

Η Στρατηγική της Ποιοτικής Έρευνας και η Λήψη Αποφάσεων σε ένα Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Βούλα Αντωνιάδου¹, Βασίλης Σβολόπουλος²

1. *M.Ed.*, Υπεύθυνη ΠΕ Β/θμιας Ν. Χανίων
perival@dide.chan.sch.gr

2. Dr., Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας - Διδάσκων ΕΑΠ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μορφή του εκπαιδευτικού, ως κεντρικό πρόσωπο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αντιμετωπίζει την πρόκληση να εξισορροπήσει ανάμεσα στην εξουσία που φέρει ως διευκολυντής της μάθησης και στην αυτονομία του μαθητή. Στόχος της έρευνας είναι να διερευνήσουμε σε βάθος τον τρόπο άσκησης της εξουσίας του εκπαιδευτικού σε ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης προκειμένου ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στην πρόκληση αυτή. Αν και κατά πόσο ο διευκολυντής χρησιμοποιεί την εξουσία του για να κατευθύνει, να διαπραγματευτεί ή να μεταβιβάσει την ευθύνη της εκπαιδευτικής πράξης στους μαθητές του. Επιλέξαμε ποιοτικές στρατηγικές προσέγγισης γιατί αυτές υιοθετούν μια πιο σύνθετη εικόνα της πραγματικότητας και κινούνται στο πλαίσιο του ερμηνευτικού και κοινωνικά κριτικού παραδείγματος στην Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα επιλέξαμε την στρατηγική της μελέτης περίπτωσης με εργαλεία συλλογής δεδομένων την αδόμητη συμμετοχική παρατήρηση της ομάδας και την ερευνητική συνέντευξη με την εκπαιδευτικό του προγράμματος. Αντί για ένα τυποποιημένο σύνολο αποτελεσμάτων η παρούσα εργασία εστιάζει την συζήτηση γύρω από τρεις άξονες που προκύπτουν από τα «άδυστα» της παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης του εκπαιδευτικού σε ένα καλό πρόγραμμα εφαρμογής της Περιβαλλοντικής στο σχολείο.

ABSTRACT

Teacher, being the central person of educational process, faces the challenge to integrate the authority of facilitator and the autonomy of the learner. The objective of this thesis is to study in depth how the facilitator applies his authority during an environmental education project in order to cope with this challenge. If and how well the facilitator uses his authority to direct, to negotiate or to delegate the responsibility of educational power to his students. Qualitative strategies have been chosen since they adopt a more complex image of the reality and they are closer to an interpretable and socially critical example in education. In particular, the case study strategy was chosen which involves observation and interaction within the team, as well research interview of the project facilitator. This diploma work focuses on the discussion regarding three topics which result from theory and practice of education as they are applied in an environmental education project.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Ποιοτική Έρευνα, Κατεύθυνση – Διαπραγμάτευση - Μεταβίβαση εξουσίας, Πρόγραμμα ΠΕ στο σχολείο, Λήψη Αποφάσεων κατά τη διάρκεια και κατά τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων μάθησης.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (στο εξής ως ΠΕ), όταν πρωτοεμφανίστηκε στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του 80 θεωρήθηκε περισσότερο ως εκπαιδευτική καινοτομία που φέρνει ανανέωση στο κεντρικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Έφερε δηλαδή μέσα στο σχολείο ιδέες και πρακτικές της Προοδευτικής Εκπαίδευσης όπως η μάθηση έξω από το σχολείο, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες μάθησης, η ομαδική εργασία, η επιλογή των θεμάτων από τα ενδιαφέροντα των μαθητών κ.α.(Παπαδημητρίου, 1998, σελ.79).

Ένα ιδιαίτερα χρήσιμο πλαίσιο ανάλυσης των διαφορετικών προσεγγίσεων στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η τυπολογία των ιδεολογικών προσανατολισμών στη εκπαίδευση που προτείνεται από τους Kemmis, Cole και Suggett (Φλογαίτη, 2006 σελ.271). Σύμφωνα με την ταξινόμησή τους η εκπαιδευτική ιδεολογία που ασπάζεται τον προβληματισμό της ΠΕ και τον αντίστοιχο ρόλο για τον εκπαιδευτικό είναι η κοινωνικά κριτική. Θεωρώντας ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι ποτέ ιδεολογικά ουδέτερη αντιμετωπίζει τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς ως ενεργά μέλη της κοινωνίας τα οποία μέσα από εναλλακτικές παιδαγωγικές διαδικασίες διερευνούν κριτικά και με αίσθημα ευθύνης κοινωνικά προβλήματα προκειμένου να συμβάλλουν σε αλλαγές στην κοινωνία με γνώμονα τη δικαιοσύνη και τη δημοκρατία. Ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της κοινωνικά κριτικής τάσης είναι πηγή πληροφόρησης και οργανωτής-συντονιστής συνεργατικών παιδαγωγικών προγραμμάτων με χειραφετικούς στόχους, τα οποία προκύπτουν ως προϊόντα διαπραγμάτευσης με τους μαθητές και την κοινότητα. Καταργεί τις ιεραρχικές δομές στην εκπαίδευση και πρεσβεύει συμμετοχικές δημοκρατικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων. Στηρίζεται κυρίως σε κονστρουκτιβιστικές θεωρίες μάθησης και σε βιωματικές προσεγγίσεις και δημιουργεί μαθησιακές ευκαιρίες ώστε οι μαθητές να κατακτήσουν την αυτονομία.

Πίσω από τις διδακτικές διαδικασίες που ακολουθούνται στα προγράμματα ΠΕ κρύβονται έννοιες όπως αυτοκαθορισμός, χειραφέτηση, μη κατευθυντικότητα που είναι συνώνυμες με την αυτονομία. Τα άτομα που συνθέτουν την ομάδα έχουν λόγο να αποφασίζουν, να εκφράζουν τις απόψεις τους να διαφωνούν, να ενεργούν υπεύθυνα. Η αυτονομία κατά τον Zimmer «θέτει ως στόχο να βοηθήσει στη χειραφέτηση του ατόμου από τον ετεροκαθορισμό και στην ενίσχυση της αλληλεγγύης» (οπ. αναφ στο Χρυσοφίδης 1998 σελ.28).

