

Αξιολόγηση προγραμμάτων Π.Ε στο Ν. Πρέβεζας τη διετία 2011-13. Στάσεις και πρακτικές του εκπαιδευτικού πριν και μετά την υλοποίηση

Βαρβάρα Ζαντραβέλη

Καθηγήτρια Αγγλικών - Διευθύντρια του 4^{ου} Γυμνασίου Πρέβεζας
barbarazdraveli@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το πεδίο που η παρούσα εργασία επιχειρεί να μελετήσει στο πλαίσιο της αξιολόγησης της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αφορά στις στάσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ν. Πρέβεζας τη διετία 2011-13. Ξεκινά αναλύοντας τον καινοτομικό χαρακτήρα της Π.Ε. και την ανάγκη αξιολόγησης της ως συνολική δράση, βιβλιογραφική επισκόπηση ακολουθεί και στη συνέχεια ο σκοπός και το βασικό ερευνητικό ερώτημα της έρευνας διατυπώνεται: 'Σε ποιο βαθμό, μετά το πέρας των προγραμμάτων, οι αρχικές προσδοκίες/στόχοι των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την υλοποίηση των στόχων των προγραμμάτων αυτών ικανοποιήθηκαν;'. Αυτό απαντήθηκε μέσω μικτής έρευνας, με ερευνητικά εργαλεία ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου ως μέθοδο συλλογής των ποσοτικών δεδομένων και συνέντευξη ως μέθοδο συλλογής των ποιοτικών δεδομένων. Μετά από την ανάλυση και την ερμηνεία των ευρημάτων της διαπιστώθηκε ότι οι στάσεις /προθέσεις των εκπαιδευτικών μετουσιώνονται σε πρακτικές, αυτό όμως δεν προσμετράται με ποσοτικούς ή ποιοτικούς δείκτες λόγω ανυπαρξίας οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Εκπαιδευτική έρευνα

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: έρευνα, αξιολόγηση, καινοτόμες δράσεις στην εκπαίδευση, περιβαλλοντικά προγράμματα, στάσεις-πρακτικές εκπαιδευτικών, επιμόρφωση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε., εφεξής) υπήρξε το πρώτο στην Ελλάδα Καινοτόμο Διεπιστημονικό Πρόγραμμα που βασίστηκε στις διεθνείς προτάσεις της U.N.E.S.C.O. Καθώς χαρακτηρίζεται, στο μεγαλύτερο μέρος της, από εκπαιδευτικές καινοτομίες στην παιδαγωγική πρακτική ανταποκρίνεται ουσιαστικά στην ανάγκη για ανανέωση της εκπαίδευσης και του σχολείου (Gough, 1997) διαδραματίζοντας διττό ρόλο, περιβαλλοντικό-κοινωνικό και εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό και στοχεύοντας ταυτόχρονα στην κατεύθυνση των κοινωνικών και των εκπαιδευτικών αλλαγών (C.I.D.R.E.E.,1999).

Η περίπτωση εικοσαετής εφαρμογή των προγραμμάτων Π.Ε. ανέδειξε την ανάγκη για αλλαγή του παιδαγωγικού πλαισίου της εκπαίδευσης στην Ελλάδα καθώς και την ανάγκη δημιουργίας μοντέλων αξιολόγησης της εφαρμογής τους. Η αξιολόγηση στην Π.Ε. είναι αναπόσπαστο τμήμα της και απόλυτα ενσωματωμένη στην ανάπτυξη και την εφαρμογή του προγράμματος καθώς παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση σε όλα τα στάδια του σχεδιασμού. Μπορεί να περιλαμβάνει ερωτήσεις που θα αξιολογούν την

αποτελεσματικότητα της στο σχολείο και την επιτυχία της να αποτελέσει μέρος της σχολικής πραγματικότητας .[Kirubakaran & Sundar (2007), σελ. 37-38].

Καθώς η διαδικασία υλοποίησης ενός προγράμματος επηρεάζεται από τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τις ανάγκες και τις προσδοκίες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (Σωτηροπούλου, 2010), μία από τις διαστάσεις της αξιολόγησης είναι αυτή που αφορά τις στάσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών πράγμα που έχει άμεση συνάφεια με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών. Στην παρούσα εργασία, ως στάσεις ορίζονται οι στόχοι και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών πριν την υλοποίηση των προγραμμάτων και ως πρακτικές οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν. Ποιους στόχους θέτουν και ποιες πρακτικές εφαρμόζουν κατά την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων οι εκπαιδευτικοί και εάν και κατά πόσον αξιολογείται η ευόδωση των στόχων αυτών αποτέλεσε το επίκεντρο της έρευνας καθώς σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η σύνδεση αυτή αποτελεί βασικό συντελεστή της αποτελεσματικότητας τους.

