

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών γυμνασίου κατά την εφαρμογή
προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και προτάσεις για την
επαγγελματική τους ανάπτυξη»**

Όνομα φοιτήτριας: Νιτσοτόλη Ελένη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Γιαννακάκη Μ. Σ.

ΒΟΛΟΣ 2010

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	2
Κεφάλαιο 1	10
1. Εισαγωγή.....	10
1.1 Πρόβλημα της έρευνας.....	10
1.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας	12
1.2.1. Ερευνητικά ερωτήματα	13
1.3 Σπουδαιότητα της έρευνας.....	14
1.4. Μεθοδολογία	15
1.5. Δομή της εργασίας	15
ΜΕΡΟΣ Α' : ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	17
Κεφάλαιο 2	17
2. Η Καινοτομία στην Εκπαίδευση	17
2.1. Οι έννοιες 'εκπαιδευτική αλλαγή' και 'καινοτομία'	18
2.2. Ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτομιών στα σχολεία.	21
2.3. Τα Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα ως Καινοτόμες Δράσεις	27
Κεφάλαιο 3	30
3. Εννοιολογικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της ΠΕ.....	30
3.1. Ορισμοί και στόχοι της ΠΕ: Ιστορική αναδρομή	30
3.2. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην ΠΕ.....	33
3.2.1. Διδακτικές-παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην ΠΕ.....	34
3.2.2. Μοντέλα ένταξης της ΠΕ στο αναλυτικό πρόγραμμα	37
3.3. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Φορέας εκπαιδευτικών αλλαγών	39
3.4. Η ανάπτυξη της ΠΕ στην Ελλάδα	40
3.5. Προγράμματα ΠΕ (ΠΠΕ) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	42
3.5.1. Αρχές υλοποίησης προγραμμάτων ΠΕ	42

3.5.2. Διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης των προγραμμάτων ΠΕ.....	45
3.5.3. Ο ρόλος του συντονιστή στην υλοποίηση ενός προγράμματος ΠΕ.....	46
Κεφάλαιο 4.....	49
4. Ανασκόπηση ερευνών σχετικά με την ΠΕ	49
4.1. Δυσκολίες εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ	49
4.2. Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών ΠΕ	54
ΜΕΡΟΣ Β' : ΕΡΕΥΝΑ	59
Κεφάλαιο 5.....	59
5. Η μεθοδολογία της έρευνας.....	59
5.1. Μέθοδος, σχεδιασμός, στάδια της έρευνας.....	59
5.2 Δείγμα της έρευνας	60
5.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	64
5.4 Περιγραφή του φύλλου συνέντευξης.....	67
5.5 Ανάλυση των δεδομένων.....	68
5.6. Περιορισμοί της έρευνας.....	70
Κεφάλαιο 6.....	72
6. Αποτελέσματα 72	
6.1. 1 ^{ος} άξονας: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την θέση της ΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα	72
6.1.1. 1 ^{ος} υποάξονας: Αντιλήψεις για την ΠΕ ως εκπαιδευτική καινοτομία. 72	
6.1.2. 2ος υποάξονας: Αντιλήψεις για τη θέση της ΠΕ στο αναλυτικό πρόγραμμα και τον τρόπο ενσωμάτωσης στο σχολικό σύστημα.	76
6.2. 2 ^{ος} άξονας: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση και τη διάχυση των αποτελεσμάτων των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων ΠΕ.	77
6.2.1. 1 ^{ος} υποάξονας: Αντιλήψεις για την χρησιμότητα της ΠΕ.....	78
6.2.2. 2ος υποάξονας: Απόψεις για την αποτελεσματικότητα των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων ΠΕ.....	82
6.2.3. 3ος υποάξονας: Αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ.....	85

6.2.4. 4ος υποάξονας: Διάχυση των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων ΠΕ.	86
6.3. 4 ^{ος} άξονας: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.....	86
6.3.1 1 ^{ος} υποάξονας: Μέθοδοι υλοποίησης που εφαρμόζουν στην ΠΕ.....	87
6.3.2. 2ος υποάξονας: Αντιλήψεις για την γνωστική επάρκεια σε θέματα ΠΕ των εκπαιδευτικών	88
6.3.3. 3ος υποάξονας: Ανάγκες σε επίπεδο δεξιοτήτων	89
6.3.4 4ος υποάξονας: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματική επιμόρφωση στην ΠΕ.....	93
6.4. 5 ^{ος} άξονας: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που καθορίζουν την εισαγωγή της ΠΕ στη σχολική μονάδα.	94
6.4.1 1 ^{ος} υποάξονας: Δυσκολίες κατά την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ. ..	94
6.4.2. 2 ^{ος} υποάξονας: Παράγοντες που διευκολύνουν την εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ.	99
6.5. 5 ^{ος} άξονας: Κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα ΠΕ.	101
6.6. Ανάλυση περιεχομένου ημερολογίων.....	105
Κεφάλαιο 7.....	109
7. Συζήτηση	109
7.1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών του δείγματος.....	109
7.2. 1ος άξονας: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την θέση της ΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα	111
7.3. 2 ^{ος} άξονας: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση και διάχυση των αποτελεσμάτων των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων ΠΕ.....	113
7.3.1 Χρησιμότητα των προγραμμάτων ΠΕ.....	113
7.3.2 Αποτελεσματικότητα προγραμμάτων ΠΕ	114
7.3.3 Αξιολόγηση των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων ΠΕ και διάχυση των αποτελεσμάτων τους.	116
7.4 3 ^{ος} άξονας: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.....	116

7.5 4ος άξονας: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που καθορίζουν την εισαγωγή της ΠΕ στη σχολική μονάδα.....	119
7.6. 5ος άξονας: Κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα ΠΕ	121
Κεφάλαιο 8.....	124
8.1 Συμπεράσματα	124
8.2 Προτάσεις.....	127
Βιβλιογραφία	129
Ελληνόγλωσση	129
Ξενόγλωσση	139
Παράρτημα	150
Φύλλο συνέντευξης.....	151
Αναλυτικό προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών	156

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Προφίλ συμμετεχόντων.....	62
Πίνακας 2: Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων για τα καινοτόμα γνωρίσματα της ΠΕ.....	73
Πίνακας 3: Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου ‘εκπαιδευτική καινοτομία’.....	74
Πίνακας 4: Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων για τη χρησιμότητα των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων ΠΕ.....	78
Πίνακας 5: Παράγοντες που καθιστούν αναποτελεσματικά τα εφαρμοζόμενα προγράμματα ΠΕ.....	83
Πίνακας 6: Διδακτικές μέθοδοι που εφαρμόζονται για την υλοποίηση των προγραμμάτων ΠΕ.....	87
Πίνακας 7: Κατηγορίες αναγκών σε επίπεδο δεξιοτήτων.....	90
Πίνακας 8: Μορφή αποτελεσματικής επιμόρφωσης	93

Πίνακας 9: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ	95
Πίνακας 10: Παράγοντες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι διευκολύνουν την υλοποίηση ενός προγράμματος Π.Ε	99
Πίνακας 11: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα κίνητρα που αφορούν τη συμμετοχή τους στην ΠΕ.....	101

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Α.Ε.Ι: Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

Ε.Ε.: Ευρωπαϊκή Ένωση

Ε.Ε.Α.: Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Ε.Ε.Π.: Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα

Κ.Δ. : Καινοτόμες Δράσεις

Π.Δ: Προεδρικό Διάταγμα

ΠΕ: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Π.Ι.: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ΠΕΚ: Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα

Υ.Π.Ε.Π.Θ: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Φ.Ε.Κ: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί αφενός μεν να αναδείξει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στη σχολική μονάδα γενικά και ειδικότερα προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αφετέρου δε να καταγράψει τις επιμορφωτικές τους ανάγκες πάνω σε θέματα που αφορούν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αφετηρία για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος στάθηκε η ενασχόλησή μου με τα διάφορα μαθήματα οργάνωσης και διοίκησης του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού τμήματος καθώς και η προσωπική μου επαφή με καινοτόμες δράσεις ως εν ενεργεία εκπαιδευτικός από το 2004.

Η ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας συντελέστηκε με τη συμβολή αρκετών ανθρώπων κι αυτό αποτέλεσε πολύτιμη εμπειρία για τη γράφουσα. Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτρια κα Γιαννακάκη Μαρίνα Στεφανία για την εποπτεία που άσκησε στην εργασία και για τις ουσιαστικές παρατηρήσεις της σε καίρια ζητήματα της έρευνας. Επίσης, ευχαριστίες εκφράζονται και στην κ. Βασιλική Παπαδημητρίου, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για τις χρήσιμες διορθώσεις και παρατηρήσεις της στην εργασίας μου. Επιπλέον, ευχαριστίες οφείλω σε όλους τους διδάσκοντες και το προσωπικό του Μ.Π.Σ. «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» για την υποστήριξη και την όλη συνεργασία που προσέφεραν.

Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία, διαθέτοντας το χρόνο τους και καταθέτοντας την πείρα τους. Πραγματικά, χωρίς τη βοήθειά τους δεν θα ήταν δυνατό να υλοποιήσουμε την έρευνά μας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα έρευνα καταγράφονται οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών γυμνασίου, αναφορικά με την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στη σχολική μονάδα και ειδικότερα των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ). Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να διερευνήσει τους λόγους για τους οποίους συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στην ΠΕ και τα εμπόδια που αυτοί συναντούν κατά την εφαρμογή περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Διερευνώνται επίσης, οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με μια σειρά από γνώσεις και ικανότητες που σχετίζονται με τις απαιτήσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή της ΠΕ

Η έρευνα διενεργήθηκε κατά το διάστημα Μαρτίου- Μαΐου του διδακτικού έτους 2009-2010. Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτελούν συνολικά 18 εκπαιδευτικοί (10 συντονιστές και 8 απλά μέλη της περιβαλλοντικής ομάδας) που κατά τη διεξαγωγή της έρευνας εργάζονταν σε δημόσια σχολεία που ανήκουν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Ηρακλείου. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη ατομική και η ημι-δομημένη ομαδική συνέντευξη.

Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα βασικά κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην ΠΕ συνδέονται με τον καινοτόμο παιδαγωγικό χαρακτήρα της ΠΕ Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώθηκε η ύπαρξη πολλών και σε μεγάλη κλίμακα διαφοροποιημένων επιμορφωτικών αναγκών ανάμεσα στους συντονιστές και στα απλά μέλη της περιβαλλοντικής ομάδας ως προς την ΠΕ Συγκεκριμένα, οι συντονιστές της παιδαγωγικής ομάδας εκφράζουν αυξημένες ανάγκες σε διοικητικές, οργανωτικές ικανότητες αλλά και ικανότητες συντονισμού. Επίσης διαπιστώθηκε ότι τα εμπόδια και οι περιορισμοί κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων ΠΕ ανακύπτουν τόσο από τη θέση της ΠΕ στο σημερινό σχολείο και από τον τρόπο που αυτή εφαρμόζεται σήμερα, όσο και από τη θεσμική στήριξη της ΠΕ και το κοινωνικό πλαίσιο εφαρμογής της.

(Λέξεις - κλειδιά: Εκπαιδευτική Καινοτομία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών).

ABSTRACT

The present survey examines the opinions and perceptions of Greek secondary education teachers regarding the meaning of innovation in education generally and the meaning of Environmental Education specifically, as well as its theory and practice. Moreover, the present study aims to investigate the reasons why they participate in Environmental Education (E.E.) programs and the obstacles that they meet. This project also tries to study the educational development needs of teachers in secondary schools with specific reference to the knowledge and skills needed for participating in E.E programs.

The survey was carried out between March and May 2010 and it involved a total of 18 secondary education teachers (10 co-ordinators and 8 simple members of the environmental team), who had been working in public schools that belonged to the Directorate of Secondary Education of Iraklion, Crete. As a data collection instrument, personal and group (semi- structured) interviews were conducted.

According to the research results, the basic motives for participating in E.E. have to do with its the innovative pedagogical character and teachers' desire to actively respond to environmental problems. Moreover, there are many differences in the educational needs of coordinators and simple members of the E.E. team. Concretely, the coordinators of pedagogic team express increased needs in administrative, organizational skills but also skills of co-ordination. In addition, the findings point out that the obstacles and restrictions teachers meet relate to the position of E.E. in the curriculum, the hourly schedule, and its rigidity.

(Key words: *Innovation, Environmental Education, Training Needs*)

Κεφάλαιο 1

1. Εισαγωγή

Το περιβαλλοντικό ζήτημα συνεχίζει να αποτελεί κεντρικό και κυρίαρχο θέμα κοινωνικού προβληματισμού, άμεσα συνδεδεμένο με τα περισσότερα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα σήμερα. Η συνεχής υποβάθμιση των φυσικών πόρων και η εξάντληση των ενεργειακών αποθεμάτων, η έκπτωση της ποικιλότητας των βιολογικών ειδών, οι κάθε λογής ρύπανση των φυσικών συστημάτων και οι επιπτώσεις που συνδέονται με αυτή μέσα από καθολικά φαινόμενα περιβαλλοντικών αλλαγών, αποτελούν ορισμένες από τις διαστάσεις της σύγχρονης περιβαλλοντικής κρίσης (Φλογαΐτη, 1998).

Κατά το δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα, η συνειδητοποίηση της οικολογικής κρίσης και της ανάγκης για λήψη άμεσων μέτρων για την αντιμετώπιση της, συνέβαλε στην αναγνώριση της εκπαίδευσης ως ένα από τα μέσα παρέμβασης στην προστασία του περιβάλλοντος. Έτσι γεννιέται η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ), η οποία καλείται να παίξει σημαντικό ρόλο στην οικολογική πραγματικότητα μέσα από τη διαμόρφωση περιβαλλοντικά συνειδητοποιημένων και δραστήριων πολιτών (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

Η ΠΕ αποτελεί μια από τις σημαντικότερες καινοτομίες στα διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα. Τις τελευταίες μάλιστα δεκαετίες σημαντική προσπάθεια γίνεται και στην Ελλάδα σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Η εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ στην ελληνική σχολική κοινότητα συνιστά μια σημαντική προσπάθεια της σύγχρονης κοινωνίας να δώσει απάντηση μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα σε ένα σοβαρό πρόβλημα της εποχής, την υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

1.1 Πρόβλημα της έρευνας

Παρόλο που η ΠΕ έχει θεσμοθετηθεί στο ελληνικό σχολείο εδώ και αρκετά χρόνια, εντούτοις δεν έχει καταφέρει να εδραιωθεί και να γίνει αποδεκτή από όλους.

Όπως αναφέρει και η Παπαδημητρίου (1995) ένας από τους λόγους που δεν έχει προωθηθεί η ΠΕ είναι ότι ενώ έμφαση έχει δοθεί στην παραγωγή διδακτικού υλικού σχετικά με την ΠΕ ωστόσο δεν έχει ληφθεί σοβαρά υπόψη ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Για αυτό άλλωστε δεν έχουν γίνει πολλές έρευνες που να διερευνούν παράγοντες που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς.

Όπως προκύπτει από την ελληνική βιβλιογραφία, στη χώρα μας, η επιστημονική έρευνα αναφορικά με την καταγραφή και τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για ζητήματα που αφορούν στο περιβάλλον, τα περιβαλλοντικά θέματα και την περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι περιορισμένη και αναδεικνύεται η ανάγκη για την πραγματοποίηση ανάλογων ερευνών (Παπαδημητρίου, 1995· Παπαναούμ, 1998· Φλογαίτη, 2003· Δασκολιά, 2004· Δημητρίου & Χατζηνικήτα 2004). Στην πλειονότητά τους οι έρευνες αναφέρονται κυρίως στους αποτρεπτικούς παράγοντες που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν προγράμματα ΠΕ (Παπαναούμ, 1988· Παπαδημητρίου, 1995· Γιαννακάκη, 1999· Γούπος, 2001) και στις γνωστικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών (Παπαδημητρίου, 2001· Δημητρίου, 2002). Επίσης, τα τελευταία χρόνια αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο η σημασία της διερεύνησης των προσωπικών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, δηλαδή των αναγκών τους έτσι, όπως οι ίδιοι τις αντιλαμβάνονται (Δασκολιά, 2004). Σύμφωνα με την Φλογαίτη (1993), έρευνες σχετικές με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών παραμένουν ανεκμετάλλευτες και αναξιοποίητες με αποτέλεσμα την αναποτελεσματικότητα των εφαρμογών από αυτούς.

Η παρούσα έρευνα στοχεύει αφενός μεν, στην καταγραφή και διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ στα σχολεία αφετέρου δε, στη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις ικανότητες που απαιτούνται για την υλοποίηση της ΠΕ, στο πλαίσιο του σχεδιασμού της επιμόρφωσής τους. Ειδικότερα, η έρευνα αναφέρεται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και εξειδικεύει, μεταξύ άλλων, το ενδιαφέρον της στο ρόλο των συντονιστών ΠΕ. Τα ευρήματα της έρευνας θα μπορέσουν να χρησιμεύσουν για τη βελτίωση της παρεχόμενης περιβαλλοντικής αγωγής στο ελληνικό σχολείο.

Η διερεύνηση και ανάπτυξη της έρευνας βασίστηκε σε βασικές αρχές και συμπεράσματα που αντλήθηκαν από την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, η σύλληψη και η εφαρμογή της καινοτομίας είναι καθοριστικοί παράγοντες για την προσαρμογή του σχολείου στις συνεχείς αλλαγές του σύγχρονου περιβάλλοντος (Γιαννακάκη, 2005). Αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της εκπαιδευτικής καινοτομίας ακολουθήσαμε τα πορίσματα της έρευνας του Iordanidis (2006) σε δείγμα 100 Διευθυντών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης η οποία απέδωσε τις εξής θεματικές κατηγορίες απαντήσεων: α) απόπειρα έκφρασης προσωπικής αντίληψης για την καινοτομία, β) έκφραση γνώμης για τα αποτελέσματα από την εφαρμογή καινοτομιών, γ) έκφραση γνώμης για τις συνθήκες εφαρμογής καινοτομιών. Όσον αφορά την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την ΠΕ λάβαμε υπόψη τη θεωρία της Sauné (1994), που προτείνει μία θεώρηση της ΠΕ πάνω στη βάση τριών διαστάσεων – προσεγγίσεων: μιας περιβαλλοντικής, μιας εκπαιδευτικής και μιας παιδαγωγικής. Τέλος, ως οδηγό συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήσαμε την κατηγοριοποίηση των προβλημάτων που δυσχεραίνουν το ρόλο των εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ σύμφωνα τους Ham & Sewing (1987/88) σε: α) εννοιολογικά προβλήματα που αφορούν το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το περιβάλλον, το περιεχόμενο και τη θέση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα, β) οργανωτικά προβλήματα που σχετίζονται με την έλλειψη χρόνου και χρημάτων, μετακίνησης κλπ., γ) εκπαιδευτικά προβλήματα που σχετίζονται με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται προετοιμασμένοι για να εφαρμόσουν δραστηριότητες ΠΕ, δ) προβλήματα που απορρέουν από τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη σημασία της ΠΕ σε σχέση με τις άλλες δραστηριότητες του σχολικού προγράμματος.

1.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στη σχολική μονάδα και ειδικότερα προγραμμάτων ΠΕ καθώς επίσης και τις απόψεις τους σχετικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή τους.

Πιο συγκεκριμένα η εν λόγω έρευνα επιδιώκει τα εξής:

- 1) Να διερευνήσει το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το περιεχόμενο και τη χρησιμότητα των καινοτομιών (γενικά) στο σχολείο τους και τις αντιλήψεις τους σχετικά με την ΠΕ ως καινοτομία, ειδικότερα.
- 2) Να εντοπίσει και να αναλύσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και ειδικότερα οι συντονιστές της Β/θμιας εκπαίδευσης κατά την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων.
- 3) Να καταγράψει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και ειδικότερα των συντονιστών της Β/θμιας Εκπαίδευσης τόσο σε θέματα συντονισμού όσο σε γνώσεις και ικανότητες στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων ΠΕ καθώς εκεί εντοπίζονται πολλές αδυναμίες.
- 4) Με βάση τα αποτελέσματα της παραπάνω διαδικασίας να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα-προτάσεις ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τον σχεδιασμό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ικανότητες συντονισμού και οργάνωσης γενικά καινοτόμων προγραμμάτων και ειδικότερα προγραμμάτων ΠΕ.

1.2.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Ειδικότερα με την παρούσα έρευνα επιδιώκεται να ερευνηθούν τα εξής:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης την έννοια της καινοτομίας γενικά και ειδικότερα την ΠΕ ως καινοτομία;
- Ποια είναι τα εμπόδια και οι περιορισμοί που συναντούν οι εκπαιδευτικοί αυτοί κατά τη συστηματική εμπλοκή τους στην ΠΕ;
- Τα εμπόδια αυτά συνδέονται με τη θέση της ΠΕ στο σύγχρονο σχολείο και το πλαίσιο λειτουργίας της ή απορρέουν από την ιδιαίτερη φύση της ΠΕ και την παιδαγωγική πρακτική της;
- Σε ποιους τομείς χρειάζονται να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί και ειδικότερα οι συντονιστές που εμπλέκονται στην ΠΕ;

1.3 Σπουδαιότητα της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, έκδηλο είναι το ενδιαφέρον των ερευνητών σχετικά με την ΠΕ και τον τρόπο εφαρμογής της στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στην Ελλάδα, διάφορες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στην Α/θμια όσο και στη Β/θμια εκπαίδευση με σκοπό να αποτυπώσουν τις στάσεις, απόψεις και προβληματισμούς των εκπαιδευτικών για την ΠΕ καθώς και τους παράγοντες που καθορίζουν την εμπλοκή τους σε αυτήν (Παπαδημητρίου, 1995· Γούπος, 2001· Δημητρίου & Ζαχαριάδου, 2005). Δεν ισχύει όμως αυτό και για τους συντονιστές των περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Παρατηρείται έλλειψη παρόμοιων ερευνών που να αφορούν το ρόλο του συντονιστή στην παιδαγωγική ομάδα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο ίδιος κατά την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Βασικό κίνητρο για την παρούσα εργασία αποτέλεσε η έλλειψη αυτή.

Θεωρούμε ότι ο εντοπισμός αυτών των δυσκολιών αποτελεί ένα σημαντικό βήμα, καθώς μπορεί να ληφθούν υπόψη τόσο στη διαμόρφωση ενός θεσμικού πλαισίου ανάπτυξης του ρόλου του συντονιστή όσο και κατά τον σχεδιασμό προγραμμάτων επιμόρφωσης. Επιπλέον, μπορούν να προκύψουν γενικότερα συμπεράσματα, εξαιρετικά χρήσιμα για όλους τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στη διαδικασία υλοποίησης σχολικών προγραμμάτων ΠΕ.

Θα πρέπει να σημειώσουμε στο σημείο αυτό ότι ο ρόλος του συντονιστή, όπως έχει προαναφερθεί, είναι καθοριστικός στην επιτυχία ενός περιβαλλοντικού προγράμματος. Αν λοιπόν εντοπίσουμε τα σημεία στα οποία αντιμετωπίζει δυσκολίες τότε θα μπορέσουμε να βελτιώσουμε και να ενισχύσουμε το ρόλο του μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων. Οι επιμορφωτικές ανάγκες θα πρέπει να αναδεικνύονται μέσα από έρευνα πεδίου που θα εξετάζει τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση των συντονιστών περιβαλλοντικών προγραμμάτων, θα συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των περιβαλλοντικών ομάδων και συνεπώς στη μεγαλύτερη εφαρμογή και διάχυση καινοτομιών μέσα στην σχολική μονάδα.

1.4. Μεθοδολογία

Η έρευνα αυτή απευθύνεται σε 18 εκπαιδευτικούς Γυμνασίων του Νομού Ηρακλείου Κρήτης οι οποίοι έχουν υλοποιήσει προγράμματα ΠΕ, είτε ως συντονιστές είτε ως μέλη της παιδαγωγικής ομάδας. Καταλληλότερη μέθοδος για τη συγκέντρωση του ερευνητικού υλικού κρίθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη (ατομική και ομαδική). Οι ατομικές συνεντεύξεις επέτρεψαν στα άτομα να εκφράσουν προσωπικές οπτικές ενώ η χρήση των ομαδικών συνεντεύξεων, είχε ως στόχο μια γενικότερη διερεύνηση μέσω της διασταύρωσης εμπειριών και απόψεων των συμμετεχόντων. Οι συμμετέχοντες επιλέχτηκαν με σκόπιμη δειγματοληψία και με κριτήρια επιλογής την εμπειρία τους από την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ, το ρόλο τους στην παιδαγωγική ομάδα και τα χρόνια υπηρετήσης στο συγκεκριμένο σχολείο.

1.5. Δομή της εργασίας

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη:

Το *πρώτο μέρος* περιλαμβάνει τη θεωρητική προσέγγιση, που αποτέλεσε και το πλαίσιο για τη διεξαγωγή της έρευνας, και χωρίζεται σε τρία κεφάλαια. Στο 2ο κεφάλαιο εξετάζεται η ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτομιών στα σχολεία καθώς και οι παράγοντες που αφορούν την επιτυχή ή μη εφαρμογή των καινοτόμων δράσεων. Στο 3ο κεφάλαιο εξετάζεται ο θεσμός της ΠΕ ως εκπαιδευτική καινοτομία. Γίνεται ιστορική αναδρομή στη γένεση και την εξέλιξη της εκπαίδευσης αυτής τόσο σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο όσο και στην περίπτωση της Ελλάδας. Επιπλέον, παρουσιάζονται και αναλύονται τα κύρια χαρακτηριστικά, οι στόχοι και οι σκοποί της εκπαίδευσης αυτής, καταγράφονται τα διδακτικά πρότυπα και μέθοδοι της ΠΕ καθώς και οι μέθοδοι που δύναται να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να γίνει η ενσωμάτωση της ΠΕ στο σχολικό σύστημα. Επιχειρείται επίσης η συγκριτική παρουσίαση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Ακόμη περιγράφεται η διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων ΠΕ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εξετάζεται επίσης και το πρόβλημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Τέλος, στο 4ο κεφάλαιο του α΄ μέρους επιχειρείται κριτική παρουσίαση των συναφών με το θέμα μας ερευνών.

Το *δεύτερο μέρος*, δηλαδή το ερευνητικό μέρος της εργασίας, περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας και χωρίζεται σε πέντε κεφάλαια, που ακολουθούν ενιαία αρίθμηση: Έτσι, στο 5ο κεφάλαιο προσδιορίζονται ο σκοπός και η μεθοδολογία της έρευνας. Αναλυτικότερα, αναφέρονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, προσδιορίζεται ο πληθυσμός και το δείγμα, τα μέσα, καθώς και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων. Στο 6ο κεφάλαιο γίνεται λεπτομερής παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Στο 7ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα, στα οποία καταλήγει η έρευνα και διατυπώνονται οι προτάσεις που απορρέουν από τα συμπεράσματα αυτά. Ως επίλογος γίνεται γενική θεώρηση της όλης μελέτης που έχει προηγηθεί.

ΜΕΡΟΣ Α' : ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 2

2. Η Καινοτομία στην Εκπαίδευση

Τις τελευταίες δεκαετίες συντελούνται ραγδαίες εξελίξεις τόσο σε κοινωνικό όσο και σε οικονομικό, επιστημονικό και τεχνολογικό επίπεδο. Διεθνείς οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ, η UNESCO και η Ε.Ε. έχουν εκφράσει τις ανησυχίες τους για τις επιπτώσεις των αλλαγών αυτών στη ζωή των πολιτών και κάνουν λόγο για την ενίσχυση του παιδαγωγικού ρόλου του σχολείου και την ανάγκη σύνδεσής του με την κοινωνία και την αγορά εργασίας (Καρατζιά, 2002).

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα ανοικτό σύστημα που βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του και έτσι είναι ευαίσθητο απέναντι στις αλλαγές σε κοινωνικο-πολιτικό και οικονομικο-τεχνολογικό επίπεδο (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 1999). Ο πολλαπλασιασμός των γνώσεων και των πληροφοριών μαζί με τις πολιτισμικές ανακατατάξεις, δημιουργεί την επείγουσα ανάγκη για αναθεώρηση και επαναπροσδιορισμό των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης. Γι' αυτό ο Kress (1999), υποστηρίζει ότι το σχολείο πρέπει να ανταποκριθεί στην πρόκληση της διαρκούς προσαρμογής σε ένα ασταθή κόσμο.

Τα προγράμματα καινοτόμων δράσεων προέκυψαν από την ανάγκη ανάπτυξης και βελτίωσης των όρων που συνθέτουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα στη βάση των νέων επιστημονικών, πολιτισμικών και κοινωνικών δεδομένων. Συνεπώς, βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τις αλλαγές, τόσο στο εκπαιδευτικό, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, αλλαγές που νομιμοποιούν την ύπαρξή τους. Έτσι, τα προγράμματα καινοτόμων δράσεων συνιστούν άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

2.1. Οι έννοιες ‘εκπαιδευτική αλλαγή’ και ‘καινοτομία’

Στο χώρο της εκπαίδευσης συχνά γίνονται μικρές και άμεσα εφαρμόσιμες αλλαγές που δεν επηρεάζουν ριζικά τη σχολική καθημερινότητα, όπως μια αλλαγή στη διδακτέα ύλη ενός μαθήματος. Άλλες είναι πιο ουσιαστικές και χρονοβόρες, μακροπρόθεσμες και απαιτητικές. Αυτές συνήθως αφορούν αλλαγή του προσανατολισμού του αναλυτικού προγράμματος και έχουν αντίκτυπο στη διδακτική μεθοδολογία και την καθημερινή πρακτική, όπως για παράδειγμα η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (McNeil, 1996).

Η αλλαγή είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο και αυτό αντικατοπτρίζεται και στο ότι δεν υπάρχει ξεκάθαρος και απόλυτος εννοιολογικός προσδιορισμός. Ως αλλαγή ο Μπαμπινιώτης (2002) ορίζει την «οριστική και πλήρη μετάβαση από μια κατάσταση (μορφή, σχήμα) σε μια άλλη» (σ. 121). Ο Morrison (1998), θεωρεί την αλλαγή ως μια δυναμική και συνεχή διαδικασία ανάπτυξης η οποία εμπλέκει την αναδιοργάνωση ως ανταπόκριση στις ανάγκες που υπάρχουν. Πρόκειται ουσιαστικά για μια διαδικασία μετασχηματισμού από μια κατάσταση σε μια άλλη που εισάγεται από εσωτερικές ή εξωτερικές πιέσεις, εμπλέκοντας άτομα, ομάδες ή οργανισμούς, η οποία οδηγεί σε μια νέα κατάσταση των παρόντων αξιών, πρακτικών και αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με τον Fullan (2001) ως εκπαιδευτική αλλαγή ορίζεται οποιαδήποτε πρακτική η οποία θεωρείται καινούργια για ένα άτομο που προσπαθεί να αντεπεξέλθει και να βρει λύσεις σε ένα εκπαιδευτικό πρόβλημα. Σκοπός των εκπαιδευτικών αλλαγών είναι να βοηθήσουν το σχολείο να πετύχει τους στόχους του υιοθετώντας αποτελεσματικότερα προγράμματα και πρακτικές, ξεκινώντας αρχικά από την αλλαγή στις μεθόδους και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Vandenberghe, 1988). Έτσι, η αλλαγή εντοπίζεται στον οργανωτικό τομέα, στον τρόπο μάθησης και στην επίδοση των μαθητών, στο αναλυτικό πρόγραμμα, στο διδακτικό υλικό, στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών και γενικότερα στις αξίες του κάθε σχολείου. Πρόκειται ωστόσο για μια χρονοβόρα και επίπονη διαδικασία που άλλοτε επιβάλλεται με τη μορφή μεταρρύθμισης (εξωτερική και εσωτερική) στο εκπαιδευτικό σύστημα και άλλοτε υλοποιείται τμηματικά μέσα από τη διαδικασία εισαγωγής καινοτομιών. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές εμπεριέχουν ρίσκο καθώς είναι δύσκολο να προσδιορίσουμε το αποτέλεσμα, ποιοι ακριβώς θα ωφεληθούν, πότε ακριβώς και υπό ποιο συνδυασμό συνθηκών.

Άρρηκτα συνδεδεμένη με την αλλαγή είναι η έννοια της καινοτομίας. Ο Robbins (1993), ορίζει την καινοτομία ως μια νέα ιδέα που εφαρμόζεται για να εισαγάγει ή να βελτιώσει ένα προϊόν, μια διαδικασία ή μια υπηρεσία. Όπως υποστηρίζει ο Armstrong (1973), «καινοτομία είναι η εισαγωγή ενός καινούργιου ή ενός πρακτικού διδάγματος που παρεκκλίνει από τα παραδοσιακά στοιχεία» (σ. 673). Σύμφωνα με τους Lawn και Prescott (1975) καινοτομία μπορεί να θεωρηθεί «οποιαδήποτε νέα πολιτική στην εκπαίδευση, διαφοροποίηση στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, οργανωτική ή μεθοδολογική αλλαγή που προσβλέπει στη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης» (σ. 2). Γενικά, η καινοτομία θεωρείται ως η δημιουργική επιλογή, οργάνωση και χρήση ανθρώπινων και υλικών πόρων με νέους και μοναδικούς τρόπους, με πρόθεση να πετύχουμε υψηλότερα επίπεδα στους επιδιωκόμενους στόχους και σκοπούς (Huberman, 1973). Οι καινοτομίες αφορούν μικρής κλίμακας αλλαγές (που αφορούν, δηλαδή, έναν συγκεκριμένο εκπαιδευτικό οργανισμό και όχι ολόκληρο το σύστημα) με στόχο τη βελτίωση συγκεκριμένων πλευρών της σχολικής πραγματικότητας (Vandenberghe, 1988). Στην εκπαιδευτική καινοτομία η έμφαση δίνεται στο ίδιο το σχολικό περιβάλλον και στην καθημερινή σχολική πράξη, μέσα από την οποία οι στόχοι της καινοτομίας μπορούν να πραγματοποιηθούν. Η καινοτομία δράση συνδέεται με κάθε νέο εγχείρημα που αφορά τη σχολική οργάνωση, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα προγράμματα και τις εφαρμογές της νέας εκπαιδευτικής τεχνολογίας, τις δομές και τις παιδαγωγικές πρακτικές. Επιπλέον, αναφέρεται σε ιδέες και στρατηγικές που χρειάζονται για την επίτευξη ανανεωτικών στόχων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Κωττούλα, 2000). Συχνά έχουν προαιρετικό χαρακτήρα και επικεντρώνονται στην εκάστοτε σχολική μονάδα (Vandenberghe, 1988).

Η διαφορά της καινοτομίας από την αλλαγή είναι ότι όλες οι καινοτομίες συνεπάγονται αλλαγές με στόχο τη βελτίωση του σχολείου, ενώ κάθε αλλαγή δεν αποτελεί απαραίτητα και καινοτομία (Μαυροσκούφης, 2002). Αναλυτικότερα, η αλλαγή σχετίζεται με τη διαφοροποίηση μιας κατάστασης ή πρακτικής, χωρίς να διευκρινίζεται η ποιότητα της διαφοροποίησης. Από την άλλη η καινοτομία είναι μια ιδέα ή μια πρακτική που θεωρείται νέα από ένα άτομο ή από μια ομάδα ή από ένα οργανισμό και η οποία σκοπεύει να βελτιώσει τους επιθυμητούς στόχους. Κατά συνέπεια η καινοτομία είναι μια σκόπιμη και σχεδιασμένη ενέργεια. Επίσης, η αλλαγή είναι γενικός όρος που περιέχει ένα εύρος εννοιών, μια από τις οποίες είναι

και η καινοτομία. Αντίθετα οι εκπαιδευτικές καινοτομίες έχουν στενότερα οριοθετημένο περιεχόμενο και θεωρούνται περισσότερο μεμονωμένες προσπάθειες για τη βελτίωση ή την αλλαγή μιας όψης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κωττούλα, 1996).

Σύμφωνα με τη Γιαννακάκη (2005), η σύλληψη και η εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για την προσαρμογή του σχολείου στις διαρκείς αλλαγές της σύγχρονης κοινωνίας. Τις τελευταίες δεκαετίες, η καινοτομία αναγνωρίζεται ως στοιχείο προτεραιότητας στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών και συνδέεται με τη σχολική αποτελεσματικότητα. Ειδικότερα, η εφαρμογή καινοτομιών σχετίζεται με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, την καλλιέργεια στάσεων και δεξιοτήτων, όπως δημιουργικότητας, επίλυσης προβλημάτων, κριτικής σκέψης. Όπως αναφέρει η Γιαννακάκη (2005, σελ. 244) « μια καινοτόμος δράση έχει σημαντική επίδραση στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης και κύριο στόχο την επίλυση προβληματικών καταστάσεων που άπτονται των σχολικών ιδιαιτεροτήτων ». Στο σχολικό πλαίσιο, οι καινοτομίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

1. Εκπαιδευτική-παιδαγωγική καινοτομία
2. Διοικητική-οργανωτική καινοτομία
3. Καινοτομία σε ό,τι αφορά το σχολικό κλίμα και τις ανθρώπινες σχέσεις

(Stoner & Freeman, 1992· Griffin, 1987· Damanpour, 1987 όπως αναφέρεται στο Γιαννακάκη, 2005).

Το περιεχόμενο και η σημασία μιας καινοτομίας εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας. Έτσι σε χώρες με αποκεντρωμένα συστήματα και με αυτονομία της σχολικής μονάδας αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος. Αντίθετα, σε χώρες με γραφειοκρατία και με συγκεντρωτική διοίκηση όπως η Ελλάδα, η καινοτομία δεν είναι ένα στοιχείο που ενυπάρχει αρχικά στην ευρύτερη φιλοσοφία της εκπαίδευσης αλλά αποκτάται στην συνέχεια (Iordanidis, 2006). Έχοντας λοιπόν ως στόχο την διοικητική αποκέντρωση αλλά και την αύξηση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων, προωθείται σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα η εφαρμογή καινοτομιών (Hanson, 1998· Carnoy, 1999· Green κ.α., 1999· Karstanje, 1999· Fiske & Ladd, 2000· Hiromitsu, 2000· McGinn & Welsh, 2001, όπως αναφέρεται στο Γιαννακάκη, 2005).

2.2. Ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτομιών στα σχολεία.

Η ανάγκη για αλλαγή μπορεί να βρίσκεται στο εσωτερικό ή στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου (Fullan, 2001). Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2002), το εσωτερικό περιβάλλον περιλαμβάνει τη σχολική διεύθυνση, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές. Το δε εξωτερικό περιβάλλον διακρίνεται σε γενικό (στο οποίο συγκαταλέγονται παράγοντες όπως κοινωνικοί, πολιτικοί – νομικοί, οικονομικοί, τεχνολογικοί και πολιτιστικοί) και σε ειδικό (έχει άμεση σχέση με τη σχολική μονάδα και περιλαμβάνει κοινωνικές ομάδες, επίσημες και ανεπίσημες, που επηρεάζουν άμεσα την εκπαιδευτική διαδικασία). Όσον αφορά τις προαιρετικές καινοτομίες, υιοθετούνται μόνο από μία μερίδα εκπαιδευτικών και διευθυντών που θέλουν να πειραματιστούν και να εφαρμόσουν κάποιες αλλαγές με δική τους πρωτοβουλία. Οι καινοτομίες μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να προτείνονται από την κεντρική διοίκηση, ωστόσο το αν θα εφαρμοστούν ή όχι εναπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του κάθε σχολείου. Συνήθως όμως προκύπτουν από την πρωτοβουλία εκπαιδευτικών και διευθυντών προκειμένου να καλύψουν προβλήματα της δικής τους σχολικής μονάδας. Ανεξάρτητα από την πηγή που προωθεί την καινοτομία υπάρχουν ορισμένοι κοινοί παράγοντες που επηρεάζουν τις διαδικασίες των εκπαιδευτικών αλλαγών (Everard κ.α., 2004). Όπως υποστηρίζει ο Fullan (2001), η εφαρμογή μιας οποιασδήποτε εκπαιδευτικής αλλαγής επηρεάζεται από τις ακόλουθες παραμέτρους:

- την πιθανή χρήση νέων υλικών (νέες πηγές γνώσης, τεχνολογία, νέα αναλυτικά προγράμματα),
- την πιθανή χρήση νέων διδακτικών προσεγγίσεων (νέα διδακτική μεθοδολογία και εκπαιδευτικές τεχνικές) και
- την πιθανή αλλαγή αξιών (παιδαγωγικές προσεγγίσεις και θεωρίες που ενυπάρχουν σε νέες πολιτικές και προγράμματα).

Για την αρχική σύλληψη και εφαρμογή της καινοτομίας αλλά και για τη διάχυση της στην εκπαιδευτική κοινότητα απαραίτητες προϋποθέσεις σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2009) είναι:

- υιοθέτηση κοινού συστήματος αξιών
- δημιουργία κοινού οράματος & αποτελεσματική μετάδοσή του
- επιμεριστική ηγεσία και κατανομή του έργου σε ομάδες
- στήριξη και επιβράβευση του προσωπικού

- επιμόρφωση των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών
- εξασφάλιση πόρων & πηγών
- προσδιορισμός των επιδράσεων της καινοτομίας στην υπηρεσιακή κατάσταση του εργαζόμενου και στις σχέσεις του με τους συναδέλφους
- μετάβαση από μια παθητική σε μια ενεργητική εκπαίδευση, που δίνει προτεραιότητα στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της ικανότητας αξιολόγησης των πληροφοριών και της δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων.

Η διαδικασία όμως της εισαγωγής μιας καινοτομίας απαιτεί πολύ προσεκτικό σχεδιασμό και βαθειά γνώση όλων των σταδίων που θα πρέπει να ακολουθηθούν, διαφορετικά υπάρχει ο κίνδυνος να αποτύχει και να μην επιτευχθεί η βελτίωση στους επιμέρους τομείς που παρουσιάζουν πρόβλημα (Μαυροσκούφης, 2002). Επίσης, θα πρέπει να είναι μια διεργασία αλληλεπίδρασης, διαλόγου, ανατροφοδότησης, τροποποίησης στόχων, επαναδιατύπωσης σχεδίων (Everard & Morris, 1999). Η πορεία που ακολουθείται από την ανάγκη αλλαγής στη σχολική μονάδα μέχρι την τελική εφαρμογή και θεσμοθέτηση της καινοτομίας διακρίνεται στα ακόλουθα στάδια: 1) διαπίστωση ανάγκης για αλλαγή, 2) σύλληψη θεωρίας της καινοτομίας, 3) σχεδιασμός των χαρακτηριστικών της καινοτομίας, 4) καθορισμός ρόλων των συμμετεχόντων, 5) επιλογή σχολείου, 6) καθορισμός και ανάπτυξη του ρόλου του διευθυντή, 7) πρώιμη εφαρμογή, 8) ψυχολογική και τεχνολογική υποστήριξη εκπαιδευτικών, 8) αξιολόγηση, 9) σχέδιο για συνέχιση και εξάπλωση της καινοτομίας και 10) τελική εφαρμογή με συνεχή αξιολόγηση (Fullan, 1986). Βέβαια θα πρέπει να σημειώσουμε ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων φάσεων.

Η εισαγωγή καινοτομιών στα σχολεία δεν είναι τόσο εύκολη. Υπάρχουν παράγοντες για τους οποίους η αλλαγή δεν είναι επιθυμητή σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Οι παράγοντες αυτοί, σύμφωνα με τους Everard και Morris (1999) σχετίζονται με το φόβο μήπως αποκαλυφθούν επαγγελματικές αδυναμίες των εκπαιδευτικών, μπορεί να αποτελέσουν πηγή ανασφάλειας και ανησυχίας για το άγνωστο, να θιγούν συμφέροντα, να επιφέρουν εργασιακή επιβάρυνση. Ο κίνδυνος της σύγκρουσης, είναι επίσης ένα κοινό δεδομένο, αφού η αλλαγή θα φέρει αντιμέτωπες όχι μόνο αξίες, αλλά και δομημένες σχέσεις, πρακτικές και πρόσωπα (Hannan & Freeman, 1984).

Η επιτυχής έκβαση των καινοτομιών όπως επίσης και η καινοτομικότητα ενός οργανισμού εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Σύμφωνα με τον Behrends (2001

όπως αναφέρεται στο Κοντάκο κ.α. 2007) μπορούμε να τους κατατάξουμε σε τρεις κατηγορίες. Αυτούς που αναφέρονται: α) στο προσωπικό του οργανισμού, β) στη δομή του και γ) στη διαδικασία εφαρμογής των καινοτομιών. Μεταξύ τους αλληλοεπηρεάζονται και αποτελούν το εσωτερικό του συστήματος ή του οργανισμού. Επιπρόσθετος δέχεται το σύστημα ή ο οργανισμός και από το εξωτερικό περιβάλλον.

Καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματική εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποτελεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και η στάση που θα τηρήσει απέναντι στην καινοτομία, κατά πόσο δηλαδή είναι διατεθειμένος ν' αναμειχθεί σοβαρά σε τέτοιες πρωτοβουλίες. Η υλοποίηση των εκπαιδευτικών καινοτόμων προγραμμάτων απαιτεί πολλές θυσίες σε χρόνο και προσπάθειες και μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα απογοητεύσεις στις οποίες πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είναι διατεθειμένοι να υποβληθούν (Λαΐνας, 2000). Οι καινοτόμες δράσεις συχνά αντιμετωπίζονται από μερίδα εκπαιδευτικών αλλά και διευθυντών με καχυποψία καθώς θεωρούν ότι διαταράσσουν την κατεστημένη τάξη και 'ξεβλοεύουν' τους εαυτούς τους (Σολομών, 2000). Σύμφωνα με τους Duffy και Roehler (1986) οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται σε πολύπλοκες και μακροχρόνιες αλλαγές. Άλλοι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν κάθε είδους αλλαγή εξαιτίας της αβεβαιότητας που νιώθουν σχετικά με την επαγγελματική τους κατάσταση, άλλοι βλέπουν τις αλλαγές με δισταγμό και δυσπιστία, ενώ άλλοι περιμένουν να επιβεβαιωθούν τα θετικά αποτελέσματα της αλλαγής για να συμμετέχουν σε αυτή (Lambdin & Preston, 1995). Οι Berg και Ros (1999) στους παράγοντες που διαμορφώνουν το ενδιαφέρον των δασκάλων για καινοτομίες υπογραμμίζουν εκτός από εξωτερικούς παράγοντες (πολιτική, δίκτυα συνεργασίας, οικονομικές επιχορηγήσεις) και παράγοντες όπως η εμπειρία των εκπαιδευτικών και η αυτοπεποίθησή τους. Οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν τη νέα πρόκληση και να διατηρήσουν την αυτοεκτίμησή τους, καταφεύγουν σε παραδοσιακές πρακτικές ή αποφεύγουν την ενασχόληση με την καινοτομία, καλλιεργώντας ταυτόχρονα αρνητικό κλίμα. Η άρνηση τους επιτείνεται από το φόβο επιπλέον φόρτου εργασίας και φαίνεται ότι συνδέεται άμεσα με τα χρόνια υπηρεσίας τους (Ryan & Joong, 2005). Έτσι, όσο πιο πολλά χρόνια υπηρεσίας έχει ένας εκπαιδευτικός τόσο περισσότερο απρόθυμος φαίνεται να αλλάξει τις πρακτικές και τις αντιλήψεις που ανέπτυξε με τα χρόνια ή μέσα από τις σπουδές του και δεν προτίθεται να επωμιστεί περισσότερο όγκο εργασίας (Hinde, 2004).