Λήψη Αποφάσεων

Η πρόκληση που ενέχει κάθε μορφή διδασκαλίας έγκειται στο συνταίριασμα της εξουσίας του διευκολυντή και της αυτονομίας του μαθητή. Εφόσον ο δάσκαλος-διευκολυντής δεν λησμονεί πως η μάθηση είναι προσωπικό επίτευγμα του κάθε μαθητή, μπαίνει στο βαθύτερο νόημα του ρόλου του. Ο ρόλος του λοιπόν είναι έμμεσος, υποβοηθητικός στην ανάπτυξη και ενίσχυση των ερεθισμάτων ή στη δημιουργία του πλαισίου εκείνου που διευκολύνει την μαθητική προσπάθεια. Στόχος δεν είναι η ακρήστευση του δασκαλικού ρόλου αλλά η αλλαγή του.

Με την φράση τρόπος λήψης αποφάσεων εννοούμε έναν από τους τρεις βασικούς τρόπους λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων σε σχέση με τους μαθητές: ο διευκολυντής μπορεί να πάρει αποφάσεις για αυτούς, μπορεί να πάρει αποφάσεις μαζί τους, ή μπορεί να τους δώσει την ελευθερία να πάρουν μόνοι τους αποφάσεις. Οι τρεις αυτοί τρόποι λήψης αποφάσεων θα ονομάζονται στο εξής κατεύθυνση, διαπραγμάτευση και μεταβίβαση αντίστοιχα. Διαφορετικά ονομάζονται και ιεράρχηση, συνεργασία και αυτονομία (Heron, 1989 σελ.66).

Κατεύθυνση σημαίνει ότι η εκπαιδευτική εξουσία ασκείται μονομερώς. Ο εκπαιδευτικός λαμβάνει αποφάσεις επί παντός θέματος και για τους πέντε αυτούς τομείς

εκ μέρους των μαθητών. Η αυτονομία των μαθητών σεβόμενη όλες αυτές τις πτυχές της μάθησης, βρίσκεται πλήρως υποταγμένη στις προταγές του εκπαιδευτικού. Η πλήρως ανεπτυγμένη Διαπραγμάτευση σημαίνει ότι η εκπαιδευτική εξουσία μπορεί να ασκείται και από τις δύο πλευρές: οι αποφάσεις λαμβάνονται από κοινού με τους μαθητές. Ο τρόπος λήψης αποφάσεων είναι συνεργατικός. Μεταβίβαση ότι δίνεται ελευθερία για τη μονομερή άσκηση της εκπαιδευτικής εξουσίας από τους ίδιους τους μαθητές. Στην πλήρως ανεπτυγμένη μεταβίβαση ο εκπαιδευτικός δηλώνει ότι αποσύρεται και οι μαθητές είναι απολύτως αυτοκαθοριζόμενοι.

Σε αυτό το σημείο θα εξετάσουμε εκτενέστερα τα διαφορετικά επίπεδα στα οποία μπορούν να εφαρμοστούν οι τρόποι αυτοί λήψης αποφάσεων. Υπάρχει το κυρίως επίπεδο, στο οποίο σχεδιάζεται η διαδικασία μάθησης και στις πέντε πλευρές της: τους μαθησιακούς στόχους, το πρόγραμμα, τις μεθόδους διδασκαλίας, τους προς χρήση ανθρώπινους και φυσικούς πόρους και τις μεθόδους αξιολόγησης. Όπως προαναφέρθηκε, ο εκπαιδευτικός μπορεί να τα σχεδιάσει αυτά ο ίδιος, να τα διαπραγματευτεί με τους μαθητές ή οι μαθητές να τα αναλάβουν μόνοι τους.

Χαμηλότερα υπάρχει το αρχικό επίπεδο της άμεσης μαθησιακής δραστηριότητας. Και εδώ ο εκπαιδευτικός μπορεί να φέρει σε πέρας την ενέργεια εκ μέρους των μαθητών, μπορεί να το κάνει σε συνεργασία με τους μαθητές, ή οι μαθητές να το διαχειριστούν μόνοι τους. Υπάρχει ένα πιο δυσνόητο τρίτο επίπεδο, το επίπεδο επιλογής του τρόπου λήψης αποφάσεων που θα χρησιμοποιηθεί για τον σχεδιασμό. Κι εδώ, μπορεί η απόφαση να ληφθεί από τον διευκολυντή, μπορεί ο διευκολυντής να το διαπραγματευτεί με τους μαθητές, ή οι μαθητές να το αποφασίσουν μόνοι τους. Δεν είναι σίγουρο εάν πολλοί διευκολυντές γνωρίζουν καν το επίπεδο 3.

Το τυπικό προοδευτικό μάθημα είναι μονομερώς κατευθυντικό στο επίπεδο 3, μπορεί να χρησιμοποιήσει οποιονδήποτε τρόπο λήψης αποφάσεων στο επίπεδο 2, με αρκετή μεταβίβαση εξουσίας στο επίπεδο 1.

Λήψη Αποφάσεων και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η λήψη αποφάσεων δεν είναι μια στατική διαδικασία που γίνεται σε συγκεκριμένο χρόνο ή φάση του προγράμματος ΠΕ. Είναι ενσωματωμένη σε όλες τις φάσεις ή στάδια του προγράμματος σύμφωνα με την θεωρητική διαίρεση του project και πολλές φορές γίνεται χωρίς επεξεργασία και διαβούλευση, ακόμα και χωρίς την άμεση αντίληψη.

Κατόπιν αποδελτίωσης σχετικής βιβλιογραφίας για τους τρόπους λήψης απόφασης παρουσιάζουμε συμπληρωματικά τα δύο επικρατέστερα μοντέλα λήψης απόφασης τα οποία χαρακτηρίζονται από τις διαφορές στον τρόπο άσκησης της εξουσίας. Το ένα είναι το μοντέλο των Vroom και Yetton το οποίο περιγράφει τρεις βασικά τρόπους λήψης αποφάσεων, τον αυταρχικό, τον συμβουλευτικό και τον συμμετοχικό (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994, σελ.176).

