

**ΣΧΟΛΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ Π.Ε.: ΕΝΑ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΚΑΙ
ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ –
ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ, ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ & ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ**

ΣΟΦΟΥΛΗΣ Κ.¹, ΓΑΒΡΙΑΚΗΣ Κ.¹, και ΚΑΠΙΩΤΑΣ Μ.¹

¹ Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Περιβάλλοντος
e-mail: cgav@aegean.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το έργο «Σχολικά Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης» στηρίζεται στο σκεπτικό της βελτίωσης του σχεδιασμού των προγραμμάτων Π.Ε. με απώτερο σκοπό την αναβάθμιση της πρακτικής της Π.Ε. στη χώρα μας. Για να επιτευχθεί η βελτίωση αυτή διαμορφώθηκε ένα συνεκτικό πλαίσιο σχεδιασμού και αξιολόγησης του σχεδιασμού με βάση τη θεωρία και τις κατευθυντήριες αρχές του πεδίου της Π.Ε. Σε αυτή την ανακοίνωση παρουσιάζεται με συνοπτικό τρόπο η δομή και το περιεχόμενο αυτού του πλαισίου. Επιπλέον αναλύονται η φιλοσοφία, οι παραδοχές, και οι δυσκολίες που συνοδεύουν αυτό το εγχείρημα καθώς επίσης οι προοπτικές που εμφανίζονται μετά την τριετή εφαρμογή του.

SOPHOULIS C.¹, GAVRILAKIS C.¹, and KAPIOTAS M.¹

¹ University of the Aegean, Department of Environmental Studies
e-mail: cgav@aegean.gr

ABSTRACT

The “School Programmes of Environmental Education” project is based on the rationale of improvement of the EE programmes planning. The ultimate goal of this project is the enhancement of EE practice in Greece. Aiming at achieving this goal, a cohesive framework for programme planning and planning evaluation has been formed. This framework is based on theory and guidelines of EE discipline. The structure and the content of this framework are concisely presented in this announcement. Furthermore, we analyse the philosophy the difficulties and the perspectives of this undertaking after a three years implementation.

Λέξεις κλειδιά: πρόγραμμα Π.Ε., σχεδιασμός προγράμματος, αξιολόγηση σχεδιασμού προγράμματος.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, όπου καταγράφονται οι πρώτες προσπάθειες για την ανάπτυξη προγραμμάτων Π.Ε. στην Ελλάδα (ΥΠΕΠΘ-UNESCO, 1992, σσ.34-38, Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993, σ.54, Παπαδημητρίου, 1998, σσ.60-64), ο θεσμός της Π.Ε. έχει ακολουθήσει μια τεθλασμένη πορεία προς την καθιέρωση και καταξίωσή του ως ολοκληρωμένο και διακριτό πεδίο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρόλο που ο αριθμός των προγραμμάτων Π.Ε. στα ελληνικά σχολεία ακολούθησε μια αυξητική πορεία (ΥΠΕΠΘ-UNESCO, 1992, σσ.34-38, Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 1999, σσ.110-117), η ποιότητα εφαρμογής και η αποτελεσματικότητά τους συνοδεύεται από αρκετή δόση αμφιβολίας. Η αμφιβολία συνδέεται κατά το πλείστο με το περιεχόμενο των εννοιών 'ποιότητα εφαρμογής' και 'αποτελεσματικότητα', το οποίο περιλαμβάνει τη διδακτική προσέγγιση των προγραμμάτων, το επίπεδο επίτευξης των στόχων της Π.Ε. και το βαθμό σύγκλισης προς τις θεμελιώδεις αρχές της Π.Ε., όπως οι μεθοδολογικές αυτές κατηγορίες προσδιορίστηκαν από τα «ιδρυτικά» κείμενα του πεδίου και μπολιάστηκαν στη συνέχεια από ποικίλες θεωρητικές θέσεις στα τελευταία τριανταπέντε χρόνια. Χωρίς να τρέφουμε την ψευδαίσθηση ότι όσοι εμπλέκονται σήμερα στο θεσμό της Π.Ε. έχουν την ίδια αντίληψη για το περιεχόμενο του σχετικού πεδίου και τις ίδιες προσδοκίες, πιστεύουμε ότι υπάρχει ένας ελάχιστος κοινός παρονομαστής (πλαίσιο αναφοράς), γύρω από το οποίο μπορούμε να συναινέσουμε για τη θεωρία και την πρακτική της Π.Ε. Είναι σαφές άλλωστε ότι αν θέλουμε να αναφέρουμε την Π.Ε. ως ένα διακριτό επιστημονικό πεδίο και ως μια διαδικασία που έχει οργανική θέση (ανεξάρτητα από τον τρόπο ενσωμάτωσής) στην Ελληνική Εκπαίδευση, υπάρχει άμεση ανάγκη για ένα τέτοιο πλαίσιο αναφοράς.

Η αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης της ελληνικής Π.Ε., η οποία απορρέει, εν πολλοίς, από την ποιότητα εφαρμογής και την αποτελεσματικότητα των σχολικών προγραμμάτων, προϋποθέτει τη συστηματική παρακολούθηση της δουλειάς που γίνεται στα σχολεία και την αξιολόγησή της. Πρόκειται, οπωσδήποτε, για ένα εξαιρετικά δύσκολο εγχείρημα. Ωστόσο, το εγχείρημα είναι πολύ σημαντικό για να μπορεί κανείς να αποφανθεί με αξιοπιστία σχετικά με το κατά πόσο η *πρακτική* συνδέεται με αυτό το *πλαίσιο αναφοράς* και ακόμα σε πιο βαθμό και με ποιο τρόπο πρέπει να ενισχυθεί η πρακτική έτσι ώστε να συγκλίνει περισσότερο προς αυτό το πλαίσιο.

Η έννοια 'πρόγραμμα' συνδέεται εξ' ορισμού με το *σχεδιασμό* και την *οργάνωση*. Στις περιπτώσεις όπου μια εκπαιδευτική διαδικασία όπως η Π.Ε. εφαρμόζεται χωρίς τον στοιχειώδη εκπαιδευτικό σχεδιασμό είναι πολύ πιθανό να οδηγηθεί σε ένα τυχαίο αποτέλεσμα που δεν συνάδει ούτε με τις αρχικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών και των μαθητών που συμμετέχουν σε αυτή αλλά ούτε με το ευρύτερο πλαίσιο αρχών που οριοθετούν την εκπαιδευτική διαδικασία, εν προκειμένω της Π.Ε. Σε αυτές τις περιπτώσεις η έκβαση της διαδικασίας εναπόκειται εξ' ολοκλήρου στο διαισθητικό χάρισμα του εκπαιδευτικού που καθοδηγεί τη δραστηριότητα και πάντως η σχετική διαδικασία δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως 'πρόγραμμα'. Η καθοριστική σχέση ανάμεσα στο *σχεδιασμό* και την *εφαρμογή* ενός προγράμματος Π.Ε. μας επιτρέπει να ισχυριστούμε ότι εφόσον ο σχεδιασμός ενός προγράμματος είναι επαρκής, υπάρχουν σοβαρές πιθανότητες ώστε η εφαρμογή να αποβεί επιτυχής. Ως εκ τούτου, μπορούμε να υποστηρίξουμε με αρκετή ασφάλεια ότι η βελτίωση του σχεδιασμού των προγραμμάτων Π.Ε. (στη βάση του πλαισίου αναφοράς) θα έχει ως αποτέλεσμα την βελτίωση της εφαρμογής τους και επομένως την αναβάθμιση της πρακτικής και του θεσμού της Π.Ε. εν γένει. Με την ίδια λογική, μπορούμε σε ικανοποιητικό βαθμό να σκιαγραφήσουμε την κατάσταση της ελληνικής Π.Ε. έτσι όπως αποτυπώνεται στον σχεδιασμό των σχολικών προγραμμάτων.

