

ΚΟΙΝΩΦΕΛΕΣ ΙΔΡΥΜΑ ΙΩΑΝΝΗ Σ. ΛΑΤΣΗ

ΕΘΝΙΚΟ ΜΕΤΣΟΒΙΟ ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΟΛΕΟΔΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΧΩΡΟΤΑΞΙΑΣ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ
ΚΑΙ ΡΥΘΜΙΣΗΣ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ



Μεγαλώνοντας στην Αθήνα
Ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για τη συμμετοχή
των παιδιών στη διαμόρφωση του περιβάλλοντός τους

ΚΟΙΝΩΦΕΛΕΣ ΙΔΡΥΜΑ ΙΩΑΝΝΗ Σ. ΛΑΤΣΗ

ΕΘΝΙΚΟ ΜΕΤΣΟΒΙΟ ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΟΛΕΟΔΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΧΩΡΟΤΑΞΙΑΣ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ
ΚΑΙ ΡΥΘΜΙΣΗΣ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ

Μεγαλώνοντας στην Αθήνα
Ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για τη συμμετοχή
των παιδιών στη διαμόρφωση του περιβάλλοντός τους

Ερευνητική ομάδα:

Μελετήτρια: Ίριδα Τσεβρένη, Δρ. Πολεοδομίας και Χωροταξίας ΕΜΠ

Σύμβουλος μελέτης: Βασίλειος Πανταζής, Δρ. Παιδαγωγικής ΦΙΠΨ-ΕΚΠΑ

Βοηθός μελέτης: Ευγενία Τούση, Μετ. Σπουδάστρια ΕΜΠ

Επιστημονική υπεύθυνη: Καθηγήτρια Ελισάβετ Παναγιωτάτου

Αθήνα, Δεκέμβριος 2008

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	5
Σε ποιους απευθύνεται αυτή η μελέτη.....	7
1. Μία εναλλακτική θεώρηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης....	9
1.1 Η ανάγκη για μία περιβαλλοντική εκπαίδευση προσανατολισμένη στη δράση είναι ο πυρήνας αυτής της μελέτης.....	9
1.2 Η μεθοδολογία.....	13
1.2.1 Η έρευνα δράσης.....	15
1.2.2 Η φωτογραφία.....	16
1.2.3 Η σύνθεση των μεθόδων.....	16
2. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.....	19
2.1 Το περιβάλλον της έρευνας.....	19
2.2 Τα στάδια του προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.....	22
2.2.1 Η πρώτη επαφή - ανίχνευση της αυτοπεποίθησης.....	22
2.2.2 Φωτογραφίζοντας τη γειτονιά.....	25
2.2.3 Επεξεργασία των φωτογραφιών.....	40
2.2.4 Διαμορφώνοντας ένα όραμα για το μέλλον.....	44
2.2.5 Δράση.....	47
2.2.6 Αξιολογώντας το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.....	54
3. Τα πορίσματα της ερευνητικής διαδικασίας.....	63
3.1 Τα βήματα σχεδιασμού ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης το οποίο είναι προσανατολισμένο στη δράση.....	63
3.2 Αξιολόγηση του μεθοδολογικού πλαισίου.....	71
3.3 Ο εμπλουτισμός του μοντέλου δράσης.....	72
4. Επίλογος: περιβαλλοντική εκπαίδευση χωρίς επιστημονική γνώση, αλλά με δράση.....	73
Βιβλιογραφία.....	77

Ψηφιακό παράρτημα: Το φωτογραφικό υλικό των παιδιών

Για την υλοποίηση αυτού του έργου συνέβαλαν πολλοί, προσφέροντας στην ερευνητική ομάδα τη βοήθεια και τη στήριξη τους στις δύσκολες στιγμές, ενώ παράλληλα μοιράστηκαν μαζί μας τις καλές στιγμές και τις χαρές στη διάρκεια αυτής της πολύτιμης εμπειρίας.

Ευχαριστούμε θερμά τα παιδιά της Ε' τάξης του 89^{ου} Ολοήμερου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Αθηνών και τα παιδιά της Δ' τάξης του 36^{ου} Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών για τη συμμετοχή τους, αλλά κυρίως για τον ενθουσιασμό τους και την αξέχαστη συνεργασία που είχαμε μαζί τους.

Τους δασκάλους του 36^{ου} Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών κ. Σταυρούλα Καδόγλου και κ. Γιώργο Μπουλάκη και τη Διευθύντρια του σχολείου κ. Ξένια Βισβίκη, τους δασκάλους του 89^{ου} Ολοήμερου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Αθηνών κ. Μαρία Χαμπέκου και κ. Γιώργο Λαμπράκη και το Διευθυντή του Σχολείου κ. Ηλία Δοσπάτη για τη στήριξη της προσπάθειάς μας.

Ιδιαίτερα ευχαριστούμε τη Σχολική Σύμβουλο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κ. Κατερίνα Παπαγιάννη για το συμβουλευτικό της ρόλο στην επιλογή των Σχολείων και για τη βοήθεια που μας προσέφερε. Την Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθήνας κ. Μαρία Δημοπούλου για τον τρόπο που αγκάλιασε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Τέλος, ευχαριστούμε το Κοινωνικό Φιλάνθρωπο Ίδρυμα Ιωάννη Σ. Λάτση για τη χρηματοδότηση της έρευνας.

Ε. Παναγιωτάτου
Δεκέμβριος 2008

Σε ποιους απευθύνεται αυτή η μελέτη

Η μελέτη αυτή απευθύνεται σε όλους όσοι δραστηριοποιούνται στο ζήτημα της σχέσης του παιδιού με το περιβάλλον του και πιστεύουν ότι τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να παίρνουν μέρος στις διαδικασίες διαμόρφωσης της πόλης. Μπορεί να φανεί χρήσιμη σε εκπαιδευτικούς και άλλους ειδικούς που σχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μέσα ή έξω από το σχολείο, με κεντρικό άξονα την εμπλοκή των παιδιών στο σχεδιασμό της πόλης.

Η μελέτη αυτή στηρίζεται σε μία διαφορετική προσέγγιση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η οποία δίνει έμφαση στη χειραφέτηση και τη δράση των παιδιών. Η μεθοδολογία που προτείνει είναι εύκολη στην εφαρμογή της, χωρίς την απαίτηση εξειδικευμένων γνώσεων, ενώ μπορεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών και να τα κινητοποιήσει, καθώς βασίζεται σε βιώματα και ικανότητες που αυτά ήδη έχουν.

Επίσης, η μελέτη απευθύνεται σε όλους όσοι δραστηριοποιούνται στο ζήτημα της υπεράσπισης των δικαιωμάτων των παιδιών, και ιδιαίτερα όσων παιδιών ζουν σε περιβάλλοντα που δεν ικανοποιούν τις ανάγκες τους και δεν τους παρέχουν τα κατάλληλα ερεθίσματα και τις δυνατότητες για μία ολοκληρωμένη ανάπτυξη. Μέσα από τη μελέτη αυτή, δίνεται έμφαση 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.

Τέλος, η μελέτη αυτή απευθύνεται και στο χώρο της έρευνας, προτείνοντας ένα διαφορετικό τρόπο εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης, μέσα από μία συνεργατική διαδικασία ερευνητή και συμμετεχόντων, σε μία πορεία συνδιαμόρφωσης της γνώσης και της δράσης.

1. Μία εναλλακτική θεώρηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

1.1 Η ανάγκη για μία περιβαλλοντική εκπαίδευση προσανατολισμένη στη δράση είναι ο πυρήνας αυτής της μελέτης

Στο σύγχρονο δυτικό κόσμο έχει επικρατήσει ο διαχωρισμός της φύσης από την ανθρώπινη κοινωνία. Ο Luke (2001) έχει αναφερθεί στον εννοιολογικό διρισμό που έχει εδραιωθεί διαμορφώνοντας ένα χάσμα μεταξύ της φύσης και της οικονομίας και της κοινωνίας. Η πρόταση των επιστημονικών και τεχνολογικών διαστάσεων του περιβάλλοντος και η ταυτόχρονη υποβάθμιση των πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών διαστάσεων του διαμορφώνει το έδαφος για την υποστήριξη της πεποίθησης ότι μόνο οι «ειδικοί» έχουν το δικαίωμα να λαμβάνουν μέρος στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στις κοινότητες και στο περιβάλλον τους (Τσεβρένη 2008).

Η επικράτηση των ειδικών στο σχεδιασμό της πόλης στερεί από τους πολίτες τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζουν και κινούνται. Μέχρι σήμερα, ο σχεδιασμός και η δημιουργικότητα είναι προνόμιο μιας ελίτ. Κατά συνέπεια, η πλειοψηφία των πολιτών έχει παθητικό ρόλο σε ένα επιβαλλόμενο περιβάλλον από την κυρίαρχη ελίτ (Ward 1995).

Η συμμετοχή είναι το κλειδί για τη δημιουργία ενός εναλλακτικού οράματος για το μέλλον, βασισμένο στις ανθρώπινες και οικολογικές αξίες. Ο δρόμος για τη διαμόρφωση εναλλακτικών κοινωνιών περνάει μέσα από την κριτική εκπαίδευση, την ενδυνάμωση των κοινωνικών ομάδων και τη συμμετοχή των πολιτών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Τσεβρένη 2008). Και είναι σημαντικό ότι σήμερα διαμορφώνεται ένα νέο ρεύμα σχεδιασμού με πυρήνα τη συμμετοχή, το οποίο στηρίζεται σε θεωρητική και εμπειρική έρευνα και πράξη (Βρυχέα και Λωράν 1993).

Σύμφωνα με τον Jensen (2004, 406) ο επιστημονικός ιμπεριαλισμός που διατρέχει τον πολιτισμό μας έχει μεταγγιστεί και στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ο Huckle (1999, 38) γράφει για τη ρεφορμιστική και τεχνοκρατική διάσταση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Ο Robottom (1991) εστιάζει, επίσης, στην επικράτηση της τεχνοκρατικής διάστασης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η οποία χαρακτηρίζεται από μία τυφλή πίστη στην αντιμετώπιση του περιβαλλοντικού ζητήματος μέσα από την επιστήμη. Οι Jensen και Schnack (2006, 475) σημειώνουν ότι εξαιτίας της επικράτησης του επιστημονισμού στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, η οποία επικεντρώνεται στη μετάδοση επιστημονικής γνώσης για τα περιβαλλοντικά προβλήματα, οι μαθητές δεν έχουν τη δυνατότητα να διερευνήσουν τις αιτίες των προβλημάτων αλλά και δεν αποκτούν την ικανότητα να δρουν.

Ο Hart (1995, 1) γράφει ότι υπάρχει ανάγκη για μια ριζοσπαστική κοινωνική έρευνα με τα παιδιά όπου τα ίδια τα παιδιά εκπαιδεύονται να λαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη στη δημιουργία κοινωνιών διαφορετικών από αυτές που παρέλαβαν. Σε αυτό το σημείο εστιάζεται και ο πυρήνας

αυτής της μελέτης. Στην ανάγκη για τη συμμετοχή των κοινωνικών ομάδων στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος και της κοινότητάς τους. Στην τεκμηρίωση, μέσα από την εμπειρική έρευνα, ενός εναλλακτικού σχεδιασμού του χώρου που θέτει τις κοινωνικές ομάδες στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, και αναδεικνύει τη σημαντικότητά τους όχι μόνο στη χρήση του χώρου, αλλά στη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό.

Τα παιδιά, στην προκειμένη περίπτωση, θεωρείται ότι μπορούν με τις ιδέες τους να συμβάλλουν στο σχεδιασμό της πόλης, και η συμμετοχή τους είναι απαραίτητη προϋπόθεση για έναν κοινωνικά δίκαιο σχεδιασμό (Τσεβρένη 2008). Τα παιδιά, από τη μέση παιδική ηλικία, δηλαδή από επτά χρόνων, είναι ικανά να αναγνωρίζουν τις ανάγκες τους και να τις εκφράζουν. Έχουν επίσης τη δυνατότητα να οραματίζονται το μέλλον και να εκφράζουν τις ιδέες τους. Η οπτική τους για τον κόσμο παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στον αστικό σχεδιασμό, καθώς είναι οξυδερκείς παρατηρητές και αναλυτές του περιβάλλοντός τους (Cunningham 2003, 204).

Όπως είδαμε, εκτός από την τεκμηριωμένη ικανότητα που έχουν τα παιδιά να συμμετέχουν στον αστικό σχεδιασμό, τα οφέλη που προκύπτουν από τη διεξαγωγή διαδικασιών συμμετοχής των παιδιών δεν αφορούν μόνο τα παιδιά. Οι τοπικές αρχές που είναι απρόθυμες να λάβουν υπόψη τις αντιλήψεις και τις ιδέες των παιδιών, πιθανότατα θα χάσουν σημαντικές πληροφορίες. Σε ένα ουσιαστικότερο επίπεδο, η συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό του περιβάλλοντός τους συμβάλλει στην αλλαγή κατεύθυνσης προς περισσότερο οικολογικές και αλληλέγγυες κοινωνίες (Horelli 1997, Horelli και Kaaja 2002). Η συμμετοχή των παιδιών είναι επίσης απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινωνική δικαιοσύνη (Bojer 2000). Τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να λαμβάνουν μέρος στις αποφάσεις που επηρεάζουν τις ζωές τους (Hart 1997). Η συμμετοχή τους στην τοπική κοινωνία πρέπει να αποτελέσει θεμελιώδες ζήτημα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Το τοπικό περιβάλλον είναι ένας ιδανικός χώρος για την ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών για συμμετοχή (Hart 1997, 3).

Η συμμετοχή των παιδιών στον αστικό σχεδιασμό έχει πολλά οφέλη για την ανάπτυξή τους, καθώς με αυτό τον τρόπο υποκαθιστούν τις φυσικές διαδικασίες, μέσα από τις οποίες ανέπτυσαν στο παρελθόν πολλές δεξιότητες (Hart 1997, 41). Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές και γνωστικές τους δεξιότητες, καθώς και την αίσθηση της σύνδεσής τους με τους άλλους ανθρώπους και τη φύση. Μαθαίνουν να ασκούν επιρροή στο περιβάλλον τους και μπορούν να αναπτύξουν μεγαλύτερη ικανότητα διαχείρισης του περιβάλλοντός τους (Sutton και Kemp 2002, 172). Επίσης, αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, την αισθητική τους, συνειδητοποιούν τις κοινωνικές διαφορές, αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς και την ικανότητα να σχεδιάζουν και να πραγματοποιούν αλλαγές, εμπλέκονται σε συμμετοχικές διαδικασίες, δυναμώνουν ψυχικά και αποφεύγουν την αποξένωση (Sutton και Kemp 2002, 173). Ακόμα, τα παιδιά βοηθούνται να αναπτύξουν την αίσθηση της φροντίδας του πλανήτη και του περιβάλλοντος (Hart 1997), να

αποκτήσουν δηλαδή περιβαλλοντική συνείδηση, ενώ, επίσης, διδάσκονται την ενεργή και υπεύθυνη ιδιότητα του πολίτη, έχοντας την ευκαιρία και να την εξασκήσουν (Chawla και Heft 2002, 203).

Μάλιστα, μια και το δικαίωμα της συμμετοχής των παιδιών στο διάλογο για την πόλη δεν έχει τεκμηριωθεί και η ιδέα αυτή δεν έχει αναπτυχθεί στον ελληνικό χώρο, πυρήνας αυτής της μελέτης είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, το οποίο να εκπαιδεύει τα παιδιά να πιστεύουν στις ιδέες τους για το περιβάλλον τους και να διεκδικούν το δικαίωμα της συμμετοχής τους.

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η οποία είναι προσανατολισμένη στη δράση αποτελεί μία εναλλακτική πρόταση για την περιβαλλοντική εκπαίδευση η οποία εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (ενδεικτικά: Robottom 1987, Hart 2003, Huckle 1993, Fien 1993, Jenscen 1997, Jensen και Schnack 2006). Σκοπός της είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη για τα ζητήματα του περιβάλλοντός τους, καθώς και την ικανότητά τους για δράση (Jensen 2004, Τσεβρένη 2008).

Ο Jensen (2002, 328-331) έχει αναδείξει το μοντέλο ανάπτυξης *ικανότητας δράσης* μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, με βάση 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 μαθητών για δράση. Το όραμα αφορά τις ιδέες, τα όνειρα και τις αντιλήψεις των παιδιών για τη ζωή τους στο μέλλον αλλά και για την κοινωνία. Οι εμπειρίες δράσης αφορούν το καθεαυτό κομμάτι της δράσης. Ο Jensen υποστηρίζει ότι 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 σε μία προσανατολισμένη προς τη δράση περιβαλλοντική εκπαίδευση θα πρέπει να υπάρχει μία ισοκατανομή στους τέσσερις άξονες.

Η μετάβαση των παιδιών από την άρνηση για δράση ή την απάθεια στη θέληση για δράση έχει τεκμηριωθεί με το *μοντέλο δράσης*, ένα μονοπάτι μετάβασης των παιδιών από την άρνηση στη θέληση για δράση (Τσεβρένη 2008). Το μοντέλο αυτό περιγράφει την πορεία που πρέπει να ακολουθήσουν τα παιδιά για να κατακτήσουν τη γνώση για τη δράση, μία γνώση εντελώς διαφορετική από την επιστημονική γνώση που τα παιδιά δέχονται στο σχολείο, στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Η γνώση για τη δράση προϋποθέτει τη συνειδητοποίηση του αποκλεισμού των παιδιών στην πόλη από τα ίδια τα παιδιά και την ενεργοποίησή τους. Η θέληση για δράση κατακτάται με το πέρασμα των παιδιών από μία σειρά αλληλεξαρτώμενων σταδίων. Σε πρώτη φάση, τα παιδιά συνειδητοποιούν τον αποκλεισμό τους μέσα από μία διαδικασία έκφρασης βιωμάτων, αντιλήψεων και συναισθημάτων και την επικοινωνία των ιδεών τους μεταξύ τους. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα παιδιά κατανοούν καλύτερα τις ιδέες τους και τις θεμελιώνουν, διαμορφώνοντας ένα κοινό έδαφος

ιδεών. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η στήριξη των ενεργειών σε μία βάση συλλογικότητας και η απόκτηση ικανοτήτων όπως η κριτική σκέψη και η φαντασία αλλά και η απόκτηση αυτοπεποίθησης και πίστης αποτελούν τη βάση για τη θέληση για δράση (Τσεβρένη 2008).

Η μελέτη αυτή αποτελεί μέρος πολυετούς ερευνητικής διαδικασίας που λαμβάνει χώρα στο Εργαστήριο Σχεδιαστικής Μεθοδολογίας και Ρύθμισης του Χώρου, του Τομέα Πολεοδομίας και Χωροταξίας, της Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, με έμφαση, εκτός των άλλων, στη διερεύνηση της διαλεκτικής σχέσης χώρου-κοινωνίας και τη διαμόρφωση καινοτόμου μεθοδολογίας για το σχεδιασμό του χώρου (Παναγιωτάτου 1983, 1988, 2004, Παναγιωτάτου, Μάρκου, κ.ά. 1994, 1995, ΕΣΜΡΧ 1988, 1993, 2008, Βαλεριάνου και Παναγιωτάτου 2006, Βαλεριάνου, Παναγιωτάτου κ.ά 2008).

Πυρήνας της μελέτης «Μεγαλώνοντας στην Αθήνα. Ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για τη συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση του περιβάλλοντός τους» είναι η ανάδειξη της σημαντικότητας της συμμετοχής των παιδιών στο σχεδιασμό του χώρου και η διαμόρφωση του μεθοδολογικού πλαισίου για την εμπλοκή των παιδιών στα ζητήματα της κοινότητας και του περιβάλλοντός τους. Έχουμε διερευνήσει τα ζητήματα αυτά, στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής και ερευνητικών έργων, δίνοντας έμφαση, αφενός στη διερεύνηση του χωρικού και κοινωνικού αποκλεισμού του παιδιού στην πόλη, και αφετέρου στην ανάπτυξη ενός μεθοδολογικού πλαισίου για την εκπαίδευση των παιδιών να επηρεάζουν τις συνθήκες στις οποίες ζουν και να συμβάλλουν με τις ιδέες τους στο σχεδιασμό (Τσεβρένη 2007, 2008). Έχουμε επίσης διερευνήσει την τοπική ταυτότητα και το αναπτυξιακό όραμα των παιδιών και έχουμε αναπτύξει μεθοδολογία για την ενσωμάτωση των ιδεών τους στον αναπτυξιακό σχεδιασμό που υλοποιεί η Τοπική Αυτοδιοίκηση (ΕΣΜΡΧ 2008).

