



Το σχολείο στη δημοκρατία, η δημοκρατία στο σχολείο

Πρακτικά ΙΣΤ΄ Διεθνούς Συνεδρίου
της Παιδαγωγικής Εταιρείας της Ελλάδος

—

Επιμέλεια: Σταυρούλα Καλδή, Ιωάννης Ρουσσάκης, Βασιλική Τζίκα,
Μαρία Χατζή, Κωνσταντίνος Μαλαφάντης



ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ, Η ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΙΣΤ΄ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Α΄ ΤΟΜΟΣ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Σταυρούλα Καλδή
Ιωάννης Ρουσσάκης
Βασιλική Τζίκα
Μαρία Χατζή
Κωνσταντίνος Μαλαφάντης

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ, Η ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΙΣΤ΄ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Α΄ ΤΟΜΟΣ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Σταυρούλα Καλδή
Ιωάννης Ρουσσάκης
Βασιλική Τζίκα
Μαρία Χατζή
Κωνσταντίνος Μαλαφάντης

ΒΟΛΟΣ 2022

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΙΣΤ΄ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ**

«Το σχολείο στη δημοκρατία,
η δημοκρατία στο σχολείο»

Βόλος 2022

Επιμέλεια: Σταυρούλα Καλδή, Ιωάννης Ρουσσάκης, Βασιλική Τζίκα, Μαρία Χατζή, Κωνσταντίνος Μαλαφάντης

Φιλολογική επιμέλεια: Βασιλική Τζίκα, Μαρία Χατζή

Σχεδιασμός & σελιδοποίηση: Χαρίκλεια Ξουράφα, Δήμητρα Κομνηνού

© **Copyright:** Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, 2022

ISBN SET 978-960-9439-77-0

ISBN 978-960-9439-78-7



**Πανεπιστημιακές
Εκδόσεις Θεσσαλίας**

Παγασών 99 - Κωνσταντά
383 333 Βόλος
Τηλ.: 24210 74641, 41842
<http://press.uth.gr>
e-mail: press@uth.gr

Απαγορεύεται η ολική ή μερική ανατύπωση, αναδημοσίευση ή αναπαραγωγή των κειμένων ή της εικονογράφησης της παρούσας έκδοσης χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη και των συνεργατών του τόμου.

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ (2018-2020)

Πρόεδρος: Κωνσταντίνος Μαλαφάντης, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αντιπρόεδρος: Χαράλαμπος Κωνσταντίνου, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γεν. Γραμματέας: Γεώργιος Γρόλλιος, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Ειδ. Γραμματέας: Γεώργιος Νικολάου, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Ταμίας: Γεώργιος Αραβανής, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Μέλος: Λέλα Γώγου, Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Μέλος: Γεώργιος Αλεξανδράτος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου

ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΟΥ ΙΣΤ' ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Σταυρούλα Καλδή, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Πρόεδρος

Κωνσταντίνος Μαλαφάντης, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μέλη

Κωνσταντίνος Αγγελάκος, Καθηγητής, Ιόνιο Πανεπιστήμιο Παναγιώτης

Παναγιώτης Αγγελίδης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Αθανάσιος Αϊδίνης, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Χρήστος Αντωνίου, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σοφία Αυγητίδου, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Αναστασία Βλάχου, Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ευαγγελία Γαλανάκη, Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Χρήστος Γκόβαρης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Ευθυμία Γουργιώτου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Γεώργιος Γρόλλιος, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Λέλα Γώγου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Ιωάννης Δημάκος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Αικατερίνη Δημητριάδου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Ελένη Διδασκάλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Δήμητρα Ευαγγέλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Έλενα Θεοδωροπούλου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ιωάννης Θωίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Γεώργιος Ιορδανίδης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Δόμνα-Μίκα Κακανά, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σταυρούλα Καλδή, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Ευαγγελία Καλεράντε, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Πέλλα Καλογιαννάκη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Παναγιώτα Καραγιάννη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Δέσποινα Καρακατσάνη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών

Κωνσταντίνος Καρράς, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Παναγιώτης Κιμουρτζής, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Μαγδαληνή Κολοκυθά, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Εμμανουήλ Κουτούζης, Καθηγητής, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα, Καθηγήτρια, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Χαράλαμπος Κωνσταντίνου, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Νέλλη Κωστούλα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Αγγελική Λαζαρίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Αθανάσιος Λαΐνας, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Αναστάσιος Λιάμπας, Αναπληρωτής Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Κωνσταντίνος Μάγος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Ευαγγελία Μαυρικάκη, Καθηγήτρια, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Δημήτριος Μαυροσκούφης, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Αικατερίνη Μιχαλοπούλου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μαρία Μουμουλίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Γεώργιος Μπαγάκης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Θωμάς Μπαμπάλης, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Λουτσιάνα Μπενινκάζα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κωνσταντίνος Μπίκος, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Καφένια Μπότσογλου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Ζαφειρία-Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Γεώργιος Νικολάου, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
Νίκη Νικονάνου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Ελένη-Σοφία Ντολιοπούλου, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Βασίλειος Οικονομίδης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Νεκταρία Παλαιολόγου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Βασίλειος Πανταζής, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Βασιλική Παπαδοπούλου, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Γεώργιος Παπακωνσταντίνου, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Γεώργιος Πασιάς, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Μαρία Παυλή-Κορρέ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ιωάννης Πεκτελίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Γαλήνη Ρεκαλίδου, Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Ιωάννης Ρουσσάκης, Επίκουρος Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ελένη Σιάνου-Κύργιου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Αντώνιος Σμυρναίος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Αλιβίζος (Λοΐζος) Σοφός, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Γεώργιος Σταμέλος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
Ευφημία Τάφα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σωτηρία Τζιβνίκου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Βασίλης Τσάφος, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Τασούλα Τσιλιμένη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Αμαλία Υφαντή, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών
Άννα Φτερνιάτη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών
Ελένη Φτιάκα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου
Νικόλαος Χανιωτάκης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Δημήτριος Χαραλάμπος, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Αντώνιος Χουρδάκης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ**Πρόεδρος**

Σταυρούλα Καλδή, Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Μέλη

Γεώργιος Αραβανής, Ταμίας Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος
Μαγδαληνή Βίτσου, Ε.Δι.Π., Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Αικατερίνη Βούλγαρη, Ε.Δι.Π., Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Φωτεινή Γκαραγκούνη-Αραίου, Ε.Δι.Π., Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Χρήστος Γκόβαρης, Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Σοφία Γκόρια, Ε.Δι.Π., Π.Τ.Ε.Α., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Ιφιγένεια Ηλιοπούλου, Ε.Δι.Π., Π.Τ.Ε.Α., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μαγδαληνή Κολοκυθά, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Κωνσταντίνος Μάγος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Καφένια Μπότσογλου, Καθηγήτρια, Π.Τ.Ε.Α., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Αικατερίνη Μιχαλοπούλου, Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Βασίλειος Πανταζής, Καθηγητής, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Ιωάννης Ρουσσάκης, Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Αθανάσιος Τσιός, Ε.Δι.Π., Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Γεώργιος Τέκος, Ε.Δι.Π., Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Νικόλαος Χανιωτάκης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μαρία Χατζή, Ε.Δι.Π., Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Κατιφένια Χατζοπούλου, Ε.Δι.Π., Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Γραμματειακή Υποστήριξη

Ευγενία Σινούλη, Εκπαιδευτικός ΠΕ60, ΜΑ
Βασιλική Τζίκα, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΜΑ, Υποψήφια Διδάκτωρ ΠΤΔΕ ΠΘ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Πρόεδρος: **Σταυρούλα Καλδή**

Ταμίας: **Μαγδαληνή Βίτσου**

Γραμματέας: **Μαρία Χατζή**

ΦΟΡΕΙΣ ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗΣ

Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	17
ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ	19
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	21
Κεντρικές Ομιλίες	35
<hr/>	
Παιδαγωγικές θεωρίες και μοντέλα δημοκρατίας Γιώργος Γρόλλιος	37
Εκπαίδευση ενάντια στη Μεταδημοκρατία – Η οπτική της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής Χρήστος Γκόβαρης	47
Γιατί είναι ανάγκη να συζητήσουμε για τη δημοκρατία στα σχολεία; Αννα Τραϊανου	58
Αυτονομία και ενδιαφέρον: Δημοκρατικές προϋποθέσεις της μάθησης Γεράσιμος Κουζέλης	67
Εκπαιδεύοντας στην αυτονομία Ορέστης Διδυμιώτης	74
Στρογγυλή Τράπεζα	83
<hr/>	
Teachers4Europe: Setting an Agora for Democratic Culture Βασιλική Βούλγαρη	85
Teachers4Europe: Setting an Agora for Democratic Culture Πασχάλης Δήμου	90
Θεματική Ενότητα 1	
<hr/>	
Το σχολείο ως θεσμός της δημοκρατίας: Διαδρομή, τάσεις και προοπτικές	97
<hr/>	
Η μαθητική συμμετοχή στην αλλαγή και η δημοκρατία: Καλές πρακτικές στην προσχολική εκπαίδευση Θεοδώρα Αναγνωστοπούλου, Μαρία Φλωράτου	99
Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) ως πρότυπο δημοκρατικού σχολείου: Πρακτικές προς υιοθέτηση από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση Άννα-Χριστίνα Ασβεστά	108

Απόψεις εκπαιδευτικών Τμημάτων Ένταξης και Τμημάτων που παρέχεται Παράλληλη Στήριξη για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία: Πιλοτική έρευνα Μαρία Ιωαννίδου, Χρήστος Μακρίδης, Σπυρίδων Γεώργιος Σούλης, Κωνσταντίνα Φούσια	119
Η έννοια της δημοκρατίας στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης διαμέσου των αντιπαραθέσεων Κατερίνα Μιχαλοπούλου, Μαρίνα Σούντογλου	130
Παιδεία και δημοκρατία στο πνεύμα του Σχολείου Εργασίας κατά τον G. Kerschensteiner και η ελληνική περίπτωση Ιωάννης Ε. Πυργιωτάκης	137
Δημοκρατικό Σχολείο και Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση. Μια ερευνητική προσέγγιση Μαρία Σακελλαρίου, Ξένια Μήτσου	147
Δημοκρατικό Σχολείο και Εκπαιδευτικές Πρακτικές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια ερευνητική προσέγγιση Μαρία Σακελλαρίου, Παναγιώτα Στράτη	159
Μετασχηματίζοντας τη διδασκαλία του μαθήματος «Πολιτική Παιδεία» σε μια διαλογική και συμμετοχική διαδικασία Συμέλα Σιδηροπούλου, Σοφία Αυγητίδου	175
Η δυναμική που προσδίδει η δημοκρατία και η δικαιοσύνη στη διδασκαλία και τη μάθηση: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο τοπίο αυτό Σταύρος Σταυρινούδης	188

Θεματική Ενότητα 2

Η δημοκρατική λειτουργία του σχολείου: Πορείες, προκλήσεις, προοπτικές	199
Η ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία ως αναπόσπαστο στοιχείο της δημοκρατίας και ως μέσο αναγνώρισης και άσκησης των δικαιωμάτων των παιδιών Βασιλική Αλεξίου	201
Το αρχείο που μας ενώνει: Μνήμη, ταυτότητα και δημοκρατική κουλτούρα στο σχολείο Μαρία Βλαχάκη	213
Αναπτύσσοντας μια αποτελεσματική σχέση συνεργασίας μεταξύ σχολείου – οικογένειας: Πρακτικές εφαρμογές στο δημοτικό σχολείο Ευαγγελία Ζούνη, Παναγιώτα Καραφέρη	224
Ο ρόλος των εκπαιδευτικών, ως μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων, στο συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης, έτσι όπως αναδεικνύεται από τη συνεργασία των σχολικών μονάδων με τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) Σωτηρία Α. Καρολίδου	236
Η δημοκρατική μεταρρύθμιση του σχολείου και η διοίκηση της εκπαίδευσης στη χώρα μας: μια αδιόρατα ασύμβατη σχέση Ευάγγελος Μαυρικάκης	249

Διερεύνηση του δημοκρατικού κλίματος σε δημοτικά σχολεία και η σχέση του με την κατανεμημένη ηγεσία, το καινοτομικό κλίμα, τη συλλογική αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Ευστάθιος Ξαφάκος, Βασίλειος Σταυρόπουλος, Σταυρούλα Καλδή, Αλεξάνδρα Σταυριανουδάκη, Βασιλική Τζίκα, Αικατερίνη Βάσιου, Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης	260
Η διαδικασία επιλογής διευθυντών και οι επιπτώσεις της στη δημοκρατική σχολική κουλτούρα: συμβολή στη συζήτηση για τη δημοκρατική λειτουργία του σχολείου Επαμεινώνδας Παναγόπουλος, Διονυσία Κούλη, Ιωάννης Καμαριανός	273
Η 'φωνή' των μαθητών (γνηγνών ή μη) της Ε' και Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου για πτυχές της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας Βασιλική Τζίκα, Σταυρούλα Καλδή, Χρήστος Γκόβαρης	284

Θεματική Ενότητα 3

Κρίση της δημοκρατίας και σχολική εκπαίδευση: Όψεις και απόψεις 297

Ο διδασκαλικός κόσμος μπροστά στη μεγάλη κρίση του εμφυλίου: Προσπάθειες υπεράσπισης ενός δημοκρατικού σχολείου Γιώργος Γαλάνης, Παυλίνα Νικολοπούλου	299
Εκπαίδευση στις ιδέες του κοσμοπολιτισμού με όχημα το μάθημα της ιστορίας Μαρία Μαυρομάτη	309
Η Κριτική παιδαγωγική στην νεοφιλελεύθερη παγκοσμιοποίηση Μαρία Νικολακάκη	321
Νεοφιλελεύθερα ιδεολογήματα ενάντια στη δημοκρατία στην εκπαίδευση Βασίλειος Ντακούμης, Ανδρονίκη Ρηγάκη, Ιωάννα Ντακούμη	332

Θεματική Ενότητα 4

Παιδεία του πολίτη και εκπαίδευση 341

Καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής και διαμόρφωση ενεργών πολιτών: η συμβολή των γονέων Βασιλική Αρβανίτη, Κωνσταντίνα Τσώλη, Θωμάς Μπαμπάλης	343
Απόψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών/δασκάλων για το ρόλο της θεωρίας μάθησης του βιοπαιδαγωγισμού στη διδακτική τους αποτελεσματικότητα: Μια διαχρονική ποιοτική έρευνα Παναγιώτα Βάθη-Σαράβα, Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη	358
Η δημοκρατία και η βιώσιμη ανάπτυξη ως περιεχόμενο σπουδών και διδακτική πράξη: Το σουηδικό παράδειγμα Petros Gougoulakis	371
Παιδεία του Πολίτη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου: Ευκαιρίες και προκλήσεις Γιάννης Σ. Ευθυμίου, Παναγιώτα Παπανικολάου	384

Στερεότυπες κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών της Στ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου σχετικά με τις ατομικές ελευθερίες: Η περίπτωση του μαθήματος της ιστορίας Ελένη Καραγιάννη	394
Εναλλακτικοί τρόποι καλλιέργειας πολιτικής κουλτούρας στο σχολείο: Η διδασκαλία της ποίησης της γενιάς του '70 προς μια δημοκρατική κουλτούρα Χριστίνα Κουτούβελα, Γιώργος Κουτούβελας	405
Ολομέλεια μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών: Μία εκπαιδευτική πρακτική για την έμπρακτη υποστήριξη της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής όλων των παιδιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας Αγγελική Λιάπη	415
«Πάταξον μέν, ἄκουσον δέ»: Το δικαίωμα στην απολογία ως ένα δημοκρατικό δικαίωμα Καλλιόπη Μαθιουδάκη	434
Η διδασκαλία της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο νηπιαγωγείο Βασίλειος Οικονομίδης	445
Κοινότητα και Εκπαίδευση: Η συμβολή της έρευνας δράσης στην κοινωνική και πολιτική αγωγή Παρασκευή Πατσιλιά	458
Μια μελέτη περίπτωσης εμπλοκής μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα Παιδείας του πολίτη Νικόλαος Πομάκης	469
Δημοκρατία και πολιτότητα: Πρακτικές εφαρμογές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον Μαρίνα Σούνουλου, Αικατερίνη Μιχαλοπούλου, Χαρίκλεια Πίτσου	478
Αξιολόγηση ενός πιλοτικού εκπαιδευτικού προγράμματος δικαιωμάτων του παιδιού για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της σχολικής προσαρμογής σε μαθητές δημοτικού σχολείου Βαΐα Σταύρου, Ανδρέας Μπρούζος, Στέφανος Βασιλόπουλος	487
Τα ανθρώπινα δικαιώματα: Το παιδικό βιβλίο γνώσεων ως μέσο καλλιέργειας της κριτικής σκέψης των παιδιών Θεοδώρα Τσιβούλη	498
Η αριστοτελική ρητορική τέχνη ως μέθοδος καλλιέργειας της ενεργού πολιτειότητας στην εκπαίδευση Χρήστος Δ. Χαντζαρίδης	506

Θεματική Ενότητα 5

Ποιότητα, ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη στη σύγχρονη εκπαίδευση 519

Τυποποίηση και πρωτοτυπία στα μαθητικά κείμενα: Πώς τη διαχειρίζεται ο Έλληνας εκπαιδευτικός; Βασίλειος Αδαμόπουλος	521
Κοινωνική Δικαιοσύνη στην Εκπαίδευση, τα δύο πρόσωπα του Ιανού Απόστολος Δαρόπουλος	530

Η διαχείριση γνώσης ως ένας από τους βασικούς παράγοντες δημοκρατίας στην οργάνωση της εκπαίδευσης Φώτιος Επ. Ζυγούρης, Ευθύμιος Βαλκάνος	542
Συμπερίληψη και αποκλεισμός ενηλίκων στα σχολεία εσπερινής εκπαίδευσης. Η περίπτωση των εσπερινών σχολείων του Δήμου Ρόδου Αναστάσιος Κοντάκος, Παναγιώτης Ρεβελιώτης, Μαρία Παπαδόσηφου	549
Πολιτικές γλωσσικού γραμματισμού και πραγματώσεις τους σε σχολεία υποβαθμισμένων αστικών περιοχών Σοφία Κουτσιούρη	561
Η Τέχνη ως Εργαλείο Εμπέδωσης της Κοινωνικής Συνοχής σε 'Διαπολιτισμικά' Περιβάλλοντα Βαγγέλης Μπαντελάς	572
Εκπαίδευση και Κοινωνική δικαιοσύνη: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Άννα-Μαρία Παφίλα, Αικατερίνη Παππά, Σουζάννα-Μαρία Νικολάου	582
Αριστεία και Κοινωνική Δικαιοσύνη στο θεσμό των Πρότυπων σχολείων: Η περίπτωση της Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων Αναστασία-Θεοδώρα Σαμαρά, Δέσποινα Τσακίρη	594
Ανισότητα, ετερότητα και πολιτικές για τη συμπερίληψη των φοιτητών στο ελληνικό πανεπιστήμιο Όλγα Τζαφέα, Παναγιώτα Γκόφα, Αντιγόνη Σαρακινιώτη, Ελένη Σιάνου-Κύργιου	607
Θεματική Ενότητα 6	
Κοινωνία και Σχολείο	623
Κοινωνία και σχολείο: Εκπαιδευοντας... τον τεντιμπόη Γρηγόρης Βοσκάκης	625
Η επίδραση των οικογενειακών κανόνων στην αλτρουιστική συμπεριφορά παιδιών προσχολικής ηλικίας Παρασκευή Γεωργιάδη, Πασχάλης Αρβανιτίδης	635
Η σχέση Εκφοβισμού και Δημοκρατίας – Σύγχρονες Δημοκρατικές Πρακτικές στην Πρόληψη του Σχολικού Εκφοβισμού Τατιανή Γκάτσα	648
Επίπεδο σπουδών εκπαιδευτικών και επαγγελματική ικανοποίηση Κωνσταντίνος Ζωγόπουλος, Μαρία Μπαντούνα, Νικόλαος Αγγελόπουλος, Γεράσιμος Καλογεράτος	659
Η επίδραση της οικονομικής κρίσης στην εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Κωνσταντίνος Ζωγόπουλος, Μαρία Μπαντούνα, Νικόλαος Αγγελόπουλος, Γεράσιμος Καλογεράτος	672
Διαχείριση εσωτερικών κρίσεων στις Σχολικές Μονάδες: Το παράδειγμα του σχολικού εκφοβισμού των εκπαιδευτικών σε περιόδους κρίσης Αναστάσιος Κοντάκος, Αγγελική Πλακούτση, Παναγιώτης Βαρβαρέσος	683

Η πρόσληψη και αναπαράσταση του φυσικού κόσμου στην Ποίηση του Αντώνη Φωστιέρη. Δειγματικό σχέδιο διδασκαλίας για το ποίημα «Κατοικίδιο δάσος» Παρασκευή Ε. Μακρίδου	696
Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας στο σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο. Η συμβολή της διττής αυτής συνεργασίας στην ανάπτυξη του γραμματισμού των νηπίων Χρυσάνθη Μπλίτσιου	717
Ο «Άλλος», οι «Άλλοι» και οι συγκεκριμένοι «Άλλοι». Μία περίπτωση κοινωνικής ένταξης ενός Ρομά μαθητή σε ένα Δημοτικό Σχολείο της ελληνικής επαρχίας με το «περιθώριο» ιδεολογικών, κοινωνικο-πολιτικών, εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών «πισωγυρισμάτων» Αικατερίνη Μοσχοπούλου, Γεώργιος Αλεξανδράτος, Κωνσταντίνος Γκούσης, Αθανάσιος Ρισβάς, Ζαφειρώ Τσοκαναρίδου	727
Ερευνώντας την ιστορία της γειτονιάς του σχολείου τη δεκαετία του '50: Σχεδιασμός και υλοποίηση ενός προγράμματος Προφορικής Ιστορίας με τη μεθοδολογία της Έρευνας – Δράσης στο 30ό Δημοτικό Σχολείο Βόλου Ελένη Μπαρμπουδάκη, Πασχάλης Δήμου	740
Απόψεις εκπαιδευτικών για τον βαθμό αυτονομίας του διδακτικού έργου στην Πρωτοβάθμια ιδιωτική εκπαίδευση και ο ρόλος των γονέων στη διαμόρφωση του πλαισίου αυτονομίας του Βασιλική Κλ. Παπαδοπούλου	753
Η σημασία της λειτουργίας «Σχολής Γονέων» στο σχολείο. Η περίπτωση του 3^{ου} Γυμνασίου Ηλιούπολης Ευαγγελία-Μαρία Πατεράκη	764
Η Κοινωνική Ευθύνη του Σχολείου Ευαγγελία-Μαρία Πατεράκη	771
Η θέσπιση ορίων και κανόνων ως προϋπόθεση δημοκρατικού σχολικού περιβάλλοντος ενός αποτελεσματικού σχολείου Αικατερίνη Ριζάκη, Γεώργιος Πολυζώης	779
Δια βίου εκπαίδευση και αγορά: Αντιφάσεις και όρια για τις κοινωνικές ανάγκες του 21^{ου} αιώνα Πέτρος Σκυθιώτης	791

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ένα συνέδριο δεν είναι μόνο οι θεματικές του, είναι και οι άνθρωποί του. Οι άνθρωποι που συμμετείχαν στη διοργάνωσή του και συνέβαλαν στην προετοιμασία, στην επιτυχή διεξαγωγή του και στην ολοκλήρωση της έκδοσης των πρακτικών του. Χωρίς αυτούς και αυτές δεν θα είχαμε ολοκληρώσει αυτό το επιστημονικό εγχείρημα.

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε ιδιαίτερα τους εξής:

- όλους και όλες που με την παρουσία και τη συμμετοχή τους είτε με εισηγήσεις, είτε με συμπόσια, είτε με αναρτημένες εργασίες, έδωσαν την ιδιαίτερη πνοή στο Συνέδριο αυτό· αλλά και με τις εργασίες που έστειλαν προς δημοσίευση και όλη την προσπάθεια να βελτιώνονται τα κείμενα κατόπιν της κρίσης τους.
- τους χορηγούς μας (αλφαβητικά): Εκδόσεις Γρηγόρη, Εκδόσεις Διάδραση, Εκδόσεις Δίσιγμα, Εκδόσεις Επίκεντρο, Εκδόσεις Gutenberg, Εκδόσεις Κυριακίδη, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Εκδόσεις Πεδίο, Αρτοζαχαροπλασείο-Catering Παπαγιάννη, Τυπογραφείο Χαρταετός.
- τον Ε.Λ.Κ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- τις Πρυτανικές Αρχές για τη διάθεση των χώρων του παραλιακού συγκροτήματος του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στον Βόλο.
- τους προσκεκλημένους ομιλητές και τις προσκεκλημένες ομιλήτριες που με τις ομιλίες τους έδωσαν άλλη νότα και βαρύτητα στις εργασίες του συνεδρίου.
- τους/ις συναδέλφους, κριτές των επιστημονικών εργασιών του συνεδρίου, οι οποίοι έφεραν εις πέρας ένα τεράστιο έργο με όγκο και απαιτητική δουλειά.
- τους/ις εθελοντές/όντριες προπτυχιακούς/ές και μεταπτυχιακούς/ές φοιτητές και φοιτήτριές μας, που συνέβαλαν τόσο στην προετοιμασία όσο και στην ομαλή διεξαγωγή του συνεδρίου.
- όλους/ες τους/ις συναδέλφους και το προσωπικό του Π.Τ.Δ.Ε., του Π.Τ.Ε.Α. και του Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για τη συμπαράστασή τους στο όλο εγχείρημα του Συνεδρίου.
- τους μαθητές και τις μαθήτριες και τους/ις εκπαιδευτικούς Δημοτικών Σχολείων του Βόλου και του Μουσικού Λυκείου Βόλου που ανταποκρίθηκαν με χαρά στην πρόσκληση να συμμετέχουν με θεατρικό δρώμενο και μουσική εκδήλωση στην τελετή έναρξης και λήξης του Συνεδρίου.
- τις Πανεπιστημιακές Εκδόσεις του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την ηλεκτρονική έκδοση των τριών τόμων από τις εργασίες του Συνεδρίου.

Σας ευχαριστούμε
Η πρόεδρος του Συνεδρίου
Σταυρούλα Καλδή
Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
E-mail: kaldi@uth.gr

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Πανοσιολογιώτατε,
Κύριοι επίσημοι,
Αγαπητές και αγαπητοί συνάδελφοι,
Αγαπητοί φοιτητές και φοιτήτριες,

Η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (έτος ιδρύσεως 1981), το επιστημονικό και αναγνωρισμένο σωματείο των Ελλήνων Παιδαγωγών, με τη συνεργασία των τριών Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, πραγματοποιεί αυτές τις τρεις ημέρες το ΙΣΤ΄ Διεθνές Συνέδριό της με θέμα «**Το σχολείο στη δημοκρατία, η δημοκρατία στο σχολείο**».

Η Εταιρεία μας, ανάμεσα στις πολλές επιστημονικές δραστηριότητές της, διοργανώνει, κατά πάγια τακτική, κάθε χρόνο ένα Συνέδριο, είτε Διεθνές, με διαφορετικό κάθε φορά θέμα, είτε Πανελλήνιο, με σταθερό θέμα την πρόοδο στην ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα και κάθε φορά σε διαφορετική πόλη. Σκοπός της είναι να παραχωρηθεί το επιστημονικό βήμα σε Παιδαγωγούς αναγνωρισμένου κύρους, αλλά και σε νέους επιστήμονες-ερευνητές, οι οποίοι καταρτίζονται συστηματικά μέσα από τα Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών των Πανεπιστημίων, για να παρουσιάσουν τις ερευνητικές προσπάθειές τους και να τις εκθέσουν στην εποικοδομητική κριτική των συναδέλφων τους όλων των βαθμίδων, να φωτίσουν και να φωτισθούν, ανάμεσα σε ειδικούς ερευνητές των Επιστημών της Αγωγής, αλλά και της εκπαιδευτικής πράξης.

Το θέμα του εφετινού Συνεδρίου μας είναι δραματικά επίκαιρο, γιατί δεν αντιμετωπίζει στατικά τη λειτουργία του σχολείου σε μια αόριστη, εγκαθιδρυμένη και εξασφαλισμένη δημοκρατία, αλλά θέτει την παιδεία ως **θεμέλιο της δημοκρατίας**, αλλά και τη δημοκρατία ως **προϋπόθεση** για την εξασφάλιση της παιδαγωγικής λειτουργίας και του μορφωτικού ρόλου του σχολείου. Και πολλές δυσλειτουργικές περιπτώσεις γνωρίζουμε που διαταράσσουν ή επιβεβαιώνουν αυτή τη σχέση και αυτή την προϋπόθεση της εκπαίδευσης.

Η παιδεία σε ένα δημοκρατικό πολίτευμα πρέπει οπωσδήποτε να στοχεύει και στη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση, γιατί η ίδια η υπόσταση της δημοκρατίας σε μια χώρα εξαρτάται και από την ανάλογη παιδεία, την οποία έχουν λάβει οι πολίτες της. Αυτή η δημοκρατική διαπαιδαγώγηση αρχίζει ασφαλώς από το κοινωνικό περιβάλλον, εντός του οποίου αναπτύσσεται το νεαρό άτομο, αποκτά όμως ιδιαίτερη σπουδαιότητα και βαρύτητα στα πλαίσια της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης, στη σχολική εργασία και ζωή και στην όλη δραστηριότητα της συνεργατικής σχολικής τάξης.

Στα πλαίσια αυτά, η δημοκρατική διαπαιδαγώγηση συνεπάγεται αντιαυταρχικό κλίμα, σεβασμό της ατομικότητας των μαθητών και συμμετοχικές διαδικασίες δασκάλου και μαθητών, με στόχο αφενός την αποτελεσματική μάθηση και αφετέρου τη διαμόρφωση δημοκρατικής συμπεριφοράς, δηλαδή έμπρακτης άσκησης των μαθητών στις δημοκρατικές διαδικασίες και καλλιέργεια του δημοκρατικού ήθους στην προσωπικότητά τους.

Έτσι οι νέοι πολίτες ενστερνίζονται την ισότητα και τις συμμετοχικές διαδικασίες (κοινωνικές, πολιτικές, εκπαιδευτικές) στην αντιμετώπιση προβλημάτων κοινού ενδιαφέροντος, με βάση τον αμοιβαίο σεβασμό της αξιοπρέπειας και των δικαιωμάτων των ενδιαφερόμενων μερών. Κατά τις διαδικασίες αυτές, οι συμμετέχοντες, με σεβασμό στις όποιες διαφορετικές απόψεις και με μέσο τον ψύχραιμο και καλόπιστο διάλογο, αναζητούν, με διάθεση συναίνεσης, το αντικειμενικά σωστό, ηθικό και δίκαιο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, επίσης, αναπτύσσεται και ενθαρρύνεται και το ενδιαφέρον τους για την κοινωνική και πολιτική ζωή.

Γνωρίζουμε βέβαια όλοι μας ότι η διοργάνωση ενός μεγάλου Διεθνούς Συνεδρίου, όπως το παρόν, προϋποθέτει τον μόχθο πολλών προσώπων, την ηθική, καθώς και την έμπρακτη, αλλά και την υλική συμπαράστασή τους. Οφείλω λοιπόν να ευχαριστήσω θερμά τις Πρυτανικές αρχές του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, τους συναδέλφους των τριών Παιδαγωγικών Τμημάτων που στηρίζουν με πολλούς τρόπους το Συνέδριο, την Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου, τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής, τα στελέχη της Γραμματείας, τις εθελόντριες φοιτήτριες και τους εθελοντές φοιτητές που μας βοηθούν, καθώς και τους χορηγούς μας, αλλά και όλους εσάς που μας τιμάτε με τη συμβολή και την παρουσία σας.

Ξεχωριστά όμως θα ήθελα να ευχαριστήσω την αγαπητή συνάδελφο καθηγήτρια κ. Σταυρούλα Καλδή, καθώς και τον συνάδελφο επίκουρο καθηγητή κ. Γιάννη Ρουσσάκη, που ολοπρόθυμα ανέλαβαν την οργάνωση του Συνεδρίου μας, για την εξαιρετική συνεργασία μας και τη συνεχή επικοινωνία μας, που μπορεί να τους κούρασε, αλλά συνετέλεσε ουσιαστικά στην επιτυχία του.

Εύχομαι καλή επιτυχία στις εργασίες του Συνεδρίου μας και ελπίζω να τεθούν σε αυτό πολλά ενδιαφέροντα ερωτήματα, ώστε μετά την ολοκλήρωσή του να έχουμε αποκομίσει όχι τυποποιημένες απαντήσεις ή έτοιμες και αδιαμφισβήτητες λύσεις, αλλά να αποχωρήσουμε από αυτό με περαιτέρω απορίες και αμφιβολίες, να συναχθούν από αυτό σημαντικά συμπεράσματα και να δημιουργηθούν νέα επιστημονικά ενδιαφέροντα!

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σταυρούλα Καλδή

Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
kaldi@uth.gr

Ιωάννης Ρουσσάκης

Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ
yiannis.roussakis@eds.uoa.gr

*Τί σημαίνει πραγματικά η δημοκρατία;
Ποιες είναι οι συνέπειές της στην περίπλοκη ζωή του σήμερα;
Αν μπορούμε να απαντήσουμε αυτές τις ερωτήσεις,
τότε η επόμενη ερώτησή μας θα είναι:
Ποια κατεύθυνση θα πρέπει να δώσουμε στο έργο του σχολείου
ώστε να προωθεί σε όλο το εύρος των δράσεων του,
τον πλούτο και την πληρότητα του δημοκρατικού τρόπου ζωής;
Η συνεργατική μελέτη αυτών των ζητημάτων είναι κατά την άποψή μου
το εξαιρετικά σημαντικό καθήκον της προοδευτικής εκπαίδευσης.
Dewey, J. (1937). The Challenge of Democracy to Education.
Progressive Education, 14, 79-85.*

Τα ζητήματα δημοκρατίας απασχολούν διαχρονικά την παιδαγωγική θεωρία και πράξη και τίθενται επιτακτικά στο πλαίσιο της παιδαγωγικής έρευνας, καθώς η εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες και τις μορφές της αλλά κυρίως το σχολείο, θεωρείται ότι διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση των μελλοντικών ή των νέων πολιτών. Η έννοια της δημοκρατίας, καταγράφεται, ως εκ τούτου, ως μια από τις βασικές κατευθυντήριες αρχές των εκπαιδευτικών θεσμών και συστημάτων σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, τόσο σε επίπεδο ρητορικής και θεωρίας, όσο και σε επίπεδο πρακτικής, προσελκύοντας πολύπλευρο ενδιαφέρον (Harber, 1997: 41· Miller, 2002· Noddings, 2013· Straume, 2016· Haraldstad, Tveit & Kovacs, 2022). Τα εκπαιδευτικά συστήματα που αποδέχονται τον θεμελιώδη ρόλο της δημοκρατίας επιδιώκουν να εντάξουν στο σχολικό πλαίσιο πρακτικές που αντανακλούν μορφές ενεργού συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων (παιδιών, γονέων, εκπαιδευτικών) (Haraldstad et al., 2022). Σε αυτό το πλαίσιο, η ανάπτυξη σχολικών δραστηριοτήτων που βασίζονται στις αρχές της δημοκρατίας θεωρείται ουσιώδεις για τη μαθησιακή και ψυχοκοινωνική/ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών (Backman & Trafford, 2007).

Όμως η συσχέτιση της δημοκρατίας με το σχολείο τόσο στον επιστημονικό και τον εκπαιδευτικό όσο και στον πολιτικό λόγο αποτελεί ένα πολύπλοκο ζήτημα, καθώς ευθύνη για την για την επίτευξη ή τη διατήρηση της δημοκρατικής κοινωνίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι, για πολλούς, πρώτιστα ευθύνη ολόκληρης της κοινωνίας (Biesta, 2011). Ιστορικά, η έννοια της δημοκρατίας, στην πρώτη γενεά του λόγου για τα ανθρώπινα δικαιώματα περιοριζόταν σε ζητήματα διακυβέρνησης των κρατών. Η εκπαίδευση γνωρίζει

ισχυρή σύνδεση με τη δημοκρατία στη δεύτερη γενεά του λόγου των ανθρώπινων δικαιωμάτων, ως μέρος των θεμελιωδών δικαιωμάτων (στην εκπαίδευση, την υγεία, την εργασία, τη στέγαση, τον πολιτισμό και τη δημιουργικότητα) που συνοδεύουν την ανάδυση του κοινωνικού κράτους (Feu, Serra, Caminas, Lázaro & Simó-Gil, 2017: 651).

Η δημοκρατία στην πολιτική και κοινωνική της διάσταση, μπορεί να γίνει αντιληπτή ως η διαρκής προσπάθεια των ατόμων να δημιουργήσουν μια κοινωνία, όπου, κάθε ένα άτομο, ως φορέας αξιών, αποκτά συνείδηση της ενδογενούς αξίας και της αξιοπρέπειάς του. Η δημοκρατία, με αυτό τον τρόπο λειτουργεί για την εξισορρόπηση της προσωπικής ελευθερίας με την ανθρώπινη αξία, ως παράγοντας σεβασμού των ατομικών διαφορών και ως πλαίσιο διεκδίκησης του μέγιστου των ευκαιριών για τον καθένα. Συνακόλουθα η σχέση μεταξύ δημοκρατίας και πολιτισμού είναι αναπόσπαστη, αναδεικνύοντας τελικά το δημοκρατικό πολίτευμα ως τον ιδανικότερο τρόπο διακυβέρνησης και κοινωνικής συνύπαρξης (Αθανασόπουλος, 2017: 27).

Η δημοκρατία στο επίπεδο των εκπαιδευτικών συστημάτων συνδέεται πρωτίστως με τον τρόπο διακυβέρνησης εκπαιδευτικών θεσμών και ανάλογα με τα προτάγματα που αυτά υπηρετούν: μπορεί να αφορά είτε την επιδίωξη της ισότητας και τη συνεργατική διεύρυνση του κοινού καλού είτε την επέκταση των ευκαιριών επιλογής και ανάδειξης της ατομικότητας. Η ιδέα της δημοκρατίας στο επίπεδο του σχολείου, όπως και άλλοι σύγχρονοι και πολιτικά φορτισμένοι όρους (π.χ. συμπερίληψη), χρησιμοποιείται συχνά για μόνο ρητορικούς ή πολιτικούς σκοπούς, αντανακλώντας επιθυμητούς ή κανονιστικούς στόχους, με αποτέλεσμα η πράξη της δημοκρατίας στο σχολείο εν τέλει να απέχει αρκετά από αυτό που περιγράφεται στον πολιτικό και επιστημονικό λόγο (Harber, 1997· Κονας, 2018).

Η δημοκρατική παιδεία λειτουργεί ως προνομιακό κομβικό σημείο διαφορετικών πολιτικών λόγων. Οι διαφορετικές εκδοχές της δημοκρατικής εκπαίδευσης έχουν ως αφετηρία διαφορετικές οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές, διαφορετικές προσεγγίσεις κανόνων της δημοκρατίας, αλλά και διαφορετικές αντιλήψεις για τη σχέση εκπαίδευσης και πολιτικής (Sant, 2019). Η ανάλυση των πολιτικών λόγων αποκαλύπτει ότι μπορούμε να διακρίνουμε τους πολιτικούς λόγους που εναντιώνονται σε μορφές δημοκρατικής εκπαίδευσης, όπως είναι ο ελιτίστικος αλλά και ο νεοφιλελεύθερος λόγος, από τους πολιτικούς λόγους που συνηγορούν και νοσηματοδοτούν τη δημοκρατική εκπαίδευση, όπως είναι ο φιλελεύθερος, ο διαβουλευτικός, ο πολυπολιτισμικός, ο συμμετοχικός, ο κριτικός και ο αγωνιστικός λόγος. Στο πλαίσιο του λόγου, ως εκ τούτου, η δημοκρατική εκπαίδευση φαίνεται να λειτουργεί ως ένα κυμαινόμενο σημαίνον, ένας κρίσιμος ορίζοντας φιλοδοξίας στο πλαίσιο του ακαδημαϊκού λόγου που ερμηνεύεται διαφορετικά από τους διακριτούς πολιτικούς λόγους (Sant, 2019: 684).

Η Edda Sant, καταγράφει τρεις διακριτές προσεγγίσεις στη σχέση της δημοκρατικής εκπαίδευσης με την εκπαιδευτική πολιτική, με βάση κατηγοριοποίηση των πολιτικών λόγων που αναφέρθηκε παραπάνω: Η πρώτη προσέγγιση, εκπαίδευση για τη δημοκρατία, υποστηρίζεται από εκπροσώπους του ακαδημαϊκού φιλελεύθερου και του διαβουλευτικού λόγου, καθώς και από ορισμένους του συμμετοχικού, πολυπολιτισμικού και κριτικού λόγου, οι οποίοι θεωρούν τη δημοκρατία ως «καθολικό κανονιστικό πρόταγμα» και την εκπαίδευση, και άρα τις εκπαιδευτικές πολιτικές ως μέσο για την επίτευξή της. Η δεύτερη, εκπαίδευση στο πλαίσιο της δημοκρατίας, υποστηρίζεται από εκπροσώπους του νεοφι-

λελεύθερου και του ελιτιστικού λόγου οι οποίοι αντιλαμβάνεται τόσο τη δημοκρατία όσο και την εκπαίδευση ως εργαλεία που διασφαλίζουν την ανταγωνιστική λειτουργία της αγοράς και την ελευθερία της ατομικής επιλογής. Αυτή η προσέγγιση συνδέεται με την επικράτηση των νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών πολιτικών προτυποποίησης και λογοδοσίας. Η τρίτη προσέγγιση αφορά την εκπαίδευση μέσω της δημοκρατίας, και υιοθετείται από εκπροσώπους των συμμετοχικών, διαβουλευτικών, πολυπολιτισμικών και κριτικών λόγων. Αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση και τις πολιτικές που την αφορούν ως μέρος της δημοκρατικής συμμετοχής στη συλλογική λήψη αποφάσεων (Sant, 2019: 685).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι υπάρχουν στον διεθνή χώρο διαφορετικές αντιλήψεις για τη σχέση της εκπαίδευσης με τη δημοκρατία, οι οποίες επηρεάζουν τα δρώμενα στη σχολική εκπαίδευση. Το σχολείο, πέρα από τον συστημικό χαρακτήρα του, που το καθιστά πυλώνα θεσμικής ωρίμανσης για την άσκηση δημοκρατίας, αποτελεί έναν παιδαγωγικό οργανισμό ο οποίος λειτουργεί –στα πλαίσια του παιδαγωγικού του χαρακτήρα– ως δίαυλος των αξιών της δημοκρατίας σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο.

Ανατρέχοντας στις θεωρητικές βάσεις που μας κληροδότησε ο σπουδαίος φιλόσοφος και παιδαγωγός του 20^{ου} αιώνα, John Dewey, αναγνωρίζουμε πως το σχολείο είναι πρωτίστως ένας κοινωνικός θεσμός που θα διαμορφώσει τους αυριανούς πολίτες και θα βελτιώσει την κοινωνική ζωή, παρότι ο ίδιος του υποστήριξε ότι η παιδαγωγική διαδικασία πρέπει να είναι εστιασμένη στο ζείν και το παρόν και όχι στην προετοιμασία για τη μελλοντική διαβίωση (Dewey, 2016: 175-177). Σύμφωνα με τον Dewey η δημοκρατία είναι ο προσωπικός τρόπος με τον οποίο ένα άτομο ζει τη ζωή του και γίνεται πραγματικότητα μόνο όταν ασκείται στην καθημερινή μας ύπαρξη.

Οι παιδαγωγικές θεωρίες του Dewey ανέτρεψαν τα ισχύοντα για τη διδασκαλία και μάθηση ήδη από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και αποτέλεσαν τη θεωρητική βάση για μετέπειτα βασικές προσεγγίσεις και φιλοσοφίες της εκπαίδευσης, όπως είναι οι παιδοκεντρικές και οι κριτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, επιδρώντας ακόμη και στις μέρες μας στο γίνεσθαι της σύγχρονης σχολικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας. Το “Νέο Σχολείο” του Dewey κατάφερε να ανατρέψει τις παλαιότερες μεθόδους που δεν εξυπηρετούσαν κατάλληλα τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών και ανέπτυξε μια νέα παιδαγωγική μέθοδο που στόχευε στην ελευθερία της σκέψης, κίνησης και έκφρασης του μαθητή καθώς και στην υπεύθυνη και ισότιμη συμμετοχή του στη δημιουργία του μαθησιακού περιβάλλοντος. Ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι αυτό που μπορεί να υποστηρίξει την ατομική ανάπτυξη, ενώ παράλληλα να ενθαρρύνει την κοινωνική και ηθική συνείδηση των εκπαιδευόμενων (Αθανασόπουλος, 2017). Σύμφωνα με την παιδαγωγική θεωρία του Dewey, η εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή ανάληψης δράσης, επειδή έχει κεντρικό ρόλο στην τροποποίηση της δημόσιας συνείδησης και συνακόλουθα έχει τη δυνατότητα να μεταμορφώνει την κοινωνία (Dewey, 1916). Στη σημερινή πραγματικότητα, οι απόψεις του Dewey σχετικά με την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης, μοιάζουν ιδιαίτερα επίκαιρες. Είναι πλέον εντελώς απαραίτητη η σύνδεση του σχολείου και της εκπαίδευσης με την κοινωνία, αν θέλουμε οι σύγχρονες κοινωνίες να εξελίσσονται και να προοδεύουν (Αθανασόπουλος, 2017: 24).

Το φιλοσοφικό και παιδαγωγικό έργο του John Dewey διακρίνεται από μια εκ βαθέων μελέτη της έννοιας της δημοκρατίας και του κοινωνικού μετασχηματισμού. Ειδικότερα, για τον Dewey αποτελεί παραδοχή το γεγονός ότι η δημοκρατία είναι ελευθερία, επο-

μένως σε μία δημοκρατική κοινωνία υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και στην κοινωνική δράση. Ο ίδιος ο Dewey είχε ανατρέξει στη μελέτη αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων όπως ήταν ο Πλάτωνας και άλλοι στωικοί φιλόσοφοι οι οποίοι αναφέρθηκαν στην ψυχή ως το λίκνο της συμπεριφοράς και της δράσης ενός ανθρώπου, της «ολόψυχης» δράσης που δίνει ώθηση στο μυαλό, το σώμα και την καρδιά του και κινητοποιεί το άτομο να δράσει, να αισθανθεί, να φανταστεί. Επομένως, εδώ διακρίνουμε στη σκέψη του Dewey σημάδια από τη στωική φιλοσοφία, όπου εννοείται ένας τρόπος ζωής ο οποίος χαρακτηρίζεται από τις δίδυμες προσπάθειες της αυτοκαλλιέργειας και της αυτογνωσίας (Hansen & James, 2016). Για τους Στωικούς στοχαστές, η αυτοκαλλιέργεια αποτελούσε μια ηθική του εαυτού στην οποία το άτομο επιζητούσε να αναπτύξει τις αισθητικές, ηθικές και αναστοχαστικές του ικανότητες όσο συστηματικά το επέτρεπαν οι περιστάσεις (βλ. Foucault, 2005· Hadot, 1995). Η αυτοκαλλιέργεια θα μπορούσε να οδηγήσει σε αυτογνωσία: δηλαδή σε αυξημένη επίγνωση των διαθέσεων, των μεροληψιών, των προκαταλήψεων, των ελπίδων, των φόβων κ.ά. Τα στωικά γραπτά πραγματεύονται, από μια ορισμένη σκοπιά, τη διαμόρφωση της συνήθειας.

Η σχολική μάθηση από τη σκοπιά μιας παιδαγωγικής-φιλοσοφικής αντίληψης ήταν για τον Dewey κοινωνική διαδικασία και όφειλε να αντανakλά τη ζωή της ευρύτερης κοινωνίας, εφόσον η μάθηση δεν μπορεί να είναι πολύ διαφορετική από την πραγματική ζωή. Η εμπειρική μάθηση και η σύνδεση της ακαδημαϊκής γνώσης με την καθημερινή ζωή ξεφεύγει από την απλή αφομοίωση γνώσεων και προάγει την ανάπτυξη συνθηκών στο εξελισσόμενο άτομο να ασχοληθεί αποτελεσματικά και να αντιμετωπίζει το περιβάλλον του, κριτικά σκεπτόμενο. Επομένως η μαθητική κοινότητα ως μια μορφή συλλογικότητας στις σχολικές δομές μέσω της δημοκρατικής παιδείας προσφέρει το κατάλληλο πλαίσιο διερεύνησης της σχέσης ανάμεσα στο άτομο και στο σύνολο με όρους αυτονομίας και συνύπαρξης, διασφάλισης και άσκησης δικαιωμάτων, επιμερισμού και ανάληψης υποχρεώσεων, κανόνων συνεργασίας και επίλυσης συγκρούσεων, στα όρια της εκπροσώπησης και της ανάθεσης ρόλων.

Η ανάλυση της συνήθειας όπως παρουσιάστηκε από τον Dewey (1916, στους Hansen & James, 2016) παραμένει ακόμη και σήμερα επίκαιρη στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Με τα σύγχρονα δεδομένα στην εκπαιδευτική πολιτική παγκοσμίως παρατηρείται η τάση να δίνεται έμφαση σε αξιολογήσεις (ανθρώπινου δυναμικού και θεσμών) με αυστηρά μετρήσιμα κριτήρια, με έλεγχο και μέτρα λογοδοσίας από την κορυφή της δομής της εκπαίδευσης προς τα κάτω, με κλειστά προγράμματα σπουδών που μπορούν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες ατομικιστικών, ανελαστικών, θα λέγαμε, συνθηκών στο μαθητικό/εκπαιδευόμενο δυναμικό και στις οποίες θα ανατρέξουν εύκολα ως ενήλικες για να ανταποκριθούν στη δύσκολη συχνά κοινωνική πραγματικότητα της εργασίας, της οικογένειας και άλλων ευθυνών που θα αναλάβουν. Πόσο όμως θα έχουν εξασκηθεί στη συνήθεια της άσκησης δημόσιας πολιτικής σκέψης και δράσης στο πλαίσιο της συνδιαμόρφωσης του περιβάλλοντα κόσμου; Ή της καλλιέργειας συνθηκών πνευματικής εστίασης, περιέργειας και ανταπόκρισης για ενασχόληση με νέους ορίζοντες και παραγωγή νέας γνώσης; Παρόμοιες ιδιότητες αποτελούν τη θεμελίωση χαρακτηριστικών δημοκρατικών συνθηκών που δίνουν τη δυνατότητα σε ένα άτομο να συμμετέχει σε αυτό που ο Dewey περιγράφει ως «έναν τρόπο συσχετισμένης ζωής, κοινής επικοινωνιακής εμπειρίας» (1916, στους Hansen & James, 2016: 96-97). Αυτές οι συνθήκες δίνουν σε ένα άτομο τη δύναμη

να δράσει και όχι απλώς να παρατηρεί. Οι δυναμικές, δημοκρατικές συνθήκες σύμφωνα με τον Dewey αποτελούν δυναμικά πληροφορήση του εαυτού που συγκροτείται μέσω της δράσης και του προβληματισμού στη δράση και ταυτόχρονα καλείται να ανταποκριθεί στην παρουσία άλλων ανθρώπων με διαφορετικές απόψεις και προσανατολισμούς (ό.π.).

Οι εμπειρίες δημοκρατικών πρακτικών για το εκπαιδευόμενο δυναμικό που μπορούν να αποτελέσουν τις δημοκρατικές συνθήκες που αναφέρει ο Dewey συνδέονται με τις εξής βασικές αρχές: (α) την ελευθερία των υποκειμένων στο σχολικό πλαίσιο να εκφράζουν τις απόψεις τους και να αναπτύσσουν επιχειρήματα με ασφάλεια, (β) με τα επίπεδα συμμετοχικής δράσης στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στη σχολική ζωή εν γένει και (γ) τις προσωπικές ικανότητες των ατόμων να ασκούν δημοκρατικές πρακτικές στη ζωή τους (Haralstad et al., 2022).

Σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα –επιχειρώντας παγκοσμίως να προσαρμόσουν τις δημοκρατικές αρχές στα νέα κοινωνικά δεδομένα– παρατηρούνται κινήματα που επιδιώκουν την ομοιομορφία σε εκπαιδευτικές πρακτικές ώστε να εξασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες σε όλο το εκπαιδευόμενο δυναμικό. Σύμφωνα με την Noddings (1999) πολλές προσπάθειες εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων είναι συνήθως συστημικές καθώς ανταποκρίνονται στο όλον της εκπαίδευσης με ενιαία και συγκεκριμένα πρότυπα απόδοσης των στόχων, με συγκεκριμένους μηχανισμούς διακυβέρνησης και λογοδοσίας στοχεύοντας στην αύξηση των ακαδημαϊκών επιδόσεων του μαθητικού δυναμικού και την απόδοση αυτών με οικονομικούς όρους. Υπολείπονται όμως συχνά στην έκφραση επιχειρημάτων και λόγου για την εκπαίδευση σε μια δημοκρατική κοινωνία (Γρόλλιος, 2016). Για παράδειγμα αναπτύσσεται λόγος στα κείμενα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων για τις μαθησιακές εμπειρίες του εκπαιδευόμενου δυναμικού οι οποίες θα ενδυναμώσουν την ενεργό συμμετοχή στη δημοκρατική ζωή ή/και η εκπαίδευση αναπτύσσει την κριτική ικανότητα για κατάλληλα τεκμηριωμένες επιλογές ή/και προωθείται η φιλελεύθερη δημόσια συζήτηση στα σχολεία ή/και οι παιδαγωγικές και διδακτικές μέθοδοι είναι συμβατές με τους στόχους της δημοκρατικής εκπαίδευσης;

Μία εκδοχή δημοκρατικής εκπαίδευσης είτε από τη σκοπιά της απελευθερωτικής εκπαίδευσης του Paolo Freire (2013) που στοχεύει στη χειραφέτηση του ατόμου, ή της κριτικής παιδαγωγικής του Giroux (2004), του Aronowitz (2014), του Apple (2011) για τη δημιουργία δημοκρατικών σχολείων μπορεί να είναι η στόχευση της μετατροπής των κοινωνικών ανισοτήτων σε ισότιμες αξίας, ευνοώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον κατεύθυνσης των εκπαιδευόμενων ατόμων να νομιμοποιούν μελλοντικά ισότιμες στην αγορά εργασίας και την προσωπική τους ζωή.

Στη ριζοσπαστική κριτική παιδαγωγική κυριαρχεί η άποψη ότι η εκπαίδευση και το σχολείο δεν μπορεί να υποστηρίξει το βίωμα μιας πλήρους δημοκρατικής εμπειρίας επειδή η οργάνωση των εκπαιδευτικών και κατ' ακολουθίαν των σχολικών συστημάτων περιορίζουν την ανάπτυξη των μετασχηματιστικών δημοκρατικών πρακτικών επηρεάζοντας κατά συνέπεια όχι μόνο το εκπαιδευόμενο δυναμικό αλλά και την εν γένει εκπαιδευτική κοινότητα (Apple, 2011· McGregor, 2009· Schutz, 2006· Feu et al., 2021).

Το σχολείο με την ουσιαστική κοινωνικοποιητική του λειτουργία στοχεύει και σε μια πειθαρχημένη λειτουργία της κοινωνίας πιστοποιώντας με αντικειμενικό τρόπο τις ικανότητες και τις δυνατότητες του εκπαιδευόμενου δυναμικού προετοιμάζοντας τους για μια ανταγωνιστική ζωή στην οποία συχνά δεν προβάλλουν καμία αντίσταση.

Το σχολείο όμως προμηνύει πραγματικά ένα δημοκρατικό μέλλον όταν η σχολική κουλτούρα ή αλλιώς η 'γραμματική του σχολείου' (Tyack & Cuban, 2001) εξηγούν τους ρητούς και άρρητους μηχανισμούς οι οποίοι πιθανώς να περιορίζουν δημοκρατικές σχολικές εμπειρίες (Feu et al., 2021); Αν αναλογιστούμε τον φυσικό χώρο μιας σχολικής αίθουσας και τη διάταξη αυτού του χώρου, την κατασκευή της γνώσης και τους τρόπους που μεταδίδεται και αξιολογείται, τον τρόπο με τον οποίο θεσπίζονται οι κανόνες συμπεριφοράς και επιβάλλονται οι κυρώσεις, η σημασία που δίνεται στη φωνή των μαθητών, η πιστοποίηση της προόδου των μαθητών/τριών, θα αναλογιστούμε πόσα εν τέλει περιθώρια υπάρχουν για τη δημοκρατία στη σχολική εκπαίδευση (ό.π.);

Οι στρατηγικές εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού συστήματος που επικρατούν είναι δύο: η μία αφορά τη δημιουργία ενός υποχρεωτικού και δωρεάν εκπαιδευτικού συστήματος για όλους, επεκτείνοντας έτσι τη σχολική φοίτηση σε ολόκληρο τον πληθυσμό σχολικής ηλικίας. Η δεύτερη στρατηγική εστιάζει στον οργανωτικό και διδακτικό άξονα εκδημοκρατισμού του σχολείου με την ύπαρξη ενός προγράμματος σπουδών που εμπειριέχει έννοιες της δημοκρατίας καθώς επίσης και τη συμμετοχή πολλών φορέων στη διδακτική προσέγγιση του συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών (Feu et al., 2021).

Η δημοκρατία στο σχολείο μπορεί να ενσωματωθεί με βάση (α) τον διάλογο ανάμεσα σε εκπαιδευόμενο και εκπαιδευτή όπως περιέγραψε ο Paulo Freire (2013) όπου γίνεται προσπάθεια να μετριαστεί η σχέση εξουσίας και εκπαιδευόμενου δυναμικού, (β) το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα και την ανάδειξη της διαφορετικότητας ως αξίας αποσκοπώντας στη μείωση κάθε μορφής ομογενοποίησης και ομοιομορφίας και καθαίρεσης του μονολιθικού τρόπου σκέψης (Apple, 2011· McGregor, 2009) και (γ) τη συμμετοχική ευθύνη και τη συλλογική δράση του εκπαιδευόμενου δυναμικού στη λήψη αποφάσεων στο σχολικό κοινωνικό πλαίσιο (Apple, 2005, 2011). Η δημοκρατία στο σχολείο θεωρείται από τον Fielding (2011) και τον Amsler (2015) ζήτημα εικόνας και όχι ουσίας. Η πλήρης και ποιοτική δημοκρατία περιστρέφεται γύρω από τέσσερις βασικούς πυλώνες, τη διακυβέρνηση, την κατοίκηση, την ετερότητα και το ήθος (Feu et al., 2017· Feu, et al., 2021: 5).

Για να μπορέσει το άτομο να λειτουργήσει αυτόνομα, με αξιοπρέπεια, ευθύνη ατομική και κοινωνική, με κοινωνική αλληλεγγύη, με ελευθερία βούλησης θα πρέπει να διακρίνεται από το δημοκρατικό του ήθος (βλ. Νικολακάκη, 2011). Αυτό που περιγράφεται ως σημαίνον στο δημοκρατικό ήθος με σκοπό την αναστοχαστική δράση, είναι συνείδηση, η οποία με τη σειρά της γίνεται «υπευθυνότητα», με αποκορύφωμα την αλληλεγγύη, την αγάπη, την αξιοπρέπεια και την ελπίδα μέσω της πράξης.

Ένα σχολείο μπορεί να γίνει πραγματικά δημοκρατικό όταν (α) ενσωματώνει τον ισότιμο διάλογο ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία όπου η σχέση εξουσίας τείνει να μετριάζεται, όπως στήριξε στο έργο του ο Paulo Freire (2013), (β) συνδέει το κοινωνικό πλαίσιο των μαθητών/τριών με τη μάθησή τους και επιτρέπει τη συλλογικότητα στη λήψη αποφάσεων και τη κατανομή θέσεων ευθύνης χωρίς αποκλεισμούς (Apple, 2005· McGregor, 2009) και (γ) ανοίγει τις πόρτες του προς την ευρύτερη κοινότητα θεωρώντας τη διαφορετικότητα ως αξία που μπορεί να εξουδετερώσει κάθε μορφή ομογενοποίησης και ομοιομορφίας. Ένα πραγματικά δημοκρατικό σχολείο είναι αυτό που μπορεί να υπερβεί τον ρητορικό διάλογο και να τον μετουσιώσει σε δράση, προσφέροντας σημα-

ντικές εμπειρίες στους μαθητές και τις μαθήτριες, τους/τις εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες που πλέον γίνονται πολίτες όχι για αυτά που λένε, αλλά για αυτά που κάνουν (Feu, et al., 2021: 5).

Οι αλλαγές στο σχολικό γίνεσθαι σύμφωνα με την παιδαγωγική του Dewey οφείλει να μετασχηματίζεται και να προσαρμόζεται σε νέα κοινωνικά δεδομένα ώστε η εκπαίδευση να αποτελέσει πρωταρχικό παράμετρο για τον εξελικτικό μετασχηματισμό της κοινωνίας γιατί, όπως και ο ίδιος υποστήριζε, αν διδάξουμε σήμερα με τον ίδιο τρόπο που διδάξαμε χθες, κλέβουμε από τα παιδιά μας το αύριο (Dewey, 1916).

Ένα από τα ζητήματα που απασχολεί συχνά όσους εργάζονται στον τομέα της εκπαίδευσης δεν αφορά μόνο τη γενική σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και δημοκρατίας αναφορικά με τα οργανωτικά συστήματα παροχής και καθοδήγησης προγραμμάτων σπουδών, αλλά και το πώς μια σοβαρή δέσμευση σε δημοκρατικές αρχές μεταφράζεται στα καθημερινά εκπαιδευτικά πρότυπα και τις παιδαγωγικές πρακτικές στα σχολεία (Fieldings & Moss, 2010). Μεμονωμένα παραδείγματα υπάρχουν τόσο εγχώρια όσο και διεθνώς. Ο συνδυασμός έρευνας-δράσης και κριτικού γραμματισμού θα μπορούσε να δώσει σε μαθητές και εκπαιδευτικούς ευκαιρίες βίωσης της δημοκρατίας στο σχολείο, εγκαθίδρυσης πιο δημοκρατικών σχέσεων και ανάπτυξης δημοκρατικής κουλτούρας (Κατσαρού, 2020). Η παιδαγωγική προσέγγιση στο σχολείο του Φουρφουρά στην Κρήτη. Το σχολείο Ponte στην Πορτογαλία, το σχολείο Eagle Rock στις ΗΠΑ, κ.ά.

Παρακάτω παρουσιάζεται ενδεικτικά το εναλλακτικό σχολείο Eagle Rock στις ΗΠΑ όπως περιγράφεται από την Easton (2005).

Το Eagle Rock είναι ένα εναλλακτικό γυμνάσιο στις ΗΠΑ, όπου η δημοκρατία φαίνεται ότι είναι πραγματικά θεμελιωμένη. Οι προσωπικές φωνές των μαθητών εκτιμώνται, γεγονός που τους βοηθά να αναπτύξουν δύναμη, υπευθυνότητα και εξουσία στην εκπαίδευσή τους. Το Eagle Rock είναι ένα ανεξάρτητο, πλήρως χρηματοδοτούμενο από το κράτος σχολείο για μαθητές γυμνασίου και ένα κέντρο μάθησης για ενήλικες. Χρηματοδοτείται πλήρως από την αμερικανική Honda Education Corporation. Το σχολείο είναι αφιερωμένο στην ανάπτυξη καινοτόμων τρόπων εκπαίδευσης μαθητών που δεν έχουν επιτύχει στο παραδοσιακό περιβάλλον. Η φωνή των μαθητευόμενων στο συγκεκριμένο τύπο σχολείου είναι ουσιαστική και αντιπροσωπεύει την ατομική ευθύνη των μαθητευόμενων για τη μάθηση και την εκπαίδευσή τους, η οποία συνδέεται με τη δύναμη και τον έλεγχο που δεν είχαν οι μαθητευόμενοι σε άλλα, προηγούμενα στη ζωή τους εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η φωνή των μαθητευόμενων λαμβάνεται υπόψη στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στη σχολική κοινότητα, στη συνδιαμόρφωση πλαισίου εκπαιδευτικής δράσης όπου μαθητευόμενοι και εκπαιδευτικοί συνδιαλέγονται, στη συμμετοχή/εμπλοκή άσκησης της εξουσίας για την επιλογή προσωπικού και την προσέλκυση νέων μαθητευόμενων:

Αγαπητοί υπεύθυνοι της εκπαιδευτικής πολιτικής: Είμαστε μαθητές από ένα μοναδικό σχολείο στο Κολοράντο. Κάποια στιγμή στη ζωή μας, δεν περιμέναμε να αποφοιτήσουμε από το λύκειο. Είχαμε εγκαταλείψει, μας έδιωξαν ή δεν είχαμε πάει ποτέ γυμνάσιο από την αρχή. Μερικοί από εμάς προέρχονταν από αρκετά άσχημα οικογενειακά περιβάλλοντα. Μας κακοποίησαν, μας εγκατέλειψαν ή μας παραμέλησαν, για παράδειγμα. Κάποιοι από εμάς πήραμε ναρκωτικά. Κάποιοι από εμάς γίναμε αλκοολικοί, μπήκαμε σε συμμορίες ή κάναμε μικροεγκλήματα. Δεν νιώθαμε ευπρόσδεκτοι στα σημερινά σχολεία. Είμαστε σαν τους μαθητές που θα βρείτε σε

οποιοδήποτε γυμνάσιο ή λύκειο στις ΗΠΑ. Είμαστε νέοι που δεν μπορούμε να «καθούμε στο σύστημα». Δεν είμαστε «σε κίνδυνο» ή «το πρόβλημα της σχολικής διαρροής». Είμαστε άνθρωποι με ταλέντα και δεξιότητες, πνευματικές ικανότητες και περιέργεια, άνθρωποι που χρειάζεται η χώρα τώρα και στο μέλλον.

Μπορείτε να μας αγνοήσετε και να διατηρήσετε τις πολιτικές σας ως έχουν ως προς τα κριτήρια, την αξιολόγηση και τη λογοδοσία, τις απαιτήσεις για αποφοίτηση από το σχολείο, το μέγεθος, τον χρόνο, το πρόγραμμα σπουδών, την ταξινόμηση των μαθητών σύμφωνα με αριθμούς κ.λπ. Ή μπορείτε να αναγνωρίσετε ότι είμαστε όπως πολλοί μαθητές γυμνασίου/λυκείου. Κάποιοι εγκαταλείπουν ή δρουν έξω και αποβάλλονται. Πολλοί μένουν στο σχολείο, ωστόσο, κάθονται στο πίσω μέρος της τάξης, προσπαθώντας για το ελάχιστο ώστε να αποφοιτήσουν. Αναρωτιόμαστε πώς θα είναι καθώς μεγαλώνουν. Θα συμβάλουν στο να γίνει αυτή η χώρα σπουδαία; Το χειρότερο είναι ότι πολλοί μαθητές αποφοιτούν από το γυμνάσιο/λύκειο χωρίς να ασχολούνται πραγματικά με τον εαυτό τους ως μαθητές. Κατανοούν πώς λειτουργεί το σύστημα και προσπαθούν να ανταποκριθούν σε εξεταστικά προγράμματα και διαδικασίες, αλλά δεν έχουν μάθει πραγματικά πώς να σκέφτονται, να αναλύουν, να ερμηνεύουν, να χρησιμοποιούν τη λογική τους και να λύνουν προβλήματα. Δεν έχουν μάθει πώς να μαθαίνουν. Δεν δείχνουν τη φυσική περιέργεια του ατόμου για μάθηση, έχουν απλά αναπτύξει δεξιότητες εξεταστικών διαδικασιών και μπορεί να μην καταφέρουν να αναπτύξουν τη διαβίου μάθησή τους. Θα συμβάλουν στο να γίνει αυτή η χώρα σπουδαία; (Easton, 2005: 96-97).

Σε αυτές τις δύο παραγράφους, μαθητές γυμνασίου/λυκείου από το Eagle Rock School και το Κέντρο Επαγγελματικής Ανάπτυξης παρουσίασαν στους υπεύθυνους της εκπαιδευτικής πολιτικής θέματα όπως είναι τα κριτήρια, η αξιολόγηση, οι γραπτές και άλλες δοκιμασίες, η λογοδοσία, η σχολική διαρροή και η αποφοίτηση. Στο δημοκρατικό περιβάλλον του Eagle Rock, όπου η φωνή εκτιμάται –και όχι μόνο στα μαθήματα αγγλικών– αυτοί οι μαθητές άσκησαν το δικαίωμά τους και ανέλαβαν την ευθύνη να συντάξουν επιστολή προς τους υπεύθυνους της εκπαιδευτικής πολιτικής (Easton, 2005).

Το ΙΣΤ΄ Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με τίτλο «Το σχολείο στη δημοκρατία, η δημοκρατία στο σχολείο» που συνδιοργανώθηκε από τα τρία Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος στις 29-30 Νοεμβρίου και 1 Δεκεμβρίου 2019 στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας στον Βόλο είχε ως έναν από τους βασικούς στόχους να φέρει κοντά την ακαδημαϊκή και τη σχολική κοινότητα.

Το θέμα του Συνεδρίου επιλέχθηκε έχοντας ως αφετηρία την έννοια της δημοκρατίας ως τρόπου ζωής και όχι απλά ως συστήματος διακυβέρνησης, λαμβάνοντας υπόψη τον επιστημονικό διάλογο που έχει αναπτυχθεί διεθνώς για τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας και της υπόστασης του δημοκρατικού σχολείου στις σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης, και της παγκοσμιοποίησης, του καταγιγισμού της πληροφόρησης και της κυριαρχίας του διαδικτύου, για την καλλιέργεια της πολιτικής και δημοκρατικής συνείδησης των μαθητών σε ένα περιβάλλον επιτελεστικότητας, την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους στην εκπαίδευση σε συνθήκες κυριαρχίας της νεοφιλελεύθερης λογικής των εκπαιδευτικών (οιονεί) αγορών, για την ανάγκη από τη μια πλευρά για συμμετοχική δράση όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική εκπαίδευση και από την άλλη για ενίσχυση της εκπαιδευτικής αυτονομίας.