Το άλλο μοντέλο των Tannenbaum και Schimdt παρουσιάζει επτά τύπους απόφασης που κινούνται και αυτά μεταξύ του αυταρχικού και του συμμετοχικού τύπου. Τα μοντέλα αυτά είναι σχηματικά με την έννοια ότι δεν έχουν απόλυτο διαχωρισμό αλλά περιγράφουν παραπλήσιες συμπεριφορές του ηγέτη και έτσι χρειάζεται ανάλυση της κατάστασης για να εξακριβωθεί ο τύπος της απόφασης.

Οι βασικοί πάντως τρόποι λήψης αποφάσεων είναι τέσσερις :

1. Αυταρχικός : η απόφαση λαμβάνεται χωρίς διαβούλευση και κατόπιν εορτής οι άλλοι πληροφορούνται τι θα πρέπει να γίνει ή να κάνουν
2. Πειστικός : ο ηγέτης της ομάδας ασκεί επιρροή για να υιοθετήσουν την απόφασή του αφού πρώτα την έχει λάβει και δεν την διαπραγματεύεται
3. Συμβουλευτικός : η απόφαση λαμβάνεται εφόσον ζητηθούν οι γνώμες. Η μέθοδος αυτή συνδυάζει δύο πλεονεκτήματα. Αφενός εξασφαλίζει την αφοσίωση όλων για

να εφαρμόσουν την απόφαση αφετέρου με την παρακίνηση ωθεί προς την υλοποίηση.

4. Συναποφασιστικός : οι αποφάσεις λαμβάνονται με συναίνεση ή με πλειοψηφία. Αυτή η μέθοδος έχει το πλεονέκτημα της συλλογικής ευθύνης αλλά έχει τον κίνδυνο να ακυρώσει την ατομική ευθύνη.
(Everard & Morris, 1999, σελ.72).

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσουμε σε βάθος τον τρόπο άσκησης της εξουσίας του εκπαιδευτικού σε ένα πρόγραμμα ΠΕ αν δηλαδή και κατά πόσο ο διευκολυντής-εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την εξουσία του για να κατευθύνει, να διαπραγματευτεί ή να μεταβιβάσει την ευθύνη της εκπαιδευτικής πράξης στους μαθητές του.

Συγκεκριμένα μας ενδιαφέρει να δούμε τον τρόπο λήψης απόφασης στην φάση του σχεδιασμού των δραστηριοτήτων (επίπεδο 2) ενός προγράμματος ΠΕ και κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων (επίπεδο 1) όταν η ομάδα δουλεύει για την επίτευξη των στόχων της.

Η ενεργητική συμμετοχή και η ενίσχυση της ομαδικής εργασίας είναι το όχημα αλλά και το ζητούμενο στην υλοποίηση των σχολικών προγραμμάτων ΠΕ. Επομένως ο εκπαιδευτικός που ασχολείται με την ΠΕ ξεκινάει από μια αξιωματική θέση η οποία έγκειται στο ότι δεν θα μεταδώσει ο ίδιος τη γνώση αλλά θα βοηθήσει τους μαθητές του να συμμετάσχουν σε μια διεργασία ανακάλυψης ώστε να γίνονται ταυτόχρονα και πιο αυτοδύναμοι.

Η ΠΕ αποτελεί όμως και άσκηση στην διαδικασία λήψης αποφάσεων (Ανθοπούλου, 2005). Από την στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στη μάθηση και την προσωπική του θεωρία για την σχολική τάξη εξαρτάται καταρχήν η απόφαση που παίρνει στο ερώτημα αν η μάθηση συντελείται σε συνθήκες δασκαλικού ελέγχου ή σε συνθήκες μαθητικής αυτονομίας. Δεύτερο, καθορίζει την θέση του στο ερώτημα αν η μάθηση προωθείται με μορφές άμεσης ή έμμεσης διδασκαλίας. Τρίτο, και συνεπακόλουθο, οι καταστάσεις και η δυναμική που δημιουργούνται μέσα στην τάξη εξαρτώνται από το κλίμα, το στυλ «ηγέσινας» και από το βαθμό που συμβάλλουν όλοι στις αποφάσεις που παίρνονται. Μια ατέλειωτη σειρά αποφάσεων σε ερωτήματα που είναι αλληλένδετα και ξεκινάνε από την θεωρία μέχρι την πράξη του εκπαιδευτικού.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το πεδίο της ΠΕ χαρακτηρίζεται από διεπιστημονικότητα. Συνδυάζει χαρακτηριστικά από διάφορους επιστημονικούς χώρους, τα οποία και αξιοποιεί επιθυμώντας να δημιουργήσει κοινά εργαλεία έρευνας. Είναι γεγονός ότι τα στοιχεία αντλούνται τόσο από τις Θετικές όσο και από τις Κοινωνικές και Ανθρωπιστικές Επιστήμες. Είναι λοιπόν φυσικό και επόμενο να δανείζεται από αυτές τις επιστήμες και τρόπους ερευνητικών προσεγγίσεων. Αυτή η «ελαστικότητα» των ορίων ανάμεσα στην κάθε επιστήμη και στις κατάλληλες ερευνητικές προσεγγίσεις «αντανακλά τις σύγχρονες επιστημολογικές τάσεις που ευνοούν τη σύγκλιση μεταξύ των επιστημών» (Ντάβου, 1998).

