



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής»
Κατεύθυνση: Φυσικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση

**«Αξιολόγηση προγραμμάτων
Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: Οι απόψεις
των εκπαιδευτικών της Α/θμιας
Εκπαίδευσης Πρέβεζας»**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
Μαυρίδου Δέσποινα
Α.Μ. 514

Εξεταστική επιτροπή

Επιβλέπων: Γαβριλάκης Κώστας, Επίκουρος Καθηγητής, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μέλη: Κώτσης Κωνσταντίνος, Καθηγητής, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Γεωργόπουλος Αλέξανδρος, Καθηγητής, ΤΕΠΑΕ Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Ιωάννινα 2019

Ευχαριστίες

Έχοντας ολοκληρώσει το ακαδημαϊκό αυτό ταξίδι, είθισται να απευθύνουμε ευχαριστίες στους ανθρώπους που συνέβαλαν με τον δικό τους τρόπο στην ολοκλήρωση του. Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συνοδοιπόρους και συμφοιτητές μου Αλίκη, Γιάννη, Δημήτρη και Χρήστο με τους οποίους μοιραστήκαμε αυτή την εμπειρία. Έπειτα θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές του ΠΜΣ κ. Εμβάλωτή, κ. Μαυρίδη, κ. Μικρόπουλο και κα Πουρνάρη για την συμβολή τους στην επιστημονική μου κατάρτιση. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Τάτση, τον καλύτερο καθηγητή Μαθηματικών που έχω γνωρίσει, καθώς σε ένα δύσκολο για εμένα αντικείμενο, κατάφερε να μου αλλάξει άποψη και τα Μαθηματικά να γίνουν πιο διασκεδαστικά. Οφείλω ακόμη να ευχαριστήσω εγκάρδια τον κ. Κώτση που σε ένα κομβικό για μένα σημείο όσον αφορά το ΠΜΣ, με βοήθησε με την στάση του να συνεχίσω την παρακολούθηση του. Ακόμη, θα ήθελα να απευθύνω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Πρέβεζας για την πολύτιμη βοήθεια που μου προσέφεραν στο ερευνητικό μέρος. Να ευχαριστήσω επίσης τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Γαβριλάκη που με την επιστημονική καθοδήγηση και την ανεξάντλητη ψυχολογική υποστήριξη του, με βοήθησε ουσιαστικά για να φέρω εις πέρας το απαιτητικό αυτό σύγγραμμα. -Τέλος να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και ιδιαίτερες τις υπέροχες κόρες μου Λυδία και Θάλεια για την υπομονή που επέδειξαν απέναντι στη μαμά τους κατά την εκπόνηση της διπλωματική εργασίας της.

Περίληψη

Η αξιολόγηση αποτελεί μια πολυσήμαντη έννοια και αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι και η αξιολόγηση των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης / Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΠΕ/ΕΑΑ) είναι αναγκαία για την αποτίμηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος και την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πρέβεζας σχετικά με την αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ. Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης με ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας σχετικά με την αξιολόγηση προγραμμάτων ΠΕ, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η εμπειρική έρευνα που υλοποιήθηκε, η αναγκαιότητα της οποίας προέκυψε τόσο από τη μελέτη της αρθρογραφίας όσο και από την εμπειρία της ερευνήτριας. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν: α) τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια που καθορίζουν την ποιότητα ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ, β) τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την έννοια της αξιολόγησης, γ) το πώς αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ, δ) τον βαθμό και τον τρόπο που αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ που υλοποιούν και ε) πώς θα μπορούσε να γίνει πιο ελκυστική η αξιολόγηση ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ για τον εκπαιδευτικό. Για τον σκοπό αυτό υλοποιήθηκαν πέντε ομάδες εστίασης (focus group) και δύο ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων, οι οποίοι πραγματοποίησαν σχετικά προγράμματα το σχολικό έτος 2017-18. Τα δεδομένα που προέκυψαν αναλύθηκαν με την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Στα αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι υπάρχουν σημαντικές θετικές ενδείξεις στην αλλαγή στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην έννοια της αξιολόγησης, την οποία θεωρούν κομμάτι της εργασιακής τους πραγματικότητας. Διαπιστώνεται ακόμη ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αξιολογούν με ποικίλους τρόπους τα προγράμματα τους, αλλά αντιμετωπίζουν αντικειμενικές δυσκολίες που λειτουργούν ως τροχοπέδη για πιο συστηματική και ουσιαστική αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ. Τέλος, διαπιστώνεται η προθυμία των εκπαιδευτικών για πιο ουσιαστική ενσωμάτωση της αξιολόγησης, υπό την προϋπόθεση ότι θα υπάρξουν μια σειρά από κίνητρα που θα ενισχύουν αυτή τη διαδικασία. Τα κίνητρα αυτά, κατά την άποψη τους, είναι τόσο οικονομικής ενίσχυσης του προγράμματος με ό,τι περιλαμβάνει αυτό, αλλά και κίνητρα προβολής των καλών πρακτικών των εκπαιδευτικών στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Ωστόσο, και η ίδια η Πολιτεία καλείται επίσης να υποστηρίξει τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ με ουσιαστικές παρεμβάσεις και ενίσχυση της όλης διαδικασίας υλοποίησής τους.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση / Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, απόψεις, στάσεις, εκπαιδευτικοί Α/θμιας Εκπαίδευσης

ABSTRACT

Evaluation, as widely accepted, is a very important concept and an integral part of the educational process. Evaluation of Environmental Education programs is now considered as a necessity for evaluating the results of the program and for educating the teacher. The purpose of this research is to investigate the perceptions of the Teachers of Primary Education in Preveza regarding the evaluation of the EE programs. In the first part of our research, the theoretical framework of the study is presented in two parts: a) the conceptual presentation of the involved items and their between relationship and b) a review of literature and articles on the evaluation of EE programs in Greece and Internationally. The second part presents the research part and the research methodology. More specifically, the research questions related to: a) Teachers' views on the criteria that determine the quality of a EE / SE program; b) Teachers' attitudes towards the notion of evaluation; c) How the teachers perceive the evaluation of a EE / SE program; d) the degree and the way teachers evaluate the EE / SE programs they are implementing, and e) how to make evaluation of an EE / SE program for the teacher more attractive. For this purpose, five focus groups and two semi-structured interviews with teachers of various specialties, who carried out Environmental Education programs in the school year 2017-18, were implemented. The data obtained, were analyzed by the thematic analysis method. The results showed that there are significant positive indications in the change of teachers' attitudes towards the concept of evaluation, which they consider part of their working reality. It is also noted that the majority of teachers are evaluating their programs in a variety of ways, but they face objective difficulties that act as a brake on more systematic and meaningful evaluation of EE/SE programs. Finally, teachers' willingness to intensify and use evaluation in a more correct frame provided that there are a number of motives that will enhance this process. These motives according to teachers' views should be either financial reinforcement of the program's elements or projection of good practices to the wider educational community. However, the State is called as well, to support the programs of EE/ESD with essential interventions and enhancement of the procedure of their implementation.

Key words: Evaluation, Environmental Education/Education for Sustainable Development, educational program, views, attitudes, Teachers of Primary Education

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT.....	4
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	
1. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση.....	8
1.1 Εννοιολογική οριοθέτηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	8
1.1.1 Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και σχετική νομοθεσία.....	10
1.2 Αναγκαιότητα, σημασία και λειτουργίες της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	11
1.3 Βασικές μορφές και είδη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	14
2. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη.....	17
2.1 Ορισμοί και στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	17
2.2 Βασικές αρχές και προσεγγίσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	20
2.3 Μορφές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	22
2.4 Αειφόρος Ανάπτυξη και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη.....	23
2.5 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση /Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη.....	24
2.6 Η επίδραση της αειφορίας στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση.....	26
2.7 Προγράμματα ΠΕ ή Προγράμματα ΕΑΑ.....	27
2.8 Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ.....	28
3. Αξιολόγηση προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ.....	32
3.1 Κριτήρια αξιολόγησης προγραμμάτων και υλικών ΠΕ/ΕΑΑ.....	34
3.2 Μοντέλα και προσεγγίσεις αξιολόγησης στην ΠΕ/ΕΑΑ.....	37
3.2.1 Η θετικιστική προσέγγιση της αξιολόγησης στην ΠΕ/ΕΑΑ.....	38
3.2.2 Η ερμηνευτική προσέγγιση της αξιολόγησης στην ΠΕ/ΕΑΑ.....	40
3.2.3 Η κοινωνικά κριτική προσέγγιση της αξιολόγησης.....	41
3.2.4 Δύο ενδεικτικά μοντέλα αξιολόγησης.....	41

3.3 Μεθοδολογία αξιολόγησης των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ.....	42
3.3.1 Αξιολόγηση προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ στην Ελλάδα – Θεσμικό πλαίσιο.....	43
3.4 Επισκόπηση ελληνικής έρευνας για την αξιολόγηση προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ.....	45
3.5 Επισκόπηση διεθνούς έρευνας για την αξιολόγηση προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ.....	49
4. Αναγκαιότητα και στόχοι της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα.....	61
4.1 Στατιστικά στοιχεία προγραμμάτων Α/θμιας Εκπαίδευσης Πρέβεζας.....	62
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ	
5. Μεθοδολογία έρευνας.....	65
5.1 Ερευνητική στρατηγική.....	65
5.2 Μέθοδος και εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	65
5.2.1 Ημιδομημένη ατομική συνέντευξη.....	66
5.2.2 Ομάδες εστίασης (focus groups).....	67
5.3 Χαρακτηριστικά και διαδικασία συγκρότησης δείγματος.....	70
5.3.1 Βασικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.....	71
5.4 Διαδικασία έρευνας.....	73
5.5 Στοιχεία δεοντολογικής έρευνας.....	74
5.6 Περιορισμοί και δυσκολίες της έρευνας.....	75
5.7 Επεξεργασία και μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	75
5.8 Θεματικός χάρτης.....	78
6. Αποτελέσματα.....	81
6.1 Προϋπάρχουσα σχέση – εμπειρία των εκπαιδευτικών με τη φύση.....	81
6.2 Κίνητρα των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ.....	83
6.3 Γενικές απόψεις των Εκπαιδευτικών για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ.....	85

6.4 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ποιότητα ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ (κριτήρια ποιότητας).....	89
6.5 Γενικές απόψεις των Εκπαιδευτικών για την Αξιολόγηση προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ.....	92
6.6 Απόψεις των Εκπαιδευτικών για την Αξιολόγηση προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ.....	95
6.7 Βαθμός Αξιολόγησης προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ.....	101
6.8 Τρόπος ενίσχυσης της Αξιολόγησης προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ.....	103
7. Συζήτηση – Συμπεράσματα.....	108
8. Βιβλιογραφία.....	113
Παράρτημα Ι	125
Παράρτημα ΙΙ	129

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

1. Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση

Η αξιολόγηση ως μια πολυσήμαντη έννοια, ετυμολογικά αναφέρεται «στον καθορισμό της αξίας ενός πράγματος και στον προσδιορισμό της αξίας ενός προσώπου, ενέργειας κτλ. με καθορισμένα κριτήρια» (Φυτράκης, 2011) και σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998) «ως η εκτίμηση της αξίας (προσώπου ή έργου) με συγκεκριμένα κριτήρια». Συνεπώς η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που χρησιμοποιείται σε καθημερινή βάση, καθώς κάθε ατομική ή συλλογική δραστηριότητα, πρόσωπο, αντικείμενο ή κατάσταση κρίνεται, είτε συστηματικά και οργανωμένα ή αυθόρμητα και ανεπίσημα, δυο προσεγγίσεις που αποτελούν διαφορετικά ως προς την φύση τους είδη αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2017· Ζυγούρη, 2005). Στη συνέχεια θα γίνει προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας της αξιολόγησης γενικά αλλά και σχετικά με τη θέση που κατέχει στον χώρο της εκπαίδευσης και, κυρίως, πώς μπορεί να εφαρμοστεί στον χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/ Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΠΕ/ΕΑΑ).

1.1. Εννοιολογική οριοθέτηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Όπως αναφέρεται σε σχετικό με την αξιολόγηση μαθητών Προεδρικό Διάταγμα (ΠΔ 8/1995, άρθρ. 1, παρ. 1.) «*Αξιολόγηση είναι η διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει, κατά τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό, το αποτέλεσμα ορισμένης δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους τους οποίους αυτή επιδιώκει και την καταλληλότητα των μέσων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη τους*». Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1999: 260) «*η αξιολόγηση ανατροφοδοτεί τον εκπαιδευτικό, του υποδεικνύει αν πρέπει να συνεχίσει το μάθημα, τι πρέπει να επαναλάβει, σε τι να επιμείνει και πώς να διαμορφώσει τελικά τη διδακτική του προσέγγιση. Πληροφορεί τους γονείς για την πορεία μάθησης των παιδιών τους και αποτελεί πολλές φορές απαρχή και βάση οικοδόμησης συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τους γονείς*».

Η Αμερικανική Ένωση Αξιολόγησης (2014) δίνοντας τον δικό της ορισμό αναφέρει ότι η αξιολόγηση αφορά τη συστηματική συγκέντρωση στοιχείων τα οποία χρησιμοποιούνται για να καθορίσουν την αξία (merit, worth) ή τη σημασία ενός αντικειμένου.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, αν και παλιά ως προς την εφαρμογή, σε διεθνές επίπεδο αποτελεί έναν σχετικά νέο αυτόνομο κλάδο γνώσης που έχει θεμελιωθεί επιστημολογικά από τον Scriven (όπ. αναφ. στο Ζυγούρη, 2005: 36), ο οποίος αναφέρει ότι αυτός ο κλάδος διέπεται από διεπιστημονικότητα καθώς επίσης ότι σε σύγκριση με άλλες κλασικές επιστήμες που θεωρούνται σκληροπυρηνικές, ανήκει σε εκείνες τις επιστήμες που αποκαλούνται «εργαλειακές» (tool), που προσεγγίζουν τα προς αξιολόγηση αντικείμενα από κάτω προς τα πάνω (bottom-up). Οι Δημητράπουλος (1998α) και Μπαγάκης (1999) αναφέρουν η αξιολόγηση δεν είναι

αυτάρκης σε θεωρητικό και επιστημονικό επίπεδο αλλά δανείζεται στοιχεία από άλλες επιστήμες, κοινωνικές και θετικές. Συνιστά, ωστόσο, μια επιστημονική περιοχή με ευδιάκριτα όρια, δυνατό θεωρητικό υπόβαθρο και ευρύ πεδίο εφαρμογών.

Προσεγγίζοντας την αξιολόγηση πιο γενικά, θα μπορούσε αυτή να γίνει αντιληπτή ως *«ο καθορισμός της αξίας ενός προσώπου, πράγματος, ενέργειας και κατάστασης ή η απόδοση μιας ιδιότητας, ως προϊόν σύγκρισης, με κάτι άλλο, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια»* (Κασσωτάκης, όπ. αναφ. στο Κωνσταντίνου, 2017: 18). Με βάση αυτόν τον εννοιολογικό καθορισμό, η αξιολόγηση αποκτά σημασίες όπως εκφορά κρίσης, γνώμης, άποψης κ.ο.κ για ένα άτομο, αντικείμενο ή κατάσταση βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων (Κωνσταντίνου, 2017). Από μια πιο ειδική σκοπιά, η αξιολόγηση κατά τον Stufflebeam et al. (όπ. αναφ. στο Δημητρόπουλος, 1999β: 25) είναι *«η διαδικασία της σχεδίασης, συλλογής και παροχής πληροφοριών, οι οποίες αποσκοπούν στο να διευκολύνουν την επιλογή μεταξύ εναλλακτικών λύσεων»*. Συμπληρωματικά σε αυτήν την θεώρηση έρχεται και ο ορισμός των Καψάλη και Χανιωτάκη (2011: 27) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση είναι *«μια διαδικασία κατά την οποία αποδίδουμε αξία σε κάτι, σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια που χρησιμοποιούμε. Η αξιολόγηση προϋποθέτει τη μέτρηση κατά την οποία καθορίζεται το ποσοτικό μέγεθος ενός πράγματος, με βάση μια μονάδα μέτρησης. Από την πλευρά της η μέτρηση προϋποθέτει την εξέταση, τη συλλογή δηλαδή στοιχείων στα οποία θα στηριχτεί η μέτρηση, και καταλήγει στην έκφραση του αποτελέσματος»* (Καψάλης και συν., 2011: 14).

Καταλήγοντας σε μια πιο συνθετική ματιά των ορισμών που παρατέθηκαν θα λέγαμε ότι η αξιολόγηση *«αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα, την αποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένα κριτήρια και συγκεκριμένη μεθοδολογία»* προκειμένου *«να διαπιστωθεί ο βαθμός του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και, βέβαια, να εξακριβωθούν οι παράμετροι που παρεμπόδισαν την επίτευξη του και στη συνέχεια να ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα για την ανατροφοδότηση και συνεπώς για την βελτίωση της αξιολογούμενης δραστηριότητας»* (Κωνσταντίνου, 2015: 163).

Την έννοια της αξιολόγησης μπορεί συχνά να τη συναντήσουμε με πιο γενικούς όρους, όπως εκτίμηση ή αποτίμηση (assessment), μέτρηση (measurement), εξετάσεις (exams), έλεγχος (test), βαθμολόγηση (grading) κ.ο.κ. οι οποίοι μπορούν να συνυπάρχουν, να αλληλεπικαλύπτονται και να χρησιμοποιούνται με την ίδια σημασία, ωστόσο η λέξη αξιολόγηση σε ένα πιο ευρύ θεωρητικό πλαίσιο είναι αυτή η έννοια που εμπεριέχει όλες τις προηγούμενες, ως όρος «ομπρέλα» (Κωνσταντίνου, 2017). Στη βιβλιογραφία, γενικότερα, όσον αφορά στο περιεχόμενο των ορισμών της αξιολόγησης, διακρίνονται τρεις κατευθύνσεις που εμπλέκουν την μέτρηση, τη συμφωνία μεταξύ σκοπών και δράσεων, καθώς και την επιστημονική κρίση. Η αξιολόγηση, με οποιονδήποτε ορισμό κι αν παρουσιάζεται, προσαρμόζεται ανάλογα με την περίπτωση και χρησιμοποιείται σε κάθε τομέα που αφορά σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων (Ζυγούρη, 2005).

Την πιο ευρεία έννοια από όλες όσες αναφέρθηκαν παραπάνω αποτελεί η «εκπαιδευτική αξιολόγηση», η οποία κατά τους Δημητρόπουλο (1998α) και Ματσαγγούρα (όπ. αναφ. στο Ζυγούρη, 2005: 44· Μπουζάκης, 1998· Κωνσταντίνου, 2017) ορίζεται «ως το σύνολο των επιμέρους συστηματικών και οργανωμένων διαδικασιών που αποσκοπούν στον προσδιορισμό κα την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του συνόλου της εκπαίδευσης, με την αξιολόγηση όλων των παραγόντων, όψεων, συντελεστών, αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής λειτουργίας, συμπεριλαμβανομένης και της μάθησης». Τέλος, ο Goldstein (όπ. αναφ. στον Κωνσταντίνου, 2017: 24) με τη σειρά του αναφέρει ότι η «Εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η συστηματική συλλογή πληροφοριών, απαραίτητων για την λήψη έγκυρων αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διαφόρων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών».

1.1.1. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και σχετική νομοθεσία

Η έννοια του «εκπαιδευτικού έργου» εμφανίζεται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα τις τελευταίες τρεις δεκαετίες και προέκυψε την ίδια στιγμή με την ανάγκη για την αξιολόγησή του. Ανάλογα με την πλευρά διερεύνησης του περιεχομένου του, ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» έχει προσλάβει διάφορες σημασίες μέσα στον χρόνο. Στην πρώτη του χρήση, αναφερόταν «στο αποτέλεσμα της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, με έμφαση κυρίως στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη», σημασία η οποία αποδίδεται ακόμη και σήμερα στον όρο «εκπαιδευτικό έργο» (Κωνσταντίνου, 2017: 27).

Κατά τον Γκότοβο (όπ. αναφ. στο Κωνσταντίνου, 2017: 27) τίθεται το εύλογο ερώτημα αν με τον όρο «εκπαιδευτικό έργο» εννοούμε «το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή την ίδια του τη δράση που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, δίνοντας ιδιαίτερο βάρος στη δεύτερη θεώρηση, ενώ αυτό που διαφαίνεται τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο του αποτελεσματικού σχολείου είναι ότι το εκπαιδευτικό έργο προσδιορίζεται κυρίως από τη μάθηση».

Παραθέτοντας κάποιους ορισμούς, δίνεται η δυνατότητα επαφής με κάποια από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του όρου «εκπαιδευτικό έργο». Ο ορισμός του Κασσωτάκη (όπ. αναφ. στο Κωνσταντίνου, 2017: 27) αποτελεί μια πλατιά και περιεκτική πλευρά του όρου, αναφέροντας το εκπαιδευτικό έργο ως «το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης και διαλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος». Στο ίδιο περίπου επίπεδο κινείται και ο ορισμός του Μπαλάσκα (1992, όπ. αναφ. στο Κωνσταντίνου, 2017: 28· Μαντάς και συν., 2009) ο οποίος αναφέρει ότι «εκπαιδευτικό έργο είναι το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η Πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, προκειμένου να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία».

Η συστηματική χρήση του όρου «εκπαιδευτική αξιολόγηση» εντοπίζεται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα τη δεκαετία του 1980, ως προσπάθεια επαναπροσδιορισμού του περιεχομένου και της διαδικασίας αξιολόγησης στην εκπαίδευση. με τον Νόμο 1566/85 για τον εκσυγχρονισμό της δομής και λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθιερώθηκε επίσημα κι ο όρος από την Πολιτεία (Μαντάς και συν., 2009).

Η Πολιτεία με τη σειρά της αναφέρθηκε στον ορισμό της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου με ποικίλους τρόπους. Στο Σχέδιο ΠΔ 140 του 1988 και στο άρθρο 1, ορίζεται η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου ως «η συνεκτίμηση του συλλογικού και συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένους χώρους». Στο ΠΔ 320/1993 ορίζεται ως «την εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης παιδείας γενικά». Έπειτα, στον Νόμο 2525/1997 (άρθρο 8), ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται «η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων, όπως αυτά καθορίζονται από την υπάρχουσα νομοθεσία». Στη συνέχεια, με τον Νόμο 2986/2002 του Υπουργείου Παιδείας, διατυπώνεται ένας ορισμός με έμφαση στην παιδαγωγική διάσταση του περιεχομένου του, ήτοι «στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επιδιώκεται η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η ενίσχυση της αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών ως προς την επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική τους συγκρότηση... και τελικά η συνολική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου» (Κωνσταντίνου, 2017: 29-30). Η πιο πρόσφατη αναφορά στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου γίνεται στην Υπουργική Απόφαση 1816/ΓΔ4/11-1-2019, με την οποία κάθε σχολική μονάδα από το επόμενο σχολικό έτος (2019-2020) θα προβαίνει σε προγραμματισμό και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με ένα συγκεκριμένο πρότυπο-φόρμα που δόθηκε από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

1.2. Αναγκαιότητα, σημασία και λειτουργίες της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Τόσο η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), όσο και Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) έχουν τονίσει την αναγκαιότητα της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, κατά την ΕΕ, η αξιολόγηση είναι μια συστηματική λειτουργία που διέπεται από στοχοθεσία, «κλειστό» σχεδιασμό, συγκεκριμένες τεχνικές, καθώς και αποτελέσματα που μπορούν να επαναληφθούν από οποιονδήποτε αξιολογητή που κάνει χρήση των ίδιων στοιχείων και μεθόδων. Οφείλει δε να είναι προσαρμόσιμη στις όποιες ανάγκες αυτών που τη χρησιμοποιούν, να απαντά σε σημαντικά ζητήματα σε συνδυασμό με σαφήνεια και αποτελεσματικότητα, παρέχοντας πληροφορίες στα σημεία που λαμβάνονται οι αποφάσεις και έχοντας υπόψη τόσο το πολιτικό γίνεσθαι όσο και τη διαθέσιμη οικονομική στήριξη. (Κωνσταντίνου, 2017· Μαντζιαρλή, 2010).

Ως θεσμός, η αξιολόγηση αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι τόσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε κοινωνικού και εκπαιδευτικού συστήματος. Ταυτόχρονα, με τα εκπαιδευτικά συστήματα που αναπτύχθηκαν σε διάφορες χώρες, καθιερώθηκε και η αντίστοιχη διαδικασία της

εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Επίκεντρο συνεπώς της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αποτελεί η εκπαίδευση, δικαιολογώντας έτσι και τον τίτλο της ως «αξιολόγηση στην εκπαίδευση» (Κωνσταντίνου, 2017).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (όπ. αναφ. στο Ζυγούρη, 2005: 45) η παιδαγωγική θεωρείται ως η βασική λειτουργία της αξιολόγησης και στοχεύει «στη διάγνωση των διδακτικών καταστάσεων και την ανατροφοδότηση των ατόμων που ενέχονται σε αυτήν, γι' αυτό και το περιεχόμενο της αξιολόγησης πρέπει να βρίσκεται σε άμεση αντιστοιχία με τους σκοπούς και το περιεχόμενο της διδασκαλίας έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η εγκυρότητα της». Έτσι, με τις αρχές αυτές, διασφαλίζεται ο παιδαγωγικός ρόλος της αξιολόγησης δικαιολογώντας την άποψη που επικρατεί ότι η αξιολόγηση αποτελεί το τελευταίο στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ζυγούρη, 2005). Άλλες σημαντικές λειτουργίες που φέρει η αξιολόγηση και συνοψίζονται σε τρία επίπεδα είναι:

- Η διασφάλιση της αυτοδιορθωτικής λειτουργίας μέσω της ανατροφοδότησης
- Η διευκόλυνση του προγραμματισμού και η σχεδίαση των όποιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων
- Η διευκόλυνση της λήψης και αιτιολόγησης των αποφάσεων σε κάθε επίπεδο της εκπαίδευσης

Η αξιολόγηση κατά τη Ζυγούρη (2005) στοχεύει στη βελτίωση του αντικείμενου που αξιολογείται, είτε αυτό είναι κάποιοι συγκεκριμένοι τομείς είτε το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά. Σε αυτό συμφωνούν και οι Καψάλης & Χανιωτάκης (2015), αναφέροντας με την σειρά τους ως απώτερο στόχο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης τη βελτίωση ακόμη και την αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, τη γνώση και αναβάθμιση του έργου που επιτελείται στο εκπαιδευτικό σύστημα και πιο ειδικά σε κάθε σχολείο.

Έναν άλλο στόχο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αποτελεί η δημιουργία συνθηκών ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων, όπως και η ανάπτυξη πρωτοβουλιών σε κάθε επίπεδο, με απώτερο στόχο τη λήψη αποφάσεων που θα εφαρμοστούν σε κάθε εκπαιδευτική πράξη (Σολομών, 1999).

Αποστολή της αξιολόγησης, όπως αναφέρει ο Καψάλης (όπ. αναφ. στο Ζυγούρη, 2005: 46), είναι η μέτρηση των αποτελεσμάτων μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης, προκειμένου να διαπιστώσει την ποιότητα και αποτελεσματικότητας της. Επισημαίνει επίσης, πως όταν η αξιολόγηση υλοποιείται συχνά και συστηματικά, οι συνέπειες είναι θετικές ως προς την βελτίωση της διδακτικής προσέγγισης που ακολουθείται από τον εκπαιδευτικό, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί «ως μηχανισμός εγκυροποίησης» της γνώσης που διδάσκεται καθώς και των πρακτικών που ακολουθούνται. Η σημασία της αξιολόγησης κατά τον Scriven (όπ. αναφ. στο Ζυγούρη, 2005: 46) καθορίζεται με πέντε όρους:

- *Πραγματικούς*, μιας και τα κακής ποιότητας προϊόντα και οι άσχημες υπηρεσίες επιβαρύνουν την ποιότητα ζωής.

- *Ηθικούς*, με το εργαλείο - κλειδί στην αξιολόγηση και στο προσωπικό να είναι η ηθική.
- *Κοινωνικούς*, διότι υπάρχει καθοδήγηση της προσπάθειας, ενώ παράλληλα επικυρώνεται και υποστηρίζεται κάθε νέος και καλύτερος τρόπος που προκύπτει.
- *Διανοητικούς*, διότι υπάρχει εκλέπτυνση των εργαλείων της σκέψης και αποτελεί βήμα για την απομυθοποίηση των επιστημών.
- *Προσωπικούς*, διότι αποτελεί τη μόνιμη βάση βελτίωσης του αυτοσυναίσθηματος.

Όπως αναφέρουν ακόμη οι Καψάλης και Χανιωτάκης (2015) ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης θα πρέπει να γίνεται την ίδια στιγμή που σχεδιάζεται και υλοποιείται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και οφείλει να αναφέρεται όχι μόνο στην αξιολόγηση των έμψυχων στοιχείων αλλά και όλων των εμπλεκόμενων συντελεστών της εκπαίδευσης, των παραγόντων και προϋποθέσεων υλοποίησης. Δηλαδή, στους εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους, στο περιεχόμενο και στη διάθρωση της εκπαίδευσης, στην υλικοτεχνική υποδομή, στον χώρο υλοποίησης, στην οργάνωση και την διοίκηση, στην μεθοδολογία που εφαρμόζεται, στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και σε άλλα στοιχεία ή παράγοντες. Συνεπώς, κάθε κομμάτι της «εκπαιδευτικής αλυσίδας» και κάθε παράγοντας της εκπαιδευτικής προσπάθειας πρέπει να αξιολογείται (Δημητρόπουλος, 1998· Καψάλης και συν., 2015).

Αναλύοντας οι Καψάλης και συν. (2015) τον ορισμό που διατυπώθηκε από τον Goldstein σε προηγούμενη ενότητα, καταλήγουν στο ότι η διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ακολουθεί πέντε βήματα που μεταφράζονται σε πέντε διαστάσεις, «πέντε διαφορετικά είδη πνευματικής δραστηριότητας» που υλοποιούν όσα άτομα επωμίζονται την ευθύνη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Τα είδη, αυτά αποκρίνονται στα εξής ερωτήματα:

1. Για ποιο λόγο αξιολογούμε και τι αποτελέσματα αναμένουμε;
2. Τι είναι αυτό που θα αξιολογήσουμε;
3. Με ποιον τρόπο θα αξιολογήσουμε;
4. Πώς θα ερμηνεύσουμε τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων μας;
5. Πώς θα αντιδράσουμε στο προϊόν της αξιολόγησης;

Ο Δημητρόπουλος (1998α) με την σειρά του, αναγάγει την αξιολόγηση στα εξής τρία επίπεδα: 1) στο *οικονομικό*, μιας και η περιορισμένη χρηματοδότηση οδηγεί στην επινοήση μεθοδολογικών μεθόδων που με την σειρά τους διευκολύνουν την ορθότερη οικονομική διαχείριση των υπάρχοντων στοιχείων, 2) στο *ψυχολογικό-παιδαγωγικό*, όπου διακρίνεται μια σχέση μεταξύ της αντίληψης και διευκόλυνσης της μάθησης με τη χρήση αποτελεσματικών διδακτικών μεθόδων και ανάδειξη μέσων που θα προωθήσουν την μάθηση με τις λιγότερο δυνατές απώλειες σε οικονομικούς πόρους, χρόνο και προσπάθεια, στοχεύοντας στη μέγιστη απόδοση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ως αποτέλεσμα, έχουμε τη δημιουργία κινήτρων και καταστάσεων που καθιστούν τις ενέργειες του σχολείου και του μαθητή πιο αποδοτικές, και 3) στο

πρακτικό – διοικητικό, όπου προκύπτει η ανάγκη για αντιμετώπιση διαφόρων άλλων προβλημάτων πρακτικής ή διοικητικής φύσεως (Ζυγούρη, 2005)

Συνολικά, η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται για τον ανατροφοδοτικό της χαρακτήρα προς όλους όσους εμπλέκονται και έχει θετικές συνέπειες σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς καθώς μέσω αυτής βελτιώνονται όλες οι διαδικασίες μάθησης, ο ίδιος μαθητής και συνολικά οι εκπαιδευτικές λειτουργίες. Η αξιολόγηση ωστόσο, επιτελεί και έναν κοινωνικό ρόλο, μέσω της καταγραφής και ποσοτικοποίησης πληροφοριών για το άτομο τοποθετώντας το σε ιεραρχικά σχήματα και σχέσεις (Ζυγούρη, 2005).

1.3. Βασικές μορφές και είδη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η αξιολόγηση αποτελεί απαραίτητο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποτελεί ένα από τα σημαντικά μέρη της διδακτικής ενέργειας, η οποία συγκροτείται από: *τον σχεδιασμό της διδασκαλίας – την υλοποίηση – την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση → τον επανασχεδιασμό – την επανεκτέλεση – την επαναξιολόγηση και επανατροφοδότηση → κ.ο.κ* (Καψάλης και συν., 2015: 43). Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν ταξινομήσεις διαφόρων μορφών αξιολόγησης, θα περιοριστούμε στην παρουσίαση εκείνων των μορφών που αφορούν την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και οργανώνονται με βάση τρία κριτήρια: το χρονικό διάστημα κατά το οποίο διεξάγεται και το πώς αξιοποιείται, τη θέση του φορέα αξιολόγησης και το είδος προσέγγισης της (Ηλιάδη, 2017).

I) Η αξιολόγηση μπορεί να αποδειχθεί αποτελεσματική για τον εκπαιδευτικό ως προς τη λήψη σωστών αποφάσεων που αφορούν το διδακτικό του έργο, πριν και με την έναρξη της διδασκαλίας, κατά την διάρκεια και στο τέλος της διδασκαλίας. Συνεπώς η πρώτη κλασική διάκριση των ειδών αξιολόγησης που αποδίδεται στον Bloom et al. (όπ. αναφ. στο Γαβριλάκης, 2006: 153) περιλαμβάνει την *αρχική ή διαγνωστική* αξιολόγηση (diagnostic evaluation), τη *διαμορφωτική ή σταδιακή ή ενδιάμεση* αξιολόγηση (formative evaluation) και την *τελική ή αθροιστική ή συνολική* αξιολόγηση (summative evaluation).

Η *αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση* εφαρμόζεται στην αρχή της διδασκαλίας, ή του σχεδιασμού ενός προγράμματος, στο πλαίσιο μιας εποικοδομητικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποσκοπώντας στον προσδιορισμό του «επιπέδου εισόδου» όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Καψάλης και συν. (2015), δηλαδή το επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και αρχικών στάσεων που φέρουν οι μαθητές σχετικά με το αντικείμενο της διδασκαλίας ή το πρόγραμμα που πρόκειται να εκπονηθεί (Γαβριλάκης, 2006). Με τη χρήση ποικίλων εργαλείων και διαγνωστικών τεστ, συμπεριλαμβανομένης της παρατήρησης του εκπαιδευτικού, ο τελευταίος είναι σε θέση να επιλέξει και να διαμορφώσει τη διδασκαλία ή το περιεχόμενο του προγράμματος προκειμένου να βελτιώσει τις πιθανότητες επιτυχίας (Καψάλης, 2015· Γαβριλάκης, 2006).

Η *διαμορφωτική ή ενδιάμεση* αξιολόγηση είναι μια διαρκής διαδικασία που αποσκοπεί στη απόσπαση πληροφοριών σχετικά με την πρόοδο του μαθητή και την

κατάκτηση των στόχων που τέθηκαν, είτε σε επίπεδο διδασκαλίας ή εκπαιδευτικού προγράμματος αλλά και την αντιμετώπιση προβλημάτων και δυσκολιών. Με βάση τα αποτελέσματα που θα προκύψουν ο εκπαιδευτικός θα προβεί είτε σε τροποποίηση των στοιχείων του προγράμματος, δηλαδή των στόχων, των μεθόδων διδασκαλίας και άλλων παραμέτρων του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, και την εκ νέου εφαρμογή ή τη μετάβαση στο επόμενο στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δεν αποκαλείται λοιπόν τυχαία ως ο «βηματοδότης» της πορείας της διδασκαλίας (Καψάλης, 2015· Γαβριλάκης, 2006).

Το τελευταίο είδος αξιολόγησης, η *τελική ή αθροιστική* αξιολόγηση, έχει ως στόχο την συνολική αποτίμηση των επιτευγμάτων του προγράμματος ή της διδασκαλίας συγκριτικά με τους αρχικούς στόχους που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό (Γαβριλάκης, 2006).

Π) Ανάλογα με τη θέση του φορέα αξιολόγησης, η αξιολόγηση κατηγοριοποιείται σε *εξωτερική* και *εσωτερική* αξιολόγηση.

Η *εξωτερική* αξιολόγηση υλοποιείται από φορείς εκτός σχολικής μονάδας είτε πρόκειται για ένα αξιολογητή είτε για μια ομάδα αξιολόγησης (Worthen & Sanders, 1987). Πρόκειται για φορείς αξιολόγησης που δεν έχουν άμεση επαφή με τα τεκταινόμενα στην σχολική μονάδα, βρίσκονται δε συνήθως σε ανώτερες διοικητικές βαθμίδες. Η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να διεξαχθεί σε τρία επίπεδα: τοπικό, περιφερειακό και εθνικό. Ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούν οι εξωτερικοί παράγοντες περιλαμβάνει συλλογή και ανάλυση μεγάλου όγκου δεδομένων προκειμένου να αποκτήσουν μια αντικειμενική και ευρεία γνώση του εκπαιδευτικού γίνεσθαι. Τα κριτήρια αξιολόγησης που εφαρμόζονται, χαρακτηρίζονται από μια ομοιομορφία, όσο πιο κοντά στο κέντρο αποφάσεων βρίσκονται οι αξιολογητές. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν αποτελούν ευκαιρία ανατροφοδότησης για την σχολική μονάδα, επιδρώντας άμεσα και στους εκπαιδευτικούς, αλλά ο κύριος αποδέκτης είναι η κεντρική εκπαιδευτική αρχή (Eurymdice, όπ. αναφ. στο Ηλιάδη, 2017).

Η *εσωτερική* αξιολόγηση υλοποιείται από τους άμεσα εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία και μπορεί να πάρει δύο μορφές: την *ιεραρχική εσωτερική* αξιολόγηση και την *συλλογική εσωτερική* αξιολόγηση (ή αυτοαξιολόγηση). Η *ιεραρχική εσωτερική* αξιολόγηση αφορά την κρίση των κατώτερων στην σχολική ιεραρχία από τους ανώτερους και αποτελεί συμπληρωματικό τμήμα της εξωτερικής αξιολόγησης. Η *συλλογική εσωτερική* αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση αφορά διαδικασίες που οργανώνονται και εποπτεύονται από τους άμεσα εμπλεκόμενους παράγοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές ακόμη και οι γονείς, καθώς είναι τα άτομα που γνωρίζουν και βιώνουν τις όποιες θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις της εκπαιδευτικής κατάστασης, την οποία και προσπαθούν να διαμορφώσουν. Η εσωτερική αξιολόγηση στοχεύει βασικά στην αλλαγή προς το καλύτερο και στην βελτίωση του επιπέδου της εκπαίδευσης που παρέχεται, το δε εκπαιδευτικό προσωπικό έχει ουσιαστικό λόγο στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης.

Τόσο η εσωτερική όσο και η εξωτερική αξιολόγηση δύνανται να αλληλοσυμπληρώνει η μία την άλλη σε επίπεδο στοχοθεσίας, αξιολογητή ή αντικειμένου αξιολόγησης (Ηλιάδη, 2017). Επίσης ο Nevo (όπ. αναφ. στο Μπάλιου, 2011: 16) αναφέρει ότι «η σύζευξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης οδηγεί σε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα, αφού μέσα από την αλληλεπίδραση τους μπορούν να ωφεληθούν αμοιβαία, ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται η εγκυρότητα των αξιολογήσεων» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, όπ. αναφ. στο Μπάλιου, 2011).

III) Τέλος, έχοντας ως κριτήριο το είδος προσέγγισης και το είδος των δεδομένων, η αξιολόγηση διακρίνεται σε: α) ποσοτική αξιολόγηση και β) ποιοτική αξιολόγηση.

Όταν μιλάμε για ποσοτική αξιολόγηση εννοούμε συνήθως μέτρηση στοιχείων. Στόχος της συγκεκριμένης αξιολόγησης είναι η τοποθέτηση των στοιχείων σε μία κλιμακωτή σειρά και η κρίση τους με αντικειμενικά κριτήρια.. Πρόκειται για μια αξιολόγηση που επικεντρώνεται στα τελικά αποτελέσματα του αξιολογούμενου προγράμματος.

Η ποιοτική αξιολόγηση από την άλλη είναι μια αξιολόγηση που χρησιμοποιεί την περιγραφή, προσπαθώντας να προσδιορίσει και να ερμηνεύσει τη διαδικασία επίτευξης του αποτελέσματος και όχι να αποτιμήσει το ίδιο το αποτέλεσμα, το οποίο έχει παραχθεί. Κατά την προσπάθεια περιγραφής αναδύονται τόσο οι δυνατότητες όσο και οι αδυναμίες του αξιολογούμενου. Στα υπέρ της περιγραφής μπορούμε να αποδώσουμε την παροχή χρηστικών πληροφοριών, γεγονός που λειτουργεί θετικά για την εξέλιξη του αξιολογούμενου και εκπληρώνει κατά αυτό τον τρόπο το ρόλο ύπαρξης της (Κωνσταντίνου, 2017).

2. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση / Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Η πολυσήμαντη και αρκετά ασαφής έννοια της αξιολόγησης που εξετάσαμε παραπάνω, έρχεται τώρα να συναντήσει μια άλλη επίσης πολυσήμαντη έννοια, αυτή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης / Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΠΕ/ΕΑΑ). Το εγχείρημα να βρούμε απάντηση στο ερώτημα «τι σημαίνει αξιολόγηση στην ΠΕ/ΕΑΑ» μοιάζει, εκ πρώτης όψεως, αβέβαιο και ασαφές. Το γεγονός ότι η ΠΕ/ΕΑΑ αποτελεί έναν χώρο όπου συναντώνται ποικίλες αντιλήψεις, για την εκπαίδευση, το περιβάλλον και την αειφορία, με τις ιδεολογίες, τις αξίες και τα συμφραζόμενα που φέρει η κάθε έννοια, είναι προφανές ότι συνεπάγεται διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της ΠΕ/ΕΑΑ. Συνεπώς κάθε διαφορετική προσέγγιση της ΠΕ/ΕΑΑ χρειάζεται εύλογα και διαφορετική μορφή αξιολόγησης προκειμένου να ανταποκριθεί στα ζητήματα που προκύπτουν (Φλογαίτη και Λιαράκου, 2005, όπ. αναφ. στο Γεωργόπουλος, 2005: 755). Είναι επίσης γεγονός, ότι η ΠΕ/ΕΑΑ διακρίνεται για ένα μεγάλο εύρος στόχων, γνωστικών, συναισθηματικών ή δεξιοτήτων που αφορούν την συγκρότηση της προσωπικότητας ενός ατόμου, οι οποίοι για να επιτευχθούν χρειάζεται ένας διαφορετικός τρόπος αξιολόγησης. Πριν όμως παρουσιάσουμε την κατάσταση της αξιολόγησης των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ στην ελληνική και ξένη εκπαιδευτική πραγματικότητα, θα προβούμε σε σύντομη εννοιολογική οριοθέτηση του πεδίου της ΠΕ/ΕΑΑ, των στόχων και των αρχών του.

2.1. Ορισμοί και στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Ο όρος Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έγινε για πρώτη φορά γνωστός από τους Paul & Percival Goodman το 1947 (Γαβριλάκης & Σοφούλης, όπ. αναφ. στο Γεωργόπουλος, 2005).

Ο πρώτος ορισμός της ΠΕ δόθηκε στη Διάσκεψη της Στοκχόλμης το 1972, ο οποίος την ορίζει ως εξής : *«η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία επιδιώκει να διαμορφώσει συνειδητούς πολίτες με γνώσεις, ευαισθησία, φαντασία και επίγνωση των σχέσεων που τους συνδέει με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, έτοιμους να προτείνουν λύσεις και να συμμετέχουν στη λήψη και την εκτέλεση αποφάσεων»* (Λιθοξοΐδου, 2006).

Η UNESCO (1980) όρισε την ΠΕ ως μια διαδικασία που αναπτύσσει μια κοινότητα πολιτών, η οποία δείχνει ικανότητα και προθυμία στο να εργαστεί προς την κατεύθυνση της επίλυσης προβλημάτων.

Στην ιστορική διακυβερνητική συνδιάσκεψη του ΟΗΕ στην Τιφλίδα το 1977 ο ορισμός που δόθηκε για την ΠΕ αναφέρει ότι *«αποτελεί μια διαδικασία μάθησης που διευρύνει τη γνώση καθώς και τον βαθμό συνειδητοποίησης του ανθρώπου σε ό,τι αφορά το περιβάλλον και τις σχετικές προκλήσεις. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αναπτύσσει τις απαραίτητες δεξιότητες και τις ειδικές γνώσεις που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των προκλήσεων και προωθεί στάσεις, κινητοποιήσεις και δεσμεύσεις με*

στόχο τη λήψη αποφάσεων βασισμένων στην πληροφόρηση καθώς και την ανάληψη υπεύθυνης δράσης» (Βασάλα, 1992: 59-66).

Οι Andrews & Cantrell από την άλλη (όπ. αναφ. στο Μαυρίδου, 2011: 13) αναφέρουν την ΠΕ «ως μια μαθησιακή διαδικασία που αυξάνει τις γνώσεις και την επίγνωση των ανθρώπων για το περιβάλλον και τις σχετιζόμενες προκλήσεις, αναπτύσσει τις απαραίτητες δεξιότητες και πείρα για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων και ενθαρρύνει την ανάπτυξη στάσεων, κινήτρων και δεσμεύσεων έτσι ώστε να παίρνουν (οι άνθρωποι) ενημερωμένες αποφάσεις και αναλαμβάνουν υπεύθυνη δράση».

Σύμφωνα με την Φλογαΐτη (όπ. αναφ. στο Μαυρίδου, 2011: 13), η ΠΕ, όπως την αντιλαμβανόμαστε σήμερα, είναι «μια εκπαίδευση σχετική με το περιβάλλον η οποία απαντά στις ανάγκες που τη δημιούργησαν, οδηγεί στη λύση περιβαλλοντικών προβλημάτων και εκφράζει γενικότερα μια πορεία επαναπροσδιορισμού της θέσης του ανθρώπου μέσα στο περιβάλλον».

Ο Κοσμίδης (2000), υποστηρίζει ότι «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών, ώστε να αναπτυχθούν δεξιότητες και στάσεις αναγκαίες για την κατανόηση και εκτίμηση της αλληλοσυσχέτισης του ανθρώπου, του πολιτισμού και του βιοφυσικού περιβάλλοντος» (Κοσμίδης, 2000· Barraza et al., όπ. αναφ. στο Μαυρίδου, 2011: 13-14).

Τέλος, η ΠΕ ορίζεται ως μια συνεχής μαθησιακή διαδικασία, κατά την οποία τα άτομα αποκτούν επίγνωση του περιβάλλοντος τους και αποκτούν γνώσεις, αξίες, δεξιότητες και εμπειρίες για να επιλύσουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα για τις παρούσες και μελλοντικές γενιές (Vaugan et al., 2003).

Σκοπός της ΠΕ, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (ΦΕΚ 304/τ.Β/13-03-2003: 640), είναι «να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον τους, να εναισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν με ειδικά προγράμματα, ώστε να συμβάλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισης τους. Ως εκπαιδευτική διαδικασία / δραστηριότητα οδηγεί στη διασαφήνιση εννοιών, την αναγνώριση αξιών, την ανάπτυξη / καλλιέργεια ψυχοκινητικών δεξιοτήτων και στάσεων που είναι απαραίτητες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στη διαμόρφωση κώδικα συμπεριφοράς γύρω από τα προβλήματα που αφορούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος σε ατομικό και στη συνέχεια σε ομαδικό/κοινωνικό επίπεδο».

Μερικοί από τους στόχους που διατυπώθηκαν τόσο στο διεθνές συνέδριο του Βελιγραδίου το 1975, όσο και στη διεθνή διάσκεψη της Τιφλίδας το 1975, και σηματοδοτούν από τότε μέχρι σήμερα την ΠΕ/ΕΑΑ, είναι:

- Να συνειδητοποιήσουν – αντιληφθούν οι άνθρωποι και οι κοινωνικές ομάδες το περιβάλλον ως ενιαίο σύνολο καθώς και την καθοριστική συμβολή του ανθρώπου στην επίλυση των προβλημάτων που το αφορούν.

- Να αποκτήσουν γνώσεις ώστε να μπορούν να κατανοούν το περιβάλλον στο σύνολο του, τα προβλήματα του και το μερίδιο της ευθύνης των ενεργειών του ανθρώπου.
- Να διαμορφώσουν στάσεις, αξίες και κίνητρα προκειμένου να ενδιαφερθούν και να συμμετέχουν ενεργά στη βελτίωση και την προστασία του περιβάλλοντος.
- Να αποκτήσουν ικανότητες αξιολόγησης των περιβαλλοντικών μέτρων που λαμβάνονται κάθε φορά, όπως ακόμη και των σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με βάση οικολογικές, πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές, αισθητικές και εκπαιδευτικές παραμέτρους.
- Να αναπτύξουν αίσθηση υπευθυνότητας για να καταλάβουν πόσο αναγκαίο είναι να συμμετέχουν και να δραστηριοποιηθούν προκειμένου να επιλύσουν τα διάφορα περιβαλλοντικά προβλήματα. (Παπαδημητρίου, 1998· Τσαμπούκου - Σκαναβή, όπ. αναφ. στο Χρόνη, 2013: 24).

Επίσης:

- Να καλλιεργήσουν δεξιότητες απαραίτητες για τον προσδιορισμό και την επίλυση των ποικίλων περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- Να καλλιεργήσουν την κατανόηση και το ενδιαφέρον σχετικά με την οικονομική, πολιτική, κοινωνική και οικολογική αλληλεξάρτηση σε αστικές και αγροτικές περιοχές .
- Να δοθεί η δυνατότητα σε κάθε πολίτη να αποκτήσει γνώσεις, αξίες, στάσεις δέσμευσης, καθώς και απαραίτητες ικανότητες για την προστασία και τη βελτίωση του περιβάλλοντος.
- Να δημιουργήσει στα άτομα, και σε ολόκληρη την κοινωνία νέα πρότυπα συμπεριφοράς προς το περιβάλλον. (UNESCO, όπ. αναφ. στο Χρόνη, 2013: 23).

Στο ίδιο κείμενο, της διάσκεψης της Τιφλίδας, προσδιορίστηκαν και πέντε κατηγορίες στόχων, στις οποίες θα πρέπει να προσανατολίζονται όλες οι δραστηριότητες και τα προγράμματα της ΠΕ:

- Η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά προβλήματα.
- Η γνώση και η κατανόηση του περιβάλλοντος και των περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- Η διάθεση ενδιαφέροντος για το περιβάλλον.
- Οι δεξιότητες για την ταυτοποίηση και την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Η ενεργός συμμετοχή στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Οι Κυρίδης και Μαυρικάκη (2003) συνοψίζουν και κατηγοριοποιούν τους στόχους της ΠΕ που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί σε: γνώσεις, αντιλήψεις, στάσεις και συμμετοχή.

2.2. Βασικές αρχές και προσεγγίσεις της ΠΕ

Σύμφωνα με τη διακήρυξη στην οποία κατέληξε η Διάσκεψη της Τιφλίδας, οι *βασικές αρχές* της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Τσαμπούκου - Σκαναβή, όπ. αναφ. στο Χρόνη, 2013: 25-26) είναι οι εξής: να έχει θεώρηση του περιβάλλοντος στο σύνολό του, φυσικό και ανθρωπογενές, τεχνολογικό και κοινωνικό (οικονομικό, πολιτικό, τεχνολογικό, ιστορικό - πολιτισμικό, ηθικό, αισθητικό).

- να εξετάζει τα κύρια περιβαλλοντικά θέματα από όλες τις σκοπιές τοπική, εθνική, περιφερειακή και διεθνή, ώστε οι μαθητές να επιδιώκουν την εμπάθυνση στις περιβαλλοντικές καταστάσεις που επικρατούν σε άλλες γεωγραφικές περιοχές, να μελετά συστηματικά τις περιβαλλοντικές πλευρές των σχεδίων ανάπτυξης και οικονομικής μεγέθυνσης.
- να γίνει αρωγός των διδασκομένων ώστε να οδηγηθούν στην ανακάλυψη των επιπτώσεων και των πραγματικών αιτιών των περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- να αποτελεί μια συνεχή και διά βίου διαδικασία, που θα ξεκινά από την προσχολική ηλικία και θα συνεχίζεται σε όλα τα στάδια της σχολικής και εξωσχολικής εκπαίδευσης.
- να εστιάζει στις τρέχουσες και μελλοντικές καταστάσεις του περιβάλλοντος, λαμβάνοντας υπόψη την ιστορική τους διάσταση.
- να διευκολύνει τη συμμετοχή των διδασκομένων στον προγραμματισμό των μαθησιακών τους εμπειριών δίνοντας τους τη δυνατότητα να αποφασίζουν αποδεχόμενοι τις συνέπειές τους.
- να τονίζει την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων και, συνεπώς, την ανάγκη ανάπτυξης κριτικής σκέψης και ικανοτήτων για την επίλυση των προβλημάτων.
- να υιοθετεί διεπιστημονική προσέγγιση, ώστε χρησιμοποιώντας τις γνώσεις κάθε επιστημονικού τομέα να καθιστά δυνατή μια ολιστική και ισορροπημένη προοπτική.
- να επιμένει στην αξία και στην αναγκαιότητα μιας τοπικής, εθνικής και διεθνούς συνεργασίας, με στόχο την ανατροπή και την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- να συσχετίζει περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, γνώση, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και αποσαφήνιση των αξιών, απευθυνόμενη σε κάθε ηλικία, αλλά με ιδιαίτερη έμφαση στην ευαισθητοποίηση των νέων ως προς τα περιβαλλοντικά προβλήματα που εντοπίζονται στην κοινότητά τους.
- να χρησιμοποιεί ποικίλους εκπαιδευτικούς χώρους και διαφορετικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση σχετικά με το περιβάλλον, με έμφαση στις πρακτικές δραστηριότητες και στις προσωπικές εμπειρίες.

Για να επιτευχθούν οι στόχοι που τέθηκαν πιο πάνω η ΠΕ οφείλει να έχει:

1. *Επιστημονικό* χαρακτήρα, ώστε να αποκτηθούν γνώσεις και ερευνητική διάθεση.

2. *Τεχνικό* χαρακτήρα, για την απόκτηση δεξιοτήτων και δημιουργική διάθεση.
3. *Αισθητικό* χαρακτήρα, προκειμένου το παιδί να αποκτήσει ικανότητα αίσθησης, αναζήτησης και απόλαυσης των παρελθοντικών εμπειριών.
4. *Κοινωνικό* χαρακτήρα, ώστε να κατανοήσει τη σπουδαιότητα που έχει το κοινωνικό σύστημα, οι αντίστοιχοι θεσμοί και διαδικασίες που εμπλέκονται για την διαμόρφωση του περιβάλλοντος (Χρόνη, 2013).

Μερικές βασικές παιδαγωγικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται, κατά τους Γεωργόπουλο και Τσαλίκη (όπ. αναφ. στο Παπαπανάγου, 2006), είναι η επίλυση προβλήματος, η μέθοδος Project, η μετακίνηση προς το πεδίο μελέτης και τα περιβαλλοντικά μονοπάτια.