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, το καλά εκπαιδευμένο, καταρτισμένο και ευαισθητοποιημένο προσωπικό συμβάλλει στην ενδυνάμωση της καινοτομικής διαδικασίας, αναδεικνυόμενο σε σημαντικότατο παράγοντα της καινοτομίας (Ρεκλείτης, 2002). Η επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού προσφέρει ευκαιρίες αξιοποίησης της εμπειρίας του και ανάπτυξης των απαιτούμενων διαδικασιών για την αντιμετώπιση ιδιαιτεροτήτων (Μαυρογιώργος, 1999). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική διάσταση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης αλλά και των εκπαιδευτικών αλλαγών (Μπαγάκης, 2005). Τα στελέχη της εκπαίδευσης αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύσσουν την ικανότητα να διαχειρίζονται αυτές τις αλλαγές. Είναι σημαντικό να εμπλέκονται πραγματικά σε καινοτόμα προγράμματα και για το λόγο αυτό θα πρέπει να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνιακές, ικανότητα στο συντονισμό ομάδων, αντίληψη της αποκέντρωσης, εκπόνηση σχεδίου και χρονοδιαγράμματος (Αθανασούλα- Ρέππα, 1999γ).

Επίσης, για την αρχική ανάπτυξη μίας καινοτομίας και στη συνέχεια για τη διάχυσή της είναι απαραίτητη η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η συνεργατική διεύθυνση, όπως αναφέρει ο Rolff (1986 όπως αναφέρεται στο Κοντάκο κ.α. 2007), προάγει την ικανότητα για συνεχή μάθηση και επίλυση προβλημάτων. Έτσι δημιουργείται μια σχολική κουλτούρα που δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν πειραματικά νέες ιδέες, να δοκιμάζουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη, και έτσι, σταδιακά, να μπορούν εύκολα να δοκιμάσουν μια καινοτομία. Οι συνάδελφοι μοιράζονται κοινές συνθήκες εργασίας και βοηθούν ο ένας τον άλλο, έχοντας αναπτύξει μεταξύ τους μια συλλογική δύναμη, ικανή να αντιμετωπίζει και να βρίσκει λύσεις στα προβλήματα που ανακύπτουν καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης της καινοτόμου δράσης (Κωττούλα, 1996).

Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στο σημαντικό υποστηρικτικό ρόλο της σχολικής ηγεσίας (Σαϊτής, 2002). Ο διευθυντής θα πρέπει να έχει κατανοήσει την έννοια της αλλαγής ώστε να είναι σε θέση να τη μεταδώσει σε όσους θα εμπλακούν στη διαδικασία της μεταβολής. Επιπλέον, προκειμένου να είναι σε θέση να διαχειριστεί την καινοτομία θα πρέπει να έχει ορισμένες απαραίτητες γνώσεις αλλά και ικανότητες καθώς επίσης και ορισμένα απαραίτητα γνωρίσματα προσωπικότητας. Όπως υποστηρίζουν οι Everard κ.α. (2004), η γνώση αναφορικά με τα ανθρώπινα

συστήματα κινήτρων και ανταμοιβών, η επικοινωνία και η διαχείριση συγκρούσεων, η καθοδήγηση και η παροχή συμβουλών είναι απαραίτητα. Βασική ευθύνη του διευθυντή είναι να ενθαρρύνει, να ευαισθητοποιήσει και να ενισχύσει με αναγνώριση τους εκπαιδευτικούς (Σαΐτης, 2002). Αν οι εκπαιδευτικοί νιώσουν αυτή την υποστήριξη, τότε πείθονται περισσότερο να δοκιμάσουν την εφαρμογή αλλαγών. Ο διευθυντής λοιπόν, προκειμένου να αξιοποιήσει με τον καταλληλότερο τρόπο το δυναμικό του σχολείου, θα πρέπει να γνωρίζει την προσωπικότητα, την κλίση και τις ιδιαίτερες ικανότητες που διαθέτει κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού (Hallinger κ.α., 1992).

Ιδιαίτερα στις συνθήκες ανασφάλειας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εισαγωγή των καινοτομιών, ο ρόλος του διευθυντή γίνεται ακόμη πιο καθοριστικός στην επίτευξη των στόχων της καινοτομίας και στην ομαλή λειτουργία του σχολείου. Αυτή η σημαντικότητα του ρόλου του δημιουργεί την ανάγκη για έναν διευθυντή ο οποίος δεν θα είναι προσκολλημένος σε παρωχημένες τεχνικές και ξεπερασμένες αντιλήψεις, αλλά θα διακατέχεται από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά ενός ηγέτη (Πασιαρδής, 2004). Η άσκηση ηγετικού ρόλου είναι ένας από τους βασικούς συντελεστές μιας επιτυχημένης καινοτομίας και συνδέεται με το διευθυντή της σχολικής μονάδας (Harris & Chapman, 2002). Η μετασχηματιστική μορφή ηγεσίας θεωρείται η πιο κατάλληλη για το σχολείο και την εισαγωγή καινοτομιών (Hallinger, 1992). Ο μετασχηματιστικός διευθυντής ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις, συνεργάζεται μαζί τους για την επίτευξη υψηλών στόχων που είναι κοινοί και ανεξάρτητοι από τις επιδιώξεις και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Έτσι ο ρόλος του μετασχηματίζεται από διαχειριστικός σε ηγετικός (Lilly, 1989). Επίσης, ο αποτελεσματικός ως προς τις καινοτομίες διευθυντής, είναι εκείνος που εγκρίνει και ανταμείβει τις πρωτοβουλίες για καινοτομίες, θέτει στόχους τους οποίους και μεταφέρει στους εκπαιδευτικούς, υπολογίζει την προσωπικότητα τους, επιλύει προβλήματα και διαμορφώνει το σχολικό κλίμα (Leithwood & Jantzi, 1997). Ο διευθυντής που υιοθετεί ένα πιο μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας του επιτρέπει να μεταμορφώσει το σχολείο σε πραγματικό πυρήνα εκπαιδευτικής αλλαγής (Williams, 2006).

Ο διευθυντής οφείλει να υιοθετεί ένα όραμα για το σχολείο (Riley, 2000), να θέτει βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους για την ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής μονάδας και να προσπαθεί να τους εμφυσήσει στους εκπαιδευτικούς

καθώς οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την παρουσία ενός σαφούς προσανατολισμού του σχολείου μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ενότητας (Macneil κ.α., 2005). Όταν η σχολική μονάδα έχει ένα κοινό όραμα, θέτει προτεραιότητες μειώνοντας έτσι το φόρτο εργασίας, οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις καινοτομίες ελαττώνονται, καλλιεργείται κλίμα συναδελφικότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επίσης, ο κοινός σκοπός βοηθάει στο να συνδέσουμε όλες τις καινοτομίες μεταξύ τους και να τις συντονίσουμε αποφεύγοντας έτσι τη σύγχυση (Evans, 2001).

Καταλυτικό ρόλο στη θετική έκβαση της εφαρμογής μιας αλλαγής θα παίξουν, βέβαια, και οι οργανωτικές συνθήκες, η ύπαρξη δηλαδή ενός ρυθμιστικού πλαισίου και μίας υποστηρικτικής δομής του σχολείου που θα διευκολύνουν την καινοτομία. Ο εξοπλισμός με τα απαραίτητα εποπτικά υλικά είναι μια σημαντική προϋπόθεση για να σταθεροποιηθεί μία καινοτομία στο χώρο του σχολείου. Τα υλικά αποτελούν σημαντικό υποστηρικτικό μέσο που βοηθά στον προσανατολισμό των στόχων της καινοτομίας (Becker, 1979 όπως αναφέρεται στο Κοντάκο κ.α. 2007). Οι καινοτομίες αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς με κριτήριο το χρόνο που πρέπει να διαθέσουν για την υλοποίησή τους. Για το λόγο αυτό όσες εκπαιδευτικές αλλαγές απαιτούν πολύ χρόνο για προετοιμασία και διεξαγωγή και συνακόλουθη πρόσθετη εργασία, συναντούν αντίδραση (Hentig, 1990 όπως αναφέρεται στο Κοντάκο κ.α. 2007). Εκτός από τον υλικό εξοπλισμό, σημασία έχει και η ύπαρξη ομάδας υποστήριξης για κάθε καινοτομία που εφαρμόζεται η οποία θα ενέχει ρόλο καθοδηγητικό κατά το σχεδιασμό και εφαρμογή των καινοτόμων δράσεων παρέχοντας υποστηρικτικό παιδαγωγικό υλικό, θα προωθεί το κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Κουλουμπαρίτση, 2006).

Συμπερασματικά, μια αλλαγή και καινοτομία μπορεί να τύχει θετικής ανταπόκρισης από τον εκπαιδευτικό οργανισμό, όταν θέτονται στόχοι ευδιάκριτοι, όταν υπάρχει μεταβίβαση αρμοδιοτήτων, όταν η σύγκρουση αντιμετωπίζεται εποικοδομητικά, όταν κυριαρχεί το συνεργατικό πνεύμα, όταν προωθείται η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού και όταν βελτιώνει τον εργασιακό βίο των καθηγητών, χωρίς να επιδεινώνει τα προβλήματά τους (Fullan, 2001). Αναγκαία είναι και η διαδικασία της αξιολόγησης σε ένα καινοτόμο πρόγραμμα έτσι ώστε να επιτευχθεί η σαφήνεια, ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η χρησιμότητά του (Δημητρόπουλος, 1999). Μέσω αυτής υλοποιούνται κάποιοι γενικοί ή και ειδικοί

σκοποί. Πρωταρχικά, η αξιολόγηση αποβλέπει στον έλεγχο του βαθμού αποτελεσματικότητας της καινοτόμου δράσης για ανατροφοδότηση-επισήμανση αδυναμιών, με στόχο το σχεδιασμό διορθωτικών παρεμβάσεων. Για να είναι χρήσιμη, πρέπει να οδηγεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής καινοτομίας και των εμπλεκομένων σ' αυτήν (μαθητών, εκπαιδευτικών) (Δημητρόπουλος, 1999). Τέλος, για την επιτυχία οποιασδήποτε καινοτομίας στην εκπαίδευση απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που θα εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία ανάπτυξης της καινοτομίας, να γνωρίζουν τις πτυχές της και να συμφωνούν με τους στόχους και τις επιδιώξεις του (Fullan, 1991). Όταν η καινοτομία πάρει συλλογικό χαρακτήρα μέσα στη σχολική μονάδα και δε μείνει υπόθεση ενός εκπαιδευτικού και μιας τάξης αλλά αναπτυχθεί στα πλαίσια της εσωτερικής πολιτικής του σχολείου τότε και η πιθανότητα επιτυχημένης αλλαγής είναι μεγαλύτερη (Fullan, 2003· Evans, 2001).

2.3. Τα Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα ως Καινοτόμες Δράσεις

Η ανάγκη αλλαγής και εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, οδήγησε τους φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής να εισαγάγουν στο πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων μια σειρά από προγράμματα καινοτομικού χαρακτήρα, που είναι γνωστά ως προγράμματα Καινοτόμων Δράσεων (Κ.Δ.). Οι Καινοτόμες Δράσεις στην Εκπαίδευση είναι παρεμβάσεις πρωτότυπες και πρωτοποριακές σε σημαντικούς τομείς της εκπαίδευσης, που επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στις πρακτικές, στη νοοτροπία και στη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου. Η εισαγωγή τέτοιων δράσεων συνεπάγεται ριζικές αλλαγές στο περιεχόμενο και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος με σημαντικότερες την υιοθέτηση βιωματικών μορφών μάθησης, των συμμετοχικών μορφών διδασκαλίας και της διεπιστημονικής προσέγγισης τις εκπαιδευτικής διαδικασίας (Mateusen, 2003). Η βιωματική μάθηση αντιμετωπίζει το μαθητή ως ενεργό ερευνητή και συνεργευνητή των συνομήλικων συμμαθητών του και των δασκάλων του (Καμαρινού, 1999). Επίσης οι Καινοτόμες Δράσεις στοχεύουν στην αλλαγή των διαδικασιών μάθησης, ώστε από ατομική-απομνημονευτική να γίνει ομαδοσυνεργατική- διερευνητική, στην ανάπτυξη

δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών (C.I.D.R.E.E., 1999).

Τα Καινοτόμα Εκπαιδευτικά Προγράμματα που εφαρμόζονται στις σχολικές μονάδες είναι δυνατό να εντάσσονται σε μη υποχρεωτικά αλλά θεσμοθετημένα πλαίσια (με ή χωρίς χρηματοδότηση) ή να βασίζονται σε μη θεσμοθετημένες πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών (Μπαγάκης, 2000). Σε αυτά συγκαταλέγονται τα Διεπιστημονικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα (Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Πολιτιστικά Θέματα Πανελλήνιοι Καλλιτεχνικοί Μαθητικοί Αγώνες, καθώς και η Αγωγή Σταδιοδρομίας), και μαζί με τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό εντάσσονται στις Σχολικές Δραστηριότητες (ΦΕΚ 629/23-10-1992) οι οποίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υλοποιούνται εκτός ωρολογίου προγράμματος και έχουν προαιρετικό χαρακτήρα. Μία άλλη κατηγορία Καινοτόμων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων είναι τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα (Ε.Ε.Π.) που υλοποιούνται από το 1995, στα πλαίσια του προγράμματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης «Σωκράτης». Το τελευταίο αποτελείται από τα προγράμματα Comenius, Erasmus, Leonardo και Grundtvig και αφορά τόσο την πρωτοβάθμια όσο και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στα προγράμματα αυτά συμμετέχουν, σε κάθε σύμπραξη, σχολεία από τρεις τουλάχιστον χώρες της Ε.Ε. Στόχοι των προγραμμάτων αυτών είναι: α) η προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, β) η διάχυση 'καλών' πρακτικών, γ) η τροποποίηση πλευρών των διδακτικών και σχολικών πρακτικών προς μία κοινή κατεύθυνση, και δ) η διάχυση των αποτελεσμάτων αυτών των προγραμμάτων στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών. Επίσης, στο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού της σχολικής γνώσης της συνεχούς αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εκπόνησε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) με στόχο τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Προκειμένου να υλοποιηθούν οι στόχοι του Δ.Ε.Π.Π.Σ διαμορφώθηκαν η 'ευέλικτη ζώνη διαθεματικών δημιουργικών δραστηριοτήτων' για το Δημοτικό και η 'ζώνη καινοτόμων δράσεων' για το Γυμνάσιο (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2001).

Τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα καινοτόμων δράσεων, ανεξάρτητα από τον αντικειμενικό και τον παιδαγωγικό ή ιδεολογικό τους προσανατολισμό, έχουν ανάμεσα στους στόχους τους τη μερική ή συνολική ανανέωση ή τον εμπλουτισμό της διδακτικής πράξης, την αλλαγή του σχολικού κλίματος και την

ανάπτυξη συνεργασιών εντός και εκτός σχολείου, την αύξηση του βαθμού αυτονομίας των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων στη διαμόρφωση και τον έλεγχο του προγράμματος σπουδών και της σχολικής ζωής, τον περιορισμό της ομοιογένειας και του συγκεντρωτικού χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης (Σολομών, 2000).

Ακόμη, τα προγράμματα καινοτόμων δράσεων θέτουν τη βάση για την ανάπτυξη της συλλογικότητας και συνεργατικότητας, αυτού που ο Hargreaves (1995) ονομάζει 'νοοτροπία συνεργασίας' και η οποία αποθαρρύνεται από τη σχολική ρουτίνα, το γραφειοκρατικό έλεγχο που υφίσταται ο εκπαιδευτικός και ακόμη από τη διαμόρφωση μιας δημοσιοϋπαλληλικής νοοτροπίας και συμπεριφοράς. Αυτή η αλλαγή της νοοτροπίας του εκπαιδευτικού από την απομόνωση στη συλλογικότητα αποτελεί τη βασική προϋπόθεση ανάπτυξης καινοτομιών. Υπό αυτό το πρίσμα η συλλογικότητα και η συνεργατικότητα αποτελούν τη γέφυρα μεταξύ της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και της ανάπτυξης της σχολικής μονάδας (Hargreaves, 1995). Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται άμεσα μεταξύ τους στην οργάνωση της ομάδας των μαθητών που θα συμμετάσχουν στο πρόγραμμα, στην επιλογή του θέματος, στο σχεδιασμό του project, στην προετοιμασία του υλικού, στο συντονισμό και τη καθοδήγηση της ομάδας, στη μέθοδο διδασκαλίας καθώς και στην παρουσίαση του προγράμματος. Επιτυγχάνεται, δηλαδή, μια στενή επαγγελματική σχέση μεταξύ του προσωπικού του σχολείου που περιλαμβάνει καθημερινές εργασίες και εφαρμογές (Υφαντή, 2000).

Κεφάλαιο 3

3. Εννοιολογικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της ΠΕ

3.1. Ορισμοί και στόχοι της ΠΕ: Ιστορική αναδρομή

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες μία από τις σημαντικότερες καινοτομίες στα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς. Η συνειδητοποίηση της οικολογικής κρίσης και της ανάγκης για λήψη άμεσων μέτρων για την αντιμετώπιση της, συνέβαλε στην αναγνώριση της εκπαίδευσης ως ένα αποτελεσματικό μέσο για την πρόληψη και την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Έτσι γεννιέται και αναπτύσσεται στις δεκαετίες '60-'70 η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ), η οποία καλείται να παίξει σημαντικό ρόλο στην οικολογική πραγματικότητα μέσα από τη διαμόρφωση περιβαλλοντικά συνειδητοποιημένων και δραστήριων πολιτών.

Η σύνδεση περιβάλλοντος και εκπαίδευσης ωστόσο δεν είναι αποκλειστικό φαινόμενο της περιόδου '60-'70. Από τα τέλη του 19ου αιώνα διάφορες εκπαιδευτικές κινήσεις αναπτύχθηκαν γύρω από το περιβάλλον. Οι σημαντικότερες από αυτές είναι η Προοδευτική Κίνηση στην Εκπαίδευση, η Μελέτη της Φύσης (Nature Study), οι Αγροτικές Σπουδές (Rural Studies), η Εκπαίδευση για τη Διατήρηση (Conservation Education), η Εκπαίδευση έξω από το Σχολείο (Outdoor Education), Η Μελέτη Πεδίου (Field Studies), οι Περιβαλλοντικές Σπουδές (Environmental Studies), (Παπαδημητρίου, 1998). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι κινήσεις αυτές ήταν οι πρόγονοι της ΠΕ.

Η ιδέα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης διαμορφώθηκε σταδιακά μέσα από Διεθνείς Διασκέψεις αλλά και μεγάλα διεθνή συνέδρια που καθόρισαν την πορεία της (Φλογαΐτη, 1998). Το 1970, στη Νεβάδα των Η.Π.Α πραγματοποιείται η πρώτη διεθνής συνάντηση με θέμα την ΠΕ στην οποία καθιερώνεται διεθνώς ο όρος 'Περιβαλλοντική Εκπαίδευση' και διατυπώνεται ο πρώτος ορισμός της ΠΕ ο οποίος

έχει ως εξής: «Η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι η διαδικασία που οδηγεί με την αναγνώριση αξιών και τη διασαφήνιση εννοιών στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των στάσεων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την εκτίμηση της συσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού, και βιοφυσικού περιβάλλοντος. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συνεπάγεται επίσης άσκηση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς του κάθε ατόμου ξεχωριστά γύρω από τα προβλήματα που αφορούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος» (IUCN, 1970 όπως αναφέρεται στο Παπαδημητρίου, 1998, σσ. 47-48).

Στη Διάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για το Ανθρώπινο Περιβάλλον στη Στοκχόλμη (1972) αναγνωρίστηκε για πρώτη φορά η αναγκαιότητα να προωθηθεί η ΠΕ ως δυνατή απάντηση στην υποβάθμιση του περιβάλλοντος και ως σημαντικός τρόπος δράσης για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (UN, 1973). Η διάσκεψη αυτή αποτέλεσε ουσιαστικά το έναυσμα για την εισαγωγή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα σχολεία, με στόχο τη διαμόρφωση σωστά ενημερωμένων για το περιβάλλον πολιτών (Παπαδημητρίου, 1998).

Στη συνέχεια ακολούθησε η Συνδιάσκεψη για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Βελιγράδι (1975), όπου διαμορφώθηκε το εννοιολογικό πλαίσιο και οι κατευθυντήριες αξόνες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Τα συμπεράσματα της συνάντησης διατυπώθηκαν στην «Χάρτα του Βελιγραδίου» (UNESCO-UNEP, 1976) στην οποία καθορίζεται ως βασικός σκοπός της ΠΕ η διάπλαση ενός παγκόσμιου πληθυσμού με συνείδηση και ενδιαφέρον για το συνολικό περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά προβλήματα, ενός πληθυσμού με γνώσεις, ικανότητες και διάθεση να αγωνισθεί προσωπικά και συλλογικά για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων και να εμποδίσει την εκδήλωση νέων στο μέλλον.

Ορόσημο ωστόσο στην ιστορία της ΠΕ αποτελεί η Διακυβερνητική Διάσκεψη για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Τυφλίδα, 1977. Στη συνάντηση αυτή καθορίστηκαν οι τελικοί σκοποί, οι στόχοι, τα χαρακτηριστικά, το περιεχόμενο της ΠΕ, οι βασικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις για την επίτευξη των στόχων της, ενώ παράλληλα προτάθηκαν στρατηγικές για την εφαρμογή της σε εθνικό, περιφερειακό και διεθνές επίπεδο, καθώς και για την ένταξή της στις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Κούσουλας, 1995). Ειδικότερα, σύμφωνα με τον ορισμό που δόθηκε από την

UNESCO στη Διάσκεψη αυτή η ΠΕ θα πρέπει να προωθεί την ανάπτυξη σαφούς αντίληψης και ενδιαφέροντος για την οικονομική, κοινωνική, πολιτική και οικολογική αλληλεξάρτηση σε αστικές και αγροτικές περιοχές. Επίσης, παρέχει σε κάθε άτομο δυνατότητα απόκτησης γνώσεων, στάσεων, αφοσίωσης και δεξιοτήτων που χρειάζονται για να προστατεύσει και να καλυτερεύσει το περιβάλλον. Τέλος, συμβάλλει στη δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς, ατόμων, ομάδων και κοινωνιών προς το περιβάλλον.

Τα τελευταία χρόνια η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μετασχηματίζεται σε Εκπαίδευση για την Αειφορική Ανάπτυξη και έχει ανάγκη να επαναπροσδιορίσει τους σκοπούς, τους στόχους και τα μεθοδολογικά της εργαλεία. Ο όρος «αιφόρος ανάπτυξη» διατυπώνεται επίσημα στους κόλπους των Ηνωμένων Εθνών το 1987. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, αιφόρος ανάπτυξη είναι «η ανάπτυξη που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παρόντος χωρίς να διακυβεύει την δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες» (Γρηγορίου, Σαμιώτης & Τσάλτας, 1993 όπως αναφέρεται στο Καλαϊτζίδης & Ουζούνης ,2000α, σ.39). Ωστόσο, ουσιαστική στροφή της εκπαίδευσης προς την αιφόρο ανάπτυξη πραγματοποιείται για πρώτη φορά στη Διεθνή Διάσκεψη της Θεσσαλονίκης, το 1997.

Η αειφορία όπως διατυπώνεται στη Διάσκεψη της Θεσσαλονίκης (1997) είναι μία ηθική επιταγή η οποία δεν περιλαμβάνει μόνο το περιβάλλον αλλά και τα προβλήματα της φτώχειας, της υγείας, της εξασφάλισης τροφής, της δημοκρατίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ειρήνης. Το περιβάλλον νοείται πλέον ως πολυδιάστατη έννοια και εκτός από την οικολογική του διάσταση (φυσικοί πόροι) αποκτά πολιτιστική, οικονομική και πολιτική διάσταση. Οι διαστάσεις αυτές αλληλεπιδρούν και αλληλεξαρτώνται και κατά συνέπεια οποιαδήποτε μεταβολή σε μία από αυτές έχει επιπτώσεις συνακολούθως και στις άλλες. Η εκπαίδευση λοιπόν για την αειφορία διευρύνει την έννοια του περιβάλλοντος ως πλαισίου συνολικά των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και στοχεύει στην ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων.

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), ή για την Βιώσιμη Ανάπτυξη όπως διαφορετικά ονομάζεται, θεωρείται έννοια ευρύτερη από την ΠΕ. Το αντικείμενό της δεν αφορά μόνο το φυσικό περιβάλλον αλλά μετατοπίζεται στην

κοινωνία των πολιτών δίνοντας έμφαση στην ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων για την αλλαγή της κοινωνικής και περιβαλλοντικής πραγματικότητας (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000α). Ενώ η ΠΕ εστιάζει γενικά σε θέματα που αφορούν τη φύση και την προστασία της καθώς και σε περιβαλλοντικά προβλήματα, στις αιτίες, στις επιπτώσεις τους στην κοινωνία και στους τρόπους αντιμετώπισής τους, αντίθετα η ΕΑΑ εστιάζει στη χρήση των φυσικών πόρων και στη σημασία της ανανέωσης και βιωσιμότητάς τους.

Η ΕΑΑ είναι ουσιαστικά μετεξέλιξη της ΠΕ, εμπλουτισμένη με νέες έννοιες, διατηρώντας όμως τις βασικές αρχές της ΠΕ. Έχει διεπιστημονικό και διαθεματικό χαρακτήρα, προωθεί μια ολιστική προσέγγιση των θεμάτων, καλλιεργεί την ανάπτυξη συλλογικής συνείδησης και κριτικής σκέψης και αποσκοπεί στην κοινωνική δράση (Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007). Η Εκπαίδευση για την Αειφορία θα μπορέσει να εφοδιάσει τους μαθητές με γνώσεις, αξίες και συμπεριφορές που θα τους καταστήσουν ικανούς να αξιολογήσουν τις επιπτώσεις της συνεχούς ανάπτυξης της οικονομίας στο περιβάλλον και στην κοινωνία (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000α).

3.2. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην ΠΕ

Σύμφωνα με την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία η σύνδεση μεταξύ περιβάλλοντος και εκπαίδευσης γίνεται με τρεις διαφορετικούς τρόπους. Δηλαδή για την ενσωμάτωση και υλοποίηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα έχουν αναπτυχθεί τρεις προσεγγίσεις (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1998· Φλογαίτη, 1998· Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000α):

1) Περιβαλλοντική εκπαίδευση «μέσα» ή «μέσω» του περιβάλλοντος (environmental education in or through the environment).

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση «μέσω» του περιβάλλοντος χρησιμοποιεί το περιβάλλον ως ένα μέσο, πεδίο και πηγή μάθησης που οδηγεί στην απόκτηση δεξιοτήτων με βάση την άμεση εμπειρία η οποία οικοδομείται με δραστηριότητες που συμβαίνουν μέσα στο ίδιο το περιβάλλον. Οι Palmer και Neal (1994) θεωρούν ότι με αυτού του είδους την περιβαλλοντική εκπαίδευση οι μαθητές αποκτούν περισσότερες

γνώσεις και κατανοούν καλύτερα το περιβάλλον ενώ ταυτόχρονα βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα έρευνας και επικοινωνίας.

2) Περιβαλλοντική εκπαίδευση «για» το περιβάλλον (environmental education about the environment).

Η προσέγγιση αυτή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης θεωρείται ως η πιο κοινή φόρμα και έχει κυρίως γνωστικούς στόχους. Δίνεται έμφαση στη γνώση για τη λειτουργία των περιβαλλοντικών συστημάτων και ερευνάται η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα φυσικά και κοινωνικά συστήματα.

3) Περιβαλλοντική εκπαίδευση «για χάρη» ή «προς όφελος» του περιβάλλοντος (environmental education for the environment).

Η εκπαίδευση ‘για χάρη’ του περιβάλλοντος είναι ο κοινωνικός σκοπός της ΠΕ (Marsden, 1997). Σύμφωνα με αυτήν, απώτερος στόχος είναι οι μαθητές να αναπτύξουν αξίες και στάσεις που οδηγούν στην υιοθέτηση ενός προσωπικού κώδικα συμπεριφοράς ο οποίος να διασφαλίζει ότι οι διάφορες αποφάσεις και πράξεις τους ως πολιτών στο μέλλον θα είναι ευνοϊκές για την καλύτερη δυνατή διατήρηση του περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με τον Γεωργόπουλο (1993) οι τρεις προαναφερθείσες προσεγγίσεις που χαρακτηρίζουν την περιβαλλοντική εκπαίδευση («μέσω», «για» και «για χάρη» του περιβάλλοντος) πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μέρη μιας συνολικής προσέγγισης και όχι ξεχωριστά. Ιδιαίτερη έμφαση σε κάποια από αυτές, όπως για παράδειγμα στην απόκτηση γνώσεων παραμελώντας τις αξίες ή στην απόκτηση δεξιοτήτων παραμελώντας την κατανόηση των εννοιών, αντιμάχεται την ολιστική σύλληψη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η ΠΕ πρέπει να είναι εκπαίδευση για χάρη του περιβάλλοντος που στηρίζεται στην εκπαίδευση για και μέσα στο περιβάλλον (Παπαδημητρίου, 1998). Ωστόσο, συχνά όπως αναφέρει ο Cooper (1992) δίνεται έμφαση κυρίως στις δύο πρώτες προσεγγίσεις («μέσω» και «για» το περιβάλλον) παρά στην τρίτη («για χάρη» του περιβάλλοντος).

3.2.1. Διδακτικές-παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην ΠΕ

Η ΠΕ είναι μία πολυδιάστατη έννοια και εμπεριέχει τόσο την περιβαλλοντική όσο και την παιδαγωγική οπτική όπως άλλωστε υποδεικνύει και η ονομασία της. Έτσι

η προσέγγισή είτε επικεντρώνεται στο περιβάλλον, είτε επικεντρώνεται στον εκπαιδευόμενο και την παιδαγωγική διαδικασία είτε και στα δύο. Η ελληνική πραγματικότητα μαρτυρά ότι οι εκπαιδευτικοί προσελκύονται περισσότερο από τη δεύτερη προσέγγιση, την παιδαγωγική.

Στη διακυβερνητική διάσκεψη της Τιφλίδας (1977) προτάθηκαν ποικιλόμορφες μέθοδοι που μπορεί να ακολουθήσει η περιβαλλοντική εκπαίδευση στο πλαίσιο του μαθητοκεντρικού προτύπου προκειμένου να υλοποιηθούν οι σκοποί και οι στόχοι της. Σύμφωνα με τους Γεωργόπουλο και Τσαλίκη (1998) οι σημαντικότερες μέθοδοι που επικεντρώνονται στον ίδιο τον μαθητή και στην παιδαγωγική διαδικασία είναι οι ακόλουθοι:

Μέθοδος Project. Η μέθοδος Project είναι μία βιωματική μέθοδος διδασκαλίας, που εξυπηρετεί σε μεγάλο βαθμό, τους στόχους της ΠΕ. Είναι ίσως η πιο ολοκληρωμένη και ευρεία μέθοδος που χρησιμοποιείται στην ΠΕ. Αναφέρεται επίσης και ως ‘μέθοδος των βιωμάτων’ ή ‘βιωματική διδασκαλία’ (Παρασκευόπουλος & Κορφιάτης, 2003). Σύμφωνα με τον Frey (1986) το Project είναι μια μέθοδος ομαδικής διδασκαλίας με συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών, κατά την οποία η διδασκαλία σχεδιάζεται, και διαμορφώνεται από όλους τους συμμετέχοντες.

Το Project αποτελεί μία σύνθετη μορφή διδασκαλίας, η οποία σύμφωνα με τον Frey (1986) συνίσταται στα παρακάτω στάδια: πρωτοβουλία των μαθητών για να εξετάσουν κάποιο θέμα, ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την πρωτοβουλία, από κοινού διαμόρφωση των πλαισίων δράσης, υλοποίηση όσων έχουν προγραμματιστεί και περάτωση του Project. Ανάμεσα στα πέντε αυτά στάδια παρεμβάλλονται διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης που βοηθούν τους μαθητές να ρυθμίσουν θέματα οργάνωσης, να αλληλοενημερωθούν και να αξιολογήσουν τις ενέργειες που έχουν κάνει.

Σημαντικό ρόλο στα σχέδια εργασίας παίζουν οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ίδιων των μαθητών. Δεν αποφασίζει ο δάσκαλος τι θα μάθουν, αλλά οι ίδιοι μαθητές καθορίζουν το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν και αναζητούν λύσεις στα προβλήματα. Βασικό πλεονέκτημά της είναι ότι οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και στην οργάνωση του προγράμματος. Με τον τρόπο αυτό καλλιεργείται η αυτενέργεια, η δημιουργικότητα, η ανακαλυπτική μάθηση, η ομαδική εργασία και η κριτική ικανότητα (Αναστασάτος, 2005). Κύριο χαρακτηριστικό της μεθόδου project είναι ότι προωθεί τη συνεργατική-ομαδική

δραστηριότητα για την επίτευξη διδακτικών στόχων (Χρυσυφίδης, 2000). Ωστόσο, υπάρχουν δυσκολίες κατά την εφαρμογή της μεθόδου οι οποίες απορρέουν από το γεγονός ότι είναι απαιτητική σε χρόνο, χώρο, υλικά και εργασία του δασκάλου (Καλαϊτζίδης-Ουζούνης, 1999). Απαιτεί εμπειρία και καλή προετοιμασία ώστε η εφαρμογή της να είναι εφικτή.

Επίλυση προβλήματος. Τα παιδιά μέσω των προγραμμάτων Π.Ε και ακολουθώντας τη μέθοδο επίλυσης προβλήματος ενθαρρύνονται να αναζητούν διάφορες πιθανές λύσεις οι οποίες θα έχουν άμεσα αποτελέσματα στην τοπική κοινότητα που περιβάλλει το σχολείο (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1998). Σκοπός της μεθόδου επίλυσης προβλημάτων είναι να αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι τις ικανότητες για τη διερεύνηση και την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, ικανότητες που τους είναι χρήσιμες για την υπόλοιπη ζωή τους (Ramsey et al., 1992).

Όπως προτείνει η Φλογαΐτη (1998), η διαδικασία επίλυσης προβλημάτων μπορεί να διακριθεί σε πέντε φάσεις: τη φάση ‘Προβλήματα’, τη φάση ‘Εναλλακτικές λύσεις’, τη φάση ‘Επιλογή – Στρατηγικές’, τη φάση ‘Σχέδιο δράσης – Εκκλήρωση’ και τη φάση ‘Αξιολόγηση’. Το βασικότερο μειονέκτημα της μεθόδου είναι ότι χρειάζεται πολύ χρόνο για να ολοκληρωθεί (Ramsey κ.α., 1992). Επίσης, η μέθοδος αυτή συχνά ταυτίζεται με τη μέθοδο project και μπορεί να θεωρηθεί ως ένα project που εξειδικεύεται στην επίλυση προβλήματος.

Μελέτη πεδίου. Με τη συγκεκριμένη μέθοδο παρατηρούμε και βιώνουμε το περιβάλλον της ‘πραγματικής ζωής’. Οι δραστηριότητες αναπτύσσονται στο ‘πεδίο’ δηλαδή μέσα σε ένα οικοσύστημα ή σε ένα δομημένο τμήμα του αστικού χώρου. Η μελέτη πεδίου δεν ολοκληρώνεται στο πεδίο, αλλά πρέπει να συνεχιστεί και στο σχολείο μετά την επιστροφή της ομάδας. Η αξιολόγηση, η ταξινόμηση του υλικού που συγκεντρώθηκε στο πεδίο, η ανάλυσή του, η εξαγωγή συμπερασμάτων, καθώς επίσης η καταγραφή και μετέπειτα παρουσίαση του βοηθά την περιβαλλοντική ομάδα να προχωρήσει στη διατύπωση προτάσεων για την επιτυχή αντιμετώπιση του περιβαλλοντικού προβλήματος που μελετάται.

Περιβαλλοντικό μονοπάτι. Τα περιβαλλοντικά μονοπάτια είναι μονοπάτια μέσα στην φύση ή στο ανθρωπογενές περιβάλλον (πόλεις, βιομηχανικά και αστικά πάρκα και αστικά δάση), τα οποία είτε έχουν δημιουργηθεί με αποκλειστικό σκοπό την εκπαίδευση είτε αποτελούν τμήμα ενός ήδη υπάρχοντος σχηματισμού. Τα περιβαλλοντικά μονοπάτια προτείνονται από τον διδάσκοντα – συντονιστή της

περιβαλλοντικής ομάδας - κατόπιν επίσκεψης του ιδίου, εξερεύνησής τους και ανακάλυψης των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων που αυτά δύναται να προσφέρουν στους μαθητές (Hungerford, Volk & Ramsey,1994). Η καταλληλότητα ενός μονοπατιού εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά αυτού και τη φύση του προγράμματος που καλείται να εξυπηρετήσει.

3.2.2. Μοντέλα ένταξης της ΠΕ στο αναλυτικό πρόγραμμα

Η ΠΕ δεν αποτελεί ένα ξεχωριστό μάθημα, αλλά διατρέχει το Αναλυτικό Πρόγραμμα συμμετέχοντας σε όλα τα μαθήματα. Για την ένταξη δραστηριοτήτων ΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα χρησιμοποιούνται τα ακόλουθα δύο μοντέλα:

1) Το πολυεπιστημονικό μοντέλο ή μοντέλο εμβολιασμού (infusion).

Προτείνεται όλα τα άλλα γνωστικά αντικείμενα να συμβάλλουν ώστε να υπάρξει ένα γενικότερα περιβαλλοντικό πρόγραμμα (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2003). Στην ουσία πρόκειται για αναδόμηση όλων των άλλων μαθημάτων, με στόχο να ενταχθεί μία περιβαλλοντική σκοπιά. Πιο αναλυτικά, σε κάθε μάθημα γίνεται επισήμανση των εννοιών του εκείνων που μπορούν να προάγουν τον προβληματισμό γύρω από τα θέματα του περιβάλλοντος. Με το τρόπο αυτό, η περιβαλλοντική διάσταση ενσωματώνεται στο περιεχόμενο των μαθημάτων.

Το μοντέλο εμβολιασμού δίνει τη δυνατότητα στην ΠΕ να αποτελεί μέρος της καθημερινής εκπαίδευσης όλων των μαθητών. Ωστόσο, υπάρχει ο κίνδυνος τα σχετικά με τη ΠΕ θέματα να εισάγονται ως συμπληρωματικά στην ύλη των μαθημάτων, αποκομμένα από τα περιβαλλοντικά προβλήματα ενταγμένα στο περιθώριο σε σχέση με το διδασκόμενο αντικείμενο, στο οποίο αναπόφευκτα θα δίνεται η κύρια έμφαση. Η εικόνα αυτή μπορεί να αποφευχθεί όταν πραγματοποιούνται ριζικές μεταβολές στο περιεχόμενο των μαθημάτων και αναδεικνύονται οι έννοιες, που ναι μεν είναι βασικές σε κάθε γνωστικό αντικείμενο αλλά είναι ταυτόχρονα ουσιαστικές για τα περιβαλλοντικά θέματα (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2003).

2) Διεπιστημονικό μοντέλο (insertion).

Στην περίπτωση του διεπιστημονικού μοντέλου η ΠΕ παίρνει στοιχεία από διάφορες επιστήμες, έτσι ώστε ένα περιβαλλοντικό ζήτημα να μελετηθεί ολοκληρωμένα, από διαφορετικές επιστημονικές όψεις. Το μοντέλο αυτό απαντάται σε δύο μορφές (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1998· Φλογαΐτη, 1998· Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000α):

α) Να αποτελεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ένα καινούργιο μάθημα

Σύμφωνα με αυτό, η ΠΕ οργανώνεται σαν ένας ξεχωριστός τομέας, για την οργάνωση του οποίου συνεργάζονται οι διαφορετικές επιστήμες-μαθήματα. Στην ουσία πρόκειται για ένα νέο μάθημα που προστίθεται στο αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων. Διάφορα γνωστικά αντικείμενα, με στενές εννοιολογικές και μεθοδολογικές συγγένειες ή κοινά πεδία έρευνας, ενοποιούνται και διδάσκονται στα πλαίσια ενός ευρύτερου μαθήματος.

Η μορφή αυτή του διεπιστημονικού μοντέλου δέχθηκε έντονη κριτική, γιατί περιορίζεται μόνο στις δύο από τις τρεις βασικές παραμέτρους της ΠΕ. Ενώ οι παράμετροι «μέσα στο περιβάλλον» και «για το περιβάλλον», προσεγγίζονται ικανοποιητικά από το μοντέλο αυτό, η παράμετρος που αναφέρεται στο «για χάρη του περιβάλλοντος» αγνοείται. Επίσης υπάρχει ο κίνδυνος ότι η ΠΕ αφομοιώνοντας τα χαρακτηριστικά των υπολοίπων παραδοσιακών μαθημάτων (συγκεκριμένη ύλη, παθητική στάση ακροατή, εξετάσεις κ.τ.λ.) μπορεί να χάσει τα χαρακτηριστικά της.

β) Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στο ήδη υπάρχον πρόγραμμα διδασκαλίας

Μια διαφορετική προσέγγιση του διεπιστημονικού μοντέλου είναι η μελέτη ολοκληρωμένων θεματικών ενοτήτων με τη συνεργασία διαφόρων επιστημονικών κλάδων. Η συγκεκριμένη προσέγγιση προϋποθέτει τη στενή συνεργασία των εκπαιδευτικών διαφόρων γνωστικών αντικειμένων σε ένα κοινό θέμα και συμβάλλει στην επίτευξη του διεπιστημονικού χαρακτήρα της ΠΕ. Έτσι δίνεται η δυνατότητα να προσεγγίζονται ολιστικά τα θέματα, να ακολουθούνται διδακτικές πορείες συμβατές με τη φιλοσοφία της ΠΕ και να μεγιστοποιούνται οι ευκαιρίες για ανάπτυξη στάσεων, δεξιοτήτων και δράσης (Παπαδημητρίου, 1998).

3.3. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Φορέας εκπαιδευτικών αλλαγών

Τις τελευταίες δεκαετίες έγινε αντιληπτό ότι η προστασία του περιβάλλοντος απαιτεί αλλαγή προτύπων και στάσεων ζωής. Η εκπαίδευση λοιπόν θεωρείται βασικός μοχλός των αλλαγών αυτών. Εκτός από γνώσεις και επιστημονικά δεδομένα καλείται να εμπνεύσει ευαισθησίες και συναισθήματα για το περιβάλλον, να καλλιεργήσει κλίσεις και δεξιότητες υπεύθυνης συμπεριφοράς, ομαδικής εργασίας και πρωτοβουλίας, να διαμορφώσει πρότυπα σεβασμού για το περιβάλλον, τον άνθρωπο και τη ζωή (Αλεξοπούλου & Γκλαβάς, 1989).

Ο τύπος της εκπαίδευσης που προτείνει και προωθεί η ΠΕ είναι μία εκπαίδευση ριζοσπαστική και μεταρρυθμιστική. Ιδεολογικά έρχεται σε ρήξη με την κυρίαρχη κουλτούρα του σχολείου και επιδιώκει την ανανέωση του συνόλου της εκπαιδευτικής πρακτικής (Παπαδημητρίου, 1998). Αντιτίθεται στις προτεραιότητες που θέτει το παραδοσιακό σχολείο ως προς τις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας (Posch, 1997) όπως είναι η επιστημονική κατάρτιση και εξειδίκευση, μέθοδοι παθητικής μετάδοσης της γνώσης. Συγκεντρώνει και ενσωματώνει προσεγγίσεις και παιδαγωγικές καινοτομίες προοδευτικών εκπαιδευτικών ρευμάτων και επαναφέρει στο προσκήνιο μαθησιακές και διδακτικές αρχές και διαδικασίες από το σχολείο της Νέας Αγωγής (Gough, 1997) όπως είναι η διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων και η μάθηση μέσω ανακάλυψης και προσωπικής εμπειρίας. Τέλος, η ΠΕ προωθεί έναν κοινωνικά κριτικό περιβαλλοντικό εγγραμματισμό (Volk, 1997) ο οποίος συμπεριλαμβάνει την εμπλοκή των εκπαιδευόμενων και της κοινότητας σε συνεργατικές διερευνήσεις περιβαλλοντικών ζητημάτων (Ramsey & Hungerford, 1989).

