

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ 1^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΧΑΛΚΙΔΑΣ

ΤΖΕΛΦΕ-ΑΝΕΣΤΗ Σ.¹, και ΙΩΑΝΝΙΔΟΥ Ε.¹

¹ 1^ο Γυμνάσιο Χαλκίδας
e-mail: elioan@otenet.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κατά το χρονικό διάστημα 2002–2005, τεσσάρα Σχολικά Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΣΠΠΕ) πραγματοποιήθηκαν στο 1^ο Γυμνάσιο Χαλκίδας. Θεωρούμε πως η αξιολόγηση των εμπειριών που τα ΣΠΠΕ μας παρείχαν, μας επιτρέπει να διερευνήσουμε τη σχέση τους με τρεις συνιστώσες που εμπλέκονται στη διαδικασία εκπόνησής τους: τους μαθητές¹, τους εκπαιδευτικούς και το φορέα διαχείρισης του έργου. Αξιολογώντας ποιοτικά τις εμπειρίες που αποκτήθηκαν από τους μαθητές, οριοθετούμε τρεις τομείς: α) της θεματολογίας, β) της διερεύνησης-αναζήτησης πληροφορίας και γ) του παραγομένου έργου. Οι εμπειρίες που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί μπορούν αντιστοίχως, να χωριστούν: α) σε εκείνες της προσωπικής του ανάπτυξης μέσα από νέες δομές επιμόρφωσης και β) αυτές της αναζήτησης και διαχείρισης χρηματοδότησης. Τέλος, οι εμπειρίες που αφορούν στον φορέα διαχείρισης εξετάζονται εδώ, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με αυτόν. Επισημαίνουμε τα οφέλη που προκύπτουν από την εκπόνηση ΣΠΠΕ και τα οποία είναι σημαντικά αλλά και αποσπασματικά.

TZELFE-ANESTI S.¹, and IOANNIDOU E.¹

¹ 1ST Gymnasium of Chalkida, Greece
e-mail: elioan@otenet.gr

ABSTRACT

In the duration of three school years (2002-2005), four Environmental Education Programs (SPPE) were completed by the 1st Gymnasium of Chalkida. We consider that assessment of experiences provided by those SPPE, allows us to research their relation to three components that are involved in the process of their development: students, teachers and the institution of Technical Support, Management and Financing (ITSMF). We, qualitatively, assess the experiences acquired by SPPE practices and distinguish three areas of interest concerning students, i.e. selected subject, research information and final outcome. Respectively, the experiences acquired by teachers can be divided to those of hers/his in service teacher training, and to those of applying for and managing funding. Finally, the experiences that convey the interaction with the ITSMF are reviewed in this paper, from the teachers' point of view. We conclude that the benefits from development of SPPE are significant but remain erratic.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικά προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, θεματολογία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, επιμόρφωση εκπαιδευτικού, ανάπτυξη δεξιοτήτων, οικονομική διαχείριση.

¹ Στην παρούσα εργασία τα γραμματικά γένη χρησιμοποιούνται εναλλάξ, για να είναι εύκολη η ανάγνωση του κειμένου, χωρίς να υπέχουν την έννοια χαρακτηρισμού συγκεκριμένου φύλου.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα δεδομένα της παρούσας μελέτης προέρχονται από την πραγματοποίηση, κατά το χρονικό διάστημα 2002–2005, τεσσάρων Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΣΠΠΕ) στο 1^ο Γυμνάσιο Χαλκίδας. Διερευνούμε τρεις τομείς που εμπλέκονται στη διαδικασία: τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τον φορέα διαχείρισης του έργου, αξιολογώντας ποιοτικά τις σχετικές εμπειρίες που αποκτήθηκαν. Η διερεύνηση ορισμένων επιδράσεων των ΣΠΠΕ, στο σχολικό περιβάλλον γενικότερα, αναπτύσσεται σε άλλη εργασία του παρόντος τόμου (Ιωαννίδου κ.ά., 2005).