Κεντρικοί στόχοι του Συνεδρίου ήταν, πρώτον, η ανάδειξη της έρευνας και των καλών πρακτικών που επιτελούνται στο πεδίο της Παιδαγωγικής αναφορικά με τη δημοκρατική εκπαίδευση και το θεσμό του σχολείου καθώς και άλλων φορέων άτυπης και μη τυπικής εκπαίδευσης ως όχημα δημοκρατικών διαδικασιών· και δεύτερον, η προαγωγή του επιστημονικού διαλόγου αλλά και η περαιτέρω ενδυνάμωση των διεπιστημονικών συνεργασιών και δεσμών τόσο εντός των επιμέρους κλάδων της Παιδαγωγικής επιστήμης όσο και με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Το Συνέδριο, ως εκ τούτου θεωρήθηκε προνομιακός χώρος για την αναζήτηση και διαμόρφωση των επιστημονικών, θεσμικών και εκπαιδευτικών συνεργειών που θα συμβάλλουν στη διαπραγμάτευση των στις νέων προκλήσεις που αναδύονται στις νέες κοινωνικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές συνθήκες.

Οι θεματικές του Συνεδρίου αφορούσαν τη δημοκρατική λειτουργία του σχολείου, το σχολείο ως θεσμό της δημοκρατίας, την κρίση της δημοκρατίας και τη σχολική εκπαίδευση, την ποιότητα, ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη στη σύγχρονη εκπαίδευση, τις συνεργατικές πρακτικές στην εκπαίδευση, τις εναλλακτικές μορφές παιδαγωγικής και εκπαίδευσης για το δημοκρατικό σχολείο, τη διαπολιτισμική και αντιρατσιστική εκπαίδευση, την εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες δημοκρατίες, τον ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού στο νέο διεθνές περιβάλλον, τις Τέχνες ως μέσο προώθησης της δημοκρατίας στο σχολείο, την ειδική αγωγή και την ενταξιακή εκπαίδευση, τη δια βίου μάθηση, την άτυπη και μη τυπική εκπαίδευση και άλλα ειδικά θέματα για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο. Πέρα από τις εισηγήσεις το Συνέδριο περιλάμβανε θεατρικό δρώμενο από μαθητές και μαθήτριες Δημοτικών Σχολείων του Βόλου καθώς και Μουσική Εκδήλωση του Μουσικού Σχολείου Βόλου, αναδεικνύοντας έμπρακτα τη σύνδεση του πανεπιστημίου με τη σχολική εκπαίδευση και τους κοινούς στόχους παιδείας και πολιτισμού.

Οι έξι κύριες εισηγήσεις του συνεδρίου συνθέτουν ένα πολυπρισματικό και πολυεπίπεδο πλαίσιο μελέτης της σχέσης σχολείου και δημοκρατίας. Αξιοποιούν ευρύ φάσμα θεωρητικών προσεγγίσεων και συγκεκριμένων εφαρμογών και παραδειγμάτων για να διαπραγματευτούν τη σχέση δημοκρατίας και εκπαίδευσης στο επίπεδο του ευρύτερων πολιτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών συσχετισμών, στο επίπεδο των συστημικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, στο επίπεδο του σχολείου και των εκπαιδευτικών, καθώς και στο επίπεδο του περιεχομένου της εκπαίδευσης και των μαθησιακών πρακτικών.

Στην εισήγηση με τίτλο «Παιδαγωγικές θεωρίες και μοντέλα δημοκρατίας» ο καθηγητής Γεώργιος Γρόλλιος εξετάζει τις σχέσεις ανάμεσα σε θεωρίες που έπαιξαν ή/και παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της σύγχρονης παιδαγωγικής με βασικά μοντέλα δημοκρατίας, με στόχο να συμβάλει σε μια ιστορικά, κοινωνικά, πολιτικά και παιδαγωγικά θεμελιωμένη μελέτη των ζητημάτων που αφορούν τον ρόλο του σχολείου στη δημοκρατία και τη λειτουργία της δημοκρατίας στο σχολείο. Ανάμεσα στα άλλα, εξετάζει την σχέση του ερβαρτιανού παιδαγωγικού μοντέλου με την προστατευτική δημοκρατία, της προοδευτικής παιδαγωγικής, όπως την εκφράζει ο John Dewey με την αναπτυξιακή φιλελεύθερη δημοκρατία και της απελευθερωτικής παιδαγωγικής του Paulo Freire με την άμεση δημοκρατία. Αναδεικνύει τον ρόλο των παιδαγωγικών θεωριών στο πλαίσιο της πολιτικής και ιδεολογικής αντιπαράθεσης και υποστηρίζει πως το ζεύγος απελευθερωτικής παιδα-

γωγικής και άμεσης δημοκρατίας είναι το πιο επίκαιρο ως αντίπαλη λύση στην κυριαρχία του μοντέλου του πλουραλιστικού ελιτισμού και της οπτικής της κοινωνικής αποτελεσματικότητας που εκφράζει την τρέχουσα λογική της καπιταλιστικής τάξης πραγμάτων.

Στη δική του εισήγηση με τίτλο «Εκπαίδευση ενάντια στη Μεταδημοκρατία – Η οπτική της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής» ο καθηγητής Χρήστος Γκόβαρης με αφετηρία την υπονόμευση βασικών αρχών και αξιών της δημοκρατικής διακυβέρνησης από τη νεοφιλελεύθερη προσέγγιση των σύγχρονων πολιτισμικών συνθηκών, αναφέρεται στη σημασία και το ρόλο του σχολείου στην προάσπιση του πλουραλισμού, μέσω της αναγνώρισης και ενδυνάμωσης των μαθητριών και μαθητών ως δημιουργών πολιτισμού κι όχι απλά ως φορέων πολιτισμικών διαφορών. Σε αυτό το πλαίσιο εννοιολογεί τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως κριτική πολιτισμική παιδεία, που συμβάλλει στην ικανότητα του σχολείου του να διαμορφώνει τη διδασκαλία και τη μάθηση (και) ως πεδίο παραγωγής διαφορετικών οπτικών πάνω στο οικουμενικό καθώς και κοινωνικών σχέσεων και δεσμών για την ανάπτυξη των παιδιών και νέων ως ηθικά αυτόνομων υποκειμένων.

Οι δύο επόμενες κύριες εισηγήσεις εξετάζουν πως η νεοφιλελεύθερη λογική των σύγχρονων μεταρρυθμίσεων σε δύο ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, την Αγγλία και την Πορτογαλία, μετασχηματίζει το ρόλο του σχολείου ως σημαντικού χώρου δημοκρατικής διακυβέρνησης και έχει επιπτώσεις στους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η καθηγήτρια Anna Traianou στην εισήγησή της «Why are we talking about democracy in schools?» (Γιατί μιλάμε για την δημοκρατία στα σχολεία;) αντλεί από το έργο του Luciano Canfora την εννοιολόγηση της δημοκρατίας ως συμμετοχικής δημοκρατίας και από έργο του Raymond Williams την εννοιολόγηση της κουλτούρας και της σχέσης της με την εκπαίδευση, για να αναλύσει όψεις πρόσφατων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στο Αγγλικό Εκπαιδευτικό σύστημα. Αναφέρεται στις αλλαγές που βαθμιαία μετέβαλλαν το αποκεντρωμένο μοντέλο αλλαγών στην παιδαγωγική και στο πρόγραμμα σπουδών και επικεντρώνεται στον ρόλο των εκπαιδευτικών, με έμφαση στη χρήση της ριζοσπαστικής/κριτικής παιδαγωγικής στη σχολική τάξη.

Στην εισήγησή της «Leading and teaching in times of intensive school reform: from compliance and survival to resistance and reinvention» (Ηγεσία και διδασκαλία στην εποχή της εντατικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης: από τη συμμόρφωση και την επιβίωση στην αντίσταση και την επανεφεύρεση) η καθηγήτρια Maria Assunção Flores σκιαγραφεί τις επιπτώσεις που έχουν για τους εκπαιδευτικούς και τους σχολικούς ηγέτες οι τρέχουσες «εντατικές» μεταρρυθμίσεις στην Πορτογαλία, ιδιαίτερα σε θέματα χειροτέρευσης των εργασιακών συνθηκών, διάβρωσης της επαγγελματικής ταυτότητας, έμφασης στη διαχείριση, την λογοδοσία και την επιτελεσματικότητα. Υποστηρίζει ότι παρά την εκσυγχρονιστική ρητορική των «μεταρρυθμίσεων» το εκπαιδευτικό περιβάλλον εξακολουθεί να ταλανίζεται από φαινόμενα γραφειοκρατίας και υποβάθμισης της (κοινωνικο-οικονομικής και επαγγελματικής) θέσης των εκπαιδευτικών, πράγμα που έχει οδηγήσει σε διαφορετικές μορφές αντίδρασης: κάποιοι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να επιβιώσουν στο νέο πλαίσιο, ενώ άλλοι γίνονται περισσότερο ανθεκτικοί και αντιστέκονται στην κουλτούρα που επιχειρείται να επιβληθεί.

Οι δύο τελευταίες κύριες εισηγήσεις διαπραγματεύονται το ζήτημα της αυτονομίας, αυτονομία, ως καταστατικό στοιχείο της δημοκρατικής παιδείας, της δημοκρατικής μά-

θησης και της συγκρότησης των μελλοντικών πολιτών, με αφετηρία το πρόγραμμα «Δημοκρατική Παιδεία», το οποίο έχει ως στόχο τη στήριξη εκπαιδευτικών, μαθητριών και μαθητών στον αγώνα για την υπεράσπιση της δημοκρατίας στην πολιτική και την καθημερινή ζωή αλλά και για τη ριζική εμβάθυνση και επέκτασή της στα περιεχόμενα και τις διαδικασίες του σχολείου.

Ο υποψήφιος διδάκτορας Ορέστης Διδυμιώτης στην εισήγησή του με τίτλο «Εκπαιδευόμενος στην αυτονομία», διαπραγματεύεται τις κύριες θεωρητικές προκείμενες του προγράμματος. Υποστηρίζει ότι το σύγχρονο επιτελεστικό πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, που, ανάμεσα στα άλλα, δεν προάγει αλλά μάλλον αποτρέπει τον κριτικό αναστοχασμό, την αυτενέργεια και την ουσιαστικής συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και αναφέρεται ιδιαίτερα στην ανάγκη εναντίωσης στην «φетиχοποιημένη υπαγωγή» στην αυθεντία ως προϋπόθεση του παιδαγωγικού ιδεώδους της αυτονομίας

Ο καθηγητής Γεράσιμος Κουζέλης στην εισήγησή του με τίτλο «Αυτονομία και ενδιαφέρον: Δημοκρατικές προϋποθέσεις της μάθησης», υποστηρίζει την κρισιμότητα της λειτουργίας του σχολείου ως προς τη διασφάλιση, την εμβάθυνση και επέκταση της αγωγής στη δημοκρατία στο σημερινό ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο, στο οποίο τεκμηριώνει την ισχυρή πρακτική αμφισβήτηση της δημοκρατίας. Ταυτόχρονα, επισημαίνει ότι το ενδιαφέρον για τη μάθηση και άρα για την δημοκρατική μάθηση, υφίσταται και κρίνεται πάντα στο επίπεδο του αυτόνομου υποκειμένου, του μαθητή και δεν μπορεί να επιβληθεί αλλά θα πρέπει να καταστεί εσωτερικό κίνητρο.

Οι εισηγήσεις των συνέδρων συγκεντρώθηκαν σε τρεις τόμους, ενταγμένες σε ενότητες οι οποίες αντανakλούν τις κύριες θεματικές που αναπτύχθηκαν στο Συνέδριο, περιλαμβάνουν τη δημοκρατική λειτουργία του σχολείου, το σχολείο ως θεσμό της δημοκρατίας και της κοινωνίας, όψεις της κρίσης της δημοκρατίας και τον αντίκτυπό τους στη σχολική εκπαίδευση, ζητήματα ποιότητας, ισότητας και την κοινωνικής δικαιοσύνης στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τις συνεργατικές πρακτικές στην εκπαίδευση, τις εναλλακτικές μορφές παιδαγωγικής και εκπαίδευσης για το δημοκρατικό σχολείο, τη διαπολιτισμική και αντιρατσιστική εκπαίδευση, την εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες δημοκρατίες, τον ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού στο νέο διεθνές περιβάλλον, τις Τέχνες ως μέσο προώθησης της δημοκρατίας στο σχολείο, την ειδική αγωγή και την ενταξιακή εκπαίδευση, τη δια βίου μάθηση, την άτυπη και μη τυπική εκπαίδευση και άλλα ειδικά θέματα για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο και αποδίδουν την πολλαπλότητα των διαστάσεων και το εύρος των ζητημάτων που αφορούν την αμφίδρομη και πολυσύνθετη σχέση του σχολείου με τη δημοκρατία.

Στον πρώτο τόμο μαζί με τις εισηγήσεις των κύριων ομιλητών περιλαμβάνονται οι εισηγήσεις της Στρογγυλής Τράπεζας με θέμα «Teachers4Europe: Setting an Agora for Democratic Culture» στην οποία παρουσιάστηκε το ομώνυμο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα, ως καλή πρακτικής επιμόρφωσης, συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και εκπαιδευτικών διαφόρων βαθμίδων και ενεργοποίησης της σχολικής κοινότητας στην κατεύθυνση προώθησης της ευρωπαϊκής ταυτότητας, καθώς και βελτίωσης της εκμάθησης ξένων γλωσσών και της καλλιέργειας ψηφιακών δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε αυτό.

Τον **πρώτο τόμο** συμπληρώνουν οι εισηγήσεις που εντάσσονται στις ακόλουθες έξι θεματικές ενότητες:

- Θεματική Ενότητα 1 Το σχολείο ως θεσμός της δημοκρατίας:
Διαδρομή, τάσεις και προοπτικές
- Θεματική Ενότητα 2 Η δημοκρατική λειτουργία του σχολείου:
Πορείες, προκλήσεις, προοπτικές
- Θεματική Ενότητα 3 Κρίση της δημοκρατίας και σχολική εκπαίδευση:
Όψεις και απόψεις
- Θεματική Ενότητα 4 Παιδεία του πολίτη και εκπαίδευση
- Θεματική Ενότητα 5 Ποιότητα, ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη
στη σύγχρονη εκπαίδευση
- Θεματική Ενότητα 6 Κοινωνία και Σχολείο

Στον **δεύτερο τόμο** περιλαμβάνονται οι επόμενες έξι ενότητες:

- Θεματική Ενότητα 7 Συνεργατικές πρακτικές στην εκπαίδευση
- Θεματική Ενότητα 8 Εναλλακτικές μορφές παιδαγωγικής και εκπαίδευσης
για το δημοκρατικό σχολείο
- Θεματική Ενότητα 9 Διαπολιτισμική και αντιρατσιστική εκπαίδευση,
δικαιώματα και εκπαίδευση
- Θεματική Ενότητα 10 Ο εκπαιδευτικός στο νέο διεθνές περιβάλλον -
Κοινωνικό και επαγγελματικό προφίλ, ρόλος και ταυτότητα
- Θεματική Ενότητα 11 Εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη
των Εκπαιδευτικών στις σύγχρονες δημοκρατίες
- Θεματική Ενότητα 12 Οι Τέχνες ως μέσο προώθησης της δημοκρατίας στο σχολείο

Ο **τρίτος τόμος** εστιάζει σε ειδικότερα θέματα που αφορούν το σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο. Συγκεκριμένα οι επτά ενότητες του τόμου είναι:

- Θεματική Ενότητα 13 Ειδικά θέματα για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο:
Εκπαιδευτική Αξιολόγηση
- Θεματική Ενότητα 14 Ειδικά θέματα για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο:
Ειδική Αγωγή και Ενταξιακή Εκπαίδευση,
Εκπαίδευση και αναπηρίες
- Θεματική Ενότητα 15 Ειδικά θέματα για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο:
Δια βίου μάθηση, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση
- Θεματική Ενότητα 16 Ειδικά θέματα για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο:
Οργάνωση, Διοίκηση και Ηγεσία στην Εκπαίδευση
- Θεματική Ενότητα 17 Ειδικά θέματα για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο:
Νέες Τεχνολογίες και Εκπαίδευση
- Θεματική Ενότητα 18 Ειδικά θέματα για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο:
Εκπαίδευση για την Αειφορία (Περιβαλλοντική
Εκπαίδευση, Βιώσιμη Ανάπτυξη και Εκπαίδευση)
- Θεματική Ενότητα 19 Ειδικά θέματα για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο:
Μουσειακή Εκπαίδευση

Οι εισηγήσεις του Συνεδρίου επιβεβαιώνουν πρώτα απ' όλα την επικαιρότητα και το εύρος του θέματος και δικαιώνουν την Επιστημονική και την Οργανωτική Επιτροπή για την επιλογή του. Όμως, περισσότερο από αυτό, υποστηρίζουν με τον πιο εύγλωττο τρόπο ότι η δημοκρατία στο σχολείο δεν μπορεί να εννοιολογείται απλά ως αναγκαίο αντικείμενο διδασκαλίας και μάθησης: είναι μια ζωντανή διαδικασία που όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση πρέπει να βιώνουν και να επιλέγουν· δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται απλά ως αυτονόητη θεσμική επιταγή στα σύγχρονα δημοκρατικά εκπαιδευτικά συστήματα: είναι ένα σύνολο θεσμικών πρακτικών το οποίο πρέπει να υποστηρίξουμε και μέσα από αυτό να βιώνουμε την εκπαίδευση.

Εν κατακλείδι, η δημοκρατία στο σχολείο δεν αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας, είναι μια διαδικασία, ένας θεσμός που όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση πρέπει να βιώνουν· δεν είναι μόνο ο θεσμός που πρέπει να προσπαθούμε να έχουμε στην εκπαίδευση αλλά ο θεσμός με τον οποίο πρέπει να βιώνουμε την εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Amsler, S. (2015). *The Education of Radical Democracy*. New York, NY: Routledge.
- Apple, M. (2005). Education, markets, and an audit culture. *Critical Quarterly*, 47(1-2): 11-29.
- Apple, M. (2011). Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1): 21-31.
- Aronowitz, S. (2014). *The politics of identity: Class, culture, social movements*. Routledge.
- Backman, E., & Trafford, B. (2007). *Democratic governance of schools*. Strasbourg: Council of Europe.
- Biesta, G.J.J. (2011). *Learning Democracy in School and Society*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: Macmillan.
- Easton, L. B. (2005). Democracy in schools: Truly a matter of voice. *English Journal*, 52-56.
- Feu, J., Serra, C., Canimas, J., Làzaro, L., & Simó-Gil, N. (2017). Democracy and education: a theoretical proposal for the analysis of democratic practices in schools. *Studies in Philosophy and Education*, 36(6), 647-661.
- Feu J., Casademont Falguera, X., & Abril, F. (2021). Is another democracy possible in schools? Challenges to create a truly democratic school. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1-15. 17461979211048666.
- Fielding, M., & Moss, P. (2010). *Radical education and the common school: A democratic alternative*. Routledge.
- Foucault, M. (2005). *The hermeneutics of the subject*. New York, NY: Picador.
- Freire, P. (2013). *Pedagogy of the oppressed*. Routledge.
- Giroux, H. (2004). *The terror of neoliberalism-authoritarianism and the eclipse of democracy*. Boulder, CO: Paradigm.
- Hadot, P. (1995). *Philosophy as a way of life*. Oxford: Blackwell.
- Hansen, D. T., & James, C. (2016). The importance of cultivating democratic habits in schools: enduring lessons from Democracy and Education, *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 94-112, DOI: 10.1080/00220272.2015.1051120.

- Haraldstad, Å., Tveit, A. D., & Kovač, V. B. (2022). Democracy in schools: qualitative analysis of pupils' experiences of democracy in the context of the Norwegian school. *Cambridge Journal of Education*, 52(1), 73-89.
- Harber, C. (1997). International developments and the rise of education for democracy. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 27(2), 179-191.
- Kovac, V. B. (2018). Schooling through democracy: Limitations and possibilities. *Project Innovation (Alabama)*, 139(1), 9-22.
- McGregor, G. (2009). Educating for (whose) success? Schooling in an age of neo-liberalism. *British Journal of Sociology of Education* 30(3): 345-358.
- Miller, R. (2002). *Free schools, free people: Education and democracy after the 1960s*. Albany, NY: State University of New York.
- Nikolakaki, M. (2011). Critical pedagogy and democracy: cultivating the democratic ethos. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 9(1).
- Noddings, N. (1999). Caring and competence. *Teachers College Record*, 100(5), 205-220.
- Noddings, N. (2013). *Education and democracy in the 21st century*. New York, NY: Teachers College Press.
- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696.
- Schutz, A. (2006) Home is a prison in the Global City: The tragic failure of school-based community engagement strategies. *Review of Educational Research* 76(4): 691-743.
- Straume, I. S. (2016). Democracy, education and the need for politics. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), 29-45.
- Tyack, D., & Cuban, L. (2001). Progress or regress?. *The Jossey-Bass Reader on School Reform*. The Jossey-Bass Education Series, 2.

Ελληνόγλωσσον

- Αθανασόπουλος, Α. (2017). Από την κριτική θεωρία στην κριτική παιδαγωγική. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Γρόλλιος, Γ. (2016). Απελευθερωτική και κριτική παιδαγωγική στην Ελλάδα: Ιστορικές διαδρομές και προοπτική. Gutenberg.
- Κατσαρού, Ε. (2020). *Η δημοκρατία στο σχολείο*. Κριτική.

ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

Παιδαγωγικές θεωρίες και μοντέλα δημοκρατίας

Γιώργος Γρόλλιος

Καθηγητής ΠΤΔΕ Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

grol@eled.auth.gr

Περίληψη

Κύριος σκοπός του παρόντος κειμένου είναι να εξετάσει τις σχέσεις ανάμεσα σε θεωρίες που έπαιξαν ή/και παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της σύγχρονης παιδαγωγικής με βασικά μοντέλα δημοκρατίας τα οποία έχουν εφαρμοστεί ή/και προταθεί μέχρι σήμερα. Αυτή η εξέταση είναι, κατά τη γνώμη μου, σημαντική για μια ιστορικά και κοινωνικά θεμελιωμένη κατανόηση της σχέσης της σχολικής εκπαίδευσης με τη δημοκρατία.

Λέξεις-Κλειδιά: Παιδαγωγική, δημοκρατία, εκπαίδευση.

Θεωρητικό πλαίσιο

Προστατευτική φιλελεύθερη δημοκρατία και ερβαρτιανή παιδαγωγική

Σύμφωνα με τον Mcpherson, από την εποχή του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη μέχρι τον 18^ο και τον 19^ο αιώνα, η δημοκρατία οριζόταν ως η άσκηση της διακυβέρνησης από τους φτωχούς και αμόρφωτους σε βάρος των πλούσιων, αργόσχολων και πολιτισμένων κοινωνικών τάξεων, δηλαδή ως μια απειλή εναντίον των ιεραρχικών κοινωνιών (1994, σ. 23). Η διατύπωση, όμως, των προσεγγίσεων των θεωρητικών της φιλελεύθερης δημοκρατίας, κυρίως των Jeremy Bentham (1748-1832) και James Mill (1773-1836), στη βάση, βέβαια, της εμπέδωσης και ανάπτυξης του νέου καπιταλιστικού οικονομικού και κοινωνικού συστήματος που, με τις αστικές επαναστάσεις στην Ολλανδία, στην Αγγλία, στις Ηνωμένες Πολιτείες και στη Γαλλία αντικατέστησε τη φεουδαρχία, άλλαξε τις παραμέτρους της συζήτησης.

Όπως συνοψίζει ο Held, βασικά συστατικά του πρώτου ιστορικά μοντέλου της φιλελεύθερης δημοκρατίας είναι η εκπροσώπηση του λαού με μυστική ψηφοφορία, ο ανταγωνισμός πολιτικών μερίδων, ηγετών ή κομμάτων, ο κανόνας της πλειοψηφίας, η διάκριση των εξουσιών, η ισότητα των πολιτών έναντι του νόμου, η ελευθερία του λόγου και ο περιορισμός των εξουσιών του κράτους έναντι της ιδιωτικής ζωής (Held, 2007, σ. 118). Αυτό το μοντέλο φιλελεύθερης δημοκρατίας θεμελιώθηκε στην κατανόηση της κοινωνίας ως συνόλου ατόμων τα οποία έχουν συγκρουόμενα συμφέροντα και επιδιώκουν να αποκομίσουν τη μέγιστη δυνατή ωφέλεια – τα χρησιμοθηρικά άτομα ενεργούν πάντοτε με αποκλειστικό γνώμονα τη συγκέντρωση υλικών αγαθών ή/και εξουσίας. Η ασφάλεια της ατομικής ιδιοκτησίας αναγορεύεται σε υπέρτατη αρχή υπερισχύοντας της αρχής της ισότητας και η διακυβέρνηση θεωρείται ως υπόθεση των εύπορων πολιτών με την προϋπόθεση ότι την ασκούν με καλά μέσα, δηλαδή με την ελεύθερη καθολική ψηφοφορία. Πρό-

κειται για το μοντέλο της προστατευτικής φιλελεύθερης δημοκρατίας που, ενόψει της κοινωνικής ενίσχυσης της εργατικής τάξης εξαιτίας της βιομηχανικής ανάπτυξης και σε συνάρτηση με τις πρώτες διεκδικήσεις της, επιχείρησε να καθουσιάσει και να χειραγωγήσει τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις επιτυγχάνοντας την προστασία των ατόμων, της καπιταλιστικής οικονομίας και της κοινωνικής ανισότητας την οποία θεωρεί φυσική και αναπόφευκτη (Mcpherson, 1994, σ. 42, 54-55, 66-68).

Η παιδαγωγική θεωρία που αντιστοιχεί, σε μεγαλύτερο βαθμό από οποιαδήποτε άλλη, στο μοντέλο της προστατευτικής φιλελεύθερης δημοκρατίας είναι η θεωρία του Johan Friedrich Herbart (1776-1841), γνωστή στα καθ' ημάς ως ερβαρτιανή θεωρία. Οι συνθήκες που διαμορφώθηκαν στο δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα απαιτούσαν έναν παιδαγωγικό λόγο ο οποίος θα έπειθε τους εκπαιδευόμενους για την ορθότητα των μεταδιδόμενων γνώσεων και αξιών και όχι απλά να τον επιβάλλει με μηχανικό τρόπο, στηριγμένο σε άκαμπτους κανόνες, όπως έκανε η αλληλοδιδασκτική μέθοδος που εφαρμοζόταν στην αρχή του αιώνα στην Αγγλία και τη Γαλλία, καθώς και στη χώρα μας στο πρώτο μισό του ίδιου αιώνα. Απαιτούσαν μια παιδαγωγική θεωρία η οποία θα πρόβαλλε την καλλιέργεια της ψευδαίσθησης των ισότιμων και ελεύθερων πολιτών τοποθετώντας στο επίκεντρο την ηθική διάπλαση του ανθρώπου (Κοντονή, 1997, σ. 89-92, 123, 151).

Σύμφωνα με τον Herbart, βασικός σκοπός της εκπαίδευσης έπρεπε να είναι η διαμόρφωση ηθικών ανθρώπων με βάση τις λεγόμενες πέντε πρακτικές ιδέες: την εσωτερική ελευθερία, την τελειότητα, την εύνοια, το δίκαιο και τη δικαιοσύνη. Εκείνο που έχει κεντρική σημασία στην παιδαγωγική του θεωρία είναι η διαμόρφωση της βούλησης μέσω της διδασκαλίας κατάλληλων γνώσεων η οποία συγκροτεί τον κύκλο των παραστάσεων των μαθητών (παραστατικός κύκλος). Κατά την ερβαρτιανή ψυχολογία, ο νους δεν διαθέτει έμφυτες φυσικές λειτουργίες ή προδιαθέσεις. Είναι ένας χώρος αποθήκευσης και πεδίο μάχης παραστάσεων, όχι ένα σύνολο λειτουργιών. Ο ψυχικός βίος των ανθρώπων είναι, λοιπόν, αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των παραστάσεων. Τα αισθήματα και οι επιθυμίες αποτελούν παράγωγα των παραστάσεων, ενώ το ενδιαφέρον ως τάση των παραστάσεων να γίνεται βούληση είναι διδακτό και ευρύνεται προγραμματισμένα. Η εργασία στο σχολείο μπορεί να διακριθεί σε τρεις τομείς: α) την κυβερνητική, που αφορά την απαραίτητη εξωτερική τάξη και ηρεμία των μαθητών για να διεξαχθεί η διδασκαλία, β) την ιδίως αγωγή η οποία αναφέρεται στη σταθερή έκκληση στη συνείδηση του μαθητή για αυτοπειθαρχία και στη δημιουργία ενδιαφέροντος και γ) την παιδαγωγούσα διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός είναι ο αρχιτέκτονας του νου των μαθητών και επομένως του χαρακτήρα τους. Μεταδίδει γνώσεις για να συγκροτεί νοοτροπίες, μεταδίδει ιδέες και αναμένει αντίστοιχες πράξεις, μέσα από μια συγκροτημένη διδασκαλία που συνίσταται στην ανάλυση των χαρακτηριστικών των κάθε φορά διδασκόμενων αντικειμένων («διασάφηση»), τη σύνδεσή τους με άλλα αντικείμενα («σύνδεση»), τη σύλληψη των σχετικών εννοιών («σύστημα») και τη μεταφορά τους σε ανάλογες καταστάσεις, δηλαδή την άσκηση και την εφαρμογή («μέθοδος») (Πυργιωτάκης, 2007, σ. 143-175, Reble, 1990, σ. 364-373).

Η ηθική διαμόρφωση στην παιδαγωγική θεωρία του Herbart συμβάδιζε με την παροχή πρακτικών γνώσεων, χρήσιμων για την ένταξη των ατόμων στην επαγγελματική ζωή. Όμως, το σχολείο έπρεπε να αποτελεί παράγοντα πρωτίστως ηθικής και δευτερευόντως οικονομικής ανάπτυξης. Ακριβώς σε αυτή την προτεραιότητα στην ηθική διαμόρφωση που αντιστοιχεί στον ιδεολογικό και πολιτικό ρόλο του σχολείου έγκειται η αντιστοιχία της

ερβαρτιανής παιδαγωγικής με το μοντέλο της προστατευτικής φιλελεύθερης δημοκρατίας. Δεν είναι τυχαίο ότι η ερβαρτιανή παιδαγωγική εφαρμόστηκε στη Γερμανία (και διαδόθηκε ευρύτατα διεθνώς με μεγάλη ταχύτητα) σαράντα χρόνια μετά τον θάνατο του Herbart, δηλαδή στο τέλος του 19^{ου} αιώνα, σε μια περίοδο κοινωνικοπολιτικής ανόδου και ριζοσπαστικοποίησης της εργατικής τάξης, πρωτίστως για να προστατεύσει την εξουσία της κυρίαρχης αστικής τάξης και δευτερευόντως να εναρμονίσει την εκπαίδευση με την καπιταλιστική οικονομική ανάπτυξη και τις σύστοιχες κοινωνικές ανακατατάξεις που είχαν ήδη πραγματοποιηθεί.

Αναπτυξιακή φιλελεύθερη δημοκρατία και προοδευτική παιδαγωγική του John Dewey

Πρωτοπόρος θεωρητικός του δεύτερου μοντέλου της φιλελεύθερης δημοκρατίας, το οποίο ονομάζεται φιλελεύθερη αναπτυξιακή δημοκρατία ήταν ο John Stuart Mill (1806-1873). Ο Mill υποστήριξε ότι η φιλελεύθερη δημοκρατία δεν οφείλει μόνο να προστατεύει τα άτομα έναντι της εξουσίας, αλλά και να συμβάλει στη βελτίωση του ανθρώπου. Μια κοινωνία μεγαλύτερης ελευθερίας και ισότητας έπρεπε να είναι αποτέλεσμα αυτής της βελτίωσης, αλλά και βάση για περαιτέρω βελτίωση, με σκοπό τη μέγιστη ανάπτυξη των δυνάμεων του ανθρώπου σε ένα πλήρες και συνεκτικό όλον (Mcpherson, 1994, σ. 72-77).

Στην ίδια κατεύθυνση για τη δημοκρατία κινήθηκε η σκέψη του John Dewey (1859-1952), στο έργο του οποίου συνδυάζονται η βασική αρχή του μοντέλου της αναπτυξιακής δημοκρατίας που προαναφέρθηκε με τη θεωρία της προοδευτικής παιδαγωγικής. Σύμφωνα με τον Dewey, η δημοκρατία δεν έπρεπε να περιορίζεται μόνο στο πεδίο της πολιτικής. Ο ανθρωπισμός, ως θεμελιώδες στοιχείο της δημοκρατίας, είναι αναγκαίο να χαρακτηρίζει την επιστήμη, την τέχνη, τη μόρφωση, την ηθική και την οικονομία. Η ανάπτυξη της δημοκρατίας απαιτεί χρησιμοποίηση της πειραματικής μεθόδου ως βασικού χαρακτηριστικού της επιστημονικής αντίληψης και σχεδιασμένη βιομηχανική ανάπτυξη, στηριγμένη στη συνεργασία του κράτους, των επιχειρηματιών και των εργατών. Η δημοκρατία αντιστοιχεί σε μια κοινωνία στην οποία οι άνθρωποι θα προσδιορίζουν το μέλλον συμμετέχοντας στη διαμόρφωσή της. Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι κρίσιμος για τη δημοκρατία, αφού αυτή δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς την απελευθέρωση του νου. Ο Dewey τασσόταν υπέρ της κυβερνητικής ρύθμισης των μεγάλων ιδιωτικών επιχειρήσεων, της δημοτικής ιδιοκτησίας των κοινωφελών επιχειρήσεων και της ενίσχυσης των συνδικάτων, θεωρώντας ότι η εκπαίδευση θα αποτελούσε το κλειδί για τη δημιουργία μιας αναπτυξιακής δημοκρατίας. Η παιδαγωγική του συνδεόταν με την κοινωνική και πολιτική μεταρρύθμιση, η οποία, όμως, δεν σήμαινε ριζική αλλαγή των παραγωγικών σχέσεων επί των οποίων θεμελιώνεται ο καπιταλισμός. Ακόμα και μετά το κραχ του 1929, όταν οι πολιτικές προτάσεις του έγιναν ριζοσπαστικότερες, συμπεριλαμβάνοντας την κρατικοποίηση των φυσικών πόρων, των τραπεζών και των σιδηροδρόμων, ο Dewey δεν αμφισβήτησε αυτές τις σχέσεις. Η κοινωνική και πολιτική μεταρρύθμιση την οποία επαγγελλόταν είχε ως ιδανικό της μια κοινωνία της οικονομικής σταθερότητας και ευημερίας όπου οι κοινωνικοπολιτικές συγκρούσεις δεν θα είχαν θέση, μια οργανική κοινωνία. Η παιδαγωγική του αποσκοπούσε οι μαθητές να μπορούν να προσαρμόζονται στις υπάρχουσες κοινωνικές λειτουργίες, αλλά και να μάθουν να συμμετέχουν ενεργά στην κοινότητα στην οποία ζούσαν, ώστε, αλλάζο-

ντας οι ίδιοι, να συμβάλουν στην κοινωνική και πολιτική μεταρρύθμιση. Γι' αυτό εναντιωνόταν στους υπερασπιστές της παραδοσιακής εκπαίδευσης που αποσκοπούσαν να εισάγουν τα παιδιά σ' έναν κόσμο οργανωμένο στη βάση αιώνιων αξιών, αλλά και στους οπαδούς του μαθητοκεντρισμού για τους οποίους η αφετηρία, το κέντρο και το τέλος της εκπαίδευσης έπρεπε να βρίσκονται στο παιδί. Η παιδαγωγική του εμπεριείχε τη σύνδεση των προδιαθέσεων τις οποίες θεωρούσε φυσικές σε όλα τα παιδιά (κοινωνική προδιάθεση, προδιάθεση για κατασκευές, για ανακάλυψη και πειραματισμό, για έκφραση) με τις επιστήμες, τα επαγγέλματα και τις μορφές επικοινωνίας που δεν νοούνταν ως αυτοσκοπός, αλλά υπηρετούσαν τις βασικές ανθρώπινες ανάγκες, ώστε να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη και η καθοδήγηση των ατομικών ενδιαφερόντων του παιδιού προς κοινωνικούς σκοπούς. Με βάση αυτή την αφετηριακή θέση, ο Dewey έδινε έμφαση στο να κατανοήσουν και να βιώσουν οι μαθητές την κατάκτηση της φύσης από τον άνθρωπο παραμερίζοντας τους κοινωνικούς αγώνες, αφού, αν και δεν αγνοούσε την ύπαρξη των κοινωνικών τάξεων και τις συγκρούσεις μεταξύ τους, πίστευε ότι η κύρια αιτία των κοινωνικών μεταβολών ήταν η ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας. Η επιλογή των επαγγελμάτων, των στοιχείων των επιστημών και των μορφών επικοινωνίας έπρεπε να αποτελεί πρόβλημα που θα απασχολούσε τους δασκάλους, οι επιλογές των οποίων θα συντονίζονταν από τους ειδικούς συμβούλους που αναλάμβαναν το έργο να προσδιορίσουν τον γενικό σχεδιασμό του σχολείου (Γρόλλιος, 2011, σ. 74-96).

Τόσο το μοντέλο της αναπτυξιακής δημοκρατίας όσο και η προοδευτική παιδαγωγική του Dewey δεν θεωρήθηκαν κατάλληλα από την αστική τάξη για να θεμελιωθεί η πολιτική και εκπαιδευτική ζωή. Οι λόγοι της μη εφαρμογής των πολιτικών και παιδαγωγικών ιδεών του μπορούν να αναζητηθούν, κυρίως, στο ότι οι πολιτικές ήταν δυνατό να γίνουν εν δυνάμει επικίνδυνες για την κυρίαρχη κοινωνική τάξη πραγμάτων, αφού τα αποτελέσματα της διεύρυνσης και της διάχυσης της δημοκρατίας σε όλους τους τομείς της οικονομικής και κοινωνικής ζωής δεν μπορούσαν να προβλεφθούν με βεβαιότητα. Όσον αφορά τις παιδαγωγικές ιδέες του Dewey, ήταν σαφές για την αστική τάξη ότι εμπεριείχαν στοιχεία τα οποία ήταν επιβλαβή για τα άμεσα οικονομικά της συμφέροντα, όπως η αντίθεση στη σύνδεση των σχολείων με τις επιχειρήσεις και στη μετατροπή ενός μέρους της εκπαίδευσης σε επαγγελματική εξάσκηση (στο ίδιο, σ. 232-236).

Πλουραλιστικός φιλελεύθερος ελιτισμός και κοινωνική αποτελεσματικότητα

Το τρίτο μοντέλο της φιλελεύθερης δημοκρατίας που θα μας απασχολήσει στην παρούσα εισήγηση είναι το μοντέλο του πλουραλιστικού ελιτισμού. Επιφανής θεωρητικός του είναι ο οικονομολόγος Joseph Schumpeter (1883-1950) που υποστήριξε ότι η δημοκρατία δεν συνδέεται με ηθικούς σκοπούς, αλλά είναι μηχανισμός επιλογής κυβερνήσεων ο οποίος συνίσταται στον ανταγωνισμό πολιτικών ελίτ για τη συλλογή ψήφων. Συνεπώς, ο ρόλος των εκλογών είναι να αποφασίζουν ποιοι θα τους κυβερνήσουν όταν γίνονται εκλογές και η δημοκρατία δεν αποσκοπεί στη βελτίωση αλλά στην καταγραφή των προτιμήσεών τους. Το μοντέλο του πλουραλιστικού ελιτισμού αντιστοιχεί στον μηχανισμό της αγοράς: οι εκλογείς είναι οι καταναλωτές και οι πολιτικοί είναι οι επιχειρηματίες. Τα πολιτικά κόμματα-επιχειρήσεις προσφέρουν πακέτα πολιτικών αγαθών με στόχο μια σταθερή διακυβέρνηση που ισορροπεί τη ζήτηση με την προσφορά. Ουσιαστικά, το μοντέλο του πλου-

ραλιστικού ελιτισμού δικαιώνει τον καπιταλισμό, αφού τόσο οι εκλογείς όσο και οι πολιτικοί θεωρούνται άτομα που επιδιώκουν τη μεγιστοποίηση της προσωπικής τους ωφέλειας σε συνθήκες ελεύθερου ανταγωνισμού. Βέβαια, η κυριαρχία του καταναλωτή-εκλογέα είναι (σε μεγάλο βαθμό) ψευδαίσθηση στις συνθήκες της ανισότητας τις οποίες το ίδιο το μοντέλο εμπεδώνει και διαιωνίζει, προωθώντας την πολιτική απάθεια των κατώτερων κοινωνικών τάξεων, που δεν μπορούν να περιμένουν πολλά από ένα ολιγοπωλιακό σύστημα το οποίο διαμορφώνει την ημερήσια διάταξη της πολιτικής συζήτησης με βάση τις επιθυμίες των πολιτικών ελίτ. Για το μοντέλο του πλουραλιστικού ελιτισμού, η κοινωνία δεν μπορεί παρά να είναι καπιταλιστική-ολιγοπωλιακή, η ανισότητα είναι φυσική και οι άνθρωποι δεν μπορούν παρά να είναι καταναλωτές (McPherson, 1994, σ. 115-133). Σύμφωνα με τον Held, βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου είναι, μεταξύ άλλων, η κοινοβουλευτική κυβέρνηση με ισχυρή εκτελεστική εξουσία, ο ανταγωνισμός των πολιτικών ελίτ και κομμάτων, ο κεντρικός ρόλος της πολιτικής ηγεσίας, καθώς και η ανεξάρτητη και καλά εκπαιδευμένη γραφειοκρατία (2007, σ. 217).

Το μοντέλο του πλουραλιστικού ελιτισμού μπορεί να αντιστοιχηθεί με την οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος η οποία δεν αποτελεί ολοκληρωμένη παιδαγωγική θεωρία επειδή δεν εμπεριέχει θέσεις για το ζήτημα των μεθόδων και μορφών της αγωγής, αλλά έπαιξε και συνεχίζει να παίζει σημαντικότατο ρόλο στη σύγχρονη εκπαίδευση. Η οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας διατυπώθηκε από τον Franklin Bobbit (1876-1956) στο τέλος της δεύτερης δεκαετίας του εικοστού αιώνα και σηματοδότησε τη συγκρότηση του πεδίου του αναλυτικού προγράμματος στις Ηνωμένες Πολιτείες. Θεμελιωνόταν στον πολιτικό σκοπό της ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας της υπάρχουσας καπιταλιστικής κοινωνίας και στον εκπαιδευτικό σκοπό της προσαρμογής των ατόμων σ' αυτήν. Εμπεριείχε ως αφετηριακή θέση για τον προσδιορισμό του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος τη διατύπωση συγκεκριμένων στόχων διδασκαλίας με όρους συμπεριφοράς, οι οποίοι έπρεπε να αντιστοιχούν σε δραστηριότητες των ενηλίκων και η επίτευξή τους να μπορεί να μετρηθεί. Ο σχεδιασμός του προγράμματος γινόταν θέμα των ειδικών που αναλάμβαναν, ξεκινώντας από τον προσδιορισμό των στόχων και χρησιμοποιώντας επιστημονικές διαδικασίες, να σχεδιάσουν ανάλογες σειρές εμπειριών τις οποίες έπρεπε να αποκτήσουν οι μαθητές. Η ισχύς της οπτικής της κοινωνικής αποτελεσματικότητας συνδέεται, εκτός από την προφανή εξυπηρέτηση των συμφερόντων της κυρίαρχης αστικής τάξης και με το ότι αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για το μεγαλύτερο μέρος των επαγγελματιών της εκπαιδευτικής ιεραρχίας που επιθυμεί τη στερέωση της θέσης και την ενίσχυση του ρόλου τους στο πλαίσιο των κοινωνικοπολιτικών διαδικασιών της συγκεντροποίησης και της προτυποποίησης. Άλλωστε, η οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας μπορεί να συνδυαστεί με την παραδοσιακή οργάνωση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος η οποία θεμελιώνεται στα χωριστά μαθήματα, πράγμα που καθιστά ευκολότερη την εφαρμογή της. Η εποχή κατά την οποία εμπλουτίστηκε και έφτασε στο απόγειό της είναι η μεταπολεμική εποχή, με τη δημοσίευση αφενός του κλασικού βιβλίου του Ralph Tyler το 1949 για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος και αφετέρου της έρευνας του Benjamin Bloom και των συνεργατών του για την ταξινόμηση των διδακτικών στόχων που προσεγγίζουν το σχολείο ως ένα σύστημα παραγωγής στο οποίο τα ατομικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα αποτελούν το κύριο προϊόν, ενώ το ζήτημα των αποφάσεων για τον

σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος παρουσιάζεται ως τεχνικό (Γρόλλιος, 2011, σ. 239-243).

Το μοντέλο του πλουραλιστικού ελιτισμού αντιστοιχεί με την οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος για τους εξής λόγους. Η οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος θεμελιώνεται σε μια λογική η οποία θεωρείται ως μη πολιτική και ιδεολογική, δηλαδή κοινωνικά ουδέτερη, παρουσιάζοντας το ζήτημα των αποφάσεων για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος ως τεχνικό. Αντίστοιχα, το μοντέλο του πλουραλιστικού ελιτισμού θεωρεί το ζήτημα των αποφάσεων για τη δημοκρατία ως τεχνικό, μη πολιτικό και ιδεολογικό, εφόσον βασική του παραδοχή είναι ότι η δημοκρατία είναι μηχανισμός επιλογής κυβερνήσεων που δεν συνδέεται με ηθικούς σκοπούς και δεν αποσκοπεί στη βελτίωση των πολιτών, απλώς καταγράφει τις προτιμήσεις τους. Επιπρόσθετα, το μοντέλο του πλουραλιστικού ελιτισμού και η οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας έχουν κοινή κοινωνικοπολιτική στόχευση. Στο μοντέλο του πλουραλιστικού ελιτισμού αυτή η στόχευση αποτυπώνεται με άμεσο τρόπο στην προσομοίωση της δημοκρατίας με τους μηχανισμούς της αγοράς, εφόσον τα πολιτικά κόμματα-επιχειρήσεις θεωρούνται ως φορείς προσφοράς πακέτων πολιτικών αγαθών που ισορροπούν τη σχετική ζήτηση σε μια κοινωνία η οποία βασίζεται στους καπιταλιστικούς νόμους της αγοράς. Στην οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος η ίδια στόχευση αποτυπώνεται με έμμεσο τρόπο, μέσω της επιδίωξης για μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας της υπάρχουσας κοινωνικής τάξης πραγμάτων που είναι, βέβαια, καπιταλιστική.

Άμεση δημοκρατία και απελευθερωτική παιδαγωγική του Paulo Freire

Το τέταρτο και τελευταίο μοντέλο δημοκρατίας που θα μας απασχολήσει στην παρούσα εισήγηση είναι το μοντέλο της άμεσης δημοκρατίας. Σύμφωνα με τον Held, το μοντέλο αυτό συνδέεται με το έργο των Karl Marx (1818-1883) και Friedrich Engels (1820-1895) για τον σοσιαλισμό και τον κομμουνισμό. Ο πρώτος, ως επαναστατική μορφή μεταβατικής κοινωνίας για τον δεύτερο, θεμελιώνεται στην απαλλοτρίωση του μεγάλου ιδιωτικού κεφαλαίου, στον κεντρικό κρατικό έλεγχο της παραγωγής, του πιστωτικού τομέα, των μεταφορών και των επικοινωνιών, στην ταχεία ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων, στη βαθμιαία διάλυση του αστικού κράτους, στη δημόσια διεύθυνση της απασχόλησης, στη δωρεάν υγεία, κοινωνική πρόνοια και εκπαίδευση, καθώς και στην άμυνα της επανάστασης εναντίον των υπολειμμάτων της πρώην κυρίαρχης κοινωνικής τάξης. Στο πεδίο του κράτους, οι νομοθετικές και εκτελεστικές εξουσίες συγχωνεύονται, οι κυβερνητικοί, οι δημόσιοι και οι δικαστικοί λειτουργοί αναδεικνύονται από τακτικές συχνές εκλογικές διαδικασίες, είναι ανακλητοί και η αμοιβή τους δεν υπερβαίνει τον μέσο μισθό των εργαζομένων, ενώ προβλέπεται σημαντική τοπική αυτονομία στο πλαίσιο συμβουλίων που οργανώνονται σε πυραμιδοειδή δομή (Held, 2007, σ.140-174).

Με το μοντέλο της άμεσης δημοκρατίας αντιστοιχεί η παιδαγωγική θεωρία του Paulo Freire (1921-1997), διότι θεμελιώνεται στις θέσεις α) του ριζικού κοινωνικοπολιτικού μετασχηματισμού με σοσιαλιστική κατεύθυνση ως κεντρικού πολιτικού σκοπού και του σύστοιχου εκπαιδευτικού σκοπού της διαμόρφωσης κριτικής συνείδησης, β) της επιλογής

του περιεχομένου της εκπαίδευσης με βάση τη στήριξη στις αντιλήψεις των μαθητών για την κοινωνική πραγματικότητα, τη σύνδεση της γνώσης με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, τη σύνδεση θεωρίας - πρακτικής και την απόρριψη κάθε αποκλεισμού απόψεων, καθώς και της οργάνωσης του περιεχομένου με βάση παραγωγικά θέματα στη μελέτη των οποίων αξιοποιούνται οι επιστημονικές γνώσεις, γ) της συλλογικής συμμετοχής όλων των υποκειμένων που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα με την εκπαίδευση στη διαδικασία του σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος και δ) της άρθρωσης της διαδικασίας σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος στις φάσεις της διερεύνησης του θεματικού σύμπαντος των εκπαιδευόμενων και της κοινότητας στην οποία μετέχουν, της επιλογής και κωδικοποίησης παραγωγικών θεμάτων και της σύνδεσής τους με συναφείς γνώσεις των επιστημονικών περιοχών. Η παιδαγωγική του Freire προσεγγίζει τη σχέση μεταξύ κοινωνικοπολιτικού μετασχηματισμού και εκπαίδευσης χωρίς να φετιχοποιεί τη σημασία του ενός ή του άλλου πόλου αυτής της σχέσης και συνεπώς δεν υποκύπτει αφενός στον νετερμινισμό και αφετέρου στον βολονταρισμό. Θεωρεί την εκπαίδευση ως πεδίο αγώνα μεταξύ δύο εργασιών, αυτής που επιδιώκει, συνειδητά ή ασυνείδητα, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο την αναπαραγωγή των παραγωγικών και κοινωνικών σχέσεων και της κυρίαρχης ιδεολογίας και εκείνης που προωθεί την άμβλυση των κοινωνικών και μορφωτικών ανισοτήτων και την αμφισβήτηση της κυρίαρχης ιδεολογίας. Η παιδαγωγική του Freire δοκιμάστηκε σε ποικίλες χώρες μέχρι τις μέρες μας σε μια σειρά διαφορετικών καταστάσεων: σε εγχειρήματα ριζικού κοινωνικοπολιτικού και εκπαιδευτικού μετασχηματισμού, στη συγκρότηση εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης εντός της υπάρχουσας κοινωνικοπολιτικής οργάνωσης, σε προσπάθειες μεταρρύθμισης επίσημων θεσμών εκπαίδευσης και σε συλλογικές προσπάθειες παρέμβασης που διεξάγουν εκπαιδευτικοί εντός αυτών των θεσμών. Πρόκειται για μια παιδαγωγική θεωρία η οποία δεν αποκρύπτει τον κοινωνικοπολιτικό χαρακτήρα της και είναι ριζικά διαφορετική από τον ηθικοπλαστικό συντηρητισμό της ερβαρτιανής θεωρίας και από τον τεχνοκρατικό συντηρητισμό της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, καθώς και από τη φιλελεύθερη προσήλωση στα ιδανικά της κοινωνικής αρμονίας του Dewey. Στηρίζεται στη θεωρητική και πρακτική παρακαταθήκη των εγχειρημάτων σοσιαλιστικού κοινωνικοπολιτικού και εκπαιδευτικού μετασχηματισμού. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιεί τις Μαρξιστικές ιδέες της πολυτεχνικής εκπαίδευσης, της σύνδεσης της επιστημονικής μόρφωσης με την κατανόηση των διαδικασιών της παραγωγής, της ανάδειξης της εργασίας σε κύρια πηγή γνώσης και της προώθησης των αξιών της αλληλεγγύης, της συντροφικότητας και της κοινωνικής υπευθυνότητας. Επίσης, αξιοποιεί κριτικές αποτιμήσεις των αιτίων που οδήγησαν σοσιαλιστικά εγχειρήματα σε κατάρρευση, προτείνοντας μια μορφή σοσιαλιστικής μετάβασης στην οποία η ουσιώδης δημοκρατία, η ενότητα στο πλαίσιο της διαφοράς και οι ριζικοί μετασχηματισμοί στο εποικοδόμημα θα είναι αλληλένδετοι με τις αλλαγές στις παραγωγικές σχέσεις. Μια σοσιαλιστική μετάβαση με ενεργητικό ρόλο των κοινωνικών και πολιτικών υποκειμένων η οποία θα έχει τον χαρακτήρα όχι μόνο της κοινωνικής και πολιτικής αλλά και της πολιτιστικής επανάστασης (Γρόλλιος, 2005, σ. 235-288).

Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Η ανάλυση που προηγήθηκε μπορεί να συμβάλει στην καταπολέμηση δύο λανθασμένων

προσεγγίσεων για τις παιδαγωγικές θεωρίες οι οποίες δεν μας επιτρέπουν να δούμε τη σχέση τους με συγκεκριμένα μοντέλα δημοκρατίας και, συνεπώς, τη σχέση της σχολικής εκπαίδευσης με τη δημοκρατία.

Η πρώτη λανθασμένη προσέγγιση υπονοεί ότι οι παιδαγωγικές θεωρίες αποτελούν αποκλειστικά δημιουργήματα μεγάλων ανδρών ή γυναικών τα οποία προκύπτουν όπως η Αθηνά από το κεφάλι του Δία στην ελληνική μυθολογία. Αυτή η προσέγγιση αποσιωπά το γεγονός ότι οι παιδαγωγικές θεωρίες, αποτελούν, πρωταρχικά, προϊόντα μιας κάθε φορά συγκεκριμένης ιστορικής εποχής και, πιο συγκεκριμένα, κοινωνιών οι μορφές των οποίων προσδιορίζονται από συγκεκριμένες παραγωγικές και κοινωνικές σχέσεις, καθώς και από κοινωνικοπολιτικούς συσχετισμούς δυνάμεων. Οι εκφραστές της, λοιπόν, αποφεύγουν συστηματικά να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τις παιδαγωγικές θεωρίες με βάση τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές μεταβολές. Επιπλέον, παραβλέπουν το γεγονός ότι οι παιδαγωγικές θεωρίες χρησιμοποιούνται από φορείς δράσης που παρεμβαίνουν ενεργητικά στην εκπαίδευση με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, στον ένα ή τον άλλο βαθμό, στη μία ή την άλλη κοινωνικοπολιτική κατεύθυνση. Με άλλα λόγια, παραβλέπουν ότι οι παιδαγωγικές θεωρίες αποτελούν πεδίο πολιτικής και ιδεολογικής αντιπαράθεσης και, μέσω φορέων δράσης οι οποίοι τις αξιοποιούν, λαμβάνουν μέρος στους κοινωνικούς αγώνες.

Η δεύτερη λανθασμένη προσέγγιση υποστηρίζει ότι οι παιδαγωγικές θεωρίες διαδέχονται στο πέρασμα του χρόνου η μία την άλλη χωρίς να συγκρούονται, εφόσον υποτίθεται ότι δεν εκφράζουν διαφορετικά συμφέροντα. Έτσι, για παράδειγμα, ο Freire μπορεί να παρουσιάζεται ως εκσυγχρονιστής και εφαρμοστής της θεωρίας του Dewey. Πρόκειται για μια προσέγγιση η οποία ευνοεί έναν εύπεπτο εκλεκτικισμό ετερόκλητων στοιχείων στο πλαίσιο μεταμοντέρνων λογικών, καθώς και κάθε είδους θεωρητική σύνθεση που συσκοτίζει και αποκρύπτει τις θεμελιώδεις διαφορές ανάμεσα στις παιδαγωγικές θεωρίες. Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι οι δύο λανθασμένες προσεγγίσεις που προαναφέρθηκαν συνδυάζονται και χρησιμοποιούνται από την κυρίαρχη κρατική παιδαγωγική η οποία, μ' αυτόν τον τρόπο, επιδιώκει να πετύχει διπλό στόχο. Από τη μια μεριά να αφομοιώσει στοιχεία από αντίπαλες στην ίδια παιδαγωγικές θεωρίες μετατρέποντάς τες σε καρικατούρες, ενώ, από την άλλη, να παρουσιαστεί ως ουδέτερη και αντικειμενική.

Το κρίσιμο ζήτημα, όμως, που αναδεικνύεται από την ανάλυση η οποία προηγήθηκε, είναι ποια είναι εκείνα τα ζεύγη μοντέλων δημοκρατίας και παιδαγωγικών θεωριών που είναι σημαντικά στις μέρες μας και, με αυτή την έννοια, μπορούν να χαρακτηριστούν επίκαιρα.

Θα αναφερθώ πρώτα στα ζεύγη της προστατευτικής δημοκρατίας με την ερβαρτιανή αγωγή και της αναπτυξιακής δημοκρατίας με την προοδευτική παιδαγωγική. Θεωρώ ότι τα ζεύγη αυτά δεν είναι επίκαιρα, διότι δεν μπορούν να αποτελέσουν σημαντικές επιλογές για τις σύγχρονες κυρίαρχες καπιταλιστικές τάξεις, εφόσον δεν προσφέρουν ουσιαστικές λύσεις για την άμεση υπαγωγή της εκπαίδευσης στην προώθηση των συμφερόντων του κεφαλαίου, σε μια εποχή που αυτές οι κοινωνικές τάξεις έχουν αναγορεύσει τη νεοφιλελεύθερη οικονομική ορθοδοξία σε απαραβίαστο δόγμα τους. Επίσης, τα ίδια ζεύγη δεν μπορούν να αποτελέσουν σημαντικές επιλογές για τις εκμεταλλεζόμενες και καταπιεζόμενες κοινωνικές τάξεις και ομάδες, αφού δεν εκφράζουν τα δικά τους συμφέροντα, αλλά τα συμφέροντα των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων (ή μερίδων τους) προηγούμενων εποχών.

Για τον ίδιο ακριβώς λόγο για τον οποίο τα ζεύγη της προστατευτικής δημοκρατίας με την ερβαρτιανή αγωγή και της αναπτυξιακής δημοκρατίας με την προοδευτική παιδαγωγική είναι ανεπίκαιρα, δηλαδή την προσφορά ουσιαστικών λύσεων για την άμεση υπαγωγή της εκπαίδευσης στην προώθηση των συμφερόντων του κεφαλαίου, το ζεύγος του μοντέλου του πλουραλιστικού ελιτισμού και της οπτικής της κοινωνικής αποτελεσματικότητας δεν μπορεί παρά να θεωρηθεί επίκαιρο. Δεν είναι, άλλωστε, δύσκολο για κάποιον που παρακολουθεί τις πολιτικές και παιδαγωγικές εξελίξεις να διαπιστώσει ότι αυτό το ζεύγος δεσπόζει στον κυρίαρχο λόγο για τη δημοκρατία και την παιδαγωγική, όπως δείχνουν επαρκώς τα κείμενα διεθνών οργανισμών και υπερεθνικών μορφωμάτων – οι εκθέσεις του ΟΟΣΑ για την ελληνική εκπαίδευση αποτελούν ένα σχετικό παράδειγμα¹.

Αντίθετα, το ζεύγος της άμεσης δημοκρατίας με την απελευθερωτική παιδαγωγική του Freire είναι επίκαιρο για όσους και όσες συνειδητοποιούν την ανάγκη ενός ριζικού μετασχηματισμού της υπάρχουσας κοινωνικής τάξης πραγμάτων, διότι δεν έχει πειστικά αποδειχτεί ότι ο χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών έχει αλλάξει, όπως διακηρύσσουν σε όλους τους τόνους οι κήρυκες των ιδεολογημάτων της μεταμοντέρνας εποχής και του τέλους της ιστορίας. Ο κυρίαρχος τρόπος παραγωγής συνεχίζει να είναι καπιταλιστικός και να χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες, παρά τις σημαντικές οικονομικές, τεχνολογικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών. Το μοντέλο της άμεσης δημοκρατίας και η παιδαγωγική του Freire, που γεννήθηκαν σε μια εποχή η οποία χαρακτηρίστηκε από τον ανταγωνισμό της καπιταλιστικής και της σοσιαλιστικής προοπτικής (με όλη την ποικιλία των μορφών που αυτός ο ανταγωνισμός προσέλαβε), δεν ανήκουν στο παρελθόν, αφού ο ανταγωνισμός αυτός εμφανίζεται και αναπαράγεται πολύμορφα στις κοινωνικοπολιτικές αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις του παρόντος. Και, ακριβώς γι' αυτόν τον λόγο, το ζεύγος της άμεσης δημοκρατίας με την απελευθερωτική παιδαγωγική του Freire είναι επίκαιρο ως αντίπαλη λύση στην κυριαρχία του μοντέλου του πλουραλιστικού ελιτισμού και της οπτικής της κοινωνικής αποτελεσματικότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Γρόλλιος, Γ. (2011). *Προοδευτική εκπαίδευση και αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Γρόλλιος, Γ. (2018). Η παιδαγωγική των εκθέσεων του ΟΟΣΑ. *Σελιδοδείκτης*, 3, 9-14.
- Κοντονή, Α. (1997). *Το νεοελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων*. Αθήνα: Κριτική.
- Μακφέρσον, Κ. (1994). Η ιστορική πορεία της φιλελεύθερης δημοκρατίας, μτφρ Τζιαντζή, Μ., Κέπ, Μ. & Βογιατζής, Γ. Αθήνα: Γνώση.
- Πυργιωτάκης, Γ. (2007). *Παιδαγωγική του νέου σχολείου. Μια συστηματική εξέταση παιδαγωγικών ιδεών από τον Έρβarto έως την «κλασική μεταρρυθμιστική παιδαγωγική»*. Αθήνα: Γρηγόρης.

¹ Για την αποτύπωση της οπτικής της κοινωνικής αποτελεσματικότητας σε αυτά τα κείμενα βλπ. Γρόλλιος, 2018.

Reble, A. (1990). *Ιστορία της παιδαγωγικής*, μτφρ Χατζηστεφανίδης, Θ. & Χατζηστεφανίδη-Πολυζών, Σ. Αθήνα: Παπαδήμας.

Held, D. (2007). *Μοντέλα δημοκρατίας*, μτφρ Κασίμη, Ε. Αθήνα: Πολύτροπον.

Abstract

Main purpose of this paper is to examine the relations between theories that have played or/and still playing a significant role for the contemporary pedagogical theory and basic models of democracy that have been implemented or proposed until today. In my opinion, this examination is important for shaping a social and historical understanding of the relationship between schooling and democracy.

Keywords: Pedagogy, democracy, education.

Εκπαίδευση ενάντια στη Μεταδημοκρατία – Η οπτική της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής

Χρήστος Γκόβαρης

Καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

govar@uth.gr

Οι σχέσεις μεταξύ σχολείου και δημοκρατίας βρίσκονται διαχρονικά στο επίκεντρο της παιδαγωγικής σκέψης και έρευνας. Τον αμοιβαίο χαρακτήρα αυτών των σχέσεων υπογραμμίζει με έμφαση ο Dewey (1993), περιγράφοντας το σχολείο ως χώρο μέσα στον οποίο η δημοκρατία οφείλει να γεννιέται εξαρχής για κάθε νέα γενιά. Προτείνει το σχολείο να λειτουργεί ως «εμβρυακή δημοκρατία», δηλαδή ως βιόκοσμος καθημερινών πρακτικών και εμπειριών αλληλοαναγνώρισης, ισότιμης συμμετοχής και δικαιοσύνης. Ως στόχο ορίζει, με άλλα λόγια, να βιωθεί η δημοκρατία όχι ως μια αφηρημένη μορφή διακυβέρνησης αλλά ως καθημερινός τρόπος ζωής. Σε έναν τέτοιο βιόκοσμο κοινά «μοιρασμένων καθημερινών εμπειριών» (ό.π.) καθίσταται εφικτή η συγκρότηση και η ενδυνάμωση μιας συνείδησης ευαίσθητης στην κοινωνική διάσταση της μάθησης και της γνώσης και επιτυγχάνεται η διασύνδεση και αλληλεπίδραση μεταξύ γνωστικής και ηθικής ανάπτυξης μαθητριών/μαθητών. Η σύζευξη γνώσης και ηθικής καθώς και η μεσολάβηση μεταξύ κοινωνικού και ατομικού είναι υπαρκτικής σημασίας για την εδραίωση της δημοκρατίας ως τρόπου ζωής, ως σύνολο αρχών και πρακτικών διακυβέρνησης που συμβάλλουν πρώτα από όλα στην αυτοδιάθεση του δήμου και στην αυτοπραγμάτωση των πολιτών. Αυτό το σχήμα σχέσεων αμοιβαίας αλληλεπίδρασης/αλληλεξάρτησης μεταξύ ατομικού και κοινωνικού, μεταξύ γνώσης και ηθικής, προβάλλεται από την Frost (2012) πάνω στις σχέσεις μεταξύ σχολείου/εκπαίδευσης και δημοκρατίας ως εξής: *«Χωρίς εκπαίδευση η δημοκρατία δεν θα ήταν τίποτε περισσότερο από μια διαδικασία τυφλών τριβών και συγκρούσεων για την πλειοψηφία και για τυχαίους στόχους. Χωρίς δημοκρατία η εκπαίδευση θα συνιστούσε μια άδεια υπόσχεση για μια αξιοπρεπή διαμόρφωση του εαυτού και του κόσμου. Επειδή ακριβώς η δημοκρατική πολιτική δεν μπορεί να εξαντλείται απλά στην επίτευξη πλειοψηφιών έχει ανάγκη την εκπαίδευση. Και επειδή ακριβώς το αίτημα μιας αξιοπρεπούς διαμόρφωσης του εαυτού και του κόσμου αφορά όλους τους ανθρώπους που συνυπάρχουν, έχει η εκπαίδευση ανάγκη τη δημοκρατία».*

Με αφετηρία τα παραπάνω θεωρώ ότι αξίζει να στρέψουμε την προσοχή μας στα εξής δύο ερωτήματα: (α) Πώς μπορούμε να περιγράψουμε τον ρόλο και τη συμβολή του σχολείου στη δημοκρατία έτσι ώστε αυτή να μην περιορίζεται σε μια διαδικασία τυφλών συγκρούσεων; και (β) Πώς συμβάλλει η δημοκρατία στην αξιοπρεπή διαμόρφωση του εαυτού και του κόσμου; Αν στον αντίποδα μιας δημοκρατίας των τυφλών συγκρούσεων για την πλειοψηφία τοποθετήσουμε τη δημοκρατία ως τρόπο ζωής με πυρήνα τις κοινά μοιρασμένες εμπειρίες, δηλαδή τη συμμετοχή σε ανοιχτές και συνεργατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων για τη ρύθμιση κοινωνικών υποθέσεων (Dewey, 1993), τότε αυτός ο τρόπος

ζωής προϋποθέτει το ηθικά αυτόνομο υποκείμενο, με την έννοια ενός φορέα κοινωνικής κριτικής, κοινωνικής συνείδησης και δράσης που αναγνωρίζει τα άλλα υποκείμενα ως ισότιμα και ως σημαντικά για τη δική του συγκρότηση. Ως προς αυτό το ζητούμενο αποκτά ιδιαίτερη σημασία το σχολείο με τη μορφή και τις λειτουργίες μιας κοινότητας που μεριμνά για την αυτοπραγμάτωση όλων μέσα από πρακτικές συμπερίληψης. Πιο συγκεκριμένα, η ανταπόκριση στο αίτημα για *αξιοπρεπή διαμόρφωση του εαυτού και του κόσμου* προϋποθέτει τη λειτουργία του σχολείου με τρόπο που να ικανοποιούνται στο πεδίο των παιδαγωγικών και κοινωνικών σχέσεων οι ανάγκες αναγνώρισης του κάθε ατόμου ως ιδιαίτερο και ισότιμο υποκείμενο. Λαμβάνω εδώ υπόψη μου τη θεωρία της Αναγνώρισης (Stojanov, 2006, 2011), σύμφωνα με την οποία το άτομο μπορεί να οικοδομήσει μια ακέραιη υποκειμενικότητα και να κατακτήσει την ηθική του αυτονομία μόνο σε ένα περιβάλλον διυποκειμενικών σχέσεων ικανών να του διασφαλίσουν βιώματα ενσυναίσθησης (συναισθηματική ασφάλεια), ηθικής αναγνώρισης (αναγνώριση της ικανότητας να εκφέρει κρίση), και κοινωνικής εκτίμησης (αλληλεγγύη με τα ιδιαίτερα προσωπικά του γνωρίσματα). Κατά συνέπεια, στον αντίποδα ενός μη δημοκρατικού σχολείου βρίσκεται ένα σχολείο στο οποίο οι παιδαγωγικές/κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μελών του διαμορφώνονται με όρους και πρακτικές αναγνώρισης, δηλαδή με όρους και πρακτικές που δεν αντιμετωπίζουν τους μαθητές και τις μαθήτριες εργαλειακά, όπως για παράδειγμα μόνο ως μελλοντικό εργατικό δυναμικό, αλλά ως *πρόσωπα με ικανότητα αυτοπροσδιορισμού* (Stojanov, 2011). Όπως αναφέρει και ο Dewey (1993), μόνο στο πλαίσιο της κοινότητας, ως πλέγμα σχέσεων ισότιμης συμμετοχής στη διαβούλευση και της από κοινού αντιμετώπισης προβλημάτων, είναι εφικτή η δημοκρατική δράση του ατόμου.