Η ΠΕ αποτελεί λοιπόν ένα ευρύ επιστημολογικό πεδίο που προσφέρει πλήθος προκλήσεων και ελευθερία επιλογών στον ερευνητή. Οι ποιοτικές μέθοδοι από την άλλη ευνοούν αυτήν την αναζήτηση νοήματος και κατανόησης. Πρόκειται για μια διαφορετική προσέγγιση του κόσμου που δίνει έμφαση στη φύση της εμπειρίας και όχι στην (αριθμητική) συχνότητα της εμφάνισης μιας συμπεριφοράς. Τα κυριότερα χαρακτηριστικά μιας ποιοτικής έρευνας είναι

1. Το φυσικό περιβάλλον χρησιμοποιείται ως άμεση πηγή δεδομένων

2. Η ανάλυση των δεδομένων είναι επαγωγική και δίνεται μεγάλη προσοχή στις λεπτομέρειες
3. Οι απόψεις και ο τρόπος που οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τις έννοιες είναι καθοριστικός για τον ερευνητή και αποτελούν την ουσία όλης της έρευνας (Creswell, 1998 οπ. αναφ. στο Χριστοπούλου 2000)

Παρά το ότι το φιλοσοφικό πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας προσφέρεται ως το πιο κατάλληλο για το επιστημολογικό πεδίο της ΠΕ η αίσθηση είναι πως στο χώρο βρίθουν οι ποσοτικές προσεγγίσεις. Από την έως τώρα ενασχόλησή μας με την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, διαπιστώνεται ότι κυριαρχούν οι ποσοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις και αντίθετα υπολείπονται οι ποιοτικές.

Η Στρατηγική της Ποιοτικής Έρευνας

Η μελέτη μιας χαρακτηριστικής περίπτωσης αποτελεί τον βασικό κορμό αυτής της εργασίας. Η ερευνητική μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης στηρίζεται στην αρχή της οικοδόμησης μιας θεωρητικής θέσης παρά στην επαλήθευση μιας θεωρίας. Ακόμα η μελέτη περίπτωσης αναδεικνύει το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συμβαίνει χώρα κάποιο φαινόμενο, γι' αυτό το λόγο θεωρείται κατάλληλο μοντέλο για έρευνα μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας, αφού μια εκπαιδευτική κατάσταση δεν μπορεί να γίνει κατανοητή αν ο ερευνητής δεν την τοποθετήσει μέσα στο πλαίσιο που την παράγει (May, 1993).

Στην καρδιά κάθε μελέτης περίπτωσης βρίσκεται μία μέθοδος παρατήρησης. Στο δίλημμα αν θα είναι συμμετοχική ή μη συμμετοχική η παρατήρηση νομίζουμε πως σε ένα φυσικό πλαίσιο όπως είναι το περιβάλλον του σχολείου, η αδόμητη συμμετοχική παρατήρηση όπως την αποκαλεί ο Bailey είναι ο καλύτερος τρόπος παρατήρησης. Ο Adelman και οι συνεργάτες του έδωσαν μια σειρά από πλεονεκτήματα της μελέτης περίπτωσης που την κάνουν ελκυστική ερευνητική προσέγγιση στο χώρο της εκπαίδευσης. Μεταξύ αυτών θα αναφέρουμε τα εξής (Cohen & Manion, 2000, σελ.178):

1. Τα δεδομένα της μελέτης περίπτωσης είναι «ισχυρά στην πραγματικότητα», αλλά είναι δύσκολο να οργανωθούν.
2. Οι μελέτες περίπτωσης μπορούν να αποτελέσουν ένα αρχείο περιγραφικού υλικού που είναι αρκετά πλούσιο ώστε να επιδέχεται μεταγενέστερη επανερμηνεία
3. Οι μελέτες περίπτωσης αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα και το πλαίσιο των κοινωνικών αληθειών. Η ιδιαίτερη δύναμή τους έγκειται στην προσοχή που δίνουν στην λεπτομέρεια και στην πολυπλοκότητα της ίδιας της περίπτωσης
4. Οι καλύτερες μελέτες περίπτωσης καταφέρνουν να στηρίζουν εναλλακτικές ερμηνείες

Εκτός από την παρατήρηση, ως ερευνητική τεχνική χρησιμοποιήσαμε και την συνέντευξη με την εκπαιδευτικό για την επίδωξη του τριγωνισμού. Η ερευνητική συνέντευξη έχει οριστεί ως «συζήτηση δύο ατόμων που αρχίζει από τον συνεντευκτή με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας» (Cannell and Kahn, οπ. αναφ. στο Cohen & Manion, 2000 σελ.374).

Πηγές δεδομένων από την Παρατήρηση και τις Συνεντεύξεις

Ένας καλός τρόπος να επεξεργαστούμε τα δεδομένα είναι να τα οργανώσουμε κατά κατηγορίες, να τα κωδικοποιήσουμε χρησιμοποιώντας προφίλ παρατήρησης δηλαδή σχέδια με προκαθορισμένες κατηγορίες ανάλογα με το αντικείμενο που ερευνάμε. Κάθε συμβάν την ώρα της παρατήρησης εντάσσεται σε μία κατηγορία που έχει ένα σύμβολο.

Σχετικά με την ανάπτυξη των κατηγοριών υπάρχουν δύο αναγνωρισμένες μέθοδοι κωδικοποίησης των δεδομένων, η παραγωγική και η επαγωγική (Altrihter, 2001, σελ.183). Εμείς επιλέξαμε κατηγορίες που απορρέουν από τη θεωρητική μας διερεύνηση δηλαδή ανεξάρτητα από τα δεδομένα σύμφωνα με την παραγωγική μέθοδο.

Καθώς η ανάλυση των δεδομένων γινόταν ταυτόχρονα με την συλλογή τους και η νοητική επεξεργασία τους έφερνε καινούρια ζητήματα μέσω μιας διαδικασίας γνωστής στην ποιοτική έρευνα ως «κλιμακούμενη αντίληψη», (Lacey, ΕΑΠ 1999 Εγχειρίδιο Μελέτης σελ. 190) η δημιουργία κατηγοριών και η οργάνωση των δεδομένων σε αυτά διήνυσαν μεγάλη πορεία έως την τελική τους διαμόρφωση.

