

# Αποτίμηση των Προγραμμάτων Π.Ε. των Σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Σερρών

Χριστίνα Σωτηροπούλου

Φιλολόγος

[chrisotirop@yahoo.gr](mailto:chrisotirop@yahoo.gr)

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται ορισμένες διαπιστώσεις από τη διερεύνηση των προγραμμάτων Π.Ε. της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Σερρών το σχολικό έτος 2006-07 οι οποίες επιβεβαιώνουν την απόκλιση της πρακτικής της Π.Ε. από τη θεωρία.

**ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:** σύνδεση σχολείου-τοπικού περιβάλλοντος, βιωματική, ανακαλυπτική μάθηση, ενεργός πολίτης, ανάληψη δράσης

## ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ-Η ΜΕΘΟΔΟΣ

Σκοπός της έρευνας ήταν η αποτίμηση της σχολικής πρακτικής της Π.Ε. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Ν. Σερρών το σχολικό έτος 2006-07. Ειδικότερα, επιδιώχθηκε η μελέτη και η ανάλυση της διαδικασίας υλοποίησης προγραμμάτων Π.Ε. και η σύνδεσή της με τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών, όπως και με το πλαίσιο, θεσμικό και τοπικό, εντός του οποίου υλοποιούνται. Έτσι διερευνήθηκαν 23<sup>1</sup> σχέδια υποβολής προγράμματος Π.Ε., το τελικό προϊόν των 23 προγραμμάτων, 10 συνεντεύξεις με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς σε πρόγραμμα Π.Ε. και το προσωπικό μου ημερολόγιο καταγραφής των συναντήσεών μου με τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, ως Υπεύθυνης Π.Ε. το προαναφερθέν έτος. Το παραπάνω υλικό επιλέχθηκε ως πηγή διαφορετικών πληροφοριών για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων οι οποίες λειτούργησαν συμπληρωματικά η μία ως προς την άλλη. Αφού συγκροτήθηκε το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών (Mayring 2000), βάσει του οποίου αποδελτιώθηκε το σχετικό για την κάθε κατηγορία υλικό στο μέγιστο δυνατό συγκείμενό του, έγιναν οι αναλύσεις του υλικού σε μακρο-επίπεδο με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και, ειδικότερα, με τα παραδείγματα της δόμησης περιεχομένου και της πρότυπης δόμησης (Μπονίδης 2004). Η ανάλυση κατά κατηγορία ολοκληρώθηκε με την ερμηνεία του εγγύς και άπω πλαισίου (εξήγηση) στην οποία ενέχεται και το στοιχείο της κριτικής (κριτική ερμηνευτική, κριτική ανάλυση λόγου), σε ένα πλαίσιο ενδυνάμωσης, ανάληψης κοινωνικής ευθύνης, συλλογικής δράσης και αλλαγής. Ορισμένες από τις διαπιστώσεις της έρευνας αφορούν στα:

## ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

### Επιλογή του θέματος-το θέμα

Στην πρώτη συνάντηση της ομάδας, στην οποία αποφασίζεται το θέμα, σε κάποιες ομάδες προτείνουν και οι μαθητές ό,τι θέμα θέλουν, χωρίς ωστόσο να έχει προηγηθεί

---

<sup>1</sup> Στη Διεύθυνση Β/θμιας Εκπ/σης υποβλήθηκαν 34 σχέδια. Υλικό της έρευνα αποτέλεσαν τα 23 προγράμματα τα οποία παρέδωσαν στη Διεύθυνση τελικό προϊόν στη λήξη του σχολικού έτους. Τα υπόλοιπα 11 θεώρησα ότι δεν ολοκληρώθηκαν.

μία διαδικασία με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών<sup>2</sup>, ώστε να ενεργοποιηθούν οι μαθητές και να έχουν ουσιαστικό λόγο. Επίσης σε αυτή την πρώτη συνάντηση, εκτός από τη συζήτηση, δεν αναφέρθηκε από κανέναν εκπαιδευτικό η χρησιμοποίηση κάποιων τεχνικών, δημοφιλών στην Π.Ε., όπως καταιγισμός ιδεών, παιχνίδι ρόλων κ.λ.π., το οποίο εμπλέκει τους μαθητές εξ αρχής, τους ενεργοποιεί και τους κάνει συμμετέχουσους.