Οι ίδιοι δηλώνουν ότι η αξιολόγηση είτε αντιμετωπίζεται προσχηματικά ή αποσπασματικά είτε αγνοείται τελείως, καθώς η έλλειψη συστηματικής αξιολόγησης στην Π.Ε. είναι απόρροια της παντελούς έλλειψης αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.[Χριστόπουλος (2007), Σωτηροπούλου (2010)]. Αλλά και οι αναφορές από την Αμερικανική βιβλιογραφία καταδεικνύουν ότι και εκεί δεκαετίες μετά την εφαρμογή της Π.Ε. ως εκπαιδευτικής διαδικασίας η αξιολόγηση μένει στα «πρέπει» και όχι στα «είναι» της πρακτικής εφαρμογής. Τα περιβαλλοντικά εκπαιδευτικά προγράμματα δεν υφίστανται, συνήθως συστηματικές αξιολογήσεις ποιότητας και υπάρχουν περιορισμένα στοιχεία για την αποτελεσματικότητά τους. [Keene & Blumstein (2010, σελ. 201-204)]

ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι δυσκολίες ή οι αγκυλώσεις του εκπαιδευτικού μας συστήματος δυσχεραίνουν τη δημιουργία ενός ενιαίου πλαισίου αξιολόγησης, αλλά οι περισσότεροι συμφωνούν ότι ουσιαστική είναι, προς αυτή την κατεύθυνση η διδακτική, παιδαγωγική, ερευνητική-επιστημονική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού. Με δεδομένο τα προηγούμενα και 'εν τη ελλείψει' οποιασδήποτε σχετικής έρευνας στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Πρέβεζας από το χρόνο θεσμοθέτησης της Π.Ε., επιχειρήθηκε η παρούσα πιλοτική έρευνα, με σκοπό να διερευνηθούν οι στάσεις και πρακτικές εκπαιδευτικών του Νομού πριν ,κατά και μετά την υλοποίηση προγραμμάτων απαντώντας στο ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα: 'Σε ποιο βαθμό, μετά το πέρας των προγραμμάτων, οι αρχικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την υλοποίηση των στόχων των προγραμμάτων αυτών ικανοποιήθηκαν;' Καταβλήθηκε προσπάθεια να διερευνηθεί τι επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί όταν παίρνουν την απόφαση να εκπονήσουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και πώς οι προθέσεις τους μετουσιώνονται σε πρακτικές. Επίσης διερευνήθηκε εάν οι εκπαιδευτικοί που εκπόνησαν τα προγράμματα είναι ικανοποιημένοι σε σχέση με τις αρχικές τους προσδοκίες μετά το πέρας των προγραμμάτων.

Χρησιμοποιήθηκε ένας σχεδιασμός μικτών μεθόδων, με συγκέντρωση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Κατά την διετία 2011-2013 39 στα προγράμματα Π. Ε. που

υλοποιήθηκαν από σχολικές μονάδες, συμμετείχαν συνολικά 62 εκπαιδευτικοί από διαφορετικού τύπου σχολικές μονάδες (Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια, Επαγγελματικά Λύκεια). Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας στην παρούσα εργασία αποτέλεσε το 50% των συμμετεχόντων, ποσοστό ικανό να μας επιτρέψει γενικεύσεις για ολόκληρο τον πληθυσμό –στόχο. Η επιλογή του δείγματος έγινε με απλή τυχαία δειγματοληψία. Για το σκοπό αυτό αποδόθηκε ένας αριθμός σε κάθε άτομο του πληθυσμού (62 εκπαιδευτικοί) και με τη χρήση πίνακα τυχαίων αριθμών επιλέχτηκε το 50% των εκπαιδευτικών (31) που αποτέλεσε το τυχαίο δείγμα. Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με ομάδες ερωτήσεων κλειστού τύπου πολλαπλών επιλογών. 15 ανεξάρτητες μεταβλητές (Φύλο, κλάδο και ειδικότητα, τυπικά προσόντα, έτη υπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, έτη συμμετοχής στην Π.Ε., τρόπος επιλογής θεμάτων, είδη θεμάτων, λόγοι και στόχοι συμμετοχής στην Π.Ε., διδακτικά πρότυπα, μεθοδολογία, απόψεις καθηγητών/τριών για την επάρκεια της ειδικότητάς τους, για την επάρκεια της εκπαίδευσής τους, για την επάρκεια των εμπειριών τους και για την ύπαρξη αξιολόγησης) μελετήθηκαν για να μετρηθεί η επίδραση τους στις στάσεις/προθέσεις, πρακτικές των εκπαιδευτικών καθώς και την ικανοποίηση των προσδοκιών, όταν υλοποιούν προγράμματα Π.Ε., που είναι οι εξαρτημένες μεταβλητές της παρούσας ποσοτικής έρευνας.