Ποια είναι η κατάσταση σήμερα

Πώς διαμορφώνονται όμως σήμερα οι σχέσεις μεταξύ σχολείου και δημοκρατίας; Πόσο κοντά ή πόσο μακριά βρίσκονται αυτές οι σχέσεις από αυτά που περιγράψαμε ως ζητούμενο πιο πάνω; Οι ερωτήσεις αυτές είναι θεωρητικά ιδιαίτερα απαιτητικές και μόνο εν μέρει και με πολλούς περιορισμούς μπορούν να τύχουν επεξεργασίας στο πλαίσιο μιας εισήγησης. Στη σκιαγράφηση της κατάστασης του σχολείου και της δημοκρατίας στις μέρες μας βλέπω τη δυνατότητα αναζήτησης μιας (ενδεικτικής) προσέγγισης.

Ζούμε σε μια ιστορική περίοδο ιδιαίτερης ισχύος της οικονομίας, η οποία έχει προκαλέσει και συνεχίζει να προκαλεί σημαντικές πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις και αλλαγές. Από αυτές τις εξελίξεις και αλλαγές έχουν επηρεασθεί και επηρεάζονται τόσο οι λειτουργίες της δημοκρατίας όσο και του σχολείου. Μια σειρά διαγνώσεων συγκλίνουν στο γεγονός ότι οι σημερινές εξελίξεις περισσότερο αποδυναμώνουν παρά ενδυναμώνουν και τη δημοκρατία και το σχολείο. Η αποδυνάμωση τόσο του σχολείου όσο και της δημοκρατίας έχει δομικό χαρακτήρα, αυτή είναι η βασική μου θέση, καθώς πλήττει τον κοινό πυρήνα του *παιδαγωγικού* και του *πολιτικού*: τη συνείδηση της σημασίας του άλλου/των άλλων για τη συγκρότηση του κοινού κόσμου και του εαυτού. Αν δεχτούμε την άποψη του Dewey (1993) ότι η *αυτοπραγμάτωση* συνιστά το πλέον σημαντικό ηθικό ιδεώδες μιας κοινωνίας και ότι η αυτοπραγμάτωση της δημοκρατίας είναι ταυτόσημη με την αυτοπραγμάτωση των υποκειμένων που ζουν σε αυτή, τότε το ερώτημα για τις σχέσεις μεταξύ σχολείου και δημοκρατίας αφορά κατά βάση στο ερώτημα για το «πώς» η κατάσταση της

δημοκρατίας και του σχολείου στις μέρες συνδέεται με την αποδυνάμωση του εν λόγω πυρήνα του πολιτικού και του παιδαγωγικού. Για να φωτίσω την αποδυνάμωση του πολιτικού θα αναφερθώ στην τρέχουσα κρίση της δημοκρατίας στηριζόμενος στην έννοια της Μεταδημοκρατίας του Crouch (2008, 2020). Για το θέμα μας έχει ιδιαίτερη σημασία η ανάγνωση της μεταδημοκρατικής συνθήκης ως μια συνθήκη εντός της οποίας η αποδυνάμωση της συνείδησης για τη σημασία του «άλλου» συντελείται με τη μορφή της αποδυνάμωσης του πλουραλισμού. Στηριζόμενος στην Arendt (2020) και ειδικότερα στις έννοιες της πληθυντικότητας και του κοινού (θα αναφερθώ στη συνέχεια σε αυτές) κατανοώ τον πλουραλισμό ως προϋπόθεση και αποτέλεσμα του παιδαγωγικού και πολιτικού. Ως προϋπόθεση με την έννοια του θεμελιώδους γνωρίσματος του ανθρώπου να δρα εξαρχής ως κοινωνικό ον, ως ον που διαθέτει και πράττει με κίνητρα κοινής και συλλογικής προθετικότητας (Tomasello, 2020) και ως αποτέλεσμα με την έννοια της ικανότητάς του να οικοδομεί, στο πλαίσιο της συμβίωσης και σύμπραξης με τους άλλους, αυτοσυνείδηση και ηθική αυτονομία. Ποιες είναι, λοιπόν, οι απειλές της μεταδημοκρατικής συνθήκης για τον κοινό πυρήνα του πολιτικού και του παιδαγωγικού και «πώς» η εκπαίδευση μπορεί να συνεισφέρει στην αποδυνάμωση αυτών των κινδύνων και ταυτόχρονα στην ενδυνάμωση της δημοκρατίας; Αυτά τα ερωτήματα θα μας απασχολήσουν στη συνέχεια.

Μεταδημοκρατία: Η αποδυνάμωση του πολιτικού

Με την έννοια της Μεταδημοκρατίας ο Crouch (2008, 2020) αναλύει επίκαιρες διαδικασίες θεσμικής αποδυνάμωσης της δημοκρατίας. Αναφέρεται κυρίως στην αυξανόμενη επιρροή των ειδικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, σε εντεινόμενα φαινόμενα αδιαφάνειας στη λήψη πολιτικών αποφάσεων, στην αυξανόμενη ισχύ των ΜΚΟ και στην άσκηση πολιτικής εν είδη αποκλειστικής υπόθεσης κλειστών ελίτ εξουσίας. Στις βασικές συνέπειες όλων των παραπάνω συγκαταλέγονται, μεταξύ άλλων, η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός από τον πολιτικό διάλογο των ενδιαφερόντων και συμφερόντων οικονομικά αδύναμων ομάδων καθώς και ο εκφυλισμός των πολιτικών κομμάτων σε ψηφοθηρικούς μηχανισμούς, δηλαδή σε μηχανισμούς οι οποίοι εφαρμόζουν πρακτικές χειραγώγησης των αιτημάτων της πλειοψηφίας των πολιτών. Επίσης, από τον πολιτικό λόγο εκτοπίζονται συστηματικά ζητήματα ηθικής και αξιών. Αυτό συμβαίνει, σύμφωνα με τον Crouch (2020), εξαιτίας του γεγονότος ότι οι εφαρμοζόμενες πρακτικές εκ μέρους μιας σημαντικής μερίδας πολιτικών εδράζονται στην αντίληψη ότι οι άνθρωποι δρουν μόνο με βάση τα άμεσα υλικά τους συμφέροντα και για αυτό πρέπει και να τους απευθύνονται πολιτικά κατά τρόπο που να προσιδιάζει με την πώληση ενός προϊόντος. Περαιτέρω, μεγάλη μερίδα των πολιτικών υποστηρίζει ότι οι αποφάσεις τους οφείλουν να υπακούουν στην αρχή του ορθολογικού υπολογισμού της σχέσης μεταξύ κόστους και αποτελέσματος. Αυτό έχει ως συνέπεια, να προωθείται ως κεντρικό ζητούμενο στην άσκηση πολιτικής η αγοραία αντίληψη μεγιστοποίησης της αποτελεσματικότητας με το χαμηλότερο δυνατό κόστος (ό.π., σελ. 236). Ως κινητήρια δύναμη της μεταδημοκρατικής συνθήκης αναφέρεται η ιδεολογία του νεοφιλελευθερισμού, η οποία κατέχει πλέον ηγεμονική θέση στο πεδίο της αντίληψης και οργάνωσης της πολιτικής, της κοινωνικής και της οικονομικής ζωής (Billman & Held, 2013). Όπως ήδη έχει επισημανθεί και στην εισαγωγή, η ισχύς της αγοραίας λογικής έχει πλήξει τον ίδιο τον πυρήνα του πολιτικού. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί

περαιτέρω, λαμβάνοντας υπόψιν την έννοια του πολιτικού στην Arendt (2020). Στην Arendt το πολιτικό συντίθεται από τις έννοιες του *πλουραλισμού* και του *κοινού κόσμου*. Ο πλουραλισμός με την έννοια μιας ποικιλίας οπτικών από οποίες μπορούν να διερευνηθούν οι ανθρώπινες υποθέσεις εντός του κοινού κόσμου, εκπορεύεται από την *ανθρώπινη πληθυντικότητα*. Καθώς η *ανθρώπινη πληθυντικότητα* έχει διττό χαρακτήρα, οι άνθρωποι είναι όμοιοι και ταυτόχρονα διακριτοί μεταξύ τους, στον πλουραλισμό βρίσκει έκφραση η πραγμάτωση της δυνατότητας του κάθε ανθρώπου να ζει ως «*διακριτό και μοναδικό ον μεταξύ ομοίων*» (ό.π., σελ. 235). Η Arendt υπογραμμίζει ότι αν οι άνθρωποι δεν ήταν όμοιοι μεταξύ τους δεν θα μπορούσαν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Αν δεν ήταν διαφορετικοί μεταξύ τους τότε δεν θα χρειαζόνταν «*ούτε την ομιλία ούτε την πράξη για να γίνουν κατανοητοί*» (ό.π., σελ. 232). Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία στη συνέχεια για το θέμα μας είναι ο ορισμός του κοινού κόσμου καθώς και η διάγνωση των κινδύνων που μπορούν να συντελέσουν στη διάβρωσή του. Ως κοινός κόσμος ορίζεται ο δημόσιος κόσμος, η σφαίρα των ανθρώπινων υποθέσεων που εκτυλίσσονται μεταξύ αυτών που συμβιώνουν και που μπορούν να ακουστούν και να ιδωθούν από όλους. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για έναν κόσμο ο οποίος συσχετίζει και ταυτόχρονα διαχωρίζει τους ανθρώπους μεταξύ τους (όπως ένα τραπέζι βρίσκεται μεταξύ αυτών που κάθονται γύρω του) (ό.π., σελ. 91). Ο κοινός κόσμος συγκροτείται και βιώνεται ως σημείο συνάντησης ατόμων διαφορετικά τοποθετημένων μέσα σε αυτόν. Αυτό είναι το νόημα της δημόσιας ζωής (ό.π., σελ. 97). Στην έννοια του κοινού κόσμου εκφράζεται το γεγονός ότι η ανθρώπινη ζωή μόνο ως συμβίωση με άλλους ανθρώπους είναι εφικτή, όλες οι ανθρώπινες δραστηριότητες καθορίζονται από το γεγονός ότι οι άνθρωποι συμβιώνουν. Μόνο στη συνάντηση και στην αντιπαράθεση με τους άλλους βιώνουμε την ταυτότητά μας, ο άνθρωπος υφίσταται ως πολιτικό ον όταν συνβιώνει και όταν συν-πράττει: «*Καμία ανθρώπινη ζωή, ούτε καν η ζωή του ερημίτη στην άγρια φύση, δεν είναι εφικτή χωρίς έναν κόσμο που άμεσα ή έμμεσα μαρτυρεί την παρουσία άλλων ανθρώπινων όντων*» (ό.π., σελ. 58). Η συμμετοχή στον κοινό κόσμο διασφαλίζει αυτό ακριβώς που θέλουν να επιτύχουν οι πολίτες, να είναι πολιτικά υπεύθυνοι σε μια κοινότητα ελεύθερων και ισότιμων υποκειμένων (βλ. Habermas, 1999).

Ο κοινός κόσμος μπορεί να υποστεί βλάβες, σημειώνει η Arendt (2020), όταν «*οι άνθρωποι έχουν γίνει ολοσχερώς ιδιωτικοί δηλαδή έχουν πάψει να βλέπουν και να ακούν τους άλλους, να βλέπονται και να ακούγονται από αυτούς. Είναι όλοι φυλακισμένοι στην υποκειμενικότητα της δικής τους ενικής εμπειρίας... Το τέλος του κοινού κόσμου έχει επέλθει όταν αυτός αντικρίζεται μόνο από μια όψη του και του επιτρέπεται να παρουσιάζεται από μόνο μια οπτική γωνία*». Τους μεγαλύτερους κινδύνους για τον κοινό κόσμο τους εντοπίζει στο πεδίο της οικονομίας. Πιο συγκεκριμένα στο γεγονός ότι οι οικονομικές μέριμνες βρίσκονται στο επίκεντρο της δημόσιας προσοχής και των δημόσιων πολιτικών και έτσι μπορούν αποβούν ολέθριες για τον κοινό κόσμο με την έννοια ότι είναι σε θέση να επιβάλλουν στους ανθρώπους να βλέπουν όλο και περισσότερο τον εαυτό τους μέσα από το πρίσμα της επιθυμίας να καταναλώνουν. Σύμφωνα με την Arendt (2020), καθώς «*η πολιτική υπαναχωρεί και υποτάσσεται στην οικονομία, αντικαθίσταται η συμμετοχή των πολιτών στην πολιτική από τη συμμετοχή στην οικονομική διαδικασία. Η δημόσια πολιτική δράση περιορίζεται και εξαντλείται σε μια από οικονομικά κίνητρα τροφοδοτούμενη διαδικασία της ζωής. Το τίμημα που πληρώνεται για την κυριαρχία της οικονομίας είναι η παραίτηση της ελευθερίας για δράση με τους άλλους στη δημόσια σφαίρα*». Ο πλουραλισμός ως βασικό στοιχείο του

πυρήνα του πολιτικού βρίσκεται σε κίνδυνο, καθώς βρίσκονται σε εξέλιξη διαδικασίες οι οποίες οδηγούν στην ηγεμονία του οικονομικού έναντι του πολιτικού και πιο συγκεκριμένα στην εργαλειοποίηση της πολιτικής για τους στόχους της οικονομίας. Τις συνέπειες της ισχύος της οικονομίας έναντι του πολιτικού περιγράφει η Frost (2012) ως εξής: Η αποδυνάμωση του πολιτικού συντελείται μέσω της αποδυνάμωσης του πλουραλισμού των οπτικών, εξαιτίας της κυριαρχίας ενός ομοιόμορφου οικονομικού συμφέροντος, το οποίο βέβαια αποτελεί ένα μέρος μόνο του δημόσιου χώρου. Στη θέση της διαμάχης και του δημόσιου διαλόγου μεταξύ διαφορετικών οπτικών, που συνιστούν τον πυρήνα του πολιτικού, έχουν εγκατασταθεί οι συγκρούσεις που αφορούν στο επιμέρους ιδιωτικό οικονομικό συμφέρον. Με άλλα λόγια, ο δημόσιος χώρος συρρικνώνεται καθώς το επιμέρους, το ιδιωτικό οικονομικό συμφέρον, επικρατεί ως το καθολικό. Στην κατανόηση του «πώς» της αποδυνάμωσης του πολιτικού, με τη σημασία της αποδυνάμωσης του κοινού κόσμου, μπορεί να συνεισφέρει και τη διάκριση μεταξύ δύο εκδοχών του οικουμενικού που προτείνει ο Julien (2017). Οφείλουμε εδώ να επισημάνουμε ότι στην ανάλυση του ο Julien ενδιαφέρεται κυρίως για τον κοινό (δια)πολιτισμικό κόσμο και τις βασικές προϋποθέσεις ανάδυσης, συγκρότησης και ανάπτυξης πάνω σε μια δυναμική τροχιά. Αναφέρει ως την πλέον θεμελιώδη προϋπόθεση, την οποία ονομάζει και πολιτικό ζητούμενο, τις διαφορές (έννοια ομπρέλα του πλουραλισμού των οπτικών). Ας δούμε σύντομα τις δύο εκδοχές του οικουμενικού. Στην πρώτη εκδοχή, το οικουμενικό προσδιορίζεται από τους όρους λειτουργίας της οικονομίας στην παγκοσμιοποιημένη αγορά και εκφράζεται ως ομοιομορφία των καταναλωτικών προτύπων. Στον αντίποδα αυτής της εκδοχής, βρίσκεται αυτή του οικουμενικού ως το κοινό. Σε αντίθεση με το ομοιόμορφο, την αγοραία δηλαδή αντίληψη του οικουμενικού, το κοινό συνιστά πολιτικό ζητούμενο. Πολιτικό ζητούμενο με τη σημασία της αντίστασης στην οικονομική διάσταση της παγκοσμιοποίησης και την αφομοιωτική πίεση που ασκεί με στόχο την επιβολή της ομοιομορφίας: *«Μόνο αν καταφέρουμε να προασπιστούμε το κοινό, το οποίο δεν θα υποβιβασθεί και περιορισθεί στο ομοιόμορφο, μόνο τότε αυτό θα παραμείνει ενεργό στην κοινότητά μας και θα έχουμε την ευκαιρία να το μοιραστούμε»* (ό.π., σελ. 13). Το κοινό –π.χ. το κοινό των γλωσσών, των τεχνών και των τρόπων ζωής– είναι ο τόπος εντός του οποίου αναδύονται αποκλίσεις (πλουραλισμός οπτικών) και οι αποκλίσεις προκαλούν το «ξεδίπλωμα» του κοινού (ό.π., σελ. 74). Το κοινό χαρακτηρίζεται έτσι από μια εσωτερική γονιμότητα, την πλέον βασική προϋπόθεση για να παραμείνει μια κουλτούρα ζωντανή. Τελικά, *«η ίδια η συνοχή μιας κοινωνίας εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την ικανότητά της να παράγει αποκλίσεις από αυτό που ισχύει για τα μέλη ως κοινό»*. Αν αυτή η δυναμική σχέση μεταξύ κοινού και αποκλίσεων (πλουραλισμός οπτικών) πάψει να είναι ενεργή, τότε η κοινωνία παγιδεύεται σε σταθερές νόρμες και παρακμάζει (ό.π., σελ. 79). Κεντρικό ζητούμενο για τον συγγραφέα είναι ότι το κοινό οφείλει να είναι ανοικτό και συμπεριληπτικό, αποφεύγοντας έτσι τον κίνδυνο να λειτουργεί η διαδικασία ένταξης με αποκλεισμούς, όπως αυτό συμβαίνει για παράδειγμα σε κλειστού τύπου κοινότητες (ό.π., σελ. 16). Κατανοώ αυτή την εκδοχή του κοινού ως διαδικασία και περιεχόμενο ενός κοινού κόσμου των πολλαπλών οπτικών. Και στον Julien (2017) η προάσπιση αυτή της εκδοχής του κοινού κόσμου ορίζεται ως πολιτικό ζητούμενο. Προϋπόθεση του πλουραλισμού είναι η επικοινωνία, ο διάλογος και οι κρίσεις για τον κοινό κόσμο. Το άτομο αποκτά πολιτική υπόσταση μόνο από τη στιγμή που ο πλουραλισμός των οπτικών αποκαλύπτεται μέσω διαλόγου στο δημόσιο χώρο. Αυτό που έχει ση-

μασία για τη συνέχεια της συζήτησης είναι η εξής διάγνωση: επίκαιρα συσκοτίζεται ο ρόλος του κοινωνικού κόσμου για τη συγκρότηση του υποκειμένου, χάριν επικράτησης μιας *ανεξάρτητης, αγοραίας* ατομικότητας, με ιδεολογικό πυρήνα την πλήρη άρνηση των κοινωνικών της δεσμών ως προϋπόθεση της συγκρότησής της.

Μεταδημοκρατία: η αποδυνάμωση του παιδαγωγικού

Τα τελευταία χρόνια τείνει, και μέσω του επίσημου λόγου της εκπαιδευτικής πολιτικής, να επικρατήσει η άποψη ότι η εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολείο δεν συνιστά τίποτε περισσότερο από μια διαδικασία απόκτησης ικανοτήτων/δεξιοτήτων εκ μέρους των μαθητριών και μαθητών. Καταλυτική σημασία για την επικράτηση αυτής της άποψης έχει διαδραματίσει, μεταξύ άλλων, και η ασκούμενη από τον ΟΟΣΑ εκπαιδευτική πολιτική μέσα από το πρόγραμμα PISA. Το εν λόγω πρόγραμμα διερευνά το βαθμό ανάπτυξης βασικών ικανοτήτων στη Γλώσσα, στα Μαθηματικά και στις Φυσικές Επιστήμες στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αυτές οι ικανότητες ορίζονται ως οι πλέον αναγκαίες τόσο για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή όσο και για την ικανοποίηση των αναγκών του τρόπου ζωής που επιλέγουν τα άτομα. Η έννοια της *ικανότητας* που χρησιμοποιεί το εν λόγω πρόγραμμα δεν έχει όμως ως ορίζοντα αναφοράς το ζητούμενο της ολιστικής ανάπτυξης της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας και ευημερίας του ατόμου, αλλά αυτόν της οικοδόμησης ενός προφίλ γνώσεων και δεξιοτήτων συμβατών και λειτουργικών με τις αξίες της αποτελεσματικότητας και της ανταγωνιστικότητας στην οικονομία της αγοράς. Η έννοια της κοινωνικής συμμετοχής στο PISA δεν μοιράζεται παρά μόνο ελάχιστα κοινά σημεία με την έννοια της συμμετοχής, όπως αυτή χρησιμοποιείται στην Παιδαγωγική. Στην Παιδαγωγική, η ικανότητα της κοινωνικής συμμετοχής συνδέεται άμεσα με την απόκτηση γενικής παιδείας, δηλαδή με την οικοδόμηση γνώσεων και αξιών που υπερβαίνουν κατά πολύ τον στενό κύκλο κάποιων ωφελιμιστικού τύπου ικανοτήτων προσαρμογής του ατόμου στο οικονομικό γίγνεσθαι. Όπως σημειώνει ο Liebau (2007), σε ένα πρόγραμμα βασικής εκπαίδευσης για την κοινωνική συμμετοχή δεν μπορεί να απουσιάζουν περιεχόμενα μάθησης που αφορούν στην απόκτηση πολιτισμικής, πολιτικής, αισθητικής, γλωσσικής, επιστημονικής, τεχνολογικής, θρησκευτικής και ιστορικής παιδείας. Σε αυτή την περίπτωση η κοινωνική συμμετοχή εδράζεται σε μια αντίληψη η οποία ορίζει την εκπαίδευση ως αγαθό με εσωτερική αξία και όχι ως αγαθό με εργαλειακό χαρακτήρα, όπως συμβαίνει στην περίπτωση του PISA. Στην πρώτη περίπτωση ζητούμενο είναι διανεμηθεί σε όλους το *maximum* του αγαθού της εκπαίδευσης, καθώς σε διαφορετική περίπτωση θα αλλοιωνόταν η ίδια η «φύση» του, θα συρρικνωνόταν όπως αναφέρει ο Hübner (2013) η κανονιστική του υπόσταση. Η δεύτερη περίπτωση προωθεί την άποψη και στηρίζει αντίστοιχες πρακτικές ότι αρκεί μια ορισμένη ποσότητα του αγαθού της εκπαίδευσης, ακριβώς με τη μορφή ενός ελάχιστου επιπέδου συγκεκριμένων βασικών ικανοτήτων, π.χ. στη Γλώσσα, στα Μαθηματικά και στη Φυσική. Στην τελευταία περίπτωση η εκπαιδευτική διαδικασία δεν ορίζεται με όρους χειραφέτησης του υποκειμένου αλλά με όρους «απασχολησιμότητάς» του, δηλαδή οικονομικής και μόνο χρησιμότητάς του. Όσο όμως περισσότερο διολισθαίνει η εκπαίδευση προς την κατεύθυνση στήριξης ενός οικονομίστικου εγώ, τόσο λιγότερο είναι σε θέση να συμβάλλει στη αντίληψη εκείνων των διαστάσεων του πολιτικού που ξεπερνούν τα όρια της οικονομίας (βλ. Frost, 2012). Ο μετασχηματισμός

του πολιτικού προς την κατεύθυνση του επιχειρηματικού οδηγεί στην αποδυνάμωση της δημόσιας αντιπαράθεσης αναφορικά με τις πιθανές εναλλακτικές οργάνωσης της πολιτικής και κοινωνικής ζωής. Και αυτό φυσικά συνιστά μιας πρώτης τάξης παιδαγωγική πρόκληση: η «οικονομικοποίηση» του κοινωνικού έχει οδηγήσει στην αμφισβήτηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως προς το θεμελιώδες γνώρισμά της, δηλαδή τον πρωταρχικά σχεσιακό-κοινωνικό της χαρακτήρα. Η σταδιακή επικράτηση μιας αντίληψης του υποκειμένου της εκπαίδευσης με όρους αυτο-αναφορικότητας και αυτο-ρύθμισης, με άλλα λόγια ως ένα κοινωνικά απροϋπόθετο υποκείμενο, έχει ως συνέπεια και στο πεδίο του σχολείου να βρίσκεται σε εξέλιξη μια διαδικασία αποδυνάμωσης της σημασίας του «άλλου» για τον «εαυτό». Πρόκειται για μια εξέλιξη η οποία στρέφεται ενάντια σε θεωρητικές σταθερές της Παιδαγωγικής με κριτικό πρόσημο.

Στην Παιδαγωγική ο άλλος ορίζεται ως η γνώση πάνω στην οποία στηρίζεται η διεύρυνση του προσωπικού ορίζοντα του υποκειμένου, δηλαδή η συγκρότηση της παιδείας του. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Wulf (1999), η παιδεία του υποκειμένου συγκροτείται μέσα από τη δημιουργία νέων σχέσεων με τον κόσμο, μέσα από την οικοδόμηση νέων οπτικών θέασης του κόσμου. Ο άλλος με τη μορφή της νέας γνώσης, της νέας οπτικής οδηγεί στη διεύρυνση των σχέσεων με τον κόσμο καθώς πυροδοτεί μια διαδικασία αναστοχασμού και διαμόρφωσης μιας ευρύτερης σχέσης που έχει το άτομο με τον εαυτό του και τον κόσμο. Εν συντομία, ο άλλος αποτελεί μια βασική κατηγορία σκέψης και ανάλυσης των διαδικασιών παιδείας του υποκειμένου: ως η «άλλη» γνώση, ως η «άλλη» οπτική, ως εμπλοκή στην αναζήτηση κοινών ταυτίσεων που δεν είναι ακόμα ορατές στην παροντική εκδοχή της ταυτότητας. Μια τέτοια κατανόηση του άλλου δεν εδράζεται σε μια εργαλειακού τύπου προσέγγιση αλλά σε μια προσέγγιση που υπογραμμίζει και υπενθυμίζει το σχεσιακό χαρακτήρα του εαυτού. Η σχεσιακή θεώρηση της συγκρότησης του ατομικού και κοινωνικού εαυτού θεματοποιεί και αναλύει όλες τις διαστάσεις και εκδηλώσεις της ανθρώπινης εμπειρίας και δράσης, συμπεριλαμβανομένων και των διανοητικών ενεργημάτων, ως συμβάντα διυποκειμενικών σχέσεων (Liegle, 2017). Επιμένω στη σημασία του άλλου γιατί, όπως θα αναφέρω και στη συνέχεια, αυτό που επίκαιρα ιδεολογικά επιχειρείται να επιβληθεί ως κοινός νους είναι η αντίληψη ότι η συγκρότηση του εαυτού συνιστά μια διαδικασία που δεν προϋποθέτει την ύπαρξη ενός κόσμου διυποκειμενικών σχέσεων. Πρόκειται για μια βαθιά αντιδημοκρατική αντίληψη και ενάντια σε αυτή καλείται να ενεργήσει το σχολείο. Πρόκειται κατά βάση για ένα αυτονόητο ζητούμενο για το σχολείο αν λάβουμε υπόψη μας ότι η μεταδημοκρατική συνθήκη υπονομεύει ιδεολογικά το θεμελιώδες γνώρισμα του ανθρώπου να συ-ζει και να συν-ενεργεί με άλλους σε κοινότητες. Ο άνθρωπος ως πολιτικό ον ενδιαφέρεται και επιδιώκει από τη φύση του να πράξει μαζί με άλλους προκειμένου να οργανώσει τον κοινό κόσμο. Από το σχολείο δεν μπορούμε να περιμένουμε τίποτα λιγότερο από το να οργανώνει τις πρακτικές του με γνώμονα τη στήριξη της ηθικής και συνεργατικής φύσης του ανθρώπου (Tomasello, 2020), δηλαδή της ικανότητάς του να τοποθετείται στη θέση του άλλου. Για τον Tomasello δεν χωρά καμιά αμφιβολία ότι η σύγχρονη ανθρώπινη κουλτούρα είναι κατά βάση μια συνεργατική κουλτούρα και ότι σε αυτή εκφράζεται με διευρυμένο τρόπο το στοιχείο της συνεργατικότητας όπως αυτό χαρακτήριζε και τη ζωή των πρώτων ανθρώπων. Το ζητούμενο της εναντίωσης στη λογική μιας εκπαίδευσης η οποία στοχεύει στην κοινωνικοποίηση του ανταγωνιστικού και ακραία εγωιστικού ατόμου, οδηγώντας έτσι στα άκρα τη διχοτόμηση μεταξύ

ατόμου και κοινωνίας, μπορεί να ικανοποιηθεί μέσω της ενδυνάμωσης του σχολείου προς την κατεύθυνση λειτουργίας του με όρους *εμβρυακής δημοκρατίας*, δηλαδή με όρους ενδυνάμωσης της συνείδησης για τη σημασία του *άλλου* τόσο ως προς τη συγκρότηση του εαυτού όσο και ως προς τη συγκρότηση του κοινού κόσμου. Η θέση μου είναι ότι η ενδυνάμωση αυτή της συνείδησης, την έχω ορίσει πιο πάνω ως τον κοινό πυρήνα του πολιτικού και του παιδαγωγικού, είναι εφικτή σε ένα πλαίσιο παιδαγωγικών πρακτικών και σχέσεων οι οποίες διασφαλίζουν τα θεμελιώδη για τη συγκρότηση του εαυτού διϋποκειμενικά βιώματα αναγνώρισης. Το σχολείο θα μπορέσει να λειτουργήσει ως δημοκρατικός βίκοσμος στο βαθμό που θα καταφέρει να διασφαλίσει σε όλους τους μαθητές και σε όλες τις μαθήτριες τις ακόλουθες τρεις μορφές βιωμάτων αναγνώρισης (Stojanov, 2006, 2011), που συνιστούν και τη βάση της δημοκρατικής συνύπαρξης στο χώρο του σχολείου:

- (α) **Ενσυναίσθηση:** Επιτρέπει στο αναπτυσσόμενο άτομο να βιώσει τις ανάγκες και τις επιθυμίες του ως βασικά γνωρίσματα της προσωπικότητάς του, όπως επίσης να βιώσει τα ιδανικά του όσο και τα σχέδια ζωής του ως σημαντικά στοιχεία των σχέσεών του με τον κόσμο (2006: 139). Όταν αυτά τα βιώματα είναι ελλιπή, τότε προκύπτουν για τους μαθητές/τις μαθήτριες σημαντικά προβλήματα με τη μορφή συναισθημάτων φόβου, ανασφάλειας, παραμέλησης και απαξίωσης (Helsper & Lingkost, 2002).
- (β) **Ηθικός σεβασμός:** Αφορά στην αναγνώριση των ικανοτήτων ενός προσώπου να διαμορφώνει και να κατέχει μια δική του οπτική, να έχει προθέσεις, να επιλέγει αξίες, να διατυπώνει υποθέσεις και να λαμβάνει αποφάσεις. Καθώς όλα αυτές οι ικανότητες συνιστούν εκφράσεις της υποκειμενικότητας του ατόμου οφείλουν να τυγχάνουν αναγνώρισης ακόμη και στην περίπτωση που κάποιος διαφωνεί με αυτές ή τις χαρακτηρίζει «ανώριμες» ή «παράλογες». Με βάση αυτόν τον ορισμό οι παιδαγωγικές σχέσεις λειτουργούν και βιώνονται ως σχέσεις σεβασμού όταν εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να συμμετάσχουν στο μάθημα παρουσιάζοντας τα δικά τους ερμηνευτικά πρότυπα και εκφράζοντας τις δικές τους ιδιαίτερες οπτικές. Η αναγνώριση με τη μορφή του ηθικού σεβασμού συνιστά προϋπόθεση για να αναπτύξει το άτομο τον αυτοσεβασμό του καθώς και κίνητρα / ικανότητες συμμετοχής σε διαλόγους, να υπερβεί τα όρια της μερικότητας της κουλτούρας καταγωγής του και να διαμορφώσει έναν οικουμενικό εαυτό.
- (γ) **Κοινωνική εκτίμηση:** Τα βιώματα κοινωνικής εκτίμησης συνιστούν για το άτομο μια σημαντική συνθήκη ανάπτυξης του δυναμικού των ικανοτήτων του στη βάση των οποίων θα μπορέσει να προσφέρει στο κοινωνικό σύνολο και να καταστεί έτσι ένα πλήρες μέλος αυτού (Stojanov, 2011: 99). Μόνο υπό την προϋπόθεση αναγνώρισης του δυναμικού των ιδιαίτερων ικανοτήτων του μπορεί το πρόσωπο να αναπτύξει πραγματικά τις ικανότητές τους, να οικοδομήσει, με άλλα λόγια, μια θετική αυτοεκτίμηση.

Η διάκριση μεταξύ των τριών μορφών αναγνώρισης γίνεται κυρίως για αναλυτικούς σκοπούς, καθώς στο επίπεδο της καθημερινής σχολικής ζωής και οι τρεις μορφές συνδέονται στενά μεταξύ τους. Ως ενότητα εκδηλώνονται αυτές οι μορφές αναγνώρισης μέσα από μια διπλή διάσταση, μια προοπτική και μια παροντική (Stojanov, 2011). Στην

περίπτωση της προοπτικής διάστασης ο μαθητής αντιμετωπίζεται από τον/ην εκπαιδευτικό ως άτομο ικανό να αναπτυχθεί στο μέλλον ως αυτόνομο υποκείμενο, δηλαδή ως άτομο που μπορεί να αναπτύξει το δυναμικό των ιδιαίτερων και κοινωνικά σημαντικών ικανοτήτων του. Υπό αυτή την έννοια, τα σχολικά βιώματα αναγνώρισης δημιουργούν για το μαθητή μια συνθήκη θετικής προοπτικής για την προσωπική του ανάπτυξη και την κοινωνική του ένταξη. Η περίπτωση της δεύτερης διάστασης εστιάζει στην επίκαιρη μορφή της υποκειμενικότητά τους, δηλαδή στις παροντικές ανάγκες του μαθητή και της μαθήτριας καθώς και στις σχέσεις τους με αυτές. Καθώς αυτή η διάσταση αναγνώρισης αφορά στη στήριξη του τρόπου με τον οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται στο παρόν τον εαυτό του, το ζητούμενο στο επίπεδο της συμπεριφοράς του/ης εκπαιδευτικού είναι μια στάση αλληλεγγύης προς το μαθητή και τη μαθήτρια, έτσι ώστε να διαμορφωθεί και να στηριχθεί ο αυτοσεβασμός τους.

Εκτός από τη σημασία της ποιότητας των παιδαγωγικών σχέσεων για τη διαμόρφωση του σχολείου ως δημοκρατικού βιόκοσμου, με την έννοια της προστασίας του πυρήνα του παιδαγωγικού και του πολιτικού, εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η μέριμνα για την ποιότητα των περιεχομένων της πολιτικής μάθησης στο δημοκρατικό σχολείο. Ως κριτήρια ποιότητας ο Klafki (2002) αναφέρει τα εξής σημεία:

- (α) Ανάδειξη, στο πλαίσιο της διδασκαλίας, πιθανών εντάσεων και αντιφάσεων μεταξύ του συνταγματικού αυτοπροσδιορισμού μιας κοινωνίας και των πραγματικών συνθηκών και τεκταινόμενων στα πεδία της κοινωνικής, πολιτικής και κοινωνικής ζωής. Ζητούμενο είναι η καλλιέργεια και η ενίσχυση της συνείδησης για πιθανές διαστάσεις μεταξύ δημοκρατικών υποσχέσεων, αφενός, και κοινωνικής πραγματικότητας αφετέρου (ό.π., σελ. 59). Η συνείδηση αυτή ορίζεται ως η βάση της αντίστασης ενάντια σε διαδικασίες οι οποίες εμποδίζουν ή και ακυρώνουν βασικές δημοκρατικές υποσχέσεις. Η προσέγγιση αυτού του στόχου δεν μοιάζει εύκολη στις μέρες μας καθώς στις μέρες είναι ισχυρή η αντίληψη ότι το υποκείμενο μπορεί να συγκροτηθεί και να αναπτυχθεί χωρίς να έχει ανάγκη κοινωνικούς δεσμούς και κοινωνική αλληλεγγύη. Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η καλλιέργεια μιας συνείδησης ευαίσθητης στις οξυμένες κοινωνικές αντιφάσεις μοιάζει ως μακρινός και ενδεχομένως ανέφικτος στόχος, για όσο διάστημα παραμένουν στο περιθώριο της σχολικής ζωής παιδαγωγικές πρακτικές που καθώς είναι σε θέση να αναδείξουν την αμοιβαιότητα μεταξύ του «εγώ» και του «εμείς». Η ενίσχυση της συνείδησης όμως για τους σημαντικούς περιορισμούς που εμπεριέχει η κυρίαρχη αντίληψη περί *αγοραίας ατομικότητας* συνιστά προϋπόθεση για την κατανόηση των κοινωνικών αντιφάσεων. Αυτό μοιάζει να είναι εφικτό στο πλαίσιο μιας διαλογικής αντιπαράθεσης των μελών μιας σχολικής κοινότητας με το ερώτημα «εάν» και «κατά πόσο» οι παιδαγωγικές λειτουργίες και πρακτικές της κοινότητας διασφαλίζουν τις αναγκαίες για τον κάθε μαθητή και μαθήτρια προϋποθέσεις αναγνώρισης. Σε μια τέτοια διαδικασία αναστοχασμού των μελών μιας σχολικής κοινότητας μπορεί να επανέλθει στο προσκήνιο της συλλογικής συνείδησης η αποσιωπημένη αντίληψη ότι η υποκειμενικότητα είναι κατά βάση κοινωνική υποκειμενικότητα, καθώς διαστάσεις αυτής, όπως αυτοσυνείδηση και αυτοδιάθεση, συνιστούν ποιότητες του ατομικού βίου εντός όμως των κοινωνικών σχέσεων (βλ. Scherr, 2002).

- (β) Ανάδειξη των υπαρκτών στην κοινωνία διαφορετικών αντιλήψεων, οπτικών, κρίσεων και συγκρούσεων που αφορούν σε κοινωνικά ζητήματα, καθώς και ενεργό εμπλοκή των μαθητριών/μαθητών σε διαδικασίες διαμόρφωσης των δικών τους θέσεων για πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης και επίλυσης σημαντικών κοινωνικών ζητημάτων. Εάν αποδεχθούμε ότι η μάθηση συνιστά διαδικασία υπέρβασης της έως τώρα οπτικής μας στα πράγματα, τότε ο παραπάνω στόχος μπορεί να προσεγγισθεί στο πλαίσιο μιας διδασκαλίας η οποία στοχεύει στην ανακάλυψη των ορίων της «οπτικής μας» και συνακόλουθα στην αναζήτηση δυνατοτήτων διεύρυνσής τους, κάτι που είναι εφικτό μέσα από την αντιπαράθεση με τις οπτικές των άλλων. Η διδασκαλία δεν έχει παρά να αναζητήσει σε αυτή την περίπτωση μεθόδους και πρακτικές ανάδειξης όλων των πιθανών οπτικών στα πράγματα. Είναι σαφές ότι κάτι τέτοιο δεν μπορεί να επιτευχθεί όσο οι εκπαιδευτικοί επιμένουν να παρουσιάζουν στους μαθητές και στις μαθήτριες κάποιες αλήθειες ως απόλυτες, στερώντας τη διδασκαλία από την ευκαιρία να ανοιχθούν στην πολυμορφία και την ποικιλία των απόψεων περί πραγματικότητας (Duncker, 2009).
- (γ) Στήριξη των μαθητών για εμπλοκή σε διαδικασίες αναζήτησης εναλλακτικών διαμόρφωσης των κοινωνικών σχέσεων στο μέλλον. Αυτές οι εναλλακτικές αφορούν σε προτάσεις για περισσότερη κοινωνική δικαιοσύνη, κοινωνική ισότητα και αλληλεγγύη έτσι ώστε να γίνουν αντιληπτές οι δυνατότητες αντιμετώπισης της απόστασης που επίκαιρα υφίσταται μεταξύ των προγραμματικών δημοκρατικών υποσχέσεων και της κοινωνικής πραγματικότητας. Ο Klafki (2002) υπογραμμίζει ότι τέτοιου είδους διαδικασίες αναζήτησης εναλλακτικών είναι εύκολο να πάρουν τη μορφή μιας επιπόλαιης κριτικής των κοινωνικών πραγμάτων. Για το λόγο αυτό προτείνει, η αναζήτηση των εν λόγω εναλλακτικών να διαπνέεται από κριτικό πνεύμα και να συνδυάζεται με τον σχεδιασμό μικρών βημάτων που οδηγούν σε αλλαγές στο παρόν και στο κοντινό μέλλον, για παράδειγμα στο χώρο της σχολικής κοινότητας.

Η εκπαίδευση βρίσκεται σήμερα, κυρίως λόγω της κυριαρχίας της λογικής των αγορών, μπροστά σε ένα σημαντικό σταυροδρόμι. Αν απορρίψουμε τη λογική μιας εκπαίδευσης η οποία στοχεύει στην κοινωνικοποίηση του ανταγωνιστικού και ακραία εγωιστικού ατόμου, οδηγώντας έτσι στα άκρα τη διχοτόμηση μεταξύ ατόμου και κοινωνίας, τότε δεν μένει άλλη επιλογή από αυτή της διαμόρφωσης του σχολείου ως μια κοινότητα πρακτικών συνύπαρξης, διδασκαλίας και μάθησης η οποία παραμένει σταθερά προσανατολισμένη στην προάσπιση του κοινού πυρήνα του παιδαγωγικού και του πολιτικού, έτσι όπως αυτός παρουσιάσθηκε στην αρχή της εισήγησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Billmann, L. & Held, J. (2013). Einführung. Solidarität, kollektives Handeln und Widerstand. In L. Billmann & J. Held (Hrsg.), *Solidarität in der Krise. Gesellschaftliche, soziale und individuelle Voraussetzungen solidarischer Praxis* (13-30). Springer VS.
- Crouch, C. (2008). *Postdemokratie*. Frankfurt/M: Suhrkamp Verlag.

- Crouch, C. (2020). *Post-Democracy After the Crises*. Cambridge.
- Dewey, J. (1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz verlag (Neudruck).
- Helsper, W. & Lingkost, A. (2002). Schuelerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion – exemplarische Rekonstruktionen im Horizont einer Theorie schulischer Anerkennung. In B. Hafeneger, P. Henkenborg, & A. Scherr [Hrsg.]. *Paedagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (132-156). Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag.
- Frost, U. (2012). «Beraubung des Humanen» - Über allgemeine und politische Bildung. Στο: Frost, U., Rieger-Ladich, M. (Hrsg.), *Demokratie setzt aus, Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform* (13-24). Sonderheft, *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Klafki, W. (2002). *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext*. Weinheim und Bassel: Beltz Verlag.
- Park, H. (2009). *Politik und Pluralität. Die Pluralität als das politische Phänomen bei Hannah Arendt*. Dissertation, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tomasello, M. (2020). *Mensch Werden. Eine Theorie der Ontogenese*. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Ελληνόγλωσσον

- Arendt, H. (2020). *Η ανθρώπινη κατάσταση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Duncker, L. (2009). Ποικιλία προοπτικών και διαπολιτισμική μάθηση. Μια θεωρητική προσέγγιση. Στο Χρ. Γκόβαρης (επιμ.), *Κείμενα για τη διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.

Γιατί είναι ανάγκη να συζητήσουμε για τη δημοκρατία στα σχολεία;

Anna Traianou

Professor, Department of Educational Studies, Goldsmiths, University of London

anna.traianou@gold.ac.uk

Στην ομιλία μου θα χρησιμοποιήσω την έννοια της «δημοκρατίας» όπως την ανέπτυξε ο Luciano Canfora στο βιβλίο του *Democracy in Europe*. Ο Canfora ισχυρίζεται ότι τη δημοκρατία είναι καλύτερο να τη βλέπει κανείς όχι σαν ένα σύστημα συνταγματικών διατάξεων, αλλά σαν ένα εγχείρημα που αλλάζει την ισορροπία της πολιτικής και της κοινωνικής εξουσίας, αφαιρώντας τη από την τάξη των κατεχόντων και εκχωρώντας τη στον *δήμο*. αποδίδει στον Αριστοτέλη την άποψη ότι η δημοκρατία είναι το κράτος των μη κατεχόντων, σε αντίθεση με την ολιγαρχία, το κράτος των πλουσίων.

Στο πολυσυζητημένο του βιβλίο, ο Canfora παρουσιάζει την ιστορία της δημοκρατίας όχι ως μια ομαλή σειρά προοδευτικών συνταγματικών μεταβολών (εστιάζοντας στα δικαιώματα ψήφου, στην καθιέρωση εκλεγμένων νομοθετικών σωμάτων κ.λπ.), αλλά σαν μια άτακτη σειρά *επεισοδίων* – εννοώντας με αυτόν τον όρο τις σύντομες χρονικές στιγμές κατά τις οποίες τα λαϊκά στρώματα της Ευρώπης κατόρθωσαν να αφήσουν το αποτύπωμά τους στην πολιτική ευταξία: το 1789, το 1848, το 1871, το 1917, το 1945. Μπορούμε να προσθέσουμε στον κατάλογό του επεισόδια από το έτος 1974, που υπήρξε μια σημαντική χρονιά για τον πληθυσμό πολλών χωρών του Νότου: της Ισπανίας, της Πορτογαλίας, της Ελλάδας. Το 1974 σημάδεψε το τέλος της δικτατορίας και την ελπίδα για τη δημιουργία ενός κράτους κοινωνικής δικαιοσύνης.

Αντλώντας από το έργο του Canfora, θα χρησιμοποιώ τον όρο *δημοκρατία* με την έννοια της *συμμετοχικής δημοκρατίας*, ενός συστήματος που προσφέρει, μέσω των δομών του, σε όλα τα μέλη του πληθυσμού την ευκαιρία να συμβάλουν ουσιαστικά στη λήψη αποφάσεων. Η συμμετοχική δημοκρατία έχει στόχο να αυξήσει το εύρος των ανθρώπων που έχουν πρόσβαση σε τέτοιου είδους ευκαιρίες.

«Δημοκρατία στα σχολεία;»

Αντλώντας και πάλι από την θεωρία του Canfora, τονίζω ότι οι συνθήκες της μεταπολεμικής περιόδου στη Δυτική Ευρώπη (καθιέρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σταδιακή αύξηση της ηλικίας αποφοίτησης από το σχολείο) ευνόησαν την ανάπτυξη της συμμετοχικής δημοκρατίας στα σχολεία, την ιδέα πώς ό,τι συμβαίνει στην εκπαίδευση θα πρέπει να συνάδει με μια γενικότερη διαδικασία κοινωνικής και πολιτικής αλλαγής (Fielding, & Moss, 2011). Στη Γαλλία και Ιταλία για παράδειγμα οι αντιφασιστικές εμπειρίες και η μετουσίωση τους σε εθνικές σοσιαλιστικές πολιτικές δημιούργησαν τις κατάλληλες

συνθήκες για την ανάπτυξη του έργου των Freinet και Malaguzzi (Reggio Emilia). Στην Αγγλία, για την οποία θα μιλήσω σήμερα, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις παρουσιάστηκαν στα πλαίσια μιας ευρύτερης διαδικασίας πολιτισμικής και πολιτικής αλλαγής. Δημοκρατία στα σχολεία σήμαινε τη συλλογική προσπάθεια να δημιουργηθούν χώροι κριτικού στοχασμού για τη «δεδομένη» γνώση και για τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Δημοκρατία στα σχολεία σήμαινε τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της συμπεριληπτικότητας (Raymond Williams - ενσωμάτωσης/ένταξης).

Γιατί είναι ανάγκη να συζητήσουμε για τη «δημοκρατία στα σχολεία»;

Γιατί οι οικονομικές, οι κοινωνικές, οι πολιτικές και οι πολιτισμικές εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών του εικοστού αιώνα με την άνοδο του νεοφιλελευθερισμού προβάλλουν τρομερά εμπόδια στην ανάπτυξη του δημοκρατικού έργου στα σχολεία (Traianou και Jones 2019).

Έτσι, παραμένουν άλυτα και πολύ σημαντικά τα ερωτήματα που αφορούν τις έννοιες της «κουλτούρας» και της «δημιουργικότητας», την εξέχουσα θέση τους στην εκπαίδευση και, μέσα από αυτή, στα ευρύτερα ζητήματα της ισότητας, της δημοκρατίας και της χειραφέτησης (Jones 2009: 7).

«Σχολική αυτονομία»: Συμμετοχική δημοκρατία και δημιουργικότητα στα αγγλικά σχολεία: 1945 έως το τέλος της δεκαετίας του 1980

Στην μεταπολεμική Αγγλία, το «πρόβλημα» της κουλτούρας της εργατικής τάξης και των όσων θα έπρεπε να κάνει το σχολείο για αυτό, έγινε ένα σημαντικό και αμφιλεγόμενο ζήτημα σχετικά με το οποίο διεξάγεται διαμάχη μέχρι σήμερα μεταξύ αντικρουόμενων απόψεων/τάσεων της διανόησης. Πολύ σχηματικά, από τη μία πλευρά οι υποστηρικτές της 'υψηλής κουλτούρας' (Matthew Arnold, TS Eliot) τόνιζαν (και τονίζουν) ότι δεν υπάρχει κάτι ισάξιο στην κουλτούρα του λαού. Η κουλτούρα είναι πάντα έργο μιας 'επιλεκτικής' ομάδας ανθρώπων, έγραψε ο Eliot το 1948, και για να διατηρηθεί η ποιότητα της θα πρέπει να 'παραμείνει μια κουλτούρα για λίγους» (1948: 184).

Άλλοι διανοητές όπως ο Raymond Williams υποστήριζαν το αντίθετο. Ο Williams, θεωρητικός του Μαρξισμού, ακαδημαϊκός, λογοτέχνης και συνιδρυτής των Πολιτιστικών Σπουδών (Cultural Studies) στόχευσε στο να επικυρώσει, μαζί με αυτό που αποκαλούσε το «διανοητικό και φαντασιακό έργο» της υψηλής κουλτούρας (1963: 311), ένα άλλο είδος πολιτισμικών επιτευγμάτων, που γι' αυτόν είχαν διανοητική ουσία καθώς και κοινωνική βαρύτητα: την κουλτούρα της εργατικής τάξης, που συνιστά καταφύγιο για τη «βασική συλλογική ιδέα, τους θεσμούς, τα μοτίβα συμπεριφοράς, τους τρόπους σκέψης και τις προθέσεις που προκύπτουν από αυτήν» (1963: 311). Αυτή η «βιωμένη κουλτούρα» κατανοήθηκε στα πλαίσια μιας θεωρίας της δημιουργικότητας. Η δημιουργικότητα, γράφει ο Williams στο πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου του *The Long Revolution*, είναι τόσο συνηθισμένη όσο και η κουλτούρα. Αναζήτησε τη δικαιολόγηση του ισχυρισμού του στη βιολογική θεωρία (στο έργο του J. Z. Young) και στη λόγια παράδοση αναφέροντας ότι, σύμφωνα με τον φιλόσοφο Coleridge, η «φαντασία» είναι «η ζωντανή δύναμη και ο πρω-

ταρχικός Παράγοντας για όλη την ανθρώπινη αντίληψη» (1961:21). Οι σύγχρονες κοινωνικές ρυθμίσεις αμέλησαν αυτού του είδους την ουκουμηνική οπτική· έχουν ορθώσει «ένα πραγματικό εμπόδιο στο μυαλό μας... μια άρνηση να δεχθούμε τις δημιουργικές ικανότητες της ζωής, μια αποφασιστικότητα να μειωθούν και να περιοριστούν οι δίαυλοι της ανάπτυξης» (1963: 320). Όμως, στην πραγματικότητα, «δεν υπάρχουν συνηθισμένες δραστηριότητες, αν με τον όρο 'συνηθισμένο' εννοούμε την απουσία δημιουργικής ερμηνείας και προσπάθειας. Δημιουργούμε τον ανθρώπινο κόσμο μας αναλογιζόμενοι το πώς δημιουργήθηκε η τέχνη» (1961: 27).

Η εκπαίδευση, έγραψε ο Ουαλός θεωρητικός των πολιτισμικών σπουδών Raymond Williams, ήταν ένα μέσο για να «ελευθερώσουμε και να εμπλουτίσουμε την εμπειρία ζωής που η ανερχόμενη τάξη φέρνει μαζί της» (Williams, όπως αναφέρεται σε Smith 2009: 380). Η εκπαίδευση, από αυτήν τη σκοπιά, έγινε πεδίο ενός γενικότερου σχεδίου δράσης για τον εκδημοκρατισμό της δημιουργικότητας. Δεν απαιτούσε να απορριφθεί η «κουλτούρα της επιλεκτικής παράδοσης» (Williams 1961:49), μα συνεπαγόταν το να συσχετιστεί με «τη βιωμένη κουλτούρα ενός συγκεκριμένου χρόνου και τόπου», μια κίνηση που είχε σκοπό να παρέχει αφενός τη δυνατότητα επαναξιολόγησης της καθιερωμένης υψηλής κουλτούρας και αφετέρου την απελευθέρωση και τον εμπλουτισμό της «εμπειρίας ζωής» μιας κοινωνικής τάξης που αναδύοταν κοινωνικά και πολιτισμικά.

Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς που μπήκαν στο επάγγελμα μετά το 1968 είχαν ως κίνητρο τις ιδέες του εκδημοκρατισμού των σχολικών δομών και του παιδαγωγικού πειραματισμού στην αίθουσα διδασκαλίας – τη «ριζοσπαστική παιδαγωγική». Πιστεύανε ότι το σχολείο έπρεπε και μπορούσε να καθορίζεται συλλογικά από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Ταυτόχρονα ήταν απαραίτητο να αποκτήσει ισχυρότερους δεσμούς με τις κοινότητες (τις κουλτούρες) στις οποίες ανήκε. Η αναγκαία συνθήκη για την εφαρμογή αυτής της ιδέας ήταν να υπάρχει ένας βαθμός αυτονομίας που να επιτρέπει τον εκδημοκρατισμό των σχολικών δομών και των προγραμμάτων σπουδών: «[την] επαναφορά της κουλτούρας στην οργανική της, δημοκρατική μορφή, συνδέοντάς την με τον πραγματικό κόσμο των ανθρώπων που εργάζονται και αγωνίζονται για να πάρουν τον έλεγχο των συνθηκών της ζωής τους» (Searle, 1973:8). Ο Chris Searle (εκπαιδευτικός σε σχολεία του Λονδίνου), δημοσίευσε αρκετές συλλογές έργων που γράφτηκαν από παιδιά μαζί με το δικό του σχολιασμό πάνω σε αυτά τα έργα. Μέχρι τη δεκαετία του 1980, δεν υπήρχε ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, ούτε υποχρεωτικά σχολικά βιβλία. Φυσικά, υπήρχαν περιορισμοί που έθεταν οι σχολικοί διευθυντές και οι τοπικές εκπαιδευτικές και εξεταστικές αρχές, αν και οι περιορισμοί αυτοί ήταν σχετικά χαλαροί. Ο έλεγχος της διδασκαλίας γινόταν με βάση τα κριτήρια που έθεταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

Οι δημιουργικές πρακτικές αντιμετωπίστηκαν με εχθρότητα από όσους επέμεναν να ορίζουν την «κουλτούρα» με όρους «υψηλής κουλτούρας» (Matthew Arnold), όσων υποστήριζαν την απευθείας διδασκαλία συγκεκριμένων/επιλεγμένων από άλλους «άριστων» ιδεών (του παραγώγου αντί της διαδικασίας). Το σχολείο δρούσε εναντίον της κουλτούρας, αντί να συνεργάζεται μαζί της (M. Rosen, 1982). Και αυτό επειδή όπως εξηγεί ο Rancière η δημοκρατία –η διακυβέρνηση από όλους (από όλες τις κοινωνικές τάξεις)– αντιτίθεται σε οποιαδήποτε μορφή εξουσίας που βασίζεται στην ανωτερότητα κάποιας ελίτ. Εξού και ο φόβος, και επομένως το «μίσος για τη δημοκρατία», που διαπνέει τη νέα άρχουσα τάξη.

Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1988: από τη συμμετοχή στην αντιπροσώπευση

Η μεταρρύθμιση του 1988 αποτέλεσε την αρχή μιας διαδικασίας κατά την οποία προσδιορίστηκε αυστηρά αλλά και σε εθνικό επίπεδο η διδακτέα ύλη για κάθε ξεχωριστή εκπαιδευτική βαθμίδα. Αργότερα, στη δεκαετία του 1990 εμφανίστηκαν για πρώτη φορά παιδαγωγικές οδηγίες, ιδιαίτερα για τη μάθηση της γλώσσας και των μαθηματικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Numeracy and Literacy Strategies). Οι οδηγίες αυτές καθορίζουν όχι μόνο το τι πρέπει να διδάσκεται αλλά και το πώς θα πρέπει να γίνεται η διδασκαλία.

Παράλληλα, αρχίζει και η εισαγωγή εξετάσεων στο τέλος κάθε σχολικού σταδίου της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Standard Assessment Tasks). Οι νέες διδακτικές και παιδαγωγικές προδιαγραφές επιβλήθηκαν μέσω ενός νέου συστήματος επιθεώρησης, υπό την αιγίδα της OFSTED (Office for Standards in Education). Αυτό είναι ένα ελεγκτικό όργανο υπεύθυνο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, πολύ πιο αυστηρό και καθοδηγητικό από τις προηγούμενες μορφές επιθεώρησης. Τα σχολεία, καθώς επίσης και τα πανεπιστημιακά τμήματα προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου, υπόκεινται σε συχνές επιθεωρήσεις, τα αποτελέσματα των οποίων έχουν σημαντικές επιπτώσεις τόσο στη χρηματοδότηση τους όσο και στη δυνατότητα ελέγχου του αριθμού των σπουδαστών που θα μπορούν να εκπαιδευθούν.

Μέχρι τον Νόμο για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1988, στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα προΐσταντο οι Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές (TEA), τόσο στο πεδίο της χρηματοδότησης όσο και σε ό,τι αφορούσε τη διδακτέα ύλη και τις παιδαγωγικές μεθόδους. Η εικόνα αλλάζει σταδιακά. Πριν από τη δεκαετία του 1980, οι μεγάλες σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν συνήθως απλές διοικητικές δομές. Δηλαδή η διοίκηση ασκούσαν από τους διευθυντές, τους αναπληρωτές διευθυντές, και τους επικεφαλής κάθε σχολικού τομέα. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, υπήρξε ισχυρός εξωτερικός έλεγχος με επακόλουθο την αύξηση του εύρους της διοίκησης και της διαχείρισης των σχολείων.

Ο Νόμος για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητός σαν μια μορφή «νέας δημόσιας διαχείρισης», που συνδύαζε την αποκεντρωμένη διοίκηση των σχολείων με ένα λεπτομερές και συγκεντρωτικό κανονιστικό πλαίσιο.

Η βασική υπόθεση στην οποία στηριζόταν ήταν ότι το επίπεδο των μαθησιακών επιτευγμάτων θα βελτιωνόταν εάν τα ίδια τα ιδρύματα αναλάμβαναν την ευθύνη για τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους. Το τι θεωρούνταν επίτευγμα καθοριζόταν από την κυβέρνηση, που όριζε τα κριτήρια επιτυχίας, μετρούσε την πρόοδο που είχαν κάνει τα σχολεία προς την κατεύθυνση αυτή και επιβράβευε ή επέβαλλε κυρώσεις στα ιδρύματα. Ο Νόμος για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση ενσάρκωνε επίσης ένα ιδιαίτερο εθνικό κίνημα –τον αγγλικό θατσερισμό–, σύμφωνα με το οποίο «ο εκσυγχρονισμός, η εμπορευματοποίηση, η ρύθμιση από την αγορά και η παράδοση έμπαιναν όλα μαζί στο παιχνίδι» (Jones 2015: 138). Η κατεύθυνση που ακολούθησε η συντηρητική κυβέρνηση της Αγγλίας στη δεκαετία του 1980 παρουσιαζόταν ως η «απελευθέρωση» των σχολείων από τις πολιτικές της τοπικής αυτοδιοίκησης και τη γραφειοκρατία.

Αυτή η νέα «σχολική αυτονομία» δεν οδήγησε σε παιδαγωγικές καινοτομίες ούτε σε μια νέα περίοδο διδακτικού πειραματισμού· αντίθετα, επιμένοντας να επικεντρώνει τα αποτελέσματα της εφαρμογής της σε στόχους προκαθορισμένους από την κυβέρνηση, επέφερε τη μείωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών και των μαθητών στα σχολικά συμβούλια και στις συζητήσεις για τους σκοπούς και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών και των μεθόδων διδασκαλίας. Σύμφωνα με τους όρους που περιέγραφα στην αρχή της παρούσας ομιλίας, κάτι τέτοιο ήταν αντίθετο προς τη δημοκρατία.

Την κατεύθυνση που έθεσαν οι συντηρητικές κυβερνήσεις από το 1979 έως το 1997 ακολούθησαν και στο τέλος της δεκαετίας του '90 και στη δεκαετία του 2000 η κυβέρνηση των Εργατικών του Tony Blair (1997-2007) και η κυβέρνηση των Εργατικών του Brown (2007-2010).

Ακαδημίες

Υπό μία έννοια, το «Νέο Εργατικό Κόμμα» υιοθέτησε την άποψη των Συντηρητικών περί «του λαού εναντίον του κράτους, με τον λαό να χρειάζεται σωτηρία από μια καταπιεστική, επεμβατική και αυταρχική δημόσια εξουσία» (Jones 2005: 449). Σε ό,τι αφορούσε τα σχολεία, το πιο σταθερό στοιχείο του προγράμματός του ήταν οι Ακαδημίες.

Το πρόγραμμα ήταν σχεδιασμένο να προσφέρει «ριζοσπαστικές και καινοτόμες λύσεις για την αντιμετώπιση των μαθησιακών ανισοτήτων» (Υπουργείο Παιδείας 2005: 29). Έδωσε τη δυνατότητα σε ιδιώτες χορηγούς να συνάπτουν συμφωνίες χρηματοδότησης (συμβόλαια) με τον υπουργό και να διοικούν τα σχολεία ανεξάρτητα από τις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές (TEA).

Χρησιμοποιώντας το μοντέλο της «μετοχικής διοίκησης», η διοίκηση των σχολείων (και των οικονομικών ευθυνών) ανατίθεται σε μια ξεχωριστή νομική οντότητα γνωστή ως ακαδημαϊκή εταιρεία διαχείρισης (academy trust – πρόκειται για εταιρεία περιορισμένης ευθύνης). Το διοικητικό συμβούλιο του σχολείου έχει δικαίωμα από τον νόμο να ορίζει τη διδακτέα ύλη, να ελέγχει τις εγγραφές των μαθητών και τις προσλήψεις του προσωπικού. Η ακαδημαϊκή εταιρεία διαχείρισης λογοδοτεί στην κεντρική κυβέρνηση μέσω της συμφωνίας χρηματοδότησής της και ως εκ τούτου δεν είναι υπόλογη στις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές, παρά μόνον για θέματα σχετικά με μαθητές με ειδικές ανάγκες, και θέματα σχετικά με αποβολές μαθητών, όπως απαιτείται στην περίπτωση όλων των σχολείων που δέχονται δημόσια χρηματοδότηση.

Η κυβέρνηση των Εργατικών εγκαινίασε 203 ακαδημίες μεταξύ του 1997 και του 2010, συνεχίζοντας έτσι την μετάθεση ευθυνών: «το λογοθετικό και πολιτικό έργο του κατακερματισμού της κρατικής εξουσίας με σκοπό την καθιέρωση νέων μορφών αυτοοργάνωσης και “ετεραρχίας”».

Ο Νόμος περί Ακαδημιών του 2010 – Σχολική Αυτονομία και αντιπροσώπευση

Νέα ώθηση στις μεταρρυθμίσεις αυτές δόθηκε το 2010 από την κυβέρνηση συνασπισμού (συνεργασία ανάμεσα στο Συντηρητικό και στο Φιλελεύθερο Δημοκρατικό κόμμα) με την ψήφιση του Νόμου περί Ακαδημιών. Ο νόμος αυτός έδινε τη δυνατότητα σε όλα τα «καλά» και «επιφανή» σχολεία (και, για πρώτη φορά, και στα δημοτικά) να μετατραπούν σε ακαδημίες μετά από αίτημα τους στο υπουργείο Παιδείας.

Τα στατιστικά στοιχεία που έδωσε πρόσφατα το υπουργείο στη δημοσιότητα (2018) δείχνουν ότι στην Αγγλία λειτουργούν 7, 472 ακαδημίες (21,538 σύνολο δημοσίων σχολείων) που συνιστούν το 35% του συνολικού αριθμού των δημοτικών, γυμνασίων και λυκείων, των σχολείων ειδικής αγωγής και των σχολείων εναλλακτικής διδασκαλίας για μαθητές που χρήζουν ιδιαίτερης αντιμετώπισης (alternative provision). Περισσότερα από τα μισά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία είναι ακαδημίες.

Ακόμα πιο πρόσφατα, τα σχολεία άρχισαν να αναδιοργανώνονται, εκούσια ή ακούσια, υπό τη μορφή Εταιρειών Διαχείρισης Πολλαπλών Ακαδημιών (ΕΔΠΑ). Αυτές οι 'αλυσίδες' σχολείων εποπτεύονται από τους Τοπικούς Σχολικούς Επιτρόπους, αξιωματούχους της κεντρικής κυβέρνησης που λογοδοτούν και αυτοί απευθείας στον υπουργό. Η μεγαλύτερη από αυτές τις εταιρείες –η Academies Enterprise Trust– διαχειρίζεται εξήντα έξι σχολεία της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας και της ειδικής αγωγής.

Ο Νόμος περί Ακαδημιών του 2010 ήταν μια πολύ κρίσιμη στιγμή για την Αγγλική Εκπαίδευση, καθώς διευκόλυνε την ευρεία ιδιωτικοποίηση, την αποπολιτικοποίηση και τη μεταβίβαση των διοικητικών ευθυνών από τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές στο 'αυτόνομο' σχολικό σύστημα. Όπως καταλαβαίνετε, οι αιρετές τοπικές αρχές έχασαν το μεγαλύτερο μέρος της εξουσίας τους σε εκπαιδευτικά θέματα.

Θα ήθελα να τονίσω σε αυτό το σημείο ότι αρκετά διοικητικά συμβούλια στην Αγγλία, ιδίως αυτά των δημοτικών σχολείων, διέπονται από το καθήκον να εκπροσωπούν τις κοινότητες που εξυπηρετούν όπως και τους εκπαιδευτικούς του ίδιου του σχολείου. Ωστόσο, όλο και περισσότερο, η έννοια της «διαφορετικότητας» που διέπει την λειτουργία τέτοιων διοικητικών συμβουλίων δίνει τη θέση της σε μια εικόνα με εντονότερο 'εταιρικό χαρακτήρα'. Τα μέλη του διορίζονται με βάση συγκεκριμένες δεξιότητες, επαγγελματική εμπειρία και/ή εξειδικευμένες γνώσεις - πρόκειται για αυτό που ο Wilkins (2017) περιγράφει ως άνοδο της «επιστημοκρατίας» (του κράτους των «ειδικών» – βλ. επίσης Ball και Jünemann, 2011· Ball 2007).

Επίσης θα ήθελα να τονίσω ότι από το 2010 και μετά το βάρος στο αναλυτικό πρόγραμμα δίνεται στις παραδοσιακές ακαδημαϊκές γνώσεις, με έμφαση στην προετοιμασία για τα εθνικά τεστ και τις εξετάσεις. Μαθήματα όπως το Θέατρο και η Μουσική εξαφανίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα πολλών σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θύματα των περικοπών και των αποφάσεων των σχολείων να τεθούν σε προτεραιότητα μαθήματα ακαδημαϊκού χαρακτήρα. Στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η έμφαση στις γλωσσικές και μαθηματικές ικανότητες ξεπερνά σε αξία άλλου τύπου δραστηριότητες. Αυτές οι αλλαγές μαζί με την άνοδο της «επιστημοκρατίας» έχει σημαντικές επιπτώσεις στη λειτουργία του σχολείου (π.χ. στην επιλογή του προγράμματος σπουδών) και φυσικά στην *παιδαγωγική αυτονομία* του διδακτικού προσωπικού.

Το ότι η κυβέρνηση απαιτεί τα σχολεία να πετυχαίνουν τους στόχους που η ίδια έχει θέσει (δηλαδή στόχους που υπολογίζονται με βάση τις επιδόσεις των μαθητών σε συγκεκριμένα τεστ) έχει ως αποτέλεσμα οι ακαδημίες να λαμβάνουν μέτρα για να εξασφαλίσουν τα συγκεκριμένα ποσοστά επιτυχίας, καθώς οι διοικήσεις τους γνωρίζουν ότι θα χάσουν τον έλεγχο των σχολείων (θα χάσουν την κρατική χρηματοδότηση) αν αποτύχουν.

Αυτά τα μέτρα περιλαμβάνουν την αποβολή μαθητών με χαμηλές επιδόσεις (ιδίως αυτών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες), την παρακολούθηση της επίδοσης των εκπαιδευτικών, την απόλυση όσων δεν αποδίδουν ικανοποιητικά και την καθιέρωση αυστηρώς

καθορισμένων και ελεγχόμενων μεθόδων διδασκαλίας. Με άλλα λόγια η ενίσχυση της εταιρικής/αντιπροσωπευτικής μορφής διοίκησης συνοδεύτηκε από επιβολή νέων μεθόδων «πειθαρχίας» στον εκπαιδευτικό (Foucault 1991).