Το φιλοσοφικό υπόβαθρο στο οποίο βασίζεται η ΠΕ περιλαμβάνει την *ολιστική προσέγγιση της γνώσης*, την *αιεφορία*, την *εξέλιξη* και τη *σωστή διαχείριση*. Όλα τα θέματα, σύμφωνα με την *ολιστική προσέγγιση* εξετάζονται τόσο από το πρίσμα των θετικών και φυσικών επιστημών, όσο και από το κοινωνικο-οικονομικό, πολιτικό, ηθικό και αισθητικό πρίσμα, για να γίνεται αντιληπτή η πολυπλοκότητα και αλληλένδετη σχέση των πραγμάτων (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, όπ. αναφ. στο Παπαπανάγου, 2005).

Εδώ είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στις τρεις όψεις - διαστάσεις που συνδέουν Περιβάλλον και Εκπαίδευση. Οι διαστάσεις αυτές είναι ανιχνεύσιμες στους στόχους που τέθηκαν παραπάνω, λειτουργούν κατά την Φλογαίτη (1993) συνδυαστικά και είναι:

- Η Εκπαίδευση *για* (about) το Περιβάλλον. Αντικείμενο μάθησης αποτελεί το περιβάλλον, όπου συμπεριλαμβάνεται η γνώση και η λειτουργία των περιβαλλοντικών συστημάτων, καθώς και η μάθηση των διαφόρων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών παραγόντων που ασκούν επίδραση στις αποφάσεις για τη χρήση αυτών των συστημάτων.
- Η Εκπαίδευση *εντός-μέσα* (in) στο Περιβάλλον. Εδώ το περιβάλλον γίνεται πεδίο μάθησης και απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων. Μέσα από την επαφή με το περιβάλλον επιτυγχάνεται επιπλέον η ανάπτυξη συναισθημάτων εκτίμησης και ενδιαφέροντος για αυτό.
- Η Εκπαίδευση *για χάρη – υπέρ* (for) του Περιβάλλοντος. Η όψη αυτή αντιμετωπίζει το Περιβάλλον ως σκοπό, αποσκοπώντας στην ανάπτυξη αξιών και στάσεων που κατευθύνουν στην υιοθέτηση ενός ατομικού κώδικα συμπεριφοράς, που να διασφαλίζει ότι οι ποικίλες αποφάσεις και δράσεις θα συνηγορούν θετικά για την υπόθεση της καλύτερης δυνατής διατήρησης του περιβάλλοντος (Linke, όπ. αναφ. στο Χρόνη, 2013· Scoullos et al., όπ. αναφ. στο Παπαδόπουλος, 2005· Παπαπανάγου, 2006).

Οι τρεις αυτές διαστάσεις κατά την Palmer (όπ. αναφ. στο Χρόνη, 2013) συμπληρώνει η μία την άλλη με δυναμικό τρόπο, ενεργούν συνδυαστικά και αναδεικνύουν τη σύγχρονη έννοια της ΠΕ, δηλαδή μια εκπαίδευση που δίνει απαντήσεις στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής, οδηγεί στην αντιμετώπιση των

περιβαλλοντικών προβλημάτων και στη δημιουργία εκείνων των συνθηκών που δεν θα επιτρέπουν στο απώτερο μέλλον την εμφάνιση παρόμοιων φαινομένων, ενώ ταυτόχρονα επαναπροσδιορίζει την σχέση του ανθρώπου με τη φύση.

Μέσα από τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ οι άνθρωποι δύνανται να αναπτύξουν και να εξελίξουν τις ικανότητες τους. Αποκτούν την επίγνωση της προσωπικής τους ευθύνης και της ατομικής τους δράσης για χάρη του περιβάλλοντος. Επιδιώκεται η συνειδητή εμπλοκή τους σε δραστηριότητες από κοινού για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Disinger, 1997).

2.3. Μορφές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του κοινού στο οποίο απευθύνεται η ΠΕ, τους τρόπους εφαρμογής της και το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα, διακρίνεται σε *τυπική* εκπαίδευση, *μη τυπική* εκπαίδευση καθώς και σε *άτυπη* (Παπαδόπουλος, 2005· Χρόνη, 2013).

Τυπική είναι η ΠΕ που προωθείται από την Πολιτεία μέσα από στα πλαίσια του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, από το Νηπιαγωγείο έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε σεμινάρια (π.χ. στα ΚΠΕ/ΚΕΑ) ή και σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης. Η τυπική ΠΕ έχει σχετικά καθορισμένους στόχους, τους οποίους οι εμπλεκόμενοι που φέρουν κοινά χαρακτηριστικά όπως ηλικία και επίπεδο εκπαίδευσης καλούνται να εκπονήσουν μέσα από μια σειρά συγκεκριμένων διαδικασιών. Επίσης, η περιβαλλοντική γνώση, που παρέχεται στο πλαίσιο της τυπικής ΠΕ, υπόκειται σε μεγάλο βαθμό στον έλεγχο και την κρίση του διδάσκοντα και του εκπαιδευτικού ιδρύματος ή του φορέα στον οποίο υλοποιείται (Τσαμπούκου-Σκαναβή, όπ. αναφ. στο Χρόνη, 2013). Στο σχολείο η ΠΕ είναι διαθέσιμη μέσα από διαθετικά ή διεπιστημονικά προγράμματα. Ένα πρόγραμμα το χαρακτηρίζουμε ως διαθεματικό όταν το θέμα του προγράμματος εξετάζεται από πολλές πλευρές χωρίς να διακρίνονται απολύτως τα επιστημονικά πεδία που εμπλέκονται. Στα προγράμματα που χαρακτηρίζονται διεπιστημονικά, το υπό εξέταση θέμα στηρίζεται στις γνώσεις δύο ή περισσότερων επιστημονικών κλάδων. Φυσικά, η ΠΕ λαμβάνει χώρα και στο πλαίσιο των διάφορων σχολικών μαθημάτων αλλά και της Ευέλικτης Ζώνης στο Δημοτικό (Ματσαγγούρας, 2004).

Η *Μη τυπική* ΠΕ υλοποιείται πέραν του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, από περιβαλλοντικές οργανώσεις και άλλους θεσμούς της δια βίου μάθησης, σε μαθητές και πολίτες ανεξάρτητα από ηλικία, μορφωτικό επίπεδο ή εισόδημα, και λαμβάνει χώρα είτε σε σχολεία ή πανεπιστήμια, σε μουσεία, σε βοτανικούς κήπους, προστατευόμενες περιοχές κ.α. Οι συμμετέχοντες παίρνουν μέρος οικειοθελώς, έχοντας ενεργό ρόλο ή ως απλοί δέκτες του προγράμματος (Φραγκούλη & Καραγιάννης, 1997· Χαλεπλής, 2008). Ιδιαίτερη συμβολή στην ενημέρωση και στην καλλιέργεια των μαθητών και πολιτών ώστε να αποκτήσουν περιβαλλοντική συνείδηση έχουν και τα ΜΜΕ ως κομμάτι *άτυπης* ΠΕ με την προβολή ειδικών εκπομπών περιβαλλοντικού περιεχομένου κ.ά. (Χαλεπλής, 2008).

2.4. Αειφόρος Ανάπτυξη και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Λίγο μετά την εδραίωση της ΠΕ τη δεκαετία του 1980, κάνει την εμφάνιση της και μια νέα έννοια, αυτή της «αειφορίας» ή «βιωσιμότητας» (sustainability).

Κατά την Φλογαΐτη (2011) η αειφορία ήρθε ως καρπός «ιδεολογικής ζύμωσης» για τον επαναπροσδιορισμό της ΠΕ. Αποτελεί όμως, όπως ανέφερε στο παρελθόν και ο Kofi Annan (Huckle, 2006: 8), *«τη μεγαλύτερη πρόκληση, για μια έννοια που φαίνεται αφηρημένη αλλά πρέπει να την μετατρέψουμε σε πραγματικότητα για όλους τους ανθρώπους όλου του κόσμου».*

Ο όρος «αειφόρος ανάπτυξη» διατυπώνεται και επίσημα στα Ηνωμένα Έθνη το 1987 ενώ αργότερα, στη διάσκεψη του Ρίο (1992), η αειφόρος ανάπτυξη αναγνωρίζεται ως μονόδρομος για να αντιμετωπιστεί η υποβάθμιση του περιβάλλοντος και η εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων (Δημητρίου, 2009). Η ΠΕ, από την άλλη, αρχίζει πλέον να θεωρείται άρρηκτα δεμένη με την αειφορία και να εξελίσσεται σε μια Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) κάτι στο οποίο συναινεί και η διεθνής κοινότητα, που θεωρεί ότι η ΠΕ είναι ανεπαρκής για να εκφράσει τις αλλαγές που επέρχονται στο μέλλον τόσο στον τομέα του περιβάλλοντος όσο και της ανάπτυξης (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

Στη Θεσσαλονίκη το 1997 λαμβάνει χώρα, η τρίτη διάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για την ΠΕ (μετά την Τιφλίδα, 1977 και τη Μόσχα, 1987) και σε εθνικό πλαίσιο με υπουργική εγκύκλιο προωθείται η υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ στην Ελλάδα που συνδέονται με την αειφόρο ανάπτυξη. Ενδεικτικό στοιχείο είναι επίσης η σύγχυση των δύο όρων «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» και «Αειφορία» σε όλους τους δυνατούς συνδυασμούς. Είναι όμως γεγονός ότι η αειφορία κυριαρχεί ως έννοια στην ΠΕ και η εκπαίδευση πλέον πρέπει να την κάνει μέρος της (Φλογαΐτη, 2011).

Η αειφόρος ανάπτυξη αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια που επιδέχεται πολλές ερμηνείες. Από τους γνωστότερους και χρησιμοποιούμενους ορισμούς είναι εκείνος που διατυπώθηκε στην έκθεση Brundtland *To Κοινό μας Μέλλον (Our common future)* που εκδόθηκε το 1987 από την Παγκόσμια Επιτροπή για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (WCED). Σύμφωνα με αυτόν: *«αειφόρος είναι η ανάπτυξη που καλύπτει τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να υπονομεύει τη δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να καλύπτουν τις δικές τους ανάγκες»* (WCED, όπ. αναφ. στο Γιαννακάκη, 1999: 121· Φλογαΐτη, 2011: 68· Huckle, 2006· Τσαλαγκάκη, 2013). Ο ορισμός αυτός εκφράζει την ανάγκη επαναπροσδιορισμού και κριτικής θεώρησης των σύγχρονων διαδικασιών ανάπτυξης, κάτω από μια μακροπρόθεσμη οπτική, με κανόνα τις επιπτώσεις τους στην ποιότητα ζωής των επόμενων γενεών (Γιαννακάκη, 1999: 121). Ευρέως αποδεκτός είναι και ο ορισμός που έδωσαν διεθνείς φορείς που αναφέρουν ότι *«η ανάπτυξη είναι αειφόρος όταν βελτιώνει την ποιότητα ζωής στο πλαίσιο των ορίων που θέτει η φέρουσα ικανότητα των οικοσυστημάτων που υποστηρίζουν τη ζωή»* (Φλογαΐτη, 2011: 68).

Είναι εύλογα τα ερωτήματα και οι προβληματισμοί που προκύπτουν από τους όρους «αειφορία» και «αειφόρος ανάπτυξη», όμως η επίσημη εκδοχή που έχει διαμορφωθεί στις διεθνείς διασκέψεις είναι ότι δεν αναφέρονται μόνο στο τρίπτυχο «φυσικό περιβάλλον, οικονομία, κοινωνία», αλλά επίσης και στην πολιτική ή και τον πολιτισμό σε σχέση αλληλένδετη. Η αειφόρος ανάπτυξη περιλαμβάνει επίσης και τα προβλήματα της φτώχειας, του πληθυσμού, της υγείας, της δημοκρατίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ειρήνης. Δεν αποτελεί μια στατική έννοια, αλλά βρίσκεται σε διαδικασία διαρκούς αλλαγής, μια δυναμική ισορροπία μεταξύ πολλών παραγόντων, όπως επιστημονική και τεχνολογική πρόοδος, οικονομική ανάπτυξη, κοινωνική ευημερία, πολιτισμός και οικοσύστημα (UNESCO, όπ. αναφ. στο Γιαννακάκη, 1999· Φλογαΐτη, 2006· Τσαλαγκάκη, 2013).

2.5. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση / Εκπαίδευση για την Αειφόρο ανάπτυξη

Είναι προφανές ότι η ΕΑΑ έχει ριζώσει και έχει επαναπροσδιορίσει την ΠΕ (UNESCO, 1997: 27). Ο Καλαϊτζίδης (όπ. αναφ. στο Μαυρίδου, 2011) αναφέρει ότι η αειφόρος ανάπτυξη έχει στενή σχέση με την αλλαγή στις αξίες, στις στάσεις, στις συμπεριφορές τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Το γεγονός επομένως, ότι η αειφόρος ανάπτυξη επιφέρει τις παραπάνω αλλαγές, έχει ως αποτέλεσμα την σύνδεση της αειφορίας με τη εκπαίδευση από την αρχή. Η εκπαίδευση προσανατολίζεται στον στόχο της αειφορίας και μετασχηματίζεται σε *εκπαίδευση για την αειφορία ή εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη*. Το Κεφάλαιο 36 της Ατζέντας 21 (UNESCO, 1997) συνέβαλε ουσιαστικά στη σύνδεση της ΠΕ με την ΕΑΑ και σύμφωνα με την οποία «*η εκπαίδευση είναι κρίσιμος παράγοντας στην προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης και στη βελτίωση της ικανότητας των πολιτών ν' αντιμετωπίζουν ζητήματα περιβάλλοντος και ανάπτυξης*» (Καλαϊτζίδης, όπ. αναφ. στο Μαυρίδου, 2011: 18).

Στην πραγματικότητα, οι σχέσεις της ΠΕ με την ΕΑΑ κρίνονται ως πολυσήμαντες καθώς υπάρχουν τέσσερις βασικές προσεγγίσεις που προσπαθούν να χαρακτηρίσουν αυτή τη σχέση: η πρώτη αναφέρει ότι η ΕΑΑ μπορεί να θεωρηθεί μέρος της ΠΕ, η δεύτερη θεωρεί ότι η ΠΕ αποτελεί μέρος της ΕΑΑ, που αποτελεί και θέση των περισσότερων διεθνών οργανισμών, η τρίτη προσέγγιση αναφέρεται στη συνύπαρξη της ΕΑΑ και της ΠΕ ως έννοιες με κοινά στοιχεία αλλά με ξεχωριστή η καθεμία πορεία, και κατά την τελευταία προσέγγιση η ΕΑΑ αποτελεί μετεξέλιξη της ΠΕ (Λιαράκου & Φλογαΐτη 2007: 33-43). Η σύγχρονη και πιο ισχυρή αντίληψη είναι ότι η ΕΑΑ αποτελεί τη φυσική εξέλιξη της ΠΕ την οποία και ενσωματώνει, καθώς ο αντικειμενικός στόχος δεν είναι πλέον μόνο η προστασία του περιβάλλοντος αλλά κατά τους Βεργοπούλου και Σκούλλο (2005) «*η επίτευξη μιας πιο ολιστικής σχέσης κοινωνικής συνοχής και οικονομικής ευημερίας*», με τελικό στόχο την αειφόρο ανάπτυξη (Βεργοπούλου & Σκούλλος, 2005: 26-27).

Κατά τη Φλογαΐτη (2007) βασικός σκοπός της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία είναι «*η διάπλαση αυτόνομων και ενεργών πολιτών*» οι οποίοι:

- Είναι ευαισθητοποιημένοι ως προς το περιβάλλον, έχουν την απαιτούμενη γνώση και έχουν αντίληψη της σοβαρότητας των ζητημάτων, αλλά ως επί το πλείστον διαθέτουν τις ικανότητες που απαιτούνται και τη θέληση για να επιφέρουν αλλαγές για την επίλυση τους.
- Δεν ανταποκρίνονται παθητικά και δεν προσαρμόζονται στις εντολές και διαθέσεις που επιβάλλονται από κάποια κέντρα εξουσίας, αλλά διερευνούν εφαρμόζοντας κριτική σκέψη, παίρνουν μέρος σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, επεμβαίνουν δυναμικά και δημοκρατικά στο κοινωνικό γίγνεσθαι επιδιώκοντας τις αλλαγές που είναι απαραίτητες για τη διαμόρφωση συνθηκών αειφόρου ανάπτυξης.
- Έχουν οράματα και αξίες που τους βοηθούν να διαπραγματεύονται και να σχεδιάζουν σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο τους κοινωνικούς όρους της αειφορίας προσδιορίζοντας αυτόνομα το παρόν τους και σε αφύπνιση για το μέλλον των γενεών που θα έρθουν (Φλογαίτη, 2007: 2).

Οι Huckle & Sterling (1996) και Orr (1996) αναφέρουν ότι η ΕΑΑ είναι ουσιαστική για τους μαθητές ώστε να(αναπτύξουν εκτίμηση, κατανόηση και κριτική σκέψη σχετικά με τα πολύπλοκα περιβαλλοντικά, κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα.

Ο Huckle (2006) αναφέρει ότι *«η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη είναι σχετικά με την μάθηση που χρειάζεται να διατηρήσει και να βελτιώσει την ποιότητα της ζωής μας καθώς και την ποιότητα της ζωής των μελλοντικών γενεών»* (Huckle, 2006: 8). Τονίζει ακόμη, ότι ΕΑΑ είναι μια διαδικασία που συνεχίζεται και έχει την αρχή της στην πρώτη παιδική ηλικία έως την ενήλικη ζωή και επεκτείνεται πέρα από την επίσημη εκπαίδευση. Καθώς οι αξίες, ο τρόπος ζωής και οι νοοτροπίες εγκαθιδρύονται από πολύ νωρίς, ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι υψίστης σημασίας για τα παιδιά. Ενώ η διαδικασία μάθησης λαμβάνει χώρα και καθώς παίζουμε διαφορετικούς ρόλους στη ζωή μας, η ΕΑΑ πρέπει να γίνει αντιληπτή ως μια διαδικασία με έκταση. Θα πρέπει να ενσωματώνεται στα προγράμματα μάθησης όλων των επιπέδων, συμπεριλαμβάνοντας την επαγγελματική εκπαίδευση, την επιμόρφωση των εκπαιδευτών και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση για τους επαγγελματίες και τα στελέχη των φορέων λήψης αποφάσεων (UNECE, 2005: 5· Huckle, 2006: 8).

Τα Ηνωμένα Έθνη εισήγαγαν την πρόταση αντικατάστασης της ΠΕ με την ΕΑΑ, μια εκπαίδευση που πλάθει πολίτες ικανούς να δημιουργήσουν ένα αειφόρο μέλλον. Καθώς όμως τα χαρακτηριστικά της ΕΑΑ (διεπιστημονικότητα, ολιστικότητα, διασαφήνιση αξιών, κριτική σκέψη κ.α.) αποτελούν και χαρακτηριστικά της ΠΕ τότε «Ποιο είναι λοιπόν το νέο;» διερωτάται Sauvé (1996).

Τόσο η έννοια της αειφορίας, όσο και της αειφόρου ανάπτυξης είναι πιθανό να αποτελέσουν μια νέα αφετηρία για την ανάδειξη των χαρακτηριστικών της ΠΕ στα οποία δεν μπόρεσε να επικεντρωθεί όσο θα έπρεπε μέχρι σήμερα και, από την άλλη, των βασικών αρχών της φιλοσοφίας της ΠΕ που σχετίζονται με τον κριτικό και πολιτικό της χαρακτήρα, που και αυτές με τη σειρά τους δεν εφαρμόστηκαν όσο θα

έπρεπε. Ο λόγος της ανεπάρκειας στην υλοποίηση των αρχών της ΠΕ στην πράξη, δεν οφείλεται σε εγγενείς αδυναμίες του πεδίου αλλά σε παράγοντες που έχουν σχέση με τις δομές εκπαίδευσης και το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο εφαρμόζεται και αφορούν μεταξύ άλλων την επικράτηση δασκαλοκεντρικών μοντέλων διδασκαλίας και έλλειψη αξιολόγησης των εφαρμογών της ΠΕ στην πράξη (Γεωργόπουλος 2000· Sauvé 1996).

Σε αυτό το πλαίσιο, δεν προκύπτει η ανάγκη αντικατάστασης ή μετονομασίας της ΠΕ αλλά επαναπροσδιορισμού του τρόπου που εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική πράξη προκειμένου να καλυφθεί το κενό που υπάρχει ανάμεσα στους στόχους της και την υλοποίησή τους, καθώς και την ανάδειξη του κοινωνικοπολιτικού χαρακτήρα που φέρει.

Σε αυτό πλαίσιο αυτό, οι έννοιες της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης, αποτελούν προκλήσεις για την ΠΕ και είναι δυνατόν να λειτουργήσουν ως μέσο για τον προσδιορισμό του εκπαιδευτικού και του περιβαλλοντικού χαρακτήρα της για τη διασφάλιση της οικολογικής σταθερότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Δημητρίου, 2009: 109).

2.6. Η επίδραση της αειφορίας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Κι ενώ σε επίπεδο αρχών σύμφωνα με τους διαδοχικούς ορισμούς της UNESCO η ΠΕ και η ΕΑΑ δεν διαφέρουν στην ουσία, σε επίπεδο στόχων και πρακτικών υπάρχουν υπολογίσιμες διαφορές. Όσον αφορά τις διδακτικές προσεγγίσεις, για να επιτευχθούν οι στόχοι για την αειφορία, θα πρέπει να υπάρξουν αναπροσαρμογές στις διδακτικές προσεγγίσεις της ΠΕ προς περισσότερο ολιστικές προσεγγίσεις και μεθοδολογίες που προωθούν την ενοποιημένη σκέψη, την κριτικής σκέψη και την ανάπτυξη ενός ολιστικού συστήματος αξιών. Έρχεται στο προσκήνιο μια νέα αντίληψη για τη διδασκαλία και την μάθηση όπου ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως άτομο που οικοδομεί ενεργητικά τις νέες γνώσεις πάνω στο υφιστάμενο γνωστικό υπόβαθρο. Οι μαθητές αντλούν τις γνώσεις όχι από τον δάσκαλο- αυθεντία, αλλά με τη δική τους άμεση επαφή με τα πράγματα, αλληλεπιδρώντας και συνεργαζόμενοι με τους άλλους μαθητές και γενικά οικοδομούν τη γνώση μέσα από προσωπική αναζήτηση. Ο ρόλος του δασκάλου κατά τον Person (2004) είναι αυτός του διεκπεραιωτή της μαθησιακής διαδικασίας. Αποτελεί τον συνεργάτη που ενθαρρύνει, εμπνυχώνει, παρέχει ερεθίσματα και δίνει κατευθύνσεις, δημιουργώντας ένα κλίμα συνεργασίας και ομαδικότητας (Person, όπ. αναφ. στο Ταμουτσέλη, 2006: 4-7). Το σχολείο χάρη στην ΕΑΑ, «ανοίγει» προς τους γονείς, στην τοπική κοινωνία, στους φορείς, και ακόμη τους απλούς πολίτες, γίνεται μέλος που αλληλεπιδρά δυναμικά με την κοινωνία.

Η ΕΑΑ αποτελεί μια εκπαίδευση που προωθεί την πρακτική των μαθητών σε συμμετοχικές διαδικασίες και από κοινού λήψη αποφάσεων καθώς και σε ανάληψη δράσεων για τη βελτίωση της κοινωνικής και περιβαλλοντικής πραγματικότητας. Φιλοδοξία της ΕΑΑ αποτελεί επίσης η προσφορά στους μαθητές των αναγκαίων

εργαλείων για την ανάλυση των μεθόδων παραγωγής των προϊόντων, της κριτικής των καταναλωτικών προτύπων, της εμβάθυνσης στις αιτίες που οδηγούν τους λαούς στην πείνα και την εξάρτηση. Σε αυτό το πλαίσιο, η αυτοαξιολόγηση, τόσο σε ατομικό επίπεδο (εκπαιδευτικού και μαθητή) όσο και σε επίπεδο τάξης και σχολείου, αναδεικνύεται σε κεντρικό κλειδί στην ΕΑΑ.

Η εφαρμογή της ΕΑΑ, μιας παιδοκεντρικής εκπαίδευσης, στο σημερινό δασκαλοκεντρικό γνωσιοκεντρικό, ανταγωνιστικό και βαθμοθηρικό σχολείο αποτελεί μια δύσκολη υπόθεση (Ταμουτσέλη & Τσαλακοπούλου, 2004). Για να αποτελέσει το σχολείο έναν χώρο ελεύθερης πρόωθησης και εφαρμογής αειφορικών δράσεων θα πρέπει να επικεντρωθεί περισσότερο στην ολιστική ανάπτυξη του, μέσα από την ΕΑΑ, για να δημιουργηθούν αειφορικού τρόπου ζωής μοντέλα, και να αποτελέσει το ίδιο πρότυπο αειφορικής κοινωνίας (Shallcross, όπ. αναφ. στο Μαυρίδου, 2011).

2.7. Πρόγραμμα ΠΕ ή Πρόγραμμα ΕΑΑ

Ως πρόγραμμα ΠΕ ή πρόγραμμα ΕΑΑ μπορεί να προσδιοριστεί το προαιρετικό, εκπαιδευτικό πρόγραμμα που δεν υλοποιείται με υποχρεωτικό τρόπο στο πλαίσιο του επίσημου αναλυτικού προγράμματος. Ωστόσο, υπάρχει ένα θεσμοθετημένο πλαίσιο που υποστηρίζει την υλοποίησή του. Μάλιστα μέχρι το πρόσφατο παρελθόν, λάμβανε και μια συμβολική (ή και ουσιαστική) χρηματοδότηση, η οποία δεν υπάρχει πλέον. Τα προαιρετικά προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ είναι ενδιαφέροντα διότι δίνουν τη δυνατότητα της βιωματικής και ανοικτής εκπαίδευσης. Προωθούν επίσης τη συνεργατική, δημιουργική και ενεργό μάθηση, αποτελώντας ταυτόχρονα μια διέξοδο στην «ασφυξία» που συχνά οδηγεί τους μαθητές το παραδοσιακό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους, μέσα από ένα πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ έχουν την ευκαιρία για κάλυψη των επιμορφωτικών τους αναγκών. Τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ, αλλά και τα υπόλοιπα προαιρετικά προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για την απελευθέρωση της σχολικής δημιουργικότητας και να αλλάξουν το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό κλίμα του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα (Μπαγάκης, 2000). Μερικά από τα χαρακτηριστικά που φέρουν τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα και συνεπώς και τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ είναι (Σολομών, 1999):

- Παρέχουν μεγαλύτερη ελευθερία και δυνατότητες επιλογών σε επίπεδο σχολικών μονάδων.
- Το χρονικό πλαίσιο που τους διατίθεται είναι περιορισμένο και είτε καταλαμβάνουν χρόνο μέσα στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων είτε κατά τη διάρκεια της ευέλικτης ζώνης καινοτόμων δράσεων (στο δημοτικό σχολείο).
- Διακρίνονται από το στοιχείο της διεπιστημονικότητας, όταν εμπλέκονται σε ένα γνωστικό αντικείμενο ή συνδέουν και παραπάνω γνωστικά αντικείμενα.
- Επιτυγχάνεται η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, τμημάτων ή και τάξεων, ακόμη και σχολείων, μεταξύ τους, με φορείς εκπαιδευτικούς και μη.

- Υιοθετούνται εναλλακτικές παιδαγωγικές πρακτικές, όπως η μέθοδος Project, ή ακόμη η διδασκαλία μπορεί να γίνει εκτός της αίθουσας διδασκαλίας, υπάρχει η δυνατότητα αξιοποίησης της εμπειρίας των μαθητών, καινοτόμες για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης.

2.8. Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ

Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ στο ελληνικό σχολείο ξεκινά με την αποστολή της σχετικής εγκυκλίου, κοινή για την Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στα τέλη Οκτωβρίου ή αρχές Νοεμβρίου κάθε έτους. Η εγκύκλιος αυτή αφορά τον σχεδιασμό των Σχολικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Προγραμμάτων και μέχρι το έτος 2017-18 της Αγωγής Σταδιοδρομίας, ενώ στο παρελθόν συμπεριλάμβανε και ευρωπαϊκά προγράμματα όπως etwinning, Erasmus+ Leonardo da Vinci. Υπεύθυνοι για την εφαρμογή και τον συντονισμό τους είναι οι συντονιστές εκπαιδευτικοί που τα αναλαμβάνουν και οι Υπεύθυνοι ΠΕ ή Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων που έχουν την ευθύνη της καθοδήγησης, υποστήριξης και ελέγχου όλων των προγραμμάτων που εκπονούνται στον νομό ή την περιφέρεια ευθύνης τους. Έχει προηγηθεί επίσκεψη του Υπεύθυνου στις σχολικές μονάδες και ενημέρωση των εκπαιδευτικών για θέματα προγραμμάτων που θα μπορούσαν να υλοποιηθούν με βάση την προτεινόμενη από το ΥΠΕΘ θεματολογία, παροχή σχετικού εκπαιδευτικού υλικού κ.α. Σημαντική αλλαγή στην τελευταία εγκύκλιο (212004/Δ7/7-12-18) του Σχολ. Έτους 2018-19 αποτελεί η ένταξη όλων των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Βασικοί πλέον υποστηρικτικοί θεσμοί για εκπαιδευτικούς και μαθητές είναι οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου για την Αειφορία σε επίπεδο Περιφέρειας. Οι παιδαγωγικές ομάδες των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ), που μετονομάζονται σε Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΚΕΑ), μαζί με τους υπεύθυνους ΠΕ ή Σχολικών Δραστηριοτήτων, αποτελούν τους υποστηρικτικούς θεσμούς σε επίπεδο Διεύθυνσης.

Μετά την αποστολή της σχετικής εγκυκλίου σε όλες τις σχολικές μονάδες της χώρας, οι εκπαιδευτικοί συγκροτούν την περιβαλλοντική ομάδα που μπορεί να είναι είτε αμιγής ή μεικτό τμήμα μαθητών, ιδίων ή διαφορετικών τάξεων. Στη συνέχεια τα μέλη της ομάδας επιλέγουν το θέμα ΠΕ/ΕΑΑ με το οποίο πρόκειται να ασχοληθούν, κατά προτίμηση με την μέθοδο του καταγισμού ιδεών ή με άλλη τεχνική ανάδειξης των ιδεών των μαθητών. Εναλλακτικά εντοπίζονται ερεθίσματα μέσα από έντυπο ή ηλεκτρονικό υλικό ή ο ίδιος ο εκπαιδευτικός επιλέγει το θέμα, με βάση τις ανάγκες της τάξης του, και το οποίο πρέπει να πληροί τις εξής προϋποθέσεις (Εγκύκλιος: 212004/Δ7/7-12-2018):

- να ενσωματώνει τις αρχές και τις υψηλές αξίες της αειφορίας, να τις αναδεικνύει και να τις προωθεί, να εμπίπτει στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, προκειμένου να ενεργοποιούνται εσωτερικά κίνητρα και να

διασφαλίζεται η συνοχή της μαθητικής ομάδας και η συνεργασία των μελών της,

- να σχετίζεται άμεσα με τις προσωπικές/κοινωνικές εμπειρίες των μαθητών/τριών και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους,
- να είναι επίκαιρο,
- να διέπεται από στοιχεία καινοτομίας ως προς τις διδακτικές/ερευνητικές προσεγγίσεις,
- να μπορεί να εξεταστεί και να αναλυθεί πολύπλευρα στο πλαίσιο της διαθεματικής/διεπιστημονικής προσέγγισης και να υποστηρίζει τους διδακτικούς σκοπούς και στόχους του Προγράμματος Σπουδών,
- να δίνει τη δυνατότητα ενός ρεαλιστικού χρονοδιαγράμματος για την ολοκλήρωση των προβλεπόμενων δράσεων/δραστηριοτήτων που υποστηρίζουν την επίτευξη των στόχων του προγράμματος,
- να στοχεύει στην αειφορική διαχείριση των υλικών και άυλων πόρων της σχολικής μονάδας,
- να προάγει τη συνεργασία της σχολικής κοινότητας με την κοινωνία και ιδίως την τοπική,
- να δίνει τη δυνατότητα εμπλοκής όλων των μαθητών/τριών, αξιοποιώντας τις ξεχωριστές ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις κάθε μαθητή/τριας,
- να ενισχύει την πεποίθηση των μαθητών/τριών ότι δύνανται, ως ενεργοί πολίτες, να διαμορφώσουν συνθήκες ζωής που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις προσδοκίες τους.

Μετά την επιλογή του θέματος, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να ανιχνεύσει, μέσω ερωτηματολογίου ή συζήτησης, το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών και τι τα ενδιαφέρει για το συγκεκριμένο θέμα (Παπαδόπουλος, 2005).

Να προσθέσουμε εδώ ότι σε κάθε εγκύκλιο υπάρχει προτεινόμενη θεματολογία που αφορά την ΠΕ/ΕΑΑ. Τα έτη 2005 έως 2014, σύμφωνα με την UNESCO, αποτελούσαν θεματικά έτη στα πλαίσια της Δεκαετίας για την Αειφορία. Π.χ. για το σχολικό έτος 2005-06 το θέμα ήταν το Νερό – Γαλάζιος Πλανήτης και το τελευταίο 2013-14 το θέμα ήταν Ενεργοί πολίτες (<https://blogs.sch.gr/kpearg>). Το 2017 προτείνεται η θεματολογία των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, εκτός των άλλων, να συμφωνεί και με τους στόχους που έθεσε η UNESCO, δηλαδή τους 17 στόχους για την Αειφόρο Ανάπτυξη μέχρι το 2030, οι οποίοι περιλαμβάνονται στην Ατζέντα 2030 (Εγκύκλιος 188142/ΓΔ4/2-11-17). Από εκεί κι έπειτα, στις εγκυκλίους που αφορούν τον σχεδιασμό και την εκπόνηση ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ, η ενδεικτική θεματολογία αφορά την ενασχόληση με επίκαιρα ζητήματα όπως το αειφόρο σχολείο, τα ενεργειακά προβλήματα, την κλιματική αλλαγή κ.ο.κ. Τέλος, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι με την εγκύκλιο σχολικών δραστηριοτήτων 118425/Γ7/14-10-11 σταματά η χρηματοδότηση από τον κρατικό υπολογισμό όλων των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ, γεγονός που όπως έχει επισημανθεί από τους εκπαιδευτικούς έχει επιφέρει σημαντικό πλήγμα στην υλοποίηση των προγραμμάτων.

Feldfunktion geändert

Στη συνέχεια, ο συντονιστής εκπαιδευτικός, μαζί με τον ή τους συνεργάτες του, οι οποίοι μπορεί να είναι δάσκαλοι άλλων τάξεων ή εκπαιδευτικοί ειδικότητας, συμπληρώνουν το σχετικό έντυπο που περιλαμβάνει το θέμα, τις υποενότητες, τους σκοπούς και τους στόχους καθώς και τις δραστηριότητες που θα τους υποστηρίξουν, τη μεθοδολογία επίτευξής τους, το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης, τις πιθανές συνεργασίες με εσωτερικούς ή εξωτερικούς φορείς, τα πεδία διασύνδεσης με τα αναλυτικά προγράμματα, τις ομάδες εργασίας των μαθητών, τον τρόπο αποτίμησης – αξιολόγησης του προγράμματος από τους εμπλεκόμενους μαθητές και εκπαιδευτικούς και, τέλος, τον τρόπο διάχυσης των αποτελεσμάτων στη σχολική κοινότητα, την τοπική ή και ευρύτερη κοινωνία. Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ αποτελεί το πιο σημαντικό βήμα, καθώς είναι ο καθρέφτης όλου του προγράμματος, ο οποίος πρέπει να αποτυπωθεί επί χάρτου, δηλαδή σε ένα πρότυπο-έντυπο όπου θα περιλαμβάνει: παιδαγωγικούς (γνωστικούς, συναισθηματικούς, αξιών, κοινωνικούς, στάσεων) στόχους που θα επιδιώξει ο εκπαιδευτικός και τη μεθοδολογία που θα ακολουθήσει για να τους επιτύχει. Πολλές φορές το γραφειοκρατικό αυτό μέρος όπως φάνηκε από την έρευνά μας (βλ. παρακάτω), κουράζει και προκαλεί δυσαρέσκεια σε κάποιους από τους εκπαιδευτικούς. Κάθε πρόγραμμα μπορεί να έχει χρονική διάρκεια από δύο έως πέντε μήνες για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και τουλάχιστον 5 μήνες για τη Δευτεροβάθμια.

Όλα τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, επομένως και της ΠΕ/ΕΑΑ, είναι προαιρετικά και υλοποιούνται για το μεν Νηπιαγωγείο διαθεματικά στο ευέλικτο Αναλυτικό Πρόγραμμα που διαθέτει, ενώ για το Δημοτικό Σχολείο στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης για τις Α΄ έως Δ΄ τάξεις ή στα πλαίσια ενός γνωστικού αντικειμένου (μαθήματος) σύμφωνα με τους σκοπούς και τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών, μέσω της διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης. Για τις Ε΄ και Στ΄ τάξεις υλοποιούνται στο πλαίσιο της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων σύμφωνα με τους σκοπούς και τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών, προσεγγίζοντας τα διαθεματικά και διεπιστημονικά προκειμένου να επιτευχθεί η ολιστική διερεύνηση του θέματος του προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ.

Τα σχέδια των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ στη συνέχεια υποβάλλονται στον Σύλλογο Διδασκόντων προς έγκριση, σε ειδική συνεδρίαση, κι έπειτα υποβάλλονται προς έγκριση στον Υπεύθυνο ΠΕ/ΕΑΑ ή Σχολικών Δραστηριοτήτων, ο οποίος συγκροτεί ειδική επιτροπή έγκρισης των προγραμμάτων. Μετά την έγκριση, ο ρόλος του Υπεύθυνου ΠΕ/ΕΑΑ είναι η παρακολούθηση της πορείας των προγραμμάτων, η καθοδήγηση όπου χρειάζεται, η ενθάρρυνση, η επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με τα προγράμματα και η διοργάνωση εκδηλώσεων στο τέλος του σχολικού έτους για την παρουσίαση και την διάχυση των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ που υλοποιήθηκαν. Επίσης αμέσως μετά την ολοκλήρωση των προγραμμάτων οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παρουσιάζουν στον Σύλλογο Διδασκόντων την αποτίμηση τους, ώστε να εντοπίζονται τα δυνατά ή αδύνατα σημεία του προγράμματος και να γίνεται διάχυση των καλών πρακτικών των μαθητών/εκπαιδευτικών στην σχολική κοινότητα.

Ο συντονιστής εκπαιδευτικός οφείλει να μεριμνήσει για την αποστολή έκθεσης αποτίμησης του προγράμματος στον Υπεύθυνο ΠΕ/ΕΑΑ ή Σχολικών Δραστηριοτήτων. Οι εμπλεκόμενοι στα προγράμματα εκπαιδευτικοί που αποδεδειγμένα τα έχουν ολοκληρώσει λαμβάνουν στο τέλος του προγράμματος μια βεβαίωση υλοποίησης τους (Εγκύκλιος: 212004/Δ7/7-12-2018).

3. Αξιολόγηση προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ

Κατά τον Patton (1997b, όπ. αναφ. στο Cincera, 2009: 1) «η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία κριτικής ανασκόπησης ενός προγράμματος. Περιλαμβάνει τη συλλογή και ανάλυση των πληροφοριών των δραστηριοτήτων του προγράμματος, των χαρακτηριστικών και των αποτελεσμάτων. Ο σκοπός της αξιολόγησης είναι να διαμορφώνει προτάσεις πάνω στο πρόγραμμα προκειμένου να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος και να παρέχει πληροφορίες για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με αυτό». Η αξιολόγηση στην ΠΕ/ΕΑΑ χρησιμοποιείται προκειμένου να αποτιμηθεί η αξία των προγραμμάτων, σε σχέση με τα αποτελέσματά τους, τη διαδικασία που ακολουθήθηκε και τη χρήση πόρων (Cincera, 2009). Η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία που λειτουργεί καθοδηγητικά για το πώς υλοποιείται το πρόγραμμα και προωθεί τον τρόπο λειτουργίας του. Λειτουργεί ως αρωγός για να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί σε ποιον βαθμό πέτυχαν τους στόχους του προγράμματος, λειτουργώντας ταυτόχρονα ως δεξαμενή δεδομένων για την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων σε κοινότητα και γονείς. Η πιο σημαντική της λειτουργία ωστόσο είναι η διαμορφωτική, καθώς αποτελεί στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και «τρέφεται» τόσο από τη διδασκαλία όσο και τη μάθηση, τα οποία ταυτόχρονα αποτελούν και αντικείμενά της. Επίσης, υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στην αξιολόγηση και τα διδακτικά αντικείμενα καθώς είναι αλληλένδετα ως προς τη λειτουργία τους, δηλαδή το ένα δεν μπορεί να λειτουργήσει χωρίς το άλλο (Wilson, όπ. αναφ. στο Ζυγούρη, 2005). Ένα άλλο στοιχείο είναι ότι η αξιολόγηση ως διαδικασία προσδιορίζει συστηματικά την ποιότητα ενός σχολικού προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ και τους τρόπους βελτίωσης του, καθορίζει το πόσο αποτελεσματικό και επαρκές θα είναι, καθώς και τις βελτιωτικές παρεμβάσεις στις οποίες το πρόγραμμα θα υποβληθεί. Βοηθάει ακόμη στον καθορισμό των στόχων και των μαθησιακών αναγκών των εμπλεκόμενων στο πρόγραμμα αλλά και στην κατανόηση της επιρροής που έχει το πρόγραμμα πάνω στους συμμετέχοντες, την κοινότητα και τους φορείς αλλά και κατά πόσο επηρεάζεται το ίδιο από εσωτερικούς ή εξωτερικούς παράγοντες (W.K. Kellogg Foundation, 1998). Βοηθά τέλος στη λήψη αποφάσεων και παρέχει πληροφορίες:

1. Για το πώς οργανώνεται ένα πρόγραμμα ώστε να διευκολυνθεί η μάθηση.
2. Για το πόσο ποιοτικός είναι ο σχεδιασμός.
3. Για το πώς συνδέονται οι δραστηριότητες με τους στόχους που έχουν τεθεί.
4. Για τις τυχόν αλλαγές στον αρχικό σχεδιασμό που θα προκύψουν κατά την διάρκεια, για μεγαλύτερη επιτυχία στο πρόγραμμα.
5. Για το πόσο κατάλληλο είναι το προς χρήση εκπαιδευτικό υλικό.

Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η αξιολόγηση ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ, μέσω των αποφάσεων που παίρνονται, επιδρά σημαντικά στις τωρινές αλλά και μελλοντικές γενιές, η αξιολόγηση πρέπει να στοχεύει όχι μόνο στη διασφάλιση

ότι το πρόγραμμα «δουλεύει», αλλά να βελτιωθεί και ο τρόπος με τον οποίο αυτό «δουλεύει».

Η ΠΕ/ΕΑΑ άλλωστε είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση, που δεν ασχολείται μόνο με τη μετάδοση γνώσεων για το περιβάλλον αλλά κυρίως με ζητήματα συναισθηματικής φύσεως και αξιακά ζητήματα, ώστε να γίνει διαμόρφωση σταθερών προτύπων συμπεριφοράς για την προστασία του περιβάλλοντος. Εξυπακούεται ότι η αξιολόγηση, όταν υλοποιείται, πρέπει να λαμβάνει υπόψη της το εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο και την διαφορετικότητα των εμπλεκόμενων πληθυσμιακών ομάδων για την διαμόρφωση στάσεων και αξιών σε σχέση με το περιβάλλον. Η μορφή της αξιολόγησης των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ πρέπει να περιλαμβάνει τεστ ή άλλες διαδικασίες αξιολόγησης που θα αντανακλούν και το περιεχόμενο της ΠΕ/ΕΑΑ αλλά και τις στάσεις για τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων (Zelezny, όπ. αναφ. στο Ζυγούρη, 2005).

Για να προσδιοριστούν οι γενικοί σκοποί και στόχοι της αξιολόγησης των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη οι αρχές της παιδαγωγικής της λειτουργίας. Έτσι, σύμφωνα με αυτές τις αρχές, στόχοι της αξιολόγησης ενός προγράμματος πρέπει να είναι (W.K. Kellogg Foundation, 1998):

- Η ενδυνάμωση και η λειτουργικότητα του προγράμματος.
- Η χρήση πολλών και διάφορων προσεγγίσεων ώστε να δίνει απαντήσεις σε ουσιαστικά ζητήματα του προγράμματος.
- Η επικέντρωση σε ρεαλιστικές καταστάσεις και ζητήματα περιβάλλοντος. Η αξιολόγηση οφείλει να βασίζεται σε κοινωνικά χαρακτηριστικά, προσαρμόζεται σε ζητήματα και προβλήματα περιβαλλοντικά τοπικού ενδιαφέροντος και να συμφωνεί με την αντίληψη της κοινότητας για ό,τι την απασχολεί.
- Η παγίωση μιας συμμετοχικής - συνεργατικής διαδικασίας, καθώς η αξιολόγηση οφείλει να συμπεριλαμβάνει όλους τους εμπλεκόμενους στο πρόγραμμα.
- Η δημιουργία σχεδιαστικής, διαδικαστικής και λειτουργικής ευελιξίας μιας και τα προγράμματα χαρακτηρίζονται για την πολυδιάστατη φύση τους και επηρεάζονται άμεσα από τις όποιες κοινωνικές και πολιτικοοικονομικές αλλαγές.
- Η ενεργοποίηση όλων των ικανοτήτων, δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων που οικοδομούνται, εξελίσσονται και διαμορφώνονται από τους εμπλεκόμενους στο πρόγραμμα. Η αξιολόγηση οφείλει να λαμβάνει υπόψη της και τις προσωπικές απόψεις και στάσεις όσων εμπλέκονται ή συμμετέχουν στο πρόγραμμα καθώς επηρεάζεται η φιλοσοφία, οι αξίες και οι πολιτικές της. Σε αυτό προστίθεται η προσωπική στάση του αξιολογητή και σε ποιον βαθμό επιδρά στην αξιολόγηση.

3.1. Κριτήρια αξιολόγησης προγραμμάτων και υλικών ΠΕ/ΕΑΑ

Ένα κριτήριο αξιολόγησης, σύμφωνα με τον Stokking (όπ. αναφ. στο Ζυγούρη, 2005: 48), αποτελεί «τον άξονα αναφοράς γύρω από τον οποίο γίνεται μια κρίση. Είναι μια καθιερωμένη αρχή, ένας καθιερωμένος κανόνας, με βάση τον οποίο πραγματοποιείται η κρίση της αξίας». Η εφαρμογή των κριτηρίων λαμβάνει χώρα σε μεγάλη έκταση στα χαρακτηριστικά ή τις μεταβλητές για τις οποίες γίνεται η συλλογή των δεδομένων. Επίσης υπάρχει άμεση συνάρτηση ανάμεσα στο είδος των κριτηρίων που επιλέγονται και στον τρόπο που αξιοποιούνται με τον βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, ώστε τα τελευταία να γίνουν αποδεκτά. Κατά τον Δημητρόπουλο (1998α) τα κριτήρια αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος αντλούνται από τις εξής ομάδες παραγόντων:

- Τους γενικούς σκοπούς και τους ειδικούς στόχους, όπως επίσης τα χαρακτηριστικά και τα αποτελέσματα των προγραμμάτων που είναι επιθυμητά.
- Τα ειδικά αντικείμενα αξιολόγησης και τις προεκτάσεις τους.
- Τις συνθήκες και τους εκπαιδευτικούς και αξιολογικούς παράγοντες.
- Την πρόβλεψη και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την αξιολόγηση.

Τα κριτήρια διακρίνονται ανάλογα με την μορφή τους, τον τομέα στον οποίο αναφέρονται, τη σχέση που έχουν με την εκπαιδευτική πράξη, την εμβέλεια θεώρησης, το εύρος που καλύπτουν και τέλος το αντικείμενο αξιολόγησης (Ζυγούρη, 2005).

Τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ και οι οργανισμοί που τα υλοποιούν παγκοσμίως προωθούν μια ευρεία κλίμακα στόχων που μπορεί να συνεισφέρουν στην ενίσχυση του περιβαλλοντικού εγγραμματισμού (environmental literacy) των συμμετεχόντων. Αυτός ο τύπος εγγραμματισμού αποτελείται γενικά από γνώση, στάσεις, διαθέσεις και ικανότητες που μπορεί να εξοπλίζουν τους ανθρώπους με ότι χρειάζονται για να αναλύσουν αποτελεσματικά και να διευθετήσουν σημαντικά περιβαλλοντικά προβλήματα (Hollweg et al., 2011). Το πεδίο της ΠΕ/ΕΑΑ στις ΗΠΑ έχει αναπτύξει βασικές οδηγίες για το πώς να πετύχει κάποιος αυτόν το γενικό στόχο (εξοπλισμό των ανθρώπων με ό,τι χρειάζονται) με την βοήθεια της NAAEE (Stern et al., 2014).

Η NAAEE (North American Association for Environmental Education, 2004) έχει εκδώσει ένα εγχειρίδιο – οδηγό με κατευθυντήριες γραμμές ή κριτήρια ποιότητας (Guidelines for Excellence), βασισμένο στις απόψεις εκατοντάδων ερευνητών, θεωρητικών και πρακτικών σχετικά με το τι λειτουργεί καλά στην ΠΕ, για το εκπαιδευτικό υλικό της ΠΕ, που μπορεί να βοηθήσει εκπαιδευτικούς, διαχειριστές, σχεδιαστές προγραμμάτων ή σχεδιαστές υλικού να αξιολογήσουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού ΠΕ. Οι κατευθυντήριες αυτές οδηγίες - κριτήρια δίνουν τη γενική κατεύθυνση ενώ ταυτόχρονα επιτρέπουν την ευελιξία στη διαμόρφωση του περιεχομένου, της τεχνικής και άλλων πτυχών της δομής ενός υλικού ή προγράμματος ΠΕ. Αυτές οι κατευθυντήριες γραμμές προσφέρουν έναν τρόπο να

κρίνουμε την σχετική αξία των διαφόρων υλικών, ένα πρότυπο για το οποίο πρέπει να επιδιώξουμε την ανάπτυξη νέων υλικών και ένα σύνολο ιδεών για το τι μπορεί να συνιστά ένα σφαιρικό πρόγραμμα σπουδών για την ΠΕ/ΕΑΑ. Από την άλλη, θα ήταν παράλογο να αναμένουμε ότι όλα τα υλικά ΠΕ/ΕΑΑ θα ακολουθήσουν όλες τις κατευθυντήριες γραμμές. Φυσικά, καμία σειρά οδηγιών - κριτηρίων δεν μπορεί να είναι ολοκληρωμένη και μπορεί να απουσιάζουν σημαντικά χαρακτηριστικά. Αυτό το εκπαιδευτικό υλικό ΠΕ/ΕΑΑ με τις κατευθυντήριες γραμμές (Guidelines of Excellence) παρέχει τη βάση πάνω στην οποία μπορούν να οικοδομηθούν συστήματα αξιολόγησης που λειτουργούν για διαφορετικούς ανθρώπους σε διαφορετικές καταστάσεις. Ως ένα εργαλείο έγκυρης κρίσης, αυτές οι κατευθυντήριες γραμμές - κριτήρια ποιότητας, μπορούν να συνεισφέρουν σε μια πιο αποτελεσματική ΠΕ/ΕΑΑ. Εν συντομία παραθέτουμε αυτά τα έξι σημαντικά χαρακτηριστικά που προβάλλουν την υψηλή ποιότητα των εκπαιδευτικών υλικών. Το εκπαιδευτικό υλικό ΠΕ/ΕΑΑ θα πρέπει να διακρίνεται για:

1^ο κριτήριο: *Αμεροληψία και Ακρίβεια*. Τα περιεχόμενα ενός εκπαιδευτικού υλικού ΠΕ/ΕΑΑ θα πρέπει να είναι αμερόληπτα και ακριβή στο να περιγράφουν περιβαλλοντικά προβλήματα, ζητήματα και συνθήκες και να αντανακλούν την ποικιλία των απόψεων – προοπτικών πάνω σε αυτά.

2^ο κριτήριο: *Βάθος*. Το εκπαιδευτικό υλικό ΠΕ/ΕΑΑ θα πρέπει να καλλιεργεί την επίγνωση του φυσικού και δομημένου περιβάλλοντος, μία κατανόηση των περιβαλλοντικών εννοιών, των συνθηκών και των ζητημάτων αλλά και την επίγνωση των συναισθημάτων, των αξιών, των στάσεων και των αντιλήψεων που συνδέονται με τον πυρήνα των περιβαλλοντικών ζητημάτων, σε διαφορετικά αναπτυξιακά επίπεδα.

3^ο κριτήριο: *Εμφαση στην οικοδόμηση δεξιοτήτων/ικανοτήτων*. Το εκπαιδευτικό υλικό ΠΕ/ΕΑΑ θα πρέπει να οικοδομεί διαβίου δεξιότητες και να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αντιμετωπίζουν περιβαλλοντικά ζητήματα.

4^ο κριτήριο: *Προσανατολισμός στη δράση*. Το εκπαιδευτικό υλικό ΠΕ/ΕΑΑ θα πρέπει να προάγει την πολιτική ευθύνη, να ενθαρρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους, τις προσωπικές δεξιότητες και την αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων ως μια βάση για την επίλυσή τους και την ανάπτυξη σχετικής δράσης.

5^ο κριτήριο: *Διδακτική επάρκεια*. Το εκπαιδευτικό υλικό ΠΕ/ΕΑΑ θα πρέπει να βασίζεται πάνω σε τεχνικές διδασκαλίας που δημιουργούν ένα αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον.

6^ο κριτήριο: *Ευχρηστία*. Το εκπαιδευτικό υλικό ΠΕ/ΕΑΑ θα πρέπει να είναι καλοσχεδιασμένο και εύκολο στη χρήση.

Οι Dietell, Herman & Knuth με τη σειρά τους (όπ. αναφ. στο Ζυγούρη, 2005) αναφέρουν ότι για να είναι αποτελεσματική μια αξιολόγηση θα πρέπει να επιλέγονται τα κριτήριά της με βάση: τις συνέπειες, τη δικαιοσύνη, τη μεταφορά της γνώσης, τη γνωστική συνθετότητα, την ποιότητα περιεχομένου, την κάλυψη του περιεχομένου,

να έχει κάποιο νόημα για τους μαθητές και την επάρκεια δεδομένων για την μεγαλύτερη δυνατή αξιοπιστία.