Ακολούθησε ποιοτική έρευνα, έχοντας ως μέθοδο συλλογής δεδομένων τη συνέντευξη και εργαλείο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοικτού τύπου, δομημένες σε τρεις θεματικούς άξονες, προσαρμοσμένους στα ερευνητικά ζητούμενα της εργασίας [α) Εισαγωγή –εξοικείωση με το θέμα της συνέντευξης β) Προσδοκίες –στόχοι πριν την υλοποίηση γ) Πρακτικές κατά την υλοποίηση δ) Ικανοποίηση προσδοκιών-αξιολόγηση]. Το δείγμα κατά τη δεύτερη φάση της ποιοτικής έρευνας αποτέλεσαν 8 εκπαιδευτικοί, μέρος του τυχαίου δείγματος των 31 εκπαιδευτικών της 1^{ης} φάσης. Το δείγμα επιλέχτηκε με βάση τη θέση της σχολικής μονάδας (Πρωτεύουσα -Περιφέρεια), τον τύπο σχολείου, την εμπειρία ενασχόλησης με προγράμματα και την ποικιλία των ειδικοτήτων.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Ποσοτική Φάση της έρευνας

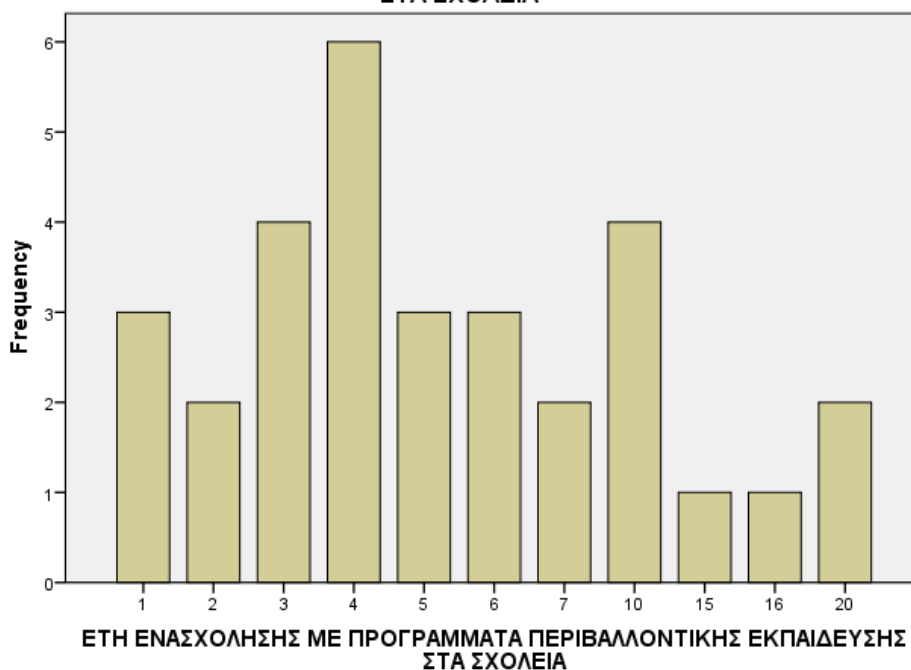
Η ανάλυση των αποτελεσμάτων κατά την πρώτη φάση της έρευνας (ποσοτική) έγινε με τη μέθοδο στατιστικής επεξεργασίας SPSS Statistics 21.0. Το ερωτηματολόγιο ήταν δομημένο σε τέσσερις θεματικούς άξονες: α) Δημογραφικά προσωπικά στοιχεία β) Προσδοκίες –προθέσεις πριν την υλοποίηση γ) Πρακτικές κατά την υλοποίηση δ) Ικανοποίηση προσδοκιών-αξιολόγηση, αντίστοιχους των ερωτήσεων που συμπεριελάμβανε.

