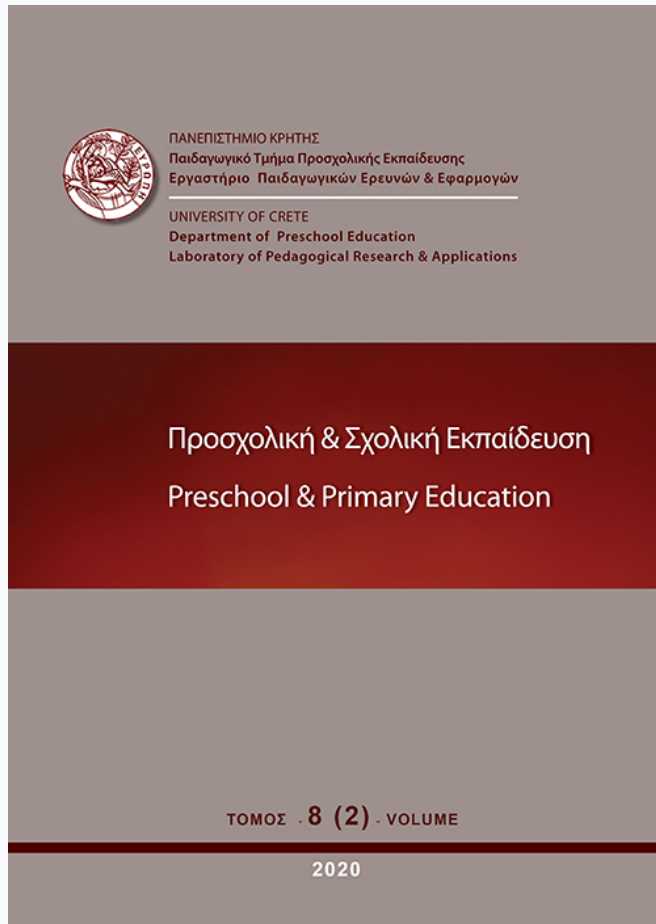


## Preschool and Primary Education

Τόμ. 8, Αρ. 2 (2020)



Η συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και η αμφίδρομη σχέση της με τη συγκρότηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας

Γιώργος Τσιώλης, Μαρία Λατζουράκη

doi: [10.12681/ppej.22115](https://doi.org/10.12681/ppej.22115)

Copyright © 2020, Γιώργος Τσιώλης, Μαρία Λατζουράκη



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Τσιώλης Γ., & Λατζουράκη Μ. (2020). Η συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και η αμφίδρομη σχέση της με τη συγκρότηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. *Preschool and Primary Education*, 8(2), 158–175. <https://doi.org/10.12681/ppej.22115>

# Η συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και η αμφίδρομη σχέση της με τη συγκρότηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας

Γιώργος Τσιώλης  
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Μαρία Λατζουράκη  
Πανεπιστήμιο Κρήτης

**Περίληψη.** Η περιβαλλοντική εκπαίδευση (Π.Ε.) έχει εισαχθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το 1991. Λειτουργεί με τη πραγματοποίηση προγραμμάτων στα οποία η συμμετοχή τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών είναι εθελοντική. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται τα ευρήματα ποιοτικής έρευνας, η οποία μελέτησε τις ιδιαίτερες λογικές που κινητοποιούν εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για να συμμετάσχουν σε προγράμματα Π.Ε. Σε αντίθεση με έρευνες ανίχνευσης κινήτρων που εστιάζουν κάθε φορά σε συγκεκριμένους μεμονωμένους παράγοντες, οι οποίοι εμφανίζονται να ωθούν το άτομο για την ανάληψη της μιας ή της άλλης δράσης, στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε μια ολιστική προσέγγιση της κινητοποίησης προς δράση (της ανάληψης πρωτοβουλίας στο πλαίσιο περιβαλλοντικών προγραμμάτων), η οποία θέτει στο επίκεντρο την προβληματική της ταυτότητας. Για τις ανάγκες της έρευνας διενεργήθηκαν 14 ημι-δομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε τέσσερα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νομού της Κρήτης και έχουν οργανώσει προγράμματα Π.Ε. Από τη (θεματική) ανάλυση του υλικού προέκυψε μια τυπολογία διαφορετικών λογικών συμμετοχής των εκπαιδευτικών στα προγράμματα αυτά. Η διαφοροποίηση των λογικών αυτών εδράζεται στους διαφορετικούς τρόπους εγκιβωτισμού τους στο πλαίσιο των διαμορφούμενων επαγγελματικών ταυτοτήτων. Η έρευνα έδειξε, επίσης, ότι η σχέση μεταξύ της διαδικασίας διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και της συμμετοχής τους σε προγράμματα Π.Ε. είναι αμφίδρομη.

**Λέξεις-κλειδιά:** Περιβαλλοντική εκπαίδευση, επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών, ποιοτική έρευνα, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

**Summary:** Environmental education (EE) was introduced into the Greek educational system in 1991. It operates through the realization of programs in which the participation of both pupils and teachers is voluntary. This article presents the findings of qualitative research, which has studied the particular rationale that motivates secondary school teachers to participate in EE programs. In contrast to other motivational research, which focuses on specific separate factors, that appear to impel the individual to take one or another action, a holistic approach of mobilization for action (taking initiative in the context of environmental

programs) is adopted in this study, which focuses on the conception of identity. Identity is defined as that polyphonic social construction that is shaped and transformed within social contexts throughout life and in which one's own actions play an important role in its formation. Within this framework of theoretical understanding, in this research the participation of teachers in E.E. programmes was examined with regard to the following questions: (a) Does the teacher adopt a static view of his / her professional identity, aligning his or her educational practice with standards strictly defined by the educational institution, or does a perception of a constantly evolving professional identity emerge from his / her speaking? (b) Does the teacher consider that he/she chooses his/her teaching practices or does he/she believe that he/she should align his/her action solely with the institutional requirements? (c) What sub-identity of the teacher is promoted by himself/herself as of utmost importance and by what special category of 'significant others' (pupils, parents, fellow teachers, school administration, members of the local community) does he/she primarily seek to be recognized? Qualitative research was carried out in which 14 semi-structured interviews were conducted with teachers who serve in four schools (two Gymnasiums and two Lyceums) in Crete and have organized E.E. programs. The choice of schools followed the logic of purposeful sampling, and in particular the maximum variation sampling. To analyse the data, the basic principles of thematic analysis were adopted. The analysis of the material revealed a typology of different rationales of teachers' participation in E.E. programs. The difference between the rationales of action results from their embedment into the formation of professional identities: In the first type, participation in E.E. programs is part of a teacher's of continuous personal and professional development. In the second type, participation in E.E. programs relate to the teacher's adoption of a strictly institutionally defined role. In the third type, participation in E.E. programmes is part of a strategy by the teacher to increase his / her status within the school context and to gain social recognition. The research highlighted the relationship between the construction of teachers' identity and their involvement in E.E. programs. This relationship evolves in the following two ways: On the one hand, teachers' participation in E.E programmes contributes to the process of forming their professional identity. On the other hand, the evolving identity of teachers acts as an explanatory framework that illuminates both the reasons why teachers are involved in E.E. programs and the different ways in which these programmes are organized and implemented.

**Key words:** Environmental education, teachers' professional identity, qualitative research, secondary education.

## Εισαγωγή

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση (Π.Ε.) έχει εισαχθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το 1991. Λειτουργεί με την πραγματοποίηση προγραμμάτων στα οποία η συμμετοχή τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών είναι εθελοντική. Οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν, σε συνεργασία με τους μαθητές τους, προγράμματα που αφορούν στο φυσικό, πολιτισμικό, κοινωνικό περιβάλλον, αφιερώνοντας διδακτικές ώρες εντός ή και εκτός ωρολογίου προγράμματος. Το πρόγραμμα ολοκληρώνεται στο τέλος της χρονιάς με δημόσια παρουσίαση ή έκθεση των αποτελεσμάτων του προγράμματος στη σχολική κοινότητα ή και στην τοπική κοινωνία.

Παράλληλα με τη θεσμοποίηση της Π.Ε. το 1991 καθιερώθηκε ο θεσμός του υπευθύνου Π.Ε. σε κάθε νομό και βαθμίδα εκπαίδευσης. Επίσης, από το 1993 ξεκίνησαν να λειτουργούν Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που στόχο έχουν την προώθηση της Π.Ε. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών, την ενίσχυση των μαθητικών

περιβαλλοντικών ομάδων και την ευαισθητοποίηση των τοπικών κοινωνιών. Νεότερες τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική εισηγούνται το πέρασμα από την Π.Ε. στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (βλ. Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007).

