

για την

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση



- Τέχνη και Π.Ε.
- Η ανάγκη για μια Π.Ε. προνατολισμένη στη δράση
- Αυτονομία ή Αναπαραγωγή; Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τη λήψη απόφασης στα προγράμματα ΠΕ
- Χωρικός σχεδιασμός στην Ελλάδα και οι προοπτικές για τη βιώσιμη ανάπτυξη της Θεσσαλονίκης
- Προγράμματα Π.Ε.
- Διαδίκτυο και Π.Ε.
- Επικοινωνία - Ενημέρωση



Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.

Τ.Θ. 50957
Θεσσαλονίκη
54014

ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ - ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 2009 • Τεύχος 43 • 3 €

**για την
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση**

Τεύχος 42
Χειμώνας-Άνοιξη 2009
Θεσσαλονίκη
ISSN : 1108-1120
Κωδικός εντύπου: 6523

Ιδιοκτήτης: Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.

Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών
για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
ΑΦΜ: 090147670 ΔΟΥ Αργυρούπολης

Εκδότης:

Υπεύθυνος ο Πρόεδρος της ΠΕΕΚΠΕ
Θόδωρος Μαρδίρης

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Διευθύντρια Σύνταξης
Δέσποινα Σουβατζή τηλ: 2310-434349
e-mail: souvatzi@eled.auth.gr

Αναπληρωτής Διευθυντής Σύνταξης
Γιώργος Περίδικης τηλ. 2351033535
e-mail: gperdikis@kat.forthnet.gr

Ειδικοί Συντάκτες
Νίκος Βουδριολής
Ρούλα Γκόλιου
Σταύρος Λάσκαρης
Πόπη Παπαδοπούλου
Στέλλιος Σαλαπατάρας
Βέτα Τσαλίκη
Κατερίνα Τσασουσιδου
Γιάννης Φαρμάκης

Συνεργάτες Παραρτημάτων

Πήλιουρας Παναγιώτης (Αττικής)
Παπαϊωάννου Ιωάννα (Δυτ. Ελλάδα)
Πουλοπούλου Τρισεύγενη (Πελοπόννησος)
Γ. Βασιλόπουλος, Κ. Γελαδός (Ιονίων Νήσων)
Παπαβλασόπουλος Χαρίλαος (Κέρκυρας)
Αντωνίου Νίκος & Μπάντιος Δημήτρης (Δυτ. Μακεδονίας)
Αθ. Καραγιάννης (Μαγνησίας)
Τσελεκτσίδου Παναγιώτα (Αν. Μακεδονίας)
Σφακιανάκη Μαρία (Κρήτης)
Στυλιάδης Κώστας (Κεν. Μακεδονίας)
Ορφανός Στέλιος (Δωδεκανήσος)
Μαλάκου Σταμάτης (Κεν.-Δυτ. Θεσσαλίας)
Μαρκατσέλης Ευάγγελος (Στερεάς & Εύβοιας)
Μπουτάκης Γιώργος (Θράκης)

Συνδρομές Ετήσιες

Μέλη ΠΕΕΚΠΕ: Δωρεάν
Εσωτερικού: 20 € Εξωτερικού: 30 €
Φορείς: 50 €

Αλληλογραφία

Τ.Θ. 50957 Θεσσαλονίκη 22-GR 54014
Τηλ. & Φαξ 2310 235183
Αριθμός λογαριασμού
ALPHA BANK 840-002101-259744 (Γ. Περίδικης)

Δημιουργικό-Διαχωρισμοί-Εκτύπωση films

Pre-Press Εκδοτική Βορείου Ελλάδος
Εκτύπωση
ΦΙΛΙΠΠΟΣ Εκδοτική Βορείου Ελλάδος

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

περιεχόμενα

της Σύνταξης.....σελ. 3

ΤΕΧΝΗ και ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

-«Όταν η Π.Ε συναντά την Τέχνη» των *Ευαγγελίας Αγγελίδου και Ελένης Κρητικού*σελ.4
-«Η εφαρμογή της τέχνης της φωτογραφίας στα σχολικά περιβαλλοντικά προγράμματα»
του *Κλεάνθη Βασόδα*σελ.6

ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

-«Η ανάγκη για μια Π.Ε προσανατολισμένη στη δράση» της *Ιριδας Τσεβρένη*σελ.10
-«Αυτονομία ή αναπαραγωγή; Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τη λήψη απόφασης
στα προγράμματα Π.Ε» της *Κατερίνας Μπαζίγου*σελ.13
-«Χωρικός σχεδιασμός για την Ελλάδα και οι προοπτικές για τη βιώσιμη ανάπτυξη της Θεσσαλονίκης»
του *Γρηγόρη Καυκαλά*σελ.17

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ (επιμέλεια Δ.Σουβατζή)

Συζήτηση με την Υπεύθυνη Κ.Π.Ε – Κόνιτσα: *Κατερίνα Τσούβαλη*.....σελ.20

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ Π.Ε

«Μεσογειακή διατροφή: Ελιά και Περιβάλλον» Γεν. Λύκειο Καλαμπάκας
των *Γ. Δερεκενάρη, Μ. Καλκάνη, Κ. Κόϊκα*σελ.22

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ – ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ

-Διαμαρτυρία της ΠΕΕΚΠΕ (Ενημερωτικό δελτίο 28/9 /09)σελ.24
-«Εκπαιδευτική Επίσκεψη στην Ανδριανούπολη της Τουρκίας» της *Μαρίας Γεωργιάδου*σελ.26
-Παράρτημα Κεν.-Δυτ. Θεσσαλίας: «Οι μαθητές στο προσκήνιο»σελ.28
-Αποτελέσματα εκλογών Παραρτήματος Αττικής.....σελ.16
-Εθνικός διάλογος για την Παιδεία (2009 -47 Συνάντηση)σελ.29

Η Π.Ε ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ (επιμέλεια Πόπη Παπαδοπούλου)

-e-μαθήματα εκπαίδευσης για την αειφορίασελ.30
-Ιστότοπος της Πιερίαςσελ.31

ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

«Η κατάσταση του κόσμου 2009 – Η κλιματική αλλαγή μόλις άρχισε»σελ.32

Οι φωτογραφίες του εξωφύλλου και της σελ. 3 είναι της Λένας Δημητριάδου

Οδηγίες για κείμενα, που στέλνονται στο περιοδικό

- Τα κείμενα αποστέλλονται εκτυπωμένα και ηλεκτρονικά (σε δισκέτα ή CD-ROM ή με E-mail).
- Οι φωτογραφίες αποστέλλονται οπωσδήποτε στο πρωτότυπο και όχι μόνον ηλεκτρονικά.
- Ένα άρθρο δεν μπορεί να ξεπερνά συνολικά τις 4 σελίδες περιοδικού.
- Σημειώνεται ότι μία σελίδα περιοδικού έχει μέχρι 800 λέξεις, ενώ αν υπάρχουν σχήματα και φωτογραφίες, το κείμενο μειώνεται ανάλογα.

Η Π.Ε – ως γνωστόν- εισήγαγε στοιχεία εναλλακτικής - προοδευτικής παιδαγωγικής στο παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό εκπαιδευτικό μας σύστημα. Αντιστοιχεί κάτι τέτοιο στην εκπαιδευτική μας πραγματικότητα; Σε αυτό το τεύχος επιχειρείται η ανίχνευση του:

- Κατά πόσο εμείς οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί, καταφέρνουμε να καταργήσουμε τις εδραιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές μας, τις «ενσώματες» διδακτικές μας συνήθειες και να μετασχηματίσουμε τη διδακτική μας πρακτική.

Μήπως τελικά αναπαράγουμε δασκαλοκεντρικές πρακτικές μέσα σε προοδευτικά πλαίσια;

Με ποιο τρόπο διαχειριζόμαστε την «εκπαιδευτική μας εξουσία», ώστε να διαμορφώσουμε «αυτόνομους» και «χειραφετημένους» μαθητές;

(Κ. Μπαζίγου: Αυτονομία ή Αναπαραγωγή;)

- Κατά πόσο τα προγράμματα μας, τα προσανατολίζουμε στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης των παιδιών στις ιδέες τους και στην ενίσχυση της ικανότητάς τους για δράση; Στην εμπλοκή τους στην φροντίδα του περιβάλλοντος τους και στη διεκδίκηση για συμμετοχή και αλληλεπίδραση με την κοινότητα τους;

(Ιριδα Τσεβράνη: Π.Ε προσανατολισμένη στη δράση)

- Κατά πόσο ο απελευθερωτικός χαρακτήρας της τέχνης, μας βοηθάει στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, της συμμετοχικότητας και της δράσης μας;

(Τέχνη & Π.Ε)

- Και τέλος, ο «μονόδρομος» της βιώσιμης ανάπτυξης ως λύση στην περιβαλλοντική, κοινωνική και οικονομική κρίση των καιρών μας, φαίνεται να περνάει μέσα από τα «πρόταγματα» της Π.Ε.

(Γ. Καυκαλάς: Χωρικός σχεδιασμός και οι προοπτικές για βιώσιμη ανάπτυξη της Θεσσαλονίκης)

Αναστοχασμοί: ανάμεσα στη Θεωρία και την Πράξη



της Δέσποινας Σουβατζή

Όταν η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) συναντά την Τέχνη



Ευαγγελία Αγγελίδου, Βιολόγος,
Δρ. Διδακτικής ΠΕ Υπεύθυνη ΠΕ
Δ/νσης Δ/θμιας Εκπ/σης Ανατολικής Αττικής
Ελένη Κρητικού, Χημικός,
Δρ. Βιοχημείας Υπεύθυνη ΠΕ Δ/νσης Δ/θμιας
Εκπ/σης Ανατολικής Αττικής
email: perival@dide-anatol.att.sch.gr

Τέχνη

& Π.Ε.

Το Ίδρυμα Ευγενίδου και η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής δια των Υπευθύνων ΠΕ, συνδιοργάνωσαν το 1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με θέμα «Η Τέχνη ως εργαλείο εκπαίδευσης για το περιβάλλον - Παιδαγωγικές προσεγγίσεις για το δάσος/δέντρο και την ανακύκλωση». Το συνέδριο πραγματοποιήθηκε στο Ίδρυμα Ευγενίδου στις 29 - 31 Μαΐου 2009.



Το συνέδριο αυτό εγγράφεται στο πεδίο των πειραματισμών που επιχειρούνται στην εκπαίδευση σήμερα υπό το πρίσμα των ολιστικών προσεγγίσεων και της διεπιστημονικότητας η οποία παραμένει στις μέρες μας μεγάλη πρόκληση και ζητούμενο στις επιστήμες και την εκπαίδευση.

Σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από δυσεπίλυτα περιβαλλοντικά αλλά και πολιτισμικά προβλήματα, από έλλειψη σφαιρικότητας και μονομερείς θεωρήσεις, εστιασμένες κυρίως στον οικονομικό παράγοντα, η συνάντηση Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Η συνάντηση και διασύνδεση των δύο διαφορετικών μεταξύ τους πεδίων (ΠΕ και Τέχνης) η οποία επιχειρήθηκε μέσω του συνεδρίου αυτού, δημιουργεί γέφυρες επικοινωνίας οι οποίες επιτρέπουν στα δύο πεδία να οικοδομήσουν σχέσεις συνεργασίας και να αναλάβουν δράση από κοινού, προκειμένου να συμβάλουν στην αλλαγή των αξιών, στη διαμόρφωση μιας νέας κουλτούρας και στην ανάπτυξη της σύνθετης σφαιρικής σκέψης, η οποία είναι απαραίτητη για την κατανόηση της πολύπλοκης πραγματικότητας και την αντιμετώπιση των σύνθετων προβλημάτων.

Επίκαιρα και πιεστικά προβλήματα της χώρας αλλά και της περιοχής μας, όπως προβλήματα που συνδέο-

νται με την πρόληψη, την καταστολή των πυρκαγιών, την αποκατάσταση και γενικότερα την ορθολογική διαχείριση των δασών καθώς και με τη διαχείριση των απορριμμάτων και την ανακύκλωση, καθόρισαν τον κεντρικό θεματικό άξονα και το γενικότερο εννοιολογικό πλαίσιο του συνεδρίου.

Τα εμπνευσμένα και πολυποίκιλα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που υλοποιήθηκαν σε σχολεία της περιοχής μας και συγκεκριμένα στο

Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο Γέρακα, έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη σύλληψη της ιδέας του συνεδρίου αυτού. Στο σχολείο αυτό, μαθητές και εκπαιδευτικοί με τη στήριξη των Υπευθύνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, εξέφρασαν μέσω επιτυχημένων περιβαλλοντικών προγραμμάτων τις δικές τους ανησυχίες για το περιβάλλον και έδωσαν τις δικές τους απαντήσεις σε θέματα όπως οι πυρκαγιές, η ανακύκλωση και η επαναχρησιμοποίηση υλικών. Τα έργα τους εκτέθηκαν σε μεγάλους εκθεσιακούς



χώρους, φιλοξενήθηκαν στο Δήμο Αθηναίων, ενώ ξίδεψαν ακόμη και έξω από την Ελλάδα.

Τέλος, ο κοινός προσανατολισμός και θεώρηση του Ιδρύματος Ευγενίδου και της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής σχετικά με τον ουσιαστικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν η Εκπαίδευση και η Τέχνη στην υπόθεση αντιμετώπισης της οικολογικής και πολιτισμικής κρίσης, αποτέλεσε τη βάση μιας γόνιμης και ουσιαστικής συνεργασίας.

Κεντρικοί στόχοι του συνεδρίου ήταν να διερευνηθεί και να αναδειχτεί η σχέση μεταξύ της Τέχνης και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, να προσεγγιστεί η συνάντηση αυτή ως μία σχέση υπό διαπραγμάτευση και να αναδειχτεί το νόημα που αποκτά η συνάντηση/σχέση αυτή στο σύγχρονο σκηνικό. Επίσης στο πλαίσιο του

Τέχνη

& Π.Ε.



συνεδρίου αυτού, επιχειρήθηκε να παρουσιαστούν επιλεγμένες συνδυαστικές παιδαγωγικές δραστηριότητες που βασίζονται στην τέχνη και εστιάζουν στο αντικείμενο δάσος/δέντρο και ανακύκλωση.

Το συνέδριο αυτό, αποσκοπώντας στην ανάπτυξη της σχέσης Τέχνης και Π.Ε, θεωρήθηκε ότι θα μπορούσε να συμβάλει στη σταδιακή οικοδόμηση ενός «διαφορετικού σχολείου» που στοχεύει στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης και τη διαμόρφωση νέων αντιλήψεων, αξιών, στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών και αυριανών πολιτών για την επίτευξη μίας αειφόρου κοινωνίας.

Στις εργασίες του συνεδρίου συμμετείχαν πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, ερευνητές, σχολικοί σύμβουλοι, υπεύθυνοι σχολικών δραστηριοτήτων, υπεύθυνοι μουσείων, εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων που δραστηριοποιούνται κυρίως στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και των Τεχνών, περιβαλλοντικές οργανώσεις (ΜηΚυΟ) και φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων, σχολών καλών τεχνών και θεάτρου.

Το συνέδριο οργανώθηκε γύρω από δεκαπέντε (15) κεντρικές εισηγήσεις προσκεκλημένων ομιλητών, τριάντα τέσσερις (34) παράλληλες θεωρητικές εισηγήσεις, δέκα εννέα (19) εργαστήρια και τρία (3) δρώμενα.

Το συνέδριο πλαισιώθηκε από την ομαδική οικολογική έκθεση ECO ART, στην οποία συμμετείχαν είκοσι επτά (27) καταξιωμένοι καλλιτέχνες, οι οποίοι παρουσίασαν έργα εστιασμένα στο Δένδρο, το Δάσος και την Ανακύκλωση. Η έκθεση αυτή, λειτούργησε στους χώρους του Ιδρύματος Ευγενίδου και αποτέλεσε αρχικό ερέθισμα και έμπνευση για κάποια από τα εργαστήρια του συνεδρίου.

Μέσα από τις θεωρητικές εισηγήσεις του συνεδρίου, επιχειρήθηκε να αναδειχτεί η σχέση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με πολλές όψεις/εκφάνσεις της Τέχνης όπως, ζωγραφική, γλυπτική, αρχιτεκτονική, μουσική, αφήγηση, θέατρο, εκπαιδευτικό δράμα, σκηνογραφία, φωτογραφία, δημιουργική γραφή. Παράλληλα, παρουσιάστηκαν ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα σχολείων και μουσείων που επεδίωκαν τη σύνδεση μεταξύ Τέχνης και Π.Ε.

Στα εργαστήρια οι σύνεδροι είχαν την ευκαιρία να

συμμετέχουν σε συνδυαστικές δραστηριότητες Π.Ε και Τέχνης όπως δημιουργίας καλλιτεχνικών έργων από άχρηστα ή επαναχρησιμοποιούμενα υλικά (trash art) ή υλικά από καμένο δάσος (ξύλα, κάρβουνο), καθώς και δραστηριότητες αφήγησης, σύνθεσης ηχοτοπίων, δημιουργικής γραφής και ερμηνείας σχετικών έργων ζωγραφικής.

Οι ημερήσιες εργασίες του συνεδρίου, πλαισιωνόταν από Δρώμενα βασισμένα σε αυτοσχεδιασμούς μαθητών του Καλλιτεχνικού Γυμνασίου Γέρακα αλλά και συνόδων, υπό την καθοδήγηση συντονιστών εργαστηρίων. Τα δρώμενα αυτά είχαν τη μορφή α) μουσικοκινητικής παράστασης με θέμα το δάσος, β) θεατρικής παράστασης εμπνευσμένης από τις πυρκαγιές του 2007, και γ) σύνθεσης και παρουσίασης



ηχοτοπίων δάσους – πόλης με τη χρήση οργάνων από υλικά του δάσους.

Τις εργασίες του συνεδρίου παρακολούθησαν περίπου 500 σύνεδροι.

Μέσα από το συνέδριο αυτό, αναπτύχθηκε σε ένα αρχικό επίπεδο γόνιμος προβληματισμός πάνω στη σχέση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Τέχνης και δόθηκαν νέες ιδέες για παιδαγωγικές προσεγγίσεις και συνδυαστικές δραστηριότητες Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Επίσης, αναδείχθηκαν/θήχτηκαν κάποια εμπόδια και ζητήματα σχετικά με την οικοδόμηση μιας ουσιαστικής σχέσης μεταξύ Τέχνης και Π.Ε, τα οποία ωστόσο παρέμειναν ανοιχτά.

Οι εργασίες του συνεδρίου αυτού θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως ερέθισμα για την περαιτέρω

διερεύνηση και οικοδόμηση της σχέσης μεταξύ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Τέχνης. Η σχέση αυτή θα μπορούσε να γίνει ιδιαίτερα γόνιμη, δημιουργική και προπάντων αποτελεσματική εάν τα συμβαλλόμενα μέρη (χώρος της Π.Ε και χώρος της τέχνης) καταφέρουν να επικοινωνήσουν ουσιαστικά και να διαπραγματευτούν τα θέματα που προκύπτουν κατά τη δόμηση της νέας αυτής σχέσης.

Κλείνοντας την παρουσίαση του συνεδρίου αυτού, αισθανόμαστε την ανάγκη να εκφράσουμε τη βαθύτατη ανησυχία, λύπη αλλά και απογοήτευσή μας, για τις καταστροφικές πυρκαγιές του φετινού καλοκαιριού που κατέστησαν την πρωτεύουσα φτωχότερη, αφού της αφαίρεσαν άλλο ένα μεγάλο μέρος από τον ήδη λιγοστό δασικό της πλούτο. Όταν μία κοινωνία



(αρχές και πολίτες) μόλις δύο χρόνια μετά από τις καταστροφικές πυρκαγιές του 2007 στην Αττική και την Πελοπόννησο, εμφανίζεται ανίκανη να υπερασπιστεί το δασικό της πλούτο που τόσο πολύ διακηρύσσει ότι θέλει να προστατεύσει, τότε προβάλλει επιτακτική η ανάγκη μιας ουσιαστικής εκπαίδευσης ικανής να στοχεύσει στη διαμόρφωση ενός πολίτη ενεργού, κριτικού, συμμετοχικού, έτοιμου να συμβάλει στη λύση των πολύπλοκων περιβαλλοντικών προβλημάτων. Διατηρούμε την ελπίδα ότι μέσα από πρωτοβουλίες όπως η παραπάνω, με επίκεντρο την εκπαίδευση, μπορούμε να στείλουμε ένα αισιόδοξο μήνυμα στην κοινωνία και να συμβάλουμε έστω και κατ' ελάχιστο προς την κατεύθυνση επίλυσης των πιεστικών προβλημάτων της.

Η εφαρμογή της τέχνης της φωτογράφισης στα σχολικά περιβαλλοντικά προγράμματα

(ουσιαστική για τους μαθητές και προσιτή στους εκπαιδευτικούς)

Η τέχνη της φωτογράφισης μπορεί να «διδασχθεί» κατά την διάρκεια της υλοποίησης ενός περιβαλλοντικού προγράμματος, χρησιμοποιώντας μερικές βασικές και απλές τεχνικές, εύκολα προσεγγίσιμες από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.

Κλεάνθης Βασδόκας
Φυσικός, (32ο ΓΕΛ Θεσσαλονίκης)
email: vasdoka@yahoo.gr
ιστοσελίδα: vasdokas.com

Εισαγωγή

Μάθηση είναι η απόκτηση γνώσεων σχετικά με την πραγματικότητα που βιώνει ο μαθητής, όπως και η μεταβολή των δυνατοτήτων του σε ικανότητες. (Λεξικό Γ. Μπαμπινιώτη). Η γνώση περιλαμβάνει δεδομένα, που προέρχονται από τον χώρο της επιστήμης, αλλά και αξίες, σκέψεις, συναισθήματα που αναπτύσσονται, προερχόμενα από τον ίδιο τον μαθητή. «Μαθαίνω» είναι να αποκτώ συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες, δυνατότητες, ικανότητες σχετικά με το περιβάλλον. Η διαδικασία της μάθησης απαιτεί την επικοινωνία μεταξύ του δασκάλου-μαθητών και των μαθητών-μαθητών. Σημαντικό ρόλο στην μάθηση έχει η διαδικασία-προσέγγιση με την οποία επιτυγχάνουμε τα προαναφερθέντα. Η διδασκαλία- μάθηση πρέπει να επιτυγχάνεται, μεταξύ άλλων, στη βάση μιας αρχής, με θεμελιακή αξία: Τη συλλογικότητα. Τέλος για να ολοκληρωθεί η μάθηση, χρειάζεται να γίνει επικοινωνία-συνομιλία μεταξύ των μαθητών που έχουν αποκτήσει τις ίδιες γνώσεις, είτε σε θεωρητικό επίπεδο είτε σχετικά με τεχνήματα που έχουν δημιουργήσει κατά την διάρκεια της διαδικασίας της μάθησης. Η μάθηση γίνεται αποτελεσματική μέσω των βιωμάτων.

Εκπαίδευση είναι ο θεσμός που αποσκοπεί στην μάθηση. Η Περιβαλλοντική εκπαίδευση (γενικότερα «Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία», Ευγενία Φλογαίτη: «Η αειφορία προβάλλει ως μια έννοια γενικότερη από αυτήν του περιβάλλοντος, γιατί ενσωματώνει ταυτόχρονα το περιβάλλον, την κοινωνία, την οικονομία και την πολιτική.» σ. 41) είναι η κατανόηση και η ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με το φυσικό ή τεχνητό περιβάλλον τους.

Όμως εκτός από την ευαισθητοποίηση των μαθητών, η περιβαλλοντική εκπαίδευση προβάλλει ως μια διαδικασία, που γίνεται δημοκρατικά, συνεργατικά, κριτικά, μια διαδικασία όπου η συμβατική εκπαίδευση δυστυχώς στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα είναι αντιπαιδαγωγική και αδιέξοδη. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι τεχνοκρατική, συντηρητική, μη κριτική, ατομικιστική, ανταγωνιστική και φυσιολατρική. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι καινοτόμος δράση, γιατί είναι εκπαίδευση που βασίζεται σε «καινές» διαδικασίες, όπως το αίσθημα, το συναισθήμα και η κριτική σκέψη. Σύμφωνα, λοιπόν με αυτά, που ζητάμε στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, ένα άριστο εργαλείο εφαρμογής της μπορεί να γίνει η τέχνη.

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για το τι είναι τέχνη. Όλοι συμφωνούν, ότι η τέχνη είναι ελεύθερη, ότι αποτελεί

την αμεσότερη, πληρέστερη έκφραση των συναισθημάτων, σκέψεων, προβληματισμών του δημιουργού. Τα προαναφερόμενα είναι και τα ζητούμενα στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Σημαντικό ρόλο στην περιβαλλοντική εκπαίδευση έχει η βιωματική μάθηση, που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της τέχνης. «Η ψυχολογική ανάγκη και τα κίνητρα για δράση υπάγονται στην πρωταρχική και βασική ανάγκη του ανθρώπου για συγκίνηση, η οποία οδηγεί στην ψυχολογική ανάγκη (επιθυμίες) και στη διαμόρφωση κινήτρων και ενδιαφερόντων όχι μόνο για δράση, αλλά για όλες τις ψυχοσωματικές λειτουργίες και δραστηριότητες που αγγίζουν και συγκινούν.» σύμφωνα με τον Dewey. Χαρακτηριστικό στοιχείο της φωτογραφικής τέχνης είναι ότι αγγίζει και συγκινεί τους χρήστες της. Επομένως αυτοί διαμορφώνουν κίνητρα και ενδιαφέροντα δράσης σχετικά με το θέμα τους. Η βίωση των συγκινήσεων που δημιουργεί η φωτογράφιση, δημιουργεί την απαραίτητη ψυχική ενέργεια, που χρειάζεται ο μαθητής για την μελέτη του περιβαλλοντικού θέματος. Κατά την φωτογράφιση οι μαθητές βιώνουν συγκινήσεις θετικές ή αρνητικές, με αποτέλεσμα κατά την κρίσιμη περίοδο ανάπτυξής τους, να αποφεύγονται ψυχολογικές ανισορροπίες. Η εποχή που ζούμε χαρακτηρίζεται από απότομες αλλαγές. Έτσι τα σημερινά παιδιά χαρακτηρίζονται από ψυχολογικές δυσλειτουργίες, όπως άγχος, επιθετικότητα, κατάθλιψη κ.λπ.. Όμως οι ίδιοι λόγοι οδηγούν τους νέους σε πιο κριτικούς τρόπους σκέψης, προσπαθώντας να αποτυπώσουν την πραγματικότητα του περιβάλλοντος τους όπως την αντιλαμβάνονται, και ανταλλάσσοντας τις απόψεις τους σχετικά με την «αποτύπωσή» τους.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποφεύγει αυτά, που αναφέρει ο Κώστας Μπακιρτζής, («Το βίωμα και η σημασία του», Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, σελ. 86, επιμέλεια Α.Δ.Γεωργόπουλος): «Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η μεθοδολογία της μεθόδου project έγκειται στο να κάνουν τα παιδιά πράγματα με τα χέρια τους, με τις αισθήσεις, να αγγίζουν, να μυρίζουν, να δουν, να χειριστούν, να βιώσουν δηλαδή εμπειρίες και έτσι να υλοποιήσουν αυτό που από παντού πλέον προσκαλούνται: τη βιωματική μάθηση. Σύμφωνα με την παραπάνω ανάλυση μας, οι αντιλήψεις και οι εφαρμογές αυτές μερική μόνο σχέση έχουν με την βιωματική μάθηση και πολλές φορές κινδυνεύουν να βυθίσουν τον μαθητή σε ένα είδος «αυτιστικής» επικέντρωσης της προσοχής στη δράση, δημιουργώντας ένα κενό για πλήθος άλλων λειτουργιών και ενδιαφερόντων που είναι απαραίτητα να αναπτυχθούν και που για πολλούς η πρόσβαση είναι διαφορετική από την οδό της δράσης επί του περιβάλλο-

Τέχνη

& Π.Ε.