Στον πρώτο αντλήθηκαν στοιχεία για το φύλο, τον κλάδο και την ειδικότητα, πρότερη ενασχόληση, επιμόρφωση/επαγγελματική και υπηρεσιακή τους κατάσταση. (Ενδεικτικά παρατίθενται κάποιοι πίνακες)

Κλάδος - Ειδικότητα		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	ΠΕ01	3	9,7
	ΠΕ02	2	6,5
	ΠΕ04_01	3	9,7
	ΠΕ04_02	2	6,5
	ΠΕ04_04	2	6,4
	ΠΕ04_05	1	3,2
	ΠΕ05	3	9,7
	ΠΕ06	2	6,5
	ΠΕ10	1	3,2
	ΠΕ11	2	6,5
	ΠΕ14	1	3,2
	ΠΕ17_01	2	6,5
	ΠΕ17_02	1	3,2
	ΠΕ17_04	1	3,2
	ΠΕ19	3	9,7
	ΠΕ20	2	6,5
	Total	31	100,0

Πίνακας 1: Κλάδος –Ειδικότητα

ΕΤΗ ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΗΣ ΜΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ



Πίνακας 2: Πρότερη ενασχόληση

Από τα αποτελέσματα συνάγεται ότι η ενασχόληση των εκπαιδευτικών με προγράμματα Π.Ε. δε σχετίζεται τόσο με το αντικείμενο του γνωστικού τους αντικειμένου, ούτε με τα έτη ενασχόλησης τους όσο με το προσωπικό τους ενδιαφέρον.

Κατά το δεύτερο η στατιστική ανάλυση επικεντρώθηκε στο πώς επιλέγονται τα θέματα, ποια επιλέγονται περισσότερο, ποιοι οι λόγοι συμμετοχής και ποιοι οι στόχοι

τους. Το ενδιαφέρον κεντρίζουν ζητήματα που ασχολούνται με την συμπεριφορά του ανθρώπου απέναντι στην φύση, καθώς επίσης και ζητήματα που ασχολούνται με το φυσικό περιβάλλον και το οικοσύστημα.

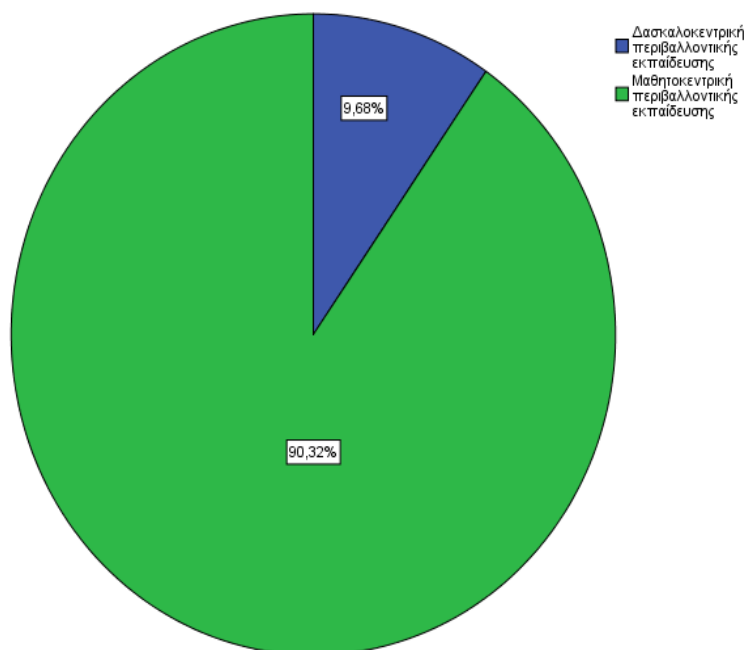
Αυτά που ασχολούνται με το φυσικό περιβάλλον	16	51.6%
Αυτά που ασχολούνται με το εξημερωμένο περιβάλλον	1	3.2%
Αυτά που ασχολούνται με το δομημένο περιβάλλον	3	9.7%
Αυτά που ασχολούνται με την συμπεριφορά του Ανθρώπου απέναντι στη Φύση	21	67.7%
Σύνολο απαντήσεων	41	132.3%

Πίνακας 3: Θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Τέλος σχετικά με το τι προσβλέπουν οι εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα Π.Ε.(στόχοι), παρατηρούμε πως η ανάπτυξη της συμμετοχικότητας των μαθητών (64.5%), αλλά και η ευαισθητοποίηση τους (41.9%) ως προς τα περιβαλλοντικά προβλήματα αποτελούν δυο βασικές επιδιώξεις τους. Παράλληλα η απόκτηση ικανοτήτων αναγνώρισης και επίλυσης περιβαλλοντικών προβλημάτων δεν αφήνει αδιάφορους μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών καθώς το ποσοστό ανέρχεται στο 32.3%(10/31).