Σκοπός της μελέτης είναι, με βάση το μοντέλο δράσης, να σχεδιαστεί, να εφαρμοστεί και να αξιολογηθεί ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με επίκεντρο την εκπαίδευση των παιδιών στη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό της πόλης.

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος σε δύο Δημοτικά σχολεία της Αθήνας, στο 36^ο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών και στο 89^ο Ολοήμερο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, με βάση το μοντέλο δράσης, αποτελεί καταρχήν μία απόπειρα δοκιμής και επέκτασης του μοντέλου σε διαφορετικά σχολεία, σε διαφορετικές εκπαιδευτικές κοινότητες. Φιλοδοξία της ερευνητικής ομάδας είναι να εμπλουτιστεί το μοντέλο δράσης, μέσα από την αλληλεπίδραση με καινούρια παιδιά, σε καινούριες συνθήκες, σε μία πορεία συνδιαμόρφωσης της έρευνας, της γνώσης και της δράσης των ερευνητών με την εκπαιδευτική κοινότητα. Το έργο αυτό αξιοποιεί τη συσσωρευμένη εμπειρία, επεκτείνει και ερευνά περαιτέρω, συνθέτοντας εικόνα μεγαλύτερου εύρους και μεγαλύτερης πληρότητας εκπαιδευτικών εφαρμογών.

Επίσης, αυτή η διαδικασία, σκοπός είναι να οδηγήσει στην ανάδειξη μίας νέας μεθοδολογίας η οποία να περιλαμβάνει τα βασικά βήματα για το σχεδιασμό προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης βασισμένων στη μετάβαση των παιδιών από την αδυναμία και την άρνηση στη θέληση για δράση. Τα βήματα αυτά, σκόπιμο είναι, να είναι όσο πιο απλοποιημένα γίνεται, ώστε να μπορούν να εφαρμοστούν με ευκολία από κάθε εκπαιδευτική κοινότητα, χωρίς την ανάγκη ύπαρξης ιδιαίτερων γνώσεων ή την υποστήριξη της εκπαιδευτικής δραστηριότητας από ιδιαίτερη υλική υποδομή.

1.2 Η μεθοδολογία

Η μεθοδολογία της έρευνας είναι εμπνευσμένη από την κριτική παιδαγωγική του Freire (1974) για τη χειραφέτηση των περιθωριοποιημένων κοινωνικών ομάδων, καθώς και από την πεποίθηση ότι η έρευνα με τα παιδιά δεν μπορεί πλέον να στηριχθεί στη διερεύνηση της ζωής των παιδιών και στην αναφορά των προβλημάτων στις αρχές με την ελπίδα ότι αυτά θα λυθούν. Υπάρχει ανάγκη για μία ριζοσπαστική κοινωνική έρευνα, όπου τα παιδιά θα εκπαιδεύονται στο να επηρεάζουν και να διαμορφώνουν τις συνθήκες στις οποίες ζουν (Hart 1995, 1).

Κεντρικό ερώτημα της έρευνας είναι το εξής:

Ποια είναι τα βασικά βήματα για το σχεδιασμό ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για το Δημοτικό σχολείο το οποίο να εμπλέκει τα παιδιά στα ζητήματα του σχεδιασμού του χώρου και της προστασίας του περιβάλλοντος και το οποίο να είναι προσανατολισμένο στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης των παιδιών και στη δράση;

Το ερώτημα αυτό περιλαμβάνει επιμέρους ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν, όπως:

- Ποιοι είναι οι διδακτικοί στόχοι ενός τέτοιου εκπαιδευτικού προγράμματος;
- Ποιες ερευνητικές και διδακτικές μέθοδοι θα επιλεγθούν για την υλοποίησή του;
- Ποια είναι η φύση της γνώσης που διαμορφώνεται μέσα από ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα;
- Μπορεί μέσα από ένα τέτοιο πρόγραμμα να αναπτυχθεί η αυτοπεποίθηση των παιδιών και η θέληση για δράση;
- Πώς θα αξιολογηθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα;

Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων της έρευνας, η ερευνητική ομάδα βασίστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο και στις επιλογές της μελέτης οι οποίες κινούνται πάνω σε δύο άξονες. Ο πρώτος άξονας διαμορφώνεται από την κριτική περιβαλλοντική εκπαίδευση (ενδεικτικά: Robottom 1987, Hart 2003,

Huckle 1993, Fien 1993, Jenscen 1997, Jensen και Schnack 2006, Τσεβρένη 2008), η οποία εμπλέκει τους μαθητές, τους δασκάλους και την κοινότητα σε συνεργατική διερεύνηση περιβαλλοντικών προβλημάτων στο τοπικό περιβάλλον τους (Robottom και Hart 1993, 23-25). Ο δεύτερος άξονας έχει ως πηγή έμπνευσης το διεπιστημονικό ρεύμα που αναπτύσσεται διεθνώς τα τελευταία χρόνια με επίκεντρο τη συμμετοχή του παιδιού στο περιβάλλον του (Ward και Fyson 1973, Hart 1992, 1997, Horelli 1997, Mathews 2001, Moore 1986, Chawla 2001, Sutton και Kemp 2002).

Στο πλαίσιο της αναζήτησης μίας εναλλακτικής προσέγγισης και εφαρμογής της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, πυρήνας της οποίας όπως είδαμε είναι η στήριξη της γνώσης στις εμπειρίες και τις ιδέες των παιδιών και ο προσανατολισμός στη δράση, επιλέχθηκε ο συνδυασμός της έρευνας δράσης με μία μέθοδο συμμετοχής των παιδιών στο σχεδιασμό του χώρου, βασισμένης στην τέχνη - τη φωτογραφία. Η επιλογή αυτή βασίστηκε στα επιτυχημένα αποτελέσματα της μεθοδολογίας που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε από το Εργαστήριο Σχεδιαστικής Μεθοδολογίας και Ρύθμισης του Χώρου με επίκεντρο τη διαμόρφωση του πλαισίου για την άρση του αποκλεισμού των παιδιών στην πόλη από τα ίδια τα παιδιά και τη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό της πόλης και στην προστασία του περιβάλλοντος. Το μεθοδολογικό αυτό πλαίσιο περιλάμβανε το συνδυασμό της έρευνας δράσης με μεθόδους συμμετοχικού σχεδιασμού, ειδικές για παιδιά, οι οποίες χρησιμοποιούν την τέχνη ως μέσο έκφρασης και δράσης (Τσεβρένη 2008).

Σκοπός αυτής της σύνθεσης μεθόδων ήταν να διαμορφωθεί ένα μεθοδολογικό εργαλείο που να συνδυάζει το συμμετοχικό και χειραφετικό χαρακτήρα της έρευνας δράσης με την ελεύθερη έκφραση μέσα από τη φωτογραφία και την αίσθηση διασκέδασης και δημιουργίας που προσφέρει στα παιδιά η ενασχόλησή τους με μία μορφή τέχνης. Επίσης, σκοπός ήταν το μεθοδολογικό εργαλείο που θα προέκυπτε από τη σύνθεση των δύο αυτών μεθόδων να είναι όσο το δυνατόν πιο απλό στη χρήση του, ώστε να απευθύνεται σε κάθε εκπαιδευτική κοινότητα και να μπορεί εύκολα να εφαρμοστεί.

Κεντρικό πυρήνα του σχεδιασμού του προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αποτελεί το μοντέλο δράσης, το οποίο χρησιμοποιείται ως μέσο για τη μετάβαση των παιδιών από την αδυναμία και την άρνηση στη θέληση για δράση. Το μοντέλο δράσης αποτελεί στη μελέτη το υπόβαθρο για την ανάπτυξη του μεθοδολογικού πλαισίου το οποίο θα επιτρέψει στα παιδιά να εκφράσουν τις ιδέες και τις ανάγκες τους και να ενεργοποιηθούν. Η πορεία των παιδιών από την άρνηση στη θέληση για δράση και στην απόκτηση της γνώσης για τη δράση, μέσα από το μοντέλο δράσης, αποτυπώνεται στο παρακάτω σχήμα:

Σχήμα 1: Η πορεία των παιδιών από την άρνηση
στη θέληση για δράση: ένα μοντέλο δράσης

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

Πηγή: Τσεβρένη 2008, 247.

Ας εξετάσουμε όμως τα βασικά χαρακτηριστικά των δύο μεθόδων, και στη συνέχεια τον τρόπο που αυτές συντίθενται διαμορφώνοντας το μεθοδολογικό πλαίσιο που προτείνει η μελέτη.

1.2.1 Η έρευνα δράσης

Η έρευνα δράσης έκανε την εμφάνισή της, ως εναλλακτική διαδικασία επιστημονικής έρευνας, στα τέλη της δεκαετίας του 1930 με εμπνευστή τον κοινωνικό ψυχολόγο Kurt Lewin. Ο Lewin διαμόρφωσε τη μεθοδολογία αυτή από την έρευνα που διεξήγαγε πάνω στις φυλετικές διακρίσεις σε χώρους εργασίας, όπως τα εργοστάσια (Lewin 1946). Η έρευνα δράσης «είναι απλά μια μορφή αυτοκριτικής έρευνας που κάνουν όσοι συμμετέχουν σε κοινωνικές καταστάσεις με σκοπό να βελτιώσουν την ορθολογικότητα και τη δικαιοσύνη των δικών τους πρακτικών, την κατανόηση αυτών των πρακτικών και τις περιστάσεις στις οποίες λειτουργούν οι πρακτικές αυτές» (Carr και Kemmis 1997, 215).

Η έρευνα δράσης είναι ιδανική μέθοδος για την περιβαλλοντική εκπαίδευση, μέσα από την οποία τα παιδιά μπορούν να εμπλακούν στο περιβάλλον και στην κοινότητά τους και να αναπτύξουν κοινωνική και πολιτική συνείδηση (Hart 1995, 3).

Η επιλογή της έρευνας δράσης βασίστηκε στο γεγονός ότι πρόκειται για μία μέθοδο, η οποία ξεκινώντας από τα καθημερινά προβλήματα των περιθωριοποιημένων κοινωνικών ομάδων, με μέσο το διάλογο, στοχεύει στην αυτοσυνείδηση και στην αυτογνωσία των υποκειμένων για τους κοινωνικούς περιορισμούς και τις δυνατότητες δράσης που διαθέτουν για να μπορέσουν να άρουν την περιθωριοποίησή τους (Carr και Kemmis 1997). Ο συμμετοχικός και συνεργατικός της χαρακτήρας, με την έννοια ότι τα υποκείμενα της έρευνας συμμετέχουν ενεργά στην ερευνητική διαδικασία ως συντελεστές της αλλαγής και της βελτίωσης (Κατσαρού και Τσάφος 2003, 17-8), συμπλέει με τους στόχους της μελέτης.

Η έρευνα δράσης συνδυάζει έρευνα και δράση και περιλαμβάνει δοκιμή των ιδεών στην πράξη ως μέσο βελτίωσης αλλά και εμπλουτισμού της γνώσης (Κατσαρού και Τσάφος 2003, 19). Τέλος, η χειραφετική διάσταση της έρευνας δράσης, με την έννοια ότι θεωρεί τα υποκείμενα της έρευνας αυτόνομους και υπεύθυνους φορείς που συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία των δικών τους ιστοριών και συνθηκών ζωής (Kemmis και McTaggart 1988, 26), ταυτίζεται με το σκοπό της έρευνας.

Η έρευνα δράσης διεξάγεται μέσα από μία σειρά βημάτων, μία αναστοχαστική διαδικασία με τέσσερις φάσεις: το σχεδιασμό, τη δράση, την παρατήρηση και το στοχασμό. Η επαλληλία των κύκλων της σειράς, διαμορφώνει ένα σχήμα που εξελίσσεται σπειροειδώς (Kemmis και McTaggart 1988, 57).

1.2.2 Η φωτογραφία

Η μέθοδος της φωτογραφίας στην έρευνα με τα παιδιά έχει εφαρμοστεί σε προγράμματα συμμετοχής των παιδιών στο σχεδιασμό της γειτονιάς τους και στη διαμόρφωση του περιβάλλοντός τους (Buss 1995, Cosco και Moore 2001, Hubbard 2001). Η επιλογή της βασίστηκε στη διαπίστωση ότι η δύναμη της φωτογραφίας είναι μεγαλύτερη και πιο άμεση από την εντύπωση που αποκτάει κανείς από τις συνεντεύξεις (Wiedel 1995, 74), αλλά και στο ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για κοινωνική δράση (Comber, Thomson και Wells 2001). Είναι μία από τις μεθόδους που βασίζονται στην ενεργητική και δημιουργική συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα. Με τη μέθοδο της φωτογραφίας, τα παιδιά δεν νιώθουν ότι δουλεύουν, αλλά ότι παίζουν, και έχουν έτσι τη δυνατότητα να εκφραστούν με έναν τρόπο που τους κινεί το ενδιαφέρον και που είναι κατάλληλος γι' αυτά (Matthews 1998, 319).

Η φωτογραφία, ως μορφή συμμετοχικής τέχνης (Kay 2000, 417), επιτρέπει στα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα και να διαμορφώσουν τις συνθήκες για να δράσουν ενάντια στο χωρικό και κοινωνικό αποκλεισμό τους στην πόλη. Η μέθοδος της φωτογραφίας δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά με λιγότερο αναπτυγμένη δυνατότητα έκφρασης μέσω του γραπτού λόγου να καταγράψουν χρήσιμες πληροφορίες για τις εμπειρίες τους από το περιβάλλον τους (Buss 1995).

1.2.3 Η σύνθεση των μεθόδων

Από τη σύνθεση των μεθόδων προέκυψε η *έρευνα δράσης με βάση τη φωτογραφία*, ένα μεθοδολογικό πλαίσιο που δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να εμπλακούν στο περιβάλλον και στην κοινότητά τους και να εκπαιδευτούν να συμμετέχουν στα ζητήματα της πόλης. Το μεθοδολογικό αυτό πλαίσιο βασίζεται στις εξής υποθέσεις:

- Ο σχεδιασμός είναι κοινωνικό και πολιτικό ζήτημα στο οποίο έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν όλες οι κοινωνικές ομάδες. Η κοινωνία πρέπει να αναζητήσει τρόπους και οδούς για να εμπλέξει τα παιδιά στα ζητήματα του περιβάλλοντος και της κοινότητάς τους.
- Η συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό της πόλης και στην προστασία του περιβάλλοντος έχει πολλά να προσφέρει τόσο στα ίδια τα παιδιά, προσδίδοντάς τους ικανότητες απαραίτητες για την ολοκληρωμένη ανάπτυξή τους, όσο και στην κοινωνία, καθώς η

συμμετοχή των παιδιών είναι απαραίτητη προϋπόθεση για έναν κοινωνικά δίκαιο σχεδιασμό.

- Η περιβαλλοντική εκπαίδευση η οποία είναι προσανατολισμένη στη δράση και χρησιμοποιεί ως μέθοδο την έρευνα δράσης αποτελεί έναν ιδανικό χώρο για την εμπλοκή των παιδιών στο σχεδιασμό της πόλης και στη συμμετοχή τους στα ζητήματα του περιβάλλοντος και της κοινότητάς τους.

Σκοπός της έρευνας δράσης με βάση τη φωτογραφία είναι:

- Να δημιουργηθεί το κατάλληλο πλαίσιο για να εμπλακούν τα παιδιά στα ζητήματα του περιβάλλοντός τους.
- Τα παιδιά να συμμετέχουν στη διαμόρφωση και στην κατάκτηση της γνώσης που λαμβάνουν μέσα από ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.
- Τα παιδιά να αναπτύξουν τις κατάλληλες ικανότητες και να αποκτήσουν τη χαμένη τους αυτοπεποίθηση όσον αφορά τις ιδέες τους για το περιβάλλον τους.
- Ακολουθώντας το μοντέλο δράσης, να ενεργοποιηθούν, και να περάσουν από την άρνηση, την απάθεια και την αδυναμία που νιώθουν στη θέληση για δράση.

Βήματα

Κεντρικός άξονας του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η διαμόρφωση μιας διαδικασίας ενεργοποίησης, όπου τα παιδιά μέσα από την έκφραση και την επικοινωνία των ιδεών τους για το αστικό περιβάλλον θα θέσουν τα θεμέλια για την άρση του αποκλεισμού τους (Τσεβρένη 2008).

Έχοντας ως βασική μέθοδο την έρευνα δράσης, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα βασιστεί σε κύκλους σχεδιασμού-δράσης-παρατήρησης-στοχασμού. Το έναυσμα για την εκκίνηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα δώσει η φωτογραφία. Τα παιδιά, αφού διδαχθούν τις βασικές αρχές της τέχνης της φωτογραφίας, θα κληθούν να αποτυπώσουν μέσα από το φωτογραφικό φακό τις συνθήκες ζωής τους, τις ιδέες και τις ανάγκες τους. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, σκοπός είναι τα παιδιά να ενθαρρυνθούν να εκφράσουν και να επικοινωνήσουν τις αντιλήψεις, τα βιώματα και τα συναισθήματά τους για το περιβάλλον τους και μέσα από αυτό το πλαίσιο, κατακτώντας ικανότητες και αποκτώντας εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους να ενεργοποιηθούν ενάντια στον αποκλεισμό τους (Τσεβρένη 2008). Η ερευνητική διαδικασία, στηριζόμενη στην έρευνα δράσης είναι μία ανοιχτή εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία δίνει το περιθώριο στους συμμετέχοντες να επαναπροσδιορίσουν την πορεία της, ανάλογα με τις ανάγκες τους.

Ανακεφαλαιώνοντας

Ο σκοπός που τέθηκε στο επίκεντρο του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι τα παιδιά να ανακτήσουν τη χαμένη αυτοπεποίθησή τους όσον αφορά τις ιδέες για το περιβάλλον τους, ώστε να περάσουν από την άρνηση και την αδυναμία στη θέληση για δράση. Επίσης, η συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση της γνώσης τους από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε μια κοινή πορεία ερευνητών και παιδιών συνδιαμόρφωσης της γνώσης και της δράσης. Τέλος, φιλοδοξία της ερευνητικής ομάδας είναι η σπειροειδής ερευνητική διαδικασία η οποία κινείται μεταξύ σχεδιασμού-δράσης-παρατήρησης-στοχασμού να οδηγήσει στον εμπλουτισμό του μοντέλου δράσης, το οποίο περιγράφει την πορεία των παιδιών από την άρνηση στη θέληση για δράση.

2. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα

2.1 Το περιβάλλον της έρευνας

Το πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης εφαρμόστηκε σε δύο σχολεία του Δ. Αθηναίων. Συγκεκριμένα στα δύο τμήματα της Δ' Δημοτικού του 36^{ου} Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών, το οποίο βρίσκεται στα Εξάρχεια, με τη συμμετοχή 29 παιδιών, και στα δύο τμήματα της Ε' Δημοτικού του 89^{ου} Ολοήμερου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Αθηνών, το οποίο βρίσκεται στο Ν. Κόσμο, με τη συμμετοχή 30 παιδιών. Τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης απεικονίζονται μέσα από τις αυτοπροσωπογραφίες τους στις Εικόνες 1 και 2.

Τα δύο αυτά σχολεία βρίσκονται σε περιοχές οι οποίες, όπως θα δούμε από τις περιγραφές των ίδιων των παιδιών, δεν ικανοποιούν τις ανάγκες τους για μία ολοκληρωμένη ανάπτυξη και μία ποιοτική καθημερινή ζωή. Η πυκνή δόμηση, η έλλειψη πρασίνου, η κακή διαχείριση των απορριμμάτων, η μεγάλη κυκλοφορία των αυτοκινήτων, η έλλειψη χώρων παιχνιδιού, η έλλειψη ελεύθερης μετακίνησης των παιδιών και η έλλειψη επικοινωνίας με την κοινότητά τους συνθέτουν ένα περιβάλλον ασφυκτικό και καταπιεστικό για τα παιδιά.

Το πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης υλοποιήθηκε από την ερευνητική ομάδα υπό την παρακολούθηση, τη συμμετοχή και τη συμβολή των δασκάλων των τάξεων. Τα παιδιά ενημερώθηκαν για το σκοπό και το περιεχόμενο του προγράμματος και ζητήθηκε από αυτά και τους γονείς τους να συναινέσουν στη συμμετοχή τους σε αυτό. Επίσης, για τη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού προγράμματος υποβλήθηκε το σχέδιο της έρευνας στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και δόθηκε η σχετική άδεια. Τα ονόματα των παιδιών που καταγράφονται σε αυτή τη μελέτη έχουν αντικατασταθεί με ψευδώνυμα, όπως έχει υιοθετηθεί σήμερα για τη διασφάλιση της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας των παιδιών (Mathews 1988).