Καθώς, όπως σημειώθηκε παραπάνω, η συμμετοχή εκπαιδευτικών στα προγράμματα Π.Ε. είναι απολύτως εθελοντική και προϋποθέτει την ενεργοποίησή τους καθώς και την κινητοποίηση των μαθητών τους, έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον να μελετηθεί το νόημα με το οποίο επενδύουν οι εκπαιδευτικοί τη δραστηριότητά τους αυτή. Αντί να υιοθετήσουμε μια θετικιστικού τύπου προσέγγιση κινήτρων, επιλέξαμε στην παρούσα έρευνα να εξετάσουμε τις ιδιαίτερες λογικές που διαπερνούν τη συγκεκριμένη επιλογή εκπαιδευτικής δράσης, συσχετίζοντάς τις με τους τρόπους με τους οποίους η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα της Π.Ε. συνδέεται με την επαγγελματική τους ταυτότητα και συμβάλλει στη διαμόρφωσή της ή ακόμη και σε ενδεχόμενους μετασχηματισμούς της.

Εκκινούμε στην παρούσα εργασία από την παραδοχή ότι η δράση βρίσκεται σε αμφίδρομη σχέση με την ταυτότητα. Η δράση που αναλαμβάνεται από ένα άτομο μπορεί να εξηγηθεί σε σχέση με την ταυτότητά του, τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο αυτοπροσδιορίζεται και διεκδικεί την αναγνώρισή του από τους «σημαντικούς άλλους». Όμως και αντιστρόφως, η ατομική ή συλλογική δράση συμβάλλει ουσιαστικά στον τρόπο με τον οποίο το άτομο συγκροτεί, διατηρεί ή μετασχηματίζει την ταυτότητά του. Σε ό,τι αφορά, ειδικότερα, τη σύνδεση της εκπαιδευτικής πρακτικής με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, πολυάριθμες έρευνες έχουν καταδείξει την παραπάνω αμφίδρομη σχέση.

Η έρευνα στηρίχθηκε κατά κύριο λόγο στην παραγωγή και ανάλυση 14 ημι-δομημένων συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς που οργάνωσαν προγράμματα Π.Ε. και κατέληξε σε μια τυπολογία τριών διαφορετικών κεντρικών λογικών που διέπουν τη συμμετοχή εκπαιδευτικών στα προγράμματα αυτά.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τις θεωρητικές παραδοχές από τις οποίες εκκινούμε σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και τους τρόπους με τους οποίους αυτή σχετίζεται με την εκπαιδευτική πράξη. Θα εκθέσουμε τη μεθοδολογία της πραγματοποιηθείσας έρευνας και θα παρουσιάσουμε τα ευρήματά της με τη μορφή μιας τυπολογίας.

## **Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και η εκπαιδευτική πράξη**

Η έννοια της «ταυτότητας» είναι πολύσημη. Τόσο στην πλούσια βιβλιογραφία των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών όσο και στην αντίληψη των καθημερινών ανθρώπων η ταυτότητα έχει προσδιοριστεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους (Φρυδάκη, 2015). Στην παρούσα μελέτη υιοθετούμε ένα πλαίσιο θεωρητικών παραδοχών που αντλούνται από τη σύγχρονη επιστημονική συζήτηση περί της ταυτότητας. Θα τις παρουσιάσουμε παρακάτω επικεντρώνοντας στον τρόπο που αυτές συγκεκριμενοποιούνται όταν αντικείμενο της έρευνας αποτελεί η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Θα αναδείξουμε, επίσης, τις μεθοδολογικές συνεπαγωγές που επιφέρει η υιοθέτηση των αρχών αυτών στην εμπειρική διερεύνηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών καθώς και στη διατύπωση συμβατών ερευνητικών ερωτημάτων.

- A. Η διαμόρφωση της ταυτότητας λαμβάνει χώρα εντός κοινωνικών πλαισίων και σε σχέση με αυτά. Στην παράδοση του Πραγματισμού και μετέπειτα της θεωρίας της Συμβολικής Διάδρασης, συγγραφείς, όπως ο Mead (1934), ο Cooley (1902), ο Goffman (1959), δίνουν έμφαση στον συστατικό ρόλο της επικοινωνίας για τη συγκρότηση της ταυτότητας ή του

εαυτού καθώς και στον κοινωνικό προσδιορισμό της ταυτότητας. Ειδικότερα ο Mead (1934) θεωρεί ως συστατικές λειτουργίες για τη συγκρότηση του εαυτού, αφενός την ικανότητα του προσώπου να παρατηρεί τον εαυτό του μέσα από τα μάτια των «άλλων»· αφετέρου την εκμάθηση των κοινωνικών προδιαγραφών και προσδοκιών μέσω της ανάληψης του ρόλου του «γενικευμένου άλλου». Ορίζει, δε, τον εαυτό ως τη σχέση μεταξύ του Εγώ (I) και του Εμέ (Me), όπου το Εγώ συνιστά το αυθόρμητο τμήμα του εαυτού (τη συνεχή στιγμή της μοναδικής ατομικότητας) και το Εμέ τις εσωτερικευμένες προσδοκίες και εικόνες των άλλων για εμένα. Ορίζοντας τον εαυτό ως μια τέτοια διαλεκτική σύνθεση, ο Mead κατορθώνει να αναδείξει την ταυτότητα ως μια κοινωνικά συγκροτημένη κατασκευή, η οποία ωστόσο διατηρεί και έναν βαθμό αυτενέργειας και ενδεχομενικότητας (contingency).

- Β. Οι νεότερες θεωρητικές προσεγγίσεις της ταυτότητας τείνουν στην κατανόησή της, όχι ως μιας σταθερής οντότητας, αλλά ως μιας κατασκευής που διαμορφώνεται και μετασχηματίζεται δια βίου. Ήδη από το 1959 ο Erikson είχε εστιάσει στη διαμόρφωσή της ταυτότητας ως διαδικασίας που εξελίσσεται σε στάδια, τα οποία εκτείνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου. Μεταγενέστερες θεωρήσεις (Bruner, 1990· Giddens, 1991· Somers, 1994) συνδέουν οργανικά τη συγκρότηση της ταυτότητας του ατόμου με τη βιογραφία του και την επεξεργασία από το ίδιο των βιογραφικών του εμπειριών. Οι θεωρήσεις αυτές εννοιολογούν τον εαυτό και την ταυτότητα ως αφηγηματικά συγκροτημένες κατασκευές (Smith & Sparkes, 2008)· καταδεικνύουν, δε, τόσο τον εξελικτικό όσο και τον μετασχηματιστικό χαρακτήρα της ταυτότητας.
- Γ. Η ταυτότητα γίνεται αντιληπτή ως εμπεριέχουσα πολλαπλές υπο-ταυτότητες που συναρθρώνονται μεταξύ τους περισσότερο ή λιγότερο αρμονικά. Η παραδοχή αυτή αντλεί κατά κύριο λόγο από τη θεωρία του Μ. Bakhtin (1981, 1986) για την «πολυφωνική δομή» του εαυτού. Σύμφωνα με τον Bakhtin, η ταυτότητα ως «πολυφωνική δομή» διαμορφώνεται κατά την κοινωνικοποίηση του ατόμου, όταν εκείνο εσωτερικεύει διαφορετικούς λόγους («φωνές»). Σε κάθε περίπτωση όπου πρέπει να δράσει το υποκείμενο, όπως ισχυρίζεται ο Bakhtin, επιστρατεύει διαφορετικές φωνές από το ρεπερτόριο των εσωτερικευμένων λόγων. Οι διαφορετικοί όμως λόγοι αντιστοιχούν σε διαφορετικές υπο-ταυτότητες (Φρυδάκη, 2015). Κατά συνέπεια, η ταυτότητα δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μια σταθερή και μονοδιάστατη οντότητα. Όπως εύστοχα επισημαίνει ο Mishler (1999, σ. 8), «*οι εαυτοί μας μοιάζουν με μια χορωδία φωνών και όχι μόνο με έναν σολίστα, τενόρο ή σοπράνο*».
- Δ. Μια τέταρτη ενδιαφέρουσα παραδοχή, η οποία φαίνεται να συγκεντρώνει σημαντική συμφωνία στους θεωρητικούς της ταυτότητας, έχει να κάνει με το ότι στις κοινωνίες της «ύστερης» (Giddens, 1991) ή της «δεύτερης» (Beck, 1995) νεωτερικότητας τα ίδια τα άτομα διαδραματίζουν με τις αποφάσεις τους έναν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Η ταυτότητα, πέρα από δια βίου διαδικασία διαμόρφωσης και μετασχηματισμών, είναι μια διαδικασία στην οποία τα ίδια τα άτομα έχουν σημαντικά περιθώρια και επιλογές παρέμβασης. Όπως δηλώνει ο U. Beck (1995), τα άτομα στις σύγχρονες υπερδιαφοροποιημένες κοινωνίες της «δεύτερης» νεωτερικότητας οφείλουν να γίνουν σκηνοθέτες της δικής τους βιογραφίας. Οι παρεμβάσεις αυτές των ατόμων για τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία ως «*εργασία επί της ταυτότητας*» (“*identity work*”) (Brown 2015· Watson, 2008).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, στην παρούσα μελέτη κατανοούμε την ταυτότητα ως μια πολυφωνική κοινωνική κατασκευή που διαμορφώνεται μετασχηματιζόμενη εντός κοινωνικών