Στο τρίτο θεματικό άξονα, διερευνήθηκαν τα διδακτικά πρότυπα Π.Ε. που επιλέγονται, (μαθητοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας με ένα πολύ υψηλό ποσοστό (90.3%), έναντι της δασκαλοκεντρικής) καθώς επίσης και οι μέθοδοι που εφαρμόζονται κατά την υλοποίηση τους (η χρήση των project(74.2%) είναι η μέθοδος που κερδίζει συγκριτικά με τις άλλες).

Διδακτικά πρότυπα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης



Διάγραμμα 1: Διδακτικά Πρότυπα

Μέθοδος Project	23	74.2%
Οικολογικό παιχνίδι	7	22.6%
Εργαστήρι του μέλλοντος	1	3.2%
Μελέτη πεδίου	13	41.9%
Περιβαλλοντικό μονοπάτι	5	16.1%
Σύνολο απαντήσεων	49	158.1%

Πίνακας 4: Μέθοδοι

Στο τέταρτο άξονα σχετικά με την ικανοποίηση των προσδοκιών τους μετά την εφαρμογή ενός προγράμματος Π.Ε διερευνήθηκε εάν διαθέτουν κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο, κατάλληλη εκπαίδευση, ανάλογες διδακτικές εμπειρίες και πώς κρίνουν ότι γίνεται η αξιολόγηση. Εδώ το 51.6% αμφισβητεί πως η ειδικότητά του επαρκεί στο πλαίσιο ενός προγράμματος, ενώ το 48.4% δηλώνει ότι επαρκεί. Επίσης στην πλειοψηφία τους (64.5%) θεωρούν την εκπαίδευση τους ανεπαρκή. Στο εάν έχουν από το παρελθόν ανάλογες εμπειρίες διδασκαλίας περιβαλλοντικών θεμάτων στο πλαίσιο της Π.Ε., η πλειοψηφία (61.29%) απάντησε θετικά και τέλος στο κρίσιμο ερώτημα σχετικά με την αξιολόγηση και πώς προσεγγίζεται τα αποτελέσματα είναι μάλλον αποθαρρυντικά, καθώς το 64.5% των ερωτηθέντων θεωρεί πως η αξιολόγηση τέτοιου είδους προγραμμάτων προσεγγίζεται προσχηματικά, το 35.5% θεωρεί ότι αγνοείται τελείως, άρα δεν πραγματοποιείται και όλοι συμφωνούν ότι δεν υπάρχει καμία αποτελεσματική οργάνωση (0%).

Γίνεται οργανωμένα και αποτελεσματικά	0	0%
Προσεγγίζεται με προσχηματικό τρόπο	20	64.5%
Αγνοείται	11	35.5%
Σύνολο απαντήσεων	31	100%

Πίνακας 5: Αξιολόγηση της Π.Ε.

Τα παραπάνω στοιχεία μας κάνουν να συμπεράνουμε ότι δεν γίνεται ενδελεχής έλεγχος ως προς το εάν και κατά πόσον ικανοποιούνται οι αρχικές προσδοκίες και στόχοι των εκπαιδευτικών, όπως διευκρινίστηκε και από την ανάλυση του ερωτηματολογίου της συνέντευξης που ακολούθησε.

Ποιοτική Φάση της έρευνας

Ο πρώτος άξονας (ερωτ.1-3) κινήθηκε γύρω από γενικότερα εισαγωγικά ερωτήματα εξοικείωσης, όπως την άποψη των ερωτηθέντων για το εάν θεωρούν απαραίτητη την υλοποίηση προγραμμάτων και γιατί, πώς και γιατί επέλεξαν να ασχοληθούν και εάν προηγήθηκε κάποια επιμόρφωση.