Υπό το πρίσμα των αλλαγών που προωθούνται, ώστε το σχολείο να απαλλαγεί από την εξετασιοκεντρική του πορεία, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν τρόπους ολόπλευρης διαμόρφωσης της προσωπικότητας του εφήβου, στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εμπειρίες που απέκτησαν οι μαθητές του 1^{ου} Γυμνασίου Χαλκίδας μέσα από την εκπόνηση ΣΠΠΕ, -εμπειρίες από τις οποίες ανέπτυξαν δεξιότητες και επέκτειναν γνώσεις- μπορούν να καταταγούν στους τρεις τομείς που ακολουθούν: α) της θεματολογίας, β) της διερεύνησης και γ) του παραγομένου έργου. Αντιστοίχως, οι εμπειρίες που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χωριστούν σε εκείνες: α) της προσωπικής ανάπτυξης του καθενός ως εκπαιδευτικού μέσα από νέες δομές επιμόρφωσης στον εργασιακό χώρο, αλλά και β) σε αυτές της αναζήτησης ίδιων πόρων και της επίτευξης χρηματοδότησης. Τέλος, οι εμπειρίες που αφορούν το φορέα διαχείρισης εξετάζονται εδώ, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της ασκούμενης αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με αυτόν, δηλαδή στην περίπτωσή μας με το Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

2. ΜΑΘΗΤΕΣ

Οι μαθητές του ελληνικού σχολείου σπάνια έχουν τη δυνατότητα να ασχοληθούν με θέματα δικής τους επιλογής στο πλαίσιο των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Επιπλέον, η κατά μέτωπο διδασκαλία που εφαρμόζεται στο μεγαλύτερο μέρος του ωρολογίου προγράμματος, δεν τους παρέχει τη δυνατότητα να επεκτείνουν τη διερεύνησή τους έξω από το σχολικό βιβλίο. Οι 'εργασίες' που σε ορισμένες περιπτώσεις γίνονται, στο πλαίσιο των μαθημάτων, είναι συνοπτικές, αποσπασματικές, και στοχεύουν στο να διαδραματίσουν ρόλο στη βαθμολόγηση του μαθητή, χωρίς προηγουμένως να τον έχουν διδάξει πώς σχεδιάζουμε και εκπονούμε παρόμοια έργα/εργασίες.

Αντιθέτως, η επιλογή των θεμάτων στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι, σε μεγάλο βαθμό, ανοικτή στις επιμέρους επιλογές των μαθητριών. Η εκπαιδευτικός ενισχύει στην περίπτωση αυτή τη δυνατότητα των μαθητριών να παίρνουν αποφάσεις. Τα θέματα των προγραμμάτων, που επιλέχθηκαν από τους μαθητές των περιβαλλοντικών ομάδων του 1^{ου} Γυμνασίου Χαλκίδας, αφορούσαν στην τοπική κοινωνία και στο τοπικό περιβάλλον και ήταν άμεσα συνδεδεμένα με τη Χαλκίδα ή την Εύβοια. Κατά το σχολικό έτος 2002–2003 υλοποιήθηκε το πρόγραμμα 'Το Νερό στην Πόλη' (Π1)², και ερευνήσαμε την πορεία του νερού προς την πόλη μας, ξεκινώντας από το παλιό υδραγωγείο και από την πηγή Αρέθουσα, καταλήγοντας στις σημερινές πηγές ύδρευσης. Κατά το σχολικό έτος 2003–2004 υλοποιήθηκαν δύο προγράμματα, το ένα με θέμα 'Πολεοδόμηση και Ρυμοτομία Ακτών - Η γειτονιά του σχολείου' (Π2) και το άλλο 'Άνθρωπος και Θάλασσα' (Π3) με κεντρικό θέμα τη θάλασσα ως σημαντικό πόρο για τους κατοίκους του νησιού μας. Κατά το σχολικό έτος 2004–2005 το θέμα μας ήταν 'Ο Δρόμος του Μεταξιού' (Π4), και οι μαθητές εργάστηκαν ξεκινώντας από τις ιστορικές αναφορές, με επίκεντρο τόσο τον τόπο τους όσο και άλλες ελληνικές περιοχές.