Εικόνα 1: Οι αυτοπροσωπογραφίες των παιδιών του 36ου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών.



Εικόνα 2: Οι αυτοπροσωπογραφίες των παιδιών του 89^{ου} Ολοήμερου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Αθηνών.

2.2 Τα στάδια του προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Σκοπός του προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι, όπως είδαμε, η ανάδειξη των αναγκών και των αντιλήψεων των παιδιών για το περιβάλλον στο οποίο ζουν, η ενθάρρυνση της εμπλοκής τους στα ζητήματα του σχεδιασμού του χώρου και της προστασίας του περιβάλλοντος και η ενδυνάμωσή τους.

Ακολουθούν τα στάδια του εκπαιδευτικού προγράμματος, όπως αυτά υλοποιήθηκαν στα δύο Δημοτικά σχολεία της Αθήνας.

2.2.1 Η πρώτη επαφή – ανίχνευση της αυτοπεποίθησης

Η πρώτη επαφή της ερευνητικής ομάδας με τα παιδιά ήταν ιδιαίτερα σημαντική και ενδεικτική για την πορεία του εκπαιδευτικού προγράμματος. Σκοπός της πρώτης μας συνάντησης ήταν η γνωριμία και η ενημέρωση των παιδιών για το σκοπό και τον τρόπο διεξαγωγής του εκπαιδευτικού προγράμματος. Επίσης, δόθηκε η δυνατότητα στα παιδιά να αποφασίσουν, τα ίδια και οι γονείς τους (μέσω επιστολών που τους δόθηκαν για την ενημέρωσή τους για το σκοπό και το περιεχόμενο του προγράμματος) αν επιθυμούν να συμμετέχουν σε αυτό (Matthews 1998).

Στην πρώτη επαφή ανιχνεύθηκε κυρίως η αυτοπεποίθηση των παιδιών σε σχέση με τις ιδέες τους για το περιβάλλον τους και με το δικαίωμά τους να συμμετέχουν στη διαμόρφωση του περιβάλλοντός τους. Στις τάξεις, η ερευνητική ομάδα έδωσε την αφορμή στα παιδιά να ανταλλάξουν απόψεις με θέμα τα ζητήματα της γειτονιάς τους. Πολλά παιδιά είχαν θετική γνώμη για τη γειτονιά τους, όμως η δυσκολία που φάνηκε να έχουν να στηρίξουν και να αναλύσουν την άποψη αυτή ανέδειξε το γεγονός ότι τα παιδιά δεν είχαν την ευκαιρία να προβληματιστούν στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον τους για τα ζητήματα αυτά και δεν είχαν αναπτύξει την κριτική τους σκέψη. Άλλα παιδιά παρέθεσαν προβλήματα της γειτονιάς τους, όπως ο θόρυβος, η ρύπανση, οι κακές σχέσεις με τους γείτονες, η έλλειψη καθαριότητας, η έλλειψη πρασίνου, η έλλειψη χώρου για παιχνίδι, κ.ά.

Οι εισαγωγικές αυτές συζητήσεις ανέδειξαν το γεγονός ότι τα παιδιά, εφόσον ποτέ δεν τους είχε ζητηθεί η γνώμη τους, δεν είχαν αναπτύξει την ικανότητα να προβληματίζονται και να διαμορφώνουν ολοκληρωμένη και τεκμηριωμένη άποψη για τα ζητήματα του περιβάλλοντός τους. Η επιβεβαίωση της έλλειψης αυτοπεποίθησης των παιδιών για τις ιδέες τους για τα ζητήματα του περιβάλλοντός τους έλαβε χώρα μέσα από τη γραπτή απάντηση των παιδιών στα εξής ερωτήματα:

1. Πιστεύεις ότι οι ιδέες σου για τη γειτονιά σου είναι σημαντικές και αξίζει να τις ακούσει και να τις προσέξει κανείς;
2. Νιώθεις ότι μπορείς να κάνεις κάτι για να αλλάξει η κατάσταση στη γειτονιά σου; Αν ναι, τι; Αν όχι, γιατί;

Το πρώτο ερώτημα εστιάζοταν στην ανίχνευση της αυτοπεποίθησης των παιδιών σε σχέση με τις ιδέες τους για το περιβάλλον τους αλλά και τη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό της πόλης. Το δεύτερο ερώτημα ανίχνευε την αυτοπεποίθηση των παιδιών σε σχέση με την ενεργοποίησή τους για τα ζητήματα του περιβάλλοντός τους, αλλά και τη θέληση, την ικανότητα και τις δυνατότητες που έχουν για δράση.

Οι απαντήσεις των παιδιών ανέδειξαν ότι η πλειοψηφία των παιδιών δεν πιστεύει στην αξία των ιδεών της. Ακόμα και τα παιδιά που πιστεύουν ότι οι ιδέες τους είναι σημαντικές, δεν θεωρούν ότι οι ενήλικες, πέρα από την οικογένεια τους, θα αντιμετωπίσουν τη γνώμη τους με σοβαρότητα και θα της δώσουν βαρύτητα.

«Ναι!!! Ο πατέρας μου και η μητέρα μου σίγουρα θα με ακούγανε. Και θα προσπαθούσανε να πραγματοποιήσουν αυτά που θα τους έλεγα». Χρυσάνθη, Ε' Δημοτικού.

«Ναι θα τις ακούσει ο μπαμπάς, η μαμά μου, οι θείοι μου, οι θείες μου, τα ξαδέρφια μου που είναι μεγάλα, η γιαγιά μου, οι γείτονες, οι δάσκαλοί μου, ο διευθυντής αλλά όχι ο δήμαρχος». Νατάσα, Ε' Δημοτικού.

Η πλειοψηφία των παιδιών απάντησε αρνητικά στο ερώτημα, θεωρώντας ότι οι ενήλικες δεν παίρνουν στα σοβαρά τα παιδιά.

«Όχι γιατί θα μου πούνε ότι είμαι μικρή ακόμα». Ντανιέλα, Δ' Δημοτικού.

«Όχι γιατί δεν θα μου δώσει κανείς σημασία γιατί είμαι μικρός». Θοδωρής, Δ' Δημοτικού.

«Όχι, γιατί ακόμη κι αν η ιδέα μου είναι τέλεια ένας μεγάλος δεν θα προσέξει ένα παιδί». Άρτεμις, Ε' Δημοτικού.

«Πιστεύω πως οι ιδέες μου είναι σημαντικές. Επίσης, πιστεύω πως οι μεγάλοι δεν θα ακούσουν, επειδή ποτέ δεν ακούν τα παιδιά». Κωνσταντίνος, Ε' Δημοτικού.

«Όχι, γιατί αν το πω στους μεγάλους δεν θα με ακούσουν το πολύ πολύ να το θεωρήσουν μια χαζομάρα». Δήμητρα, Ε' Δημοτικού.

«Όχι, γιατί πιστεύουν ότι το καλύτερο είναι αυτό που νομίζουν εκείνοι». Δαμιανός, Ε' Δημοτικού.

«Δεν πρόκειται να τις ακούσει κανείς γιατί όσες φορές και να το πω δεν θα μου δώσουν σημασία». Κωνσταντίνα, Ε' Δημοτικού.

Κάποια άλλα παιδιά απέδωσαν την έλλειψη σοβαρής αντιμετώπισης των ιδεών τους από τους ενήλικες στην αδιαφορία, τον εγωισμό και τα προσωπικά συμφέροντα των ενηλίκων.

«Όχι, γιατί κάθε άνθρωπος προσέχει μόνο τον εαυτό του και δεν νοιάζεται για τους άλλους». Ελένη, Ε' Δημοτικού.

«Δεν θα με ακούσει κανείς γιατί δεν νοιάζεται κανείς για τους άλλους μόνο για τον εαυτό τους». Άγγελος, Ε' Δημοτικού.

«Γιατί ο μεγάλος έχει άλλα ενδιαφέροντα από αυτά και άμα του το πούμε δεν θα νοιαστεί θα μας πει θα το πω στο Δήμο και μέχρι να έρθει ο Δήμος θα έχω μεγαλώσει». Ιφιγένεια, Ε' Δημοτικού.

«Όχι γιατί δεν φτιάχνουν κανένα πάρκο και φτιάχνουν όλο σπίτια». Ορφέας, Δ' Δημοτικού.

Οι απαντήσεις των παιδιών στο δεύτερο ερώτημα ανέδειξαν την αμηχανία της πλειοψηφίας των παιδιών να αντιμετωπίσει το ερώτημα αυτό. Τα περισσότερα παιδιά φάνηκε ότι δεν έχουν προβληματιστεί στο σχολικό χώρο για τα ζητήματα της γειτονιάς τους και δεν τους έχει ποτέ ζητηθεί η γνώμη τους. Έτσι, απάντησαν αρνητικά, όπως και στο προηγούμενο ερώτημα, αναδεικνύοντας ότι δεν έχουν ούτε τη θέληση αλλά ούτε και τη δυνατότητα δράσης.

«Όχι γιατί είμαι παιδί και δεν με ακούνε». Χρήστος, Ε' Δημοτικού.

Πολλά παιδιά αντιμετώπισαν αμήχανα το ερώτημα που ανίχνευε τη θέλησή τους για πιθανή δράση φανερώνοντας ότι τα παιδιά δεν έχουν εξασκηθεί σε αυτό τον τρόπο σκέψης και δεν έχουν κατακτήσει τη γνώση που είναι απαραίτητη για την ενεργοποίησή τους (Τσεβρένη 2008).

«Πιστεύω πως θα μπορούσα να αλλάξω κάτι. Λίγο τουλάχιστον. Θα μπορούσα να μιλήσω με κάποιος ανθρώπους που θα με καταλάβουν». Αλέξανδρος, Ε' Δημοτικού.

«Εγώ μπορεί να νιώθω ότι μπορώ αλλά αν το θέλω μόνο εγώ, πιστεύω πως δεν μπορεί να γίνει κάτι». Μαριάννα, Ε' Δημοτικού.

Τα παιδιά που απάντησαν καταφατικά στο ερώτημα αναφέρθηκαν αποκλειστικά στη βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν στην αποκομιδή των σκουπιδιών στη γειτονιά τους και στην ανακύκλωση.

Παρατηρήσεις

Παρατηρήθηκε δυσκολία στην έκφραση των απόψεων από τα παιδιά. Πιθανόν να οφείλεται κατά μεγάλο μέρος στο ότι πολλά παιδιά, ιδιαίτερα στο σχολείο των Εξαρχείων, δεν ήταν ακόμα πλήρως εξοικειωμένα με την ελληνική γλώσσα. Στο εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα όμως δεν μας ενδιαφέρει τόσο η ευφράδεια και η ικανότητα έκφρασης των παιδιών, όσο

οι έννοιες που αποκαλύπτονται πίσω από το γραπτό τους λόγο. Ο φτωχός λόγος των παιδιών φανερώνει δύο ακόμα ζητήματα. Πρώτον, ότι τα παιδιά δεν έχουν προβληματιστεί, δεν έχουν αναπτύξει την ικανότητα να σκέφτονται κριτικά, να εκφράζουν μία ολοκληρωμένη άποψη για τα ζητήματα που τα αφορούν και δεν έχουν το θάρρος να την εκφράσουν και την ικανότητα να την υποστηρίξουν. Δεύτερον, τα παιδιά δεν έχουν εμπειρίες από το περιβάλλον και την κοινότητά τους και δεν συμμετέχουν ενεργά σε αυτήν. Οι φτωχές, επαναλαμβανόμενες εικόνες και εμπειρίες από τη γειτονιά παράγουν φτωχό λόγο και αδυναμία προβληματισμού, συνεπώς και χαμηλή αυτοπεποίθηση στο σχηματισμό και στην υποστήριξη των ιδεών των παιδιών για τα ζητήματα του περιβάλλοντός τους.

2.2.2 Φωτογραφίζοντας τη γειτονιά

Το δεύτερο στάδιο του εκπαιδευτικού προγράμματος σκοπό είχε την έκφραση των εμπειριών και των απόψεων των παιδιών για το περιβάλλον τους μέσα από τη φωτογραφία.

Στα παιδιά μοιράστηκαν φωτογραφικές μηχανές μιας χρήσης και εξηγήθηκε η χρήση τους. Κάθε φωτογραφική μηχανή αποφασίστηκε να τη μοιραστούν δύο ή τρία παιδιά και να διαχειριστούν το χρόνο τους, ώστε σε δύο περίπου εβδομάδες, κάθε ομάδα παιδιών να έχει ολοκληρώσει τη φωτογράφιση τριών θεμάτων. Τα παιδιά έπρεπε να προσαρμόσουν τα θέματα των φωτογραφιών τους σύμφωνα στις εξής θεματικές ενότητες (Τσεβρένη, 2008):

- Το μέρος της γειτονιάς τους που τους αρέσει
- Το μέρος της γειτονιάς τους που δεν τους αρέσει
- Το μέρος της γειτονιάς τους όπου παίζουν

Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με τη δραστηριότητα της φωτογραφίας και με την ευθύνη που ανέλαβαν. Όλα τα παιδιά θέλησαν να συμμετάσχουν στη δραστηριότητα αυτή. Οι φωτογραφικές μηχανές επιστράφηκαν χωρίς κάποια φθορά ή ιδιαίτερη αργοπορία. Ακολούθησε η εμφάνιση των φιλμ, και οι φωτογραφίες μοιράστηκαν στις τάξεις, ώστε κάθε παιδί να αναγνωρίσει τις δικές του. Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τα παιδιά να περιγράψουν γραπτά τις φωτογραφίες τους, καθώς και τους λόγους για τους οποίους επέλεξαν τα συγκεκριμένα θέματα.

Τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν για κάθε φωτογραφία που έβγαλαν στις εξής ερωτήσεις:

1. Ποιο θέμα επέλεξες να φωτογραφήσεις;

2. Γιατί επέλεξες αυτό το θέμα; Τί θέλεις να δείξεις σε αυτούς που θα δουν τη φωτογραφία αυτή;

Αφενός, η γραπτή αποτύπωση των ερμηνειών των φωτογραφιών των παιδιών βοηθά την ερευνητική ομάδα να ερμηνεύσει τα θέματα των φωτογραφιών όσο πιο κοντά στον τρόπο σκέψης των παιδιών γίνεται, χωρίς να παρερμηνευτεί κάποιο θέμα. Αφετέρου, το κείμενο αυτό αποτελεί αφορμή για να γίνουν οι αρχικές συζητήσεις στην κάθε ομάδα, και θα χρησιμοποιηθεί και στο επόμενο στάδιο, αυτό της επεξεργασίας των δεδομένων από τα ίδια τα παιδιά.

Ας δούμε όμως συνοπτικά ποιες είναι οι εμπειρίες, οι απόψεις και οι ανάγκες των παιδιών από το περιβάλλον τους, όπως αυτές εκφράστηκαν μέσα από τις φωτογραφίες τους. Η αναλυτικότερη ερμηνεία των ιδεών των παιδιών δεν έχει θέση σε αυτή τη μελέτη, μια και σκοπός της δεν είναι η διερεύνηση των ιδεών των παιδιών για το περιβάλλον τους αλλά η διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για την εδραίωση της αυτοπεποίθησής τους σε σχέση με τις ιδέες τους και την ενεργοποίησή τους.

Όνομα _____
Τάξη _____
Ψωπογραφίζοντας τη γειτονιά μου
1. Η ωραία πλευρά της γειτονιάς μου. Ποιο θέμα επέλεξες να φωτογραφήσεις;

Γιατί επέλεξες αυτό το θέμα; Τι θέλεις να δείξεις σε αυτούς που θα δουν τη φωτογραφία αυτή;

2. Η άσχημη πλευρά της γειτονιάς μου. Ποιο θέμα επέλεξες να φωτογραφήσεις;

Γιατί επέλεξες αυτό το θέμα; Τι θέλεις να δείξεις σε αυτούς που θα δουν τη φωτογραφία αυτή;

3. Το μέρος όπου παίζω. Ποιο θέμα επέλεξες να φωτογραφήσεις;

Γιατί επέλεξες αυτό το θέμα; Τι θέλεις να δείξεις σε αυτούς που θα δουν τη φωτογραφία αυτή;

Εικόνα 3: Ερμηνεύοντας τις φωτογραφίες.

Έτσι, ενδεικτικά, στο σχολείο των Εξαρχείων, τα παιδιά ανέφεραν ότι αγαπημένα μέρη στη γειτονιά τους είναι τα μέρη που συνδυάζουν την παρουσία της φύσης στην πόλη με το χώρο για παιχνίδι, όπως ο Λόφος του Στρέφη και ο Λυκαβητός. Κάποια παιδιά ανέφεραν ακόμα την πλατεία και το πεζοδρόμιο ως μέρη όπου μπορούν να παίξουν ή ακόμα και το σχολείο, μια και εκεί περνούν πολλές ώρες και έχουν συντροφιά.



«Η πλατεία της γειτονιάς μου. Θέλω να δείξω το μέρος που παίζω και άμα μπορούν να το φτιάξουν καλύτερα». Γιάννης, Δ' Δημοτικού.



«Ο Λυκαβητός. Είναι ωραίος και αν ανέβουμε πάνω μπορούμε να δούμε πολλά σπίτια και την Ακρόπολη». Ορφέας, Δ' Δημοτικού.



«Φωτογράφησα το Λόφο του Στρέφη γιατί ήθελα να δείξω το ωραίο περιβάλλον». Αλέξης, Δ' Δημοτικού.



«Η πλατεία Αργεντινής Δημοκρατίας. Θέλω να δουν το μέρος που παίζω». Θοδωρής, Δ' Δημοτικού.



«Ένα μέρος της πλατείας. Έχει δέντρα, μεγάλο χώρο για παιχνίδι και πολλά παιδιά». Θάλεια, Δ' Δημοτικού.

Μειονεκτήματα της γειτονιάς τους τα παιδιά θεωρούν την έλλειψη πρασίνου, τη μεγάλη κυκλοφορία των αυτοκινήτων, τα σκουπίδια, αλλά και την κακή αισθητική των γειτονιών τους.



«Το κέντρο. Δεν μου αρέσει γιατί περνάνε πολλά αυτοκίνητα». Θάλεια, Δ' Δημοτικού.



«Θέλω να δείξω ότι η πόλη μου είναι άσχημη». Μυρσίνη, Δ' Δημοτικού.



«Στα Εξάρχεια έχει κίνηση και οι πολυκατοικίες είναι άσχημες». Ορέστης, Δ' Δημοτικού.



«Οι κάδοι με τα απορρίμματα που είναι απέναντι από το μπαλκόνι μου. Θέλω να δείξω το μέρος που παραπονιέμαι για τη γειτονιά μου». Χρυσάνθη, Δ' Δημοτικού.

Τα μέρη όπου παίζουν τα παιδιά στη γειτονιά των Εξαρχείων περιλαμβάνουν κατά κύριο λόγο το δωμάτιο τους και τον ηλεκτρονικό υπολογιστή τους. Κάποια παιδιά ανέφεραν επίσης ότι παίζουν στο Πεδίο του Άρεως, στο πάρκο ή στην πλατεία, στο πεζοδρόμιο ή στην αυλή τους.



«Το Playstation2 και το κομπιούτερ. Όταν δεν έχουμε σχολείο παίζω κάθε μέρα». Ορφέας, Δ' Δημοτικού.



«Ο λόφος του Στρέφη. Παιζω εκεί γιατί έχει παιδική χαρά». Αλέξης, Δ' Δημοτικού.



«Το NITENDO και το PLAYSTATION2. Τα αγαπημένα μου παιχνίδια». Θοδωρής, Δ' Δημοτικού.



«Παίζω σε μία γωνιά στη γειτονιά μου». Θάλεια, Δ' Δημοτικού.



«Παίζω στο πάρκο. Εκεί μπορώ να πηγαίνω με τον αδερφό μου». Ορφέας, Δ' Δημοτικού.



«Η πλατεία Αργεντινής. Εκεί παίζω και διασκεδάζω με τους φίλους μου». Οδυσσέας, Δ' Δημοτικού.

Στο σχολείο του Ν. Κόσμου, αγαπημένα μέρη των παιδιών είναι το σπίτι τους και όσα μέρη συνδυάζουν το πράσινο με την ύπαρξη ελεύθερου χώρου για παιχνίδι - η πλατεία, το πάρκο, το μπαλκόνι.



«Τα λουλούδια που έχω στο μπαλκόνι. Μου άρεσε αυτή η φωτογραφία γιατί τα λουλούδια έχουν χρώματα και είναι όμορφα». Μυρτώ, Ε' Δημοτικού.