Ο κυρίαρχος στην επιλογή, όπως φάνηκε, είναι ο εκπαιδευτικός. Σε ένα βαθμό είναι ανθρώπινο να θέλει ο εκπαιδευτικός να ασχοληθεί με ένα θέμα που ενδιαφέρει τον ίδιο και με την κατευθυνόμενη πρόταση να προσπαθεί να προφυλαχθεί από την ενασχόληση με ένα θέμα μειωμένου ή και ανύπαρκτου ενδιαφέροντος για τον ίδιο. Ωστόσο αυτό ίσως υποδηλώνει και το φόβο της απώλειας του ελέγχου της διαδικασίας, αλλά και των μαθητών. Εξοικειωμένος με τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές διδακτικές παραδόσεις, ίσως δεν είναι καθόλα έτοιμος στην πράξη να απεκδυθεί τον ρόλο του ρυθμιστή των πάντων και να συμπορευτεί με τους μαθητές, όσο το δυνατό πιο ισότιμα, στην πορεία υλοποίησης του προγράμματος. Σ' αυτή την πρώτη συνάντηση, όταν οριοθετούνται οι ρόλοι, τοποθετούνται συγχρόνως τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σχέσεις ανισότιμες, με τον εκπαιδευτικό να έχει τον κυρίαρχο λόγο (Bernstein 1989). Παρόλο που φαινομενικά ο μαθητής έχει μια άλλη θέση, από την οποία μπορεί να συμμετέχει στο διάλογο και να συναποφασίσει για το θέμα που θα πραγματευτεί, στην ουσία αυτή η περισσότερη ελευθερία, σε σχέση με το συμβατικό μάθημα, είναι οριοθετημένη από τον εκπαιδευτικό, επομένως δεν είναι ουσιαστική ελευθερία. Έτσι χάνει και ο μαθητής τη δυνατότητα της συναπόφασης για τη μάθησή του, χάνει τη δυνατότητα να διαπραγματευτεί και να διεκδικήσει την ενασχόληση με θέμα της εμπειρίας του (Gibbs 1992), εν τέλει περιορίζει το σχολείο την ευκαιρία να ανοίξει τις πόρτες του στο περιβάλλον των μαθητών, να οικοδομήσει σχέσεις εμπιστοσύνης και κοινές επιδιώξεις με τη διερεύνηση και την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων της περιοχής.

Ως προς το θέμα, τα προγράμματα είναι σχεδόν εξίσου μοιρασμένα. Λίγο λιγότερα από τα μισά πραγματεύονται θέμα του τοπικού περιβάλλοντος, ενώ τα υπόλοιπα πραγματεύονται θέματα παγκόσμια. Η πρώτη ανάγνωση των θεμάτων οδηγεί στη σκέψη ότι στα μισά περίπου προγράμματα δεν τηρείται μία από τις βασικές αρχές της Π.Ε., η σύνδεση του θέματος με το τοπικό περιβάλλον. Η σύνδεση αυτή είναι η αφετηρία των προγραμμάτων, γιατί έτσι εξασφαλίζεται η βιωματικότητα, επομένως το ενδιαφέρον και ο προσωπικός λόγος των μαθητών, αλλά και η σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Εξ αρχής, λοιπόν, περιορίζονται οι ευκαιρίες συνομιλίας και συνεργασίας του σχολείου με το περιβάλλον των μαθητών στη βάση ενασχόλησης με ένα θέμα κοινού ενδιαφέροντος. Ωστόσο από τη μελέτη άλλων πεδίων (στόχοι, μεθοδολογία, δραστηριότητες, δράσεις) του σχεδίου υποβολής καθώς και από τις συνεντεύξεις και το τελικό προϊόν, προκύπτει ότι κάποια από τα προγράμματα, των οποίων το θέμα παραπέμπει σε θέμα παγκόσμιο, είναι απολύτως εστιασμένα στο τοπικό περιβάλλον.

---

<sup>2</sup> Για παράδειγμα, να παρακολουθήσουν για κάποιο χρονικό διάστημα τα ΜΜΕ, τοπικά και εθνικά, και να καταγράψουν ό,τι σχετίζεται με το περιβάλλον και νομίζουν ότι έχει ενδιαφέρον. Ή να καταγράψουν ό,τι σχετικό με το περιβάλλον ενδιαφέρον εντοπίσουν στη διαδρομή από το σπίτι τους στο σχολείο ή γύρω από το χώρο του σχολείου ή μέσα στο σχολείο.

Τα κριτήρια επιλογής του θέματος ποικίλουν, χωρίς να αποτυπώνεται μία κυρίαρχη τάση. Αν εξαιρέσουμε το τοπικό θέμα και την εγγύτητα του σχολείου για επισκέψεις πεδίου, τα οποία τέθηκαν ως κριτήρια από ελάχιστους εκπαιδευτικούς και τα οποία, σε γενικές γραμμές, κινούνται στη φιλοσοφία και τις αρχές της Π.Ε., εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι από το λόγο των εκπαιδευτικών απουσιάζουν οι λέξεις περιβαλλοντικό ζήτημα, σοβαρότητα του προβλήματος, επίλυση, ενεργός πολίτης, κριτική στάση ή όποιες άλλες δηλώνουν την ουσιαστική ενασχόληση με ένα θέμα του περιβάλλοντος στην κατεύθυνση της παρεμβατικής δράσης.

