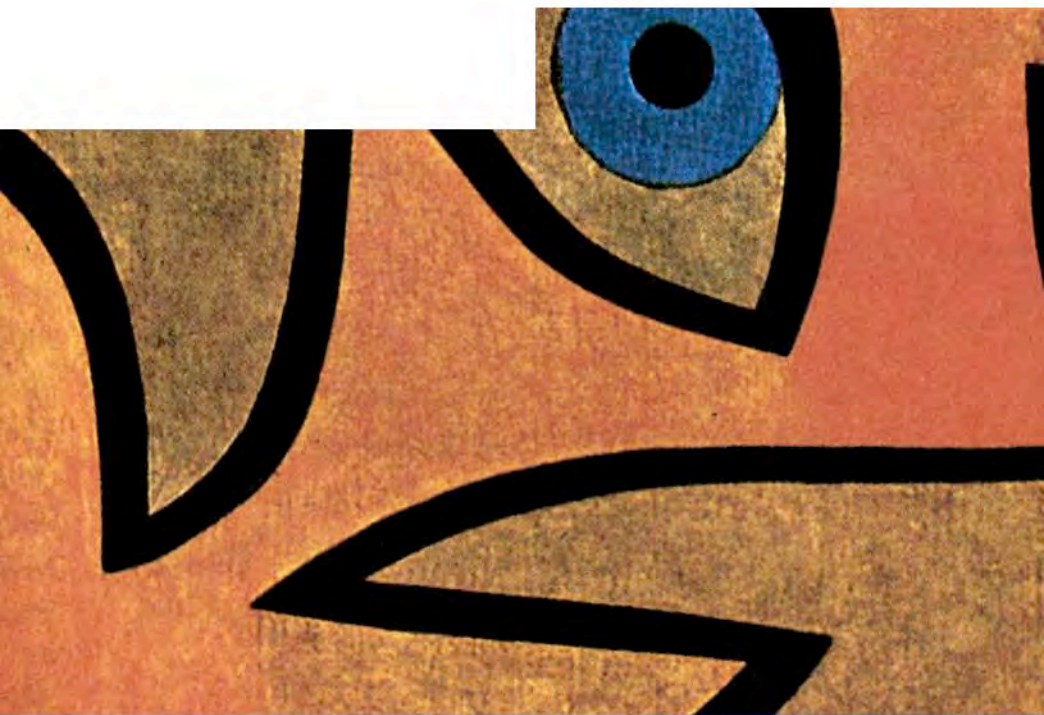


ΜΑΡΙΑ ΔΑΣΚΟΛΙΑ

Θεωρία και πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών



ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ 

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	xv
ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΤΗΣ ΕΥΓΕΝΙΑΣ ΦΛΟΓΑΪΤΗ	xvii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1. ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΙ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	13
1.1 Σε αναζήτηση της «αποτελεσματικής» διδασκαλίας και μάθησης	13
1.2 Εστιάζοντας στη σκέψη του εκπαιδευτικού	19
2. ΟΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	
Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις	25
2.1 Έννοια, λειτουργία και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών	26
2.2 Πηγές και παράγοντες διαμόρφωσης των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών	32
2.3 Περιεχόμενο και δομή των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών	34
2.4 Δυσκολίες και τρόποι μεθοδολογικής προσέγγισης και αναπαράστασης των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών	37
2.5 Η σημασία της ερευνητικής προσέγγισης των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών	40
3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	43
3.1 Διαφορετικές επιστημονικές οπτικές και ερευνητικά παραδείγματα στο χώρο της εκπαίδευσης	44

3.2	Το θετικιστικό παράδειγμα στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας	45
3.3	Το ερμηνευτικό παράδειγμα στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας	48
3.4	Το κοινωνικο-κριτικό παράδειγμα στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας	51
3.5	Το θετικιστικό ερευνητικό παράδειγμα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	53
3.6	Εναλλακτικά ερευνητικά παραδείγματα στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	55
3.7	Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Επιστημολογικές και ερευνητικές επισημάνσεις	58
4.	Ο ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	65
4.1	Η γενική μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας	65
4.2	Κριτήρια επιλογής της μεθόδου συλλογής των ερευνητικών δεδομένων	66
4.3	Η ημι-δομημένη συνέντευξη	68
4.4	Κριτήρια και διαδικασία επιλογής του ερευνητικού δείγματος	69
4.5	Η διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων	72
4.6	Το διάγραμμα ερωτήσεων της συνέντευξης	75
4.7	Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων	77
4.8	Κριτήρια αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας	79
5.	«ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ;»	
	Αναλύοντας τον θεωρητικό λόγο των εκπαιδευτικών για την έννοια και τη λειτουργία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	83
5.1	Η διάκριση κατά E.S. Maccia: Αξιολογικού, πραξιακού και επεξηγηματικού τύπου ορισμοί για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	83
5.2	«Αξιολογικοί» ορισμοί για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	86
5.3	«Πραξιακοί» ορισμοί για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	93
5.4	«Επεξηγηματικοί» ορισμοί για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	97
5.5	Η διάκριση κατά L. Sauné: Περιβαλλοντικές, εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	107
5.6	Η «περιβαλλοντική» οπτική των εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	110