Τα θέματα αυτά, τοπικού κυρίως ενδιαφέροντος, τονίζουν τις σχέσεις που υφίστανται μεταξύ των ανθρώπων και του φυσικού, κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος, όπως αυτά ορίζονται από την πρόταση #14 της Διάσκεψης της Τιφλίδας για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Η προσέγγιση αυτή επιτυγχάνει την επίτευξη της διεπιστημονικότητας στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ενσωματώνοντας τις Επιστήμες του Ανθρώπου (Φλογαίτη και

² Τα προγράμματα θα αναφέρονται στο εξής με την αντίστοιχη συντομογραφία για λόγους οικονομίας χώρου.

Λιαράκου, 2003), όπως είναι φανερό ακόμη και από τους τίτλους των προγραμμάτων. Διαπιστώνουμε ότι τα θέματα που αφορούν στο τοπικό περιβάλλον, είναι πιο κατανοητά στο μαθητικό κοινό, είναι ιδιαίτερα σημαντικά και οι μαθητές ζητούν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον να ενημερωθούν γι' αυτά, να διερευνήσουν τις περιβαλλοντικές επιπτώσεις, τις οικονομικές επιδράσεις, τους συσχετισμούς με άλλες περιοχές της χώρας ή με άλλες χώρες, να αποπειραθούν να συνδέσουν το χτες με το σήμερα, αλλά και να αναζητήσουν λύσεις στα προβλήματα που πιθανόν υπάρχουν σήμερα (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Τα μηνύματα που προσλαμβάνουν τα παιδιά, από την πραγματικότητα της τοπικής κοινωνίας, εδραιώνονται και από τις οικογενειακές συζητήσεις και αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Γίνονται ιδιαίτερα ελκυστικά σαν θέματα και κατά συνέπεια η εργασία, από την πλευρά των μαθητών, γίνεται περισσότερο συνειδητά. Ιδιαίτερα όταν αυτά τα θέματα αγγίζουν το δίπολο εργασία – ανεργία ή την ποιότητα της καθημερινής τους διαβίωσης, από το γενικό κοινωνικό πλαίσιο περνάει στην οικογενειακή ιστορία των ίδιων των μαθητών και αποκτά γι' αυτούς σημασία (Εξάρχος, 1992). Όταν τα θέματα αυτά συζητούνται στην ομάδα και αποτελούν κοινή εργασία, επιτρέπουν την ανταλλαγή απόψεων και την κατανόηση των πολλών και διαφορετικών εκδοχών γύρω από το θέμα. Επεξεργάζονται ζητήματα που συνδέουν το παρελθόν με το παρόν, οραματίζονται το μέλλον, συζητούν και προτείνουν λύσεις.

Σημαντικό ρόλο στην απόκτηση δεξιοτήτων από τους μαθητές, έπαιξε η αναζήτηση γνώσεων μέσα από τη διερεύνηση των πηγών. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύσσονται διάφορες διερευνητικές δραστηριότητες όπως η αναζήτηση, η καταγραφή και η αποδελτίωση των πληροφοριών, η επίσκεψη σε χώρους ενδιαφέροντος κ.ά, διαφοροποιημένες από αυτά καθαυτά τα σχέδια εργασίας (Ματσαγγούρας, 2002). Στο πρόγραμμα Π1 ερευνήθηκε μέσα από τις διαθέσιμες πηγές, βιβλία, περιοδικά, απόψεις ειδικών, ο τρόπος κατασκευής του παλαιού υδραγωγείου και η σημερινή κατάσταση ύδρευσης της πόλης μας. Στο πρόγραμμα Π2 αναζητήσαμε φωτογραφικό υλικό από βιβλία, περιοδικά, τον τοπικό τύπο αλλά και από το προσωπικό αρχείο συμπολιτών μας, γνωρίζοντας ότι η μνήμη μπορεί να οδηγήσει σε ένα οδοιπορικό του χτες και να φωτίσει έργα που οδηγούν στις ρίζες μας. Συγκρίναμε το χτες με το σήμερα, όσον αφορά στη δόμηση της παραλιακής γραμμής της γειτονιάς του σχολείου μας. Στο πρόγραμμα Π3, οι συνεντεύξεις με τους εμπλεκόμενους φορείς είχαν πρωτεύοντα ρόλο ενώ παράλληλα χρησιμοποιήθηκε γενική βιβλιογραφία σχετική με το θέμα. Στο πρόγραμμα Π4 σημαντικό ρόλο, είχε η αναδρομή σε ιστορική βιβλιογραφία αλλά και η επιτόπου επίσκεψη σε Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Για την ολοκλήρωση του προγράμματος οι μαθήτριες έπρεπε να επεξεργαστούν στοιχεία που αφορούσαν σε ποικίλες παραμέτρους: περιβαλλοντικές, οικονομικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και αισθητικές. Ορισμένες από τις πλευρές που εξετάστηκαν παραθέτονται στον Πίνακα 1. που ακολουθεί.