Μια άλλη προσέγγιση για τη δρομολόγηση καλής ποιότητας προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ δίνεται από μια ομάδα έμπειρων εκπαιδευτών ΠΕ/ΕΑΑ που εμπλέκονται στην Πρωτοβουλία «Green Street», η οποία αποτελεί πρότυπο εξαιρετικής ποιότητας πρόγραμμα. Σύμφωνα με αυτή την ομάδα τα ποιοτικά προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ θα πρέπει, χωρίς να είναι υποχρεωτικό, να διακρίνεται για τα εξής δέκα στοιχεία ή αρχές (Thomson & Hoffman (n.d) :

1. Να είναι αξιόπιστα, ευυπόληπτα και να βασίζονται σε σταθερά γεγονότα, παραδοσιακή γνώση ή στην επιστήμη. Οι αξίες, οι προκαταλήψεις και οι υποθέσεις γίνονται σαφείς.
2. Να δημιουργούν γνώση και κατανόηση σχετικά με τις οικολογικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές έννοιες και να αναδεικνύουν την αλληλεξάρτηση ανάμεσα σε ένα υγιές περιβάλλον, την ανθρώπινη ευημερία και μια υγιή οικονομία.
3. Να εμπλέκουν έναν κύκλο συνεχούς βελτίωσης που περιλαμβάνει τις διαδικασίες του σχεδιασμού, της υλοποίησης, της αξιολόγησης και του επανασχεδιασμού.
4. Να είναι συνδεδεμένα με το πραγματικό περιβάλλον που είναι κατάλληλο για την ηλικία, το πρόγραμμα, τον χώρο και ενθαρρύνει μια προσωπική σχέση με τη γη, μέσω πρακτικών εξωτερικών εμπειριών και διαμέσου μιας πρακτικής ηθικής της φροντίδας. Όπως το ίδιο το περιβάλλον, τα προγράμματα αυτά όρια των προγραμμάτων σπουδών και προσπαθούν να ενσωματώσουν παραδοσιακά μαθήματα και αρχές.
5. Να παρέχουν δημιουργικές εμπειρίες μάθησης που είναι πρακτικές (hands – on), μαθητοκεντρικές, όπου οι μαθητές διδάσκουν ο ένας τον άλλο και οι εκπαιδευτές είναι μέντορες και μεσολαβητές. Αυτές οι εμπειρίες προάγουν τη σκέψη σε υψηλά επίπεδα και παρέχουν ένα συνεργατικό περιεχόμενο για μάθηση και αξιολόγηση.
6. Να δημιουργούν συναρπαστικές και απολαυστικές μαθησιακές καταστάσεις που υποστηρίζουν όλα τα στυλ μάθησης, προάγουν τη δια βίου μάθηση και απολαμβάνουν την ομορφιά της φύσης.
7. Να εξετάζουν περιβαλλοντικά προβλήματα και ζητήματα με έναν περιεκτικό τρόπο που περιλαμβάνει κοινωνικές, ηθικές διαστάσεις, προάγει τη διασαφήνιση αξιών και σέβεται την ποικιλία των αξιών που υπάρχει στην κοινωνία μας.
8. Να παρακινούν και να ενδυναμώνουν τους μαθητές, μέσω της παροχής συγκεκριμένων ικανοτήτων δράσης, επιτρέποντας στους μαθητές να αναπτύξουν στρατηγικές συμπεριφοράς υπεύθυνου πολίτη, μέσω της εφαρμογής της γνώσης τους και των δεξιοτήτων τους καθώς εργάζονται συνεργατικά προς την επίλυση ενός περιβαλλοντικού προβλήματος.

9. Να εμπλέκουν τον μαθητή σε μια μακροπρόθεσμη σχέση μαθητείας (mentoring), μέσα από την οποία μετασχηματίζονται, καθώς εξετάζουν τις προσωπικές τους αξίες, στάσεις, συναισθήματα και συμπεριφορές.
10. Να προάγουν την κατανόηση του παρελθόντος, μια αίσθηση του παρόντος και μια θετική ενόραση του μέλλοντος, αναπτύσσοντας μια αίσθηση δέσμευσης στον μαθητευόμενο, στοιχεία που θα τον βοηθήσουν να δημιουργήσει ένα υγιέστερο περιβάλλον και ένα βιώσιμο σπίτι, κοινότητα και πλανήτη.

3.2. Μοντέλα και προσεγγίσεις αξιολόγησης στην ΠΕ/ΕΑΑ

Με τον όρο 'μοντέλο αξιολόγησης' εννοούμε «τη δομημένη και χρηστική προσέγγιση η οποία εμπεριέχει τόσο το θεωρητικό πλαίσιο της αξιολόγησης όσο και τον σκοπό και τους στόχους που θέτει, τα αντικείμενα που πραγματεύεται, τους ρόλους των συμμετεχόντων συντελεστών, τις ερευνητικές μεθόδους και τα ερευνητικά εργαλεία-μέσα που αξιοποιούνται, το εύρος της εφαρμογής της, καθώς επίσης και την προστιθέμενη αξία και χρήση των αποτελεσμάτων της.» (Πετροπούλου, Κασιμάτη, & Ρετάλης, 2015: 57). Σύμφωνα, ωστόσο, με τον Stake (όπ. αναφ. στο Μαγγόπουλος & Στιβακτάκης, 2012: 481) ένα μοντέλο δεν είναι τίποτα περισσότερο από τη μέθοδο υλοποίησης της αξιολόγησης.

Στη διεθνή βιβλιογραφία εμφανίζεται ένας μεγάλος αριθμός μοντέλων, τα οποία παρουσιάζουν αξιόλογες ομοιότητες αλλά και διαφορές. Αυτό οφείλεται κυρίως στον διαφορετικό φιλοσοφικό, θεωρητικό και μεθοδολογικό προσανατολισμό που υιοθετείται από κάθε ερευνητή. Έχει γίνει επίσης προσπάθεια από διάφορους επιστήμονες τις τελευταίες δεκαετίες να ταξινομήσουν τα μοντέλα αξιολόγησης με βάση τα κοινά χαρακτηριστικά τους. Τα πιο δημοφιλή μοντέλα που έχουν εφαρμοστεί από φορείς σε διεθνές επίπεδο μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε: στοχοκεντρικά, αποφάσεων – διοίκησης, επιστημονικής κρίσης, συμμετοχικά, μέτρησης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Ηλιάδη, 2017· Ζυγούρη, 2005).

Όπως και στην εκπαιδευτική αξιολόγηση γενικότερα, έτσι και στην αξιολόγηση που θέλουμε να εφαρμόσουμε στον χώρο της ΠΕ/ΕΑΑ, ισχύει η διάκριση μεταξύ τελικής και διαμορφωτικής αξιολόγησης, όπως προτάθηκε από τον Scriven (όπ. αναφ. στο Φλογαίτη και συν., 2005) και με την οποία συμφωνεί και ο Patton (1986α στο Φλογαίτη και συν., 2005), επισημαίνοντας ότι αυτή η διάκριση που αναφέρεται στον ρόλο της αξιολόγησης τυχαίνει ευρείας αποδοχής. Ισχύει επίσης και η διάκριση των άλλων μορφών αξιολόγησης που παρουσιάστηκαν σε άλλη ενότητα και παραθέτει ο Demunter (όπ. αναφ. στο Φλογαίτη και συν., 2005) δηλαδή η εσωτερική ή εξωτερική αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση ή ετεροαξιολόγηση, συμμετοχική ή μη αξιολόγηση.

Όπως αναφέρουν οι Φλογαίτη και Λιαράκου (όπ. αναφ. στο Γεωργόπουλος, 2005: 756) τόσο η αξιολόγηση όσο και η ΠΕ/ΕΑΑ, με όλα τα στοιχεία που τις χαρακτηρίζουν, μπορούν να αναλυθούν σε επίπεδο παραδείγματος (paradigm) επιστημονικής έρευνας. Η ευκολία που προσφέρει η αναγωγή σε αυτό το επίπεδο

είναι ότι μπορούν να γίνουν αναφορές σε τεχνικές αλλά και σε διαδικασίες όπως επίσης να υιοθετηθεί ένα παράδειγμα, όπως αναφέρουν οι Robottom και Hart (όπ. αναφ. στο Φλογαΐτη και συν., 2005), που «θα προκαθορίζει ιδεολογικά τις δραστηριότητες που θα αναλάβει κανείς σε πολλούς εκπαιδευτικούς τομείς». Σε αυτό το επίπεδο, οι τελευταίοι προχώρησαν στη δημιουργία μιας τυπολογίας στην ΠΕ, εμπνευσμένη από τα βασικά παραδείγματα που εντοπίζονται στην εκπαιδευτική έρευνα, και πρόκειται για το *θετικιστικό, ερμηνευτικό και κριτικό* παράδειγμα – τυπολογίες. Τα παραδείγματα αυτά θα συνοψιστούν παρακάτω όπως αποτυπώνονται στις σχετικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης στην ΠΕ/ΕΑΑ.

3.2.1. Η θετικιστική προσέγγιση της αξιολόγησης στην ΠΕ/ΕΑΑ

Η *θετικιστική* προσέγγιση εστιάζει στην απόκτηση γνώσεων και τη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνων πολιτών, άρα επιζητεί μια αξιολόγηση που είναι σε θέση να παρέχει στοιχεία για το πόσο η εκπαιδευτική παρέμβαση επηρέασε αυτές τις επιδιώξεις. Η προσέγγιση αυτή εμπνέεται από το θετικιστικό παράδειγμα και αρχίζει με την παραδοχή ότι η αντικειμενική πραγματικότητα είναι μια μετρήσιμη κατάσταση ανεπηρέαστη από τον αξιολογητή και το πλαίσιο δράσης (Φλογαΐτη και συν., 2005· Ηλιάδη, 2005· Δασκολιά, 2005). Στο κομμάτι που αφορά την ΠΕ/ΕΑΑ, η πραγματικότητα αυτή διαφαίνεται στο τελικό αποτέλεσμα της υπό αξιολόγησης εκπαιδευτικής παρέμβασης και στην αιτιακή τους σχέση.

Ο κύριος ρόλος του αξιολογητή είναι η αντικειμενική μέτρηση των γνώσεων και των περιβαλλοντικών συμπεριφορών που αποκτήθηκαν από τα προγράμματα της ΠΕ/ΕΑΑ. Τα δύο αυτά στοιχεία, γνώσεις και συμπεριφορές, τίθενται υπό σύγκριση με μοντέλα αναφοράς και προκαθορισμένα κριτήρια, που καθορίζονται από ειδικούς, οι οποίοι έχουν προσδιορίσει το επαρκές επίπεδο γνώσεων και τις επιθυμητές – ιδανικές συμπεριφορές. Ιδανικός αξιολογητής είναι εκείνος που ειδικεύεται στην ΠΕ/ΕΑΑ, ένας εξωτερικός αξιολογητής που δεν εμπλέκεται στην εκπαιδευτική πράξη, αν και θα ήταν εφικτό να είναι μέλος της παιδαγωγικής ομάδας, εφαρμόζοντας ωστόσο μέσα και μεθόδους που θα στοχεύουν στην αντικειμενικότητα και την επιστημονική εγκυρότητα της κρίσης του. Επίσης, θα μεριμνά να κρατά αποστάσεις, και να απορρίπτει κάθε αλληλεπίδραση ώστε να μείνει ανεπηρέαστος από τις αξίες, τα συναισθήματα και τις επιθυμίες των συμμετεχόντων. Ο τρόπος συλλογής δεδομένων με βάση αυτή την προσέγγιση γίνεται συνήθως με κλειστά ερωτηματολόγια (ή άλλου τύπου ποσοτικά εργαλεία) που δίνονται «πριν» και «μετά» την εκπαιδευτική παρέμβαση, ώστε να ελεγχθεί το επίπεδο γνώσεων και οι όποιες αλλαγές συμπεριφοράς. Τέλος, ο αξιολογητής θα αποφασίσει μόνος του για τον σχεδιασμό της αξιολόγησης στην οποία θα προβεί, με σχέδιο και κριτήρια που μόνο εκείνος θα γνωρίζει (Φλογαΐτη και συν., 2005· Ηλιάδη, 2005).

Ο τύπος αυτός αξιολόγησης κατά την Sauve (όπ. αναφ. στο Φλογαΐτη και συν., 2005) κυριαρχεί ακόμη και σήμερα στην ΠΕ/ΕΑΑ, καθώς στο κομμάτι αποτίμησης των

γνώσεων δεν διαφέρει από τις άλλες εκπαιδευτικές δράσεις, αλλά στο κομμάτι αξιολόγησης της συμπεριφοράς όπου συντρέχουν δυσκολίες οι ερευνητές απευθύνονται είτε στην κοινωνική ψυχολογία είτε στην ψυχολογία συμπεριφοράς, προκειμένου να πάρουν στοιχεία ώστε να αναπτύξουν κατάλληλες τεχνικές.

3.2.2. Η ερμηνευτική προσέγγιση της αξιολόγησης στην ΠΕ/ΕΑΑ

Η *ερμηνευτική* προσέγγιση στην αξιολόγηση διαφέρει από την θετικιστική προσέγγιση στο ότι η αποτίμηση των γνώσεων και συμπεριφορών δεν έχει ιδιαίτερη σημασία αφού αυτός ο τύπος ΠΕ/ΕΑΑ αποσκοπεί στην καλλιέργεια μιας προσωπικής, σε βάθος σχέσης μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος. Η αρχή επομένως γίνεται με την παραδοχή ότι δεν υπάρχει μια μετρήσιμη αντικειμενική πραγματικότητα αλλά μια πραγματικότητα που δημιουργήθηκε από τις υποκειμενικές ατομικές συνειδήσεις. Αυτό που ενδιαφέρει την αξιολόγηση είναι οι ερμηνείες που δίνονται στην πραγματικότητα από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική πράξη. Η αξιολόγηση εν συντομία αποκτά σημασία μόνο όταν στόχος της είναι «η κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης δια μέσου πολλών και διαφορετικών απόψεων που έχουν διαμορφώσει οι συμμετέχοντες σε αυτή» (Φλογαΐτη, όπ. αναφ. στο Γεωργόπουλος, 2005: 763). Με άλλα λόγια κάθε συμμετέχων έχει διαφορετική αντίληψη για την εκπαιδευτική παρέμβαση, διαμορφώνοντας τη δική του άποψη και θεωρία. Εδώ δεν χρησιμοποιούνται προκαθορισμένα κριτήρια από τον αξιολογητή, ο οποίος αδιαφορεί για τη μέτρηση (ποσοτικοποίηση) των αποτελεσμάτων. Τον ενδιαφέρει η κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσω της οποίας όσοι συμμετέχουν εξελίσσουν μια προσωπική περιβαλλοντική ηθική.

Ο αξιολογητής με την σειρά του επικοινωνεί με όσους εμπλέκονται με κάποιον τρόπο με την εκπαιδευτική διαδικασία, κάνει τις παρατηρήσεις του αναφορικά με τις ποικίλες δραστηριότητες, κατανοεί τη διαφορετικότητα των απόψεων που εγείρονται σε σχέση με θέματα που προκύπτουν, τείνει χέρι βοήθειας για το ξεκαθάρισμα των πεποιθήσεών τους, για να εκφράσουν τις απόψεις τους, όπως επίσης να κατανοήσουν τις ερμηνείες και τις απόψεις των υπόλοιπων εμπλεκόμενων. Αυτό που επιτυγχάνεται είναι να συνειδητοποιήσουν οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα ό,τι βίωσαν, να διασαφηνίσουν τις αποκτηθείσες γνώσεις και αξίες και να τις θέσουν σε αντιπαράθεση με τις αντίστοιχες των άλλων. Με αυτόν τον τρόπο, δίνεται οι δυνατότητα στα υποκείμενα να αναθεωρήσουν απόψεις και στάσεις και να στραφούν σε νέους προσανατολισμούς όσον αφορά τη δράση (Φλογαΐτη και συν., 2005· Ηλιάδη, 2017).

Ο αξιολογητής στην ερμηνευτική προσέγγιση κατέχει τον ρόλο του συναινετικού διαπραγματευτή μεταξύ των ποικίλων απόψεων που εκφράζονται, με βασικό κριτήριο όχι την αντικειμενικότητα αλλά την ενσυναίσθηση. Η ερμηνευτική αξιολόγηση της ΠΕ/ΕΑΑ έτσι, αποτελεί μέσο ενδυνάμωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της. Ο αξιολογητής για να είναι πιο

αποτελεσματικός θα πάρει πάλι θέση εξωτερικού συνεργάτη στο υπό αξιολόγηση πρόγραμμα, αποφεύγοντας όμως να διατυπώσει οποιαδήποτε προσωπική πεποίθηση καθώς αυτό που επιδιώκεται είναι να αναδειχθούν οι απόψεις των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική πράξη (Φλογαΐτη και συν., 2005· Ηλιάδη, 2017) .

3.2.3. Η κοινωνικά κριτική προσέγγιση της αξιολόγησης

Η *κοινωνικά κριτική* ΠΕ, που περιλαμβάνει μια εκπαίδευση με στροφή σε περιβαλλοντικές κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές, έχει ανάγκη από μια αξιολογική προσέγγιση που αποσκοπεί στη δράση και την αλλαγή. Σε αυτόν το τύπο αξιολόγησης αντανακλάται η αντίληψη για κοινωνική δράση κατά την οποία «*η κοινωνία είναι ενεργή και ικανή να οικοδομήσει μόνη της το μέλλον της μέσα από συλλογικές δημοκρατικές διαδικασίες. Είναι μια κοινωνία κριτική, “πειραματική”, ικανή να μαθαίνει μέσα από την δράση (...). Οι πολίτες μιας τέτοιας κοινωνίας είναι αυτόνομοι, συνειδητοποιημένοι και υπεύθυνοι για τις πράξεις τους*» (Sauve, όπ. αναφ. στο Φλογαΐτη και συν., 2005· Ηλιάδη, 2017). Παρά το γεγονός ότι η κοινωνικά κριτική αξιολόγηση έχει στους κόλπους της στοιχεία τόσο από την θετικιστική όσο και από την ερμηνευτική προσέγγιση, ωστόσο τα κριτήρια με τα οποία συλλέγει το υλικό της αποτελεί απόρροια συλλογικής διαπραγμάτευσης και κοινής αποδοχής όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στόχο της εν λόγω αξιολογικής προσέγγισης αποτελεί η βέλτιστη κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης καθώς και η επιδίωξη και η δυνατότητα ενσωμάτωσης των όποιων αλλαγών που έχουν θετική δράση σε σχέση με τους στόχους που επιδιώκονται.

Η *κοινωνικά κριτική* προσέγγιση της αξιολόγησης είναι μια αξιολόγηση συμμετοχική, διότι ο αξιολογητής εμπλέκει στη διαδικασία όλους όσους ενέχονται στην εκπαιδευτική πράξη. Συζητά και προσαρμόζει το σχέδιο της αξιολόγησης μαζί με τους συμμετέχοντες και καθορίζουν από κοινού βασικά ερωτήματα, στρατηγικές και τεχνικές. Η συμμετοχική αυτή πλευρά της διαδικασίας είναι αναγκαία ώστε η αξιολόγηση να λειτουργήσει καταλυτικά για άμεση αλλαγή της υπό αξιολόγησης διαδικασίας. Με την εμπλοκή τους στις φάσεις αξιολόγησης, οι συμμετέχοντες αποκτούν μεγαλύτερη κατανόηση της διδακτικής πράξης, διδάσκονται από αυτή και επιδιώκουν τη βελτίωσή της. Ο αξιολογητής ενσωματώνεται στην όλη διαδικασία και επιτελεί επίσης ρόλο διαμορφωτή. Ακόμη, ο αξιολογητής δεν κρατά μια ουδέτερη στάση αλλά επιτελεί ρόλο κοινωνικού παράγοντα που ενδιαφέρεται για ό,τι λαμβάνει χώρα στο πρόγραμμα. Δεν κρατά επομένως μια αποστασιοποιημένη στάση όπως στη θετικιστική προσέγγιση, ούτε μια ουδέτερη στάση όπως στην ερμηνευτική προσέγγιση. Αντίθετα χαρακτηρίζεται για την αμερόληπτη συμπεριφορά του, στοιχείο το οποίο αναδύεται στις πιο σημαντικές στιγμές της αξιολόγησης: την επιλογή και εφαρμογή των κριτηρίων. Άλλωστε, αυτά αποτελούν τη βάση για τη διατύπωση μιας κρίσης όσον αφορά με την αξία της υπό αξιολόγηση εκπαιδευτικής κατάστασης. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται από τον αξιολογητή είναι τόσο

ποσοτικές, όσο και ποιοτικές και οι λέξεις – κλειδιά «αναδεικνύω» και «αλλάζω» (Φλογαΐτη και συν., 2005· Ηλιάδη, 2017).

3.2.4. Δύο ενδεικτικά μοντέλα αξιολόγησης

Το αντικείμενο της αξιολόγησης μπορεί να παρουσιάζεται ως προφανές, δεν ισχύει όμως. Κατά την υλοποίηση ή τον σχεδιασμό ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει μια πολύ ξεκάθαρη αντίληψη του προς αξιολόγηση αντικειμένου για να επιλέξει τον σωστό χρόνο, τα κατάλληλα μέσα και τα πιο αντιπροσωπευτικά κριτήρια. Αντικείμενο αξιολόγησης μπορεί να αποτελεί οτιδήποτε εμπλέκεται στον σχεδιασμό και την εκπόνηση του προγράμματος, είτε έμψυχο είτε άψυχο. Παραδείγματα χάρη, μπορεί να είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές ή οι συνεργάτες, όπως επίσης το αντικείμενο του προγράμματος, οι στόχοι και το εκπαιδευτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί, ο τόπος υλοποίησης, οι διδακτικές μέθοδοι και η εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολο της.

Κατά τον Marcinkowski (όπ. αναφ. στο Γαβριλάκης, 2006: 149) «στα περισσότερα μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί στο πεδίο της ΠΕ το ενδιαφέρον της μέτρησης, του ελέγχου και της αποτίμησης εστιάζεται στα στοιχεία μάθησης, δηλαδή στις ικανότητες των εκπαιδευόμενων, στις διαδικασίες και τα αποτελέσματα». Όμως το υπό αξιολόγηση αντικείμενο πρέπει να νοείται σε μια πιο ευρεία μορφή. Πάνω σε αυτό, ο Marcinkowski προσδιορίζει τα σημεία που ενδιαφέρουν τη διαδικασία του ελέγχου/αποτίμησης/αξιολόγησης και είναι:

1. Οι ανάγκες των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των υποστηρικτών του προγράμματος κλπ.
2. Οι σκοποί και οι διδακτικοί στόχοι του προγράμματος, πριν, κατά την διάρκεια και με το πέρας του.
3. Οι θεωρίες μάθησης, τα διδακτικά σχέδια, τα περιεχόμενα, τα εκπαιδευτικά μέσα καθώς και τα μαθησιακά περιβάλλοντα όπου λαμβάνει χώρα το πρόγραμμα.
4. Οι διδακτικές στρατηγικές-μέθοδοι που αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός και ο τρόπος με τον οποίο δραστηριοποιούνται οι μαθητές για να μάθουν.
5. Τα μαθησιακά αποτελέσματα σε όρους αλλαγής γνώσεων, συναισθημάτων και δεξιοτήτων.

Παρομοίως, ο Δημητρόπουλος (όπ. αναφ. στο Γαβριλάκης, 2006: 150) έχει ως πρόταση μια συστηματική προσέγγιση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αναφέροντας ενδεικτικά ως αντικείμενα:

Α. Παραμέτρους εισόδου του συστήματος, όπως: α) τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που φέρουν οι μαθητές, β) τη φιλοσοφία που έχει υιοθετηθεί από την κοινωνία και αφορά την αγωγή των παιδιών, γ) το «περιβάλλον» όπου περικλείονται εκφάνσεις όπως η κουλτούρα, οι οικονομικές συνθήκες κλπ.

Β. Παραμέτρους διαδικασίας/επεξεργασίας του συστήματος, όπως: α) η διδακτική διαδικασία και μεθοδολογία, β) τα μέσα διδασκαλίας, γ) η υλικοτεχνική υποδομή που επιδρά άμεσα ή έμμεσα στη διδασκαλία, δ) το διοικητικό και διδακτικό προσωπικό, ε) οι ειδικοί θεσμοί και τα ειδικής φύσεως θεσπισμένα μέτρα, στ) το κλίμα των εκπαιδευτικών χώρων, ζ) τα αναλυτικά προγράμματα και οι τεχνικές εξέτασης, η) άλλα στοιχεία όπως το σύστημα αξιολόγησης.

Γ. Παράμετροι εξόδου του συστήματος, όπως: α) οι μαθητές με τα διαφοροποιημένα πλέον χαρακτηριστικά τους, β) οι επιπτώσεις στο φυσικό, κοινωνικό, πολιτιστικό κ.α. περιβάλλον απόρροια της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, γ) η ώθηση και εκμετάλλευση των αποφοίτων στο κοινωνικό και παραγωγικό σύστημα.

Είναι προφανές ότι στόχος των μοντέλων που αναφέρθηκαν από τους Marchinkowski (1997) και Δημητρόπουλο (2002γ) είναι η εισαγωγή της ολιστικής και συστημικής αντίληψης της αξιολόγησης που περιλαμβάνει την παρακολούθηση κάθε έκφανσης του προγράμματος και όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς στόχους. Πρόκειται για μια δύσκολη διαδικασία για να την ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων. Ωστόσο μέσα από την έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί σε βάθος χρόνου στο πεδίο της ΠΕ, παρέχονται τα κριτήρια προκειμένου να υλοποιηθούν επιμέρους επιλογές.

3.3. Μεθοδολογία αξιολόγησης των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ

Η μεθοδολογία παίζει ουσιαστικό ρόλο στη διαδικασία αξιολόγησης, καθώς η τελευταία χαρακτηρίζεται για τον πρακτικό και εφαρμοσμένο προσανατολισμό της. Με την μεθοδολογία προσπαθούμε να διαλευκάνουμε το πώς της αξιολόγησης, καθώς και τους τρόπους και τις ενέργειες που ακολουθούμε προκειμένου να φτάσουμε στα αποτελέσματα που επιθυμούμε. Σκοπός της μεθοδολογίας είναι η περιγραφή και ανάλυση των μεθόδων, ρίχνοντας φως στους περιορισμούς και τις πηγές τους, ξεκαθαρίζοντας τις προϋποθέσεις και τις συνέπειές τους (Karlan, όπ. αναφ. στο Ζυγούρη, 2005). Μέσω της μεθοδολογίας έχουμε τη δυνατότητα να αντιληφθούμε στον μέγιστο βαθμό, όχι τα αποτελέσματα μιας επιστημονικής αξιολόγησης, αλλά την πορεία που διένυσε.

Αφού έχει υλοποιηθεί ο προσδιορισμός του αντικειμένου, των σκοπών και των κριτηρίων αξιολόγησης και έχει αποφασιστεί σε ποια θεωρία αξιολόγησης θα βασιστεί ο φορέας αξιολόγησης, γίνεται επιλογή των κατάλληλων ειδών, προσεγγίσεων, μεθόδων και τεχνικών, και χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα μέσα και υλικά, πραγματοποιείται μια ξεχωριστή για την περίπτωση διαδικασία αξιολόγησης που καθορίζεται από ορισμένες βασικές αρχές (Δημητρόπουλος, 1998α).

Προτού προβούμε στην αξιολόγηση ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ πρέπει να καθορίσουμε διεξοδικά τα στάδια που θα ακολουθήσουμε, επιτρέποντας τη διαφάνεια όλης της διαδικασίας ώστε να είναι προφανείς οι λόγοι για τους οποίους φτάνουμε σε κάποια αποτελέσματα (Sanders, όπ. αναφ. στο Ζυγούρη, 2005). Υπάρχει μια

πληθώρα προτάσεων για το πόσα στάδια θα πρέπει να συγκροτούν την αξιολόγηση: ο Bennett (1984) προτείνει τέσσερα βήματα αξιολόγησης, ο Stokking (1999) προτείνει δεκατρία αναλυτικά στάδια για την αξιολόγηση ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ, ενώ ο Sanders (1992) θεωρεί ότι πρέπει να ακολουθούμε πέντε στάδια όταν πρόκειται για αξιολόγηση προγραμμάτων (Ζυγούρη, 2005: 102). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω και ακολουθώντας τη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, τα στάδια της αξιολόγησης ενός προγράμματος ΠΕ μπορούν να διαμορφωθούν ως εξής:

1. Καθορισμός του σκοπού και του αντικειμένου αξιολόγησης.
2. Καθορισμός του πλαισίου και του είδους αξιολόγησης.
3. Σχεδιασμός της στρατηγικής της αξιολόγησης.
4. Επιλογή των κατάλληλων μεθόδων, τεχνικών και εργαλείων.
5. Υλοποίηση της αξιολόγησης και έπειτα ανάλυση και διάχυση των αποτελεσμάτων.
6. Διαχείριση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

3.3.1. Αξιολόγηση προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ στην Ελλάδα – Θεσμικό πλαίσιο

Η Γ1/473/29-3-1996 εγκύκλιος του ΥΠΕΘ τονίζει για πρώτη φορά τη σπουδαιότητα της αξιολόγησης κατά την εφαρμογή της ΠΕ, καθορίζεται δε η αξιολόγηση ως μια διαδικασία ενσωματωμένη στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη που προωθεί την ανατροφοδότηση. Προκειμένου η αξιολόγηση να έχει αποτέλεσμα οφείλει να αφορά μια ομάδα στόχων που έχουν τεθεί εξ αρχής και έχουν να κάνουν με το γνωστικό, μεθοδολογικό και ηθικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η αναφορά ότι η αξιολόγηση στα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ πρέπει να είναι διαφοροποιημένη σε σχέση με τα παραδοσιακά γνωστικά αντικείμενα και να τεθούν νέοι ειδικοί δείκτες, καθώς οι παραδοσιακοί τρόποι αξιολόγησης είναι ανεπαρκείς στο να καλύψουν τους στόχους των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ. Η αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ θα πρέπει, σύμφωνα με το ΥΠΕΘ, να έχει τρία επίπεδα αναφοράς: α) Την παιδαγωγική ομάδα (εκπαιδευτικοί και μαθητές), β) Το σχολείο και γ) Την τοπική κοινωνία.

Στο ΔΕΠΠΣ (ΦΕΚ 304 Α & Β/13-3-2003), το άρθρο 7 που αναφέρεται στην ΠΕ/ΕΑΑ αναγνωρίζει την αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ ως απαραίτητο στάδιο της εκπόνησης τους κι ακόμη ξεκαθαρίζεται ο ρόλος της και συμπεριλαμβάνονται οι ενδεχόμενοι άξονες και τα κριτήρια. Ως βασικοί άξονες, με βάση τις αρχές που διατυπώθηκαν από τη Σύνοδο Κορυφής για το Περιβάλλον στο Ρίο (1992) και την Αντζέντα 21 για την ανάπτυξη, προτείνονται: η κλιματική αλλαγή, ο αέρας (ρύπανση), το νερό (ρύπανση και διαχείριση), το έδαφος (ερημοποίηση, διάβρωση κ.α.), η ενέργεια (εξάντληση, υπερεκμετάλλευση), τα δάση (προστασία, αειφορική διαχείριση), η βιοποικιλότητα και εξαφάνιση των ειδών, η διαχείριση των απορριμμάτων, οι ανθρώπινες δραστηριότητες και σχέσεις. Τα δε κριτήρια αξιολόγησης όπως αυτά ορίζονται στο ΔΕΠΠΣ για την Περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι: 1) ο βαθμός επίτευξης των στόχων (γνώσεις, δεξιότητες, αξίες, στάσεις,

συμπεριφορές) 2) η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε 3) η πρωτοτυπία αντιμετώπισης του θέματος, 4) η διαθεματική προσέγγιση, 5) το πλήθος, η ετερογένεια και η ποιότητα των πηγών που επιλέχθηκαν, 6) η ικανότητα οργάνωσης και επεξεργασίας δεδομένων, πληροφοριών και στοιχείων που συγκεντρώθηκαν 7) η εξαγωγή/τεκμηρίωση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από τα στοιχεία, τις μετρήσεις και τα διαγράμματα, 8) Ο βαθμός αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών, 9) η σύνθεση της εργασίας, 10) ο βαθμός δυσκολίας του θέματος και όποια άλλα κριτήρια θεωρεί ο εκπαιδευτικός απαραίτητα (ΔΕΠΠΣ, 2003), . Ωστόσο παρά την αναγνώριση της ανάγκης της αξιολόγησης από την πλευρά της Πολιτείας, δεν υπήρχε μέχρι πρότινος ένας κεντρικός σχεδιασμός για την αξιολόγηση, κανένας έλεγχος για τον βαθμό επιτυχίας ή εφαρμογής της (Ζυγούρη, 2005).

Παρά το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ΠΕ/ΕΑΑ, έναν καινοτόμο θεσμό που έφερε αέρα ανανέωσης στον φορμαλιστικό σχολικό χώρο, αναλύοντας σε βάθος τα αποτελέσματα της ΠΕ/ΕΑΑ προκύπτουν ορισμένοι προβληματισμοί. Για παράδειγμα, όταν το περιβάλλον παρουσιάζεται μονοδιάστατα χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικές δομές και οι βασικές αιτίες της περιβαλλοντικής κρίσης, όταν διαφαίνεται αδυναμία από ένα ποσοστό εκπαιδευτικών σε γνωστικό και μεθοδολογικό τομέα, ως προς τις θεμελιώδεις έννοιες, η απουσία της αξιολόγησης και συνεπώς απουσία συμπερασμάτων για την επιτυχή λειτουργία των στόχων ενός προγράμματος, της μεθοδολογίας και της στρατηγικής που ακολουθήθηκε, αποδυναμώνει το όποιο θετικό επίτευγμα των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ (Κατσίκης, 2000· Καλαϊτζίδης, 2000). Η Φλογαΐτη (1993) είχε επισημάνει από πολύ νωρίς ότι η αξιολόγηση στην ΠΕ είναι απαραίτητη για να αποσαφηνιστεί το σημασιολογικό πλαίσιο του πεδίου. Ο Κατσίκης (όπ. αναφ. στο Ζυγούρη, 2005) με τη σειρά του ανέφερε ότι ένας λόγος για την απουσία της αξιολόγησης των προγραμμάτων ΠΕ αποτελεί η απειρία των περισσότερων εκπαιδευτικών σε αυτόν τον τομέα καθώς και η έλλειψη των κατάλληλων εργαλείων. Επίσης η αδιάφορη στάση της Πολιτείας που μέχρι το 2011 επένδυε ποσά στα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ, χωρίς να ερευνά την απόδοση αυτών των επενδύσεων, αφού δε ζητήθηκε ποτέ κάποιου είδους αξιολόγησης όσων εμπλέκονται στα προγράμματα. Γενικά πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η αξιολόγηση παραμελείται στα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ, ή γίνεται με περιγραφικό/αφηγηματικό τρόπο, χωρίς να υπάρχει σαφήνεια στους στόχους που έχουν τεθεί, ή απουσιάζει η εγκυρότητα του σχεδιασμού της και του τρόπου που εφαρμόζεται καθώς και η αξία των αποτελεσμάτων της. Κυριαρχεί ένα χαλαρό πρότυπο αξιολόγησης, με ελάχιστη ουσιαστική πληροφόρηση για τη βελτίωση των δράσεων (Ράπτης, όπ. αναφ. στο Ζυγούρη 2005). Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι με πολύ πρόσφατη Υπουργική Απόφαση (1816/ΓΔ4/11-1-2019) που εξέδωσε το ΥΠΠΕΘ, από το σχολικό έτος 2019-2020, κάθε σχολική μονάδα θα πρέπει να προγραμματίζει και να αποτιμά το εκπαιδευτικό του έργο μέσα στο οποίο περιλαμβάνονται και τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ.

3.4. Επισκόπηση ελληνικής έρευνας για την αξιολόγηση προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ

Ερευνώντας την ελληνική βιβλιογραφία και αρθρογραφία, μελετώντας διδακτορικές και μεταπτυχιακές διατριβές, διαπιστώσαμε ότι υπάρχουν περιορισμένες μελέτες – έρευνες που έχουν υλοποιηθεί με θέμα την αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και γενικότερα του θεσμού της ΠΕ/ΕΑΑ. Υπάρχουν βέβαια μελέτες όπου οι ερευνητές ασχολούνται με την αξιολόγηση μεμονωμένων προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ αλλά είναι εξαιρετικά περιορισμένος ο αριθμός των ερευνών που ασχολούνται με το αν οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν και σε ποιον βαθμό τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ που υλοποιούν στις σχολικές μονάδες. Μπορέσαμε να εντοπίσουμε συνολικά τρεις έρευνες, δύο από τις οποίες περιλαμβάνουν ορισμένες διαπιστώσεις σχετικά με το αν και σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί, είτε στην Α/θμια ή τη Δ/θμια Εκπαίδευση, αξιολογούν τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ που υλοποιούν και μία έρευνα που αναφέρεται αποκλειστικά στην αξιολόγηση προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ.

Η πρώτη έρευνα που εντοπίστηκε υλοποιήθηκε σε τέσσερις νομούς της Δυτικής Μακεδονίας το χρονικό διάστημα 1997 – 2001, όπου εξετάστηκαν τα προγράμματα ΠΕ που εφαρμόστηκαν σε Νηπιαγωγεία και Γυμνάσια. Από τα 160 προγράμματα που υλοποιήθηκαν μόνο το 13,8% υλοποιήθηκε στα Νηπιαγωγεία της έρευνας. Η θεματολογία των προγραμμάτων αφορούσε τη μελέτη του φυσικού οικοσυστήματος, τη σχέση ανθρώπου – φύσης, και τη μελέτη περιβαλλοντικών προβλημάτων. Η διατύπωση των στόχων, όπως αναφέρεται, ήταν γενικόλογη και ασαφής, η δε αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ απουσίαζε. Οι εκπαιδευτικοί ωστόσο, όπως αναφέρεται, έκαναν μια πρόχειρη αξιολόγηση μιας και δεν ήταν καταρτισμένοι για τέτοιου είδους εργασία (Παπαδόπουλος, 2005).

Η δεύτερη μελέτη υλοποιήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 2000. Σκοπός της ήταν η παρουσίαση της κατάστασης της σχολικής ΠΕ στην Ελλάδα, μέσα από τη μελέτη του θεσμικού πλαισίου και την καταγραφή των στάσεων, των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των προσώπων που κατέχουν θέσεις ευθύνης (Προϊστάμενοι Δ/νσεων, Διευθυντές Σχολείων, Υπεύθυνοι ΠΕ και Σχολικών Δραστηριοτήτων) και που μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο ανάπτυξης των προγραμμάτων ΠΕ. Στις παραμέτρους – επιμέρους στόχους της έρευνας, που μας ενδιαφέρουν περισσότερο στην παρούσα εργασία, συγκαταλέγονται τα πρακτικά προβλήματα που δυσχεραίνουν την ανάπτυξη της ΠΕ, η μετρήσιμη ή μη αποτελεσματικότητα της σχολικής ΠΕ. Πιο συγκεκριμένα μία από τις υποθέσεις της έρευνας ήταν ότι «Δεν υφίστατο ένα σαφές και συμπαγές σύστημα αξιολόγησης των προγραμμάτων ΠΕ». Αξιοποιήθηκαν διαφορετικές μέθοδοι συλλογής των δεδομένων προκειμένου να επιτευχθεί τριγωνοποίηση. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, διαφορετικά για κάθε πληθυσμιακή ομάδα, συνεντεύξεις και ποιοτική και ποσοτική ανάλυση περιεχομένου του γραπτού λόγου των εκπαιδευτικών κειμένων θεσμικού περιεχομένου (Κυρίδης & Μαυρικάκη, 2003). Στο δείγμα της έρευνας συμμετείχαν Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων, Προϊστάμενοι Α/θμιας Εκπαίδευσης και Υπεύθυνοι ΠΕ από τέσσερις πόλεις της Δυτικής Μακεδονίας

(Βέροια, Θεσσαλονίκη, Καστοριά και Φλώρινα). Συμμετείχαν επίσης δάσκαλοι και δασκάλες ελληνικών δημόσιων σχολείων από είκοσι διαφορετικούς νομούς της Ελλάδας, στους οποίους δόθηκαν ερωτηματολόγια που επιλέχθηκαν τυχαία. Από τους τελευταίους ζητήθηκε να γράψουν ένα κείμενο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Εμείς θα επικεντρωθούμε στα αποτελέσματα που αφορούν την αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ αλλά και κάποιες παραμέτρους που εμπεριέχονται και στην δική μας έρευνα.

Οι Δ/ντές των σχολείων αναφέρθηκαν σε μια σειρά από δυσκολίες υλοποίησης των προγραμμάτων ΠΕ, κατατάσσοντας τις σε αυτές που κυρίως έχουν να κάνουν με την ελλιπή χρηματοδότηση των προγραμμάτων, όσον αφορά την κάλυψη αναλώσιμων υλικών αλλά και τις μετακινήσεις των μαθητών σε πεδία μελέτης, που χωρίς την πολύτιμη βοήθεια – επιβάρυνση και συμμετοχή των γονέων και των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων δεν θα ξεπερνιόνταν. Επίσης επεσήμαναν την απουσία κινήτρων για την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ από τους εκπαιδευτικούς (Κυρίδης & Μαυρικάκη, 2003).

Οι Προϊστάμενοι Εκπαίδευσης αρκέστηκαν να αναφέρουν ότι ο ρόλος τους είναι διοικητικός και διεκπεραιωτικός και φροντίζουν να γίνεται σωστή εφαρμογή της νομοθεσίας σχετικά με την ΠΕ.

Οι Υπεύθυνοι ΠΕ που συμμετείχαν στην έρευνα συμφώνησαν για τη μεγάλη αξία της ΠΕ σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, ενώ όσον αφορά τις δυσκολίες εφαρμογής των προγραμμάτων ΠΕ επεσήμαναν την ανάγκη αναπροσαρμογής του Αναλυτικού προγράμματος που θα διευκολύνει τη λειτουργία της ΠΕ, μέσα στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος. Όσον αφορά το θέμα της *αξιολόγησης*, όλοι υπεύθυνοι ΠΕ πιστεύουν ότι τα προγράμματα αυτά αξιολογούνται, από τους ίδιους τους δασκάλους και τους μαθητές, για το κατά πόσο πέτυχε το πρόγραμμα. Ωστόσο, όλοι συμφώνησαν και υποστήριξαν ότι δεν υπάρχει *τυπική αξιολόγηση*, δεν υπάρχει φύλλο αξιολόγησης, δεν υπάρχει αξιολογικός κώδικας, και ότι η διαδικασία αυτή δεν είναι κάτι θεσμοθετημένο ή κάτι δεδομένο. Ομόφωνα ειπώθηκε ότι η αξιολόγηση γίνεται από την ομάδα εργασίας, ενώ δύο Υπεύθυνοι ανέφεραν ότι η αξιολόγηση, ως έννοια, είναι αρνητικά φορτισμένη και ότι είναι υπαρκτός ο φόβος να θεωρήσουν οι συμμετέχοντες των προγραμμάτων ότι εξετάζονται. Τέλος, πιστεύουν ότι η ουσιαστική αξιολόγηση βρίσκεται στη ζωντάνια του προγράμματος, στα συναισθήματα που αυτό γεννά, στις ιδέες που προκύπτουν και στη στάση που αλλάζει. Προέκυψε ωστόσο το ερώτημα, με ποιον τρόπο θα ήταν εφικτή η μέτρηση τέτοιων στοιχείων;

Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων που απευθύνονταν στους εκπαιδευτικούς προέκυψε ότι η ΠΕ είναι μια πολύ χρήσιμη εκπαιδευτική δραστηριότητα και θα έπρεπε να υπάρχει ως ξεχωριστό μάθημα στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Ο εκπαιδευτικός, από την άλλη, που υλοποιεί προγράμματα ΠΕ θα πρέπει να επιμορφώνεται συνεχώς για τον τρόπο εφαρμογής της ΠΕ στο σχολείο. Όσον αφορά το επίπεδο των στόχων οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ο βασικός στόχος της ΠΕ είναι η αλλαγή στάσεων των μαθητών απέναντι στο περιβάλλον και όχι αποκλειστικά η μετάδοση γνώσεων. Στις

δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την εκπόνηση των προγραμμάτων ΠΕ ανέφεραν τον συμπίεσμένο σχολικό χρόνο, τη μη αποτελεσματική συνεργασία με τον Υπεύθυνο ΠΕ, τις γραφειοκρατικές διαδικασίες που δυσχεραίνουν την ανάπτυξη των προγραμμάτων ΠΕ, ενώ η αξιολόγηση των προγραμμάτων, υποστήριξαν, πρέπει να γίνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Από την ποιοτική ανάλυση των κειμένων που συνέταξαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη συγγραφή ενός κειμένου για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο, προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα: Κι εδώ οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αναφέρουν ως σκοπό της ΠΕ την ευαισθητοποίηση των μαθητών και την καλλιέργεια ηθικών αξιών και στάσεων. Όσον αφορά την αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ: ο ρόλος της αξιολόγησης των προγραμμάτων ΠΕ κατά την άποψη των εκπαιδευτικών αποσκοπεί στον έλεγχο του γνωστικού αντικείμενου και δεν εμβαθύνει περισσότερο καθώς υπάρχει δυσκολία στην αξιολόγηση των συναισθηματικών και αξιακών στόχων. Αυτό προέκυψε, σύμφωνα με τους ερευνητές, από τις ελάχιστες αναφορές που έγιναν στο συγκεκριμένο θέμα, γεγονός που μαρτυρά και ανεπαρκή επιμόρφωση. Όπως παρατήρησαν και οι ερευνητές, η αξιολόγηση παραμελείται στην ΠΕ, η αξιολόγηση των δράσεων γίνεται με περιγραφικό τρόπο, χωρίς σαφήνεια στους σκοπούς της, στην εγκυρότητα του σχεδιασμού της, στον τρόπο που εφαρμόζεται ή στην αξία των αποτελεσμάτων της. Επικρατεί, κατά τους ερευνητές, ένα χαλαρό πρότυπο αξιολόγησης που σπάνια προσφέρει σημαντική πληροφόρηση για την βελτίωση των δράσεων. Σχετικά με τις δυσκολίες εφαρμογής των προγραμμάτων ΠΕ, κι εδώ οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε ελλιπή χρηματοδότηση και υλικοτεχνική υποδομή και σε προβλήματα μετακίνησης των μαθητών στο πεδίο μελέτης (Κυρίδης & Μαυρικάκη, 2003).

Η τρίτη και πιο πρόσφατη έρευνα (Ηλιάδη, 2017) που αφορά την καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ στο Δημοτικό Σχολείο, υλοποιήθηκε το χρονικό διάστημα Μάιο – Ιούλιο 2016. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου που κοινοποίησε η ερευνήτρια μέσω της κοινωνικής δικτύωσης και απεστάλη με ηλεκτρονικό μήνυμα. Το δείγμα αποτελούσαν 183 δάσκαλοι, νηπιαγωγοί και εκπαιδευτικοί ειδικότητας, μόνιμοι και αναπληρωτές, που έχουν υλοποιήσει τουλάχιστον ένα πρόγραμμα ΠΕ. Πραγματοποιήθηκε ποσοτική και ποιοτική ανάλυση, καθώς το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου.

Από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου θα αναφέρουμε μερικά από τα συμπεράσματα που προέκυψαν όσον αφορά την αξιολόγηση:

Για τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών η αξιολόγηση είναι απαραίτητη σε κάθε στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητη και στην υλοποίηση των προγραμμάτων ΠΕ και ότι θα πρέπει να περιλαμβάνεται στον αρχικό σχεδιασμό του προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί επίσης δεν θεώρησαν απαραίτητη τη συμμετοχή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στην αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος ενώ, ακόμη, δεν ήταν αρνητικά διακείμενοι στη συμμετοχή ειδικών επιστημόνων στην

αξιολόγηση ενός προγράμματος. Δήλωσαν αδιαφορία στο αν συμμετέχει ή όχι στην αξιολόγηση ο σχολικός σύμβουλος. Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών παραμένουν ουδέτεροι, ενώ ένα μικρό ποσοστό συμφώνησε, με την άποψη ότι υπάρχει δυσκολία στη δημιουργία αξιόπιστων και έγκυρων εργαλείων αξιολόγησης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Από τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε ότι αξιολογούν τα προγράμματα ΠΕ που εκπονούν, διότι επιθυμούν να εξακριβώσουν το βαθμό επίτευξης των στόχων που είχαν θέσει για το πρόγραμμα. Υλοποιούν αξιολόγηση για τον εντοπισμό τυχόν παραλείψεων, λαθών ή δυσκολιών που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος, ώστε να έχουν τη δυνατότητα βελτίωσης του προγράμματος τόσο κατά τη συνέχειά του, όσο και στην επανάληψή του. Εξάλλου, η αξιολόγηση, όπως αναφέρουν, λειτουργεί ανατροφοδοτικά, δυνατότητα η οποία θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς πολύ σημαντική, τόσο σε επίπεδο μαθησιακής διαδικασίας όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Επιπλέον, αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση αποτελεί απαραίτητο μέρος κάθε προγράμματος και μάλιστα στοιχείο της ολοκλήρωσής του, οφείλει δε να γίνεται στα διάφορα στάδια του προγράμματος. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι εφόσον το πρόγραμμα ΠΕ αποτελεί εκπαιδευτική διαδικασία τότε πρέπει να αξιολογείται ανάλογα. Υπήρξαν επίσης εκπαιδευτικοί, που θεωρούν ότι με την αξιολόγηση φαίνεται η προσπάθεια των παιδιών και η γνώμη τους για όσα έγιναν κατά τη διάρκεια του προγράμματος ώστε να υπάρχει ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού από τους ίδιους τους μαθητές. Επιστημάνθηκε, τέλος, ότι υπήρξαν εκπαιδευτικοί που εφαρμόσαν αξιολόγηση για επαναπροσδιορισμό των στόχων και των πρακτικών που ακολούθησαν.

Στην ίδια έρευνα, υπήρξε όμως και ένα υπολογίσιμο ποσοστό (25%) των ερωτηθέντων που απάντησαν αρνητικά στην εφαρμογή της αξιολόγησης των προγραμμάτων ΠΕ διότι, κατά τα λεγόμενά τους, δεν υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος. Ειπώθηκε, επίσης, ότι η αξιολόγηση δεν χρειάζεται διότι αυτή επιτελείται μέσα από τους ίδιους τους μαθητές, είτε με τη συμμετοχή τους στα προγράμματα, είτε με τα τελικά αποτελέσματα που προκύπτουν σε επίπεδο τάξης και σχολικής κοινότητας. Ένας ακόμη λόγος που ενισχύει την άρνηση αξιολόγησης σε προγράμματα ΠΕ είναι η έλλειψη σχετικών γνώσεων και ικανοτήτων ή η αδυναμία του εκπαιδευτικού να προβεί στην κατασκευή κατάλληλων εργαλείων αξιολόγησης των προγραμμάτων ΠΕ. Στο ερώτημα της έρευνας, αν και με ποιον τρόπο οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν προγράμματα ΠΕ, οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι ακόλουθες:

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανέφεραν αρκετούς τρόπους αξιολόγησης ή συνδυασμό αυτών. Ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών υλοποίησε αξιολόγηση μέσω ερωτηματολογίου, εφαρμόζοντας το πριν και μετά το πρόγραμμα, ώστε συγκρίνοντας τις απαντήσεις των μαθητών να εξάγουν συμπεράσματα. Άλλοι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν παρατηρώντας τους μαθητές τους κατά τη διάρκεια και στο τέλος του προγράμματος, διαπιστώνοντας αλλαγή στη στάση ή τη συμπεριφορά των μαθητών,

παίρνοντας ανατροφοδότηση τόσο από τα παιδιά όσο και από τους γονείς τους. Να τονίσουμε εδώ ότι σύμφωνα με την έρευνα αυτή ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρεί ως τρόπο αξιολόγησης του προγράμματος ΠΕ την παρουσίαση του προγράμματος στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Άλλοι δημοφιλείς τρόποι αξιολόγησης ενός προγράμματος ΠΕ που αναφέρθηκαν ήταν μέσω φύλλων εργασίας ή με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών, με ζωγραφική ή κατασκευές που δημιουργήθηκαν, βιωματικές ασκήσεις προσομοίωσης κ.α. ή μέσω συζήτησης με τους μαθητές, τους συναδέλφους, τον σχολικό σύμβουλο και με τον Υπεύθυνο ΠΕ ή Σχολικών Δραστηριοτήτων. Σημαντικό τρόπο αξιολόγησης αποτελεί, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, και το πώς εισέπραξαν οι μαθητές την όλη διαδικασία υλοποίησης του περιβαλλοντικού προγράμματος, δηλαδή αν οι μαθητές φαίνεται να απόλαυσαν το πρόγραμμα. Τέλος, αναφέρθηκε η χρησιμότητα της αξιολόγησης, με τη μορφή της αρχικής, διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης (Ηλιάδη, 2017).

3.5. Επισκόπηση διεθνούς έρευνας για την αξιολόγηση προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ

Το ερευνητικό πεδίο της αξιολόγησης προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ σε διεθνές επίπεδο έχει να προσφέρει μια ποικιλία απόψεων και προβληματισμών - προκλήσεων, όπως διαφαίνεται από την επισκόπηση της αρθρογραφίας που πραγματοποιήσαμε. Η πλειοψηφία των σχετικών ερευνών που εντοπίσαμε έλαβε χώρα στις ΗΠΑ, αλλά βρήκαμε επίσης αρθρογραφία από έρευνες για την αξιολόγηση τέτοιων προγραμμάτων που πραγματοποιήθηκαν στο Μεξικό, στην Ισπανία, στην Τσεχία αλλά και στην Κύπρο. Στη συνέχεια θα γίνει προσπάθεια να παρουσιάσουμε τα κυριότερα σημεία των συγκεκριμένων ερευνών. Μολονότι αυτές συνδέονται, ως επί το πλείστον, με Μη Κυβερνητικούς Οργανισμούς (ΜΚΟ), αντλούνται σημαντικά στοιχεία για τον χώρο της τυπικής ΠΕ/ΕΑΑ.

Σύμφωνα με τους Crohn & Birnbaum (2010), παρά το γεγονός ότι η ΠΕ/ΕΑΑ έχει μισό αιώνα παρουσίας στις ΗΠΑ, η αξιολόγηση των προγραμμάτων δεν αποτελεί προτεραιότητα των οργανισμών περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος και των επαγγελματιών ενώσεων, και έτσι παραμένει σε πολύ πρώιμο στάδιο. Οι Stern, Powell και Hill (2014) προέβησαν σε συστηματική επισκόπηση παρόμοιων σε θεματολογία μελετών της δεκαετίας 1999 – 2010 οι οποίες αξιολογούσαν εμπειρικά τα αποτελέσματα των προγραμμάτων ΠΕ σε νέους 18 ετών και κάτω προκειμένου: 1) Να εντοπίσουν αποδείξεις για το τι λειτουργεί και τι όχι στον προγραμματισμό της ΠΕ/ΕΑΑ, 2) να προσδιορίσουν διδάγματα σχετικά με τις υποσχόμενες προσεγγίσεις για μελλοντικές πρωτοβουλίες ΠΕ και την αξιολόγηση τους. Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων των ερευνών ήταν τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές, στο ίδιο σχεδόν ποσοστό. Η ανασκόπηση οδήγησε σε μια σειρά διαπιστώσεων, όπως:

α) Ότι η γνώση ήταν το πιο συνηθισμένο μετρούμενο αποτέλεσμα, με δεύτερη τη συμπεριφορά και σε μια σειρά από ερωτήματα, όπως αν τα προγράμματα αποτυγχάνουν να εντοπίσουν συμπεριφορικά αποτελέσματα, αν τα τυποποιημένα τεστ και/ή άλλες απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος οδηγούν τα προγράμματα

ΠΕ/ΕΑΑ να εστιάζουν περισσότερο στην παροχή γνώσης ή αν οι εκπαιδευτές επιλέγουν να πράξουν με αυτό τον τρόπο ή, τέλος, αν η απόκτηση γνώσης τυπικά μετράται επειδή απλά είναι πιο εύκολη να λάβει χώρα από ότι τα ενδεχόμενα αποτελέσματα.

β) Ότι ένας μικρός αριθμός ερευνών στην ΠΕ/ΕΑΑ 12 στον αριθμό, σύμφωνα με τους συγγραφείς τους που τις αξιολόγησαν σχετίστηκε με όχι στατιστικά σημαντικά θετικά (null) αποτελέσματα, τα οποία οφείλονται κατά τις υποψίες τους, στην αδυναμία των μεθόδων που χρησιμοποιήσαν ώστε να συλλέξουν στοιχεία, ότι δηλαδή, οι μετρήσεις τους δεν ήταν αρκετά «ευαίσθητες» στο να εντοπίσουν αλλαγές ανάμεσα στις πριν και μετά την εμπειρία βαθμολογίες.