5.7	Η «εκπαιδευτική» οπτική των εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	115
5.8	Η «παιδαγωγική» οπτική των εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	121
5.9	«Περιβαλλοντική» ή «Εκπαίδευση»; Πού αποδίδουν τη μεγαλύτερη έμφαση οι εκπαιδευτικοί	130
6.	«ΠΟΙΟΥΣ ΣΚΟΠΟΥΣ ΕΞΥΠΗΡΕΤΕΙ Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ;»	
	Σκοποί και στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών	135
6.1	Κατηγορίες «περιβαλλοντικών» και «εκπαιδευτικών» στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	137
6.2	Κατηγορίες «παιδαγωγικών» στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	148
6.3	Αξιολογώντας τους σκοπούς και τους στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	155
7.	«ΠΟΙΟΣ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ;»	
	Η προσωπική θεωρητική άποψη των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	159
7.1	Έννοια και δομή του ρόλου του εκπαιδευτικού στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	160
7.2	Οι επιμέρους διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	165
7.3	Βαθμοί παρέμβασης του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	174
7.4	«Γιατί αποφασίζει να ασχοληθεί ένας εκπαιδευτικός με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση;»	183
8.	ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	193
8.1	Έννοια και λειτουργία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών	194

8.2	Σκοποί και στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών	197
8.3	Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	200
	ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ	203
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	209
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	225

2.1 ΕΝΝΟΙΑ, ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΘΕΩΡΙΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Αρκετές προσπάθειες έχουν γίνει προκειμένου να οριστεί η έννοια της «προσωπικής θεωρίας» που αναπτύσσει ένας εκπαιδευτικός κατά τη διδακτική του πρακτική και σε σχέση με αυτή. Ενδεικτικά αναφέρουμε τους Handal & Lauvas (1987, σ. 9), οι οποίοι την αντιλαμβάνονται ως μια «προσωπική κατασκευή» (personal construct) και την ορίζουν ως το «προσωπικό, εσωτερικό αλλά και διαρκώς μεταβαλλόμενο σύστημα γνώσεων, εμπειριών και αξιών που διαθέτει ένας εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία σε μια δεδομένη χρονική στιγμή» (σ. 9). Μία άλλη απόπειρα ορισμού είναι εκείνη των Sanders & McCutcheon (1987), οι οποίοι περιγράφουν τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών ως «τις εννοιολογικές δομές και τα οράματα που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τους λόγους να ενεργήσουν όπως ενεργούν και να επιλέξουν τις διδακτικές δραστηριότητες και τα εκπαιδευτικά υλικά που επιλέγουν, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί» (σσ. 52-53).

Σύμφωνα με την Gage (1977), η προσωπική πρακτική θεωρία ενός εκπαιδευτικού παίρνει τη μορφή «ενός ιεραρχικά δομημένου συνόλου από πεποιθήσεις για τους πραγματικούς σκοπούς και τα μέσα της διδασκαλίας, τα χαρακτηριστικά των μαθητών, τους τρόπους μάθησης και τους τρόπους με τους οποίους όλα αυτά αλληλεπιδρούν και καθορίζουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού σε μια δεδομένη στιγμή» (σ. 80). Πιο γενικευτικοί, οι Richardson (1996) και Rajares (1992) αντιλαμβάνονται την έννοια των προσωπικών θεωριών ως μια αναπαράσταση του συνόλου των πεποιθήσεων του εκπαιδευτικού. Τέλος ο Μαρσαγγούρας (1999), αποδίδοντας ένα πιο διευρυμένο περιεχόμενο και ρόλο στην προσωπική θεωρία ενός εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία, την περιγράφει ως ένα «πλαίσιο ανάλυσης της διδακτικής πραγματικότητας και σύνθεσης της προσωπικής γνώσης για τη διδασκαλία, αλλά και το γνωσιακό περιεχόμενο που κατέχει ο εκπαιδευτικός σχετικά με τα βασικά αιτήματα της διδασκαλίας» (σ. 193).