Πηγές δεδομένων από την Παρατήρηση ήσαν τα φύλλα παρατήρησης(ΦΠ), τα προφίλ παρατήρησης(ΠΠ) και οι περιλήψεις παρατήρησης(Π). Πηγές δεδομένων από τις συνεντεύξεις ήσαν τα φύλλα της συνέντευξης(ΦΠ) και οι συνεντεύξεις(Σ). Το φύλλο της συνέντευξης περιέχει σημειώσεις του ερευνητή κατά την ώρα της συνέντευξης ενώ η συνέντευξη είναι το εργαλείο εκείνο που δημιουργήθηκε από την προσεκτική μελέτη των φύλλων της συνέντευξης και επιδέχεται ερμηνειών. Προς τούτο χρησιμοποιήσαμε την κλίμακα συμπερασμού που έχει την εξής λειτουργία : επιτρέπει την προσεκτική εξέταση των ερμηνειών και μας διευκολύνει να στοχαστούμε πάνω στη δράση, επιτρέποντάς μας να συνδέσουμε τις ερμηνείες των δράσεων με τα συμβάντα στα οποία αναφέρονται (Altrihter, 2001 σελ.115).

Πιστεύουμε ότι ο εφήμερος χαρακτήρας της «ματιάς μας» μπορεί να ξεπεραστεί με την χρήση τεχνικών που συλλαμβάνουν τα συμβάντα και μπορούν να αποτυπωθούν με κάποια ακρίβεια. Για να έχουμε συνολική εποπτεία της κατάστασης όμως θα πρέπει ανά πάσα στιγμή οι μέθοδοι παρατήρησης και η διαισθητική «ματιά» μας να αλληλοσυμπληρώνονται.

ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Η ποιοτική ανάλυση γίνεται την ίδια χρονική στιγμή με την συλλογή των δεδομένων. Όπως ήταν αναμενόμενο, υπήρξε ένας όγκος δεδομένων από το υλικό των συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων που έπρεπε να συνδυαστούν και να ταξινομηθούν στις κατηγορίες βάσει της θεωρητικής προσέγγισης και της ισχύουσας βιβλιογραφίας. Έγιναν αρκετές απόπειρες ένταξης των δεδομένων σε κάποια κατηγορία μέσα από μια διαδικασία που είναι γνωστή ως διαδικασία «διύλισης» των δεδομένων (ΕΑΠ, 1999) ώσπου να ενταχθούν τελικά κάπου. Θα έπρεπε η κατηγοριοποίηση να έχει ένα λογικό, περιεκτικό και ολοκληρωτικό προσανατολισμό.

Στην ένταξη των δεδομένων βοήθησε πολύ η διαμόρφωση των κατηγοριών που έγινε στα προηγούμενα στάδια της έρευνας προτού ξεκινήσει η πειραματική φάση. Επειδή τα δεδομένα είναι μη δομημένα στην ποιοτική έρευνα, έγιναν αρκετές δοκιμές μέχρι να διαμορφωθούν οι αρχικές κατηγορίες και στη συνέχεια το διαθέσιμο υλικό οδήγησε από μόνο του στην δημιουργία αξόνων παρατήρησης. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε επαγωγικά δηλαδή είχαμε ως αφετηρία κάποια δεδομένα και προσπαθήσαμε στη συνέχεια να εξάγουμε κάποια λογικά συμπεράσματα από αυτά. Η συγκριτική ανάλυση συνίσταται στο να αντιπαραβάλουμε και να συγκρίνουμε τα δεδομένα μεταξύ τους αλλά και σε σχέση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Αυτός ο τρόπος ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων ακολουθήθηκε και μπορούμε να πούμε ότι όσο κρατούσε η συλλογή των δεδομένων τόσο περισσότερο η αναδιάταξή τους συνεχιζόταν. Όταν όμως αυτά ήσαν αρκετά για να δώσουν μια μορφή στην απόπειρα κατανόησης της κατάστασης που μελετάμε, σταμάτησε η συλλογή τους. Χρειάστηκαν τέσσερις συναντήσεις παρακολούθησης με την ομάδα και τέσσερις συνεντεύξεις με την εκπαιδευτικό. Κρίθηκε αναγκαία και μία επί πλέον συνέντευξη με την εκπαιδευτικό του άλλου προγράμματος του σχολείου.

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο και τους στόχους της έρευνας χωρίσαμε το υλικό μας σε δύο άξονες: Ένας άξονας διαπραγματεύεται την λήψη αποφάσεων κατά την διάρκεια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας δηλαδή στο επίπεδο 1 και ένας άλλος άξονας την λήψη αποφάσεων κατά τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων μάθησης δηλαδή στο επίπεδο 2.

Και στα δύο επίπεδα μπορεί ο εκπαιδευτικός να σχεδιάσει ή να δράσει κατευθυντικά ή με άλλο τρόπο και να εντάξει μια ολόκληρη σειρά μαθησιακών δραστηριοτήτων οι οποίες περιλαμβάνουν πολλές πράξεις αυτόνομης άσκησης των μαθητών. Διαλέγοντας τον σωστό τρόπο λήψης αποφάσεων, είτε είναι η κατεύθυνση, είτε η διαπραγμάτευση, είτε η μεταβίβαση για τους συγκεκριμένους μαθητές στο συγκεκριμένο πρόγραμμα ΠΕ, ο εκπαιδευτικός ασκεί μια απελευθερωτική εξουσία (Heron, 1992).