### **Σκοποθεσία-στοχοθεσία**

Παρόλο που το σχέδιο υποβολής, σύμφωνα με τις κατευθύνσεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ., παραπέμπει σε πρόγραμμα σκοπών και στόχων, επειδή περιέχει ποικίλα και ανοικτά πεδία προς συμπλήρωση, δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς που δεν επιθυμούν ένα τέτοιο πρόγραμμα να καταγράψουν την πρόθεσή τους για πρόγραμμα άλλου τύπου. Επιπλέον η σκοποθεσία και η στοχοθεσία αποτυπώνει την πρόθεσή τους για την πραγμάτευση του θέματος. Αν, δηλαδή, θα είναι επιφανειακή ή προσανατολισμένη στη δράση.

Στην παρούσα έρευνα δεν ενδιαφέρει η αποτίμηση των σκοπών και το στόχων και της διατύπωσής τους υπό το πρίσμα του σωστού και του λάθους, αλλά η προσέγγιση των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών για τους στόχους του προγράμματος γιατί αυτές δομούν και υποστηρίζουν την πρακτική τους στην Π.Ε., επομένως φωτίζουν και τη διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος (Δασκολιά 2005).

Εξαιρετικά ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι από όλα τα σχέδια απουσιάζει η αναφορά στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, επομένως και στις διαδικασίες που οδηγούν σε αυτή. Δεν αναφέρονται, λοιπόν, η κριτική στάση προς την περιβαλλοντική πραγματικότητα και η ενεργός συμμετοχή ως προϋπόθεση της προσπάθειας επίλυσής τους. Παρόλο που από τη διακήρυξη της Τιφλίδας έχει επισημανθεί ότι η Π.Ε. πρέπει να προσανατολίζεται στην επίλυση των προβλημάτων και τη δράση, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δεν αναγνωρίζουν ως σημαντική τη συμβολή του πολίτη στην προσπάθεια αντιμετώπισης των προβλημάτων. Εφόσον δε θέτουν ως προτεραιότητα να εξοικειώσουν τους μαθητές τους με ενεργές διαδικασίες αντιμετώπισης των προβλημάτων, στο δικό τους τοπικό πλαίσιο, αποδυναμώνουν την ευκαιρία των μαθητών να βιώσουν την ευθύνη του πολίτη, αλλά και τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών για υπεύθυνες και αποτελεσματικές παρεμβάσεις.

Οι γνωστικοί σκοποί υπερτερούν σε πολλά προγράμματα, προσανατολίζοντάς τα στη διάσταση *σχετικά* με το περιβάλλον. Επιλέγοντας οι εκπαιδευτικοί την επικέντρωση στη γνώση, επιλέγουν μια διαδικασία που τους είναι οικεία στο γνωσιοκεντρικό σχολείο και βρίσκεται πιο κοντά στις δικές τους πρακτικές διδασκαλίας (Robottom 1984, (Stevenson 1987), χωρίς να αμφισβητούν την ουσία αυτής της γνώσης όπως και τη διαδικασία παραγωγής της (Palmer 1998).

Αποτιμώντας συνολικά στους στόχους, πέρα από το σωστό και το λάθος, είναι στόχοι που κατατάσσονται στα πρώτα επίπεδα της ταξινομίας Bloom. Κυριαρχούν η γνώση, η κατανόηση, η συνειδητοποίηση, η ευαισθητοποίηση και απουσιάζουν εντελώς οι ικανότητες της εφαρμογής, της ανάλυσης, της σύνθεσης και της αξιολόγησης. Επίσης απουσιάζουν η εκτίμηση, η οργάνωση και ο χαρακτηρισμός συστημάτων αξιών. Οι ελλείψεις που σημειώνονται είναι κεφαλαιώδεις για την Π.Ε.

γιατί η γνώση, η κατανόηση, η ευαισθητοποίηση είναι η αφετηρία για να προχωρήσει ο μαθητής από την επιφανειακή τοποθέτηση σε ένα περιβαλλοντικό θέμα στην κριτική στάση, αναλύοντας τις ποικίλες πτυχές του, ανιχνεύοντας τις διαφορετικές αξίες που στηρίζουν τις διαφορετικές απόψεις και συνθέτοντας τα νέα στοιχεία ώστε να οικοδομήσει τη δική του γνώση, αντίληψη και δράση.

Οι ελλείψεις αυτές βέβαια δεν είναι ελλείψεις που εντοπίζονται μόνο στα προγράμματα Π.Ε. Πρωταρχικά είναι ελλείψεις του σχολείου, το οποίο εμμένει, με την πρακτική του, στα πρώτα επίπεδα και δεν αναπτύσσει τις ικανότητες της ανάλυσης, της σύνθεσης και της αξιολόγησης. Το βάρος της στοχοθεσίας των παραδοσιακών μαθημάτων μάλλον είναι πολύ ισχυρό για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορέσουν να προχωρήσουν σε συνθετότερους και απαιτητικότερους στόχους, έστω και στη συμπλήρωση ενός εντύπου.