Λύκειο της Μήλου (Η ζωή στο νησί της Μήλου)



Γυμνάσιο Αξιούπολης



Γυμνάσιο Τήνου (πολιτισμός και περιβάλλον της Τήνου)



.Ε.Λ. Κυμίνων (Δέλτα Αξιού)

ντος και της λειτουργίας των αισθήσεων». Η τέχνη της φωτογράφισης χαρακτηρίζεται από την αίσθηση και τη σκέψη. Είναι μια συνεχής συνδιαλλαγή μεταξύ της «καρδιάς» και του νου.

Άρα φόβοι δυσλειτουργίας, όπως της «μηχανιστικής» επικέντρωσης της προσοχής στην δράση, δημιουργώντας ένα κενό για πλήθος άλλων λειτουργιών και ενδιαφερόντων που είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν στον μαθητή για την τέχνη της φωτογράφισης, θεωρούμε ότι είναι αβάσιμοι.

Η φωτογραφική τέχνη έχει το πλεονέκτημα της εφαρμογής της στο επίπεδο των μαθητών, γιατί χρειάζεται μικρή σχετικά με άλλες μορφές τέχνης γνώση τεχνικής, αλλά απαιτεί δημιουργικά αποθέματα αστείρευτης δυναμικότητας, τα οποία υπάρχουν στο εφηβικό μυαλό και ψυχή. Σύμφωνα με τη θεωρία του Εμπειρικού-Βιωματικού Δομισμού, υπάρχουν διάφορες ικανότητες της νοημοσύνης, όπως η ποιοτική-αναλυτική, η ποσοτική-συσχετική, η εικονική-χρωματική, η αιτιολογική-πειραματική κ.α. Στο θέμα της φωτογράφισης, εκείνη που προάγεται είναι η εικονική-χρωματική. Αυτή ολοκληρώνει την εξέλιξη της στην ηλικία των 13-14 ετών. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο σύμφωνα με τους ερευνητές, επηρεάζει λιγότερο την εικονική ικανότητα από όσο τις άλλες. Επίσης δεν αποκλείεται η μεταβίβαση της μάθησης από την μια ικανότητα στην άλλη.

Οι παραινέσεις του εκπαιδευτικού στην ομάδα των μαθητών να επιτύχουν «καλή» φωτογράφιση, είναι η σε βάθος γνώση του θέματος και η «υπέρβαση». Δεν είναι δυνατόν, εφαρμόζοντας τη φωτογραφική τέχνη να συμβαίνει πάντα «υπέρβαση», αλλά όταν συμβαίνει αυτό, το αποτέλεσμα είναι μια «καλή» φωτογραφία. Η τέχνη της φωτογραφίας ωθεί τους μαθητές του σχολείου να ανακαλύπτουν το περιβάλλον τους μέσα από διαφορετικές «οπτικές», δηλαδή ευνοεί την διαφορετικότητα και την πολλαπλότητα. Στην φωτογράφιση εκφράζονται ελεύθερα οι σκέψεις και συναισθήματα των μαθητών. Στην φωτογράφιση δεν διαχωρίζεται η θεωρία από την πράξη, ούτε μπορεί να εννοηθεί έξω από το πεδίο όπου συμβαίνει. Χρησιμοποιώντας την τέχνη της φωτογράφισης επιτυγχάνουμε τη συνεργασία των παιδιών-μαθητών και ενηλίκων-εκπαιδευτικών. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται ουσιαστική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε μια κλίμακα διαβαθμισμένη μεταξύ μη ουσιαστικής και ουσιαστικής συμμετοχής, δημιουργημένης από τον Roger Hart, στην τελευταία και πιο σημαντική βαθμίδα τοποθετείται η «ισότιμη συμμετοχή παιδιών και ενηλίκων σε πρωτοβουλίες και λήψη αποφάσεων».

Με τη χρήση της τέχνης της φωτογράφισης, αποφεύγονται αδυναμίες της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, όπως γίνεται ως σήμερα, όπως η μονομερής

σύνδεση με τις φυσικές επιστήμες, οι αναλυτικές (αιτιοκρατικές) προσεγγίσεις της πραγματικότητας κ.λπ. και εν γένει η συμβατική διδασκαλία της οικολογίας.

Ο Henri Cartier-Bresson είναι ίσως ο μεγαλύτερος φωτογράφος του 20ου αιώνα και γράφει στο βιβλίο του «Αποφασιστική στιγμή»: «Ανακαλύπτουμε τον εαυτό μας μέσω της ζωής, ανακαλύπτοντας ταυτόχρονα τον έξω κόσμο που μας διαμορφώνει και που όμως πάνω του μπορούμε να επέμβουμε. Πρέπει να βρεθεί μια ισορροπία ανάμεσα σ' αυτούς τους δύο κόσμους τον εξωτερικό και τον εσωτερικό, που συνδιαλεγόμενοι διαρκώς, σχηματίζουν ένα και μοναδικό.». Ο Henri Cartier-Bresson αναφέρει μια μεγάλη αλήθεια. Στην τέχνη, άρα και στην φωτογραφική τέχνη ειδικότερα, αποτυπώνουμε και ανακαλύπτουμε την πραγματικότητα του εξωτερικού περιβάλλοντος αλλά και μέσα από αυτή, το διαμορφώνουμε, δηλαδή είναι μια σχέση αμφίδρομη. Το σχολείο εκτός από τον εκπαιδευτικό ρόλο του, μπορεί σχετικά εύκολα μέσα από τις μαθητικές περιβαλλοντικές φωτογραφικές ομάδες, να αναλάβει θετικό ενεργό ρόλο στην τοπική κοινωνία.

Η μέθοδος

Η μαθητική ομάδα συγκροτείται με ελεύθερη βούληση των μαθητών, αφού ανακοινωθεί αρχικά σ' όλο το σχολείο η πρόθεση, να συγκροτηθεί περιβαλλοντι-



1ο ΤΕΕ Πολίχνης (Δέλτα Αξιού)



1ο ΤΕΕ Πολίχνης (η ζωή στην πόλη μας)



32ο ΓΕΛ Θεσσαλονίκης (οι παραδοσιακές αγορές)



τέχνη & Π.Ε.



Διαδικασίες ομαδοσυνεργατικές-συλλογικές



Διαδικασίες αισθησιο-συναισθηματικές-βιωματικές



Διαδικασίες κριτικές

κή ομάδα. Αφού συγκροτηθεί η ομάδα, πληροφορείται για διάφορα θέματα, με τα οποία θα μπορούσε να ασχοληθεί και καταλήγουν σε κάποιο θέμα. Εδώ θα πρέπει να επισημανθούν δύο ζητήματα: I. Όταν το πρόγραμμα εφαρμόζεται σε λύκειο, οι μαθητές που συμμετέχουν στην ομάδα, είναι συνήθως μαθητές της πρώτης λυκείου. Δυστυχώς ο τρόπος που λειτουργεί εκπαιδευτικά το λύκειο τα τελευταία χρόνια, «αποκλείει» μαθητές μεγαλύτερων τάξεων, από περιβαλλοντικά προγράμματα. Στο γυμνάσιο ή στην τεχνική εκπαίδευση δεν υπάρχουν τα ίδια προβλήματα.

II. Όταν το θέμα είναι συναφές με τον χώρο ζωής των μαθητών υπάρχουν τα εξής πλεονεκτήματα: Οι μαθητές τον γνωρίζουν καλά εμπειρικά και πιθανόν θεωρητικά. Είναι ένα σταθερό πεδίο παρατήρησης το οποίο ευνοεί αισθητικές, συναισθηματικές εκδηλώσεις, οι οποίες μπορούν να επαναληφθούν. Βέβαια υπάρχει

η περίπτωση οι μαθητές να μη γνωρίζουν τίποτε ή πολύ λίγα για το περιβάλλοντα χώρο τους, όπως κατά την εφαρμογή προγράμματος Π.Ε. στο ενιαίο λύκειο Κυμίνων, το σχολικό έτος 2001- 2002, σχετικά με το δέλτα του Αξιού, όπου οι μαθητές αγνοούσαν το δέλτα του Αξιού, το οποίο γνώριζαν από τους γονείς τους ως «οι βάλτοι».

Σημαντικός παράγοντας της ενεργής συμμετοχής των μαθητών στην προσπάθεια είναι, η δημιουργία κινήτρων. Έτσι από την αρχή του όλου εγχειρήματος, επισημαίνεται στους μαθητές ότι: 1. Θα προσεγγίσουν το θέμα τους, με τρόπο διαφορετικό από τις διδακτικές μεθόδους που ακολουθούνται στη σχολική τάξη. 2. Θα συνεργάζονται μεταξύ τους, ανεξάρτητα από τις γνωστικές ικανότητές τους, με τις οποίες αξιολογούνται στην σχολική πράξη. 3. Θα διοργανωθεί έκθεση, στο τέλος της σχολικής χρονιάς, στην οποία

θα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους, δηλαδή οι ωραιότερες φωτογραφίες τους αλλά και τα συμπεράσματά τους. 4. Θα κατασκευασθεί μία ηλεκτρονική παρουσίαση σε αρχείο μορφής .ppt (Powerpoint) όλης της προσπάθειάς τους. 5. Θα διερευνηθεί η πιθανότητα της δημοσιοποίησης της προσπάθειάς τους, με την βοήθεια του τοπικού Τύπου ή άλλων οικονομικών παραγόντων. Το τελευταίο επισημαίνεται, για να πεισθούν οι μαθητές ότι συμμετέχοντας σε μια προσπάθεια, θα έχουν ενεργό ρόλο και αποτελέσματα όχι μόνο στα περιορισμένα πλαίσια της σχολικής κοινότητας αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία. 6. Μπορεί να κατασκευαστεί ένα blog στο διαδίκτυο στο οποίο να παρουσιάζεται όλη η προσπάθειά τους και τα αποτελέσματα της δουλειάς τους. (Η κατασκευή ενός blog, απαιτεί από τον εκπαιδευτικό λίγες γνώσεις πληροφορικής).

Το εποπτικό υλικό, που χρειάζεται κυρίως σε μια τέτοια προσπάθεια, είναι μια φωτογραφική μηχανή. Οικονομικά είναι φθηνή σήμερα η αγορά μιας ψηφιακής φωτογραφικής μηχανής. Η απόκτηση της μπορεί να γίνει, με την οικονομική συνεισφορά του συλλόγου γονέων ή της σχολικής επιτροπής ή της τοπικής δημοτικής αρχής ή κάποιου ιδιωτικού οικονομικού χορηγού. Επίσης μπορούμε να προσφέρουμε κατά την διάρκεια του προγράμματος την προσωπική μας ψηφιακή φωτογραφική μηχανή αν έχουμε ή οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις προσωπικές τους ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές. Καλό είναι να μη χρησιμοποιήσουν τις ενσωματωμένες φωτογραφικές μηχανές στο κινητό τηλέφωνο τους. Η χρήση της ψηφιακής φωτογραφικής μηχανής έχει τα εξής πλεονεκτήματα: ι) η απόκτηση της έχει μικρό κόστος ιι) η χρήση της έχει μηδαμινό κόστος ιιι) τις ληφθείσες φωτογραφίες μπορούν να τις επεξεργαστούν εύκολα, με τη βοήθεια ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Καλό είναι να μη χωριστούν οι μαθητές σε ομάδες που θα μελετήσουν και θα διεκπεραιώσουν διαφορετικά θέματα, αλλά όλοι μαζί να ενημερωθούν και να συμμετάσχουν σε όλη την προσπάθεια της μελέτης, αλλά και της τελικής επίδειξης των αποτελεσμάτων του προγράμματος. « Οι όψεις, πλευρές της πραγματικότητας τις οποίες οι μαθητές προσεγγίζουν χωριστά, απομονώνονται και αποκόπτεται η μεταξύ τους διασύνδεση» (Morin, 1990, p.31-Κωνσταντίνα Σχίτζα, σελ154.).

Οι αρχικές δραστηριότητες περιλαμβάνουν τα εξής: ι) Μελετά όλη η ομάδα το θέμα. Οι πηγές πληροφόρησης μπορεί να είναι από βιβλία ή περιοδικά, από το διαδίκτυο και από τις συζητήσεις (διάχυση πληροφοριών) όλης της ομάδας, όταν συγκεντρώνεται. ιι) Εκμάθηση του χειρισμού της φωτογραφικής μηχανής. Εδώ μπορεί να βοηθήσει ο υπεύθυνος καθηγητής, μελετώντας πρώτα το εγχειρίδιο χρήσης της φωτογραφικής μηχανής. ιιι) Απλές συμβουλές του υπευθύνου καθηγητή, που αφορούν την λήψη ικανοποιητικών φωτογραφιών, όπως: α) μην «κινείτε» τη φωτογραφική μηχανή τη στιγμή της λήψης. β) μη χρησιμοποιείτε την φωτογραφική μηχανή όταν το φως του περιβάλλοντος είναι λίγο. Το φλας της φωτογραφικής μηχανής συνήθως αρκεί για τον ικανοποιητικό φωτισμό αντικειμένων σε απόσταση όχι μεγαλύτερη των 3

μέτρων γ) όταν υπάρχει έντονη πηγή φωτός στο βάθος του «κάδρου», όπως ο ήλιος, τα αντικείμενα στο μπροστινό μέρος του «κάδρου» θα φανούν σκοτεινά δ) «Συγκεντρωθείτε» στο θέμα σας. Το «κάδρο» σας, όπως το βλέπετε μέσα από το σκόπευτρο ή την οθόνη της φωτογραφικής μηχανής πρέπει να περιλαμβάνει ευκρινή και ευμεγέθη στοιχεία σχετικά με το θέμα. ε) Κάθε φορά που σχηματίζεται ένα «κάδρο» πρέπει να ανιχνεύουμε γύρω-γύρω τα όρια του, ώστε να μη περιλαμβάνονται στοιχεία, που δεν αφορούν το θέμα, ιδίως όταν αυτά «κόβονται». στ) Προσέχω η γραμμή του οριζοντα, εφόσον είναι ευδιάκριτη, να είναι οριζόντια ζ) αν σχηματίζεται γραμμή του οριζοντα μεταξυ ουρανού και γης ή ουρανού και θάλασσας ή θάλασσας και γης, αυτή καλό είναι να μη διαιρεί το «κάδρο» σε αναλογία ένα προς ένα, αλλά ένα προς δύο. η) το «κάδρο», καλό είναι να περιλαμβάνει ισόπυκνη ποσότητα πραγμάτων σχετικά με το θέμα μας, δηλαδή να είναι «ισοβαρές». θ) πολλές φορές οι λεπτομέρειες των αντικειμένων είναι πολύ πιο ενδιαφέρουσες από τα ίδια τα αντικείμενα ι) δοκιμάστε διάφορες γωνίες λήψης του θέματος, χαμηλές, υψηλές, διαγώνιες κ) «μάθετε» και «αγαπήστε» το θέμα σας. Η φωτογραφία εκπέμπει το συναίσθημα, που χρησιμοποίησε ο φωτογράφος για να φωτογραφίσει το θέμα του.

Ο υπεύθυνος καθηγητής καλεί σε συγκέντρωση όλη την ομάδα και χωρίζουν το υπό μελέτη θέμα σε μικρότερα τμήματα. Κάθε τμήμα του θέματος θα μελετηθεί με την βοήθεια της φωτογράφησης από όλους τους μαθητές. Αφού ορισθεί από όλους (με την καθοδήγηση του υπευθύνου καθηγητή) το τμήμα του θέματος που θα μελετηθεί για το επόμενο χρονικό διάστημα, γίνονται τα εξής: Η ομάδα των μαθητών χωρίζεται σε μικρότερες ομάδες, οι οποίες θα μελετήσουν το ίδιο τμήμα του θέματος. Οι ίδιοι οι μαθητές επιλέγουν τη σύνθεση αυτών των ομάδων. Οι ομάδες αυτές αποτελούνται από δύο ως πέντε μαθητές. Οι ομάδες αυτές έχουν κάθε μία, τη χρήση της φωτογραφικής μηχανής για δύο ως τέσσερις μέρες και στο τέλος αυτής της χρονικής περιόδου, δίνουν την φωτογραφική μηχανή στην επόμενη ομάδα. Στο τέλος μιας χρονικής περιόδου δύο εβδομάδων περίπου, η ομάδα των μαθητών μαζί με τον υπεύθυνο καθηγητή, συγκεντρώνεται και παρουσιάζει τις φωτογραφίες της και συζητάνε σχετικά με τις φωτογραφίες-μέρος του θέματος τους.

Έτσι μελετάται τμηματικά το θέμα από όλους τους μαθητές, ενώ στο τέλος της χρονικής περιόδου συγκεντρώνεται και διαμορφώνεται σε ενιαία ενότητα όλο το υλικό.

Η συμμετοχή γονέων στην υλοποίηση παρόμοιων προγραμμάτων δεν είναι μόνο οικονομική. Πέρα από την έκφραση ηθικής επιβράβευσης, ατομικής ή οργανωμένης από τον σύλλογο γονέων, μπορούν να βοηθήσουν, δίνοντας πληροφορίες ή προσφέροντας την προσωπική τους δραστηριότητα. Π.χ. κατά την διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος στο Ε.Λ. Κυμίνων, γονείς μετέφεραν την μαθητική σχολική φωτογραφική ομάδα, με βάρκες στο θαλάσσιο και παράκτιο χώρο του ποταμού Αξιού για να φωτογραφίσουν και να μελετήσουν θέματα, που δε θα μπορούσε αλλιώς η ομάδα να τα προσεγγίσει. Μ' αυτόν τον τρόπο πετυχαίνουμε την εμπλοκή στο πρόγραμμα όλης της σχολικής κοινότητας, δηλαδή των μαθητών, των καθηγητών, των γονέων των μαθητών, αλλά και της τοπικής δημοτικής αρχής, η οποία μπορεί να βοηθήσει οικονομικά, υλικά με την παροχή π.χ. μεταφορικού μέσου και ηθικά, κατόπιν της πληροφόρησης σχετικά με το πρόγραμμα του αντιδημάρχου παιδείας και πολιτισμού του δήμου.

Συμπερασματικά: Η χρήση της φωτογραφικής τέχνης κατά την εφαρμογή των περιβαλλοντικών προγραμμάτων, είναι ένα άριστο εργαλείο, για να επιτευχθούν οι δύο βασικοί στόχοι της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Αφενός να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές σχετικά με το περιβάλλον τους και αφετέρου να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες προκύπτουν μέσα από διαδικασίες, όχι τεχνοκρατικές, ούτε ατομικιστικές και ανταγωνιστικές αλλά ομαδοσυνεργατικές και συλλογικές

Βιβλιογραφία

Α.Δ. Γεωργόπουλος επιμέλεια (2005), Περιβαλλοντική εκπαίδευση, Αθήνα: Gutenberg
Κωνσταντίνα Σχίτζα (2008), Συστημική Σκέψη και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αθήνα: Χρήστος Ε. Δάρδανος
Ευγενία Φλογαίτη, (2006), Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
Henri Cartier-Bresson, (1998), Η αποφασιστική στιγμή, Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα.

Η ανάγκη για μία περιβαλλοντική εκπαίδευση προσανατολισμένη στη δράση

Εισαγωγή

Το μοντέλο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που έχει επικρατήσει μέσα και έξω από το ελληνικό σχολείο αποτυπώνει τη συντηρητική στροφή που έχει κάνει η περιβαλλοντική εκπαίδευση σε σχέση με τα πρώτα χρόνια της διαμόρφωσής της. Η αδυναμία εστίασης στην κοινωνική και πολιτική διάσταση της οικολογικής κρίσης, η επικράτηση των τεχνοκρατικών λύσεων και της φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς του πολίτη ως μονάδα για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, η αδυναμία αμφισβήτησης των κατεστημένων πολιτικών και κοινωνικών δομών που ευθύνονται για το περιβαλλοντικό ζήτημα αποτελούν τη βάση για το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση έχει, άλλωστε, δεχθεί κριτική για τη ρεφορμιστική και τεχνοκρατική της διάσταση (Huckle 1999) και για την τυφλή πίστη στην αντιμετώπιση του περιβαλλοντικού ζητήματος μέσα από την επιστήμη (Robottom 1991, Luke 2001).

Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι η διδακτική του κυρίαρχου μοντέλου της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στηρίζεται στη μετάδοση επιστημονικής γνώσης για τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Ο επιστημονικός ιμπεριαλισμός έχει προσδώσει ιδιαίτερο κύρος στην επιστημονική θεώρηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Jensen και Schnack 2004), παραμερίζοντας τις κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις και τη δυνατότητα συμμετοχής των πολιτών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Αφενός, η μετάδοση επιστημονικής γνώσης και πληροφόρησης για τα περιβαλλοντικά προβλήματα δεν οδηγεί αυτόματα στην ενεργοποίηση και τη δράση των πολιτών (Finger 1994). Αφετέρου, η επιμονή στα αυξανόμενα περιβαλλοντικά προβλήματα σε παγκόσμιο επίπεδο οδηγεί στον εκφοβισμό των παιδιών και στην παράλυση και την αδυναμία δράσης (Jensen και Schnack 2006).

Κυρίαρχη είναι και η συμπεριφοριστική προσέγγιση στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, με την έννοια ότι ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αλλαγή της συμπεριφοράς του πολίτη ως μέσο επίλυσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων και όχι στην ανάδειξη συμμετοχικών διαδικασιών με στόχο τη συλλογική δράση για την αλλαγή.

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση η οποία είναι προσανατολισμένη στη δράση

Στον αντίποδα του κυρίαρχου μοντέλου της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, υπάρχει ανάγκη για μία

περιβαλλοντική εκπαίδευση η οποία είναι προσανατολισμένη στην ενδυνάμωση και τη δράση των παιδιών, στην εμπλοκή τους στη φροντίδα του περιβάλλοντός τους, στην εκπαίδευσή τους να επηρεάζουν τις συνθήκες που ζουν και να διεκδικούν τη συμμετοχή τους στο περιβάλλον και στην κοινότητά τους.

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση η οποία είναι προσανατολισμένη στη δράση εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (ενδεικτικά: Robottom 1987, Hart 2003, Huckle 1993, Fien 1993, Jenscen 1997, Jensen και Schnack 2006). Πρόκειται για ένα εναλλακτικό ρεύμα στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, το οποίο ξεκίνησε να διαμορφώνεται τη δεκαετία του '80, επηρεασμένο από την παράδοση της κριτικής παιδαγωγικής (Freire, Giroux, McLaren, Kemmis κ.ά.), και το οποίο εστιάζει στη συμμετοχή και στη χειραφέτηση των παιδιών, μέσα από την εμπειρία, την κριτική σκέψη και τη δράση.

Ο Huckle (1991: 54) σημειώνει ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση πρέπει να αντλήσει τα χαρακτηριστικά της από την παράδοση της κριτικής παιδαγωγικής όπου η μάθηση είναι ενεργή και βιωματική, με έμφαση στην κριτική σκέψη, ενώ οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητα να διαμορφώνουν τις ζωές τους, να στοχάζονται πάνω στις δομές που επηρεάζουν και περιορίζουν τις ζωές τους, και αναπτύσσουν τη δυνατότητα διαμόρφωσης εναλλακτικού οράματος και δράσης.

Διδακτικές κατευθύνσεις

Στο σημείο αυτό, θα παρουσιαστούν ενδεικτικές διδακτικές κατευθύνσεις, οι οποίες έχουν διαμορφωθεί μέσα από έρευνα στο πλαίσιο της κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με έμφαση στη δράση. Σκοπός δεν είναι η ανάδειξη κανόνων και προτύπων διδασκαλίας, αλλά η παρουσίαση ενός επιλεγμένου υλικού το οποίο έχει προκύψει μέσα από συμμετοχική έρευνα με παιδιά στη Δανία, την Ελλάδα και την Αυστραλία.

Α. Η προσέγγιση IVAC και το μοντέλο ικανότητας δράσης

Οι Δανοί Β. B. Jensen, K. Schnack και S. Breiting από το Ερευνητικό Κέντρο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση για την Υγεία του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου της Δανίας είναι οι διαμορφωτές της διδακτικής της *ικανότητας δράσης*. Η διδακτική του κινήματος της δράσης βασίζεται στη μετατροπή των απόψεων, των προβληματισμών και της αγωνίας των παιδιών για τα αυξανόμενα περιβαλλοντικά προβλήματα, καθώς και της αίσθησης ανικανότητας

της Ίριδας Τσεβρένη
Περιβαντολόγου, Δρ. Π.Ε.

και αδυναμίας που νιώθουν εξαιτίας του τρόπου διδασκαλίας της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε επιθυμία και δυνατότητα δράσης (Jensen 2004: 405).

Το μοντέλο ανάπτυξης ικανότητας δράσης έχει τέσσερις διαστάσεις: τη γνώση/επίγνωση, τη δέσμευση, το όραμα και τις εμπειρίες δράσης. Η γνώση/επίγνωση αφορά την κριτική διερεύνηση ενός προβλήματος, των αιτιών του και των δυνατοτήτων επίλυσής του. Η δέσμευση αφορά την ενθάρρυνση και τη στήριξη της διάθεσης των παιδιών για δράση. Το όραμα αφορά τις ιδέες, τα όνειρα και τις αντιλήψεις των παιδιών για τη ζωή τους στο μέλλον. Οι εμπειρίες δράσης αφορούν το καθεαυτό κομμάτι της δράσης. Η παραδοσιακή περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να τοποθετηθεί στον άξονα της πρώτης διάστασης η οποία αφορά κυρίως τη γνώση για τις συνέπειες των περιβαλλοντικών προβλημάτων, ενώ μία προσανατολισμένη προς τη δράση περιβαλλοντική εκπαίδευση προϋποθέτει μία ισοκατανομή στους τέσσερις άξονες (Jensen 2002).

Η προσέγγιση IVAC (investigations, visions, actions, changes) αναδείχθηκε μέσα από ερευνητικά εκπαιδευτικά προγράμματα στην υγεία και την περιβαλλοντική εκπαίδευση και αποτελεί μία διδακτική πρόταση η οποία στοχεύει στην απόκτηση της ικανότητας δράσης. Περιλαμβάνει μία οπείρα οκτώ σταδίων για το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που συνοψίζονται ως εξής (Jensen 2004):

1. Με ποιο ζήτημα θα ασχοληθούμε;
2. Με ποιο πρόβλημα αυτού του ζητήματος θα ασχοληθούμε;
3. Ποιες είναι οι αιτίες του προβλήματος;
4. Γιατί αποτελεί πρόβλημα;
5. Ποιες εναλλακτικές λύσεις μπορούμε να σκεφτούμε;
6. Τι δυνατότητες δράσεις υπάρχουν για την εφαρμογή των εναλλακτικών λύσεων;
7. Ποια εμπόδια θα έρθουν στην επιφάνεια μέσα από αυτές τις δράσεις;
8. Ποιες δράσεις θα επιλέξουμε;



Σχήμα 1: Η προσέγγιση IVAC,
Πηγή: Shape up Europe, www.shapeupeurope.net.