Θα πρέπει βεβαίως να διευκρινίσουμε ότι στη βιβλιογραφία η έννοια

των προσωπικών θεωρητικών πλαισίων αναφοράς που αναπτύσσουν και χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην επαγγελματική τους ζωή και πρακτική αποδίδεται και με άλλους όρους εκτός από εκείνον των «προσωπικών θεωριών». Ένας τέτοιος όρος είναι, για παράδειγμα, εκείνος της «εκπαιδευτικής πλατφόρμας» (educational platform), τον οποίο οι Sergiovanni & Starratt (1979, σ. 313) αποδίδουν ως το σύνολο από «θέσεις, θεωρίες και απόψεις που διαθέτει ο εκπαιδευτικός σε σχέση με τις βασικές διαστάσεις μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας, όπως λ.χ. ποιος είναι ο σκοπός της εκπαίδευσης, πώς αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός τους μαθητές, ποια γνώση είναι αυτή που αξίζει περισσότερο και ποια είναι η αξία ορισμένων διδακτικών τεχνικών και παιδαγωγικών αρχών».

Οι Bullough & Knowles (1991) χρησιμοποιούν τον όρο «σχήμα» (schema), για να περιγράψουν «ένα είδος άτυπης, ιδιωτικής, όχι καλά αρθρωμένης θεωρίας για τη φύση των γεγονότων, των πραγμάτων και των καταστάσεων που αντιμετωπίζουμε» (σ. 123). Ένα τρίτο πάλι παράδειγμα συναφούς όρου είναι εκείνο της «πρακτικής φιλοσοφίας», που πρότεινε ο Goodman (1988) για να αποδώσει έτσι το σύνολο των «ιδεών ενός εκπαιδευτικού που είναι σχετικές με το επάγγελμά του» (σ. 121)⁹.

Από την άλλη πλευρά αρκετές είναι οι περιπτώσεις όρων στις οποίες, αν και διατηρείται ως συστατικό η λέξη «θεωρία», αλλάζει ο επιθετικός της προσδιορισμός. Ενδεικτικά αναφέρουμε τους ακόλουθους: «πρακτικές θεωρίες» (practical theories/Handal & Lauvas, 1987· Sanders & McCutcheon, 1987), «θεωρίες πρακτικής γνώσης» (theories of practical knowledge/Elbaz, 1981, 1983), «θεωρίες δράσης» (theories of action/Argyris, 1982· Nias, 1987), «υποκειμενικές θεωρίες» (subjective theories/ Krause, 1986), «διαισθητικές θεωρίες» (intuitive theories/Pope & Denicolo, 1986),

9. Άλλοι όροι που χρησιμοποιούνται στη βιβλιογραφία αντί του όρου «προσωπικές θεωρίες» είναι ακόμα εκείνοι των «γνωστικών σχημάτων» (Bromme, 1984), της «προσωπικής γνώσης» (Polanyi, 1958) και της «πραξιακής γνώσης» (Elbaz, 1981) (αναφέρονται από τον Ματσαγγούρα, 1999, σ. 191).

«λανθάνουσες» ή «υπονοούμενες» ή «άρρητες» ή «κρυφές θεωρίες» (implicit theories/Clark & Peterson, 1986· Sternberg, 1987· Marland, 1995) κ.ά.¹⁰