πλαισίων καθ' όλη τη διάρκεια του βίου, ενώ στη διαδικασία διαμόρφωσης της σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι επιλογές δράσης του ίδιου του ατόμου. Στο ίδιο μήκος κύματος κινήθηκαν οι Beijard, Meijer και Verloop (2004), όταν σε ένα άρθρο τους βιβλιογραφικής σύνθεσης επιχειρήσαν να ορίσουν τα χαρακτηριστικά των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών. Οι Beijard κ.ά. (2004, σ. 122), μελετώντας κείμενα και έρευνες που έχουν ως αντικείμενο την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών διαπίστωσαν πως διαμορφώνεται μια κοινή θεώρηση σύμφωνα με την οποία η επαγγελματική ταυτότητα ορίζεται ως «*μια εν εξελίξει διαδικασία, η οποία αναφέρεται τόσο στο πρόσωπο όσο και στο πλαίσιο, αποτελείται από υπο-ταυτότητες και εμπεριέχει τη δράση ως ένα σημαντικό στοιχείο της*». Οι Beijard κ.ά. (2004) προχώρησαν σε αυτόν τον ενδιαφέροντα ορισμό συνθέτοντας τις παρακάτω παραμέτρους:

- A. Αναφερόμενοι στον Kerby (1991), όρισαν την επαγγελματική ταυτότητα ως μια εν εξελίξει διαδικασία ερμηνείας και επανερμηνείας εμπειριών. Τόνισαν, δε, ότι η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δεν σταματά ποτέ και μπορεί να ιδωθεί καλύτερα ως μια διαδικασία δια βίου μάθησης (βλ. σχετικώς και Day, 1999). Ο ερευνητής, συνεπώς, των επαγγελματικών ταυτοτήτων οφείλει να αξιοποιεί μεθόδους και εργαλεία που παρέχουν τη δυνατότητα να ιδωθεί η επαγγελματική ταυτότητα ως μια δυναμική διαδικασία και όχι ως μια σταθερή και αναλλοίωτη οντότητα. Ένα ερευνητικό ερώτημα, που ανακύπτει από την παραπάνω μεθοδολογική επιταγή και υιοθετήσαμε στην έρευνά μας, έχει να κάνει με το κατά πόσο αυτή η δυναμική διάσταση της ταυτότητας αποτυπώνεται στον λόγο των ιδίων των εκπαιδευτικών και με ποιους τρόπους.
- B. Οι Beijard κ.ά. (2004, σ. 122) επεσήμαναν ότι η επαγγελματική ταυτότητα αναφέρεται τόσο στο πρόσωπο όσο και στο πλαίσιο. Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού δεν είναι εξ ολοκλήρου μοναδική ούτε όμως και πλήρως εξωτερικώς καθορισμένη. Προφανώς, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να συμπεριφέρονται με επαγγελματικό τρόπο, αλλά όχι υιοθετώντας απλώς προδιαγεγραμμένα επαγγελματικά χαρακτηριστικά, όπως γνώσεις και στάσεις. Δύνανται να διαφοροποιούνται στους τρόπους με τους οποίους διαχειρίζονται αυτά τα χαρακτηριστικά ανάλογα με την αξία που τους αποδίδουν. Όπως επισημάναμε και παραπάνω, οι ερευνητές της επαγγελματικής ταυτότητας δέχονται πως κάθε ταυτότητα εμπεριέχει στοιχεία «δομικού προσδιορισμού» αλλά και «ενδεχομενικότητας», τάσεις θεσμικής προσαρμογής αλλά και αυτενέργειας. Επίσης, η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται εντός κοινωνικών πλαισίων και σε σχέση με «σημαντικούς άλλους», όπως οι μαθητές, οι γονείς, η διεύθυνση του σχολείου, οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, οι εκπρόσωποι και τα μέλη της τοπικής κοινότητας. Είναι συνεπώς σημαντικό, για να κατανοήσουμε τη διαδικασία διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας, να θέσουμε το ερώτημα: πώς προσλαμβάνει ο εκπαιδευτικός την αναγνώριση των «σημαντικών άλλων» και από ποια κατηγορία των «σημαντικών άλλων» επιδιώκει πρωτίστως να αναγνωριστεί;
- Γ. Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών είναι μια «πολυφωνική δομή», της οποίας οι φωνές αποτελούν τις αποκρίσεις σε διαφορετικούς «άλλους» (προγενέστερους και σύγχρονους): στους δικούς τους παλαιούς δασκάλους, στα προτάγματα της διοίκησης, στους συναδέλφους, στους μαθητές, στη συγκεκριμένη σχολική κουλτούρα. Οι Beijard κ.ά. (2004, σ. 122) κάνουν λόγο για υπο-ταυτότητες που εμπεριέχονται στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και συναρθρώνονται περισσότερο ή λιγότερο αρμονικά μεταξύ τους. Οφείλουμε, κατά συνέπεια, όταν μελετάμε την επαγγελματική ταυτότητα, να λαμβάνουμε υπόψη μας τις διαφορετικές υπο-ταυτότητες που την συναρπάζουν, τους τρόπους εναρμόνισης των υπο-ταυτοτήτων αυτών καθώς και τη διάκριση σε υπο-ταυτότητες του πυρήνα και της περιφέρειας.

Δ. Η επαγγελματική πράξη αποτελεί οργανικό συστατικό της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (Beijard κ.ά., 2004, σ. 122-123). Οι δε εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν έναν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της επαγγελματικής τους εξέλιξης (Coldron & Smith, 1999). Επεκτείνοντας την παραπάνω συλλογιστική, θεωρούμε πως η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και η εκπαιδευτική τους πράξη βρίσκονται σε διαλεκτική και αμφίδρομη μεταξύ τους σχέση (Hwang, 2011· Lasky, 2005). Και αυτό συμβαίνει ως εξής: από τη μια, η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού (ο τρόπος δηλαδή, που κατανοεί τον εαυτό του ως επαγγελματία, η επιδίωξη αναγνώρισής του από συγκεκριμένους «σημαντικούς άλλους», οι προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης) αποτελούν ένα σημαντικό πλαίσιο που προσδιορίζει την εκπαιδευτική του πράξη και τις επαγγελματικές του επιλογές· από την άλλη, η εκπαιδευτική πράξη του εκπαιδευτικού και οι επαγγελματικές του επιλογές συνεισφέρουν ουσιαστικά στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η επαγγελματική του ταυτότητα.

Οι θεωρητικοί προβληματισμοί σχετικά με την ταυτότητα και ειδικότερα με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, που αναδείξαμε παραπάνω, αποτελούν το πρίσμα μέσω του οποίου προσεγγίσαμε και επιχειρήσαμε να κατανοήσουμε τους λόγους που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε προγράμματα Π.Ε. Σε αντίθεση με έρευνες ανίχνευσης κινήτρων, που εστιάζουν κάθε φορά σε συγκεκριμένους μεμονωμένους παράγοντες ή σε ομάδες παραγόντων, οι οποίοι εμφανίζονται να ωθούν το άτομο για την ανάληψη της μιας ή της άλλης δράσης, στην παρούσα έρευνα υιοθετείται μια ολιστική προσέγγιση της κινητοποίησης προς δράση (της ανάληψης πρωτοβουλίας στο πλαίσιο περιβαλλοντικών προγραμμάτων), η οποία θέτει στο επίκεντρο την προβληματική της επαγγελματικής ταυτότητας. Κατά συνέπεια, θα εξετάσουμε τους τρόπους με τους οποίους εκδηλώνεται η συγκεκριμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα σε σχέση με τα παρακάτω ερωτήματα:

- (α) υιοθετεί ο εκπαιδευτικός μια στατική θεώρηση της επαγγελματικής του ταυτότητας, περιορίζοντας τον επαγγελματικό του αυτοπροσδιορισμό στις αυστηρά καθορισμένες από τον εκπαιδευτικό θεσμό προδιαγραφές, ή αναδύεται από τον λόγο του η αντίληψη μιας διαρκώς εξελισσόμενης επαγγελματικής ταυτότητας;
- (β) θεωρεί ο εκπαιδευτικός πως διαθέτει περιθώρια επιλογής των εκπαιδευτικών του πρακτικών ή πιστεύει αντιθέτως ότι οφείλει να ευθυγραμμίζει τη δράση του αποκλειστικά προς τις θεσμικές απαιτήσεις;
- (γ) ποια υπο-ταυτότητα του εκπαιδευτικού προβάλλεται από τον ίδιο ως πρωτεύουσα και από ποια ειδική κατηγορία των «σημαντικών άλλων» (μαθητές, γονείς, συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, διοίκηση του σχολείου, μέλη της τοπικής κοινωνίας) επιδιώκει πρωτίστως να αναγνωριστεί;

Οι παράμετροι που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα και ο συνδυασμός τους παρέχουν ένα ενδιαφέρον πλαίσιο αναφοράς για την ανάδειξη των διαφορετικών λογικών («τύπων») της δράσης.

Παρότι προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης οργανώνονται και υλοποιούνται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήδη από το 1991, δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς οι παράγοντες που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε τέτοια προγράμματα ούτε το νόημα που αποδίδουν στη συμμετοχή τους αυτήν. Όμως και στο επίπεδο της συναφούς διεθνούς έρευνας, η προσπάθεια κατανόησης της ανάληψης πρωτοβουλίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών να οργανώσουν προγράμματα Π.Ε. μέσα από το ερμηνευτικό πρίσμα της επαγγελματικής ταυτότητας παρουσιάζει πρωτοτυπία.