γ) Ότι τα προγράμματα μπορούν να οδηγήσουν σε θετικές αλλαγές στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών, στη συνειδητοποίηση (awareness), στις δεξιότητες, τις προθέσεις και τη συμπεριφορά. Ωστόσο τα στοιχεία που βρέθηκαν ήταν περιστασιακά και είχαν σχέση με το *πώς* ή το *γιατί* τα συγκεκριμένα προγράμματα παρήγαγαν αυτά τα αποτελέσματα, οδηγώντας τους ερευνητές στο συμπέρασμα ότι η τρέχουσα προσέγγιση στην αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ δεν επιτρέπει την εμπειρική απομόνωση και/ή επαλήθευση συγκεκριμένων πρακτικών που τείνουν με μεγαλύτερη συνέπεια να παράγουν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

δ) Ότι οι ερευνητές που υλοποιούν έρευνες αξιολόγησης θα πρέπει να ενθαρρύνονται να παρέχουν περισσότερες λεπτομέρειες για τις αξιολογήσεις των προγραμμάτων, χρησιμοποιώντας ομάδες ελέγχου και σύγκρισης, όπου είναι εφικτό, και/ή χρησιμοποιώντας αναδρομικές ποιοτικές συνεντεύξεις ώστε να συνεισφέρουν στη συνολική προσπάθεια, όχι μόνο για το αν η ΠΕ/ΕΑΑ λειτουργεί, αλλά επίσης *γιατί* και *πώς* λειτουργεί. Οι συγγραφείς ενθαρρύνουν επίσης τους ερευνητές στο να διευρύνουν το φάσμα των αποτελεσμάτων που τυπικά μετρώνται και να διερευνήσουν νέους τρόπους εμπειρικής μέτρησης της συμπεριφορικής αλλαγής. Τέλος, ενθαρρύνουν τους ερευνητές να δημοσιεύουν και τα μη στατιστικά σημαντικά ευρήματα.

Σε μια άλλη σχετικά πρόσφατη επισκόπηση της έρευνας για την αξιολόγηση στην ΠΕ/ΕΑΑ, οι Carleton-Hug και Hug (2010) επεσήμαναν ότι το μεγαλύτερο μέρος των δημοσιευμένων σχετικών ερευνών αντιπροσωπεύει την *αξιολόγηση με επικέντρωση στη χρήση (Utilization-focused evaluation)*¹, ένα μοντέλο αξιολόγησης του Patton (2008), και την *τελική αξιολόγηση (summative evaluation)*, κάτι με το οποίο συμφωνούν και ο Stern et al. (2014), όπως και οι Crohn και Birnbaum (2010). Οι τελικές αξιολογήσεις συνήθως δεν αξιοποιούν τις ευκαιρίες που υπάρχουν προκειμένου να εξετάσουν την επιρροή των στοιχείων ενός συγκεκριμένου προγράμματος πάνω στα αποτελέσματα που μετρούνται (Carleton-Hug and Hug, 2010). Αυτό ίσως αποτελεί και μία εξήγηση για τη συχνή έλλειψη περιγραφής των χαρακτηριστικών των προγραμμάτων η οποία παρατηρήθηκε στην επισκόπηση.

¹ Πρόκειται για μια προσέγγιση στην οποία τα ευρήματα αλλά και η ίδια διαδικασία της αξιολόγησης καθίστανται χρήσιμα στους χρήστες (ομάδα στόχος), με την έννοια ότι τους βοηθούν να λαμβάνουν ενήμερες αποφάσεις και να βελτιώνουν την απόδοσή τους.

Επιπλέον, η επικέντρωση σε ξεχωριστά προγράμματα αναστέλλει την ικανότητα των ερευνητών να καταλάβουν την επίδραση του γενικού πλαισίου (Carleton–Hug et al., 2010), αν δεν έχει ρητά οικοδομηθεί μέσα στο σχέδιο έρευνας (Powers, 2004· Stern, Powell & Ardoin, 2010).

Μελετώντας πιο συστηματικά την εργασία των Carleton-Hug και Hug (2010), οι συγγραφείς επεσήμαναν επιπλέον την αδυναμία της πλειοψηφίας των προγραμμάτων να ενσωματώσουν μια συστηματική αξιολόγηση στον προγραμματισμό τους, γεγονός που περιγράφεται ως έλλειψη μιας διαδεδομένης κουλτούρας αξιολόγησης στην ΠΕ, αποκαλώντας την μάλιστα ανώριμη και σε μεγάλο βαθμό παραμελημένη. Σε παλαιότερες έρευνες αξιολόγησης προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ η αξιολόγηση που αναφέρθηκε σε λιγότερο του ενός τρίτου των ερευνών ήταν η διαμορφωτική, ενώ ακόμη πιο μικρό ήταν το ποσοστό (μικρότερο του ενός τετάρτου) των ερευνών για τη χρήση τελικής αξιολόγησης. Το μικρό αυτό ποσοστό αξιολόγησης στον προγραμματισμό της ΠΕ/ΕΑΑ αποτελεί έκπληξη, δεδομένου ότι οι ενασχολούμενοι με την ΠΕ/ΕΑΑ τυπικά υιοθετούν έναν πρακτικό προσανατολισμό. Χάρη στη μελέτη που υλοποίησαν οι συγκεκριμένοι ερευνητές την τελευταία 15ετία σε αρκετά περιοδικά που ασχολούνται με την ΠΕ/ΕΑΑ, καθώς επίσης μέσα από την εμπειρία τους ως αξιολογητές, έχουν να παραθέσουν μια σειρά από προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει η αξιολόγηση. Πέραν της ευρείας αξιολόγησης με επικέντρωση στη χρήση (utilization-focused) που συναντάται στην πλειοψηφία των προγραμμάτων, πολλά άλλα προγράμματα είχαν ελλείψεις σε χαρακτηριστικά όπως η περιγραφή των στόχων του προγράμματος, το σχέδιο της αξιολόγησης, οι προτάσεις και οι συνέπειες. Υπήρχε επίσης ομοφωνία των ερευνητών στο τι ξεχωρίζει μια προσέγγιση αξιολόγησης και τα βασικά της στοιχεία αλλά αυτό που προέκυψε από την επισκόπηση των άρθρων είναι οι εξής προκλήσεις – προβληματισμοί:

1. *Ευρύτητα του πεδίου.* Μέσα στην επίσημη σχολική πράξη η ΠΕ/ΕΑΑ λαμβάνει χώρα σε μια ποικιλία θεμάτων, συμπεριλαμβανομένων των φυσικών, των κοινωνικών επιστημών και της πολιτικής εκπαίδευσης. Η διαθεματική φύση της ΠΕ/ΕΑΑ περιορίζει σημαντικά την επικέντρωση στη συσσώρευση γνώσεων, θέτοντας την πρόκληση στους εκπαιδευτές και τους αξιολογητές να μαθαίνουν από την ευρύτερη βιβλιογραφία.

2. *Έλλειψη ξεκάθαρων στόχων του προγράμματος.* Η πρόκληση τίθεται όταν υπάρχει έλλειψη ξεκάθαρων στόχων του προγράμματος (Rovira, 2000· Carleton-Hug et al., 2010), που αποτελεί κρίσιμο σημείο για τα αποτελέσματα και τη δόμηση του κατάλληλου πλάνου αξιολόγησης. Αυτό προκύπτει όταν υπάρχει εσφαλμένη ευθυγράμμιση της αποστολής και των στόχων του προγράμματος με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

3. *Ανάγκη για αξιολογήσεις πέρα από την τελική – αθροιστική.* Οι τελικές αξιολογήσεις είναι οι πιο συχνά αναφερόμενες στις δημοσιεύσεις της ΠΕ/ΕΑΑ. Τα προγράμματα μπορούν ωστόσο να χάσουν ευκαιρίες για βελτίωση και τροποποίηση όταν αγνοούν τις διαμορφωτικές προσεγγίσεις αξιολόγησης (Loomis, 2002· Morris, Jacobson & Flamm, 2007· Zint,

Kraemer, Northway & Lim, 2002). Διαπιστώθηκε ακόμη από τους ερευνητές ότι οι περιβαλλοντικοί οργανισμοί δεν είχαν επίγνωση άλλης δυνατότητας αξιολόγησης πέραν της τελικής.

4. *Ανάγκη για μεγαλύτερη ποικιλία στις ερευνητικές προσεγγίσεις.* Μια κριτική στην κατάσταση της αξιολόγησης στην ΠΕ/ΕΑΑ οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι περισσότερες δημοσιευμένες προσπάθειες αξιολόγησης βασίστηκαν σε «ένα στενό και βραχυπρόθεσμο μοντέλο αξιολόγησης στόχοι – αποτελέσματα» (Fien et al., 2001: 380). Πολλά δημοσιευμένα άρθρα σχετικά με τις προσπάθειες αξιολόγησης της ΠΕ/ΕΑΑ έχουν βασιστεί σε έρευνες με παρεμβάσεις πριν και μετά, για να διαπιστώσουν αλλαγές στις γνώσεις και τις στάσεις. Επίσης ακόμη πιο λίγα άρθρα ανέφεραν αξιολογήσεις βασισμένες σε σχέδιο μικτών μεθόδων. Ακόμη, ελάχιστα εργαλεία έρευνας που εμφανίζονται στα άρθρα, σχεδιάστηκαν ώστε να ακολουθούν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο αξιολόγησης. Για παράδειγμα, μόνο επτά από τα τριάντα άρθρα που μελετήθηκαν περιέγραψαν τη φιλοσοφία (θεωρητικό πλαίσιο) της αξιολόγησης που υποστηρίζει την εργασία τους, περιγράφοντας συχνά περισσότερες από μία προσεγγίσεις όπως αξιολόγηση με επικέντρωση στη χρήση και τη συμμετοχή.

5. *Συμπιεσμένο χρονικό πλαίσιο.* Οι περισσότερες αξιολογήσεις προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ λαμβάνουν χώρα σε σχετικά περιορισμένο χρονικό πλαίσιο (Engels & Jacobson, 2007). Τα εμπόδια για χρονική επέκταση της αξιολόγησης συνδέονται με λογιστικούς, διοικητικούς και οικονομικούς λόγους. Η έρευνα όμως έχει δείξει ότι οι συνεχείς και επαναλαμβανόμενες παρεμβάσεις για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα είναι απαραίτητες για την ολοκληρωμένη κατανόηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων του προγράμματος.

6. *Θεσμική αντίσταση στην αξιολόγηση.* Από τη στιγμή που η ΠΕ/ΕΑΑ δεν έχει μακρά ιστορία στην αξιολόγηση, πολλοί οργανισμοί και ιδρύματα που εμπλέκονται στην ΠΕ/ΕΑΑ έχουν έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης, η οποία μπορεί να εκφραστεί ως ‘θεσμική αντίσταση’. Ο Bitgood (1996) συνόψισε τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αντίσταση στην αξιολόγηση και περιλαμβάνει: α) την έλλειψη κατανόησης της αξιολόγησης, β) την αποτυχία να δώσουν ικανοποιητική προτεραιότητα στην αξιολόγηση, γ) την ανησυχία για πιθανές αρνητικές συνέπειες της αξιολόγησης, δ) τη φύση - χαρακτήρα του ιδρύματος (το στυλ διοίκησης, εξουσία για λήψη αποφάσεων και τις ηγετικές προσωπικότητες) και ε) έλλειψη κινήτρων για τη διεξαγωγή ερευνών αξιολόγησης. Οι προτάσεις που γίνονται για τη βελτίωση της αποδοχής της αξιολόγησης είναι: 1) η εκπαίδευση του προσωπικού και η άμεση εμπλοκή του στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της αξιολόγησης, 2) η μείωση των απειλών της αξιολόγησης, ενθαρρύνοντας τις αρχικές, τις τελικές και τις διαμορφωτικές προσεγγίσεις, 3) η διάχυση των αποτελεσμάτων σε μια έγκυρη και χρήσιμη μορφή, 4) η αναγνώριση του κοινωνικού και πολιτικού κλίματος

του ιδρύματος (Bitgood, 1996· Loomis, 2002· McDuff, 2002· Carleton-Hug et al., 2010).

7. *Συναφείς παράγοντες.* Δεδομένου ότι η ΠΕ/ΕΑΑ λαμβάνει χώρα σε μια ευρεία ποικιλία κοινωνικών περιβαλλόντων και μέσα σε τόσες διαφορετικές κουλτούρες, είναι επιτακτικό οι αξιολογήσεις της ΠΕ/ΕΑΑ να λαμβάνουν υπόψη τους συναφείς κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες που σχετίζονται με κάθε πρόγραμμα, στοιχεία που θα τους επιτρέψουν να αναφέρουν τις διαφορές μέσα και ανάμεσα στις ομάδες.

8. *Συγκεχυμένες πηγές πληροφοριών.* Οι περιβαλλοντικές πληροφορίες - και πιθανόν οι λανθασμένες πληροφορίες - μπορούν να προέλθουν από πολλές πηγές. Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά περνούν σημαντικό χρόνο μέσα στην επίσημη εκπαίδευση, εκτιμάται ότι αντλούν περισσότερες περιβαλλοντικές πληροφορίες από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη πηγή. Συνεπώς, υπάρχει μία σχετική πρόκληση, από τη στιγμή που τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ για το σχολικό κοινό συχνά λαμβάνουν χώρα ως συμπληρωματικό μέρος στην επίσημη εκπαίδευση, είτε με τη συμμετοχή των σχολικών τάξεων σε επισκέψεις μελέτης πεδίου ή με την επίσκεψη στην τάξη ενός περιβαλλοντικού εκπαιδευτή. Κάποιες ομάδες μαθητών προετοιμάζονται στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό με το απαραίτητο υλικό από τον δάσκαλο τους πριν την επίσκεψη στο πεδίο, τη στιγμή που άλλοι μαθητές φτάνουν στο πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ χωρίς προετοιμασία για τους μαθησιακούς στόχους, περιπλέκοντας περαιτέρω τις αξιολογήσεις να διακρίνουν την αποτελεσματικότητα των ατομικών προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ (Carleton-Hug et al., 2010). Ο Powers (2004) επεσήμανε με τη σειρά του ότι η ανισότητα της προετοιμασίας των ομάδων αποτελεί μια ξεχωριστή πρόκληση για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ.

Από τη μία, λοιπόν, υπάρχει ξεκάθαρη αναγνώριση της σπουδαιότητας της αξιολόγησης και, από την άλλη, τίθενται προκλήσεις οι οποίες αποτελούν εμπόδια για την υλοποίηση αξιολόγησης των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ. Με αυτή τη διαπίστωση συμφωνούν και οι Matiassek & Luebke (2014). Οι τελευταίοι επισημαίνουν ότι για πολλούς το αυξημένο ενδιαφέρον για την ΠΕ/ΕΑΑ και άλλους ανεπίσημους εκπαιδευτικούς οργανισμούς δεν είναι αρκετό για να ξεπεραστούν αυτές οι καλά τεκμηριωμένες προκλήσεις. Προκειμένου να ξεπεραστούν αυτές οι προκλήσεις θα πρέπει οι οργανισμοί (ΜΚΟ) να καλλιεργήσουν ένα εσωτερικό περιβάλλον και μια κουλτούρα που δίνει αξία στην αξιολόγηση και την ευθυγραμμίζει με τους οργανωτικούς στόχους και τις προτεραιότητες τους. Μια αποτελεσματική στρατηγική για την αλλαγή της οργανωτικής κουλτούρας απέναντι στην αξιολόγηση αποτελεί η οικοδόμηση της ικανότητας των περιβαλλοντικών εκπαιδευτών να υλοποιούν αξιολογήσεις και να χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων για τη βελτίωση του προγράμματος. Αποκτώντας τη δεξιότητα της αξιολόγησης οι εκπαιδευτές θα είναι σε θέση να κατανοήσουν πως τα προγράμματα τους συνεισφέρουν στην οργανωτική αποστολή, θα γίνουν ικανοί να καθορίζουν τους

σχετικούς με το πρόγραμμα στόχους, θα είναι σε θέση να ευθυγραμμίζουν τα στοιχεία του προγράμματος και τις δραστηριότητες με τους στόχους του προγράμματος και θα μπορούν να αισθάνονται αυτοπεποίθηση για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος σύμφωνα με τη στοχοθεσία του οργανισμού. Έχουν εφαρμοστεί με επιτυχία αρκετές προσεγγίσεις, ώστε να αναπτυχθεί μια ισχυρή και συνεχιζόμενη ικανότητα αξιολόγησης ανάμεσα στο προσωπικό του προγράμματος και τους φορείς. Αυτές οι προσεγγίσεις περιλαμβάνουν τη σύνδεση της αξιολόγησης με την οργανωτική αποστολή, δεσμεύοντας το εκπαιδευτικό προσωπικό σε μια διαδικασία συμμετοχικής αξιολόγησης. Δημιουργούν επίσης ένα πλαίσιο προγράμματος βασισμένο στη θεωρία, για την κατανόηση και υποστήριξη της αξιολόγησης, καθώς και την επικέντρωση του σχεδίου και του σχεδιασμού της αξιολόγησης στις ανάγκες του κοινού και της μελλοντικής χρήσης. Ένα συντομία παρουσιάζουμε τις τέσσερις προσεγγίσεις όπως τις αναφέρουν στο άρθρο τους οι Matiassek & Luebke (2014).

- *Αξιολόγηση με επικέντρωση στην αποστολή.* Η αποστολή κάθε ΜΚΟ καθοδηγεί τις δραστηριότητές τους. Η συνεχιζόμενη αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο για τη μέτρηση του βαθμού στον οποίο τα προγράμματα συνεισφέρουν στην επίτευξη της αποστολής (Hoole & Patterson, 2008· Preskill & Boyle, 2008). Οι εκθέσεις αποστολής παρέχουν στα ιδρύματα ένα σημείο αναφοράς γύρω από το οποίο τίθενται οι στόχοι και οι σκοποί, επιτρέποντας στους υπεύθυνους του οργανισμού να πάρουν σωστές αποφάσεις και να σχεδιάσουν με σαφήνεια και αποτελεσματικότητα το πρόγραμμα (Meriman & Bochu, 2009).
- *Αξιολόγηση με επικέντρωση στη συμμετοχή.* Η προσέγγιση αυτή παρέχει μια στρατηγική για την υπέρβαση πολλών προκλήσεων που σχετίζονται με την έναρξη και διατήρηση της αξιολόγησης μέσα σε έναν οργανισμό. Αυτή η προσέγγιση ενεργοποιεί το προσωπικό του προγράμματος και άλλων φορέων για να συνεργαστούν με αξιολογητές στον σχεδιασμό της αξιολόγησης, της συλλογής των δεδομένων και της ερμηνείας τους.
- *Αξιολόγηση βασισμένη στη θεωρία.* Αποτελεί μια άλλη προσέγγιση αξιολόγησης που μπορεί να οικοδομήσει τη σχετική ικανότητα του προσωπικού. Η συγκεκριμένη προσέγγιση εστιάζει στις συνδέσεις ανάμεσα στις διάφορες δραστηριότητες του προγράμματος και τα παρατηρούμενα αποτελέσματα.
- *Αξιολόγηση με επικέντρωση στη χρήση.* Αποτελεί μια προσέγγιση ευρέως διαδεδομένη και που έχει ήδη αναφερθεί από άλλους ερευνητές πιο πάνω. Είναι μια προσέγγιση που εγγυάται ότι οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν διαμέσου της αξιολόγησης είναι κατάλληλες για την απαιτούμενη και προβλεπόμενη εφαρμογή από τους χρήστες (Patton, όπ. αναφ. στο Matiassek et al., 2014).

Συνεχίζοντας την ανασκόπηση μας στην διεθνή αρθρογραφία παραθέτουμε και τις απόψεις του Heimlich (2010) για την αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ. Ο Heimlich (2010) συγκλίνει με τους Stern et al. (2014) στην άποψη ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι τυπικά προσανατολισμένα στα γνωστικά μαθησιακά

αποτελέσματα και συχνά αποτυγχάνουν να έχουν αποτελέσματα που αφορούν στην πρόθεση και τη συμπεριφορά. Μία ακόμη σημαντική πρόκληση που αντιμετωπίζει η αξιολόγηση σε πολλά περιβαλλοντικά προγράμματα είναι η έλλειψη συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που έχουν ταυτόχρονα δύο χαρακτηριστικά: *εγγύτητα και ικανότητα δράσης* (proximity and agency) (Robottom & Hart, 1995). Η *ικανότητα δράσης* συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να επιτύχει πραγματικά την επιθυμητή συμπεριφορά. Ένας λόγος που καθιστά δύσκολη τη μέτρηση της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς, είναι ότι η συμπεριφορά είναι μια συγκεκριμένη πράξη (McKenzie-Mohr & Smith, όπ. αναφ. στο Heimlich, 2010) ενώ οι «περισσότερες περιβαλλοντικές δραστηριότητες αποτελούνται από αρκετές ευδιάκριτες συμπεριφορές» (Monroe, 2003: 115).

Όπως και οι Carleton-Hug και Hug (2014) έτσι και ο Heimlich (2010) παραθέτει κι αυτός μια σειρά από προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει η αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ. Η μία έχει να κάνει με την ήδη αναφερθείσα αξιολόγηση με επικέντρωση στη χρήση, γεγονός που χρήζει σκέψη. Ακόμη, οι μη ρεαλιστικές προσδοκίες της αξιολόγησης μπορούν να οδηγήσουν σε ανεπιθύμητες διενέξεις, δυσκολία εφαρμογής της αξιολόγησης, δυσαρέσκεια με τους αξιολογητές και δυσαρέσκεια για την αξιολόγηση (Donaldson, όπ. αναφ. στο Heimlich, 2010). Άλλα ζητήματα που αναδύονται ως απειλές για την εφαρμογή αξιολόγησης αφορούν την αξιοπιστία των ευρημάτων της, και περιλαμβάνουν:

- *Υποθέσεις αιτιότητας.* Στην ΠΕ/ΕΑΑ, εξακολουθεί να υπάρχει πολλές φορές μία ισχυρή αλλά λανθασμένη πεποίθηση για την αιτιακή σύνδεση της γνώσης ή της στάσης με τη συμπεριφορά. Προκύπτουν ερωτήματα όπως «αν το κατανοήσουν αυτό, έπειτα θα αλλάξουν τη συμπεριφορά τους;» ή «αν τους κάνω να νοιάζονται, τότε θα θέλουν να αλλάξουν τις συμπεριφορές τους;». Η έρευνα έχει δείξει ότι γενικές προ-περιβαλλοντικές στάσεις ή μόνο γνώση, σπάνια οδηγούν σε συγκεκριμένες αλλαγές συμπεριφοράς (Monroe· Bell, Greene, Fisher & Braun, όπ. αναφ. στο Heimlich, 2010). Η θεωρία της αλλαγής αναφέρεται στην ανάπτυξη της αιτιώδους σύνδεσης των «εισροών» (inputs) και των δραστηριοτήτων, σε μια αλυσίδα από σκόπιμα και παρατηρούμενα αποτελέσματα, και χρησιμοποιώντας αυτό το μοντέλο για την καθοδήγηση της αξιολόγησης.
- *Προβολή των κινήτρων.* Υπάρχουν αρκετές λανθασμένες υποθέσεις για τα κίνητρα των συμμετεχόντων στα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ. Μία από αυτές έχει να κάνει με τη λανθασμένη άποψη του εκπαιδευτή ή του ειδικού του προγράμματος ότι ο μαθητευόμενος θα δράσει με το ίδιο γνωστικό και συναισθηματικό κίνητρο. Μια άλλη λάθος υπόθεση είναι ότι οι άνθρωποι παρακινούνται αρχικά από οικονομικούς παράγοντες ή λόγους υγείας ή ανησυχίες για τα παιδιά. Η πραγματικότητα των κινήτρων είναι περίπλοκη. Η υπεραπλούστευση των υποθέσεων στον σχεδιασμό του προγράμματος μπορεί να οδηγήσει τις αξιολογήσεις να μετρήσουν λάθος πράγματα.
- *Έλλειψη θεωρίας.* Η αξιολόγηση πρέπει να βασίζεται σε στέρεα θεωρητικά θεμέλια μάθησης και μερικές προσεγγίσεις στα προς αξιολόγηση δεδομένα

αποκαλύπτουν την έλλειψη τέτοιων θεμελίων, είτε στις στάσεις είτε στις έννοιες τις οποίες πραγματεύεται το πρόγραμμα.

Μια άλλη ενδιαφέρουσα προοπτική που συναντήσαμε στην ανασκόπηση μας στην αρθρογραφία ως προς την αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ, αποτελεί η δημιουργία μιας ιστοσελίδας και μιας on line σειράς μαθημάτων που ως στόχο έχουν την στήριξη των σημερινών και μελλοντικών αξιολογητών. Όπως αναφέρουν οι Crohn και Birnbaum (2010) η αξιολόγηση αποτελεί «βάρος» για το προσωπικό που την ασκεί, το οποίο συχνά υστερεί στις απαραίτητες δεξιότητες εφαρμογής αξιολόγησης. Στοχεύοντας στην κάλυψη αυτών των δεξιοτήτων αξιολόγησης, προτείνονται μια σειρά από λύσεις από τους Zint (2010) και Fleming & Easton (2010). Η ιστοσελίδα που ονομάζεται MEERA (My Environmental Education Evaluation Resource Assistant) δημιουργήθηκε από την Michaela Zint (2010). Οι εκπαιδευτές ΠΕ/ΕΑΑ κατά την Zint (2010) βρίσκονται κάτω από αυξανόμενη πίεση να υλοποιούν αξιολογήσεις για σκοπούς λογοδοσίας και βελτίωσης από οργανισμούς που χρηματοδοτούν την πλειοψηφία των προγραμμάτων. Την ίδια στιγμή οι περισσότεροι περιβαλλοντικοί εκπαιδευτές δεν έχουν την ευκαιρία να παρακολουθούν μαθήματα ως μέρος της επίσημης εκπαίδευσής τους ή της ακόλουθης επαγγελματικής τους εξέλιξης, διαμέσου των οποίων θα μπορούσαν να μάθουν για την αξιολόγηση προγραμμάτων. Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτών είναι πιθανόν να εργαστούν σε οργανισμούς που δεν έχουν εσωτερικούς αξιολογητές που θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν ή να τους συμβουλευτούν. Συνεπώς δεν αποτελεί έκπληξη ότι αν και οι εκπαιδευτές ΠΕ/ΕΑΑ ενδιαφέρονται να αξιολογήσουν τα προγράμματα τους, αισθάνονται ανίκανοι να εκπονήσουν αξιολογήσεις προκειμένου να αναβαθμίσουν τις πρακτικές και τα προγράμματά τους. Το MEERA δημιουργήθηκε για να στηρίζει τους εκπαιδευτές ΠΕ/ΕΑΑ στις δραστηριότητες αξιολόγησης των προγραμμάτων. Το περιεχόμενο του MEERA εξελίσσεται βασισμένο στις διαμορφωτικές αξιολογήσεις του site. Παρέχει δε στους επισκέπτες πρόσβαση σε τρία κύρια χαρακτηριστικά, ένα εκ των οποίων είναι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μιας αξιολόγησης στην ΠΕ/ΕΑΑ, όπου παρέχει μια εισαγωγή στην αξιολόγηση προγράμματος. Προσφέρει ακόμη, μια διαδικασία αξιολόγησης οκτώ σταδίων και περιλαμβάνει προτάσεις πάνω σε θέματα όπως πώς να εργάζεσαι με έναν αξιολογητή, πώς να αποκτήσεις την έγκριση διεξαγωγής μιας αξιολόγησης και πώς θα υλοποιήσεις συμμετοχικές αξιολογήσεις (Zint, 2010).

Η οικοδόμηση της δεξιότητας της αξιολόγησης σπάνια αναφέρεται στην αρθρογραφία της ΠΕ/ΕΑΑ σύμφωνα με τις Fleming και Easton (2010) αλλά όπως αποδεικνύεται από την έλλειψη και κακή ποιότητα των αξιολογήσεων ΠΕ/ΕΑΑ, χρειάζεται σε μεγάλο βαθμό. Προκειμένου να ενισχυθεί «η ικανότητα υλοποίησης αποτελεσματικής αξιολόγησης» αλλά και να εξυπηρετηθεί ο στόχος της ΠΕ/ΕΑΑ για να παρέχει πληροφορίες και πηγές που καθοδηγούν τη λήψη αποφάσεων και να προωθεί τις περιβαλλοντικές, εκπαιδευτικές και άλλες αποστολές των οργανισμών δημιουργήθηκε το ΑΕΕΡΕ (Applied Environmental Education Program Evaluation) που αναπτύχθηκε το 2004, ώστε να διδάξει τους εκπαιδευτές ΠΕ/ΕΑΑ πώς να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν αξιολογήσεις στα δικά τους προγράμματα. Το ΑΕΕΡΕ

βασίζεται σε ένα άλλο τετραήμερο πρόγραμμα εκπαίδευσης που προσφέρθηκε από το National Conservation Training Center στις ΗΠΑ. Ο σκοπός του ΑΕΕΡΕ είναι να οικοδομήσει την ικανότητα της αξιολόγησης ανάμεσα στους εκπαιδευτές ΠΕ (Fleming et al., 2010). Η Monroe (2010) αναφέρει επίσης, ότι σκοπός της αξιολόγησης της ΠΕ είναι να κρίνουν την αξία (value και worth) του προγράμματος, να αποφασίσουν πώς θα βελτιωθεί, θα επεκταθεί ή θα αλλάξει. Επισημαίνει επίσης, ότι χρειαζόμαστε καλύτερους αξιολογητές και ότι η αξιολόγηση δεν θα πρέπει να επαναπαύεται στην επίτευξη των στόχων αλλά να απαντά στις δύσκολες ερωτήσεις όπως γιατί το πρόγραμμα είναι επιτυχές και ποιοι παράγοντες συμβάλλουν σε αυτή την επιτυχία. Προχωράει όμως και παραπέρα κάνοντας ορισμένες προτάσεις για τους αξιολογητές, όπως:

- Να συνεχίσουν να εκπαιδεύονται μέσα από σχετικά sites με μαθήματα και σχετικές δημοσιεύσεις, για να οικοδομήσουν δεξιότητες για τη διαμορφωτική αξιολόγηση και τον καλύτερο σχεδιασμό του προγράμματος
- Να υπάρχει διάχυση των αποτελεσμάτων στο MEERA ή σε συνέδρια, blogs κοκ.
- Να ενθαρρύνουν την ακαδημαϊκή κοινότητα και τους επαγγελματίες αξιολογητές να συλλέγουν δεδομένα αξιολόγησης ώστε να απαντούν ερευνητικά ερωτήματα και να αρθρογραφούν για τη δουλειά τους.

Όσον αφορά το θεωρητικό πλαίσιο του προγράμματος η Monroe (2010) προτείνει ότι οι επαγγελματίες αξιολογητές, ακαδημαϊκοί και ερευνητές:

- Θα πρέπει να κάνουν καλύτερη δουλειά στη διατύπωση των θεωριών που καθοδηγούν τα προγράμματα τα οποία αξιολογούν, διαμέσου άρθρων σε περιοδικά, σειρά μαθημάτων, εργασίες και παρουσιάσεις σε συνέδρια.
- Θα πρέπει ακόμη να κάνουν τα ερευνητικά ευρήματα προσβάσιμα στους ασκούντες αξιολόγηση, πιο εύκολα προς συζήτηση και ευκολοχώνευτα και πιο βοηθητικά σε εκείνους που μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν.
- Να χρησιμοποιούν τις αξιολογήσεις ως ευκαιρίες όχι μόνο να κάνουν προτάσεις για τα προγράμματα αλλά να προτείνουν τι οι αξιολογητές ίσως κάνουν διαφορετικά την επόμενη φορά.
- Να χρησιμοποιούν την έννοια της εκπαίδευσης για την αειφορία ως μετασχηματιστική αλλαγή (Sterling, όπ. αναφ. στο Monroe, 2010) και,
- Να βοηθούν σχολεία και φορείς να γίνουν οργανισμοί που μαθαίνουν.

Οι αξιολογητές μπορούν να χρησιμοποιούν την ευκαιρία κάθε αξιολόγησης προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ για να προτείνουν τρόπους στους οποίους οι οργανισμοί, όχι μόνο το πρόγραμμα, μπορούν να μετασχηματιστούν ώστε να επιτύχουν καλύτερα τους στόχους για την καλλιέργεια μιας κοινωνίας πολιτών που είναι πιο έτοιμη να αντιμετωπίσει προβλήματα (Monroe, 2010).

Ενδιαφέρον προκαλεί επίσης η έρευνα των Cincera, Kulich και Gollova (2009) που έλαβε χώρα στην Τσεχία και κάνει λόγο για την περιορισμένη εφαρμογή της αξιολόγησης στην ΠΕ/ΕΑΑ και τις λιγοστές θεωρητικές εργασίες. Όπως αναφέρουν

οι συγγραφείς της έρευνας που θα παρουσιάσουμε, η αξιολόγηση του προγράμματος είναι μια σημαντική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητά του. Χωρίς την αξιολόγηση, δεν εντοπίζονται οι ελλείψεις, δεν βελτιώνεται η ποιότητα του ή δεν μπορεί να τεκμηριωθεί. Η ποιοτική αυτή έρευνα πραγματοποιήθηκε το πρώτο εξάμηνο του 2009 ανάμεσα τα Τσέχικα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και τα τοπικά και δημοτικά κυβερνητικά ιδρύματα. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι:

1. Τι είδους στρατηγικές αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν από τους οργανισμούς;
2. Πώς συνδέονται οι στρατηγικές με τη μεθοδολογία των προγραμμάτων ή πώς ανταποκρίνονται τα προγράμματα στα πρότυπα για αποτελεσματική ΠΕ;
3. Πόσο σημαντική ήταν η πραγματική αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων για την απόφαση των τοπικών κυβερνήσεων σχετικά με τη χορήγηση οικονομικής υποστήριξης;

Η μέθοδος συλλογής δεδομένων ήταν η συνέντευξη η οποία υλοποιήθηκε από μια ομάδα ερευνητών που χρησιμοποίησαν μια ομοιόμορφη μέθοδο συνέντευξης με τους εκπροσώπους των 85 οργανισμών που προσέφεραν προγράμματα ΠΕ και των τοπικών αρχών που χρηματοδοτούσαν τα κέντρα. Η παρούσα έρευνα απέδειξε ότι ελάχιστοι οργανισμοί χρησιμοποιούν στρατηγικές αξιολόγησης, παρέχοντας σχετικές πληροφορίες για την αποτελεσματικότητά του προγράμματος. Υπήρχαν επίσης μεθοδολογικές αδυναμίες στην πλειοψηφία των μελετούμενων προγραμμάτων. Τέλος, τα τοπικά κυβερνητικά ιδρύματα δεν είχαν και δεν απαιτούσαν πληροφορίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων που υποστήριζαν οικονομικά (Cincera et al., 2009).

Θα τελειώσουμε την ανασκόπηση μας παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα δύο ακόμη αξιολογήσεων προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ που εκπονήθηκαν σε Κύπρο και Μεξικό.

Στην Κύπρο η περιβαλλοντική μάθηση προωθήθηκε διαμέσου των προτύπων της Ευρωπαϊκής Ένωσης με έναν αριθμό από περιβαλλοντικά εκπαιδευτικά προγράμματα και το 90% των σχολείων στο νησί, έχουν αγκαλιάσει τη φιλοσοφία τους και ιδιαίτερα του διεθνούς προγράμματος Eco-Schools. Η έρευνα των Manoli, Johnson, Hadjichambis, Hadjichambi, Georgiou & Ioannou (2014) μελέτησε την επίδραση του προγράμματος *Earthkeepers*, πάνω στις οικολογικές κατανοήσεις των μαθητών, τις περιβαλλοντικές αξίες, στάσεις και τη συμπεριφορά βασισμένη στην πρόσφατη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Κύπρο και το νέο αναλυτικό πρόγραμμα για την περιβαλλοντική μάθηση. Η παρούσα έρευνα προσπάθησε να αξιολογήσει τις επιδράσεις του προγράμματος *Earthkeepers* στην 4^η και 7^η τάξη των μαθητών ως προς: α) την κατανόηση της ροής της ενέργειας, την ανακύκλωση των υλικών, τις σχέσεις αλληλεξάρτησης και την αλλαγή β) τις περιβαλλοντικές αξίες και στάσεις, γ) την προσωπική περιβαλλοντική συμπεριφορά.

Ο σκοπός της έρευνας ήταν: 1) να ενημερώσει εκείνους που προσφέρουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα στην Κύπρο και σε άλλα μέρη σε όλον τον κόσμο, σχετικά με τον αντίκτυπο του προγράμματος και 2) να συνεισφέρουν στη βιβλιογραφική έρευνα στοιχεία σχετικά με την οικολογική κατανόηση, τις περιβαλλοντικές αξίες και

στάσεις και την περιβαλλοντική συμπεριφορά, Η έρευνα υλοποιήθηκε δύο σχολικές χρονιές 2010-11, με μαθητές ηλικίας 9-14 ετών από έξι δημόσια σχολεία την πρώτη χρονιά και μαθητές 9-12 ετών από πέντε δημόσια σχολεία τη δεύτερη χρονιά 2011-12. Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας έγινε με τη χρήση τεσσάρων εργαλείων αξιολόγησης: *πριν* και *μετά* (το ερωτηματολόγιο οικολογικής έννοιας, την κλίμακα του μοντέλου των οικολογικών αξιών, την έρευνα ικανοποίησης από το πρόγραμμα) όπως επίσης και ημιδομημένες συνεντεύξεις με μαθητές και δασκάλους με κάποια συγκεκριμένη χρονολογική σειρά. Τα δεδομένα των ερωτηματολογίων αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS με εξαίρεση τα αποτελέσματα των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα ήταν: οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Earthkeepers έδειξαν ότι είχαν σημαντικά οφέλη σχετικά με την κατανόηση των οικολογικών εννοιών όπως επίσης και αλλαγές σχετικά με φιλικές προς το περιβάλλον αξίες, στάσεις και συμπεριφορές. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές: α) έγιναν πιο ικανοί στην κατανόηση οικολογικών εννοιών που σχετίζονται με τη Ροή Ενέργειας, την Ανακύκλωση των Υλικών, τις Αλληλεξαρτήσεις και την Αλλαγή, β) κατέγραψαν στατιστικά σημαντική βελτίωση στις φιλικές προς το περιβάλλον αξίες και στάσεις και γ) επέδειξαν διαχρονικές συμπεριφορικές αλλαγές καθώς μείωσαν την επίδραση τους πάνω στον φυσικό κόσμο, εμβαθύνοντας τα αισθήματά τους σε σχέση με τη Γη και διαμοιραζόμενοι τη γνώση τους με άλλους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ολιστική προσέγγιση, αντιμετωπίζοντας και τα τρία στοιχεία της παιδαγωγικής διαδικασίας, δηλαδή την εννοιολογική κατανόηση, αξίες και στάσεις, συμπεριφορά, ήταν πολύ επιτυχημένη, και ανταποκρίθηκε στις ανάγκες της πρόσφατης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και του νέου αναλυτικού προγράμματος. Ακόμη η πεποίθηση των συγγραφέων – ερευνητών της παρούσας έρευνας ήταν ότι απαιτείται μια καλοσχεδιασμένη και διαχρονική προσέγγιση, όπως για παράδειγμα τα εκπαιδευτικά προγράμματα Earthkeepers (Van Marte, *όπ. αναφ. στο Manoli et al., 2014*), με σκοπό να έχει μία ουσιαστική επιρροή πάνω σε αυτά τα στοιχεία, μερικά από τα οποία είναι πολύ ανθεκτικά στην αλλαγή. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν στη μελέτη υποστηρίζουν τη συμβολή του προγράμματος Earthkeepers στο να αναπτύξουν συναισθηματικά στοιχεία του περιβαλλοντικού γραμματισμού, από τη στιγμή που το πρόγραμμα φαίνεται να παράγει μια αίσθηση θαυμασμού, ενδιαφέροντος, ενθουσιασμού, κινήτρου και προθυμίας για μάθηση, τα οποία είναι πολύ παραμελημένα στην παραδοσιακή επίσημη σχολική πράξη.

Η τελευταία μας έρευνα αφορά την αξιολόγηση ενός προγράμματος ΠΕ που υλοποιήθηκε στο Μεξικό το 2004-2005 και αφορούσε την αξιολόγηση ενός εξωσχολικού προγράμματος ΠΕ πάνω στη δασοκομία για μαθητές 14 με 20 ετών ενός προπαρασκευαστικού σχολείου, οι οποίοι επιλέχθηκαν τυχαία. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ΠΕ βασίστηκε πάνω στο πρότυπο αειφορικής διαχείρισης ενός κοινοτικού δάσους μιας ομάδας ιθαγενών τους Ixtlan. Στο Μεξικό όπως ανέφερε και ο Murueta (*όπ. αναφ. στο Ruiz-Mallen et al., 2009*) τα περισσότερα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ δεν είχαν αξιολογηθεί ποτέ εξωτερικά, καθώς υπήρχε έλλειψη αξιοσημείωτων δημοσιευμένων άρθρων σε περιοδικά με αυτή τη θεματολογία.

Η μέθοδος συλλογής των δεδομένων ήταν κι εδώ μεικτή. Δηλαδή από τη μία ποσοτική, συμπληρώνοντας 72 ερωτηματολόγια, και από την άλλη ποιοτικές μέθοδοι, με 11 σε βάθος συνεντεύξεις και δύο ομάδες εστίασης με μαθητές και εκπαιδευτικούς. Να αναφέρουμε σε αυτό το σημείο ότι σύμφωνα με τον Morgan (όπ. αναφ. στο Ruiz-Mallen et al., 2009) οι ποσοτικές και ποιοτικές μεθοδολογικές παραδόσεις είναι συμβατές όταν αξιολογείς προγράμματα ΠΕ. Ο Bericat (όπ. αναφ. στο Ruiz-Mallen et al., 2014), με τη σειρά του, προσθέτει ότι μια τέτοια μεθοδολογική ενσωμάτωση αυξάνει την εγκυρότητα των δεδομένων ενάντια στην χρήση μίας μόνο μεθόδου. Η χρήση μεικτών μεθόδων αξιολόγησης είναι ένας διαδεδομένος τρόπος ανάμεσα στα προγράμματα ΠΕ (δίνονται παραδείγματα σε Engels and Jacobson, 2007, Brazil; Hart, Taylor & Robotom, 1994, Canada). Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ποιοτική ανατροφοδότηση έδειξαν ότι οι μαθητές έμαθαν σχετικά με την δασοκομία, απέκτησαν μεγαλύτερη επίγνωση της σπουδαιότητας της διατήρησης του τοπικού περιβάλλον και απόλαυσαν τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα. Από την άλλη, τα ποσοτικά αποτελέσματα έδειξαν μια θετική και στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις φορές που ένας μαθητής συμμετείχε στο πρόγραμμα και την οικολογική γνώση του μαθητή, δηλαδή όσο περισσότερο συμμετείχε κάποιος τόσο αυξανόταν και η γνώση του σε οικολογικές έννοιες. Τα ευρήματα πρότειναν ακόμη ότι τα προγράμματα συμμετοχικής ΠΕ στα προπαρασκευαστικά σχολεία θα βελτίωναν την απόκτηση οικολογικής γνώσης (Ruiz-Mallen et. al., 2009).

4. Αναγκαιότητα και στόχοι της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Όπως διαπιστώθηκε από την επισκόπηση της ξένης και ελληνικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας προκύπτει το εξής φαινόμενο. Ενώ υπάρχουν αρκετές έρευνες που έχουν εκπονηθεί σε διεθνές επίπεδο και αφορούν την αξιολόγηση προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ, είτε στα πλαίσια του σχολικού αναλυτικού προγράμματος είτε από περιβαλλοντικές οργανώσεις (ΜΚΟ), ωστόσο φαίνεται ότι υπάρχει περιορισμός τόσο στις προσεγγίσεις αξιολόγησης, όσο και στα στοιχεία του προγραμμάτων που τίθενται προς αξιολόγηση. Από την άλλη, στην ελληνική αρθρογραφία η αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ βρίσκεται ακόμη σε πρώιμο στάδιο, καθώς σε επίπεδο σχολικής πραγματικότητας οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν, αλλά εμφανίζονται επιφυλακτικοί ως προς το τι θα αξιολογήσουν και κυρίως με ποιον τρόπο. Υπάρχει επίσης περιορισμένος αριθμός ερευνών όπως έχει ήδη αναφερθεί πιο πάνω σε μελέτες που ασχολούνται με το αν, σε ποιο βαθμό και πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ που υλοποιούν. Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να εμπλουτίσει και επικαιροποιήσει το συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο και να αποτελέσει αφορμή προβληματισμού αλλά και αφόρμηση για πιο συστηματική και λεπτομερή αξιολόγηση.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή επικεντρώνεται στη διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών, που εργάζονται σε σχολεία της Α/θμιας Εκπαίδευσης Νομού Πρέβεζας, σχετικά με την αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ, με πλαίσιο αναφοράς τα προγράμματα που σχεδίασαν και υλοποίησαν κατά το σχολικό έτος 2017-18, καθώς και τη γενικότερη στάση τους απέναντι στην έννοια της αξιολόγησης. Σε αυτήν τη βάση οικοδομήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας μας, με περαιτέρω στόχο την αποσαφήνιση του θέματος.

Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα προς διερεύνηση είναι:

1. Ποια είναι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, τα κριτήρια που καθορίζουν την ποιότητα ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ;
2. Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την έννοια της αξιολόγησης;
3. Πώς αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ;
4. Σε ποιον βαθμό και με ποιον τρόπο αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ που υλοποιούν;
5. Πώς μπορεί να γίνει πιο ελκυστική η αξιολόγηση ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ για τον εκπαιδευτικό;

Πέρα από τους παραπάνω κεντρικούς στόχους και τα σχετικά ερευνητικά ερωτήματα, μέσα από την παρούσα έρευνα επιδιώκεται και η εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρα που τους οδηγούν να υλοποιήσουν προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ και τις βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Καθώς η ερευνήτρια είναι Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων της Δ/σης Α/θμιας Εκπαίδευσης Πρέβεζας και έχοντας διαπιστώσει μια ιδιαίτερα σημαντική μείωση του αριθμού των υλοποιούμενων προγραμμάτων, όπως φαίνεται και στην ενότητα που

ακολουθεί, η καταγραφή των απόψεων αυτών είναι σημαντική. Εξάλλου τα θέματα αυτά συνδέονται με τη διαδικασία αξιολόγησης των προγραμμάτων αλλά και του θεσμού της ΠΕ/ΕΑΑ γενικότερα. Επιμέρους στόχοι της έρευνας, λοιπόν, που εκτιμάται ότι μπορεί να εκπληρωθούν από την παρούσα έρευνα, είναι:

1. Να διερευνηθούν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ.
2. Να διερευνηθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ.
3. Να προσδιοριστεί η συμβολή του σχολικού περιβάλλοντος, έμψυχου και μη, στην υλοποίηση ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ.
4. Να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της αξιολόγησης από πλευράς εκπαιδευτικού ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ. Κατ' επέκταση, να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ποιος θεωρείται υπεύθυνος να αξιολογεί ένα πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ.
5. Να διερευνηθούν τα αίτια που ενδεχομένως αποτρέπουν τον εκπαιδευτικό από μια συστηματική αξιολόγηση ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ.

4.1. Στατιστικά στοιχεία προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ στην Α/θμια Εκπαίδευση Πρέβεζας

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε εν συντομία κάποια στατιστικά στοιχεία που αφορούν τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ που υλοποιήθηκαν την τελευταία πενταετία από το 2014 έως και σήμερα από τους εκπαιδευτικούς, Δασκάλους, Εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και Νηπιαγωγούς στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Πρέβεζας. Τα στοιχεία προέρχονται από το αρχείο της Υπεύθυνης Σχολικών Δραστηριοτήτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πρέβεζας.

Το σχολικό έτος 2014-15 κατατέθηκαν 114 προγράμματα ΠΕ, 23 από τα Νηπιαγωγεία και 91 από τα Δημοτικά Σχολεία του Νομού Πρέβεζας. Από τα 114 υλοποιήθηκαν 107. Συγκριτικά, παραθέτουμε και τα στατιστικά στοιχεία των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας (ΑΥ), 137 στο σύνολο και 71 τα προγράμματα των Πολιτιστικών Θεμάτων (ΠΘ). Η θεματολογία των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ ως επί το πλείστον αφορούσε: Το νερό (σωστή διαχείριση, θάλασσα, ποτάμι) την ενέργεια και την ανακύκλωση, την προστασία των οικοσυστημάτων, το αειφόρο σχολείο και την δημιουργία σχολικών κήπων. Οκτώ σχολεία συμμετείχαν σε 7 εθνικά και 1 τοπικό δίκτυο με θέματα: την υδροκίνηση (ΚΠΕ Φιλιατών), τους παραδοσιακούς οικισμούς (ΚΠΕ Κόνιτσας και Πραμάντων), την Αλυ(οι)κολογία (ΚΠΕ Μεσολογγίου), τους σχολικούς κήπους (ΚΠΕ Έδεσσας - Γιαννιτσών), την αειφορική τεχνολογία (ΚΠΕ Κέρκυρας), τα απορρίμματα (ΚΠΕ Έδεσσας) και τα Οικολογικά Σχολεία (ΕΕΠΦ).

Το σχολικό έτος 2015-16 κατατέθηκαν 59 προγράμματα ΠΕ, 14 από τα Νηπιαγωγεία και 45 αντίστοιχα από τα Δημοτικά Σχολεία του Ν. Πρέβεζας. Ολοκληρώθηκαν 51 προγράμματα. Τα 8 προγράμματα που δεν ολοκληρώθηκαν αφορούσαν τον σχολικό

κήπο ενός μόνο Δημοτικού, πρόγραμμα που υλοποιούταν από όλες τις τάξεις και θα συνεχιζόταν και την επόμενη σχολική χρονιά. Η θεματολογία των προγραμμάτων αφορούσε κυρίως το τοπικό περιβάλλον, τη διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος και τη διαχείριση φυσικών πόρων. Πέντε Δημοτικά και τρία Νηπιαγωγεία συμμετείχαν σε Εθνικά και τοπικά Δίκτυα, των ΚΠΕ Κόνιτσας, ΚΠΕ Φιλιατών, ΚΠΕ Έδεσσας - Γιαννιτσών, ΚΠΕ Φιλιπιάδας, ΚΠΕ Φιλίππων και ΚΠΕ Μεσολογγίου. Παρατηρούμε ότι σε σχέση με το προηγούμενο σχολικό έτος υπάρχει μείωση 50% τουλάχιστον, για λόγους τους οποίους δεν γνωρίζουμε εξ' ολοκλήρου, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί έδωσαν έμφαση σε άλλα σχολικά προγράμματα, 69 ήταν τα προγράμματα Αγωγής Υγείας όπου κι εδώ παρατηρείται 50% μείωση και 58 των Πολιτιστικών Θεμάτων. Πιθανόν να υπάρχουν και άλλες δυσκολίες που δυσχεραίνουν την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ.

Το σχολικό έτος 2016-17 κατατέθηκαν και υλοποιήθηκαν 31 προγράμματα ΠΕ, 12 από Νηπιαγωγεία και 19 από Δημοτικά Σχολεία του Ν. Πρέβεζας. Η θεματολογία των προγραμμάτων κινήθηκε γύρω από το τοπικό περιβάλλον, το αειφόρο σχολείο, το νερό, την ανακύκλωση κ.α. Δεν συμμετείχε κανένα σχολείο σε δίκτυο. Παρατηρούμε νέα μείωση στην ανάληψη και υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ, ενώ αντίστοιχα τα άλλα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα ήταν 42 των Πολιτιστικών Θεμάτων και τα 66 τα προγράμματα Αγωγής Υγείας.

Το σχολικό έτος 2017-18 εκπονήθηκαν 37 προγράμματα ΠΕ, 9 από τα Νηπιαγωγεία και 29 προγράμματα από τα Δημοτικά σχολεία του Ν. Πρέβεζας. Η θεματολογία τους κυμάνθηκε γύρω από τη διαχείριση φυσικών πόρων, το τοπικό περιβάλλον και κυρίως την ενέργεια και το ενεργειακό αποτύπωμα. Τέσσερα σχολεία, μεταξύ των οποίων ένα Νηπιαγωγείο στο ΚΠΕ Φιλίππων και δύο Δημοτικά σχολεία στα δίκτυα των ΚΠΕ Κρεστένων και ΚΠΕ Καστοριάς. Ένα ακόμη Νηπιαγωγείο συνεργάστηκε στο Δίκτυο για τα Οικολογικά Σχολεία.

Το σχολικό έτος 2018-19 κατατέθηκαν μόλις 13 προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ 3 προγράμματα από τα Νηπιαγωγεία και 10 προγράμματα από τα Δημοτικά Σχολεία του Ν. Πρέβεζας. Ο αντίστοιχος αριθμός για τα προγράμματα αγωγής υγείας ήταν 24 και για τα προγράμματα πολιτιστικών θεμάτων ήταν 19. Ένας από τους λόγους που υπήρξε αυτή η μεγάλη μείωση είναι η εγκύκλιος για τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων που εκδόθηκε με μεγάλη καθυστέρηση για το σχολικό έτος 2018-19, στις 7 Δεκεμβρίου 2019, πιο αργά από κάθε άλλη φορά. Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να καταθέσουν τις προτάσεις για τα προγράμματα τους μέχρι τις 21 Δεκεμβρίου 2019. Βέβαια αν δεν είχε δοθεί μια παράταση μίας εβδομάδας για μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων τα προγράμματα ΠΕ μπορεί να ήταν πολύ λιγότερα.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να καταθέσουμε την προσωπική άποψη της ερευνήτριας που κατέχοντας τη θέση της Υπεύθυνης Σχολικών δραστηριοτήτων το έτος 2017-18, συνειδητοποιημένα δεν επέμεινε να ζητήσει από τους εκπαιδευτικούς που υλοποίησαν προγράμματα ΠΕ, την έκθεση αξιολόγησης του προγράμματος. Από τα 37 προγράμματα που κατατέθηκαν έλαβε μόνο μία έκθεση αξιολόγησης. Ο λόγος που δεν ζήτησε την έκθεση ήταν αφενός για να μην πιέσει χρονικά τους εκπαιδευτικούς

και αφετέρου διότι είκασε την αρνητική τους στάση απέναντι στην αξιολόγηση. Για το σχολικό έτος 2018 έχει ζητήσει από όλους τους εκπαιδευτικούς, έχοντας προετοιμάσει ενδεικτικά ένα φύλλο αξιολόγησης με βάση το αρχικό πρότυπο σχεδιασμού του προγράμματος και λαμβάνοντας υπόψη της τα κριτήρια αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Οι λόγοι που την οδήγησαν σε αυτή την απόφαση είναι και η νέα εγκύκλιος για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου αλλά και η ενασχόληση της με την παρούσα έρευνα γεγονός που την παρακίνησε να θέσει και τους εκπαιδευτικούς που υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα στη φιλοσοφία και κουλτούρα της αξιολόγησης, θεωρώντας ότι θα τους φανεί χρήσιμη στο εγγύς μέλλον.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

5. Μεθοδολογία έρευνας

Στο δεύτερο μέρος ξεκινάμε με την παρουσίαση της μεθοδολογίας που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα. Ειδικότερα, περιγράφονται η ερευνητική στρατηγική και τα εργαλεία που επιλέχθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων, η ερευνητική διαδικασία, η μέθοδος επεξεργασίας και ανάλυσης του υλικού που συλλέχθηκε προκειμένου να παραχθούν τα αποτελέσματα στην εν λόγω έρευνα.