Αναφέρουμε ενδεικτικά την περίπτωση κατά την οποία οι μαθήτριες έπρεπε να διερευνήσουν και να ταξινομήσουν στο πρόγραμμα Π1 τα στοιχεία που αφορούσαν στη διαμάχη ανάμεσα σε δύο οργανισμούς και στο πώς αυτή παρουσιαζόταν από τον τοπικό και τον αθηναϊκό Τύπο. Το θέμα συζητήθηκε στην ομάδα, αποφασίστηκε να παρουσιαστούν κυρίως οι απόψεις των μαθητών και να γίνει απλή αναφορά στην ανάπτυξη του θέματος από τον Τύπο. Με τον τρόπο αυτό οι μαθήτριες παρέμειναν πιστές στην παρουσίαση του αρχικού θέματος και δεν παρέκκλιναν προς την δελεαστική παρουσίαση μιας διαμάχης από τα ΜΜΕ. Απαιτήθηκε σημαντική στήριξη στο στάδιο αυτό από τους εκπαιδευτικούς, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να αποκτήσουν κριτική στάση απέναντι στις τρέχουσες αξίες (norms) και να ιεραρχήσουν τις προσωπικές τους αξίες (Μπομπέτσης και Σινιγάλιας, 2002).

Οι μαθητές ήταν απαραίτητο να συνεργαστούν για να προχωρήσουν στη δημιουργική σύνθεση του τελικού προϊόντος και στην παρουσίασή του. Στο τελικό αυτό στάδιο εντείνεται η προσπάθεια των μαθητριών -που αποκτούν σταδιακά τις δεξιότητες του συνδυασμού των εργασιών των επιμέρους ομάδων, της διαχείρισης του χρόνου και της άμεσης προσέγγισης του 'κοινού'. Γενικά, οι ομάδες εργάστηκαν σε ήπιο κλίμα, αν και υπήρξαν κάποιες φορές και εντάσεις. Επειδή τα θέματά μας ήταν τοπικού ενδιαφέροντος, κάποιους τους άγγιζαν από διαφορετική πλευρά. Άλλες φορές, πάλι, προσωπικές φιλοδοξίες και ανταγωνισμοί γίνονταν αιτία για διαφωνίες, όμως και αυτές οι συμπεριφορές κατά την άποψή μας ήταν δημιουργικές γιατί έδιναν αφορμή για συζήτηση και εκπαίδευση, όσον αφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις. Σε αυτές τις φάσεις απαιτήθηκε η

προσοχή μας ώστε να διευκολύνουμε την επικοινωνία αλλά και να μην «γλιστρήσουμε» σε ψυχολογικές ερμηνείες συμπεριφορών. Δώσαμε προτεραιότητα στην αξιοποίηση των δημιουργικών μορφών του προφορικού λόγου με κανόνες, όπως συζητήσεις στρογγυλής τραπέζης, διαλεκτικές αντιπαραθέσεις, απλές εισηγήσεις κ.ά. και συμμετείχαμε μαζί με τις μαθήτριες στο επικοινωνιακό 'παιχνίδι' της μάθησης (Δεδούλη, 2002).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.