Όμως, το ότι υπάρχει μία ισορροπία μεταξύ των στόχων είναι ελπιδοφόρο, καθώς σε προηγούμενες έρευνες έχει καταγραφεί η κυριαρχία ή το προβάδισμα των γνωστικών. Τουλάχιστον σε επίπεδο δημόσιας θεωρίας οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να αναγνωρίζουν την ολότητα της προσωπικότητας του μαθητή, όπως και την ολιστική προσέγγιση της Π.Ε. και να ανταποκρίνονται σε αυτές. Παρά το γνωσιοκεντρικό προσανατολισμό του σχολείου, η Π.Ε., σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, διαφοροποιείται και απαντά στο έλλειμμα που προκαλείται.

Ωστόσο αυτή η σχετική ισορροπία των διαφορετικών τομέων των στόχων, μοιάζει να αντιφάσκει με το γνωσιοκεντρικό προσανατολισμό των προγραμμάτων που αποτυπώθηκε στους σκοπούς. Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών είναι δυνατό να εμφανίζουν αντιφάσεις, πολύ περισσότερο όταν δεν υπάρχει θεωρητική επάρκεια, αλλά μάλλον η αντίφαση δεν είναι τόσο ισχυρή. Γιατί ο γνωσιοκεντρικός προσανατολισμός δεν αναιρείται επί της ουσίας, εφόσον οι στόχοι των άλλων τομέων είναι οι στοιχειώδεις και δεν τίθενται αυτοί που μπορεί να οδηγήσουν σε κριτική στάση το μαθητή.

### **Χώρος και χρόνος υλοποίησης των προγραμμάτων**

Τα προγράμματα, κατά κανόνα, υλοποιούνται στην αίθουσα της τάξης ή σε κάποιο εργαστήριο, με την παραδοσιακή διάταξη των θρανίων. Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί αναδιατάσσουν το χώρο ώστε να εξυπηρετούνται και να αξιοποιούνται οι μέθοδοι και οι τεχνικές της Π.Ε. Αν δεν τους ενοχλεί η παραδοσιακή διάταξη της τάξης, ενδεχομένως χρησιμοποιούν την παραδοσιακή μορφή της μετωπικής, δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας και στην Π.Ε., ακυρώνοντας έτσι όλα όσα τη διαφοροποιούν από ένα συμβατικό μάθημα. Η διατήρηση των παραδοσιακών και συμβολικών συνόρων της τάξης μάλλον παρεμποδίζει την ελεύθερη επιλογή και τη μετακίνηση σε δραστηριότητες και ομάδες, την αβίαστη έκφραση των ενδιαφερόντων των μαθητών όπως και την παρουσία του εκπαιδευτικού ως συμβούλου και βοηθού (Σολομών 1997).

Σχεδόν όλα τα προγράμματα υλοποιούνται εντός του ωρολογίου προγράμματος. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί διαθέτουν κάποιο χρόνο από το μάθημά τους για την Π.Ε. ή εκμεταλλεύονται τα κενά του προγράμματος, τα διαλείμματα, τις ημέρες των σχολικών εορτών και περιπάτων ή τις ώρες διδασκαλίας που τους παραχωρεί κάποιος συνάδελφος

Χωρίς αμφιβολία, η τοποθέτηση της Π.Ε. από την πολιτεία στις παρυφές του σχολικού προγράμματος, δηλώνει, αν όχι απαξίωση, τουλάχιστον υποτίμηση. Πώς, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να θεωρήσει σοβαρή την όλη διαδικασία και να πειστεί να εργαστεί σε εβδομαδιαία βάση; Από την άλλη, τα πρώτα χρόνια, όταν το μεράκι ήταν έντονο, οι συναντήσεις της ομάδας εκτός ωρολογίου προγράμματος πραγματοποιούνταν με δυσκολίες, αλλά απέδιδαν. Τα χρόνια που ακολούθησαν, ο σταδιακός εκφυλισμός της όλης διαδικασίας μάλλον μείωσε το μεράκι και τη διάθεση των εκπαιδευτικών να διαθέσουν χρόνο, από τον ελεύθερο χρόνο τους, και κόπο για να είναι ανοικτό το σχολείο επιπλέον ώρες. Κατ' αυτόν τον τρόπο ο κατακερματισμός του χρόνου, που χαρακτηρίζει το διδακτικό χρόνο, χαρακτηρίζει και τα προγράμματα Π.Ε., περιορίζοντας το τυχαίο και το διαφορετικό κατά την υλοποίηση του προγράμματος (Ματσαγγούρας 2006). Η προϋπόθεση, για την επιτυχία του προγράμματος, της ελαστικής χρήσης του χρόνου παραμένει ανεκμετάλλευτη με αποτέλεσμα να γίνεται εξαιρετικά δύσκολη η επεξεργασία των θεμάτων ανάλογα με τη φύση τους, τις ανάγκες και τους ρυθμούς των μαθητών.