Η σύνδεση λοιπόν του γνωστικού αντικείμενου της ΠΕ με τη συστημική σκέψη (Palmer, 1998), την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων και η χρησιμοποίηση μεθόδων, οι οποίες καλλιεργούν πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων, την καθιστούν φορέα ικανό για την επίτευξη εκπαιδευτικών αλλαγών, αλλά και παράγοντα ουσιαστικό για τη συνολική ανάπτυξη του σχολείου (Stapp κ.α., 1996).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση υπήρξε το πρώτο Διεπιστημονικό Πρόγραμμα που βασίστηκε στις διεθνείς προτάσεις της UNESCO για το περιβάλλον, εισήχθη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τη δεκαετία του 1980 και έκτοτε, εφαρμόστηκε

περισσότερο από κάθε άλλη καινοτόμο δράση. Η εισαγωγή της ΠΕ στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν μία μεγάλη αλλαγή, καθώς απαιτούσε νέες παιδαγωγικές τεχνικές και μεθόδους, νέο υλικό και νέο σύστημα αξιών τόσο για την έννοια της εκπαίδευσης όσο και για την έννοια του περιβάλλοντος. Τα στοιχεία εκείνα που συνιστούν τον καινοτόμο χαρακτήρα της ΠΕ έχουν συζητηθεί στην ελληνική εκπαιδευτική βιβλιογραφία των τελευταίων είκοσι ετών και επικεντρώνονται στα παρακάτω σημεία (Μπαζίγου, 2005): α) καινοτομία που ξεκίνησε από τη βάση της εκπαιδευτικής πυραμίδας. Πρωτίστως δηλαδή, βασίστηκε στην ιδεολογία και τα ενδιαφέροντα κάποιων εκπαιδευτικών και στη συνέχεια θεσμοθετήθηκε από την κεντρική εκπαίδευση, β) διαφέρει από το κυρίαρχο παιδαγωγικό μοντέλο και προτείνει μία εναλλακτική παιδαγωγική προσέγγιση δίνοντας έμφαση στην αυτόνομη μάθηση που λαμβάνει χώρα μέσα σ' ένα βιωματικό πλαίσιο που απαιτεί τη συνεργασία των μαθητών και γ) το σχολείο ανοίγει και συνδέεται με την κοινωνία μέσω της παρέμβασης και της ανάληψης πρωτοβουλίας για περιβαλλοντικά ζητήματα.

3.4. Η ανάπτυξη της ΠΕ στην Ελλάδα

Η εισαγωγή της ΠΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με άλλες χώρες καθυστέρησε για περισσότερα από 15 χρόνια. Αυτό οφείλεται αφενός στο γεγονός ότι δεν είχαν παρουσιαστεί ακόμη οξυμένα περιβαλλοντικά προβλήματα στην Ελλάδα, αφετέρου στα περιορισμένα περιθώρια για διαμαρτυρίες και δράσεις λόγω του επικρατούντος δικτατορικού καθεστώτος (Παπαδημητρίου, 1998).

Ο όρος 'Περιβαλλοντική Εκπαίδευση' άρχισε να χρησιμοποιείται στην Ελλάδα, όπως και στις υπόλοιπες ανεπτυγμένες χώρες, κατά τα τέλη της δεκαετίας του '70. Η εγκύκλιος Φ.210.7/250/11590/76 υπογραμμίζει την ανάγκη να καλλιεργηθεί η περιβαλλοντική αγωγή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως μάλιστα αναφέρεται σε αυτήν, οι διδάσκοντες θα πρέπει να τονίζουν στους μαθητές την σπουδαιότητα που έχει το φυσικό περιβάλλον για τον άνθρωπο αλλά και τη σημασία διατήρησής του.

Για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση καθιερώνεται και θεσμοθετείται επίσημα το 1990 (νόμος 1892/90, άρθρο 111, παρ. 13). Ταυτόχρονα ο νόμος θεσμοθετεί και τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε) που σκοπό έχουν την παροχή βοήθειας και εξειδικευμένης εκπαίδευσης σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Εξάλλου, επειδή ο θεσμός της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης έχει ανάγκη συντονισμού και ενημέρωσης ορίστηκαν υπεύθυνοι περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε κάθε νομό της Ελλάδας και υπεύθυνοι σε κάθε κέντρο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Επιπλέον με υπουργική απόφαση (Γ2/3026/27-8-90) καθορίστηκαν οι αρμοδιότητες των κέντρων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Έτσι η ΠΕ αναγνωρίστηκε ως τμήμα των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων και γίνεται επίσημο αντικείμενο στην εκπαίδευση. Μέρος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης υλοποιείται από τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως παράλληλη δραστηριότητα με το ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων. Σκοπός της ΠΕ, σύμφωνα με το Ν.1892/90, είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν με ειδικά προγράμματα ώστε να συμβάλλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισης τους.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι η ΠΕ παρότι ξεκίνησε και αναπτύσσεται στην Ελλάδα εδώ και είκοσι χρόνια εντούτοις παραμένει στο περιθώριο σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα. Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την ΠΕ γίνεται σε εθελοντική βάση ενώ οι περιβαλλοντικές και εκπαιδευτικές, κυρίως, ανησυχίες τους αποτελούν το πρωταρχικό κίνητρο συμμετοχής των εκπαιδευτικών (Παπαδημητρίου 1995, 1998· Ποζίδης 1995).

Εν κατακλείδι, έχοντας υπόψη όσα αναλύθηκαν στο δεύτερο κεφάλαιο αναφορικά με τη φύση της καινοτομίας/αλλαγής στην εκπαίδευση, καθώς τα βασικά χαρακτηριστικά της ΠΕ όπως εξετάστηκαν στις δύο πρώτες ενότητες του παρόντος κεφαλαίου, η εισαγωγή της ΠΕ στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι μία μεγάλη αλλαγή αφού προϋποθέτει την υιοθέτηση νέων παιδαγωγικών τεχνικών και μεθόδων, τη χρήση νέου υλικού, τη δημιουργία νέων αναλυτικών προγραμμάτων και

γενικότερα την ανάπτυξη ενός νέου συστήματος αξιών τόσο για την έννοια της εκπαίδευσης όσο και για την έννοια του περιβάλλοντος. Όπως αναφέρεται και από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006), η υλοποίηση των προγραμμάτων ΠΕ χαρακτηρίζεται από το άνοιγμα του σχολείου στη ζωή και την τοπική κοινωνία, τη διεπιστημονική / διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και την εφαρμογή ελκυστικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων (παιχνίδια ρόλων, επίλυση προβλήματος, μελέτη πεδίου, κλπ.).

3.5. Προγράμματα ΠΕ (ΠΠΕ) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

3.5.1. Αρχές υλοποίησης προγραμμάτων ΠΕ

Τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που επιλέγονται στα σχολεία πρέπει να διερευνούν τις σχέσεις φύσης-ανθρώπου-κοινωνίας, μέσω της σύνδεσης διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων (Αθανασάκης, 2004). Επίσης, η υλοποίηση ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στοχεύει στο να καλλιεργήσουν οι μαθητές την ικανότητα να παίρνουν περισσότερο υπεύθυνες και μελετημένες αποφάσεις για τα περιβαλλοντικά ζητήματα (Joseph κ.α., 2004).

Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με υπουργική απόφαση (Γ2/6799/8-9-95) τονίζει ότι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης θα πρέπει να ακολουθεί τις εξής κατευθυντήριες γραμμές :

- Η περιβαλλοντική εκπαίδευση πρέπει να ξεπερνά το γνωστικό επίπεδο και να προχωρά σε μια κριτική προσέγγιση, προκειμένου να διαμορφώσει ανάλογες στάσεις και συμπεριφορές. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να γνωρίσουμε τα περιβαλλοντικά προβλήματα, να αιτιολογήσουμε τις σχέσεις και τους παράγοντες που τα συνθέτουν.
- Απαιτείται η διεπιστημονική προσέγγιση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε επίπεδο διδασκόντων. Δηλαδή ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα επιβάλλεται να εξεταστεί και να κατανοηθεί σφαιρικά με τη συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων.

-Είναι επιτακτική η ανάγκη της χρήσης κατάλληλων μεθόδων για να προωθηθούν οι έρευνες και οι συζητήσεις που θα διαμορφώσουν μια κριτική ικανότητα στους μαθητές.

Η ιδιαίτερη φύση της ΠΕ, έχει σαν αποτέλεσμα να υπάρχουν κάποιες επιπλέον απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς. Βασική προϋπόθεση για την πραγμάτωση του αναμενόμενου ρόλου της ΠΕ αποτελεί ο 'κατάλληλος εκπαιδευτικός' (Glasgow,1996). Χρειάζεται συνεπώς να προσδιοριστούν οι βασικές γνώσεις και ικανότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις απαιτήσεις της περιβαλλοντικής πρακτικής (Leal Filho, 2000· Δασκολιά, 2005).

Κατ' αρχήν, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να έχουν καλή γνώση του περιβάλλοντος και των περιβαλλοντικών προβλημάτων, καθώς και των χαρακτηριστικών και της ιστορίας της ΠΕ. Πιο συγκεκριμένα, όπως προτείνεται από τη National American Association of Environmental Education (NAEE, 2000), οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαθέτουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Να γνωρίζουν τι σημαίνει ΠΕ (βασικά χαρακτηριστικά, στόχοι, εφαρμογή, εξέλιξη).
- Να έχουν το απαιτούμενο γνωστικό υπόβαθρο (περιβαλλοντικά συστήματα και διεργασίες) και να ενημερώνονται τακτικά σχετικά με τις εξελίξεις στον τομέα.
- Να τους διέπει ο επαγγελματισμός και η υπευθυνότητα απέναντι στο καθήκον που αναλαμβάνουν.
- Να είναι ικανοί να αξιοποιούν πληροφορίες και τεχνολογία, έχοντας παράλληλα τη δυνατότητα σχεδιασμού του προγράμματος εκπαίδευσης.
- Να μπορούν να διδάσκουν δεξιότητες και να παρέχουν τα κατάλληλα εφόδια για τη λύση προβλημάτων, έχοντας την ικανότητα διεπιστημονικής διδασκαλίας.

Ο περιβαλλοντικός και ο εκπαιδευτικός στόχος της Π.Ε που εκφράζει την πολλαπλή της διάσταση και υπογραμμίζει τον προοδευτικό και καινοτόμο χαρακτήρα

της, υπηρετείται στην εκπαιδευτική διαδικασία από την ιδιαίτερη μεθοδολογία με την οποία αυτή προσεγγίζεται. Σύμφωνα όμως με τον Φαμπρ (1986) η εισαγωγή εναλλακτικών πρακτικών και μεθόδων σε ένα σύστημα συγκροτημένο από συγκεκριμένες εκπαιδευτικές αντιλήψεις μπορεί να είναι καταστροφική για την ίδια την καινοτομία. Για την Παπασιδέρη (1991), προκειμένου ένα πρόγραμμα ΠΕ να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να έχουν κατανοήσει τους στόχους και τις διαδικασίες υλοποίησή του. Εξίσου όμως σημαντικό είναι να έχουν κατανοήσει το νέο τους ρόλο, αυτόν δηλαδή του συνδιερευνητή και του διευκολυντή. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή στο πλαίσιο της ΠΕ αποποιείται το ρόλο της αυθεντίας και γίνεται εμπνευστής, συμμετέχει στο σχεδιασμό, δρα εθελοντικά, δημιουργεί, μαθαίνει με τους μαθητές μέσω της ΠΕ για το περιβάλλον. Ως εκ τούτου δεν χρειάζεται να γνωρίζει για το φυσικό περιβάλλον πριν εμπλακεί στη ΠΕ. Αυτό που πρέπει να γνωρίζει είναι το πώς να μαθαίνει, πώς να ερευνά μια κατάσταση και να μαθαίνει για αυτήν όταν αυτό χρειάζεται.

Ως απαραίτητες διαστάσεις του νέου ρόλου του εκπαιδευτικού ο Robottom (1987 όπως αναφέρεται στο Δασκολιά, 2004) θεωρεί τις ικανότητες κριτικής σκέψης, αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού μέσω των οποίων το άτομο αποκτά συνείδηση της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας. Είναι απαραίτητο δηλαδή να επιδεικνύει ικανότητα για ανάλυση και αξιολόγηση των εμπειριών του (Schön, 1983). Να μπορεί να αξιολογήσει ζητήματα σχετικά με το τί έκανε, τί πήγε καλά, τί δεν πήγε καλά, γιατί δεν πήγε καλά, τι μπορεί να μάθει από όλη την εμπειρία και πώς να αξιοποιήσει αυτή τη γνώση για να βελτιώσει και να προσαρμόσει τις διδακτικές του πρακτικές στο μέλλον. Με τον τρόπο αυτό επαναδομεί την εμπειρία του μέσω της συστηματοποίησης των συμπτωματικών και εμπειρικών γνώσεων που αποκόμισε από την ενασχόλησή του με την ΠΕ (Parsons & Stephenson, 2005) συμβάλλοντας έτσι στην εξέλιξη και βελτίωση του ίδιου. Συνεπώς, η ΠΕ δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να κατανοήσουν και να βελτιώσουν την παιδαγωγική και διδακτική πρακτική τους, να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους, να επανεξετάσουν τις προσωπικές τους θεωρίες, να αναπτυχθούν με άλλα λόγια επαγγελματικά, στοιχείο απαραίτητο για την κριτική αποτίμηση του έργου τους (Robottom, 1987 όπως αναφέρεται στο Δασκολιά, 2004).

Σύμφωνα με τον Shallcross (1996 όπως αναφέρεται στο Δασκολιά 2000) κεντρική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού στην Π.Ε αποτελεί η ικανότητα να δημιουργεί συνθήκες εκπαιδευτικής αλλαγής, ενώ θεωρεί απαραίτητη προϋπόθεση την κατοχή βασικών οικολογικών γνώσεων. Ως κίνητρα για την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στα προγράμματα ΠΕ στα ελληνικά σχολεία έχουν καταγραφεί διάφορα όπως: οι εκπαιδευτικές ανησυχίες και το προσωπικό μεράκι (Παπαδημηρίου, 1995), η προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η 'απόδραση' από την σχολική ρουτίνα αλλά και η αγωνία για το περιβάλλον (Ανδρέου, 1996).

Ιδιαίτερα σημαντική για την επιτυχία των προγραμμάτων της ΠΕ είναι η εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών, γεγονός που αποτυπώνεται και μέσα από τις διασκέψεις για την ΠΕ. Ήδη από την πρώτη Διακυβερνητική Διάσκεψη για την ΠΕ (Τιφλίδα, 1977) δίνεται έμφαση στην διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στις αρχές και τις παιδαγωγικές κατευθύνσεις της, τις μεθόδους και τις πρακτικές ενσωμάτωσης των περιβαλλοντικών ζητημάτων στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα (UNESCO, 1980· Φλογαΐτη, 1998).

3.5.2. Διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης των προγραμμάτων ΠΕ.

Το θεσμικό πλαίσιο εφαρμογής ενός προγράμματος ΠΕ έχει καθοριστεί από το ΥΠΕΘ.Π. με βάση την Εγκύκλιο 106137/Γ7/30-9-2003. Σύμφωνα με αυτήν, στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να υλοποιήσουν περιβαλλοντικό πρόγραμμα συγκροτούν την παιδαγωγική ομάδα και επιλέγεται ο συντονιστής. Εφόσον ενημερωθούν και οι μαθητές που θέλουν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα σχηματίζεται και η εθελοντική μαθητική ομάδα της ΠΕ. Σε κάθε εκπαιδευτικό και κάθε μαθητή δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχει το ανώτερο μέχρι σε δύο προγράμματα ΠΕ ή σε ένα πρόγραμμα ΠΕ και σε ένα ακόμη οποιοδήποτε πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων (π.χ. πολιτιστικό πρόγραμμα).

Στη συνέχεια γίνεται ο σχεδιασμός του προγράμματος που περιλαμβάνει όπως αναφέρει ο Κούσουλας (1995) εκτός από τον τίτλο, τους στόχους, το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί κατά την εφαρμογή του προγράμματος, καθώς επίσης και τα υποθέματα και τη συγκρότηση ομάδων εργασίας των μαθητών.

Επιπλέον, καταγράφονται οι ανάγκες για οικονομική υποστήριξη (αναλώσιμα και άλλα υλικά του προγράμματος, μετακινήσεις, έκδοση και τελική εκδήλωση παρουσίασης του προγράμματος).

Σχεδιάζεται έτσι ένα χρονοδιάγραμμα δραστηριοτήτων. Η συνολική διάρκεια ενός προγράμματος ΠΕ σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο δεν μπορεί να είναι μικρότερη των πέντε μηνών και ειδικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υλοποιούνται αποκλειστικά εκτός του ωρολογίου προγράμματος. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η έγκριση του προγράμματος από το διευθυντή και από το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου. Εφόσον εγκριθεί, συμπληρώνεται το σχέδιο προγράμματος και αποστέλλεται στα Γραφεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα στον Υπεύθυνο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης προκειμένου αυτός να εισηγηθεί για την έγκρισή του και τη χρηματοδότησή του από την Επιτροπή Σχολικών Δραστηριοτήτων της τοπικής Διεύθυνσης. Η υποβολή των σχεδίων προγραμμάτων στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης γίνεται συνήθως μέχρι τα τέλη Οκτωβρίου.

Μέσα στις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα ΠΕ είναι η τήρηση ημερολογίου της ομάδας στο οποίο καταγράφονται οι ημέρες και ώρες συγκεντρώσεων ή επισκέψεων, ο τόπος και το είδος της δραστηριότητας. Αντίγραφο του ημερολογίου αποστέλλεται ανά τρίμηνο στον Υπεύθυνο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την ενημέρωσή του ο οποίος μαζί με τον διευθυντή έχουν τον έλεγχο της υλοποίησης του προγράμματος. Βέβαια κάθε πρόγραμμα ΠΕ υπόκειται σε αξιολόγηση προκειμένου να διαπιστωθεί το τι επιτεύχθηκε στο τέλος του προγράμματος σε σχέση με τους σκοπούς και τους στόχους που είχαν αρχικά τεθεί, καθώς επίσης και οι αδυναμίες κατά την εξέλιξη του προγράμματος.

3.5.3. Ο ρόλος του συντονιστή στην υλοποίηση ενός προγράμματος ΠΕ

Η παιδαγωγική ομάδα των καθηγητών αποτελείται από έναν εκπαιδευτικό ο οποίος είναι ο συντονιστής του προγράμματος και από τους υπόλοιπους

εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι τα μέλη της ομάδας. Η παιδαγωγική ομάδα δύναται να αποτελείται από ένα μόνο άτομο, που στη δεδομένη περίπτωση είναι και ο συντονιστής της ομάδας. Την ομάδα των μαθητών μπορεί να αποτελεί είτε κάποιο κανονικό σχολικό τμήμα ή ομάδα από μαθητές διαφορετικών τμημάτων του σχολείου (ΥΠΕΘΠ, Εγκύκλιος 106137/Γ7/30-9-2003).

Παρόλο που ο ρόλος του συντονιστή, που έχει την ευθύνη υλοποίησης του προγράμματος, δε διαχωρίζεται θεσμικά από αυτόν των υπολοίπων εκπαιδευτικών της Παιδαγωγικής Ομάδας (106137/Γ7/30-9-03) εντούτοις όμως είναι πολύ σημαντική και χρήσιμη η συνεισφορά του κατά την υλοποίηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος. Ο συντονιστής, σε συνεργασία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς της παιδαγωγικής ομάδας, σχεδιάζει, οργανώνει, διεκπεραιώνει, αξιολογεί, συζητά, εμπνυχώνει και καινοτομεί καθοδηγώντας τους μαθητές στη βελτίωση της οικολογικής γνώσης και της κοινωνικής συμπεριφοράς. Επιπρόσθετα, είναι επιφορτισμένος στο να μεταφέρει τις κατευθυντήριες οδηγίες της ΠΕ στους συναδέλφους του, ενώ παράλληλα τους ενθαρρύνει να γίνουν περιβαλλοντικά πιο ενήμεροι.

Είναι προφανές ότι για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ρόλου του, θα πρέπει να έχει επαγγελματική επάρκεια σχετικά με την ΠΕ. Για να μπορεί να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός επιτυχώς και επαρκώς στις απαιτήσεις της ΠΕ θα πρέπει να διαθέτει γνώσεις και ικανότητες που στηρίζουν το νέο του ρόλο (Engelson, 1987· Peyton, Hungerford & Wilke, 1980· Wilke, Hungerford & Peyton, 1987· UNESCO- UNEP, 1990). Για το λόγο λοιπόν αυτό θα πρέπει να έχει:

- Γνώσεις για το αντικείμενο της ΠΕ (βασικές οικολογικές γνώσεις, γνώσεις των περιβαλλοντικών θεμάτων και προβλημάτων, γνώση των βασικών αρχών της ΠΕ)
- Γνώσεις της διδακτικής εφαρμογής της ΠΕ (σχεδιασμός, οργάνωση και διεξαγωγή ενός προγράμματος ΠΕ)
- Ικανότητες διδακτικής εφαρμογής της ΠΕ (ικανότητες επιλογής, χρήσης και αξιολόγησης των διδακτικών μεθόδων και του παιδαγωγικού υλικού)
- Διαπροσωπικές ικανότητες (επικοινωνία, συνεργασία με τους μαθητές και τους συναδέλφους)

- Οργανωτικές ικανότητες (συντονισμός, αξιολόγηση δραστηριοτήτων).

Κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος ΠΕ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχουν δυσκολίες ως προς το συντονισμό. Αυτό βέβαια μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι χρειάζεται ο συντονισμός περισσότερων εκπαιδευτικών με διαφορετικές ειδικότητες και δεν προβλέπεται θεσμικά ρόλος συντονιστή για τους εκπαιδευτικούς μέσα στη σχολική μονάδα. Επίσης, στην περιβαλλοντική ομάδα μπορούν να συμμετάσχουν μαθητές διαφόρων τμημάτων γεγονός που δυσχεραίνει τη συγκέντρωση, την οργάνωσή τους και την ενημέρωσή της μαθητικής ομάδας.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στους εκπαιδευτικούς που θα χρειαστεί να αναλάβουν το ρόλο του συντονιστή. Οι πρωτοβουλίες και οι αρμοδιότητες που εμπεριέχονται στο ρόλο του μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι είναι αναγκαίο η ανάθεση του συντονιστικού ρόλου να γίνεται σε εκπαιδευτικούς με εμπειρία ως προς τις καινοτόμες δράσεις ενώ παράλληλα να δίνονται και κίνητρα.

Κεφάλαιο 4

4. Ανασκόπηση ερευνών σχετικά με την ΠΕ

4.1. Δυσκολίες εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ

Είναι κοινά αποδεκτό ότι υπάρχουν πολλά εμπόδια στην προώθηση της ΠΕ στο σχολείο τα οποία απορρέουν από την ίδια τη φύση της ΠΕ, αλλά και από το κλίμα του ίδιου του σχολείου. Χαρακτηριστικά της ΠΕ όπως η διεπιστημονικότητα, η μάθηση έξω από το σχολείο, η ενεργός συμμετοχή στη μάθηση, η ομαδική εργασία, σε συνδυασμό με τις εδραιωμένες δομές και τα χαρακτηριστικά του παραδοσιακού σχολείου δυσχεραίνουν την εφαρμογή της ΠΕ. Παράλληλα, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει ιδιαίτερες δυσκολίες, καθώς η φιλοσοφία της ΠΕ απαιτεί αλλαγή στο ρόλο του, και από απλός διεκπεραιωτής αναλυτικών προγραμμάτων καλείται να μεταβληθεί σε εμπνευστή και συντονιστή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, που ο ίδιος σχεδιάζει μαζί με τους μαθητές του.

Η υιοθέτηση της ΠΕ, εξαρτάται αρχικά από τις στάσεις ή τη δεκτικότητα των δασκάλων προς αυτή την καινοτομία. Η ΠΕ θεωρεί απαραίτητη την ολιστική θεώρηση των πραγμάτων, αλλά και τη σύνδεση του σχολείου με τη ζωή, έρχεται σε αντίθεση με την επικρατούσα πρακτική του εκπαιδευτικού συστήματος που προωθεί την αποσπασματική γνώση και βάζει όρια ανάμεσα στο σχολείο και την πραγματική ζωή (Glasgow, 1996). Η αντίσταση των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στην εφαρμογή της (Ham & Sewing, 1987/88· Stevenson, 1993). Ακόμα και εντός σχολείου, η διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος προς την καινοτομία διευκολύνει την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ. Συχνά, ωστόσο, υπάρχει διάσταση απόψεων και αντιλήψεων σχετικά με την ΠΕ ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στον διευθυντή, έλλειψη συνεργασίας και βοήθειας από μέρους της ηγεσίας, γεγονός που παρεμποδίζει την εφαρμογή της ΠΕ (Samuel, 1993).

Η αποτύπωση των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών, καθώς και η καταγραφή των δυσκολιών που αυτοί αντιμετωπίζουν κατά την πραγματοποίηση της ΠΕ έχει αποτελέσει αντικείμενο διαφόρων ερευνών. Η έλλειψη γνώσεων και

διδασκαστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για να διδάξουν θέματα για το περιβάλλον καταγράφεται από διάφορες έρευνες ως ένας αρνητικός παράγοντας που δυσχεραίνει την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ. Έρευνες αναφορικά με την κατανόηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την ΠΕ έχουν δείξει ότι δεν είναι εξοικειωμένοι με τους στόχους της ΠΕ και δεν έχουν την κατάλληλη προετοιμασία, ώστε να ενσωματώνουν αποτελεσματικά την ΠΕ στα μαθήματά τους (Gayford, 1993· Wilson & Smith, 1996). Την έλλειψη δεξιοτήτων σχετικών με την ΠΕ επισημαίνει και η Spork (1992), σε έρευνα που πραγματοποίησε σε δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία προκειμένου να καταγράψει το κενό μεταξύ θεωρίας (τι είναι πραγματικά η ΠΕ) και πράξης (τι θεωρείται ΠΕ στην καθημερινή σχολική πρακτική). Οι εκπαιδευτικοί είχαν γενικά θετική στάση απέναντι στην ΠΕ. Ωστόσο όμως η επιμόρφωση τους αποδείχθηκε ελλιπής αφού το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών (85,8%) δεν είχε τύχει καμιάς επιμόρφωσης. Η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι, με βάση τη βιβλιογραφία, εξίσου σημαντικός αρνητικός παράγοντας (Gayford, 1993· Lane κ.α. 1995· Smith, Sebasto & Smith, 1997· Mckeown – Ice, 2000· Meichtry & Harrell, 2002).

Επιπλέον, η θέση της ΠΕ στο αναλυτικό πρόγραμμα σε συνδυασμό με τον περιορισμένο χρόνο για την υλοποίηση ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αναφέρονται συχνά στη βιβλιογραφία ως αρνητικοί παράγοντες (Smith – Sebasto & Smith 1997· Powers, 2004). Σε έρευνά τους σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των ΗΠΑ, οι Smith & Sebasto (1998) διαπίστωσαν ότι οι κυριότεροι λόγοι οι οποίοι εμποδίζουν την εφαρμογή προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα σχολεία είναι η έλλειψη χρόνου για προετοιμασία και η έλλειψη χρόνου στο σχολικό πρόγραμμα για διδασκαλία περιβαλλοντικών θεμάτων.

Οι Ham & Sewing (1987-1988), θέλοντας να διερευνήσουν τους παράγοντες που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν επιτυχώς την ΠΕ, κατέληξαν στις τέσσερις κατηγορίες προβλημάτων που δυσχεραίνουν το ρόλο των εκπαιδευτικών: εννοιολογικά προβλήματα (που αφορούν το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το περιβάλλον, το περιεχόμενο και τη θέση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα), οργανωτικά προβλήματα (που σχετίζονται με την έλλειψη χρόνου και χρημάτων ,μετακίνησης κλπ.), εκπαιδευτικά προβλήματα

(που σχετίζονται με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται προετοιμασμένοι για να εφαρμόσουν δραστηριότητες περιβαλλοντικής εκπαίδευσης) και τέλος προβλήματα που απορρέουν από τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη σημασία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε σχέση με τις άλλες δραστηριότητες του σχολικού προγράμματος.

Στην Ελλάδα λιγοστή είναι η έρευνα γύρω από την ΠΕ και τους εκπαιδευτικούς και αναφέρεται κυρίως στους αποτρεπτικούς παράγοντες που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς ν' αναλάβουν προγράμματα ΠΕ. Ειδικότερα, στη δεκαετία 1991-2000 έγιναν προσπάθειες καταγραφής και διερεύνησης των εμπειριών και των απόψεων των εκπαιδευτικών οι οποίοι ασχολούνται με την ΠΕ (Σπυροπούλου, 2001,α).

Οι περισσότερες από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι αποτέλεσμα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και του τρόπου ένταξης της ΠΕ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γούπος, 2001· Δημητρίου & Ζαχαριάδου, 2005). Η υλοποίηση των προγραμμάτων ΠΕ εκτός ωρολογίου προγράμματος σε προαιρετική βάση, οι υποχρεώσεις των μαθητών προς τα μαθήματα του σχολείου, ο μεγάλος όγκος της διδακτέας ύλης και η παρακολούθηση εξωσχολικών φροντιστηριακών μαθημάτων αφενός αποτρέπουν τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς από τη συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους καινοτόμες δράσεις, αφετέρου προκαλούν δυσκολίες και στα εφαρμοζόμενα προγράμματα (Αγγελίδου & Κρητικού, 2005).

Οι αυστηρές δομές του κεντρικά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού συστήματος δεν αφήνουν πολλά περιθώρια ευελιξίας και ανάληψης πρωτοβουλιών ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν εμπειρία σχετική με το σχεδιασμό και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων όπως αυτά της ΠΕ (Παπαδημητρίου, 1998· Φλογαΐτη, 1998) . Ο Αθανασάκης (1993) διαπίστωσε σε ποσοτική έρευνα που πραγματοποίησε σε 299 δασκάλους οι οποίοι μετεκπαιδεύτηκαν στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, ότι οι δάσκαλοι οι οποίοι έχουν αρκετά χρόνια διδακτικής εμπειρίας είναι πιο πρόθυμοι να πραγματοποιήσουν δραστηριότητες με περιβαλλοντικό χαρακτήρα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα (μικρής κλίμακας) ποιοτικής έρευνας της Δασκολιάς (2001) στην οποία συμμετείχαν 15 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι ασχολούνται με την ΠΕ και υπηρετούσαν σε σχολεία της ευρύτερης περιοχής Αθηνών, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες: α) τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, β) τα διάφορα στάδια διδακτικής εφαρμογής και αξιολόγησης ενός προγράμματος ΠΕ και γ) τις εξωτερικές γραφειοκρατικές διαδικασίες.

Ένας από τους βασικούς ανασταλτικούς παράγοντες για την προώθηση της ΠΕ είναι η έλλειψη υποστήριξης από τη σχολική ηγεσία και η έλλειψη κλίματος συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Σε έρευνα που διενέργησε η Παπαδημητρίου (1995) σε 32 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, διαπίστωσε μεταξύ άλλων ότι οι αντιλήψεις των ατόμων που εμπλέκονται στη διαδικασία εφαρμογής προγραμμάτων ΠΕ παίζουν αρνητικό ρόλο. Συγκεκριμένα η αδιαφορία και η αρνητική στάση μερικών διευθυντών, η απροθυμία συναδέλφων να συνεργαστούν, οι αντιδράσεις των γονέων είναι μερικά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ. Σε ποσοτική έρευνα του ο Γούπος (2001), στην οποία συμμετείχαν 1094 εκπαιδευτικοί τόσο της Α/θμιας όσο και της Β/θμιας όλης της επικράτειας της χώρας μας, επισημαίνει προβλήματα συνεργασίας και κατ' επέκταση έλλειψη καθοδήγησης από τους Υπεύθυνους ΠΕ.

Επίσης, η ίδια η δομή και η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα στην υλοποίηση από μεριάς εκπαιδευτικών περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Σε έρευνά της, η Γιαννακάκη (2000) διερεύνησε ποιες είναι οι απόψεις 96 εκπαιδευτικών 48 δημοτικών σχολείων του νομού Αττικής Α/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις υπάρχουσες αδυναμίες του σχολικού συστήματος που αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην πραγματοποίηση δραστηριοτήτων ΠΕ στο δημοτικό σχολείο. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διαθέσιμη σχολική υποδομή και χρηματοδότηση δεν καλύπτει τις ανάγκες της ΠΕ. Επιπλέον, το άκαμπτο ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα και η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συγκαταλέγονται στις

μεγαλύτερες δυσκολίες που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή της ΠΕ. Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξαν και άλλες έρευνες (Παπαδημητρίου, 1995· Βαχτσεβάνου, 1996· Παπαναούμ, 1997· Γούπος, 2001·). Ειδικά στην Ελλάδα, η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την πραγματοποίηση προγραμμάτων ΠΕ έχει επισημανθεί, με βάση τη βιβλιογραφία, ως ένας σημαντικός αρνητικός παράγοντας για την εφαρμογή της ΠΕ στο σχολείο (Φύκαρης, 1995· Σπυροπούλου, 2001· Στεργίου, 2003· Goussia – Rizou & Abeliotis, 2004).

Συνοψίζοντας, η μέχρι τώρα σχεδίαση, οργάνωση και εφαρμογή περιβαλλοντικών-εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποκάλυψε κάποιες δυσκολίες (Αθανασάκης, 1996). Αυτές είναι απόρροια τόσο της μεθοδολογικής ιδιαιτερότητας της ΠΕ όσο και της θέσης της στο αναλυτικό πρόγραμμα. Ειδικότερα τα προβλήματα αυτά αφορούν:

- Το σχεδιασμό, τη μεθοδολογία που ακολουθείται, τα στάδια εφαρμογής και την αξιολόγηση του προγράμματος.
- Την παραγωγή και χρήση του εποπτικού και πειραματικού διδακτικού υλικού για τη διευκόλυνση μαθητών και δασκάλων.
- Την αναζήτηση οικονομικών πόρων που θα στηρίζουν το πρόγραμμα.
- Τη στάση των διοικητικών και εκπαιδευτικών στελεχών της εκπαίδευσης απέναντι στις επιδιώξεις και μεθοδεύσεις των προγραμμάτων ΠΕ.
- Την εκπαίδευση των δασκάλων (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), σε σχέση με τους έμπρακτους, βιωματικούς και διερευνητικούς τρόπους διδασκαλίας και μάθησης.

4.2. Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών ΠΕ

Η εισαγωγή της ΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα έφερε νέες εκπαιδευτικές κατευθύνσεις εισάγοντας τη διαθεματικότητα, τη διεπιστημονικότητα, την ολιστική προσέγγιση. Ωστόσο όμως η υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ έδειξε μεγάλες ελλείψεις και ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και διδακτικές τεχνικές τις οποίες οφείλουν να διαχειριστούν προκειμένου να διεκπεραιώσουν αποτελεσματικά τους στόχους της ΠΕ Αναδύθηκε έτσι επιτακτικά η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών .

Η επιμόρφωση αποτελεί το μοχλό υποστήριξης κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής και συνδέεται, άμεσα με το θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Eraut (1977, όπως αναφέρεται στο Δασκολιά, 2004) η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού θεωρείται ουσιαστικά ως μία διαδικασία ωρίμανσης, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αυξάνει τις γνώσεις του, ανακαλύπτει καινούργιες μεθόδους και αναλαμβάνει καινούργιους εκπαιδευτικούς ρόλους.

Μέσω της επιμόρφωσης επιτυγχάνεται βελτίωση του εκπαιδευτικού τόσο στην εκτέλεση των καθημερινών καθηκόντων του, όσο και στην κριτική αξιολόγηση της εργασίας του και τον αυτοπροσδιορισμό του (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Είναι επίσης αναγκαία γιατί εξασφαλίζει τη συστηματική πληροφόρηση των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις εισαγωγής εκπαιδευτικών καινοτομιών ή μεταρρυθμίσεων και μετριάζει την αναμενόμενη ιδεολογική αντίστασή τους στις προσπάθειες εκσυγχρονισμού (Γκότοβος, 1982).

Τα επιμορφωτικά προγράμματα, ειδικότερα αυτά που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς, χαρακτηρίζονται από μια ποικιλομορφία που οφείλεται στο γεγονός ότι δεν υπάρχει μία και ενιαία αντίληψη για τον οργανωτικό-διοικητικό χαρακτήρα και το περιεχόμενό τους, αλλά επιπλέον δεν υπάρχει ένα και μοναδικό πρότυπο εκπαιδευτικού (Μαυρογιώργος, 1983). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διακρίνεται σε υποχρεωτική την οποία όλοι οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται να αποδεχτούν (εισαγωγική, ετήσια, περιοδική, ταχύρρυθμη) και προαιρετική στην οποία οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν οικειοθελώς (αυτοεπιμόρφωση, μετεκπαίδευση, και προαιρετικά σεμινάρια). Στο πλαίσιο της προαιρετικής επιμόρφωσης

πραγματοποιούνται σεμινάρια που αφορούν σε θέματα καινοτόμων δράσεων όπως: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Αγωγή του Καταναλωτή, Κυκλοφοριακή Αγωγή, Ειδική Αγωγή, Ισότητα των Φύλων, Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός κ.ά.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την επιμόρφωση, αντανακλάται ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που περιορίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού σε παθητικό δέκτη, αφού δε συμμετέχει ούτε στο σχεδιασμό, ούτε στις επιλογές, ούτε στις αποφάσεις για την επιμορφωτική πολιτική (Παπαπροκοπίου, 2002). Η επιμόρφωση παραμένει κάτω από την άμεση εποπτεία του ΥΠΕΠΘ σε όλες τις λειτουργίες της (σκοποί, προγράμματα, περιεχόμενο, προσανατολισμός, ορισμός εισηγητών κλπ.), (Μαυρογιώργος, 1999· Χατζηπαντελή, 1999). Ο κύριος κρατικός φορέας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ).

Ωστόσο, η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι μία μορφή επιμόρφωσης εντός του σχολικού περιβάλλοντος που προωθεί την αποκέντρωση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων ενώ παράλληλα ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας και λαμβάνει υπόψη της, τις πραγματικές συνθήκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολικής κοινότητας (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Σύμφωνα με τον Παπαπροκοπίου (2005) μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συνδυάσουν τις υπάρχουσες γνώσεις με τις νέες, να αξιολογήσουν και να εφαρμόσουν στην πράξη τα νέα δεδομένα. Επιπλέον ενθαρρύνει την ατομική αλλά και την συλλογική αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Επίσης προωθεί την συνεργασία και την ανταλλαγή παιδαγωγικών απόψεων με άλλους συναδέλφους του ίδιου σχολείου ή διαφορετικών σχολείων. Στα γενικά επιμορφωτικά προγράμματα που απευθύνονται σε όλους τους εκπαιδευτικούς προσδιορίζονται οι θεματικές ενότητες χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών ενός συγκεκριμένου σχολείου, οπότε το κενό αυτό που δημιουργείται καλύπτεται με την ενδοσχολική επιμόρφωση. Επίσης η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά δίκτυα (π.χ. Θεματικά Δίκτυα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Δίκτυο Σχολικής Καινοτομίας (ΔΣΚ)) αποκεντρώνουν σε κάποιο βαθμό την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τα δίκτυα των εκπαιδευτικών είναι σύγχρονες και εναλλακτικές μορφές επιμορφωτικών προσεγγίσεων και απευθύνονται σε όλους τους εκπαιδευτικούς (Κόκκοτας, 2004).

Στόχος των εκπαιδευτικών δικτύων είναι να αποτελέσουν βήμα διαλόγου και αλληλοϋποστήριξης της εκπαιδευτικής κοινότητας στην προσπάθεια αναβάθμισης της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας. Ειδικά για την ΠΕ, αποκεντρωμένες μορφές επιμόρφωσης αποτελούν τα επιμορφωτικά προγράμματα φορέων μη τυπικής εκπαίδευσης όπως είναι οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ) και τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) τα οποία ταυτόχρονα αποτελούν και πολύ σημαντικές πηγές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Wilke, 1994). Τέτοιοι φορείς και οι αντίστοιχες επιμορφωτικές προσεγγίσεις προωθούν παιδαγωγικές αρχές που επιδιώκουν την αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού από απλή ‘πηγή’ γνώσεων σε δημιουργό του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος (Gayford, 2001). Τέλος στα πλαίσια της αποκεντρωτικής επιμορφωτικής διαδικασίας σχετικά με την ΠΕ συγκαταλέγεται, σύμφωνα με τον Ματραλή (1998), και η αξιοποίηση του θεσμού του Ελεύθερου Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) και της Ανοικτής Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Γενικά, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις καινοτομίες και τη χρήση των νέων τεχνολογιών αν και απαραίτητη, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν αποκτήσει από την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση πλήρη επιστημονική, διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση, παραμένει ωστόσο υποτυπώδης (Καβούρη 1999). Η επιμορφωτική υποστήριξη που λαμβάνουν μέσα από τα ΠΕΚ με τη μορφή των ταχύρυθμων υποχρεωτικών και προαιρετικών προγραμμάτων δεν αφορά πάντα το σύνολο των εκπαιδευτικών. Έτσι, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του ρόλου τους και να διαχειριστούν τις καταστάσεις αβεβαιότητας που προκύπτουν από την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων (Χατζηδήμου & Στραβάκου 2005). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η όποια καινοτομία να παραμένει μετέωρη και ουσιαστικά ανεφάρμοστη στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Μαυροσκούφης 2002).

Όπως αναφέρουν οι Βαχτσεβάνου κ.α. (2006) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ΠΕ είναι ελάχιστη και αποσπασματική. Ένας μόνο μικρός αριθμός εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει εκπαιδευτικά σεμιναρίων γύρω από την ΠΕ κυρίως στα ΠΕΚ. Ενθαρρυντικό ωστόσο, είναι το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχουν αυξηθεί τα σεμινάρια και οι συναντήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες

έχουν ως στόχο να βρεθούν τρόποι για να εξαπλωθεί η περιβαλλοντική εκπαίδευση στα σχολεία (Βασάλα & Φλογαίτη 2002).

Οι ελλείψεις και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών σχετικά με την ΠΕ είναι ποικίλες και εντοπίζονται τόσο σε επίπεδο γνώσεων όσο και σε επίπεδο δεξιοτήτων. Συνεπώς, η επιμόρφωση στην ΠΕ πρέπει να περιλαμβάνει α) τη φιλοσοφία και τη θεωρία της ίδιας της ΠΕ, β) την πρακτική εφαρμογή της και γ) τις τεχνικές για την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του ίδιου του εκπαιδευτικού (Βασάλα, 2005). Αναλυτικότερα:

α) Ένας τομέας όπου εντοπίζεται ανάγκη για επιμόρφωση είναι σχετικά με την θεωρία της ΠΕ. Έρευνες έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχει κατανοήσει την έννοια της Π.Ε καθώς επίσης και βασικές έννοιες που συνδέονται μ' αυτή, όπως είναι η έννοιες της φύσης και του περιβάλλοντος (Ham & Sewing 1987/88· Mosothwane, 2002). Η κατάρτιση των περισσότερων εκπαιδευτικών αναφορικά με την έννοια και τις μεθόδους της ΠΕ είναι ελάχιστη ή μηδαμινή. (Caduto, 1984-85· Ham & Sewing, 1987-88· Lane κ.α., 1995). Βέβαια δεν θα πρέπει να αγνοούμε το γεγονός ότι εάν οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν γνώσεις, δεξιότητες ή διάθεση να εισάγουν την ΠΕ στο πρόγραμμά τους, είναι απίθανο να αποφοιτήσουν περιβαλλοντικά εγγράμματοι μαθητές από τα σχολεία (Wilke, 1983 όπως αναφέρεται στο Mosothwane, 2002).

β) Επίσης, επιμορφωτικές ανάγκες εντοπίζονται και στην πρακτική εφαρμογή και στις μεθόδους διδασκαλίας της ΠΕ. Οι εκπαιδευτικοί που προαιρετικά αποφασίζουν να εφαρμόσουν την ΠΕ στη χώρα μας, στην πλειονότητά τους δε διδάχτηκαν παρόμοιες μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας (Ζυγούρη, 2005). Το ίδιο επισήμανε και η Δασκολιά (2004) σε έρευνά της συμπεραίνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μεγαλύτερες ανάγκες επιμόρφωσης στην πρακτική εφαρμογή των γνώσεών τους.

γ) Τέλος, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αφορά και στις δεξιότητες που απαιτούνται για να υλοποιήσουν προγράμματα ΠΕ (Wilke, Hungerford & Peyton, 1987). Σε αυτές συγκαταλέγονται οι διαπροσωπικές ικανότητες (επικοινωνία, συνεργασία με τους μαθητές) όπως επίσης και οι οργανωτικές ικανότητες (συντονισμός, αξιολόγηση δραστηριοτήτων) (Engelson,

1987). Εξάλλου, όπως αναφέρει και η Δασκολιά κατά την εμπλοκή των εκπαιδευτικών με την ΠΕ εντοπίζονται μεταξύ άλλων αρκετές αδυναμίες σε επίπεδο οργανωτικό, επικοινωνιακό, συντονιστικό. Κάτι που επισημαίνει και η Ζυγούρη (2005).

Ανακεφαλαιώνοντας, οι αιτίες που προκαλούν προβλήματα στην εφαρμογή της ΠΕ αναζητούνται σε μία σειρά από παράγοντες που σχετίζονται με την ακαμψία των αναλυτικών προγραμμάτων, την πίεση χρόνου, τη χρήση σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας, την έλλειψη βιβλιοθηκών και διδακτικού υλικού, την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων, την πενιχρή χρηματοδότηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων, τη γραφειοκρατία, τη στάση, το ρόλο και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η ελλιπής κατάρτιση στη θεωρία και την πρακτική της ΠΕ συγκαταλέγεται επίσης ανάμεσα στις σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί υλοποιώντας περιβαλλοντικά προγράμματα.

Στόχος λοιπόν της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στη σχολική μονάδα και ειδικότερα προγραμμάτων ΠΕ καθώς επίσης και τις απόψεις τους σχετικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή τους. Επίσης η έρευνα στοχεύει στο να καταγράψει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε γνώσεις και ικανότητες στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων ΠΕ καθώς εκεί εντοπίζονται πολλές αδυναμίες. Με βάση τα αποτελέσματα της παραπάνω διαδικασίας να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα-προτάσεις ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τον σχεδιασμό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτών σε ικανότητες συντονισμού και οργάνωσης γενικά καινοτόμων προγραμμάτων και ειδικότερα προγραμμάτων ΠΕ.

ΜΕΡΟΣ Β' : ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 5

5. Η μεθοδολογία της έρευνας

5.1. Μέθοδος, σχεδιασμός, στάδια της έρευνας

Βασική μας επιδίωξη με την εργασία αυτή είναι αφενός μεν να διερευνήσουμε τα εμπόδια και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν προγράμματα ΠΕ, αφετέρου δε να εντοπίσουμε και να αναλύσουμε τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Ειδικότερα με την παρούσα έρευνα επιδιώκεται να ερευνηθούν: α) πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της καινοτομίας γενικά και ειδικότερα την ΠΕ ως καινοτομία, β) ποια είναι τα εμπόδια και οι περιορισμοί που συναντούν οι εκπαιδευτικοί αυτοί κατά τη συστηματική εμπλοκή τους στην ΠΕ, γ)τα εμπόδια αυτά συνδέονται με τη θέση της ΠΕ στο σύγχρονο σχολείο και το πλαίσιο λειτουργίας της ή απορρέουν από την ιδιαίτερη φύση της ΠΕ και την παιδαγωγική πρακτική της, και δ)σε ποιους τομείς χρειάζονται να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί και ειδικότερα οι συντονιστές που εμπλέκονται στην ΠΕ.