## Μεθοδολογία

Στον βαθμό που κεντρικό στόχο της έρευνάς μας αποτελεί η διερεύνηση του νοήματος που αποδίδουν η ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην ενεργή συμμετοχή τους σε προγράμματα Π.Ε., συσχετίζοντας το νόημα αυτό με τις διαδικασίες συγκρότησης της επαγγελματικής τους ταυτότητας, υιοθετήσαμε την προσέγγιση της ποιοτικής έρευνας (Flick, 2017· Mason, 2011· Τσιώλης, 2014). Η ποιοτική έρευνα, θεμελιωμένη στο ερμηνευτικό επιστημολογικό παράδειγμα, δίνει έμφαση στην οπτική των δρώντων υποκειμένων, στις απόψεις και τις εμπειρίες τους, καθώς και στην αποκωδικοποίηση του νοήματος που εμπειρέχεται στη δράση τους (Τσιώλης, 2014). Επίσης, μέσω της *ευελιξίας*, που χαρακτηρίζει τον ερευνητικό σχεδιασμό αλλά και τις μεθόδους παραγωγής και ανάλυσης των δεδομένων, η ποιοτική έρευνα ενδεικνύεται για τη μελέτη δυναμικών διαδικασιών, όπως η διαδικασία συγκρότησης και μετασχηματισμού ταυτοτήτων. Σε ό,τι αφορά τη μέθοδο παραγωγής δεδομένων επελέγη η τεχνική της *ημι-δομημένης συνέντευξης*, καθώς δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να διαχειριστεί τον οδηγό της συνέντευξης ανάλογα με την εξέλιξη της επικοινωνίας και της διάδρασης μεταξύ του ίδιου και του πληροφορητή. Η ημι-δομημένη συνέντευξη παρέχει, επίσης, τη δυνατότητα στον πληροφορητή να εκφράσει τις απόψεις του με τα δικά του λόγια, να αναπλαισιώσει τις εμπειρίες του και να αποδώσει νοήματα σε αυτές (Brinkmann, 2013· Seidman, 2006). Ο οδηγός της συνέντευξης περιλάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν: την εκπαιδευτική και επαγγελματική διαδρομή των ερωτωμένων, τις απόψεις τους σχετικά με τον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού και τις εμπειρίες τους από τη διδακτική πράξη, τις σχέσεις τους με τους «σημαντικούς άλλους» στον χώρο του σχολείου (μαθητές, συναδέλφους, διεύθυνση, γονείς, εκπροσώπους της τοπικής κοινωνίας), τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και τα μελλοντικά τους σχέδια, την εμπλοκή τους στα προγράμματα Π.Ε. (τρόποι κινητοποίησης των ιδίων, διαδικασία οργάνωσης και υλοποίησης των προγραμμάτων, ενθαρρυντικοί και αποθαρρυντικοί παράγοντες, απαιτούμενα και διαθέσιμα μέσα, αποτίμηση των αποτελεσμάτων και της ανταπόκρισης από τη σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία).

Στην έρευνα συμμετείχαν 14 εκπαιδευτικοί. Πρόκειται για το σύνολο των εκπαιδευτικών που έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα Π.Ε. σε τέσσερα σχολεία νομού της Κρήτης. Η επιλογή των τεσσάρων αυτών σχολείων πραγματοποιήθηκε ακολουθώντας τη λογική της δειγματοληψίας σκοπιμότητας και ειδικότερα της δειγματοληψίας μέγιστης διακύμανσης (Bryman, 2017, σ. 463). Σύμφωνα με τη λογική αυτή, διαφοροποιήσαμε τις περιπτώσεις των σχολείων στη βάση των εξής δύο χαρακτηριστικών τους: (α) τη βαθμίδα της εκπαίδευσης (Γυμνάσιο - Λύκειο) και (β) τον τύπο του σχολείου (πειραματικό - κλασικό). Μέσω της ως άνω διαφοροποιημένης επιλογής σχολείων επιδιώχθηκε ο εντοπισμός της μεγαλύτερης δυνατής ποικιλίας λογικών συμμετοχής των εκπαιδευτικών στα προγράμματα της Π.Ε.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί δέχτηκαν με προθυμία να συμμετάσχουν στην έρευνα μετά από λεπτομερή ενημέρωσή τους. Οι συνεντεύξεις ήταν μέσης διάρκειας μιας περίπου ώρας. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και μετεγγράφηκαν. Για την ανάλυση υιοθετήθηκαν οι βασικές αρχές της θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2012· Τσιώλης, 2018), η οποία συνίσταται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων. Για τη διασφάλιση της ποιότητας των ερευνητικών ευρημάτων υιοθετήθηκαν διαδικασίες που επιτρέπουν τον διωποκειμενικό έλεγχο μέσω της ιχνηλασιμότητας της ερευνητικής διαδικασίας: όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας τεκμηριώθηκαν με συστηματικό τρόπο (Τσιώλης, 2014, σ. 380-390). η δε ανάλυση των δεδομένων έγινε από τους δύο συγγραφείς του άρθρου σε διαφορετικούς χρόνους (προηγήθηκε η ανάλυση της Μαρίας Λατζουράκη, επί της οποίας επενέργησε η ερμηνευτική ματιά του Γιώργου Τσιώλη).



**Πίνακας 1** Το προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

---

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

---

**Ευρήματα**

Από την ανάλυση του υλικού ανέκυψε μια τυπολογία διαφορετικών λογικών συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Η διαφοροποίηση των διαφορετικών αυτών λογικών της δράσης προκύπτει από τον τρόπο εγκιβωτισμού τους στο πλαίσιο διαμορφούμενων επαγγελματικών ταυτοτήτων: ειδικότερα, από τον τρόπο με τον οποίο συναρθρώνεται η εν λόγω δράση με την αίσθηση της ταυτότητας (ως στατικής οντότητας ή ως εξελισσόμενης διαδικασίας), την αντίληψη των περιθωρίων που διαθέτει ο εκπαιδευτικός ως προς το να προσδιορίσει ο ίδιος τη δράση του (αυτοπροσδιορισμός έναντι ετεροπροσδιορισμού της δράσης), καθώς και την ειδική κατηγορία των «σημαντικών άλλων» (μαθητές, γονείς, συναδέλφους, τοπική κοινωνία) από την οποία επιδιώκει πρωτίστως την αναγνώριση.

***Μια τυπολογία διαφορετικών λογικών συμμετοχής σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης***

Με βάση τα κριτήρια που περιγράψαμε παραπάνω αναδείχθηκε από την ανάλυση του υλικού μας η εξής τυπολογία

**Πίνακας 2** Διαφορετικοί τύποι συμμετοχής σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

ΤΥΠΟΣ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΤΥΠΟΥ
<b>1<sup>ος</sup> ΤΥΠΟΣ</b>	Η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στα προγράμματα της Π.Ε. εντάσσεται στο πλαίσιο της επιδίωξης μιας διαρκούς προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης
<b>2<sup>ος</sup> ΤΥΠΟΣ</b>	Η συμμετοχή στα προγράμματα της Π.Ε. σχετίζεται με την υιοθέτηση από τον εκπαιδευτικό ενός θεσμικά προσδιορισμένου ρόλου που δίνει έμφαση στη μετάδοση της γνώσης
<b>3<sup>ος</sup> ΤΥΠΟΣ</b>	Η συμμετοχή στα προγράμματα της Π.Ε. εντάσσεται στο πλαίσιο στρατηγικών του εκπαιδευτικού για να αυξήσει το κύρος του εντός του σχολικού πλαισίου και να τύχει κοινωνικής αναγνώρισης

*1<sup>ος</sup> τύπος: Η συμμετοχή στα προγράμματα της Π.Ε. εντάσσεται στο πλαίσιο της επιδίωξης διαρκούς προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού.*

Στον πρώτο τύπο αντιστοιχεί η δράση εκπαιδευτικών οι οποίοι αντιλαμβάνονται τόσο την επαγγελματική όσο και την προσωπική τους ταυτότητα ως μια διαρκώς εξελισσόμενη διαδικασία. Θεωρούν, δε, ότι στη διαδικασία διαμόρφωσης της επαγγελματικής τους εξέλιξης παίζουν οι ίδιοι ενεργό ρόλο. Αυτό το επιδιώκουν πρωτίστως προσπαθώντας να βελτιώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, είτε μέσω της επιστροφής τους στο τυπικό σύστημα εκπαίδευσης όπου εντάσσονται σε προγράμματα μεταπτυχιακών ή διδακτορικών σπουδών είτε μέσω της αξιοποίησης των επιμορφωτικών δυνατοτήτων (εκπαιδευτικά σεμινάρια) που τους παρέχει η υπηρεσία τους. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα που ακολουθεί:

*«Σπούδασα Βιολογία στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας και μετά έκανα διδακτορικό στο τότε Κέντρο Πυρηνικών Ερευνών 'Δημόκριτος', στη Βιολογία. Δεν 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 καλύτερο -στα πλαίσια του υπεύθυνου αγωγής υγείας-... μια σειρά σεμιναρίων, όσον αφορά τη δημιουργία ομάδων, τις τεχνικές που χρησιμοποιούμε κ.λπ.» (Εκπαιδευτικός αρ. 1).*

Οι εκπαιδευτικοί των οποίων η δράση εντάσσεται στον πρώτο τύπο, αφού ολοκληρώσουν τις βασικές σπουδές τους συχνά παραμένουν στον ακαδημαϊκό χώρο δραστηριοποιούμενοι σε ερευνητικά προγράμματα, παράλληλα με τις μεταπτυχιακές τους σπουδές ή την εκπόνηση της διδακτορικής τους διατριβής. Στο πλαίσιο αυτών των δραστηριοτήτων αποκτούν αξιόλογες εμπειρίες σε πεδία στα οποία τα περιθώρια αυτενέργειας, δημιουργικότητας και ανεξαρτησίας είναι σαφώς μεγαλύτερα από τα αντίστοιχα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην οποία μετακινούνται επαγγελματικά αργότερα. Στο φόντο αυτής της πρότερης θετικής τους εμπειρίας, βιώνουν ως περιοριστικούς τους όρους λειτουργίας στο σχολείο, όπου οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ακολουθούν ένα αυστηρώς προσδιορισμένο εγκύκλιο πρόγραμμα. Κατά συνέπεια, πιο χαλαρά ως προς την οργάνωσή τους προγράμματα εντός του σχολείου, όπως αυτά της Π.Ε., είναι δυνατόν να αντιμετωπιστούν από τους ίδιους ως πλαίσια στα οποία μπορούν να κινηθούν πιο ελεύθερα, να αξιοποιήσουν εναλλακτικές και συνεργατικές διδακτικές μεθόδους, αναπτύσσοντας πιο ισότιμες σχέσεις με τους μαθητές τους. Σε αντίθεση με μια εργαλειακού τύπου επικοινωνία δασκάλου - μαθητή, που συχνά επιβάλλεται από την πιεστική ανάγκη να διδαχθεί μια δεδομένη ποσότητα ύλης σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα καθώς και από τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών από τον καθηγητή, η συμμετοχή σε εθελοντικά προγράμματα, όπως αυτά της Π.Ε., αφήνουν τα περιθώρια για να αναπτυχθεί μια πιο ισότιμη και αυθεντική σχέση δασκάλου -

μαθητή, καθώς και συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός αποποιείται τον ρόλο της «αυθεντίας» και λειτουργεί περισσότερο ως «διευκολυντής» βιωματικών διεργασιών, μέσω των οποίων οι ίδιοι οι μαθητές θέτουν τα ερωτήματα και κτίζουν τη γνώση, όπως αναφέρεται μεταξύ άλλων και στα αποσπάσματα που ακολουθούν:

*«Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι πάντα ενημερωμένος στα παιδαγωγικά θέματα, 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. 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. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να εμπνεύσει τον κάθε μαθητή για την ολοκλήρωσή του ως μια σφαιρική προσωπικότητα.» (Εκπαιδευτικός αρ. 3).*

*«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.» (Εκπαιδευτικός αρ. 5).*

Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στα προγράμματα Π.Ε. υιοθετώντας τη λογική του πρώτου τύπου αισθάνονται ότι, μέσω των περιθωρίων εφαρμογής νέων διδακτικών πρακτικών αλλά και του συνεργατικού τρόπου δουλειάς στις ομάδες εργασίας τέτοιων προγραμμάτων, εξελίσσονται επαγγελματικά και οι ίδιοι. Συγκεκριμένα, τους παρέχεται η δυνατότητα να αναπτύσσουν και να μετασχηματίζουν τις αντιλήψεις και τις μεθόδους τους για τη μάθηση καθώς και τις επαγγελματικές τους γνώσεις. Είναι, συνεπώς, αυτή η προοπτική που κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς να μετάσχουν στα προγράμματα της Π.Ε., όπως γίνεται σαφές στο παρακάτω απόσπασμα.

*«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 έπαιξαν κι αυτές ρόλο.» (Εκπαιδευτικός αρ. 4).*

Συνοψίζοντας, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών του πρώτου τύπου σε προγράμματα Π.Ε. συνδέεται με ένα ευρύτερο αίτημα διαρκούς επαγγελματικής εξέλιξης των ίδων των εκπαιδευτικών. Η εξέλιξη αυτή επιτυγχάνεται μέσω της αξιοποίησης, στο πλαίσιο των προγραμμάτων Π.Ε., νέων συνεργατικών και βιωματικών εκπαιδευτικών μεθόδων· μέσω της ανάπτυξης πιο ισότιμων και αυθεντικών σχέσεων με τους μαθητές αλλά και της οικοδόμησης της γνώσης με την ενεργοποίηση διαδικασιών ανακάλυψης. Οι εκπαιδευτικοί, των οποίων η δράση εντάσσεται σε αυτόν τον πρώτο τύπο, είναι διατεθειμένοι να αποποιηθούν τον μανδύα της «αυθεντίας» και να πειραματιστούν με άλλους ρόλους, όπως εκείνον του εμπνευστή, του διευκολυντή ή του διαμεσολαβητή της γνώσης. Από την ερμηνευτική προσέγγιση του λόγου τους αναδύεται μια αντίληψη περί ταυτότητας, ως διαρκώς εξελισσόμενης και όχι στατικής. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αυτοί φαίνεται να διεκδικούν δυνατότητες αυτενεργού δράσης στο πλαίσιο του σχολείου, και τα προγράμματα Π.Ε. παρέχουν τέτοιες δυνατότητες. Θεωρούν, επίσης, ότι με τη δράση τους μπορούν να συμβάλουν στην επαγγελματική τους εξέλιξη και η συμμετοχή τους στα προγράμματα της Π.Ε. κατανοείται από τους ίδιους ως μέσον προς την κατεύθυνση αυτή. Τέλος, φαίνεται να διεκδικούν πρωτίστως την αναγνώριση από τους μαθητές τους.

*2<sup>ος</sup> τύπος: Η συμμετοχή στα προγράμματα της Π.Ε. σχετίζεται με την υιοθέτηση από τον εκπαιδευτικό ενός θεσμικά προσδιορισμένου ρόλου που δίνει έμφαση στη μετάδοση της γνώσης*

Από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών των οποίων η δράση κατηγοριοποιείται σε αυτόν τον δεύτερο τύπο, αναδύεται μια πιο στατική και παγιωμένη αίσθηση της επαγγελματικής

ταυτότητας, που εναρμονίζεται με τον θεσμικά προσδιορισμένο ρόλο του εκπαιδευτικού. Η επαγγελματική ταυτότητα νοείται κυρίως ως ανταπόκριση στις θεσμικές προδιαγραφές που συνοδεύουν το ρόλο τους, καθώς και ως προσαρμογή στο θεσμικό πλαίσιο εντός του οποίου κινούνται. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αρθρώνουν το αίτημα της αναβάθμισης των εκπαιδευτικών τους προσόντων μέσω της συνέχισης των σπουδών τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Θεωρούν ότι οι βασικές τους σπουδές και η εμπειρία τους ως εκπαιδευτικών τους παρέχουν επαρκή εφόδια για να ανταποκριθούν στον θεσμικά προσδιορισμένο τους επαγγελματικό ρόλο. Σε ό,τι, δε, αφορά την επιμόρφωσή τους, αρκούνται σε σεμινάρια και ενημερώσεις που παρέχονται μέσω της υπηρεσίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Είναι, επίσης, χαρακτηριστικό ότι λειτουργούν ως αποδέκτες μιας κεντρικά κατευθυνόμενης ενημέρωσης χωρίς να ενεργοποιούνται οι ίδιοι για την εύρεση της σχετικής πληροφόρησης. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα που ακολουθεί:

*«Είμαι φιλόλογος και διορίστηκα ως εκπαιδευτικός στη δευτεροβάθμια, αρχικά στις Κυκλάδες. Μετά ήρθα εδώ σε αυτό το σχολείο. Δεν ακολούθησαν σπουδές μετά το πτυχίο. Πλέον νομίζω είναι αργά για να συνεχίσω. Ενημερώνομαι και παρακολουθώ προγράμματα και σεμινάρια που γίνονται... Συνήθως η ενημέρωση γίνεται από το σχολείο, από τους φορείς του σχολείου.» (Εκπαιδευτικός αρ. 6).*

Κεντρική συνιστώσα της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, όπως αυτή αναδύεται σε αυτόν τον δεύτερο τύπο, είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού-καθοδηγητή της εκπαιδευτικής πράξης. Τα εκπαιδευτικά περιεχόμενα θεωρούνται «αλήθειες», τις οποίες κατέχει ο εκπαιδευτικός και οφείλει να τις μεταλαμπαδεύσει στους μαθητές τους. Ο μαθητής νοείται ως μια αδιαμόρφωτη ύλη που «πλάθεται» από τον εκπαιδευτικό. Είναι χαρακτηριστικό το απόσπασμα που ακολουθεί – είναι δε αξιοσημείωτο ότι στο απόσπασμα αυτό ακόμη και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, που αναφέρεται ως μαθησιακός στόχος, παρουσιάζεται από τον εκπαιδευτικό ως κάτι που παρέχεται από τον ίδιο και όχι ως μια ικανότητα που καλλιεργείται από τον μαθητή εντός ενός υποβοηθητικού πλαισίου και με την ενεργοποίηση εκπαιδευτικών διαδικασιών που ενδείκνυνται για την καλλιέργεια αυτή.