Στο πλαίσιο της προσέγγισης IVAC, οι μαθητές επιλέγουν το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν και ακολουθούν μία διαδικασία διερεύνησης του θέματος, διαμορφώνουν όραμα για το μέλλον εκφράζοντας τις ιδέες, τις αντιλήψεις και σενάρια για τη ζωή τους στο μέλλον, προτείνουν, σχεδιάζουν και εφαρμόζουν δράσεις¹ (Σχήμα 1).

¹ Την πρακτική εφαρμογή της προσέγγισης IVAC μπορεί κανείς να την αναζητήσει στην ιστοσελίδα www.shapeupeurope.net.

Β. Το μοντέλο δράσης

Μία παρόμοια διδακτική κατεύθυνση η οποία έχει αναδειχθεί μέσα από συμμετοχική έρευνα δράσης σε δημοτικά σχολεία της Αθήνας αποτελεί το *μοντέλο δράσης*², το οποίο αποτυπώνει τη μετάβαση των παιδιών από την άρνηση και την αδυναμία για δράση στη θέληση για δράση για τα ζητήματα του περιβάλλοντός τους (Τσεβρένη 2008).

Η θέληση για δράση κατακτάται με το πέρασμα των παιδιών από μία σειρά αλληλεξαρτώμενων σταδίων. Αρχικά, τα παιδιά εκφράζουν και επικοινωνούν τα βιώματα, τις αντιλήψεις και τα συναισθήματά τους σχετικά με το θέμα που έχει επιλεγεί (το οποίο είναι πάντα ένα τοπικό ζήτημα, το οποίο έχει βιωθεί από τα παιδιά). Έτσι, κατανοούν καλύτερα και θεμελιώνουν τις ιδέες τους, διαμορφώνοντας ένα κοινό έδαφος ιδεών. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η διαμόρφωση οράματος για το μέλλον και η απόκτηση ικανοτήτων όπως η κριτική σκέψη και η φαντασία αλλά και η απόκτηση αυτοπεποίθησης αποτελούν τη βάση για τη θέληση για δράση (Σχήμα 2) (Τσεβρένη 2008, Τσεβρένη κ.ά. 2009).

Άρνηση- Έκφραση- Επικοινωνία – Διαμόρφωση κοινού εδάφους ιδεών – Συνειδητοποίηση αποκλεισμού – Διαμόρφωση οράματος – Απόκτηση αυτοπεποίθησης – Θέληση – Δράση

Σχήμα 2: Η πορεία των παιδιών από την άρνηση στη θέληση για δράση: το μοντέλο δράσης.

• Μέσο η τέχνη και όχι η επιστήμη

Η διαδικασία έκφρασης και επικοινωνίας των ιδεών και των συναισθημάτων των παιδιών διεξάγεται στο μοντέλο δράσης μέσα από δραστηριότητες που βασίζονται στην τέχνη (δημιουργική γραφή, φωτογραφία, δραματοποίηση), χάρη στον απελευθερωτικό της χαρακτήρα. Η τέχνη χρησιμοποιείται ως εργαλείο ελεύθερης και δημιουργικής έκφρασης των παιδιών, αλλά και ως καταλύτης για την ανάπτυξη της επικοινωνίας, της συλλογικότητας και της δράσης (Τσεβρένη 2009).

• Ο εκπαιδευτικός ως συντονιστής, τα παιδιά ως ερευνητές

Τα παιδιά συμμετέχουν ουσιαστικά και καθορίζουν όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από τον καθορισμό του προβλήματος και τη συλλογή των δεδομένων μέχρι την ανάλυση των δεδομένων και τη λήψη αποφάσεων για δράση και την αξιολόγηση. Αποτελούν συνεργευτές στην ερευνητική διαδικασία και συνοδοιπόρους στην παραγωγή της γνώσης, αλλά και στη δράση με σκοπό την αλλαγή. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο συντονιστικός, με την έννοια ότι επιδιώξη του είναι να διαμορφωθεί το πλαίσιο για την επίτευξη μιας όσο το δυνατόν ισότιμης σχέσης με τα παιδιά και να εξασφαλιστεί ένα κλίμα ελευθερίας, όπου υπάρχουν περιθώρια λήψης αποφάσεων και δράσης.

• Στόχος η αυτοπεποίθηση

Έμφαση δίνεται στην απόκτηση αυτοπεποίθησης των παιδιών σε σχέση με τις ιδέες τους για το περιβάλλον τους και στην ενθάρρυνση της συμμετοχής τους στα ζητήματα του περιβάλλοντος και της κοινότητάς τους. Η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης των παιδιών θεωρείται πολύ πιο ουσιαστική από το ποια δράση θα επιλέξουν τα παιδιά και τί αποτελέσματα αυτή θα έχει.

² Για την πρακτική εφαρμογή του μοντέλου δράσης βλ. <http://www.latsis-foundation.org/pbf/uploads/file/tsevrene.pdf>

Γ. Ένα πρακτικό παράδειγμα εφαρμογής της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής

Σε μία πρακτική τώρα εφαρμογή, από το Πανεπιστήμιο Deakin στην Αυστραλία, οι Gough και Robottom επιχείρησαν να εμπλέξουν τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς σε μία συμμετοχική έρευνα εστιασμένη στα περιβαλλοντικά ζητήματα και, ειδικότερα, στη διαχείριση των υδατικών πόρων³.

Το Queenscliff High School επέλεξε να πραγματοποιήσει κριτική μελέτη της ρύπανσης από απόβλητα στις τοπικές παραλίες. Το σχολείο ανέπτυξε ένα πρόγραμμα υδατικών ερευνών το οποίο επιβεβαίωσε τη ρύπανση των ακτών. Αντιμετωπίζοντας την άρνηση συνεργασίας των αρμόδιων φορέων, το σχολείο δημοσιοποίησε τα πορίσματα των ερευνών του στον τοπικό τύπο και είχε μεγάλη ανταπόκριση από φορείς, συλλόγους και κοινωνικές ομάδες. Οι δραστηριότητες του σχολείου προκάλεσαν την κινητοποίηση της κοινότητας και το Υπουργείο Περιβάλλοντος αναγκάστηκε να βελτιώσει το σύστημα βιολογικού καθαρισμού.

Οι Gough και Robottom, τοποθετώντας το πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στις αρχές της διδακτικής των Kemmis κ.ά. (1983), ανέδειξαν μεταξύ άλλων κάποιες κατευθύνσεις χρήσιμες για τη διαμόρφωση ενός προγράμματος κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης:

• Η γνώση

Η γνώση διαμορφώθηκε από τους συμμετέχοντες, και δεν θεωρήθηκε δεδομένη και αδιαπραγμάτευτη. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, μετά από έρευνα και με την υποστήριξη της κοινότητας, ανέπτυξαν τη δική τους γνώση για το περιβαλλοντικό πρόβλημα που εξέτασαν. Είχαν, έτσι, την ευκαιρία να κατανοήσουν κριτικά τις κοινωνικές δομές και σχέσεις και να δράσουν σε συνεργασία με φορείς της κοινωνίας για να αλλάξουν την πρακτική με την οποία αντιμετωπίζεται το περιβαλλοντικό πρόβλημα.

• Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των μαθητών

Το περιβαλλοντικό πρόβλημα που εξετάστηκε θεωρήθηκε κοινωνικό και πολιτικό ζήτημα. Οι μαθητές καθοδηγήθηκαν σε μία συνεργατική παραγωγή της γνώσης. Δεν επιδιώχθηκε συμπεριφοριστική προσέγγιση και μετάδοση έτοιμης, επιστημονικής γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν να διοργανώσουν κριτικές και συνεργατικές δραστηριότητες και να μεριμνήσουν για την εξασφάλιση χρόνου για την υλοποίηση του προγράμματος, τη δημιουργία δεσμών με την κοινότητα, την ενθάρρυνση της σύνταξης αναφορών από τους μαθητές και τους δασκάλους.

• Η σχέση σχολείου-κοινότητας

Σκοπός του εκπαιδευτικού προγράμματος δεν ήταν η προετοιμασία των μαθητών για τη συμμετοχή τους στην υπάρχουσα μορφή της κοινωνίας. Αντίθετα, οι μαθητές πήραν πρωτοβουλίες με σκοπό την αλλαγή στα όρια της κοινότητάς τους. Στη διαδικασία αυτή, το σχολείο έδρασε συνεργατικά με την κοινότητα, μέσα από μία σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλοϋποστήριξης. Η κοινότητα βασίστηκε στο σχολείο για την επιστημονική πληροφορία για τη ρύπανση, και υποστήριξε οικονομικά το σχολείο για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων του. Επίσης, αναπτύχθηκε σχέση μεταξύ του σχολείου και των μέσων μαζικής ενημέρωσης, τα οποία χρησι-

μοποίησαν το πρόγραμμα των μαθητών για την ανάδειξη του ζητήματος, ενώ το σχολείο χρησιμοποίησε την ανάδειξη του θέματος για να μπορέσει να συμμετάσχει σε διαδικασίες που διαφορετικά δεν θα είχε τη δυνατότητα.

Αντί επιλόγου

Στο άρθρο αυτό επιχειρήθηκε μία εισαγωγή στην κριτική περιβαλλοντική εκπαίδευση η οποία είναι προσανατολισμένη στη δράση, και κυρίως στους βασικούς κατευθυντήριους άξονες της διδακτικής της, μέσα από τρία επιλεγμένα παραδείγματα έρευνας. Αυτές οι ενδεικτικές διδακτικές κατευθύνσεις μπορούν να φανούν χρήσιμες στον εκπαιδευτικό ο οποίος επιθυμεί να διαμορφώσει σε συνεργασία με τους μαθητές του το δικό του πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Ας συνοψίσουμε τώρα κάποιες κατευθύνσεις της εμπειρίας πάνω στη διδακτική της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης η οποία είναι προσανατολισμένη στη δράση, προσπαθώντας να σκιαγραφήσουμε τους διδακτικούς σκοπούς, τη διαδικασία μάθησης που προωθείται, τη φύση της γνώσης που διαμορφώνεται, τις ικανότητες που αποκτούν οι μαθητές, τη σχέση μαθητή-δασκάλου (Becker 1984, Shor 1980).

Σίγουρα θα ξεκινήσουμε υποστηρίζοντας ότι στη θεώρηση αυτή, το περιβαλλοντικό αποτελεί κοινωνικό και πολιτικό ζήτημα. Ο διδακτικός σκοπός της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που είναι προσανατολισμένη στη δράση είναι η ενδυνάμωση και η χειραφέτηση των μαθητών. Η διαδικασία μάθησης συνοψίζεται στην ανάδειξη και τη στήριξη των ιδεών, των βιωμάτων και των συναισθημάτων των παιδιών ως προετοιμασία για τη δράση. Έμφαση δίνεται στην επικοινωνία των παιδιών, στη διαμόρφωση οράματος για το μέλλον και στην ανάπτυξη ικανότητας δράσης.

Η γνώση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση με προσανατολισμό στη δράση διαμορφώνεται από τους συμμετέχοντες, καθώς δεν επιδιώκεται η κατάκτηση έτοιμης επιστημονικής γνώσης αλλά η διαμόρφωση γνώσης για τη δράση. Οι ικανότητες που καλλιεργούνται μέσα από αυτή τη διαδικασία περιλαμβάνουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της φαντασίας και της ικανότητας δράσης, καθώς και την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης των παιδιών για τις ιδέες τους και για το ρόλο τους στην κοινότητα και στο περιβάλλον τους. Τέλος, όλα τα παραπάνω διεξάγονται στο πλαίσιο μιας όσο το δυνατόν ισότιμης και συνεργατικής σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητών και σχολείου-κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

- Becker, G. (1984), *Planung von Unterricht*, Weinheim: Beltz.
- Fien, J. (1993), *Education for the Environment. Critical Curriculum Theorizing and Environmental Education*, Geelong: Deakin University Press.
- Finger, M. (1994), "From knowledge to action? Relationships between environmental experiences, learning and behavior", *Journal of Social Issues*, 50(3), 141-160.
- Gough, A. και Robottom, I. (1993), "Towards a socially critical environmental education: water quality studies in a coastal school", *Journal of Curriculum Studies*, 25(4), 301-316.
- Hart, P. (2003), *Teacher's Thinking in Environmental Education. Consciousness and Responsibility*, New York: Peter Lang.
- Huckle, J. (1991), "Education for sustainability: Assessing Pathways to the Future", *Australian Journal of Environmental Education*, 7, 43-62.
- Huckle, J. (1993), "Environmental Education and sustainability: A view from critical theory. Στο J. Fien (επιμ.) *Environmental Education: A Pathway to Sustainability*, Geelong: Deakin University Press, 43-68.
- Huckle, J. (1999), "Locating Environmental Education between Modern Capitalism and

³ Βλ. Gough, A. και Robottom, I. (1993). "Towards a socially critical environmental education: water quality studies in a coastal school", *Journal of Curriculum Studies*, 25(4), 301-316.

Postmodern Socialism: A Reply to Lucie Sauvé", *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, 36-45.

Jensen, B. (1997), "A case of two paradigms within health education", *Health Education Research*, 12(4), 419-428.

Jensen, B. (2004), "Environmental and health education viewed from an action-oriented perspective: a case from Denmark", *Journal of Curriculum Studies*, 36(4), 405-425.

Jensen, B. B. και Schnack, K. (2004), "Environmental and health education viewed from an action-oriented perspective: a case from Denmark", *Journal of Curriculum Studies*, 36/ 4, 405-425.

Jensen, B. B. και Schnack, K. (2006), "The action competence approach in environmental education", *Environmental Education Research*, 12(3-4), 471-486.

Kemmis, S., Cole, P. και Suggett, D. (1983), *Orientations to Curriculum and Transition: Towards the socially-critical school*, Melbourne: Victorian Institute of Secondary Education.

Luke, T. W. (2001), "Education, Environment and Sustainability: what are the issues, where to intervene, what must be done?", *Educational Philosophy and Theory*, 33(2), 187-202.

Robottom, I. (1991), "Technocratic Environmental Education: A Critique and Some Alternatives", *The Journal of Experiential Education* 14, (1), 20-26.

Robottom, I. (1987), *Environmental Education: Practice and possibilities*, Geelong: Deakin University Press.

Shor, I. (1980), *Critical thinking and everyday life*, Boston: South End Press.

Τσεβρένη, Ι. (2008), *Η πόλη μέσα από τα μάτια των παιδιών. Προσεγγίζοντας το συμμετοχικό σχεδιασμό του χώρου μέσα από μια εναλλακτική θεώρηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*, Διδακτορική διατριβή, Αθήνα: ΕΜΠ.

Τσεβρένη, Ι., Πανταζής, Β., Τούση, Ε. και Παναγιωτάτου, Ε. (επιστημονική υπεύθυνη) (2008), *Μεγαλώνοντας στην Αθήνα. Ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για τη συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση του περιβάλλοντός τους*. Αθήνα: Κοινωνικές Ίδρυμα Ι. Σ. Λάτση / ΕΜΠ, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Τομέας Πολεοδομίας και Χωροταξίας, Εργαστήριο Σχεδιαστικής Μεθοδολογίας και Ρύθμισης του Χώρου.

Τσεβρένη, Ι. (2009), *Ο ρόλος της Τέχνης σε μία Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προσανατολισμένη στη δράση*. Το Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Η Τέχνη ως εργαλείο εκπαίδευσης για το περιβάλλον. Παιδαγωγικές/Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για το Δάσος/Δέντρο & την Ανακύκλωση, ΥΠΕΠΘ/Ίδρυμα Ευγενίδου, Αθήνα, 29-31 Μαΐου 2009.

Αυτονομία ή αναπαραγωγή;

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τη λήψη απόφασης στα προγράμματα ΠΕ

Η διάκριση ανάμεσα σε δασκαλοκεντρικά και προοδευτικά μαθησιακά περιβάλλοντα εντοπίζεται στο βαθμό αυτονομίας του οποίου έχει ο εκπαιδευόμενος. Με τα λόγια του Dewey «κανένα σημείο της προοδευτικής εκπαίδευσης δεν είναι πιο ισχυρό από την έμφαση στη σημαντικότητα της συμμετοχής του εκπαιδευόμενου κατά τη διαμόρφωση των δραστηριοτήτων της μαθησιακής διαδικασίας» (1938, σ. 67, αναφορά στο Nolen 1995). Είναι αυτονόητο ότι ο βαθμός αυτονομίας των εκπαιδευόμενων είναι άμεσα συναρτημένος με τον τρόπο διαχείρισης της εξουσίας του εκπαιδευτικού. Σε προοδευτικά μαθησιακά περιβάλλοντα ο μαθητής είναι σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητος από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος λειτουργεί ως διαχειριστής του μαθησιακού προγράμματος και πηγή πληροφοριών. Κάτω από αυτές τις συνθήκες η συμπεριφορά των μαθητών χαρακτηρίζεται από *υπευθυνότητα* για την προσωπική τους μάθηση, μεγάλο βαθμό *ανεξαρτησίας* στην επιτέλεση των μαθησιακών δραστηριοτήτων και *ενεργή συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων* που αφορούν τη μαθησιακή κατάσταση (Higgs 1988).

Καθοριστικός παράγοντας του παιδαγωγικού προσανατολισμού οποιασδήποτε μαθησιακής διαδικασίας είναι ο τρόπος διαχείρισης της εξουσίας από τον εκπαιδευτικό, η οποία αναλύεται σε γνωστική, πολιτική και χαρισματική (Heron 1992). Η γνωστική εξουσία αναφέρεται στην κατοχή γνώσεων και δεξιοτήτων. Η πολιτική εξουσία αναφέρεται στον τρόπο λήψης απόφασης. Η διαφορά στην άσκηση της πολιτικής εξουσίας ανάμεσα σε παραδοσιακούς και προοδευτικούς εκπαιδευτικούς είναι το γεγονός ότι ενώ οι πρώτοι λαμβάνουν πάντα όλες τις αποφάσεις μόνοι τους, οι δεύτεροι επιλέγουν ανάμεσα σε διαφορετικές μορφές λήψης απόφασης όπως:

- Κατεύθυνση. Ο εκπαιδευτικός λαμβάνει όλες τις αποφάσεις.

- Διαπραγμάτευση. Οι αποφάσεις λαμβάνονται συνεργατικά με τους μαθητές. Η διαπραγμάτευση θα οδηγήσει σε αμοιβαία αποδεκτές συμφωνίες για τη μαθησιακή διαδικασία.

- Μεταβίβαση. Οι μαθητές δουλεύουν αυτόνομα αποφασίζοντας για όλες τις πτυχές της μάθησης.

Οι τρεις παραπάνω μορφές λήψης απόφασης δεν θα πρέπει να θεωρηθούν διακριτές καταστάσεις, αλλά πρόκειται περισσότερο για εναλλακτικές δυνατότητες λήψης απόφασης ανάμεσα στις οποί-

Κατερίνα Μπαζίγου

Δρ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
Αναπληρώτρια Υπεύθυνη ΚΠΕ Αργυρούπολης

ες θα κινηθεί ο εκπαιδευτικός ανάλογα με τους μαθησιακούς στόχους και τις κατά περίπτωση ανάγκες της ομάδας. Με άλλα λόγια ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε εναλλακτικές μαθησιακές διαδικασίες όπως είναι τα προγράμματα ΠΕ δεν είναι γραμμικός, αλλά μια συνεχής αναστοχαστική διαδικασία ανάμεσα στις παραπάνω μορφές λήψης απόφασης. Τέλος, χαρακτηριστική εξουσία ορίζεται ως ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται την γνωστική καθώς και τις διάφορες μορφές πολιτικής εξουσίας του.

Τα προγράμματα ΠΕ εισήγαγαν στοιχεία εναλλακτικής παιδαγωγικής στο παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, προϋποθέτοντας την αλλαγή κατά τη μαθησιακή διαδικασία των ρόλων δασκάλου και μαθητών/τριών. Η παιδαγωγική μεθοδολογία της ΠΕ στηρίζεται στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών, στην αυτονομία τους για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Στα προγράμματα πολύ πιο συχνά από ότι μέσα στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες καλούνται να πάρουν αποφάσεις σε όλα τα στάδια της διαδικασίας, αφού όλοι οι παράγοντες της μάθησης (θέμα, στόχοι, συλλογή στοιχείων, επεξεργασία κ.λ.π.) καθορίζονται από την περιβαλλοντική ομάδα. Ο τρόπος λοιπόν που λαμβάνονται οι αποφάσεις καθορίζουν και το βαθμό αυτονομίας των μαθητών/τριών και άρα χαρακτηρίζουν προοδευτική ή παραδοσιακή μια μαθησιακή διαδικασία.

Μεθοδολογία

Ο βαθμός αυτονομίας των μαθητών/τριών κατά τη λήψη των αποφάσεων σε ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα ήταν ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα το οποίο διερευνήθηκε κατά τη μελέτη δύο περιπτώσεων εφαρμογής περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε Γυμνάσιο και Λύκειο. Οι εκπαιδευτικοί που ήταν υπεύθυνοι για τα συγκεκριμένα προγράμματα είχαν πολυετή εμπειρία στην ΠΕ και τα σχολεία τους κάθε χρόνο εφαρμόζαν προγράμματα με την επίβλεψη τους. Για τη διερεύνηση του ρόλου των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών κατά τη λήψη απόφασης επιλέχθηκαν φάσεις του προγράμματος όπου η λήψη απόφασης είναι καθοριστική για τη συνολική διαδικασία, όπως η εισαγωγή των μαθητών/τριών στο πρόγραμμα, η επιλογή του θέματος, ο καθορισμός των υποθεμάτων και τέλος η συλλογή των στοιχείων. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν με παρατήρηση όλων των συναντήσεων των περιβαλλοντικών ομάδων και καταγραφή των δεδομένων με τη μορφή σημειώσεων πεδίου.

Η ερευνητική μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης (case-study) αναδεικνύει το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συμβαίνει κάποιο φαινόμενο, γι' αυτό το λόγο θεωρείται κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας, αφού μια εκπαιδευτική κατάσταση δεν μπορεί να γίνει κατανοητή, αν ο ερευνητής δεν την τοποθετήσει μέσα στο πλαίσιο που την παράγει (May 1993, Yin 1993). Το ερώτημα που αντιμετωπίζει συχνά μια μελέτη περίπτωσης είναι το πρόβλημα της γενίκευσης. Σε ποιο βαθμό δηλαδή τα αποτελέσματα από μια μελέτη περίπτωσης είναι εφαρμόσιμα σε άλλες ανάλογες περιπτώσεις ή αφορούν μόνο την υπό μελέτη περίπτωση. Μια περίπτωση μπορεί να είναι τόσο τυπική ή μη τυπική όσο και μια άλλη. Το πρόβλημα της γενίκευσης δεν είναι πρόβλημα για τον ερευνητή, αλλά «είναι ο αναγνώστης που πρέπει να αναρωτηθεί ποιο στοιχείο υπάρχει σε αυτή τη συγκεκριμένη μελέτη που μπορεί να εφαρμοσθεί στη δική του κατάσταση ή που ξεκάθαρα διαφέρει» (Walker 1993, σ. 167).

Η εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ σε Γυμνάσιο και Λύκειο.

Το πρόγραμμα του Γυμνασίου ξεκίνησε με τρία εργαστήρια μέσα από τα οποία οι μαθητές/τριες αλληλογνωρίστηκαν και μιλήθηκαν στη νέα μεθοδολογία και το πνεύμα της ΠΕ. Εκτός από τους επιμέρους στόχους του κάθε εργαστηρίου η εισαγωγική αυτή φάση αποτελούσε ένα «τελετουργικό πέρασμα» των μαθητών σε ένα εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας, απαραίτητο για μαθητές/τριες οι οποίοι είναι συνηθισμένοι σε μαθησιακά περιβάλλοντα με περιορισμένη αυτονομία και υπευθυνότητα (Hegeon 1992). Στην αρχή του κάθε εργαστηρίου ο εκπαιδευτικός περιόρισε το ρόλο του στην περιγραφή της δραστηριότητας και στις αναλυτικές οδηγίες για την υλοποίηση της, ενώ στη συνέχεια αποστασιοποιήθηκε από τη διαδικασία αφήνοντας τους μαθητές/τριες να εργαστούν μεταξύ τους σε ομάδες. Σύμφωνα με τον ορισμό της «συνεργατικής επικοινωνίας» ο δάσκαλος παρέχει στους μαθητές/τριες μόνο τα μέσα μάθησης, ενώ μεγάλο μέρος της ευθύνης μεταβιβάζεται στα παιδιά (Powell 1969). Πολύ προσεκτικά λοιπόν ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός προσπάθησε να κρατήσει την ισορροπία ανάμεσα στο συμβολικό κύρος του καθηγητή και το ρόλο του ως μέλος της ομάδας με διάφορες φράσεις οι οποίες σημειολογικά λειτουργούσαν στην κατεύθυνση της μεταβίβασης της υπευθυνότητας στους μαθητές/τριες του (για παράδειγμα: «Μπορώ να σχολιά-

σω κάτι;», «Ήταν ένα πολύ καλό επιχείρημα! Αποσύρω την ένσταση μου», «Μην με ρωτάτε. Μπορείτε και να το αναποδογυρίσετε {το διαμάντι} αν έτσι νομίζετε ότι θα εκφράζει καλύτερα τις απόψεις σας»). Αντίθετα στο Λύκειο κατά τη μοναδική εισαγωγική συνάντηση της ομάδας η υπεύθυνη καθηγήτρια διάβασε την εγκύκλιο του Υπουργείου σχετικά με τα προγράμματα ΠΕ.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαδικασία για την **επιλογή του θέματος**, αφού και στις δύο περιπτώσεις το θέμα είχε προαποφασισθεί από τους εκπαιδευτικούς. Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται λοιπόν στον τρόπο με τον οποίο χειρίστηκαν οι δύο εκπαιδευτικοί τη συζήτηση για την επιλογή του θέματος με τους μαθητές/τριες τους και στο κατά πόσο οι μαθητές ένωσαν μέτοχοι μιας δημοκρατικής συζήτησης κατά την οποία αναπτύχθηκε πνευματική ιδιοκτησία για το τελικό αποτέλεσμα και δημιουργήθηκε μια αρένα για δημιουργική ανταλλαγή ιδεών.

