

Η προσωπική θεωρία και η επιμόρφωση στην ποιότητα προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Μπουκουβάλα Ευθαλία

Φιλολόγος - ψυχολόγος, Msc Επιστήμες Αγωγής, υπ. Διδ. Παν. Κρήτης, Κ.Ε.Σ.Υ. Λασιθίου
boukouvala.e@gmail.com

Περίληψη

Η στασιμότητα και περιθωριοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) στην ελληνική σχολική πραγματικότητα διεγείρει έντονο προβληματισμό για τη βιωσιμότητα του θεσμού. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε τον ρόλο της επιμόρφωσης στην Π.Ε. για προώθηση και αναβάθμιση της ποιότητας των προγραμμάτων της, αλλά και της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών για μεγιστοποίηση των οφελών από την επιμορφωτική υποστήριξη. Έτσι, η παρούσα έρευνα, εκπονηθείσα στο πλαίσιο μεταπτυχιακών σπουδών της γράφουσας στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.) (2013-2014), επιχείρησε να αναδείξει πώς επιμόρφωση και προσωπική εκπαιδευτική θεωρία για την Π.Ε. αποτυπώνονται στη διδακτική πράξη εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ακολουθώντας ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση με αξιοποίηση ημιδομημένης συνέντευξης και εφαρμογή ανάλυσης περιεχομένου για εξαγωγή συμπερασμάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν τον ρόλο και τη σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της προσωπικής θεωρίας τους στην υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε., καθώς και την ανάγκη διαρκούς αμοιβαίας ανατροφοδότησής τους για τη βελτιστοποίηση της ποιότητάς της.

Λέξεις κλειδιά: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, επιμόρφωση, προσωπική εκπαιδευτική θεωρία

Εισαγωγή

Η εισαγωγή των καινοτόμων προγραμμάτων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, συνέβαλε στον εμπλουτισμό του περιεχομένου της σχολικής γνώσης και της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς δόθηκε έμφαση στη βιωματική, διαθεματική, διεπιστημονική, ολιστική προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου με ενεργητικές, μαθητοκεντρικές, διδακτικές πρακτικές, που επέφεραν αισθητές ρωγμές στο παραδοσιακό, συντηρητικό, δασκαλοκεντρικό σχολικό σύστημα διδασκαλίας (Σπυροπούλου κ.ά., 2008).

Έκφανση των καινοτόμων σχολικών δραστηριοτήτων αποτελεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.), διαδικασία εκπαιδευτική, που αποσκοπεί στην προαγωγή της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών ως αυριανών πολιτών, με την απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων, τη διαμόρφωση στάσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων, για αποτελεσματική αποτροπή ή επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων (Καμπούρα, 2017· Σπυροπούλου κ.ά., 2007, 2008).

Ο μεγαλεπήβολος, όμως, αυτός στόχος προφανώς δε συμπορεύεται με την επισημασμένη στασιμότητα του θεσμού και την παραγνωρισμένη θέση του στο περιθώριο του σχολικού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) (Αγγελίδου & Κρητικού, 2005· Τίγκας & Φλογαΐτη, 2019), φαινόμενο που αποδίδεται αιτιολογικά, μεταξύ άλλων, στην έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών, της οποίας η θεραπεία με επιμόρφωση, χωρίς, βέβαια, να συνιστά αποκλειστική πανάκεια για τα τρωτά που ταλανίζουν την Π.Ε., προβάλλει ως βασική συνιστώσα της ποιότητας των προγραμμάτων της και αναγκαία συνθήκη για προαγωγή και βιωσιμότητα του θεσμού (Καζταρίδου, 2007· Καραμάνου, 2018· Σπυροπούλου, 2008).

Με την επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί διευρύνουν τις επιστημονικές τους γνώσεις, βελτιώνουν τις ικανότητες ανταπόκρισής τους σε εκπαιδευτικούς νεωτερισμούς και

αναδιαμορφώνουν τις στάσεις τους, με αποτέλεσμα να μεγιστοποιούνται τα οφέλη της μαθησιακής διαδικασίας για τους αποδέκτες της (Νικολαράκη, 2003· Ταρατόρη, 2007). Η επιμόρφωση συμβάλλει στην εκ νέου δόμηση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού και στην ανανέωση της προσωπικής του πρόσληψης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, λειτουργώντας ως καταλύτης εκπαιδευτικής αλλαγής και καινοτομίας (Day, 1999).

Με αφετηριακή παραδοχή ότι η καινοτομία συνιστά ειδολογικό χαρακτηριστικό της Π.Ε. (Robottom & Stevenson, 2012), η επιμόρφωση σε αυτήν κρίνεται αναγκαία για επίτευξη αλλαγών, δεδομένης μάλιστα της απουσίας θεωρίας και διδακτικής της από τις βασικές προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών (Φύκαρης, 1998). Η διαπίστωση αυτή υπόκειται στην προβληματική όλων των σχετικών επισκοπηθεισών θεωρητικών και εμπειρικών μελετών, οι οποίες φέρουν μάλιστα κοινό θεματικό παρονομαστή την ομόφωνη αναγνώριση της κεφαλαιώδους σημασίας της διαρκούς περιβαλλοντικής επιμόρφωσης (Αναγνωστάκης & Νάσαινας, 2010· Αντωνίου, 2007· Βασάλα & Γεωργιάδου, 2006· Δημοπούλου & Μπαμπίλα, 2010· Δρακωνάκη, 2006· Μιχαήλ κ.ά., 2007).

Για την αποτελεσματικότητα, βέβαια, οποιασδήποτε επιμορφωτικής υποστήριξης, αναδεικνύεται η σημασία της διαπίστωσης των βασικών ελλείψεων και προτιμήσεων των εκπαιδευτικών στους οποίους αποτίνεται (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008), ενώ η αντλούμενη ωφέλεια εξαρτάται και από την προσωπική εκπαιδευτική θεωρία (Δασκολιά, 2005· Δεδούλη, 2005· Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007· Μπαζίγου, 2005· Νικολαράκη, 2003), νοούμενη ως σύστημα γνώσεων, πεποιθήσεων και στάσεων, συχνά μη συνειδητών, ανοργάνωτων και αντικρουόμενων, βάσει του οποίου ο εκπαιδευτικός προσλαμβάνει τον εαυτό του και την εκπαιδευτική πραγματικότητα και κατευθύνεται στη διδακτική πρακτική, κυρίως σε διλημματικές συνθήκες (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2005· Δασκολιά, 2005· Ματσαγγούρας, 2006).

Κι αυτό γιατί ο εκπαιδευτικός αποκομίζει από την επιμόρφωση ό,τι συνάδει με την νοητική του κατασκευή για την εκπαιδευτική πραγματικότητα, μεταλλάσσοντάς την προοδευτικά και προωθώντας εκείνες τις αλλαγές που είναι σύντονες με τις πεποιθήσεις του (Δασκολιά, 2005· Δεδούλη, 2005· Νικολαράκη, 2003). Η διαπίστωση αυτή, αφενός αποδίδει τη σχετικά ανενεργή κοινωνική μετασχηματιστική δυναμική της Π.Ε. στο γεγονός ότι δεν έχουν συντελεστεί οι απαραίτητες διεργασίες ζύμωσης των νέων ιδεών με την προϋπάρχουσα εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007), αφετέρου δικαιολογεί τη μετάθεση του ερευνητικού ενδιαφέροντος από τη διδακτική εφαρμογή και πρακτική στη διδακτική σκέψη των εκπαιδευτικών και στις διαδικασίες τροποποίησής της (Γεωργόπουλος, 2014· Flogaitis & Agelidou, 2003).