«Η Πλατεία Πλυτά. Θέλω να δείξω πως υπάρχουν ακόμη ωραία μέρη στη γειτονιά μου». Κωνσταντίνος, Ε' Δημοτικού.



«Τα ωραία και ψηλά λουλούδια. Ήθελα να δείξω ότι είναι ωραίο να έχεις λουλούδια δίπλα σου». Χρυσάνθη, Ε' Δημοτικού.

Τα μέρη που δεν αρέσουν στα παιδιά περιλαμβάνουν τις πολυκατοικίες, τα σκουπίδια, το θόρυβο και την κακή αισθητική του αστικού τοπίου. Ένα παιδί ανέφερε επίσης την ύπαρξη κεραιάς κινητής τηλεφωνίας.



«Τα σκουπίδια. Είναι η πιο άσχημη απ' όλες τις πλευρές της γειτονιάς μου. Άμα τη δει κάποιος σίγουρα θα συμφωνήσει μαζί μου». Δανάη, Ε' Δημοτικού.



«Οι παλιές πολυκατοικίες δεν ομορφαίνουν τη γειτονιά». Μαριάννα, Ε' Δημοτικού.



*«Η κεραία κινητής τηλεφωνίας. Η γειτονιά μου
"βασανίζεται" για το πορτοφόλι των άλλων».
Κωνσταντίνος, Ε' Δημοτικού.*

Τα μέρη όπου τα παιδιά παίζουν είναι κατά κύριο λόγο το δωμάτιό τους και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Επίσης, η πλατεία, το πάρκο, η πιλοτή, ο πεζόδρομος, ακόμα και ο δρόμος, όπου υπάρχει, δηλαδή, ελεύθερος χώρος για παιχνίδι και δυνατότητα συνεύρεσης με άλλα παιδιά.



*«Θέλω να δείξω ότι τα παιδιά πρέπει να είναι
ελεύθερα για να παίζουν».
Δάφνη, Ε' Δημοτικού.*



«Το μέρος που παίζω είναι το δωμάτιό μου».
Μυρτώ, Ε' Δημοτικού.



«Το σπίτι μου, δηλαδή το δωμάτιό μου. Είναι ο μόνος
χώρος για παιχνίδι». Αναστασία, Ε' Δημοτικού.



«Η πλατεία στον Άγιο Ιωάννη. Επέλεξα αυτό το θέμα γιατί στην υπόλοιπη γειτονιά μου δεν υπάρχει χώρος για παιχνίδι». Δανάη, Ε΄ Δημοτικού.



«Παίζω στο δρόμο απέναντι απ' το σπίτι μου. Δεν περνάνε πολλά αυτοκίνητα». Αριάδνη, Ε΄ Δημοτικού.

Παρατηρήσεις

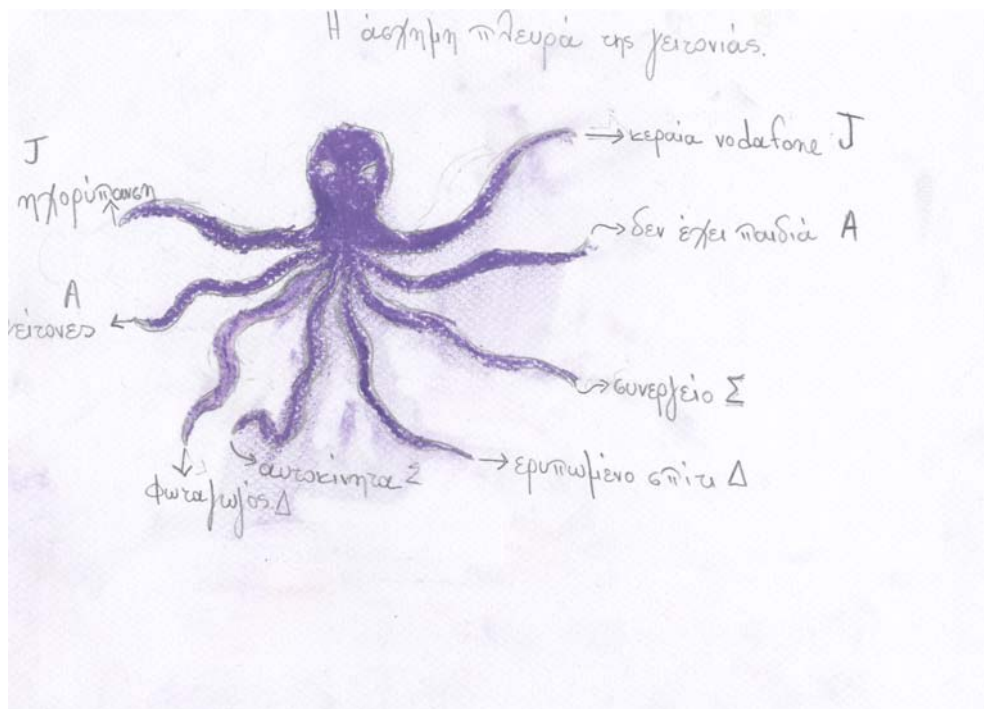
Η έναρξη του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν δυναμική με την ενθουσιώδη συμμετοχή των παιδιών και την πλήρη αποδοχή και υποστήριξη της δραστηριότητας της φωτογραφίας. Τα παιδιά έφεραν σε πέρας τη φωτογράφιση των θεμάτων της γειτονιάς τους με μεγάλη επιτυχία. Φάνηκε ότι διασκέδασαν ιδιαίτερα τη διαδικασία της φωτογράφισης και ότι ένιωσαν περήφανα για την ευθύνη που τους ανατέθηκε.

Παρόλα αυτά, παρουσιάστηκαν και δυσκολίες στη συνεργασία των παιδιών. Η σύνθεση των ομάδων άλλαξε αρκετές φορές μέχρι να οριστικοποιηθεί και πολλά παιδιά φάνηκε να είναι δυσαρεστημένα από τους συνεργάτες τους και να αδυνατούν να συμμετέχουν ισότιμα στην ομαδική δουλειά.

2.2.3 Επεξεργασία των φωτογραφιών

Στόχος του τρίτου κύκλου του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν τα παιδιά να συμμετέχουν τα ίδια στην ανάλυση των δεδομένων τους, να κωδικοποιήσουν, δηλαδή τις ιδέες τους. Σκοπός αυτής της διαδικασίας ήταν αφενός τα παιδιά να εμπλακούν σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας και να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της γνώσης τους. Αφετέρου, μέσα από τη διαδικασία της επεξεργασίας των δεδομένων, τα παιδιά θα είχαν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν τις απόψεις και τις εμπειρίες με τους συμμαθητές τους, να κατανοήσουν καλύτερα τις ιδέες τους, αλλά και τις ιδέες των συμμαθητών τους και να θεμελιώσουν ένα κοινό έδαφος ιδεών. Το στάδιο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό και απαραίτητο για το πέρασμα των παιδιών από την άρνηση και την αδυναμία για δράση στη θέληση για δράση σύμφωνα με το μοντέλο δράσης (Τσεβρένη 2008).

Η διαδικασία αυτή έλαβε χώρα σε δύο στάδια. Αρχικά, η κάθε ομάδα επέλεξε να σχεδιάσει ένα πραγματικό ή φανταστικό πρόσωπο ή ζώο με πολλά μέλη (χέρια, πόδια, κ.λπ.) όπου σε κάθε μέλος θα γραφόταν κάθε μέρος που τα παιδιά φωτογράφισαν. Κάθε ομάδα ανέλαβε ένα από τα τρία θέματα φωτογράφισης. Έτσι, παρήχθησαν θέματα τα οποία συγκέντρωναν τα θέματα που φωτογράφισαν τα παιδιά στις τρεις θεματικές ενότητες που είχαν τεθεί: τα μέρη που αρέσουν στα παιδιά, τα μέρη που δεν τους αρέσουν, τα μέρη όπου παίζουν (Εικόνα 4,5). Το αποτέλεσμα ήταν κάθε παιδί της τάξης να είναι ενήμερο για όλα τα θέματα που αποτυπώθηκαν μέσα από τις φωτογραφίες των συμμαθητών του.



Εικόνα 4: Η άσχημη πλευρά της γειτονιάς, Ε΄ Δημοτικού.



Εικόνα 5: Η ωραία πλευρά της γειτονιάς, Ε΄ Δημοτικού.

Στο δεύτερο στάδιο, κάθε ομάδα ανέλαβε να αποτυπώσει εικαστικά όλα τα θέματα σε χαρτόνια. Έτσι, προέκυψαν ομαδικές ζωγραφιές των παιδιών που αποτύπωναν συνολικά τα μέρη της γειτονιάς τους που τους αρέσουν, τα μέρη της γειτονιάς τους που δεν τους αρέσουν και τα μέρη της γειτονιάς τους όπου παίζουν (Εικόνα 6,7,8).

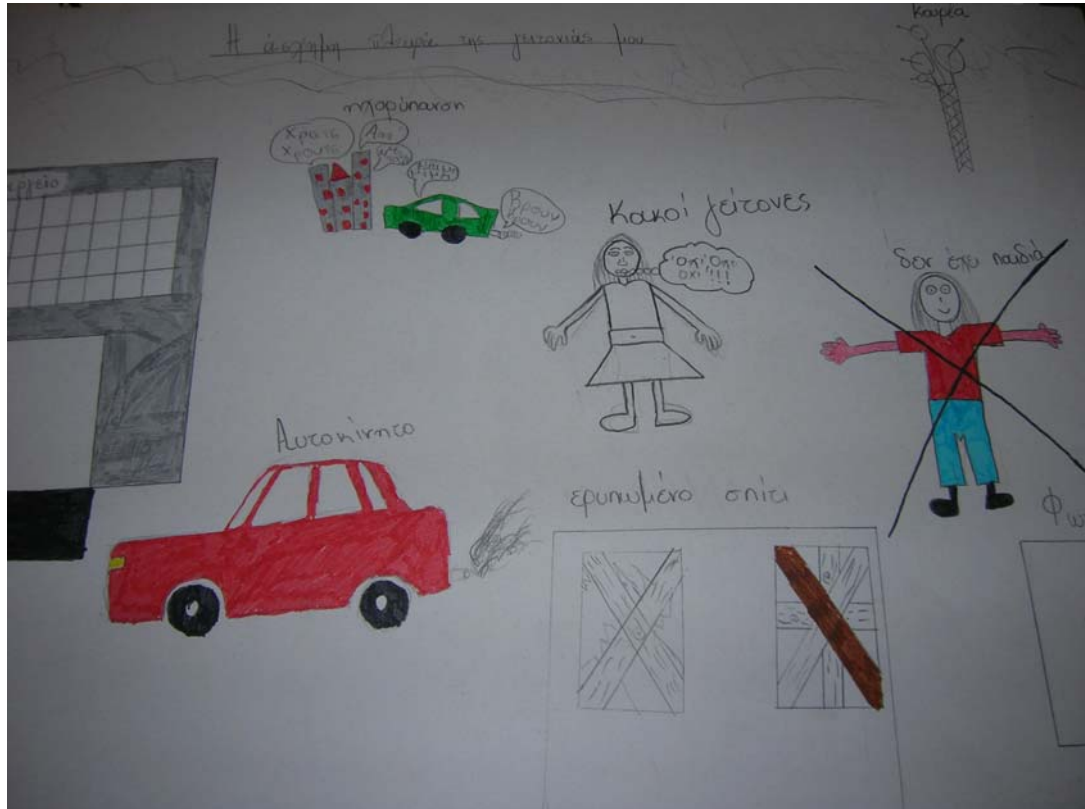
Κάθε ομάδα ανέλαβε να παρουσιάσει στην τάξη το δικό της θέμα, έτσι ώστε όλα τα παιδιά να ενημερωθούν και να επικοινωνήσουν τις ιδέες τους για τη γειτονιά τους.



Εικόνα 6: Χαρτόνια σύνθεσης των ιδεών των παιδιών, Δ' Δημοτικού.



Εικόνα 7: Χαρτόνι σύνθεσης των ιδεών των παιδιών, Δ' Δημοτικού.



Εικόνα 8: Χαρτόνι σύνθεσης των ιδεών των παιδιών, Ε' Δημοτικού.

Παρατηρήσεις

Η συνεργασία των παιδιών παρουσίασε σημαντική βελτίωση. Τα παιδιά δούλεψαν με μεγαλύτερη ευκολία στις ομάδες τους και ήταν περισσότερο αφοσιωμένα στη δουλειά τους. Αντιμετώπισαν με χαρά τις δραστηριότητες αυτού του σταδίου και, ιδιαίτερα, μερικά από αυτά με ενθουσιασμό. Η επικοινωνία των ιδεών τους, μέσα από τις δραστηριότητες, έγινε με επιτυχία και οδήγησε στη διαμόρφωση ενός κοινού εδάφους ιδεών.

2.2.4 Διαμορφώνοντας ένα όραμα για το μέλλον

Ο τέταρτος κύκλος του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν αφιερωμένος στη διαμόρφωση οράματος για το μέλλον. Η διαμόρφωση οράματος για το μέλλον είναι απαραίτητο στάδιο για την ενεργοποίηση των παιδιών και για την απόκτηση ικανότητας δράσης (Jensen και Schnack 2006). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα παιδιά καλούνται να διαμορφώσουν συγκεκριμένες προτάσεις βασισμένες στις ανάγκες τους για μία ποιοτική ζωή. Το όραμα αποτελεί άλλο ένα βήμα κινητοποίησης των παιδιών με στόχο την εμπλοκή τους στα ζητήματα του περιβάλλοντός τους και την απόκτηση ικανότητας δράσης.

Η διαμόρφωση οράματος για το μέλλον της γειτονιάς έλαβε χώρα μέσα από κολάζ σε φωτογραφίες που είχαν τραβήξει τα παιδιά. Από τα παιδιά ζητήθηκε να μεταμορφώσουν, στις ομάδες τους, επιλεγμένες φωτογραφίες της γειτονιάς τους, αποτυπώνοντας έτσι τις ιδέες τους για το πώς θα ήθελαν να είναι η γειτονιά τους (Εικόνα 11).

Είναι σημαντικό, καταρχήν, ότι τα παιδιά ενεπλάκησαν στη διαδικασία και φάνηκε ότι έχουν συγκεκριμένες προτάσεις. Είναι γεγονός ότι αρχικά, το όραμα των παιδιών για το μέλλον εμφανίστηκε να είναι πολύ περιορισμένο και να μην υπάρχει πλούτος ιδεών. Το γεγονός αυτό οφείλεται πιθανόν στην έλλειψη ποικιλίας εικόνων και εμπειριών από το περιβάλλον τους που έχουν τα παιδιά, όπως επίσης και από την αδυναμία προβληματισμού τους για τα ζητήματα του περιβάλλοντός τους. Παρόλα αυτά, το γεγονός ότι τα παιδιά κατόρθωσαν να διαμορφώσουν συγκεκριμένο όραμα είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς αναδεικνύει ότι τα παιδιά δεν είναι τελείως απογοητευμένα από το περιβάλλον τους και υπάρχει περιθώριο να ελπίσουν και να δραστηριοποιηθούν.

Το στάδιο της διαμόρφωσης οράματος κινητοποίησε ιδιαίτερα τα παιδιά των Εξαρχείων, τα οποία εξέφρασαν την επιθυμία τους να κατασκευάσουν μία μακέτα ενός φανταστικού χώρου για παιχνίδι, ο οποίος να εκφράζει τις ανάγκες τους. Η μακέτα που σχεδίασαν περιλάμβανε στοιχεία της φύσης (δέντρα, νερό, σπηλιά) και άλλα στοιχεία, όπως ένα γήπεδο ή ένα σπίτι, κατάλληλα για παιχνίδι (Εικόνα 10).

Τμήμα _____
Ομάδα _____

Πώς θα θέλατε να είναι η γειτονιά σας; Τί θα αλλάζατε;

Εικόνα 9: Εκφράζοντας το όραμα για το μέλλον.



Εικόνα 10: Ένας φανταστικός χώρος για παιχνίδι.



Εικόνα 11: Το όραμα των παιδιών των Εξαρχείων για το μέλλον της γειτονιάς τους.

Παρατηρήσεις

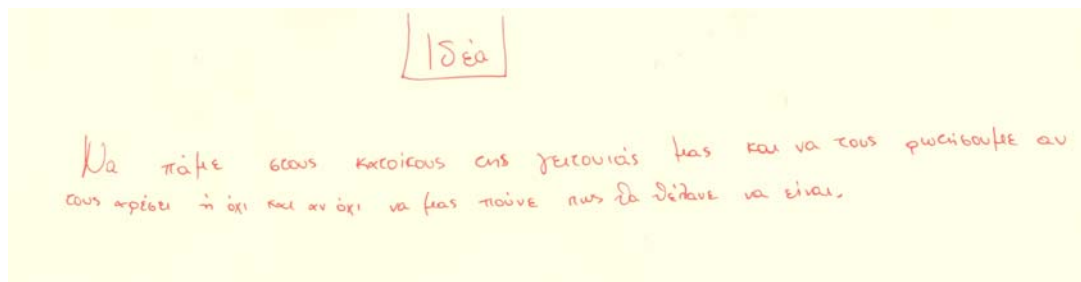
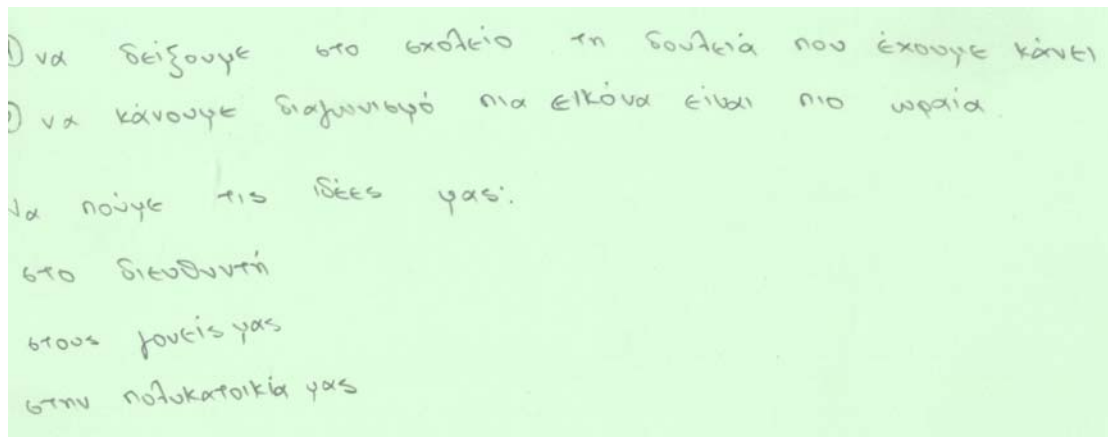
Η διαμόρφωση οράματος για το μέλλον αποτέλεσε ένα ακόμα βήμα εμπλοκής των παιδιών στα ζητήματα της γειτονιάς τους, στην πορεία ενεργοποίησής τους, από την έλλειψη πίστης στις ιδέες τους και αδυναμία δράσης στην ενεργοποίησή τους.

Η συνεργασία των παιδιών φάνηκε ότι βρίσκεται σαφώς σε καλύτερο επίπεδο. Οι ομάδες ήταν πιο δεμένες και η στάση των παιδιών απέναντι στις ομαδικές εργασίες είχε αλλάξει. Είχε αναπτυχθεί το ομαδικό πνεύμα και η αλληλοβοήθεια. Επίσης, τα παιδιά είχαν αναπτύξει μεγαλύτερη άνεση στην έκφρασή τους. Η δημιουργική έκφραση και η φαντασία άρχισε να καλλιεργείται, και τα παιδιά ένιωθαν άνετα να εκφράζουν τις ιδέες τους μέσα από τη ζωγραφική και το κολάζ, αποτυπώνοντας τις ανάγκες τους και μεταμορφώνοντας το περιβάλλον τους σύμφωνα με το όραμά τους. Η ευκολία και ο ενθουσιασμός των παιδιών στην έκφραση των ιδεών τους είναι φανερός στην περίπτωση του σχολείου των Εξαρχείων όπου τα παιδιά αποφάσισαν να κατασκευάσουν τη μακέτα του φανταστικού χώρου για παιχνίδι.

2.2.5 Δράση

Ο πέμπτος κύκλος του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν ιδιαίτερα σημαντικός, γιατί σε αυτό το στάδιο τα παιδιά αποφάσισαν να ενεργοποιηθούν. Στο σημείο αυτό της εκπαιδευτικής διαδικασίας τα παιδιά ρωτήθηκαν αν θα ήθελαν να δράσουν και πως θα φανταζόντουσαν αυτή τη δράση.

Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν θετικά στην πιθανότητα δράσης και ξεκίνησαν να συζητούν σε ομάδες και να καταγράφουν τις δράσεις τις οποίες θα μπορούσαν να υλοποιήσουν. Το κοινό στοιχείο των προτεινόμενων δράσεων από τα παιδιά ήταν η επικοινωνία των ιδεών τους τόσο με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα όσο και με την κοινωνία έξω από τα τείχη του σχολείου.



Εικόνα 12: Οι ιδέες των παιδιών για δράση.

Το γεγονός ότι η πλειοψηφία των παιδιών δεν πρότεινε δράσεις που να δηλώνουν ρηχό περιβαλλοντισμό (Bookchin 1994, Τσεβρένη 2008), όπως π.χ. το μάζεμα των σκουπιδιών, η καθαριότητα του σχολείου, κ.λπ. αναδεικνύει τα πρώτα σημάδια επιτυχίας των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος. Και αυτό γιατί τα παιδιά προτείνοντας δράσεις πυρήνας των οποίων ήταν η κοινοποίηση των ιδεών τους στην ευρύτερη κοινωνία,

στην ουσία έκαναν ένα βήμα στη διεκδίκηση της συμμετοχής τους στο δημόσιο διάλογο για την πόλη.

Στο σχολείο των Εξαρχείων, τα παιδιά αποφάσισαν να δημιουργήσουν ένα βιβλίο με τις ιδέες τους. Επέλεξαν τις φωτογραφίες, κατέγραψαν τα μηνύματα των φωτογραφιών, σχεδίασαν τη δομή του βιβλίου και το εξώφυλλό του (Εικόνα 13). Στη συνέχεια, αποφάσισαν να στείλουν το βιβλίο στο Δήμο Αθηναίων, με τη βοήθεια των δασκάλων τους.

Στο σχολείο του Ν. Κόσμου, τα παιδιά αποφάσισαν να σχεδιάσουν μία ιστοσελίδα με τις ιδέες τους ώστε να επικοινωνήσουν με τον κόσμο μέσω του διαδικτύου (Εικόνα 14). Η ιδέα αυτή είχε καθολική αποδοχή από τα παιδιά, που δέχτηκαν με ενθουσιασμό να τη σχεδιάσουν και να την υλοποιήσουν. Χαρακτηριστικά ήταν τα λόγια του Βασίλη: «Μα τώρα αυτό που ζούμε είναι πραγματικό;». Τα παιδιά σχεδίασαν τη δομή της ιστοσελίδας, επέλεξαν τις φωτογραφίες και τα κείμενα της ιστοσελίδας και επιμελήθηκαν το συνολικό σχεδιασμό της. Η ιστοσελίδα σχεδιάστηκε με τη βοήθεια ειδικού και αναρτήθηκε στο διαδίκτυο στη διεύθυνση www.geocities/geitoniamou. Τα παιδιά έφτιαξαν αφίσες για το σχολείο, για την ενημέρωση των συμμαθητών και των δασκάλων τους (Εικόνες 15, 16) και έγραψαν επιστολές στο Δ. Αθηναίων και στο Υπουργείο Παιδείας για να τους ενημερώσουν για τη δράση τους (Εικόνες 17, 18).

Τα παιδιά των εξαρχειών εν δράσει



Μεγαλώνοντας στην Αθήνα

Ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για τη συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση του περιβάλλοντός τους

Η ζωή στη γειτονιά μας

Είμαστε τα παιδιά της Δ' τάξης του 36^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αθηνών. Ζούμε στα Εξάρχεια. Κάνουμε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που σκοπός του είναι να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά και τους μεγάλους. Φωτογράψαμε τη γειτονιά μας με θέματα την άσχημη και την όμορφη πλευρά και το μέρος όπου παίζουμε. Με αυτά τα πράγματα δείχνουμε στους μεγαλύτερους πως μπορούμε να κάνουμε καλύτερη τη γειτονιά μας. Ελπίζουμε όλα αυτά που κάναμε να δώσουν στους άλλους ένα παράδειγμα για το πώς μπορεί να γίνει καλύτερη η γειτονιά μας.



Στα Εξάρχεια έχει κίνηση και οι πολυκατοικίες είναι άσχημες.

Εικόνα 13: Το βιβλίο των παιδιών, 36^ο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Αθήνας.



Οι ιδέες των παιδιών για το περιβάλλον τους

[αρχική](#) | [ποιοί είμαστε](#) | [οι φωτογραφίες μας](#) | [το πρόγραμμα](#) | [οι δικές σας απόψεις](#) | [γράψτε μας τις ιδέες σας](#)

η ιστοσελίδα μας

Σκοπός αυτής της ιστοσελίδας είναι να δείξουμε στον κόσμο τις ιδέες μας για τη γειτονιά μας. Είμαστε τα παιδιά της Ε' τάξης του Δημοτικού. Μένουμε σε μια γειτονιά του Ν. Κόσμου που της λείπει το πράσινο. Αυτή την εργασία την κάναμε για να αποδείξουμε πως τα περισσότερα σημεία της γειτονιάς μας είναι άσχημα. Θα θέλαμε να είναι περισσότερο πράσινη για να γεμίζουμε από ζωή, να έχει περισσότερο χώρο για παιχνίδια αντί για πυκνοχτισμένες πολυκατοικίες.

Υπάρχουν πολλά προβλήματα στη γειτονιά μας κι εμείς προσπαθούμε να ευαισθητοποιήσουμε τον κόσμο και το κράτος έτσι ώστε να καλυτερεύσουμε τις γειτονιές μας.

Εδώ και πολύ καιρό η Ε' τάξη του 89ου Δημοτικού σχολείου της Αθήνας φωτογραφίζει και συζητά τις απόψεις της για τη γειτονιά της. Φανταστήκαμε τη γειτονιά μας όπως θα θέλαμε να είναι. Εσείς που επισκεφτήκατε την ιστοσελίδα μας, ελπίζουμε να στηρίξετε το έργο μας.

Βοηθείστε τις ιδέες μας να πραγματοποιηθούν.



Εικόνα 14: Η ιστοσελίδα των παιδιών: www.geocities/geitoniadou89 Ολοήμερο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Αθήνας.

Η ΓΕΙΤΟΝΙΑ ΜΑΣ

www.geocities.com/geitoniamou

ΒΟΗΘΗΣΤΕ ΤΗΝ!

Εικόνα 15: Αφίσα για το σχολείο του Ν. Κόσμου.



Προβληματίζεστε και εσείς
για τη
γειτονιά
σας?

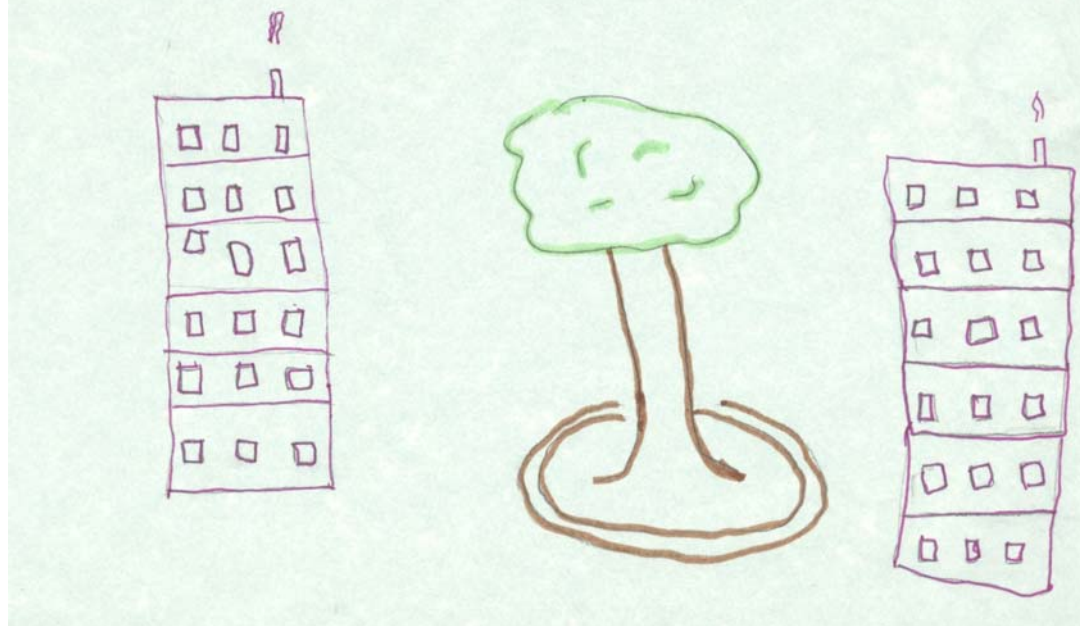
Εικόνα 16: Αφίσα για το σχολείο του Ν. Κόσμου.

5/6/08

Αγαπητό Υπουργείο Παιδείας,
είμαστε τα παιδιά της Ε' τάξης του 89ου Ολοήμερου Πειραματικού
Δημοτικού σχολείου Αθηνών. Μένουμε στην περιοχή του
Νέου Κόσμου. Στο πρόγραμμα της Περιβαλλοντικής Εκπαί-
δευσης δημιουργήσαμε μια ιστοσελίδα που έχει ως κύριο
θέμα τη γειτονιά μας. Αν θέλετε να την επισκεφτείτε η διεύθυ-
ση είναι:
www.geocities.com/geitoniamou.

Σας ευχαριστούμε και ελπίζουμε να επισκεφτείτε την ιστοσελίδα μας.

Τα παιδιά της Ε' τάξης.



Εικόνα 17: Το γράμμα των παιδιών στο Υπουργείο Παιδείας.

5/6/08

Αγαπητέ κ. Δήμαρχε και Δημοτικό Συμβούλιο Αθηνών.

Είμαστε τα παιδιά της Ε' τάξης του 89^ο Δημοτικού Σχολείου Αθηνών. Έχουμε φτιάξει μια ιστοσελίδα με θέμα τη γειτονιά μας. Θα μπορούσατε να τη βρείτε στη διεύθυνση www.geocities.com/geitoniamou.

Σκοπός μας είναι να ευαισθητοποιήσουμε τον κόσμο ώστε να κάνουν κάτι για το χώρο όπου μένουμε.

Ευχαριστούμε πολύ για το χρόνο σας και ελπίζουμε να πραγματοποιηθούν οι επιθυμίες μας!

Τα παιδιά
της Ε' τάξης!

Εικόνα 18: Το γράμμα των παιδιών στο Δημοτικό Συμβούλιο Αθήνας.

Παρατηρήσεις

Η δράση που επέλεξαν τα παιδιά είχε τη μορφή της διεκδίκησης της συμμετοχής τους στο δημόσιο διάλογο για την πόλη. Τα παιδιά δεν επέλεξαν μία δράση «αλλαγής» της κατάστασης στη γειτονιά τους, όπως π.χ. η συμβολή τους στη διαχείριση των σκουπιδιών ή στο πράσινο, δράσεις που προτάθηκαν από κάποια παιδιά. Το στοιχείο που υπερίσχυσε στην επιλογή των παιδιών ήταν η ανάγκη τους να ακουστούν οι ιδέες τους, μέσα από τη διαμόρφωση του βιβλίου στο σχολείο των Εξαρχείων και της ιστοσελίδας στο σχολείο του Ν. Κόσμου και να συμμετέχουν μέσα από τις ιδέες τους στο σχεδιασμό της πόλης. Η επιλογή των παιδιών ανέδειξε τη δράση ως μορφή διεκδίκησης της συμμετοχής.

2.2.6 Αξιολογώντας το εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Το τελευταίο στάδιο του εκπαιδευτικού προγράμματος περιλάμβανε την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το ενδιαφέρον της ερευνητικής ομάδας στο στάδιο αυτό ήταν να επιβεβαιώσει την αλλαγή των παιδιών σε σχέση με την αυτοπεποίθησή τους και τη θέλησή τους για δράση. Η αλλαγή των παιδιών επιβεβαιώθηκε από την πορεία του εκπαιδευτικού προγράμματος, και από το γεγονός ότι τα παιδιά που στην αρχή αντιμετώπιζαν με αμηχανία τα ζητήματα του περιβάλλοντός τους, και δεν είχαν προβληματιστεί στο παρελθόν καθώς δεν είχε ζητηθεί ποτέ η γνώμη τους, κατόρθωσαν να εκφράσουν και να επικοινωνήσουν τις απόψεις, τα συναισθήματα και τα βιώματά τους, να διαμορφώσουν ένα κοινό έδαφος ιδεών και να δράσουν.

Αυτό όμως που θα είχε ακόμα περισσότερο ενδιαφέρον θα ήταν εάν μπορούσαμε να παρακολουθήσουμε και την ατομική πορεία κάθε παιδιού σε σχέση με την ανάκτηση της αυτοπεποίθησής του και της θέλησής του για δράση. Να συλλέξουμε τις σκέψεις των παιδιών, όσο καλά μπορούν αυτά να τις εκφράσουν, σχετικά με αυτά που αποκόμισαν από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αυτό το σκοπό είχε το ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στα παιδιά στο τελευταίο στάδιο του εκπαιδευτικού προγράμματος. Τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν γραπτά σε έξι ερωτήσεις:

- *Τί σου άρεσε στο πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης;*
- *Τί δεν σου άρεσε;*
- *Τί σε δυσκόλεψε;*
- *Τί έμαθες;*
- *Πιστεύεις ότι οι ιδέες σου για τη γειτονιά σου είναι σημαντικές και αξίζει να τις ακούσει και να τις προσέξει κανείς;*
- *Νιώθεις ότι μπορείς να κάνεις κάτι για να αλλάξει η κατάσταση στη γειτονιά σου; Αν ναι, τι; Αν όχι, γιατί;*

Τα τρία πρώτα ερωτήματα αφορούν την αξιολόγηση που κάνουν τα ίδια τα παιδιά στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στα στοιχεία που τους άρεσαν, που δεν τους άρεσαν και που τα δυσκόλευσαν. Με αυτό τον τρόπο επιχειρήθηκε να συλλεχθούν οι ιδέες των παιδιών για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ώστε να συμβάλουν στη βελτίωσή του.

Το τέταρτο ερώτημα είχε σχέση με τη γνώση που αποκόμισαν τα παιδιά από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Μια και η εκπαιδευτική αυτή διαδικασία δεν περιλάμβανε τη μετάδοση επιστημονικής γνώσης, τη γνώση δηλαδή που τα παιδιά έχουν συνηθίσει να λαμβάνουν από τα εκπαιδευτικά προγράμματα, είχε ιδιαίτερη αξία να διερευνήσουμε τι προσέλαβαν τα παιδιά ως γνώση και αν κατάφεραν να αποσυνδέσουν την έννοια της γνώσης από την επιστημονική πληροφορία στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Το πέμπτο και έκτο ερώτημα ήταν ίδια με τα ερωτήματα που τα παιδιά είχαν απαντήσει στην αρχή του εκπαιδευτικού προγράμματος, πριν από την υλοποίηση των δραστηριοτήτων του προγράμματος. Όπως είδαμε, το πέμπτο ερώτημα διερευνά την αυτοπεποίθηση των παιδιών σε σχέση με τις ιδέες τους για το περιβάλλον τους και το έκτο ερώτημα διερευνά τη θέληση και την ικανότητα των παιδιών για δράση. Με την επανάληψη των ερωτημάτων αυτών στο τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος, σκοπός ήταν να παρακολουθήσουμε την αλλαγή ή την αδυναμία αλλαγής στη στάση των παιδιών στα δύο παραπάνω ζητήματα. Αν και η αλλαγή έχει αξιολογηθεί όπως προαναφέραμε σε ολόκληρη την πορεία του εκπαιδευτικού προγράμματος, τα ερωτήματα αυτά σκοπό είχαν να διερευνήσουν το κατά πόσο συνειδητοποιούν τα ίδια τα παιδιά, ατομικά, αυτή την αλλαγή.

Επιπρόσθετα, στο σχολείο των Εξαρχείων, επιχειρήθηκε και η εφαρμογή συμμετοχικής αξιολόγησης (Brunner και Guzman 1989, Sabo, Hart και Itus 1998) με σκοπό να αποτελέσει άλλον έναν κύκλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε τα παιδιά να εμποδώσουν το σκοπό του εκπαιδευτικού προγράμματος και να συμμετέχουν πιο ενεργά στην αξιολόγησή του. Από τα παιδιά ζητήθηκε να συζητήσουν στις ομάδες τους το τί αποκόμισαν από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, να το απεικονίσουν μέσω της ζωγραφικής και να το παρουσιάσουν στην υπόλοιπη τάξη.

Τέλος, ζητήθηκε και η συμβολή των δασκάλων, μέσα από συνεντεύξεις τους, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, ώστε να υπάρχει μία πιο σφαιρική εικόνα αξιολόγησης από την εκπαιδευτική ομάδα που υλοποίησε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Τα στοιχεία του εκπαιδευτικού προγράμματος που άρεσαν στα παιδιά

Στα περισσότερα παιδιά άρεσαν οι μέθοδοι του εκπαιδευτικού προγράμματος, δηλαδή, η φωτογραφία και η ζωγραφική. Τα παιδιά βρήκαν τις μεθόδους αυτές διασκεδαστικές και δημιουργικές.

«Πέρασα υπέροχα δημιουργώντας, γράφοντας κείμενα ή ζωγραφίζοντας». Γρηγόρης, Δ' Δημοτικού.

Επίσης, ορισμένα παιδιά αναφέρθηκαν και στις δράσεις, στη δημιουργία του βιβλίου στο σχολείο των Εξαρχείων και στη δημιουργία της ιστοσελίδας στο σχολείο του Ν. Κόσμου.

Πολλά παιδιά αξιολόγησαν επίσης τη δυνατότητα που είχαν μέσα από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα να εκφράζουν τις ιδέες τους για το περιβάλλον τους.

«Βρίσκαμε τρόπους για να βοηθήσουμε γειτονιά μας». Φαίδρα, Ε' Δημοτικού.

«Μου άρεσε ότι μπορούσαμε να αλλάξουμε την πόλη και να την κάνουμε καλύτερη». Νικόλας, Δ' Δημοτικού.

«Εμένα μου άρεσε που προσπαθήσαμε να φτιάξουμε τις γειτονιές μας». Γρηγόρης, Δ' Δημοτικού.

«Ότι όλοι αγωνιζόμαστε για να γίνει το περιβάλλον μας καλύτερο». Κλειώ, Δ' Δημοτικού.

«Ναι, κατάφερα να κάνω καλύτερη τη γειτονιά μου. Ιάσοντας, Δ' Δημοτικού.

Επίσης, πολλά παιδιά ανέφεραν ως θετικά στοιχεία τη συνεργασία και την ομαδικότητα που χαρακτήρισαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Τα στοιχεία του εκπαιδευτικού προγράμματος που δεν άρεσαν στα παιδιά

Στην πλειοψηφία τους τα παιδιά δεν ανέφεραν κάποιο στοιχείο που δεν τους άρεσε. Κάποια παιδιά μόνο ανέφεραν ότι δυσαρεστήθηκαν από τη φασαρία που επικρατούσε κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Τα στοιχεία του εκπαιδευτικού προγράμματος που δυσκόλευσαν τα παιδιά

Τα παιδιά δεν ανέφεραν στην αξιολόγησή τους ότι αντιμετώπισαν κάποια ιδιαίτερη δυσκολία στη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος. Αρκετά παιδιά ανέφεραν ότι δυσκολεύτηκαν με τη ζωγραφική, αλλά κατάφεραν να αντεπεξέλθουν με τη βοήθεια της ερευνητικής ομάδας, των δασκάλων και των συμμαθητών τους. Επίσης, ορισμένα παιδιά ανέφεραν ότι η συνεργασία ήταν ένα ζήτημα που τα δυσκόλευσε, αλλά ότι τελικά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα τα βοήθησε να αποκτήσουν αυτή την ικανότητα.

Η αλλαγή των παιδιών σε σχέση με την αυτοπεποίθησή τους για τις ιδέες τους για το περιβάλλον τους

Η αλλαγή στην αυτοπεποίθηση που νιώθουν τα παιδιά για τις ιδέες τους είναι εντυπωσιακή. Σχεδόν όλα τα παιδιά τα οποία στην αρχή του εκπαιδευτικού προγράμματος είχαν δηλώσει ότι δεν πιστεύουν ότι οι ιδέες τους δεν είναι σημαντικές, στο τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος απάντησαν θετικά στην ίδια ερώτηση. Ήταν πολύ λίγα τα παιδιά εκείνα τα οποία δεν άλλαξαν γνώμη κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος και δεν φάνηκε να τονώνεται η πίστη στις ιδέες τους για το περιβάλλον τους.