Αποβολή

Η μόνιμη αποβολή από το σχολείο, που θεωρητικά χρησιμοποιείται μόνο σε ακραίες καταστάσεις, χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο σήμερα για θέματα όπως η «επίμονη διαταραχή συμπεριφοράς», ένας αόριστος όρος που περιλαμβάνει την γενική ανυπακοή. Στην Αγγλία, κατά μέσο όρο 35 μαθητές ημερησίως κινδυνεύουν να αποβληθούν μόνιμα από το σχολείο τους, πράγμα που σημαίνει ότι το ονομά τους αποσύρεται από τους μαθητικούς καταλόγους και η πρόσβασή τους στο συγκεκριμένο σχολείο απαγορεύεται αμετάκλητα (Υπουργείο Παιδείας, 2019a).

Πρόσφατα το υπουργείο παιδείας εξέφρασε την ανησυχία του για τον αυξανόμενο αριθμό 'παράνομων αποβολών' ιδιαίτερα μαθητών με ειδικές ανάγκες (Υπουργείο Παιδείας 2019b). Πολλά σχολεία υπό την πίεση των συμβουλίων τους να πετύχουν καλύτερα αποτελέσματα και να ισορροπήσουν έτσι τους ετήσιους προϋπολογισμούς τους, στέλνουν κάποιους μαθητές σε άλλα σχολεία ('managed moves') ή ενθαρρύνουν τους γονείς των μαθητών αυτών να συνεχίσουν την εκπαίδευση των παιδιών τους στο σπίτι (home schooling).

[Παράδειγμα Rosenhein] 'what the most successful teachers do in their classrooms'. Τι κάνουν οι πιο επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους;

Οι συνέπειες στο έργο των εκπαιδευτικών είναι ξεκάθαρες, και εκφράζονται με τον παρακάτω τρόπο:

‘Τον τελευταίο καιρό, το σχολείο μας έχει πάθει εμμονή με το ‘Rosenshine's Principles of Instructional learning’. Δεν έχω καμία αμφιβολία ότι την επόμενη εβδομάδα θα μας επιβάλουν να παρακολουθήσουμε κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο πάνω στο «Cognitive Load theory» που φαίνεται να είναι η τελευταία λέξη της μόδας στη διδακτική... Είμαι πολύ πρόθυμος να εφαρμόσω κάποια μορφή δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας όταν αυτή είναι απαραίτητη, όπως όταν σκοπός μας είναι να μάθουν οι μαθητές πώς να ψήνουν κέικ ή πώς γράφουν μια παράγραφο για ένα δοκίμιο κοινωνιολογίας, αλλά φαίνεται ότι έχουμε χάσει το μέτρο... έχουμε ξεχάσει όλες τις άλλες μαθησιακές εμπειρίες και το πώς να τις χρησιμοποιούμε στη διδασκαλία.

Με ανησυχεί πολύ το γεγονός ότι κάνουμε την ολική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας τι σημαίνει να βιώνουμε τον κόσμο γύρω μας. Η μάθηση και η διδασκαλία δεν μπορεί να έχει ως βασικό της σκοπό να ‘γεμίσει ένα άδειο δοχείο’ με γνώσεις’.

Αμφισβητείται το σύστημα;

Πολλοί παράγοντες περιορίζουν τις δυνατότητές μας να θέσουμε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα υπό αμφισβήτηση. Ένας είναι η δύναμη που έχουν αποκτήσει οι διοικητικές αρχές των σχολείων, που είναι σε θέση να κατευθύνουν το έργο των εκπαιδευτικών, τόσο μέσω της ‘ήπιας’ χρήσης της εξουσίας της, ορίζοντας τα προβλήματα ή τους στόχους που

πρέπει να λυθούν ή να επιτευχθούν, δίνοντας συμβουλές και κίνητρα, όσο και μέσω σκληρότερων μεθόδων – αξιολόγησης/απόλυσης (Wilkins 2017).

Ένας δεύτερος παράγοντας είναι η ‘κανονικοποίηση’ της μεταρρύθμισης: από τη στιγμή που τα αποτελέσματα των εξετάσεων έχουν καθιερωθεί ως βασικός δείκτης της αποδοτικότητας ενός σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος, οι εκπαιδευτικοί εγκλωβίζονται σε ένα πραγματικά πειστικό αφήγημα, μέσω του οποίου οργανώνονται οι προτεραιότητες τους και δικαιολογείται η καθημερινή τους εργασία.

«Τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί χάνουν την εμπιστοσύνη τους στο να είναι δημιουργικοί, ελεύθεροι να πειραματιστούν με μεθόδους διδασκαλίας. Με ανησυχεί και με θλίβει το ότι η ελεύθερη/άναρχη σκέψη των μαθητών θεωρείται τώρα ότι καταστρέφει την ‘επιχείρηση’ μετάδοσης ενός συγκεκριμένου πακέτου γνώσης με σκοπό να περάσουν τα παιδιά τις εξετάσεις.

Ποιος αποφασίζει τι θεωρείται γνώση είναι θέμα πολιτικό και ιδεολογικό. Οι μαθητές μας χάνουν την ευκαιρία να διαμορφώσουν και να κατευθύνουν τη δική τους μάθηση. Αν δεν είναι στο σχέδιο μαθήματος τότε δεν είναι σχετικό, μας είπαν».

Αντί επιλόγου

Το αποκεντρωμένο, ανομοιόμορφο, πειραματικό μοτίβο των αλλαγών στην παιδαγωγική και στο πρόγραμμα σπουδών που χαρακτήριζε τις προηγούμενες περιόδους αντικαταστάθηκε από ένα μοντέλο που ήταν ανεξάρτητο από τις τοπικές πρωτοβουλίες και προσπάθειες των εκπαιδευτικών.

Ο Foucault στις διαλέξεις του αποτυπώνει εύστοχα τη δυσδιάκριτη επίδραση του νεοφιλελευθερισμού – το πώς επηρεάζει την ατομική συνείδηση και τις αντιδράσεις, επιβάλλοντας νέους τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς. Το δύσκολο σημείο της θεωρητικής του προσέγγισης είναι ότι τείνει να υπαινίσσεται πως πρόκειται για μια καθηλωτική συνθήκη, στην οποία η πιθανότητα της αλλαγής καθίσταται σχεδόν αδιανότη.

Μετά την κρίση του 2008, οι θέσεις του δεν μοιάζουν τόσο βάσιμες: Είναι αλήθεια ότι οι κοινωνίες δεν έχουν απελευθερωθεί από τον νεοφιλελευθερισμό, αλλά οι βασικές του αρχές σχετικά την πρωτοκαθεδρία της αγοράς και την ανάγκη διαμόρφωσης της κοινωνίας και του ατόμου κατ’ εικόνα της αγοράς δεν βρίσκουν πλέον πρόσφορο έδαφος στην καθημερινή ζωή και δεν θεωρούνται το ίδιο αποδεκτές. (Traianou and Jones 2019). Ίσως λοιπόν η κρίση να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για την επαναφορά της δημοκρατίας στα σχολεία – για να επιστρέψω στον Canfora.

Μια λύση για κάποια από τα προβλήματα που έθιξα σε αυτή την παρουσίαση θα ήταν να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί τη συλλογική τους δύναμη να διαμορφώνουν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάζονται [National Education Union]. Οι εκπαιδευτικοί έχουν πολλά να μάθουν από τις εμπειρίες των προηγούμενων γενεών αλλά και από πιο πρόσφατες εφαρμογές κριτικής παιδαγωγικής του Paulo Freire.

Υπάρχει λοιπόν η ανάγκη να συζητήσουμε για τη δημοκρατία στο σχολείο, να αντιμετωπίσουμε την εκπαίδευση ως ένα πεδίο που δημιουργεί χώρους για τον πειραματισμό, τη ριζοσπαστική παιδαγωγική και την κριτική σκέψη – να ανατρέψουμε την ισορροπία των πολιτικών και των κοινωνικών δυνάμεων, γέρνοντας τη ζυγαριά προς την πλευρά του δήμου, και όχι της τάξης των κατεχόντων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Ball, S.J., 2007. *Education plc: understanding private sector participation in public sector education*. London: Routledge.
- Ball, S. and Junemann, C., 2012. *Networks, new governance and education*. Bristol: Policy Press.
- Canfora, L. (2005) *Democracy in Europe: A History of an Ideology*, John Wiley & Sons.
- Department for Education (2019a) *School exclusion: a literature review on the continued disproportionate exclusion of certain children: The Timpson Review* (May 2019).
- Department for Education (2019b) *Permanent and fixed exclusions in England 2017-2018*.
- Eliot, T.S. (1948). *Notes towards the Definition of Culture*. London: Faber and Faber.
- Fielding, M. & Moss, P. (2011). *Radical education and the common school: a democratic alternative*, London: Routledge.
- Foucault, M., (1991). Governmentality. In: M. Foucault, G. Burchell, C. Gordon and P. Miller, eds. *The Foucault effect: studies in governmentality*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 87-104.
- Jones, K. (2009) *Culture and Creative Learning: a Literature Review* Arts Council England: London.
- Jones, K. (2016) *Education in Britain: from 1944 to the present'* Cambridge, Polity (2nd edn).
- Ranciere, J. (2005) *Hatred of Democracy*, London: Verso books.
- Rosen, M. (1982). "Three Papers" in *Becoming our own Experts: studies in language and learning made by the talk workshop group at Vauxhall Manor School 1974-1979: 378-391*.
- Searle, C. (1973) *This New Season* London, Marion Boyars Books.
- Smith, D. (2009) *Raymond Williams: A Warrior's Tale* Cardigan, Parthian Books.
- Traianou A., & Jones, K. (2019) (Eds) *Austerity and the Remaking of European Education*, London: Bloomsbury.
- Wilkins, A. (2017). Rescaling the local: Multi-academy trusts, private monopoly and statecraft in England. *Journal of Educational Administration and History*, 49 (2), 171-185.
- Williams, R. (1961). *The Long Revolution*. London: Chatto and Windus.

Notes for translation

Malaguzzi was instrumental in the creation and development of the Reggio Emilia approach to learning. This was a child-centred philosophy that underpinned the pedagogy for the early years centres in Reggio Emilia, where the child is viewed as powerful and agentic, able to construct their own knowledge. This notion of children as social actors highlights their capacity to make choices about their actions and express their own ideas and wishes. In this way, children are able to have agency, having some control over their lives (Mayall: 2002).

Αυτονομία και ενδιαφέρον: Δημοκρατικές προϋποθέσεις της μάθησης

Γεράσιμος Κουζέλης

Ομότιμος Καθηγητής ΕΚΠΑ

gkouzelis@pspa.uoa.gr

Ο τίτλος του συνεδρίου στο οποίο κατατέθηκαν οι παρακάτω σκέψεις ήταν «Το σχολείο στη δημοκρατία – η δημοκρατία στο σχολείο», τίτλος που παραπέμπει σε μια διπλή δυναμική σχέση αλλά και μια σχέση έντασης.

Η πρώτη πλευρά αυτής της σχέσης είναι η πιο αναγνωρισμένη.

Είναι άλλωστε ιδρυτική: το σχολείο συνοδεύει τη συγκρότηση των δημοκρατιών στη νεωτερικότητα – και στην Ελλάδα. Αυτό αναλαμβάνει, υπό το έμβλημα της δημοκρατίας (όπως το ονομάζει ο Βαδίου (2013:19), τη θεμελιώδη νομιμοποίηση των διακρίσεων που απαιτούν οι νεωτερικές κοινωνικές σχέσεις: οι κοινωνικές τάξεις εμφανίζονται ως προϊόν του σχολείου, η ανισότητα παρουσιάζεται ως παρενέργεια της σχολικής ισότητας των ευκαιριών, η κατανομή των ατόμων σε κοινωνικές θέσεις προκύπτει –στο πλαίσιο μιας εμφατικής ανοικτότητας– φαινομενικά ως απόρροια ατομικών ικανοτήτων. Το σχολείο αναλαμβάνει επίσης να ανταποκριθεί στο ανερχόμενο επίπεδο κοινού αποθέματος γνώσης και στη μαζική πρόσβαση σε εξειδικευμένη γνώση που απαιτεί η νεωτερική ανάπτυξη – κι εδώ η δημοκρατία ισοδυναμεί με την βέλτιστη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων σε ανθρώπινο κεφάλαιο. Αναλαμβάνει εξίσου, κυρίως δια των διαδικασιών εκκοινωνισμού και πειθάρχισης, τη στήριξη εκείνης ακριβώς της εκδοχής άσκησης της εξουσίας που αποδείχτηκε συμβατή με τη μοντέρνα κατάσταση ως δημοκρατική, με τις απαιτήσεις μιας κοινωνίας πολιτών που προσχωρούν στο «κοινωνικό συμβόλαιο» εντός ενός πλαισίου κατηγορικής προσταγής.

Αλλά σχολική εκπαίδευση απαιτούν και οι κεντρικές διαστάσεις της δημοκρατίας: η συμμετοχή στην εκπροσώπηση, η δημόσια διαβούλευση και ο έλεγχος της εξουσίας (Pettit, 2012). Το σύνολο των γνώσεων και δεξιοτήτων που προϋποτίθενται για αυτές τις πρακτικές εναποτίθεται ως προς την εξασφάλισή του στο σχολείο. Και εδώ θεμελιώνεται η καθολικότητα της σχολικής εκπαίδευσης, καθώς και η υποχρεωτικότητά της. Η νεωτερική εκπαίδευση είναι *σχολείο για όλους*, ώστε *όλοι* να μπορούν να είναι πολίτες, *όλοι* να μπορούν να κρίνουν και να επιχειρηματολογήσουν, *όλοι* να μπορούν να διεκδικήσουν την κατάληψη μιας κοινωνικής θέσης – ότι δεν είναι έτσι, ότι αυτή δεν είναι παρά μια δυνητικότητα στο επίπεδο της διακήρυξης, μας παραπέμπει στη διαλεκτική και στον ανταγωνιστικό, μαχητό χαρακτήρα της δημοκρατίας (Moufee, 2013· Κουζέλης, 2018).

Στο σημερινό ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο η λειτουργία του σχολείου ως προς τη διασφάλιση, πόσο μάλλον την εμπάθυνση και επέκταση της δημοκρατίας, η *αντιστεκόμενη αγωγή στη δημοκρατία* γίνεται απολύτως κρίσιμη. Γιατί βρισκόμαστε αντιμέτωποι με μια πολύ ισχυρή πρακτική αμφισβήτηση της δημοκρατίας.

Ότι η Δημοκρατία υπόκειται σε ενεργό αμφισβήτηση, ότι κινδυνεύει αλλά και συρρικνώνεται, αποτελεί συνήθη διαπίστωση, μάλλον κοινό τόπο. Κινδυνεύει ως πολίτευμα, ως μορφή διακυβέρνησης. Η ουσία της Δημοκρατίας ίσως όμως να μην βρίσκεται εκεί, στην πρώτη της όψη, αλλά στη δεύτερη: όπως λέγεται συχνά, ίσως η ουσιαστική διάβρωση να αφορά τη δημοκρατία ως αξίωση, τη μετρήσιμη δημοκρατία, εκείνη που κερδίζεται, εκείνη που χωράει διεύρυνση και εμβάθυνση, τον εκδημοκρατισμό που διακυβεύεται στην καθημερινότητά μας. Κι αν περάσουμε και στην τρίτη όψη της δημοκρατίας, τη δημοκρατία ως στάση, εδώ τα πράγματα φανερώνονται σαφώς πιο σκοτεινά. Με τη διευρυνόμενη παρουσία των ανενδοίαστα αντιδημοκρατικών δυνάμεων στην πολιτική και κοινωνική ζωή της χώρας και ολόκληρης της Ευρώπης. Με την ενίσχυση ενός λόγου που με ευκολία αναπαράγει ρητορικά σχήματα ρατσιστικού και αντισημιτικού περιεχομένου, συνήθως σκαλίζοντας το έδαφος της ξеноφοβίας, ενός λόγου που δεν κρύβει τις ολοκληρωτικού χαρακτήρα προκείμενες αλλά και απολήξεις του, ενός λόγου που αναπαράγει αλλά και επιβάλλει τον αυταρχισμό στα μικρά και στα μεγάλα, στις καθημερινές σχέσεις αλλά και στις δομές άσκησης εξουσίας, ενός λόγου που υπό το πρόσχημα πατριωτικής εγρήγορσης καλλιεργεί έναν άκρατο εθνικισμό.

Στην καθημερινότητα διακυβεύεται η δημοκρατία. Κι αυτό είναι ζήτημα παιδείας. Και βεβαίως η παιδεία διαμορφώνεται μεν κατά πρώτο λόγο από την καθημερινότητα και σε μεγάλο βαθμό από τα μέσα πληροφόρησης και επικοινωνίας, αλλά η τυπική εκπαίδευση διατηρεί την πολιτειακή και κοινωνική ευθύνη. Φέρει την υποχρέωση να διαπαιδαγωγεί στη δημοκρατία, να διαμορφώνει πολίτες.

Η αγωγή στη δημοκρατία αναφέρεται επομένως πρωτίστως στην καλλιέργεια πολιτών με δημοκρατική στάση. Αυτό σημαίνει και δημοκρατικό εκπαιδευτικό περιεχόμενο και ενεργό ενδοσχολική άσκηση στη δημοκρατία, επομένως δημοκρατική οργάνωση του σχολείου. Και στις δυο πλευρές τα εμπόδια είναι ορατά. Εκεί όμως που κανείς διαπιστώνει πλήρη σχεδόν απουσία δημοκρατίας στο σχολείο, είναι μόλις το κοιτάξει με το βλέμμα των μαθητριών και των μαθητών. Το δικό τους ενδιαφέρον, η δική τους σκοπιά, ανάγκες, ενδιαφέροντα, απόψεις, προϊδεάσεις, κλίσεις, δεν έχουν θέση. Δεν συναποφασίζουν, δεν συνδιαμορφώνουν, δεν ελέγχουν, δεν κρίνουν. Η ύλη, όπως και η οργάνωση, κατανομή και διαχείριση του σχολικού χώρου και χρόνου αλλά και του λόγου –ποιος μιλάει, ως τι, πότε– προσδιορίζονται χωρίς τη συμμετοχή τους, μονόπλευρα. Και κυρίως: πλήρως μονομερής είναι ο προσδιορισμός του νοήματος των πραγμάτων, ό,τι δηλαδή ορίζει αυτό που ο Μπουρντιέ ονόμασε «συμβολική βία» (Bourdieu, 2002, 2007· Bourdieu & Passeron, 2014).

Θα είχε δε σημασία να θυμηθούμε ότι ο Μπερνστάιν συνέδεε τον εκδημοκρατισμό των σχολικών πρακτικών με την αμφισβήτηση των παγιωμένων «κλειστών» σχέσεων, με πρωτοβουλίες άμβλυνσης τόσο της διδακτικής ταξινόμησης (του τι και ως τι διδάσκεται και επομένως των συνόρων και των μεταβάσεων μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων) όσο και της παιδαγωγικής περιχάραξης (του ποιος έχει τον έλεγχο της διαδικασίας και πόσο διακριτοί είναι οι ρόλοι μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένων) (Bernstein, 2000).

Δημοκρατικά οργανωμένα κι ενδιαφέροντα για τους μαθητές και τις μαθήτριες περιεχόμενα, προσανατολισμένα στον κόσμο τους και διαδικασίες που αμφισβητούν την αυθαιρεσία και το μονοπώλιο της γνώσης/εξουσίας θα ήταν, υπ' αυτή την έννοια, όροι της αγωγής στη δημοκρατία. Θα επέτρεπαν στο σχολείο να υλοποιήσει την κεντρική του κοινωνική αποστολή: να διαμορφώνει και να οξύνει την ικανότητα της ελεύθερης κρίσης, που

με τη σειρά της ορίζει το καθεστώς αυτονομίας που αρμόζει στην ιδιότητα του πολίτη και τη δημοκρατία (Κουζέλης, 2014: 73).

Η διαλεκτική ένταση αυτής της συνθήκης έγκειται ακριβώς στο χαρακτήρα της εξάρτησης που εμφανίζεται ως προϋπόθεση της απόκτησης της αυτονομίας. Οι εκπαιδευόμενοι υπακούουν στην αυθεντία ενός συστήματος αλλά και μεμονωμένων προσώπων –των εκπαιδευτικών- ώστε να μάθουν να βλέπουν, να ακούν, να σκέφτονται και εν τέλει να κρίνουν (Kant, 1977). Η συστατική για τη δημοκρατία αυτονομία κατακτάται μέσω της ετερονομίας. Αυτό είναι το δημοκρατικό και εκπαιδευτικό παράδοξο. Ίσως και κάτι περισσότερο από «παράδοξο», μια αρχική δομική αντινομία, συγκροτητική της νεωτερικότητας.

Είναι λοιπόν αποφασιστικό ότι στη βάση της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη, στη βάση του δημοκρατικού καθεστώτος, που προϋποθέτει μια κρίνουσα δημοσιότητα, τίθεται ιδρυτικά (είναι ρητός όρος σύστασης του κοινωνικού συμβολαίου) μια κατάσταση θεμελιώδους ανισότητας και μη αναιρέσιμης κυριαρχίας (Kant, 1989). Με αυτή την αντινομία ζει το σχολείο ως υπόβαθρο της δημοκρατίας και ως αντιπαράδειγμά της: αν και προϋπόθεση της δημοκρατίας και ιστορικά συνυφασμένο με αυτήν, δεν είναι δημοκρατικός οργανισμός και ενδεχομένως ο πλήρης εκδημοκρατισμός του θα απαιτούσε ή και θα επέφερε μια ριζική κοινωνική αναμόρφωση. Θα απαιτούσε και θα επέφερε δηλαδή μια παιδαγωγική δράση ενάντια στη «λογική των πραγμάτων»: ενάντια σε «φυσικές» διαφορές ηλικίας και ωρίμανσης, ενάντια στην εξουσιαστική δομή του σχολείου, ενάντια στην καταστατική ανισότητα μεταξύ του διαχειριστή της γνώσης και του εκπαιδευόμενου, ενάντια σε μια κατά παράδοση αυταρχική ιεραρχική οργάνωση.

Μπορεί λοιπόν το σχολείο, στις παρούσες συνθήκες, να εκπληρώσει την αποστολή διαμόρφωσης δημοκρατικών πολιτών; Μπορεί να αποτρέψει τον εκ νέου επαπειλούμενο εκβαρβαρισμό των κοινωνικών σχέσεων; (Κουζέλης, 2014)

Σημειώνει ο Αντόρνο στο γνωστό του κείμενο «Η εκπαίδευση μετά το Άουσβιτς»: «Η μόνη αληθινή δύναμη εναντίον της αρχής του Άουσβιτς θα ήταν η αυτονομία, αν επιτρέπεται να χρησιμοποιήσω την καντιανή έκφραση, η δύναμη για αναστοχασμό, για αυτοπροσδιορισμό, για μη συμμετοχή» (Αντόρνο, 2017:25).

Αντιλαμβανόμαστε πως η ανατροπή της εκπαιδευτικής αντινομίας είναι επομένως συστατική του δημοκρατικού εκπαιδευτικού εγχειρήματος. Το σχολείο υπηρετεί τη δημοκρατία ως τόπος διαμόρφωσης αυτονομίας, κριτικής δύναμης, δημοκρατικού έθους.

Γιατί όμως η δημοκρατία και κατ' επέκταση η αυτόνομη σκέψη και κρίση να θεωρηθούν, στην αντιστροφή της σύνδεσης εκπαίδευσης και δημοκρατίας, ως συστατικό ή και προϋπόθεση της μάθησης; Δεν είναι πάντα η εκπαίδευση μια διαδικασία συστατικής ανισότητας; Δεν προϋποθέτει τη μονόπλευρη κατοχή της γνώσης και μάλιστα του επιδιωκόμενου τέλους/σκοπού της καθοδηγούμενης διαδικασίας; Δεν συνιστά επομένως μια emphaticά νομιμοποιημένη εξουσιαστική σχέση στη πιο γνήσια νεωτερική μορφή μιας σχέσης αυθεντίας, δηλαδή σε εκείνη που επενδύεται με αρχές ανταποδοτικότητας; Η εξάρτηση από τον φορέα της γνώσης και της μορφωτικής κατάληξης δεν γίνεται εν τέλει αποδεκτή επειδή συνιστά προσφορά, παροχή αγαθού και μάλιστα με ορθολογικά κριτήρια; Το στοιχείο της μαθητείας που χαρακτηρίζει κρίσιμες και μάλιστα επίκαιρες και καινοτόμες όψεις της διδακτικής διαδικασίας ως πρακτικής δεν υπαγορεύει μια ασυμμετρία και ετερονομία που εγγράφεται στους φορτισμένους όρους των ρόλων που εξακολουθούν να αξιοποιούνται στο πεδίο της εκπαίδευσης (μάστορας - μάστερ);

Η θεμελίωση μιας απάντησης θετικής ως προς τη δημοκρατική προϋπόθεση μπορεί εδώ απλώς να σκιαγραφηθεί.

Το πρώτο νήμα σκέψης θα ήταν οικείο. Πρόκειται για τις αρχές που αναδεικνύει η πιο πρόσφατη θεσμική προσπάθεια αποτύπωσης των ζητούμενων ικανοτήτων που μπορούν να αποτελέσουν κεντρικούς στόχους των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων. Ως τέτοιες αρχές αναφέρονται πλέον η δημιουργικότητα, η ενσυναίσθηση και η κριτική σκέψη. Αναγνωρίζει κανείς τη μετατόπιση στην οποία οδηγήθηκαν οι κατηγοριοποιήσεις επιδιωκόμενων δεξιοτήτων υπό την πίεση μιας κοινωνικής πραγματικότητας μάλλον σκοτεινής για τη δημοκρατία. Και για τις τρεις αυτές διαστάσεις η αυτονομία αποτελεί όρο ύπαρξης. Δημιουργικότητα απέναντι στη στείρα επανάληψη και την αναπαραγωγή αντιτύπων, ενσυναίσθηση –δηλαδή ατομική και ακηδεμόνευτη ανάληψη του ρόλου του άλλου– απέναντι στον εθνοκεντρισμό και την στερεοτυπική εικόνα της μαζικής κουλτούρας για τον διαφορετικό, κριτική σκέψη απέναντι στην προδιαμορφωμένη και προκατειλημμένη έτοιμη απόφαση και κρίση.

Το δεύτερο νήμα μάς οδηγεί στα βαθιά. Γιατί θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί πως η αυτονομία αποτελεί προϋπόθεση της διδασκαλίας ή και της αυτο-διδασκαλίας, επομένως της μάθησης;

Μια τέτοια προσέγγιση κάνει την εμφάνισή της ήδη στον Ντιούι (Dewey, 1897: 77, 1933, 1980, 2016) και συνδέει το δημοκρατικό εκπαιδευτικό πρόταγμα με το μέλημα για ουσιαστική σύλληψη του διδασκόμενου αντικειμένου. Και ως τέτοια νοείται μόνο η κατάκτηση της νέας γνώσης για την ίδια τη μαθήτρια ή τον μαθητή. Όταν αυτό που μαθαίνει πράγματι δεν το ήξερε, με την έννοια πως είναι νέο για αυτήν.

Ότι μαθαίνω σημαίνει αποκτώ νέα γνώση, προϋποθέτει δηλαδή μια ρήξη με το οικείο και τον ήδη κατακτημένο –κοινό συνήθως– τόπο, αποτελεί εμπεδωμένη αρχή τόσο στην επιστημολογική όσο και στην εκπαιδευτική αντίληψη για την οικοδόμηση της γνώσης. Εκείνο που δεν είναι εξίσου αποδεκτό είναι το «για τον καθέναν χωριστά». Αλλά πώς αλλιώς θα μπορούσε πράγματι να υλοποιείται μαθησιακά η επιστημολογική αρχή; Ποιος θα μπορούσε να είναι ο κριτής της ρήξης και της καινοτομίας αν όχι εκείνος που καλείται να μάθει;

Η δυσκολία εδώ δεν έγκειται, ως γνωστόν, τόσο στο μαθησιακό αποτέλεσμα όσο στη μαθησιακή προϋπόθεση, λιγότερο στη νέα γνώση και πολύ περισσότερο στην αφηρητική άγνοια. Γιατί το να αναγνωρίσεις ότι έμαθες κάτι καινούργιο, κάτι που δεν ήξερες, όπως σημείωσα προηγουμένως, σημαίνει πως έστω και τη ίδια τη στιγμή της κατάκτησης έχεις επίγνωση πως κάτι δεν το ξέρεις. Θα επιστρέψω σε λίγο στο ελάχιστο της απόστασης μεταξύ άγνοιας και νέας γνώσης από τη σκοπιά του ενδιαφέροντος. Προηγουμένως όμως δυο ακόμα υποστηρικτικές παρατηρήσεις.

Πρώτον, να υπενθυμίσω πως η γνωστική διαδικασία είναι πάντα ανακατασκευαστική, ανασυγκροτεί μια αρχική παράσταση σε μια πληρέστερη, ερμηνευτικά επαρκέστερη, ικανή να συναρθρωθεί με άλλες παραστάσεις, πληροφορίες, πεποιθήσεις και γνώσεις και λειτουργική για τη σχέση υποκειμένου και περιβάλλοντος κόσμου. Ανακατασκευή και ανασυγκρότηση σημαίνουν όμως διαχείριση και επεξεργασία υλικών που προϋπάρχουν, εργαλείων που αξιοποιούνται και προϊόντων που προκύπτουν. Η γνώση ως σύλληψη επιβάλλει επομένως τη συμμετοχή σε μια τέτοια εργασία «με ίδια μέσα». Σε καθεστώς αυτονομίας.

Και δεύτερον να επιμείνω στη συμπληρωματικότητα του ζεύγους άγνοια-γνώση ως αμοιβαίων όρων. Όχι πλέον από τη διδακτικά πιο γνωστή πλευρά της αναγκαίας για το «έμαθα» επίγνωσης του τι είναι αυτό που δεν ήξερα, του τι ψάχνω, του ποιο είναι το ερώτημά μου, αλλά από τη σκοπιά του αποτελέσματος: αν είναι κάτι να συνιστά κυριολεκτικά και εμφατικά γνώση, τότε θα πρέπει ο κάτοχός της να μπορεί με σαφήνεια να διακρίνει σε τι απαντά, ποιο πρόβλημα επιλύει (πράγμα που επαναφέρει βεβαίως το ζήτημα του ενδιαφέροντος). Πρέπει αυτός που μαθαίνει να μπορεί να ελέγξει την επάρκεια της λύσης, του τι του λύνει. Κι αυτό συνιστά όρο δημοκρατίας: γιατί αυτός ο έλεγχος είναι, για να θυμηθούμε και τον Φουκώ, έλεγχος μιας αξίωσης αληθείας και επομένως ενός εξουσιαστικού δυναμικού (Φουκώ, 1987, 2008).

Κι εδώ λοιπόν «με ίδια μέσα» θα διεξαχθεί ο έλεγχος, η αντιστοίχιση προσφερόμενης απάντησης σε αναγνωρισμένο ερώτημα.

Να το μεταφράσουμε σε όρους πιο πολιτικούς;

Αν η βασική αρχή από την οποία ξεκινάμε είναι η ισότητα όχι ως στόχος αλλά ως αφετηρία, όπως το θέτει ο Ρανσιέρ (2002, 2008), τότε η δημοκρατική αξίωση ως αξίωση αυτονομίας υπαγορεύει την αρνητική διδακτική της μη καθοδήγησης και της αποχής από την εξήγηση. Η εξήγηση προϋποθέτει πράγματι μια *θεμελιώδη* διαφορά μεταξύ των υποκειμένων, μια διαφορά *μη αναιρέσιμη* και συστατική της ασύμμετρης σχέσης μεταξύ εκείνου που εξηγεί και εκείνου που (αρχικά τουλάχιστον) δεν κατανοεί. Η διαφορά αυτή επενδύεται στη διχοτομία γνώσης και άγνοιας ως *ετεροπροσδιορισμένης*: εγώ ξέρω πως εσύ δεν γνωρίζεις, εγώ κρίνω πως θα πρέπει να σου εξηγηθεί το ορθό, εγώ σε μαθαίνω – να σημειώσω ότι αυτό το ρήμα ως μεταβατικό αποτελεί πολιτισμική ιδιοτροπία. Και βεβαίως αυτή η συνθήκη δεν μπορεί σε κανένα σημείο να διαφύγει του πλέγματος σχέσεων εξουσίας στο οποίο εγγράφεται εξαρχής λόγω της συστατικής ασυμμετρίας.

Αν, επομένως, συμμεριζόμαστε τη θέση μιας κοινωνικής και πνευματικής χειραφέτησης, τολμώντας και το βήμα προς την αποδοχή της αρχής της απροϋπόθετης ισότητας, τότε είμαστε υποχρεωμένοι να αρνηθούμε το οικείο ήδη από το διαφωτισμό σχήμα μιας ετερονομίας ως προϋπόθεσης της αυτονομίας: να σε μάθω να είσαι ελεύθερος, να σε οδηγήσω στη συνθήκη του *sapere aude*, του να τολμάς να γνωρίζεις. Η πειθαρχική υποταγή, που συνοδεύει την κατάκτηση της έλλογης συνθήκης και καθιστά τους εκπαιδευόμενους –στο τέλος μιας παιδευτικής πορείας υπό συνθήκες ριζικής ασυμμετρίας– σκεπτόμενους πολίτες και ικανούς για γνώση, δεν μπορεί να δικαιολογηθεί (Κουζέλης, 1994: 259). Η ισότητα δεν μπορεί να θεμελιωθεί ως η δυνητικότητα μιας σχέσης ριζικής ανισότητας. Κι αυτό δεν αλλάζει με την επίκληση στην ανωριμότητα, την μη πληρότητα της ιδιότητας του πολίτη από την πλευρά των μαθητών. Έτσι, αν πάρουμε τη δημοκρατική συνθήκη κατά γράμμα, η οδηγική της παιδαγωγικής σχέσης παραμένει μετέωρη. Δεν υποδεικνύουμε στον άλλο το για εμάς δεδομένο, το βρίσκει εκείνος και το βρίσκει για τον εαυτό του.

Έχουμε τέτοια εμποδωμένα διδακτικά υποδείγματα; Έχουμε βεβαίως στις εκπαιδευτικές βαθμίδες και στις θεματικές στις οποίες δεν προϋπάρχουν οι απαντήσεις στα ερωτήματα, που αξίωση αληθούς ή δεν υφίσταται ή δεν τίθεται και όπου η ορθότητα αποτελεί διαδικαστικό, εκ των υστέρων ελέγξιμο αποτέλεσμα: στην έρευνα λοιπόν και άρα στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση –όπου και όσο έχει ερευνητική δομή– και σε οτιδήποτε έχει χαρακτηριστικά άμεσα πρακτικό. Στο σχολείο όμως; Μπορούμε να φανταστούμε τον δάσκαλο ως απλό αδαή συνοδό, τον λόγο του ως απλό εργαλείο προς χρήση των μαθητών του; Μπο-

ρούμε να οργανώσουμε μια σχολική μαθησιακή διαδικασία όχι απλώς ανακαλυπτική αλλά πλήρως ευρετική και επινοητική;

Οι θετικές απαντήσεις θα χρειαστεί να γεμίσουν πολλά κενά. Και θα χρειαστεί κυρίως να αναδείξουν την ισότητα, νοούμενη ως θεμέλιο της αυτονομίας, σε όρο της μάθησης δηλαδή της αυτοδιδασκαλίας.

Υπάρχει, πέραν των επιχειρημάτων που ανέπτυξα προηγουμένως, ένας κρίσιμος και πιο οικείος παράγοντας που λειτουργεί υπέρ αυτής της δημοκρατικής προϋπόθεσης της μάθησης. Και αυτός είναι βεβαίως το ενδιαφέρον.

Αποτελεί μάλλον κοινό τόπο πως το γνωστικό ενδιαφέρον λειτουργεί ως μαθησιακή προϋπόθεση. Σημείωνα πρόσφατα (Κουζέλης, 2017) πως κάτι που δεν ενδιαφέρει τους μαθητές και τις μαθήτριες δεν το ακούν, δεν το βλέπουν, δεν το αναγνωρίζουν. Και πως δεν αρκεί μόνο «να είναι» ενδιαφέρον. Πρέπει αυτό να ισχύει ως κρίση εκείνων που καλούνται να το ιδιοποιηθούν. Να είναι ενδιαφέρον για αυτούς. Να απαντάει σε ένα αναγνωρίσιμο για αυτούς αυθεντικό ερώτημα – ακόμα και αν πρόκειται για ερώτημα στενά «σχολικό». Να τους δημιουργεί την επίγνωση μιας άγνοιας. Και σημείωνα επίσης πως αν και αυτή η αρχή είναι τόσο οικεία, σπανίως συνδέεται με το δημοκρατικό πρόταγμα. Σαν να ξεχνάμε πως το ταξικά φορτισμένο «δεν τα παίρνουν τα γράμματα», δικαιολογείται ακριβώς από την απουσία ενδιαφέροντος. Τα ίδια τα καταδικασμένα σε σχολική αποτυχία παιδιά αποστρέφονται το σχολείο ως άσχετο με τα ενδιαφέροντα και τον κόσμο τους.

Το ενδιαφέρον λοιπόν, ως η πιο οξεία διάσταση της δημοκρατικής προϋπόθεσης της μάθησης υφίσταται και κρίνεται πάντα στο επίπεδο του αυτόνομου υποκειμένου. Αυτό δεν σημαίνει πως δεν έχει συλλογικά χαρακτηριστικά, σχετικά με το πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον, το χρόνο και τις συνθήκες της ομάδας των μαθητών ή πως δεν καλλιεργείται, ωσμωτικά κατά κύριο λόγο. Σημαίνει πως για να λειτουργήσει γνωστικά πρέπει να καταστεί εσωτερικό κίνητρο, δεν μπορεί απλώς να επιβληθεί. Και αξίζει ως προς αυτό να θυμηθούμε πως η αυθεντικά κατακτημένη γνώση, ακόμα κι αν εμφανίζεται αναπάντεχα, ως ένα εκ των υστέρων συνειδητοποιημένο κενό που συμπληρώθηκε ή ως άρση μιας εκ των υστέρων αναγνωρισμένης άγνοιας, είναι πάντα υπενδεδυμένη με ενδιαφέρον, συμπίπτει σχεδόν με αυτό. Το κριτήριο ελέγχου της ψυχαναλυτικής θεραπείας, εκείνο το «αυτό δεν το είχα σκεφτεί» του αναλυόμενου (Φρόυντ, 1996) είναι γνώση και ενδιαφέρον μαζί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *The School Journal*, (24)3.

Dewey, J. (1933). *How we think, A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Boston: D.C. Heath and Company

Kant, I. (1977). «Über Pädagogik», στο *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2*, Werkausgabe, τόμ. XII, Frankfurt: Suhrkamp, σ. 697-698.

Mouffe C. (2013). *Agonistics. Thinking the world politically*, Λονδίνο και Νέα Υόρκη 2013: Verso.

Pettit, P., (2012). *On the People's Terms. A Republican Theory and Model of Democracy*, Καίμπριτζ 2012: Cambridge University Press.

Rancière, J. (2002). *Das Unvernehmen*, Frankfurt: Suhrkamp.

Ελληνόγλωσσση

- Αντόρνο, Τ.Β. (2017). *Η εκπαίδευση μετά το Άουσβιτς*, Αθήνα: Νήσος.
- Badiou, A., (2013). «Το δημοκρατικό έμβλημα», στο G. Agamben, A. Badiou, D. Bensaïd, W. Brown, J.-L. Nancy, J. Rancière, K. Ross, S. Žižek, *Που πηγαίνει η δημοκρατία;*, Αθήνα: Πατάκης.
- Bernstein, B. (2000). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bourdieu, P. (2007). *Η ανδρική κυριαρχία*, Αθήνα: Πατάκης.
- Bourdieu, P. (2002). *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*, Αθήνα: Πατάκης.
- Bourdieu P. & Passeron, J.-C. (2014). *Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, Βιβλίο 1^ο.
- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*, Αθήνα: Γλάρος
- Dewey, J. (2016). *Δημοκρατία και εκπαίδευση*, Αθήνα: Ηριδανός.
- Kant, I. (1989). «Απάντηση στο ερώτημα: Τι είναι διαφωτισμός;», στο M. Mendelson, I. Kant, J.G. Hamann, Ch.M. Wieland, A. Riem, J.G. Herder, G.E. Lessing, J.B. Erhard, F. Schiller, *Τι είναι Διαφωτισμός*, Αθήνα: Κριτική.
- Κουζέλης, Γ. (1994). «Η “προς συμμόρφωσιν” γνώση. Ο τόπος της πειθαρχίας στις θεωρίες της κοινωνίας», στο Ιωσήφ Σολομών και Γεράσιμος Κουζέλης (επιμ.), *Πειθαρχία και γνώση*, Αθήνα: Νήσος.
- Κουζέλης, Γ. (2014). «Ο πολίτης ως υποκείμενο: Διεκδίκηση δικαιωμάτων ή ευκαιριών;» στο *Φασισμός και Δημοκρατία*, Αθήνα: Νήσος.
- Κουζέλης, Γ. (2014). «Αυταρχικές απολήξεις του αντιαυταρχικού σχολείου», στο *Φασισμός και Δημοκρατία*, Αθήνα 2014: Νήσος.
- Κουζέλης, Γ. (2018). «Ο χειρισμός της δημοκρατίας από τους εχθρούς της: ο αντιδημοκρατικός λόγος», στο Μανόλης Αγγελίδης και Μιχάλης Σπουρδαλάκης (επιμ.), *Κοινωνική και πολιτική εκπροσώπηση: προκλήσεις και προοπτικές στη Δημοκρατία τον 21ο αιώνα*, Αθήνα: Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων.
- Κουζέλης, Γ. (2019). «Εκπαίδευση και πολιτική: τέσσερα χρόνια δουλειάς στο ΙΕΠ», *Εποχή*, 17 Νοεμβρίου 2019.
- Rancière, J. (2008). *Ο αδαής δάσκαλος. Πέντε μαθήματα πνευματικής χειραφέτησης*, Αθήνα 2008: Νήσος.
- Rancière, J. (2009). *Το μίσος για τη δημοκρατία. Πολιτική, δημοκρατία, χειραφέτηση*, Αθήνα: Πεδίο.
- Φουκώ, Μ. (1987). «Αλήθεια και εξουσία», στο *Εξουσία, γνώση και ηθική*, Αθήνα: Ύψιλον.
- Φουκώ, Μ. (2008). *Οι λέξεις και τα πράγματα. Μια αρχαιολογία των επιστημών του ανθρώπου*, Αθήνα: Γνώση.
- Φρόντ, Ζ. (1996). «Κατασκευές στην ψυχανάλυση», στο Παναγιώτης Πούλος, *Περί κατασκευής*, Αθήνα: Νήσος.

Εκπαιδεύοντας στην αυτονομία

Ορέστης Διδυμιώτης

Υπ. διδάκτορας, ΤΠΕΔΔ, ΕΚΠΑ

orestisdidi@gmail.com

Η αυτονομία και η άρνησή της

Η αυτονομία ως ανεξάρτητη κρίση συνδέεται με αυτό που ο Kant (2014, σ. 47) στον ορισμό του διαφωτισμού αποκαλεί αποφασιστικότητα ή θάρρος να μεταχειριζόμαστε τον νου μας χωρίς την καθοδήγηση ενός άλλου. Αν και η φύση έχει απελευθερώσει τον άνθρωπο από την ανάγκη ξένης καθοδήγησης, δεν είναι λίγοι όσοι, εν μέρει από φόβο ή οκνηρία, διστάζουν να κάνουν το βήμα προς την ωριμότητα, όπως αντίστοιχα και εκείνοι που με προθυμία αναλαμβάνουν την «κηδεμονία» των καθοδηγούμενων, καθλώνοντάς τους σε μια κατάσταση νοητικής εξάρτησης (Kant, 2014). Η αυτονομία συνίσταται στη δυνατότητα να κάνει κανείς χρήση των νοητικών του δυνάμεων ελεύθερα, χωρίς να καταβάλλεται από ετερόνομες πιέσεις – υπό οποιαδήποτε μορφή κι αν παρουσιάζονται αυτές, είτε πρόκειται για την τυφλή προσκόλληση σε έναν αυθεντιοκρατικό, ατομικό ή συλλογικό, φορέα, είτε για την υπαγωγή σε έναν τρόπο σκέψης με «κουτάκια», είτε για το αίσθημα ασφάλειας που υπόσχεται ο συμβιβασμός με μια εδραιωμένη και παραδεδεγμένη από την πλειοψηφία άποψη. Όπως και η συγγενής έννοια της ωριμότητας, έτσι κι αυτή αποτελεί μια δυναμική και όχι στατική κατηγορία, ορίζεται ως προϊόν ενός γίγνεσθαι, που λαμβάνει χώρα σε ένα πεδίο αντικρουόμενων δυνάμεων· μεθερμηνεύεται κατ' αυτόν τον τρόπο ως «άρνηση αυτού που την αρνείται», ως απελευθέρωση από τα ετερόνομα δεσμά της κηδεμόνευσης και της καταπιεστικής συμμόρφωσης. Εδώ εδράζεται η ιδέα μιας «αγωγής στην αντίσταση», όπως προτείνει ο Αντόρνο (βλ. Adorno & Becker, 1999, σ. 31), αναδεικνύοντας τη γεινίαση *αυτονομίας* και *κριτικής*. Πραγματικά αυτόνομοι είναι όσοι αντιστέκονται στις διαδικασίες που τους αποτρέπουν από το να σκέφτονται *μόνοι* τους και να σκέφτονται *αλλιώς*, και να μην αποδέχονται απλά ό,τι τους προσφέρεται, ανακτώντας έτσι κάτι απ' αυτό που τους ορίζει ως ελεύθερα υποκείμενα· όσοι αντιμάχονται τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που παρεμβάλλονται μεταξύ των ίδιων και της εμπειρίας, και των οποίων η βιαστική ικανοποίηση καταλήγει να τους αποξενώνει, να τους στερεί τη δυνατότητα για ζωντανές σχέσεις, μετατρέποντάς τους σε εύκολη λεία για χειραγώγηση. *Σκέφτομαι αυτόνομα* σημαίνει ότι καθιστώ τις έξωθεν υποδείξεις και τις νόρμες υπόλογες στη δική μου νόηση, την οποία οφείλω να θέτω σε κίνηση. Συνεπάγεται επίσης ότι είμαι σε θέση να ξεσκεπάζω τη λανθάνουσα ετερονομία που προσπαθεί να με εξουσιάζει μέσω του ασυνείδητου. Γνωρίζουμε πολύ καλά πώς ο φασισμός, του οποίου η μέθοδος είναι κατά κύριο λόγο ψυχολογική, καταφέρνει μέσω της χρήσης ρητορικών τρικ και κλισιέ να διεγείρει το συναίσθημα και να εκμεταλλεύεται τη λειτουργία ασυνείδητων μηχανισμών. Από αυτή τη σκοπιά, η αντίσταση συνυφαίνεται με την ικανότητα για ψυχικά ανεμπόδιστη σκέψη, για μια σκέψη που

δεν επιτρέπει στον εαυτό της να λυγίζει υπό το βάρος συγκινησιακά φορτισμένων συνθημάτων και να παραδίδεται στις ορέξεις των εκάστοτε δημαγωγών. Μια τέτοια αντίσταση χρειάζεται σθένος. Το να σκεφτόμαστε με στερεότυπα και έτοιμα μοτίβα είναι συν τοις άλλοις μια μέθοδος αυτοπροστασίας, καθώς μας επιτρέπει να αποφεύγουμε τη δυσφορία με την οποία μας φέρνει αντιμέτωπους η πιθανότητα να τεθεί σε κίνδυνο η υποτιθέμενη σιγουριά μας και μας απελευθερώνει από την κοπιαστική εργασία της (αυτο)επίγνωσης. Εάν ο ελεύθερος στοχασμός είναι μια προσίδια στον άνθρωπο τάση, της οποίας το φυτό χρειάζεται τις κατάλληλες συνθήκες για να ανθίσει, το γνώθι σαυτόν, απαλλαγμένο από τις τετριμμένες αποδόσεις του, θεωρούμενο μάλλον ως κριτική συνειδητοποίηση και άσκηση της ικανότητας περισυλλογής γύρω από τον εαυτό και τη σχέση του με τον κόσμο, τις αναδιαμορφούμενες επιθυμίες και τις επιδιώξεις του, τοποθετείται στην καρδιά της εμπειρίας της αυτονομίας. Η αντίσταση στην ετερονομία αντλεί την αυτοπεποίθησή της από μια αγωγή που μας μαθαίνει να αμφιβάλουμε και να μη δεχόμαστε ό,τι μια αυθεντία μας λέει πως είναι σωστό, αν δεν κρίνουμε εμείς οι ίδιοι ως επαρκείς τους λόγους για να το αποδεχτούμε, και να μην υιοθετούμε απερίσκεπτα υπαγορεύσεις, ακόμα και αν πρόκειται για εκείνες που εμφανίζονται σαν ένα καθήκον επιβεβλημένο από τη συλλογική συνείδηση (όπως π.χ. συμβαίνει στο πλαίσιο μιας συλλογικής δράσης υπό το βάρος ενός προτάγματος: «πρέπει να συνυπογράψεις» [Αντόρνο, 2017α, χ.α.]).

Μπορούμε να αναρωτηθούμε: πώς να προωθήσει την αυτονομία το σχολείο όταν δεν προσφέρει στους μαθητές και τις μαθήτριες παρά μόνο ελάχιστες ευκαιρίες αμφισβήτησης και κριτικού αναστοχασμού, αυτενέργειας και ουσιαστικής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία; Όταν δεν εκπαιδεύει στις ίδιες τις προϋποθέσεις της αγωγής, δηλαδή στην ελεύθερη εξέταση, στη διερώτηση, στον πειραματισμό, στην προβληματοποίηση, στην καλλιέργεια της περιέργειας, στη διαμόρφωση ενδιαφερόντων; Οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να ενσωματώσουν τη διδακτέα-εξεταστέα ύλη αναπαράγοντας απροβλημάτιστα παραδοχές και συμπεράσματα. Η σχέση τους με τη γνώση είναι μια σχέση αναμασήματος ετοιμοπαράδοτων νοημάτων, αποκομμένων από κάθε δημιουργική και ενδιαφέρουσα δραστηριότητα. Μόνο εντύπωση δεν προκαλεί η κοινή διαπίστωση πως οι μαθητές και οι μαθήτριες βρίσκουν το σχολικό μάθημα ανιαρό: το σχολείο αποτελεί ως επί το πλείστον έναν θεσμό αδιάφορο, βυθισμένο στην πλήξη και την έλλειψη μαθησιακών κινήτρων, και ως τέτοιο τείνει να μετατραπεί σε ένα περιβάλλον ευνοϊκό για την επώαση αυταρχικών χαρακτηριστικών, μολονότι οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί σήμερα δεν θα μπορούσαν εκ πρώτης όψεως να θεωρηθούν αυταρχικές, τουλάχιστον με την παραδοσιακή έννοια του όρου (Κουζέλης, 2014). Η μεθοδική εξύψωση της ιδεολογίας της επίδοσης σε οργανωτική αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας· η υπέρμετρη έμφαση στην προσαρμογή, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά πρέπει να εκπαιδεύονται με στόχο να ταιριάζουν στον υπάρχοντα κόσμο, αντί να εκπροσωπούν μια καλύτερη κατάσταση της ανθρωπότητας· η συστημική αποθάρρυνση κάθε προσπάθειας για γνήσια ερωτηματοθεσία και η αποστέρηση δυνατοτήτων ανάληψης πρωτοβουλιών· το ανυπόφορα περιορισμένο εύρος προσφερόμενων εμπειριών και εναλλακτικών «κόσμων»· η τυποποιημένη χρήση και η συνεπαγόμενη αδρανοποίηση των υπό συζήτηση όρων και εννοιών· η εργαλειοποίηση της γνώσης και ο εντεινόμενος ετερο-προσδιορισμός των μαθησιακών διακυβευμάτων από μια εξωτερική χρησιμότητα· η υποκατάσταση της κριτικής εννοιολογικής επεξεργασίας από την αναπαραγωγή προδιαμορφωμένων στάσεων και συμβατικά αποδιδόμενων σημασιών· η

παντελής έλλειψη αναστοχασμού πάνω σε όσα καλούμαστε να μάθουμε και να πράξουμε· όλα αυτά λοιπόν, αλλά και πολλά ακόμα που κάνει ή δεν κάνει το σύγχρονο σχολείο συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ασθενικής συνείδησης με ελάχιστες αντιστάσεις, μιας συνείδησης περισσότερο ή λιγότερο ευάλωτης στον διάχυτο αυταρχισμό. Η ανακύκλωση μιας γνώσης χωρίς ευρηματικότητα και συμμετοχή από την πλευρά του υποκειμένου που καλείται να την οικοδομήσει, η συρρίκνωση της φαντασίας, η απουσία έκπληξης και η περιστολή των συγκινήσεων σκιαγραφούν ένα μάθημα «διανοητικής γραφειοκρατίας» και «κομφορμισμού», καθιστώντας μάλλον «αδύνατο το συμβάν του λόγου» (Recalcati, 2020, σ. 15).

Οι άνθρωποι στους οποίους δεν προσφέρονται οι διανοητικές ικανότητες αυτοπροσδιορισμού, μέσω των οποίων θα μπορούσαν να αναρωτηθούν για το υπάρχον, για το τι είναι σωστό και τι είναι λάθος, να εγείρουν αξιώσεις, να σκεφτούν και να διεκδικήσουν μια διαφορετική εκδοχή των πραγμάτων και του εαυτού τους, προσκρούουν στα όρια του αδύναμου στοχασμού τους· δυσκολεύονται να συμπεριφερθούν ως αυτόνομα υποκείμενα και στρέφονται έτσι σχεδόν αποκλειστικά στην ικανοποίηση ετερόνομων υπαγορεύσεων. Όσο λιγότερο χρησιμοποιούν τον δικό τους λογισμό, τόσο περισσότερο τείνουν να αναπαράγουν την αγελαία σκέψη των συλλογικοτήτων στις οποίες εισέρχονται, υποκαθιστώντας την ανεξάρτητη κρίση τους με την εφαρμογή προκατασκευασμένων απόψεων και αξιολογήσεων, με αποτέλεσμα να βλέπουν τον κόσμο σύμφωνα με το νόημα που του αποδίδουν αυτές οι συλλογικότητες (Αντόρνο & Χορκχάιμερ, 1988, σ. 216). Ό, τι στιγματίζεται από τον πολιτισμό ως αποτρόπαιο μπορεί στο όνομα των ιδεωδών και των συμβόλων της εξιδανικευμένης συλλογικότητας να γίνει και πάλι επιτρεπτό, αν όχι δελεαστικό, προσφέροντας τη δυνατότητα να απελευθερωθούν ενάντια σε άλλους, δηλαδή ενάντια σε όσους έχουν ταυτοποιηθεί ως «εχθροί», οι συγκαλυμμένες επιθετικές ενορμήσεις. Έτσι, ακόμα και αν η καλλιεργούμενη –ήδη από μικρή ηλικία– δυσανεξία απέναντι στην ωμή βία, ίσως και μέσα από τον τονισμό των θηριωδιών της ιστορίας, όπως έχει προταθεί, βάζει ένα «φρένο» στη βαρβαρότητα, η δυνατότητα αντιμετώπισης του διαρκώς υπαρκτού κινδύνου παλινδρόμησης σε αυτή προϋποθέτει την ενδυνάμωση εκείνων των στοιχείων που μας επιτρέπουν να αντισταθούμε στις απάνθρωπες και δυνάμει εγκληματικές τάσεις που κρύβονται επιμελώς πίσω από τη δογματική προσήλωση σε μια προσταγή, σε ένα ιδανικό, σε έναν κανόνα: δηλαδή τον κριτικό αναστοχασμό και την αυτονομία (Αντόρνο, 2017β).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι το ερώτημα τι πολίτες φτιάχνει ή δεν φτιάχνει το σχολείο δεν μπορεί να περιορίζεται στο προς μάθηση περιεχόμενο της διδακτέας ύλης των μαθημάτων πολιτικής παιδείας, ιστορίας κ.λπ. Συνδέεται επίσης με ζητήματα αναδιοργάνωσης των σχολικών σχέσεων και των εγκαθιδρυμένων παιδαγωγικών πρακτικών. Η προάσπιση της δημοκρατίας απαιτεί ώριμους και υπεύθυνους πολίτες. Για να ωριμάσουν όμως οι μαθητές θα πρέπει να καλλιεργηθεί η ικανότητά τους να δημιουργούν ζωντανές και αναστοχαστικές σχέσεις με τον κόσμο και τις ιδέες – ικανότητα την οποία αρνείται η λογική της τυποποιημένης σκέψης και της μονόπλευρης ετερονομίας που διέπει το σχολείο. Γι' αυτό και το αίτημα για μια αγωγή με στόχο την αυτονομία είναι πραγματικά αξεδιάλυτο από την αξίωση για μια αγωγή που θέτει τον κριτικό (αυτο)αναστοχασμό και τη δυνατότητα «πνευματικών εμπειριών» ως αναγκαίες προϋποθέσεις της.

Η σχέση με την αυθεντία

Μέχρι στιγμής η κατηγορία της αυθεντίας έχει παρουσιαστεί σαν να ήταν το αντίπαλο δέος της αυτονομίας. Στην πραγματικότητα η σχέση αυτών των δύο κατηγοριών είναι αρκετά πιο σύνθετη. Ελλείψει χρόνου θα περιοριστούμε σε ορισμένα πρόχειρα σχόλια. Είναι αλήθεια πως το σχολείο θα ήταν μάλλον αδιανόητο χωρίς δασκάλους, οι οποίοι θα μπορούσαν να αποτελέσουν πρότυπα *καλώς εννοούμενης αυθεντίας* για τους μαθητές. Σύμφωνα με την κλασική διαλεκτική της ωρίμασης, τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν εσωτερικεύουν τις απαιτήσεις και τις αντιδράσεις των γονιών και των δασκάλων με τους οποίους ταυτίζονται. Ωστόσο, μόλις οι πνευματικές τους δυνάμεις φτάσουν σ' ένα ορισμένο σημείο ανάπτυξης καταλήγουν μέσω της κατάλληλης επεξεργασίας στην άρνηση της εξάρτησης, στην απόσπαση από την αυθεντία, την οποία κρίνουν με βάση τη δική τους λογική και ηθικότητα. Η διαδικασία αποδέσμευσης είναι καθοριστικής σημασίας για την αυτονομία, αλλά η ίδια η οικοδόμηση ενός σταθερού εγώ είναι μάλλον αδύνατη χωρίς να έχει προηγηθεί η συνάντηση με την αυθεντία, η οποία αποτελεί, απ' αυτή τη σκοπιά, γενεσιουργό στοιχείο της ωρίμασης (Adorno & Becker, 1999, σ. 26-27). Ως κεντρικό ζητούμενο τίθεται η δημιουργική διεκδίκηση μιας τάσης προς αυτονόμηση στη βάση της ψυχολογικής ασφάλειας και της προτρεπτικής ώθησης που προσφέρουν η κριτική οικειοποίηση και η απομυθοποιητική επανεγκατάσταση εντός του εαυτού της σχέσης με την αυθεντιοκρατική υπόσταση του ενήλικα, τη στιγμή που ο τελευταίος οφείλει να γίνεται ολοένα και πιο περιττός.

Η σχολική καθημερινότητα εμπεριέχει ένα παιχνίδι συναισθημάτων και ενστίκτων, επιθυμιών και επιδιώξεων με συνειδητές και ασυνειδητές προκείμενες. Ο δάσκαλος ως αντικείμενο μεταβιβάσεων και επενδύσεων αλλά και διαμεσολαβώντας ανάμεσα στις ορμές και το ιδεώδες του εγώ των μαθητών επωμίζεται ένα είδος «συναισθηματικής κληρονομιάς», την οποία καλείται να χειριστεί προς όφελος μαθησιακών σκοπών και ορθολογικών και δημιουργικών τάσεων, έστω και αν το αποτέλεσμα αυτού του χειρισμού επαφίεται σε μεγάλο βαθμό, σύμφωνα με ορισμένες προσεγγίσεις, στην ικανότητά του να αρνείται να αποτελεί ο ίδιος τον μοναδικό διαμεσολαβητή, και συνάμα να διοχετεύει το ρεύμα των μεταβιβάσεων και της μετασχηματίσιμης ορμησιακής ενέργειας σε άλλα αντικείμενα και πρόσωπα και σε άλλες διαδικασίες στο πλαίσιο της επιδιωκόμενης μετατροπής της τάξης σε εκπαιδευτική κοινότητα (βλ. Filloux, 2011). Σε κάθε περίπτωση παραμένει δική του ευθύνη να εντοπίζει, να ελέγχει, να προστατεύει, αλλά και να εγείρει, να ενθαρρύνει, να παρουσιάζει άλλες οπτικές, να «ανοικειώνει» και να δημιουργεί ανοίγματα, καθιστώντας τα αντικείμενα της γνώσης άξια ενδιαφέροντος και λόγους αφύπνισης της επιθυμίας των μαθητών. Ακόμα και στη ρανσιερική προσέγγιση του Αδαούς Δασκάλου, όπου ο δάσκαλος που χειραφετεί έχει αποσυνδέσει τη διδασκαλία από τη γνώση του, η διδασκαλική παρουσία παραμένει αποφασιστική παράμετρος της μάθησης. Ο δάσκαλος είναι εκείνος που εξασφαλίζει τους όρους αυτόνομης άσκησης της νοημοσύνης, και που ελέγχει ότι οι μαθητές δούλεψαν επιμελώς· εκείνος οφείλει να κινητοποιεί τη θέληση των μαθητών, όταν αυτή δεν είναι αρκούντως ισχυρή, και να τους κρατάει στην πορεία τους, την οποία ικνηλατούν μόνοι τους, στηριζόμενοι στις δικές τους δυνάμεις· στα δικά του χέρια βρίσκεται η δυνατότητα να προσκαλεί την προσοχή σε «κάτι που αξίζει», επιδιώκοντας την αφοσιωμένη εμπλοκή της σε αυτό (Ρανσιέρ, 2008).

Κοινωνιολογικά μιλώντας, και κρατώντας σαφείς αποστάσεις από την αναχρονιστική νοσταλγία ενός εξωραϊσμένου παρελθόντος, ας σημειώσουμε το εξής: για μια σειρά από λόγους που δεν μπορούν να αναλυθούν εδώ, ο σχολικός δάσκαλος είδε τη δυνατότητα άσκησης παιδαγωγικού έργου να παρεμποδίζεται, ενώ ο ίδιος άρχισε να μετατρέπεται σε μια μάλλον αδιάφορη και θεσμικά απαξιωμένη παρουσία, σ' έναν πελαγωμένο πάροχο υπηρεσιών απέναντι στον οποίο στέκονται με καχυποψία οι καταναλωτές αυτών των υπηρεσιών, δηλαδή οι γονείς και οι μαθητές (Meirieu, x.x). Ειδικά στο εξετασιοκεντρικό, εν πολλοίς «φροντιστηριοποιημένο», περιβάλλον του ελληνικού σχολείου με την επακόλουθη πίεση για αποτελέσματα και την ασφυκτική έλλειψη χρόνου δεν υπάρχουν τα περιθώρια για «μεστές συναντήσεις» μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Αυτό είναι ένα συμπέρασμα με το οποίο δύσκολα μπορεί κανείς να διαφωνήσει. Η υποβάθμιση της διδακτικής σχέσης στο επίπεδο της εκτέλεσης ενός προκαθορισμένου συνόλου κοινότοπων ερωτο-απαντήσεων και τυποποιημένων ασκήσεων, απλά για να βγει η ύλη, χωρίς κανένα πνευματικό ενδιαφέρον, εξαλείφει κάθε δυνατότητα «γνήσιας διδασκαλίας», της οποίας τις υπερβατικές προεκτάσεις περιγράφει ο Steiner (2011), αφαιρώντας από τους δασκάλους τα διανοητικά και ηθικά στηρίγματα της αυθεντίας τους – από την τελευταία δεν μένει παρά ένα άδειο κέλυφος. Η αδυναμία εδραίωσης μιας έμπιστης και γεμάτης νόημα σχέσης με πρότυπα ενήλικης αυθεντίας από το άμεσο περιβάλλον του παιδιού, η οποία ανάλογα με την περίπτωση μπορεί να είναι υποστηρικτική, προστατευτική ή δεικτική, αποτελώντας πολύτιμο σημείο αναφοράς, ενδέχεται να λειτουργήσει ανασταλτικά ως προς την ωρίμαση, στον βαθμό ακριβώς που υποκαθίσταται από την απελπισμένη πρόσδεση σε αναξιόπιστους ατομικούς ή συλλογικούς φορείς αυθεντίας. Η απουσία ενήλικων ικανών να λειτουργούν παιδαγωγικά, δηλαδή να διανοίγουν νέους κόσμους μέσω της ερωτικής δύναμης του λόγου και της γνώσης, και να προσφέρουν πρόσβαση στον πολιτισμό εκπροσωπώντας μια πειθαρχικά συνεπή, μα συνάμα έλλογη και ανατρέψιμη, δυσσυμμετρική ετερότητα, που καθιστά εφικτή τη δια-μόρφωση του ατόμου (Recalcati, 2020), αποβαίνει προς όφελος μιας μάλλον απροσδιόριστης και πιθανόν αυταρχικά αξιοποιήσιμης δυσφορίας.

Είναι αυτονόητο πως οι μαθητές θα πρέπει να ενδιαφερθούν για αυτά που ακούν και βλέπουν στο σχολείο, ώστε να τα καταστήσουν αντικείμενα στοχασμού και ότι η ουσιαστική εμπλοκή τους μέσω της διάθεσης για αναζήτηση και της κριτικής επεξεργασίας στην ανακατασκευή της γνώσης οφείλει να αποτελεί βασική επιδίωξη της διδακτικής πρακτικής. Ωστόσο, εδώ αξίζει να γίνουν ορισμένες επισημάνσεις. Οι ενέργειες του δασκάλου, οι επιλογές του ως προς την ύλη, οι ερωτήσεις του, τα σχόλιά του, το ύφος του κ.λπ, που με τον τρόπο τους ρυθμίζουν τα αντικείμενα και το πλαίσιο αναφοράς της έκφρασης της σκέψης, του επιτρέπουν να διακρίνεται από τον συχνά αποδιδόμενο ρόλο του σκέτου διαχειριστή ή αναμεταδότη των προτιμήσεων και των δηλωμένων, αλλά λίγο πολύ ιδεολογικά και ταξικο-κοινωνικά προσδιορισμένων, ενδιαφερόντων των μαθητών, των οποίων η απλή ανακύκλωση θα κινδύνευε, αν δεν αποτελούσε εφελκυστικό περαιτέρω διερευνήσεων, να καθηλώσει το μάθημα σε μια μονότονη επανάληψη του οικείου, κλείνοντας το μάτι στην ετερονομία της συνήθειας και των περιορισμένων οριζόντων. Η διδακτική παρέμβαση, με την τάδε ή τη δείνα μορφή, και χωρίς να γίνεται καθοδηγητική με την προβληματική έννοια του όρου, συνιστά «σύμμαχο» της προσπάθειας αντίστασης στην πανίσχυρη δεδομενικότητα.

Την ίδια στιγμή, η ολοένα και πιο εμφατική, σχεδόν καταναγκαστική, απαίτηση για «ενερ-

γή» συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα, στο πλαίσιο αυτού που στη διεθνή βιβλιογραφία περιγράφεται συμβατικά ως μετάβαση από δασκαλοκεντρικές σε μαθητοκεντρικές μεθόδους, ωσάν η σιωπηλή παρακολούθηση να ήταν πράγματι μια παθητική συνθήκη², καθώς επίσης και η αβασάνιστη εφαρμογή της υιοθετούμενης έκκλησης για συνεργασία μεταξύ των μαθητών μερικές φορές λειτουργούν εις βάρος της «ανεμπόδιστης ακρόασης», κατά την οποία οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να σκεφτούν για τον εαυτό τους, ανώνυμα, χωρίς την πίεση που τους προκαλεί η προσδοκία να φανούν «άξιοι» στα μάτια των συμμαθητών και των δασκάλων τους, δηλαδή χωρίς να φοβούνται μήπως πουν κάτι που δεν θα θεωρηθεί αρκετά «έξυπνο» ή δεν θα γίνει αποδεκτό (Negkt στο Krause, 2006, σ. 124). Ο μοναχικός, εσωτερικός «διάλογος» με τις λέξεις ενός βιβλίου ή ενός ομιλούντος υποκειμένου, η ελευθερία των εχέμυθων αναζητήσεων της φαντασίας και η δημιουργικότητα της αλογόκριτης σκέψης, όπου ο νους αναμετράται με τις ίδιες τις ιδέες του, διατηρούν την κρισιμότητά τους συγκροτώντας δυνάμει συναρπαστικές και εποικοδομητικές μαθησιακές εμπειρίες, οι οποίες συχνά ασφυκτιούν υπό το βάρος της κανονικοποιητικής και εξομιοιωτικής ροπής που παράγει η συμμόρφωση με την ομαδική σκέψη.