Προγράμματα	Π1	Π2	Π3	Π4
Δραστηριότητες				
Περιβαλλοντικές	Αποθέματα νερού, γεωτρήσεις	Έλλειψη ελεύθερου χώρου, πρα-σίνου	Ρύπανση, μό-λυνση	Μουριές
Οικονομικές	Υποδομές, από-σταση από τις πηγές, νέα υλικά	Κατακόρυφη δόμηση, προστι-θέμενη αξία των παράκτιων πε-ριοχών	Ναυσιπλοΐα Υπερ-αλίευση	Μεταβολή δραστηριοτήτων και εξεύρεση άλλων οικονομικών πόρων
Κοινωνικές	Ανάπτυξη της πόλης, διαμάχη της ΔΕΥΑΠ και της τοπικής ΔΕΥΑΧ τη δεκαετία του 90, όταν η Αθήνα εποφθαλμιούσε το νερό της παρακείμενης Παραλίμνης,	Διαβίωση σε πολυκατοικίες, συγκέντρωση του πληθυσμού και ρύπανση από τον αντιστοίχως αυ-ξανόμενο αριθμό αυτοκινήτων, μεταβολή του αριθμού φοίτη-σης μαθητών στα σχολεία, απορρίμματα, <i>συνεργασία με άλλα σχολείο</i>	Ανεργία, αλλαγή επαγ-γέλματος για τους ασχολού-μενους με την αλιεία	Σημαντικές για την Ελλάδα μετακινήσεις πληθυσμών, πρόσφυγες, <i>επίσκεψη σε ΚΙΠΕ</i>
Πολιτισμικές	Ποσότητες χρησι-μοποιούμενου νερού	Μετακίνηση των πληθυσμών προς τις παράκτιες περιοχές	Αδιαφορία και αλόγιστη χρήση από τους αν-θρώπους το κα-λοκαίρι	Προώθηση νέων συνθετικών υλών
Αισθητικές	Παλιό υδραγω-γείο	Όψεις πολυκατοικιών και μπαλκόνια	Οργάνωση των παραλιών για λουόμενους	Ενδυμασία

Πίνακας 1. Διαγραμματική παρουσίαση ορισμένου αριθμού συνιστωσών οι οποίες εξετάστηκαν στα υπό μελέτη Προγράμματα.

3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

Ως εκπαιδευτικοί εμπλεκόμαστε στην διδακτική πράξη ως διαμεσολαβητές ανάμεσα στην κοινωνική πραγματικότητα και στη γνωστική διαδικασία, και λειτουργούμε ως καταλύτες στην κινητοποίηση των διαδικασιών μάθησης και στη δημιουργία συνθηκών τέτοιων, που οι μαθητές θα αποκτήσουν τα εργαλεία αντίληψης και πραγματικότητας μέσα στην οποία ζουν (Hopkins 1994, McNiff1993). Ο Φράγκος (1997) υποστηρίζει, «για να πέσουν τα τείχη που χωρίζουν το σχολείο από την καθημερινή ζωή και να ενσωματωθεί το σχολείο στην καθημερινότητα, απαιτείται κλίμα ελευθερίας και αυθορμητισμός από την πλευρά των διδασκόντων, ώστε να διαμορφωθεί μία παιδαγωγική σχέση φιλικότερη προς τα μέτρα και τις δυνατότητες των παιδιών, να υπάρξει τάση ζωής στο σχολείο και όχι απλά μάθηση». Μέσα σε αυτά τα πλαίσια υλοποιήσαμε και τα τέσσερα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο σχολείο μας. Παρόλο δε που ισχυρή συνιστώσα της εμπλοκής στα ΣΠΠΕ και σε άλλα ανάλογα προγράμματα είναι η προσωπική δημιουργική διάθεση των εκπαιδευτικών, οι εμπειρίες που αποκτούνται συμβάλλουν και στην αυτο-μόρφωσή τους στο σχολικό περιβάλλον και επιφέρουν αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα (Ioannidou and Kourou, 2004).

Προσεγγίσαμε τα θέματά μας όπως η προτείνει Τσαμπούκα – Σκαναβή (2004), μεταφέροντας την άποψη της Volk, με μία διακριτική ανάμειξη των δύο μοντέλων: το πολυεπιστημονικό (συνεργασία διαφόρων ειδικοτήτων) και το διεπιστημονικό (ανάμειξη στοιχείων από διάφορες επιστήμες). Συνεργαστήκαμε εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων, φυσικών επιστημών, φιλολογίας, οικιακής οικονομίας και οικολογίας, φυσικής αγωγής και ζητήσαμε τη συνδρομή ειδικών επιστημόνων συμπολιτών μας. Έτσι, οι μαθητές μας εμπέδωσαν στην πράξη ότι τα προβλήματα και οι δυσκολίες που αφορούν στο κοινωνικό σύνολο, αντιμετωπίζονται ευκολότερα και βελτιώνεται η ποιότητα ζωής των πολιτών μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες και σχέσεις αλληλεγγύης, που αναπτύσσονται μέσα στην ίδια την κοινότητα.