5.1. Ερευνητική στρατηγική

Η ερευνητική στρατηγική που επιλέχθηκε στην παρούσα μελέτη είναι η ποιοτική. Η ποιοτική έρευνα, έναντι της ποσοτικής, κρίθηκε ως καταλληλότερη αφενός γιατί το συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο δεν έχει μελετηθεί ιδιαίτερα και αφετέρου διότι στόχος μας είναι η παραγωγή δεδομένων επαγωγικά, δηλαδή τα νοήματα που θα παραχθούν θα αποτελούν προϊόν των ίδιων των συμμετεχόντων (Bryman, 2015: 61). Ένα άλλο στοιχείο της ποιοτικής ερευνητικής στρατηγικής έναντι της ποσοτικής είναι η ανοικτή και ευέλικτη φύση της, γεγονός που διευκολύνει την ανάδυση καινούριων και απροσδόκητων νοημάτων και εμπειριών (Willig, 2015). Όπως αναφέρει και η Λεοντίδου (όπ. αναφ. στο Ιωσηφίδης, 2006: 24) «...οι ποιοτικές μέθοδοι ασχολούνται με αληθινά υποκείμενα αντί για τα αντικείμενα έρευνας των ποσοτικών μεθόδων...». Ακόμη, κατά τους Ίσαρη και Πουρκό (2015) αυτό που ενδιαφέρει κατά κύριο λόγο τις ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους είναι η περιγραφή και η μοναδικότητα της ανθρώπινης εμπειρίας καθώς και η βιωματική πραγματικότητα των υποκειμένων. Εμβαθύνουν δε, σε ζητήματα που αφορούν την ερμηνεία του «πώς» και του «γιατί» κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων ή και ομάδων (Ιωσηφίδης, 2003).

Ωστόσο, κρίνεται απαραίτητο να επισημανθούν και τα σημεία όπου υστερούν οι ποιοτικές μέθοδοι έναντι των ποσοτικών και εκεί θα σημειώναμε: α) το μικρό δείγμα και επομένως β) τη δυσκολία γενίκευσης και σύγκρισης των αποτελεσμάτων, γ) την επιρροή των προσωπικών αντιλήψεων του ερευνητή και δ) μια πιθανή παρέμβαση του ερευνητή στη διαδικασία μπορεί να αλλοιώσει τα χαρακτηριστικά του υπό έρευνα φαινομένου (Ιωσηφίδης, όπ. αναφ. στο Μπούσδα, 2018).

5.2. Μέθοδος και εργαλεία συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα έγινε χρήση περισσότερων της μίας μεθόδου συλλογής δεδομένων προκειμένου να βελτιώσουμε την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Πιο συγκεκριμένα έγινε χρήση τόσο της ημιδομημένης ατομικής συνέντευξης, στην οποία υποβλήθηκαν δύο υποκείμενα από το σύνολο του δείγματος, όσο και εκτεταμένη χρήση των ομάδων εστίασης (ή ομάδων επικέντρωσης – focus groups). Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε έντυπο συμπλήρωσης δημογραφικών καθώς και

άλλων στοιχείων των συμμετεχόντων που κρίθηκαν απαραίτητα στην έρευνα και τα οποία θα αναλυθούν σε επόμενο υποκεφάλαιο.

5.2.1. Ημιδομημένη ατομική συνέντευξη

Η συνέντευξη αποτελεί ένα ευρέως χρησιμοποιούμενο εργαλείο της έρευνας η οποία στοχεύει στο να κατανοήσει τον κόσμο από την άποψη των υποκειμένων, να ξεδιπλώσει τη σημασία των εμπειριών των ανθρώπων και να αποκαλύψει τον κόσμο που βίωσαν πριν τις επιστημονικές εξηγήσεις (Kvale, 1996). Πρόκειται για μια περιοχή κατασκευής γνώσης. Η συνέντευξη κατά τον Kvale (1996: 2), είναι κυριολεκτικά μια εσωτερική άποψη, μια ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα σε δύο άτομα σχετικά με ένα θέμα αμοιβαίου ενδιαφέροντος.

Η ημιδομημένη συνέντευξη, είναι «...ένα σύνολο προκαθορισμένων, κατά κάποιον τρόπο ερωτήσεων...» (Ισαρη, 2015: 97). Όπως αναφέρει και ο Patton (όπ. αναφ. στο Δασκολιά, 2004: 68) πρόκειται για μια συνέντευξη «βάσει γενικού οδηγού» ή «δομημένη συνέντευξη με ανοικτές απαντήσεις» η οποία εφαρμόστηκε σε έναν βαθμό και στην δική μας μελέτη και αποτελεί τον πιο δημοφιλή τρόπο συλλογής ποιοτικών δεδομένων διότι καθιστά δυνατή την ποικιλότητα ανάλυση των δεδομένων. Επιπλέον ο εύκολος προγραμματισμός της, σε πρακτικό επίπεδο, συγκριτικά με άλλες ποιοτικές μεθόδους την καθιστά πρώτη στη λίστα συλλογής ποιοτικών στοιχείων (Willig, 2006). Χαρακτηρίζεται δε από ευελιξία ως προς τη μερική τροποποίηση των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, την σε βάθος διερεύνηση ζητημάτων, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο, την τροποποίηση της σειράς των ερωτήσεων και τέλος την προσθήκη ή μη ερωτήσεων ή θεμάτων προς συζήτηση κατά την κρίση του ερευνητή (Ισαρη, 2015). Σε μια ημιδομημένη συνέντευξη ο συνεντευξιαζόμενος έχει τη δυνατότητα να μιλήσει ελεύθερα και ανοικτά για τις εμπειρίες του, γεγονός για το οποίο φέρει ευθύνη ο καθοδηγητής της συζήτησης (Willig, 2006). Την ίδια στιγμή, ωστόσο, που ο συνεντευξιαζόμενος αναπτύσσει ελεύθερα τις απόψεις του για ένα θέμα που τον ενδιαφέρει, υπάρχει και μια σειρά ερωτημάτων και γενικών οδηγιών που εγγυώνται την κάλυψη των ζητημάτων ενδιαφέροντος του ερευνητή (Bell, όπ. αναφ. στο Δασκολιά, 2004: 68). Ο τελευταίος οφείλει να κρατάει τις ισορροπίες και να παρεμβαίνει όσο του επιτρέπεται, να προσπαθεί να κατανοεί τις έννοιες που προβάλλονται από τον συνεντευξιαζόμενο καθώς και τις μεταφορικά χρησιμοποιούμενες εκφράσεις. Αυτού του είδους η συνέντευξη επηρεάζεται όσο καμία άλλη από τον «δεσμό» που θα αναπτυχθεί ανάμεσα στους άμεσα εμπλεκόμενους και για τον λόγο αυτό είναι σημαντικός ο σωστός χειρισμός, τόσο σε επίπεδο ευαισθησίας όσο και σε επίπεδο δεοντολογίας, της σχέσης ανάμεσα σε συνεντευκτή και συνεντευξιαζόμενο (Willig, 2006).

5.2.2. Ομάδες εστίασης (Focus groups)

Η ποιοτική μέθοδος στην οποία θα θέλαμε να σταθούμε περισσότερο, καθώς αποτέλεσε το εργαλείο συλλογής του μεγαλύτερου όγκου δεδομένων στην παρούσα έρευνα είναι οι ομάδες εστίασης ή επικέντρωσης (focus groups).

Οι ομάδες εστίασης, κάνοντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή, χρησιμοποιήθηκαν στις αρχές του 1926 σε έρευνες αγοράς και αργότερα κατά την δεκαετία του 1940 εφαρμόστηκαν και στις κοινωνικές επιστήμες (Wyatt et al., 2008). Κατά τον Lederman (όπ. αναφ. στο Rabiee, 2004: 655) η ομάδα εστίασης είναι *«μία τεχνική που αφορά τη χρήση σε βάθος ομαδικών συνεντεύξεων στις οποίες οι συμμετέχοντες επιλέγονται επειδή είναι ένα σκόπιμο αν όχι απαραίτητα αντιπροσωπευτικό δείγμα, ενός συγκεκριμένου πληθυσμού, και αυτή η ομάδα επικεντρώνεται σε ένα δοσμένο θέμα»*. Οι συμμετέχοντες σε αυτόν τον τύπο έρευνας έχουν επιλεγεί με το κριτήριο ότι έχουν να προσφέρουν και να μιλήσουν για το θέμα συζήτησης, ανήκουν σε μια ηλικιακή κατηγορία, φέρουν παρόμοια κοινωνικά χαρακτηριστικά και φυσικά είναι άνετοι να επικοινωνήσουν με τον συνεντευκτή αλλά και μεταξύ τους (Richardson & Rabiee, όπ. αναφ. στο Rabiee, 2004).

Οι ομάδες εστίασης είναι μια ποιοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων η οποία αρχίζει και κερδίζει έδαφος έναντι της ημιδομημένης ατομικής συνέντευξης (Willig, 2015). Η μορφή της παραπέμπει σε ομαδική συνέντευξη χωρίς ωστόσο να δίνεται έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ του συνεντευκτή και της ομάδας αλλά κυρίως στην αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων μεταξύ τους προκειμένου να αναδυθούν καλύτερα οι απόψεις τους πάνω στο θέμα που απασχολεί τον ερευνητή. Αυτό άλλωστε είναι και κατά την Rabiee (2004: 656) ένα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συνεντεύξεων των ομάδων εστίασης, η δυναμική της ομάδας. Μία παρόμοια ερμηνεία συναντάμε και στην Wyatt et al. (2008: 71) η οποία ορίζει τις ομάδες εστίασης *«ως προσεκτικές, σχεδιασμένες συζητήσεις μεταξύ συμμετεχόντων με παρόμοιες εμπειρίες που επιτρέπουν στον διαμεσολαβητή να αποκτήσει τις γνωστικές και συναισθηματικές αντιλήψεις των ατόμων σε ένα μη απειλητικό και χαλαρό περιβάλλον»* (Heary & Hennessy, όπ. αναφ. στο Wyatt et al., 2008: 71). Το κλειδί - χαρακτηριστικό της ομάδας εστίασης είναι ότι ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα άτομα της ομάδας, σε σύγκριση με τις ομαδικές συνεντεύξεις, οι οποίες είναι πιο χαλαρά δομημένες και δεν ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση (Webb & Kevern, όπ. αναφ. στο Wyatt et al., 2008: 71). Τα δεδομένα και τα αποτελέσματα της έρευνας θα προκύψουν από τη διάδραση, και συνέργεια της ομάδας (Cohen et al., 2008, Rabiee, 2004). Κατά την Ίσαρη (2015: 103) αυτή η μέθοδος δίνει την ευκαιρία να εισέλθει κάποιος στον τρόπο σκέψης των ανθρώπων, στο γιατί σκέφτονται με αυτόν τον τρόπο.

Ένα ακόμη θετικό πρόσημο που φέρει αυτή η μέθοδος συλλογής δεδομένων είναι το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να σχολιάζουν και να δίνουν απαντήσεις στα όσα λέγονται. Επομένως, τα όσα ειώθηκαν δέχονται ανάπτυξη, επέκταση και αμφισβήτηση προσφέροντας στον ερευνητή την δυνατότητα να συλλέξει μεγάλο όγκο στοιχείων που απαντούν στις ερωτήσεις για το πώς προκύπτει

αλλαγή ή διαμόρφωση στάσεων και πώς τα υποκείμενα της ομάδας παράγουν νοήματα (Willig, 2015). Κρίσιμο στοιχείο, επομένως, για να θεωρείται επιτυχής μια ομάδα εστίασης είναι η ουσιαστική, ισότιμη και σε βάθος αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της (Παπαδόπουλος, χ.χ.)

Οι ομάδες εστίασης χρησιμοποιούνται συνήθως προκειμένου (Cohen, 2008):

- Να επιτευχθεί η επικέντρωση σε έναν συγκεκριμένο τομέα.
- Να σχηματιστούν υποθέσεις που παράγονται από τις ιδέες και τα στοιχεία της ομάδας.
- Να συγκεντρωθούν και αποτιμηθούν δεδομένα από ποικίλες υποομάδες του γενικότερου πληθυσμού.
- Να αποτελέσουν μέσο ανατροφοδότησης άλλων παλαιότερων μελετών.
- Να διατυπωθούν θέματα και να οργανωθούν προγράμματα συνεντεύξεων ή να δημιουργηθούν ερωτηματολόγια.

Σημαντικό σημείο για τη μεγαλύτερη δυνατή παραγωγή δεδομένων της ομάδας εστίασης αποτελεί η σύνθεση της ομάδας. Ο βέλτιστος αριθμός ατόμων που συμμετέχουν σε μια ομάδα εστίασης ποικίλει. Οι Kruger & Casey (όπ. αναφ. στο Rabiee, 2004: 656) προτείνουν μεταξύ έξι με οκτώ άτομα. Παρόλα αυτά ο αριθμός που θεωρείται γενικά διαχειρίσιμος είναι μεταξύ έξι και δέκα άτομα. Η επιλογή δε των ατόμων που θα απαρτίσουν την ομάδα αποτελεί μια πρόκληση. Είθισται η επιλογή των ατόμων που θα συνθέσουν την ομάδα να έχει κάποια σκοπιμότητα ώστε να υπάρχει μια λειτουργικότητα. Το ζητούμενο άλλωστε, είναι η παραγωγή ερευνητικών δεδομένων μέσα από την ενεργή και εποικοδομητική συζήτηση των ατόμων που συνιστούν την ομάδα εστίασης. Παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την δυναμική της ομάδας είναι για παράδειγμα, το φύλο, η εθνικότητα, το εκπαιδευτικό επίπεδο, η οικονομική κατάσταση καθώς και ο βαθμός ομοιογένειας ή ετερογένειας της ομάδας. Μια ομοιογενής ομάδα θα είχε ως υπέρ μια καλύτερη και αποδοτικότερη επικοινωνία μεταξύ των μελών και ένα αίσθημα μεγαλύτερης ασφάλειας σε πιθανές αντιπαραθέσεις. Από την άλλη όμως, οι απόψεις και οι θέσεις της ομάδας θα ήταν παρόμοιες, αφαιρώντας ποικιλία από τη συζήτηση. Η ανομοιογένεια της ομάδας πλεονεκτεί ως προς τον εμπλουτισμό της συζήτησης και στην έμπνευση άλλων συνομιλητών αλλά πιθανόν να δημιουργήσει ζητήματα ισχύος ή ακόμη και θέματα ασέβειας προς τις απόψεις των άλλων (Ισαρη, 2015). Φυσικά, είναι απαραίτητο να επισημάνουμε ότι η ομοιογένεια ή όχι μιας ομάδας εστίασης καθορίζεται από την φύση του ερευνητικού θέματος που τίθεται προς συζήτηση, και επιπλέον ότι θέματα που χρήζουν ευαίσθητου και προσεκτικού χειρισμού ορισμένες φορές δεν τίθενται σε ομαδική συζήτηση (Willig, 2015).

Οι συμμετέχοντες σε μια ομάδα εστίασης θα ήταν επιθυμητό να διακατέχονται από ένα αίσθημα ασφάλειας και άνεσης, ώστε να συζητούν ελεύθερα, χωρίς φόβο, ακριβώς όπως θα επικοινωνούσαν εκτός του ερευνητικού πλαισίου, κι αυτό επειδή η παραγωγή δεδομένων στηρίζεται πάνω στην συνέργια αυτής της ομαδικής αλληλεπίδρασης (Green et al., όπ. αναφ. στο Rabiee, 2004: 656). Σε αυτό συμβάλει, όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, η ομοιογένεια ή ετερογένεια της ομάδας αλλά

και κατά πόσο έχει δοθεί η ευκαιρία στα άτομα να γνωριστούν πριν συμμετάσχουν στην ομάδα εστίασης. Ο χρόνος υλοποίησης μιας ομάδας εστίασης διαρκεί συνήθως περίπου μία με δύο ώρες, χρόνος που εξαρτάται από την πολυπλοκότητα του θέματος συζήτησης, τον αριθμό των ερωτήσεων και τον αριθμό των συμμετεχόντων. Συνίσταται λοιπόν οι συμμετέχοντες να ενημερώνονται για την χρονική δέσμευση τους (Rabiee, 2004).

Ο ρόλος του συντονιστή – διαμεσολαβητή (διευκολυντή - facilitator, moderator) παίζει σημαντικό ρόλο, στη δημιουργία ενός ικανοποιητικού επιπέδου ασφάλειας, οικειότητας και άνεσης ώστε οι συμμετέχοντες να επικοινωνούν και να καταθέτουν τις απόψεις τους με ευκολία επί του ερευνητικού θέματος. Πέραν όμως της δημιουργίας ενός κλίματος ιδανικού για συζήτηση, ο συντονιστής καλείται να υποβάλλει μια σειρά ερωτήσεων ώστε να ενεργοποιήσει την ομάδα, να την προκαλέσει να παράγει ερευνητικό υλικό που απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα, να διασφαλίσει ότι συμμετέχουν όλοι ενεργά, να ενθαρρύνει, να επέμβει σε περιπτώσεις φλυαρίας και μεταπήδησης σε άλλο θέμα άσχετο με την έρευνα (Willig, 2015). Στις δεξιότητες που είναι απαραίτητες να φέρει ένας διαμεσολαβητής για μια ομαλή συζήτηση εντάσσονται η δυνατότητα οριοθέτησης του θέματος συζήτησης, η τήρηση των κανόνων, η διαχείριση εντάσεων και συγκρούσεων, η χρήση επικοινωνιακών τρικ, χιούμορ αλλά κυρίως η ικανότητα να ακούει με ενδιαφέρον και προσοχή τα όσα λέγονται (Krueger, 1998). Για τον λόγο αυτόν, η Willig (2015) προτείνει έναν ακόμα πιο περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων, που να κυμαίνεται μεταξύ τεσσάρων και έξι ατόμων, καθώς η ακριβής καταγραφή των συζητήσεων αποδεικνύεται εξαιρετικά επίπονη όπως και ο συντονισμός της ομάδας.

Κλείνοντας την παρουσίαση των ερευνητικών μεθόδων, θα θέλαμε να αναφέρουμε ότι η ερευνητική μέθοδος των ομάδων εστίασης, όπως αναφέρει και οι Cohen & Manion (2008) είναι μία μέθοδος που μπορεί να εφαρμοστεί συνδυαστικά με άλλες πιο παραδοσιακές μεθόδους συνέντευξης, π.χ. ημιδομημένες, προκειμένου να παραχθούν πιο έγκυρα και ακριβή αποτελέσματα. Ο συνδυασμός περισσότερων της μίας μεθόδων συλλογής ερευνητικών μεθόδων, είτε ποιοτικών είτε ποσοτικών, συνδυαστικά μεταξύ τους, ονομάζεται *τριγωνοποίηση*. Στόχος της τριγωνοποίησης είναι η καλύτερη κατανόηση του υπό μελέτη ζητήματος χρησιμοποιώντας περισσότερες οπτικές. Χωρίς να επιθυμούμε να επεκταθούμε περισσότερο στην προσέγγιση αυτή, θα λέγαμε ότι μέσω της τριγωνοποίησης οι έννοιες που προκύπτουν προσφέρουν πληρέστερη αντίληψη ενός ερευνητικού φαινομένου (Willig, 2015).

5.3. Χαρακτηριστικά και διαδικασία συγκρότησης δείγματος

Η επιλογή του δείγματος έγινε με στόχο την όσο το δυνατόν καλύτερη προσέγγιση του ερευνητικού θέματος και των ερευνητικών ερωτημάτων. Ο τρόπος επιλογής του δείγματος μας ήταν η σκόπιμη δειγματοληψία (purposeful sampling). Πρόκειται για μια τεχνική που είναι ευρέως χρησιμοποιούμενη στην έρευνα για την αναγνώριση (identification) εξακρίβωση και επιλογή των πλούσιων σε πληροφορίες περιπτώσεων. Αυτό αφορά την εξακρίβωση και επιλογή ατόμων ή ομάδων ατόμων που είναι ιδιαίτερα γνώστες ή έμπειροι σχετικά με ένα φαινόμενο – θέμα ενδιαφέροντος (Cresswell & Clark, όπ. αναφ. στο Palinkas et al., 2013). Επιπροσθέτως, στη γνώση και την εμπειρία, επισημαίνεται και η σπουδαιότητα της διαθεσιμότητας και της ικανότητας να επικοινωνούν τα άτομα του δείγματος τις εμπειρίες και τις απόψεις τους με έναν ευκρινή, εκφραστικό και στοχαστικό τρόπο (Bernard· Spradley, όπ. αναφ. στο Palinkas et al., 2013). Η ερευνήτρια επομένως, κατέληξε στην σκόπιμη επιλογή του δείγματος καθώς έπρεπε να εντοπιστούν άτομα που εξυπηρετούσαν τους στόχους της έρευνας και έπρεπε να είναι εκπαιδευτικοί, εργαζόμενοι στην Α/θμια εκπαίδευση, είτε στην προσχολική ή στην σχολική εκπαίδευση, και κυρίως να έχουν σχεδιάσει και εκπονήσει προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ κατά το σχολικό έτος αναφοράς, δηλαδή το 2017-2018. Είναι σημαντικό να επισημάνουμε εδώ ότι επί συνόλου 74 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ στη Δ/νση Α/θμιας Εκπαίδευσης Ν. Πρέβεζας το συγκεκριμένο σχολικό έτος, 26 άτομα θέλησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα για λόγους που θα αναλυθούν στους περιορισμούς και τις δυσκολίες υλοποίησης της παρούσας μελέτης. Οι ομάδες εστίασης δημιουργήθηκαν ώστε να παρουσιάζουν μία ομοιογένεια ως προς τα τελευταία δύο χαρακτηριστικά αλλά ανομοιογένεια ως προς το φύλο, το σχολείο στο οποίο υπηρετούν (αστικό ή μη) και τη διαφορετικότητα θεματολογίας και παιδαγωγικής προσέγγισης των προγραμμάτων που υλοποίησαν. Τα άτομα που συγκρότησαν τις ομάδες εστίασης ήταν 24 στο σύνολο και δημιουργήθηκαν 5 ομάδες. Τα άτομα που επιλέχθηκαν για την ατομική ημιδομημένη συνέντευξη ήταν δύο, ένας άνδρας εκπαιδευτικός σε τμήμα ένταξης Δημοτικού σχολείου και μία Νηπιαγωγός σε ημιαστικό διθέσιο Νηπιαγωγείο. Η επιλογή των συγκεκριμένων ατόμων έγινε από την ερευνήτρια γνωρίζοντας τη μεγάλη και ουσιαστική τους εμπειρία σε προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ.

Σημαντικό στοιχείο για τη δεοντολογία και τη δυναμική της έρευνας αποτελεί επίσης και το προφίλ της ερευνήτριας, η οποία είναι εκπαιδευτικός ΠΕ60 με 16 χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας σε Νηπιαγωγεία της Α/θμιας Εκπαίδευσης του Ν. Πρέβεζας και με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην ΠΕ/ΕΑΑ, καθώς υλοποιεί σχετικά προγράμματα από την αρχή της εκπαιδευτικής καριέρας της. Από το 2017 και μέχρι σήμερα κατέχει την θέση της Υπεύθυνης Σχολικών Δραστηριοτήτων στη Δ/νση Α/θμιας Εκπαίδευσης Πρέβεζας. Η ιδιότητα αυτή της δίνει τη δυνατότητα να έχει άμεση και στενή σχέση τόσο με τους εκπαιδευτικούς που υλοποιούν προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ όσο και πρόσβαση σε πληροφορίες που φέρουν αυτά τα προγράμματα. Το θέμα της έρευνας της αξιολόγησης των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ συνεπώς, συνδέεται άμεσα με τα καθήκοντά της καθώς, σύμφωνα με την σχετική εγκύκλιο (212004/Δ7/7-12-2018) *«Αμέσως μετά την ολοκλήρωση των προγραμμάτων κάθε σχολικής μονάδας, οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν στον Σύλλογο Διδασκόντων την αποτίμησή*

τους, προκειμένου να εντοπίζονται τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του προγράμματος και να διαχέονται οι καλές πρακτικές μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Ο Συντονιστής/τρια κάθε προγράμματος μεριμνά για την κατάθεση σχετικής έκθεσης αποτίμησης στον/στην αντίστοιχο/η Υπεύθυνο/η Π.Ε./Α.Υ./Π.Θ./Σ.Δ. της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, μέσω του/της Διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας.» Μετά την κατάθεση αυτής της έκθεσης αξιολόγησης δύναται ο Υπεύθυνος ΠΕ ή Σχολικών Δραστηριοτήτων να προσκομίσει στους εκπαιδευτικούς που υλοποίησαν προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ τη βεβαίωση υλοποίησης του προγράμματος. Προσδοκία επομένως της ερευνήτριας είναι αφενός να διερευνήσει τον βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ οι εκπαιδευτικοί της περιοχής ευθύνης της, αφετέρου να αναβαθμίσει και να βελτιώσει τον βαθμό αξιολόγησης των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ. Το θέμα της έρευνας είναι ωστόσο σημαντικό και για έναν λόγο ακόμη, καθώς σύμφωνα με νέα εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (1816/ΓΔ4/11-1-2019) από το σχολικό έτος 2019-20 κάθε σχολική μονάδα υποχρεούται σε προγραμματισμό και αποτίμηση εκπαιδευτικού έργου. Άρα η παρούσα έρευνα καθίσταται ακόμα περισσότερο κρίσιμη καθώς συμβάλει στη διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης ως προς την αξιολόγηση και προετοιμάζει το έδαφος σε γνωστικό και μεθοδολογικό επίπεδο για τη μελλοντική αποτίμηση των εκπαιδευτικών δράσεων.

5.3.1. Βασικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Ι) πριν ξεκινήσει η συζήτηση στις ομάδες εστίασης που αφορούσε τα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία τους αλλά και επιπλέον στοιχεία που έχουν σχέση με την έρευνα μας και μας πληροφορούν για την εμπειρία των εκπαιδευτικών σε προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ, τις επισκέψεις τους σε κατά τόπους ΚΕΑ (πρώην ΚΠΕ) καθώς και αν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια ή μάθημα από κάποιον φορέα επιμόρφωσης με θέμα την αξιολόγηση. Τα τελευταία αντλήθηκαν με ερωτήματα κλειστού τύπου (ΝΑΙ-ΟΧΙ). Τα στοιχεία που αφορούν τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων είναι τα εξής: από τα άτομα που συμμετείχαν στις ομάδες εστίασης και στις συνεντεύξεις 18 ήταν γυναίκες και 8 άνδρες. Ηλικιακά η πλειοψηφία του δείγματος βρίσκεται μεταξύ 46 με 55 έτη ενώ μόνο 3 άτομα βρίσκονται στο ηλικιακό φάσμα των 36 με 45 ετών. Όσον αφορά τις ειδικότητες που συμμετείχαν, 21 άτομα ήταν δάσκαλοι ΠΕ70, 1 άτομο ΠΕ60, 2 Γυμναστές ΠΕ11, 1 άτομο Αγγλικής γλώσσας ΠΕ06 και 1 καθηγητής Πληροφορικής ΠΕ86. Από τα σχολεία στα οποία εργάζονταν οι συμμετέχοντες το χρονικό διάστημα που αναφέραμε, 3 βρίσκονται μέσα στον αστικό ιστό της Πρέβεζας, 2 σε προάστιο της Πρέβεζας και δύο σε χωριό και κομόπολη του νομού Πρέβεζας αντίστοιχα. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών 14 άτομα υλοποίησαν το πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ στις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού όπου υπάρχει η ευέλικτη ζώνη καινοτόμων δράσεων, 9 εκπαιδευτικοί είχαν τάξεις Ε' και Στ', 2 ήταν δάσκαλοι σε τμήμα ένταξης και σε ειδικό σχολείο, όπου το ωρολόγιο πρόγραμμα και η κατανομή των τμημάτων

είναι διαφορετική σε σύγκριση με το γενικό σχολείο, και τέλος μία ήταν Νηπιαγωγός σε τμήμα πρωινής λειτουργίας μόνο. Ως προς το επίπεδο σπουδών 21 άτομα είναι κάτοχοι του βασικού πτυχίου ΑΕΙ της ειδικότητας τους, 4 άτομα κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών από εξ αποστάσεως παρακολούθηση μαθημάτων σε Πανεπιστήμια (Κύπρου, Πατρών) με θέματα που αφορούν Σπουδές στην Εκπαίδευση, Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική, Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση και Διοίκηση Οργανισμών από το ΤΕΙ Χρηματοοικονομικής και Λογιστικής Πρέβεζας. Τέλος ένα άτομο έχει παρακολουθήσει το Διδασκαλείο. Ο χρόνος εκπαιδευτικής υπηρεσίας του δείγματος κυμαίνεται μεταξύ 20 με 28 έτη (17 άτομα) ενώ η μειοψηφία στα 13 με 19 έτη (9 άτομα).

Σχετικά με ειδικότερα ερωτήματα που αφορούν το ερευνητικό θέμα, λάβαμε τις εξής απαντήσεις: Σε ό,τι αφορά την παρακολούθηση μαθήματος ΠΕ/ΕΑΑ κατά τα χρόνια των βασικών σπουδών τους, οι απαντήσεις έδειξαν ότι μόνο 4 άτομα, δάσκαλοι, παρακολούθησαν το αντικείμενο της ΠΕ/ΕΑΑ. Δεύτερον, ερωτήθηκαν για τον αριθμό των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ που έχουν υλοποιήσει κατά την εκπαιδευτική τους πορεία. Η πλειοψηφία (16 άτομα) των ερωτηθέντων απάντησαν ότι έχουν κάνει από 3 έως 8 προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ, αλλά υπήρξαν και περιπτώσεις (7 άτομα) με 10 προγράμματα και μία με πάνω από 20 προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ. Δεκαπέντε άτομα δήλωσαν ότι κατείχαν τη θέση του συντονιστή κατά την διάρκεια του προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ και 11 ήταν εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ως μέλη της παιδαγωγικής ομάδας. Στο αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης στην ΠΕ/ΕΑΑ που διοργανώθηκαν από Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) ή κάποιον άλλο φορέα επιμόρφωσης, 18 εκπαιδευτικοί απάντησαν καταφατικά και μόνο 8 αρνητικά. Από τα ΚΠΕ που έχουν επισκεφτεί οι εκπαιδευτικοί, με ή χωρίς τους μαθητές τους, ήταν το ΚΠΕ Φιλιππιάδας, το πιο κοντινό στα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα, το ΚΠΕ Κόνιτσας του Νομού Ιωαννίνων, το ΚΠΕ Αράχθου στην Κόπρainer Άρτας, το ΚΠΕ Φιλιατών στον Νομό Θεσπρωτίας, αλλά και ορισμένα άλλα ΚΠΕ όπως Πραμάντων (έχει συγχωνευτεί με το ΚΠΕ Κόνιτσας), Κρεσσένων και Στυλίδας που βρίσκονται σε άλλα γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδας και για να τα επισκεφτούν οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ανήκουν στο αντίστοιχο θεματικό δίκτυο που προσφέρει το ΚΠΕ. Οι τελευταίες ερωτήσεις αφορούσαν, πρώτον, κατά πόσο οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο με θέμα την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και, δεύτερον, αν προτίθενται να υλοποιήσουν στο επόμενο σχολικό έτος 2018-19 πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ. Οι απαντήσεις που λάβαμε ως προς το πρώτο ζήτημα ήταν ως επί το πλείστον αρνητικές με μόνο 3 άτομα επί του συνόλου να δηλώνουν ότι παρακολούθησαν επιμόρφωση με θέμα την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ως προς τα τελευταία ζήτητα, 17 άτομα δήλωσαν πρόθεση ανάληψης προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ για το τρέχον έτος, ενώ 9 άτομα έδωσαν αρνητική απάντηση για λόγους κυρίως απουσίας χρόνου, φόρτου ύλης κ.α.

5.4. Διαδικασία έρευνας

Πριν την έναρξη συλλογής δεδομένων, καταρτίστηκε ο οδηγός συνέντευξης (Παράρτημα Ι) και προσαρμόστηκε στο πλαίσιο των ομάδων εστίασης. Σε αυτή την φάση, αντλήσαμε πολύτιμες πληροφορίες από το εγχειρίδιο του Krueger (1998) για το πώς θα σχηματίσουμε ερωτήσεις που αφορούν τις ομάδες εστίασης. Όλες οι ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου και διατυπωμένες έτσι ώστε να δίνουν την δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και να παράγουν δεδομένα. Προσέξαμε η γλώσσα των ερωτήσεων να είναι απλή, περιεκτική, κατανοητή και να αποπνέει οικειότητα, ακριβώς όπως θα κάναμε μια συζήτηση με παρέα φίλων ή συναδέλφων σε μια χαλαρή συνάντηση. Οι πρώτες ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν ερωτήσεις γνωριμίας και εξοικείωσης ανάμεσα στους συμμετέχοντες καθώς και μεταβατικές για το αντικείμενο της ΠΕ/ΕΑΑ. Οι επόμενες ερωτήσεις αφορούσαν τα ερευνητικά ερωτήματα, ξεκινώντας από τα πιο γενικά ζητήματα και φτάνοντας στα πιο ειδικά. Τέλος, τέθηκαν ερωτήσεις που αποσκοπούσαν στην καταγραφή της γενικότερης αίσθησης της εμπειρίας που αποκόμισαν οι συμμετέχοντες. Συνολικά στον οδηγό συμπεριλήφθηκαν 24 ερωτήσεις. Αυτές οι ερωτήσεις επιδιώχθηκε να τεθούν σε όλες τις ομάδες εστίασης, αλλά και στις ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις, με μικρές τροποποιήσεις, ώστε να ταιριάζει με το ύφος αυτής της μεθόδου συλλογής δεδομένων. Ο μέσος χρόνος που απαιτήθηκε για την υλοποίηση κάθε ομάδας εστίασης ήταν 55 λεπτά, ανάλογα με τον αριθμό των υποκειμένων που αποτελούσαν την ομάδα, και αντίστοιχα 45 λεπτά για την ημιδομημένη συνέντευξη.

Η προσέγγιση των ατόμων που επιλέξαμε για να σχηματίσουμε τις ομάδες εστίασης ήταν αρκετά χρονοβόρα και επίπονη. Η πρώτη προσέγγιση έγινε με την έναρξη του σχολικού έτους (2018-2019), είτε προσωπικά είτε τηλεφωνικά με τους εκπαιδευτικούς που απείχαν χιλιόμετρα από την έδρα του ερευνητή. Η δεύτερη προσέγγιση έγινε πιο στοχοθετημένα και σε προσωπικό επίπεδο, δύο εβδομάδες πριν την καθορισμένη έναρξη της πρώτης ομάδας εστίασης και αφού είχε ολοκληρωθεί και ελεγχθεί ο οδηγός συνέντευξης σε συνεργασία με τον επιβλέποντα καθηγητή. Λόγω της ιδιότητας της ερευνήτριας (εκπαιδευτικός ΠΕ60 – Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων) υπήρχε η δυνατότητα να προσεγγιστούν οι υποψήφιοι των ομάδων εστίασης στον χώρο της εργασίας τους, την ώρα των διαλειμμάτων, χωρίς να χρειάζεται σχετική άδεια από τη Δ/ση Α/θμιας Εκπ/σης Πρέβεζας. Για τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονταν εκτός Πρέβεζας, αφού έγινε η πρώτη τηλεφωνική επικοινωνία, εν συνεχεία υπήρχε προσωπική συνάντηση μαζί τους προκειμένου να ενημερωθούν για τον σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ κατά το σχολικό έτος 2017-18 ήταν 74 στο σύνολο. Από τα 35 άτομα με τα οποία ήρθε σε επαφή η ερευνήτρια μόνο 26 δέχθηκαν να συμμετέχουν. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί αρνήθηκαν ευγενικά, αιτιολογώντας την άρνηση τους για λόγους προσωπικούς, έλλειψης χρόνου, λόγους υγείας, άρνησης έκθεσης στους συναδέλφους, άρνησης καταγραφής της συνομιλίας, αλλαγή σχολείου εργασίας, χιλιμετρική απόσταση. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ενημερώθηκαν για το γεγονός ότι θα αποτελούν μέλη μιας ομάδας και ότι η συνομιλία θα καταγράφεται με τη βοήθεια ψηφιακού ηλεκτρονικού καταγραφέα.

Μετά από κάθε συναίνεση ο συμμετέχων εκπαιδευτικός τοποθετούνταν σε μια ομάδα. Συνολικά σχηματίστηκαν 5 ομάδες. Μία των 6 ατόμων δύο των 5 ατόμων και δύο των 4 ατόμων. Έγινε προσπάθεια οι ομάδες να είναι ανομοιογενείς ως προς το φύλο και τα σχολεία όπου υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί, γεγονός που δεν επιτεύχθη πλήρως, λόγω αισθημάτων ανασφάλειας που εκδήλωσαν κάποιοι από τους συμμετέχοντες αλλά κι επειδή ορισμένοι εκπαιδευτικοί ζήτησαν να συμμετέχουν σε άλλη ομάδα εστίασης λόγω έκτακτων προσωπικών αναγκών. Εντούτοις επιτεύχθηκε ικανοποιητικός βαθμός ετερογένειας της σύνθεσης κάθε ομάδας.

Ως χώρος διεξαγωγής της έρευνας ορίστηκε το γραφείο της ερευνήτριας καθώς ήταν ευρύχωρο και μπορούσε να φιλοξενήσει μέχρι 6 άτομα. Διαμορφώθηκε επίσης κατάλληλα ώστε να δίνει την δυνατότητα στα μέλη της ομάδας να σηκώνονται και να παίρνουν ό,τι επιθυμούν από πάγκο με σνακ και αναψυκτικά. Ένας άλλος λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε ήταν η ησυχία που διασφάλιζε, έδινε την αίσθηση της οικειότητας αλλά και την αίσθηση του κύρους που χρειαζόταν για την διεξαγωγή μιας σοβαρής συζήτησης.

Ο χρόνος υλοποίησης της έρευνας (δηλαδή κάθε ομάδας εστίασης – συνέντευξης) ορίστηκε σε συνεννόηση με τους συμμετέχοντες, γεγονός που ήταν αρκετά δύσκολο και περιοριστικό, καθώς η ερευνήτρια ζήτησε από τους συνεντευξιαζόμενους να έχουν στη διάθεση τους 1,5 ώρα. Αυτό ήταν αρκετά δύσκολο να επιτευχθεί καθώς αρκετοί συμμετέχοντες είτε δεν έρχονταν στην καθιερωμένη ώρα είτε προέκυπταν λόγοι απομάκρυνσης τους από την συζήτηση σε χρόνο νωρίτερα από την προσδοκώμενη λήξη της συνάντησης, γεγονός που προκαλούσε επιπλέον στρες στον διαμεσολαβητή- ερευνητή. Ακόμη η τελευταία ημιδομημένη συνέντευξη διεξήχθη σε χώρο εκτός του γραφείου, ύστερα από επιθυμία του συνεντευξιαζόμενου, καθώς και την απουσία ηλεκτρονικού καταγραφέα της συζήτησης και γι αυτό τον λόγο κρατήθηκαν όσο το δυνατόν καλύτερες σημειώσεις από την ερευνήτρια.

Των κανονικών συνεντεύξεων είχε προηγηθεί μια πιλοτική εφαρμογή, όπου δυστυχώς από τα τρία άτομα που κλήθηκαν προσήλθε μόνο ένα. Ωστόσο συνεχίσαμε την διαδικασία ώστε να ελέγξουμε τυχόν αδυναμίες ή αστοχίες του οδηγού συνέντευξης, πράγμα που έγινε και αναπροσαρμόστηκαν ορισμένα σημεία του οδηγού συνέντευξης.

Όλες οι συναντήσεις με τα άτομα που αποτελούσαν τις ομάδες εστίασης καθώς και η μία ημιδομημένη συνέντευξη έλαβαν χώρα απογευματινές ώρες 6-7 μ.μ. τον Νοέμβριο του 2018.

5.5. Στοιχεία δεοντολογίας έρευνας

Όλοι οι συμμετέχοντες στην ομάδα εστίασης συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα, καθώς επίσης ενημερώθηκαν για τη θεματολογία της συζήτησης ή της συνέντευξης εκ των προτέρων προκειμένου να δώσουν την συγκατάθεση τους. Πριν την έναρξη κάθε ομάδας εστίασης και συνέντευξης προηγούνταν το καλωσόρισμα της ερευνήτριας, ενημέρωση για την διαδικασία που θα ακολουθούνταν, τους κανόνες

της συζήτησης και την καταγραφής της, καθώς και τη δυνατότητα συμμετοχής ή όχι στην συζήτηση καθ' όλη την διάρκεια διεξαγωγής της. Δόθηκε επίσης η προφορική εγγύηση, ότι τα όποια προσωπικά στοιχεία δηλωθούν θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της έρευνας και δεν θα δημοσιοποιηθούν.

Η ερευνήτρια επίσης δεσμεύτηκε για την ανωνυμία των ατόμων που συμμετείχαν καθώς και την παράλειψη προσωπικών στοιχείων που πιθανόν να «φανέρωναν» την ταυτότητα τους, τηρώντας έτσι στα πλαίσια της ερευνητικής δεοντολογίας τις αρχές της εχεμύθειας, της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας (Ισαρη, 2015· Willig et al., 2008).

5.6. Περιορισμοί & δυσκολίες της έρευνας

Ολοκληρώνοντας το κομμάτι της ερευνητικής διαδικασίας, θα θέλαμε να προσθέσουμε τους περιορισμούς της έρευνας οι οποίοι αφορούν τις δυσκολίες ως προς την διεξαγωγή των ομάδων εστίασης αλλά και την ερευνήτρια.

Όσον αφορά την ερευνήτρια, πρέπει να επισημάνουμε την απειρία της στο κομμάτι καθοδήγησης και συντονισμού ομάδων εστίασης. Έτσι, υπήρχε μια φυσική συστολή απέναντι σε γνωστά ως προς τη φυσιογνωμία πρόσωπα αλλά άγνωστα ως προς τον χαρακτήρα και αγωνία για την ομαλή, χωρίς υπερβολικές εντάσεις, διάδραση μεταξύ τους. Εκτιμούμε, ωστόσο, ότι αυτή η εύλογη δυσκολία δεν επηρέασε ουσιωδώς την παραγωγή ερευνητικών δεδομένων.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς και τη διεξαγωγή των ομαδικών συνεντεύξεων υπήρχε μια σχετική δυσκολία στο να βρεθεί κοινή ώρα συνάντησης και παρά τον αρχικό καθορισμό των ατόμων που θα απαρτίζουν κάθε ομάδα, χρειάστηκε να γίνει αναπροσαρμογή στην σύνθεση των ομάδων η οποία κάποιες φορές δεν ήταν η ιδανική, εννοώντας την επίτευξη μιας ετερογένειας που θα συντελούσε στην ποικιλία των απόψεων. Μια άλλη δυσκολία που αντιμετώπισε η ερευνήτρια ήταν η χρονική ασυνέπεια των συμμετεχόντων. Δεδομένου ότι η διάρκεια μιας ομάδας εστίασης είναι μία με δύο ώρες, είχε ζητηθεί από τους συμμετέχοντες να έχουν στην διάθεση τους 1,5 ώρα. Φάνηκε όμως εκ των πραγμάτων ότι ήταν αρκετά δύσκολο να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, καθώς αρκετοί συμμετέχοντες είτε δεν έρχονταν στην καθιερωμένη ώρα, είτε δεν παρουσιάζονταν καθόλου γεγονός που προκαλούσε αλλαγή στην σύνθεση της ομάδας, ή προέκυπταν λόγοι απομάκρυνσης τους από την συζήτηση νωρίτερα από την προσδοκώμενη λήξη της συνάντησης, προκαλώντας επιπλέον στρες στην ερευνήτρια για την ομαλή και σωστή διεξαγωγή της έρευνας.

5.7. Επεξεργασία και μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Οποιαδήποτε ποιοτική ανάλυση στοχεύει στο να προκύψουν νέες ιδέες, οι οποίες θα απαντούν στο ερευνητικό ερώτημα που καθοδήγησε την έρευνα (Willig, 2015). Στην παρούσα μελέτη οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η χρήση ομάδων εστίασης και η ημιδομημένη συνέντευξη. Σύμφωνα με το ύφος των

εργαλείων, η υπάρχουσα βιβλιογραφία μας ωθεί στο να υιοθετήσουμε την προσέγγιση της θεματικής ανάλυσης (Willig, 2015) προκειμένου να επεξεργαστούμε και αξιοποιήσουμε τα δεδομένα που προέκυψαν. Ο λόγος που επιλέξαμε τη θεματική ανάλυση είναι επειδή το υλικό που συλλέξαμε μπορεί να αναλυθεί και ως προς το νόημα αλλά και ως προς το περιεχόμενο του, επομένως είναι κατάλληλο για μια τέτοιου είδους ανάλυση. Πρόκειται για μία μέθοδο όπου η παραγόμενη γνώση είναι αποτέλεσμα εντοπισμού «θεμάτων» τα οποία αντιπροσωπεύουν αντιλήψεις ορισμένων ατόμων ή κοινωνικές αναπαραστάσεις κοινωνικών ομάδων κ.α. (Willig, 2015).

Αν και ένα από τα χαρακτηριστικά της θεματικής ανάλυσης είναι η «θεωρητική ελευθερία» (Willig, 2015) ή όπως αναφέρουν οι Braun και Clark (2006: 4) μια «ευελιξία», καθώς πρόκειται για μία μέθοδο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την διερεύνηση ερευνητικών ζητημάτων με βάση τον ρεαλισμό και τη φαινομενολογία, δεν είναι ορθό να χαρακτηρίζεται από απουσία θεωρητικών και επιστημολογικών θέσεων. Απλά αυτές οι θέσεις πρέπει να επιλέγονται από τον ίδιο τον ερευνητή και όχι από την μέθοδο, σε σχέση πάντα με τα ερευνητικά ερωτήματα που καλείται να απαντήσει (Willig, 2015).

Όσον αφορά την παρούσα θεματική ανάλυση η προσέγγιση που ακολουθεί είναι η επαγωγική δηλαδή η μετάβαση από το ειδικό στο γενικό και η ένταξη των εμπειρικών δεδομένων σε ένα θεωρητικό πλαίσιο.

Τα στάδια ή φάσεις της θεματικής ανάλυσης που προτείνονται από τις Braun και Clark (όπ. αναφ. στο Ίσαρη και Πουρκός, 2015: 117) προκειμένου να επεξεργαστούμε τα δεδομένα μας είναι έξι, τα οποία δεν είναι απαραίτητο να ακολουθούν μια γραμμική πορεία αλλά είναι ευέλικτα και αλληλένδετα μεταξύ τους στο γενικό πλαίσιο σχεδιασμού του ερευνητικού ζητήματος μας. Οι φάσεις αυτές, όπως υλοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, παρουσιάζονται παρακάτω.

➤ **Φάση εξοικείωσης με τα δεδομένα**

Σε αυτό το πρώτο στάδιο «βυθιστήκαμε» στα δεδομένα που συλλέξαμε, τόσο από τις ομάδες εστίασης όσο και από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Έχοντας το πλεονέκτημα ότι υλοποιήσαμε εμείς τη συλλογή δεδομένων, σχηματίσαμε μια πρώτη εικόνα για την ποσότητα και ποιότητα των «θεμάτων» και νοημάτων που προκύπτουν. Πριν όμως ξεκινήσουμε την 1^η αυτή φάση εξοικείωσης με το υλικό, προηγήθηκε δεύτερη προσεκτική ακρόαση των ομάδων επικέντρωσης και των συνεντεύξεων και εν συνεχεία όσο το δυνατόν περιληπτική απομαγνητοφώνηση – καταγραφή του ακουστικού μέρους στο λογισμικό επεξεργασίας κειμένου Word.

Για την καλύτερη απόδοση του κειμένου των ομάδων εστίασης και των συνεντεύξεων ακολουθήσαμε ένα πρωτόκολλο ειδικών χαρακτήρων (Ιωσηφίδης, όπ. αναφ στο Μπούσδα, 2018· Τσιώλης, 2014).

Σύμβολο- Χαρακτήρας	Ερμηνεία
E:	Ομιλία/ερώτηση ερευνητή.
Σ:	Ομιλία/απάντηση συνεντευξιζόμενου.
(.)	Δηλώνει παύση.
(...)	Δηλώνει μεγάλης διάρκειας παύση.
;	Κανονικά ως σημείο στίξης σε ερώτηση
,	Κανονικά ως σημείο στίξης σε λογικό χωρισμό λέξεων.
.	Κανονικά ως σημείο στίξης σε σταμάτημα φωνής και πρότασης.
«»	Σε λόγια κάποιου άλλου.

➤ Φάση δημιουργίας κωδικών

Στο στάδιο αυτό της ανάλυσης, και αφού διαβάσαμε και εξοικειωθήκαμε με τα δεδομένα, άρχισε η δημιουργία των αρχικών κωδικών με την διεξοδική εξέταση των καταγραφών. Σε κάθε απόσπασμα που αφορούσε ερευνητικό ζήτημα, αποδώσαμε έναν ή περισσότερους χαρακτηρισμούς – κωδικούς που φαίνονταν να έχουν ενδιαφέρον και να απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα.

➤ Φάση αναζήτησης θεμάτων

Στο τρίτο στάδιο της ανάλυσης, κι αφού όλα τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν, εστίασαμε στην αναζήτηση θεμάτων ή υποθεμάτων με την προσπάθεια συνδυασμού των ποικίλων κωδικών που προέκυπταν από τα δεδομένα. Τα θέματα αποτελούσαν συγκερασμό και γενίκευση των κωδικών που δόθηκαν αρχικά.

➤ Φάση επανεξέτασης των θεμάτων

Στο στάδιο αυτό, έγινε προσπάθεια επανεξέτασης των θεμάτων που δημιουργήθηκαν αρχικά ώστε να διαπιστώσουμε αν επικαλύπτονται ή όχι, αν χρειάζεται να δημιουργηθούν ξεχωριστά θέματα και υποθέματα, «...λαμβάνοντας υπόψη δύο βασικά κριτήρια για την εξέταση των θεματικών κατηγοριών: την εσωτερική ομοιογένεια και την εξωτερική ανομοιογένεια» (Patton, όπ. αναφ. στο Ίσαρη, 2015). Αυτό σημαίνει ότι ελέγξαμε αν υπάρχει συνοχή στα δεδομένα που αντιστοιχούν σε κάθε θέμα. Σε πρώτο επίπεδο λοιπόν, επανεξετάσαμε όλα τα αποσπάσματα που αναλογούν σε κάθε θέμα προκειμένου να διαπιστώσουμε αν διαμορφώνουν ένα συνεκτικό μοτίβο και καταλήξαμε στην διαμόρφωση του «θεματικού χάρτη» (βλ. παρακάτω). Σε δεύτερο επίπεδο, επανεξετάσαμε τα δεδομένα στο σύνολο τους και προσπαθήσαμε να αποτιμήσουμε την δυνατότητα του «θεματικού χάρτη», να αποδώσει τα νοήματα του ερευνητικού μας υλικού ή να εντοπίσουμε τυχόν παραλείψεις μονάδων νοήματος και κωδικούς που δεν συμπεριλήφθησαν στο αρχικό στάδιο κωδικοποίησης ή δεν αναδύθηκε καμία νέα πληροφορία.

➤ **Φάση ορισμού και ονομασία των θεμάτων**

Σε αυτή την φάση, κι αφού διαμορφώσαμε τον θεματικό χάρτη των δεδομένων προχωρήσαμε ακόμη ένα βήμα προσδιορίζοντας την ουσία του κάθε θέματος καθώς και την έκταση των ερευνητικών δεδομένων που περιλαμβάνει. Αυτό επετεύχθη αναλύοντας λεπτομερώς την «ιστορία» που καθρεπτίζονταν σε κάθε θέμα, καθώς κι αν αυτό αποτελούσε μέρος του γενικότερου ερευνητικού πλαισίου. Προβήκαμε επίσης σε έλεγχο αλληλοεπικάλυψης των θεμάτων και προσδιορισμό των υποθεμάτων.

➤ **Φάση παρουσίασης δεδομένων – Σύνθεση ευρημάτων**

Στο τελευταίο στάδιο της ανάλυσης και έχοντας ως βοηθό τον θεματικό χάρτη με τα κωδικοποιημένα στοιχεία προχωρήσαμε στην συγγραφή των αποτελεσμάτων. Παρακάτω παρουσιάζεται ο θεματικός χάρτης που προέκυψε από τα ερευνητικά μας δεδομένα. Οι αριθμοί μέσα στις παρενθέσεις δηλώνουν πόσες φορές αναφέρθηκαν στοιχεία (κώδικες) που εντάσσονται σε κάθε θεματική κατηγορία.

5.8. Θεματικός χάρτης

Ο θεματικός χάρτης που προέκυψε από τη θεματική ανάλυση των ευρημάτων παρουσιάζεται στην ενότητα αυτή και ακολουθεί η λεπτομερής παράθεση των αποτελεσμάτων.

1. ΠΡΟΪΠΑΡΧΟΥΣΑ ΣΧΕΣΗ-ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΦΥΣΗ

- Επικέντρωση στις αισθήσεις που κινητοποιούνται στη φύση (4)
- Επικέντρωση σε δραστηριότητες στη φύση (7)
- Μεγάλωμα στο φυσικό-αγροτικό περιβάλλον (7)
- Αντιπαραβολή με μέγιστο στο αστικό περιβάλλον (1)

2. ΚΙΝΗΤΡΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΕ/ΕΑΑ

- Προσωπικά κίνητρα (3)
- Εκπαιδευτικά-μαθητοκεντρικά κίνητρα (10)
 - Θετικά εκπαιδευτικά-μαθητοκεντρικά κίνητρα (7)
 - Αρνητικά εκπαιδευτικά-μαθητοκεντρικά κίνητρα (3)
- Φίλο-περιβαλλοντικά κίνητρα (2)

3. ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΕ/ΕΑΑ

- Συναισθήματα (24)
 - Θετικά συναισθήματα (15)

- Αρνητικά συναισθήματα (9)
- Δυσκολίες (14)
 - Δυσκολίες σχετικά με τον σχεδιασμό/υλοποίηση (6)
 - Δυσκολίες σχετικά με τους μαθητές (3)
 - Δυσκολίες σχετικά με τις συνεργασίες (5)

4. ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΕ/ΕΑΑ (ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ)

- Τρόπος ανταπόκρισης-συμμετοχής των μαθητών (5)
- Μαθησιακά αποτελέσματα (4)
- Συνέπεια σχεδιασμού-υλοποίησης (2)
- Παιδαγωγικές προσεγγίσεις (8)
- Επάρκεια πόρων/υποδομών (5)
- Επίτευξη συνεργασιών (7)

5. ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

- Θετικά συναισθήματα (11)
 - Για τον εκπαιδευτικό (5)
 - Για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (4)
 - Για το εκπαιδευτικό σύστημα (2)
- Αρνητικά συναισθήματα (12)
 - Για τον εκπαιδευτικό (7)
 - Για το εκπαιδευτικό σύστημα (5)

6. ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΕ/ΕΑΑ

- Ο ρόλος της αξιολόγησης (14)
 - Επικέντρωση στους μαθησιακούς στόχους (2)
 - Ανατροφοδότηση εκπαιδευτικού (3)
 - Αξιολόγηση διαφόρων διαστάσεων του προγράμματος και ανατροφοδότηση (9)
- Αξιολογούμενα στοιχεία (22)
 - Τρόπος ανταπόκρισης-συμμετοχής των μαθητών (5)
 - Μαθησιακά αποτελέσματα (5)
 - Συνέπεια σχεδιασμού-υλοποίησης (3)
 - Παιδαγωγικές προσεγγίσεις (2)
 - Επάρκεια πόρων/υποδομών (1)
 - Επίτευξη συνεργασιών (4)
 - Προβολή-διάχυση αποτελεσμάτων (2)
- Υπεύθυνοι αξιολόγησης (8)
 - Σχολικοί-εσωτερικοί παράγοντες (5)
 - Εξωτερικοί παράγοντες (3)

7. ΒΑΘΜΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΕ/ΕΑΑ

8. ΤΡΟΠΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΕ/ΕΑΑ

- Άτυπη αξιολόγηση (5)
- Τυπική αξιολόγηση (2)

9. ΤΡΟΠΟΙ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΕ/ΕΑΑ

- Επιμόρφωση & υποστήριξη από έμπειρους (8)
- Συνεργασία & διαμοιρασμός εμπειρίας (5)
- Παροχή κινήτρων (10)
 - Σε επίπεδο προγράμματος (5)
 - Σε επίπεδο εκπαιδευτικού (5)

6. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις ομάδες εστίασης και τις ημιδομημένες συνεντεύξεις όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης Πρέβεζας για την αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ ήταν ποικίλα. Αρχικά θα καταθέσουμε τα αποτελέσματα που αφορούσαν τις ερωτήσεις μετάβασης και στη συνέχεια τα αποτελέσματα που απαντούν στα ερευνητικά μας ερωτήματα καθώς και για τη μελλοντική πρόθεση των εκπαιδευτικών να αξιολογούν προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ.