Έτσι, συναιρώντας τα δεδομένα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, επισημαίνουμε:

- την ανεπαρκή διερεύνηση του προφίλ του εκπαιδευτικού που εμπλέκεται στην Π.Ε. (Αγγελίδου & Κρητικού, 2005),
- τη σημασία της συνειδητοποίησης και επανεπεξεργασίας της προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού, βασικής παραμέτρου για ουσιαστική εκ των έσω αλλαγή του (Day, 1999), και συνεπώς για αναβάθμιση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και της ποιότητας των προγραμμάτων Π.Ε. (Δασκολιά, 2005· Δεδούλη, 2005· Ματσαγγούρας, 2003a· Μπαζίγου, 2005· Ξωχέλλης, 2005),
- τη σημασία της επιμόρφωσης (Σπυροπούλου κ.ά., 2008) και της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας στην εκπόνηση προγραμμάτων Π.Ε. (Γεωργόπουλος κ.ά., 2011, 2014) και την ανάγκη διαρκούς ανατροφοδότησής τους, βάσει θεωρητικών προσεγγίσεων, αλλά και εμπειρικών ερευνών (Αναγνωστάκης & Νάσαινας, 2010· Δασκολιά, 2000, 2005· Δημοπούλου & Μπαμπίλα, 2010· Καζταρίδου, 2007),
- την απουσία εμπειρικής μελέτης με θεματικό αντικείμενο την επιμόρφωση και την προσωπική εκπαιδευτική θεωρία των εκπαιδευτικών στην ποιότητα προγραμμάτων Π.Ε. στην Περιφερειακή Ενότητα Λασιθίου, περιοχή διαμονής και εργασίας της γράφουσας και άρα το συνεπαγόμενο ερευνητικό κενό.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Στο πλαίσιο μιας τέτοιας συλλογιστικής, το παρόν ερευνητικό εγχείρημα αποσκοπεί να κατανοήσει και να ερμηνεύσει μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λασιθίου, πώς προσωπική εκπαιδευτική θεωρία και επιμόρφωση στην Π.Ε. αποτυπώνονται στη διδακτική πράξη, διαμορφώνοντας την ποιότητα των προγραμμάτων της. Συγκεκριμένα, διερευνώνται:

- Ποιο είναι το περιεχόμενο της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών για την Π.Ε.;
- Ποια είναι η τρέχουσα κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην Π.Ε. και ποιες οι επιμορφωτικές ανάγκες και προτιμήσεις τους;
- Πώς η προσωπική εκπαιδευτική θεωρία και το επιμορφωτικό υπόβαθρο στην Π.Ε. εγγράφεται στη διδακτική πράξη κατά τον σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση των εκπονούμενων προγραμμάτων;

Η επιλογή της συγκεκριμένης διάστασης βασίζεται στην παραδοχή ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης, νοούμενη ως ανταπόκριση σε προκαθορισμένους στόχους και ως διαρκής αναβάθμιση των εμπλεκόμενων σε αυτήν (Δούκας κ.ά., 2008), είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τους λειτουργούς της, μοχλούς εκπαιδευτικών καινοτομιών, καθώς με τις γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες και τη δράση τους σε περιβαλλοντικά ζητήματα επηρεάζουν τον περιβαλλοντικό αλφαριθμητισμό των μαθητών τους (Σκαναβή κ.ά., 2005).

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Μεθοδολογική προσέγγιση

Η ανάλυση του ερευνητικού σκοπού σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, καθοδήγησε τον προσανατολισμό στην ποιοτική προσέγγιση, ως καταλληλότερη μεθοδολογική προσπέλαση για την επίτευξή του, καθώς θεωρήθηκε πως η ανθρώπινη διάνοια και η προσωπική εμπειρία, συνιστούν ποιοτικά χαρακτηριστικά του εσωτερικού κόσμου, ανιχνεύσιμα και διαχειρίσιμα συνεπέστερα στο πλαίσιο ποιοτικού μεθοδολογικού παραδείγματος (Mason, 2011).

Ως τεχνική παραγωγής ερευνητικών δεδομένων προκρίθηκε η συνέντευξη στην ημιδομημένη εκδοχή της (Breakwell, 1995), για την ευχέρεια έκφρασης που παρέχει στον αναστοχασμό επί της διδακτικής πράξης, για την αδιαμφισβήτητη διεισδυτικότητά της στο βίωμα, σε περιοχές μη επιδεκτικές παρατήρησης (Ανδρούσου & Πετρογιάννης, 2008), και μάλιστα σε πεδίο ενδιαφέροντος μη επαρκώς διερευνημένο και θεματικά εξαντλημένο, οπότε προάγεται η ανάδειξη νέων νοηματικών αξόνων, αναφερόμενων στην πορεία της έρευνας, στο πλαίσιο ευέλικτου ερευνητικού μοντέλου (Robson, 2007).

Στρατηγική δειγματοληψίας και προσδιορισμός δείγματος

Για τον προσδιορισμό του ερευνητικού δείγματος προκρίθηκε η μέθοδος της σκόπιμης δειγματοληψίας (Creswell, 2011), με κριτήρια την καταλληλότητά της για την κατανόηση του διερευνώμενου θέματος και τη δυνατότητα για επάρκεια, ευρύτητα και πλούτο παρεχόμενου ποιοτικού πληροφοριακού υλικού (Δασκολιά, 2005· Μαντζούκας, 2007). Συγχρόνως υιοθετήθηκε η δειγματοληπτική στρατηγική μέγιστης διακύμανσης (Creswell, 2011), ώστε να συμπεριληφθεί η ανομοιογένεια και συνθετότητα του εκπαιδευτικού κόσμου, στη βάση συγκεκριμένων διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών, όπως εμπειρία στην Π.Ε., αριθμός υλοποιημένων προγραμμάτων, διάρκεια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, φύλο, ειδικότητα, τύπος σχολικής μονάδας υπηρεσίας, γενική επιμόρφωση και εξειδικευμένη επιμόρφωση στην Π.Ε., στοιχεία που καθιστούν το δείγμα όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό της ομάδας προέλευσης (Cohen et al., 2007).

Ειδικότερα, στο δείγμα συμπεριελήφθησαν εκπαιδευτικοί (n=15) με εμπειρία στην Π.Ε. τουλάχιστον τριών χρόνων και αντίστοιχων σε αριθμό εκπονημένων προγραμμάτων, με το σκεπτικό ότι θα διέθεταν συγκριτικά πιο εκλεπτυσμένη, επεξεργασμένη και αποκρυσταλλωμένη θεωρία γι' αυτήν, με εύλογες συνεπαγωγές για την εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.

Συλλογή και ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της εμπειρικής μελέτης τροποποιήθηκε υπάρχον ερευνητικό εργαλείο (πρωτόκολλο συνέντευξης) (Δασκολιά, 2000), για την αξιοποίηση του οποίου λάβαμε τη συγκατάθεση της ερευνήτριας. Το ερευνητικό εργαλείο προσαρμοζόμενο στις ανάγκες της παρούσας έρευνας, στοιχειοθετήθηκε στη βάση του θεματικού τρίπτυχου, προσωπική θεωρία για την Π.Ε., επιμόρφωση, διδακτική πράξη (θεματολογία- σχεδιασμός- εκπόνηση και αξιολόγηση), με συμπερίληψη κατάλληλα διαμορφωμένων ερωτήσεων αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο και τη στοχοθεσία της Π.Ε., τον ρόλο τον δικό τους και των μαθητών τους στο πλαίσιο της, την επιμορφωτική εμπειρία τους και την περιγραφή ανεπιλημμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Για την επεξεργασία και ερμηνεία του παραχθέντος ποιοτικού υλικού, αξιοποιήθηκε, μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, η μέθοδος θεματικής ανάλυσης περιεχομένου, με εμβριθή μελέτη των δεδομένων, αποκωδικοποίηση και ομαδοποίησή τους σε θεματικές κατηγορίες (Braun & Clarke, 2006).

