

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΟΡΕΙΑ ΠΡΟΣ ΤΟ ΑΕΙΦΟΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Μαριάννα Τσεμπερλίδου, Γιώργος Μπαγάκης

Φυσιογνώστρια – Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης,
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευση και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία
Πανεπιστημίου Πατρών
matsemp@ath.forthnet.gr

Αναπληρωτής Καθηγητής Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευση και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία
Πανεπιστημίου Πατρών
gbag@otenet.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αναφέρεται σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του τοπικού δικτύου περιβαλλοντικής εκπαίδευσης «Το σχολείο που μ' αρέσει» και το οποίο δραστηριοποιείται προς την κατεύθυνση της μετατροπής των συμβατικών σχολείων σε αειφόρα. Αφορά στη διερεύνηση της εικόνας και της αντίληψης του σχολικού περιβάλλοντος από μαθητές μέλη περιβαλλοντικών ομάδων, οι οποίες στη συνέχεια θα ασχοληθούν με τη βελτίωση του σχολικού χώρου. Το σχολείο προσεγγίζεται σύμφωνα με τις πρόσφατες θεωρητικές και εμπειρικές αντιλήψεις της διεθνούς ερευνητικής εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με το αειφόρο σχολείο και την πρακτική του. Αφετηρία της πορείας προς το αειφόρο σχολείο αποτελεί μια μορφή αρχικής αυτοαξιολόγησης, για την οποία ως καταλληλότερο μεθοδολογικό εργαλείο κρίνεται η φωτογραφική αξιολόγηση. Η έρευνα διενεργήθηκε από τους μαθητές, συνδυάζει δεδομένα που προκύπτουν από φωτογραφίες, πόστερ και ερωτηματολόγια μαθητών, αλλά και ερωτηματολόγια καθηγητών, τα δε πορίσματά της αναφέρονται στην αξιολόγηση του σχολείου με βάση θετικά και αρνητικά σημεία και ελλείψεις, όλα συνδεδεμένα με την ικανοποίηση βασικών αναγκών αμφοτέρων, κατά την πορεία μετατροπής του συμβατικού σχολείου τους σε αειφόρο.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Φωτογραφική αξιολόγηση, αειφόρο σχολείο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ελληνικό σχολείο σήμερα απέχει πολύ από στοιχειώδεις κατακτήσεις σχολείων άλλων χωρών, τόσο όσον αφορά στο κτιριακό πρόβλημα, όσο και στις λειτουργίες που επιτελούνται μέσα σ' αυτό. Παράλληλα και παρά τις προσπάθειες της διεθνούς εκπαιδευτικής κοινότητας να συμβάλει στη μετατροπή των συμβατικών σχολείων σε αειφόρα μέσω μιάς μακροχρόνιας, βαθμιαίας και επίπονης διαδικασίας, το θέμα δεν φαίνεται να έχει μέχρι σήμερα απασχολήσει επισήμως την ηγεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Η παρούσα εργασία προτείνει ένα αποτελεσματικό για τα σχολεία εργαλείο, ικανό να δώσει το έναυσμα για την έναρξη της συζήτησης και του προσανατολισμού προς αειφόρες σχολικές πρακτικές, με τη συμμετοχή των μαθητών.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η εκπαίδευση για την αειφορία ή εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη ή αειφόρος εκπαίδευση ή εκπαίδευση για ένα αειφόρο μέλλον δηλώνουν την έλλειψη ενός

παγιωμένου όρου ο οποίος, κατά μία θετική άποψη μπορεί να σημαίνει την ελευθερία των ενδιαφερομένων να τον προσδιορίσουν σύμφωνα με τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους, κατά την αντίστοιχη αρνητική, την ηθελημένη ασάφεια για παρερμηνείες του όρου ανάπτυξη και επακόλουθες καταχρήσεις – έως καταστροφές – του περιβάλλοντος. Αν θεωρηθεί θετικά, η εκπαίδευση για την αειφορία αποτελεί μια δια βίου μαθησιακή διαδικασία που οδηγεί σε ενημερωμένους και εμπλεκόμενους πολίτες με δημιουργικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, επιστημονικό και κοινωνικό αλφαριθμητισμό και δέσμευση για υπεύθυνες ατομικές και συνεργατικές δράσεις. Όμως η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία δεν είναι δυνατόν να ευδοκιμήσει έξω από ένα *αειφόρο σχολείο*, το οποίο αποτελεί αναγκαιότητα, όπως φαίνεται στη συνέχεια: «*Το σύγχρονο Δυτικό εκπαιδευτικό σύστημα – το οποίο αντικατέστησε επιτυχώς τις αυτόχθονες μορφές εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο – προετοιμάζει τους μαθητές σχεδόν αποκλειστικά για αστική διαβίωση και εξάρτηση από ορυκτά καύσιμα και παγκόσμιο εμπόριο. Τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία διδάσκονται τον καλύτερο τρόπο ανταγωνισμού. Αλλά δεν διδάσκονται τον καλύτερο τρόπο διαβίωσης σε μια πραγματικά βιώσιμη (αειφόρο) κοινωνία*»(Orr, 1998).