Ο δεύτερος άξονας αφορούσε τις προσδοκίες –στόχους τους πριν την υλοποίηση (ερωτ.4-9) και οι απαντήσεις έδειξαν ότι «...οι προσδοκίες μου ήταν τις περιβαλλοντικές μου ευαισθησίες να τις περάσω στα παιδιά και να αντιληφθούν λειτουργικές καταστάσεις των οικοσυστημάτων ,να καταλάβουν οι δικές μας ενέργειες τι επιπτώσεις έχουν στο περιβάλλον». Οι στόχοι αντίστοιχα είχαν σχέση με το να «... βελτιωθεί η καθημερινότητα τους . Επειδή τα προγράμματα της Π.Ε ήταν κάτι καινούργιο για το σχολείο στην αρχή δεν υπήρξε ικανοποιητική πληροφόρηση. Ωστόσο με την πάροδο του χρόνου και την συνεχώς αυξανόμενη ροή πληροφοριών μέσω διαδικτύου αλλά και με την επαφή με άλλους εκπαιδευτικούς και το υλικό από τα διάφορα Κ.Π.Ε η πληροφόρηση και η επιστημονική γνώση έγινε επαρκέστερη. Στο ερώτημα σχετικά με ελλείψεις και αδυναμίες, οι απαντήσεις επικεντρώθηκαν «...σε ελλείψεις σε επίπεδο σχεδιασμού» ή «...δυσκολία να συγκεντρώσεις τους μαθητές, εκτός διδακτικού ωραρίου» ή «...στην έλλειψη στοιχειώδους χρηματοδότησης για μεταφορά των μαθητών στο πεδίο δράσης..» ή «...έλλειψη χρόνου εξαιτίας των πολλαπλών εξωδιδασκτικών υποχρεώσεων των μαθητών και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ή ενδελεχούς ενημέρωσης και ανεπάρκεια πηγών.

Ο τρίτος άξονας είχε σχέση με τις πρακτικές κατά την υλοποίηση (ερωτ.10-15) .Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι «δεν υπάρχει ενιαίο πλαίσιο υποστήριξης γι αυτά τα προγράμματα που να καθορίζεται από κάποιον υπεύθυνο φορέα ,ή το Υπουργείο Παιδείας .Ο κάθε εκπαιδευτικός προσπαθεί με τα μέσα που έχει να εκπονήσει το πρόγραμμα του και η βοήθεια από τον υπεύθυνο Π.Ε., υφίσταται μόνο στα διαδικαστικά θέματα ,υποβολή κ.λπ. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ανάλογες του θέματος ,κυρίως όμως υιοθετήθηκαν το παιχνίδι ρόλων ,η μέθοδος project ,η έρευνα πεδίου και η δράση πεδίου.

Ο τέταρτος άξονας είχε σχέση με την ικανοποίηση των προσδοκιών-αξιολόγηση (ερωτ.16-20). Η αποτελεσματικότητα ,σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες ενδογενείς ή εξωγενείς. Στους ενδογενείς παράγοντες αναφέρονται η σύνθεση της ομάδας, η γνώση και η εμπειρία του και από «... το ίδιο το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών...». Ως εξωγενείς παράγοντες αναφέρθηκαν «...η επάρκεια των υποδομών...ο οικονομικός παράγοντας, γιατί η εφαρμογή χρειάζεται αναλώσιμα και γενικά υλικοτεχνική υποδομή...η σωστή υποστήριξη.», ή «...η ύπαρξη εποπτικού υλικού και τεχνολογικής υποστήριξης...» και τέλος «...η αδιαφορία ή η αναποτελεσματικότητα των Τοπικών Αρχών...». Οι αρχικές προσδοκίες και στόχοι του προγράμματος ευοδώθηκαν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό. Αξιολόγηση με την επιστημονική και οργανωμένη έννοια του όρου δεν υπήρξε άλλωστε κανενός είδους αξιολόγηση δεν ήταν υποχρεωτική. Αλλά όλοι οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι η άτυπη μορφή αξιολόγησης που εφαρμόστηκε έδειξε ότι μόνο θετικά στοιχεία είχαν να αποκομίσουν οι μαθητές με το πέρας του προγράμματος και αυτά κυρίως σε σχέση με την επίτευξη παιδαγωγικών στόχων. Εδώ ομόφωνα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι «...όχι ,δεν ήταν η αξιολόγηση σε καμία περίπτωση απαραίτητη, ούτε προαπαιτούμενη για την ολοκλήρωση του προγράμματος καθώς δεν υπάρχει θεσμικό πλαίσιο γι αυτό και δεν υπάρχει