Ζητήματα ποιότητας της έρευνας

Για τη διασφάλιση της ποιότητας της έρευνας και την αποσόβηση απειλών αναφορικά με ζητήματα δεοντολογίας, αξιοπιστίας και εγκυρότητάς της, λήφθηκε μέριμνα για τις ακόλουθες ενέργειες.

Πρώτα απ' όλα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ενημερώθηκαν πλήρως για τον σκοπό της έρευνας και για τα δικαιώματά τους (Creswell, 2011· Robson, 2007). Επιπλέον, διεξήχθη πιλοτική έρευνα για έλεγχο της ορθότητας του μεθοδολογικού σχεδιασμού, της εγκυρότητας της εννοιολογικής κατασκευής του ερευνητικού εργαλείου, για αποσαφήνιση πιθανών δυσνόητων σημείων του και για ανίχνευση ενδεχόμενων πρακτικών δυσκολιών κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων (Creswell, 2011).

Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, προκειμένου να επιτευχθεί ακριβής και πλήρης αποτύπωση των ερευνητικών δεδομένων, ενώ κατά την ανάλυση τους αξιοποιήσαμε την εμπειρία ποιοτικών ερευνητών (υποψήφιων διδασκόντων του Ε.Α.Π.), για την επίρρωση της ποιότητας και αξιοπιστίας της, μέσω της σύγκλισης ή και σύμπτωσης απόψεων, αναφορικά με τις διαισθητικά αναδειχθείσες από την έρευνα θεματικές κατηγορίες (Nutzor, 2013). Επίσης, προβλέψαμε επιστροφή στο δείγμα και έλεγχο των ερμηνειών μας από τα μέλη του δείγματος της έρευνας (έλεγχος μελών) (Creswell, 2011).

Στην αποφυγή μεροληψιών μεταξύ συνεντευκτή και πληροφορητών (Πλη) συντέεινε η ιδιότητα της ερευνήτριας ως ψυχολόγου και συνεπώς η επίγνωση εκ μέρους της των υψηλών διανοητικών και επικοινωνιακών προαπαιτούμενων για τη διεξαγωγή συνέντευξης και, ειδικά, της αναγκαιότητας για εμβριθή ενσυναισθητική κατανόηση κατά τη διϋποκειμενική αλληλεπίδραση (Mason, 2011· Πουρκός, 2010).

Περιορισμοί της έρευνας

Έχουμε, βέβαια, επίγνωση ότι, παρά την ακρίβεια του μεθοδολογικού σχεδιασμού και τον ενδελεχή έλεγχο των παραμέτρων διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, η εφαρμογή μονομερούς ερευνητικής μεθόδου, βασισμένης μάλιστα σε αυτοαναφορές, μικρού σχετικά δείγματος συμμετεχόντων, και όχι σε άμεση παρατήρηση πραγματικής συμπεριφοράς (Ανδρούσου & Πετρογιάννης, 2008), ενέχει πάντα κάποιο ποσοστό σφάλματος που πλήττει την εγκυρότητα και αξιοπιστία της. Στην παρούσα φάση λόγω χρονικών περιορισμών η επιλογή πολυμεθοδολογικής προσέγγισης (Πουρκός, 2010· Ρήγα, 2001) ή μεγαλύτερου ερευνητικού δείγματος δεν προκρίθηκε, καθώς θα καθιστούσε ανέφικτη τη διεξαγωγή της έρευνας και τη διαχείριση των δεδομένων της.

Παρουσίαση και ερμηνεία των δεδομένων

Από τις πολλαπλές και προσεκτικές αναγνώσεις των συνεντεύξεων αναδύθηκαν από τα δεδομένα γενικές κατηγορίες επαναλαμβανόμενων θεμάτων, που συμπυκνώνουν τις

προσωπικές θεωρήσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών στην Π.Ε., σε συνάρτηση με τα τεθειμένα ερευνητικά ερωτήματα.

Προσωπική θεωρία για την Π.Ε.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή το περιεχόμενο της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών ανιχνεύτηκαν, με βάση προτεινόμενες διαστάσεις της (Ματσαγγούρας, 2006), οι αντιλήψεις τους για το περιεχόμενο της έννοιας Π.Ε., τη στοχοθεσία της, τον ρόλο εκπαιδευτικών και μαθητών στο πλαίσιο της, τα κίνητρα εμπλοκής σε αυτήν και τον θεωρητική εξάρτυση για την εφαρμογή της.

Έτσι, η πρόσληψη της έννοιας ανέδειξε δύο γενικές διαστάσεις στις απόψεις των συμμετεχόντων.

- Αφενός, την περιβαλλοντική οπτική, που εστιάζει αποκλειστικά στο γνωστικό αντικείμενο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ιδωμένο ωστόσο στην περιορισμένη του εκδοχή, ως περιβάλλον, και όχι στη διευρυμένη του έκφραση, συναρτημένο δηλαδή με τους υπόλοιπους πυλώνες της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη (π.χ. οικονομία κ.ά.) (Σπυροπούλου κ.ά., 2008).
- Αφετέρου, την παιδαγωγική οπτική, η οποία φέρεται ως προεξάρχουσα στη σκέψη των εκπαιδευτικών και επικεντρώνεται στην πραγμάτωση αλλαγών στην παιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να κινούνται περισσότερο προς το ένα ή το άλλο άκρο του διπόλου, χωρίς να αποκλείεται η αμφίπλευρη συνδυαστική (περιβαλλοντική - παιδαγωγική) πρόσληψη της Π.Ε:

«Είναι η εκπαίδευση για το περιβάλλον, εκπαίδευση μέσα από το περιβάλλον και η εκπαίδευση για την προστασία του περιβάλλοντος.» (Πλη4).

«[...] διέξοδος από την καθημερινότητα της τάξης, ένας τρόπος να επικοινωνήσεις με τα παιδιά και να κάνεις το μάθημά σου με ευχάριστο και βιωματικό τρόπο, έτσι ώστε τα παιδιά να μάθουν τα πράγματα μέσα από τα ίδια τα πράγματα, ερευνώντας, δουλεύοντας, συνεργαζόμενα στην ομάδα, θέτοντας στόχους και υλοποιώντας τους. Για μένα η περιβαλλοντική είναι αυτό το κάτι διαφορετικό.» (Πλη1).

Σε ανάλογα συμπεράσματα για την πρόσληψη της Π.Ε. καταλήγει και η εμπειρική ερευνητική προσέγγιση της Δασκολιά (2005).