Λήψη Αποφάσεων κατά την διάρκεια της Ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας. Συνοπτικές Παρατηρήσεις

Κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, η λήψη αποφάσεων δεν είναι ένα διακριτό στάδιο αλλά ενσωματωμένη μέσα στην διαδικασία μάθησης. Από την μελέτη των προφίλ παρατήρησης(ΠΠ) όπου καταγράφονται ανά ημίωρο οι επικρατέστερες κατηγορίες στην διάρκεια των συναντήσεων (για την κατεύθυνση κο, κα, κε για την διαπραγμάτευση δο, δα, δε για την μεταβίβαση μο, μα, με) και από την αντιπαραβολή με το θεωρητικό πλαίσιο (Heron, 1992, Everard & Morris 1999, Χρυσοφίδης 1998, Ματσαγούρας 1999, Δερβίσης 1998)και άλλες σχετικές έρευνες (Μπαζίγου διδακτορική διατριβή, Κοσμίδης και Μπαγάκης 2005, Ανθοπούλου 2005) καταλήγουμε στις εξής παρατηρήσεις :

1. Η φθίνουσα καθοδήγηση αυξάνει την εμπλοκή των μαθητών και περιλαμβάνει συνδυαστικά άμεσες μορφές διδασκαλίας και καθοδήγησης αλλά και μορφές διαμαθητικής συνεργασίας.
2. Η συζήτηση σαν μορφή διδασκαλίας και επικοινωνίας υπογραμμίζει την μετατόπιση του κέντρου εξουσίας από την αυθεντία του καθηγητή στην αυτονομία του μαθητή.
3. Οι ομάδες σχολικής εργασίας δεν έχουν αυστηρή δομή αλλά προσαρμόζονται στην δυναμική των καταστάσεων που αντιμετωπίζουν και στις προτεραιότητες που αυτές θέτουν. Ο καθορισμός συγκεκριμένων στόχων και επιδιώξεων είναι όμως προϋπόθεση της συνεργασίας.
4. Η κατεύθυνση ή καθοδήγηση απαντάται στην αρχή συνήθως των συναντήσεων κυρίως με την μορφή οδηγιών. Ποτέ με την μορφή που δηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός αποφασίζει μόνος του(κα) ή επικρίνει(κε).
5. Στην μεγαλύτερη διάρκεια των συναντήσεων ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας επικρατεί η μεταβίβαση δηλαδή οι μαθητές αποφασίζουν ή αναλαμβάνουν εξ' ολοκλήρου μια δραστηριότητα
6. Η διαπραγμάτευση καταλαμβάνει επίσης ένα μεγάλο μέρος της διαδικασίας με την μορφή της συζήτησης και της ενθάρρυνσης.

Λήψη Αποφάσεων κατά τον Σχεδιασμό των Δραστηριοτήτων. Συνοπτικές Παρατηρήσεις

Η λήψη αποφάσεων στο επίπεδο του σχεδιασμού των δραστηριοτήτων αποτελεί ένα διαρκές ζητούμενο στα προγράμματα ΠΕ που στοχεύουν στην μαθητική ενεργοποίηση και στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας εκ μέρους των μαθητών. Αυτό επιτυγχάνεται με την

βαθμιαία απόσυρση του εκπαιδευτικού και την δημιουργία του πλαισίου εκείνου που διευκολύνει την μαθητική προσπάθεια προς την αυτονομία.

Μελετώντας προσεκτικά τις συνεντεύξεις και το υλικό των παρατηρήσεων υπό το φως της θεωρητικής και ερευνητικής ανασκόπησης που κάναμε (Heron 1992, Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου 1994, Ρέππα 1999, Χρυσοφίδης 1998, Ματσαγγούρας 1999, Μπαζίγιο 1999) καταλήγουμε στις εξής παρατηρήσεις :

1. Η συζήτηση, ο καταγιγισμός ιδεών κ.α. είναι διδακτικές τεχνικές που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει ένα πρόγραμμα ΠΕ και να αναπτύσσει μία στρατηγική ένταξης τέτοιων τεχνικών στο καθημερινό του «οπλοστάσιο».
2. Οι έμμεσες μορφές διδασκαλίας και η μειωμένη «εξουσία» του δημιουργούν κατάλληλο υπόστρωμα για την μεταβίβαση μέρους της ευθύνης της διδακτικής πράξης στους μαθητές.
3. Η επιλογή του θέματος ως κομβικό σημείο ενός προγράμματος σχεδιάζεται από κοινού για να εξασφαλίσει την μέγιστη δυνατή αφοσίωση στην υλοποίηση των στόχων του προγράμματος.
4. Η παρουσίαση του προγράμματος ΠΕ ως κριτήριο υλοποίησής του, συγκεντρώνει την μέγιστη δυνατή συμμετοχή στις αποφάσεις και καθρεφτίζει το επίπεδο συνεργασίας και των σχέσεων που αναπτύχθηκαν.
5. Η αυτοοργάνωση της ομάδας για λόγους ευελιξίας αλλά και χρήσης της ελευθερίας καθώς και τα
6. εσωτερικά κίνητρα εμφανίζουν τους μαθητές περισσότερο ενδυναμωμένους και υπεύθυνους.

Θέματα προς Συζήτηση

Η δυνατότητα γενίκευσης στην παράδοση της ποιοτικής έρευνας δεν έχαιρε μεγάλης προσοχής και μάλιστα κάποιες φορές περιφρονήθηκε σαν στόχος. Τα τελευταία χρόνια όμως που οι ποιοτικές μελέτες στην εκπαιδευτική έρευνα επεκτάθηκαν, το ενδιαφέρον των ερευνητών για την γενίκευση επαναπροσδιορίστηκε ως έννοια. Διαφαίνεται ότι για τους ποιοτικούς ερευνητές η δυνατότητα γενίκευσης εξηγείται καλύτερα σαν θέμα «προσαρμογής» μεταξύ της κατάστασης που μελετάται και άλλων καταστάσεων στις οποίες κάποιος ενδιαφέρεται να εφαρμόσει τις αρχές και τα συμπεράσματα της μελέτης αυτής (EAP Schofield, 1999).

Με αυτή την έννοια η παρούσα εργασία δεν επιδιώκει να δώσει ένα τυποποιημένο σύνολο αποτελεσμάτων στα οποία θα κατέλγη και οποιοσδήποτε άλλος ερευνητής μελετώντας την ίδια κατάσταση. Δεν περιμένουμε να αναπαράγει πιστά τα ευρήματά μας και να δημιουργήσει μία ακριβώς όμοια αντίληψη με εμάς για την περίπτωση που εξετάζουμε. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι αν άλλοι ερευνητές που διαβάζουν τις σημειώσεις μας, νιώθουν ότι τα στοιχεία και τα δεδομένα μας υποστηρίζουν ή όχι τον τρόπο με τον οποίο περιγράψαμε την κατάσταση αν δηλαδή η εργασία μας διαθέτει εσωτερική εγκυρότητα.