Με αυτό το σκεπτικό επιχειρήσαμε στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου να διαμορφώσουμε ένα ενιαίο πλαίσιο σχεδιασμού και αξιολόγησης του σχεδιασμού των προγραμμάτων μέσα από το έργο του ΕΠΕΑΕΚ II «Σχολικά Προγράμματα Π.Ε.»¹ και με απώτερους στόχους:

(α) την καταγραφή και αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης των σχολικών προγραμμάτων Π.Ε.,

¹ Έργο του ΥΠΕΠΘ που συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

(β) την δημιουργία μηχανισμού που αποβλέπει στην 'ενδογενή' αναβάθμιση των σχολικών προγραμμάτων Π.Ε.

Παράλληλα με το πλαίσιο αυτό διαμορφώθηκε η κατάλληλη υποδομή για την οργανωμένη καταγραφή των ομογενοποιημένων δεδομένων με τρόπο που στη συνέχεια να επιτρέπει τη συστηματική αξιολόγησή τους στο άμεσο μέλλον, δια μέσου διαδοχικών ερευνητικών επιστημονικών προσεγγίσεων.

Στην παρούσα ανακοίνωση επιδιώκουμε μια συνοπτική παρουσίαση του πλαισίου σχεδιασμού και αξιολόγησης του σχεδιασμού των προγραμμάτων Π.Ε. Παράλληλα, επιχειρούμε μια σύντομη αναφορά στις δυσκολίες και τα προβλήματα που εντοπίστηκαν κατά την πρώτη, τριετή, εφαρμογή αυτού του πλαισίου αλλά και στις προοπτικές που εμφανίζονται με την κατάλληλη αξιοποίηση της εμπειρίας και του κεφαλαίου που συσσωρεύτηκε αυτά τα χρόνια. Η ανακοίνωση αυτή δεν φιλοδοξεί να αναλύσει όλες τις πτυχές της φιλοσοφίας και του σχεδιασμού αυτού του εγχειρήματος μήτε να κάνει συνολικό απολογισμό. Αυτό θα ήταν ακατόρθωτο στο πλαίσιο μιας τέτοιας ανακοίνωσης. Επιχειρεί ωστόσο να ανοίξει ένα παράθυρο στον κριτικό διάλογο γι' αυτό το έργο και τις προοπτικές του.

2. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΑΡΑΔΟΧΕΣ

Το φιλοσοφικό/ιδεολογικό και παιδαγωγικό πρότυπο της Π.Ε. άρχισε να διαμορφώνεται πάνω σε άξονες κατά κανόνα ασύμβατους προς το παραδοσιακό εκπαιδευτικό πλαίσιο έτσι όπως αυτό εφαρμόζεται ακόμα και σήμερα στην ελληνική εγκύκλια εκπαίδευση. Η γεφύρωση / σύνθεση των γνωστικών πεδίων (διεπιστημονική προσέγγιση) προς όφελος μιας ολιστικής θεώρησης των περιβαλλοντικών ζητημάτων δεν μπορεί να επιτευχθεί στο πλαίσιο του κατακερματισμένου σε μαθήματα-ψηφίδες αναλυτικού προγράμματος. Η ολοκληρωμένη ανάπτυξη (γνωστική, συναισθηματική, ψυχοκινητική) του παιδιού δεν συμβαδίζει με το γνωσιοκεντρικό πρότυπο του ελληνικού σχολείου. Η κριτική και δημιουργική σκέψη, απαραίτητα εφόδια για την διερεύνηση και διαχείριση των πολύπλοκων περιβαλλοντικών ζητημάτων, δεν βρίσκουν το χώρο και τις συνθήκες να καλλιεργηθούν. Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και η αξιοποίηση των ποικίλων εκπαιδευτικών ευκαιριών που προσφέρει το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον βρίσκεται σε αντίθεση με το σημερινό σχολείο – 'θερμοκοιτίδα'. Η αναβάθμιση του ρόλου του μαθητή σε ενεργό και κατά το δυνατό ισότιμο με εκείνον του εκπαιδευτικού κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, έτσι ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να στηρίζεται στις ανάγκες και τις προσδοκίες των μαθητών, απέχει πολύ από το γνωστό δασκαλοκεντρικό πρότυπο.

Τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά της Π.Ε. αποτέλεσαν σημαντικό κίνητρο εμπλοκής στο πεδίο για πολλούς εκπαιδευτικούς οι οποίοι αγωνιούσαν αφενός να συμβάλλουν σε μια προσπάθεια για την προστασία του περιβάλλοντος και αφετέρου για την ανατροπή του γεμάτου στεγανά και περιορισμούς εκπαιδευτικού συστήματος. Στο μέτρο, ωστόσο, που τα εγγενή αυτά χαρακτηριστικά της Π.Ε. έγιναν αντιληπτά με μια δόση υπερβολής, ερμηνεύθηκαν αρκετές φορές ως δήθεν ασύμβατα με κάθε έννοια σχεδιασμού και οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, σε πολλές περιπτώσεις υποβαθμίστηκε ο ρόλος συστατικών στοιχείων μιας (οποιασδήποτε) εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως η οριοθέτηση του αντικειμένου, η στοχοθεσία, η διδακτική μεθοδολογία και η αξιολόγηση. Το αποτέλεσμα σε αυτές τις περιπτώσεις ήταν η υλοποίηση δραστηριοτήτων χωρίς σαφείς στόχους, με διδακτικές μεθόδους ασύμβατες προς τους επιδιωκόμενους στόχους ή χωρίς διδακτική μεθοδολογία, χωρίς αξιολόγηση και άρα χωρίς καταγραφή των προβλημάτων και αδυναμιών. Συχνά μάλιστα καταγράφονται δραστηριότητες που δεν έχουν καν ουσιαστική επαφή με το πεδίο της Π.Ε. αλλά εντάσσονται αμιγώς σε άλλα εκπαιδευτικά πεδία. Στις περιπτώσεις αυτές είναι λογικά αδύνατο να διαγνωσθεί καθ' οιονδήποτε τρόπο η σκοπιμότητα και αποτελεσματικότητα της αντίστοιχης προσπάθειας. Στην ουσία, δραστηριότητες που πάσχουν από τέτοιου είδους υπερβολή ως προς την ερμηνεία της μεθόδου αυτό-περιθωριοποιούνται στη ζώνη των 'καλοπροαίρετων' υπαρξιακών εκτωνώσεων των εμπνευστών τους και προφανώς δεν μπορεί να καταγραφούν στο κεφάλαιο της Π.Ε.

Είναι αυτονόητο, ότι ο σχεδιασμός γενικά στην Εκπαίδευση, άρα και στην Π.Ε., δεν θα μπορεί να ερμηνευτεί στρεβλά ως τροχοπέδη στο προοδευτικό πρότυπο της Π.Ε. Απεναντίας, ο σχεδιασμός μπορεί να αποτελέσει το όχημα για:

- την ουσιαστική οργάνωση της σκέψης και των ιδεών του εκπαιδευτικού έτσι ώστε αυτές να μετουσιωθούν με επιτυχία σε πράξη,
- τη συνεκτική σύνδεση μεταξύ των συστατικών στοιχείων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (αντικείμενο – στόχοι – μέθοδοι – εκπαιδευτικές δραστηριότητες – αξιολόγηση),
- την αξιοποίηση των περισσότερων δυνατών εκπαιδευτικών ευκαιριών και την πρόληψη πιθανών προβλημάτων που ενδεχομένως θα εμφανιστούν στην πράξη,
- την κεφαλαιοποίηση της εμπειρίας που αποκτάται μετά την ολοκλήρωση κάθε προγράμματος με στόχο μια βελτιωμένη προσπάθεια στο μέλλον.