Στο Γυμνάσιο οι μαθητές/τριες συζήτησαν για την επιλογή του θέματος κατά την τέταρτη συνάντηση της ομάδας και έχοντας εξοικειωθεί με την ομαδική συζήτηση καθώς και με το ρόλο του καθηγητή τους σε αυτή. Αν και από την αρχή της συνάντησης ανακοινώθηκε από τον εκπαιδευτικό ότι είχε ένα θέμα να προτείνει («*Ποιο θέμα θέλετε να συζητήσουμε πρώτα; Το δικό σας ή το δικό μου;*»), αυτό δεν εμπόδισε τους μαθητές/τριες να προτείνουν δύο άλλα θέματα και να τα υποστηρίξουν με επιχειρήματα, στα οποία ανταπαντούσε ο εκπαιδευτικός με γνώμονα το κατά πόσο είναι εφικτή η υλοποίηση τους, αλλά και σύμφωνα με τις αρχές της ΠΕ («*Δεν είναι από το άμεσο περιβάλλον μας και δεν μπορούμε να βρούμε υλικό*», «*Δεν είναι σωστό να έχουμε υλικό μόνο από βιβλία και εγκυκλοπαίδειες*»). Μέσα από συνεργατική επικοινωνία συμφωνήθηκε ότι το θέμα που προτάθηκε από τον εκπαιδευτικό ήταν το πιο κατάλληλο («*Η πόλη μας*»). Στο Λύκειο η εκπαιδευτικός προσπάθησε να διεξάγει μια συζήτηση με παρόμοιους όρους, γιατί θεωρούσε πολύ σημαντική τη συναίνεση των μαθητών/τριών στο θέμα του προγράμματος. Τα αποτελέσματα όμως ήταν πολύ διαφορετικά από την προηγούμενη περίπτωση. Η συζήτηση ξεκίνησε με τα θέματα που πρότεινε η εκπαιδευτικός («*Θα ξεκινήσουμε πρώτα με τη δική μου πρόταση. Μετά θα έχετε τη δυνατότητα να προτείνετε και να ψηφίσετε*»). Μετά από μια σύντομη παρουσίαση των τριών θεμάτων η εκπαιδευτικός κατέληξε πως ένα συγκεκριμένο είναι το πιο κατάλληλο («*Το θέμα των Ολυμπιακών Αγώνων είναι το πιο κατάλληλο με διεθνές ενδιαφέρον. Εξάλλου μπορούμε να*

πάμε και στην Ολυμπία 3-4 μέρες και να μείνουμε στην Ολυμπιακή Ακαδημία». Στη συνέχεια η παρότρυνση της εκπαιδευτικού («Τώρα έχετε το δικαίωμα να προτείνετε») δεν βρήκε ανταπόκριση από τους μαθητές/τριες οι οποίοι δεν πρότειναν τίποτα και ψήφισαν το θέμα «Ολυμπιακοί Αγώνες και περιβάλλον». Αν και η εκπαιδευτικός προσπάθησε να διεξάγει μια συζήτηση ανάμεσα σε ισότιμους εταίρους, κατά τη διαδικασία αυτή παρέμεινε το κυρίαρχο πρόσωπο στη συζήτηση και δεν παραχώρησε καμιά αυτονομία στους μαθητές/τριες της.

Το επόμενο στάδιο και στα δύο προγράμματα ήταν η συζήτηση για τα **υποθέματα** και ο χωρισμός στις αντίστοιχες ομάδες. Στο Γυμνάσιο η συζήτηση ανάμεσα στους μαθητές/τριες συνεχίστηκε μέσα από σχήματα συνεργατικής επικοινωνίας δομώντας έτσι το σκελετό του προγράμματος (για παράδειγμα: *Μαθητής Α: {Να μελετήσουμε} την πολοδομία της πόλης. Μαθητής Β: Την επέκταση της πόλης και του πληθυσμού. Μαθητής Γ: Τα μαγαζιά... το εμπόριο. Μαθήτρια Δ: Την ιστορία των παλιών μαγαζιών. Μαθητής Β: Την ιστορία των παλιών σπιτιών... Μαθήτρια Δ: Των προσφυγικών σπιτιών... Μαθητής Γ: Που είναι ακατοίκητα...}). Το επόμενο βήμα αφορούσε στις πηγές πληροφόρησης. Στο σημείο αυτό οι μαθητές/τριες δεν φάνηκε να έχουν σαφή εικόνα για το πώς θα συλλέξουν στοιχεία σχετικά με τα υποθέματα τους. Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού τους οδήγησε σε δύο κατευθύνσεις: συνεντεύξεις και παρατήρηση («Θα χρειαστούμε πληροφορίες από τις οικογένειές σας, τους συγγενείς σας... οποιονδήποτε. [...] Η παρατήρηση θα είναι σημαντικό κομμάτι της δουλειάς μας. Θα καταγράψετε ότι σας κάνει εντύπωση και θα φέρετε όλο το υλικό εδώ για να το δουλέψουμε μαζί.»).*

Στο Λύκειο η εκπαιδευτικός κατεύθυσε στενά τη συζήτηση και κατά τη διάρκεια της ήταν σαφές ότι είχε ήδη διαμορφωμένο το πλάνο του προγράμματος («Όχι τώρα αυτό το θέμα... Δεν είναι ώρα ακόμη... Αυτό θα το βάλουμε στα συμπεράσματα...»). Οι παρεμβάσεις των μαθητών/τριών ήταν λίγες σύντομες φράσεις τις οποίες ανέλυε η εκπαιδευτικός δομώντας έτσι όλο το πρόγραμμα και τα υποθέματα (για παράδειγμα: *Μαθήτρια: Σχετικά με την ιστορία των Αγώνων. Εκπαιδευτικός: Ωραία! Μια ομάδα θα είναι αυτή. [...] Δεν ξέρω μήπως τη χωρίσουμε σε δύο υπο-ομάδες... Θα δούμε! Αυτή η ομάδα έχει την ιστορία των αγώνων. Πότε ξεκίνησαν; Για ποιο σκοπό; Πότε γίνονταν; Πού γίνονταν τα αρχαία χρόνια και που γίνονται σήμερα; Πότε σταμάτησαν και γιατί; Πότε ξανάρχισαν; Ποιες οι διαφο-*

ρές από τα αρχαία χρόνια; Όλη την ιστορία. Άλλο!»). Η συλλογή των στοιχείων στην περίπτωση του Λυκείου σύμφωνα με τις οδηγίες της εκπαιδευτικού περιόριστη κυρίως σε δευτερογενείς πηγές όπως: «... δημοτική βιβλιοθήκη, περιοδικά, βιβλία... [...]» Πρότεινε επίσης και μια σειρά συνεντεύξεων με επώνυμους: «Μπορούμε επίσης να πάρουμε συνεντεύξεις από Ολυμπιονίκες και γνωστούς δημοσιογράφους».

Λίγο πριν ξεκινήσει η **συλλογή στοιχείων** και για τα δύο σχολεία το κάθε πρόγραμμα είχε ήδη διαμορφώσει το προφίλ του τόσο σε επίπεδο δομής, όσο και σε επίπεδο σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/τριες τους. Λόγω οικονομίας χώρου θα αναφέρουμε εδώ ένα περιστατικό από το ερευνητικό μέρος του κάθε προγράμματος, ενδεικτικό όμως για τη δυναμική της περιβαλλοντικής ομάδας.

Στο Γυμνάσιο λίγο πριν τα Χριστούγεννα εμφανίζεται στο γραφείο του Διευθυντή η ομάδα που μελετούσε την ιστορία της πόλης εξοπλισμένη με κάμερες, μπλοκάκια και ερωτηματολόγιο ζητώντας να λείψουν δύο ώρες από το μάθημα προκειμένου να επισκεφθούν τη λαϊκή και να συλλέξουν πληροφορίες από τους γηραιότερους σχετικά με το προσφυγικό παρελθόν της πόλης. Αν και ο Διευθυντής αιφνιδιάζεται, τους δίνει την άδεια να πάνε συνοδευόμενα από εμένα που κατά τύχη βρισκόμουν στο σχολείο. Στη λαϊκή διαπιστώνουν ότι οι πολύ ηλικιωμένοι δεν τους απαντούν και μόνο μεσήλικες είναι πρόθυμοι να τους μιλήσουν για τα παλιά χρόνια. Πολύ γρήγορα παρατηρούν ότι στις απαντήσεις το κεντρικό ζήτημα δεν είναι το προσφυγικό, αλλά η εσωτερική μετανάστευση. Εγκαταλείποντας το ερωτηματολόγιο που είχαν προετοιμάσει εστιάζουν σε όλες τις πτυχές της εσωτερικής μετανάστευσης όπως αναδύονται από τα λόγια των πληροφορητών τους. Εντυπωσιασμένα από το αποτέλεσμα δίνουν ραντεβού να μαζευτούν το απόγευμα σε ένα σπίτι για να συζητήσουν τα ευρήματά τους. Η αυτονομία και η ενδυνάμωση των μαθητών/τριών του Γυμνασίου εκφράζεται στην πρωτοβουλία που πήραν να προτείνουν την επίσκεψη, στο γεγονός ότι θα πήγαιναν μόνοι τους και τέλος, μπόρεσαν να αντιμετωπίσουν απροσδόκητα αποτελέσματα της έρευνας και να προσαρμόσουν ανάλογα τη δράση τους.

Στο Λύκειο οι μαθητές/τριες, αν και μεγαλύτεροι δεν φαίνεται να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ερευνητικού μέρους του προγράμματος. Παρ' όλο ότι καμιά από τις προγραμματιζόμενες συνεντεύξεις δεν πραγματοποιήθηκε, η προετοιμασία τους αποκάλυψε την αδυναμία των μαθητών να αντι-

μετωπίσουν ένα τέτοιο ενδεχόμενο (*Μαθητές: Όχι, όχι μόνοι κυρία, Μαθητές: Πάμε μαζί κυρία!*). Έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές/τριες περιμένουν να δεχθούν κατεύθυνση και καθοδήγηση ακόμα και σε αυτόνομες μαθησιακές συνθήκες, γιατί είναι συνηθισμένοι να διδάσκονται με αυτό τον τρόπο (Nolen 1995). Επαφίεται στον εκπαιδευτικό να τους ενδυναμώσει ώστε να μπορέσουν να λειτουργήσουν και σε εναλλακτικό περιβάλλον. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η εκπαιδευτικός στέλνει διπλό μήνυμα στους μαθητές/τριες της. Από τη μια τους παροτρύνει να αναπτύξουν πρωτοβουλία και να δουλέψουν αυτόνομα, από την άλλη όμως, όπως και σε προηγούμενες φάσεις του προγράμματος ελέγχει τόσο στενά τη διαδικασία («*Θα έχετε επίσης μαζί και ένα ερωτηματολόγιο. Αρχίστε να το ετοιμάζετε. [...] Γράψτε το πρώτα να μου το δώσετε για να δω ποιες ερωτήσεις θα κρατήσουμε και ποιες όχι*»), ώστε αναίρεται η αυτονομία την οποία λεκτικά τουλάχιστον εκχωρεί στους μαθητές/τριες της. Η μόνη προσπάθεια που έγινε για να καθησυχάσουν οι μαθητές/τριες και να ενδυναμωθούν ήταν η παρατήρηση ότι «*στις συνεντεύξεις οι μαθητές πάνε μόνοι τους*», διατύπωση η οποία όμως έμοιαζε σαν μέρος ενός κανονισμού τον οποίο οι μαθητές/τριες έπρεπε να αποδεχθούν. Για μια ακόμα φορά λοιπόν οι μαθητές/τριες ήρθαν αντιμέτωποι με κανονισμούς τους οποίους έπρεπε να αποδεχθούν, κατάσταση πολύ οικεία σε αυτούς από τη διδασκαλία στην τάξη.

Συμπεράσματα.

Ενώ και τα δύο προγράμματα εκπονήθηκαν μέσα στα πλαίσια της ΠΕ και σε μαθησιακό πλαίσιο το οποίο εξωτερικά τουλάχιστον είχε τα χαρακτηριστικά μιας εναλλακτικής παιδαγωγικής διαδικασίας, παρατηρώντας και αναλύοντας τους **ρόλους των εκπαιδευτικών** και των μαθητών/τριών κατά τη λήψη των αποφάσεων παρατηρούμε σημαντικές διαφορές. Στο Γυμνάσιο ο εκπαιδευτικός κατάφερε να υπερβεί τον παραδοσιακό διδακτικό ρόλο της κατευθυνόμενης μάθησης και να γίνει διαχειριστής της μαθησιακής διαδικασίας υιοθετώντας διαφορετικές μορφές λήψης απόφασης ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας. Για παράδειγμα, εκπαιδύσε τους μαθητές/τριες στη μεταβίβαση της ευθύνης της απόφασης στα αρχικά εργαστήρια, διαπραγματεύθηκε μαζί τους το θέμα, αλλά και τους κατεύθυσε στον καθορισμό των πηγών πληροφόρησης. Το κυρίαρχο μοντέλο της συνεργατικής επικοινωνίας ενδυνάμωσε τους μαθητές/τριες, οι οποίοι ένωσαν ανεξάρτητοι και υπεύθυνοι για το

πρόγραμμα, όπως φάνηκε από τον τρόπο με τον οποίο χειρίστηκαν την έρευνα για τη συλλογή στοιχείων.

Αντίθετα στο Λύκειο αν και σε θεωρητικό επίπεδο ο εκπαιδευτικός γνώριζε πολύ καλά τη μεθοδολογία του σχεδίου εργασίας και εφάρμοσε με μεγάλη προσοχή όλα τα στάδια του σχεδιασμού, κατά τη λήψη απόφασης αναπαρήγαγε τον καθοδηγητικό ρόλο κατευθύνοντας πολύ στενά τη διαδικασία και υπαγορεύοντας όλες τις αποφάσεις. Ενώ δηλαδή οι μαθητές/τριες επιφανειακά υποτίθεται ότι συμμετείχαν σε μια μαθησιακή διαδικασία που θα έπρεπε να βασίζεται στην αυτονομία τους σαν ομάδα, στην πραγματικότητα το σιωπηρό μοντέλο ήταν η «χειριστική επικοινωνία» βασισμένη στην εξουσία του εκπαιδευτικού (Powell 1967, Mercer 1994). Έχει υποστηριχθεί ότι «ενώ η αυταρχική επικοινωνία στοχεύει στο να φοβίσει, η χειριστική επικοινωνία στοχεύει στο να παραπλανά» (Powell 1969:45) Το αποτέλεσμα ήταν να αναπαράγεται μια δασκαλοκεντρική διαδικασία μέσα στα πλαίσια ενός εναλλακτικού παιδαγωγικού πλαισίου. Οι μαθητές/τριες δεν μπόρεσαν να αναπτύξουν καμιά πρωτοβουλία σε όλα τα στάδια της εφαρμογής του προγράμματος, αντίθετα έμειναν στενά εξαρτημένοι από τις κατευθύνσεις της εκπαιδευτικού. Στην περίπτωση αυτή η εξουσία του εκπαιδευτικού δεν επιβλήθηκε στους μαθητές/τριες, όπως θα συνέβαινε ενδεχόμενα στα πλαίσια της τάξης, αλλά ο εκπαιδευτικός επιδίωξε να αποσπάσει τη συναίνεση των μαθητών/τριών στις δικές του αποφάσεις.

Η αναπαραγωγή δασκαλοκεντρικών πρακτικών μέσα σε προοδευτικά παιδαγωγικά πλαίσια οφείλεται στη δυσκολία την οποία συναντούν οι εκπαιδευτικές καινοτομίες, που απαιτούν την υιοθέτηση και ταυτόχρονα την κατάργηση εδραιωμένων πρακτικών και αντιλήψεων. Με άλλα λόγια ενώ η εναλλακτική παιδαγωγική αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς βασικό λόγο εμπλοκής στην ΠΕ (Δασκολιά 2005, Μπαζίγου 2005), στην πράξη είναι πολλές φορές **δύσκολο να μετασχηματίσουν τη διδακτική πρακτική τους**. Ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπου η παιδαγωγική κατάρτιση κατά την είσοδο στο επάγγελμα είναι στοιχειώδης, η διαμόρφωση της διδακτικής πρακτικής συντελείται μέσα από τη σταδιακή μύηση των εκπαιδευτικών στην κυρίαρχη διδακτική δασκαλοκεντρική παράδοση. Η εμπειρία την οποία αποκτούν ως επαγγελματίες προστίθεται στα προσωπικά βιώματα από τη συγκεκριμένη παράδοση που έχουν

ήδη από τα χρόνια που οι ίδιοι ήταν μαθητές/τριες ή ακόμα και φοιτητές/τριες. Η διαδικασία της επιτυχούς αφομοίωσης των παιδαγωγικών αρχών της ΠΕ σε προσωπικό επίπεδο είναι μακριά και επίπονη. Το να αλλάξουν προσωπικές ενσώματες διδακτικές συνήθειες προϋποθέτει πρώτα από όλα προβληματισμό στην καθιερωμένη πρακτική και στη συνέχεια πεδίο για πειραματισμό.

Η δυνατότητα αναστοχασμού του ίδιου του εκπαιδευτικού πάνω στη δική του διδακτική δράση έτσι ώστε να αντιληφθεί τον τρόπο με τον οποίο αναπαράγει ασυνείδητα τις διδακτικές του συνήθειες σε συνδυασμό με ουσιαστική επιμόρφωση σε παιδαγωγικά θέματα θα μπορούσε να γίνει η αφετηρία για την ουσιαστική μετάβαση σε εναλλακτικές παιδαγωγικές πρακτικές.

Βιβλιογραφία

- Dewey, J. (1938), *Experience and Education*, New York: Collier Books.
- Heron, J. (1992), 'The politics of facilitation: Balancing facilitator authority and learner autonomy' in Mulligan, J. & Griffin, C., *Empowerment through experiential learning. Explorations of good practice*, Kogan Page.
- Higgs, J. (1988), 'Planning learning experience to promote autonomous learning' in Boud, D. (ed), *Developing student autonomy in learning*, Kogan Page & Nichols Publishing Company.
- May, T. (1993), *Social Research. Issues, Methods and Process*, Open University Press.
- Mercer, N. (1994), 'Classrooms, language and communication' in Moon, B. & Shelton Mayes, A. (eds.), *Teaching and Learning in Secondary School*. Routledge.
- Nolen, S. (1995), 'Teaching for autonomous learning' in Desforges, C. (ed), *An introduction to teaching*, Blackwell.
- Powell, L. (1969), *Communication and Learning*, Sir Isaac Pitman and Sons Ltd.
- Walker, R. (1993), 'The conduct of Educational Case Studies: Ethics, Theory and Procedure', in M. Hammersley (ed), *Controversies in Classroom Research*.
- Yin, R. K. (1993), *Applications in case study research*, SAGE Publications.
- Δασκολιά, Μ. (2005), *Θεωρία και πράξη στην περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Μεταίχμιο.
- Μπαζίγου, Κ. (2005), «Ασυνέχειες μεταξύ θεωρίας και πράξης στους καθηγητές που εφαρμόζουν προγράμματα ΠΕ», *Πρακτικά 2^{ου} Συμποσίου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πειραιά και Ελληνική Εταιρεία Προστασίας του Περιβάλλοντος και της Πολιτιστικής Κληρονομιάς*, Πειραιάς, 1-3 Απριλίου 2005.

ΠΕΕΚΠΕ Παράρτημα – Αττικής Αποτελέσματα Εκλογών

Την Κυριακή, 20 Σεπτεμβρίου 2009, το πρωί πραγματοποιήθηκε στο Αμφιθέατρο του Μαρασλείου Διδασκαλείου στην Αθήνα η προγραμματισμένη Εκλογοαπολογιστική Συνέλευση του Παραρτήματος Αττικής της ΠΕΕΚΠΕ. Από τις εκλογές αναδείχτηκε η νέα Διοικούσα Επιτροπή, η οποία συγκροτήθηκε σε σώμα στις 6/10/09, ως εξής:

ΔΙΟΙΚΟΥΣΑ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος: Φαραγγιάκης Γιώργος
Γενική Γραμματέας: Σπανού Μάγδα
Ταμίας: Πήλιουρας Παναγιώτης
Α Αντιπρόεδρος: Σκρίνης Ευάγγελος
Β Αντιπρόεδρος: Τζανετούλακου Γεωργία
Γ Αντιπρόεδρος: Κινικλή Μαρία
Μέλη: για το 2009-10 : Παπάντος Παντελής, για το 2010-11: Πολίτη Πατρίτσια
 Τακτικό Μέλος: Τσελέντη Ροζαλία
 Αναπληρωματικό Μέλος για το 2009-10: Πολίτη Πατρίτσια, για το 2010-11: Παπάντος Παντελής
Αναπληρωματικά Μέλη: Κάππα Νίκη, Αγραφιώτου Αγγελική, Παπασπύρου Απόστολος και Παπαδάκης Δανιήλ.
 Στη Συνέλευση ομόφωνα αποφασίστηκε η διεκδίκηση του αιτήματος ίδρυσης και λειτουργίας 6 νέων ΚΠΕ στην Αττική στις περιοχές που συζητήθηκαν στη Γενική Συνέλευση και η ταυτόχρονη υποστήριξη του διεκδικητικού πλαισίου από το Κεντρικό Διοικητικό Συμβούλιο.

του Γρηγόρη Καυκαλά, Καθηγητή ΑΠΘ

Χωρικός σχεδιασμός στην Ελλάδα και οι προοπτικές για τη βιώσιμη ανάπτυξη της Θεσσαλονίκης

αρθρογραφία

Στα μέσα της πρώτης δεκαετίας του 21ου αιώνα, η αποκέντρωση, η συμμετοχή και η βιώσιμη ανάπτυξη εξακολουθούν να αποτελούν ζητούμενα για το ελληνικό σύστημα χωρικού σχεδιασμού. Η έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης έχει ωστόσο εμφανιστεί και ως ένα βαθμό ενσωματωθεί στο σύστημα του χωρικού σχεδιασμού εν μέρει ως αποτέλεσμα της ανάγκης εναρμόνισης με την Κοινωνική νομοθεσία και γενικότερα της ευαισθητοποίησης φορέων και πολιτών απέναντι στην ποιότητα του περιβάλλοντος. Ο 'πολεοδομικός σχεδιασμός' και η 'αστική διακυβέρνηση' ενσωματώνουν πλέον την προσπάθεια να διαμορφωθούν κοινωνικές συναίνεσεις με τη συμμετοχή όσο γίνεται περισσότερων κοινωνικών ομάδων με στόχο τον κοινό στρατηγικό προσανατολισμό για το επιθυμητό μέλλον των πόλεων και της υπαίθρου. Στο πλαίσιο αυτό και οι διαδικασίες κοινωνικής διαβούλευσης και συμμετοχής των πολιτών κερδίζουν αναμφισβήτητα έδαφος χωρίς όμως ακόμη να έχουν πλήρως ενσωματωθεί ή να πείθουν για την αναγκαιότητα και αποτελεσματικότητα τους, τους φορείς και τους πολίτες.

Η εξέλιξη του χωρικού σχεδιασμού στην Ελλάδα

Το σύστημα χωρικού σχεδιασμού στην Ελλάδα συγκαταστάθηκε, ξεκινώντας από το Π.Δ. του 1923 "Περί Σχεδίου Πόλεων και Κωμών", σε μια αργή διαδικασία 85 περίπου χρόνων. Στην πλέον πρόσφατη φάση του επικρατεί αφενός να συνθέσει τις ευρύτερες ευρωπαϊκές εξελίξεις με την εσωτερική δυναμική και αφετέρου να υπερβεί τις εγγενείς αντιφάσεις της ελληνικής πραγματικότητας. Το σύστημα αυτό έχει συχνά περιγραφεί ως χαοτικό, χρονοβόρο, αποσπασματικό και αναποτελεσματικό που επιτρέπει την άναρχη ανάπτυξη και συντηρεί τη διαφθορά και τις αντιδικίες ανάμεσα σε πολίτες και δημόσιους φορείς οδηγώντας σε μια χωρίς αρχές αστική ανάπτυξη η οποία καθοδηγείται από την υπερεκμετάλλευση της γης. Η διοικητική διάρθρωση του συστήματος χωρικού σχεδιασμού διατηρεί τον έντονα συγκεντρωτικό χαρακτήρα της, ενώ η περιορισμένη αποκέντρωση αρμοδιοτήτων συναντάει επιπλέον εμπόδια τόσο από την ανυπαρξία πόρων και μέσων των οργανισμών της τοπικής αυτοδιοίκησης όσο και από τις διοικητικές και δικαστικές παρεμβάσεις. Ο κανονιστικός και ελεγκτικός χαρακτήρας παράλληλα με τη θεσμικά περιορισμένη συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων φαίνεται πως οδηγεί στην αναζήτηση της αναγκαίας ευελιξίας μέσα από την προσφυγή σε διαδικασίες νομικής αμφισβήτησης των σχεδίων και των μεμονωμένων έργων, με την έμπρακτη υπέρβαση του θεσμικού πλαισίου (καταπατήσεις, αυθαίρετη δόμηση, εμπρησμοί δασικών

εκτάσεων, κλπ.) ή με αδιαφανείς και πελατειακές διαδικασίες διαμεσολάβησης μεταξύ των αρμόδιων φορέων και των ιδιωτικών συμφερόντων στο περιθώριο των προβλεπόμενων διαδικασιών.

Σωρευτικά οι εξελίξεις αυτές παράγουν πιέσεις που ωθούν το ελληνικό σύστημα χωρικού προγραμματισμού στην αναγνώριση της ανάγκης εκσυγχρονισμού του με την εισαγωγή της στρατηγικής συνιστώσας, την κατοχύρωση της συμμετοχής των κοινωνικών εταίρων, τη συγκρότηση πολυ-επίπεδης διακυβέρνησης, την εξασφάλιση ευελιξίας στην ανάληψη πρωτοβουλιών από τον ιδιωτικό τομέα και την προώθηση των συμπράξεων ιδιωτικού και δημόσιου τομέα και γενικότερα σε μια περισσότερο πλουραλιστική και λιγότερο συγκεντρωτική δομή. Ταυτόχρονα όμως οι τάσεις αυτές θέτουν σε δοκιμασία τις αντοχές της ελληνικής κοινωνίας απέναντι σε δομικούς μετασχηματισμούς που θίγουν την κατανομή και αξιοποίηση της έγγειας ιδιοκτησίας η οποία εξακολουθεί να αποτελεί κεντρικό άξονα της δραστηριότητας σημαντικών τομέων του παραγωγικού συστήματος και σχεδόν του συνόλου των νοικοκυριών. Ο σχεδόν υποχρεωτικός αυτός εκσυγχρονισμός φέρνει στο προσκήνιο νέες δυνάμεις, όπως τους μεγάλους χρηματοδοτικούς και κατασκευαστικούς ομίλους αλλά και μη-κυβερνητικές οργανώσεις για θέματα δικαιωμάτων των πολιτών και προστασίας περιβάλλοντος, και φαίνεται να ανατρέπει κατεστημένες και δοκιμασμένες πρακτικές ενός μάλλον πελατειακού και μικροκαπιταλιστικού χαρακτήρα, οδηγώντας έτσι σε αναδιανομή της αναμενόμενης υπεραξίας από τη χρήση και εκμετάλλευση της γης.

Πρόκειται αναμφισβήτητα για εξορθολογισμό του συστήματος χωρικού σχεδιασμού, τα αποτελέσματα όμως του οποίου ως προς τις τρεις συνιστώσες της βιώσιμης ανάπτυξης, την οικονομική, την κοινωνική και την περιβαλλοντική παραμένουν αδιευκρίνιστα. Για παράδειγμα η ποιότητα του περιβάλλοντος γίνεται όλο και περισσότερο στοιχείο της αξίας της γης, ενώ η ατομική ευελιξία που επέτρεψε σε χαμηλότερες εισοδηματικές κατηγορίες να ωφεληθούν στο παρελθόν από την άναρχη αξιοποίηση της γης φαίνεται τώρα να οδηγεί ολόκληρες περιοχές σε συλλογική απαξίωση και περιορισμό των πιθανών μελλοντικών ωφελειών από την αστική ανάπτυξη.