Η προ του αειφόρου σχολείου σχετική με το σχολικό περιβάλλον βιβλιογραφία διακρίνεται σε δύο κατευθύνσεις. Αφενός σ' αυτή που αφορά στο σχεδιασμό, την κατασκευή και τη λειτουργία του σχολικού κτηρίου, αντίστοιχη της οποίας δεν έχει διενεργηθεί από την ελληνική ερευνητική κοινότητα.. Μερικά από τα πορίσματά της καταγράφουν σημαντική συσχέτιση μεταξύ σχολικών εγκαταστάσεων και συνθηκών (φωτισμός, ακουστική, ηλικία κτηρίου, αερισμός, ποιότητα και αισθητική, μέγεθος σχολείου, μέγεθος τάξης) και εκπαιδευτικών παραμέτρων (επίδοση, συγκέντρωση, συνεργασία, αριθμό απουσιών) (Kuller, and Lindsten, 1992; Heschong, 2002; Eley, 2006). Αφετέρου σ' εκείνη που επεκτείνεται πέραν του κτηρίου και των φυσικών συνθηκών του, και μελετά τη σχολική κουλτούρα, το σχολικό κλίμα, την ασφάλεια και την υγεία, την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, τη συμπερίληψη, την αποδοχή της διαφορετικότητας, το ζήτημα της ηγεσίας, αλλά και το σχολικό χώρο ως αντικείμενο μαθησιακής διαδικασίας. Το σχολείο ως παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό εργαλείο, αλλά επίσης και ως εν δυνάμει χώρος αειφορικής εφαρμογής και δράσης, πλην δύο εξαιρέσεων (Γερμανός, 1999, και Μπαγάκης, Δεμερτζή, Σταμάτης, 2007), δεν έχει εν γένει εξετασθεί έως σήμερα από την εκπαιδευτική και κατασκευαστική ελληνική κοινότητα, εν αντιθέσει με πολλές δυτικές χώρες και κυρίως με τις Η.Π.Α. (Taylor, 1991; Stockard, Mayberry, 1992; Martin, 2003; McGregor, 2004; McBeath, Frost, Swaffield, and Waterhouse, 2006; Haddon, Goodman, Park, Crick, Ruth, 2005).

Η σχετική με το αειφόρο σχολείο βιβλιογραφία αφορά κυρίως στον ορισμό του αειφόρου σχολείου, σε αρχές, χαρακτηριστικά, στόχους, εμπόδια, αυτοαξιολόγηση και σε πολλά παραδείγματα καλής πρακτικής, από σχολεία που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο έχουν κατακτήσει σημαντικά επίπεδα της πορείας προς την αειφορία. Διεθνώς καταγράφονται διάφορες μορφές αειφόρου σχολείου, οι οποίες απαντούν και σε διαφορετικό κατά περίπτωση όνομα: *Ενεργειακά Έξυπνα Σχολεία (EnergySmart Schools)*, *Πράσινα Σχολεία (Green Schools)*, *Σχολεία Υψηλής Απόδοσης (High Performance Schools)*, *Οικολογικά Σχολεία (Eco Schools)*. Η «εισαγωγή» του δικτύου των τελευταίων στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα ίσως αποτελεί την πρώτη προσπάθεια προσέγγισης του σχολείου από την πλευρά της αειφορίας, αν και η προσέγγιση στερείται πολιτιστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών διαστάσεων. Προσφάτως η νέα ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας έχει δηλώσει την πρόθεσή της να συνεργασθεί με ιδιωτικούς φορείς, για τη δημιουργία αυτών που αποκαλεί «*έξυπνων*

σχολείων», κυρίως βιοκλιματικά κατασκευασμένων (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Δελτίο Τύπου, 10.12.2007), αν και διεθνώς το «έξυπνο» (smart, intelligent) σχολείο συνδέεται με τη βελτίωση του σχολικού χώρου, τη μάθηση εκπαιδευτικών και μαθητών, τη σύνδεση της διδασκαλίας και της μάθησης με τα διαφορετικά στυλ μάθησης των άμεσα ενδιαφερομένων και τις πολλαπλές ευφυΐες τους και με μια κουλτούρα αλλαγής όλου του σχολείου ως οργανισμού που επίσης μαθαίνει (MacGilchrist, Myers & Reed 2004).

Στο βρετανικό μοντέλο το αειφόρο σχολείο καθοδηγείται από την *αρχή της φροντίδας - care* (έγνοιας, μελήματος, μέριμνας). Αυτή περιλαμβάνει φροντίδα του εαυτού, φροντίδα του άλλου (δια μέσου πολιτιστικών θεσμών, απόστασης και χρόνου) και φροντίδα για το περιβάλλον (απώτερο και εγγύτερο) και εισάγει τους εμπλεκόμενους στην αειφόρο διαβίωση. Τα αειφόρα σχολεία αναγνωρίζουν ότι η *σχολική κουλτούρα* – και ιδιαίτερα η *κουλτούρα της αλλαγής* - που θεμελιώνεται στις αρχές της φροντίδας μπορεί να επιτύχει μεγαλύτερα επιτεύγματα με την υιοθέτηση ολιστικής προσέγγισης για τη βελτίωση του σχολείου και την ανάπτυξη της κοινότητας (Teachernet. Sustainable School Self-evaluation Tool, 2006). Κρίσιμο επίσης θεωρείται το θέμα της ηγεσίας του σχολείου (Fullan, 2001), ενώ η αυτοαξιολόγηση κρίνεται εκ των ων ουκ άνευ για την πορεία του σχολείου προς την αειφορία, με προσφερόμενα συχνά ειδικά εργαλεία αξιολόγησης αυτής της πορείας (Teachernet. Sustainable School Self-evaluation Tool, 2006; Breiting, Mayer, Mogensen, 2005).