Άξιο σχολιασμού είναι πως και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν χρόνο από το μάθημά τους για την Π.Ε., αλλά και άλλοι συνάδελφοί τους τούς τον παραχωρούν γι' αυτόν το λόγο. Πιθανόν να είναι ο πιο εύκολος τρόπος. Ίσως όμως και να δείχνει ότι, κατά βάθος, θεωρούν αυτή τη διαδικασία εξίσου ή και πιο σημαντική από το μάθημά τους και να μην έχουν τις αντοχές να την υλοποιήσουν όπως απαιτείται.

### **Ομαδοσυνεργατική μέθοδος**

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η διαδικασία υλοποίησης είναι ευκαιριακή, αποσπασματική και σύντομη. Αυτό σημαίνει ότι ανάλογη είναι και η εργασία της ομάδας, η οποία μάλλον κατ' όνομα είναι ομάδα γιατί, για να υπάρξει η ομάδα και να αναπτύξει τη δυναμική της, είναι απαραίτητη η συνέχεια, η συνέπεια και ο επαρκής χρόνος. Απ' ό,τι φάνηκε, το έργο τεμαχίζεται και επιμερίζονται τα καθήκοντα σε υποομάδες, οι οποίες εργάζονται ανεξάρτητα από την ομάδα, και με τις οποίες έχουν συχνότερες συναντήσεις οι εκπαιδευτικοί. Με αυτόν τον τρόπο όμως εξασθενεί η αλληλεπίδραση της ομάδας, επομένως και τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, ο εκπαιδευτικός διατηρεί τον ηγετικό του ρόλο και ο μαθητής δε συμμετέχει ενεργά όχι μόνο στην ανακάλυψη της γνώσης, αλλά και στο σχεδιασμό της διαδικασίας (Ματσαγγούρας 2006).

### **Αξιολόγηση**

Η συστηματική αξιολόγηση απουσιάζει, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις γίνεται μια υποτυπώδης 'αξιολόγηση', με συζήτηση της ομάδας. Όμως αυτή η συζήτηση αδυνατεί να δώσει πληροφορίες ουσιαστικές για το πρόγραμμα, γιατί δεν είναι αξιολόγηση. Επειδή λείπει η ποικιλία των μέσων, όπως παρατήρηση, συνέντευξη, ημερολόγια, φάκελοι εργασίας<sup>3</sup>, αδυνατεί να δώσει πληροφορίες για πώς λειτουργεί ένα πρόγραμμα, πώς διαμορφώνονται οι εμπειρίες των μαθητών, πώς επηρεάζεται από τις συγκεκριμένες σχολικές συνθήκες.<sup>4</sup> Έτσι δεν είναι δυνατό να αναδειχθεί η πολυπλοκότητα του προγράμματος και οι σχέσεις του με τους ποικίλους παράγοντες που το διαμορφώνουν ώστε να καταστεί δυνατή η αξιοποίηση των πληροφοριών για τη βελτίωση, αν όχι την επιβίωση, των προγραμμάτων.

<sup>3</sup> Οι σχετικές με το παιδαγωγικό ημερολόγιο και τους φακέλους εργασίας ερωτήσεις στη συνέντευξη έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αγνοούν το περιεχόμενο των όρων.

<sup>4</sup> Για την *αυθεντική* και την *εναλλακτική* αξιολόγηση, οι οποίες συνάδουν με την Π.Ε., βλ. σχετικά Anderson 1998, Klekowski 2002)

Παρόλο που συστηματική και οργανωμένη αξιολόγηση δε διαφαίνεται ούτε στα σχέδια υποβολής, ώστε να ταξινομηθούν στα τρία γνωστά επιστημολογικά παραδείγματα, αν δεχθούμε ότι η πιο έντονη τάση είναι αυτή της επίτευξης των σκοπών και των στόχων, τότε τα προγράμματα ακολουθούν το θετικιστικό μοντέλο (Robottom & Hart 1993). Εξάλλου σε κανένα σχέδιο υποβολής και σε καμία συνέντευξη δεν ανιχνεύτηκε η πρόθεση να προσεγγιστεί και να ερμηνευτεί η εμπειρία των συμμετεχόντων ούτε η πρόθεση για αλλαγή. Αυτή η κατεύθυνση της αξιολόγησης προς τους σκοπούς και τους στόχους ανταποκρίνεται περισσότερο στην πληροφοριακή, επομένως και επιφανειακή, θεώρηση των προβλημάτων.