Η σημασία που αποδίδουμε στο σχεδιασμό ενός προγράμματος Π.Ε., που ήταν και ο μοχλός για την οργάνωση και υλοποίηση του έργου «Σχολικά Προγράμματα Π.Ε.» προφανώς δεν μας κάνει να υποτιμήσουμε άλλα ζητήματα που σχετίζονται με την ποιότητα εφαρμογής και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων. Στα ζητήματα αυτά εδράζονται οι βασικές παραδοχές που έγιναν κατά τον αρχικό σχεδιασμό του έργου. Παρά, λοιπόν, τη σημασία που του αποδίδουμε, ο σχεδιασμός:

α. δεν συνδέεται γραμμικά πολύ δε περισσότερο δεν συνδέεται νομοτελειακά με την επιτυχή εφαρμογή. Αν και, όπως αναφέραμε παραπάνω, η ποιότητα εφαρμογής ενός προγράμματος συνδέεται σε σημαντικό βαθμό με την ποιότητα σχεδιασμού, ο καλός σχεδιασμός δεν συνεπάγεται πάντα την επιτυχημένη εφαρμογή. Η λογική ατή ασυμμετρία οφείλεται σε αρκετούς παράγοντες, μεταξύ των οποίων είναι η θεσμική υποστήριξη, τα κίνητρα του εκπαιδευτικού και των μαθητών, οι διδακτικές ικανότητες και το παιδαγωγικό πρότυπο που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός, **αλλά κυρίως η εξαιρετικά πολύπλοκη διαδραστική δυναμική που αναπτύσσεται μέσα στην ίδια την ομάδα δράσης.** Οι χρονικοί περιορισμοί που προβάλλει το υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα, τα πραγματικά κίνητρα των εκπαιδευτικών ή των μαθητών (η εξασφάλιση ενός στοιχειωδώς επαρκούς κεφαλαίου που θα διατεθεί μόνο για την αγορά εξοπλισμού για το σχολείο, η λήψη υπερωριών και η συμπλήρωση του ωραρίου, η συμμετοχή σε μια εκδρομή κλπ.) και το δασκαλοκεντρικό παιδαγωγικό πρότυπο από το οποίο δεν μπορεί να ξεφύγει εύκολα ένας εκπαιδευτικός που δεν έχει βιώσει μια πιο μαθητοκεντρική προσέγγιση, οι προδιαμορφωμένες από το σύστημα συμπεριφορές των μαθητών κ.ο. είναι μερικοί μόνο παράγοντες που μπορεί να εκφυλίσουν ένα φαινομενικά καλοσχεδιασμένο πρόγραμμα σε μια σειρά δραστηριοτήτων που δεν έχουν σχέση με τη φιλοσοφία της Π.Ε.

β. δεν είναι στατική αλλά δυναμική διαδικασία. Το γεγονός ότι μια εκπαιδευτική διαδικασία σχεδιάζεται με έναν συγκεκριμένο τρόπο, δεν σημαίνει ότι θα παραμείνει ως έχει σε όλη την διάρκεια μέχρι την ολοκλήρωσή της. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης ενός προγράμματος εμφανίζονται πολλοί παράγοντες, άλλοι που λειτουργούν ως ευκαιρίες και άλλοι ως εμπόδια στη διαδικασία επίτευξης των στόχων. Η εμμονή στο αρχικό σχέδιο μπορεί να στερήσει από τη δυναμική του προγράμματος ή να οδηγήσει σε ανεπιθύμητα αποτελέσματα, μεταξύ των οποίων είναι η απογοήτευση και αποθάρρυνση των παιδιών από τη συμμετοχή τους σε μελλοντικά προγράμματα. Πιστεύουμε ότι η φιλοσοφία της Π.Ε. επιτρέπει και ενθαρρύνει την ελαστικότητα του σχεδιασμού με τέτοιο τρόπο που να διατηρείται το πλαίσιο στοχοθεσίας και οι κατευθυντήριες αρχές του πεδίου. Εδώ έγκειται ο ρόλος της διαμορφωτικής αξιολόγησης κατά τη διαδικασία υλοποίησης ενός προγράμματος. Ο εκπαιδευτικός, σε συνεργασία πάντα με τους μαθητές, μπορεί να αναπροσαρμόσει τους στόχους του προγράμματος, τη διδακτική μεθοδολογία, την επιλογή μέσων- υλικών- συνεργασιών, ακόμα ίσως και το αντικείμενο του προγράμματος έτσι ώστε να υλοποιηθεί ένα επιτυχημένο πρόγραμμα Π.Ε, αφού θα έχει σχεδιαστεί με επιμέλεια και γνώση και θα έχει συντονιστεί με τα **καλλιεργημένα** με τον διάλογο ενδιαφέροντα των μαθητών.

γ. δεν ακολουθεί πάντα ένα συγκεκριμένο τυποποιημένα λεπτομερειακά πρότυπο. Παρόλο που κάθε εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να περιλαμβάνει ορισμένες βασικές-δομικές επιλογές, όπως είναι η επιλογή των στόχων, της διδακτικής μεθοδολογίας, του τρόπου αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός, με βάσει τις δικές του γνώσεις και δεξιότητες, μπορεί να επιλέξει τον δικό του τρόπο εργασίας. Εκεί θα ασκήσει την δημιουργικότητά του. Ήδη από το 1992, το ΥΠΕΠΘ (ΥΠΕΠΘ-UNESCO, 1992) πρότεινε μια διαδικασία σχεδιασμού προγραμμάτων η οποία υιοθετήθηκε και αναδιαμορφώθηκε από τους Υπεύθυνους Π.Ε. έτσι ώστε να γίνει κτήμα των εκπαιδευτικών. Οι Υπεύθυνοι Π.Ε., έτσι κι αλλιώς, προτείνουν στους εκπαιδευτικούς έναν τρόπο οργάνωσης των προγραμμάτων ο οποίος όμως δεν αποτελεί «συνταγή». Ακόμα και αν στο συγκεκριμένο έργο

(«ΣΠΠΕ») για λόγους λειτουργικότητας διαμορφώθηκε ένα πλαίσιο σχεδιασμού προγράμματος (ΣΥΠ – βλέπε παρακάτω), στη πραγματικότητα επαφίεται στον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά να ακολουθήσει το δρόμο που εκείνος κρίνει καταλληλότερο για το σχεδιασμό του προγράμματός του.

Σε κάθε περίπτωση, ο ρόλος του σχεδιασμού είναι κρίσιμος αφού στην ουσία του ο σχεδιασμός αποβλέπει αφενός στο ξεκαθάρισμα του στόχου και στην αναγνώριση των περιορισμών που η πραγματικότητα επιβάλλει στην συγκεκριμένη περίπτωση, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί και μια συστηματική άσκηση **πρόβλεψης ώστε να έχουν προετοιμαστεί οι τρόποι παρέμβασης στην περίπτωση που εμφανιστούν οι λογικά ή πραγματολογικά προβλέψιμες δυσκολίες.**

3. ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Με βάση το σκεπτικό που αναπτύχθηκε παραπάνω, επιδιώξαμε τη διαμόρφωση ενός πλαισίου σχεδιασμού προσαρμοσμένα ειδικά για τα ελληνικά προγράμματα Π.Ε και για την συγκεκριμένη πρώτη φάση μιας διαδικασίας την οποία προβλέπουμε παρατεταμένη και με ποικίλες ενδιαφέρουσες καθ' οδόν εξελίξεις. Η στοιχειώδης ανάπτυξη ενός προγράμματος θα έπρεπε να περιλαμβάνει την παρουσίαση του αντικειμένου, των εκπαιδευτικών στόχων, τη διδακτική μεθοδολογία και τη μεθοδολογία αξιολόγησης. Η συστηματική οργάνωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος βασίζεται στην δυναμική σύνδεση των στοιχείων αυτών, στον αναλυτικό προσδιορισμό τους αλλά και στη συνοχή τους έτσι ώστε οι επιλογές που πραγματοποιούνται να είναι συμβατές μεταξύ τους. Δηλαδή, το αντικείμενο να υπαγορεύει τη στοχοθεσία, η στοχοθεσία με τη σειρά της την επιλογή μεθόδων κοκ.