*«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'.» (Εκπαιδευτικός αρ. 14).*

Μια τέτοια αίσθηση της ταυτότητας συμβαδίζει στο επίπεδο της διδακτικής πράξης με την αξιοποίηση δασκαλοκεντρικών μοντέλων διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που θα «βγάλει» τους μαθητές από την άγνοια, ακόμη και αν χρειαστεί να γίνει δυσάρεστος κατά την αποστολή του αυτήν. Είναι εύγλωττο το παρακάτω απόσπασμα:

*«Εμένα με ενδιαφέρει να κάνω καλά τη δουλειά μου κι η δουλειά μου είναι να μεταφέρω γνώση στα παιδιά. Τέλος! Πιστεύω βγαίνει προς τα έξω η εικόνα ότι είμαι αυστηρή. Ίσως επειδή δεν αρκούμαι 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. Εκτός βέβαια τα παιδιά που δεν καταφέρνουν ποτέ να ξεκλειδώσουν την άγνοιά τους. Δηλαδή έρχονται με άγνοια και φεύγουν με άγνοια. Μα δεν μπορείς και σε όλους να είσαι αρεστός. Τι να κάνουμε;» (Εκπαιδευτικός αρ. 10).*

Οι εκπαιδευτικοί του δεύτερου αυτού τύπου εντάσσουν τη συμμετοχή τους σε προγράμματα Π.Ε. εντός της ήδη διαμορφωμένης (στατικής) επαγγελματικής ταυτότητάς τους και αξιοποιούν τη συμμετοχή τους αυτή για την ενίσχυση μιας τέτοιας ταυτότητας. Ειδικότερα, μετέχουν στα προγράμματα Π.Ε. όταν αυτό προβάλλεται ως θεσμικό τους καθήκον. Επίσης, αξιοποιούν το πλαίσιο των προγραμμάτων για να επιβεβαιώσουν, με έναν ακόμη τρόπο, τον ρόλο τους ως «παρόχου» γνώσεων ακόμη και σε αντικείμενα που δεν προβλέπονται από το

εγκύκλιο αναλυτικό πρόγραμμα. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα που ακολουθεί.

*«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 δεν μπορώ να δώσω μέσα από το τυπικό πρόγραμμα του σχολείου.» (Εκπαιδευτικός αρ. 7).*

Είναι, ωστόσο, προφανές ότι η συμμετοχή σε προγράμματα Π.Ε. δεν αξιοποιείται για την αμφισβήτηση και τον μετασχηματισμό των βασικών τους παραδοχών ούτε για τον πειραματισμό με νέες εκπαιδευτικές μεθόδους (συνεργατικές, συμμετοχικές, βιωματικές) ή για την οικοδόμηση διαφορετικού τύπου σχέσεων με τους μαθητές (σχέσεις αμοιβαιότητας και μεγαλύτερης ισοτιμίας). Οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι, ο διδακτισμός, η αντίληψη περί ενός σαφούς διαχωρισμού του «γνώστη δασκάλου» και του «αδαούς μαθητή», μεταξύ των οποίων λαμβάνει χώρα μια μονόδρομη σχέση γνωστικής μεταβίβασης, χρωματίζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα προγράμματα Π.Ε. Κατά συνέπεια, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι στις περιπτώσεις του δεύτερου τύπου μεταφέρεται η λογική του τυπικού εγκύκλιου προγράμματος και στα περιβαλλοντικά προγράμματα, παρότι αυτά οφείλουν εξ ορισμού να έχουν έναν άλλο χαρακτήρα. Ενδεικτικό είναι το παρακάτω απόσπασμα, στο οποίο διάχυτη είναι μια κανονιστική αντίληψη για τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρωτίστως καλείται να διαπλάσει χαρακτήρες και να μάθει στους μαθητές τις ορθές συμπεριφορές:

*«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! Αυτό που κάνω, είναι για τα παιδιά. Επειδή θέλω να μάθουν. Εντάξει, μου αρέσει βέβαια κι εμένα να ασχολούμαι... μου αρέσει η προσφορά. Θέλω και το κάνω. Το κίνητρό μου, όμως, είναι η εναισθητοποίηση των μαθητών...» (Εκπαιδευτικός αρ. 10).*

Συνοψίζοντας, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών του δεύτερου τύπου στα προγράμματα Π.Ε. σχετίζεται με την αποδοχή από τον εκπαιδευτικό ενός θεσμικά προσδιορισμένου ρόλου που δίνει έμφαση στη μετάδοση της γνώσης. Αποτελεί, κατά συνέπεια, μια προέκταση της λειτουργίας τους στο τυπικό πρόγραμμα των μαθημάτων. Οι εκπαιδευτικοί, συμμετέχοντας στα προγράμματα της Π.Ε., επιβεβαιώνουν και ενισχύουν μια αίσθηση σταθερής και παγιωμένης επαγγελματικής ταυτότητας που εναρμονίζεται με τον θεσμικά προσδιορισμένο τους ρόλο και αφήνει ελάχιστα περιθώρια αυτενέργειας και αυτοπροσδιορισμού της δράσης. Οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνονται διατεθειμένοι να αξιοποιήσουν το εξ ορισμού πιο «χαλαρό» πλαίσιο ενός προγράμματος Π.Ε. για να δοκιμάσουν νέες διδακτικές μεθόδους και να συνάψουν άλλου τύπου σχέσεις με τους μαθητές. Επιμένοντας στο σχήμα του «γνώστη-δασκάλου» έναντι του μαθητή που οφείλει να μάθει, αναπαράγουν πρακτικές που κυριαρχούν και στα μαθήματα του εγκύκλιου προγράμματος (δασκαλοκεντρική διδασκαλία), επεκτείνοντάς τις και σε άλλες γνωστικές περιοχές. Σε αυτές τις περιπτώσεις η αίσθηση μιας σταθερής και στατικής ταυτότητας φαίνεται να ενισχύεται. Η δε συμμετοχή στα προγράμματα Π.Ε. δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αισθανθεί ότι ανταποκρίνεται καλά στον θεσμικά προσδιορισμένο ρόλο του, είτε επειδή αναλαμβάνει κάτι που εντάσσεται στα καθήκοντά του (όταν μάλιστα αυτό τους ανατίθεται από τη Διεύθυνση του σχολείου) είτε επειδή έχει τη δυνατότητα να εκπληρώσει την κανονιστική αποστολή της διάπλασης των μαθητών και σε άλλες περιοχές από εκείνες που ορίζει το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα.

*3ος τύπος: Η συμμετοχή στα προγράμματα της Π.Ε. εντάσσεται στο πλαίσιο στρατηγικών του*

*εκπαιδευτικού για να αυξήσει το κύρος του εντός του σχολικού πλαισίου και να τύχει κοινωνικής αναγνώρισης*

Στον τρίτο τύπο αντιστοιχεί η δράση εκπαιδευτικών οι οποίοι αξιοποιούν την οργάνωση προγραμμάτων Π.Ε. και τη συμμετοχή τους σε αυτά για να αυξήσουν το κύρος τους εντός του σχολικού περιβάλλοντος και να ενισχύσουν την κοινωνική τους αναγνώριση. Πρόκειται, κυρίως, για εκπαιδευτικούς που είναι επιφορτισμένοι με τη διδασκαλία «δευτερευόντων» μαθημάτων. Στον λόγο αυτών των εκπαιδευτικών αναδύεται μια αίσθηση της επαγγελματικής ταυτότητας ως εξελισσόμενης διαδικασίας. Η δε επαγγελματική τους εξέλιξη επιδιώκεται, όχι μόνο μέσω της επιστροφής στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και τις μεταπτυχιακές σπουδές, αλλά και μέσω προσπαθειών αυτο-βελτίωσης ή της συμμετοχής σε περαιτέρω εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες και προγράμματα (μεταξύ των οποίων και τα προγράμματα Π.Ε.). Ενδεικτικό είναι το απόσπασμα που ακολουθεί:

*Καταρχήν, εμένα από παιδί μου άρεσε ο χώρος του σχολείου. Η ειδικότητά μου είναι Φυσική Αγωγή. Είμαι γυμνάστρια. Δεν μου άρεσει η τάξη, μου άρεσει η αυλή και από παιδί μου άρεσαν όλες οι δραστηριότητες εκτός μαθήματος. 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. Συνέχεια πρέπει να ενημερωνόμαστε. Όποιος πει ότι είναι επαρκής, είναι λάθος για εμένα. Προσπαθούμε να γινόμαστε καλύτεροι συνέχεια. 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).*