Όλοι οι παραπάνω όροι είναι αρκετά κοντινοί εννοιολογικά με εκείνων των «προσωπικών θεωριών», με κάποιες ίσως διαφοροποιήσεις σε επιμέρους σημεία της κάθε έννοιας, στα οποία ο συγγραφέας ήθελε να προσδώσει μεγαλύτερη έμφαση. Θεωρούμε, παρ' όλα αυτά, την επιλογή του όρου «προσωπικές θεωρίες» (personal theories/Olson, 1980· Pope & Scott, 1984· Griffiths & Tann, 1992· DeCourcy, 1997) περισσότερο κατάλληλη και επιτυχή. Κατάλληλη, γιατί με τον επιθετικό προσδιορισμό «προσωπικές» αποδίδεται ο ιδιοσυγκρασιακός χαρακτήρας των θεωριών που αναπτύσσονται και χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και, παράλληλα, τονίζεται η διάκρισή τους από τις επίσημες (ακαδημαϊκές ή «δημόσιες») εκπαιδευτικές θεωρίες, που διατυπώνουν ερευνητές και θεωρητικοί της εκπαίδευσης ή βρίσκονται καταχωρισμένες σε επιστημονικά εγχειρίδια (Clark, 1987· Eraut, 1997). Και επιτυχή, γιατί, σε σύγκριση με άλλους όρους, η μετάφραση του συγκεκριμένου αγγλικού όρου (personal theories) στα ελληνικά (προσωπικές θεωρίες) διατηρεί το αρχικό του νόημα, χωρίς να ξενίζει, όπως συμβαίνει για παράδειγμα με περιπτώσεις όρων όπως intuitive theories = «διαισθητικές θεωρίες», implicit theories = «υπονοούμενες θεωρίες» κ.λπ.).

Με τους περισσότερους, πάντως, από τους επιθετικούς προσδιορισμούς των παραπάνω όρων αποδίδονται αρκετά από τα βασικά χαρακτηριστικά ή προβάλλονται σημαντικές πλευρές της λειτουργίας των «προσωπικών θεωριών».

Για παράδειγμα, ο προσδιορισμός «πρακτικές» ή ο όρος «θεωρίες πρακτικής γνώσης» δίνουν έμφαση στις βιωματικές ρίζες των προσωπικών θεωριών και τονίζουν τον στενό σύνδεσμό τους με την εκπαιδευτική πράξη. Σύμφωνα με τον Clark (1987) οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών οι-

10. Για κάποιους επιπλέον όρους με τους οποίους εμφανίζεται η έννοια της «προσωπικής θεωρίας» στη βιβλιογραφία βλ. σχετικά και τον Ματσαγγούρα (1999, σ. 194).

κοδομούνται πάνω στη βάση μιας επιλεκτικής συνάθροισης και συχνά ατελούς απόδοσης γνώσεων από διαφορετικές πηγές. Διαμορφώνονται κατά κύριο λόγο μέσα από την εμπειρία που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί από την άσκηση του επαγγέλματός τους και από τη διδακτική τους πρακτική, την οποία όμως στη συνέχεια επηρεάζουν και καθοδηγούν (Clark, 1987). Δεν είναι παρά το αποτέλεσμα της προσπάθειας των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν τις διδακτικές τους εμπειρίες και να διαμορφώσουν μια βάση για την πρακτική τους μέσα στην τάξη (Marland, 1995).

Λειτουργώντας ως γνωστικές αναπαραστάσεις, νοηματοδοτούν στον κάτοχό τους μια δεδομένη πραγματικότητα με ικανοποιητική εγκυρότητα. Μέσω αυτών ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται, αξιολογεί και ερμηνεύει την εκπαιδευτική πραγματικότητα και διαμορφώνει την καθημερινή διδακτική του πρακτική. Πρόκειται για μια πλούσια δεξαμενή γενικής γνώσης γύρω από άτομα, αντικείμενα και γεγονότα καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούνται στο σχεδιασμό της διδακτικής διαδικασίας και διαμορφώνουν τις σκέψεις, τις αποφάσεις και τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη (Clark & Peterson, 1986· Clark, 1987). Φαίνεται μάλιστα ότι οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία επηρεάζουν ακόμα και τις κρίσεις τους για άλλα θέματα της καθημερινής τους ζωής και εμπειρίας, πέρα από την επαγγελματική τους δραστηριότητα (Clark, 1987, σ. 6). Με άλλα λόγια, οι θεωρίες τροφοδοτούνται από τη δράση των εκπαιδευτικών (επαγγελματική ή άλλη), την οποία με τη σειρά τους διαμορφώνουν και καθοδηγούν («θεωρίες δράσης» – theories of action).