### **Η μεθοδολογία**

Από τα σχέδια υποβολής φαίνεται ότι σχεδόν κανένας εκπαιδευτικός δε χρησιμοποιεί μία από τις πιο δημοφιλείς μεθόδους της Π.Ε., τη μέθοδο project, και κανένας δε δηλώνει την άλλη βασική μέθοδο, την επίλυση προβλήματος, αλλά ούτε και κάποια άλλη μέθοδο. Στα περισσότερα σχέδια που αναγράφηκε η μέθοδος project, γράφτηκε ότι θα χρησιμοποιηθεί για τη θεωρητική προσέγγιση του ζητήματος, υποδηλωτικό της άγνοιας, αλλά και της βιαστικής συμπλήρωσης του εντύπου.

Αυτά που αναγράφονται θα μπορούσαν να θεωρηθούν μέρη της διαδικασίας του project, αλλά όταν απουσιάζει η συνολική θέαση του τρόπου οργάνωσης του προγράμματος, οι όποιες δραστηριότητες και τεχνικές παραμένουν αποσπασματικές και κατακερματισμένες, επομένως ελλιπείς για την ολιστική προσέγγιση του θέματος. Αυτή η αποσπασματικότητα είναι ανάλογη του αποσπασματικού και ευκαιριακού τρόπου συνάντησης και εργασίας των ομάδων και σχετική με την αποσπασματική και κατακερματισμένη γνώση του σχολείου. Φαίνεται πως αυτές οι καθημερινές πρακτικές έχουν βαθιές ρίζες και εμφανίζονται και επηρεάζουν ακόμα και δραστηριότητες με τις οποίες έρχονται σε αντιπαράθεση, όπως αυτές της Π.Ε. Εκτός της πλημμελούς γνώσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα μεθοδολογίας, το ζήτημα που ανακύπτει είναι πιο βαθύ. Σχετίζεται με την επίγνωση των εκπαιδευτικών γι' αυτό που επιτελούν στην τάξη και γι' αυτό που επιτελούν στην Π.Ε. Δηλαδή κατά πόσο έχουν αμφισβητήσει τους περιορισμούς του συμβατικού μαθήματος και συνειδητά επιλέγουν ένα πρόγραμμα Π.Ε., όπως σχεδόν όλοι δηλώνουν στη συνέντευξη, για να εργαστούν σε άλλη βάση, με άλλο στόχο και με άλλη μέθοδο. Ίσως, τελικά, αυτή η αμφισβήτηση να μην είναι τόσο βαθιά, και να περιορίζεται στα πιο πιεστικά στοιχεία του σχολείου, όπως στο μονόλογο του εκπαιδευτικού, στη βαρετή γνώση, και να μην αγγίζει την ουσία του ως θεσμού.

### **ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ**

Η περιθωριακή θέση της Π.Ε. στο σχολικό πρόγραμμα, σύμφωνα με τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών, είναι υπεύθυνη για τα περισσότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος, γεγονός που δεν τους εμποδίζει να εμπλέκονται σε πρόγραμμα Π.Ε., κυρίως για παιδαγωγικούς λόγους. Ανεξαρτήτως των λόγων για τους οποίους εμπλέκονται σε ένα πρόγραμμα και όσων θετικών αναγνωρίζουν από την υλοποίησή του, φάνηκε ότι στην αρχική φάση του προγράμματος, στην επιλογή του θέματος και στο σχεδιασμό, οι εκπαιδευτικοί έχουν τον κυρίαρχο λόγο και ρόλο παρεμποδίζοντας την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών. Επιπλέον οι σχετιζόμενοι με την Π.Ε. εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι λειτουργούν απομονωμένοι από το δυναμικό του σχολείου χωρίς να ενδιαφέρονται και να καταφέρνουν να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον και την

συμμετοχή των υπόλοιπων συναδέλφων στο υλοποιούμενο πρόγραμμα, γεγονός που εμποδίζει τη διαθεματικότητα των προγραμμάτων.

Αυτή η λειτουργία της ομάδας δείχνει να μην αντιπαρατίθεται στις παραδοσιακές δομές και λειτουργίες του σχολείου καθώς δεν εφαρμόζονται στην πράξη κάποιες από τις βασικές αρχές της Π.Ε. Οι θέσεις των υποκειμένων και οι συνακόλουθες ταυτότητες, παρά τη μικρή τους διαφοροποίηση, παραμένουν στην ουσία οι ίδιες, με τις σχέσεις ιεραρχικές και ασύμμετρες, όχι μόνο ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, αλλά και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (Bernstein 1989).