Στο πλαίσιο της αειφορίας έχει δημιουργηθεί (2002) από τις ΔΔΕ Γ' Αθήνας και Δυτικής Αττικής το δίκτυο «Το σχολείο που μ' αρέσει» (Τσεμπερλίδου και Μαργαρίτη, 2003), το οποίο αποσκοπεί στη μετατροπή των συμμετεχόντων σχολείων σε σχολεία που θα πληρούν βασικές αειφορικές προϋποθέσεις σύμφωνα με τις ανάγκες των άμεσα ενδιαφερομένων. Αρχική δραστηριότητα των εμπλεκόμενων αποτελεί η αξιολόγηση της υπάρχουσας κατάστασης μέσω φωτογραφιών (φωτογραφική αξιολόγηση), λόγω της δύναμης και επίδρασης των εικόνων στη διαδικασία της μάθησης ως προσαρμογής στο περιβάλλον (Συγκολίτου, 1997). Παρότι η φωτογραφία ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιείται επί αρκετές δεκαετίες στην ποιοτική έρευνα (*εικόνες ως δεδομένα, για εκμείωση δεδομένων, ως τεκμηρίωση, ως τρόπο ερμηνείας ή αναπαράστασης, ως μέσο ανταλλαγής μεταξύ ανθρώπων που δεν έχουν συναντηθεί ποτέ στην απόσταση εκπαίδευση*) (Prosser, 1998), μόνο από τη δεκαετία του '80 άρχισε να κάνει δειλά την εμφάνισή της στην εκπαιδευτική έρευνα (Schratz, Steiner-Loffler, 1998; Schratz-Hadwich et al, 2004; McBeath et al, 2006; McBeath, 2006; Μπαγάκης, Δεμερτζή, Σταμάτης, 2007).

Όσον αφορά στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση η φωτογραφία έχει μια αρκετά εκτεταμένη χρήση, χρησιμοποιείται είτε ως *ερέθισμα για την επιλογή θέματος*, ως *εργαλείο για την αποσαφήνιση αξιών*, ως *εισαγωγική δραστηριότητα για την αξιολόγηση χώρου*, ως *εισαγωγή σε ένα παιχνίδι ρόλων*, ως *μέσο σύγκρισης (πριν και μετά)*, ως *αφορμή για συζήτηση, άσκηση κριτικής σκέψης και ως μέρος μιας σύνθεσης ή ενός καλλιτεχνικού έργου* ((Janke, 1982; Τσεμπερλίδου, Δεμερτζή, 2004), ως *αξιολόγηση με φωτογραφίες* (Μπαγάκης, Δεμερτζή, Σταμάτης, 2007), ως *φωτογραφική τεκμηρίωση* ή ως *φωτορεπορτάζ* (Τσεμπερλίδου, 2000), και σε *διαγωνισμό μεταξύ σχολείων ή ομάδων*. Η φωτογραφία στις ανωτέρω χρήσεις της αποτελεί εξαιρετικό ερέθισμα, ιδιαίτερα για παιδιά με ανεπτυγμένη την οπτική /

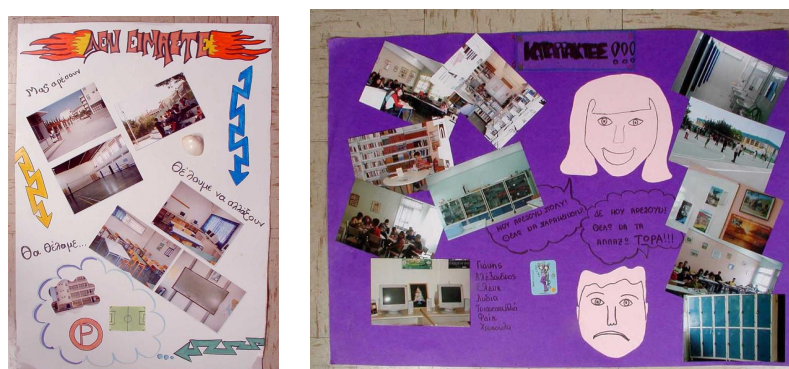
χωρική νοημοσύνη (Gardner, 1993), τα οποία διαθέτουν το χωρικό γινώσκειν, βασική δεξιότητα επιβίωσης και εξέλιξης του ανθρώπινου είδους.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η έρευνα (Τσεμπερλίδου, 2008; Τσεμπερλίδου και Μπαγάκης, 2008) πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2006 – 2007, από 100 μαθητές πέντε περιβαλλοντικών ομάδων τριών γυμνασίων της Πετρούπολης, τις οποίες συντόνιζαν 10 καθηγητές, με απώτερο σκοπό να αξιοποιηθεί η φωτογραφική αξιολόγηση ως ερευνητικό εργαλείο και ως εισαγωγική δραστηριότητα στο πλαίσιο του δικτύου «*Το σχολείο που μ' αρέσει*» (Τσεμπερλίδου και Μαργαρίτη, 2003). Τα τρία σχολεία που επελέγησαν για την πραγματοποίηση της έρευνας πληρούσαν ποικίλες προϋποθέσεις, οι δε μαθητές των ομάδων χρησιμοποίησαν τη φωτογραφική αξιολόγηση για να καταγράψουν **ποια πράγματα ή χώροι του σχολείου τους άρεσαν και για ποιο λόγο, τι θα ήθελαν να αλλάξουν στο σχολείο τους και για ποιο λόγο και τι θα ήθελαν να έχει το σχολείο τους και για ποιο λόγο;**