υποχρεωτικότητα. Εξάλλου, δεν υπάρχει πεδίο ‘αξιολόγησης’ στο έντυπο το οποίο υποβάλλουμε στη αρχή και πριν την εκπόνηση των προγραμμάτων...». Η ανυπαρξία οργανωμένης μορφής αξιολόγησης αιτιολογήθηκε με την άποψη «...ότι στην Ελλάδα γενικά αυτή η κουλτούρα, ότι αξιολογώ τους στόχους μου, δεν υπάρχει. Δεν υπάρχει αυτοκριτική ομάδας, στο τέλος, δεν έχουμε μάθει να κρίνουμε δυνατά το διπλανό μας, που είναι μέλος της ομάδας, υστερούμε πολύ σε αυτό. Αυτή η έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης φαίνεται πολύ έντονα εδώ πέρα...». Τέλος στο ερώτημα εάν είναι καταρτισμένοι με τεχνικές αξιολόγησης απάντησαν ότι σε καμιά περίπτωση δεν είναι, άλλωστε, συστηματική επιμόρφωση σχετικά με τη δομή, τους στόχους αλλά και την αξιολόγηση των προγραμμάτων δεν υπάρχει..

ΣΥΖΗΤΗΣΗ –ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εφαρμογή και υλοποίηση των προγραμμάτων Π.Ε. αποτελεί μια καινοτομία με προστιθέμενη παιδαγωγική αξία για το ελληνικό σχολείο. Η αξιολόγηση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ενδυνάμωση του θεσμού και τη βελτίωση των όρων εφαρμογής του.

Η παρούσα έρευνα φαίνεται ότι επιβεβαιώνει την υπάρχουσα βιβλιογραφία – μεταξύ άλλων τις αντίστοιχες έρευνες των Μεσσάρη (2000), Γιαννακόπουλου, (2006) και Παπαθανασίου, (2010)-ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός όσον αφορά τους τρόπους που το πρόγραμμα εφαρμόζεται και τους τύπους των διαδικασιών που χρησιμοποιούνται για την αναθεώρηση του, πράγμα που αποτελεί την αξιολόγηση του. Πλην όμως, η αξιολόγηση, κυρίως των αποτελεσμάτων ενός προγράμματος αν και είναι επιβεβλημένη εφαρμόζεται σε πολύ μικρή κλίμακα και έχει αποσπασματικό, ευκαιριακό χαρακτήρα. Ο εκπαιδευτικός με αφόρμηση δικές του περιβαλλοντικές ανησυχίες και όχι οργανωμένη επιμόρφωση στην οργάνωση, προγραμματισμό και υλοποίηση προγραμμάτων εφαρμόζει άτυπες μορφές αξιολόγησης. Δηλώνει ελλιπώς καταρτισμένος να το επιτελέσει και ανακλύπει για άλλη μια φορά το θεσμικό κενό του οργανωμένου ενιαίου πλαισίου κατάλληλης πιστοποιημένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και υποστήριξης τους με εκπαιδευτικό και εποπτικό υλικό και αξιολόγησης του όλου εγχειρήματος. Οι στάσεις και οι προθέσεις του μετουσιώνονται σε πρακτικές αλλά δεν υπάρχει ο κατάλληλος σχεδιασμός για να ελεγχθεί εάν και κατά πόσο η μετουσίωση αυτή ήταν επιτυχής και σε ποιο βαθμό.

Συμπερασματικά οι τρόποι που θα μπορούσε αυτό να επιτευχθεί είναι οι ακόλουθοι: Η δημιουργία ενός επίσημου ενιαίου πλαισίου από το Υπουργείο που να καθορίζει ακριβώς τους όρους ή τους δείκτες, τη μορφή, το είδος και τα κριτήρια της αξιολόγησης των καινοτόμων προγραμμάτων, καθώς και σε ποιά στάδια πρέπει να εφαρμοστεί. Συνεχής επιμόρφωση και κατάρτιση από εξειδικευμένους φορείς για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν σε αυτό το πλαίσιο καθώς απέχει αυτού του είδους η αξιολόγηση από την αξιολόγηση των γνωστικών αντικειμένου. Η διάρκεια να είναι συστηματική και υποχρεωτική για όσους αναλαμβάνουν υλοποίηση προγραμμάτων, να παρέχει υποστηρικτικό υλικό και η υποστήριξη να υπάρχει σε ετήσια βάση. Αυτό το ρόλο ενδεχομένως θα μπορούσαν να αναλάβουν τα τοπικά Κ.Π.Ε. Δημιουργία ηλεκτρονικού υλικού που εξ αποστάσεως θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν και η δημιουργία ενός αποθετηρίου καλών πρακτικών που μπορεί να λειτουργήσει συμβουλευτικά. Το πώς μπορεί να οργανωθεί το παραπάνω πλαίσιο θα μπορούσε, ίσως να αποτελέσει το αντικείμενο μιας νέας έρευνας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αθανασάκης Α. , (2001). Διαμόρφωση ενός πλαισίου ολιστικής αξιολόγησης για προγράμματα περιβαλλοντικής αγωγής και εκπαίδευσης στη σχολική μονάδα. *Journal of Environmental protection and ecology: Presented papers from the international conference on 'Environmental Educational and Sustainable Development in S.E. Europe'*, Special Issue ,37-45.