Θα εστιάσουμε την συζήτηση γύρω από τρεις άξονες που πιστεύουμε ότι προκύπτουν είτε άμεσα είτε έμμεσα, αναστοχαστικά από την όλη διερεύνηση του θέματος.

A) Η ποιοτική έρευνα αποτελεί το καλύτερο υπόστρωμα για την κατανόηση και ερμηνεία του πολύπλοκου γώρου της εκπαιδευτικής πράξης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Όπως αναφέραμε στην Εισαγωγή της εργασίας μας, οι περισσότερο συμβατές με την φιλοσοφία και την ιδεολογία της ΠΕ προσεγγίσεις είναι αυτές που κινούνται στο πλαίσιο του ερμηνευτικού και του κοινωνικά-κριτικού παραδείγματος στην Εκπαίδευση (Φλογαίτη 1999, Χριστοπούλου 2000, Δασκολιά 1999). Βασικές παραδοχές των

παραδειγμάτων αυτών είναι αφενός η αναγνώριση της πολυπλοκότητας της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, αφετέρου η αναγκαιότητα προσέγγισής της μέσα από την εξέταση των εννοιολογικών συστημάτων των ίδιων των πρωταγωνιστών της.

Για μια τέτοια προσέγγιση, κατάλληλες μεθοδολογικές στρατηγικές θεωρούνται οι ποιοτικές που έχουν σαν βασικό τους σκοπό την περιγραφή μιας κατάστασης έτσι όπως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την αντιλαμβάνονται.

B) Η σύζευξη θεωρίας και πράξης του εκπαιδευτικού της ΠΕ μέσα στο κυρίαρχο δασκαλοκεντρικό «παράδειγμα» που επικρατεί γενικώς, αποτελεί μια σημαίνουσα και πολλά υποσχόμενη πρακτική.

Είναι γεγονός ότι το κυρίαρχο σημερινό «παράδειγμα» είναι το δασκαλοκεντρικό/αυταρχικό μέσα στο οποίο καλώς ή κακώς οι εκπαιδευτικοί της Περιβαλλοντικής εργάζονται για δεκαετίες χωρίς να υπάρχει κάποια δυναμική αλλαγής της πραγματικότητας. Η ΠΕ ως «πρόσχημα» για την εισαγωγή στο σχολείο της μαθητοκεντρικής προσέγγισης (Γεωργόπουλος 2000, και Ράπτης 2000) περισσότερο, και λιγότερο ως απάντηση στην ανησυχία για τα περιβαλλοντικά ζητήματα, είναι δεδομένο μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι ασυνέχειες μεταξύ της θεωρίας και της πράξης τους αποκαλύπτονται σε σχετικές έρευνες (Μπαζίγου, 2005) παρόλο που όλοι αναγνωρίζουν σε αυτήν μία αφορμή για να ξεφύγουν από την συμβατική σχολική πρακτική τους.

Η μελέτη της δικής μας περίπτωσης αποτελεί ένα «καλό παράδειγμα» εφαρμογής της ΠΕ στο σχολείο που πετυχαίνει την σύζευξη θεωρίας και πράξης. Είναι ξεκάθαρο ότι η εκπαιδευτικός θεωρεί την παιδαγωγική διάσταση της ΠΕ σημαντική συνιστώσα και αυτό το επιβεβαιώνει και στην πράξη με τον τρόπο που επιβλέπει το πρόγραμμα : μεταβίβαση ευθύνης στους μαθητές από τα πρώτα κιόλας στάδια του προγράμματος, διεξοδική συζήτηση, παροχή εσωτερικών κινήτρων κ.α.

Θεωρούμε ότι με την προσπάθειά μας να περιγράψουμε «την αλήθεια» του εκπαιδευτικού και να μπούμε στα «άδυτα» της παιδαγωγικής του θεωρίας και πράξης όπως υλοποιούνται μέσα από ένα πρόγραμμα ΠΕ, καταφέραμε τουλάχιστον να «διασώσουμε μια ουτοπία». Είναι λίγες οι περιπτώσεις στην εκπαίδευση που το επιθυμητό γίνεται και εφικτό αλλά είναι αυτές που μας δίνουν προοπτικές για να αναστοχαστούμε με αισιοδοξία το μέλλον, και ταυτόχρονα την πεποίθηση ότι η επεξεργασία τους άξιζε τον κόπο.

Γ) Επιβεβαιώνεται και εμπλουτίζεται η θεωρητική θέση πως το τυπικό προοδευτικό μάθημα μπορεί να χρησιμοποιήσει οποιονδήποτε τρόπο λήψης αποφάσεων στο επίπεδο 2 με αρκετή όμως μεταβίβαση εξουσίας (αυτόνομη εξάσκηση) στο επίπεδο 1.

Η μελέτη των κατηγοριών και των αξόνων παρατήρησης τόσο στο επίπεδο του σχεδιασμού των δραστηριοτήτων (επίπεδο2) όσο και κατά την διεξαγωγή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (επίπεδο1), έφερε στο φως τους βασικούς τρόπους λήψης αποφάσεων που χρησιμοποιεί ο διευκολυντής για να ωθήσει τους μαθητές του προς την αυτονομία.

Βεβαίως η διαμόρφωση των κατηγοριών παρατήρησης στην ποιοτική έρευνα δεν ολοκληρώνεται ποτέ και διαρκεί όσο συλλέγονται και νέα δεδομένα αλλά κάποτε είναι καιρός να ξεκινήσει (Altrichter & συν. 2001, Cohen & Manion 1997).

Σαν επικρατέστεροι τρόποι εμφανίζονται στην περίπτωσή μας η διαπραγμάτευση και η μεταβίβαση και στα δύο επίπεδα (Heron, 1992) ενώ η κατεύθυνση δεν αποτελεί αποκλειστικό τρόπο λήψης αποφάσεων παρά μόνο σε συνδυασμό με την διαπραγμάτευση και εμφανίζεται μόνο με την μορφή οδηγιών.