Η διεξαγωγή της έρευνας ακολούθησε τις εξής φάσεις:

Προηγήθηκε κατ' αρχήν τηλεφωνική επικοινωνία και στη συνέχεια συνάντηση με τους καθηγητές και το Διευθυντή, προκειμένου να εξηγηθεί το όλο εγχείρημα και να ζητηθεί η συνεργασία τους στο πλαίσιο του εκάστοτε προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και ακολούθησε διεξοδική συζήτηση σχετικά με την παρέμβαση και τη σχέση της με το Δίκτυο «*Το Σχολείο που μ' αρέσει*». Αφού εξασφαλίστηκε η συνεργασία, ρυθμίστηκαν οι ημέρες (2) της έρευνας: η πρώτη ημέρα αφιερώθηκε στην πρώτη επαφή της υπευθύνου με τις περιβαλλοντικές ομάδες των σχολείων, οι οποίες στη συνέχεια και αφού είχαν απαντήσει στα ερωτηματολόγια, βγήκαν από τις αίθουσες με σκοπό να εντοπίσουν τους χώρους που θα φωτογράφιζαν και να τους φωτογραφίσουν. Η δεύτερη ημέρα (μία εβδομάδα μετά) αναλώθηκε στην περαιτέρω επεξεργασία των ερωτηματολογίων, τη δημιουργία των πόστερ, τη συζήτηση και, τέλος, την παρουσίαση της δουλειάς της κάθε μικρής ομάδας στην ολομέλεια. Ρυθμίστηκαν επίσης και διαδικαστικά θέματα, όπως ο χώρος και η ώρα της συνάντησης, η εύρεση των φωτογραφικών μηχανών, η αγορά των φιλμ, των χαρτονιών για τα πόστερ, κ.λ.π. Η συγκεκριμένη έρευνα απαιτεί την εργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες των 4-5 ατόμων, όχι μόνον για να συζητήσουν μεταξύ τους πώς βλέπουν το σχολείο και τι θα ήθελαν ν' αλλάξει σ' αυτό, αλλά και διότι θα πρέπει να συνεργαστούν προκειμένου να φωτογραφίσουν και να δημιουργήσουν τα πόστερ (βλ. ενδεικτικά εικόνα 1, πόστερ ομάδων «Δεν είμαστε», «Καταρράκτες»).



Εικόνα 1: Πόστερ ομάδων "Δεν είμαστε" και "Καταρράκτες"

Κατά την πραγματοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τρία φύλλα αξιολόγησης: ένα για τον κάθε μαθητή, ένα για κάθε μικρή ομάδα μαθητών κι ένα για κάθε καθηγητή. Τα φύλλα αξιολόγησης είχαν όλα τις ίδιες ερωτήσεις για όλους. Κάθε μαθητής απαντούσε γραπτά στις τρεις ερωτήσεις στο δικό του φύλλο αξιολόγησης. Στη συνέχεια οι μαθητές συγκροτούσαν τις ομάδες τους και έχοντας ο καθένας το δικό του φύλλο αξιολόγησης προσπαθούσαν μέσα από συζήτηση και συναινετικές διαδικασίες να καταλήξουν ως ομάδα και να συμπληρώσουν το ομαδικό φύλλο αξιολόγησης. Το τελευταίο χρησιμοποιούσαν οι μικρές ομάδες για να φωτογραφίσουν τους χώρους του σχολείου που αναφέρονταν στις απαντήσεις των σχετικών ερωτήσεων. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ατομικά στις ερωτήσεις. Κατά τη διάρκεια της δεύτερης συνάντησης κάθε ομάδα δημιούργησε ένα πόστερ με τις φωτογραφίες που είχε τραβήξει και αιτιολόγησε την κάθε επιλογή της.

ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ακολούθως παρατίθενται τρεις πίνακες στους οποίους καταγράφονται συγκριτικά οι απαντήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, όπως αυτές διατυπώθηκαν στα ερωτηματολόγια – φύλλα εργασίας (ομαδικά μαθητών και ατομικά εκπαιδευτικών) και αφορούν σε όσα αρέσουν, χρειάζονται αλλαγή και σε όσα θα ήθελαν να έχει το σχολείο. Οι αριθμοί της πρώτης στήλης παρουσιάζουν πόσες μικρές ομάδες μαθητών (π.χ. 14) από το σύνολο των 23 εξέφρασαν την ίδια δήλωση. Αντίστοιχα στη δεύτερη στήλη εκφράζονται οι κοινές δηλώσεις των εκπαιδευτικών (π.χ.2) από το σύνολο των 10 που συμμετείχαν στην έρευνα (Τσεμπερλίδου, 2008; Τσεμπερλίδου, Μπαγάκης, 2008).