Ωστόσο, η Π.Ε. δεν ενδιαφέρεται μόνο για την καλή οργάνωση ενός προγράμματος αλλά προφανώς αποδίδει κρίσιμη σημασία και στο ουσιαστικό περιεχόμενο των επιλογών. Έτσι, για παράδειγμα, δεν ενδιαφέρεται απλά για την επιλογή ενός θέματος που κρίνεται σημαντικό μόνο από τους εκπαιδευτικούς, αλλά κυρίως για την επιλογή ενός θέματος που ενδιαφέρει τα παιδιά και συνδέεται με τις πραγματικές τους ανάγκες όπως διαμορφώνονται μέσα στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία και ευρύτερα στην διαδικασία της κοινωνικοποίησής τους. Δεν εστιάζει απλώς στην επιλογή μιας μεθόδου ικανής να καταλήξει στην επίτευξη ενός οποιουδήποτε στόχου, αλλά κυρίως στην επιλογή μιας μαθητοκεντρικής και κατά το δυνατό βιωματικής μεθόδου για την επίτευξη του στόχου αυτού που πρέπει να σχετίζεται με την ευρύτερη στοχοθεσία της περιβαλλοντικής εγρήγορσης. Παρόμοια, δεν ενδιαφέρεται για τη μονόπλευρη αντιμετώπιση του αντικειμένου ενός προγράμματος, αλλά κυρίως για τη διεπιστημονική προσέγγισή του. Άλλωστε, το περιεχόμενο των επιλογών είναι αυτό που εν τέλει ορίζει τη διαφορά της Π.Ε. από άλλα εκπαιδευτικά πεδία. Το περιεχόμενο των επιλογών υπαγορεύεται από το θεωρητικό πλαίσιο του πεδίου και σ' αυτό στηρίχθηκε ο συνολικός σχεδιασμός του έργου «ΣΠΠΕ²».

Αν το πλαίσιο σχεδιασμού προγραμμάτων οριοθετεί τη δομή ενός ολοκληρωμένου προγράμματος Π.Ε., το πλαίσιο αξιολόγησης του σχεδιασμού οριοθετεί το περιεχόμενο του με γνώμονα το θεωρητικό πλαίσιο της Π.Ε. Η λογική του «έργου» «ΣΠΠΕ» δεν περιορίζεται στη διαμόρφωση ενός τυπικού πλαισίου σχεδιασμού των προγραμμάτων Π.Ε. Το πλαίσιο αυτό συνδέεται με ένα αντίστοιχο πλαίσιο αξιολόγησης του σχεδιασμού, βάσει του οποίου κατανέμονται ορθολογικά (σύμφωνα με ιεραρχημένα κριτήρια και προτεραιότητες) οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι για την υλοποίηση των προγραμμάτων. Προφανώς τα δύο αυτά πλαίσια πρέπει να αποτελούν ένα συνεκτικό σχήμα. Το πλαίσιο σχεδιασμού, ως φόρμα συλλογής δεδομένων, τροφοδοτεί το πλαίσιο αξιολόγησης και αντίστροφα το πλαίσιο αξιολόγησης προσδιορίζει τη μορφή και το εύρος των δεδομένων που καταγράφονται στο πλαίσιο σχεδιασμού και τελικά αποτυπώνει την ποιότητα του σχεδιασμού. Σε αυτή την άρρηκτη σχέση τα Κριτήρια Αξιολόγησης (βλέπε επόμενη παράγραφο) του πλαισίου αξιολόγησης σχεδιασμού συνδέονται με πολλαπλές σχέσεις, και όχι με σχέσεις ένα προς ένα, με τα πεδία του πλαισίου σχεδιασμού.

Το δίλημμα που παρουσιάστηκε εξ' αρχής ήταν αν το πλαίσιο σχεδιασμού θα έπρεπε να ακολουθήσει μια μινιμαλιστική ή, αντίθετα, μια μαξιμαλιστική προσέγγιση. Δηλαδή, αν θα έπρεπε να ζητηθεί από τους εκπαιδευτικούς μια συνοπτική ή αναλυτική παρουσίαση του προγράμματος

² ΣΠΠΕ, Σχολικά Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

που πρόκειται να υλοποιηθεί. Σε αυτό το δίλημμα επιλέξαμε να ακολουθήσουμε μια σχετικά αναλυτική προσέγγιση παρουσίασης, που αποτυπώνεται στο Σχέδιο Υποβολής Πρότασης (ΣΥΠ) και το οποίο είναι ήδη γνωστό στους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στο Πρόγραμμα. Οι λόγοι που οδήγησαν σε αυτή την επιλογή είναι οι εξής:

- Η συνοπτική περιγραφή ενός προγράμματος μπορεί να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς που δεν είναι διατεθειμένοι να αφιερώσουν χρόνο για έναν ολοκληρωμένο σχεδιασμό, περιορίζει όμως εκείνους που θα ήθελαν να αναπτύξουν πλήρως το πρόγραμμά τους. Αντίθετα ένα αναλυτικό πλαίσιο επιτρέπει στους τελευταίους να διαμορφώσουν ένα καλό πλάνο εργασίας χωρίς να επιβάλει στους πρώτους (ο σχεδιασμός δεν είναι υποχρεωτικός) να αναφερθούν σε λεπτομέρειες.
- Εφόσον το πλαίσιο σχεδιασμού καθιερωθεί ως ένα πρότυπο πλαίσιο για τα προγράμματα Π.Ε. είναι προτιμότερο να έχει τις προδιαγραφές του ολοκληρωμένου σχεδιασμού. Ξεκινώντας κανείς από το πλήρες οδηγείται συχνά στο επαρκές, ενώ ξεκινώντας από το ελάχιστο επαρκές υπάρχει ο κίνδυνος να καταλήξει στο στοιχειώδες.
- Το έργο αυτό είναι προσανατολισμένο στην κατανομή οικονομικής υποστήριξης στα σχολεία και μάλιστα με υψηλά (σε σχέση με το παρελθόν) ποσά. Η διαμόρφωση ενός σχετικά αναλυτικού πλαισίου σχεδιασμού που υπαγορεύεται από ένα αναλυτικό πλαίσιο αξιολόγησης σχεδιασμού συμβάλει στην επίτευξη της μέγιστης δυνατής ορθολογικότητας και αντικειμενικότητας στην κατανομή των πόρων. Παρόλο που σε κάθε διαδικασία αξιολόγησης αναπόφευκτα υπεισέρχεται ο υποκειμενικός παράγοντας, η αναλυτική μορφή αυτών των πλαισίων μπορεί να περιορίσει τα περιθώρια υποκειμενικότητας στο ελάχιστο δυνατό.

Το πλαίσιο σχεδιασμού με την μορφή του ΣΥΠ αποτελείται από τα εξής μέρη με τα αντίστοιχα πεδία (φόρμες):

Α. Γενικές Πληροφορίες Διεύθυνσης & Γραφείου Εκπαίδευσης

Καταγράφονται οι βασικές πληροφορίες για τη Δ/ση Εκπαίδευσης στην οποία ανήκει το σχολείο.

Β. Γενικές Πληροφορίες για τη Σχολική Μονάδα

Καταγράφονται τα στοιχεία του σχολείου (διεύθυνση, τρόποι επικοινωνίας, στοιχεία Δ/ντή, μέγεθος μονάδας σε αριθμό εκπαιδευτικών και μαθητών).

Γ. Γενικές Πληροφορίες για την Παιδαγωγική Ομάδα

Καταγράφονται στοιχεία που αναφέρονται στην ειδικότητα, την υπηρεσιακή κατάσταση και την επιμόρφωση, κυρίως σε θέματα Π.Ε., των μελών της ομάδας των εκπαιδευτικών που σχεδιάζουν και υλοποιούν το πρόγραμμα. Εδώ καταγράφονται και βασικά στοιχεία της Περιβαλλοντικής Ομάδας, δηλαδή των μαθητών, όπως ο αριθμός των συμμετεχόντων και η εμπειρία τους από παλιότερα προγράμματα Π.Ε.