Η ένταξη των προγραμμάτων στα σχολικά περιβαλλοντικά δίκτυα «Θάλασσα» και «Βιώσιμες Πόλεις - Ποιότητα Ζωής», διευκόλυνε τη συνεργασία με σχολεία άλλων περιοχών, ενθάρρυνε την ανταλλαγή επισκέψεων και απόψεων, και παρείχε τη δυνατότητα να συζητηθούν και αναλυθούν οι εμπειρίες μας. Τα δύο θεματικά δίκτυα του ΚΠΕ Αργυρούπολης φιλοξένησαν τα προγράμματα του σχολείου μας, επιμόρφωσαν σε συναντήσεις στο ΚΠΕ Αργυρούπολης εκπαιδευτικούς που τα υλοποιούσαν, και μας παρείχαν εκπαιδευτικό υλικό. Επίσης, το ΚΠΕ στο Σουφλί μας φιλοξένησε, παρουσίασε το πρόγραμμά του για το μεταξύ και μας εφοδίασε με χρήσιμο και ευχάριστο στα παιδιά εκπαιδευτικό υλικό για να ολοκληρώσουμε το πρόγραμμά μας. Ιδιαίτερα ευχάριστη εμπειρία για μας και τους μαθητές μας ήταν η συνεργασία με άλλα σχολεία που είχαν ενταχθεί στα παραπάνω δίκτυα. Ανταλλάξαμε επισκέψεις, γνωρίστηκαν οι μαθητές μας μεταξύ τους, έπαιξαν παιχνίδια, συζητήσαμε τις εμπειρίες μας, παρουσιάσαμε τα προγράμματά μας, τις εργασίες μας, αδελφοποιήθηκαν τα σχολεία μας. Είναι προφανές ότι οι εμπειρίες από αυτές τις ενέργειες δεν εντάσσονται στις συνήθεις μορφές αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και διδασκόντων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αποτελούν, αυτές καθαυτές, τρόπους ηθικής ικανοποίησης και 'ανταμοιβής' για το προσφερόμενο έργο, παρόλο που η ανάληψη παρόμοιων δραστηριοτήτων απαιτεί, επιπλέον, διάθεση ψυχής, χρόνο και ενέργεια, ενώ αντιμετωπίζονται με καχυποψία από μερίδα εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαιδευτικής διοίκησης.

4. ΦΟΡΕΑΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Η δυνατότητα που είχαμε να εντάξουμε την προσπάθειά μας αυτή -για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση Προγραμμάτων που στηρίζονται στις αρχές και τη φιλοσοφία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης- στα ΣΠΠΕ, με αρωγό το Πανεπιστήμιο Αιγαίου ως Φορέα Διαχείρισης του Έργου, αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα στην επίτευξη των στόχων μας. Με την υποστήριξή τους μπορέσαμε να αξιοποιήσουμε την εμπειρία μας, να σχεδιάσουμε καινοτόμα προγράμματα και να τα υλοποιήσουμε με επιτυχία. Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της υποβολής, της εκπόνησης και της ολοκλήρωσης κάθε προγράμματος έπαιξε η επιστημονική, η οργανωτική αλλά και η οικονομική υποστήριξη μέσω του Έργου. Στο πλαίσιο των ΣΠΠΕ αξιοποιήθηκαν τα μέσα και η