Οι μεταβολές αυτές συνδέονται με την καθιέρωση εκείνου του τύπου χαρακτήρα που ο Riesman (2014) αποκαλεί *ετεροστρεφή*: πρόκειται για έναν χαρακτηρολογικό τύπο που διακατέχεται από μια έντονη ανάγκη για έγκριση από τους ομοίους του, των οποίων τις στάσεις και τα ερωτήματα υποβάλλει προκαταβολικά στον εαυτό του· η σκέψη του και η συμπεριφορά του διαμορφώνονται μέσω μιας «εξαιρετικής ευαισθησίας απέναντι στις ενέργειες και τις επιθυμίες των άλλων» (ό, π, σ. 25). Η αυτονομία σε μια κοινωνική κατάσταση που βασίζεται στην *ετεροστρέφεια*, να μην υπόκειται σε νέες δυνατότητες ανάπτυξης, από την άλλη όμως η κατάκτησή της είναι συχνά δυσκολότερο να επιτευχθεί, αφού «οι καταναγκασμοί πάνω σε αυτούς που επιζητούν την αυτονομία δεν είναι οι ορατοί και αποϊ φραγμοί της [...] [παραδοσιακής] εξουσίας/αυθεντίας που τυπικά περιόριζαν τους ανθρώπους κατά το παρελθόν» (σ. 227). Καθώς οι μαθητές οφείλουν να προσαρμόζονται όλο και περισσότερο σε ετεροστρεφείς διαδικασίες εκκοινωνισμού, η ιδιοσυγκρασία τους και μαζί η δυνατότητα αυτόνομου προβληματισμού είναι πιθανό να καταπιέζονται από την αδιαπραγμάτευτη απαίτηση για κοινωνικότητα και συνεργασία. Το αποτέλεσμα είναι τα παιδιά να νομίζουν ότι το «να μην είναι συνεργάσιμα είναι μάλλον το χειρότερο που μπορούν να κάνουν» (σ. 63). Πώς να αντιδράσει το παιδί που αναζητά την ανεξάρτητη κρίση του απέναντι στην ομάδα ομοίων, όταν αυτό που πρωτίστως του ζητείται είναι να συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της; Το να θεωρηθεί παρεκκλίνον ή «ξενέρωτο» και να βρεθεί εκτός παρέας είναι ό, τι πιο συγκλονιστικό μπορεί να του συμβεί. Υπό αυτές τις συνθήκες, είναι διατεθειμένο να προσπεράσει και να αποδεχτεί τα πάντα. Η συνείδηση τείνει να μετατραπεί σε εργαλείο προσαρμογής του ατόμου στην ομάδα, σε όργανο διευκόλυνσης της ομαλής συνεργασίας, απ' όπου οι «αταίριαστες ιδέες» συνήθως απωθούνται.

Είναι σαφές ότι πρόκειται για ένα «οριακό» επιχείρημα, το οποίο διατυπώνεται στα άκρα προκειμένου να αναδειχθεί η συνθετότητα του ζητήματος. Δεν είναι δύσκολο άλλωστε να σκεφτούμε την *άλλη*, τη «θετική» όψη των υπό συζήτηση μεταβολών, κάνοντας τον

2 Σύμφωνα με τη Richardson (2003, σ. 1628), οι μαθητές οικοδομούν με ενεργό τρόπο νόημα ακόμα και μέσα από δραστηριότητες που εντάσσονται τυπικά στην παραδοσιακή διδασκαλία, και με αυτή την έννοια οι διαλέξεις και οι παραδόσεις έχουν υπό όρους και αυτές θέση σε μια κονστрукτιβιστική παιδαγωγική.

αντίλογο. Αλλά και πάλι, η επίγνωση πως η κίνηση των πραγμάτων δεν ακολουθεί ποτέ μια μονοσήμαντη πορεία και ότι οι συχνά δυσδιάκριτες και μετατοπισμένες «οριοθετήσεις» οφείλουν να αποτελούν αντικείμενο επαγρύπνησης και επανεξέτασης δεν μπορεί να συνιστά δικαιολογία για την αναβίωση επιχειρημάτων του εκπαιδευτικού αντιμοντερνισμού, ούτε να τίθεται προς επίρρωση των καταστροφολογικών και κάπως αντιδραστικών σοφισμάτων όσων επιμένουν μονομερώς να εντοπίζουν στην παρακμή της ξεπερασμένης διδακτικής αυθεντίας τους σπόρους μιας χειρότερης κατάστασης. Κάθε τάξη έχει τη δική της δυναμική, όσα λειτουργούν στη μια δεν ταιριάζουν κατ' ανάγκη στην άλλη, και αυτό που μάλλον χρειάζεται είναι πειραματισμός και ευελιξία υπό την κρίση του εκπαιδευτικού.

Σε κάθε περίπτωση αυτό στο οποίο εναντιώνεται ανεπιφύλακτα το παιδαγωγικό ιδεώδες της αυτονομίας είναι ο δοξασμός της αυθεντίας και της φετιχοποιημένης υπαγωγής σε αυτή. Η αφηρημένη εξύμνηση των σχέσεων αυθεντίας, η απογύμνωσή τους από κάθε «θετικό» παιδαγωγικό περιεχόμενο, με λίγα λόγια η μετατροπή τους σε καθαρή «ιδεολογία», σύμφωνα με την οποία ο μαθητής οφείλει να υπακούει στον δάσκαλο χάριν της ίδιας της ιεραρχίας, συμβάλλει στην ασύνειδη εκμάθηση αυταρχικών νοοτροπιών. Η εντύπωση της ιδέας της υποταγής στον ανώτερο και η αντικατάσταση της αυθεντικής εγγύτητας από την τυποποιημένη εξιδανίκευση, αυτός ο «συνδυασμός υποτακτικότητας και ψυχρότητας», είναι χαρακτηριστικό των ατόμων που έλκονται από τον κόσμο των φασιστικών ιδεών (Χορκχάιμερ, 1971, σ. 14).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- French, J. Thomas & D. Weymann, *History of the Human Sciences*, 12(3). <https://doi.org/10.1177%2F09526959922120324>
- Krause, M. (2006). The Production of Counter-Publics and the Counter-Publics of Production: An Interview with Oskar Negt. *European Journal of Social Theory*, 9(1), 119-128. <https://doi.org/10.1177/1368431006060481>
- Meirieu, P. (x.x.). *What is the basis for the teacher's authority today?* Ανακτήθηκε από https://www.meirieu.com/ARTICLES/autorite_english.pdf [πρόσβαση: 10/7/21].
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record* 105(9), 1623-1640.

Ελληνόγλωσση

- Αντόρνο, Τ. (2017α), Παραίτηση (μτφρ. Γ. Ντούρος), *The Platypus Affiliated Society*, ανακτήθηκε από <https://platypus1917.org/2017/11/07/παραίτηση-τέοντορ-αντόρνο/> [πρόσβαση: 10/7/2021].
- Αντόρνο, Τ.Β. (2017β). *Εκπαίδευση μετά το Άουσβιτς* (μτφρ. Γ. Σαγκριώτης), Αθήνα: Νήσος.
- Αντόρνο, Τ. & Χορκχάιμερ, Μ. (επιμ.). (1988). *Κοινωνιολογία: Εισαγωγικά δοκίμια* (μτφρ. Δ. Γράβαρης), Αθήνα: Κριτική.
- Adorno, T. & Becker, H. (1999). *Education for maturity and responsibility*, μτφρ. R. Filloux, J.-C. (2011). *Παιδαγωγική και ψυχανάλυση* (μτφρ. Μ. Κουνεζή), (επιμ. Β. Παύλου), Αθήνα: Gutenberg.

-
- Kant, I. (2014). Απάντηση στο ερώτημα: «Τι είναι Διαφωτισμός;», στο *Kant, Lessing κ.ά., Τι είναι Διαφωτισμός* (μτφρ. Ν. Σκουτερόπουλος), Αθήνα: Κριτική.
- Κουζέλης, Γ. (2014). Αυταρχικές απολήξεις του αντιαυταρχικού σχολείου, στο Γ. Κουζέλης, *Φασισμός και Δημοκρατία* (σ. 149-163), Αθήνα: Νήσος.
- Ρανσιέρ, Ζ. (2008). *Ο αδαής δάσκαλος. Πέντε μαθήματα πνευματικής χειραφέτησης* (μτφρ. Δ. Μπουνάνου), Αθήνα: Νήσος.
- Recalcati, M. (2020). *Η ώρα του μαθήματος. Για την ερωτική διάσταση της διδασκαλίας* (μτφρ. Α. Πλεύρη & Γ. Βεσσαλά), Αθήνα: Κέλευθος.
- Riesman, D. (2014). *Το μοναχικό πλήθος* (σε συνεργασία με τον Nathan Glazer και τον Reuel Denney), (μτφρ. Β. Τομανάς) (βελτιωμένη εκδ.), Νησίδες: Θεσσαλονίκη.
- Steiner, G. (2011). *Τα μαθήματα των δασκάλων* (μτφρ. Σ. Βελέντζας), Αθήνα: Scripta.
- Χορκχάιμερ, Μ. (1971). Αυταρχικότητα και οικογένεια στη σύγχρονη εποχή, *Δευκαλίων*, 2(5).

ΣΤΡΟΓΓΥΛΗ ΤΡΑΠΕΖΑ

Teachers4Europe: Setting an Agora for Democratic Culture

Βασιλική Βούλγαρη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, Ambassador Teacher4Europe Σχολείων Δ.Ε. Μαγνησίας
vvoulgari@sch.gr

Περίληψη

Το 2011, η Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα δημιούργησε και εισήγαγε στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση το πρόγραμμα *Teachers4Europe (T4E)*, ένα καινοτόμο πρόγραμμα με ευρωπαϊκό προσανατολισμό που προωθεί τις βέλτιστες εκπαιδευτικές πρακτικές που πραγματοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον. Το 2015 το πρόγραμμα συστήθηκε στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ανοίγοντας την κοινότητα του εκπαιδευτικού κόσμου των T4E και στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα. Ένα καινοτόμο πρόγραμμα που στοχεύει στην αναβάθμιση και επέκταση σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες της Κοινότητας των Εκπαιδευτικών T4E, είναι το *Erasmus+ KA3* πρόγραμμα «*Teachers4Europe: Setting an Agora for Democratic Culture*»(T4E). Οι συμμετέχουσες χώρες θα δημιουργήσουν δικά τους *Δίκτυα Εκπαιδευτικών T4E*, αναβαθμίζοντας την ελληνική καλή πρακτική.

Λέξεις-Κλειδιά: teachers4europe, δημοκρατία, ευρωπαϊκές δημοκρατικές αξίες.

Εισαγωγή

Οι άνθρωποι οργανώνουν τον τρόπο με τον οποίο θέλουν να ζήσουν μαζί σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον. Σε μια δημοκρατία ακούγονται διάφορες γνώμες και βρίσκονται ποικίλες λύσεις μέσω του συμβιβασμού. Το σχολείο είναι ένα καλό μέρος για να μάθουν και να βιώσουν τα παιδιά και οι νέοι αυτή τη διαδικασία: το σχολείο γίνεται ένα πεδίο άσκησης της δημοκρατίας. Η Δημοκρατία και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου είναι διεπιστημονικά θέματα και προσεγγίζονται διαθεματικά καθώς ανήκουν σε όλους. Όλοι οι πολίτες πρέπει να γίνουμε γνώστες και κοινωνοί αυτών των αξιών έτσι ώστε να γίνουν ένα κομμάτι της δικής μας ζωής, προτού να τις διδάξουμε στα παιδιά. Οφείλουμε ο καθένας μας να ανήσουμε τη δημοκρατία σε τρόπο ζωής έτσι ώστε να διαμορφώσουμε πρότυπα μίμησης για τα παιδιά. Δεν τη διδάσκουμε-επιβάλλουμε δασκαλοκεντρικά από θέση εξουσίας ή αυθεντίας σε στείρα γνώση. Δημιουργούμε το κατάλληλο περιβάλλον έτσι ώστε οι μαθητές να δημιουργούν, να συμμετέχουν ενεργά, να βιώνουν τη γνώση.

Η παιδεία δεν είναι κάτι το σταθερό, το αμετάβλητο. Αλλάζει με σκοπό να στηρίξει και να βοηθήσει τα μέλη της: τους μαθητές. Είναι ένα αγαθό, ίσως το πολυτιμότερο, που πρέπει να απολαμβάνουν όλοι χωρίς καμία απολύτως διάκριση. Ο ΟΗΕ, στο Γενικό Σχόλιο Ν.12 (2009), μιλάει για το δικαίωμα του παιδιού να ακούγεται η γνώμη του. Το Συμβούλιο της Ευρώπης προτρέπει μέσα από πολλά κείμενα και συστάσεις του τις χώρες-μέλη να προωθούν τη δημοκρατική οργάνωση και λειτουργία των σχολείων. Έχει εκδώσει τον Ευρωπαϊκό Χάρτη για την Εκπαίδευση στη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη και στα Ανθρώ-

πινα Δικαιώματα. Έχει δημιουργήσει εκπαιδευτική πλατφόρμα με προτάσεις και πλάνα δράσης για την προώθηση των δημοκρατικών ιδεών στα σχολεία (www.living-democracy.com/el).

Το πρόγραμμα T4E στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Το πρόγραμμα T4E επεκτάθηκε στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση το 2015. Όσον αφορά τη Θεσσαλία, είκοσι εκπαιδευτικοί από Γυμνάσια, Λύκεια και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας εκπαιδεύτηκαν, εκπόνησαν project με τους μαθητές τους και απέκτησαν την ταυτότητα του T4E. Όλες οι δράσεις παρουσιάστηκαν σε τελετές λήξης της σχολικής χρονιάς που πραγματοποιήθηκαν σε συνεργασία με τους πρέσβεις του προγράμματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση Μαγνησίας (Πασχάλης Δήμου, AT4E ΠΕ Μαγνησίας και Ευτυχία Πλακαρού, AT4E ΠΕ Μαγνησίας). Η καλύτερη δράση βραβεύτηκε σε ξεχωριστή τελετή λήξης του προγράμματος στην Αθήνα από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στην Ελλάδα και οι εκπαιδευτικοί ταξίδεψαν στις Βρυξέλλες, φιλοξενούμενοι από την Commission και δύο εκπαιδευτικοί χρίστηκαν πρέσβεις (Βασιλική Βούλγαρη, AT4E ΔΕ Θεσσαλίας και Ζησούλα Γκουτσιουκώστα, AT4E ΔΕ Θεσσαλίας) του προγράμματος για τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Θεσσαλίας.

Η κοινότητα των T4E, τόσο σε πανελλήνιο επίπεδο, όσο και σε τοπικό (Μαγνησία, Θεσσαλία) υπήρξε πολύ δραστήρια:

- διοργάνωσε επιμορφώσεις εκπαιδευτικών,
- δραστηριότητες συνεργασίας όλων των βαθμίδων, ανοίγοντας το δρόμο στην εποικοδομητική συνεργασία αλλά και στην ομαλή μετάβαση από βαθμίδα σε βαθμίδα,
- εκδηλώσεις διάχυσης των αποτελεσμάτων του προγράμματος,
- συνεργάστηκε άριστα με τοπικούς φορείς και με την Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα.

Οι πρέσβειρες της ΔΕ Θεσσαλίας διοργάνωσαν, σε συνεργασία με τους πρέσβεις ΠΕ Μαγνησίας και Λάρισας, την *Πανθεσσαλική Γιορτή για την Ευρώπη*, στη οποία συμμετείχαν 28 σχολεία από όλη τη Θεσσαλία: Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας καθώς και εθελοντές φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Το πρόγραμμα T4E και η αξία της Δημοκρατίας

Δημοκρατία σημαίνει:

- Έχω δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις,
- Συμμετέχω,
- Ενημερώνομαι,
- Αποφασίζω,
- Διεκδικώ,
- Υποστηρίζω,
- Προστατεύω,
- Σέβομαι,
- Φυλάσσω και καλλιεργώ τις πανανθρώπινες αξίες και αγωνίζομαι για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Μέσα από τη βιωματική μάθηση, δίνεται στο παιδί η ευκαιρία να ανακαλύψει, να χτίσει τη νέα γνώση πάνω στην προηγούμενη αλλά και να συνεργαστεί, να διαπραγματευθεί, να συναποφασίσει για αυτή. Οι μαθητές δημιουργούν, συμμετέχουν ενεργά, βιώνουν τη γνώση. Αυτό γίνεται μέσα στην οικογένεια, στην τάξη, στη σχολική κοινότητα, στη συνεργασία με την τοπική κοινωνία. Δίνεται το βήμα στο παιδί επιτρέποντάς του να συναποφασίσει για τα τεκτενόμενα, για πράγματα που το αφορούν.

Το πρόγραμμα T4E είναι ένας φορέας αλλαγής. Αποτελεί μια δικτύωση σχολείων όπου το σχολείο γίνεται ένα πεδίο άσκησης της δημοκρατίας. Δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αποτελέσει τον εμπνευστή που θα δημιουργήσει το δημοκρατικό περιβάλλον έτσι ώστε το παιδί να ανακαλύψει τι σημαίνει να είσαι ενεργός πολίτης, ευρωπαίος πολίτης, υπεύθυνος πολίτης του κόσμου, που σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα κι έχει υιοθετήσει τις πανανθρώπινες αξίες, που είναι και αξίες της Ε.Ε., όπως διατυπώθηκαν στο Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Setting an Agora for Democratic Culture» (T4E)

Η κοινότητα των T4E σε όλη την επικράτεια μεγάλωνε κάθε χρόνο, εμπλέκοντας όλο και περισσότερους μαθητές, ενώ στα 7 χρόνια ζωής της αριθμούσε στους 1400 εκπαιδευτικούς περίπου. Το 2019 ήταν κομβική η στιγμή, καθώς το πρόγραμμα πέρασε σε νέα φάση: έγινε Erasmus+ KA3 πρόγραμμα με τίτλο «*Teachers4Europe: Setting an Agora for Democratic Culture*»(T4E), με συντονίστρια χώρα την Ελλάδα. Οι συμμετέχουσες χώρες θα δημιουργήσουν δικά τους Δίκτυα T4E, αναβαθμίζοντας την ελληνική καλή πρακτική.

Συντονιστής της Σύμπραξης είναι το Κέντρο Ερευνών του Πανεπιστημίου Πειραιώς και η Έδρα Jean Monnet στις Πολιτικές της Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Έρευνας και Καινοτομίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του Τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών. Ακαδημαϊκή Υπεύθυνη του Προγράμματος είναι η κυρία Φωτεινή Ασδεράκη, Αν. Καθηγήτρια, Έδρα Jean Monnet, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Ακαδημαϊκή Συντονίστρια του Προγράμματος. Εταίροι του νέου, καινοτόμου προγράμματος είναι: το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.), μέσω της Γενικής Διεύθυνσης Διεθνών, Ευρωπαϊκών Θεμάτων, Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και η Ελληνική Εθνική Επιτροπή για την UNESCO σε συνεργασία με Υπουργεία Παιδείας, Ερευνητικά Κέντρα, Πανεπιστήμια και Εκπαιδευτικούς φορείς της Γερμανίας, του Ηνωμένου Βασιλείου, της Κύπρου, της Μάλτας και της Ρουμανίας.

Μέσα από τις δράσεις του προωθούνται τα 5 P's:

- People, Άνθρωπος
- Planet, Πλανήτης
- Prosperity, Ευημερία
- Partnership, Συνεργασία - Αλληλεγγύη
- Peace, Ειρήνη.

Το πρόγραμμα T4E προωθεί τις γνώσεις σχετικά με την Ε.Ε. αλλά και την Ευρωπαϊκή κουλτούρα. Ενισχύει τον πολιτικό διάλογο επιτρέποντας το μαθητή να ενημερωθεί, να μάθει, να αποφασίσει και να ενεργήσει. Ο μελλοντικός πολίτης θα είναι σε θέση να διεκδικήσει τα δημοκρατικά του δικαιώματα και να τα ασκήσει ως ενεργό μέλος-πολίτης της ΕΕ. Η παγκόσμια πολιτότητα επιτυγχάνεται με την προάσπιση τόσο των πανανθρώπινων

αξιών που διακηρύττει και φυλάσσει η Ευρωπαϊκή Ένωση, όσο και των ανθρώπινων δικαιωμάτων, την γνώση του τι σημαίνει να είσαι Ευρωπαίος Πολίτης, τον ψηφιακό και τον κοινωνικό γραμματισμό και τέλος την ενεργή συμμετοχή και αφοσίωση σε ό,τι συμβαίνει στον κόσμο.

Στόχος του προγράμματος δεν είναι η στείρα, παθητική αποστήθιση γνώσεων ή προπαγάνδα υπέρ της Ε.Ε. «Κύριος στόχος του προγράμματος είναι ο επαναπροσδιορισμός σε ευρωπαϊκό επίπεδο των ευρωπαϊκών αξιών για τη δημοκρατία και της έννοιας της Αγοράς, ως τόπου άσκησης ελεύθερου διαλόγου, ενεργού συμμετοχής και λήψης αποφάσεων σε ισότιμη βάση» (<https://teachers4europe.eu/>). Είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών έτσι ώστε να υιοθετήσουν στάσεις, να αποκτήσουν ικανότητες κατακτώντας τη γνώση, την πολιτισμική κατανόηση του εαυτού και του κόσμου, κάτι που συνάδει με τις είκοσι δεξιότητες που συμπεριλαμβάνονται στο Μοντέλο Δεξιοτήτων για τη Δημοκρατική Κουλτούρα του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Επιπλέον, το T4E επιδιώκει μέσω σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων και του ψηφιακού αλφαριθμητισμού να κλείσει το ψηφιακό χάσμα που υπάρχει και συμβάλλει στη δημιουργία και καλλιέργεια όρων κοινωνικού αποκλεισμού των πολιτών από την ίση πρόσβαση στην πληροφόρηση, καταλήγοντας στο έλλειμμα της δημοκρατίας. Απώτερος σκοπός είναι η αειφόρος ανάπτυξη σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο μέσα από το σύγχρονο σχολείο που καλλιεργεί θετικά πρότυπα και τις αξίες της αυτοεκτίμησης, του σεβασμού, της αλληλεγγύης, της κοινωνικής ευθύνης, ευθύνης απέναντι στο περιβάλλον, της ειρήνης και της δημοκρατίας.

Συμπεράσματα

Σε παγκόσμιο επίπεδο παρατηρείται στις μέρες μας μια στροφή στο συντηρητισμό και στην άνοδο του σκεπτικισμού. Το έλλειμμα της δημοκρατίας είναι ορατό και παρατηρείται και στην ΕΕ: άνοδος ξενοφοβίας, κλείσιμο συνόρων, ρητορική μίσους, εσωστρέφεια. Οι αξίες που οι δημοκρατικές χώρες μέλη αποφάσισαν να προστατεύουν και να ενισχύουν κατά την ίδρυσή της μετά από την ολοκληρωτική καταστροφή και ισοπέδωση των ανθρώπινων αξιών κατά τη διάρκεια του Β΄ παγκόσμιου πολέμου, κινδυνεύουν από την αδιαφορία και την παθητικότητα που διακρίνει τους πολίτες, η οποία δεν επιφέρει καμία αλλαγή και αποτελεί το μεγαλύτερο κίνδυνο για μία κοινωνία. Οι απαθείς πολίτες μοιάζουν να αποτελούν ένα τεράστιο τηλεοπτικό κοινό που παρακολουθεί παθητικά τα τεκταινόμενα λες και πρόκειται για ταινία και δε συμμετέχουν στα κοινά, επιτρέποντας σε στα φαινόμενα που περιεγραφήκαν παραπάνω να βρίσκουν έδαφος να αναπτυχθούν.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση αντιλαμβάνεται το έλλειμμα δημοκρατίας που υπάρχει πλέον στα κράτη μέλη της, τα οποία χτίζουν τείχη και κλείνουν ξανά τα σύνορα εξαιτίας του μεταναστευτικού κύματος και την ανησυχητική αναζωπύρωση ακραίων ιδεολογιών στην Ευρώπη. Εντόπισε ότι το να αφήσει την εκπαίδευση στη δικαιοδοσία και τη φροντίδα μόνο των κρατών δεν ήταν ό,τι καλύτερο. Κρίθηκε απαραίτητο να διδαχθούν οι αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης στα παιδιά-πολίτες της και να τονιστεί και να καλλιεργηθεί το υπερεθνικό στοιχείο και η αίσθηση του ανήκειν μαζί με ό,τι συνεπάγεται το να φέρεις την ταυτότητα του Ευρωπαίου Πολίτη και γενικότερα του Πολίτη του Κόσμου, έτσι ώστε να επανέλθουν οι ισορροπίες. Έχει δημιουργήσει θεσμούς όπως το Erasmus+ πρόγραμμα όπου επιτρέπει

και προωθεί την κινητικότητα μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών από κάθε γωνιά της.

Το καινοτόμο πρόγραμμα T4E προωθεί την ευρωπαϊκή ταυτότητα, συμβάλλει στη βελτίωση εκμάθησης των ξένων γλωσσών, καλλιεργεί τις ψηφιακές δεξιότητες στα μέλη του δικτύου της, στηρίζει τους εκπαιδευτικούς T4E με επιμορφώσεις, συνεργασίες και προσεγγίσεις των θεματικών πυλώνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης τόσο διαθεματικά, όσο και με συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων διαφορετικών βαθμίδων, σκορπισμένων σε όλη την ελληνική επικράτεια αλλά και στην κάθε γωνιά της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι προσεγγίσεις του project μέσα από τις δράσεις του επιδιώκουν και τη σύνδεση με τον πολιτισμό, καθώς έτσι αναδεικνύεται η κουλτούρα της κάθε χώρας και καλλιεργείται η παγκόσμια πολιτότητα. Ωφελοούμενοι είμαστε όλοι: όχι μόνο οι εταίροι και οι T4E, αλλά και οι μαθητές, οι φορείς, η τοπική κοινωνία και η μελλοντική δημοκρατική κοινωνία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ-ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

Teachers4Europe (2019). «*Teachers4Europe: setting an Agora for Democratic Culture*» (T4E). Athens: Official website of the Erasmus+ KA3 project. Ανακτημένο από: <https://teachers4europe.eu/>

Abstract

In 2011, The Representation of the European Commission in Greece created a very promising programme to run in primary education schools called *Teachers4Europe (T4E)*. This programme has an EU orientation and it promotes contemporary professional competences as well as educational strategies, extremely necessary tools to every educator today. In 2015, T4E was introduced to the secondary education schools of Greece, expanding furthermore its blooming community of T4E. 2019 was the right time for the programme to take its next step. It became an *Erasmus+ KA3 Programme* titled «*Teachers4Europe: Setting an Agora for Democratic Culture*» (T4E), forming the T4E network that now consists of educators from six different countries, Greece included. Greece is the coordinator of the whole project and acts as the mentor and mediator of the acquired experiences to its partners. «*The emerging T4E transnational network will act as inspiring social and cultural incubator that will foster the dialogue with and among relevant stakeholders on a social and policy level; in addition, T4E will contribute towards realising synergies and improving the quality of training and learning about Europe, its values and its Democratic Culture*» (<https://teachers4europe.eu/>).

Keywords: Teachers4europe, democracy, European democratic values.

Teachers4Europe: Setting an Agora for Democratic Culture

Πασχάλης Δήμου

Δάσκαλος, Διευθυντής Σχολείου

padimavi@hotmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί το Πρόγραμμα ERASMUS KA 3 “Teachers4Europe: setting an Agora for Democratic Culture”. Το συγκεκριμένο Πρόγραμμα εμπίπτει στις θεματικές του Συνεδρίου καθώς έχει θέμα του την έννοια της δημοκρατίας ως τρόπου ζωής και οδηγεί στην καλλιέργεια της πολιτικής και δημοκρατικής συνείδησης των μαθητών και των μαθητριών, την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους στην εκπαίδευση, τη συμμετοχική δράση όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική εκπαίδευση και επομένως τον επαναπροσδιορισμό ενός δημοκρατικού σχολείου στη σύγχρονη ευρωπαϊκή κοινωνία. Μέσα από την παρουσίαση θα επιδιώξουμε την ανάδειξη των καλών πρακτικών που επιτελούνται στα πλαίσια του Προγράμματος.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημοκρατικό σχολείο, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ευρωπαϊκά Προγράμματα, καλές πρακτικές.

Εισαγωγή

Η φετινή χρονιά συμπίπτει με τη συμπλήρωση οκτώ χρόνων από την υλοποίηση μιας πραγματικά πρωτότυπης και καινοτόμας εκπαιδευτικής δράσης με τίτλο “Teachers 4 Europe”, στην προσπάθεια ενημέρωσης και επιμόρφωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση με απώτερο σκοπό βέβαια τη διαμόρφωση των ενεργών Ευρωπαίων πολιτών του αύριο.

Η φιλοσοφία του προγράμματος

Με τη συνεργασία φορέων, όπως το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, διά της Γενικής Διεύθυνσης Διεθνών, Ευρωπαϊκών Θεμάτων, Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, του Κέντρου Ερευνών του Πανεπιστημίου Πειραιώς, της Έδρα Jean Monnet στις Πολιτικές της Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Έρευνας και Καινοτομίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του Τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών και της Ελληνική Εθνική Επιτροπή για την UNESCO σε συνεργασία με Υπουργεία Παιδείας, Ερευνητικά Κέντρα, Πανεπιστήμια και Εκπαιδευτικούς φορείς της Γερμανίας, του Ηνωμένου Βασιλείου, της Κύπρου, της Μάλτας και της Ρουμανίας υλοποιείται το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+ KA3 2018-2021, με τον τίτλο: “Teachers4Europe: setting an Agora for Democratic Culture” – Call reference EACEA/10/2018 – Reference Number: 604665-EPP-1-2018-1-EL-EPPKA3-IP1-SOC-IN.

Η δράση αφορά ένα καινοτόμο Πρόγραμμα που στοχεύει στην αναβάθμιση και επέκταση σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες της Κοινότητας Εκπαιδευτικών “Teacher4Europe – T4E”, η οποία δημιουργήθηκε στην Ελλάδα το 2011 από την Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και προωθεί τις βέλτιστες εκπαιδευτικές πρακτικές με ευρωπαϊκό προσανατολισμό, που πραγματοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον. Οι συμμετέχουσες χώρες θα δημιουργήσουν δικά τους Δίκτυα Εκπαιδευτικών “Teachers4Europe – T4E”, αναβαθμίζοντας την ελληνική Καλή Πρακτική. Με τη δημιουργία και διάδραση των Δικτύων θα ενισχυθεί η ανάδειξη εκπαιδευτικών πρακτικών με στόχο την ενίσχυση των συστημάτων των πέντε χωρών, χωρίς να απολεσθεί η εθνική ιδιοσυστασία. Αντίθετα, θα αποτελέσει κύριο μοχλό ανάπτυξης του ευρωπαϊκού οράματος, της σύσφιξης των σχέσεων, της αλληλεξάρτησης, της συναδέλφωσης και της ευρωπαϊκής αλληλεγγύης. Κύριος στόχος του Ευρωπαϊκού Προγράμματος είναι ο επαναπροσδιορισμός σε ευρωπαϊκό επίπεδο των ευρωπαϊκών αξιών για τη δημοκρατία και της έννοιας της «Αγοράς», ως τόπου άσκησης ελεύθερου διαλόγου, ενεργού συμμετοχής και λήψης αποφάσεων σε ισότιμη βάση.

Το Πρόγραμμα στοχεύει στην αναβάθμιση και επέκταση σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες της Κοινότητας Εκπαιδευτικών “Teacher4Europe – T4E”, η οποία δημιουργήθηκε στην Ελλάδα το 2011 από την Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και προωθεί τις βέλτιστες εκπαιδευτικές πρακτικές με ευρωπαϊκό προσανατολισμό, που πραγματοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον. Οι συμμετέχουσες χώρες θα δημιουργήσουν δικά τους Δίκτυα Εκπαιδευτικών “Teachers4Europe – T4E”, αναβαθμίζοντας την ελληνική Καλή Πρακτική. Με τη δημιουργία και διάδραση των Δικτύων θα ενισχυθεί η ανάδειξη εκπαιδευτικών πρακτικών με στόχο την ενίσχυση των συστημάτων των πέντε χωρών, χωρίς να απολεσθεί η εθνική ιδιοσυστασία. Αντίθετα, θα αποτελέσει κύριο μοχλό ανάπτυξης του ευρωπαϊκού οράματος, της σύσφιξης των σχέσεων, της αλληλεξάρτησης, της συναδέλφωσης και της ευρωπαϊκής αλληλεγγύης. Κύριος στόχος του Ευρωπαϊκού Προγράμματος είναι ο επαναπροσδιορισμός σε ευρωπαϊκό επίπεδο των ευρωπαϊκών αξιών για τη δημοκρατία και της έννοιας της «Αγοράς», ως τόπου άσκησης ελεύθερου διαλόγου, ενεργού συμμετοχής και λήψης αποφάσεων σε ισότιμη βάση.

Το Κέντρο Ερευνών του Πανεπιστημίου Πειραιώς και η Έδρα Jean Monnet στις Πολιτικές της Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Έρευνας και Καινοτομίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του Τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, ως Συντονιστής του Έργου, σε συνεργασία με τη Γενική Διεύθυνση Διεθνών, Ευρωπαϊκών Θεμάτων, Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του ΥΠ.Π.Ε.Θ. πρόκειται να επεκτείνουν την υπάρχουσα Κοινότητα Εκπαιδευτικών “Teachers4Europe – T4E” σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Το Πρόγραμμα θα υλοποιηθεί σε Δημόσιες και Ιδιωτικές Σχολικές Μονάδες Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης της ελληνικής επικράτειας. Στο πλαίσιο αυτό, καλούνται εκπαιδευτικοί των εν λόγω Σχολικών Μονάδων και Στελέχη Εκπαίδευσης να εκδηλώσουν ενδιαφέρον, προκειμένου να συμμετάσχουν εθελοντικά κατά τα σχολικά έτη 2019 - 2021. Η συμμετοχή Εκπαιδευτικών και Στελεχών Εκπαίδευσης είναι εθελοντική και δεν προβλέπεται αμοιβή.

Στόχοι του προγράμματος

Το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα “Teachers4Europe: setting an Agora for Democratic Culture” περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

- Ανασύσταση της ήδη υπάρχουσας Κοινότητας Πρεσβευτών “T4E” – “Ambassadors T4E” και επέκτασή της,
- Ανάπτυξη Δικτύου Εκπαιδευτικών “Teachers4Europe – T4E”,
- Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών “Teachers4Europe – T4E” από τα συμμετέχοντα Πανεπιστήμια της Σύμπραξης ως ακολούθως:
 1. Δημιουργία ενός Εικονικού Περιβάλλοντος Εκπαίδευσης (Virtual Learning Environment), που θα περιλαμβάνει διαδικτυακές διαλέξεις, παρουσιάσεις (Web-based seminars) και Μαζικά Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα (MOOCs), τα οποία θα αποτελούνται από συναφείς ενότητες, με βάση το Ευρωπαϊκό Σύστημα Διδακτικών Μονάδων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ECTS) καθώς και τα μαθησιακά αποτελέσματα,
 2. Δια ζώσης και διαδικτυακές επιμορφώσεις από ακαδημαϊκούς και ειδικούς προς τους Πρεσβευτές “T4E” και τους Εκπαιδευτικούς “T4E”,
 3. Θερινά Σχολεία (Summer Schools) στα οποία θα συμμετάσχουν μέλη των Δικτύων “T4E” στη Μάλτα και την Κύπρο,
 4. Πιστοποίηση της επιμόρφωσης.
- Διάδραση των Δικτύων, Εκπαιδευτικών και Μαθητών-Μαθητριών των χωρών-μελών της Σύμπραξης ως ακολούθως:
 1. Υλοποίηση Σχεδίων Δράσης από εκπαιδευτικούς, μαθητές και μαθήτριες σχετικά με ζητήματα που αφορούν στις ευρωπαϊκές δημοκρατικές αξίες και την Ιδιότητα του Ευρωπαίου Ενεργού Δημοκρατικού Πολίτη,
 2. Οργάνωση Πανευρωπαϊκού Συμποσίου για Εκπαιδευτικούς στην Αθήνα, με τίτλο: “T4E Agora for Democratic Culture”,
 3. Οργάνωση Πανευρωπαϊκής Προσομοίωσης των Ευρωπαϊκών Θεσμών με τη συμμετοχή Μαθητών και Μαθητριών στην Αθήνα,
 4. Οργάνωση Συμποσίου Ρητορικής Μαθητών – Μαθητριών, με τίτλο «Παγκόσμιος Πολίτης: Υποστήριξη Αειφόρων Πόλεων και Κοινοτήτων», στην Ελευσίνα, Ευρωπαϊκή Πολιτιστική Πρωτεύουσα 2021,
- Διάχυση των αποτελεσμάτων της υλοποίησης των Σχεδίων Δράσης καθώς και των Καλών Πρακτικών προς την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα και την κοινωνία,
- Πολιτικό Διάλογο
- Οργάνωση Πολιτικού Διαλόγου για την Εκπαίδευση και τη Δημοκρατία, σε εθνικό επίπεδο και στις Βρυξέλλες, με στόχο τη διαμόρφωση προτάσεων για την αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων για την προώθηση των κοινών ευρωπαϊκών αξιών και των δημοκρατικών αρχών.

Εξέλιξη του προγράμματος “Teachers 4 Europe”

Στην πρώτη πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος για το έτος 2011-2012 επιμορφώθηκαν 97 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στην δεύτερη για το έτος 2012-2013 άλλους 76. Το σημαντικότερο ίσως στοιχείο ήταν ότι περίπου 2.500 μαθητές τη μια χρονιά και 2000 την άλλη συμμετείχαν ενεργά με βιωματικό τρόπο στις εργασίες που πραγματοποιήθηκαν στις τάξεις τους. Η Μαγνησία δεν μπορούσε να λείψει έχοντας παρουσία τουλάχιστον δέκα εκπαιδευτικών και 300 εμπλεκόμενους μαθητές.

Για τα επόμενα δυο χρόνια 2013-2015 ακολουθήθηκε ένα αποκεντρωμένο σύστημα επιμόρφωσης επιλέγοντας τοπικούς πολλαπλασιαστές, εκπαιδευτικούς διακεκριμένους στις τοπικές κοινωνίες με επιπλέον σπουδές και προσόντα, ώστε να επιτευχθεί η εμπλοκή μεγαλύτερου αριθμού επιμορφωμένων.

Ο βασικός στόχος του προγράμματος “Teachers 4 Europe” ήταν διττός. Πρώτον, να συμβάλει στην καλύτερη ενημέρωση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών επί των εξελίξεων των ευρωπαϊκών θεμάτων. Επιπρόσθετα, να τους υποστηρίξει στο να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους, εφαρμόζοντας στην εκπαίδευση καινοτόμες βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας με αξιοποίηση και των τεχνολογιών της πληροφορικής και της επικοινωνίας.

Σε αυτή την προσπάθεια η πύλη www.teachers4europe.gr κλήθηκε να συνεισφέρει ενεργά καθώς στόχος της ήταν να καλύψει το κενό διάχυσης των γνώσεων και των εμπειριών που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης “Teachers 4 Europe”. Έτσι αποτέλεσε μια σημαντική πύλη ενημέρωσης και ανταλλαγής απόψεων και ιδεών τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών που ήδη συμμετείχαν ή θα συμμετάσχουν στο μέλλον στη δράση αυτή όσο και μεταξύ ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Για την περιοχή της Θεσσαλίας επιλέχθηκαν ως πολλαπλασιαστές “Teachers 4 Europe”, οι κ.κ. Πασχάλης Δήμου, διευθυντής του 30ού Δημ. Σχ. Βόλου, ταμίας του Σωματείου Απόδημων Μαγνητών, Το Κοινόν των Μαγνητών και Ευτυχία Πλακαρού δασκάλα του 27^{ου} Δημ. Σχ. Βόλου με πλούσια εμπειρία στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων. Επιπλέον επιλέχθηκαν πολλαπλασιαστές από τους ήδη επιμορφωμένους και για τους άλλους θεσσαλικούς νομούς, σε μια προσπάθεια πιο ενεργής συμμετοχής τους, καθώς η Μαγνησία ήδη αριθμούσε περισσότερους από 30 T4E και είχε ξεπεράσει σε συμμετοχές τους 1000 μαθητές. Κατά την περασμένη χρονιά συμμετείχαν για πρώτη φορά και νηπιαγωγοί. Επίσης στην επιμορφωτική Δράση «Teachers4Europe 2015-2016» περιλαμβάνονταν και εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας κερδίζοντας το στοίχημα για τη συμμετοχή όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Προηγήθηκε επιμορφωτική ημερίδα για τους πολλαπλασιαστές (πρεσβευτές) του προγράμματος («Teachers4Europe Ambassadors») στις 31 Οκτωβρίου 2015 που υλοποιήθηκε από το Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Έρευνας, Ανάπτυξης και Διαπανεπιστημιακής Συνεργασίας με τη συμμετοχή του Τμήματος Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Οι συμμετέχοντες από όλες τις περιφέρειες ήταν οι, ήδη επιλεγμένοι κι εκπαιδευμένοι, 72 Πρεσβευτές του προγράμματος. Η επιμορφωτική ημερίδα είχε σκοπό την επιπρόσθετη ενημέρωσή τους και την καλύτερη ανταλλαγή απόψεων για την εξέλιξη και πορεία του προγράμματος. Η συμμετοχή του Τμήματος Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων ενίσχυσε την καινοτομία του προγράμματος αφού, οι Πρεσβευτές εξοικειώθηκαν με εργαλεία και πρακτικές στη χρήση πολυμέσων ενώ σημαντικό μέρος των αποτελεσμάτων της δουλειάς των εκπαιδευτικών στα σχολεία θα αξιοποιηθούν ως καλές πρακτικές.

Για τη Μαγνησία 10 εκπαιδευτικοί από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση επιμορφώθηκαν στο Βόλο σε διά ζώσης συνάντηση εκείνη τη χρονιά. Ακολούθησαν, στα πλαίσια της επιμόρφωσης των νέων «Teachers4Europe» αλλά και των ήδη συμμετεχόντων τόσο κι άλλες δια ζώσης συναντήσεις όσο κι άλλες με τη χρήση εξ αποστάσεως εργαλείων εκπαίδευσης.

Οι εργασίες τόσο των εκπαιδευτικών που επιμορφώθηκαν πρώτη φορά όσο και των παλιών «Teachers4Europe» υλοποιήθηκαν στα σχολεία που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί

και πραγματοποιήθηκαν από 20 Νοεμβρίου 2015 μέχρι τέλος Απριλίου 2016. Την ίδια χρονιά και τέσσερις εκπαιδευτικοί από τη Βθμια επιμορφώθηκαν στο τέλος Ιανουαρίου στη Θεσσαλονίκη σε συνεργασία με το Τμήμα Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Αρωγοί ήταν και το Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Έρευνας, Ανάπτυξης και Διαπανεπιστημιακής Συνεργασίας (ERDIC) του Τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πειραιώς με την αμέριστη υποστήριξη του Γραφείου του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στην Ελλάδα που είχε αναλάβει το έργο να δημιουργήσει ένα δίκτυο εκπαιδευτικών με την απαιτούμενη γνώση και ικανότητα να κοινωνούν στους μαθητές τους με τον κατάλληλο τρόπο θέματα που άπτονται των ευρωπαϊκών υποθέσεων, εξελίξεων και προοπτικών.

Οι εκπαιδευόμενοι ολοκληρώνοντας τη δράση θα μπορούσαν να συμμετάσχουν στο υπάρχον δίκτυο των T4E με κύρια δέσμευση να συνεχίζουν κάθε χρόνο μέσα από τη διευρυμένη εκπαιδευτική τους δράση (εντός και εκτός των ορίων του σχολείου) να προωθούν ενεργά τη σημασία, τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Με το τέλος της επιμόρφωσης έλαβαν Βεβαίωση Συμμετοχής και τους απονεμήθηκε η Προσωπική Κάρτα Μέλους «Teachers 4 Europe 2015-2016» κατά τη διάρκεια των τελικών ολοκλήρωσης της δράσης που πραγματοποιήθηκαν κατά τόπους.

Αντίστοιχη σχηματικά ήταν κι η διαδικασία που ακολουθήθηκε και κατά τα δύο επόμενα σχολικά έτη με το ενδιαφέρον στοιχείο της συμμετοχής μαθητών από τη Δομή Προσφύγων Μόζα, δράσεις των οποίων παρουσιάστηκαν τόσο σε περιφερειακή συνάντηση στη Λάρισα όσο και στο Πανεπιστήμιο Πειραιά.

Αποτίμηση του προγράμματος «Teachers4Europe» 2011-2018

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ΠΕ και ΔΕ, που συμμετείχαν κατόπιν επιλογής από την Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα, και συμμετείχαν στη διαδραστική επιμορφωτική δράση «Teachers4Europe», για τα έτη 2011-2018 έχουν να δηλώσουν τις καλύτερες εντυπώσεις και είναι εντυπωσιακό το μέγεθος των συμμετεχόντων τόσο εκπαιδευτικών όσο και μαθητών.

Προσδοκώμενα αποτελέσματα του Προγράμματος “Teachers4Europe: setting an Agora for Democratic Culture”

Από την παρουσίαση της στοχοθεσίας του “Teachers4Europe: setting an Agora for Democratic Culture” είναι εμφανές ότι επιδιώκεται να γίνουν γνωστές και κατανοητές στους εκπαιδευόμενους οι συνθήκες της λειτουργίας του οικοδομήματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και η προσαρμογή των νέων στο μεταβαλλόμενο ευρωπαϊκό περιβάλλον. Σε αυτό το πλαίσιο, μέσω της παρακολούθησης της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πράξης, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμβάλουν στην προώθηση και διάχυση των γνώσεων και εμπειριών, που θα αποκομίσουν, μέσα στα σχολεία όπου εργάζονται αλλά και μέσα από οποιαδήποτε εκπαιδευτική δραστηριότητα ασκούν και αφορά ευρύτερα στην κοινωνία.

Συγκεκριμένα, τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της δράσης για τους εκπαιδευτικούς είναι:

- Να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες της ευρωπαϊκής οικοδόμησης προκειμένου να γίνουν οι ίδιοι κοινωνοί της ευρωπαϊκής ιδέας.
- Να εμπλουτίζουν τις γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών σχετικά με το νέο περιβάλλον, τις ευκαιρίες που παρουσιάζει σε ευρωπαϊκό επίπεδο, καθώς και τη βελτίωση της συμμετοχής τους ως ενεργών πολιτών μέσα σε αυτό, σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο εξοικειωθούν σε βιωματικές και εναλλακτικές παιδαγωγικές τεχνικές με στόχο την παροχή γνώσης σε σύγχρονα ευρωπαϊκά θέματα.
- Να αποτελέσουν μέλη μίας Πανευρωπαϊκής Κοινότητας που θα προωθεί και θα ενθαρρύνει πρωτοβουλίες σχετικές με την ένωση των κρατών και τη βελτίωση των συνθηκών ζωής τους.
- Να συμμετέχουν σε ένα ενεργό δίκτυο ανταλλαγής απόψεων και καλών πρακτικών στην εκπαίδευση εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Αντί επιλόγου

Το Πρόγραμμα “Teachers4Europe: setting an Agora for Democratic Culture” είναι μια νέα δράση, η οποία διακρίνεται για την καινοτομία της και στοχεύει στην αναβάθμιση και επέκταση σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες της Κοινότητας Εκπαιδευτικών “Teacher4Europe – T4E”, η οποία δημιουργήθηκε στην Ελλάδα το 2011 από την Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και προωθεί τις βέλτιστες εκπαιδευτικές πρακτικές με ευρωπαϊκό προσανατολισμό, που πραγματοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον. Οι χώρες που συμμετέχουν θα προχωρήσουν στη δημιουργία δικών τους Δικτύων Εκπαιδευτικών “Teachers4Europe - T4E”, αναβαθμίζοντας την υπάρχουσα ελληνική Καλή Πρακτική. Απώτερος στόχος του Ευρωπαϊκού Προγράμματος είναι ο επαναπροσδιορισμός σε ευρωπαϊκό επίπεδο των ευρωπαϊκών αξιών για τη δημοκρατία και της έννοιας της «Αγοράς», ως τόπου άσκησης ελεύθερου διαλόγου, ενεργού συμμετοχής και λήψης αποφάσεων σε ισότιμη βάση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ-ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

<https://teachers4europe.eu/en/>

<http://www.i-create.gr/index.php/trexousesdraseis/teachers-4-europe-agora-democratic-culture>

<http://pdede.sch.gr/wp-content/uploads/2019/12/%CE%A0%CF%81%CF%8C%CF%83%CE%BA%CE%BB%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CE%95%CE%BA%CE%B4%CE%AE%CE%BB%CF%89%CF%83%CE%B7%CF%82-%CE%95%CE%BD%CE%B4-%CE%B9%CE%B1%CF%86%CE%AD%CF%81%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%BF%CF%82-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CE%A4%CE%95-10-06-2019-%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%91-002.pdf>

https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/ypoyrgeio-paideias/292305_prosklisi-gia-ethelontiki-symmetohi-sto-erasmus

Abstract

The project “Teachers4Europe: setting an Agora for Democratic Culture” (T4E) is targeting a lot of challenges in an equal way: using education as the vehicle for the promotion of principles and values comprising the EU democratic culture, which can contribute to better appreciation of the EU as an entity that works at many different levels in favour of all people, irrespective of their identity; the Teachers 4 Europe (T4E) will act as inspiring social and cultural agents that will spread the European values to colleagues, young people and the society. Moreover, they will foster a dialogue with and among relevant stakeholders on a social and policy level and will contribute towards realising synergies and improving the quality of training and learning through knowledge about Europe and its values, especially in the field of Democratic Culture.

Keywords: Open Schools, Intercultural Education, European Academic Programmes.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 1

Το σχολείο ως θεσμός της δημοκρατίας:
Διαδρομή, τάσεις και προοπτικές

Η μαθητική συμμετοχή στην αλλαγή και η δημοκρατία: Καλές πρακτικές στην προσχολική εκπαίδευση

Θεοδώρα Αναγνωστοπούλου

Νηπιαγωγός, MSc Επιστήμες της Αγωγής- Τεχνολογίες Μάθησης
theoanagn@hotmail.com

Μαρία Φλωράτου

Νηπιαγωγός
mfloratou@gmail.com

Περίληψη

Η επιτυχία των μαθητών στο σχολείο και κατά συνέπεια στην ζωή αργότερα είναι το βασικό μέλημα των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονιών και ο λόγος για τον οποίο όλοι αυτοί επικοινωνούν και συνεργάζονται. Οι μαθητές όμως συνήθως αισθάνονται ότι δεν έχουν ενεργό δράση στην εκπαίδευσή τους, αλλά τους επιβάλλονται οι ενέργειες και οι αποφάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων χωρίς να ερωτώνται (Epstein & Sanders, 2000). Σύμφωνα με την Epstein (1983b) μπορούμε να δώσουμε στα παιδιά κάθε ηλικίας ευκαιρίες, αναπτυξιακά κατάλληλες, ώστε να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που τα αφορούν, αυξάνοντας έτσι την ανεξαρτησία τους και βελτιώνοντας τα θετικά αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Αυτή η πρακτική συμβάλλει στην διασφάλιση ενός δημοκρατικού σχολείου, αφού εξασφαλίζει την συμμετοχή όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αυγητίδου, 2014). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναλυθεί η εισαγωγή μιας αλλαγής σε επίπεδο τάξης νηπιαγωγείου με την συμμετοχή των μαθητών στην λήψη της απόφασης αλλά και στην υλοποίησή της.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθητική συμμετοχή, δημοκρατία, νηπιαγωγείο.

Εισαγωγή

Η επιτυχία των μαθητών στο σχολείο και κατά συνέπεια στην ζωή αργότερα είναι το βασικό μέλημα των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονιών και ο λόγος για τον οποίο όλοι αυτοί επικοινωνούν και συνεργάζονται. Οι μαθητές όμως συνήθως αισθάνονται ότι δεν έχουν ενεργό δράση στην εκπαίδευσή τους, αλλά τους επιβάλλονται οι ενέργειες και οι αποφάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων χωρίς να ερωτώνται (Epstein & Sanders, 2000).

Σύμφωνα με την Epstein (1983b) μπορούμε να δώσουμε στα παιδιά κάθε ηλικίας ευκαιρίες, αναπτυξιακά κατάλληλες, ώστε να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που τα αφορούν, αυξάνοντας έτσι την ανεξαρτησία τους και βελτιώνοντας τα θετικά αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Αυτή η πρακτική συμβάλλει στην διασφάλιση ενός δημοκρατικού σχολείου, αφού εξασφαλίζει την συμμετοχή όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αυγητίδου, 2014).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναλυθεί η εισαγωγή μιας αλλαγής σε επίπεδο τάξης νηπιαγωγείου με την συμμετοχή των μαθητών στην λήψη της απόφασης αλλά

και στην υλοποίησή της. Η αλλαγή προέκυψε από την αναγνώριση της ανάγκης για συμμετοχή και εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η έρευνα υποδηλώνει ότι δραστηριότητες που απαιτούν συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών, όπως τα εργαστήρια, έχουν θετική επίδραση στη στάση των γονέων και των μαθητών σχετικά με το σχολείο και το ακαδημαϊκό επίτευγμα των μαθητών (Sanders & Erstein, 1998).

Όταν οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να συνεργάζονται με τους γονείς αλλάζει η στάση τους απέναντί τους, αφού γνωρίζουν από κοντά τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους και αυτό επηρεάζει θετικά και τους γονείς και τα παιδιά. Οι γονείς μαθαίνουν περισσότερα για την εκπαίδευση των παιδιών τους και αναγνωρίζουν καλύτερα τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών (Erstein, 1983a) ενώ τα παιδιά βλέποντας τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται αρμονικά και να σέβονται ο ένας τον άλλο ωφελούνται με ποικίλους τρόπους (Sanders & Erstein, 1998). Αυτό βέβαια επιτυγχάνεται πιο εύκολα σε μικρές τάξεις, σύμφωνα με την Erstein (1983a) αφού υπάρχει πιο συχνή επικοινωνία σχολείου γονέων αλλά και άνεση των γονέων να βοηθήσουν αφού το αντικείμενο διδασκαλίας συχνά δεν απαιτεί από αυτούς εξειδικευμένες γνώσεις.

Στην αρχή γίνεται περιγραφή της αλλαγής και των λόγων που την κατέστησαν αναγκαία. Επίσης αναλύεται ο τύπος της αλλαγής, το επίπεδο εφαρμογής της και οι ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου. Στη συνέχεια περιγράφεται η διαδικασία εισαγωγής και εφαρμογής της αλλαγής, τα βήματα που ακολουθήθηκαν και οι αντιδράσεις που προέκυψαν από εκπαιδευτικούς και γονείς. Ακολουθεί η μαθητική συμμετοχή στην αλλαγή και τέλος τα συμπεράσματα από την εφαρμογή της αλλαγής και τη βιωσιμότητά της.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Περιγραφή της αλλαγής και του πλαισίου εφαρμογής της

Η νέα μέθοδος που εφαρμόστηκε αφορούσε στην ενεργό εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία της διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Μία ημέρα κάθε εβδομάδας, ένα παιδί γινόταν ο πρωταγωνιστής της τάξης. Αυτό σήμαινε ότι εκείνη την ημέρα θα παρουσίαζε τον εαυτό του στους άλλους μέσα από αγαπημένα του πράγματα και φωτογραφίες που θα επέλεγε να δείξει, παρουσία των γονέων του που θα το βοηθούσαν. Στη συνέχεια οι γονείς θα προχωρούσαν στη διδασκαλία ενός θέματος που θα είχαν ετοιμάσει. Το θέμα, αν και ελεύθερο, επιλεγόταν σε συνεργασία με τη νηπιαγωγό ώστε να αποφεύγονται οι επικαλύψεις. Η εκπαιδευτικός δεν επενέβαινε στη διαδικασία κι ο ρόλος της ήταν επικουρικός.

Οι λόγοι εισαγωγής της αλλαγής

Ο πρώτος λόγος εισαγωγής της νέας πρακτικής αφορούσε στην ανάγκη που είχαν εκφράσει τα παιδιά για μεγαλύτερη εμπλοκή και παρουσία των γονέων στο σχολείο, είτε λόγω δυσκολίας προσαρμογής και αποχωρισμού από την οικογένεια είτε λόγω της θέλησης να μεταφέρουν στο σχολείο δραστηριότητες που κάνουν στο σπίτι. Θεωρήθηκε ότι η εφαρμογή αυτής της πρακτικής θα συνεισέφερε στην ενθάρρυνση και ενίσχυση κάποιων συγκεκριμένων παιδιών καθώς θα τα καθιστούσε το επίκεντρο της προσοχής. Επρόκειτο για τα περισσότερο ντροπαλά και κάπως απομονωμένα από τους συμμαθητές τους νήπια, που

δεν είχαν “εισχωρήσει” σε ομάδες και είχαν επιδείξει μεγάλη δυσκολία ένταξης και προσαρμογής. Χαρακτηριστικό ήταν ότι τα νήπια αυτά σημείωναν σημαντικό αριθμό απουσιών από το σχολείο.

Ο δεύτερος λόγος ήταν η ανάγκη για αλλαγή της σχέσης των γονέων με το σχολείο προς μία κατεύθυνση στενότερης συνεργασίας και επαφής. Για πρώτη φορά όχι μόνο θα αποκτούσαν πρόσβαση στο σχολείο, αλλά θα είχαν και την ευκαιρία της εμπειρίας της τάξης, της καλύτερης επαφής τους με την εκπαιδευτικό, με τη σχολική ζωή και τις δυσκολίες που μπορεί αυτή να φέρει καθώς και της γνωριμίας τους με άλλον τρόπο με το ίδιο τους το παιδί. Θα μπορούσαν να έχουν άμεση γνώση και προσωπική εμπειρία των σχέσεων και ισορροπιών που υπάρχουν στον μικρόκοσμο της σχολικής τάξης.

Ο τύπος της αλλαγής

Η εσωτερική αυτή αλλαγή (Goodson, 2001) θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως δομική καθώς εισήχθησαν νέοι κανονισμοί όσον αφορά στην σχέση του σχολείου με τους γονείς (Fullan, 2007) αλλά ταυτόχρονα βασίστηκε σε μία αλλαγή κουλτούρας αφού καλλιεργήθηκε μια πιο εξωστρεφής στάση του σχολείου προς τους γονείς. Πρόκειται για μια αυξητική αλλαγή πρώτης σειράς που αποσκοπούσε στην βελτίωση των καθιερωμένων πρακτικών, σεβόμενη τις ισχύουσες αξίες και βασιζόμενη στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρία των εμπλεκόμενων. Η νέα πρακτική θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ωρίμανσης καθώς προήλθε από την εμπειρία των εκπαιδευτικών, ήταν μικρής κλίμακας και σχεδιασμένη από το κέντρο (top-down). Στην αλλαγή αυτή η συμμετοχή όσον αφορά στους γονείς ήταν εθελοντική. Δεν υπήρχαν ιδιαίτερες απαιτήσεις καθώς ο σχεδιασμός της ήταν απλός και προσαρμοσμένος στις ανάγκες των εμπλεκόμενων μελών (μαθητές-σχολείο-γονείς), κάτι που καθιστούσε εφικτή την εφαρμογή της.

Το επίπεδο εφαρμογής της αλλαγής και οι ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου

Η καινοτομία αυτή εφαρμόστηκε σε ένα μόνο πρωινό τμήμα δημόσιου νηπιαγωγείου, με μεικτό αριθμό μαθητών, νήπιων-προνήπιων. Στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο λειτουργούν τρία τμήματα, ένα πρωινό και δύο ολοήμερα. Το μέγεθος της μονάδας ορίζεται στις πέντε εκπαιδευτικούς και στους εβδομήντα, κατά μέσο όρο το χρόνο, μαθητές.

Η βασική ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου δημόσιου νηπιαγωγείου είναι ότι εδρεύει σε στρατιωτική βάση και απορροφά μόνο παιδιά όσων εργάζονται και διαμένουν μέσα στη μονάδα. Πέρα από την ομοιογένεια στην εθνική καταγωγή των παιδιών, υπάρχει και μία κοινωνικοοικονομική ομοιογένεια με μικρές διαφοροποιήσεις. Τα στενά γεωγραφικά όρια ευνοούν την καλλιέργεια της νοοτροπίας που διέπει μια μικρή και κλειστή κοινωνία με όλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της: τα πάντα μαθαίνονται και σχολιάζονται, οι γονείς γνωρίζονται μεταξύ τους και πιθανόν οι σχέσεις τους να επηρεάζονται και από την επαγγελματική τους ιεράρχηση.

Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας πριν την εφαρμογή της νέας πρακτικής στο σχολείο, διακρινόταν από εσωστρέφεια και αποφυγή νέων πρακτικών. Όπως αναφέρει ο Hargreaves (1998) το να είσαι καλός εκπαιδευτικός σου προσδίδει θετικό συναίσθημα όμως δεν αρκεί να είσαι αποτελεσματικός αλλά και η δουλειά σου να χαρακτηρίζεται από ευχαρί-

σπηση, δημιουργικότητα και χαρά. Τις προηγούμενες χρονιές η ύπαρξη ενός πυρήνα γονέων έντονα επικριτικών δημιουργούσε συναισθηματική ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς που ένιωθαν ότι υπόκεινται συνεχώς σε κακόβουλο έλεγχο. Παράλληλα η ύπαρξη αρνητικού κλίματος μέσα στο σύλλογο διδασκόντων οδήγησε σε μια πολιτική απομόνωσης που ήθελε τους γονείς έξω από το σχολείο.

Εισαγωγή και εφαρμογή της αλλαγής – Τα βήματα προς την αλλαγή

Η μέχρι τότε αρνητική εμπειρία οδήγησε στη διαπίστωση της ανάγκης για αλλαγή συμπεριφορών και στάσεων, τόσο μέσα στην τάξη, με επαναπροσδιορισμό της προσέγγισης των παιδιών, όσο και μέσα στο σύλλογο διδασκόντων αλλά και απέναντι στους γονείς προς την κατεύθυνση να βρεθούν νέοι τρόποι συνεργασίας και σύμπλευσης. Στην προσπάθεια για βελτίωση της θέσης του σχολείου στα μάτια των γονέων, για σύγκλιση των δύο πλευρών, για αποβολή της εσωστρεφούς πολιτικής και άνοιγμα του σχολείου, αναζητήθηκαν τρόποι που θα μπορούσαν να συμβάλλουν θετικά. Στο κλίμα αυτό συζητήθηκε η εφαρμογή της συγκεκριμένης πρακτικής στο σύλλογο διδασκόντων.

Η ιδέα προτάθηκε από τη νηπιαγωγό του πρωινού τμήματος, η οποία είχε ήδη συζητήσει και αποφασίσει με τους μαθητές της το ενδεχόμενο της παρουσίας των γονέων σε κάποιες δραστηριότητες κατόπιν απαιτήσεως των παιδιών, σαν μια νέα πρακτική που θα μπορούσε να εφαρμοστεί εύκολα και άμεσα.

Η εκπαιδευτικός του πρωινού τμήματος κάλεσε τους γονείς των παιδιών του τμήματος σε συνάντηση και τους ενημέρωσε για την νέα πρακτική καθώς οι έρευνες έχουν δείξει πως όταν οι γονείς επιθυμούν να εμπλακούν, το ποσοστό συμμετοχής τους εξαρτάται από την επικοινωνία με το σχολείο και την σωστή ενημέρωσή τους (Mitra, 2006). Η συνθήκη ότι επρόκειτο για πρωινό τμήμα ήταν ευνοϊκή, καθώς οι μητέρες των παιδιών αυτών είτε δεν εργάζονταν, είτε είχαν ευπροσάρμοστο εργασιακό ωράριο κάτι που διευκόλυνε την συμμετοχή τους στη νέα διαδικασία. Εξάλλου επισημάνθηκε ότι η συμμετοχή των γονέων σε αυτή ήταν προαιρετική. Ακολούθησε συζήτηση αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους μπορεί η ιδέα αυτή να πραγματοποιηθεί και τους προβληματισμούς των γονέων. Η νηπιαγωγός ανέλαβε το ρόλο της συντονίστριας της όλης διαδικασίας, παρέχοντας κάθε επιθυμητή πληροφορία και δυνατή βοήθεια στους γονείς. Τονίστηκε ότι τα παιδιά πρέπει να έχουν τον πρώτο λόγο και ουσιαστικό ρόλο κατά την προετοιμασία και παρουσίαση του θέματος και οι γονείς οφείλουν να είναι όσο το δυνατό πιο υποστηρικτικοί. Οι ίδιοι για την ημέρα της διδασκαλίας τους θα είχαν ελεύθερη πρόσβαση στα εποπτικά μέσα του σχολείου, βιβλία, υπολογιστές, μουσικά όργανα, καθώς και σε όλα τα υλικά χειροτεχνιών της τάξης που θα ήθελαν να χρησιμοποιήσουν. Για την έναρξη της όλης διαδικασίας είχε συνταχθεί ένας κατάλογος με τα ονόματα των παιδιών και των γονέων που θα συμμετείχαν καθώς και οι ημερομηνίες που τους αντιστοιχούσαν. Με αυτόν τον τρόπο, οι γονείς γνώριζαν από την αρχή πότε ήταν η δική τους σειρά και είχαν την απαιτούμενη άνεση χρόνου για να προετοιμαστούν. Η εφαρμογή της νέας πρακτικής ξεκίνησε από την επόμενη της συζήτησης Παρασκευή.

Οι αντιδράσεις εκπαιδευτικών και γονέων

Οι αντιδράσεις των μελών του συλλόγου υπήρξαν από θετικές μέχρι ήπια αρνητικές. Το

επιχείρημα αυτών που είχαν μεν θετική στάση αλλά δεν επιθυμούσαν να εφαρμόσουν τη συγκεκριμένη πρακτική ήταν το γεγονός ότι είχαν αναλάβει τα ολοήμερα τμήματα όπου οι γονείς των παιδιών των τάξεών τους ήταν και οι δύο εργαζόμενοι κι εκτιμούσαν ότι οι συγκεκριμένοι γονείς θα αντιμετώπιζαν δυσκολίες ως προς τη συμμετοχή τους. Ο φόβος της μη συμμετοχής από την πλειονότητα των γονέων θα οδηγούσε σε άδικες και άνισες καταστάσεις ανάμεσα στα παιδιά που οι γονείς συμμετείχαν και σε αυτά που οι γονείς αδυνατούσαν.

Το επιχείρημα των αρνητικά διακείμενων ήταν ότι η είσοδος των γονέων θα στερούσε από κάποια παιδιά την ευχέρεια να εκφράζονται ελεύθερα τη συγκεκριμένη ημέρα και θα διατάρασσε τις ισορροπίες της τάξης. Οι γονείς θα αποτελούσαν “ξένο σώμα” και η παρουσία τους χαρακτηρίστηκε “εισβολή” μέσα στο “άβατο” της σχολικής τάξης. Οι εκπαιδευτικοί που αντέδρασαν αρνητικά κυρίως λόγω του φόβου –συναισθηματική διάσταση αντίστασης (Piderit, 2000)– ως προς τα αποτελέσματα αυτής της νέας πρακτικής δεν έφεραν εμπόδιο στην εφαρμογή της προτεινόμενης πρακτικής από τη νηπιαγωγό που το επιθυμούσε και δεν εξέφρασαν αρνητική άποψη καθ’ όλη την εξέλιξή της. Εξάλλου κατά τον Fullan (2001) όταν οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αλλάξουν εγκαθιδρυμένες πρακτικές και μοτίβα αισθάνονται φόβο για το άγνωστο.

Όσον αφορά στους γονείς, δεν υπήρχε αρνητισμός ως προς την εφαρμογή της. Θα λέγαμε ότι η στάση τους ήταν όχι απλά θετική αλλά επέδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό, ειδικότερα οι γονείς των προνηπίων καθώς και των πιο “κλειστών” παιδιών που είχαν μια μεγαλύτερη αγωνία για τα παιδιά τους. Δύο συγκεκριμένες μπότερες αρνήθηκαν οι ίδιες να συμμετέχουν για δικούς τους λόγους, χωρίς όμως να στέκονται αρνητικά στη διαδικασία αυτή εν γένει, ούτε με διάθεση να παρεμποδίσουν τους υπόλοιπους. Θα λέγαμε ότι η διαδικασία αυτή προκάλεσε και το ενδιαφέρον γονέων και παιδιών από τα άλλα δύο τμήματα, που εκφράζονταν θετικά στην εφαρμογή της και στις δικές τους τάξεις.

Η μαθητική συμμετοχή στην αλλαγή

Η αλλαγή στην εκπαίδευση κατά την Roettger (2006) πρέπει να προκύπτει από την ανάγκη για βελτίωση στον τρόπο μάθησης των μαθητών. Θεμέλιος λίθος αυτής της αλλαγής είναι η έντονη επιθυμία των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν την εκπαίδευση των μαθητών τους. Σύμφωνα με τον Jenkins, όπως αναφέρεται στο Roettger (2006), ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία της εκπαίδευσης είναι η συνεχής βελτίωση κι όχι η απλή αλλαγή. Η αλλαγή σε κάθε περίπτωση είναι δύσκολη αλλά αν ο σκοπός είναι η βελτίωση κι όχι απλά η αλλαγή τότε οι πιθανότητες αλλαγής των πρακτικών και βελτίωσης της απόδοσης των μαθητών αυξάνονται. Όταν μιλάμε λοιπόν για αλλαγή η λέξη θα πρέπει να είναι συνώνυμη της βελτίωσης. Επιπλέον, η αλλαγή για τους εκπαιδευτικούς πρέπει να θεωρείται ως βελτίωση της ποιότητας – βελτίωση της διαδικασίας που διαμορφώνει το σχολικό σύστημα.

Η συμμετοχή των γονέων αποτέλεσε βασικό στοιχείο στις προσπάθειες για βελτίωση του σχολείου αλλά η φωνή των μαθητών προσφέρει μια άλλη πηγή συνδέσεων για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και επίσης δημιουργεί γέφυρες μεταξύ των οικογενειών με στόχο την βελτίωση των σχολείων (Mitra, 2006). Βέβαια η μαθητική φωνή μόλις πρόσφατα έχει κερδίσει το ενδιαφέρον ως μια άλλη σημαντική παράμετρος για

τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, την ενθάρρυνση της αλλαγής του σχολείου, και τη δημιουργία συνδέσεων μεταξύ σχολείων και των κοινοτήτων τους (Mitra, 2003).