Ως προς τις σχέσεις των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών σε ένα πρόγραμμα Π.Ε. με άλλους εκπαιδευτικούς ή φορείς, διαπιστώνεται ότι τα προγράμματα υλοποιούνται, κατά κανόνα, σε ένα κλίμα απομόνωσης, με περιορισμένη έως και ανύπαρκτη την επικοινωνία της ομάδας με άλλες ομάδες ή φορείς. Δεν αναπτύσσονται συνεργασίες με σκοπό την αντιμετώπιση κάποιου προβλήματος ή, έστω, την ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων για το μελετώμενο θέμα. Οι όποιες συνεργασίες είναι εξαιρετικά περιορισμένες και δεν αναιρούν την απομόνωση της περιβαλλοντικής ομάδας.

Η έλλειψη συνεργατικής παράδοσης και ο κατακερματισμός, που χαρακτηρίζουν το εκπαιδευτικό μας σύστημα, φαίνεται ότι στιγματίζουν και την Π.Ε. και οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να υπερβούν τα όρια ώστε όχι μόνο να πραγματοποιηθεί το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, αλλά και να προσεγγιστούν τα μελετώμενα θέματα ολιστικά.

## **ΣΥΓΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ**

Και αυτή η έρευνα επιβεβαίωσε την απόκλιση της πρακτικής της Π.Ε. από τη θεωρία της, ήδη από την αρχική φάση της υλοποίησης του προγράμματος. Συγκεκριμένα, αρκετά προγράμματα δεν πραγματεύονται θέμα του τοπικού περιβάλλοντος ούτε δίνουν την τοπική διάσταση του μελετώμενου θέματος. Έτσι, εκτός του ότι περιορίζεται εξαιρετικά, αν δεν απουσιάζει παντελώς, η σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία και το άνοιγμά του σ' αυτή, από την αρχή του προγράμματος ναρκοθετούνται οι μέθοδοι της Π.Ε.

Ως προς την επιλογή του θέματος του προγράμματος, όπως και στο σχεδιασμό του, καθοριστικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Στην ουσία αυτοί επιλέγουν το θέμα, περιορίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο, αν δεν εμποδίζουν, το άνοιγμα του σχολείου και τις δυνατότητες εφαρμογής βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας. Επίσης αυτή η επιλογή οδηγεί σε παραδοσιακές θέσεις υποκειμένων και παραδοσιακές ταυτότητες, όπως και σε καθιερωμένες ιεραρχικές σχέσεις, οι οποίες διατηρούνται, αν δεν ενισχύονται, σε μία διαδικασία που από τη φύση της είναι ανατρεπτική.

Εκτός της εξαιρετικά περιορισμένης ή και ανύπαρκτης χρήσης των μεθόδων και των τεχνικών της Π.Ε., η έρευνα έδειξε ότι εξίσου περιορισμένος είναι και ο προσανατολισμός των προγραμμάτων. Τα προγράμματα παραμένουν καθηλωμένα σε στόχους πρώτων βαθμίδων. Δηλαδή η γνώση, η κατανόηση, η συνειδητοποίηση και η ευαισθητοποίηση κυριαρχούν και απουσιάζουν εντελώς η εφαρμογή, η ανάλυση, η σύνθεση, η αξιολόγηση, όπως και η εκτίμηση και ο χαρακτηρισμός συστημάτων αξιών. Αυτό εκφράζεται με μία πληροφοριακή, επομένως, επιφανειακή θεώρηση των μελετώμενων θεμάτων, η οποία είναι διακριτή και στα τελικά προϊόντα. Η

διαθεματικότητα είναι σχεδόν ανύπαρκτη, όπως και η ανάδειξη των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών παραμέτρων των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Όταν τα περιβαλλοντικά θέματα προσεγγίζονται αποκομμένα από τις συνθήκες εντός των οποίων παίρνουν μία συγκεκριμένη μορφή, αποκομμένα από τα αίτιά τους, τις διαφορετικές αντιλήψεις, αξίες και συμφέροντα διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, παίρνουν μια ανώδυνη, ακαδημαϊκή χροιά, η οποία δεν είναι δυνατό να οδηγήσει σε κριτική στάση και ενεργό συμμετοχή για την αντιμετώπισή τους. Άλλη μία αρχή της Π.Ε., αυτή της ανάληψης δράσης, ακυρώνεται, ακυρώνοντας, συγχρόνως, την ευκαιρία των μαθητών να βιώσουν συμμετοχικές διαδικασίες, να βιώσουν την ιδιότητα του πολίτη.