Πίνακας 1: Τρεις χώροι ή πράγματα του σχολείου που μας αρέσουν πολύ

Μαθητές	Εκπαιδευτικοί
<i>Προαύλιο-αυλή 14/23 Γυμναστήριο 5/23 Περιβαλλοντική γωνιά 4/23 Κήπος 4/23 Φυτά και δέντρα 4/23 Κερκίδες 4/23 Βιβλιοθήκη Αίθουσα Τεχνολογίας Κυλικείο 3/23 Χημείο 3/23 2^η Φιλολογικών 2/23 Αίθουσα πληροφορικής 2/23 Χρώμα 2/23 Τίποτα 2/23 Αίθουσα εκδηλώσεων 2/23 Ντουλαπάκια 2/23 Αίθουσα Αισθητικής αγωγής Αίθουσα Ξένων γλωσσών Σάκος του μποξ Πέργκολα Παγκάκια Γήπεδο Graffiti</i>	<i>Προαύλιο - Μεγάλη αυλή 2/10 Γυμναστήριο Περιβαλλοντική γωνιά Κήπος Πλατύσκαλο με φυτά 2/10 Το (λίγο) πράσινο 2/10 Βιβλιοθήκη Αίθουσα Τεχνολογίας Οι συνάδελφοι 2/10 Αίθουσα Χημείου Αίθουσα Φιλολογικών 2 Τα παιδιά Στέγαστρο Αίθουσα φυσικής Αίθουσες που βλέπουν στην αυλή Ισόγειες αίθουσες Αίθουσα καθηγητών</i>

Πίνακας 2: Τρεις χώροι ή πράγματα του σχολείου που θα θέλαμε ν' αλλάξουμε

Μαθητές	Εκπαιδευτικοί
<p> <i>Τουαλέτες 13/23</i> <i>Προαύλιο 4/23</i> <i>Θρανία 6/23</i> <i>Λυόμενες 5/23</i> <i>Όλες οι αίθουσες 3/23</i> <i>Βιβλιοθήκη</i> <i>Χημείο</i> <i>Πίνακες 2/23</i> <i>Άλλο χρώμα σχολείου 3/23</i> <i>Κυλικείο 3/23</i> <i>Αμφιθέατρο 3/23</i> <i>Αίθουσα θρησκευτικών 2/23</i> <i>Υπολογιστές 2/23</i> <i>Ντουλαπάκια 2/23</i> <i>Κάποιες αίθουσες</i> <i>Ξένων γλωσσών</i> <i>Φιλολογικών</i> <i>Ράφια βιβλιοθηκών</i> <i>Τοίχοι μονότονοι</i> <i>Πινγκ πονγκ</i> <i>Εφημερία</i> <i>Τάπητας</i> <i>Βρύσες</i> <i>Θέρμανση</i> <i>Βιβλία</i> </p>	<p> <i>Τουαλέτες</i> <i>Αυλή-προαύλιο 7/10</i> <i>Αίθουσα καθηγητών 4/10</i> <i>Αίθουσες διδασκαλίας 4/10</i> <i>Αίθουσα πολλαπλών χρήσεων 2/10</i> <i>Βιβλιοθήκη</i> <i>Εργαστήριο φυσικής – χημείας</i> <i>Πίνακες</i> <i>Θεατρική σκηνή</i> <i>Αίθουσα περιβαλλοντικής</i> <i>Δύο αίθουσες</i> <i>Διάδρομοι</i> <i>Κήπος</i> <i>Γυμναστήριο</i> </p>

Πίνακας 3: Τρεις χώροι ή πράγματα του σχολείου που θα θέλαμε να έχει το σχολείο μας και δεν τα έχει

Μαθητές	Εκπαιδευτικοί
<p> <i>Κλειστό γυμναστήριο 12/23</i> <i>Εργαστήριο χημείας 7/23</i> <i>Καινούργιο σχολείο 6/23</i> <i>Αίθουσα εκδηλώσεων 2/23</i> <i>Βιβλιοθήκη</i> <i>Υπολογιστές 4/23</i> <i>Πισίνα 4/23</i> <i>Κάδοι ανακύκλωσης 2/23</i> <i>Περισσότερες τάξεις</i> <i>Αποδυτήρια 3/23</i> <i>Πλαστικούς πίνακες 2/23</i> <i>Studio ηχογράφησης 2/23</i> <i>Τέρματα ποδοσφαίρου 2/23</i> <i>Γήπεδο 2/23</i> <i>Μπιλιάρδα 2/23</i> <i>Αναγνωστήριο</i> <i>Κερκίδες</i> <i>Τοίχο για graffiti</i> <i>Περισσότερα φυτά</i> <i>Ωραία αγόρια</i> <i>Ντουλάπες</i> </p>	<p> <i>Γυμναστήριο 2/10</i> <i>Εργαστήριο Φυσικής-Χημείας 3/10</i> <i>Χώροι καθηγητών 3/10</i> <i>Αίθουσα τελετών-αμφιθέατρο 3/10</i> <i>Βιβλιοθήκη 2/10</i> <i>Σύγχρονοι υπολογιστές</i> <i>Αίθουσα υπολογιστών για καθηγητές</i> <i>Κάδο ανακύκλωσης</i> <i>Περισσότερες αίθουσες</i> <i>Αίθουσα Μουσικής 2/10</i> <i>Αίθουσα Καλλιτεχνικών 2/10</i> <i>Προαύλιο 2/10</i> <i>Αίθουσα Τεχνολογίας</i> <i>Ασανσέρ</i> <i>Σαλονάκι</i> <i>Χώροι για παιδιά</i> <i>Στέγαστρο</i> <i>Καντίνα-εστιατόριο</i> </p>

<i>Προσωπικά ντουλαπάκια Θρανία-καρέκλες</i>	
Μαθητές	Εκπαιδευτικοί
<i>Κουρτίνες Μουσικά όργανα Καλοριφέρ Καινούργιες τουαλέτες Τηλέοραση Πινγκ-πονγκ</i>	