Η διαπίστωσή μας είναι συγκλίνουσα με την ερευνητική και βιβλιογραφική προσέγγιση. Στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός μεταβιβάζει ή διαπραγματεύεται την εξουσία του οι μαθητές δουλεύουν συνεργατικά και αναπτύσσονται σχέσεις

αλληλεξάρτησης μεταξύ τους (Μπαζίγου, 2006 poster διδακτορικής διατριβής). Και ακόμα, ο εκπαιδευτικός με την μερικώς αποστασιοποιημένη συμπεριφορά του μετατρέπεται σε «σκαλωσιά» για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, βασικό συστατικό της διδακτικής διαδικασίας (Vygotsky, 1997).

Εμπλουτίζοντας τις παραπάνω διαπιστώσεις, θα λέγαμε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσφέρει στους μαθητές του «τελετουργικά μήησης» σε μια άλλη εκπαιδευτική κουλτούρα και με τα εξής :

- βαθμιαία απόσυρσή του
- διαφοροποιημένη διδασκαλία
- εσωτερικά κίνητρα
- έμμεσες μορφές διδασκαλίας (συζήτηση, εργασία σε ομάδες)
- αυτοοργάνωση της ομάδας
- εμπλοκή των μαθητών στο περιεχόμενο της μάθησης

Το παράδειγμα της Μαριέτας όμως, της εκπαιδευτικού που υπήρξε μαζί με την ομάδα της αντικείμενο της παρούσας εργασίας, δείχνει πως πάνω από όλα χρειάζεται πολλή δουλειά, αγάπη για αυτό που κάνει και πάρα πολύ απλότητα. Τι άλλο αποζητούσε και εφόρμοζε ο Pestalozzi μέσα από την «παιδαγωγική της αγάπης»;

Από την ερμηνευτική κατά λέξη καταγραφή των συνεντεύξεών της ως κρατήσουμε το εξής: «σαν καθηγήτρια μέσα στην τάξη δεν νιώθω ελευθερία, ενώ στις συναντήσεις με τα παιδιά εκτός τάξης νιώθω μια άλλη σχέση με αυτά. Αυτό το βλέπω και στα παιδιά. Μαθητές μου που αποφοίτησαν από το σχολείο δημιούργησαν ή συμμετείχαν σε ομάδες αργότερα στη ζωή τους επειδή τους άρεσε να δουλεύουν με αυτό τον τρόπο» (Σ1.2.11).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. Και Χαλκιώτης, Δ.(1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων τομ. Α. - Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Πάτρα, ΕΑΠ.
- Altrichter, H., Posch, P. Και Somekh, B., (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*, Αθήνα, Μεταίχμιο
- Ανδρέου, Α. και Παπακωνσταντίνου, Γ.,(1994). *Εξουσία και Οργάνωση- Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα, Νέα Σύνορα-Λιβάνης.
- Ανθοπούλου, Β.(2005). “Η Βιωματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών κατά την υλοποίηση ενός σχολικού προγράμματος Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης”, *1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ισθμός Κορίνθου 23-25/9/2005* σελ.13.
- Αντωνιάδου, Β. (2007). *Διαδικασίες Λήψης Αποφάσεων στα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Μια σημαίνουσα πρακτική.*, διπλωματική εργασία, Πάτρα, ΕΑΠ.
- Δασκολιά, Μ. (1999). “Μια προσέγγιση της αξιολόγησης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο του ερμηνευτικού επιστημολογικού παραδείγματος : αναζήτηση θεωρητικής βάσης και παρουσίαση εμπειρικής διερεύνησης” 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αθήνα Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. 8-10/10/1999 σελ.21.
- Vygotsky, L., (1997). *Νους στην κοινωνία - Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*, Αθήνα, Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α. Και Τσαλίκη, Ε., (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.

- Δερβίσης, Σ. (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η Ομαδοκεντρική Διδασκαλία*, Αθήνα, Gutenberg.
- Everard, K Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Πάτρα, ΕΑΠ.
- Cohen, L. Και Manion, L.(2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Κοσμίδης, Π. και Μπαγάκης, Γ.(2005) “Διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού σε πρόγραμμα εφαρμογής έρευνας δράσης στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση”, *1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου*, Ισθμός Κορίνθου 23-25/9/2005 σελ.47.
- Ματσαγγούρας, Η.,(1999).*Η Σχολική τάξη – Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Μπαζίγου, Κ.,(2006). “Alternative teaching and learning methods through Environmental Education”, Διδακτορική διατριβή. Διεθνής επιστημονική συνάντηση : Εκπαίδευση για την Αειφορία, ερευνητικές διαστάσεις, Κέντρο έρευνας Μελέτης και Εφαρμογών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα 19-20/5/2006.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R. Και Woods, P.(1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη,- Εγχειρίδιο Μελέτης*, Πάτρα, ΕΑΠ.
- Ντάβου, Μ. (1998) “Η επιστημονική μέθοδος και οι άλλες : η επικοινωνιακή έρευνα και το βάρος των μεθοδολογικών επιλογών”, *Εισαγωγικές Σημειώσεις στο μάθημα : Εξειδικευμένες Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στην Επικοινωνία*, Αθήνα.
- Παπαδημητρίου, Β.,(1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο*, Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Ράπτης, Ν., (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή – Το Θεωρητικό πλαίσιο των επιλογών*, Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Φλογαίτη, Ε.,(2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Heron, J.(1992) “The Politics of Facilitation : Balancing Facilitator Authority and Learner Autonomy” των MULLIGAN, J. και GRIFFIN, C.(eds) *Empowerment through Experiential Learning. Exploration of Good Practice*, London, Kogan Page.
- Χρυσοφίδης, Κ., (1998). *Βιωματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Αθήνα, Gutenberg.
- Χριστοπούλου, Ε. (2000) “Η Ποιοτική Έρευνα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση”, *Διεθνές Συνέδριο : Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας Λάρισα 6-8/10/2000 σελ.154.