Στο *πρώτο στάδιο* της έρευνας αναζητήσαμε το θεωρητικό υπόβαθρο του υπό μελέτη θέματος και ερευνήσαμε την ισχύουσα ελληνική νομοθεσία (νόμους, εγκυκλίους) σχετικά με τις θεσμικές ρυθμίσεις για την εισαγωγή καινοτόμων

δράσεων στο σχολείο και ειδικότερα την εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ. Στο **δεύτερο στάδιο** της έρευνας, επιλέξαμε να εφαρμόσουμε μεθόδους και εργαλεία ποιοτικής έρευνας. Ως μεθοδολογικά εργαλεία επιλέξαμε τις ημιδομημένες συνεντεύξεις (ατομικές και ομαδικές) και την ανάλυση περιεχομένου. Πληροφορίες επίσης συλλέξαμε και από την ανάλυση των ημερολογίων των εκπαιδευτικών που κρατούσαν για την πορεία των περιβαλλοντικών προγραμμάτων που εκπόνησαν. Στην εργασία μας αντλήσαμε στοιχεία από δεκαοκτώ συνεντεύξεις: δέκα συντονιστών (τεσσάρων Διευθυντών Σχολείων, δύο υποδιευθυντών και τεσσάρων εκπαιδευτικών) και οκτώ απλών μελών της παιδαγωγικής ομάδας. Με βάση τα δεδομένα της βιβλιογραφίας και τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε, διατυπώσαμε τις ερωτήσεις των συνεντεύξεων και επιλέξαμε το δείγμα της έρευνας προχωρώντας στο **τρίτο στάδιο** της έρευνας, την πραγματοποίηση δηλαδή των συνεντεύξεων και τη μαγνητοφώνησή τους. Των δεκαοκτώ συνεντεύξεων προηγήθηκαν τρεις πιλοτικές, που βοήθησαν στον έλεγχο του βαθμού κατανόησης των ερωτήσεων, όπως επίσης και στη διαπίστωση της άνετης και ομαλής διεξαγωγής της συνέντευξης. Στο **τέταρτο στάδιο** απομαγνητοφωνήσαμε ολόκληρες τις συνεντεύξεις και μετά την προσεκτική δεύτερη ανάγνωση επιλέξαμε τα αποσπάσματα που μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε για τους σκοπούς της έρευνας. Προσπαθήσαμε για όσο γίνεται πιο πιστή μεταφορά του προφορικού σε γραπτό λόγο, ώστε να διασφαλίσουμε την ποιότητα των δεδομένων. Στο **πέμπτο στάδιο** της έρευνας, επεξεργαστήκαμε τα δεδομένα εφαρμόζοντας ποιοτική και ποσοτική ανάλυση περιεχομένου και καταλήξαμε σε κάποια συμπεράσματα και προτάσεις.

5.2 Δείγμα της έρευνας

Κριτήρια επιλογής δείγματος

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελούν εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης που υπηρετούν σε Γυμνάσια του Νομού Ηρακλείου Κρήτης. Σκοπίμως δεν συμπεριλάβαμε εκπαιδευτικούς από το Λύκειο. Η σύνδεση του Λυκείου με τις Πανελλαδικές εξετάσεις για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε συνδυασμό με τον όγκο της διδακτέας ύλης διαμορφώνουν ιδιαίτερα

απαγορευτικές συνθήκες όσον αφορά στην εφαρμογή προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν συνολικά 18 άτομα (7 άντρες, 11 γυναίκες), ηλικίας 29-60 ετών. Από κάθε σχολείο συμμετείχαν δύο εκπαιδευτικοί και στην περίπτωση των ομαδικών συνεντεύξεων συμμετείχαν δύο ομάδες των τριών ατόμων η καθεμία από δύο διαφορετικά σχολεία. Επίσης συμμετείχαν και εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε γυμνάσια εκτός πρωτεύουσας του νομού. Οι συμμετέχοντες επιλέχτηκαν με σκόπιμη δειγματοληψία. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία με κριτήριο (Goetz & LeCompte, 1984 όπως αναφέρεται στο Mason, 2009), όπου ο ερευνητής καθορίζει κάποια συγκεκριμένα κριτήρια στα οποία πρέπει να ανταποκρίνεται ένα υποκείμενο για να έχει τη δυνατότητα να συμπεριληφθεί στην έρευνα. Τα κριτήρια για την επιλογή του δείγματος ήταν:

α) Η εμπειρία. Προκειμένου να συλλεχθούν πληροφορίες για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων, επιδιώχθηκε τα άτομα να έχουν συστηματική προσωπική ενασχόληση με την ΠΕ. Για το λόγο αυτό επελέγησαν άτομα που είχαν υλοποιήσει τουλάχιστον δύο προγράμματα ΠΕ. Αναλυτικότερα, οι συντονιστές που συμμετείχαν στην έρευνά μας είχαν υλοποιήσει τουλάχιστον τέσσερα περιβαλλοντικά προγράμματα και τα μέλη τουλάχιστον δύο.

β) Η ιδιότητα τους στην παιδαγωγική ομάδα. Επιδίωξή μας ήταν να επιλέξουμε τόσο συντονιστές προγραμμάτων ΠΕ όσο και απλά μέλη της παιδαγωγικής περιβαλλοντικής ομάδας. Ο αριθμός των πρώτων ήταν δέκα και των δεύτερων οκτώ.

γ) Χρόνος υπηρετήσης στο συγκεκριμένο σχολείο τουλάχιστον για 3 χρόνια έτσι ώστε να μπορούν να έχουν μια εικόνα του σχολικού κλίματος και της στάσης του σχολείου προς τις καινοτομίες.

Προφίλ Δείγματος

Από τους 18 εκπαιδευτικούς του δείγματος οι 10 ήταν συντονιστές και οι υπόλοιποι 8 απλά μέλη της παιδαγωγικής ομάδας. Από αυτούς οι 7 ήταν άντρες ενώ οι υπόλοιποι γυναίκες. Αναλυτικότερα, στους συντονιστές συμμετείχαν 6 γυναίκες

και 4 άντρες ενώ στα υπόλοιπα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας 5 γυναίκες και 3 άντρες.

Πίνακας 1: Προφίλ συμμετεχόντων

		Συντονιστές N=10	Μέλη N=8
Φύλο	Γυναίκες	N=6	N=5
	Άντρες	N=4	N=3
Ηλικία	30-35,	N=2	<30, N=4
	36-49,	N=3	30-39, N=4
	50-60,	N=5	>40, N=0
Ειδικότητα	Θετικές επιστήμες	N=7	N=2
	Ανθρωπιστικές	N=3	N=3
	Άλλες επιστήμες αγωγής	N=0	N=3
Εκπαιδευτική προϋπηρεσία (έτη)	0-10,	N=2	0-5, N=4
	11-20,	N=3	6-15, N=4
	>20,	N=5	>15, N=0
Επιπλέον τίτλοι σπουδών	Ναι	N=2	N=4
	Όχι	N=8	N=4
Εμπειρία σε καινοτόμα προγράμματα (ΠΕ, Αγωγής Υγείας, Comenius)	<5,	N=1	<3, N=4
	=5,	N=9	=3, N=1
	>5,	N=9	>3, N=3
Επιμόρφωση σε ΠΕ	Ναι	N=6	N=0
	Όχι	N=4	N=8

Οι περισσότεροι συντονιστές της έρευνας ήταν ηλικίας από 39 ως 60 ετών, ενώ μόνο δύο ήταν κάτω από 35 ετών. Οι μισοί συντονιστές (5 από τα 10 άτομα) ήταν ηλικίας από 50-60 ετών. Πιο μικρής ηλικίας ήταν τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας, οι ηλικίες των οποίων κυμαίνονταν από 29-39 ετών.

Όλοι οι συντονιστές είχαν πάνω από 15 χρόνια στην εκπαίδευση, με εξαίρεση δύο άτομα που είχαν εκπαιδευτική προϋπηρεσία κάτω των 10 ετών. Ενώ αντίθετα, όλα τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας είχαν λιγότερα από 15 χρόνια υπηρεσίας. Μάλιστα τα 4 από το 8 μέλη είχαν μικρότερη από 6 χρόνια προϋπηρεσία, βρίσκονταν δηλαδή στην εισαγωγική φάση της επαγγελματικής ζωής. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι από τους συντονιστές 4 είναι διευθυντές και 2 υποδιευθύντριες.

Οι μισοί από τους συμμετέχοντες (οι 9 από τους 18) προέρχονταν από τις θετικές επιστήμες (3 φυσικοί, 2 μαθηματικοί, 2 γεωπόνους, 1 βιολόγος, 1 οικιακής οικονομίας). Σημαντικός ήταν και ο αριθμός των εκπαιδευτικών με προέλευση από τις ανθρωπιστικές-κοινωνικές επιστήμες (4 φιλόλογοι). Ενώ, σε αντίστοιχο βαθμό (οι 5 από τους 18) συμμετείχαν οι καθηγητές των άλλων επιστημών της αγωγής (1 αγγλικών, 1 γυμνάστρια, 1 καλλιτεχνικών, 1 γαλλικών, 1 πληροφορικής).

Από τα μέλη, 4 εκπαιδευτικοί είχαν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές πάνω στην εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, η γυμνάστρια (M2) είχε κάνει Msc στην εκπαίδευση, η καθηγήτρια καλλιτεχνικών (M5) στο θεατρικό παιχνίδι, ο μαθηματικός (M7) στη διδακτική των μαθηματικών και ο βιολόγος (M4) στη διδακτική των βιολογικών μαθημάτων και νέες τεχνολογίες. Αντίθετα, από τους συντονιστές μόνο ο μαθηματικός (Σ9) είχε κάνει μεταπτυχιακό στην ΠΕ. Επιπλέον, ο Σ1 είχε 2ο πτυχίο από το τμήμα Δημόσιας Διοίκησης. Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν ήταν κάτοχος διδακτορικού..

Εμπειρία από την εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ και καινοτόμων δράσεων: Η πλειοψηφία των συντονιστών είχε εκπονήσει πάνω από 5 περιβαλλοντικά προγράμματα με εξαίρεση τον συντονιστή (Σ9) που είχε μόλις 6 χρόνια προϋπηρεσία και ο οποίος έχει υλοποιήσει 4 περιβαλλοντικά προγράμματα ως συντονιστής σε όλα. Ειδικότερα, οι συντονιστές με προϋπηρεσία πάνω από 20 χρόνια, ασχολήθηκαν με την ΠΕ από τα πρώτα χρόνια εισαγωγής της στα σχολεία και είχαν υλοποιήσει τουλάχιστον 6 προγράμματα ΠΕ ο καθένας τους. Παράλληλα όμως συμμετείχαν και

σε άλλα καινοτόμα προγράμματα όπως προγράμματα Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικά Προγράμματα έχοντας πραγματοποιήσει τουλάχιστον δύο τέτοιου τύπου προγράμματα ο καθένας. Μάλιστα, οι συντονιστές Σ1, Σ2 και Σ4 είχαν εκπονήσει και πρόγραμμα Comenius. Τα δε μέλη της παιδαγωγικής ομάδας παρόλο που δεν είχαν μεγάλη εκπαιδευτική προϋπηρεσία εντούτοις είχαν μια σχετική εμπειρία στην ΠΕ καθώς οι περισσότεροι από αυτούς είχαν υλοποιήσει τουλάχιστον 2 προγράμματα ΠΕ. Από τα απλά μέλη, 4 άτομα είχαν κάνει 2 προγράμματα ΠΕ, 3 άτομα 3 προγράμματα ΠΕ, 1 άτομο 4 προγράμματα ΠΕ. Ωστόσο, τα απλά μέλη δεν είχαν ασχοληθεί ιδιαίτερα με άλλες καινοτόμες δράσεις καθώς μόνο 3 από αυτούς έχουν εμπλακεί με άλλα καινοτόμα προγράμματα εκτός της ΠΕ. Συγκεκριμένα, η καθηγήτρια καλλιτεχνικών (M5) είχε υλοποιήσει 2 πολιτιστικά προγράμματα, η γυμνάστρια (M2) είχε υλοποιήσει 1 πρόγραμμα αγωγής υγείας ενώ η φιλόλογος (M6) συμμετείχε σε πρόγραμμα Comenius.

Επιμόρφωση στην ΠΕ. Στα μέλη η επιμόρφωση τους στη ΠΕ περιοριζονταν κυρίως μόνο κατά την εισαγωγική φάση επιμόρφωσης νεοδιοριζόμενου ως μορφή κυρίως 4ωρης ενημέρωσης. Επίσης, όλοι τους παρακολούθησαν ένα σεμινάριο σχετικά με την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ που απευθυνόταν σε όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν για πρώτη φορά σε τέτοιου τύπου δράσεις προκειμένου να κατατοπιστούν σε κάποια θέματα κυρίως διαδικαστικά. Τα σεμινάρια αυτά διοργανώθηκαν από την υπεύθυνη ΠΕ της Διεύθυνσης Β/θμιας Εκπ/σης Ηρακλείου και ήταν μονοήμερα. Οι μισοί από τους συντονιστές (5 στους 10) που είχαν μεγάλη προϋπηρεσία (άνω των 20 ετών) και είχαν παράλληλα υλοποιήσει πάνω από 5 προγράμματα ΠΕ ο καθένας δήλωσαν ότι έχουν επιμορφωθεί πάνω στην ΠΕ. Και σ' αυτήν την περίπτωση όμως η μορφή της επιμόρφωσης περιοριζονταν σε σεμινάρια διάρκειας 20-100 ωρών.

5.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Ως τεχνική συλλογής δεδομένων ορίστηκε η συνέντευξη, καθώς μας επιτρέπει την πρόσβαση στον τρόπο που βλέπουν οι άλλοι τα πράγματα και ιδίως στις σκέψεις, τις στάσεις και τις απόψεις που κρύβονται πίσω από τη συμπεριφορά τους (Somech,

1991). Ειδικά για τη χρήση της συνέντευξης στην εκπαιδευτική έρευνα, ο Freebody (2004) αναφέρει ότι αποτελεί τον τρόπο να καταγραφούν οι αλλαγές μέσω της εξερεύνησης της ερμηνείας που δίνουν τα μέλη της συγκεκριμένης κουλτούρας στη σημασία και τη φύση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Συγχρόνως είναι και ένας τρόπος για να προκαλέσεις τις καταστάσεις να συμβούν και να κινηθεί η ροή των στοιχείων. Η ροή αυτή είναι μεγαλύτερη στις ημιδομημένες συνεντεύξεις όπου υπάρχει ένας σημαντικός βαθμός ευελιξίας τόσο του ερευνητή όσο και του υποκειμένου της έρευνας (Cohen & Manion 1994).

Ειδικότερα στην έρευνά μας, οι τεχνικές συλλογής (ή παραγωγής) δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν αποτελούνταν από ένα συνδυασμό ατομικών ημιδομημένων και ομαδικών ημιδομημένων συνεντεύξεων. Η ημιδομημένη συνέντευξη (είτε ατομική είτε ομαδική) επιλέχθηκε ως μία πιο ευέλικτη μορφή συνέντευξης γιατί «επιτρέπει να εμβαθύνει κανείς περισσότερο. Μπορεί να αλλάξουν οι διευκρινιστικές ερωτήσεις ή και η σειρά των ερωτήσεων» (Παπαϊωάννου, κ.ά. 2003, σελ. 351). Η χρήση των ομαδικών συνεντεύξεων, είχε ως στόχο μια γενικότερη διερεύνηση μέσω της διασταύρωσης εμπειριών και απόψεων των συμμετεχόντων ενώ οι ατομικές συνεντεύξεις επέτρεψαν στα άτομα να εκφράσουν προσωπικές οπτικές. Το βασικότερο πλεονέκτημα των ομαδικών συνεντεύξεων είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών που παρακινεί τη σκέψη και τη μνήμη τους περισσότερο από ό,τι μία ατομική συνέντευξη ενώ ταυτόχρονα αποκαλύπτει διαφωνίες. Αντίθετα, οι ατομικές συνεντεύξεις υπερτερούν στο ότι ο ερωτώμενος αισθάνεται μεγαλύτερη ασφάλεια και άνεση να μιλήσει χωρίς να φοβάται ότι θα τον κρίνει ή θα του αντεπιτεθεί κάποιος συνάδελφος του (Flores & Alonso, 1995).

Ενημέρωση και συγκατάθεση. Αρχικά διενεργήθηκε ένα προκαταρκτικό στάδιο διερεύνησης όπου έλαβε χώρα τηλεφωνική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς με σκοπούς: α) τη γνωστοποίηση του σκοπού της έρευνας, β) τη διερεύνηση για την επιλογή του τελικού δείγματος βάσει των κριτηρίων και τη συγκατάθεση των ατόμων να συμμετέχουν. Όλοι όσοι ειδοποιήθηκαν τελικά συμμετείχαν αφού έδωσαν την προφορική τους συγκατάθεση. Από τη διαδικασία αυτή προέκυψαν τα άτομα που συμμετείχαν. Μετά την τελική επιλογή κανονίστηκαν συγκεκριμένες συναντήσεις προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι συνεντεύξεις.

Προκαταρκτική έρευνα. Των δεκαοκτώ συνεντεύξεων προηγήθηκαν τρεις πιλοτικές σε άτομα που δεν επρόκειτο να συμμετάσχουν στην κύρια έρευνα. Στόχος ήταν ο έλεγχος του βαθμού κατανόησης των ερωτήσεων και να φωτιστούν κάποιες διαστάσεις του θέματος που ενδεχομένως δεν είχαν ληφθεί υπόψη όπως επίσης και στη διαπίστωση της άνετης και ομαλής διεξαγωγής της συνέντευξης.

Διαδικασία συνεντεύξεων. Η κυρίως φάση περιλάμβανε μία συνάντηση με κάθε συμμετέχοντα, που έδωσε συνέντευξη ημιδομημένης μορφής αποτελούμενη από 40 ερωτήσεις. Κάθε συνέντευξη διαρκούσε κατά μέσο όρο 40 λεπτά. Στη συνέχεια ακολούθησαν 2 ομαδικές συνεντεύξεις σε ομάδες των τριών ατόμων με τον ίδιο οδηγό συνέντευξης. Σε αντίθεση με τις ατομικές συνεντεύξεις, στις ομαδικές συνεντεύξεις οι πληροφορίες που συλλέξαμε ήταν τόσο από τον κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά όσο και από τις διαδράσεις ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Έτσι, οι συμμετέχοντες στις ομαδικές συνεντεύξεις αρχικά καλούνταν ο καθένας ξεχωριστά να εκφράσουν την άποψή τους αναφορικά με το προς διερεύνηση κάθε φορά ερώτημα. Παράλληλα όμως κατά την διάρκεια των ομαδικών συνεντεύξεων δινόταν η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν, να σχολιάσουν και αντικρούσουν ο ένας τη γνώμη του άλλου. Με τον τρόπο αυτό συγκεντρώσαμε πληροφορίες για το πώς συν-κατασκευάζονται τα νοήματα, και το πώς απόψεις μπορεί να σχηματίζονται ή να αλλάζουν. Όλες οι συνεντεύξεις (ατομικές και ομαδικές) μαγνητοφωνήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν κατά λέξη για να παραγάγουν ένα χειρόγραφο. Η απομαγνητοφώνηση γινόταν αμέσως μετά τη λήψη της κάθε συνέντευξης και ήταν μια εποικοδομητική διαδικασία, γιατί λειτούργησε ως πηγή ανατροφοδότησης.

Σε όλη τη διαδικασία των συνεντεύξεων προσπαθήσαμε να είμαστε σαφείς και απαλλαγμένοι από τις δικές μας προκαταλήψεις ή περιέργειες, ώστε να μην τους προϋδεάσουμε ή επηρεάσουμε με οποιοδήποτε τρόπο. Τονίσαμε τον προαιρετικό χαρακτήρα της έρευνας, εγγυηθήκαμε την ανωνυμία. Επίσης, ζητήθηκε η άδεια από τους συμμετέχοντες να δημοσιευτούν ανώνυμα αποσπάσματα των συνεντεύξεών τους. Τέλος, πριν την επεξεργασία των δεδομένων που αφορούν στα ερευνητικά ερωτήματα, αξίζει να αναφερθεί η σταθερή από την αρχή ως το τέλος της έρευνας διαπίστωση για την πρόθυμη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών που προσεγγίσαμε προκειμένου να συμμετάσχουν στην έρευνά μας. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να

σημειώσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν ότι μια ποιοτική έρευνα όπου θα καταγράφει τις απόψεις και τη γνώμη τους μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη αποτύπωση της σχολικής πραγματικότητας: « Είναι πολύ καλό που αυτή η έρευνα έχει επίκεντρο τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Γιατί σου δίνει τη δυνατότητα να πεις αυτά που θες» (Σ5), «.....επιτέλους να ακουστούμε και εμείς που είμαστε μέσα στο σχολείο και βλέπουμε πραγματικά τι γίνεται! » (M3). Επίσης όλοι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την ελπίδα ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα διαβιβαστούν στο υπουργείο και στους άλλους αρμόδιους φορείς προκειμένου να βελτιωθεί η εκπαιδευτική πολιτική ειδικά σε θέματα εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαίδευση «ελπίζω τα αποτελέσματα αυτών των συνεντεύξεων να φτάσουν στο υπουργείο και οι υπεύθυνοι να προβληματιστούν και να δουν πώς δουλεύουν αυτές οι δράσεις στην πράξη...» (Σ1). Επιπλέον, εντύπωση μας έκανε το γεγονός ότι ήταν ιδιαίτερα αναλυτικοί στις απαντήσεις τους προσπαθώντας σε κάθε ερώτηση να θίξουν όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές του εξεταζόμενου κάθε φορά θέματος.

5.4 Περιγραφή του φύλλου συνέντευξης.

Σχεδιασμός του φύλλου συνέντευξης. Το φύλλο συνέντευξης αποτελούταν από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Οι ανοιχτές ερωτήσεις έχουν μια σειρά από πλεονεκτήματα καθώς είναι ευέλικτες, επιτρέπουν να πάει η διερεύνηση σε μεγαλύτερο βάθος, ενθαρρύνουν τη συνεργασία και βοηθούν στη δημιουργία επαφής. Επιτρέπουν επίσης να γίνει πιο σωστή εκτίμηση αυτού που πιστεύει ο ερωτώμενος (Cohen κ.α. 1994). Παράλληλα, η συνέντευξη ήταν οργανωμένη σε άξονες γεγονός που επέτρεψε την ευκολότερη αξιοποίηση του υλικού. Αυτοί οι άξονες, ωστόσο, δεν διαμόρφωσαν έναν ανελαστικό κατάλογο ερωτήσεων. Έδωσαν στη συνέντευξη ένα χαρακτήρα προσαρμογής στις ανάγκες της έρευνας και της συζήτησης με τον εκάστοτε συνεντευξιαζόμενο. Προκειμένου να εντοπιστούν περισσότερες λεπτομέρειες υπήρξαν και διευκρινιστικές (follow-up) ερωτήσεις-ερωτήσεις παρότρυνσης που προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις κύριες ερωτήσεις.

Οι άξονες στους οποίους στηρίχθηκαν οι ερωτήσεις του φύλλου συνέντευξης είναι οι ακόλουθοι:

- 1) Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα και αποτελεσματικότητα της ΠΕ ως καινοτομία.
- 2) Η παιδαγωγική επάρκεια σε γνώσεις και δεξιότητες
- 3) Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαδικασία εισαγωγής καινοτομιών και των αναδυόμενων προβλημάτων
- 4) Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών.

5.5 Ανάλυση των δεδομένων

Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και η επεξεργασία του υλικού που συγκεντρώθηκε πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Ο Berelson ορίζει την ανάλυση περιεχομένου ως *«τεχνική έρευνας που έχει αντικείμενο την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας, γραπτού ή προφορικού λόγου, με τελική επιδίωξη την ερμηνεία»* (όπως αναφέρεται στο Βάμβουκας, 1998, σ. 264). Η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να είναι ποσοτικού ή ποιοτικού χαρακτήρα. Στην ποιοτική προσέγγιση ο ερευνητής ενδιαφέρεται κυρίως για την παρουσία ή μη των σημαντικών στοιχείων που περιέχονται στο πολιτισμικό τεκμήριο που ερευνά (Λαμπίρη-Δημάκη, 1990). Αντίθετα, η ποσοτική προσέγγιση όπως αναφέρει ο Βάμβουκας (1998) αναζητάει τη συχνότητα με την οποία εμφανίζονται οι ενότητες ανάλυσης, που θεωρήθηκαν ως αποκαλυπτικές ενδείξεις του χαρακτηριστικού στο περιεχόμενο της επικοινωνίας. Ασφαλώς, όμως, η ποσοτική και η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου μπορούν να λειτουργήσουν αλληλοσυμπληρωματικά, καθώς η μία μπορεί να παράσχει υλικό πάνω στο οποίο να στηριχτεί η άλλη (Βάμβουκας, 1998). Ως ενότητες ανάλυσης, ο Berelson έχει ορίσει τη λέξη, το θέμα, το μέτρο του χώρου ή του χρόνου (διάρκεια παρέμβασης ή αριθμός σειρών που αφιερώνεται για την παρουσίαση του θέματος) και το σύνολο του διαθέσιμου υλικού (όπως αναφέρεται στο Βάμβουκας, 1998). Οι εννοιολογικές κατηγορίες, που τελικά προκύπτουν κατά την ανάλυση περιεχομένου,

διαμορφώνονται σε συνάρτηση με το σκοπό της έρευνας και το γενικό θεωρητικό της υπόβαθρο. Στην ποιοτική ανάλυση αρχικά γίνεται αντιπαράθεση των δεδομένων με κάποιες αρχικές κατηγορίες και στη συνέχεια ανάλογα με το πόσο κατάλληλες είναι, οριστικοποιούνται ή τροποποιούνται. Κατά συνέπεια, το γνωστικό υπόβαθρο που ήδη υπάρχει να μην συμβάλλει στη διαμόρφωση των κατηγοριών, η τελική τους μορφή όμως είναι αποτέλεσμα της συνεχούς διαπλοκής θεωρίας και δεδομένων (Κυριαζή, 2004). Στην ποιοτική λοιπόν ανάλυση περιεχομένου ο ερευνητής αρχίζει με την ανάλυση των δεδομένων, χρησιμοποιώντας έννοιες από το θεωρητικό πλαίσιο, εν συνεχεία, όμως, αναζητεί κατηγορίες και υποκατηγορίες μέσα από τα δεδομένα (Βάμβουκας, 1998).

Κατά την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας, αρχικά προχωρήσαμε στην επεξεργασία των εμπειρικών στοιχείων από τις συνεντεύξεις μέσω της ανάλυσης περιεχομένου. Χρησιμοποιήσαμε κατά κύριο λόγο την ποιοτική ανάλυση, καθώς, πρωτίστως, μας ενδιέφεραν τα στοιχεία εκείνα που είχαν αξία σε σχέση με το σκοπό και την προβληματική της έρευνας. Ταυτόχρονα όμως ακολουθήσαμε σε ένα βαθμό και την ποσοτική προσέγγιση των δεδομένων, αναφερόμενοι στη συχνότητα εμφάνισης κάποιων εννοιών ανάλυσης. Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας και το φύλλο της συνέντευξης διαμορφώσαμε κάποιους αρχικούς άξονες και κατηγορίες. Με επαγωγικό τρόπο προσεγγίσαμε τα δεδομένα και τα αντιπαράθεσαμε με τις κατηγορίες, αφήνοντας ανοιχτή τη δυνατότητα είτε να οριστικοποιηθούν είτε να τροποποιηθούν. Με τον τρόπο αυτό προέκυψαν τελικά νέοι άξονες, υποάξονες, κατηγορίες ή υποκατηγορίες που συμπλήρωσαν τις ήδη υπάρχουσες. Τέλος, για να πετύχουμε την εγκυρότητα του συστήματος κατηγοριοποίησης, στηριχτήκαμε σε τέσσερις βασικούς κανόνες που αφορούν την ανάλυση περιεχομένου (Βάμβουκας, 1998): α) της αντικειμενικότητας: τα χαρακτηριστικά κάθε κατηγορίας είναι διατυπωμένα με σαφήνεια και με ακρίβεια β) της εξαντλητικότητας: όλες οι ενότητες ανάλυσης μπορούν να υπαχθούν στις συγκεκριμένες κατηγορίες που καθορίστηκαν γ) της καταλληλότητας: όλες οι κατηγορίες ταιριάζουν στο σκοπό της έρευνας και στο περιεχόμενο που αναλύεται και δ) του αμοιβαίου αποκλεισμού: μια ενότητα ανάλυσης δεν μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ταυτόχρονα σε δύο κατηγορίες. Με βάση όλα τα ανωτέρω προέκυψαν οι παρακάτω άξονες και υποάξονες:

- **1^{ος} άξονας:** Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ΠΕ ως εκπαιδευτική καινοτομία.

1^{ος} υποάξονας: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ΠΕ ως καινοτομία

2^{ος} υποάξονας: Αντιλήψεις για τη θέση της ΠΕ στο αναλυτικό πρόγραμμα και τον τρόπο ενσωμάτωσης στο σχολικό σύστημα

- **2^{ος} άξονας:** Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση και διάχυση των αποτελεσμάτων των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων ΠΕ

1^{ος} υποάξονας: Αντιλήψεις για τη χρησιμότητα της ΠΕ

2^{ος} υποάξονας: Αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων της ΠΕ

3^{ος} υποάξονας: Αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ

4^{ος} υποάξονας: Διάχυση των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων ΠΕ

- **3^{ος} άξονας:** Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.

1^{ος} υποάξονας: Μέθοδοι υλοποίησης που εφαρμόζουν στην ΠΕ

2^{ος} υποάξονας: Αντιλήψεις για τη γνωστική επάρκεια σε θέματα ΠΕ

3^{ος} υποάξονας: Ανάγκες σε επίπεδο ικανοτήτων

4^{ος} υποάξονας: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματική επιμόρφωση στην ΠΕ

- **4^{ος} άξονας:** Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που καθορίζουν την εισαγωγή της ΠΕ στη σχολική μονάδα.

1^{ος} υποάξονας: Δυσκολίες κατά την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ

2^{ος} υποάξονας: Παράγοντες που διευκολύνουν την εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ

- **5^{ος} άξονας:** Κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα ΠΕ.

5.6. Περιορισμοί της έρευνας

Η καταγραφή και ερμηνεία των αντιλήψεων ενός μικρού μόνο δείγματος του συνόλου των εκπαιδευτικών (18) και η έμφαση που δίνεται στην εξήγηση και όχι στη συχνότητα εμφάνισης των απόψεων τους καθορίζουν το πλαίσιο μιας ποιοτικής

έρευνας. Ως εκ τούτου, ο ποιοτικός χαρακτήρας της παρούσης έρευνας δεν μας επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων της (Cohen & Manion, 1994).

Επιπλέον, η συνολική αξιοπιστία/ εγκυρότητα της μεθόδου είναι πιο περιορισμένη, καθώς ενέχει το στοιχείο της προκατάληψης/ μεροληψίας. Οι πηγές μεροληψίας αφορούν τα χαρακτηριστικά του ερευνητή, τα χαρακτηριστικά του ερωτώμενου και το ουσιαστικό περιεχόμενο των ερωτήσεων (Cohen & Manion, 1994). Επίσης, η « *παρουσία του ερευνητή αναπόφευκτα επηρεάζει το στυλ του λόγου που αναπτύσσεται, ο δε τρόπος υποβολής των ερωτήσεων από αυτόν επηρεάζει τις απαντήσεις του υποκειμένου της έρευνας* » (Mishler, 1996 σελ 160). Ένας ακόμη περιορισμός όσον αφορά την αξιοπιστία της έρευνας είναι ότι δεν έγινε χρήση δύο ερευνητών για την κωδικοποίηση του ίδιου υλικού ώστε να διασταυρωθούν τα αποτελέσματα και να εντοπιστούν τυχόν αποκλίσεις.

Τέλος, καθώς δεν υπάρχει αντίστοιχη προηγούμενη έρευνα που να εστιάζει στους συντονιστές της παιδαγωγικής ομάδας, η ερευνήτρια εκφράζει επιφυλάξεις για κάποια συμπεράσματα, που πιθανόν να απαιτούν περισσότερη ανάλυση.

Κεφάλαιο 6

6. Αποτελέσματα

Τα δεδομένα που παρουσιάζουμε στην εργασία αυτή προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (συντονιστών και μελών) στα ερωτήματα των συνεντεύξεων καθώς επίσης και από την ανάλυση του περιεχομένου των ημερολογίων (τεσσάρων) που κρατούσαν κάποιοι από αυτούς για την πορεία των προγραμμάτων ΠΕ που υλοποίησαν. Η παρουσίαση των ευρημάτων γίνεται με βάση τους πέντε βασικούς άξονες ανάλυσης των δεδομένων που αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα που αρχικά είχαμε θέσει. Κάθε βασικός άξονας ανάλυσης ξεδιπλώνεται μέσα από τους υποάξονές του, με βάση τους οποίους παρουσιάζονται τα δεδομένα. Τέλος, επιπλέον πληροφορίες αντλούνται από την ανάλυση των κειμένων των ημερολογίων των εκπαιδευτικών.

6.1. 1^{ος} άξονας: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την θέση της ΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα

Σκοπός είναι να κατανοήσουμε κατά πόσο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται την ΠΕ ως καινοτομία και να καταγράψουμε τις απόψεις του για το ποια θέση θα πρέπει να έχει στο σχολικό πρόγραμμα. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται όλες οι αναφορές που περιγράφουν τις αντιλήψεις, τις προσωπικές απόψεις, τις θεωρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τα παραπάνω.

6.1.1. 1^{ος} υποάξονας: *Αντιλήψεις για την ΠΕ ως εκπαιδευτική καινοτομία.*

Απευθύνουμε στους εκπαιδευτικούς το ερώτημα: «*Θεωρείται την ΠΕ ως εκπαιδευτική καινοτομία;*». Σκοπός της ερώτησης αυτής ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον καινοτομικό χαρακτήρα της ΠΕ στο σχολείο ή ευρύτερα στην εκπαίδευση καθώς επίσης και να σημειώσουμε αν υπάρχει κοινή αντίληψη για την ΠΕ και γενικότερα για την έννοια της εκπαιδευτικής καινοτομίας. Το σύνολο των εκπαιδευτικών ανεξαρτήτως εμπειρίας και ρόλου στην ομάδα

απάντησαν θετικά: « ...Και βέβαια είναι....» (M5), « Ίσως είναι από τα λίγα νέα στοιχεία στην εκπαίδευση που με βεβαιότητα μπορώ να σου πω ότι ανήκει στις καινοτομίες » (Σ2).

Πίνακας 2: Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων για τα καινοτόμα γνωρίσματα της ΠΕ.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΑΝΑΦΟΡΩΝ	
	Συντονιστές N=14	Μέλη N=13
Χρησιμοποιεί νέες μεθόδους διδασκαλίας (πχ. ενεργητική μάθηση, διεπιστημονική προσέγγιση, ομαδική εργασία)	7 (50%)	6 (46,2%)
Γενικά συμβάλει στην ανανέωση του εκπαιδευτικού συστήματος	3 (21,4%)	4 (30,8%)
Αλλάζει τις σχέσεις και τους ρόλους (συνδέει το σχολείο με την κοινωνία, νέοι ρόλοι για τον εκπαιδευτικό)	2 (14,3%)	2 (15,4%)
Αλλάζει τη στάση των μαθητών απέναντι στο περιβάλλον και σε θέματα του περιβάλλοντος (κριτική σκέψη, ενεργή συμμετοχή, κα)	2 (14,3%)	1 (7,7%)

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει ουσιαστική διαφοροποίηση μεταξύ των απαντήσεων των συντονιστών και των μελών. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα 2 το βασικότερο καινοτόμο γνώρισμα της ΠΕ, όπως πιστεύουν οι ερωτώμενοι είναι οι νέοι τρόποι διδασκαλίας και μάθησης που χρησιμοποιεί (επτά αναφορές συντονιστών και έξι αναφορές μελών). Αναλυτικότερα, οι περισσότεροι εστίασαν στις νέες διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στην ΠΕ «...εξάλλου οι μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, η βιωματική μάθηση..... όλα αυτά εννοείται ότι μπορούν να θεωρηθούν καινοτόμα γνωρίσματα » (Σ5), « ...σίγουρα ένα από τα καινοτόμα γνωρίσματά της είναι και ο νέος τρόπος διδασκαλίας που χρησιμοποιεί όπως για παράδειγμα η ομαδική εργασία » (M4) αλλά και στα νέα μέσα μάθησης που χρησιμοποιεί η ΠΕ « το ότι ο μαθητές μας μαθαίνουν για το περιβάλλον με δραστηριότητες που γίνονται μέσα σε αυτό.... πολλά

πράγματα γίνονται εκτός τάξης..... αυτά δεν είναι κάτι το διαφορετικό και νέο που φέρνει η ΠΕ στο σχολείο;» (Σ7).

Επίσης, σε επτά αναφορές (τρεις για τους συντονιστές και τέσσερις για τα μέλη) τονίζεται και ο ανανεωτικός χαρακτήρας της «...Η ΠΕ είναι καινοτομία γιατί φέρνει κάτι διαφορετικό από αυτό που έχουμε μάθει στην εκπαίδευση.....» (Σ3), « Η ΠΕ είναι εκπαιδευτική καινοτομία γιατί έχει νέες αρχές που έρχονται σε αντίθεση με το σχολείο όπως είναι τώρα » (Μ7).

Σε τέσσερις συνολικά αναφορές (δύο για τους συντονιστές και δύο για τα μέλη) συνδέεται η ΠΕ με την αλλαγή ρόλων των εμπλεκόμενων σ' αυτήν. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση που έδωσε ο συντονιστής (Σ9) που έχει μεταπτυχιακό στην ΠΕ αναφερόμενος στη σύνδεση της ΠΕ με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον «.....με τα προγράμματα αυτά το σχολείο παύει να είναι μόνο για τους μαθητές και τους καθηγητές... ανοίγει στην κοινωνία....». Επίσης, από αυτούς δύο εκπαιδευτικοί με αντίστοιχο αριθμό αναφορών, αναφέρθηκαν στην αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού που προϋποθέτει η ΠΕ « ο ίδιος ο εκπαιδευτικός έχει ένα νέο ρόλο... δουλεύει μαζί με τα παιδιά τώρα, γίνεται αυτό που λέμε ένα με αυτά» (Μ4).

Τέλος, σχετικά με την αλλαγή στάσης των μαθητών κατατέθηκαν στο σύνολό τους τρεις αναφορές (δύο για τους συντονιστές και μία για τα μέλη) όπου τα υποκείμενα κάνουν λόγο για την καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών « Η ΠΕ σαφώς είναι μια καινοτομία γιατί καλλιεργεί την υπεύθυνη περιβαλλοντική στάση.... αλλάζει την παθητική στάση των παιδιών πώς να πωσε δράση για τα ζητήματα του περιβάλλοντος».

Πίνακας 3: Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου 'εκπαιδευτική καινοτομία'.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΑΝΑΦΟΡΩΝ	
	Συντονιστές (N=12)	Μέλη (N=12)
Αναφορά στην εκπαιδευτική και διδακτική διάσταση	5 (41,6%)	5 (41,6%)

Αναφορά στους στόχους και στα αποτελέσματα	4 (33,3%)	2 (16,6%)
Χρήση νέας τεχνολογίας	3 (25%)	3 (25%)
Αναφορά στις προαιρετικές δράσεις/προγράμματα	1 (8,3%)	1(8,3%)

Στη σχετική ερώτηση για την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου 'εκπαιδευτική καινοτομία' δεκατέσσερις από τους δεκαοκτώ συμμετέχοντες (επτά συντονιστές και επτά μέλη) περιόρισαν την εννοιολογική οριοθέτηση σε μία ή δύο το πολύ διαστάσεις της καινοτομίας, εκφράζοντας κυρίως την προσωπική τους άποψη για την καινοτομία βάσει της εμπειρίας τους. Δέκα εκπαιδευτικοί (πέντε συντονιστές και πέντε μέλη) με αντίστοιχες αναφορές εστιάζουν κυρίως στη διδακτική διαδικασία και συγκεκριμένα στις νέες μεθόδους διδασκαλίας « πιστεύω ότι ως καινοτομία θα μπορούσε να θεωρηθεί λόγω χάρη η εισαγωγή στο σχολείο νέων μεθόδων διδασκαλίας των μαθητών» (M5), «καινοτομία είναι σίγουρα οι διαθεματικές προσεγγίσεις στα μαθήματα.....» (Σ3) αλλά και στην εκπαιδευτική διαδικασία «Πολλά πράγματα μπορεί να θεωρηθούν ότι είναι καινοτομία. Να για παράδειγμα, καινοτομία μπορεί να είναι ο διαφορετικός τρόπος που ένας εκπαιδευτικός προσεγγίζει το αντικείμενο με το οποίο ασχολείται και έτσι βοηθάει τα παιδιά να αντιλαμβάνονται τα πράγματα διαφορετικά » (M8).

Επίσης, έξι συμμετέχοντες (τέσσερις συντονιστές και δύο μέλη) προσδιορίζουν την καινοτομία συναρτήσει του στόχου της «..... είναι οτιδήποτε καινούργιο που σκοπό έχει να βελτιώσει το σχολείο» (M7), αλλά και των αποτελεσμάτων που επιφέρει « καινοτομία είναι κάτι που έχει σαν αποτέλεσμα την πρόοδο, την αλλαγή» (Σ5). Εκείνο επίσης που διαφαίνεται στις παραπάνω απαντήσεις, είναι ότι η καινοτομία γίνεται αντιληπτή ως κάτι που σχετίζεται με την πρόοδο και τη βελτίωση. Επιπλέον, έξι αναφορές (τρεις συντονιστών και ισάριθμες αναφορές μελών) καταγράφουν τη σύνδεση της καινοτομίας με τη χρήση νέας τεχνολογίας «.....καινοτομία είναι επίσης και η εισαγωγή της τεχνολογίας στην εκπαίδευση» (Σ2), « η καινοτομία έχει σχέση σίγουρα και με την πληροφορική που μπαίνει στο σχολείο και βελτιώνει πολύ την σχολική καθημερινότητα» (M8).

Τέλος, δυο συμμετέχοντες (ένας συντονιστής και ένα μέλος), με αντίστοιχο αριθμό αναφορών συσχέτισαν την εκπαιδευτική καινοτομία με τα προαιρετικά

καινοτόμα προγράμματα τονίζοντας έτσι την έννοια της προαιρετικής, εθελοντικής συμμετοχής «..... καινοτομία σημαίνει να μπουν πολλά προγράμματα στο σχολείο που είναι προαιρετικά όπως είναι τα προγράμματα αγωγής υγείας, τα περιβαλλοντικά» (M2). Αξίζει να σημειωθεί ότι από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι όλοι ανεξαιρέτως αναφερόμενοι στην καινοτομία έκαναν λόγο για την εισαγωγή κάτι νέου καινούργιου στο σχολείο, είτε αυτό είναι τεχνολογία, είτε διδακτική μέθοδος, είτε στόχος, είτε αποτέλεσμα.

6.1.2. 2ος υποάξονας: Αντιλήψεις για τη θέση της ΠΕ στο αναλυτικό πρόγραμμα και τον τρόπο ενσωμάτωσης στο σχολικό σύστημα.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (δεκαπέντε από τους δεκαοκτώ) θεωρεί ότι πρέπει η ΠΕ να ενταχθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Συγκεκριμένα οκτώ συντονιστές και επτά μέλη, πιστεύουν ότι έτσι θα βγει από το περιθώριο του σχολικού προγράμματος που είναι τώρα « πρέπει να ενταχθεί και αυτή στο ωρολόγιο πρόγραμμα.... διαφορετικά δεν θα της δίνουν τη σημασία που πρέπει....» (M4). Αναλυτικότερα, οι έντεκα από αυτούς (έξι συντονιστές και πέντε μέλη) θεωρούν ότι θα πρέπει να γίνεται υπό μορφή διαθεματικών προγραμμάτων. Ιδιαίτερα κατατοπιστική όσον αφορά την ένταξη της ΠΕ στο σχολικό σύστημα είναι η απάντηση του Σ4 « ξέρω ότι στο δημοτικό υπάρχει η ευέλικτη ζώνη. Εκεί μπορείς να κάνεις θέματα για το περιβάλλον υπό μορφή project. Κάπως έτσι πρέπει να το κάνουμε και εμείς στο γυμνάσιο, δηλαδή ο καθένας από εμάς να έχει το περιθώριο να κάνει την ΠΕ, αν θέλει βέβαια, στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος σε ένα 2ωρο- 3ωρο, την εβδομάδα... κάπως σαν το project του δημοτικού...». Τέσσερις εκπαιδευτικοί (δύο συντονιστές και δύο μέλη) προτείνουν να πραγματοποιείται η ΠΕ ως αυτοτελές μάθημα προαιρετικού όμως χαρακτήρα « το καλύτερο θα ήταν να γίνεται ως μάθημα επιλογής και να το κάνει μόνο όποιος πραγματικά ενδιαφέρεται Εννοείται βέβαια να μην έχει βαθμολογία να μην είναι έτσι αγχωτικό» (Σ2). Ειδικά οι εκπαιδευτικοί που είναι σε γυμνάσια της επαρχίας (οκτώ από τους δέκα) υποστηρίζουν την άποψη ενσωμάτωσης της ΠΕ στο ωρολόγιο πρόγραμμα για διαδικαστικούς λόγους. Συνήθως, οι εκπαιδευτικοί των επαρχιακών σχολείων δεν κατοικούν στον τόπο που διδάσκουν, κατά συνέπεια έχουν πρόσθετες δυσκολίες στην παράταση του χρόνου

παραμονής τους στο σχολείο « μου είναι δύσκολο να μείνω παραπάνω στο σχολείο γιατί έχω και περίπου 1 ώρα δρόμο για να επιστρέψω στο σπίτι μου» (M5). Επίσης, στα γυμνάσια της επαρχίας φοιτούν παιδιά από τα γύρω χωριά που είναι δύσκολο να παραμείνουν πέραν του ωρολογίου προγράμματος « δεν μπορώ να κρατήσω τα παιδιά που είναι από τα γύρω χωριά μετά το σχολείο. Το σχολικό λεωφορείο που τα μεταφέρει έρχεται συγκεκριμένες ώρες.....» (M7).