Η Κωνσταντίνα, στο ερώτημα για το αν πιστεύει ότι οι ιδέες της για τη γειτονιά της είναι σημαντικές, στην αρχή του εκπαιδευτικού προγράμματος απάντησε: «Δεν πρόκειται να τις ακούσει κανείς γιατί όσες φορές και να το πω δεν θα μου δώσουν σημασία». Στο τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος απάντησε στην ίδια ερώτηση: «Πιστεύω πως ναι».

Ο Δαμιανός, στην ερώτηση για την αυτοπεποίθηση στην αρχή του εκπαιδευτικού προγράμματος απάντησε: «Όχι, γιατί πιστεύουν ότι το καλύτερο είναι αυτό που νομίζουν εκείνοι». Στο τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος στην ίδια ερώτηση απάντησε: «Ναι».

Η Δανάη στην αρχή του εκπαιδευτικού προγράμματος απάντησε διστακτικά: «Όχι και τόσο πολύ γιατί τα προβλήματα αυτά δεν είναι τόσο σημαντικά όσο σε άλλες πολυκατοικίες που μπορεί να είναι πιο σημαντικά. Αν τις ακούσει κάποιος μπορεί να μην τον νοιάξει και πολύ». Στο τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος απάντησε στο ίδιο ερώτημα: «Ναι, είναι πολύ σημαντικές για να τις ακούσει κανείς».

Η αλλαγή των παιδιών σε σχέση με τη θέληση και την ικανότητα δράσης για τη βελτίωση του περιβάλλοντός τους

Και η θέληση των παιδιών για δράση φάνηκε να αλλάζει θεαματικά. Τα περισσότερα παιδιά που είχαν απαντήσει αρνητικά στο ερώτημα αν μπορούν να κάνουν κάτι για να αλλάξει το περιβάλλον τους, απάντησαν θετικά στο τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος. Βέβαια, η θέληση των παιδιών για δράση ήταν ελαφρώς ασθενέστερη σε σχέση με την ισχυρότερη πίστη που αναδείχθηκε ότι απέκτησαν στις ιδέες τους.

Πολλά παιδιά κατόρθωσαν μέσα από εκπαιδευτικό πρόγραμμα να κατακτήσουν και τη θέληση για δράση. Η Κωνσταντίνα στην αρχή του εκπαιδευτικού προγράμματος απάντησε στο ερώτημα με απογοήτευση: «Ναι, ή να φύγουμε να πάμε σε άλλη γειτονιά ή να γίνουμε καλύτεροι άνθρωποι». Στο τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος η Κωνσταντίνα απάντησε στο ίδιο ερώτημα: «Ναι, να μαζευτούμε όλοι οι γείτονες να πούμε τα παράπονά μας. Πιστεύω πως θα πετύχει». Ο Έκτορας απάντησε στο ερώτημα της δράσης στην αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας: «Όχι, γιατί είμαι μικρός», και στο τέλος: «Να αγαπάω το περιβάλλον». Ο Γιάννης απάντησε στο ερώτημα της δράσης στην αρχή του προγράμματος ως εξής: «Όχι, δεν μπορώ γιατί είμαι το μόνο

παιδί στη γειτονιά και δεν μπορώ μόνος». Κατά την τελική αξιολόγηση, όμως: «Ναι να πάω στο Δήμο Αθηναίων και να τους πω αν μπορούν να φτιάξουν πιο ωραία τη γειτονιά μας».

Άλλα παιδιά απάντησαν αρνητικά στο ερώτημα της δράσης στο τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος, οι αναφορές που έκαναν όμως στη συνεργασία και στη συλλογικότητα φανερώσουν τα θετικά στοιχεία που αποκόμισαν από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Για παράδειγμα, η Φαίδρα απάντησε στο ερώτημα της δράσης, στην αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως εξής: «Εμένα μου αρέσει η γειτονιά μου και δεν θέλω να αλλάξει τίποτα». Και στο τέλος: «Δυστυχώς, εγώ δεν μπορώ να βοηθήσω το περιβάλλον γιατί είμαι μικρή και για αυτό δεν μπορώ να κάνω τίποτα». Η Ασημένια απάντησε στο ίδιο ερώτημα, στην αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως εξής: «Όχι, γιατί δεν θέλω να αλλάξει κάτι στη γειτονιά μου!». Και στο τέλος: «Όχι, γιατί δεν έχω τη δυνατότητα να τα κάνω μόνη μου». Παρόμοιες είναι και οι απαντήσεις της Άρτεμις και της Δάφνης κατά την τελική αξιολόγηση: «Όχι, γιατί χρειάζεται και η συνεργασία των γειτόνων για να γίνει κάτι». «Όχι, γιατί δεν μπορώ να κάνω μεγάλες αλλαγές μόνη μου».

Αρκετά παιδιά δεν μπόρεσαν να ξεφύγουν από το πλαίσιο του ρηχού περιβαλλοντισμού και συνέχισαν να συνδυάζουν την ικανότητα δράσης με την αλλαγή στη συμπεριφορά τους. Για παράδειγμα, ο Άρης απάντησε στο ερώτημα της δράσης, κατά την αξιολόγηση: «Ναι. Μπορώ να μην πετάω σκουπίδια στο δρόμο». Αλλά και η Λεμονιά: «Ναι μπορώ να κρατήσω την πόλη καθαρή δηλαδή να μην πετάω σκουπίδια κάτω».

Τέλος, υπήρχαν και παιδιά που δεν κατόρθωσαν να κατακτήσουν τη θέληση για δράση μέσα από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η Ζωή στην αρχή του εκπαιδευτικού προγράμματος είπε: «Εμένα μου αρέσει η γειτονιά μου και δεν θέλω να αλλάξει». Στο τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος η άποψή της παρέμεινε η ίδια «Όχι, γιατί δεν μας καταλαβαίνουν».

Η κατάκτηση της γνώσης

Η πρόσληψη της γνώσης από τα παιδιά στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα φάνηκε ότι έγινε με διαφορετικούς τρόπους. Πολλά παιδιά φάνηκε ότι δεν κατάφεραν να ξεφύγουν από το ρηχό περιβαλλοντισμό που χαρακτηρίζει την κυρίαρχη θεώρηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Έτσι, πολλά παιδιά ανέφεραν ότι από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα διδάχτηκαν περιβαλλοντικές συμπεριφορές, όπως να κάνουν ανακύκλωση, κάτι που δεν περιλαμβανόταν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Προφανώς τα παιδιά μετέφεραν τη γνώση από άλλα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και από άλλες προσλαμβάνουσες για να απαντήσουν μάλλον αμήχανα στην ερώτηση της γνώσης.

Επίσης, κάποια παιδιά αναφέρθηκαν σε ικανότητες που κατάφεραν να αποκτήσουν, όπως να γράφουν κείμενα, να ζωγραφίζουν, να βγάζουν φωτογραφίες και να εκφράζουν τις ιδέες τους. Σημαντικό είναι ότι

ορισμένα παιδιά ανέφεραν τη συνεργασία ως γνώση που προσέλαβαν από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Τέλος, έχει ιδιαίτερη σημασία ότι υπήρξαν παιδιά από κάθε τάξη που ανέφεραν ότι η γνώση που αποκόμισαν από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αφορούσε την ανάκτηση της αυτοπεποίθησής τους σε σχέση με τις ιδέες τους για το περιβάλλον τους, αλλά και με τη θέλησή τους για δράση.

«Έμαθα ότι είναι ωραίο να προσπαθήσεις να κάνεις κάτι που νομίζεις πως δεν μπορείς». Αντογόνη, Δ' Δημοτικού.

«Έμαθα ότι μπορείς να αλλάξεις τα πάντα αρκεί να το θέλεις». Γρήγορης, Δ' Δημοτικού.

«Έμαθα ότι αν θέλω κάτι να κάνω μπορώ να το κάνω». Ιάσοντας, Δ' Δημοτικού.

«Έμαθα ότι μπορώ να αλλάξω τη γειτονιά μου και να την κάνω καλύτερη». Νικόλας, Δ' Δημοτικού.

«Έμαθα ότι μπορώ να αλλάξω τη γειτονιά με τη βοήθεια των άλλων». Χρυσάνθη, Ε' Δημοτικού.

Η αξιολόγηση από την πλευρά των δασκάλων

Στο τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος, διεξήχθησαν συνεντεύξεις με τους δασκάλους, με σκοπό να ληφθούν υπόψη οι απόψεις τους στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνολικά, αξίζει να αναφέρουμε ότι οι δάσκαλοι υπήρξαν ιδιαίτερα θετικοί ως προς το σκοπό, το περιεχόμενο και την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιβεβαίωσαν την επιδοκμασία των παιδιών για την εκπαιδευτική διαδικασία και το γεγονός ότι η ώρα του προγράμματος ήταν για τα παιδιά μια ώρα διασκέδασης και δημιουργίας.

«Αυτό που τους άρεσε νομίζω είναι η ατμόσφαιρα, κυρίως το κλίμα που δημιουργήθηκε σιγά σιγά και τους έδινε την αίσθηση της ελευθερίας και της αυτενέργειας. Δεν είχε τίποτα πραγματικά από σχολείο και από δασκάλους αυτό που έγινε. Ήτανε μία εμπειρία που πέρα από τα θρανία και τη δουλειά τους... Βλέπετε ότι κάθε φορά που έρχεστε σας υποδέχονται με ζητωκραυγές», μας είπε μία από τις δασκάλες.

«Έπαιξε μεγάλο ρόλο και η φωτογραφία. Αυτό ήτανε πολύ ψηλά, ότι χειριστήκανε ένα μέσο που δεν το 'χανε. Το βιβλιαράκι που είδανε τυπωμένο τις φωτογραφίες τους... Υπήρχαν και παιδιά που στερούνταν πολλά ερεθίσματα. Οτιδήποτε γίνεται είναι θετικό. Οπότε ήτανε καλή επιλογή του σχολείου», είπε ένας δάσκαλος.

Η συνεργασία και το κλίμα ομαδικότητας ήταν ένα ζήτημα που τονίστηκε ιδιαίτερα από τους δασκάλους ως επίτευγμα του εκπαιδευτικού προγράμματος.

«Νομίζω ότι έφερε κοντά τα δύο τμήματα... Δεν θα είχαν την ευκαιρία να δουλέψουνε μαζί τα δύο αυτά τα τμήματα μαζί. Από την ώρα που δούλεψε το πρόγραμμα ανακατεύτηκαν στο διάλειμμα. Παίζουν μαζί», είπε μία δασκάλα.

Η απόκτηση της αυτοπεποίθησης των παιδιών όσον αφορά τις ιδέες τους για το περιβάλλον τους, καθώς και το ζήτημα της συμμετοχής τους και της διεκδίκησης της μέσα από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ήταν ζητήματα που δεν πέρασαν απαρατήρητα από τους δασκάλους.

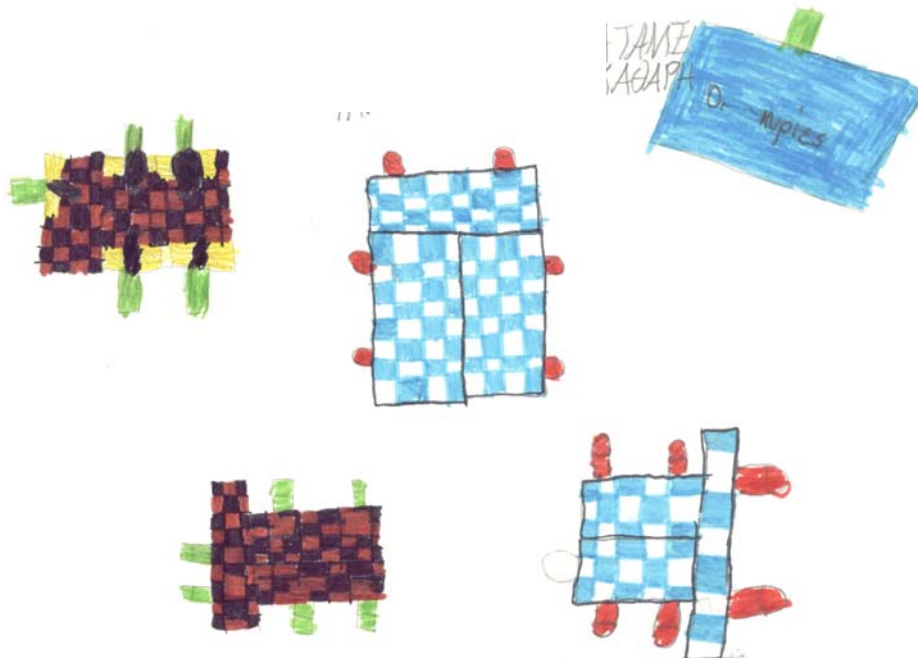
«Τα παιδιά αισθανθήκαν ότι συμμετέχουν σε κάτι. Δηλαδή ότι ακούστηκε η άποψη τους. Το καταλάβαμε και από εδώ μέσα και από τις κουβέντες που κάναμε στην τάξη... και μου είπαν τα παιδιά ότι χαιρόμαστε ότι αυτά που λέμε κάπου ακούγονται... Πέρασε στα παιδιά αυτό το μήνυμα. Ότι με τις μικρές τους δυνάμεις, με τα λίγα πράγματα που ξέρουν μπορούν κάπου να συμμετέχουν...», είπε ένας δάσκαλος.

Και μία απόπειρα συμμετοχικής αξιολόγησης

Η απόπειρα στο 36^ο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών για την εφαρμογή ενός απλού μοντέλου συμμετοχικής αξιολόγησης βρήκε θετική ανταπόκριση από τα παιδιά, καθώς δούλεψαν με αφοσίωση σε αυτή την τελευταία δραστηριότητα του προγράμματος. Η διαδικασία αυτή φάνηκε να συμβάλλει στον προβληματισμό και την ανταλλαγή ιδεών των παιδιών για τη γνώση που αποκόμισαν από το πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Από τη συμμετοχική αξιολόγηση, αναδείχθηκε, κατά κύριο λόγο, η αξία της συνεργασίας, της ομαδικότητας και της συλλογικότητας που κατακτήθηκε από τα παιδιά. Οι ομαδικές ζωγραφιές των παιδιών εστιάζουν στο ζήτημα της συνεργασίας. Στην Εικόνα 19 απεικονίζονται όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας γραμμένα πάνω στα δέντρα και αριστερά όλα τα ονόματα των παιδιών που συμμετείχαν. Στην Εικόνα 20 απεικονίζεται η συνένωση των δύο τμημάτων και ο χώρος εργασίας των παιδιών.



Εικόνα 19: Ομαδική ζωγραφιά των παιδιών στο πλαίσιο της συμμετοχικής αξιολόγησης.



Εικόνα 20: Ομαδική ζωγραφιά των παιδιών στο πλαίσιο της συμμετοχικής αξιολόγησης.

Παρατηρήσεις

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφεται μία συνολική εικόνα της αξιολόγησης του προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, περιγράφοντας συνοπτικά τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Πίνακας 1: Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος

Τι πήγε καλά	Τι δεν πήγε καλά
Διαμόρφωση πλαισίου ελευθερίας στην έκφραση και τη δράση.	Πολλά παιδιά, σε ατομικό επίπεδο, δεν κατάφεραν να αποσυνδέσουν τη γνώση από την αλλαγή συμπεριφοράς.
Κατάκτηση ομαδικότητας και συλλογικότητας.	Πολλά παιδιά, σε ατομικό επίπεδο, δεν κατόρθωσαν να αποσυνδέσουν τη θέληση για δράση από την αλλαγή της συμπεριφοράς τους.
Συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση της γνώσης τους.	Τα παιδιά κατέκτησαν τη θέληση για δράση σε μικρότερο βαθμό από την αυτοπεποίθηση σε σχέση με τις ιδέες τους για το περιβάλλον τους.
Κατάκτηση αυτοπεποίθησης των παιδιών σε σχέση με τις ιδέες για το περιβάλλον τους.	
Κατάκτηση της θέλησης των παιδιών για δράση σε συλλογικό επίπεδο.	
Πολλά παιδιά κατόρθωσαν να αποσυνδέσουν τη γνώση από την επιστημονική γνώση.	
Συμβολή στην ενίσχυση της διαδικασίας της χειραφέτησης των παιδιών.	

3. Τα πορίσματα της ερευνητικής διαδικασίας

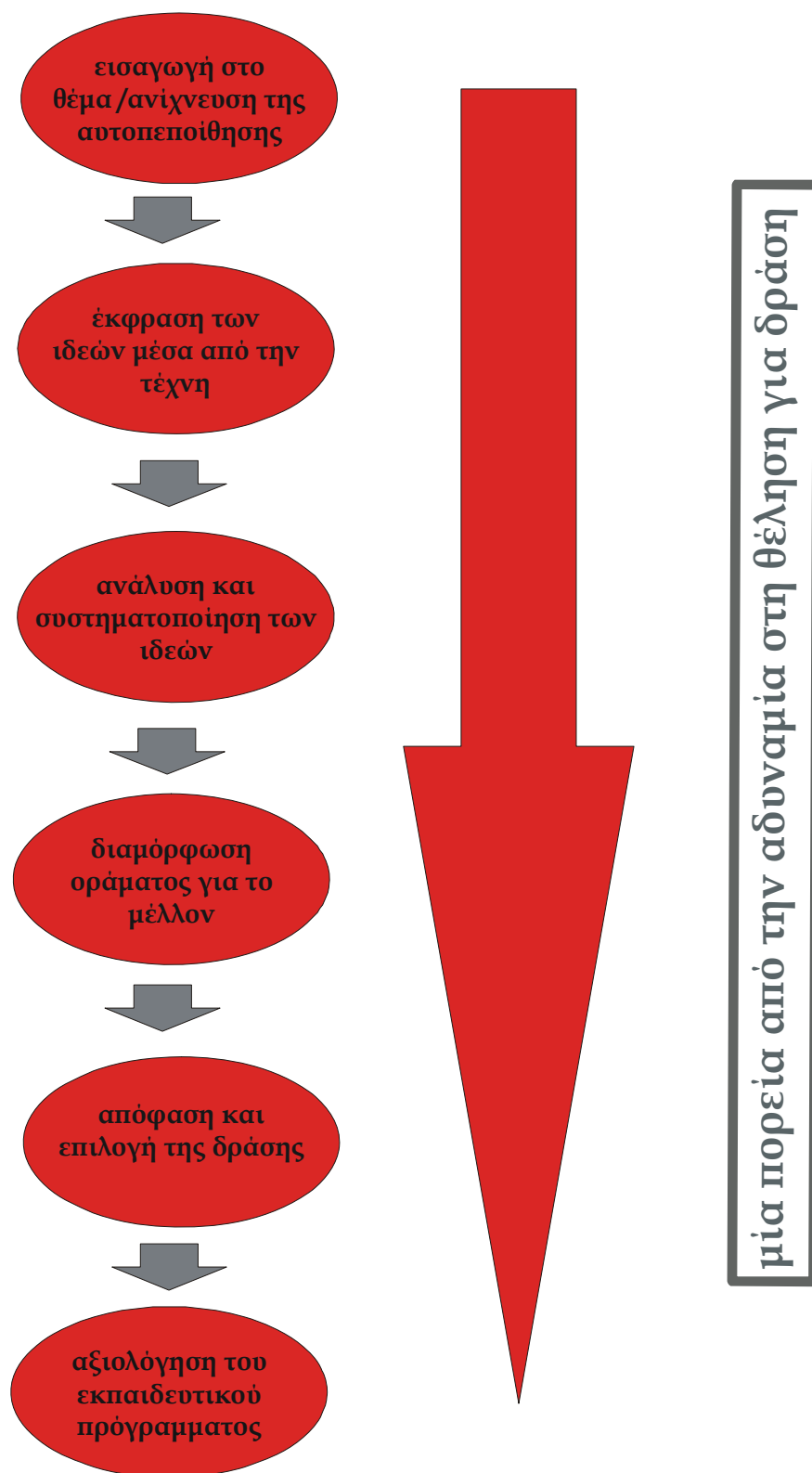
Από τη συμμετοχική διαδικασία της έρευνας προέκυψε, όπως είδαμε, η ένταξη των παιδιών σε μία πορεία από την άρνηση, την αδυναμία και την απάθεια στη θέληση για δράση και τη διεκδίκηση της συμμετοχής τους στο δημόσιο διάλογο για την πόλη. Από τη διαδικασία της έρευνας αναδείχθηκε μία διαφορετική πρόταση για τη διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η οποία δεν στηρίζεται στη μετάδοση επιστημονικών γνώσεων, αλλά στις ιδέες των παιδιών.