Δ. Περιεχόμενο Προγράμματος

Πρόκειται για το βασικό μέρος του σχεδιασμού ενός προγράμματος. Εδώ καταγράφονται: το θέμα (αντικείμενο) του προγράμματος, τα κριτήρια βάσει των οποίων επιλέχθηκε και ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές συμμετείχαν σ' αυτή την επιλογή, η συνοπτική περιγραφή του θέματος, οι εκπαιδευτικοί στόχοι και πιθανοί άλλοι (κοινωνικοί, περιβαλλοντικοί) που επιδιώκονται άμεσα ή έμμεσα, οι διαστάσεις που συνθέτουν το αντικείμενο του προγράμματος (π.χ. οικολογική, οικονομική, κοινωνική, ιστορική κλπ.), οι χωρικές διαστάσεις μέσα από τις οποίες γίνεται αντιληπτό το συγκεκριμένο θέμα, οι συνεργάτες που μπορεί να συμβάλλουν στην υλοποίηση του προγράμματος, οι διδακτικές μέθοδοι που πρόκειται να αξιοποιηθούν, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που υλοποιούνται βάσει των μεθόδων που έχουν επιλεγεί καθώς και πιθανές δράσεις που θα έχουν άμεσο αντίκτυπο στο περιβάλλον, οι χώροι του σχολείου – τα μέσα και το εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιείται στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων, η πιθανή συμμετοχή σε προγράμματα των ΚΠΕ, η πιθανή συμμετοχή σε θεματικά δίκτυα Π.Ε. και οι συνεργασίες με άλλα σχολεία, οι μέθοδοι αξιολόγησης (αρχικής, διαμορφωτικής και τελικής) του προγράμματος, οι τρόποι διάδοσης των αποτελεσμάτων, οι δημιουργίες (παραδοτέα) και ο εκτιμώμενος αντίκτυπος στην τοπική κοινωνία.

Ε. Χρονοδιάγραμμα

Εδώ συνοψίζεται η χρονική αλληλουχία (συνοπτικό πλάνο) των διαδικασιών για το σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος σε επίπεδο μήνα.

ΣΤ. Ενδεικτικό Εκπαιδευτικό Υλικό που θα Αξιοποιηθεί

Καταγράφεται το υλικό (βιβλία, περιοδικά, ιστοσελίδες, εκπαιδευτικά πακέτα κλπ.) που συμβάλουν στο σχεδιασμό ή εκτιμάται ότι μπορεί να βοηθήσουν κατά την υλοποίηση του προγράμματος.

Ζ. Προϋπολογισμός

Η απαραίτητη, για διαχειριστικούς λόγους, κατανομή των οικονομικών πόρων του προγράμματος σε αμοιβές, διαδικασίες και υλικό.

4. ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Στο βαθμό που ο σχεδιασμός ενός προγράμματος αντιπροσωπεύει την ποιότητα της πιθανολογούμενης εφαρμογής του, το αποτέλεσμα της αξιολόγησης του σχεδιασμού, σε ποσοτικούς ή / και ποιοτικούς όρους, μπορεί να αποτυπώσει τις πιθανότητες επιτυχίας ενός προγράμματος. Εδώ, λοιπόν, έγκειται η σημασία της διαμόρφωσης ενός καλού πλαισίου αξιολόγησης σχεδιασμού. Το πλαίσιο αυτό διαμορφώθηκε παράλληλα με το αντίστοιχο πλαίσιο σχεδιασμού προγράμματος και βασίστηκε όπως αναφέραμε παραπάνω στο θεωρητικό υπόβαθρο της Π.Ε., όπως αυτό οριοθετήθηκε από τα βασικά κείμενα της Π.Ε., ξεκινώντας από τη Διάσκεψη του Βελιγραδίου (1975) μέχρι τη Διάσκεψη της Θεσσαλονίκης (1997).

Βασική επιδίωξη κατά την διαμόρφωση του σχεδίου αξιολόγησης ήταν να συμπεριληφθούν, με τη μορφή Κριτηρίων Αξιολόγησης, όλες οι παράμετροι που συνδέονται με αυτό που μπορεί συμβατικά να ονομαστεί «καλό πρόγραμμα Π.Ε.». Πρόκειται, δηλαδή, για τις προϋποθέσεις οι οποίες εφόσον συντρέχουν προσφέρουν στο πρόγραμμα υψηλές πιθανότητες επιτυχίας. Και πάλι βέβαια οφείλουμε να επικαλεστούμε την κεντρική παραδοχή που υπογραμμίζει ότι «ο καλός σχεδιασμός δεν διασφαλίζει αυτόματα και την ποιότητα εφαρμογής και την αποτελεσματικότητα του προγράμματος». Παρόλα αυτά νομιμοποιούμαστε να πιστεύουμε ότι εάν τα στοιχεία του καλού σχεδιασμού ενός προγράμματος μεταβιβαστούν στην πράξη (εφαρμογή) το πρόγραμμα οδηγείται στη σωστή κατεύθυνση.

Έτσι, επιλέχθηκαν ως βασικά Κριτήρια Αξιολόγησης τα παρακάτω:

- K1. Η σαφήνεια περιγραφής του αντικειμένου και η ολοκληρωμένη τεκμηρίωση του περιεχομένου του προγράμματος.
- K2. Η σαφήνεια διατύπωσης των στόχων του προγράμματος, η ποικιλότητά τους και η ισόρροπη κάλυψη του φάσματος των τομέων των εκπαιδευτικών στόχων (γνωστικοί, συναισθηματικοί, ψυχοκινητικοί, συμμετοχικοί).
- K3. Η τεκμηρίωση και ανάδειξη της διεπιστημονικότητας του αντικειμένου του προγράμματος
- K4. Η έμφαση στην επιλογή ζητημάτων τοπικού ενδιαφέροντος, με την εμπλοκή της τοπικής κοινωνίας, η θεώρησή τους μέσα από την εθνική και παγκόσμια διάσταση και η δυνατότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων σε τοπική κλίμακα.
- K5. Η χρήση ποικιλίας μεθόδων, εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και δράσεων (παρεμβάσεων), η δημιουργικότητα στη σύνθεση μεθόδων και ο προσανατολισμός στην καλλιέργεια κριτικού πνεύματος. Ο σχεδιασμός και εφαρμογή μεθόδων / τεχνικών παρακολούθησης της πορείας του προγράμματος και αξιολόγησής του.
- K6. Η αξιοποίηση της υποδομής που έχει ήδη αναπτυχθεί στο πλαίσιο της Π.Ε., όπως εκπαιδευτικά πακέτα που παρήχθησαν από το ΕΠΕΑΕΚ Ι κλπ. και του σχετικού εξοπλισμού της σχολικής μονάδας.
- K7. Η επιμόρφωση των μελών της Παιδαγωγικής Ομάδας και η εμπειρία τους σε επίπεδο συμμετοχής σε προγράμματα Π.Ε.
- K8. Τα καινοτομικά στοιχεία (σε επίπεδο επιλογής του θέματος, επιλογής μεθόδων διδακτικής προσέγγισης, προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δημιουργίας μέσων κτλ.).
- K9. Η μαθητοκεντρική φιλοσοφία του προτεινόμενου σχεδίου, ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευομένων με συνειδητή δράση στην επιλογή των δραστηριοτήτων και των

προβλεπομένων παρεμβάσεων και η έμφαση στην ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικού πνεύματος.

- K10. Η ανάπτυξη συνεργασίας με θεματικά δίκτυα Π.Ε.
- K11. Η ανάπτυξη συνεργασιών με εξωτερικούς συνεργάτες και φορείς (άλλες σχολικές μονάδες, μη-κυβερνητικές οργανώσεις κλπ.).
- K12. Οι επισκέψεις σε Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.).
- K13. Οι επισκέψεις σε περιοχές (φυσικές και δομημένες) και σε άλλους χώρους (μουσεία, εκθέσεις κλπ.) με ιδιαίτερο περιβαλλοντικό και εκπαιδευτικό ενδιαφέρον.
- K14. Η ανάπτυξη ή αξιοποίηση δραστηριοτήτων πεδίου.
- K15. Η ανάπτυξη μηχανισμών διάδοσης των τελικών αποτελεσμάτων.
- K16. Ανάδειξη και προώθηση της έννοιας της αειφορίας και του συνδυασμού των συνιστωσών της (προστασία περιβάλλοντος – κοινωνική δικαιοσύνη – οικονομική ανάπτυξη).