Ως προς το πλαίσιο εντός του οποίου υλοποιούνται τα προγράμματα, η έρευνα έδειξε ότι εκπονείται, σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις, απομονωμένο και αποκομμένο από τη σχολική ζωή και την τοπική κοινωνία. Η έλλειψη συνεργατικής παράδοσης και ο κατακερματισμός των σχέσεων μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών, τα οποία χαρακτηρίζουν το εκπαιδευτικό μας σύστημα, φαίνεται ότι δίνουν το στίγμα τους και στην Π.Ε. Εφόσον οι εκπαιδευτικοί δε συνεργάζονται μεταξύ τους, προφανώς αδυνατούν να εξοικειώσουν τους μαθητές τους με συνεργατικές διαδικασίες, οι οποίες οδηγούν στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Αναλόγως περιορισμένη είναι και η συνεργασία με άλλους φορείς, οι οποίοι αντιμετωπίζονται κυρίως ως πηγή πληροφοριών ή χρηματοδότες. Έτσι δεν αναπτύσσονται συνεργασίες με τοπικούς φορείς για τη διερεύνηση, την πραγμάτευση του θέματος, την αναζήτηση τρόπων αντιμετώπισης ενός προβλήματος.

Τώρα που, απ' ό,τι φαίνεται, κλείνει ο κύκλος της Π.Ε. και στην Ελλάδα και η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη είναι πραγματικότητα, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο, όπως και η συζήτηση για το αειφόρο σχολείο<sup>5</sup> στην αρχή της, είναι απαραίτητο να διερευνηθεί αυτή η νέα μορφή εκπαίδευσης υπό το πρίσμα της σχέσης της με την Π.Ε. (Sauvé 1998, Huckle 1998), ώστε να αξιοποιηθεί, στο μέγιστο δυνατό βαθμό, το έδαφος που διαμόρφωσε η Π.Ε. για τη διαδοχή της.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Anderson, R. S. (1998). Why Talk about Different Ways to Grade? The Shift from Traditional Assessment to Alternative Assessment. Στο: *New Directions for Teaching and Learning*, τ. 74, σ.σ. 5-16.
- Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Δασκολιά, Μ. (2005). *Θεωρία και πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φλογαΐτη, Ε. (2005). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη, Ε. & Λιαράκου, Γ. (2005). Αξιολόγηση και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Προσεγγίσεις και προβληματισμοί. Στο: Γεωργόπουλος, Α. (2005) (επιμ.). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται...* Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 755-772.
- Gibbs, G. (1992). *Assessing more students*. Oxford: Oxford Brookers University.

---

<sup>5</sup> Ως αειφόρο προσδιορίζεται το σχολείο το οποίο προετοιμάζει τους νέους για ένα αειφορικό τρόπο ζωής. Περισσότερα στο Huckle 2010 και Παπαδημητρίου 2010.



- Huckle, J. (1998). Environmental Education between modern capitalism and postmodern socialism: a reply to Lucie Sauvé. Στο: *Environmental Learning and Sustainability Online Colloquium*, 19-30/10/1998.  
[http://www.ec.gc.ca/education/documents/colloquium/Paper1\\_e.htm](http://www.ec.gc.ca/education/documents/colloquium/Paper1_e.htm) (πρόσβαση: Ιανουάριος 2009 )
- Huckle, J. (2010). Αειφόρο σχολείο: Διερευνώντας τις αντιφάσεις. Στο: *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, τ. 44, σ.σ. 4-9.
- Klenowski, V. (2002). *Developing Portfolios for Learning and Assessment-Processes and Principles*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006<sup>2</sup>). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση-Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis [28 paragraphs]. Στο *Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, τ. 1(2).  
<http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm> (πρόσβαση: Σεπτέμβριος 2008).
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Palmer, J. (1998). *Environmental Education in the 21th century*. London: Routledge.
- Παπαδημητρίου, Β. (2010). Σχολική κουλτούρα, σχολικό κλίμα και αειφόρο σχολείο. Στο: *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, τ. 44, σ.σ. 12-13.
- Robottom, I. & Hart, P. (1993). *Research in Environmental Education: Engaging the debate*. Geelong, Victoria: Deakin University.
- Sauvé, L. (1998). EE between modernity and postmodernity... Στο: *Environmental Learning and Sustainability Online Colloquium*, 19-30/10/1998.  
[http://www.ec.gc.ca/education/documents/colloquium/Paper1\\_e.htm](http://www.ec.gc.ca/education/documents/colloquium/Paper1_e.htm)  
(πρόσβαση: Ιανουάριος 2009).
- Σολομών, Ι. (1997). Η αρχιτεκτονική της αξιολόγησης: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση του σχολικού χώρου ως μηχανισμού αξιολόγησης. Στο: Χιωτάκης, Σ. (1997<sup>2</sup> ), (επιμ.). *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο-Επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.σ. 167-175.
- Stevenson, R. (1987). Schooling and Environmental Education: Contradictions in Purpose and Practice. Στο: Robottom, I. (1987) (ed.). *Environmental Education: Practice and Possibility*. Geelong Victoria: Deakin University Press.