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι μαθητές, αλλά και οι εκπαιδευτικοί, επισημαίνουν την αναγκαιότητα ευρυχωρίας και φυσικού περιβάλλοντος, επισκευών και επιδιορθώσεων, αλλαγών και εκσυγχρονισμού του εξοπλισμού, αισθητικής αναβάθμισης, αύξησης των χώρων διδασκαλίας και δραστηριοτήτων, τα οποία αποτελούν στοιχειώδεις απαιτήσεις για την προαγωγή της μάθησης, της συναισθηματικής ανάπτυξης και της κοινωνικοποίησης των παιδιών. Φαίνεται όμως ότι τόσο οι μαθητές, όσο και οι εκπαιδευτικοί, δεν αισθάνονται το σχολείο *δικό τους*, με αποτέλεσμα να μην αναγνωρίζουν και τη δική τους ευθύνη στη διατήρηση, φροντίδα και αισθητική του χώρου τουλάχιστον. Κυρίως οι μαθητές δεν εκδηλώνουν το αίσθημα ιδιοκτησίας (ownership) ίσως λόγω της ελάχιστης ουσιαστικής συμμετοχής τους στις αποφάσεις και δράσεις της σχολικής ζωής. Αποτελεί δεδομένο για την ελληνική σχολική κοινότητα οι απόψεις των μαθητών να θεωρούνται γνωστές ή και άνευ σημασίας, με αποτέλεσμα να χάνεται ένας σημαντικός πλούτος ιδεών και λύσεων για τη βελτίωση της καθημερινής σχολικής πρακτικής. Επί παραδείγματι, η διακόσμηση των τοίχων με ζωγραφιές των παιδιών (γκράφιτι) που αποτυπώνει το αίτημα αρκετών ομάδων αποτελεί έκφραση των καλλιτεχνικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, είναι μια ανέξοδη σχεδόν δραστηριότητα αλλά χαρακτηρίζει την εμπλοκή των μαθητών στην αισθητική αναβάθμιση του σχολείου *τους* και τη συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Από την άλλη πλευρά, η πίσίνα και το στούντιο ηχογράφησης συγκροτούν μια διαφορετική οπτική που δηλώνει την ανάγκη των μαθητών να ανοίξει το σχολείο και να συμπεριλάβει ευρύτερα θέματα μάθησης και καλλιέργειας δεξιοτήτων. Η ελκυστικότητα ή η απωθητικότητα του σχολικού κτηρίου μπορεί να κριθεί και από χώρους οι οποίοι παραπέμπουν σε άλλου είδους κοινωνικές δομές: Οι μαθητές του ενός σχολείου της έρευνας αλλά και εκπαιδευτικοί, ζητούν καντίνα –εστιατόριο και καφετέρια, χώρους που έχουν προ πολλού τα σχολεία στις αγγλοσαξονικές και σκανδιναβικές χώρες. Είναι επομένως πολύ σημαντικό να διερευνώνται οι ανάγκες των μαθητών σχετικά με το πώς επιθυμούν το σχολικό χώρο, πώς τον συνδέουν με τη μάθηση και κατά πόσο μπορεί όλη η κοινότητα να χρησιμοποιείται ως μαθησιακό περιβάλλον (Illich, 1971).

Οι εκφρασμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών, από την άλλη πλευρά, αφορούν σε χώρους που θα διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία και την κοινωνική αλληλεπίδραση και αίθουσες που θα χρησιμοποιούνται για βιωματικές δραστηριότητες των μαθητών. Θα λέγαμε πάντως ότι δεν τολμούν να οραματισθούν κάτι περισσότερο και ασυνήθιστο για το σχολείο τους και μάλλον περιορίζονται σε κλασσικές διεκδικήσεις. Παρότι έχει επιβεβαιωθεί ερευνητικά ότι οι σχολικές εγκαταστάσεις, τα σχολικά εργαστήρια, οι αίθουσες μουσικής, οι φυσιολογικοί παράγοντες του εσωτερικού αέρα, της θερμικής άνεσης, του φωτισμού της τάξης και

του επιπέδου θορύβου και οι πολυπληθείς τάξεις έχουν άμεση επίδραση στη διδασκαλία και τη μάθηση, το όραμα για ένα αειφόρο σχολείο υπερβαίνει τα παραπάνω: η πορεία προς το αειφόρο σχολείο είναι μακροχρόνια και επίπονη, με δεδομένο ότι ένα πραγματικά αειφόρο σχολείο μεριμνά για μια πληθώρα πρακτικών δράσεων σχετικά με: κλιματική αλλαγή (αξιοποίηση τοπικού κλίματος και μικροκλίματος για εξοικονόμηση ενέργειας), μεταφορές (ποδήλατο, μαζικά μέσα μεταφοράς), διατροφή και ανάπτυξη (κυλικείο με τοπικά και βιολογικά προϊόντα, οικονομική κουζίνα) ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, αειφόρο προαύλιο («αδιατάρακτες» περιοχές φυσικού περιβάλλοντος, λιμνούλες, παγκάκια, πέργκολες, μονοπάτια, χώροι άθλησης, χώροι για παρέες και απομόνωση), ανακύκλωση και απορρίμματα (κομποστοποίηση, ανακύκλωση, αναχρησιμοποίηση, μείωση απορριμμάτων), συστήματα διατήρησης νερού (συλλογή βρόχινου νερού σε δεξαμενή), ενεργειακή επάρκεια (προσανατολισμός κτηρίου, ηλιακοί συλλέκτες, ανεμόμυλοι), κατανάλωση και τρόπος ζωής (κατανάλωση τοπικών προϊόντων και ποικιλιών), κατοικία και δόμηση (περιβαλλοντικά φιλικά και όχι τοξικά οικοδομικά υλικά), φυσικός κόσμος και βιοποικιλότητα (ανασχεδιασμός σχολικού κήπου, φύτευση φυλλοβόλων - για παθητικό δροσισμό του κτηρίου - οπωροφόρων δένδρων, αρωματικών φυτών, λαχανόκηπου. Οικολογικοί σχολικοί κήποι ως εξωτερικοί χώροι διδασκαλίας) (SUSchool Sustainable. Helping schools to become more sustainable).