Οι προσπάθειες για την ρύθμιση της αστικής ανάπτυξης

Τα παραπάνω φαινόμενα που συνδέονται με το περιεχόμενο και την πρακτική εφαρμογή του ελληνικού

Μαθήματα από την εμπειρία της Θεσσαλονίκης:

Η βιώσιμη ανάπτυξη ως ζητούμενο του χωρικού σχεδιασμού των πόλεων, έχει δείξει την ανάγκη νέων τρόπων διακυβέρνησης (διαχείριση της εξουσίας), συμμετοχικών διαδικασιών για τη λήψη αποφάσεων, ενίσχυση της διαφάνειας και της υπευθυνότητας.

- Πώς πρέπει να εκπαιδευτούμε, ώστε να αναπτύξουμε τις δεξιότητες ή τις ικανότητες: της ενεργού συμμετοχής, της συνεργατικής επικοινωνίας, της υπευθυνότητας, της δεξιοτήτων λήψης απόφασης και της ικανότητας για δράση;

- Πόση η συνεισφορά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης(Π.Ε) προς αυτή την κατεύθυνση;

Το τρέχον κείμενο αποτυπώνει μια πραγματικότητα στην οποία συγκλίνουν οι στόχοι, οι διαδικασίες και η μεθοδολογία της Π.Ε, και αποδεικνύεται η αναγκαιότητα της.

Από τη Σύνταξη

συστήματος χωρικού σχεδιασμού επιρρεάζουν την αστική ανάπτυξη σε ολόκληρη τη χώρα και εκδηλώνονται ιδιαίτερα έντονα στην περίπτωση των μεγάλων μητροπολιτικών συγκεντρώσεων. Στο πλαίσιο αυτό πρέπει να τοποθετηθούν και οι προσπάθειες ρύθμισης της αστικής ανάπτυξης στη Θεσσαλονίκη η οποία σε όλη τη διάρκεια του προηγούμενου αιώνα και ειδικότερα μετά το 1960, παρουσιάζει αξιόλογη δυναμική. Μπορεί ίσως να αντιληφθεί κανείς καλύτερα γιατί από την πρώτη συνολική προσπάθεια σχεδιασμού της Χωροταξικής Μελέτης Θεσσαλονίκης τη δεκαετία του 1960 έως το πλέον πρόσφατο Στρατηγικό Σχέδιο Βιώσιμης Ανάπτυξης για το 2010 δεν υπήρξε ποτέ ουσιαστική δέσμευση σε κάποιο κοινό όραμα για το μέλλον της πόλης.

Τα σχέδια παρέμειναν στην καλύτερη περίπτωση ένα πλαίσιο αναφοράς που χρησιμοποιήθηκε επιλεκτικά και αποσπασματικά για να υποστηριχθούν κάποιες κρίσιμες αποφάσεις ενώ παράλληλα δεν απόκτησαν ποτέ τη δύναμη να δεσμεύσουν τις ενέργειες των εμπλεκόμενων δημόσιων φορέων και ιδιωτικών συμφερόντων που διατηρούν ως αναπόδραστο κανόνα τη χωροθετική ευελιξία τους, χρησιμοποιώντας ευρηματικά τρόπους και διαδρομές που αναφέρθηκαν προηγουμένως, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις επιπτώσεις για την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία της μητροπολιτικής περιοχής.

Στο στρατηγικό επίπεδο η διαδρομή της Θεσσαλονίκης στην πρόσφατη ελληνική ιστορία χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια εξισορρόπησης της επιρροής της Αθήνας ενώ παράλληλα επιδιώκει να σταθεροποιήσει το δικό της ρόλο ως μητροπολιτικό κέντρο μιας ευρύτερης γεωγραφικής περιοχής η οποία μετά τη δεκαετία του 1990 περιέλαβε ξανά, μετά από την κατάρρευση της ψυχροπολεμικής διαίρεσης της Ευρώπης, τις βαλκανικές χώρες της ΝΑ Ευρώπης. Στο ξεκίνημα της πρώτης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα φαίνεται πως πολλαπλασιάζονται οι ευκαιρίες και οι δυνατότητες της Θεσσαλονίκης να διευρύνει τον ρόλο της στον εθνικό, βαλκανικό, μεσογειακό και ευρωπαϊκό χώρο.

Προκειμένου η Θεσσαλονίκη να αξιοποιήσει τις δυνατότητες και να αντιμετωπίσει επερχόμενους κινδύνους, επιχειρήθηκε κατά την περίοδο 2000-2002 να διαμορφώσει ένα πλαίσιο στρατηγικού σχεδιασμού και μητροπολιτικής διακυβέρνησης. Πρόκειται όμως για προτάσεις που πρακτικά παραμερίστηκαν πριν ακόμα μπουν σε τροχιά υλοποίησης παρά την επίγνωση ότι πολλές ευρωπαϊκές μητροπόλεις έχουν προχω-

ρήσει συστηματικά και ουσιαστικά προς αντίστοιχες κατευθύνσεις. Φαίνεται πως στο πλαίσιο της τρέχουσας ελληνικής πραγματικότητας δεν θεωρήθηκαν ότι αποτελούν προτάσεις με καθοριστική σημασία για τις προοπτικές βιώσιμης ανάπτυξης της πόλης. Ωστόσο η εμπειρία που συγκεντρώθηκε κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης αυτών των προτάσεων οδηγεί σε μια σειρά από συμπεράσματα που μπορούν να συμβάλουν σε κάθε μελλοντική προσπάθεια σχεδιασμού της Θεσσαλονίκης αλλά και κάθε άλλης ευρωπαϊκής πόλης θέτοντας κρίσιμα ερωτήματα: ποιο είναι το όραμα για το μέλλον της πόλης; ποιοι νομιμοποιούνται να συμμετάσχουν στη διαμόρφωση του; με ποιά μέσα μπορεί αυτό το όραμα να υλοποιηθεί; πόσο σκόπιμο είναι και πόσο εύκολα μπορεί να υιοθετηθούν πετυχημένες πρακτικές άλλων πόλεων;

Μαθήματα από την εμπειρία της Θεσσαλονίκης

Η εμπειρία της Θεσσαλονίκης καταγράφεται στη συνέχεια σε έξι συνιστώσες που αποδέχονται μεν την ιδιαιτερότητα της αλλά και αποτελούν μαθήματα με σημαντική αξία για κάθε ευρωπαϊκή πόλη που επιφέρει να συνθέσει τα οράματα και τις προοπτικές της σε ένα μακρόπνοο *στρατηγικό σχέδιο για τη βιώσιμη ανάπτυξη* και ταυτόχρονα να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις υλοποίησής-του.

Πολιτική στήριξη. Βασική προϋπόθεση κάθε προσπάθειας στρατηγικού χωρικού σχεδιασμού είναι να υπάρχει ρητή πολιτική στήριξη και προγραμματική πολιτική συμφωνία όλων των πολιτικών φορέων στο ψηλότερο δυνατό επίπεδο εκπροσώπησης σε όλα τα επίπεδα διοίκησης και αυτοδιοίκησης. Στην περίπτωση της Θεσσαλονίκης αυτό σημαίνει των κεντρικών υπουργείων, του ΥΜΑΘ, της ΠΚΜ, της Νομαρχίας Θεσσαλονίκης, της ΤΕΔΚ και των μεγαλύτερων τουλάχιστον ΟΤΑ της μητροπολιτικής περιοχής. Πραγματικά στην περίπτωση της μητροπολιτικής διακυβέρνησης η πρωτοβουλία προήλθε από το ΥΠΕΣΔΔΑ που επιθυμούσε να διερευνήσει την προοπτική δημιουργίας μητροπολιτικών διοικήσεων. Στην περίπτωση του στρατηγικού σχεδίου η αρχική ιδέα τέθηκε από τον ΟΡΘΕ, φορέα που εποπτεύεται από το ΥΠΕΧΩΔΕ, και υιοθετήθηκε στη συνέχεια από το ΥΜΑΘ. Η διαδικασία αυτή αντιστοιχεί στη συγκεντρωτική και ως ένα βαθμό πελατειακή δομή του ελληνικού πολιτικού συστήματος που οπωσδήποτε είναι σε θέση να κινητοποιήσει άτομα και φορείς που με διαφορετικές συνθήκες δεν θα είχαν ίσως ενδιαφερθεί. Από την άλλη μεριά το ενδιαφέρον όλων εξανεμίζεται μόλις αποσυρθεί η

πολιτική υποστήριξη με αποτέλεσμα πολλές προσπάθειες να ακυρώνονται ανεξάρτητα από το επίπεδο στο οποίο έχουν φτάσει. Αυτή η τάση κάνει το χωρικό σχεδιασμό πολύ ευαίσθητο στις πολιτικές αλλαγές ακόμα και σε αλλαγές πολιτικών προϊσταμένων στη διάρκεια της ίδιας κοινοβουλευτικής περιόδου.

Διαδικασία υλοποίησης. Στη συνέχεια η διαδικασία υλοποίησης του στρατηγικού χωρικού σχεδιασμού έχει πολλές προϋποθέσεις. Θα πρέπει να συγκροτηθεί συναινετικά η επιτελική ομάδα διαχείρισης στην οποία θα παρέχεται πολιτική υποστήριξη χωρίς πατρωνεία και με ουσιαστική ανεξαρτησία στα τεχνικά και οργανωτικά ζητήματα. Η διαδικασία του στρατηγικού χωρικού σχεδιασμού πρέπει να ξεκινήσει με βάση την καλύτερη δυνατή γνώση και συστηματική καταγραφή των αδυναμιών και των δυνατοτήτων της πόλης ως βασική προϋπόθεση για την επιτυχία του σχεδιασμού. Η εμπειρία της Θεσσαλονίκης έδειξε αδυναμίες που συνδέονται με την πολυδιάσπαση των φορέων, την ανωριμότητα της τοπικής αυτοδιοίκησης, το συγκεντρωτικό χαρακτήρα της διοίκησης, την αδιαφάνεια στη λήψη των αποφάσεων, την εξάρτηση από πολιτικά κέντρα, την ανεπάρκεια των μέσων, την περιορισμένη εμπειρία, την εγγενή επιφύλαξη απέναντι σε προσπάθειες σχεδιασμού που θα περιορίζαν την ευελιξία των επενδυτών, κλπ. Από την άλλη πλευρά οι φορείς της πόλης έδειξαν προθυμία συμμετοχής σε συλλογικές διαδικασίες και φαίνεται να κατανοούν την αναγκαιότητα του μακροπρόθεσμου στρατηγικού σχεδιασμού. Τη στιγμή όμως που αποσύρθηκε η κεντρική πολιτική στήριξη φάνηκε η αδυναμία διατήρησης του ενδιαφέροντος των φορέων της πόλης.

Ενεργοποίηση των εμπλεκόμενων. Η ενημέρωση, πρόσκληση και ενεργητική συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων αποτελεί βασική προϋπόθεση του στρατηγικού χωρικού σχεδιασμού. Στην περίπτωση της Θεσσαλονίκης υπήρξε συνεχές ενδιαφέρον και ενεργοποίηση των εταίρων από την πρώτη στιγμή που προσκλήθηκαν. Οι διαφορές όμως ήταν σημαντικές: το ενδιαφέρον των εκπροσώπων του συνδέσμου βιομηχανιών και του εργατικού κέντρου ήταν ιδιαίτερα έντονο, η τοπική αυτοδιοίκηση κράτησε επιφυλακτική στάση, η συμμετοχή των φορέων του δημόσιου ήταν συχνά τυπική, ενώ η συμμετοχή διάφορων επιστημονικών φορέων και μη-κυβερνητικών οργανισμών ήταν άνιση και ασταθής. Φάνηκε πως οι περισσότεροι φορείς συμμετείχαν με τη λογική να μη μείνουν εκτός ή για να ενημερώνονται και λιγότερο επειδή είχαν κάτι συγκεκριμένο να διεκδικήσουν

η να συνεισφέρουν. Επίσης φαινόταν μια έλλειψη εμπιστοσύνης στη σοβαρότητα και τη διάρκεια της δέσμευσης των φορέων της πρωτοβουλίας. Είναι γεγονός ότι η επιφυλακτική στάση μετά την υποχώρηση της κεντρικής πολιτικής στήριξης, δικαιώθηκε ως ένα βαθμό ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία, χάνοντας όμως παράλληλα την ευκαιρία της ενεργοποίησης των φορέων της πόλης, που θα μπορούσαν να διεκδικήσουν κεντρικό ρόλο στη διαδικασία του στρατηγικού σχεδιασμού για το μέλλον της πόλης.

Συνεργασία και ανταγωνισμός των κοινωνικών εταίρων. Η συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων δεν συνεπάγεται αυτόματη επίλυση των ανταγωνισμών και των αντιθέσεων, επιτρέπει όμως τη διατύπωση των επιδιώξεων και την ανάδυση των συμφερόντων και των αντιθέσεων. Το γεγονός αυτό αυξάνει τη διαφάνεια και δεν επιτρέπει την παρασκηνιακή επιδίωξη προνομίων ή την εύκολη εμφάνιση επιμέρους επιδιώξεων ως γενικό καλό χωρίς δυνατότητα διαλόγου. Η διαδικασία αυτή επιτρέπει τη διαμόρφωση ενός πλαισίου συνεργασίας μέσα στο οποίο να επιδιωχθούν και τα επιμέρους συμφέροντα. Οι συγκρούσεις εμφανίζονται τόσο στο επίπεδο των εταίρων με παρόμοια συμφέροντα (π.χ. κλάδοι ή επιχειρήσεις που διεκδικούν επιδοτήσεις) όσο και ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες (π.χ. εργαζόμενοι, εργοδότες) ανάλογα με το ζήτημα το οποίο κάθε φορά τίθεται. Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η κατασκευή συναίνεσης και η συμμετοχή μπορεί να έχουν παθητικό ή προσθετικό χαρακτήρα και να μην αντιστοιχούν σε πραγματική σύνθεση των απόψεων. Θα μπορούσε κανείς να υπερβεί αυτή την αδυναμία μόνο μέσα από μια συνολική προσέγγιση που θα έδειχνε τα όρια της ταυτόχρονης επιδίωξης των στόχων, θα αντιστοιχούσε τους στόχους με τα διαθέσιμα μέσα και θα προσδιόριζε τις προτεραιότητες. Θα πρέπει να εκτιμηθεί ο βαθμός συνειδητοποίησης των εταίρων και η ετοιμότητα τους να υλοποιήσουν στρατηγικές και να αξιοποιήσουν ευκαιρίες. Σε κάθε περίπτωση η ατζέντα του στρατηγικού χωρικού σχεδιασμού θα πρέπει να διαμορφωθεί με τη συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων και να παραμείνει ανοιχτή με στόχο την αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων δυναμικών.

Προσδιορισμός του περιεχομένου της συναίνεσης. Το περιεχόμενο των ζητημάτων γύρω από τα οποία επιδιώκεται συναίνεση θα πρέπει να διευκρινιστεί. Το νόημα της συναίνεσης διαφέρει επίσης για κάθε εταίρο. Η διαφοροποίηση μπορεί να προέρχεται από περιερισμένο ενδιαφέρον και σχετικά τυχαίες

τοποθετήσεις και επιλογές. Σε πολλές περιπτώσεις οι εταίροι συμφωνούν για οποιαδήποτε προτεραιότητα αρκεί να παραμένουν στην ατζέντα οι προτεραιότητες που τους ενδιαφέρουν άμεσα. Για παράδειγμα οι εργαζόμενοι μπορεί να ενδιαφέρονται για τα ζητήματα απασχόλησης και να μη τοποθετούνται σε ζητήματα ανάπτυξης των υποδομών. Το ζήτημα είναι να δοθούν όλες οι απαραίτητες πληροφορίες και διευκρινίσεις ώστε να εκτιμηθεί τόσο το κόστος, όσο και η συμμετοχή στο όφελος κάθε κοινωνικού εταίρου. Η συναίνεση είναι ευκολότερη όταν πρόκειται για καταστάσεις όπου όλοι κερδίζουν έστω και σε διαφορετικό ποσοστό ενώ σημαντικές δυσκολίες εμφανίζονται όταν πρέπει να περιοριστούν δικαιώματα ή να κατανεμηθούν ευκαιρίες με άνιστο τρόπο.

Σαφήνεια του οράματος. Η σαφήνεια της αρχικής σύλληψης ενός κεντρικού οράματος, είναι προϋπόθεση για τη στοχοθέτηση των ειδικότερων επιδιώξεων κάθε στρατηγικού σχεδιασμού. Το όραμα αυτό θα πρέπει να κατασκευαστεί συναινετικά και να γίνει ευρύτατα αποδεκτό ως η επιθυμητή μελλοντική προοπτική της πόλης, ώστε να τροφοδοτεί συνεχώς τη διαδικασία του χωρικού σχεδιασμού. Για να συμβεί αυτό, η κεντρική ιδέα θα πρέπει να συνθέτει ώριμες αντιλήψεις που έχουν συζητηθεί και συνοψίζουν τις προσδοκίες όλων των φορέων και του μεγαλύτερου μέρους των πολιτών. Στην περίπτωση της Θεσσαλονίκης, οι έννοιες κλειδί που θα μπορούσαν να αποτελέσουν τον πυρήνα ενός τέτοιου οράματος, είναι 'μητροπολιτική διακυβέρνηση' και 'βιώσιμη ανάπτυξη'. Και οι δυο αυτές κεντρικές έννοιες, συνδέονται με τον κεντρικό προσανατολισμό των εθνικών και ευρωπαϊκών πολιτικών και κυρίως με τις σχετικές χρηματοδοτήσεις των διαρθρωτικών ταμείων, ιδιαίτερα κατά την επερχόμενη περίοδο 2007-2013. Ειδικότερα στοιχεία αυτού του οράματος όπως έχουν συζητηθεί κατά τις πρόσφατες προσπάθειες, θα μπορούσαν να είναι η προοπτική ενός σημαντικού οικονομικού και πολιτικού ρόλου στην περιοχή των Βαλκανίων, η ανάδειξη του πολιτιστικού και ιστορικού χαρακτήρα της πόλης ως σημαντικού πόλου έλξης επισκεπτών, η ανάπτυξη της καινοτομίας και γενικότερα επιτελικών υπηρεσιών διεθνούς εμβέλειας.

Σήμερα, μετά από τη συσσώρευση πολλών προβλημάτων που προκλήθηκαν από τη μακρόχρονη κυριαρχία της λογικής της αγοράς, η επιδίωξη ης κοινωνικής δικαιοσύνης στην πόλη, είναι περισσότερο κρίσιμη και επίκαιρη από ποτέ. Το κλειδί για την εξισορρόπηση των συμφερόντων και την ενίσχυση

του ορθολογισμού και της αποτελεσματικότητας των προσπαθειών για τη βιώσιμη ανάπτυξη της πόλης, είναι η *θέσπιση συμμετοχικών διαδικασιών για τη λήψη αποφάσεων και η ενίσχυση της δημοσιότητας, της διαφάνειας και της λογοδοσίας των υπευθύνων*, προκειμένου να υπάρξει συναίνεση γύρω από βασικούς στόχους και προτεραιότητες. Στο πλαίσιο αυτό ο στρατηγικός χωρικός σχεδιασμός και η μητροπολιτική διακυβέρνηση θα πρέπει να κατανοηθούν όχι μόνο ως τεχνοκρατικές και διοικητικές διαδικασίες και πρακτικές, αλλά ταυτόχρονα και ως συνεχείς και καινοτόμες διαδικασίες μάθησης σε νέους τρόπους συνεργασίας, ανάμεσα στο δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα και σε νέες σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα σε όλα τα επίπεδα της διοίκησης και αυτοδιοίκησης, τους κοινωνικούς εταίρους και τους πολίτες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρικοπούλου, Ε., Γιαννακού, Α., Καυκαλάς και Μ. Πιτσιάβα, 2007, *Πόλη και Πολεοδομικές Πρακτικές για τη Βιώσιμη Αστική Ανάπτυξη*, Αθήνα: Κριτική
- Γιαννακού Α. και Γ. Καυκαλάς (1999) "Τάσεις χωροθέτησης του τριτογενούς τομέα και η ρύθμιση της αστικής ανάπτυξης: μαθήματα από την περίπτωση της Θεσσαλονίκης" στο Δ. Οικονόμου και Γ. Πετράκος επιμ. *Η Ανάπτυξη των Ελληνικών Πόλεων: διεπιστημονικές προσεγγίσεις αστικής ανάπτυξης και πολιτικής*, Βόλος: Gutenberg και Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Γιαννακούρου, Γ. (2004), 'Ο σχεδιασμός των μητροπολιτικών περιοχών στην Ελλάδα: θεσμοί και πολιτικές' στο Καυκαλάς, Γ. (επιμέλεια), *Ζητήματα Χωρικής Ανάπτυξης: θεωρητικές προσεγγίσεις και πολιτικές*, Αθήνα: Κριτική
- Γιαννακούρου, Γ., 1992, *Μορφές νομιμοποίησης των ιδιωτικών συμφερόντων στην ελληνική πολεοδομική διοίκηση*, ΤΟΠΟΣ: *Επιθεώρηση αστικών και περιφερειακών μελετών*, τ. 4/92, σ.113-133
- Γετίμης, Π. και Καυκαλάς, Γ. Επιμέλεια, (2003), *Μητροπολιτική Διακυβέρνηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα*, ΙΑΠΑΔ/ΖΗΤΗ
- Καυκαλάς, Γ., Λ.Λαμπριανιδής και Ν.Παπαμίχος (2000), *Σχέδιο Δράσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη της Θεσσαλονίκης*, ΟΡΘΕ/ΥΜΑΘ
- Καυκαλάς, Γ. (2006), *Στρατηγικός χωρικός σχεδιασμός και μητροπολιτική διακυβέρνηση: ευρωπαϊκή εμπειρία και το παράδειγμα της Θεσσαλονίκης*, *Γεωγραφίες*, τ.12, 11-24
- Καυκαλάς, Γ. (2008) *Διαφάνεια και λογοδοσία ενάντια στον πολεοδομικό 'αυταρχισμό'*, *Περιβάλλον 21, Περιβάλλον, Οικονομία και Αειφόρος Ανάπτυξη στον Αιώνα μας*, Τεύχος 24, 7ος – 8ος 2008. σ.66-67.
- Καυκαλάς, Γ., Λ. Λαμπριανιδής και Ν. Παπαμίχος, Επιμέλεια, (2008), *Η Θεσσαλονίκη στο Μεταίχμιο: η πόλη ως διαδικασία αλλαγών*, Αθήνα: Κριτική

Πού πατάει και πού πηγαίνει η Π.Ε.;

Συζητάμε με την
Κατερίνα Τσούβαλη,
φιλόλογο,
Υπεύθυνη του Κ.Π.Ε.
Κόνιτσας

Τι έχετε να πείτε για τον ρόλο των ΚΠΕ στην προώθηση της Π.Ε.;

Ο θεσμός των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης έχει ήδη συμπληρώσει 16 χρόνια λειτουργίας. Τα ΚΠΕ έχουν αναπτύξει πολλαπλή δράση και δυναμική, που ίσως κανείς δεν περίμενε την εποχή του σχεδιασμού τους.

Ως δομή του ΥΠΕΠΘ, τα ΚΠΕ μαζί με το θεσμό των Υπευθύνων Π.Ε. βγάζουν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση από τον ερασιτεχνισμό της ενασχόλησης με περιβαλλοντικά προγράμματα.

Στο χώρο της Δημόσιας Εκπαίδευσης δεν υπήρχε εκπαιδευτική δομή με τόσο πολλαπλή δράση. Στο έργο των ΚΠΕ υπάρχει το δημιουργικό μέρος, με το σχεδιασμό προγραμμάτων και δικτύων Π.Ε., την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού. Ακόμη και η συγκρότηση της ίδιας της εκπαιδευτικής δομής, είναι έργο του στελεχιακού δυναμικού των ΚΠΕ, μην το ξεχνάμε αυτό. Υπάρχει το εκπαιδευτικό, διδακτικό μέρος με την υλοποίηση των προγραμμάτων, το επιμορφωτικό μέρος, οι συνεργασίες σε τοπικό, εθνικό, διεθνές επίπεδο, ακόμη και η επιστημονική έρευνα για κάποια ΚΠΕ.

Τα ΚΠΕ στελεχώνονται, σε μεγάλο βαθμό, από εκπαιδευτικούς με κατάρτιση και αγάπη γι αυτό που κάνουν. Τα προγράμματα στηρίζονται στις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις και στην έγκυρη επιστημονική γνώση. Σχεδιάζονται από τους εκπαιδευτικούς των ΚΠΕ σε συνεργασία με Πανεπιστήμια, ειδικούς, εκπαιδευτικούς των σχολείων, Υπευθύνους Π.Ε. και φορείς εμπειρικής γνώσης. Έχουν σαφείς στόχους, στηρίζονται στο τοπικό περιβάλλον με ματιά πανητική, στις αρχές της βιωσιμότητας, στη δυναμική της ομάδας, τις πρωτοβουλίες των παιδιών, τις επιθυμίες τους, τις ιδέες τους, τις προτάσεις τους, την προϋπάρχουσα εμπειρία.

Τα προγράμματα είναι σχεδιασμένα και με οργανωμένο πλαίσιο. Είναι όμως ευέλικτα, για να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Τα παιδαγωγικά και μεθοδολογικά εργαλεία της Π.Ε. και των προγραμμάτων των ΚΠΕ αποτελούν καινοτομία στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Ως γνωστό τα τελευταία χρόνια η Π.Ε., ως όρος, έχει αντικατασταθεί από την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ε.Α.Α.), με το τρίπτυχο περιβάλλον, κοινωνία, οικονομία.

Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, από την ίδρυσή τους, περιλαμβάνουν σε μεγάλο βαθμό τη διάσταση αυτή στα προγράμματά τους. Κάτι ανάλογο

συμβαίνει και με τα προγράμματα Π.Ε. των σχολείων. Θέματα ειρήνης, πολιτισμού, κοινωνικής δικαιοσύνης, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αλληλεγγύης, ποιότητας ζωής, οικονομίας κ.α. συμπορεύονται με θέματα που θεωρούνται περισσότερο περιβαλλοντικά.

Τα ΚΠΕ με τη δράση που αναπτύσσουν πολλαπλασιάζουν και προσθέτουν στην ποιότητα του παραγόμενου έργου της Π.Ε.

Θεωρείτε ότι η δουλειά των Κ.Π.Ε υποστηρίζει την Π.Ε που γίνεται στα σχολεία ή μήπως αντίστροφα τη συρρικνώνει?

Τη συρρικνώνει!! Γιατί; Είναι γνωστό πως μία από τις δράσεις των ΚΠΕ είναι η υποστήριξη των σχολικών προγραμμάτων Π.Ε. Το εκπαιδευτικό υλικό που παράγουν (έντυπο, ηλεκτρονικό, εκπαιδευτικά πακέτα κλπ.) είναι στη διάθεση των σχολείων.

Τα μαθητικά φόρουμ, οι κοινές δράσεις σχολείων και ΚΠΕ, οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, οι φιλοξενίες των σχολείων, τα προγράμματα που παρακολουθούν στα ΚΠΕ, όλα ενισχύουν τα σχολικά προγράμματα. Δε λέμε ότι πετύχαμε το τέλειο, αλλά προσπαθούμε πολύ.