Μέσα από το συνδυασμό της έρευνας δράσης με τη φωτογραφία και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας προκύπτουν τα διακριτά στάδια ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης προσανατολισμένου στη χειραφέτηση των παιδιών και στη δράση. Επίσης, η αξιολόγηση της ερευνητικής διαδικασίας με τη βοήθεια όλων των συμμετεχόντων της έρευνας συνέβαλε στον εμπλουτισμό του μοντέλου δράσης.

Έτσι, στο κεφάλαιο 3.1 περιγράφονται τα βασικά βήματα για το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός εναλλακτικού προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, το οποίο στοχεύει στη δράση, χωρίς τη μετάδοση επιστημονικής γνώσης στους μαθητές. Στην ουσία, περιγράφεται ένα πρωτότυπο μεθοδολογικό πλαίσιο για την εφαρμογή μίας εναλλακτικής διδακτικής της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Στο κεφάλαιο 3.2 αξιολογείται το μεθοδολογικό πλαίσιο που προτείνει αυτό το έργο. Στο κεφάλαιο 3.3 αναλύεται ο εμπλουτισμός του μοντέλου δράσης σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας.

3.1 Τα βήματα σχεδιασμού ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης το οποίο είναι προσανατολισμένο στη δράση

Από τη συμμετοχική ερευνητική διαδικασία προέκυψαν τα βασικά βήματα για το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, το οποίο στοχεύει στη δράση, χωρίς τη μετάδοση επιστημονικής γνώσης στους μαθητές. Τα βήματα αυτά συγκροτούν μία εναλλακτική διδακτική της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης η οποία μπορεί εύκολα να εφαρμοστεί από τον εκπαιδευτικό ή κάθε ενδιαφερόμενο που επιθυμεί να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες για την ενδυνάμωση των παιδιών σε σχέση με τις ιδέες τους για το περιβάλλον τους. Τα στάδια αυτά απεικονίζονται στο Σχήμα 2.



Σχήμα 2: Τα στάδια ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης προσανατολισμένου στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης των παιδιών και στη δράση.

1 Εισαγωγή στο θέμα /ανιχνεύοντας την αυτοπεποίθηση

Το πρώτο στάδιο ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι σημαντικό γιατί εδώ γίνεται η πρώτη επαφή των παιδιών με την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα παιδιά μαζί με τον εκπαιδευτικό θα καθορίσουν στο στάδιο αυτό το σκοπό και το κεντρικό θέμα του προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Είναι σημαντικό να διαφανεί από την αρχή ο διαφορετικός ρόλος του εκπαιδευτικού και των παιδιών στο πρόγραμμα αυτό, καθώς η προτεινόμενη διαδικασία αποτελεί μία πορεία χειραφέτησης και όχι ένα μέσο μετάδοσης επιστημονικής γνώσης για τα περιβαλλοντικά ζητήματα και τα ζητήματα σχεδιασμού. Πρέπει να δοθεί έμφαση στο ότι ο λόγος και οι ιδέες των παιδιών είναι σημαντικά και έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται στο να διαμορφώσει ένα πλαίσιο ελευθερίας για την έκφραση και την επικοινωνία αυτών των ιδεών.

Μοναδικό κριτήριο για την επιλογή του θέματος είναι να αφορά το άμεσο περιβάλλον των παιδιών και να αποτελεί ένα ζήτημα για το οποίο έχουν βιώματα.

Στο στάδιο αυτό μπορεί να λάβει χώρα μία πρώτη ανίχνευση της αυτοπεποίθησης των παιδιών σε σχέση με τις ιδέες τους για το περιβάλλον στο οποίο ζουν και μεγαλώνουν. Μέσα από τη συζήτηση διαπιστώνει κανείς εύκολα αν τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με το θέμα και εάν έχουν προβληματιστεί για τα ζητήματα της γειτονιάς τους και αν πιστεύουν ότι οι ιδέες τους είναι σημαντικές.

Όνομα _____
Τάξη _____

Νιώθεις ότι μπορείς να κάνεις κάτι για να αλλάξει η κατάσταση στη γειτονιά σου; Αν ναι, τι; Αν όχι, γιατί;

Όνομα _____
Τάξη _____

Πιστεύεις ότι οι ιδέες σου για τη γειτονιά σου είναι σημαντικές και αξίζει να τις ακούσει και να τις προσέξει κανείς;

2 εκφράζοντας τις ιδέες μέσα από την τέχνη

Το βήμα αυτό περιλαμβάνει την έκφραση των ιδεών των παιδιών μέσα από την τέχνη. Η τέχνη ως μέσο έκφρασης των παιδιών έχει απελευθερωτική και δημιουργική διάσταση. Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε, η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν η φωτογραφία. Μπορούν, όμως, να χρησιμοποιηθούν και άλλες μέθοδοι για την έκφραση των ιδεών των παιδιών, όπως η δημιουργική γραφή (Τσεβρένη 2008, Cunningham 2002), το περιβαλλοντικό δράμα (Τσεβρένη 2008, McNaughton 2004), η ζωγραφική (Καίσαρη 2005), η βιντεοσκόπηση (Hart 1992) κ.ά.

Τα παιδιά, στο στάδιο αυτό, εξοικειώνονται καταρχήν με τη μορφή της τέχνης που έχει επιλεγεί και στη συνέχεια καλούνται μέσω αυτής να εκφράσουν, με τρόπο διασκεδαστικό και δημιουργικό, τις απόψεις, τα βιώματα και τα συναισθήματά τους για το περιβάλλον και την κοινότητά τους.

Είναι σκόπιμο τα παιδιά να βοηθηθούν στην έκφραση των ιδεών τους, εντάσσοντάς τες σε κάποιες κατηγορίες. Για παράδειγμα, στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε ανατέθηκε στα παιδιά να φωτογραφίσουν μέρη της γειτονιάς τους που είναι σημαντικά γι' αυτά, που τους δημιουργούν θετικά αλλά και αρνητικά συναισθήματα και μέρη στα οποία παίζουν.

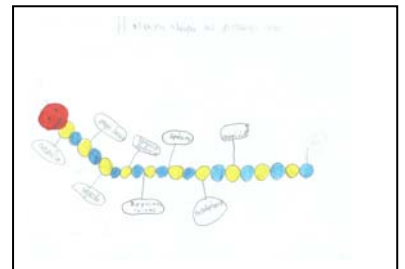
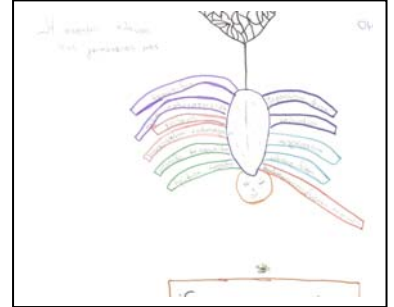
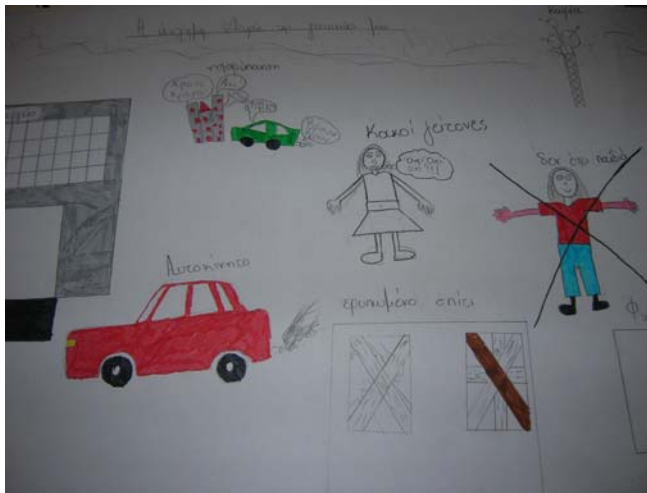
Στη συνέχεια, καλό είναι τα παιδιά να περιγράψουν και γραπτά τις ιδέες τους, συμπληρώνοντας, για παράδειγμα, κάποιο ερωτηματολόγιο. Η διαδικασία αυτή αποτελεί ένα βήμα προετοιμασίας για το επόμενο στάδιο, καθώς θα διευκολύνει την επεξεργασία των ιδεών των παιδιών από τα ίδια τα παιδιά.



3 διαμορφώνοντας ένα κοινό έδαφος ιδεών

Το στάδιο της επεξεργασίας των δεδομένων είναι ένα βασικό στάδιο γιατί εδώ τα παιδιά θα κληθούν να επικοινωνήσουν τις ιδέες τους σε μία προσπάθεια να διαμορφώσουν ένα κοινό έδαφος ιδεών, σύμφωνα με το μοντέλο δράσης.

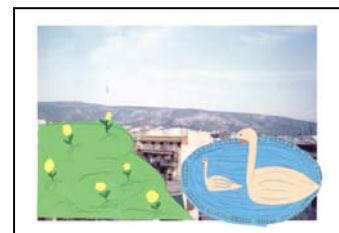
Τα παιδιά, δουλεύοντας σε ομάδες, θα επεξεργαστούν τις ιδέες τους, και θα τις κατηγοριοποιήσουν. Κάθε ομάδα μπορεί να αναλάβει μία κατηγορία και να σχεδιάσει ένα ζώο ή κάποιο φανταστικό ον με πολλά μέλη, όπου θα τοποθετήσει όλα τα ζητήματα που έχουν θίξει όλα τα παιδιά και αφορούν αυτή την κατηγορία. Στη συνέχεια, τα παιδιά μπορούν να προχωρήσουν σε αποτύπωση της κάθε κατηγορίας ζωγραφίζοντας σε χαρτόνια. Με την παρουσίαση των χαρτονιών στην τάξη όλα τα παιδιά θα έχουν ενημερωθεί για τα ζητήματα και τους προβληματισμούς που έχουν θίξει οι συμμαθητές τους, διαμορφώνοντας έτσι ένα κοινό έδαφος ιδεών.



4 διαμορφώνοντας ένα όραμα για το μέλλον

Η αναγκαιότητα ύπαρξης αυτού του σταδίου στην πορεία των παιδιών από την άρνηση και την αδυναμία στη θέληση για δράση αναδείχθηκε από τα ίδια τα παιδιά, τόσο στην πορεία του εκπαιδευτικού προγράμματος όσο και κατά την αξιολόγησή τους. Φάνηκε ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να οραματίζονται το μέλλον, να ανταλλάσσουν απόψεις και να συνεργάζονται στη διαμόρφωση σεναρίων για το πώς θα ήθελαν να είναι το περιβάλλον που ζουν.

Στο στάδιο αυτό τα παιδιά θα κληθούν να διαμορφώσουν ένα όραμα για το μέλλον. Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε, τα παιδιά μεταμόρφωσαν τις φωτογραφίες τους μέσω του κολάζ. Η ίδια διαδικασία μπορεί να γίνει και μέσω της ζωγραφικής, του περιβαλλοντικού δράματος κ.λπ.



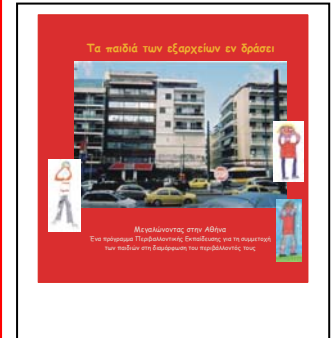
5 αποφασίζοντας για τη δράση

Στο πέμπτο στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και αφού τα παιδιά έχουν εκφράσει και επικοινωνήσει τις ιδέες τους και έχουν διαμορφώσει ένα κοινό έδαφος ιδεών, στα παιδιά τίθεται το ερώτημα εάν επιθυμούν να αξιοποιήσουν τις ιδέες τους και τη δουλειά τους, όπως έχει διαμορφωθεί μέχρι αυτό το σημείο, και εάν επιθυμούν να προβούν σε κάποια δράση.

Είναι σκόπιμο τα παιδιά να καταγράψουν τις ιδέες τους για δράση αρχικά στις ομάδες τους και με βάση αυτή τη δουλειά να διεξαχθεί διάλογος στην τάξη για την επιλογή της κατάλληλης δράσης. Η επιλογή της καταλληλότερης δράσης μπορεί να γίνει βάσει κριτηρίων, όπως, η δυνατότητα υλοποίησης της δράσης, τα χρονικά περιθώρια, η οικονομική δυνατότητα, κ.λπ.

Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που διεξήχθη, σκοπός των δράσεων που επιλέχθηκαν ήταν η διακίνηση των ιδεών των παιδιών μέσα ή έξω από το σχολείο και η διεκδίκηση μέσω της δράσης αυτής της συμμετοχής τους στο διάλογο για την πόλη.

Η επιλογή της δράσης των παιδιών δεν έχει ιδιαίτερη σημασία. Τα παιδιά μπορεί να επιλέξουν κάποια δράση ευαισθητοποίησης, όπως στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που διεξήχθησαν στα σχολεία ή κάποια άμεση δράση αλλαγής των στοιχείων που θεωρούν ότι υποβαθμίζουν την καθημερινότητά τους στο περιβάλλον και την κοινότητα τους. Και τα δύο αυτά είδη δράσης αποτελούν πολιτικές πράξεις. Το κρίσιμο σημείο αυτού του σταδίου είναι ο εκπαιδευτικός να διασφαλίσει ότι η δράση συμβάλλει στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης των παιδιών, και όχι στην ατομική αλλαγή της συμπεριφοράς τους και σε δράσεις ρηχού περιβαλλοντισμού (π.χ. μάζεμα σκουπιδιών).



6 αξιολογώντας το εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Το στάδιο της τελικής αξιολόγησης είναι σημαντικό για την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η αξιολόγηση μπορεί να μας δώσει πληροφορίες για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος. Υπενθυμίζουμε ότι οι κεντρικοί στόχοι αφορούν την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης των παιδιών και την απόκτηση θέλησης για δράση. Μπορεί, επίσης, να αποτελέσει ένα ακόμα στάδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η αξιολόγηση από την πλευρά του εκπαιδευτικού μπορεί να διεξαχθεί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ακολουθώντας το μοντέλο δράσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρακολουθήσει αν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, τα παιδιά οδηγούνται σταδιακά από την άρνηση και την αδυναμία για δράση στην ανάκτηση της αυτοπεποίθησής τους για τις ιδέες τους και στη θέληση για δράση.

Η τελική αξιολόγηση έχει το νόημα να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός την αίσθηση πώς το κάθε παιδί αντιλήφθηκε την εκπαιδευτική διαδικασία, τι αποκόμισε, τι θα πρέπει να βελτιωθεί την επόμενη φορά και αν εκπληρώθηκαν οι στόχοι του προγράμματος.

Ένα στάδιο που μπορεί να προσθέσει ο εκπαιδευτικός για να ολοκληρώσει με τον καλύτερο τρόπο το πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι η συμμετοχική αξιολόγηση. Όπως είδαμε, στο πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που εφαρμόστηκε στο σχολείο των Εξαρχείων, τα παιδιά κλήθηκαν σε ομάδες να αξιολογήσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να αποφασίζουν συλλογικά τι αποκόμισαν από αυτό. Στη συνέχεια αποτύπωσαν μέσω της ζωγραφικής τις βασικές ιδέες τους από την αξιολόγηση και τις παρουσίασαν σε όλη την τάξη. Μέσω της συμμετοχικής αξιολόγησης, το παιδί έχει την ευκαιρία να προβληματιστεί για την πορεία του στην εκπαιδευτική διαδικασία, να ανταλλάξει απόψεις με τους συμμαθητές του, να εμπεδώσει τα θετικά στοιχεία και τη γνώση που αποκόμισε από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.



3.2 Αξιολόγηση του μεθοδολογικού πλαισίου

Μέσα από το σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα δύο σχολεία της Αθήνας διαμορφώθηκε το μεθοδολογικό πλαίσιο το οποίο δημιούργησε τις κατάλληλες συνθήκες για την εμπλοκή των παιδιών στο σχεδιασμό του χώρου και στη συμμετοχή τους στην ευρύτερη κοινωνία. Η κεντρική ιδέα του μεθοδολογικού πλαισίου εστιάζεται στο δυναμικό ρόλο που μπορούν να παίξουν τα παιδιά, ως ενεργοί πολίτες του παρόντος και το μέλλοντος, στην υπέρβαση των τοπικών προβλημάτων (Tsenreni 2007). Επίσης, στην πεποίθηση ότι τα παιδιά που κατοικούν σε υποβαθμισμένες γειτονιές και στερούνται πολλές ευκαιρίες, είναι ενεργοί παράγοντες στη διαμόρφωση του δημόσιου χώρου στην πόλη και η συμμετοχή τους έχει μεγάλη σημασία για το σχεδιασμό και τη διαχείριση του χώρου.

Ο συνδυασμός της έρευνας-δράσης με τη φωτογραφία αποδείχθηκε αποτελεσματικός για την ελεύθερη και δημιουργική έκφραση των παιδιών και δυναμικός, καθώς διαμόρφωσε το πλαίσιο για την εμπλοκή των παιδιών στη διαμόρφωση του περιβάλλοντός τους. Η χειραφετική διάσταση της έρευνας δράσης και ο απελευθερωτικός χαρακτήρας της τέχνης της φωτογραφίας διαμόρφωσαν ένα μεθοδολογικό πλαίσιο προσανατολισμένο στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης, τη δράση και την αλλαγή.

Το μεθοδολογικό πλαίσιο συνέβαλε στην ανάδειξη των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο περιβάλλον τους και των αναγκών τους, και επιβεβαίωσε το χωρικό και κοινωνικό αποκλεισμό των παιδιών στην πόλη (Τσεβρένη 2008). Όπως φάνηκε, τα παιδιά έχουν σημαντικές ιδέες για το σχεδιασμό του χώρου και τη φροντίδα του περιβάλλοντος και μέσα από τη διαδικασία ενδυνάμωσης της αυτοπεποίθησής τους μπορούν να αναλάβουν έναν ενεργό και υπεύθυνο ρόλο στο περιβάλλον και στην κοινότητά τους.

Το μεθοδολογικό πλαίσιο αναπτύχθηκε μέσα από τη συμμετοχή και την αφοσίωση των παιδιών των Εξαρχείων και του Ν. Κόσμου. Αποτελεί συνέχεια και επέκταση του μοντέλου δράσης το οποίο αναδείχθηκε από το σχολείο του Νέου Κόσμου, από κάποια άλλα παιδιά, πριν από τέσσερα χρόνια (Τσεβρένη 2008), δίνοντας σήμερα μια περισσότερο ολοκληρωμένη εικόνα του ζητήματος.

Η έρευνα αποτέλεσε μία συμμετοχική διαδικασία αναζήτησης και δράσης, καθώς η πορεία της έρευνας καθορίστηκε από τη συνεργασία της ερευνητικής ομάδας με τα παιδιά. Τα παιδιά είχαν δυναμικό ρόλο στη διαδικασία της έρευνας, καθώς συμμετείχαν ενεργά σε όλα τα στάδιά της. Από τις αποφάσεις που είχαν τη δυνατότητα να πάρουν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας κρίθηκαν κατά πολύ τα πορίσματα της έρευνας.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα/μεθοδολογικό πλαίσιο που αναδείχθηκε μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε τοπικό επίπεδο, ως ένας μηχανισμός ανάδειξης των τοπικών προβλημάτων και αναγκών από τα ίδια τα παιδιά στην περιοχή εφαρμογής του. Επίσης, αποτελεί ένα υπόδειγμα καλής

πρακτικής, το οποίο μπορεί να έχει ευρεία εφαρμογή, σε σχολεία των αστικών κέντρων. Μπορεί, επίσης, να χρησιμοποιηθεί από μη κυβερνητικές οργανώσεις και φορείς που δραστηριοποιούνται στον τομέα της προάσπισης των δικαιωμάτων των παιδιών και δουλεύουν στην κατεύθυνση της εξασφάλισης της υγιούς και ολοκληρωμένης ανάπτυξης των παιδιών.

3.3 Ο εμπλουτισμός του μοντέλου δράσης

Όπως είδαμε, κεντρικός σκοπός στο σχεδιασμό του προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ήταν η εφαρμογή του μοντέλου δράσης. Η συμμετοχική διαδικασία της έρευνας και η αλληλεπίδραση της ερευνητικής ομάδας με τα παιδιά των δύο σχολείων οδήγησαν στον εμπλουτισμό του μοντέλου δράσης.