Αναφορικά, εξάλλου, με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους που υπηρετεί η Π.Ε. στη σχολική - κοινωνική πραγματικότητα, αποκαλύπτεται η ταύτιση στη συνείδησή τους σχολείου και κοινωνίας, καθώς *«σχολείο και κοινωνία είναι συγκοινωνούνται δοχεία.»* (Πλη1), γεγονός που συνάδει με τη γενικότερη παιδαγωγική στόχευση της Π.Ε., βάσει εκπαιδευτικής πολιτικής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) (2003), για άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Ωστόσο, με εξαιρέσεις που αφορούν δύο εκπαιδευτικούς με μεγάλη θεωρητική και εμπειρική κατάρτιση στην Π.Ε., οι οποίοι προτάσσουν διδακτικούς στόχους συμβατούς με τα προτάγματα του Π.Ι. (2003), απουσιάζει γενικά ρητή αναφορά σε παιδαγωγικούς στόχους της Π.Ε. (π.χ. προώθηση διεπιστημονικής γνώσης, συνεργατικής μάθησης κ.ά.) (Ματσαγγούρας, 2003), παρά την προεξάρχουσα παιδαγωγική οπτική στην πρόσληψη της έννοιας, αποκαλύπτοντας τον ασυστηματοποίητο και ανοργάνωτο, μη επεξεργασμένο εν πολλοίς χαρακτήρα της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών. Επίσης, υπολείπονται συγκριτικά οι ρητές, σαφώς διατυπωμένες αναφορές των εκπαιδευτικών σε στόχους ανάπτυξης δεξιοτήτων και διαμόρφωσης στάσεων και αξιών, προγνωστικός ίσως παράγοντας μερικής πραγμάτωσης των στόχων της Π.Ε. και μη διάχυσης της σχολικής γνώσης στην κοινωνική ζωή, αφού δεν προωθείται συστηματικά και στοχευμένα εσωτερίκευση αξιών και παγίωση στάσεων που θα επέτρεπε συνεπή και γενικευμένη συμπεριφορά, όπως διαφαίνεται στην αναφορά εκπαιδευτικού:

«[...] δεν έχουμε καταφέρει να πουν οι μαθητές κοιτάζτε να δείτε στο σχολείο κάνουμε αυτό, μήπως πρέπει να το κάνουμε και στο σπίτι;» (Πλη2).

Η αυτοαντίληψη, εξάλλου, των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους αποκάλυψε πολλαπλές διακριτές ιδιότητες που συμπλέουν με τις θεωρητικές αρχές της Π.Ε. και της συνεργατικής μάθησης (π.χ. καθοδήγηση, συντονισμός, συμβουλευτική, βοήθεια, έμπνευση, εμπύχωση, ισότιμη συνεργασία, συμ-μάθηση, συν-έρευνα, συνδημιουργία). Έτσι, αναδείχτηκε η επένδυση στην παιδαγωγική διάσταση του ρόλου τους και όχι στη διδακτική-γνωστική που προάγεται στο πλαίσιο της παραδοσιακής, δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας (Σπυροπούλου κ.ά., 2008).

«[...] βοηθάς το παιδί, το υποστηρίζεις, το ενθαρρύνεις και μετά αποσύρεσαι. Το αφήνεις να πάρει αποφάσεις, να αυτενεργήσει. Όλη η δουλειά, η οργάνωση, ο συντονισμός, η διαχείριση της ομάδας είναι στα χέρια σου, αλλά αφήνεις το μαθητή να έχει περισσότερο έλεγχο σε αυτό που μαθαίνει, τον προετοιμάζεις για ερευνητή, να βγει έξω, να ψάξει, να βρει την πληροφορία, να ρωτήσει, να πάρει πρωτοβουλία και η έρευνα θέλει ελευθερία.» (Πλη9).

«[...] πρέπει να είσαι εκπαιδευτικός - παιδαγωγός, ένα πράγμα που δεν ισχύει πάρα πολύ στην εκπαίδευση. Πρέπει να είσαι κοντά στα παιδιά, να μπορείς να τους βοηθήσεις. Δεν είναι μόνο η γνώση.» (Πλη10).

Αξιοσημείωτη είναι η μεμονωμένη αναφορά συναδέλφου σε καλλιέργεια ευθύνης, και συνεπώς περιβαλλοντικής συνείδησης στον μαθητή, άποψη στην οποία υπόκειται σοβαρός κοινωνικός και πολιτικός προβληματισμός και αναγνώριση της κοινωνικής μετασχηματιστικής δυναμικής της Π.Ε., εφόσον ανάληψη προσωπικής ευθύνης και κοινωνική αλλαγή συμπορεύονται (Μπαζίγου, 2005).

«[...] έχουμε συνηθίσει να λέμε ότι φταίει η κυβέρνηση, φταίει το κράτος, φταίει πάντα κάποιος άλλος, εκτός από μας. Οπότε αυτός είναι ο ρόλος μου: να πείσω το μαθητή μου ότι έχει κι αυτός ευθύνη.» (Πλη4).

Ο ρόλος του μαθητή, εξάλλου, μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών διαγράφεται σύντομος προς τις παιδαγωγικές αρχές της Π.Ε. και της συμμετοχικής μάθησης, με διακριτές διαστάσεις του την ενεργητική εμπλοκή στην παιδευτική διαδικασία, την κοινωνικοποίηση μέσω της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, τη μύηση στην έρευνα, τη βελτίωση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησής του, την ανάδειξη της δημιουργικότητας και των ταλέντων του (Ματσαγγούρας, 2003). Ζήτημα πάντως τίθεται πώς προάγονται όλα αυτά, χωρίς σαφή προκαθορισμό τέτοιων παιδαγωγικών στόχων.

«[...] μαθητές που δεν τα πήγαιναν καλά με τη φυσική ή τη χημεία, είχαν απίστευτες άλλες ικανότητες, ταλέντα και δημιουργικότητα, που δε θα έβγαιναν στην επιφάνεια στο παραδοσιακό πλαίσιο της τάξης.» (Πλη11).

«[...] δεν το έχουν ξανακάνει, να ανακαλύπτουμε πράγματα και να πάμε παρακάτω και αυτό πιστεύω είναι που τους κεντρίζει το ενδιαφέρον και έχουν περισσότερη όρεξη να κάνουν πράγματα.» (Πλη13).

Ως προς τα κίνητρα εμπλοκής των εκπαιδευτικών προκύπτουν γενικές κατηγορίες θεμάτων, με αξιοσημείωτη τη χαμηλή παρουσία, στις σχετικές αναφορές, του προσωπικού περιβαλλοντικού και κοινωνικού προβληματισμού, αλλά και της αγάπης για το περιβάλλον ως ελατηρίου για ενασχόληση. Άξιο απορίας πώς θα προωθηθεί ο περιβαλλοντικός αλφαριθμητισμός των μαθητών από εκπαιδευτικούς που εισέρχονται στην Π.Ε. από διαφορετικές αφετηρίες.

«Τυχαία, για να συμπληρώσω το ωράριό μου, μετά έπαιρνα κάθε χρόνο, γιατί το ήθελα.» (Πλη3).

«Η ανάγκη για κάτι διαφορετικό....» (Πλη1).

Ίσως είναι ενθαρρυντική η διαπίστωση της συστηματικής εμπλοκής, ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών του δείγματος, αρχής γενομένης, και της προσωπικής ουσιαστικής αλλαγής που βιώνουν προοδευτικά, γεγονός που επισημαίνεται και σε άλλες μελέτες (Αποστολάκης & Σφακιανάκη, 2006· Σκαναβή κ.ά., 2005).

«Ευαισθητοποιούμαι κι εγώ περισσότερο, αλλάζω τη στάση και τη συμπεριφορά μου απέναντι στο περιβάλλον γενικότερα και στην καθημερινότητά μου φυσικά.» (Πλη5).