6.1. Προϋπάρχουσα σχέση – εμπειρία των Εκπαιδευτικών με τη Φύση

Όλοι οι συμμετέχοντες σε πρώτη φάση κλήθηκαν να καταθέσουν τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες σε σχέση με τη φύση, ως μια σημαντική εμπειρία ζωής (significant life experience), θέμα το οποίο έχει αποτελέσει, σύμφωνα με μεγάλο όγκο ερευνών (Chawla· Hsu· Peters-Grant· Sward· Corcoran· Palmer and Suggate· Palmer, Suggate, Bajd, Hart et al.· Palmer, Suggate, Bajd and Tsaliki, όπ. αναφ. στο Howell, Allen, 2016) στοιχείο που συμβάλει στην ανάπτυξη θετικών προς το περιβάλλον συμπεριφορών και δράσεων, μεταξύ των οποίων μπορεί να είναι η εμπλοκή με την ΠΕ. Η αίσθηση που αποπνέουν οι απαντήσεις τους είναι καθόλα θετική και συνδέεται είτε με τα παιδικά τους βιώματα είτε με την ενήλικη ζωή τους. Οι απαντήσεις τους επικεντρώνονται στις αισθήσεις (μυρωδιές, ήχοι κ.α.) που κινητοποιούνται στην φύση, σε δραστηριότητες που υλοποιούν στη φύση, αθλητικές ή άλλες, στη ζωή και το μέγαλωμα τους στο φυσικό-αγροτικό περιβάλλον καθώς και στην αντίθεση που προκύπτει ανάμεσα στην ζωή σε αστικό και σε φυσικό περιβάλλον, αποτελεί δε για όλους πηγή αναζωογόνησης.

- **Επικέντρωση στις αισθήσεις**

Όλοι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν διαφορετικές απόψεις όταν ερωτούνταν για την σχέση τους με την φύση και το περιβάλλον. Ωστόσο, ένα μεγάλο μέρος των απόψεων αναφέρονται στην ενεργοποίηση των αισθήσεων, όπως η μυρωδιά της πραγματικής ντομάτας της θάλασσας και του αντηλιακού στην παραλία, η αίσθηση δροσιάς που προσφέρει το δάσος, η μυρωδιά των ευκαλύπτων στην ακτή που επισκεπτόταν ο εκπαιδευτικός ως παιδί και ακόμη οι ήχοι και οι μυρωδιές της φύσης που έχεις την ευκαιρία να γευτείς όταν ζεις κοντά της. Θα πρέπει εδώ να διευκρινιστεί ότι εντάξαμε στην ίδια θεματική κατηγορία τις αισθήσεις που συνδέονται τόσο με το φυσικό όσο και με το αγροτικό οικοσύστημα.

Σ4: «..Θυμάμαι πολύ έντονα τις διακοπές στην παραλία, την μυρωδιά της θάλασσας και του αντηλιακού, καθώς και τον κήπο του παππού όπου η ντομάτα μύριζε ντομάτα και όχι πλαστικό».

Σ5: «Για μένα η φύση είναι αναζωογόνηση(..) δεν μπορώ να ζήσω κάπου χωρίς θάλασσα και θυμάμαι επίσης την εντύπωση που μου έκανε το πράσινο και η αίσθηση της δροσιάς του πράσινου».

Σ7: «..Θυμάμαι έντονα κάθε φορά που ερχόμουν από Αθήνα ως παιδί, τη μυρωδιά των ευκαλύπτων στην Κυανή ακτή».

Σ17: «Μεγάλωσα σε χωριό και ζω σε χωριό και μου αρέσουν οι ήχοι και οι μυρωδιές της φύσης».

• Επικέντρωση σε δραστηριότητες στη φύση

Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών διηγήθηκαν εμπειρίες τους, που επικεντρώνονταν σε δραστηριότητες τους στην φύση, όπως διακοπές, βόλτα και εξερεύνηση στο δάσος, περίπατοι, παιχνίδια και αθλητικές δραστηριότητες σε δάσος και λίμνη, διασκέδαση δίπλα στο ποτάμι καθώς και μάζεμα της ελιάς στο χωριό.

Σ9: «..θυμάμαι έντονα το δάσος του Μονολιθίου και τη λίμνη Ζιρού όπου πήγαινα για τρέξιμο».

Σ14: «Μεγάλωσα στη Γερμανία και πηγαίναμε στα πλαίσια των μαθημάτων στο δασάκι και εξερευνούσαμε».

Σ19: «Θυμάμαι πολύ έντονα τα ρέματα στην περιοχή που μεγάλωσα, όπου παίζαμε».

• Μεγάλωμα στο φυσικό – αγροτικό περιβάλλον

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρθηκαν σε εμπειρίες τους που είχαν να κάνουν τόσο με παιδικές τους εμπειρίες στο χωριό και στον κήπο του παππού και της γιαγιάς, στη συνεχή επαφή τους με την φύση (π.χ. βουνό, θάλασσα ή ποτάμι), αναμνήσεις από το ελαιόκτημα και την λιμνοθάλασσα κι ακόμη την ενήλικη ζωή τους μέσα στην φύση.

Σ10: «..Πρέπει να πω ότι μεγάλωσα στη φύση, δουλεύω στην φύση και ζω από τη φύση».

Σ11: «Μεγάλωσα μέσα στη φύση καθώς κάθε καλοκαίρι ήμουν στο χωριό στο βουνό».

Σ3: «..Θυμάμαι ένα ωραίο κτήμα που είχαμε (..) ελαιόκτημα μέσα στο δάσος και περιβάλλεται από μια λιμνοθάλασσα με υδρόβια πουλιά».

Σ23: «Μου αρέσει να ασχολούμαι με τον κήπο μου και είμαι σε διαρκή επαφή με την φύση, διότι είτε κολυμπώ, είτε περπατώ στο δάσος του Μονολιθίου».

• Αντιπαραβολή με μεγάλωμα στο αστικό περιβάλλον

Ο εκπαιδευτικός που συμμετείχε στην ατομική ημιδομημένη συνέντευξη μίλησε για την εντύπωση που του έκανε η αλλαγή περιβάλλοντος στην ηλικία των δέκα ετών, αφήνοντας πίσω του το πυκνοκατοικημένο και αστικό περιβάλλον της Αθήνας και ερχόμενος στην Πρέβεζα με εντονότερο το πράσινο στοιχείο, ενισχύοντας έτσι την

ευαισθησία του απέναντι στο περιβάλλον και την ενασχόληση του με προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ μέσα από την ιδιότητα του ως εκπαιδευτικός.

Σ25: «Μεγάλωσα μέχρι τα 10 μου χρόνια στην Αθήνα κι ύστερα ήρθα στην Πρέβεζα, οπότε η διαφορά στο περιβάλλον ήταν ορατή, πράγμα που με έκανε να την αγαπήσω ακόμη περισσότερο».

6.2. Κίνητρα των Εκπαιδευτικών για την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ

Στο μέρος της συζήτησης που αφορούσε τα κίνητρα που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να υλοποιούν προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε σε κίνητρα που έχουν να κάνουν με τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στο περιβάλλον και τη δική τους ευθύνη να βελτιώσουν συμπεριφορές και στάσεις. Άλλοι αναφέρθηκαν και σε κίνητρα προσωπικής φύσεως που στη συνέχεια επιθυμούν να μεταδώσουν και στους μαθητές τους.

• Προσωπικά κίνητρα

Στα προσωπικά κίνητρα που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί εντάσσεται η δική τους προσωπική ανάγκη για επαφή με την φύση και την ομορφιά της, η ανάγκη για νέες εμπειρίες και η ενασχόληση με ενδιαφέροντα για αυτούς θέματα, η αποφυγή της τυπικής, βαρετής κατά τα λεγόμενα τους διδασκαλίας και η ευαισθησία που επιδεικνύουν απέναντι στο περιβάλλον, όπως επίσης και η ευκαιρία που τους δίνεται να «ξαναγίνουν» κι αυτοί παιδιά.

Σ14: «Βαριέμαι τη συνηθισμένη διδασκαλία (..) θέλω να επιλέγω διάφορα προγράμματα, πρώτα για να περνάω εγώ καλά κι έπειτα να το μεταδίδω στους μαθητές μου».

Σ16: «Ήταν ευκαιρία να ασχοληθώ με θέματα τα οποία με ενδιέφεραν και δεν είχα την δυνατότητα»

Σ20: «Αν βρω ένα θέμα ενδιαφέρον (...) κι αν μπορώ να προσφέρω κάτι στα παιδιά. Πρέπει πρώτα να βρω εγώ κάτι ενδιαφέρον και μετά να περάσω μηνύματα στα παιδιά».

Σ22: «Εγώ, γιατί γίνομαι παιδί».

• Εκπαιδευτικά κίνητρα – μαθητοκεντρικά κίνητρα

Τα κίνητρα που εκφράστηκαν και είχαν εκπαιδευτικό / μαθητοκεντρικό χαρακτήρα ήταν εννέα, άλλα με θετικό και άλλα με αρνητικό πρόσημο, και εστιάζουν κυρίως στην ευθύνη που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί να φέρουν τους μαθητές σε επαφή με την φύση, να τους ευαισθητοποιήσουν και να τους εφοδιάσουν κατάλληλα ώστε να την προστατέψουν. Κινητοποιούνται ακόμη οι εκπαιδευτικοί από την διαπίστωση ότι τα σημερινά παιδιά στερούνται δεξιοτήτων και αγνοούν ουσιώδεις γνώσεις για το περιβάλλον.

➤ Θετικά εκπαιδευτικά – μαθητοκεντρικά κίνητρα

Τα κίνητρα με τις περισσότερες αναφορές από πλευράς εκπαιδευτικών ήταν η προσπάθεια τους να φέρουν τα παιδιά σε επαφή με την φύση ώστε να τη γνωρίσουν και εν συνέχεια να τα ενεργοποιήσουν και να τα ευαισθητοποιήσουν. Επίσης η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να μεταδώσουν γνώσεις αλλά και καλές πρακτικές για την προστασία της φύσης. Ένα άλλο εξίσου σημαντικό και μετρήσιμο κίνητρο είναι η χαρά και ο ενθουσιασμός που επιδεικνύουν οι μαθητές απέναντι σε τέτοιου είδους προγράμματα, καθώς τους δίνεται η ευκαιρία να ξεφύγουν από τα στενά πλαίσια της τάξης και της κλασικής διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται ακόμη από τη δυνατότητα που τους δίνεται να φέρουν τους μαθητές σε επαφή με την φύση, και έτσι να μάθουν βιωματικά και να αποκτήσουν δεξιότητες.

Σ4: «Θέλω να ευαισθητοποιήσω τους μαθητές (...) Μάλιστα σε μια επίσκεψη σε ΚΠΕ πρόσφατα τα παιδιά έδειξαν ενθουσιασμό διότι δεν είχαν πάει σε δάσος».

Σ20: «Μέσα από την επαφή των παιδιών με τη φύση μπορούμε να επιτύχουμε και όλα όσα γίνονται μέσα την τάξη όντας σ' ένα φυσικό περιβάλλον και με βιωματικό τρόπο».

Σ9: «Να τα παροτρύνουμε να αγαπήσουν τη φύση και να την προστατέψουν».

Σ25: «Πρώτα απ' όλα η καταστροφή που έχει προκαλέσει ο άνθρωπος στο περιβάλλον (..) ότι όλοι πρέπει να συμμετέχουμε ενεργά και ο καθένας από το μετερίζι του, κι εμείς οι εκπαιδευτικοί κάνοντας τέτοια προγράμματα ώστε να βγάλουμε τους αυριανούς πολίτες σωστούς σε σχέση με το περιβάλλον».

➤ Αρνητικά εκπαιδευτικά – μαθητοκεντρικά κίνητρα

Υπάρχουν ωστόσο και κίνητρα, όπως ανέφεραν τέσσερις εκπαιδευτικοί, από πλευράς μαθητών, τα οποία αφορούσαν καθαρά στοιχεία που εκλείπουν από τα σημερινά παιδιά, με πρώτο την άγνοια για στοιχεία της φύσης, την απουσία επαφής με την φύση, καθώς και την απουσία σχετικών με τη φύση δεξιοτήτων και πρακτικών για την προστασία της. Οι ελλείψεις αυτές προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς και τους κινητοποιούν στο να υλοποιούν προγράμματα ΠΕ προκειμένου να καλύψουν τα κενά που δημιουργούνται.

Σ3: «Μέσα από το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος δεν γνωρίζουν βασικά πράγματα για τα δέντρα, τα φυτά (..) δεν μπορούν να σκαρφαλώσουν αν και ζουν σε ημιαστικές περιοχές.»

Σ7: «Τα παιδιά δεν έχουν σήμερα επαφή με τη φύση (...) να μάθουν πράγματα και καλές πρακτικές για να την προστατέψουν».

Σ11: «Η μάθηση δεν είναι μονόδρομος και δεν μπορεί να γίνεται πάντα στα πλαίσια μιας τάξης, καθώς το ίδιο πράγμα μπορούν να το μάθουν μέσα από διαφορετικές δραστηριότητες και τα προγράμματα ΠΕ είναι ένας τρόπος να κάνουν πράγματα με τα χέρια τους και να γίνουν πιο λειτουργικά.».

- **Φίλο-περιβαλλοντικά κίνητρα**

Δύο από τους εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν σε φίλο-περιβαλλοντικά κίνητρα και αφορούν στην ανάγκη που νοιώθουν να μεταδώσουν στους μαθητές τους την ευαισθησία που οι ίδιοι νοιώθουν για το περιβάλλον, όπως και στη δημιουργία υποστηρικτικού μελλοντικού πλαισίου για το περιβάλλον.

Σ3: «...με παρακινεί λοιπόν να κάνω προγράμματα ΠΕ ώστε να εντρυφήσουν τα παιδιά (...) να γνωρίσουν την φύση και την ομορφιά της καθώς και το μέλλον της και πρέπει να ευαισθητοποιήσουμε τα παιδιά».

Σ25: «Αποψη μου είναι ότι τα παιδιά βιωματικά πρέπει να αγαπήσουν, να νιώσουν το περιβάλλον για να μπορέσουν αργότερα όταν θα είναι σε θέση να αποφασίζουν για αυτό να μπορούν, όσο μπορούν να το στηρίζουν με επιχειρήματα.

6.3. Γενικές απόψεις των εκπαιδευτικών για τον σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ

- **Συναισθήματα**

Σε ερώτημά μας που αφορούσε τι είδους συναισθήματα κατακλύζουν τον εκπαιδευτικό κάθε φορά που ξεκινά την πραγμάτωση ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών εξέφρασε θετικά συναισθήματα. Υπήρχαν ωστόσο και αρκετοί που κατέθεσαν συναισθήματα αμφιβολίας και ανησυχίας για την πορεία και την έκβαση του προγράμματος. Τέλος, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να φέρουν εις πέρας το πρόγραμμα τους είναι σημαντικές και αξίζουν να συνυπολογιστούν. Είναι φανερό και λογικό ότι τα συναισθήματα που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί συνδέονται με τις μέχρι σήμερα εμπειρίες τους από τα προγράμματα αυτά.

➤ **Θετικά συναισθήματα**

Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εξέφρασαν συναισθήματα όπως ενθουσιασμό, χαρά, ικανοποίηση και προσμονή για κάθε νέο ξεκίνημα προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ, ευχαρίστηση και ικανοποίηση όταν η έκβαση είναι επιτυχής. Μίλησαν επίσης για αγάπη, φροντίδα, δημιουργικότητα και αίσθημα συνεισφοράς. Ανέφεραν επίσης ότι αποτελεί μια νέα πρόκληση καθώς και ευκαιρία για ανακάλυψη και επαφή με τη χαμένη παιδικότητα. Ως προς την εξοικείωση τους με τον σχεδιασμό ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ 7 συνεντευξιαζόμενοι δήλωσαν την εξοικείωση τους σε ικανοποιητικό ή μεγαλύτερο βαθμό λόγω της μεγάλης τους εμπειρίας σε εκπαιδευτικά καινοτόμα προγράμματα.

Σ1: «Ξεκινάμε με ενθουσιασμό αρχικά, με χαρά που θα ξεκινήσουμε. Στην πορεία βλέπουμε πώς πηγαίνει (...) διότι καμιά φορά ο μεγάλος ενθουσιασμός μετριάζεται από

διάφορους παράγοντες επίσης (..) είμαι αρκετά εξοικειωμένη με τον σχεδιασμό καθώς έχουμε κάνει αρκετά προγράμματα».

Σ2: «Ενθουσιασμός (...)ικανοποίηση όταν πετυχαίνονται κάποιοι στόχοι».

Σ10: «Εμείς είμαστε πάρα πολύ ικανοποιημένοι (..) λόγω των πολλών επισκέψεων είδαν τα παιδιά πολλά πράγματα».

Σ14: «Εγώ περιμένω, προσμένω, τι θα βγάλουν τα παιδιά (..) δηλαδή όταν θα ανακοινωθεί το θέμα. Πώς θα αντιδράσουν τα παιδιά, πώς θα δουλέψουν, τι ομάδες θα δημιουργήσουν. Μου αρέσει αυτή η διαδικασία του ψαξίματος διότι βλέπεις τον χαρακτήρα των παιδιών».

Σ16: «Εγώ ήμουν σε μεγάλο βαθμό ευχαριστημένος καθώς είδα την στάση των παιδιών πώς άλλαξε ως προς το αντικείμενο που ασχοληθήκαμε (..) δηλαδή τα φίδια».

Σ19: «Εγώ νιώθω αρκετά εξοικειωμένος μετά από χρόνια ενασχόλησης με τα προγράμματα και όντας Προϊστάμενος σχολικής μονάδας, τόσο με το εκπαιδευτικό κομμάτι και όσον αφορά το γραφειοκρατικό κομμάτι».

Σ23: «Εγώ προβληματίζομαι τι θα πρέπει να κάνω κάθε φορά (..) δηλαδή το πρώτο διάστημα. Έχω ενδιασμό αν πρέπει να το κάνω ή όχι, τι θέλουν τα παιδιά και μετά όλα κυλούν καλά».

Σ26: «Πρώτα μια αγάπη, φροντίδα (..) ότι φροντίζω το περιβάλλον, μεγάλη δημιουργικότητα και αίσθημα συνεισφοράς στους άλλους».

➤ **Αρνητικά συναισθήματα**

Υπήρξε και ένας υπολογίσιμος αριθμός εκπαιδευτικών (έξι άτομα) που μίλησαν για τον προβληματισμό που τους δημιουργείται με κάθε νέα έναρξη προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ, την αγωνία και το άγχος που νιώθουν ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του προγράμματος καθώς και τους ενδιασμούς που έχουν για το τελικό αποτέλεσμα. Ακόμη, διαπιστώσαμε ότι παρά το γεγονός ότι τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ υπάρχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα για περισσότερο από μία εικοσαετία, οι εκπαιδευτικοί ακόμη δεν έχουν εξοικειωθεί απόλυτα με το γραφειοκρατικό μέρος ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ. Έτσι εννέα εκπαιδευτικοί εξέφρασαν απουσία ικανοποίησης, απογοήτευση και δυσαρέσκεια από το αποτέλεσμα του προγράμματος καθώς και μη εξοικείωση με τον σχεδιασμό του προγράμματος ως προς το γραφειοκρατικό μέρος του σχεδιασμού.

Σ6: « Εγώ νιώθω λίγο απογοητευμένη διότι το πρόγραμμα που είχα (..) είχαμε κανονίσει επισκέψεις δεν μας βγήκαν όπως θέλαμε».

Σ11: «Δεν ήταν πολύ επιτυχημένο το αποτέλεσμα αλλά τα παιδιά υλοποίησαν όλη τη διαδικασία»

Σ16: «Εγώ δεν είμαι εξοικειωμένος (..) δεν γνωρίζω τα παραδοτέα όλων των εργασιών που χρειάζεται και σε αυτό βοηθάει η συνάδελφος που συνεργάζομαι».

Σ20: «Στην αρχή έχεις το άγχος και την αγωνία να βγει το πρόγραμμα και τα παιδιά να βρουν το πάτημα να συμμετέχουν, να γίνει το πρόγραμμα δικό τους, να τα αφορά».

Σ23: «Εγώ προβληματίζομαι τι θα πρέπει να κάνω κάθε φορά δηλαδή το πρώτο διάστημα. Έχω ενδοιασμό αν πρέπει να το κάνω ή όχι, τι θέλουν τα παιδιά και μετά όλα κυλούν καλά».

Σ22: «Στην αρχή υπάρχει προβληματισμός ως προς το πρακτικό κομμάτι που μας μπλοκάρει (...) δηλαδή συμπληρώνοντας το έντυπο αναρωτιόμαστε αν κάτι πάει στραβά, αν πρέπει να αλλάξω κάτι (...) και μεν βοηθάει το έντυπο αλλά είναι δεσμευτικό. Θα έπρεπε να μας αφήσει ένα κενό (...) δεν μπορώ να προγραμματίσω κάτι το οποίο μπορεί να υλοποιηθεί μετά από 5 μήνες (...) υπάρχει δέσμευση από τον προγραμματισμό».

- **Δυσκολίες**

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στα είδη των δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί τόσο κατά τον σχεδιασμό όσο και στην διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ, γεγονός που τους προβλημάτισε για το αν θα πρέπει να εκπονούν προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ, ειδικά αν το παρόν πλαίσιο υλοποίησης δράσεων παραμένει το ίδιο. Οι δυσκολίες κινούνται προς τρεις κατευθύνσεις: δυσκολίες σχετικά με τον σχεδιασμό/υλοποίηση του προγράμματος, σχετικά με τους μαθητές και σχετικά με τις συνεργασίες. Τέλος υπήρξαν τέσσερις εκπαιδευτικοί που δεν ανέφεραν καμία δυσκολία για λόγους που θα αναπτυχθούν παρακάτω.

- **Δυσκολίες σχετικά με τον σχεδιασμό/υλοποίηση**

Οι δυσκολίες που κατά ομολογία των εκπαιδευτικών προκαλούν τα περισσότερα προβλήματα, είναι η ανεπάρκεια χρόνου για τη διεκπεραίωση παιδαγωγικών δραστηριοτήτων ή ενεργειών σχετικών με το πρόγραμμα και η απουσία οικονομικών πόρων – χρηματοδότηση. Η πρώτη δυσκολία έχει να κάνει με τη γενικότερη διάθεση ωρών διδασκαλίας ή ευέλικτης ζώνης που πολλές φορές δίνονται σε ειδικότητες ώστε να συμπληρώσουν το ωράριο τους αφαιρώντας έτσι ζωτικό χρόνο από τις καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις. Το πρόβλημα γίνεται ακόμη πιο έντονο στις Ε' και Στ' τάξεις όπου η απουσία ευέλικτης ζώνης αναγκάζει τον εκπαιδευτικό να υλοποιεί το πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ διαθεματικά μεν δηλαδή μέσα στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων, αλλά υπό μεγάλη πίεση λόγω αυξημένης διδακτικής ύλης. Η δεύτερη περίπτωση απασχόλησε τους εκπαιδευτικούς καθώς το κόστος των μετακινήσεων στο πεδίο αλλά και μέρος της υλικοτεχνικής υποδομής επιβάρυνε αποκλειστικά τις οικογένειες των μαθητών που εν καιρώ οικονομικής κρίσης δημιουργούσε εντάσεις. Άλλα κωλύματα που αναφέρθηκαν ήταν η μη εκπλήρωση των προσδοκιών από το πρόγραμμα και οι δυσκολίες στο γραφειοκρατικό κομμάτι σχεδιασμού προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ. Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί εκμυστηρεύτηκαν την πικρία τους για την γκρίνια και τις συνεχείς διενέξεις με τον Δ/ντή του σχολείου και τον σύλλογο διδασκόντων ως προς την ανάγκη υλικοτεχνικής υποδομής και την υλοποίηση των δράσεων που αφορούσαν το πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ.

Σ4: «...όταν παλιότερα έκανα πρόγραμμα για τα βότανα, έφερνα όλα τα τσάγια στα παιδιά που τα αγόραζα μόνη μου από το Σούπερ μάρκετ και ο Δ/ντής μου έλεγε ότι δεν υπάρχουν λεφτά για αυτά (...) ακόμη και πέρσι που χρειαζόμασταν έγχρωμες φωτοτυπίες τα βάζαμε από την τσέπη μας».

Σ14: «Ο χρόνος και οι πόροι για να υλοποιήσεις ένα πρόγραμμα. Από τότε που τέλειωσε η επιχορήγηση εμένα μου έδεσε τα χέρια».

Σ24: «Υπήρχαν δυσκολίες οι οποίες ξεπεράστηκαν (..) να αναφέρω ότι οι γονείς συνεργάστηκαν πολύ. (..) Πάντα είναι θετικοί. Οι μετακινήσεις όμως αποτελούν πρόβλημα».

➤ Δυσκολίες σχετικά με τους μαθητές

Τα σημεία που είχαν να κάνουν με τους μαθητές και δυσχέραναν τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ ήταν ακόμη, οι ειδικές ανάγκες των μαθητών γεγονός που επέβαλε μια διαφορετική προσέγγιση του προγράμματος, τα ζητήματα ασφαλείας που προέκυψαν και οδήγησαν στην μερική εκπλήρωση των προσδοκιών των εμπλεκόμενων και δυναμική της ομάδας που δεν ανταποκρίθηκε στις προγραμματισμένες απαιτήσεις.

Σ19: «... στο ειδικό σχολείο έπρεπε να προσαρμόσεις το πρόγραμμα στις ιδιαιτερότητες των παιδιών...»,

Σ6: «Τα παιδιά δεν είδαν το ελαιοτριβείο και το σαπωνοποιείο, διότι σταμάτησαν τα μηχανήματα λόγω των παιδιών».

Σ17: «...είχα ένα δύσκολο τμήμα και τα παιδιά δεν ήταν συνεργάσιμα, έδωσα μεγαλύτερη έμφαση στο μαθησιακό κομμάτι, δεν χρησιμοποίησα τις ώρες της ευέλικτης ζώνης...».

➤ Δυσκολίες σχετικά με τις συνεργασίες

Οι δυσκολίες που αφορούσαν το κομμάτι των συνεργασιών μπορούν να συνοψιστούν ως εξής: ένας εκπαιδευτικός εξέφρασε δυσκολία ως προς την εξεύρεση συνεργατών λόγω των συχνών αλλαγών σχολείου. Επίσης ένας εκπαιδευτικός ειδικότητας αναφέρθηκε στην επαγγελματική ανισότητα μέσα σε ένα σχολείο που οδηγεί σε διαφορετική αντιμετώπιση από τη διοίκηση του σχολείου εννοώντας τον Δ/ντή και την Α/θμια διεύθυνση εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία ωστόσο των συνεντευξιζόμενων δήλωσαν ευχαριστημένοι από τη διοίκηση και τον σύλλογο διδασκόντων.

Σ8: «...κάποιες φορές δυσκολεύομαι με τους συνεργάτες διότι αλλάζω σχολείο συχνά».

Σ16: «Υπήρχε διένεξη με τον Δ/ντή για τις δράσεις που θα έπρεπε να υλοποιηθούν και υπήρχε γκρίνια που να ενταχθούν (...) λόγω του ότι είμαι εκπαιδευτικός ειδικότητας δεν μπορούσα να ακολουθήσω στις διήμερες εκδρομές, διότι αλλάζω σχολείο μέσα στην εβδομάδα».

➤ Απουσία δυσκολιών

Μια πολύ μικρή ομάδα εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δεν αντιμετώπισαν δυσχέρειες κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος τους και αυτό οφείλονταν στους εξής παράγοντες: α) Προετοίμασαν έγκαιρα και προσεκτικά το πρόγραμμα πριν ξεκινήσει η νέα σχολική χρονιά βρίσκοντας συνεργάτες και σχεδιάζοντας επί χάρτου τους στόχους και τις παιδαγωγικές δραστηριότητες του προγράμματος, β)

έκαναν σωστή διαχείριση των οικονομικών πόρων του σχολείου προκειμένου να ανταποκριθούν στις οικονομικές απαιτήσεις του προγράμματος, γ) επαναλάμβαναν το ίδιο πρόγραμμα για πολλοστή φορά, γνωρίζοντας και ξεπερνώντας τις όποιες δυσκολίες προέκυπταν.

Σ20: «Όχι δεν είχα (...) ίσως μόνο όταν τα παιδιά έβγαιναν από την καθιερωμένη διδασκαλία στην τάξη και έπρεπε να συμμετέχουν πιο ενεργά».

Σ25: «Όχι δεν υπήρχαν,(..) διότι η προεργασία είχε ξεκινήσει από την προηγούμενη χρονιά το 2016 δηλαδή η αναζήτηση των ΚΠΕ που θα πάμε, η αναζήτηση των χώρων επίσκεψης μέσα στον νομό, οι συνεργάτες που θα είχα την επόμενη χρονιά».

Σ26: «Τίποτα (..) καμία δυσκολία (..) διότι κατάφερα, είχα τους πόρους να αγοράσω τα υλικά και τα εργαλεία που χρειαζόμουν (..) έκανα σωστή διαχείριση χρημάτων (..) γιατί όσο φιλότιμοι κι αν είναι οι γονείς δεν μπορούν να έρχονται στο σχολείο να βοηθήσουν πάντα».

6.4. Απόψεις των Εκπαιδευτικών σχετικά με την ποιότητα ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ (κριτήρια ποιότητας)

Στο κείμενο που ακολουθεί, μπαίνοντας πλέον στον πυρήνα των ερευνητικών ζητημάτων μας, θα παρουσιάσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια ποιότητας που χαρακτηρίζουν ένα πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ, και αντανακλώνται στον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνονται οι μαθητές στο πρόγραμμα, στον σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος, στα μαθησιακά αποτελέσματα, στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις, στην υλικοτεχνική υποδομή και στις συνεργασίες.

• Τρόπος ανταπόκρισης – συμμετοχής των μαθητών

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί, τέσσερις στο σύνολο, έκριναν ότι ένα πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ είναι καλό – ποιοτικό όταν οι μαθητές είναι ενθουσιασμένοι, ενδιαφέρονται για το πρόγραμμα, ενεργοποιούνται, κινούνται συλλογικά και συμμετέχουν ενεργά σε όλα τα στάδια του προγράμματος. Κριτήριο ποιότητας αποτελεί ακόμη και η σχεσιοδυναμική της ομάδας δηλαδή η ποιότητα αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους.

Σ1: «Αν τα παιδιά το χαίρονται πάρα πολύ και το δουλεύουν με χαρά (..) αγωνισούν για να έρθει η ώρα. Ο ενθουσιασμός των παιδιών».

Σ19: Πετυχημένο είναι όταν έχει καταφέρει να ενεργοποιήσει τους μαθητές (..) κι αν μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους καταφέρουν στο τέλος να αλλάξουν στάσεις, συμπεριφορές, αντιλήψεις για να μάθουν κάποια πράγματα που θα αξιολογηθούν στο τέλος».

Σ25: «Πάντα παίζει ρόλο η δυναμική της ομάδας (..) πέρα από τον στόχο- κέντρο που είναι το περιβάλλον, ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα είναι μια ολόκληρη σχεσιοδυναμική της τάξης (..) πώς θα εκμεταλλευτείς την σχεσιοδυναμική ώστε τα παιδιά που είναι εκτός ομάδας θα τα εντάξεις εκεί και θα συσφίξεις την σχέση ακόμη περισσότερο».

- **Μαθησιακά αποτελέσματα**

Τέσσερις ακόμη συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ποιοτικό θεωρείται ένα πρόγραμμα όταν επιτυγχάνεται η ευαισθητοποίηση των μαθητών, η αλλαγή στάσης τους απέναντι σε ένα περιβαλλοντικό ζήτημα, αποκτούν οι μαθητές αίσθηση ευθύνης και δύνανται να εφαρμόσουν τις νέες γνώσεις στην καθημερινότητα τους.

Σ12: «Ίσως να εφαρμόσουν αυτά που μαθαίνουν στην καθημερινότητα».

Σ14: «Άρτια σχεδιασμένο πρόγραμμα (..) για να καλλιεργήσουμε αίσθηση ευθύνης στα παιδιά και να φτάσουμε στην αλλαγή στάσης».

Σ19: «Πετυχημένο είναι όταν έχει καταφέρει να ενεργοποιήσει τους μαθητές και μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους καταφέρουν στο τέλος να αλλάξουν στάσεις, συμπεριφορές, αντιλήψεις για να μάθουν κάποια πράγματα που θα αξιολογηθούν στο τέλος».

Σ24: «Ποιοτικό είναι το πρόγραμμα που προσεγγίζει και ενεργοποιεί τα παιδιά. Δεν είναι βαρετό».

- **Συνέπεια σχεδιασμού – υλοποίησης**

Μία μικρή ομάδα εκπαιδευτικών ανέφερε ότι στοιχεία ποιότητας είναι ένα άρτια σχεδιασμένο πρόγραμμα καθώς και η δυνατότητα υλοποίησης των στόχων του προγράμματος.

Σ3: «Να πραγματοποιηθούν οι στόχοι (...) με εκδρομές»

Σ10: «Κατά πόσο τα παιδιά κατανόησαν από την αρχή μέχρι το τέλος όλα τα στάδια του προγράμματος και η επίτευξη των στόχων»

Σ14: «Άρτια σχεδιασμένο πρόγραμμα (..) για να καλλιεργήσουμε αίσθηση ευθύνης στα παιδιά και να φτάσουμε στην αλλαγή στάσης (..)».

- **Παιδαγωγικές προσεγγίσεις**

Πολλοί εκπαιδευτικοί έδωσαν ιδιαίτερη βαρύτητα στην παιδαγωγική προσέγγιση του προγράμματος ως κριτήριο ποιότητας. Πιο αναλυτικά επισήμαναν ότι ένα πρόγραμμα για να θεωρείται ποιοτικό πρέπει να παρέχει τη δυνατότητα της βιωματικής μάθησης και να δίνει τη δυνατότητα εργασίας στο πεδίο μελέτης, να υπάρχει πληθώρα πληροφοριών, να διακατέχεται από διεπιστημονικότητα και να χρησιμοποιεί ποικιλία διδακτικών τεχνικών για την επίτευξη των στόχων. Επίσης θεωρούν σημαντικό η μάθηση να γίνεται με παιγνιώδη τρόπο και να μπορούν να υλοποιούν πολλές δράσεις και επισκέψεις σε ΚΠΕ (πλέον ΚΕΑ) ή επισκέψεις σε άλλους χώρους ενδιαφέροντος.

Σ5: «Δίνει τη δυνατότητα το πρόγραμμα, το πεδίο μελέτης (..) να βγουν από το σχολείο (..) στο περιβάλλον, την φύση, να βρουν και να κάνουν παρατηρήσεις».

Σ8: «Να υπάρχουν πολλών ειδών πληροφορίες, επισκέψεις, σχολικές δράσεις, διεπιστημονικά (..) μέσω υπολογιστή».

Σ9: «Το βιωματικό κομμάτι σε ΚΠΕ».

Σ18: «Για μένα ποιοτικό πρόγραμμα (..) βασικό κομμάτι είναι να αρέσει στα παιδιά (...) να το κάνουν δικό τους και να τραβήξει το ενδιαφέρον τους (..) οι βιωματικές δράσεις (..) αλλά και να εμπλουτίσουν το γνωστικό επίπεδο που θα αποδοθεί με ένα παιγνιώδη τρόπο και όχι με τον παγιωμένο τρόπο (..) αλλά με την επαφή με την φύση. Πράγματα που να κάνουν τα παιδιά να νιώθουν όμορφα και να μαθαίνουν χωρίς να καταλαβαίνουν ότι είναι σε μαθησιακή διαδικασία».

Σ25: «Το να ξεφεύγεις από μια παρουσίαση PowerPoint που είναι μια συνηθισμένη παρουσίαση προγράμματος και να γίνουν πιο βιωματικά δηλαδή τα παιδιά να λασπωθούν ή να βραχούν διότι μας έτυχε να πάμε σε πεδίο με βροχή. Αυτό θεωρώ ότι είναι κάτι πολύ ποιοτικό».

• Επάρκεια πόρων/υποδομών

Μια εξίσου μεγάλη ομάδα συμμετεχόντων, εφτά συνολικά, θεωρούν ότι κριτήρια ποιότητας ενός προγράμματος αποτελεί ο επαρκής χρόνος υλοποίησης, η υλικοτεχνική υποδομή συμπεριλαμβανομένων των οικονομικών πόρων που διατίθενται για την κάλυψη αυτής, η ευρηματικότητα με άλλα λόγια οι διαφορετικοί τρόποι διαχείρισης και μετάδοσης του προγράμματος καθώς και οι δυνατότητες που προσφέρει η περιοχή όπου βρίσκεται η σχολική μονάδα για την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ.

Σ5: «Οι σχολικοί παράγοντες (..) υλικοτεχνική υποδομή αποτελούν στοιχείο ποιότητας (...)».

Σ8: «Να υπάρχουν πολλών ειδών πληροφορίες, επισκέψεις, σχολικές δράσεις, διεπιστημονικά, μέσω υπολογιστή».

Σ14: «..επίσης επαρκής χρόνος και διαθέσιμοι πόροι είναι στοιχεία επιτυχίας»

Σ16: «Η δυνατότητα επισκέψεων, οι οικονομικοί πόροι (..) που τους επιβαρύνονται οι γονείς (..) η αμεσότητα στις πληροφορίες, ο εξοπλισμός, το Internet».

Σ23: «Οι δυνατότητες μια περιοχής να κάνει πρόγραμμα (..) ειδικά για τα σχολεία της πόλης. Ιδιαίτερα ευνοημένα είναι τα σχολεία που είναι εκτός πόλης, όπως το δικό μας που μπορούμε να πάμε κάπου με τα πόδια..».

• Επίτευξη συνεργασιών

Όσον αφορά τις συνεργασίες ως κριτήριο ποιότητας ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ, οκτώ συμμετέχοντες τόνισαν τη σπουδαιότητα του να συνεργάζεσαι αποτελεσματικά με την διοίκηση, τους συνεργάτες όλων των ειδικοτήτων ακόμη και με τους γονείς. Στοιχεία ποιότητας είναι επίσης η συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους, η συνεργασία με εξωτερικούς φορείς (επιστήμονες κ.α.) πάνω στο πρόγραμμα καθώς επίσης η στήριξη που προσφέρει ο σύλλογος διδασκόντων. Υπήρξε μάλιστα εκπαιδευτικός που τόνισε ιδιαίτερα τη συμβολή των ειδικοτήτων για την επιτυχή υλοποίηση ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ, γεγονός το οποίο ικανοποίησε τον

συνομιλητή του, που, ως εκπαιδευτικός Πληροφορικής, εξέφρασε από πολύ νωρίς την πικρία του για την ανισότητα και τη διαφορετική αντιμετώπιση στο σχολείο όπου υλοποιούσε το πρόγραμμα.

Σ5: «.. η συνεργασία με τον συνάδελφο είναι επίσης σημαντικός παράγοντας (..) γίνονται όλα πιο εύκολα».

Σ12: «Ναι (..) η συνεργασία με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων επιδρά θετικά (..) αν μπορείς να συνεργαστείς».

Σ19: «Ο ίδιος παράγοντας μπορεί να επιδράσει θετικά και αρνητικά (..) ας πάρουμε το έμφυχο υλικό (..) ο σύλλογος διδασκόντων, ο συνεργάτης αν είναι θετικά προσκείμενος θα επιδράσει θετικά, το ίδιο και ο Δ/ντής, μπορεί να επιδράσει θετικά και αρνητικά (..) η οικογένεια επίσης παίζει σημαντικό ρόλο σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία (..) σε κάθε σχέση που συναντάται μέσα στο σχολείο».

Σ22: «Η συνεργασία παίζει επίσης σημαντικό ρόλο (..) των παιδιών με τον δάσκαλο, των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, των γονιών με τον δάσκαλο, των εκπαιδευτικών με τον Δ/ντή».

Σ25: «Επειδή είπα ότι είμαι σε τμήμα ένταξης και πρέπει να συνεργαστώ με άλλους (..) θα περιοριζόμουν πάρα πολύ και δεν θα μπορούσα να κάνω μελέτες πεδίου. Παίζω τον γυρολόγο, ψάχνω συνεργάτες πριν καν ξεκινήσω ένα πρόγραμμα, άρα φυσικά παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο».

6.5. Γενικές απόψεις των Εκπαιδευτικών για την Αξιολόγηση

Πριν αρχίσουμε να συζητάμε τις απόψεις των συνεντευξιζόμενων ως προς την αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ, θελήσαμε να διερευνήσουμε κατά πόσο με το πέρασμα του χρόνου η λέξη 'αξιολόγηση' έχει ακόμη τον ίδιο αντίκτυπο όπως πριν μια πενταετία συνεχούς αντίδρασης της εκπαιδευτικής κοινότητας ή έχει απαλυνθεί και εσωτερικευθεί στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Διαπιστώσαμε λοιπόν από τα δεδομένα που συλλέξαμε ότι ακόμη και σήμερα υπάρχουν αρνητικά προσκείμενοι εκπαιδευτικοί απέναντι στην αξιολόγηση αλλά παράλληλα εξισορροπείται αυτή η αρνητική αίσθηση και από θετικά συναισθήματα, γεγονός που πιθανόν αποτελεί την αρχή μιας αλλαγής και ένταξης της έννοιας της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

• Θετικά συναισθήματα

Οι μισοί εκπαιδευτικοί των ομάδων εστίασης εκφράστηκαν θετικά για την αξιολόγηση θεωρώντας την αναγκαία και για τους ίδιους και για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αλλά και για το εκπαιδευτικό σύστημα.

➤ Για τον εκπαιδευτικό

Στο ερώτημα που τους τέθηκε όσον αφορά για τις απόψεις τους σχετικά με τον όρο ‘αξιολόγηση’, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι αντιλαμβάνονται τη διαφορά μεταξύ αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προγράμματος και αρχίζουν να εξοικειώνονται και με την έννοια και με την αναγκαιότητα της. Επίσης ανέφεραν ότι γι’ αυτούς αξιολόγηση σημαίνει ικανοποίηση όταν το αποτέλεσμα είναι θετικό, αποτελεί επιστέγασμα της προσπάθειας τους και αποτελεί στοιχείο βελτίωσης και προόδου.

Σ14: «Θετικό αποτέλεσμα – Ικανοποίηση (..) με το που άκουσα την λέξη αυτό μου ήρθε».

Σ18: «Δεν είναι μόνο αυτό αξιολόγηση (..) μπορεί να κάνει και γενικότερα με την βελτίωση με την πορεία γενικότερα (..) κάνεις αξιολόγηση για να πας ένα βήμα παραπέρα».

Σ20: «Αν το πάρουμε ως κλάδος μας τρομάζει. Αλλά αν το πάρουμε ως κομμάτι της δουλειάς μας είναι το επιστέγασμα της προσπάθειας μας».

Σ24: «Παλιά ναι (...) ήταν αρνητική η στάση μου (..) αλλά το τελευταίο διάστημα έχω εξοικειωθεί με αυτή την έννοια και τη βρίσκω πιο φυσική».

Σ25: «Κοίτα (..) λόγω και των σπουδών μου στην διοίκηση και σε ένα τμήμα καθαρά οικονομικό, δεν έχω φοβικά συναισθήματα απέναντι στην αξιολόγηση. Τη θεωρώ απαραίτητη για να πας στο επόμενο βήμα. Αν δεν γνωρίζεις τι έχεις πετύχει, δεν μπορείς να το διορθώσεις ή πώς θα το βελτιώσεις».

➤ Για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Τέσσερις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι γι’ αυτούς αξιολόγηση σημαίνει αποτίμηση του προγράμματος και των στόχων, μια διαρκής διαδικασία, αποτελεί δε μέρος της εργασίας τους.

Σ11: «Εμένα μου έρχεται αποτίμηση του προγράμματος. Τι έγινε, τι στόχους πετύχαμε από τους στόχους που θέσαμε».

Σ16: «Αναφορικά με τα προγράμματα, αξιολόγηση είναι η μέτρηση κάποιων στόχων».

Σ19: «Μια διαρκής διαδικασία που ξεκινά από όταν θέτεις στόχους και τελειώνει όταν θα έχει ολοκληρωθεί η αποτίμηση των στόχων με όλα τα ενδιάμεσα στάδια».

➤ Για το εκπαιδευτικό σύστημα

Τέσσερις ακόμη συμμετέχοντες αντίστοιχα μίλησαν για το γεγονός ότι η αξιολόγηση είναι μια παρεξηγημένη έννοια από το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά είναι αναγκαία η ύπαρξή της σε κάθε διαδικασία.

Σ3: «Αυτό ήθελα να ξεκαθαρίσω εδώ (..) ότι όταν μιλάμε για αξιολόγηση στο μυαλό των συναδέλφων έρχονται άλλα πράγματα. Αλλά να μην συγχέουμε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με την αξιολόγηση προγραμμάτων. Βεβαίως και

είναι σωστή η αξιολόγηση (..) κάθε πρόγραμμα πρέπει να έχει αξιολόγηση (..) και όχι με την μορφή που έχουν κατά νου οι εκπαιδευτικοί...».

Σ9: «Παρεξηγημένη έννοια ανάλογα με πώς την αντιλαμβάνεται ο καθένας. Φυσικά, σε κάθε διαδικασία πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση (..) βέβαια υπάρχει και η λέξη αντικειμενικότητα, κατά πόσο μπορεί να εφαρμοστεί».

Σ17: «Τα τελευταία χρόνια δεν δίνεται η καλύτερη ερμηνεία στην λέξη (..) έχουν δοθεί διάφοροι αγώνες για την υπέρ ή την κατά αξιολόγηση (..) εγώ πάντως πιστεύω ότι πρέπει σε κάθε κλάδο να υπάρχει αξιολόγηση...».

• **Αρνητικά συναισθήματα**

Στην ίδια περίπτωση αναλογία με τα θετικά συναισθήματα είχαμε αντίστοιχα και αρνητικές απόψεις και συναισθήματα, από δώδεκα εκπαιδευτικούς, που αφορούν τόσο τους ίδιους απέναντι στον όρο αξιολόγηση όσο και το εκπαιδευτικό σύστημα.

➤ **Για τον εκπαιδευτικό**

Μια μεγάλη ομάδα εκπαιδευτικών ακούγοντας τη λέξη ‘αξιολόγηση’ εξέφρασαν συναισθήματα όπως τρόμος, άγχος, πίεση. Αποτελεί για αυτούς φοβική λέξη και είναι αρνητικά προσκείμενοι απέναντί της, έχοντας τις ρίζες αυτής της απέχθειας στις αρνητικές σχολικές εμπειρίες.

Σ1: «Αρνητική (..) γενικά η αξιολόγηση, προκαλεί άγχος στον αξιολογούμενο (..) μια πίεση και γενικά είναι αρνητικά τα συναισθήματα όταν πρόκειται κάποιος να αξιολογηθεί».

Σ6: «Κι εγώ αρνητικά αποτελέσματα έχω για αυτήν την λέξη».

Σ8: «Γενικά έχει περάσει η αξιολόγηση να έχει αρνητική χροιά...».

Σ23: «Μου έρχεται στο μυαλό βαθμολογία και εξεταστικό σύστημα (..) μέρος του εκπαιδευτικού μας συστήματος, κακώς βέβαια πολύ κακώς».

➤ **Για το εκπαιδευτικό σύστημα**

Όσον αφορά την αρνητική χροιά της αξιολόγησης που απορρέει από το εκπαιδευτικό σύστημα έξι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε βιωματικές τους εμπειρίες που έχουν να κάνουν με το βαθμολογικό – αξιολογικό σύστημα του σχολείου και την άμεση σύνδεση του με την έννοια της αξιολόγησης. Τόνισαν επίσης την αρνητική στάση που έχουν απέναντι στη διαδικασία αξιολόγησης που προσπάθησε να εφαρμοστεί από το Υπουργείο Παιδείας, γεγονός που απορρέει από τις αμφιβολίες που τρέφουν για την αντικειμενικότητα του τρόπου διεξαγωγής της. Τέλος δύο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην ευθύνη που φέρουν τα Πανεπιστημιακά ιδρύματα για την ομαλή εισαγωγή της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο ότι το Πανεπιστήμιο έχει την επιστημονική γνώση να στηρίζει και να εισάγει την αξιολόγηση στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και ότι η αυτοαξιολόγηση, όταν εμμένει στο γραφειοκρατικό κομμάτι, δεν αποδίδει.

Σ5: «Ίσως μας έχει μείνει κάποιο απωθημένο από το σχολείο, όλο αυτό το βάρος των αξιολογήσεων (..) των πανελλαδικών μας έχει φορτώσει αρνητικά συναισθήματα (..) αυτή την αίσθηση έχω».

Σ9: «Παρεξηγημένη έννοια ανάλογα με πώς την αντιλαμβάνεται ο καθένας. Φυσικά, σε κάθε διαδικασία πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση (..) βέβαια υπάρχει και η λέξη αντικειμενικότητα, κατά πόσο μπορεί να εφαρμοστεί».

Σ10: «Συμφωνώ κι εγώ ότι πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση αλλά όχι με το πλαίσιο που υπάρχει σήμερα καθώς υπάρχει έλλειψη αντικειμενικότητας».

Σ10: «(..)Είμαστε αντίθετοι με το πώς γίνεται.».

Σ23: «Μου έρχεται στο μυαλό βαθμολογία και εξεταστικό σύστημα, μέρος του εκπαιδευτικού μας συστήματος (..) κακώς βέβαια πολύ κακώς».

Σ25: «Για κοίταξε πώς δουλεύει το Πανεπιστήμιο (..) υπάρχει το βίωμα μέσα στο Πανεπιστήμιο; Καθ' έδρας ότι έκανε το Πανεπιστήμιο το 1900 το ίδιο και το 2020. Πού είναι το ερευνητικό; Που είναι τα project με τους φοιτητές; Πώς ο φοιτητής που μαθαίνει παραγαλία ένα βιβλίο θα πάει στο σχολείο να φέρει την νέα γνώση; Το σχολείο έχει αλλάξει...» «...δηλαδή ειπώθηκαν όλα αυτά για το πώς η κουλτούρα θα αλλάξει. Δεν μπορούμε να ψάχνουμε τον εμπνευσμένο δάσκαλο που σίγουρα θα πάει το σχολείο μπροστά. Αλλά το σχολείο δεν θα προσαρμοστεί αλλά θα προσπαθήσει να τον προσαρμόσει στο σχολείο (..) πρέπει να υπάρχει επιστημονικότητα, η οποία δεν υπάρχει και από πού θα την βρεις; (..) από το Πανεπιστήμιο».

6.6. Απόψεις των Εκπαιδευτικών για την Αξιολόγηση προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ

Στο τέταρτο και πιο σημαντικό ερευνητικό μας ζήτημα τα δεδομένα που συλλέξαμε από τις πέντε ομάδες εστίασης ήταν πολύ ενδιαφέροντα. Τα θέματα που προέκυψαν εστιάζουν στις απόψεις των συμμετεχόντων για τον ρόλο της αξιολόγησης, τα στοιχεία ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ που αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και ποιοι κατά την άποψη τους είναι οι αρμόδιοι να αξιολογούν ένα πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ.

• Ο ρόλος της αξιολόγησης

Στα στοιχεία που καθορίζουν τον ρόλο της αξιολόγησης αναφέρθηκαν είκοσι εκπαιδευτικοί και αφορούν την επικέντρωση στους μαθησιακούς στόχους, την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού καθώς και την αξιολόγηση διαφόρων διαστάσεων του προγράμματος όπως και την ανατροφοδότηση του.

➤ Επικέντρωση στους μαθησιακούς στόχους

Τέσσερις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ένας από τους ρόλους που επιτελεί η αξιολόγηση είναι κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι που τέθηκαν αρχικά στο πρόγραμμα αλλά επίσης και πόσο επιτυχής ήταν ο τρόπος επίτευξης αυτών των στόχων.

Σ7: «Να δεις ότι το πρόγραμμα που επέλεξες να κάνεις και ο τρόπος επίτευξης του πέτυχε σε σχέση με αυτό που είχες στο μυαλό σου αρχικά».

Σ11: «Για μένα σημαίνει υλοποίηση των δύο ή τριών στόχων που έθεσα».

Σ25: «Αξιολόγηση είναι κατά πόσο έθεσες και πέτυχες τους στόχους αλλά όχι μέσα στο δικό σου μυαλό αλλά μέσα από αντικειμενικούς παράγοντες στο μυαλό των παιδιών».

➤ Ανατροφοδότηση εκπαιδευτικού

Μια ακόμη ομάδα πέντε συμμετεχόντων όρισαν τον ρόλο της αξιολόγησης ως μια ευκαιρία για να συνειδητοποιήσει ο εκπαιδευτικός τα λάθη που έπραξε, να βελτιωθεί στον βαθμό που χρειάζεται και να εξυπηρετήσει η αξιολόγηση τον ανατροφοδοτικό της χαρακτήρα.

Σ1: «Σαφώς και είναι θετική η αξιολόγηση ιδιαίτερα για τον εκπαιδευτικό διότι αποτελεί ανατροφοδότηση για εμάς τους ίδιους. Αν δεν μπορούμε να δούμε τα λάθη μας πώς θα προχωρήσουμε παρακάτω;»

Σ11: «Είναι μια ανατροφοδότηση (..) γιατί αν δεν πάει κάτι καλά το ξανακάνεις. Και τα παιδιά θα αναφερθούν αν το ξανακάνεις».

Σ14: «Σαφώς και υπάρχουν θετικά στοιχεία (..) διότι μπορείς να δεις τι δεν πήγε καλά και να το βελτιώσεις την επόμενη φορά, πράγμα που είναι και το πιο βασικό».

Σ19: «Έχει θετικό πρόσημο (..) κάνουμε αξιολόγηση όχι για να δούμε τι έφταιξε και να αποδοθούν ευθύνες αλλά για να γίνουμε σοφότεροι, να οργανωθούμε πιο σωστά και να πάμε στο επόμενο βήμα».

➤ Αξιολόγηση διαφόρων διαστάσεων του προγράμματος και ανατροφοδότηση

Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στάθηκε στο ότι ο ρόλος της αξιολόγησης των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ σημαίνει αποτίμηση του προγράμματος, αξιολόγηση, επιλογή και ανάδειξη των συνεργασιών, εντοπισμός και συνειδητοποίηση των λαθών που έγιναν στο πρόγραμμα με επόμενο βήμα τη διόρθωσή τους και τη βελτίωση του προγράμματος. Αξιολόγηση σημαίνει επίσης, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, βελτίωση της οργάνωσης και του σχεδιασμού του προγράμματος αλλά και αξιοποίηση όλων των αξιολογικών αποτελεσμάτων σε μελλοντικά προγράμματα.

Σ16: «...η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει και στη μελλοντική υλοποίηση προγραμμάτων...».

Σ18: «Ένα πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ μπορεί να έχει ξεκινήσει με τις καλύτερες προϋποθέσεις και για κάποιους λόγους να μην μπορεί να λειτουργήσει όπως περιμέναμε. Κάνοντας αξιολόγηση, καταλαβαίνουμε τι θα αποφύγουμε την επόμενη φορά ή αν έχουμε περιθώρια βελτίωσης».