Σε γενικές γραμμές πάντως, θεωρούμε ότι αυτό που υποκρύπτεται πίσω από τις δηλώσεις των μαθητών και εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας σχετικά με αυτό που θα ήθελαν να έχει το σχολείο τους, φαίνεται να είναι ένας προσανατολισμός που ενεργοποιεί την ανάπτυξη των πολλαπλών ευφυϊών των μαθητών (Gardner, 1993) και που δρα υποστηρικτικά σε καινοτομίες και διαφορετικές προσεγγίσεις της μάθησης και αγωγής. Η φωτογραφική αξιολόγηση του σχολείου με τις φωτογραφίες και τα πόστερ των μαθητών αποκαλύπτει τις πολλαπλές αναγνώσεις τους, οι οποίες με τη σειρά τους δίνουν αφορμή για συζήτηση γύρω από το σχολική μονάδα, με σκοπό να εντοπισθούν τα σημεία εκείνα στην αλλαγή των οποίων οι μαθητές θα συμβάλουν ενεργά, στην προσπάθεια μετατροπής της σε αειφόρο.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ:

Βεβαίως «Δεν είναι και δεν πρέπει να είναι σκοπός του σχολείου να λύσει τα πολιτικά προβλήματα της κοινωνίας. Δεν είναι σκοπός του να βελτιώσει τον κόσμο με τη βοήθεια των δραστηριοτήτων των μαθητών. Αυτές πρέπει να προσδιορίζονται στη βάση της διαμορφωτικής τους αξίας, και ως εκ τούτου, σύμφωνα με παιδαγωγικά κριτήρια. Ένα σχολείο, θεωρούμενο ως σχολείο, δεν γίνεται «πράσινο» με το να διατηρεί την ενέργεια, να συλλέγει μπαταρίες ή να περιορίζει τα απορρίμματα. Ο κρίσιμος παράγοντας πρέπει να είναι αυτό που μαθαίνουν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους σε τέτοιες δραστηριότητες» (Schnack, 1996). Εν τούτοις η αειφορική διάσταση του σχολείου αποτελεί μεν πολιτική απόφαση, η εφαρμογή της όμως κυριολεκτικά επαφίεται «στον πατριωτισμό» εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, με την έννοια ότι οι ενδιαφερόμενοι θα πρέπει να συναινέσουν και όχι να υπακούσουν σε εντολές. Αυτό διότι οι αλλαγές που εξ ανάγκης θα πραγματοποιηθούν στο σχολείο πρέπει να έχουν κερδίσει τη συναίνεση των ενδιαφερομένων και να έχουν λάβει υπόψη τη γνώμη τους. Ακριβώς επειδή το αειφόρο σχολείο θα πρέπει να είναι ένα σχολείο που θ' αρέσει σε όσους το κατοικούν, οι αλλαγές δεν αφορούν μόνο σε θέματα κτηριακών δομών και εγκαταστάσεων, αλλά - και κυρίως - στην ποιότητα των σχέσεων των κατοίκων μεταξύ τους και με τη μάθηση. Στο πλαίσιο αυτών των σχέσεων στηρίζεται η ευημερία όλων και η εξάλειψη, κατά το δυνατόν, φαινομένων βίας, βανδαλισμού,