υποδομή που είχαν δημιουργηθεί από προηγούμενες δράσεις, όπως αυτή του ΕΠΕΑΕΚ 1, αλλά και επεκτάθηκαν ή συμπληρώθηκαν με την παρούσα.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα προαναφερθέντα στοιχεία είναι δύσκολα αξιοποιήσιμα, αν οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με τα ΣΠΠΕ δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία ή/και τη βοήθεια των υπευθύνων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, στο σχεδιασμό για την υποβολή πρότασης χρηματοδότησης. Το σχέδιο υποβολής πρότασης χρηματοδότησης εκ μέρους του φορέα εμφανίζει εκείνα τα χαρακτηριστικά που μπορεί να του επιτρέπουν τυπικά την 'αντικειμενική' επιλογή των προτάσεων, αλλά και περιορίζουν την ευελιξία των υποψηφίων. Εμπεριέχει πολλές λεπτομέρειες, υπάρχουν σε αυτό ορισμένες πληροφορίες που επαναλαμβάνονται αρκετές φορές και η δομή του ενισχύει τις γραφειοκρατικές διαδικασίες. Τα σημεία που μπορεί να θεωρηθεί ότι διευκολύνουν την υποβολή της πρότασης για τους 'αρχάριους' είναι εκείνα τα σημεία που για τους 'γνώστες' αποτελούν χρονοβόρες, τετριμμένες, αλλά όχι αναγκαστικά και δεσμευτικές, απαιτήσεις. Ως παράδειγμα αναφέρουμε την 'πιστοποίηση' των όσων δηλώναμε, με τα αντίστοιχα επικυρωμένα ή πρωτότυπα έγγραφα και βεβαιώσεις απαιτούσαν έναν αγώνα δρόμου με όλους όσους εμπλέκονταν. Οι επισκέψεις σε υπηρεσίες και φορείς για να τους ενημερώσουμε, οι αιτήσεις για να το σκεφτούν οι αρμόδιοι και να αποφασίσουν να εκδώσουν μια βεβαίωση, αρκετές φορές εξελίχθηκαν σε ένα αδικαιολόγητο ατελείωτο πήγαινε – έλα. Όλα αυτά, για την επίτευξη συνεργασιών που άλλες φορές, επιτυγχάνονται άτυπα, χωρίς διαδικασίες και τυπικότητες, με μεγάλη προθυμία. Αν και η προηγούμενη εμπειρία μας από τις δράσεις του ΕΠΕΑΕΚ I και άλλων προγραμμάτων ήταν σημαντική, η συμπλήρωση της πρότασης για έγκριση υλοποίησης του προγράμματος από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου μας απέσπασε πολύ χρόνο. Θεωρούμε ότι η συμπλήρωση της πρότασης αποδείχθηκε περισσότερο περίπλοκη και επίπονη από την υλοποίηση του προγράμματος αυτού καθαυτού. Στη φάση της υλοποίησης ο ηλεκτρονικός τρόπος υποστήριξης του Πανεπιστημίου Αιγαίου με τη δημιουργία ιστοχώρου, εύκολα επισκέψιμου από τους ενδιαφερόμενους, διευκόλυνε σημαντικά την υλοποίηση των προγραμμάτων.

Ο χρόνος που συνολικά καταναλώθηκε από τους εκπαιδευτικούς στο πρόγραμμα ήταν εξαιρετικά δυσανάλογος για το ύψος της χρηματοδότησης του προγράμματος συνολικά. Η οικονομική χρηματοδότηση, το ζητούμενο της υποβαλλόμενης πρότασης, ήταν απαραίτητη και μας βοήθησε στο να ανταπεξέλθουμε σε δυσκολίες οικονομικής φύσεως και στο να εμπλουτίσουμε τον εξοπλισμό του σχολείου μας με όργανα που δεν μπορούμε να προμηθευτούμε από άλλους πόρους και τα οποία είναι απαραίτητα για την υλοποίηση των προγραμμάτων μας, στη διαδικασία της έρευνας και της παρουσίασης των μαθητικών εργασιών, ενώ είναι, επίσης, χρήσιμα στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Δυσκολίες αντιμετωπίσαμε κατά την πρώτη χρονιά εφαρμογής του προγράμματος, διότι η χρηματοδότηση ακολούθησε μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Όμως και τα επόμενα δύο χρόνια υπήρξαν δυσκολίες διότι η μερική χρηματοδότηση ήταν χαμηλή. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να χρηματοδοτούμε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τα προγράμματα προσωρινά, διότι οι οικονομικές συναλλαγές μας με τους προμηθευτές δεν είναι, συνήθως, αυτές της ελεύθερης αγοράς -αναμονή για εξόφληση μετά από μήνες-, ούτε τα ποσά είναι δελεαστικά για τους προμηθευτές.

5. ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Οι σημαντικές εμπειρίες που αποκτήθηκαν και αφορούσαν τις μαθήτριες εντάσσονται στο γενικότερο πλαίσιο των δράσεων εκείνων του σχολείου που σκοπό έχουν να αντισταθμίσουν την ανελαστικότητα, τη μονομέρεια και την απομόνωση, και οι οποίες, με την εισαγωγή του πειραματισμού, της δημιουργικότητας, της συνεργασίας και της πρωτοβουλίας, παρακινούν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης.

Παράλληλα, στο πλαίσιο των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η εκπαιδευτικός διανύει τα 'βήματα' της Έρευνας- Δράσης. Η μορφή της αλληλεπίδρασης με τις μαθήτριες απαιτεί το σχεδιασμό συγκεκριμένων παρεμβάσεων, την εφαρμογή σχεδίων και τον ανασχεδιασμό, πολύ πιο πιεστικά από την μετωπική διδασκαλία (Κατσαρού και Τσάφος, 2003). Προωθείται η συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, διευρύνονται τα θεματικά πεδία της δράσης τους ως διδασκόντων, με επέκταση πέραν του στενού επιστημονικού τους τομέα, και ο ρόλος τους ενσωματώνει τον ρόλο του επιστήμονα – παιδαγωγού.

Οι προαναφερθείσες επισημάνσεις είναι δυνατόν να αναζητηθούν και πιθανά να καταδειχθούν και στην περίπτωση των μη χρηματοδοτούμενων δράσεων της σχολικής ζωής και του άκαμπτου αναλυτικού προγράμματος του ελληνικού σχολείου. Αν θα πρέπει, λοιπόν, να επιλέξουμε τις ξεχωριστές από τις εμπειρίες που αποκτήθηκαν από τα ΣΠΠΕ, θεωρούμε ότι είναι εκείνες που αποκτήθηκαν από την προετοιμασία και κατάθεση της αρχικής αίτησης, και του οικονομικού σχεδιασμού, και από τη φάση του οικονομικού απολογισμού. Η επιτυχής ολοκλήρωση αυτών των φάσεων κατέδειξε, εκτός των άλλων, ότι οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο μπορούν να λειτουργήσουν ως ερευνητές-καθοδηγητές, σε ένα πρώτο επίπεδο, αλλά και να «χρηματοδοτήσουν» την «έρευνά» τους.

ΒΙΒΛΙΟΦΡΑΦΙΑ

1. Δεδούλη Μ., (2002), Βιωματική Μάθηση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τομ.6, 145-159.
2. Έξαρχος Γ. (1992), *Δρόμοι ανάπτυξης –Θεωρίες-Πολιτικές-Στρατηγικές-Προγράμματα*, εκδ. Γαβριηλίδης, Αθήνα.
3. Hopkins, D. (1994) *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Open University Press, Bristol.
4. Ioannidou, E. and Kourou, M. (2004), European Programs: a driving force in the reformation of the curriculum *Quality of Education Teachers Professional Training and Development*, Athens, Conference Proceeding Ed. V. Koulaidis pp 109-113, 2-3 June 2003.
5. Ιωαννίδου Ε., Κούρου Μ.και Τζελφέ-Ανέστη Σ. (2005) Η Συμβολή των ΣΠΠΕ στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, στον παρόντα τόμο.
6. Κατσαρού Ε. και Τσάφος Β. (2003), *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία* Εκδ. Σαββάλας Αθήνα.
7. Mc Nitt, J. (1995) *Teaching as Learning. An Action research approach*. Routledge, London
8. Μασταγγούρας Η., (2002), Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τομ.6, 15-30
9. Μπομπέτσης Α. και Σινιγάλιας (2002), Ελεύθερη Ζωή χωρίς Εξαρτήσεις, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* τομ. 6, 172-190
10. Τσαμπούκου – Σκαναβή Κ. (2004), *Περιβάλλον και Κοινωνία. Μια σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη*. Καλειδοσκόπιο Αθήνα.
11. Φλογαίτη Ε. και Λιαράκου Γ. (2003), Η διεπιστημονικότητα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: κατάκτηση ή ζητούμενο; *Θέματα στην Εκπαίδευση* τομ. 3, 185-95.
12. Φράγκος Χ. (1977) *Ψυχοπαιδαγωγική* Gutenberg, Αθήνα.