Έντονος κοινωνικός προβληματισμός διαρρέει τις τοποθετήσεις δύο μόνο εκπαιδευτικών του συνολικού δείγματος, η πρώτη γενικόλογη προέρχεται από εκπαιδευτικό με μεγάλη εμπειρία επιμόρφωσης στην Π.Ε., ενώ η δεύτερη που φέρει τα ίχνη της αιφνοτικής, διευρυμένης αντίληψης για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, από συνάδελφο με επιμόρφωση στην Π.Ε., αλλά και εσωτερικευμένη πεποίθηση στην αξία της δια βίου μάθησης γενικά, γεγονός που συνηγορεί υπέρ της σημασίας της επιμόρφωσης στην ποιότητα της Π.Ε. (Καζταρίδου, 2007· Καραμάνου, 2018):

«Πρόκληση ήταν για μένα η σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο περιβάλλον. Ήθελα να αναζητήσω γνώσεις για τους σύγχρονους κοινωνικούς προβληματισμούς.» (Πλη4).

«Στα παιδιά της Ελλάδας γινόταν μια υπερπροσφορά χρημάτων, χωρίς να έχουν εντρυφήσει στην κουλτούρα της δημιουργίας. Δεν τους είχε μάθει κανένας πώς να δρουν αιφνοτικά. Αυτό μάλλον με πείραξε πάρα πολύ. Αυτό θέλησα λίγο να αντιστρέψω.» (Πλη7).

Η όξυνση της κοινωνικής προβληματικής για την Π.Ε., η κρυστάλλωση της κοινωνικής και πολιτικής συνείδησης και η περισσότερο εκλεπτυσμένη, διαυγής και επεξεργασμένη υποκείμενη εκπαιδευτική θεωρία και φιλοσοφική θεώρηση της ζωής φαίνεται να συμβαδίζουν με σταθερό προσανατολισμό στην επιμόρφωση και δια βίου ανάπτυξη, χωρίς απαραίτητα εξειδίκευση στην Π.Ε..

Αναφορικά με τον απαιτούμενο θεωρητικό εξοπλισμό του εκπαιδευτικού για εκπόνηση προγραμμάτων Π.Ε., μεταξύ διστάμενων θέσεων επικρατέστερη ήταν η άποψη ότι οι γνώσεις αποτελούν αναγκαία, αλλά όχι επαρκή συνθήκη για επιτυχή διεξαγωγή προγραμμάτων.

«Δε θεωρώ ότι χρειάζονται ιδιαίτερες γνώσεις. Ξεκινώντας ένα πρόγραμμα, αρχίζεις κι εσύ και ψάχνεις, μαθαίνεις, ερευνάς κι εσύ, αλλάζεις, εξελίσσεσαι.» (Πλη10).

Μεγαλύτερη σημασία φαίνεται να διαδραματίζουν οι προσωπικές ικανότητες του εκπαιδευτικού, και μάλιστα οι διαπροσωπικές, επικοινωνιακές δεξιότητες.

«Να ξέρεις πώς να επικοινωνήσεις με τα παιδιά, αυτό είναι το πιο βασικό. Αν δεν έχεις την επικοινωνία με τα παιδιά, δεν έχεις τίποτε!» (Πλη13).

Οι οργανωτικές ικανότητες, εξάλλου, αφορούν κυρίως τη μεθοδικότητα, ενώ οι θεσμικές δεξιότητες, την ευελιξία στην υπέρβαση δυσκολιών που απορρέουν από τη γραφειοκρατία:

«Πρέπει να αντέχεις τις τρικλοποδιές της γραφειοκρατίας.» (Πλη14).

Καθολική είναι η συμφωνία για αναγκαιότητα γνησιότητας κινήτρων:

«Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει μια ειδική αγάπη. Αγάπη για τα παιδιά και αγάπη γι' αυτό που κάνει.» (Πλη12).

Δεν πριμοδοτείται, ωστόσο, ιδιαίτερα η αποκλίνουσα, δημιουργική σκέψη του εκπαιδευτικού, η ερευνητική διάθεση και φαντασία και τίθεται θέμα πώς θα προωθηθούν τέτοιοι παιδαγωγικοί στόχοι. Περιορισμένη, αλλά αξιοσημείωτη είναι η αναφορά στην αναγκαία περιβαλλοντική και κοινωνική ευαισθητοποίηση του ίδιου του εκπαιδευτικού, καθώς οι στάσεις και αξίες του είναι εύλογο να επιδρούν στην περιβαλλοντική εγγραμματοσύνη και κοινωνική συνείδηση των μαθητών του (Μπαζίγου, 2005).

«Πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένος για το τι συμβαίνει γύρω μας. Να έχει ανεπτυγμένο το αίσθημα της ευθύνης.» (Πλη4).

Επιμόρφωση στην Π.Ε.

Αναφορικά με την επιμόρφωση, το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η σχετική εμπειρία των συμμετεχόντων καλύπτει το φάσμα από μηδενική (4 περιπτώσεις), προερχόμενη από ολιγόωρο σεμινάριο θεωρητικού χαρακτήρα (9 περιπτώσεις), αλλά και τακτική παρακολούθηση επιμορφωτικών δράσεων θεωρητικού και βιωματικού χαρακτήρα (2 περιπτώσεις εκπαιδευτικών στο σύνολο του δείγματος). Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν γενικά τη σημασία της, ειδικά στο πρωτοξεκίνημα ενασχόλησης με την Π.Ε., αλλά και στην πορεία, για εφοδιασμό τους με νέες ιδέες και πρακτικές. Αξιολογούν θετικά τα βιωματικά

επιμορφωτικά προγράμματα, με εστίαση στη διδακτική της Π.Ε., καθώς και τις παρουσιάσεις ολοκληρωμένων προτάσεων προγραμμάτων και καλών πρακτικών, σε συμφωνία με τα ευρήματα όλων των επισκοπηθείσων εμπειρικών μελετών (Αντωνίου, 2010· Αρβαντά, 2006· Δασκολιά, 2000, 2005· Καζταρίδου, 2007).

Αναφερθείσες δυσκολίες συμμετεχόντων στη διδακτική πράξη σε όλες τις φάσεις της, απορρέουσες από έλλειψη επιμόρφωσης διαμορφώνουν εύλογα αντίστοιχες επιμορφωτικές ανάγκες, που εστιάζονται στο δίπτυχο, γνώσεις περιεχομένου (θέματα και προβλήματα του περιβάλλοντος) και ζητήματα διδακτικής - μεθοδολογίας της Π.Ε., θεματικές που αναδείχτηκαν και από άλλες έρευνες (Αρβαντά, 2006· Δασκολιά, 2000· Δημοπούλου & Μπαμπίλα, 2010· Δρακωνάκη, 2006).

Διαφάνηκε ομόφωνη επιθυμία για βιωματικό, πρακτικό χαρακτήρα επιμορφωτικής υποστήριξης, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία και τις αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Σπυροπούλου κ.ά., 2007, 2008· Rogers, 1999). Επίσης, επισημάνθηκε η επίδραση που ασκεί η επιμόρφωση και η εμπειρία υλοποίησης προγραμμάτων και στη σαφέστερη έκφραση εκπαιδευτικών αναγκών, γεγονός συνδεδεμένο πιθανότατα με τον πιο εκλεπτυσμένο αναστοχασμό επί της διδακτικής πράξης και τις συντελεσμένες μεταγνωστικές διεργασίες των εκπαιδευτικών. Ανάλογες είναι και οι διαπιστώσεις της Δασκολιά (2005).

Ως προς τις γνώσεις περιεχομένου, διαπιστώθηκε πέρα από αναζήτηση καθαρά περιβαλλοντικών θεμάτων, η διάνοιξη διαθεματικής προοπτικής:

«Θα με ενδιέφερε πάρα πολύ να μάθω κάτι για τα κάστρα, για την αρχιτεκτονική και πώς αυτή επηρεάζει το φυσικό περιβάλλον [...] θεατρική παιδεία και περιβάλλον.» (Πλη8).