Οφείλουμε να σημειώσουμε ότι στη διαμόρφωση των Κριτηρίων Αξιολόγησης συνυπολογίστηκε ο ρόλος που μπορούν να διαδραματίσουν σε ένα πρόγραμμα οι υποδομές και τα υλικά (ΚΠΕ, Θεματικά Δίκτυα, Εκπαιδευτικά Πακέτα) που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο προηγούμενων έργων ΕΠΕΑΕΚ δεδομένου ότι διαμορφώθηκαν με προδιαγραφές ποιότητας. Το κριτήριο αυτό, επομένως, λειτουργεί και ως παράλληλος στόχος του όλου Προγράμματος, δηλαδή ως παρότρυνση για την αξιοποίηση της επένδυσης που έχει γίνει στο παρελθόν για την δημιουργία 'κοινόχρηστου κεφαλαίου' στο πεδίο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Η αναγκαιότητα διαμόρφωσης ενός λειτουργικού πλαισίου αξιολόγησης μας οδήγησε στη συνέχεια να αναλύσουμε τα γενικά διατυπωμένα Κριτήρια σε 42 επιμέρους Δείκτες Αξιολόγησης. Οι Δείκτες αυτοί έχουν τόσο ποσοτικό όσο και ποιοτικό χαρακτήρα και είναι, αντίστοιχα με τα Κριτήρια, οι εξής:

- K1.1. Σαφήνεια περιγραφής αντικειμένου προγράμματος
- K1.2. Επίπεδο εκπαιδευτικού σχεδιασμού
- K2.1. Σαφήνεια διατύπωσης στόχων
- K2.2. Ποικιλότητα εκπαιδευτικών στόχων
- K2.3. Κατανομή μεταξύ των τομέων των εκπαιδευτικών στόχων
- K3.1. Αριθμός (διαφορετικών ειδικοτήτων) εκπαιδευτικών που θα συνεργαστούν
- K3.2. Ποικιλότητα σωστά τεκμηριωμένων διαστάσεων του αντικειμένου
- K3.3. Αριθμός διαφορετικών ιδιοτήτων των εξωτερικών συνεργατών, των οποίων η συνεργασία έχει εξασφαλιστεί για την υλοποίηση του προγράμματος
- K4.1. Το αντικείμενο έχει τεκμηριωμένα τοπικά χαρακτηριστικά
- K4.2. Προέκταση του αντικειμένου σε εθνική και παγκόσμια κλίμακα
- K4.3. Πολλαπλασιαστικός χαρακτήρας των αναμενόμενων αποτελεσμάτων για την τοπική κοινωνία
- K5.1. Ποικιλότητα μεθόδων
- K5.2. Ποικιλότητα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων
- K5.3. Ποικιλότητα δράσεων (παρεμβάσεων)
- K5.4. Σχεδιασμός αξιολόγησης
- K6.1. Αξιοποίηση εργαστηριακών χώρων της Σχολικής Μονάδας
- K6.2. Αξιοποίηση ηλεκτρονικού εξοπλισμού (Η/Υ κλπ.) της Σχολικής Μονάδας
- K6.3. Αξιοποίηση εκπαιδευτικών πακέτων που διατέθηκαν στη Σχολική Μονάδα από το ΕΠΕΑΕΚ Ι
- K6.4. Αξιοποίηση οπτικοακουστικών εργαλείων της Σχολικής Μονάδας
- K7.1. Κατάρτιση / επιμόρφωση Παιδαγωγικής Ομάδας
- K7.2. Εμπειρία στο σχεδιασμό προγραμμάτων Π.Ε.
- K8.1. Καινοτομία στην επιλογή θέματος (αντικειμένου)
- K8.2. Χρήση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων / προσεγγίσεων
- K8.3. Δημιουργία καινοτόμων μέσων για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- K8.4. Προώθηση της διαπολιτισμικής αγωγής
- K9.1. Συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην επιλογή του αντικειμένου
- K9.2. Πρόβλεψη για συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην επιλογή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και των παρεμβάσεων που θα πραγματοποιηθούν

- K9.3. Πρόβλεψη για σχεδιασμό ή δράση σε επίπεδο ομάδων εκπαιδευόμενων
- K10.1. Συμμετοχή σε δίκτυα Π.Ε. (σχετικά με το αντικείμενο του προγράμματος) που συντονίζονται από ΚΠΕ, Υπευθύνους Π.Ε. ή άλλα τοπικά, περιφερειακά, εθνικά και διεθνή δίκτυα τα οποία έχουν εγκριθεί από το ΥΠΕΠΘ
- K11.1. Αριθμός συναφών με το αντικείμενο του προγράμματος τοπικών εξωτερικών συνεργατών και φορέων που σχετίζονται με την περιβαλλοντική διαχείριση, των οποίων η συνεργασία έχει εξασφαλιστεί για την υλοποίηση του προγράμματος
- K11.2. Συνεργασία με ΜΚΟ
- K11.3. Συνεργασία με άλλους φορείς
- K11.4. Συνεργασία με άλλες σχολικές μονάδες
- K12.1. Συμμετοχή σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα Κ.Π.Ε.
- K13.1. Επισκέψεις σε φυσικές ή δομημένες περιοχές με ιδιαίτερο περιβαλλοντικό ενδιαφέρον στις οποίες θα αναπτυχθούν εκπαιδευτικές δραστηριότητες / παρεμβάσεις που σχετίζονται με το αντικείμενο
- K13.2. Επισκέψεις σε άλλους χώρους (π.χ. μουσεία, εκθέσεις κλπ.) στις οποίες θα αναπτυχθούν εκπαιδευτικές δραστηριότητες/ παρεμβάσεις που σχετίζονται με το αντικείμενο
- K14.1. Ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων πεδίου και δράσεων (παρεμβάσεων) στο πεδίο
- K14.2. Αξιοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων πεδίου μέσα από εκπαιδευτικά πακέτα
- K14.3. Αξιοποίηση έτοιμων δράσεων (παρεμβάσεων) πεδίου (μέσα από εκπαιδευτικά πακέτα κλπ.)
- K15.1. Ανάπτυξη μεθόδων και μέσων διάδοσης των τελικών αποτελεσμάτων
- K15.2. Κλίμακα μεθόδων διάδοσης των τελικών αποτελεσμάτων (η μεγαλύτερη που καλύπτεται)
- K16.1. Κάλυψη του τρίπτυχου Περιβαλλοντική Προστασία – Οικονομική Ανάπτυξη – Κοινωνική Δικαιοσύνη