Σ20: «Ναι, σε αυτήν τη βάση θα λειτουργούσα κι εγώ. Βλέποντας στο παρελθόν τα καλύτερα προγράμματα που ήταν πιο ατελή, μέσω της αξιολόγησης πάμε καλύτερα από το ένα πρόγραμμα στο άλλο».

Σ21: «Είναι σωστό να έχουμε κάποιο έντυπο αξιολόγησης γιατί μας βοηθά να δούμε τι δυσκολίες υπάρχουν με το πρόγραμμα και πώς μπορούμε να τις ξεπεράσουμε».

- **Αξιολογούμενα στοιχεία**

Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση από την ερευνήτρια στο ζήτημα που αφορά το τι αξιολογείται από τους εκπαιδευτικούς σε ένα πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ και τα υποθέματα που προέκυψαν από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων, μπορούν να ταξινομηθούν ως εξής: αξιολογούμενα στοιχεία που αφορούν τον τρόπο ανταπόκρισης και συμμετοχής των μαθητών, στοιχεία που αναφέρονται στα μαθησιακά αποτελέσματα, η συνέπεια του σχεδιασμού υλοποίησης, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιήθηκαν, η επάρκεια πόρων και υλικοτεχνικής υποδομής, το επίπεδο συνεργασιών και τέλος ο τρόπος προβολής και διάχυσης των αποτελεσμάτων.

- **Τρόπος ανταπόκρισης – συμμετοχής των μαθητών**

Το να έχουν συνεχή επαφή με τα αντικείμενα που πραγματεύεται το πρόγραμμα που εκπονούν, θεωρείται από έναν εκπαιδευτικό στοιχείο αξιολόγησης. Τρεις ακόμη εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο βαθμός συμμετοχής των παιδιών χρήζει αξιολόγησης. Ακόμη στοιχεία αξιολόγησης αποτελούν η δυναμική της ομάδας και η ένταξη των «ιδιαιτέρων – δύσκολων» παιδιών. Τέλος, στοιχείο αξιολόγησης αποτελεί και ο βαθμός ικανοποίησης των μαθητών καθώς αποτελούν το κέντρο του προγράμματος.

Σ7: «Η συμμετοχή των παιδιών, αν όλα τα παιδιά έχουν καταφέρει να ευαισθητοποιηθούν μέσα από το πρόγραμμα».

Σ10: «Πώς συμμετείχαν τα παιδιά. Συμμετείχαν όλα;»

Σ16: «Σίγουρα θα μπορούσαμε να το διακρίνουμε σε τεχνοκρατική αξιολόγηση δηλαδή αν καταφέρουμε μαζί με τα παιδιά να συναντιόμαστε σε καθημερινή βάση, να παίζουμε στο διαδίκτυο, να κάνουμε εργασίες (...)».

Σ17: «Αν ένας μαθητής στην διάρκεια του μαθήματος δεν σου δίνει ένα στοιχείο και μέσω του προγράμματος τον κάνεις και κάνει ένα βήμα τότε είναι μεγάλη υπόθεση. Δηλαδή η αξιολόγηση είναι κατά πόσο επιτυγχάνουν οι μαθητές, ικανοποιούνται, γίνονται «καλοί» άνθρωποι με την έννοια ότι μαθαίνουν κάποιες στάσεις αλλά τους ανασταίνει και ψυχολογικά και αυτό κατά συνέπεια μεταφέρεται και σε εμάς».

Σ25: «Πάντα παίζει ρόλο η δυναμική της ομάδας, πέρα από τον στόχο- κέντρο που είναι το περιβάλλον, ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα είναι μια ολόκληρη σχεσιοδυναμική της τάξης. Πώς θα εκμεταλλευτείς τη σχεσιοδυναμική ώστε τα παιδιά που είναι εκτός ομάδας θα τα εντάξεις εκεί και θα συσφίξεις την σχέση ακόμη περισσότερο».

- **Μαθησιακά αποτελέσματα**

Άλλοι δέκα συμμετέχοντες θεωρούν ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα, είτε αυτό λέγεται εμπλουτισμός του γνωστικού υποβάθρου των μαθητών ή αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς, αποτελούν κριτήρια αξιολόγησης. Επίσης σε αυτά έρχονται να

προστεθούν και η απόκτηση νέων εμπειριών από τους μαθητές καθώς και η ευαισθητοποίηση τους. Τέλος, μία εκπαιδευτικός θεώρησε ότι για την ίδια σημαντικό στοιχείο αξιολόγησης αποτελεί και η αισθητική του προγράμματος, δηλαδή το πώς παρουσιάζονται οι στόχοι και τα αποτελέσματα των δράσεων.

Σ1: «Ένα είναι το γνωστικό (..) τι γνώσεις αποκόμισαν οι μαθητές;»

Σ3: «Οι εμπειρίες».

Σ7: «Η συμμετοχή των παιδιών, αν όλα τα παιδιά έχουν καταφέρει να ευαισθητοποιηθούν μέσα από το πρόγραμμα».

Σ13: «Θα αξιολογείται όχι μόνο η αλλαγή στάσεων αλλά και το γνωστικό επίπεδο».

Σ16: «Αξιολόγηση είναι και το διαδικαστικό κομμάτι αλλά κυρίως για τα παιδιά στο γνωστικό κομμάτι».

➤ **Συνέπεια σχεδιασμού – υλοποίησης**

Τρία ακόμη στοιχεία προς αξιολόγηση σύμφωνα με έξι εκπαιδευτικούς, αποτελούν η δυνατότητα επίτευξης των στόχων που σχεδιάστηκαν αρχικά, οι παιδαγωγικές δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν για την επίτευξη αυτών των στόχων κι ακόμη η αξιολόγηση για την καταλληλότητα των στόχων για την συγκεκριμένη ομάδα μαθητών.

Σ14: «Η συμμετοχή των παιδιών, οι δραστηριότητες που κάναμε για να πετύχουμε τους στόχους».

Σ16: «Στα πλαίσια της αξιολόγησης εσωτερικής ή εξωτερικής ακόμη κι εσείς που είστε Υπεύθυνος σχολικών προγραμμάτων μπορεί επικουρικά να υπάρχει μια αξιολόγηση, αν το χρονοδιάγραμμα των προγραμμάτων επιτυγχάνεται και αν κάποιοι δείκτες επιτυγχάνονται».

Σ19: Αξιολόγηση του στόχου (..) μήπως ήταν υπερβολικός, μήπως δεν ταίριαζε στην περιβαλλοντική ομάδα».

➤ **Παιδαγωγικές προσεγγίσεις**

Άλλοι τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τόσο οι βιωματικές δράσεις που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα όσο και οι υπόλοιπες διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος αποτελούν κριτήρια αξιολόγησης.

Σ5: «Οι βιωματικές δράσεις».

Σ10: «Όλα πρέπει να αξιολογούνται (..) καθώς το ένα είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το άλλο (..) δράσεις, διδακτικές τεχνικές, αποτέλεσμα, συνεργάτες, υλικοτεχνική υποδομή ως σύνολο και αν δεν πάει κάτι καλά επηρεάζεται και το υπόλοιπο πρόγραμμα».

➤ Επάρκεια πόρων/υποδομών

Ακόμη δύο εκπαιδευτικοί μίλησαν για τη σπουδαιότητα ύπαρξης κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής καθώς και οικονομικών πόρων για την εύρυθμη πορεία του προγράμματος στοιχεία, τα οποία σαφώς και πρέπει να θεωρούνται αξιολογητέα.

Σ10: «Όλα πρέπει να αξιολογούνται (..) καθώς το ένα είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το άλλο (..) δράσεις, διδακτικές τεχνικές, η απόδοση του αποτελέσματος, συνεργάτες, υλικοτεχνική υποδομή ως σύνολο και αν δεν πάει κάτι καλά επηρεάζεται και το υπόλοιπο πρόγραμμα».

Σ19: «.. αξιολογούνται δηλαδή τα πάντα. Μέσα, υλικά, οικονομικοί πόροι για τα υλικά, ενέργειες που κάναμε και αξιολογούνται διαρκώς (..) γιατί; (..) για να μην κάνουμε λάθος και στο επόμενο βήμα (..) ή κάτι που ήταν θετικό να το αξιοποιήσουμε στο επόμενο βήμα».

➤ Επίτευξη συνεργασιών

Μια υπολογίσιμη ομάδα εκπαιδευτικών, έξι συνολικά ατόμων, τόνισαν την σημασία αξιολόγησης όλων των συνεργασιών που λαμβάνουν χώρα κατά την διάρκεια εκπόνησης των προγραμμάτων δηλαδή οι συνεργάτες εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές, οι μαθητές μεταξύ τους, οι εκπαιδευτικοί με τον Δ/ντή και τον σύλλογο διδασκόντων καθώς και με γονείς.

Σ16: «Ακόμη και μια συνεννόηση με τον Δ/ντη αν είναι εύκολη ή όχι πρέπει να αξιολογηθεί».

Σ19: «Ο ίδιος παράγοντας, μπορεί να επιδράσει θετικά και αρνητικά. Ας πάρουμε το έμφυχο υλικό (..) Ο σύλλογος διδασκόντων, ο συνεργάτης αν είναι θετικά προσκείμενος θα επιδράσει θετικά, το ίδιο και ο Δ/ντής (..) μπορεί να επιδράσει θετικά και αρνητικά (..) η οικογένεια επίσης παίζει σημαντικό ρόλο σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία σε κάθε σχέση που συναντάται μέσα στο σχολείο».

Σ24: «Η συνεργασία των παιδιών...».

Σ21: «Εννοείται (..) αξιολογούνται όλα. Τα θεωρούμε δεδομένα αυτά. Και η συνεργασία των δασκάλων μεταξύ τους».

➤ Προβολή – διάχυση αποτελεσμάτων

Άλλα δύο αξιολογούμενα στοιχεία, σύμφωνα με τρεις εκπαιδευτικούς, είναι η καταγραφή των αποτελεσμάτων με τη χρήση πολυμέσων καθώς και ο τρόπος διάχυσης των αποτελεσμάτων του προγράμματος στη σχολική μονάδα ή και την κοινότητα.

Σ10: «Όλα πρέπει να αξιολογούνται (..) καθώς το ένα είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το άλλο (..) δράσεις, διδακτικές τεχνικές, η απόδοση του αποτελέσματος, συνεργάτες, υλικοτεχνική υποδομή ως σύνολο και αν δεν πάει κάτι καλά επηρεάζεται και το υπόλοιπο πρόγραμμα».

Σ26: «Αξιολόγηση σημαίνει όχι να είναι γραπτά αλλά να είναι ουσιαστικά. Ουσιαστική είναι με φωτογραφίες, με βίντεο, με φωτογραφίες, με ηχογράφιση ή ζωντανά, πώς μαζεύουμε τις ελιές και θα φάμε ψωμί με λάδι».

- **Υπεύθυνοι αξιολόγησης**

Στο ερώτημα που τέθηκε στους συμμετέχοντες των ομάδων εστίασης και των ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων για το ποιους θεωρούν ως κατάλληλους να αξιολογήσουν ένα πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ οι απαντήσεις που λάβαμε μπορούν να ταξινομηθούν σε σχολικούς – εσωτερικούς παράγοντες αξιολόγησης και σε εξωτερικούς παράγοντες αξιολόγησης.

- **Σχολικοί – εσωτερικοί παράγοντες**

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι αυτοί που θα πρέπει να αξιολογούν ένα πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ, όσον αφορά του εσωτερικούς σχολικούς παράγοντες, είναι οι εμπλεκόμενοι με το πρόγραμμα, με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές που εκπονούν το πρόγραμμα. Σε μικρότερο βαθμό, τρεις ακόμη εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι και ο σύλλογος διδασκόντων αλλά και ο Δ/ντής της σχολικής μονάδας είναι εν δυνάμει αξιολογητές ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ. Τέλος, ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι ο ορισμένος συντονιστής του προγράμματος είναι αυτός που πρέπει να αξιολογεί το πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ.

Σ4: «Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός που γνωρίζει τους στόχους (..) διότι μπορεί στην πορεία να δει πώς πάει το πρόγραμμα και να το προσαρμόσει (..) και να κάνει αλλαγές».

Σ11: «Για μένα ο σύλλογος διδασκόντων, να ανταλλάζουμε καλές πρακτικές, να παρουσιάσουμε το πρόγραμμα μας (...) Ο σύλλογος διδασκόντων θα μπορούσε να αποτελεί μια μονάδα αξιολόγησης όχι με την αρνητική έννοια αλλά ως μονάδα διάχυσης των αποτελεσμάτων».

Σ19: «Πρώτα απ' όλα ο συντονιστής ή ο υπεύθυνος του προγράμματος, διότι βλέπει την κάθε φάση του προγράμματος (..) επίσης ο Δ/ντής του σχολείου και ο Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων».

Σ23: «Οι άμεσα εμπλεκόμενοι και αυτοί είναι ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές (..) συμπληρωματικά ο Δ/ντής. Τώρα οι άλλοι συνάδελφοι όσο και να θέλουν δεν μπορούν να βιώσουν το πρόγραμμα».

- **Εξωτερικοί παράγοντες**

Τρεις εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο υπεύθυνος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ή Σχολικών Δραστηριοτήτων που εδρεύει στην Δ/νση Α/θμιας Εκπαίδευσης είναι αυτός που θα πρέπει να ελέγχει και να αξιολογεί την πορεία ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ. Ένας ακόμη συμμετέχων αναφέρθηκε στην συμβολή του σχολικού συμβούλου (νυν συντονιστή εκπαιδευτικού έργου) στο αξιολογικό κομμάτι ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ενώ τρεις ακόμη εκπαιδευτικοί τόνισαν και το δικαίωμα των γονιών

που συμβάλλουν σε ένα πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ, να αξιολογούν με την σειρά τους και κατά την διάρκεια αλλά και τα αποτελέσματα.

Σ16: «Στα πλαίσια της αξιολόγησης εσωτερικής ή εξωτερικής ακόμη κι εσείς που είστε Υπεύθυνος σχολικών προγραμμάτων μπορεί επικουρικά να υπάρχει μια αξιολόγηση, αν το χρονοδιάγραμμα των προγραμμάτων επιτυγχάνεται και αν κάποιοι δείκτες επιτυγχάνονται».

Σ21: «Και οι γονείς παιδιά (..) Αν τους καλέσουμε στο τέλος τους γονείς, υπάρχουν τόσα προγράμματα πέραν της ΠΕ και βλέπουν τα αποτελέσματα άμεσα αν κάποια πράγματα γίνονται».

Σ25: «..ποιός ήταν υπεύθυνος για την αξιολόγηση; (..) Ο σχολικός σύμβουλος (..) τι έπρεπε να κάνει; Να μας αξιολογεί για να πάμε στο επόμενο βήμα. Να διορθώσουμε την αδυναμία μας. Προσπάθησε ποτέ να το κάνεις Όχι. (..) Είναι όλη η εκπαίδευση σαθρά κτισμένη. Οπότε είναι λογικό ότι αν δεν γνωρίζεις, δεν πατάς καλά. Κάθε νέα έννοια είναι φοβική, νομίζεις ότι θα σε ελέγξει διότι η αξιολόγηση είναι ένα μικρό κομμάτι του ελέγχου».

Σ26: «Ο εκπαιδευτικός ναι, τα παιδιά και οι γονείς (..) όταν κάνουμε συγκεντρώσεις μιλάμε και για αυτό (..) πώς πήγε, πώς βλέπετε τα παιδιά σας..».

6.7. Βαθμός Αξιολόγησης προγραμμάτων & τρόποι Αξιολόγησης προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ

Μέσα από τη συζήτηση και θέτοντας σχετικές ερωτήσεις, προσπαθήσαμε επίσης να διερευνήσουμε σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τα προγράμματα τους ΠΕ/ΕΑΑ, και ειδικότερα κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά. Διαπιστώσαμε από τα ερευνητικά μας δεδομένα ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν αξιολόγησαν τα προγράμματα τους. Πιο συγκεκριμένα από τους είκοσι έξι μόνο έξι άτομα αξιολόγησαν συστηματικά το πρόγραμμα που υλοποίησαν κατά το σχολικό έτος 2017-18. Με τον όρο συστηματική αξιολόγηση εννοούμε ότι δόθηκαν κάποια ερωτηματολόγια να συμπληρωθούν από τους μαθητές ή αφιέρωσαν χρόνο στο να αξιολογήσουν μαζί με τους μαθητές ή κατ' ιδίαν τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το πρόγραμμα και κυρίως αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι που τέθηκαν σε αρχική φάση. Δύο εκπαιδευτικοί παραδέχθηκαν ότι δεν αξιολόγησαν καθόλου το πρόγραμμα τους είτε συστηματικά είτε άτυπα διότι όπως ανέφερε ένας εξ' αυτών ήταν αγχωμένος με το να τελειώσει το πρόγραμμα. Οι υπόλοιποι δεκαοκτώ συμμετέχοντες δήλωσαν ότι αξιολόγησαν το πρόγραμμα τους, είτε κατά την διάρκεια είτε στο τέλος του, χωρίς ωστόσο συστηματική καταγραφή ποιοτικών ή ποσοτικών δεικτών αλλά μέσα από συζήτηση με τους συνεργάτες τους. Γίνεται φανερό ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί, ενώ πιστεύουν στη διαδικασία της αξιολόγησης, για λόγους είτε πρακτικούς (π.χ. έλλειψη χρόνου) είτε γνώσης και εξοικείωσης με διαδικασίες αξιολόγησης, μένουν σε μια απλή κουβέντα με τα παιδιά ή τους συναδέλφους τους. Μολονότι αυτή η κουβέντα μπορεί να έχει ιδιαίτερη αξία και ορισμένα χαρακτηριστικά αξιολόγησης, συνήθως δεν έχει συστηματική μορφή και δεν καταγράφονται στοιχεία. Παρακάτω γίνεται πιο ξεκάθαρο αυτό το χαρακτηριστικό.

Σ6: «Όχι δεν αξιολογήσαμε (..) κοιτάξαμε αν επιτεύχθηκαν κάποιοι στόχοι και σταματήσαμε εκεί».

Σ7: «Πάντα γίνεται αξιολόγηση (..) και βλέπεις μετά από συζήτηση στο τέλος με τα παιδιά και το βλέπεις και σε άσχετη στιγμή που το παιδί θα σου εκφράσει τον ενθουσιασμό του».

Σ11: «Δεν έκανα αξιολόγηση διότι ήμουν πολύ αγχωμένη αν θα προλάβω να τελειώσω το πρόγραμμα».

Σ14: «Εμείς αφιερώσαμε χρόνο μία ώρα με την άλλη συνάδελφο στο τέλος του προγράμματος και τα ρωτήσαμε τι τους άρεσε και τι όχι, τι τα δούλεψε (..) συμπλήρωσαν κι ένα φύλλο εργασίας που τους έστειλε το Πανεπιστήμιο».

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνά μας η πλειοψηφία ανέφερε ότι ο τρόπος με τον οποίο αξιολόγησαν το πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ ήταν «άτυπος» δηλαδή χωρίς τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων, φύλλων εργασίας ή τη χρήση συστηματικών μεθόδων παρατήρησης, συνέντευξης ή άλλων τεχνικών αξιολόγησης (π.χ. portfolio) κατά τη διάρκεια (διαμορφωτική) ή το τέλος (τελική) του προγράμματος παρά μόνο μέσω συζήτησης όπως πολύ συχνά ειπώθηκε με τους συνεργάτες – εκπαιδευτικούς ή και τους μαθητές. Μόνο έξι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν πιο συστηματικά το πρόγραμμά τους, χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια που είτε τους δόθηκαν από τους συνεργαζόμενους φορείς είτε τα έφτιαζαν μόνοι τους.

➤ Άτυπη αξιολόγηση

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, από εκείνους που ανέφεραν ότι αξιολόγησαν το πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ εφάρμοσαν «άτυπη» μορφή αξιολόγησης η οποία επετεύχθη μέσα από συζήτηση με τους υπόλοιπους συνεργάτες εκπαιδευτικούς ή και τους μαθητές. Δεν εφάρμοσαν κάποια πιο συστηματική μορφή καταγραφής - αξιολόγησης δηλαδή δεν συμπλήρωσαν κάποιο ερωτηματολόγιο όπου αποτυπώνονταν κάποια κριτήρια – δείκτες αξιολόγησης των στοιχείων του προγράμματος. Αξίζει να σημειωθεί ωστόσο ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι θα έπρεπε να υπάρχει πιο συστηματική αξιολόγηση μέσω κάποιου φόρμας που θα συμπληρώνουν. Τέλος μία εκπαιδευτικός ανέφερε ότι όσον αφορά την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων δεν έχουν μια σαφή εικόνα για το πώς αξιολογούν.

Σ3: «Αυτό εννοώ τόση ώρα. Ότι πρέπει να συμπληρώνουμε κι εμείς μια τέτοια φόρμα αξιολόγησης στο τέλος όπου θα αξιολογούνται οι δράσεις, οι εμπειρίες των παιδιών, αν ευαισθητοποιήθηκαν, άλλαξε κάτι στα παιδιά, η συμπεριφορά, ο προβληματισμός».

Σ5: «Δεν συμπληρώσαμε κάποια φόρμα αλλά άτυπα μέσα από φιλική συζήτηση».

Σ7: « Πάντα γίνεται αξιολόγηση (..) και βλέπεις μετά από συζήτηση στο τέλος με τα παιδιά και το βλέπεις και σε άσχετη στιγμή που το παιδί θα σου εκφράσει τον ενθουσιασμό του».

Σ8: «Μεταξύ μας, αυτό που λέμε άτυπα, μέσω συζήτησης (..) αν τους άρεσε, αν πέτυχαν οι στόχοι, τι έμεινε στα παιδιά».

Σ18: «Ναι, αυτό που λέγαμε και πριν ότι η αξιολόγηση είναι θολή στο μυαλό μας γενικότερα (...) δεν έχουμε ξεκάθαρα στο μυαλό μας πώς μπορούμε να αξιολογούμε».

Σ19: «Η αξιολόγηση δεν έγινε με συστηματική καταγραφή, αλλά έγινε πάντα μέσω συζήτησης με τους συναδέλφους στο πρόγραμμα ώστε να βελτιώσουμε το πρόγραμμα και γινόταν διαρκώς».

Σ22: «Ναι όλοι αξιολογούμε στο τέλος του προγράμματος σε προσωπικό επίπεδο (...) άτυπα, με συζήτηση».

➤ Τυπική αξιολόγηση

Στο κομμάτι της τυπικής – συστηματικής αξιολόγησης έξι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν ότι αξιολόγησαν τα προγράμματα τους με την χρήση ερωτηματολογίων καθώς και με παιγνιώδη – κριτικό τρόπο τόσο κατά την διάρκεια των προγραμμάτων όσο και στο τέλος του προγράμματος. Τα ερωτηματολόγια είτε ήταν έτοιμα και τους δόθηκαν από συνεργαζόμενους φορείς ΚΕΑ, Παιδαγωγικό τμήμα Πανεπιστημίου είτε το είχαν φτιάξει μόνοι τους. Ωστόσο αναφέρθηκε από εκπαιδευτικό ότι υπήρχε μια σχετική δυσκολία από τους μαθητές ως προς την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων όπως επίσης η αξιολόγηση θα πρέπει να προσαρμόζεται στο μαθησιακό επίπεδο των παιδιών καθώς παιδιά μικρότερων τάξεων του Δημοτικού δεν δύνανται να συμπληρώνουν ερωτηματολόγια παρά μόνο να συζητούν.

Σ1: «Εμείς στο ΚΠΕ Κρεστένων συμπληρώσαμε μια φόρμα αξιολόγησης και τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί. Αξιολογήσαμε τα πάντα, την διαμονή, την Παιδαγωγική ομάδα, το πρόγραμμα τους».

Σ10: «Αξιολογήσαμε τα πάντα...».

Σ11: « Και μέσα από ερωτηματολόγιο (...) δώσαμε στα παιδιά ένα ερωτηματολόγιο στο τέλος για να συμπληρώσουν το πριν και το μετά. Τι έμαθαν, τι άλλαξε και τι όχι (...) και τα παιδιά είδαν τι κατάφεραν στο τέλος του προγράμματος».

Σ25: « Το να κάνεις μια συζήτηση με τα παιδιά (...) μέσω focus group τι τους αρέσει ή δεν τους αρέσει ή δίνοντας ένα ερωτηματολόγιο είναι μια μορφή αξιολόγησης» «...εξαρτάται από το πρόγραμμα. Υπάρχουν ερωτηματολόγια κλειστού αλλά και ανοικτού τύπου τα οποία σύνταξα εγώ (...) φυσικά πάντα προσαρμόζεις ανάλογα την τάξη, τι θα κάνεις, τι θα πετύχεις, πώς θα το συνδέσεις με ένα ΚΠΕ ή ένα θεματικό δίκτυο...».

Σ26: Εννοείται αξιολογώ (...) μέσω των παιδιών (...) όταν οι στόχοι που έβαλα στα παιδιά δημιούργησαν μια περιβαλλοντική συνείδηση, ότι όλα αυτά που λέμε την χρονιά τα ενστερνίζομαι, ότι έχουν αναπτύξει δεξιότητες. (...) βλέπω τι έχει καταφέρει το κάθε παιδί μέσα από την στάση τους».

6.8. Τρόποι ενίσχυσης της Αξιολόγησης προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ

Με βάση το τελευταίο μας ερευνητικό ερώτημα, θελήσαμε να ανιχνεύσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να γίνει πιο ελκυστική γι' αυτούς την αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ, καθώς επίσης τι είδους

κίνητρα θα ενίσχυαν την επιθυμία των εκπαιδευτικών να αξιολογούν πιο συχνά και πιο συστηματικά. Τα δεδομένα που προέκυψαν ανέδειξαν τόσο την ανάγκη των εκπαιδευτικών για συστηματική επιμόρφωση από τους αρμόδιους φορείς όσο και τη μεγαλύτερη συνεργασία εντός της σχολικής μονάδας, καθώς επίσης την παροχή ποικίλων κινήτρων για τον εκπαιδευτικό και το πρόγραμμα.

- **Επιμόρφωση και υποστήριξη από έμπειρους**

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τόνισε την αναγκαιότητα της συστηματικής επιμόρφωσης και τη στήριξη σε θέματα αξιολόγησης από έμπειρους στην επιμόρφωση φορείς. Πιο συγκεκριμένα, τρεις εκπαιδευτικοί μίλησαν για την αλλαγή της φιλοσοφίας - κουλτούρας του εκπαιδευτικού απέναντι στην αξιολόγηση και ότι αυτό θα επιτευχθεί μέσω της απόκτησης γνώσεων επί τους θέματος, όπως συμπλήρωσαν άλλοι δύο συμμετέχοντες. Σημαντική θεωρείται και η συμβολή του Υπεύθυνου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ή Σχολικών Δραστηριοτήτων ο οποίος, όπως ειπώθηκε από τέσσερις συμμετέχοντες, έχει τις γνώσεις να καθοδηγήσει τους εμπλεκόμενους με προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ. Πέντε ακόμη εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη συστηματική επιμόρφωση που δύναται να υλοποιηθεί από φορείς όπως τα ΚΕΑ καθώς και τα Πανεπιστημιακά ιδρύματα όπου η αξιολόγηση υπάρχει πλέον στους οδηγούς σπουδών. Ακόμη, εφτά εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η δημιουργία ενός οδηγού καθοδήγησης σε θέματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων θα αποτελούσε ουσιαστική βοήθεια στο έργο τους. Ένας μάλιστα εκπαιδευτικός επεσήμανε την αναγκαιότητα όχι μόνο τελικής αξιολόγησης αλλά και διαμορφωτικής (ενδιάμεσης) αξιολόγησης κατά την διάρκεια υλοποίησης των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ.

Σ15: «Ένας οδηγός αξιολόγησης».

Σ14: «Θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει (..) να είναι κάτι έτοιμο και συγκεκριμένο σε κάθε πρόγραμμα (..) ένας μπουσουλας για να ξέρεις τι περιμένεις (..) ωστόσο πρέπει να το προσαρμόσεις στο πρόγραμμα».

Σ13: «Ναι θα λειτουργούσε ως ένας οδικός χάρτης που θα τον προσαρμόζαμε».

Σ20: «Αν είχαμε κάποια καλύτερη καθοδήγηση από τον Υπεύθυνο και πιθανόν έναν οδηγό καταγραφής».

Σ12: «Θα μας βοηθούσε μια συστηματική επιμόρφωση στην αξιολόγηση προγραμμάτων (..) από τον υπεύθυνο αρχικά».

Σ14: «Από κάποιο ΚΠΕ και από κάποιο Πανεπιστήμιο».

Σ10: «Ξέρω ότι τώρα υπάρχει μάθημα αξιολόγησης στα Πανεπιστήμια (..) εμείς όμως δεν είχαμε».

Σ19: «Πρέπει να μπορούμε στην κουλτούρα της καταγραφής αλλά δεν το κάνουμε αυτό διότι είναι θέμα χρόνου (..) μόνο τα συζητούσαμε (..) η καταγραφή ωστόσο βοηθάει να μην ξεχνάς, να τα επεξεργαζόμαστε και να βγάζουμε πιο δομημένα συμπεράσματα».

Σ23: «Ίσως και επικοινωνία με τον συντονιστή, ανά δίμηνο ή τρίμηνο όπου θα αναφέρεται σε ποια φάση είναι το πρόγραμμα και τι υλικό υπάρχει (..) αλλά να υπάρχει και ενδιάμεση αξιολόγηση (..) μπορούν να γίνουν και δύο ενδιάμεσες αξιολογήσεις μαζί με τον υπεύθυνο».

- **Συνεργασία και διαμοιρασμός εμπειρίας**

Ένας συμμετέχων αναφέρθηκε στον ενεργό ρόλο που πρέπει να επιτελεί ο σύλλογος διδασκόντων σε κάθε σχολική μονάδα όσον αφορά στο κομμάτι της αξιολόγησης και της λήψης αποφάσεων. Σε αυτό έρχεται να προστεθεί και η κοινή άποψη που εξέφρασαν τρεις ακόμη εκπαιδευτικοί, ότι στον σύλλογο διδασκόντων πρέπει να γίνεται κατάθεση των καλών πρακτικών και των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στοιχείο που ενισχύεται και από την Εγκύκλιο υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων. Ένας ακόμη εκπαιδευτικός κατέθεσε ως πρόταση ενίσχυσης της αξιολόγησης την δημιουργία ενός δικτύου συνεργασίας με άλλα σχολεία επί των σχετικών θεμάτων και της ανταλλαγής τεχνογνωσίας. Επίσης, άλλοι δύο εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα τους βοηθούσε σημαντικά στο έργο τους η δημιουργία αποθετηρίου με ολοκληρωμένα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ.

Σ11: «... Ο σύλλογος διδασκόντων θα μπορούσε να αποτελεί μια μονάδα αξιολόγησης όχι με την αρνητική έννοια αλλά ως μονάδα διάχυσης των αποτελεσμάτων».

Σ16: «Να δημιουργούνται ένα αποθετήριο από καλές δράσεις κι έτσι κάποιος μελλοντικά θα έβλεπε κάτι έτοιμο ώστε να μπορέσει να λειτουργήσει».

Σ25: «...έχουμε ένα μεγάλο όπλο που λέγεται σύλλογος διδασκόντων, ο οποίος έχει γίνει ένα εκτελεστικό όργανο... τι κάνει ο σύλλογος διδασκόντων στις μέρες μας; (..) Υπογράφει πρακτικά, λέει όχι, ναι (..) ο αυθεντικός του ρόλος είναι να καθίσουμε, να θέσουμε επί τάπητος ζητήματα που μας απασχολούν (..) την καλή πρακτική να την καταθέσουμε χωρίς να νιώσουμε ότι ο άλλος θα το φθονήσει ή θα τον δυσκολέψει για να κάνει το ίδιο (...) και να υπάρχει Ιδεοθύελλα μέσα στον σύλλογο διδασκόντων (..) για αυτό είναι ο σύλλογος διδασκόντων, αμέσως (..) αυτόματα η γνώση είτε βιωματική, είτε εμπειρική τίθεται στο τραπέζι και ο καθένας παίρνει το κομματάκι του».

- **Παροχή κινήτρων**

Στο ερώτημα μας τι είδους κίνητρα θα ενίσχυαν την πρόθεση των εκπαιδευτικών να αξιολογούν τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ, τα δεδομένα που συλλέξαμε ταξινομήθηκαν σε κίνητρα σε σχέση με το πρόγραμμα και σε σχέση με τον εκπαιδευτικό.

- **Σε επίπεδο προγράμματος**

Σε επίπεδο προγράμματος η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών μίλησε για την οικονομική ενίσχυση του προγράμματος όπως γινόταν στο παρελθόν δηλαδή την διάθεση οικονομικών πόρων για την κάλυψη υλικοτεχνικής υποδομής και της χρηματοδότησης των μετακινήσεων των μαθητών στα σχετικά με το πρόγραμμα

πεδία μελέτης. Άλλοι τρεις συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην ανάγκη αναπροσαρμογής του αριθμού των δράσεων που πρέπει να επιτελέσει κάθε τάξη και να αυξηθεί όταν η τάξη εμπλέκεται σε πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ. Επίσης, άλλοι τρεις εκπαιδευτικοί ζήτησαν επαρκή χρόνο για την υλοποίηση των προγραμμάτων διότι όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά πιέζονται πολύ στο να συνδυάσουν κάλυψη της ύλης της τάξης και πρόγραμμα. Τέλος ένας εκπαιδευτικός θεώρησε ως καλή ιδέα την διεξαγωγή πανελληνίου διαγωνισμού καλών πρακτικών σε καινοτόμα προγράμματα.

S1: «Ένα κίνητρα θα μπορούσε να είναι κάτι για το σχολείο. Βιβλία για την βιβλιοθήκη... τα δώρα είναι πολύ σημαντικά και είναι κάτι που τα παιδιά το βλέπουν...».

S3: «Ναι, θα μπορούσε το λεωφορείο για τις μετακινήσεις να χρηματοδοτείται από το Υπουργείο (...) να δίνονται χρήματα για υλικά που χρησιμοποιούνται στο πρόγραμμα όπως ανέφερε η συνάδελφος (...) μικροποσά βέβαια τα οποία γίνονται μεγάλα στο τέλος ...».

S7: «Οικονομική ενίσχυση του προγράμματος (...) επίσης μια μεγαλύτερη ενημέρωση και αναλυτική προσέγγιση του προγράμματος όχι μόνο από τον υπεύθυνο αλλά και από το ΚΠΕ».

S16: «Παρόμοιες πρακτικές κάτι σαν διαγωνισμός σε Πανελλήνιο επίπεδο όπου θα υπήρχαν βραβεία και θα αναδείκνυαν τις καλές πρακτικές ας πούμε ..».

S18: «Χρόνος (...) να μην υπάρχει αυτό το ασφυκτικό πλαίσιο, το αγχωτικό (...) ότι έχω μια ώρα και πρέπει να βγάλω αυτό το αποτέλεσμα...».

➤ Σε επίπεδο εκπαιδευτικού

Σε επίπεδο εκπαιδευτικού κατατέθηκαν πέντε προτάσεις ως κίνητρα ενίσχυσης της προθυμίας του εκπαιδευτικού να αξιολογεί τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ. Ένα κίνητρο αποτελεί η οικονομική ενίσχυση του εκπαιδευτικού που πολλές φορές χρειάζεται να συνδράμει από το προσωπικό του στέρημα για να προετοιμάσει το έδαφος των δράσεων που θα υλοποιήσει. Αναφέρθηκε επίσης ως κίνητρο η μοριοδότηση του εκπαιδευτικούς σε θέσεις ευθύνης, που όμως θεωρήθηκε λάθος από άλλους δύο συνεντευξιαζόμενους καθώς θα αποτελούσε αυτοσκοπό. Ακόμη η χορήγηση βεβαίωσης όπως είπε ένας εκπαιδευτικός αποτελεί ένα ακόμη κίνητρο, γεγονός που ισχύει και σήμερα μετά την κατάθεση έκθεσης αξιολόγησης του προγράμματος. Άλλοι δύο εκπαιδευτικοί επέμεναν ότι πρέπει να δίνονται πρώτα κίνητρα για να υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα κι έπειτα κίνητρα για να αξιολογούν. Ένας συμμετέχων ανέφερε ως κίνητρο την χρέωση ως διδακτικό ωράριο, όπως γινόταν στο παρελθόν, όσων ασχολούνται με εκπαιδευτικά προγράμματα. Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί διαφώνησαν όταν ο ένας θεώρησε ως κίνητρο την διεξαγωγή διαγωνισμού καλών πρακτικών προγραμμάτων σε εθνικό επίπεδο, ενώ ο συνάδελφος το θεώρησε αρκετά ανταγωνιστικό και αντιπρότεινε ότι η ηθική επιβράβευση και η ικανοποίηση που δέχεται ο εκπαιδευτικός από ένα επιτυχές πρόγραμμα αποτελεί ισχυρό κίνητρο.

S5: « Ίσως δίνοντας κάποιο μπόνους (...) όχι οικονομικά (...) κάποια μόρια ίσως».

Σ25: « Όχι (..) διότι θα γινόταν αυτοσκοπός. Θα δουλεύουμε μόνο για τις αξιολογήσεις και όχι για το πρόγραμμα (..) νομίζω το βασικό είναι αυτό (..) να μπει στην κουλτούρα, να κατανοήσουμε το όφελος..» «Καταρχήν να έχει γνώση του τι σημαίνει αξιολόγηση (..) πώς θα κάνει ένα φυλλάδιο αξιολόγησης (..) να γνωρίζει πού αυτό θα στοχεύει, να το έχει δοκιμάσει και να βοηθηθεί (..) παλιά ενώ κατέθετες αξιολόγηση έπαιρνες ως πρόγραμμα ένα ποσό χρημάτων πράγμα που ήταν πολύ βοηθητικό (..) (αυτό σταμάτησε (..) αυτό νομίζω είναι ένα κίνητρο».

Σ9: «Οικονομικά κίνητρα στον εκπαιδευτικό όταν πρέπει να έρθει σε επαφές με φορείς ώστε να ετοιμάσει το πρόγραμμα».

Σ17: «Εγώ δεν πιστεύω ότι δεν πρέπει να φτάσουμε σε αυτό το επίπεδο ανταγωνισμού...» « Θεωρώ ότι όταν τελειώνει το πρόγραμμα κι έχει πάει καλά, υπάρχει ηθική επιβράβευση – ικανοποίηση του εκπαιδευτικού. Δεν χρειάζεται διαγωνισμός».

Σ23: «Να δοθούν πρώτα κίνητρα να πάρουμε προγράμματα (..) και μετά κίνητρα για την αξιολόγηση. Να δοθεί και κάποιου είδους χρηματοδότηση για το πρόγραμμα».

Οι ομάδες εστίασης καθώς και οι ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις τελείωσαν με τρεις επιπλέον ερωτήσεις της ερευνήτριας που αφορούσαν την αίσθηση που τους άφησε η εμπειρία των focus groups, να διερευνήσει τις μελλοντικές τους προθέσεις όσον αφορά την αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ καθώς και τι είδους αλλαγές θα έκαναν στα προγράμματα τους αν είχαν την ευκαιρία. Τα δεδομένα που προέκυψαν όσον αφορά το πρώτο ερώτημα είναι ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσαν ευχαριστημένοι από το κλίμα της συνάντησης, ένιωσαν οικειότητα και άνεση να ανταλλάζουν απόψεις και εξέφρασαν την επιθυμία τους για ανάλογες συναντήσεις. Μία μόνο εκπαιδευτικός εξέφρασε την δυσαρέσκεια της για το κεντρικό θέμα συζήτησης ήτοι την αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ. Στο δεύτερο ερώτημα οι εκπαιδευτικοί επανέλαβαν εν συντομία τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την εκπόνηση των προγραμμάτων τους και συζήτησαν για αλλαγές όπως αφιέρωση περισσότερου χρόνου στο πρόγραμμα, υλοποίηση περισσότερων δράσεων και επαναπροσδιορισμό κάποιων άλλων, επανασχεδιασμό των επισκέψεων καθώς και οικονομική ενίσχυση του προγράμματος. Στο τρίτο και τελευταίο ερώτημα όσοι εκπαιδευτικοί απάντησαν, κάποιου ανέφεραν ότι θα προσπαθήσουν να αξιολογήσουν πιο συστηματικά, κάποιου άλλοι ότι θα συνεχίσουν να αξιολογούν άτυπα μέσα από συζήτηση ενώ άλλοι είπαν ότι λόγω ανάληψης απαιτητικής τάξης θα απέφυγαν να αναλάβουν πρόγραμμα.

7. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα είχαμε ως σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων της Α/θμιας εκπαίδευσης Πρέβεζας σχετικά με την αξιολόγηση των Προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ που υλοποίησαν το διδακτικό έτος 2017-18 και πιο συγκεκριμένα στις απόψεις τους για τα κριτήρια ποιότητας ενός προγράμματος, τη στάση τους απέναντι στην αξιολόγηση ως γενική έννοια, στο πώς αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ και ποια είναι εκείνα τα στοιχεία που κατά την κρίση τους πρέπει να αξιολογούνται. Προσπαθώντας να απαντήσουμε στα σχετικά ερευνητικά ερωτήματα επιλέξαμε τις ομάδες εστίασης και την ημιδομημένη συνέντευξη δίνοντας έμφαση στα δεδομένα που θα προέκυπταν μέσα από την συζήτηση και την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια προχωρήσαμε στη θεματική ανάλυση των δεδομένων που αντλήσαμε από τις καταγεγραμμένες ομιλίες προκειμένου να φτάσουμε στα ερευνητικά αποτελέσματα της παρούσας μελέτης.

Στην αρχή της έρευνας μας προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε αν η ενασχόληση των εκπαιδευτικών με προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ συνδέεται με τις σημαντικές εμπειρίες ζωής τους (significant life experiences) όπως αναφέρουν μια σειρά από ερευνητές (π.χ Chalwa· Hsu· et al., όπ. αναφ. στο Howell & Allen, 2016), κυρίως σε σχέση με τη φύση, γεγονός που επιβεβαιώθηκε, καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφεραν τη συστηματική επαφή και την εξέλιξη της ζωής τους μέσα στο φυσικό περιβάλλον. Το γεγονός αυτό δημιούργησε την ανάγκη για συχνή επαφή με την φύση και στην ενήλικη ζωή των εκπαιδευτικών, οδηγώντας τους στην εκπόνηση προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ. Ωστόσο, στα προσωπικά κίνητρα για την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ συμπεριλαμβάνονται επίσης, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, η ευαισθησία που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στα προβλήματα που αντιμετωπίζει το περιβάλλον, η ενασχόληση τους με ενδιαφέροντα θέματα πέραν της τυπικής, «βαρετής» διδασκαλίας. Άλλα κίνητρα που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να υλοποιούν προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ αποτελούν η ευθύνη που αισθάνονται ώστε να φέρουν τους μαθητές τους σε επαφή με τη φύση, να τους ευαισθητοποιήσουν, να τους μεταδώσουν γνώσεις και καλές πρακτικές για την προστασία της, διότι, όπως αναφέρεται, οι σημερινοί μαθητές έχουν απουσία επαφής με τη φύση, αλλά κυρίως υπολείπονται σε δεξιότητες που την αφορούν. Η απουσία επαφής με τη φύση συνιστά, σύμφωνα με τον δημοσιογράφο Richard Louv, ένα σύγχρονο ζήτημα της ανθρωπότητας, που το ονόμασε «σύνδρομο έλλειψης της φύσης» και οδηγεί σε μια σειρά από προβλήματα, κυρίως συναισθηματικής και ψυχολογικής φύσης (Miller & Spoolman, 2018: 559). Οι προβληματισμοί αυτοί επομένως δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς την ανάγκη να μεταδώσουν στους μαθητές τους την ευαισθησία που νιώθουν οι ίδιοι για την προστασία του περιβάλλοντος, θέτοντας τις βάσεις για ένα υποστηρικτικό μελλοντικό πλαίσιο για αυτό.

Στη συνέχεια της μελέτης μας, αναδύθηκαν τα συναισθήματα που κατακλύζουν τους εκπαιδευτικούς πριν την έναρξη ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ, τα οποία κατά κανόνα είναι αισθήματα χαράς και ενθουσιασμού για το νέο που ξεκινά αλλά και αγωνία και

άγχος, σε μικρότερο βαθμό, γεγονός που οφείλεται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τόσο στην έναρξη υλοποίησης του προγράμματος όσο και κατά τη διάρκεια. Οι δυσκολίες αυτές κινούνται σε τρεις κατευθύνσεις: σε σχέση με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος, σχετικά με την σχεσιοδυναμική των μαθητών και τις συνεργασίες. Η πρώτη κατεύθυνση δυσκολιών έχει να κάνει με τη δυσκολία που αφορά το γραφειοκρατικό και όχι παιδαγωγικό μέρος του προγράμματος. Επίσης, η απουσία χρηματοδότησης των μετακινήσεων και της προμήθειας υλικών που χρειάζονται, και η οποία επιβαρύνει σχεδόν αποκλειστικά τους γονείς των μαθητών αλλά και τους εκπαιδευτικούς, αποτελεί τροχοπέδη για την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πίεση και με το συμπιεσμένο χρονικό πλαίσιο, που όπως επισημαίνουν οι Carleton-Hug et al. (2010) αποτελεί πρόκληση για την αξιολόγηση, ειδικά όταν διαχειρίζονται μεγαλύτερες τάξεις όπου απουσιάζει η ευέλικτη ζώνη καινοτόμων δράσεων. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί συναντούν δυσκολίες και με τις συνεργασίες τους, ειδικά με τη διοίκηση και τον σύλλογο διδασκόντων. Οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι αλλά και το στενό πλαίσιο επιτρεπόμενων δράσεων – το οποίο σύμφωνα με τελευταίες, έγκυρες πληροφορίες, αναμένεται να αλλάξει ύστερα από πιέσεις στο ΥΠΕΘ – προκαλούν τριβές και διενέξεις. Παρόμοιες δυσκολίες που αφορούν την ελλιπή χρηματοδότηση, την απουσία υλικοτεχνικής υποδομής, το στενό χρονικό πλαίσιο κ.α. εντοπίζονται και στην έρευνα των Κυρίδη & Μαυρικάκη (2003) που υλοποιήθηκε πριν από τουλάχιστον δεκαπέντε χρόνια. Συνεπώς, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι αυτού του είδους οι δυσκολίες διαιώνίζονται στη χώρα μας.

Στο κυρίως μέρος της εργασίας που αφορά άμεσα τα ερευνητικά μας ερωτήματα, τα συμπεράσματα που προέκυψαν είναι ποικίλα. Μάλιστα σχετίζονται στενά με τις τρεις όψεις που χαρακτηρίζουν τη σχέση του Περιβάλλοντος και της Εκπαίδευσης, για, μέσα και υπέρ του Περιβάλλοντος καθώς και με τους σκοπούς, στόχους και τις αρχές της ΠΕ και της Αειφορίας. Όσον αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια που καθορίζουν την ποιότητα ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ, οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι ποιοτικό θεωρείται εκείνο το πρόγραμμα που επιτυγχάνει την εναισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στο περιβάλλον, την αλλαγή στάσεων και την εφαρμογή των γνώσεων στην καθημερινότητα τους. Ποιοτικό θεωρούν ακόμη το πρόγραμμα που είναι άρτια σχεδιασμένο, δίνει τη δυνατότητα βιωματικής μάθησης και επίσκεψης στο πεδίο μελέτης και χρησιμοποιεί ποικίλες διδακτικές τεχνικές και δραστηριότητες για την επίτευξη των στόχων. Επίσης, ποιοτικό θεωρείται το πρόγραμμα που υποστηρίζεται τόσο σε θέματα υλικοτεχνικής υποδομής, όσο και με ένα επαρκές χρονικό πλαίσιο για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων. Τέλος, ποιοτικό είναι το πρόγραμμα που προκαλεί ενθουσιασμό και χαρά στους μαθητές αλλά και αναδεικνύει τις καλές συνεργασίες όλων των εμπλεκόμενων με το πρόγραμμα. Παρατηρείται όμως μια γενική απουσία αναφοράς στις αξίες στις οποίες είναι σημαντικό να επικεντρώνεται η ΠΕ/ΕΑΑ (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007· Φλογαΐτη, 2011).

Ως προς την έννοια της αξιολόγησης οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ήταν μοιρασμένες σε θετικές και αρνητικές. Υπάρχει ακόμη μια αρνητική στάση απέναντι

στην αξιολόγηση γενικά, που προκύπτει από εμπειρίες τόσο του μακρινού παρελθόντος, που έχουν να κάνουν με το σχολική-εξεταστική διαδικασία, όσο και του σχετικά πρόσφατου παρελθόντος που προκάλεσε τις αντιδράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, αυτή η αρνητική αίσθηση αρχίζει και απαλύνεται, καθώς οι μισοί εκπαιδευτικοί της έρευνας μας δηλώνουν οικειότητα με την έννοια της αξιολόγησης, αντιλαμβάνονται την διαφορά μεταξύ αυτό-αξιολόγησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, αλλά επιπλέον τη θεωρούν αναγκαία, επιστέγασμα της προσπάθειας τους και στοιχείο βελτίωσης και προόδου που, όπως αναφέρουν οι Ζυγούρη (2005) και Χανιωτάκης και συν. (2015), αποτελεί τον απώτερο σκοπό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Συνεπώς θα μπορούσαμε να πούμε ότι διαφαίνεται μια αλλαγή στάσης που ευνοεί την ένταξη γενικότερα της ιδέας της αξιολόγησης στα εκπαιδευτικά πράγματα.

Στο κυρίως και πιο ουσιαστικό για τα συμπεράσματά του μέρος, που αφορά την αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ, προέκυψε η διαπίστωση ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας μας δεν αξιολόγησαν τα προγράμματα που εκπόνησαν. Ο ρόλος της αξιολόγησης των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ, σύμφωνα με ότι ειπώθηκε από τους εκπαιδευτικούς της μελέτης μας, συνδέεται με την επιλογή και ανάδειξη των συνεργασιών, στον εντοπισμό και συνειδητοποίηση των λαθών που έγιναν στο πρόγραμμα με επόμενο βήμα, τη διόρθωση και τη βελτίωση του προγράμματος, το οποίο βρίσκει σύμφωνους και τους Ζυγούρη (2005) και Καψάλη & Χανιωτάκη (2015) που ανέφεραν ως απώτερο στόχο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης την βελτίωση του αντικειμένου που αξιολογείται.

Το μοντέλο αξιολόγησης που διαφαίνεται ότι κυριαρχεί είναι το θετικιστικό, όπως περιγράφεται από τη Sauve (όπ. αναφ. στο Φλογαίτη και συν., 2005), καθώς δίνεται έμφαση στην επίτευξη των γνωστικών στόχων και στόχων που αφορούν στάσεις και συμπεριφορές από τους μαθητές. Η μέτρηση της επίτευξης των στόχων γίνεται με ποσοτικά κριτήρια (ερωτηματολόγια). Ωστόσο, από τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων σε ομάδες εστίασης και ημιδομημένες συνεντεύξεις, παρατηρούμε και μια προσπάθεια αλλαγής πορείας των εκπαιδευτικών προς την ερμηνευτική προσέγγιση αξιολόγησης, καθώς συνειδητοποιούν την σπουδαιότητα της καλλιέργειας μιας βαθύτερης εσωτερικής σχέσης του μαθητή με το περιβάλλον. Η ερμηνευτική προσέγγιση αξιολόγησης σε αυτή την περίπτωση εστιάζει στην ερμηνεία που δίνεται στην πραγματικότητα όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία με απώτερο στόχο την δυνατότητα αλλαγής της σχέσης του καθένα με το περιβάλλον. Τα μέσα αξιολόγησης είναι καθαρά ποιοτικά, μέσω της παρατήρησης των παιδιών και της αλλαγής της συμπεριφοράς τους.

Άλλα στοιχεία που ανέφεραν ότι αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί είναι η χρήση των κατάλληλων δραστηριοτήτων για την επίτευξη των στόχων, ο βαθμός συμμετοχής των παιδιών, η αισθητική του προγράμματος, οι επαρκείς οικονομικοί πόροι, οι συνεργασίες όσων εμπλέκονται στην αξιολόγηση κ.α. Γενικά, αρκετοί εκ των εκπαιδευτικών αναφέρθηκαν με άμεσο ή έμμεσο τρόπο σε μια ολιστική προσέγγιση της αξιολόγησης, όπου όλα τα έμψυχα και άψυχα στοιχεία του προγράμματος

αξιολογούνται. Παρόλα αυτά η πλειονότητα αυτών αξιολόγησαν άτυπα, με έναν περιγραφικό-αφηγηματικό τρόπο, χωρίς συστηματική καταγραφή, μέσω συζήτησης με τους συνεργάτες εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, τόσο κατά τη διάρκεια του προγράμματος αλλά κυρίως στο τέλος. Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τη χρήση ερωτηματολογίων που απευθύνονταν σε μαθητές ώστε να συμμετέχουν στην αξιολόγηση και ορισμένοι επιβεβαίωσαν την απουσία οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης, για λόγους κυρίως πίεσης χρόνου. Προέκυψε επίσης η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν εμπειρικά, χωρίς να έχουν βασικές δεξιότητες ή γνώσεις αξιολόγησης αλλά ούτε και τα κατάλληλα εργαλεία, ένα ακόμη στοιχείο που αποτελεί πρόκληση για μια αποτελεσματική αξιολόγηση. Στο ερώτημα που αφορούσε τον φορέα που θεωρούν ότι πρέπει να αξιολογεί το πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ, όλοι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι όσοι εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα με την εκπόνηση του προγράμματος έχουν λόγο στην αξιολόγηση και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Ένας εξωτερικός αξιολογητής κρίνεται «ανεπιθύμητος» καθώς δεν θα έχει πλήρη άποψη για το πρόγραμμα, εκτός κι αν πρόκειται για τον Υπεύθυνο ΠΕ ή Σχολικών Δραστηριοτήτων και, σε μικρότερο βαθμό, τους γονείς, τον Διευθυντή του σχολείου, τον Συντονιστή Εκπαίδευσης και τον Σύλλογο Διδασκόντων. Δόθηκε τέλος, ιδιαίτερη προσοχή στις προτάσεις για τους τρόπους - κίνητρα που θα ενίσχυαν τους ίδιους στο να πραγματοποιούν αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης σε θέματα αξιολόγησης από φορείς ή άτομα που έχουν τη γνώση και την εμπειρία να το κάνουν. Αναφέρθηκαν ακόμη η δημιουργία ενός οδηγού αξιολόγησης, έντυπου ή μη, που θα καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό που υλοποιεί ένα πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ αλλά και η δημιουργία τράπεζας ολοκληρωμένων προγραμμάτων ΠΕ (καλών πρακτικών). Σε αυτό το πλαίσιο, διατυπώθηκε και η άποψη να αποτελεί η ΠΕ ένα ξεχωριστό μάθημα στα σχολεία και όχι να λειτουργεί με τον προαιρετικό χαρακτήρα που έχει τώρα, στοιχείο που εντοπίσαμε και στην έρευνα των Κυρίδη και συν. (2003). Επικουρικό ρόλο στην αξιολόγηση θα μπορούσε να παίξει και ο ίδιος ο Σύλλογος Διδασκόντων, προσφέροντας έναν χώρο διαμοιρασμού της εμπειρίας και διάχυσης καλών πρακτικών σε θέματα αξιολόγησης. Ως κίνητρα τα οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν κρίσιμα, όχι μόνο για να αξιολογούν τα προγράμματά τους, αλλά, ως επί το πλείστον, να υλοποιούν καινοτόμα προγράμματα, είναι η επαρκής χρηματοδότηση όλων των εκφάνσεων του προγράμματος και της υλικοτεχνικής υποδομής κατά αποκλειστικότητα, πράγμα που δεν θα τους οδηγεί στην «επαιτεία» από τους γονείς. Εξίσου κρίσιμα στοιχεία φαίνεται να αποτελούν η αλλαγή του θεσμικού πλαισίου των δράσεων των προγραμμάτων και η διάθεση επαρκούς χρόνου.