Επιπλέον, αξιοσημείωτο είναι πως, ενώ οι εκπαιδευτικοί υποεκτιμούν την αναγκαιότητα διδακτικών και μεθοδολογικών ικανοτήτων για εκπόνηση προγράμματος Π.Ε., η διάσταση αυτή αναδεικνύεται προεξάρχουσα στις επιμορφωτικές αναζητήσεις τους, περιέχοντας μάλιστα διασπορά επιλογών, αποκαλύπτοντας έτσι τον μη συστηματικό, εσωτερικά ασυνεπή και ανοργάνωτο χαρακτήρα της προσωπικής θεωρίας τους για την Π.Ε. (Δασκολιά, 2005).

Διδακτική εφαρμογή

Αναφορικά με τη διδακτική εφαρμογή κατά τον σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση περιβαλλοντικού προγράμματος, εξαιρουμένων βέβαια των δύο περιπτώσεων εκπόνησής του από τους δύο επιμορφωμένους θεωρητικά και πρακτικά στην Π.Ε. εκπαιδευτικούς, προκύπτουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις, συμφώνως προς άλλες μελέτες (Αρβαντά, 2006· Δασκολιά, 2005· Δρακωνάκη, 2006· Ζυγούρη, 2005, 2008).

Στενά περιβαλλοντική θεματολογία, συχνά οικολογική (π.χ. «Οικοδράστες» Πλη8), με τάση το καθαρά περιβαλλοντικό ζήτημα να προσεγγίζεται αδρώς διαθεματικά, για να συμπεριλάβει και άλλες οπτικές (Δρακωνάκη, 2006).

Ασαφής, μη ρητώς εκπεφρασμένη στοχοθεσία γενικά, χωρίς χάραξη ξεκάθαρων συντεταγμένων (Δασκολιά, 2005), με εξαίρεση την περίπτωση εκπόνησης προγράμματος με μορφή project από εκπαιδευτικό επιμορφωμένο σχετικά (Πλη1), χωρίς μάλιστα εξειδικευμένη περιβαλλοντική επιμόρφωση.

Σχεδιασμός χωρίς σαφή δομή, αναπτυσσόμενος συχνά ευκαιριακά, χωρίς υποκείμενη συνεκτική λογική και εξαντλούμενος σε κάποιες δράσεις και επισκέψεις, με επιστέγασμα όλων την πολυπόθητη σχολική εκδρομή, αποκαλύπτοντας γενικά διδακτική ανεπάρκεια στην Π.Ε., αντανάκλαση σχετικής ελλιπούς επιμόρφωσης (Αρβαντά, 2006· Δημοπούλου & Μπιμπίλα, 2010· Δρακωνάκη, 2006).

«Συζητήσαμε τι και πώς και ποιοι θα ήταν οι εξωτερικοί που θα καλέσουμε φέτος, είχαμε τις δράσεις, είχαμε τους πιθανούς προσκεκλημένους, είχαμε τη δυνατότητα που μας ανακοινώθηκε να κάνουμε την εκδρομή.» (Πλη12).

Περιορισμένη αξιοποίηση στρατηγικών και τεχνικών στο πλαίσιο μαθητοκεντρικής διδασκαλίας, καθώς εκτός από συζήτηση, εργασία στο πεδίο, περιορισμένη χρήση επισκόπησης, καταγισμού ιδεών, μεθόδου project και παιχνιδιών δεν αναφέρθηκαν άλλες (π.χ. επίλυση προβλήματος, μελέτη περίπτωσης, χαρτογράφηση εννοιών, βιβλιογραφική

έρευνα, παιχνίδι ρόλων, δίλημμα, ανάλυση και διασαφήνιση αξιών κ.ά.) (Ματσαγγούρας, 2003). Αξιοσημείωτη ήταν η αναφορά σε δημιουργική γραφή από αρκετούς συναδέλφους, που προκύπτει, ωστόσο, συχνά ευκαιριακά:

«Και έπειτα είπαμε να γράψουμε ένα παραμύθι και το παραμύθι αυτό να έχει να κάνει με την ανακύκλωση.» (Πλη8).

Η αξιολόγηση, αναπόσπαστο στοιχείο του σχεδιασμού και της υλοποίησης προγραμμάτων Π.Ε. (Ζυγούρη, 2005), περιορίζεται σε τελική περιγραφική, χωρίς αναφορά σε διαμορφωτική αξιολόγηση, μόνο από την παιδαγωγική ομάδα των εμπλεκόμενων στο πρόγραμμα εκπαιδευτικών, χωρίς τη συμπερίληψη των μαθητών, εκτός από μεμονωμένες περιπτώσεις άτυπης αυτοαξιολόγησης:

«Συγκεντρωνόμαστε με τα παιδιά, ολόκληρη η ομάδα, και συζητάμε τα θετικά και τα αρνητικά σημεία, με σκοπό να είμαστε καλύτεροι στο μέλλον, σε κάτι ανάλογο που θα κάνουμε.» (Πλη9).

Εξάλλου, από τις αόριστες, συγκεχυμένες αναφορές των εκπαιδευτικών διαφαίνεται πως η αξιολόγηση εκπληρώνεται πρόχειρα και ευκαιριακά, χωρίς επίγνωση της ψυχοπαιδαγωγικής σπουδαιότητάς της για εποικοδομητικό αναστοχασμό επί της διδακτικής πράξης, ανατροφοδότηση και αυτοβελτίωση (Δρακωνάκη, 2006).

Βάσει των προηγούμενων, ακυρώνεται συχνά στην πράξη ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας της Π.Ε., καθώς υιοθετούνται από τον εκπαιδευτικό δασκαλοκεντρικές πρακτικές που δεν συνάδουν με την αυτοαντίληψη για τις διαστάσεις του ρόλου του, όπως αναφύονται από την εκπαιδευτική του θεωρία για την Π.Ε. (Δρακωνάκη, 2006).

Απουσιάζει και κατά την εφαρμογή γενικά ο στιβαρός κοινωνικός προβληματισμός που θα επιτρέψει αλλαγή στάσεων στον μαθητή, διαμόρφωση συνειδήσεων και, συνεπώς, ανάδειξη της κοινωνικής μετασχηματιστικής δυναμικής της Π.Ε., όπως ευαγγελίζεται ο καινοτόμος χαρακτήρας της (Μπαζίγου, 2005).

Επιλογικά, αναφορικά με τη μελλοντική προοπτική του θεσμού η επικρατούσα τάση είναι συγκρατημένη αισιοδοξία, βασισμένη όχι τόσο στη θεσμική υποστήριξη, αλλά στην προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, στη σοβαρότητα, την ωριμότητα και επάρκεια, αλλά κυρίως στην αυθεντικότητα των κινήτρων, στην αγάπη και στο μεράκι τους, στην αφοσίωσή τους στην Π.Ε. (Σκαναβή κ.ά., 2005), τοποθέτηση που διαρρέει ρητά τις αναφορές όλων των εκπαιδευτικών.

«Πρώτα απ' όλα να υπάρχει μεράκι στους συναδέλφους. Όσο υπάρχουν συνάδελφοι που έχουν μεράκι και τους αρέσει αυτό που κάνουν, νομίζω ότι μπορεί να πάει καλά.» (Πλη2).