Και κάτι άλλο. Στην Ελλάδα η Π.Ε. γενικότερα και τα ΚΠΕ ειδικότερα ανοίγουν νέους ορίζοντες στη σχολική μας ζωή. Φέρνουν τις καινοτόμες δράσεις, εφαρμόζουν πρωτοποριακές διδακτικές προσεγγίσεις, προσφέρουν οργανωμένη επιστημονική, μεθοδολογική και παιδαγωγική στήριξη των περιβαλλοντικών ομάδων. Η δουλειά στα ΚΠΕ, εκτός των άλλων, ενθαρρύνει τις δεξιότητες του νου (να βλέπουν, να καταλαβαίνουν και να συνδυάζουν, να συσχετίζουν με τη ζωή, να κρίνουν) και τις δεξιότητες των χεριών (να κατασκευάζουν). Τη χειρωνακτική εργασία την έχει απαξιώσει εντελώς το σχολείο. Εμείς πιστεύουμε πως κάθε παιδί είναι σε κάτι άριστο, αρκεί να του δοθεί η ευκαιρία και η ενθάρρυνση.

Ξέρετε, στο φύλλο αξιολόγησης των πολυήμερων προγραμμάτων του ΚΠΕ Κόνιτσας υπάρχει η εξής ερώτηση για τους εκπαιδευτικούς: «Παρατηρήσατε στους μαθητές σας κατά τη διάρκεια του προγράμματος, κάποια δεξιότητα που δεν είχατε διαπιστώσει στο σχολείο;». Σε συντριπτικό ποσοστό η απάντηση είναι θετική.

Και τα σχολεία προσφέρουν πολλά στα ΚΠΕ. Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων με τις γνώσεις τους, τη διδακτική εμπειρία, την κατάρτισή τους, τη διάθεσή τους για συνεργασία. Τα παιδιά με τη φρεσκάδα του μυαλού



τους, τις ιδέες τους, τις προτάσεις τους, το χιούμορ τους, τη δημιουργικότητά τους.

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως ΚΠΕ και σχολεία αλληλοσυμπληρώνονται στο χώρο της αγωγής για το συνειδητοποιημένο, ενεργό πολίτη.

Πόσο συμβάλλουν τα ΚΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Π.Ε. Ποια προβλήματα ανακύπτουν σε αυτή την προσπάθεια.

Πιστεύουμε πως προϋπόθεση για την εκπαίδευση προς την κατεύθυνση της βιωσιμότητας είναι ο συνειδητοποιημένος οικολογικά εκπαιδευτικός. Να είναι ενημερωμένος για τις εξελίξεις των οικολογικών θεμάτων, να έχει γνήσιο ενδιαφέρον, να συνεργάζεται με τους άλλους εκπ/κούς, τους γονείς, τους φορείς, την τοπική κοινωνία. Να είναι ο ίδιος ενεργός πολίτης για να εμπνεύσει τους μαθητές-τριές του.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί καλούμαστε να διδάξουμε με το παράδειγμά μας, πάνω απ' όλα. Με τις πράξεις μας και όχι με τα λόγια μας. Το κομμάτι της επιμόρφωσης και όλη η λειτουργία των ΚΠΕ στοχεύει σ' αυτό. Είναι το πιο δύσκολο κομμάτι.

Οι εκπαιδευτικοί που επιλέξαμε να υπηρετήσουμε

το θεσμό της Π.Ε. και τις αρχές της Αειφορίας μέσα από τα σχολεία, τα ΚΠΕ, το θεσμό του Υπευθύνου Π.Ε. έχουμε τους προβληματισμούς μας. Αναλογιζόμαστε πως ίσως είμαστε άλλοθι ατομικό και συλλογικό. Κι αυτό, γιατί πολλές φορές εκφραζόμαστε αντιφατικά, σχιζοφρενικά απέναντι στη γη και τη ζωή. Είμαστε διατεθειμένοι, εμείς οι ίδιοι πρώτα, να κάνουμε την ανατροπή μέσα μας, να αρνηθούμε κάτι από τη βόλεψή μας και να ζούμε αειφορικότερα;

Μήπως και μεις, με φράσεις απίθανου μήκους και έξαρσης, κηρύττουμε τις οικολογικές μας κορώνες, ενώ όταν πρόκειται να θυσιάσουμε κάτι από την άνεσή μας ή όταν θίγονται τα ατομικά μας συμφέροντα, επιλέγουμε την προσοδοφόρα λύση; Μήπως εύκολα ενδίδουμε σε υπερβολές και σπατάλες ακολουθώντας το γενικό ρεύμα;

Όσον αφορά στο συλλογικό άλλοθι, αναλογιζόμαστε μήπως τα ΚΠΕ και ο θεσμός της Π.Ε. είμαστε τα ψιμύθια, τα φτιασιδία που λευκαίνουν το πρόσωπο των κυβερνήσεων των λεγόμενων ανεπτυγμένων χωρών, που αφενός κάνουν πολέμους, διενεργούν πυρηνικές δοκιμές, διαχειρίζονται τον πλανήτη ως τσιφλίκι τους και αφετέρου θεσπίζουν Μελέτες Περιβαλλοντικών Επιπτώσεων που δεν τηρούνται από

τους ισχυρούς ή εισάγουν την Π.Ε.

Θέλω να πω, πως όλη η κοινωνία, η εξουσία, τα άτομα, τα ΜΜΕ, η εκκλησία, τα σχολεία, τα Παν/μια, όλο το πλαίσιο της ζωής μας, θα έπρεπε να κινείται με βάση τις αρχές της βιωσιμότητας. Τα ΚΠΕ βάζουν το δικό τους λιθαράκι και μοχθούν πολύ γι' αυτό.

Αν με την ερώτηση εννοούσατε τα παιδαγωγικά και μεθοδολογικά εργαλεία που δίνονται στα επιμορφωτικά σεμινάρια, η απάντηση είναι πιο εύκολη.

Τι έχετε να πείτε για το μέλλον των ΚΠΕ;

Όσο τα περιβαλλοντικά προβλήματα συσσωρεύονται απειλητικά τόσο πιο απαραίτητη γίνεται η Π.Ε. και τα ΚΠΕ καλούνται να παίξουν το ρόλο τους.

Αυτό απαιτεί εκπαιδευτικούς ενημέρους, ευαίσθητοποιημένους, πρόθυμους να υπηρετήσουν το θεσμό. Απαιτεί πολιτική βούληση και εθνική στρατηγική. Αν εκείνοι που παίρνουν τις αποφάσεις απομακρυνθούν από τις αρχές της βιωσιμότητας, δε θα στηρίξουν τα ΚΠΕ.

Θα ευχόμουν να ενσωματώσουμε, ως άτομα και ως κοινωνία, τόσο πολύ τις αρχές, τις αξίες, την ηθική της Π.Ε. που να μην απαιτείται να τη διδάσκουμε.

Περιβαλλοντική εργασία με θέμα: «Μεσογειακή διατροφή, Ελιά και Περιβάλλον»

Συμπεράσματα από την υλοποίηση εργασιών στο Γενικό Λύκειο Καλαμπάκας

Γ. Δερεκενάρης, Καθηγητής Πληροφορικής
grderek@sch.gr
Μ. Καλκάνη, Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής
mina_kalk@yahoo.gr
Κ. Κόικα, Καθηγήτρια Αγγλικών

1. Εισαγωγή

Το σημερινό δημόσιο σχολείο και ιδιαίτερα το Γενικό Λύκειο είναι διαπιστωμένο από πολλούς διακεκριμένους παιδαγωγούς, ότι εδώ και χρόνια βρίσκεται σε μία παθολογική κατάσταση. Δεν υπάρχουν σημεία επαφής ανάμεσα στις επιδιώξεις, τους προβληματισμούς και τα ενδιαφέροντα του σχολείου, με εκείνα των μαθητών. Καθηγητές και μαθητές έχουν ελάχιστες ευκαιρίες να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν ουσιαστικά. (Χρυσαιφίδης Κ., 2006).

Διαπιστώνοντας και εμείς οι ίδιοι την παραπάνω κατάσταση προσπαθούμε με την υλοποίηση εργασιών, με θέματα πολλές φορές περιβαλλοντικά, να δημιουργήσουμε περισσότερες ευκαιρίες για βιωματική και επικοινωνιακή εκπαίδευση και να διευρύνουμε τους ορίζοντες των μαθητών μας. Το σχολικό έτος 2008 – 2009 υλοποιήσαμε το περιβαλλοντικό πρόγραμμα, με θέμα «Μεσογειακή διατροφή, Ελιά και Περιβάλλον».

Η ενασχόληση με το όλο πρόγραμμα οργανώθηκε στο χρόνο μαθημάτων που δεν εμπλέκονται με τις πανελλήνιες εξετάσεις, όπως το μάθημα της πληροφορικής και των αγγλικών. Πιο συγκεκριμένα, οι ειδικότητες των καθηγητών που ασχολήθηκαν άμεσα είναι: Πληροφορικής, Αγγλικών, Γερμανικών, Φυσικής Αγωγής ενώ υπάρχει και συμμετοχή από καθηγητές Βιολογίας, Φιλολογίας, Χημείας. Τα περιβαλλοντικά θέματα προσφέρονται γενικώς για διαθεματικές και διεπιστημονικές εργασίες. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

2. Επιλογή θέματος - στόχων

Η επιλογή του θέματος της εργασίας είναι πολύ σημαντική. Για το λόγο αυτό έγινε προσπάθεια να γίνει ύστερα από συζήτηση με τους μαθητές, ώστε να επιλεγεί εκείνο που παρουσιάζει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον στους περισσότερους συμμετέχοντες. Η αγνόηση των βιωμάτων των μαθητών και των απόψεών τους, είναι μία συχνή σημαντική παράλειψη και μία όχι ιδανική αρχή για μια εργασία.

Οι μαθητές συμφώνησαν να ασχοληθούν με το περιβάλλον, με το κίνητρο και της εκπαιδευτικής επίσκεψης στο ΚΠΕ Νάουσας. Το θέμα έχει να κάνει με την υγιεινή διατροφή που απορρέει από ένα υγιές περιβάλλον. Βασικό συστατικό της Μεσογειακής διατροφής αποτελεί το ελαιόλαδο. Οι διαδικασίες της καλλιέργειας της ελιάς, της παραγωγής του ελαιολάδου και η επίδρασή τους στο περιβάλλον, αποτελούν βασικό αντικείμενο μελέτης της εργασίας. Η απόφαση το θέμα να έχει σχέση με το περιβάλλον, σίγουρα περιόρισε την ποικιλία των επιλογών. Στην τελική συμφωνία ρόλο έπαιξε το

κίνητρο της εκπαιδευτικής επίσκεψης και το θέμα του περιβαλλοντικού δικτύου «Γεωργία και Περιβάλλον» που συμμετέχει το σχολείο μας.

Οι κυριότεροι στόχοι της εργασίας που τέθηκαν είναι:

- να αναπτύξουμε πνεύμα ομαδικότητας και συνεργασίας
- να περιγράψουμε τι είναι μεσογειακή διατροφή και
- να αναγνωρίζουμε τις ωφέλειες της μεσογειακής διατροφής και τη συνεισφορά σε αυτή της ελιάς
- να συνειδητοποιήσουμε τη σχέση περιβάλλοντος - ποιότητας διατροφής
- να αναγνωρίζουμε τις διαφορές της βιολογικής καλλιέργειας με τη συμβατική
- να χρησιμοποιούμε τα εργαλεία πληροφορικής για να αντλούμε και να επεξεργαζόμαστε τις απαραίτητες πληροφορίες
- και να αγαπήσουμε το περιβάλλον.

3. Σχεδιασμός και προγραμματισμός διδακτικών δραστηριοτήτων

Σε συζήτηση που έγινε με τους μαθητές, αποφασίστηκε πραγματοποίηση ενός συνόλου δραστηριοτήτων καθώς και των παραδοτέων υλικών που θα προκύψουν. Τα παραδοτέα αφορούν κυρίως:

- ένα ιστότοπο σχετικό με την μεσογειακή διατροφή και την ελιά (<http://1lyk-kalamp.tri.sch.gr/elia>)
- ένα ημερολόγιο με τροφές, συνταγές μεσογειακής διατροφής και τη διατροφική αξία των τροφών αυτών π.χ. βιταμίνες που προσφέρει κάθε τροφή
- την προετοιμασία ενδιάμεσων γευμάτων μεσογειακής διατροφής.

Η συλλογικότητα της απόφασης για τα παραδοτέα και τις δραστηριότητες κάνει τους μαθητές να νιώσουν υπεύθυνοι για την υλοποίηση και την επιτυχή έκβαση της εργασίας. Ενδεικτικές δραστηριότητες που υλοποιήσαμε στα πλαίσια της εργασίας είναι: επίσκεψη σε ελαιοτριβείο, επίσκεψη στη δημοτική βιβλιοθήκη, δημιουργία ημερολογίου, δημιουργία ιστότοπου, εκδρομή στο ΚΠΕ Νάουσας, προετοιμασία ενδιάμεσων γευμάτων, εκδήλωση για τη διάχυση των αποτελεσμάτων.

Η φάση του σχηματισμού των ομάδων και της ανάθεσης εργασιών έχει τη δική της σημασία. Η δημιουργία των ομάδων από τους μαθητές γίνεται συνήθως με βάση τις φιλίες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός, στο να βοηθήσει τους μαθητές να σχηματίσουν ομάδες που να μπορέσουν να υλοποιήσουν τα κομμάτια που αναλαμβάνουν.

Αφού συμφωνήθηκαν λοιπόν οι εργασίες, έγινε ο καταμερισμός των εργασιών. Οργανώθηκαν έξι ομάδες, κάθε ομάδα ανέλαβε δύο μήνες του ημερολογίου και ένα τμήμα του ιστότοπου. Έχοντας «υπογράψει κάθε ομάδα το συμβόλαιό» και ελπίζοντας ότι με όλη την παραπάνω διαδικασία, θα έχουν δημιουργηθεί οι εσωτερικές παρορμήσεις, ξεκίνησε η φάση της διεξαγωγής των δραστηριοτήτων. Στο τέλος θα αναφερθούν προβλήματα που παρουσιάστηκαν με τις ομάδες.



Σχήμα 1: Επίσκεψη στη δημοτική βιβλιοθήκη

4. Υλοποίηση Δραστηριοτήτων

Η υλοποίηση των δραστηριοτήτων της εργασίας έγινε κατά κύριο λόγο στο μάθημα «Εφαρμογές Υπολογιστών» της Β' Λυκείου. Στο μάθημα αυτό υπάρχει χρόνος οι ομάδες να αυτορρυθμιστούν, να δράσουν, να συνεργαστούν, να δημιουργήσουν. Σημαντικό είναι οι μαθητές να επεξεργάζονται τις πληροφορίες που αντλούν από το Διαδίκτυο και να μην τις δέχονται άκριτα.

Οι διαθεματικές εργασίες στο μάθημα της πληροφορικής, είναι πλήρως συμβατές και με το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1997). ενώ πετυχαίνεται συνήθως και η παραγωγή αξιόλογου λογισμικού ή ηλεκτρονικού υλικού. (Στράντζαλη – Καλκάνη Μ., Δερεκενάρης Γ., 2006). Για την οργάνωση της εργασίας, μπορεί να χρησιμοποιηθούν τα συνεργατικά εργαλεία που προσφέρονται δωρεάν στο Διαδίκτυο όπως οι ομάδες της Google, τα ιστολόγια, η από κοινού συγγραφή εγγράφων π.χ. Google Docs. (Κόμης 2006)



Σχήμα 2: Ηλεκτρονικός χώρος οργάνωσης των ομάδων της Google

Εκτός από το μάθημα της πληροφορικής, η εργασία υλοποιείται και στα υπόλοιπα μαθήματα σε λιγότερες διδακτικές ώρες. Στο μάθημα των αγγλικών και των γερμανικών, γίνεται μετάφραση και συζήτηση σχετικά με την εργασία. Στο μάθημα της βιολογίας, οι μαθητές συζητούν για τη διατροφική αξία των τροφών, ενώ στο μάθημα της χημείας, οι μαθητές συζητούν για τα λιπάσματα, τα φυτοφάρμακα, το pH του εδάφους. Στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής μαθαίνουν πώς θα αξιοποιήσουν περαιτέρω την μεσογειακή διατροφή, συνδυάζοντας την με κινητικές δραστηριότητες για βελτίωση της φυσικής κατάστασης και επομένως της υγείας τους. Στο μάθημα της Γλώσσας, οι μαθητές συνθέτουν τα κείμενα που θα δημοσιεύσουν στον τοπικό τύπο, ενώ στο μάθημα της Λογοτεχνίας οι μαθητές μπορούν να ασχοληθούν με λογοτεχνικά κείμενα που αναφέρονται στην ελιά.



Σχήμα 3: Μαθήματα που σχετίζονται με την εργασία

5. Αξιολόγηση, Οφέλη, Δυσκολίες, Συμπεράσματα

Στο τέλος του προγράμματος έγινε συζήτηση της παιδαγωγικής ομάδας με τους μαθητές, για να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα της εργασίας, ποιοι στόχοι επιτεύχθηκαν και αν είμαστε ευχαριστημένοι από το αποτέλεσμα. Από τη διαδικασία αυτή θα προκύψει και ένα ποσοστό του βαθμού των μαθητών στα μαθήματα στα οποία υλοποιήθηκε το μεγαλύτερο μέρος του προγράμματος.

Τα βασικότερα προβλήματα που προέκυψαν, είχαν να κάνουν με τα κίνητρα δύο ομάδων, στην υλοποίηση της εργασίας. Οι ομάδες αυτές, από ένα σημείο και μετά κουράστηκαν να συμμετέχουν στην υλοποίηση των παραδοτέων, οπότε προέκυψε πρόβλημα με την ποιότητα των τμημάτων της εργασίας που είχαν αναλάβει. Παρά τις προσπάθειες, δεν επιτύχαμε να συνεχίσουν με τον ίδιο ζήλο όπως στην αρχή και την βελτίωση των παραδοτέων, ανέλαβε η παιδαγωγική ομάδα. Τα περιβαλλοντικά θέματα, παρά τη μεγάλη τους σημασία δεν αποτελούν τα αγαπημένα των μαθητών. Επίσης όταν μία εργασία τραβάει πολλούς μήνες είναι κατά τη γνώμη μας δύσκολο να διατηρηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών.

Άλλες δυσκολίες αφορούν την έλλειψη οικονομικής ενίσχυσης των εκπαιδευτικών επισκέψεων, τη δυσκολία συντονισμού των εκπαιδευτικών με το υπάρχον ωρολόγιο πρόγραμμα και η κούραση των μαθητών από τα εξωσχολικά μαθήματα. Πολύ σημαντικό είναι, να πειστεί ο διευθυντής του σχολείου να βοηθήσει στην όλη προσπάθεια, παρέχοντας του ενημέρωση για τις δράσεις και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Όσον αφορά τώρα τα οφέλη που προέκυψαν από την εργασία, μπορούμε να πούμε ότι είναι αρκετά σημαντικό το ότι μπορέσαμε να συνεργαστούμε και να

επικοινωνήσουμε μετά παιδιά, αλλά και μεταξύ μας οι εκπαιδευτικοί. Η επίσκεψη στο ΚΠΕ Νάουσας μας βοήθησε να συνεργαστούμε και να συμμετέχουμε σε αρκετές βιωματικές δραστηριότητες. Αποκτήσαμε γνώσεις για την ελιά και τη βιολογική καλλιέργεια ενώ γίναμε πιο δημιουργικοί, ολοκληρώνοντας την υλοποίηση των παραδοτέων.

Για τη διάχυση των γνώσεων μας, αλλά και την ευαισθητοποίηση σε θέματα βιολογικής γεωργίας, πολύ σημαντική είναι η τελική εκδήλωση η οποία σχεδιάστηκε να παρουσιαστεί με ένα μικρό θεατρικό έργο το οποίο θα περιλαμβάνει και οπτικοακουστικό υλικό. Τους διάλογους του θεατρικού γράψανε οι μαθητές. Επίσης το ημερολόγιο θα εκτυπωθεί και θα μοιραστεί του χρόνου για την συγκέντρωση χρημάτων από τους μαθητές της Γ΄ Λυκείου αφού πρώτα ενημερωθεί με τις ημερομηνίες του νέου έτους.

Τέλος με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών της παιδαγωγικής ομάδας, βοηθήσαμε και τους εαυτούς αλλά και δώσαμε στους μαθητές μας ένα παράδειγμα θετικού κλίματος συνεργασίας και δημιουργικότητας.

Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε τους μαθητές των Β1, Β2 (2008-2009) τμημάτων του ΓΕΛ Καλαμπάκας για τη συνεργασία τους στα πλαίσια της εργασίας.

Διευθύνσεις σχετικές με το πρόγραμμα

- <http://1lyk-kalamp.tri.sch.gr/elia>
- <http://lyk-kalamp-perivallon.blogspot.com>
- http://groups.google.gr/group/mesogeiaiki_diatrofi

Βιβλιογραφία

Στράντζαλη – Καλκάνη Μ., Δερεκενάρης Γ., (2006). *Ελεύθερη Περιδιάβαση στο χρόνο και χώρο του Πέτρινου Δάσους των Μετεώρων*, 2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου 2006, σελ 1680-1687.

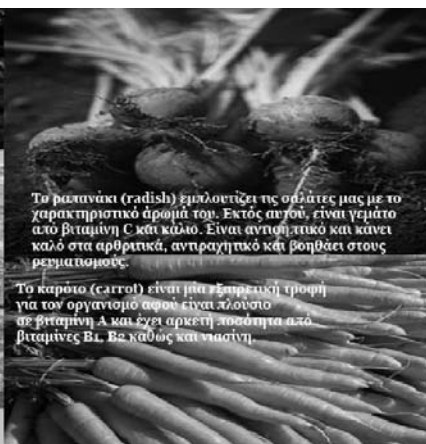
Χρυσάφιδης Κ., (2006). Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Εκδόσεις Gutenberg, (σελ. 13,56, 92-105), Αθήνα.

Κόμης Β., (2006). Εισαγωγή στη Διδακτική της Πληροφορικής, Εκδόσεις Κλειδάριθμος, (σελ. 151-152), Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (1997), Εφαρμογές Πληροφορικής/ Υπολογιστών – Πρόγραμμα Σπουδών, (σελ. 3, 12).



Τα μούσμουλα (medlar) είναι ζυμωρά και γεωπυκνότητα, περιέχουν βιταμίνες Α και C, καθώς και ασβέστιο και κάλιο. Καταπολεμούν τις εντερικές διαταραχές και τις διαταραχές του νευρικού συστήματος.



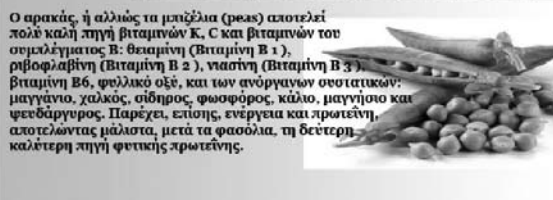
Το ρεπάνιακι (radish) ξεμυλνιέται τις σαλάτες μας με το χαρακτηριστικό άρωμά του. Εκτός αυτού, είναι γεμάτο από βιταμίνη C και κάλιο. Είναι αντισηπτικό και κάνει καλό στα αρθρικά, αντιραγνιτικό και βοηθάει στους ρευματισμούς.

Το κάρφο (carrot) είναι μια εξαιρετική τροφή για τον οργανισμό αφού είναι πλούσιο σε βιταμίνη Α και έχει αρκετή ποσότητα από βιταμίνες Β1, Β2 καθώς και νιασίνη.

ΑΠΡΙΛΙΟΣ

Δ	ΤΡ	Τ	ΠΕ	ΠΑ	Σ	ΚΥΡ
	1	2	3	4	5	
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

Σχήμα 4: Ο μήνας Απρίλιος του ημερολογίου



Ο αρακάς, ή αλλιώς τα μετζέλια (peas) αποτελεί πολύ καλή πηγή βιταμινών Κ, C και βιταμινών του συμπλέγματος Β: θειαμίνη (Βιταμίνη Β 1), ριβοφλαβίνη (Βιταμίνη Β 2), νιασίνη (Βιταμίνη Β 3), βιταμίνη Β6, φυλλικό οξύ, και των ανόργανων ορυκτών: μαγνήσιο, χαλκός, σίδηρος, φωσφόρος, κάλιο, μαγγάνιο και ψευδάργυρος. Παρέχει, επίσης, ενέργεια και πρωτεΐνη, αποτελώντας μάλιστα, μετά τα φασόλια, τη δεύτερη καλύτερη πηγή φυτικής πρωτεΐνης.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003), Δ.Ε.Π.Π.Σ. Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, (σελ. 1).

ΔΙΑΜΑΡΤΥΡΙΑ ΠΕΕΚΠΕ

Αθήνα 28/9/09

Αγαπητοί συνάδελφοι

Πρόσφατα το Δ. Σ. της Ένωσής μας πληροφορήθηκε ότι το ΥΠΕΠΘ ενέταξε στο ΕΣΠΑ και προχωρά στην αγορά 300 ρομπότ – σκουπίδοτενεκέδων για να προωθηθεί την έννοια της ανακύκλωσης στις πρώτες τάξεις των Δημοτικών σχολείων. Τα ρομπότ αυτά με κατάλληλο λογισμικό θα προωθηθούν στις διευθύνσεις και οι Υπεύθυνοι Π.Ε. θα κληθούν να συντονίσουν τη διάθεση τους στα σχολεία.



Εικόνα 1. Το ρομπότ της ανακύκλωσης

Την πλήρη περιγραφή μπορείτε να τη δείτε στην προκήρυξη του διαγωνισμού στη διεύθυνση:

http://www.eye-ypepth.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=71&Itemid=40

Το κόστος της προμήθειας είναι 4.300.125 €

Το ιστορικό για την προμήθεια αυτή έχει ως εξής:

1. Η Διεύθυνση Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Σχεδίων (Δι.ΕΦ.Ε.Σ.) ανέθεσε σε εξωτερικό συνεργάτη την εκπόνηση μελέτης με θέμα: «Προσδιορισμός Εκπαιδευτικών Συστημάτων Ευαισθητοποίησης σε θέματα Ανακύκλωσης Απορριμμάτων». Δε γνωρίζουμε την ημερομηνία ανάθεσης, όπως και το πως αποφασίστηκε η εκπόνηση της συγκεκριμένης μελέτης με το τόσο ειδικό θέμα!

2. Η μελέτη αυτή που πρότεινε την παραπάνω προμήθεια παραδόθηκε στη Δι.ΕΦ.Ε.Σ. τον Απρίλιο του 2009.

3. Ως πρόταση προς την Ε.Υ.Δ. του «Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» υποβλήθηκε από τη Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

4. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο γνωμάτευσε κατ' αρχήν θετικά με την προϋπόθεση να εκφράσει άποψη για το λογισμικό που θα χρησιμοποιηθεί κατά την υλοποίηση του έργου.

5. Η Ε.Υ.Δ του ΕΠ ΕΔΒΜ έκανε ανοιχτή Πρόσκληση (Α.Π 8399/05-06-2009) για υποβολή Προτάσεων στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ» κατηγορίας πράξεων «Προμήθεια Εξοπλισμού», πράξη «Προμήθεια οπτικοακουστικών διαδραστικών μέσων ευαισθητοποίησης μαθητών σε θέματα περιβαλλοντικής προστασίας & ανακύκλωσης» με τελικό δικαιούχο την Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ του ΥΠΕΠΘ.