Δυο εκπαιδευτικοί (Σ4, Σ5) θεωρούν ότι πρέπει να παραμείνει εκτός ωρολογίου προγράμματος. Εκφράζουν την ανησυχία τους ότι η ένταξη της μέσα στο κανονικό πρόγραμμα θα έρθει σε σύγκρουση με κατεστημένες πρακτικές « σε καμία των περιπτώσεων δεν πρέπει να ενταχθεί μέσα στο πρόγραμμα. πολλοί συνάδελφοι δεν ξέρουν πώς να κάνουν ΠΕ. φαντάζεσαι τον συνάδελφο που έχει μάθει τόσα χρόνια απλά να κάνει το μάθημά του με τους κλασικούς τρόπους; ... δεν υπάρχει περίπτωση θα αντιδράσει αν του πεις να εφαρμόσει ομαδικές συνεργατικές μεθόδους όπως κάνουμε στην ΠΕ» (Σ5). Μειοψηφεί η εκπαιδευτικός M1 που θεωρεί ότι η ΠΕ πρέπει να γίνεται τόσο εντός όσο και εκτός τους ωρολογίου προγράμματος « από την εμπειρία μου το καλύτερο θα ήταν το εξής. Η ΠΕ έχει και θεωρία αλλά και πράξη. Άρα θα έπρεπε να διδάσκεται μέσα στο σχολείο το θεωρητικό μέρος και να συνοδεύεται υποχρεωτικά και από δραστηριότητες που να γίνονται μετά το μάθημα»

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να γίνεται σε προαιρετική βάση « κανείς δεν πρέπει να υποχρεώνει κανέναν να κάνει προγράμματα όπως είναι τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά» (Σ8) και τονίζουν την εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών « η συμμετοχή σε αυτά πρέπει να είναι προαιρετική. Εξάλλου εκεί είναι όλη η ουσία...» (M5).

6.2. 2^{ος} άξονας: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση και τη διάχυση των αποτελεσμάτων των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων ΠΕ.

Ο συγκεκριμένος άξονας αναφέρεται στην εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ στις σχολικές μονάδες. Ειδικότερα, διερευνήσαμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τόσο

ως προς τη χρησιμότητα των περιβαλλοντικών προγραμμάτων όσο και ως προς την αποτελεσματικότητα των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων τους.

6.2.1. 1^{ος} υποάξονας: Αντιλήψεις για την χρησιμότητα της ΠΕ

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ρωτήθηκαν σχετικά με τη χρησιμότητα των προγραμμάτων ΠΕ και τις παρατηρούμενες αλλαγές που αυτά έχουν επιφέρει στη σχολική μονάδα. Θέλαμε να διερευνήσουμε ποιους τομείς θεωρούν ότι ωφέλησαν τα καινοτόμα αυτά προγράμματα και ποιες επιμέρους αλλαγές παρατήρησαν. Οι απαντήσεις που πήραμε αναφέρονται στους παρακάτω τομείς: μαθητές, εκπαιδευτικούς, σχολική κοινότητα.

Πίνακας 4: Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων για τη χρησιμότητα των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων ΠΕ.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΑΝΑΦΟΡΩΝ (N= 47)	
	Συντονιστές N=25	Μέλη N=22
Μαθητές	9 (36%)	8 (36,4%)
<ul style="list-style-type: none"> • Εξοικείωση με παιδαγωγικές πρακτικές της ΠΕ • Αλλαγή στάσης απέναντι στο περιβάλλον <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ευαισθητοποίηση ✓ Ενημέρωση-Ενδιαφέρον ✓ Ανάληψη δράσης • Ανάπτυξη καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων 	5 3 1 1 1 1	4 4 2 1 1 1
Εκπαιδευτικοί	8 (32%)	8 (36,4%)
<ul style="list-style-type: none"> • Εμπλουτισμός παιδαγωγικής κατάρτισης • Μεγαλύτερη ευελιξία/ αυτενέργεια • Επαγγελματική ανάπτυξη 	3 2 3	4 3 1

Σχολείο	8 (32%)	6 (27,3%)
• Άνοιγμα στην τοπική κοινωνία	3	3
• Αλλαγή σχολικού κλίματος	2	1
• Προσαρμογή του σχολείου στις ευρύτερες αλλαγές	2	1
• Εμπλουτισμός εκπαιδευτικού υλικού στο σχολείο	1	1

Από την ανάλυση των απαντήσεων, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους είναι θετικά διακείμενοι στην ΠΕ και θεωρούν ότι είναι ωφέλιμο να υλοποιούνται προγράμματα ΠΕ στη σχολική μονάδα. Επιπλέον, δεν παρατηρείται διαφοροποίηση στις απαντήσεις ανάμεσα στους συντονιστές και στα μέλη.

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (δεκαπέντε από τους δεκαοκτώ) εστιάζει στο όφελος που αποκομίζουν τα παιδιά από την ΠΕ. Η δυνατότητα εμπλοκής στις παιδαγωγικές μεθόδους της ΠΕ καταγράφηκε ως ωφέλεια από εννιά συνολικά αναφορές (πέντε για τους συντονιστές και τέσσερις για τα μέλη) « τα παιδιά μέσω της ΠΕ είχαν τη δυνατότητα να μάθουν να δουλεύουν ομαδοσυνεργατικά και να μαθαίνουν πράγματα για το περιβάλλον βιωματικά με δραστηριότητες και όχι μόνο με συζητήσεις. να σου πω και κάτι; ακόμα και το ενδιαφέρον των «κακών» μαθητών άλλαξε, συμμετείχαν, βοηθούσαν » (Μ2). Όπως επισημαίνεται σε επτά αναφορές (τρεις για τους συντονιστές και τέσσερις για τα μέλη) η ενασχόληση με τα περιβαλλοντικά προγράμματα είχε ως αποτέλεσμα την υιοθέτηση θετικής στάσης απέναντι στο περιβάλλον. Αναλυτικότερα, σε τρεις αναφορές (μία για τους συντονιστές και δύο για τα μέλη) τονίζεται η ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στο περιβάλλον με συνακόλουθη αλλαγή στάσης « μέσα από τα περιβαλλοντικά προγράμματα οι μαθητές έμαθαν για το περιβάλλον..... δεχθήκαν ερεθίσματα τα οποία τα μεταφέρουν στη ζωή τους. Ίσως να μην φαίνονται αυτή τη στιγμή αλλά σίγουρα θα γίνουν πιο υπεύθυνα άτομα απέναντι στο περιβάλλον στο μέλλον » (Σ2). Δύο ερωτώμενοι (ένας συντονιστής και ένα μέλος) αναφέρουν ότι τα παιδιά ενημερωθήκαν για τα περιβαλλοντικά θέματα και απέκτησαν ενδιαφέρον γι' αυτά. Αυτό όπως αναφέρεται από άλλους δύο εκπαιδευτικούς (ένα συντονιστή και ένα μέλος) είχε ως αποτέλεσμα την αλλαγή στάσης των μαθητών απέναντι στο περιβάλλον με συνακόλουθη ανάληψη δράσης προς όφελος του. Τέλος, δύο ερωτώμενοι (ένας συντονιστής και ένα μέλος) ανέφεραν

ότι οι μαθητές ανέπτυξαν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις τόσο με τους συμμαθητές τους όσο και με τους καθηγητές *« η ομαδική εργασία που υιοθετήσαμε ως μία τεχνική στο πρόγραμμά μας είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά να συνεργαστούν μεταξύ τους και τελικά να βελτιωθούν οι σχέσεις τους μεταξύ τους αλλά και με εμάς. »* (Σ4). Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία όπου υπάρχει ένας αρκετά μεγάλος αριθμός αλλοδαπών δίνουν και μία άλλη πτυχή της ωφέλειας των περιβαλλοντικών προγραμμάτων *« στο σχολείο μας έχουμε πολλά παιδιά από άλλες χώρες.... και τα βλέπεις ότι θέλουν πάρα πολύ να συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα»* (Σ5). Θεωρούν ότι τα καινοτόμα προγράμματα βοηθούν στην ένταξη αυτών των πληθυσμιακών ομάδων στο σχολικό σύστημα *« αρχίζουν τα άλλα παιδιά να κάνουν παρέα με τους αλλοδαπούς.... τα αποδέχονται γιατί βλέπουν ότι το ίδιο με αυτά. Μπορούν να κάνουν με την ίδια επιτυχία αυτά που κάνουν και οι ίδιοι»* (Μ2).

Ο ίδιος εκπαιδευτικός θεωρεί ότι επωφελείται από την ενασχόλησή του με την ΠΕ όπως καταγράφεται σε δεκαέξι αναφορές (οκτώ για τους συντονιστές και οκτώ για τα μέλη). Ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών (τρεις συντονιστές και τέσσερα μέλη με αντίστοιχες αναφορές) θεωρεί ότι μέσω των νέων διδακτικών προσεγγίσεων (όπως πχ μέθοδος project) που ακολουθούνται στη ΠΕ διευρύνει την παιδαγωγική τους κατάρτιση όπως αποτυπώνεται σε οκτώ αναφορές. Ενδιαφέρουσα είναι η άποψη που εξέφρασε ο Σ8, ότι δηλαδή η ΠΕ συμβάλει και στην επαγγελματική ανάπτυξη του ίδιου του εκπαιδευτικού εμπλουτίζοντας την παιδαγωγική κατάρτιση του *«Κανονικά θα έπρεπε ο τρόπος με τον οποίο δουλεύουμε στην ΠΕ να την εφαρμόζαμε και στο μάθημά μας. Πολλές φορές τα ίδια τα παιδιά μου λένε να γίνεται το κανονικό μάθημα σε ομάδες όπως στην ΠΕ. και αυτό προσπαθώ να κάνω »* την οποία φαίνεται να συμμερίζεται και η Σ9 *« εμένα προσωπικά με βοήθησε (η ΠΕ) να βελτιωθώ και στη δουλειά μου μέσα στην τάξη. και αυτό ξέρεις πώς έγινε; δανείστηκα τον τρόπο που δουλεύουμε με τους μαθητές μου όταν κάνουμε τα προγράμματα»*. Επίσης, πέντε υποκείμενα του δείγματός μας (δύο συντονιστές και τρία μέλη) θεωρούν ότι μέσω της ΠΕ ο εκπαιδευτικός ξεφεύγει από τη σχολική ρουτίνα, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και νιώθει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση *« για όλους εμάς που ασχολούμαστε με περιβαλλοντικά προγράμματα, αλλάζει η ρουτίνα μας, κάνουμε κάτι διαφορετικό που αρέσει και σε μας και στους μαθητές μας. Γενικά αλλάζει όλη η λειτουργία του σχολείου..... τα παιδιά δεν βαριούνται και μαζί με αυτά*

ούτε και εμείς.....» (Σ6), «δεν δεσμεύομαι από την πίεση που έχω από τα κανονικά μαθήματα και έτσι έχω την ελευθερία που θέλω να διερευνήσω τους ίδιους του μαθητές, να δω τι έχουν ανάγκη να κάνουν.....» (M5). Εντέλει, όπως αναφέρουν τέσσερα υποκείμενα της έρευνας σε ισάριθμες αναφορές (τρεις για τους συντονιστές και μία για τα μέλη) συνέβαλλε η ΠΕ στην επαγγελματική τους ανάπτυξη « σίγουρα μας βοήθησε. και όχι σε θεωρίες και λόγια. αλλά μιλάμε και σε ουσιαστικό πρακτικό επίπεδο επαγγελματικά αν σκεφτείς ότι βελτιωθήκαμε σε πολλά επίπεδα.... Συνεργασία με τους άλλους, βελτίωση στην καθαυτό δουλειά μας» (Σ1).

Τέλος, δεκατέσσερις εκπαιδευτικοί (οκτώ συντονιστές και έξι μέλη) με αντίστοιχο αριθμό αναφορών θεώρησαν ότι επωφελήθηκε το σχολείο από την εφαρμογή περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Όπως σημειώνεται σε τέσσερις αναφορές (δύο για τους συντονιστές και μία για τα μέλη) τα προγράμματα ΠΕ συνέβαλαν στην αλλαγή του σχολικού κλίματος, το οποίο θεωρούν ότι έγινε πιο ευχάριστο, συνεργατικό και συναδελφικό « μέσα από τέτοια προγράμματα όπως η ΠΕ κερδισμένο βγαίνει το ίδιο το σχολείο. ιδιαίτερα όταν ακούγεται το σχολείο πιο έξω και το θέμα παίρνει κάποια δημοσιότητα... Οι συνάδελφοι κάνουν ομάδες και συνεργάζονται. Αυτό βέβαια έχει αντίκτυπο σε όλους... στη διάθεση μας» (Σ1). Επίσης, η προσαρμογή του σχολείου στις σύγχρονες εξελίξεις αποτελεί ένα ακόμη όφελος από την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων όπως αναφέρουν σε ισάριθμες δηλώσεις τέσσερις εκπαιδευτικοί (δύο συντονιστές και ένα μέλος) « Με τις καινοτομίες όπως είναι η περιβαλλοντική (εκπαίδευση) το σχολείο συμβαδίζει με όλα αυτά τα καινούργια πράγματα που γίνονται στην εποχή μας» (M2). Επιπλέον, ο εμπλουτισμός σε εκπαιδευτικό και εποπτικό υλικό του σχολείου αναφέρεται από τέσσερις εκπαιδευτικούς ως ένα σημαντικό όφελος για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα « κατά την εφαρμογή του προγράμματος πήραμε επιπλέον εξοπλισμό ο οποίος όταν τελειώσαμε έμεινε στο σχολείο» (Σ10). Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί (ένας συντονιστής και ένα μέλος) αναφέρουν ότι μέσω των προγραμμάτων ΠΕ το σχολείο δεν περιορίζεται στα στενά πλαίσια της σχολικής κοινότητας « πολλές δραστηριότητες γίνονται έξω από το σχολείο, έτσι ερχόμαστε σε επαφή με τους κατοίκους της τοπική κοινωνίας» (Σ1).

6.2.2. 2ος υποάξονας: Απόψεις για την αποτελεσματικότητα των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων ΠΕ.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ρωτήθηκαν σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ΠΕ. Θέλαμε να διερευνήσουμε την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο αποτελεσματικά κρίνουν τα συγκεκριμένα προγράμματα που εφαρμόστηκαν στο σχολείο όπου εργάζονται, χωρίς ωστόσο να τους δοθεί συγκεκριμένος ορισμός της αποτελεσματικότητας. Από την ανάλυση των απαντήσεων, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, αν και θεωρητικά διάκεινται θετικά ως προς την εισαγωγή προγραμμάτων ΠΕ στη σχολική μονάδα, δεν πιστεύουν ότι στην πράξη είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά « βέβαια αν και κάναμε αρκετά καινοτόμα προγράμματα σαν την ΠΕ στο σχολείο μας, τελικά δεν έφεραν πολλές αλλαγές ή τουλάχιστον όλες αυτές τις αλλαγές που περιμέναμε» (M8). Μάλιστα, σε αρκετές περιπτώσεις η υλοποίηση τέτοιων καινοτόμων προγραμμάτων προκάλεσε την αντίδραση των άλλων συναδέλφων του σχολείου όπως καταγράφεται σε τέσσερις αναφορές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Σ4 « είχα μεγάλο πρόβλημα με τους υπόλοιπους συναδέλφους. Έρχονταν και μου διαμαρτύρονταν ότι τα παιδιά που συμμετέχουν στις επισκέψεις των προγραμμάτων χάνουν πολλές ώρες από το μάθημα και μετά δεν μπορούν να ακολουθήσουν τους συμμαθητές τους στην ύλη». Η διατάραξη της ομαλής λειτουργίας του σχολείου ήταν ένα ακόμη αρνητικό αντίκτυπο «το ότι λείψαμε με άλλους δύο συναδέλφους και με τα παιδιά της περιβαλλοντικής ομάδας σαν αποτέλεσμα κάποια τμήματα να έχουν κενά..... αναγκάστηκαν και ορισμένοι συνάδελφοι να αλλάξουν το πρόγραμμά τους.... Όπως αντιλαμβάνεσαι αυτά δεν είναι ευχάριστες καταστάσεις για το σχολείο... όταν ήρθαμε ακούσαμε πολλά παράπονα» (M5).

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αιτιολογήσουν τους λόγους που θεωρούν ότι τα περιβαλλοντικά προγράμματα δεν είναι αποτελεσματικά. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια που τα εφαρμοζόμενα προγράμματα δεν αποφέρουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα αποτελούν ουσιαστικά ταυτόχρονα και κριτήρια με τα οποία κρίνουν την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην παραπάνω ερώτηση καταγράφονται στον πίνακα 5.

Πίνακας 5: Παράγοντες που καθιστούν αναποτελεσματικά τα εφαρμοζόμενα προγράμματα ΠΕ

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΑΝΑΦΟΡΩΝ (N= 52)	
	Συντονιστές N=27	Μέλη N=25
Έλλειψη αξιολόγησης πορείας	8 (29,65)	8 (32%)
Διδακτική μεθοδολογία και χρησιμοποιούμενα μέσα και εργαλεία	6 (22,2%)	7 (28%)
Περιορισμένος βαθμός επίτευξης στόχων και σκοπών	5 (18,5%)	5 (20%)
Προβλήματα σχεδιασμού/προγραμματισμού	5 (18,5%)	3 (12%)
Αδυναμία ενσωμάτωσης πρακτικών της ΠΕ μέσα στην τάξη	3 (11,1%)	2 (8%)

Η έλλειψη συστηματικής αξιολόγησης των προγραμμάτων αποτελεί έναν πολύ βασικό παράγοντα όπως καταγράφεται σε δεκαέξι αναφορές (οκτώ για τους συντονιστές και ισάριθμες αναφορές για τα μέλη) που τελικά τα περιβαλλοντικά προγράμματα δεν έχουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Στις περισσότερες περιπτώσεις όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις γνώσεις να κάνουν αυτήν τη διαδικασία « για να είμαι ειλικρινής η αξιολόγηση δεν είναι κάτι που ξέρω να κάνω. μόνο στα χαρτιά την κάνουμε όπως την κάνουμε και αν αυτό λέγεται βέβαια αξιολόγηση. μήπως μας έμαθε και κανείς για ποιο λόγο πρέπει να γίνει και πώς γίνεται; » (M6). Της κατάστασης που επικρατεί χαρακτηριστική είναι η δήλωση του Σ9 « αυτό που με εντυπωσίασε όταν πρωτοασχολήθηκα με τα προγράμματα (ΠΕ) ήταν το ότι ακόμα και οι συνάδελφοι που ασχολούνταν αρκετά με αυτά δεν είχαν εντάξει σχεδόν καθόλου την αξιολόγηση στο σχεδιασμό..... ακόμα και όταν στο τέλος της χρονιάς ολοκληρώθηκαν τα προγράμματα απέφυγαν να κάνουν οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης. απλά ανατρέχανε στις επισκέψεις που κάνανε και στο πως πέρασαν , σε ψυχαγωγικού τύπου αξιολογήσεις δηλαδή».

Η διδακτική μεθοδολογία και τα χρησιμοποιούμενα μέσα και εργαλεία φαίνεται να είναι ο δεύτερος κατά σειρά σημαντικότητας τομέας που καθορίζει την

αναποτελεσματικότητα ενός προγράμματος όπως αναφέρουν δεκατρείς εκπαιδευτικοί (έξι συντονιστές και επτά μέλη) σε αντίστοιχες αναφορές. Ιδιαίτερα διαφωτιστική είναι η δήλωση της (Σ4) « *αν εφαρμοστούν όπως πρέπει οι μέθοδοι που λέει η ΠΕ θα κερδίσουν πολλά τα παιδιά. Γιατί σίγουρα μπορούν να μάθουν πολλά από την ομαδοσυνεργατική μάθηση. Στην πράξη όμως ξέρεις τι γίνεται;..... κανονίζουμε υποτίθεται να κάνουμε μελέτη πεδίου, δεν εμβαθύνουν τα παιδιά, και τελικά καταντάει να είναι μια απλή επίσκεψη. Για να μην πω και το άλλο. πολλές φορές αντί να εργαστούν τα ίδια τα παιδιά, να ψάζουν να βρουν πληροφορίες τελικά τα κάνει ο ίδιος ο καθηγητής έτσι τελικά δεν μαθαίνουν τίποτε» (Σ4).*

Επίσης, ένα θέμα που θίγει ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών του δείγματος είναι ο βαθμός επίτευξης των στόχων και των σκοπών του προγράμματος όπως καταδεικνύεται σε δέκα αναφορές (πέντε αναφορές για τους συντονιστές και ισάριθμες αναφορές για τα μέλη). Σε αρκετές περιπτώσεις υπάρχουν αποκλίσεις σε αυτά που αρχικά είχαν προγραμματιστεί στην αρχή του προγράμματος με αποτέλεσμα να μην επιτευχθούν κάποιοι στόχοι « *... προγραμματίζουμε να κάνουμε κάποιες δραστηριότητες, εξωτερικές κλπ ... στην πορεία όμως λίγο από την πίεση των εξετάσεων, λίγο από του γονείς... ξέρεις τι λένε, τι τα θέλετε αυτά τώρα; ασχοληθείτε με τα σημαντικά μαθήματα να καταλάβουν τίποτα... μας βγάζει εκτός προγραμματισμού » (Σ3).*

Ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάζεται και υλοποιείται ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα, όπως καταγράφεται σε οκτώ αναφορές (πέντε για τους συντονιστές και τρεις για τα μέλη), φαίνεται ότι αποτελεί σημείο αμφισβήτησης για την αποτελεσματικότητά του. Ο λίγος χρόνος που έχουν στη διάθεση τους οι εκπαιδευτικοί για την οργάνωση σε συνδυασμό με την έλλειψη ουσιαστικού προγραμματισμού προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς « *έχουμε τόσες πολλές υποχρεώσεις που δεν υπάρχει χρόνος να αφιερώσω σε πλήρη προγραμματισμό γι αυτό πολλοί από εμάς καταφεύγουμε σε αντιγραφή καμιά φορά παλαιότερων προγραμματισμών» (Σ3).*

Η αδυναμία διάχυσης των παιδαγωγικών πρακτικών της ΠΕ στην τάξη καταδεικνύεται με πέντε αναφορές (τρεις αναφορές για τους συντονιστές και δύο αναφορές για τα μέλη) ως μία ακόμα αιτία αναποτελεσματικότητας αυτών των

καινοτόμων δράσεων «Δυστυχώς όλα αυτά που μάθαμε όσοι ασχοληθήκαμε με τα περιβαλλοντικά προγράμματα δεν καταφέραμε να τα μεταφέρουμε και στην πρακτική της ίδιας της τάξης εξαιτίας του χρόνου που χρειάζονται όλα αυτά για να εφαρμοστούν. και για την εξεταστέα ύλη είναι δύσκολο να καθυστερείς και έτσι τελικά το πρόγραμμα, μετά το τέλος του δεν άλλαξε θα έλεγα και πολλά.» (Σ2).

6.2.3. 3ος υποάξονας: Αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ.

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τον τρόπο αξιολόγησης ενός προγράμματος ΠΕ στο σχολείο που υπηρετούν. Θέλαμε να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι αυτό που διακρίναμε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν ότι δεν υπήρχε σαφήνεια στα όσα έλεγαν και ήταν ιδιαίτερα φειδωλοί στις απόψεις τους. Μάλιστα παρατηρήσαμε ότι γενικά απέφευγαν να δώσουν απαντήσεις τόσο σε θέματα αξιολόγησης όσο και σε θέματα διάχυσης. Αναλυτικότερα: Όσον αφορά την αξιολόγηση η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (οι 13 από τους 18) αναφέρουν ως μορφή αξιολόγησης που υιοθετούν τη συζήτηση με τα παιδιά στο τέλος της χρονιάς, δηλαδή « η αξιολόγηση που κάνουμε και μάλιστα έχει ενδιαφέρον είναι η εξής: το Μάιο που έχει πλέον ολοκληρωθεί το πρόγραμμα αφιερώνουμε μία τελική συνάντηση με τα παιδιά όπου εκεί κάνουμε συζήτηση για τα όσα κάναμε. Ζητάμε δηλαδή από τα παιδιά να μας πουν πώς ακριβώς είδαν όλα όσα έγιναν κατά τη διάρκεια της χρονιάς, ποιες ήταν οι εντυπώσεις τους... Έτσι γινόμαστε και εμείς οι εκπαιδευτικοί καλύτερα γιατί βλέπουμε τι άρεσε τι δεν άρεσε, τι πήγε καλά τι δεν πήγε» (Σ2). Διαπιστώσεις που επισημάνθηκαν και κατά την ανάλυση του περιεχομένου των ημερολογίων. Δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως μορφή αξιολόγησης την παρουσίαση του προγράμματος στο υπόλοιπο σχολείο στο τέλος της χρονιάς « ένας τρόπος για να αξιολογήσουμε το πρόγραμμα είναι να το παρουσιάσουμε κατά τη λήξη του έτους στο σχολείο. Και πρόσεξε καλούμε και τους γονείς να δουν τι κάναμε. Από τις αντιδράσεις τους και τα όσα σχολιάζουν μπορούμε να δούμε κατά πόσο το πρόγραμμα στέφθηκε από επιτυχία ή όχι» (Μ5). Ένας εκπαιδευτικός (Σ9) (κάτι που φαίνεται και στο ημερολόγιο του) έκανε λόγο για διαμορφωτική αξιολόγηση δηλαδή

ανά τακτά διαστήματα υπήρχε έλεγχος κατά πόσο επετεύχθησαν επιμέρους στόχοι και έτσι λειτουργούσε η όλη διαδικασία αναστοχαστικά δίνοντας τη δυνατότητα να κάνει διορθωτικές παρεμβάσεις.

6.2.4. 4ος υποάξονας: Διάχυση των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων ΠΕ.

Όσον αφορά τη διάχυση των αποτελεσμάτων εντύπωση μας έκανε ότι οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς (εννιά από τους δεκαοκτώ) αναφέρουν ότι δεν υπάρχει ουσιαστική προσπάθεια διάχυσης αποτελεσμάτων που σε πολλές περιπτώσεις οφείλεται στην αδιαφορία από πλευρά του διευθυντή και έτσι τα όσα γίνονται κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων ΠΕ περιορίζονται κυρίως στην ίδια την περιβαλλοντική ομάδα. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του Μ3 *«Ποιος νομίζεις ότι νοιάζεται για το τι κάνουμε εμείς στα προγράμματα; Εδώ καλά καλά ο ίδιος ο διευθυντής δεν μας ρώτησε ούτε καν πώς τα πάμε, πόσο μάλλον να ενδιαφερθεί να τα μάθουν και οι υπόλοιποι..... Δεν πειράζει όμως, ότι κάνουμε τουλάχιστον αρέσει σε εμάς και στα παιδιά που ασχολούνται με αυτά (προγράμματα ΠΕ), μαθαίνουμε εμείς ...κάτι είναι και αυτό...»*. Αλλά ακόμα και όσοι θεωρούν ότι γίνονται προσπάθειες διάχυσης των αποτελεσμάτων, εστιάζουν κυρίως στην παρουσίαση του ίδιου του προγράμματος με τη μορφή εκδήλωσης στο τέλος της χρονιάς τόσο στους υπόλοιπους μαθητές όσο και στους γονείς.

6.3. 4^{ος} άξονας: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες

Στον 3^ο άξονα καταγράψαμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το αν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις σχετικά με το περιβάλλον, τις μεθόδους και τις ικανότητες που αφορούν την πρακτική εφαρμογή της ΠΕ. Κατά την ανάλυση των δεδομένων, στην κατηγορία αυτή εντάξαμε όλες τις αναφορές που περιγράφουν τη γνωστική επάρκεια των εκπαιδευτικών και τις απόψεις τους για τις δεξιότητες που συνεπάγεται ο νέος τους ρόλος στην εφαρμογή της ΠΕ. Χωρίζεται στις εξής υποκατηγορίες: παιδαγωγικές μέθοδοι υλοποίησης που εφαρμόζουν στην ΠΕ, γνωστική επάρκεια (γνώσεις οικολογίας-

περιβάλλοντος), δεξιότητες των εκπαιδευτικών στην ΠΕ (διαπροσωπικές ικανότητες, ικανότητες συντονισμού, διεκπεραιωτικές ικανότητες κτλ) και αποτελεσματική μορφή επιμόρφωσης.

6.3.1 1^{ος} υποάξονας: Μέθοδοι υλοποίησης που εφαρμόζουν στην ΠΕ

Με την ερώτηση «Ποιες κυρίως μεθόδους εφαρμόζετε για την υλοποίηση των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;» θέλαμε να διερευνήσουμε κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις παιδαγωγικές μεθόδους της ΠΕ, αν τις εφαρμόζουν στην πράξη, και κατ'έκταση αν εντοπίζονται στον τομέα αυτό επιμορφωτικές ανάγκες. Από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών

Πίνακας 6: Διδακτικές μέθοδοι που εφαρμόζονται για την υλοποίηση των προγραμμάτων ΠΕ

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΑΝΑΦΟΡΩΝ (N= 31)	
	Συντονιστές N=14	Μέλη N=17
Μέθοδος project	8 (57,1%)	8 (47%)
Μελέτη – εργασία στο πεδίο	2 (14,2%)	3 (17,6%)
Εικαστικά-θέατρο	2 (14,2%)	2 (11,8%)
Χρήση δικτύου	1 (7,1%)	2 (11,8%)
Συζήτηση	1 (7,1%)	1 (5,9%)
Παιχνίδια ρόλων	0 (0%)	1 (5,9%)

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 6, η πλειοψηφία των συντονιστών (57,1%) καθώς και ένα μεγάλο ποσοστό (47%) των μελών επιλέγει ως μέθοδο υλοποίησης των προγραμμάτων ΠΕ τη μέθοδο Project. Η μελέτη πεδίου (ή εργασία στο πεδίο) επιλέγεται από το 14,2% των συντονιστών και από το 17,6% των μελών. Σημαντικό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών (14,2 % για τους συντονιστές και 11,8% για τα μέλη) που επιλέγουν τις εικαστικές

δραστηριότητες για την υλοποίηση των προγραμμάτων ΠΕ. Αρκετά μικρός είναι και αριθμός των συντονιστών (7,1%) που χρησιμοποιούν το δίκτυο ενώ στα μέλη ο αντίστοιχος αριθμός είναι λίγο μεγαλύτερος (11,8%). Η συζήτηση επιλέγονται ως παιδαγωγικές μέθοδοι στην υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ σε μικρό βαθμό τόσο από τους συντονιστές (7,1%) όσο και από τα μέλη (5,9%). Το παιχνίδι ρόλων επιλέγεται μόλις από ένα μέλος ενώ δεν επιλέγεται καθόλου από τους συντονιστές. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειώσουμε ότι οι διδακτικές μέθοδοι που προαναφέρθηκαν πιθανώς να (αλληλο)επικαλύπτονται εξαιτίας της διαφορετικής ερμηνείας που απέδωσε ο κάθε εκπαιδευτικός τον όρο 'μέθοδο'. Έτσι, άλλοι βλέπουν ένα πρόγραμμα ΠΕ συνολικά ως μέθοδο και άλλοι βλέπουν τις επιμέρους διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο ενός προγράμματος ως 'μεθόδους'.

6.3.2. 2ος υποάξονας: Αντιλήψεις για την γνωστική επάρκεια σε θέματα ΠΕ των εκπαιδευτικών

Το γνωστικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων φαίνεται ότι έχει άμεση σχέση με το κατά πόσο αισθάνονται επαρκείς να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που έχει η ΠΕ σε επίπεδο γνώσεων. Αναλυτικότερα, όσοι είχαν βασικές σπουδές σχετικές με τις φυσικές επιστήμες (εννιά εκπαιδευτικοί) ανέφεραν ότι είχαν μεγαλύτερη σχέση με την ΠΕ και ως εκ τούτου μπορούσαν ανταποκριθούν καλύτερα « λόγω του ότι είμαι βιολόγος σίγουρα αυτό με βοηθάει να μπορώ να διαχειριστώ καλύτερα θέματα που αφορούν το περιβάλλον. Έχω πιστεύω τις απαραίτητες γνώσεις για βιοφυσικά φαινόμενα που εξετάζει η ΠΕ» (M4). Για το λόγο αυτό θεωρούν ότι δεν είναι απολύτως απαραίτητη η περαιτέρω ενημέρωση σε περιβαλλοντικά θέματα και η απόκτηση επιπλέον γνώσεων « δεν νομίζω ότι πρέπει να μάθουμε κι άλλα. αν τις γνώσεις που έχουμε από το πανεπιστήμιο τις αξιοποιήσουμε σωστά θεωρώ ότι δεν θα έχουμε πρόβλημα και θα είμαστε σε θέση να ενημερώσουμε υπεύθυνα και έγκυρα για τα περιβαλλοντικά ζητήματα..... αν θέλουν να μας επιμορφώσουν αλλού πρέπει να δώσουν βαρύτητα» (Σ10). Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί (εννιά συνολικά), η ειδικότητα των οποίων δεν έχει άμεση σχέση με την ΠΕ ανέφεραν ότι η προσωπική τους ενασχόληση ήταν αυτή που τους βοήθησε στην ΠΕ και όχι οι βασικές τους σπουδές « δεν πιστεύω ότι το να έχει τελειώσει κάποιος την αγγλική φιλολογία μπορεί να του προσφέρει

βοήθεια όταν κάνει προγράμματα τέτοιου τύπου στο σχολείο. Απλά το κάνουμε γιατί έχουμε το μεράκι και ασχολούμαστε από μόνοι μας ψάχνουμε από μόνοι μας πληροφορίες » (Σ7). Επίσης, η πλειοψηφία από αυτούς (έξι από τους εννιά) εκφράζουν την ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα οικολογίας και περιβάλλοντος « ένα βασικό μου πρόβλημα τώρα που κάνω περιβαλλοντικά προγράμματα ξέρεις ποιο είναι; Το ότι δεν έχω αρκετές γνώσεις γι αυτό (το περιβάλλον). Στη σχολή μου δεν μάθαμε καθόλου για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Εμείς ειδικά που δεν προερχόμαστε από επιστήμες που έχουν σχέση με την οικολογία θα πρέπει να μας επιμορφώσουν. Να αποκτήσουμε γνώσεις» (Μ3). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανάγκη σε επίπεδο γνώσεων όσον αφορά την ΠΕ και την αειφορία που εκφράζουν δύο από τους εκπαιδευτικούς προερχόμενους από τις επιστήμες γενικότερα της αγωγής « τα τελευταία χρόνια ακούμε πολύ για την αειφόρο ανάπτυξη και τη βιωσιμότητα, και δεν θυμάμαι και κάτι ακόμα Δεν ξέρω σχεδόν τίποτα γι αυτές τις έννοιες» (Μ1).

6.3.3. 3ος υποάξονας: Ανάγκες σε επίπεδο δεξιοτήτων

Η γνωστική επάρκεια, όπως πιστεύει το σύνολο των ερωτηθέντων δεν αρκεί για να υλοποιήσει κανείς περιβαλλοντικά προγράμματα « Κοίτα να δεις για να υλοποιήσεις ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα δεν αρκεί μόνο να ξέρεις πράγματα σχετικά με το περιβάλλον είναι και άλλα πράγματα. πρέπει να μπορείς να οργανώνεις να εφαρμόζεις καινούριες μεθοδολογίες και να κρατάς τον έλεγχο στα παιδιά, να μη ξεφεύγουν και το θεωρούν απλά χάσιμο μαθήματος» (Σ1). Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι ακόμα και αυτοί που είχαν επιμορφωθεί στην ΠΕ διατύπωσαν την άποψη ότι υπάρχει διάσταση ανάμεσα σε αυτά που έμαθαν και σε αυτά που στην πράξη εφαρμόζονται «...Τι νομίζεις ότι δηλαδή αυτά που μάθαμε στο μεταπτυχιακό είναι απόλυτα εφαρμόσιμα στην πράξη; Εμείς κυρίως σε θεωρητικό επίπεδο μάθαμε κάποια πράγματα.... όταν όμως πας σε πραγματικές συνθήκες να τα εφαρμόσεις βλέπεις ότι λίγα από αυτά λειτουργούν όντως.....» (Σ9). Οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση στις δεξιότητες εκείνες που απαιτούνται για να υλοποιήσει ο εκπαιδευτικός ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα «και βέβαια χρειαζόμαστε όσοι ασχολούμαστε με την ΠΕ επιμόρφωση..... όχι όμως μόνο να μας λένε θεωρητικά πράγματα όπως γινόταν σε όσα σεμινάρια παρακολούθησα. Να μας

βοηθήσουνε να αναπτύξουμε, πως να το πω, ικανότητες για να είμαστε σε θέση να εφαρμόσουμε στην πράξη όλα αυτά για το περιβάλλον που μας λένε ».

Πίνακας 7: Κατηγορίες αναγκών σε επίπεδο δεξιοτήτων

Κατηγορίες	Συχνότητα αναφορών	
	Συντονιστές N=49	Μέλη N=32
Ικανότητες σχετικά με την παιδαγωγική διάσταση της ΠΕ	16 (38%)	14 (45,2%)
<ul style="list-style-type: none"> • Ικανότητες σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων ΠΕ • Ικανότητες σχετικά με τη διδακτική εφαρμογή της ΠΕ • Δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού κλίματος 	9 5 2	6 4 4
Διαπροσωπικές ικανότητες	5 (11,9%)	10 (32,3%)
<ul style="list-style-type: none"> • Ικανότητες διαχείρισης και επίλυσης συγκρούσεων • Συνεργατικές ικανότητες 	3 2	5 5
Ικανότητες συντονισμού του προγράμματος	8 (19%)	5 (16,1%)
Οργανωτικές και διοικητικές ικανότητες	13 (30%)	2 (6,4%)

Οι ανάγκες για επιμόρφωση σε επίπεδο ικανοτήτων όπως προκύπτει από τον πίνακα 7 διαφοροποιούνται ανάμεσα στους συντονιστές και στα μέλη.

Στις βασικές ικανότητες που έχουν ανάγκη περαιτέρω καθοδήγησης τόσο οι συντονιστές (εννιά αναφορές) όσο και τα μέλη (έξι αναφορές) συγκαταλέγονται οι ικανότητες που σχετίζονται με το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση ενός προγράμματος ΠΕ. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του M4 « *κοίτα να δεις. Εγώ που έχω σπουδάσει βιολογία οπότε θεωρητικά τουλάχιστον ξέρω πέντε πράγματα παραπάνω για το περιβάλλον. δεν σημαίνει όμως ότι ξέρω να κάνω και ένα πρόγραμμα ΠΕ. Πρέπει να έχω ικανότητες για το πως θα το σχεδιάσω, πως θα το εφαρμόσω.... και*

μην νομίζεις ότι αυτό είναι εύκολη υπόθεση!... είναι το α και το ω για αυτά τα προγράμματα (ΠΕ) και ούτε που δίνουν σημασία (οι υπεύθυνοι) να τα μάθουν στους καθηγητές». Στις βασικές αυτές ικανότητες που εκφράζουν την ανάγκη να επιμορφωθούν είναι οι ικανότητες που σχετίζονται άμεσα με τη διδακτική εφαρμογή της ΠΕ. Στην κατηγορία διδακτικές ικανότητες καταγράψαμε συνολικά δέκα αναφορές (έξι για τους συντονιστές και τέσσερις για τα μέλη). Σε αυτές οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν τη διδακτική επάρκεια, την οποία συνδέουν με την ιδιαίτερη μεθοδολογία της ΠΕ « το να διδάξεις ένα αντικείμενο όπως η ΠΕ δεν είναι εύκολη υπόθεση γιατί δεν έχει μόνο μία διδακτική μέθοδο...» (M1). Επιπλέον, την ανάγκη ανάπτυξης της ικανότητας δημιουργίας του κατάλληλου κλίματος σχετικά με την ΠΕ, που θα ενθαρρύνει και θα επιδράσει μορφωτικά στους μαθητές διατυπώνουν δυο συντονιστές και τέσσερα μέλη σε αντίστοιχες αναφορές « για να μπορούν να είναι τα παιδιά ελεύθερα να συμμετέχουν σε όλα όσα κάνουμε θα πρέπει να τα ενθαρρύνουμε. Να είμαστε σε θέση να δημιουργήσουμε μέσα στην τάξη τη δυνατότητα να εκφραστούν και να πειραματιστούν» (M4).

Ένας ακόμη τομέας που θεωρούν τα υποκείμενα της έρευνας ότι χρειάζονται περαιτέρω καθοδήγηση είναι οι διαπροσωπικές ικανότητες (πέντε αναφορές συντονιστών και δέκα αναφορές μελών). Αναλυτικότερα, πέντε μέλη με αντίστοιχες αναφορές θεωρούν ότι χρειάζονται περαιτέρω καθοδήγηση για την ανάπτυξη συνεργατικών ικανοτήτων. Ιδιαίτερα επεξηγηματική είναι η M2 « για να μπορεί να γίνει το πρόγραμμα θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία τόσο μεταξύ των μαθητών όσο μεταξύ των μαθητών και των καθηγητών. Εμείς λοιπόν πρέπει να μάθουμε να συνεργαζόμαστε μέσα στην ομάδα μας με τους μαθητές μας.... Να έχουμε διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους για να μπορέσουμε να δούμε ποιες είναι οι ανάγκες τους». Στις δύο από τις αναφορές τους, τα μέλη υποστηρίζουν ότι θέλουν να καλλιεργήσουν την επικοινωνιακή ικανότητα γιατί έτσι θα καταφέρουν να διαγνώσουν τις ανάγκες των μαθητών. Επίσης, τα περισσότερα απλά μέλη (πέντε από τα οκτώ) που έχουν μικρότερη των 5 ετών διδακτική προϋπηρεσία και συνακολούθως μικρή σχετικά εμπειρία από την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ θίγουν και έναν ακόμη τομέα που αφορά το να μάθουν να επιλύουν συγκρούσεις « κάτι που αντιμετωπίζω και μέσα στην τάξη είναι όταν δημιουργούνται καυγάδες μεταξύ των μαθητών. Ακόμα και μέσα στην περιβαλλοντική ομάδα πολλοί μαθητές διαφωνούν και διαπληκτίζονται μεταξύ τους. ...Όταν συμβαίνει αυτό σηκώνω τα χέρια ψηλά. δεν ξέρω

τι να κάνω! Θα ήθελα να μας μάθουν πώς να χειριζόμαστε τέτοιες καταστάσεις. Και να τα εφαρμόζουμε και μέσα στο μάθημα εκτός από την ομάδα» (M5). Οι αναφορές των συντονιστών για την αντίστοιχη κατηγορία ικανοτήτων περιορίζονται σε τρεις.

Οι ικανότητες συντονισμού είναι μία ακόμη κατηγορία που εκφράζουν τόσο οι συντονιστές (οκτώ αναφορές) όσο και τα μέλη (πέντε αναφορές) την ανάγκη να καλλιεργήσουν επιπλέον. Κατατοπιστική είναι η δήλωση ενός συντονιστή « όταν ανέλαβα να συντονίσω το πρόγραμμα ειλικρινά τα βρήκα δύσκολα... έψαχνα να βρω συναδέλφους, τους μαθητές.... Να αποφασίσουμε να δούμε τι θα κάνουμε.. να μοιράσουμε σε κομμάτια τη δουλειά αλλά όλοι μαζί να λειτουργούμε σαν ομάδα ... βέβαια μετά από ένα δυο προγράμματα μαθαίνεις, αλλά θα έπρεπε πρώτα να είχαμε μια σχετική επιμόρφωση σε τέτοια θέματα» (Σ9).

Η ανάπτυξη οργανωτικών και διοικητικών ικανοτήτων, όπως προκύπτει από την ανάλυση των απαντήσεων, είναι μια βασική ανάγκη ειδικά για τους συντονιστές (δεκατρείς αναφορές). Σε πέντε από αυτές, καταγράφεται ότι ο συνδυασμός αυτών των δύο ικανοτήτων θα τους βοηθήσει να οργανώσουν, να προγραμματίσουν και να διευθύνουν αποτελεσματικά όλες εκείνες τις δραστηριότητες που αφορούν τη σωστή και αρμονική λειτουργία της ομάδας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η θέση του συντονιστή Σ1 « η οργάνωση και διοίκηση δεν είναι εύκολη υπόθεση. και το έχω καταλάβει πολύ καλά και από τη θέση του διευθυντή που είμαι εδώ και αρκετά χρόνια. Και κανείς δεν μας έχει διδάξει πώς να διευθύνουμε και να οργανώνουμε! Ακόμη και σ αυτά τα προγράμματα είναι σαν να είναι μικρογραφία ενός σχολείου. Πως το διοικείς δηλαδή. Γιατί και εκεί (εννοεί το πρόγραμμα ΠΕ) υπάρχουν πολλά άτομα που πρέπει να συντονίσεις, πρέπει να έρθεις σε επαφή με διάφορους φορείς για να κάνεις πχ μια εκδρομή σε ένα ΚΠΕ. Άσε που υπάρχουν απογοητεύσεις στη πορεία και πολλοί θέλουν να τα διακόψουν... » (Σ1). Σε άλλες δύο αναφορές καταγράφεται ότι θα ήθελαν να καθοδηγηθούν περισσότερο σε επίπεδο διοικητικό και οργανωτικό γιατί η ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να θα επιτευχθούν οι στόχοι του. Επιπλέον, η απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων στη διεκπεραίωση εγγράφων δηλώνεται σε πέντε αναφορές.

6.3.4 4ος υποάξονας: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματική επιμόρφωση στην ΠΕ.

Από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση « Ποια μορφή θα θέλατε να έχει η επιμόρφωση σας σχετικά με την ΠΕ;» προέκυψαν οι παρακάτω κατηγορίες των επιμέρους χαρακτηριστικών της προτεινόμενης από τους συμμετέχοντες μορφής της επιμόρφωσης όπως φαίνονται στον πίνακα 8.