Τα Κριτήρια Αξιολόγησης σταθμίστηκαν, **σε αυτή τη πρώτη φάση εφαρμογής του συστήματος**, με σχεδόν ισοβαρείς Συντελεστές Βαρύτητας, το άθροισμα των οποίων είναι 100 μονάδες. Η απλουστευτική αυτή λύση προκρίθηκε από την ουσιαστικότερη που θα συνεπάγονταν πραγματική διαφοροποίηση των συντελεστών βαρύτητας, επειδή δεν θέλαμε να βαρύνουμε την κατανόηση του συστήματος με εμβάθυνση στη λογική μιας ολοκληρωμένης θεωρίας για τους συντελεστές επιτυχίας ενός προγράμματος Π.Ε. (ή οποία, άλλωστε, και δεν υπάρχει ακόμη ως θεωρία γενικής αποδοχής). Οι Συντελεστές Βαρύτητας κατανεμήθηκαν με βάση τη σχετική σημαντικότητα στους Δείκτες Αξιολόγησης. Οι Δείκτες με τη σειρά τους βαθμονομήθηκαν εσωτερικά σε μια κλίμακα από 0 (όταν αυτός δεν ικανοποιείται) έως 10 (όταν ικανοποιείται πλήρως). Η βαθμονόμηση έγινε σε ποσοτικούς όρους (στους δείκτες όπου ήταν δυνατό) και σε ποιοτικούς. Η αντιστοίχιση των περισσότερων Δεικτών στα πεδία του ΣΥΠ δεν είναι ένα προς ένα. Ο βαθμός ικανοποίησης ενός δείκτη αναδεικνύεται συνήθως από περισσότερα του ενός πεδία. Επομένως η απόδοση βαθμού στους περισσότερους δείκτες προϋποθέτει την προσεκτική μελέτη του συνολικού σχεδιασμού (ΣΥΠ). Το άθροισμα των γινομένων των Συντελεστών Βαρύτητας με το βαθμό που αποδίδεται σε κάθε Δείκτη αποτυπώνει με ποσοτικούς όρους, και μέγιστο βαθμό το 1000, την ποιότητα σχεδιασμού ενός προγράμματος.

Η διαδικασία αξιολόγησης ενός προγράμματος δεν είναι ασφαλώς μια ανώδυνη διαδικασία, ιδιαίτερα μάλιστα επειδή προέχει ο σεβασμός της προσπάθειας που καταβάλουν οι εκπαιδευτικοί για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας τέτοιας καινοτόμου διαδικασίας και επειδή η διατήρηση της αξιοκρατίας και της αντικειμενικότητας αποτελεί επιτακτική ανάγκη. Γι' αυτούς τους λόγους οι αξιολογητές κλήθηκαν να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί στη μελέτη των ΣΥΠ. Παράλληλα διαμορφώθηκε ένας Οδηγός Αξιολόγησης έτσι ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή ομοιογένεια μεταξύ των αξιολογητών στον τρόπο αποκωδικοποίησης του ΣΥΠ.

5. Η ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η δυσκολία της άμεσης παρακολούθησης της εφαρμογής των προγραμμάτων που υλοποιούνται στο πλαίσιο αυτού του έργου άρα και της ουσιαστικής στήριξης του έργου των εκπαιδευτικών ήταν γνωστή από την αρχή. Η παρακολούθηση, έτσι κι αλλιώς, δεν θα είχε το χαρακτήρα καταγραφής του βαθμού αναντιστοιχίας του σχεδιασμού με τον τρόπο εφαρμογής του

προγράμματος. Κάτι τέτοιο δεν συμβαδίζει με τη φιλοσοφία της Π.Ε., όπως σημειώθηκε παραπάνω. Ωστόσο, θα είχε νόημα η καταγραφή των προβλημάτων και δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο κατά το σχεδιασμό όσο και κατά την εφαρμογή του προγράμματος. Δεδομένης αυτής της δυσκολίας διαμορφώθηκε η Έκθεση Αποτελεσμάτων με στόχους:

- Την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πλαίσιο σχεδιασμού και αξιολόγησης του σχεδιασμού που διαμορφώθηκε.
- Την καταγραφή των διαφοροποιήσεων μεταξύ σχεδιασμού και εφαρμογής, σε κάθε επίπεδο του προγράμματος (στοχοθεσία, μεθοδολογία, υλικά-μέσα-συνεργασίες κλπ.). Ταυτόχρονα ζητήθηκε η εκτίμηση των λόγων που οδήγησαν στις διαφοροποιήσεις έτσι ώστε να καταγραφούν οι βασικές δυσκολίες και περιορισμοί που συναντούν τα προγράμματα στην εφαρμογή τους.

Σε ό,τι αφορά το δεύτερο μέρος της Έκθεσης Αποτελεσμάτων (απόκλιση σχεδιασμού-εφαρμογής) εκτιμούμε ότι θα πρέπει να αποτυπώνεται με σαφήνεια τόσο από το Ημερολόγιο Εφαρμογής του προγράμματος (ή ένα αντίστοιχο μέσο καταγραφής της εξέλιξης) που μπορεί να διατηρεί ένας εκπαιδευτικός, όσο και από τα αποτελέσματα της διαμορφωτικής ή / και της τελικής αξιολόγησης τους προγράμματος, στο βαθμό που αυτές υλοποιήθηκαν.

Η σημασία καταγραφής αυτών των στοιχείων έγκειται στην ανάγκη σκιαγράφησης των θεσμικών, οικονομικών, κοινωνικών και άλλων παραγόντων που προβάλλουν εμπόδια στην υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε. Μια μελλοντική προσπάθεια του ΥΠΕΠΘ να θεμελιώσει καλύτερα το θεσμό της Π.Ε. και να χαράξει μια πιο αποτελεσματική πολιτική διάδοσης της Π.Ε. στη χώρα μας οφείλει να συνυπολογίσει αυτές τις δυσκολίες.

6. Η ΒΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΩΝ ΣΠΠΕ

Η εξαιρετικά υψηλή συμμετοχή των σχολείων στο έργο «ΣΠΠΕ» έχει ως αποτέλεσμα τη συσσώρευση τεράστιου όγκου πληροφορίας και υλικού από τα προγράμματα. Το γεγονός αυτό μας κάνει να πιστεύουμε ότι η αξιολόγηση του υλικού αυτού μπορεί να επιτρέψει μια συνολική αποτύπωση της εικόνας του σχεδιασμού προγραμμάτων σε εθνικό επίπεδο. Άλλωστε αυτός είναι ένας από τους απώτερους στόχους του έργου. Σε τελευταία ανάλυση, η πληροφορία αυτή είναι αποτελεί ένα εξαιρετικά σημαντικό **κοινωνικό κεφάλαιο**, αποθησαυρισμένο για την εξυπηρέτηση των μελλοντικών αναγκών και χάριν της προόδου της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη χώρα μας. Για να προσφερθεί, όμως, το υλικό αυτό για τους σκοπούς αυτούς, προφανώς είναι απαραίτητη η οργάνωσή του με τρόπο που να μπορεί κανείς να ανατρέξει σχετικά εύκολα και αντλήσει ανά πάσα στιγμή την κατάλληλη πληροφορία. Γι' αυτό δημιουργήθηκε μια ηλεκτρονική Βάση Δεδομένων (Β.Δ.) στην οποία αποθηκεύεται σε ψηφιακή μορφή το υλικό.

Η Β.Δ. αποτελείται προς το παρόν από δύο συσχετιζόμενα μέρη: (α) *Σχεδιασμός προγράμματος*, όπου αποθηκεύεται η πληροφορία από τα ΣΥΠ και (β) *Εφαρμογή προγράμματος & αξιολόγηση έργου*, όπου αποθηκεύεται η πληροφορία από τις Εκθέσεις Αποτελεσμάτων. Ταυτόχρονα εξετάζονται οι δυνατότητες διαμόρφωσης μιας παράλληλης Β.Δ. στην οποία θα αποθηκευτεί το υλικό από τις δημιουργίες των σχολείων (παραδοτέα). Η τελευταία πρέπει να έχει υψηλές τεχνικές προδιαγραφές διότι το υλικό συνίσταται σε διάφορες μορφές, όπως κείμενο, ήχος, φωτογραφία, βίντεο.