<http://www.edulll.gr/default.asp?entryID=58&pageID=104&tablePageID=9&langID=1>

6. Με αποφάσεις του στις 30/07/09 ο Ειδικός Γραμματέας Διαχείρισης προγραμμάτων ΚΠΣ κος Ευάγγελος Κοντογιάννης εντάσσει την ανωτέρω προμήθεια στο ΕΠ ΕΔΒΜ.

7. Στις 03/08/09 η Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ του ΥΠΕΠΘ προκηρύσσει την ανωτέρω προμήθεια των ρομπότ σκουπιδοτενεκέδων με ημερομηνία λήξης υποβολής των προσφορών στις 22/09/09 και ημερομηνία διενέργειας του διαγωνισμού στις 23/09/09.

8. Εξ όσων γνωρίζουμε υπεβλήθη μία μόνον προσφορά.

Αγαπητοί συνάδελφοι

Όπως ήδη γνωρίζετε το Δ.Σ. της Ένωσης μας έχει από καιρό υποβάλλει προτάσεις για την αξιοποίηση των κονδυλίων του ΕΣΠΑ στον Υφυπουργό κο Λυκούρεντζο.

Επίσης αντίστοιχες προτάσεις υπεβλήθησαν με τα πορίσματα της διαβούλευσης (Υπεύθυνοι Π.Ε. και ΚΠΕ).

Επιπρόσθετα, ο Υφυπουργός είχε υποσχεθεί ότι κατά την εξειδίκευση των έργων της Π.Ε. στο ΕΣΠΑ θα καλούσε την Ένωσή μας να εκφράσει τις απόψεις

της. Μάλιστα η υπόσχεση αυτή δόθηκε όταν ήταν παρούσα και η τότε αναπληρώτρια διευθύντρια ΣΕΠΕΔ κα Θεοδωρίδου.

Δυστυχώς αγαπητοί συνάδελφοι ούτε η υπόσχεση του Υφυπουργού τηρήθηκε, ούτε οι προτάσεις μας (Δ.Σ. και διαβούλευσης) φαίνεται ότι λήφθηκαν υπόψη αφού το μοναδικό έργο σχετικό με την Π.Ε. (εκτός της υποχρεωτικής λειτουργίας των ΚΠΕ) που προχώρησε στο ΕΣΠΑ ήταν η προμήθεια των ρομπότ, καταναλώνοντας ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσό χρημάτων, σε μια αμφίβολη αξίας ενέργεια.

Η όλη προμήθεια αποφασίστηκε να γίνει με πολύ γρήγορους ρυθμούς, χωρίς να ζητηθεί ούτε η γνώμη των Υπεύθυνων Π.Ε., που θα κληθούν να συντονίσουν την εφαρμογή της πράξης αυτής.

Το ποσό (4.300.125 € είναι ιδιαίτερα υψηλό και μπορεί να εγείρει έντονη αρνητική κριτική.

Θα είναι άραγε το αποτέλεσμα της ευαισθητοποίησης με τα ρομπότ σκουπιδοτενεκέδες, αντίστοιχο με τη δαπάνη που γίνεται;

Υπάρχει άραγε αναγκαιότητα για την προμήθεια αυτή;

Μια τέτοια δράση ίσως ήταν δικαιολογημένη 20 χρόνια πριν, όταν υπήρχε πραγματική ανάγκη για τη στήριξη και τη διάδοση της ιδέας της ανακύκλωσης.

Εκατοντάδες, ίσως και χιλιάδες προγράμματα για την ανακύκλωση, υλοποιήθηκαν μέχρι σήμερα με ελάχιστα μέσα και ιδιαίτερα σημαντικά αποτελέσματα. Σήμερα το θέμα της ανακύκλωσης μάλλον αποτελεί θέμα ρουτίνας στα περισσότερα σχολεία και σίγουρα δεν αποτελεί πιλοτική ή και καινοτόμα δράση.

Χιλιάδες σχολεία της χώρας ήδη συγκεντρώνουν υλικό για ανακύκλωση και οι μικροί μαθητές του δημοτικού εύκολα εντάσσονται σ' αυτή τη διαδικασία.

Πιο πολύ φαίνεται λοιπόν να είναι ζήτημα σωστής ανταπόκρισης των ΟΤΑ, για την τακτική συλλογή του ακακυκλούμενου υλικού, που μαζεύουν τα σχολεία παρά ζήτημα ευαισθητοποίησης των μαθητών.

Άλλωστε έξω από τα πιο πολλά σχολεία βρίσκονται κάδοι ανακύκλωσης και βέβαια υπάρχει και το αντίστοιχο Εθνικό Δίκτυο Σχολείων.

Τι περισσότερο θα προσφέρει η χρήση των κάδων ρομπότ;

Μήπως η χρήση των «διαδραστικών» κάδων ψη-

λής τεχνολογίας θα οδηγήσει στην εντύπωση, ότι για ένα τόσο απλό θέμα χρειάζεται υπερμοντέρνος εξοπλισμός και μεγάλες δαπάνες, απογοητεύοντας όλους εκείνους, που χρόνια τώρα προωθούν την ανακύκλωση και ακυρώνοντας τις δράσεις που έχουν γίνει ως τώρα;

Άλλωστε το ΥΠΕΠΘ εύκολα θα μπορούσε να «επιβάλλει» την ανακύκλωση στα σχολεία, με μία εγκύκλιο του.

Αγαπητοί συνάδελφοι

Το Δ.Σ. της Ένωσης μας πιστεύει ότι τα 4.300.125 € που θα δαπανηθούν για αυτή την αγορά, αποτελούν μια απαράδεκτη σπατάλη σε καιρούς δύσκολους για την Π.Ε. Με τα χρήματα αυτά για παράδειγμα, αν γίνονταν δεκτή η πρότασή μας για επανάληψη προγράμματος ανάλογο με αυτό του «Αιγαίου», θα μπορούσαν να είχαν χρηματοδοτηθεί 1720 σχολεία με 2.500 ευρώ αντί για τα 30-50 ευρώ που παίρνουν σήμερα.

Ξεπερνώντας τη μη τήρηση των δεσμεύσεων του ΥΠΕΠΘ και τα όσα προκύπτουν από την πρακτική της επιλογής των σκουπιδοτενεκέδων – ρομπότ χωρίς την ενημέρωση και έκφραση άποψης από τους εκπαιδευτικούς, που θα κληθούν να συντονίσουν (υπεύθυνοι Π.Ε. των Δ/νσεων εκπαίδευσης) και να υλοποιήσουν (εκπαιδευτικοί των σχολείων), την εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών στα σχολεία μας και παρά το ότι η όλη διαδικασία σύλληψης της ιδέας, ένταξης και προκήρυξης της σχετικής προμήθειας ξετυλίχθηκε μέσα σε ελάχιστο χρόνο, η Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε καλεί το ΥΠΕΠΘ έστω και την ύστατη ώρα, να ακυρώσει τη σχετική προμήθεια και να διαβουλευθεί με την εκπαιδευτική κοινότητα, για την ορθολογικότερη αξιοποίηση των πόρων του ΕΣΠΑ.

Για το Δ.Σ. της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.

Ο Γενικός Γραμματέας
Δρ. ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΠΗΛΙΟΥΡΑΣ

Ο Πρόεδρος
Δρ. ΘΟΔΩΡΗΣ ΜΑΡΔΙΡΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΕΨΗ ΣΤΗΝ ΑΔΡΙΑΝΟΥΠΟΛΗ ΤΗΣ ΤΟΥΡΚΙΑΣ

Η αντιπροσωπεία των μαθητών και καθηγητών του 2ου Γυμνασίου Ν. Ορεστιάδας ευχαριστούν όλους όσους βοήθησαν στο να πραγματοποιηθεί η εκπαιδευτική αυτή επίσκεψη και ιδιαίτερα:

- Την Πρόξενο του Ελληνικού Προξενείου Αδριανούπολης κ. Τζεβελέκη Παρασκευή
- Την υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Έβρου κ. Τσιροπούλου Σοφία.
- Τους παρευρισκόμενους στην εκδήλωση
- Το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων του σχολείου, ο οποίος ανέλαβε τα έξοδα εντύπου που αφορά την Αδριανούπολη και το Κάραγατς και το οποίο διανεμήθηκε δωρεάν στους μαθητές.
- Τον υπεύθυνο του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Σουφλίου κ. Μπουτάκη Γεώργιο.
- Την Κ. Ματίνα Μπακιρτζή -Ριζιώτη, μέλος του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων του σχολείου
- Την υπεύθυνη της Κεραμικής στη ΔΕΠΑΟ κ. Αγγελική Βασιλειάδου

Της Γεωργιάδου Μαρίας
(2ο Γυμνάσιο Ορεστιάδας)

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

ενημέρωση



Η Δ/ντρια του 2ου Γυμνασίου Ν. Ορεστιάδας κ. Λαυκίδου Μάρθα, η κ. Γεωργουσίδου Μαρία συντονίστρια, οι κ. Παπαναστασίου Παναγιώτης και η κ. Φουτζιτζή Μαρία ως συνοδοί και ομάδα 25 μαθητών πραγματοποίησαν εκπαιδευτική επίσκεψη στην Αδριανούπολη της Τουρκίας την Τρίτη 10 Μαρτίου 2009.

Η επίσκεψη αυτή πραγματοποιήθηκε κατόπιν πρόσκλησης της Περιβαλλοντικής ομάδας του Σχολείου από το κολλέγιο BEYKENT της Αδριανούπολης στο πλαίσιο μιας συνεργασίας του κολλεγίου με σχολεία της Ν. Ορεστιάδας στα οποία δίδασκε η κ. Γεωργουσίδου Μαρία. Η συνεργασία ξεκίνησε τη σχολική χρονιά 2001-2002 με την περιβαλλοντική ομάδα του 1^{ου} Γυμνασίου Ν. Ορεστιάδας. Συνεχίστηκε τη σχολ. χρονιά 2002-2003 με το Ν.Ε. Ν. Ορεστιάδας στο πλαίσιο του προγράμματος Ολυμπιακής παιδείας και Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, τις σχολικές χρονιές 2003-2004, 2005-2006 με την περιβαλλοντική ομάδα του 2^{ου} Γυμνασίου Ν. Ορεστιάδας και τη σχολ. χρονιά 2004-2005 με την περιβαλλοντική ομάδα του 1^{ου} ΓΕΛ Ν. Ορεστιάδας.

Στη φετινή εκδήλωση συμμετείχαν ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΤΟΥ ΚΟΛΛΕΓΙΟΥ BEYKENT ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΑΠΟ ΤΟ ΧΑΣΚΟΒΟ ΤΗΣ ΒΟΥΛΓΑΡΙΑΣ. Τα έξοδα μετακίνησης και διατροφής καλύφθηκαν από το κολέγιο.

Οι μαθητές και καθηγητές αρχικά ξεναγήθηκαν ΣΤΟΝ

ΠΑΛΙΟ ΣΙΔΗΡΟΔΡΟΜΙΚΟ ΣΤΑΘΜΟ(ΣΗΜΕΡΑ ΠΡΥΤΑΝΕΙΑ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΤΡΑΚΥΑ ΤΗΣ ΑΔΡΙΑΝΟΥΠΟΛΗΣ), ΣΤΟ ΜΝΗΜΕΙΟ ΕΙΡΗΝΗΣ ΚΑΙ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΛΩΖΑΝΗΣ(ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΑΝΕΚΔΟΤΕΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΝΘΗΚΗ ΤΗΣ ΛΩΖΑΝΗΣ), ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΣΤΟ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΟ ΚΑΙ ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΚΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΗΣ ΑΔΡΙΑΝΟΥΠΟΛΗΣ.

Οι μαθητές του 2^{ου} Γυμνασίου σε όλη τη διάρκεια των ξεναγήσεων ασκήθηκαν με φύλλα εργασίας, τα οποία αφορούσαν τα εκθέματα των μουσείων αλλά και τα αξιοθέατα της Αδριανούπολης και του Κάραγατς τα οποία έχουν σχέση με τους Έλληνες. Με τον τρόπο αυτό μπόρεσαν καλύτερα να γνωρίσουν τη θράκη των προγόνων τους και να φαντασθούν τον τρόπο που ζούσαν εκεί.

Στην συνέχεια σε αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου, ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΤΗΣ Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΤΟΥ 2^{ου} ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ Ν. ΟΡΕΣΤΙΑΔΑΣ παρουσίασαν:

• ΕΠΙΔΕΙΞΗ ΚΕΡΑΜΙΚΗΣ.

Οι μαθητές της ομάδας πραγματοποιούν πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με τίτλο : << Η ΧΙΛΙΟΧΡΟΝΗ ΣΤΑΜΝΑ >> με ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ : Γεωργουσίδου Μαρία, Πούλιου Χριστίνα, Χατζηβασιλείου Σοφία. Στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος παρακολουθούν μαθήματα κεραμικής στη ΔΕΠΑΟ(Δημοτική Επιχείρηση Πολιτιστικής Ανάπτυξης



Ν. Ορεσιτιάδας) με υπεύθυνη την κ. Βασιλειάδου Αγγελική, η οποία με μεγάλη χαρά βοήθησε την ομάδα τόσο για την οργάνωση της επίδειξης αλλά και στη δημιουργία των δώρων που δόθηκαν σε μαθητές και επισήμους της γειτονικής χώρας.

• ΔΡΩΜΕΝΑ

PANTOMIMA Οι μαθητές παρουσίασαν δρώμενο από την περιβαλλοντική ομάδα της προηγούμενης σχολικής χρονιάς. Μέσα από το δρώμενο ήθελαν να δείξουν ότι πρώτα-πρώτα η ίδια η φύση μας διδάσκει ότι υπάρχουν στενές σχέσεις μεταξύ των βιοτικών (ζώα, φυτά, μικροοργανισμοί) και αβιοτικών παραγόντων(κλίμα, σύσταση εδάφους, νερό κ.λ.π) της, οι οποίες όμως, όταν για κάποιο λόγο διαταραχτούν, μπορούν να σταθούν μοιραίες και καταστροφικές για ολόκληρο το οικοσύστημα. Ομοίως και στη γη θα πρέπει να υπάρξει συνεργασία μεταξύ όλων των παραγόντων της γης προκειμένου να επικρατήσει η ειρήνη στον κόσμο

• ΧΟΡΕΥΤΙΚΑ

Τους χορούς στους μαθητές διδάξε η διευθύντρια του σχολείου Λαυκίδου Μάρθα.

PANTOMIMA έπαιξαν και οι μαθητές του ΚΟΛΕΓΙΟΥ Beykent και του Βουλγάρικου σχολείου του Χασκόβου.

Ακολούθησαν :

ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΔΗΛΩΣΗ(ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ ΠΟΥ ΤΡΑΓΟΥΔΙΟΥΝΤΑΙ ΚΑΙ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΔΥΟ ΛΑΟΥΣ). Μαθητές και των δυο χωρών στη σκηνή τραγουδούν οι έλληνες στα ελληνικά και οι Τούρκοι στα Τούρκικα τραγούδια που αρέσουν και τραγουδιούνται και από τους δυο λαούς **ΚΟΙΝΗ ΡΥΘΜΙΚΗ ΕΠΙΔΕΙΞΗ**(ΡΥΘΜΟΙ ΜΕ ΚΡΟΥΣΤΑ ΜΟΥΣΙΚΑ ΟΡΓΑΝΑ). Υπεύθυνες καθηγήτριες ήταν δυο μουσικοί από το σχολείο της Τουρκίας. Στην Επίδειξη συμμετείχαν και μαθητές του Γυμνασίου χωρίς προηγούμενη προετοιμασία και επαφή με τα κρουστά.

ΧΟΡΟΣ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΥΟ ΣΧΟΛΕΙΩΝ
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ ΠΟΥ ΕΚΦΡΑΖΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΥΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΩΝ ΔΥΟ ΣΧΟΛΕΙΩΝ.

ΑΝΤΑΛΛΑΓΗ ΔΩΡΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Τα δώρα που πρόσφεραν οι Έλληνες μαθητές ήταν χειροποίητα , δημιουργήματα των μαθητών της Περιβαλλοντικής Ομάδας της Α΄ τάξης του σχολείου και είχαν ως θέμα αγγεία της αρχαίας Ελλάδας: αμφορείς, ληκύθους, υδρίες, κρατήρες κ.λ.π.,

Η εκδήλωση έκλεισε με ένα πανό που ανάρτησαν οι μαθητές της Περιβαλλοντικής ομάδας του Γυμνασίου που παρίστανε ένα κορμό από το δένδρο της ελιάς . Κατόπιν μοίρασαν αυτοκόλλητα φύλλα ελιάς και ελιές στους παρευρισκόμενους μαθητές και των τριών σχολείων και ζήτησαν από αυτούς να γράψουν μια ευχή. Επιλέχθηκε η ελιά γιατί είναι το σύμβολο της ειρήνης. Η παράσταση του πανό ήταν σχέδιο από καθηγητή του Κέντρου Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης Φιλίππων, το οποίο πρόσφατα επισκέφθηκαν οι μαθητές του προγράμματος συμμετέχοντας σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο :<<Το δένδρο που τινάζουμε (η ελιά)>> .

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΕΨΗ ΤΕΛΕΙΩΣΕ ΜΕ ΞΕΝΑΓΗΣΗ ΣΤΑ ΑΞΙΘΕΑΤΑ ΤΗΣ ΠΟΛΗΣ(ΠΥΡΓΟΣ ΤΣΙΜΙΣΚΗ, ΖΑΠΠΕΙΟ ΠΑΡΘΕΝΑΓΩΓΕΙΟ, ΦΙΛΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΥΛΛΟΓΟΣ Κ.Λ.Π.).

Στην εκδήλωση παρευρέθησαν από Ελληνικής πλευράς

Ο προϊστάμενος του γραφείου της Ν. Ορεσιτιάδας της Δ/σης Δ/θμιας Εκπαίδευσης Ν. Έβρου, κ. Ζαγάκης Παναγιώτης., η Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Ν.Έβρου κ. Τσιροπούλου Σοφία, η Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας Ν. Έβρου κ. Βούλγαρη Ρία, εκπρόσωπος του γραφείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Έβρου στην Αλεξανδρούπολη κ. Χαριτουδή Ιωάννα και Υπάλληλοι του Ελληνικού Προξενείου της Αδριανούπολης

*«Αλήθεια-των αδυνάτων αδύνατο-
Ποτές δεν εκατάφερα να καταλάβω
Αυτά τα όντα που δεν βλέπουνε
Το τερατώδες κοινό γνώρισμα του ανθρώπου
-Το εφήμερο
Της παράλογης ζωής του-
Κι ανακαλύπτουνε διαφορές
-γιομάτοι μίσος-διαφορές
Σε χρώμα δέρματος, φυλή
Θρησκεία»*

ΝΙΚΟΣ ΕΓΓΟΝΟΠΟΥΛΟΣ

“Στην κοιλάδα με τους ροδώνες,”

Με αφορμή τον τίτλο της συλλογής του Ν. Εγγονόπουλου, θα μπορούσαμε να παρομοιάσουμε τα παιδιά όλου του κόσμου με φυτά, τότε η γη μας είναι ένας τεράστιος κήπος που συγκεντρώνει τα πιο διαφορετικά λουλούδια με τα πιο αταίριαστα χρώματα. Το κάθε παιδί- λουλούδι έχει ιδιαίτερη φυσιογνωμία που το ξεχωρίζει από τα φυσιογνωμία του διπλανού του. Καθένας έχει κάτι δικό του να μας πει, κάτι παλιό αλλά και σημερινό. Υπάρχουν άπειρες αντιθέσεις τόσο στην ψυχική διάθεση των παιδιών όσο και στον τρόπο που σκέφτονται αλλά και αισθάνονται, στη γλώσσα, στα ήθη και έθιμα. Όμως υπάρχουν και πολλές ομοιότητες, γιατί δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι αποτελούν τα “λουλούδια” του ίδιου κήπου. Εμείς οι εκπαιδευτικοί έχουμε υποχρέωση να δουλέψουμε προς αυτή την κατεύθυνση και να μάθουμε στα παιδιά μας τα Δικαιώματα του ανθρώπου, της ισότητας, της φιλίας, της συνεργασίας και της ειρήνης. Μόνο τότε θα μπορούμε να λέμε πως είμαστε πολιτισμένοι και έχουμε παιδεία.

Καστρινίου Σοφία (μαθήτρια Β΄ Γυμνασίου)



**ΠΕΕΚΠΕ
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ-ΔΥΤΙΚΗΣ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

**ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ
ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΓΙΑ ΤΟ
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ
ΛΑΡΙΣΑ 7 ΜΑΪΟΥ 2009**

**«ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ
ΣΤΟ ΠΡΟΣΚΗΝΙΟ»**

Το Μαθητικό Δημοτικό Συμβούλιο είναι ένας θεσμός(τριών χρόνων) που ξεκίνησε με πρωτοβουλία του Παραρτήματος Κεν.-Δυτ. Θεσσαλίας (Καρδίτσα-Λάρισα-Τρίκαλα). Συνδιοργανωτές είναι η Β/θμια Εκπ/ση Λάρισας και ο Δήμος Λαρισαίων. Στόχος του είναι η ευαισθητοποίηση και ενεργοποίηση του πιο ζωντανού κομματιού της κοινωνίας μας δηλ, των νέων, και η δυνατότητα των μαθητών, από σχολεία της Λάρισας, να πάρουν μέρος σ' αυτό, να καταθέσουν τις απόψεις τους, να εκφραστούν και να οραματιστούν το μέλλον αυτής της πόλης στην οποία ζουν και κινούνται καθημερινά.

Είναι αξιοσημείωτο ότι φέτος δήλωσαν αρχικά ενδιαφέρον για συμμετοχή στο διαγωνισμό, 280 μαθητές εκ των οποίων συμμετείχαν τελικά με γραπτό δοκίμιο 179 μαθητές της Β' και Γ' Γυμνασίου, της Α' και Β' Λυκείου, σχολείων της πόλης μας (πέρυσι συμμετείχαν 101 μαθητές) με κυρίαρχο κίνητρο τη «δυνατότητα έκφρασης και συμμετοχής στα κοινά» (από τις απαντήσεις των ίδιων των μαθητών – Δημοτικών Συμβούλων παρελθόντων ετών). Το θέμα το οποίο κλήθηκαν οι μαθητές να διαπραγματευτούν ήταν: «Κυκλοφορώ στην πόλη μου. Αντιμετωπίζω προβλήματα; Το ποδήλατο και οι ποδηλατόδρομοι με βοηθούν; Παρατηρώ, σχολιάζω, προτείνω. Μπορώ να συμβάλλω στο ανθρώπινο πρόσωπο της πόλης μου;» Το θέμα ήταν επιλογή των μαθητών και προέκυψε από τις προτάσεις τους.

κλοφοριακό και τους ποδηλατόδρομους. Αφού άκουσαν όσα ο Δήμαρχος και οι νυν αντιδήμαρχοι είχαν να τους πουν, ώστε να τους κατατοπίσουν και να τους ενημερώσουν για θέματα της αρμοδιότητάς τους, οι μαθητές σταχυολόγησαν τα πιο «ενδιαφέροντα» κατά τη γνώμη τους θέματα προς διερεύνηση και ανάλυση, τα κατέγραψαν στην πρωινή συνεδρία τους και το απόγευμα τα έφεραν προς συζήτηση στην ολομέλεια του Μαθητικού Δημοτικού Συμβουλίου, παρουσία του Δημάρχου, του Προέδρου του Δημοτικού Συμβουλίου, του Προϊσταμένου Β/θμιας Εκπ/σης, του Περιφερειακού Δ/ντή Εκπ/σης και των μελών της Δ.Ε. του Παραρτήματος Κεντρικής και Δυτικής Θεσσαλίας, αλλά και των καθηγητών, γονέων, φίλων και όσων ενδιαφέρθηκαν να παρακολουθήσουν την εκδήλωση. Κατά τη διάρκεια της συνεδρίασης, προσήλθαν στην αίθουσα δύο Υφυπουργοί του ΥΠΕΠΘ, οι κ.κ. Λυκουρέτζος και Ταλιαδούρος. Η παρουσία των μαθητών, ο λόγος και η ωριμότητα της σκέψης τους εντυπωσίασε όλους τους παρόντες. Στη συνέχεια οι μαθητές συνέχισαν τις εργασίες τους παρουσιάζοντας τις εισηγήσεις τους και λαμβάνοντας τις απαντήσεις του Δημάρχου.

Στο τέλος της εκδήλωσης η Δημοτική αρχή κλήρωσε δύο ποδήλατα για τους μαθητές και τους δώρισε από ένα κουμπάρα του Ταχυδρομικού Ταμειυτηρίου.

Εμείς, οι δάσκαλοι των παιδιών, κάνοντας τον απολο-



Εθελοντική επιτροπή εκπαιδευτικών, μελών της ΠΕΕΚΠΕ και εκπρόσωποι της Β/θμιας Εκπ/σης Λάρισας και του Δήμου Λαρισαίων, ανέλαβε να αξιολογήσει τα γραπτά των μαθητών με κριτήρια την Παρατήρηση, τον Προβληματισμό, τις Προτάσεις, την Τεκμηρίωση και την Καινοτομία. Αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής ήταν να προκύψουν οι φετινοί μαθητές – Δημοτικοί Σύμβουλοι.

Τριάντα επτά(37) λοιπόν μαθητές, βρέθηκαν από το πρωί της 7^{ης} Μαΐου, στο Δημαρχείο της πόλης μας και ως δημοτικοί σύμβουλοι εργάστηκαν πάνω σ' ένα θέμα που απασχολεί το αστικό περιβάλλον της πόλης μας, το κυ-

γισμό μας θέλουμε να πιστεύουμε πως τούτη η γενιά που τολμά, που ψάχνει, που προβληματίζεται, που «ονειρεύεται» και σχεδιάζει το μέλλον της, θα καταφέρει πολύ περισσότερα από μας τους μεγαλύτερους. Θα κουραστεί πιθανόν, μιας και έχει πολλά να διορθώσει από τον κόσμο που της παραδίουμε, αλλά θα «σταθεί στα πόδια της» και με αξιοπρέπεια θα διεκδικήσει και θα πετύχει. Η παρουσία των παιδιών, μας γέμισε αισιοδοξία για το αύριο αυτής της πόλης, αυτής της χώρας, αυτού του δεινά δοκιμασμένου σημερινού κόσμου. Όσο θα υπάρχουν σκεπτόμενοι νέοι τόσο η ελπίδα θα μας χαμογελά!

Π.Ε.ΕΚ.ΜΕ

ΕΘΝΙΚΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΕΙΑ

Θέμα: Συνάντηση αντιπροσωπείας του κεντρικού Δ.Σ. της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. με τον πρόεδρο του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κ. Μπαμπινιώτη στο πλαίσιο του εθνικού διαλόγου για την παιδεία.

Αγαπητές συναδέλφισσες και συνάδελφοι,

Ύστερα από αίτημα της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. προς το Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Σ.Π.Δ.Ε.) που υποβλήθηκε στις 2 Ιουνίου 2009 (Αριθ. Πρωτ. 47) και έγινε αποδεκτό, προσκληθήκαμε από τον Πρόεδρο του Σ.Π.Δ.Ε. καθηγητή κ. Μπαμπινιώτη σε συνάντηση για ανταλλαγή απόψεων σε σχέση με τον εθνικό διάλογο για την παιδεία. Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε στις 31 Αυγούστου, στο κτίριο των Γενικών Αρχείων του Κράτους (Δάφνης 61, Ψυχικό), στο γραφείο του κ. Μπαμπινιώτη και ήταν διάρκειας μισής ώρας (1.10-1.40). Στη συνάντηση συμμετείχε τετραμελής αντιπροσωπεία του Διοικητικού Συμβουλίου της ΠΕΕΚΠΕ.

Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε σε πολύ θετικό κλίμα. Ο κ. Μπαμπινιώτης με βάση την προσωπική του εμπειρία από την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση μας εξέφρασε τις άριστες εντυπώσεις του για τη συνεισφορά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Αναφέρθηκε για παράδειγμα στα εξαιρετικά προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) που οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν στα σχολεία. Αλλά, επίσης ήταν ενήμερος για τις δυσκολίες που συναντά η υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε. στο Γυμνάσιο και ιδιαίτερα στο Λύκειο, αναγνώρισε ότι πρέπει θεσμοθετημένα να διατίθεται χρόνος για αυτές τις δραστηριότητες και μας πληροφόρησε ότι ο μέχρι τώρα διάλογος οδηγεί προς αυτή την κατεύθυνση.

Ακολούθησε μια ενημέρωση από τον πρόεδρο Θοδωρή Μαρδίρη και τα τρία άλλα μέλη (Στεφανόπουλο Νίκο, Λεμπέση Κυριάκο, Πήλιουρα Παναγιώτη) της συνολικής θέσης της Π.Ε. στο εκπαιδευτικό σύστημα, των υποδομών της, των θεσμικών εκπροσώπων της και της καθοριστικής συνεισφοράς της στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Τονίστηκε ιδιαίτερα ότι τα πρόσωπα που στελεχώνουν τη δομή της Π.Ε., οι Υπεύθυνοι Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, οι Υπεύθυνοι και οι παιδαγωγικές ομάδες των Κ.Π.Ε. διαθέτουν πολύτιμη εκπαιδευτική εμπειρία, αυξημένα προσόντα και μπορούν να υποστηρίξουν την επιτυχία του εγχειρήματος για ποιοτικότερη εκπαιδευτική διαδικασία που επιδιώκεται μέσω του Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία. Τονίστηκε ιδιαίτερα ότι οι εκπαιδευτικές δράσεις της Π.Ε. στα σχολεία αλλά και στα κέντρα Π.Ε. αποτελούν νησίδες επιθυμητών εκπαιδευτικών πρακτικών και στο επίπεδο της εκπαίδευσης των μαθητών αλλά και στο επίπεδο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών κάτι που σημαίνει ότι ένας βασικός προσανατολισμός στις επιδιωκόμενες μεταρρυθμίσεις θα πρέπει να είναι η υποστήριξη αυτών των πρακτικών και η ενδυνάμωσή τους έτσι ώστε να μοιλάσουν όλο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο κ. Μπαμπινιώτης συμφώνησε ότι πραγματικά οι καλές πρακτικές της Π.Ε. είναι στον ίδιο προσανατολισμό που ο εθνικός διάλογος για την Παιδεία οδηγεί και ο ίδιος οραματίζεται. Συμφωνήσαμε επίσης στο γεγονός ότι η Π.Ε. και γενικότερα η εκπαίδευση για την Αειφορία εκ των πραγμάτων πρέπει να αποτελούν εκπαιδευτικές

προτεραιότητες. Από την πλευρά της Ένωσης τονίστηκε η εξαιρετική σημασία της ενσωμάτωσης θεμάτων για την Αειφορία στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών καθώς και η θεσμοθέτηση μιας δώρης εβδομαδιαίας «ζώνης», αφιερωμένης στην υλοποίηση αυτόνομων και αυτοτελών Διαθεματικών Project με τη θεματολογία και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και αρχές της Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Οι προτάσεις μας αντιμετωπίστηκαν θετικά από τον κ. Μπαμπινιώτη. Ζήτησε όμως να ολοκληρωθεί ο διάλογος έτσι ώστε να συμφωνηθούν οι κατευθυντήριες γραμμές για να μπορούν οι προτάσεις μας να εξειδικευτούν περαιτέρω.

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης ο κ. Μπαμπινιώτης έκανε μια παρουσίαση των κατευθύνσεων που κινείται ο διάλογος για την παιδεία, όπως για παράδειγμα για την προσπάθεια ενοποίησης της γνώσης και αποφυγή της αποσπασματικότητας που χαρακτηρίζει το σημερινό σχολείο, όπως επίσης και της εισαγωγής συνεργατικών, διερευνητικών και ενεργητικών διδακτικών πρακτικών σε σχέση με τις μετωπικές και παραδοσιακές που επικρατούν. Εκεί βέβαια τα μέλη της Ένωσης σημειώσαμε ότι πολλά από αυτά που θεωρούνται ζητούμενο στη συζητούμενη μεταρρύθμιση για όσες και όσους ασχολούνται με την Π.Ε., είναι οικείες πρακτικές σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό.

Τελικά, στην εξέλιξη της συζήτησης και την επιχειρηματολογία που αναπτύχθηκε, ο κ. Μπαμπινιώτης εξέφρασε την άποψη, ότι στο νέο τοπίο της εκπαίδευσης η Π.Ε. θα πρέπει να έχει κεντρική θέση, όπως επίσης σημείωσε ότι η Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. θα έχει ρόλο και συμμετοχή στη διαμόρφωση της τελικής πρότασης του Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία. Κάλεσε την Ένωσή μας, σε ένα εύλογο χρονικό διάστημα κάποιων μηνών και συγκεκριμένα μετά την ανακοίνωση των τελικών πορισμάτων του Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία (που αναμένεται να γίνει τον προσεχή Νοέμβριο), όπου πλέον θα υπάρχει ένα στέρεο πλαίσιο έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα διατύπωσης συγκεκριμένων προτάσεων, να καταθέσει συγκεκριμένες προτάσεις για μια σειρά από θέματα, όπως:

- Οι τρόποι διάχυσης της Π.Ε. στα ΑΠΣ των Αναλυτικών Προγραμμάτων
 - Η θέση των προγραμμάτων στα σχολεία και ο ρόλος των Υπευθύνων Π.Ε.
 - Η αξιοποίηση των Κ.Π.Ε.
- ο Άλλα ζητήματα που θα θεωρήσει η ένωσή μας σημαντικά.

Επίσης ο κ. Μπαμπινιώτης κάλεσε την Ένωσή μας, την ημέρα της συνεδρίασης του Σ.Π.Δ.Ε. κατά την οποία θα παρουσιαστούν τα πορίσματα του εθνικού διαλόγου για την παιδεία, να παρευρεθεί στη συνάντηση και να πραγματοποιήσει σύντομη παρέμβαση.

Σημείωση: Τα αποτελέσματα της συνάντησης της αντιπροσωπείας του Δ.Σ. θα συζητηθούν και θα αξιολογηθούν στη συνάντηση του επόμενου Δ.Σ. που αναμένεται να γίνει εκτός απροόπτου μέσα στο μήνα Σεπτέμβριο. Στη συνέχεια θα υπάρξει και νέα ενημέρωση των μελών της ένωσης για τις παραπέρα ενέργειες και δράσεις που θα πρέπει να δρομολογηθούν καθώς και πρόσκληση των Παραρτημάτων να τοποθετηθούν επί του θέματος.

Το Δ.Σ. της Ένωσης εύχεται σε όλες και όλους καλή και δημιουργική σχολική χρονιά!

Για το Δ.Σ. της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.

Ο Γενικός Γραμματέας
Δρ. Παναγιώτης Πήλιουρας
Σχολικός Σύμβουλος

Ο Πρόεδρος
Δρ. Θοδωρή Μαρδίρη
Υπεύθυνος ΚΠΕ Καστοριάς

«e – μαθήματα εκπαίδευσης για την Αειφορία»

Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) τη περασμένη σχολική χρονιά έστειλε σε όλα τα σχολεία της χώρας ψηφιακό δίσκο ο οποίος περιέχει εκπαιδευτικό υλικό για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με τίτλο «e- μαθήματα εκπαίδευσης για την αειφορία». Το ίδιο υλικό βρίσκεται αναρτημένο στον ιστότοπο του ΚΕΕ στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.kee.gr/perivallontiki/teacher.html>.



Το υλικό απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε μαθητές άνω των 11 ετών και περιλαμβάνει:

• **Υλικό για τον εκπαιδευτικό – χρήστη**

Με τις εξής θεματικές ενότητες:

1. Εισαγωγική Ενότητα: Οι αρχές της εκπαίδευσης για την Αειφορία
2. Φυσικά Οικοσυστήματα: (Χερσαία, Παράκτια, Εσωτερικά Ύδατα)
3. Ενέργεια
4. Ατμοσφαιρική Ρύπανση – Παγκόσμια Κλιματική Αλλαγή
5. Ρύπανση Εσωτερικών Χώρων
6. Διαχείριση Αποβλήτων – Απορριμμάτων

• **Υλικό για το μαθητή – χρήστη**

Με τις εξής θεματικές ενότητες:

1. Φυσικά Οικοσυστήματα - Χερσαία
2. Παράκτια Οικοσυστήματα
3. Εσωτερικά Ύδατα – Υγρότοποι
4. Ενέργεια

5. Κλιματική Αλλαγή
6. Ρύπανση Εσωτερικών Χώρων
7. Διαχείριση Απορριμμάτων – Αποβλήτων

Το υλικό παράχθηκε μεν στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ II, Γ' ΚΠΣ, αλλά ουσιαστικά προέκυψε, όπως αναφέρεται στο εγχειρίδιο χρήστη, μέσα από την επιλογή και επεξεργασία υλικού περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που είχε παραχθεί στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ I. Η επιλογή έγινε με κριτήριο το βαθμό στον οποίο εμπίπτει στις αρχές και τους στόχους της αειφόρου/ βιώσιμης ανάπτυξης. Η επεξεργασία του αφορά στη συμπλήρωση και επικαιροποίηση των του περιεχομένου του, όπως και στην ομοιόμορφη απόδοσή του. Τα «διδασκαστικά πακέτα», τα οποία είχαν παραχθεί από ισάριθμες επιστημονικές ομάδες είναι:

1. Εκπαιδευτικό Πακέτο: «Βιοποικιλότητα», Παν/μιο Αθηνών, Τμήμα Βιολογίας, Ζωολογικό Μουσείο. Το υλικό αναφέρεται σε μαθητές της Α/θμιας Εκπαίδευσης.
2. Εκπαιδευτικό Πακέτο: «Το Φυσικό Περιβάλλον της Ελλάδας», Παν/μιο Κρήτης, Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης. Το υλικό αναφέρεται σε μαθητές της Α/θμιας Εκπαίδευσης.
3. Εκπαιδευτικό Πακέτο: «Οικολογικά Σχολεία», Παν/μιο Αθηνών. Το υλικό αναφέρεται σε μαθητές της Β/θμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο-Λύκειο).
4. Εκπαιδευτικό Πακέτο: «Σχολικός Κήπος», Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Το υλικό αναφέρεται σε μαθητές της Α/θμιας Εκπαίδευσης.
5. Εκπαιδευτικό Πακέτο: «Εκπαιδευτικά Πακέτα για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο», Παν/μιο Αιγαίου, Παν/μιο Πατρών, OpenTec Τεχνολογίες Πληροφορικής ΑΒΕΕ. Το υλικό αναφέρεται σε μαθητές της Α/θμιας (Δημοτικό) και Β/θμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο).
6. Εκπαιδευτικό Πακέτο: «Ήλιος-Δημοτικό», ΕΜΠ-Τομέας Γεωγραφίας & Περιφερειακού Σχεδιασμού – Ελληνικό Κέντρο Περιβαλλοντικών Επιπτώσεων, Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη. Το υλικό αναφέρεται σε μαθητές της Α/θμιας Εκπαίδευσης.
7. Εκπαιδευτικό Πακέτο: «Ήλιος-Γυμνάσιο», ΕΜΠ-Τομέας Γεωγραφίας & Περιφερειακού Σχεδιασμού – Ελληνικό Κέντρο Περιβαλλοντικών Επιπτώσεων, Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη. Το υλικό αναφέρεται σε μαθητές της Β/θμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο).
8. Εκπαιδευτικό Πακέτο: «Ήλιος-Λύκειο», ΕΜΠ-Τομέας Γεωγραφίας & Περιφερειακού Σχεδιασμού – Ελληνικό Κέντρο Περιβαλλοντικών Επιπτώσεων, Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη. Το υλικό αναφέρεται σε μαθητές της Β/θμιας Εκπαίδευσης (Λύκειο).

9. Εκπαιδευτικό Πακέτο: «Ατμοσφαιρική Ρύπανση Εσωτερικών Χώρων – Άρρωστα Κτήρια», ΕΜΠ-Τμήμα Χημικών Μηχανικών. Το υλικό αναφέρεται σε μαθητές της Β/θμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο-Λύκειο).

10. Εκπαιδευτικό Πακέτο: «Ατμοσφαιρικός», Παν/μιο Αθηνών- Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Εργαστήριο Φυσικών Επιστημών, Τεχνολογίας & Περιβάλλοντος. Τεχνολογίες Πληροφορικής ΑΒΕΕ. Το υλικό αναφέρεται σε μαθητές της Α/θμιας (Δημοτικό) και Β/θμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο).

11. Εκπαιδευτικό Πακέτο: «Η Παράκτια Ζώνη», Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσ/νίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη, Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας, Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων – Υγροτόπων. Το υλικό αναφέρεται σε μαθητές της Α/θμιας (Δημοτικό) και Β/θμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο-Λύκειο).

12. Εκπαιδευτικό Πακέτο: «Προστασία Περιβάλλοντος Μέσω Διαχείρισης Αποβλήτων», Παν/μιο Πατρών. Το υλικό αναφέρεται σε μαθητές της Α/θμιας Εκπαίδευσης.

13. Εκπαιδευτικό Πακέτο: «Εδαφος: Μήτρα Ζωής», Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσ/νίκης. Το υλικό αναφέρεται σε μαθητές της Β/θμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο-Λύκειο).

Το υλικό αυτό, πέρα από την αυτονομία χρησιμότητά του για εκπαιδευτικούς και παιδιά, έχει και μια άλλη σημαντική ιδιαιτερότητα, η οποία δηλώνεται ευθέως και από την ομάδα που είχε την επιμέλειά του. Φαίνεται ότι αποτελεί την μοναδική ευκαιρία να φτάσει στους τελικούς χρήστες, έστω και με αυτή τη μορφή, το εκπαιδευτικό υλικό που πράχθηκε στο πρώτο επιχειρησιακό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας. Είναι γνωστό ότι τα εκπαιδευτικά πακέτα που προαναφέρονται και πολύ πιθανόν και άλλα, παρέμειναν για χρόνια αναξιοποίητα στο Υπουργείο, καθώς στο σχεδιασμό και την προκήρυξη των αντίστοιχων έργων δεν είχε προβλεφθεί δαπάνη για την δημοσιοποίησή τους. Αποτελούν λοιπόν ένα από τα τρανταχτά παραδείγματα «των χαμένων ευκαιριών» για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, καθώς το πρωτότυπο υλικό δεν έφτασε ποτέ στα σχολεία. Ο καρπός της προσπάθειας τόσων ανθρώπων και της δαπάνης τόσων χρημάτων έφτασε το 2009 σ' αυτούς/ες για του οποίους δημιουργήθηκε, αφού υποβλήθηκε σε «επιλογή», «επικαιροποίηση», «συμπλήρωση» και «ομογενοποίηση».

Ας είναι και έτσι!!

διαδίκτυο & Π.Ε.

Θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι τελευταία έχουν πληθαίνει αξιοσημείωτα οι ιστότοποι που είναι αφιερωμένοι στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Εκτός από τις μεγάλες ΜΚΟ και τα Πανεπιστήμια, ένας μεγάλος αριθμός στελεχών και δομών του χώρου συντηρεί ιστοσελίδες, οι περισσότερες από τις οποίες είναι αισθητικά και λειτουργικά άρτιες.

Έναν από αυτούς τους ιστότοπους παρουσιάζουμε σήμερα, είναι ο ιστότοπος που συντηρεί ο Υπεύθυνος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Πιερίας.

Ο συνάδελφος Γιάννης Οργανόπουλος αξιοποιεί για την φιλοξενία του ιστοτόπου του, ο οποίος έχει στηθεί με το Πρόγραμμα Microsoft Office Frontpage, τον χώρο των 400 MB τον οποίο το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο διαθέτει

για κάθε υπηρεσία/δομή εκπαίδευσης της χώρας (π.χ. Διευθύνσεις Εκπ/σης, Συμβούλους, Υπευθύνους Σχολικών Δραστηριοτήτων, ΚΠΕ, Σχολικές μονάδες κλπ), όπως επίσης σε κάθε διορισμένο στο δημόσιο εκπαιδευτικό για ανάρτηση προσωπικού ιστοτόπου διαθέτει χώρο 200 ή 300 MB.

Ο ιστότοπος αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και για τα στελέχη της Περιβαλλοντικής Εκπαί-



δεσης, σημαντικότατο εργαλείο ενημέρωσης - υποστήριξης αλλά και δημοσιοποίησης των απόψεών τους πάνω σε θέματα της Π.Ε. καθώς περιλαμβάνει μεταξύ άλλων και τους συνδέσμους: «Νέα – Ανακοινώσεις – Σεμινάρια - Συνέδρια», «Διαθέσιμες εργασίες Π.Ε.», «Αειφόρος Ανάπτυξη – Π.Ε. - Εκπ/ση για το Περιβάλλον & την Αειφορία», «Αποφάσεις – Εγκύκλιοι για την Π.Ε.», «Υπεύθυνοι Π.Ε. – Ο ρόλος τους», «Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ)», «Δίκτυα Π.Ε.», «Εκπαιδευτικό υλικό του Γραφείου Π.Ε. & διαθέσιμο υλικό στο διαδίκτυο», «VIDEOS», «Βιβλιογραφία & διαθέσιμα βιβλία στο διαδίκτυο», «Εκπαιδευτική Μεθοδολογία», «Ενδεικτικά Σχέδια Εργασίας», «Ορολόγιο - Γλωσσάρι», «Χρήσιμοι Ιστότοποι – Πύλες», «Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ)», «Προτάσεις για εκπαιδευτικές επισκέψεις», «Παγκόσμιες Ημέρες», «Άρθρα απόψεις εκπ/κών», «Νομοθεσία για το Περιβάλλον», «ΜΜΕ και Περιβάλλον» κ.α.

Θέλουμε να επισημάσουμε ιδιαίτερα, μεταξύ των άλλων σημαντικών και αξιόλογων που περιέχονται στον ιστότοπο, τον σύνδεσμο Video, ο οποίος περιλαμβάνει μια αξιολογότερη συλλογή επιλεγμένων περιβαλλοντικών ταινιών, αλλά και συνδέσμων σε ιστοχώρους ανάρτησής τους, π.χ. YouTube, κατηγορία Περιβαλλοντική Εκπαίδευση του Πανελληνίου (<http://vod.sch.gr/video/welcome>). Οι ταινίες εμφανίζονται με μια σύντομη παρουσίαση πριν τον υπερσύνδεσμο που οδηγεί στην προβολή τους.

Κλείνοντας αυτή την παρουσίαση και θεωρώντας την παρουσίαση των ιστοτόπων στο περιοδικό μας εκ των ουκ άνευ για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών που δραστηριοποιούνται στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, περιμένουμε την επικοινωνία μαζί μας όσων επιθυμούν να παρουσιάσουν τον δικό τους χώρο στο διαδίκτυο οι ίδιοι/ες ή θέλουν να ενημερώσουν για την ύπαρξή του και επιθυμούν να το παρουσιάσουμε από τη στήλη.

Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΔΙΑΔΥΚΤΥΟ

<http://dipe.pie.sch.gr/ypperpi>: Ο Ιστότοπος του Υπεύθυνου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας





ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΑ ΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



Ευώνυμος
Οικολογική Βιβλιοθήκη



ΔΗΩ

Παρουσίαση του βιβλίου:

«Η Κατάσταση του Κόσμου 2009 – Η Κλιματική Αλλαγή Μόλις Άρχισε»

βιβλιοπαρουσίαση

Παρασκευή 20 Νοεμβρίου, 8 μ.μ.
στον ημιόροφο της ΕΔΟΘ (Πρ. Κορομηλά 51)

Ομιλητές:

Μιχάλης Τρεμόπουλος
ευρωβουλευτής των
Οικολόγων Πράσινων

Μιχάλης Προμπονάς
επιμελητής της
ελληνικής έκδοσης

Συντονιστής:
Κώστας Στυλιάδης
αντιπρόεδρος
Παραρτήματος
Κ. Μακεδονίας
της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.



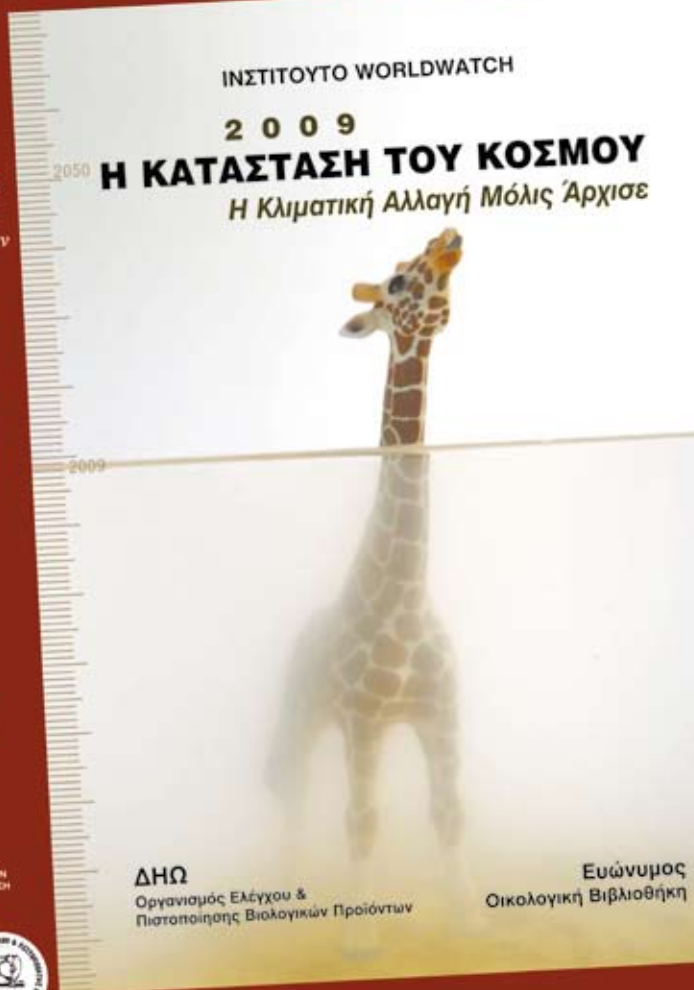
ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΑ ΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



Ευώνυμος
Οικολογική Βιβλιοθήκη



ΔΗΩ



ΔΗΩ
Οργανισμός Ελέγχου &
Πιστοποίησης Βιολογικών Προϊόντων

Ευώνυμος
Οικολογική Βιβλιοθήκη

Η ΟΙΚΟΤΟΠΙΑ – Εταιρεία Περιβαλλοντικής Έρευνας & Ενημέρωσης και η Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.) σε συνεργασία με τη Ευώνυμο Οικολογική Βιβλιοθήκη και τη ΔΗΩ – Οργανισμός Ελέγχου & Πιστοποίησης Βιολογικών Προϊόντων, παρουσιάζουν την ελληνική έκδοση του βιβλίου: «Η Κατάσταση του Κόσμου 2009 – Η Κλιματική Αλλαγή Μόλις Άρχισε», την ετήσια έκθεση του Ινστιτούτου Worldwatch, στον ημιόροφο του κτιρίου της Ε.Δ.Ο.Θ. (Ένωση Δημοσιούπαλληλικών Οργανώσεων Θεσσαλονίκης), Προξ. Κορομηλά 51, την **Παρασκευή 20 Νοεμβρίου 2009, στις 8 μ.μ.**

Σύμφωνα με όλες τις υπάρχουσες μέχρι σήμερα επιστημονικές έρευνες και διαπιστώσεις, δεν είναι υπερβολή να λέμε ότι η κλιματική αλλαγή είναι η μεγαλύτερη περιβαλλοντική, οικονομική και κοινωνική κρίση στην ιστορία της ανθρωπότητας. Η κλιματική αλλαγή τείνει να λάβει ανεξέλεγκτες διαστάσεις. Ήδη οι πρώτες επιπτώσεις πλήττουν εκατομμύρια συνανθρώπους μας σε κάθε γωνιά του πλανήτη, ενώ ορισμένες μελλοντικές επιπτώσεις είναι μάλλον αναπόφευκτες.

Η εφετηρή *Κατάσταση του Κόσμου* του Ινστιτούτου Worldwatch είναι αφιερωμένη στην κλιματική αλλαγή και στις προοπτικές διεξόδου από την παγκόσμια κρίση, με έμφαση να δίνεται αφενός στους κινδύνους και τους τρόπους αντιμετώπισης της κλιματικής αλλαγής και, αφετέρου, στη λήψη συγκεκριμένων πολιτικών προς την κατεύθυνση του μετριασμού και της ανθεκτικότητας στην επερχόμενη αλλαγή του κλίματος.

Οι μελετητές του Ινστιτούτου Worldwatch, το οποίο εκδίδει τις ετήσιες εκθέσεις του ανελλιπώς από το 1984, έχοντας επιτύχει το *State of the World* να είναι η περισσότερο αναγνώσιμη έκδοση στο χώρο της περιβαλλοντικής βιβλιοπαγωγής διεθνώς, και με την φετινή έκδοση επιμένουν να θέτουν επί της τράπεζας της δημόσιας συζήτησης τα μεγάλα και επείγοντα θέματα του κόσμου μας, υποστηρίζοντας ότι η ανθρωπότητα έχει ακόμη το χρόνο να αλλάξει πορεία. Ταυτόχρονα το Ινστιτούτο καταθέτει βιώσιμες και ρεαλιστικές προτάσεις για πολιτικές σε μεγάλη και μικρή κλίμακα.

«Εάν ο κόσμος δεν αναλάβει δράση έγκαιρα και σε επαρκή βαθμό, τότε οι επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής θα αποδειχτούν εξαιρετικά βλαπτικές και θα υπερκεράσουν τις δυνατότητές μας για προσαρμογή», τονίζουν οι καταξιωμένοι στη διεθνή επιστημονική κοινότητα συγγραφείς του τόμου και παρουσιάζουν τις τεκμηριωμένες επιστημονικά προτάσεις τους στο αναγνωστικό κοινό.

Το βιβλίο παρουσιάζουν οι:

- **Μιχάλης Τρεμόπουλος**, Ευρωβουλευτής Οικολόγων – Πράσινων
- **Μιχάλης Προμπονάς**, επιμελητής – συντονιστής της ελληνικής έκδοσης,

Τη συζήτηση συντονίζει ο **Κώστας Στυλιάδης**, αντιπρόεδρος του Παραρτήματος Κεν. Μακεδονίας της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Θα ακολουθήσει συζήτηση με τους παρευρισκόμενους.

Πληροφορίες:

Σταύρος Υφαντής,
τηλ. 2310 277997, 6939398969
Μιχάλης Προμπονάς,
τηλ. 2810 393265, 6977618329