Πίνακας 8: Μορφή αποτελεσματικής επιμόρφωσης

Κατηγορίες	Συχνότητα αναφορών	
	Συντονιστές N= 23	Μέλη N=24
Τρόπος υλοποίησης	13 (56,5%)	15 (62,5%)
<ul style="list-style-type: none"> • Εξ αποστάσεως • Βιωματικά • Σεμινάρια (με απλή παρακολούθηση υπό μορφή διαλέξεων) 	8 4 1	8 6 1
Φορέας υλοποίησης	7 (30,4%)	7 (29,1%)
<ul style="list-style-type: none"> • Ενδοϋπηρεσιακά • ΚΠΕ • από κάποιους φορείς (ΑΕΙ, ΠΕΚ) 	4 2 1	5 1 1
Χρόνος διεξαγωγής	3 (13%)	2 (8,3%)
<ul style="list-style-type: none"> • Εντός σχολικού ωραρίου • Εκτός σχολικού ωραρίου 	2 1	1 1

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 8, ως προς τον τρόπο υλοποίησης, οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να αξιοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες και έτσι η επιμόρφωση να μην γίνεται πλέον μόνο διαζώσης αλλά και εξ'αποστάσεως (οκτώ αναφορές για τους συντονιστές και ισάριθμες αναφορές για τα μέλη). Επίσης, οι βιωματικές

μέθοδοι είναι ένα σημαντικό γνώρισμα των επιμορφωτικών σεμιναρίων που προτείνουν οι συμμετέχοντες όπως καταγράφεται σε δέκα αναφορές (τέσσερις αναφορές για τους συντονιστές και έξι για τα μέλη) ενώ μόλις σε δύο αναφορές (μία αναφορά για τους συντονιστές και αντίστοιχος αριθμός για τα μέλη) γίνεται λόγος για τη μορφή των σεμιναρίων. Ως προς το φορέα υλοποίησης υπερτερεί η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (εννιά αναφορές συνολικά από τις οποίες οι τέσσερις για τους συντονιστές και οι πέντε για τα μέλη) έναντι των άλλων φορέων (ΚΠΕ, ΑΕΙ, ΠΕΚ). Τέλος, ως προς το χρόνο διεξαγωγής της επιμόρφωσης καταγράφονται πέντε συνολικά αναφορές (τρεις για τους συντονιστές και δύο για τα μέλη). Στις δύο από αυτές, αναφέρεται ως επιθυμητός χρόνος υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων εκτός σχολικού ωραρίου. Ενώ άλλοι τρεις ερωτώμενοι θεωρούν ότι λόγω έλλειψης χρόνου θα ήταν πιο αποτελεσματικό να γίνονται εντός σχολικού ωραρίου. Αξίζει να αναφέρουμε ότι κατά την ανάλυση των δεδομένων των απαντήσεων της παρούσας έρευνας προέκυψε επιπλέον και το εξής: οι δεκατέσσερις από τους δεκαοκτώ συμμετέχοντες (εννιά συντονιστές και πέντε μέλη) στην έρευνα θέλουν η επιμόρφωση αυτή να έχει πιστοποίηση.

6.4. 5^{ος} άξονας: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που καθορίζουν την εισαγωγή της ΠΕ στη σχολική μονάδα.

Ο συγκεκριμένος άξονας αναφέρεται στους παράγοντες που επηρεάζουν την εισαγωγή της ΠΕ στο σχολικό σύστημα. Ειδικότερα, διερευνήσαμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την υλοποίηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Επιπλέον, προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε τους παράγοντες εκείνους που διευκολύνουν την εφαρμογή των προγραμμάτων ΠΕ.

6.4.1 1^{ος} υποάξονας: Δυσκολίες κατά την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ.

Τα προβλήματα που ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας κατά την εφαρμογή, ανήκουν σε δέκα κατηγορίες που αφορούν τη θέση της ΠΕ στο σχολικό πρόγραμμα, την ανελαστικότητα του αναλυτικού προγράμματος, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την οικονομική στήριξη, την υλικοτεχνική υποδομή, τη γραφειοκρατία, αρνητική στάση ορισμένων από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς στο θεσμό της ΠΕ, την στάση των μαθητών, την οργάνωση του προγράμματος και δυσκολία στις μετακινήσεις των μαθητών.

Πίνακας 9: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΑΝΑΦΟΡΩΝ (N= 89)	
	Συντονιστές N=47	Μέλη N=42
1.θέση της ΠΕ εκτός Ωρολογίου Προγράμματος (θέση στο σχολείο)	8 (17 %)	7 (16,6%)
2. πίεση του αναλυτικού προγράμματος (ανελαστικότητα σχολείου)	6(12,8%)	4 (9,5%)
3. οικονομική στήριξη (θεσμική στήριξη)	6 (12,8 %)	4 (9,5%)
4. γραφειοκρατία (τρόπος εφαρμογής)	6 (12,8%)	4 (9,5 %)
5. οργάνωση προγράμματος (σχεδιασμός, συντονισμός, συγκρότηση θεματικών ενοτήτων)	5 (10,6%)	4 (9,5%)
6. ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών	4 (8,5%)	5(11,9 %)
7. υλικοτεχνική υποδομή (θεσμική στήριξη)	4 (8,5%)	4 (9,5%)
8. δυσκολία στις μετακινήσεις των μαθητών	3 (6,4%)	4 (9,5%)
9. αρνητική διάθεση συναδέλφων-συνεργασία με διευθυντή (σχολικό κλίμα- σχολική κουλτούρα)	3 (6,4%)	3 (7,1%)
10. εμπόδια σε σχέση με τη στάση των μαθητών	2 (4,4%)	3 (7,1%)

Η θέση της ΠΕ στο σχολικό πρόγραμμα (εκτός ωρολογίου προγράμματος) συνιστά μια πηγή προβλημάτων σύμφωνα με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (δεκαπέντε συνολικά εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οκτώ συντονιστές και επτά μέλη με αντίστοιχο αριθμό αναφορών). Εννιά από αυτούς (πέντε συντονιστές και τέσσερα μέλη) υπογράμμισαν ότι ο χρόνος που υλοποιείται μετά δηλαδή το ωρολόγιο πρόγραμμα προσκρούει στις εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών: «... το ότι γίνεται μετά το σχολείο δημιουργεί πολλά προβλήματα γιατί τότε τα παιδιά έχουν φροντιστήρια, αγγλικά, κολυμβητήριο...» (Μ3). Επίσης, η κόπωση που επιφέρει στους εκπαιδευτικούς ως εξωδίδακτική δραστηριότητα επισημάνθηκε από τέσσερα υποκείμενα (δύο συντονιστές και δύο μέλη) « είναι όμως κουραστικό να έχεις να προετοιμαστείς για το κανονικό πρόγραμμα και να έχεις επιπλέον εκτός ωραρίου και την προετοιμασία για την περιβαλλοντική ομάδα». Άλλο μεγάλο ζήτημα είναι η ανελαστικότητα του σημερινού σχολείου όπως αυτή καταγράφεται σε δέκα αναφορές (έξι για τους συντονιστές και τέσσερις για τα μέλη). Η πίεση του αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία συγκεκριμένη διδακτική ύλης καταγράφεται ως ένα σοβαρό λειτουργικό πρόβλημα « υπάρχει μεγάλη πίεση στα παιδιά.... Πρέπει να βγει μεγάλη ύλη στα μαθήματα και έτσι υπάρχει μεγάλο φόρτο εργασίαςαυτό βέβαια σημαίνει ότι δεν έχουν και χρόνο» (Σ5).

Η ελλιπής χρηματοδότηση προβληματίζει έντονα τα υποκείμενα της έρευνας και καταγράφεται σε δέκα συνολικά αναφορές (έξι για τους συντονιστές και τέσσερις για τα μέλη). Η οικονομική ενίσχυση είναι πενιχρή και αυτό αποτελεί τροχοπέδη στην ομαλή εφαρμογή των προγραμμάτων « όταν για να κάνεις ένα πρόγραμμα σου δίνουν τόσα λίγα χρήματα που φτάνουν ουσιαστικά μόνο για να πάρεις τα αναλώσιμα, περιμένεις εσύ μετά να λειτουργήσει σωστά;» (Σ2). Η έγκαιρη καταβολή της χρημάτων επισημαίνεται από δύο εκπαιδευτικούς « εμείς πληρωνόμαστε για τα έξοδα του προγράμματος στο τέλος της χρονιάς. Και διερωτώμαι... μέχρι τότε θα πρέπει να τα βάλουμε από την τσέπη μας; Είναι αυτό σωστό;» (Σ6).

Εξίσου βασικό θεωρούν το θέμα του γραφειοκρατικού τρόπου εφαρμογής της ΠΕ όσον αφορά τις διαδικασίες διεκπεραίωσης. Οι μισοί συντονιστές (πέντε από τους δέκα εκπαιδευτικούς με αντίστοιχες αναφορές) και τα μισά μέλη (τέσσερα από τα οκτώ με αντίστοιχες αναφορές) τονίζουν ότι η υλοποίηση ενός προγράμματος ΠΕ συνεπάγεται πολλές γραφειοκρατικές υποχρεώσεις και συχνά τα διαδικαστικά θέματα

απορροφούν πολύτιμο χρόνο και δημιουργούν άγχος «... έτσι όπως γίνεται σήμερα μας πιέζει πολύ χρονικά. Ξέρεις πόσο χρόνο θέλει να ετοιμάσεις όλη αυτή τη χαρτούρα; Έπειτα μας δημιουργεί άγχος όλο αυτό γιατί δεν ξέρουμε να συμπληρώνουμε τα έντυπα που θέλουν για να καταθέσουμε ...» (Σ7), « Στην αρχή θυμάμαι που έπρεπε να οργανώσω τα προγράμματα, είχα μπλέξει στα χαρτιά που έπρεπε να συμπληρώσω για τους συναδέλφους και για τη Διεύθυνση, και για το Υπουργείο, είχα πελαγώσει, ίσως πρέπει να μειωθεί όλη αυτή η χαρτούρα και να γίνουν πιο απλά τα πράγματα αλλά... » (Σ10). Δύο από τα μέλη συμπληρώνουν ότι οι πολλές και χρονοβόρες διαδικασίες που χρειάζονται μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά στην πρόθεση συμμετοχή τους « δεν περίμενα ότι σε ένα τέτοιο πρόγραμμα θα έπρεπε να κάνεις τόσα χαρτιά. Το σχέδιο υποβολής αίτηση σε ΚΠΕ.... σε δίκτυα. Τι να σου πω ... και μόνο που τα είδα που τα έκανε ο Νίκος (συντονιστής) κουράστηκα πόσο μάλλον να τα κάνω εγώ. Θα σκεφτώ αν δεν έχω βοήθεια αν θα έκανα ξανά άλλο πρόγραμμα» (Μ6).

Η οργάνωση του προγράμματος είναι ακόμη ένα σημαντικό θέμα που καταγράφεται σε εννιά, συνολικά, αναφορές. Ειδικότερα, επισημαίνεται από τους περισσότερους συντονιστές (έξι από τους δέκα με αντίστοιχες αναφορές) και από τρεις συντονιστές με αντίστοιχες αναφορές το πρόβλημα του σχεδιασμού του προγράμματος, καθώς δημιουργούνται δυσκαμψίες που το καθιστούν μη λειτουργικό. Τρεις από τους συντονιστές το θέτουν με ιδιαίτερη βαρύτητα: «...Άλλα προβλήματα, είναι η δόμηση του προγράμματος, πχ δεν ξέραμε ποιά στάδια πρέπει να έχει....» (Σ2). Ακόμη, δύο από τους συντονιστές εστιάζουν στο πρόβλημα αφενός μεν του συντονισμού τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ των μαθητών αφετέρου δε και στο ζήτημα του καταμερισμού εργασιών « Είναι πολύ δύσκολο να συντονίσεις τόσα διαφορετικά άτομα μεταξύ τους ώστε να λειτουργήσουμε όλοι μαζί ως ομάδα. Εγώ προσωπικά είχα πρόβλημα στο να δω πώς έπρεπε να μοιράσουμε τις δουλειές. , τι να κάνεις όταν για παράδειγμα δύο άτομα θέλουν το ίδιο πράγμα ή μια δουλειά δε θέλει να την αναλάβει κανένας » (Σ9).

Ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα είναι η ανεπαρκής ενημέρωση των εκπαιδευτικών και η έλλειψη επιμόρφωσης. Εννιά από τα δεκαοκτώ υποκείμενα της έρευνας (τέσσερις συντονιστές και πέντε μέλη με αντίστοιχες αναφορές) το καταγράφουν ως σοβαρό πρόβλημα: « θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα σε αυτόν τον τομέα (της επιμόρφωσης). Θα πρέπει να μας επιμορφώσουν όλους μας πάνω στην

ΠΕ. ειδικά αυτούς που πρωτοξεκινάνε. Ξέρω για παράδειγμα ότι πρέπει να χρησιμοποιήσω βιωματικές μεθόδους αλλά δεν έχω μάθει πώς να τις κάνω στην πράξη» (Μ6).

Ένα ζήτημα που τονίστηκε, σε οκτώ αναφορές συνολικά (τέσσερις για τους συντονιστές και ισάριθμες αναφορές για τα μέλη), ήταν αυτό της υλικοτεχνικής υποδομής. Αρχικά, αφορά τον εξοπλισμό και τα εποπτικά μέσα που απαιτούνται για τη διδασκαλία αλλά και τις δραστηριότητες της ΠΕ, όπως ο βιντεοπροβολέας και φτάνει μέχρι την ανάγκη για Διαδικτυακή μάθηση μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν τη δυσαρέσκειά τους και τονίζουν τη δυσκολία που προκαλεί στη δουλειά τους: «...η υλικοτεχνική υποδομή έχει προβλήματα, πολλές φορές παίρνω δανεικό ένα προτζέκτορα υποχρεώνομαι σε φίλους...» (Μ6).

Η δυσκολία στις μετακινήσεις των μαθητών επισημαίνεται από επτά εκπαιδευτικούς (τρεις συντονιστές και τέσσερα μέλη με αντίστοιχες αναφορές). Ειδικότερα, οι πέντε από αυτούς επισημαίνουν το γεγονός ότι λόγω της γεωγραφικής θέσης της Κρήτης δημιουργούνται επιπρόσθετα προβλήματα όσον αφορά τη μετάβασή τους σε εστιασμένους χώρους επίσκεψης όπως είναι τα ΚΠΕ στην ηπειρωτική Ελλάδα « εμείς άτυπα έχουμε ένα είδος αποκλεισμού εδώ κάτω. Όταν αποφασίσαμε να πάμε στο ΚΠΕ Πορρόιας Σερρών διαπιστώσαμε ότι το κόστος μεταφοράς είναι πολυδάπανο και το ταξίδι πολύωρο .έτσι η συμμετοχή των μαθητών ήταν πολύ μικρότερη απ' ότι υπολογίζαμε» (Σ10). Επίσης, σε άλλες δύο αναφορές καταγράφεται το άγχος που έχουν για την ασφάλεια των μαθητών « αποφεύγω να εντάξω στο πρόγραμμα πολλές επισκέψεις εκτός σχολείου γιατί με φοβίζει ότι είμαι υπεύθυνος για την ασφάλεια όλων αυτών των παιδιών και αν πάθουν κάτι δεν είμαι νομικά κατοχυρωμένος» (Σ3).

Τέλος, η αρνητική στάση κάποιων εκπαιδευτικών προβληματίζει τα υποκείμενα της έρευνας και επισημαίνεται σε έξι, συνολικά, τοποθετήσεις (τρεις για τους συντονιστές και ισάριθμες αναφορές για τα μέλη). Αυτή αναφέρεται στην αδιαφορία των συναδέλφων και στην έλλειψη συνεργασίας μαζί τους « για να γίνει ένα πρόγραμμα χρειάζεται να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των καθηγητών. Να εμείς για παράδειγμα θέλαμε να κάνουμε και κάποια καλλιτεχνικές δραστηριότητες στο πρόγραμμα. ζητήσαμε τη βοήθεια της Γεωργίας (η καλούμενη στην έρευνά μας

καθηγήτρια καλλιτεχνικών) και δεν μπορώ να πω ότι ήταν ιδιαίτερα πρόθυμη» (M5). Δύο υποκείμενα αναφέρθηκαν στην έλλειψη συνεργασίας με το διευθυντή « η συνεργασία που θέλαμε να έχουμε με τον διευθυντή δεν την είχαμε πάντα. Δεν ενημέρωνε ως όφειλε και το σύλλογο διδασκόντων σε όλα αυτά που κάναμε...» (M4). Πέντε εκπαιδευτικοί (δυο συντονιστές και τρία μέλη με αντίστοιχες αναφορές) ανέφεραν, επίσης, προβλήματα που προκύπτουν από τη στάση των μαθητών. Σε τρεις αναφορές καταγράφεται η μη συστηματική συμμετοχή στην περιβαλλοντική ομάδα « πώς μπορεί να δουλέψει σωστά το πρόγραμμα όταν δεν ξέρεις κάθε φορά πόσα άτομα θα έρθουν. Δεν μπορείς να βασιστείς πάντα στα παιδιά γιατί μερικά έρχονται όποτε τους βολέει...» (M1). Δύο από αυτούς προβληματίζονται για το γεγονός ότι υπάρχει μειωμένο ενδιαφέρον από τους μαθητές για την ΠΕ « λίγα παιδιά είναι πρόθυμα να θυσιάσουν λίγο από το χρόνο τους και να έρθουν στο πρόγραμμα» (M3).

6.4.2. 2^{ος} υποάξονας: Παράγοντες που διευκολύνουν την εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ.

Στο συγκεκριμένο άξονα εντάξαμε τους παράγοντες εκείνους που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα διευκόλυναν την υλοποίηση των προγραμμάτων ΠΕ. Στον πίνακα 10 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι κατηγορίες που προέκυψαν.

Πίνακας 10: Παράγοντες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι διευκολύνουν την υλοποίηση ενός προγράμματος Π.Ε

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΑΝΑΦΟΡΩΝ N= 34	
	Συντονιστές N=18	Μέλη N=16
1. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	5 (27,7%)	5 (31,3%)
2. οικονομική στήριξη-υλικοτεχνική υποδομή (πχ περισσότερο παιδαγωγικό υλικό)	5 (27,7%)	4 (25%)
3. απλούστευση γραφειοκρατικών διαδικασιών (διαδικασία υποβολής σχεδίου του προγράμματος)	5 (27,7%)	4 (25%)
4. συνεργασία με εκπαιδευτικούς- διευθυντή	3 (16,6%)	3 (18,8%)

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καταγράφεται σε δέκα αναφορές (πέντε αναφορές για τους συντονιστές και ισάριθμες αναφορές για τα μέλη) ως σημαντικός παράγοντας που θα διευκόλυνε την υλοποίηση των προγραμμάτων. Η επαρκής ενημέρωση και η αποτελεσματική επιμόρφωση μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της δουλειάς τους « *καλό θα ήταν για να βοηθηθούμε και εμείς να επιμορφωθούμε πάνω στην ΠΕ. όσο πιο πολλές γνώσεις έχεις τόσο πιο καλά θα εφαρμόσεις και στην πράξη*» (M7). Πέντε εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μέσω της επιμόρφωσης θα είναι σε θέση να ξεπεράσουν πολλά προβλήματα γραφειοκρατικής και διαδικαστικής φύσης κατά την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων « *χρονοβόρα είναι αυτά τα διαδικαστικά... ειδικά αν δεν ξέρεις και πώς να τα κάνεις τότε άστο*» (Σ5).

Επιπλέον, η εξασφάλιση πόρων καταγράφεται σε εννιά αναφορές (πέντε αναφορές για τους συντονιστές και τέσσερις για τα μέλη) ως μία πολύ σημαντική παράμετρος. Είναι σημαντικό τα προγράμματα να μην εμποδίζονται από την ελλιπή χρηματοδότηση και να μπορούν να γίνονται όλες οι προγραμματισμένες δραστηριότητες « *θα ήταν πολύ καλό να είχαμε αρκετά χρήματα ώστε να μην αναγκαζόμαστε να αναβάλουμε πράγματα που είχαμε προγραμματίσει πχ όπως να κάνουμε κάποιες επισκέψεις με τα παιδιά. Έτσι χάνουμε και την αξιοπιστία μας γιατί άλλα λέμε στα παιδιά ότι θα γίνουν στην αρχή και άλλα αναγκαζόμαστε να κάνουμε στο τέλος*» (Σ7). Επιπλέον, όπως αναφέρουν τέσσερις εκπαιδευτικοί μέσω της μεγαλύτερης χρηματοδότησης θα εξασφαλίσουν εποπτικά μέσα αλλά και παιδαγωγικό υλικό που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στις δραστηριότητες της ΠΕ.

Εξίσου σημαντική είναι η απλούστευση των διαδικασιών υποβολής σχεδίου του προγράμματος όπως καταγράφεται σε εννιά αναφορές (πέντε για τους συντονιστές και τέσσερις για τα μέλη). Θεωρούν ότι οι διαδικασίες πρέπει να γίνουν λιγότερες έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να εστιάσει αποκλειστικά στην ουσία της ΠΕ « *θα βοηθούσε να μην έχουμε να συμπληρώνουμε πολλά έντυπα. Ξέρεις πόσο χρόνο θα κέρδιζα έτσι και θα αφιερώνομουν απερίσπαστος σε πράγματα ουσίας. Με το περιεχόμενο δηλαδή του προγράμματος*». Το μέλος M5 εκφράζει την άποψη ότι ο περιορισμός των γραφειοκρατικών διαδικασιών θα είχε ως αποτέλεσμα να εμπλακούν περισσότεροι στην ΠΕ « *γνωρίζω συναδέλφους που θα ήθελαν να κάνουν και αυτοί αλλά κάνουν πίσω όταν βλέπουν τι πρέπει να διευθετήσουν*».

Ένας άλλος παράγοντας που επισημάνθηκε από έξι εκπαιδευτικούς (τρεις συντονιστές και τρία μέλη) σε αντίστοιχες αναφορές είναι η δημιουργία κλίματος συνεργασίας τόσο με τους άλλους εκπαιδευτικούς όσο και με το διευθυντή. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μ1 « είναι πολύ σημαντικό να ξέρεις ότι υπάρχει επικοινωνία και συνεργασία στο σύλλογο. Νοιώθεις ασφάλεια και ξέρεις ότι θα έχεις βοήθεια όποτε τη χρειαστείς». Τέσσερις εκπαιδευτικοί εστιάζουν ιδιαίτερα στη συμβολή του διευθυντή για τη διευκόλυνση της εισαγωγής καινοτομιών στη σχολική μονάδα γενικά « όταν ο διευθυντής σου ενδιαφέρεται για τα νέα πράγματα που μπαίνουν στην εκπαίδευση, όταν ο ίδιος σε καθοδηγεί, σε ενημερώνει, σε βοηθάει..γενικά πως να πω ..σε ενθαρρύνει τότε κάνεις πιο εύκολα τη δουλειά σου» (Μ7).

6.5. 5^{ος} άξονας: Κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα ΠΕ.

Στον 5^ο άξονα ανάλυσης κατατάξαμε μια σειρά από κίνητρα, τα οποία μπορούν να συνοψιστούν στις εξής τέσσερις κατηγορίες απαντήσεων: περιβαλλοντικού, παιδαγωγικού, προσωπικού χαρακτήρα και προσωπικής φύσεως. Στον πίνακα που ακολουθεί, παρατίθενται τα κίνητρα αυτά με τη συχνότητα που εμφανίζονται.

Πίνακας 11: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα κίνητρα που αφορούν τη συμμετοχή τους στην ΠΕ

Κατηγορίες	Συχνότητα αναφορών	
	Συντονιστές N=48	Μέλη N=18

Παιδαγωγικού χαρακτήρα <ul style="list-style-type: none"> • Εφαρμογή νέων τρόπων διδασκαλίας/μάθησης • Δυνατότητα ενεργούς εμπλοκής μαθητών σε βιωματικές μεθόδους κατά την εφαρμογή της ΠΕ • Ανάπτυξη ομαδικότητας/συνεργασία με άλλους συναδέλφους 	13(27%) 7 2 4	8 (44,4%) 4 2 2
Περιβαλλοντικού χαρακτήρα <ul style="list-style-type: none"> • Να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές για τα περιβαλλοντικά θέματα /ανάληψη δράσης • Να ενημερώσουν τους μαθητές για περιβαλλοντικά ζητήματα 	10 (20,8%) 7 3	5 (27,7%) 4 1
Επαγγελματικής φύσεως <ul style="list-style-type: none"> • Απόκτηση γνώσεων σε διοικητικά/ διεκπαιρωτικά/ συντονιστικά • συμπλήρωση ωραρίου • επαγγελματική ανάπτυξη • (ειδικά για τους συντονιστές- διευθυντές/υποδιευθυντές) λόγω ευθύνης που σχετίζεται από τη θέση που κατέχουν 	19 (39,5%) 6 0 8 5	4 (22,2%) 1 1 2 0
Προσωπικού χαρακτήρα <ul style="list-style-type: none"> • να κάνουν το κάτι το διαφορετικό • διάθεση για προσφορά 	6 (12,5%) 1 5	1(5,5%) 1 0

Παρατηρούμε ότι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών έχουν άμεση σχέση με το ρόλο τους στην παιδαγωγική ομάδα. Υπάρχουν δηλαδή διαφοροποιήσεις όσον αφορά

τα κίνητρα που ωθούν τους συντονιστές και τα μέλη για να συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα.

Η εφαρμογή νέων τρόπων διδασκαλίας/μάθησης και η δυνατότητα ενεργού εμπλοκής μαθητών σε βιωματικές μεθόδους κατά την εφαρμογή της ΠΕ όπως προκύπτει από την ανάλυση των απαντήσεων είναι βασικά κίνητρα τόσο για τους συντονιστές (εννιά αναφορές) όσο και για τα μέλη (έξι αναφορές). Αναλυτικότερα επτά συντονιστές και τέσσερα μέλη με αντίστοιχες αναφορές καταγράφουν ως κίνητρο τη δυνατότητα που τους δίνει η ίδια η ΠΕ να πειραματιστούν με νέες μεθόδους διδασκαλίας *« ασχολούμαι με την ΠΕ γιατί μέσα σε αυτή έχω ελευθερία όσον αφορά τον τρόπο που διδάσκω, κάτι που δεν μπορώ να κάνω μέσα στην κανονική τάξη. Μπορώ για παράδειγμα να εφαρμόσω ομαδοσυνεργατικές μεθόδους και να προτείνονται τρόποι προσέγγισης των ζητημάτων ακόμα και από τα ίδια τα παιδιά»* (M2). Επιπλέον, δύο συντονιστές και δύο μέλη αναφέρουν ως κίνητρο την πρόθεσή τους να βοηθήσουν τους μαθητές να εμπλακούν σε βιωματικές μεθόδους μάθησης *«θέλω να δείξω στα παιδιά και μια άλλη μορφή μάθησης όπου συμμετέχουν τα ίδια όπως εγώ και να κινητοποιήσω ακόμα και τους «κακούς» μαθητές »* (Σ8).

Ένα άλλο κίνητρο φαίνεται να είναι και η επικοινωνία και συνεργασία με τους άλλους συναδέλφους που αναπτύσσεται στα πλαίσια των παιδαγωγικών μεθόδων της ΠΕ. Με έξι αναφορές (τέσσερις των συντονιστών και δύο των μελών) οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την ανάγκη να αξιοποιήσουν τα προγράμματα ΠΕ ως διάλογο επικοινωνίας με τους συναδέλφους, να ακούσουν τις απόψεις τους, με απώτερο σκοπό την καλύτερη συνεργασία και τη δημιουργία καλύτερου σχολικού κλίματος *« θέλω να έρθω πιο κοντά με τους άλλους συναδέλφους να τους γνωρίσω καλύτερα. Με αυτά (προγράμματα ΠΕ) έχω την ευκαιρία »* (Σ2).

Συνολικά έντεκα εκπαιδευτικοί (επτά συντονιστές και τέσσερα απλά μέλη) αναφέρουν ως βασικό κίνητρο για την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών με συνακόλουθη δράση προς όφελος του περιβάλλοντος *« συμμετέχω έχοντας ως βασικό κίνητρο το να βοηθήσω τα παιδιά να ευαισθητοποιηθούν σε περιβαλλοντικά προβλήματα.....για να αλλάξουν νοοτροπία και αναλάβουν δράση για να αλλάξουμε την υπάρχουσα δύσκολη κατάσταση που επικρατεί »* (Σ8). Η ενημέρωση των μαθητών σε περιβαλλοντικά θέματα είναι ακόμη

ένα κίνητρο όπως καταγράφεται τόσο για τους συντονιστές (τρεις αναφορές) όσο και για τα μέλη (μία αναφορά) « θέλω να αποκτήσουν οι μαθητές μου γνώσεις για το τι συμβαίνει στο περιβάλλον που ζούνε » (E2).

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένα κίνητρο που μας ανέφεραν οι περισσότεροι συντονιστές (οκτώ από τους δέκα) με αντίστοιχο αριθμό αναφορών: «*Το βλέπω και σαν μια ευκαιρία να εξελιχτώ επαγγελματικά. Θεωρώ σημαντικό να συντονίζω ένα πρόγραμμα γιατί με βοηθάει στο να αναπτύσσω ικανότητες συντονισμού*» (Σ6). Από τα μέλη μόνο δύο υποκείμενα αναφέρθηκαν στην επαγγελματική τους εξέλιξη « *μαθαίνω νέα πράγματα, αποκτώ νέες γνώσεις που σίγουρα θα με βοηθήσουν στην καριέρα μου...*» (M5). Η απόκτηση γνώσεων σε διοικητικά και διαικπεραιωτικά θέματα είναι κίνητρο που πρόβαλαν έξι συντονιστές και μόλις ένα μέλος « *μαθαίνεις πολλά πράγματα όταν μάλιστα αναλάβεις το συντονισμό.... Καταρχήν μαθαίνεις πώς να συντάσσεις διοικητικά έγγραφα, έρχεσαι σε επαφή με διάφορες υπηρεσίες που ειδικά τώρα που από πέρυσι έγινα υποδιευθύντρια με βοηθάει πολύ θέλω για το λόγο αυτό να κάνω προγράμματα από τη θέση αυτή » (Σ7).*

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει ένα άλλο κίνητρο που απορρέει από τη θέση ευθύνης του διευθυντή. Συγκεκριμένα οι πέντε από τους έξι συντονιστές που κατέχουν παράλληλα διευθυντική θέση (τέσσερις διευθυντές και ένας υποδιευθυντής) μας δήλωσαν ότι συμμετέχουν γιατί το επιβάλλει άτυπα η θέση τους. Θεωρούν ότι η εμπλοκή τους σε εφαρμογή καινοτομιών συνδέεται με την άσκηση του ρόλου τους. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση του Σ1 « *το να εφαρμόζονται καινοτομίες στα σχολεία είναι καλό για το σχολείο. Αυτό δεν το αμφισβητεί κανείς. Και πρέπει μάλιστα να προσπαθούμε να τις βάλουμε στα σχολεία μας. Αν λοιπόν εγώ που είμαι ο διευθυντής του σχολείου αδιαφορήσω εσύ πιστεύεις ότι θα υπάρξουν άλλοι συνάδελφοι που θα ασχοληθούν;..... κάνω και εγώ τέτοια προγράμματα για να παροτρύνω και τους υπόλοιπους*».

Τελευταία κίνητρα που επισημάνθηκαν και είναι προσωπικής φύσεως είναι η διάθεση για προσφορά και η ανάγκη για να κάνουν κάτι διαφορετικό. Για το μεν πρώτο κίνητρο, αναφέρεται μόνο από πέντε συντονιστές, που σχετίζεται τόσο με το ρόλο τους στη θέση της παιδαγωγικής ομάδας όσο και με την εμπειρίας τους είναι η

διάθεση για προσφορά. Τρεις, συνολικά, την ανέφεραν γενικά, χωρίς να την εξειδικεύσουν: «...συμμετέχω ειδικά από τη θέση του συντονισμού γιατί έτσι εκπληρώνω την ανάγκη μου να προσφέρω με την εμπειρία μου...» (Σ7), «...Όση εμπειρία έχω, όσες γνώσεις έχω, θα ήθελα να τις δώσω και τους άλλους συναδέλφους..... να βοηθήσω τέλος πάντων...» (Σ5). Σε τρεις αναφορές, ωστόσο, δεν επισήμαναν γενικά την έννοια της προσφοράς αλλά εξειδίκευσαν το περιεχόμενό της. Πιο συγκεκριμένα, τόνισαν τη διάθεσή τους να μεταδώσουν στους συναδέλφους που ασχολούνται για πρώτη φορά την πείρα τους σε θέματα που αφορούν την πρακτική εφαρμογή της ΠΕ «...Γιατί για να ασχοληθείς με την ΠΕ πρέπει να έχεις και κάποιες γνώσεις και σε θέματα όπως η βιωματική μάθηση. Πολλοί όταν πρωτοασχολούνται δεν διαθέτουν γνώσεις παιδαγωγικής..... και άλλο πράγμα είναι η θεωρία και άλλο πράγμα είναι η πράξη, έτσι; Έτσι από τη θέση του συντονιστή μπορώ να τους καθοδηγήσω σε διδακτικά θέματα εφαρμογής » (Σ3). Για το δεύτερο κίνητρο δηλαδή η ανάγκη για κάτι διαφορετικό, επισημαίνεται μόνο από ένα συντονιστή και ένα μέλος « θέλω να κάνω κάτι διαφορετικό να ξεφύγω από τη ρουτίνα» (M3). Για συμπλήρωση ωραρίου ως κίνητρο το αναφέρει μόνο το μέλος M6.

Βέβαια, στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε ότι στην ερώτηση « Ποια επιπλέον εξωτερικά κίνητρα θα ήθελες να έχεις;» ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι καταγράφηκε ως εξωτερικό κίνητρο η μοριοδότηση των προγραμμάτων αυτών με συνολικά έντεκα αναφορές. Αναλυτικότερα, σχεδόν όλοι από τους συντονιστές (οι εννιά από τους δέκα) και μόλις δύο από τα μέλη θεωρούν ότι θα ήταν ισχυρό κίνητρο η αναγνώριση εμπράκτως από το εκπαιδευτικό σύστημα τη διάθεσή τους να εμπλακούν με καινοτόμες δράσεις στην εκπαίδευση « θα ήθελα να είναι όπως στο *Comenius*. Εκεί υπάρχει μοριοδότηση τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για το ίδιο το σχολείο » (Σ1).

6.6. Ανάλυση περιεχομένου ημερολογίων

Στην ανάλυση του περιεχομένου των ημερολογίων συνέτεινε η σκέψη ότι η μελέτη του πρωτογενούς αυτού υλικού μπορεί να παρέχει σημαντικότερες πληροφορίες για τον τρόπο που σχεδιάζονται τα προγράμματα, για τους στόχους, τις

μεθοδολογικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται, για το αν αξιολογούνται και ποιο είδος αξιολόγησης ακολουθείται. Μέσα από τις παραπάνω πληροφορίες πιστεύουμε ότι μπορούν να εντοπιστούν και ορισμένοι παράγοντες που ευνοούν ή δυσχεραίνουν την εφαρμογή της ΠΕ στο σχολείο, όπως για παράδειγμα η ανεπαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας.

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς έκπληξη προκαλεί το γεγονός ότι μόνο τέσσερις περιβαλλοντικές ομάδες είχαν κρατήσει ημερολόγια. Αυτό προκαλεί έκπληξη γιατί θα περίμενε κανείς όλες οι περιβαλλοντικές ομάδες να επιλέγουν την πρακτική της καταγραφής της πορείας του προγράμματος που υλοποιούν, προκειμένου να έχουν καλύτερη οργάνωση. Τα ημερολόγια περιελάμβαναν κυρίως την καταγραφή ανά εβδομάδα των δραστηριοτήτων που έκαναν. Την ευθύνη του ημερολογίου την είχε αποκλειστικά ο συντονιστής. Γεγονός που αποδεικνύει την έμφαση που δίνεται μεταξύ άλλων και στον διεκπεραιωτικό του ρόλο σε διαδικαστικά και γραφειοκρατικά θέματα. Και στα τέσσερα ημερολόγια υπήρχε μία κοινή διάρθρωση και ουσιαστικά περιγράφονταν η πορεία του προγράμματος. Δηλαδή, στο πρώτο μέρος του ημερολογίου και οι τέσσερις συντονιστές έχουν καταγράψει τους στόχους του προγράμματος αλλά και επιγραμματικά το πλάνο των δραστηριοτήτων που είχαν προγραμματιστεί κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Επίσης, στα επιμέρους μέρη καταγράφονταν όλες οι συναντήσεις που είχαν τα μέλη της περιβαλλοντικής ομάδας καθώς επίσης και όσα συνέβαιναν σε αυτές. Έτσι, είχαμε τη δυνατότητα να αξιολογήσουμε τον τρόπο που σχεδιάστηκαν αλλά και εφαρμόστηκαν τα συγκεκριμένα προγράμματα και να εντοπίσουμε δυσκολίες που αντιμετώπισαν καθ' όλη την πορεία κάνοντας έτσι κάποιες παρατηρήσεις σε δύο επίπεδα: τον τρόπο σχεδιασμού και την πορεία υλοποίησής τους.

Παρατηρώντας τους αρχικούς στόχους των προγραμμάτων, ένα πρόβλημα που εντοπίσαμε ήταν ότι στόχοι ήταν γενικής φύσεως στην πλειοψηφία τους όπως πχ να μάθουν για το περιβάλλον, να γίνουν πιο υπεύθυνοι πολίτες απέναντι σ' αυτό, οι οποίοι όμως είναι δύσκολο να αξιολογηθούν στο τέλος ως προς το βαθμό επίτευξής τους. Σύγχυση παρατηρήσαμε μεταξύ των στόχων και των χρησιμοποιούμενων παιδαγωγικών μεθόδων όπου σε δύο από τα τέσσερα ημερολόγια ταυτίζονταν οι παιδαγωγικές μέθοδοι με τους στόχους. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του

ημερολογίου της Σ7 όπου ως στόχος είχε τεθεί τόσο η μελέτη του φαινομένου του θερμοκηπίου όσο και η βιωματική μάθηση των μαθητών. Όσον αφορά τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που χρησιμοποίησαν αυτές περιορίζονται κυρίως στο project (σε δυο ημερολόγια), στη συζήτηση και την αναζήτηση πληροφοριών μέσω internet. Ενδιαφέρον είναι επίσης το γεγονός ότι σε κανένα ημερολόγιο δεν περιλαμβάνονται στοιχεία για την αξιολόγηση. Αξίζει μόνο να σημειωθεί ότι στο ημερολόγιο που κρατούσε ο Σ9 γίνεται συστηματικά στο τέλος κάθε μήνα απολογισμός των πεπραγμένων.

Μία ακόμη διαπίστωση που κάναμε ήταν ότι στα τρία από τα τέσσερα ημερολόγια ενώ στην αρχή είχαν προγραμματιστεί αρκετές δραστηριότητες εντούτοις πολλές δεν υλοποιήθηκαν. Οι δραστηριότητες αυτές αφορούσαν κυρίως επισκέψεις πεδίου όπως επίσης και σε ΚΠΕ, διοργάνωση εκδηλώσεων για διάχυση αποτελεσμάτων στην τοπική κοινωνία, παραγωγή έντυπου υλικού. Για το λόγο αυτό ήρθαμε σε τηλεφωνική επικοινωνία για δεύτερη φορά με τους υπευθύνους που κρατούσαν το ημερολόγιο και τους ζητήσαμε να μας διευκρινίσουν τα παραπάνω καθώς δεν αναγράφονταν οι λόγοι ακύρωσης προγραμματισμένων δραστηριοτήτων όπως επίσης να μας δώσουν πληροφορίες για κάποια θέματα.

Ένα σημείο που εξ αρχής ζητήθηκε να μας αποσαφηνίσουν κατά την τηλεφωνική επικοινωνία μας, ήταν αν τα όσα καταγράφονταν μέσα στα ημερολόγια ήταν δικές τους τοποθετήσεις και σκέψεις. Και οι τέσσερις συντονιστές μας ανέφεραν ότι πρώτα συζητούσαν για όλα τα θέματα που προέκυπταν με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και με τους μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, συναποφάσιζαν με όλα τα μέλη της ομάδας για το τι έπρεπε να κάνουν και στη συνέχεια τις τελικές αποφάσεις (πχ για τον προγραμματισμό μια επίσκεψης σε ένα ΚΠΕ) τις αποτύπωναν στο ημερολόγιο. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό γιατί δείχνει το συλλογικό τρόπο με τον οποίο δουλεύουν μέσα στις ομάδες. Ιδιαίτερη σημασία έχει ότι στη λήψη αποφάσεων συμμετείχαν τόσο οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές της περιβαλλοντικής ομάδας. Στη συνέχεια θέσαμε το βασικό μας ερώτημα « Γιατί πολλά πράγματα που έχετε καταγράψει στην αρχή του ημερολογίου σας τελικά δεν τα πραγματοποιήσατε;». Αναφορικά με τη ματαίωση επισκέψεων σε περιοχές εκτός Κρήτης, δήλωσαν ότι το μεγάλο κόστος μετακίνησης αλλά και διαμονής αποτελεί μία από τις βασικές αιτίες που δεν πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις

εκτός νησιού. Όσον αφορά το γεγονός ότι οι τρεις περιβαλλοντικές ομάδες δεν πραγματοποίησαν τελικά εκδηλώσεις προκειμένου να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα της προγραμμάτων τους στην τοπική κοινωνία ανέφεραν ότι υπήρχε αδιαφορία και έλλειψη συνεργασίας με τους αρμόδιους φορείς. Επίσης η παραγωγή έντυπου υλικού (πχ φυλλάδια) και η διανομή του σε τοπικές υπηρεσίες προκειμένου να δημοσιοποιηθούν τα αποτελέσματα δεν έγινε στις δύο από τις τέσσερις περιβαλλοντικές ομάδες λόγω έλλειψης χρημάτων. Τέλος, στην ερώτησή μας «Κάνατε καθόλου αξιολόγηση του προγράμματος; Και αν ναι με ποιόν τρόπο δεδομένου ότι δεν είναι καταγεγραμμένο στο ημερολόγιο» οι δύο από τους τέσσερις ανέφεραν η μορφή αξιολόγησης που υιοθέτησαν ήταν η παρουσίαση εντός σχολείου του προγράμματος στο τέλος της χρονιάς. Οι άλλοι δύο ανέφεραν ότι η αξιολόγηση περιορίστηκε σε συζητήσεις με τα ίδια τα παιδιά προκειμένου να ανταλλάξουν εμπειρίες και απόψεις σχετικά με το πώς τους φάνηκε το πρόγραμμα, αν το διασκέδασαν.

Όπως προκύπτει από την ανάλυση του περιεχομένου των ημερολογίων, παρόλο που ο εξαιρετικά μικρός αριθμός αυτών των πηγών που είχαμε στη διάθεση μας δεν μας επιτρέπει να βγάλουμε συμπεράσματα, οδηγούμαστε στη διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τις γνώσεις και τις ικανότητες για την επιλογή και διαχείριση των διδακτικών μεθόδων και τεχνικών αλλά ούτε γνώσεις για την αξιολόγηση των προγραμμάτων, γεγονός που προκαλεί δυσκολίες στην αποτελεσματική εφαρμογή της ΠΕ ενώ παράλληλα επιβεβαιώνει την ανάγκη ενίσχυσής των ικανοτήτων του στα συγκεκριμένα πεδία (Δασκολιά, 2005).

Κεφάλαιο 7

7. Συζήτηση

Γενικά

Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν με προθυμία στην έρευνα θα μπορούσε να είναι μία ένδειξη ότι η εκπαιδευτική έρευνα ενδεχομένως είναι σημαντικό να στραφεί στους μάχιμους εκπαιδευτικούς. Έτσι λοιπόν, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μέσω ποιοτικών μεθόδων όπου θα καταγράφεται η προσωπική τους άποψη, μπορεί να αποτελέσουν το αντικείμενο έρευνας αλλά και σημείο ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο τη βελτίωση και την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

7.1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών του δείγματος

Το εύρος της ηλικίας των εκπαιδευτικών που εκπονούν προγράμματα ΠΕ είναι μεγάλο (29-60 ετών) γεγονός που αποδεικνύει τον καθολικό χαρακτήρα των καινοτόμων δράσεων, οι οποίες απευθύνονται στην εκπαιδευτική κοινότητα στο σύνολό της ανεξαρτήτως ηλικίας και εμπειρίας. Ένα αντιφατικό στοιχείο της έρευνας είναι ότι ενώ θα περίμενε κανείς ότι κυρίως νέοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε προγράμματα ΠΕ, ωστόσο παρατηρούμε ότι εξίσου σημαντικός είναι και ο αριθμός μεγάλων σε ηλικία εκπαιδευτικών που εμπλέκονται με την ΠΕ κάτι που έρχεται σε αντίθεση και με τα δεδομένα της βιβλιογραφίας. Προκειμένου να ερμηνεύσουμε το αντιφατικό αυτό δεδομένο εστιάζουμε στη θέση του συντονιστή που κατέχουν οι πιο μεγάλης ηλικίας εκπαιδευτικοί. Δηλαδή ο αρκετά μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών με πολυετή προϋπηρεσία ενδεχομένως να έχει να κάνει με την ιδιαίτερη θέση του συντονιστή και των αυξημένων ικανοτήτων και εμπειρίας που απαιτεί ο ρόλος του. Από την άλλη, αναμενόμενη είναι η διαπίστωση ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα και που υλοποιούν περιβαλλοντικά προγράμματα (13 από 18 άτομα) είναι κάτω των 45 ετών με εκπαιδευτική προϋπηρεσία 5 έως 15 χρόνια. Φαίνεται λοιπόν ότι οι μικρότερης ηλικίας εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο

δεκτικοί στις εκπαιδευτικές καινοτομίες, έχουν προσδοκίες επαγγελματικής ανανέωσης και γενικότερης προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης, κάτι που θεωρούν ότι μπορεί να επιτευχθεί και μέσω των προγραμμάτων ΠΕ.

Στο δείγμα εκπροσωπήθηκαν 11 διαφορετικές ειδικότητες. Το γεγονός αυτό οφείλεται στη δυναμική των προγραμμάτων Π.Ε, τα οποία απευθύνονται σε όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως ειδικότητας. Βέβαια, οι μισοί από τους συμμετέχοντες (οι 9 από τους 18) προέρχονταν από τις θετικές επιστήμες που γενικά θεωρούνται ότι έχουν περισσότερη σχέση με την ΠΕ καθώς αυτές κατέχουν τις βασικές έννοιες και τα απαραίτητα μεθοδολογικά εργαλεία που απαιτούνται για την κατανόηση των περιβαλλοντικών φαινομένων και των οικολογικών αρχών.