Σύμφωνα με τον Lansdown, όπως αναφέρεται στην Αυγητίδου (2014) το άρθρο 12 της σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού αναφέρει ότι «το παιδί έχει το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης της γνώμης του σχετικά με οτιδήποτε το αφορά, ανάλογα με την ηλικία του και το βαθμό ωριμότητας του».

Η ανάγκη για αλλαγή διατυπώθηκε όπως είπαμε αρχικά στο πλαίσιο της τάξης από μερίδα μαθητών. Ήρθε ως λεκτικό αίτημα για τροποποίηση μιας αρχής που υπήρχε στο σχολείο και που είχε τεθεί από τη διεύθυνση του σχολείου, αυτής της μη προσκόμισης αντικειμένων, παιχνιδιών κυρίως, από το σπίτι καθώς και της μη εισόδου των γονέων στην τάξη. Είχε παρατηρηθεί όμως το φαινόμενο τα ξένα, ως προς το χώρο του νηπιαγωγείου, αντικείμενα να γίνονται αντικείμενο θαυμασμού και πόλος έλξης των υπολοίπων μαθητών, ιδιαίτερα αν επρόκειτο για κατασκευές που δημιουργούσαν με τους γονείς τους. Μια μερίδα μαθητών απηφώντας την συγκεκριμένη νόρμα έφερναν επανειλημμένως πράγματα από το σπίτι. Αμέσως αναδύθηκε η ανάγκη για δικαιοσύνη, ίσα δικαιώματα για όλους και τροποποίηση του ισχύοντος κανόνα.

Το νηπιαγωγείο είναι ίσως η πιο δημοκρατική βαθμίδα του εκπαιδευτικού μας συστήματος όσον αφορά στο μαθητικό δυναμικό. Στα νηπιαγωγεία υπάρχει η ιδιαιτερότητα ότι, λόγω της νεαρής ηλικίας των παιδιών και της δομής και της οργάνωσης της τάξης, οι αποφάσεις που αφορούν σε όλα τα παιδιά λαμβάνονται από κοινού στον κύκλο μέσα από τη συζήτηση που διεξάγεται με τη συμμετοχή όλων. Στο πλαίσιο του κάθε τμήματος τα πάντα συζητιούνται και αποφασίζονται στον κύκλο της παρέας-ομάδας, η δυναμική της οποίας είναι τεράστια. Εκεί όλα αναλύονται και όλοι μπορούν να διατυπώνουν ελεύθερα τη γνώμη τους. Υπάρχει μια μικρή παρέμβαση από τη νηπιαγωγό ώστε να ενθαρρύνονται και να έχουν την ευκαιρία και τα πιο χαμηλών τόνων παιδιά να εκφραστούν και να διατυπώσουν την άποψή τους και τη βούλησή τους. Το σύνολο είναι αυτό που θα αποφασίσει και θα καθιερώσει την επικρατούσα άποψη, η οποία γίνεται από όλα τα μέλη της ομάδας σεβαστή.

Η ίδια διαδικασία της συζήτησης ακολουθήθηκε και σε αυτήν την περίπτωση αναφορικά με τη βούληση και την επιθυμία τους να μπορούν όλοι να φέρνουν τα αγαπημένα τους αντικείμενα για να τα μοιράζονται με τους φίλους τους στο σχολείο. Επίσης να τους δίνεται η δυνατότητα να κατασκευάσουν τις χειροτεχνίες που έφερναν από το σπίτι, με τους συμμαθητές τους, στο σχολείο. Από τη συζήτηση τα παιδιά κατέληξαν ότι θα έπρεπε να έχουν όλοι το δικαίωμα αυτό και ότι ο προηγούμενος κανόνας έπρεπε να τροποποιηθεί. Συζητήθηκε τι θα προτιμούσαν να προσκομίζουν και πως θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν αυτή τη δυνατότητα για να γνωρίσουν ο ένας τον άλλον καλύτερα. Αναγνώρισαν ότι θα ήταν προτιμότερο αυτό να συμβαίνει, όχι κάθε μέρα, αλλά σε μία συγκεκριμένη ημέρα που θα οριζόταν από κοινού και ότι οι γονείς που έκαναν τις χειροτεχνίες θα έπρεπε να βοηθήσουν. Αποφασίστηκε λοιπόν να έρχονται οι γονείς όλων των παιδιών να δείχνουν πως κατασκευάζονται διάφορα πράγματα που οι ίδιοι δημιουργούν μαζί με τα παιδιά τους.

Η πλειοψηφία των παιδιών ήταν ενθουσιώδης ως προς την προοπτική εφαρμογής αυτής της απόφασης. Οι εκδηλώσεις χαράς υπήρξαν έντονες γιατί κατάφεραν να ανατρέψουν τον κανόνα που τους καταπίεζε. Τα παιδιά που δεν είχαν καταφέρει να «απογα-

λακτιστούν» ακόμα και διατηρούσαν στενό δεσμό ιδιαίτερα με τη μητέρα είδαν αυτήν την προοπτική πάρα πολύ θετικά. Εν τούτοις υπήρξαν και τα ντροπαλά και μαζεμένα παιδιά, που χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να προσαρμόζονται σε νέα πρόσωπα και καταστάσεις, τα οποία εξέφρασαν το δισταγμό και την επιφυλακτικότητά τους. Παρόλα αυτά οι αντιδράσεις τους ήταν ήπιες και διήρκησαν μέχρι τις πρώτες «γονεϊκές διδασκαλίες». Κατά την εξέλιξη της διαδικασίας δεν υπήρξε άρνηση συμμετοχής από κανένα παιδί είτε ως κεντρικό πρόσωπο στη διαδικασία είτε ως απλός συμμετέχων.

Η αντίδραση των ενηλίκων στο δισταγμό κάποιων παιδιών, κυρίως λόγω του φόβου τους, ήταν να επιβραβεύουν συχνότερα την προσπάθειά τους και να τα ενθαρρύνουν να συμμετέχουν πιο ενεργά.

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Η εσωτερική ανάγκη της σχολικής μονάδας για μεγαλύτερη δέσμευση κάποιων παιδιών με το σχολείο και ανατροπή του άσχημου κλίματος με τους γονείς συνδυάστηκε με την ανάγκη που εκφράστηκε από μαθητές του σχολείου για μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η καινοτομία που επιλέχθηκε να εφαρμοστεί ήταν η ανάληψη της διδασκαλίας από τους γονείς κάθε παιδιού για μια ημέρα. Εφαρμόστηκε σε ένα τμήμα νηπιαγωγείου ενώ οι λιγότες αντιδράσεις που υπήρξαν δεν αποτέλεσαν εμπόδιο στην εφαρμογή της.

Η εξέλιξη και η ευεργετική επίδραση αυτής της διαδικασίας ήταν εντυπωσιακή σε όλα τα επίπεδα. Οι δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν από τους γονείς ήταν στην πλειονότητά τους πρωτότυπες και ευφάνταστες και σε πολλές περιπτώσεις “κούμπωναν” άψογα με τα θέματα που συζητούνταν στην τάξη. Αυτή η εμπειρία οδήγησε τη νηπιαγωγό σε μία αλλαγή διάθεσης προς τους γονείς με εκδήλωση μεγαλύτερης εμπιστοσύνης και επιζήτηση στενότερης σχέσης.

Οι γονείς από την άλλη επέδειξαν μεγάλο ζήλο και ενθουσιασμό. Συζητούσαν με τη νηπιαγωγό για τη δραστηριότητα που ήθελαν να πραγματοποιήσουν στη σειρά τους και εξέφραζαν την ανυπομονησία τους. Προσέρχονταν άψογα προετοιμασμένοι, στην ώρα τους και ελάμβαναν τον ρόλο τους για εκείνη την ημέρα πολύ σοβαρά. Οι εντυπώσεις τους από την όλη εμπειρία υπήρξαν ιδιαίτερα θετικές. Αρκετοί αναγνώρισαν τις δυσκολίες που έχει μία τάξη και κάποιοι εξεπλάγησαν με τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Εξάλλου και από την έρευνα προκύπτει ότι όταν οι γονείς εμπλέκονται (με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών) στο πρόγραμμα του σχολείου, αναγνωρίζουν καλύτερα τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και αποδέχονται πιο εύκολα τις ιδέες τους, γνωρίζουν περισσότερο για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των παιδιών τους και δίνουν μεγαλύτερη αξία στις διαπροσωπικές ικανότητες των εκπαιδευτικών και την γενικότερη εκπαιδευτική τους ποιότητα σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα (Epstein, 1983a). Αποτέλεσμα ήταν στην πορεία να δημιουργηθεί μια ομάδα γονέων (κυρίως μητέρες) που ανέπτυξε στενή συνεργασία με τη νηπιαγωγό και στάθηκε αρωγός και σε άλλες δραστηριότητες.

Τέλος και για τους μαθητές αυτό που συνέβαινε λειτούργησε θετικά. Αν και στην αρχή τα πιο «κλειστά» παιδιά ήταν περισσότερο επιφυλακτικά, στην πορεία αυτό ανατράπηκε και η συμμετοχή όλων τους ήταν ενθουσιώδης. Περίμεναν την Παρασκευή με ανυπομονησία κι η παρουσία των γονέων μέσα στην τάξη με αυτόν τον τρόπο σε καμία περίπτωση δε

φάνηκε να επηρεάζει αρνητικά τις σχέσεις και τις ισορροπίες που είχαν αναπτυχθεί. Οι συχνές αδικαιολόγητες, στην αρχή, απουσίες κάποιων παιδιών ελαττώθηκαν κι αυτό πρέπει να θεωρηθεί μεγάλο όφελος μιας και η ελλιπής φοίτηση σε πρώιμο στάδιο είναι σημαντικό παράγοντας πρόβλεψης της εγκατάλειψης του γυμνασίου και το σχολείο μπόρεσε να βελτιώσει τη συμμετοχή κάνοντας τους μαθητές να αισθάνονται λιγότερο ανώνυμοι και δείχνοντάς τους ότι είναι σημαντική η συμμετοχή τους στην τάξη (Epstein & Sheldon, 2002).

Στο τέλος της όλης διαδικασίας αναγνωρίστηκε η συμβολή της αλλαγής στην βελτίωση της σχέσης γονέων-σχολείου. Γενικά θα λέγαμε ότι η εν λόγω πρακτική έφερε θετικά αποτελέσματα σε αντίθεση με την βιβλιογραφία που αναφέρει ότι η μεμονωμένη αλλαγή (ένα τμήμα του σχολείου) είναι λόγος αποτυχίας της (Hargreaves, 1997). Δημιουργήθηκαν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ γονέων και νηπιαγωγού αλλάζοντας το μέχρι τότε κλίμα. Αυτή η αλλαγή επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τη σχολική μονάδα γενικότερα συμβάλλοντας σε απομάκρυνση από την εσωστρέφεια και άνοιγμα του σχολείου στους γονείς οι οποίοι πια δεν αντιμετωπίζονταν με καχυποψία και σαν ξένοι αλλά με θετική διάθεση. Από τη χρονιά εκείνη και μετέπειτα στους γονείς δίνεται πιο ενεργητικός ρόλος και ζητείται ουσιαστικότερη εμπλοκή τους στη σχολική ζωή καθώς όπως έχει διαφανεί κι από την έρευνα τα σχολεία και οι γονείς έχουν πλέον πειστεί ότι έχουν μια κοινή ευθύνη στην εκπαίδευση των παιδιών (Epstein & Sanders, 2000).

Η βιωσιμότητα κάθε πρακτικής στο νηπιαγωγείο εξαρτάται πάντα από τις συνθήκες της κάθε χρονιάς, καθώς ετησίως αλλάζουν οι μαθητές και στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο αλλάζει μερικώς και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Σύμφωνα με τη Roettger (2006) βέβαια η δέσμευση για μεγάλο χρονικό διάστημα είναι απαραίτητη για να επιτύχουμε την αλλαγή. Η εφαρμογή της συγκεκριμένης πρακτικής δεν έχει εγκαταλειφθεί, απλώς μεταλλάσσεται κάθε φορά, εναρμονιζόμενη στις ανάγκες όλων των εμπλεκόμενων (μαθητών, γονέων και σχολείου) και στις εκάστοτε συνθήκες. Τα στοιχεία που έχουν διατηρηθεί είναι η συμμετοχή των μαθητών που συνεχίζουν να “παρουσιάζονται” στους συμμαθητές τους μέσα από αγαπημένα τους παιχνίδια, βιβλία, αντικείμενα και φωτογραφίες με τη φυσική παρουσία στην τάξη των γονέων τους και την ενεργό συμμετοχή των τελευταίων σε αυτή τη δραστηριότητα των παιδιών τους.

Είναι σημαντικό να δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να εκφράζουν ελεύθερα τη βούληση και την επιθυμία τους. Μια τέτοια αρχή έδειξε ότι μπορεί να οδηγήσει σε καλά αποτελέσματα και να επηρεάσει θετικά την εκπαιδευτική διαδικασία, το σχολικό κλίμα και τις σχέσεις των εμπλεκόμενων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Epstein, J. L. (1983a). *Effects on parents of teacher practices of parent involvement*. Baltimore, MD: Center for Social Organization of Schools, Johns Hopkins University.
- Epstein, J. L. (1983b). Longitudinal effects of family-school-person interactions on student outcomes. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 4, 101-127.

- Epstein, J. L., Sanders, M. G. (2000). *Connecting home, school and community*. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of sociology of education* (pp. 285-306). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Epstein, J. L., Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Goodson, I. F. (2001). Social Histories of Educational Change, *Journal of Educational Change*, 2, 45-63.
- Hargreaves, A. (1997). *Introduction*. In A. Hargreaves (Ed.), *Rethinking educational change with heart and mind: 1997 ASCD yearbook*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hargreaves, A. (1998). *The emotions of educational change*, in: A. Hargreaves, M. Fullan, A. Lieberman & D. Hopkins (Eds) *International Handbook of Educational Change* (The Netherlands, Kluwer Press).
- Mitra, D. (2003). Student voice in school reform: Reframing student-teacher relationships. *McGill Journal of Education*, 38(2), 289-304.
- Mitra, D. (2006) Youth as a Bridge between Home and School: comparing student voice and parent involvement as strategies for change, *Education and Urban Society*, 38(4), 455-480. <http://dx.doi.org/10.1177/0013124506287911>
- Roettger, C. (2006). Change from the heart. *The Journal for Quality and Participation*, 29(2), 18-20.
- Sanders, M. G., & Epstein, J. L. (1998). *Schoolfamily-community partnerships and educational change: International perspectives*. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 482-502). Hingham, MA: Kluwer.

Ελληνόγλωσσον

Αυγητίδου, Σ. (2014). Η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία: προϋποθέσεις και διαδικασίες ενίσχυσής της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο: Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Ενότητα Α. Επιμορφωτικό υλικό* (σσ. 193-206). Μεταμόρφωση: Access Γραφικές Τέχνες.

Abstract

Student success at school and consequently later in life is a key concern of teachers, students, parents, and the reason why they all communicate and collaborate. Students, however, usually feel that they are not actively involved in their education, but are forced by the actions and decisions of teachers and parents (Epstein & Sanders, 2000). According to Epstein (1983b) we can provide children of all ages with opportunities to be involved in decision-making, thus enhancing their independence and improving the positive outcomes of education. This practice helps to ensure a democratic school, since it ensures the participation of all children in the educational process (Avgitidou, 2014). The purpose of this work is to analyze the introduction of a change in kindergarten level by involving students in decision making and in its implementation.

Keywords: student participation, democracy, kindergarten.

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) ως πρότυπο δημοκρατικού σχολείου: Πρακτικές προς υιοθέτηση από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Άννα-Χριστίνα Ασβεστά

Εκπαιδευτικός ΠΕ01-ΠΕ02, MSc Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

christiannaasvesta@hotmail.com

Περίληψη

Ο καινοτόμος θεσμός των ΣΔΕ υφίσταται στη χώρα μας εδώ και μια εικοσαετία φιλοδοξώντας την εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού ατόμων που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα. Σκοπός του ΣΔΕ είναι η ομαλή ένταξη των ατόμων στην κοινωνικο-πολιτική και οικονομική πραγματικότητα. Η φιλοσοφία που διέπει τη λειτουργία του θεσμού και η δυνατότητα προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος βάσει των ιδιαίτερων αναγκών των εκάστοτε εκπαιδευομένων αποτελούν σπουδαία συστατικά στοιχεία στη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού σχολείου. Πρόσφατη ποιοτική έρευνα που διεξήγαμε στο ΣΔΕ Περιστερίου σχετικά με την αξιολόγηση του θεσμού των ΣΔΕ έρχεται να ενισχύσει τη συγκεκριμένη άποψη.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, δημοκρατικό σχολείο, Κοινωνία της Γνώσης, διαφορετικότητα.

Εισαγωγή

Σε μια χρονική περίοδο που συντελούνται αδιαλείπτως αλλαγές στο κοινωνικό πλαίσιο η εκπαίδευση ως θεσμός είναι απαραίτητο να εκσυγχρονίζεται για να δύναται να ανταποκριθεί στις ανακύπτουσες κοινωνικές ανάγκες. Με την παρούσα εργασία θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε πρακτικές από τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ώστε να ενισχύσουν το δημοκρατικό ρόλο του σχολείου. Στο πλαίσιο της Κοινωνίας της Γνώσης απαιτείται από τον ενεργό πολίτη η καλλιέργεια ενός συνόλου δεξιοτήτων και η εκπαίδευση θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για την καθολική ανάπτυξή του ώστε αυτός να προσαρμόζεται στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Πετροπούλου, Κασσιμάτη & Ρετάλης, 2015). Οι εκπαιδευτικές πολιτικές στοχεύουν πλέον στην προώθηση της μάθησης ως δυναμικής διαδικασίας μέσω της αξιοποίησης σύγχρονων μεθόδων και εργαλείων διδασκαλίας και αξιολόγησης που εστιάζουν στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στις διαδικασίες που συμμετέχουν. Στα ΣΔΕ η αποδοχή της διαφορετικότητας και το αίσθημα του «ανήκειν» σε μια κοινότητα μάθησης όπου εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτικοί συναποφασίζουν είναι τα στοιχεία που διαμορφώνουν και την ιδέα του «κοινού σκοπού», δηλαδή ενός πρωτεύοντος χαρακτηριστικού της δημοκρατίας (Ασβεστά, 2019).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, λοιπόν, αντιλαμβανόμαστε ότι η αυτονόμηση της σχολικής μονάδας και η απεμπλοκή των εκπαιδευτικών από ένα αυστηρά συγκεντρωτικό εκ-

παιδευτικό σύστημα πανομοιότυπο για όλους που δεν αφήνει περιθώρια για δημιουργικότητα, οι μέθοδοι βιωματικής μάθησης που προκρίνονται και από την ευρέως διαδεδομένη προσωποκεντρική θεωρία του C. Rogers καθώς και των θεωριών πλήθους άλλων μελετητών όπως οι Knowles, Mezirow, Kolb κ. α. και καλλιεργούν πληθώρα δεξιοτήτων, η περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών που λειτουργεί ανατροφοδοτικά, ο σεβασμός ανάμεσα σε όλα τα μέλη που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα και η ισότιμη μεταχείρισή τους ανεξαρτήτως κοινωνικού υπόβαθρου θεωρούνται από τους ερευνοούμενους ως οι σημαντικότερες από τις πρακτικές που θα ήταν χρήσιμο να υιοθετηθούν από όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Οι ίδιοι οι συμμετέχοντες της έρευνας με τη στάση τους απέναντι στον θεσμό και τις απόψεις που παραθέτουν κάνουν πασίδηλα τα παραπάνω συμπεράσματα.

Το εργαλείο το οποίο αξιοποιήθηκε στην περίπτωση της συγκεκριμένης ποιοτικής έρευνας –στα συμπεράσματα της οποίας στηρίζεται το παρόν άρθρο– ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη και στη διαδικασία συμμετείχαν 13 άτομα (εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι Α΄ και Β΄ Κύκλου). Η ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων στηρίχτηκε στη θεματική ανάλυση του περιεχομένου. Παρόλο δε που η ποιοτική ανάλυση σαφέστατα δεν επιτρέπει τη γενίκευση των εξαγόμενων αποτελεσμάτων θεωρούμε ότι μελετώντας τα και μέσω του αναστοχασμού μπορούν να μας προβληματίσουν και να μας προσανατολίσουν στην εκπόνηση περαιτέρω έρευνας.

Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν η ολιστική αξιολόγηση του θεσμού των ΣΔΕ στη χώρα μας. Για να επιτευχθεί μία αξιολόγηση όπως αυτή πρωταρχικής σημασίας ήταν να προσδιοριστούν οι ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευόμενων στη χώρα μας προκειμένου να δύνανται να προσαρμόζονται και να δραστηριοποιούνται στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Συνακόλουθα παρατηρήσαμε το κατά πόσο ο θεσμός των ΣΔΕ ανταποκρίνεται ως δομή και οργάνωση στην κάλυψη των αναγκών αυτών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο έγινε προσπάθεια αποτύπωσης των κινήτρων και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευόμενων σε σχέση με τις δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες για τον ολοκληρωμένο άνθρωπο του 21^{ου} αιώνα και καλούνται να έχουν αποκτήσει με τη φοίτησή τους στα ΣΔΕ (ό.π.).

Ως ειδικότερους στόχους της έρευνας θα μπορούσαμε να ορίσουμε την παρακολούθηση της εξελικτικής πορείας του θεσμού των ΣΔΕ από τη θεσμοθέτησή τους έως σήμερα, τη χρησιμότητα του αναλυτικού προγράμματος που εφαρμόζεται στα ΣΔΕ σε σχέση με την απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων από τους ενήλικες εκπαιδευόμενους καθώς και την αποτύπωση του προφίλ τους ώστε να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που οδηγούν έναν ενήλικα να εμπλακεί ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία με συνέπεια και υπευθυνότητα ή να παραιτηθεί από αυτή (ό. π.).

Θεωρητικό Πλαίσιο

Τη δεκαετία του 1990 άρχισε να διευρύνεται σε Αμερική και Ευρώπη η ανάγκη διαμόρφωσης ενός δημοκρατικότερου εκπαιδευτικού συστήματος με απώτερο σκοπό τη δημιουργία υπεύθυνων και ενεργών μελλοντικών κοινωνικών μελών, Ασφαλώς, η ιδέα αυτή μόνο νέα δεν ήταν εκείνη την περίοδο αφού πολλοί διανοητές, όπως πληθώρα φιλοσόφων και παιδαγωγών, σε προγενέστερο χρόνο είχαν αναφερθεί σχετικά με τις δημοκρατικές αξίες που δύνανται να θεμελιωθούν στη διαμόρφωση των σύγχρονων κοινωνιών με την αρωγή της εκπαίδευσης. Μερικές χαρακτηριστικές προσωπικότητες αποτελούν ο Λοκ, ο Ρουσσώ

αλλά και ο Καντ κατά την εποχή του Διαφωτισμού αλλά και αργότερα ο παιδαγωγός Πεσταλότσι. Στη συνέχεια, το «Κίνημα της Νέας Αγωγής» και το «Σχολείο Εργασίας» με εκπροσώπους όπως οι Ντιούι, Φρενέ και Μοντεσσόρι καθώς και ακόμα πιο σύγχρονοι μελετητές του πεδίου όπως οι Βιγκότσκι, Πιαζέ, Ίλλιτς, Νιλ και Φρέιρε (Δήμηζα, 2014).

Κοινός παρονομαστής σε όλους όσους έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα της δημοκρατίας στην εκπαίδευση είναι η δημιουργία πολιτών που θα μπορούν να επιλέγουν και να ελέγχουν την εξουσία που της ασκείται (ό. π.). Αυτό είναι κάτι που απαιτεί την καλλιέργεια πολυποίκιλων δεξιοτήτων οι οποίες είναι ευκολότερο και αποδοτικότερο να καλλιεργηθούν από την παιδική-σχολική ηλικία. Οι δεξιότητες αυτές οι οποίες απαιτούνται από τη σύγχρονη Κοινωνία της Γνώσης όπως αναφέρονται χαρακτηριστικά στο Πετροπούλου κ.ά. (2015) μπορούν να παρουσιαστούν συνοπτικά ως εξής:

- Καινοτομία και Δημιουργικότητα
- Κριτική Σκέψη
- Μεταγνώση
- Συνεργασία
- Πληροφόρηση
- Επικοινωνία
- Πολιτότητα
- Καριέρα και Ζωή
- Κοινωνική Υπευθυνότητα

Οι σύγχρονες ευρωπαϊκές πολιτικές σχετικά με την εκπαίδευση φανερώνουν με σαφήνεια τον προσανατολισμό τους στη διαμόρφωση μιας εκπαίδευσης η οποία θα ανταποκρίνεται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες και θα καλλιεργεί τις προαναφερθείσες δεξιότητες. Ωστόσο, βάσει αυτής της λογικής οι παιδαγωγικές μέθοδοι και οι διδακτικές τεχνικές του παραδοσιακού σχολείου καθίστανται αμφισβητήσιμες και ακολούθως υπόκεινται σε διαδικασίες αναθεώρησης και οι στόχοι του ώστε να ανταποκρίνονται στις συνθήκες αυτές (Δήμηζα, 2014).

Για να θεωρηθεί, λοιπόν, η εκπαίδευση πραγματικά δημοκρατική χρειάζεται να διακρίνεται από μια πληθώρα χαρακτηριστικών. Πρώτα από όλα είναι αναγκαία η συνειδητοποίηση της έννοιας της δημοκρατίας και της λειτουργίας των δημοκρατικών θεσμών καθώς και η υιοθέτηση και προώθηση των δημοκρατικών αξιών στο σχολικό περιβάλλον (ό.π.). Αυτό πρακτικά σημαίνει αποδοχή της διαφορετικότητας και σεβασμό απέναντι στις εκφραζόμενες απόψεις των μελών που το συναποτελούν – μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά και στις ανακοινώσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2004) η βάση της για την ανάπτυξη αφορά στην αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων μέσω των οποίων προωθείται η καινοτομία και η επίτευξη των κοινωνικών στόχων. Για αυτούς τους λόγους επισημαίνεται ότι η εκπαίδευση είναι καθολικό δικαίωμα ανεξάρτητα από την ηλικία και τη βαθμίδα εκπαίδευσης των μανθανόντων και συνεπώς είναι επιβεβλημένες οι επενδύσεις και στον τομέα της αρχικής εκπαίδευσης ενηλίκων αλλά και της δια βίου μάθησης. Επιπρόσθετα, αρχίζει να γίνεται αντιληπτό από την πλειοψηφία των ειδικών της παιδαγωγικής επιστήμης η σημασία που έχει ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει το κάθε άτομο και προβάλλεται πλέον έντονα η αξία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ενώ αναδύεται επιτακτική η ανάγκη άμεσης εφαρμογής της στα σχολικά περιβάλλοντα (Δήμηζα, 2014).

Ο θεσμός της εκπαίδευσης ενηλίκων κατά τη διαμόρφωσή του είχε αμιγώς πολιτικό προσανατολισμό και βασικός σκοπός του ήταν η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των αμόρφωτων και ειδικότερα των λαϊκών στρωμάτων προκειμένου να χειραφετηθούν και να μπορούν να συμμετέχουν στις απαιτήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας ώστε να βελτιώσουν τις συνθήκες της ζωής τους (Γούλας, Χ., Ζάγκος, Χ., Κατσής, Α., Κόκκινος, Γ., Κορδάτος, Π., Μπουκουβάλας, Κ., Παλνός, Ζ., Πανδής, Π. & Φωτόπουλος, Ν., 2013· Γιώτη, 2018). Βασικοί εκπρόσωποι του κινήματος για την εκπαίδευση ενηλίκων μπορούν να θεωρηθούν οι P. Freire, J. Mezirow και St. Brookfield που προσέδιδαν και μια έντονα πολιτική διάσταση στην εκπαίδευση καθώς επίσης και οι D. Kolb, Kn. Illeris και M. Knowles με τη διαμόρφωση των δικών τους αξιολογικών θεωριών σε σχέση με τη δια βίου μάθηση. Παρόλα αυτά οι οδηγίες που έχουν προταθεί από τα αρμόδια όργανα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και στα οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια φαίνεται να στηρίζονται, εν πολλοίς, στην προσωποκεντρική θεωρία του ψυχολόγου Carl Rogers σύμφωνα με την οποία ο κύριος στόχος της καθόλου εκπαιδευτικής και συμβουλευτικής διαδικασίας είναι εν τέλει η αυτοπραγμάτωση του μανθάνοντα. Ο άνθρωπος ως οντότητα, σύμφωνα με τον Rogers, μπορεί να διαμορφώνει και να κατευθύνει ο ίδιος την πορεία του προς την αυτοπραγμάτωση χωρίς κάποια ιδιαίτερη καθοδήγηση παρά μόνο με κάποια συμβουλευτική υποστήριξη στα άτομα τα οποία φαίνεται πως δεν αναπτύσσονται στις ιδανικές συνθήκες για την ψυχολογία τους. Για τους παραπάνω λόγους ο μελετητής υποστηρίζει τις βιωματικές μαθησιακές διαδικασίες ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αφοσιώνονται και να εντρυφούν σε όσα τους ενδιαφέρουν πραγματικά. Έχοντας αυτή την επιλογή τα άτομα καθίστανται περισσότερο υπεύθυνα και αποκτούν «λόγο» σε ό, τι αφορά στην εκπαίδευσή τους ενισχύοντας έτσι πολυποίκιλες δεξιότητες όπως η δημιουργικότητα, η συνεργασία και η συνυπευθυνότητα στον σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας καθώς και η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης με αποτέλεσμα τη βελτίωση της δεξιότητας για αυτοκριτική και αυτογνωσία (Jarvis, 2004· Κόκκος, 2005· Ασβεστά, 2019). Παρατηρούμε, λοιπόν, πως καλύπτεται μεγάλο εύρος των δεξιοτήτων που απαιτούνται από τους ενεργούς πολίτες των σύγχρονων κοινωνιών όπως αυτές παρουσιάστηκαν προηγουμένως.

Πάντως, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) ως θεσμός χρωστούν την ίδρυσή τους στη Λευκή Βίβλο ('White Paper') του 1995 της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην οποία τονιζόταν η ανάγκη ύπαρξης ενός μέσου εξάλειψης των κοινωνικών ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού των νέων από τα μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα (EC, 2001· Λανδρίτσον & Βεργίδης, 2010· Βεργίδου, Βεργίδης & Υφαντή, 2018).

Βασικό χαρακτηριστικό της δημιουργίας τους ήταν ότι το κάθε κράτος θα μπορούσε να εντάξει τον θεσμό στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα ή να τον διατηρήσει ανεξάρτητο κατά το δοκούν βάσει της ισχύουσας για κάθε χώρα νομοθεσίας. Τα χαρακτηριστικά τα οποία θεωρήθηκε ότι θα έπρεπε να διέπουν τη φιλοσοφία του θεσμού δεν λειτούργησαν ως κανόνες αλλά μάλλον ως κατευθυντήριες οδηγίες για τις χώρες που είχαν αποφασίσει να συμμετάσχουν πιλοτικά στο πρόγραμμα. Οι οδηγίες αυτές, όπως έχει ήδη αναφερθεί αδρομερώς, πέρα από το κομμάτι της συνεργασίας με τους τοπικούς κοινωνικούς φορείς, αφορούσαν βασικά στην κατασκευή ενός «αναλυτικού προγράμματος» σεβόμενου τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευομένων βάσει των προτύπων του κοινωνικού εποικοδομισμού (Ασβεστά, 2019). Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιούνται στοιχεία της τυπικής, της μη τυπικής αλλά και της άτυπης μάθησης ενώ τονίζονται η ανάγκη μιας βιωματικής διδακτι-

κής προσέγγισης, η ύπαρξη ενός αναλυτικού προγράμματος σπουδών το οποίο θα καλλιεργεί πληθώρα δεξιοτήτων μέσω των πρακτικών ασκήσεων και συνθετικών εργασιών αλλά και ενίσχυση της σχέσης των εκπαιδευομένων με τις νέες τεχνολογίες εν γένει (ό.π.). Επιπλέον, δεν θα έπρεπε να παραγνωριστεί το γεγονός ότι πέρα από την καλλιέργεια των δεξιοτήτων και την οικοδόμηση των νέων γνώσεων οι εκπαιδευόμενοι δύνανται να διαμορφώσουν στάσεις και συμπεριφορές οι οποίες τους βοηθούν να ενταχθούν ομαλότερα στην κοινωνική πραγματικότητα βελτιώνοντας και τις πιθανότητες για επαγγελματική αποκατάσταση καθώς και να αναπτύξουν αισθήματα αυτοεκτίμησης και αυτοδιάθεσης (Ανάγνου & Βεργίδης, 2008· Μαρμαρινός, Σακελλάρη & Τζουμάκα, 2008· Βεργίδης, 2010).

Μέθοδος

Η συγκεκριμένη έρευνα έλαβε χώρα κατά την περίοδο Φεβρουαρίου- Απριλίου 2019 για τις ανάγκες εκπόνησης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας με άδεια που παραχωρήθηκε από τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Σε αυτήν υιοθετήθηκε από την ερευνήτρια η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας με την αξιοποίηση της μελέτης περίπτωσης και τη χρήση του εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης (Αθανασίου, 2007). Προτιμήθηκε αυτή η μέθοδος καθώς θεωρείται ότι όταν ένας ερευνητής καλείται να μελετήσει ένα θέμα του οποίου είναι πασίδηλος ο αντίκτυπος στο κοινωνικό σύνολο οφείλει να γνωρίζει ότι το θέμα αυτό έχει ήδη ερμηνευθεί από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο και θα διεξάγει την έρευνά του και συνεπώς χρειάζεται να είναι σε θέση να κατανοεί τον τρόπο αντίληψης των μελών που δρουν μέσα σε αυτό (Τσιώλης, 2015). Μέσω της ποιοτικής έρευνας προσπαθούμε να αντλήσουμε πληροφορίες όχι μόνο από τα ακριβή λεγόμενα των ερωτώμενων αλλά και από μη λεκτικά στοιχεία επικοινωνίας επισημαίνοντας σχέσεις και νοήματα τα οποία υποκρύπτονται πίσω από τις ανθρώπινες συμπεριφορές (Αθανασίου, 2007· Κούρτη, 2007). Ωστόσο, καθώς η ανάλυση των δεδομένων δεν μπορεί να γίνεται κατά το δοκούν και για να διαφυλαχθεί από τον οποιονδήποτε –δημιουργικό μεν αλλά άστοχο δε– αυτοσχεδιασμό του εκάστοτε ερευνητή είναι αδήριτη η ανάγκη ερμηνείας των δεδομένων με κάποια από τις προσεγγίσεις που περιγράφονται στην υφιστάμενη βιβλιογραφία (Τσιώλης, 2015).

Το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης θεωρήθηκε χρησιμότερο καθώς επιτρέπει στον ερευνητή μια σχετική ελευθερία στη διεξαγωγή της συζήτησης σε σχέση με την αυστηρά δομημένη συνέντευξη που είναι ουσιαστικά ένα προφορικό ερωτηματολόγιο (Κασσωτάκης, 2018). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι επιτρέπουμε στον συνεντευξιαζόμενο να εκφράσει ελεύθερα τις πρότερες και παρούσες εμπειρίες του πάνω στο ερευνούμενο θέμα και στη συνέχεια ο ερευνητής να αξιοποιήσει τους συνειρμούς αυτούς και να κάνει τις απαραίτητες συνδέσεις σε σχέση πάντα και με το περικείμενο (Νόβα-Καλτσούνη, 2006· Κασσωτάκης, 2018). Το σύνολο των συνεντεύξεων μαγνητοφωνήθηκε ώστε να μπορέσουμε να παρατηρήσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια και τα μη λεκτικά στοιχεία επικοινωνίας των ερωτώμενων (π.χ. τη γλώσσα του σώματος και τις εκφράσεις του προσώπου) και να εξετάσουμε σε εύθετο χρόνο με τη δέουσα προσοχή τις απαντήσεις τους μέσω πιο αξιόπιστων καταγραφών (Αθανασίου, 2007).

Η δειγματοληψία έγινε αρχικά κατά στρώματα με κριτήριο το φύλο και την ιδιότητα

των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικοί – εκπαιδευόμενοι) εντός της σχολικής μονάδας ώστε να διασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και εν συνεχεία προχωρήσαμε με την αξιοποίηση βολικού δείγματος αντί του τυχαίου που συνηθίζεται (Νόβα-Καλτσούνη, 2006) καθώς το σχολικό ωράριο, η απαραίτητη συναίνεση των συμμετεχόντων να δώσουν συνέντευξη και το περιορισμένο χρονικό διάστημα στο οποίο χρειαζόταν να διεξαχθεί η έρευνα δεν μας επέτρεπαν την αξιοποίηση ενός πραγματικά τυχαίου δείγματος. Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμάνθηκε ανάμεσα στα 21 και τα 63 έτη. Το δείγμα αυτό σε πρώτη φάση απετέλεσαν δεκαεπτά συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ. Ωστόσο, οι πρώτες τέσσερις συνεντεύξεις λήφθηκαν πιλοτικά με αποτέλεσμα το τελικό δείγμα να συνίσταται από δεκατρείς συνεντεύξεις. Από αυτές τις δεκατρείς οι πέντε αφορούν σε εκπαιδευτικούς (2 άνδρες, 3 γυναίκες) και σε οκτώ εκπαιδευόμενους (3 άνδρες, 5 γυναίκες) εκ των οποίων οι τέσσερις ήταν εκπαιδευόμενοι του Α' Κύκλου σπουδών και άλλοι τέσσερις εκπαιδευόμενοι του Β' Κύκλου σπουδών.

Για την ανάλυση των απαντήσεων αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση μέσω της κονστρουκτιβιστικής οπτικής και την εφαρμογή της απαγωγικής πορείας κατά την ανάλυση των δεδομένων. Η θεματική ανάλυση ανήκει στις θεωρητικές ή επιστημολογικές θέσεις που διακρίνονται για την ευελιξία τους και δύνανται να αξιοποιηθούν με σχετική ευκολία από ερευνητές με διαφορετικό θεωρητικό υπόβαθρο εκκίνησης (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Τσιώλης, 2015). Η κονστρουκτιβιστική οπτική αφορά στη «λογοθετική πρακτική» όπως αναφέρει ο Τσιώλης (2015: 481) μέσω της οποίας δύναται να κατασκευαστεί η πραγματικότητα. Επιπρόσθετα, καθώς έγινε προσπάθεια να αποφευχθεί κάθε δογματισμός απέναντι στο μελετώμενο ζήτημα –προσεγγίζοντας το, ωστόσο, πάντα με ένα προκαταρκτικό εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο– προτιμήθηκε η αξιοποίηση της απαγωγικής πορείας ανάλυσης των δεδομένων η οποία επιτρέπει τον μετασχηματισμό του πλαισίου αυτού ώστε να ανταποκρίνεται στα ερευνητικά αποτελέσματα και να παράγει εντέλει την καινή γνώση (Τσιώλης, 2015). Συνακόλουθα έλαβε χώρα η διατμηματική προσέγγιση της εκάστοτε περίπτωσης και η κωδικοποίηση σε θεματικές ενότητες του συνόλου του περιεχομένου των συνεντεύξεων. Μέσω δε της διαλογικής ανάλυσης και της ερμηνευτικής ανάγνωσης έγινε προσπάθεια ανάδυσης των υφιστάμενων αντιλήψεων των συμμετεχόντων. Στο συγκεκριμένο επίπεδο ανάλυσης στηριζόμαστε, εν πολλοίς, στην επικοινωνιακή – διαλογική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του ομιλητή και του ακροατή. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο δεν μπορεί να παραγνωρισθεί η σημασία του περικειμένου όπως η παρουσία του ίδιου του ερευνητή στον χώρο, οι υφιστάμενες περιστάσεις κ.ό. Συνεπώς, προτιμάται η ερμηνευτική ανάγνωση των αποτελεσμάτων καθώς μέσω της συγκεκριμένης τεχνικής ο ερευνητής είναι σε θέση να φωτίσει τα υποβόσκοντα ιδεολογικά σχήματα και πρότυπα τα οποία επηρεάζουν τη δράση των ερευνητικών του υποκειμένων (ό.π.).

Το πρώτο στάδιο της ανάλυσης σχετίζεται με την εξοικείωση του μελετητή με τα δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί από την έρευνά του μέσω των πολλαπλών αναγνώσεων των απομαγνητοφωνημένων κειμένων ενώ στο δεύτερο στάδιο δημιουργούνται οι αρχικοί κώδικες βάσει των νοημάτων που αντλούνται από αυτά και μπορεί να αντιστοιχούν σε έναν ή περισσότερους κώδικες σε κάθε περίπτωση όταν η ανάγνωση γίνεται κατά σειρά. Στο τρίτο στάδιο έχουμε την ένταξη των κωδικών σε θέματα ή υποθέματα και στο τέταρτο την επανεξέταση αυτών ώστε να γίνει συγχώνευση σε ένα μοτίβο που θα διέπεται από λογική αλληλουχία και συνοχή. Στο πέμπτο στάδιο τα τελικά θέματα ονοματοδοτούνται

ώστε να είναι περιεκτικά και πληροφοριακά ενώ στο έκτο και τελευταίο στάδιο έχουμε την καταγραφή τους και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από αυτά (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Αποτελέσματα

Όπως έχει ήδη αναφερθεί από την εισαγωγή του άρθρου σκοπός της ερευνητικής εργασίας ήταν η αξιολόγηση των ΣΔΕ ως καινοτόμου εκπαιδευτικού θεσμού εν γένει. Παρόλα αυτά η δημοκρατικότητα του επισημάνθηκε με ζέση από το σύνολο των εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων του σχολείου και για αυτόν τον λόγο κατά την κωδικοποίηση των συλλεγμένων δεδομένων και τη δημιουργία των αντίστοιχων θεμάτων απασχόλησε ιδιαίτερα την ερευνήτρια κατά την ερμηνεία τους. Παρατηρήθηκε, λοιπόν, πως η φιλοσοφία του θεσμού και οι σχέσεις μεταξύ του συνόλου των μελών από το οποίο αυτό συναποτελείται ανταποκρίνονται πράγματι στις απαιτήσεις που θέτει η Ευρωπαϊκή Ένωση σχετικά με τους στόχους της εκπαίδευσης τον 21^ο αιώνα και τη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη σε μια σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία όπως αυτή προσδιορίστηκε ήδη και στο θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο αναφερθήκαμε αδρομερώς και παραπάνω.

Στα ΣΔΕ –τουλάχιστον όσον αφορά στην Ελλάδα– μπορούμε να σημειώσουμε ότι ακολουθούνται εντελώς διαφορετικές προσεγγίσεις της γνώσης σε σχέση με τα τυπικά σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έμφαση σε αυτά τα σχολεία δίνεται στη βιωματική προσέγγιση όπως παρουσιάζονται και από τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενήλικων Kolb και Illeris στο Κόκκος (2005) καθώς υπάρχουν περισσότερα εργαστήρια και σχέδια δράσης σε σχέση με την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση που παρά τις βελτιώσεις παραμένει αρκετά δασκαλοκεντρική και στοχεύει κατά βάση στα καλύτερα αποτελέσματα στις ενδοσχολικές και πανελλαδικές εξεταστικές δοκιμασίες. Ακριβώς μέσω της βιωματικής μάθησης επιτυγχάνεται η καλλιέργεια πληθώρας μεταγνωστικών δεξιοτήτων όπως η όξυνση της κριτικής ικανότητας, του αναστοχασμού, της αυτογνωσίας αλλά και της αυτορρύθμισης των οποίων η εκπλήρωση παρουσιάζεται ως φυσική ανάγκη του ανθρώπου από τους Knowles, Rogers, Freire, Mezirow και πλήθος ακόμα μελετητών του πεδίου της εκπαίδευσης ενήλικων (ό.π.).

Αξιοσημείωτη, ασφαλώς, θεωρείται και η ευελιξία που παρουσιάζει η διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών του σχολείου. Πέρα από κάποιες γενικές οδηγίες που δίνονται σε κεντρικό επίπεδο από τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης σχετικά με τη διδασκαλία των πολυγραμματισμών στα ΣΔΕ την ευθύνη για τη διαμόρφωσή του την έχουν οι εκπαιδευτικοί του εκάστοτε σχολείου. Το πλεονέκτημα αυτής της αποκέντρωσης έγκειται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μελετούν και εργάζονται προς την ικανοποίηση των αναγκών των εκάστοτε εκπαιδευομένων. Ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται, τις εμπειρίες, τα ιδιαίτερα προσωπικά χαρακτηριστικά και τη στοχοθεσία των εκπαιδευομένων τους συνδιαμορφώνουν με αυτούς το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους και τις διδακτικές τους προσεγγίσεις και εργαλεία.

Κάτι το οποίο υπογραμμίστηκε έντονα από όλους τους συμμετέχοντες είναι η αντιμετώπιση των εκπαιδευομένων από τους εκπαιδευτικούς τους ως ίσων προς ίσους. Τα ΣΔΕ ως ένας κοινωνικός μικρόκοσμος, όπως συμβαίνει και με κάθε σχολική μονάδα, διακρίνεται για τη διαφορετικότητα που παρατηρείται μεταξύ των μελών της καθώς αυτή δεν

περιορίζεται σε διαφορετικό θρήσκευμα ή εθνικότητα αλλά διευρύνεται ως προς την ηλικία των εκπαιδευομένων που ποικίλει και δύναται να καλύπτει μεγάλο εύρος, τους κοινωνικούς τους ρόλους και τις υποχρεώσεις ή τα εμπόδια μάθησης που προκύπτουν από αυτούς καθώς και τους στόχους των εκπαιδευομένων εφόσον για αυτούς η εγγραφή στο ΣΔΕ δεν αποτελεί υποχρεωτική αλλά μάλλον συνειδητή επιλογή. Οι εκπαιδευόμενοι μάλιστα που συμμετείχαν δήλωναν πως όχι μόνο οι διαφορετικές απόψεις και στάσεις τους γίνονταν αποδεκτές από τα υπόλοιπα μέλη του σχολικού περιβάλλοντος αλλά και πως ενθαρρύνονταν διαρκώς να εκφράζονται ελεύθερα και να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν καθώς και σε ομαδικά projects στα οποία συνεργάζονται με πληθώρα διαφορετικών προσωπικοτήτων.

Άλλο ένα σημείο το οποίο θεωρούμε ότι χρειάζεται να τονιστεί είναι εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης από τα ΣΔΕ. Μέσω αυτής αποφεύγεται ο στιγματισμός του εκπαιδευόμενου με αποτέλεσμα να εκφράζεται και να συμμετέχει στα τεκταινόμενα πολύ πιο άνετα και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Επιπλέον, με αυτόν τον τρόπο ενθαρρύνεται η προσωπική βελτίωση ενώ ταυτόχρονα αποφεύγεται η ανάπτυξη ανταγωνιστικών τάσεων που ειδάλλως θα λειτουργούσε ως τροχοπέδη στη δημιουργία ειλικρινών δεσμών μεταξύ των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτικών τους και στις σχέσεις αγαστής συνύπαρξης και συνεργασίας τους.

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Τα ΣΔΕ είναι ένας σχολικός θεσμός στον οποίο είναι όλοι ευπρόσδεκτοι και από τον οποίο λαμβάνονται σοβαρά –και ειλικρινώς– υπόψη τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά. Η γνώση δεν μεταδίδεται με στείρο τρόπο αλλά οικοδομείται από τους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτικούς τους από κοινού προκειμένου να καλλιεργηθούν οι μεταγνωστικές τους δεξιότητες και να δύνανται να εργάζονται αυτόνομα. Επιπλέον, αντιλαμβανόμαστε ότι η διαφορετικότητα στα ΣΔΕ δεν αποτελεί σκόπελο αλλά λειτουργεί μάλλον διευκολυντικά καθώς οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν και να συγχρωτιστούν με ποικίλες ανθρώπινες προσωπικότητες κάτι που συμβάλλει καθοριστικά στην αλλαγή αποκρυσταλλωμένων αντιλήψεων και στάσεων όπως επίσης και στην ενίσχυση της ανεκτικότητας που θεωρούνται βασικά συστατικά στοιχεία του δημοκρατικού πνεύματος.

Πολλές από τις πρακτικές που εφαρμόζονται σε αυτά θα μπορούσαν –και ήδη συζητείται στον εκπαιδευτικό επιστημονικό κόσμο– να προσαρμοστούν κατάλληλα ώστε να μπορέσουν να εφαρμοστούν και από τα τυπικά σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αδιαμφισβήτητη φαίνεται να είναι η αξία της βιωματικής μάθησης προς οικοδόμηση της γνώσης (Ασβεστά, 2019· Κόκκος, 2005). Αυτό ασφαλώς προϋποθέτει την ύπαρξη εργαστηρίων στα σχολεία, κατάλληλο εξοπλισμό αλλά και επάρκεια των απαραίτητων αναλώσιμων για τις βιωματικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα. Σε αυτό το πλαίσιο θεωρείται αδήριτη ανάγκη η συχνή επιμόρφωση και στήριξη των εκπαιδευτικών ώστε να είναι σε θέση να επιτελούν το έργο τους με αυτοπεποίθηση και αίσθημα επάρκειας ενώ σε περίπτωση αμφιταλάντευσης και απορίας να μπορούν να στραφούν άμεσα στους αρμόδιους για διευκρινίσεις ώστε να υπάρχει αποτελεσματική ανατροφοδότηση. Μέσα από τις διαδικασίες της βιωματικής μάθησης οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται με τους

συμμαθητές τους και να πειραματίζονται εκφράζοντας έτσι ελεύθερα τις απόψεις τους και συμμετέχοντας ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία η οποία αυτομάτως αποκτά και περισσότερο ενδιαφέρον. Δημιουργούνται ομάδες, ανταλλάσσονται απόψεις, οξύνεται η φαντασία και καλλιεργείται το σύνολο των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας κ.ά. με τρόπο ολιστικό και ποιοτικό διαμορφώνοντας έτσι ισχυρές και ολοκληρωμένες ανθρώπινες μονάδες ικανές να σκέπτονται, να αποφασίζουν και να οδηγούνται στην αυτοπραγμάτωση.

Σημαντικό, επίσης, είναι και το παράδειγμα του αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι σίγουρα ισχυρό το επιχείρημα πως με ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα περιορίζονται οι διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές και τους παρέχονται οι ίδιες ευκαιρίες για εξέλιξη. Επίσης, θεωρείται –και ορθώς– ως γέφυρα ανάμεσα στα διδασκόμενα μαθήματα ώστε το όλο πρόγραμμα να διακρίνεται από συνοχή. Ωστόσο, εξίσου ισχυρό φαίνεται να είναι και το επιχείρημα ότι δεν αναπτύσσονται όλοι οι μαθητές στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο, ενώ δεν έχουν τις ίδιες ανάγκες και πολιτιστικό κεφάλαιο που τα οδηγεί στη διαμόρφωση νοητικών συνθηκών στις οποίες εγκλωβίζονται ήδη από την παιδική ηλικία (Μάνεση, 2011· Κουλαουζίδης, 2008). Προτείνεται, λοιπόν, ένα σύστημα «συνδιαχείρισης» της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην ουσία σε κεντρικό επίπεδο μπορούν να ορίζονται οι μαθησιακοί στόχοι της κάθε τάξης ή εκπαιδευτικής βαθμίδας και ο τρόπος, δηλαδή τα εργαλεία και οι διδακτικές τεχνικές, με τον οποίο θα επιτευχθούν οι τιθέμενοι στόχοι να επαφίεται στην εκάστοτε σχολική μονάδα η οποία θα προσαρμόζει τις διαδικασίες και τα εργαλεία αυτά ανάλογα με το μαθητικό και εκπαιδευτικό δυναμικό της. Έχει επισημανθεί άλλωστε πολλές φορές από πληθώρα παιδαγωγών η σπουδαιότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη διδασκαλία των μαθητών μέσω της οποίας κιντοποιείται το ενδιαφέρον τους εφόσον απασχολούνται με ζητήματα που τους αφορούν και με τα οποία ταυτίζονται καθώς τα αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητα τους. Υπό αυτή την έννοια η διαθεματική προσέγγιση είναι εξόχως παιδοκεντρική και συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών ενώ παράλληλα αξιοποιούνται και ο παιδαγωγικός αλλά και ο κοινωνικός ρόλος της εκπαίδευσης (Μάνεση, 2011).

Από την άλλη, θα ήταν παράλειψη εάν δεν τονιζόταν και η αξία της περιγραφικής αξιολόγησης. Τα προτερήματά της σε σχέση με την αριθμητική βαθμολογία είναι πρόδηλα στους μελετητές του πεδίου της εκπαίδευσης. Βασικό είναι το γεγονός ότι μέσω αυτής υπάρχει σαφήνεια στην αποτύπωση των κεκτημένων γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων και των στοιχείων που χρειάζονται βελτίωση. Αυτό σημαίνει ότι λειτουργεί με τρόπο ανατροφοδοτικό και μέσω της αυτοκριτικής δύνανται να οδηγηθούν προοδευτικά στην αυτοβελτίωση. Παράλληλα, προβάλλονται κυρίως τα θετικά τους χαρακτηριστικά κάτι που συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης τους και την αποδοχή της κριτικής όταν αυτή γίνεται καλόπιστα. Ακόμα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μέσω αυτής της μορφής αξιολόγησης εκμηδενίζεται η «ταμπελοποίηση» των μαθητών ως «καλών» ή «κακών» –που παρατηρείται κατά κόρον στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση– και είναι ευκολότερο να την ερμηνεύσεις σε σχέση με το «18» ή το «19» που κανείς δεν γνωρίζει επακριβώς τι σημαίνει ενώ δημιουργεί έντονες τριβές ανάμεσα σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς (Ασβεστά, 2019). Παρά, λοιπόν, τον φόρτο εργασίας που, αναμφίβολα, έχει ο εκπαιδευτικός η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης προτείνεται ανεπιφύλακτα να τεθεί σε εφαρμογή και στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είτε κατά μόνας είτε σε συνδυασμό με την αριθμητική βαθμολογία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

European Commission (2001). *Second Chance Schools: The results of a European Pilot Project*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved from http://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2016/06/Report_E2C-Schools_pilot_project.pdf

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εφύρα.
- Ανάγνου, Β. & Βεργίδης, Δ. (2008). Οι στρατηγικές δράσεις των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας: Το θεσμικό πλαίσιο και η συμβολή των διευθυντών. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 13, 11-18.
- Ασβεστά, Α. Χ. (2019). *Αξιολόγηση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Απόψεις εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών των ΣΔΕ, Μελέτη περίπτωσης στο ΣΔΕ Περιστερίου (Διπλωματική Εργασία)*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Βεργίδης, Δ. (2010). *Οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Το περίγραμμα της θέσης εργασίας τους*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων - Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης - Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Βεργίδου, Α., Βεργίδης, Δ. & Υφαντή, Α. (2018). Σχολεία δεύτερης Ευκαιρίας: Εκπαιδευτικές καινοτομίες και σχολική κουλτούρα. Αναπαραγωγή ή προσαρμογή. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 169-186. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/280>
- Γούλας, Χ., Ζάγκος, Χ., Κατσής, Α., Κόκκινος, Γ., Κορδάτος, Π., Μπουκουβάλας, Κ., Παλμός, Ζ., Πανδής, Π. & Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Διερεύνηση της σύνδεσης της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση* (Ν. Φωτόπουλος, Επιμ.). Αθήνα: ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ.
- Δήμιζα, Στ. (2014). *Δημοκρατική Εκπαίδευση: οι απόψεις και οι εκπαιδευτικές πρακτικές των νηπιαγωγών: μια εμπειρική έρευνα για τις δημοκρατικές αξίες σε Νηπιαγωγεία της Αττικής (Διδακτορική Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ. Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Καλτσούνη- Νόβα, Χρ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2008). Μετασχηματίζουσα μάθηση: μια μαθησιακή θεωρία για την εκπαίδευση ενηλίκων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 46, 21-32. Ανακτήθηκε από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6982/7011>
- Κούρτη, Ευ. (2007). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Λανδρίτση, Ι. Ν. & Βεργίδης, Δ. (2010). Το habitus των εκπαιδευόμενων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 50, 106-122. Ανακτήθηκε από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/7027>

- Μάνεση, Σ. (2011). Η διαθεματικότητα των αναλυτικών προγραμμάτων στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία στην Ελλάδα και στο Ηνωμένο Βασίλειο. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 10, 26-35. doi: <https://doi.org/10.12681/icw.18049>
- Μαρμαρινός, Ι., Σακελλάρη, Μ. & Τζουμάκα, Ε. (2008). Ομάδα επαγγελματικής ανάπτυξης προσωπικού στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Περιστερίου. Στο Ζ. Κορόμπλου, Δ. Μουζάκης, Β. Σωτηροπούλου, Ν. Τσέργας & Σ. Χανής (Επιμ.), *Πανελλήνιο Επισημονικό Συνέδριο. Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή*, 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006 (σσ. 69-71). Αθήνα: Κορυφή Α.Ε.. Ανακτήθηκε από <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/782/138.pdf>
- Ν. 1566/1985. *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985).
- Πετροπούλου, Ουρ., Κασιμάτη, Αικ. & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. Αθήνα: ΣΕΑΒ. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11419/232>
- Συμβούλιο (2004). *Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010: Βασικά μηνύματα του Συμβουλίου και της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, C104, 1-19. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου, 2020, από [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52004XG0430\(01\)&from=EL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52004XG0430(01)&from=EL)
- Τσιώλης, Γ. (2015). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: Διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες*. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση: Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σσ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.
- Υ. Α. 2373/2003. *Οργάνωση κι λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 1003/2003).
- Υ. Α. 260/2008. *Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ Β 34/2008).

Abstract

Second Chance Schools (SCSs) is an innovative institution that exists in our country for almost two decades. They aim to minimize social exclusion of those who come from non-privileged social environments and they assist those people to be fully integrated into sociopolitical and economical life. What is more, the philosophy that runs the institution as a whole and basically the respect of each learner's actual needs consists of great ingredients for the formulation of a truly democratic school. A recent qualitative research that took place in SCS in Peristeri in order to evaluate whether SCSs measure up to this philosophy supports this thesis.

Keywords: Second Chance Schools, democratic school, knowledge-based society, differentiation

Απόψεις εκπαιδευτικών Τμημάτων Ένταξης και Τμημάτων που παρέχεται Παράλληλη Στήριξη για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία: Πιλοτική έρευνα

Μαρία Ιωαννίδου

ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
mioannidou95@gmail.com

Χρήστος Μακρίδης

ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
xristos556@gmail.com

Σπυρίδων Γεώργιος Σούλης

Αναπληρωτής καθηγητής Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
ssoulis@uoi.gr

Κωνσταντίνα Φούσια

ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
konstantina.fousia@yahoo.gr

Περίληψη

Στην ελληνική πραγματικότητα τα τελευταία χρόνια, επικρατεί η άποψη της εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ίδιο σχολικό περιβάλλον με τους “τυπικώς αναπτυσσόμενους” μαθητές. Ο ρόλος του κοινού Σχολείου για τους μαθητές με και δίχως αναπηρία είναι σημαντικός, καθώς εκτός από τις ακαδημαϊκές γνώσεις που παρέχει στους μαθητές, μεριμνά και για την ανάπτυξη και τη διαμόρφωση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Αν και υπάρχουν αρκετές έρευνες για τη συναισθηματική και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών δίχως αναπηρία, καταγράφεται σημαντικό έλλειμμα όσον αφορά τους μαθητές με αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, λιγότερες είναι οι καταγραφές των απόψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Τμήματα που παρέχεται Παράλληλη Στήριξη και σε Τμήματα Ένταξης σχετικά με τη συνεισφορά της συμπερίληψης όσον αφορά την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών τους. Στα πλαίσια των προαναφερθέντων πραγματοποιήθηκε έρευνα με στόχο να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το πώς η συμπερίληψη επηρεάζει στην καλλιέργεια της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών μέσα από τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμπερίληψη, Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη, Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής, Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, Παράλληλη Στήριξη, Τμήματα Ένταξης.

Εισαγωγή

Η διεθνής τάση των τελευταίων ετών αναφέρεται στην ανάπτυξη μιας πολιτικής για την ένταξη όλων των μαθητών στα γενικά σχολεία (European Agency for the Development of

Special Needs Education, 2006). Ωστόσο, οι απόψεις δίστανται αναφορικά με την επίτευξη αυτού του στόχου για τα άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αρκετοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως τα οφέλη της ένταξης των εν λόγω μαθητών στο γενικό σχολείο τούς ωφελεί κοινωνικά, αλλά όχι μαθησιακά, αφού συχνά παρατηρείται ότι παρουσιάζουν έντονα συναισθήματα άγχους και φόβου ακαδημαϊκής αποτυχίας (Κανέλλη, 2011). Στην αντίπερα όχθη όμως, πολλοί ερευνητές αναφέρουν πως η από κοινού εκπαίδευση των μαθητών με και δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους, καθώς βελτιώνονται οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, δεχόμενοι εξειδικευμένης βοήθειας, ανάλογα πάντα με τις ανάγκες τους, στα πλαίσια της γενικής τάξης (Μαυροπαλιάς, 2013 · Χαντόλιας, 2019).

Στα πλαίσια της ισότιμης εκπαίδευσης όλων των μαθητών τονίζεται η σημασία της φοίτησης εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στο γενικό σχολείο, με στόχο την εξάλειψη των προκαταλήψεων και των διακρίσεων μέσα από την επίτευξη «Ενός Σχολείου για Όλους». Η εκπαίδευση πρέπει να προσαρμόζεται κατάλληλα στις ανάγκες και τις δυνατότητες όλων των μαθητών και να τους παρέχει την κατάλληλη υποστήριξη, ώστε να αναπτυχθούν –γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά– στο μέγιστο δυνατό βαθμό (Κανέλλη, 2019). Προκειμένου να επιτευχθούν τα προαναφερόμενα, αναγκαία είναι η συνολική αναμόρφωση που εκπαιδευτικού συστήματος. Ειδικότερα κρίνεται αναγκαίο όλες οι δημόσιες σχολικές μονάδες να εξυπηρετήσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών με απώτερο σκοπό την κοινωνική και την συναισθηματική τους ανάπτυξη (Hockenbury, Kauffman, & Hallahan, 2000).

Από τη σχετική βιβλιογραφία προκύπτει, ότι από την από κοινού εκπαίδευση έχουν ανακύψει θετικά αποτελέσματα σχετικά με τις στάσεις, την αποδοχή, τη γνώση των αναπηριών και τις φιλίες που συνάπτουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία, ενώ άλλες έρευνες αναφέρουν ότι υπάρχει μικρή ή ουδέτερη επίδραση στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Με άλλα λόγια, η από κοινού εκπαίδευση αποτελεί ένα περίπλοκο εκπαιδευτικό πλαίσιο ένταξης, καθώς μπορεί να αναφέρεται σε διαφορετικές πτυχές των σχολικών πολιτικών και πρακτικών σε σχέση με διαφορετικές ομάδες μαθητών. Μόνο όταν το σχολείο καταφέρει να προσαρμοστεί στη διαφορετικότητα όλων των μαθητών, μπορεί να γίνεται λόγος για ένα δίκαιο και κοινό εκπαιδευτικό σύστημα που θα μπορέσει να οδηγήσει και στην ευρύτερη κοινωνική αποδοχή (Kalambouka, Farrell, Dyson & Kaplan, 2007). Γι' αυτούς τους λόγους προτάθηκε η λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης και των Τμημάτων που παρέχεται Παράλληλη Στήριξη. Ειδικότερα, στην χώρα μας οι παραπάνω πρακτικές ένταξης προωθήθηκαν πολύ τα τελευταία χρόνια, αφού ολοένα και περισσότεροι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία συμμετέχουν σε Τμήματα Ένταξης ή σε Τμήματα που παρέχεται Παράλληλη στήριξη (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020).

Με βάση τα παραπάνω, στην παρούσα πιλοτική έρευνα μελετήθηκε αν η από κοινού εκπαίδευση προωθεί τη συναισθηματική και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με και δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία.

Θεωρητικό πλαίσιο

Στα πλαίσια του νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης η χρήση της από κοινού εκπαίδευσης των μαθητών με και δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία εξασφαλίζει

την παροχή ισότιμων ευκαιριών, η οποία θα επιδράσει θετικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Προς αυτή την κατεύθυνση σημαντικός είναι ο ρόλος που διαδραματίζουν τα Τμήματα Ένταξης και τα Τμήματα που παρέχεται Παράλληλη Στήριξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα οποία συμβάλλουν στην ομαλή ενσωμάτωση όλων ανεξαρτήτως των μαθητών στο γενικό σχολείο (Μαυροπαλιάς, 2013· Γελαστοπούλου, 2017· Χαντόλιας, 2019). Επιδιώκεται η ενίσχυση της ισότητας και η περαιτέρω υποστήριξη προκειμένου να αναπτυχθούν συναισθηματικά και κοινωνικά όλοι οι μαθητές που φοιτούν στο εκάστοτε σχολείο (Bray, 2009). Για να επιτευχθεί αυτό, απαραίτητη είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης για τον καθορισμό διδακτικών πρακτικών και κανόνων (Σακελλαρίου κ. συν., 2015), καθώς μέσω αυτής οι μαθητές μπορούν να βοηθηθούν αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση των δυσκολιών τους, στηριζόμενοι σε ένα κοινό εξατομικευμένο πρόγραμμα (Vlachou, 2006; Παντελιάδου κ.συν., 2015).

Ειδικότερα, τα Τμήματα που παρέχεται Παράλληλη Στήριξη και τα Τμήματα Ένταξης, θέτουν ως στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών κινήτρων των μαθητών, προκειμένου να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά (Νόμος 1566/85). Το σχολείο δηλαδή, επιχειρεί να προσαρμόσει την δομή και την λειτουργία του για την κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών (Ημέλλου, 2010).

Αδιαμφισβήτητα, η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή αποτελεί επιδίωξη της εκπαίδευσης (Elias, 2003), βελτιώνοντας με αυτό τον τρόπο την αποτελεσματικότητα των σχολικών δομών (Greenbergetal, 2003).

Με βάση τα προαναφερόμενα, πραγματοποιήθηκε έρευνα, η οποία επιχειρήσε να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Τμήματα Ένταξης και σε Τμήματα που παρέχεται Παράλληλη Στήριξη αναφορικά με την κοινωνική και την συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με και δίχως αναπηρία, καθώς και την επίτευξη των παραπάνω παραμέτρων μέσα από την συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης.

Μέθοδος

Δείγμα έρευνας

Το δείγμα της εν λόγω έρευνας αποτέλεσαν εννέα εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (5 γυναίκες και 4 άνδρες) που εργάζονταν σε Τμήματα Ένταξης και σε Τμήματα που παρέχεται Παράλληλη Στήριξη. Η προϋπηρεσία τους κυμαίνεται από 4 έως 35 έτη.

Ερευνητικό εργαλείο

Χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη ως μέσο για την διερεύνηση των απόψεων των ειδικών παιδαγωγών αναφορικά με την κοινωνική και την συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Η συνέντευξη περιλάμβανε δημογραφικά στοιχεία και ερωτήσεις που χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες, οι οποίες δημιουργήθηκαν στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, που αποτελεί μια πιλοτική έρευνα. Οι κατηγορίες άπτονται της κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία με επτά ερωτήσεις, της συναισθηματικής τους ανάπτυξης με έξι ερωτήσεις και της συνεργασίας των εκ-

παιδευτικών που εργάζονται σε Τμήματα Ένταξης ή Τμήματα που παρέχεται Παράλληλη Στήριξη με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης με τρεις ερωτήσεις.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης είναι τα εξής:

- A) Ενισχύεται η κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με και δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία;
- B) Ενισχύεται η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με και δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία;
- Γ) Υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των Τμημάτων Ένταξης και των Τμημάτων που παρέχεται Παράλληλη Στήριξη με τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης;
- Δ) Υπάρχουν περιορισμοί που παρεμποδίζουν το έργο των Τμημάτων Ένταξης και των Τμημάτων που παρέχεται Παράλληλη Στήριξη αναφορικά με την κοινωνική και την συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών;

Αποτελέσματα

Ως μέθοδος ανάλυσης των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση (Bryman, 2017), άξονες της οποίας αποτέλεσαν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν προηγουμένως. Τα τρία πρώτα ερευνητικά ερωτήματα αποτελούνται από υποκατηγορίες, οι οποίες επίσης αξιοποιήθηκαν στα πλαίσια της θεματικής ανάλυσης των απαντήσεων. Στην κοινωνική ανάπτυξη εντάσσεται η πραγματοποίηση ομαδικών δραστηριοτήτων - εκπαιδευτικών εκδρομών στα πλαίσια του σχολείου, η παροχή δυνατοτήτων για αυτονομία και ελεύθερη έκφραση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία και η διδασκαλία επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Στη συναισθηματική ανάπτυξη περιέχεται η ευαισθητοποίηση και ο σεβασμός των μαθητών δίχως αναπηρία απέναντι στους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία, η έκφραση των συναισθημάτων, των αναγκών και των επιθυμιών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία και η χρήση εποπτικού υλικού και οργανωμένων παιχνιδιών, που στοχεύουν στην εξοικείωση των τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών με την αναπηρία. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αναφέρεται στον από κοινού σχεδιασμό εκπαιδευτικών στόχων και κανόνων. Παρακάτω αναλύονται λεπτομερέστερα τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με και δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία

Για την πραγματοποίηση ομαδικών δραστηριοτήτων - εκπαιδευτικών εκδρομών στα πλαίσια του σχολείου, τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δεν πραγματοποιεί ομαδικές δραστηριότητες, στις οποίες να εμπλέκονται από κοινού οι μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία. Χαρακτηριστικά, κάποιος εκπαιδευτικός τονίζει ότι:

«Από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής υπάρχει μια δυσκολία όσον αφορά τις δραστηριότητες. Είναι κάτι άγνωστο γι' αυτούς η αναπηρία. Πρέπει εγώ να οργανώσω δραστηριότητες, να τις δομήσω και σιγά σιγά να τους εντάξω σε αυτό το πλαίσιο, για να συμμετάσχουν εν

τέλει οι μαθητές. Τα αισθήματα λύπησης σε συνδυασμό με το αίσθημα της άγνοιας απέναντι στα συγκεκριμένα παιδιά, προκαλούν στους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης δυσκολία στο να τα προσεγγίσουν.»

Όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν γίνεται παροχή δυνατοτήτων για αυτονομία και ελεύθερη έκφραση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία, από τις απαντήσεις του δείγματος φάνηκε ότι όλοι τούς παρέχουν τη δυνατότητα για αυτονομία και ελεύθερη έκφραση. Κάποιοι τονίζουν τη σημασία της διδασκαλίας επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της τήρησης κανόνων στα πλαίσια του σχολικού χώρου, ώστε να εξασφαλιστεί η ελεύθερη έκφραση όλων των μαθητών. Ένας εκπαιδευτικός σημειώνει ότι:

«Υπάρχει προτροπή αναφορικά με την ελεύθερη έκφραση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία, αλλά πάντα εντός συγκεκριμένων ορίων. Μέσα από αυτή, αποκτούν τη δυνατότητα να συμπεριφέρονται ορθά κοινωνικά αφενός και αφετέρου η αποδοχή από τους χωρίς αναπηρία συμμαθητές τους είναι μεγαλύτερη. Η ελεύθερη έκφραση των μαθητών επιτυγχάνεται με τη συστηματική διδασκαλία επικοινωνιακών δεξιοτήτων και κανόνων.»

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν, εάν διδάσκουν επικοινωνιακές δεξιότητες. Όλοι οι ερωτηθέντες τόνισαν ότι διδάσκουν στους μαθητές επικοινωνιακές δεξιότητες, με στόχο την βελτίωση της κοινωνικής και κατ' επέκταση της συναισθηματικής τους αλληλεπίδρασης με τα άτομα του περιβάλλοντός τους. Χαρακτηριστικά, κάποιος εκπαιδευτικός παρατηρεί ότι:

«Κυρίως εκτός τάξης μπορεί να επιτευχθεί η διδασκαλία επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο μέγιστο βαθμό. Συγκεκριμένα, τις περισσότερες φορές βοηθητικό σε αυτό είναι το παιχνίδι καθώς και οι διαλογικές συζητήσεις.»

Συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με και δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία

Στην ερώτηση εάν προάγονται η ευαισθητοποίηση και ο σεβασμός των μαθητών δίχως αναπηρία απέναντι στους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επισήμανε ότι οι μαθητές δίχως αναπηρία ευαισθητοποιούνται απέναντι στη διαφορετικότητα και σέβονται τις ανάγκες των συμμαθητών τους. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την καθημερινή επαφή με τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και από την καθοδήγηση των ειδικών εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης. Μία εκπαιδευτικός συγκεκριμένα τονίζει ότι:

«Τα σημερινά παιδιά είναι πιο ευαίσθητα από ότι στο παρελθόν και πιο δεκτικά, οπότε υπάρχει ευαισθητοποίηση μέσα από την συναναστροφή τους. Για παράδειγμα, σε τάξεις που δίδαξα στο παρελθόν είχαν μέσα μαθητές με αυτισμό ή μαθησιακές δυσκολίες και οι υπόλοιποι μαθητές τους είχαν δεχθεί και τους είχαν κάνει «κομμάτι» της ομάδας. Σημαντικό ρόλο κατέχει και ο δάσκαλος της γενικής τάξης.»

Εν συνεχεία, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν εάν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία εκφράζουν τα συναισθήματα, τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους. Το σύνολο των εκπαιδευτικών απάντησε ότι τα παραπάνω πραγματώνονται, καθώς οι μαθητές

αισθάνονται ότι γίνονται αποδεκτοί από το σύνολο της τάξης. Ένας από τους εκπαιδευτικούς αποσαφηνίζει ότι:

«Πολλοί μαθητές εκφράζουν τα συναισθήματά τους και τις επιθυμίες τους. Η έκφραση αυτή οφείλεται τόσο στα ερεθίσματα του σχολικού όσο και του οικογενειακού περιβάλλοντός τους. Παρ' όλα αυτά, η έκφραση των αναγκών και των επιθυμιών διαμορφώνεται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή.»

Ρωτώντας τους εκπαιδευτικούς εάν κάνουν χρήση εποπτικού υλικού και οργανωμένων παιχνιδιών που στοχεύουν στην εξοικείωση των μαθητών απέναντι στην αναπηρία, η πλειοψηφία δήλωσε ότι δεν οργανώνει παιχνίδια, ούτε κάνει χρήση εποπτικού υλικού με στόχο την ενημέρωση των μαθητών για την αναπηρία. Αντίθετα, βασίζεται ως επί το πλείστον στα όσα αναφέρονται στα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία δεν έχουν επαρκείς πληροφορίες. Μία εκπαιδευτικός παρατηρεί ότι:

«Το ιδανικό θα ήταν να υλοποιούνται ταυτόχρονα τόσο η χρήση του εποπτικού υλικού, όσο και τα παιχνίδια που στοχεύουν στην εξοικείωση των μαθητών σε θέματα αναπηρίας. Στην πράξη όμως δεν εφαρμόζεται κάτι τέτοιο.»

Συνεργασία των εκπαιδευτικών των Τμημάτων Ένταξης και των Τμημάτων που παρέχεται Παράλληλη Στήριξη με τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης

Για τον από κοινού σχεδιασμό εκπαιδευτικών στόχων στα πλαίσια της συνεργασίας τους με τον εκπαιδευτικό της τάξης, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος τόνισε ότι δεν θέτει σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης στόχους, οι οποίοι σχετίζονται με την κοινωνική και τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Συγκεκριμένα, επισήμαναν ότι ενεργούν περισσότερο αυτόνομα, μιας και οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης δεν δείχνουν την απαιτούμενη διάθεση για συνεργασία. Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, χαρακτηριστικά σημειώνει ότι:

«Οι εκπαιδευτικοί της τάξης επαναπαύονται, όταν έρχονται στο σχολείο οι ειδικοί εκπαιδευτικοί και αναλαμβάνουν το παιδί. Νιώθουν ότι απελευθερώνονται ουσιαστικά από ένα "βάρος".»

Όσον αφορά στον σχεδιασμό κανόνων στα πλαίσια της συνεργασίας των εκπαιδευτικών, όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συνεργάζονται με τον γενικό εκπαιδευτικό για την δημιουργία κανόνων που αφορούν τους μαθητές με και δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία. Ένας εκπαιδευτικός σημειώνει ότι:

«Ο σχεδιασμός κανόνων πραγματοποιείται με σκοπό να μπορέσουμε να οριοθετήσουμε τον μαθητή. Συνεργαζόμαστε με τον εκπαιδευτικό του τμήματος αλλά και με τους γονείς κάθε παιδιού, ώστε να ακολουθεί ο μαθητής συγκεκριμένους κανόνες και στο σπίτι, καθώς και να είναι σε θέση να εκτελεί συγκεκριμένες εξατομικευμένες δραστηριότητες.»

Περιορισμοί παρεμπόδισης του έργου των Τμημάτων Ένταξης και των Τμημάτων που παρέχεται Παράλληλη Στήριξη

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την ανασταλτική δράση της οικογένειας, η οποία λειτουργεί περιοριστικά στη λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης και Τμημάτων που παρέ-

χεται Παράλληλη Στήριξη. Πιο συγκεκριμένα, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς τόνισαν ότι η οικογένεια επηρεάζει τη λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης και Τμημάτων που παρέχεται Παράλληλη Στήριξη μέσα από την στάση της απέναντι στη διαφορετικότητα. Μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι:

«Η ευαισθητοποίηση είναι «κομμάτι» μιας αλυσίδας, όπου η οικογένεια έχει τον πρωταρχικό ρόλο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι τα παιδιά της Α΄ Δημοτικού, τα οποία όταν θα δουν ένα συμμαθητή τους που η αναπηρία του θα είναι αρκετά εμφανής, θα τον κοροϊδέψουν και θα τον πειράξουν. Ο τρόπος αντιμετώπισης της οικογένειας απέναντι στη διαφορετικότητα, επηρεάζει αλληλένδετα και τη στάση των παιδιών στο σχολείο. Υπάρχουν ελαφρυντικά και αυτό διότι, όταν η οικογένεια δεν έχει στον περίγυρό της κάποιο άτομο με αναπηρία, την αντιμετωπίζει με φόβο και καχυποψία. Στα σχολικά πλαίσια είναι αναγκαίο να γίνονται τακτικές αναφορές απέναντι στη διαφορετικότητα.»

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Αναλύοντας τα παραπάνω πορίσματα, έγινε σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με μελέτες τόσο της ελληνικής όσο και της διεθνούς βιβλιογραφίας. Πιο συγκεκριμένα, από τις απαντήσεις της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι δεν πραγματοποιούνται ομαδικές δραστηριότητες, στις οποίες να συμμετέχουν και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. Με το παραπάνω συμφωνεί η έρευνα των Eriksson et al., 2007. Ακόμα, στη μελέτη των King et al. (2013), η δημιουργία ομάδων μέσα στην τάξη δεν υλοποιείται, διότι απαιτεί την κατάλληλη προσαρμογή και οργάνωση των δραστηριοτήτων προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία.

Επιπλέον, στην έρευνά μας όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι παρέχουν στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία τη δυνατότητα για αυτονομία και ελεύθερη έκφραση. Το προαναφερθέν, σύμφωνα με την άποψη ορισμένων ερωτηθέντων, επιτυγχάνεται μέσα από τη διδασκαλία επικοινωνιακών δεξιοτήτων, καθώς και μέσα από την τήρηση κανόνων στα πλαίσια του σχολικού χώρου. Το εν λόγω εύρημα εντοπίζεται και στη μελέτη του Peters (2007), στην οποία η αυτονομία των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο κατορθώνεται μέσω της διδασκαλίας επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, που τους βοηθά να διαχειρίζονται διάφορες καταστάσεις και στο συναισθηματικό τομέα. Άλλες έρευνες που βρίσκονται σε συμφωνία με τα όσα αναφέρθηκαν είναι εκείνες της Δόικου, 2006 και των Zanobini et al., 2017.

Η παρούσα έρευνα κατέδειξε επίσης, ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στους μαθητές επικοινωνιακές δεξιότητες, που αποσκοπούν στην κοινωνική και συναισθηματική τους αλληλεπίδραση με τα άτομα του περιβάλλοντός τους. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και στην έρευνα των Zanobini et al. (2017), στην οποία επισημαίνεται ότι με τη διδασκαλία επικοινωνιακών δεξιοτήτων ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία και τους παρέχεται η δυνατότητα για συμμετοχή και αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να αναπτυχθούν μαθησιακά, κοινωνικά και συναισθηματικά και ενισχύονται οι κλίσεις και οι ικανότητές τους.

Αναφορικά με την ευαισθητοποίηση και τον σεβασμό των μαθητών δίχως αναπηρία απέναντι στους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία, διευκρινί-

στηκε ότι αυτά επιτυγχάνονται στα Τμήματα Ένταξης και στα Τμήματα που παρέχεται Παράλληλη Στήριξη. Με το παραπάνω συμφωνεί η μελέτη του Χαντόλια (2019), η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης, εξαιτίας της καθημερινής τους εμπλοκής με εκείνους που φέρουν κάποια μορφή αναπηρίας, αποδέχονται τη διαφορετικότητά τους, συνεργάζονται και αλληλοεπιδρούν μαζί τους. Ταυτόχρονα ευαισθητοποιούνται πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής και γενικότερα σέβονται την ατομικότητα και τα δικαιώματα του κάθε ανθρώπου. Άλλες έρευνες που αποδέχονται τα προαναφερόμενα είναι εκείνες της Δόικου, 2006, των Vignes et al., 2009, του Μαυροπαλιά, 2013, της Alderson, 2018 και της Παγωτού, 2019.

Η έκφραση των αναγκών και των επιθυμιών των μαθητών με αναπηρία εντός των σχολικών πλαισίων επιτυγχάνεται στα Τμήματα Ένταξης και στα Τμήματα που παρέχεται Παράλληλη Στήριξη. Το παραπάνω επιβεβαιώνει η έρευνα του Peters (2007), στην οποία η κατάλληλη υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό, από τους συμμαθητές αλλά και από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και την έκφραση των συναισθημάτων και των αναγκών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία. Με την παραπάνω άποψη συμφωνούν και οι έρευνες του Μαυροπαλιά, 2013 και των Zanobini et al., 2017.

Όσον αφορά στη χρήση εποπτικού υλικού για την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με ζητήματα που συνδέονται με την αναπηρία, προέκυψε ότι δεν υλοποιείται, καθώς οι εκπαιδευτικοί βασίζονται στα σχολικά εγχειρίδια, των οποίων το υλικό πάνω σε τέτοιου είδους ζητήματα είναι ελλιπές, όπως μας επισήμαναν. Το παραπάνω αποτελεί εύρημα της παρούσας μελέτης. Ωστόσο, σύμφωνα με την Γελαστοπούλου (2016), κάθε σχολείο οφείλει να συμπεριλαμβάνει στο πρόγραμμά του δραστηριότητες και εκδηλώσεις, με στόχο την ενημέρωση των μαθητών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα την εξάλειψη του αποκλεισμού και των στερεοτύπων, που ενδέχεται να δημιουργούνται εξαιτίας της ισχνής ενημέρωσης για την αναπηρία.

Οι εκπαιδευτικοί των Τμημάτων Ένταξης και των Τμημάτων που παρέχεται Παράλληλη Στήριξη που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δεν συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης προκειμένου να τεθούν από κοινού στόχοι για την ενίσχυση της κοινωνικής και της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών. Με την άποψη αυτή συμφωνεί η έρευνα της Vlachou (2006), η οποία καταδεικνύει την ύπαρξη διαχωρισμού στα καθήκοντα των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Επιπλέον, τονίζει την έλλειψη συνεργασίας που υπάρχει ανάμεσά τους, αφού φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης δεν συνεισφέρουν στην προαγωγή της ακαδημαϊκής εξέλιξης και στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία. Συνεπώς, αλλοιώνεται ο ρόλος του ειδικού εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν αντιμετωπίζεται ως ίσος. Άλλες έρευνες που συμφωνούν με το εύρημα της παρούσας μελέτης είναι κι εκείνες του Μαυροπαλιά, 2013, των Παντελιάδου κ. συν., 2015, της Παγωτού, 2019 και του Χαντόλια, 2019.

Επιπροσθέτως, εκείνο που καταστάθηκε σαφές από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων της παρούσας μελέτης, ήταν ότι συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης για τον καθορισμό των κανόνων, που σχετίζονται με την κοινωνική και τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών τους. Το προαναφερόμενο συμπέρασμα εξάγεται και από τη μελέτη του Μαυροπαλιά (2013), στην οποία η στενή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της γενικής και της ειδικής αγωγής και η συνεχής ανατροφοδότηση εξασφα-

λίζει την αποτελεσματικότερη υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ αναπηρία. Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών και να συμβάλλουν στην ομαλή κοινωνικοποίησή τους με την τακτική συζήτηση και επαναξιολόγηση των καθορισμένων κανόνων. Άλλη έρευνα που συμφωνεί με το παρόν πόρισμα είναι και εκείνη του Χαντόλια, 2019.

Τέλος, εξετάζοντας τους παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στη λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης και των Τμημάτων που παρέχεται Παράλληλη Στήριξη, οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί έφεραν στο προσκήνιο την παράμετρο της οικογένειας και την επιρροή που αυτή ασκεί στον τρόπο που οι τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές αντιμετωπίζουν την αναπηρία. Συγκεκριμένα, στην έρευνα της Vlachou (2006) οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι αντιλήψεις της οικογένειας και οι ανεπάρκειές της όσον αφορά στην ενημέρωση και στην αφύπνιση των μαθητών απέναντι στη διαφορετικότητα, εμποδίζουν το έργο των εκπαιδευτικών των Τμημάτων Ένταξης. Ωστόσο, από τον τρόπο οργάνωσης του σχολείου φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης τείνουν να απομονώνουν τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και τους μαθητές με αναπηρία, εξαιτίας της έλλειψης γνώσης πάνω στον συγκεκριμένα τομέα, γεγονός που δυσχεραίνει την ολόπλευρη ανάπτυξή τους και την ένταξή τους στο γενικό σχολείο. Με το εύρημα της παρούσας μελέτης συμφωνούν και οι έρευνες των Vignes et al. (2009) και της Alderson (2018).

Από τα παραπάνω αποτελέσματα αναδεικνύεται η ανάγκη για βελτίωση της λειτουργίας των Τμημάτων Ένταξης και των Τμημάτων που παρέχεται Παράλληλη Στήριξη, με στόχο την προαγωγή τόσο της κοινωνικής όσο και της συναισθηματικής ανάπτυξης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Επιπλέον, τονίζεται η βαρύτητα που έχει η αποτελεσματική συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής προκειμένου να πραγματοποιηθεί το παραπάνω με το βέλτιστο δυνατό τρόπο.

Περιορισμοί της Έρευνας

Το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό, επομένως τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν στον πληθυσμό. Επίσης, εξετάστηκε η οπτική μόνο των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα Τμήματα Ένταξης και στα Τμήματα που παρέχεται Παράλληλη Στήριξη και όχι των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης. Τέλος, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με την παραπάνω συνέντευξη και άλλη μέθοδος συλλογής δεδομένων, όπως η παρατήρηση, η οποία θα προσέδιδε μεγαλύτερη αντικειμενικότητα στα αποτελέσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενογλωσσ

- Alderson, P. (2018). How the rights of all school students and teachers are affected by special educational needs or disability (SEND) services: Teaching, psychology, policy, *London Review of Education*, 16(2), 175-190. DOI <https://doi.org/10.18546/LRE.16.2.01>
- Bray, T. M. (2009). *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; International Institute for Educational Planning.

- Elias, M. J. (2003). Academic and Social-Emotional Learning, *Educational Practices Series*.
- Eriksson, L., Welander, J., & Granlund, M. (2007). Participation in everyday school activities for children with and without disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(5), 485-502.
- European Agency For The Development Of Special Needs Education (2006). *Inclusive Education and Classroom Practice*. Retrieved in 23-09- 2019 from: https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe-volume-2-provision-in-post-primary-education_Thematic-EN.pdf
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning, *American Psychologist*, 58(6/7), 466-474.
- Hockenbury, J., Kauffman, J., & Hallahan D. (2000). What is right about special Education, *Exceptionality*, 8(1), 3-11.
- Kalambouka A., Farrell P., Dyson A. And Kaplan I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers, *Educational Research*, 49 (4), 365-382.
- King, M., Shields, N., Imms, C., Black, M., & Ardern, C. (2013). Participation of children with intellectual disability compared with typically developing children, *Research in Developmental Disabilities*, 34 (2013), 1854-1862.
- Peters, S. J. (2007). "Education for all?" A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of disability policy studies*, 18(2), 98-108.
- Vignes, C., Codeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities, *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51 (6), 473-479.
- Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counter-productive effect of 'inclusion' practices, *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58.
- Zanobini, M., Viterbori, P., Garelo, V., & Camba, R. (2017). Parental satisfaction with disabled children's school inclusion in Italy, *European Journal of Special Needs Education*. DOI: 10.1080/08856257.2017.1386318

Ελληνόγλωσσον

- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. (Επιστ. επιμ. Α. Αϊδίνης, Μτφρ. Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg.
- Γελαστοπούλου, Μ. (2016). Προσβάσιμο Εκπαιδευτικό και Εποπτικό Υλικό για Μαθητές με Ελαφριά και Μέτρια Νοητική Αναπηρία: η περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων Α΄ και Β΄ Δημοτικού, *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 26-38.
- Γελαστοπούλου, Μ. (2017). Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο Μ. Γελαστοπούλου & Α. Μουταβέλης (Επιμ.). *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο* (σελ. 221-223). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Δόικου, Μ. (2006). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 93-116.
- Ημέλλου, Ο. (2010). Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Στο: ΥΠ.Ε.Π.Θ., *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μα-*

- θητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (σελ. 28-54). Ανακτήθηκε 3 Σεπτεμβρίου, 2019, από <http://edull.gr>
- Κανέλλη, Μ. (2019). *Απόψεις δασκάλων Πρωτοβάθμιου Σχολείου για εκπαιδευτικές πρακτικές που ευνοούν τη συμπερίληψη μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες στη γενική τάξη*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μαυροπαλιάς, Τ. (2013). *Αξιολόγηση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Σχολή Παιδαγωγική Φλώρινας, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Νόμος 1566/1985. Δομή και λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ΦΕΚ 167 Α', 30.9.1985.
- Παγωτού Α. Γ. (2019). *Απόψεις φιλολόγων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παντελιάδου, Σ., Παπανικολάου, Γ., & Γιαζιτζίδου, Σ. (2015). Η εμπειρία της Παράλληλης Στήριξης: απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, 18ο Διεθνές Συνέδριο Κοινωνικής Παιδαγωγικής, Διαπολιτισμικής και Ειδικής Αγωγής. Ανακτήθηκε 3 Σεπτεμβρίου, 2019 από https://www.researchgate.net/publication/304705944_Experience_of_Parallel_Support_Special_and_General_Teachers%27_Views
- Παπαδημητρίου, Β., & Κουτσοκλένης, Α. (2020). Αποτίμηση της Εξέλιξης της Παράλληλης Στήριξης την Πενταετία 2014-2019 μέσω Συγκεντρωτικών Δεδομένων. *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(2), 98-117.
- Σακελλαρίου, Μ. Στρατή, Π. & Μπούνα, Α. (2015). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης στην Προσχολική Εκπαίδευση. 2ο Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής Παιδαγωγικής. *Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία 2ο διεθνές συμπόσιο προσχολικής παιδαγωγικής*, 715-734.
- Χαντόλιας, Κ. (2019). *Απόψεις των εκπαιδευτικών διοικητικών στελεχών και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με την παράλληλη στήριξη και τα τμήματα ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες: μια διερευνητική μελέτη*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Abstract

The role of school for students with and without disabilities is important because, in addition to the academic knowledge it provides to students, it also ensures the development of their social skills. Although there is a lot of research on the emotional and social development of students without disabilities, there is a significant deficit in terms of students with disabilities/special educational needs. Specifically, there is little evidence of the views of teachers working in Parallel Support and Integration Departments on the contribution of inclusion to their students' psychosocial development. In the context of the foregoing, research was conducted to explore teachers' views on how inclusion influences the cultivation of social and emotional development through their educational practices.

Keywords: Inclusion, Social and Emotional Development, General Education Teachers, Special Education Teachers, Parallel Support, Integration Departments

Η έννοια της δημοκρατίας στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης διαμέσου των αντιπαραθέσεων

Κατερίνα Μιχαλοπούλου

Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
kmihal@uth.gr

Μαρίνα Σούνογλου

Δρ. Post Doc, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ
msounogl@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι η μελέτη της ανάπτυξης της έννοιας της δημοκρατίας στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης διάφορων χωρών διαμέσου των αντιπαραθέσεων. Η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε είναι η ερμηνευτική-ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Από τη διερεύνηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, φάνηκε ότι η έννοια της δημοκρατίας διαμέσου των αντιπαραθέσεων αναπτύσσεται πρωτίστως στα επιστημονικά πεδία της Γλώσσας και των Κοινωνικών Επιστημών. Επιπρόσθετα, η έννοια αυτή γίνεται αντιληπτή ως βασική παιδαγωγική αρχή, η οποία προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων και εμπλέκεται είτε με μαθησιακές περιοχές αναλυτικών προγραμμάτων είτε με το παιχνίδι, ενώ ορισμένες φορές συνδέεται με την έννοια της πολιτότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημοκρατία, αντιπαραθεση, αναλυτικό πρόγραμμα, προσχολική εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Οι αναθεωρήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων τα τελευταία χρόνια χαρακτηρίζονται από μια μετάβαση από την έμφαση στους στόχους στην έμφαση στις ικανότητες. Η έννοια της ικανότητας, παρόλο που συχνά αποτελεί δομικό στοιχείο των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων τις τελευταίες δεκαετίες, είναι κατά βάση μια έννοια που αφορά στη δράση των μαθητών. Ο μετασχηματισμός αυτός της έννοιας από στατικό στοιχείο του αναλυτικού προγράμματος σε στοιχείο της δράσης των παιδιών δημιουργεί σύγχυση και απαιτεί διασαφήνιση (Μιχαλοπούλου, 2018). Τα ευρήματα των Κοινωνικών Επιστημών ενσωματώνονται στα προγράμματα σπουδών και στοχεύουν ώστε οι μαθητές να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, να καλλιεργήσουν ικανότητες, στάσεις και αξίες για να εναρμονιστούν με την κοινωνική ζωή στο σχολικό και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Banks, 2004). Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στοχεύουν στην εκπαίδευση ανθρώπων εξοπλισμένων με σύγχρονες δημοκρατικές αξίες για τον 21ο αιώνα. Παρόμοια, στην Προσχολική Εκπαίδευση, κρίνεται σημαντική η ανάπτυξη της κουλτούρας της πολιτότητας στο νηπιαγωγείο (Σούνογλου & Μιχαλοπούλου, 2014).

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι αντιπαραθέσεις βοηθούν στην ανάπτυξη επιχειρηματολογικού λόγου (Perret-Clermont & Nicolet, 1988). Η αντιπαραθεση των απόψεων αποτελεί τρόπο οργάνωσης μιας ομαδικής εργασίας στις περιπτώσεις όπου υπάρχουν εναλλακτικές προτάσεις σχετικά με ένα θέμα (Johnson & Johnson, 2000). Οι μελέτες σχετικά με την αντιπαραθεση δείχνουν ότι προκαλεί την περιέργεια, την επιθυμία για μάθηση, οδηγεί στην σύλληψη των ιδεών, στην ποιότητα της διατύπωσης των θέσεων (Davidson, 1998). Το ομαδικό κλίμα ευνοεί μια εποικοδομητική επίλυση των αντιπαραθέσεων μεταξύ των μαθητών, έτσι ώστε να καθίστανται ευνοϊκές για τη μάθηση. Παραθέτουμε επίσης τις απόψεις του Abram σχετικά με το ερευνητικό ρεύμα «Φιλοσοφία για παιδιά» (όπως αναφέρεται στο Agostini & Mallet, 2007), ο διάλογος κατέχει δεσπόζουσα θέση στο ρεύμα αυτό, το οποίο ορίζεται σαν ένα εργαλείο για την ανάπτυξη της λογικής σκέψης και της κοινωνικής μάθησης διαμέσου της εισαγωγής στη φιλοσοφία, ακόμα και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Όπως σημειώνει ο Pléty (1998), η συζήτηση στοχεύει κυρίως να εμπλουτίσει τις διατυπωμένες απόψεις, να διερευνήσει τη συμπληρωματικότητα των απόψεων, να αναδείξει καινούριες ιδέες, να αποσαφηνίσει το νόημα και να οδηγήσει σε σαφή διατύπωση των απόψεων.

Σύμφωνα με τους Weisser, Masclat & Remigy (2003) οι αντιπαραθέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των μελών μιας ομάδας που συνεργάζονται για ένα κοινό θέμα επιτρέπουν την ανάπτυξη της έννοιας της δημοκρατίας στα παιδιά, καθώς τα παιδιά εκφράζουν ή υπερασπίζονται διαφορετικές απόψεις.

Μέθοδος

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι η μελέτη της ανάπτυξης της έννοιας της δημοκρατίας στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης διαφόρων χωρών διαμέσου των αντιπαραθέσεων. Η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε είναι η ερμηνευτική-ποιοτική ανάλυση περιεχομένου.

Οι διεθνείς συγκρίσεις για τα αναλυτικά πρόγραμμα σπουδών που αφορούν τις μικρές ηλικίες ενημερώνουν τόσο την έρευνα όσο και την πολιτική (Cooke & Henehan, 2012). Επομένως, οι διεθνείς συγκρίσεις σε επίπεδο προγραμμάτων σπουδών επηρεάζουν τις αποφάσεις τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο (Clausen, 2015). Αυτό το άρθρο στοχεύει να συγκρίνει τους διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης των προγραμμάτων σπουδών και τον εντοπισμό κοινών στοιχείων σε σχέση με την έννοια της δημοκρατίας μέσω των αντιπαραθέσεων. Η ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης είναι μια κατεύθυνση εθνικής πολιτικής που βρίσκεται στο πλαίσιο ενός ευρύτερου κινήματος εναρμόνισης στην ευρωπαϊκή και διεθνή εκπαιδευτική πολιτική (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2006, 2011, 2015, 2017).

Η κύρια αναφορά στην ανάλυση περιεχομένου ήταν η έννοια της δημοκρατίας και της αντιπαραθέσης, στο πλαίσιο της διαπραγμάτευσης και της έκφρασης της γνώμης. Από την ανάλυση προέκυψαν 3 κατηγορίες: 1. Παιδαγωγική αρχή, 2. Μαθησιακή περιοχή, 3. Δεξιότητα.

Αποτελέσματα

I. Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Κύπρου, 2019

Η διαμόρφωση ενός δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου υπήρξε κύριος στόχος της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης και αυτός αναδύεται μέσα από τις βασικές παιδαγωγικές αρχές της Προσχολικής Αγωγής. Σκοπός του συγκεκριμένου Αναλυτικού Προγράμματος είναι να ενισχύσει την εικόνα ενός ικανού, δυναμικού, αποφασιστικού και αισιόδοξου παιδιού, το οποίο αναπτύσσεται μέσα από τις σχέσεις που διαμορφώνει σε διάφορα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια. Ενός παιδιού που εμπλέκεται ενεργά και κριτικά στη διαπραγμάτευση των σχέσεών του και διαμορφώνει το μέλλον του και την κοινωνία.

1. Παιδαγωγική αρχή

Βασική παιδαγωγική αρχή αποτελεί το ότι κάθε παιδί θα πρέπει να συμμετέχει σε ένα δημοκρατικό διάλογο για τις αποφάσεις που το αφορούν.

2. Μαθησιακή περιοχή

Έμφαση δίνεται στις ακόλουθες μαθησιακές περιοχές:

- Κοινωνικές Σπουδές: Άξονας «Κοινωνικό και Πολιτικό Περιεχόμενο»: Το παιδί να αναγνωρίζει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του σε ποικιλία πλαισίων.
- Γλώσσα: λήψη απόφασης, επιχειρηματολογία και εξήγηση συλλογισμού.

3. Δεξιότητα

Παρουσιάζονται οι εξής δεξιότητες:

προβληματισμός - κριτική σκέψη (καταστροφή της πολιτιστικής κληρονομιάς, δημοκρατία, ανθρώπινα δικαιώματα, θρησκεία, πολιτισμός).

II. Programme de l' école maternelle, Γαλλία, 2015

1. Παιδαγωγική αρχή

Βασική παιδαγωγική αρχή αποτελεί η ανάπτυξη της αυτονομίας και της προσωπικής έκφρασης του παιδιού διαμέσου του προφορικού λόγου.

2. Μαθησιακή περιοχή

Η έννοια της δημοκρατίας προτείνεται να αναπτυχθεί στην μαθησιακή περιοχή της Γλώσσας, διαμέσου της ανάπτυξης του προφορικού λόγου.

3. Δεξιότητα

Παρουσιάζονται οι εξής δεξιότητες: να επιχειρηματολογούν με βάση κείμενα και ποικίλες πηγές πληροφόρησης, να αναλάβουν την πρωτοβουλία να εκφράσουν μία διαφορετική άποψη, να αιτιολογούν μία πράξη, μία προτίμηση, μία άρνηση.

III. Early Years Foundation Stage-Statutory Framework, Αγγλία, 2017

1. Παιδαγωγική αρχή

Βασικές αρχές του προγράμματος, οι οποίες δίνουν έμφαση στην ισότητα και στο σεβασμό στη διαφορετικότητα, είναι: η μοναδικότητα του κάθε παιδιού, οι σχέσεις με τους άλλους, τα υποστηρικτικά περιβάλλοντα καθώς και η μάθηση και η ανάπτυξη.

2. Μαθησιακή περιοχή

Οι μαθησιακές περιοχές που αναδεικνύουν την έννοια της δημοκρατίας είναι:

- α) η Προσωπική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και β) η Επικοινωνία, γλώσσα και γραμματισμός.

IV. Curricular Guidance for preschool education, Ιρλανδία, 2018**1. Παιδαγωγική αρχή**

Βασικές αρχές του προγράμματος συνιστούν η μάθηση μέσα από τη συνεργασία (αυτοεκτίμηση, αυτοέλεγχος, έκφραση διαφορετικών απόψεων) καθώς και η προώθηση αξιών, όπως δικαιοσύνη και σεβασμός για τους άλλους.

3. Δεξιότητες

Δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως το μοίρασμα, η συνεργασία και η διαπραγμάτευση, αλλά και το παιχνίδι στη φύση, έξω από την τάξη όπου αξιοποιούνται οι διαπραγματεύσεις.

V. California Preschool Curriculum Framework, Καλιφόρνια, 2010**2. Μαθησιακή περιοχή**

Η μαθησιακή περιοχή που αναδεικνύει την έννοια της δημοκρατίας είναι η Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη.

3. Δεξιότητες

Δίνεται έμφαση στις αλληλεπιδράσεις, στις διαπραγματεύσεις μέσα από αντιπαράθεσεις, στη συνεργασία και υπευθυνότητα, στις φιλίες μέσα από την αποδοχή του άλλου που μπορεί να έχει διαφορετικές απόψεις.

VI. Early Years Curriculum Guidelines, Queensland, Αυστραλία, 2007**2. Μαθησιακή περιοχή**

Οι μαθησιακές περιοχές που αναδεικνύουν την έννοια της δημοκρατίας είναι αυτές της Γλώσσας και Επικοινωνίας και του Κοινωνικού Περιβάλλοντος, όπου δίνεται έμφαση σε καταστάσεις παιχνιδιού, καθώς τα παιδιά καλούνται να πάρουν αποφάσεις.

3. Δεξιότητες

Δίνεται έμφαση σε αντιπαράθεσεις και ανάπτυξη δεξιοτήτων που προκύπτουν μέσα από διαπραγματεύσεις.

VII. A framework for a kindergarten Curriculum in Singapore, Σιγκαπούρη, 2012**1. Παιδαγωγική αρχή**

Βασικές αρχές του προγράμματος συνιστούν η δημιουργία ενός θετικού συναισθηματικού κλίματος, όπου τα παιδιά εκφράζουν τη γνώμη τους και μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, ενώ ο σεβασμός και η υπευθυνότητα ορίζονται ως αξίες που κατέχουν κεντρική θέση στο πρόγραμμα.

VIII. Pennsylvania kindergarten. Learning Standards for Early Childhood, Πενσυλβάνια, 2016**2. Μαθησιακή περιοχή**

Η έννοια της δημοκρατίας αποτυπώνεται στις κοινωνικές επιστήμες, όπου δίνεται έμφαση σε δικαιώματα και υποχρεώσεις (πολιτότητα, λήψη αποφάσεων).

3. Δεξιότητες

Κυριαρχούν οι αντιπαράθεσεις σαν έκφραση διαφορετικών προτιμήσεων και αποτυπώνονται με αντίστοιχες οπτικές αναπαραστάσεις (π.χ. γραφήματα). Επιπλέον, προτείνεται η δημιουργία μιας γωνιάς με τίτλο «τραπέζι της ειρήνης», όπου θα συζητούν τις διαφωνίες.

- IX.** Te Whariki Early Childhood Curriculum, Νέα Ζηλανδία, 2017
- 1.** Παιδαγωγική αρχή
Βασικές αρχές του προγράμματος συνιστούν ο ολιστικός τρόπος με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσονται, καθώς και ο ευρύτερος κόσμος της οικογένειας και της κοινωνίας.
 - 3.** Δεξιότητες
Δίνεται έμφαση στη μάθηση των μικρών παιδιών μέσα από αλληλεπιδράσεις, διαπραγματεύσεις και αμοιβαίες σχέσεις με ανθρώπους, χώρους και πράγματα.
- X.** Victorian Early Years Learning and Development Framework for all children from birth to eight years, Αυστραλία, 2009
- 1.** Παιδαγωγική αρχή
Οι βασικές αρχές οι οποίες διατυπώνονται στο πρόγραμμα είναι η ισότητα και η διαφορετικότητα, τα αμοιβαία δικαιώματα και υποχρεώσεις, η έννοια της δικαιοσύνης, η ενεργητική συμμετοχή στα κοινά.
 - 3.** Δεξιότητες
Δίνεται έμφαση στη συνεισφορά σε δημοκρατική λήψη αποφάσεων, λαμβάνοντας υπόψη τη γνώμη των άλλων αλλά και διατηρώντας την αυτονομία τους.
- XI.** The Full Day Early Learning kindergarten Program, Ontario, Καναδάς, 2010-11
- 1.** Παιδαγωγική αρχή
Οι βασικές αρχές οι οποίες διατυπώνονται στο πρόγραμμα είναι η ισότητα και η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Επίσης, δίνεται προτεραιότητα στα δικαιώματα των παιδιών.
 - 3.** Δεξιότητες
Δίνεται έμφαση στη διαπραγμάτευση μέσα από αντιπαραθέσεις, στη λήψη αποφάσεων με δημοκρατικό τρόπο, στην επίλυση προβλημάτων μέσα από διαφορετικούς τρόπους.

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Από τη διερεύνηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων προέκυψαν κατά την ανάλυση 3 κατηγορίες: 1. Παιδαγωγική αρχή, 2. Μαθησιακή περιοχή, 3. Δεξιότητα.

Η έννοια της δημοκρατίας γίνεται αντιληπτή ως βασική παιδαγωγική αρχή, η οποία προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων και εμπλέκεται είτε με μαθησιακές περιοχές αναλυτικών προγραμμάτων είτε με το παιχνίδι, ενώ ορισμένες φορές συνδέεται με την έννοια της πολιτικότητας.

Ως προς τις παιδαγωγικές αρχές αυτές αναφέρονται στην ισότητα, στον σεβασμό στην διαφορετικότητα και στον ολιστικό τρόπο ανάπτυξης.

Ως προς τις μαθησιακές περιοχές, φάνηκε ότι η έννοια της δημοκρατίας διαμέσου των αντιπαραθέσεων αναπτύσσεται πρωτίστως μέσω της Γλώσσας, καθώς και της Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης, στην περίπτωση που είναι διακριτή στο πρόγραμμα και δεν διατρέχει το σύνολό του.

Ως προς τις δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν την συζήτηση, την διαπραγμάτευση, την επίλυση προβλημάτων και την δημοκρατική λήψη αποφάσεων. Η δημοκρατία μπορεί να γίνει κατανοητή στα παιδιά που συμμετέχουν σε κοινότητες ενεργού συμμετοχής, ευθύνης, χειραφέτησης και ισότητας (Dahlberg et al., 2007). Σύμφωνα με αποτελέσματα της Lintner (2018) η ενσωμάτωση των αντιπαραθέσεων στις μαθησιακές περιοχές δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να σκέφτονται βαθύτερα και κριτικά. Η αντιπαραθέση μπορεί να αποτελέσει ένα πλαίσιο για την ουσιαστική συμμετοχή και την εμπλοκή των παιδιών. Επίσης, μέσω της συζήτησης και της αντιπαραθέσης αναλύουν τις απόψεις τους παραθέτοντας εναλλακτικές λύσεις και υποστηρίζοντας τα επιχειρήματά τους (Hess, 2009). Είναι εμφανές ότι στα συγκεκριμένα προγράμματα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης οι έννοιες της δημοκρατίας και της διαπραγμάτευσης μέσω των αντιπαραθέσεων αποτελούν δομικά στοιχεία αλλά και καλλιεργούνται με πρακτικό τρόπο μέσω της καλλιέργειας δεξιοτήτων. Αυτό που είναι αναγκαίο, ωστόσο, είναι οι θεωρητικές κατευθύνσεις και προτάσεις να υλοποιούνται στο νηπιαγωγείο και να αποτελούν βασικές δικλείδες για το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα. Με αυτόν τον τρόπο θα έχουν νόημα και θα αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία για την καλύτερη κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Abram, P.C. (1996). *L'Esprit Coopératif*. Montréal: Les Editions de la Chenelière.
- Agostini, M. & Mallet, J. (2007). *La philosophie dès l'école maternelle: enjeux, pertinence et résultats*. Actes du Congrès International de l'AREF, Strasbourg, ULP.
- Authority, Q. S. (2006). *Queensland early years curriculum guidelines*. Brisbane: QSA.
- Banks, J. A. (Ed.). (2004). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- California Department of Education (2010). *California Preschool Curriculum Framework*. Sacramento.
- Clausen, B. S. (2015). Schoolification or early years democracy? A cross-curricular perspective from Denmark and England. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(4), 355-373.
- Cooke, G, Henahan, K. (2012). *Double Dutch: The case against deregulation and demand-led funding in childcare*. IPPR Report, October. London: Institute for Public Policy Research.
- Dahlberg, G, Moss, P, Pence, A (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation*, vol. 2. New York: Routledge.
- Davidson, N.(1998) L' apprentissage coopératif et en collaboration, in J.S. Thousand, R.A. Villa & A.I. Nevin, *La Créativité et l' apprentissage coopératif*, Montreal: Les Editions Logiques, 63-102.
- DENI (2018). *Curricular Guidance for Pre-School Education*. Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment.
- Department for Education and Skills (DfES). (2017). *Early Years Foundation Stage: Statutory Framework and Guidance*. London: DfES.

- Department of Education. (2016). *Pennsylvania kindergarten. Learning Standards for Early Childhood*. Pennsylvania Department of Education.
- Department of Education and Early Childhood Development. (2009). *Victorian early years learning and development framework: For all children from birth to eight years*. Melbourne.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2000). *An overview of cooperative learning*. <http://www.co-operation.org/pages/overviewpaper.html>
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge.
- Lintner, T. (2018). The controversy over controversy in the social studies classroom. *SRATE Journal*, 27(1), 14.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Paris: CNDP.
- Ministry of Education. (2015). *Nurturing early learners: A framework for a kindergarten curriculum in Singapore*. Singapore.
- Ministry of Education. (2017). *Te Whariki Early Childhood Curriculum*. New Zealand
- Ministry of Education. (2010). *The Full-day Early Learning--Kindergarten Program: 2010-11*. Ministry of Education. Ontario.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2011). *Starting Strong III: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2015). *Starting Strong IV: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2017). *Starting Strong V: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Perret-Clermont, A.N. & Nicolet, M. (1988) *Interagir et connaître*, Cousset: Delval.
- Pléty, R. (1998) *Comment apprendre et se former en groupe*, Paris: Retz.
- Weisser, M., Masclat, E. & Remigy, M. J. (2003). *Construction de la compréhension par l'argumentation orale en sciences: expérience menée au Cycle III*, Aster, 37.

Ελληνόγλωσσον

- Μιχαλοπούλου, Κ. (2018). *Προσχολική Εκπαίδευση. Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σούνου, Μ. & Μιχαλοπούλου, Α. (2014). Η έννοια του πολίτη στο έργο του John Rawls. Προτάσεις και προοπτικές στο νηπιαγωγείο, Πρακτικά 9^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ «Δεξιότητες ζωής. Προσωπική-Κοινωνική Ανάπτυξη στην Προσχολική και Πρώτη Σχολική Ηλικία». ISSN: 1106-5036
- Υπουργείο Παιδείας Κύπρου (2019). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης*. Κύπρος.

Resumé

Le but de cette recherche est l'étude de la notion de démocratie dans les programmes curriculaires de l'Education Préscolaire à travers les contradictions. L'étude des programmes curriculaires, analysés par l'analyse de contenu interprétative, a montré que la notion de démocratie se développe tout d'abord aux programmes de Langue et des Sciences Sociales. En plus, la notion de démocratie consiste une notion pédagogique de base, qui développe les capacités et est impliquée au jeu de l'enfant de même qu'à la citoyenneté.

Παιδεία και δημοκρατία στο πνεύμα του Σχολείου Εργασίας κατά τον G. Kerschensteiner και η ελληνική περίπτωση

Ιωάννης Ε. Πυργιωτάκης

Ομότιμος Καθηγητής και πρ. Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Κρήτης
pyrgioti@uoc.gr

*«Ό,τι θέλεις να εισαγάγεις στην κοινωνία,
φρόντισε να το εισαγάγεις πρώτα στο σχολείο».*
Eduard Spranger

Αφιερώνεται στην μνήμη του Αλέξανδρου Δελμούζου,
του πρώτου γνήσιου και αληθινού Παιδαγωγού της χώρας.

Περίληψη

Στην Ελλάδα η διαδικασία εκδημοκρατισμού του σχολείου ξεκίνησε ουσιαστικά με την εφαρμογή του Σχολείου Εργασίας, στο πνεύμα του Γερμανού Παιδαγωγού G. Kerschensteiner. Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται κατ' αρχάς οι απόψεις του ως άνω Παιδαγωγού κάτω από δύο κεντρικά σημεία: την εσωτερική μεταρρύθμιση του σχολείου και την διασύνδεσή του με την Πολιτεία. Κατόπιν τεκμηριώνεται ότι διεθνώς δόθηκε έμφαση στο πρώτο σημείο, αγνοήθηκε όμως το δεύτερο. Εξαίρεση αποτελεί για τη χώρα μας η προσπάθεια του Αλ. Δελμούζου. Αυτός, ως γνήσιος μαθητής του Kerschensteiner, επιστρέφοντας στην Ελλάδα προσπάθησε να εφαρμόσει πιστά τις απόψεις του ξεκινώντας από το Ανώτερο Παρθεναγωγείο Βόλου. Θεωρείται λοιπόν βέβαιο ότι η πρώτη προσπάθεια εκδημοκρατισμού της ελληνικής εκπαίδευσης ξεκίνησε από τη μικρή αυτή πόλη του Βόλου, στην οποία δικαίως πραγματοποιείται το συνέδριο.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολείο Εργασίας, Αλ. Δελμούζος, Ανώτερο Παρθεναγωγείο Βόλου, Δημοτικισμός, Εκπαιδευτικός Όμιλος.

Εισαγωγή

Το σχολείο Εργασίας είναι μια παλιά και εν πολλοίς ξεχασμένη σήμερα μεταρρυθμιστική προσπάθεια που κυριάρχησε κατά κύριο λόγο στις αρχές του 20^{ού} αιώνα, συνεχίστηκε για πολλές δεκαετίες και συνέβαλε ουσιαστικά στη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης διεθνώς. Γνώρισε μεγάλη αποδοχή και στην Ελλάδα, έχει απασχολήσει πολύ τους Έλληνες Παιδαγωγούς και είναι πολλά όσα έχουν γραφεί γύρω από αυτό το θέμα. Ωστόσο μια επισκόπηση όλων αυτών οδηγεί εύκολα στη διαπίστωση ότι οι απόψεις περί του Σχολείου Εργασίας, όπως τουλάχιστον διατυπώθηκαν από τον κύριο εκπρόσωπό του στην Ευρώπη Georg Kerschensteiner (1854-1932), δεν κατανοήθηκαν σε όλες τους τις διαστάσεις. Οι παρανοήσεις και οι διαστρεβλώσεις τους είναι πολλές και μεγάλες, με μία και μόνη εξαίρεση, η οποία σχετίζεται άμεσα με την πόλη του Βόλου και με το θέμα του συνεδρίου. Πριν

όμως προχωρήσαμε σε αυτήν κρίνεται σκόπιμο να προβούμε σε σύντομη επισκόπηση των αντιλήψεων του Γερμανού Παιδαγωγού Kerschensteiner και να αναδείξουμε το βαθύτερο πνεύμα του Σχολείου Εργασίας, το οποίο φαίνεται ότι δεν έγινε ποτέ κατανοητό στην Ελλάδα και εν πολλοίς σε άλλες ακόμη χώρες (Πυργιωτάκης, 2015: 295-297).

Παιδεία και δημοκρατία στο έργο του Kerschensteiner

Συνοψίζοντας κανείς τις θέσεις και τις αντιλήψεις του Kerschensteiner γύρω από το Σχολείο Εργασίας θα μπορούσε πολύ συνοπτικά να τις ταξινομήσει κάτω από δύο κεντρικά σημεία:

1. Σχέση σχολείου και Πολιτείας/κράτους
2. Εσωτερική αναδιοργάνωση του σχολείου με εγκατάλειψη της παθητικής στάσης του μαθητή και κινητοποίηση των δυνάμεών του (Ι. Ε. Πυργιωτάκης, 2015: 278-297).

Σχέση σχολείου και Πολιτείας/κράτους

Στην πραγματεία του με τίτλο «*Η έννοια του σχολείου εργασίας ή το σχολείο του μέλλοντος*», ο Kerschensteiner τονίζει εξ αρχής ότι από το τέλος του 18^{ου} και τις αρχές του 19^{ου} αιώνα «*το δημόσιον Δημοτικόν Σχολείον εγένετο εν Γερμανία όργανον της πολιτείας, όργανον, δι' ού το κράτος επιδιώκει την επιτυχίαν ωρισμένων σκοπών*» (Kerschensteiner, 1916: 31). Και στη συνέχεια εξηγεί τους λόγους για τους οποίους η φοίτηση στο δημοτικό Σχολείο έγινε υποχρεωτική: «*Η υπό της πολιτείας επιβολή της υποχρεωτικής εις το Δημοτικόν Σχολείον φοιτήσεως εις πάντας ανεξαιρέτως τους πολίτας είναι η νόμω εκδήλωσις της τοιαύτης αντιλήψεως της πολιτείας, του ότι δηλ. η πολιτεία εκλαμβάνει το Δημοτικόν Σχολείον ως όργανον, δι' ου επιδιώκεται η εκπλήρωσις ορισμένων σκοπών*» (Kerschensteiner, 1916: 31). Αυτός είναι λοιπόν ο λόγος για τον οποίο το κράτος θέσπισε την υποχρεωτική εκπαίδευση: Για να μπορέσει μέσω του σχολείου να επιτύχει κάποιους σκοπούς που επιδιώκει για την κοινωνία. Με βάση τη συλλογιστική αυτή ο Kerschensteiner δεν αγωνίζεται και δεν σχεδιάζει ένα σχολείο στο οποίο ο μαθητής θα διδάσκεται απλώς και θα αποστηθίζει γνώσεις. Η όλη εναγώνια προσπάθεια του Kerschensteiner για μεταρρύθμιση του σχολείου δεν περιορίζεται στο σχολείο, αλλά πέραν αυτού εκτείνεται στη μεταρρύθμιση της ίδιας της Πολιτείας, μέσω του σχολείου. Όπως γράφει ο ίδιος σχεδιάζει «*ένα νέο σχολείο για μια νέα Πολιτεία*» (Ι. Ε. Πυργιωτάκης, 2015: 283-286).

Για να γίνει εφικτή μια τέτοια προσπάθεια θα πρέπει κατά τον Kerschensteiner ο σκοπός του σχολείου και ο σκοπός της Πολιτείας να εναρμονίζονται μεταξύ τους. Τούτο αποτελεί πρώτη και αναγκαία προϋπόθεση, γι' αυτό και το πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου που προαναφέραμε φέρει τον τίτλο «*Σκοπός της Πολιτείας και του δημόσιου Σχολείου*». Για να επιτύχει τη διασύνδεση αυτή ανάμεσα στους σκοπούς της Πολιτείας και τους σκοπούς του σχολείου, ο Kerschensteiner κάνει διάκριση ανάμεσα στο ύπατο «*εξωτερικό ηθικό αγαθό*» που αφορά στην Πολιτεία και στο «*εσωτερικό ηθικό αγαθό*» που αναφέρεται στο σχολείο και στον πολίτη. Ο G. Kerschensteiner θεωρεί ότι η Πολιτεία, το κράτος,³ με τους σκοπούς τους οποίους επιδιώκει και με τον τρόπο που έχει οργανωθεί «*εκπροσωπεί την ηθικήν σκέ-*

3 Στο βιβλίο του αυτό ο Kerschensteiner (ή ο μεταφραστής του) χρησιμοποιεί τους δύο όρους περίπου ως συνώνυμους μεταξύ τους.

ψιν, τας ηθικάς ιδέας, είναι το ύπατον εξωτερικόν αγαθόν» (Kerscheneiner, 1916: 30). Και η ύπαρξη αυτού του ύπατου «εξωτερικού ηθικού αγαθού», η ύπαρξη δηλαδή μιας ηθικά προσανατολισμένης Πολιτείας, αποτελεί προϋπόθεση για να μπορέσει να επιτύχει το άτομο την καλλιέργεια του «εσωτερικού ηθικού αγαθού», να προσπαθήσει δηλαδή να εξελιχθεί σε ηθική και ελεύθερη προσωπικότητα.

Υπό τις συνθήκες αυτές, το άτομο εργαζόμενο σε οποιαδήποτε απασχόληση μέσα στο κοινωνικό σύνολο, αισθάνεται ότι προσφέρει για την «πραγματοποίησιν του ιδεώδους» της Πολιτείας και με τον τρόπο αυτό εκλαμβάνει την εργασία του όχι μόνο ως ωραία και αξιοπρεπή ενασχόληση η οποία του προσπορίζει τα προς το ζην, αλλά αισθάνεται ταυτόχρονα ότι έχει και «μίαν θαυμασίαν ευκαιρίαν προς την ιδίαν ηθικήν τελειοποίησιν». Έτσι υπάρχει μια αμοιβαία ανατροφοδότηση ανάμεσα στο «ύπατο εξωτερικό ηθικό αγαθό», δηλαδή «την ηθική και πεπολιτισμένη Πολιτεία» και στο «εσωτερικό ηθικό αγαθό», την ανάπτυξη δηλαδή του ατόμου σε «ηθικώς ελευθέραν προσωπικότητα» (Kerscheneiner, 1916: 30). Η ύπαρξη του ενός συμβάλλει και ενισχύει την ύπαρξη του άλλου.

Είναι προφανές ότι στο ύπατο εξωτερικό αγαθό συμπεριλαμβάνονται οι γενικότεροι κανόνες της δημοκρατίας. Με βάση αυτούς τους κανόνες της δημοκρατικής αγωγής και συμπεριφοράς, ο πολίτης θα διαμορφώσει τη δική του προσωπικότητα μέσα στην σχολική κοινότητα αρχικά και την ευρύτερη κοινωνία αργότερα, γιατί ο Kerscheneiner, όπως και ο ομότεχνός του John Dewey στις Η.Π.Α. (Καλδή, 2015: 351), ενδιαφέρεται για την εδραίωση της δημοκρατίας, μολοντί αυτό δεν έχει αναδειχθεί από τους μελετητές του. Είναι λοιπόν ανάγκη να μελετώνται αρχικά οι κανόνες που οφείλουν να διέπουν μια δημοκρατική Πολιτεία, σύμφωνα με τους οποίους συγκροτούνται κατόπιν οι κανόνες λειτουργίας του σχολείου. Στο σημείο αυτό επικεντρώνονται οι βασικές επικρίσεις σε βάρος του Kerscheneiner, κυρίως από τον επίσης Γερμανό συνάδελφό του Hugo Gaudig αλλά και άλλους ακόμη (Πυργιωτάκης Γεώργ., 2015: 298-348). Ως προς το σημείο αυτό ο Kerscheneiner επικρίνεται ότι δήθεν επιζητά την πλήρη υποταγή του σχολείου στην Πολιτεία και στην κρατική εξουσία. Στο σημείο αυτό η απάντηση του Α. Δελμούζου, ενός των καλύτερων και πλέον πιστών μαθητών του Kerscheneiner, ο οποίος εφάρμοσε το Σχολείο Εργασίας, στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Αθηνών, υπήρξε σαφής: «Στο Μαράσλειο ζη η πίστη ότι το σχολείο δεν είναι όργανο που εξυπηρετεί δουλικά την κοινωνία, αλλά ένας από τους σημαντικούς παράγοντες για την ατομική, την κοινωνική και εθνική πρόοδο» (Δελμούζος, 1925: 12).

Όντως, στο πνεύμα του Kerscheneiner οι δύο αυτές έννοιες, σχολείο και Πολιτεία, λειτουργούν συνδυαστικά και συμπληρωματικά και η μία δεν δύναται να υπάρξει χωρίς την άλλη. Αποτελούν δύο βασικούς διαλεκτικούς εταίρους που οφείλουν να βρίσκονται σε μια μόνιμη διαλεκτική σχέση μεταξύ τους. Μέσα από τη διαδικασία αυτή οι κανόνες της δημοκρατικής συμβίωσης που διαμορφώνονται στα πλαίσια της Πολιτείας/κράτους ενσωματώνονται στην προσωπικότητα του αυριανού πολίτη ήδη από τη σχολική ηλικία. Συνεπώς, το Σχολείο Εργασίας, όπως το εισηγήθηκε ο Kerscheneiner, δεν λειτουργεί μηχανιστικά ως ένας θεσμός υποταγμένος στο κράτος, ούτε και λειτουργεί όμως σαν νησίδα αποκομμένο από το κράτος και αγνοώντας την κοινωνία. Διατηρεί τη δική του σχετική αυτονομία και βρίσκεται σε μια διαρκή διαλεκτική σχέση με την κοινωνία από την οποία δέχεται και ασκεί επιδράσεις.

Εσωτερική αναδιοργάνωση του σχολείου: Κινητοποίηση των δυνάμεων του μαθητή -Σχολείο Εργασίας

Μετά τον προσδιορισμό της σχέσης σχολείου και Πολιτείας, ο Kerschensteiner εισέρχεται σε ένα άλλο κεφαλαιώδους σημασίας θέμα: Την εσωτερική αναδιοργάνωση του σχολείου, με τρόπο που να μεταφερθούν αρμοδιότητες και πρωτοβουλίες από το δάσκαλο προς το μαθητή. Θέλει να απαλλάξει το μαθητή από την απάθεια στην οποία τον είχε καταδικάσει το παλαιό σχολείο και να κινητοποιήσει τις εσωτερικές του δυνάμεις. Το νέο σχολείο, το Σχολείο Εργασίας, για να επιτύχει τους σκοπούς του, δεν είναι δυνατόν να συνεχίσει να εργάζεται με τον ίδιο τρόπο και την με ίδια μεθοδολογία που συνέβαινε αυτό ως τότε. Όπως γράφει «η πείρα της παρελθούσης εκατονταετηρίδος edίδαξεν ημάς και διδάσκει έτι ότι η φροντίς περί της απομνημονεύσεως γνώσεων, ήτις κρατεί την άρχουσαν θέσιν εν τε ταις δημοτικαίς και Ανωτέροις σχολείοις, δεν άγει εις την μόρφωσιν εκείνην του λαού και του ατόμου, ης από ημέρας εις ημέραν έχουσι μείζονα ανάγκην τα νεώτερα κράτη» (Kerschensteiner, 1916: 77).

Και όπως δικαιολογημένα ισχυρίζεται, μπορεί από τότε που ο Pestalozzi ανέδειξε την βασική παιδαγωγική αρχή της αυτενέργειας, οι Παιδαγωγοί να διατείνονται ότι θέτουν σε εφαρμογή την αρχή αυτή, αλλά επί της ουσίας στα σχολεία κυριαρχεί η λογοκοπία του δασκάλου και η μηχανιστική απομνημόνευση του μαθητή. Και εκεί όπου γίνεται προσπάθεια για την εφαρμογή της «η αυτενέργεια αυτή, είναι δυστυχώς αυτενέργεια μηχανής μάλλον ή παραγωγικής εργασίας» (Kerschensteiner, 1916: 62). Θεωρεί ότι η παθητικότητα και η αδράνεια στην οποία το σχολείο καταδικάζει τους μαθητές, δεν συντελεί με κανένα τρόπο στην δημιουργική ανάπτυξη της κοινωνίας, γι' αυτό απουσιάζει από την κοινωνία «η προς δημιουργίαν δύναμις» (Kerschensteiner, 1916: 62).

Και επειδή ο όρος εργασία έχει παρανοηθεί –και αυτό αποτελεί τη δεύτερη μεγάλη παρανόηση του Kerschensteiner– ασχολείται επισταμένως με το είδος και την ποιότητα της εργασίας, όπως εκείνος θεωρεί ότι πρέπει να εισαχθεί στο σχολείο. Ζητά την εργασία που προάγει τις παραγωγικές δυνάμεις του ανθρώπου και καλλιεργεί τις διανοητικές ικανότητες των παιδιών, χωρίς βεβαίως να αγνοεί τις χειρωνακτικές. Τονίζει με έμφαση ότι «η εργασία της χειρός είναι πολύτιμος μόνο εκεί όπου η έννοια και οι γνώσεις προέρχονται από τα γεγονότα της καθημερινής εμπειρίας και το υλικόν των παραστάσεων προέρχεται από της κατ' αίσθησιν παρατηρήσεως» (Kerschensteiner, 1916: 63). Αυτός ο οποίος δίνει ευκαιρίες στους μαθητές να αντλούν πληροφορίες από έγκυρες αφηγήσεις γύρω από τα υπό εξέταση γεγονότα, αυτός που κατορθώνει να κάνει τους μαθητές του να αναπλάσουν με τη φαντασία τα γεγονότα και τα πρόσωπα της εποχής που μελετούν και να ζήσουν νοερά μαζί τους κάποιες κύριες στιγμές της εποχής, αυτός που καθοδηγεί και παροτρύνει τους μαθητές του να κατανοήσουν τους φυσικούς, τους βιολογικούς ή τους χημικούς νόμους μέσα από δικά τους πειράματα και ενδεχομένως μέσα από όργανα που κατασκεύασαν οι ίδιοι, «ούτος εργάζεται εν τη διδασκαλία του συμφώνως προς την αρχήν της παραγωγικής εργασίας» και είναι αυτός εφαρμόζει τις αρχές του Σχολείου Εργασίας (Kerschensteiner, 1916: 71).

Και επειδή ο Kerschensteiner δεν ήταν μόνον άνθρωπος της θεωρίας, αλλά κυρίως της πράξης, επειδή όπως και ο John Dewey, έθετε σε εφαρμογή «το μανθάνειν δια του πράττειν» εισηγείται τις μαθητικές κοινότητες που λειτουργούσαν πράγματι με υποδειγματικό τρόπο εφαρμόζοντας στη συμπεριφορά μαθητών και δασκάλων, τους κανόνες της δημοκρατίας,

θέμα για το οποίο θα μιλήσουμε αμέσως παρακάτω. Πρόκειται όντως για μια κλασική περίπτωση στην οποία πήρε σάρκα και οστά, αυτό που υπάρχει στον τίτλο του συνεδρίου: «η δημοκρατία στο σχολείο, το σχολείο στη δημοκρατία».

Εξάπλωση του Σχολείου Εργασίας και η ελληνική περίπτωση

Είναι γνωστό ότι το Σχολείο εργασίας με τους δύο κύριους εκπροσώπους του, τον Georg Kerschensteiner στην Ευρώπη και τον John Dewey στην Αμερική (Καλδή, 2015: 350-365), γνώρισε την εφαρμογή του σε ολόκληρο τον κόσμο. Στην Ελλάδα βρήκαν την εφαρμογή τους όλες οι παρανοήσεις που επεσήμανε ο Kerschensteiner και τις οποίες μνημονεύσαμε παραπάνω. Εκείνο όμως που αγνοήθηκε παντελώς ήταν η διασύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, ώσπου ήρθε στην Ελλάδα ο πρώτος και κατά την άποψή μου ο μοναδικός –ως τότε τουλάχιστον– αληθινός παιδαγωγός της χώρας, ο Αλέξανδρος Δελμούζος (1880-1956).

Αν υπήρξαν ανά τον κόσμο κάποιοι –ίσως ελάχιστοι– μαθητές του Kerschensteiner, που αισθάνθηκαν πραγματικά συγκλονισμένοι από τη διδασκαλία του, ανάμεσα σε αυτούς συγκαταλέγεται χωρίς αμφιβολία και ο Έλληνας μαθητής του Αλέξανδρος Δελμούζος. Ο ίδιος δηλώνει χαρακτηριστικά στον πρόλογο του σημαντικού για το θέμα μας βιβλίου του, οι πρώτες Προσπάθειες στο Μαράσειο: «*Εδώ το μόνο ίσως που χρειάζεται να σημειώσω σχετικά με τις Πρώτες Προσπάθειες, είναι το έργο του Kerschensteiner. Η θεωρία του για το ενδιαφέρον και τ' αγαθά του πολιτισμού ήταν για μένα σα να ωρίμασε και από την δική μου πείρα. Γι' αυτό και η επίδρασή της σε ό,τι λέω για την οργάνωση προπάντων και το πρόγραμμα των σχολείων είναι μεγάλη*» (Δελμούζος, 1929: 5). Και η οργάνωση του Μαρασλείου ήταν πρωτοπόρα, ως προς το θέμα της διασύνδεσης σχολείου με την κοινωνία και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας μέσω του σχολείου, όπως θα δούμε αμέσως παρακάτω.

Ήταν η εποχή που ο Δήμαρχος Βόλου Δημ. Σαράτσος (1871-1951) αναζητούσε τρόπους για την ίδρυση σχολείου κορασίδων (Δελμούζος, 1958: 93). Οι πληροφορίες του τον οδήγησαν στον άρτι αφιχθέντα εκ Γερμανίας Αλέξανδρο Δελμούζο. Οι δύο αυτοί άνδρες ίδρυσαν από κοινού το Ανώτερο Παρθεναγωγείο Βόλου με διευθυντή και αποκλειστικό υπεύθυνο τον Αλέξανδρο Δελμούζο. Από δω και κάτω τα γεγονότα είναι γνωστά. Οι αντιδραστικοί της περιοχής υποκινούμενοι κυρίως από τον Μητροπολίτη Δημητριάδος εξεγέρθηκαν. Μέσα από παρανοήσεις και συκοφαντίες, μέσα από συνωμοτικές ενέργειες και μηχανογραφίες, κατάφεραν να κλείσουν το σχολείο και να παραπέμψουν τους υπεύθυνους σε δίκη. Πρόκειται για την πολύκροτη Δίκη του Ναυπλίου (εκδ. Διόνυσος, 1976). Τα ψεύδη βεβαίως και οι σκευωρίες δεν άργησαν να καταδειχθούν στη δίκη αυτή, γεγονός που οδήγησε στην πανηγυρική αθώωση των κατηγορουμένων. Ωστόσο, όποιος μελετήσει τα πρακτικά της διαβόητης εκείνης δίκης, θα καταλάβει εύκολα ότι πρόκειται για την πρώτη προσπάθεια εφαρμογής μιας ολοκληρωμένης παιδαγωγικής θεωρίας στα ελληνικά σχολεία. Στο θέμα αυτό συμφωνεί και ο πρωτεργάτης εκείνης της προσπάθειας, Αλέξανδρος Δελμούζος. Σε κείμενό του που δημοσιεύθηκε πολλά χρόνια αργότερα, αναφερόμενος στην όλη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του σχολείου που επιχειρήθηκε στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, ομολογεί ότι εκείνη «*η μεταρρυθμιστική εκπαιδευτική εργασία είχε αρχίσει με το σχολείο του Βόλου το 1908 και τον Εκπαιδευτικό Όμιλο στα 1910*» (Δελμούζος, 1958: 222).

Για το σχολείο αυτό έχουν γραφεί πολλά, και μελέτες και πραγματείες και διατριβές. Κατά την ομολογία μάλιστα του ίδιου του Δελμούζου, το Σχολείο Εργασίας ήταν το θέμα, το οποίο με τις παρεμβάσεις του Εκπαιδευτικού Ομίλου στο δημόσιο χώρο, βρισκόταν ήδη από τότε στο επίκεντρο του παιδαγωγικού ενδιαφέροντος. Ο ίδιος ο γράφει: «*Η λέξη Σχολείο Εργασίας απλώνεται όλο και περισσότερο στους εκπαιδευτικούς μας και κοντεύει να γίνει το μόνο σύμβολο στους εκπαιδευτικούς μας που μπορεί να ζωντανέψει το ξεψυχισμένο μας σχολείο*» (Δελμούζος, 1929:307). Σε άλλο πάλι σημείο υπογραμμίζει ότι τόσο οι λίγες παιδαγωγικές μελέτες που γράφονταν τότε στη χώρα μας, όσο και οι μεταφράσεις ξένων έργων στην ελληνική γλώσσα αφορούσαν στο Σχολείο Εργασίας. Και τελειώνει: «*Και ακόμη πιο πέρα: Ένα από τα κύρια αιτήματα της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος είναι (ήταν) να βοηθήσει το κράτος ώστε το σχολείο των λόγων να γίνει σχολείο εργασίας*» (Δελμούζος, 1958: 104). Η μελέτη των θεμάτων που άπτονται του Εκπαιδευτικού Ομίλου, της προσωπικότητας του Δημ. Γληνού, του Αλ. Δελμούζου και των άλλων κορυφαίων του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού, επανήλθε με εντατικούς ρυθμούς κυρίως μετά την πτώση της Χούντας του 1967, έτσι που η μελέτη του θέματος φαίνεται εκ πρώτης όψεως ως να έχει εξαντληθεί.