Όπως έχει αναφέρει και ο Δημητρόπουλος (1998α), η αξιολόγηση για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να λειτουργεί σε τρία επίπεδα: οικονομικό, ψυχολογικό-παιδαγωγικό και πρακτικό-διοικητικό. Τέλος, η γενική αίσθηση που αποκόμισε η ερευνήτρια όσον αφορά το ζήτημα της αξιολόγησης, και προέκυψε τόσο από τα δεδομένα των ομάδων εστίασης όσο και των ημιδομημένων συνεντεύξεων, είναι η γενικότερη ανάγκη καλλιέργειας στην εκπαιδευτική κοινότητα της φιλοσοφίας και της κουλτούρας της αξιολόγησης.

Ως εκ τούτου, θεωρούμε ότι μια σειρά από προτάσεις που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη αυτής της κουλτούρας των εκπαιδευτικών θα ήταν, πρώτα απ' όλα, η διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων από τους Συντονιστές Εκπαίδευσης σε συνεργασία με τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα και τα Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία που φέρουν την εμπειρία και τεχνογνωσία. Επίσης, η δημιουργία οδηγού αξιολόγησης, έντυπου ή/και ηλεκτρονικού, που θα καθοδηγεί με απλά βήματα για τα στάδια που πρέπει να ακολουθηθούν και τα κριτήρια ποιότητας ενός προγράμματος, όπως είναι ο αντίστοιχος οδηγός της NAAEE. Επιπλέον, δημιουργία ιστότοπου, όπως οι αντίστοιχοι MEEPA (Zint, 2010) και ΑΕΕΡΕ (Fleming et al., 2010) που θα προσφέρουν on line μαθήματα αξιολόγησης και θα καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς στον σωστό σχεδιασμό και την αξιολόγηση ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ, ακολουθώντας τα πέντε βήματα, τις πέντε διαστάσεις ή τα «πέντε διαφορετικά είδη πνευματικής αξιολόγησης» των Καψάλη και Χανιωτάκη (2015). Ακόμα μεγαλύτερη συμβολή στην προώθηση και υποστήριξη της αξιολόγησης θα μπορούσε να αποφέρει η συνεργασία των εκπαιδευτικών, είτε σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων είτε τάξης ή τοπικής κοινότητας και φορέων, καθώς μακροπρόθεσμα ο ρόλος της αξιολόγησης των ΠΕ/ΕΑΑ θα συντελέσει στην οικοδόμηση της αξιοπιστίας της εκπαίδευσης (Heimlich, 2010). Ωστόσο, σημαντική θα ήταν και η συμβολή της Πολιτείας κατά την άποψη μας, με δύο τρόπους: α) την εκ νέου χρηματοδότηση των προγραμμάτων, όπως πρότεινε η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας μας, κάνοντας έτσι πιο ελκυστική την ανάληψη, υλοποίηση και μετέπειτα αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ και β) την μοριοδότηση για θέσεις ευθύνης όσων ασχολούνται με την ΠΕ/ΕΑΑ. Σε αυτές τις δύσκολες για την ελληνική πραγματικότητα, συγκυρίες δεν αρκεί μόνο το «φιλότιμο» και το «μεράκι» του Έλληνα εκπαιδευτικού αλλά απαιτείται μια συλλογική προσπάθεια από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, προκειμένου να στηριχθεί και να αναδειχθεί ο θεσμός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

8. Βιβλιογραφία

American Evaluation Association (2014). *What is evaluation?* Retrieved on 31/5/19 from <http://www.eval.org/p/bl/et/blogid=2&blogaid=4>.

Andrews, B., & Cantrell, D. (2000). *Building capacity: From transferring to transforming*. Chicago, U.S. Government Printing Office. Βασάλα, Π. (1992). Παρουσίαση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης όπως αυτή οριοθετήθηκε στη Διακυβερνητική Συνδιάσκεψη του Tbilisi. (UNESCO – UNEP 14-26 Οκτ. 1977, ΕΣΣΔ). *Σύγχρονη Εκπαίδευση* (67), 59-66.

Barazza, L., Duque-aristiza-bal, A.M and Rebolledo, G. (2003). Environmental education: From policy to practice. *Environmental Education Research*, (9), 3: 347-357.

Bell, P. A., Greene, T. C., Fisher, J., & Baum, A. (1996). *Environmental psychology*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας: Οδηγός για Φοιτητές και Υποψήφιους Διδάκτορες*, Ρήγα, Α.-Β. (μτφ), Gutenberg, Αθήνα.

Bennett, D. B. (1984). *Evaluating Environmental Education in School*. UNESCO & Environmental Education Series, No 12.

Βεργοπούλου, Σ. & Σκούλλος, Μ. (2005). Εξέλιξη και αρχές της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), *Διεθνές Συνέδριο για την Έναρξη της Δεκαετίας για την Ε.Α.Α. (2005-2014) στη Μεσόγειο*, Αθήνα, 26-27 Νοεμβρίου 2005.

Bericat, E. 1997. *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social: Significado y medida*. Barcelona: Editorial Ariel.

Bernard H., P. (2002). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches* (3rd ed.) Walnut Creek, CA: Alta Mira Press.

Bitgood, S. (1996). Institutional acceptance of evaluation: Review and overview. *Visitor Studies*, 11(2), 4-5.

Bloom, B.S., Hastings, J.T., Madaus, G. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, McGraw-Hill, NY.

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

Bryman, A. (2015). *Μέθοδοι Κοινωνικής έρευνας*. Επιστ. Επμ. Αιδίνης, Μετφ. Π. Σακελλαρίου. Αθήνα: Gutenberg.

Γαβριλάκης, Κ., & Σοφούλης, Κ. (2005). *Μια Κριτική εξιστόρηση των γεγονότων στο χώρο της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*, σσ. 53-69, στο *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται...*, Γεωργόπουλος, Α., (επιμ.), Αθήνα: Gutenberg.

Γαβριλάκης, Ι. Κ. (2006). *Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διαμορφωτική αξιολόγηση ενός Εικονικού Περιβάλλοντος για τον Σχεδιασμό Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής*

Εκπαίδευσης. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Περιβάλλοντος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μυτιλήνη.

Carleton - Hug, A., Hug, W., J. (2010). Challenges and opportunities for evaluating environmental education programs. *Evaluation and Program Planning* 33 (2) pp.159-164.

Γεωργαντάς, Γ. (2009). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων: Η περίπτωση της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ρόδος.

Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργόπουλος, Α., (2000). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπροστά στον 21^ο αιώνα. Στο Β. Παπαδημητρίου (Επ.), *Η Περιβαλλοντική εκπαίδευση στα πλαίσια της Εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα*, Λάρισα, σ.σ. 138-145.

Γεωργόπουλος Δ. Α. (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Αθήνα: Gutenberg.

Chawla, L. (1999). Life Paths into Effective Environmental Action. *Journal of Environmental Education* 31: 15-26.

Γιαννακάκη, Μ., (1999). Οργάνωση και Πολιτική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, *Διοικητική Ενημέρωση* (15), 120-126.

Cincera, J., Kulich, J., Gollova, D. (2009). *Effectiveness, evaluation and support of environmental education programmes*. Retrieved on 2/5/19 from www.researchgate.net.

Γκότοβος, Ε. Α. (1986). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα. Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Corcoran, P. B. 1999. Formative Influences in the Lives of Environmental Educators in the United States. *Environmental Education Research* 5: 207-220.

Cresswell J., W. & Plano-Clark, V., L. (2011). *Designing and conducting mixed method research* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Crohn, K., Birnbaum, M. (2010). Environmental education evaluation: Time to reflect, time for change. *Evaluation and Program Planning*, 33 (2) 155-158.

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

Demunter, P. (2001). Η αξιολόγηση: Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 23-39.

ΔΕΠΠΣ (2003). Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων. Περιβαλλοντική εκπαίδευση. (ΦΕΚ, 304B/ 13-3-2003). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Περιβάλλον, αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998a). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Μέρος 1ο : Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου (4η έκδοση)* Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Ε. (1999b). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (2002c). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Μέρος 1^ο - Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Disinger, J. F. (1997). Environmental education. *Environmentalist*, (17), 153 – 156. Retrieved on 30/5/2019 from <http://link.springer.com>.

Feldfunktion geändert

Donaldson, S. I. (2005). *Using program theory-driven evaluation science to crack the Da Vinci code, theorists' models in action*. New Directions for Evaluation. No. 106. Thousand Oaks, CA: Sage.

Engels, C. A., & Jacobson, S. K. (2007). Evaluating long-term effects of the golden lion tamarin environmental education program in Brazil. *Journal of Environmental Education*, 38(3), 3–14.

Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.eurydice.org>

Feldfunktion geändert

Flemming, L. M., Easton, J. (2010). Building environmental educators' evaluation capacity through distance education. *Evaluation and Program Planning*, 33 (2), 172-177.

Fien, J., Scott, W., & Tilbury, D. (2001). Education and conservation: Lessons from an evaluation. *Environmental Education Research*, 7(4), 379–395.

Goldstein, H. (1995). *Interpreting international comparisons of student achievement*. Paris. UNESCO Pub.

Green JM, Draper AK & Dowler EA (2003) Short cuts to safety: risk and 'rules of thumb' in accounts of food choice. *Health, Risk and Society* 5, 33–52.

Ζυγούρη, Φ. Ε. (2005). *Αξιολόγηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Heary, C. M., & Hennessy, E. (2002). The use of focus group interviews in pediatric health care research. *Journal of Pediatric Psychology*, 27(1), 47–57.

Heimlich, E., J. (2010). Environmental education: Reinterpreting education as a strategy for meeting mission. *Evaluation Program Planning* 33 (2) 180-185.

Ηλιάδη, Α. (2017). *Η Αξιολόγηση των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εφαρμογή της*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα.

Hollweg, K. S., Taylor, J. R. Bybee, W., Marchinkowski, T. J., McBeth, W. C. & Zoido, P. (2011). *Developing a Framework for Assessing Environmental Literacy*. Washington, DC: North American Association for Environmental Education.

Hoole, E. & Patterson, T. E. (2008). Voices from the field: Evaluation as part of a learning culture. *New Directions for Evaluation*, 119, 93–113.

Howell, A., R., Allen, S. (2016). *Significant life experiences, motivations and values of climate change educators*. Retrieved on 28/5/19 from <http://www.researchgate.net/publication/298427498>.

Hsu, S.-J. (2009). Significant Life Experiences Affect Environmental Action: A Confirmation Study in Eastern Taiwan.” *Environmental Education Research* 15: 497-517.

Huckle, J & Sterling, S., (1996) *Education for Sustainability*, London: WWF and Earthscan.

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την εκπαίδευση*. ΣΕΑΒ, Αθήνα.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Ιωσηφίδης, Θ. (2006). *Ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Καλαϊτζίδης, Δ. (2000). Τα αποτελέσματα του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Π.Ε. ΕΚ.Π.Ε για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, τευχ. 17-18, σσ. 4-9.

Kaplan, A. (1973). *The Conduct of Inquiry*. Aylesbury: Intertext Books.

Κασσωτάκης, Μ. (1989α). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: (μέσα, μέθοδοι και προοπτικές)*. Αθήνα. Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (1992β). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: (μέσα, μέθοδοι και προοπτικές)*. Αθήνα. Γρηγόρης. Κατσίκης, Α. (2000). Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Διαπιστώσεις και διαμορφούμενοι προσανατολισμοί, Πρακτικά Συνεδρίου «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Πλαίσιο της Εκπαίδευσης του 21^{ου} Αιώνα: Προοπτικές και Δυνατότητες» (επιμ. Παπαδημητρίου, Β.) Λάρισα, 6-9 Οκτωβρίου 2000, σσ. 101-110.

Καψάλης, Α. (1998). Αξιολόγηση και Βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο. Αθήνα: Gutenberg όπ. αναφ. στο Ζυγούρη, Φ. Ε. (2005). *Αξιολόγηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καψάλης, Α., Χανιωτάκης, Ν. (2015). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Τευχ. β, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Feldfunktion geändert

- Κοσμίδης, Π. (2000). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. 1. Οδηγός υλοποίησης, 2. Εφαρμογές σε σχολεία Β/θμιας εκπαίδευσης Αν. Αττικής 1995-2000, Δ/νση Β/θμιας Εκπ/σης Αν. Αττικής.*
- Krueger, R. A. (1998). *Developing questions for focus groups: Focus group* (3), London: Sage.
- Krueger RA & Casey MA (2000) *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*, 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An Interpretation to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage.
- Κυρίδης, Α., Μαυρικάκη, Ε. (2003). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο (Ερευνα πεδίου)* ΑΠΘ. Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα.* Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη.* Αθήνα: Gutenberg.
- Λεοντίδου, Λ. (2006). *Αγεωγράφητος Χώρα. Ελληνικά Είδωλα στους Επιστημολογικούς Αναστοχασμούς της Ευρωπαϊκής Γεωγραφίας*, Αθήνα: Προπομπός όπ. αναφ. στο Ιωσηφίδης, Θ. (2006). *Ποιοτική κοινωνική έρευνα.* Αθήνα: Κριτική.
- Λιαράκου, Γ. & Φλογαίτη, Ε. (2007). *Από την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη*, Αθήνα: Νήσος.
- Λιθοξοΐδου, Σ. Λ. (2006). *Η συμβολή ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών στην προσχολική ηλικία.* Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη. ΑΠΘ. ΕΑΔΔ. Ανακτήθηκε στις 22/4/2019 από www.thesis.ekt.gr.
- Linke, R.D. (1993). The nature and objectives of environmental education, in A. Greenall Gough, *Founders in Environmental Education*: 82-96, Deakin University, Victoria, Australia.
- Loomis, R. J. (2002). Visitor studies in a political world: Challenges to evaluation research. *Journal of Interpretation Research*, 7(1), 31–42.
- Μαγγόπουλος, Γ. και Στιβακτάκης, Ε. (2012). «Μοντέλα αξιολόγησης : εννοιολογικές διασαφήσεις και βασικές κατηγορίες τους.» Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο «Η Ποιότητα στην εκπαίδευση : Τάσεις και Προοπτικές», Αθήνα, 11 - 13 Μαΐου 2012, Εκδ. ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.

- Manoli, C. C., Johnson, B., Hadjichambis, Ch. A., Hadjichambi, D., Georgiou, Y., Ioannou, H. (2014). Evaluating the impact of the Earthkeepers Earth education program on children's ecological understandings, values and attitudes and behaviour in Cyprus. *Studies in Educational Evaluation*, 41, pp. 29-37.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (15). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μαντζιαρλή, Π. (2010). *Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Καρδίτσας για την αξιολόγηση τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Διπλωματική εργασία. Ιωάννινα.
- Marcinkowski, T. (1991), *The Relationship between Environmental Literacy and Responsible Environmental Behavior in Environmental Education*, in Maldague, M. (ed), 'Methods and Techniques for Evaluating Environmental Education', UNESCO, Paris.
- Matiassek, J., Luebke, F. J. (2014). Mission messages and measures: Engaging zoo educators in environmental education program evaluation. *Studies in Educational Evaluation* 41, pp. 77-84.
- Ματσαγγούρας, Η.(1998). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας* (4^η έκδοση) Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2004). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυρίδου, Δ. (2011). *Διερεύνηση του ρόλου των επιμορφωτικών προγραμμάτων των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) στην προώθηση της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της αειφόρου ανάπτυξης στο σύγχρονο σχολείο*. Διπλωματική εργασία. ΕΑΠ. Πάτρα.
- McDuff, M. (2002). Needs assessment for participatory evaluation of environmental education programs. *Applied Environmental Education & Communication*, 1(1), 25–36.
- McKenzie-Mohr, D., & Smith, W. (1999). *Fostering sustainable behavior: An introduction to community-based social marketing*. Gabriola Island, BC: New Society.
- Μείζον Λεξικό Φυτράκη (2011). Λεξικό της Ελληνικής γλώσσας. Αθήνα: Εκδόσεις Φυτράκη.
- Meriman, T., & Bochu, L. (2009). *From mission to practice*. In J. H. Falk, J. E. Heimlich, & S. Foutz (Eds.), *Free-choice learning and the environment* (pp. 77–86). Palo Alto, CA: Altimira Press.
- Miller Tyler G. and Spoolman S.E. (2018). *Περιβαλλοντική Επιστήμη. 15η έκδοση*. Επιστ. επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Δημητρακόπουλος, Π. και Γαβριλάκης, Κ.. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΤΖΙΟΛΑ.

- Monroe, M. (2003). Two avenues for encouraging conservation behaviors. *Human Ecology Review*, 10(2), 113–125.
- Monroe, M. (2010). Challenges for environmental education evaluation. *Evaluation and Program Planning* 33 (2) pp. 194-196.
- Morgan, D.L. 1997. *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Morris, J. K., Jacobson, S. K., & Flamm, R. O. (2007). Lessons from an evaluation of a boater outreach program for manatee protection. *Environmental Management*, 40 (4) 596–602.
- Μπαγάκης, Γ. (1999). *Εκπαιδευτικές Αλλαγές, Προγράμματα Κινητικότητας και Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (2000). (Επιμ.) *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπάλιου, Μ. Ε. (2011). *Οδηγός αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου: Εξωτερική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στην Ελλάδα*. ISBN: 978-960-93-2722-0. Αθήνα
- Μπαμπινιώτης, Δ. Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας
- Μπουζάκης, Σ. (1998). *Αξιολόγηση στο σύγχρονο κόσμο: Μία ιστορικό-συγκριτική προσέγγιση*, Εισήγηση στο 12^ο Πανελλήνιο εκπαιδευτικό συνέδριο ΔΟΕ-ΠΟΕΔ με θέμα: Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Χίος, 22-23 Απριλίου: Εκδόσεις ΔΟΕ.
- Μπούσδα, Φ. (2018). *Διγνιτική δραστηριότητα και περιβαλλοντική μετανάστευση στην Δυτική Μακεδονία. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και η παιδαγωγική προσέγγιση του ζητήματος στο σχολείο*. Διπλωματική εργασία. Ιωάννινα.
- Murueta, M.E. 2004. *Alternativas metodológicas para la investigación educativa*. México DF: Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología Editorial, Centro de Estudios Superiores en Educación.
- NAAEE (North American Association for Environmental Education). (2004). *Excellence in environmental education: Guidelines for learning (pre K-12) executive summary & self-assessment Tool*. Washington, DC: NAAEE.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: Internal or external. *Studies in Educational Evaluation*, 27.
- Orr, D. W., (1992). *Ecological Literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Albany, New York State: University of New York of Press.
- Palinkas, L., Green, A. C., Wisdom, P.W. Hoagwood, E. K. (2015). Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42 (5) pp. 533-544.

Palmer, J. A., J. Suggate, B. Bajd, and E. Tsaliki. 1998. Significant Influences on the Development of Adults' Environmental Awareness in the UK, Slovenia and Greece. *Environmental Education Research* 4: 429-444.

Palmer, J. A., J. Suggate, I. A. N. Robottom, and P. Hart. 1999. Significant Life Experiences and Formative Influences on the Development of Adults' Environmental Awareness in the UK, Australia and Canada. *Environmental Education Research* 5: 181-200.

Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο: Μια Διαχρονική Θεώρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Παπαδόπουλος, Α. *Ομάδες εστίασης (Focus group)*. Ανακτήθηκε στις 7/3/19 από www.sociology.soc.uoc.gr.

Παπαδόπουλος, Δ. (2005). *Ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για την διαχείριση στερεών αποβλήτων*. Διδακτορική διατριβή. ΕΚΠΑ. Αθήνα.

Παπαπανάγου, Ε. (2006). *Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αξιολόγηση του στην εναισθητοποίηση – αλλαγή στάσεων σε διάφορες ομάδες μαθητών*. Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα.

Patton, M. Q. (1986a). *Utilisation-focused evaluation*. 2nd edition, Newbury Park, London, New Delhi, CA: Sage Publications.

Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park: Sage.

Patton, M.Q. (1997b). *Utilization-focused evaluation*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage όπ. αναφ. στο Cincera, J., Kulich, J., Gollova, D. (2009). *Effectiveness, evaluation and support of environmental education programmes*. Retrieved on 2/5/19 from www.researchgate.net.

Patton, M. Q. (2008c). *Utilization-focused evaluation* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Powers, A. L. (2004). An evaluation of four place-based education programs. *Journal of Environmental Education*, 35(4), 17–32.

Person, M. (2004). *Towards the Teacher as a Learner. Context for the New Role of the Teacher*. Karlstadt, Sweden.

Person, M. (2005). *Learning for the future: Dimensions of the New Role of the Teacher*. Karlstadt, Sweden.

Peters-Grant, V. P. 1986. *The Influence of Life Experiences on the Vocational Interests of Volunteer Environmental Workers*. Orono, ME: Unpublished doctoral dissertation, University of Maine.

Feldfunktion geändert

- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ., & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών*. Αθήνα: www.kallipos.gr.
- Preskill, H., & Boyle, S. (2008). A multidisciplinary model of evaluation capacity building. *American Journal of Evaluation*, 29(4), 443–459.
- Rabiee, R. (2004). Focus - group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society* 63, pp. 655-660. Retrieved on the 22/2/19 from www.researchgate.net.
- Richardson CA & Rabiee F (2001) ‘A Question of Access’ – an exploration of the factors influencing the health of young males aged 15–19 living in Corby and their use of health care services. *Health Education Journal* 60, pp. 3–6.
- Robottom, I. & Hart, P. (1993). *Research in Environmental Education. Engaging the Debate*, Victoria: Deakin University.
- Robottom, I., & Hart, P. (1995). Behaviorist EE research: Environmentalism as individualism. *Journal of Environmental Education*, 26(2), pp. 5–9.
- Ruiz-Mallen, I., Barazza, L., Bodenhorn, B., Reyes-Garcia V. (2009). Evaluating the impact of an environmental education programme: an empirical study in Mexico. *Environmental Education Research*, 15(3) pp. 371-387.
- Sanders, J. R. (1992). *Evaluating School Programs. An Educator's Guide*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Sauvé, L. (1996). Environmental education and sustainable development: Modernity: searching for an integrating educational framework, *Canadian Journal of Environmental Education* 1, pp. 8-35.
- Sauvé, L. (1997). Pour une approche critique de l' evaluation relative a l' environnement. *Environnement et Societe*. Arlon: Fondation Universitaire Luxembourgeoise, 19, 19-27.
- Scoullou, M. & Malotidi V. (2004). *Handbook on methods used in Environmental Education for Sustainable Development*, MIO-ECSDE, Athens. *Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για την διαχείριση στερεών αποβλήτων*. Διδακτορική διατριβή. ΕΚΠΑ. Αθήνα.
- Scriven, M. (1967). *The Methodology of evaluation*. Στο Stake, R. (dir), Perspectives of curriculum evaluation, AERA Monograph Series on Curriculum evaluation, No 1. Chicago: Rand McNally, pp. 39-83.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus* (4th edition). London.
- Shallcross, T., (ed) (2004). *School Development through Whole School Approaches to Sustainability Education: The SEEPS Project* Manchester: Manchester Metropolitan University.

Simmons, B., Archie, M., Bedell, T., Braus, J., Holmes, G., Paden, M., Raze, R., Smith, A., Spene, T., Walker, G., Weiser, B., (2004). *Guidelines for Excellence, EE materials*. NAAEE. USA.

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: (ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Spradley J., P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Devon, UK: Greenbooks.

Stern, J. M., Powell, B. R., Hill, D. (2014). Environmental education program evaluation in the new millennium: what do we measure and what we have learned? *Environmental Education Research*, 20 (5) pp. 581-611.

Stokking, K. M. (1999). *Evaluating Environmental Education* (translated by Rosemary Martin). Cambridge: Commission on Education and Communication, IUCN.

Stufflebeam, D. L., Foley, W. J., Gephart, W. J., Guba, E. G., Hammond, R. I., Merriman, H. O. & Provus, M.M. (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*. Itaska III. Peacock.

Sward, L. L. 1999. Significant Life Experiences Affecting the Environmental Sensitivity of El Salvadoran Environmental Professionals. *Environmental Education Research* 5: 201-206.

Ταμουτσέλη, Κ., & Τσαλακοπούλου, Ι., (2004). *Η Περιβαλλοντική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο, φυσιογνωμία και προοπτική*, 7^ο Συνέδριο Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.

Ταμουτσέλη, Κ. (2006). Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφορία. *Για την Περιβαλλοντική εκπαίδευση* 36, 4-7.

Thomson, G., Hoffman, G. *Measuring the Success of Environmental Education Programs*. Canadian Parks and Wilderness Society et al. Ανακτήθηκε στις 3/7/2018 από http://macaw.pbworks-com/f/measuring_ee_outcomes.pdf.

Τσαλαγκάκη, Α. (2013). *Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία και η βιωσιμότητα των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την Εκπαίδευση για την Αειφορία*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα.

Τσαμπούκου - Σκαναβή, Κ. (2004). *Περιβάλλον και Επικοινωνία: Δικαίωμα στην Επιλογή*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Τσιώλης, Γ. (2015). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Formatiert: Griechisch

Formatiert: Griechisch

Formatiert: Griechisch

Feldfunktion geändert

Formatiert: Griechisch

Formatiert: Griechisch

Formatiert: Griechisch

Formatiert: Griechisch

Formatiert: Griechisch

- Φλογαίτη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις όπ. αναφ. στο Μαυρίδου, Δ. (2011). *Διερεύνηση του ρόλου των επιμορφωτικών προγραμμάτων των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) στην προώθηση της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της αειφόρου ανάπτυξης στο σύγχρονο σχολείο*. Διπλωματική εργασία. ΕΑΠ. Πάτρα
- Φλογαίτη, Ε., Λιαράκου, Γ. (2005). *Αξιολόγηση και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Προσεγγίσεις και προβληματισμοί*. Στο Γεωργόπουλος Δ. Α. (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* σσ.755-772. Αθήνα: Gutenberg.
- Φλογαίτη, Ε. (2007). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση/ Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Στο *Εκπαίδευση για την Αειφορία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Κοινωνία-Οικονομία-Περιβάλλον-Πολιτισμός: 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Π.Ε. ΕΚ.ΠΕ., 9-11 Νοεμβρίου 2007*, Αθήνα. Ανακτήθηκε 26/4/2019 από http://kpe-kastor.kas.sch.gr/peekpe/kentrikes/FlogaitiE_PEEKPE.pdf
- Φλογαίτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*, Αθήνα: Πεδίο.
- Φραγκούλη, Σ., Καραγιάννης, Π. (1997). Δυνατότητες εφαρμογής της περιβαλλοντικής αγωγής σε μορφές μη τυπικής εκπαίδευσης. Παρουσίαση πιλοτικού προγράμματος, Εκπαιδευτική κοινότητα (42), 21-23.
- UNESCO (Ed.) (1977). *Conférence Intergouvernementale sur l'Education relative à l'Environnement*, Tbilissi 14-26 Oct. 1977. Rapport Final, Paris pp. 27-56.
- UNESCO (1980). *Environmental education in the light of Tbilisi Conference*, Paris, France, pp. 11-100.
- UNESCO (1997). *Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted Action*, (Report from the International Conference on Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability, Thessaloniki, December 8-12, 1997), Paris. UNESCO.
- UNESCO & UNECE (2005). *International Conference for the Official Launching of the UN Decade of Education for Sustainable Development in the Mediterranean Region*, Athens.
- Van Matre, S. (1990). *Earth education: A new beginning*. Greenville, WV: The Institute for Earth Education.
- Vaughan, C., Cack, J., Solorazano, H. and Ray. R. (2003). The Effect of Environmental Education on Schoolchildren, Their Parents, and Community Members: A Study of Intergenerational and Intercommunity Learning. *Journal of Environmental Education*, 34 (3) pp. 12-21.
- W. K. Kellogg Foundation (1998). *Evaluation Handbook*. USA
- Webb, C., & Kevern, J. (2001). Focus groups as a research method: A critique of some aspects of their use in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 33(6), 798-805.

- Willig, C., Stainton-Rogers, W. (2008). *Qualitative Research in Psychology: The Sage handbook*. California: Sage.
- Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία: Εισαγωγή* (Ε. Αυγήτα, Μτφ., Ε., Τσέλιου, επιμ.,) Αθήνα: Gutenberg. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2013).
- Wilson. R. A. (1994). *Environmental Education at the Early Childhood Level*. Washington, DC: North American Association for Environmental Education.
- Worthen, B. R., Sanders, J.R. (1987). *Educational evaluation: alternative approaches and practical Guidelines*. N.Y: Longman Publications.
- Wyatt, H. T., Krauskopf, B., Davidson, R. (2008). Using focus groups for program planning and education. *The Journal of school nursing*, 24 (2).
- Χαλεπλής, Σ. (2008). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Μια διάσταση της εκπαίδευσης που συμβάλλει στο χτίσιμο μιας νέας κοσμοαντίληψης για το περιβάλλον και τον άνθρωπο. *Επιστημονικό Βήμα*, (9)159-172
- Χρόνη, Μ. (2013). *Η προσέγγιση της έννοιας του περιβάλλοντος μέσα από τα βιβλία της Μελέτης περιβάλλοντος*. Μεταπτυχιακή εργασία. ΑΠΘ.
- Zelezny, L. C. (1999). Educational interventions that improve Environmental behavior: A meta-analysis, *The Journal of Environmental Education*, 33 (1) pp. 5-14.
- Zint, M. T., Kraemer, A., Northway, H., & Lim, M. (2002). Evaluation of the Chesapeake Bay Foundation's conservation education programs. *Conservation Biology*, 16 (3), pp. 641–649.
- Zint, M. (2010). An introduction to My Environmental Education Evaluation Resource Assistant (MEERA), a web-based resource for self-directed learning about environmental education program evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 33 (2), pp. 178-179.

Παράρτημα Ι

Συμπληρωματικό έντυπο του FOCUS Group – Στοιχεία συμμετεχόντων *

1. Άνδρας Γυναίκα
2. Ηλικία: 25-35 36-45 46-55 55+
3. Ειδικότητα:.....
4. Χρόνια υπηρεσίας:.....
5. Επίπεδο σπουδών: ΑΕΙ Master Διδακτορικό
Άλλο:.....
- Αντικείμενο Master/Διδακτορικού:.....
-Πανεπιστήμιο:.....
6. Διδασκαλία μαθήματος Π.Ε στο Πανεπιστήμιο: ΝΑΙ ΟΧΙ
7. Προγράμματα Περ. Εκπαίδευσης: ΝΑΙ ΟΧΙ
- Αν ναι πόσα περίπου;.....
8. Θέση στο Πρ. Π.Ε κατά το 2017-18 (π.χ συντονιστής εκπ/κός):.....
9. Σχολείο υπηρετήσης :
10. Τάξη/τμήμα (2017-18):.....
11. Σεμινάρια επιμόρφωσης στην Π.Ε: ΝΑΙ ΟΧΙ
12. ΚΠΕ που έχετε επισκεφτεί:.....
13. Επιμόρφωση στην αξιολόγηση Εκπ. Προγραμμάτων: ΝΑΙ
ΟΧΙ
14. Επισκέψεις σε ΚΠΕ με τους μαθητές: ΝΑΙ ΟΧΙ
15. Πρόθ. Υλοπ. προγράμματος Π.Ε το σχ. Έτος 2018-19: ΝΑΙ ΟΧΙ

Σας ευχαριστώ

*Παρακαλώ συμπληρώστε με ευκρίνεια τα στοιχεία που σας ζητούνται. Τα στοιχεία αυτά θα χρησιμοποιηθούν ανώνυμα και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Οδηγός συνέντευξης

Χαιρετισμός – Καλωσόρισμα και ενημέρωση για τους κανόνες συζήτησης ενός Focus Group*

Ερωτήσεις γνωριμίας

1. Πείτε μας ποιό είστε και μια ανάμνηση σας σε σχέση με την φύση ή το περιβάλλον..

Εισαγωγικές ερωτήσεις

1. Τι σας παρακινεί για να υλοποιήσετε ένα πρόγραμμα Π.Ε/ΕΑΑ;
2. Πώς αισθάνεστε κάθε φορά που αναλαμβάνετε ένα πρόγραμμα Π.Ε/ΕΑΑ στο σχολείο;
3. Πόσο εξοικειωμένοι είστε με τον σχεδιασμό ενός προγράμματος Π.Ε/ΕΑΑ;
4. Πόσο ικανοποιημένοι είστε με το αποτέλεσμα του προγράμματος Π.Ε/ΕΑΑ που υλοποιήσατε το προηγούμενο σχολικό έτος;
5. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε κατά την υλοποίηση του προγράμματος Π.Ε/ΕΑΑ (αρχή μέχρι τέλος).

1^ο ερευνητικό ερώτημα

1. Τι σημαίνει για εσάς «ποιοτικό (ή καλό) πρόγραμμα Π.Ε/ΕΑΑ»;
2. Ποια κριτήρια πιστεύετε ότι καθορίζουν την επιτυχία (ή ποιότητα) ενός προγράμματος Π.Ε;
 - ο Ποιοι είναι οι σχολικοί ή άλλοι παράγοντες που επιδρούν θετικά ή αρνητικά κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός προγράμματος Π.Ε/ΕΑΑ;
 - ο Πόσο σημαντικό ρόλο παίζουν οι συνεργάτες και το περιβάλλον του σχολείου κατά τον σχεδιασμό και την επιτυχή έκβαση ενός προγράμματος Π.Ε/ΕΑΑ;

2^ο ερευνητικό ερώτημα

1. Τι έρχεται στο μυαλό σας όταν ακούτε τη λέξη αξιολόγηση;
2. Έχετε αξιολογήσει κατά την διάρκεια της εργασιακής σας εμπειρίας εκπαιδευτικό πρόγραμμα δικό σας ή συναδέλφου;
3. Ποια είναι η άποψή σας για την αξιολόγηση των προγραμμάτων Π.Ε/ΕΑΑ;
4. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα θετικά (πλεονεκτήματα) και τα αρνητικά στοιχεία (μειονεκτήματα) του να αξιολογεί κάποιος ένα πρόγραμμα Π.Ε/ΕΑΑ;

3ο ερευνητικό ερώτημα

1. Τι σημαίνει για σας αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε/ΕΑΑ;
2. Ποιος κατά την άποψη σας πρέπει να αξιολογεί την πορεία ενός προγράμματος Π.Ε/ΕΑΑ;

4ο ερευνητικό ερώτημα

1. Πείτε μου αν και σε ποιο βαθμό αξιολογείτε τα προγράμματα Π.Ε/ΕΑΑ που υλοποιείτε;
 - a. Αν ναι, τι αξιολογείτε και με ποιον τρόπο;
 - b. Αν όχι, τι σας αποτρέπει να το κάνετε;

5ο ερευνητικό ερώτημα

1. Πόσο πιστεύετε θα σας βοηθούσε στο έργο σας ένας οδηγός αξιολόγησης προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης; Εξηγήστε
2. Πείτε μου πόσο σημαντικό είναι να δοθούν κίνητρα στον εκπαιδευτικό για να γίνει πιο ελκυστική η αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε/ΕΑΑ;
 - a. Τι είδους κίνητρα;

Ερωτήσεις κλεισίματος

- Τι αίσθηση σας άφησε η σημερινή εμπειρία;
- Θα αναλάβετε πρόγραμμα Π.Ε/ΕΑΑ φέτος;
- Μετά από ότι συζητήσαμε θεωρείτε ότι θα προσπαθούσατε να αξιολογήσετε το πρόγραμμα σας;

Καλωσόρισμα και κανόνες των Ομάδων Εστίασης

Σας ευχαριστώ για το χρόνο που αφιερώνετε στη σημερινή μας συζήτηση, σχετικά με την Αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ. Με λένε Δέσποινα Μαυρίδου και θα είμαι η Συντονίστρια αυτής της συζήτησης.

Ο σκοπός της σημερινής μας συζήτησης, όπως προανέφερα είναι να αντλήσω πληροφορίες από εσάς σχετικά με την αξιολόγηση που αφορά τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ. Προσκληθήκατε, διότι εκπονήσατε προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ το προηγούμενο σχολικό έτος 2017-18.

Να σας ενημερώσω ότι όλες οι απόψεις είναι σεβαστές. Δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση στις ερωτήσεις που θα σας κάνω. Περιμένω ότι θα έχετε διαφορετικές απόψεις, τις οποίες παρακαλώ να νιώθετε ελεύθεροι/ες να εκφράσετε. Αν θέλετε να προσθέσετε την άποψη σας σε κάτι που ανέφερε ένας συνάδελφος, να συμφωνήσετε ή να διαφωνήσετε ή και να δώσετε ένα παράδειγμα παρακαλώ αισθανθείτε ελεύθερα να το κάνετε. Μην αισθάνεστε υποχρεωμένοι να μου απαντάτε όλη την ώρα. Αισθανθείτε ελεύθεροι να συζητήσετε μεταξύ σας για τις ερωτήσεις που τίθενται. Είμαι εδώ για να κάνω ερωτήσεις, να ακούσω και να δώσω την ευκαιρία σε όλους να εκφραστούν. Έτσι, αν μιλάτε πολύ, ίσως σας ζητήσω να διακόψετε και να δώσετε την ευκαιρία να μιλήσουν και οι υπόλοιποι. Και αν δε λέτε πολλά, ίσως να σας δώσω τον λόγο. Απλά θα ήθελα να σιγουρευτώ ότι θα ακούσουμε τις απόψεις όλων.

Μπορείτε να σηκώσετε και να παίρνετε ένα αναψυκτικό αν το επιθυμείτε

Θα κρατάω σημειώσεις για να βοηθηθώ στο να θυμάμαι κάποια σημαντικά σημεία. Συμφωνείτε όλοι, να καταγράφεται η συνομιλία μας, καθώς όλα αυτά που θα ειπωθούν είναι σημαντικά για τα αποτελέσματα της έρευνας μας αλλά κι επειδή δεν θέλουμε να χάσουμε τίποτα από όσα θα ειπωθούν. Τα στοιχεία σας θα κρατηθούν μόνο για τις ανάγκες της ανάλυσης και δεν θα ανακοινωθούν πουθενά. Παρακαλώ, αν δεν έχετε κάποια απορία, τι θα λέγατε να ξεκινήσουμε την διαδικασία;

Παράρτημα II

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

• ΠΡΟΥΠΑΡΧΟΥΣΑ ΣΧΕΣΗ-ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΦΥΣΗ

Θέματα	Υποθέματα	Κώδικες
Επικέντρωση στις αισθήσεις που κινητοποιούνται στη φύση (4)	<ul style="list-style-type: none"> • Μυρωδιά ντομάτας, ανηλιακού (1) • Αίσθηση δροσιάς της δάσους (1) • Μυρωδιά ευκαλύπτων στην ακτή (1) • Ήχοι και μυρωδιές της φύσης (1) 	<div style="border: 1px solid red; border-radius: 5px; padding: 2px; display: inline-block;">Formatiert: Rechts</div> <div style="border: 1px solid red; border-radius: 5px; padding: 2px; display: inline-block;">Formatiert: Rechts</div>
Επικέντρωση σε δραστηριότητες στη φύση (7)	<ul style="list-style-type: none"> • Διακοπές στο δάσος (1) • Περίπατοι στην φύση (1) • Βόλτα σε δάσος και καταρράκτες (1) • Εξερεύνηση στο δάσος (1) • Διασκέδαση δίπλα στο ποτάμι (1) • Αθλητισμός σε δάσος και λίμνη (3) • Μάζεμα ελιάς στο χωριό (1) 	<div style="border: 1px solid red; border-radius: 5px; padding: 2px; display: inline-block;">Formatiert: Rechts</div>
Μεγάλωμα στο φυσικό-αγροτικό περιβάλλον (7)	<ul style="list-style-type: none"> • Ζωή μέσα στη φύση (2) • Ζωή δίπλα στην λίμνη - σημείο αναφοράς (1) • Επαφή με το ποτάμι (2) • Συνεχής επαφή με την φύση (βουνό ή θάλασσα) (4) • Αναμνήσεις σε ελαιόκτημα και λιμνοθάλασσα (1) • Χωριό – Κήπος με σπυροφόρα δέντρα (1) • Καλοκαίρι σε ορεινό χωριό (1) 	<div style="border: 1px solid red; border-radius: 5px; padding: 2px; display: inline-block;">Formatiert: Rechts</div>
Αντιπαραβολή με μεγάλωμα στο αστικό περιβάλλον (1)	<ul style="list-style-type: none"> • Εντύπωση διαφοράς αστικού με φυσικό περιβάλλον (1) 	<div style="border: 1px solid red; border-radius: 5px; padding: 2px; display: inline-block;">Formatiert: Rechts</div>

Θέματα	Υποθέματα	Κώδικες
Συναισθήματα (24)	Θετικά συναισθήματα (15)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ενθουσιασμός (3) 2. Χαρά (3) 3. Ικανοποίηση (1) 4. Ευχαρίστηση (1) 5. Προσμονή (1) 6. Πρόκληση (1) 7. Εγρήγορση – Κινητοποίηση (1) 8. Ανακάλυψη – επαφή με χαμένη παιδικότητα (1) 9. Ικανοποίηση από την ικανοποίηση μαθητών (10) 10. Ευχαρίστηση από το αποτέλεσμα (2)
	Αρνητικά συναισθήματα (9)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Προβληματισμός (2) 2. Αγωνία (2) 3. Άγχος (1) 4. Ενδοιασμοί (1) 5. Απογοήτευση από το αποτέλεσμα (1) 6. Απουσία ικανοποίησης (2) 7. Μη εξοικείωση με τον σχεδιασμό προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ (4) 8. Ανεπιτυχές πρόγραμμα (1) 9. Δυσaréσκεια (1)
Δυσκολίες (14)	Δυσκολίες σχετικά με τον σχεδιασμό/υλοποίηση (6)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Έλλειψη – ανεπάρκεια χρόνου (4) 2. Απουσία οικονομικών πόρων – επιβάρυνση γονέων (2) 3. Μη εκπλήρωση προσδοκιών (1) 4. Απουσία ή περιορισμός υλικοτεχνικής υποδομής (1) 5. Δυσκολίες στις μετακινήσεις (1) 6. Δυσκολίες στο γραφειοκρατικό κομμάτι σχεδιασμού προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ (2)
	Δυσκολίες σχετικά με τους μαθητές (3)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ιδιαιτερότητες μαθητών (1) 2. Λόγοι ασφάλειας μαθητών (1) 3. Δυναμική ομάδας (1)
	Δυσκολίες σχετικά με τις συνεργασίες (5)	<ol style="list-style-type: none"> 4. Προσπάθεια εξεύρεσης συνεργατών (1) 5. Ενδιαφέρον παιδιών (1) 6. Ενεργοποίηση μαθητών (1) 7. Σχεσιοδυναμική ομάδας (1)

• ΚΙΝΗΤΡΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΕ/ΕΑΑ

Θέματα	Υποθέματα	Κώδικες
Προσωπικά κίνητρα (3)		<ul style="list-style-type: none"> • Ανάγκη επαφής με την φύση (1) • Ανάγκη για νέες εμπειρίες (1) • Ενασχόληση με ενδιαφέροντα θέματα (1)
Εκπαιδευτικά μαθητοκεντρικά κίνητρα	Θετικά εκπαιδευτικά	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ευαισθητοποίηση – Κινητοποίηση των μαθητών

- | | | |
|-----------------------------------|---|---|
| (10) | μαθητοκεντρικά
κίνητρα (7) | <ol style="list-style-type: none"> 2. Μετάδοση γνώσεων στα παιδιά (2) 3. Διδασκαλία καλών πρακτικών για προστασία της φύσης (1) 4. Χαρά και ενθουσιασμός των παιδιών (1) 5. Επαφή και γνωριμία των παιδιών με την φύση (4) 6. Βιωματική μάθηση (1) 7. Απόκτηση δεξιοτήτων (1) |
| | Αρνητικά
εκπαιδευτικά
μαθητοκεντρικά
(3) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Άγνοια για την φύση (1) 2. Απουσία επαφής με την φύση (2) 3. Έλλειψη δεξιοτήτων μαθητών (1) |
| Φιλοπεριβαλλοντικά
κίνητρα (2) | | <ol style="list-style-type: none"> 1. Δημιουργία υποστηρικτικού μελλοντικού πλαισίου για το περιβάλλον (1) 2. Ευαισθησία απέναντι στο περιβάλλον (1) |

Formatiert: Zentriert

Formatiert: Einzug: Links: 1,27 cm,
Keine Aufzählungen oder
Nummerierungen

~~• ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΠΟΦΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΕ/ΕΑΑ~~

• ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΠΟΦΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΕ/ΕΑΑ

Formatiert: Englisch (USA)

Θέματα	Υποθέματα	Κώδικες	
Τρόπος ανταπόκρισης – συμμετοχής των μαθητών (5)		1. Ενθουσιασμός παιδιών (1) 2. Ενδιαφέρον παιδιών (1) 3. Ενεργοποίηση μαθητών (1) 4. Ενεργή συμμετοχή παιδιών (1) 5. Σχεσιοδυναμική ομάδας (1)	← Formatiert: Zentriert ← Formatiert: Zentriert
Μαθησιακά αποτελέσματα (4)		1. Ευαισθητοποίηση μαθητών (1) 2. Αλλαγή στάσης μαθητών (1) 3. Εφαρμογή νέων γνώσεων στην καθημερινότητα (1) 4. Αίσθηση ευθύνης (1)	← Formatiert: Zentriert
Συνέπεια σχεδιασμού – υλοποίησης (2)		1. Αριότητα σχεδιασμού προγράμματος (1) 2. Υλοποίηση στόχων (2)	← Formatiert: Zentriert
Παιδαγωγικές προσεγγίσεις (8)		3. Βιωματική μάθηση (1) 4. Πληθώρα πληροφοριών (1) 5. Διεπιστημονικότητα – διαθεματικότητα προγράμματος (1) 6. Δυνατότητα εργασίας στο πεδίο μελέτης (1) 7. Μάθηση με παιγνιώδη τρόπο (1) 8. Διδακτικές τεχνικές (1) 9. Επισκέψεις σε ΚΕΑ (πρώην ΚΠΕ) (1) 10. Επισκέψεις – Δράσεις (1)	← Formatiert: Zentriert
Επάρκεια πόρων/ υποδομών (5)		11. Επαρκής χρόνος υλοποίησης (1) 12. Υλικοτεχνική υποδομή (1) 13. Διάθεση οικονομικών πόρων (2) 14. Ευρηματικότητα (2) 15. Δυνατότητα περιοχής για πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ (1)	← Formatiert: Zentriert
Επίτευξη συνεργασιών (7)		16. Συνεργασία με Διοίκηση (1) 17. Συνεργασία εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών (2) 18. Συνεργασία μαθητών (1) 19. Συμβολή συλλόγου διδασκόντων (1) 20. Συνεργασία με ειδικότητες – Αναγνώριση συμβολής (1) 21. Συνεργασία με γονείς (1) 22. Συνεργασία με εξωτερικούς φορείς (1)	← Formatiert: Zentriert

- **ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΕ/ΕΑΑ (ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ)**

• **ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

Θέματα	Υποθέματα	Κώδικες
Θετικά συναισθήματα (11)	Για τον εκπαιδευτικό (5)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Αναγνώριση διαφοράς αυτοαξιολόγησης αξιολόγησης εκπαιδευτικού προγράμματος (1) 2. Εξοικείωση με την έννοια (1) 3. Ικανοποίηση από το θετικό αποτέλεσμα (1) 4. Βελτίωση και πρόοδος (1) 5. Επιστέγασμα προσπάθειας εκπαιδευτικών (1)
	Για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (4)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Αποτίμηση προγράμματος (1) 2. Μέρος της εργασίας (1) 3. Διαρκής διαδικασία (1) 4. Αποτίμηση στόχων (1)
	Για το εκπαιδευτικό σύστημα (2)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Αναγκαιότητα ύπαρξης αξιολόγησης σε κάθε διαδικασία (3) 2. Παρεξηγημένη έννοια από το εκπαιδευτικό σύστημα (1)
Αρνητικά συναισθήματα (12)	Για τον εκπαιδευτικό (7)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Αρνητική χροιά (1) 2. Αρνητική στάση (1) 3. Φοβική λέξη (1) 4. Τρόμος (1) 5. Άγχος (1) 6. Πίεση (1) 7. Αρνητική σχολική εμπειρία (1)
	Για το εκπαιδευτικό σύστημα (5)	<ol style="list-style-type: none"> 8. Βαθμολογικό – αξιολογικό σύστημα σχολείου (1) 9. Αμφιβολία αντικειμενικότητας διαδικασίας (2) 10. Αρνητική στάση απέναντι στον τρόπο αξιολόγησης (1) 11. Ευθύνη Πανεπιστημίου (1) 12. Αυτοαξιολόγηση (1)

• **ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΕ/ΕΑΑ**

Θέματα	Υποθέματα	Κώδικες
Ο ρόλος της αξιολόγησης (14)	Επικέντρωση στους μαθησιακούς στόχους (2)	<ul style="list-style-type: none"> • Επίτευξη στόχων αρχικού σχεδιασμού προγράμματος • Επιτυχία τρόπου επίτευξης στόχων προγράμματος (3)
	Ανατροφοδότηση εκπαιδευτικού (3)	<ul style="list-style-type: none"> • Ανατροφοδότηση εκπαιδευτικού (2) • Βελτίωση εκπαιδευτικού (2)

	Αξιολόγηση διαφόρων διαστάσεων του προγράμματος (9)	<ul style="list-style-type: none"> • Συνειδητοποίηση λαθών (1) • Αποτίμηση προγράμματος (1) • Αποτίμηση – Επιλογή συνεργασιών (1) • Ανάδειξη συνεργασιών(1) • Εντοπισμός – συνειδητοποίηση δυσκολιών προγράμματος (1) • Περιθώρια βελτίωσης (3) • Αξιοποίηση για μελλοντικά προγράμματα (1) • Διόρθωση λαθών (1) • Βελτίωση προγράμματος (1) • Βελτίωση οργάνωσης και σχεδιασμού του προγράμματος (1)
Αξιολογούμενα στοιχεία (22)	<p>Τρόπος ανταπόκρισης – συμμετοχής των μαθητών (5)</p> <p>Μαθησιακά αποτελέσματα (5)</p> <p>Συνέπεια σχεδιασμού – υλοποίησης (3)</p> <p>Παιδαγωγικές προσεγγίσεις (2)</p> <p>Επάρκεια πόρων/υποδομών (1)</p> <p>Επίτευξη συνεργασιών (4)</p> <p>Προβολή – διάχυση αποτελεσμάτων (2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Συνεχής επαφή με το πρόγραμμα (1) • Συμμετοχή μαθητών (3) • Ένταξη «αδιαίτερων – δύσκολων» παιδιών στην ομάδα (1) • Δυναμική ομάδας (1)Βαθμός ικανοποίησης μαθητών (1) • Γνωστικό υπόβαθρο μαθητών (3) • Απόκτηση εμπειριών (1) • Ευαισθητοποίηση μαθητών (1) • Αλλαγή στάσης – συμπεριφοράς (4) • Αισθητική προγράμματος (1) • Επίτευξη στόχων προγράμματος (3) • Αξιολόγηση στόχων για καταλληλότητα (1) • Δράσεις επίτευξης στόχων (2) • Βιωματικές δράσεις (1) • Διδακτικές τεχνικές (2) 1. Υλικοτεχνική υποδομή (2) • Συνεργασία εκπαιδευτικών – γονέων/κηδεμόνων (1) • Συνεργασία εκπαιδευτικών (2) • Συνεργασία μαθητών (2) • Συνεργασία με διοίκηση και σύλλογο διδασκόντων (1) • Καταγραφή αποτελεσμάτων με χρήση πολυμέσων (1) • Διάχυση των αποτελεσμάτων (2)
Υπεύθυνοι αξιολόγησης (8)	Σχολικοί – εσωτερικοί παράγοντες (5)	<ul style="list-style-type: none"> • Οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί (10) • Ο συντονιστής του προγράμματος (1) • Οι μαθητές – παιδιά (10) • Ο σύλλογος διδασκόντων (3)

Formatiert: Zentriert

Formatiert: Zentriert

Εξωτερικοί
παράγοντες (3)

- Ο Δ/ντής (3)
- Ο υπεύθυνος ΠΕ/Σχολικών Δραστηριοτήτων (3)
- Οι γονείς (3)
- Ο σχολικός σύμβουλος (νυν Συντονιστής εκπ/κού έργου) (1)

- **ΒΑΘΜΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΕ/ΕΑΑ**

Η ενότητα περιγράφεται με ποσοτικούς όρους

- **ΤΡΟΠΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΕ/ΕΑΑ**

Θέματα

Άτυπη αξιολόγηση (5)

Υποθέματα

Κώδικες

- Μέσα από συζήτηση (3)
- Άτυπη αξιολόγηση στο τέλος του προγράμματος (2)
- Συζήτηση με μαθητές ανάλογα με το επίπεδο (1)
- Μέσα από τα παιδιά – επίτευξη ευαισθητοποίησης (1)
- Χωρίς συστηματική καταγραφή (1)

Formatiert: Zentriert

Formatiert: Zentriert

Τυπική αξιολόγηση (2)

- Χρήση ερωτηματολογίων (6)
- Αξιολόγηση με παιχνιώδη – κριτικό τρόπο (1)

Formatiert: Zentriert

- **ΤΡΟΠΟΙ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΕ/ΕΑΑ**

Formatiert: Englisch (USA)

Θέματα

Επιμόρφωση &
Υποστήριξη από
έμπειρους

Υποθέματα

Κώδικες

- Αλλαγή φιλοσοφίας – κουλτούρας εκπαιδευτικού για αξιολόγηση (3)

Formatiert: Zentriert

Formatiert: Zentriert

Συνεργασία και
διαμοιρασμός εμπειρίας
(5)

- Απόκτηση γνώσεων αξιολόγησης (2)
- Καθοδήγηση από τον υπεύθυνο ΠΕ – Σχολ. Δραστηριοτήτων (4)
- Συμβολή φορέων επιμόρφωσης (1)
- Συστηματική επιμόρφωση (2)
- Συμβολή των ΚΕΑ (πρώην ΚΠΕ) (1)
- Συμβολή Πανεπιστημιακών ιδρυμάτων (1)
- Δημιουργία οδηγού αξιολόγησης (7)
- Ενεργός ρόλος συλλόγου διδασκόντων (1)
- Συνεχής επικοινωνία και συνεργασία με τον Υπ. Σχολ. Προγραμμάτων (1)
- Κατάθεση καλών πρακτικών στον σύλλογο διδασκόντων (3)
- Δημιουργία δικτύου συνεργασίας με άλλα σχολεία (1)
- Εκπαιδευτικό υλικό για την ενίσχυση εκπαιδευτικών προγραμμάτων (1)
- Δημιουργία αποθετηρίου με ολοκληρωμένα προγράμματα ΠΕ (2)

Formatiert: Zentriert

Παροχή κινήτρων (10)

Σε επίπεδο
προγράμματος (5)

- Οικονομική ενίσχυση (5)
- Επιβράβευση σχολείου με χρηστικά δώρα (1)
- Εκπαιδευτικό υλικό για την ενίσχυση των προγραμμάτων Π.Ε/ΕΑΑ (1)
- Αλλαγή πλαισίου δράσεων (3)
- Επαρκής χρόνος για προγράμματα (3)
- Πανελλήνιος διαγωνισμός καλών πρακτικών (1)

Formatiert: Zentriert

Σε επίπεδο
εκπαιδευτικού (5)

- Οικονομική ενίσχυση (1)
- Μοριοδότηση (1)
- Κίνητρο για πρόγραμμα (2)
- Ηθική επιβράβευση- ικανοποίηση εκπαιδευτικού (1)
- Χορήγηση βεβαίωσης (1)
- Χρέωση ενασχόλησης με προγράμματα Π.Ε/ΕΑΑ ως διδακτικό ωράριο (1).
- Αναγνώριση καινοτόμου προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ σε εθνικό επίπεδο (1)