Συγκρίνοντας το προφίλ των συντονιστών και των μελών παρατηρούμε ότι όλοι οι συντονιστές έχουν μεγάλη εκπαιδευτική προϋπηρεσία (πάνω από 15 χρόνια στην εκπαίδευση) και έχουν εμπειρία στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων ενώ αντίθετα τα απλά μέλη της παιδαγωγικής ομάδας, είναι άτομα με μικρή προϋπηρεσία και μικρή εμπειρία στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Αυτό ίσως δικαιολογείται από το γεγονός ότι, ειδικά τη θέση του συντονιστή, δεδομένου ότι συνεπάγεται αυξημένες αρμοδιότητες, αναλαμβάνουν άτομα που έχουν εμπειρία. Ιδιαίτερα εντυπωσιακό είναι το γεγονός ότι μισοί από τα απλά μέλη (τέσσερις από τους οκτώ) διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σχετικά με την εκπαίδευση και τις επιστήμες της αγωγής. Αυτό είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό, καθώς φαίνεται ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα είναι περισσότερο πρόθυμοι να ασχοληθούν με καινοτόμες δραστηριότητες από την αρχή της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

Αναφορικά με την επιμόρφωση στην ΠΕ, μόνο οι μισοί συντονιστές δηλώνουν ότι έχουν περαιτέρω επιμόρφωση στην ΠΕ με τη μορφή όμως σεμιναρίων από 20-100 ώρες. Παρατηρούμε ότι ένας σημαντικός αριθμός των εκπαιδευτικών με συστηματική εμπλοκή, παραμένει τελικά χωρίς ουσιαστική επιμόρφωση στην ΠΕ, παρότι βέβαια θα ανέμενε κανείς το αντίθετο, λόγω της μακρόχρονης ενασχόλησης των εκπαιδευτικών αυτών με την ΠΕ. Η εικόνα δεν βελτιώνεται στους εκπαιδευτικούς που είναι απλά μέλη στην παιδαγωγική ομάδα. Όπως αναφέρουν η επιμόρφωσή τους περιορίζεται σε αυτήν που είχαν στα πλαίσια της εισαγωγικής φάσης επιμόρφωσης στα ΠΕΚ (ενημερωτικού κυρίως χαρακτήρα για τις καινοτόμες δράσεις γενικά στο

σχολείο) και στην επιμόρφωση (διαδικαστικού κυρίως χαρακτήρα για τον τρόπο υλοποίησης προγραμμάτων ΠΕ) που είχαν από την υπεύθυνη της ΠΕ του νομού. Τα παραπάνω αποτελέσματα μαρτυρούν την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ΠΕ και ιδιαίτερα εκείνων των εκπαιδευτικών της δράσης που έχουν συστηματική εμπλοκή σε αυτήν. Ως προς τη μορφή επιμόρφωσης πάνω στην ΠΕ, αυτή περιορίζεται σε σεμιναριακού τύπου προγράμματα. Ωστόσο, κανείς δεν θεώρησε την επιμόρφωση αυτή ικανοποιητική, καθώς ήταν μικρής διάρκειας και στερούνταν πρακτικής εφαρμογής. Θεώρησαν όμως θετικό βήμα την ύπαρξη αυτής της στοιχειώδους επιμορφωτικής προσπάθειας.

7.2. 1ος άξονας: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την θέση της ΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στο σύνολό τους, θεωρούν ότι η ΠΕ είναι εκπαιδευτική καινοτομία. Μάλιστα, αιτιολογώντας τη θέση τους αυτή αναφέρονται στα καινοτόμα γνωρίσματά της τα οποία αντιστοιχούν στα τρία συστατικά της εκπαιδευτικής καινοτομίας που έχει επισημάνει ο Fullan (1991). Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ΠΕ ως καινοτομία γιατί κατά την εφαρμογή της εισάγεται κάτι νέο καινούργιο. Χρησιμοποιούνται νέες διδακτικές προσεγγίσεις (πχ ενεργητική μάθηση, ομαδική εργασία), νέα μέσα (πχ το ίδιο το περιβάλλον) και τέλος γιατί η ΠΕ επιχειρεί να αλλάξει αξίες και ρόλους (πχ οι μαθητές υιοθετούν νέα στάση απέναντι στο περιβάλλον και συμμετέχουν ενεργά στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, ο εκπαιδευτικός αποκτά νέο ρόλο διαφορετικό από τον παραδοσιακό). Βέβαια, στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι περισσότερες αναφορές περιορίστηκαν στις νέες διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιεί η ΠΕ γεγονός που δείχνει ότι η διάσταση αυτή της ΠΕ και λιγότερο το περιεχόμενό της είναι για τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας το σημαντικότερο στοιχείο για τον χαρακτηρισμό της ΠΕ ως καινοτομίας. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ένα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων (21,4% για τους συντονιστές και 30,8% για τα μέλη) θεωρούν ότι η ΠΕ μπορεί να συνεισφέρει στην αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους υποστηρίζουν ότι η ΠΕ θα πρέπει να γίνεται σε προαιρετική βάση και

τονίζουν την εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

Όσον αφορά την έννοια της εκπαιδευτικής καινοτομίας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (σε ποσοστό 41,6% για του συντονιστές και αντίστοιχο ποσοστό για τα μέλη) εκφράζουν ουσιαστικά την προσωπική τους αντίληψη για την καινοτομία με αναφορές κυρίως στη διδακτική και στην εκπαιδευτική διαδικασία ενώ εμφανής είναι η απουσία βιβλιογραφικά τεκμηριωμένων προσδιορισμών του όρου καινοτομία. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα έχει καταλήξει, αν και δεν έγινε σε έλληνες εκπαιδευτικούς, και ο Iordanidis (2006) σε έρευνα που έχει κάνει σε 100 διευθυντές δημοτικών σχολείων στην Κύπρο. Είναι γεγονός ότι η έννοια της εκπαιδευτικής καινοτομίας και κυρίως όλες οι διαστάσεις της δεν έχουν ακόμα εντυπωθεί στη συνείδηση των ελλήνων εκπαιδευτικών.

Από την ανάλυση των παραπάνω δεδομένων, διαπιστώνουμε επίσης ότι παρότι υπάρχουν μικρές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται με την ΠΕ, υπάρχει γενικά σύμπνοια στις απόψεις τους σχετικά με την έννοια της ΠΕ. Αυτό σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας έχουν διαμορφώσει ένα κοινό σύστημα αξιών και αντιλήψεων όσον αφορά στην καινοτομία στο οποίο κεντρική θέση έχουν η έννοια του 'νέου-καινούργιου' και του 'προαιρετικού'. Το κοινό σύστημα αξιών και αντιλήψεων αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διάχυση της καινοτομίας (Πασιαρδής, 2009).

Αναφορικά με τη θέση της ΠΕ στο σχολικό πρόγραμμα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (δεκαπέντε από τους δεκαοκτώ) θεωρούν ότι πρέπει να ενταχθεί στο σχολικό πρόγραμμα, διατηρώντας τον προαιρετικό της χαρακτήρα. Ειδικά, για τους εκπαιδευτικούς επαρχιακών πόλεων όπως αναφέρουν, η ενσωμάτωση της ΠΕ θα λύσει προβλήματα που σχετίζονται με τη δυσκολία παραμονής μετά το πέρας των μαθημάτων τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας της Παπαδημητρίου (1995) όπου οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την ένταξη της ΠΕ στο σχολικό πρόγραμμα σε προαιρετική βάση υπό μορφή project.

7.3. 2^{ος} άξονας: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση και διάχυση των αποτελεσμάτων των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων ΠΕ

7.3.1 Χρησιμότητα των προγραμμάτων ΠΕ

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους είναι θετικά διακείμενοι στην ΠΕ και θεωρούν ότι είναι ωφέλιμο να υλοποιούνται προγράμματα ΠΕ στη σχολική μονάδα. Θεωρούν ότι η εφαρμογή περιβαλλοντικών προγραμμάτων συμβάλλει θετικά τόσο τους μαθητές όσο και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά και ευρύτερα στην σχολική κοινότητα.

Αναλυτικότερα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες (σε ποσοστό 36% για τους συντονιστές και 36,4% για τα μέλη) έχουν την άποψη ότι η συμμετοχή των παιδιών σε προγράμματα ΠΕ συνέβαλε στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στο περιβάλλον. Αιτιολογώντας την απάντησή τους αναφέρουν ότι μέσα από τα περιβαλλοντικά προγράμματα τα παιδιά ευαισθητοποιούνται για το περιβάλλον και τα προβλήματα που απορρέουν από αυτό, συνειδητοποιούν τη σημαντικότητα του περιβάλλοντος, ενημερώνονται για τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Έτσι, αναπτύσσεται το ενδιαφέρον τους για την κατάσταση του περιβάλλοντος ενώ ενεργοποιούνται ώστε να συμμετέχουν δρώντας προς όφελος του. Οι ωφέλειες αυτές των μαθητών που εντοπίστηκαν σε επιμέρους τομείς αντιστοιχούν στους ευρύτερους στόχους της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης όπως καθορίζονται από την UNESCO (UNESCO, 1978· Φλογαΐτη, 1998· Παπαδημητρίου, 1998) και σχετίζονται με την περιβαλλοντική- εκπαιδευτική προσέγγιση της ΠΕ σύμφωνα με την ταξινόμια της Sauvé (1992, 1994). Κυρίως όμως ως όφελος οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν την δυνατότητα εμπλοκής των παιδιών με τη βιωματική και συνεργατική μάθηση αλλά και την ανάπτυξη της συνεργατικότητας ως επακόλουθο των παιδαγωγικών πρακτικών που προτείνει η ΠΕ.

Ένας μεγάλος αριθμός υποκειμένων του δείγματός μας (οκτώ συντονιστές και πέντε μέλη) θεωρεί ότι ο ίδιος εκπαιδευτικός επωφελείται από την ενασχόλησή του με την ΠΕ εξελίσσοντάς τον επαγγελματικά. Ο εμπλουτισμός των παιδαγωγικών του πρακτικών και η αύξηση της πρωτοβουλίας και αυτενέργειας του εκπαιδευτικού κατά

την υλοποίηση των προγραμμάτων ΠΕ είναι κυρίως αποτέλεσμα του καινοτομικού χαρακτήρα των προγραμμάτων ΠΕ λόγω των ποσοτικών και ποιοτικών διαφοροποιήσεων που εισάγουν σε σχέση με τα γνωστικά αντικείμενα του παραδοσιακού αναλυτικού προγράμματος. Η υλοποίηση όμως περιβαλλοντικών προγραμμάτων φαίνεται ότι επιδρά θετικά και στο ίδιο το σχολείο καθώς έχει ως αποτέλεσμα το άνοιγμά του στην κοινωνία, την αλλαγή σχολικού κλίματος, την προσαρμογή του στις ευρύτερες αλλαγές αλλά και τον εμπλουτισμό του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού στο σχολείο.

Η ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρησιμότητα της ΠΕ έδειξε ότι έχουν συνειδητοποιήσει και καταλάβει σε μεγάλο βαθμό τη φιλοσοφία της ΠΕ αλλά και τους στόχους και σκοπούς της. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας και λαμβάνοντας υπόψη την ταξινομία της Sauv  (1992, 1994) για την περιβαλλοντική, εκπαιδευτική και παιδαγωγική προσέγγιση της ΠΕ φαίνεται ότι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην εκπαιδευτική και παιδαγωγική προσέγγιση και λιγότερο στην περιβαλλοντική. Ανάλογα είναι τα αποτελέσματα της έρευνας που έκανε η Δασκολιά (2005) σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

7.3.2 Αποτελεσματικότητα προγραμμάτων ΠΕ

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, αν και θεωρητικά διάκινται θετικά ως προς την εισαγωγή προγραμμάτων ΠΕ στη σχολική μονάδα, δεν πιστεύουν ότι στην πράξη είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά. Οι λόγοι που θεωρούν ότι τα περιβαλλοντικά προγράμματα δεν αποφέρουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα προσδιορίζονται ταυτόχρονα αφενός μεν ως κριτήρια με τα οποία κρίνουν την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος αλλά και ως δυσκολίες κατά την υλοποίησή τους όπως επίσης και ως ανάγκες για επιμόρφωση.

Η έλλειψη συστηματικής αξιολόγησης καταγράφεται ως η σημαντικότερη αιτία τόσο από τους συντονιστές (29,5%) όσο και από τα μέλη (32%) που καθιστά ένα πρόγραμμα αναποτελεσματικό κάτι άλλωστε που έχει επισημανθεί και από άλλους ερευνητές, οι οποίοι αποδίδουν την αδυναμία αυτή στην έλλειψη γνώσεων και

εμπειρίας των περισσότερων εκπαιδευτικών στον τομέα αυτό καθώς και στην έλλειψη ενδεδειγμένων εργαλείων (Κατσίκης, 2000· Ζυγούρη, 2006). Μάλιστα, η έλλειψη άμεσης αξιολόγησης των προγραμμάτων, δημιουργεί τον κίνδυνο να θεωρηθεί η ΠΕ ως αντικείμενο άνευ σημασίας ή ψυχαγωγική ενασχόληση (Μάργαρης & Παπαδοπούλου, 1999).

Επίσης, θέματα που αφορούν την παιδαγωγική διάσταση της ΠΕ σχετίζονται με το κατά πόσο θα αποφέρει τα αναμενόμενα το περιβαλλοντικό πρόγραμμα. Προβλήματα που απορρέουν από την διδακτική μεθοδολογία και τα χρησιμοποιούμενα μέσα και εργαλεία είναι το δεύτερο κατά σειρά κριτήριο αποτελεσματικότητας για τους συντονιστές (22,2%) και για τα μέλη (28%). Επίσης προβλήματα σχεδιασμού και προγραμματισμού είναι η τέταρτη κατά σειρά αιτία όπως καταγράφεται από τους συντονιστές (18,5%) και από τα μέλη (20%) και μπορούν να επηρεάσουν την ποιότητα του εφαρμοζόμενου προγράμματος. Εξάλλου, η διδακτική εφαρμογή αλλά και ο σχεδιασμός προγραμμάτων ΠΕ είναι ένας τομέας που έχει επισημανθεί τόσο ως δυσκολία όσο και ως ανάγκη επιμόρφωσης.

Ο βαθμός επίτευξης στόχων και σκοπών είναι το τρίτο κατά σειρά κριτήριο για τους συντονιστές (18,5%) αλλά και για τα μέλη (20%) που καθορίζει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Σε πολλές περιπτώσεις όμως υπάρχουν αποκλίσεις από όσα είχαν προγραμματιστεί αρχικά και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να χάνει την αξιοπιστία του το πρόγραμμα στο σχολείο.

Τέλος, η ενσωμάτωση των παιδαγωγικών πρακτικών της ΠΕ μέσα στην τάξη αποτελεί κριτήριο που καθορίζει το βαθμό αποτελεσματικότητας του προγράμματος. Συγκεκριμένα, η αδυναμία διάχυσης των παιδαγωγικών πρακτικών στην τάξη αναφέρεται από τους συντονιστές (11,1%) αλλά και από τα μέλη (8%) ως μία αιτία που περιορίζει την επιτυχία των περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

7.3.3 Αξιολόγηση των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων ΠΕ και διάχυση των αποτελεσμάτων τους.

Η ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών έδειξε ότι δεν έχουν κατανοήσει σε μεγάλο βαθμό θέματα που αφορούν την αξιολόγηση των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων. Σε αντίστοιχες διαπιστώσεις κατέληξαν και άλλοι ερευνητές (Ζυγούρη και Μαυρικάκη, 2004· Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000), σύμφωνα με τους οποίους παρατηρείται μία ολοκληρωτική απουσία της αξιολόγησης των προγραμμάτων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ή όταν αυτή υπάρχει είναι πλημμελής, εμπειρική και χωρίς επιστημονική τεκμηρίωση. Εύλογα λοιπόν γεννάται ο προβληματισμός και η ανάγκη συζήτησης για την ποιότητα και αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων που εκπονούνται σήμερα στα σχολεία. Η ανάγκη αυτή γίνεται επιτακτικότερη από το γεγονός ότι δεν γίνονται προσπάθειες διάχυσης των αποτελεσμάτων των εφαρμοζόμενων περιβαλλοντικών προγραμμάτων τόσο εντός του σχολείου όσο και στην τοπική κοινωνία.

7.4 3^{ος} άξονας: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών είναι πολλές και ποικίλες και αφορούν τόσο τη θεωρία όσο και την πρακτική εφαρμογή της ΠΕ. Το σημαντικό εύρημα της έρευνας αυτής είναι ότι το είδος των αναγκών σχετίζεται και με το ρόλο που οι εκπαιδευτικοί έχουν στην παιδαγωγική ομάδα. Συγκεκριμένα, υπάρχουν διαφοροποιήσεις σε ότι αφορά τις απαιτούμενες δεξιότητες για την εφαρμογή της ΠΕ ανάμεσα στους συντονιστές και στα υπόλοιπα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας.

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι ανάγκες σε γνώσεις σχετικές με την ΠΕ (πχ οικολογίας, αειφορίας, περιβάλλοντος) σχετίζονται με το γνωστικό υπόβαθρο που διαθέτει ο κάθε εκπαιδευτικός (βασικές σπουδές, μεταπτυχιακό, επιμόρφωση). Φαίνεται λοιπόν ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην επιστημονική ειδικότητα και στις ανάγκες στην ΠΕ. Λιγότερες είναι οι ανάγκες που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί με προέλευση τις θετικές επιστήμες, λόγω του θεωρητικού τους υποβάθρου από το πανεπιστήμιο γιατί είναι πιο κοντά στα θέματα

που σχετίζονται με την ΠΕ κάτι που διαπίστωσε σε έρευνά του και ο Φύκαρης (1998). Περισσότερες ανάγκες εκφράζουν σε επίπεδο γνώσεων όσοι δεν έχουν σπουδές σε αντικείμενα που σχετίζονται με τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Αναφορικά με τις διδακτικές μεθόδους για την υλοποίηση των προγραμμάτων ΠΕ επικρατέστερη φαίνεται να είναι η μέθοδος Project (σε ποσοστό 57,1% για του συντονιστές και 47% για τα μέλη). Ακολουθεί η μελέτη πεδίου (σε ποσοστό 14,2% για του συντονιστές και 17,6% για τα μέλη), ενώ η μέθοδος επίλυσης προβλήματος, το παιχνίδι ρόλων (σε ποσοστό 0% για του συντονιστές και 5,9% για τα μέλη) και η συζήτηση (σε ποσοστό 7,1% για του συντονιστές και 5,9% για τα μέλη) επιλέγονται από πολύ μικρό αριθμό εκπαιδευτικών σε αντίθεση με τις εικαστικές-θεατρικές δραστηριότητες που επιλέγονται σε μεγαλύτερο βαθμό (σε ποσοστό 14,2% για του συντονιστές και 11,8% για τα μέλη). Ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών προτιμάει ως μέσο για τις δραστηριότητες των προγραμμάτων ΠΕ το διαδίκτυο (σε ποσοστό 7,1% για του συντονιστές και 11,8% για τα μέλη). Οι διδακτικές μέθοδοι που αναφέρθηκαν πιθανώς να (αλληλο)επικαλύπτονται λόγω του ότι κάθε εκπαιδευτικός ερμήνευσε τον όρο 'μέθοδο' με διαφορετικό τρόπο. Έτσι, άλλοι βλέπουν ένα πρόγραμμα ΠΕ συνολικά ως μέθοδο και άλλοι βλέπουν τις επιμέρους διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο ενός προγράμματος ως 'μεθόδους'. Η χρησιμοποίηση διαφορετικών μεθόδων και στρατηγικών υποδηλώνει ότι έχει γίνει συνείδηση ότι η ΠΕ δεν έχει το χαρακτήρα ενός νέου σχολικού μαθήματος αλλά είναι μια μαθησιακή διαδικασία με διαφορετικό περιεχόμενο και μεθόδους. Όμως προβληματισμούς εγείρει το γεγονός ότι οι μέθοδοι project και μελέτη πεδίου που χρησιμοποιούνται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς πλαισιώνονται με κλασικές και οικείες για αυτούς δραστηριότητες, οι οποίες απέχουν κατά πολύ από τις νεότερες πρακτικές της ΠΕ. Δημιουργείται έτσι ένας προβληματισμός τόσο για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων όσο και για τη μικρού βαθμού επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ΠΕ.

Οι γνώσεις των περιβαλλοντικών σπουδών ή της οικολογίας φαίνεται όμως να μην επαρκούν για την αποτελεσματική οργάνωση ενός προγράμματος ΠΕ. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανάγκη και για την απόκτηση ενός αριθμού ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για την εφαρμογή της ΠΕ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι βασικές προτεραιότητες στις επιμορφωτικές τους ανάγκες εντοπίζονται

στο παιδαγωγικό σκέλος της ΠΕ, και πιο συγκεκριμένα την πρώτη θέση καταλαμβάνουν οι ανάγκες τους για γνώση των μέσων και των τρόπων διδακτικής εφαρμογής και αξιολόγησης στην ΠΕ κάτι που έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα της Δασκολιά (2005). Ένα υψηλό ποσοστό τόσο των συντονιστών (38%) όσο και των απλών μελών (45,2%) ενδιαφέρεται για την απόκτηση ικανοτήτων που σχετίζονται με το σχεδιασμό, την υλοποίηση και το συντονισμό ενός προγράμματος ΠΕ. Άλλωστε, ως σημαντική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού προκειμένου να υλοποιεί αποτελεσματικά τους στόχους της ΠΕ, προτείνονται οι παιδαγωγικές του ικανότητες σε επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού, καθώς και σε επίπεδο επιλογής και χρήσης των κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών και τεχνικών αξιολόγησης (UNESCO, 1990). Μεγαλύτερες ανάγκες σε διαπροσωπικές ικανότητες που αφορούν τη διαχείριση και επίλυση συγκρούσεων όπως επίσης και την ικανότητα συνεργασίας στο πλαίσιο της ομάδας, εκφράζουν τα μέλη (10%) σε σχέση με τους συντονιστές (5%). Αυτό πιθανότατα δικαιολογείται από το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συντονιστών (πλην ενός) έχει μεγάλη διδακτική προϋπηρεσία και ως εκ τούτου έχουν αναπτύξει μεθόδους και τεχνικές αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων. Σημαντικό είναι το ποσοστό τόσο των συντονιστών (19%) όσο και των μελών (16,1%) που εκφράζει ανάγκες σε θέματα συντονισμού αναδεικνύοντας έτσι το συντονισμό ως ένα βασικό στοιχείο της αποτελεσματικής εφαρμογής περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Τέλος, μεγάλη διαφοροποίηση παρουσιάζεται ως προς τις ανάγκες επιμόρφωσης που εκφράζουν σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης οι συντονιστές (30%) σε σχέση με τα μέλη (6,4%). Αυτό βέβαια δικαιολογείται από το γεγονός ότι η υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος όπως είναι τα προγράμματα ΠΕ απαιτεί από το συντονιστή αυξημένες οργανωτικές και διοικητικές ικανότητες αλλά και εξειδικευμένες γνώσεις στη διεκπεραίωση εγγράφων. Ο συντονιστής, ενεργώντας ως επικεφαλής της περιβαλλοντικής ομάδας, πρέπει να γνωρίζει όχι μόνο πώς να εκπονήσει το περιβαλλοντικό πρόγραμμα, αλλά να είναι σε θέση να οργανώσει, να προγραμματίσει και να διευθύνει αποτελεσματικά όλες εκείνες τις δραστηριότητες που αφορούν τη σωστή και αρμονική λειτουργία της ομάδας. Αυτό θα βοηθήσει στη δημιουργία ενός σωστού προγραμματισμού, στην επίτευξη καλύτερης οργάνωσης, στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία.

Ως προς την διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματική μορφή της επιμόρφωσης διαπιστώσαμε ότι εστίασαν κυρίως στον τρόπο και στον φορέα υλοποίησης (συνολικά σαράντα επτά αναφορές) και πολύ λιγότερο στον χρόνο πραγμάτωσης (μόλις πέντε αναφορές). Αναλυτικότερα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα προτιμούν τις βιωματικές μεθόδους επιμόρφωσης (δέκα αναφορές) έναντι των σεμιναρίων υπό μορφή διαλέξεων (δύο αναφορές). Επίσης, εμφανής είναι η προτίμησή τους στην ενδοϋπηρεσιακή μορφή επιμόρφωσης (εννιά αναφορές) σε σχέση με την προοπτική υλοποίησης του επιμορφωτικού προγράμματος από τα ΚΠΕ (τρεις αναφορές) και από άλλους φορείς όπως ΑΕΙ, ΠΕΚ (δύο αναφορές). Αξίζει να αναφέρουμε ότι κατά την ανάλυση των δεδομένων των απαντήσεων της παρούσας έρευνας προέκυψαν επιπλέον και τα εξής: α) οι δεκατέσσερις από τους δεκαοκτώ συμμετέχοντες στην έρευνα θέλουν η επιμόρφωση αυτή να έχει πιστοποίηση και β) Επίσης οι δεκαέξι από αυτούς θα ήθελαν να αξιοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες και έτσι η επιμόρφωση να μην γίνεται πλέον μόνο διαζώσης αλλά και εξ' αποστάσεως.

7.5 4ος άξονας: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που καθορίζουν την εισαγωγή της ΠΕ στη σχολική μονάδα

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι περισσότερες από τις δυσκολίες που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί προκύπτουν από τη θέση της ΠΕ στο σχολείο και από τον τρόπο που αυτή εφαρμόζεται σήμερα κάτι που έχει αναφερθεί και από άλλους ερευνητές (Δημητρίου & Ζαχαριάδου, 2005· Γούπος, 2001). Η ασφυκτική πίεση του αναλυτικού προγράμματος (σε ποσοστό 12,8% για τους συντονιστές και 9,5% για τα μέλη) σε συνδυασμό με την παρακολούθηση των μαθητών εξωσχολικών δραστηριοτήτων και φροντιστηρίων και παράλληλα η υλοποίηση των προγραμμάτων ΠΕ εκτός σχολικού προγράμματος (σε ποσοστό 17% για τους συντονιστές και 16,6% για τα μέλη) προκαλούν δυσκολίες στα εφαρμοζόμενα προγράμματα.

Το θέμα της επιμόρφωσης επισημαίνεται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών τόσο στα προβλήματα (σε ποσοστό 8,5% για του συντονιστές και 11,9% για τα μέλη) αλλά κυρίως και στην επιθυμητή βοήθεια (σε ποσοστό 27,7% για του συντονιστές και 31% για τα μέλη) για βελτίωση της δουλειάς τους. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να υλοποιήσουν τους στόχους της ΠΕ. Η σημασία και οι ελλείψεις της βασικής εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό, εφαρμογή και αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων έχει επισημανθεί από αρκετούς ερευνητές (Hungerford & Peyton, 1994· Flogaitis & Agelidou, 2003).

Δύο ακόμη σημαντικές παράμετροι, η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων καθώς και η χρηματοδότηση καταγράφονται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών τόσο στα εμπόδια (σε αντίστοιχα ποσοστά για την πρώτη παράμετρο: 8,5% για τους συντονιστές και για τη δεύτερη 9,5% για τα μέλη και για τη δεύτερη παράμετρο: 12,8% για τους συντονιστές και 9,5% για τα μέλη) όσο και στην επιθυμητή βοήθεια (σε ποσοστά 27% για τους συντονιστές και 25% για τα μέλη) του προγράμματος. Είναι σημαντικό η υλοποίηση προγραμμάτων να μην εμποδίζεται από την πενιχρή χρηματοδότηση ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόζουν μια ποικιλία εναλλακτικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Επίσης η γραφειοκρατία επισημαίνεται ως εμπόδιο τόσο από τους συντονιστές (12,8%) όσο και από τα μέλη (9,5%) που απορροφάει πολύτιμο χρόνο ενώ η απλούστευση των γραφειοκρατικών διαδικασιών υποβολής σχεδίου προγράμματος συγκαταλέγεται στους διευκολυντικούς παράγοντες (σε ποσοστά 27,7% για τους συντονιστές και 25% για τα μέλη).

Ένα ακόμη σημαντικό εμπόδιο απορρέει από τη διαδικασία οργάνωσης του προγράμματος (σε ποσοστό 10,6% για του συντονιστές και 9,5% για τα μέλη). Οι ελλείψεις σε θέματα σχεδιασμού, συντονισμού και συγκρότησης θεματικών ενοτήτων φαίνεται ότι δυσχεραίνουν την πορεία υλοποίησης του. Η αρνητική στάση και η αδιαφορία των συναδέλφων καθώς και η έλλειψη συνεργασίας τόσο μαζί τους όσο και με το διευθυντή, ενώ επισημαίνεται σε ένα μικρό ποσοστό ως δυσκολία (σε ποσοστό 6,4% για του συντονιστές και 7,1% για τα μέλη) εντούτοις όμως, τονίζεται περισσότερο ως επιθυμητή βοήθεια (σε ποσοστό 16,6% για του συντονιστές και 18,8% για τα μέλη). Ως διευκολυντικός παράγοντας αναφέρεται και η συνεργασία με

φορείς. Ενθαρρυντικό όμως είναι το γεγονός, ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας δεν αναφέρθηκαν σε προβλήματα συνεργασίας με την υπεύθυνο ΠΕ του νομού λόγω ενδεχομένως της υποστήριξης που λαμβάνουν από αυτήν.

Ένα μικρό μόνο ποσοστό εκπαιδευτικών (σε ποσοστό 6,4% για του συντονιστές και 9,5% για τα μέλη) αναφέρεται στα προβλήματα που προκύπτουν από τη στάση των μαθητών όπως την αδιαφορία και τη μη συστηματική συμμετοχή. Η δυσκολία στις μετακινήσεις των μαθητών (σε ποσοστό 6,4% για του συντονιστές και 9,5% για τα μέλη) είναι ένα ακόμη εμπόδιο όπως καταγράφεται στις απαντήσεις των υποκειμένων. Ειδικά η γεωγραφική θέση της Κρήτης δημιουργεί επιπρόσθετα προβλήματα.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι παρότι η ηγεσία και η κουλτούρα του σχολείου παίζουν σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή των καινοτομιών στη σχολική μονάδα γενικά και ειδικότερα της ΠΕ, ελάχιστα αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί στους παραπάνω παράγοντες. Και αυτό εγείρει ερωτήματα για την ουσιαστική στήριξη και την επιτυχή εφαρμογή περιβαλλοντικών προγραμμάτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

7.6. 5ος άξονας: Κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα ΠΕ

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα κίνητρα τα οποία ωθούν τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας να ασχοληθούν με την ΠΕ είναι περιβαλλοντικού, παιδαγωγικού, επαγγελματικού χαρακτήρα και προσωπικής φύσεως. Αξίζει να σημειωθεί ότι από την ανάλυση των απαντήσεών τους φαίνεται ότι τρεις ή περισσότερους λόγους εξέφρασε ο κάθε εκπαιδευτικός ότι αποτελούν κίνητρο για την εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων στο σχολείο του. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι καταγράψαμε και κίνητρα που σχετίζονται τόσο με τη θέση του υποκειμένου της έρευνας στο σχολείο (διευθυντής, υποδιευθυντής) όσο και με το

ρόλο του στην παιδαγωγική ομάδα και την εμπειρία του σε περιβαλλοντικά προγράμματα.

Πιο συγκεκριμένα, η βασικότερη κατηγορία κινήτρων συστηματικής εμπλοκής κυρίως για τα μέλη (44%) αλλά και σε μεγάλο βαθμό για τους συντονιστές (27%) είναι παιδαγωγικής φύσεως. Οι λόγοι δηλαδή που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να υλοποιήσουν προγράμματα ΠΕ σχετίζονται με τον καινοτόμο παιδαγωγικό χαρακτήρα της ΠΕ και ο οποίος συνίσταται σε νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, στη δυνατότητα ενεργού συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία μάθησης με τρόπο δημιουργικό όσο και δημιουργικής διδασκαλίας για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Επίσης, κίνητρο αποτελεί η δυνατότητα δημιουργίας κλίματος συνεργασίας τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή μέσα στο πλαίσιο της εργασίας σε ομάδες που ενθαρρύνονται κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων της ΠΕ. Σχολιάζοντας το μεγάλο ποσοστό των κινήτρων παιδαγωγικής φύσεως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί θέλουν να γνωρίσουν και να εφαρμόσουν παιδαγωγικές καινοτομίες στο σχολείο τους και αυτό το κάνουν μέσω της ΠΕ καθώς δεν μπορούν να τις εφαρμόσουν εύκολα στα πλαίσια των κλασικών μαθημάτων.

Δεύτερη σε σπουδαιότητα κατηγορία κινήτρων είναι περιβαλλοντικής φύσεως. Τόσο οι συντονιστές (20,8%) όσο και τα μέλη (27,4%) δηλώνουν ότι πολύ βασικό κίνητρο για την ενασχόλησή τους με την ΠΕ είναι να ενημερώσουν και να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές σε περιβαλλοντικά θέματα με συνακόλουθη δράση προς όφελος του περιβάλλοντος. Οι δύο αυτές κατηγορίες που αναδείχτηκαν στην παρούσα μελέτη, συνάδουν με τις δύο βασικές διαστάσεις της ΠΕ την περιβαλλοντική/κοινωνική δηλαδή και την παιδαγωγική/εκπαιδευτική και εμφανίζονται να επικρατούν και σε άλλες σχετικές έρευνες στη χώρα μας (Παπαδημητρίου, 1995· Σπυροπούλου, 2001α· Αγγελίδου & Κρητικού, 2005α).

Στην παρούσα μελέτη όμως ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι παρατηρείται διαφοροποίηση ανάμεσα στους συντονιστές και στα μέλη σε ό,τι αφορά τα κίνητρα επαγγελματικής φύσεως όπως επίσης και στα κίνητρα προσωπικού χαρακτήρα. Μάλιστα, τα πρώτα είναι περισσότερο σημαντικά για όλους τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας απ' ό,τι τα δεύτερα, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών (Sauvé, 1997· Παπαδημητρίου, 1995·

Δασκολιά, 2005) όπου τα προσωπικά κίνητρα υπερτερούν έναντι των επαγγελματικών κινήτρων. Αναλυτικότερα, παρατηρούμε ότι οι συντονιστές θεωρούν ότι τα περιβαλλοντικά προγράμματα μπορούν να τους βοηθήσουν να αναπτυχθούν επαγγελματικά (39,5%) καθώς μέσω αυτών θέλουν να αποκτήσουν γνώσεις σε διοικητικά/ διεκπαιρωτικά/ συντονιστικά θέματα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει ένα άλλο κίνητρο που απορρέει από το θέση ευθύνης του διευθυντού. Συγκεκριμένα, οι 5 από τους 6 συντονιστές που κατέχουν παράλληλα διευθυντική θέση (4 διευθυντές και 1 υποδιευθυντής) μας δήλωσαν ότι συμμετέχουν γιατί το επιβάλλει άτυπα η θέση τους. Θεωρούν δηλαδή ότι η εμπλοκή τους σε εφαρμογή καινοτομιών συνδέεται άμεσα με την άσκηση του ρόλου τους. Κίνητρα όπως η οικονομική αποζημίωση και η συμπλήρωση ωραρίου φαίνεται ότι δεν αποτελούν λόγους για να εμπλακεί κανείς στην ΠΕ. Ειδικά, για τη συμπλήρωση ωραρίου τα αποτελέσματα είναι πολύ ενθαρρυντικά με δεδομένο το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει έντονο το φαινόμενο της υπεραριθμίας στις σχολικές μονάδες.

Μεγάλη διαφοροποίηση παρατηρείται στα κίνητρα προσωπικής φύσεως καθώς εκφράζονται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό στους συντονιστές (12,5%) απ' ότι στα μέλη (5,5%). Όπως φαίνεται τα κίνητρα αυτά σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με το ρόλο τους στην παιδαγωγική ομάδα. Έτσι η διάθεση προσφοράς και βοήθειας που καταγράφεται μόνο στους συντονιστές (12,5%) είναι ένα κίνητρο που απορρέει από το συντονιστικό ρόλο που έχουν στην ομάδα.

Κεφάλαιο 8

8.1 Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί του συμμετείχαν στην έρευνά μας, εμπλέκονται στην υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ ανεξάρτητα από το φύλο και την ειδικότητά τους. Η ηλικία και κατ' επέκταση η προϋπηρεσία τους φαίνεται να συσχετίζεται κυρίως με το ρόλο που αναλαμβάνουν στην παιδαγωγική ομάδα καθώς οι ερωτηθέντες ανήκουν σε ένα ευρύ ηλικιακό φάσμα. Έτσι, οι συντονιστές είναι άτομα με πολύ μεγαλύτερη εκπαιδευτική προϋπηρεσία από τα απλά μέλη της παιδαγωγικής ομάδας. Οι συμμετέχοντες έχουν θετική στάση στην ΠΕ αναγνωρίζοντάς την ως φορέα αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν μετά την τελική επεξεργασία των αποτελεσμάτων και αναφορικά με τους σκοπούς της έρευνας είναι:

- ✓ Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας αναγνωρίζουν στην ΠΕ τα στοιχεία εκείνα τα οποία συνηγορούν στο χαρακτηρισμό της ως εκπαιδευτική καινοτομία. Σύμφωνα μάλιστα με την προσωπική τους θεώρηση την αντιλαμβάνονται πρωτίτως ως εκπαιδευτική καινοτομία και ακολούθως ως εκπαίδευση για το περιβάλλον. Αυτό αντικατοπτρίζεται και κατά την εφαρμογή της καθώς εστιάζουν κυρίως στην εκπαιδευτική και παιδαγωγική της διάσταση χωρίς ωστόσο να παραβλέπουν και την περιβαλλοντική της διάσταση.
- ✓ Για την αποτελεσματικότερη ύπαρξή της στο εκπαιδευτικό σύστημα προτείνουν την ένταξή της στο ωρολόγιο πρόγραμμα διατηρώντας όμως τον προαιρετικό της χαρακτήρα. Ο εθελοντικός χαρακτήρας των καινοτόμων δραστηριοτήτων λειτουργεί όπως προκύπτει από την έρευνα ως παρωθητική δύναμη προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.
- ✓ Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την χρησιμότητά της ΠΕ στην εκπαίδευση και εντοπίζουν τα οφέλη της σε πολλούς τομείς. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, κάνουν φανερή την πεποίθηση των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν,

για τη σημαντικότητα της ΠΕ στην ευαισθητοποίηση των σημερινών μαθητών ώστε να ενεργούν ως μελλοντικοί πολίτες προς όφελος του περιβάλλοντος υλοποιώντας ταυτόχρονα και τους στόχους της ΠΕ. Εστιάζουν όμως κυρίως στη δυνατότητα ενεργού συμμετοχής των μαθητών και εκπαιδευτικών στη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας με τρόπο δημιουργικό και στη δυνατότητα ανάπτυξης ομαδικού πνεύματος και διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων.

- ✓ Τα περιβαλλοντικά προγράμματα προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ο εμπλουτισμός των παιδαγωγικών του πρακτικών και η αύξηση της πρωτοβουλίας και αυτενέργειας του εκπαιδευτικού κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων ΠΕ είναι κυρίως αποτέλεσμα του καινοτομικού χαρακτήρα των προγραμμάτων ΠΕ, με τις ποσοτικές και ποιοτικές διαφοροποιήσεις που εισάγουν σε σχέση με τα γνωστικά αντικείμενα του παραδοσιακού αναλυτικού προγράμματος. Επίσης, η κουλτούρα συνεργατικότητας που αναπτύσσεται στις σχολικές μονάδες όπου εφαρμόζονται περιβαλλοντικά προγράμματα, δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες που ευνοούν την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.
- ✓ Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τον προβληματισμό τους ως προς την αποτελεσματικότητά των προγραμμάτων ΠΕ. Το μεγάλο θέμα της μη συστηματικής αξιολόγησης, προβλήματα σχεδιασμού και προγραμματισμού που απορρέουν από την έλλειψη γνώσεων και ικανοτήτων σχετικά με τη διδακτική εφαρμογή της ΠΕ είναι παράγοντες που καθιστούν αναποτελεσματικό ένα πρόγραμμα και ταυτόχρονα καταδεικνύουν την ανάγκη επιμόρφωσης σε αυτούς τους τομείς. Ενώ ο μικρός βαθμός επίτευξης στόχων και σκοπών θέτει υπό αμφισβήτηση την αποτελεσματικότητα της ΠΕ.
- ✓ Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι αντιμετωπίζει δυσκολίες κατά την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ που σχετίζονται κυρίως από τη θέση της ΠΕ στο σχολικό πρόγραμμα και από την πίεση του αναλυτικού προγράμματος. Επίσης, σημαντικές είναι και οι δυσκολίες που απορρέουν από την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής εφαρμογής και αξιολόγησης των προγραμμάτων ΠΕ. Επιπλέον, ένας μεγάλος αριθμός

δυσκολιών προκύπτει από τις γραφειοκρατικές διαδικασίες που απαιτούνται για την υλοποίηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος, την πενιχρή οικονομική ενίσχυση των προγραμμάτων, την απουσία κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, τις μετακινήσεις εκτός σχολείου. Τέλος, η αδιαφορία και η έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους και το διευθυντή αλλά και η μερική αδιαφορία και ασυνέπεια των μαθητών λειτουργούν ως τροχοπέδη στην ομαλή εφαρμογή των προγραμμάτων ΠΕ.

- ✓ Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα βασικά κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην ΠΕ συνδέονται με τον καινοτόμο παιδαγωγικό χαρακτήρα της ΠΕ και την ανάγκη αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Ωστόσο όμως οι συντονιστές έχουν περισσότερα κίνητρα επαγγελματικής (εξέλιξη επαγγελματική, εμπλουτισμό της παιδαγωγικής κατάρτισης, ειδικά οι συντονιστές που κατέχουν διευθυντική θέση ως απόρροια των καθηκόντων τους) και προσωπικής (διάθεση για προσφορά) φύσεως.
- ✓ Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, διαπιστώνεται η ύπαρξη ποικίλων επιμορφωτικών αναγκών στους εκπαιδευτικούς ως προς την ΠΕ. Οι ανάγκες ενός εκπαιδευτικού σε γνώσεις στην ΠΕ φαίνεται ότι σχετίζονται με την επιστημονική του ειδίκευση. Επίσης, οι γνώσεις και οι ικανότητες που αφορούν στη διδακτική, εφαρμογή και την αξιολόγηση υποδεικνύονται ως σημαντικά στοιχεία της επαγγελματικής επάρκειάς τους στην ΠΕ και εκφράζεται η ανάγκη ενίσχυσής τους. Αυξημένες ανάγκες σε διοικητικές, οργανωτικές ικανότητες αλλά και ικανότητες συντονισμού εκφράζουν οι συντονιστές της παιδαγωγικής ομάδας.
- ✓ Αναγκαία συνεπώς είναι η συνεχής και συστηματική κατάρτιση και επιμόρφωση τους, τόσο σε θέματα θεωρίας (αναγκαιότητα και φιλοσοφία της ΠΕ) όσο και σε εναλλακτικές διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

8.2 Προτάσεις

Παρόλο που οι καινοτόμες δράσεις έχουν θεσμοθετηθεί από τις αρχές της δεκαετίας του '90 και ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών έχει υλοποιήσει προγράμματα ΠΕ, εντούτοις η ΠΕ παραμένει στο περιθώριο του σχολικού προγράμματος και εξακολουθεί να αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα. Λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη ότι τα περιβαλλοντικά προγράμματα και κατ' επέκταση τα καινοτόμα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, προτείνουμε, προκειμένου αφενός μεν για να μπορεί η ΠΕ να έχει τη θέση που της αρμόζει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα αφετέρου δε για να μπορεί να επιτύχει τους σκοπούς της και να λειτουργεί ως πλαίσιο στήριξης και επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών τα ακόλουθα:

- ✓ Επανεκτίμηση της θέσης της ΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα, με την ενσωμάτωσή της στο σχολικό πρόγραμμα διατηρώντας όμως τον προαιρετικό της χαρακτήρα.
- ✓ Ουσιαστική χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων ειδικά για την εκπόνηση τέτοιων προγραμμάτων στην αρχή της σχολικής χρονιάς.
- ✓ Παραγωγή διδακτικού υλικού ΠΕ
- ✓ Περιορισμό όλων των γραφειοκρατικών διαδικασιών
- ✓ Η ευρύτερη ενημέρωση των εκπαιδευτικών αλλά και των διευθυντών για την ΠΕ ώστε όλο το σχολείο να είναι ενημερωμένο για τα καινοτόμα προγράμματα και όχι μόνο οι άμεσα εμπλεκόμενοι.
- ✓ Έμφαση πρέπει να δοθεί στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών με προγράμματα ΠΕ. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να δοθούν επιπλέον εξωτερικά κίνητρα όπως η μοριοδοτούμενη συμμετοχή αλλά και γενικά διαρκής επιβράβευση είτε οικονομική είτε ηθική.
- ✓ Ουσιαστική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε βασικούς θεματικούς άξονες όπως είναι η φιλοσοφία, οι αρχές, οι στόχοι και η

μεθοδολογία της ΠΕ. Θα πρέπει να στοχεύει και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους

- ✓ Η επιμόρφωση να γίνεται κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής ανέλιξης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών όχι μόνο με μορφή διαλέξεων αλλά θα πρέπει να στηρίζεται και σε βιωματικές μεθόδους και να αξιοποιεί τη νέα τεχνολογία ώστε να μην είναι μόνο δια ζώσης αλλά και εξ αποστάσεως.
- ✓ Συσχετισμός της εμπειρίας από την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ με τον προσανατολισμό καριέρας.
- ✓ Ενίσχυση του ρόλου του συντονιστή με έμφαση στην ανάπτυξη των διοικητικών, οργανωτικών και συντονιστικών του ικανοτήτων δεδομένου ότι παίζει σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση των προγραμμάτων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγελίδου, Ε. & Κρητικού, Ε. (2006, Δεκέμβριος). *Για ποιους λόγους συμμετέχουν και ποια εμπόδια συναντούν οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται συστηματικά με την Περι/κη Εκπ/ση στη Δ/ση Β/θμιας Εκπ/σης Αν Αττικής*; Εισήγηση στο 2^ο συνέδριο σχολικών προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης Φορέας Διοργάνωσης Συνεδρίου, Αθήνα.
- Αθανασάκης, Α. (2000). *Οίκο-περιβαλλοντική Ψυχολογία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Αθανασάκης, Α. (1996). *Οικοπεριβαλλοντική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Αθανασάκης, Α. (1996). Μεθοδολογικές αρχές, προϋποθέσεις και δυσκολίες εφαρμογής προγραμμάτων περιβαλλοντικής αγωγής. *Νέα Παιδεία*, 79, 89 – 92.
- Αθανασάκης, Α. & Κουσουρής, Θ. (1987). *Οικολογική Παιδεία και Περιβαλλοντική αγωγή*. Αθήνα: Μπουκουμάνη.
- Αθανασάκης, Α., Κουσουρής, Θ. (1999). *Περιβάλλον και Οικολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (1999), *Ο εκπαιδευτικός Οργανισμός στο διεθνές και Ευρωπαϊκό Περιβάλλον*, στο: Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι., Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τ. ΙΙΙ, σελ. 99-144, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αθανασούλα- Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Χατζηευστρατίου Ι. (1999), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. τ.1, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αλεξοπούλου, Ι., Γκλαβάς, Σ., (1989). *Σχολείο και Περιβάλλον*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- Αναστασάτος, Ν. (2005). Σχολείο και Περιβάλλον από τη Θεωρία στην Πράξη. Γ. Ξανθάκου, F. Monks, & Μ. Καΐλα. (Επιμ. σειράς). Αθήνα: Ατραπός.
- Ανδρέου, Απ. 1996. *Οικολογία – Κοινωνία – Εκπαίδευση. Πραγματικότητα και προοπτικές στην Ελλάδα.*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ / ΓΓΝΓ.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία.* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βασάλα, Π. (2005). *Η εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του Ν. Κεφαλληνίας από το 1985 μέχρι το 2005*, 1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου.
- Βασάλα, Π. & Φλογαΐτη, Ε. (2002). Η διδακτική τεχνική «εργαστήριο για το μέλλον». *Θέματα στην Εκπαίδευση*, 3(1), 97 – 110.
- Βαχτσεβάνου, Μ., Παπαδοπούλου, Π., Παρασκευόπουλος Σ., (2006). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πραγματικότητα: Το προφίλ των εκπαιδευτικών. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 36, 19.
- Γιαννακάκη, Μ., (2000). Οργάνωση και πολιτική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη. *Διοικητική Ενημέρωση*, 15, 120-126.
- Γιαννακάκη Μ. Σ., (1999). Προβληματισμοί στη διδακτική της ΠΕ. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 49, 26-29.
- Γιαννακάκη Μ. Σ., (1995). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Καψάλης, Α. (2005) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσ/νίκη: Παν/μίου Μακεδονίας, σσ. 243-276.
- Γεωργόπουλος, Α., (2001). *Γη, Ένας Μικρός και Εύθραυστος Πλανήτης*, Αθήνα: Gutenberg .
- Γεωργόπουλος, Α., & Τσαλίκη, Ε., (2003). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* (5η Έκδ). Αθήνα: Gutenberg.