Αμηχανία εξέφρασε εκπαιδευτικός μαζί με αιχμηρή πολιτική τοποθέτηση:

«[...] θεωρώ ότι η πολιτική ηγεσία του υπουργείου το βλέπει λίγο σαν παιχνίδι και όχι ως κάτι το σοβαρό. Σ' αυτό λοιπόν το θεσμικό πλαίσιο που είναι άνομο, το μόνο που ξέρω είναι ότι αν η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα καταργηθεί, εγώ προσωπικά θα μαθαίνω όλο και κάτι λίγο από δράσεις στα παιδιά. Θα προσπαθήσω τουλάχιστον.» (Πλη7).

Έτσι, ανεξαρτήτως της όποιας τύχης της Π.Ε., εκπαιδευτικοί με εμπειδωμένη αιφορική νοοτροπία, θα συνεχίσουν να διεξάγουν άτυπα περιβαλλοντικά προγράμματα κι αυτό είναι το πιο ευοίωνα μήνυμα εν τέλει για την προοπτική του θεσμού.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Συμπερασματικά, η διερεύνηση της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών του δείγματος για την Π.Ε. ανέδειξε την περιβαλλοντική και την παιδαγωγική συνιστώσα της, με πριμοδότηση της δεύτερης έναντι της πρώτης, την ανανεωμένη αυτοαντίληψη για τον ρόλο τους στη μαθησιακή διεργασία και τη δεσπόζουσα θέση των μαθητών τους σε αυτήν. Η ευαισθητοποίηση απέναντι στο περιβάλλον δεν αποτελεί το προεξάρχον κίνητρο εμπλοκής τους στην Π.Ε., ωστόσο προοδευτικά ενθουσιάζονται και αφοσιώνονται σε αυτήν, μεταβαλλόμενοι εσωτερικά.

Σε αρκετά σημεία η προσωπική θεωρία διαπιστώνεται ασυστηματοποίητη, μη συνεκτική κι ανεπεξέργαστη, συνθεθειμένη από αντιφατικά στοιχεία, με ασυμβατότητα μεταξύ

θεωρητικών θέσεων και διδακτικής εφαρμογής, αποκαλύπτοντας σχετική απουσία κριτικού εποικοδομητικού αναστοχασμού επί της διδακτικής πράξης, που θα ευνοούσε σύνδεση θεωρίας και πράξης σε μια οργανωμένη, συνεπή και συνεκτική δυναμική.

Ακόμη, η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού για την Π.Ε. αναφάνεται τόσο πιο συνεκτική, διαυγής και αποκρυσταλλωμένη, όσο ευρύτερη είναι η επιμόρφωση που αυτός έχει λάβει και όσο πιο ενταγμένη στη λογική του είναι η διά βίου μάθηση. Εκτός ελάχιστων εξαιρέσεων, διαπίστωση αποτελεί, βέβαια, η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του δείγματος στην Π.Ε., σε ζητήματα θεωρίας και πρακτικής, από την οποία απορρέουν και οι αντίστοιχες εκφραζόμενες επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Εύλογα, το σύστημα των αντιλήψεων και παραδοχών για την Π.Ε. και η όποια κατάρτιση σε αυτήν αντανakλώνται στη διδακτική πράξη, όπου γενικά, με μεμονωμένες εξαιρέσεις, διαπιστώνονται ελλείψεις σε επίπεδο στοχοθεσίας, σχεδιασμού, μεθοδολογίας εφαρμογής και αξιολόγησης. Τα ελλείμματα αυτά θα μπορούσαν να αρθούν ενδεχομένως από επίσημο επιμορφωτικό σχεδιασμό, ο οποίος, λαμβάνοντας υπόψη την προσωπική πρόσληψη των εκπαιδευτικών για την Π.Ε. και τις εκπαιδευτικές ανάγκες και προτιμήσεις τους, θα διέγειρε τον αναστοχασμό τους πάνω στη διδακτική πράξη, προάγοντας την αέναη διαλεκτική και ανατροφοδότηση μεταξύ προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας και επιμόρφωσης, για εξάλειψη της μεταξύ τους ασυμβατότητας, βελτιστοποίηση της ποιότητας των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και βιωσιμότητα εν γένει του θεσμού.

Δεδομένων, τέλος, των μεθοδολογικών περιορισμών της παρούσας εμπειρικής μελέτης, αναφορικά με το μέγεθος του ερευνητικού δείγματος και τη μονομέρεια της ερευνητικής προσέγγισης, θέματα που έχουν ήδη αναφερθεί, τα όποια συμπεράσματά μας θα μπορούσαν να ελεγχθούν προς επίρρωση ή αποδυνάμωσή τους από πληρέστερο μελλοντικό σχεδιασμό, με αξιοποίηση ευρύτερου ερευνητικού δείγματος και πολυμεθοδικής ερευνητικής προσέγγισης (τριγωνοποίησης) (Ρήγα, 2001), η οποία, δεδομένων των χρονικών πιέσεων στο πλαίσιο μεταπτυχιακών σπουδών, εκτιμήθηκε ως ανέφικτη. Έτσι, προτείνεται να αξιοποιηθούν ως τεχνικές συλλογής δεδομένων, εκτός από τη συνέντευξη, η άμεση παρατήρηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων στις διάφορες φάσεις εκπόνησής τους, καθώς και η μέθοδος ανάλυσης τεκμηρίων (π.χ. ημερολόγια δραστηριοτήτων, χρονοδιαγράμματα, διαβιβαστικά εγγράφων αυτοαξιολόγησης κ.ά.), για διασταύρωση δεδομένων από ανάπτυξη ποικίλων επισκοπήσεων.

Ανεξαρτήτως, όμως, των όποιων αναπόφευκτων περιορισμών, ένα γοητευτικό ερευνητικό ταξίδι έφτασε στο τέλος του, «[...]αρκετά κατορθώσαμε, μα πάντα πολλά μένουν ακόμα, για να γίνουν...» (Α. Τένισον, “Οδυσσέας”).

Αναφορές

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77-101.

Breakwell, M. G. (1995). *Η συνέντευξη* (μτφ. Α. Καντάς). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). New York: Routledge.

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων/Ελλην.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning. Educational change and development series*. London/Philadelphia, PA: Routledge/Falmer Press.

Flogaitis, E. & Agelidou, E. (2003). Kindergarten teacher's conceptions about nature and environment. *Environmental Education Research*, 4(9), 461 – 478.

Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (μτφ: Ε. Δημητριάδου). Αθήνα: Εκδόσεις πεδίο.

Nutzor, P.H. (2013). Interviewing ghanaian educational elites. Strategies for access, commitment and engagement. *International Journal of Qualitative Methods*, 12, 606 – 623.

Robottom, I., & Stevenson, R. B. (2012). Analyses of environmental education discourses and policies. In: R. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, & A. E. Wals (Eds.), *International handbook of research on environmental education* (pp. 123 - 125). New York: Routledge.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ.: Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

Rogers. A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων* (μτφ.: Μ. Κ. Παπαδοπούλου - Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αγγελίδου, Ε., & Κρητικού, Ε. (2005). Πώς διαγράφεται το προφίλ των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής που διέκοψαν μόνιμα ή προσωρινά την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου* (σσ.18 - 27). Ισθμός Κορίνθου.

Αναγνωστάκης, Σ., & Νάσaiνας, Γ. (2010). Οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στη μεθοδολογία της συστημικής προσέγγισης του περιβάλλοντος. Στο *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.* (σσ.1-11) Ιωάννινα: ΠΕΕΚΠΕ. Προσπελάστηκε στις 20/2/2020 από: http://kpe-kastor-old.kas.sch.gr/peekpe/proceedings/synedria_9_ereunes/Anagnostakis_Nasainas.pdf

Ανδρούσου, Α., & Πετρογιάννης, Κ. (2008). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη. Η παρατήρηση στην εκπαιδευτική έρευνα*. Πάτρα: Ε.Α.Π..

