ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΘΕΩΡΙΑ ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η αξιολόγηση των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εφαρμογή της».

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΗΛΙΑΔΗ
Α.Μ: 213071

Επιβλέπων: Επίκ. Καθηγ. Αθανάσιος Βέρδης

Μέλη επιτροπής:
Αναπληρ. Καθηγ. Αναστασία Δημητρίου
Αναπληρ. Καθηγ. Γεωργία Λιαράκου

ΑΘΗΝΑ ΙΟΥΝΙΟΣ 2017

Περιεχόμενα

Περίληψη 5

Abstract 6

Ευχαριστίες 7

Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ 8

Κεφάλαιο 1. Ιστορική αναδρομή στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση 9

Κεφάλαιο 2. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα 19

Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογικό πλαίσιο ανάπτυξης ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης 26

Κεφάλαιο 4. Περί αξιολόγησης 29

4.1 Εισαγωγικά 29

4.2 Εννοιολογική αποσαφήνιση της αξιολόγησης 30

4.3 Λειτουργίες της αξιολόγησης 35

4.4 Σημασία και αναγκαιότητα της αξιολόγησης 35

Κεφάλαιο 5. Μοντέλα αξιολόγησης 38

5.1 Στοχοκεντρικά / αντικειμενικά μοντέλα 42

5.2 Μοντέλα αποφάσεων - διοίκησης / διαχειριστική αξιολόγηση 44

5.2.1 Το μοντέλο CIPP 44

5.2.2 Το μοντέλο του Alkin (The UCLA model) 46

5.2.3. Το μοντέλο του Patton 48

5.3. Μοντέλα επιστημονικής κρίσης (κρισεοκεντρικά) 48

5.4 Μοντέλα νατουραλιστικά - ποιοτικά - συμμετοχικά 52

5.4.1 Το μοντέλο του Stake 52

5.4.2 Το μοντέλο του Guba 55

5.4.3 Το μοντέλο των Parlett και Hamilton 56

5.5. Εναλλακτικά μοντέλα 57

5.6 Ενδυναμωτική αξιολόγηση 59

Κεφάλαιο 6. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και αξιολόγηση 62

Κεφάλαιο 7. Παράμετροι αξιολόγησης 71

7.1 Στάδια ανάπτυξης της αξιολόγησης ενός περιβαλλοντικού προγράμματος 71

7.2 Κριτήρια αξιολόγησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων 74

7.3 Μορφές της αξιολόγησης 79

7.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων 86

7.5 Βασικά ερωτήματα στην αξιολόγηση των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης 89

7.6 Προβλήματα κατά την αξιολόγηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης .. 91
7.7 Αξιοπιστία και εγκυρότητα 92
Κεφάλαιο 8.Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών 97
Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ..... 103
Κεφάλαιο 1.Εισαγωγή - Περιγραφή του αντικειμένου της έρευνας 104
Κεφάλαιο 2.Σκοπός της έρευνας..... 105
Κεφάλαιο 3.Ερευνητικά ερωτήματα 106
Κεφάλαιο 4.Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας 107
4.1 Η γενική μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας - Επιλογή ερευνητικού παραδείγματος..... 107
4.2 Μέσο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων 108
4.3 Δομή του ερωτηματολογίου 109
4.4 Τεχνική συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων 110
4.5 Το δείγμα της έρευνας 112
4.5.1.Πληθυσμός αναφοράς 112
4.5.2. Περιγραφή του δείγματος..... 112
Κεφάλαιο 5. Περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας 126
5.1 Εισαγωγή 126
5.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας ερωτηματολογίου βάσει προτάσεων 126
5.3 Έλεγχος τυχόν στατιστικών διαφορών ανάμεσα στο δείγμα 138
5.3.1 Ανάλυση στατιστικών διαφορών ανάμεσα στο δημογραφικό παράγοντα φύλο και στην αξιολόγηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων 139
5.3.2 Ανάλυση στατιστικών διαφορών ανάμεσα στο δημογραφικό παράγοντα ηλικία και στην αξιολόγηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων 141
5.3.3 Ανάλυση στατιστικών διαφορών ανάμεσα στο δημογραφικό παράγοντα σχέση εργασίας και στην αξιολόγηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων. 143
5.3.4 Ανάλυση στατιστικών διαφορών ανάμεσα στο δημογραφικό παράγοντα έτη υπηρεσίας και στην αξιολόγηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων 145
5.3.5 Ανάλυση στατιστικών διαφορών ανάμεσα στο δημογραφικό παράγοντα τόπος κατοικίας και στην αξιολόγηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων. 147
5.3.6 Ανάλυση στατιστικών διαφορών ανάμεσα στο δημογραφικό παράγοντα ειδικότητα και στην αξιολόγηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων. 149
5.3.7 Ανάλυση στατιστικών διαφορών ανάμεσα στο δημογραφικό παράγοντα πτυχίο και στην αξιολόγηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων. 151
5.3.8 Ανάλυση στατιστικών διαφορών ανάμεσα στο δημογραφικό παράγοντα άλλες σπουδές και στην αξιολόγηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων. 153

5.3.9 Ανάλυση στατιστικών διαφορών ανάμεσα στο δημογραφικό παράγοντα έτη ενασχόλησης με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και στην αξιολόγηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων 155

5.3.10 Ανάλυση στατιστικών διαφορών ανάμεσα στο δημογραφικό παράγοντα αριθμός προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που έχουν εκπονηθεί και στην αξιολόγηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων 157

5.3.11 Ανάλυση στατιστικών διαφορών ανάμεσα στο δημογραφικό παράγοντα επιμόρφωση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και στην αξιολόγηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων. 159

5.4 Ανάλυση περιεχομένου ερωτήσεων ανοικτού τύπου 161

5.4.1 Ανάλυση απαντήσεων στην ερώτηση:« Εσείς εφαρμόζετε αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων που εκπονείτε;» 161

5.4.2 Ανάλυση απαντήσεων στην ερώτηση : «Αν εφαρμόζετε αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων που εκπονείτε, περιγράψτε με λίγα λόγια με ποιον τρόπο;» 166

5.5 Σύνοψη των αποτελεσμάτων της έρευνας - Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης 173

Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα - Συμβολή της έρευνας στον επιστημονικό διάλογο 177

Παράρτημα Ι 180

Παράρτημα ΙΙ 186

Βιβλιογραφικές αναφορές 202

Περίληψη

Η αξιολόγηση αποτελεί ένα μείζον ζήτημα για όλους τους τομείς της ζωής του ανθρώπου από αρχαιοτάτων χρόνων, είτε με επίσημη μορφή είτε ανεπίσημα. Γι΄ αυτό το λόγο και αποτελεί και πολύ σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση, μάλιστα, είναι και ένα πολύ βασικό στάδιο στο σχεδιασμό ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια ανασκόπηση στην ιστορία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης παγκοσμίως και στην Ελλάδα και ακολουθεί μια ανάλυση θεμάτων σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση και, έπειτα, πιο εξειδικευμένα, με την αξιολόγηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Επιπλέον, αναφέρονται οι αλλαγές που έχουν γίνει σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τη σύνδεσή τους με την εκπαιδευτική πράξη.

Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος, το οποίο ασχολείται με τις προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά και το αν και πώς εφαρμόζουν οι ίδιοι αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων που υλοποιούν κάθε φορά στη σχολική τους τάξη και εξάγονται πολύ ενδιαφέροντα συμπεράσματα.

Λέξεις - κλειδιά : αξιολόγηση, προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, μοντέλα αξιολόγησης, αντιλήψεις εκπαιδευτικών

Abstract

Assessment constitutes a major issue for all the aspects of human life since the ancient times, whether in an official or unofficial form. For this reason, it is considered a vital part of education. Assessment, in particular, is regarded as a very basic stage in planning an Environmental Education project.

In the present project, review of the history of Environmental Education both globally and in Greece is made, followed by an alalysis of issues concerning the educational assessment and then, more specifically, of the assessment of environmental projects. Moreover, there is a reference to the changed which have been made as far as the teachers' views and their connection with the education as a procedure are concerned.

Aftet that, the research part follows, which deals with the personal views of the teachers of Elementary Education in connection with their demographic characteristics as well as if and how they themselves implement an assessment of the environmental projects they materealize each time in the classroom, something which draws very interesting conclusions.

Key words: assessment, Environmental Education projects, assessment models, teachers' views.

Ευχαριστίες

Πρώτα απ΄ όλα θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα της διπλωματικής μου εργασίας επίκουρο καθηγητή κ. Αθανάσιο Βέρδη και τα μέλη της επιτροπής, τις αναπληρώτριες καθηγήτριες κ. Αναστασία Δημητρίου και κ. Γεωργία Λιαράκου, καθώς και όλες τις διδάσκουσες και όλους τους διδάσκοντες στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα για τις γνώσεις που μας προσέφεραν, την υποστήριξή τους και την άριστη συνεργασία που είχαμε. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συμφοιτητές μου για τη συνεργασία μας , καθώς και για τις όμορφες και δημιουργικές ώρες που περάσαμε κατά την περίοδο των σπουδών μας. Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την υποστήριξή της και την υπομονή που έδειξε κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου. Τέλος, επιθυμώ να αφιερώσω την εργασία μου στο σύζυγό μου και στο νεογέννητο γιο μας.

Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1. Ιστορική αναδρομή στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) είναι ένα δημιούργημα των τελευταίων 50 ετών. Αποτελεί την απάντηση στην οικολογική κρίση και στη συνειδητοποίησή της στις δεκαετίες του 1960 και 1970. Με σκοπό την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων που αντιμετώπιζε ο πλανήτης έγιναν μια σειρά από συναντήσεις, οι οποίες αποτέλεσαν τους σταθμούς στην εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Γενικά τη δεκαετία του 1970 η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από την αναζήτηση και διερεύνηση της φύσης της και του εννοιολογικού της πλαισίου, του σκοπού, των στόχων και της μεθοδολογίας της υλοποίησής της (Δημητρίου, 2016).

Η πρώτη συνάντηση έλαβε χώρα το 1970 στη Νεβάδα των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής (Η.Π.Α.). Η ονομασία της ήταν Διεθνής συνάντηση εργασίας της I.U.C.N. (International Union of Conservation of Nature) και είχε θέμα «Περιβαλλοντική εκπαίδευση στα σχολικά προγράμματα». Εκεί έγινε η επίσημη γένεση και θεσμοθέτηση του όρου Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και διατυπώθηκε και ο ορισμός της. Αυτός ήταν:

«Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η διαδικασία αναγνώρισης αξιών και αποσαφήνισης εννοιών για την ανάπτυξη των αναγκαίων δεξιοτήτων και στάσεων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την εκτίμηση της αλληλοσυσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος. Η Π.Ε. απαιτεί ενεργό ενασχόληση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς του κάθε ατόμου γύρω από τα θέματα που αφορούν την ποιότητα του περιβάλλοντος.» (I.U.C.N. ed., International Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum Carson City–Nevada, U.S.A., June/July 1970, Δίτσιου, 2002).

Η επόμενη έγινε το 1972 στη Στοκχόλμη της Σουηδίας ως Διακυβερνητική Διάσκεψη για το Περιβάλλον του Ανθρώπου με διοργανωτή τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε.). Η ημερομηνία έναρξής της ήταν η 5η Ιουνίου, η οποία έκτοτε εορτάζεται ως παγκόσμια ημέρα περιβάλλοντος (Φύκαρης, 1998). Εκεί είχαμε τη Διακήρυξη για το Περιβάλλον του Ανθρώπου. Έγινε επικέντρωση στα περιβαλλοντικά προβλήματα και στην ποιότητα του περιβάλλοντος. Αναγνωρίστηκε η σοβαρότητα και η παγκοσμιότητα των προβλημάτων αυτών και ο ρόλος του ανθρώπου και των δραστηριοτήτων του στη δημιουργία και αντιμετώπισή τους.

Αναγνωρίστηκε η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης σε περιβαλλοντικά θέματα, ώστε να αντιληφθεί το ευρύ κοινό το ρόλο του ανθρώπου που προαναφέρθηκε. Για πρώτη φορά, σε διεθνές επίπεδο εκφράζεται σθεναρά η ανάγκη ενός διεθνούς πλαισίου εργασίας για την ανάπτυξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, κάτι που αποτελεί έναν σταθμό - ορόσημο στην ιστορία της. Έτσι, αποφασίστηκε η δημιουργία του Προγράμματος των Ηνωμένων Εθνών για το Περιβάλλον (United Nations Environment Programme - U.N.E.P.) και, ακόλουθα, η UNESCO σε συνεργασία με την UNEP οργάνωσαν το Διεθνές Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Δ.Π.Π.Ε. - International Environmental Education Program–I.E.E.P.).

Εδώ είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι μία εκ των βασικών απόψεων που διατυπώθηκαν σχετικά με την ένταξη της Π.Ε. στα σχολεία, είναι ότι το περιβάλλον δεν μπορεί να ενταχθεί στα σχολικά προγράμματα ως ένα μάθημα όπως είναι τα άλλα, αλλά να ληφθεί υπόψη ότι είναι ένα σύνολο πολύπλοκων θεμάτων. Δηλαδή, η Π.Ε. δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά στόχος της είναι η δημιουργία συμπεριφορών και στάσεων, καθώς και η ανάπτυξη ικανοτήτων, ώστε οι μαθητές και αυριανοί πολίτες να έχουν ενεργό συμμετοχή στα περιβαλλοντικά ζητήματα. Αναγκαία, βέβαια, κρίθηκε η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ως έναν παράγοντα από τους πιο σημαντικούς στην προώθηση της Π.Ε.

Στη συνέχεια, το 1975 στο Βελιγράδι της πρώην Γιουγκοσλαβίας οργανώθηκε το Διεθνές Συνέδριο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (διοργανωτές UNESCO – UNEP). Εδώ συντάσσεται η «Χάρτα του Βελιγραδίου» (Belgrade Charter), που αποτέλεσε βασικό κείμενο για την εξέλιξη της Π.Ε. Σ΄ αυτήν υπάρχει διαμόρφωση του εννοιολογικού πλαισίου της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με σαφή διατύπωση του σκοπού, των αποδεκτών, των στόχων και των κατευθυντήριων αρχών της. Σκοπός της Π.Ε. είναι η διαμόρφωση ενός παγκόσμιου πληθυσμού, ο οποίος να έχει επίγνωση και να ενδιαφέρεται για το περιβάλλον και τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να κατέχει γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, κίνητρα και να δεσμεύεται να εργαστεί ατομικά και συλλογικά για την επίλυση των ήδη υπαρχόντων προβλημάτων και την παρεμπόδιση δημιουργίας νέων. (Δημητρίου,2016).

Το 1977 στην Τιφλίδα της πρώην Σοβιετικής Ένωσης οργανώνεται η επόμενη συνάντηση ως Παγκόσμια Διακυβερνητική Διάσκεψη για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (διοργανωτής Δ.Π.Π.Ε.). Πρόκειται για συνάντηση - ορόσημο στην ιστορία της Π.Ε., διότι εκφράζεται ξανά ο σκοπός της, καθώς και διευκρινίζονται οι

έννοιες, οι αρχές, οι στόχοι της Π.Ε. και αναπτύσσονται στρατηγικές για την εφαρμογή της σε εθνικό, περιφερειακό και διεθνές επίπεδο. Είναι μια διακήρυξη και 41 προτάσεις για την Π.Ε. και αποτελεί το πλέον σημαντικό κείμενο που έχει παραχθεί στον τομέα αυτό.

Το 1983 στη Γενεύη της Ελβετίας ιδρύθηκε μια Παγκόσμια Επιτροπή για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (Γαλιώτος, 2013).

Τέσσερα χρόνια αργότερα, το 1987 στη Μόσχα της πρώην Σοβιετικής Ένωσης διοργανώθηκε το Διεθνές συνέδριο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (διοργανωτής Δ.Π.Π.Ε.) με τίτλο: «Διεθνής στρατηγική δράσης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και κατάρτιση για τη δεκαετία του 1990». Οι θεματικές ενότητες του συνεδρίου ήταν:

α) Πρόσβαση στην πληροφόρηση

β) Έρευνα και πειραματισμός

γ) Εκπαιδευτικά προγράμματα και διδακτικό υλικό

δ) Κατάρτιση προσωπικού

ε) Τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση

στ) Εκπαίδευση και πληροφόρηση του γενικότερου πληθυσμού

ζ) Γενική πανεπιστημιακή εκπαίδευση

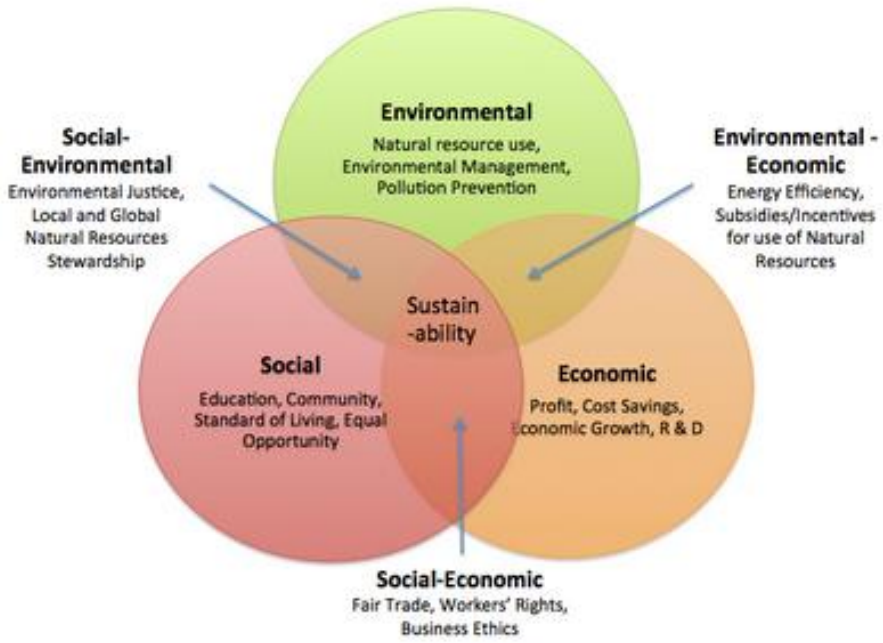
η) Εκπαίδευση ειδικών επιστημόνων

θ) Διεθνής και περιφερειακή συνεργασία

Για την κάθε θεματική ενότητα εκφράστηκαν ο στόχος και οι προτεινόμενες δράσεις για την επιτυχή πορεία της (Δημητρίου, 2016).

Εκεί έχουμε ως νέο στοιχείο τη νέου τύπου ανάπτυξη ή βιώσιμη ανάπτυξη (sustainable development). Αυτή προσδιορίστηκε πρώτη φορά από την έκθεση Bruntland ως το είδος της ανάπτυξης που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να θέτει σε κίνδυνο τη δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες (Σκουλάς, 2011).

Όσον αφορά στο φυσικό περιβάλλον και τα φυσικά οικοσυστήματα, ο ακόλουθος ορισμός είναι ακόμα πιο διευκρινιστικός: «Αειφόρο θεωρείται το είδος εκείνο της ανάπτυξης που δεν υπερβαίνει τα όρια της φέρουσας ικανότητας των οικοσυστημάτων που στηρίζουν τη ζωή στον πλανήτη». Ο ορισμός που δίνεται στην έκθεση Bruntland αφορά στη διαγενεακή αλληλεγγύη ενώ ο δεύτερος ορισμός αφορά στην αλληλεγγύη με τα φυσικά οικοσυστήματα και το περιβάλλον. (Φλογαΐτη , 2006).



Εικόνα 1 Οι τρεις συντελεστές – άξονες της αειφορίας

Όπως γίνεται φανερό και στο παραπάνω σχήμα, εκτός των δύο συντελεστών (κοινωνικός – περιβαλλοντικός) που διαμορφώνουν την έννοια της αειφορίας, υπάρχει και ένας τρίτος εξίσου σημαντικός, η οικονομία. Εάν θέλουμε να έχουμε ρεαλιστική εικόνα της κατάστασης, δεν θα πρέπει να αγνοήσουμε ότι, λόγω του καπιταλιστικού συστήματος του δυτικού πολιτισμού, μέσα στο οποίο επιχειρείται η βιώσιμη ανάπτυξη, ο παράγοντας κέρδος καθορίζει την κοινωνική και περιβαλλοντική πολιτική της διεθνούς κοινότητας (Γεωργόπουλος, 2002).

Ακόλουθα, το 1988 έγινε ένα συμβούλιο Υπουργών Παιδείας της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Το ψήφισμα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση του Συμβουλίου της Συνεδρίασης της 24^{ης} Μαΐου 1988 αποτελεί την αφετηρία της κοινής δράσης των μελών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας στον τομέα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Βασικοί στόχοι που τίθενται για την κοινή δράση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι: α) η διάχυση της περιβαλλοντικής οπτικής σε όλα τα πεδία και επίπεδα διδασκαλίας, β) η διευκρίνιση και ο ορισμός ενός ελάχιστου κοινού περιεχομένου στα αναλυτικά προγράμματα, γ) η επιμόρφωση των εκπαιδευτών, δ) η ανάπτυξη μορφών δια βίου περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ε) η υποστήριξη και

προώθηση διεπιστημονικών κέντρων δράσης, επιμόρφωσης και έρευνας στον τομέα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Το 1989 έγινε συγκρότηση Προπαρασκευαστικής Επιτροπής του ΟΗΕ για τη σύγκλιση Παγκόσμιας Συνδιάσκεψης για το περιβάλλον εντός των τριών επομένων ετών (Διαδικασία ΄92) (Γαλιώτος, 2013).

Το 1990 στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Δουβλίνου της Ιρλανδίας με διακήρυξη τονίστηκε η ειδική ευθύνη της Κοινότητας και των κρατών-μελών της στη διεθνή σκηνή, υποστηρίζοντας ότι «η Κοινότητα πρέπει να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικότερα το ηθικό, οικονομικό και πολιτικό της κύρος, για να τονώσει τις διεθνείς προσπάθειες για την επίλυση των πλανητικών προβλημάτων και για να προωθήσει την Αειφόρο Ανάπτυξη και το σεβασμό των κοινών πλανητικών αγαθών».

Έπειτα, το 1992, στο Ρίο ντε Τζανέιρο της Βραζιλίας οργανώθηκε η Παγκόσμια Διακυβερνητική συνδιάσκεψη κορυφής για τη Γη (Earth Summit) των Ηνωμένων Εθνών για το περιβάλλον και την ανάπτυξη. Εδώ υπογράφεται η Agenda 21 η οποία εξετάζει σε 40 συνολικά κεφάλαια τα ζητήματα που αφορούν την ανάπτυξη και την ποιότητα του περιβάλλοντος. Θέτει στόχους για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και τη διαμόρφωση των συνθηκών που είναι απαραίτητες για την αειφόρο ανάπτυξη. Προτείνει δράσεις για την επίτευξη των στόχων αυτών και στρατηγικές για την επιτυχή έκβαση των δράσεων. Επίσης, προτείνονται άλλες δράσεις για την αντιμετώπιση των πιεστικών σύγχρονων περιβαλλοντικών προβλημάτων και για τη διαμόρφωση των κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών για την επίτευξη της ανάπτυξης με όρους αειφορίας. Μεταξύ των άλλων, βασικό κομμάτι είναι ο επαναπροσανατολισμός του συνόλου της εκπαίδευσης προς την αειφορία (όπως επιτάσσει το Κεφάλαιο 36 της Agenda 21), γιατί «αν και η βασική εκπαίδευση παρέχει υποστήριξη για κάθε περιβαλλοντική και αναπτυξιακή εκπαίδευση, η τελευταία χρειάζεται να ενσωματωθεί στην εκπαίδευση ως ένα απαραίτητο τμήμα μάθησης» (Δημητρίου, 2016).

Την ίδια χρονιά, στο Τορόντο του Καναδά έχουμε το Παγκόσμιο Συνέδριο για την Εκπαίδευση και Επικοινωνία για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (διοργανωτές UNESCO– UNEP,ICC), το οποίο ασχολήθηκε με το εκπαιδευτικό μέρος των σχεδίων δράσης που τέθηκαν στο Ρίο ντε Τζανέιρο. Επιπλέον, στη συνθήκη του Μάαστριχτ και στη συνθήκη του Άμστερνταμ στην Ολλανδία υπάρχουν άμεσες και έμμεσες αναφορές στην αρχή της Αειφορίας. Μάλιστα, με συναντήσεις Κορυφής διαμόρφωσαν τις διαστάσεις που συνθέτουν την έννοια της Αειφορίας στο

πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής. Μέσα από μια σειρά επίσημων κείμενων, Διακηρύξεων και Κείμενων Δράσης διαμορφώθηκε το 5ο Πρόγραμμα Δράσης για το Περιβάλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο οποίο αναφορικά με το ρόλο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης σημειώνεται: «Η επιτυχία της προσπάθειας για την επίτευξη της Αειφορίας θα εξαρτηθεί σε μεγάλο βαθμό από τις αποφάσεις, τις ενέργειες και την επίδραση που ασκεί το ευρύ κοινό. ... Η σημασία της παιδείας για την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης είναι προφανής και για το λόγο αυτό η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των σχολικών προγραμμάτων ήδη από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.» (Κ.Ε.Ε., 2013).

Κατά την πενταετία 1992 - 1997 έγιναν ορισμένα διεθνή συνέδρια και συναντήσεις για το περιβάλλον και την ανάπτυξη: α) το 1993 στη Βιέννη της Αυστρίας σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, β) επίσης, το 1993 στην Κωνσταντινούπολη της Τουρκίας με θέμα «Εκπαίδευση των πολιτών και ανάπτυξη», γ) το 1995 στην Κοπεγχάγη της Δανίας για την κοινωνική ανάπτυξη, δ) επίσης, το 1995 στο Πεκίνο σχετικά με τις γυναίκες, ε) το 1996 στην Κωνσταντινούπολη σχετικά με τους ανθρώπινους οικισμούς.

Επιπλέον, το 1995 διοργανώθηκε το τρίτο Συνέδριο Υπουργών Περιβάλλοντος στη Σόφια της Βουλγαρίας, όπου υιοθετήθηκαν ορισμένες Αρχές σχετικά με την Πρόσβαση στην Περιβαλλοντική Πληροφόρηση και τη Συμμετοχή του Κοινού στη Λήψη Αποφάσεων για το Περιβάλλον.

Το 1997 διοργανώθηκε στη Θεσσαλονίκη της Ελλάδας η Διεθνής Διάσκεψη «Περιβάλλον και Κοινωνία: Εκπαίδευση και Ευαισθητοποίηση των Πολιτών για την Αειφορία» από την UNESCO μαζί με την Ελληνική Κυβέρνηση. Οι προτάσεις που περιλαμβάνονται στη Διακήρυξη της Θεσσαλονίκης βασίζονται στις αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όπως αυτές διατυπώνονται στη Διακήρυξη της Τιφλίδας. Μάλιστα στο Άρθρο 6, η Παιδεία αναγνωρίζεται ως ισότιμος Πυλώνας της Αειφορίας μαζί με την Οικονομία, τη Νομοθεσία και την Τεχνολογία και μάλιστα ως το υπόβαθρο και η προϋπόθεση της αποτελεσματικής λειτουργίας των άλλων τριών. Στο Άρθρο 11, λόγω της ανάπτυξης και εξέλιξης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με την πάροδο των ετών, καθώς και της ενασχόλησής της με όλο το εύρος των οικουμενικών θεμάτων, προτείνεται η χρήση του όρου «Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία».

Βασικός στόχος της είναι, μέσα από την ενσωμάτωση της κοινωνικής και αναπτυξιακής Εκπαίδευσης, η προώθηση σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο μιας

αποτελεσματικής Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, της οποίας το περιεχόμενο αναφέρεται: α) στη γνώση των φυσικών διαδικασιών και των τρόπων ορθολογικής διαχείρισης των φυσικών πόρων με σκοπό τη διατήρηση του περιβάλλοντος ή και την αποκατάστασή του, όπου αυτό έχει διαταραχθεί και β) στην υιοθέτηση των κοινωνικών αξιών της συμμετοχής, της αλληλεγγύης, της δικαιοσύνης και της διαφορετικότητας στο πλαίσιο της κοινωνικής συνοχής (Κ.Ε.Ε., 2013).

Επίσης, το Δεκέμβριο του 1997, πραγματοποιήθηκε η Διάσκεψη του Κιότο για την προστασία του κλίματος και την καταπολέμηση του φαινομένου του Θερμοκηπίου (Ghandhi , 2010).

Το 1998 υπήρξε ένας σημαντικός σταθμός για την κατοχύρωση της αειφορίας ως ανθρώπινου δικαιώματος. Υπογράφηκε η Σύμβαση του Aarhus της Δανίας, στην οποία αναγνωρίστηκε το δικαίωμα σχετικά με την πρόσβαση σε πληροφορίες, τη συμμετοχή του κοινού στη λήψη αποφάσεων και την πρόσβαση στη δικαιοσύνη για περιβαλλοντικά θέματα της Οικονομικής Επιτροπής των Ηνωμένων Εθνών για την Ευρώπη (UNECE). Η Σύμβαση τέθηκε σε ισχύ στις 30 Οκτωβρίου 2001 και αποτελεί αναμφίβολα το πιο αναλυτικό και νομοτεχνικά επεξεργασμένο διεθνές κείμενο που ρυθμίζει το συγκεκριμένο αντικείμενο, περιλαμβάνει 22 άρθρα και δύο Παραρτήματα και αποτελείται από τρεις πυλώνες, έκαστος των οποίων περιλαμβάνει διατάξεις που εκχωρούν διαφορετικά δικαιώματα: ο πρώτος πυλώνας αναφέρεται στο δικαίωμα των πολιτών να έχουν πρόσβαση στις περιβαλλοντικές πληροφορίες. Ο δεύτερος πυλώνας αναφέρεται στη συμμετοχή του κοινού στη λήψη αποφάσεων. Ο τρίτος πυλώνας αναφέρεται στην πρόσβαση στη δικαιοσύνη (Κυπρίζογλου, 2014).

Το 2002 διοργανώθηκε στο Γιοχάνεσμπουργκ της Νοτίου Αφρικής η Παγκόσμια Διάσκεψη Κορυφής για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Επανέρχεται το ζήτημα της ανάπτυξης στην προοπτική της Αειφορίας (που τέθηκε στη Διάσκεψη του Ρίο) και διαμορφώνονται οι στρατηγικές για την επίτευξή της σε διεθνές επίπεδο (Δημητρίου, 2016). Μεταξύ των θετικών αποτελεσμάτων της Διάσκεψης μπορεί να αναφερθεί η συμφωνία σε περίπου είκοσι πέντε στόχους, οι οποίοι συμπεριλαμβάνουν τις εξής δεσμεύσεις: α) για μείωση έως το 2015 κατά 50% του πληθυσμού που δεν έχει πρόσβαση σε βασικές υποδομές υγιεινής, β) για το ξεκίνημα της υλοποίησης Εθνικών Προγραμμάτων Αειφορικής Ανάπτυξης ως το 2005, γ) για πρόσβαση σε ενέργεια, δ) για χρήση χημικών με τρόπους οι οποίοι να μην βλάπτουν την υγεία και το περιβάλλον, δ) για μείωση του ρυθμού μείωσης της βιοποικιλότητας

έως το 2010, ε) για τον περιορισμό των αλιευμάτων στη μέγιστη αειφόρο απόδοσή τους ως το 2015, στ) για πρόσβαση των αναπτυσσόμενων χωρών σε χημικά τα οποία δεν βλάπτουν το όζον ως το 2010. Επίσης, στα θετικά μπορεί να συμπεριληφθεί η απόρριψη της πρότασης να είναι οι Πολυμερείς Περιβαλλοντικές Συνθήκες υποτελείς του Παγκόσμιου Οργανισμού Εμπορίου και οι εξαγγελίες του πρωθυπουργού του Καναδά και των Προέδρων της Ρωσίας και της Κίνας για σύντομη επικύρωση του Πρωτοκόλλου του Κιότο για τον περιορισμό των εκπομπών των αερίων του θερμοκηπίου (Drengson ,1997). Στη Διάσκεψη αυτή η δεκαετία 2005 - 2014 ανακηρύχθηκε ως Παγκόσμια Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφορία, για την οποία θα αναφερθούμε εκτενέστερα παρακάτω.

Το 2003 στο Κίεβο της Ουκρανίας έγινε περιφερειακή συνάντηση. Κατά τη διάρκειά της τα Ηνωμένα Έθνη, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση αποδέχονται μια Κοινή Δήλωση για την Εκπαίδευση και έκτοτε αναπτύσσουν ένα κείμενο στρατηγικής που μεταφράζεται σε κάθε γλώσσα και μετασχηματίζεται σε εθνική στρατηγική με βάση τις εθνικές ανάγκες και επιλογές.

Στη Βίλνα της Λιθουανίας το 2005 εγκρίνεται η Στρατηγική για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Το 2006 στο Στρασβούργο της Γαλλίας το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο εγκρίνει την ανανεωμένη Στρατηγική της Ε.Ε. για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Κύριοι άξονες αυτής της στρατηγικής είναι: α) η Περιβαλλοντική Πολιτική, β) η Πολιτική της Κοινωνικής Αλληλεγγύης και γ) η Σύνθεση των Πολιτικών σε όλους τους τομείς. Ταυτόχρονα, αποφασίζεται ότι η οικονομική αειφορία και η μείωση της φτώχειας πρέπει να έχουν ίση προτεραιότητα με περιβαλλοντικούς στόχους. Για να πραγματοποιηθεί, δηλαδή, η αρχή της Αειφορίας, θα πρέπει να υπάρξει συνδυασμός της κοινωνικής προόδου, η οποία θα αναγνωρίζει και θα λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες όλων των πολιτών, της αποτελεσματικής περιβαλλοντικής διαχείρισης και της διατήρησης υψηλών ρυθμών οικονομικής μεγέθυνσης και απασχόλησης.

Την ίδια χρονιά γίνεται μια σειρά περιβαλλοντικών διασκέψεων στο Ντουμπάι των Ηνωμένων Αραβικών Εμιράτων. Οι εν λόγω διασκέψεις στις οποίες συμμετέχουν υπουργοί περιβάλλοντος και ανώτεροι αξιωματούχοι από περισσότερες από 180 χώρες, επιδιώκουν την προώθηση των θεμάτων της ημερήσιας διάταξης για την παγκόσμια αειφορία, αποδίδοντας έμφαση στη διαχείριση των χημικών ουσιών, την ενέργεια, τον οικολογικό τουρισμό και την παγκόσμια περιβαλλοντική διακυβέρνηση.

Το 2007 στις Βρυξέλλες του Βελγίου το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο σε σχετικό ψήφισμα τονίζει, μεταξύ των άλλων, ότι η προαγωγή της αειφορικής οικονομικής ανάπτυξης και η εξάλειψη της φτώχειας, με παράλληλη διασφάλιση της προστασίας του περιβάλλοντος, είναι από τις σημαντικότερες προκλήσεις των πολιτικών αναπτυξιακής συνεργασίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αυτές είναι αδύνατον να επιτευχθούν χωρίς τον καθορισμό κοινωνικών και περιβαλλοντικών στόχων, που περιλαμβάνουν την περιβαλλοντική προστασία και τη δίκαιη πρόσβαση στους φυσικούς πόρους, καθώς και τον επιμερισμό των οφελών τους (Κ.Ε.Ε., 2013).

Στις 20 - 22 Ιουνίου του 2012, είκοσι χρόνια μετά τη Διάσκεψη Κορυφής του Ρίο του 1992, έγινε Διάσκεψη στην οποία συμμετείχαν 10.047 εκπρόσωποι ΜΚΟ και άλλων "μειζόνων ομάδων" (major groups), καθώς και διαπιστευμένοι αντιπρόσωποι από 191 κράτη - μέλη του ΟΗΕ και διεθνείς οργανισμούς. Το Ρίο+20 αυτοχαρακτηρίστηκε ως η «πιο συμμετοχική Διάσκεψη στην ιστορία», καθώς και αποτέλεσε «μια παγκόσμια έκφραση της δημοκρατίας» (United Nations Conference on Sustainable Development (UNCSD) - President Dilma Rousseff). Οι εκπρόσωποι των ΜΚΟ συμφώνησαν στο γεγονός ότι «η Διάσκεψη αποτέλεσε ευκαιρία κινητοποίησης και ενεργού δράσης των πολιτών (Γεροντέλη & Μιχαηλίδου , 2012, Κυπρίζογλου, 2014).

Εδώ είναι αναγκαίο να σημειωθεί ότι και ανάμεσα στις αναφερόμενες διασκέψεις και συναντήσεις υπήρχαν κατά καιρούς και άλλες, οι οποίες είτε προετοίμαζαν τις επόμενες είτε υπήρξαν άκαρπες ως προς κάποιο αποτέλεσμα, όπως Τεργέστη, Βόννη και Μαρακές το 2001, Μπουένος Άιρες και Μόντρεαλ το 2005, Βρυξέλλες, Παρίσι και Μπαλί το 2007, Πόζναν Πολωνίας το 2008, Κοπεγχάγη το 2009, Βολιβία το 2010.Από το 2010 και μετά, στο τέλος της κάθε χρονιάς διοργανώνεται μια Διάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για την Κλιματική Αλλαγή (το 2010 στο Κανκούν του Μεξικό, το 2011 στο Ντέρμπαν της Νότιας Αφρικής, το 2012 στην Ντόχα του Κατάρ, το 2013 στη Βαρσοβία, το 2014 στη Λίμα του Περού, το 2015 στο Παρίσι και το 2016 στο Μαρακές του Μαρόκο). Το ενδιαφέρον, όμως, έχει ξεφύγει λίγο από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αυτή καθεαυτή, γιατί έχει ανακύψει το μεγίστης σημασίας θέμα της Κλιματικής Αλλαγής με ό, τι αυτό συνεπάγεται.

Ολοκληρώνοντας αυτή την ιστορική αναδρομή, θα ήταν απαραίτητο να αναφερθούμε λίγο εκτενέστερα στην Παγκόσμια Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφορία (2005 - 2014) που αποφασίστηκε στο Γιοχάνεσμπουργκ το 2002. Είναι

πολύ σημαντική, γιατί με βάση τη θεματολογία της κατευθύνθηκαν και τα περιβαλλοντικά προγράμματα που εκπονήθηκαν στα σχολεία. Το θεματικό περιβαλλοντικό της περιεχόμενο ήταν ως εξής:

2006: Νερό – Γαλάζιος Πλανήτης
2007: Καταναλωτισμός & Περιβάλλον
2008: Δάσος – Πράσινος Πλανήτης
2009: Γεωργία, Διατροφή & Ποιότητα Ζωής
2010: Ενέργεια – Ανανεώσιμες Πηγές & Τοπικές Κοινωνίες
2011: Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα
2012: Υγεία & Παραγωγικές Διαδικασίες
2013: Ανθρωπογενές Περιβάλλον & Αειφόρος Διαχείριση
2014: Ενεργοί Πολίτες

Στο πλαίσιο αυτό, τα σχολικά προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ενθαρρύνθηκαν να εργαστούν πάνω σε γνωστικές περιοχές σχετικές με το κάθε Θεματικό Έτος και, ταυτόχρονα, κατέληξαν, όσο ήταν δυνατό κάθε φορά, μέσα από διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων, θεωρητικές και βιωματικές προσεγγίσεις, σε προτεινόμενες πρωτοβουλίες και δράσεις της μαθητικής κοινότητας, με πολλαπλασιαστική δυνατότητα για την τοπική κοινωνία ή την πολιτεία (Κ.Ε.Ε., 2013).

Για να φτάσουμε, όμως, στην υλοποίηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος, είναι απαραίτητος ο σχεδιασμός του ή το μεθοδολογικό πλαίσιο ανάπτυξής του, που προκύπτει μέσω συνεργασίας δασκάλου ή καθηγητή και μαθητών, οι οποίοι αποτελούν την περιβαλλοντική ομάδα.

Κεφάλαιο 2. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η ιστορία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα αρχίζει από τα μέσα της δεκαετίας του 1970. Το 1977 το Κέντρο Μελετών και Επιμόρφωσης (Κ.Ε.Μ.Ε. και αργότερα Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) αναλαμβάνει την ευθύνη για τον προγραμματισμό της εισαγωγής της Π.Ε. στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το ότι το Κ.Ε.Μ.Ε συνεργάστηκε με το Εθνικό Συμβούλιο Χωροταξίας Περιβάλλοντος απέδωσε σημαντικά αποτελέσματα. Τόσο σημαντικά που η χρησιμότητά τους ήταν καθοριστική για τη συνέχιση της Π.Ε. στην Ελλάδα. Έτσι την περίοδο αυτή βλέπουμε τα πρώτα προγράμματα που σχετίζονται με το περιβάλλον στο πλαίσιο των πολιτιστικών δραστηριοτήτων των σχολείων (είναι τα πρόδρομα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης).

Τη δεκαετία του 1980 συνεργάστηκαν το Υπουργείο Συντονισμού, το Κ.Ε.Μ.Ε., το ΥΠ.Ε.Π.Θ., το ΥΠ.Ε.ΧΩ.ΔΕ., το Υπουργείο Γεωργίας και η Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς και επιχειρήθηκε με επιτυχία η πρώτη συστηματική εισαγωγή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Σπυρόπουλος, 1986).

Ο νόμος 1892/90 (Φ.Ε.Κ. 101 τ. Α' /1990) είναι ένας πολύ σημαντικός σταθμός στην εδραίωση και περαιτέρω ανάπτυξη του θεσμού της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, η παράγραφος 13 του άρθρου 111 ορίζει ότι :

«Η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί τμήμα των προγραμμάτων των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σκοπός της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν με ειδικά προγράμματα, ώστε να συμβάλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους.» (Κούσουλας, Κοσμίδης και Σχίζα στο Μπαγάκης, 2001).

Η ένταξη της Π.Ε. γίνεται στα πλαίσια των Σχολικών Δραστηριοτήτων Εκπαιδευτικών Δράσεων, όπως αυτές προβλέπονται από το Αναλυτικό πρόγραμμα. Η υλοποίηση των δραστηριοτήτων αυτών γίνεται εκτός ωρολογίου προγράμματος του σχολείου και η συμμετοχή τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών είναι εθελοντική. Η περιβαλλοντική Εκπαίδευση θα εισαχθεί και στην πρωτοβάθμια

εκπαίδευση το 1991 (Ν. 1964/91 - Φ.Ε.Κ. 69 τ. Α'/1991) με ανάλογους όρους και προϋποθέσεις (Κατσακιώρη, Φλογαΐτη, Παπαδημητρίου, 2008).

Το πλαίσιο και ο τρόπος εφαρμογής των προγραμμάτων καθορίζεται με αποφάσεις του υπουργού Παιδείας και με νομοθετικές ρυθμίσεις. Με αυτό τον τρόπο ιδρύονται και λειτουργούν και οι δύο βασικοί θεσμοί που είναι οι στυλοβάτες της υλοποίησης της Π.Ε. στα σχολεία της χώρας, οι υπεύθυνοι Π.Ε. και τα Κέντρα Π.Ε.(Κ.Π.Ε.). Στον παραπάνω νόμο του 1990 αναφέρεται ότι : «Σε κάθε Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μπορεί να αποσπάται για τρία χρόνια ένας εκπαιδευτικός με απόφαση του οικείου νομάρχη, ως Υπεύθυνος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.» Στη συνέχεια ο θεσμός του υπευθύνου επεκτείνεται και στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των υπευθύνων καθορίζονται με αποφάσεις του εκάστοτε υπουργού Παιδείας, δημοσιεύονται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως και είναι πολλαπλά : διοικητικά, οργανωτικά, συντονιστικά, συμβουλευτικά.

Με παρόμοιες αποφάσεις ιδρύονται και τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και καθορίζονται οι στόχοι τους, καθώς και ο τρόπος στελέχωσης και λειτουργίας τους (Κούσουλας, Κοσμίδης και Σχίζα στο Μπαγάκης, 2001). Αυτά στηρίζουν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προσφέροντας εκπαιδευτικά προγράμματα και δραστηριότητες, επιμορφωτικά προγράμματα, εκπαιδευτικό υλικό, δίκτυα και συνεργασίες σε τοπικό, εθνικό και διεθνές πεδίο (Κατσακιώρη, Φλογαΐτη, Παπαδημητρίου, 2008).

Με τις δύο πρώτες εγκυκλίους που απευθύνει το Υπουργείο Παιδείας στα σχολεία (Γ1/1152/24.9.1991 και Γ2/5548/7.10.1992) ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τη φυσιογνωμία της Π.Ε. και δίνει βασικές κατευθύνσεις για την εφαρμογή της. Διευκρινίζεται ότι η Π.Ε. δεν αποτελεί ιδιαίτερο μάθημα αλλά εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτή συνδέεται με όλα τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται και υλοποιείται ως μορφή εργασίας με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός ειδικού προγράμματος (project). Τονίζεται με αυτό τον τρόπο η διεπιστημονική προσέγγιση της Π.Ε. όντας άρρηκτα δεμένη με τη σφαιρικότητα του κόσμου που μας περιβάλλει. Υπάρχει προσδιορισμός στόχων και σκοπών της. Επισημαίνεται ότι τα θέματά της είναι απαραίτητο να αντλούνται από το άμεσο περιβάλλον των μαθητών και κυρίως, από τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα. Κρίνεται απαραίτητη η διεπιστημονική

θεώρηση και προσέγγιση της γνώσης. Οι βασικές αρχές διδασκαλίας και μάθησης στην Π.Ε. τίθενται στα πλαίσια μιας κονστρουκτιβιστικής παιδαγωγικής θεώρησης. Τέλος, υπάρχει σαφής αναφορά στην απαραίτητη συνεργασία όλων των παραγόντων που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα (Διευθυντής του σχολείου, Σύλλογος Διδασκόντων, Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, ακόμα και η τοπική κοινότητα του σχολείου) για την ορθή υλοποίηση των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Κατσακιώρη, Φλογαΐτη, Παπαδημητρίου, 2008)

Με την εγκύκλιο Γ2/5548/7.10.1992 αναγνωρίζεται ότι η Π.Ε. έχει τις δυνατότητες και τη δυναμική να συμβάλει σημαντικά στην αναβάθμιση του ρόλου του σχολείου, αλλά και στη συνολική ανάπτυξη των μαθητών. Άλλωστε και τα άρθρα 1 και 5 του Ν.1566/1985 για την εκπαίδευση αναφέρουν ότι οι γενικοί σκοποί και της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι να γίνει: «... ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν ειρηνικά…». Επίσης, ότι οι μαθητές « … αποκτούν την ικανότητα να διακρίνουν τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν μέσα σ' αυτό (το περιβάλλον)…» και επίσης μαθαίνουν «…να αντιμετωπίζουν με κριτικό και δημιουργικό πνεύμα και τη ζωή και το περιβάλλον τους, μέσα σε κλίμα δημιουργικού διαλόγου και συλλογικής προσπάθειας…». Ο σκοπός της Π. Ε. μπορεί να αναλυθεί σε τρεις βασικούς άξονες : τον γνωστικό, τον συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό (Φλογαΐτη, 1998). Έτσι, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εμπλουτίζουν και να οργανώνουν τις εμπειρίες από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, να εκτιμούν, να συζητούν, να ενδιαφέρονται και να λαμβάνουν αποφάσεις για τα θέματα που επεξεργάζονται. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι απολύτως σύμφωνα με τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, όπως αυτοί περιγράφονται στους παραπάνω νόμους (Γεωργαντάς, 2009).

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, εντάσσεται και η έννοια της αειφορίας, μετά και την Παγκόσμια Συνδιάσκεψη του Ρίο ντε Τζανέιρο το 1992 και τη Διάσκεψη της Θεσσαλονίκης το 1997. Βλέπουμε πιο συχνές τις αναφορές στο θέμα της αειφόρου ανάπτυξης σε ό, τι αφορά τις υπουργικές αποφάσεις και τις εγκυκλίους. Στόχος, πλέον, είναι η αειφόρος ανάπτυξη. Σύμφωνα με τις εγκυκλίους Γ2/4881/11.9.1998 και Γ2/4255/22.9.1999, οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με το

σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης καλούνται να εστιάσουν στον εντοπισμό τοπικών περιβαλλοντικών προβλημάτων και πάλι, αλλά με βάση τον τρέχοντα προβληματισμό για την αειφορία, να συνεργαστούν με τους τοπικούς φορείς και να καταρτίσουν ένα σχέδιο δράσης κατάλληλο για τις περιβαλλοντικές ομάδες του σχολείου τους (Flogaitis et al. 2005, Λιαράκου, 2006, Κατσακιώρη, Φλογαΐτη, Παπαδημητρίου, 2008).

Από το 2005 το υπουργείο Παιδείας αναλαμβάνει πρωτοβουλίες στα πλαίσια της Δεκαετίας για την Αειφόρο Ανάπτυξη της UNESCO. Οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με τα καινοτόμα προγράμματα (Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Πολιτιστικών Θεμάτων), ωθούνται, κατά κάποιον τρόπο, να εργάζονται πάνω στις γνωστικές περιοχές που έχουν σχέση με το αντίστοιχο θεματικό έτος (τα θεματικά έτη αναφέρονται στο προηγούμενο κεφάλαιο). Αφού ασχοληθούν με θέματα αντίστοιχα, ακόλουθα καταλήγουν σε πρωτοβουλίες και δράσεις της μαθητικής κοινότητας ή της τοπικής κοινωνίας ή της πολιτείας (Εγκύκλιος Γ7/105087) (Κατσακιώρη, Φλογαΐτη, Παπαδημητρίου, 2008).

Εδώ είναι σημαντικό να γίνει ο εξής διαχωρισμός. Η εφαρμογή των περιβαλλοντικών προγραμμάτων στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης γίνεται μόνο σε ώρες εκτός ωρολογίου προγράμματος. Η συμμετοχή σ' αυτά είναι, όπως αναφέρθηκε, προαιρετική και για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές. Κάθε εκπαιδευτικός ή μαθητής έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει σε δύο το πολύ προγράμματα, ενώ για κάθε πρόγραμμα διατίθεται ένα δίωρο την εβδομάδα. Όσον αφορά την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, από το 2005 τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης υλοποιούνται κυρίως εντός του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου, στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης.

Η εικόνα, όμως, που παρουσιάζει η εφαρμογή της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα σχολεία, θα λέγαμε, ότι δεν είναι ικανοποιητική. Η υλοποίηση των προγραμμάτων στηρίζεται, κυρίως, στην πρωτοβουλία και στις προσπάθειες που κάνουν οι ίδιοι οι δάσκαλοι, οι οποίοι, μάλιστα, πολλές φορές, δεν βρίσκουν την υποστήριξη που χρειάζονται από τους αρμόδιους φορείς.

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων της Π.Ε. στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, έχουμε εξάγει τα εξής συμπεράσματα (Σκαναβή, 2004) :

α) Το περιεχόμενο των προγραμμάτων δεν είναι καθορισμένο, με αποτέλεσμα να περιλαμβάνουν πολύ συχνά πολιτιστικά θέματα και δραστηριότητες.

β) Η διδακτική μεθοδολογία που ακολουθείται παρουσιάζει αδυναμίες. Δηλαδή, πολλές φορές τίθενται μεγάλοι στόχοι, χωρίς να εξετάζεται αν υπάρχει δυνατότητα υλοποίησής τους ή χωρίς να επιλέγονται οι κατάλληλες δραστηριότητες για την επίτευξη αυτών των στόχων.

γ) Συναντούνται πολλές ελλείψεις στα μέσα και τα εργαλεία υλοποίησης των προγραμμάτων.

δ) Θεωρείται πολλές φορές ότι αρκεί η συλλογή των πληροφοριών από διάφορες πηγές για ένα θέμα, χωρίς να γίνεται μελέτη του προβλήματος που εξετάζεται σε βάθος.

ε) Δε γίνεται αξιολόγηση ή γίνεται αλλά λανθασμένα κι έτσι δεν υπάρχει ουσιαστική αξιολόγηση της πορείας και της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, αλλά και της συμμετοχής των μαθητών.

στ) Μικρή συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αλλά και καμία επικοινωνία μεταξύ τους, ούτε και κάποιο όργανο συντονισμού, ώστε να υπάρχουν συμπράξεις και κοινές δράσεις ανάμεσα στα σχολεία.

Η παραπάνω εικόνα είναι αναγκαίο να ανατραπεί. Αυτό μπορεί να γίνει με παρεμβάσεις και βελτιώσεις στα προγράμματα Π.Ε. και με σημαντικές αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και των δύο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης. Όσον αφορά τα προγράμματα χρειάζεται αναθεώρηση του περιεχομένου τους, αλλά και της διαδικασίας εφαρμογής και αξιολόγησής τους. Επιπλέον, είναι απαραίτητα κίνητρα από τους αρμόδιους φορείς, υποστηρικτικό υλικό και πόροι στους εκπαιδευτικούς, με ταυτόχρονη διοργάνωση σεμιναρίων επιμόρφωσης. Επίσης, είναι πολύ σημαντικό ότι τα τελευταία χρόνια η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η υλοποίηση σχετικών προγραμμάτων έχει εισαχθεί στα προγράμματα σπουδών των ελληνικών πανεπιστημίων, κάτι που είναι πολύ ευνοϊκό για την ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα εκπαιδευτικών που θα είναι περισσότερο ικανοί και κατάλληλα επιμορφωμένοι, ώστε να προωθούνται σωστά οι σκοποί, οι στόχοι και οι

αρχές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αλλά και η ανάπτυξη της έρευνας σ' αυτό τον τομέα (Σκαναβή, 2004).

Τα προγράμματα Π.Ε. διέπονται από τις παρακάτω βασικές αρχές και χαρακτηριστικά της (Φλογαΐτη, 1993) :

«Η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι μια καινοτόμος εκπαιδευτική διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών, ώστε να αναπτυχθούν στα άτομα και στις κοινωνικές ομάδες οι ικανότητες και οι στάσεις οι απαραίτητες για την κατανόηση της αλληλεπίδρασης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος. Απαιτεί πρακτική ενασχόληση, ενεργό συμμετοχή, άσκηση στη διαδικασία λήψεως αποφάσεων και συμβάλλει στη διαμόρφωση στα άτομα και στις κοινωνικές ομάδες ενός κώδικα συμπεριφοράς για θέματα σχετικά με το περιβάλλον (με την ευρύτερη έννοια του όρου) και την Αειφορία.»

Η Π.Ε. προσεγγίζει το περιβάλλον σφαιρικά και διεπιστημονικά, με τις ευρύτερες διαστάσεις του στον κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό και οικολογικό τομέα. Για να έχει, όμως, επιτυχία σε αυτό, χρειάζεται ένα άνοιγμα της εκπαίδευσης προς τη ζωή, αφήνοντας το σχολείο τον απομονωμένο του χαρακτήρα και αναλαμβάνοντας ένα δυναμικό ρόλο. Οφείλει να υπερβαίνει τους τέσσερις τοίχους της σχολικής αίθουσας, χωρίς, όμως και να τους καταργεί. Ως περιβάλλοντα μάθησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν και άλλοι χώροι. Όπως δεν υπάρχει και περιορισμός χρόνου, διότι υπάρχει η δυνατότητα και, ίσως, είναι και απαραίτητο να συνεχίζεται καθόλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, συμμετέχοντας με αυτό τον τρόπο στη διατήρηση και βελτίωση του περιβάλλοντος χώρου του.

Για το σκοπό αυτό οι πρακτικές που υιοθετούνται είναι από την αντιαυταρχική αγωγή με τον εκπαιδευτικό να έχει ρόλο συντονιστικό, συμβουλευτικό και συνεργατικό. Η Π.Ε. υποστηρίζει την ομαδική εργασία, όπου η αξιολόγηση αποσκοπεί στην αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων των προγραμμάτων. Στον τομέα αυτό η αξιολόγηση είναι ένα θέμα με ζωτικό και πρωταρχικό ενδιαφέρον ώστε να εκφέρουμε ένα πειστικότερο λόγο, τον οποίο να προσέχει η δημόσια κοινή γνώμη και, τελικά, να υπάρχει η ακριβέστερη μέτρηση του αντίκτυπου που έχει η διαδικασία τόσο της Π.Ε.. όσο και της αξιολόγησής της στον τομέα της προστασίας του περιβάλλοντος (Bennett, 1988 - 89).

Ολοκληρώνοντας, θα λέγαμε ότι η ανάγκη να εισαχθεί ουσιαστικά η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στη ζωή μας, είναι πλέον επιτακτική λόγω της περιβαλλοντικής επιβάρυνσης και της όξυνσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Είναι υπόθεση ζωτική για τον κάθε πολίτη για να έχει συνείδηση των σχέσεων που τον συνδέουν με το περιβάλλον του και έτσι να ενεργοποιηθεί. Αυτό, όμως, δε θα έχει επιτυχία, αν δεν αρχίσει η ευαισθητοποίησή του από το σχολείο. Αυτός είναι και ο βασικότερος στόχος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Βέβαια η Π.Ε. από μόνη της δεν αποτελεί «πανάκεια» για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Είναι, όμως, ένα μέσο για άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, στην προοπτική μιας συλλογικής παρέμβασης των παιδιών, των εφήβων, αλλά και των ενηλίκων στην προστασία και διατήρηση του περιβάλλοντος (Φύκαρης, 1998). Άλλωστε η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως εκπαιδευτική διαδικασία ορίζεται ως «η διαδικασία που θα βοηθήσει τους πολίτες να αποκτήσουν γνώση του περιβάλλοντος και πάνω από όλα να γίνουν ικανοί και αποφασισμένοι να έχουν διάθεση, να εργαστούν ατομικά και συλλογικά για την επίτευξη και τη διατήρηση μιας δυναμικής ισορροπίας, μεταξύ της ποιότητας ζωής και της ποιότητας του περιβάλλοντος» (Hungerford et al., 1980), «πρέπει να αναπτύξει στους μαθητές την ικανότητα να μαθαίνουν για το περιβάλλον και τα προβλήματά του και να τους βοηθά να λαμβάνουν τις δικές τους αποφάσεις », γεγονός που «προέρχεται από συνεχή διαδικασία μάθησης που απαιτεί χρόνο για να επιτευχθεί» (Knapp, 2000, Δημητρίου, 2005).

Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογικό πλαίσιο ανάπτυξης ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Στο Δημοτικό σχολείο, από την Α' έως και την Δ' τάξη υπάρχουν οι ώρες της Ευέλικτης Ζώνης (3 ώρες στην Α' και Β' τάξη και 2 ώρες στη Γ' και Δ΄ τάξη). Σ' αυτές τις ώρες, κυρίως, υλοποιούνται τα λεγόμενα καινοτόμα προγράμματα: Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Είναι δυνατόν, βέβαια, να υλοποιηθούν και διαθεματικά. Για υλοποίηση προγραμμάτων στις δύο τελευταίες τάξεις, Πέμπτη (Ε') και Έκτη (Στ') Δημοτικού, αυτό γίνεται μόνο διαθεματικά στα πλαίσια των άλλων μαθημάτων του Ωρολογίου προγράμματος. Αυτό το ωρολόγιο πρόγραμμα εφαρμόζεται από το σχολικό έτος 2016 - 2017.

Ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για να υλοποιηθεί είναι απαραίτητο να ακολουθήσουμε ένα συγκεκριμένο μεθοδολογικό πλαίσιο. Μέσα από αυτό το πλαίσιο αποσκοπούμε στη συλλογική εργασία, στο συλλογικό πνεύμα, στην πρωτοβουλία των συμμετεχόντων, στην απόκτηση και ανάπτυξη της κοινωνικής μάθησης.

Αρχικά, ο δάσκαλος ή η δασκάλα μαζί με τους μαθητές επιλέγουν το θέμα του προγράμματος. Η επιλογή του γίνεται ύστερα από συζήτηση, τοποθετήσεις των συμμετεχόντων πάνω στο θέμα, διατύπωση ιδεών, ανταλλαγή απόψεων, ώστε η ομάδα να βοηθηθεί στην απομόνωση του προβλήματος - θέματος, το οποίο στη συνέχεια θα αποτελέσει αντικείμενο διαπραγμάτευσης και διερεύνησης. Προσδιορίζεται, λοιπόν, ακριβώς το θέμα και καθορίζονται τα όριά του. Όλοι έχουν τη δυνατότητα και το δικαίωμα να κάνουν προτάσεις. Υπάρχουν, όμως, κάποια κριτήρια επιλογής του θέματος. Σημαντικό είναι να εμπίπτει στα ενδιαφέροντα των παιδιών και να τους δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσουν εμπειρίες και γνώσεις, καθώς και να αναπτύξουν δεξιότητες. Η σωστή επιλογή θα βοηθήσει στην υλοποίηση του προγράμματος και στην αποφυγή χαοτικών καταστάσεων και δυσάρεστων εκπλήξεων. Επίσης, είναι βασικό να έχει σχέση με το άμεσο περιβάλλον τους, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να αντλούν πληροφορίες σχετικές με το θέμα από αυτό. Επιπλέον, θα πρέπει να είναι δυνατό να μελετηθεί στο χρόνο, με τα μέσα και με τις αναγκαίες συνεργασίες που θα διατεθούν. Ο εκπαιδευτικός συμπαραστέκεται, προκαλεί ερεθίσματα, προτείνει ως ισότιμο μέλος της ομάδας, βοηθά στην έξοδο από προβληματικές καταστάσεις, οδηγεί στην κατάληξη συμπερασμάτων.

Το επόμενο στάδιο, μετά την επιλογή του θέματος, είναι η διατύπωση των σκοπών και στόχων του προγράμματος. Υπάρχει καθορισμός των βασικών σκοπών, καθώς και των γνωστικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών στόχων. Η διατύπωση γίνεται με ρήματα που δηλώνουν συγκεκριμένες ενέργειες των μαθητών που θα ασχοληθούν με το θέμα, όπως καταγράφω, κατατάσσω, συνεργάζομαι, παρουσιάζω. Απαιτείται προσοχή στη σωστή διατύπωση γιατί αυτή είναι που θα οδηγήσει σε σωστή έκβαση των εργασιών και σε θετικά αποτελέσματα.

Απαραίτητο, έπειτα, είναι να καθοριστεί το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης του προγράμματος. Σ' αυτό πρέπει να λάβει κανείς υπόψη του σε ποια τάξη θα λάβει χώρα το πρόγραμμα και αυτό γιατί διαφέρουν οι ώρες της Ευέλικτης Ζώνης από τάξη σε τάξη, επομένως, επηρεάζεται και η διάρκεια του εκάστοτε προγράμματος. Στις δύο πρώτες τάξεις οι ώρες της Ευέλικτης Ζώνης είναι τρεις, ενώ στην Τρίτη(Γ') και Τετάρτη (Δ') είναι δύο. Στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού τα προγράμματα γίνονται διαθεματικά, όπως προαναφέρθηκε. Ο καθορισμός της διάρκειας γίνεται σε μήνες και είναι αναγκαίος ώστε να οργανωθούν έγκαιρα οι επισκέψεις των μαθητών σε σχετικούς με το πρόγραμμα χώρους, καθώς και συναντήσεις με ειδικούς και επιστήμονες.

Ως προς τη μεθοδολογική προσέγγιση του ζητήματος επιλέγεται η καταλληλότερη για το κάθε ζήτημα/θέμα του προγράμματος που έχει επιλεγεί, καθώς και οι ειδικότερες διδακτικές στρατηγικές.

Στη φάση των διδακτικών ενεργειών, αρχικά, ανιχνεύονται οι προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών. Θέλουμε, δηλαδή, να διερευνήσουμε το τι γνωρίζουν ή τι νομίζουν οι μαθητές για το ζήτημα πριν αρχίσουμε τις δραστηριότητες πάνω σ' αυτό. Αυτό είναι το στάδιο της αρχικής αξιολόγησης, που θα αναλυθεί παρακάτω. Οι μαθητές έχουν ενεργό συμμετοχή στο σχεδιασμό και την οργάνωση των δραστηριοτήτων. Θα αποφασίσουν με τι ακριβώς θα ασχοληθούν, ποιες υποχρεώσεις θα αναλάβουν μεμονωμένα ή ομαδικά, πώς θα μοιράσουν τις δραστηριότητες, σε ποιες πηγές θα ανατρέξουν, από πού θα αναζητήσουν πληροφορίες και βοήθεια.

Για να προχωρήσουν όλα όσα προαναφέρθηκαν, είναι αναγκαίο να καθορισθούν και να συγκροτηθούν οι ομάδες εργασίας. Αυτό επιτυγχάνεται αν η ένταξη γίνεται σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή και τις υποχρεώσεις που αναλαμβάνει για τα αντικείμενα διερεύνησης που έχουν προκύψει. Επίσης, στην πορεία των εργασιών, όσον αφορά τις εργασίες που γίνονται ξεχωριστά από κάθε ομάδα, υπάρχουν και ολομέλειες στις οποίες συζητούνται τα βήματα των ομάδων,

επισημαίνονται προβλήματα, δίνονται λύσεις, γίνονται διορθώσεις, διατυπώνονται κρίσεις και ελέγχεται το χρονοδιάγραμμα. Κατά την εργασία των μαθητών επιδιώκεται να μετέχουν στις ομάδες ή στην ολομέλεια ή να υποστηρίζουν, όποτε χρειαστεί, εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων για να ενισχύεται η δυνατότητα διεπιστημονικής προσέγγισης του θέματος.

Όταν ολοκληρωθούν οι εργασίες, γίνεται επεξεργασία, ταξινόμηση και οργάνωση όλων των πληροφοριών και των εργασιών των επιμέρους ομάδων που έγιναν ή συγκεντρώθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Παρουσιάζονται οι επιμέρους εργασίες, ανταλλάσσονται απόψεις, γίνεται κριτική και οι απαραίτητες διορθώσεις και τροποποιήσεις ή συμπληρώσεις, ώστε το αποτέλεσμα να είναι το ζητούμενο και αυτό που επιδιώχθηκε από την αρχή του προγράμματος.

Στο τέλος του προγράμματος, για να ολοκληρωθεί η εργασία που έγινε, γίνεται η σύνθεσή της. Εδώ έχουμε τη συγκρότηση της τελικής μορφής της εργασίας, η οποία μπορεί να είναι κατασκευή, έκθεση αντικειμένων, κείμενο, θεατρικό δρώμενο κ.ά. ή συνδυασμός αυτών. Επιπλέον, είναι δυνατόν να γίνει συρραφή των αποτελεσμάτων των ομάδων και να συνταχθεί ή διατυπωθεί ένα καινούριο κείμενο.

Υπάρχει και το στάδιο παρουσίασης του προγράμματος στη σχολική ή την ευρύτερη κοινότητα στα πλαίσια εκδήλωσης όλων των καινοτόμων δράσεων του σχολείου.

Επιπρόσθετα, έχουμε την αξιολόγηση του προγράμματος, η οποία γίνεται είτε γραπτά είτε προφορικά στην αρχή (αρχική), στη διάρκεια (διαμορφωτική) και στο τέλος(τελική) του προγράμματος. Τέλος, γίνεται η κοινοποίηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος για ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των υπόλοιπων μαθητών του σχολείου και των πολιτών της κοινότητας που ανήκει αυτό.

Η αξιολόγηση του προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι ένα πολύ βασικό κομμάτι του σχεδιασμού και της ολοκλήρωσής του. Αρχικά, είναι απαραίτητο να αναλύσουμε την έννοια αξιολόγηση στη ζωή μας. Έπειτα, θα γίνει αποσαφήνιση της λέξης αξιολόγηση γενικότερα στην εκπαίδευση και, ακόλουθα, της αξιολόγησης ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 4. Περί αξιολόγησης

4.1 Εισαγωγικά

Η αξιολόγηση (evaluation) ως επιστήμη και ως γνωστικό αντικείμενο είναι κάτι σχετικά καινούριο. Ως πρακτική, όμως, είναι πολύ παλιά. Θα λέγαμε ότι ο άνθρωπος αξιολογεί και αξιολογείται από καταβολής κόσμου. Υπάρχουν πληροφορίες ότι διαδικασίες και μέσα αξιολόγησης συναντούνται στην αρχαία Κίνα και χρονολογούνται από την τρίτη χιλιετηρίδα προ Χριστού. Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι η αξιολόγηση ως διαδικασία υπάρχει από τότε που ο άνθρωπος αρχίζει να σχεδιάζει πράγματα, καταστάσεις ή προγράμματα στην καθημερινή του ζωή και, ακόλουθα, τα κρίνει διορθώνοντας τυχόν αδυναμίες τους. Αυτό μπορεί να συμβεί είτε επίσημα είτε ανεπίσημα. Δηλαδή, αυτή η αξιολόγηση μπορεί να αποτελεί μια απλή κριτική ή να έχουμε μια τυπική μεθοδολογική διαδικασία της αποτίμησης - έκβασης του αποτελέσματος. Μ΄ αυτή την έννοια οφείλουμε να θεωρήσουμε την αξιολόγηση ως αυτονόητο και επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την αποτίμηση κάθε ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας ή του αποτελέσματός της. Αποτελεί, δε, το τελικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας. Αυτή τη διαδικασία τη χαρακτηρίζει πρωταρχικά ο σχεδιασμός της και, στη συνέχεια, η υλοποίηση αυτού του σχεδιασμού. Μέσα από την αξιολόγηση έχουμε την επιδίωξη της διαπίστωσης της επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου. Ανάλογα με το αν επιτεύχθηκε αυτός και σε ποιο βαθμό, εξετάζουμε και τις παραμέτρους που τυχόν υπάρχουν και βοήθησαν ή παρεμπόδισαν την πραγματοποίησή του.

Τα επιμέρους στάδια, καθώς και η συνολική πορεία της αξιολόγησης διακρίνονται κυρίως σε εκείνες τις δραστηριότητες του ανθρώπου, οι οποίες έχουν μεγαλύτερη οργάνωση και είναι πιο πολύ σημαντικές. Τέτοιες είναι δραστηριότητες για τις οποίες πρόκειται να δαπανηθούν χρηματικά ποσά ή να απασχοληθεί μεγάλος αριθμός ανθρώπινου δυναμικού και των οποίων τα αποτελέσματα θα έχουν θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο και στις ζωές άλλων ανθρώπων. Κατά κανόνα η διαδικασία αυτή των σταδίων αφορά ανθρώπινες προσπάθειες που αναλαμβάνονται από φορείς, κρατικούς και μη. Βέβαια αναφερόμαστε στην ίδια διαδικασία και για μεμονωμένες προσπάθειες, που θεωρούνται από τα άτομα σημαντικές στην καθημερινή μας ζωή, στις κοινές ανθρώπινες δραστηριότητες. Ως εκ τούτου, το κάθε άτομο, είτε ως απλός πολίτης, είτε ως επαγγελματίας, είτε ως φορέας ενός θεσμού αξιολογεί το κάθε τι που

διαδραματίζεται και μάλιστα σε καθημερινή βάση. Και, εν τέλει, ως κριτής βγάζει τα συμπεράσματά του, με το να αποδίδει ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό ή ιδιότητα σε κάποιο πρόσωπο, πράγμα, δράση ή κατάσταση.

Βέβαια οι περισσότερες αξιολογήσεις γίνονται, κατά κανόνα, με απλό τρόπο, δηλαδή χωρίς σύστημα, αυθόρμητα κι αυθαίρετα. Αυτό, όμως, σημαίνει ότι δεν τηρούνται κάποιες προϋποθέσεις, οι οποίες διασφαλίζουν την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα των αξιολογήσεων αυτών. Αυτές είναι έννοιες που είναι απαραίτητες για μια αξιολόγηση και θα αναλυθούν στη συνέχεια. Επιπλέον, κάποιες αξιολογήσεις γίνονται και χωρίς σύνδεση με κάποιες αρνητικές ή θετικές επιπτώσεις στο δέκτη της αξιολόγησης. Ωστόσο, αξιολογήσεις οι οποίες έχουν άμεση συνάρτηση με την οργάνωση, τη λειτουργία και τις επιπτώσεις στο κοινωνικό σύνολο και αναφέρονται σε σημαντικούς θεσμούς, όπως είναι το εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο και θα επικεντρωθεί η παρούσα εργασία, οφείλουν να γίνονται με συστηματικό τρόπο, συγκεκριμένα κριτήρια και στόχους. (Κωνσταντίνου, 2000)

Σε κάθε δραστηριότητα του ανθρώπου τίθεται κάποιος συγκεκριμένος σκοπός που έχουμε ως επιδίωξη την πραγμάτωσή του. Έτσι ακριβώς συμβαίνει και σε κάθε διαδικασία στο εκπαιδευτικό σύστημα, επιδιώκεται δηλαδή, η υλοποίηση ενός σκοπού. Η πραγματοποίησή του ή όχι ελέγχεται με την αξιολόγησή του. Το ίδιο, λοιπόν, λαμβάνει χώρα και στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όσον αφορά την αξιολόγησή τους. Τίθεται κάποιος σκοπός με κάποιους επιμέρους στόχους και καλείται η αξιολόγηση που θα διενεργηθεί να κρίνει αν και σε ποιο βαθμό υλοποιήθηκαν αυτοί.

4.2 Εννοιολογική αποσαφήνιση της αξιολόγησης

Σχετικά με την έννοια της αξιολόγησης υπάρχει ένα οξύ εννοιολογικό πρόβλημα, το οποίο σχετίζεται με τη διαμόρφωση της ορολογίας σχετικά με την επιστήμη αυτή. Στην ελληνική βιβλιογραφία ειδικά το πρόβλημα εντείνεται για δύο λόγους. Ο πρώτος είναι, γιατί ενώ το θέμα αυτό υπάρχει και σε άλλες γλώσσες, μεταφέρεται και στην ελληνική από μεταφράσεις ή αποδόσεις ξένων όρων, κυρίως αγγλικών, σε παρόμοιες εργασίες που γράφονται στα ελληνικά. Ο δεύτερος είναι ότι κανένας ελληνικός όρος δε φαίνεται αρκετά περιεκτικός ώστε να αποδώσει με μία λέξη, επαρκώς, όλους τους αντίστοιχους ξένους όρους.(Δημητρακόπουλος, 2010) Για

να γίνει, λοιπόν, δυνατό να προχωρήσουμε στην έννοια της αξιολόγησης είναι απαραίτητο να δούμε την αξιολόγηση τόσο στη διεθνή βιβλιογραφία, όσο και σχετικά με κάποιους όρους οι οποίοι είναι σχετικοί με αυτήν, όπως έλεγχος, εκτίμηση, μέτρηση, εξέταση, βαθμολόγηση, τεστ.

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία διεθνώς, δε διακρίνεται ομοφωνία τόσο στην έννοια, όσο και στο περιεχόμενο του όρου αξιολόγηση.

Ο Patton (1986) αναφέρει ότι δεν μπορεί να διατυπωθεί ένας ορισμός για την αξιολόγηση που να καλύπτει επαρκώς όλες τις πλευρές της διαδικασίας της.

Κατά μια γενική θεώρηση των Worthen & Sanders (1973 και 1987), με την οποία τάσσονται και οι Webster & Stufflebeam (1978), με την οποία συμφωνεί και ο Δημητρόπουλος (2010), «αξιολόγηση είναι ο καθορισμός της αξίας κάποιου προσώπου, πράγματος κτλ.»

Ο Guba (1969) αναζητώντας έναν κοινό ορισμό της αξιολόγησης, εντοπίζει τρεις κατευθύνσεις στο περιεχόμενο των ορισμών της αξιολόγησης που είχε συναντήσει στη βιβλιογραφία. Αυτές είναι η μέτρηση, η συμφωνία σκοπών και πράξεων και η επιστημονική κρίση.

Βλέποντας τον ορισμό της αξιολόγησης κατά Stufflebeam et al (1971), πρόκειται για τη διαδικασία σχεδίασης, συλλογής, καθώς και παροχής πληροφοριών, αποσκοπώντας στη διευκόλυνση της επιλογής μεταξύ εναλλακτικών λύσεων.

Κατά Galloway (1975), αξιολόγηση είναι ένας ευρύτατος όρος, που αναφέρεται σε μια συνεχή διαδικασία κατά την οποία συλλέγονται πληροφορίες, γίνεται κριτική τους και, κατόπιν αυτού, λαμβάνονται αποφάσεις.

Η αξιολόγηση, επίσης, είναι η διαδικασία μέσω της οποίας υπάρχει καθορισμός του βαθμού επίδρασης ή αξίας ενός προγράμματος ή μιας ενέργειας ή ενός ατόμου ή περιστατικού. Ταυτόχρονα, όμως, είναι και το αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής.(Dressel, 1976, Βαλσαμάκη - Ράλλη, 1979).

Άλλος ένας ορισμός της είναι «η μέθοδος που χρησιμοποιείται για καλύτερη κατανόηση της σύγχρονης γνώσης που κατέχει ένας μαθητής» (Diettel, Herman & Knuth, 1991). Εδώ διαφαίνεται καθαρά ότι αυτό που μαθαίνει ο μαθητής μεταβάλλεται διαρκώς και γι' αυτό είναι αναγκαίο η αξιολόγηση να επαναλαμβάνεται κατά τακτά χρονικά διαστήματα.

Ακόλουθα, ορίζεται ως διαδικασία απόδοσης αξίας σε πρόσωπο, προϊόν, αντικείμενο ή πρόγραμμα, βασιζόμενη σε συγκεκριμένα, σαφή και προσδιορισμένα κριτήρια, που εμπεριέχει αξιολογικές κρίσεις για τα δεδομένα που συλλέχθηκαν

περιγραφικά ή με παρατήρηση, καθώς και για αποφάσεις που πρέπει να ληφθούν (Sax, 1989, Payne, 1992, Gage & Berliner, 1991).

Σε πολλούς από τους παραπάνω ορισμούς συναντάται ο όρος αξία. Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε ότι αυτός ο όρος φανερώνει αυτό με το οποίο κρίνεται η ανθρώπινη δραστηριότητα. Συγχρόνως, φαίνεται και το αποτέλεσμα που προέρχεται συγκρίνοντας με άλλα ομοειδή αντικείμενα, πάντα ως κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 1995).

Ο Suchman (1967) στην προσπάθειά του να καθιερωθεί ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός για την αξιολόγηση, κάνει διάκριση ανάμεσα στην έννοια της αξιολόγησης και της αξιολογικής έρευνας, αν και κάποιοι θα διαφωνούσαν μαζί του γιατί υπάρχουν και πάρα πολλές ομοιότητες μεταξύ έρευνας και αξιολόγησης. Άλλωστε, κατά κάποιους, η αξιολόγηση είναι η συστηματική εφαρμογή κοινωνικής έρευνας με σκοπό να επιτευχθεί η εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής παρέμβασης (Rossi & Freeman, 1993). Όσοι αξιολογούν στηρίζονται στις υπάρχουσες μεθόδους κοινωνικών ερευνών. Αυτό, όμως, που κάνει την αξιολόγηση να ξεχωρίζει σε σχέση με τις άλλες μορφές κοινωνικής έρευνας δεν είναι οι μέθοδοι, αλλά ο σκοπός της. Πρωταρχικά, ενδιαφέρεται να καθορίσει το λόγο για τον οποίο έχει αξία μια εφαρμοσμένη πολιτική ή μια σχεδιασμένη παρέμβαση (Clarke, 1999). Στην αξιολόγηση για να διατυπώσουμε ή να τεκμηριώσουμε την κρίση της αξίας ενός προϊόντος, μιας διαδικασίας ή ενός προγράμματος, δεν είναι υποχρεωτική η χρήση συστηματικών διαδικασιών ή τεκμηρίων αυτής της κρίσης. Αντίθετα, η αξιολογική έρευνα προϋποθέτει τη χρήση των επιστημονικών μεθόδων και τεχνικών που έχουν σκοπό περισσότερο την απόδειξη παρά τη θεώρηση της αξίας κάποιας προσπάθειας ή κάποιου αποτελέσματος (Δημητρόπουλος, 2010). Η αξιολόγηση ερευνά αλλά και συγκεντρώνει νέες πληροφορίες που αποσκοπούν στην αξιοποίησή τους για αλλαγή και λήψη αποφάσεων (Ζυγούρη, 2005). Από την άλλη μεριά, η έρευνα δεν περνά στη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων, είναι η πορεία επίτευξης αξιόπιστων λύσεων σε προβλήματα με τη συλλογή, την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων, οι οποίες παρέχουν, σε κάθε γνωστικό κλάδο, τη δυνατότητα ανάπτυξης ισχυρής γνωστικής βάσης, διασφαλίζοντας την ωριμότητά του (Cohen & Manion, 2000).

Η αξιολόγηση είναι απαραίτητο να διαχωριστεί από τον έλεγχο, έννοια με την οποία συγχέεται κάποιες φορές εξαιτίας της μετάφρασης των όρων assessment (αποτίμηση) και audit (λογιστικός έλεγχος, απολογισμός) αφενός και αφετέρου άλλες φορές ταυτίζουμε την έννοια της αξιολόγησης με αυτή του ελέγχου (Βεργίδης, 2001).

Ο έλεγχος γίνεται με κάποιο εξωτερικό, ως προς τη διαδικασία, μοντέλο αναφοράς και προηγείται από αυτή. Η αξιολόγηση το τοποθετεί αυτό το στοιχείο σε ένα πολύ πιο σύνθετο σύστημα και καθώς αναπτύσσεται, τις περισσότερες φορές το εμπλουτίζει και το τροποποιεί.

Ο έλεγχος εξαρτάται από την ύπαρξη μιας νόρμας και του εργαλείου μέτρησής του και αποτελεί μια περισσότερο κανονιστική προσέγγιση από την αξιολόγηση, η οποία αναζητά κυρίως το νόημα, τη σημασία.

Όσον αφορά τον έλεγχο, πρόκειται για μια διαδικασία αναλυτική και στηρίζεται στην αποσύνθεση μιας ζωντανής πραγματικότητας σε στοιχεία απλά και διακριτά. Η αξιολόγηση είναι μια συνθετική, συνδυαστική και διαλεκτική διεργασία, που τείνει να αποκαθιστά την κοινωνική πραγματικότητα στην ολότητά της και να ρίχνει φως στις επιμέρους σχέσεις.

Χρονικά ο έλεγχος τοποθετείται εκτός χρόνου, ιστορίας και κοινωνικών προβλημάτων. Βασίζεται στο ότι οι πρακτικές που ακολουθεί είναι διαφανείς, αναπαράγονται, μεταδίδονται και διέπονται από συνοχή και ομοιογένεια. Γι' αυτό το λόγο ο ιδανικός έλεγχος είναι αυτός ο οποίος, όποτε και από όποιον και να διενεργείται, δεν επηρεάζεται το αποτέλεσμα. Η αξιολόγηση, αντίθετα, τοποθετείται ιστορικά και η δομή της είναι τέτοια, ώστε να λαμβάνει υπόψη το ρόλο των δρώντων υποκειμένων και τα κοινωνικά διακυβεύματα.

Στον έλεγχο διαχωρίζονται ξεκάθαρα οι αξιολογητές από τους αξιολογούμενους, ενώ στην αξιολόγηση υπάρχει ένα πλέγμα το οποίο επιτρέπει να εκφράζονται όλοι οι συμμετέχοντες φορείς και, μάλιστα, εμπλέκονται στην όλη διαδικασία και οι αξιολογητές και οι αξιολογούμενοι.

Ακόμη, ο έλεγχος πρόκειται για μια διαδικασία, κλειστή, ενώ η αξιολόγηση είναι ιστορική διαδικασία που συνοδεύει κάποια δράση, προσαρμόζεται, συνεχίζεται και εξελίσσεται κατά τη διάρκειά της.

Θέλοντας, λοιπόν, να ορίσουμε τις δύο έννοιες, διαχωρίζοντας και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, μπορούμε να πούμε :

«Ελέγχω σημαίνει επαληθεύω εάν ο στόχος, ο οποίος είχε τεθεί, επιτεύχθηκε και/ή μετρώ την απόκλιση μεταξύ αποτελέσματος και αρχικού μοντέλου.

Αξιολογώ σημαίνει, επίσης, επαληθεύω εάν οι στόχοι, που είχαν τεθεί, επιτεύχθηκαν, γνωρίζοντας ότι η ίδια η υλοποίηση μπορεί να τους εξελίξει. Αξιολογώ σημαίνει επιπλέον διατυπώνω μια κρίση ως προς τα αποτελέσματα που συγκέντρωσα και επιχειρώ να τους προσδώσω νόημα εξηγώντας όλα όσα συνέβησαν. Η διερεύνηση

του νοήματος είναι βασικότατη στην περίπτωση της αξιολόγησης. Για το λόγο αυτόν αναζητούμε ερευνητή και όχι ελεγκτή.» (Paul Demunter στο Μπαγάκης Γ. (2001).

Παραπάνω αναφέρθηκε ο όρος αποτίμηση (ως μετάφραση του αγγλικού assessment). Ο όρος αυτός, που συναντάται και ως εκτίμηση, μας δίνει τον υπολογισμό της τιμής ενός πράγματος και αποδίδει την ψυχοπνευματική διάσταση της διεργασίας που περιγράφει (Ζυγούρη, 2005,Δημητρόπουλος,1998, 2010). Χρησιμοποιείται για να αποδώσει τη διαπίστωση ενός χαρακτηριστικού που συναντάται σε ένα μαθητή και τη διαπίστωση του μεγέθους του συγκεκριμένου χαρακτηριστικού.

Η μέτρηση (measurement) είναι μια διαδικασία στην οποία καθορίζεται το μέγεθος ή το ποσό σύμφωνα με μια προκαθορισμένη μονάδα. Κατά Payne (1992) «σχετίζεται με τη συστηματική συλλογή , ποσοτικοποίηση και ταξινόμηση δεδομένων». Ο Popham (1975) εκφράζει τη διαφορά της μέτρησης με την αξιολόγηση ως ακολούθως : «Μέτρηση είναι ο καθορισμός της θέσης. Αξιολόγηση είναι ο καθορισμός της αξίας.» Οι Guba και Lincoln (1983 και 1989) αναφέρουν ότι η αξιολόγηση στηρίχθηκε σε μεγάλη έκταση στη μέτρηση και, γι' αυτό κάποιες φορές ταυτίστηκε με αυτήν, διότι οι διαδικασίες της μέτρησης έχουν επιστημονικότητα.

Οι όροι εξέταση και βαθμολόγηση είναι οι παραδοσιακά χρησιμοποιούμενοι που έχουν σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και την έκφραση των αποτελεσμάτων της συνήθως με αριθμητική τιμή. Βέβαια αυτοί οι δύο όροι δεν έχουν καμιά σχέση με την αξιολόγηση των καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Ο όρος τεστ χρησιμοποιείται διεθνώς για να περιγράψει κάθε είδους και κάθε μορφής μέσο με το οποίο εκτιμώνται διάφορα χαρακτηριστικά του ατόμου (Δημητρόπουλος, 2010). Η διαδικασία του ελέγχου με ένα τεστ έχει σχέση με βαθμολογία και, όπως η εξέταση και η βαθμολόγηση που αναφέρθηκε παραπάνω, πρόκειται για έκφραση αποτελεσμάτων με συγκεκριμένη αριθμητική τιμή και ουδεμία σχέση έχει με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που έχουν τελείως διαφορετική φιλοσοφία στην αξιολόγηση, όπως θα γίνει φανερό στη συνέχεια της παρούσας εργασίας.

Οι ορισμοί, λοιπόν, που συναντώνται στη βιβλιογραφία έχουν τρεις κατευθύνσεις : τη μέτρηση, τη συμφωνία ή μη των σκοπών και των πράξεων και την επιστημονική κρίση. Ιδιαίτερα στην ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται κατά περίπτωση όροι, όπως σχολική αξιολόγηση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αξιολόγηση της εκπαίδευσης, αυτοαξιολόγηση, αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Με αυτό τον τρόπο γίνεται προσπάθεια να διευρυνθεί με τέτοιο τρόπο η ορολογία, ώστε να περιλαμβάνονται όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης.

Όλοι οι ορισμοί, όμως, δεν έχουν τεράστιες διαφορές μεταξύ τους και μπορούν να συνοψιστούν ως εξής, κατά Ζυγούρη (2005) : «η εκπαιδευτική αξιολόγηση αναφέρεται στο σύνολο εκείνο των οργανωμένων και συστηματικών διαδικασιών, σύμφωνα με τις οποίες μέσα, πλαίσια και αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και σκοπούς. Στοχεύει στην αποτίμηση της πορείας του συνόλου της εκπαίδευσης και των παραγόντων της, στον προσδιορισμό των αποτελεσμάτων της και στη διαμόρφωση των κατάλληλων όρων για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της, για τη βελτίωση, την προαγωγή και την ανάπτυξη προγραμμάτων, μεθόδων, υποδομής, μαθητών και εκπαιδευτικών.»

4.3 Λειτουργίες της αξιολόγησης

Η βασική λειτουργία της αξιολόγησης είναι η παιδαγωγική (Ματσαγγούρας, 1998) και έχει σκοπό να ολοκληρώνει την εκπαιδευτική διαδικασία. Βοηθά στη βελτίωση του αξιολογούμενου αντικειμένου, όποιο κι αν είναι αυτό. Οι σημαντικότερες λειτουργίες της συνοψίζονται σε τρία επίπεδα, τα οποία κατευθύνουν κάθε φορά και τους στόχους της :

i. Διασφαλίζεται η λειτουργία της αυτοδιόρθωσης με την ανατροφοδότηση που προσφέρει.
ii. Διευκολύνεται σημαντικά ο προγραμματισμός και η σχεδίαση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δραστηριοτήτων και δράσεων
iii. Διευκολύνεται η λήψη και τεκμηρίωση αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης.

4.4 Σημασία και αναγκαιότητα της αξιολόγησης

Αποστολή της αξιολόγησης είναι η μέτρηση των αποτελεσμάτων μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης με σκοπό να κρίνει την ποιότητα και την

αποτελεσματικότητά της. Αξιολογώντας συχνά και συστηματικά υπάρχουν θετικές επιπτώσεις στη βελτίωση της διδακτικής προσέγγισης και λειτουργεί ως μηχανισμός που προσδίδει εγκυρότητα τόσο στη διδασκόμενη γνώση, όσο και στις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούνται. (Καψάλης, 1998)

Η σημασία της αξιολόγησης προσδιορίζεται με πέντε όρους, σύμφωνα με το Scriven (1991) (Ζυγούρη, 2005) :

i. Πραγματικούς. Τα άσχημα προϊόντα και οι υπηρεσίες καταστρέφουν την ποιότητα της ζωής μας.
ii. Ηθικούς. Το εργαλείο - κλειδί στην αξιολόγηση των προγραμμάτων και του προσωπικού είναι η ηθική.
iii. Κοινωνικούς. Η προσπάθεια καθοδηγείται, επικυρώνεται και υποστηρίζεται κάθε νέος, καλύτερος τρόπος που προκύπτει.
iv. Διανοητικούς. Τα εργαλεία της σκέψης εκλεπτύνονται και αποτελεί βήμα για την απομυθοποίηση των επιστημών.
v. Προσωπικούς. Είναι η μόνιμη βάση για τη βελτίωση του αυτοσυναισθήματος.

Κατά τον Δημητρόπουλο (1998 και 2010), η αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση αναφέρεται και ανάγεται σε τρία διαφορετικά επίπεδα : α) στο οικονομικό, β) στο ψυχολογικό - παιδαγωγικό και γ) στο πρακτικό - διοικητικό.

α) Οικονομικό επίπεδο : Η στενότητα πόρων και αγαθών που αντιμετωπίζουμε όχι μόνο στη χώρα μας, αλλά και σε άλλες χώρες, επιβάλλει την επινόηση μιας μεθοδολογίας, με την οποία θα διευκολύνεται η οικονομική διαχείριση των υπαρχόντων αγαθών και η συνετή χρήση των όλο και μειωμένων χορηγούμενων πιστώσεων.

Εδώ θα μπορούσαμε νε σημειώσουμε και ένα άλλο αγαθό, το οποίο είναι σπάνιο και δαπανηρό στον τομέα της εκπαίδευσης και είναι ο χρόνος. Επομένως, η επινόηση μεθοδολογιών οφείλει να υπολογίζει και τον περιορισμό της σπατάλης και αυτού του πολύτιμου και χρήσιμου αγαθού.

β) Ψυχολογικό - παιδαγωγικό επίπεδο : Η ανάγκη για κατανόηση και διευκόλυνση της διεργασίας της μάθησης έχει άμεση σχέση με την εξεύρεση και χρήση διδακτικής μεθοδολογίας η οποία θα έχει αποτελέσματα, και με την εξασφάλιση τρόπων οι οποίοι θα έχουν θετική κατάληξη με το λιγότερο χρόνο, χρήμα και προσπάθεια. Έτσι θα έχουμε τη μέγιστη απόδοση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, υπάρχει διευκόλυνση του μαθητή στην προσαρμογή στο

εκπαιδευτικό περιβάλλον και αντίστροφα, διευκόλυνση του περιβάλλοντος στην προσαρμογή στο άτομο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή. Με αυτό τον τρόπο δημιουργούνται κίνητρα και παρωθητικές καταστάσεις στον εκπαιδευτικό χώρο, ικανά να καταστήσουν την προσπάθεια σχολείου και μαθητή πιο αποδοτική και καρποφόρα.

γ) Πρακτικό - διοικητικό επίπεδο : Εδώ υπάρχει η ανάγκη για να αντιμετωπιστούν πρακτικά, διοικητικά, εκπαιδευτικά ή άλλα προβλήματα και αλλαγές που είναι απαραίτητο να γίνουν.

Κεφάλαιο 5. Μοντέλα αξιολόγησης

Στο πεδίο της αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων εμφανίζονται πλήθος μοντέλων και ποικίλες κατηγοριοποιήσεις τους (Φλουρής, 2000). Πολλοί θεωρητικοί της αξιολόγησης έχουν περιγράψει τον ορισμό του μοντέλου με παραπλήσιους ή και όχι ορισμούς, ο καθένας δίνοντας βάρος σε διαφορετικό κομμάτι της αξιολογικής διαδικασίας.

«Με τον όρο «μοντέλο αξιολόγησης» εννοούμε τη δομημένη και χρηστική προσέγγιση η οποία εμπεριέχει τόσο το θεωρητικό πλαίσιο της αξιολόγησης όσο και το 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, Ο., Κασιμάτη, Κ., & Ρετάλης, Σ. (2015).

Κατά Bonniol & Vial (2007) η έννοια του μοντέλου αποτελεί ένα υπόδειγμα, ένα σύνολο γενικών αρχών, μια δομή, μια αλυσίδα γεγονότων, μια ακολουθία ενεργειών (Μαγγόπουλος, Στιβακτάκης, 2012).

Κατά Madaus & Kellaghan (2000) η έννοια αυτή είναι μια : «σύνοψη, επιτομή, περίληψη των τρόπων με τους οποίους ένας συγκεκριμένος αξιολογητής εννοιολογεί και περιγράφει την αξιολογική διαδικασία.»

Επιπλέον, κατά Stake (2004) ένα μοντέλο δεν είναι τίποτα περισσότερο από τη μέθοδο υλοποίησης της αξιολόγησης. (Μαγγόπουλος, Στιβακτάκης, 2012).

Οι Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης (2015) παρατηρούν ότι : «Τα μοντέλα προσφέρουν πρακτικά και χρηστικά παραδείγματα για το πώς οι πληροφορίες που απαιτούνται για τη διαδικασία της αξιολόγησης μπορούν να συγκεντρωθούν μέσα από συγκεκριμένα εργαλεία και τεχνικές και πώς μπορούν να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για την επανατροφοδότηση, τη βελτίωση και τον επανασχεδιασμό του αντικειμένου της αξιολόγησης.

Στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφεται ένας μεγάλος αριθμός μοντέλων, τα οποία παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες αλλά και διαφοροποιήσεις. Το γεγονός αυτό οφείλεται κυρίως στο διαφορετικό φιλοσοφικό, θεωρητικό και μεθοδολογικό προσανατολισμό που υιοθετούσε - πρέσβευε ο κάθε ερευνητής.»

Αυτό συμβαίνει, διότι πολλοί ερευνητές καταθέτουν τις προτάσεις τους και με αυτό τον τρόπο εμπλουτίζουν διαρκώς τη θεωρία της αξιολόγησης των προγραμμάτων. Συχνά βλέπουμε διαφορετικούς τίτλους κατηγοριοποίησης, αλλά, στην πραγματικότητα βρίσκουμε πολλά κοινά στοιχεία μεταξύ τους ως προς το περιεχόμενο. Πιθανώς, οι επικαλύψεις που παρουσιάζονται συνδέονται με τον ιδιαίτερο ρόλο που διαδραματίζει ο σκοπός στη θεωρία, αλλά και την εφαρμογή της αξιολόγησης. Άλλωστε η βελτίωση στην οποία αποσκοπεί η αξιολόγηση δε συντελείται μονοδιάστατα. Τα τελευταία χρόνια, βέβαια, οι αξιολογητές προσπαθούν να συνθέσουν και να αξιοποιήσουν διαφορετικά μοντέλα, στρατηγικές, οπτικές και μεθόδους στο έργο τους, ουτωσώστε να γίνουν πληρέστεροι οι τρόποι αξιολόγησης.

Πριν προχωρήσουμε στις κατηγορίες των μοντέλων, είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι κάποιοι μελετητές δεν συμφωνούν με τον όρο «μοντέλο αξιολόγησης» και χρησιμοποιούν άλλους όρους, όπως «προσέγγιση αξιολόγησης» (Stufflebeam, 2001), «στρατηγική αξιολόγησης» (Trochim, 2006), «ρεύματα αξιολόγησης» (Bonniol & Vial, 2007), «θεωρητικά σχήματα αξιολόγησης» (Δημητρόπουλος, 2010). Με τους διαφορετικούς αυτούς όρους, ενδεχομένως, κάποιοι να περιγράφουν τα χαρακτηριστικά κάθε κατηγορίας με γενικότερους όρους και προϋποθέσεις από ότι στο πιο απαιτητικό σημασιολογικά περιεχόμενο του όρου «μοντέλο».

Παρόλα αυτά, βασιζόμενοι στους θεωρητικούς της αξιολόγησης, οι οποίοι τα κατηγοριοποιούν, με βάση τη μελέτη της βιβλιογραφίας, ξεχωρίζουμε τις εξής κατηγορίες :

α) Μοντέλα στοχοκεντρικά / αντικειμενικά (Objective-Driven Evaluation Model) : Εδώ η αξιολόγηση αποσκοπεί στο αν υλοποιήθηκαν ή όχι κάποιοι εκπαιδευτικοί στόχοι που τίθενται σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία. Τα μοντέλα εστιάζουν στις μετρήσεις, αξιοποιούν τη θεωρία, ακολουθούν αυστηρά επιστημονικά τη μεθοδολογία. Ο σκοπός, όμως, της βελτίωσης δεν ικανοποιείται επαρκώς, διότι η αξιολόγηση αφορά την απόδοση λόγου, κατά κύριο λόγο και, κατά δεύτερο, την παραγωγή γνώσης. Μάλιστα, κατά τον Stufflebeam (2001), είναι απαραίτητο οι προσεγγίσεις αυτές να αξιοποιούνται με προσοχή, γιατί εξετάζουν περιορισμένες διαστάσεις ενός προγράμματος και δεν αποτελούν τη συνολική αποτίμηση της αξίας του, όπως ενδέχεται να θεωρηθεί από κάποιους ερευνητές.

β) Μοντέλα αποφάσεων - διοίκησης / διαχειριστική αξιολόγηση (management - oriented evaluation models or decision - oriented studies) : Η αξιολόγηση επιδιώκει

την πληροφόρηση των διοικητικών στελεχών στην αναγνώριση και συνάθροιση των πληροφοριακών αναγκών για τη λήψη αποφάσεων διαχείρισης. Υποστηρίζει την εκπαιδευτική πολιτική, την εγκατάσταση προτεραιοτήτων, την καθημερινή διαχείριση του συστήματος , κοινώς αποσκοπούν στη συλλογή, στην επεξεργασία και στην ανάλυση των δεδομένων που είναι απαραίτητα για τη λήψη αποφάσεων από τη διοίκηση της εκπαίδευσης (Μπράιλας, 2016). Αυτοί που έχουν την ευθύνη της χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ευρύτερο ή στενότερο πλαίσιο έχουν απόλυτη ανάγκη τα αξιόπιστα αποτελέσματα μίας τέτοιας αξιολόγησης για τη λήψη των αποφάσεων τους. Βασικό μέλημα αυτών των σχημάτων είναι να βοηθούν τον ενδιαφερόμενο – στην προκειμένη περίπτωση εκπαιδευτικό – να εξασφαλίσει στο σωστό χρόνο τα κατάλληλα δεδομένα ώστε να περιορίσει της πιθανότητες για λανθασμένες επιλογές και αποφάσεις (Γεωργαντάς, 2009). Η κατηγορία αυτή θεωρείται κατάλληλη, όταν σκοπός της αξιολόγησης είναι είτε η βελτίωση είτε η απόδοση λόγου.

γ) Μοντέλα επιστημονικής κρίσης (κρισεοκεντρικά) : Εδώ δίνεται μεγάλη έμφαση στην επιστημονική κρίση, την εμπειρία και γνώση του αξιολογητή. Τα χαρακτηριστικά αυτά του εξειδικευμένου αξιολογητή αυξάνουν την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων στη διαδικασία της αξιολόγησης (Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ., & Ρετάλης, Σ., 2015). Κατά άλλους η κατηγορία αυτή των μοντέλων λέγεται κατηγορία «των ειδικών» με έργο του αξιολογητή την περιγραφή, ερμηνεία, αξιολόγηση και σύνοψη των συμπερασμάτων. (Μαγγόπουλος και Στιβακτάκης, 2012)

δ) Μοντέλα νατουραλιστικά - ποιοτικά - συμμετοχικά : Στην κατηγορία αυτή ανήκουν πιο σύγχρονες θεωρίες αξιολόγησης, πιο πλουραλιστικές, πιο νατουραλιστικές, πιο συμμετοχικές. Η αξιολόγηση εδώ είναι ανθρωποκεντρική διαδικασία, εστιασμένη στο πλαίσιο συνεργασίας, στην αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων. Μέσα από αυτή τη συνεργασία αξιολογητή και αξιολογούμενου εκτιμώνται οι ανάγκες, συνεκτιμώνται οι ελλείψεις - αδυναμίες και συνεξετάζονται οι συνθήκες κάτω από τις οποίες υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα. Εδώ οι συμμετέχοντες είναι η κύρια πηγή για τη διατύπωση ερωτημάτων και την απόκτηση πληροφοριών και η προσέγγιση αυτή επιλέγεται αν ο κύριος σκοπός είναι η βελτίωση προγραμμάτων.

Όπως φαίνεται και από το όνομά της, η συμμετοχική αξιολόγηση διεξάγεται από τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα. Πρόκειται για συνεργατική διαδικασία, στην οποία διάφοροι μέτοχοι αξιολογούν το πρόγραμμα και κάνουν τις απαραίτητες αλλαγές και βελτιώσεις. Ομάδες μετόχων συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της αξιολόγησης, από τον σχεδιασμό μέχρι την εφαρμογή και τη λήψη αποφάσεων. Αναζητά τη «φωνή» των πιο αδύναμων μετόχων για να επιβεβαιώσει την επιτυχία ενός προγράμματος. Εφαρμόζεται ως μέρος εν εξελίξει προγραμμάτων και τα κριτήρια της αξιολόγησης αποφασίζονται δημοκρατικά από κοινού.

Έχει ως σκοπό να δώσει στους μετόχους τη δυνατότητα να αλλάξουν τα πράγματα, να δώσει τη βεβαιότητα ότι το πρόγραμμα ανήκει σε όλους, να ανατροφοδοτήσει και να αναπτύξει διαδικασίες λογοδοσίας. Η διαφορά μεταξύ της αξιολόγησης που εστιάζεται στους ειδικούς με την αξιολόγηση που εστιάζεται στους συμμετέχοντες είναι ότι η πρώτη δίνει έμφαση στα αποτελέσματα, ενώ η δεύτερη στη διαδικασία.

Δίνει έμφαση στην ανάλυση των διαδικασιών που προηγούνται του αποτελέσματος και στη διαδικασία συμμετοχής των μετόχων και την ομοφωνία μεταξύ τους.

Οι αξιολογητές σε αυτό το μοντέλο παρουσιάζουν τα ακόλουθα τέσσερα χαρακτηριστικά, κατά τους Fitzpatrick, Sanders & Worthen (2004) :

i. Ακολουθούν ένα τρόπο συλλογισμού, ο οποίος είναι επαγωγικός. Η παρατήρηση και η ανακάλυψη οδηγεί στην κατανόηση ενός γεγονότος, μιας διαδικασίας ή ενός θέματος. Έτσι κατανοείται το σύνολο των χαρακτηριστικών της βάσης πριν προχωρήσουν, το οποίο δεν αποτελεί προϊόν μιας διαδικασίας που έχει προκαθοριστεί.
ii. Χρησιμοποιούν πολλαπλά δεδομένα από πολλαπλές πηγές. Στην αξιολόγηση χρησιμοποιούνται αντικειμενικά, υποκειμενικά, ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα που προέρχονται από διάφορες πηγές.
iii. Ακολουθούν διαφορετικά μεθοδολογικά πλαίσια. Η αξιολόγηση κερδίζει από το πλήθος των εμπειριών και δραστηριοτήτων, οι οποίες δίνουν πλούτο αξιολογικών αποτελεσμάτων.
iv. Καταγράφουν πολλαπλές απόψεις και θέσεις. Στην υλοποίηση ενός προγράμματος συμβαίνουν πολλά και καθετί έχει το ρόλο του. Είναι αναγκαίο

να λαμβάνεται πάντα υπόψη ότι κάθε άνθρωπος αντιλαμβάνεται και αντιδρά στα ίδια πράγματα και καταστάσεις με διαφορετικούς τρόπους.

Αρκετοί ερευνητές, βέβαια, αντιμετωπίζουν επιφυλακτικά την εμπλοκή των συμμετεχόντων, καθώς υποψιάζονται ότι είναι ορατός ο κίνδυνος πλημμελούς εφαρμογής των επαγγελματικών αρχών που συνοδεύουν την υλοποίηση της αξιολόγησης στην πράξη.

ε) Αντιπαραθετικά μοντέλα: Η αξιολόγηση εδώ γίνεται με ενσωμάτωση ατόμων ή ομάδων που λειτουργούν αντιπαραθετικά, δηλαδή παρουσιάζουν και υποστηρίζουν αντίθετες απόψεις.

στ) Εναλλακτικά μοντέλα: Δεν είναι απαραίτητα άσχετα με τις παραπάνω ομάδες, κάποιες φορές έχουν προέλθει και από αυτές, όμως, εξαιτίας κάποιων χαρακτηριστικών τους είναι δύσκολο να ομαδοποιηθούν.

ζ) Ενδυναμωτική αξιολόγηση : Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα καινοτόμο μοντέλο που προτάθηκε από το David Fetterman και γι' αυτό επιλέχθηκε να περιγραφεί ξεχωριστά.

5.1 Στοχοκεντρικά / αντικειμενικά μοντέλα

Ο κυριότερος εκπρόσωπος αυτής της κατηγορίας είναι ο Ralph W. Tyler, ο οποίος ήταν καθηγητής στο Ohio State Universit και σχεδιαστής της Eight Year Study (1934), από όπου προέκυψε και το μοντέλο του. Κεντρική ιδέα του είναι ότι το σπουδαιότερο κριτήριο για την επιτυχία ενός προγράμματος είναι η επίτευξη των στόχων.

Η προσέγγισή του για να αξιολογήσει κανείς ένα πρόγραμμα περιλαμβάνει μια διαδικασία εφτά σταδίων (Δημητρόπουλος, 2010) :

i. Διατύπωση σκοπών ή/και στόχων του προγράμματος
ii. Ταξινόμηση αυτών των σκοπών/στόχων
iii. Διατύπωση των σκοπών/στόχων σε μορφή εξωτερικής συμπεριφοράς
iv. Διαμόρφωση προϋποθέσεων και εμπειριών για την απόκτηση/εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς (μάθηση)
v. Επιλογή και ανάπτυξη των μεθόδων διαπίστωσης της συμπεριφοράς αυτής

vi. Συλλογή δεδομένων σχετικών με την επίτευξη των προκαθορισμένων σκοπών/στόχων

vii. Σύγκριση των αποτελεσμάτων με τους προκαθορισμένους σκοπούς/ στόχους

Σε περίπτωση που στο τελευταίο στάδιο υπήρχε διαφορά μεταξύ αποτελεσμάτων και σκοπών/στόχων, ακολουθούσε αναλυτική μελέτη που σχετιζόταν με τα πιθανά αίτια και τους πιθανούς παράγοντες που οδήγησαν σ' αυτή τη διαφορά. Έπειτα, γίνονταν οι διορθωτικές επεμβάσεις που θεωρούνταν σκόπιμες και ο κύκλος των σταδίων επαναλαμβανόταν.

Ως προς τη μεθοδολογία του από την πλευρά των τεχνικών και των μέσων, ο Tyler χρησιμοποίησε τη στατιστική ανάλυση, την παρατήρηση συμπεριφοράς με τις διάφορες των προ και μετά εξετάσεων των μαθητών σε ομάδες ελέγχου, πειραματικό σχέδιο στο οποίο έδωσε πολύ μεγάλη έμφαση.

Η θεωρία αυτή που είναι απόλυτα κατανοητή , έδωσε την ουσιαστική ώθηση στο να απαγκιστρωθεί η αξιολόγηση από τις μετρήσεις και την διερεύνηση του περιεχομένου, αφού τις θεωρούσε απλά τεχνικές για να πραγματοποιήσουμε την αξιολόγηση.

Η έμφαση του Tyler στα αποτελέσματα έχει επηρεάσει πολλούς εκπαιδευτικούς αξιολογητές. Οι μετρήσιμοι στόχοι εμπεριέχονται σχεδόν σε κάθε μοντέλο εκπαιδευτικής αξιολόγησης, οι οποίοι δίνουν και το πλαίσιο μέτρησης στη διαδικασία. Πλέον δεν είναι δυνατή η αξιολόγηση αν δεν έχουν τεθεί πρώτα οι στόχοι.

Βέβαια, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι το μοντέλο εμφανίζει και κάποιες αδυναμίες. Παραδείγματος χάρη, δεν προβλέπονται μηχανισμοί για τον έλεγχο της καταλληλότητας των ίδιων των σκοπών/στόχων. Για κάποιους είναι μία τεχνοκρατική προσέγγιση της αξιολόγησης χωρίς φαντασία και δημιουργικότητα. Δεν προβλέπει την περίπτωση της υπεραπόδοσης (όταν δηλαδή έχουμε αποτελέσματα καλύτερα από τα αναμενόμενα) ενώ προτάσσει το πειραματικό σχέδιο (προ/μετά έλεγχος). Για κάποιους άλλους θεωρείται ως μια επιστημονικά τεκμηριωμένη και μεθοδολογικά πλήρης πρόταση αξιολόγησης.

5.2 Μοντέλα αποφάσεων - διοίκησης / διαχειριστική αξιολόγηση

5.2.1 Το μοντέλο CIPP

Ο Daniel L. Stufflebeam είναι ένα από τους κυριότερους θεωρητικούς της αξιολόγησης παγκοσμίως. Το μοντέλο του είναι το CIPP και είναι ίσως από τα πιο γνωστά μοντέλα αξιολόγησης. Το όνομά του αποτελεί ακρωνύμιο των λέξεων **C**ontext (πλαίσιο) , **I**nput (είσοδος) , **P**rocess (διαδικασία) και **P**roduct (αποτέλεσμα) που δεν αποτελούν τίποτα άλλο παρά τα τέσσερα στάδια του μοντέλου.

Προσανατολίστηκε προς τις ανάγκες και το πνεύμα της εποχής. Το πώς θα βοηθήσει τους επιτελείς στο να πάρουν τις αποφάσεις, αλλά και πώς θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς της πράξης να αξιολογήσουν τα μεγάλα ομοσπονδιακά προγράμματα. Το μοντέλο του αναλύεται ακολούθως.

α) Αξιολόγηση πλαισίου (Context Evaluation) : Περιγράφεται το περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται το πρόγραμμα, τα χαρακτηριστικά των συντελεστών. Σχετίζεται με την αξιολόγηση των αναγκών, των προβλημάτων, των ευκαιριών που βοηθούν στη λήψη αποφάσεων για την επίτευξη στόχων και καθορισμό προτεραιοτήτων, δηλαδή τα δυνατά ή τρωτά σημεία του προγράμματος και πώς όλα τα παραπάνω αλληλεπιδρούν μεταξύ τους για να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί για την αξιολόγηση και να γίνουν οι απαραίτητες παρεμβάσεις.

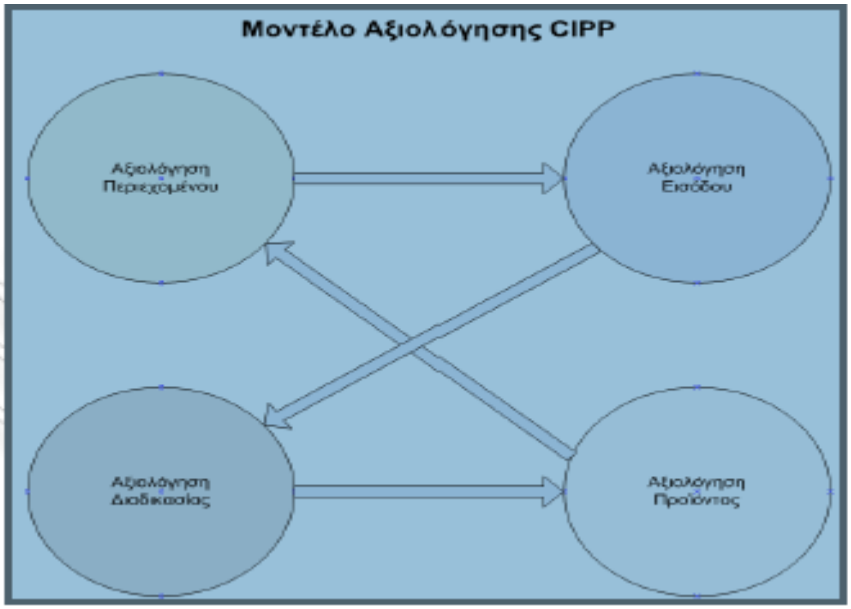
β) Αξιολόγηση εισόδου (Input Evaluation) : Σχετίζεται κυρίως με την ανάλυση των παραγόντων και των συντελεστών του προγράμματος (άνθρωποι, οικονομικοί πόροι, χώροι και υλικά) και των εναλλακτικών λύσεων που υπάρχουν για να καλυφθούν συγκεκριμένες ανάγκες των συμμετεχόντων ώστε να επιλεγεί η κατάλληλη και να γίνει η συλλογή των πληροφοριών που είναι απαραίτητες για να βοηθήσουν στη λήψη της σωστής απόφασης.

Αν θέλαμε να μεταφέρουμε την αξιολόγηση εισόδου στο σχολικό περιβάλλον για να έχουμε ένα πιο ρεαλιστικό παράδειγμα σε αυτό το επίπεδο, μπορούμε να πούμε ότι εισάγουμε τους μαθητές μας στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αναγνωρίζοντας τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, τις εμπειρίες και τις απόψεις που μπορεί να έχουν σχηματίσει για το εν λόγω πρόγραμμα ή για κάτι αντίστοιχο που έχουν λάβει μέρος, καθώς και να παρατηρήσουμε προσεκτικά τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους. (Σπηλιάκου, 2014).

γ) Αξιολόγηση διαδικασίας (Process Evaluation) : Αυτό το στάδιο ομοιάζει εξαιρετικά με τη διαμορφωτική αξιολόγηση, που γίνεται κατά την εξέλιξη του προγράμματος. Αποσκοπεί στην ανίχνευση και διαπίστωση προβλημάτων στη διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος, αδυναμιών και τρωτών σημείων της εκπαιδευτικής παρέμβασης και το αν εφαρμόζονται όλα όπως είχαν προγραμματιστεί να εφαρμοστούν.

δ) Αξιολόγηση αποτελέσματος (προϊόντος) (Product evaluation) : Πρόκειται για την τελική αξιολόγηση της επιτυχίας του κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι που τέθηκαν στον αρχικό προγραμματισμό και γίνεται εκτίμηση άλλων, μη προγραμματισμένων εκβάσεων. Εδώ συγκεντρώνονται τα συμπεράσματα από την υλοποίηση του προγράμματος, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτήθηκαν και ποιες στάσεις και συμπεριφορές παρατηρήθηκαν κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος. Δίνεται έτσι η ευκαιρία να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα και καταλληλότητα του προγράμματος, πάντα βέβαια υπό το πρίσμα των συνθηκών υπό τις οποίες διεξήχθη (Δημητρόπουλος, 2010). Μετά την αξιολόγηση των συμπερασμάτων, όπως αναφέρεται στον Καραλή (1999) μέρος αυτής της φάσης είναι και η διατύπωση προτάσεων βελτίωσης των προγραμμάτων που σχεδιάζεται να δρομολογηθούν στο μέλλον.

Το μοντέλο CIPP σχηματικά(Σπηλιάκου, 2014) :



Εδώ είναι απαραίτητο να σημειώσουμε ότι ο Stufflebeam σε μια νεότερη εργασία του έκανε προσπάθεια να συνδέσει τα στάδια αξιολόγησής του με τους τύπους αξιολόγησης του Scriven, οι οποίοι παρουσιάζονται στη συνέχεια. Παρουσίασε την εξής διάκριση : αξιολόγηση για λήψη αποφάσεων και αξιολόγηση για έλεγχο απόδοσης. Στην πρώτη περίπτωση η αξιολόγηση πλαισίου, γίνεται προδρομική και οι άλλες τρεις (εισόδου, διαδικασίας, αποτελέσματος) γίνονται διαμορφωτική - προκαταρτική αξιολόγηση κατά Scriven. Στη δεύτερη περίπτωση, η αξιολόγηση πλαισίου γίνεται αναδρομική και οι άλλες τρεις ολική - τελική αξιολόγηση.

5.2.2 Το μοντέλο του Alkin (The UCLA model)

Ο Alkin το 1969 παρουσίασε ένα μοντέλο αξιολόγησης που έχει πολλά κοινά στοιχεία με το CIPP. Παρόλα αυτά δε χάνει τίποτα από την αρτιότητα και την ολοκληρωμένη δομή του.

Στο μοντέλο αυτό προτείνει πέντε διαφορετικούς τύπους αξιολόγησης προγραμμάτων :

i. **Η «αξιολόγηση συστήματος»** : είναι η αξιολόγηση που γίνεται για τη συλλογή και εξασφάλιση πληροφοριών για το ίδιο το σύστημα που θα ενταχθεί το πρόγραμμα, τις δομές του, τους συντελεστές του, τους όρους λειτουργίας του. Είναι αντίστοιχος της αξιολόγησης πλαισίου του μοντέλου CIPP.

ii. **Ο «σχεδιασμός προγράμματος»** : είναι η αξιολόγηση μεταξύ διαφορετικών προγραμμάτων προκειμένου να επιλέγει η καλύτερη λύση ανάμεσά τους που θα μπορούσε να ικανοποιήσει συγκεκριμένες ανάγκες σε συγκεκριμένη περίπτωση. Είναι και σε αυτή την περίπτωση αντίστοιχος της αξιολόγησης εισόδου του μοντέλου CIPP.

iii. **Η «εφαρμογή προγράμματος»** : είναι η αξιολόγηση που γίνεται για να εξετάσει αν και κατά πόσο λειτούργησε σωστά το πρόγραμμα και αν εφαρμόστηκε με τα μέσα και τις διαδικασίες που έπρεπε στους σωστούς ανθρώπους. Είναι ανάλογος της αξιολόγησης διαδικασίας του CIPP.

iv. **Η «βελτίωση προγράμματος»** : είναι η αξιολόγηση που γίνεται για να εξασφαλιστούν, να συλλεχθούν και να εξεταστούν τα δεδομένα σχετικά με την πορεία του προγράμματος. Με βάση αυτά θα κριθεί αν υπάρχουν τα

αναμενόμενα αποτελέσματα, αν επιτυγχάνονται οι ενδιάμεσοι στόχοι, πώς διαχειρίζονται τα απρόβλεπτα αποτελέσματα, γενικότερα πώς είναι η λειτουργία του προγράμματος. Και αυτός ο τύπος είναι ανάλογος της αξιολόγησης διαδικασίας του μοντέλου CIPP.

v. **Η «πιστοποίηση προγράμματος»** : είναι η αξιολόγηση που γίνεται για να λάβουμε στοιχεία και πληροφορίες και να τις αξιολογήσουμε ώστε να κρίνουμε την ποιότητα του προγράμματος, αποσκοπώντας στη γενίκευση και επέκταση της χρήσης του. Είναι ανάλογος με την αξιολόγηση αποτελέσματος του μοντέλου CIPP.

Για την υλοποίηση των πέντε αυτών τύπων αξιολόγησης, ο Alkin πρότεινε και μια διαδικασία αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος πέντε σταδίων.

α) **Εκτίμηση των αναγκών** : εστιάζει την προσοχή του αξιολογητή στη συλλογή και μελέτη πληροφοριών σχετικά με τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι ανάγκες αυτές προκύπτουν από αυτές που υπάρχουν συγκριτικά με αυτές που θα έπρεπε να υπάρχουν, δηλαδή τις επιθυμητές ή επιδιωκόμενες. Το επίκεντρο της προσοχής είναι σ' αυτό που ο Alkin αποκαλεί «επιλογή προβλήματος».

β) **Σχεδίαση προγράμματος** : εδώ αποκτώνται πληροφορίες σε σχέση με το είδος των προγραμμάτων τα οποία ικανοποιούν τις ανάγκες που εντοπίστηκαν στην προηγούμενη φάση. Το επίκεντρο της προσοχής είναι στην «επιλογή προγράμματος».

γ) **Αξιολόγηση εφαρμογής** : μετά τη σχεδίαση και επιλογή, ακολουθεί η υλοποίηση του προγράμματος. Αποσκοπεί, λοιπόν, στη διαπίστωση και εκτίμηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος σε σχέση με τους στόχους, τις προϋποθέσεις, τη μεθοδολογία. Επίκεντρο ενδιαφέροντος είναι η «τροποποίηση του προγράμματος».

δ) **Αξιολόγηση προόδου** : εδώ παρέχονται πληροφορίες σε σχέση με το αν επιτυγχάνει και κατά πόσο ένα πρόγραμμα τους σκοπούς για τους οποίους σχεδιάστηκε. Ο αξιολογητής προσπαθεί να εξετάσει όλες τις διαστάσεις του προγράμματος, έτσι ώστε να προτείνει διορθωτικούς μηχανισμούς για τη βελτίωσή του. Δίνει πολύ μεγάλη προσοχή στα ενδιάμεσα αποτελέσματα του προγράμματος. Επίκεντρο της προσοχής και εδώ είναι η «τροποποίηση του προγράμματος».

ε) **Αξιολόγηση του αποτελέσματος** : το βασικό σημείο σ' αυτή τη φάση είναι ο καθορισμός της αξίας του προγράμματος με βάση τα αποτελέσματά του. Σκοπός του αξιολογητή είναι να συλλέξει πληροφορίες για να διαπιστώσει αν υλοποιήθηκαν οι προγραμματισμένοι στόχοι του προγράμματος και να πάρει αποφάσεις σχετικά με

τη διατήρηση, την τροποποίηση του προγράμματος ή και την επέκτασή του. Εδώ το κέντρο της προσοχής είναι η «υιοθέτηση ή αποδοχή του προγράμματος».

Παρόμοια προσπάθεια με αυτή του Stufflebeam, έκανε και ο Alkin. Προσπάθησε να κάνει μια σύνδεση του δικού του σχήματος αξιολόγησης με αυτό του Scriven. Έτσι την εκτίμηση αναγκών και τη σχεδίαση προγράμματος, την ονόμασε προκαταρτική ή προδιαμορφωτική, την αξιολόγηση εφαρμογής και την αξιολόγηση προόδου την ονόμασε ενδιάμεση ή διαμορφωτική και την αξιολόγηση αποτελέσματος τελική - ολική. Μια προσθήκη που επιβάλλεται να αναφερθεί είναι ένα τέταρτο στάδιο αξιολόγησης, αυτό της τεκμηρίωσης, με το οποίο ολοκληρώνεται η τελική αξιολόγηση και έχει σκοπό στη συλλογή πληροφοριών σε σχέση με τη γενίκευση και χρησιμότητα του σχήματος αυτού της αξιολόγησης.

5.2.3. Το μοντέλο του Patton

Ο Michael Quinn Patton το 1978 πρότεινε ένα μοντέλο αξιολόγησης που λέγεται Qualitative Evaluation Model και βασίζεται σε ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους, όπως παρατηρήσεις, μελέτες περίπτωσης, συνεντεύξεις και αναλύσεις κειμένων. Οι αρχές του στηρίζονται στα υπόλοιπα σχήματα της ομάδας του. Υποστηρίζει ότι σε κάθε αξιολόγηση πρέπει πάντα τα στελέχη που παίρνουν τις αποφάσεις και χρησιμοποιούν τις πληροφορίες να συνεργάζονται. Έπειτα, απαραίτητο είναι να αποφασίσουν τι πληροφορίες απαιτούνται και ακολουθούν οι διαδικασίες για τη συλλογή και περαιτέρω αξιοποίηση αυτών των πληροφοριών.

Πολλοί, όμως, υποστηρίζουν ότι οι ποιοτικές μέθοδοι, όπως αυτές που βλέπουμε στο μοντέλο του Patton, είναι υποκειμενικές. Πολλές, όμως, από τις ποιοτικές τεχνικές χρησιμοποιούνται σε καλά μοντέλα αξιολόγησης.

5.3. Μοντέλα επιστημονικής κρίσης (κρισεοκεντρικά)

Το μοντέλο του M. Scriven

Ο Michael Scriven είναι ο κυριότερος εκπρόσωπος αυτής της κατηγορίας. Η θεωρία του δεν είναι διατυπωμένη ολοκληρωμένα. Πρόκειται για διάφορες εκδόσεις και μάλιστα, ενδεχομένως, δεν πρόκειται για μία θεωρία.

Οι κατηγορίες που διακρίνονται στο έργο του είναι :

α) Οι διακρίσεις της αξιολόγησης σε διαμορφωτική, (τελική) ολική και μετα - αξιολόγηση. Είναι ο πρώτος που εφάρμοσε αυτό το διαχωρισμό. Περιγράφει την αξιολόγηση με βάση τους στόχους ως «κάθε αξιολόγηση που βασίζεται στη γνώση των σκοπών και στόχων ενός προγράμματος, παρέμβασης, έργου ή προϊόντος». Η μέτρηση του είναι αν το πρόγραμμα έχει πετύχει τους στόχους του και τους σκοπούς του. Χρησιμοποιούμε αυτόν τον τύπο αξιολόγησης όταν θέλουμε να αξιολογήσουμε αναμενόμενα αποτελέσματα.

Η διαμορφωτική (formative) αξιολόγηση γίνεται παράλληλα με την εκπαιδευτική διαδικασία, με κύριο σκοπό τη διαμόρφωσή της. Η ολική (summative) γίνεται μετά το πέρας του προγράμματος. Ο Scriven έδωσε πολύ μεγάλη σημασία στην ποιότητα των ίδιων των σκοπών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο ίδιος «αν οι σκοποί δεν είναι άξιοι υλοποίησης, δεν έχει και πολύ μεγάλη σημασία ο βαθμός στον οποίο υλοποιήθηκαν».

Εδώ είναι αναγκαίο να αναφέρουμε την πρόταση για μετα - αξιολόγηση. Είναι σαν αξιολόγηση των αξιολογήσεων, δηλαδή καλούμαστε να διαπιστώσουμε το ποιοτικό επίπεδο κάποιας διαδικασίας αξιολόγησης, αν εξυπηρέτησε τους σκοπούς για τους οποίους διεξήχθη και να συλλέξουμε πληροφορίες για τη βελτίωση επόμενων αξιολογήσεων, σχετικά με το κύρος, την αξιοπιστία, την αντικειμενικότητα και την πρακτικότητα (Κασσωτάκης, 1981).

Ο Scriven γενικά επιμένει στα εξωτερικά, στα συγκεκριμένα κριτήρια. Μάλιστα προτείνει και την αξιολόγηση απόδοσης που έχει σκοπό το να εντοπίσει κανείς τα πρακτικά οφέλη από μια εκπαιδευτική διαδικασία. Δεν απορρίπτει, όμως, και τα εσωτερικά κριτήρια, υποστηρίζοντας ένα συνδυασμό των δύο, που τον ονομάζει υβριδική αξιολόγηση.

Η τελική αξιολόγηση είναι μία τελική εκτίμηση του βαθμού της επιτυχίας μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας. Διενεργείται, φυσικά, μετά το τέλος της και έχει σκοπό, εκτός από την εκτίμηση του ποσοστού επιτυχίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τη διαπίστωση ύπαρξης νοητικών, συναισθηματικών, αισθησιοκινητικών και αντιληπτικών προϋποθέσεων στους μαθητές. Δυστυχώς, τα αποτελέσματά της δεν είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν για ανατροφοδότηση των εκπαιδευθέντων μαθητών, παρά μόνο για καλύτερη εφαρμογή σε περίπτωση επανάληψης του ίδιου προγράμματος.

Η ολική αξιολόγηση διενεργείται πολύ μετά την τελική και έχει σκοπό να διαπιστώσει κατά πόσο εφαρμόζονται από τους εκπαιδευόμενους αυτά που διδάχθηκαν και έμαθαν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτή η μορφή της αξιολόγησης είναι η ουσιαστικότερη μορφή , διότι τότε διαπιστώνεται αν πέτυχε ή όχι πραγματικά ένα πρόγραμμα, αν οι εκπαιδευόμενοι άλλαξαν συμπεριφορά και χρησιμοποιούν και στη μετέπειτα ζωή τους τα αποτελέσματα του προγράμματος. Και σε αυτή την περίπτωση, όμως, δεν υπάρχουν οφέλη ανατροφοδότησης για τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, παρά μόνο για τη βελτίωση των προγραμμάτων.

β) Η αξιολόγηση ερήμην των σκοπών.

Ανέπτυξε το μοντέλο αυτό το 1972. Όπως δηλώνει και ο τίτλος της, αυτή η προσέγγιση δεν επικεντρώνεται στους σκοπούς και τους στόχους του προγράμματος. Με αυτού του τύπου την αξιολόγηση εξερευνούμε την πραγματικότητα, το προϊόν ενός προγράμματος, χωρίς να εστιάζουμε στενά στους αρχικούς σκοπούς του. Στο πλαίσιο αυτό, ο αξιολογητής μπορεί να πάρει συνεντεύξεις από τους συμμετέχοντες σε ένα πρόγραμμα ώστε να δει τα πράγματα από τη δική τους σκοπιά. Πολύ αργότερα ο αξιολογητής μπορεί να συγκρίνει τα αποτελέσματα με τους σκοπούς του προγράμματος.

Βασικά χαρακτηριστικά της είναι :

i. Ο αξιολογητής αποφεύγει συνειδητά να έχει πληροφόρηση για τους σκοπούς και τους στόχους του προγράμματος.
ii. Οι προκαθορισμένοι στόχοι δεν παρεμβάλλονται ώστε να επηρεάσουν τον αξιολογητή.
iii. Η αξιολόγηση αυτή ενδιαφέρεται για τα πραγματικά αποτελέσματα και όχι για αυτά που προσδοκόνται ή αναμένονται.
iv. Η αξιολόγηση αυτή διευκολύνει το να εντοπιστούν οι απρόβλεπτες προεκτάσεις και παραπροϊόντα.

Ο Scriven, θα μπορούσαμε να πούμε, δεν απορρίπτει τη στοχοκεντρική αξιολόγηση, αλλά την ταυτίζει με την εσωτερική αξιολόγηση. Με τη χρήση, όμως, τόσο της στοχοκεντρικής, όσο και της αξιολόγησης ερήμην σκοπών, οι δύο αυτές μορφές δεν αλληλοαποκλείονται, αλλά αλληλοσυμπληρώνονται.

γ) Η πελατοκεντρική – καταναλωτική αξιολόγηση.

Ο Scriven θεωρείται ένας από τους βασικότερους εκπροσώπους αυτού του είδους αξιολόγησης. Σ΄ αυτό ο αξιολογητής εκπονεί μελέτες, παράγει υποστηρικτικό υλικό και γενικά παρέχει αξιολογικές υπηρεσίες προσαρμοσμένες στις ανάγκες του πελάτη. Στον τομέα αυτό είναι γνωστοί οι κατάλογοι ελέγχου (checklists) με βάση τους οποίους αξιολογούνται εκπαιδευτικά προγράμματα, προϊόντα, υλικά και μέσα.

Για να καταρτιστούν, όμως, οι κατάλογοι ελέγχου αξιοποιήθηκαν μια σειρά κριτηρίων, τα οποία παρουσιάζονται πολύ συνοπτικά παρακάτω (Δημητρόπουλος, 2010) :

1. Ανάγκη για τα συγκεκριμένα προϊόντα, υλικά, μέσα.
2. Δοκιμασμένη αποτελεσματικότητα (έκταση στην οποία αποδεικνύεται η αποτελεσματικότητα των υλικών με βάση προγενέστερη χρήση στην πράξη)
3. Αγορά (πιθανές αγορές αξιοποίησης του προϊόντος)
4. Καταναλωτές (φάσμα πιθανών καταναλωτών)
5. Κριτικές συγκρίσεις (του προϊόντος με άλλα ανάλογα)
6. Μακροπρόθεσμη προοπτική (χρήσης των προϊόντων)
7. Πιθανές προεκτάσεις ή συνέπεια (από τη χρήση των προϊόντων)
8. Διαδικασία (χρήσης του προϊόντος και ηθικές όψεις)
9. Αιτιολόγηση της αποτελεσματικότητας (μέσω έρευνας)
10. Στατιστική σημαντικότητα (δείκτες που να δείχνουν την αποτελεσματικότητα του προϊόντος)
11. Εκπαιδευτική σημαντικότητα (ξεχωριστές κρίσεις για τη σημασία του προϊόντος στην εκπαιδευτική διαδικασία)
12. Ανάλυση κόστους - αποτελεσματικότητας
13. Προοπτική υποστήριξης του προϊόντος

Οι απόψεις του Scriven βρήκαν μεγάλη απήχηση, ιδιαίτερα στους κύκλους που δε συμφωνούσαν με τις θέσεις του Tyler. Και το σχήμα αυτό, όμως, έχει κάποιες αδυναμίες :

α) Είναι μια θεωρία με ενδιαφέρουσες ιδέες, αλλά δεν προσφέρει τα απαραίτητα μεθοδολογικά στοιχεία για την εφαρμογή της στην πράξη, ιδιαίτερα στην εφαρμογή της αξιολόγησης ερήμην σκοπών.

β) Οι πληροφορίες που προσφέρει δεν είναι επαρκείς σε σχέση με την εκτίμηση των αναγκών. Δηλαδή, για ποιες ανάγκες γίνεται λόγος και με ποιον τρόπο θα διαπιστωθούν.

γ) Οι πληροφορίες δεν είναι επαρκείς ούτε για τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης, δηλαδή ποια θα είναι και πώς θα διαπιστωθούν.

δ) Τέλος, δεν υπάρχει σαφής τρόπος με τον οποίο καλούνται οι αξιολογητές να κρίνουν.

5.4 Μοντέλα νατουραλιστικά - ποιοτικά - συμμετοχικά

Εδώ ανήκει η ανταποδοτική (responsive) αξιολόγηση του Stake, η κονστρουκτιβιστική (constructivist) αξιολόγηση των Guba και Lincoln και η διαφωτιστική αξιολόγηση των Parlett και Hamilton.

5.4.1 Το μοντέλο του Stake

Α) Η θεωρία των δύο όψεων

Κατά τον Stake στην αξιολόγηση υπάρχουν δύο όψεις : η περιγραφή και η κρίση. Κατά την πρώτη ο αξιολογητής περιγράφει μια πραγματικότητα και κατά τη δεύτερη την κρίνει.

Η δραστηριότητα του αξιολογητή γίνεται σε τρεις φάσεις : α) την προκαταρτική, στην οποία γίνεται μελέτη των υπαρχουσών προϋποθέσεων και συνθηκών πριν την εκπαιδευτική διαδικασία, β) τη φάση της συναλλαγής, στην οποία γίνεται μελέτη της «αλληλουχίας σχέσεων», που συνθέτει τη διαδικασία της εκπαίδευσης και γίνεται κατά τη διάρκειά της και γ) τη φάση των αποτελεσμάτων, στην οποία γίνεται η μελέτη των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής προσπάθειας, που γίνεται μετά από αυτήν, όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα.

	Σχάρα Περιγραφής		Σχάρα Αξιολόγησης	
	Προθέσεις	Παρατηρήσεις	Κριτήρια	Κρίση
Αιτιολό-γηση Φιλοσο-φία	Συνέπεια	Συνέπεια	α) Υπάρχουσες συνθήκες	
	Συνέπεια	Συνέπεια	β) Συναλλαγές	
	Συνέπεια	Συνέπεια	γ) Αποτελέσματα	

Απεικόνιση του σχήματος των δύο όψεων του Stake

Ακόλουθα, ο Stake αναλύει τη δεύτερη «όψη», την κρίση. Υποστηρίζει, λοιπόν, ότι παίρνει τις εξής μορφές : α) συγκριτική αξιολόγηση (σύγκριση ενός

προγράμματος με άλλο), β) απόλυτη αξιολόγηση (σύγκριση ενός προγράμματος με κάποια πρότυπα ή προκαθορισμένα κριτήρια) και γ) συνδυασμό των δύο αυτών.

Β) Η Αξιολόγηση της «Ανταπόκρισης»

Ο Stake κατά τη μελέτη της αξιολόγησης διατύπωσε ένα άλλο σχήμα, το οποίο πήρε τον τίτλο αξιολόγηση ανταπόκρισης (responsive evaluation) εξαιτίας της πεποίθησης του ίδιου του δημιουργού ότι «ανταποκρίνεται» στις ανάγκες των αξιολογούμενων.

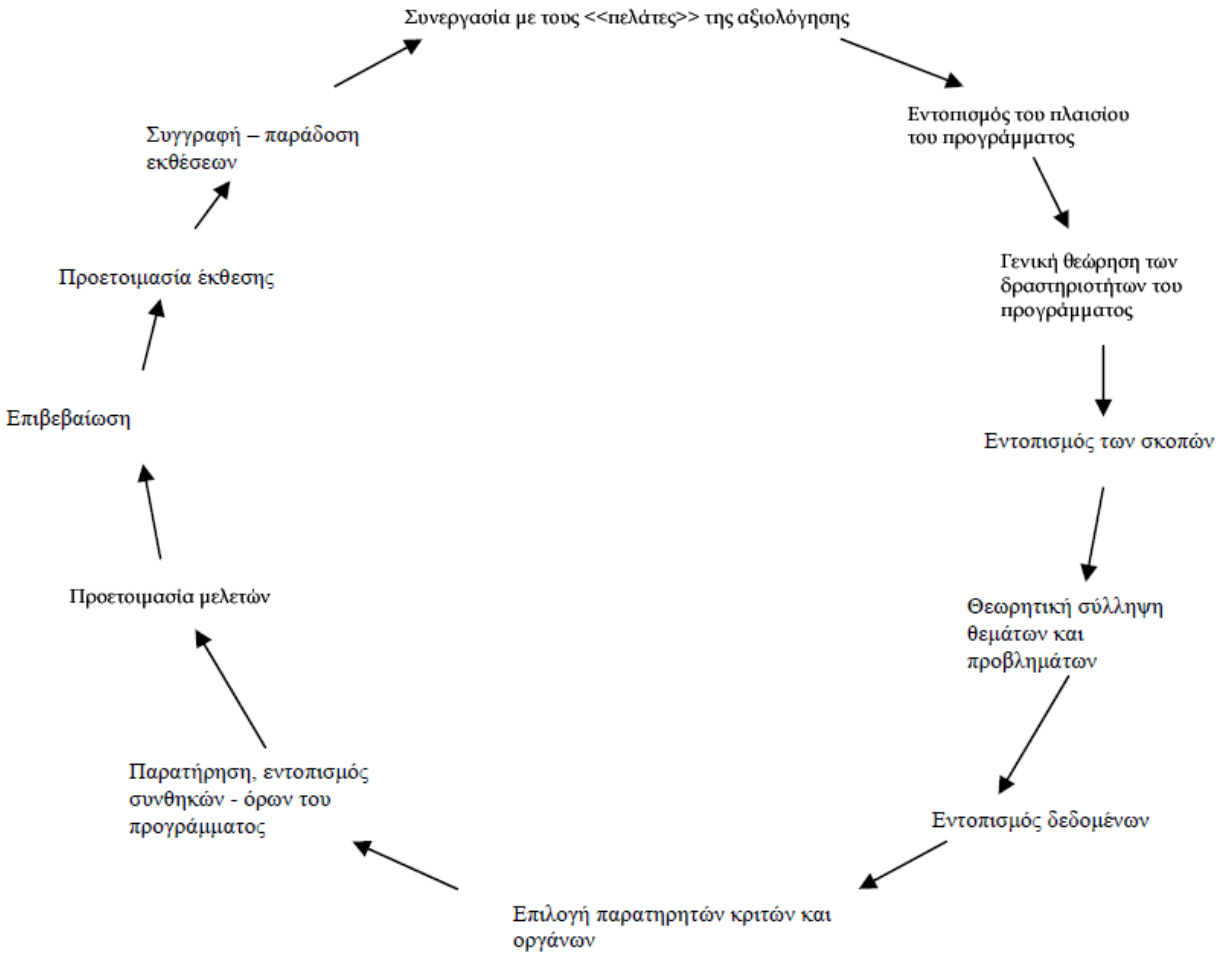
Ο ίδιος γράφει (Stake, 1975) : «Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι Αξιολόγηση Ανταπόκρισης αν προσανατολίζεται περισσότερο στις ενέργειες και δραστηριότητες του προγράμματος και λιγότερο στις προθέσεις του αξιολογητή, αν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των χρηστών για πληροφορίες και εάν οι διάφορες ενυπάρχουσες αξίες αναφέρονται στην έκθεση επιτυχίας ή αποτυχίας ενός προγράμματος». Σ' αυτόν τον ορισμό είναι τα εξής χαρακτηριστικά της «Αξιολόγησης Ανταπόκρισης»: είναι προσανατολισμένη προς τον «πελάτη», είναι ευέλικτη και μπορεί να προσαρμοστεί σε ανάγκες και αξίες, είναι πλουραλιστική και οι αξιολογητές εκθέτουν την υποκειμενικότητα της κρίσης τους.

Σ' αυτή τη μορφή αξιολόγησης δίνεται έμφαση σε ποιοτικά ζητήματα, τη γλώσσα, το πλαίσιο και τους συμμετέχοντες. Όταν μιλάμε για συμμετέχοντες, εννοούμε τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς, τους αξιολογητές, ακόμη και τους διοικητικούς υπαλλήλους. Οι μέθοδοί του αποτελούν αντικείμενο συζήτησης μεταξύ των συμμετεχόντων. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ανήκει σ' αυτή τη μορφή αν προσανατολίζεται κυρίως στις δραστηριότητες που το πρόγραμμα θέτει, αν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των ακροατών του προγράμματος για πληροφόρηση και αν οι διάφορες αξίες που απεικονίζονται στο πρόγραμμα, αναφέρονται στην έκθεση για την επιτυχία ή την αποτυχία του προγράμματος. Το είδος αυτό είναι ανοιχτό σε όλα τα δεδομένα που προκύπτουν από το πρόγραμμα, ώστε να μη χαθούν αποτελέσματα που ήταν μη αναμενόμενα. Παραδείγματος χάρη, μπορεί κάθε συμμετέχοντας εκπαιδευτικός να αξιολογήσει, μετά το πέρας του προγράμματος το βαθμό της επίτευξης των προσδοκιών που ο ίδιος είχε πριν την έναρξή του, αλλά και να εντοπίσει άλλους στόχους που προέκυψαν κατά την υλοποίηση του προγράμματος.

Ο ανταποκριτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης είναι σύμφωνα με την αρχή της επαγωγικής προσέγγισης και δίνει έμφαση στην προσωπική αξιολόγηση (Patton,

1986). Ο ερευνητής που ακολουθεί αυτό το είδος αξιολόγησης έχει προσωπική επαφή με τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα και προσπαθεί να εντοπίσει τι υπήρξε σημαντικό γι' αυτούς. Κατά τον Patton, η ανταποκριτική αξιολόγηση είναι μια μορφή «συναλλακτικού μοντέλου αξιολόγησης», όρο που είχε εισαγάγει ο Ernie House (Patton, 1986). Οι Guba και Lincoln (1989) θεωρούν την απαντητική αξιολόγηση σημαντικότατη για τη βελτίωση της χρήσης των αποτελεσμάτων.

Όσο για τη μεθοδολογία της, η αξιολόγηση της ανταπόκρισης ακολουθεί το «ρολόι» με τα κύρια γεγονότα της αξιολόγησης. Ξεκινά από τη συνεργασία με τους «πελάτες», αλλά λόγω της ευελιξίας του, κάθε στάδιο μπορεί να αποτελέσει σημείο αρχής ή τέλους του προγράμματος της αξιολόγησης :



Το ρολόι με τα κύρια γεγονότα αξιολόγησης κατά Stake

Το μοντέλο του Stake πολλές φορές συναντάται σε μελέτες περίπτωσης. Έχει κατακριθεί για την υποκειμενικότητά του. Σ' αυτό, όμως, μπορούμε να απαντήσουμε ότι τα πάντα γύρω μας είναι υποκειμενικά. Ακόμα και τα αντικειμενικά τεστ και οι αντικειμενικές αξιολογήσεις είναι υποκειμενικές.

5.4.2 Το μοντέλο του Guba

Το θεωρητικό σχήμα που προτείνει ο Egon Guba έχει τον τίτλο Νατουραλιστική Αξιολόγηση (naturalistic evaluation). Είναι ένας θεωρητικός της αξιολόγησης με πολύ μεγάλη επιρροή στο χώρο και σε συνεργασία με τον Lincoln συνέδεσε τη θεωρία του με την αξιολόγηση ανταπόκρισης του Stake. Αφετηρία της θεωρίας του είναι οι φιλοσοφικές και μεθοδολογικές αρχές της φαινομενολογίας και της εθνογραφίας.

Η έννοια αυτή του νατουραλιστικού έγκειται στο ότι αξιολογούμε μέσα στο ίδιο το φυσικό περιβάλλον, όπου και λειτουργεί το αξιολογούμενο πρόγραμμα με τη συμμετοχή και, φυσικά, συνεργασία των συντελεστών του προγράμματος. Επιπλέον, λαμβάνουμε υπόψη μας και τις αξίες και ανάγκες των ιδίων, οι οποίες βρίσκονται καθαρά στο κέντρο προσοχής της αξιολόγησης και καθορίζουν μάλιστα σε μεγάλο βαθμό την πορεία και την εξέλιξη της.

Η ύπαρξη, όμως, συγκεκριμένων κριτηρίων, τόσο στην έρευνα, όσο και στην αξιολόγηση είναι απαραίτητη. Με αυτό τον τρόπο διασφαλίζεται η επιστημονικότητα και η εγκυρότητα της διαδικασίας :

i. Η πειστικότητα των ευρημάτων, η οποία εξασφαλίζεται διασταυρώνοντας τα συλλεγόμενα στοιχεία και με τον τριγωνισμό.
ii. Η εφαρμοστικότητα – γενικευσιμότητα μίας αξιολόγησης σε άλλες καταστάσεις, με άλλα υποκείμενα, προσαρμόζοντας τα ευρήματα , τη γενίκευση και τον έλεγχο των υποθέσεων και της εξειδικευμένης περιγραφής.
iii. Η συνέπεια των ευρημάτων της αξιολόγησης, εξασφαλίζοντάς τη μέσω της αξιοποίησης μιας δεύτερης θεώρησης των ευρημάτων του προγράμματος από έμπειρους ειδικούς αξιολογητές.

iv. Η ουδετερότητα της αξιολόγησης, που την εξασφαλίζουμε με διαδικασίες επιβεβαίωσης και αποσκοπεί στην αποφυγή της αλλοίωσης της αξιολογικής κρίσης.

Από μεθοδολογικής άποψης, η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης χρησιμοποιεί κάθε εργαλείο, μέθοδο, τεχνική και μέσο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην ποιοτική έρευνα, όπως συνεντεύξεις, συστηματική και μη συστηματική παρατήρηση, έγγραφα, αρχεία και κάθε είδους τεκμήρια, επίσημες και ανεπίσημες εκθέσεις και προπάντων την προσωπική αντίληψη των αξιολογητών.

Σε μια πιο πρόσφατη επεξεργασία της θεωρίας, μαζί με τον Lincoln πρότειναν ένα θεωρητικό σχήμα με τον τίτλο «Αξιολόγηση τέταρτης γενιάς.» Αυτό το είδος αξιολόγησης έχει βάση στην κονστρουκτιβιστική προσέγγιση. Κατά τους συγγραφείς (1989) : « τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δεν είναι περιγραφές του τρόπου με τον οποίο τα πράγματα υπάρχουν και λειτουργούν πραγματικά ή με κάποια αλήθεια. Αλλά αντιπροσωπεύουν κατασκευές γεμάτες νόημα, τις οποίες τα άτομα ή οι ομάδες δημιουργούν για να νοηματοδοτήσουν τις καταστάσεις μέσα στις οποίες βρίσκονται. Τα ευρήματα δεν είναι γεγονότα, αλλά δημιουργούνται μέσω της διαδικασίας αλληλεπίδρασης».

Η αξιολόγηση σε αυτή την περίπτωση είναι μια συλλογική, αλλά και πολιτικοποιημένη διαδικασία. Αναδύεται από το πρόγραμμα, έχει απρόβλεπτα αποτελέσματα, αλλά δημιουργεί και πραγματικότητα. Τέλος, είναι μάθηση και είναι συνεχής, επαναλαμβανόμενη και διαφορική. (Βέρδης, 2014)

5.4.3 Το μοντέλο των Parlett και Hamilton

Το συγκεκριμένο θεωρητικό σχήμα το ονόμασαν οι ίδιοι οι εμπνευστές του διαφωτιστική αξιολόγηση (illuminative evaluation). Το όνομα του το οφείλει στο σκοπό του, που είναι να «φωτίσει», δηλαδή να εντοπίσει και να αναδείξει συνολικά τις πτυχές ενός προγράμματος : τη φιλοσοφία , τις λειτουργίες, τις επιδόσεις, τα προβλήματα, τα αποτελέσματα, τις δυσκολίες του.

Το είδος αυτό ενδιαφέρεται για την περιγραφή και την ερμηνεία φαινομένων και καταστάσεων και όχι για τη μέτρηση και την πρόβλεψη. Στόχος του

είναι η μελέτη της λειτουργίας ενός νέου προγράμματος, το πώς επηρεάζεται από τις διάφορες καταστάσεις και ποια είναι τα αποτελέσματα στους συμμετέχοντες. Δεν επιχειρείται σε καμία περίπτωση ο έλεγχος μεταβλητών, αλλά η κατανόηση και ερμηνεία του πολύπλοκου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Δημητρόπουλος, 2010).

Η έμφαση στη διαφωτιστική αξιολόγηση δίνεται στη συγκέντρωση πληροφοριών. Γι' αυτό ο διαφωτιστικός αξιολογητής αποφεύγει να εκφράσει κρίσεις, αλλά αντίθετα επιχειρεί να ανακαλύψει και να τεκμηριώσει τρόπους για την πραγματοποίηση αλλαγών με τη θετική συμμετοχή σ' αυτήν των εμπλεκομένων.

Οι Parlett και Hamilton πρότειναν μια διαδικασία τριών σταδίων για τη διαφωτιστική αξιολόγηση:

i. **Η παρατήρηση** : ο αξιολογητής εξοικειώνεται με την καθημερινή πραγματικότητα τόσο του προγράμματος, όσο και του περιβάλλοντος.
ii. **Περαιτέρω διερεύνηση** : ο αξιολογητής εστιάζει την προσοχή του σε συγκεκριμένους προβληματισμούς οι οποίοι σχετίζονται άμεσα με την επιτυχία ή όχι του προγράμματος.
iii. **Εξήγηση** : ο αξιολογητής ερμηνεύει φαινόμενα και παρατηρούμενη συμπεριφορά και καταλήγει σε σχέσεις αιτίας - αποτελέσματος.

Η διαφωτιστική αξιολόγηση στηρίζεται μεθοδολογικά σε μεγάλο βαθμό στην παρατήρηση, στην επιτόπια έρευνα, στην υποκειμενική-ποιοτική διερεύνηση. Για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας, ο τριγωνισμός είναι η κατάλληλη μέθοδος. Αυτά, όμως, για να μπορούν να γίνουν στην πράξη, απαιτείται από τον αξιολογητή να δαπανήσει ένα μεγάλο μέρος του χρόνου του μέσα στο «πεδίο», δηλαδή στο υπό αξιολόγηση περιβάλλον.

5.5. Εναλλακτικά μοντέλα

Α) **Αξιολόγηση «από κάτω»** (σύμφωνα με την τυπολογία αξιολογήσεων του Elliott). Εδώ έχουμε το είδος της αξιολόγησης που ενδιαφέρεται για την προοπτική των εκπαιδευτικών. Η εμπειρία της συμμετοχής των εκπαιδευτικών θεωρείται μεγαλύτερης σημασίας από οποιοδήποτε άλλο αποτέλεσμα της διαδικασίας. Ο Henderson (1978) γράφει : «Η αξιολόγηση από κάτω είναι μια μορφή κοινωνικής κριτικής, που στοχεύει στο να αναδείξει τους περιορισμούς στην επαγγελματική ανάπτυξη, ώστε [οι συμμετέχοντες] να είναι σε καλύτερη θέση για να τους άρουν.»

Εδώ θα πρέπει να πούμε ότι η αξιολόγηση από κάτω μπορεί να αποτελέσει μια προσπάθεια ανάδειξης όχι μόνο των περιορισμών, αλλά και των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση «από πάνω», αντίθετα, αποτελεί μια γραφειοκρατική αντίληψη αξιολόγησης και είναι μια διαδικασία παραγωγής συγκεκριμένων επιθυμητών αλλαγών.

Β) **Μοντέλο τεσσάρων επιπέδων** (Four-Level Model of Evaluation (1959) : Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε από τον Donald Kirkpatrick και αναφέρεται σε τέσσερα επίπεδα που συνοδεύονται από τις αντίστοιχες ερωτήσεις που καλούνται οι ερευνητές να απαντήσουν για να διεξάγουν τα συμπεράσματά τους.

Το πρώτο αφορά και αξιολογεί τις αντιδράσεις (Reactions), δηλαδή το πώς κινήθηκαν οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα. Εάν με απλά λόγια τους άρεσε ή όχι το πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχαν και αν ήταν κατάλληλο το περιβάλλον της μάθησης.

Το δεύτερο μετρά τη μάθηση (Learning), αν επιτεύχθηκε, εάν αποκόμισαν ή βελτίωσαν τις γνώσεις τους οι μαθητές. Όπως περιγράφει και ο ίδιος ο Kirkpatrick, η μάθηση ορίζεται «ως ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι αλλάζουν στάσεις, αυξάνουν τις γνώσεις τους και βελτιώνουν τις δεξιότητές τους λόγω της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα» (Καραλής, 1999).

Περνώντας στο τρίτο επίπεδο αξιολογούμε τη συμπεριφορά (Behavior). Εξετάζουμε αν οι γνώσεις που έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούνται, εφαρμόζονται και αξιοποιούνται από τους ίδιους, εάν δηλαδή υπάρχει διαφοροποίηση στη συμπεριφορά τους και στις ενέργειές τους.

Τέταρτο επίπεδο αξιολόγησης είναι αυτό των αποτελεσμάτων (Results). Αξιολογούμε ποια ήταν η τελική επίδραση του προγράμματος και κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαμε θέσει αρχικά για την εφαρμογή του, δηλαδή αν τελικά άξιζε να υλοποιηθεί αυτό το πρόγραμμα. Το τελευταίο αυτό επίπεδο του μοντέλου του Kirpatrik αποτελεί την τελική εκτίμηση των αποτελεσμάτων.

Πρόσφατα αναφέρεται και ένα πέμπτο επίπεδο («return on investment» (“ROI”) χωρίς, όμως, να υπάρχει στο αρχικό μοντέλο του Kirkpatrick και μάλιστα δεν αφορά τα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Κάθε επίπεδο βασίζεται στο προηγούμενό του. Για παράδειγμα, το Επίπεδο 3 δεν έχει αξία αν δεν έχει υπάρξει επιτυχία στο Επίπεδο 2. Επιπλέον, σε κάθε επίπεδο υπάρχει και η αντίστοιχη μορφή και μέθοδος αξιολόγησης. Στο πρώτο είναι διαμορφωτική με δημοσκόπηση και συνεντεύξεις. Στο δεύτερο διαγνωστική με αξιολόγηση και τεστ. Στο τρίτο τελική με παρακολούθηση της επίδοσης, ενώ στο τέταρτο έχουμε πάλι τελική αξιολόγηση, αλλά με σύγκριση των αποτελεσμάτων με αυτούς που δεν δέχθηκαν παρέμβαση.

Γ) **Πειραματικό μοντέλο αξιολόγησης** (1960) : χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική έρευνα και στην αξιολόγηση και αποδίδεται στον Suchman. Το πειραματικό μοντέλο χρησιμοποιεί pretest/posttest, experimental group και control group για να αξιολογήσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και χρησιμοποιείται πολύ και σήμερα.

Δ) **Διαχειριστική αξιολόγηση** (management-oriented evaluation) : Εδώ η προσοχή επικεντρώνεται σε πληροφορίες που ενδιαφέρουν τους διαχειριστές ενός προγράμματος. Επιλέγεται όταν ο κύριος σκοπός της αξιολόγησης είναι η περαιτέρω ανάπτυξη του προγράμματος.

Ε) **Αξιολόγηση με επίκεντρο τον καταναλωτή** (consumer-oriented evaluation): Επικεντρώνεται στη συγκέντρωση πληροφοριών για χρήση από τους καταναλωτές προϊόντων ή υπηρεσιών. Αναπτύχθηκε σχετικά πρόσφατα μαζί με το ενδιαφέρον των καταναλωτών για εκπαιδευτικά προϊόντα, όπως τα εξωτερικά σχολικά εγχειρίδια, τα προγράμματα σπουδών που συνοδεύονται από αναλυτικά προγράμματα, τα εκπαιδευτικά λογισμικά καθώς και οι νέες τεχνολογίες. Επιλέγεται όταν ο σκοπός της είναι: (α) η βελτίωση προϊόντων και υπηρεσιών και (β) η παροχή αρωγής προς τους καταναλωτές έτσι ώστε αυτοί να επιλέξουν το καταλληλότερο προϊόν.

ΣΤ) **Αξιολόγηση προσανατολισμένη στη δυαδικότητα** (adversary-oriented evaluation): Σ' αυτή γίνεται αξιολόγηση επιχειρημάτων υπέρ ή κατά ενός προγράμματος, κάτι σαν σύγκριση θα μπορούσαμε να πούμε. Επιλέγεται όταν κύριος σκοπός της αξιολόγησης είναι να αποφασιστεί αν θα συνεχίσουμε ένα πρόγραμμα ή όχι.

5.6 Ενδυναμωτική αξιολόγηση

Το μοντέλο της ενδυναμωτικής αξιολόγησης προτάθηκε από τον David M. Fetterman το 1993. Αποτελεί ένα καινοτόμο μοντέλο, διότι λόγω των προσεγγίσεων

που θέτει χαρακτηρίζεται κυρίως συμμετοχικό. «Ενδυναμωτική είναι η αξιολόγηση που χρησιμοποιεί έννοιες, τεχνικές και ευρήματα για να συνδέσει τη βελτίωση με την αυτοδιάθεση».«Είναι σχεδιασμένη έτσι ώστε να βοηθήσει τους ανθρώπους να βελτιώσουν τα προγράμματά τους, μέσω αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού». (Fetterman, 2001).

Αυτοί που συμμετέχουν σ' αυτό το μοντέλο εμπλέκονται πιο πολύ στις διαδικασίες υλοποίησής του. Μετατρέπονται οι ίδιοι σε αξιολογητές, καθώς λαμβάνουν αποφάσεις για την πορεία και το περιεχόμενο της διαδικασίας. Στα προηγούμενα μοντέλα η προσοχή πέφτει στο να επιτευχθούν οι στόχοι του προγράμματος. Εδώ έμφαση δίνεται στη συμμετοχή των ίδιων των συντελεστών.«Οι συμμετέχοντες σε ένα πρόγραμμα διενεργούν τις δικές τους αξιολογήσεις».(Fetterman, 2001).

Ο αξιολογητής εδώ δεν είναι ούτε ειδικός, ούτε σύμβουλος του οργανισμού υλοποίησης. Είναι παρατηρητής, συνεργάτης των εκπαιδευομένων και διευκολυντής στην πορεία της ενδυνάμωσης, όπου οι εκπαιδευόμενοι ουσιαστικά εκπαιδεύονται, ώστε να γίνουν οι ίδιοι αξιολογητές του προγράμματος που συμμετέχουν (Καραλής, 1999).«Ένας εξωτερικός αξιολογητής δρα ως διευκολυντής ή καθοδηγητής». (Fetterman, 2001).

Η ενδυναμωτική αξιολόγηση «είναι θεμελιωδώς δημοκρατική, με την έννοια ότι προκαλεί (για να μην πούμε ‘απαιτεί’) συμμετοχικότητα, καθώς και εξέταση ζητημάτων που αφορούν όλη την κοινότητα. Ως αποτέλεσμα, το πλαίσιο της αξιολόγησης αλλάζει: τώρα η αξιολόγηση ενός προγράμματος δεν είναι αυτοσκοπός - όπως γίνεται συνήθως στις κλασικές αξιολογήσεις- αλλά μέρος μιας συνεχούς διαδικασίας βελτίωσης».

«Σκοπός της είναι να καταλάβουμε μια κατάσταση από την πλευρά του συμμετέχοντος με όσο δυνατόν περισσότερη ακρίβεια και εντιμότητα και κατόπιν να προσπαθήσουμε να τη βελτιώσουμε με ουσιαστικούς στόχους και αξιόπιστη τεκμηρίωση».

«Η ενδυναμωτική αξιολόγηση μοιάζει πολύ με προσωπική αυτοαξιολόγηση της επίδοσης».

«Η διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να βασίζεται σε μια αυθεντική κατανόηση και έκφραση σε επίπεδο προγράμματος ή σε επίπεδο τοπικό. Έμφαση στις αρετές της γνησιότητας και της αλήθειας καθοδηγούν κάθε πλευρά της ενδυναμωτικής αξιολόγησης». (Fetterman, 2001).

Για την ενδυναμωτική αξιολόγηση υπάρχουν τρία βήματα:

i. Θέτουμε έναν προοργανωτή, ήτοι ένα όραμα, ένα σκοπό για το πρόγραμμα.
ii. Αναγνωρίζουμε τις πιο σημαντικές δράσεις σε σχέση με το πρόγραμμα.
iii. Ιεραρχούμε αυτές τις δράσεις.

«Οι ενδυναμωτικοί αξιολογητές βοηθούν το προσωπικό του προγράμματος και τους συμμετέχοντες να γνωρίσουν τους τύπους των στοιχείων που απαιτούνται για να θεμελιώσουν την πρόοδό τους. Η αξιολόγηση γίνεται μέρος του σχεδιασμού του προγράμματος κι έτσι αυτή 'εσωτερικοποιείται' και γίνεται αναπόσπαστο μέρος του» (Fetterman, 2001, Βέρδης, 2014).

Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο αυτό, οφείλει να αναφερθεί ότι τα προηγούμενα χρόνια οι περισσότερες αξιολογικές προσεγγίσεις είχαν ως επίκεντρο της προσοχής τους την επίτευξη των στόχων του προγράμματος και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των συμμετεχόντων. Τελευταία, αξιολογείται με μεγάλη προσοχή και η όλη εκπαιδευτική διαδικασία, διότι έχει καταστεί πια αντιληπτό ότι η επίτευξη των στόχων των προγραμμάτων εξαρτάται κυρίως από την ποιότητα αυτής της διεργασίας.

Σήμερα η τάση που επικρατεί είναι αυτή του συνδυασμού των ποσοτικών και ποιοτικών αξιολογήσεων. Ακόμα και ο ίδιος ο Scriven τονίζει ότι οι αξιολογήσεις χωρίς στόχους μπορούν να διεξάγονται παράλληλα με τις στοχοκεντρικές αξιολογήσεις.

Κεφάλαιο 6. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και αξιολόγηση

Ο τρόπος που εισήχθη η περιβαλλοντική εκπαίδευση στην τυπική εκπαίδευση δε διαφέρει κατά πολύ από τον παραδοσιακό τρόπο εισαγωγής μιας καινοτομίας. Η ολοκλήρωση αυτής γίνεται με το να παραχθεί ένα νέο εκπαιδευτικό υλικό από ειδικούς και ακόλουθα να γίνει η προσπάθεια μετάδοσης των γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνται για την εφαρμογή του στους εκπαιδευτικούς. Τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα παρά την πολύχρονη πια παρουσία και ιστορία της Π.Ε. στην τυπική εκπαίδευση της χώρας μας, αλλά και διεθνώς, να παρουσιάζονται βασικά προβλήματα, όπως :

α) Η σπάνια εμφάνισή της στα σχολικά προγράμματα. Αυτό είναι ένα παράδοξο φαινόμενο. Δεν αμφισβητείται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών ότι η Π.Ε. συμβάλλει στο να δημιουργούνται πολίτες περιβαλλοντικά και πολιτικά ενήμεροι και εγγράμματοι. Παρόλα αυτά το να προωθείται και να ενσωματώνεται στα σχολικά προγράμματα είναι κάτι που δεν εμφανίζεται συχνά στην πράξη (Palmer, 1998).

β) Βέβαια υπάρχει και το εξής μείζον ζήτημα : κατά πόσο το θεωρητικό πλαίσιο της Π.Ε. είναι συμβατό με ό, τι εφαρμόζεται στην πράξη. Γενικότερα στη βιβλιογραφία υπάρχει η κοινή πεποίθηση ότι οι στόχοι που επιδιώκονται με τα προγράμματα που υλοποιούνται και οι στόχοι που αποτελούν τα πορίσματα της έρευνας είναι αναντίστοιχοι. Οι Hungerford και Volk προσπαθούν να κατανοήσουν τους λόγους που ένα αποτελεσματικό, έγκυρο και αξιόπιστο πρόγραμμα δεν είναι καθόλου εύκολο να υλοποιηθεί. Επιπλέον, είναι της άποψης ότι η κύρια αιτία για αυτό είναι απαραίτητο να αναζητηθεί στα εγγενή προβλήματα της ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών γενικότερα και Π.Ε. ειδικότερα. Πολλοί καταλήγουν στην ύπαρξη χάσματος μεταξύ θεωρίας και πράξης (Δίτσιου, 2002).

Ο βασικός λόγος που συμβαίνουν αυτά γενικότερα αλλά και ειδικότερα στα περιβαλλοντικά προγράμματα, με τα οποία ασχολούμαστε, είναι μάλλον ότι, ενώ δίνεται μεγάλη σημασία και προσοχή στην παραγωγή και εφαρμογή νέου παιδαγωγικού υλικού, δεν γίνονται και ανάλογες προσπάθειες μελέτης και καταγραφής του τι ακριβώς συμβαίνει στην πράξη, δηλαδή αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Η αξιολόγηση είναι ένα σημαντικό κομμάτι του σχεδιασμού τους, όπως αναφέρθηκε και στο αντίστοιχο κεφάλαιο της παρούσας

εργασίας, αλλά στην πράξη πολύ λίγα από αυτά τα προγράμματα περνούν από τη διαδικασία της συστηματικής αξιολόγησης (Δίτσιου, 2002).

Όταν εισάγεται μια καινοτομία, όπως η Π.Ε. και οι άλλες καινοτόμες δράσεις (Αγωγή Υγείας και Πολιτιστικά Θέματα), στο σχολείο, είναι πολύ φυσικό να ακολουθήσει μια πορεία η οποία δεν είναι δυνατό να προβλεφθεί. Κι αυτό συμβαίνει γιατί η καινοτομία αυτή όταν αποτελεί μέρος της διαδικασίας της διδασκαλίας και μάθησης αποκτά διαφορετική μορφή, απ' ότι στη θεωρία. Γι' αυτό το λόγο απαιτείται να δοκιμαστεί το παιδαγωγικό υλικό που παράγεται σε έναν αριθμό τάξεων και σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα. Ακολουθεί να μελετηθεί η παρακολούθηση της εφαρμογής του και, τέλος, να υπάρχει κατάληξη σε υποδείξεις που βασίζονται σε δεδομένα της πράξης και που έχουν νόημα για την εκπαιδευτική πραγματικότητα (Hamilton et al, 1977).

Το ότι δεν υπάρχει συστηματική και ουσιαστική αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων αφαιρεί τη δυνατότητα για την ανατροφοδότηση και ανανέωση των προγραμμάτων αυτών, την καθιέρωση, καθώς και την εξάπλωση του θεσμού, την ενσωμάτωσή του στην επίσημη εκπαίδευση και τη θετική επίδραση που θα μπορούσε να έχει στο ίδιο το σχολείο (Δίτσιου, 2003).

Η αξιολόγηση στο ξεκίνημά της είχε να ελέγξει μόνο αν εκπληρώθηκαν οι στόχοι του προγράμματος ή όχι, χωρίς να ασχολείται με το γιατί και το πώς. Ακολούθως, όμως, εξελίχθηκε έχοντας να ερμηνεύσει και τον εκπαιδευτικό περίγυρο, αποκτώντας, μάλιστα και πολιτική διάσταση, διερωτώμενη πολλές φορές και για την κατανομή εξουσίας. Λέγοντας κατανομή εξουσίας εννοούμε το να θέτει ερωτήματα όπως «ποιον βοηθώ με αυτό που κάνω;» ή «τι γνώση δημιουργείται, για ποιον και σχετικά με τι;» και με αυτό τον τρόπο έγινε εμφανές ότι τουλάχιστον ένα μέρος αυτής της γνώσης είναι απαραίτητο να επιστρέψει εκεί από όπου ξεκίνησε και που δημιουργήθηκε, στα σχολεία. (MacDonald, 1994, Δίτσιου, 2003).

Η αξιολόγηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων, λοιπόν, είναι η συστηματική συλλογή πληροφοριών για δραστηριότητες, χαρακτηριστικά και αποτελέσματα των προγραμμάτων, που χρησιμοποιούνται από συγκεκριμένους ανθρώπους για να μειωθούν οι αβεβαιότητες, να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα και να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με το πώς λειτουργούν αυτά τα προγράμματα και το πώς επιδρούν (Patton, 1986).

Ο ρόλος της αξιολόγησης στην εισαγωγή και εφαρμογή των καινοτομιών, όταν επιθυμούμε να είναι αποτελεσματικές, είναι πολύ σημαντικός σε όλα τα επίπεδα του προγράμματος και είναι αναγκαία διάσταση της ολοκλήρωσής του. Η αιτιολόγηση για αυτό είναι προφανής για τους παρακάτω λόγους. Η αξιολόγηση :

α) Ελέγχει την εγκυρότητα και αξία των αρχών. Αυτά τα δύο θεμελιώδη μέρη είναι η βάση του κάθε προγράμματος.

β) Είναι βασικός συντελεστής στο να κατανοείται πλήρως η διαδικασία του προγράμματος σε όλες του τις φάσεις.

γ) Είναι απαραίτητη όταν υπάρχουν ερωτήματα του τύπου «τι συμβαίνει και για ποιο λόγο;» για να τα απαντά.

δ) Όταν προκύπτουν απρόβλεπτα αποτελέσματα σε μια εκπαιδευτική διαδικασία (πράγμα πολύ πιθανό), είναι σε θέση να τα καταγράψει.

ε) Είναι ο πιο ακριβής, θα μπορούσαμε να πούμε, μελετητής της φύσης της αλλαγής, καθώς και του τρόπου πραγματοποίησής της, με περιορισμούς το συγκεκριμένο περιβάλλον και τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

στ) Μπορεί να περιγράψει τη δυναμική και την πολυπλοκότητα που έχουν οι εκπαιδευτικές διαδικασίες.

ζ) Όταν εφαρμόζεται η όποια καινοτομία έχει τη δυνατότητα να αναδείξει το σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών σε ό, τι την αφορά.

η) Είναι σε θέση να βοηθήσει στην κατανόηση του τι συμβαίνει γενικότερα στα σχολεία μας και στο για ποιο λόγο δυσκολεύονται σχολεία και εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν κάτι καινούριο. Να αποκαλύψει ελλείψεις, αδυναμίες και βαθύτερες αιτίες των προβλημάτων που, ενδεχομένως, υπάρχουν και προκαλούν αυτή τη δυσκολία σχετικά με τις καινοτομίες στην εκπαιδευτική πράξη (μαθησιακό κλίμα, σχολείο ως οργανισμός κ. ά.)

θ) Μέσω των ευρημάτων της εκπαιδευτικής έρευνας είναι σε θέση να συμβάλει στην εξαγωγή νέων θεωριών αλλαγής μέσω της ανατροφοδότησης που θα προκύψει.

ι) Τέλος, έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει στο να διαμορφωθεί κατάλληλη πολιτική, να εξελιχθούν πρακτικές και να κατανοηθούν τα κοινωνικά προβλήματα της εκάστοτε εποχής (McKee, 2001).

Η αξιολόγηση, βέβαια, δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να εκλαμβάνεται ως ένα πειθαρχικό ή κατασταλτικό εργαλείο. Είναι ένα παιδαγωγικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού ή όποιου άλλου αξιολογεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στα πλαίσια της οποίας εφαρμόζονται και τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Εδώ θα πρέπει πολύ επιγραμματικά να σημειώσουμε τους λόγους που γίνεται η αξιολόγηση, τι αξιολογείται και με ποιον τρόπο.

Αρχικά, γιατί γίνεται η αξιολόγηση :

- για τη βελτίωση και την ανανέωση της παιδαγωγικής διαδικασίας
- για τη διερεύνηση στόχων, μεθόδων, προοπτικών
- για το σχεδιασμό της μελλοντικής πορείας των προγραμμάτων
- για τη βελτίωση παραγόντων που σχετίζονται με το μέλλον του θεσμού της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Τι αξιολογείται :

- η επίτευξη των στόχων του προγράμματος
- η ποικιλία και η ποιότητα των γνώσεων που απέκτησαν οι μαθητές
- η συμμετοχή και το ενδιαφέρον τους
- η δυνατότητα επικοινωνίας και συνεργασίας
- τα συναισθήματα που αναπτύχθηκαν
- η διαμόρφωση θετικής στάσης και συμπεριφοράς

Με ποιον τρόπο γίνεται η αξιολόγηση :

- με συζήτηση
- με ερωτηματολόγια
- με ομαδικές και ατομικές εργασίες, κατασκευές και εκθέσεις
- με την παρουσίαση της εργασίας

Πότε γίνεται η αξιολόγηση :

- στην αρχή του προγράμματος

- κατά τη διάρκεια του προγράμματος
- στο τέλος του προγράμματος (Κούσουλας, Κοσμίδης και Σχίζα στο Μπαγάκης, 2001).

Σύμφωνα με τους Hungerford & al. (1998) τα επίπεδα αξιολόγησης μιας διαδικασίας Π.Ε. είναι :

- το καθαρά γνωστικό - οικολογικό και το να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τις επιπτώσεις συμπεριφοράς
- το επίπεδο της νοητικής επίγνωσης για τα περιβαλλοντικά θέματα και τις αξίες που εμπεριέχονται σ' αυτά, καθώς και την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων
- το επίπεδο ανάπτυξης δεξιοτήτων έρευνας πάνω σ' αυτά τα ζητήματα
- το επίπεδο που σχετίζεται με τη γνώση των στρατηγικών δράσης και τις αντίστοιχες ικανότητες.

Με τα τέσσερα επίπεδα των στόχων που έθεσε ο Hungerford υπογραμμίζει τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της στοχοθεσίας στην Π.Ε. Επίσης, στρέφει την προσοχή προς ολιστικές προσεγγίσεις στην αξιολόγηση. Ως στόχοι είναι συμβατοί με εκείνους της Π.Ε. (Γεωργόπουλος, Λιθοξοΐδου, 2006).

Μία πολύ ενδιαφέρουσα προσέγγιση της αξιολόγησης σε σχέση με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχουν δώσει οι Φλογαΐτη και Λιαράκου (2005) σε μια μελέτη τους. Αναφέρουν ότι η αξιολόγηση, σε όλο το χώρο της εκπαίδευσης, αλλά ιδιαίτερα σε ότι αφορά την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, κάθε άλλο παρά προφανής, σαφής και ομόφωνη είναι. Εξαιτίας της πολυσημαντικότητας των δύο εννοιών συνυπάρχουν και διασταυρώνονται πολλές ιδεολογίες και καταλήγουμε σε διαφορετικές προσεγγίσεις και επομένως σε διαφορετικούς τύπους αξιολόγησης.

Αναφερόμενοι σε επιμέρους επιλογές που βασίζονται σε συγκεκριμένα κριτήρια, μπορούμε να πούμε για τον Lucas (1981), ο οποίος χρησιμοποίησε το κριτήριο σχέσης εκπαίδευσης - περιβάλλοντος και ανέπτυξε έτσι μία από τις πιο γνωστές τυπολογίες της Π.Ε. που περιλαμβάνει τρεις κατηγορίες : γύρω από το περιβάλλον, μέσα στο περιβάλλον και για το περιβάλλον.

Η Sauvé (1991) ανέπτυξε μία άλλη τυπολογία η οποία περιλαμβάνει επτά προσεγγίσεις : γνωστική, συναισθηματική, πραγματιστική, ηθική, πνευματιστική, συμπεριφοριστική και πρακτική.

Περνώντας στο κομμάτι της αξιολόγησης, υπάρχει η διάκριση του Scriven (1967), που αναλύθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, σε διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση , δύο όροι με απίστευτα ευρεία αποδοχή.

Επιπλέον, ο Demunter (2001) αναφέρει άλλους τύπους αξιολόγησης, όπως εσωτερική και εξωτερική, αυτοαξιολόγηση ή ετεροαξιολόγηση. συμμετοχική ή μη συμμετοχική αξιολόγηση.

Οι Robottom και Hart (1993), όμως, ανέπτυξαν μια τυπολογία της Π.Ε., η οποία είναι βασισμένη στα τρία παραδείγματα της εκπαιδευτικής έρευνας : το θετικιστικό, το ερμηνευτικό και το κοινωνικά κριτικό. Πάνω σε αυτά βασίζονται και οι προσεγγίσεις της αξιολόγησης που αναφέρονται εδώ.

Η θετικιστική προσέγγιση της Π.Ε. στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων και τη διαμόρφωση πολιτών που υιοθετούν μια υπεύθυνη συμπεριφορά προς το περιβάλλον και απαιτεί μια ικανή αξιολόγηση ώστε να πληροφορήσει αν και σε πιο βαθμό η εκπαιδευτική παρέμβαση επηρέασε και τις δύο παραμέτρους.

Ο βασικός ρόλος του αξιολογητή είναι η μέτρηση με αντικειμενικό τρόπο των γνώσεων και των περιβαλλοντικών συμπεριφορών που έχουν αποκτηθεί από τα προγράμματα της Π.Ε. Αυτές συγκρίνονται με μοντέλα αναφοράς, νόρμες και κριτήρια τα οποία είναι συνήθως προκαθορισμένα από τους ειδικούς, που θέτουν τα όρια σε ιδεατές συμπεριφορές και στο επίπεδο των γνώσεων που θεωρείται επαρκές. Το πιο σημαντικό για τον αξιολογητή είναι να εξασφαλίσει ότι η κρίση του θα είναι αντικειμενική. Ο ιδανικός αξιολογητής είναι κάποιος ειδικός στην Π.Ε., που δε θα συμμετέχει στην εκπαιδευτική πράξη, ένας εξωτερικός συνεργάτης. Θα κρατάει όσο γίνεται τις αποστάσεις και θα αποκλείει κάθε αλληλεπίδραση, για να μην επηρεαστεί από αξίες, συναισθήματα και επιθυμίες των συμμετεχόντων. Μόνος του θα έχει αποφασίσει και σχεδιάσει την αξιολόγηση που θα κάνει, με σχέδιο και κριτήρια που κανείς άλλος δε θα γνωρίζει. Σε ορισμένες περιπτώσεις μόνο θα μπορούσε να είναι και μέλος της παιδαγωγικής ομάδας. Τα εργαλεία και οι τεχνικές του, όμως, σ' αυτές τις περιπτώσεις θα είναι τέτοια ώστε να εξασφαλίζουν την αντικειμενικότητα της κρίσης του.

Οι τεχνικές συλλογής δεδομένων εδώ είναι πολύ σημαντικές. Πρόκειται για εργαλεία που εξασφαλίζουν εγκυρότητα και αντικειμενικότητα. Οφείλουν να

είναι αξιόπιστα, σταθερά και ιδιαίτερα ευαίσθητα (Hadji, 1992). Αναφερόμαστε κυρίως σε κλειστά ερωτηματολόγια, με τα οποία θα γίνουν τα πριν και μετά τεστ (pro - test και post - test), για να ελεγχθούν οι νεοαποκτηθείσες γνώσεις και οι μεταβολές στη συμπεριφορά. Για την ανάλυση των δεδομένων, ανάγεται ο αξιολογητής σε μεθόδους ποσοτικές αυστηρά που πολύ συχνά περιλαμβάνουν πολύ προωθημένες στατιστικές αναλύσεις. Οι λέξεις - κλειδιά εδώ είναι μετρώ, προκαθορίζω, ελέγχω.

Η ερμηνευτική προσέγγιση έχει ως στόχο την ανάπτυξη μιας βαθιάς εσωτερικής προσωπικής σχέσης ανθρώπου και περιβάλλοντος. Η αξιολόγηση στρέφει την προσοχή της στις ερμηνείες που δίνουν σε όσα συμβαίνουν όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική πράξη. Δεν έχει νόημα παρά μόνο όταν επιθυμεί να κατανοήσει την εκπαιδευτική πράξη μέσω των πολλών και διαφορετικών απόψεων που έχουν διαμορφώσει οι συμμετέχοντες σ' αυτή. Αυτό συμβαίνει γιατί κάθε συμμετέχοντας αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική παρέμβαση με το δικό του τρόπο σκέψης και, ακόλουθα, διαμορφώνει τη δική του άποψη και θεωρία. Εδώ ο αξιολογητής δε χρησιμοποιεί προκαθορισμένα κριτήρια, όπως στην προηγούμενη, και δεν τον ενδιαφέρει η μέτρηση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πράξης αλλά η κατανόηση της ίδιας της διαδικασίας μέσω της οποίας όσοι εμπλέκονται αναπτύσσουν τη δική τους περιβαλλοντική ηθική. Ο αξιολογητής, λοιπόν, συζητά με τους εμπλεκόμενους με διάφορους τρόπους στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρατηρεί τις δραστηριότητες, κατανοεί τις διαφορετικές απόψεις που προκύπτουν σχετικά με τα διάφορα ζητήματα, βοηθά να ξεδιαλύνουν τις ιδέες τους, να διατυπώσουν τις σκέψεις και απόψεις τους, καθώς και να κατανοήσουν τις απόψεις και τις ερμηνείες των άλλων.

Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι οι εμπλεκόμενοι στο πρόγραμμα οδηγούνται στο να συνειδητοποιήσουν πλήρως την εμπειρία που έζησαν, να διασαφηνίσουν τις γνώσεις και τις αξίες που απέκτησαν και να τις αντιπαραθέσουν με αυτές των άλλων. Όλη αυτή η διαδικασία μπορεί να οδηγήσει στο να επαναθεωρήσουν τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους και να αναζητήσουν νέους προσανατολισμούς στη δράση τους. Ο αξιολογητής παίζει το ρόλο του συναινετικού διαπραγματευτή μεταξύ των διαφόρων ερμηνειών και απόψεων με βασική αρετή όχι την αντικειμενικότητα, αλλά την ενσυναίσθηση. Η ερμηνευτική αξιολόγηση της Π.Ε. γίνεται εργαλείο ενδυνάμωσης της διαδικασίας της εκπαιδευτικής πράξης με στόχο την επίτευξη των στόχων της.

Για να μπορέσει ο αξιολογητής να παίξει αποτελεσματικά το ρόλο του, πρέπει να είναι πάλι εξωτερικός συνεργάτης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υπόκειται σε αξιολόγηση. Αποφεύγει να διατυπώσει κάθε προσωπική του αξιολογική κρίση, διότι αυτό που είναι το ζητούμενο είναι η ανάδειξη των απόψεων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική πράξη.

Ο αξιολογητής έχει ένα ελαστικό σχέδιο αξιολόγησης. Ως προς τη μεθοδολογία, οι μέθοδοι που περιλαμβάνονται είναι ποιοτικές, όπως η παρατήρηση και οι συνεντεύξεις. Η ερμηνευτική αξιολόγηση αντανακλά την ανταποκρινόμενη αξιολόγηση του Stake και όπως εύστοχα σημειώνει ο Kuschner (1996) : «αξιολογώ δε σημαίνει καθιστώ τον κόσμο κατανοητό έτσι όπως είναι, αλλά καθιστώ κατανοητό τον τρόπο με τον οποίο οι διάφορες ομάδες και τα άτομα τον αντιλαμβάνονται». Λέξεις - κλειδιά της συγκεκριμένης προσέγγισης : περιγράφω, ερμηνεύω.

Τέλος, μια κοινωνικά κριτική Π.Ε. απαιτεί μια αξιολογική προσέγγιση η οποία επικεντρώνεται στη δράση και την αλλαγή. Αντανακλά την αντίληψη για την κοινωνική δράση, σύμφωνα με 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", δηλαδή ικανή να μαθαίνει μέσα από τη δράση (...) Οι πολίτες μιας τέτοιας κοινωνίας είναι αυτόνομοι, συνειδητοποιημένοι και υπεύθυνοι για τις πράξεις τους» (Sauvé, 1997).

Βασικός στόχος της συγκεκριμένης αξιολογικής προσέγγισης είναι η καλύτερη κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης και η επιδίωξη και ενσωμάτωση άμεσων αλλαγών που δρουν βελτιωτικά σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους. Ο αξιολογητής εμπλέκει στη διαδικασία όλους τους άμεσα συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική πράξη. Διαπραγματεύεται, λοιπόν, το πλάνο της αξιολόγησης που θα ακολουθήσει μαζί τους, καθορίζουν τα βασικά ερωτήματα της καθώς και τις στρατηγικές και τις τεχνικές. Βέβαια, η συμμετοχή αυτή των δρώντων δεν οδηγεί τον αξιολογητή στην ουδετερότητα, κάθε άλλο. Εδώ ο αξιολογητής θεωρείται κοινωνικός παράγοντας ο οποίος ενδιαφέρεται μάλιστα ιδιαίτερα για τα δρώμενα στο πρόγραμμα. Συνεπώς, δεν είναι ο αποστασιοποιημένος αξιολογητής του θετικισμού, ούτε ο ουδέτερος διαπραγματευτής του ερμηνευτισμού. Έχει βασική αρετή του την αμεροληψία, την οποία εκφράζει σε δύο πολύ κρίσιμες στιγμές της αξιολόγησης : στην επιλογή και την εφαρμογή κριτηρίων. Άλλωστε σ' αυτά βασίζεται για να

διατυπώσει την κρίση του σχετικά με την αξία της εκπαιδευτικής κατάστασης που έχει κληθεί να αξιολογήσει. Οι μέθοδοί του είναι ποσοτικές και ποιοτικές και οι λέξεις - κλειδιά αναδεικνύω και αλλάζω.

Σ΄ αυτό το σημείο είναι αναγκαίο να αναφέρουμε ότι αυτές οι προσεγγίσεις διαμορφώνουν μια τυπολογία, που, όμως, κι αυτή έχει τα όρια της. Τα σύνορα ανάμεσα στους διάφορους τύπους κάθε άλλο παρά διακριτά και καθαρά είναι. Στην πράξη μπορεί να ανιχνευθούν στοιχεία από όλους τους τύπους. Σίγουρα οι κατηγορίες αυτές δεν πρέπει να θεωρηθούν καθοδηγητικά μοντέλα, που θα οδηγήσουν στη δημιουργία στερεοτύπων με κίνδυνο τον εγκλωβισμό της σκέψης και του κλεισίματος της συζήτησης γύρω από την αξιολόγηση και την Π.Ε. Γιατί αν θέλουμε η Π.Ε. ως Εκπαίδευση για την Αειφορία να συμβάλει ενεργά και ουσιαστικά στη λύση της σύγχρονης περιβαλλοντικής κρίσης και η αξιολόγηση να λειτουργήσει ως βασικός παράγοντας ανάπτυξης αυτής της καινοτόμας εκπαίδευσης χρειάζεται ανάπτυξη της έρευνας και της πρακτικής και στα δύο πεδία : και στη περιβαλλοντική εκπαίδευση και στην αξιολόγησή της, καταλήγουν οι δύο συγγραφείς.

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι η εφαρμογή περιβαλλοντικών προγραμμάτων φαίνεται ανούσια και ανώφελη αν δεν αποσαφηνιστούν και αξιολογηθούν ορισμένες στρατηγικές που εφαρμόζονται σ' αυτήν. Επιπλέον, η αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων γίνεται όλο και πιο αναγκαία, ώστε οι ακόλουθες εφαρμογές των προγραμμάτων και οι σχεδιασμοί νέων να τεθούν σε βάσεις καλύτερες και πιο ασφαλείς. Είναι πολύ σημαντικό να καταφέρουμε να προσδιορίσουμε το τι έμαθαν οι μαθητές, αν είχαμε επίτευξη των στόχων και κατά πόσο οι εμπειρίες που απέκτησαν τους επηρέασαν. Μελετώντας όλα αυτά, την επόμενη φορά που θα ξεκινήσουμε την υλοποίηση ενός προγράμματος Π.Ε., θα έχουμε ένα πλεονέκτημα (Payne, 1992). Βέβαια, αυτό έχει ως προϋπόθεση να έχει γίνει σωστός σχεδιασμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας : να έχουμε καταλήξει στο ποιες θεωρίες μάθησης θα ακολουθήσουμε, να έχει γίνει κατάλληλη επιλογή και οργάνωση των περιεχομένων, εντοπισμός των πιθανών πηγών πληροφόρησης (διαδίκτυο, βιβλιοθήκες, έμψυχο υλικό), αλλά και των περιβαλλόντων μάθησης που πρόκειται να χρησιμοποιήσουμε (φυσικά, ανθρωπογενή) (Μαυρικάκη, 2002).

Κεφάλαιο 7. Παράμετροι αξιολόγησης

7.1 Στάδια ανάπτυξης της αξιολόγησης ενός περιβαλλοντικού προγράμματος

Ανεξάρτητα από τους στόχους που έχουμε θέσει στο περιβαλλοντικό μας πρόγραμμα, η αξιολόγησή του μπορεί να αναπτυχθεί σε οκτώ στάδια (Sanders, 1992, Earl et al. 1998, Paulussen, 1995, Μαυρικάκη, 2002) :

1ο στάδιο : Κάνουμε μια συνολική θεώρηση της αξιολογικής διαδικασίας. Δηλαδή, είναι απαραίτητο να απαντούμε στα ερωτήματα γιατί γίνεται αξιολόγηση της συγκεκριμένης διαδικασίας και τι ελπίζουμε να αποκομίσουμε από αυτή την αξιολόγηση. Αφορά κυρίως τους επιμέρους στόχους του προγράμματος μας, λαμβάνοντας, φυσικά υπόψη και τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Εδώ διευκρινίζουμε και για ποιο είδος αξιολόγησης πρόκειται.

2ο στάδιο : Είναι το σημείο που λαμβάνονται αποφάσεις για κάποιες καθοριστικές παραμέτρους, όπως το αν η αξιολόγηση θα πραγματοποιηθεί από εσωτερικούς ή εξωτερικούς κριτές, αν θα προσεγγιστεί επιστημονικά ή απλά διαφωτιστικά ή κάποιος συνδυασμός. Η αξιολόγηση μπορεί να ορίζεται σε ένα γενικότερο πλαίσιο, κάπως έτσι (Wilke, 1997, Μαυρικάκη, 2002) :

α) φυσική δραστηριότητα σε φυσικό περιβάλλον : παρατήρηση του μαθητή ως προς τη συμπεριφορά του στις καθημερινές του δραστηριότητες

β) δομημένη δραστηριότητα σε φυσικό περιβάλλον : ο εκπαιδευτικός παρατηρεί την απόδοση του μαθητή σε εργασία που του έχει ανατεθεί

γ) δομημένη δραστηριότητα σε δομημένο περιβάλλον : ο εκπαιδευτικός παρατηρεί την απόδοση του μαθητή σε εργασία που του έχει ανατεθεί, την οποία εργασία, όμως, ο μαθητής πρέπει να εκτελέσει σε ελεγχόμενο περιβάλλον

3ο στάδιο : Στο στάδιο αυτό λαμβάνονται οι τελικές αποφάσεις σε σχέση με τη συνολική στρατηγική που θα ακολουθήσουμε στην αξιολόγηση. Εδώ έχουμε καθορισμό των πηγών πληροφόρησης, των τεχνικών άντλησης πληροφοριών και ολοκλήρωση του συνολικού προγραμματισμού της. Το σύνηθες είναι η εφαρμογή ενός από τους τρεις ακόλουθους βασικούς σχεδιασμούς αξιολόγησης (Bloom & Quint, 1999) :

α) Όταν η αξιολόγηση γίνεται σε μία ομάδα, έχουμε διεξαγωγή ελέγχου πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος (pre - test και post - test)

β) Όταν υπάρχουν δύο ομάδες και η εφαρμογή του προγράμματος γίνεται μόνο στη μία ομάδα. Μετά την εφαρμογή, γίνεται έλεγχος και στις δύο ομάδες και οι διαφορές που παρουσιάζουν, αφού έχουν αποκλειστεί ή ρυθμιστεί άλλοι παράγοντες, είναι ενδεικτικές της επίδρασης του προγράμματος στην ομάδα εφαρμογής του.

γ) Όταν υπάρχουν δύο ομάδες και η εφαρμογή του προγράμματος γίνεται και στις δύο ομάδες. Διεξαγωγή του ελέγχου γίνεται πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος (pre - test και post - test). Εδώ η αξιολόγηση της επίδρασης του προγράμματος βασίζεται στις διαφορές που παρουσιάζουν και οι δύο ομάδες λόγω της εφαρμογής του προγράμματος.

4ο στάδιο : Γίνεται ο σχεδιασμός του τρόπου συλλογής δεδομένων και οργάνων μέτρησης που θα χρησιμοποιήσουμε, όπως ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις κ.ά., πάντα έχοντας στο νου μας τις μεθόδους με τις οποίες θα γίνει η ανάλυση των αποτελεσμάτων. Η συλλογή των δεδομένων είναι δυνατό να γίνει μέσω της παρατήρησης, του γραπτού λόγου των συμμετεχόντων, των συνεντεύξεων, της χρήσης αρχείων, της δημιουργίας και συλλογής της πορείας του έργου των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα (portfolio) (Wilke, 1997, Δημητρόπουλος, 2010, Tierney et al., 1991, Moorcroft et al, 2000, Disinger, 1981, Gall et al, 1996,Javeau,1996).

5ο στάδιο : Γίνεται δοκιμή των οργάνων μέτρησης που θα χρησιμοποιήσουμε ώστε να υπάρχει η βεβαιότητα ότι όλα λειτουργούν και παράγουν αξιοποιήσιμα αποτελέσματα.

6ο στάδιο : Με βάση το καθορισμένο πρόγραμμα γίνεται πραγματοποίηση της αξιολόγησης.

7ο στάδιο : Γίνεται ανάλυση του υλικού της ανατροφοδότησης που προέκυψε από τη διαδικασία της αξιολόγησης, σχηματοποίηση των ευρημάτων, των συμπερασμάτων και των προτάσεών μας. Ακολουθεί ανακοίνωση με τον πιο πρόσφορο τρόπο (μέσω άρθρου, ανακοίνωσης, έκθεσης), γιατί η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της

ανατροφοδότησης είναι πολύ σημαντική για τα προγράμματα που θα υλοποιηθούν στο μέλλον.

8ο στάδιο : Κάνουμε τις παρεπόμενες της αξιολόγησης διαδικασίες, όπως τροποποίηση του πλαισίου και καθορισμό άλλων ενεργειών, που είναι απαραίτητες να γίνουν.

Μία άλλη πρόταση για τις απαραίτητες ενέργειες που πρέπει να γίνουν κατά την αξιολογητική διαδικασία είναι η ακόλουθη κατά τον Demunter (2001) :

α) Η συγκρότηση πλέγματος αξιολόγησης ή συγκρότηση του αντικειμένου της αξιολόγησης και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων. Πρόκειται για το πλαίσιο αναφοράς με το οποίο θα συνδέσουμε τα γεγονότα, τα δεδομένα και τις μετρήσεις. Για να καταστεί δυνατό να διατυπώσουμε αξιολογικές κρίσεις με βάση τη συλλογή δεδομένων που προέρχονται από τη διερεύνηση και την ανάλυση της υλοποίησης του προγράμματος, πρέπει να διαθέτουμε ένα σημείο αναφοράς. Δεν εννοούμε εδώ μια επανάληψη των σκοπών και στόχων του προγράμματος, αλλά έναν επανακαθορισμό τους για να τονίσουμε τον βασικό και τους επιμέρους.

β) Η επιλογή των κριτηρίων αξιολόγησης. Αυτά είναι πολυάριθμα και η επιλογή τους πρέπει να γίνεται με συνέπεια. Κάποια πολύ σημαντικά είναι :

i. το κριτήριο της αποτελεσματικότητας : Κρίνεται η αποτελεσματικότητα της δράσης από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων με τους στόχους του προγράμματος
ii. το κριτήριο της συνέπειας : Το πρόγραμμα κρίνεται ολοκληρωμένο, όταν οι ενέργειες υλοποιούνται σύμφωνα με τον προγραμματισμό. Αυτό, όμως, δεν είναι πάντα εφικτό και είναι απαραίτητο να αναζητήσουμε τις αιτίες και να παρουσιάσουμε εξηγήσεις.
iii. το κριτήριο της καταλληλότητας : Το πρόγραμμα κρίνεται κατάλληλο ή όχι, αν οι στόχοι του ήταν ή όχι έγκυροι και αξιόπιστοι σε σχέση με τα προβλήματα που ήταν αναμενόμενο να επιλύσουν.
iv. το κριτήριο της συνάφειας : Εδώ επαληθεύουμε αν οι αποφάσεις που ελήφθησαν και οι δράσεις που υλοποιήθηκαν ήταν ή όχι σύμφωνες μεταξύ τους - και με τους στόχους του προγράμματος φυσικά.

v. το κριτήριο της κατάλληλης οργάνωσης : Γίνεται προσπάθεια να προσδιορίσουμε αν οι αποφάσεις που ελήφθησαν και οι δράσεις που υλοποιήθηκαν πραγματοποιήθηκαν την κατάλληλη χρονική στιγμή η καθεμιά.

γ) Η συγκρότηση μεθόδου αξιολόγησης. Πρόκειται για τη συλλογή δεδομένων απαραίτητων στη διαμόρφωση κρίσεων, διότι, αν δε διαθέτουμε αντικειμενικά δεδομένα και έγκυρα και αξιόπιστα στοιχεία, οι κρίσεις που θα διατυπώσουμε είναι πιθανό να είναι αυθαίρετες.

δ) Η διατύπωση κρίσεων. Βασίζεται στις διαδικασίες τις οποίες εξετάσαμε παραπάνω και δεν είναι αυθόρμητη, διαισθητική και αυθαίρετη, αλλά τεκμηριωμένη επιστημονικά. Η τελική κρίση είναι συνθετική, αξιολογώντας με αντίστοιχη βαρύτητα όλα τα στοιχεία, όπως θετικά και αρνητικά, ορθά και μη ορθά.

ε) Η διατύπωση προτάσεων. Η όλη αυτή διαδικασία οδηγεί στο να διατυπώσουμε προτάσεις με στόχο τους τη βελτίωση του πλέγματος παρέμβασης.

Κάνοντας μια σύγκριση των δύο προσεγγίσεων, θα δούμε πολλά κοινά στοιχεία. Η πρώτη προσέγγιση είναι πιο αναλυτική και, ίσως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ταιριάζει περισσότερο σε ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αυτό δε σημαίνει ότι απορρίπτεται η δεύτερη, γιατί, όπως είπαμε, τα κοινά στοιχεία είναι πολλά και καταλήγουν λίγο έως πολύ στα ίδια συμπεράσματα.

7.2 Κριτήρια αξιολόγησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων

Κριτήριο είναι ένας άξονας αναφοράς πάνω στον οποίο γίνεται μια κρίση. Πρόκειται για μια καθιερωμένη αρχή, έναν καθιερωμένο κανόνα ή μια καθιερωμένη στάση, όταν αυτά χρησιμοποιούνται για να πραγματοποιηθεί μια κρίση της αξίας, επιλογή, προτίμηση, ιεράρχηση, βασιζόμενες πάνω σε αυτά. Το κριτήριο σχετίζεται άμεσα με χαρακτηριστικά ή προδιαγραφές που επιθυμούμε να έχει το αντικείμενο αξιολόγησης, πάντα σε άμεση συνάρτηση με τους σκοπούς της αξιολόγησης.

Κατά Δημητρόπουλο (1998 και 2010) οι πηγές που αποτελούν τους άξονες άντλησης των κριτηρίων αξιολόγησης είναι οι παρακάτω :

1. Οι γενικοί σκοποί και οι ειδικοί στόχοι του προγράμματος, καθώς και τα επιθυμητά χαρακτηριστικά, αποτελέσματα ή οι επιθυμητές προδιαγραφές.
2. Τα ειδικά αντικείμενα αξιολόγησης και οι διαστάσεις τους.

3. Οι συνθήκες και οι παράγοντες εκπαίδευσης και αξιολόγησης.
4. Η πρόβλεψη για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης , καθώς και οι σκοποί της.

Έχουν δημοσιευτεί από την Joint Committee on Standards for Educational Evaluation δύο ομάδες ευρέως αναγνωρισμένων κριτηρίων αξιολόγησης. Το 1994 δημοσιεύτηκε και το The programm evaluation Standards (2η έκδοση) με τα κριτήρια αξιολόγησης προγραμμάτων χωρισμένα σε τέσσερις κατηγορίες :

1) Κριτήρια χρησιμότητας
2) Κριτήρια για να είναι εφικτή η αξιολόγηση
3) Κριτήρια καταλληλότητας
4) Κριτήρια επάρκειας.

Η κάθε κατηγορία από αυτές έχει επιμέρους κριτήρια που παρουσιάζονται ακόλουθα (Ζυγούρη, 2005):

1) <u>Κριτήρια χρησιμότητας :</u>
   i. Αναγνωρισιμότητα αξιολογουμένων : Έτσι ώστε η αξιολόγηση να συμπεριλαμβάνει τις ανάγκες που έχουν.
   ii. Ευρύτητα συλλογής δεδομένων : Να μπορούν να συλλέγονται τα δεδομένα από πολλές και ποικίλες πηγές.
   iii. Καθαρότητα αναφοράς : Το πρόγραμμα που πρόκειται να αξιολογηθεί να περιγράφεται ξεκάθαρα, δηλαδή, το περιεχόμενο, οι στόχοι του, η διαδικασία που θα ακολουθηθεί καθώς και τα ευρήματα, ώστε οι πληροφορίες που παρουσιάζονται να είναι ουσιαστικές και εύκολα κατανοητές.
   iv. Ικανότητα αξιολογητή : Ο αξιολογητής να είναι ικανός, ώστε τα ευρήματα να είναι έγκυρα, αξιόπιστα και αποδεκτά.
   v. Γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων : Τα σημαντικότερα ευρήματα και αποτελέσματα , καθώς και η αξιολογητική αναφορά να κοινοποιούνται σε μελλοντικούς χρήστες τους.
   vi. Ταυτότητα αξιολόγησης : Να είναι σαφές σε ποια θεωρία, διαδικασία και λογική ερμηνείας των δεδομένων βασίζεται η αξιολόγηση.
   vii. Χρήση αξιολόγησης : Η αξιολόγηση να σχεδιάζεται, να πραγματοποιείται και να αναφέρεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενθαρρύνεται η συνέχειά της (follow through) από άλλους ερευνητές, για να αυξάνεται έτσι η πιθανότητα χρήσης της.

2) Κριτήρια εφικτής αξιολόγησης :

i. Πρακτικές διαδικασίες : Οι διαδικασίες να είναι τέτοιες, ώστε να μην υφίσταται διάσπαση και να επιτυγχάνονται οι απαραίτητες πληροφορίες.

ii. Πολιτική βιωσιμότητα : Οι ομάδες που λαμβάνουν μέρος στο πρόγραμμα έχουν διαφορετικές απόψεις και ποικίλα ενδιαφέροντα. Αν η αξιολόγηση σχεδιάζεται και πραγματοποιείται με τέτοιο τρόπο ώστε να τα καλύπτει αυτά, επιτυγχάνεται πιο ομαλά η συνεργασία τους και μειώνεται η πιθανότητα ύπαρξης προκαταλήψεων κατά της αξιολόγησης ή η παραποίηση των αποτελεσμάτων από τις ομάδες αυτές.

iii. Επάρκεια σε κόστος : Τα αποτελέσματα που παράγονται να είναι επαρκούς αξίας, ώστε να είναι δυνατό να δικαιολογηθούν οι πηγές των δαπανών της.

3) Κριτήρια καταλληλότητας :

i. Προσανατολισμός λειτουργίας : Οι ανάγκες όλου του εύρους των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα οφείλουν να υπηρετούνται αποτελεσματικά.

ii. Δικαιώματα των υποκειμένων : Τα δικαιώματα και το καλό των ανθρώπινων υποκειμένων οφείλουν να γίνονται σεβαστά και να προστατεύονται.

iii. Ανθρώπινη αλληλεπίδραση : Ο αξιολογητής είναι υποχρεωμένος να σέβεται την αξία και την εντιμότητα των ατόμων με τα οποία αλληλεπιδρά στο πρόγραμμα και ενέχονται στην αξιολόγηση. Με αυτό τον τρόπο οι συμμετέχοντες δε θα φοβούνται ούτε θα βλάπτονται.

iv. Ολοκληρωμένη και δίκαιη αξιολόγηση : Να καταγράφονται τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία του προγράμματος, ώστε να ενισχύονται τα δυνατά, να βελτιώνονται τα αδύναμα και να αντιμετωπίζονται τυχόν προβλήματα.

v. Αντιφάσεις ενδιαφερόντων : Όταν υπάρχουν κάποιες διχογνωμίες, οφείλουν να αντιμετωπίζονται ώριμα, με ανοιχτό πνεύμα και ειλικρίνεια, ώστε να μην εκτίθενται η διαδικασία, αλλά και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

vi. Ευθύνη οικονομίας : Η επέκταση ως προς τις πηγές των εσόδων και των εξόδων και η κατανομή τους είναι απαραίτητο να αποδίδονται σε μετρήσιμες διαδικασίες έτσι ώστε τα έξοδα να είναι υπολογίσιμα.

4) Κριτήρια επάρκειας :

i. Θεμελίωση του προγράμματος : Το πρόγραμμα να περιγράφεται επαρκώς.
ii. Λεπτομερής ανάλυση περιεχομένου του προγράμματος : Τέτοιου είδους ανάλυση ώστε να αναγνωρίζονται οι επιδράσεις στο πρόγραμμα.
iii. Λεπτομερής περιγραφή στόχων και διαδικασιών αξιολόγησης : Σαφής περιγραφή ώστε οι στόχοι να είναι αναγνωρίσιμοι και αξιολογήσιμοι.
iv. Αξιόλογες πηγές πληροφοριών : Τέτοιες πηγές ώστε να είναι δυνατό να αξιοποιηθεί αρκετό πλήθος πληροφοριών.
v. Αξιοπιστία και εγκυρότητα: Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των πληροφοριών είναι αναγκαία.
vi. Συστηματικός έλεγχος : Οι πληροφορίες πρέπει να ελέγχονται συστηματικά και προσεκτικά για να εντοπιστούν και να αποφευχθούν λάθη.
vii. Ανάλυση ποιοτικών - ποσοτικών δεδομένων : Η ανάλυση των δεδομένων της αξιολόγησης οφείλει να γίνεται συστηματικά και με τρόπους τέτοιους ώστε να είναι κατάλληλοι και να απαντώνται τα ερωτήματά της.
viii. Λεπτομερής κριτική των συμπερασμάτων : Τα συμπεράσματα να περιγράφονται λεπτομερώς, ώστε να είναι δυνατό να αξιολογηθούν και τα αποτελέσματα.
ix. Αμερόληπτη παρουσίαση : Τα αποτελέσματα πρέπει να αναφέρονται αντικειμενικά, χωρίς να επιδρούν προσωπικά συναισθήματα και προκαταλήψεις, ανεξάρτητα του τι μπορεί να έχει συμβεί κατά τη διάρκεια του προγράμματος.
x. Μετα - αξιολόγηση : Είναι το σημείο που αξιολογείται η ίδια η διαδικασία της αξιολόγησης, με βάση τα ίδια κριτήρια με τα οποία αξιολογήθηκε το πρόγραμμα. Αυτή η διαδικασία γίνεται για να εντοπιστούν τα δυνατά και αδύναμα σημεία της αξιολόγησης, ώστε να ενισχυθούν τα δυνατά και να αποφευχθούν τα αδύναμα σε περίπτωση επανάληψης του προγράμματος και, φυσικά, της αξιολόγησης στο μέλλον.

Προχωρώντας στο ζήτημα της επιλογής κριτηρίων για μια αποτελεσματική αξιολόγηση, κατά τους Dietell, Herman & Knuth (1991), αυτή πρέπει να γίνεται με βάση τα όσα ακολουθούν (Ζυγούρη, 2005):

i. Συνέπειες : οφείλει να οδηγεί στο να βελτιώνεται η διδασκαλία και η ποιότητα της μάθησης των μαθητών.
ii. Δικαιοσύνη : είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο και οι πολιτισμικές διαφορές, που ενδέχεται να έχει ο κάθε μαθητής, καθώς και οι διαφορές στην προϋπάρχουσα γνώση του καθενός.
iii. Μεταφορά γνώσης : τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα να μπορούν να γενικευτούν και σε άλλα προβλήματα ή καταστάσεις.
iv. Γνωστική συνθετότητα : να γίνεται μέτρηση των υψηλών επιπέδων κατανόησης και της σύνθετης σκέψης.
v. Ποιότητα περιεχομένου : το περιεχόμενο να αξίζει αντίστοιχα με την όποια προσπάθεια και τον όποιο χρόνο διέθεσαν οι μαθητές.
vi. Κάλυψη περιεχομένου : το περιεχόμενο να καλύπτεται από πολλές απόψεις.
vii. Νόημα και παρακίνηση : το πρόγραμμα να έχει νόημα για τους μαθητές και να τους παρακινεί να βάλουν όλες τις δυνάμεις τους.
viii. Επάρκεια δεδομένων : υπάρχοντας επάρκεια δεδομένων, είναι δυνατό να λάβουμε αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα.

Η σύγχρονη τάση είναι να διαμορφώνονται δείκτες αξιολόγησης, ποιοτικοί και ποσοτικοί. Και αυτή η πρακτική, όμως, τείνει να ξεπεραστεί και τα κριτήρια κάθε αξιολόγησης να αφορούν τη συγκεκριμένη μόνο αξιολόγηση. Να προσδιορίζονται οι έννοιες της αποτελεσματικότητας, του βαθμού επίτευξης του επιθυμητού αποτελέσματος με το μικρότερο κόστος και της αποδοτικότητας. Σημαντικός βέβαια είναι ο εντοπισμός των κριτηρίων, η παρουσίαση και η περιγραφή τους, καθώς και ο τρόπος ενσωμάτωσής τους στο σχέδιο της αξιολόγησης.

Από άλλες βιβλιογραφικές πηγές, κριτήρια της αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η εγκυρότητα, η χρησιμότητα, η διεξαγωγή, η αξιοπιστία και το κόστος (Davidson, 2005). Η εγκυρότητα είναι για τον έλεγχο των αποτελεσμάτων, σε ποιο βαθμό είναι δικαιολογημένα. Η χρησιμότητα είναι για το σε ποιο βαθμό είναι αξιοποιήσιμα τα αποτελέσματα της έρευνας από τους φορείς που ζήτησαν τη διεξαγωγή της. Η διεξαγωγή αφορά τον έλεγχο της τήρησης των αξιών σε διάφορα επίπεδα (πολιτικό, ηθικό, επαγγελματικό). Η αξιοπιστία είναι για το πλαίσιο που διεξάγεται η έρευνα, το κατά πόσο ανεξάρτητος είναι ο ερευνητής και απαλλαγμένος από προκαταλήψεις και πόσο ικανός, με τεχνικές γνώσεις για τη

διαδικασία της αξιολόγησης. Τέλος, το κριτήριο του κόστους, αφορά το χρηματικό ποσό που χρειάστηκε για να γίνει η αξιολόγηση.

Επιπλέον, κατά Robson (2002) έχουμε τα κριτήρια χρησιμότητας της αξιολόγησης, δυνατότητας υλοποίησης, ορθότητας, τεχνικής επάρκειας, καθώς και ακρίβειας (Preskill and Eft, 2005). Όσον αφορά τη χρησιμότητα, αυτή είναι το σημαντικότερο κριτήριο για τη διεξαγωγή οποιασδήποτε αξιολόγησης. Η δυνατότητα υλοποίησης αφορά τις πτυχές της (πολιτική, πρακτική, οικονομική). Η ορθότητα αναφέρεται στη δυνατότητα του αξιολογητή να κάνει τη διαδικασία τίμια. Η επάρκειά του αφορά την ειδίκευση, την ευαισθησία και τις δεξιότητες του αξιολογητή. Η ακρίβεια παρουσίασης των πληροφοριών είναι σημαντική για την αξιοπιστία της έρευνας.

Οι Yarbrough et al. (2011) διακρίνουν τα κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε αυτά της χρησιμότητας, της λειτουργικότητας, της ευγένειας και της ακρίβειας. Η χρησιμότητα (utility) αποτιμά το βαθμό ικανοποίησης των συμμετεχόντων του προγράμματος. Η λειτουργικότητα (feasibility) αφορά το κατά πόσο είναι υλοποιήσιμη μια αξιολόγηση. Η ευγένεια (propriety) αφορά την τήρηση ηθικών και νομικών πλαισίων. Η ακρίβεια (accuracy) αναφέρεται στο βαθμό που μια αξιολόγηση παρέχει επαρκείς πληροφορίες σχετικά με τα στοιχεία που καθορίζουν την αξία οποιουδήποτε προγράμματος.

Ολοκληρώνοντας, αναφέρουμε τη μετα - αξιολόγηση, η οποία αποτελεί ακόλουθο κομμάτι της αξιολόγησης. Και ο δύο διαδικασίες έχουν ως αφετηρία τους το ερώτημα «Είναι/Ηταν ο συγκεκριμένος τρόπος χρησιμοποίησης των πηγών ο καταλληλότερος για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της αξιολόγησης, έτσι ώστε να έχει τη μεγαλύτερη δυνατή αξία (για τον οργανισμό, την κοινωνία, την κοινότητα)»; (Davidson, 2005). Η μετα - αξιολόγηση αφορά την αξιολόγηση της ίδιας της διαδικασίας της αξιολόγησης, αφού αυτή ολοκληρωθεί. Βρίσκει τα δυνατά και αδύναμα σημεία της, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τους σκοπούς, αλλά και τους περιορισμούς της.

7.3 Μορφές της αξιολόγησης

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν ταξινομήσεις διαφόρων μορφών αξιολόγησης. Εδώ θα περιοριστούμε στην αξιολόγηση με βάση τρία κριτήρια : το χρόνο

διεξαγωγής και τον τρόπο αξιοποίησής της, τη θεσμική θέση του φορέα της και το είδος της προσέγγισής της.

Ι. Έχοντας κριτήριο τον χρόνο διεξαγωγής και τον τρόπο αξιοποίησής της, η αξιολόγηση διακρίνεται σε :

α) αρχική ή διαγνωστική

β) διαμορφωτική ή συνεχής

γ) τελική (συνολική, αθροιστική ή απολογιστική) αξιολόγηση

α) Η αρχική (diagnostic) αξιολόγηση γίνεται πριν την έναρξη του προγράμματος. Στοχεύει στην πληρέστερη κατανόηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των συμμετεχόντων σε ένα πρόγραμμα. Με αυτού του είδους την αξιολόγηση γίνεται σαφές το επίπεδο των ήδη κεκτημένων γνώσεων και δεξιοτήτων, όπως και τα ενδιαφέροντα και οι στάσεις των συμμετεχόντων (μαθητών, εκπαιδευτικών) ως προς τη θεματική του προγράμματος. Μια τέτοια αξιολόγηση πραγματοποιείται στην αρχή και μπορεί να δώσει πολύ χρήσιμες πληροφορίες για τροποποιήσεις, οι οποίες είναι απολύτως απαραίτητες να γίνουν ώστε να αποδώσει καλύτερα το πρόγραμμα.

β) Η διαμορφωτική (formative) αξιολόγηση αποτελεί μια ερευνητική δραστηριότητα και ένα μέσο για τη διαρκή αποτίμηση του προγράμματος, ενόσω αυτό υλοποιείται. Πρόκειται για ένα ανοιχτό και ευέλικτο πλαίσιο αξιολόγησης, αφού συνεχώς αναμορφώνεται με βάση τα δεδομένα που συλλέγονται. Είναι μια μόνιμη πηγή ανατροφοδότησης του προγράμματος, από τη στιγμή που αποκαλύπτει κρυφά εμπόδια ή μη προσδοκώμενες ευκαιρίες (Ματσαγγούρας, 2004). Έχει ως στόχο να υποδεικνύει τις βελτιώσεις που απαιτούνται για την αναμόρφωση του προγράμματος μέσα από την αξιολόγηση. Δίνει έμφαση στις όποιες διαδικασίες αναπτύσσονται κατά την υλοποίηση του προγράμματος. Εξετάζει τον τρόπο εφαρμογής και λειτουργίας του, τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των διαφόρων στοιχείων του, τις εσωτερικές του αξίες. Αναδεικνύει τους παράγοντες που έχουν την ευθύνη για την επιτυχία ή την αποτυχία ενός προγράμματος. Υπάρχει η δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό ώστε να αντλήσει ανατροφοδοτικά στοιχεία για τη διδασκαλία του με σκοπό να τη βελτιώσει (Black & Wiliam, 1998). Δηλαδή, με λίγα λόγια, ανατροφοδοτεί τον επιμορφωτή και συντονιστή του προγράμματος με στοιχεία για την ποιότητα της διεργασίας, την επάρκεια των συντελεστών και την καταλληλότητα

των άλλων παραμέτρων του προγράμματος, ώστε να ακολουθήσουν οι απαιτούμενες παρεμβάσεις, οι οποίες είναι βελτιωτικές ή/και διορθωτικές. (Κατσαρού - Δεδούλη, 2008).

γ) Η τελική (summative) αξιολόγηση γίνεται στο τέλος του προγράμματος και εκτιμά το τελικό αποτέλεσμά του. Μετρά, δηλαδή, την αποτελεσματικότητα του προγράμματος με βάση τους στόχους που είχαμε θέσει αρχικά. Πιο συγκεκριμένα, καταγράφονται τα αποτελέσματα που προκύπτουν μετά την εφαρμογή του, συγκρίνονται με τους αρχικούς στόχους και τις προσδοκίες που είχαν τεθεί κατά τον αρχικό σχεδιασμό και υπάρχει εκτίμηση του βαθμού αποτελεσματικότητας ή το κατά πόσο το πρόγραμμα πέτυχε την επιθυμητή αλλαγή. Εντοπίζονται τα στοιχεία που είχαν θετική ή αρνητική συμβολή στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Λόγω του γεγονότος ότι αυτή η αξιολόγηση γίνεται στο τέλος του, έχουμε συνολική αποτύπωση των θετικών στοιχείων και των αδυναμιών του, καθώς και πρόταση βελτιώσεων, για την εφαρμογή των οποίων, όμως, τις περισσότερες φορές, δεν υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος. Η τελική αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει στη συνέχεια ως διαμορφωτική κατά τον σχεδιασμό νέων επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Στο πλαίσιο της τελικής αξιολόγησης ενδιαφέρει : α) η αξιολόγηση των άμεσων αποτελεσμάτων (output evaluation) και β) η αξιολόγηση των απώτερων αποτελεσμάτων (impact evaluation). Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχει δυνατότητα και μιας «follow - up αξιολόγησης», μετά το πέρασμα ενός ικανοποιητικού χρονικού διαστήματος από το τέλος του προγράμματος. Στόχος της είναι η ανίχνευση και καταγραφή μονιμότερων αποτελεσμάτων του προγράμματος που υλοποιήθηκε (Κατσαρού - Δεδούλη, 1998).

Παρά τις διαφορές που έχουν, η διαμορφωτική και η τελική αξιολόγηση δεν πρέπει να αποκλείονται, αντίθετα μπορούν να χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά η μία στην άλλη. (Torrance, 1993).

ΙΙ. Έχοντας κριτήριο τη θεσμική θέση του φορέα αξιολόγησης, η αξιολόγηση διακρίνεται σε :

α) εξωτερική

β) εσωτερική αξιολόγηση.

α) Η εξωτερική αξιολόγηση είναι αυτή που πραγματοποιείται από εξωτερικό αξιολογητή ή ομάδα αξιολόγησης. Ήταν ο τύπος της αξιολόγησης που χρησιμοποιούνταν συνήθως ως το πρόσφατο παρελθόν. Πραγματοποιείται από φορείς, οι οποίοι δεν έχουν άμεση σχέση με τις σχολικές δραστηριότητες και ανήκουν συνήθως στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης. Εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να γίνει είτε σε τοπικό είτε σε περιφερειακό είτε σε εθνικό επίπεδο. Κύρια έμφαση δίνεται στην αποτίμηση - κρίση. Μεγάλος όγκος πληροφοριών συλλέγεται και αναλύεται ώστε να μπορέσει η αξιολογητική διαδικασία να προχωρήσει σε μεγαλύτερη και αντικειμενικότερη κατανόηση της εκπαιδευτικής κατάστασης. Η αξιολόγηση γίνεται με βάση κριτήρια που περιλαμβάνονται σε λίστες που έχει ετοιμάσει η κεντρική διοίκηση. Μάλιστα όσο πιο κοντά βρίσκονται οι αξιολογητές στην κεντρική διοίκηση, τόσο μεγαλύτερη είναι και η ομοιομορφία των κριτηρίων που εφαρμόζουν. Τα αποτελέσματα που εξάγονται από αυτή τη μορφή αξιολόγησης μπορούν να προσφέρουν ανατροφοδότηση στο σχολείο, αλλά κύριο αποδέκτη τους έχουν τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές (Eurydice, 2004), ενώ υπάρχει η δυνατότητα να έχουν άμεση επίδραση στους εκπαιδευτικούς ή τα σχολεία.

Σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα η εξωτερική αξιολόγηση παίρνει διαφορετικές μορφές. οι κυριότερες είναι : επιθεώρηση (με βασική λειτουργία τον έλεγχο σε ό, τι αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα), παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος (μηχανισμοί ελέγχου ή παρακολούθησης της κατάστασης και εξέλιξης διαφόρων παραμέτρων της εκπαίδευσης) και εντοπισμένες σε συγκεκριμένες πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος μελέτες, οι οποίες είναι και αυτές που μας ενδιαφέρουν γιατί περιλαμβάνουν καταγραφή των εκπαιδευτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών και του σχολείου.

Σε αρκετές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης τα τελευταία χρόνια εφαρμόζονται πρακτικές εξωτερικής αξιολόγησης με μεγάλη ποικιλία στις μεθόδους τους. Σε κάθε περίπτωση οι διαφοροποιήσεις πηγάζουν κυρίως από τους στόχους που έχουν τεθεί να αξιολογηθούν. Εδώ υπάρχουν δύο βασικές προσεγγίσεις. Η πρώτη προσέγγιση ανταποκρίνεται στις νέες απαιτήσεις σχετικά με την αξιολόγηση και έχει ως στόχο να βοηθήσει τη σχολική μονάδα να μετατραπεί σε κέντρο που παρέχει εκπαίδευση με ποιότητα, με το να την υποστηρίζει συμβουλευτικά ή με το να τη βοηθά στη διαδικασία της εσωτερικής της αξιολόγησης. Από την άλλη μεριά, η δεύτερη

προσέγγιση έχει ως στόχο τον έλεγχο του βαθμού στον οποίο οι σχολικές μονάδες μπορούν να ανταποκριθούν στα κριτήρια που έχουν τεθεί από την εξωτερική αξιολόγηση. Ανάμεσα στις δύο αυτές προσεγγίσεις, η πρώτη κερδίζει διαρκώς έδαφος σε σχέση με τη δεύτερη (Eurydice, 2004).

β) Η εσωτερική αξιολόγηση είναι αυτή που πραγματοποιείται από τους άμεσα εμπλεκόμενους. Και αυτού του τύπου η αξιολόγηση είναι δυνατόν να πάρει πολλές μορφές, οι οποίες διακρίνονται σε δύο κύριες κατηγορίες : στην ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και στη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (ή αυτοαξιολόγηση).

Στην ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση έχουμε τους ανώτερους στην ιεραρχία του σχολείου να κρίνουν τους κατώτερους. Η αξιολόγηση αυτού του τύπου είναι συνήθως συμπληρωματική της εξωτερικής αξιολόγησης, ιδίως της επιθεώρησης.

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση είναι μια μορφή η οποία στηρίζεται αποκλειστικά σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους παράγοντες που εμπλέκονται (εκπαιδευτικούς, μαθητές, ακόμα και γονείς). Αυτό συμβαίνει γιατί αυτοί είναι οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και των ενδεχόμενων προβλημάτων που βιώνουν, αλλά και διαμορφώνουν καθημερινά. Βασικός της στόχος η αλλαγή προς το καλύτερο, η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σ' αυτή τη μορφή το προσωπικό του σχολείου λαμβάνει ενεργά μέρος στον καθορισμό των κριτηρίων της αξιολόγησης.

Η επιλογή αξιολογητή ή φορέα αξιολόγησης, όπως και η διασφάλιση περιθωρίων αυτόνομης επιστημονικής δράσης έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα για την ποιότητα της διαδικασίας, στο βαθμό που ο αξιολογητής αποφασίζει τη μεθοδολογική προσέγγιση και έχει την ευθύνη για την ανάλυση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Οι δύο μορφές αξιολόγησης (εξωτερική και εσωτερική) αλληλοσυμπληρώνονται σε ό, τι αφορά είτε τους στόχους που θέτουν είτε το ποιος αξιολογεί ή το τι αξιολογείται.

ΙΙΙ. Έχοντας κριτήριο το είδος της προσέγγισης (και το είδος των δεδομένων) της αξιολόγησης, αυτή διακρίνεται σε :

α) ποσοτική

β) ποιοτική αξιολόγηση.

α) Η ποσοτική αξιολόγηση ταυτίζεται συνήθως με τη μέτρηση. Σκοπός της είναι το να τοποθετηθούν τα δεδομένα σε κλίμακα και συνεπώς να γίνει σύγκριση με αντικειμενικά κριτήρια. Αυτό το είδος αξιολόγησης επικεντρώνεται στα τελικά αποτελέσματα του προγράμματος που αξιολογείται. Εξυπηρετεί μηχανισμούς ιεράρχησης και ταξινόμησης και, συνεπώς, επιλογής προγραμμάτων που δοκιμάζονται. Οι ποσοτικές μέθοδοι συλλογής στοιχείων αναζητούν, συνήθως, σχέσεις αιτίου - αποτελέσματος. Για τη συλλογή χρησιμοποιούνται, κυρίως, κλειστά και αυστηρά δομημένα εργαλεία, με τυποποιημένες κωδικοποιήσεις. Τα στοιχεία που συλλέγονται προορίζονται για στατιστική επεξεργασία.

Αυτού του είδους η αξιολόγηση, κινούμενη στο πλαίσιο του θετικιστικού παραδείγματος, ταυτίστηκε, κυρίως στις Η.Π.Α., με τη μελέτη των αλλαγών στη συμπεριφορά σύμφωνα με στόχους που έχουν προκαθοριστεί.

Εδώ υπολανθάνει η μπιχεβιοριστική άποψη, σύμφωνα με την οποία θεωρείται ότι στόχος των προγραμμάτων είναι η άσκηση κάποιων δεξιοτήτων. Τα προγράμματα αυτά στοχεύουν σε τροποποίηση της συμπεριφοράς, ενώ η αξιολόγησή τους ελέγχει την επίτευξη αυτού του στόχου σε όρους παρατηρήσιμων συμπεριφορών.

Έχει ασκηθεί και κριτική στην ποσοτική αξιολόγηση. Αρχικά, όταν μιλάμε για ποσά, ο νους μας πηγαίνει στο βαθμό, ως μέσο πληροφόρησης και ανατροφοδότησης. Βέβαια, στην περίπτωση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων, δεν υφίσταται βαθμός, διότι, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν υπολογίζεται ως αυτόνομο μάθημα, το οποίο βαθμολογείται. Ο στόχος της αξιολόγησης αφορά καθαρά τη βελτίωση του αξιολογούμενου, είτε αναφερόμαστε σε άτομο, είτε σε πρόγραμμα.

Επομένως, η ποσοτική αξιολόγηση δύσκολα ικανοποιεί αυτό το στόχο, διότι περιορίζει τη διαμορφωτική λειτουργία της και είναι απαραίτητο να αποδεχθούμε την άποψη ότι στην εκπαίδευση δεν μπορούν όλα να μετρηθούν. Η κοινωνική πραγματικότητα δεν αντικειμενικοποιείται. Επιπλέον, δεν πρέπει να ξεχνάμε την υποκειμενικότητα του αξιολογητή, η οποία μπορεί να οδηγήσει την αξιολόγηση σε εσφαλμένα συμπεράσματα.

Τέλος, η αποτίμηση μιας μεμονωμένης συμπεριφοράς ενός τελικού παρατηρήσιμου αποτελέσματος, παραμελεί το να διερευνήσουμε το ρόλο του υποκειμένου στη διαδικασία σύστασης του αποτελέσματος, καθώς και το ευρύτερο πλαίσιο δράσης του, το οποίο ασφαλώς επηρεάζει το αποτέλεσμα της συμπεριφοράς του. Είναι σίγουρο ότι το πλαίσιο αυτό μπορεί να φωτίσει πολλές κρυφές όψεις της συγκεκριμένης συμπεριφοράς (Λάμνιας, 1997).

Η άσκηση κριτικής κατά της χρήσης των ποσοτικών μεγεθών που έχει αυτή η αξιολόγηση για να εκφραστούν αξιολογικές αποτιμήσεις και κρίσεις στον εκπαιδευτικό χώρο, οδήγησε σε αμφισβήτηση την αριθμητική απόδοση της αξίας και είχε μεγάλη συμβολή στο να στραφούμε στην ποιοτική απόδοση της αξίας μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης, που περιγράφεται παρακάτω (Ματσαγγούρας, 2004).

β) Η ποιοτική αξιολόγηση, λοιπόν, γίνεται μέσω της περιγραφικής, η οποία αποφεύγει να αποτιμήσει το αποτέλεσμα και προσπαθεί να προσδιορίσει και να ερμηνεύσει τη διαδικασία σύστασης του, το οποίο έχει παραχθεί. Κατά την προσπάθεια αυτή γίνεται η περιγραφή των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του αξιολογούμενου. Οι περιγραφές έχουν αξία, διότι δίνουν πολύ χρήσιμες πληροφορίες που θα οδηγήσουν στη βελτίωση του αξιολογούμενου, κάτι που καλύπτει το βασικό στόχο της αξιολόγησης, δηλαδή τη διαμορφωτική της λειτουργία.

Επιπρόσθετα, η περιγραφική αξιολόγηση μέσα από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, δίνει την ευκαιρία να σταθμίζονται όλοι οι παράγοντες που συμμετέχουν. Δηλαδή, εκτός από τους σχολικούς και όσοι έχουν σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο λειτουργίας ενός σχολείου. Με δεδομένο, λοιπόν, το ευρύτερο αυτό πλαίσιο αξιολογεί δίνοντας έμφαση σε εξατομικευμένες διαδικασίες, που αποσκοπούν στον εντοπισμό και την ερμηνεία των δυσκολιών και των ιδιαιτεροτήτων με τελικό σκοπό φυσικά την επανορθωτική παρέμβαση (Κωνσταντίνου, 2000).

Τέλος, είναι απαραίτητο να σημειώσουμε ότι η ποιοτική αξιολόγηση επικεντρώνεται στην ερμηνεία συγκεκριμένης περίπτωσης και με αυτό τον τρόπο αναδεικνύει την πολυπλοκότητα, αλλά και τον υποκειμενικό χαρακτήρα της πρόσληψης των δεδομένων. Η συλλογή των ποιοτικών στοιχείων γίνεται με ανοιχτά και ευέλικτα εργαλεία και αποσκοπεί κυρίως στην κατανόηση και την ερμηνεία της, όπως είπαμε, συγκεκριμένης περίπτωσης.

Υπάρχουν, όμως, και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, στο πλαίσιο της ποιοτικής προσέγγισης, οι οποίες, κατά τον Patton «δίνουν τη δυνατότητα περιγραφής και κατανόησης των δυναμικών διαδικασιών ενός προγράμματος, καθώς και των αποτελεσμάτων του στους συμμετέχοντες, έτσι ώστε να παραχθεί πληροφόρηση για τη βελτίωση του προγράμματος» (Patton, 1986). Πρέπει να επισημάνουμε ότι οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης έχουν πολλά κοινά σημεία μεταξύ τους. Ωστόσο οι περισσότερες μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης είναι αξιολογήσεις «ελεύθερες στόχων» (free goals) (Scriven, 1977). Αυτές περιγράφηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο («Μοντέλα αξιολόγησης».)

7.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων

Όταν αναφερόμαστε σε περιβαλλοντικά προγράμματα, δεν πρέπει σε καμιά περίπτωση να παραβλέψουμε τους τρεις αλληλένδετους παράγοντες που τα επηρεάζουν. Είναι ο δάσκαλος, ο μαθητής και η ίδια η φύση του προγράμματος.

Έχει μεγάλη σημασία η στάση η οποία έχει ο δάσκαλος σε σχέση με το πρόγραμμα. Αν είναι, δηλαδή, συμμέτοχος ή απλώς παρατηρητής, βοηθός ή σύμβουλος στην όλη διαδικασία.

Επίσης, παίζει σημαντικό ρόλο η εμπειρία που έχουν οι μαθητές στα περιβαλλοντικά προγράμματα. Αν ένας μαθητής έχει συμμετάσχει ξανά σε πρόγραμμα γνωρίζει τι χρειάζεται να κάνει και πώς διαμορφώνεται ο όλος σχεδιασμός και η πορεία προς την ολοκλήρωσή του. Έτσι, η υλοποίηση του προγράμματος είναι πιο εύκολη και εφικτή. Αν είναι η πρώτη φορά, σίγουρα θα χρειαστεί κάποιος χρόνος για να καταλάβει πώς ακριβώς πρέπει να ενεργήσει και μέσα σε ποια πλαίσια.

Τέλος, είναι σπουδαίο κομμάτι το ίδιο το πρόγραμμα. Κάθε πρόγραμμα, ανάλογα με το θέμα το οποίο έχει, παρουσιάζει και τις ανάλογες απαιτήσεις ή δυσκολίες τις οποίες οι άλλοι δύο παράγοντες (δάσκαλοι, μαθητές) καλούνται να αντιμετωπίσουν και να τις υπερκεράσουν.

Η αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι ένα πολύ σημαντικό στάδιο του προγράμματος. Αξιολογούμε την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητά του. Η αποτελεσματικότητα αφορά τον μαθητή και αναφέρεται στο κατά πόσον οι μαθητές έχουν κατακτήσει το υψηλότερο επίπεδο κριτικής σκέψης αναφορικά με το περιβαλλοντικό θέμα που εξετάζεται, αλλά και με τα θέματα του περιβάλλοντος στο σύνολό τους.

Η αποδοτικότητα αφορά τη διαδικασία και έχει ως αναφορά το κατά πόσον οι μέθοδοι που εφαρμόστηκαν και το μαθησιακό περιβάλλον που δημιουργήθηκε είναι τα καλύτερα σε σχέση με το χρόνο, το κόστος και την καταλληλότητα των επιλογών που έγιναν.

Η αξιολόγηση ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι σημαντική γιατί μπορεί να οδηγήσει σε κάποια πολύ σπουδαία αποτελέσματα.

Αρχικά, είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος στο σύνολό του. Αυτό συμβαίνει γιατί συμβάλλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας των διδακτικών μεθόδων και των δραστηριοτήτων μάθησης, που αναφέρθηκαν και παραπάνω. Επιπλέον, έχουμε σημαντική συμβολή στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας που έχει το μαθησιακό περιβάλλον. Αναφερόμενοι στο μαθησιακό περιβάλλον, δε μιλάμε μόνο για τη σχολική αίθουσα. Φυσικά αυτό είναι το κυριότερο μέρος στο οποίο τα παιδιά μαθαίνουν. Στα προγράμματα Π.Ε., όμως, υπάρχουν κι άλλα εξίσου σημαντικά περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία βρίσκονται εκτός αίθουσας, όπως παραδείγματος χάρη ένα πεδίο το οποίο θα επισκεφθεί η περιβαλλοντική ομάδα και θα κάνει κάποιες δραστηριότητες σχετικές με το περιβαλλοντικό πρόγραμμα το οποίο υλοποιεί.

Επιπρόσθετα, πολύ σημαντικός παράγοντας για τη βελτίωση του προγράμματος είναι το συναισθηματικό και κοινωνικό κλίμα μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας. Η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα είναι πολύ χρήσιμη στην ολοκλήρωση ενός προγράμματος Π.Ε. και στην κοινοποίηση και, εν κατακλείδι, αξιοποίηση των αποτελεσμάτων του για το καλό όλης της σχολικής και όχι μόνο κοινότητας.

Τέλος, οι διαθέσιμες πηγές μάθησης είναι πολύ βοηθητικές για να βελτιωθεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Ένα δεύτερο αποτέλεσμα που μπορεί να έχει η αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι η ανάπτυξη και καλλιέργεια της μάθησης. Αυτό συμβαίνει, γιατί μέσω αυτού οι μαθητές αποκτούν γνώσεις και αποσαφηνίζουν αξίες. Επομένως, αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη μέσω του συλλογισμού τους, καθώς και δεξιότητες δράσης. Αξιολογώντας αυτές τις παραμέτρους μάθησης, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διερευνήσει καλύτερα τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών, ώστε να είναι πιο αποτελεσματικός στη διόρθωση ή/και αντιστάθμιση των αναποτελεσματικών μεθόδων που, ενδεχομένως, χρησιμοποίησε. Ακόμα, η αξιολόγηση βοηθά τον ίδιο τον εκπαιδευτικό στο να αποτιμήσει ακριβέστερα την αποτελεσματικότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού προγράμματος. Και βέβαια η ίδια η αξιολόγηση ως διαδικασία αποτελεί ουσιαστικό διδακτικό εργαλείο.

Τρίτον, η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει στην υποστήριξη του προγράμματος. Αυτό γιατί η εφαρμογή της αποτελεί ένδειξη ή/και απόδειξη πολλές φορές για το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές και το έργο του. Αυτό το ενδιαφέρον αναγνωρίζεται από το άμεσο περιβάλλον, αλλά, κυρίως, από τους ίδιους τους μαθητές. Έτσι ο εκπαιδευτικός στηρίζεται στην προσπάθειά του.

Τέλος, η αξιολόγηση δράσεων και παρεμβάσεων οδηγεί φυσικά στην προστασία και βελτίωση του περιβάλλοντος εν γένει. Τα παιδιά εμπλέκονται ενεργά σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και δράσεις. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνουν άμεσα ή έμμεσα αποτελέσματα στη βελτίωση του περιβάλλοντος, αποκτούν ενδιαφέρον για τα περιβαλλοντικά ζητήματα, επικοινωνούν με αρμόδιους φορείς. Κατά συνέπεια, υπάρχει μια σημαντική συμβολή στην προσπάθεια να γίνουν ενεργοί πολίτες της κοινωνίας και στην παρούσα φάση και αργότερα στην ενήλικη ζωή τους.

Η αξιολόγηση, λοιπόν, των περιβαλλοντικών προγραμμάτων περιλαμβάνει ένα συνεχή κύκλο. Ξεκινά από την αποτίμηση των αναγκών των μαθητών. Προχωρά στη θεώρηση και μελέτη των στόχων και του διδακτικού αντικειμένου. Ακόλουθα, έχουμε την ανάπτυξη των διδακτικών δραστηριοτήτων και του περιβάλλοντος μάθησης. Τελικά, φτάνουμε στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της μάθησης. Φτάνοντας, όμως, εκεί μπορούμε να κάνουμε καλύτερη και ακριβέστερη αποτίμηση των αναγκών των μαθητών από αυτή που είχαμε κάνει στην αρχή. Συνεπώς, ξαναρχίζει η ίδια διαδικασία από την αρχή για τη διόρθωση και βελτίωση του περιβαλλοντικού προγράμματος που υλοποιούμε (Δημητρίου, 2014).

7.5 Βασικά ερωτήματα στην αξιολόγηση των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Μετά την υλοποίηση ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, είναι η στιγμή για την αξιολόγησή του. Αξιολόγηση τόσο των επιμέρους σταδίων του, όσο και του προγράμματος ως ολότητα. Για να γίνει, όμως, η αξιολόγηση σωστά οφείλουμε να μπορούμε να απαντήσουμε σε ορισμένα βασικά ερωτήματα, όπως αναφέρει η Δημητρίου (2014) :

Το πρώτο ερώτημα που πρέπει να απαντηθεί είναι αν είναι αποτελεσματικό το έργο του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Εδώ εξετάζεται αν όσα κάνει ο εκπαιδευτικός με το περιβαλλοντικό του πρόγραμμα έχουν αντίκρισμα στην πραγματικότητα του σχολείου.

Δεύτερο είναι η ερμηνεία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το τι είναι η περιβαλλοντική εκπαίδευση, ώστε να το μεταδώσουν και στο πρόγραμμα και μέσω αυτού στους μαθητές τους.

Τρίτο, είναι κατά πόσο εμπεριέχονται οι σκοποί και οι στόχοι της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην υλοποίηση ενός προγράμματος στο σχολείο. Διότι όταν εκπονείται ένα πρόγραμμα, οφείλει ο εκπαιδευτικός να έχει ως αφετηρία τους γενικούς σκοπούς και στόχους της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και ακόλουθα να εξειδικεύεται στο θέμα του συγκεκριμένου προγράμματος.

Έπειτα, οφείλουμε να εξετάσουμε αν ο χειρισμός του θέματος του περιβαλλοντικού προγράμματος είναι διεπιστημονικός. Για να είναι ολόπλευρη η αντιμετώπιση του περιβαλλοντικού προβλήματος, είναι απαραίτητο να διαχέεται μέσω όλων των αντικειμένων του σχολείου, να έχει, δηλαδή, διεπιστημονικό χαρακτήρα.

Κι εδώ προχωράμε στο επόμενο ερώτημα, για το αν το αντικείμενο των προγραμμάτων είναι τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Πολλές φορές, εσφαλμένα οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με ένα θέμα σχετικά με το περιβάλλον και θεωρούν ότι εκπονούν πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Το σωστό είναι η αφετηρία ενός προγράμματος να είναι ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα, το οποίο καλούμαστε να το

αναγνωρίσουμε, να το αναλύσουμε και, όσο το δυνατόν, να δώσουμε λύσεις ή τρόπους αντιμετώπισης.

Επιπρόσθετα, πρέπει να γίνεται έλεγχος της εφαρμογής των βασικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων για την επίτευξη των στόχων της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Είναι ορθότερος ο σχεδιασμός του προγράμματος να γίνεται από την αρχή και με βάση μια συγκεκριμένη μεθοδολογία, ώστε να μπορούμε να διαχειριστούμε και το χρόνο και τυχόν δυσκολίες που θα παρουσιαστούν σύμφωνα με τις δραστηριότητες που περιλαμβάνει το πρόγραμμα.

Ύστερα, είναι η εμπλοκή των διαφόρων, αλλά και διαφορετικών τομέων γνώσης στα προγράμματα. Είναι άκρως απαραίτητο να εμπλέκονται οι διαφορετικοί τομείς γνώσης ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές, ηθικές, αλλά και φυσικοεπιστημονικές πτυχές του κάθε προβλήματος. Όπως, επίσης, και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα περιβαλλοντικά προβλήματα εξετάζονται για το αν συγκλίνουν στη φυσικοεπιστημονική γνώση που τα διέπει.

Ένα άλλο σημαντικό θέμα προς εξέταση κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης ενός περιβαλλοντικού προγράμματος είναι το αν και κατά πόσο εμπλέκονται οι μαθητές στη διαδικασία αντιμετώπισης ή/και επίλυση, όπου είναι εφικτό, των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Είναι απαραίτητο να δούμε αν η εμπλοκή αυτή των μαθητών είναι συνειδητή δράση ή η δράση τους συνίσταται σε απλή συμμετοχή σε κάποιες δραστηριότητες. Γιατί, όπως μπορεί εύκολα να γίνει αντιληπτό, κάποιες φορές, με το τέλος των δραστηριοτήτων, παύει και η αντίστοιχη συμπεριφορά στη σχολική και εξωσχολική ζωή των μαθητών, κάτι που είναι μη επιθυμητό.

Φυσικά είναι απαραίτητο και το ερώτημα αν διέπονται τα προγράμματα από το βασικό χαρακτηριστικό τους που είναι ο προσανατολισμός τους στην αντιμετώπιση του περιβαλλοντικού προβλήματος με το οποίο ασχολούνται. Για να γίνει, όμως, αυτό πρέπει να γνωρίζουν τις απαραίτητες αξίες και στάσεις. Τέλος, οφείλουν να είναι αποσαφηνισμένες οι έννοιες που νοηματοδοτούν την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Τέτοιες είναι η έννοια του περιβάλλοντος και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, φυσικά, η περιβαλλοντική συνείδηση, το περιβαλλοντικό πρόβλημα, η αειφορία, η βιωσιμότητα και η βιώσιμη ανάπτυξη. Ίσως, μάλιστα, η αρχή θα πρέπει να γίνεται από αυτές τις έννοιες και κατά πόσον οι

μαθητές, αλλά και οι εκπαιδευτικοί, κάποιες φορές, είναι γνώστες και μετά να προχωράμε στην υλοποίηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος και την, κατά το δυνατό, αντιμετώπιση ενός περιβαλλοντικού προβλήματος.

7.6 Προβλήματα κατά την αξιολόγηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Σε οποιαδήποτε διαδικασία αξιολόγησης, είναι φυσικό να αντιμετωπίζονται ορισμένα προβλήματα τα οποία έχουν ποικίλη αιτιολογία. Τα βασικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζονται στην αξιολόγηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων είναι τα ακόλουθα, κατά Μαυρικάκη (2002) και Δημητρόπουλο (2010).

1. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει ένα εξαιρετικά μεγάλο εύρος θεμάτων. Επομένως, είναι πολύ δύσκολο να θεσπιστούν κάποια αντικειμενικά και αποδεκτά κριτήρια τα οποία θα είναι ικανά να καλύπτουν και όλα τα θέματα, αλλά και τις ανάγκες του εκάστοτε προγράμματος.
2. Πολλές φορές οι υποθέσεις στις οποίες στηρίζεται μια αξιολόγηση είναι λανθασμένες. Παραδείγματος χάρη, η άποψη ότι τα πάντα είναι μετρήσιμα, άποψη που υποστηρίχθηκε και από πολλούς θεωρητικούς της αξιολόγησης, δεν μπορεί να γίνει δεκτή (Thorndike, 1971). Επιπλέον, αν αναλογιστούμε τα λόγια του Περδίκη : «Μια συστηματικότερη αξιολόγηση των προγραμμάτων απαιτεί αντικειμενικά κριτήρια και “εργαλεία” (π.χ. ερωτηματολόγια) που αυτή τη στιγμή δεν διαθέτουμε και που θα πρέπει μέσα από την έρευνα και τον προβληματισμό για την ΠΕ να βρεθούν και να δοκιμαστούν στην πράξη» (Περδίκης 1994), γίνεται φανερό το συγκεκριμένο πρόβλημα αξιολόγησης.
3. Υπάρχουν πολλά πλαίσια αναφοράς στους εκπαιδευτικούς ως προς την έννοια καθώς και τους σκοπούς της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, κάτι που είναι δυνατόν και πιθανόν να οδηγήσει μια αξιολόγηση σε συμπεράσματα, τα οποία να είναι λανθασμένα (Δασκολιά, 1999). Κάποιες φορές αυτό μπορεί να συμβεί και από τα επιθυμητά ή δυνατά αποτελέσματα, όπως και με τα ανεπιθύμητα ή απρόβλεπτα.

4. Υπάρχει πάντα και το στοιχείο της υποκειμενικότητας και της ιδεολογικής φόρτισης των αξιολογητών, κυρίως όταν τα κριτήρια δεν είναι ποσοτικά, εξωτερικά και αντικειμενικά, όπως στην περίπτωση των προγραμμάτων. Οι αξιολογητές είναι συνήθως, και οι υπεύθυνοι - συντονιστές του προγράμματος, καθώς και συμμετέχοντες σε αυτό, επομένως, το στοιχείο των τοποθετήσεων, προκαταλήψεων κ.ά. είναι πολύ δύσκολο έως αδύνατο να περιοριστεί.
5. Εμφανίζονται δυσκολίες στην ορθή ερμηνεία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Ακόμα και με τη χρήση των κατάλληλων μεθοδολογικών εργαλείων, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να ερμηνεύσουν σωστά τα αποτελέσματα. Επίσης, εδώ μπαίνει ακόμα και το πρόβλημα των προκαταλήψεων απέναντι στο τι προκαλεί τι.
6. Η Π.Ε. συνδέεται με την πράξη και την κοινωνική πραγματικότητα. Αντιμετωπίζεται, λοιπόν, η δυσκολία διαχωρισμού των αποτελεσμάτων που προέρχονται από το πρόγραμμα σε σχέση με εκείνα που οφείλονται σε άλλους παράγοντες, της ωρίμανσης ή εξέλιξης του ατόμου ή κάποιων εξωσχολικών παραγόντων, όπως τηλεόραση, φροντιστήριο κ.ά.
7. Τέλος, ένα σοβαρό πρόβλημα είναι ότι η Πολιτεία δεν έχει ένα θεσμοθετημένο πλαίσιο αξιολόγησης, παρόλες τις προσπάθειες που κατά καιρούς έχουν γίνει, τόσο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, όσο και για άλλες δομές. Ακόμα, υπάρχει και η έλλειψη επιμόρφωσης σε σχέση με πολλά ζητήματα, ανάμεσα σε αυτά και εκείνο της αξιολόγησης, σε όσους ασχολούνται με την Π.Ε.

7.7 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Όταν αναφερόμαστε σε αξιολόγηση, αλλά και σε οποιαδήποτε ερευνητική διαδικασία γενικότερα, δε νοείται να μην αναφερθούμε σε δύο πολύ βασικούς παράγοντες : την αξιοπιστία και την εγκυρότητα.

Η αξιοπιστία (reliability) έχει στόχο στο να επικυρώσει τη σταθερότητα των πληροφοριών που συλλέχτηκαν, το αν μπορούμε να στηριζόμαστε στα δεδομένα ή τις πληροφορίες αυτές, το αν το εργαλείο ή η μέθοδος έχει επιτυχία στο στόχο τους, όπου στόχος τους είναι να μας προμηθεύουν με τις απαραίτητες πληροφορίες κάθε φορά

που επαναλαμβάνεται η μέτρηση. Από την άλλη μεριά, η εγκυρότητα (validity) επικεντρώνεται στην ακρίβεια των αποτελεσμάτων, έχει σχέση με το λάθος σε μία μέτρηση και με το αν το εργαλείο ή η μέθοδος δίνει σταθερά αποτελέσματα (Sanders, 1992, Ζυγούρη, 2005).

Η σχέση μεταξύ των δύο παραγόντων είναι πιθανό να δημιουργήσει σύγχυση, καθώς η μέτρηση μπορεί να είναι αξιόπιστη, χωρίς να έχει αξία, αλλά δεν μπορεί να είναι αξιόλογη, εκτός κι αν είναι έγκυρη. Ένας έλεγχος ή μια μελέτη έχει αξία, όταν μετράει με συνέπεια, δηλαδή, όταν κάθε φορά σε κάθε επαναληπτική μέτρηση παράγονται ίδια αποτελέσματα. Επομένως, υπάρχει αξιοπιστία. Συνάμα, έχει αξία, όταν μετρά συνεπώς αυτό που σχεδιάστηκε για να μετρήσει. Άρα, υπάρχει εγκυρότητα. Έτσι, ένα όργανο μέτρησης χαρακτηρίζεται ότι είναι αξιόπιστο, όταν οι μετρήσεις που γίνονται κατ' επανάληψη κάτω από τις ίδιες συνθήκες και με το ίδιο όργανο δίνουν το ίδιο αποτέλεσμα. Έγκυρο χαρακτηρίζεται όταν μετράει με ακρίβεια αυτό για το οποίο έχει κατασκευαστεί (Βάμβουκας, 1998).

Υπάρχουν τέσσερα είδη αξιοπιστίας, που είναι η αλήθεια της μέτρησης, κατά Gage και Berliner (1991) (Ζυγούρη, 2005) :

α) Αξιοπιστία του παρατηρητή : Εκτιμά το βαθμό στον οποίο οι διαφορετικοί παρατηρητές δίνουν σταθερούς υπολογισμούς για το ίδιο φαινόμενο.

β) Αξιοπιστία επαναληπτικού ελέγχου : Εκτιμά τη συνέχεια της μέτρησης σε διαφορετικούς χρόνους.

γ) Αξιοπιστία παράλληλη : Εκτιμά τη συνοχή των αποτελεσμάτων δύο τεστ, τα οποία είναι δομημένα με τον ίδιο τρόπο , καθώς και το ίδιο βασικό περιεχόμενο.

δ) Αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής : Εκτιμά τη συνοχή των αποτελεσμάτων σχετικά με τα διάφορα μέρη ενός ελέγχου.

Υπάρχουν κάποιες απαραίτητες προϋποθέσεις για να θεωρείται μια αξιολόγηση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αξιόπιστη (Tomsen & Disinger, 1998, Fitz - Gibbon & Morris, 1987, Μαυρικάκη, 2002). Πρώτα, ο τρόπος συλλογής των δεδομένων πρέπει να είναι σύμφωνος με τις υποθέσεις της στρατηγικής που εφαρμόσαμε.

Έπειτα, τα αποτελέσματα της αξιολόγησής μας επιβάλλεται να υποστηρίζουν ή να συμπληρώνουν τα αποτελέσματα άλλων αντίστοιχων ερευνών, επιτρέποντάς μας με αυτό τον τρόπο να βγάλουμε αξιόπιστα συμπεράσματα.

Ύστερα, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται οι δέουσες στρατηγικές ώστε να επιτρέπεται η εις βάθος διαπίστωση των αλλαγών που επέφερε το πρόγραμμα.

Ακόμα, οφείλουμε να επιλέξουμε πολύ προσεκτικά τις χρονικές περιόδους κατά τις οποίες θα εφαρμοστούν οι έλεγχοί μας.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να έχουμε υπόψη μας τους διαφόρους συντελεστές του προγράμματος και τον πιθανό διαφορετικό τρόπο επίδρασής τους σε αυτό.

Επίσης, να είμαστε προετοιμασμένοι για το ενδεχόμενο διαφορετικού τρόπου επίδρασης του προγράμματος σε κάθε έναν από τους συμμετέχοντες σε αυτό.

Ακόλουθα, να γίνει με προσοχή η επιλογή των κατάλληλων μεθοδολογικών εργαλείων, τα οποία θα επιτύχουν να μετρήσουν την επίτευξη ή μη των στόχων του προγράμματος.

Τέλος, πρέπει να εστιάσουμε όσο το δυνατόν στην επίτευξη ή μη των στόχων του προγράμματος.

Περνώντας στον άλλο βασικό παράγοντα, την εγκυρότητα, που συνδέεται με το αποτέλεσμα ενός ελέγχου, παρατηρούμε ότι υπάρχουν τρία είδη (Gage & Berliner, 1991, Ζυγούρη, 2005) :

α) Εγκυρότητα περιεχομένου : Πρόκειται για το βαθμό που το τεστ παρέχει αντιπροσωπευτικό και κατάλληλο δείγμα του περιεχομένου των διδακτικών στόχων , του οποίους είχαμε ως στόχο να μετρήσουμε.

β) Εγκυρότητα κριτηρίου : Πρόκειται για το βαθμό στον οποίο το αποτέλεσμα ενός τεστ συνολικά αποδεικνύει τα ατομικά αποτελέσματα σε κάποια άλλη περιοχή.

γ) Εγκυρότητα κατασκευής : Πρόκειται για το βαθμό που ένα τεστ μετράει τη μεταβλητή ή την ψυχολογική άποψη που στοχεύει να μετρήσει.

Για να εξασφαλίσουμε την εγκυρότητα της αξιολόγησής μας είναι σημαντικό να δούμε και κάποιους παράγοντες που την επηρεάζουν και μπορεί να την απειλήσουν (Bloom & Quint, 1999, Μαυρικάκη, 2002) :

1. Εσωτερικοί παράγοντες, που αποτελούν εναλλακτικές ερμηνείες αυτών που παρατηρήσαμε.

α) Ωρίμανση : Είναι πολύ πιθανό να παρατηρήσουμε αλλαγές, οι οποίες να μην προέρχονται από το πρόγραμμα, αλλά από τη φυσιολογική ωρίμανση των συμμετεχόντων.

β) Επιλογή : Είναι οι διαφορές που διαπιστώνουμε μεταξύ δύο ομάδων, οι οποίες είναι πιθανό να προϋπήρχαν, αλλά να μην είχαμε καταφέρει να τις εντοπίσουμε.

γ) Ιστορικό : Τα αποτελέσματά μας είναι πιθανό να επηρεαστούν από έκτακτα γεγονότα ή δραστηριότητες.

δ) Έλεγχος : Το ερευνητικό εργαλείο ενδέχεται να μην είναι αξιόπιστο.

ε) Χρήση μεθοδολογικών εργαλείων : Αν τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήσουμε δεν τα εφαρμόσουμε σωστά, τότε είναι πιθανό να καταλήξουμε σε αλλοιωμένα αποτελέσματα και συμπεράσματα.

στ) Προϊόντα παλινδρόμησης : Αν το σημείο εκκίνησης της όλης διαδικασίας δεν είναι το κατάλληλο, υπάρχει πιθανότητα να οδηγηθούμε σε εσφαλμένα συμπεράσματα.

ζ) Ανεπαρκής πληροφόρηση : Αν υπάρχουν ελλείψεις πληροφοριακών δεδομένων σχετικά με τα μέλη των εξεταζόμενων ομάδων, είναι δυνατό να εξάγουμε εσφαλμένα συμπεράσματα.

2. Εξωτερικοί παράγοντες, που αποτελούν τα όρια στη γενίκευση των συμπερασμάτων.

α) Αλληλεπιδράσεις επιλογής - διαχείρισης : Υπάρχουν διαφορές στις επιπτώσεις του προγράμματος όταν έχουμε διαφόρους τύπους υποκειμένων.

β) Αλληλεπιδράσεις περιβάλλοντος - διαχείρισης : Υπάρχουν διαφορές στις επιπτώσεις του προγράμματος όταν έχουμε διαφορετικούς τύπους περιβάλλοντος.

γ) Αλληλεπιδράσεις χρόνου - διαχείρισης : Υπάρχουν διαφορές στις επιπτώσεις του προγράμματος όταν το υλοποιούμε σε διαφορετικές χρονικές περιόδους.

Κεφάλαιο 8.Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν γίνει πολλές και σημαντικές εξελίξεις τόσο στη γνωστική ψυχολογία, όσο και στην έρευνα για την εκπαίδευση και τη διαφοροποίηση της αντίληψης για τη διδασκαλία. Αυτή η τελευταία από μια απλή διαδικασία έχει γίνει μια σύνθετη και πολύπλοκη επαγγελματική λειτουργία και μάλιστα, όσο προχωρά η έρευνα, τόσο αυξάνεται και το ενδιαφέρον των ερευνητών. Η έρευνα ασχολείται περισσότερο με τη σκέψη των εκπαιδευτικών και λιγότερο με τη δράση στο χώρο της διδασκαλίας. Επομένως, το ενδιαφέρον μετατίθεται από τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις (cognitions), τις πεποιθήσεις (beliefs) και τις θεωρίες (theories) τους, οι οποίες, φυσικά, στηρίζουν την εκπαιδευτική τους πρακτική και διδασκαλία (Meijer, Verloop &Beijaard, 2001, Δασκολιά, 2005).

Η καινούρια αυτή πορεία που πήρε η εκπαιδευτική έρευνα είχε δύο επακόλουθα. Το ένα ήταν η αποστασιοποίηση των ερευνών από τη σύνδεση της επίδοσης των μαθητών με τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Το άλλο ήταν η ιδιαίτερα σημαντική συμβολή σε θεωρητικό και πρακτικό μέρος στο χώρο της επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Clark, 1987, Calderhead, 1993, Δασκολιά, 2005). Επιπρόσθετα, οι ερευνητές άρχισαν να αποδέχονται όλο και περισσότερο εναλλακτικά μεθοδολογικά παραδείγματα και απόψεις για την έρευνα στον εκπαιδευτικό χώρο. Επομένως, επετράπη, διευκολύνθηκε και εν τέλει, επετεύχθη μεγαλύτερη πρόσβαση στη φωνή και την οπτική των εκπαιδευτικών σχετικά με το αντικείμενο, αλλά και τις διαδικασίες στο χώρο της εργασίας τους (Zeichner, 1994, Δασκολιά, 2005).

Αρκετά χρόνια πριν, από τη δεκαετία του 1970, έχει γίνει αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ πρόθυμοι να συμβάλουν ενεργά στις εκπαιδευτικές αλλαγές, οι οποίες είναι πιο κοντά και πιο συμβατές με τις αντιλήψεις τους (Eisenhart et al., 1988, Δασκολιά, 2005). Ταυτόχρονα με αυτά, υπάρχει μια προώθηση της άποψης ότι το να γνωρίζουν οι ερευνητές τις προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι κάτι το πολύ σημαντικό, γιατί με αυτό τον τρόπο είναι δυνατό να κατανοήσουμε πώς γίνονται αποδεκτές οι κατά καιρούς εκπαιδευτικές πολιτικές και βρίσκουν εφαρμογή από τους εκπαιδευτικούς (Fenstermacher, 1979, Ματσαγγούρας, 1999, Δασκολιά, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί, πλέον, έχουν ενεργό ρόλο στο να διαμορφώνουν τους σκοπούς του διδακτικού τους έργου, καθώς και στο να συμμετέχουν ουσιαστικά σε όποιες πρωτοβουλίες προβάλλονται για εκπαιδευτική ανανέωση (Giroux, 1988, Δασκολιά, 2005).

Εδώ οφείλουμε να σημειώσουμε ότι οι σημαντικότατες αυτές εξελίξεις στο κομμάτι του εκπαιδευτικού προβληματισμού και της έρευνας αρχίζουν αλλά και συνάμα αποτυπώνονται σε ένα μοντέλο θεώρησης πολύ διαφορετικό που αφορά τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αλλά και τη θέση του στις εκπαιδευτικές και ερευνητικές διαδικασίες. Ο εκπαιδευτικός πια, κατά Δασκολιά (2005) «αναγνωρίζεται ως ο βασικός πρωταγωνιστής της διδακτικής πράξης. Είναι ο "κριτικά σκεπτόμενος" και "στοχαστικός" επαγγελματίας. (Schön, 1983), ο δημιουργός "θεωρίας", ο ενεργός διαμορφωτής της πραγματικότητας μέσα στην τάξη». Έπαψε πλέον να είναι απλά αυτός που διεκπεραιώνει και υλοποιεί εκπαιδευτικούς στόχους, προγράμματα και πολιτικές. Στο μάθημα του προσθέτει την προσωπικότητά του και τον πλούτο των εμπειριών που διαθέτει (knowledge-in-action) και με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνονται από τη μία μεριά οι σχέσεις με τους μαθητές και τα διδακτικά του αντικείμενα και από την άλλη η θέση και ο ρόλος του στις εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις. Η όλη διαδικασία για την κατανόηση και τη βελτίωση της διδασκαλίας (που είναι και ο ορισμός της αξιολόγησης κατά τον Κασσωτάκη, 2016) αρχίζει από δω και πέρα από τη σκέψη του ίδιου απέναντι στην προσωπική του εμπειρία, αφού μιλάμε για το δικό του μάθημα και τις δικές του διδακτικές πρακτικές. Αντιθέτως, η γνώση της θεωρίας, καθώς και αυτή που προέρχεται αποκλειστικά από την εμπειρία των άλλων θεωρείται όχι μόνο περιορισμένη, αλλά και περιοριστική (Zeichner, 1994, Δασκολιά, 2005).

Πρόκειται, λοιπόν, για μια νέα ερευνητική τάση για τη διδασκαλία, η οποία κάνει την εμφάνισή της πρώτη φορά στη βιβλιογραφία στις αρχές της δεκαετίας του 1980 με τον όρο «έρευνα πάνω στη σκέψη των εκπαιδευτικών» (research on teachers' thinking). Στα χρόνια που μεσολαβούν εξελίσσεται σε αυτόνομο ερευνητικό κομμάτι. Πολλοί ερευνητές εντάσσονται στους κόλπους της και συμβάλλουν στην ανάπτυξή της. Έχουμε και τη σύσταση μιας διεθνούς ερευνητικής οργάνωσης, η οποία ασχολείται μόνο με αυτό το θέμα, που ονομάζεται ISATT - International Study Association on Teacher Thinking. Ιδρύθηκε τον Οκτώβριο του 1983 σε ένα συμπόσιο που έγινε στο πανεπιστήμιο του Tilburg στην Ολλανδία.

Σκοπός της οργάνωσης είναι να αυξήσει τις γνώσεις σχετικά με την ταυτότητα, τον ρόλο, τα πλαίσια και το έργο των εκπαιδευτικών, καθώς και τη διαδικασία της διδασκαλίας. Ως εκ τούτου, οι βασικοί στόχοι της ISATT είναι να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και να ενεργεί ως φόρουμ για την προώθηση, τη συζήτηση και τη διάδοση των ευρημάτων της έρευνας, οι οποίες συμβάλλουν στη γνώση και τη διαμόρφωση της θεωρίας σε αυτό το πεδίο (ISATT, 2017).

Η βασική υπόθεση της ερευνητικής αυτής τάσης είναι το αν η πρακτική των εκπαιδευτικών επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τη σκέψη τους. Η προβληματική της αναλύεται στις εξής αρχές και παραδοχές :

α) Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που έχουν τη μεγαλύτερη σχέση με τη διδακτική - εκπαιδευτική πράξη. Διαδραματίζουν τον πιο ενεργό, θα λέγαμε, ρόλο στο να διαμορφώνονται και να προωθούνται οι παιδαγωγικοί σκοποί και οι σχολικές πρακτικές (Zeichner, 1994)

β) Η τάξη και το σχολείο είναι μια τρομερά σύνθετη και αβέβαιη πραγματικότητα. Σ' αυτή, λοιπόν, είναι απαραίτητο να είναι σε θέση να προβούν σε εκτιμήσεις και λογικές κρίσεις σχετικά με τη διδακτική και τη μαθησιακή διαδικασία και αναγκάζονται να λαμβάνουν αποφάσεις (Isenberg, 1990). Μάλιστα, πολλές φορές, ο κάθε εκπαιδευτικός δεν έχει επαρκή χρόνο για να μπορέσει να εξετάσει όσα πρέπει για να λάβει την απόφαση που θα είναι η πιο κατάλληλη για την εκάστοτε περίσταση.

γ) Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην τάξη επηρεάζεται και καθοδηγείται, θα μπορούσαμε να πούμε, από τις σκέψεις, τις κρίσεις και τις αποφάσεις τους για θέματα διδακτικής διαδικασίας, που εν τέλει καθορίζουν τις γενικότερες αντιλήψεις τους για τα διδακτικά θέματα. Χαρακτηριστικά λόγια του Ference Marton (1994) : « [...] υπάρχει μια αιτιώδης ουσία σε αυτή τη γραμμή σκέψης : οι πράξεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται - αν όχι προκαλούνται ή ελέγχονται - από τους συλλογισμούς που έχουν κάνει, τις αποφάσεις που έχουν πάρει, τις λύσεις στα προβλήματα που έχουν βρει».

δ) Το να αντιλαμβάνονται, να κατανοούν και να ερμηνεύουν τους τρόπους με τους οποίους οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται κατά τη διδακτική πράξη, καθώς και το ρόλο τους σε αυτή, είναι πολύ σημαντικό. Συμβάλλει στο να προσεγγίζουν

καλύτερα και πληρέστερα την ίδια την εκπαιδευτική πραγματικότητα και εμπλουτίζει τον προβληματισμό σε σχέση με τους όρους για την επίτευξη μιας «ποιοτικής διδασκαλίας» (DeCoursy, 1997, Δασκολιά, 2005).

ε) Ένας εκπαιδευτικός γνωρίζει καλά την εκπαιδευτική πραγματικότητα, διότι ζει μέσα σ' αυτήν. Προκύπτει, δηλαδή, από την προσωπική του κρίση και σκέψη. Από αυτή τη γνώση, λοιπόν, την εμπειρία και την άσκηση της διδακτικής πρακτικής είναι δυνατό να οδηγηθούμε στο να δημιουργήσουμε μια κωδικοποιημένη βάση για τη διδασκαλία (Zeichner, 1994). Μια τέτοια βάση θα ήταν πολύ χρήσιμη και αξιοποιήσιμη στο πλαίσιο τόσο της βασικής εκπαίδευσης, όσο και της δια βίου κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Fang, 1996, DeCoursy, 1997).

Με βάση όλες αυτές τις αρχές η προσωπική γνώση, αντίληψη και στοχασμός των εκπαιδευτικών ανάγονται σε βασική ύλη της εκπαιδευτικής θεωρίας. Ταυτόχρονα γίνεται προσπάθεια στην κατανόηση της πολύπλοκης, ομολογουμένως, σχέσης μεταξύ της διδακτικής σκέψης και πράξης των εκπαιδευτικών. Αυτό που τίθεται ως κεντρικός θεματικός άξονας, αλλά και κοινή επιδίωξη θεωρητικών και ερευνητών στον ερευνητικό χώρο σχετικά με τη σκέψη των εκπαιδευτικών είναι το να αναζητούν και να ερμηνεύουν τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται, κατανοούν και προσαρμόζουν ενεργητικά το εκπαιδευτικό περιβάλλον στις τάξεις που διδάσκουν και γενικότερα στα σχολεία τους (Pope, 1993). Πολύ χαρακτηριστικά αναφέρει ο F. Marton (1994) : «μπορούμε να κατανοήσουμε και ίσως και να προβλέψουμε τους τρόπους δράσης των εκπαιδευτικών, αν εξετάσουμε τους τρόπους με τους οποίους σκέπτονται, λαμβάνουν αποφάσεις κι επιλύουν προβλήματα». Για το λόγο αυτό αναζητούνται και εφαρμόζονται νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τεχνικές διερεύνησης. Αυτές είναι σε θέση να μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην προσωπική θεωρία και στην πρακτική του κάθε εκπαιδευτικού (Calderhead, 1996, Pope, 1993, Corney, 2000, Δασκολιά, 2005).

Συνεπώς, η έρευνα πάνω στο στοχασμό των εκπαιδευτικών εκλαμβάνεται ως προσπάθεια με οδηγό την οποία είχαμε σημαντικές αλλαγές στη θεωρητική σκέψη και την πρακτική της έρευνας στην εκπαίδευση. Συνάμα, προώθησε και μια ιδεολογική μεταστροφή της θεώρησης που υπήρχε μέχρι τότε για τη θέση και το ρόλο του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, ήταν η ερευνητική

παράδοση που εδραίωσε το ποιοτικό μεθοδολογικό παράδειγμα στην εκπαίδευση (Hart, 2003, Δασκολιά, 2005).

Η έρευνα, λοιπόν, για τις προσωπικές αντιλήψεις, απόψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται πια ως εναλλακτική επιστημολογική και μεθοδολογική προσέγγιση, ειδικά όταν συγκρίνεται με παλαιότερες ερευνητικές προσεγγίσεις που είχαν μια φοβερά περιορισμένη οπτική απέναντι στη διδασκαλία ή προσπαθούσαν να την καταλάβουν και να την ερμηνεύσουν μόνο ως εξωτερικοί παρατηρητές. Πλέον σημασία δίνεται σ' αυτή καθεαυτή τη διδακτική πράξη και σε ό,τι έχει νόημα και σημασία γι' αυτήν, αφού εξετάζουμε τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι οι άμεσα εμπλεκόμενοι μαζί της.

Επιπρόσθετα, είναι μια ερευνητική προσέγγιση που με τη συμβολή της προάγεται η εκπαιδευτική και ψυχολογική επιστημονική γνώση και οι ερευνητές κατανοούν και ερμηνεύουν καλύτερα και πληρέστερα την εκπαιδευτική πραγματικότητα διότι :

α) ελέγχονται παλαιότερα και αναπτύσσονται νέα θεωρητικά μοντέλα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί σκέπτονται και ενεργούν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης

β) υπάρχει η δυνατότητα να εντοπιστούν και εν συνεχεία να ταξινομηθούν τα πλαίσια αναφοράς που χρησιμοποιούνται από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς για την ίδια εκπαιδευτική πραγματικότητα

γ) ενισχύεται η δυνατότητα για μια κριτική εκτίμηση του τρόπου με τον οποίο σκέπτονται και δρουν οι εκπαιδευτικοί.

Η διαδικασία διερεύνησης των αντιλήψεων, απόψεων και του τρόπου σκέψης των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματά της έχουν πολύ μεγάλη σημασία και, κυρίως, χρησιμότητα για την επαγγελματική ανάπτυξη και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καθώς, επίσης, και για την αξιολόγηση συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας ειδικότερα και της εκπαιδευτικής πολιτικής γενικότερα. Αυτό ισχύει, γιατί :

α) οι εκπαιδευτικοί έχουν πλέον τη δυνατότητα να αναζητήσουν, να διερευνήσουν και να διασαφηνίσουν τους προσωπικούς τους τρόπους σκέψης και αντίληψης της

εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Έτσι, θα μπορέσουν να δημιουργήσουν μια βάση επικοινωνίας με άλλους εκπαιδευτικούς και θα τους δοθεί η ευκαιρία μέσα από την αλληλεπίδραση με αυτούς να αναπτύξουν και περαιτέρω αυτές τους τις προσωπικές απόψεις και θεωρίες (Pope, 1983).

β) Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική πραγματικότητα δημιουργούν προβληματισμό και προσθέτουν εμπειρία και θεωρητική γνώση. Είναι δυνατό, λοιπόν, να αξιοποιηθούν κατάλληλα στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων τόσο της βασικής εκπαίδευσης, όσο και της επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (Clark, 1987, Calderhead, 1993)

γ) Τέλος, η μόνη θεωρία που θα εφαρμόσει ένας εκπαιδευτικός στην διδακτική του πράξη είναι η προσωπική του θεωρία, σκέψη και πρακτική. Επομένως, το να γνωρίζει κανείς το τι και πώς σκέφτονται οι άμεσα εμπλεκόμενοι με τη διαδικασία της εκπαίδευσης είναι δυνατό να συμβάλει σε μια ερμηνευτικού τύπου αξιολόγηση στην εκπαίδευση, στη διδακτική πράξη (DeCoursy, 1997, Δασκολιά, 1999) και στη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική (Fenstermacher, 1979, Halkew & Olson, 1984, Δασκολιά, 2005).

Συνοψίζοντας με μία φράση μπορούμε να πούμε ότι «η άποψη των εκπαιδευτικών ενδιαφέρει γιατί είναι εκείνοι που συμβάλλουν, μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, στη διαμόρφωση των απόψεων των μαθητών για τον κόσμο, τη θεώρηση της φύσης και του περιβάλλοντος, τη θεώρηση της θέσης του ανθρώπου στο σύστημα του κόσμου, οι οποίες θα αποτελέσουν τις αξίες του αυριανού κόσμου.» (Δημητρίου, 2005).

Για όλους τους παραπάνω λόγους, η ερευνήτρια αποφάσισε να ασχοληθεί με το θέμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων στο ερευνητικό μέρος που ακολουθεί.

Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1.Εισαγωγή - Περιγραφή του αντικειμένου της έρευνας

Το αντικείμενο της παρούσας έρευνας είναι «Η αξιολόγηση των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εφαρμογή της». Μιλώντας για αξιολόγηση, δεν αναφερόμαστε μόνο σε ό, τι έχει επικρατήσει να γίνεται στα σχολεία που εκπονούν προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αξιολογούν το πρόγραμμά τους με την παρουσίαση του στους γονείς. Στην πραγματικότητα αυτά τα δύο στάδια, η αξιολόγηση και η παρουσίαση ενός προγράμματος, είναι δύο τελείως διαφορετικά στάδια, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Άλλες φορές, πάλι, δεν αξιολογούν καθόλου το πρόγραμμα που υλοποίησαν.

Γι' αυτό το λόγο η παρούσα έρευνα θέλει να διερευνήσει τις προσωπικές αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται οι ίδιοι με τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, σχετικά με την αξιολόγησή τους. Γνωρίζουμε ότι εργάζονται για να φτάσουν στο αποτέλεσμα που προσδοκούν. Βασικό κίνητρο, λοιπόν, για την έρευνα αυτή είναι το ενδιαφέρον και η επιθυμία της ερευνήτριας να διερευνήσει αν αυτή όλη τη δουλειά που κάνουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους αξιολογείται ή όχι και για ποιους λόγους. Ποια/ποιες είναι η αιτία/οι αιτίες που τους προτρέπουν ή τους αποτρέπουν από το στάδιο αυτό του σχεδιασμού ενός περιβαλλοντικού προγράμματος. Σε αυτά τα πλαίσια κινήθηκε η παρούσα έρευνα. Πρόκειται για μια έρευνα η οποία, αφού διεξάγεται στα πλαίσια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αποσκοπεί στο να συμβάλει, έστω και λίγο, στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων της.

Ακόλουθα, θα αναλυθεί ο σκοπός της, τα ερευνητικά της ερωτήματα και ο μεθοδολογικός της σχεδιασμός.

Κεφάλαιο 2.Σκοπός της έρευνας

Σύμφωνα με τη Χάρτα του Βελιγραδίου, σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι: «να διαμορφώσει έναν ενημερωμένο και ευαίσθητο πληθυσμό γύρω από το περιβάλλον και τα προβλήματά του, ο οποίος θα αποκτήσει γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, κίνητρα και αίσθημα προσωπικής δέσμευσης για να εργαστεί ατομικά και συλλογικά για την επίλυση των υπαρχόντων προβλημάτων και την πρόληψη νέων.» (UNESCO,1999)

Αυτός ο σκοπός γίνεται προσπάθεια να υλοποιηθεί μέσα από τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που εκπονούνται στα σχολεία. Στο σχεδιασμό αυτών των προγραμμάτων, όμως, σημαντικό στάδιο είναι η αξιολόγησή τους, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Πριν, κατά τη διάρκεια και, κυρίως, μετά την υλοποίηση τους, όμως, θα πρέπει να αξιολογηθεί η όλη διαδικασία. Με αυτό τον τρόπο είναι δυνατό να ελεγχθεί αν η μεθοδολογία που εφάρμοσαν πέτυχε τους στόχους της ή τι δεν έγινε όπως θα έπρεπε. Συχνά, όμως, δε γίνεται καν αξιολόγηση των προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς. Διαφορετικά, γίνεται μια υποτυπώδης, η οποία βασίζεται περισσότερο στην αξιολόγηση των γνωστικών στόχων του προγράμματος.

Αντικειμενικός σκοπός, λοιπόν, της έρευνάς μας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαφόρων ειδικοτήτων, οι οποίοι ασχολούνται με προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, σχετικά με την αξιολογητική διαδικασία των περιβαλλοντικών προγραμμάτων, καθώς και κάποιων παραγόντων που καθορίζουν την ενεργό ή όχι συμμετοχή τους στη διαδικασία αυτή.

Κεφάλαιο 3.Ερευνητικά ερωτήματα

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα που θα μας απασχολήσει στην παρούσα εργασία είναι ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων που εκπονούνται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και, συγκεκριμένα, στο Δημοτικό Σχολείο. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, συμπεράναμε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί συναντούν αρκετές δυσκολίες και προβληματισμούς στο στάδιο της αξιολόγησης των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που υλοποιούν.

Τα επιμέρους ερωτήματα που τίθενται είναι :

Κατά ποσό διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με :

1. το φύλο;
2. την ηλικία των ερωτηθέντων;
3. τη σχέση εργασίας;
4. τα έτη υπηρεσίας;
5. τον τόπο κατοικίας;
6. την ειδικότητα;
7. τη φοίτηση σε Παιδαγωγική Ακαδημία, σε πρόγραμμα εξομοίωσης ή σε πανεπιστημιακό τμήμα;
8. τη φοίτηση σε μεταπτυχιακό τμήμα σε άλλες σχολές Α.Ε.Ι, Τ.Ε.Ι. ή Μαράσλειο γενικής ή ειδικής αγωγής;
9. τα έτη ενασχόλησης με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση;
10. τον αριθμό προγραμμάτων που έχουν εκπονήσει;
11. τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση;

Προσδοκία μας με αυτά τα ερευνητικά ερωτήματα είναι να δούμε αν και κατά πόσο επηρεάζουν και διαμορφώνουν τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών την αξιολογητική τους διαδικασία, σε σχέση πάντα με τα περιβαλλοντικά προγράμματα που εκπονούν.

Κεφάλαιο 4.Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας

4.1 Η γενική μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας - Επιλογή ερευνητικού παραδείγματος

Η παρούσα έρευνα έχει μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση. Βασίστηκε σε κριτήρια, αρχές και διαδικασίες τόσο ποσοτικού όσο και ποιοτικού σχεδιασμού. Η επιλογή αυτή κρίθηκε ως η καταλληλότερη γιατί διευκολύνει αλλά και καλύπτει τις ερευνητικές επιδιώξεις.

Η βασική μας επιδίωξη είναι να διερευνηθούν και να αναλυθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το μείζον ζήτημα της αξιολόγησης των περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Θέλουμε να εκφραστούν ελεύθερα οι εκπαιδευτικοί και να αναδειχθεί ο προσωπικός τρόπος αντίληψης του καθενός σχετικά με το θέμα. Γι' αυτό επιλέγεται μια περιγραφική και εις βάθος διαδικασία χωρίς να «επιβάλλεται» η οπτική του ερευνητή, η «επίσημη» θεωρία ή άλλες κυρίαρχες ως προς το θέμα αντιλήψεις. (Δασκολιά, 2005). Το κυρίαρχο μοντέλο αξιολόγησης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) ήταν το θετικιστικό επιστημολογικό παράδειγμα (positivistic).Έχει αρχίσει, όμως, να αναπτύσσεται η ερευνητική τάση η οποία αντανακλά τη μετακίνηση της σκέψης από αυτό το παράδειγμα στο ερμηνευτικό (interpretative) και στο κοινωνικό - κριτικό (socio - critical) παράδειγμα στην Εκπαίδευση, επειδή είναι περισσότερο συμβατά με τη φιλοσοφία και την ιδεολογία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. (Δασκολιά, 1999)

Επιλέξαμε για την έρευνά μας να χρησιμοποιήσουμε το ερμηνευτικό ερευνητικό παράδειγμα γιατί οι βασικές του αρχές και παραδοχές ήταν περισσότερο κατάλληλες εφαρμογής στο θέμα της αξιολόγησης καθώς και σε αυτό των αντιλήψεων και θεωριών των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων που εκπονούνται στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο.

Όταν αναφερόμαστε σε προσωπικές αντιλήψεις και θεωρίες των εκπαιδευτικών, έχουμε ως σκοπό της εκπαιδευτικής έρευνας την αναζήτηση και κατανόηση των υποκειμενικών αντιλήψεων των ατόμων για την πραγματικότητα της εφαρμογής και αξιολόγησης των προγραμμάτων Π.Ε. στην Πρωτοβάθμια

Εκπαίδευση, καθώς επίσης και των κινήτρων και των προθέσεων που δημιουργούν. Δεν υπάρχει μία εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά πολλές οι οποίες αποτελούν προϊόντα, «κατασκευές» των ανθρώπινων νοητικών λειτουργιών και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Δασκολιά, 2005). Για τους παραπάνω λόγους επιλέχθηκε το ερμηνευτικό ερευνητικό παράδειγμα.

4.2 Μέσο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων

Ως το καταλληλότερο μέσο συλλογής ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο επιλέγεται συχνά ως εργαλείο αξιολόγησης προγραμμάτων για τους ακόλουθους λόγους : Πρόκειται για ένα εργαλείο πολύ γνωστό στους συμμετέχοντες, το οποίο χρησιμοποιείται ευρέως στην αξιολόγηση τόσο περιβαλλοντικών, όσο και άλλων προγραμμάτων και αντικειμένων. Οι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με αυτό, επομένως, συμμετέχουν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον και πιο μαζικά. Παρέχει τη δυνατότητα συγκέντρωσης πολλών διαφορετικών πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα (Bell, 1997, Τζαμπερή, 2010) και μετατρέπει τις πληροφορίες που δίνει ένα πρόσωπο σε δεδομένα χρήσιμα για ανάλυση και εξαγωγή συμπερασμάτων (Παπαναστασίου, 1996). Επιπλέον, είναι πολύ εύκολο να δοκιμαστεί και, ανάλογα με τα αποτελέσματα της δοκιμής, να τροποποιηθεί κατάλληλα, ώστε οι ερωτήσεις του να είναι όσο το δυνατόν πιο στοχευμένες και, συνεπώς, τα αποτελέσματα που θα μας δοθούν να είναι έγκυρα και αξιόπιστα (Ζυγούρη, 2005)

Κατά Cohen, Manion και Morrison (2007) : «Παρά το γεγονός ότι υπάρχει μια ευρεία ποικιλία τύπων ερωτηματολογίων, υπάρχει ένας βασικός κανόνας που ισχύει για όλα : όσο πιο μεγάλο είναι το μέγεθος του δείγματος, τόσο πιο δομημένο, κλειστό και αριθμητικό πρέπει να είναι το ερωτηματολόγιο, ενώ όσο πιο μικρό το μέγεθος του δείγματος, τόσο λιγότερο δομημένο, πιο ανοιχτό και βασισμένο στις λέξεις μπορεί να είναι το ερωτηματολόγιο. Εξαιρετικά δομημένες, κλειστές ερωτήσεις είναι χρήσιμες, καθώς μπορούν να παράγουν συχνότητες απαντήσεων που επιδέχονται στατιστικούς χειρισμούς και ανάλυση. Επίσης, δίνουν τη δυνατότητα συγκρίσεων μεταξύ ομάδων του δείγματος. Πράγματι θα ήταν σχεδόν αδύνατο και μη αναγκαίο να προσπαθήσουμε να επεξεργαστούμε μεγάλες ποσότητες λεκτικών δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα. Εάν κρίνεται αναγκαία μια μελέτη περίπτωσης πεδίου,

τότε πιθανόν να είναι καταλληλότερα ποιοτικά, λιγότερο δομημένα, βασισμένα σε λέξεις και ανοιχτού τύπου ερωτηματολόγια, καθώς μπορούν να συλλάβουν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μιας μεμονωμένης περίπτωσης. Όταν επιδιώκουμε να μετρήσουμε, τότε απαιτείται μια ποσοτική προσέγγιση. Όταν επιδιώκουμε πλούσια προσωπικά δεδομένα, τότε μπορεί να είναι καταλληλότερη μια ποιοτική λεκτική προσέγγιση.»

Όταν διαμορφωνόταν από την ερευνήτρια το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή σε θέματα όπως το είδος, ο τύπος, η συντακτική πλοκή, η άρθρωση των ερωτήσεων, η έκταση και η παρουσίασή του. Αυτό είναι πολύ σημαντικό κομμάτι σε ένα ερωτηματολόγιο, γιατί αυτά τα σημεία έχουν τεράστια σημασία για τα αποτελέσματα της έρευνας, εξουδετερώνοντας τις ενδογενείς αδυναμίες που μπορεί να έχει αυτό, όπως αδυναμία ελέγχου της ορθότητας και ακρίβειας των απαντήσεων κ.ά. (Βάμβουκας,1998).

4.3 Δομή του ερωτηματολογίου

Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, λόγω του όγκου των ερωτηματολογίων, επιλέχθηκε οι περισσότερες ερωτήσεις να είναι κλειστές και με πεντάβαθμη κλίμακα ιεράρχησης (κλίμακα Likert). Αυτή η κλίμακα ονομάστηκε έτσι από τον δημιουργό της Rensis Likert και σε μια συγκεκριμένη ερώτηση ή πρόταση δίνει μια ποικιλία διαβαθμισμένων απαντήσεων. Αυτές, στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, είναι: 1 = Συμφωνώ απόλυτα, 2 = Συμφωνώ, 3 = Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4 = Διαφωνώ, 5 = Διαφωνώ απόλυτα. Το διάστημα μεταξύ των άκρων θεωρείται ότι είναι συνεχές. Ένα στοιχείο που προσελκύει τους ερευνητές στις κλίμακες ιεράρχησης είναι ότι ταιριάζουν σε μεγάλο βαθμό στην αποτύπωση συμπεριφορών, αντιλήψεων και απόψεων των ατόμων που απαντούν. Το άθροισμα ή ο μέσος όρος των απαντήσεων (Κοκκινάκη, 2006) αποτελεί το γενικότερο δείκτη της στάσης.

Για να είναι, όμως, πιο σαφής η έκφραση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα, στο τέλος του ερωτηματολογίου υπάρχουν και δύο ερωτήσεις ανοιχτού περιεχομένου, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί παραθέτουν γραπτά τις απόψεις τους για ό, τι ερωτώνται.

Βέβαια, κρίθηκε απαραίτητη και μια δοκιμαστική εκδοχή του ερωτηματολογίου, ώστε να βοηθήσει στην τελική διαμόρφωση των ερωτήσεων ή προτάσεων που θα περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο. Αυτό έγινε με την επίδοση του ερωτηματολογίου από την ερευνήτρια σε 5 εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας που υπηρετεί. Αυτό έγινε ώστε να διαπιστώσει το χρόνο που χρειάζεται να συμπληρωθεί και, κατά συνέπεια, αν είναι χρονοβόρο, θα είναι και κουραστικό. Επομένως, θα υπήρχε ο κίνδυνος να μην ενδιαφερθούν πολλοί συνάδελφοι να το συμπληρώσουν. Επιπλέον, επιθυμούσε να ακούσει τις παρατηρήσεις, απορίες, αδυναμίες, ελλείψεις ή ασάφειες που ενδέχετο να προέκυπταν κατά τη συμπλήρωσή του από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς και θα οδηγούσαν στη διόρθωσή του.

Μετά από αυτό, το τελικό ερωτηματολόγιο (παρατίθεται στο Παράρτημα) διορθώθηκε και σχεδιάστηκε μια φόρμα Google (Google doc) ώστε να είναι πιο εύκολη η συμπλήρωσή του και από εκπαιδευτικούς που κατοικούν μακριά από τον τόπο της ερευνήτριας.

Το ερωτηματολόγιο συνοδεύεται από εισαγωγική επιστολή, όπου αναφέρεται ο σκοπός και ο τίτλος της έρευνας και δίνονται οδηγίες για τη συμπλήρωσή του με την προτροπή προς τους ερωτώμενους να εκφραστούν με ειλικρίνεια και ακρίβεια, ώστε η έρευνα να είναι έγκυρη και τα αποτελέσματα αξιόπιστα. Τέλος, αναφέρεται ότι το ερωτηματολόγιο είναι εμπιστευτικό και ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση. Για να διασφαλιστεί μάλιστα η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών δε ζητείται ούτε το ονοματεπώνυμό τους ούτε και το σχολείο που υπηρετούν όταν συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο, παρά μόνο αν ο τόπος κατοικίας τους ανήκει σε αστική, ημιαστική ή αγροτική περιοχή.

4.4 Τεχνική συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων

Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου επεξεργάστηκαν με τη χρήση του προγράμματος SPSS v20 (Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες) σε συνδυασμό με το πρόγραμμα Excel των Windows 7. Το S.P.S.S. (Statistical Package for Social Sciences) είναι ένα στατιστικό πακέτο που αφορά την επεξεργασία και παρουσίαση των δεδομένων μιας επιστημονικής έρευνας. Έχει πολλές δυνατότητες, αλλά και μεγάλη αξιοπιστία.

Όπως προαναφέρθηκε, οι περισσότερες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, εκτός από αυτές που αναφέρονται στα δημογραφικά στοιχεία του εκπαιδευτικού, είναι κλειστές με πεντάβαθμη κλίμακα Likert και έτσι κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις των ερωτώμενων με βάση αυτό και όπου δεν υπήρχε η κλίμακα Likert, κωδικοποιήθηκαν με αριθμητική τιμή από 1 - 2, 1 - 3, 1 - 4, 1 - 5, 1 - 8, 1 - 11, ανάλογα πάντα με την ερώτηση και το πλήθος των απαντήσεων που υπήρχε δυνατότητα να δοθούν. Οι ερευνητικές μεταβλητές ανάλογα με την κλίμακα μέτρησής τους ταξινομήθηκαν στις βασικές κατηγορίες των κατηγορικών και ποιοτικών μεταβλητών σε διαβαθμιστική κλίμακα. Σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής δίνονται διμεταβλητοί πίνακες κατανομής συχνοτήτων. Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής και για τον έλεγχο στατιστικά σημαντικής συσχέτισης μεταξύ δύο μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 (Chi - Square).

Υπάρχουν, όμως, και δύο ανοιχτές ερωτήσεις, οι οποίες θα αποδώσουν απαντήσεις που θα κάνουν την ερευνήτρια να καταλάβει πώς εφαρμόζουν προσωπικά οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων, όχι πλέον σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά πρακτικά στη δική τους τάξη. Οι απαντήσεις των δύο αυτών ερωτήσεων θα επεξεργασθούν με ανάλυση περιεχομένου (content analysis).

Πρόκειται για μια ερευνητική τεχνική που έχει ως επιδίωξη τη συστηματική οργάνωση και περιγραφή όσων περιέχονται σε μια γραπτή ή προφορική επικοινωνία, μέσα από τον εντοπισμό, την κωδικοποίηση και την κατηγοριοποίηση των βασικών θεμάτων τα οποία εμπεριέχονται σ' αυτή , με στόχο την καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία της (Berelson, 1971, Δασκολιά, 2005). Σε μια ποιοτική ανάλυση περιεχομένου η περιγραφή και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων γίνεται με ποιοτικούς όρους και κριτήρια και το να εξάγει ο ερευνητής συμπεράσματα δε λαμβάνει υπόψη τη συχνότητα, αλλά την παρουσία θεμάτων και τη μεταξύ τους σχέση (Σωτηροπούλου, 1998, Δασκολιά, 2005).

Κατά Hillcoat, Forge, Fien και Baker (1995) οι ποσοτικές μέθοδοι οδηγούν σε γενίκευση και είναι προβλέψιμες. Αντίθετα, οι ποιοτικές παράγουν δεδομένα που δεν μπορούν να γενικευθούν αλλά αναφέρονται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Έτσι, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για δύο μεθόδους όχι αλληλοαποκλειόμενες, αλλά συμπληρωματικές. Κι αυτό γιατί ο κόσμος είναι πολύπλοκος, οπότε η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιείται εύστοχα για να επεξεργαστεί τα ευρήματα της ποσοτικής.

Επομένως, επιλέξαμε τη σύνθεση της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας ως μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων μας για να υπάρχουν όσο γίνεται περισσότερα στοιχεία και να είναι πιο επαρκής η στοιχειοθέτηση της ερευνητικής μας εργασίας.

4.5 Το δείγμα της έρευνας

4.5.1.Πληθυσμός αναφοράς

Ο πληθυσμός στις έρευνες οι οποίες γίνονται με χρήση ερωτηματολογίου είναι ένα σύνολο υποκειμένων για τα οποία ο ερευνητής έχει ως επιδίωξή του τη συγκέντρωση δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων σε σχέση με κάποιες ιδιότητες που αφορούν τα στοιχεία του (Παπάνα, 2017) στα πλαίσια, πάντα, του σκοπού ή των σκοπών της έρευνάς του. Το μέγεθος του πληθυσμού μπορεί να ποικίλει, αλλά τα ευρήματα και τα εξαγόμενα συμπεράσματα ισχύουν πάντα για το συγκεκριμένο πληθυσμό, γι' αυτό πρέπει να καθορίζεται με ακρίβεια. Με άλλα λόγια, καθορίζοντας τον πληθυσμό επιλέγεται το επίπεδο γενίκευσης των αποτελεσμάτων (Σιάρδος, 1997). Τα στοιχεία του πληθυσμού αναφέρονται ως υποκείμενα (Παπάνα, 2017).

Ως πληθυσμός αναφοράς της παρούσας έρευνας θεωρούνται εν δυνάμει όλοι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν υλοποιήσει τουλάχιστον ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα. Είναι σημαντικό ο πληθυσμός να αποτελείται από εκπαιδευτικούς που, κατά Δασκολιά (2005): «αντιλαμβάνονται και δομούν έννοιες, θέματα και διαστάσεις του θεωρητικού πλαισίου και της εκπαιδευτικής πρακτικής της Π.Ε.» Με αυτό τον τρόπο «εξασφαλίζεται αφενός η εκδήλωση ενός εγγενούς ενδιαφέροντος απέναντι στο αντικείμενο και τη διδακτική πρακτική της Π.Ε., αφετέρου η ύπαρξη μιας διαμορφωμένης προσωπικής άποψης για τα θέματα αυτά.»

4.5.2. Περιγραφή του δείγματος

Το τελικό ερωτηματολόγιο κοινοποιήθηκε στο μέσο κοινωνικής δικτύωσης Facebook και επικοινωνήθηκε με e- mail. Επιλέχθηκε αυτός ο τρόπος, ουτωσώστε η δειγματοληψία της έρευνας να είναι τυχαία χωρίς περιορισμούς με βάση τον τόπο

διαμονής ή υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, το φύλο, την ειδικότητα ή τη δυναμικότητα του σχολείου που υπηρετούν και για να υπάρχει η πρόσβαση σε άτομα που με διαφορετικό τρόπο δε θα ήταν δυνατή, λόγω απόστασης από την ερευνήτρια. Βέβαια, εδώ είναι απολύτως απαραίτητο να σημειώσουμε ότι αναφερόμαστε σε τυχαίο δείγμα μεν, το οποίο, όμως, προέρχεται από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μόνο και οι οποίοι έχουν υλοποιήσει έστω και ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αυτό ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για τον πληθυσμό στον οποίο απευθυνθήκαμε για να αποτελέσει το δείγμα της έρευνάς μας.

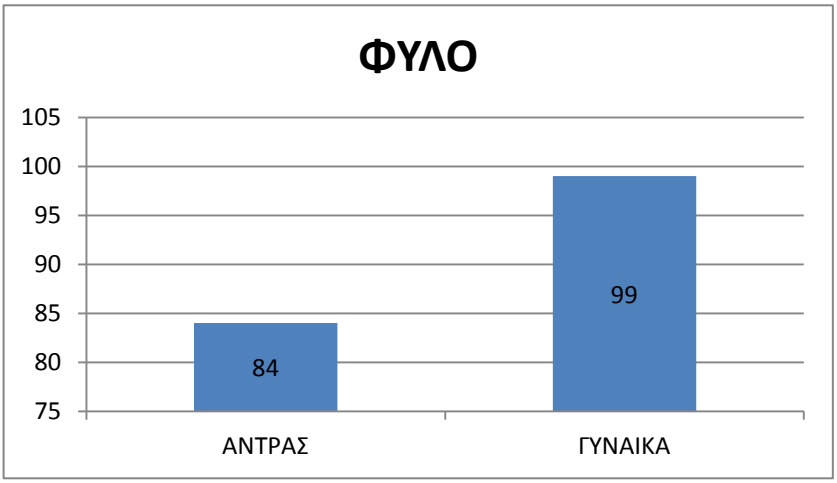
Το ερωτηματολόγιο παρέμεινε ανοικτό για απαντήσεις για ένα χρονικό διάστημα τριών μηνών περίπου (Μάιος - Ιούλιος 2016), στο οποίο συμπληρώθηκαν 183 ερωτηματολόγια από νηπιαγωγούς, δασκάλους και καθηγητές ειδικοτήτων που διδάσκουν σε δημοτικό σχολείο και έχουν εκπονήσει προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του πίνακα 1 και του γραφήματος 1 σχετικά με την κατανομή συχνοτήτων των υποκειμένων κατά φύλο, από το σύνολο των 183 υποκειμένων πρόκειται για 84 άντρες, δηλαδή, το 45,9% του δείγματος και 99 γυναίκες, δηλαδή το 54,1% του δείγματος. Το δείγμα, λοιπόν, είναι περίπου ισομοιρασμένο ανάμεσα στα δύο φύλα.

Πίνακας 1

Φύλο

	Συχνότητα	%
Άντρας	84	45,9
Γυναίκα	99	54,1
Σύνολο	183	100,0



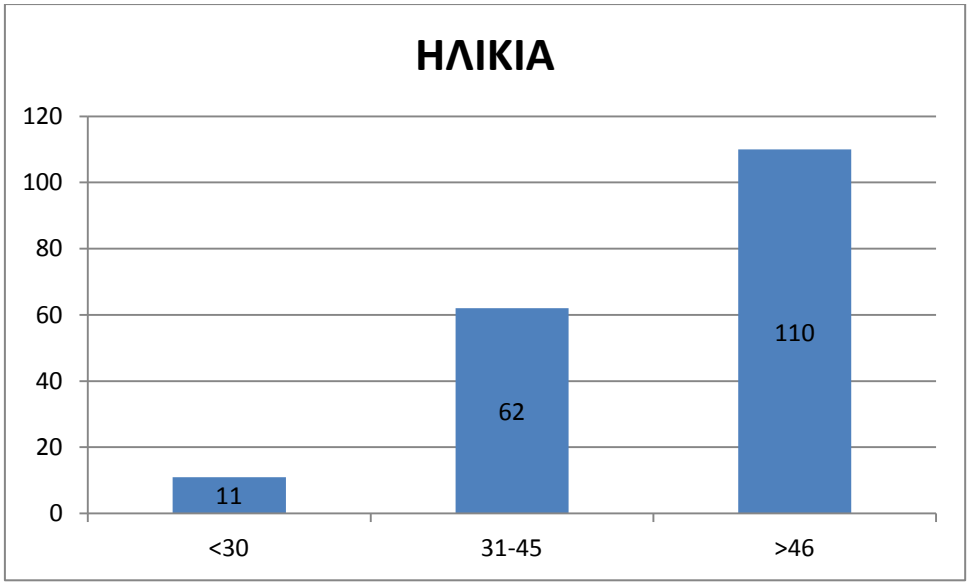
Γράφημα 1

Στον πίνακα 2 και στο γράφημα 2 όπου δίνεται η κατανομή συχνοτήτων κατά ηλικία, ένα ποσοστό του 6% (11 άτομα) είναι κάτω των 30 ετών και περίπου 34% είναι 31 - 45 ετών (62 άτομα). Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος είναι πάνω από 46 ετών (περίπου 60% - 110 άτομα).

Πίνακας 2

Ηλικία

	Συχνότητα	%
<30	11	6,0
31-45	62	33,9
>46	110	60,1
Σύνολο	183	100,0



Γράφημα 2

Όσον αφορά τη σχέση εργασίας, που εμφανίζεται στον πίνακα και το γράφημα 3, οι αναπληρωτές εμφανίζονται σε ποσοστό κάτω του 10% (7,7%), ενώ το 92,3% είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος, λοιπόν είναι οι εκπαιδευτικοί με μόνιμη θέση εργασίας.

Πίνακας 3

Σχέση εργασίας

	Συχνότητα	%
Αναπληρωτής	14	7,7
Μόνιμος	168	92,3
Σύνολο	183	100,0

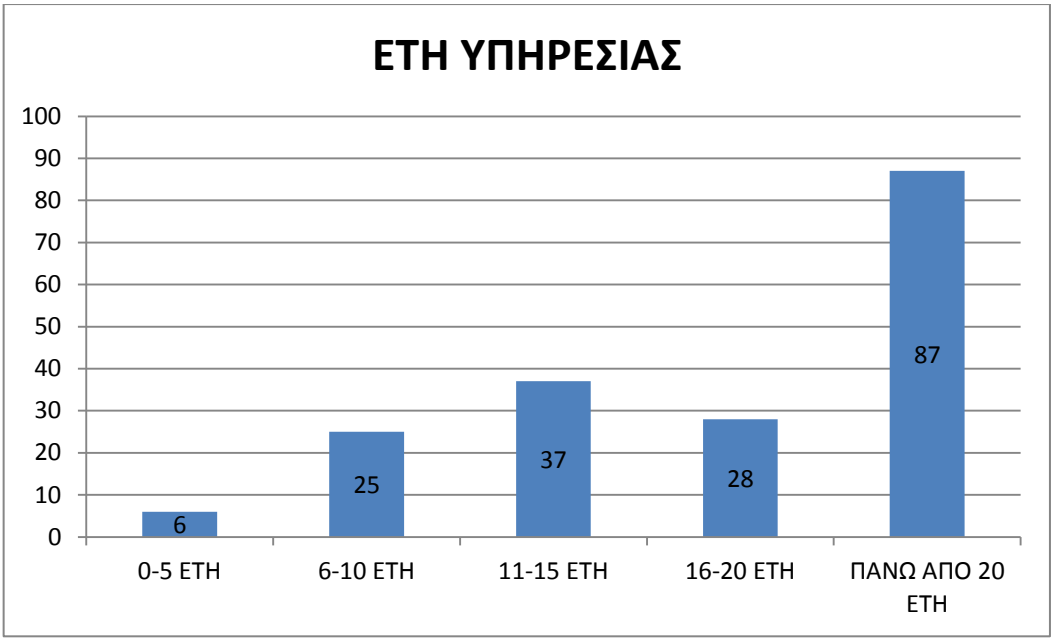
Γράφημα 3

Ακόλουθα, σύμφωνα με τον πίνακα και το γράφημα 4, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (47,5%) έχει προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 20 ετών, ενώ συνολικά ποσοστό μεγαλύτερο από 80% του δείγματος έχει προϋπηρεσία πάνω από 10 έτη. Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς με αρκετά έτη υπηρεσίας.

Πίνακας 4

Έτη υπηρεσίας

	Συχνότητα	%
0-5 έτη	6	3,3
6-10 έτη	25	13,7
11-15 έτη	37	20,2
16-20 έτη	28	15,3
Πάνω από 20 έτη	87	47,5
Σύνολο	183	100,0



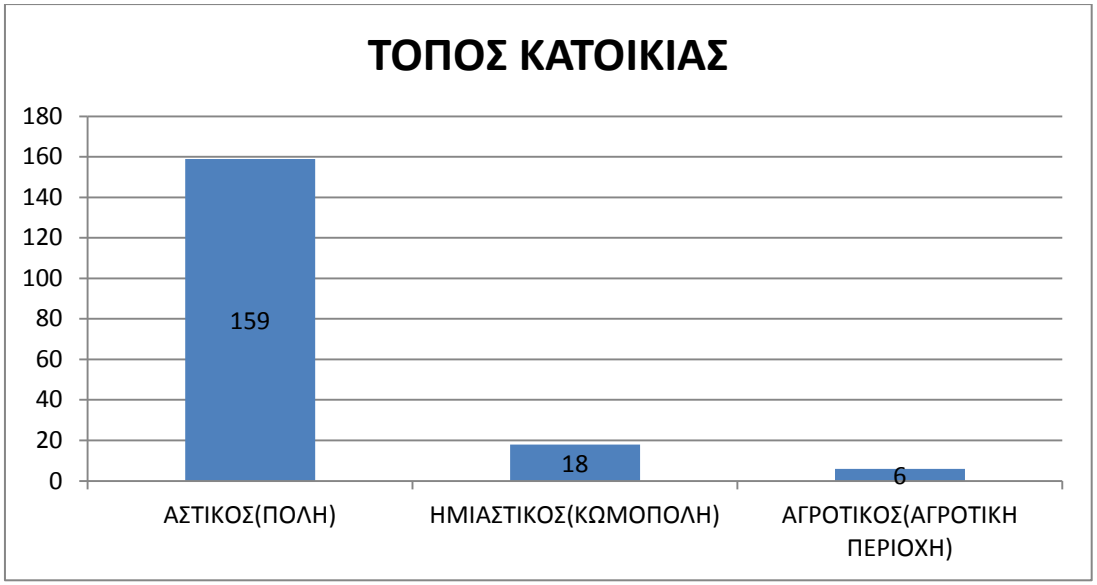
Γράφημα 4

Επίσης, στον πίνακα και το γράφημα 5 εμφανίζεται ο τόπος κατοικίας των υποκειμένων. Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (86,9%) κατοικεί σε πόλεις, ενώ περίπου το 10% έχει ημιαστικούς τόπους κατοικίας.

Πίνακας 5

Τόπος κατοικίας

	Συχνότητα	%
Αστικός (Πόλη)	159	86,9
Ημιαστικός(Κωμόπολη)	18	9,8
Αγροτικός (Αγροτική περιοχή)	6	3,3
Σύνολο	183	100,0



Γράφημα 5

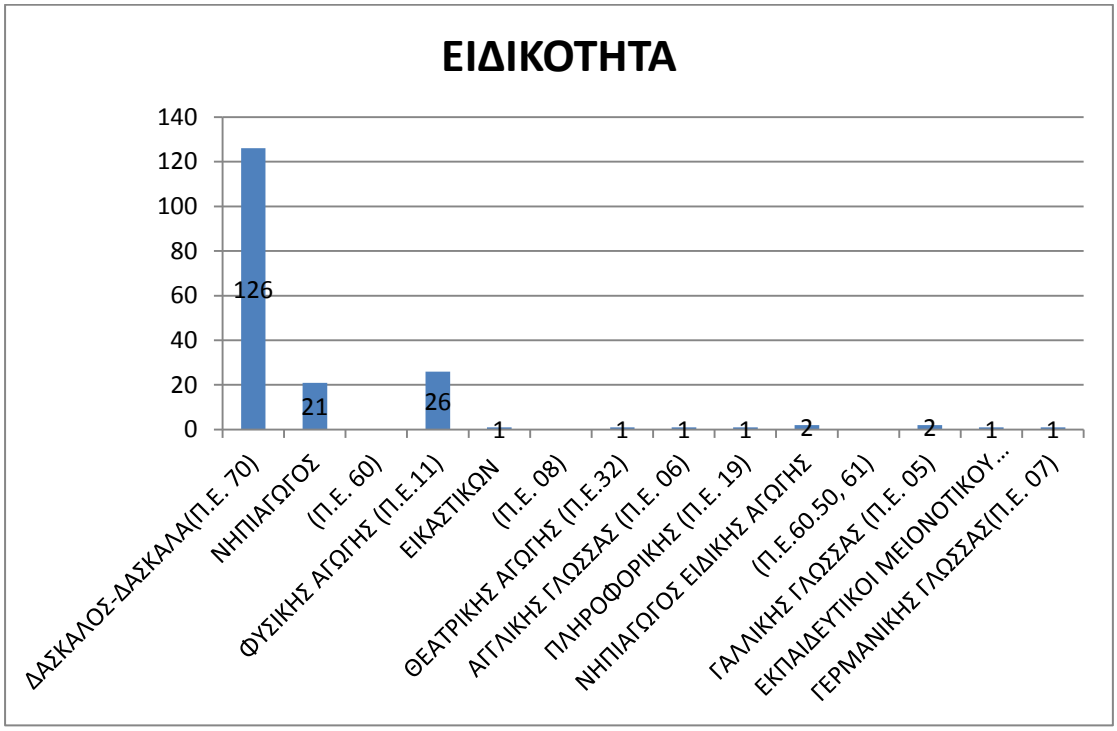
Ακόμη, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του πίνακα και του γραφήματος 6, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος είναι δάσκαλοι (Π.Ε.70 - 68,9%). Ένα ποσοστό της τάξεως του 25% αποτελούν νηπιαγωγοί (Π.Ε. 60) και καθηγητές φυσικής αγωγής (Π.Ε.11) και το υπόλοιπο αποτελείται από άλλες ειδικότητες (εικαστικών, θεατρικής αγωγής, αγγλικής, γαλλικής και γερμανικής γλώσσας, πληροφορικής, νηπιαγωγός ειδικής αγωγής και εκπαιδευτικός μειονοτικού προγράμματος μειονοτικών σχολείων).

Πίνακας 6

Ειδικότητα

	Συχνότητα	%
Δάσκαλος-Δασκάλα (Π.Ε. 70)	126	68,9
Νηπιαγωγός (Π.Ε. 60)	21	11,5
Φυσικής Αγωγής (Π.Ε.11)	26	14,2
Εικαστικών (Π.Ε. 08)	1	,5
Θεατρικής Αγωγής (Π.Ε.32)	1	,5
Αγγλικής Γλώσσας (Π.Ε. 06)	1	,5
Πληροφορικής (Π.Ε. 19)	1	,5
Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής (Π.Ε.60.50, 61)	2	1,1

Εκπαιδευτικοί Μειονοτικού Προγράμματος		
Μειονοτικών Σχολείων (Π.Ε. 73)	1	,5
Γερμανικής Γλώσσας(Π.Ε. 07)	1	,5
Σύνολο	183	100,0



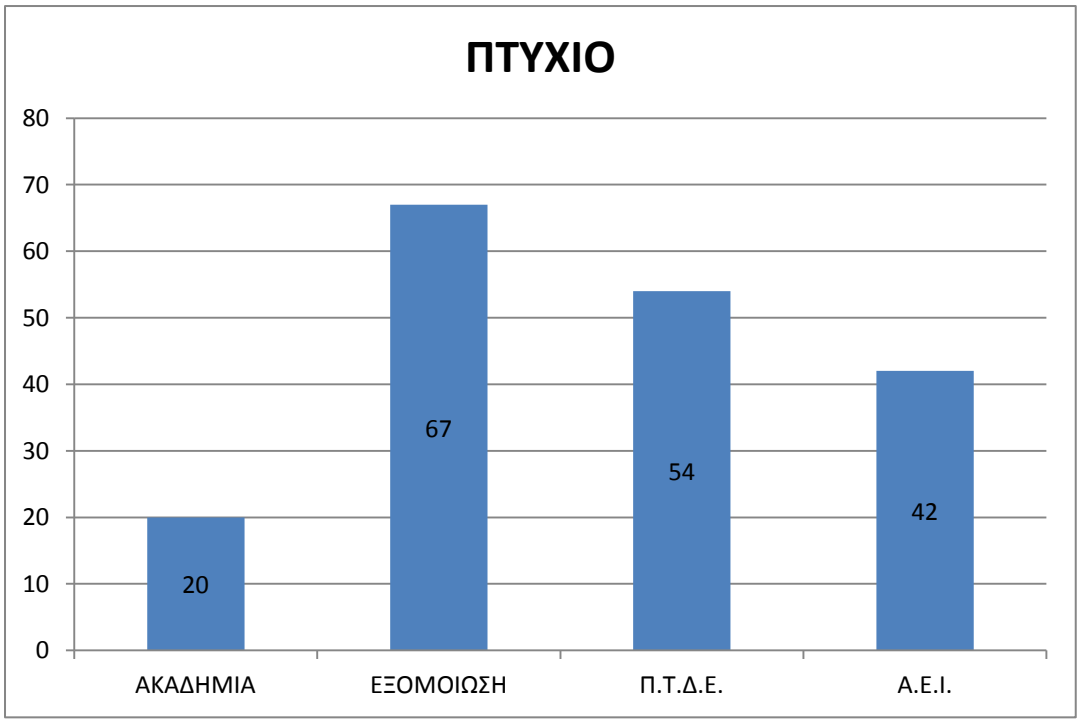
Γράφημα 6

Έπειτα, από τον πίνακα και το γράφημα 7, φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος της έρευνας είναι απόφοιτοι ακαδημίας που έχουν κάνει πρόγραμμα εξομοίωσης, καθώς και απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων (66% του δείγματος), το 10% περίπου είναι απόφοιτοι ακαδημίας και το 23% έχουν πτυχίο Α.Ε.Ι. (αναφερόμενοι στις ειδικότητες).

Πίνακας 7

Πτυχίο

	Συχνότητα	%
Ακαδημία	20	10,9
Εξομοίωση	67	36,6
Π.Τ.Δ.Ε.	54	29,5
Α.Ε.Ι.	42	23,0
Σύνολο	183	100,0



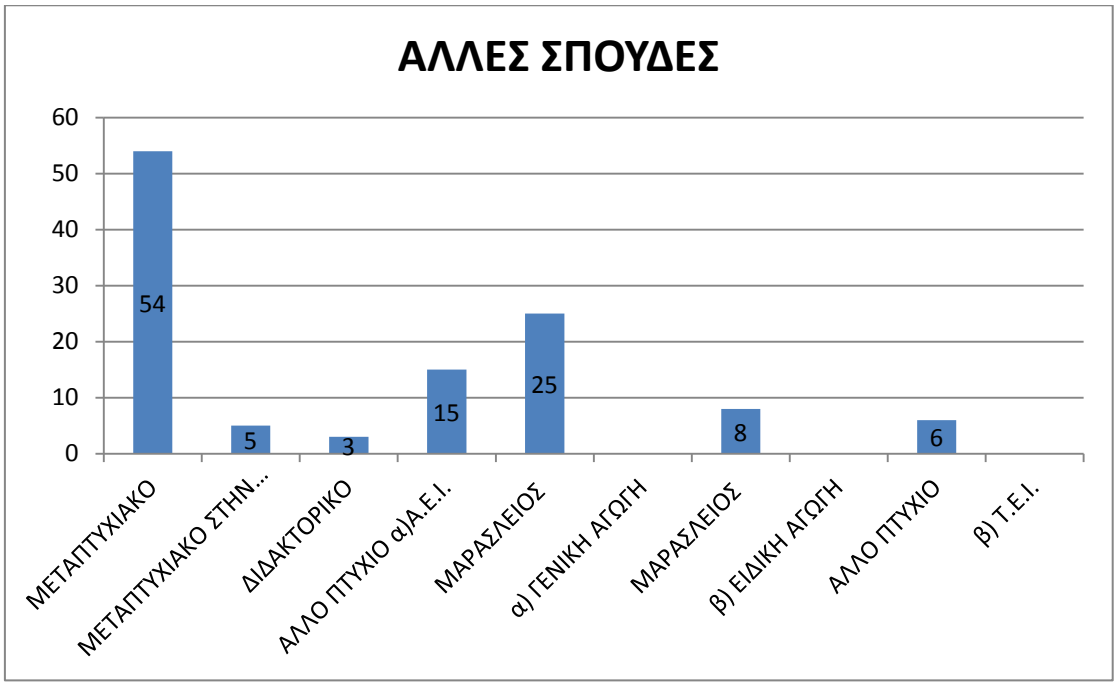
Γράφημα 7

Επιπλέον, ο πίνακας και το γράφημα 8 δείχνουν ότι το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων έχουν κάνει και επιπρόσθετες σπουδές από το βασικό τους πτυχίο. Οι περισσότεροι από αυτούς έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα. Ένα μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 22% περίπου έχουν φοιτήσει στη Μαράσλειο σχολή, στο τμήμα γενικής αγωγής, ενώ αρκετοί έχουν δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. και φοίτηση στη Μαράσλειο, στην ειδική αγωγή. Γίνεται, λοιπόν, ξεκάθαρο ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν έχουν παραμείνει στις βασικές τους σπουδές, αλλά έχουν μετεκπαιδευτεί ποικιλοτρόπως.

Πίνακας 8

Άλλες σπουδές

	Συχνότητα	%
Μεταπτυχιακό	54	46,6
Μεταπτυχιακό στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	5	4,3
Διδακτορικό	3	2,6
Άλλο πτυχίο α) Α.Ε.Ι.	15	12,9
Μάρασλειος α) Γενική Αγωγή	25	21,6
Μαράσλειος β) Ειδική Αγωγή	8	6,9
Άλλο πτυχίο β) Τ.Ε.Ι.	6	5,2
Σύνολο	116	100,0



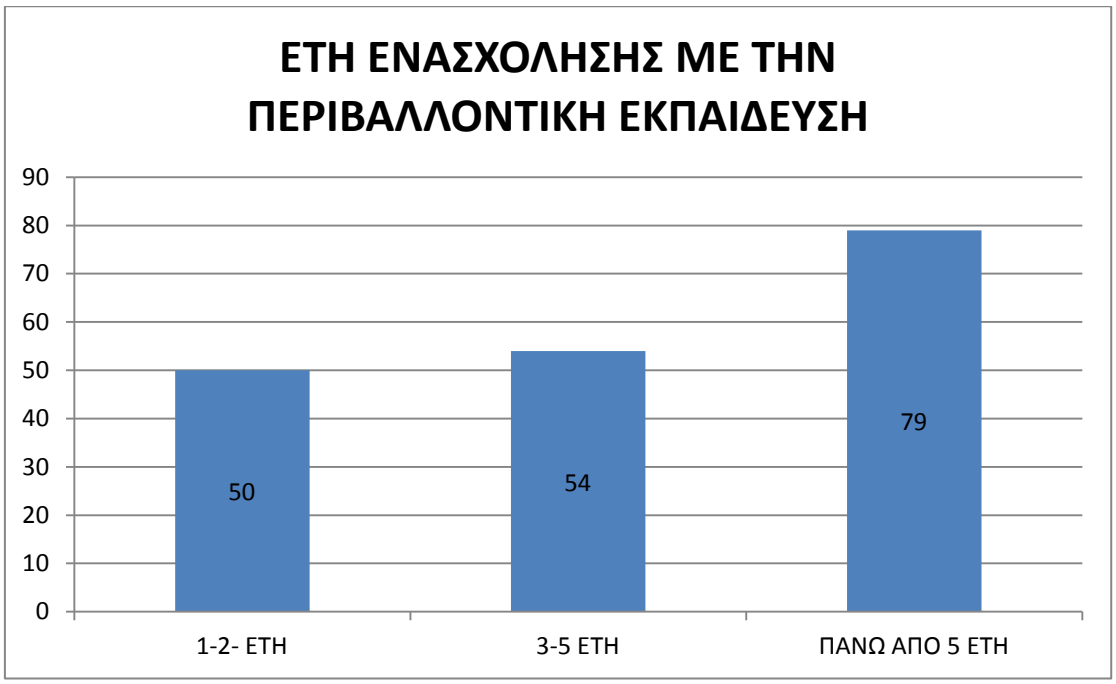
Γράφημα 8

Ύστερα, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα και στο γράφημα 9, όσον αφορά τα έτη της ενασχόλησης με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, ένα ποσοστό 44% περίπου του δείγματος αναφέρει ότι ασχολείται πάνω από 5 έτη και οι υπόλοιποι ισομοιράζονται στα 1-2 έτη και στα 3-5 έτη ενασχόλησης, συμπεραίνοντας ότι η ενασχόληση με περιβαλλοντικά προγράμματα συνήθως δεν είναι ευκαιριακή.

Πίνακας 9

Έτη ενασχόλησης με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

	Συχνότητα	%
1-2- έτη	50	27,3
3-5 έτη	54	29,5
Πάνω από 5 έτη	79	43,2
Σύνολο	183	100,0



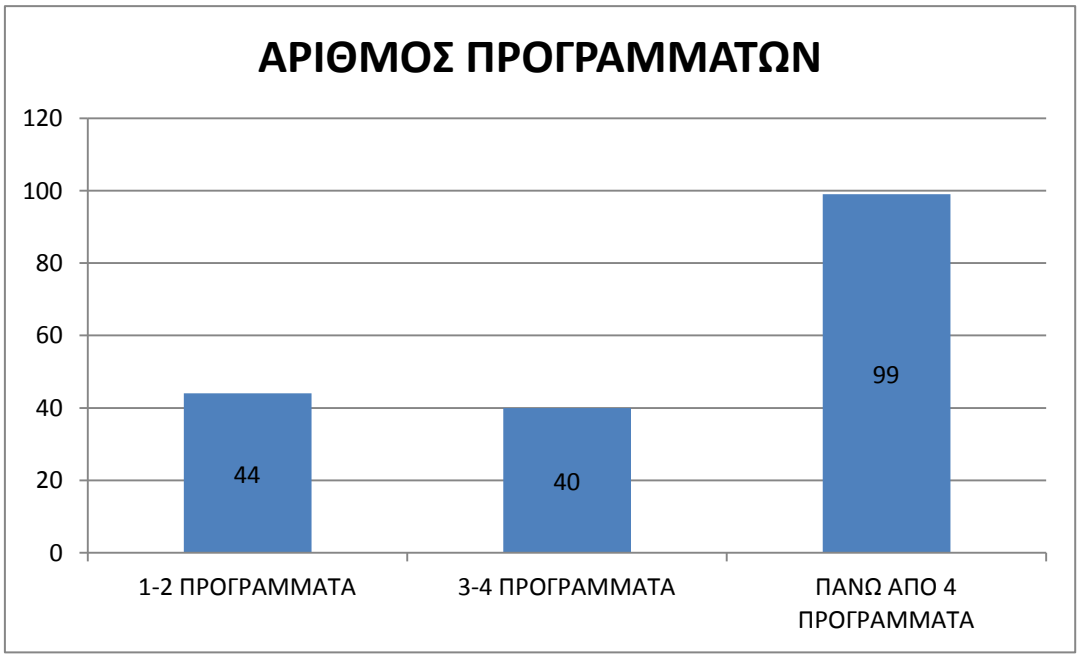
Γράφημα 9

Το προηγούμενο συμπέρασμα το επιβεβαιώνουν και τα στοιχεία του πίνακα και του γραφήματος 10 όσον αφορά τον αριθμό των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Πάνω από το μισό του δείγματος (54% περίπου) έχει υλοποιήσει πάνω από 4 προγράμματα. Το υπόλοιπο ισομοιράζεται περίπου στα 1-2 και στα 3-4 προγράμματα.

Πίνακας 10

Αριθμός προγραμμάτων

	Συχνότητα	%
1-2 προγράμματα	44	24,0
3-4 προγράμματα	40	21,9
Πάνω από 4 προγράμματα	99	54,1
Σύνολο	183	100,0



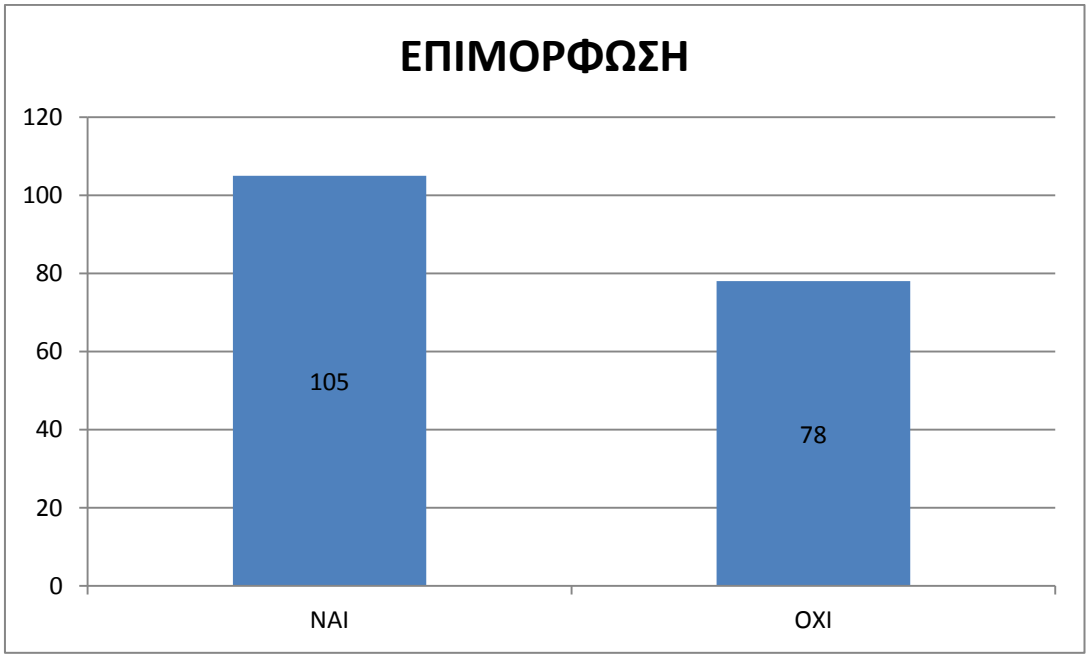
Γράφημα 10

Όπως φαίνεται στον πίνακα και το γράφημα 11, στην ερώτηση για το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν κάνει επιμόρφωση σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, το μεγαλύτερο ποσοστό (57,4%) απάντησε θετικά. Επομένως, βλέπουμε ότι ενδιαφέρονται για επιμόρφωση σχετικά με τα περιβαλλοντικά προγράμματα που ασχολούνται.

Πίνακας 11

Επιμόρφωση

	Συχνότητα	%
Ναι	105	57,4
Όχι	78	42,6
Σύνολο	183	100,0



Γράφημα 11

Τέλος, όσον αφορά τη συνεργασία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών με τους υπεύθυνους περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή σχολικών δραστηριοτήτων στην υλοποίηση ενός προγράμματος, όπως φαίνεται από τον πίνακα και το γράφημα 12, η πλειοψηφία τους (78,7%) απάντησε καταφατικά.

Πίνακας 12

Συνεργασία με τον/ την υπεύθυνο/νη

	Συχνότητα	%
Ναι	144	78,7
Όχι	39	21,3
Σύνολο	183	100,0

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΝ/ΤΗΝ ΥΠΕΥΘΥΝΟ/ΝΗ
160
140
120
100
80
60
40
20
0
144
39
ΝΑΙ
ΟΧΙ

Γράφημα 12

Κεφάλαιο 5. Περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας

5.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται αναλυτικά τα αποτελέσματα από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η σειρά παρουσίασης των αποτελεσμάτων συμβαδίζει με τη σειρά εμφάνισης των προτάσεων στο ερωτηματολόγιο. Ο σκοπός της παρουσίασης των αποτελεσμάτων είναι η αναλυτική περιγραφή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με την αξιολόγηση των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε πίνακες διπλής εισόδου, με τα αντίστοιχα γραφήματά τους, έτσι ώστε να φαίνεται η κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών κάθε απάντησης τόσο ανά απάντηση στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert, όσο και συνολικά. Η σύγκριση των απαντήσεων έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον γιατί θα αποτυπώσει το κατά πόσο διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σε σχέση με τα δημογραφικά τους στοιχεία, που αυτός είναι και ο σκοπός της παρούσας έρευνας.

Στο τελευταίο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σε δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου, των οποίων η ανάλυση των απαντήσεων παρουσιάζεται με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου.

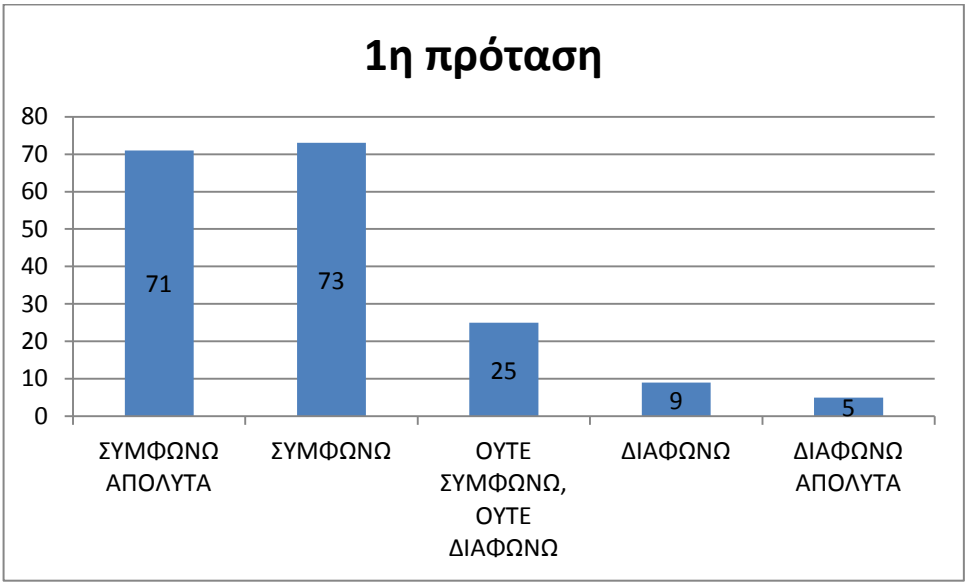
5.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας ερωτηματολογίου βάσει προτάσεων

Στην πρώτη πρόταση για το ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητο στάδιο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος υπήρξε θετικά διακείμενη (συμφωνώ απόλυτα 38,8% και συμφωνώ 39,9%). Υπήρξε και ένα ποσοστό της τάξεως του 14% περίπου που ήταν ουδέτερο (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη την αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως φαίνεται στον πίνακα και στο γράφημα 13.

Πίνακας 13

1η πρόταση

	Συχνότητα	%
Συμφωνώ απόλυτα	71	38,8
Συμφωνώ	73	39,9
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	25	13,7
Διαφωνώ	9	4,9
Διαφωνώ απόλυτα	5	2,7
Σύνολο	183	100,0



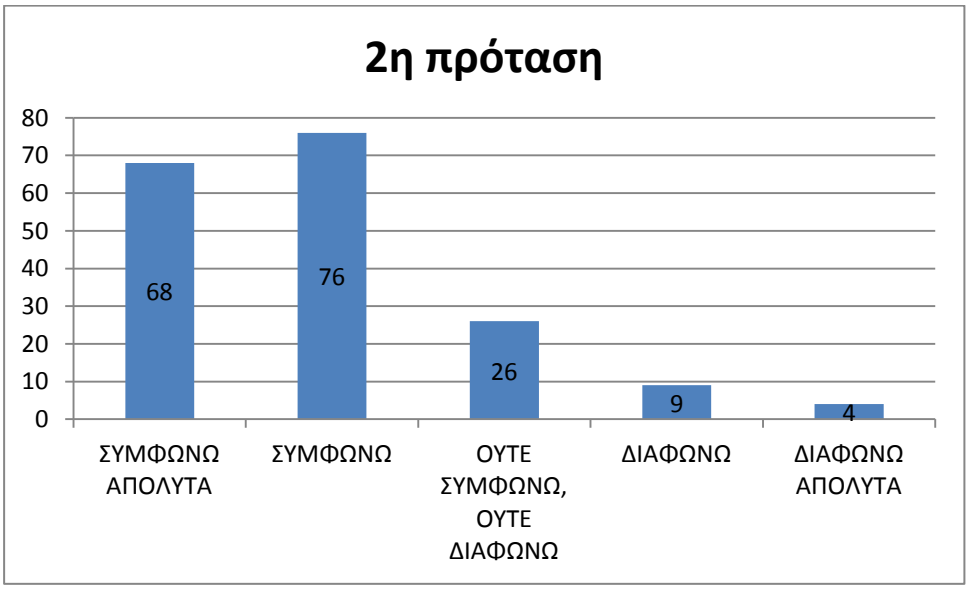
Γράφημα 13

Ακολούθως, όπως δείχνει ο πίνακας και το γράφημα 14, στην πρόταση ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητη κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και εδώ οι περισσότεροι των ερωτηθέντων συμφώνησαν (37,2% συμφωνώ απόλυτα και 41,5% συμφωνώ). Ένα ποσοστό 14% περίπου του δείγματος φαίνεται ουδέτερο (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ). Συμπεραίνουμε, ότι οι περισσότεροι θεωρούν την αξιολόγηση απαραίτητη και στην υλοποίηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

Πίνακας 14

2η πρόταση

	Συχνότητα	%
Συμφωνώ απόλυτα	68	37,2
Συμφωνώ	76	41,5
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	26	14,2
Διαφωνώ	9	4,9
Διαφωνώ απόλυτα	4	2,2
Σύνολο	183	100,0



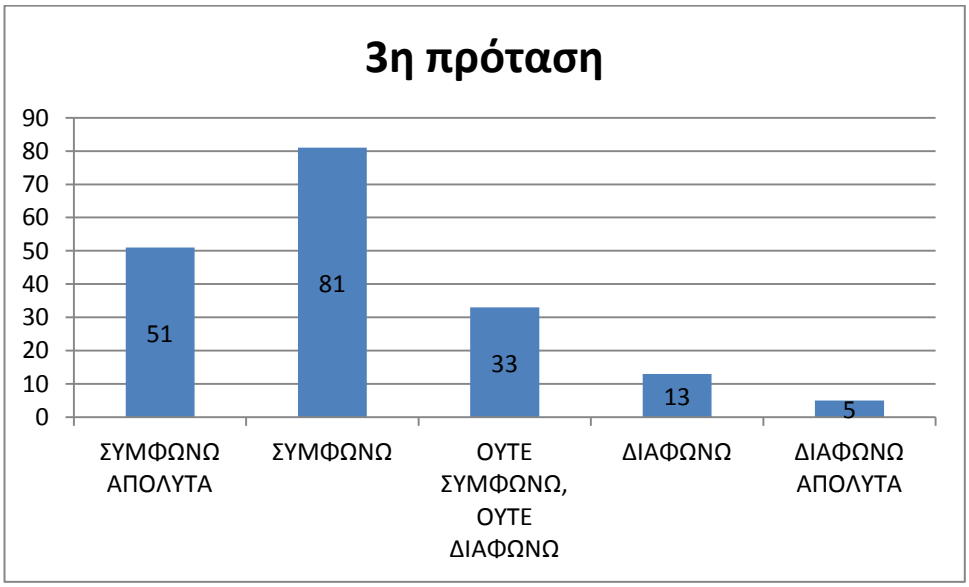
Γράφημα 14

Στην επόμενη πρόταση (πίνακας και γράφημα 15) που αναφέρει ότι η αξιολόγηση περιλαμβάνεται στον αρχικό σχεδιασμό ενός περιβαλλοντικού προγράμματος και πάλι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος είναι θετικό (44,3% συμφωνώ και 27,9% συμφωνώ απόλυτα). Επιπλέον, υπάρχει ένα ποσοστό 18% που κρατά ουδέτερη στάση (ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ).Για άλλη μια φορά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την αξιολόγηση απαραίτητη από τον αρχικό σχεδιασμό του προγράμματος.

Πίνακας 15

3η πρόταση

	Συχνότητα	%
Συμφωνώ απόλυτα	51	27,9
Συμφωνώ	81	44,3
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	33	18,0
Διαφωνώ	13	7,1
Διαφωνώ απόλυτα	5	2,7
Σύνολο	183	100,0



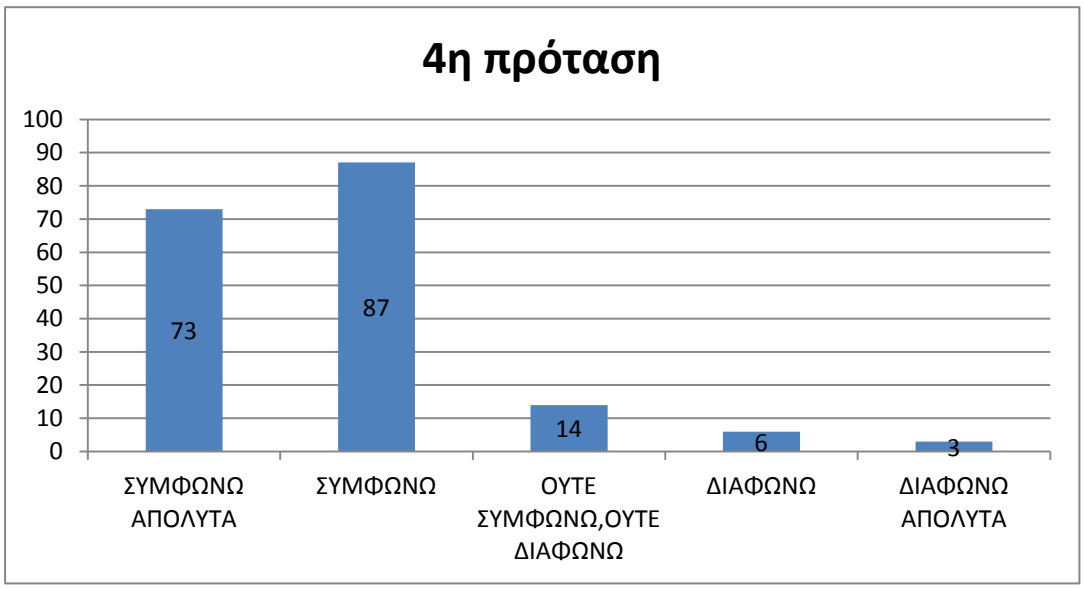
Γράφημα 15

Στην πρόταση, όπως βλέπουμε και στον πίνακα και στο γράφημα 16, σχετικά με το ότι η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος περιλαμβάνει την επίτευξη των στόχων (γνωστικών/μαθησιακών, ψυχοκινητικών και συναισθηματικών) του προγράμματος, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος είναι θετική (87,4% συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα). Συνεπώς, τα υποκείμενα του δείγματος θεωρούν την αξιολόγηση μέρος της επίτευξης όλων των ειδών των στόχων ενός προγράμματος.

Πίνακας 16

4η πρόταση

	Συχνότητα	%
Συμφωνώ απόλυτα	73	39,9
Συμφωνώ	87	47,5
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	14	7,7
Διαφωνώ	6	3,3
Διαφωνώ απόλυτα	3	1,6
Σύνολο	183	100,0



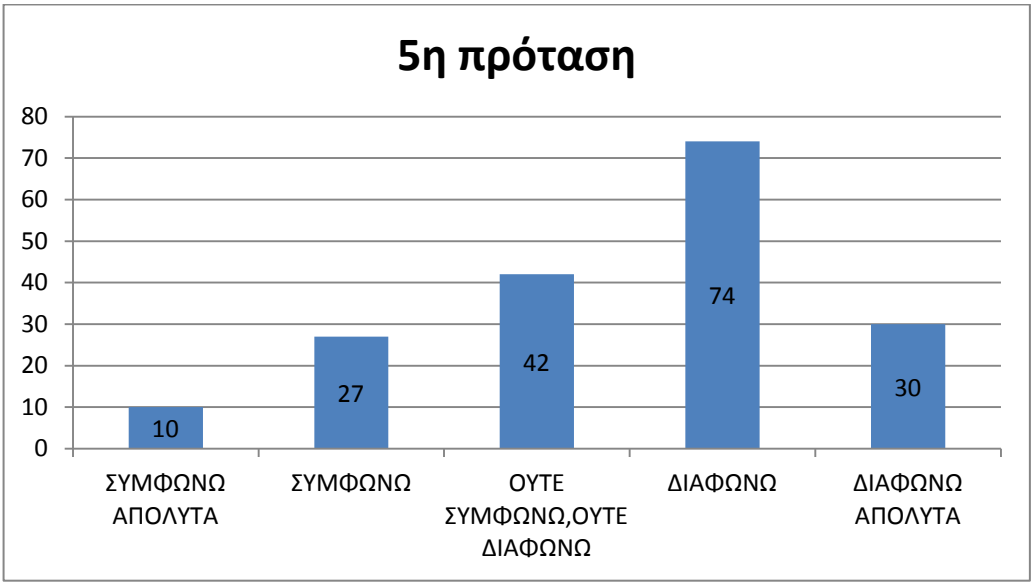
Γράφημα 16

Στην πρόταση ότι η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος μπορεί να αντικατασταθεί από την παρουσίασή του στους γονείς λίγο περισσότεροι από τους μισούς από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι διαφωνούν (57% περίπου διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα). Επίσης, ένα 23% του δείγματος βρέθηκαν ουδέτεροι (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ). Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό, όπως δείχνει και ο πίνακας και το γράφημα 17, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιλέγουν αντικατάσταση της αξιολόγησης του περιβαλλοντικού προγράμματος που υλοποιούν με μια παρουσίασή του στους γονείς των μαθητών τους.

Πίνακας 17

5η πρόταση

	Συχνότητα	%
Συμφωνώ απόλυτα	10	5,5
Συμφωνώ	27	14,8
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	42	23,0
Διαφωνώ	74	40,4
Διαφωνώ απόλυτα	30	16,4
Σύνολο	183	100,0



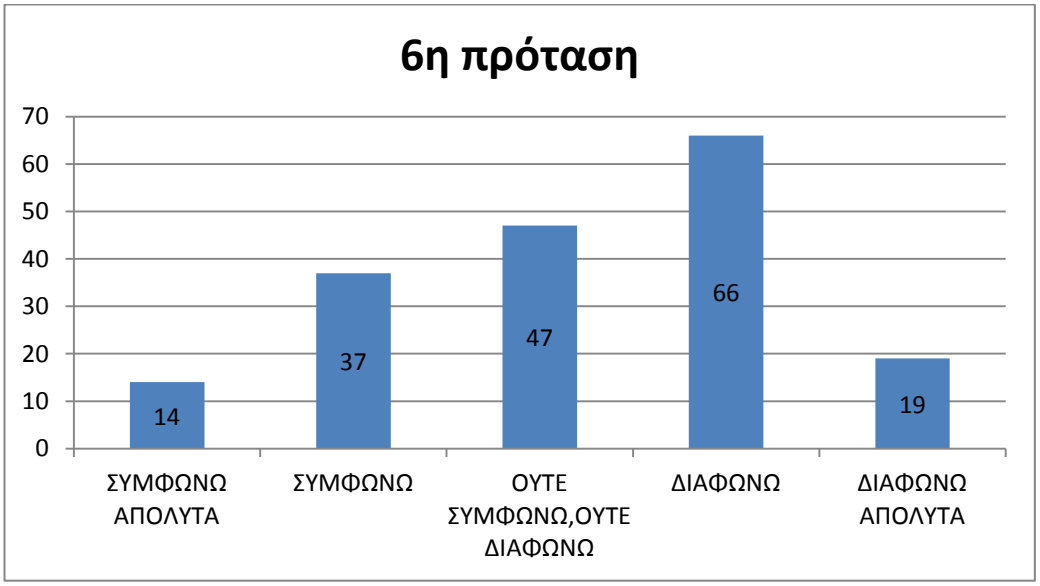
Γράφημα 17

Προχωρώντας στην πρόταση ότι η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος μπορεί να αντικατασταθεί από την παρουσίασή του στη σχολική κοινότητα οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν είναι μοιρασμένες. Ένα ποσοστό της τάξεως του 36% περίπου διαφωνεί, 25,7% ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν και 20,2% συμφωνούν. Εδώ διακρίνουμε, όπως είναι εμφανές και στον πίνακα και το γράφημα 18, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν έχουν ξεκάθαρη άποψη σχετικά με την αντικατάσταση της αξιολόγησης ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με την παρουσίασή του στη σχολική κοινότητα.

Πίνακας 18

6η πρόταση

	Συχνότητα	%
Συμφωνώ απόλυτα	14	7,7
Συμφωνώ	37	20,2
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	47	25,7
Διαφωνώ	66	36,1
Διαφωνώ απόλυτα	19	10,4
Σύνολο	183	100,0



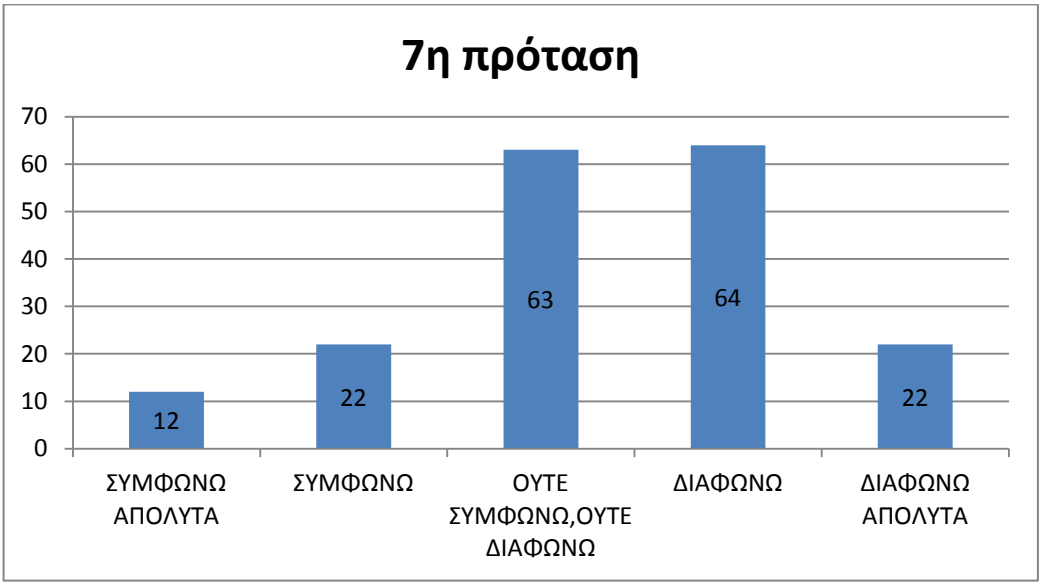
Γράφημα 18

Στην επόμενη πρόταση η οποία αναφέρεται στο ότι στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμμετοχή του συλλόγου γονέων, το 35% του δείγματος διαφωνεί, ενώ ένα 34,4 % διατηρεί ουδετερότητα. Γίνεται φανερό, σύμφωνα και με τον πίνακα και το γράφημα 19, ότι το δείγμα της έρευνας δε θεωρεί απαραίτητη τη συμμετοχή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στην αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος.

Πίνακας 19

7η πρόταση

	Συχνότητα	%
Συμφωνώ απόλυτα	12	6,6
Συμφωνώ	22	12,0
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	63	34,4
Διαφωνώ	64	35,0
Διαφωνώ απόλυτα	22	12,0
Σύνολο	183	100,0



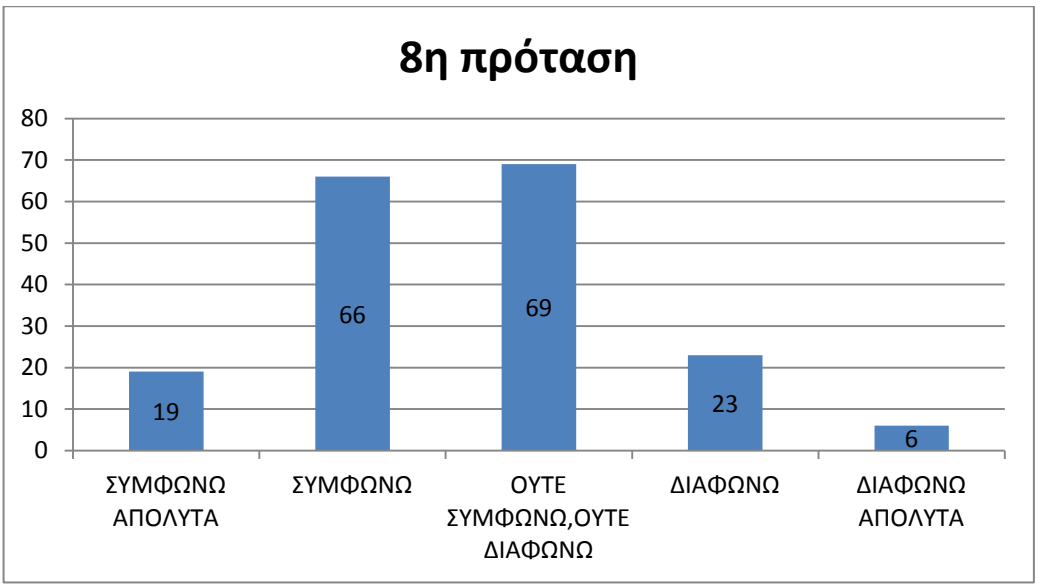
Γράφημα 19

Στην επόμενη πρόταση, όπως φαίνεται και στον πίνακα και το γράφημα 20, ότι στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμβολή ειδικών επιστημόνων, ένα ποσοστό της τάξεως του 36% περίπου συμφωνούν, ενώ ποσοστό της τάξεως του 38% περίπου είναι ουδέτεροι (ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν). Επομένως, τα υποκείμενα της έρευνας δεν είναι αρνητικά διακείμενα στο να συμμετέχουν ειδικοί επιστήμονες στην αξιολόγηση ενός προγράμματος.

Πίνακας 20

8η πρόταση

	Συχνότητα	%
Συμφωνώ απόλυτα	19	10,4
Συμφωνώ	66	36,1
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	69	37,7
Διαφωνώ	23	12,6
Διαφωνώ απόλυτα	6	3,3
Σύνολο	183	100,0



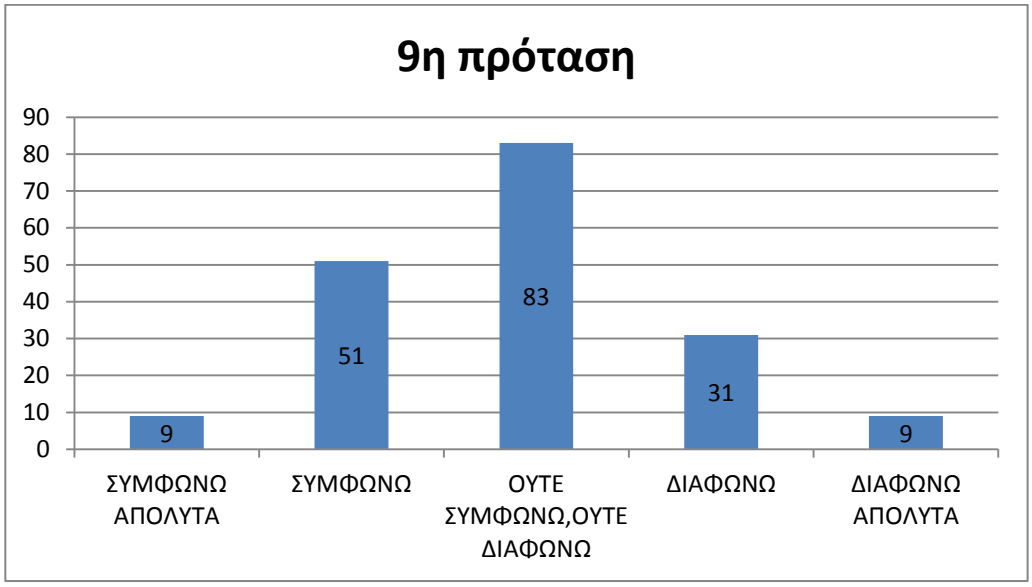
Γράφημα 20

Η επόμενη πρόταση είναι ότι στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμβολή του σχολικού συμβούλου. Σ' αυτήν, όπως βλέπουμε και στον πίνακα και το γράφημα 21, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος κρατούν ουδέτερη στάση (45, 4%). Ένα ποσοστό 28% περίπου συμφωνεί κι ένα ποσοστό 17% περίπου διαφωνεί. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, του δείγματος δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα αν συμμετέχει ή όχι ο σχολικός σύμβουλος στην αξιολόγηση.

Πίνακας 21

9η πρόταση

	Συχνότητα	%
Συμφωνώ απόλυτα	9	4,9
Συμφωνώ	51	27,9
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	83	45,4
Διαφωνώ	31	16,9
Διαφωνώ απόλυτα	9	4,9
Σύνολο	183	100,0



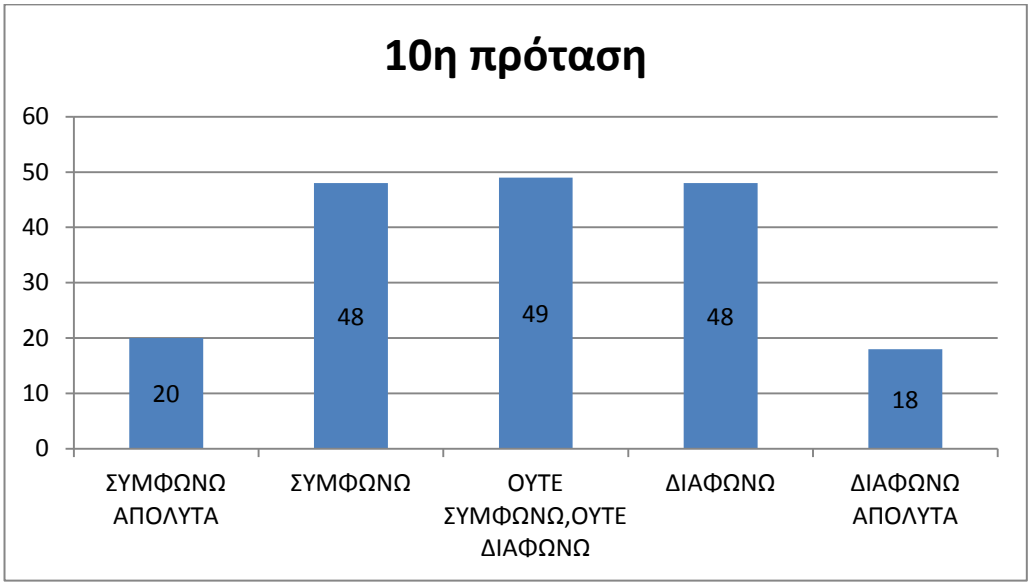
Γράφημα 21

Στην ακόλουθη πρόταση ότι η αξιολόγηση στα προγράμματα Π.Ε. στοχεύει αποκλειστικά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, όπως γίνεται εμφανές στον πίνακα και το γράφημα 22, οι απόψεις διίστανται. Ποσοστό της τάξεως 26,8% του δείγματος είναι ουδέτερο (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ), ένα ποσοστό 26,2% συμφωνεί κι ένα όμοιο ποσοστό διαφωνεί.

Πίνακας 22

10η πρόταση

	Συχνότητα	%
Συμφωνώ απόλυτα	20	10,9
Συμφωνώ	48	26,2
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	49	26,8
Διαφωνώ	48	26,2
Διαφωνώ απόλυτα	18	9,8
Σύνολο	183	100,0



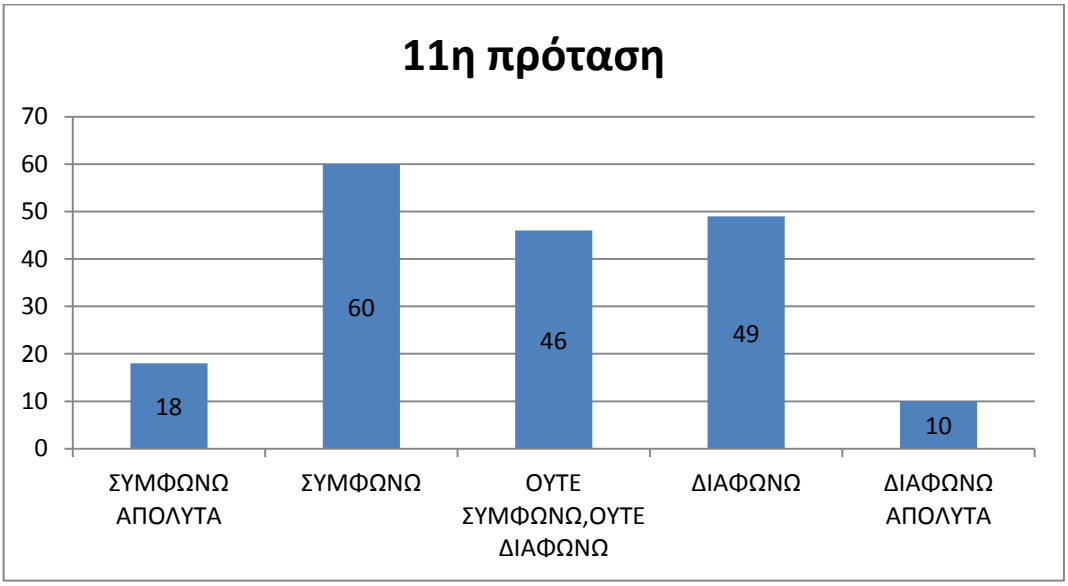
Γράφημα 22

Στην προτελευταία πρόταση αναφέρεται ότι η αξιολόγηση στα προγράμματα Π.Ε. στοχεύει αποκλειστικά στη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος. Ένα ποσοστό 32,8% του δείγματος συμφωνεί με την πρόταση αυτή, ενώ ποσοστό 26,8% διαφωνεί. Ένα ποσοστό της τάξεως του 25,1% ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί. Γίνεται εμφανές, λοιπόν, και από τον πίνακα και το γράφημα 23, ότι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνήσουν στην αποκλειστικότητα της αξιολόγησης των περιβαλλοντικών προγραμμάτων ως προς τη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος.

Πίνακας 23

11η πρόταση

	Συχνότητα	%
Συμφωνώ απόλυτα	18	9,8
Συμφωνώ	60	32,8
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	46	25,1
Διαφωνώ	49	26,8
Διαφωνώ απόλυτα	10	5,5
Σύνολο	183	100,0



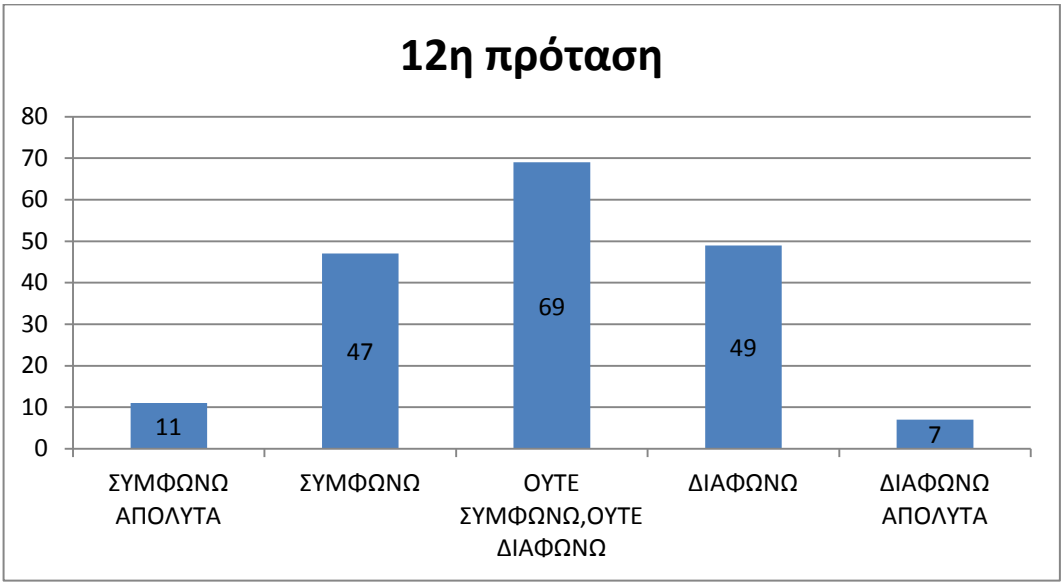
Γράφημα 23

Τέλος, στην πρόταση ότι είναι δύσκολο να κατασκευαστούν αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία αξιολόγησης ενός προγράμματος Π.Ε. από τους εκπαιδευτικούς, το μεγαλύτερο ποσοστό (38% περίπου) είναι ουδέτερο, ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί. Το ποσοστό 26,8% του δείγματος διαφωνεί, ενώ το 25,7% συμφωνεί. Επομένως, όπως διαφαίνεται και από τον πίνακα και το γράφημα 24, τα υποκείμενα της έρευνας κρατούν μια ουδετερότητα στην ύπαρξη δυσκολίας κατασκευής αξιόπιστων και έγκυρων εργαλείων αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 24

12η πρόταση

	Συχνότητα	%
Συμφωνώ απόλυτα	11	6,0
Συμφωνώ	47	25,7
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	69	37,7
Διαφωνώ	49	26,8
Διαφωνώ απόλυτα	7	3,8
Σύνολο	183	100,0



Γράφημα 24

5.3 Έλεγχος τυχόν στατιστικών διαφορών ανάμεσα στο δείγμα

Έγινε έλεγχος για το αν υπάρχουν διαφορές, ανάμεσα στο δείγμα, στις προτάσεις του ερωτηματολογίου ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Για την πραγματοποίηση του ελέγχου αυτού χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Chi - Square για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά και η μέθοδος Anova για τα ποσοτικά. Όλοι οι πίνακες που αναφέρονται στα παρακάτω βρίσκονται στο Παράρτημα ΙΙ, σελ. 186 και εξής.

5.3.1 Ανάλυση στατιστικών διαφορών ανάμεσα στο δημογραφικό παράγοντα φύλο και στην αξιολόγηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων

Από τον έλεγχο που έγινε διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών μεταξύ της πρότασης «Η αξιολόγηση είναι απαραίτητο στάδιο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας.» και το φύλο (άνδρας, γυναίκα). Στον πίνακα 25 βλέπουμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,029 < 0,05. Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει ότι το σύνολο των ερωτηθέντων (78,7%) συμφωνούν. Ωστόσο η πλειοψηφία (84,8%) των ερωτηθέντων που απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα ή συμφωνούν είναι γυναίκες, ενώ ένα ποσοστό αυξημένο, αλλά μικρότερο (71,4%) που συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα είναι άντρες.

Όσον αφορά τη διαφορά στον βαθμό συμφωνίας με την πρόταση «Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος Π.Ε.» ανάλογα με το φύλο, προκύπτει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση, γιατί, όπως φαίνεται από τον πίνακα 26, το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,389 > 0,05.

Προχωρώντας για το αν υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ φύλου και της πρότασης «Η αξιολόγηση περιλαμβάνεται στον αρχικό σχεδιασμό ενός περιβαλλοντικού προγράμματος.», έχουμε το αποτέλεσμα ότι δεν υπάρχει, αφού το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,144 > 0,05, όπως φαίνεται και στον πίνακα 27.

Επιπλέον, για το βαθμό συμφωνίας ανάμεσα στην πρόταση «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος περιλαμβάνει την επίτευξη των στόχων (γνωστικών/μαθησιακών, ψυχοκινητικών και συναισθηματικών) του προγράμματος.» και το φύλο, βλέπουμε και από τον πίνακα 28, ότι δεν υπάρχει συσχέτιση, επειδή το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,061 > 0,05.

Επιπρόσθετα, εξετάζοντας τη στατιστική διαφορά της πρότασης «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος μπορεί να αντικατασταθεί από την παρουσίασή του στους γονείς.» με το φύλο, προκύπτει ότι δεν υπάρχει, αφού παρατηρούμε στον πίνακα 29 ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,736 > 0,05.

Ύστερα, για το αν υπάρχει στατιστική διαφορά ανάμεσα στην πρόταση «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος μπορεί να αντικατασταθεί από την

παρουσίασή του στη σχολική κοινότητα.» και το φύλο, προκύπτει, από τον πίνακα 30, ότι δεν υπάρχει γιατί το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,967 > 0,05.

Έπειτα, όσον αφορά τη διαφορά στο βαθμό συμφωνίας ανάμεσα στην πρόταση «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμμετοχή του συλλόγου γονέων.» και το φύλο, εξετάζοντας τον πίνακα 31, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει, γιατί το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,175 > 0,05.

Ακόλουθα, για τη στατιστική διαφορά μεταξύ του φύλου και της πρότασης «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμβολή ειδικών επιστημόνων.», παρατηρούμε, από τον πίνακα 32, ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,995 > 0,05. Επομένως, δεν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στους δύο παράγοντες.

Στη συνέχεια, για το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμβολή του σχολικού συμβούλου.» με το φύλο, παρατηρώντας τον πίνακα 33, μπορούμε να διακρίνουμε ότι δεν υπάρχει, επειδή το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,646 > 0,05.

Επιπλέον, όσον αφορά τη διαφορά στο βαθμό συμφωνίας του παράγοντα φύλο και της πρότασης «Η αξιολόγηση στα προγράμματα Π.Ε. στοχεύει αποκλειστικά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.», όπως φαίνεται και από τον πίνακα 34, βλέπουμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,247 >0,05. Άρα, δεν υπάρχει μεταξύ αυτής της πρότασης και του φύλου.

Περνώντας στο αν υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ του φύλου και της πρότασης «Η αξιολόγηση στα προγράμματα Π.Ε. στοχεύει αποκλειστικά στη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος.» παρατηρούμε από τον πίνακα 35 ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,992 > 0,05. Συνεπώς, η συμφωνία μεταξύ των δύο παραγόντων είναι αρνητική.

Τέλος, στο βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Είναι δύσκολο να κατασκευαστούν αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία αξιολόγησης ενός προγράμματος Π.Ε. από τους εκπαιδευτικούς.» με το φύλο, παρατηρώντας τον πίνακα 36, διακρίνουμε ότι δεν υπάρχει, γιατί το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,860 > 0,05.

5.3.2 Ανάλυση στατιστικών διαφορών ανάμεσα στο δημογραφικό παράγοντα ηλικία και στην αξιολόγηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων (πίνακας 37)

Από τον έλεγχο που κάναμε, οδηγηθήκαμε στη διαπίστωση ότι όσον αφορά το βαθμό συμφωνίας της ηλικίας των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (Κάτω από 30 ετών, 31 - 45 και 46 - 60) με την πρόταση «Η αξιολόγηση είναι απαραίτητο στάδιο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας», δεν υπάρχει στατιστική διαφορά, γιατί το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,295>0,05.

Ακόλουθα, διερευνώντας τη στατιστική διαφορά στο βαθμό συμφωνίας της πρότασης « Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος Π.Ε.» με την ηλικία, διακρίνεται ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0, 484> 0,05. Συνεπώς, δεν υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στους δύο παράγοντες.

Ύστερα, για το βαθμό συμφωνίας μεταξύ της πρότασης «Η αξιολόγηση περιλαμβάνεται στον αρχικό σχεδιασμό ενός περιβαλλοντικού προγράμματος.» και της ηλικίας, βλέπουμε ότι δεν υπάρχει γιατί το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,327> 0,05.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τη διαφορά για το βαθμό συμφωνίας της ηλικίας και της πρότασης «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος περιλαμβάνει την επίτευξη των στόχων (γνωστικών/μαθησιακών, ψυχοκινητικών και συναισθηματικών) του προγράμματος .», οι ερωτώμενοι δε συμφωνούν, αφού το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,547> 0,05.

Έπειτα, όσον αφορά τη στατιστική διαφορά για το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος μπορεί να αντικατασταθεί από την παρουσίασή του στους γονείς.» και της ηλικίας, διαπιστώθηκε ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,341> 0,05. Συνεπώς, δεν υπάρχει συμφωνία.

Στη συνέχεια, στο βαθμό συμφωνίας μεταξύ του παράγοντα ηλικία και της πρότασης «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος μπορεί να αντικατασταθεί από την παρουσίασή του στη σχολική κοινότητα.», παρατηρούμε από τον πίνακα ότι δεν υφίσταται συμφωνία, επειδή το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,499> 0,05.

Προχωρώντας στην πρόταση «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμμετοχή του συλλόγου γονέων.» σε σχέση με το βαθμό συμφωνίας της με την ηλικία, διακρίνεται ότι δεν υπάρχει, αφού το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,103> 0,05.

Ακόμα, όσον αφορά τη στατιστική διαφορά, στο βαθμό συμφωνίας της ηλικίας με την πρόταση «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμβολή ειδικών επιστημόνων.», το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,676> 0,05. Άρα, δεν υπάρχει συμφωνία.

Περνώντας στο βαθμό συμφωνίας της ηλικίας με την πρόταση «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμβολή του σχολικού συμβούλου.», παρατηρούμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,977> 0,05, οπότε δεν μπορεί να υπάρξει συμφωνία.

Όσον αφορά το βαθμό συμφωνίας μεταξύ της πρότασης «Η αξιολόγηση στα προγράμματα Π.Ε. στοχεύει αποκλειστικά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.» και της ηλικίας, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει, επειδή το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,169> 0,05.

Η ακόλουθη πρόταση «Η αξιολόγηση στα προγράμματα Π.Ε. στοχεύει αποκλειστικά στη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος.», σε σχέση με το βαθμό της συμφωνίας της και του δημογραφικού παράγοντα της ηλικίας, βλέπουμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,828> 0,05. Επομένως, δεν συμφωνεί η πρόταση με την ηλικία.

Τελειώνοντας, στο βαθμό συμφωνίας της πρότασης « Είναι δύσκολο να κατασκευαστούν αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία αξιολόγησης ενός προγράμματος Π.Ε. από τους εκπαιδευτικούς.» με την ηλικία, από τα στοιχεία του πίνακα γίνεται φανερό ότι, αφού το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,419> 0,05, δεν υφίσταται συμφωνία μεταξύ των παραγόντων.

5.3.3 Ανάλυση στατιστικών διαφορών ανάμεσα στο δημογραφικό παράγοντα σχέση εργασίας και στην αξιολόγηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

Όσον αφορά τη στατιστική διαφορά, στο βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση είναι απαραίτητο στάδιο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας .» με το δημογραφικό παράγοντα σχέση εργασίας (αναπληρωτής, μόνιμος, ωρομίσθιος), διαπιστώθηκε από τον έλεγχο που έγινε ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,281> 0,05. Επομένως, δεν υπάρχει συμφωνία, όπως φαίνεται και στον πίνακα 38.

Ακόμα, εξετάζοντας το βαθμό συμφωνίας της σχέσης εργασίας με την πρόταση «Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος Π.Ε.», παρατηρούμε, και από τον πίνακα 39, ότι δεν υπάρχει, επειδή το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,445> 0,05.

Στη συνέχεια, όσον αφορά τη διαφορά για το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση περιλαμβάνεται στον αρχικό σχεδιασμό ενός περιβαλλοντικού προγράμματος.» με τη σχέση εργασίας, βλέπουμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,458> 0,05. Έτσι, εδώ δεν παρατηρείται συμφωνία (πίνακας 40).

Ακόλουθα, εξετάζουμε το βαθμό συμφωνίας της σχέσης εργασίας με την πρόταση «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος περιλαμβάνει την επίτευξη των στόχων (γνωστικών/μαθησιακών, ψυχοκινητικών και συναισθηματικών) του προγράμματος .». Παρατηρούμε, από τον πίνακα 41, ότι δεν συμφωνούν οι δύο παράγοντες, αφού το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,512> 0,05.

Προχωρώντας, στο βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος μπορεί να αντικατασταθεί από την παρουσίασή του στους γονείς .» με τη σχέση εργασίας, γίνεται φανερό από τον πίνακα 42 ότι είναι αρνητική, αφού το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,982> 0,05.

Επιπρόσθετα, για τη στατιστική διαφορά στο βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος μπορεί να αντικατασταθεί από την παρουσίασή του στη σχολική κοινότητα.» με τη σχέση εργασίας, γίνεται αντιληπτό από τον πίνακα 43 ότι δεν υπάρχει, γιατί το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,857> 0,05.

Ύστερα, διαπιστώνουμε ότι όσον αφορά το βαθμό συμφωνίας της σχέσης εργασίας με την πρόταση «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμμετοχή του συλλόγου γονέων .» δεν υπάρχει, επειδή στον πίνακα 44 το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,140.> 0,05.

Επιπλέον, στο βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμβολή ειδικών επιστημόνων.» με τη σχέση εργασίας, παρατηρούμε από τον πίνακα 45 ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,871> 0,05. Συνεπώς, δεν υπάρχει συμφωνία.

Έπειτα, για το βαθμό συμφωνίας μεταξύ της σχέσης εργασίας και της πρότασης «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμβολή του σχολικού συμβούλου.», βλέπουμε ότι στον πίνακα 46 το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,645 > 0,05, κάτι που φανερώνει τη μη ύπαρξη συμφωνίας.

Όσον αφορά τη διαφορά στο βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση στα προγράμματα Π.Ε. στοχεύει αποκλειστικά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων .» με τη σχέση εργασίας, φαίνεται από τον πίνακα 47 ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,655 > 0,05. Άρα, δεν υπάρχει συμφωνία.

Για το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση στα προγράμματα Π.Ε. στοχεύει αποκλειστικά στη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος. » με τον παράγοντα σχέση εργασίας, αντιλαμβανόμαστε ότι δεν υπάρχει, αφού στον πίνακα 48 το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,451 > 0,05.

Τέλος, όσον αφορά τη διαφορά στο βαθμό συμφωνίας της σχέσης εργασίας με την πρόταση «Είναι δύσκολο να κατασκευαστούν αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία αξιολόγησης ενός προγράμματος Π.Ε. από τους εκπαιδευτικούς.», από τον πίνακα 49 γίνεται φανερό ότι δεν υπάρχει, λόγω του ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,764 > 0,05.

5.3.4 Ανάλυση στατιστικών διαφορών ανάμεσα στο δημογραφικό παράγοντα έτη υπηρεσίας και στην αξιολόγηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων (πίνακας 50).

Όσον αφορά τη στατιστική διαφορά ως προς το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση είναι απαραίτητο στάδιο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας.» με το δημογραφικό παράγοντα των ετών υπηρεσίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (0-5 έτη, 6-10, 11-15, 16-20, πάνω από 20 έτη), διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει, διότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,057 > 0,05.

Επίσης, για το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος Π.Ε. » με τα έτη υπηρεσίας, πάλι βρίσκουμε ότι δεν υπάρχει, γιατί το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,362 > 0,05.

Ακόμα, για το αν υπάρχει συμφωνία μεταξύ της πρότασης «Η αξιολόγηση περιλαμβάνεται στον αρχικό σχεδιασμό ενός περιβαλλοντικού προγράμματος.» και των ετών υπηρεσίας, είναι φανερό ότι, αφού το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,178 > 0,05, δεν συμφωνούν οι δύο παράγοντες.

Επιπλέον, όσον αφορά το βαθμό συμφωνίας των ετών υπηρεσίας με την πρόταση «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος περιλαμβάνει την επίτευξη των στόχων (γνωστικών/μαθησιακών, ψυχοκινητικών και συναισθηματικών) του προγράμματος .», παρατηρούμε από τον πίνακα ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,162 > 0,05. Επομένως, δεν υπάρχει συμφωνία.

Ύστερα, για το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος μπορεί να αντικατασταθεί από την παρουσίασή του στους γονείς.» με τα έτη υπηρεσίας, βλέπουμε ότι δεν υπάρχει, καθώς το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,328 > 0,05.

Επιπρόσθετα, στο βαθμό συμφωνίας ανάμεσα στον παράγοντα έτη υπηρεσίας και στην πρόταση «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος μπορεί να αντικατασταθεί από την παρουσίασή του στη σχολική κοινότητα.» αντιλαμβανόμαστε από τα στοιχεία του πίνακα ότι δεν υπάρχει, διότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,457 > 0,05.

Ακόλουθα, για το αν συμφωνούν η πρόταση «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμμετοχή του συλλόγου γονέων .» με τα έτη υπηρεσίας, φαίνεται ότι δε συμβαίνει, επειδή το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) στον πίνακα είναι 0,505 > 0,05.

Προχωρώντας στο βαθμό συμφωνίας των ετών υπηρεσίας με την πρόταση «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμβολή ειδικών επιστημόνων.» διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει, αφού το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,427 > 0,05.

Αντίθετα, στο βαθμό συμφωνίας των ετών υπηρεσίας με την πρόταση «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμβολή του σχολικού συμβούλου.», παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, γιατί το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,003 < 0,05. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με 0-5 έτη υπηρεσίας συμφωνούν κατά 66,7% με την πρόταση αυτή. Οι εκπαιδευτικοί με 6-10 έτη διατηρούν ουδετερότητα (36%) και το ίδιο πράττουν και οι υπόλοιποι : 11-15 έτη: 51,4%, 16-20 έτη : 50% και πάνω από 20 έτη : 46%.

Παρόμοια, είναι και ο βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στην πρόταση «Η αξιολόγηση στα προγράμματα Π.Ε. στοχεύει αποκλειστικά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.» και τα έτη υπηρεσίας (Sig. 0,035 < 0,05). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί με 0-5 έτη, καθώς και αυτοί με 11-15 έτη υπηρεσίας διαφωνούν με την πρόταση αυτή (50% και 40,5% αντίστοιχα). Ενώ αυτοί που έχουν 6-10 έτη και από 16 και πάνω συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με την πρόταση (52% και 64,3%).

Στο βαθμό συμφωνίας της προτελευταίας πρότασης «Η αξιολόγηση στα προγράμματα Π.Ε. στοχεύει αποκλειστικά στη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος.» με τα έτη υπηρεσίας, από τον πίνακα παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει συμφωνία, γιατί το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,131 > 0,05.

Τέλος, όσον αφορά το βαθμό συμφωνίας των ετών υπηρεσίας με την πρόταση «Είναι δύσκολο να κατασκευαστούν αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία αξιολόγησης ενός προγράμματος Π.Ε. από τους εκπαιδευτικούς.», διακρίνεται μη ύπαρξη συμφωνίας, διότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,267 > 0,05.

5.3.5 Ανάλυση στατιστικών διαφορών ανάμεσα στο δημογραφικό παράγοντα τόπος κατοικίας και στην αξιολόγηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

Όσον αφορά τη στατιστική διαφορά, στο βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση είναι απαραίτητο στάδιο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας.» και του δημογραφικού παράγοντα τόπος κατοικίας (αστικός, ημιαστικός, αγροτικός), διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει συμφωνία, επειδή το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,305 > 0,05, σύμφωνα με τον πίνακα 51.

Επιπρόσθετα, για το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος Π.Ε. » και του τόπου κατοικίας, βλέπουμε στον πίνακα 52 ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,946 > 0,05. Συνεπώς, δεν υπάρχει συμφωνία.

Ακολούθως, για την ύπαρξη συμφωνίας μεταξύ του τόπου κατοικίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών και της πρότασης «Η αξιολόγηση περιλαμβάνεται στον αρχικό σχεδιασμό ενός περιβαλλοντικού προγράμματος.», φαίνεται ότι δεν υπάρχει, γιατί, σύμφωνα με τον πίνακα 53, το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,960 > 0,05.

Έπειτα, όσον αφορά το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος περιλαμβάνει την επίτευξη των στόχων (γνωστικών/μαθησιακών, ψυχοκινητικών και συναισθηματικών) του προγράμματος.» και του τόπου κατοικίας, παρατηρούμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) στον πίνακα 54 είναι 0,952 > 0,05. Επομένως, δεν έχουμε ύπαρξη συμφωνίας.

Ακόμα, για το αν συμφωνούν η πρόταση «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος μπορεί να αντικατασταθεί από την παρουσίασή του στους γονείς.» και ο τόπος κατοικίας του δείγματος μας, από τον πίνακα 55 βλέπουμε ότι αυτό δεν ισχύει, διότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,938 > 0,05.

Ύστερα, ως προς το βαθμό συμφωνίας ανάμεσα στην πρόταση «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος μπορεί να αντικατασταθεί από την παρουσίασή του στη σχολική κοινότητα.» και στο τόπο κατοικίας, διακρίνεται ότι κάτι τέτοιο δεν υφίσταται. Στον πίνακα 56 φαίνεται ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,870 > 0,05.

Επίσης, στο βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμμετοχή του συλλόγου γονέων.» και του τόπου κατοικίας, γίνεται αντιληπτό ότι δεν υφίσταται, επειδή, από τον πίνακα 57, το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,835 > 0,05.

Προχωρώντας, για το βαθμό συμφωνίας του τόπου κατοικίας και της πρότασης «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμβολή ειδικών επιστημόνων.», μπορούμε να πούμε ότι δεν υπάρχει συμφωνία, γιατί από τον πίνακα 58 φαίνεται ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,439 > 0,05.

Όσον αφορά στο βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμβολή του σχολικού συμβούλου.» και του τόπου κατοικίας, διακρίνεται ότι δεν υπάρχει, διότι στον πίνακα 59 το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,591 > 0,05.

Περνώντας στο αν συμφωνεί ο τόπος κατοικίας με την πρόταση «Η αξιολόγηση στα προγράμματα Π.Ε. στοχεύει αποκλειστικά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.», από τον πίνακα 60 βλέπουμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,144 > 0,05. Επομένως, δεν υπάρχει συμφωνία.

Εξετάζοντας το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση στα προγράμματα Π.Ε. στοχεύει αποκλειστικά στη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος.» και του τόπου κατοικίας, γίνεται φανερό ότι δεν υπάρχει, γιατί στον πίνακα 61 το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,796 > 0,05.

Αντίθετα, όσον αφορά την τελευταία πρόταση «Είναι δύσκολο να κατασκευαστούν αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία αξιολόγησης ενός προγράμματος Π.Ε. από τους εκπαιδευτικούς.» και το βαθμό συμφωνίας της με τον τόπο κατοικίας, διακρίνεται θετικό αποτέλεσμα, επειδή το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,020 < 0,05 (πίνακας 62).Αναλυτικότερα, παρατηρούμε ότι οι απόψεις διίστανται. Οι κάτοικοι αστικών περιοχών είναι ουδέτεροι (ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 42,1%), οι κάτοικοι ημιαστικών συμφωνούν (50%), ενώ οι κάτοικοι αγροτικών περιοχών κατά το πλείστον διαφωνούν (66,7%).

5.3.6 Ανάλυση στατιστικών διαφορών ανάμεσα στο δημογραφικό παράγοντα ειδικότητα και στην αξιολόγηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

Όσον αφορά στη στατιστική διαφορά στο βαθμό συμφωνίας του δημογραφικού παράγοντα ειδικότητα (νηπιαγωγός, δάσκαλος, καθηγητής αγγλικών, γαλλικών, γερμανικών μουσικής, εικαστικών, θεατρικής αγωγής, φυσικής αγωγής, πληροφορικής) και της πρότασης «Η αξιολόγηση είναι απαραίτητο στάδιο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας.», δε διαφαίνεται κάποια συμφωνία, αφού το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,209 > 0,05 (πίνακας 63).

Αντιθέτως, εξετάζοντας το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος Π.Ε. » με την ειδικότητα, όπως παρατηρούμε στον πίνακα 64, το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,030 < 0,05. Αναλυτικότερα, οι περισσότεροι δάσκαλοι και καθηγητές φυσικής αγωγής συμφωνούν (42,9% και 53,8%), ενώ οι νηπιαγωγοί (71,5%) και οι καθηγητές της θεατρικής αγωγής (100%), της πληροφορικής (100%) και των γερμανικών (100%) συμφωνούν απόλυτα.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τη στατιστική διαφορά, για το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση περιλαμβάνεται στον αρχικό σχεδιασμό ενός περιβαλλοντικού προγράμματος.» και της ειδικότητας, γίνεται αντιληπτό από τον πίνακα 65 ότι δεν υπάρχει, επειδή το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,055 > 0,05.

Επιπλέον, για το αν συμφωνούν η πρόταση «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος περιλαμβάνει την επίτευξη των στόχων (γνωστικών/μαθησιακών, ψυχοκινητικών και συναισθηματικών) του προγράμματος.» και η ειδικότητα, φαίνεται από τον πίνακα 66 ότι δε συμβαίνει κάτι τέτοιο, γιατί επειδή το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,503 > 0,05.

Ακόλουθα, ο βαθμός συμφωνίας της ειδικότητας και της πρότασης «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος μπορεί να αντικατασταθεί από την παρουσίασή του στους γονείς.» είναι αρνητικός, γιατί το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,107 > 0,05 (πίνακας 67).

Επίσης, ως προς το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος μπορεί να αντικατασταθεί από την παρουσίασή του

στη σχολική κοινότητα.» και της ειδικότητας, παρατηρούμε ότι δεν υφίσταται, διότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,145 > 0,05 (πίνακας 68).

Παρομοίως, εξετάζοντας το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμμετοχή του συλλόγου γονέων.» και της ειδικότητας, παρατηρούμε από τον πίνακα 69, ότι δεν υπάρχει, αφού το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,057 > 0,05.

Έπειτα, για το βαθμό συμφωνίας της ειδικότητας και της πρότασης «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμβολή ειδικών επιστημόνων.», διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει, λόγω του ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,610 > 0,05 (πίνακας 70).

Ύστερα, όσον αφορά το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμβολή του σχολικού συμβούλου.» με το δημογραφικό παράγοντα ειδικότητα, βλέπουμε ότι, με βάση τον πίνακα 71, το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,651 > 0,05. Συνεπώς, δεν υφίσταται συμφωνία.

Ακόμη, για το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση στα προγράμματα Π.Ε. στοχεύει αποκλειστικά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.» και της ειδικότητας, δεν μπορούμε να απαντήσουμε θετικά, γιατί, όπως φαίνεται από τον πίνακα 72, το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,268 > 0,05.

Περνώντας στο βαθμό συμφωνίας ανάμεσα στην πρόταση «Η αξιολόγηση στα προγράμματα Π.Ε. στοχεύει αποκλειστικά στη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος.» και την ειδικότητα, αντιλαμβανόμαστε ότι δεν υπάρχει, δεδομένου ότι από τον πίνακα 73, διακρίνουμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,593 > 0,05.

Τέλος, στην εξέταση του βαθμού συμφωνίας της πρότασης «Είναι δύσκολο να κατασκευαστούν αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία αξιολόγησης ενός προγράμματος Π.Ε. από τους εκπαιδευτικούς.» και της ειδικότητας, βλέπουμε ότι υπάρχει , διότι, σύμφωνα με τον πίνακα 74, το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,013 < 0,05. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των δασκάλων (34,1%), των νηπιαγωγών (52,4%), των καθηγητών φυσικής (42,3%) και θεατρικής αγωγής (100%), αγγλικών (100%), εικαστικών (100%) και πληροφορικής (100%) εκφράζουν την ουδέτερη άποψη ότι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την πρόταση. Πρέπει να σημειώσουμε, όμως,

ότι οι δάσκαλοι με μικρή διαφορά τείνουν και προς τη διαφωνία (31%), ενώ οι νηπιαγωγοί τείνουν στη συμφωνία (23,8%).

5.3.7 Ανάλυση στατιστικών διαφορών ανάμεσα στο δημογραφικό παράγοντα πτυχίο και στην αξιολόγηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

Όσον αφορά τη στατιστική διαφορά στο βαθμό συμφωνίας του δημογραφικού παράγοντα πτυχίο (ακαδημία, εξομοίωση, Π.Τ.Δ.Ε., Α.Ε.Ι.) και της πρότασης «Η αξιολόγηση είναι απαραίτητο στάδιο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας.», διακρίνεται η ύπαρξη της, αφού στον πίνακα 75 το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,020 < 0,05. Πιο αναλυτικά, οι απόφοιτοι της ακαδημίας συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα κατά το μέγιστο ποσοστό (90%). Παρόμοια, όσοι έχουν παρακολουθήσει εξομοίωση (79,1%), το ίδιο και οι απόφοιτοι Π.Τ.Δ.Ε. (68,5%), όπως και οι απόφοιτοι Α.Ε.Ι.(85,7%).

Έπειτα, για το αν συμφωνούν το πτυχίο με την πρόταση «Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος Π.Ε. », όπως φαίνεται στο πίνακα 76, δε συμβαίνει αυτό, γιατί το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,076 > 0,05.

Ακόλουθα, βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στην πρόταση «Η αξιολόγηση περιλαμβάνεται στον αρχικό σχεδιασμό ενός περιβαλλοντικού προγράμματος.» και το πτυχίο δεν υφίσταται, διότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,247 > 0,05 (πίνακας 77).

Παρομοίως, όσον αφορά το βαθμό συμφωνίας μεταξύ της πρότασης «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος περιλαμβάνει την επίτευξη των στόχων (γνωστικών/μαθησιακών, ψυχοκινητικών και συναισθηματικών) του προγράμματος.» και του πτυχίου, συμπεραίνουμε ότι δεν υπάρχει, επειδή το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) στον πίνακα 78 είναι 0,256 > 0,05.

Επίσης, ως προς το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος μπορεί να αντικατασταθεί από την παρουσίασή του

στους γονείς.» με το πτυχίο, σύμφωνα με τον πίνακα 79 φαίνεται ότι δεν υπάρχει, λόγω του ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,707 > 0,05.

Προχωρώντας, στο βαθμό συμφωνίας του πτυχίου και της πρότασης «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος μπορεί να αντικατασταθεί από την παρουσίασή του στη σχολική κοινότητα.», διαπιστώνεται η μη ύπαρξή της, δεδομένου του ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,521 > 0,05 (πίνακας 80).

Ακόμη, για το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμμετοχή του συλλόγου γονέων.» και του πτυχίου, βλέπουμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,054 > 0,05 (πίνακας 81). Συνεπώς, δεν υφίσταται συμφωνία.

Ύστερα, όσον αφορά τη στατιστική διαφορά στο βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμβολή ειδικών επιστημόνων.» και του πτυχίου, όπως φαίνεται από τον πίνακα 82, υπάρχει, διότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,024 < 0,05. Πιο αναλυτικά, οι απόφοιτοι της ακαδημίας κατά 60% συμφωνούν, ενώ όσοι έχουν κάνει εξομοίωση σε μεγαλύτερο ποσοστό (46,3%) έχουν ουδέτερη στάση (ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν) και έπεται το ποσοστό της συμφωνίας (34,3%). Το μεγαλύτερο ποσοστό των αποφοίτων του Π.Τ.Δ.Ε. κρατούν ουδετερότητα (40,7%) και ακολουθεί η συμφωνία (27,8%). Τέλος, οι περισσότεροι απόφοιτοι Α.Ε.Ι. συμφωνούν (38,1%) και ακολουθεί η άποψη της ουδετερότητας (26,2%).

Στη συνέχεια, εξετάζοντας το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμβολή του σχολικού συμβούλου.» και του δημογραφικού παράγοντα του πτυχίου, παρατηρούμε από τον πίνακα 83 ότι επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,315 > 0,05. Οπότε, βαθμός συμφωνίας δεν είναι δυνατό να υφίσταται.

Περνώντας στο βαθμό συμφωνίας του πτυχίου και της πρότασης «Η αξιολόγηση στα προγράμματα Π.Ε. στοχεύει αποκλειστικά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.», διακρίνουμε ότι δεν μπορεί να υπάρχει συμφωνία, δεδομένου του ότι, όπως δείχνει ο πίνακας 84, το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,197 > 0,05.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση στα προγράμματα Π.Ε. στοχεύει αποκλειστικά στη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος.» και του πτυχίου, γίνεται φανερό από τον πίνακα 85 ότι δεν υπάρχει, γιατί το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,169 > 0,05.

Ολοκληρώνοντας, ως προς το βαθμό συμφωνίας ανάμεσα στην πρόταση «Είναι δύσκολο να κατασκευαστούν αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία αξιολόγησης ενός προγράμματος Π.Ε. από τους εκπαιδευτικούς.» και το πτυχίο, από τον πίνακα 86, βλέπουμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,314 > 0,05. Άρα, δεν μπορεί να υπάρξει συμφωνία.

5.3.8 Ανάλυση στατιστικών διαφορών ανάμεσα στο δημογραφικό παράγοντα άλλες σπουδές και στην αξιολόγηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

Όσον αφορά τη στατιστική διαφορά στο βαθμό συμφωνίας του δημογραφικού παράγοντα άλλες σπουδές (Μεταπτυχιακό, Μεταπτυχιακό στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Διδακτορικό, Διδακτορικό στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Άλλο πτυχίο Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι. και Μαράσλειος Γενικής ή Ειδικής αγωγής) και της πρότασης «Η αξιολόγηση είναι απαραίτητο στάδιο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας.» δε διακρίνουμε καμία συμφωνία, διότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,980 > 0,05 (πίνακας 87).

Ακόλουθα, για το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος Π.Ε.» και των άλλων σπουδών, διαπιστώνεται η μη ύπαρξη του, γιατί, σύμφωνα με τον πίνακα 88, το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,998> 0,05.

Παρομοίως, για την ύπαρξη ή μη συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση περιλαμβάνεται στον αρχικό σχεδιασμό ενός περιβαλλοντικού προγράμματος.» και των άλλων σπουδών, φαίνεται να ισχύει η δεύτερη περίπτωση, καθώς από τον πίνακα 89 βλέπουμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,976> 0,05.

Επίσης, για το βαθμό συμφωνίας του παράγοντα των άλλων σπουδών και της πρότασης «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος περιλαμβάνει την

επίτευξη των στόχων (γνωστικών/μαθησιακών, ψυχοκινητικών και συναισθηματικών) του προγράμματος.», γίνεται αντιληπτό από τον πίνακα 90 ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,934> 0,05. Συνεπώς, δεν υπάρχει συμφωνία.

Έπειτα, στο βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος μπορεί να αντικατασταθεί από την παρουσίασή του στους γονείς.» και των άλλων σπουδών φαίνεται να μην υπάρχει, διότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,180> 0,05 (πίνακας 91).

Προχωρώντας, στο βαθμό συμφωνίας ανάμεσα στην πρόταση «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος μπορεί να αντικατασταθεί από την παρουσίασή του στη σχολική κοινότητα.» και στις άλλες σπουδές, διαπιστώνεται η μη ύπαρξή της, αφού στον πίνακα 92 παρατηρούμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,554> 0,05.

Κοιτάζοντας, όμως, το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμμετοχή του συλλόγου γονέων.» και των άλλων σπουδών γίνεται αντιληπτή η ύπαρξη συμφωνίας, διότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,003 < 0,05 (πίνακας 93). Αναλυτικότερα, οι έχοντες μεταπτυχιακό δίπλωμα και μεταπτυχιακό συγκεκριμένα στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση, καθώς και οι κάτοχοι διδακτορικού, δεύτερου πτυχίου από Τ.Ε.Ι. και οι απόφοιτοι Μαρασλείου Ειδικής αγωγής διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την πρόταση αυτή (33,3%, 80%, 66,7%, 66,7% και 50% αντίστοιχα). Οι έχοντες δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. και οι απόφοιτοι Μαρασλείου Γενικής αγωγής εκφράζουν ουδετερότητα (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ - 46,7% και 68% αντίστοιχα).

Επιπρόσθετα, βαθμός συμφωνίας μεταξύ της πρότασης «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμβολή ειδικών επιστημόνων.» και των άλλων σπουδών, από τον πίνακα 94, φαίνεται ότι δεν υπάρχει, διότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,531> 0,05.

Ακολούθως, για το βαθμό συμφωνίας των άλλων σποδών και της πρότασης «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμβολή του σχολικού συμβούλου.», διαπιστώνουμε από τον πίνακα 95 ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,349> 0,05. Επομένως, δεν υφίσταται συμφωνία.

Περνώντας στο βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση στα προγράμματα Π.Ε. στοχεύει αποκλειστικά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.» και των άλλων σπουδών, παρατηρείται ότι δεν υπάρχει, δεδομένου του γεγονότος ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,129> 0,05 (πίνακας 96).

Ύστερα, για το αν συμφωνούν η πρόταση «Η αξιολόγηση στα προγράμματα Π.Ε. στοχεύει αποκλειστικά στη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος.» και οι άλλες σπουδές, φαίνεται ότι δεν υπάρχει συμφωνία από τον πίνακα 97, όπου το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,638> 0,05.

Τέλος, ως προς το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Είναι δύσκολο να κατασκευαστούν αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία αξιολόγησης ενός προγράμματος Π.Ε. από τους εκπαιδευτικούς.» και του δημογραφικού παράγοντα άλλες σπουδές των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, βλέπουμε ότι δεν υφίσταται, διότι, από τον πίνακα 98, το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,791> 0,05.

5.3.9 Ανάλυση στατιστικών διαφορών ανάμεσα στο δημογραφικό παράγοντα έτη ενασχόλησης με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και στην αξιολόγηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων (πίνακας 99).

Όσον αφορά τη στατιστική διαφορά στο βαθμό συμφωνίας του δημογραφικού παράγοντα έτη ενασχόλησης με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (1-2 έτη, 3-5 έτη, πάνω από 5 έτη) και της πρότασης «Η αξιολόγηση είναι απαραίτητο στάδιο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας.», διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει, επειδή το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,153> 0,05.

Στη συνέχεια, εξετάζοντας το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος Π.Ε. » και των ετών ενασχόλησης, διακρίνεται η μη ύπαρξη συμφωνίας, γιατί το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,239> 0,05.

Επιπρόσθετα, για το βαθμό συμφωνίας μεταξύ της πρότασης «Η αξιολόγηση περιλαμβάνεται στον αρχικό σχεδιασμό ενός περιβαλλοντικού προγράμματος.» και

των ετών ενασχόλησης με την Π.Ε., βλέπουμε ότι δεν υφίσταται, διότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,901> 0,05.

Προχωρώντας στο βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος περιλαμβάνει την επίτευξη των στόχων (γνωστικών/μαθησιακών, ψυχοκινητικών και συναισθηματικών) του προγράμματος.» και των ετών ενασχόλησης, παρατηρούμε από τον πίνακα 99 ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,392> 0,05. Επομένως, συμφωνία δεν είναι δυνατό να υπάρχει.

Ακόλουθα, ως προς το βαθμό συμφωνίας του παράγοντα έτη ενασχόλησης και της πρότασης «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος μπορεί να αντικατασταθεί από την παρουσίασή του στους γονείς.» παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει, γιατί το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,410> 0,05.

Έπειτα, για το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος μπορεί να αντικατασταθεί από την παρουσίασή του στη σχολική κοινότητα.» και των ετών ενασχόλησης, διακρίνουμε ότι δεν υπάρχει, διότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,310> 0,05.

Ακόμη, για το αν υπάρχει συμφωνία μεταξύ της πρότασης «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμμετοχή του συλλόγου γονέων.» και των ετών ενασχόλησης, φαίνεται η μη ύπαρξή της, αφού το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,396 > 0,05.

Ύστερα, στο βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμβολή ειδικών επιστημόνων.» και του παράγοντα που εξετάζουμε, γίνεται αντιληπτή η μη ύπαρξη συμφωνίας, δεδομένου του ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,109 > 0,05.

Περνώντας στην πρόταση «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμβολή του σχολικού συμβούλου.» και στο βαθμό συμφωνίας της με τα έτη ενασχόλησης με την Π.Ε., γίνεται παρατήρηση της μη ύπαρξής της, λόγω του ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,811 > 0,05.

Καθώς εξετάζεται ο βαθμός συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση στα προγράμματα Π.Ε. στοχεύει αποκλειστικά στη βελτίωση των μαθησιακών

αποτελεσμάτων.» με τα έτη ενασχόλησης, βρίσκουμε ότι δεν υπάρχει, γιατί το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,257 > 0,05.

Επιπλέον, ως προς το βαθμό συμφωνίας ανάμεσα στην πρόταση «Η αξιολόγηση στα προγράμματα Π.Ε. στοχεύει αποκλειστικά στη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος.» και στα έτη ενασχόλησης, παρατηρούμε τη μη ύπαρξή της, διότι γιατί το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,078 > 0,05.

Τέλος, για το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Είναι δύσκολο να κατασκευαστούν αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία αξιολόγησης ενός προγράμματος Π.Ε. από τους εκπαιδευτικούς.» με τα έτη ενασχόλησης του δείγματος με την Π.Ε., γίνεται φανερό από τα στοιχεία του πίνακα 99 ότι δεν υπάρχει, λόγω του ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,343 > 0,05.

5.3.10 Ανάλυση στατιστικών διαφορών ανάμεσα στο δημογραφικό παράγοντα αριθμός προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που έχουν εκπονηθεί και στην αξιολόγηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων (πίνακας 100).

Όσον αφορά τη στατιστική διαφορά για το βαθμό συμφωνίας του δημογραφικού παράγοντα αριθμός προγραμμάτων που έχουν εκπονηθεί συνολικά από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (1-2, 3-4, πάνω από 4) με την πρόταση «Η αξιολόγηση είναι απαραίτητο στάδιο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας.», παρατηρείται ότι δεν υπάρχει, λόγω του ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,256 > 0,05.

Στη συνέχεια, στο βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος Π.Ε. » με τον αριθμό των προγραμμάτων διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει, αφού το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,415 > 0,05.

Ακόλουθα, για το βαθμό συμφωνίας μεταξύ της πρότασης «Η αξιολόγηση περιλαμβάνεται στον αρχικό σχεδιασμό ενός περιβαλλοντικού προγράμματος.» και

του αριθμού προγραμμάτων, βλέπουμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,531 > 0,05. Άρα, δεν υφίσταται συμφωνία.

Επιπρόσθετα, για το αν συμφωνούν η πρόταση «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος περιλαμβάνει την επίτευξη των στόχων (γνωστικών/μαθησιακών, ψυχοκινητικών και συναισθηματικών) του προγράμματος.» με τον αριθμό των προγραμμάτων, αντιλαμβανόμαστε ότι δεν είναι δυνατόν να ισχύει, διότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,772 > 0,05.

Επίσης, για το βαθμό συμφωνίας του αριθμού προγραμμάτων και της πρότασης «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος μπορεί να αντικατασταθεί από την παρουσίασή του στους γονείς.» διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει, γιατί το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,214 > 0,05.

Προχωρώντας, για το βαθμό συμφωνίας ανάμεσα στην πρόταση «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος μπορεί να αντικατασταθεί από την παρουσίασή του στη σχολική κοινότητα.» και στον αριθμό των προγραμμάτων, διακρίνεται η μη ύπαρξή του, επειδή το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,150 > 0,05.

Έπειτα, ως προς το κατά πόσο συμφωνούν η πρόταση «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμμετοχή του συλλόγου γονέων.» με τον αριθμό προγραμμάτων, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει συμφωνία, αφού το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,380 > 0,05.

Ακόλουθα, στο βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμβολή ειδικών επιστημόνων.» με τον αριθμό προγραμμάτων, βλέπουμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,402 > 0,05. Συνεπώς, δεν μπορεί να υπάρξει συμφωνία.

Περνώντας στο βαθμό συμφωνίας του αριθμού των προγραμμάτων και της πρότασης «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμβολή του σχολικού συμβούλου.», παρατηρείται ότι δεν υπάρχει, δεδομένου του ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,603 > 0,05.

Ύστερα, στο βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση στα προγράμματα Π.Ε. στοχεύει αποκλειστικά στη βελτίωση των μαθησιακών

αποτελεσμάτων.» και του αριθμού των προγραμμάτων, μπορούμε να πούμε ότι δεν υπάρχει, λόγω του ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,263 > 0,05.

Εξετάζοντας το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση στα προγράμματα Π.Ε. στοχεύει αποκλειστικά στη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος.» και του αριθμού προγραμμάτων, βρίσκουμε στατιστικά σημαντική διαφορά, διότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,025 < 0,05. Ειδικότερα, όσοι έχουν υλοποιήσει 1-2 προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης τείνουν στην ουδετερότητα (36,4%), αλλά με βραχεία κεφαλή, διότι υπάρχει κι ένα ποσοστό της τάξεως του 31,8%, το οποίο συμφωνεί. Σε συμφωνία βρίσκεται και το 42,3% όσων έχουν εκπονήσει 3-4 προγράμματα, ενώ όσοι έχουν εκπονήσει πάνω από 4 προγράμματα είναι μοιρασμένοι. Δηλαδή, το 35,4% διαφωνεί, ενώ το 29,3% του δείγματος συμφωνεί.

Τέλος, ως προς το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Είναι δύσκολο να κατασκευαστούν αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία αξιολόγησης ενός προγράμματος Π.Ε. από τους εκπαιδευτικούς.» και του αριθμού προγραμμάτων, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, γιατί το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,014 < 0,05. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί που έχουν εκπονήσει 1-2 προγράμματα είναι κατά το πλείστον ουδέτεροι (40,9%), με ένα ποσοστό της τάξεως του 29,5% να συμφωνεί. Αυτοί που έχουν εκπονήσει 3-4 προγράμματα κατά ένα 35% συμφωνούν, ενώ κατά ένα ποσοστό 32,5% είναι ουδέτεροι. Όσοι έχουν εκπονήσει πάνω από 4 προγράμματα εμφανίζονται κατά 38,4% ουδέτεροι, ενώ ένα ποσοστό της τάξεως του 31,3% διαφωνούν με την πρόταση αυτή.

5.3.11 Ανάλυση στατιστικών διαφορών ανάμεσα στο δημογραφικό παράγοντα επιμόρφωση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και στην αξιολόγηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

Όσον αφορά τη στατιστική διαφορά στο βαθμό συμφωνίας του δημογραφικού παράγοντα της επιμόρφωσης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με την πρόταση «Η αξιολόγηση είναι απαραίτητο στάδιο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας.» δεν υπάρχει, διότι από τον πίνακα 101 φαίνεται ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,222 > 0,05.

Στη συνέχεια, ως προς το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος Π.Ε.» και της επιμόρφωσης, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει, αφού, σύμφωνα με τον πίνακα 102, το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,395 > 0,05.

Επιπλέον, για το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση περιλαμβάνεται στον αρχικό σχεδιασμό ενός περιβαλλοντικού προγράμματος.» με την επιμόρφωση, παρατηρούμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,658 > 0,05. Επομένως, δεν υπάρχει συμφωνία (πίνακας 103).

Προχωρώντας, ως προς το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος περιλαμβάνει την επίτευξη των στόχων (γνωστικών/μαθησιακών, ψυχοκινητικών και συναισθηματικών) του προγράμματος.» και της επιμόρφωσης, αυτή δεν υφίσταται, διότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,243 > 0,05 (πίνακας 104).

Ύστερα, για το βαθμό συμφωνίας της επιμόρφωσης και της πρότασης «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος μπορεί να αντικατασταθεί από την παρουσίασή του στους γονείς.», παρατηρείται η μη ύπαρξή του, επειδή, σύμφωνα με τον πίνακα 105, το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,283 > 0,05.

Περνώντας στο βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος μπορεί να αντικατασταθεί από την παρουσίασή του στη σχολική κοινότητα.» και της επιμόρφωσης, γίνεται αντιληπτό ότι δεν υπάρχει, γιατί, από τον πίνακα 106, το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,441 > 0,05.

Έπειτα, ως προς το βαθμό συμφωνίας της επιμόρφωσης και της πρότασης «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμμετοχή του συλλόγου γονέων.», παρατηρούμε ότι δεν είναι δυνατόν να υπάρχει, διότι, όπως φαίνεται στον πίνακα 107, το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,065 > 0,05.

Επιπρόσθετα, για το κατά πόσον συμφωνούν η επιμόρφωση και το περιεχόμενο της πρότασης «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμβολή ειδικών επιστημόνων.» φαίνεται από τον πίνακα 108. Συμπεραίνουμε ότι δεν υπάρχει συμφωνία, αφού το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,935 > 0,05.

Ακόμη, ως προς το βαθμό συμφωνίας ανάμεσα στην επιμόρφωση και στην πρόταση «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμβολή του σχολικού συμβούλου.», δεν υφίσταται, διότι, σύμφωνα με τον πίνακα 109, το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,671 > 0,05.

Εξετάζοντας το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Η αξιολόγηση στα προγράμματα Π.Ε. στοχεύει αποκλειστικά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.» και της επιμόρφωσης, διαπιστώνουμε τη μη ύπαρξή της, αφού, από τον πίνακα 110, προκύπτει ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,191 > 0,05.

Όσον αφορά το βαθμό συμφωνίας μεταξύ της επιμόρφωσης και της πρότασης «Η αξιολόγηση στα προγράμματα Π.Ε. στοχεύει αποκλειστικά στη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος.» βλέπουμε ότι δεν υπάρχει, δεδομένου του ότι, από τον πίνακα 111, φαίνεται ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,079 > 0,05.

Ολοκληρώνοντας ως προς το βαθμό συμφωνίας της πρότασης «Είναι δύσκολο να κατασκευαστούν αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία αξιολόγησης ενός προγράμματος Π.Ε. από τους εκπαιδευτικούς.» με την επιμόρφωση, διαπιστώνεται ότι δεν υφίσταται, καθώς προκύπτει, από τα στοιχεία του πίνακα 112, ότι το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,405 > 0,05.

5.4 Ανάλυση περιεχομένου ερωτήσεων ανοικτού τύπου

5.4.1 Ανάλυση απαντήσεων στην ερώτηση:« Εσείς εφαρμόζετε αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων που εκπονείτε;»

Στην ερώτηση: «Εσείς εφαρμόζετε αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων που εκπονείτε;» η συντριπτική πλειοψηφία του ερωτώμενου δείγματος απάντησε ότι εφαρμόζουν. Η ανάλυση των απαντήσεων της εφαρμογής ή όχι της αξιολόγησης έχει πολύ ενδιαφέρον.

Ένα μεγάλο ποσοστό απάντησε ότι εφαρμόζει αξιολόγηση στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που υλοποιεί γιατί επιθυμεί να εξακριβώσει αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχε θέσει για το πρόγραμμα.

«Ναι... Για να διαπιστώσω αν επιτεύχθηκαν οι αρχικοί στόχοι που είχα θέσει.»

«Ναι, βλέποντας αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι που τέθηκαν. Οι στόχοι των προγραμμάτων είναι συγκεκριμένοι και πρέπει να επιτυγχάνονται στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό.»

Ένας ακόμη λόγος είναι για να εντοπίσουν τυχόν παραλείψεις, λάθη ή δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης. Έτσι θα έχουν τη δυνατότητα βελτίωσης του προγράμματος τόσο κατά τη συνέχειά του, όσο και κατά την επανάληψη του θέματος τις επόμενες χρονιές.

«Ναι. Εφαρμόζουμε αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων για να αποφύγουμε προβλήματα ή παραλείψεις σε επόμενα προγράμματα.»

«Ναι, γιατί με βοηθά να διαπιστώσω το ποσοστό επιτυχίας του προγράμματος, τις ελλείψεις του και να βελτιώσω τα αδύναμα σημεία του στο μέλλον.»

Ακόλουθα, σημαντική είναι η ανατροφοδότηση που προσφέρει ένα πρόγραμμα, τόσο σε επίπεδο μαθησιακής διαδικασίας, όσο και σε προσωπικό επίπεδο του ίδιου του εκπαιδευτικού. Μιλώντας για ανατροφοδότηση, εμπεριέχονται και οι βελτιώσεις που επιδέχεται ένα πρόγραμμα για εφαρμογή του σε επόμενες σχολικές χρονιές.

«Ναι, γιατί έτσι θα υπάρξει ανατροφοδότηση στους εμπλεκόμενους του προγράμματος και κατανόηση του πώς παράγεται ένα έργο.»

«Ναι, παίρνω ανατροφοδότηση για παρόμοιες μελλοντικές δραστηριότητες.»

Επιπλέον, αρκετοί θεωρούν την αξιολόγηση απαραίτητο κομμάτι του κάθε περιβαλλοντικού προγράμματος και, μάλιστα, στοιχείο ολοκλήρωσής του. Για ορισμένους, δε, οφείλει να γίνεται και στα διάφορα στάδια του προγράμματος (αρχή, κατά τη διάρκεια, τέλος του προγράμματος.)

«Ναι, γιατί είναι αναπόσπαστο κομμάτι της μεθοδολογικής προσέγγισης των καινοτόμων προγραμμάτων.»

Επιπρόσθετα, κάποιοι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν αξιολόγηση για να διαπιστώσουν σε ποιο βαθμό κατανοήθηκαν από τους μαθητές αυτά με τα οποία ασχολήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος, Αυτό, βέβαια, μπορεί να συνδυαστεί και με σύγκριση των γνώσεων ή/και αξιών που είχε διερευνήσει ο εκπαιδευτικός ότι είχαν οι μαθητές στην αρχή του προγράμματος και αυτές που έχουν με την ολοκλήρωσή του. Ως αποτέλεσμα αυτών, ακολουθεί και το κατά πόσο επηρεάστηκαν από όλα αυτά και υπήρξε βελτίωση της σκέψης και συμπεριφοράς των μαθητών, πάντα, βέβαια, ανάλογα με το θέμα που είχε το περιβαλλοντικό πρόγραμμα, δηλαδή να γίνει ένας, κατά κάποιο τρόπο, έλεγχος των αποτελεσμάτων του.

«Εφαρμόζω αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων για να ελέγξω πόσο έχει γίνει κατανοητό από τα παιδιά και σε τι βαθμό τα έχει επηρεάσει.»

«Ναι, για να δούμε τα αποτελέσματα και να γίνει μια σύντομη ανασκόπηση όλων των δραστηριοτήτων που έγιναν.»

«Ναι, γιατί βοηθάει στο να δεις αν έχει αποτελέσματα το πρόγραμμα.»

Έπειτα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν το περιβαλλοντικό πρόγραμμα ως εκπαιδευτική διαδικασία, επομένως, το αξιολογούν ανάλογα. Ταυτόχρονα, είναι κι άλλοι, οι οποίοι θεωρούν ότι η αξιολόγηση οφείλει να γίνεται σε κάθε τι, συνεπώς και σε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

«Ναι, διότι είναι απαραίτητη για τη μαθησιακή - εκπαιδευτική πράξη.»

Ύστερα, υπάρχει η γνώμη κάποιων εκπαιδευτικών ότι με την εφαρμογή αξιολόγησης οι μαθητές συνειδητοποιούν τη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον του, καθώς και το σεβασμό που οφείλουν να έχουν σ' αυτό για να καταφέρουν να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής και να το προστατεύσουν.

«Ναι, με σκοπό οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον του, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν, ώστε να συμβάλλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισης τους.»

Τέλος, συναντώνται και αυτοί οι οποίοι θεωρούν ότι με την αξιολόγηση φαίνεται η προσπάθεια των παιδιών, καθώς και η γνώμη τους για τα όσα έγιναν κατά τη διάρκεια του προγράμματος, έτσι ώστε να υπάρχει ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού και από τους ίδιους τους μαθητές του.

«Ναι, για να φανεί η προσπάθεια των παιδιών.»

«Ναι, γιατί τα παιδιά πρέπει να πουν τη γνώμη τους και για όσα έγιναν και για όσα δεν έγιναν, αν ωφελήθηκαν και πόσο, αν βαρέθηκαν και γιατί, αν πείστηκαν για αλλαγή συμπεριφοράς προς το περιβάλλον, αν θεωρούν χρέος να ενημερώσουν και άλλους για ό, τι έμαθαν και να δει ο εκπαιδευτικός, τις τυχόν υπερβολές του, για να διδάσκεται και αυτός από τα παιδιά.»

Στο σημείο αυτό, όμως, θα ήταν μεγάλη παράλειψη αν δεν αναφερθεί η ακόλουθη παράμετρος. Πολλοί εκπαιδευτικοί, στις απαντήσεις τους, αναφέρουν περισσότερους του ενός παράγοντες από όσους αναφέρθηκαν παραπάνω. Ο συγκερασμός των παραγόντων αυτών είναι και το στοιχείο που τους ωθεί να προβούν σε αξιολόγηση των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που υλοποιούν στις τάξεις τους.

«Ναι, σε όλα τα στάδια υλοποίησης του προγράμματος. Αρχική για να διερευνήσω ποιες γνώσεις, δεξιότητες και αξίες έχουν τα παιδιά. Ενδιάμεση για να ελέγξω την πρόοδο, τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί. Τελική για να διαπιστώσω την επίτευξη ή μη όλων των στόχων που είχαμε θέσει.»

«Ναι, για να επαναπροσδιορίσω τους στόχους και τις πρακτικές που ακολουθώ.»

Δεν πρέπει, όμως, να αγνοηθεί στην έρευνα αυτή και το 25% περίπου των ερωτηθέντων που απάντησαν αρνητικά στην εφαρμογή αξιολόγησης των περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Παρουσιάζει ενδιαφέρον η αιτιολόγηση των απαντήσεών τους.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος , κάτι που τους περιορίζει στην εφαρμογή αξιολόγησης.

«Όχι, πίεση χρόνου.»

Υπάρχει, επίσης, η άποψη ότι δε χρειάζεται αξιολόγηση των προγραμμάτων, γιατί αυτή επιτελείται μέσα από τους ίδιους τους μαθητές είτε με τη συμμετοχή τους στα προγράμματα είτε με τα τελικά αποτελέσματα που εξάγουν οι ίδιοι ή εν γένει η σχολική κοινότητα από αυτά μέσα από παιγνιώδη και διασκεδαστικό τρόπο.

«Όχι, γιατί θεωρώ πως το εκάστοτε πρόγραμμα σκοπό έχει να εκπαιδεύσει μέσα από παιγνιώδη και διασκεδαστικό τρόπο.»

«Όχι πάντα, γιατί θεωρώ πως δίνεται η ευκαιρία για ανατροφοδότηση και βελτίωση μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος και μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών.»

«Όχι, γιατί οι κριτές είναι η ίδια η σχολική κοινότητα. Τα αποτελέσματα φαίνονται άμεσα από την ανταπόκριση των μελών της.»

Τρίτος λόγος είναι η έλλειψη ή η αδυναμία του εκπαιδευτικού κατασκευής κατάλληλων εργαλείων για αξιολόγηση των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

«Δυστυχώς όχι κάτι δομημένο, καθώς δεν θεωρώ ότι έχω τα απαραίτητα προσόντα για μια ουσιαστική αξιολόγηση.»

«Όχι, λόγω έλλειψης των κατάλληλων εργαλείων.»

Τέλος, υπάρχουν και οι απόψεις ότι δεν είναι απαραίτητη η αξιολόγηση ή ότι γίνεται ανεπίσημα χωρίς συγκεκριμένους δείκτες. Αυτό το τελευταίο, μάλιστα, είναι ιδιαίτερα ασαφές, γιατί δεν είναι ξεκάθαρο από αυτή την απάντηση του εκπαιδευτικού αν κάνει τελικά ή όχι αξιολόγηση των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που υλοποιεί.

«Όχι, δεν είναι απαραίτητο.»

«Όχι. Η αξιολόγηση γίνεται ανεπίσημα κυρίως χωρίς κάποιους δείκτες.»

5.4.2 Ανάλυση απαντήσεων στην ερώτηση : «Αν εφαρμόζετε αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων που εκπονείτε, περιγράψτε με λίγα λόγια με ποιον τρόπο;»

Στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου, η οποία είναι : «Αν εφαρμόζετε αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων που εκπονείτε, περιγράψτε με λίγα λόγια με ποιον τρόπο;», απάντησαν μόνο οι εκπαιδευτικοί που είχαν απαντήσει καταφατικά στην προηγούμενη ερώτηση.

Κρίνεται εδώ επιτακτικός παράγοντας να σημειωθεί ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών στην περιγραφή του τρόπου αξιολόγησης δεν περιορίζονται σε ένα μόνο τρόπο, αλλά αναφέρουν αρκετούς τρόπους αξιολόγησης ή συνδυασμό αυτών.

Ένα πολύ μεγάλο ποσοστό απαντήσεων των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει την αξιολόγηση μέσω ερωτηματολογίου. Κάποιοι, μάλιστα, αναφέρουν τη χρήση του πριν το πρόγραμμα και μετά, ώστε να συγκρίνουν τις απαντήσεις των μαθητών και να εξάγουν συμπεράσματα.

«Με ερωτηματολόγιο πριν, κατά τη διάρκεια και στο τέλος του προγράμματος.»

«Ερωτηματολόγια στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος.»

«Με ερωτηματολόγια.»

«Το αρχικό ερωτηματολόγιο που είχα δώσει στα παιδιά το ξανααπαντούν και βλέπω αν έχουν επιδράσεις από το πρόγραμμα.»

Επόμενος τρόπος αξιολόγησης είναι το αν και κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί στην αρχή του προγράμματος. Επιπλέον, μπορεί να γίνει αντιπαραβολή αρχικών στόχων και τελικών αποτελεσμάτων του προγράμματος.

«Ελέγχω αν επιτεύχθηκαν οι προκαθορισμένοι στόχοι.»

«Εξετάζω το βαθμό επίτευξης των στόχων ώστε να προχωρήσουμε σε βελτιωτικές κινήσεις.»

«Εξετάζω τον βαθμό επίτευξης των στόχων.»

«Αντιπαραβάλλω τα αποτελέσματα με τους αρχικούς στόχους.»

«Με αναστοχασμό στον κύριο στόχο επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων.»

«Συγκρίνω τα αποτελέσματα με βάση τους σκοπούς και τους στόχους που έχω θέσει στην αρχή, κατά τον σχεδιασμό του Προγράμματος.»

Ακόλουθα, η παρουσίαση μέρους του προγράμματος, αποτελεσμάτων ή έκθεση εργασιών στους γονείς και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα είναι για μεγάλο μέρος εκπαιδευτικών τρόπος αξιολόγησης του περιβαλλοντικού προγράμματος που υλοποιήθηκε στην τάξη τους.

«Παρουσίαση στη σχολική κοινότητα, στους γονείς και στους αρμόδιους φορείς.»

«Συνήθως, απλά φύλλα εργασίας για ανατροφοδότηση, ομαδικές δραστηριότητες για την ανάπτυξη και καλλιέργεια της συνεργατικότητας, κατασκευές για έκφραση της δημιουργικότητας.»

«Με κατάλληλο θεατρικό έργο που παίζουν τα παιδιά.»

«Παρουσίαση στους γονείς, γιορτή.»

«Κάποιες φορές μου αρέσει να παρουσιάζουμε στους γονείς μαζί με τα παιδιά τα σημαντικότερα κομμάτια του προγράμματος.»

«Παρουσίαση του προγράμματος και όσο μεγαλύτερη διάχυση σε συναδέλφους, μαθητές και γονείς.»

Ύστερα, πολλοί αξιολογούν με παρατήρηση των μαθητών τους, τόσο κατά τη διάρκεια, όσο και στο τέλος του προγράμματος. Πολύ βασικό κομμάτι αυτού είναι η διαπίστωση αλλαγής στάσης ή/και συμπεριφοράς των μαθητών μετά το πέρας του προγράμματος με βάση τα όσα ασχολήθηκαν σε αυτό, παίρνοντας ανατροφοδότηση και από τους γονείς τους.

«Το συζητάω με συναδέλφους και παίρνω ανατροφοδότηση απ' αυτά και απ' τα σχόλια των γονέων.»

«...Το αποτέλεσμα στην υιοθέτηση μιας νέας συμπεριφοράς των μαθητών και στην εφαρμογή του στη ζωή, π.χ. Σ' ένα πρόγραμμα για την ανακύκλωση να αρχίσουν οι μαθητές να κάνουν ανακύκλωση και στην πράξη.»

«Με την παρατήρηση.»

«Το πρόγραμμα αξιολογείται αρχικά από τους ίδιους τους μαθητές... και, τέλος, από τις γνώσεις που αποκτούν σχετικά με το θέμα.»

«Παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών, κύρια, για να διαπιστώσουμε αν υπάρχει αλλαγή ως προς το θέμα που διαπραγματευόμαστε.»

«Με έρευνα για την τροποποίηση συμπεριφοράς των μαθητών εντός και εκτός του σχολικού χώρου.»

Ένας ακόμη δημοφιλής τρόπος για να αξιολογήσει κανείς ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα είναι τα φύλλα εργασίας ή οι εργασίες με χρήση Νέων Τεχνολογιών. Μέσα σ' αυτά μπορούμε να εντάξουμε και τη ζωγραφική ή τις κατασκευές που δημιουργούνται στα πλαίσια ενός προγράμματος και χρησιμοποιούνται από ορισμένους για την αξιολόγησή του.

«...Μέσω εργασιών στον Η/Υ αξιοποιώντας τις Τ.Π.Ε.»

«Βιωματικές ασκήσεις προσομοίωσης περιπτώσεων, καλλιτεχνικές κατασκευές που περιέχουν κείμενα αξιολόγησης των μαθητών για το πρόγραμμα σε μαθησιακό και σε συναισθηματικό επίπεδο (τύπου κολάζ με χρωματιστά χαρτάκια μεγάλων διαστάσεων).»

«Με φύλλα εργασιών σε μορφή παιχνιδιού.»

«...Με κατασκευές.»

«Ζωγραφική για να εκφράσουν συναισθήματα και θέσεις - στάσεις.»

«Δίνω στους μαθητές μου φυλλάδιο με δύο στοιχεία που τους άρεσε από την εργασία και μια ευχή, δηλαδή κάτι που θα ήθελαν να γίνει. Επίσης η ζωγραφική αποτελεί αξιολόγηση εργασιών.»

«...Με ομαδικές εργασίες, με εικαστικές δημιουργίες.»

Ως τρόπος αξιολόγησης εμφανίζεται συχνά η συζήτηση, κυρίως με τους μαθητές. Όχι, όμως, μόνο μ' αυτούς. Αξιολογείται για το πρόγραμμα η συζήτηση με τους συναδέλφους, με το σχολικό σύμβουλο, καθώς και με τον υπεύθυνο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή σχολικών δραστηριοτήτων, όπως αποκαλείται στην ελληνική περιφέρεια.

« Με κάποια συζήτηση στο τέλος παρουσιάζοντας ερωτήσεις και συζητώντας με τους συμμετέχοντες.»

«Το συζητάω με συναδέλφους... και παίρνω ανατροφοδότηση από τα παιδιά και απ' τα σχόλια των γονέων.»

«Μέσα από συζήτηση και ανατροφοδότηση από ειδικούς στο πεδίο.»

«...Με ομαδική συζήτηση ανάμεσα στους μαθητές ώστε να εκφράσουν τις απόψεις τους για τα προβλήματα που συνάντησαν στη διάρκεια υλοποίησης του περιβαλλοντικού προγράμματος και να εντοπίσουν τα θετικά σημεία λειτουργίας του.»

«...συζήτηση με σχολικό σύμβουλο, καθοδήγηση από τον υπεύθυνο περιβαλλοντικής Αγωγής.»

«...με ανατροφοδότηση από τους γονείς (συζήτηση).»

«Ενημέρωση παρουσία υπευθύνου Π.Ε.»

Σημαντικός τρόπος αξιολόγησης είναι και το πώς εισπράττουν οι μαθητές την όλη διαδικασία υλοποίησης του περιβαλλοντικού προγράμματος.

«Η επιτυχία ενός προγράμματος Π.Ε. που είναι μια καθαρά βιωματική διαδικασία μάθησης έγκειται στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά συμμετέχουν και με το πώς τα ίδια εισπράττουν την όλη διαδικασία...Η χαρά και η διάθεση για συμμετοχή απ' την πλευρά των μαθητών είναι η καλύτερη αξιολόγηση για ένα πρόγραμμα Π.Ε. και συνήθως αυτή εξασφαλίζεται όταν έχει νόημα γι' αυτά...Ακόμα όμως και η αντίθετη περίπτωση είναι ένα είδος αξιολόγησης...πολλές φορές τα εργαλεία αξιολόγησης αποτυγχάνουν γιατί προσδοκούν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα αγνοώντας την δημιουργικότητα του μαθητικού δυναμικού στο σύνολό της.»

«...Το σημαντικότερο όμως για μένα είναι να απολαύσουν οι μαθητές/τριες μου την ενασχόληση με το αντικείμενο, να συνεργαστούν και να αντιληφθούν ότι το περιβάλλον οφείλουν να το προστατεύουν και να ωθούν τους μεγαλύτερους προς αυτή την κατεύθυνση.»

«Παρατηρώ το ενδιαφέρον και την ενεργό συμμετοχή των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος και την εφαρμογή των νέων γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων στην καθημερινότητά τους.»

«Η αξιολόγηση γίνεται απ' τα ίδια τα παιδιά με βάση τις εμπειρίες που αποκόμισαν στη διάρκεια του προγράμματος.»

«...από το ενδιαφέρον και την ανταπόκρισή τους, από την ευαισθητοποίηση των ίδιων αλλά και των οικείων τους σχετικά με το θέμα που έχει επιλεχθεί... και, τέλος, από τις γνώσεις που αποκτούν σχετικά με το θέμα.»

«...Πρακτικά αξιολογώ επίσης το ενδιαφέρον και τη χαρά της συμμετοχής των παιδιών στα προγράμματα που εκπονώ.»

Ως τελευταίος, μα όχι και λιγότερο σημαντικός, τρόπος αξιολόγησης θα αναφερθεί η αξιολόγηση με τη μορφή της αρχικής, διαμορφωτικής και τελικής. Αναφέρεται τελευταία επειδή είναι πιθανό να εμπεριέχει και τους προαναφερθέντες τρόπους. Οι εκπαιδευτικοί, όμως, επέλεξαν να απαντήσουν χρησιμοποιώντας αυτή την ορολογία ως τρόπο αξιολόγησης των προγραμμάτων τους.

«Διαμορφωτική αξιολόγηση. Αναφέρεται στην αξιολόγηση που γίνεται παράλληλα με μια εκπαιδευτική-μαθησιακή διαδικασία και έτσι διευκολύνει τη συνεχή «διαμόρφωση» της διαδικασίας αυτής.»

«Από την αρχική αξιολόγηση (τι γνωρίζω ήδη - τι θέλω να μάθω) θα προγραμματίσουμε την πορεία του προγράμματος και θα ακολουθήσει η διαμορφωτική αξιολόγηση, καθώς θα προχωρά το πρόγραμμα. Στο τέλος θα γίνει η τελική αξιολόγηση με διάφορους τρόπους (παρουσίαση - γιορτή - βιβλίο - φάκελος εργασιών - έκθεση ομαδικών εργασιών κ.λπ.)»

«Η αξιολόγηση έχει διάφορες μορφές. Κυρίως ακολουθείται συνδυασμός μεθόδων αξιολόγησης (διαμορφωτική, τελική κλπ).»

Κλείνοντας, θεωρούμε πως είναι απαραίτητο να σημειώσουμε και κάποιες απαντήσεις, οι οποίες συνδυάζουν πολλούς τρόπους αξιολόγησης.

«Καθορίζω εξαρχής τα σημεία που θα αξιολογηθούν όπως: στόχοι - επιλογή και επίτευξη, μέθοδοι, εργαλεία, πρακτικές, συνέπεια στο χρόνο, ευελιξία, αντιμετώπιση προβλημάτων, συμμετοχή εκπαιδευτικών - γονέων - μαθητών, παρουσίαση αποτελεσμάτων κ.ά. Στη συνέχεια με συζήτηση μεταξύ των συμμετεχόντων αν πρόκειται για μικρής εμβέλειας πρόγραμμα, ή με ένα ερωτηματολόγιο σαν αυτό συγκεντρώνω τις απόψεις των συμμετεχόντων για τα παραπάνω σημεία και εξάγω συμπεράσματα.»

«α) Απαντούν σε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις σχετικές με τις νέες γνώσεις, τη γνώμη τους για σχετικά θέματα και τις προθέσεις τους σε δυνητικές περιπτώσεις, β) Προσωπική παρατήρηση, γ) Ερωτηματολόγιο προς τους γονείς για τις δικές τους παρατηρήσεις, δ) Με δημιουργικές δραστηριότητες, την παραγωγή κειμένων - παρουσιάσεων - ζωγραφιών κ.λπ. και αξιολόγησή τους από εμένα με κειμενικούς δείκτες κ.λπ. ε) Με διάφορες άλλες δραστηριότητες π.χ. debate κ.λπ.»

«Αξιολογείται η μέθοδος, η συμμετοχή, η επίτευξη των γνωστικών στόχων, η υιοθέτηση αξιών και η διάθεση των μαθητών για ανάληψη δράσης.»

«Διάλογος, ερωτηματολόγιο, παρατήρηση, παρουσίαση.»

«Η αξιολόγηση γίνεται :
1. Από ειδικά ερωτηματολόγια που δίνονται στους μαθητές τα οποία αναφέρονται έμμεσα τόσο στην οργάνωση όσο και στα στάδια υλοποίησης ενός προγράμματος καθώς και στο τελικό προϊόν που παρήχθηκε από όλες τις δράσεις του.
2. Σε ειδική συνεδρία τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, ανταλλάσσουν απόψεις και γίνεται καταγραφή.»

«Μέσα από την παρατήρηση, τις επιθυμίες των μαθητών αλλά και τη γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, θέτω τους αρχικούς στόχους

και άξονες του προγράμματος. Με τη διαμορφωτική αξιολόγηση οι αρχικοί στόχοι ενισχύονται ή διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Μικρές έρευνες χρησιμοποιούνται συνήθως ως εργαλεία παρατήρησης της πραγματικότητας του προγράμματος. Η τελική αξιολόγηση γίνεται συνήθως μέσα από την αποτύπωση της αλλαγής συμπεριφοράς όλων μας, όπως αυτή αποτυπώνεται μέσα από κείμενα , ιστορίες, ζωγραφιές, αλλά και μέσα από την θέαση της δράσης της ομάδας.»

«Με παρουσίαση στη σχολική μονάδα, την τοπική κοινωνία, την εφαρμογή βιωματικών δράσεων με τους μαθητές για να αξιολογηθεί κατά πόσο και πώς επηρεάστηκαν από το όλο πρόγραμμα, με τη δημιουργία έργων τα οποία οι ίδιοι οι μαθητές κάθε φορά αποφασίζουν (αφίσα, τραγούδι, θέατρο, δράση κοινωνική κ.λπ.), με την παροχή ελευθερίας στους μαθητές να σκεφτούν δράσεις και να τις πραγματοποιούν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Η αξιολόγηση, δηλαδή, γίνεται καθ' όλη τη διάρκεια της υλοποίησης του Π.Π. Αν τα παιδιά το ζουν τότε πάμε καλά, αν τα παιδιά βαριούνται, τότε πρέπει να αλλάξουν ρότα, με τη βοήθεια και τη στήριξη μου σε ό, τι χρειαστούν.»

5.5 Σύνοψη των αποτελεσμάτων της έρευνας - Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα της μελέτης είναι ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων που εκπονούνται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, που τίθενται στα επιμέρους υποερωτήματα.

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών τα οποία εξετάστηκαν σε σχέση με τις απαντήσεις τους σε κάποιες συγκεκριμένες προτάσεις σχετικά με την αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων (βλ. Παράρτημα Ι) είναι το φύλο, η ηλικία, η σχέση εργασίας, τα έτη υπηρεσίας, ο τόπος κατοικίας, η ειδικότητα, η φοίτηση σε Παιδαγωγική Ακαδημία, σε πρόγραμμα εξομοίωσης ή σε πανεπιστημιακό τμήμα, η φοίτηση σε μεταπτυχιακό ή σε άλλες σχολές Α.Ε.Ι, Τ.Ε.Ι. ή Μαράσλειο γενικής ή ειδικής αγωγής, τα έτη ενασχόλησης με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ο

αριθμός προγραμμάτων που έχουν εκπονήσει και η επιμόρφωση σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Επιχειρώντας, λοιπόν, να απαντήσουμε στο πρώτο ερευνητικό υποερώτημα, για το αν διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο τους, το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι δε διαφοροποιούνται, διότι δεν παρουσιάζεται βαθμός συμφωνίας σε καμιά από τις προτάσεις με τις οποίες συσχετίστηκε ο παράγοντας, εκτός από μία («Η αξιολόγηση είναι απαραίτητο στάδιο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας.»).

Ακόλουθα, όσον αφορά το δεύτερο, για τη διαφοροποίηση των αντιλήψεων σχετικά με την ηλικία των ερωτηθέντων, συμπεραίνουμε ότι οι ερωτηθέντες δεν επηρεάζονται καθόλου από την ηλικία τους, καθώς καμία πρόταση δε βρίσκει συμφωνία σε σχέση με αυτόν το δημογραφικό παράγοντα.

Παρομοίως, τα ίδια αποτελέσματα αναφέρονται και στο δημογραφικό παράγοντα σχέση εργασίας. Δε βρέθηκε βαθμός συμφωνίας με καμία από τις προτάσεις.

Περνώντας στο επόμενο υποερώτημα, για το αν διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σχετικά με τα έτη υπηρεσίας τους, συμπεραίνουμε ότι δε διαφοροποιούνται σημαντικά, διότι από τις 12 προτάσεις με τις οποίες συσχετίστηκαν, μόνο με δύο βρέθηκε βαθμός συμφωνίας στατιστικά σημαντικός («Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμβολή του σχολικού συμβούλου.» και «Η αξιολόγηση στα προγράμματα Π.Ε. στοχεύει αποκλειστικά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.»)

Έπειτα, και ο τόπος κατοικίας φάνηκε ότι δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος μας, επειδή μόνο σε μία πρόταση προέκυψε βαθμός συμφωνίας που ήταν στατιστικά σημαντικός («Είναι δύσκολο να κατασκευαστούν αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία αξιολόγησης ενός προγράμματος Π.Ε. από τους εκπαιδευτικούς.»).

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον παράγοντα της ειδικότητας, δε διαφαίνεται να διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, γιατί, εξαιρουμένων δύο εκ των δώδεκα προτάσεων που συσχετίστηκαν, δε βρέθηκε βαθμός συμφωνίας (οι δύο προτάσεις ήταν: «Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη κατά την υλοποίηση ενός

προγράμματος Π.Ε.» και «Είναι δύσκολο να κατασκευαστούν αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία αξιολόγησης ενός προγράμματος Π.Ε. από τους εκπαιδευτικούς.»)

Ακόλουθα, συμπεραίνουμε ότι ούτε ο παράγοντας φοίτησης σε Παιδαγωγική Ακαδημία (με ή χωρίς εξομοίωση) ή πανεπιστημιακό τμήμα διαφοροποιεί τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το βασικό μας ερώτημα. Πάλι σε δύο προτάσεις μόνο βρέθηκε βαθμός συμφωνίας στατιστικά σημαντικός στη συσχέτισή τους («Η αξιολόγηση είναι απαραίτητο στάδιο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας.» και «Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμβολή ειδικών επιστημόνων.»)

Στο υποερώτημα, αν υπάρχει διαφοροποίηση σε σχέση με το αν έχουν οι ερωτώμενοι φοιτήσει σε άλλες σχολές, εκτός από τη βασική τους ή στο Μαράσλειο διδασκαλείο, βρίσκουμε πάλι αρνητικά αποτελέσματα. Δεν υπάρχει βαθμός συμφωνίας, παρά μόνο σε μία πρόταση από τις συσχετιζόμενες με τον παράγοντα («Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμμετοχή του συλλόγου γονέων.»).

Προχωρώντας στο βαθμό διαφοροποίησης των αντιλήψεων για την αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων και του δημογραφικού παράγοντα έτη ενασχόλησης με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, εξάγεται το συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει, διότι δε βρέθηκε βαθμός συμφωνίας με καμία πρόταση του ερωτηματολογίου.

Στο προτελευταίο υποερώτημα, που αφορά τον παράγοντα του αριθμού των περιβαλλοντικών προγραμμάτων που έχουν υλοποιήσει οι εκπαιδευτικοί, για άλλη μια φορά δεν εμφανίζεται διαφοροποίηση σε σχέση με τις αντιλήψεις τους, διότι μόνο σε δύο προτάσεις βλέπουμε στατιστικά σημαντικό βαθμό συμφωνίας («Η αξιολόγηση στα προγράμματα Π.Ε. στοχεύει αποκλειστικά στη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος.» και «Είναι δύσκολο να κατασκευαστούν αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία αξιολόγησης ενός προγράμματος Π.Ε. από τους εκπαιδευτικούς.»)

Ολοκληρώνοντας, σε ό, τι αφορά τη διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων και την επιμόρφωση τους σε θέματα που άπτονται της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, για άλλη μια φορά δεν υπάρχει βαθμός συμφωνίας με καμία από τις προτάσεις. Συνεπώς,

δε διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις τους εξαιτίας αυτού του δημογραφικού παράγοντα.

Στο τέλος του ερωτηματολογίου υπήρχαν και δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ώστε να εκφραστούν ακόμη πιο αναλυτικά οι αντιλήψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα μας.

Η πρώτη αφορούσε το αν εφαρμόζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αξιολόγηση των προγραμμάτων που υλοποιούν στην εκάστοτε τάξη τους. Οι περισσότεροι απάντησαν θετικά και το αιτιολόγησαν με διάφορους λόγους. Αναφέρθηκαν σε επίτευξη στόχων, εντοπισμό παραλείψεων, δυσκολιών και λαθών με σκοπό τη βελτίωση και ανατροφοδότηση προγραμμάτων και εκπαιδευτικών, στην αξιολόγηση ως στοιχείο ολοκλήρωσης του προγράμματος και βοηθητικό στοιχείο για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ελέγξει, θα λέγαμε, το βαθμό κατανόησης των νέων σκέψεων και συμπεριφορών των μαθητών, στην προσπάθεια των παιδιών και έκφραση της γνώμης τους και αρκετές φορές σε συνδυασμό κάποιων από τα παραπάνω.

Ένα ποσοστό της τάξεως του 25% περίπου απάντησε αρνητικά, αναφέροντας την έλλειψη του χρόνου, της αναγκαιότητας αξιολόγησης, των κατάλληλων εργαλείων για αυτή τη διαδικασία, καθώς και της ανεπισημότητας του ζητήματος.

Η δεύτερη ανοιχτού τύπου ερώτηση αφορά τους εκπαιδευτικούς εκείνους που απάντησαν θετικά στην προηγούμενη, δηλαδή το μεγαλύτερο μέρος του δείγματός μας. Αναφέρεται στην περιγραφή, με λίγα λόγια, του τρόπου με τον οποίο αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τα περιβαλλοντικά προγράμματα που εκπονούν. Οι εκπαιδευτικοί έκαναν αναφορά σε ερωτηματολόγια, αντιπαραβολή αρχικών στόχων και τελικών αποτελεσμάτων, φύλλα εργασίας, ενασχόληση με Νέες τεχνολογίες, ζωγραφική ή κατασκευές και παρουσίαση τους στους γονείς και γενικότερα στη σχολική κοινότητα, παρατήρηση των μαθητών και διαπίστωση αλλαγών στις στάσεις και συμπεριφορές τους, συζήτηση μαζί τους για την όλη διαδικασία και, επιπλέον, συζήτηση με συναδέλφους, τον/τη σχολικό/κή σύμβουλο και τον/την υπεύθυνο/νη περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή σχολικών δραστηριοτήτων. Τέλος, υπήρξαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναφέρθηκαν σε αρχική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση και ένας αρκετά μεγάλος αριθμός που συνδύασε κάποια από τα παραπάνω.

Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα - Συμβολή της έρευνας στον επιστημονικό διάλογο

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει, αρχικά, το θέμα της αξιολόγησης των περιβαλλοντικών προγραμμάτων που εκπονούνται στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Έπειτα, προχωρά στις προσωπικές αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στη διαδικασία της υλοποίησης των προγραμμάτων αυτών ως αρωγοί, κυρίως, των περιβαλλοντικών ομάδων των σχολείων τους. Τέλος, συσχετίζει τις αντιλήψεις αυτές με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών του δείγματός μας για να εξετάσουμε αν αυτές διαφοροποιούνται αναλογικά με αυτά.

Από την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων και τη συσχέτιση των δεδομένων μεταξύ τους, εξαγάγαμε κάποια συμπεράσματα. Αυτά είναι ότι η επιρροή των δημογραφικών παραγόντων και η διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με αυτούς είναι από ελάχιστη έως μηδενική. Οι αντιλήψεις που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός είναι προσωπικές του και δε σχετίζονται με τα δημογραφικά του στοιχεία.

Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μέσα στη σχολική τους τάξη εφαρμόζουν αξιολόγηση σ' αυτά. Μάλιστα, μας περιέγραψαν τον τρόπο που το κάνουν και οι απαντήσεις τους είχαν πολύ μεγάλο εύρος, αλλά και ενδιαφέρον.

Κάθε έρευνα που προτείνεται, λοιπόν, οφείλει να συμβάλει όσο το δυνατόν περισσότερο στον επιστημονικό διάλογο για την έρευνα και πράξη της Π.Ε. Μέσω αυτής φάνηκαν τυχόν ελλείψεις, δυσκολίες ή/και απορίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο μείζον θέμα της αξιολόγησης των προγραμμάτων Π.Ε. τα οποία υλοποιούν είτε ως συντονιστές είτε ως συμμετέχοντες.

Ακόλουθα, αξιοποιώντας τα συμπεράσματα που προέκυψαν κατάλληλα, είναι δυνατό να γίνουν κάποιες βελτιώσεις σε ό, τι αφορά το σχεδιασμό των περιβαλλοντικών προγραμμάτων και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σ' αυτό. Μπορούμε να προτείνουμε ιδέες για να γίνει η άρση αυτών των εμποδίων που, πιθανόν, αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Είναι, σίγουρα, ο βασικός λόγος για τον οποίο δε διενεργούν, τις περισσότερες φορές τουλάχιστον, τελική αξιολόγηση των προγραμμάτων Π.Ε. με τα οποία ασχολούνται, αν και πρόκειται για ένα σημαντικό στάδιο του προγράμματος. Με την αξιολόγηση είναι δυνατό να διαφανούν τυχόν

αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών και το αν αποκόμισαν κάποιες γνώσεις από το πρόγραμμα.

Ένα προτεινόμενο σχέδιο ώστε να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί είναι η διοργάνωση κατάλληλων επιμορφωτικών σεμιναρίων ή/και ημερίδων. Αυτά, όμως, θα είναι βασισμένα πάνω στα αποτελέσματα και συμπεράσματα της έρευνας, ώστε να στοχεύουν ακριβώς εκεί που υπάρχει ανάγκη και κενό επιμόρφωσης. Σ' αυτά μπορούν να λάβουν μέρος οι εκπαιδευτικοί, ώστε να ασκηθούν στο θέμα της αξιολόγησης των περιβαλλοντικών προγραμμάτων τα οποία υλοποιούνται από εκπαιδευτικούς και περιβαλλοντικές ομάδες μαθητών. Αυτή η επιμόρφωση θα ήταν χρήσιμο να απαρτίζεται από θεωρία και πρακτική άσκηση και στα τρία βασικά στάδια της αξιολόγησης: αρχική, διαμορφωτική και τελική ή και σε άλλες φόρμες και μορφές αξιολόγησης, σύμφωνα με άλλα μοντέλα.

Μ' αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί θα οικοδομούσαν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να βελτιώσουν το σχεδιασμό των προγραμμάτων Π.Ε., ώστε να περιλαμβάνεται και η αξιολόγησή τους. Έτσι, θα μπορούσαν να διαπιστώσουν σε ποιο βαθμό απέκτησαν οι μαθητές τις γνώσεις και τις συμπεριφορές στις οποίες αποσκοπούσαν με το πρόγραμμα και τι θα πρέπει να αλλάξουν ή να διαφοροποιήσουν σε επόμενη επιλογή του ίδιου ή παρόμοιου προγράμματος. Αυτό θα συμβάλλει σημαντικά στην καλύτερη εφαρμογή των περιβαλλοντικών προγραμμάτων στα σχολεία που έχουν σκοπό την οικοδόμηση φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών στους μαθητές και αυριανούς ενεργούς πολίτες. Επιπλέον, θα δώσει ώθηση για την καταλληλότερη αξιοποίηση και ενσωμάτωση της Π.Ε. στη διδακτική πράξη, όχι σαν μάθημα διδασκόμενο και αξιολογούμενο σαν τα άλλα, αλλά με κατεύθυνση και στόχο προς την Εκπαίδευση για την Αειφορία, η οποία θα διαπνέει όλα τα μαθήματα διαθεματικά.

Βέβαια, θα πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι οι προσωπικές θεωρίες, απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δε διεκδικούν «το χαρακτήρα της οριστικής και αδιαμφισβήτητης αλήθειας, αλλά παραμένει αντικείμενο συνεχούς προβληματισμού, επανεξέτασης και επαναπροσδιορισμού τόσο του περιεχομένου της, όσο και του τρόπου ανάλυσης των καταστάσεων» (Ματσαγγούρας, 1999, σ. 382). Γιατί υπάρχει η πιθανότητα να οφείλονται σε έλλειψη κινήτρων ή ενδιαφέροντος. Επομένως, σε μια τέτοια περίπτωση είναι άλλοι οι λόγοι οι οποίοι ωθούν τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς να μην αξιολογούν. Αυτό, όμως, θεωρώ ότι γίνεται φανερό μέσω των απαντήσεων στις ανοιχτές ερωτήσεις και γίνεται αποφυγή εξαγωγής

λανθασμένων συμπερασμάτων εξαιτίας αυτού του μέρους του δείγματος για το οποίο, ενδεχομένως, ισχύει.

Εν κατακλείδι, με τη δυνατότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της έρευνας, φαίνεται ότι η γνώση των προσωπικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση στην Π.Ε. μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στη σύνδεση και αμοιβαία τροφοδότηση της εκπαιδευτικής θεωρίας και της πράξης στο πεδίο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ή, με τον πιο σύγχρονο και, ενδεχομένως, σωστότερο πλέον όρο, της Εκπαίδευσης για ην Αειφόρο Ανάπτυξη.

Παράρτημα Ι

Ερωτηματολόγιο

Αγαπητοί συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» με κατεύθυνση «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη», πραγματοποιώ έρευνα με θέμα «Η αξιολόγηση των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εφαρμογή της». Θα ήθελα να ζητήσω τη βοήθειά σας στην προσπάθειά μου αυτή γιατί, χωρίς τη συμβολή σας, η έρευνα και, συνεπώς, η εργασία δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί. Το ερωτηματολόγιο στοχεύει στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις απόψεις, στάσεις, σκέψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Για να έχουν εγκυρότητα και αξιοπιστία τα συμπεράσματα που θα προκύψουν, σας παρακαλώ να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια και ακρίβεια. Το ερωτηματολόγιο είναι εμπιστευτικό και ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση. Σας ευχαριστώ για τον πολύτιμο χρόνο που θα αφιερώσετε για να το συμπληρώσετε.

Με εκτίμηση

Αναστασία Ηλιάδη

1.Φύλο *

- ○ 1. Άντρας
- ○ 2. Γυναίκα

2. Ηλικία *

- ○ 1. Κάτω από 30 ετών
- ○ 2. 31- 45 ετών
- ○ 3. 46-60

3.Σχέση εργασίας *

- ○ 1. Αναπληρωτής
- ○ 2. Μόνιμος

- ○ 3. Ωρομίσθιος

4.Έτη υπηρεσίας *

- ○ 1. 0-5 έτη
- ○ 2. 6--10 έτη
- ○ 3. 11-15 έτη
- ○ 4. 16-20 έτη
- ○ 5.πάνω από 20 έτη

5.Τόπος κατοικίας *

- ○ 1. Αστικός(πόλη)
- ○ 2. Ημιαστικός(κωμόπολη)
- ○ 3. Αγροτικός (αγροτική περιοχή)

6.Ειδικότητα (π.χ. Δάσκαλος, Π.Ε. 70) *

7.Πτυχίο *

- ○ 1. Ακαδημία
- ○ 2. Εξομοίωση
- ○ 3. Π.Τ.Δ.Ε.
- ○ 4. Α.Ε.Ι.

8. Άλλες σπουδές

- ○ 1. Μεταπτυχιακό
- ○ 2. Μεταπτυχιακό στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
- ○ 3. Διδακτορικό
- ○ 4. Διδακτορικό στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
- ○ 5. Άλλο πτυχίο : α) Α.Ε.Ι
- ○ β) Τ.Ε.Ι.
- ○ 6. Μαράσλειος : α) Γενική αγωγή
- ○ β) Ειδική αγωγή

9. Έτη ενασχόλησης με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (συνολικά) *

- ○ 1. 1 - 2 έτη
- ○ 2. 3 - 5 έτη
- ○ 3. πάνω από 5

10. Αριθμός προγραμμάτων που έχετε εκπονήσει συνολικά *

- ○ 1. 1 - 2 προγράμματα
- ○ 2. 3 - 4 προγράμματα
- ○ 3. πάνω από 4 προγράμματα

11. Επιμόρφωση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση *

- ○ 1. Ναι
- ○ 2. Όχι

12. Αν ναι, από ποιον;

13. Στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που υλοποιείτε συνήθως συνεργάζεστε με τον/την υπεύθυνο/νη Π.Ε.; *

- ○ 1. Ναι
- ○ 2. Όχι

14. Η αξιολόγηση είναι απαραίτητο στάδιο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας . *

1.Συμφωνώ απόλυτα, 2.Συμφωνώ, 3.Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4.Διαφωνώ, 5.Διαφωνώ απόλυτα

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

15. Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος Π.Ε. *

1.Συμφωνώ απόλυτα, 2.Συμφωνώ, 3.Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4.Διαφωνώ, 5.Διαφωνώ απόλυτα

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

16. Η αξιολόγηση περιλαμβάνεται στον αρχικό σχεδιασμό ενός περιβαλλοντικού προγράμματος. *

1.Συμφωνώ απόλυτα, 2.Συμφωνώ, 3.Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4.Διαφωνώ, 5.Διαφωνώ απόλυτα

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

17. Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος περιλαμβάνει την επίτευξη των στόχων (γνωστικών/μαθησιακών, ψυχοκινητικών και συναισθηματικών) του προγράμματος . *

1.Συμφωνώ απόλυτα, 2.Συμφωνώ, 3.Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4.Διαφωνώ, 5.Διαφωνώ απόλυτα

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

18. Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος μπορεί να αντικατασταθεί από την παρουσίασή του στους γονείς *

1.Συμφωνώ απόλυτα, 2.Συμφωνώ, 3.Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4.Διαφωνώ, 5.Διαφωνώ απόλυτα

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

19. Η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος μπορεί να αντικατασταθεί από την παρουσίασή του στη σχολική κοινότητα. *

1.Συμφωνώ απόλυτα, 2.Συμφωνώ, 3.Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4.Διαφωνώ, 5.Διαφωνώ απόλυτα

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

20.Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμμετοχή του συλλόγου γονέων. *

1.Συμφωνώ απόλυτα, 2.Συμφωνώ, 3.Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4.Διαφωνώ, 5.Διαφωνώ απόλυτα

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

21.Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμβολή ειδικών επιστημόνων *

1.Συμφωνώ απόλυτα, 2.Συμφωνώ, 3.Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4.Διαφωνώ, 5.Διαφωνώ απόλυτα

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

22. Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Π.Ε. είναι απαραίτητη και η συμβολή του σχολικού συμβούλου *

1.Συμφωνώ απόλυτα, 2.Συμφωνώ, 3.Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4.Διαφωνώ, 5.Διαφωνώ απόλυτα

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

23. Η αξιολόγηση στα προγράμματα Π.Ε. στοχεύει αποκλειστικά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων *

1.Συμφωνώ απόλυτα, 2.Συμφωνώ, 3.Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4.Διαφωνώ, 5.Διαφωνώ απόλυτα

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

24. Η αξιολόγηση στα προγράμματα Π.Ε. στοχεύει αποκλειστικά στη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος. *

1.Συμφωνώ απόλυτα, 2.Συμφωνώ, 3.Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4.Διαφωνώ, 5.Διαφωνώ απόλυτα

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

25. Είναι δύσκολο να κατασκευαστούν αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία αξιολόγησης ενός προγράμματος Π.Ε. από τους εκπαιδευτικούς. *

1.Συμφωνώ απόλυτα, 2.Συμφωνώ, 3.Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4.Διαφωνώ, 5.Διαφωνώ απόλυτα

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

26.Εσείς εφαρμόζετε αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων που εκπονείτε; *

Ναι ή όχι και γιατί;

27. Αν εφαρμόζετε αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων που εκπονείτε, περιγράψτε με λίγα λόγια με ποιον τρόπο.

Παράρτημα ΙΙ

1. Φύλο

Πίνακας 25

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,029

Πίνακας 26

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,389

Πίνακας 27

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,144

Πίνακας 28

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,061

Πίνακας 29

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,736

Πίνακας 30

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,967

Πίνακας 31

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,175

Πίνακας 32

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,995

Πίνακας 33

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,646

Πίνακας 34

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,247

Πίνακας 35

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,992

Πίνακας 36

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,860

2. Ηλικία

Πίνακας 37

Anova

	Sig.
Πρόταση 14	,295
Πρόταση 15	,484
Πρόταση 16	,327
Πρόταση 17	,547
Πρόταση 18	,341
Πρόταση 19	,499
Πρόταση 20	,103
Πρόταση 21	,676
Πρόταση 22	,977
Πρόταση 23	,169
Πρόταση 24	,828
Πρόταση 25	,419

3. Σχέση εργασίας

Πίνακας 38

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,281

Πίνακας 39

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,445

Πίνακας 40

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,458

Πίνακας 41

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,512

Πίνακας 42

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,982

Πίνακας 43

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,857

Πίνακας 44

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,140

Πίνακας 45

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,871

Πίνακας 46

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,645

Πίνακας 47

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,655

Πίνακας 48

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,451

Πίνακας 49

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,764

4. Έτη υπηρεσίας

Πίνακας 50

Anova

	Sig.
Πρόταση 14	,057
Πρόταση 15	,362
Πρόταση 16	,178
Πρόταση 17	,162
Πρόταση 18	,328
Πρόταση 19	,457
Πρόταση 20	,505
Πρόταση 21	,427
Πρόταση 22	,003
Πρόταση 23	,035
Πρόταση 24	,131
Πρόταση 25	,267

5. Τόπος κατοικίας

Πίνακας 51

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,305

Πίνακας 52

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,946

Πίνακας 53

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,960

Πίνακας 54

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,952

Πίνακας 55

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,938

Πίνακας 56

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,870

Πίνακας 57

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,835

Πίνακας 58

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,439

Πίνακας 59

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,591

Πίνακας 60

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,144

Πίνακας 61

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,796

Πίνακας 62

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,020

6. Ειδικότητα

Πίνακας 63

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,209

Πίνακας 64

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,030

Πίνακας 65

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,055

Πίνακας 66

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,503

Πίνακας 67

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,107

Πίνακας 68

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,145

Πίνακας 69

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,057

Πίνακας 70

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,610

Πίνακας 71

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,651

Πίνακας 72

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,268

Πίνακας 73

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,593

Πίνακας 74

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,013

7. Πτυχίο

Πίνακας 75

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,020

Πίνακας 76

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,076

Πίνακας 77

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,247

Πίνακας 78

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,256

Πίνακας 79

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,707

Πίνακας 80

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,521

Πίνακας 81

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,054

Πίνακας 82

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,024

Πίνακας 83

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,315

Πίνακας 84

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,197

Πίνακας 85

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,169

Πίνακας 86

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,314

8. Άλλες σπουδές

Πίνακας 87

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,980

Πίνακας 88

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,998

Πίνακας 89

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,976

Πίνακας 90

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,934

Πίνακας 91

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,180

Πίνακας 92

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,554

Πίνακας 93

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,003

Πίνακας 94

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,531

Πίνακας 95

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,349

Πίνακας 96

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,129

Πίνακας 97

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,638

Πίνακας 98

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,791

9. Έτη ενασχόλησης με την Περιβαλλοντική εκπαίδευση

Πίνακας 99

Anova

	Sig.
Πρόταση 14	,153
Πρόταση 15	,239
Πρόταση 16	,901
Πρόταση 17	,392
Πρόταση 18	,410
Πρόταση 19	,310
Πρόταση 20	,396
Πρόταση 21	,109
Πρόταση 22	,811
Πρόταση 23	,257
Πρόταση 24	,078
Πρόταση 25	,343

10.Αριθμός προγραμμάτων

Πίνακας 100

Anova

	Sig.
Πρόταση 14	,256
Πρόταση 15	,415
Πρόταση 16	,531
Πρόταση 17	,772
Πρόταση 18	,214
Πρόταση 19	,150
Πρόταση 20	,380
Πρόταση 21	,402
Πρόταση 22	,603

Πρόταση 23	,263
Πρόταση 24	,025
Πρόταση 25	,014

11. Επιμόρφωση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Πίνακας 101

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,222

Πίνακας 102

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,395

Πίνακας 103

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,658

Πίνακας 104

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,243

Πίνακας 105

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,283

Πίνακας 106

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,441

Πίνακας 107

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,065

Πίνακας 108

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,935

Πίνακας 109

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,671

Πίνακας 110

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,191

Πίνακας 111

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,079

Πίνακας 112

	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,405

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ι. Ελληνόγλωσσες

Βαλσαμάκη - Ράλλη, Η. (1979). *Η εξέταση και βαθμολογία του μαθητή.* Αθήνα.

Βάμβουκας, Μ.(1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και μεθοδολογία.* 5η έκδ. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βεργίδης, Δ. (2001). «Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων.» Στο Μπαγάκης, Γ.(επιμ.) *Εμπειρίες και σκέψεις εκπαιδευτικών για τα προαιρετικά προγράμματα (Πολιτιστικά, Περιβαλλοντικά, Comenius, Κινητικότητα).* Αθήνα : ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, σελ.430 - 439.

Βέρδης, Α. (2014). Υποστηρικτικό υλικό διαλέξεων του μαθήματος : Εκπαιδευτική αξιολόγηση.

Bonniol, J. & Vial, M. (2007). *Τα μοντέλα της αξιολόγησης : θεμελιώδη κείμενα με ερμηνευτικά σχόλια.* Αθήνα : Μεταίχμιο.

Γαλιώτος, Κ.(2013). *Ιστορική αναδρομή των Παγκόσμιων Διασκέψεων του Ο.Η.Ε. για την Κλιματική Αλλαγή μέχρι την Ντόχα το Δεκέμβρη του 2012.* Αναδύθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2016 από : http://www.arcadiaportal.gr/news/istoriki-anadromi-ton-pagkosmion-diaskepseon-tou-oie-gia-tin-klimatiki-allagi-mexri-tin-ntoxa-d

Γεροντέλη,Α. & Μιχαηλίδου,Ε. (2012). *Διάσκεψη Κορυφής Rio+20 (UNCSD) «Το μέλλον που θέλουμε» (The future we want) Μετά είκοσι έτη.* Αθήνα: Ε.Μ.Π.

Γεωργαντάς, Γ. (2009). *«Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών προγραμμάτων : Η περίπτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης»* Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Σχολή Ανθρωπιστικών επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Π.Μ.Σ. «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.

Γεωργόπουλος, Α. (2002). *Περιβαλλοντική Ηθική*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Γεωργόπουλος, Α. & Λιθοξοΐδου, Λ. (2006). «Αναζητώντας ένα μοντέλο αξιολόγησης για την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία». Στο : Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλάρη, Ε. (Επιμ.) *Η*

αξιολόγηση στην εκπαίδευση : Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση 71 κείμενα για την αξιολόγηση. Θεσσαλονίκη, εκδ. Αδελφών Κυριακίδη.

Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007).*Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο

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

_____. (1999). «Μια Προσέγγιση της Αξιολόγησης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Πλαίσιο του Ερμηνευτικού Επιστημολογικού Παραδείγματος: Αναζήτηση Θεωρητικής Βάσης και Παρουσίαση Εμπειρικής Διερεύνησης ». Ανακοίνωση στο 1ο *Πανελλήνιο Συνέδριο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα, 8 - 10 Οκτωβρίου 1999.

Demunter, P.(2001). «Η αξιολόγηση : Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση», στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου.* Αθήνα : Μεταίχμιο.

Δημητρίου, Α. (2005). «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για περιβαλλοντικά ζητήματα». Στο Καΐλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε., Δημητρίου, Α., Ξανθάκου, Γ., Αναστασάτος, Ν. (επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ερευνητικά δεδομένα και εκπαιδευτικός σχεδιασμός.* Αθήνα : Ατραπός

_____ (2014). Υποστηρικτικό υλικό διαλέξεων του μαθήματος : Πρακτική Άσκηση στο Σχεδιασμό Προγραμμάτων & Ανάπτυξη Εκπ/κού Υλικού.

_____ (2016). Υποστηρικτικό υλικό διαλέξεων μαθήματος. Αναδύθηκε στις 16 Δεκεμβρίου από : https://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/ALEX04123/2_ISTORIA_PE.pdf

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

_____.(2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου Μέρος 1ο (5η έκδοση ανανεωμένη)* Αθήνα: Γρηγόρης

Δίτσιου, Μ. (2002). «Αξιολόγηση του προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης "Πρώτη γνωριμία με τους φυσικούς πόρους: Από την παραγωγή στην κατανάλωση"». Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής - Ψυχολογίας. Τμήμα Παιδαγωγικής. Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.

_____(2003). «Ο ρόλος της αξιολόγησης στο σχεδιασμό και στην παραγωγή παιδαγωγικού υλικού για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση». Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συμπόσιο *«Σχεδιασμός και Παραγωγή Παιδαγωγικού Υλικού για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση»*, Πειραιάς, 21- 23 Φεβρουαρίου 2003, Εκδ. Λιβάνη.

Econews (2006). *Ο Επίτροπος κ. Δήμας συμμετέχει στις διασκέψεις για το περιβάλλον με στόχο την προώθηση των θεμάτων της ημερήσιας διάταξης για την παγκόσμια αειφορία.* Ανακτήθηκε στις 21 Δεκεμβρίου 2016 από : http://www.econews.gr/2006/02/03/promotion-of-issues-about-global-sustainability/

Ζυγούρη, Ε. (2005). *Αξιολόγηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα : τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός

ISAAT - International Study Association on Teacher Thinking (2017). Ανακτήθηκε στις 13 Φεβρουαρίου 2017 από : www.isatt.net

Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο* (μτφρ. Κ. Τζαννόνε-Τζώρτζη). Αθήνα: τυπωθήτω –Γιώργος Δαρδανός.

Καραγιώργη Γ., Στυλιανού, Α., Γεωργιάδης, Π. (2013). *Αξιολόγηση προγραμμάτων. Θεωρητικό πλαίσιο και διαδικασίες.* ΚΕΕΑ. Ανακτήθηκε στις 30 Δεκεμβρίου 2015 από : http://www.pi.ac.cy/pi/files/keea/Research_Evaluation/Research_Evaluation_Background.pdf

Καραλής, Θ., 1999. *Τυπολογίες και Μοντέλα Αξιολόγησης : Εκπαίδευση Ενηλίκων , Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων.* Πάτρα : Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Κασσωτάκης, Μ. (1981). *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.* Αθήνα : Γρηγόρης

Κατσακιώρη, Μ., Φλογαΐτη, Ε., Παπαδημητρίου, Β. (συντονίστριες) (2008). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα - Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.). Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων - Υγροτόπων. Θεσσαλονίκη Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας - Ε.Κ.Β.Υ.* Ανακτήθηκε στις 21 Φεβρουαρίου από : http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=170&bitstream=170_01#page/1/mode/1up

Κατσαρού, Ε. - Δεδούλη, Μ. (2008).*Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης.* Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Καψάλης, Α. (1998). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο.* Αθήνα : Gutenberg.

Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας(Κ.Ε.Ε.) (2013). *Εκπαίδευση για την Αειφορία.* Ανακτήθηκε στις 19 Δεκεμβρίου 2016 από : http://grperivgath.canalblog.com/archives/2013/11/12/28418497.html

Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κούσουλας, Γ., Κοσμίδης, Π., Σχίζα, Κ.(2001). «Προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.» Στο Μπαγάκης, Γ.(επιμ.) *Εμπειρίες και σκέψεις εκπαιδευτικών για τα προαιρετικά προγράμματα (Πολιτιστικά, Περιβαλλοντικά, Comenius, Κινητικότητα).* Αθήνα : ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, σελ.41 - 53.

Κυπρίζογλου, Φ. (2014). *«Το Δικαίωμα στην Αειφορία ως Ανθρώπινο Δικαίωμα»* Μεταπτυχιακή μελέτη. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική.* Αθήνα: Gutenberg

Λάμνιας, Κ. (1997). *Η αξιολόγηση του μαθητή : ανάδειξη διαφοροποιημένων σημασιοδοτήσεων της έννοιας,* Παιδαγωγική επιθεώρηση, 26, 7 - 35.

Λιαράκου, Γ. (2006). Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο *"Ιστορικές Διαστάσεις του Περιβάλλοντος στην Ελλάδα"*, CURAP/CNRS, ΚΕΜΕΠΕ/ΤΕΑΠΗ, ΕΣΕΗ, 14 - 15 Απριλίου, Αθήνα

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

Ματσαγγούρας, Η.(1998). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας* (4η έκδοση). Αθήνα : Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η.(1999). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Τόμ. Α΄: Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-Κριτικής Ανάλυσης.* Αθήνα : Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη.* Αθήνα : Gutenberg.

Μαυρικάκη, Ε. (2002). Το πρόβλημα της αξιολόγησης των σχολικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Μοντέλα, διαδικασίες αξιολόγησης και προτάσεις. Στο : Γ.Δ. Καψάλης & Α.Ν. Κατσίκης (επιμ.) Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου *«Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»,* τ. Β', (σσ. 144 - 155). Ιωάννινα : Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

McKee, A. (2001). « Επανεξετάζοντας τη δημοκρατική αξιολόγηση», στο : Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου,* Αθήνα, Μεταίχμιο.

Μπράιλας, Α. (2016). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Μοντέλα Εκπαιδευτικής αξιολόγησης.* Ανακτήθηκε στις 18 Μαρτίου 2017 από : file:///C:/Users/user/Desktop/%CE%9C%CF%80%CF%81%CE%B1%CE%B9%CE%BB%CE%B1%CF%82.pdf

Παπάνα, Α. (2017) Σημειώσεις για το μάθημα Εργαστήριο στατιστικής Στατιστικό πακέτο S.P.S.S.,Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΚΑΤΕΡΙΝΗΣ Τμήμα Τυποποίησης και Διακίνησης Προϊόντων (Logistics) Ανακτήθηκε στις 2 Μαρτίου 2017 από : http://users.auth.gr/agpapana/SPSS

Παπαναστασίου, Κ. (1996) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Λευκωσία: Theopress Ltd.

Περδίκης, Γ. (1994). Τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε γυμνάσια-λύκεια του νομού Πιερίας – κριτική παρουσίαση και μία ενδεικτική περίπτωση. *Η λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 7, 19-21.

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ., & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών*. Αθήνα: www.kallipos.gr

Σιάρδος, Γ. (1997). *Μεθοδολογία αγροτικής κοινωνιολογικής έρευνας.* Θεσσαλονίκη : Εκδόσεις Ζήτη.

Σκαναβή, Κ. (2004). *Περιβάλλον και Κοινωνία : Μία σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη.* Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο

Σκουλάς, Γ.(2011). *Το δικαίωμα του πολίτη στο περιβάλλον: η συνταγματική και νομική του διάσταση στην παιδεία και στον πολιτισμό.* ΑΘΗΝΑ: Το βήμα των κοινωνικών επιστημών.

Σπηλιάκου, Ε. (2014). EDUC 533DL : ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΝΑΝΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ *«Τα διαφορετικά μοντέλα ανάπτυξης προγραμμάτων και το πλαίσιο μέσα από το οποίο το κάθε μοντέλο αναδύθηκε. Τι ισχύει σήμερα στην Ελλάδα ή Κύπρο;»* Μεταπτυχιακή εργασία. Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών, εξ αποστάσεως μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής», Λευκωσία.

Σπυρόπουλος, Η. (1986). *Η περιβαλλοντική εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ένας πρώτος απολογισμός.* Αθήνα : Νεοελληνική Παιδεία.

Σωτηροπούλου, Κ.(1998*).«Αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης: Κοινωνικές ανισότητες και παιδαγωγικές αρχές στο Τεχνικό - Επαγγελματικό Λύκειο. Οι έννοιες της μάθησης, της πειθαρχίας και της προσαρμογής».* Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, Ε. (1995). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή.* Θεσσαλονίκη : Αφοί Κυριακίδη.

Τζαμπερή, Ν. (2010).«*Εκπαίδευση για το περιβάλλον και η συμβολή της στη διαμόρφωση φιλοπεριβαλλοντικής στάσης με στόχο τη βιώσιμη ανάπτυξη».* Πτυχιακή εργασία. Σχολή Τεχνολογίας Γεωπονίας. Τμήμα Βιολογικών Θερμοκηπιακών Καλλιεργειών και Ανθοκομίας. Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης. Ηράκλειο.

Φέρμελη, Γ., Ρουσσομουστακάκη - Θεοδωράκη, Μ., Χατζηκώστα, Κ., Γκαίτλιχ, Μ. (2009). *Οδηγός Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.* Αθήνα : Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Φλογαΐτη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.* Αθήνα : Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις

Φλογαΐτη Ε., (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία.* Αθήνα.

Φλογαΐτη, Ε. και Λιαράκου, Γ. (2005). «Αξιολόγηση και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση : Προσεγγίσεις και προβληματισμοί» στο : Γεωργόπουλος, Α. (επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται...*Αθήνα: GUTENBERG

Φλουρής, Γ. (2000) «Αναζητώντας την «εκπαιδευτική οικολογία» των παιδιών με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες στην κοινωνία της γνώσης. » Πρακτικά της Ημερίδας *«Το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής και οι ορίζοντές του στον 21ο αιώνα»*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος 2000, σελ. 83-113.

Φύκαρης, Ι. (1998). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.* Θεσσαλονίκη : Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

II. Ξενόγλωσσες

Bennett, D.B. (1988 - 89). Evaluating Environmental Education in Schools, A practical guide for teachers., Unesco - UNEP International Environmental Education Programme, *Environmental Education* Series 12.

Berelson, B. (1971). *Content analysis in communication research.* Νέα Υόρκη: Hafner Publishing Company.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment.* Phi Delta Kappan, 80, 2, 139 - 148, στην ηλεκτρονική διεύθυνση : http://ditc.missouri.edu/docs/blackbox.pdf

Bloom, H., Quint, J. (1999). *Assessing Program Impacts and Implementation*. USA Dept. of Education: Program Evaluation Service.

Cage, N. and Berliner, D. (1991). *Educational Psycology (5th ed.).* New York : Houghton Mifflin.

Calderhead, J. (1993). «The contribution of research on teachers' thinking to the professional development of teachers.» Στο C. Day, J. Calderhead & P. Denicolo (επιμ.), *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development.*Λονδίνο: The Falmer Press.

_____.(1996). «Teachers : Beliefs and knowledge». Στο D. Berliner & R. Calfee (επιμ.), *Handbook of educational psychology.* Νέα Υόρκη : Simon and Shuster Macmillan.

Clark, C.M. (1987). «Asking the Right Questions about Teacher Preparation: Contributions of Research on Teacher Thinking.» Occasional Paper n.110, *The Institute for Research on Teaching,* College of Education, Michigan State University, East Lancing , Michigan, ERIC ED 277707.

Clarke, A. (1999). *Evaluation Research (2nd edition).* London : Sage.

Corney, G. (2000). «Student Geography Teachers' Pre - conceptions about Teaching Environmental Topics». *Environmental Education Research, 6(4),* 313 - 329.

Davidson, J. E. (2005). *Evaluation Methodology Basics: The nuts and bolts of sound evaluation.* London: Sage.

DeCoursy, J. (1997). «Uncovering your own theory of teaching : Traditional «theory into practice» as a square peg in a round hole». Ανακοίνωση στο *Annual Conference for Research of the Australian College of Education.* Cairns, Queensland, 28 Σεπτεμβρίου - 1 Οκτωβρίου 1997.

Diettel, R.J., Herman, J.L. &Knuth, R.A. (1991).*What does Research say about Assessment?* NCRE, Oak Brook.

Disinger, J. (1981). Environmental Education in the K-12 Schools: A National Survey. In A. Sacks et al. (eds.) *Current Issues VII, The Yearbook of Environmental Education and Environmental Studies*. Colombus, OH: ERIC/SMEAC.

Drengson, A.(1997). *"Ecophilosophy , Ecosophy and the Deep Ecology Movement: An Overview"*, The Trumpeteer. Journal of Ecosophy, 14:3, 110-11

Dressel, P.L.(1976). *A Handbook of Academic Evalluation.* Washington : Jossey - Bass

Earl, S. & McConnell, M. (1998). *Instructional Planning in Tertiary Level Teaching*. Aberdeen: Robert Gordon University.

Eisenhart, M.A., Shrum, J.L., Harding, J.R. & Cuthbert, A.M.(1988). «Teacher beliefs: Definitions, findings, and directions». *Educational Policy,2(1),* 51-70.

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

Fang, Z. (1996). «A review of research on teacher beliefs and practices». *Educational Research, 38(1),* 47 - 65.

Fenstermacher, G.D. (1979). «A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness». Στο L.S. Shulman (επιμ.), *Review of Research in Education, 6,* 157 - 185

Fetterman, D.M. (2001). *Foundations of empowerment evaluation.* Thousand Oaks, CA : Sage

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., Worthen, B. R. (2004) *Program Evaluation Alternative Approaches and Practical Guidelines.* Pearson. Boston.

Fitz-Gibbon, C.T., Morris, L.L. (1987). *How to Design a Program Evaluation*. California: Sage Publications.

Flogaitis, E., Liarakou, G. and Daskolia, M. (2005). Criteria for Eco - School Development. The National Report of Greece. In : Mayer, M. &Mogensen, F. *Criteria for Eco - School Development*, ENSI, Vienna.

Gage, N. and Berliner, D. (1991). *Educational Psychology* (5th ed.).New York : Houghton Mifflin.

Gall, M.D., Borg, W.R., Gall, J.P. (1996). *Educational Research – An Introduction*. (6th ed) New York: Longman.

Galloway, C.(1975). *Psychology for Learning and Teaching.* New York : McGraw - Hill.

Ghandhi, S. (2010). *International Human Rights Documents.* Oxford University Press

Giroux, H.A. (1988). *Teachers as intellectuals : Towards a critical pedagogy of learning.* Νέα Υόρκη : Bergin & Garvey.

Guba, E.G.(1969), «The Failure of Educational Evaluation», *Educational Technology, 9, 1969*, 29 - 38.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1983). *Effective Evaluation.* Washington : Jossey - Bass

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation.* Newbury Park, CA: Sage.

Hadjil, C. (1992). *L' évaluation des actions éducatives*. Paris : Presses Universitaires de France.

Halkes, R. & Olson, J.K. (επιμ.) (1984). *Teacher Thinking : A new perspective on persisting problems in education*. Lisse : Swets & Zeitlinger.

Hamilton, D., Jenkins, D., King, C., McDonald, B. and Parlett, M. (1977). *Beyond the Numbers Game, a Reader in Educational Evaluation,* McMillan Education.

Hart, P. (2003). *Teachers' thinking in environmental education. Consciousness and responsibility.*Νέα Υόρκη : Peter Lang

Henderson, H. (1978). *Creating alternative futures.* New York : Berkeley.

Hillcoat, J., Forge, K., Fien, J., Baker, E. (1995) : «I Think It's Really Great that Someone is Listening to Us... : young people and the environment» *Environmental Education Research, Vol. 1, No. 2,* p. 159 - 171

Hungerford, H., Reyton, R., Wilke, R. (1980). Goals for curriculum development in environmental education, *Journal of Environmental Education,* n.2, vol.3, pp.42 - 47

Hungerford, H. R. & Volk, T. L. (1998). «Curriculum Development in Environmental Education for the Primary School : Challenges and Responsibilities.» In H.R. Hungerford, W.J. Bluhm, T.L. Volk, J.M. Ramsey (Eds.), *Essential Readings in Environmental Education :*125 - 144, Stipes Publishing L.L.C., Illinois : 99 - 110

Icenberg, J. (1990). «Teachers' thinking and beliefs and classroom practice». *Childhood Education, 66,* 322 - 327.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). *The programm evaluation Standards (2nd edition).*

Knapp, D.(2000). The Thessaloniki Declaration : A wake - up call for environmental education? *The Journal of Environmental Education,*n.3, vol.31,pp.32 - 39

Lucas, A.M. (1981). The role of science education in education for environment. *The Journal of Environmental Education,* 12(2), pp.32 - 37

MacDonald, B. (1994). « Values, power and strategy in evaluation design, some preliminary considerations», στο : Pettigrew M. and Somekh, B. (eds.), *Evaluating Innovation in Environmental Education,* OECD document (109 - 114)

Madaus, G., Kellaghan, T.(2000). Models, Metaphors, and definitions in evaluation. In Stufflebeam, D., Madaus G., Kellaghan, T.(Ed.), *Evaluation Models : Viewpoints on educational and human services evaluation.* Boston : Kluwer Academic Publishers, 19 - 32

Marton, F. (1994).« On the Structure of Teachers' Awareness». Στο I. Carlgpen, G. Handal & S. Vaage (επιμ.), *Teachers' Minds and Actions Q Research on Teachers' Thinking and Practice*(σσ. 9 - 27).Λονδίνο : The Falmer Press.

Meijer, P., Verloop, N. & Beijaard, D.(2001). «Similarities and differences in teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension». *The Journal of Educational Research,* 94(3), 171 - 186.

Moorcroft, T.A. Desmarais, K.H. Hogsn, K., Berkowitz, R. (2000). Authentic Assessment in the Informal Setting: How it Can Work for You. *The Journal of Environmental Education,* 31(3), 20-24.

Palmer, J. (1998). *Environmental Education in the 21st Century. Theory, Practice, Progress and Promise,* Routlege, London and New York.

Patton, M.Q.(1986). *Utilization - Focused Evaluation (2nd edition).* Newbury Park, CA:Sage

Paulussen, T.G.W. (1995). Towards an evaluation of the European Network of Health Promoting Schools. *The EVA Project*, ULB, Commission of the European Communities.

Payne, D.(1992). *Measuring and Evaluating Educational Outcomes.* New York: Macmillan.

Pope, M. (1993). «Anticipating Teacher Thinking». Στο C. Day, J. Calderhead & P. Denicolo (επιμ.), *Research on Teacher Thinking : Understanding Professional Development.* Λονδίνο : The Falmer Press.

Popham, W.J. (1975). *Evaluating Evaluation.* New Jersey : Prentice - Hall.

Preskill, H., & Eft, D. (2005). *Building Evaluation Capacity*. USA: Sage Publication

Robottom, I. et Hart, P.(1993). *Research in Environmental Education. Engaging the Debate.* Victoria : Deakin University.

Robson, R. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers (Regional surveys of the world).* Oxford: Blackwell Publishers.

Rossi, P.H. and Freeman, H.E.(1993). *Evaluation. A systematic approach.* London : Sage.

Sanders, J. R. (1992). *Evaluating School Programs. An Educator's Guide.* Newbury Park, CA : Corwin Press.

Sauvé, L. (1991). Essai de typologie des approches concernant l' objet d' apprentissage en éducation relative à l' environnement. *In Actes des XIIIèmes Journées Internationales sur la Communication, l' Èducation, et la Culture Scientifique et Industrielles. Ècole et médias face aux défis de l' environnement.* Les 29, 30 et 31 janvier 1991. Chamonix,pp.51 - 55.

Sauvé, L. (1997). Pour une approche critique de l' évaluation en éducation relative à l' environnement. *Environnement et Société.* Arlon : Fondation Universitaire Luxembourgeoise, 19, 19 - 27.

Sax, G.(1989). *Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation(3rd edition).*Belmont CA : Wadsworth.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action.* Νέα Υόρκη : Basic Books.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. Στο R. Stake (dir.), *Perspectives of curriculum evaluation.* AERA Monograph Series on Curicullum evaluation, No 1. Chicago : Rand McNally, pp.39 - 83.

Scriven, M. (1977). *The Methodology of Evaluation.* N.Y. McCutchan Publishing Corporation.

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus* (4th Edition). London : Sage.

Stake, R. (2004). *Standard - Based and Responsive Evaluation.* London : Sage

Stufflebeam, D. (2001). *Evaluation Models.* San Francisco : Jossey - Bass.

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

Suchman, E.A. (1967). *Evaluative Research : Principles and Practice in Public Service and Social Action Programs.* New York : Russel - Sage Foundation.

Thorndike, R.L. (1971). *Educational Measurement.* Washington DC : Amer. Council on Education.

Tierney, R., Carter, M. & Desai, L. (1991). *Portfolio Assessment in Reading and Writing Classrooms*. Norwood, MA: Christopher Gordon.

Torrance, H. (1993). *Formative assessment : Some theoritical problems and empirical questions.* Cambridge Journal of Education, 23, 333 - 343.

Trochim, W. (2006). *Introduction to Evaluation.*

Webster, W.J. & Stufflebeam, D.L.(1978). *«The State of Theory and Practice in Educational Evaluation in Large Urban School Districts».* Address Presented at the Annual Meeting of AERA. Toronto.

Wilke, R.J. (ed.) (1997). *Environmental Education – Teacher Resource Handbook. A Practical Guide for K-12 Environmental Education*. California: Corwin Press, Inc.

Worthen, B.R. & Sanders, J.R.(1987). *Educational Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines.* N.Y. : Longman.

Yarbrough, D.B., Shulha, L.M., Hopson, R.K., & Caruthers, F.A. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users.* Thousand Oaks, CA: Sage

Zeichner, K.M. (1994). «Research on Teacher Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education». Στο I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (επιμ.), *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice.* Λονδίνο: The Falmer Press.