C.I.D.R.E.E. 1999. *Across the great Divides: Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εργασία μελέτης του Συνδέσμου των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης*, (μτφρ. Ν. Ηλιάδης & Αγ. Γαλανοπούλου). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γιαννακόπουλος ,Ν.(2006). Καταγραφή και αξιολόγηση προγραμμάτων Π.Ε. την τριετία 2002-2005 στο Ν. Αχαΐας και εφαρμογή έρευνας δράσης σε προγράμματα Π.Ε. που υλοποιούνται κατά το τρέχον σχολικό έτος (2005-2006).

Ζυγούρη, Ε. (2008). *Ερευνητική Προσέγγιση των Απόψεων των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις Βασικές Αρχές, τα Μεθοδολογικά Ζητήματα και τα Ζητήματα Αξιολόγησης στα Προγράμματα Π.Ε.* Έρευνα δημοσιευμένη στα πρακτικά του Συνεδρίου του Κ.Π.Ε. Καστοριάς ,2008.

Μεσσάρης, Δ.(2000). *Η αξιολόγηση του μοντέλου ανάπτυξης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Νομού Αχαΐας.* Πανελλήνιο Θεματικό Συνέδριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Εμπειρίες και Προοπτική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Αθήνα: Εκδόσεις ΚΕΜΕΤΕ ,2001.

Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), (2008). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.* Αθήνα : Euricon Ε.Π.Ε. Ανακτήθηκε από http://www.oepek.gr/pdfs/meletes/oepek_meleth_14.

Παπαθανασίου, Α. (2010). *Διερεύνηση της Διαδικασίας Εισαγωγής και Εφαρμογής των Καινοτόμων Προγραμμάτων και Δράσεων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα και των Παραγόντων που την Επηρεάζουν : η Περίπτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.-* Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Σπουδές στην εκπαίδευση. Διπλωματική Εργασία- Ε.Α.Π.

Σπυροπούλου, Δ. (2001). *Αποτίμηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τη δεκαετία 1991-2000. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 155-166.

Σωτηροπούλου, Χ. (2010). *Η μορφή, το περιεχόμενο και η αξιολόγηση των σχολικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Η περίπτωση των προγραμμάτων στα σχολεία του Ν. Σερρών.* Ερευνητική εργασία που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Κύκλου Σπουδών στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Φιλοσοφική Σχολή Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Τομέας Παιδαγωγικών .

Χριστόπουλος, Ν. (2007). *Απόψεις και αντιλήψεις Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επιλογή και υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.* Διδακτορική Διατριβή- Πανεπιστήμιο Πατρών .

Ξενόγλωσση

Creswell, J.W. (2011) *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας.* (μτφρ. Κουβαράκου, Ν). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Fullan, M.F. (1991). *The New Meaning of Educational Change.* London: Cassell.

Hargreaves A& Evans, R. (1997) *Beyond Educational Reform.* Buckingham: Open University Press.

- Gough, A. (1997). *Education and Environment: Policy, Trends and the problems of Marginalization*. Australian Education Review, 39, 23- 35.
- Keene M & Blumstein, D T. (2010) *Environmental Education : A time for change , a time for change A Journal on Evaluation and Program Planning*, Volume 33 (2) (pp.201-204) Retrieved from: <http://www.elsevier.com/locate/evalprogplan>
- Kirubakaran S. & Sundar, I. (2007) *Environmental Education Curriculum and Teaching Methods* (pp 37-38). New Delhi: Sarup & Sons.
- Robson, C. (2010) *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (μτφρ. Νταλάκου, Β& Βασιλάκου, Κ.) Αθήνα: Εκδόσεις GUTENBERG
- Unesco (1980). *Environmental Education in the Light of the Tbilisi Conference, UNESCO, Paris*.
- Worthern B. R. & Sanders, J. R. (1987). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. N.Y.: L