Οι εκπαιδευτικοί του τρίτου τύπου αμφισβητούν, όπως προκύπτει από τον λόγο τους, το μοντέλο του «εκπαιδευτικού-αυθεντία» και κατανοούν τον εαυτό τους περισσότερο ως εμπυχωτή και «οδηγό» μαθησιακών διεργασιών τις οποίες οι ίδιοι οι μαθητές πρέπει να ενεργοποιήσουν. Ως εκπαιδευτικούς στόχους δεν θέτουν μόνο τους γνωστικούς αλλά και τη διαμόρφωση σχέσεων εμπιστοσύνης με τους μαθητές. Δίνουν, επίσης, έμφαση στη βιωματική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και στην ευχαρίστηση που πρέπει αυτή να παρέχει:

*«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 και γνώση του αντικειμένου του. Αυτό, βέβαια, είναι κάτι που αποκτάται σιγά σιγά, με την εμπειρία. Μέσω του μαθήματός μου, προσπαθώ να έχουμε μια ευχάριστη ώρα με τα παιδιά... μια ώρα που θα μπορέσουν να παίξουν, να χαρούν, να ευχαριστηθούν. Επιτυχημένο είναι το μάθημα όπου τα παιδιά έχουν χαρά και θέλουν να το κάνουν... σε κνηγάνε αυτά. Επιτυχημένο είναι επίσης, όταν τα συναντάς αργότερα και σε χαιρετάνε και βλέπεις στα μάτια τους ότι σε αγαπάνε...» (Εκπαιδευτικός αρ. 9).*

Η συμμετοχή σε προγράμματα Π.Ε. σχετίζεται, στις περιπτώσεις του τρίτου τύπου, με τη δυνατότητα που παρέχουν τα ευέλικτα αυτά προγράμματα να αναπτυχθούν συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών καθώς και των μαθητών μεταξύ τους. Σχετίζεται, όμως, και με την αναγνώριση, που παρέχει στους συντελεστές τους η εκπόνηση και η παρουσίαση τέτοιων «εξωστρεφών» προγραμμάτων· αναγνώριση που προέρχεται από τους συναδέλφους, τη Διεύθυνση του σχολείου, τους γονείς καθώς και την τοπική κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί που πραγματοποιούν τέτοια προγράμματα, κατά την παρουσίασή τους σε ανοικτές εκδηλώσεις εμφανίζονται προς την τοπική κοινωνία ως εκπρόσωποι του σχολείου· γεγονός που αυξάνει την κοινωνική τους αναγνώριση καθώς και το κύρος τους εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Χαρακτηριστικά είναι τα δύο αποσπάσματα που ακολουθούν:

*«Ξεκίνησα μέσω μιας θαυμάσιας συναδέλφου, η οποία με μύησε στα προγράμματα γενικότερα. Τα*

*τελευταία τρία χρόνια τώρα, συνεργάζομαι με άλλες δύο συναδέλφους –οι οποίες είναι θαυμάσιες στη συνεργασία μας– και κάνουμε την περιβαλλοντική μας ομάδα. Κάθε χρόνο, ασχολούμαστε με διαφορετικό αντικείμενο... Μνήθηκα στον χώρο των προγραμμάτων... Σίγουρα τα περιβαλλοντικά προγράμματα μου αρέσουν πάρα πολύ και προσπαθώ να το μεταδώσω αυτό στα παιδιά. 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 ό,τι κάνουμε οι γονείς... Και η κοινωνία γενικά. Υπάρχει κοινωνική αποδοχή στις περιβαλλοντικές ομάδες, στο σχολείο γενικότερα...» (Εκπαιδευτικός αρ. 9).*

*«Τέτοιες δράσεις είναι σημαντικές για το σχολείο. Δε θα έλεγα ότι οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν οφέλη δημοσιότητας... Μόνο κοινωνική καταξίωση και αποδοχή. 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).*

Συνοψίζοντας, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών του τρίτου τύπου στα προγράμματα της Π.Ε. εντάσσεται στο πλαίσιο των στρατηγικών αύξησης της κοινωνικής αναγνώρισης που διεκδικούν να απολαμβάνουν από τους μαθητές, τους γονείς και την τοπική κοινωνία, καθώς και της ενίσχυσης του κύρους τους στο ενδοσχολικό πλαίσιο. Μέσω της οργάνωσης, της υλοποίησης και της παρουσίασης δράσεων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στη σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ως εκπρόσωποι του σχολείου και βελτιώνουν την εικόνα του στην τοπική κοινωνία καθώς οι δράσεις περιβαλλοντικής εκπαίδευσης έχουν κατά κανόνα ευρύτερο κοινωνικό ενδιαφέρον. Η ενίσχυση του κύρους μέσω της συμμετοχής τους σε προγράμματα Π.Ε. αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία σε περιπτώσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν «δευτερεύοντα» μαθήματα και, κατά συνέπεια, κατέχουν μια υποδεέστερη θέση στον ενδοσχολικό καταμερισμό εργασίας. Επίσης, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών αυτού του τύπου σε προγράμματα Π.Ε. εννοείται από την ανοικτότητα με την οποία αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ταυτότητα και εξέλιξη, καθώς δεν φαίνεται να περιορίζονται στην επιτέλεση του θεσμικά προσδιορισμένου ρόλου τους. Διεκδικούν, δε, εντός του εκπαιδευτικού θεσμού τη διεύρυνση των περιθωρίων της δράσης τους.

## **Συμπεράσματα**

Στην παρούσα μελέτη επιχειρήσαμε να ανιχνεύσουμε τους λόγους που ωθούν εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα να συμμετέχουν στην οργάνωση και υλοποίηση εθελοντικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καθώς και το νόημα που αποδίδουν στη συμμετοχή τους αυτήν. Επιλέξαμε να μην αρκεστούμε στην αναζήτηση μεμονωμένων κινήτρων αλλά να υιοθετήσουμε ως ερμηνευτικό πρίσμα εκείνο της επαγγελματικής ταυτότητας. Κατά συνέπεια, επιχειρήσαμε να αποκρυπτογραφήσουμε τις λογικές της δράσης ανάλογα με τους τρόπους με τους οποίους αυτές σχετίζονται με τις διαμορφούμενες επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση του εμπειρικού υλικού αναδειχθηκαν διαφορετικές λογικές της δράσης που φωτίζουν το ίδιο φαινόμενο: τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα Π.Ε. Προέκυψε, συνεπώς, το συμπέρασμα πως μια επιλογή εξωτερικώς εμφανιζόμενη ως όμοια δύναται να νοηματοδοτείται ποικιλοτρόπως από τα υποκείμενα της δράσης και να χρωματίζεται διαφορετικά, αναλόγως με τους τρόπους που συνεισφέρει στη διαμόρφωση, τη διατήρηση ή τον μετασχηματισμό των επαγγελματικών ταυτοτήτων. Η προσωπική αίσθηση των υποκειμένων για την ύπαρξη μιας σταθερής και θεσμικά προσδιορισμένης ταυτότητας ή μιας διαμορφούμενης ταυτότητας, στη

διαμόρφωση της οποίας μπορούν και τα ίδια τα υποκείμενα να παρεμβαίνουν με τη δράση τους, αποτελεί το πλαίσιο εντός του οποίου η απόφαση για την εμπλοκή του εκπαιδευτικού με τα προγράμματα της Π.Ε. λαμβάνει την ιδιαίτερη σημασία της. Ο δε τρόπος με τον οποίο διεκδικείται η αναγνώριση του εκπαιδευτικού από συγκεκριμένες κατηγορίες των «σημαντικών άλλων» σε σχέση με τον επαγγελματικό του ρόλο είναι ένας άλλος σημαντικός παράγοντας, που φωτίζει την απόφαση των εκπαιδευτικών να ενεργοποιηθούν στο πεδίο της Π.Ε.

Από την έρευνα διαφάνηκε, επίσης, πως η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας, είναι μια αέναη διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας πολλοί παράγοντες επιδρούν στη διαμόρφωση και εξέλιξή της. Αναδείχθηκε, επίσης, η αμφίδρομη σχέση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών και της συμμετοχής τους σε προγράμματα Π.Ε. που λαμβάνει χώρα με τον εξής διττό τρόπο. Από τη μια, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα Π.Ε. συνεισφέρει και επιδρά στη διαδικασία συγκρότησης της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Από την άλλη η διαμορφούμενη ταυτότητα των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως εξηγητικό πλαίσιο που φωτίζει τόσο τους λόγους για τους οποίους συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στα προγράμματα της Π.Ε., όσο και τους διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης και υλοποίησης των προγραμμάτων αυτών.