αποκλεισμού, κ.λ.π. Θεωρούμε ότι η μετατροπή του συμβατικού σχολείου προς αειφορικό σημαίνει αλλαγή νοοτροπίας, σχολικής κουλτούρας και στάσης απέναντι στη μάθηση και στο περιβάλλον όλων των εμπλεκομένων. Αυτές οι αλλαγές δεν παρατηρούνται από τη μια μέρα στην άλλη, αλλά σε βάθος χρόνου, και συμβαίνουν μόνον όταν όλοι – ή τουλάχιστον το ελάχιστο επαρκές δίκτυο ατόμων του σχολείου - συνειδητοποιήσουν τα αδύνατα σημεία του σχολείου και της σχολικής ζωής, πεισθούν για την ανάγκη να τα βελτιώσουν και συναινέσουν στις απαιτούμενες αλλαγές για μια βέλτιστη ποιότητα σχολικής ζωής. Η φωτογραφική αξιολόγηση έχει τη δυνατότητα να αποτελέσει μοχλό για την έναρξη της συζήτησης γύρω από την αναγκαιότητα αυτών των αλλαγών, για να αποτιμήσει την πορεία των αλλαγών αλλά και το τελικό αποτέλεσμα της διαδικασίας. Σε αντίθεση με τα συμβατικά, τα αειφόρα σχολεία παρέχουν τα μέσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να υπερβούν την απλή στέγαση και να διαχειρισθούν με επιτυχία περιβαλλοντικές, κοινωνικές και οικονομικές προκλήσεις. Τα μαθήματα που αποκτήθηκαν από τα πρωτοπόρα αειφόρα σχολεία μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη μιάς εκπαίδευσης για τα παιδιά μας που πραγματικά θα ανταποκρίνεται στις προσδοκίες για τον 21^ο αιώνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Breiting, S., Mayer, M., Mogensen, F. (2005) *Quality Criteria for ESD – Schools. Guidelines to enhance the Quality of Education for Sustainable Development*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, Dept. V/11c, Environmental Education Affairs (ed)
- Eley, C. 2006. School HVAC. High Performance School Characteristics. In *American Society of Heating, Refrigerating and Air-Conditioning Engineers Journal*, vol. 48, May 2006.
- Fullan, M (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey Bass, San Francisco
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. London: Fontana Press.
- Γερμανός, Δ. (1999). Ο Χώρος ως Παράγοντας της Σχολικής Αποτυχίας στην Ελληνική Εκπαίδευση στο: Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ. (1999), (επιμ.). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 282-299 (Τόμος Πρακτικών Συνεδρίου).
- Haddon, A., Goodman, H., Park, J., Crick, R. D. (2005). Evaluating Emotional Literacy in Schools: The Development of the School Emotional Environment for Learning Survey. *Pastoral Care in Education*, vol. 23, no 4, December 2005, pp. 5-16(12).
- Heschong, L. 2002. Daylighting and Human Performance. In *American Society of Heating, Refrigerating and Air-Conditioning Engineers Journal*, vol. 44, no 6: pp 65-67.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York, Harper & Row.
- Janke, D. (1982). The Use and Interpretation of Visual Evidence in Evaluating Environmental Education Programs. In *Journal of Environmental Education*, vol. 13, no 4, pp41-43, Sum. 1982
- Kuller, R. and Lindsten, C., 1992. Health and Behavior of Children in Classrooms without Windows. *Journal of Environmental Psychology*, no 12: pp 305-317
- McBeath, J., Frost, D., Swaffield, S., and Waterhouse, J. (2006). *Leadership for Learning CARPE VITAM. Making the Connections. The Story of Seven Country Odyssey in Search of a Practical Theory*. University of Cambridge.

- McBeath, J., (2006). Stories of Improvement: Exploring and Embracing Diversity. *International Congress on School Effectiveness and Improvement*. Fort Lauderdale, Florida, 2006.
- MacGilchrist, B., Myers, K., & Reed, J. (2004). *The Intelligent School*. London: Sage Publications
- McGregor, J. (2004), Spatiality and the Place of the Material in Schools, *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 12, no. 3 pp.347-372.
- Martin, S.C. (2003). The Influence of Outdoor Schoolyard Experiences on Students' Environmental Knowledge, Attitudes, Behaviours, and Comfort Levels. *Journal of Elementary Science Education*, vol.15, no2, pp. 51-63.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Σταμάτης, Θ. (επιμ.) (2007). *Ένα Σχολείο Μαθαίνει*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Α. Α. Λιβάνη.
- Orr, D. W. (1998). Technological Fundamentalism, *The Ecologist*, November/December 1998.
- Prosser, J. (1998). The Status of Image-Based Research. In: J. Prosser, ed. *Image-Based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers*. London: Routledge Falmer.
- Schnack, K. (1996). Internationalisation, democracy and environmental education. In Breiting, S. and Nielsen, K. (eds) *Environmental Education Research in the Nordic Countries*. Copenhagen: The Royal Danish School of Educational Studies.
- Schratz, M. and Steiner-Loffler, U. (1998). Pupils Research into School Culture: A Photographic Approach to Evaluation. *Systemic Practice and Action Research*, vol. 11, no 5. October, 1998.
- Schratz-Hadwich, B., Walker, R., and Egg, P. (2000). A Participatory Ethnographic Research and Evaluation Tool in Child Care and Education. Paper for AARE: *Doing the Public Good*. Nov. 28-Dec. 2, 2004. Melbourne, Australia.
- Stockard, J. & Mayberry, M. (1992). *Effective Educational Environments*. Newbury Park CA: Corwin Press, Inc.
- Συγκολλίτου, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- SUSchool Sustainable. Helping schools to become more sustainable. www.suschool.org.uk Ανασύρθηκε στις 3.9.2008.
- Taylor, A. (1991). The Ecology of the Learning Environment. In *New Horizons for Learning*. www.newhorizons.org/future/Creating_the_Future/crfut_taylor Ανασύρθηκε στις 2.6.2007.
- Teachernet. Sustainable School Self-evaluation Tool, 2006. www.teachernet.gov.uk/sustainableschools Ανασύρθηκε στις 3.9.2008.
- Τσεμπερλίδου, Μ., Μαργαρίτη, Σ. (2003). Το Σχολείο που μ' αρέσει. *Ημερίδα «Σχολικές Αυλές»*. Κέντρο ΓΑΙΑ, Κηφισιά, 17.5.2003.
- Τσεμπερλίδου Μ. & Δεμερτζή Β., 2005 «Διδάσκω αεί διδασκόμενος ...εν δράσει» (Επιμόρφωση στο πλαίσιο προαιρετικών προγραμμάτων Πολιτιστικών Θεμάτων και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης), στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσεμπερλίδου, Μ. (2008). *Η Φωτογραφική Αξιολόγηση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Πάτρα: Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Τσεμπερλίδου, Μ. και Μπαγάκης, Γ. (2008). *Φωτογραφική Αξιολόγηση: Ερευνητικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις ενός Εύχρηστου αλλά ιδιαίτερα Ισχυρού Μεθοδολογικού Εργαλείου*. Συνέδριο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Τμήμα Γεωγραφίας Εθνικού Μετσοβείου Πολυτεχνείου, Αθήνα 21-23 Νοεμβρίου 2008.