Η «υποκειμενικότητα» πάλι αποτελεί ένα εξ ορισμού χαρακτηριστικό των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Sanders & McCutcheon (1986), οι προσωπικές θεωρίες διαφοροποιούνται από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό και, σε πολλές περιπτώσεις και από περίπτωση σε περίπτωση, στον ίδιο εκπαιδευτικό. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για *εξατομικευμένες* (individualistic) και *ιδιαιτέρες* (particularistic) γνωστικές δομές, οι οποίες αναπτύσσονται με άξονα την προσωπική θεώρηση του κάθε εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Το πώς ένας εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τη διδασκαλία και τη μάθηση επηρεάζεται από τις γνώσεις και την εμπειρία του, διαμορφώνεται από τα προσωπικά του νοήματα, τις γενικότερες πεποιθήσεις και αξίες του, ενώ ενσωματώνει και πολλές από τις στερεότυπες ιδέες και προκαταλήψεις του. Έτσι, ενώ μια προσωπική θεωρία «δημιουργεί» για τον κάτοχό της μια δεδομένη πραγματικότητα, ταυτόχρονα μεταφέρει και όλο το φάσμα των λανθασμένων αντιλήψεων και εκτιμήσεων που διατηρεί ο εκπαιδευτικός για θέματα και λειτουργίες της εκπαιδευτικής πράξης.

Ένας από τους λόγους που προβάλλεται ιδιαίτερα ο *προσωπικός, υποκειμενικός και πρακτικός* χαρακτήρας των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών είναι προκειμένου να τονιστεί και η διάκρισή τους από τις άλλες, τις «επίσημες», επιστημονικές ή ακαδημαϊκές, εκπαιδευτικές θεωρίες.

Οι Sanders & McCutcheon (1987, σ. 56), συγκρίνοντας τα δύο αυτά είδη θεωριών για την εκπαιδευτική πράξη, διαπιστώνουν ως κοινό τους σημείο ότι και οι δύο ορίζουν εκείνα που θεωρούν σημαντικά σε κάθε περίπτωση, αφήνοντας εκτός ορισμένα χαρακτηριστικά της πραγματικότητας ή προβάλλοντας ιδιαίτερα κάποια άλλα, πάντα μέσα από τη χρήση συγκεκριμένων εννοιών και όρων. Επιπλέον, βασίζονται στην εμπειρία και επιδιώκουν να διαμορφώσουν ένα λογικό και αποτελεσματικό πλαίσιο για την καθοδήγηση της διδασκαλίας (Ματσαγούρας, 1999, σ. 191).

Ωστόσο, διαφέρουν και σημαντικά μεταξύ τους, δεδομένου ότι οι προσωπικές θεωρήσεις για τη διδασκαλία, αντίθετα από τις «επίσημες» (τις επιστημονικές – ακαδημαϊκές), δεν είναι «συστηματικά οργανωμένες με σκοπό την επιδίωξη της γνώσης», τους λείπει η εννοιολογική ακρίβεια και η γενικευσιμότητα, δεν είναι διατυπωμένες με όρους μιας επίσημης γλώσσας (Marland, 1997, σ. 8), και με την έννοια αυτή δεν μπορούν να υποβληθούν σε αυστηρές λογικές δοκιμασίες. Έτσι, αν και είναι δυνατό οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών να εμπεριέχουν και στοιχεία «δημόσιας» (public) ή «τυπικής» γνώσης (formal knowledge), σε καμιά περίπτωση δεν αποτελούν ακριβή μεταφορά ή αναπαραγωγή επιστημονικών, παιδαγωγικών ή άλλων ακαδημαϊκών θεωριών (Eraut, 1997, σ. 552).

Τέλος, ο προσδιορισμός «*λανθάνουσες*» αναφέρεται στο γεγονός ότι οι

θεωρίες αυτές, οι οποίες δημιουργούνται στο μυαλό των εκπαιδευτικών, συχνά εν τη απουσία μιας τυπικής διαδικασίας κατασκευής θεωρίας, σε μεγάλο βαθμό παραμένουν μη πλήρως εκφρασμένες από τους κατόχους τους. Ορισμένες πλευρές της θεωρίας αυτής είναι φανερές και μπορούν να αναπτυχθούν με το λόγο, ενώ κάποιες άλλες είναι «άρρητες», δεν είναι δηλαδή εύκολη η διατύπωσή τους από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, παραμένοντας και για αυτούς εν πολλοίς άγνωστες (implicit theories).

Στο θέμα αυτό επικρατέστερη είναι πάντως η θεώρηση ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν δύο ποιοτικά διαφορετικά είδη προσωπικών θεωριών. Η προσέγγιση αυτή, η οποία ενισχύεται και από την ερευνητική μαρτυρία (Argyris & Schön, 1974· Brown, 1995), υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν κάποιες θεωρίες τις οποίες ασπάζονται (espoused theories) και κοινοποιούν σε τρίτους (posted theories), και κάποιες άλλες, «λειτουργικές» θεωρίες (operational theories), τις οποίες χρησιμοποιούν στην ίδια την εκπαιδευτική πράξη (theories-in-use).