Μέσα από το πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είδαμε πώς τα παιδιά ακολούθησαν τα στάδια του μοντέλου δράσης και απέκτησαν αυτοπεποίθηση όσον αφορά τις ιδέες τους για το περιβάλλον τους και θέληση για δράση. Τα παιδιά κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος και με την τελική αξιολόγησή τους ανέδειξαν ένα καινούριο στάδιο στην πορεία τους από την αδυναμία και την άρνηση στη θέληση για δράση.

Η διαμόρφωση οράματος για το μέλλον φάνηκε να έχει ιδιαίτερη σημασία για τα παιδιά, τα οποία αντιμετώπισαν αυτό το στάδιο με ιδιαίτερη προσήλωση και ενθουσιασμό και το ανέδειξαν τόσο κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος όσο και κατά την τελική αξιολόγησή τους. Έτσι, η διαμόρφωση οράματος για το μέλλον φαίνεται να έχει τη δική της δυναμική στην πορεία των παιδιών από την άρνηση στη θέληση για δράση και μπορεί να αποτελέσει ένα αυτοτελές και αναπόσπαστο στάδιο της πορείας αυτής.

Το αρχικό μοντέλο δράσης, το οποίο σχεδιάστηκε τα προηγούμενα χρόνια, διευρύνεται και εμπλουτίζεται με την έρευνα με τα παιδιά των Εξαρχείων και του Νέου Κόσμου. Αν συμπεριλάβουμε σε αυτό το στάδιο της διαμόρφωσης του οράματος για το μέλλον, παίρνει την παρακάτω μορφή:

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

Σχήμα 3: Η πορεία των παιδιών από την άρνηση στη θέληση για δράση: ένα μοντέλο δράσης.

4. Επίλογος: περιβαλλοντική εκπαίδευση χωρίς επιστημονική γνώση, αλλά με δράση

Μέσα από τη συμμετοχική ερευνητική διαδικασία που διεξήχθη στα δύο Δημοτικά σχολεία της Αθήνας επιχειρήθηκε να αναδειχθεί μία διαφορετική διδακτική πρόταση για την περιβαλλοντική εκπαίδευση όπου οι ιδέες των παιδιών τοποθετούνται στο επίκεντρο και δεν περιλαμβάνεται μετάδοση επιστημονικής και παγιωμένης γνώσης για τα ζητήματα του περιβάλλοντος. Η γνώση, στη θεώρηση αυτή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, είναι κάτι που κατακτιέται από την αρχή, με τη συμβολή και την προσωπική συμμετοχή όλων των συμμετεχόντων, χωρίς να υπάρχουν από πριν παγιωμένες θεωρητικές θέσεις για τα ζητήματα που εξετάζονται, οι οποίες να βασίζονται σε επιστημονικά πορίσματα.

Η γνώση, λοιπόν, διαμορφώνεται σιγά σιγά και καθορίζεται από τα παιδιά μέσα από την προσωπική τους συμβολή, τα βιώματα και τις ανάγκες τους (Stapp, Wals και Stankorb 1996, Gough και Robottom 1993, Τσεβρένη 2008). Τα παιδιά δεν αποδέχθηκαν μία προκαθορισμένη γνώση και εικόνα για το αστικό περιβάλλον στο οποίο ζουν, ούτε διερεύνησαν επιστημονικές θέσεις για τις παραμέτρους τους (όπως, για παράδειγμα η ρύπανση, η κυκλοφορία των αυτοκινήτων, τα κτήρια, κ.λπ.) όπως συμβαίνει συνήθως σε αντίστοιχα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Βασισμένα στις απόψεις, στα βιώματα και στα συναισθήματά τους για το αστικό περιβάλλον διαμόρφωσαν ένα κοινό έδαφος ιδεών, ένα όραμα για το μέλλον, ανέκτησαν τη χαμένη αυτοπεποίθηση για τις ιδέες τους και αποφάσισαν να δράσουν. Το περιβάλλον και ο σχεδιασμός θεωρήθηκαν δηλαδή από την αρχή ως κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, για τα οποία ο καθένας μπορεί να έχει άποψη και δράση και όχι μόνο ο ειδικός επιστήμονας. Το γεγονός ότι τα παιδιά κατόρθωσαν να περάσουν από την αδυναμία και την άρνηση στη θέληση για δράση σύμφωνα με το μοντέλο δράσης αποδεικνύει το ότι η επιστημονική γνώση δεν είναι απαραίτητη για την ενεργοποίηση των παιδιών.

Κεντρικός πυρήνας του εκπαιδευτικού προγράμματος που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ήταν η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης των παιδιών. Τα παιδιά, μέσα από τα στάδια του προγράμματος δεν οδηγήθηκαν σε αλλαγή της προσωπικής συμπεριφοράς τους απέναντι στο περιβάλλον τους, ούτε εκπαιδεύτηκαν να συμμετέχουν στις δυνατότητες που προσφέρουν οι κοινωνικές δομές. Αντίθετα, η επιλογή της δράσης που έκαναν είχε τη μορφή της διεκδίκησης της συμμετοχής τους στο διάλογο για τη διαμόρφωση του περιβάλλοντός τους και η ευαισθητοποίηση ανθρώπων και φορέων με σκοπό την αλλαγή του.

Οι Stapp, Wals και Stankorb (1996, 87) κατηγοριοποιούν τις μορφές της δράσης στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε εκπαιδευτικές, άμεσες, καλλιτεχνικές και πολιτικές, ενώ ο Jensen (2004, 413) διαχωρίζει τις δράσεις σε άμεσες (μεταξύ των παιδιών και του περιβάλλοντος με σκοπό την αλλαγή του) και έμμεσες (επιρροή των παιδιών σε τρίτους με σκοπό την αλλαγή του περιβάλλοντος). Η επιλογή της δράσης στο πλαίσιο της

διεξαγωγής ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με σκοπό τη μετάβαση των παιδιών από την αδυναμία στη θέληση για δράση σύμφωνα με το μοντέλο δράσης δεν έχει ιδιαίτερη σημασία, αρκεί ο εκπαιδευτικός να εξασφαλίσει ορισμένα ζητήματα. Πρώτον, ότι η δράση μπορεί να διεξαχθεί από τα ίδια τα παιδιά και δεν αποτελεί φιλοδοξία του εκπαιδευτικού. Δεν είναι ανάγκη να είναι πάντα κάτι μεγαλειώδες και εντυπωσιακό, αν δεν μπορεί να υποστηριχθεί από τα ίδια τα παιδιά, και εάν δεν μπορεί να διεξαχθεί με τη συμμετοχή τους. Δεύτερον, η δράση να αποτελεί ένα ακόμα στάδιο στη διαδικασία ενδυνάμωσης της αυτοπεποίθησης των παιδιών και όχι να οδηγεί στην κατεύθυνση αλλαγής της προσωπικής συμπεριφοράς του παιδιού προς το περιβάλλον του, όπως για παράδειγμα μπορούν να χαρακτηριστούν ορισμένες δράσεις ρηχού περιβαλλοντισμού που συνηθίζονται σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Η έρευνα που έχουμε κάνει μέχρι σήμερα διευρύνεται συγκλίνοντας σε μία ολοκληρωμένη εικόνα. Παρόλα αυτά, παραμένει ανοιχτό ζήτημα για περαιτέρω έρευνα το είδος της δράσης στο οποίο καταλήγει η εφαρμογή προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης τα οποία βασίζονται στο μοντέλο δράσης. Μπορεί ένα τέτοιο πρόγραμμα να καταλήξει σε άμεση δράση, εκτός από τη διεκδίκηση της συμμετοχής στο δημόσιο διάλογο, όπως έχει συμβεί μέχρι σήμερα; Και αν ναι, ποια είναι τα όρια της δράσης, ώστε αφενός οι μαθητές να μην καταλήγουν σε δράσεις υπό την καθοδήγηση των δασκάλων τους και αφετέρου να μην «χρησιμοποιούνται» για την αλλαγή των ζητημάτων της πόλης και του περιβάλλοντος, τα οποία αποτελούν ευρύτερα πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα;

Έτσι, τίθεται ως ζήτημα για μελλοντική έρευνα η διαμόρφωση ενός ευρύτερου διδακτικού πλαισίου μέσα στο οποίο τα παιδιά του Δημοτικού σχολείου θα έχουν τη δυνατότητα να εκφράζουν τις ιδέες τους, να επικοινωνούν, να διαμορφώνουν συλλογικό έδαφος ιδεών και να ενεργοποιούνται. Ποιος είναι ο ρόλος των δασκάλων σε ένα τέτοιο εναλλακτικό διδακτικό πλαίσιο και πως μπορούν να συμβάλλουν στην κατάκτηση των μαθητών της θέλησης για δράση;

Είναι γεγονός ότι οι μαθητές που κατέκτησαν τη θέληση για δράση θα συνεχίσουν να έρχονται συνεχώς αντιμέτωποι με ένα αυταρχικό και γνωσιοκρατικό εκπαιδευτικό αλλά και κοινωνικό σύστημα που δεν θα παρέχει την ελευθερία και τη δημοκρατικότητα τόσο στην έκφραση όσο και στη δράση των παιδιών που ήταν απαραίτητη προϋπόθεση στο πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που υλοποιήθηκε στα σχολεία. Μένει λοιπόν να διερευνηθεί πώς μπορεί να ενισχυθούν πιο μακροχρόνια τα οφέλη που κατέκτησαν τα παιδιά από ένα τέτοιο πρόγραμμα. Μπορεί το μοντέλο δράσης, και μέσα από αυτό η τοποθέτηση των ιδεών των παιδιών στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η ανάπτυξη της θέλησής τους για δράση, να βρει εφαρμογή και σε άλλα αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος; Ποιες είναι οι προϋποθέσεις για τη διατήρηση της αυτοπεποίθησης των παιδιών για τις ιδέες τους και της θέλησής τους για δράση σε μακροχρόνια βάση;

Το ερευνητικό αυτό έργο αυτό προτείνει μία εναλλακτική θεώρηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης η οποία στηρίζεται στις ιδέες των παιδιών, στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησής τους και στην ανάπτυξη της θέλησής τους για δράση. Το μεθοδολογικό πλαίσιο με τα προτεινόμενα βήματά του, όπως διαμορφώθηκε μέσα από τη μελέτη, μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο και αποτελεσματικό μέσο για τη συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση του περιβάλλοντός τους. Απομένει να δοκιμαστεί πλέον στην πράξη και να εμπλουτιστεί από τη δημιουργικότητα και τη δράση των παιδιών και των εκπαιδευτικών κοινοτήτων.

Βιβλιογραφία

- Βαλεριάνου, Κ., Παναγιωτάτου, Ε., (επιμ.) (2006), *Παρατηρώντας τον Πειραιά...*, Αθήνα: ΕΜΠ.
- Βαλεριάνου, Κ., Παναγιωτάτου, Ε., Σαγιάς Ι., Μουκούλης Π., (2008), *Παρατηρώντας τον Πειραιά...II*, Αθήνα: ΕΜΠ (υπό έκδοση).
- Bojer, H. (2000), "Children and theories of social justice", *Feminist Economics*, 6(2), 23-39.
- Bookchin, M. (1994), *Προς μια οικολογική κοινωνία*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Βρυχέα, Α. και Λωράν, Κ. (επιμ.) (1993), *Συμμετοχικός σχεδιασμός: θεωρητικές διερευνήσεις, ιστορία των ιδεών και των πρακτικών, μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: ΤΕΕ.
- Brunner, I. και Guzman, A. (1989), "Participatory evaluation: a tool to assess projects and empower people", στο: Conner, R. F. και Hendricks, M. (επιμ.), *International Innovations in Evaluation Methodology*, San Francisco/London: Jossey-Bass Inc.
- Buss, S. (1995), "Urban Loss Angeles from young people's angle of vision", *Children's Environments*, 12, 340-351.
- Carr, W. και Kemmis, S. (1997), *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, Αθήνα: Κώδικας.
- Chawla L. (επιμ.) (2001), *Growing up in an Urbanizing World*, Paris/London: Unesco/ Earthscan Publications.
- Chawla, L. και Heft, H. (2002), "Children's competence and the ecology of communities: a functional approach to the evaluation of participation", *Journal of Environmental Psychology*, 22, 201 -216.
- Comber, B., Thomson, P. και Wells, M. (2001), "Critical literacy finds a "Place": writing and social action in a low-income Australian grade 2/3 classroom", *The Elementary School Journal*, 1(4), 451-464.
- Cosco, N. και Moore, R. (2001), "Our neighborhood is like that!", στο: Chawla, L. (επιμ.), *Growing up in an Urbanizing World*, Paris/London: Unesco/ Earthscan Publications.
- Cunningham, C. J. (2002), *Where do we want to be? Children's story writing competition. Analysis of submissions from children under 13 years*. Paper 11, Supporting Documentation for *Blue Mountains Our Future*, Blue Mountains.
- Cunningham, C. J., Jones, M. A. και Dillon, R. (2003), "Children and Urban Regional Planning: Participation in the Public Consultation Process through Story Writing", *Children's Geographies*, 1(2), 201-221.
- Εργαστήριο Σχεδιαστικής Μεθοδολογίας και Ρύθμισης του Χώρου, Ζαχαράτος, Γ., Μάρκου, Μ., Σαγιάς, Ι., Σπουρδαλάκης, Μ., Παναγιωτάτου, Ε. (επιστημονική υπεύθυνη) (1993), *Αξιολόγηση των προγραμμάτων προώθησης επενδυτικών πρωτοβουλιών σε τομείς-κλειδιά της*

- ελληνικής οικονομίας. Διαμόρφωση εναλλακτικής μεθόδου παρέμβασης, Αθήνα: ΕΜΠ-ΓΤΕΤ.
- Εργαστήριο Σχεδιαστικής Μεθοδολογίας και Ρύθμισης του Χώρου, Μάρκου, Μ., Σαγιάς, Ι., Παναγιωτάτου, Ε., κ.ά. (1988), *Μελέτη και έρευνα προβλημάτων δυσλειτουργίας των ΜΜΕ σε σχέση με την πολεοδομική οργάνωση*, Αθήνα: ΕΜΠ-ΕΟΜΜΕΧ.
- Εργαστήριο Σχεδιαστικής Μεθοδολογίας και Ρύθμισης του Χώρου, Βαλεριάνου, Κ., Κλαμπατσέα, Ε., Μουκούλης, Π., Πανόπουλος, Γ., Σαμαρτζής, Π., Τσεβρένη, Ι. και Παναγιωτάτου, Ε. (επιστημονική υπεύθυνη) (2008), *Διερεύνηση των αναπτυξιακών δυνατοτήτων του Δήμου Αυλώνας. Δημιουργία μηχανισμού επιλογής/υποστήριξης των αναπτυξιακών προτεραιοτήτων του Δήμου Αυλώνας*, Αθήνα: ΕΜΠ.
- Fien, J. (1993), *Education for the Environment. Critical Curriculum Theorizing and Environmental Education*, Geelong: Deakin University Press.
- Freire, P. (1974), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος.
- 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.
- Hart, R. (1992), *Children's participation: from tokenism to citizenship*, Florence: Unicef International Child Development Center.
- Hart, R. (1992), Children's Participation in Health Care Facility Design, *Child Health Design*, 5, The Association for the Care of Children's Health Design Resource Center (ACCH).
- Hart, R. (1995), *Children as the makers of a new Geography*, http://weg.gc.cuny.edu/che/cerg/publications/papers_and_monographs/papersmono-env_learning_index.htm.
- Hart, R. (1997), *Children's Participation: the Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental care*, London: Unicef.
- Horelli, L. (1997a), "A methodological approach to children's participation in urban planning", *Scandinavian Housing and Planning Research*, 14(3), 105-115.
- Horelli, L. και Kaaja, M. (2002), "Opportunities and constraints of internet-assisted urban planning with young people", *Journal of Environmental Psychology*, 22(1-2), 191-200.
- Hubbard, J. (1991), *Shooting Back. A photographic View of Life by Homeless Children*, San Francisco: Chronicle Books.
- 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, σ. 43-68.
- Huckle, J. (1999), "Locating Environmental Education between Modern Capitalism and 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. (2002), "Knowledge, Action and Pro-environmental Behaviour", *Environmental Education Research*, 8(3), 325-334.
- 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. (2006), "The action competence approach in environmental education", *Environmental Education Research*, 12(3-4), 471-486.
- Καίσαρη, Β. (2005), *Το παιδί και ο αστικός χώρος: το παιχνίδι του παιδιού σχολικής ηλικίας στον αστικό χώρο*, Διδακτορική Διατριβή, ΕΜΠ.
- Kay, A. (2000), "Art community development: the role the arts have in regenerating communities", *Community Development Journal*, 35(4), 414-424.
- Κατσαρού, Ε. και Τσάφος, Β. (2003), *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Kemmis, S. και Taggart, R. (1988), *The Action research planner*, Deakin: Deakin University.
- Lewin, K. (1946), "Action Research in Minority Problems", *Journal of Social Issues*, 266: 3-26.
- 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.
- Μάρκου, Μ., Σαγιάς, Ι., Παναγιωτάτου, Ε., (1995), «Χώρος και παραγωγική διαδικασία. Εξέλιξη των προβλημάτων», στο: *Μελέτη και έρευνα προβλημάτων δυσλειτουργίας των ΜΜΕ σε σχέση με την πολεοδομική οργάνωση*, Αθήνα: ΕΜΠ-ΕΟΜΜΕΧ.
- Matthews, H. (1998), "The Geography of Children: some ethical and methodological considerations for project and dissertation work", *Journal of Geography in Higher Education*, 22(3), 311-324.
- Matthews, H. (2001), *Children and Community Regeneration. Creating better neighbourhoods*, London: Save the Children.
- McNaughton, M. J. (2004), "Educational drama in the teaching of education for sustainability", *Environmental Education Research*, 10(2), 139-155.
- Moore, R. C. (1986), *Childhood's Domain: play and place in child development*, London: Croom Helm.
- Παναγιωτάτου, Ε. (1983), *Θέματα Ανάπτυξης του Χώρου*, Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Παναγιωτάτου, Ε. (1988), *Συμβολή σε μια Ενιαία Θεώρηση του Χώρου και σε μια άλλη Σχεδιαστική Πρακτική*, Αθήνα: ΕΜΠ.
- Παναγιωτάτου Ε. (2004), «Εκπαίδευση-Έρευνα-Πόλη-Πολεοδομία», στο *Πόλη και Χώρος. Από τον 20ο στον 21ο αιώνα*, Αθήνα: ΕΜΠ-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας-ΣΕΠΙΟΧ.

- Παναγιωτάτου Ε., Μάρκου, Μ., Σαγιάς, Ι., Σπουρδαλάκης, Μ., (1994), «Προς ένα Επαναπροσδιορισμό του χώρου στην πολιτική κινήτρων», *Τόπος*, 8/94.
- Robottom, I. (1987), *Environmental Education: Practice and possibilities*, Geelong: Deakin University Press.
- Robottom, I. και Hart, P. (1993), *Research in Environmental Education: Engaging the Debate*, Victoria: Deakin University Press.
- Sabo, K., Hart, R. και Iltus, S. (1998), *Participatory Approaches to Program and Project Evaluation with Children*, New York: City University of New York Graduate Center.
- Stapp, W., Wals, A. και Stankorb, S. (1996), *Environmental Education for Empowerment. Action Research and Community Problem Solving*, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Sutton, S. E. και Kemp, S. P. (2002), "Children as Partners in neighborhood placemaking: lessons from intergenerational design charrettes", *Journal of Environmental Psychology*, 22, 171-189.
- Sutton, S. E. και Kemp, S. P. (2002), "Children as Partners in neighborhood placemaking: lessons from intergenerational design charrettes", *Journal of Environmental Psychology*, 22, 171-189.
- Tsevereni, I. (2007), *Implementing and evaluating participatory methods which encourage children activism in urban planning and environmental care*, 2nd International Conference on Environmental Planning and Management. Berlin, 5-10 August 2007.
- Τσεβρένη, Ι. (2007), *Η ανάγκη για μία ριζοσπαστική έρευνα για τις γεωγραφίες του αποκλεισμού: η περίπτωση των παιδιών*, 8^ο Πανελλήνιο Γεωγραφικό Συνέδριο. Αθήνα, 4 - 7 Οκτωβρίου 2007.
- 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.
- Ward, C. (1995), *Talking Schools. Ten Lectures by Colin Ward*, London: Freedom Press.
- Ward, C. και Fyson, A. (1973), *Streetwork: the exploding school*, London/Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Wiedel, J. (1995), "Being there: using pictures to see the invisible", στο: Schratz, M. και Walker, R. (επιμ.) *Research as social change: new opportunities for qualitative research*, London: Routledge.