Στον βαθμό που η παρούσα έρευνα υιοθέτησε τις αρχές της ποιοτικής μεθοδολογίας, περιορίστηκε στην κατανόηση των διαφορετικών λογικών συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα της Π.Ε. και προχώρησε στη διαμόρφωση μιας τυπολογίας. Δεν ήταν, συνεπώς, δυνατόν ούτε ανήκε στις στοχεύσεις της παρούσας έρευνας να δώσει στοιχεία για τη συχνότητα εμφάνισης των τριών τύπων που συγκροτούν την τυπολογία αυτή. Μια ακόλουθη ποσοτική έρευνα θα μπορούσε να αξιοποιήσει τα ευρήματα αυτά και, αφενός, να μετρήσει τη συχνότητα εμφάνισης των τριών διαφορετικών αυτών λογικών συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε εθελοντικές δράσεις, όπως τα προγράμματα Π.Ε., αφετέρου να αποκαλύψει ενδεχόμενες συσχετίσεις μεταξύ ειδικότερων παραμέτρων. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να αποτελέσει μια ενδιαφέρουσα πρόταση για μελλοντική έρευνα, ικανοποιώντας την αξίωση για εποικοδομητική σύνθεση της ποιοτικής με την ποσοτική ερευνητική προσέγγιση στο πεδίο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

## Σημειώσεις

<sup>1</sup> Για την πορεία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, βλ. Κιμιωνής (2007).

<sup>2</sup> βλ. ενδεικτικά Kelchtermans & Vandenberghe (1994). Sachs (2005). Swennen, Jones, & Volman (2010).

<sup>3</sup> Για τη διαλογική προσέγγιση του Bakhtin, βλ. Πουρκός (2007) και Καρατσινίδου (2007).

<sup>4</sup> Για μια συστηματική ανασκόπηση των θεωριών της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, βλ. Φρυδάκη (2015).

<sup>5</sup> Για την αξιοποίηση της προσέγγισης της ταυτότητας ως αναλυτικού φακού στην εκπαιδευτική έρευνα, βλ. Gee (2000-2001), Bukor (2015), Day, Kington, Stobart & Sammons (2006).

<sup>6</sup> Για τα ευέλκτα ερευνητικά σχέδια, βλ. μεταξύ άλλων Robson (2010, σ. 193 επ.), Flick (2017, σ. 164), Τσιώλης (2006, σ. 51).

<sup>7</sup> Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα (φύλο, γνωστικό αντικείμενο πρώτου πτυχίου, ενδεχόμενες μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές).

<sup>8</sup> Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαιρείται σε δύο επίπεδα: κατά τα τρία πρώτα χρόνια οι μαθητές φοιτούν στο γυμνάσιο και στα επόμενα τρία χρόνια στο λύκειο. Η φοίτηση στο λύκειο οδηγεί μέσω ενός συστήματος γενικών εξετάσεων στη είσοδο των μαθητών στα πανεπιστήμια. Το γεγονός αυτό καθιστά τη φοίτηση στο λύκειο περισσότερο στοχοθετημένη και περιορίζει τα περιθώρια των εκπαιδευτικών και των μαθητών να μετάσχουν σε εθελοντικού τύπου δράσεις.

<sup>9</sup> Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί ένας αριθμός σχολείων όλων των βαθμίδων που έχουν



χαρακτηριστεί ως «πειραματικά». Σκοπός αυτών των σχολείων είναι να αποτελέσουν το πλαίσιο για να δοκιμάζονται νέα προγράμματα σπουδών και ωρολόγια προγράμματα, διδακτικά εργαλεία, σχολικά εγχειρίδια και άλλο εκπαιδευτικό υλικό, διδακτικές μέθοδοι, τρόποι διοίκησης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Στα σχολεία αυτά προσλαμβάνονται κατά κανόνα εκπαιδευτικοί αυξημένων τυπικών προσόντων (σπουδές).

<sup>10</sup> Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τη Μαρία Λατζουράκη την Άνοιξη του 2013.

<sup>11</sup> Για τη λογική και τον τρόπο συγκρότησης τύπων και τυπολογιών στην ποιοτική κοινωνική έρευνα, βλ. Kluge, 1999.

<sup>12</sup> Ως «δευτερεύοντα» μαθήματα ορίζονται στη σχολική κουλτούρα εκείνα που δεν περιλαμβάνονται στη λίστα των πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων για την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τέτοια μαθήματα είναι η Φυσική Αγωγή, η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, η Πληροφορική, τα Θρησκευτικά και, μέχρι πρόσφατα, η Κοινωνιολογία.

<sup>13</sup> Αναφέρεται στο πιστοποιητικό γνώσης της αγγλικής γλώσσας *First Certificate in English*, που απαιτείται ως ελάχιστο προσόν για τη φοίτηση σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στα ελληνικά πανεπιστήμια.

## Αναφορές

- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Beck, U. (1995). Eigenes Leben. Skizzen zu einer biographischen Gesellschaftsanalyse. In U. Beck, W. Vossenkuhl, & U. E. Ziegler (Eds.), *Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben. Mit Photos von Timm Rautent* (pp. 9-15). München: Verlag: C.H. Beck.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*, 107–128. DOI: 10.1016/j.tate.2003.07.001
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing. Understanding qualitative research*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), *APA Handbook of research methods in psychology* (pp. 51-77). Washington, DC: American Psychological Association.
- Brown, A. D. (2015). Identities and identity work in organizations. *International Journal of Management Reviews, 17*, 20–40. DOI: 10.1111/ijmr.12035
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*, MA: Harvard University Press.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. (Επιστ. επιμ. Α. Αϊδίνης, Μτφρ. Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg
- Bukor, E. (2015). Exploring teacher identity from a holistic perspective: reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teachers and Teaching, 21*, 305–327. DOI: 10.1080/13540602.2014.953818
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies, 31*, 711–726. DOI: 10.1080/002202799182954
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order* (Rev. ed., 1922). New York: Charles Scribner's Sons.
- Day, C. (1999). *Developing teachers, the challenge of lifelong learning*. London, Philadelphia: Falmer Press.
- Day, C., Kington, A. Stobart, G., & Sammons P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal, 34*, 601–616. DOI:

10.1080/01411920600775316

- Erikson E. (1959). *Identity and the life cycle*, New York: International Universities Press.
- Flick, U. (2017). *Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα*. (Επιστ. επιμ. Ν. Ναγόπουλος, Μτφρ. Ν. Ζιώγας). Αθήνα: Προπομπός.
- Gee, J. P. (2000 – 2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125. DOI: 10.1.1.462.2577&rep=rep1&type=pdf
- Giddens, A. (1991). *Modernity of self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. University of Edinburgh. Social Sciences Research Centre.
- Hwang S. (2011). Narrative inquiry for science education: Teachers' repertoire-making in the case of environmental curriculum. *International Journal of Science Education*, 33(6), 797-816, DOI:10.1080/09500693.2010.481800
- Καρατσινίδου, Χ. (2007). Η λογοτεχνία και η τέχνη στο φως της διαλογικότητας. Στο Μ. Πουρκός, (Επιμ.), *Λογοτεχνία, διαλογικότητα, ψυχολογία. Κριτικές προσεγγίσεις* (σσ. 89-105) Αθήνα: Ατραπός.
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26, 45 - 62. DOI:10.1080/0022027940260103
- Kerby, A. (1991). *Narrative and the self*. Bloomington: Indiana University Press.
- Κιμιωνής, Γ. (2007). *Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ως προαιρετική δραστηριότητα στα σχολεία. Προσανατολισμοί και προοπτικές*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Kluge, S. (1999). *Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Λιαράκου, Γ., & Φλογαίτη, Ε. (2007). *Από την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Προβληματισμοί, τάσεις και προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.
- 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. DOI:10.1016/j.tate.2005.06.003
- Mason, J. (2011). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. (Επιστ. επιμ. Ν. Κυριαζή, Μτφρ. Ε. Δημητριάδου). Αθήνα: Πεδίο.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*, Chicago: University of Chicago Press.
- Mishler, E. (1999). *Storylines: Craft artists' narratives of identity*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Πουρκός, Μ. (2007). Η αφήγηση στην ψυχολογία: Προς μια διαλογική προσέγγιση. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Λογοτεχνία, διαλογικότητα, ψυχολογία. Κριτικές προσεγγίσεις* (σσ. 145-198) Αθήνα: Ατραπός.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου* (Επιστ. επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου, Μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. M. Denicolo, & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). London: Routledge, Taylor and

- Francis Group. DOI:10.4324/9780203012529
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and social sciences*. (3<sup>rd</sup> ed.). New York & London: Teacher College Press.
- Smith, B., & Sparkes, A. C. (2008). Contrasting perspectives on narrating selves and identities: An invitation to dialogue. *Qualitative Research*, 8, 5–35. DOI:10.1177/1468794107085221
- Somers, M. R. (1994). The narrative construction of identity: A relational and network approach. *Theory and Society*, 23, 635–649. DOI:10.1007/BF00992905
- Swennen, J. M. H., Jones, K., & Volman, M. L. L. (2010). Teacher educators: their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36 (1&2), 131–148. DOI:10.1080/19415250903457893
- Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις: Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές – μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης: Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας. Ρέθυμνο.
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Watson, T. J. (2008). Managing identity: Identity work, personal predicaments and structural circumstances. *Organization*, 15, 121–143. DOI:10.1177/1350508407084488

Παρελήφθη: 9.1.2020, Αναθεωρήθηκε: 24.2.2020, Εγκρίθηκε: 24.2.2020