Στην πρώτη περίπτωση ανήκουν οι θεωρίες εκείνες που περιγράφουν «τι θα έπρεπε να ισχύει». Είναι θεωρίες δημόσιες, οι οποίες αναπαριστούν στοχασμούς, απόψεις και ιδανικά των εκπαιδευτικών, ή ικανοποιούν την πρόθεσή τους να είναι κοινωνικά αποδεκτοί. Προέρχονται από την ανάλυση της κοινής λογικής των καθημερινών τους εμπειριών και αποτελούν σε μεγάλο βαθμό προϊόν γνωστικών λογικών διαδικασιών.

Η δεύτερη περίπτωση θεωριών χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς στην εκπαιδευτική πράξη, τις περισσότερες φορές χωρίς να γίνεται αντιληπτός ο ρόλος και ο βαθμός επιρροής τους και χωρίς να ελέγχονται διεξοδικά από τους κατόχους τους. Αντανακλούν ένα σύνθετο μείγμα από προσωπικές στάσεις, αντιλήψεις και αξίες, οι οποίες καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και αξιολογούν τα πράγματα και τις διαδικασίες μέσα στην τάξη και σε σχέση με τη μάθηση των μαθητών.

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Argyris & Schön (1974), προκειμένου να δείξουν τη διάκριση ανάμεσα στα δύο αυτά είδη θεωριών, «όταν κάποιος ερωτάται πώς θα συμπεριφερόταν σε συγκεκριμένες συνθήκες, η

απάντηση που συνήθως δίνει είναι η θεωρία που ασπάζεται και υιοθετεί για τη δράση του στην περίπτωση αυτή. Αυτή είναι η θεωρία του για τη δράση, στην οποία δηλώνει πίστη και την οποία, αν του ζητηθεί, εκφράζει προς τρίτους. Όμως, η θεωρία που πραγματικά κυβερνά τις πράξεις του είναι η “χρησιμοποιούμενη” θεωρία (theory-in-use), η οποία μπορεί να είναι ή να μην είναι συμβατή με τη θεωρία που προβάλλει. Αντίστοιχα το άτομο μπορεί να είναι ή να μην είναι ενήμερο γι’ αυτή την ασυμβατότητα ανάμεσα στις δύο θεωρίες» (σσ. 6-7).

Το παρόν βιβλίο θέτει το ζήτημα της σχέσης ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και επιχειρεί να το προσεγγίσει τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά μέσα από την οπτική των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών. Η προσωπική θεωρία –ως προϊόν σύνθεσης της επίσημης θεωρητικής σκέψης και της καθημερινής διδακτικής εμπειρίας του εκπαιδευτικού– συμβάλλει καθοριστικά στην κατανόηση της διάστασης ανάμεσα στη ρητορική και την τρέχουσα σχολική πραγματικότητα και διευκολύνει την άρση της αντινομίας μεταξύ εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης.

Το όλο εγχείρημα αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην περίπτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ενός πεδίου που συγκεντρώνει τον έντονο προβληματισμό ερευνητών και εκπαιδευτικών, αφού χαρακτηρίζεται από πληθώρα διαφορετικών, συμπληρωματικών ή και ανταθετικών μεταξύ τους απόψεων, προτάσεων και εκπαιδευτικών εφαρμογών. Εξετάζονται οι προσωπικές θεωρίες των ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με τρεις σημαντικές διαστάσεις της θεωρίας και της πράξης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: την έννοια και τη λειτουργία, τους σκοπούς και τους στόχους και το ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή.

Η **Μαρία Δασκογιάννη** σπούδασε φιλοσοφία, Παιδαγωγικά και Ψυχολογία στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και Περιβαλλοντική Ψυχολογία (MSc) στο Πανεπιστήμιο του Surrey στην Αγγλία. Είναι διδάκτωρ της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών στο αντικείμενο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και από το 2000 διδάσκει στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών.

ISBN 978-960-375-834-1



9 789603 758341

ΒΟΗΘ. ΚΩΔ. ΜΗΧΥΣΗΣ 3834

ΕΠΙΣΤΗΜΕΙ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ — ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ — ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