- Γεωργόπουλος Α. & Τσαλίκη Ε., (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε., (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση : Αρχές- Φιλοσοφία- Μεθοδολογία- Παιχνίδια και Ασκήσεις*. Αθήνα: Gutenberg
- Γκότοβος, Α., (1982). Η αναγκαιότητα της Επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 9, 29-35.
- Γούπος, Θ. (2001). Αξιολόγηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι δραστηριοποιούνται ή θέλουν να δραστηριοποιηθούν με προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο σχολείο. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 21, σ.13.
- Γούπος, Θ., (2005), «Τα είδη προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που εκπονούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», Εισήγηση στο 1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου 2005.
- Γρηγορίου, Π., Σαμιώτης, Γ. & Τσάλτας, Γ. (1993), *Η Συνδιάσκηψη των Ηνωμένων Εθνών (Rio De Janeiro), για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη: Νομική και θεσμική διάσταση*. Στο Καλαϊτζίδης & Ουζούνης (2000α), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση : Θεωρία και Πράξη* (2^η εκδ). Ξάνθη: Σπανίδα σσ.39-46.
- Δασκολιά, Μ., (2001). Δυσκολίες των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αποτελέσματα μιας μικρής κλίμακας ποιοτικής έρευνας. *Περιβαλλοντική Αγωγή. Θέματα και προβληματισμοί*, 1(4), 9-12.
- Δασκολιά, Μ., (2004). *Θεωρία και Πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Οι Προσωπικές Θεωρίες των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Δημητρίου, Α., (2005). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για περιβαλλοντικά ζητήματα, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ερευνητικά δεδομένα και Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δημητρίου, Α., & Ζαχαριάδου, Ε. (2005, Σεπτέμβριος). *Εκπαιδευτικοί και περιβαλλοντική εκπαίδευση: το παράδειγμα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της Α΄ θμιας εκπαίδευσης στο Νομό Έβρου*. Εισήγηση στο συνέδριο 1ο συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Φορέας Διοργάνωσης Συνεδρίου: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ισθμός Κορίνθου.
- Δημητρίου, Α., Χατζηνικήτα, Α. (2004). Ατομική συμβολή στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προβλημάτων: Γνώσεις και διάθεση για δράση νηπιαγωγών. *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών – Έρευνα και Πράξη*, 8-9, 14-21.
- Δημητρίου Α. (2002). Εκπαιδευτικοί της Προσχολικής και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και περιβαλλοντικά θέματα: Το φαινόμενο του θερμοκηπίου. *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*, 2, 37-48.
- Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1999). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Οδηγός του Αξιολογητή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ζυγούρη, Ε. (2005). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καβούρη, Π. (1999). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών/τριών στις διδακτικές και οργανωτικές καινοτομίες του σχολείου τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 106, 91-100.
- Κακανά, Δ., Ιωαννίδης, Χ. & Κατσαμπασάκη, Ε. (2004). Ένα επιτυχημένο επιμορφωτικό πρόγραμμα: μετά τι; Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συνεχιζόμενη στήριξη του έργου τους. *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών – Έρευνα και Πράξη*, 10, 20 – 26.
- Καλαϊτζίδης Δ., & Ουζούνης Κ. (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση : Θεωρία και Πράξη* (2^η εκδ). Ξάνθη: Σπανίδης.

- Καλαϊτζίδης, Δ., Ουζούνης Κ. (1999), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, Ξάνθη: Σπανίδης.
- Καμαρινού, Δ. (1999). *Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο*, Κόρινθος: Αυτοέκδοση.
- Καρατζιά, Ε., (2002). Η διαθεματικότητα στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών: Παραδείγματα από την Ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 40-56.
- Κόκκοτας Π. (2004, β). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα: Art Choice.
- Κοντάκος, Α., Παπαγεωργίου, Ι., Κιούση, Σ., (2007). Εισαγωγή στην εκπαίδευση. Στο Καλαβάσης Φ., Κοντάκος Α., (Επιμ.) (2007) *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*. Αθήνα: Ατραπός, 1, 29-57.
- Κούσουλας, Γ., (1995). Προσέγγιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Εισαγωγικές έννοιες, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 12, 23-25.
- Κυριαζή, Ν. (2004). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωττούλα, Μ. (2000). *Ενιαίο Σχολείο και Εκπαιδευτικοί*, Αθήνα: Τυπωθήτω
- Κωττούλα, Μ. (1996). Η προβληματική των εκπαιδευτικών καινοτομιών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 38, 33-37.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2002). Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία: θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα, *Νέα Παιδεία*, 103, 16-23.
- Λαΐνας, Α., (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο Παπαναούμ, Ζ., (Επιμ.) *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σσ. 23-40.

- Λαμπίρη – Δημάκη, Ι. (1990). *Η Κοινωνιολογία και η Μεθοδολογία της*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλα.
- Λιαράκου Γ. & Φλογαΐτη Ε., (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη-Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.
- Μάναλης, Π., (1997). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: επιλογή θέματος και στόχοι. *Νέα Οικολογία*, 156, 54-55.
- Μάργαρης, Ν. & Παπαδοπούλου, Ι., 1999, *Διεπιστημονικότητα και Πολυθεματικότητα ως βασικές αρχές προσέγγισης της ΠΕ το ελληνικό παράδειγμα*. Περίληψεις Ανακοινώσεων στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΠΕΕΚ.Π.Ε. για την ΠΕ, σελ 56.
- Ματραλής, Χ. (1998). *Εκπαίδευση από Απόσταση: Ανοικτή κι Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση*. Τόμος Α. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ματσαγγούρας Η., (2002). *Θεωρία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής» Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τόμος Α', Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ. 116.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Μορφές επιμόρφωσης: εννοιολογικές διευκρινήσεις. Το πολιτικο-κοινωνικό τους πλαίσιο. Προϋποθέσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2002). Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία: θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα. *Νέα Παιδεία*, 103, 16-23.
- Μπαγάκης, Γ. (2000), (Επιμ.). *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2005). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαζίγου, Κ., (2005, Σεπτέμβριος). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την αειφορία: Μία μεταμοντέρνα επαγγελματική πρόκληση για τους καθηγητές*;; Εισήγηση στο συνέδριο 1ο συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Φορέας Διοργάνωσης Συνεδρίου: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ισθμός Κορίνθου.
- Μπονίδης, Κ., (2004). *Το Περιεχόμενο του Σχολικού Βιβλίου ως Αντικείμενο Έρευνας: Διαχρονική Εξέταση της Σχετικής Έρευνας και Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ράπτης, Ν., (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006), «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», στο www.pi-schools.gr/drast/perivalontiki (διαθέσιμο στις 10-5-2006).
- Παπαδημητρίου, Β. (2001). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο. Μια διαχρονική θεώρηση*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδημητρίου, Β., (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδημητρίου, Β., (1995α). Εκπαιδευτικοί και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 22, 215-231.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι., & Γούδας, Μ. (2003). *Για μια Καλύτερη Φυσική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Παπαναούμ Ζ., (1998). Περιβάλλον και εκπαίδευση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: μια εμπειρική διερεύνηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28, 171-193.
- Παρασκευόπουλος, Σ., Κορφιάτης Κ., (2003), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Θεωρία και Μέθοδοι*, Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.

- Πασιαρδής, Π. (2009), *Διαχείριση & ανάπτυξη καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα*, Σημειώσεις μαθήματος, Μ.Π.Σ. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Εαρινό εξάμηνο 2009, Βόλος.
- Πασιαρδής Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαπροκοπίου, Ν., (2002). Αλληλεπιδράσεις μεταξύ ακαδημαϊκής κοινότητας και εκπαιδευτικών θεσμών. Ο ρόλος του επόπτη καθηγητή. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, 98-107. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπασιδέρη, Ι. (1991). *Οικολογία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Ποζίδης, Π. (1995). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: προβλήματα και δυσκολίες. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 9, 12 – 13.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1991). Ερμηνευτική. Στο *Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια/Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σσ. 2132-2134.
- Ρεκλείτης Π., & Τριβέλλα. Π. (2000). Η διαμόρφωση της καινοτομικής συμπεριφοράς των επιχειρήσεων στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση*, 19.
- Ρεκλείτης, Π., (2002). Η καινοτομία ως κρίσιμη κατάσταση στην ανάπτυξη των επιχειρήσεων. *Διοικητική Ενημέρωση*, 23.
- Σαΐτης, Χ., (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο* (2η έκδοση). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ., (2005). *Οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σκαναβή Κ.-Σακελάρη Μ. (2002). Η γένεση, η εξέλιξη και η δυναμική της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, *Γέφυρες*, 4.
- Σολομών, Ι., (2000). Το κλειστό σχολείο έχει πεθάνει; Προαιρετικά προγράμματα εκπαίδευσης και αξιολόγηση. Στο Μπαγάκης, Γ., (Επιμ.)

Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 17-27.

- Σπυροπούλου, Δ. (2001α). Αξιοποίηση Ερευνών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 50-59.
- Σπυροπούλου, Δ. (2001β). Απόψεις / Προτάσεις Β/θμιας εκπαίδευσης για τον επαναπροσδιορισμό της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. *Τα Εκπαιδευτικά*, 59 – 60, 195 – 201.
- Σταχτέας, Χ., Π. (2003). Ένα πρότυπο επιμορφωτικό πρόγραμμα στην περιβαλλοντική εκπαίδευση βασισμένο στην ευρετική μεθοδολογία της επιχειρησιακής έρευνας. *Νέα Παιδεία*, 108, 132 – 145.
- Στεργίου, Β. (2003). Εικόνα των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης του 1ου γραφείου Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Κοζάνης την σχολική χρονιά 2001 – 2002. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 29, 15 – 19.
- Τσαμπούκου-Σκαναβή, Κ. (2004). *Περιβάλλον και Επικοινωνία: Δικαίωμα στην Επιλογή*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Υφαντή, Α., (2000). Όψεις των εκπαιδευτικών αλλαγών με αναφορά στη σχολική πραγματικότητα. Στο Μπαγάκης, Γ., (Επιμ.) *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 40-45.
- Φαμπρ, Ορ. (1986). *Το Πειραματικό Νέο Σχολείο*. Αθήνα: Επικαιρότητα
- Φλογαΐτη Ε., (2005), *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη, Ε. (2003). Αντιλήψεις των μαθητών για το περιβάλλον: Ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας. *Θέματα στην Εκπαίδευση*, 4 (2-3), 183-197.

- Φλογαΐτη Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φύκαρης, Ι. (1995). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση. Σχέσεις των δασκάλων. *Σχολείο και Ζωή*, 3, 128 – 133.
- Χατζηδήμου, Δ. & Π. Στραβάκου (2005). *Τα ΠΕΚ ως Φορείς Θεσμοθετημένης Επιμόρφωσης και η Συμβολή τους στη Διδακτική Πράξη*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π., (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Χατζηπαντελή, Π., (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χρυσοφίδης, Κ., (2000). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Διεύθυνση Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, (2000), Έργο: Μελέτη για την ενσωμάτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα Αναλυτικά Προγράμματα, τ. 1, Αθήνα, σ. 17.
- Υ.ΠΕΠ.Θ., Εγκύκλιος Φ.210.7/250/11590/76
- Υ.ΠΕΠ.Θ – Ν.1892/90 (άρθρο 11, παράγραφος 13)
- Υ.ΠΕΠ.Θ., Εγκύκλιος Γ2/3026/27-8-90)
- Υ.ΠΕΠ.Θ., Εγκύκλιος Γ2/6799/8-9-95)
- ΥΠΕΘ.Π., Εγκύκλιος 106137/Γ7/30-9-03 (Διεύθυνση ΣΕΠ και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων του Ενιαίου Διοικητικού Τομέα Θεμάτων Σπουδών, Επιμόρφωσης και Καινοτομιών).

Ξενόγλωσση

- Berg, R., & Ros, A., (1999). The Permanent Importance of the Subjective Reality of Teachers During Educational Innovation: A Concerns-Based Approach. *American Educational Research Journal*, 36(4), 879-906.
- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1974). *Federal programs supporting educational change*, Vol. I: A model of educational change. Santa Monica, CA: Rand.
- Boyes E., Chamber W., & Stanisstreet M., (1995). Trainee primary teachers' ideas about the ozone layer, *Environmental Education Research*, 1, 133-145.
- Caduto M. J., (1984-85). A teacher training model and educational guidelines for Environmental Values Education. *Journal of Environmental Education*, 16(2), 30-34.
- 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 και Α. Γαλανοπούλου), Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Cohen L., & Manion L., (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cooper, G., (1992). The role of outdoor and field study centers in educating for the environment. *Environmental Education Research*, 12(4), 21- 29.
- Cutter-Mackenzie, A. & Smith, R. (2003). Ecological literacy: the “missing paradigm” in environmental education (part one). *Environmental Education Research*, 9 (4), 497-524.
- Dickson, M. Den Hartog, D. Mitchelson, J. (2003). Research on leadership on a cross-cultural context: Making progress and raising new questions. *Leadership Quarterly*, 14(6), 729-769.

- Duffy, G., & Roehler, L., (1986). Constraints on teacher change. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 55–59.
- Engelson, D. C.(1987). Recent Wisconsin Initiatives in Environmental Education. In: J. M. Stone (ed), *Environmental Education: Transition to an Information Age*. Proceedings of the Annual Conference of the North American Association for Environmental Education, 1987. Troy, OH: NAAEE.
- Evans, R., (2001). *The Human Side of School Change: Reform, Resistance, and the Real-Life Problems of Innovation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Everard K.B. & Morris G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (Μτφρ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Everard, K.B., Morris, G. & Wilson, I. (2004). *Effective School Management*. (4th Edition), London: Chapman Pu.
- Fien, J. (2000). Education, Sustainability and civil Society, *Australian Journal of Environmental Education*, 15(16), 129-131.
- Flogaiti E., Agelidou E., (2003). Kindergarten Teachers Conceptions about Nature and the Environment. *Environmental Education Research*, 9(4), 461-478.
- Flogaitis E., Daskolia M., Liarakou G., (2005). Greek Kindergarten teacher's practice in environmental education: an exploratory study. *Journal of early childhood research*, 3 (3), 299-320.
- Flores J.G. & Alonso, C.G. (1995). Using focus groups in educational research: Exploring teachers' perspectives on educational change, *Evaluation Review*, 19(1), 84 – 101.
- Fourez, G. (1997). Scientific and Technological Literacy as a social Practice. *Social Studies of Science*, 27, 903-936.

- Frey, K. (1986). Η Μέθοδος Project. Μια Μορφή Συλλογικής Εργασίας στο Σχολείο ως Θεωρία και Πράξη. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977), Research on curriculum and instruction implementation, *Review of Educational Research*, 47, 335-397.
- Fullan, M., (2003). *Change Forces*, London: Routledge Falmer.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York and London: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1986). The management of change, in: E. Hoyle & McMahon (eds), *The Management of Schools*, London: Kogan Page, 73-85.
- Gayford C. (2001). Education for Sustainability: an approach to the professional development of teachers. *European Journal of Teacher Education*, 24 (3), 313-327.
- Gayford, C. (1993). A study of the training of teachers in environmental education in England and Wales. *European Journal of Teacher Education*, 16(3), 271 – 279.
- Glasgow, J. (1996), Environmental Education in the Formal System: The Training of Teachers’, στο Leal Fihlo, W., Murphy, Z., O’ Loan, K. (επιμ), *A Sourcebook for Environmental Education*, UK: Parthenon Publishing.
- Gough A., (1997), Education and the Environment: Policy, Trends and the Problems of Marginalization, *Australian Education Review*, 39.
- Goussia – Rizou, M. & Abeliotis, K. (2004). Environmental education in secondary schools in Greece: The viewpoints of the district heads of environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 35(3), 29 – 33.

- Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: from managerial to instructional to transformational leaders”, *Journal of Educational Administration*, 30 (3), 35-48.
- Hallinger, P., Murphy, J. & C. Hausman (1992). Restructuring schools: principals’ perception of fundamental educational reform. *Educational Administration Quarterly*, 28 (3), 330-349.
- Ham, S., & Sewing, D. R.(1987/88), Barriers to Environmental Education, *Journal of Environmental Education*, 19(2), 17-24.
- Hannan, M. & Freeman, J.(1984). Structural inertia and organizational change. *American Sociological Review*. 28, 149-164.
- Hargreaves, A. (1995). Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών. Στο Hargreaves, A., & Fullan, M., (1995). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Hargreaves, A., & Fullan, M., (1995), *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Πατάκης.
- Harris, A. & Chapman, C., (2002). Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts, *International Electronic Journal For Leadership in Learning*, 6 (9). <http://www.acs.ucalgary.ca/~iejll>.
- Hart, P., (1997). Teachers’ Ideas about Environmental Education, Στο Abrams, R.,. *Environmental Education for the next generation – Professional Development and teacher Training*. Selected Papers from the 25th Annual Association for Environmental Education (p. 184-188). San Francisco Bay Area, CA. Troy, OH: The North American Association for Environmental Education.
- Hinde, E., (2004). School culture and change: an examination of the effects of school culture on the process of change www.usca.edu/essays/vol12004/hinde.pdf
- Huberman A. M, (1973). *Understanding Change in Education: An Introduction*. Paris: UNESCO.

- Hungerford, H.R., Volk, T.L. & Ramsey, J.M., (1994). A prototype environmental education curriculum for the middle school. *Environmental Education Series*, UNESCO, No. 29.
- Iordanidis, G. (2006), *Headship and Innovation in the Greek Primary Education: Head-Teachers Points of View*, C.C.E.A.M. Conference, Conference proceedings, 12-17 October 2006, Lefkosia (Nikosia), Cyprus.
- IUCN (1970). International Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum, Carson City, Nevada, USA.
- Joseph L. Arvai.; Victoria E. A.; Cambell A. B.; Louie Rivers (2004) Teaching Students to Make Better Decisions About the Environment: Lessons from the Decision Sciences. *The journal of environmental education*, 36(1), 8-23.
- Khalid Tahsin, (2003). Pre- service High School Teachers' Perceptions of Three Environmental Phenomena. *Environmental Education Research*, 9(1), 35-40.
- Knapp D., (2000). The Thessaloniki Declaration: A Wake-Up Call for Environmental Education?. *The Journal of Environmental Education*, 31(3), 32-39.
- Knapp D., (1998), The Thessaloniki Declaration-The Beginning of the End for Environmental Education, *Environmental Communicator*, North American Association for Environmental Education, 28(2), 12-14.
- Kress, G. (1999), *Education of the 21st century. Inaugural Lecture*. Institute of Education, University of London.
- Lambdin, D. V., & Preston, R. V. (1995). Caricatures in innovation: Teacher adaptation to an investigation-oriented middle school mathematics curriculum. *Journal of Teacher Education*, 46(2), 130-140.

- Lane J., Wilke R., Champeau R., Sivek D., (1994). Environmental Education in Wisconsin: A Teacher Survey. *Journal of Environmental Education*, 25(4), 9-17.
- Lane J., Wilke R., Champeau R., Sivek D., (1995). Strengths and Weaknesses of teacher environmental education preparation in Wisconsin. *Journal of Environmental Education*, 27, (1), 36-45.
- Leal Filho; W. (2000). Dealing with misconceptions on the concept of sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 1 (1), 9-19.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1997). Explaining variation in teachers' perceptions of principals' leadership: a replication,. *Journal of Educational Administration*, 35 (4), 312-331.
- Lilly, E. (1989). The Determinants of Organizational Power Styles. *Educational Review*, 41(3), 281-293.
- Marsden, W.E. (1997). Environmental education: historical roots, comparative perspectives and current issues in Britain and the United States. *Journal of Curriculum and Supervision*, 13(1), 6–29.
- Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mateusen, L. (2003). Τα ευρωπαϊκά προγράμματα ανοίγουν το δρόμο για καινοτόμα και δημιουργικά σχολεία. Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) *Ο Εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση* Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 235-250.
- McKeown-Ice R., (2000). Environmental Education in the United States: A Survey of Preservice Teacher Education Programs. *The Journal of Environmental Education*, 32 (1), 4-11.
- McNeil, J. (1996). *Curriculum. A comprehensive introduction*. New York: Harper Collins.

- Macneil, N., Cavanah R. & S. Silcox (2005). Pedagogic Leadership: Refocusing on Learning and Teaching. *International Electronic Journal For Leadership in Learning*, 9 (2), <http://www.ucalgary.ca/i-ejll>
- Meichtry, Y., & Harrell, L., (2002). An environmental education needs assessment of K-12 teachers in Kentucky. *The Journal of Environmental Education*, 33(3), 21 – 26.
- Mishler, E. G., (1996). *Συνέντευξη Έρευνας* (μτφ. Ρώντα Ντενίτζ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Michell, J. (1999). *Measurement in Psychology: A Critical History of a Methodological Concept*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Monroe M., Scollo G., Bowers A., (2002). Assessing teachers' needs for Environmental Education Services, *Applied Environmental Education and Communication*, 1, 37 -43.
- Mosothwane M. (2002). Pre-service Teachers' conceptions of environmental Education. *Research in Education*, 68.
- National Science Teachers Association (2000). *Guidelines for the Preparation and Professional Development of Environmental Educators* NAAEE, Rock Spring, GA.
- National Science Teachers Association (2002). Criteria for Excellence in Environmental Education, Revised Edition στο: Gareth Tomson (ed), What is good for environmental education? A Draft backgrounder for practitioners, Canadian Press and Wilderness Society.
- Palmer, A. Joy and Neal, P. D. (1994). *The Handbook of Environmental Education*. London: Routledge.
- Palmer J., (1998). *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise*, London: Routledge.

- Parsons, M. & Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11, (1)95–116.
- Peyton, B., Hungerford, H. & Wilke, R. (1980). Epilogue. In M. Bowman and J. Disinger (eds), *A Diagnosis and Prescription in Case Studies of Teacher Education Programs for Environmental Education*, Columbus, OH: ERIC/SMEAC.
- Perrin, B. (2002). How to – and How Not to – Evaluate Innovation. *Evaluation*, 8 (1), 13-28.
- Posch, P., (1996). Curriculum Change and school development. *Environmental Education Research*, 2(3), 347-362.
- Posch, P., (1997). Social change and environmental education. *Australian Journal of Environmental Education*, 13, 1-6.
- Powers, A. L., (2004). Teacher preparation for environmental education: Faculty perspectives on the infusion of environmental education into preservice methods courses. *The Journal of Environmental Education*, 35(3), 3 – 11.
- Ramsey, J.R., & Hungerford, H.R., (1989).The Effects of Issues for Action training on Environmental Behavior in Seventh Grade Students. *Journal of Environmental Education*, 20(4), 29-34.
- Rickinson, M., (2001). Learners and Learning in Environmental Education: a critical review of the evidence. *Environmental Education Research*, Special Issue 7(3), 208-320.
- Riley, K. (2000). Leadership, learning and systemic reform. *The Journal of Educational Change*, 1(1), 29-55.
- Rogers, E.M., (1983). *Diffusion of innovation* (2nd edition). New York: Free Press.

- Ryan, T. & P. Joong (2005). Teachers and Students Perception of the Nature and Impact of Large-Scale Reform. *Canadian Journal of Educational and Administration Policy*, 38, 42-50.
- Samuel H., (1993). Impediments to Implementing Environmental Education, *Journal of Environmental Education*, 25(1), 26-29.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Smith – Sebasto, N. J. & Smith, T. L., (1997). Environmental education in Illinois and Wisconsin: a tale of two states. *The Journal of Environmental Education*, 28(4), 26 – 36.
- Somech, A. (1991). Towards a pedagogy for information technology. *The Curriculum Journal*, 2(2),153 -57.
- Spork, H., (1992). Environmental Education: A Mismatch between theory and practice. *Journal of Environmental Education*, 8, 147-156.
- Stapp W., Wals A. & Stankorb S., (1996), *Environmental Education for Empowerment, Action research and Community problem solving*, USA: Global Rivers Environmental Education Network.
- Stevenson R.B., (1993). Becoming compatible: curriculum and environmental thought, *Journal of Environmental Education*, 24 (2), 4- 9.
- Summers M., Krunger K., Childs A., (2000). Primary schools Teachers' understanding of Environmental Issues: an interview study. *Environmental Education Research*, 6 (4), 293-312.
- Summers M., Krunger K., Childs A., (2001). Understanding the science of environmental issues: development of a subject knowledge guide for primary teacher education. *International Journal of Science Education*, 23(1), 33-53.

- Tilburi D., (1995). Environmental Education for Sustainability: Defining the New Focus of Environmental Education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2), 195-212.
- UN (1973). Report of The United Nations Conference on the Human Environment (Stockholm, 5-16 June 1972), New York: United Nations.
- UNCED (1992). Agenda 21: Programme of Action for Sustainable Development. Rio Declaration on Environment and Development. New York: United Nations.
- UNESCO (1997), Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concrete Action. (Report from the International Conference on Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability, Thessaloniki, December 8-12, 1997).
- U.N.E.S.C.O. (1977). Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement, Rapport final (Tbilissi, 14-26 Oct. 1977). Paris, p. 25.
- UNESCO- UNEP. (1990). *Environmental Education: Selected Activities of UNESCO - Unep International Environmental Education Program 1975-1990*, Paris.
- UNESCO, UNEP (1988). International strategy for action in the field of environmental education and training for the 1990s. International Congress on Environmental Education and Training, Moscow 1987. Nairobi, Paris.
- UNESCO-UNEP (1976). The Belgrade Charter. Connect: UNESCO-UNEP Environmental Education Newsletter, 1 (1) ,1-2.
- Vandenberghe, R. (1988). School improvement from a European perspective. *Qualitative Studies in Education*, 1 (1), 79-90.
- Volk, T.L. (1997). Integration and Curriculum Design. In Wilke, R.J. (1997). *Environmental Education – Teachers Resource Handbook. A Practical Guide for K-12 Environmental Education*. California: Corwin Press.

- Wilke R., Hungerford H., Lane J., Peyton R. (1994). Strategies for the training of teachers in Environmental Education: A discussion guide for the training of teachers in Environmental Education. *Environmental Education Series 25*, Paris: UNESCO-UNEP.
- Wilke, R., Peyton, R. B. & Hungerford, H. (1987). *Strategies for training of teachers in Environmental Education*. Paris: Unesco- UNEP.
- Williams, R (2006). Leadership for School Reform: Do Principal Decision-Making Styles Reflect a Collaborative Approach?. *Canadian Journal of Educational and Administration Policy*, 53, 23-34.
- Wilson, R.A. & Smith, J. (1996). Environmental Education and the Education Literature. *Journal of Environmental Education*, 27, (2), 40-43.
- Woods, P. (1989). *Working for teacher development*, Peter Francis: Dereham.

Παράρτημα

Φύλλο συνέντευξης

- 1) Πείτε μου λίγο κάποια πράγματα για εσάς, δηλαδή τι ηλικία έχετε, την οικογενειακή σας κατάσταση.
- 2) Πόσα χρόνια έχετε προϋπηρεσία στην εκπαίδευση;
- 3) Στο συγκεκριμένο σχολείο πόσα χρόνια υπηρετείτε (και από πότε είστε διευθυντής);
- 4) Θα μπορούσατε να μου δώσετε κάποιες πληροφορίες σχετικά με το σχολείο δηλαδή πόσους μαθητές έχει, αν υπάρχουν πολλοί μαθητές από άλλες χώρες, το κοινωνικοοικονομικό προφίλ της περιοχής όπου βρίσκεται (προφίλ οικογενειών των μαθητών);
- 5) Εκτός από τις βασικές σας σπουδές έχετε και κάποιου άλλου είδους επιμόρφωση, ενδεχομένως κάποιο μεταπτυχιακό;
- 6) Όσον αφορά την ΠΕ είχατε κάποια επιμόρφωση;
- 7) Τι αφορούσαν αυτά;
- 8) Μπορείτε να θυμηθείτε πόσα προγράμματα ΠΕ έχετε κάνει μέχρι στιγμής;
- 9) Κυρίως τα προγράμματα αυτά τί αφορούσαν;
- 10) Ποιος ήταν ο ρόλος σας στην παιδαγωγική ομάδα;
- 11) Είστε ικανοποιημένος με την αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων που εφαρμόσατε; Είχαν δηλαδή τα αναμενόμενα αποτελέσματα;
- 12) Εκτός από περιβαλλοντικά έχετε κάνει και άλλα διαθεματικά (προαιρετικά) προγράμματα τέτοιου προγράμματα;
- 13) Έχετε συμμετάσχει σε ευρωπαϊκά προγράμματα ή άλλες καινοτόμες (π.χ. πειραματικές) δράσεις;
- 14) Ας επανέλθουμε τώρα στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Πιστεύετε ότι αποτελεί εκπαιδευτική καινοτομία;

15) Γιατί ?

16) (Αν ναι στην πρώτη ερώτηση) ποια πιστεύετε ότι είναι τα καινοτόμα χαρακτηριστικά της ΠΕ;

17) Τι είναι για εσάς μία 'εκπαιδευτική καινοτομία';

18) Ποιες ανάγκες καλύπτουν τα προγράμματα ΠΕ που εφαρμόζονται στο σχολείο σας;

19) Πώς υλοποιείται η ΠΕ στο σχολείο σας;

Παροτρύνσεις

19α. Πώς γίνεται ο σχεδιασμός των προγραμμάτων ΠΕ στο σχολείο σας;

19β. Ποιοι συμμετέχουν σε αυτόν;

19γ. Πώς αξιολογούνται τα προγράμματα ΠΕ στο σχολείο σας;

19δ. Πού δίνεται έμφαση (βάρος) κατά την αξιολόγηση ενός προγράμματος ΠΕ;

19ε. Ποιοι συμμετέχουν (συμβάλλουν) στη διαδικασία αξιολόγησης;

19στ. Γίνονται προσπάθειες διάχυσης των αποτελεσμάτων;

19ζ. (Αν ναι) πώς;

19η. (Αν ναι) σε ποιους;

20) Κατά πόσο σας ικανοποιεί ο τρόπος υλοποίησης της ΠΕ στο σχολείο σας;

21) Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να αλλάξει / να βελτιωθεί;

Ερώτηση παρότρυνσης

21α. Πιστεύετε ότι η ΠΕ πρέπει να υλοποιείται:

α) Εκτός του ωραρίου λειτουργίας του σχολείου;

β) Εντός του ωραρίου σχολικού προγράμματος;

γ) Με συνδυασμό των προηγούμενων περιπτώσεων;

22) Κατά τη γνώμη σας, ποιες παράμετροι καθιστούν ένα πρόγραμμα ΠΕ επιτυχές ή μη;

23) Ποια είναι τα κυριότερα οφέλη από την εφαρμογή της ΠΕ στο σχολείο σας;

Παροτρύνσεις

οφέλη για εσάς προσωπικά

οφέλη για τους μαθητές

οφέλη για άλλους συναδέλφους

οφέλη για το σχολείο γενικά

οφέλη για την τοπική κοινωνία

24) Από την έως σήμερα εμπειρία σας σε αυτό το σχολείο, κατά πόσο τα προγράμματα ΠΕ έχουν αλλάξει

(α) καθιερωμένες παιδαγωγικές πρακτικές; Γιατί;

(β) τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου; Γιατί;

(γ) το ανθρώπινο κλίμα του σχολείου; Γιατί;

25) Υπήρξαν ποτέ αρνητικά επακόλουθα από την εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ στο σχολείο σας;

26) (Αν ναι) ποια;

27) Γενικά, πόσο αποτελεσματικά πιστεύετε ότι είναι τα προγράμματα ΠΕ που εφαρμόζονται στο σχολείο σας;

28) Γιατί;

29) Ποιες κυρίως μεθόδους εφαρμόζετε για την υλοποίηση των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;

30) Πιστεύετε ότι έχετε εκπαιδευτεί επαρκώς για την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων;

31) (Εάν όχι) σε ποιους τομείς θεωρείτε ότι χρειάζεστε επιπλέον εκπαίδευση ή καθοδήγηση;

32) Η ειδικότητά σας παρέχει το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο για το περιβάλλον;

33) Ποιες είναι οι κυριότερες δυσκολίες ή προβλήματα που αντιμετωπίζετε στο πλαίσιο της ΠΕ;

34) Τι πιστεύετε ότι θα διευκόλυνε την εφαρμογή προγραμμάτων Π.Ε στο σχολείο σας;

35) Θα θέλατε να συμμετάσχετε σε προγράμματα ΠΕ στο μέλλον;

36) Είστε ικανοποιημένος από την χρηματοδότηση των προγραμμάτων ΠΕ;

37) (Εάν όχι ή όχι απόλυτα) γιατί;

38) Ποια είναι τα προσωπικά σας κίνητρα για τη συμμετοχή σας σε προγράμματα ΠΕ;

39) Υπάρχουν άλλα (εξωτερικά) κίνητρα για την εμπλοκή σας στην ΠΕ;

40) (Εάν ναι) ποια είναι αυτά;

41) Θα θέλατε να είχατε κάποια επιπλέον κίνητρα και ποια;

42) Έχετε πρόσβαση στο κατάλληλο μαθησιακό υλικό για να υλοποιήσετε τα περιβαλλοντικά προγράμματα;

43) (Εάν όχι ή όχι αρκετά) γιατί συμβαίνει αυτό;

44) Πείτε μου δυο λόγια για τη συνεργασία σας με το διευθυντή του σχολείου. Κατά πόσο σας ικανοποιεί αυτή η συνεργασία; Τι μορφή έχει; κ.λπ.

Παρότρυνση-(Εάν δεν είναι ικανοποιημένος από τη συνεργασία) Γιατί;

45) Είστε ικανοποιημένος από τη συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς της περιβαλλοντικής ομάδας; Μιλήστε μου λίγο γι' αυτό.

Παρότρυνση- (Αν όχι ή όχι απόλυτα) γιατί;

46) Πώς είναι οι σχέσεις σας με άλλους συναδέλφους στο σχολείο;

- 47) Πώς είναι οι σχέσεις σας με τα παιδιά της περιβαλλοντικής ομάδας;
- 48) Αντιμετωπίζετε προβλήματα στη συνεργασία σας με τα παιδιά της περιβαλλοντικής ομάδας και ποια;
- 49) Πώς θα περιγράφατε, γενικότερα, το ανθρώπινο κλίμα του σχολείου σας;
- 50) Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας αναπτύσσουν πρωτοβουλίες δράσης (με τις πιθανές ευθύνες και ρίσκα που αυτές συνεπάγονται);
- 51) Κατά πόσο υπάρχει διάθεση για έρευνα και πειραματισμό γύρω από θέματα καθημερινής πρακτικής (παιδαγωγικής, διοικητικής, τρόπων συνεργασίας κ.λπ.);
- 52) Ποια η στάση του διευθυντή απέναντι σε τέτοιους πειραματισμούς;
- 53) Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμορφωτικά προγράμματα στην ΠΕ;
- 54) Τί μορφή είχαν και ποιο ήταν το περιεχόμενό τους;
- 55) Σας φάνηκαν χρήσιμα ;
- 56) Κατά πόσο είστε ικανοποιημένος γενικά με την επιμόρφωση που είχατε μέχρι στιγμής;
- 57) Ποια μορφή θα θέλατε να είχε η επιμόρφωση σας στην ΠΕ;

Αναλυτικό προφίλ των συμμετεχόντων ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Προφίλ Συντονιστών

Ο καλούμενος στο εξής Συντονιστής 1 (Σ1), φυσικός, είναι ηλικίας 60 ετών έχει 27 χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας από τα οποία τα τελευταία 15 χρόνια βρίσκεται στη θέση του διευθυντού (8 χρόνια σε διευθυντική θέση περιφερειακού σχολείου ενώ τα τελευταία 7 χρόνια είναι διευθυντής σχολείου στην πρωτεύουσα του νομού). Είναι κάτοχος και δεύτερου πτυχίου στη δημόσια διοίκηση. Τα τελευταία 8 χρόνια συμμετέχει συστηματικά σε καινοτόμες δράσεις από τη θέση του συντονιστή. Ενδεικτικά, την προηγούμενη διετία συμμετείχε σε 4 προγράμματα από τα οποία 2 προγράμματα ΠΕ, 1 πρόγραμμα Αγωγής Υγείας και 1 πρόγραμμα Comenius.

Ο Συντονιστής 2 (Σ2), μαθηματικός, είναι 55 ετών και με διδακτική προϋπηρεσία συνολικά 25 ετών ενώ τα τελευταία 8 χρόνια βρίσκεται στη διεύθυνση περιφερειακού σχολείου. Έχει υλοποιήσει πολλά καινοτόμα προγράμματα, από τα οποία τουλάχιστον 6 προγράμματα ΠΕ, εξαρχής από τη θέση του συντονιστή.

Ο Συντονιστής 3 (Σ3), φιλόλογος, είναι 52 ετών, έχει συνολική προϋπηρεσία 22 χρόνια, υπηρετεί τα τελευταία 7 χρόνια σε κεντρικό σχολείο της πρωτεύουσας, από τα οποία μάλιστα τα 5 χρόνια είναι στη θέση του διευθυντή. Συμμετέχει ενεργά σε κάθε καινοτόμο δράση στο σχολείο του έχοντας υλοποιήσει τουλάχιστον 6 προγράμματα ΠΕ και αντίστοιχο αριθμό προγραμμάτων Αγωγής Υγείας κυρίως από τη θέση του συντονιστή.

Η Συντονίστρια 4 (Σ4), φυσικός, είναι 57 ετών, με συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία 24 ετών, διευθύνει γυμνάσιο στην πρωτεύουσα του νομού τα τελευταία 8 χρόνια στη διάρκεια των οποίων συμμετέχει συστηματικά στην υλοποίηση καινοτόμων δράσεων εξαρχής από τη θέση του συντονιστή. Ενδεικτικά έχει υλοποιήσει την τελευταία 5ετία 4 προγράμματα ΠΕ, 2 προγράμματα Αγωγής Υγείας και 3 πολιτιστικά προγράμματα και έχει συμμετάσχει σε πρόγραμμα Comenius.

Η Συντονίστρια 5 (Σ5), χημικός, είναι 54 ετών, με συνολικά 23 χρόνια εκπαιδευτική προϋπηρεσία και υπηρετεί στη θέση της υποδιευθύντριας τα τελευταία

6 χρόνια σε σχολείο στην πρωτεύουσα του νομού. Έχει υλοποιήσει 8 συνολικά προγράμματα ΠΕ και 3 πολιτιστικά προγράμματα.

Η Συντονίστρια 6 (Σ6), καθηγήτρια Οικιακής Οικονομίας, 35 ετών, έχει 9 χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Υπηρετεί τα τελευταία 5 χρόνια σε σχολείο της πρωτεύουσας του νομού και τον τελευταίο 1 χρόνο βρίσκεται στη θέση της υποδιευθύντριας. Έχει ασχοληθεί κυρίως με την ΠΕ έχοντας υλοποιήσει 7 προγράμματα ΠΕ στα 5 από τα οποία αναλαμβάνοντας τον συντονισμό.

Η Συντονίστρια 7 (Σ7), καθηγήτρια αγγλικών, υπηρετεί 15 χρόνια στην εκπαίδευση, από τα οποία τα τελευταία 6 χρόνια βρίσκεται σε επαρχιακό σχολείο αναλαμβάνοντας τον τελευταίο χρόνο τη θέση της υποδιευθύντριας. Διαθέτει μεγάλη εμπειρία στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων καθώς έχει υλοποιήσει συνολικά 10 καινοτόμες δράσεις, 6 εκ των οποίων προγράμματα ΠΕ από τη θέση μάλιστα της συντονίστριας.

Η Συντονίστρια 8 (Σ8), φιλόλογος, είναι 39 ετών με 12 χρόνια διδακτικής εμπειρίας και υπηρετεί τα τελευταία 4 χρόνια σε περιφερειακό σχολείο. Τα 5 τελευταία χρόνια συμμετέχει σε προγράμματα ΠΕ έχοντας υλοποιήσει συνολικά 5 περιβαλλοντικά προγράμματα. Τη φετινή χρονιά ανέλαβε για πρώτη φορά το συντονισμό προγράμματος ΠΕ.

Ο Συντονιστής 9 (Σ9), μαθηματικός, είναι 32 ετών υπηρετεί μόλις 6 χρόνια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από τα οποία τα τελευταία 3 χρόνια σε περιφερειακό σχολείο του νομού. Από την αρχή της διδακτικής του σταδιοδρομίας συμμετέχει στην υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ, έχοντας υλοποιήσει 4 προγράμματα ΠΕ ως συντονιστής. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού στην ΠΕ.

Η Συντονίστρια (Σ10) είναι 42 ετών, γεωπόνος, είναι 12 χρόνια στην εκπαίδευση από τα οποία τα τελευταία 7 χρόνια υπηρετεί σε σχολείο της περιφέρειας και ασχολείται γενικά με καινοτόμα προγράμματα έχοντας υλοποιήσει 6 προγράμματα ΠΕ, 3 πολιτιστικά και 2 προγράμματα ΣΕΠ. Τα τελευταία 6 χρόνια είναι συντονίστρια τόσο σε προγράμματα ΠΕ όσο και σε πολιτιστικά προγράμματα.

Προφίλ Μελών της Παιδαγωγικής Ομάδας

Το Μέλος (M1-Γυναίκα), καθηγήτρια γαλλικών, είναι 38 ετών με 10ετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία και υπηρετεί τα τελευταία 6 χρόνια σε σχολείο της πρωτεύουσας του νομού. Τα τελευταία 4 χρόνια συμμετέχει συστηματικά με την ΠΕ έχοντας υλοποιήσει 4 προγράμματα ΠΕ.

Το Μέλος (M2-Γυναίκα), γυμνάστρια, είναι 29 ετών, με 4ετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία στο ίδιο περιφερειακό σχολείο. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού στις Επιστήμες της Αγωγής. Έχει υλοποιήσει 3 ΠΕ και 1 πρόγραμμα Αγωγής Υγείας.

Το Μέλος (M3-Αντρας), φιλόλογος, 36 ετών, έχει 7ετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία και υπηρετεί από την αρχή του διορισμού του στο ίδιο σχολείο στην πρωτεύουσα του νομού. Έχει εκπονήσει ως μέλος 2 προγράμματα ΠΕ.

Το Μέλος (M4-Αντρας) , βιολόγος, είναι 35 ετών, έχει 5ετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία και αποσπάται επί 4 συνεχόμενα χρόνια σε γυμνάσιο στην πρωτεύουσα του νομού. Έχει μεταπτυχιακή ειδίκευση στις «Νέες τάσεις διδακτικής των βιολογικών μαθημάτων και νέες τεχνολογίες». Έχει υλοποιήσει 3 προγράμματα ΠΕ.

Το Μέλος (M5-Γυναίκα), καθηγήτρια καλλιτεχνικών, είναι 32 ετών, έχει τριετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία σε επαρχιακό σχολείο. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού στο θεατρικό παιχνίδι. Έχει υλοποιήσει 2 προγράμματα ΠΕ και 2 πολιτιστικά προγράμματα.

Το Μέλος (M6-Γυναίκα), φιλόλογος, είναι 35 ετών, έχει δετή προϋπηρεσία και υπηρετεί στο συγκεκριμένο σχολείο τα τελευταία 4 χρόνια. Συμμετέχει σε καινοτόμες δράσεις έχοντας υλοποιήσει 3 προγράμματα ΠΕ, ενώ έχει λάβει μέρος και σε 1 πρόγραμμα Comenius.

Το Μέλος (M7-Αντρας), μαθηματικός, είναι 29 ετών, με 3ετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία σε επαρχιακό σχολείο και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού στη διδακτική των μαθηματικών. Έχει υλοποιήσει 2 περιβαλλοντικά προγράμματα.

Το Μέλος (M8-Γυναίκα), καθηγήτρια πληροφορικής, είναι 39 ετών, με 14 χρόνια προϋπηρεσία και τα τελευταία 9 χρόνια υπηρετεί σε σχολείο της πρωτεύουσας του νομού. Έχει υλοποιήσει 2 προγράμματα ΠΕ.