Αντωνίου, Ε. (2010). Εμπειρική έρευνα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση της Αειφορίας. Στο *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.* (σσ.1-11). Ιωάννινα: ΠΕΕΚΠΕ.

Αποστολάκης, Δ., & Σφακιανάκη, Μ. (2006). Ευαισθητοποίηση και προσέγγιση της τοπικής κοινωνίας του Ν. Ηρακλείου μέσα από τις δράσεις της Περιφερειακής Εκπαίδευσης. Στο *2ο Συνέδριο σχολικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης* (σσ.56-64). Αθήνα.

Αρβαντά, Α. (2006). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Σερρών όσον αφορά την αναγκαιότητα απόκτησης γνώσεων και ικανοτήτων στην Π.Ε. *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης* (σσ.76 -85) Αθήνα.

Βασάλα, Π., & Γεωργιάδου, Π. (2006). Οι Αντιλήψεις των Σπουδαστών της Θεματικής Ενότητας «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου για την Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Βούλγαρης, Ν. Σ., & Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2005). Ερωτηματολόγιο προσωπικής θεωρίας δασκάλων. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ.148 - 157). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γεωργόπουλος, Α. (2014). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ζητήματα ταυτότητας*. Αθήνα: Gutenberg

Γεωργόπουλος, Α., Δημητρίου, Α., & Μιρμπίλη, Μ. (2011). Παράμετροι των προσωπικών θεωριών των νηπιαγωγών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 1(1), 59-78. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Δασκολιά, Μ. (2000). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης. Προσπελάστηκε στις 14/4/2014 από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/12746#page/1/mode/2up>

Δασκολιά, Μ. (2005). *Θεωρία και πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δεδούλη, Μ. (2005). Πειραματική εφαρμογή της μεθόδου project στο πλαίσιο Προγράμματος Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 417 - 424). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Δημοπούλου, Μ., & Μπαμπίλα, Ε. (2010). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Α΄ Δ/σης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθηνών που εφαρμόζουν πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., 28-30 Νοεμβρίου (σσ.1-11). Ιωάννινα

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Δ. Βλάχος (επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση* (σσ.357 - 390). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δρακωνάκη, Χ. (2006). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Λασιθίου. Στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 15-17 Δεκεμβρίου (σσ.173 - 183). Αθήνα.

Ζυγούρη, Ε. (2008). Τρόποι διαχείρισης του περιεχομένου και των μεθοδολογικών προσεγγίσεων από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Μια ερευνητική προσέγγιση. Στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., Προς την Αειφόρο Ανάπτυξη – Φυσικοί πόροι, Κοινωνία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ναύπλιο: ΠΕΕΚΠΕ. Ανακτήθηκε από <https://docplayer.gr/amp/417313-Zygyouri-elena-idaktor-pt-e-panepistiuiou-yt-makedonias-sholiki-syunoylos-p-e-n-kastorias-e-mail-zigouri-otenet-gr.html>

Ζυγούρη, Ε. Φ. (2005). *Αξιολόγηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Καζταρίδου, Α. (2007). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΠΕΕΚΠΕ, *Εκπαίδευση για την Αειφορία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Κοινωνία – οικονομία – περιβάλλον - πολιτισμός*. Αθήνα: ΠΕΕΚΠΕ. Προσπελάστηκε στις 14/4/2020 από: http://kre-kastor-old.kas.sch.gr/peekpe/1_ereuna/Kaztaridou.pdf

Καμπούρα, Μ. (2017). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην αγωγή του μαθητή*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πάτρα: ΝΗΜΕΡΤΗΣ - Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Πατρών. Διαθέσιμο στο: <https://hdl.handle.net/10889/11114>

Καραμάνου, Χ. (2018). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία στο σύγχρονο σχολείο. Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον Ν. Ιωαννίνων*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πάτρα: Ε.Α.Π. Διαθέσιμο στο: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/37753>

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Λιαράκου, Γ. & Φλογαίτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*. Αθήνα: νήσος.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα με έξι εύκολα βήματα. Η Επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46 (1), 88 – 98.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2006). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, τόμος Α΄. Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο της στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Μιχαήλ, Σ., Παπαδημητρίου, Ε., Αθανασίου, Χ., & Αγγελίδης, Ζ. (2007). Επιμορφωτική δράση του ΚΠΕ Ελευθερίου Κορδελιού. Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών και επιθυμιών των εκπαιδευτικών του Ν. Θεσσαλονίκης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στο 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Προς την Αειφόρο Ανάπτυξη. Φυσικοί πόροι, κοινωνία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ναύπλιο: ΠΕΕΚΠΕ. Προσπελάστηκε στις 14/6/2020 από: <http://www.kpe-thess.gr/download/ekdoseis/dimosieyseis/Michailetal2008.pdf>

Μπαζίγου, Κ. (2005). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία. Μια μεταμοντέρνα επαγγελματική πρόκληση για τους καθηγητές; *Πρακτικά του 1^{ου} Συνεδρίου σχολικών*

προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Αιγαίου (σσ.496-503). Ισθμός Κορίνθου.

Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 8, 5-19.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *ΔΕΠΠΣ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek304.pdf>

Πουρκός, Α. Μ. (2010). Επιστημολογικά - μεθοδολογικά «παραδείγματα» στη θεωρία και έρευνα της σύγχρονης Ψυχολογίας. Βασικές παραδοχές και η κριτική τους. Στο Μ.Α. Πουρκός, & Μ. Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ.79 - 180) Αθήνα: Τόπος.

Προσπελάστηκε στις 14/11/2018 από: <https://docplayer.gr/12122-Paraskeyi-vasala-1-palasia-georgiados-2-1-ypseythyni-perivallontikis-ekpaideysis-n-kefallinias.html>

Ρήγα, Β. - Α. (2001). Μεθοδολογικός Τριγωνισμός ή Τριπλή Προσέγγιση στην Κοινωνική Έρευνα Πεδίου και στην Έρευνα Αξιολόγησης. Στο Σ. Παπαστάμου (επιμ.), *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία Τόμος Α΄. Επιστημολογικοί προβληματισμοί και μεθοδολογικές κατευθύνσεις* (σσ.539-580). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σκαναβή, Κ., Πετρενίτη, Β., & Γιαννακοπούλου, Κ. (2005). Αφοσίωση εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Πρακτικά Heleco '05, Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα. Προσπελάστηκε στις 1/1/2018 από: http://library.tee.gr/digital/m2045/m2045_scanavi.pdf

Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε., & Μπούρας, Σ. (2008). Καινοτόμα Προγράμματα στην Εκπαίδευση. Στο Δ. Βλάχος (επιμ.) *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση* (σσ. 197 – 240). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σπυροπούλου, Δ., Αντωννάκη, Τ., Κονταξάκη, Σ., & Μπούρας, Σ. (2007). Η συμβολή της λυκειακής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση περιβαλλοντικής παιδείας των μαθητών. Απόψεις και προτάσεις των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 12, 69 - 85.

Ταρατόρη, Ε. (2007). Επιμόρφωση. Στο Π. Ξωχέλλης (επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (σσ.286 - 288). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τίγκας Ι., & Φλογαΐτη, Ε. (2019). Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη μετάβαση από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία* 1(1), 44-58.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδος και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Φύκαρης, Μ. Ι. (1998). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη.