



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ

Θέμα: *«Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΤΗ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΤΟΥΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ»*

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΛΑΤΖΟΥΡΑΚΗ ΜΑΡΙΑ (Α.Μ.: 86)

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΤΣΙΩΛΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΜΕΛΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: ΚΟΥΣΗ ΜΑΡΙΑ

ΚΑΛΑΪΤΖΙΔΑΚΗ ΜΑΡΙΑΝΝΑ



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

Ρέθυμνο, 2015

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας ερευνητικής εργασίας, αποτελεί η συμμετοχή εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Σκοπός της εμπειρικής έρευνας, που πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα σχολεία αστικού κέντρου της Ελλάδας, είναι η ανίχνευση των κινήτρων που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.), ο εντοπισμός του νοήματος που αποδίδουν στη συμμετοχή τους αυτή αλλά και η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η συμμετοχή τους στα προγράμματα της Π.Ε. συνδέεται με τη συγκρότηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Στην εργασία επιχειρείται, αρχικά, η εννοιολογική αποσαφήνιση των εννοιών: 'εαυτός', 'ταυτότητα' και 'επαγγελματική ταυτότητα' μέσω της σχετικής βιβλιογραφικής επισκόπησης, καθώς και ο εντοπισμός των παραγόντων εκείνων που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Η εννοιολογική αυτή προεργασία συνεισέφερε τόσο στη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων όσο και στην ανάλυση του εμπειρικού υλικού. Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας περιλαμβάνεται ακόμη η συζήτηση γύρω από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, την ιστορική της διαδρομή, τις διαστάσεις, τους στόχους και τις βασικές της αρχές.

Για τις ανάγκες της έρευνας, δημιουργήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης που βασίστηκε στα ερευνητικά μας ερωτήματα και πραγματοποιήθηκαν 14 ημιδομημένες συνεντεύξεις, με τους εκπαιδευτικούς 4 σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ελληνικής πόλης μεσαίου μεγέθους, που υλοποιούν προγράμματα Π.Ε. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν, μετεγγράφηκαν και αναλύθηκαν βάσει θεματικών αξόνων που αναδείχθηκαν ως σημαντικοί κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση της συζήτησης γύρω από την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών.

Από την έρευνα αυτή προέκυψε μια τυπολογία διαφορετικών τύπων συμμετοχής και υλοποίησης προγραμμάτων Π.Ε.. Η τυπολογία αυτή, στηρίχθηκε σε ένα συνδυασμό στοιχείων, που αντιστοιχούν στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους η συμμετοχή σε προγράμματα Π.Ε. συσχετίζεται με τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα: (α) στον πρώτο τύπο η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα προγράμματα της Π.Ε. εντάσσεται στο πλαίσιο

της επιδίωξης διαρκούς προσωπικής και επαγγελματικής τους εξέλιξης· (β) στο δεύτερο τύπο η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα προγράμματα της Π.Ε. σχετίζεται με την κατανόηση του ρόλου τους ως λειτουργών-κατηγοριών· τέλος, (γ) στον τρίτο τύπο η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα προγράμματα της Π.Ε. εντάσσεται στο πλαίσιο στρατηγικών αύξησης κοινωνικής αναγνώρισης και βελτίωσης του status τους εντός του σχολικού πλαισίου.

Από την ανάλυση του εμπειρικού υλικού, αναδείχθηκε το συμπέρασμα ότι η σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και της συμμετοχής τους σε προγράμματα της Π.Ε., είναι αμφίδρομη: Η διαμορφωμένη επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών επιδρά τόσο στην απόφασή τους να μετέχουν και να υλοποιήσουν προγράμματα Π.Ε., όσο και στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν εντός των προγραμμάτων αυτών. Ταυτόχρονα όμως, και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε περιβαλλοντικά προγράμματα, επιδρά στη διαδικασία συγκρότησης και σταθεροποίησης της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Λέξεις κλειδιά: εαυτός, ταυτότητα, επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών, περιβαλλοντική εκπαίδευση, κίνητρα συμμετοχής στα περιβαλλοντικά προγράμματα.

Abstract

The title of this research is: 'The participation of teachers in Environmental Education programs and its significance for the formation of their professional identity'. The purpose of this study is to examine the very important issue of the construction of the professional identity, as well as how this concept -of professional identity- is affected by teachers' involvement in programs of Environmental Education at school. Specifically, we will try to analyze those factors that construct and affect the professional identity and then, through empirical study, we will attempt to explore if teachers' perspectives on their professional identity change, because of their participation in Environmental Education.

In the theoretical part, we will inquire the notions of 'self', 'identity' and 'professional identity' and emphasize on the factors that seem to be important to the construction of professional identity. Moreover, we will present the theoretical framework of Environmental Education and the mode of its implementation in Greece. Then, in the research part of the thesis, we will focus on the correlation between theory and research findings, in order to answer our research questions: 1) How is the professional identity of teachers who participate in environmental education constructed? 2) How important do teachers consider their own participation in environmental programs of school? And 3) In which way is their involvement -in environmental education- related with their professional identity.

For this research, 14 secondary education teachers -that have been involved in EE projects in 4 schools in a greek urban center: 2 general schools and 2 'peiramatika' schools (1 gymnasium, 1 lyceum from each category)- were interviewed. The interviews were transcribed and analysed according to the research questions and the themes of the teachers' professional identity, identified in the literature. That is: a) status of identity (developed/ ever developing), b) definition of action (self/ hetero), c) recognition from others (students/ parents/ other teachers). At the end, three different types of teachers were identified in relation to the analysis criteria (Type 1, type 2, type 3).

This typology of three different types of participation and implementation of programs EE, was based on a combination of elements which correspond exactly, to

the different ways in which participation in Environmental Education programs are associated with the understanding of professional identity of teachers. In particular: (a) the first type of teachers' participation in the programs of EE, is describing as a part of continuous personal and professional development · (b) the second type of teachers' participation in the EE programs, is associated with the understanding of their role as servants-catechists · finally, (c) the third type of teachers' participation in EE programs, is presenting as a part of social recognition strategies, which increase and improve their status within the school context.

From the analysis of the empirical material, was emerged the conclusion that the relationship between the professional identity of teachers and their participation in EE programs, is bidirectional. The configured professional identity of teachers, affects both: their decision to participate in EE programs and the way in which they act within these programs. At the same time, however, teachers' participation in environmental programs, also affects the process of construction of their professional identity.

Keywords: self, identity, professional identity, Environmental Education.

Ευχαριστίες

Φτάνοντας στο τέλος της φοίτησής μου στο μεταπτυχιακό τμήμα Κοινωνιολογίας, του Πανεπιστημίου Κρήτης (στο Ρέθυμνο), πολλά είναι τα συναισθήματα που με κατακλύζουν. Αν και ξεκίνησα τη σχολή με τις καλύτερες προϋποθέσεις, το γεγονός ότι έπρεπε να εγκαταλείψω τη χώρα μου για κάποιο διάστημα, δυσκόλεψε αρκετά στην περάτωση της διπλωματικής εργασίας, άρα και στην ολοκλήρωση των σπουδών μου. Ωστόσο, αρκετοί ήταν οι άνθρωποι εκείνοι που στάθηκαν δίπλα μου, με στήριξαν και με εμπύχωσαν, σε αυτό το δύσκολο διάστημα της ζωής μου. Γι' αυτό αισθάνομαι έντονα την ανάγκη να τους ευχαριστήσω.

Καταρχήν οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ, στον επιβλέποντα καθηγητή μου, τον κ. Γιώργο Τσιώλη που στήριξε ένθερμα την προσπάθειά μου, με καθοδήγησε και αφιέρωσε πολύτιμο χρόνο, ώστε να επιτευχθεί τελικά αυτό το αποτέλεσμα.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Καθηγήτρια Μαρία Κούση και την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μαριάννα Καλαϊτζιδάκη, μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, για τις εποικοδομητικές τους παρατηρήσεις και την υποστήριξή τους.

Ιδιαίτερα μάλιστα ευχαριστώ την σύμβουλο καθηγήτριά μου, την καθηγήτρια Γιώτα Παπαγεωργίου, για την κατανόηση και στήριξή της όλων αυτών τον καιρό. Ευχαριστώ την γραμματεία του μεταπτυχιακού τμήματος της κοινωνιολογίας, τους καθηγητές του τμήματος, αλλά και τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να λάβουν μέρος στην έρευνα αυτή.

Τέλος, να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, που είναι πάντα δίπλα μου σε ότι αποφασίζω να κάνω.

Ρέθυμνο, Νοέμβριος 2014

Λατζουράκη Μαρία

Πίνακας Περιεχομένων

▪ Περίληψη	1
▪ Abstract	2
▪ Ευχαριστίες	3
▪ Πίνακας Περιεχομένων	4
▪ Εισαγωγή	5
▪ 1^ο Κεφάλαιο: Θεωρίες Συγκρότησης Επαγγελματικής Ταυτότητας	9
1.1 Η έννοια της ταυτότητας	9
1.2 Συγκρότηση επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών	15
▪ 2^ο Κεφάλαιο: Εκπαιδευτικός και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	27
2.1 Ορισμοί για την Π.Ε.	27
2.2 Γένεση και Ιστορική Εξέλιξη της Π.Ε.	29
2.3 Διαστάσεις της Π.Ε.	30
2.4 Βασικές κατευθυντήριες αρχές και στόχοι Π.Ε.	33
2.5 Η Π.Ε. στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	36
2.5.1 Προγράμματα Π.Ε.	39
2.5.2 Παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τεχνικές	41
2.5.3 Οργάνωση προγραμμάτων Π.Ε. από το σχολείο και τον Εκπαιδευτικό	43
2.6 Το Θεσμικό πλαίσιο της Π.Ε. στην Ελλάδα	46
▪ 3^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία	51
▪ 4^ο Κεφάλαιο: Έκθεση ευρημάτων της εμπειρικής έρευνας: Μια τυπολογία	56
4.1 1 ^{ος} Τύπος εκπαιδευτικών	58
4.2 2 ^{ος} Τύπος εκπαιδευτικών	76
4.3 3 ^{ος} Τύπος εκπαιδευτικών	91
▪ Συμπεράσματα	98
▪ Βιβλιογραφία	101

Εισαγωγή

Σκοπός της ανά χείρας μελέτης, είναι να διερευνήσει τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, να εντοπίσει το νόημα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη συμμετοχή τους αυτή, καθώς επίσης να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο η συμμετοχή τους σε προγράμματα της ΠΕ συνδέεται με τον αυτοπροσδιορισμό τους ως εκπαιδευτικών. Το ενδιαφέρον αυτό προέκυψε καθώς, τόσο το θέμα της ‘επαγγελματικής ταυτότητας’ γενικότερα, όσο και ζητήματα σχετικά με το ‘περιβάλλον’, απασχολούν ιδιαίτερα τους επιστήμονες αλλά και την κοινή γνώμη, δίνοντας έτσι το έναυσμα να ασχοληθούμε και να θελήσουμε να εντοπίσουμε κατά πόσο μπορεί να συνδέονται συγκεκριμένες πτυχές των ζητημάτων αυτών - δηλαδή η διαδικασία διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση-, μεταξύ τους, μέσα από την παρούσα έρευνα.

Το θέμα της ‘ταυτότητας’ έχει απασχολήσει παλιότερα αρκετά την επιστημονική κοινότητα (ψυχολόγους, κοινωνικούς επιστήμονες, φιλόσοφους), ενώ εξακολουθεί ακόμη και σήμερα να την απασχολεί. Οι κλασσικοί της κοινωνικής θεωρίας (Βέμπερ, Μαρξ, Ντιρκέμ, Ζίμελ), αλλά και μεταγενέστεροι κοινωνικοί επιστήμονες αυτών (Μίντ, Φουκώ, Τζένκινς), έχουν ασχοληθεί με το θέμα της ‘ταυτότητας’ και των τρόπων συγκρότησής της. Κυρίως όμως, από τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα κι έπειτα, το θέμα της ‘ταυτότητας’ αποτέλεσε επίκεντρο των συζητήσεων στο χώρο των κοινωνικών επιστημών. (Jenkins, 2007).

Η αξία της μελέτης του ζητήματος της ταυτότητας, είναι πολύ μεγάλη. Αρκεί να αναλογιστούμε ότι ο κόσμος των ανθρώπων είναι αδιανόητος αν δεν υπάρχουν τρόποι να μαθαίνουμε ποιοι είναι οι Άλλοι και ακόμη περισσότερο, αν δεν έχουμε οι ίδιοι εικόνα για τον εαυτό μας. Όπως είναι λοιπόν φυσικό, κάθε άνθρωπος συγκροτεί τη δική του ταυτότητα, καθώς επίσης μια εικόνα για τον εαυτό του και για τους Άλλους, ενώ ταυτόχρονα ταυτίζεται μαζί τους σε συλλογικό επίπεδο. Η δυναμική αυτού του σχήματος μάλιστα, εξηγεί ακριβώς το γεγονός, ότι κατ’ αυτόν τον τρόπο, φτάνει τελικά να συγκροτείται και η ίδια η ‘κοινωνία’, από τα άτομα που την απαρτίζουν. (Jenkins, 2007).

Αν δεν καθορίσουμε λοιπόν την ταυτότητά μας, αν δεν γνωρίσουμε ποιοι είμαστε εμείς και ποιοι είναι οι Άλλοι γύρω μας, δεν θα μπορέσουμε να ζήσουμε ούτε σε ατομικό, ούτε σε συλλογικό επίπεδο την καθημερινότητά μας. Γι' αυτό το λόγο, ανεξαρτήτως του τόπου που βρισκόμαστε, της κουλτούρας στην οποία μετέχουμε, της γλώσσας που μιλάμε, πρέπει να έχουμε αίσθηση του 'ποιος είναι ποιος' και του 'τι είναι τι', ώστε να είμαστε σε θέση να αναπτύξουμε ουσιαστικές και συνεπείς σχέσεις μεταξύ μας. (Jenkins, 2007)

Το ίδιο όμως ισχύει και στην μικροκοινωνία του σχολείου, του χώρου εργασίας των εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση αυτή βέβαια, μιλάμε για την επαγγελματική ταυτότητα, η πορεία συγκρότησης της οποίας είναι μακρόχρονη, αέναη και προϋποθέτει δράση. Άλλες φορές η δράση των ατόμων για ανάπτυξη της ταυτότητάς τους, αποσκοπεί στην αποδοχή ή την αναγνώριση. Πάντοτε όμως γίνεται αντιληπτή από τους Άλλους. Μιας λοιπόν και μιλάμε για ταυτότητα που γίνεται ορατή και έχει ή επιδιώκει κάποιο κοινωνικό σκοπό, η ύπαρξή της γίνεται αντιληπτή ακριβώς μέσω της δράσης των ατόμων. Στη δική μας έρευνα, η δράση αυτή αφορά την οργάνωση και υλοποίηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Δράση και ταυτότητα αποτελούν στην ουσία, όψεις του ίδιου νομίσματος, μιας και κάθε μορφή κοινωνικής δράσης απαιτεί μια ταυτότητα μέσω της οποίας τα υποκείμενα που δρουν, αυτοπροσδιορίζονται, επιδιώκουν την κοινωνική αναγνώριση, αλλά και την επίτευξη των στόχων τους. (Jenkins, 2007).

Κατά πόσο όμως, στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τη συμμετοχή τους στα σχολικά προγράμματα για το περιβάλλον; Η παρούσα μελέτη, αποσκοπεί στο να συνδέσει τους τρόπους συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, με τα κίνητρα που τους ωθούν να ασχοληθούν με τα περιβαλλοντικά προγράμματα. Η ταυτότητα είναι μια βασική διάσταση της ανθρώπινης δράσης –στην περίπτωσή μας, της εκπαιδευτικής πράξης- και η μελέτη της είναι ένα πρόσφορος τρόπος για την ανάλυση και την ερμηνεία της.

Έτσι λοιπόν, εκτός από το θεωρητικό πλαίσιο για την ταυτότητα, θα ασχοληθούμε παρακάτω εκτενώς και με αυτό της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, μιας και στη συγκεκριμένη εργασία, μελετάμε την αμφίδρομη σχέση, μεταξύ της συμμετοχής στα προγράμματα της Π.Ε. και της διαδικασίας συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Η σχέση φαίνεται να είναι αμφίδρομη, καθώς η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα σχολικά περιβαλλοντικά προγράμματα, ενισχύει

ορισμένες πτυχές της ταυτότητάς τους, ενώ από την άλλη, η ταυτότητά τους λειτουργεί και ως εξηγητικό πλαίσιο των λόγων για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να συμμετάσχουν στην Π.Ε.

Δομή

Το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας αυτής, επισκοπεί τη θεωρητική συζήτηση γύρω από τις έννοιες: «εαυτός», «ταυτότητα» και «επαγγελματική ταυτότητα». Συγκεκριμένα, μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης, επιχειρείται ο εντοπισμός και η καταγραφή των παραγόντων που φαίνεται να συμμετέχουν στη διαδικασία διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Έπειτα, αφού εντοπίσουμε τους παράγοντες αυτούς, θα επιδιώξουμε να αναδείξουμε μια σειρά ερωτημάτων, που θα λειτουργήσουν ως ερμηνευτικοί άξονες για την παραγωγή και ανάλυση του εμπειρικού μας υλικού. Τα ερωτήματα αυτά, στοχεύουν να συνδέσουν τα κίνητρα που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, με το νόημα που αποδίδουν οι ίδιοι στη συμμετοχή τους αυτή, καθώς και με τον αυτοπροσδιορισμό τους ως εκπαιδευτικοί.

Το δεύτερο κεφάλαιο, αφορά στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Εδώ, γίνεται αναφορά στο θεσμικό πλαίσιο της Π.Ε., στην ιστορική της εξέλιξη, στις διαστάσεις, τις βασικές αρχές και τους στόχους της, αλλά και στη σημασία που έχει ως μορφή εκπαίδευσης, για το σύγχρονο σχολείο.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αυτή, ενώ τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο το ενδιαφέρον στρέφεται στην ανάλυση του εμπειρικού υλικού που προέκυψε από την έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της διπλωματικής αυτής εργασίας.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας αυτής είναι η συνέντευξη, ενώ τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούν εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ελληνικού αστικού κέντρου, οι οποίοι έχουν υλοποιήσει περιβαλλοντικά προγράμματα στα σχολεία όπου εργάζονται. Μάλιστα, το γεγονός ότι οι πληροφορητές ανήκαν σε διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους, προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς μας δίνεται η δυνατότητα να συγκρίνουμε απόψεις που

προέρχονται από εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων, σχετικά με τα ζητήματα που μας απασχολούν, δηλαδή την διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας και την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στα περιβαλλοντικά προγράμματα, έτσι όπως αυτά μελετήθηκαν βιβλιογραφικά. Η εργασία ολοκληρώνεται με ορισμένες διαπιστώσεις και συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση της έρευνας, συγκριτικά με το υπό μελέτη θεωρητικό υπόβαθρο.

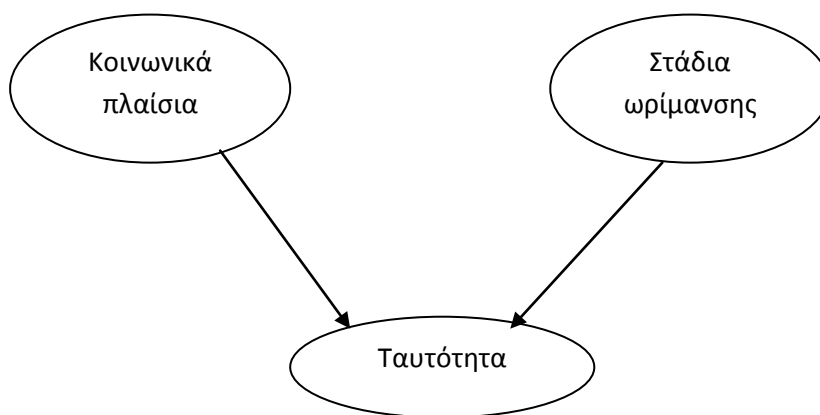
1^ο Κεφάλαιο: Θεωρίες Συγκρότησης Επαγγελματικής Ταυτότητας

Καθένας από εμάς, έχει τη δική του προσωπική ταυτότητα και –όπως και η αστυνομική μας ταυτότητα- είναι ατομική, μοναδική και ξεχωριστή από όλων των άλλων. Η ιδιαίτερη σημασία της έννοιας της ταυτότητας, έγκειται στα νοήματα που της αποδίδονται, καθώς για το ποιοι είμαστε υπάρχει η δική μας προσωπική θεώρηση για τον εαυτό, αλλά και η θεώρηση των Άλλων για εμάς, που προκύπτει από την εικόνα που βγάζουμε προς τα έξω, δηλαδή από το πώς μας βλέπουν εκείνοι. Η έννοια της ταυτότητας ισχύει σε όλους τους ανθρώπους και σε όλα τα πράγματα γι' αυτό αξίζει να δούμε τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν, αλλά και τα νοήματα που της αποδίδονται. Επιπλέον, η έννοια της ταυτότητας εμπεριέχει δύο κριτήρια για τη σύγκριση μεταξύ προσώπων και πραγμάτων: την ομοιότητα και τη διαφορά. Η ταυτότητα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μας εξελίσσεται και διαμορφώνεται, καθώς δεν υπάρχει «απλά και μόνο», δεν είναι ένα «πράγμα», αλλά πρέπει πάντα να θεμελιώνεται. (Jenkins, 2007). Στο κεφάλαιο αυτό λοιπόν, παρουσιάζουμε διάφορες θεωρίες που έχουν διατυπωθεί σχετικά με την ταυτότητα, με σκοπό να καταλήξουμε σε ένα σύστημα παραγόντων που θεωρούνται σημαντικοί για τη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας (σε σχέση με τα ευρήματά μας) και που θα μας βοηθήσουν να αναλύσουμε το εμπειρικό μας υλικό.

1.1 Η έννοια της ταυτότητας

Η **ταυτότητα ή η αίσθηση του «εαυτού»**, αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια, ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη του ατόμου. Από τους πρώτους θεωρητικούς που μελέτησαν την ταυτότητα ήταν ο Erikson (1968), ο οποίος εστίασε στη διαμόρφωση της ταυτότητας μέσα σε κοινωνικά πλαίσια και μέσω των σταδίων ανάπτυξης από τα οποία περνούν οι άνθρωποι. Εξαιτίας της βιολογικής και ψυχολογικής ωρίμανσης, κάθε στάδιο έχει τα δικά του χαρακτηριστικά όσον αφορά

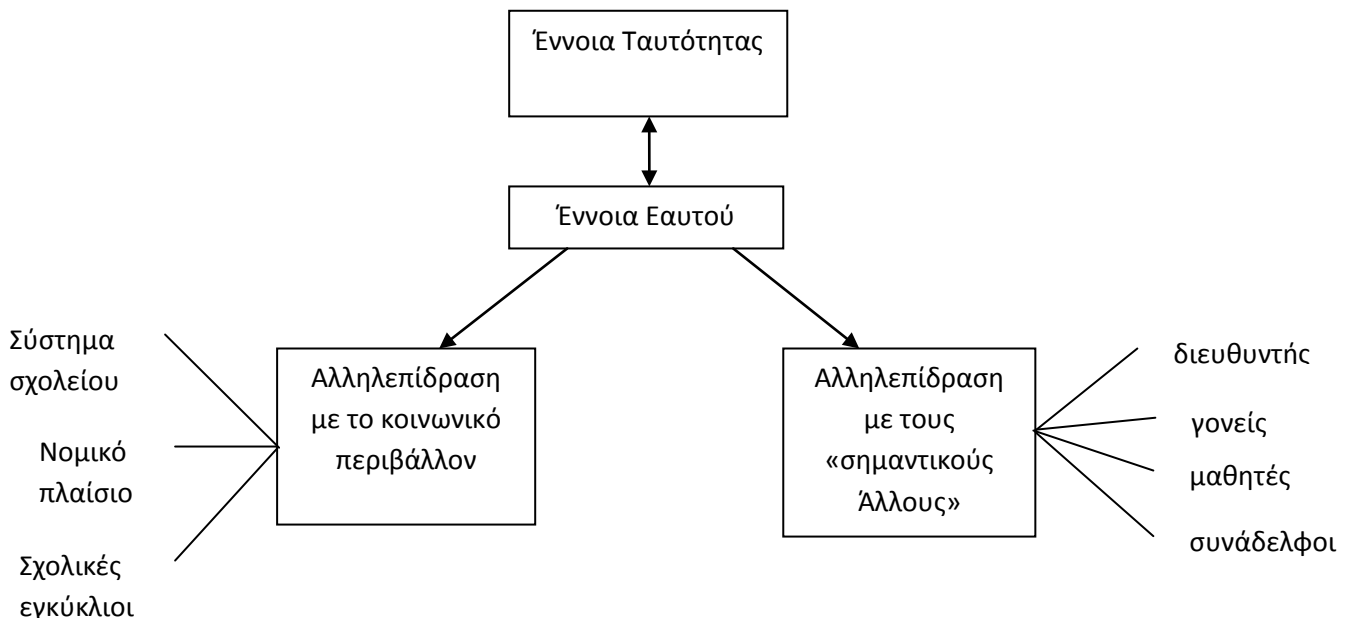
την διαντίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του. Ο Erikson σκιαγράφησε μια χρονολογική και μεταβαλλόμενη έννοια της ταυτότητας. Η ταυτότητα, σύμφωνα με τον ίδιο, δεν είναι κάτι που κάποιος έχει, αλλά κάτι που αναπτύσσεται και εξελίσσεται κατά τη διάρκεια ολόκληρης της ζωής ενός ατόμου.



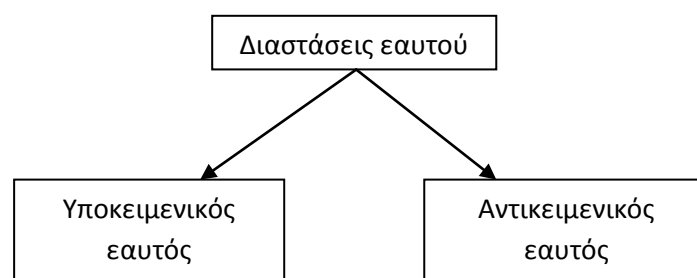
Διάγραμμα 1.1: «Η έννοια της ταυτότητας κατά τον Erikson»

Για τον Mead, η έννοια της ταυτότητας σχετίζεται με την έννοια του εαυτού. Κάθε άτομο μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασής του με το κοινωνικό περιβάλλον και τους «σημαντικούς άλλους», διαμορφώνει τον εαυτό, ο οποίος διακρίνεται μεταξύ του «εγώ» (τη συνεχή στιγμή της μοναδικής ατομικότητας), και του «εμέ» (τις εσωτερικευμένες συμπεριφορές των σημαινόντων Άλλων) (Mead, 1934). Έτσι, ο εαυτός μπορεί να εμφανιστεί μόνο μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον όπου υπάρχει κοινωνική επικοινωνία. Μέσω της επικοινωνίας, κατά τον Mead, μαθαίνουμε να αναλαμβάνουμε τους διάφορους ρόλους και να παρακολουθούμε τις πράξεις μας αναλόγως. Η έννοια του εαυτού μπορεί να οριστεί ως: μια αναπαράσταση των θεωριών, των στάσεων και των «πιστεύω», για τον εαυτό μας. Ο κόσμος του εαυτού μπορεί να φαίνεται στον εξωτερικό παρατηρητή ως υποκειμενικός και υποθετικός, αλλά το άτομο που το βιώνει, έχει το αίσθημα της απόλυτης πραγματικότητας. Ο Mead τονίζει επιπλέον, ότι η λειτουργία της αυτοεπίγνωσης επιτυγχάνεται αν λάβουμε υπόψη και τη θέση του «γενικευμένου Άλλου» (Jenkins, 2007). Σύμφωνα με τον Mead, ο «γενικευμένος Άλλος» εκπροσωπεί την οργανωμένη κοινότητα στην οποία ανήκει ένα άτομο και προς την οποία ζυγιάζεται και ορίζεται. (Jenkins, 2007).

Αξιοποιώντας λοιπόν την θεωρία του Mead περί ταυτότητας και εαυτού, θα μπορούσαμε να εισηγηθούμε το σχήμα που ακολουθεί, ως προσαρμογή της θεωρίας αυτής στο πλαίσιο του σχολείου.



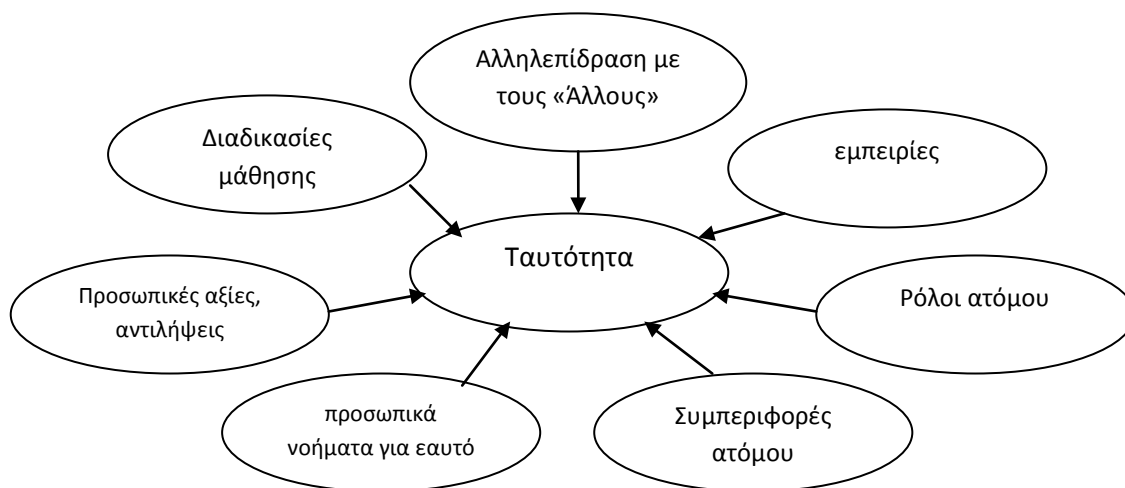
Διάγραμμα 1.2: « Η διαμόρφωση της ταυτότητας στο σχολείο σύμφωνα με τη θεωρία του Mead» (προσαρμοσμένο)



Διάγραμμα 1.3: «Οι διαστάσεις του εαυτού κατά τον Mead»

Ο Erikson (1959) και μεταγενέστερα οι Beijaard et al. (2000), έρχονται να ενισχύσουν την προηγούμενη θεώρηση για την ταυτότητα, υποστηρίζοντας ότι εκείνη συγκροτείται μέσα από τις διαδικασίες της μάθησης, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης

και των εμπειριών του κάθε ατόμου. Συμπεριλαμβάνει και αποτυπώνει το σύνολο από τις προσωπικές αξίες, τις αντιλήψεις, τους ρόλους και τις συμπεριφορές του ατόμου, ενώ ερμηνεύεται σύμφωνα με τα προσωπικά νοήματα που αποδίδει κάθε άτομο στον εαυτό του.

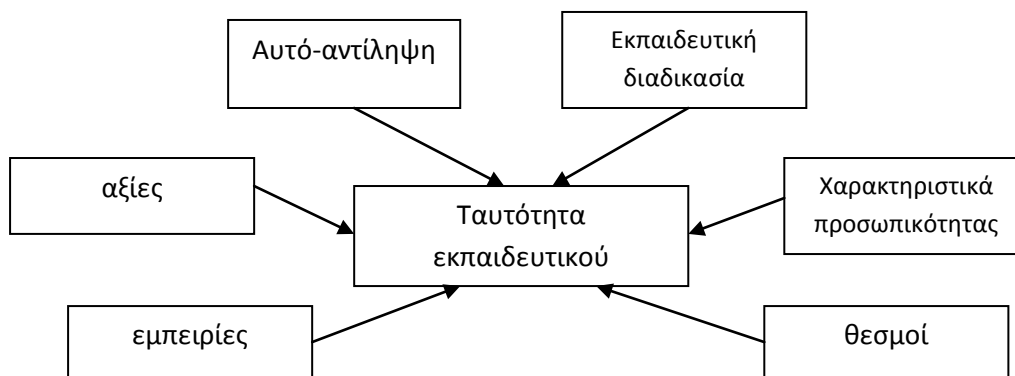


Διάγραμμα 1.4: «Η θεώρηση της ταυτότητας κατά τον Erikson και τους Beijaard et al.»

Βέβαια, υπάρχουν και θεωρητικοί που ενστερνίζονται την εξελισσόμενη φύση της ταυτότητας και υποστηρίζουν ότι αυτή δύναται να μετασχηματιστεί, μέσω της διαδικασίας της ανακωικοποίησης και των λειτουργιών: α) της αφομοίωσης – όπου το άτομο χρησιμοποιώντας το εργαλείο της διάκρισης, συγκεντρώνει νέες πληροφορίες- και β) της προσαρμογής – όπου το άτομο ενώνει τις νέες πληροφορίες με τις ήδη υπάρχουσες, διαφοροποιεί τον εαυτό του και ανανεώνει τη σχέση εμπιστοσύνης με τα στοιχεία του περιβάλλοντος-. (Παρασκευόπουλος, 1992).

Επιπλέον, οι Kelchterman (1993) και Darby (2008), επιχείρησαν να αποτυπώσουν τις διαστάσεις του εαυτού, που διέκρινε ο Mead (το «Εγώ» και το «Εμέ»), στις απόψεις τους για την ταυτότητα, δίνοντας βαρύτητα σε παραπάνω παράγοντες επιρροής της διαμόρφωσής της. Μια πιο ισορροπημένη λοιπόν εκδοχή, παρουσιάζει την ταυτότητα του εκπαιδευτικού να αποτυπώνεται με τον όρο αυτό-αντίληψη, σημειώνοντας ότι αυτή δημιουργείται μέσω της σχέσης του εκπαιδευτικού με την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ συστατικά στοιχεία της αποτελούν τα

χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, οι αξίες και οι εμπειρίες του εκπαιδευτικού, καθώς επίσης και οι θεσμοί.



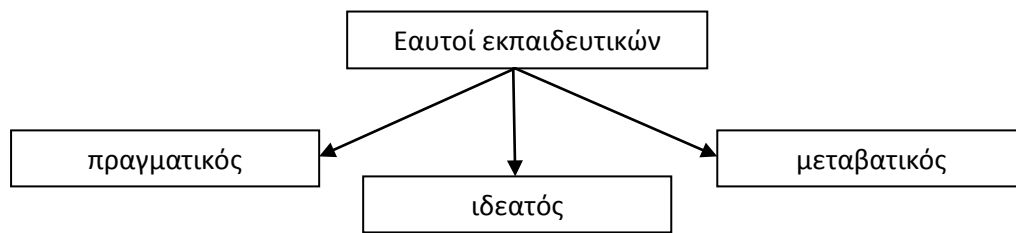
Διάγραμμα 1.5: «Τα συστατικά στοιχεία της ταυτότητας κατά τους Kelchterman και Darby»

Νωρίτερα και η Nias (1989), είχε συμφωνήσει με τη θεώρηση του Mead, υπογραμμίζοντας ότι η ταυτότητα διαμορφώνει ένα μέρος του εαυτού και κατά συνέπεια η ταυτότητα ενδέχεται να επηρεάζει και τον εαυτό.

Οι Rogers και Scott (2008:751) απ' την άλλη, επιχειρούν να συνδυάσουν την άποψη του Mead με αυτή του Erikson, επισημαίνοντας ότι ο εαυτός περιλαμβάνει την ταυτότητα του εκπαιδευτικού, όντας όμως παράλληλα μια εξελισσόμενη και συνεκτική οντότητα, η οποία συνειδητά αλλά και ασυνείδητα κατασκευάζει και κατασκευάζεται, αναδομεί και αναδομείται σε αλληλεπίδραση με πολιτισμικά πλαίσια, θεσμούς και άτομα, με τα οποία (ο εαυτός) συμβιώνει, υπάρχει, μαθαίνει και λειτουργεί. Κινούμενος σε παρόμοιο θεωρητικό πλαίσιο και ο Oyserman (2001), τονίζει ότι ο εαυτός αποτελεί συν τοις άλλοις και κοινωνικό δημιούργημα, που διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον και τους κοινωνικούς άλλους, από τρέχουσες και παλαιότερες εμπειρίες που συμβαίνουν μεταξύ των κοινωνικών πλαισίων.

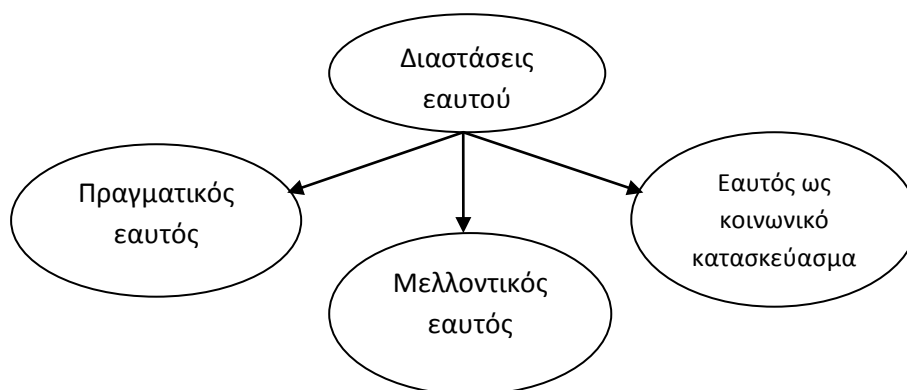
Από τα ερευνητικά δεδομένα των Day και Hadfield (1996), προκύπτει ότι ο εκπαιδευτικός διατηρεί ταυτόχρονα στο εργασιακό του περιβάλλον τουλάχιστον τρεις εαυτούς: **τον πραγματικό** (που διαμορφώνει τις πρακτικές του από τις τρέχουσες συνθήκες), **τον ιδεατό** (που αφορά την αντίληψη του να είναι κάποιος εκπαιδευτικός)

και τον **μεταβατικό** εαυτό (ο οποίος λειτουργεί μεσολαβητικά ανάμεσα στις δυνατότητες του πραγματικού και του ιδεατού εαυτού).



Διάγραμμα 1.6: «Οι εαυτοί των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους Day και Hadfield»

Μια πιο ενισχυμένη παραδοχή από την προηγούμενη, μας παρουσιάζουν οι Lauriala και Kukkonen (2005), σύμφωνα με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για τον «εαυτό» τους και τον περιγράφουν μέσα από τρεις διαστάσεις: Τον **πραγματικό εαυτό** (πρόκειται για τον εαυτό που επικρατεί στη δεδομένη στιγμή), τον **εαυτό που ενδεχομένως θα υπάρξει στο μέλλον** -με την προσπάθεια που καταβάλλεται προς αυτή την κατεύθυνση-, και τέλος τον **εαυτό ως ένα κοινωνικό κατασκεύασμα**. Στην τελευταία αυτή διάσταση, αναφέρονται σε έναν εαυτό που υποδηλώνει αυτό που πρέπει και αυτό που αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς να είναι. Γίνεται δηλαδή λόγος, για το ρόλο που καλούνται να εκπληρώσουν στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τις κοινωνικές επιταγές. Οι διαφορετικές αυτές έννοιες των εαυτών, όπως έχει παρατηρηθεί, ίσως βρίσκονται σε αντίθεση μεταξύ τους, όσον αφορά στους νέους εκπαιδευτικούς οι οποίοι τείνουν έντονα να δέχονται επιρροή από το διδακτικό τους περιβάλλον (Flores & Day, 2006).



Διάγραμμα 1.7: «Οι διαστάσεις του εαυτού κατά τους Lauriala και Kukkonen»

Τέλος, παρά το γεγονός ότι οι έννοιες του εαυτού και της ταυτότητας έχουν αποτελέσει σημείο διαφοροποιήσεων και αποκλίσεων μεταξύ των επιστημόνων, όπως αποκαλύπτεται στη σχετική βιβλιογραφία σε ποικίλους τομείς, εντούτοις υπάρχουν ορισμένα –όπως είδαμε- κοινά σημεία και εννοιολογικές συγκλίσεις (Wilson & Deane, 2010). Η άποψη αυτή ενισχύεται από τους Kelchtermans και Vandenberghe (1994), που υποστηρίζουν ότι μεταξύ των ερευνητών υφίσταται μια γενική παραδοχή ότι ο εαυτός αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν και χρωματίζουν τη φύση της εργασίας τους.

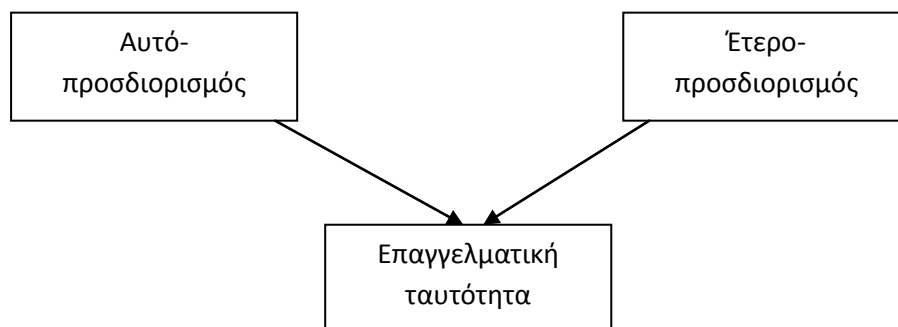
1.2 Η συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών

Με βάση την προηγούμενη συζήτηση για την ταυτότητα, θα επιχειρήσουμε να ερευνήσουμε περαιτέρω θεωρητικές απόψεις μελετητών, σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα αυτή τη φορά, που όμως βασίζονται στις θεωρίες που έχουμε ήδη παρουσιάσει.

Η έννοια της **επαγγελματικής ταυτότητας** έκανε την εμφάνισή της το 1971 (Bernstein & Solomon, 1999), όμως τα τελευταία χρόνια άρχισε να αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους ερευνητές της εκπαίδευσης, που εισηγήθηκαν τον όρο: «επαγγελματοποίηση της διδασκαλίας» (Flores & Day, 2006). Πρόκειται για έναν όρο που αποδίδει την ιστορική διαδρομή της δουλειάς του δασκάλου, ξεκινώντας από την περίοδο κατά την οποία η διδασκαλία δεν θεωρούταν ακόμη επάγγελμα. Παλιότερα η διδασκαλία ήταν μια δραστηριότητα περισσότερο φυσική, που την αναλάμβαναν όσοι γνώριζαν «παραπάνω γράμματα» από τους υπόλοιπους. Στη χώρα μας, η εκπαίδευση των ατόμων αυτών γινόταν στην Παιδαγωγική Ακαδημία και διαρκούσε δύο χρόνια, ενώ κάποια χρόνια αργότερα τα άτομα που εκπαιδεύονταν για να γίνουν δάσκαλοι, λάμβαναν τριετή εκπαίδευση. Αργότερα, οι ολοένα αυξανόμενες ανάγκες της κοινωνίας, οδήγησαν στην αποκοπή της δραστηριότητας αυτής (που ως τότε εκλαμβανόταν ως λειτούργημα) και της εξέλιξής της ως μεμονωμένου επιστημονικού κλάδου. Έτσι, εμφανίστηκαν παράλληλα δύο σημαντικές εξελίξεις: η

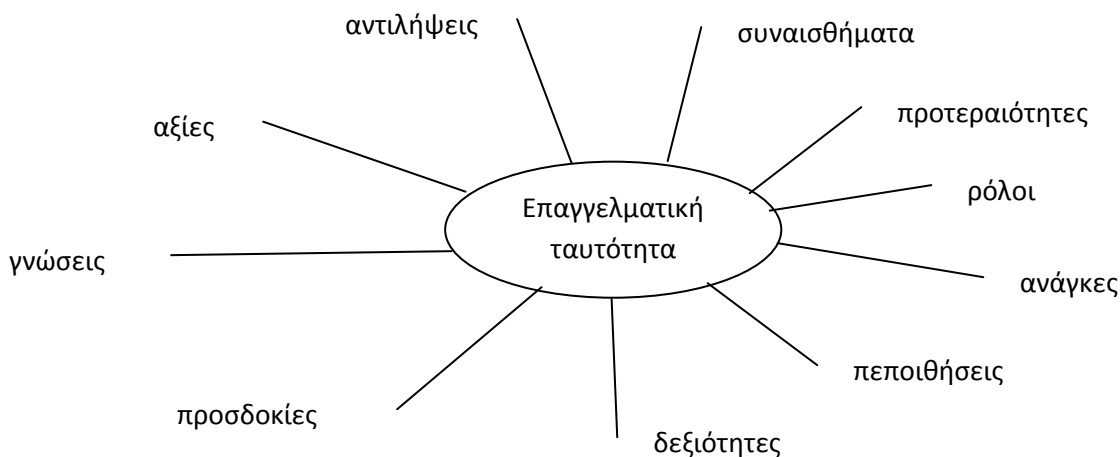
«επαγγελματοποίηση της διδασκαλίας» και η αναγνώριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως αυτόνομου επιστημονικού πεδίου (Επιστήμες της Αγωγής).

Πάντως, η επαγγελματική ταυτότητα αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια και ορίζεται ως η συνάρτηση, απ' τη μια, του ορισμού που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δίνουν για τον εαυτό τους και απ' την άλλη, της εικόνας που σχηματίζουν γι' αυτόν οι σημαντικοί άλλοι. (Lasky, 2005, Darby, 2008).



Διάγραμμα 1.8: «Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας από τους Lasky και Darby»

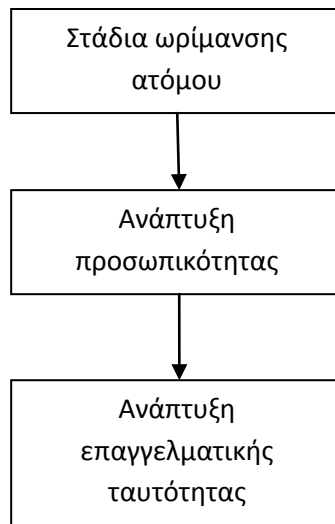
Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005), η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται με την κατάκτηση, την διαχείριση και την ταξινόμηση της εξειδικευμένης γνώσης του κάθε εκπαιδευτικού, ανάλογα με το αντικείμενό του. Κάθε εκπαιδευτικός, έχει τη δική του προσωπική και επαγγελματική ταυτότητα και επομένως είναι ξεχωριστός από τους συναδέλφους του. Μάλιστα, υπάρχουν κάποια συγκεκριμένα στοιχεία, βάσει των οποίων συγκροτείται η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και αφορούν το σύνολο των αντιλήψεων, αξιών, γνώσεων, συναισθημάτων, προτεραιοτήτων, ρόλων, αναγκών, πεποιθήσεων, προσδοκιών και δεξιοτήτων, που τον χαρακτηρίζουν σε κάθε φάση της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας. Βέβαια, η διαδικασία συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας, είναι συνεχής και εξελισσόμενη, καθ' όσο ο εκπαιδευτικός διανύει την επαγγελματική του πορεία, ενώ στοχεύει στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας του έργου του (Kelcherman, 1993). Επίσης, γεγονός είναι ότι, όσο προστίθενται εμπειρίες, τόσο ανασυντίθεται το σύνολο των στοιχείων που την απαρτίζουν.



Διάγραμμα 1.9: «Τα στοιχεία που συγκροτούν την επαγγελματική ταυτότητα κατά τον Ματσαγγούρα»

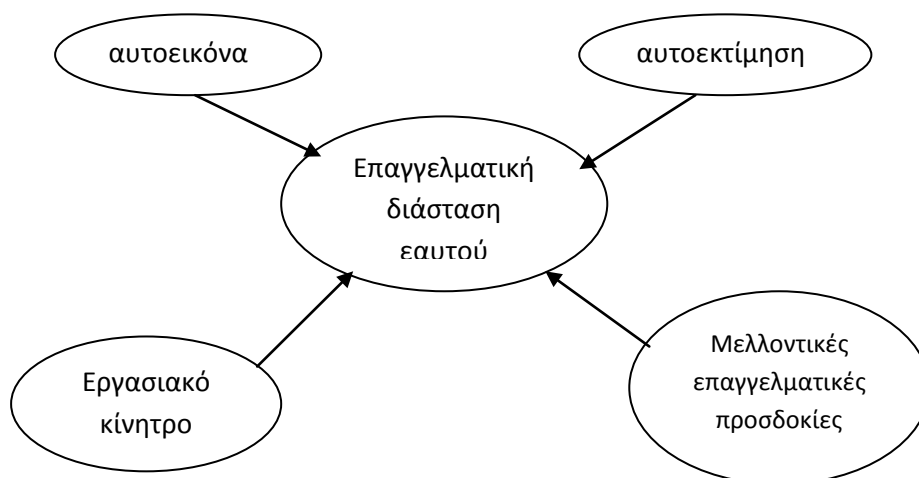
Απ' την άλλη, η επαγγελματική ταυτότητα για τον κάθε εκπαιδευτικό είναι και ο τρόπος με τον οποίο, ο ίδιος αντιλαμβάνεται και διαμορφώνει τη θέση του στον χώρο εργασίας του ανάλογα με τις εμπειρίες του, αλλά και η εικόνα που οι άλλοι γύρω του, σχηματίζουν γι' αυτόν. Οι βιωματικές αυτές εμπειρίες και οι αντιλήψεις του κάθε εκπαιδευτικού ποικίλουν, με αποτέλεσμα να προκύπτουν διαφορετικές απόψεις και προσεγγίσεις σχετικά με το νόημα που αποδίδει ο καθένας στον ρόλο του ως εκπαιδευτικού, αλλά και στον «τύπο» του εκπαιδευτικού που επιθυμεί να ενσαρκώσει (Sachs, 2001).

Κατά τον Μαυρογιώργο (2005), η ταυτότητα αρχίζει να διαμορφώνεται από την πολύ μικρή ηλικία των 5 ετών –περίπου-, όπου το άτομο έχει την πρώτη του επαφή με το σχολείο, όντας μαθητής, και ολοκληρώνεται με το τέλος της επαγγελματικής του θητείας. Στην πορεία όλων αυτών των χρόνων, φυσικά, το άτομο περνάει από πολλά διαδοχικά εξελικτικά στάδια, κατά τα οποία ενστερνίζεται και διαφορετικούς διαδοχικούς ρόλους (μαθητής, φοιτητής, νεοδιόριστος, πεπειραμένος επαγγελματίας). Όπως είναι επόμενο, η ανάπτυξη της ταυτότητας γίνεται παράλληλα και σε συνδυασμό, με τη γενική ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Ματσαγγούρας, 2005, Μαυρογιώργος, 2005).



Διάγραμμα 1.10: «Η πορεία για την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας κατά τον Μαυρογιώργο»

Ο Kelchtermans (1993), διατύπωσε την άποψη ότι υπάρχουν ορισμένα αλληλοσχετιζόμενα **στοιχεία που συνθέτουν την επαγγελματική διάσταση του εαυτού**. Τα στοιχεία αυτά είναι: η αυτοεικόνα (δηλαδή, η γνώμη που έχει κάποιος για τον εαυτό του), η αυτοεκτίμηση (η αποτίμηση που κάνει το κάθε άτομο για την εκπαιδευτική του πορεία), το εργασιακό κίνητρο (τον λόγο που επέλεξε αυτό το επάγγελμα), η αίσθηση καθήκοντος και τέλος οι μελλοντικές προοπτικές (οι προσδοκίες που έχει για την επαγγελματική του ανάπτυξη). Καθένα από αυτά τα στοιχεία έχει τη δική του ξεχωριστή σημασία, όμως όλα μαζί συγκροτούν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού.



Διάγραμμα 1.11: «Τα στοιχεία που συνθέτουν την επαγγελματική διάσταση του εαυτού κατά τον Kelchtermans»

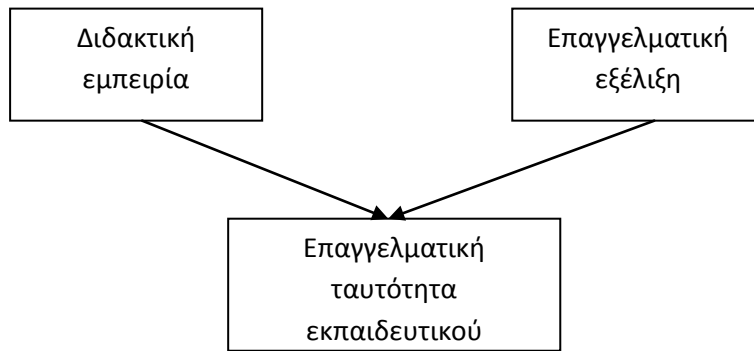
Λίγο αργότερα, οι Beijaard D., Velroop N., & Vermunt J.D., υποστήριξαν ότι η επαγγελματική ταυτότητα ενός εκπαιδευτικού καθορίζεται από τη σχέση του με τις βασικές **διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας**. (Beijaard et al., 2000). Οι διαστάσεις αυτές αποτελούν επαγγελματικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και είναι:

Ο εκπαιδευτικός ως γνώστης αντικειμένου: Πρόκειται για τη στάση που έχει ο εκπαιδευτικός ως προς τις γνώσεις του, το γνωστικό του αντικείμενο, τις νέες προσεγγίσεις, τους νέους ρόλους και τις ευθύνες του, στοιχεία δηλαδή που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του (Hoyle & John, 1995).

Ο εκπαιδευτικός ως καθοδηγητής- μεσολαβητής: Πρόκειται για τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός διδάσκει, τον τρόπο δηλαδή που οργανώνει και διαχειρίζεται την διαδικασία της μάθησης, αν παρακινεί τους μαθητές να συμμετάσχουν στο μάθημα ή όχι και αν φροντίζει να δημιουργεί τις συνθήκες ώστε να ενισχύεται η επικοινωνία του με τους μαθητές του. (Beijaard et al.,2000).

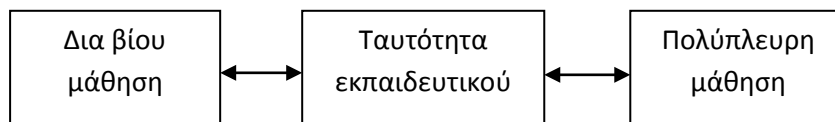
Ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός: Η διάσταση αυτή, της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφορά τη στάση που κρατά ο εκπαιδευτικός απέναντι στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών του και στο πώς αναπτύσσεται ο κάθε μαθητής ηθικά και κοινωνικά, καθώς και το αν και κατά πόσο τους στηρίζει και ενδιαφέρεται για την εξέλιξή τους. (Beijaard et al.,2000).

Το θεσμικό πλαίσιο που οριοθετεί την παιδαγωγική ταυτότητα του κάθε εκπαιδευτικού, είναι κοινό για όλους τους εκπαιδευτικούς, και τόσο η τυπική της διάσταση (δηλαδή η διαδικασία πρόσληψης ενός εκπαιδευτικού, και τα στάδια εξέλιξής του), όσο και η ουσιαστική της διάσταση (δηλαδή το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και οι οργανωτικές πρακτικές), προσδιορίζονται από την πολιτεία. Μάλιστα, η ταυτότητα διαμορφώνεται και βελτιώνεται από την διδακτική εμπειρία που αποκτά ένας εκπαιδευτικός και από την επαγγελματική εξέλιξη που έχει. (Bernstein & Solomon, 1999).



Διάγραμμα 1.12: «Οι παράγοντες από τους οποίους διαμορφώνεται η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού κατά τους Bernstein & Solomon»

Κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας του ο εκπαιδευτικός, συγκροτεί την ταυτότητά του, προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα της εποχής και ενισχύει τις μαθησιακές δεξιότητες των μαθητών του, ανάλογα με τις προσωπικές και επαγγελματικές του αξίες. (Beijaard et al., 2000, Darby, 2008). Στις μέρες μας βέβαια, κρίνεται απαραίτητο η ταυτότητα του εκπαιδευτικού να σχετίζεται με την έννοια της δια βίου μάθησης αλλά και της πολύπλευρης μάθησης, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες της εποχής και να προνοεί για τις ολοένα μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες. (Παπαναούμ, 2003).

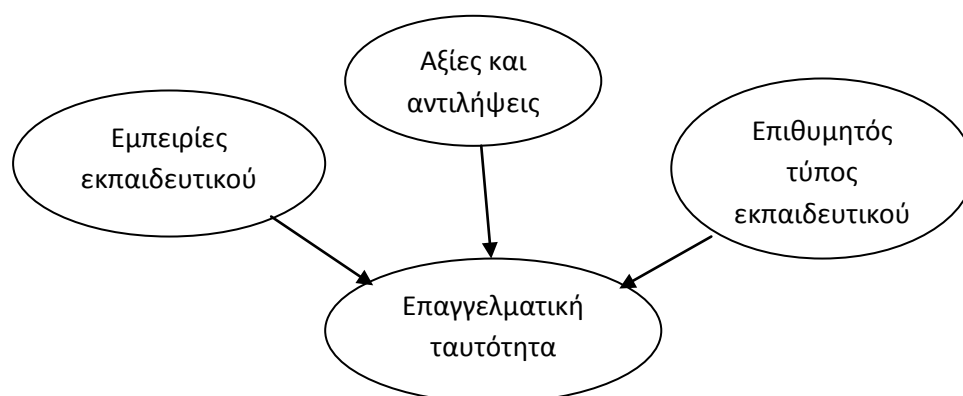


Διάγραμμα 1.13: « Η ταυτότητα των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον Παπαναούμ»

Οι Rogers & Scott (2008), ακολουθώντας την άποψη του Erikson για τη μεταβαλλόμενη και συνεχώς αναπτυσσόμενη φύση της ταυτότητας, υποστηρίζουν ότι η διαδικασία διαμόρφωσης της ταυτότητας, επηρεάζεται από το κοινωνικό περιβάλλον του εκπαιδευτικού, διαμορφώνεται από την αλληλεπίδρασή του με τους Άλλους και χαρακτηρίζεται από αλλαγή, αστάθεια και πολλαπλότητα. Επίσης, περιλαμβάνει μια διαδικασία σχηματισμού και ανασχηματισμού και εν τέλει απόδοσης νοήματος. Η πλειοψηφία των ερευνητών πάντως, συγκλίνουν στην ίδια

άποψη, ότι δηλαδή η επαγγελματική ταυτότητα είναι μια αέναη διαδικασία που ενσωματώνει τις προσωπικές και επαγγελματικές στάσεις που έχει ο καθένας, ώστε να γίνει και να αναγνωρίζεται ως εκπαιδευτικός (Beijaard et al., 2004, Coldron & Smith, 1999. Goodson & Cole, 1994. Volkmann & Anderson, 1998).

Όμως και οι Flores και Day (2006), αναφέρονται στην έννοια της συνεχούς αλλαγής, η οποία αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της ταυτότητας, κι έτσι την περιγράφουν σαν μια διαδικασία η οποία προϋποθέτει την απόκτηση νοήματος και τον επαναπροσδιορισμό των αξιών και των εμπειριών του ατόμου. Η ταυτότητα επηρεάζεται συνεχώς από τις εμπειρίες που αφομοιώνει ο κάθε εκπαιδευτικός εντός και εκτός σχολείου, αλλά και από τις αξίες και τις αντιλήψεις που ο ίδιος έχει για το τι σημαίνει να είναι εκπαιδευτικός, καθώς επίσης και για τον «τύπο» του εκπαιδευτικού που επιθυμεί να γίνει (Sachs, 2001). Μέσα λοιπόν από αυτήν την προσέγγισή της η Sachs (2001), παρουσιάζει την ταυτότητα ως μια έννοια που έχει χαρακτηριστικά της γνωρίσματα, την σύνθεση, την αφομοίωση αλλά και τη δράση.



Διάγραμμα 1.14: «Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας από την Sachs»

Σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια (Sachs, 2001), υπάρχουν **δύο τύποι επαγγελματικής ταυτότητας** για τους εκπαιδευτικούς: η *επιχειρηματική ταυτότητα* και ο *ενεργός τύπος ταυτότητας*, οι οποίοι βρίσκονται σε αντιπαράθεση μεταξύ τους. Η *επιχειρηματική ταυτότητα* αφορά τον τύπο του εκπαιδευτικού που θέλει να είναι αποτελεσματικός, ευρηματικός και αξιόπιστος, που φροντίζει να συμμορφώνεται με τις ισχύουσες πολιτικές επιταγές, ενώ ταυτόχρονα ο τρόπος διδασκαλίας του αξιολογείται από άλλους. Αυτός ο τύπος ταυτότητας, είναι ανταγωνιστικός, ασκεί έλεγχο και υπακούει σε κανόνες και πρότυπα. Απ' την άλλη, σύμφωνα με τον *ενεργό*

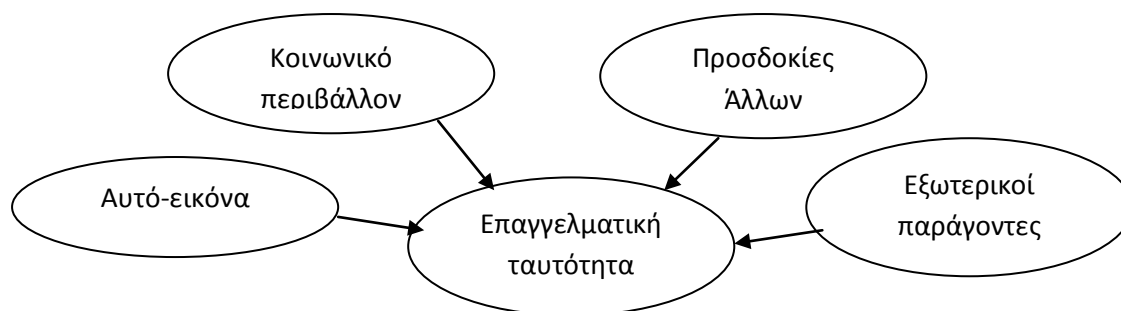
τύπο ταυτότητας, οι εκπαιδευτικοί δίνουν βαρύτητα στην ποιοτική διδασκαλία και στη διαδικασία ουσιαστικής μάθησης των μαθητών, ενώ προσπαθούν να δημιουργήσουν ή να ενισχύσουν ένα καλό κλίμα στην τάξη, ώστε να κινητοποιηθούν οι μαθητές και να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι.

Μελετώντας τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας και τους παράγοντες που τη συγκροτούν, χρήσιμο είναι να αναφερθούμε και στην **έννοια των υπό-ταυτοτήτων**. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η ταυτότητα είναι μια πολυδιάστατη και πολυσύνθετη έννοια. Έτσι, *απαρτίζεται* από πολλές υπό-ταυτότητες, που διαφέρουν μεταξύ τους και λειτουργούν ανταγωνιστικά αναφορικά με τις κοινωνικές περιστάσεις που θα βρεθεί το άτομο. Οι υπό-ταυτότητες αυτές δεν είναι στατικές, καθώς ενδέχεται να μεταβάλλονται κατά τη διάρκεια ζωής του ατόμου, ενώ είναι απαραίτητο να βρίσκονται σε ισορροπία μεταξύ τους και όχι σε διάσταση (Wilson & Deaney, 2010). Επιπλέον, οι διαφορετικοί ρόλοι που έχει ένα άτομο, προσδίδουν στην ταυτότητά του κάποιες ιδιότητες, όπως είναι ο εαυτός ως εκπαιδευτικός, ως γονέας, κ.τ.λ. (Wilson & Deaney, 2010). Τα διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα, ενεργοποιούν τις ποικίλες αυτές ταυτότητες που βρίσκονται ενσωματωμένες στον εαυτό. Το ποια ταυτότητα θα ενεργοποιηθεί πρώτα -στο κάθε κοινωνικό περιβάλλον που θα βρεθεί ένα άτομο-, εξαρτάται από την κατάταξή της σε σημαντική ή λιγότερο σημαντική, ανάλογα με τις συνθήκες κάτω από τις οποίες το άτομο καλείται να λειτουργήσει (Wilson & Deaney, 2010).

Όσο πιο σημαντική θέση έχει μια υπό-ταυτότητα, τόσο πιο δύσκολο είναι να αλλάξει ή να εξαλειφθεί. Συνήθως, οι ταυτότητες αυτές συγκρούονται στην περίπτωση των νέων εκπαιδευτικών, ενώ δεν αποκλείεται να παρατηρηθεί σύγκρουση ταυτοτήτων και στους έμπειρους εκπαιδευτικούς, όταν αυτοί κληθούν να λειτουργήσουν σε κάποιο περιβάλλον μεταβολής (Beijaard et al., 2004). Το γεγονός πάντως, ότι υπάρχουν υπό-ταυτότητες που μπορεί να βρεθούν σε ταύτιση ή διάσταση μεταξύ τους, αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της ίδιας της έννοιας της ταυτότητας (Mishler, 1999). Οι κοινωνικές συνθήκες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί ζουν κι εργάζονται, τα συναισθήματά τους, οι προσωπικές και κοινωνικές τους αξίες, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές τους, αποτελούν παράγοντες που λειτουργούν αναπόσπαστα ο ένας από τον άλλον. Όταν προκληθεί κάποια ένταση μεταξύ των παραγόντων αυτών, επηρεάζεται και η θεώρηση του εκπαιδευτικού για την ταυτότητά του (Beijaard et al. 2004, Day & Kington, 2008).

Οι Ashforth et al. (2001) απ' την άλλη, έχουν αναφερθεί στην **κοινωνική διάσταση της ταυτότητας**, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε μια κατάσταση επαναπροσδιορισμού της ταυτότητάς του, προκειμένου αυτή να είναι κοινωνικά αποδεκτή. Οι ταυτότητες αποτελούν τις έννοιες και τις σημασίες που αποδίδουν για τον εαυτό τους τα ίδια τα άτομα. Μάλιστα, αυτές οι σημασίες ή τα νοήματα σχετικά με την ταυτότητα, δεν αρκεί να είναι μόνο κοινωνικά κατασκευασμένα, αλλά είναι απαραίτητο να έχουν κοινωνική επικύρωση και επιβεβαίωση (Ashforth et al., 2001).

Σύμφωνα με την Cohen (2008), η ταυτότητα είναι κοινωνικά προσδιορισμένη, ενώ ενδέχεται να περιορίζει το άτομο, καθώς αυτή πλαισιώνεται από κανονιστικές πεποιθήσεις, αξίες και συμπεριφορές που ταιριάζουν με έναν συγκεκριμένο ρόλο ταυτότητας. Το άτομο στην ουσία, οφείλει να προσαρμοστεί και να λειτουργήσει στο εκάστοτε κανονιστικό πλαίσιο, για να αποδείξει την αρμοδιότητά του σχετικά με τον ρόλο αυτό και επομένως να αναγνωρισθεί από τους άλλους. Εάν οι αντιλήψεις του ατόμου, σχετικά με το πόσο σημαντικός είναι ένας ρόλος ταυτότητας, βρίσκονται σε αντίθεση με τις νόρμες, τότε προκύπτουν εντάσεις (Gee, 2005). Η αντίληψη του ατόμου για την επαγγελματική του ταυτότητα, επηρεάζεται από τον περιβάλλοντα χώρο του, τις προσδοκίες που έχουν οι άλλοι για το άτομό του και οτιδήποτε άλλο το ίδιο το άτομο επιτρέπει να επιδράσει πάνω του (Reynolds, 1996). Επιπλέον, το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και λειτουργεί το άτομο, έχει πολύ μεγάλη σημασία για τον ορισμό της επαγγελματικής του ταυτότητας και λειτουργεί συνδυαστικά με την ερμηνεία που δίδει ο καθένας για τον εαυτό του (Beijaard et al., 2000).



Διάγραμμα 1.15: «Οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών κατά τους Reynolds και Beijaard et al»

Κάθε άτομο, διαφοροποιείται από τους άλλους, μέσα στο χρόνο ή στον περιβάλλοντα χώρο (Gee, 2000). Μάλιστα, κατά τον Gee (2000), η δυνατότητα αναγνώρισης κάθε διαφορετικού ατόμου σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον, είναι αυτό που συνιστά την έννοια και την αξία της ταυτότητας. Γενικά, η έννοια της ταυτότητας αναφέρεται στις σημασίες που αποδίδει κάποιος σε κάποιον άλλον, ή στις σημασίες που αποδίδονται σε κάποιον από τους άλλους ή στην αντίληψή μας για τον εαυτό μας και στην αντίληψη που διαμορφώνουμε για τους άλλους ανθρώπους (Beijaard, 1995). Η σχεσιακή λοιπόν διάσταση της ταυτότητας, εστιάζει στην αναζήτηση της ομοιότητας ή της διαφοροποίησης μεταξύ του εαυτού μας και των άλλων. Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού επομένως, μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια διαρκής διαδικασία ταυτοποίησης (Watson, 2006) και ορίζεται είτε σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους ρόλους τους, είτε σχετικά με τις απόψεις που έχουν οι ίδιοι για τον εαυτό τους ως μέρος μιας επαγγελματικής ομάδας (Beijaard et al., 2004).

Ολοκληρώνοντας τη συζήτηση για την ταυτότητα και την επαγγελματική ταυτότητα συγκεντρώνουμε παρακάτω, τους **παράγοντες** που παρατηρούμε ότι εμφανίζονται ως σημαντικοί για τη συγκρότησή της:

- Κοινωνικό περιβάλλον/Προσδοκίες των «Άλλων»
- Θεσμοί και κοινωνικά πλαίσια
- Αλληλεπίδραση με τους «σημαντικούς Άλλους»
- Ωρίμανση ατόμου-εμπειρίες
- Διαδικασίες μάθησης ατόμου
- Προσωπικές αξίες και αντιλήψεις
- Αυτό-προσδιορισμός (αυτό-αντίληψη, αυτό-εικόνα, αυτό-εκτίμηση)
- Έτερο- προσδιορισμός
- Ρόλοι και συμπεριφορές ατόμου
- Χαρακτηριστικά προσωπικότητας ατόμου

- Συναισθήματα και ανάγκες
- Εργασιακό κίνητρο
- Μελλοντικές εργασιακές προοπτικές- προσωπικές προσδοκίες
- Τρόπος διδασκαλίας- διδακτική εμπειρία

Έτσι, με βάση τους παράγοντες αυτούς, προκύπτουν ως ερευνητικά ερωτήματα και συνάμα ως ερμηνευτικοί άξονες, που θα μας βοηθήσουν να αναλύσουμε το εμπειρικό μας υλικό, τα εξής:

1) Από τα λεγόμενα των υπό εξέταση υποκειμένων αναδεικνύεται μια στατική θεώρηση της επαγγελματικής ταυτότητας ή αυτή κατανοείται ως διαρκώς εξελισσόμενη;

2) Σε ποια σημεία αναδεικνύεται η (επαγγελματική) ταυτότητα ως παράγωγο διεργασιών αυτοπροσδιορισμού και σε ποια ως παραστάσεων ετεροπροσδιορισμού (εικόνων και προσδοκιών των «σημαντικών άλλων» & θεσμικών προδιαγραφών);

3) Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες εντοπίζονται να έχουν σημαίνοντα ρόλο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών;

- Προδιαγραφές που απορρέουν από τον θεσμικό τους ρόλο.
- Κοινωνικά προσδιορισμένες εικόνες για τον εκπαιδευτικό (τρόποι κοινωνικής αποδοχής, απόκτηση κύρους).
- Οι προσδοκίες των «σημαντικών Άλλων» και η αλληλεπίδραση με αυτούς.
- Οι προσωπικές αξίες και αντιλήψεις.
- Οι μεταβαλλόμενες εμπειρίες και η διαδικασία ωρίμανσης του εκπαιδευτικού.
- Οι διαδικασίες μάθησης
- Μελλοντικές εργασιακές προοπτικές- προσωπικές προσδοκίες

4) Ποιοι από τους παραπάνω παράγοντες κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς, ώστε να εμπλακούν στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση;

5) Συνδέεται η εμπλοκή των εκπαιδευτικών με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με το ευρύτερο αίτημα διαρκούς μάθησης και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών; (Αν ναι,

τι επιδιώκουν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί από την εμπλοκή τους στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση;).

6) Αποτελεί το παραπάνω αίτημα συστατικό στοιχείο της επαγγελματικής τους ταυτότητας;

2^ο Κεφάλαιο : Ο ρόλος και η σημασία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Στο προηγούμενο κεφάλαιο, παρουσιάσαμε μια θεωρητική συζήτηση γύρω από τις έννοιες ‘ταυτότητα’ και ‘επαγγελματική ταυτότητα’. Στόχος της εργασίας αυτής, είναι να εντοπίσουμε αν και κατά πόσο η περιβαλλοντική δράση των εκπαιδευτικών σε σχολικό επίπεδο, ενέχεται στις διαδικασίες διαμόρφωσης της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Έτσι λοιπόν, αναζητούμε τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν στα περιβαλλοντικά προγράμματα και τον τρόπο που τα κίνητρα αυτά σχετίζονται με τον αυτοπροσδιορισμό τους ως εκπαιδευτικών. Για την επίτευξη του στόχου μας, είναι απαραίτητο να μελετήσουμε τις θεωρήσεις σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Ο ρόλος που διαδραματίζει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τόσο μέσω του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και εκτός αυτού, είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς συμβάλλει ουσιαστικά στην ενσυνείδητη διαμόρφωση του περιβαλλοντικού ήθους και της περιβαλλοντικής παιδείας των πολιτών. Άλλωστε, «... τα τελευταία είκοσι χρόνια η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βρίσκεται στο προσκήνιο της επικαιρότητας, καθώς θεωρείται ως ένα από τα αποτελεσματικότερα μέσα για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων που έχουν λάβει πλανητικές διαστάσεις και απειλούν την ποιότητα ζωής και τη βιωσιμότητα του πλανήτη» (Φλογαΐτη και Βασάλα, 2002).

2.1. Ορισμοί για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχουν πραγματοποιηθεί πολλές διεθνείς συσκέψεις, επομένως έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς και διάφοροι ορισμοί. Η πρώτη διεθνής συνάντηση με θέμα την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε), πραγματοποιήθηκε στη Νεβάδα των Η.Π.Α., το 1970, όπου διατυπώθηκε ο πρώτος και πλέον έγκυρος ορισμός της, που έχει ως εξής: «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών, προκειμένου να αναπτυχθούν στους ανθρώπους και στις κοινωνικές ομάδες, οι απαραίτητες και

αναγκαίες ικανότητες και στάσεις για την κατανόηση και εκτίμηση της αλληλεξάρτησης του ανθρώπου, με τον πολιτισμό και το βιοφυσικό του περιβάλλον. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση απαιτεί πρακτική ενασχόληση με τη διαδικασία λήψεως αποφάσεων και συνεπάγεται τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς κάθε ανθρώπου -για θέματα και προβλήματα που αφορούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος». (I.U.C.N. 1970)

Σύμφωνα με τον ορισμό της Unesco, η Π.Ε. είναι: «μια διαρκής διαδικασία δια της οποίας τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες θα συνειδητοποιήσουν το περιβάλλον τους και θα αποκτήσουν τις γνώσεις, τις αξίες, τις ικανότητες, την εμπειρία και επίσης τη θέληση, που θα τους επιτρέψουν να δράσουν ατομικά και συλλογικά με σκοπό την επίλυση των σημερινών και μελλοντικών προβλημάτων του περιβάλλοντος.» (UNESCO-UNEP, 1988).

Επίσης, στη Διακυβερνητική Διάσκεψη του Βελιγραδίου το 1975, καθώς και σε αυτή της Τιφλίδας το 1977, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως: «... μια εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία θα μπορούσε να συμβάλλει στη βελτίωση του περιβάλλοντος γενικά, αλλά και στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης των ανθρώπων, ώστε οι τελευταίοι, να αποκτήσουν τις αναγκαίες γνώσεις, τις κατάλληλες αξίες, στάσεις και δεξιότητες, που θα τους οδηγήσουν στην υιοθέτηση νέων προτύπων συμπεριφοράς» (Παπαδημητρίου, 1998).

Με τον όρο Περιβαλλοντική Εκπαίδευση λοιπόν, νοείται μία μορφή εκπαίδευσης που δεν αρκείται στην αποκλειστική μετάδοση αποσπασματικών περιβαλλοντικών γνώσεων, αλλά στοχεύει «...στη συγκρότηση ενός παγκόσμιου πληθυσμού, που να είναι ενήμερος και να ενδιαφέρεται για το περιβάλλον και τα προβλήματά του, και να έχει τη γνώση, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τη διάθεση, να εργάζεται ατομικά και συλλογικά για την επίλυση τρεχόντων περιβαλλοντικών προβλημάτων, αλλά και την πρόληψη νέων» (Παπαδημητρίου, 1998). Πρόκειται δηλαδή για μία συνεχή, διά βίου διαδικασία εκπαίδευσης, προσανατολισμένη στο μέλλον, καθώς απευθύνεται σε άτομα ανεξαρτήτου ηλικίας ή τομέα δραστηριοποίησης, και εκτείνεται σε όλα τα στάδια της ζωής τους (Δασκολιά, 2004).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση επομένως, έχει δυναμικό χαρακτήρα, καθώς δεν παραμένει στάσιμη μέσα στο χρόνο, αλλά μετασχηματίζεται μέσω της διαδικασίας της αφομοίωσης των κοινωνικών, οικονομικών, τεχνολογικών και πολιτισμικών

αλλαγών, που συμβαίνουν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να μην είναι ποτέ αποκομμένη από τη σύγχρονη ανθρώπινη ζωή, να έχει συνέχεια και να ανταποκρίνεται σε όλες τις περιβαλλοντικές προκλήσεις (Γσαμπούκου-Σκαναβή, 2004). Επαναπροσδιορίζει τις κατευθύνσεις της, το περιεχόμενο και τις μεθόδους της, σύμφωνα με τη νέα, κάθε φορά πραγματικότητα και τις καινούριες ανάγκες και προβληματικές που προκύπτουν, προλαμβάνοντας μελλοντικές καταστάσεις που απειλούν την ποιότητα του περιβάλλοντος και της ζωής (Φλογαΐτη, 1998).

2.2. Γένεση και ιστορική εξέλιξη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Διεθνώς η ιδέα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης άρχισε να αναπτύσσεται στις δεκαετίες του 1960 και 1970, με το που έγιναν αντιληπτά από τις διάφορες επιστημονικές ομάδες, αλλά και τους απλούς πολίτες, τα πρώτα έντονα περιβαλλοντικά προβλήματα του πλανήτη. Την ίδια χρονική περίοδο επιχειρήθηκε μια συνειδητοποιημένη συσχέτιση του περιβάλλοντος με την εκπαίδευση, που στόχο είχε την προστασία του περιβάλλοντος. Η ιδέα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης πάντως, δεν είναι αποτέλεσμα επιβολής από τους υπεύθυνους -για την εκπαίδευση- κρατικούς φορείς. Προέκυψε σταδιακά μέσα από πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών και μη κυβερνητικών φορέων. (Χαλεπλής, 2008)

Το παγκόσμιο ενδιαφέρον για το περιβάλλον –γνωστό ως περιβαλλοντική επανάσταση- που ήρθε στην επιφάνεια αυτή την εποχή, προκάλεσε αναταραχή σε πολλά πεδία της γνώσης -καθώς αυτά αμφισβητήθηκαν-, ενώ επίσης τόνισε ότι τα οικολογικά προβλήματα δεν πρέπει να αφορούν μόνο τις τοπικές κυβερνήσεις, αλλά την κινητοποίηση και δραστηριότητα σε παγκόσμιο επίπεδο. (Παπαδημητρίου, 1998). Οι ρίζες και οι καταβολές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ωστόσο, μπορεί να αναζητηθούν εκτός από το οικολογικό κίνημα της δεκαετίας του '60 και στα πρόδρομα αυτού κινήματα των πρώτων δεκαετιών του 20ού αιώνα, όπως: τα κινήματα της «διατήρησης», της «μελέτης» και της «προστασίας» της φύσης. (Κούσουλας, 2008)

Ο όρος Περιβαλλοντική Εκπαίδευση διατυπώθηκε για πρώτη φορά από τον Thomas Pritchard, σε διάσκεψη της Παγκόσμιας Ένωσης για την προστασία της

φύσης, που έγινε το 1948 στο Παρίσι. (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004). Παρόλα αυτά, η αναζήτηση της ταυτότητάς της συνεχίστηκε με την πάροδο των χρόνων, ενώ η φιλοσοφία της συγκροτήθηκε μέσα από μια σειρά διασκέψεων για το περιβάλλον. Το ενδιαφέρον για την παγκοσμιοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εκδηλώνεται για πρώτη φορά το 1968, στη Διάσκεψη που πραγματοποιήθηκε στο Παρίσι υπό την αιγίδα της UNESCO, με θέμα τη Βιόσφαιρα. Το 1969, στο πλαίσιο ενός σεμιναρίου που έγινε στο Πανεπιστήμιο του Michigan και υπό την καθοδήγηση του William Stapp, οριοθετήθηκαν τα γενικά χαρακτηριστικά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. (Παπαδημητρίου, 1998).

Η συνειδητοποίηση της αξίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και η υιοθέτησή της από Διεθνείς Οργανισμούς, υπήρξαν καθοριστικοί παράγοντες για τη διάδοση και την ανάπτυξή της, σε διάφορες χώρες του κόσμου. Οι διεθνείς συναντήσεις και διασκέψεις, που πραγματοποιήθηκαν με την πρωτοβουλία της U.N.E.S.C.O, του U.N.E.P και του I.E.E.P, συγκρότησαν σταδιακά -και με τη συνεργασία των εθνικών επιτροπών των κρατών-, τη σύγχρονη ταυτότητα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ως προς το εννοιολογικό, θεωρητικό, μεθοδολογικό πλαίσιο και τους τρόπους εφαρμογής της στα διάφορα κράτη. (Κούσουλας, 2008)

2.3. Διαστάσεις της Π.Ε.

Η Π.Ε. είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση που είναι ικανή να πλάσει ευσυνειδητούς πολίτες με γνώσεις και κατανόηση των σχέσεων που τους συνδέουν με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, έτοιμους να προτείνουν λύσεις αλλά και να πάρουν μέρος στην λήψη και την εκτέλεση των αποφάσεων. Προσδίδει τις γνώσεις, τις αξίες και τις στάσεις που είναι απαραίτητες για την προστασία του περιβάλλοντος και τη δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς ατόμων, ομάδων και κοινωνιών απέναντι σ' αυτό (UNESCO, 1977).

Οι τρεις διαστάσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι:

A) *Η εκπαίδευση γύρω από το περιβάλλον:* που στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων σχετικά με το περιβάλλον. Το περιβάλλον γίνεται αντικείμενο μελέτης με ακαδημαϊκό τρόπο, δηλαδή ερευνάται υπό το πρίσμα κάθε επιστήμης ξεχωριστά,

χωρίς συνθετική προσέγγιση, αλλά και χωρίς άμεση επαφή του εκπαιδευόμενου με το αντικείμενο μάθησής του, δηλαδή το περιβάλλον.

Β) *Η εκπαίδευση από και μέσα στο περιβάλλον*: Σε αυτήν την προσέγγιση το περιβάλλον δεν αποτελεί μόνο αντικείμενο μάθησης αλλά είναι και το μέσο για την απόκτηση της γνώσης σχετικά με αυτό. Η γνώση αποκτάται από την εμπειρία της επαφής με το περιβάλλον, η οποία επέρχεται μέσα από δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο ίδιο το περιβάλλον, δηλαδή σε άμεση επαφή με τα πράγματα και τα φαινόμενα και όχι σε δομές και διαδικασίες αποκομμένες από την πραγματικότητα.

Γ) *Η εκπαίδευση για το περιβάλλον*: Η τρίτη αυτή διάσταση προσδίδει κοινωνικό και πολιτικό βάθος στην Π.Ε., δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην έννοια του πολίτη και στην ευθύνη που εκείνος φέρει για την ποιότητα του περιβάλλοντος και την ποιότητα ζωής γενικότερα. Μέσα από την εκπαίδευση για το περιβάλλον, οι εκπαιδευόμενοι κινητοποιούνται και δραστηριοποιούνται πραγματικά, σε κοινωνικό και πολιτικό πεδίο με στόχο την αντιμετώπιση της οικολογικής κρίσης και την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Αυτές οι τρεις διαστάσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αν χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά ώστε η μια να συμπληρώνει την άλλη, διαμορφώνουν τη σύγχρονη έννοια που αποδίδουμε στην Π.Ε., δηλαδή, μιας εκπαίδευσης η οποία ανταποκρίνεται στις ανάγκες που τη γέννησαν, οδηγεί στη λύση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, ενώ τέλος εκφράζει, μια πορεία επαναπροσδιορισμού της θέσης του ανθρώπου μέσα στο περιβάλλον (Φλογαΐτη και Μέρτζιου, 1995)

2.4. Βασικές κατευθυντήριες αρχές και στόχοι της Π.Ε.

Ένας από τους βαθύτερους πυρήνες της φιλοσοφίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, είναι η ολιστική άποψη θεώρησης του κόσμου. Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, ο άνθρωπος αποτελεί αναπόσπαστο μέρος ενός συστήματος που συγκροτείται από την ατμόσφαιρα, τα ορυκτά, το έδαφος, τα φυτά, τα ζώα και όλους τους μικροοργανισμούς που λειτουργούν μαζί, ώστε να κρατάνε το σύστημα αυτό εν ζωή (Odum, 1972, στο: Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993). Η ολιστική αυτή άποψη, αναλύεται και στην προσέγγιση της UNESCO στη Χάρτα του Βελιγραδίου (1975),

όπου επισημαίνεται η ανάγκη να λαμβάνεται το περιβάλλον σαν ολότητα, εξεταζόμενων των οικολογικών, κοινωνικών, πολιτισμικών, πολιτικών, αισθητικών και νομικών όψεών του (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993). Γενικά, «... η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, προκειμένου να ανταποκριθεί ουσιαστικά στις σύγχρονες ανάγκες, θα πρέπει να στοχεύει σε ριζικές αλλαγές στις στάσεις, στις συμπεριφορές και στις αξίες των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων» (Ράγκου, 2004).

Οι **στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης** έτσι όπως ορίζονται στο πλαίσιο του Διεθνούς Συνεδρίου του Βελιγραδίου, το 1975 στη «Χάρτα του Βελιγραδίου» είναι οι ακόλουθοι:

- Η συνειδητοποίηση από την κοινωνία ότι το περιβάλλον αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο, καθώς επίσης και η κατανόηση ότι ο ρόλος του ανθρώπου στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων είναι καίριος.
- Η απόκτηση γνώσεων από τα άτομα, ώστε να είναι ικανά να κατανοούν το περιβάλλον στο σύνολό του, καθώς επίσης και τα προβλήματα που σχετίζονται με αυτό, όπως και το ρόλο που έχουν ως πολίτες της κοινωνίας, αλλά και την ευθύνη των ενεργειών τους, απέναντι στο περιβάλλον.
- Η διαμόρφωση στάσεων, αξιών και κινήτρων ώστε να ενδιαφέρονται και να επιθυμούν να συμμετάσχουν ενεργά για τη βελτίωση και την προστασία του περιβάλλοντος.
- Η καλλιέργεια των απαιτούμενων δεξιοτήτων, ώστε να μπορούν τα άτομα τόσο να προσδιορίσουν, όσο και να δώσουν λύσεις στα διάφορα προβλήματα σχετικά με το περιβάλλον.
- Η ικανότητα των ατόμων για αξιολόγηση των διάφορων περιβαλλοντικών μέτρων, αλλά και των σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με βάση οικολογικές, πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές, αισθητικές και εκπαιδευτικές παραμέτρους.
- Η ανάπτυξη της αίσθησης υπευθυνότητας από τα άτομα, ώστε να συνειδητοποιήσουν την επιτακτική ανάγκη συμμετοχής και κινητοποίησής τους για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Παπαδημητρίου, 1998· Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004)

Σύμφωνα με τη Διάσκεψη της Τιφλίδας, οι **βασικές κατευθυντήριες αρχές** που διέπουν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι οι ακόλουθες (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004):

- να θεωρείται το περιβάλλον στο σύνολό του, φυσικό και ανθρωπογενές, τεχνολογικό και κοινωνικό (οικονομικό, πολιτικό, τεχνολογικό, ιστορικό-πολιτισμικό, ηθικό, αισθητικό).
- να εξετάζονται τα βασικά περιβαλλοντικά θέματα από τοπική, εθνική, περιφερειακή και διεθνή σκοπιά, ώστε οι μαθητές να μπορούν να εμβαθύνουν στις περιβαλλοντικές συνθήκες που επικρατούν σε άλλες γεωγραφικές περιοχές.
- να μελετώνται συστηματικά οι περιβαλλοντικές πλευρές των σχεδίων ανάπτυξης και οικονομικής μεγέθυνσης.
- να βοηθούνται οι διδασκόμενοι στο να ανακαλύπτουν τα συμπτώματα και τις πραγματικές αιτίες των περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- να αποτελεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, συνεχή και διά βίου διαδικασία, με την αρχή της στην προσχολική ηλικία και συνεχιζόμενη σε όλα τα στάδια της σχολικής και εξωσχολικής εκπαίδευσης.
- να επικεντρώνεται στις παρούσες αλλά και μελλοντικές καταστάσεις του περιβάλλοντος, λαμβάνοντας υπόψη την ιστορική τους διάσταση.
- να διευκολύνεται η συμμετοχή των διδασκομένων στον προγραμματισμό των μαθησιακών τους εμπειριών και να τους δίνεται η δυνατότητα να λαμβάνουν αποφάσεις αποδεχόμενοι των συνεπειών τους.
- να τονίζεται η πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων και, επομένως, η ανάγκη ανάπτυξης κριτικής σκέψης και ικανοτήτων με σκοπό την επίλυση των προβλημάτων.
- να υιοθετηθεί διεπιστημονική προσέγγιση, ώστε χρησιμοποιώντας τις γνώσεις από κάθε επιστημονικό τομέα, να καθίσταται δυνατή μια ολιστική και ισορροπημένη προοπτική.
- να δίνεται βάρος στην αξία και στην αναγκαιότητα μιας τοπικής, εθνικής και διεθνούς συνεργασίας, με στόχο την ανατροπή και την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- να συσχετίζεται η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, γνώση, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και αποσαφήνιση των αξιών, απευθυνόμενη σε κάθε ηλικία, με την ευαισθητοποίηση των νέων ως προς τα περιβαλλοντικά προβλήματα που εντοπίζονται στην κοινότητά τους.

- να χρησιμοποιούνται ποικίλοι εκπαιδευτικοί χώροι και διαφορετικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση σχετικά με το περιβάλλον, με έμφαση στις πρακτικές δραστηριότητες και στις προσωπικές εμπειρίες.

2.5. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Τα οικολογικά ζητήματα άρχισαν να απασχολούν την ελληνική κοινωνία πολύ αργότερα σε σχέση με τις κοινωνίες των βιομηχανικά ανεπτυγμένων χωρών της Δύσης. Το ΥΠΕΠΘ, δημιούργησε τις προϋποθέσεις για την ένταξη της Π.Ε. στα σχολικά προγράμματα, λίγο καθυστερημένα σε σχέση με τις άλλες χώρες. Η Π.Ε εισήχθη στα σχολεία της Ελλάδας, το 1990 και τα προγράμματά της είχαν εθελοντικό χαρακτήρα. Μάλιστα, αυτή θεσμοθετήθηκε με το νόμο 1982/90, ο οποίος αποτέλεσε ορόσημο για την εδραίωση και ανάπτυξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Σύμφωνα με τον νόμο 1982/90 λοιπόν: «Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί μέρος των σχολικών προγραμμάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ σκοπός της είναι η συνειδητοποίηση από τους μαθητές, της σχέσης του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον, η ευαισθητοποίηση για τα περιβαλλοντικά προβλήματα, αλλά και η δραστηριοποίησή τους μέσω ειδικών προγραμμάτων, ώστε τελικά οι ίδιοι οι μαθητές, να συμβάλλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους». Ο νόμος αυτός ενδυναμώνει το έως τότε «ήπιο θεσμικό πλαίσιο», ενώ συμβάλλει επίσης στην εξ' ολοκλήρου ανάπτυξη του θεσμού της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια αλλά και τη πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μέχρι σήμερα πάντως, έχουν πραγματοποιηθεί αισίως, αρκετά προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα σχολεία της χώρας, με τη συνεργασία κυρίως των υπευθύνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, των κέντρων Π.Ε. και των μη κυβερνητικών περιβαλλοντικών οργανώσεων. (Κούσουλας, 2008)

Η δεκαετία του '90 χαρακτηρίστηκε από τον κεντρικά οργανωμένο σχεδιασμό του ΥΠΕΠΘ, σχετικά με την ανάπτυξη και υποστήριξη των σχολικών προγραμμάτων, την ίδρυση και λειτουργία των κέντρων της Π.Ε ανά επικράτεια, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη δημιουργία συναφούς εκπαιδευτικού υλικού, την ενσωμάτωση της θεματολογίας για το περιβάλλον στο αναλυτικό πρόγραμμα και την ανάπτυξη

περιφερειακών εθνικών αλλά και διεθνών θεματικών δικτύων της Π.Ε., όπως τα: «Οικολογικά σχολεία», «Χρυσοπράσινο φύλλο», κ.α. (Χατζηπαρασκευαΐδης, χ.χ.).

Ωστόσο, παρ' όλα τα χρόνια που εφαρμόζονται τα προγράμματα της Π.Ε στη χώρα μας, αυτή παραμένει ακόμη στο περιθώριο του προγράμματος των σχολείων (Γεωργόπουλος, 2003, 21), ενώ η υλοποίησή της στηρίζεται στις καλές προθέσεις ορισμένων εκπαιδευτικών με περιβαλλοντικές ανησυχίες. (Παπαδημητρίου, 2004, 78). Η έλλειψη σαφήνειας του περιεχομένου των προγραμμάτων της Π.Ε, η υποτίμηση της διδακτικής μεθοδολογίας, οι ελλείψεις (μέσων, χρόνου και χρημάτων), η συχνά επιφανειακή και τεχνοκρατική προσέγγιση των υπό έρευνα θεμάτων, η ελλιπής συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και η θεώρησή της ως δυνατότητα για καινοτόμες παιδαγωγικές εφαρμογές, καθιστούν αναγκαίο το διάλογο για τον επανακαθορισμό της στο πλαίσιο αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. (Χατζηπαρασκευαΐδης, χ.χ.).

Παρά το γεγονός όμως, ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εισήχθη επισήμως στα ελληνικά σχολεία από το 1990, συνεχίζει ακόμη και σήμερα να θεωρείται καινοτόμος εκπαιδευτική διαδικασία. Η προτεινόμενη μέθοδος, από το Υπουργείο, για την εφαρμογή της Π.Ε. στα σχολεία, είναι η μέθοδος Project (Φλογαΐτη 1998), ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν κι άλλες μέθοδοι όπως: η επίλυση προβλήματος (Φλογαΐτη 1998, UNESCO 1985), και στρατηγικές όπως: παιχνίδι ρόλων, προσομοιώσεις, ηθικό δίλημμα, περιβαλλοντικά μονοπάτια και χαρτογράφηση εννοιών (Σκαναβή, 2004. Γεωργόπουλος και Τσαλίκη, 2003. Caduto 1985 στο: Κούσουλας 2008), ο συνδυασμός των οποίων αυξάνει την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα των προγραμμάτων.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) ως εκπαιδευτική πρόταση και δραστηριότητα καθορίζεται από δύο κυρίως κατευθύνσεις:

α. την ενημέρωση, ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση των μαθητών/ριων σχετικά με περιβαλλοντικά θέματα.

β. το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία με την οικοδόμηση γνώσεων, την ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων, την αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς των μαθητών/ριων και μελλοντικών ενεργών πολιτών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο ως προς το περιβάλλον.

Το εκπαιδευτικό μοντέλο της Π.Ε. δεν μπορεί να είναι αυστηρά καθορισμένο με απόλυτα συγκεκριμένες δομές και λειτουργίες αλλά, ωστόσο, πρέπει να έχει ένα είδος

ανελαστικότητα σε θέματα τόσο εννοιολογικού πλαισίου και περιεχομένου όσο και μεθοδολογίας, ώστε να τη διαφοροποιεί από άλλες καινοτόμες δραστηριότητες και παράλληλα να της δίνει τη δική της οντότητα.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ως θεσμοθετημένος φορέας της πολιτείας, έχει κατά κύριο λόγο την παιδαγωγική και διδακτική στήριξη του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Απαντάει σε ερωτήσεις της μορφής τι, πώς και γιατί πρέπει να διδάσκεται στα σχολεία τόσο της προσχολικής και της Α/θμιας εκπαίδευσης όσο και της Β/θμιας και Τεχνικής Εκπαίδευσης. Το Π.Ι. στηρίζει τον κάθε μάχιμο εκπαιδευτικό και του παρέχει εκείνη τη βοήθεια που αφορά στην οργάνωση και στο συντονισμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Παρόλο που και η γνώση, η μελέτη του περιβάλλοντος και η αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων συμπεριλαμβάνονται στους πρωταρχικούς στόχους της Π.Ε, ο κύριος στόχος της είναι να αποκτήσουν οι σημερινοί μαθητές και αυριανοί πολίτες, υπεύθυνη περιβαλλοντική συνείδηση, ικανή να διαμορφώσει το κατάλληλο πλαίσιο στάσεων και αξιών, και ένα κώδικα συμπεριφοράς απέναντι στο περιβάλλον, που θα τους επιτρέψει να εξασφαλίσουν αυτό που θεωρείται και είναι “ποιότητα ζωής” σε μια κοινωνία βιώσιμη, η οποία στηρίζεται στην αειφόρο-βιώσιμη ανάπτυξη.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ούτως ή άλλως, έχει καταφέρει να αποκτήσει μέσα στην επικαιρότητα μια ιδιαίτερα σημαντική θέση, αφού θεωρείται ως μια από τις αποτελεσματικότερες λύσεις απέναντι στα πολυποίκιλα περιβαλλοντικά προβλήματα τα οποία, έχοντας λάβει τεράστιες διαστάσεις απειλούν τόσο την ποιότητα της ζωής, όσο και την ίδια τη βιωσιμότητα του πλανήτη (Φλογαίτη, 1998). Συνεπώς, το σχολείο με σωστό προγραμματισμό και ενίσχυση της περιβαλλοντικής διάστασης της εκπαίδευσης μπορεί να καλλιεργήσει στους μαθητές θετικές προς το περιβάλλον στάσεις και να διαμορφώσει, τελικά, περιβαλλοντικά υπεύθυνους πολίτες, όπως απαιτεί άλλωστε η σύγχρονη πραγματικότητα. (Χαλεπλής, 2008).

Αειφόρος ή βιώσιμη ανάπτυξη είναι επομένως, «η ανάπτυξη εκείνη που ικανοποιεί τις σημερινές ανάγκες του ανθρώπου, χωρίς να διακυβεύει τη δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες». Το ιδανικό μοντέλο της βιώσιμης ανάπτυξης, προϋποθέτει την ορθή χρήση των οικονομικών πόρων, επικεντρώνεται στις ανάγκες και όχι στα «θέλω» και απευθύνεται σε πολίτες ενημερωμένους σχετικά με την οικολογία, την οικονομία και τον πολιτισμό τους, οι οποίοι πράττουν έτσι, ώστε αυτά τελικά να ενισχύονται. Σε αυτό το μοντέλο, στόχος

είναι η προώθηση και προστασία της βιοποικιλότητας, ενώ φιλοσοφία του μοντέλου αυτού, αποτελεί ο οικοκεντρισμός και βιοκεντρισμός. (Baker, Kousis, Richardson and Young, 9, (1997))

2.5.1. Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση πραγματοποιείται στα σχολεία με την υποστήριξη των υπεύθυνων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ενώ τα κέντρα Π.Ε. λειτουργούν σύμφωνα με τις υπουργικές αποφάσεις και τις ετήσιες εγκυκλίους του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Με την πάροδο των χρόνων, η εμπειρία των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, όλο και ενισχύεται, με αποτέλεσμα να οδηγεί και στην αναζήτηση μιας άλλης διαδικασίας, η οποία να στοχεύει στη συνεργασία και στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών διαφορετικών σχολικών μονάδων, που παίρνουν μέρος σε σχολικά προγράμματα, τα οποία εντάσσονται στο πλαίσιο του θεσμού της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργήθηκαν τα δίκτυα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, στα οποία συμμετέχουν σχολεία από όλη τη χώρα, με τη συμμετοχή και τη συνδρομή των υπευθύνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, των δ/νσεων Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, των παιδαγωγικών ομάδων, των κέντρων Π.Ε., των περιβαλλοντικών οργανώσεων και άλλων φορέων. (Κούσουλας, 2008)

Κάθε σχολικό πρόγραμμα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αποτελεί μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική διαδικασία με διάρκεια τουλάχιστον πέντε μηνών. Η διαδικασία αυτή, έχει συγκεκριμένο θέμα και απαιτεί την ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της περιβαλλοντικής ομάδας, ενώ εξελίσσεται σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά, τους στόχους, το περιεχόμενο, τις μεθόδους και τις τεχνικές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. (Κούσουλας, 2008)

Το θέμα όμως ενός προγράμματος, οι εκδρομές στην ύπαιθρο και οι εργασίες-μελέτες στο πεδίο, δεν κάνουν αυτομάτως την εκπαίδευση περιβαλλοντική. Αυτό που κάνει την εκπαίδευση να είναι περιβαλλοντική και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση να αποτελεί «καινοτομία», είναι ο ξεχωριστός τρόπος συγκρότησης της σκέψης με την οποία προσεγγίζεται το περιβάλλον: δηλαδή η σκέψη αυτή στόχο έχει να

κατανοήσει, να ερμηνεύσει και να σταθεί κριτικά και δημιουργικά απέναντι στις σχέσεις του ανθρώπου με το περιβάλλον. (Κούσουλας, 2008)

Τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που πραγματοποιούνται σε σχολικό πλαίσιο, δεν υποδεικνύονται αλλά ούτε αντιγράφονται. Αντιθέτως, σχεδιάζονται και διαμορφώνονται από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές που συμμετέχουν σε αυτά. Η αγάπη προς το περιβάλλον, λόγω του ότι αποτελεί σύστημα ζωής στο οποίο είναι ενσωματωμένος και ο άνθρωπος, καθώς και η συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας να διαμορφωθεί ένας οικολογικός πολιτισμός στον πλανήτη μας, είναι οι μόνες παράμετροι για μια σωστή και αποτελεσματική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. (Κούσουλας, 2008)

Οι βασικές αρχές και τα χαρακτηριστικά της Π.Ε. που διέπουν τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, είναι τα εξής (Κούσουλας, 2008):

- Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εκπορεύεται από την ανάγκη της κοινωνίας να αντιμετωπίσει την οικολογική κρίση και αφορά στην αναζήτηση και στην προσπάθεια επίλυσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- Στηρίζεται σ' ένα διεπιστημονικό και διαθεματικό σύστημα γνώσεων και αναλόγως της βαθμίδας εκπαίδευσης, εντάσσεται στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.
- Τα εμπλεκόμενα με την Π.Ε. άτομα και οι κοινωνικές ομάδες, είναι δυνατόν να αναπτύξουν νέες στάσεις και αξίες καθώς και τις απαιτούμενες δεσμεύσεις για την οικοδόμηση μιας βιώσιμης κοινωνίας.
- Οι συμμετέχοντες στα προγράμματα Π.Ε. αποκτούν τέτοιες δεξιότητες με τις οποίες μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τα περιβαλλοντικά προβλήματα και επομένως να τα αντιμετωπίσουν.
- Στο πλαίσιο των σχολικών προγραμμάτων της Π.Ε. δημιουργούνται συνθήκες αμφίδρομης επικοινωνίας του σχολείου με την τοπική και την ευρύτερη κοινότητα.
- Δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν νέες ενδιαφέρουσες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τεχνικές, που οδηγούν στην αυτενέργεια των μαθητών και τη βιωματική μάθηση.
- Πρόκειται για διαρκή και δια βίου εκπαίδευση που απευθύνεται συνεχώς στο μέλλον (Εκπαίδευση για την Αειφορία).

2.5.2. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τεχνικές

Για την πραγματοποίηση και την καλύτερη απόδοση των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα σχολεία, συνίσταται ένας συνδυασμός παιδαγωγικών προσεγγίσεων και διδακτικών στρατηγικών, προκειμένου να κινητοποιηθεί ο μαθητής σε επίπεδο γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό, ώστε τελικά να επιτευχθεί η ενεργή συμμετοχή του στα προγράμματα, μαθαίνοντας να συνεργάζεται με τα υπόλοιπα μέλη μιας ομάδας για την επίτευξη ενός προσδιορισμένου σκοπού, χωρίς όμως να περιορίζεται η ατομική του πρωτοβουλία. Αυτές οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τεχνικές, είναι οι ακόλουθες (Κούσουλας, 2008) :

- Μέθοδος Project: Πρόκειται για μια σύνθετη αλλά ευέλικτη και ανοιχτή διεργασία βιωματικής μάθησης, όπου υπάρχουν πολλά επίπεδα ελευθερίας δράσης, ενώ τα όρια διαμορφώνονται από όσους συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Είναι η πιο ολοκληρωμένη μεθοδολογική προσέγγιση και εφαρμόζεται επιτυχώς σε όλα τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το σχολικό έτος 1981-82. Χαρακτηριστικά αυτής της προσέγγισης είναι: η ενεργός συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας στο εκάστοτε περιβαλλοντικό πρόγραμμα, η δυνατότητα να αυτενεργούν ενώ δουλεύουν σε ομάδα καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, ενώ τέλος η μέθοδος αυτή συμβάλλει στη διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση των περιβαλλοντικών θεμάτων. Πρόκειται δηλαδή για μια μαθητοκεντρική διδακτική στρατηγική, όπου το διδακτέο δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά εντάσσεται στο πλαίσιο των αναζητήσεων της ομάδας. Πολλές άλλες μέθοδοι και τεχνικές μπορούν να ενσωματωθούν ή να λειτουργήσουν συμπληρωματικά της project κατά το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.
- Επίλυση προβλήματος: Χρησιμοποιείται για τη μελέτη ενός περιβαλλοντικού προβλήματος ή μιας γενικότερης προβληματικής κατάστασης.
- Συστημική του παρατηρητή: Είναι μια αυτοδύναμη μεθοδολογική προσέγγιση η οποία θεμελιώνεται στην κριτική θεωρία της σχολής της Φρανκφούρτης (Σχίζα, 2004 στο Κούσουλας 2008).

- Συζήτηση: Εδώ, τα μέλη της ομάδας συζητούν αρχικά σε μικρότερες ομάδες, ενώ στη συνέχεια, στην ολομέλεια της περιβαλλοντικής ομάδας.
- Μελέτη στο πεδίο: Για τη μελέτη στο πεδίο απαιτείται επαρκής προετοιμασία και προσχεδιασμένες δραστηριότητες (εκτός ή εντός σχολείου).
- Χιονοστιβάδα ιδεών: Μέσα από αυτήν την τεχνική επιτυγχάνεται η αυθόρμητη και ελεύθερη έκφραση ιδεών των μαθητών, ενώ παράλληλα αυτές σχολιάζονται και αξιολογούνται από τα μέλη της περιβαλλοντικής ομάδας.
- Επισκόπηση απόψεων: Πρόκειται για μια μορφή έρευνας σύμφωνα με την οποία οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν και να χρησιμοποιήσουν ως εργαλεία έρευνας, ερωτηματολόγια, προσωπικές συνεντεύξεις, φύλλα καταγραφής κ.α, προκειμένου να συγκεντρώσουν πρωτογενείς πληροφορίες.
- Βιβλιογραφική έρευνα: Είναι η διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών από δευτερογενείς πηγές όπως βιβλία, ημερήσιο και περιοδικό τύπο, διάφορα φυλλάδια σχετικών φορέων, φωτογραφίες, χάρτες κλπ.
- Παιχνίδι ρόλων: Είναι μια ευρηματική και ευχάριστη μέθοδος καθώς προκαλεί το ενδιαφέρον του μαθητή και συμβάλλει στη συναισθηματική του ωρίμανση αλλά και την κοινωνική του ανάπτυξη. Οι μαθητές μέσα από το παιχνίδι ρόλων κατανοούν καλύτερα τα περιβαλλοντικά προβλήματα και προσανατολίζονται ευκολότερα στην επίλυσή τους.
- Χαρτογράφηση εννοιών: Μέσα από αυτήν την τεχνική οι μαθητές, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, μαθαίνουν να οργανώνουν και να επεξεργάζονται σύνθετες και πολύπλοκες έννοιες, (όπως ένα σύνθετο και πολύπλοκο περιβαλλοντικό πρόβλημα) καθώς και να αποδίδουν έννοιες και σχέσεις σε σχηματική μορφή.
- Ανάλυση και διασαφήνιση αξιών: Εδώ, διερευνώνται αξίες, απόψεις και θέσεις διαφορετικών κοινωνικών ομάδων και ατόμων.
- Μελέτη περίπτωσης: Στη μελέτη περίπτωσης οι μαθητές μαθαίνουν να αναλύουν και να μελετούν μια χαρακτηριστική περίπτωση, που σχετίζεται με ένα επίκαιρο γεγονός ή ένα συγκεκριμένο περιβαλλοντικό πρόβλημα.
- Σχεδιασμός και πραγματοποίηση δράσης: Οι μαθητές με τα δεδομένα που έχουν συλλέξει, σχεδιάζουν μια δράση. Με τη μέθοδο αυτή ο μαθητής

ωριμάζει συναισθηματικά, λαμβάνει αποφάσεις και μαθαίνει να αναλαμβάνει τις ευθύνες του.

2.5.3. Οργάνωση προγραμμάτων Π.Ε. από το σχολείο και τον εκπαιδευτικό

Τα βήματα που είναι απαραίτητο να προηγηθούν, προκειμένου να σχεδιαστεί και να πραγματοποιηθεί ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι τα παρακάτω (Κούσουλας, 2008):

1. Ενημέρωση – ευαισθητοποίηση - δημιουργία ενδιαφέροντος.

Στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς, οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται να αναλάβουν κάποιο πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο σχολείο τους, ενημερώνουν τον διευθυντή και την τοπική κοινότητα, σχετικά με τη φιλοσοφία και τους στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, υπογραμμίζοντας την αναγκαιότητα και τη σημασία των σχολικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

2. Συγκρότηση της Περιβαλλοντικής Ομάδας (εκπαιδευτικοί – μαθητές/τριες).

Κατά τη συγκρότηση της παιδαγωγικής ομάδας των εκπαιδευτικών επιδιώκεται να συμμετέχουν εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων για να υπάρχει κατά ένα μεγάλο βαθμό η δυνατότητα της διεπιστημονικής και διαθεματικής προσέγγισης του θέματος. Στη συνέχεια συγκροτείται και η ομάδα των μαθητών/τριών οι οποίοι/ες μπορεί να προέρχονται από την ίδια ή από διαφορετικές τάξεις και τμήματα.

3. Επιλογή του θέματος - Ευαισθητοποίηση - Συνειδητοποίηση.

Αφού συζητήσουν, εκπαιδευτικοί και μαθητές, για τα περιβαλλοντικά προβλήματα, προκύπτει ως θέμα αυτό στο οποίο εστιάζεται το μεγαλύτερο ενδιαφέρον τους. Τα κριτήρια και οι βασικές αρχές για την επιλογή του θέματος ενός σχολικού προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι:

- Το ενδιαφέρον των μαθητών για το συγκεκριμένο θέμα.
- Η λειτουργική σχέση του θέματος με τις ανάγκες, τα βιώματα και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών.
- Η δυνατότητα διατύπωσης προτάσεων με νέες ιδέες, νέες στάσεις ζωής και νέους κώδικες συμπεριφοράς.

- Η δυνατότητα απόκτησης δεξιοτήτων και ανάπτυξης του μορφωτικού επιπέδου των μαθητών.
- Η άμεση συσχέτιση του προβλήματος με το περιβάλλον στο οποίο ζει και παρατηρεί ο μαθητής. (εγγύτητα θέματος)
- Η σύνδεση του συγκεκριμένου προβλήματος με τα γενικότερα προβλήματα της κοινότητας.
- Η επικαιρότητα του θέματος και η ανάγκη προβολής και δημοσιοποίησης του προβλήματος.
- Οι δυνατότητες ομαλής εξέλιξης και διεκπεραίωσης του προγράμματος.

4. Οργάνωση του προγράμματος - Επιλογή χώρου εργασίας.

Για την διεκπεραίωση του προγράμματος είναι απαραίτητο να υπάρχει ένας κατάλληλος χώρος στο σχολείο για τις συναντήσεις των μελών της περιβαλλοντικής ομάδας, οι οποίες σύμφωνα με το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο γίνονται εκτός ωραρίου και καθορίζονται μετά από συμφωνία των μελών της ομάδας. Η ίδια η ομάδα επιλέγει το χώρο αυτό, προγραμματίζει τις μετακινήσεις και τις σχετικές συναντήσεις για τη συγκέντρωση πληροφοριών, διαμορφώνει τον προϋπολογισμό και συζητά τον τρόπο κάλυψης των εξόδων.

5. Ανάλυση περιεχομένου και καθορισμός στόχων.

Η περιβαλλοντική ομάδα προχωρεί στην ανάλυση περιεχομένου του προς έρευνα θέματος και μετά από σχετική συζήτηση καθορίζονται και διατυπώνονται οι στόχοι του προγράμματος. Οι στόχοι είναι πιθανόν να αναθεωρηθούν και να αναδιαμορφωθούν κατά την εξέλιξη του προγράμματος.

6. Οργάνωση των ομάδων εργασίας.

Για την καλύτερη απόδοση του προγράμματος είναι απαραίτητο να έχει καθοριστεί ο τρόπος εργασίας της ομάδας. Επομένως το θέμα χωρίζεται σε θεματικές ενότητες και αντίστοιχες υποενότητες, καθορίζονται οι επιμέρους στόχοι, προσδιορίζονται οι πηγές άντλησης πληροφορήσης, ενώ τέλος προετοιμάζονται τα ερωτηματολόγια και όποια άλλη δραστηριότητα αποφασισθεί από την ομάδα.

7. Εργασία πεδίου – συλλογή πληροφοριών .

Όταν τα μέλη της ομάδας επισκεφτούν για πρώτη φορά τον χώρο έρευνάς τους, πρωτίστως γίνεται οριοθέτηση και αναγνώριση του χώρου. Οι μαθητές σε αυτήν την

πρώτη επαφή με το πεδίο, παρατηρούν και το καταγράφουν με τη χρήση διάφορων μέσων όπως: οπτικοακουστικά, χάρτες, πυξίδες κλπ.

8. Επεξεργασία των πληροφοριών.

Οι μαθητές εφόσον έχουν συλλέξει το υλικό τους, το επεξεργάζονται, το ταξινομούν και έπειτα το αξιολογούν. Σε αυτήν τη φάση απαιτείται από την ομάδα να αναλύσουν, να συνθέσουν, να κατανοήσουν, να συζητήσουν και να επιχειρηματολογήσουν γύρω από το υλικό τους. Τους δίνεται η δυνατότητα με αυτόν τον τρόπο, να αξιοποιήσουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες που απέκτησαν.

9. Αλληλοενημέρωση των ομάδων.

Στο τέλος κάθε συνάντησης κάθε υποομάδα ενημερώνει την ολομέλεια σχετικά με πορεία της εργασίας της, τις δυσκολίες και τα προβλήματα που προέκυψαν αλλά και τους τρόπους που κατάφεραν να τα αντιμετωπίσουν.

10. Σύνθεση.

Η περιβαλλοντική ομάδα κατά τη διαδικασία της σύνθεσης επανεξετάζει όλες τις όψεις, τις διαστάσεις και τις αντιλήψεις σε σχέση με το θέμα και ανατρέχει στους γενικούς στόχους που είχε καθορίσει αρχικά. Έτσι, καταλήγει σε συνολικές περιγραφές και αξιολογικές κρίσεις.

11. Παρουσίαση και δράση.

Η παρουσίαση της εργασίας από μια περιβαλλοντική ομάδα, γίνεται συνήθως το μήνα Μάιο στο σχολείο ή σε άλλο χώρο, π.χ. στο Πνευματικό Κέντρο του Δήμου. Κάθε πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, είναι σκόπιμο να καταλήγει σε κάποια σχετική με το πρόγραμμα δράση και σε ένα προϊόν. Η διαδικασία της παρουσίασης προσφέρει ευκαιρίες πολλαπλής έκφρασης, ενισχύει τη συνοχή της ομάδας, συνδυάζει την εκπαίδευση με το παιχνίδι, αναδεικνύει δεξιότητες και ταλέντα, τονώνει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση, και λειτουργεί ως εργαλείο αξιολόγησης. Σε μια παρουσίαση τέλος, αναφέρονται τα γνωστικά στοιχεία (περιληπτικά), οι πηγές πληροφόρησης, οι δραστηριότητες της ομάδας, ο τρόπος συνεργασίας μεταξύ των μελών της, το ενδιαφέρον της μελέτης, τα συμπεράσματα που προέκυψαν, οι προτάσεις στις οποίες καταλήγουν και το σχέδιο δράσης.

12. Αξιολόγηση του προγράμματος.

Η αξιολόγηση στοχεύει στην βελτίωση και ανανέωση της παιδαγωγικής διαδικασίας, στη διερεύνηση στόχων/μεθόδων/προοπτικών, στο σχεδιασμό της

μελλοντικής πορείας των προγραμμάτων και στη βελτίωση των παραγόντων που σχετίζονται με το μέλλον του θεσμού της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η διαδικασία της αξιολόγησης γίνεται μέσω συζήτησης, μέσα από ερωτηματολόγια, από ομαδικές και ατομικές εργασίες, από κατασκευές και εκθέσεις, και φυσικά από την παρουσίαση της εργασίας. Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται σε τρεις φάσεις: στην αρχή του προγράμματος, κατά τη διάρκειά του και στο τέλος.

2.6. Το Θεσμικό πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Στο θεσμικό πλαίσιο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, σύμφωνα με το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ορίζεται ο τρόπος σχεδιασμού και υλοποίησης των προγραμμάτων περιβαλλοντικής αγωγής και σχολικών δραστηριοτήτων, βάσει της βασικής Υπουργικής Απόφασης Γ2/4867/28-8-1992,(ΦΕΚ 629 τ. Β/23-10-1992).

Ως προς το θέμα της υλοποίησης των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, το ΥΠ.Ε.Π.Θ ορίζει τα παρακάτω:

α. Για τον σχεδιασμό προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων η διαδικασία έχει ως εξής: Με την έναρξη του σχολικού έτους ο διευθυντής του σχολείου ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τις δυνατότητες ανάπτυξης και εφαρμογής προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να υλοποιήσουν κάποιο πρόγραμμα, συγκροτούν την εθελοντική μαθητική ομάδα, η οποία μπορεί να αποτελείται από ένα κανονικό σχολικό τμήμα, από μία ομάδα μαθητών/τριών διαφορετικών τμημάτων, ή από μαθητές του σχολείου σε συνεργασία με μαθητές άλλου σχολείου. Όταν συγκροτηθεί η ομάδα, εκπαιδευτικοί και μαθητές επιλέγουν το θέμα του προγράμματος κι έπειτα προχωρούν στον σχεδιασμό αυτού.

β. Σχετικά με την έγκριση των προγραμμάτων των σχολικών δραστηριοτήτων ορίζεται η εξής διαδικασία:

Τα συμπληρωμένα έντυπα υλοποίησης προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, θα πρέπει να εγκριθούν από τον διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων της σχολικής μονάδας, ή των σχολικών μονάδων -σε περίπτωση συνεργασίας σχολείων-,

και στη συνέχεια να υποβληθούν στους αντίστοιχους υπεύθυνους της τοπικής διεύθυνσης εκπαίδευσης, προκειμένου αυτοί να εισηγηθούν για την έγκρισή τους και τη χρηματοδότησή τους από την επιτροπή σχολικών δραστηριοτήτων της διεύθυνσης.

γ. Ως προς τις δαπάνες που απαιτεί η υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών το ΥΠ.Ε.Π.Θ. υπαγορεύει τα παρακάτω:

Οι δαπάνες της πραγματοποίησης των προγραμμάτων βαρύνουν τις πιστώσεις του ΚΑΕ 5274 και το συνολικό ποσό είτε θα κατανέμεται ανά πρόγραμμα με βάση τις ανάγκες, είτε θα χρησιμοποιείται για την συνολική προβολή - παρουσίαση των δράσεων και των τελικών τους προϊόντων στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Για την εκκαθάριση των αντιστοίχων παραστατικών, την ευθύνη έχουν οι οικονομικές υπηρεσίες της διεύθυνσης εκπαίδευσης. Το συνολικό ποσό της χρηματοδότησης των προγραμμάτων θα κατανέμεται ποσοστιαία (%) στις 4 κατηγορίες σχολικών δραστηριοτήτων, ανάλογα με τον αριθμό προγραμμάτων της κάθε κατηγορίας. Αν το πρόγραμμα δεν υλοποιηθεί σύμφωνα με το σχέδιο που υποβλήθηκε, η επιχορήγηση και οι υπερωρίες δεν καταβάλλονται, ενώ, αν έχουν ήδη καταβληθεί, επιστρέφονται.

δ. Σχετικά με τη διάρκεια και το ωράριο υλοποίησης των προγραμμάτων αλλά και την απασχόληση των εκπαιδευτικών ισχύουν τα εξής:

Η διάρκεια ενός προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Αγωγής, μπορεί να είναι από δυο (2) έως έξι (6) μήνες. Για κάθε πρόγραμμα διατίθεται εβδομαδιαίως ένα δίωρο. Κάθε εκπαιδευτικός και κάθε μαθητής μπορούν να συμμετέχουν μέχρι και σε δύο (2) προγράμματα. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς για όλες τις δραστηριότητες μπορεί να διατεθεί ένα διήμερο προκειμένου να γίνει παρουσίαση των προγραμμάτων. Τα προγράμματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υλοποιούνται εκτός του ωρολογίου προγράμματος. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υλοποιούνται εντός και εκτός ωρολογίου προγράμματος, ανάλογα με το αν εντάσσονται ή όχι στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης.

Οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην παιδαγωγική ομάδα υλοποίησης του προγράμματος μπορούν είτε να κάνουν χρήση του μειωμένου ωραρίου, είτε να αναλάβουν το πρόγραμμα, πλέον του εργάσιμου ωραρίου τους, ως υπερωρίες.

Κάθε εκπαιδευτικός δικαιούται, μέχρι 2 ώρες υπερωρία ανά πρόγραμμα την εβδομάδα και μπορεί να συμμετάσχει μέχρι και σε δύο το πολύ προγράμματα. Σε κάθε πρόγραμμα μπορούν να συμμετάσχουν μέχρι δύο εκπαιδευτικοί δηλαδή ο μέγιστος αριθμός υπερωριών ανά πρόγραμμα είναι 4 ώρες .

ε. Σχετικά με τις συνεργασίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ με άλλους φορείς ορίζονται τα παρακάτω:

Προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων μπορούν να υλοποιηθούν σύμφωνα με τις προαναφερθείσες προϋποθέσεις και διαδικασίες, στα πλαίσια οποιουδήποτε προγράμματος εγκεκριμένης συνεργασίας του ΥΠ.Ε.Π.Θ. με άλλους κυβερνητικούς ή μη κυβερνητικούς φορείς, δημόσιους οργανισμούς, φορείς τοπικής ή νομαρχιακής αυτοδιοίκησης, Α.Ε.Ι. κ.α, οι οποίοι μπορούν με τα δικά τους μέσα να στηρίζουν το έργο των εκπαιδευτικών των σχολείων, καθώς επίσης και στα πλαίσια υλοποίησης προγραμμάτων διεθνών συνεργασιών. Για οποιαδήποτε συνεργασία με φορείς ή φυσικά πρόσωπα μέσα στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θα πρέπει να υπάρχει η σύμφωνη γνώμη του διευθυντή κάθε σχολικής μονάδας, μετά από σχετική έγκριση της αρμόδιας διεύθυνσης του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Διεύθυνση σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας).

Μορφή Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων

Σχετικά με τη μορφή των προγραμμάτων των σχολικών δραστηριοτήτων το ΥΠ.Ε.Π.Θ. υπενθυμίζει ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα – σχολική δραστηριότητα, διαφοροποιείται από την συμβατική διδασκαλία αφού δεν αναφέρεται σε εύρος γνωστικού κλάδου. Το πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων δεν αποτελεί τυπικό μάθημα και διακρίνεται ως προς τον θεματικό - περιορισμένο χαρακτήρα του γνωστικού αντικειμένου, ως προς την ομάδο-συνεργατική μέθοδο εργασίας και ως προς τη δομή, καθότι περιλαμβάνει μελέτη πεδίου και εργαστήρια θεματικών δραστηριοτήτων. Τα εργαστήρια θεματικών δραστηριοτήτων και οι μελέτες πεδίου αποτελούν οργανικά μέρη των προγραμμάτων και δεν αποτελούν ψυχαγωγικά διαλείμματα ή απλούς περιπάτους, αλλά συγκροτημένες δράσεις παιδαγωγικού χαρακτήρα που με διαφορετική προσέγγιση κεφαλαιοποιούν τους βασικούς άξονες – στόχους του κάθε προγράμματος. Μάλιστα το ΥΠ.Ε.Π.Θ. μας διευκρινίζει ότι: Δεν θεωρούνται ως αυτοτελή προγράμματα Περιβαλλοντικής Αγωγής (Π.Α.), ούτε χρηματοδοτούνται ως τέτοια: οι τριήμερες περιβαλλοντικές εκδρομές, οι επισκέψεις στα κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, οι ημέρες τοπικών δράσεων, όπως καθαρισμός παραλιών, δενδροφυτεύσεις κ.λπ. Όλες αυτές οι χρήσιμες απλές δραστηριότητες μπορούν να εγκρίνονται ή να χρηματοδοτούνται μόνο αν αποτελούν μικρό τμήμα ενός κανονικού πολύμηνου προγράμματος Π.Α.

Υποστήριξη Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων

Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. για να στηρίξει το έργο των εκπαιδευτικών στο σχολείο, έχει θεσμοθετήσει θέση υπευθύνων Π.Α. σε κάθε τοπική Δ/ση και έχει ιδρύσει και λειτουργεί 56 κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.). Οι υπεύθυνοι Π.Α. παρακολουθούν και υποστηρίζουν τα αντίστοιχα προγράμματα των σχολικών μονάδων της δ/σής τους:

- Ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς και τους δ/ντές σχολικών μονάδων για τις δυνατότητες υλοποίησης προγραμμάτων σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο.
- Λειτουργούν ως πολλαπλασιαστές: επισκέπτονται τις σχολικές μονάδες και οργανώνουν συναντήσεις ομάδων εκπαιδευτικών, με σκοπό την ενημέρωσή τους σε ζητήματα βιβλιογραφίας, μεθοδολογίας αλλά και για την μεταβίβαση / διάχυση των πληροφοριών και γνώσεων από τα κάθε είδους επιμορφωτικά σεμινάρια και συναντήσεις που συμμετέχουν οι ίδιοι.
- Βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στον σχεδιασμό του προγράμματος, ενθαρρύνοντας καινοτόμες προσεγγίσεις.
- Ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για επιστημονικές συναντήσεις, σεμινάρια, ημερίδες κ.α των τομέων ευθύνης τους.
- Συντονίζουν δράσεις παρουσίασης /εκδήλωση παρουσιάσεως εργασιών των σχολείων της δ/σης στο τέλος της σχολικής χρονιάς.
- Ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για τις δυνατότητες συνεργασιών με τα Κ.Π.Ε. της περιφερειακής δ/σης στην οποία ανήκουν, όπως και για τις δυνατότητες παρακολούθησης εκπαιδευτικού προγράμματος σε άλλα Κ.Π.Ε.

Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.).

Σήμερα λειτουργούν 41 Κ.Π.Ε. τα οποία παρέχουν εκπαιδευτικά προγράμματα μιας (1) έως τεσσάρων (4) ημερών σε μαθητικές ομάδες, οργανώνουν επιμορφωτικά σεμινάρια για εκπαιδευτικούς, παράγουν εκπαιδευτικό υλικό, αναπτύσσουν θεματικά δίκτυα σχολείων, τοπικές και διεθνείς συνεργασίες. Η συμμετοχή των περιβαλλοντικών ομάδων και των εκπαιδευτικών των σχολείων στα προγράμματά τους γίνεται σε συνεργασία με τους υπευθύνους Π.Α. των δ/σεων.

Κάθε περιβαλλοντική ομάδα μπορεί να επισκεφθεί κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς μέχρι 2 Κ.Π.Ε. και ότι ο υπεύθυνος της δ/σης πρέπει να φροντίσει για την τήρηση του όρου αυτού.

3^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη, επιχειρεί να ερευνήσει: 1) τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, 2) το νόημα που αποδίδουν στη συμμετοχή τους αυτή, καθώς επίσης 3) τον τρόπο με τον οποίο η συμμετοχή τους σε προγράμματα της Π.Ε., συνδέεται με τον αυτοπροσδιορισμό τους ως εκπαιδευτικών. Τα προηγούμενα κεφάλαια αφορούσαν το θεωρητικό πλαίσιο τόσο της ταυτότητας και της επαγγελματικής ταυτότητας, όσο και αυτό της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στο κεφάλαιο αυτό, περιγράφεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας και την ανάλυση του εμπειρικού υλικού.

Για την πραγματοποίηση της ερευνητικής αυτής εργασίας, επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα έναντι της ποσοτικής, διότι μας ενδιέφερε να έρθουμε σε επικοινωνία με τα υπό μελέτη υποκείμενα και να καταγράψουμε την άποψή τους σχετικά με το ζήτημα που μας απασχολεί. Η ποιοτική έρευνα επιλέχθηκε διότι βασίζεται σε μεθόδους παραγωγής δεδομένων, οι οποίες είναι ευέλικτες και ευαίσθητες απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγονται τα δεδομένα της, ενώ ταυτόχρονα βασίζεται σε μεθόδους ανάλυσης οι οποίες προϋποθέτουν την κατανόηση της πολυπλοκότητας, της λεπτομέρειας και του κοινωνικού πλαισίου. (Mason, 2003). Στην ποιοτική έρευνα, γίνεται «εκ των έσω» εξέταση των ερευνώμενων ζητημάτων, δηλαδή μέσα από την οπτική των δρώντων -σχετικά με αυτά- υποκειμένων. Τα δεδομένα μάλιστα, συλλέγονται από το φυσικό τους πλαίσιο και ερμηνεύονται εντός αυτού. (Τσιώλης, 2014). Η δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας απ' την άλλη, με τα υποκείμενα που παίρνουν μέρος στην έρευνα, είναι εξαιρετικά σημαντικό χαρακτηριστικό αυτού του τύπου έρευνας. Τέλος, στην ποιοτική έρευνα παρόλο που υπάρχει ένα ολόκληρο φάσμα μεθόδων, επιλέγεται πάντοτε αυτή που είναι συμβατή με το εξεταζόμενο αντικείμενο και τα ερωτήματα. (Τσιώλης, 2014).

Επιπλέον, η ερευνητική στρατηγική που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας, ήταν αυτή του ευέλικτου ερευνητικού σχεδίου, όπου ακριβώς το ερευνητικό σχέδιο αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της διαδικασίας συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Δηλαδή, οι υποθέσεις σχετικά με την έρευνα δε σχηματίστηκαν εκ των προτέρων, αλλά κατά τη διάρκεια αυτής, ενώ η εμπλοκή της θεωρίας στην

ερευνητική διαδικασία ήταν ουσιαστική. Μάλιστα, η ερευνητική διαδικασία αποτέλεσε ουσιαστικά έναν συνεχή διάλογο μεταξύ του διαρκώς εμπλουτιζόμενου θεωρητικού πλαισίου και του εμπειρικού υλικού. Αυτό σημαίνει ότι, ο σχεδιασμός της έρευνας, η συλλογή του υλικού και η ανάλυσή του, αποτέλεσαν αλληλεξαρτώμενες διαδικασίες που τροφοδοτούσαν η μια την άλλη. Επίσης, τα ερωτήματα της έρευνας, η επιλογή των περιπτώσεων και η ανάπτυξη των εννοιολογικών κατηγοριών και υποθέσεων, δεν αποφασίστηκαν εξ αρχής αλλά προσδιορίζονταν και επαναπροσδιορίζονταν καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Τέλος, τα ανοικτά ερευνητικά ερωτήματα με δυνατότητα τροποποίησης, η αδιαχώριστη φάση της παραγωγής από εκείνη της επεξεργασίας των δεδομένων, η διατύπωση των υποθέσεων σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς επίσης η σταδιακή επιλογή του δείγματος παράλληλα με τις φάσεις παραγωγής και επεξεργασίας των δεδομένων, ήταν τα κύρια χαρακτηριστικά που οδήγησαν στην επιλογή του ευέλικτου ερευνητικού σχεδίου για την μελέτη αυτή. (Τσιώλης, 2014).

Έπειτα, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε η μέθοδος της συνέντευξης, η οποία αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο παραγωγής ποιοτικών δεδομένων, ενώ χρησιμοποιείται αυτόνομα ή συμπληρωματικά με άλλες μεθόδους. (Τσιώλης, 2014). Επειδή μας ενδιέφερε να μάθουμε τις απόψεις των υπό μελέτη υποκειμένων, σχετικά με το ζήτημα που ερευνάμε, επιλέξαμε τη μέθοδο της συνέντευξης, η οποία προϋποθέτει τη λεκτική επικοινωνία με τον ερωτώμενο, σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας συνεργασίας και εμπιστοσύνης.

Όμως, η συνέντευξη δεν είναι ούτε διάλογος ούτε συζήτηση. Ο ερωτώμενος απαντάει στις ερωτήσεις που του απευθύνονται, έχοντας τη δυνατότητα να αναπτύξει το δικό του λόγο εντός του δικού του νοηματικού πλαισίου. Η επικοινωνιακή αυτή διάδραση καταγράφεται από μαγνητόφωνο και έπειτα μέσω της διαδικασίας της μεταγραφής αποδίδεται σε γραπτό κείμενο το οποίο αποτελεί το υλικό προς ανάλυση. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης –στην περίπτωσή μας- ήταν προκαθορισμένες, αλλά υπήρχε ευελιξία στη διάταξή τους, καθώς και δυνατότητα προσθαφαίρεσης ερωτήσεων (ημι-δομημένη συνέντευξη). Πριν την έναρξη των συνεντεύξεων, δόθηκαν στους ερωτώμενους όλες οι απαραίτητες πληροφορίες για το σκοπό της συνέντευξης και προσδιορίστηκαν οι όροι της ερευνητικής δεοντολογίας (εχεμύθεια, ανωνυμία, χρήση του υλικού μόνο για τις ανάγκες της έρευνας). Τηρήθηκε δηλαδή η δεοντολογική αρχή της ενήμερης συγκατάθεσης. Επίσης, εξασφαλίστηκε η συναίνεσή

τους για την ηχογράφιση της συνέντευξης. (Τσιώλης, 2014). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε οικείο γι' αυτούς περιβάλλον και συγκεκριμένα στον εργασιακό τους χώρο, το σχολείο.

Οι περιπτώσεις των πληροφορητών που πήραν μέρος στην έρευνα επιλέχθηκαν μέσω της δειγματοληψίας σκοπιμότητας. Στη *σκόπιμη δειγματοληψία* επιλέγονται πλούσιες σε πληροφορίες περιπτώσεις βάσει γνωστών τους χαρακτηριστικών, που εξυπηρετούν τους σκοπούς της έρευνας σύμφωνα με τα κριτήρια που θέτει ο ερευνητής. (Τσιώλης, 2014). Αρχικά λοιπόν, απευθυνθήκαμε στην υπηρεσία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της πόλης στην οποία εργάζονται οι πληροφορητές και συγκεκριμένα στην υπεύθυνη στις περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, με την οποία έγινε μια πρώτη κουβέντα για τα περιβαλλοντικά προγράμματα, τη θεματολογία που έχουν συνήθως, τον χαρακτήρα και το θεσμικό τους πλαίσιο. Έπειτα, μας παραχωρήθηκε μια λίστα με τα περιβαλλοντικά προγράμματα που γίνονται ανά σχολείο στην πόλη αυτή, καθώς επίσης τα ονόματα των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με αυτά.

Αφού μελετήθηκε η λίστα, επιλέχθηκαν 4 σχολεία με βάση δύο κριτήρια: α) την επιθυμία μας να συμμετέχουν και γυμνάσια και λύκεια και β) την ιδέα να μελετηθούν 2 πειραματικά σχολεία και 2 κεντρικά. Πειραματικά και μη πειραματικά σχολεία επιλέχθηκαν, όχι για να προκύψει μια σύγκριση μεταξύ αυτών των σχολείων, αλλά γιατί θεωρήθηκε ότι θα προέκυπτε σημαντική διαφοροποίηση στις λογικές της συμμετοχής στην Π.Ε., σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε εντός των σχολικών χώρων, στις κενές ώρες των εκπαιδευτικών. Το σύνολο των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα ήταν 14. Από αυτούς 5 άντρες και 9 γυναίκες. Από το γυμνάσιο ερωτήθηκαν 9 εκπαιδευτικοί, από το λύκειο 5. Αξίζει πάντως να σημειωθεί ότι, φτάνοντας στα υπό μελέτη σχολεία, αναζητήθηκαν όλοι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ασχολούνταν με τα προγράμματα της Π.Ε., υπήρξε επικοινωνία με έναν έναν από αυτούς ξεχωριστά και μάλιστα όλοι όσοι εμπλέκονταν με την Π.Ε. στα 4 αυτά σχολεία, δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, παραχωρώντας με πολύ προθυμία μια συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις ήταν εκτενείς (μέση διάρκεια περίπου 1 ώρα) και πραγματοποιήθηκαν στο σύνολό τους, μεταξύ του διαστήματος: Απρίλιος – Μάιος 2013.

Η επαφή με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που επιλέχθηκαν (τόσο των γυμνασίων, όσο και των λυκείων) έγινε μέσω της καθηγήτριας των καλλιτεχνικών των σχολείων αυτών. Στα γυμνάσια, παρατηρήθηκε ότι η περιβαλλοντική δράση ήταν

πολύ πιο έντονη, συγκριτικά με τα λύκεια. Στους τοίχους υπήρχαν αφίσες με πλούσιο φωτογραφικό υλικό από τις δράσεις των περιβαλλοντικών ομάδων κάθε σχολικής χρονιάς, σε αντίθεση με τα λύκεια, όπου κάτι τέτοιο δεν ήταν εμφανές, μιας και φάνηκε να μην δίνουν τόσο μεγάλη σημασία στη προβολή των δράσεων της περιβαλλοντικής ομάδας). Αυτό εικάζεται ότι συνέβαινε, λόγω της έλλειψης χρόνου και της πίεσης που δημιουργεί σε καθηγητές και μαθητές, ο θεσμός των Πανελληνίων εξετάσεων που ισχύει στο λύκειο. Παρόλα αυτά, τα περιβαλλοντικά προγράμματα που πραγματοποιήθηκαν και στα 4 αυτά σχολεία, μπορούν -κατά τη γνώμη μου- να χαρακτηριστούν ως αρκετά καινοτόμα. Επίσης, οι συνθήκες για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν αρκετά ευνοϊκές, μιας και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι πήραν μέρος στην έρευνα, ήταν πρόσχαροι, ευγενικοί και πρόθυμοι να μιλήσουν για το υπό μελέτη ζήτημα.

Παρακάτω παρουσιάζεται το προφίλ των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα:

Πίνακας 3.1: «Το προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα»

Εκπαιδευτικός 1: Άντρας. Πρώτο πτυχίο στη Βιολογία. Διδακτορικές σπουδές στη Βιολογία.
Εκπαιδευτικός 2: Γυναίκα. Πρώτο πτυχίο στα Μαθηματικά. Μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές στα Μαθηματικά.
Εκπαιδευτικός 3: Γυναίκα. Πρώτο πτυχίο στη Χημεία. Μεταπτυχιακές σπουδές στη Χημεία. Διδακτορικές σπουδές στη Βιοχημεία-Βιοφυσική.
Εκπαιδευτικός 4: Άντρας. Πρώτο πτυχίο στην Ηλεκτρολογία-Μηχανολογία (ΤΕΙ). Δεύτερο πτυχίο στη Φυσική. Διδακτορικές σπουδές στη Φιλοσοφία.
Εκπαιδευτικός 5: Άντρας. Πρώτο πτυχίο στη Φυσική. Μεταπτυχιακές σπουδές στην Μετεωρολογία.
Εκπαιδευτικός 6: Γυναίκα. Πρώτο πτυχίο στη Φιλολογία.
Εκπαιδευτικός 7: Γυναίκα. Πρώτο πτυχίο στη Γεωπονική. Ακολούθησαν σπουδές στο ΑΣΠΑΙΤΕ-ΣΕΛΕΤΕ
Εκπαιδευτικός 8: Γυναίκα. Πρώτο πτυχίο στη Γεωλογία.
Εκπαιδευτικός 9: Γυναίκα. Πρώτο πτυχίο στην Γυμναστική Ακαδημία.
Εκπαιδευτικός 10: Γυναίκα. Πρώτο πτυχίο στα Μαθηματικά.
Εκπαιδευτικός 11: Γυναίκα. Πρώτο πτυχίο στην Οικιακή Οικονομία και Οικολογία.
Εκπαιδευτικός 12: Γυναίκα. Πρώτο πτυχίο στη Φιλολογία. Μεταπτυχιακές σπουδές στη Φιλολογία.
Εκπαιδευτικός 13: Άντρας. Πρώτο πτυχίο στα Οικονομικά. Ακολούθησαν σπουδές στο ΑΣΠΑΙΤΕ-ΣΕΛΕΤΕ
Εκπαιδευτικός 14: Άντρας. Πρώτο πτυχίο στη Θεολογία.

Σχετικά με την ανάλυση του εμπειρικού υλικού χρησιμοποιήθηκε η ερμηνευτική προσέγγιση. Πρόκειται για μια προσέγγιση των κοινωνικών επιστημών, που εστιάζει στην κατανόηση του πώς οι άνθρωποι κατασκευάζουν τον κοινωνικό τους κόσμο, ορίζουν τις καταστάσεις στις οποίες εμπλέκονται και δρουν βάσει αυτών των ορισμών. Οι δρώντες έχουν την ικανότητα να ερμηνεύουν τον καθημερινό τους κόσμο και να δρουν βάσει αυτών των ερμηνειών. (Τσιώλης, 2014).

Αυτό σημαίνει ότι προκειμένου να κατανοήσουμε τον κόσμο αυτόν (το εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών) και τη δράση των ατόμων εντός αυτού (τη φύση της εργασίας τους και τα προγράμματα που τους επιτρέπουν να ξεφύγουν από το τυποποιημένο πρόγραμμα), χρειάστηκε να εστιάσουμε στον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι άνθρωποι (οι εκπαιδευτικοί) ερμηνεύουν τα πράγματα εντός του συγκεκριμένου κοινωνικού περιβάλλοντος (του σχολείου). Για την ανάλυση του εμπειρικού μας υλικού επομένως, επιχειρήθηκε η αποκρυπτογράφηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν την αυτοεικόνα τους, νοηματοδοτούν τη δράση τους σχετικά με τα προγράμματα χαλαρού πλαισίου και κατανοούν τη θέση τους στον εργασιακό τους χώρο. Αναγκαία συνθήκη λοιπόν για τη διεκπεραίωση της έρευνας, ήταν η επικοινωνία με τα υπό μελέτη υποκείμενα. (Τσιώλης, 2014).

Τέλος, τα ευρήματα που συγκεντρώθηκαν πήραν τη μορφή μιας τυπολογίας, η οποία αναπαριστά τους διαφορετικούς τύπους εκπαιδευτικών. Η τυπολογία αυτή στηρίχθηκε σε ένα συνδυασμό στοιχείων, που αντιστοιχούν σε διαφορετικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές διαδρομές, σε διαφορετικούς τρόπους θεώρησης της επαγγελματικής ταυτότητας (εξελισσόμενη ή στατική θεώρηση) και διαφορετικούς τρόπους κατανόησης του ρόλου του εκπαιδευτικού, σε διάφορα κίνητρα εμπλοκής στα περιβαλλοντικά προγράμματα, καθώς και σε ποικίλα νοήματα σχετικά με τη συμμετοχή στα προγράμματα αυτά. Η έκθεση των ευρημάτων αυτή, με τη μορφή μιας τυπολογίας, παρουσιάζεται παρακάτω.

4^ο Κεφάλαιο: Έκθεση ευρημάτων της εμπειρικής έρευνας: Μια τυπολογία

Σ' αυτό το μέρος της εργασίας, θα επιχειρήσουμε να συγκεντρώσουμε και να καταγράψουμε τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στο να εμπλακούν με τα προγράμματα της Π.Ε., καθώς επίσης να συνδέσουμε τα κίνητρα αυτά με τον αυτοπροσδιορισμό τους ως εκπαιδευτικών. Η προσπάθεια αυτή πραγματοποιείται μέσα από την ανάλυση του εμπειρικού υλικού –που συλλέχτηκε για τις ανάγκες της έρευνας- και συγκεκριμένα από τα λεγόμενα των ερωτηθέντων σχετικά με την εκπαιδευτική και επαγγελματική τους πορεία, αλλά και από τα νοήματα που οι ίδιοι αποδίδουν στη συμμετοχή τους στα περιβαλλοντικά προγράμματα του σχολείου.

Λόγω του εθελοντικού χαρακτήρα των περιβαλλοντικών προγραμμάτων, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, που ασχολούνται με τα προγράμματα της Π.Ε. και τα οργανώνουν, είναι δυνατόν να προέρχονται από διάφορους και διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους, γεγονός που προσδίδει στα ευρήματά μας ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Το ενδιαφέρον αυτό εντοπίζεται ακριβώς στον ξεχωριστό τρόπο με τον οποίο ο κάθε εκπαιδευτικός προσδιορίζει τον εαυτό του και τον ρόλο του, στους λόγους που τον οδήγησαν να δραστηριοποιηθεί στον χώρο της Π.Ε., καθώς επίσης και στη σημασία που αποδίδει στη δράση του αυτή.

Από την ανάλυση του υλικού προέκυψε μια **τυπολογία τριών διαφορετικών τύπων προφίλ**. Η τυπολογία αυτή, στηρίχθηκε σε ένα συνδυασμό στοιχείων, που αντιστοιχούν σε διαφορετικούς τρόπους θεώρησης της επαγγελματικής ταυτότητας, σε διαφορετικούς τρόπους ανάδειξής της, σε διαφορετικούς παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της και σε διαφορετικά κίνητρα/λόγους εμπλοκής των εκπαιδευτικών στα περιβαλλοντικά προγράμματα. Οι **βασικοί εννοιολογικοί άξονες**, γύρω από τους οποίους οικοδομήθηκε η εν λόγω τυπολογία είναι οι εξής: α) κατά πόσο η συμμετοχή σε προγράμματα Π.Ε. συνδέεται με τη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας ως εξελισσόμενης ή ως στατικής οντότητας, β) κατά πόσο η συμμετοχή σχετίζεται με τη διεκδίκηση της διεύρυνσης των περιθωρίων δράσης εντός του σχολικού περιβάλλοντος (αυτοπροσδιορισμός της δράσης) ή με την ικανοποίηση μιας θεσμικής επιταγής (ετεροπροσδιορισμός της δράσης), γ) κατά πόσο

η συμμετοχή σε προγράμματα Π.Ε. συνδέεται με το αίτημα της αναγνώρισης των εκπαιδευτικών από τους «σημαίνοντες άλλους».

Ο πίνακας που ακολουθεί, συγκεντρώνει τα βασικά χαρακτηριστικά των διαφορετικών τύπων εκπαιδευτικών που προέκυψαν από την ανάλυση του εμπειρικού υλικού με βάση τους εννοιολογικούς άξονες που αναφέραμε παραπάνω:

Πίνακας 4.1: «Τα βασικά χαρακτηριστικά των διαφορετικών τύπων εκπαιδευτικών»

	Ταυτότητα ως εξελισσόμενη ή στατική οντότητα	Αυτοπροσδιορισμός/ Ετεροπροσδιορισμός Δράσης	Αναγνώριση από κατηγορίες σημαντικών Άλλων
ΤΥΠΟΣ 1	Θεώρηση της ταυτότητας ως εξελισσόμενης διαδικασίας	Αυτοπροσδιορισμός δράσης	Επιδίωξη αναγνώρισης πρωτίστως από μαθητές
ΤΥΠΟΣ 2^α	Στατική θεώρηση ταυτότητας	Ετεροπροσδιορισμός δράσης	Επιδίωξη αναγνώρισης πρωτίστως από μαθητές
ΤΥΠΟΣ 2β	Στατική θεώρηση ταυτότητας	Ετεροπροσδιορισμός δράσης	Επιδίωξη αναγνώρισης κυρίως από τοπική κοινωνία (γονείς)
ΤΥΠΟΣ 2γ	Στατική θεώρηση ταυτότητας	Ετεροπροσδιορισμός δράσης	Επιδίωξη αναγνώρισης κυρίως από τοπική κοινωνία (γονείς και συνάδελφους)
ΤΥΠΟΣ 3	Εξελισσόμενη θεώρηση ταυτότητας	Αυτοπροσδιορισμός και ετεροπροσδιορισμός δράσης	Επιδίωξη αναγνώρισης κυρίως από τοπική κοινωνία (γονείς, μαθητές, συνάδελφους)

4.1. 1^{ος} τύπος: Η συμμετοχή στα προγράμματα της Π.Ε. εντάσσεται στο πλαίσιο της επιδίωξης διαρκούς προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού.

Στον πρώτο τύπο εντάσσονται οι περιπτώσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αντιλαμβάνονται τόσο την επαγγελματική όσο και την προσωπική τους ταυτότητα, ως διαρκώς εξελισσόμενη. Μάλιστα, στη διαδικασία της διαμόρφωσης και της εξέλιξης της ταυτότητάς τους, θεωρούν ότι παίζουν οι ίδιοι ενεργό ρόλο προσπαθώντας συνεχώς να βελτιώσουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους.

Όπως είχαμε δει νωρίτερα και στη θεωρητική συζήτηση για την ταυτότητα, αρκετοί ήταν οι θεωρητικοί που τόνισαν τη μεταβαλλόμενη φύση της. Μεταξύ αυτών και ο Erikson (1968), ο οποίος υποστήριξε ότι η ταυτότητα αναπτύσσεται κι εξελίσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου, οι Beijaard et al. (2000), οι οποίοι διατύπωσαν την άποψη ότι η ταυτότητα συγκροτείται μέσα από τις διαδικασίες της μάθησης και των εμπειριών, καθώς και ο Kelchterman (1993), που προσδιόρισε τη διαδικασία συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας ως συνεχή –καθ' όσον ο εκπαιδευτικός διανύει την επαγγελματική του πορεία- με στόχο την αποτελεσματικότητα του έργου του.

Α. Ως μια βασική ένδειξη της θεώρησης της ταυτότητας ως εξελισσόμενης, εκλαμβάνεται η επιδίωξη των εκπαιδευτικών να διευρύνουν διαρκώς τον γνωστικό τους ορίζοντα. Η διεύρυνση πραγματοποιείται κυρίως με δύο τρόπους: α) μέσω της επιστροφής τους στο τυπικό σύστημα εκπαίδευσης (μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές) και β) μέσω της αξιοποίησης των επιμορφωτικών δυνατοτήτων (εκπαιδευτικά σεμινάρια) που τους παρέχει η υπηρεσία τους (το σχολείο). Οι εκπαιδευτικοί που εντάσσονται σε αυτόν τον τύπο, εμφανίζονται να έχουν μια πλούσια εκπαιδευτική πορεία, ή χαρακτηρίζονται από τη διάθεσή τους για συνεχή μόρφωση/ενημέρωση και βελτίωση κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους, ή και τα δύο, όπως προκύπτει από την ανάλυση του υλικού που αντλείται από τα λεγόμενά τους για την εκπαιδευτική, αλλά και επαγγελματική τους διαδρομή. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«Σπούδασα βιολογία στο παν/μιο της Αθήνας και μετά έκανα διδακτορικό στο τότε κέντρο πυρηνικών ερευνών: «Δημόκριτος», στη βιολογία. Δε θα με πείραζε να συνεχίσω τις σπουδές μου. Εντάξει, στις φυσικές επιστήμες έχω κλείσει τον κύκλο, με την έρευνα..

Τα Παιδαγωγικά τώρα με ενδιαφέρουν... Θα ήθελα να έχω ένα καλύτερο θεωρητικό υπόβαθρο, ώστε να βελτιωθώ. Για τα προγράμματα ενημερώνομαι..., αλλά έχω καλύψει - στα πλαίσια του υπεύθυνου αγωγής υγείας- μια σειρά σεμιναρίων, ως αναφορά τη δημιουργία ομάδων, τις τεχνικές που χρησιμοποιούμε κ.τ.λ.» (Εκπαιδευτικός αρ. 1)

«Είμαι μαθηματικός, έχω πάρει πτυχίο στο Μαθηματικό Κρήτης, έχω κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στο Παν/μιο Κρήτης: μαθηματικά-καθαρά μαθηματικά, διδακτορικό στο Λονδίνο και κάποια στιγμή ασχολήθηκα με την έρευνα.. Αυτό που θα ήθελα να κάνω λίγο παραπάνω είναι το διδακτικό κομμάτι: διδακτική μαθηματικών και παιδαγωγικά. Νομίζω πως ότι έχω κάνει -ακόμη και το διδακτορικό μου- ήταν στο κομμάτι των μαθηματικών. Θέλω να αναπτύξω τώρα -αυτό με ενδιαφέρει- το διδακτικό κομμάτι... Σχετικά με προγράμματα και σεμινάρια, ενημερώνομαι και τα παρακολουθώ όσο μπορώ.» (Εκπαιδευτικός αρ. 2)

«Τελείωσα στο Αριστοτέλειο Παν/μιο, στο χημικό τμήμα. Πήρα μια υποτροφία από το ΙΚΙ, έκανα master στο τμήμα χημείας του Παν/μιου Κρήτης και διδακτορικό στο ίδιο παν/μιο: βιοχημεία-βιοφυσική. Ιδιαίτερα στα παιδαγωγικά θέματα θεωρώ πως θα έπρεπε να βελτιώνομαι συνεχώς, στον τρόπο, στις στρατηγικές κ.τ.λ., στην προσέγγιση των μαθητών και για τη διδασκαλία αλλά και για την προσωπικότητά τους. Προσπαθώ να παρακολουθώ και να ενημερώνομαι για προγράμματα..» (Εκπαιδευτικός αρ. 3)

«Σπούδασα ηλεκτρολόγος μηχανικός, στο ΤΕΙ Κρήτης, στη συνέχεια σπούδασα φυσική στο πανεπιστήμιο Κρήτης και είμαι και διδάκτωρ φιλοσοφίας στο ανοικτό πανεπιστήμιο. Ολη αυτή η εκπαιδευτική πορεία, μου πήρε 12 χρόνια. Οι σπουδές μου στην πορεία αυτών των 12 χρόνων είχαν μια διαρκή διολίσθηση προς τα θεωρητικά. Το ότι 'όσο ζω μαθαίνω', με συνοδεύει πάντα.. Σαφώς ενημερώνομαι για προγράμματα και γενικά πάντα θέλω να έχω μάτια και αυτιά ανοικτά.» (Εκπαιδευτικός αρ. 4)

«Σπούδασα στο Φυσικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Κρήτης. Έπειτα, μετά από αιτήσεις σε διάφορα Πανεπιστήμια τόσο στην Αμερική όσο και στη Γερμανία, πήγα στο Βερολίνο, στο ελεύθερο Πανεπιστήμιο για μετεκπαίδευση.. Εκεί παρακολούθησα το μεταπτυχιακό της μετεωρολογίας. Τώρα για να συνεχίσω τις σπουδές, είναι δύσκολο. Αλλά για να καταλήξω σε διδακτορικό, θα μπορούσα να.. Στη μετεωρολογία θα με ενδιέφερε, ή στο περιβάλλον, ή ακόμη καλύτερα στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.. Πάντα μπορείς να βελτιωθείς. Ενημερώνομαι συνεχώς» (Εκπαιδευτικός αρ. 5)

«Σπούδασα γεωλόγος στη Θεσσαλονίκη, ασχολήθηκα με διάφορες μελέτες σε γεωλογικά θέματα, παρακολούθησα διάφορα σεμινάρια.. Γενικά έχω κάνει διάφορα μετά το πτυχίο μου... και τώρα στο ανοικτό πανεπιστήμιο παρακολουθώ ένα project. Πιστεύω ότι πρέπει συνεχώς να μορφωνόμαστε και να μαθαίνουμε.. Θα μπορούσα να βελτιωθώ στην οργάνωση γενικά (στη διαχείριση της τάξης), στην αντιμετώπιση των παιδιών, δηλαδή σε διάφορες καταστάσεις μέσα στην τάξη..» (Εκπαιδευτικός αρ. 8)

«Έχω τελειώσει Οικιακή Οικονομία και Οικολογία στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Επειδή η σχολή μου ήταν τριετούς φοίτησης, χρειάστηκε να κάνω ένα 4^ο έτος, συμπληρωματικό, για να αναβαθμιστεί το πτυχίο μου. Θα με ενδιέφερε να συνεχίσω τις σπουδές μου με κάποιο μεταπτυχιακό. Προσπαθώ όσο μπορώ να παρακολουθώ

προγράμματα ή σεμινάρια σχετικά με το αντικείμενό μου και να ενημερώνομαι γενικά, μέσα από το διαδίκτυο. Φιλοδοξώ να μαθαίνω πράγματα συνεχώς, ώστε να μη μένω πίσω. Η ενημέρωση έχει πλέον γίνει προσωπική ανάγκη για εξέλιξη». (Εκπαιδευτικός αρ. 11)

«Τελείωσα τη Φιλολογία στην Αθήνα, με κατεύθυνση κλασικών σπουδών κι έκανα ένα μεταπτυχιακό αφότου διορίστηκα. Ενδεχομένως, να συνέχιζα τις σπουδές μου.. Τώρα, το έχω 'παγώσει' λίγο το ζήτημα, αλλά ναι θα με ενδιέφερε. Πάντα υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης. Σε όλα μπορώ να γίνω καλύτερη. Κάθε χρόνο θέλω να γίνομαι καλύτερη...» (Εκπαιδευτικός αρ. 12)

Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί του τύπου αυτού, τελειώνοντας τις σπουδές τους, είτε δραστηριοποιούνται επαγγελματικά στον χώρο του Πανεπιστημίου, είτε εμπλέκονται σε διάφορες δραστηριότητες και προγράμματα, που τους προσφέρουν αξιόλογες επαγγελματικές εμπειρίες. Η πανεπιστημιακή δράση και η ενασχόληση με τον κλάδο της έρευνας, έρχονται να συμπληρώσουν το ήδη υψηλό εκπαιδευτικό προφίλ ορισμένων από αυτούς. Δεδομένου ότι το πλαίσιο εργασίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Πανεπιστήμιο) είναι πιο χαλαρό από αυτό στην δευτεροβάθμια τους παρέχει τη δυνατότητα για παραπάνω ομαδικές εργασίες, ερευνητικές δραστηριότητες και εξοικείωση με διαφορετικούς τρόπους μάθησης (όπως: διαθεματικότητα, μέθοδος project, βιοματική μέθοδος, έρευνα πεδίου). Οι εκπαιδευτικοί αυτού του τύπου, έχοντας εργαστεί –οι περισσότεροι- στο Πανεπιστήμιο, με τον ερχομό τους στον πλέον χώρο εργασίας τους (το σχολείο), είναι πιθανόν να βιώνουν τους θεσμικούς προσδιορισμούς του εγκύκλιου προγράμματος ως περιοριστικούς. Επομένως, εικάζουμε ότι μέσω της εμπλοκής τους στα προγράμματα της Π.Ε., αναζητούν μια διέξοδο από το περιοριστικό πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω του εμπλουτισμού του με τρόπους μάθησης που χρησιμοποιούσαν στο Πανεπιστήμιο.

«Τελειώνοντας τις σπουδές, δούλεψα μια χρονιά εκπαιδευτικός στη δευτεροβάθμια, κατέβηκα στην Κρήτη σαν καθηγητής 407 για ένα διάστημα στην ιατρική σχολή, ξαναγύρισα στη δευτεροβάθμια για μια χρονιά, πήγα φαντάρος, έφυγα για 1,5 χρόνο στην Αμερική στο Medical College of Wisconsin, ξαναγύρισα στην Ελλάδα, έκανα άλλο ένα χρόνο στην ιατρική, οπότε εκεί τελείωσε ένας κύκλος -το 407, που τότε ήταν για 3 χρόνια μόνο- και δεν μπορούσα να ξαναδουλέψω στο παν/μιο με τέτοιου είδους σύμβαση.. Οπότε ξαναγύρισα στη δευτεροβάθμια.. Όχι.., δούλεψα και ένα διάστημα ερευνητικά στο ΙΤΕ στο Ηράκλειο, και μετά γύρισα στη δευτεροβάθμια... Στη δευτεροβάθμια είμαι διορισμένος από το 2000. Επαγγελματικά έχω ακόμα να δηλώσω ότι ήμουν για 2 χρόνια υπεύθυνος του εργαστηριακού κέντρου φυσικών επιστημών: είναι μια υποστηρικτική

δομή, που βοηθάει να γίνονται πειράματα σε σχολεία, δηλαδή υποστηρίζει τους καθηγητές που κάνουν εργαστηριακή διδασκαλία φυσικών επιστημών...» (Εκπαιδευτικός αρ. 1)

«Τελειώνοντας τις σπουδές μου ασχολήθηκα με την έρευνα.. Το 2001 έδωσα με τον ΑΣΕΠ, πέρασα, διορίστηκα, οπότε αριθμώ στη μέση εκπαίδευση 14 έτη.» (Εκπαιδευτικός αρ. 2)

«Δίδαξα σε φοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών, έκανα εργαστήρια και φροντιστήρια και μετά δίδαξα χημεία στο ΤΕΙ στο Ηράκλειο και στη Σητεία σε διάφορες τεχνικές σχολές (νοσοκόμες κ.τ.λ.), στα ΙΕΚ και συνεργάστηκα ως μεταδιδακτορική φοιτήτρια με το Παν/μιο Κρήτης. Μετά έδωσα εξετάσεις στον ΑΣΕΠ. Το 2001 διορίστηκα στη Δευτεροβάθμια. Ήμουν σε περιφερειακό γυμνάσιο για 2 χρόνια και μετά ήρθα εδώ στο σχολείο αυτό, το 2004.» (Εκπαιδευτικός αρ. 3)

«Εγώ έχω μια επαγγελματική εμπειρία 19-20 χρόνων.., πρωτοδίδαξα δηλαδή το 1994, τελειώνοντας το διδακτορικό μου και διδάσκω σε αυτό το σχολείο από το 2000.» (Εκπαιδευτικός αρ. 4)

«Εργαζόμουν στην Γερμανία, ταυτόχρονα με το μεταπτυχιακό. Επιστρέφοντας στην Ελλάδα, δούλεψα ερευνητικά στο εργαστήριο μετεωρολογίας στο πανεπιστήμιο Αθηνών, αναπτύσσοντας μια βάση μετεωρολογικών δεδομένων για ένα πανελλήνιο πρόγραμμα και ταυτόχρονα εργάστηκα και σε φροντιστήρια ξένων γλωσσών. Γερμανικά και αγγλικά. Αυτό έχει να κάνει με προηγούμενες σπουδές, που απέκτησα επάρκειες σε γερμανικά και αγγλικά. Το 1996 διορίστηκα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και σε αυτό το σχολείο τοποθετήθηκα το 2004» (Εκπαιδευτικός αρ. 5)

«Ασχολήθηκα με διάφορες μελέτες σε γεωλογικά θέματα παίρνοντας το πτυχίο μου. Παρακολούθησα διάφορα σεμινάρια.. Αρχικά εργάστηκα σαν καθηγήτρια πληροφορικής. Το 2000 διορίστηκα.. Ξεκίνησα να δουλεύω σαν αναπληρώτρια, στην αρχή δούλεψα σαν καθηγήτρια πληροφορικής, μετά δούλεψα και δουλεύω σαν γεωλόγος. Η ειδικότητά μου δηλαδή είναι γεωλόγος. Καθηγήτρια πληροφορικής έγινα μέσα από σεμινάρια. Τότε συμπλήρωνες ώρες.. Εγώ είχα 3000 ώρες και έτσι την πρώτη χρονιά δούλεψα σαν καθηγήτρια πληροφορικής. Μετά ήρθα εδώ και δούλεψα σαν γεωλόγος. Τα μαθήματα που κάνω είναι γεωγραφία, χημεία, και φυσική στην ενισχυτική.. Η προϋπηρεσία μου ως εκπαιδευτικός είναι 14 χρόνια, αλλά σε αυτό το σχολείο είμαι 5 χρόνια.» (Εκπαιδευτικός αρ. 8)

«Αποφοίτησα από τη σχολή μου το 1993. Εργάστηκα κάποια χρόνια στην ιδιωτική εκπαίδευση, σε ιδιωτικά σχολεία στην Αθήνα.. Διορίστηκα το 2000 στο νομό Κυκλάδων ως μόνιμη εκπαιδευτικός, εεε και στη συνέχεια με απόσπαση ήρθα εδώ, όπου πλέον πήρα την οργανική μου θέση στο σχολείο αυτό, το 2006. Έχω τελειώσει οικιακή οικονομία και οικολογία. Στην εκπαίδευση μπήκα με την επετηρίδα. Σύνολο, σαν εκπαιδευτικός, δουλεύω 17 χρόνια και σε αυτό το σχολείο από το 2006.» (Εκπαιδευτικός αρ. 11)

«Το 1999 αποφοίτησα από τη σχολή μου. Το 2000 ήταν ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ. Έδωσα και διορίστηκα αμέσως. Οπότε μετά ξεκίνησα κανονικά ως διορισμένη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε αυτό το σχολείο είμαι 5 χρόνια.» (Εκπαιδευτικός αρ. 12)

Βλέπουμε λοιπόν, ότι οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών αυτού του τύπου έχουν ένα πλούσιο εκπαιδευτικό υπόβαθρο, συνοδευόμενο από μια υψηλού κύρους επαγγελματική πορεία. Συνδέουν δε την επιδίωξη νέων κάθε φορά εκπαιδευτικών στόχων, με την ανάγκη της διαρκούς προσωπικής τους ανάπτυξης.

B. Ένα δεύτερο κομβικό χαρακτηριστικό του πρώτου τύπου έχει να κάνει με την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι έχουν περιθώρια αυτενέργειας τόσο ως προς τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, όσο και ως προς τους τρόπους που οργανώνουν την διδακτική διαδικασία. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδουν στο να διευρύνουν τα περιοριστικά περιθώρια που ορίζει το εγκύκλιο σχολικό πρόγραμμα και να θέσουν εκείνοι στόχους και όρια κατά τη διδακτική πράξη.

Όπως μάλιστα χαρακτηριστικά διατύπωσαν ο Erikson (1959), και οι Beijaard et al. (2000), η ταυτότητα συγκροτείται μέσα από τις διαδικασίες της μάθησης (όπως είδαμε και νωρίτερα), της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (κυρίως με τους μαθητές στον τύπο αυτόν) και των εμπειριών του κάθε ατόμου, ενώ συμπεριλαμβάνει τις προσωπικές αξίες, τις αντιλήψεις, τους ρόλους και τις συμπεριφορές αυτού και ερμηνεύεται μέσα από τα προσωπικά νοήματα που αποδίδει το κάθε άτομο στον εαυτό του και στη δράση του. Αυτός ο ορισμός, ταιριάζει με τα ευρήματα που προκύπτουν από το εμπειρικό μας υλικό, καθώς παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί του πρώτου τύπου, δίνουν κεντρική θέση στις αξίες και τα 'πιστεύω' τους σχετικά με τον ρόλο τους και επενδύουν κυρίως στη βελτίωση της ποιότητας του παιδαγωγικού τους έργου. Επιθυμούν να αυτενεργούν ώστε να ανταπεξέρχονται όσο το δυνατόν καλύτερα στις προκλήσεις του επαγγέλματός τους και αυτή τους η προσπάθεια, να έχει αντίκτυπο στην επίδοση των μαθητών τους, καθώς επίσης να αναγνωρίζεται από εκείνους.

«Πρέπει να βοηθάμε τα παιδιά να φτάσουν αυτό που μπορούν, να πετύχουν τους στόχους τους, να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους, τις δυνάμεις τους,, όσο καλύτερα μπορούν. Ένα επιτυχημένο μάθημα σε επίπεδο διδακτικής ώρας σημαίνει ότι, πρώτα από όλα το σχολείο έχει μια τάξη και όταν χτυπήσει το κουδούνι τα παιδιά μπαίνουν σε μια αίθουσα. Έπειτα σημαίνει ότι οι μαθητές έχουν συνειδητοποιήσει γιατί κάνουν το μάθημα και τι

τους ενδιαφέρει να μάθουν από αυτό, άρα ο εκπαιδευτικός πρέπει να πείσει τους μαθητές όλων των κατευθύνσεων, ότι το 'τάδε' μάθημα έχει να κάνει με τον κόσμο, τη ζωή, ότι τους χρειάζεται, ότι τελικά τους αφορά... Το τρίτο κομμάτι για ένα επιτυχημένο μάθημα, είναι να συνθέτουν νοερά οι μαθητές,, δηλαδή να μπορείς να τους φέρεις σε θέση να κάνουν ερωτήσεις, να απαντήσουν και... τελικά να μάθουν.. Να τους ανοίξεις δυο παραθυράκια και να τελειώσει το επιτυχημένο μάθημα με τη μελέτη στο σπίτι..» (Εκπαιδευτικός αρ. 1)

«Νομίζω ότι είναι επιστήμη να είσαι εκπαιδευτικός. Θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να αφογκράζεται τον μαθητή του, να βλέπει τι καταλαβαίνει, τι δεν καταλαβαίνει.. Να διαβάξει αρκετά βιβλία, να βλέπει ιδέες για μαθήματα, σχέδια μαθημάτων, να συζητά με συναδέλφους... Να έχει πολύ υπομονή, να οριοθετεί τη συμπεριφορά, το πλαίσιο μαθήματος, ώστε να διεξάγεται πιο ομαλά.. Πρέπει να είναι οργανωτικός. Δηλαδή να ξέρει, ότι αυτό το 'α,β,γ', έχει στόχο, άρα αυτό θα πρέπει να πετύχει.., αυτές τις ενέργειες επομένως θα κάνει... Χρειάζεται όρεξη και οργάνωση. Επίσης πρέπει να ρυθμίζει το χρόνο στο να μη μιλάει αυτός πολύ, δηλαδή να δίνει ένα χρονικό περιθώριο και στους μαθητές. Ο χρόνος επαφής των μαθητών με το μάθημα την ώρα του μαθήματος, είναι σημαντικός για να το αγαπήσουν... Φυσικά να μιλάει καθαρά, να χρησιμοποιεί όλα αυτά τα μέσα, τις νέες τεχνολογίες κ.τ.λ., με πολύ ξεκάθαρο τρόπο ώστε να γίνονται όλα αντιληπτά από τα παιδιά.» (Εκπαιδευτικός αρ. 2)

«Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι πάντα ενημερωμένος στα παιδαγωγικά θέματα, να ενημερώνεται γενικά συνεχώς, να είναι κοντά στους μαθητές και να τους βλέπει ως σφαιρικές προσωπικότητες. Να εγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών, να το συσχετίζει με την καθημερινότητά τους, να έχει κάτι βιωματικό μέσα, είτε παιχνίδι είναι αυτό (θεατρικό παιχνίδι), είτε είναι διάλογος. Και για τη χημεία μπορούμε να το κάνουμε αυτό. Να παίζουμε με μοντέλα, π.χ. να παίζουν τα άτομα και τα μόρια, ώστε να εγερθεί το ενδιαφέρον των μαθητών, να ξεχάσουν το ρολόι, την ώρα του μαθήματος και να το ζήσουν σαν ένα παιχνίδι. Σ' αυτήν την ηλικία του γυμνασίου ιδιαίτερα. Δηλαδή, να το διασκεδάσουν και μέσα από αυτό να ανακαλύψουν και τα ίδια τη γνώση. Να είναι διακριτικός ο ρόλος του δασκάλου, ώστε να ανακαλύψουν τις έννοιες μόνοι τους. Για όλα αυτά απαιτούνται από τον εκπαιδευτικό: φαντασία, χιούμορ, δημιουργικότητα, καινοτομία, γνώσεις. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να εμπνεύσει τον κάθε μαθητή για την ολοκλήρωσή του ως μια σφαιρική προσωπικότητα.» (Εκπαιδευτικός αρ. 3)

«Στις μέρες μας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ο ρόλος του συμβούλου. Δηλαδή αυτού που θα βοηθήσει τα παιδιά να συντονιστούν μέσα σε όλον αυτόν τον απίστευτο κυκεώνα πληροφορίας και που θα τα βοηθήσει να μετατρέψουν την πληροφορία σε γνώση. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να στέκεται ως σύμβουλος δίπλα στα παιδιά και όχι απέναντι.. Πρέπει να ξέρει να διαχειρίζεται την τάξη, να μπορεί να εμπνεύσει τα παιδιά στην αυτοπειθαρχία, να έχει ανεκτικότητα, υπομονή, και σαφώς να είναι γνώστης του αντικειμένου. Τα παιδιά θέλουν να καταλαβαίνουν ότι εσύ είσαι ο εκπαιδευτικός και αυτοί οι εκπαιδευόμενοι. Θέλουν δηλαδή και τον έλεγχο.., τον χρειάζονται. Να μπορεί να ελίσσεται επίσης σε ερωτήματα και να βρίσκεται σε μια προσωπική επάρκεια. Επιτυχημένο είναι το μάθημα, όταν ο εκπαιδευτικός έχει θέσει εξαρχής συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους και στο τέλος του χρονικού διαστήματος που ορίζει εκείνος, έχει

επιτευχθεί το μεγαλύτερο μέρος αυτών. Δηλαδή, ο μαθητής να έχει προχωρήσει. Να έχει βελτιωθεί.. Αυτό είναι επιτυχημένο.» (Εκπαιδευτικός αρ. 4)

«Η έννοια του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει την έννοια του παιδαγωγού. Πρέπει να έχεις τις ικανότητες να διαχειρίζεσαι τους μαθητές, να μπορείς να επικοινωνείς μαζί τους, να αποδέχεσαι τα δικαιώματά τους και να μην είσαι αυταρχικός απέναντί τους, στη διδασκαλία και στον έλεγχο της τάξης. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία στο γυμνάσιο, γιατί είναι πιο ευαίσθητα τα παιδιά και αν δεν τα προσεγγίζεις με κατανόηση, δημιουργούνται μεγαλύτερα προβλήματα στην επικοινωνία τους και αυτό επηρεάζει το ενδιαφέρον και την επίδοσή τους.. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να κινείται με βάση το ενδιαφέρον του για το γνωστικό του αντικείμενο –εγώ δηλαδή, θέλω να προωθώ πράγματα που με ενδιαφέρουν και εμένα, γιατί είναι πιο αποδοτικό αυτό-, υπομονή, επιμονή και στο βαθμό που μας επιτρέπει βέβαια ο χώρος μας, θέλει και αρκετές πρωτοβουλίες. Επίσης να υιοθετεί μια ευγενή προσέγγιση, να μην παίρνει θέση ισχύος και να μην είναι απρόσιτος... Για ένα επιτυχημένο μάθημα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι πολύ καλά προετοιμασμένος. Η προετοιμασία που χρειάζεται κάθε φορά να κάνεις, καθορίζεται από το επίπεδο των μαθητών που υπάρχουν σε μια τάξη και από τις ιδιοσυγκρασίες του. Κάθε τάξη έχει δικό της παλμό και ένα επιτυχημένο μάθημα γίνεται όταν έχεις την ικανότητα να προσαρμόζεσαι στη δυναμική της κάθε τάξης..» (Εκπαιδευτικός αρ. 5)

«Ο εκπαιδευτικός, είναι μια δουλειά που πρέπει να δίνεις ψυχή. Πρέπει να έχεις όρεξη, υπομονή και γνώσεις για να την κάνεις... Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι νομίζω να κάνει τα παιδιά να αγαπήσουν αυτό που κάνουν και να τους κινήσει το ενδιαφέρον για να κунηγήσουν τη γνώση.. Το βασικό είναι να αγαπά, να σέβεται τα παιδιά και να τα ακούει. Να αγαπά τη δουλειά του. Δε πιστεύω ότι ένας εκπαιδευτικός είναι ποτέ επαρκής. Συνέχεια πρέπει να μαθαίνει, να ενημερώνεται.. Πιστεύω θα μπορούσα να βελτιωθώ στην οργάνωση, στη διαχείριση της τάξης, στην αντιμετώπιση των παιδιών και σε θέματα αξιολόγησης.. Γενικά πιστεύω ότι το μάθημα θα 'πρεπε να είχε τη μορφή εργασίας, την οποία να δουλεύουμε από την αρχή μέχρι το τέλος. Να υπήρχε ελευθερία στο χρόνο, δηλαδή η δυνατότητα ενός συνεχόμενου δώρου, ώστε να μπορούσε κανείς να οργανώσει καλύτερα το μάθημά του.. Η ουσία είναι να μάθουν τα παιδιά. Να τους κινήσεις το ενδιαφέρον, να ψάξουν, να σκεφτούν μόνοι τους. Αυτό είναι επιτυχημένο μάθημα.» (Εκπαιδευτικός αρ. 8)

«Θεωρώ ότι ο εκπαιδευτικός είναι κάποιος άνθρωπος, ο οποίος προσπαθεί να ανοίξει δρόμο στους μαθητές του. Ο ρόλος του είναι κυρίως συμβουλευτικός. Θα πρέπει να έχει μεγάλη υπομονή με τα παιδιά, να είναι ενημερωμένος, να έχει ανοικτούς ορίζοντες, να συμβαδίζει με την πραγματικότητα, να ενημερώνεται συνεχώς ώστε να μη μένει πίσω, τα λόγια του να συμφωνούν με το έργο του, να είναι αφοσιωμένος και να αγαπά αυτό που κάνει. Εγώ θεωρώ ότι είμαι συνεπής ως προς την εκπαιδευτική μου δραστηριότητα. Προσπαθώ να υπάρχει μια ισορροπία ανάμεσα στα λόγια και στα έργα μου. Το βέβαιο είναι ότι αγαπώ αυτό που κάνω και προσπαθώ να δίνω ότι καλύτερο μπορώ. Πιστεύω ότι κάποια πράγματα γίνονται αντιληπτά και ότι βγαίνουν προς τα έξω. Απλά προσπαθώ κι εγώ, να μαθαίνω συνεχώς. Επιτυχημένο είναι το μάθημα, όταν υπάρχει μια ωραία ατμόσφαιρα στην τάξη και οι μαθητές βγαίνουν από αυτήν και νιώθουν ικανοποιημένοι και ότι κάτι έχουν αποκομίσει από αυτό.» (Εκπαιδευτικός αρ. 11)

«Εκπαιδευτικός δεν σημαίνει μόνο μετάδοση γνώσεων.. Έχει να κάνει και με την επαφή με τα παιδιά, τα οποία επηρεάζει και σε κάποιο βαθμό είναι και λίγο πρότυπο γι' αυτά. Καθορίζει δηλαδή τη συμπεριφορά τους σε ένα βαθμό... Καταρχάς πρέπει να είναι πλήρης, ως προς το γνωστικό του αντικείμενο. Να μη μένει μόνο σε αυτά που γνωρίζει ή που έχει καταφέρει. Να έχει πάντα την όρεξη να δουλεύει περισσότερο, να ενημερώνεται και να ανανεώνεται. Και πολλά άλλα όπως: πάρα πολλή υπομονή, ευελιξία, ψυχραιμία, γερά νεύρα, δυνατό στομάχι.. Αυτά. Σε όλα τα επίπεδα. Έρχονται όλα αυτά με την πάροδο των χρόνων βέβαια. Δηλαδή, στην αρχή είναι αλλιώς και σιγά σιγά, μαθαίνεις. Επιτυχημένο είναι το μάθημα, όταν φεύγοντας νιώθεις καλά. Όταν καταφέρεις να μεταδώσεις γνώσεις και να δημιουργήσεις ένα καλό κλίμα, ήρεμο και αποδοτικό. Ανάλογα με τα παιδιά να προσαρμόζεσαι. Χρειάζεται οργάνωση, καλή ψυχολογία και ψυχραιμία.» (Εκπαιδευτικός αρ. 12)

Παραπάνω φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοπροσδιορίζονται κυρίως μέσα από τη σημασία που έχει γι' αυτούς η άσκηση του ρόλου του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα όταν λαμβάνουν ικανοποίηση από αυτόν, λόγω της επίτευξης των διδακτικών τους στόχων και της βελτίωσης των μαθητών τους. Μελετώντας περαιτέρω τα λεγόμενά τους, παρατηρούμε ότι τα άτομα αυτά δίνουν ύψιστη αξία στις ποιοτικές σχέσεις με τους μαθητές τους. Επιστρέφοντας ξανά στη θεωρητική συζήτηση για την ταυτότητα, σημειώνουμε ότι η συγκρότηση ταυτότητας εδράζεται στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον και στην αλληλεπίδρασή του με τους 'σημαντικούς Άλλους' (Mead, 1934). Οι 'σημαντικοί Άλλοι' για τους εκπαιδευτικούς, είναι: ο διευθυντής, οι μαθητές, οι γονείς και οι συνάδελφοι. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών του τύπου αυτού λοιπόν, βαρύνουσα θέση στη συγκρότηση της ταυτότητας φαίνεται να έχει η αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές. Τα άτομα αυτά, όπως προκύπτει από το υλικό μας, δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην γνώμη των μαθητών τους, καθώς και στην εικόνα που αυτοί βγάζουν προς τα παιδιά.

«Θα έλεγα ότι ίσως αρκεί μια μόνο ικανότητα του εκπαιδευτικού για να ασκεί με επιτυχία το καθήκον του: να έχει καλή σχέση με τα παιδιά. Οι μαθητές αξιολογούν τον εκπαιδευτικό κυρίως στη σχέση του μαζί τους. Μετά κοιτάζουν τα πόσα ξέρει, το πόσο καλά κάνει τις ασκήσεις κ.τ.λ.. Όλα τα άλλα έρχονται μετά... Δηλαδή δεν είναι τίποτα πιο σημαντικό, από το να έχεις καλή σχέση με τους μαθητές. Ο κύριος κριτής τελικά, είναι ο αποδέκτης των υπηρεσιών, δηλαδή -για μένα- ο μαθητής.» (Εκπαιδευτικός αρ. 1)

«Με τους μαθητές μου νομίζω η πρώτη χρονιά ήταν καθοριστική. Κατάλαβα ότι δεν αντιλαμβάνονται τα πράγματα όπως τα αντιλαμβάνομαι εγώ, οπότε επιστράτευσα διάφορους τρόπους για να τους κάνω πιο προσιτό το μάθημα των μαθηματικών. Θα έλεγα ότι η σχέση με τους μαθητές, είναι η σημαντικότερη. Δε νομίζω ότι μπορούν να μάθουν κάτι από κάποιον που δε συμπαθούν, επομένως αν δεν υπάρχει συμπάθεια, δε

μπορεί ο δάσκαλος να τους διδάξει.. Με αυτό δεν εννοώ ότι τους κάνω όλα τα χατίρια, απλά προσπαθώ να είμαι δίκαιη. Δηλαδή, δεν είμαι προκατειλημμένη για κάτι, αλλά αυτό που κοιτάζω κυρίως είναι η συμπεριφορά. Πάντα κοιτάζω τι διάθεση έχουν οι μαθητές..» (Εκπαιδευτικός αρ. 2)

«Πιστεύω ότι βγάζω την εικόνα ενός σοβαρού και πειθαρχημένου εκπαιδευτικού. Ενός ανθρώπου που ενδιαφέρεται για τη δουλειά του κι επενδύει χρόνο και ικανότητες σε αυτήν, προσπαθώντας να προσφέρει στα παιδιά. Νομίζω ότι η εικόνα μου προς τα έξω είναι πολύ θετική. Είναι πάρα πολύ σημαντική η σχέση με τους μαθητές. Χωρίς να υπάρχει καλή σχέση, δε μπορείς να κάνεις μάθημα, επομένως δε μπορείς να έχεις αποτέλεσμα. Κάθε τέλος της χρονιάς, κάνω με τους μαθητές αξιολόγηση του μαθήματος. Μου λένε τι εισέπραξαν, αλλά λέω και κι εγώ τι εισέπραξα. Οπότε, μετά από αυτή τη διαδικασία, πάντα υπάρχει κάτι για να προσθέσω.. Μέσα από την αξιολόγηση και αυτό-αξιολόγηση προσπαθώ κάθε χρόνο να βελτιώνομαι.. Τη σχέση θα τη χαρακτηρίζα, εποικοδομητική. Πιστεύω ότι κάθε μορφή σχέσης, έχει μια δεδομένη απόσταση στην οποία δουλεύει. Αν η απόσταση αυτή είναι μικρότερη ή μεγαλύτερη, η σχέση δε δουλεύει. Άρα λοιπόν, είναι ζητούμενο να βρει κάποιος, αυτή τη σωστή απόσταση. Αν τη βρει, όλοι είναι ευχαριστημένοι. Άρα λοιπόν, στη σχέση με τους μαθητές εγώ το ψάχνω αυτό. Ψάχνω να βρω ποια είναι η μεταξύ μας σωστή απόσταση. Εκεί πέρα κινούμαι μετά..» (Εκπαιδευτικός αρ. 4)

«Η σχέση με τους μαθητές είναι πολύ σημαντική. Πρέπει να μπορείς να επικοινωνείς με τα παιδιά, να αποδέχεσαι τα δικαιώματά τους και να μην είσαι αυταρχικός απέναντί τους. Η ευγένεια είναι προτέρημα και τη θεωρώ απαραίτητη στις σχέσεις με τους μαθητές. Θα έλεγα ότι με τα χρόνια εμπειρίας έχω ισορροπήσει κάποια πράγματα. Προσπαθώ να περιορίζω τις απαιτήσεις μου, στα πλαίσια της τάξης. Να μη δίνω δηλαδή πολύ δουλειά εκτός σχολείου, αλλά ένα μεγάλο μέρος να καλύπτεται μέσα στην τάξη. Τα νέα μοντέλα εκπαίδευσης, συνηγορούν περισσότερο σε αυτό. Γενικά βάζω κάποιους κανόνες, ειδικά στα θέματα συμπεριφοράς, αλλά δεν είμαι αυστηρός. Έχω ορισμένες απαιτήσεις, θα κάνω τις παρατηρήσεις που πρέπει μέσα στην τάξη, αλλά χωρίς να προσβάλλω τους μαθητές. Η γενική εικόνα θα έλεγα είναι καλή. Δεν είμαι ο πλέον δημοφιλής, αλλά είμαι αποδεκτός και συμπαθής στους μαθητές.» (Εκπαιδευτικός αρ. 5)

«Όταν χρειάζεται είμαι αυστηρή.. Δε βλέπω τα παιδιά σα να είμαι η μητέρα τους, γιατί δεν είμαι η μητέρα τους. Δεν αισθάνομαι ίση με τα παιδιά μέσα στην τάξη. Λέω πως θέλω να έχω το ρόλο του αρχηγού, αλλά από τη άλλη πρέπει να υπάρχουν όρια μέσα στην τάξη και πρέπει να έχω εγώ τον έλεγχο στην τάξη.. Και από κει και πέρα δίνω ότι καλύτερο μπορώ.. Και ξέρω και ότι αυτό το εγκρίνουν όλα τα παιδιά. Γενικότερα δηλαδή η σχέση μου με τα παιδιά είναι πολύ καλή. Δεν έχω κάποιο παράπονο, νομίζω ούτε οι μαθητές μου. Δίνω πολύ βάρος στη σχέση μου με τους μαθητές. Τα παιδιά είναι ότι σημαντικότερο.. Είναι ο κριτής, είναι ο καθρέφτης στη δουλειά μου. 260 παιδιά κάθε βδομάδα βλέπω. Αν δεν είναι αυτή η πιο σημαντική σχέση, τότε ποια είναι; Κάθε βδομάδα, δίνω ψυχή...» (Εκπαιδευτικός αρ. 8)

«Οι μαθητές έχουν αντίληψη για την όλη προσπάθεια του εκπαιδευτικού. Δηλαδή, η συνολική παρουσία και όλα αυτά που εκπέμπει ο καθηγητής, βγαίνουν μέσα στην τάξη και τα παιδιά τα αντιλαμβάνονται. Οι μαθητές πρέπει να βγαίνουν από την τάξη και να

νώθουν ικανοποιημένοι από ότι έχουν αποκομίσει την ώρα του μαθήματος. Ασφαλώς και δίνω μεγάλη σημασία στη σχέση μου με τους μαθητές. Θέλω να υπάρχει ένα ωραίο κλίμα στην τάξη και να αποκομίζουν κάποια πράγματα χρήσιμα και πρακτικά για τη ζωή τους. Τουλάχιστον αυτό θέλω από το συγκεκριμένο μάθημα. Δε με ενδιαφέρουν τόσο οι γνώσεις, όσο κάποιες συνήθειες που θα αποκομίσουν όσον αφορά τη διατροφή, ή το κάπνισμα, την αγωγή υγείας... θέματα δηλαδή, με τα οποία ασχολούνται και τους απασχολούν.» (Εκπαιδευτικός αρ. 11)

«Πιστεύω, ότι βγάζω μια σοβαρή εικόνα, με πινελιές –ξέρω εγώ- χαλαρωτικές.. Δηλαδή προσπαθώ να κρατάω μια ισορροπία. Ούτε να είμαι αυστηρή, απόλυτη και να μη σηκώνω κουβέντα, αλλά ούτε και να το 'ισοπεδώνω' από την άλλη πλευρά. Ένα μέτρο χρειάζεται.. Εκεί τώρα, το προσπαθώ. Σε γενικές γραμμές πάντως, πιστεύω ότι οι σχέσεις που έχω με τα παιδιά, είναι καλές. Είναι πάρα πολύ σημαντική αυτή η σχέση, αλλά εννοείται βέβαια, μέσα στα όρια που πρέπει να έχεις.. Να υπάρχει φιλική σχέση, αλλά μέσα στο πλαίσιο των ρόλων. Πρέπει να υπάρχουν οι ρόλοι, γιατί κάποια στιγμή χάνεις τον έλεγχο. Χάνεις το μέτρο. Τα παιδιά δεν πρέπει ούτε να σε φοβούνται, αλλά ούτε να σε υποτιμάνε. Πρέπει να σε αναγνωρίζουν και να εκτιμούν την παρουσία σου και τον ρόλο σου..» (Εκπαιδευτικός αρ. 12)

Από τα παραπάνω αποσπάσματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αυτού του τύπου, επιδιώκουν την αναγνώριση κυρίως από τους μαθητές τους. Αξίζει βέβαια να σημειώσουμε, ότι μεταξύ των απαντήσεων που δόθηκαν σχετικά με τη σημασία που έχει για τους εκπαιδευτικούς η σχέση τους με τους μαθητές, υπάρχει μια περίπτωση εκπαιδευτικού, η οποία διαφοροποιείται σημαντικά από τους υπόλοιπους, καθώς προσδιορίζει ακόμη πιο έντονα τον μαθητή ως κεντρικό πρόσωπο στην εκπαιδευτική διαδικασία, ορίζοντας αυτήν ως κατεξοχήν μαθητοκεντρική. Εντύπωση προκαλεί μάλιστα, η μεταφορά που χρησιμοποιεί (τα παιδιά με θεωρούν λίγο σαν μαμά τους), η οποία εικάζουμε ότι χρησιμοποιείται για να φανεί η στοργική σχέση που έχει με τους μαθητές.

«Αγαπώ πολύ τα παιδιά, με θεωρούν λίγο σαν μαμά τους και μάλλον τα προστατεύω περισσότερο. Είμαι υπερπροστατευτική απέναντι στα παιδιά και γνωρίζω και το πολιτισμικό και το κοινωνικό τους υπόβαθρο, από πού δηλαδή προέρχονται, και προσπαθώ να το λάβω υπόψη μου και αυτό. Αλλά νομίζω γενικά ότι τα παιδιά θεωρούν ότι είμαι μια δασκάλα που ενδιαφέρεται γι' αυτά, και για να μάθουν και για το πώς αισθάνονται. Είναι μια εικόνα που όλοι λαμβάνουν. Το σχολείο είναι μαθητής και δάσκαλος. Μια αμφίδρομη σχέση. Παίρνω κι εγώ από τους μαθητές, όπως παίρνουν και αυτοί από εμένα. Δεν είναι δασκαλοκεντρική διδασκαλία, είναι μαθητοκεντρική η όλη διαδικασία.» (Εκπαιδευτικός αρ. 3)

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, σε όλους τους εκπαιδευτικούς του τύπου αυτού υπάρχει η διάθεση για ανάπτυξη, η οποία πραγματοποιείται είτε μέσω της επιστροφής τους στο τυπικό σύστημα εκπαίδευσης, είτε μέσω της αξιοποίησης των επιμορφωτικών δυνατοτήτων που τους παρέχει το σχολείο. Σε κάποιους από αυτούς ωστόσο, η τάση για εξέλιξη γίνεται και με διαφορετικό τρόπο, δηλαδή μέσα από την ανάληψη ρόλων κύρους. Εντοπίστηκαν επομένως –στον τύπο αυτόν- περιπτώσεις εκπαιδευτικών, που κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, έχουν αναλάβει θέσεις ισχύος όπως: ‘επιμορφωτής εκπαιδευτικών, διευθυντής, συντονιστής προγραμμάτων, πρεσβευτής προγραμμάτων, υπεύθυνος προγραμμάτων’. Έτσι λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι προσδοκίες των ‘σημαντικών Άλλων’ και οι θεσμικές προδιαγραφές, συγκαταλέγονται μεταξύ των παραγόντων που εμφανίζονται σημαντικοί για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

«Πριν έρθω σε αυτό το σχολείο, ήμουν στις Αρχάνες διευθυντής. Έχω δουλέψει και σαν υπεύθυνος αγωγής υγείας 3 χρόνια –αυτό έχει σχέση με την περιβαλλοντική- στο νομό Λασιθίου. Είναι πάλι μια σχολική δραστηριότητα, που απευθύνεται σε ομάδες μαθητών και που βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να κάνουν τέτοια δουλειά. Στα πλαίσια του υπεύθυνου αγωγής υγείας έχω καλύψει μια σειρά σεμιναρίων, ως αναφορά τη δημιουργία ομάδων, τις τεχνικές που χρησιμοποιούμε κ.τ.λ.. Τώρα όσον αφορά την Περιβαλλοντική, να πω ότι πρακτικά διδάσκω σε αντίστοιχα σεμινάρια. Δηλαδή, έχω δραστηριότητες τις οποίες παρουσιάζω στους συναδέλφους.. Πώς να κάνουμε ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής και πώς να οργανώσουμε μια ομάδα...» (Εκπαιδευτικός αρ. 1)

«Σαν εκπαιδευτικός έχω πάρει διάφορες επιμορφώσεις. Έγινα επιμορφώτρια β’ επιπέδου στις νέες τεχνολογίες κι έχω εκπαιδέσει συναδέλφους σε τρία προγράμματα.» (Εκπαιδευτικός αρ. 2)

«Υπάρχει μια σειρά προγραμμάτων με τα οποία έχω ασχοληθεί, που ξεκινάνε από διαχείριση απορριμμάτων, μέχρι... τον κινηματογράφο.. μέχρι.. τέτοια πράγματα.. Αυτό εξελίχθηκε στη συνέχεια, δηλαδή κάποια στιγμή το εξέλιξα κι έτσι έχω συντονίσει πολλά προγράμματα ευρωπαϊκά. Δίκτυα σχολείων... Επίσης έχω συντονίσει δίκτυα, σε πλαίσια εθνικών προγραμμάτων.. Με θέματα διατροφής για παράδειγμα.. Τώρα τελευταία πέρασα σε ένα άλλο επίπεδο ως προς τα προγράμματα, στο επίπεδο του να βοηθώ να συντονίζουν προγράμματα άλλοι. Ήμουν 6 χρόνια προωθητής ενός προγράμματος και 7 χρόνια πρεσβευτής σε ένα άλλο πρόγραμμα... Θέλω να πω, τα βήματά μου μέσα στο χώρο των προγραμμάτων, είχαν μια εξέλιξη. Από το να οργανώσω καταρχήν ένα εντός σχολείου, με μια μικρή ομάδα, μετά να πάω να συντονίσω σε ένα δίκτυο σχολείων - εθνικό ή ευρωπαϊκό- και μετά να πάω σε πιο -ας πούμε- ‘διευθυντική θέση’ σε αυτά τα προγράμματα, ώστε να προωθήσω άλλους να τα κάνουνε.. Επίσης, είμαι και επιμορφωτής εκπαιδευτικών, κυρίως σε θέματα διαχείρισης προγραμμάτων, μέθοδος project.. τέτοια πράγματα.» (Εκπαιδευτικός αρ. 4)

Όπως είδαμε λοιπόν από τα σχετικά αποσπάσματα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί από τον πρώτο τύπο, έχουν αναλάβει κι άλλους ρόλους εκτός του ρόλου του εκπαιδευτικού. Θα μπορούσε επομένως να περιμένει κανείς, ότι μέσα απ' την ανάληψη τέτοιων ρόλων, τα άτομα αυτά θα είχαν την αίσθηση ότι το επάγγελμά τους απολαμβάνει κοινωνικού κύρους σήμερα. Κάτι τέτοιο όμως, δεν φαίνεται να προκύπτει από τα λεγόμενά τους, μιας και κατά κύριο λόγο συμφωνούν με τη γενικότερη άποψη που έχουν και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στον τύπο αυτόν, σχετικά με το αν θεωρούν ή όχι, ότι το επάγγελμά τους απολαμβάνει κοινωνικού κύρους στις μέρες μας. Θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε στο σημείο αυτό, ότι άτομα με υψηλότερου κύρους εκπαιδευτικό και επαγγελματικό υπόβαθρο, μπαίνοντας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επιδιώκουν είτε την ανάκτηση είτε την διατήρηση του κύρους που συνήθιζαν να απολαμβάνουν προτού διοριστούν στη δευτεροβάθμια. Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς που συγκαταλέγονται στον τύπο αυτόν μάλιστα, η συμμετοχή στα σχολικά περιβαλλοντικά προγράμματα, αποτελεί τον τρόπο για να διατηρήσουν ή να ανακτήσουν το κοινωνικό τους κύρος. Ορισμένα από τα άτομα αυτά, επειδή ακριβώς θεωρούν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν απολαμβάνει κοινωνικού κύρους ή αποδοχής στις μέρες μας, μέσα από τα λεγόμενά τους αφήνουν να φανεί η επιθυμία τους για κάποια αναγνώριση του έργου τους και της προσφοράς τους. Έτσι, εξετάζοντας το αντίστοιχο υλικό, συμπεραίνουμε ότι τα προγράμματα της Π.Ε. -σύμφωνα με αυτόν τον τύπο εκπαιδευτικών- αυξάνουν την κοινωνική αποδοχή του σχολείου από την τοπική κοινότητα, αποτελούν μέσον προβολής αυτού -αναβαθμίζοντας έτσι και το ρόλο του-, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις επαναφέρουν ή ενισχύουν και την αποδοχή των εκπαιδευτικών από την κοινωνία.

«Νομίζω ακόμα υπάρχει κάποιο κύρος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, στα πλαίσια του σχολείου. Βέβαια τελευταία μας θεωρούν λίγο τεμπέληδες ενώ δεν είμαστε, ότι έχουμε πολλές διακοπές, ενώ δεν έχουμε.. θέλω να πιστεύω ότι κάποια στιγμή, τουλάχιστον οι μαθητές σου αναγνωρίζουν τον κόπο σου. Αυτό... Ότι η μικροκοινωνία του σχολείου κάτι αναγνωρίζει. Τώρα..., γενικότερα στην κοινωνία, δε νομίζω να έχει και τόσο κύρος ο εκπαιδευτικός.. . Πιστεύω όμως, ότι επειδή διατηρώ και κάποιες ιστοσελίδες, ιστότοπους, και την ιστοσελίδα του εργαστηρίου μαθηματικών, βγάζω και σε μεγαλύτερη κοινότητα προς τα έξω, μια εκπαιδευτικό που έχει όρεξη για το αντικείμενό της, έχει ιδέες, προσπαθεί... Το σχολείο μας έχει αξιολογηθεί μέσα από τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αλλά και από τα άλλα προγράμματα: υγείας κ.τ.λ.. Οπότε,

τα προγράμματα είναι από τα σημαντικά που ελήφθησαν υπόψη για την αξιολόγηση του σχολείου. Εγώ πάντως, το αναφέρω στο βιογραφικό μου. Νομίζω δείχνει ότι έχω μια περαιτέρω δεξιάτητα να ερευνώ κι άλλα πεδία πέρα από τα μαθηματικά.. Είναι κάτι και αυτό.» (Εκπαιδευτικός αρ. 2)

«Στην εποχή μας δεν υπάρχει καμία αναγνώριση για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ούτε από την πολιτεία ούτε από το κοινωνικό σύνολο. Είναι πολύ υποβαθμισμένο στη συνείδηση. Επίσης, δε νομίζω πως ξέρει τι εκπαιδευτικούς θέλει η κοινωνία σήμερα, γιατί δε ξέρει και τι εκπαίδευση θέλει για τα παιδιά της τώρα πια.. Τα περιβαλλοντικά προγράμματα έχουν δημοσιότητα. Έχει τύχει να έρθουν οι εφημερίδες και να πάρουν συνέντευξη από τα παιδιά για κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα.. Γενικά υπάρχει δημοσιότητα και από την τοπική κοινωνία και από τις εφημερίδες. Έχουν αλλάξει γενικά τα πράγματα ως προς τις σχολικές δράσεις.» (Εκπαιδευτικός αρ. 3)

«Δε νομίζω ότι έχει κύρος το επάγγελμα του εκπαιδευτικού τώρα πια. Έχει μια προοδευτική διολίσθηση προς τα κάτω.. Δε ξέρω τι φταίει.. Μάλλον επειδή δεν καταλαβαίνουν τι κάνουμε κάθε μέρα εδώ, δεν μας δίνουν το κοινωνικό κύρος που χρειάζεται. Μας παραδίδουν κάθε μέρα εδώ πέρα παιδιά.., ψυχές. Και πρέπει να τα παραδώσουμε όχι απλώς ίδια, αλλά και καλύτερα από πριν. Η δουλειά μας είναι πάρα πολύ σημαντική. Γι' αυτό το λόγο, της αξίζει καλύτερο status και κοινωνικό και οικονομικό. Καθένας λίγο ή πολύ, κάνει κατάθεση ψυχής εδώ.. Είναι σημαντικές οι περιβαλλοντικές δράσεις για τη δημοσιότητα. Ακούγονται προς τα έξω οι δράσεις του σχολείου και αυτό κάνει καλό και στους συναδέλφους και στη διεύθυνση.., στο σχολείο γενικά.. Δημοσιότητα τώρα όταν λέμε..., να σε βγάλουν μια φωτογραφία, να αναφέρουν την δράση των προγραμμάτων σε κάποιο site..» (Εκπαιδευτικός αρ. 4)

«Ποικίλει η θεώρηση για το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος. Έχω δει διάφορες αντιμετωπίσεις. Γι' άλλους είναι λειτούργημα, γι' άλλους είναι αμφισβητούμενο επάγγελμα. Νομίζω όμως, ότι είναι αρκετά απαιτητική η κοινωνία ως προς τον εκπαιδευτικό. Θέλει να είναι κύριος του γνωστικού αντικείμενου, να είναι ιδιαίτερα κοινωνικός, να είναι εξαιρετικός στην προσέγγιση των μαθητών, σχεδόν να παίζει το ρόλο του γονέα... Για τη δημοσιότητα του σχολείου οι περιβαλλοντικές δράσεις είναι σημαντικές .. Εντάξει και για τους καθηγητές καμιά φορά...» (Εκπαιδευτικός αρ. 5)

«Δε νομίζω ότι υπάρχει κοινωνικό κύρος για τον εκπαιδευτικό. Στην εποχή μας ήταν *de facto* ότι τον καθηγητή τον σεβόντουσαν. Αυτό σήμερα -σε σύγκριση με τα δικά μας τα χρόνια- δε συμβαίνει.. Τα προγράμματα βοηθάνε σε μια καλύτερη γενική εικόνα. Τώρα με την αξιολόγηση των σχολείων -σχετικά με όλα αυτά- μετράνε πολύ αυτές οι δραστηριότητες. Είναι σημαντικό και για συναδέλφους και για τη διεύθυνση. Οφέλη δημοσιότητας δε ξέρω αν απολαμβάνουν άλλοι συνάδελφοι προσωπικά, αλλά εμένα δε μου έχει τύχει. Ίσως κάποια αναγνώριση στα πλαίσια του σχολείου μας.. Αυτό, ναι! Οι εκπαιδευτικοί μεμονωμένα όμως, δε νομίζω.» (Εκπαιδευτικός αρ. 8)

«Στην εποχή μας πιστεύω ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν απολαμβάνει κοινωνικού κύρους. Παλιότερα ναι. Τώρα, ο ρόλος του έχει υποβαθμιστεί. Στο ξεκίνημα της καριέρας μου, πίστευα ότι ο εκπαιδευτικός απολάμβανε κάποια εκτίμηση από τους γονείς και από τους μαθητές. Στην πορεία είδα ότι αυτό πλέον, δεν ισχύει σε μεγάλο

βαθμό. Μέσω των περιβαλλοντικών προγραμμάτων, διαπιστώνουμε ότι το σχολείο μας ακούγεται και στον τοπικό τύπο και στα τοπικά μέσα. Τέτοιες προσπάθειες, θεωρώ ότι βοηθούν και στην αναβάθμιση του ρόλου του σχολείου. Γιατί δείχνει τελικά, ότι το φιλότιμο των εκπαιδευτικών, όπως και η διάθεσή τους για δουλειά και προσφορά, δεν έχει εκλείψει. Θετική ανταπόκριση ως προς αυτά τα προγράμματα, υπάρχει και από τους γονείς. Οι περισσότεροι μας συγχαίρουν, μας συνδράμουν και τουλάχιστον σε επίπεδο σχολικής μονάδας, δε βάζουν εμπόδια στο έργο μας. Τους έχουμε κοντά μας. Αυτό είναι πολύ σημαντικό για μένα. Δηλαδή όταν έχω όρεξη και κέφι να ασχοληθώ με κάτι, δε θα θελα να συναντώ εμπόδια. Θα 'θελα να βρω συμπαραστάτες στο έργο και στη δουλειά μου, παρά ανθρώπους οι οποίοι ενδεχομένως θα με εμποδίσουνε.» (Εκπαιδευτικός αρ. 11)

«Δε νομίζω ότι απολαμβάνουμε κοινωνικού κύρους. Η γενική αίσθηση -έχω την εντύπωση- είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν πολύ λίγο, ότι περισσότερες είναι οι μέρες που κάθονται, παρά που δουλεύουν κ.α. Είμαστε από τους κλάδους που είναι δακτυλοδεικτούμενοι.. Τώρα ειδικά... Δεν το συζητώ.. Τα προγράμματα περιβαλλοντικής είναι σημαντικά πιστεύω. Προχτές, ήρθε το ΚΡΗΤΗ-TV και μας πήρε συνέντευξη για την εκδρομή που έκανε η ομάδα μας... Γενικά, κάνουμε κάποιες παρουσιάσεις.. Θα μπορούσαμε να πούμε, ότι μετράει όλο αυτό για το σχολείο μας. Και με τα νέα δεδομένα, ενδεχομένως να αξιολογούνται κι όλα αυτά..., οι δράσεις του σχολείου κ.τ.λ. Πιθανόν να αξιολογούνται και οι καθηγητές. Αν και κατά πόσο δηλαδή, κάνουν τέτοια προγράμματα...» (Εκπαιδευτικός αρ. 12)

Είδαμε μέχρι τώρα λοιπόν, τους εξής παράγοντες να εμφανίζονται ως σημαντικοί για τη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών του τύπου αυτού: α) ο αυτοπροσδιορισμός/η αυτοεικόνα/η αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών, β) οι προσωπικές τους αξίες και αντιλήψεις, γ) η αλληλεπίδραση με τους 'σημαντικούς Άλλους' (ειδικότερα μάλιστα θεματοποιούνται οι μαθητές) και δ) οι κοινωνικά προσδιορισμένες εικόνες για τον εκπαιδευτικό.

Επιπλέον, από την ανάλυση του υλικού που αντλήθηκε από τις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών του πρώτου τύπου, προκύπτει ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως μια εθελοντική δραστηριότητα, περιλαμβάνει σχολικές δραστηριότητες εντός της διδακτέας ύλης και του προγράμματος του σχολείου, αλλά εκτός των ωρών διδασκαλίας, ενώ δεν υπάρχουν ανταμοιβές για τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε αυτήν. Σε ορισμένες περιπτώσεις επιφέρει τη μείωση του ωραρίου για τους επικεφαλής των προγραμμάτων ή η συμπλήρωση ωραρίου για τους υπόλοιπους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον όμως, παρουσιάζουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρα που τους ωθούν να ασχοληθούν με τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, το νόημα που αποδίδουν στη

συμμετοχή τους αυτή, αλλά και τις πτυχές του χαρακτήρα τους που θεωρούν ότι ενισχύονται μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

«Το πρώτο που με κινητοποίησε για να ασχοληθώ με την Περιβαλλοντική, ήταν το χαλαρό πλαίσιο. Δηλαδή δεν έχεις ύλη μπροστά σου, έχεις δυνατότητες επιλογής, τα παιδιά έρχονται με τη θέλησή τους... Η σχέση δεν είναι μια βιομηχανική σχέση σχολείου: χτυπάει το κουδούνι, μπαίνουμε, κάνουμε αυτό το μάθημα, από εκεί μέχρι εκεί... Στα παιδιά αρέσει περισσότερο και είναι επιλογή τους να το παρακολουθούν. Από τη μεριά του εκπαιδευτικού το πλεονέκτημα είναι, ότι εκείνος διαλέγει τι κομμάτι θέλει να δουλέψει. Η Περιβαλλοντική είναι πολύ ενδιαφέρον χώρος, με εντυπώσεις, με προτάσεις.. Πρακτικά ασχολούμαι από το 2004. Το κάνω επειδή μου αρέσει. Είναι πάρα πολύ σημαντική αυτή η δράση. Δηλαδή έχω δει καθηγητές -και εγώ το έχω δει σε εμένα, αλλά το έχω δει και σε άλλους- να κάνουν καλύτερο μάθημα μέσω αυτών των προγραμμάτων.» (Εκπαιδευτικός αρ. 1)

«Η πρώτη χρονιά που ασχολήθηκα με την Περιβαλλοντική ήταν όταν ήμουν στα Μέθανα. Σκέφτηκα ότι μπορώ να κάνω κάτι σχετικό με το αντικείμενό μου, τα μαθηματικά. Επιλέξαμε λοιπόν να κάνουμε –με τους υπόλοιπους τότε μαθηματικούς- τα μαθηματικά στη φύση. Ανακαλύψαμε ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι για να βγουν τα Μαθηματικά στη φύση. Κι έτσι κάπως, συνδέσαμε τα μαθηματικά με το περιβάλλον. Μπορώ να πω ότι με κέρδισε περισσότερο, από το τυποποιημένο μάθημα των μαθηματικών. Ήταν πιο ελεύθερο το πλαίσιο, μπορούσαμε να κάνουμε ωραία πράγματα.. Είχε αρκετό ενδιαφέρον. Ήταν τα μαθηματικά στην πράξη.. Τα παιδιά ενεργοποιήθηκαν αρκετά. Ως προς το νόημα των προγραμμάτων αυτών, εγώ νομίζω ότι βλέπουν μια άλλη εκπαίδευση οι μαθητές, μια πιο εμπειρική εκπαίδευση και αυτό είναι καλό. Βλέπουν έναν εκπαιδευτικό που μπορεί να κινηθεί και σε άλλα πεδία, και εξελίσσεται κιόλας κι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μέσα από αυτό. Γενικά θέλω ένα πιο ελεύθερο μάθημα κι αυτός είναι ένας λόγος που συμμετείχα στα προγράμματα αυτά.. Γιατί το μάθημα εμπεριέχει την εμπειρία και την έρευνα. Η εμπειρία σε ένα μάθημα είναι θέμα σημαντικό. Και ο συνδυασμός διαφορετικών πεδίων και μεθόδων είναι επίσης σημαντικό. Μέσα από τέτοια προγράμματα ψάχνω κι εγώ πράγματα, μαθαίνω πράγματα, βελτιώνομαι.» (Εκπαιδευτικός αρ. 2)

«Επέλεξα να ασχοληθώ με την Περιβαλλοντική, για να ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά σε προγράμματα περιβάλλοντος, να μάθουν να συνεργάζονται, να μάθουν να συλλέγουν στοιχεία και να μπορούν να τα παρουσιάσουν. Το κάνω για τα παιδιά, αλλά μου αρέσει και να προσφέρω κάτι περισσότερο από το 'ωμό', το τυποποιημένο. Από το 2004 ουσιαστικά ασχολούμαι. Κάθε χρόνο κάνουμε τέτοια προγράμματα και τα παιδιά ευαισθητοποιούνται σε θέματα του περιβάλλοντος και σε διάφορους επιστημονικούς τομείς που δεν τους γνωρίζουν μέσα από τα βιβλία και το αναλυτικό πρόγραμμα. Μέσα από τα προγράμματα αυτά, γνωρίζω τους μαθητές περισσότερο, γιατί κάνουμε εργασίες, δουλεύουμε μαζί και τους ενθαρρύνω να κάνουν κάτι παραπάνω. Υπάρχει περισσότερος χρόνος, μεγαλύτερη ενθάρρυνση, και καλύπτονται και οι πτυχές του χαρακτήρα τους παραπάνω, από ότι σε ένα κλασικό μάθημα. Αναπτύσσονται ικανότητες συνεργασίας και ευαισθητοποιούνται σε ορισμένα προβλήματα. Έχουν πολύ όρεξη οι μαθητές.» (Εκπαιδευτικός αρ. 3)

«Αυτό που με κινητοποίησε να ασχοληθώ, ήταν οι διαφορετικοί δρόμοι μάθησης, η βιωματική μέθοδος και η δυνατότητα για πρόσβαση σε βιβλιογραφία, το οποίο ήταν κάτι πολύ πρωτοφανές τότε που ξεκίνησα: δηλαδή ο μαθητής να φύγει από το εγχειρίδιο και να καταλάβει ότι μπορεί να βρει και άλλη γνώση μέσα από μια συμπληρωματική βιβλιογραφία.. Οι καινοτόμες προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται σε αυτά τα προγράμματα, είναι κάτι το πολύ βασικό για εμένα.. Βγαίνω από την τάξη και νιώθω εντελώς διαφορετικά.. Επίσης, οι προσωπικές ευαισθητοποιήσεις μπορώ να πω ότι έπαιζαν κι αυτές ρόλο. Ασχολούμαι από το 1994. Θεωρώ ότι τα παιδιά βοηθιούνται από όλη αυτή τη διαδικασία. Παλιότερα -τότε που πρωτοξεκινήσαμε- υπήρχε η διαθεματικότητα, που δεν έμπαινε στα σχολεία.., δεν έμπαινε στα αναλυτικά προγράμματα. Η μέθοδος project, που επίσης δεν υπήρχε στα εγκύκλια μαθήματα... Η βιωματική, η έρευνα πεδίου.. Δεν υπήρχαν τότε όλα αυτά. Και τώρα ίσως να μην υπάρχουν όλα αυτά.. Πάντως, πολλά από τα τότε προγράμματα Περιβαλλοντικής, μπορούν να ενταχθούν τώρα πλέον μέσα σε κάποιο μάθημα, σε ένα εργαστήριο.., σαν ενότητα.. Αυτές τις πτυχές του ρόλου: τη διαθεματικότητα, το ότι δουλεύουμε έρευνα πεδίου, μέθοδο project.. Αυτά ήθελα από τα προγράμματα. Γι' αυτό και ασχολήθηκα.» (Εκπαιδευτικός αρ. 4)

«Αυτό που με 'έκανε' να ασχοληθώ με την Περιβαλλοντική, είναι η δυνατότητα που δίνει στον εκπαιδευτικό, να προσφέρει στα παιδιά κάτι παραπάνω συγκριτικά με το τυπικό μάθημα. Μπορώ να κάνω συνδέσεις στο πλαίσιο του μαθήματος, αλλά το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ιδιαίτερα πιεστικό.. Οπότε το γεγονός ότι τα περιβαλλοντικά προγράμματα είναι προαιρετικά -όποιοι θέλουν συμμετέχουν- και μου δίνουν και τη δυνατότητα να προσθέσω ύλη κατά τη δική μου εκτίμηση, ήταν αυτά που με κινητοποίησαν να ασχοληθώ. Από το 1996 κάνω περιβαλλοντικά προγράμματα. Από τότε που διορίστηκα. Είναι πολύ σημαντικό κομμάτι για μένα η συμμετοχή μου στην περιβαλλοντική. Στα περιβαλλοντικά προγράμματα, είναι καλύτερες οι σχέσεις με τους μαθητές, είναι μικρότερες οι ομάδες και δεν έχουμε την πίεση που έχουμε στο καθημερινό πρόγραμμα του σχολείου.. Βέβαια, βάζουμε στόχους, αλλά δεν πιεζόμαστε. Αν και τώρα τελευταία, το σχολείο αρχίζει να γίνεται πολύ απαιτητικό ως προς αυτά τα προγράμματα.. Πιστεύω ότι το πρόσωπό μου πλέον έχει συνδεθεί με την περιβαλλοντική. Για μένα είναι ένα κομμάτι απαραίτητο και με χαρακτηρίζει.» (Εκπαιδευτικός αρ. 5)

«Πιστεύω ότι δεν έχουμε πολλά περιθώρια να κάνουμε τα παιδιά να βγάλουν αυτά που τα απασχολούν, ή εν ολίγοις, τους μαθαίνουμε πράγματα τα οποία στην ουσία ενώ είναι δίπλα τους, βιωματικά δεν τα έχουν ζήσει, δεν τα γνωρίζουν.. Συζητάμε δηλαδή για το φυσικό περιβάλλον, μαθαίνουμε για το φυσικό περιβάλλον, τους λέμε να αγαπάνε το φυσικό περιβάλλον, να, να, να.... Και από την άλλη δεν ξέρουν καλά καλά, τι είναι αυτό το φυσικό περιβάλλον. Δε ξέρουν να ξεχωρίσουν ένα δέντρο από ένα θάμνο..., βασικά πράγματα. Όλα αυτά πιστεύω πρέπει να τα βιώσουν και λίγο.. Για να αγαπήσουν κάτι πρέπει πρώτα να το γνωρίσουν, ώστε να το προστατέψουν στην πορεία.. Πάντως αυτοί που με κινητοποίησαν για να ασχοληθώ με τα περιβαλλοντικά προγράμματα, ήταν τα ίδια τα παιδιά. Τα παιδιά με ξεσηκώσανε.. Μου αρέσουν πολύ. Είναι τελείως άλλη η σχέση με τα παιδιά μέσα από αυτά τα προγράμματα. Επίσης η δική μου η γενιά νομίζω, δεν έχει μάθει να δουλεύει με ομάδες. Το βλέπουμε δηλαδή και μπροστά μας.. Αλλά πρέπει να μάθουμε να δουλεύουμε σε ομάδες! Και τα παιδιά καμιά φορά δουλεύουν δύσκολα σε

ομάδες. Όμως σε ομάδες λειτουργείς καλύτερα και βγάζεις και καλύτερα αποτελέσματα...» (Εκπαιδευτικός αρ. 8)

«Στην αρχή ξεκίνησα τα προγράμματα ως συμπλήρωση ωραρίου. Στη συνέχεια όμως, μετά την πρώτη επαφή, μου άρεσε η όλη διαδικασία και ήθελα να τη συνεχίσω. Προσπαθώ αυτά που μαθαίνω στην Περιβαλλοντική, μαζί με τα λίγα σεμινάρια που έχω κάνει, να τα εφαρμόζω και στο μάθημά μου. Αυτός είναι ο λόγος που επέλεξα να συνεχίσω με τα περιβαλλοντικά προγράμματα, γιατί πιστεύω ότι μαθαίνω πράγματα, τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν στο μάθημα. Προσπαθώ όσο μπορώ να παρακολουθώ σεμινάρια και να ενημερώνομαι γενικότερα κι επίσης όλη μας η περιβαλλοντική ομάδα, επιχειρεί να βρίσκεται σε επαφή με τα κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης –ειδικά τα δικά μας εδώ στην Κρήτη- ώστε να μαθαίνουμε τις εξελίξεις. Η δική μου φιλοδοξία ως εκπαιδευτικός, είναι να ενημερώνομαι για τα καινούρια, ώστε να μη μένω πίσω. Να μη χάνω επαφή με την πραγματικότητα. Με αυτόν τον τρόπο αντιλαμβάνομαι την εξέλιξή μου στο χώρο της δουλειάς μου. Είναι η 4^η χρονιά που ασχολούμαι με την Περιβαλλοντική. Θεωρώ ότι δίνει κίνητρα και ανοίγει δρόμους και σε εκπαιδευτές και σε μαθητές. Γι' αυτό επιμένω και θα προσπαθήσω και στο μέλλον να συνεχίσω. Πλέον είναι προσωπική ανάγκη για ενημέρωση και επειδή το περιβάλλον είναι ένας τομέας που βλέπω ότι απασχολεί και τη χώρα μας, αλλά και διεθνώς γίνονται κινήσεις, γίνονται δράσεις γενικά, θα ήθελα κι εγώ να συμμετέχω.» (Εκπαιδευτικός αρ. 11)

«Τα παιδιά που δείχνουν ενδιαφέρον, με κινητοποίησαν να ασχοληθώ με την Περιβαλλοντική. Υπάρχει πάρα πολύ μεγάλη ζήτηση. Όταν λοιπόν υπάρχει ανταπόκριση, έχεις και όρεξη να κάνεις κάτι παραπάνω. Ακόμη κι η επίσκεψη που κάνεις, η εκδρομή, είναι κάτι που μένει στα παιδιά. Και διάφορα μέρη θα δεις και γύρω από το θέμα που θα ασχοληθείς/ από τις δραστηριότητες που θα κάνεις, θα μάθεις πράγματα.. Δίνεται και η δυνατότητα να βγεις λίγο έξω από το... τυποποιημένο. Άρα λοιπόν, όταν τα παιδιά στο ζητάνε, ανταποκρίνονται κι έχουν όρεξη, σου δίνουν και το κίνητρο. Αυτό που με κινητοποιεί πάντως, εκτός από τα παιδιά, είναι ότι βγαίνεις εκτός εγκυκλίου προγράμματος. Το χαλαρό δηλαδή πλαίσιο.. Είναι για τα παιδιά νομίζω, μια καλή εμπειρία. Τα παιδιά παίρνουν και από τη μεταξύ τους συνεργασία και από τα διάφορα πράγματα που μαθαίνουν.. Επειδή λοιπόν ακριβώς βγαίνουμε εκτός αυστηρού πλαισίου, έχουμε τη δυνατότητα να αποκτήσουμε άλλη επαφή με τα παιδιά. Πάλι βέβαια μέσα σε κάποια όρια.. Δε μπορείς ας πούμε, να τα ισοπεδώσεις πάλι.. Αλλά όμως, είναι διαφορετικό το πλαίσιο. Όπως και να το κάνουμε...» (Εκπαιδευτικός αρ. 12)

Συμπερασματικά, παρατηρούμε ότι οι παράγοντες που κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, έχουν ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον. Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε ότι, οι εκπαιδευτικοί του πρώτου τύπου, εμπλέκονται στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση γιατί επιδιώκουν οι ίδιοι να μάθουν πράγματα (όπως να δουλεύουν σε ομάδες), αλλά και να προσφέρουν στα παιδιά κάτι παραπάνω από αυτό που μπορούν μέσω του τυπικού σχολικού προγράμματος. Στο σύνολό τους, οι παράγοντες που φαίνεται να

κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με τα περιβαλλοντικά προγράμματα, όπως προκύπτουν από την ανάλυση του υλικού που προέρχεται από τις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών αυτού του τύπου, είναι οι εξής:

- Το χαλαρό πλαίσιο
- Οι καλύτερες σχέσεις με τους μαθητές
- Οι διαφορετικοί τρόποι μάθησης/οι διαφορετικές μέθοδοι
- Η προσωπική ευαισθητοποίηση /το προσωπικό ενδιαφέρον
- Η προσωπική ευκαιρία για περαιτέρω μάθηση, βελτίωση και εξέλιξη
- Η ευκαιρία που δίνεται στους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσουν εκπαιδευτικά περιεχόμενα που δεν περιέχονται στο εγκύκλιο πρόγραμμα
- Το ενδιαφέρον των μαθητών/η ανταπόκριση

Βλέπουμε λοιπόν ότι, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών του πρώτου τύπου, με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, συνδέεται με ένα ευρύτερο αίτημα διαρκούς μάθησης και εκπαίδευσης. Αυτά που επιδιώκουν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή τους στα περιβαλλοντικά προγράμματα είναι: να επικοινωνούν καλύτερα με τους μαθητές τους, να συνεργάζονται μαζί τους και να χρησιμοποιούν διαφορετικούς τρόπους μάθησης και μεθόδους.

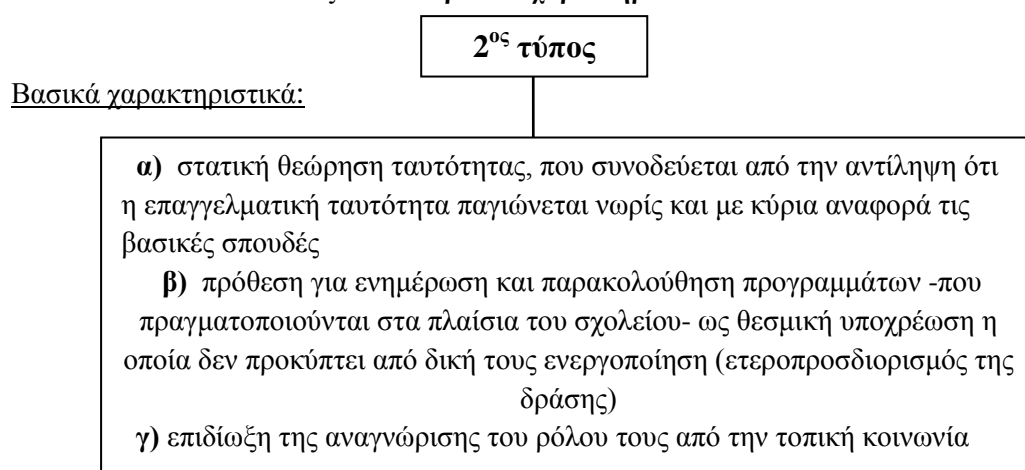
Οι παραπάνω επιδιώξεις εδράζονται σε μια αντίληψη περί ταυτότητας, ως διαρκώς εξελισσόμενης και όχι στατικής. Επίσης, στη διαδικασία συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας, η συμμετοχή των ατόμων αυτών στα προγράμματα της Π.Ε., φαίνεται ότι αποτελεί ένα μέσον. Οι εκπαιδευτικοί που εντάσσονται στον τύπο αυτόν, θεωρούν ότι έχουν περιθώρια δράσης και επιλογής, εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Έτσι, σε ένα ποσοστό αυτενεργούν μέσα στο εγκύκλιο πρόγραμμά τους κι επομένως επιλέγουν να ασχοληθούν και με τα προγράμματα χαλαρότερου πλαισίου, όπως αυτά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Μάλιστα, επιδιώκουν την αναγνώριση του ρόλου τους ως εκπαιδευτικών, κατά κύριο λόγο από τους μαθητές τους, τους οποίους τοποθετούν υψηλότερα στη σφαίρα των «σημαντικών άλλων».

Τέλος, να τονίσουμε ότι η σύνδεση της εμπλοκής των εκπαιδευτικών στην Π.Ε., με το ευρύτερο αίτημα διαρκούς μάθησης και εκπαίδευσής τους, αποτελεί συστατικό στοιχείο της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

4.2. 2^{ος} τύπος: Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα προγράμματα της Π.Ε. σχετίζεται με την κατανόηση του ρόλου τους ως λειτουργών-κατηγητών¹.

Διαφορετικές διαδικασίες συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας –από αυτές που συναντήσαμε στον πρώτο τύπο- φαίνεται να αναδύονται στον λόγο των εκπαιδευτικών του δεύτερου τύπου. Στις περιπτώσεις αυτές αναδύεται μια πιο στατική και παγιωμένη αντίληψη της επαγγελματικής ταυτότητας. Όπως προκύπτει από την ανάλυση του εμπειρικού μας υλικού, το κύριο χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών του δεύτερου τύπου, είναι ότι τείνουν να σχετίζουν τον επαγγελματικό τους ρόλο με την (επαναληπτικού χαρακτήρα) διεκπεραίωση των επαγγελματικών τους καθηκόντων, όπως αυτά ορίζονται από το θεσμικό και κανονιστικό πλαίσιο εργασίας τους. Μελετώντας το εμπειρικό μας υλικό, παρατηρούμε ότι αφενός υπάρχουν κοινά σημεία μεταξύ των εκπαιδευτών του τύπου αυτού, αφετέρου όμως εντοπίζεται και μια εσωτερική διαφοροποίηση μεταξύ τους, η οποία εκβάλλει και στη λογική της συμμετοχής τους στα προγράμματα της Π.Ε. Κατά συνέπεια, ο δεύτερος τύπος υποδιαιρείται στους εξής υποτύπους:

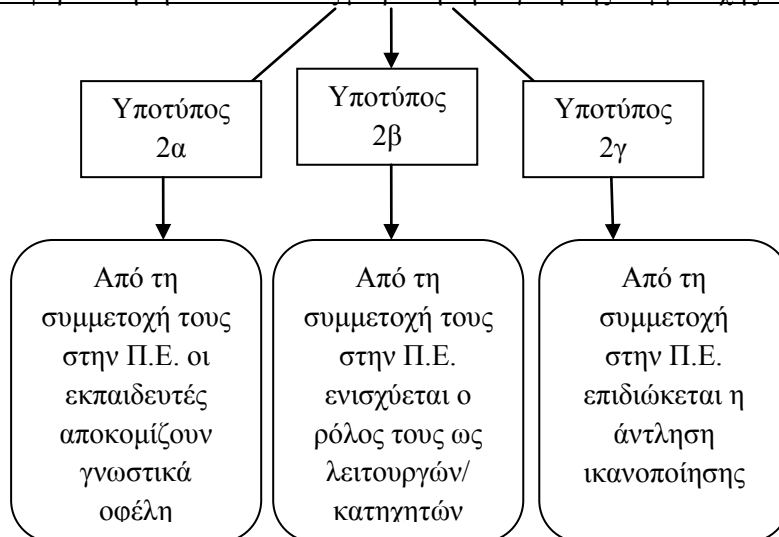
Πίνακας 4.2: «Τα βασικά χαρακτηριστικά του 2^{ου} τύπου»



¹¹ Με τον όρο: 'λειτουργοί-κατηγητές', περιγράφονται οι εκπαιδευτικοί που κατανοούν τη γνώση ως «αλήθεια», την οποία κατέχουν οι ίδιοι και οφείλουν να τη μεταλαμπαδεύσουν στους μαθητές τους. Τα άτομα αυτά, υιοθετούν τη δασκαλοκεντρική διαδικασία μάθησης, επιφυλάσσοντας στους μαθητές τους έναν παθητικό ρόλο, μιας και πιστεύουν ότι τα παιδιά οφείλουν να γίνουν αποδέκτες των δικών τους λεγομένων, χωρίς να απαιτείται απαραίτητα η ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πίνακας 4.3: «Εσωτερική διαφοροποίηση του 2^{ου} τύπου σε υποτύπους»

Εσωτερική διαφοροποίηση σε υποτύπους με βάση τη λογική της συμμετοχής στην Π.Ε. :



Ας δούμε όμως τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα αναλυτικότερα. Στον πρώτο τύπο εκπαιδευτικών είχαμε αναφερθεί στη θεώρηση της επαγγελματικής ταυτότητας ως εν εξελίξει διαδικασία. Η θεώρηση αυτή συνδέεται με την προσωπική επιδίωξη των εκπαιδευτικών για συνεχή ανάπτυξη και διεύρυνση του γνωστικού τους ορίζοντα. Είχαμε μάλιστα εντοπίσει, ότι η βελτίωση και η εξέλιξη των εκπαιδευτικών του πρώτου τύπου, πραγματοποιείται είτε μέσω της επιστροφής τους στο τυπικό σύστημα εκπαίδευσης, είτε μέσω της επιδίωξής τους για συνεχή ενημέρωση και παρακολούθηση προγραμμάτων και σεμιναρίων. Τα παραπάνω φαίνεται να μην ισχύουν για τις περιπτώσεις εκπαιδευτικών του δεύτερου τύπου. Αυτό που παρατηρούμε στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών του δεύτερου τύπου –όπως είπαμε και προηγουμένως- είναι μια εντελώς διαφορετική θεώρηση της επαγγελματικής ταυτότητας σε σχέση με τον πρώτο τύπο εκπαιδευτικών. Έτσι, όπως φαίνεται και από τα σχετικά αποσπάσματα που ακολουθούν, προκύπτει μια στατική θεώρηση για την ταυτότητα καθώς:

Α) Τα άτομα αυτά δήλωσαν ότι δε συνέχισαν την εκπαιδευτική τους πορεία μετά το πρώτο πτυχίο.

Β) Το ζήτημα της ενημέρωσης σχετικά με τα διάφορα προγράμματα που διατίθενται, δεν φαίνεται να σχετίζεται με προσωπική τους ανάγκη για ανάπτυξη και εξέλιξη. Αντιθέτως, ορίζεται ως απόκριση στις θεσμικές προδιαγραφές που απορρέουν από τον ρόλο τους, μιας και ενημερώνονται κυρίως υπηρεσιακά –δηλαδή μέσω της ενημέρωσης που παρέχεται στο σχολείο- χωρίς να ενεργοποιούνται οι ίδιοι για την εύρεση της σχετικής πληροφορίας.

«Είμαι φιλόλογος, αποφοίτησα από το Παν/μιο Ιωαννίνων το 1981 και διορίστηκα ως εκπαιδευτικός στη δευτεροβάθμια, αρχικά στις Κυκλάδες.. Μετά ήρθα εδώ, όπου είμαι εξαρχής σε αυτό το σχολείο. Δεν ακολούθησαν σπουδές μετά το πτυχίο. Πλέον νομίζω είναι αργά για να συνεχίσω. Αν και αυτό που θα με ενδιέφερε θα ήταν αυτό ακριβώς το κομμάτι, της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αν ήμουν πιο μικρή σε ηλικία θα ήθελα πολύ να κάνω κάποιο μεταπτυχιακό σχετικά με το περιβάλλον.. Ενημερώνομαι και παρακολουθώ προγράμματα και σεμινάρια που γίνονται... Συνήθως η ενημέρωση γίνεται από το σχολείο, από τους φορείς του σχολείου.» (Εκπαιδευτικός αρ. 6)

«Σπούδασα Γεωπονική στο Ηράκλειο και αποφοίτησα το 1988. Δούλενα 15 χρόνια στον ιδιωτικό τομέα στη γεωπονία (δεν είχα πάρει ακόμη πτυχίο και δούλενα), μετά τελείωσα ΣΕΛΕΤΕ-ΑΣΠΑΙΤΕ, έδωσα ΑΣΕΠ και διορίστηκα στην εκπαίδευση το 2004. Δεν δούλενα σε επαρχιακά σχολεία λόγω πολυτεκνίας. Όταν έδωσα ΑΣΕΠ, ήμουν ήδη έγκυος στο 4^ο παιδί.. Οπότε όταν διορίστηκα ήρθα κατευθείαν εδώ. Δεν έχω πάει σε άλλο σχολείο. Θα με ενδιέφερε να συνεχίσω τις σπουδές, αλλά πού; Θα μου άρεσε για παράδειγμα, να σπουδάσω μαθηματικός, ή φυσικός, ή βιολόγος. Οτιδήποτε. Δεν με πειράζει.. Αλλά δεν μπορώ να το κάνω!! Δεν έχω τον χρόνο να το κάνω. Διότι έχω 4 παιδιά και δεν έχω τον χρόνο.. Και τώρα αυτή τη στιγμή, δεν έχω και την οικονομική άνεση για να το κάνω.. Αρκετά συχνά παρακολουθώ διάφορα από τα σεμινάρια που γίνονται. Ενημερώνομαι συνήθως μέσω e-mail, όπου μας στέλνουν από το σχολείο διάφορες ενημερώσεις..» (Εκπαιδευτικός αρ. 7)

«Τελείωσα το Μαθηματικό Αθηνών το 1981. Τα 2 πρώτα χρόνια έκανα ιδιαίτερα μαθήματα, μετά δούλενα ως αναπληρώτρια για 2μισι χρόνια και μετά διορίστηκα το 1989. Τότε δεν είχαμε ΑΣΕΠ, διορίστηκα μέσω επετηρίδας, γι' αυτό και περίμενα τόσα χρόνια... Δεν συνέχισα τις σπουδές μου, απλώς έχω παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια, όπως: διδακτική των μαθηματικών.. Οτι με ενδιαφέρει σχετικά με τη δουλειά μου δηλαδή.. Οτι σεμινάριο γίνεται εδώ, το παρακολουθώ. Βασικά ενημερώνομαι από το σχολείο, αλλά υπάρχουν κι άλλοι φορείς, που στέλνουν ενημερώσεις στο e-mail...» (Εκπαιδευτικός αρ. 10)

«Σπούδασα οικονομολόγος στη Θεσσαλονίκη, μετά ΣΕΛΕΤΕ και μετά διορίστηκα, το 1990. Από τότε είμαι στην εκπαίδευση. Σε αυτό το σχολείο είμαι από το 1996 και από το 1997 είμαι υποδιευθυντής. Δε συνέχισα τις σπουδές μου μετά το πρώτο πτυχίο, ούτε θα με ενδιέφερε. Δεν διατίθενται προγράμματα ή σεμινάρια σχετικά με το αντικείμενό μου, επομένως δεν τα παρακολουθώ. Ο σχολικός σύμβουλος φάνηκε μία φορά φέτος, μετά από 23 χρόνια. Τόσα χρόνια, πρώτη φορά είδα σύμβουλο.» (Εκπαιδευτικός αρ. 13)

«Η εκπαιδευτική μου διαδρομή αριθμεί 10 χρόνια, δηλαδή διορίστηκα το 2004. Είμαι Θεολόγος. Τελείωσα το 1992 τη σχολή και δούλεβα μέχρι το 2004 στον ιδιωτικό. Από το 2004 κι έπειτα είμαι εκπαιδευτικός και σε αυτό το σχολείο από το 2005 και μετά. Δε συνέχισα τις σπουδές μετά το πρώτο πτυχίο, όμως θα με ενδιέφερε να κάνω ένα μεταπτυχιακό ή ένα διδακτορικό στο κομμάτι της ψυχολογίας ίσως, στο κομμάτι της βιοηθικής, που αφορά τη δική μου ειδικότητα... Θα με ενδιέφερε, ναι. Δεν είχα το χρόνο και τώρα δεν έχω τη δυνατότητα. Ενημερώνομαι για σεμινάρια που γίνονται, από τον σύμβουλο και από τη δευτεροβάθμια. Στο βαθμό που μπορώ, τα παρακολουθώ κιόλας.. (Εκπαιδευτικός αρ. 14)

Αυτό που παρατηρούμε γενικότερα σχετικά με την ταυτότητα, στους εκπαιδευτικούς αυτού του τύπου, είναι ότι αυτή νοείται από τα ίδια τα άτομα, κυρίως ως ανταπόκριση στις θεσμικές προδιαγραφές που συνοδεύουν το ρόλο τους καθώς και ως προσαρμογή στο θεσμικό πλαίσιο εντός του οποίου κινούνται. Στο θεωρητικό μας κομμάτι είχαμε αναφέρει ότι η επαγγελματική ταυτότητα αναδεικνύεται αφενός ως παράγωγο διεργασιών αυτοπροσδιορισμού, αφετέρου ως παραστάσεων ετεροπροσδιορισμού. Στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών του δεύτερου τύπου λοιπόν, μεγαλύτερη βαρύτητα φαίνεται να έχει ο ετεροπροσδιορισμός για την ανάδειξη και συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας.

Στη θεωρητική συζήτηση για την ταυτότητα είχαμε επίσης αναφερθεί, στις βασικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τους Beijaard et al. (2000), να κάνουν λόγο –μεταξύ άλλων- για τον εκπαιδευτικό ως ‘καθοδηγητή της εκπαιδευτικής πράξης’. Αυτός ο ορισμός, αφορούσε στον τρόπο με τον οποίο διδάσκει ο εκπαιδευτικός, στον τρόπο που οργανώνει και διαχειρίζεται τη διαδικασία της μάθησης και στο αν δημιουργεί ή όχι τις συνθήκες, ώστε να παρακινεί τον μαθητή να συμμετάσχει.

Στα αποσπάσματα που ακολουθούν, παρουσιάζονται χαρακτηριστικά ορισμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών από τον δεύτερο τύπο, που περιγράφουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως καθοδηγητή της εκπαιδευτικής πράξης και λειτουργού. Αυτό που παρατηρούμε είναι ότι στις περιπτώσεις αυτές έχουμε να κάνουμε με αυταρχικά δομημένες ταυτότητες, που έχουν μια περιοριστική και στατική αντίληψη για τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός είναι ο κάτοχος της γνώσης, την οποία μεταφέρει στους μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζονται ως παθητικοί δέκτες χωρίς βούληση.

«Για μένα ο εκπαιδευτικός είναι λειτουργός. Πρέπει να έχει γνώση επαγγελματική - δηλαδή να ξέρει τι πρέπει να κάνει, πώς να το κάνει, πώς να μεταδίδει τη γνώση, να ξέρει τι επιδιώκει- και βέβαια και να έχει και παιδαγωγικές γνώσεις. Δεν είναι μόνο το γνωστικό αντικείμενο..., είναι το πώς διαμορφώνεται ο άνθρωπος και είναι και το παιδαγωγικό κομμάτι. Καταρχήν ο εκπαιδευτικός πρέπει να κατέχει το γνωστικό του αντικείμενο καλά και να μπορεί να μεταφέρει τη γνώση, να προσεγγίζει τα παιδιά..., να είναι παιδαγωγός.. Αυτά.» (Εκπαιδευτικός αρ. 10)

«Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, είναι ο ρόλος του ανθρώπου που προετοιμάζει την επόμενη ομάδα ανθρώπων, που θα αναλάβουν να 'ηγηθούν', να οδηγήσουνε δηλαδή τους εαυτούς τους, τις οικογένειές τους και το σύνολο της κοινωνίας, τη χώρα, στο καλύτερο, με καλύτερο τρόπο από ότι οι προηγούμενοι, έτσι ώστε δηλαδή να βελτιώσουν την καθημερινότητά μας. Αυτό σημαίνει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι και να παρέχει γνώση, αλλά και σκέψη, κριτική σκέψη.. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει πρώτα ψυχολογία, δεύτερον παιδαγωγικά και τρίτον έρχεται για εμένα το κομμάτι το γνωστικό. Πιστεύω ότι είμαστε αυτοί που θα πλάσουμε τα παιδιά και θα δημιουργήσουμε προϋποθέσεις και προοπτικές.. Επιτυχημένο είναι το μάθημα που θα προβληματίσει τα παιδιά, με την έννοια του προβληματίζω. Όταν θα μείνει κάτι στα παιδιά από το μάθημα που κάναμε κι αυτό μπορεί να γίνει θέμα συζήτησης μεταξύ τους, μπορεί να τα 'βάλει' να ψάξουνε στο διαδίκτυο, μπορεί να τα 'βάλει' να διαβάσουν ένα βιβλίο, μπορεί να τα 'βάλει' να δουν μια ταινία και να επιστρέψουν μετά στον εκπαιδευτικό και να του πουν ότι: Κύριε, είδα αυτό... Ισχύει; Είναι; Και να το ξανασυζητήσουμε.. Αυτό είναι ένα επιτυχημένο μάθημα. Ο καθηγητής πρέπει να έχει γνώση του αντικείμενου και μέθοδο τέτοια, ώστε να μπορεί να απευθυνθεί σε 25, 27, 30... διαφορετικά παιδιά. Που σημαίνει ότι η μεθοδολογία, δε μπορεί να είναι μόνο μία. Προσπαθώ να είναι συνδυαστική επομένως η προσέγγιση, ώστε να εξυπηρετηθούν και να καλυφθούν όλες οι ανάγκες.» (Εκπαιδευτικός αρ. 14)

Η αντίληψη επομένως που έχουν, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την ιδιότητά τους ως λειτουργών, συνοδεύεται με μια διάθεση προσαρμογής σε όλα εκείνα που θεωρούν ότι αποτελούν θεσμικές προδιαγραφές του επαγγελματικού τους ρόλου. Οι θεσμικές προδιαγραφές λοιπόν, ως ένας από τους παράγοντες που εντοπίζονται να έχουν σημαίνοντα ρόλο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας -ιδιαίτερα για τις περιπτώσεις εκπαιδευτικών που αναφέρθηκαν λίγο παραπάνω- εντοπίζονται και στα λεγόμενά τους σχετικά με τον θεσμό της αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί αυτού του τύπου, συνηθίζουν να ενημερώνονται υπηρεσιακά (όπως έχουμε ήδη τονίσει) και υπολογίζουν ιδιαίτερος τη γνώμη των φορέων που αξιολογούν το έργο τους.

«Δε με νοιάζει να με αξιολογήσουν, αλλά να με αξιολογήσουν σωστά.» (Εκπαιδευτικός αρ. 7)

«Φοβόμαστε την αξιολόγησή μας. Γιατί δεν ξέρουμε τι σόι αξιολόγηση θα κάνουν, ποιοι θα την κάνουν και με ποια κριτήρια θα μας αξιολογήσουν. Δε ξέρουμε ποιον θεωρούν 'καλό εκπαιδευτικό' και αν έχουν καταλήξει σε έναν ορισμό του 'καλού εκπαιδευτικού'. Δηλαδή, εγώ δίνω την ψυχή μου εδώ πέρα. Θα έρθουν να μου πουν πως δεν είμαι καλή εκπαιδευτικός; Εεε, ας μου μάθουν πώς να είμαι καλή εκπαιδευτικός!» (Εκπαιδευτικός αρ. 10)

«Με βάση αυτά που έχω υπόψη και μας έχει πει ο σύμβουλος-εκπαιδευτής στο 'Καινούριο Λύκειο', ναι χρειάζομαι βελτίωση. Δηλαδή θα πρέπει να στήσω το μάθημά μου, να κάνω ένα σχεδιάγραμμα...» (Εκπαιδευτικός αρ. 14)

Εκτός από τις θεσμικές προδιαγραφές του επαγγελματικού ρόλου, στους βασικούς παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση της ταυτότητας εκπαιδευτικών που ανήκουν σε αυτόν τον τύπο τους φαίνεται να ανήκουν επίσης: οι κοινωνικά προσδιορισμένες εικόνες για τον εκπαιδευτικό (οι προσδοκίες δηλαδή που έχουν οι 'σημαντικοί άλλοι' από τον ρόλο του εκπαιδευτικού και η κοινωνική αναγνώριση που εκείνος λαμβάνει από το κοινωνικό του περιβάλλον), καθώς επίσης η σχέση του με τους μαθητές. Η αλληλεπίδραση με τους μαθητές μάλιστα, έχει ιδιαίτερη αξία στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς είναι μια σχέση αμφίδρομη. Όμως δεν έχει πάντα το ίδιο βαρύνουσα σημασία στη σφαίρα των 'σημαντικών άλλων', για όλες τις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών του δεύτερου τύπου. Για άλλους, η σχέση με τους μαθητές είναι η σημαντικότερη σχέση καθώς επιδιώκουν την κοινωνική αναγνώριση στα μάτια τους, ενώ άλλοι παρόλο που υποστηρίζουν πως τους ενδιαφέρει πολύ η σχέση με τους μαθητές, επιζητούν την κοινωνική αναγνώριση κυρίως από την τοπική κοινωνία και ιδιαίτερα από τους γονείς ή τους συνάδελφους. Για να διακρίνουμε επομένως ευκολότερα τις διαφοροποιήσεις σχετικά με την σημασία που αποδίδουν οι πληροφορητές στη σχέση τους με τους μαθητές, αλλά και την κοινωνική αναγνώριση που επιδιώκουν να έχουν από τους 'σημαντικούς άλλους', θα ομαδοποιήσουμε τις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών του δεύτερου τύπου, σε υποτύπους.

Υποτύπος 2α

Στον πρώτο υποτύπο, ανήκουν οι εκπαιδευτικοί εκείνοι, οι οποίοι τοποθετούν τους μαθητές τους πολύ ψηλά στη σφαίρα των 'σημαντικών άλλων'. Τους ενδιαφέρει να

λειτουργεί ομαλά αυτή η σχέση, να αντλούν γνώσεις κι εμπειρίες από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, ενώ από τα λεγόμενά τους αντλείται επίσης η επιθυμία για αναγνώριση του έργου τους από τους μαθητές τους. Όμως, στα αποσπάσματα που ακολουθούν, οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνονται ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την σχέση αυτή. Επίσης, παρά τη σημασία που φαίνεται να δίνουν στη σχέση τους με τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί του β' τύπου, υιοθετούν μια πατερναλιστική προσέγγιση και αυτό τους διαφοροποιεί από τους εκπαιδευτικούς του α' τύπου.

«Το παν κατά τη γνώμη μου είναι τα παιδιά. Αν υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης, αυτά είναι μόνο ως προς τα παιδιά.. Νομίζω τα παιδιά με βλέπουν σαν μια αυστηρή και απαιτητική δασκάλα. Βέβαια, όσο περνάνε τα χρόνια γίνομαι λιγότερο αυστηρή μαζί τους. Είναι πάρα πολύ σημαντική η σχέση με τους μαθητές. Δε μπορώ να δουλέψω αν δεν έχω σωστή σχέση με τα παιδιά. Είναι μια σχέση που δίνω αλλά και παίρνω. Και φυσικά η σχέση με τα παιδιά είναι πολύ σημαντικότερη από τη σχέση με τους συναδέλφους. Με τα παιδιά περνάω τον περισσότερο χρόνο μου εδώ στο σχολείο. Όμως θα έλεγα, μου λείπει η εκτίμηση για την προσπάθεια που κάνω. Τίποτε άλλο. Δυστυχώς οι εκπαιδευτικοί, δεν απολαμβάνουν κοινωνικού κύρους σήμερα. Παλιότερα η κοινωνία έδειχνε την εκτίμηση που είχε απέναντι στο δάσκαλο της περιοχής. Τώρα δεν είναι έτσι. Εγώ αυτήν την εκτίμηση της κοινωνίας την έζησα περισσότερο στις Κυκλάδες. Ήταν μικρή κοινωνία και πραγματικά ένιωθα την αγάπη όλου του χωριού..» (Εκπαιδευτικός αρ. 6)

«Είμαι χαλαρή εκεί που πρέπει και αυστηρή κυρίως σε θέματα συμπεριφοράς. Με ενοχλούν πάρα πολύ τα θέματα συμπεριφοράς. Ανταμείβω πάρα πολύ την προσπάθεια. Ας μην είναι καλό το αποτέλεσμα, αλλά να προσπαθήσει ένα παιδί... Θα το ανταμείψω. Επίσης, ανταμείβω τους καλούς χαρακτήρες. Η σχέση με τους μαθητές είναι αρκετά σημαντική. Και δίνω και παίρνω.. Πρέπει να συζητάμε με τα παιδιά. Υπάρχουν βέβαια και όρια.. Πρέπει να σε σέβονται τα παιδιά, να σε αγαπούν και να νιώθουν εμπιστοσύνη ότι και να σου εκμυστηρευτούν κάτι, δεν θα το κάνεις βούκινο. Θα ξέρεις πώς να το διαχειριστείς. Αν απολαμβάνει κοινωνικού κύρους το επάγγελμα του εκπαιδευτικού; Σήμερα; Εδώ στην πόλη; Όχι! Στα χωριά ίσως.. Εδώ όχι. Ανάλογα την περιοχή βέβαια.. Εδώ γύρω ας πούμε, που είναι ευκατάστατη περιοχή, όχι. Ακόμη και από τα ίδια τα παιδιά. Με τον τρόπο τους μας κάνουν να καταλαβαίνουμε ότι ο γονιός παίρνει 4, 5 χιλιάδικα κι εμείς τι παίρνουμε; 9 εκατοστάρικα.. Άρα σου λέει, τι είσαι εσύ; Τίποτα.. Οι γονείς, μας θεωρούν ένα τίποτα μπροστά σε μας. Αν πας μας σε ένα χωριό, ή σε μια άλλη περιοχή, είναι αλλιώς τα πράγματα. Τα παιδιά σέβονται τον δάσκαλο. Γιατί θα μάθουν από αυτόν κάποια πράγματα. Εμάς εδώ, δεν κάνουν καμία προσπάθεια. Δεν σέβονται καθόλου το μάθημα, γιατί θα πάνε –λένε- μετά στο ιδιαίτερο. Όταν μας δεν έχουν χρήματα οι γονείς, τα παιδιά θα προσπαθήσουν να μάθουν κάτι και θα εκτιμήσουν το δάσκαλο και αυτά και οι γονείς μας. Όταν μας εδώ, δουλεύει η καθαρίστρια –η οποία είναι μαθηματικός η καθαρίστρια του σχολείου μας- και σκουπίζει όλη μέρα, αλλά βλέπεις τα παιδιά ότι πιάνουν τα σκουπίδια και τα πετάνε μας τοίχους και μας κάνουν την παρατήρηση: 'Βρε γιατί τα πετάτε; Τώρα καθάρισε η γυναίκα!' και σου απαντάνε: 'Η δουλειά μας είναι αυτή'..., καταλαβαίνεις.., πόσο μας εκτιμούν.» (Εκπαιδευτικός αρ. 7)

Υποτύπος 2β

Όμως, υπάρχουν και περιπτώσεις εκπαιδευτικών που φαίνεται να αντιλαμβάνονται την σχέση τους με τους μαθητές, ως μονόδρομη σχέση, αποδίδοντας μάλιστα σε αυτούς, έναν παθητικό ρόλο. Ο εκπαιδευτικός γι' αυτούς, είναι εκείνος που κατέχει τη γνώση και τη μεταφέρει στους μαθητές του. Μέσα από αυτό το μοντέλο σχέσης, ενισχύουν την αυτοεικόνα/αυτοαντίληψή τους ως λειτουργών και αυτή η αυτοεικόνα στη συνέχεια επιδρά στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Όπως θα δούμε στα αποσπάσματα που ακολουθούν, οι εκπαιδευτικοί αυτοί παρουσιάζουν ως σημαντική τη σχέση τους με τους μαθητές, όμως φαίνεται να τους απασχολεί περισσότερο η αναγνώριση που λαμβάνουν από τους γονείς. Συχνά επιδίδονται σε προσπάθειες ανασκευής της δυσπιστίας και των μομφών που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από τους γονείς.

«Πάρα πολύ σημαντική η σχέση με τους μαθητές... Καταρχήν όταν φεύγω από εδώ και τα έχω πάει καλά με τα παιδιά, νιώθω πάρα πολύ καλά. Είναι καθοριστική σχέση. Είναι η σχέση που θα προσδιορίσει αν πάνε καλά κι όλα τα υπόλοιπα. Η σχέση με τους μαθητές είναι αυτή που μετράει για μένα. Εμένα με ενδιαφέρει να κάνω καλά τη δουλεία μου κι η δουλεία μου είναι να μεταφέρω γνώση στα παιδιά. Τέλος. Πιστεύω βγαίνει προς τα έξω η εικόνα ότι είμαι αυστηρή. Αυτό βγάζω.. Ίσως επειδή δεν αρκούμε σε πολύ απλά πράγματα, δηλαδή όταν κάνουμε τα βασικά, θεωρώ ότι έχουν μάθει κάποια πράγματα κι από εκεί και μετά θέλω να δημιουργούν, να πηγαίνουν λίγο παραπάνω, λίγο παραπέρα. Δεν αρκούμε δηλαδή με το λίγο κι αυτό ίσως τους δημιουργεί την εικόνα ενός δύσκολου καθηγητή, οπότε μετά πιστεύω το εκτιμούν. Εκτός βέβαια τα παιδιά που δεν καταφέρνουν ποτέ να ξεκλειδώσουν την άγνοιά τους. Δηλαδή έρχονται με άγνοια και φεύγουν με άγνοια.. Μα δε μπορείς και σε όλους να είσαι αρεστός.. Τι να κάνουμε. Δεν είμαστε όλοι οι άνθρωποι το ίδιο. Προσπαθείς κατά το δυνατόν. Ο εκπαιδευτικός δεν απολαμβάνει κοινωνικού κύρους. Ενώ θα έπρεπε, γιατί εδώ μας εμπιστεύονται τα παιδιά τους. Εγώ κάθε χρόνο βλέπω 150 παιδιά, δηλαδή.. εδώ έχεις δύο και δεν τα κάνεις καλά. Όχι να έχεις 30 μέσα σε μια τάξη και να προσπαθείς να τους περάσεις και πράγματα. Δηλαδή θεωρώ πραγματικά ότι είναι λειτουργήματα και ότι είναι πολύ σημαντικό το επάγγελμα του δασκάλου.. Αλλά δυστυχώς η κοινωνία σήμερα... Είμαστε εκτεθειμένοι απέναντι στους μαθητές μας όσον αφορά αυτό. Δηλαδή σου λένε: 'Ο καθηγητής μας; Σιγά μωρέ, τον καθηγητή... Και τι έγινε; Πόσα παίρνει;' Αυτό τους νοιάζει. Αυτό τους περνάνε οι οικογένειες, αυτό περνάνε τα ΜΜΕ: 'Πόσα παίρνει; Τι είναι αυτός;' Αυτό είναι εκτίμηση λοιπόν; Όχι! Βέβαια, δε λέω,, υπάρχουν και άνθρωποι οι οποίοι εκτιμούν τη δουλειά του εκπαιδευτικού και το βλέπουμε όταν μας εκτιμούν. Αλλά είναι λίγοι. Πολύ λίγοι.» (Εκπαιδευτικός αρ. 10)

«Θεωρώ ότι η σχέση με τους μαθητές, είναι το κλειδί για να δημιουργηθεί επικοινωνία. Υπάρχουν παιδιά που είναι ανοικτά κι έχουν τη διάθεση να συζητήσουν.. και παιδιά που

δεν είναι ανοιχτά.. Εεε, αν δεν υπάρξει προσωπική σχέση και επικοινωνία, αυτά τα παιδιά θα μείνουν κουμπωμένα, κλειστά.. Έχω 2 παιδιά σε αυτό το σχολείο, οπότε μπορώ να μαθαίνω τι γνώμη έχουν για μένα οι μαθητές.. Αυτό όμως που εγώ εισπράττω, είναι ότι –για την πλειονότητα των μαθητών- έχουν κατανοήσει ποιος είναι ο λόγος και ποιος είναι ο στόχος του μαθήματος και του τρόπου με τον οποίο το διαχειρίζομαι και άρα, νομίζω ότι είμαι αποδεκτός. Δε ξέρω αν είμαι καλός ή κακός.. Είμαι όμως αυστηρός. Η συμπεριφορά, το status δηλαδή του καθηγητή και η γνώση είναι οι παράγοντες που καθορίζουν την εικόνα που βγάζει ένας καθηγητής στους μαθητές του. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, δεν απολαμβάνει κοινωνικού κύρους. Και το λέω όχι επειδή δεν παίρνω χρήματα, αλλά επειδή έχει συμβεί να δεχτώ επίθεση από φίλους: ‘...που οι καθηγητές δε κάνετε τη δουλειά σας και μας αναγκάζετε να πηγαίνουμε σε φροντιστήρια....και..και..’ Προσωπική επίθεση! Άρα επομένως, αυτό δείχνει ότι, αν ο φίλος δεν εμπιστεύεται ότι εγώ, το παιδί του, θα του το προσέξω, θα το βοηθήσω, θα του μάθω, κ.τ.λ. και με κατηγορεί... Άρα σημαίνει ότι δεν έχω καμιά, μα καμιά απολύτως υπόσταση.» (Εκπαιδευτικός αρ. 14)

Υποτύπος 2γ

Ενδιαφέρον προκαλεί, η περίπτωση εκπαιδευτικού του υποτύπου αυτού, που παρότι κατέχει διευθυντική θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν θεωρεί ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απολαμβάνει κοινωνικού κύρους στις μέρες μας. Πρόκειται για εκπαιδευτικό που δίνει μεγάλη σημασία στις σχέσεις με τους μαθητές, καθώς τους θεωρεί πηγή ανανέωσης, ενώ μέσα από την διευθυντική θέση που κατέχει, αφήνει να φανεί ότι επιζητά την κοινωνική αναγνώριση τόσο από τους μαθητές του, όσο και από την τοπική κοινωνία.

«Στη σχέση με τους μαθητές, πρέπει να υπάρχει σεβασμός και εμπιστοσύνη κι από τις δυο πλευρές. Για να μπορέσει να υπάρξει επικοινωνία. Φαντάζομαι πως υπάρχουν αυτά τα στοιχεία στη σχέση μου μαζί τους, ασχέτως ότι είμαι αυστηρός. Τον έλεγχο της τάξης πρέπει να τον έχει ο καθηγητής. Σαν εκπαιδευτικός, ανανεώνομαι από τη συναστροφή και τις εμπειρίες μου με τα παιδιά.. Ο εκπαιδευτικός όμως, δεν απολαμβάνει καθόλου κοινωνικό κύρος σήμερα. Είμαστε τελείως απαξιωμένοι. Σε ένα βαθμό φταίμε κι εμείς, φταίει και η κοινωνία.. Η αντίληψη της είναι απαξιωτική για τους καθηγητές του σχολείου, σε σχέση με τους καθηγητές του φροντιστηρίου. Πιστεύω η κοινωνία θα ήθελε τον εκπαιδευτικό, όπως τον κριτή... Να του λέει δηλαδή, μόνο προβλήματα, όταν έχει. Καταρχήν δεν υφίσταται ο εκπαιδευτικός σήμερα. Σε ένα σχολείο με 600 παιδιά... είναι αδρανοποιημένος, ας πούμε.» (Εκπαιδευτικός αρ. 13)

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των πληροφορητών που ανήκουν στον δεύτερο τύπο, οι παραπάνω παράγοντες που συγκεντρώθηκαν ως σημαντικοί για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας (θεσμικές προδιαγραφές, τρόποι κοινωνικής αναγνώρισης και αλληλεπίδραση με τους ‘σημαντικούς άλλους’), εντοπίζονται επίσης και ως κίνητρα ενασχόλησης με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ιδιαίτερο μάλιστα ενδιαφέρον παρατηρείται στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την λογική της συμμετοχής τους στα περιβαλλοντικά προγράμματα. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, σε αυτό το σημείο οι διαφοροποιήσεις είναι έντονες με αποτέλεσμα τη διάκριση των περιπτώσεων των εκπαιδευτικών του τύπου αυτού, σε υποτύπους. Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποσπάσματα που περιγράφουν τα κίνητρα που τους ώθησαν να ασχοληθούν με τα προγράμματα της περιβαλλοντικής, αλλά και το νόημα που αποδίδουν στη συμμετοχή τους αυτή.

Υποτύπος 2α

Στον πρώτο υποτύπο, εντάσσονται οι εκπαιδευτικοί που μέσα από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα της Π.Ε., θεωρούν ότι αποκομίζουν και οι ίδιοι γνωστικά οφέλη. Είναι τα άτομα, που δίνουν αξία στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές και εμπλέκονται με τα περιβαλλοντικά προγράμματα, γιατί τους ενδιαφέρει να μάθουν καινούρια πράγματα. Έτσι θα μπορούσαμε να πούμε, ότι ένα επιπλέον στοιχείο που αποτελεί κίνητρο για εμπλοκή στα περιβαλλοντικά προγράμματα -στην περίπτωση αυτών των εκπαιδευτικών- είναι οι διαδικασίες μάθησης, μιας και οι πληροφορητές αντιλαμβάνονται ότι μαθαίνουν και οι ίδιοι πράγματα μέσα από την δράση τους στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

«Καταρχήν να πούμε ότι τα προγράμματα Περιβαλλοντικής είναι εθελοντικά. Όποιος εμπλέκεται σε αυτά θέλει και το κάνει. Θέλει μεράκι. Κι έχουν μεγάλη ανταπόκριση από τα παιδιά αυτά τα προγράμματα. Ο λόγος που ασχολήθηκα ήταν η αγάπη μου για τα ταξίδια, αλλά και για το περιβάλλον ιδιαίτερα. Μου αρέσει επίσης που σε αυτά τα προγράμματα συνεργάζομαι άριστα με τα παιδιά. Κάνουμε ταξίδια αρκετά. Έχει μεγάλη δράση το σχολείο αυτό. Μέσα από αυτά τα προγράμματα αποκτώ μεγαλύτερο δέσιμο με τα παιδιά. Μέσα στην τάξη δεν ξεδιπλώνονται τα ίδια στοιχεία του χαρακτήρα με αυτά που ξεδιπλώνονται κατά την εμπλοκή μου με τα προγράμματα. Νιώθω πως παίρνω πολλά από τα παιδιά, όπως παίρνουν και αυτά από μένα. Παίρνω ας πούμε την αγάπη τους. Συμμετέχουν παιδιά από όλες τις τάξεις. Συνήθως δηλώνουν συμμετοχή κι εμείς

επιλέγουμε μερικά από αυτά. Το βλέπουν σα διασκέδαση, αλλά δουλεύουν κιόλας. Αυτό είναι και το κριτήριό μας για να πάρουμε τα παιδιά. Να δουλεύουν.» (Εκπαιδευτικός αρ. 6)

«Όταν ήρθα στο σχολείο πρώτη φορά, την πρώτη χρονιά –εγώ δε γνώριζα από αυτά-, μου το ανέθεσε ο διευθυντής... Μαζί με μια άλλη συνάδελφο, που ήταν πιο παλιά. Κι επειδή είχα τελειώσει γεωπονική, ασχοληθήκαμε με τους κήπους.. Από εκεί και μετά, άρχισα να δουλεύω προγράμματα σχεδόν κάθε χρόνο. Εθελοντικά. Δεν πληρώνεσαι γι' αυτό.. Το κάνεις γιατί θέλεις να το κάνεις κι είναι κάτι που σε ευχαριστεί κι εσένα πολλές φορές. Βλέπεις και την ανταπόκριση από τα παιδιά.. Φέτος έχω 2 προγράμματα. Κάνουμε για τις 'εναλλακτικές μορφές τουρισμού' και το πρόγραμμα: 'τίποτα δεν πάει χαμένο'. Το οποίο είναι ένα πρόγραμμα ανακύκλωσης. Εθελοντικά είναι τα προγράμματα. Ασχολούμαι με τέτοια προγράμματα κάπου στα 7 χρόνια.. Αρχικά μου το ανέθεσε ο διευθυντής, αλλά μετά ήθελα να το κάνω, ήθελα να δουλέψω με τα παιδιά λίγο παραπάνω και να τους δώσω πράγματα που δε μπορώ να δώσω μέσα από το τυπικό πρόγραμμα του σχολείου. Ενώ έχω σπουδάσει γεωπονία, τα μαθήματα που κάνω στο σχολείο είναι τεχνολογία και ΣΕΠ (σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό). Άρα, μέσα από αυτά τα προγράμματα βρίσκω την ευκαιρία να ασχολούμαι με πράγματα που και έχω σπουδάσει και μου αρέσουν. Να βγούμε έξω στη φύση, να περπατήσουμε, να γνωρίσουμε.. Βρίσκω την ελευθερία μου. Μου λείπει ο ελεύθερος χώρος. Μέσα σε αυτά τα προγράμματα είμαι πιο χαλαρή, θα βγω έξω, θα περπατήσω με τα παιδιά... Αυτό, είναι πολύ σημαντικό.. Να εκφραστείς ελεύθερα, να αφεθείς στο περιβάλλον, να ηρεμήσεις..» (Εκπαιδευτικός αρ. 7)

Θα μπορούσαμε επίσης να πούμε, ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα προγράμματα της Περιβαλλοντικής, συναντάει τις προσδοκίες των 'σημαντικών Άλλων' (γονείς, διεύθυνση), που σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, φαίνεται να αξιολογούν θετικά τέτοιες δράσεις.

«Είναι θετικό το κλίμα γενικότερα... Κρίνονται σημαντικές αυτές οι δραστηριότητες από την τοπική κοινωνία του σχολείου.» (Εκπαιδευτικός αρ. 6)

«Σύμφωνα με την αξιολόγηση τώρα, το σχολείο και η διεύθυνση, προωθεί τέτοια προγράμματα. Αλλά καμιά φορά αυτά είναι εις βάρος του σχολείου. Γιατί, όταν είναι πάρα πολλά παιδιά που λείπουν από ένα τμήμα και λείπουν και τακτικά, παρεμποδίζονται άλλα πράγματα. Άρα, πρέπει να υπάρχει μέτρο. Τώρα, όλα αξιολογούνται για τους εκπαιδευτικούς, άρα επιδιώκουν να ασχολούνται.. Ως προς τη δημοσιότητα, εξαρτάται πως το προωθεί ο καθένας. Δεν έχουμε εμπλακεί με την τοπική κοινωνία. Πιστεύω όμως, ότι τα παιδιά και οι γονείς τους είναι η τοπική κοινωνία. Άρα για να γίνουν τα προγράμματα και να επιτρέπουν οι γονείς στα παιδιά τους να κάθονται στο σχολείο μετά τις 14:00, σημαίνει ότι είναι θετική η ανταπόκριση. Παίρνουμε την έγκριση των γονιών για ότι κάνουμε και τους ενημερώνουμε για ότι θέλουμε να κάνουμε. Δε γίνεται αλλιώς.» (Εκπαιδευτικός αρ. 7)

Υποτύπος 2β

Για τους εκπαιδευτικούς που ανήκουν στον δεύτερο υποτύπο, θα μπορούσαμε να πούμε ότι μέσα από τη συμμετοχή τους στην Π.Ε. ενισχύεται ο ρόλος τους ως λειτουργών/ κατηχητών. Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα -ιδιαίτερα γι' αυτές τις περιπτώσεις εκπαιδευτικών- παρατηρήθηκε ότι η ταυτότητα δομείται με αυταρχικό και περιοριστικό τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί χαρακτηρίζονται από έναν 'διδασκτικισμό'. Θεωρούν δηλαδή, ότι εκείνοι είναι που κατέχουν τη γνώση και ως λειτουργοί, καθήκον τους είναι να μεταφέρουν τη γνώση αυτή στους μαθητές, τους οποίους αντιλαμβάνονται μάλλον ως παθητικά υποκείμενα στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Όμως και η συμμετοχή τους στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, φαίνεται να χρωματίζεται από τον στατικό τρόπο θεώρησης της επαγγελματικής τους ταυτότητας, μιας και η λογική του εγκυκλίου προγράμματος, αναπαράγεται μέσα από την εμπλοκή τους στα περιβαλλοντικά προγράμματα.

Έτσι λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί του υποτύπου αυτού, δε συνηθίζουν να βγαίνουν έξω από τα όρια της εγκυκλίου εκπαίδευσης, δεν απελευθερώνονται μέσα από τη δράση τους αυτή, αλλά αντιλαμβάνονται μάλλον με εργαλειακό τρόπο ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί προέκταση των μαθημάτων του αναλυτικού σχολικού προγράμματος, όπου αναπαράγονται κυρίως σχήματα διδασκαλίας και τρόποι αντίληψης του επαγγελματικού τους ρόλου (όπως ισχύουν και στο εγκύκλιο πρόγραμμα), καθώς επίσης το μοντέλο της μονόδρομης σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή. Ιδιαίτερο μάλιστα ενδιαφέρον, παρουσιάζουν οι απόψεις τους για τα κίνητρα που τους ώθησαν να ασχοληθούν με την Περιβαλλοντική, τα νοήματα που αποδίδουν στη δράση τους αυτή, αλλά και οι πτυχές του χαρακτήρα που θεωρούν ότι ξεδιπλώνονται μέσα από αυτή τη συμμετοχή, όπως φαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα:

«Ασχολήθηκα με την Περιβαλλοντική γιατί το σχολείο δεν περιλαμβάνει μόνο το κομμάτι το γνωστικό, αλλά και τη διαμόρφωση χαρακτήρα. Το παιδί πρέπει να γνωρίζει κι άλλες παραστάσεις. Ειδικά στην παρούσα φάση, σχετικά με το περιβάλλον, πρέπει να φροντίσουμε να το παραδώσουμε στην επόμενη γενιά ακόμη καλύτερο. Δηλαδή το να μάθουν να μην πετάνε σκουπίδια στους δρόμους, το να προσέχουν με το νερό.. Να ενεργοποιηθούν και να εναισθητοποιηθούν τα παιδιά. Όχι για μένα βασικά... Κυρίως αυτό το κάνω για να περάσω κάποια πράγματα στα παιδιά, να τα εναισθητοποιήσουμε σε κάποια θέματα! Έχω παρατηρήσει ότι τα παιδιά παίρνουν πολλά πράγματα μέσα από αυτά τα προγράμματα και γι' αυτό.. Φέτος κάνουμε το πρόγραμμα για τα μονοπάτια, τον εναλλακτικό τουρισμό, που είναι μια ολόκληρη συμπεριφορά. Δηλαδή, να πας να

επισκερτεΐς έναν τόπο, να τον δεις 'από μέσα', τον πολιτισμό του, τη φύση του.. Έτσι λοιπόν, είμαι υπέρ των προγραμμάτων αυτών, όταν γίνονται σωστά. Αυτό που κάνω, είναι για τα παιδιά. Επειδή θέλω να μάθουν. Εκτός από τη 'στεγνή' γνώση: μαθηματικά, φυσική, χημεία κ.τ.λ., να ευαισθητοποιηθούν και σε άλλους τομείς. Εντάξει, μου αρέσει βέβαια κι εμένα να ασχολούμαι.., μου αρέσει η προσφορά. Θέλω και το κάνω. Το κίνητρό μου όμως, είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών. Το καλό με αυτά τα προγράμματα είναι ότι έρχεσαι πιο κοντά στα παιδιά. Γίνεσαι πιο προσιτός... Και με τους συναδέλφους ερχόμαστε πιο κοντά γιατί συνεργαζόμαστε, κάνουμε ομάδες..» (Εκπαιδευτικός αρ. 10)

«Αυτό που με παρότρυνε να ασχοληθώ με την Περιβαλλοντική, είναι το ότι θέλω πάρα πολύ να ευαισθητοποιήσω τα παιδιά και να μάθουν. Ευελπιστώ ότι δηλαδή θα δώσω 10 πράγματα; 1 αν τους μείνει, νομίζω είναι κέρδος. Επίσης ένας από τους λόγους που με ώθησε να το κάνω -λιγότερο συνειδητά- είναι ότι σε κάθε τάξη του Λυκείου, έχει τουλάχιστον 2 κεφάλαια που αναφέρονται στο περιβάλλον, άρα υπάρχει αφορμή από το ίδιο το μάθημα, να το συνδέσω με παράλληλες δράσεις... και κάπως έτσι το είδαμε και είπαμε να φτιάξουμε την ομάδα.. Ασχολούμαι από το 2006. Το νόημα είναι η ευαισθητοποίηση των παιδιών, προς το περιβάλλον. Μέσα στα προγράμματα, υπάρχει προσωπική επαφή με την έννοια ότι έχω μια μικρότερη ομάδα παιδιών, που θα προσεγγίσουμε το θέμα, θα προσπαθήσουμε ας πούμε να το γνωρίσουμε, να μάθουμε τι γίνεται... και γίνεται μια συζήτηση με τα παιδιά: τι θα ψάξουμε, πως θα το ψάξουμε, πως θα το βρούμε.. Στη συζήτηση αυτή, βάζουν τα προσωπικά τους στοιχεία, το κάθε παιδί. Σύμφωνα με το εγκύκλιο πρόγραμμα, απευθυνόμενος σε μια τάξη των 20-25 παιδιών, εγώ θα πω αυτά που πρέπει να πω σύμφωνα με το μάθημα, αν έχω χρόνο μπορώ να καλύψω και 5-10 απορίες που έχουν τα παιδιά, αλλά σε προσωπικό επίπεδο δε μπορώ να... Άρα επομένως στα περιβαλλοντικά προγράμματα, αν είμαι σε προσωπική επαφή με τα παιδιά –επειδή είναι μικρότερος ο αριθμός των μαθητών στον οποίο απευθύνομαι- μπορώ να τα ευαισθητοποιήσω και να προχωρήσω πιο πέρα, πιο βαθιά, σε σχέση με το εγκύκλιο πρόγραμμα. Το ζήτημα της προσωπικής επαφής και προσέγγισης ξεδιπλώνεται μέσα από αυτά τα προγράμματα, κάτι που δε μπορώ να το έχω όταν είμαι καθηγητής. Επίσης τα παιδιά με γνωρίζουν πιο καλά μέσα από αυτά τα προγράμματα..» (Εκπαιδευτικός αρ. 14)

Αυτό που παρατηρούμε επίσης, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αυτού του υποτύπου, δίνουν μεγάλη σημασία στη γνώμη της τοπικής κοινωνίας και ιδιαίτερα στη γνώμη των γονιών, σχετικά με τις περιβαλλοντικές δράσεις που αναλαμβάνουν, όπως διαφαίνεται από τα παρακάτω αποσπάσματα.

«Ναι, αμέ! Το σχολείο είναι αυτό που προωθείται κι ακούγεται. Γιατί το σχολείο 'ανοίγει δρόμο' στην κοινωνία. Καταρχήν, αρέσει στους γονείς που τα παιδιά τους συμμετέχουν σε αυτά τα προγράμματα, ασχολούνται με τέτοιες δραστηριότητες και μαθαίνουν διάφορα πράγματα. Έπειτα, όταν κάνουμε κάποια επίσκεψη, πηγαίνουμε σαν ομάδα. Είμαστε: 'Η Περιβαλλοντική Ομάδα του 2^{ου} Γυμνασίου'.» (Εκπαιδευτικός αρ. 10)

«Όσες φορές χρειάστηκε να κάνουμε δράσεις που ήρθαν στη δημοσιότητα, η τοπική κοινωνία το είδε πολύ θετικά και το επιβράβευσε και οι γονείς των παιδιών και η κοινότητα στην οποία απευθυνθήκαμε.» (Εκπαιδευτικός αρ. 14)

Υποτύπος 2γ

Σύμφωνα με τα λεγόμενα του εκπαιδευτικού που ανήκει στον τρίτο υποτύπο, από τη συμμετοχή στην Π.Ε. είναι δυνατόν να αντλείται ικανοποίηση. Το άτομο αυτό, αναγνωρίζει ότι μέσα από το εγκύκλιο πρόγραμμα του σχολείου, δεν αντλεί επαγγελματική ικανοποίηση, οπότε αντιλαμβάνεται ότι τα προγράμματα της Περιβαλλοντικής -λόγω του πολυσχιδούς χαρακτήρα που έχουν- μπορούν να του προσφέρουν την ικανοποίηση που αναζητά. Στην περίπτωση αυτού του εκπαιδευτικού λοιπόν παρατηρούμε ότι οι διαδικασίες μάθησης, ανήκουν στα κίνητρα που τον ωθούν να ασχοληθεί με τα περιβαλλοντικά προγράμματα, καθώς μέσα από τη δράση του αυτή προσδοκά να αποκτήσει επιπλέον γνώσεις και εμπειρίες, μέσα από ένα πιο συνεργατικό κλίμα με τους μαθητές του.

«Επέλεξα να ασχοληθώ, για να γνωρίζουν και να έρχονται τα παιδιά σε επαφή είτε με πολιτισμούς, είτε με θέματα κοινωνικά που τα ενδιαφέρουν, όπως είναι ο ρατσισμός, που ασχοληθήκαμε στην αρχή. Για να γνωρίσουν τον κόσμο, το Ηράκλειο, τα Τείχη.. Τα προγράμματα έχουν εθελοντικό χαρακτήρα. Γίνονται από καθηγητές που θέλουν, που έχουν την όρεξη, την εμπειρία, ή το μεράκι, να αφιερώσουν κάποιον επιπλέον χρόνο από την οικογένεια και τον εαυτό τους, για τα παιδιά. Ασχολούμαι 6-7 χρόνια με τα προγράμματα. Το νόημα είναι ότι οι μαθητές κάτι παίρνουν από αυτά. Είναι φυσικά και για εμάς. Αποκτούμε παραπάνω γνώσεις κι εμπειρίες. Αποκτούμε γνώσεις μέσα από την ομαδοποίηση με τους μαθητές, τις συναντήσεις και τις συναναστροφές μαζί τους..» (Εκπαιδευτικός αρ. 13)

Επίσης, μέσα από αυτή τη δράση, θεωρεί ότι αποκτά κοινωνική αποδοχή και αναγνώριση από την τοπική κοινωνία και τους σημαντικούς Άλλους (κυρίως τους γονείς).

«Τέτοιες δράσεις είναι σημαντικές για το σχολείο.. Δεν θα έλεγα ότι οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν οφέλη δημοσιότητας.. Μόνο κοινωνική καταξίωση και αποδοχή. Η δράση του σχολείου κυρίως -ως ομάδας- ακούγεται στο Ηράκλειο. Η ανταπόκριση της τοπικής κοινωνίας για τα προγράμματα είναι θετική. Ειδικά από τους γονείς. Αυτό το είδαμε και από τον αριθμό των παιδιών που δήλωσαν συμμετοχή...» (Εκπαιδευτικός αρ. 13)

Από την ανάλυση του εμπειρικού υλικού, που προέρχεται από τις περιπτώσεις εκπαιδευτικών του δεύτερου τύπου, προκύπτει μια στατική θεώρηση της ταυτότητας. Η επαγγελματική ταυτότητα αναδεικνύεται περισσότερο ως παράγωγο παραστάσεων ετεροπροσδιορισμού. Οι παράγοντες που εμφανίζονται να έχουν σημαίνοντα ρόλο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας για τους εκπαιδευτικούς του τύπου αυτού είναι:

- α) οι προδιαγραφές που απορρέουν από τον θεσμικό τους ρόλο
- β) οι κοινωνικά προσδιορισμένες εικόνες για τον εκπαιδευτικό (τρόποι κοινωνικής αποδοχής, απόκτηση κύρους) και
- γ) οι προσδοκίες των 'σημαντικών άλλων' και η αλληλεπίδραση με αυτούς

Οι παραπάνω παράγοντες επίσης, φάνηκε να κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς ώστε να εμπλακούν στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αυτό που έχει όμως ιδιαίτερο ενδιαφέρον στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών του δεύτερου τύπου, είναι ότι υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις σχετικά με τη λογική της συμμετοχής τους στα περιβαλλοντικά προγράμματα και το νόημα που αποδίδουν στη συμμετοχή τους αυτή. Έτσι, όπως είδαμε παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί του δεύτερου τύπου ομαδοποιούνται σε υποτύπους ανάλογα με το κίνητρο που τους ώθησε να δραστηριοποιηθούν στην Π.Ε. Επομένως, στους παράγοντες που κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν με τα περιβαλλοντικά προγράμματα, έρχονται να προστεθούν και οι εξής:

- οι διαδικασίες μάθησης/τα γνωστικά οφέλη που αποκομίζουν μέσω των προγραμμάτων (υποτύπος 2α)
- η ενίσχυση της αυτοεικόνας/αυτοαντίληψης ότι ο εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο του λειτουργού/κατηγητή (υποτύπος 2β) και
- η άντληση επαγγελματικής ικανοποίησης (υποτύπος 2γ)

Συμπεραίνουμε επομένως, ότι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών του δεύτερου τύπου, στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν συνδέεται με ένα ευρύτερο αίτημα για διαρκή μάθηση και εκπαίδευση ούτε με εγχειρήματα διεύρυνσης των περιθωρίων της εκπαιδευτικής τους δράσης. Τα άτομα αυτά συνηθίζουν να αξιοποιούν τις ευκαιρίες που τους δίνονται από το σχολείο για να ανταποκριθούν στις θεσμικές προδιαγραφές που απορρέουν από τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί.

4.3. 3^{ος} τύπος: Η συμμετοχή στα προγράμματα της Π.Ε. εντάσσεται στο πλαίσιο στρατηγικών αύξησης κοινωνικής αναγνώρισης και βελτίωσης του status εντός του σχολικού πλαισίου.

Στον τρίτο τύπο, εντάσσεται η περίπτωση εκπαιδευτικού με ειδικότητα χαμηλότερου κύρους στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε σχέση με τις υπόλοιπες ειδικότητες καθηγητών που μελετήσαμε μέχρι τώρα. Έτσι, μέσω της εμπλοκής σε σχολικά προγράμματα όπως αυτά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αναζητά την κοινωνική αναγνώριση και την κοινωνική αποδοχή από τους ‘σημαντικούς Άλλους’ του κοινωνικού της περιβάλλοντος, όπως θα δούμε αναλυτικότερα παρακάτω.

Από την ανάλυση του εμπειρικού υλικού προκύπτει μια μάλλον εξελισσόμενη θεώρηση της επαγγελματικής ταυτότητας. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ως μια βασική ένδειξη της θεώρησης της ταυτότητας ως εξελισσόμενης, εκλαμβάνεται η επιδίωξη των εκπαιδευτικών να διευρύνουν διαρκώς τον γνωστικό τους ορίζοντα. Αυτή η διεύρυνση γνώσεων, επιτυγχάνεται είτε α) μέσω της επιστροφής τους στο τυπικό σύστημα εκπαίδευσης, είτε β) μέσω της αξιοποίησης των επιμορφωτικών δυνατοτήτων (εκπαιδευτικά σεμινάρια) που τους παρέχει το σχολείο. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην περίπτωση εκπαιδευτικού αυτού του τύπου, η εξελισσόμενη θεώρηση της ταυτότητας, προκύπτει από τη συνεχή ενημέρωση και βελτίωση μέσω των διάφορων προγραμμάτων που διατίθενται και όχι από την επιστροφή στο τυπικό σύστημα εκπαίδευσης.

«Καταρχήν εμένα από παιδί, μου άρεσε ο χώρος του σχολείου. Η ειδικότητά μου είναι Φυσική Αγωγή. Σπούδασα στην Αθήνα. Είμαι γυμνάστρια. Δεν μου αρέσει η τάξη, μου αρέσει η αυλή και από παιδί μου άρεσαν όλες οι δραστηριότητες εκτός μαθήματος. Από μαθήτρια, ήμουν αθλήτρια και ασχολούμουν με τον αθλητισμό, οπότε μπήκα χωρίς εξετάσεις στη Γυμναστική Ακαδημία. Ξεκίνησα να δουλεύω με την Ολυμπιακή Παιδεία το 2000, μετά έδωσα στον ΑΣΕΠ και διορίστηκα μόνιμα το 2004... Με την Ολυμπιακή Παιδεία μας παρακινούσαμε να δουλεύουμε εκτός ωραρίου, πολλά προγράμματα που σχετίζονταν με δράσεις και δραστηριότητες εκτός μαθημάτων... Σπουδές μετά το πρώτο πτυχίο δεν ακολούθησαν. Θα ήθελα να κάνω κάτι..., κάποιο μεταπτυχιακό στο αντικείμενό μου.. Κολλάω στο ότι δεν έχω lower.. Προσπαθώ να ενημερώνομαι και να παρακολουθώ διάφορα προγράμματα που διατίθενται. Συνήθως ενημερώνομαι από τον σύνδεσμο φυσικής αγωγής, από την ΟΛΜΕ και από το γραφείο φυσικής αγωγής, από το διαδίκτυο, από παντού..! Συνέχεια πρέπει να ενημερωνόμαστε. Όποιος πει ότι είναι επαρκής, είναι λάθος για εμένα. Προσπαθούμε να γινόμαστε καλύτεροι συνέχεια. Θα μπορούσα να βελτιωθώ και στη γνώση αντικειμένου και στη γνώση τεχνολογίας. Δηλαδή, θέλω να πω, την τεχνολογία που συνεχώς αλλάζει, πρέπει να την ακολουθούμε. Έπειτα,

αλλάζουν οι κανονισμοί, αλλάζουν τα αγωνίσματά μας, αλλάζουν οι τεχνικές.. Πρέπει να τα γνωρίζουμε όλα αυτά. Δε μπορούμε να μένουμε σε αυτά που ξέραμε. Αλλάζουν οι θέσεις οι παιδαγωγικές, για το πώς χειρίζεσαι ένα θέμα, μια κατάσταση, τα παιδιά... Δηλαδή, πρέπει συνέχεια να ενημερωνόμαστε.» (Εκπαιδευτικός αρ. 9)

Η ταυτότητα, στην περίπτωση του τρίτου τύπου, φαίνεται να συγκροτείται κυρίως μέσω του ετεροπροσδιορισμού, δηλαδή από τις εικόνες και τις προσδοκίες των ‘σημαντικών Άλλων’, που θεωρεί η εκπαιδευτικός ότι υπάρχουν για το πρόσωπό της, καθώς επίσης από τις θεσμικές προδιαγραφές που απορρέουν από τον ρόλο της. Ωστόσο στα λεγόμενα αυτής εντοπίζονται και στοιχεία αυτοπροσδιορισμού. Θα μπορούσαμε επομένως να πούμε, ότι οι τρόποι συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας για την εκπαιδευτικό του τύπου αυτού, πλησιάζουν πιο ισορροπημένα μοντέλα συγκρότησης ταυτότητας, όπως αυτά που παρουσιάσαμε στο θεωρητικό μας κομμάτι. Είχαμε δει λοιπόν, πως οι Reynolds (1996) και Beijaard et al. (2000), ανέφεραν ότι η αντίληψη του ατόμου για την επαγγελματική του ταυτότητα, επηρεάζεται από το κοινωνικό του περιβάλλον, από τις προσδοκίες των Άλλων, από εξωτερικούς παράγοντες, αλλά και από την αυτοεικόνα του. Έτσι, η ταυτότητα ορίζεται είτε σχετικά με την αυτοαντίληψη του ατόμου για τον ρόλο του, είτε σχετικά με τις απόψεις που έχει για τον εαυτό του ως μέρος μιας επαγγελματικής ομάδας. Στο θεωρητικό μας κομμάτι, υπάρχουν κι άλλες παρόμοιες διατυπώσεις περί ταυτότητας, που φαίνεται να ταιριάζουν με την περίπτωση που καταγράφουμε στον τύπο αυτόν.

«Ο εκπαιδευτικός για μένα είναι οδηγός. Αυτός που θα οδηγήσει τα παιδιά να φτάσουν κάπου. Δίνει ερεθίσματα και μετά πρέπει τα παιδιά να τα αφήσει να ‘βγάλουν’ αυτά που είναι να βγάλουν. Σίγουρα βέβαια, πρέπει και να τα κατευθύνει.. Δε μπορεί να τους αφήνει πάρα πολλές ελευθερίες.. Αλλά πάνω από όλα, είναι ο οδηγός.., ο καθοδηγητής. Σίγουρα πρέπει να έχει αυτοπεποίθηση για τον εαυτό του και γνώση του αντικειμένου του. Αυτό βέβαια, είναι κάτι που αποκτάται σιγά σιγά, με την εμπειρία. Τα πρώτα χρόνια αναθεωρείς πολλά πράγματα. Στην αρχή είσαι κάπως διστακτικός, φοβισμένος..., με τα χρόνια σκληραγωγείσαι. Μέσω του μαθήματός μου, προσπαθώ να έχουμε μια ευχάριστη ώρα με τα παιδιά.., μια ώρα που θα μπορέσουν να παίζουν, να χαρούν, να ευχαριστηθούν. Εδώ, στο δικό μας σχολείο, ο στόχος μας στη γυμναστική, είναι να μπορέσουν τα παιδιά να ελευθερωθούν και να αγαπήσουν αυτό το αντικείμενο. Μεθαύριο, μεγαλώνοντας, να θέλουν και μόνοι τους να συνεχίσουν να κάνουν αθλητισμό. Δηλαδή, επιτυχημένο είναι το μάθημα όπου τα παιδιά έχουν χαρά και θέλουν να το κάνουν.., σε κυνηγάνε αυτά. Επιτυχημένο είναι επίσης, όταν τα συναντάς αργότερα και σε χαιρετάνε και βλέπεις στα μάτια τους ότι σε αγαπάνε. Ή όταν τα δεις κάπου –για το δικό μου μάθημα ισχύει αυτό- να είναι μια ομάδα παλιών συμμαθητών και

να παίζουν ξέρω εγώ... μπάσκει. Η να παρακολουθούν έναν αγώνα.. Η δε ξέρω.. Αυτή είναι ικανοποίηση.» (Εκπαιδευτικός αρ. 9)

Παρατηρούμε ότι η εκπαιδευτικός προσδιορίζει τον ρόλο της, μέσα από την ικανοποίηση που πιστεύει ότι λαμβάνουν οι μαθητές στα πλαίσια του μαθήματός της. Αυτό σημαίνει ότι η αλληλεπίδραση με τους μαθητές, έχει σημαίνοντα ρόλο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας και αποτελεί κεντρικό άξονα στην ερμηνεία και κατανόησή της.

«Αγάπη για τα παιδιά και το αντικείμενο, είναι απαραίτητα σε αυτή τη δουλειά. Αν δεν αγαπάς τα παιδιά, δε γίνεται.. Εγώ είμαι ευτυχισμένη εδώ μαζί τους, στο χώρο του σχολείου. Πιστεύω, δε θα μπορούσα να κάνω κάποια άλλη δουλειά. Έρχομαι εδώ και μπορεί να έχω 1000 προβλήματα στο σπίτι, αλλά ξαναγεννιέμαι. Το ότι κάποιες φορές μπορεί να γίνω αυστηρή και να τα μαλώσω, δε σημαίνει ότι το κάνω στα αλήθεια. Καμιά φορά τα 'ψαρώνω' τα παιδιά, αλλά τα αγαπάω! Νιώθουν την αγάπη. Δεν τα προσβάλλω, τα σέβομαι και το αντιλαμβάνονται κι αυτό.. Είναι πολύ ωραία δουλειά! Δεν είμαι αυστηρή μαζί τους. Δε μας κυνηγάει η ύλη. Είμαστε λίγο πιο χαλαροί και προσπαθούμε να περνάμε καλά τα παιδιά στο μάθημά μας. Τώρα, για να είμαι κι ειλικρινής, θα μπορούσα να δώσω και παραπάνω πράγματα σχετικά με το αντικείμενό μου, στα παιδιά. Δεν δίνω όσα πρέπει. Δηλαδή, αν κάνω την αυτοκριτική μου, θα έπρεπε να δίνω παραπάνω πράγματα στα παιδιά. Να ακολουθώ περισσότερο το αναλυτικό πρόγραμμα.. Νιώθω ότι μου δίνει ζωή η δουλειά μου. Ευχαριστιέμαι. Μαθαίνω πάρα πολλά από τα παιδιά και πολλές φορές με έχουν κάνει και αλλάζω. Προσπαθώ να παίρνω πράγματα από τα παιδιά, να διδάσκομαι. Άμα κάνω λάθη, τα αναγνωρίζω και στενοχωριέμαι όταν υπάρχει κόντρα μεταξύ μας. Δε θέλω να υπάρχει κόντρα. Προσπαθώ να τα πηγαίνουμε καλά και θέλω να τα βλέπω ευτυχισμένα τα παιδιά στο μάθημά μου. Μπορώ δηλαδή να πω, ότι ανανεώνομαι από τα παιδιά. Δηλαδή, αυτά που μπορούν να σου δώσουν είναι φοβερά! Σου δίνουν ένα ερέθισμα και μετά μπορείς να ψαχτείς εσύ από βιβλία, από το διαδίκτυο, από οπουδήποτε..» (Εκπαιδευτικός αρ. 9)

Όπως έχει ήδη διευκρινιστεί, στη σφαίρα των 'σημαντικών Άλλων' για τον εκπαιδευτικό, ανήκουν οι μαθητές, οι συνάδελφοι, οι γονείς και η διεύθυνση.

Για την εκπαιδευτικό του τρίτου τύπου, η σχέση με τους μαθητές είναι εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας για τη διαμόρφωση της ταυτότητας, όμως από την ανάλυση του υλικού μας, παρατηρούμε ότι ιδιαίτερη σημασία δίνεται γενικότερα στην αλληλεπίδραση με τους 'σημαντικούς Άλλους', προκειμένου να συγκροτηθεί η επαγγελματική ταυτότητα. Αυτό εντοπίζεται κυρίως από την άποψη, για το κύρος που νιώθει ότι της προσδίδει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Μάλιστα, η θεώρηση για το κύρος που συνοδεύει το ρόλο του εκπαιδευτικού, δίνει την αίσθηση ότι η

εκπαιδευτικός νιώθει τη 'βαρύτητα' του ρόλου της, να επεκτείνεται και πέραν του σχολικού πλαισίου, εντός του οποίου επιτελείται ο ρόλος αυτός.

«Όταν τελείωσα τη γυμναστική ακαδημία, δεν είχε καμία αξία για μένα το πτυχίο μου. Όταν όμως μπήκα στο σχολείο, κατάλαβα την αξία του. Πραγματικά δηλαδή! Από το πώς με αντιμετωπίζουν και οι συνάδελφοι και οι μαθητές και οι γονείς, κατάλαβα.. Ναι, πιστεύω έχει κύρος! Μπορεί άλλοι να μην το νιώθουν. Εγώ το νιώθω! Όταν με συναντάνε στο δρόμο και με χαιρετάνε.. Δούλεψα και στον ιδιωτικό τομέα, οπότε η διαφορά με το τώρα είναι μεγάλη. Βεβαίως και υπάρχει κύρος..» (Εκπαιδευτικός αρ. 9)

Έτσι λοιπόν, οι παράγοντες που εμφανίζονται να έχουν σημαίνοντα ρόλο στην συγκρότηση της ταυτότητας για την περίπτωση εκπαιδευτικού αυτού του τύπου, είναι οι εξής: α) οι προδιαγραφές που απορρέουν από τον θεσμικό ρόλο, β) οι προσδοκίες των 'σημαντικών Άλλων' και η αλληλεπίδραση με αυτούς, γ) οι προσωπικές αξίες και αντιλήψεις και δ) οι τρόποι κοινωνικής αναγνώρισης και απόκτησης κύρους.

Οι παράγοντες αυτοί όμως –όπως θα δούμε και παρακάτω- εντοπίζονται και ως σημαντικά κίνητρα για τη δραστηριοποίηση της εκπαιδευτικού στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Βλέπουμε δηλαδή, ότι η εκπαιδευτικός ξεκίνησε να δραστηριοποιείται με τα περιβαλλοντικά προγράμματα, αρχικά επειδή παρακινήθηκε να το κάνει (ανταποκρινόμενη δηλαδή στις θεσμικές προδιαγραφές που απορρέουν από τον ρόλο της) κι έπειτα γιατί της άρεσε πολύ. Βεβαίως, μέσα από την εμπλοκή της στα προγράμματα, αποτυπώνεται και η επιθυμία για κοινωνική αναγνώριση του ρόλου της, από την τοπική κοινωνία.

«Ξεκίνησα να δουλεύω με την Ολυμπιακή Παιδεία. Με την Ολυμπιακή Παιδεία μας παρακινούσαμε να δουλεύουμε εκτός ωραρίου, πολλά προγράμματα που σχετίζονταν με δράσεις και δραστηριότητες εκτός μαθημάτων.. Ξεκίνησα μέσω μιας θαυμάσιας συναδέλφου, η οποία με μύησε στα προγράμματα γενικότερα. Τα τελευταία 3 χρόνια τώρα, συνεργάζομαι με άλλες 2 συναδέλφους –οι οποίες είναι θαυμάσιες στη συνεργασία μας- και κάνουμε την Περιβαλλοντική μας ομάδα. Κάθε χρόνο, ασχολούμαστε με διαφορετικό αντικείμενο.. Μυήθηκα στο χώρο των προγραμμάτων... Σίγουρα τα περιβαλλοντικά προγράμματα μου αρέσουν πάρα πολύ και προσπαθώ να το μεταδώσω αυτό στα παιδιά. Τα παιδιά της ομάδας μας, έχουν μάθει για την καθαριότητα, την ανακύκλωση, έχουν μάθει να φροντίζουν το περιβάλλον.. Περνάμε τέτοια μηνύματα.., επιπλέον από το θέμα που μπορεί να έχουμε. Επίσης, μέσα από τα προγράμματα, έχω βρει τον τρόπο να επικοινωνώ καλύτερα με τα παιδιά. Είναι πολύ σημαντικά τα προγράμματα, γιατί ακούγονται παραέξω. Και στους γονείς. Δηλαδή και οι ίδιοι οι γονείς το θέλουν πλέον. Εμείς έχουμε πρώτα από όλους, τους γονείς μαζί μας σε αυτές τις

δράσεις. Πρώτα τις θέλουν οι γονείς και μετά οι μαθητές. Και συμφωνούν μαζί μας, σε ότι κάνουμε οι γονείς.. Και η κοινωνία γενικά. Υπάρχει κοινωνική αποδοχή στις περιβαλλοντικές ομάδες.., στο σχολείο γενικότερα.. Για εμάς είναι πολύ ικανοποιητικό το γεγονός ότι ο αριθμός των μαθητών που θέλουν να συμμετάσχουν κάθε χρόνο στην περιβαλλοντική μας ομάδα, είναι πάρα πολύ μεγάλος. Αυτό δείχνει ότι κάνουμε καλή δουλειά.» (Εκπαιδευτικός αρ. 9)

Σχετικά με το πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται τα προγράμματα της Περιβαλλοντικής (αν έχουν δηλαδή εθελοντικό χαρακτήρα ή όχι), η απάντηση που λαμβάνουμε από αυτήν την περίπτωση εκπαιδευτικού, δεν διαφέρει από τις υπόλοιπες απαντήσεις που συγκεντρώσαμε στους δυο προηγούμενους τύπους. Η διαφορά έγκειται, στο νόημα που αποδίδει στη δράση αυτή και στις πτυχές του χαρακτήρα που θεωρεί ότι αναδεικνύονται μέσα από αυτήν την εμπλοκή. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί, ότι μεταξύ των παραγόντων που την κινητοποίησαν να ασχοληθεί με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, ήταν και το χαλαρό πλαίσιο που προσφέρουν τα προγράμματα αυτά.

«Είναι εθελοντική η δράση στα προγράμματα αυτά. Δεν υπάρχουν ανταμοιβές. Κάποιοι έχουν μείωση του ωραρίου, κάποιοι έχουν υπερωρίες.. Εμείς δεν έχουμε τίποτα. Το κάνουμε εντελώς εθελοντικά. Στη συγκεκριμένη περιβαλλοντική ομάδα είμαι 3 χρόνια. Γενικά, έχω ξανακάνει Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και παλιότερα. Με έχουν ευαισθητοποιήσει τα θέματα του περιβάλλοντος και θέλω αυτή τη δική μου ευαισθησία, να τη μεταδώσω στα παιδιά. Τα θέματα ας πούμε καθαριότητας, ανακύκλωσης... Είμαι πάρα πολύ ευαίσθητη όσον αφορά το περιβάλλον. Θέλω αυτό να το μεταδώσω στους μαθητές μου. Μέσα από τα προγράμματα, γνώρισα ότι είναι πιο όμορφο το πλαίσιο της δουλειάς. Δηλαδή, δουλεύω πιο όμορφα με λίγα παιδιά, σε ένα χαλαρό πλαίσιο και είναι περισσότερα πράγματα που παίρνω και από αυτά. Κάνουμε παραπάνω δράσεις και ξεφεύγουμε από το εγκύκλιο πρόγραμμα. Είναι εντελώς διαφορετικό. Επειδή έχω κάνει κι άλλα προγράμματα, όχι μόνο περιβαλλοντικά, αλλά και αγωγή υγείας, μπορώ να πω ότι μου δίνουν μια άλλη ικανοποίηση, πέραν του καθιερωμένου πλαισίου του μαθήματος.. Τα προγράμματα, είναι σαν μια γέφυρα καλύτερης επικοινωνίας με τους μαθητές. Μέσα από τα προγράμματα αποκτώ μια τρομερή σχέση με τα παιδιά. Νιώθω ότι η δυναμικότητα, οι ποιοτικές σχέσεις, η κινητικότητα και η δράση.., είναι χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς μου που ενεργοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό μέσα από αυτά τα προγράμματα, συγκριτικά με το τυποποιημένο μάθημα όπως αυτό ορίζεται στην εγκύκλιο. Επίσης το γεγονός ότι μου αρέσει να βγαίνω έξω.. Δε μπορώ! Πνίγομαι σε μια τάξη. Η Περιβαλλοντική, μου δίνει το περιθώριο αυτό. Μου αρέσει! Και τα ταξίδια μας... Μου αρέσει αυτό το πράγμα που κάνω!»

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι στην περίπτωση του τρίτου τύπου εκπαιδευτικών, έχουμε μια εξελισσόμενη θεώρηση για την επαγγελματική ταυτότητα, καθώς προκύπτει η επιθυμία για συνεχή ενημέρωση και βελτίωση της εκπαιδευτικού, μέσω σεμιναρίων και προγραμμάτων που διατίθενται. Η ταυτότητα μάλιστα, αναδεικνύεται τόσο μέσω των διεργασιών του αυτοπροσδιορισμού, όσο και μέσω των παραστάσεων του ετεροπροσδιορισμού. Παρατηρούμε δηλαδή ότι η εκπαιδευτικός, προκειμένου να συγκροτήσει την επαγγελματική της ταυτότητα, βασίζεται τόσο στην αυτοεικόνα και αυτοαντίληψή της, όσο και στην εικόνα που πιστεύει ότι έχουν σχηματίσει οι Άλλοι γι' αυτήν, μέσα από την άσκηση του επαγγέλματός της.

Επίσης, οι παράγοντες που εμφανίζονται σημαντικοί στη διαδικασία διαμόρφωσης της ταυτότητας –όπως αναφέραμε και νωρίτερα- είναι οι εξής:

- οι προδιαγραφές που απορρέουν από τον θεσμικό ρόλο
- οι προσδοκίες των 'σημαντικών Άλλων' και η αλληλεπίδραση με αυτούς
- οι προσωπικές αξίες και αντιλήψεις
- οι τρόποι κοινωνικής αναγνώρισης και απόκτησης κύρους

Σε αυτούς τους παράγοντες, έρχεται να προστεθεί το χαλαρό κι ευέλικτο πλαίσιο των προγραμμάτων, που χαρίζει σε εκπαιδευτικούς και μαθητές την ευκαιρία για καλύτερη επικοινωνία μεταξύ τους, ευνοϊκό κλίμα για συνεργασία και δημιουργία, καθώς επίσης ανάπτυξη ουσιαστών και ποιοτικών σχέσεων που δεν δύναται να αναπτυχθούν τόσο εύκολα μέσα από το εγκύκλιο πρόγραμμα του σχολείου.

Επιπλέον, ιδιαίτερη έμφαση αξίζει να δοθεί στην κοινωνική αναγνώριση που παρατηρούμε ότι λαμβάνει η εκπαιδευτικός από τον επαγγελματικό της ρόλο. Αυτή η αναγνώριση και βελτίωση του κοινωνικού status μάλιστα, βλέπουμε ότι επιδιώκεται ιδιαίτερος μέσω της συμμετοχής της στα περιβαλλοντικά προγράμματα.

Τέλος να σημειώσουμε ότι, η εμπλοκή στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση φαίνεται να συνδέεται με το αίτημα της διαρκούς ενημέρωσης και βελτίωσης του ατόμου. Η εκπαιδευτικός, μέσα από αυτήν την εμπλοκή, επιδιώκει μια ακόμη καλύτερη επικοινωνία με τους μαθητές της, οι οποίοι αποτελούν πηγή ανανέωσης και έμπνευσης σύμφωνα με τα λεγόμενά της. Εντός του χαλαρού πλαισίου που προσφέρουν λοιπόν τα προγράμματα αυτά, η εκπαιδευτικός έρχεται ακόμη πιο κοντά με τους μαθητές της, παίρνει πράγματα από αυτούς και με τη σειρά της τους μεταφέρει την ευαισθητοποίηση που νιώθει για τα περιβαλλοντικά θέματα. Το αίτημα επομένως, για διαρκή βελτίωση και εξέλιξη μέσω της συνεργασίας με τους μαθητές -

που εντοπίζεται από τη συμμετοχή της εκπαιδευτικού στα περιβαλλοντικά προγράμματα- αποτελεί συστατικό στοιχείο και της επαγγελματικής της ταυτότητας.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε το ζήτημα της συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας εκείνων των εκπαιδευτικών, που οργανώνουν και υλοποιούν προγράμματα της Π.Ε. Συγκεκριμένα, έγινε μια προσπάθεια να εντοπιστούν οι παράγοντες που επιδρούν στην συγκρότηση αυτής. Αυτό που μας απασχόλησε ιδιαίτερα, ήταν το κατά πόσο συνδέονται οι τρόποι συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, με τα κίνητρα και τις λογικές που τους ωθούν να ασχοληθούν με τα περιβαλλοντικά προγράμματα.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, επικεντρωθήκαμε: α) στην εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων: 'εαυτός', 'ταυτότητα', 'επαγγελματική ταυτότητα', β) στη ανίχνευση των παραγόντων που παίζουν σημαντικό ρόλο για τη διαμόρφωσή της και γ) στην καταγραφή των ερμηνευτικών αξόνων, τους οποίους τελικά αξιοποιήσαμε κατά την ανάλυση του εμπειρικού μας υλικού. Είδαμε λοιπόν ότι, η 'ταυτότητα', αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια. Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, αναφερθήκαμε στις διατυπώσεις αρκετών επιστημόνων σχετικά με την 'επαγγελματική ταυτότητα' και καταλήξαμε ότι αυτή, διαμορφώνεται από ποικίλους παράγοντες. Μεταξύ αυτών ανήκουν: οι διεργασίες του αυτοπροσδιορισμού και ετεροπροσδιορισμού, η αλληλεπίδραση με τους «σημαντικούς Άλλους», οι προδιαγραφές που απορρέουν από τον θεσμικό ρόλο, οι τρόποι απόκτησης κοινωνικού κύρους/κοινωνικής αναγνώρισης και οι προσωπικές αξίες/αντιλήψεις.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναφερθήκαμε στο θεωρητικό πλαίσιο που αφορά στην Π.Ε. (στη γένεση και ιστορική της εξέλιξη, στις μορφές, τις διαστάσεις, τις αρχές και τους στόχους της, αλλά και ειδικότερα στην Π.Ε. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση), ενώ στα δύο επόμενα κεφάλαια ασχοληθήκαμε με την μεθοδολογία της έρευνας και την ανάλυση του εμπειρικού υλικού.

Από την ανάλυση του υλικού μας, προέκυψε μια τυπολογία τριών διαφορετικών τύπων εκπαιδευτικών, τους οποίους μελετήσαμε ως προς τις απόψεις τους σχετικά με τα κίνητρα που τους ώθησαν να συμμετάσχουν στην Π.Ε. Έπειτα, επιχειρήθηκε η σύνδεση των κινήτρων αυτών, με τον αυτοπροσδιορισμό τους ως έχοντες την ιδιότητα του εκπαιδευτικού. Αυτό που παρατηρήσαμε, είναι ότι μεταξύ των τύπων που προέκυψαν, υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις παρότι σε ορισμένες περιπτώσεις φαίνεται να υπάρχουν και κοινά σημεία.

Έντονες σημειώνονται οι διαφορές, κυρίως μεταξύ του πρώτου και δεύτερου τύπου. Αυτό συμβαίνει καταρχήν, επειδή στους τύπους αυτούς αντιστοιχούν εντελώς διαφορετικοί τρόποι θεώρησης της ταυτότητας. Στον πρώτο τύπο, συναντήσαμε την θεώρηση της επαγγελματικής ταυτότητας ως εξελισσόμενης διαδικασίας, ενώ στον δεύτερο τύπο, τη στατική. Η διαφορά αυτή αντανακλάται στη λογική της συμμετοχής στα προγράμματα της Π.Ε. Ειδικότερα, στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που ανήκουν στον πρώτο τύπο, η συμμετοχή σχετίζεται με τη διεκδίκηση διεύρυνσης των περιθωρίων δράσης εντός του σχολικού περιβάλλοντος (αυτοπροσδιορισμός της δράσης), ενώ για τους εκπαιδευτικούς του δεύτερου τύπου, η συμμετοχή στην Π.Ε., έχει να κάνει με την ικανοποίηση μιας θεσμικής επιταγής (ετεροπροσδιορισμός της δράσης).

Το τελευταίο βασικό σημείο, στο οποίο διαφοροποιούνται οι δύο πρώτοι τύποι εκπαιδευτικών, είναι το κατά πόσο η συμμετοχή σε προγράμματα της Π.Ε., συνδέεται με το αίτημα της αναγνώρισής τους από τους «σημαντικούς άλλους» και συγκεκριμένα, σε ποια κατηγορία («σημαντικών άλλων») δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα οι εκπαιδευτικοί. Αυτό που προέκυψε από την ανάλυση του εμπειρικού μας υλικού, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί του πρώτου τύπου, δίνουν μεγάλη σημασία στην αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές, ενώ επιδιώκουν να αναγνωρίζεται το έργο τους και ο ρόλος τους ως εκπαιδευτικοί, πρωτίστως από αυτούς. Απ' την άλλη, οι εκπαιδευτικοί του δεύτερου τύπου, επιθυμούν την απόκτηση κοινωνικού κύρους και την αναγνώριση από την τοπική κοινωνία, κυρίως δε από τους γονείς και τους συναδέλφους τους και δευτερευόντως από τους μαθητές τους.

Στην περίπτωση του τρίτου τύπου, παρατηρούνται ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά με τους δύο προηγούμενους τύπους που περιγράψαμε. Ο τρίτος τύπος συγκεντρώνει χαρακτηριστικά τόσο από τον πρώτο τύπο, όσο και από τον δεύτερο. Η ιδιαιτερότητα αυτού του τύπου εκπαιδευτικών, έγκειται στο ότι αφορά εκπαιδευτικούς που διδάσκουν «δευτερεύοντα» μαθήματα στα σχολεία και επιδιώκουν μέσω της εμπλοκής τους σε σχολικά προγράμματα -όπως αυτά της Π.Ε.- να ενισχύσουν την κοινωνική αναγνώριση και την κοινωνική αποδοχή από τους «σημαντικούς Άλλους» του κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Στην περίπτωση του τρίτου τύπου επομένως, εντοπίζεται η θεώρηση της επαγγελματικής ταυτότητας ως εξελισσόμενης διαδικασίας. Όμως η προσωπική ανάπτυξη επιδιώκεται μόνο μέσω της ενημέρωσης και της παρακολούθησης εκπαιδευτικών σεμιναρίων (σε αντίθεση προς τον πρώτο

τύπο όπου η προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιδιώκεται μέσω της πλούσιας εκπαιδευτικής τους πορείας). Έπειτα, η συμμετοχή στην Π.Ε. για τον τρίτο τύπο, ευθυγραμμίζεται με τις θεσμικές προδιαγραφές που απορρέουν από τον ρόλο του εκπαιδευτικού (όπως συμβαίνει και στον δεύτερο τύπο), όμως παράλληλα στην εμπλοκή αυτή, εντοπίζονται και στοιχεία αυτοπροσδιορισμού (όπως ισχύει στις περιπτώσεις εκπαιδευτικών του πρώτου τύπου). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι στον τρίτο τύπο επιδιώκεται κοινωνική αναγνώριση πρωτίστως από τους φορείς της τοπικής κοινωνίας· τα δε προγράμματα της Π.Ε. αποτελούν σημαντικό μέσον γι' αυτήν.

Παρατηρούμε επομένως ότι η διαδικασία συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας, είναι μια αέναη διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας πολλοί παράγοντες επιδρούν στη διαμόρφωση και εξέλιξή της. Αυτό που προέκυψε από την έρευνα αυτή, είναι η αμφίδρομη σχέση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών και της συμμετοχής τους σε προγράμματα Π.Ε. Δηλαδή, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα Π.Ε., φαίνεται να συνεισφέρουν και να επιδρούν στη διαδικασία συγκρότησης της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Παράλληλα, όμως, η ταυτότητα των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως εξηγητικό πλαίσιο που αναδεικνύει: α) τους λόγους για τους οποίους συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στην Π.Ε και τις διαφορετικές λογικές συμμετοχής, καθώς και β) τους διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης και υλοποίησης των προγραμμάτων. Έτσι, είδαμε ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα σχολικά περιβαλλοντικά προγράμματα, μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο σύμφωνα με τον οποίο συγκροτείται η επαγγελματική τους ταυτότητα, ενώ απ' την άλλη, τα στοιχεία που απαρτίζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, τροφοδοτούν την επιθυμία τους για δράση και συμμετοχή στην Π.Ε., δικαιολογώντας ταυτόχρονα τους λόγους που τους ώθησαν να εμπλακούν με την Περιβαλλοντική.

Στον βαθμό που η παρούσα έρευνα έχει έναν ποιοτικό χαρακτήρα, περιορίστηκε στην συγκρότηση των διαφορετικών τύπων συμμετοχής στην Π.Ε, όπως τους είδαμε παραπάνω. Δεν ήταν όμως δυνατόν, ούτε στις στοχεύσεις της να δώσει στοιχεία για τη συχνότητα εμφάνισης των τύπων αυτών. Μια αναλόγως προσαρμοσμένη ποσοτική έρευνα, που θα αποκάλυπτε τη συχνότητα εμφάνισης των διαφορετικών αυτών τύπων συμμετοχής, θα μπορούσε να αποτελέσει μια ενδιαφέρουσα πρόταση για μελλοντική έρευνα. Κάτι τέτοιο θα ευθυγραμμιζόταν πλήρως με το νέο ζητούμενο στην

κοινωνική έρευνα που σχετίζεται με την επικοινωνιακή σύνθεση της ποιοτικής με την ποσοτική έρευνα.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Jenkins R. (2007).** Κοινωνική ταυτότητα. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Mason J., (2003).** Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργόπουλος Α., Τσαλίκη Ε. (1993).** Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος Α., Τσαλίκη Ε. (2003).** Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αρχές, Φιλοσοφία, Μεθοδολογία, Παιχνίδια & Ασκήσεις. Αθήνα: Gutenberg.
- Δασκολιά Μ. (2004).** «Θεωρία και Πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών». Μεταίχμιο.
- Κούσουλας Γ. (2008).** Προσέγγιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Ινστιτούτο Αστικής και Αγροτικής Κοινωνιολογίας. Ομάδα Περιβάλλοντος.
- Ματσαγγούρας Η., (2005).** Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (σελ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος Γ., (2005).** Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.). Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, (σελ. 349-365). Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Παπαδημητρίου Β. (1998).** Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και σχολείο: Μια διαχρονική θεώρηση. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναούμ Ζ., (2003).** Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αθήνα: «Τυπωθήτω» Γιώργος Δαρδανός.
- Παρασκευόπουλος Ι.Ν., (1992).** Ψυχολογία ατομικών διαφορών, Αθήνα: 1992
- Ράγκου Π. (2004).** στο Χαλεπλής Σ. (2008). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Μια διάσταση της εκπαίδευσης που συμβάλλει στο χτίσιμο μιας νέας κοσμοαντίληψης για το περιβάλλον και τον άνθρωπο. Επιστημονικό βήμα, τ.9.
- Τσαμπούκου-Σκαναβή Κ. (2004).** Περιβάλλον και Επικοινωνία: Δικαίωμα στην επιλογή. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Τσιώλης Γ., (2014).** Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Αθήνα: Κριτική.

Φλογαΐτη Ε. (1998). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλογαΐτη Ε. και Βασάλα Π. (2002). Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Το ενεργειακό ζήτημα. Προσεγγίσεις και διαστάσεις- Εκπαιδευτικό υλικό για το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλογαΐτη Ε. και Μέρτζιου Ε. 1995. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο.* WWF Ελλάς. Αθήνα.

Χαλεπλής Σ. (2008). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Μια διάσταση της εκπαίδευσης που συμβάλλει στο χτίσιμο μιας νέας κοσμοαντίληψης για το περιβάλλον και τον άνθρωπο. Επιστημονικό βήμα, τ.9.

Χατζηπαρασκευαΐδης Α. (χ.χ.) Σημειώσεις για την ιστορία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Ashforth B., Kreiner G. & Fugate M. (2001). All in a day's work: Boundaries and micro transitions. *Academy of Management reviews*, 25, 472-491.

Baker S., M. Kousis, D. Richardson and S. Young (1997). *The Politics of Sustainable Development: theory, policy and practice within the European Union*, London: Routledge.

Beijaard D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1 (2), pp 281-294.

Beijaard D., Meijer P.C. & Verloop N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.

Beijaard D., Verloop N., & Vermut J. A. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective, *Teaching and Teacher Education*, 16, pp 749-764.

Bernstein B. & Solomon J., (1999). Pedagogy, identity and the construction of a theory of symbolic control: Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon, *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), pp. 265-279.

Cohen J.L., (2008). "That's not treating you as a professional": Teachers constructing complex professional identities through talk. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(2), 79-93.

Coldron J. & Smith R., (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.

- Darby A. (2008).** Teachers' emotions in the reconstruction of Professional Self-Understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1160-1172.
- Day C. & Hadfield M., (1996).** Metaphors for movement: accounts of professional development, in: M. Kompf, T. Boak, W. R. Bond & D. Dworet (Eds) *Changing Research and Practice: Teachers' Professionalism, Identities and Knowledge*, London: Falmer Press.
- Day C. & Kington A., (2008).** Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture and Society*, 16(1), 7-23.
- Erikson E. (1959).** *Identity and the Life Cycle*, New York: International Universities Press.
- Erikson, E.H. (1968).** *Identity, youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company.
- Flores, M. A. & Day C., (2006).** Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study, *Teaching and Teacher Education*, 22, pp. 219-232.
- Gee J.P. (2005).** *An introduction to discourse analysis: Theory and method (2nd ed.)*. New York: Routledge.
- Goodson I.F. & Cole A.L. (1994).** Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85-105.
- Hoyle E. & John P.D. (1995).** *Professional Knowledge and Professional Practice*, London: Cassell.
- I.U.C.N. (ed), 1970.** *International Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum*, Carson City – Nevada, U.S.A., June/July 1970.
- Kelchtermans G. (1993).** Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development, *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), pp. 443-456.
- Kelchtermans G. & Vandenberghe R. (1994).** Teachers' professional development: a biographical perspective, *Journal of Curriculum Studies*, 26 (1), pp. 45-62.
- Lasky, S. (2005).** A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Lauriala A. & Kukkonen M. (2005).** Teacher and student identities as situated cognitions. In P. Denicolo and M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and Practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 199-208). Oxford: Routledge.

- Mead G. H. (1934).** *Mind, Self and Society*, Chicago: IL, University of Chicago Press.
- Mishler E.G., (1999).** *Storylines: Craft artists' narratives of identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nias J. (1989).** *Primary Teachers Talking*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Nias J. (1989).** Teaching and the self, in: M. L. Holly, & C. S. McLoughlin, *Perspectives on Teachers' Professional Development* (pp 155-171), London: Falmer Press.
- Oyserman D. (2001).** Self concept and identity. In A. Tesser and N. Schwarz (Eds.), *The Blackwell handbook of social psychology*. Malden, MA: Blackwell.
- Reynolds C. (1996).** Cultural scripts for teachers: identities and their relation to workplace landscapes, in: M. Kompf, T. Boak, W.R. Bond & D. Dworet (Eds.), *Changing Research and Practice: Teachers' Professionalism, Identities and Knowledge* (pp. 69-77), London: Falmer.
- Rodgers C.R. & Scott K.H., (2008).** The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre and K.E. Demers (Eds.), *Handbook of research on Teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.). New York: Routledge, Taylor & Francis Group/ Association of Teacher Educators.
- Sachs J. (2001 a).** Learning to Be a Teacher: Teacher education and the development of professional identity, Paper presented as keynote address at the ISATT conference, Faro, Portugal: September 21-25.
- UNESCO (1977).** *Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement* (Tbilissi, 14-26 oct. 1977). Rapport final. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1985).** *Evaluating Environmental Education in Schools. A Practical Guide for Teachers*. (EES12) UNESCO, UNEP.
- UNESCO, UNEP (1988).** *International strategy for action in the field of environmental education and training for the 1990s*. International Congress on Environmental Education and Training, Moscow 1987. Nairobi, Paris.
- Volkman M.J. & Anderson M.A. (1998).** Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293-310.
- Watson C. (2006).** Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 509-526.

Wilson E. & Deaney R. (2010). Changing career and changing identity: How to do teacher career changers exercise agency in identity construction? *Social Psychology Education*, 13, 169-183.

Ηλεκτρονικές πηγές

Κούσουλας Γ. (2008). Προσέγγιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Ινστιτούτο Αστικής και Αγροτικής Κοινωνιολογίας. Ομάδα Περιβάλλοντος. www.ekke.gr/estia

Μαυρογιώργος Γ. (2005). Πολιτικές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. http://pep.uoi.gr/gmavrog/pol_ep_anapt.htm 20/01/2008

Ξενίτης Ε. (2012). Μια πορεία ζωής: Η Επαγγελματική Ταυτότητα των εκπαιδευτικών και η διαμόρφωσή της.

<http://blogs.sch.gr/exenitis/2012/12/04/mia-poreia-zwhs-h-epaggelmatikh-tautothta-twn-ekpaideutikwn-kai-h-diamorfwsh-ths/>

Παπά Α. (2011). Απόψεις και στάσεις των Ελλήνων Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά της Επαγγελματικής τους Ταυτότητας. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1515/1/pappa_alexandra.pdf

Παπασάββας Α. (χ.χ.) Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αρχές, όροι και προϋποθέσεις.

http://pek-patras.ach.sch.gr/docs/yliko0910/epaggelm_anapt_t_ekpaidevt_telis.pdf

Φωτοπούλου Β. (2008). Η Επαγγελματική Ταυτότητα του Εκπαιδευτικού. Θέσεις φοιτητών Π.Τ.Δ.Ε. και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.

<http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1683/1/vfotopoulou.pdf>

Φωτοπούλου Β. (2013). Επαγγελματισμός, Επαγγελματική Ανάπτυξη, Επαγγελματική Ταυτότητα και Εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.

<http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6363/1/%ce%94%ce%b9%ce%b4%ce%b1%ce%ba%cf%84%ce%bf%cf%81%ce%b9%ce%ba%ce%ae.%ce%94%ce%b9%ce%b1%cf%84%cf%81%ce%b9%ce%b2%ce%ae.pdf>

http://www.etwinning.gr/files/1252051208egkyklios_sxolikes_drasthriothtes_2009-2010_81687_g7_9-7-2009.pdf