Σημαντικά πλεονεκτήματα που μπορεί να παρέχει μια ηλεκτρονική Β.Δ. είναι:

- Η εύκολη ενημέρωση, διόρθωση και επεξεργασία της πληροφορίας
- Η εύκολη αναζήτηση μεμονωμένων στοιχείων αλλά και σύνθετων συνδυασμών με τη μορφή κατάλληλων ερωτημάτων
- Η εύκολη μεταφορά και η ασφαλής διατήρησή τους στο διηνεκές
- Η δυνατότητα παρουσιάσής τους με ποικίλους τρόπους σε ευρεία κλίμακα μέσω του Διαδικτύου

7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η συζήτηση που προσδοκούμε να ανοίξει με αφορμή την παρούσα ανακοίνωση δεν αφορά προφανώς την ποιότητα του σχεδιασμού και των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων που

υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του έργου «ΣΠΠΕ». Η αξιολόγηση των στοιχείων αυτών είναι ένα ιδιαίτερα κρίσιμο, πολυδιάστατο και χρονοβόρο εγχείρημα που πρέπει να γίνει με συστηματικό τρόπο το αμέσως προσεχές διάστημα. Εκθέτοντας όμως τις σκέψεις μας για τις προοπτικές που ανοίγονται μετά την υλοποίηση αυτού του έργου προσδοκούμε στην κεφαλαιοποίηση της εμπειρίας που αποκτήθηκε και στην περαιτέρω αξιοποίησή της.

Η εφαρμογή του ενιαίου πλαισίου σχεδιασμού και αξιολόγησης του σχεδιασμού των προγραμμάτων Π.Ε. αποτελεί ουσιαστικά την πρώτη συστηματική προσπάθεια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στα ελληνικά σχολεία. Η 'αξιολόγηση', μια έννοια ταμπού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εκτιμούμε ότι απομυθοποιήθηκε εποικοδομητικά μέσω αυτού του έργου. Μερικές χιλιάδες εκπαιδευτικοί υπερέβησαν το φόβο της εξωτερικής κρίσης του έργου τους και ανταποκρίθηκαν εκθέτοντας τις σκέψεις, τις ιδέες και το σχεδιασμό της δουλειάς τους. Το έργο τους μάλιστα δεν ήταν απλό, δεδομένου ότι κλήθηκαν να σχεδιάσουν σε ένα απαιτητικό πλάνο, και ακόμα να διαχειριστούν ένα σημαντικό ποσό κάτω από ένα αυστηρό γραφειοκρατικό (πλην αναγκαίο) πλαίσιο. Η εμπειρία αυτή δεν μπορεί παρά να τους ωφελήσει σε μια εποχή αυξημένης ανταγωνιστικότητας, η οποία φαίνεται ότι εισέρχεται και στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η Π.Ε., ως θεσμός που λειτουργεί στην περιφέρεια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και με προαιρετικό τρόπο, αποδεικνύει μέσα από αυτό το έργο ότι κάνει συστηματική δουλειά, με συγκροτημένα προγράμματα, που στηρίζονται σε συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο και μεθοδολογία. Αποδεικνύει παράλληλα, σε πείσμα όσων θεωρούσαν ότι πρόκειται για μια παρηκμασμένη εκπαιδευτική διαδικασία, ότι εξακολουθεί όχι μόνο να είναι ζωντανή αλλά να πρωτοπορεί σε θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Το πλαίσιο σχεδιασμού και αξιολόγησης του σχεδιασμού, παρά τις όποιες ατέλειες, μπορεί να αποτελέσει μια βάση για ποιοτική βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών και εργαλείο για την αυτοαξιολόγηση του σχεδιαστικού έργου των εκπαιδευτικών. Η βελτίωσή αυτού του πλαισίου και η περαιτέρω σύγκλισή του με το θεωρητικό πλαίσιο της Π.Ε., το οποίο θα εξελίσσεται, είναι ένα ζητούμενο για το άμεσο μέλλον. Η δημιουργία και εφαρμογή αυτού του πλαισίου ανέδειξε επιπλέον την ανάγκη ουσιαστικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών τόσο σε θέματα σχεδιασμού όσο και εφαρμογής. Η επιμόρφωση, δια ζώσης ή από απόσταση, και η συνεχής παρακολούθηση και μεθοδολογική υποστήριξη των εκπαιδευτικών πιστεύουμε ότι πρέπει να αποτελέσει προτεραιότητα για το ΥΠΕΠΘ.

Με την υλοποίηση αυτού του έργου έχουμε προχωρήσει αρκετά βήματα στην προσπάθεια ενίσχυσης του θεσμού. Έχουμε συγκεντρώσει πλούσιο υλικό για την συστηματική αξιολόγηση και αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης του θεσμού. Το ΥΠΕΠΘ, στο οποίο ανήκει και τυπικά η Β.Δ. που δημιουργήθηκε, αποκτά ένα σημαντικό εργαλείο για την καταγραφή των προβλημάτων των προγραμμάτων Π.Ε. Η αξιοποίησή τους φαίνεται πως είναι το προφανές επόμενο βήμα. Η δυνητική ωφέλεια αυτού του υλικού έχει όμως και άλλες διαστάσεις. Μια από αυτές είναι η διάδοσή του στην κοινότητα των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα οι αρχάριοι στην Π.Ε. έχουν ανάγκη την πρόσβαση σε τέτοιο υλικό. Μένει να βρεθεί ο τρόπος μετατροπής τους σε ψηφιακή μορφή και να διαμορφωθεί η υποδομή που θα το υποδεχτεί για να το διαδώσει.

Τέλος, καιρός είναι να σκεφτούμε την ερευνητική διάσταση του όλου εγχειρήματος, δηλαδή την αξιοποίηση του υλικού που προκύπτει μέσα από την επιστημονική έρευνα. Ήδη βρίσκεται σε προχωρημένο στάδιο η μελέτη και διατύπωση ενός Κανονισμού Πρόσβασης στην Βάση Δεδομένων, για να προσφερθεί αυτό το υλικό πλέον στην εκπαιδευτική και ακαδημαϊκή κοινότητα σύμφωνα με τους καθιερωμένους κανόνες διαχείρισης και σεβασμού της επιστημονικής πληροφορίας και της πνευματικής ιδιοκτησίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Doll W.E. (1993), *A Post-Modern Perspective on Curriculum*, Teachers College Press, NY.
2. Eisner E.W. (2002), *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, Merrill Prentice Hall, Ohio.
3. Kelly A.V. (1999), *Curriculum: Theory and Practice*, Paul Chapman Publications-SAGE, London.
4. Leithood K. ed. (1986), *Planned Educational Change*, The Ontario Institute of Studies in Education, Toronto.

5. Stanley W.B. (1992), *Curriculum for Utopia: Social Reconstructionism and Critical Pedagogy in the Postmodern Era*, State University of New York Press, NY.
6. Stenhouse L. (1975), *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann Educational Books, Oxford.
7. Tyler R.W. (1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, The University of Chicago Press, Chicago.
8. UNESCO (1977), *First Intergovernmental Conference on Environmental Education: Final Report*, Tbilisi - USSR, Paris.
9. UNESCO, Greek Government (1997), *Proceedings of the International Conference "Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability"*, Thessaloniki.
10. UNESCO, UNEP (1975), *The International Workshop on Environmental Education: Final Report*, Belgrade - Yugoslavia, Paris.
11. Γεωργόπουλος Α., Τσαλίκη Ε. (1993), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Αρχές, Φιλοσοφία, Μεθοδολογία, Παιχνίδια & Ασκήσεις*, Gutenberg, Αθήνα.
12. Καλαϊτζίδης Δ., Ουζούνης Κ. (1999), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, Εκδόσεις Σπανίδης, Ξάνθη.
13. Παπαδημητρίου Β. (1998), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο: Μια Διαχρονική Θεώρηση*, Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.
14. Σοφούλης Κ.Μ., Γαβριλάκης Κ.Ι. (2002), Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως Επιστήμη και ως Τέχνη: Προς μια Γενική Θεωρία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 123, σσ. 122-133.
15. ΥΠΕΠΘ-UNESCO (1992), *Εγχειρίδιο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα.
16. Φλογαίτη Ε. (1993), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις, Αθήνα.
17. Χατζηγεωργίου Γ. (2000), *Γνώθι το Curriculum: Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*, Ατραπός, Αθήνα.
18. Χατζηγεωργίου Γ. (2003), *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα: Μια Ολιστική – Οικολογική Προοπτική*, Ατραπός, Αθήνα.