Παρ' όλα αυτά θεωρώ ότι το Ανώτερο Παρθεναγωγείο του Βόλου δεν έχει ερευνηθεί στο βαθμό που του αξίζει και δεν έχει αποτιμηθεί ακόμη σωστά. Οι σχετικές μελέτες επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους κυρίως στην παιδαγωγική αναδιοργάνωση και στην ανανέωση της εσωτερικής λειτουργίας του σχολείου, επιδιώκουν, θεωρητικά τουλάχιστον, την εγκατάλειψη της παθητικής στάσης του μαθητή και την κινητοποίηση των δυνάμεών του, την υπέρβαση του σχολείου των λόγων και την επικράτηση της βιωματικής συμμετοχής των παιδιών στα δρώμενα του σχολείου, και άλλα παρόμοια. Στα πλαίσια των μελετών αυτών ωστόσο δεν συναντά κανείς μελέτες σχετικές με το άλλο κεντρικό σημείο που αναφέραμε παραπάνω (υποενότητα, 2), δηλαδή τη διασύνδεση σχολείου και Πολιτείας.

Έτσι δεν έχουν τονισθεί στο βαθμό που τους αρμόζει τουλάχιστον οι προσπάθειες εκδημοκρατισμού της Πολιτείας μέσω του σχολείου, κάτι που επεδίωξε συνειδητά ο Αλέξανδρος Δελμούζος. Κατ' αρχάς το Ανώτερο Παρθεναγωγείο Βόλου δεν επεδίωξε την διασύνδεσή του σχολείου με την ξένη προς τα βιώματα του παιδιού αρχαιοελληνική πραγματικότητα, όπως συνέβαινε ως τότε σε όλα τα σχολεία της χώρας. Ο Δελμούζος πίστευε βεβαίως στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό, θεωρεί όμως ότι έχει ενσωματωθεί και υπάρχει μέσα στον νεοελληνικό πολιτισμό. Χωρίς να αρνείται λοιπόν την κλασική αρχαιότητα, επιμένει να δίνει προτεραιότητα στην σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, από την οποία και κατά κύριο λόγο έχουν αποκομίσει τα βιώματά τους οι μαθητές και στην οποία μέλλεται να ζήσουν. Τα αντικείμενα μάθησης και τα προγράμματα διδασκαλίας του σχολείου οφείλουν λοιπόν να προέρχονται από την ζώσα πραγματικότητα την οποία βιώνουν οι μαθητές, δηλαδή από την νέα ελληνική πραγματικότητα (Δελμούζος, 1971: 18-26).

Επιπροσθέτως, στο Ανώτερο παρθεναγωγείο Βόλου οι σχέσεις δασκάλου μαθητή παύουν να είναι σχέσεις εξουσίας και μετατρέπονται περισσότερο σε σχέσεις συνεργασίας. Σε αυτό το πνεύμα της βιωματικής αγωγής λειτουργούν οι πολλές και εν πολλοίς παρεξηγημένες επισκέψεις στη φύση, οι εκδρομές και περίπατοι για επιτόπιες σπουδές, η άσκηση της παρατήρησης επί συγκεκριμένων αντικειμένων, η συζήτηση και άντληση πληροφοριών από τα ίδια τα πράγματα και την ίδια τη φύση, πράγμα που επιδίωκε συστηματικά ο Αλ. Δελμούζος (Δελμούζος, 1971: 75-98). Γενικά, σε όλη την παιδαγωγική θεωρία και την

εκπαιδευτική πράξη του Αλ. Δελμούζου κυριαρχεί η δημοκρατική αντίληψη περί σχολείου. Και αυτό αφορά τόσο στην εσωτερική του λειτουργία και τις διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλων-μαθητών, όσο και στην οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης.

Και όλα αυτά δεν αποτελούν απλές διακηρύξεις χωρίς ουσία, αλλά έναν συστηματικό τρόπο οργάνωσης της σχολικής πραγματικότητας. Όποιος μελετήσει προσεκτικά το βιβλίο του Αλ. Δελμούζου, οι πρώτες Προσπάθειες στο Μαράσλειο, διαπιστώνει ότι η σχολική ζωή είχε οργανωθεί στα πρότυπα μιας ενιαίας κοινότητας που λειτουργούσε με τον πλέον δημοκρατικό τρόπο.⁴ Στο Μαράσλειο η δημοκρατία δεν διδασκόταν ως θεωρητική πολιτική γνώση, αλλά την βίωναν οι μαθητές ως τρόπο ζωής και δράσης, ως κανόνες συμπεριφοράς και τρόπο λειτουργίας μέσα σε ένα κοινωνικό σύνολο. Η ιδέα είναι ότι, όποιος ως μαθητής σήμερα μάθει να συμμετέχει στη θεσμοθέτηση των κανόνων λειτουργίας στη σχολική οργάνωση και να επαγρυπνεί για την τήρησή τους, θεωρείται μάλλον βέβαιο ότι θα πράττει το ίδιο και αύριο ως πολίτης στα πλαίσια της ευρύτερης κοινωνικής οργάνωσης. Πρόκειται για την πλήρη εφαρμογή του σοφού παιδαγωγικού αξιώματος που διατυπώθηκε στα πλαίσια του Σχολείου Εργασίας, «*το μαθαίνει δια του πράττειν*» (Πυργιωτάκης, 2015: 286-288). Και αυτό γινόταν στο Μαράσλειο: Λειτουργήσε ως μια αυτοδιοικούμενη σχολική μονάδα, στην οποία συμμετείχαν οι μαθητές σε όλες τις διαδικασίες θεσμοθέτησης και τήρησης των κανόνων.

Οι μαθητικές κοινότητες στο Μαράσλειο Διδασκαλείο λειτούργησαν στο πνεύμα που τις είχε προτείνει ο Kerschensteiner (Πυργιωτάκης, 2015, κεφ. 4.1) και δεν είχαν καμία απολύτως σχέση με όσα ίσχυαν και ισχύουν στη σημερινή Ελλάδα με τα δεκαπενταμελή συμβούλια των μαθητών. Για να εκφρασθώ ακριβέστερα: Σήμερα τα δεκαπενταμελή συμβούλια των μαθητών λειτουργούν ακριβώς στους αντίποδες των μαθητικών κοινοτήτων του Μαρασλείου, με την έννοια ότι αντί να προάγουν τη δημοκρατία φαίνεται να υπηρετούν κομματικά συμφέροντα. Στο Μαράσλειο οι κοινότητες ήταν προσηλωμένες στην ενδοσχολική λειτουργία και τα προβλήματα του σχολείου, στα οποία προσπαθούσαν να δώσουν ή να προτείνουν λύσεις στα όργανα του σχολείου. Υπήρχαν κανόνες για τη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων εναρμονισμένοι με τους κανόνες του σχολείου και για την θέσπιση αυτών των κανόνων είχαν συμμετοχή οι ίδιοι οι μαθητές, όπως βεβαίως είχαν και την ευθύνη για την τήρησή τους. Και εδώ είναι το σημείο στο οποίο το εσωτερικό αγαθό συμπίπτει και εναρμονίζεται πλήρως με το ύπατο εξωτερικό ηθικό αγαθό, για να μιλήσουμε με όρους του Kerschensteiner. (βλ. υποενότητα 2. 1 της παρούσας μελέτης). Εδώ πρόκειται πράγματι για μια κλασική περίπτωση στην οποία πήρε σάρκα και οστά, αυτό που αποτελεί θέμα του συνεδρίου όπως αναφέρεται στον τίτλο του: «*η δημοκρατία στο σχολείο, το σχολείο στη δημοκρατία*».

Αντίθετα, στα δεκαπενταμελή συμβούλια των μαθητών τα πράγματα λειτούργησαν κατά το παρελθόν και εξακολουθούν να λειτουργούν και σήμερα με τρόπο που σε καμιά περίπτωση δεν συμβάλλει στην καλλιέργεια της δημοκρατίας και στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Λειτουργούν συνήθως με τρόπο που διευκολύνει την παρέμβαση των

4 Ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως προς το σημείο αυτό παρουσιάζει το τρίτο μέρος του βιβλίου «*η σχολική κοινότητα και η ζωή της*» (σελ. 133-340), γραμμένο από κοινού με τον έτερο θιασώτη του Σχολείου εργασίας, Μιχ. Παπαμαύρο. Στο κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνονται αναλυτικές περιγραφές από τη σχολική ζωή και παράρτημα με φωτογραφίες, που μπορούν να εισαγάγουν τον αναγνώστη στον πράγματι αξιοθαύμαστο τρόπο λειτουργίας της σχολικής κοινότητας του Μαρασλείου.

κομμάτων στα εσωτερικά των σχολείων, προκειμένου να προκαλέσουν αναταραχή στην εκάστοτε κυβέρνηση και την κοινωνία ολόκληρη. Έτσι, οι μαθητές, υποκινούμενοι συνήθως από εξωγενείς παράγοντες, επικαλούνται σχολικά προβλήματα για να προβούν σε (συνήθως μακροχρόνιες) καταλήψεις των σχολείων τους (Ι. Ε. Πυργιωτάκης, 2010α: 89). Και αυτό επαναλαμβανόταν κάθε χρόνο. Οι καταλήψεις έρχονταν και ξανάρχονταν σαν τις παιδικές αρρώστιες σε συχνά διαστήματα (περίπου μαζί με τις κινητοποιήσεις των αγροτών) και η διάρκειά τους δεν ήταν κατά κανόνα μικρή. Το ίδιο συμβαίνει και σήμερα, αν και όπως φαίνεται όχι με την ίδια συχνότητα, την ίδια ένταση και την ίδια έκταση. Και όταν επιτέλους κάποια στιγμή πάρουν τέλος οι καταλήψεις μετρούμε το κόστος, που δεν είναι μόνο οι χαμένες ώρες, τα χαμένα μαθήματα, η αδίδακτη ύλη, τα καταστραμμένα έπιπλα, τα σπασμένα θρανία ή οι πεταμένες καρέκλες και τα σπασμένα τζάμια. Αυτά θα τα πληρώσει για μια ακόμη φορά ο ελληνικός λαός και θα ξαναμπούν στη θέση τους (Ι. Ε. Πυργιωτάκης, 2010: 29β). Όμως η μεγαλύτερη ζημιά είναι αυτή που δεν φαίνεται. Γιατί πέρα από τα χρήματα, που τα ποσά δεν είναι κι εδώ ευκαταφρόνητα, υπάρχει η διαφθορά των συνειδήσεων, η περιφρόνηση των προσώπων, η καταπάτηση των θεσμών, ο εθισμός στην ανομία και όλα αυτά μόνο προαγωγή της δημοκρατίας δεν αποτελούν. Αυτά αποτελούν ζημιά, που μπορεί να μη φαίνεται σήμερα, παραμένει καταστροφική και υπονομεύει το μέλλον της δημοκρατίας (Ι. Ε. Πυργιωτάκης, 2010: 29β).

Εν κατακλείδι, αξίζει εδώ να σημειωθεί, ως ερμηνευτική κλείδα όλων όσων προηγήθηκαν, πως στην γενικότερη κοσμοθεωρία του Δελμούζου κυριαρχούσε η άποψη, ότι είναι δυνατόν μέσω του σχολείου, αργά αλλά σταθερά, να αλλάξει η κοινωνία. Αυτή η πεποίθηση στην ανανέωση (εκδημοκρατισμό) της κοινωνίας μέσω του σχολείου κυριάρχησε και στο εκπαιδευτικό του πρόγραμμα. Αντίθετα, ο στενός συνεργάτης του Δημ. Γληνός, απογοητευμένος προφανώς από τις πολλές αποτυχημένες προσπάθειες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και κουρασμένος από την αλληλουχία των εκπαιδευτικών αλλαγών μέσα από το μονίμως σχεδόν εγκατεστημένο σχήμα, που ακολουθούσε κάθε κυβερνητική αλλαγή, μεταρρύθμιση-αντιμεταρρύθμιση, εγκατέλειψε την ιδέα αυτή και πίστεψε ότι μια τέτοια εκπαιδευτική στρατηγική δεν πρόκειται να επιφέρει αποτελέσματα. Θα έπρεπε λοιπόν να αλλάξει πρώτα η κοινωνία (το πολιτικό σύστημα) και μέσα στην δημοκρατική κοινωνία να επιχειρηθεί κατόπιν ο εκδημοκρατισμός του σχολείου. Αυτό τον έστρεψε στην πολιτική και εξελέγη Βουλευτής, συνεργαζόμενος με το ΚΚΕ.

Αυτή, η ουσιωδώς διαφορετική τους πεποίθηση, οδήγησε σε σύγκρουση των δύο κορυφαίων του Εκπαιδευτικού Ομίλου (Χαραλάμπους, 1987). Στην ψηφοφορία που ακολούθησε, η πλειοψηφία τάχθηκε με την άποψη του Γληνού, με μικρή διαφορά ψήφων. Η πλευρά του Δελμούζου αποχώρησε και ο Εκπαιδευτικός Όμιλος οδηγήθηκε σε διάσπαση. Αυτή την διάσπαση ο Όμιλος δεν κατόρθωσε να την υπερβεί και κατέληξε στη διάλυσή του (Δελμούζος, 1958: 230). Ωστόσο οι ιδέες του Εκπαιδευτικού Ομίλου για συνολική αναθεώρηση και εκδημοκρατισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είχαν ριζώσει στις συνειδήσεις των θεωρητικών της παιδαγωγικής και των δασκάλων της πράξης. Η διεκδίκησή τους έμελλε να συνεχισθεί, ώσπου συντελέστηκε ο εκδημοκρατισμός του σχολείου, στο βαθμό βεβαίως που έχει συντελεσθεί, μέσα από μια μακροχρόνια διαδικασία πολλών δεκαετιών. Και δεν υπάρχει καμιά αμφιβολία ότι αυτή η σχέση σχολείου και κοινωνίας εξακολουθεί να παραμένει πάντα το μέγα ζητούμενο: Οφείλει να παραμένει μια

αέναν ιστορική εκκρεμότητα που θα πρέπει να επανεξετάζεται και να ανα-νοηματοδοτείται στο διηνεκές, ανάλογα με τα εκάστοτε κοινωνικά δεδομένα.

Επίλογος

Από όσα με τρόπο αναγκαστικά συνοπτικό εκθέσαμε παραπάνω, γίνεται φανερό, ότι η διαδικασία εκδημοκρατισμού της ελληνικής εκπαίδευσης ξεκίνησε το 1908, με την πρώτη προσπάθεια εφαρμογής στην πράξη του Σχολείου Εργασίας από τον Αλ. Δελμούζο, μαθητή του Γερμανού Παιδαγωγού G. Kerschensteiner. Η προσπάθεια αυτή έχει την αφητηρία της στο Ανώτερο Παρθεναγωγείο Βόλου που ιδρύθηκε το ίδιο έτος από τον Δημ. Σαράτση, έναν ανοιχτόμυαλο δήμαρχο του Δήμου Βόλου. Και δεν αποτελεί σε καμιά περίπτωση υπερβολή να ισχυρισθεί κανείς ότι ο Αλ. Δελμούζος είναι ο πατέρας του Σχολείου Εργασίας στην Ελλάδα, ο μόνος που ως τότε όχι μόνο είχε συλλάβει βαθύτατα το πνεύμα του Σχολείου Εργασίας στο πνεύμα του Kerschensteiner, αλλά έκανε υπέρβαση του ίδιου του δασκάλου του, αποδίδοντας περισσότερη αγάπη και μεγαλύτερη έμφαση στην προσωπικότητα του παιδιού, συμμεριζόμενος κατά κάποιο τρόπο και τις απόψεις του Hugo Gaudig (Πυργιωτάκης, Γ, 2015β: 298-348). Με την έννοια αυτή θεωρώ ότι η απόφαση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος να οργανώσει, έναν και πλέον αιώνα μετά, το 16^ο συνέδριό της με το συγκεκριμένο θέμα, εδώ, στη μικρή πόλη του Βόλου, αποτελεί δικαίωση και τιμή των υπεράνθρωπων προσπαθειών και των αγώνων του μεγάλου Έλληνα Παιδαγωγού Αλέξανδρου Δελμούζου, που ξεκίνησαν από εδώ, από το Βόλο. Πρόκειται για πράξη που τιμά την ίδια την Εταιρεία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Δελμούζος, Α. (1958). *Μελέτες και πάρεργα*. Αθήνα
- Δελμούζος, Α. (1971). *Δημοτικισμός και Παιδεία*. Αθήνα, β' έκδοση: Ελληνοευρωπαϊκή κίνηση νέων.
- Δελμούζος, Α. (1925). *Μαράσλειο και Ζωή*. Αθήνα. Α. Ι. Ράλλη.
- Δελμούζος, Α. (1929). *Οι πρώτες Προσπάθειες στο Μαράσλειο*. Αθήνα: Εκδ. οίκος Δημητράκου.
- Η δίκη του Ναυπλίου (16-28 Αυγούστου 1914). Στενογραφημένα πρακτικά. Αθήνα 1976: Εκδ. Διόνυσος.
- Καλδή, Β. (2015). John Dewey. Στο: Γ. Πυργιωτάκης, *Διακεκριμένες Προσωπικότητες της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. σελ. 350-365.
- Kerschensteiner, G. (1916). *Η έννοια του Σχολείου Εργασίας ή το σχολείο του μέλλοντος*, μτφρ. Δημ. Μ. Γεωργακάκης, Εκπαιδευτικός Σύμβουλος. Αθήνα: Εκδ. Ι. Δ. Κολλάρος.
- Πυργιωτάκης, Γ. (2007). *Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πυργιωτάκης, Γ. (2015α). *Διακεκριμένες Προσωπικότητες της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Πυργιωτάκης Γ. (2015β). Hugo Gaudig. Στο: του ίδιου *Διακεκριμένες Προσωπικότητες της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σελ. 298-348.
- Πυργιωτάκης, Γ. (2015γ). Berthold Otto. Στο: του ίδιου. *Διακεκριμένες Προσωπικότητες της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σελ. 72-95.

- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2010α). Μαθητικές καταλήψεις. Στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης, *Εντός ή εκτός των τειχών*; Επιστημονική επιμέλεια: Χρυσή Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη-Αθηνά Πυργιωτάκη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2010β). Σχολεία: Κατάληψη ή εγκατάλειψη; Στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης, *Εντός ή εκτός των τειχών*; Επιστημονική επιμέλεια: Χρυσή Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη-Αθηνά Πυργιωτάκη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2015). Ένα νέο Σχολείο για μια νέα Πολιτεία: Ο Georg Kerschensteiner και το Σχολείο Εργασίας. Στο Γεώργ. Πυργιωτάκης, *Διακεκριμένες προσωπικότητες της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σελ. 278-297.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2016). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. 16η έκδοση, Αθήνα: Πεδίο.
- Reble, A. (1992). *Ιστορία της Παιδαγωγικής* (μτφ. Θ. Χατζηστεφανίδης -Σ. Χατζηστεφανίδου). Αθήνα: εκδ. Παπαδήμα.
- Χαραλάμπους, Δ. (1987). *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Abstract

The school democratization process has actually started in Greece, by the implementation of the School of Work, as envisioned by the German pedagogue G. Kerschensteiner. In the present study, we initially present the abovementioned pedagogue's views, in the light of two key points: The internal reform of school and its interconnection with the State. Then, we document that, at the international level, emphasis was laid on the first point, yet the second one was ignored. The effort and initiatives of Al. Delmouzos constitute an exception, with regard to Greece. Delmouzos, as a genuine student of Kerschensteiner, returning to Greece he tried to implement Kerschensteiner's views, starting from the Higher Girl's School of Volos. It is certain that this first attempt towards the democratization of Greek education has started in this small city of Volos, in which the present Conference fairly takes place.

Δημοκρατικό Σχολείο και Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση. Μια ερευνητική προσέγγιση

Μαρία Σακελλαρίου

Καθηγήτρια ΠΤΝ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
marisak@uoi.gr

Ξένια Μήτση

Υποψήφια Διδάκτωρ, ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
pollymitsi@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών πρακτικών και την ανάδειξη του ρόλου του εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας προς την κατεύθυνση της προώθησης του δημοκρατικού σχολείου. Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας διεξήχθη ποιοτική έρευνα, της οποίας μεθοδολογικό εργαλείο αποτελεί η ημι-δομημένη συνέντευξη η οποία πραγματοποιήθηκε με τριάντα (30) νηπιαγωγούς και τριάντα (30) δασκάλους της Περιφερειακής Ενότητας Ηπείρου. Από την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας προέκυψε, ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζοντας τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία χρησιμοποιούν πληθώρα εκπαιδευτικών πρακτικών προσαρμοσμένες στις ανάγκες, το μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντα κάθε παιδιού συμβάλλοντας καθοριστικά στον “εκδημοκρατισμό” του σχολείου. Ωστόσο αναδείχθηκε η ανάγκη τους για περαιτέρω επιμόρφωση σε θέματα πρακτικής εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, προκειμένου μέσω αυτής να διαμορφώσουν ένα πιο δημοκρατικό σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημοκρατικό Σχολείο, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Εκπαιδευτικές Πρακτικές.

Εισαγωγή

Η δημοκρατία αποτελεί μια βασική, αδιαμφισβήτητη και καθολικής αποδοχής πανανθρώπινη αξία (Ζαμπέτα & Ζμας, 2018), η οποία εξασφαλίζεται, μεταδίδεται και διδάσκεται μέσω της εκπαίδευσης, καθώς έτσι επιτυγχάνεται η διατήρηση, ανάπτυξη και βελτίωση της κοινωνίας (Καντζάρα, 2011). Η εκπαίδευση για την ομαλή, αρμονική και ειρηνική συμβίωση στο σύγχρονο πλουραλιστικό μετανεωτερικό περιβάλλον, δεν αποτελεί προαιρετική επιλογή, αλλά βασικό προαπαιτούμενο. Στην εκδημοκρατισμένη κοινωνία οι πολίτες έχουν αναπτύξει έντονα το αίσθημα της ευθύνης, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τα κοινωνικοπολιτικά τεκταινόμενα, ανταλλάσσουν και διαμορφώνουν απόψεις, είναι σε εγρήγορση, ενημερώνονται διαρκώς, επικοινωνούν, αλληλεπιδρούν, συνασπίζονται και συμμετέχουν σε κοινές δράσεις που προάγουν τα συμφέροντα της κοινωνίας (Τριανταφύλλου, 2015).

Το σχολείο ως συστατικό της κοινωνίας καθίσταται καθοριστικός οργανισμός υποδοχής, αποδοχής και σεβασμού πολιτισμικών και άλλων ετεροτήτων (Zambeta et. al., 2017).

Συνιστά αναμφίβολα το μέσο διαμόρφωσης δημοκρατικών κοινωνιών με βασικά χαρακτηριστικά την αναγνώριση και αποδοχή των ελευθεριών μας, την επίδειξη ευθύνης απέναντι στους άλλους και την αρμονική διαβίωση σε πλαίσια σεβασμού, ειρηνικών προθέσεων και συνεργατικής αντίληψης (Hytten, 2017·Sanli & Altun, 2015). Η εκπαίδευση για μια δημοκρατική κοινωνία διασφαλίζει τη μετάδοση στα παιδιά από πολύ νωρίς ηθικών αξιών, την καλλιέργεια κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων, αλλά και τη διαμόρφωση ενεργών μελλοντικών πολιτών (Eurydice Brief, 2017). Ο μαθητής που λαμβάνει μια παιδεία προσανατολισμένη στα ιδεώδη της ενεργούς και υπεύθυνης δράσης ως πολίτης μιας δημοκρατικής κοινωνίας, θα εξελιχθεί σε συνειδητό πολίτη και δημιουργικό μέλος της παγκόσμιας κοινότητας. Υπό αυτή την έννοια, ο μαθητής γίνεται δέκτης της μόρφωσης που ενέχει μορφωτικά αγαθά με ατομικά, κοινωνικά και παγκόσμια περιεχόμενα που τον ωθούν να αναδείξει, τόσο τη μοναδικότητα της προσωπικότητάς του, όσο και να αναλάβει υπεύθυνες πράξεις που ανταποκρίνονται στα καλέσματα του εξωτερικού του περιγύρου (Biesta, 2014). Το Νέο Σχολείο του 21^{ου} αιώνα καλείται να προωθήσει τις δημοκρατικές αξίες και τα ανθρώπινα δικαιώματα, να αναπτύξει την ενεργό πολιτεότητα ώστε να ανταπεξέλθει, επιτυχώς, στις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας (Κοσσυβάκη, 2003:150).

Ο σχεδιασμός των μαθημάτων στη βάση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, συμβάλλει στην άρση των ανισοτήτων, αμβλύνει τις εντάσεις, παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης, παρέχει τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης των μαθητών, αναδεικνύει τα ενδιαφέροντα των μαθητών, σέβεται τις ατομικές τους διαφοροποιήσεις και ανάγκες, διαμορφώνει αξίες και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για παραγωγή εσωτερικών κινήτρων. Στη βάση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας παρέχεται η δυνατότητα τόσο για ενεργητική πρόσκτηση γνώσης, όσο και για βιωματικό και διερευνητικό τρόπο μάθησης (Hattie & Timperley, 2007· Lewis & Batts, 2005). Επιπλέον, ενθαρρύνονται και προωθούνται δεξιότητες αυτόνομης μάθησης, παροτρύνεται ο κάθε μαθητής να αναλάβει πρωτοβουλίες και έχει ενεργό και άμεση εμπλοκή στη διδακτική διαδικασία (Koutselini & Patsalidou, 2015).

Θεωρητικό Πλαίσιο

Το νέο πλαίσιο στον προσανατολισμό της Εκπαίδευσης λόγω της παγκοσμιοποίησης και των αυξανόμενων δημογραφικών αλλαγών, του πλουραλισμού, της ανταγωνιστικότητας και της πολυπολιτισμικότητας, επιβάλλει την καλλιέργεια, την προώθηση αλλά και τη διαρκή ενίσχυση των δημοκρατικών αξιών (Τριανταφύλλου, 2015· Γκόβαρης, 2013· Gutmann, 2012). Πολλοί διεθνείς οργανισμοί, όπως η UNESCO, στηρίζουν, επιδιώκουν και επιτελούν έργο προς την κατεύθυνση του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο, προκειμένου να εξαλειφθούν οι κοινωνικές ανισότητες, ο ρατσισμός, οι διακρίσεις, ο αναλφαβητισμός και να ενισχυθούν η ισότητα και η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση όλων των ατόμων, διαφορετικών πολιτιστικών ταυτοτήτων (Murati, 2015:173-174) και κοινωνικών στρωμάτων (Ασκούνη, 2013). Το σχολείο ως βασικό συστατικό κοινωνικής δομής, αφενός αναπαράγει τις αρχές του κοινωνικού συστήματος, αφετέρου προκαλεί αντιφάσεις καθώς οι κοινωνικές ανισότητες είναι δυνατόν να αναπτύσσονται και όχι απλώς να αναπαράγονται στον εκπαιδευτικό χώρο (Ασκούνη, 2007). Η ανάδειξη εκπαιδευτικών ανισοτήτων στο χώρο του σχολείου έχει τις ρίζες της στις κοινωνικές ανισότητες, στη γεωγραφική διαφοροποίηση και στη διαφοροποίηση της κουλτούρας, στη διάκριση των

φύλων, στη δυνατότητα προσβασιμότητας στην κοινωνία της πληροφορίας και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, καθώς και στην υπερίσχυση του οικονομικού κεφαλαίου έναντι του πολιτικού (Νόβα-Καλτσούνη, 2010). Ως εκ τούτου, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για διαμόρφωση ενός σύγχρονου και δημοκρατικού σχολείου, το οποίο θα διασφαλίζει τα εκπαιδευτικά αγαθά μέσω της διαφύλαξης και προώθησης των αρχών της ισότητας, της συνοχής, της ισονομίας και της ποιότητας προκειμένου να εξασφαλιστεί η κοινωνική συνοχή, ο σεβασμός και η αποδοχή πολλαπλών διαφορετικών ταυτοτήτων (Ζαμπέτα & Ζμας, 2018).

Με τον όρο «Δημοκρατικό σχολείο» ορίζουμε το σχολείο εκείνο το οποίο αναγνωρίζει, τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς, ως ισότιμα μέλη της ίδιας ομάδας τα οποία διακατέχονται από υψηλού επιπέδου αισθήματα συνευθύνης, συνεργασίας και αίσθησης του «ανήκειν» (EUDEC, 2018). Το δημοκρατικό σχολείο που είναι ανοικτό προς την κοινωνία ενισχύει τη δυναμική του και αποτελεί το μέσο για την άρση κοινωνικών αποκλεισμών και ανισοτήτων (Zambeta, Askouni, Androusou, Leontsini, Papadaku & Lagorouli, 2017· Zambeta, Leontsini, Askouni, Papadaku & Psochios, 2016).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας φαίνεται να παρέχει τα εχέγγυα για δημοκρατική διδασκαλία μέσω της υπέρβασης των ανισοτήτων και της υιοθέτησης πρακτικών ολιστικής ισότητας, δικαιοσύνης και ισότιμης κατανομής μαθησιακών ευκαιριών για όλους τους μαθητές (Κουτσελίνη, 2018· Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Άλλωστε η παροχή ίσων ευκαιριών αναφέρεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης (1998) τόσο στις θεσμικές αλλαγές και την διά νόμου έλλειψη διακρίσεων για εξασφάλιση της ισότητας, όσο και στη διαμόρφωση των προϋποθέσεων εκείνων που καθιστούν το κάθε άτομο ικανό να αναπτύξει και να ικανοποιήσει τις δυνατότητές του. Ως εκ τούτου, η έννοια «της υιοθέτησης ειδικών μέτρων», νοηματοδοτεί την Αρχή των Ίσων ευκαιριών και υποστηρίζει τη σημασία του να λαμβάνονται υπόψη οι ειδικές συνθήκες των ατόμων ή των ομάδων στην κοινωνία, για να διασφαλίζεται και να προστατεύεται η ιδιαιτερότητα κάθε ατόμου (Κουτσελίνη, 2018). Οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες, στις εμπειρίες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψιν, το μαθησιακό προφίλ, την ετοιμότητα και τα ταλέντα τους, στοχεύοντας σε υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις για κάθε μαθητή ανάλογα με τη δυναμική του (Tomlinson, 2014· Kalantzis & Cope, 2013). Στο μαθησιακό περιβάλλον όπου εφαρμόζεται η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία παρέχονται στους μαθητές σαφείς οδηγίες, ευκαιρίες για ανάπτυξη τόσο ατομικών όσο και ομαδικών εργασιών, ποικιλία εκπαιδευτικών υλικών που αντιστοιχούν σε ποικίλα πολιτιστικά και οικογενειακά περιβάλλοντα, δυνατότητες ενεργητικής ή στατικής εργασίας και ευκαιρίες για αυτοβελτίωση με την ανάλογη ανατροφодότηση και υποστήριξη (Tomlinson, 2014).

Μέθοδος

Σκοπό αυτής της μελέτης αποτελεί η διερεύνηση των εκπαιδευτικών πρακτικών και η ανάδειξη του ρόλου του εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας προς την κατεύθυνση προώθησης του δημοκρατικού σχολείου. Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης είναι i. η ανάδειξη των εκπαιδευτικών πρακτικών στο πλαίσιο εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, ii. η προώθηση των δημοκρατικών αξιών

κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και iii. η καταγραφή των παραγόντων ενίσχυσης της δημοκρατικής εκπαίδευσης μέσω της διαφοροποίησης.

Επιλεγμένο δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν τριάντα (30) νηπιαγωγοί και τριάντα (30) δάσκαλοι από νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας Ηπείρου οι οποίοι γνωρίζουν, τόσο το θεωρητικό πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, όσο και την πρακτική εφαρμογή της.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η «ημιδομημένη συνέντευξη», καθώς παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή για άμεση και σαφή εικόνα των απόψεων και στάσεων των συνεντευξιζόμενων (Γρίβα & Στάμου, 2014). Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε έναν οδηγό συνέντευξης με τους παρακάτω θεματικούς άξονες: i. Δημογραφικά χαρακτηριστικά ii. Δημοκρατικό περιεχόμενο στη φιλοσοφία που διακατέχει τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία iii. Εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας iv. Ανάδειξη και προώθηση των δημοκρατικών αξιών κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας v. Παράγοντες ενίσχυσης της δημοκρατικής εκπαίδευσης μέσω της διαφοροποίησης.

Η έρευνα διεξήχθη από τον Σεπτέμβριο μέχρι τον Νοέμβριο του τρέχοντος έτους 2019, ενώ βασικό περιορισμό της έρευνας αποτελεί η άντληση δεδομένων από μια Περιφέρεια της χώρας.

Αποτελέσματα

Προκειμένου να παρουσιαστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών όπως αυτές καταγράφηκαν μέσω των συνεντεύξεων, έγινε κωδικοποίηση σύμφωνα με την οποία όπου Δ αντιπροσωπεύει Δάσκαλος και όπου Ν Νηπιαγωγός.

Ως προς την πρώτη κατηγορία που αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος παρατηρήθηκε, ότι από τους 60 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι 45 ήταν γυναίκες και οι 15 άνδρες. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών οι 39 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και 20 έχουν αποκτήσει δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα πέραν του βασικού πτυχίου. Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος οι 27 έχουν από 11-15 χρόνια υπηρεσίας και οι 25 έχουν 16-20 χρόνια. Σε σχολεία αστικής περιοχής εργάζονται 29 εκπαιδευτικοί, 22 σε σχολεία ημιαστικής και μόλις 9 σε σχολεία αγροτικής περιοχής.

Σε σχέση με τη δεύτερη κατηγορία που αφορά το δημοκρατικό περιεχόμενο στη φιλοσοφία που διακατέχει τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και συγκεκριμένα στο ερώτημα που αναφέρεται στην άποψη των εκπαιδευτικών για αν η διαφοροποιημένη διδασκαλία διαθέτει δημοκρατικό περιεχόμενο και για ποιο λόγο, όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, δάσκαλοι (30) και νηπιαγωγοί (30) απάντησαν ότι αναμφισβήτητα η διαφοροποίηση της διδασκαλίας διαθέτει δημοκρατικό περιεχόμενο καθώς ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Μάλιστα ο εκπαιδευτικός Σ. (Δ8) δηλώνει ότι:

«...η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία είναι βασικά και κύρια προσανατολισμένη στο δημοκρατικό πνεύμα καθώς προϋποθέτει προετοιμασία της διδασκαλίας για όλους ανεξάρτητα τους μαθητές, ακόμα και αν παρουσιάζουν διαφορά στις επιδόσεις, στα ενδιαφέροντα, στο πολιτισμικό υπόβαθρο... οι δραστηριότητες αφορούν και προκαλούν το ενδιαφέρον όλων των παιδιών».

Ως κυρίαρχες δημοκρατικές αρχές τις οποίες λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί αναδείχθηκαν ιεραρχικά: η συνεργασία (50 εκπαιδευτικοί), η ενεργή και συμμετοχική δράση των μαθητών (15 Δάσκαλοι & 4 Νηπιαγωγοί), η ενίσχυση της ευθύνης (16 Νηπιαγωγοί & 12 Δάσκαλοι), η ισότητα (10 Νηπιαγωγοί & 2 Δάσκαλοι), η ενσυναίσθηση (7 Νηπιαγωγοί & 6 Δάσκαλοι) και ο σεβασμός (5 Δάσκαλοι & 5 Νηπιαγωγοί). Η εκπαιδευτικός Σ. (N19) δηλώνει χαρακτηριστικά ότι η συνεργασία αποτελεί βασική δημοκρατική αξία καθώς αναφέρει:

«...τα παιδιά πρέπει να μάθουν να συνεργάζονται τόσο μεταξύ τους όσο και με τη νηπιαγωγό τους, αυτό είναι κάτι που επιδιώκω σε καθημερινή βάση»

και η εκπαιδευτικός Σ. (N25):

«...θέλω οι μαθητές μου να ενισχύσουν το αίσθημα της ευθύνης για να γίνουν και μελλοντικά υπεύθυνοι πολίτες...» επισημαίνοντας τη δεύτερη κατά προτεραιότητα δημοκρατική αξία σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος που είναι η ενεργή εμπλοκή και δράση των μαθητών.

Ως προς την τρίτη κατηγορία που εξετάζει τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, 58 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι προβαίνουν πάντα σε αλλαγές ή τροποποιήσεις της διδασκαλίας τους για την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Χαρακτηριστικά αναφέρεται από συμμετέχοντα-εκπαιδευτικό ότι: Σ. (N19):

«...προετοιμάζω δραστηριότητες και φύλλα εργασίας διαφορετικού επιπέδου γιατί δεν μπορούν όλοι οι μαθητές να ανταποκριθούν στον ίδιο βαθμό και στον ίδιο χρόνο, έτσι ο καθένας 'ανεβαίνει κάθε φορά ένα σκαλοπάτι' στη γνώση με τις δικές του δυνατότητες».

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσαν ότι ο τρόπος εργασίας των μαθητών κατά την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ποικίλει, εργάζονται ατομικά, σε ζεύγη, σε ομάδες και παρουσιάζουν τις εργασίες τους στην ολομέλεια της τάξης. Η εκπαιδευτικός Σ. (N5) δηλώνει ότι:

«...διαμορφώνω έτσι τις δραστηριότητες, ώστε τα νήπια να εργάζονται πρώτα ατομικά, στη συνέχεια σε ομάδες, είτε σε ζευγαράκια και όταν τελειώσουν την εργασία τους οι ομάδες την παρουσιάζουν πάντα στην ολομέλεια της τάξης».

Στο ερώτημα που αφορούσε σε ποιο βαθμό οι μαθητές κατά την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας έχουν τη δυνατότητα για ισότιμη πρόσβαση σε υλικά και μέσα η πλειοψηφία, δηλαδή 22 εκπαιδευτικοί απάντησαν *πάρα πολύ*, 20 εκπαιδευτικοί *πολύ* ενώ μόλις 8 *αρκετά*.

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι αναθέτουν διαφορετικές εργασίες στους μαθητές και οργανώνουν δραστηριότητες ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών. Η εκπαιδευτικός Σ. (Δ30) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι:

«...τα φύλλα εργασίας είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας... στην αρχή όλοι οι μαθητές κάνουν την ίδια εργασία... πρέπει όλοι να τα καταφέρουν... και στη συνέχεια όποιος τελειώνει προχωρά στην επόμενη άσκηση ή στο επόμενο φύλλο εργασίας που είναι ένα βήμα παραπάνω...».

Στο ερώτημα σχετικά με το αν η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και μάθηση προωθεί μαθητοκεντρικές στρατηγικές και τεχνικές, η πλειοψηφία του δείγματος, 28 εκπαιδευτικοί απάντησαν πολύ με μικρή απόκλιση από τους 24 εκπαιδευτικούς που δήλωσαν πάρα πολύ ενώ 11 εκπαιδευτικοί απάντησαν Αρκετά. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι προσφέρουν εξατομικευμένη βοήθεια στον μαθητή που δυσκολεύεται, ενώ κάποιιοι άλλοι ότι εντάσσουν σε άλλη ομάδα το παιδί για να συνεργαστεί. Με τους συμμετέχοντες να δηλώνουν ότι Σ. (Δ12)

«...για τους μαθητές που δυσκολεύονται έχουμε τα νοητικά στηρίγματα που τους βοηθούν...».

Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ενισχύσουν την αυτονομία των μαθητών και την ενεργητική αναζήτηση της γνώσης αξιοποιούν στη διδακτική διαδικασία τα νοητικά στηρίγματα στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης. Συμπληρώνει η εκπαιδευτικός (Δ2):

«...οι μαθητές που δυσκολεύονται, ζητούν τη βοήθειά μου, τους εξηγώ και στη συνέχεια προσπαθούν μόνοι τους... καμιά φορά τους βοηθά κάποιος συμμαθητής που έχει τελειώσει γρηγορότερα».

Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι αξιολογούν την ατομική πρόοδο του μαθητή και μέσα από το ενδιαφέρον που εκδηλώνει για τη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί χαρακτηριστικά αναφέρουν Σ. (N5):

«...σε τακτά χρονικά διαστήματα ελέγχω το Portfolio για να διαπιστώσω την πρόοδο του παιδιού, αλλά παρατηρώ και καταγράφω τα συναισθήματα για το μάθημα καθημερινά και διαπιστώνω αν υπάρχει διαφορά...».

Η εκπαιδευτικός Σ. (Δ21):

«...αξιολογώ την ατομική εξέλιξη κάθε μαθητή... επιδιώκω μέσα από εργασίες να αξιολογώ στην αρχή, στην πορεία αλλά και στο τέλος της διδασκαλίας».

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ακολουθούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα για την προσχολική και σχολική εκπαίδευση, όσον αφορά την αξιολόγηση, εφαρμόζοντας τόσο την αρχική όσο και τη διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση, διατηρώντας τον Ατομικό Φάκελο Προόδου των μαθητών, ενημερώνοντάς τον σε τακτά χρονικά διαστήματα μέσω μορφών αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης.

Στην κατηγορία που αφορά την ανάδειξη και προώθηση των δημοκρατικών αξιών κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας φαίνεται, ότι για τους συμμετέχοντες οι βασικότερες δημοκρατικές αξίες που προωθούνται μέσω της εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 1. Θα επιθυμούσαν περαιτέρω επιμόρφωση σε θέματα διαφοροποίησης για την ενίσχυση των δημοκρατικών αξιών 58 εκπαιδευτικοί, ενώ το υπόλοιπο 2 απάντησαν *ίσως*. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ως προς τις μορφές επιμόρφωσης για ενίσχυση δημοκρατικής εκπαίδευσης μέσω της διαφοροποίησης είναι οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις με 57 αναφορές, τα επιμορφωτικά σεμινάρια με πρακτικό χαρακτήρα (53), η επιμόρφωση από έμπειρους και καταρτισμένους εκπαιδευτικούς σε θέματα διαφοροποίησης (50), οι δειγματικές διδασκαλίες (38) και τα πιλοτικά προγράμματα με την παροχή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού (29).

Πίνακας 1: «Κατηγορίες, Κωδικοί, Δηλώσεις και Αναφορές του Θεματικού άξονα «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Δημοκρατικές Αξίες»

Κατηγορία	Κωδικοί	Δηλώσεις - Τοποθετήσεις	Αναφορές
Δημοκρατικές αξίες	ΣΔΔΔΑΔ	Σεβασμός στη διαφορετικότητα	60
	ΑΞΔΔΑΔ	Αξιοκρατία	52
	ΙΣΔΔΑΔ	Ισότητα	51
	ΕΘΔΔΑΔ	Ευθύνη	47
	ΕΛΔΔΑΔ	Συμμετοχή	34
	ΣΜΔΔΑΔ	Ελευθερία	28
	ΔΛΔΔΑΔ	Διάλογος	21
	ΑΞΔΔΑΔ	Αξιοπρέπεια	15

Συμπεράσματα

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη επιδιώχθηκε να αναδειχθούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές και ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας προς την κατεύθυνση της προώθησης του δημοκρατικού σχολείου. Από τα πορίσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι η διαφοροποίηση έχει ένα αμιγώς δημοκρατικό περιεχόμενο καθώς προωθούνται βασικές δημοκρατικές αξίες, όπως ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η αξιοκρατία και η ισότητα κ.ά. Το δεδομένο αυτό συνάδει με τις βιβλιογραφικές αναφορές σύμφωνα με τις οποίες η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί μια «ανθρωποκεντρική και ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση» (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015) καθώς είναι κοινωνικά προσανατολισμένη, βασισμένη στις αρχές της ισότητας με την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης (Porter, 2014).

Επιπλέον, ως κυρίαρχες δημοκρατικές αρχές αναδείχθηκαν αυτές της συνεργασίας και της ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών στη διδακτική διαδικασία. Στο πλαίσιο της διαφοροποίησης, ενθαρρύνονται και προωθούνται δεξιότητες αυτόνομης μάθησης ενώ παροτρύνεται ο κάθε μαθητής να αναλάβει πρωτοβουλίες και να έχει ενεργό και άμεση εμπλοκή στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης (Koutselini & Patsalidou, 2015).

Στο πλαίσιο της διαφοροποίησης προωθούνται, και σύμφωνα με τα παρόντα ερευνητικά δεδομένα, μαθητοκεντρικές στρατηγικές και τεχνικές, οι οποίες θέτουν τον μαθητή σε πρωταγωνιστικό ρόλο στη διδακτική διαδικασία και του παρέχουν τη δυνατότητα με ενεργό ρόλο να κατακτήσει τη γνώση, με το ρόλο του εκπαιδευτικού να μετασχηματίζεται από μεταλαμπαδευτή της γνώσης σε καθοδηγητή και συμπαραστάτη. Έχει επισημανθεί άλλωστε, ότι η εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας συμβάλλει καθοριστικά στη μείωση της συνεχούς καθοδήγησης από τον εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία και αντίστοιχα μειώνεται ο χρόνος ομιλίας του εκπαιδευτικού στην ολομέλεια της τάξης (Βαλιαντή, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί του ερευνητικού δείγματος που εφαρμόζουν τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας προβαίνουν τακτικά σε αλλαγές ή τροποποιήσεις της διδασκαλίας προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθητών. Επίσης, επισήμαναν ότι συχνά αναθέτουν διαφορετικές εργασίες στους μαθητές και οργανώνουν δραστηριότητες ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών. Σύμφωνα άλλωστε με την Tomlinson (2014) «διαφοροποίηση» σημαίνει προσαρμογή της διδασκαλίας για να αντα-

ποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Πρόκειται για την αναμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας με την εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων προκειμένου να καθίσταται ικανοποιητική σε σχέση με τη μαθησιακή ετοιμότητα, τις απαιτήσεις και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών. Για το σχεδιασμό και την οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να κάνει προσαρμογές που αφορούν στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος (τι θα διδάξει), τη διαδικασία (πώς οι μαθητές θα επεξεργαστούν τη νέα γνώση), το τελικό προϊόν (τι γνωρίζουν οι μαθητές, το αποτέλεσμα της διδασκαλίας) και το μαθησιακό περιβάλλον (το κλίμα της τάξης, τη διαμόρφωση του χώρου, τον τρόπο εργασίας, η αισθητική του χώρου κ.ά.) (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015).

Ο τρόπος εργασίας των μαθητών κατά την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ποικίλει, σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Τα παιδιά, άλλοτε εργάζονται ατομικά, σε ζεύγη, σε ομάδες και άλλοτε παρουσιάζουν τις εργασίες τους στην ολομέλεια της τάξης. Η βιβλιογραφία άλλωστε τονίζει ότι για την επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποίησης της διαδικασίας, είναι σημαντικό να ποικίλει ο τρόπος εργασίας των μαθητών, ο οποίος μπορεί να αφορά τη συνεργασία σε μικρές ομάδες, σε ζεύγη, να είναι ατομική ή και να παρουσιάζεται στην ολομέλεια της τάξης παιδιών (Landrum & McDuffie, 2010·Tomlinson, 2005). Με τη δυνατότητα που έχουν οι μαθητές να επιλέξουν τον τρόπο εργασίας τους, επεξεργάζονται και κατανοούν καλύτερα το περιεχόμενο καθώς εμπλέκονται ενεργά και με επιθυμητό τρόπο (Αργυρόπουλος, 2013).

Στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν σε μεγάλο βαθμό ότι οι μαθητές έχουν ισότιμη πρόσβαση στα υλικά και μέσα. Η έννοια της «ισότητας όρων» διαπνέει τη φιλοσοφία της διαφοροποίησης, καθώς προωθεί την ίση πρόσβαση σε υλικά και μέσα για όλους τους μαθητές, αλλά και ισότητα στο δικαίωμα της αναγνώρισης, του σεβασμού, της στήριξης για όλους τους μαθητές (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι προσφέρουν εξατομικευμένη βοήθεια στον μαθητή που δυσκολεύεται και όταν έχει εξαντλήσει ο ίδιος κάθε δυνατή προσπάθεια, ενώ κάποιοι άλλοι υποστήριξαν ότι εντάσσουν σε άλλη ομάδα το παιδί προκειμένου να συνεργαστεί. Η στρατηγική της ευέλικτης ομαδοποίησης αναφέρεται στη διαφοροποίηση ως σημαντική (Nicolaie, 2014·Huebner, 2010· Βαστάκη, 2010), ενώ συχνά επιλέγονται διαφορετικοί τύποι ευέλικτης ομαδοποίησης που επιτρέπουν τη διατήρηση του ελέγχου των μαθητών προκειμένου να εξασφαλιστεί ένα πειθαρχημένο και εύρυθμο μαθησιακό περιβάλλον (Mavroudi, 2016).

Από τα δεδομένα της έρευνας διαφάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την ατομική πρόοδο του μαθητή και μέσα από το ενδιαφέρον που εκδηλώνει για τη μάθηση. Η αξιολόγηση στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας αποτελεί μια συνεχιζόμενη διαδικασία η οποία στοχεύει όχι στη συνολική αποτίμηση του αποτελέσματος της διδασκαλίας και της κατάκτησης της νέας γνώση από το σύνολο των μαθητών, αλλά ενδεδειγμένη και συστηματική παρακολούθηση της ατομικής πρόόδου (Φιλιππάτου, 2013· Tomlinson, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εκδήλωσαν θετική διάθεση στη δυνατότητα παροχής ευκαιριών για περαιτέρω επιμόρφωση σε θέματα διαφοροποίησης και κυρίως με ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Ερευνητικά διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την ανάγκη για ενδοσχολική επιμόρφωση, πρακτική υποστήριξη και σεμινάρια από καταρτισμένους στο είδος εκπαιδευτικούς με εμπειρία σε θέματα διαφοροποίησης (Σακελλαρίου & Μήτσου,

2018 α, 2018 β· Τατσιώκα & Γρίβα, 2018· Sakellariou, Mitsi & Konsolas, 2018· Nicolae, 2013· Παντελιάδου, 2013· Logan, 2011).

Παρά τους περιορισμούς της έρευνας, τα δεδομένα αποτελούν το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος σχετικά με την ευρύτερη εφαρμογή ανάλογων εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών στο σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο. Ωστόσο, είναι σημαντικό από την πλευρά της επίσημης πολιτείας η παροχή επιμόρφωσης σε θέματα διαφοροποίησης σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων για την προώθηση των δημοκρατικών αξιών. Επίσης, καθοριστικής σημασίας είναι η παροχή κινήτρων για εκδήλωση προσωπικού ενδιαφέροντος για ενημέρωση, συμμετοχή και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποίησης. Η αναμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών προς την κατεύθυνση εφαρμογής δημοκρατικών πρακτικών και υιοθέτησης δημοκρατικών αξιών κρίνεται ως αναγκαία.

Τέλος, είναι απαραίτητη η παροχή ευκαιριών για ανάπτυξη συνεργατικών δράσεων, εντός του σχολείου, αλλά και σε συνεργασία με τοπικούς φορείς και με άλλα σχολεία της χώρας ή του εξωτερικού. Καταλήγοντας, διαπιστώνεται ότι στο πλαίσιο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και της μάθησης προωθείται η δημοκρατική διδασκαλία, καθώς η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης διαμορφώνει τις κατάλληλες και αναγκαίες συνθήκες για ισότητα στη μάθηση, ισότιμη παροχή ευκαιριών και εν τέλει άρση των κοινωνικών ανισοτήτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Biesta, G. (2014). Cultivating humanity or educating the human? Two options for education in the knowledge age, *Asia Pacific Education Review*, 15, 1, 13-19.
- Council of Europe (1998). *Committee of Ministers, Recommendation No. R (98) 3, of the Committee of Ministers to Member states, On Access to Higher Education in Education*.
- Eurydice Brief (2017). *Citizenship Education at school in Europe 2017*. Ανακτήθηκε από: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
- Hattie, J. and Timperley, H. (2007). The Power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hytten, K. (2017). *Democracy and Education in the United States*. Oxford Research Encyclopedia of education. doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.2
- Huebner, T. (2010). What research says about differentiated instruction. *Educational Leadership* 2, 79-81.
- Koutselini, M. & Patsalidou, Fr. (2015). Engaging School Teachers and School Principals in an Action Research in Service development as a means of pedagogical self-awareness. *Educational Action Research*, 23(2): 124-140.
- Landrum, T. J., & McDuffie, K. A. (2010). Learning styles in the age of differentiated instruction. *Exceptionality*, 18, 6-17.
- Lewis, S. G., & Batts, K. (2005). How to implement differentiated instruction? Adjust, adjust, adjust. *Journal for Staff Development*, 26(4).
- Logan, B. (2011). Examining differentiated instruction: Teachers respond. *Research in Higher Education Journal*, 13, 1-15.

- Mavroudi, A., (2016). *Differentiated Instruction for the Teaching of English in the Greek State School*. (Doctoral Thesis). Department of Theoretical and Applied Linguistics School of English, Aristotle University of Thessaloniki
- Murati, R. (2015). Conception and Definition of the Democratization of Education. *Journal of Education and Practice*. 6 (30), 173-183.
- Porter, A. (2014). *Rethinking the achievement gap*. Philadelphia, PA: University of Penn.
- Nicolae, M. (2013). Teachers' beliefs as the differentiated instruction starting point: research basis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 128 (2014) 426-431.
- Sakellariou, M., Mitsi P., Konsolas, Emm. (2018). Investigating the factors of difficulty in the Implementation of Differentiated Instruction in Greek Primary Education. *5th International Conference on Research in Behavioral and Social Science*. Spain, Barcelona.
- Sanli, O. & Altum, M. (2015). The significance of establishing democratic education environment at schools. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*. 5 (2), 1-8.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to Needs of all learners*, 2nd Edition.
- Wormeli, R. (2011). Differentiated instruction: Setting the pedagogy straight. *Middle Ground*, 15 (2), 39-40.
- Tomlinson, C.A. (2014) *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. 2nd Edition, ASCD, Alexandria.
- Tomlinson, C. A. (2005). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.) Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Zambeta, E., Askouni, N., Androusou, A., Leontsini, M., Papadaku, Y., & Lagopoulou, V. (2017). *Democratic School Governance for Inclusion: a whole community approach*. Strasbourg: Council of Europe.
- Zambeta, E., Leontsini, M., Askouni, N., Papadaku, Y., & Psochios, N. (2016). *Addressing Violence in Schools through Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Strasbourg: Council of Europe.

Ελληνόγλωσσον

- Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ., (επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία-Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ασκούνη, Ν. (2013). Το σχολείο την εποχή της κρίσης: Εκδημοκρατισμός και κρίση στην ελληνική εκπαίδευση. *Ενθέματα*. Διαθέσιμο στο: <https://enthemata.wordpress.com/2013/12/22/nelli-askoyni/>
- Ασκούνη, Ν. (2007). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο
- Βαλιαντή, Σ. (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες Αγωγής*, τ. 1/2015.
- Βαστάκη, Σ. (2010). «Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία». *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*. Τεύχος 12. σ. 121-135.

- Γκόβαρης, Χ. (2013). Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Σκέψεις και θέσεις από τη σκοπιά της Θεωρίας της Παιδείας (Bildungstheorie). Σε Χ. Γκόβαρης (επιμ.), *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο* (σ. 17-30). Αθήνα: Gutenberg.
- Gutmann, A. (2012). Ενότητα και διαφορετικότητα στη δημοκρατική πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Δημιουργικές τάσεις, αλλά και τάσεις αποδόμησης. Στο J. Banks (επιμ.), *Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη*, (Ν. Παλαιολόγου, επιστημονική επιμ.), (Β. Ατασιάδου, Η. Οικονόμου, Π. Πολιτισίδης, Σ. Σφυρόερα, μεταφρ.), (σ. 149-184). Αθήνα: Πεδίο.
- Ζαμπέτα, Ε. & Ζμας, Α. (2018). *Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον: το δημοκρατικό σχολείο*. Πάτρα: ΕΑΠ. <https://study.eap.gr/mod/folder/view.php?id=2401>
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Καντζάρα, Β. (2011). Ο σύγχρονος ρόλος της εκπαίδευσης στην κοινωνία. Στο Ν. Τάτσος (Επιμ). *Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας*, 2011 (σσ. 1-20). Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική, Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μ. (2018). Η εκπαίδευση ως μηχανισμός αναπαραγωγής και αντιστάθμισης. Στα *Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, «Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση»*, Λευκωσία, Κύπρος ISBN 978-9963-2229-3-3
- Νεοφύτου, Λ. & Βαλιαντή, Σ. (2015) Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η ανθρωποκεντρική και ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, 17, 49-54
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Παντελιάδου, Σ. (2013). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και ειδική αγωγή: μια πρόκληση για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Στο Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ., (επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία-Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σακελλαρίου, Μ., & Μήτση Π. (2018α). Διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη θεωρητική πλαισίωση και την πρακτική εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Στο *11ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον»*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών. Πάτρα ISBN: 978-618-82469-2-8 <https://xisynpree.events.upatras.gr>
- Σακελλαρίου, Μ. & Μήτση, Ξ., (2018β). Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης, σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση. Μια ερευνητική πρόταση.» Στα *Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, «Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση»*, Λευκωσία, Κύπρος ISBN 978-9963-2229-3-3
- Τατσιώκα & Γρίβα (2018). Οι εκπαιδευτικοί οριοθετούν ζητήματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας και κάνουν προτάσεις εφαρμογής της σε πολυπολιτισμικές τάξεις Διαπολιτισμικών Σχολείων. *Επιστημονική Επετηρίδα*. τ. 30 155-180. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Τριανταφύλλου, Β. (2015). Η δημοκρατία στην Κοινωνία της Πληροφορίας. Στο Παρασκευάς, Μ., Ασημακόπουλος, Γ., Τριανταφύλλου, Β. (2015). *Κοινωνία της πληροφορίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/413>

Φιλιππάτου, Δ. (2013). Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 61-98). Αθήνα: Πεδίο.

Abstract

The present study aims to explore the educational practices and to highlight the teachers' role in implementing differentiated teaching in order to promote democratic school. We carried out a qualitative research for collecting the survey data, and the methodological tool consisted of thirty (30) semi-structured interviews with kindergartens and thirty (30) respectively with teachers from primary schools from the Region of Epirus. The codification and analysis of the research data revealed that kindergartens and primary school teachers who implement differentiated teaching use a variety of educational practices adapted to each child's needs, learning profile and interests. Also, the research data highlighted the kindergartens' and primary school teachers' need for further training in alternative, innovative and effective teaching practices in order to maximize the quality of learning opportunities.

Keywords: democratic school, differentiated instruction, educational practices

Δημοκρατικό Σχολείο και Εκπαιδευτικές Πρακτικές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια ερευνητική προσέγγιση

Μαρία Σακελλαρίου

Καθηγήτρια ΠΤΝ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
marisak@uoi.gr

Παναγιώτα Στράτη

Διδάκτορας ΠΤΝ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
panagiotastrati@yahoo.gr

Περίληψη

Στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα, οι περιπτώσεις καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η έξαρση φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού, απαιτούν δημοκρατικούς, κριτικά σκεπτόμενους και ενεργούς πολίτες. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν οι απόψεις και οι εκπαιδευτικές πρακτικές των νηπιαγωγών και δασκάλων αναφορικά με την ανάπτυξη δημοκρατικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών των παιδιών της Προσχολικής και Σχολικής Εκπαίδευσης. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα, με μεθοδολογικό εργαλείο αυτό των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, σε ένα δείγμα τριάντα (30) νηπιαγωγών και τριάντα δασκάλων (30) από την Περιφερειακή Ενότητα Ηπείρου. Η έρευνα ανέδειξε τόσο την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και πρακτικής εφαρμογής για την αναβάθμιση του δημοκρατικού σχολείου, όσο και την ανάγκη ενεργοποίησης της επίσημης πολιτείας στην προώθηση Σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημοκρατικό Σχολείο, Ισότητα, Εκπαιδευτικές Πρακτικές.

Εισαγωγή

Η πολυπολιτισμική κοινωνική πραγματικότητα που επικρατεί τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, επέφερε τη φοίτηση μαθητών από άλλες χώρες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δημιουργώντας την πρόκληση της ετερογένειας. Το κυρίαρχο πολιτιστικό πλαίσιο της εκάστοτε χώρας, επηρεάζει σε βάθος το εκπαιδευτικό σύστημα και ενδέχεται να προωθεί προκαταλήψεις και στερεότυπα (Coelho, 2007· Γκόβαρης, 2009). Η δημοκρατική εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ευαισθητοποίηση σχετικά με τις αξίες της δημοκρατίας, επομένως πρέπει να παρέχεται σε όλους τους πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Επίσης, είναι απαραίτητο τα σχολεία στο πλαίσιο της δημοκρατικής εκπαίδευσης να καταβάλουν μέγιστες προσπάθειες για την παροχή καλύτερης εκπαίδευσης σε όλους τους τομείς, για όλους τους μαθητές (Alshurman, 2015).

Η δημοκρατική εκπαίδευση αναφέρεται στο γεγονός, ότι όλα τα άτομα, ανεξάρτητα από την οικονομική τους κατάσταση, πρέπει να αποκτήσουν αξίες, γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για την εδραίωση της δημοκρατίας σε μια κοινωνία. Τα σχολεία, θα πρέπει να

ενσωματώσουν ένα είδος εκπαίδευσης που να εμπλέκει ενεργά τους μαθητές σε δραστηριότητες που βοηθούν στην οικοδόμηση της προσωπικότητάς τους και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (ASCD, 2002· Brotto, Huber, Karwacka-Vogele, Neuner, Rufinor, Teutsch, 2012). Σε μια δημοκρατική εκπαιδευτική διαδικασία, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις τάξεις τους. Στα δημοκρατικά σχολεία, οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν στην εκπόνηση των σχολικών κανόνων, στο σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων διδασκαλίας, στον προγραμματισμό και στις αποφάσεις που λαμβάνονται για πολλά θέματα στις τάξεις τους (Grandmont, 2002).

Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας και τα Αναλυτικά Προγράμματα πρέπει να επανεξεταστούν, ώστε να ανταποκρίνονται στις συνεχείς εξελίξεις των σύγχρονων κοινωνιών και στις νέες ανάγκες που αναδύονται. Θα πρέπει να ερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να διδάξουν και να μεταδώσουν αξίες που αποτελούν συστατικά στοιχεία της δημοκρατίας. Η δημοκρατική εκπαίδευση θα πρέπει να επεκτείνει το πεδίο μάθησης των παιδιών ώστε να περιλαμβάνει ολοκληρωμένες γνώσεις σχετικά με την ιστορία, τα εικαστικά, τη λογοτεχνία, τη μουσική και τις επιστήμες, καθώς αυτά είναι τα βασικά εργαλεία για να εξελιχθούν οι μαθητές μας σε δημοκρατικούς, κριτικά σκεπτόμενους και ενεργούς πολίτες (Alshurman, 2015· Brooks, 2009). Η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην προάσπιση των ιδανικών της ειρήνης, της ελευθερίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Δήμιζα, 2014). «Αν μοναδικός στόχος ενός δημοκρατικού κράτους είναι να προετοιμάζει τα μέλη του για την ιδιότητα τους ως πολιτών, αυτό θα πρέπει να το επιδιώκει με όσο γίνεται περισσότερη εκπαίδευση» αναφέρει η Gutmann (1999:10).

Πολλοί διεθνείς οργανισμοί και εθνικά υπουργεία υποστηρίζουν τις συνεργασίες μεταξύ σχολείων για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής μάθησης ως την αποτελεσματική και άμεση επιρροή στην ειρήνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την περιβαλλοντική εκπαίδευση (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2014). Θα πρέπει να ενθαρρύνονται και να υποστηρίζονται οι σχολικές συνεργασίες γιατί προσφέρουν τη δυνατότητα να βελτιωθεί η ποιότητα των σχολείων, να εμβαθύνουν στην ευρωπαϊκή διάσταση μέσα στην τάξη και να ενισχυθεί η διδασκαλία που θα συνεισφέρει στην κοινωνική συνοχή των ευρωπαϊκών κοινωνιών (Brotto et al., 2012). Στο πλαίσιο αυτό, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν οι απόψεις και οι εκπαιδευτικές πρακτικές των νηπιαγωγών και δασκάλων αναφορικά με την ανάπτυξη δημοκρατικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών των παιδιών της Προσχολικής και Σχολικής Εκπαίδευσης, καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν το έργο τους. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ερωτήματα αναφορικά: α) με το περιεχόμενο της δημοκρατικής εκπαίδευσης, β) με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν για τη δημοκρατική εκπαίδευση και γ) με τους παράγοντες που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό τους έργο προς την κατεύθυνση της δημοκρατικής εκπαίδευσης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η Δημοκρατική Εκπαίδευση είναι Δικαίωμα

Σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον, οι μαθητές είναι ελεύθεροι να επιλέξουν τη μορφή της εκπαίδευσης που επιθυμούν, ώστε να επιτύχουν (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2018). Επιπλέον, σε μια δημοκρατική πολιτεία, οι κοινωνικές μειονότητες έχουν ίσο δικαίωμα

συμμετοχής στην πολιτική και επηρεάζουν την κοινωνία όπως και οι άλλοι. Κάθε πολίτης σε μια κοινωνία επιθυμεί ελευθερία και ασφάλεια τα οποία είναι δυνατά μόνο σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον. Συχνά οι λέξεις δημοκρατία και ελευθερία χρησιμοποιούνται ως συνώνυμες, παρόλο που δεν είναι. Η δημοκρατία είναι ένα σύνολο αρχών και εννοιών σχετικών με την ελευθερία. Με άλλα λόγια, η δημοκρατία είναι η θεσμοθέτηση της ελευθερίας. Επιπλέον, η δημοκρατία περιλαμβάνει τις διαδικασίες και τις πρακτικές για τη δημιουργία ελεύθερων πολιτών. Η ελευθερία χαρακτηρίζεται από την αναγνώριση της εγγενούς αξιότητας και των απόλυτων δικαιωμάτων σε μια κοινωνία (Crick, 2002). Επομένως, η δημοκρατία θα πρέπει να ενθαρρύνεται παντού και ο καλύτερος τρόπος για να δημιουργηθεί η ευαισθητοποίηση σχετικά με τις δημοκρατικές αξίες είναι να ενταχθεί η δημοκρατική εκπαίδευση στα σχολεία και τα πανεπιστήμια (Larré, 2006).

Η δημοκρατική εκπαίδευση διαδραματίζει ζωτικής σημασίας ρόλο στη δημιουργία ευαισθητοποίησης σχετικά με τη δημοκρατία, επομένως πρέπει να είναι ανοιχτή σε όλους τους πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Εκτός από το να είναι ανοιχτή σε όλους, είναι απαραίτητο σε ένα δημοκρατικό σχολείο να καταβάλλονται μέγιστες προσπάθειες για την παροχή καλύτερης εκπαίδευσης στα παιδιά και να οικοδομούνται υγιείς σχέσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητή (Alshurman, 2015). Ένα εκπαιδευτικό σύστημα με δημοκρατική εκπαίδευση θα πρέπει να συμβάλει στην αύξηση της ελευθερίας, της επιλογής και στην επίτευξη ικανοποιητικής ζωής. Θα πρέπει επίσης να ενθαρρύνει την ατομικότητα. Παρ' όλα αυτά, η δημοκρατική πρακτική χαρακτηρίζεται από τη δυνατότητα να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των άλλων. Για να δημιουργηθεί ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα εξατομικευμένης μάθησης, είναι σημαντικό να παρέχεται σε κάθε μαθητή η ευκαιρία να αποδείξει τις ικανότητες και τα ταλέντα του (Colville, Hall, 2000). Η διαφοροποιημένη μάθηση δείχνει υψηλής ποιότητας διδασκαλία που παρέχει στους μαθητές διάφορους τρόπους ώστε να επιτύχουν το καλύτερο δυνατό (Στράτη, 2017). Δημιουργείται έτσι ένας τρόπος εκπαίδευσης που εστιάζει στις ανάγκες των μαθητών και αυτό το είδος προσέγγισης έχει ισχυρή ηθική βάση.

Η εκπαίδευση για τη συμβίωση σε έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει, αποτελεί βασικό προαπαιτούμενο της σύγχρονης παγκόσμιας πραγματικότητας (Milligan, Taylor, Wood, 2011). Αξίζει να σημειωθεί, ότι από τα τέλη του 20ού αιώνα, ο ρόλος της εκπαίδευσης και του πολίτη έχει διαφοροποιηθεί λόγω της διαμόρφωσης μιας κοινωνίας με πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Δίνεται, πλέον, μεγάλη σημασία στο πώς μαθαίνει το άτομο, στο πώς ενημερώνεται και στο πώς εξοπλίζεται για να μπορέσει να αντεπεξέλθει στις κοινωνικές απαιτήσεις. Διατυπώνεται στις μέρες μας η αντίληψη γύρω από την ανάγκη διαμόρφωσης πολιτών με παγκόσμια-οικουμενική συνείδηση και πολιτική ευαισθησία, ενίσχυση του αισθήματος του «ανήκειν», σε συνδυασμό με την υπέρβαση του ατομικισμού και την κινητοποίηση για το κοινό συμφέρον (Δήμιζα, 2014).

Μέθοδος

Ερευνητικό Δείγμα και μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας

Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα, με μεθοδολογικό εργαλείο αυτό των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, σε επιλεγμένο δείγμα: τριάντα (30) Νηπιαγωγών και τριάντα Δασκάλων (30) από την Περιφερειακή Ενότητα Ηλείου. Ο ερευνητής αλληλεπίδρασε με τα υποκεί-

μενα τα οποία εμπλέκονται στην έρευνα σε πραγματικές συνθήκες και με βασικό εργαλείο τη «συζήτηση με κάποιο σκοπό», επιδιώκοντας να προσεγγίσει βαθύτερα τα ζητήματα που διαπραγματεύεται, προσπάθησε να παραγάγει δεδομένα, να τα ερμηνεύσει, να τα επεξηγήσει και να τα παρουσιάσει σε περιγραφική μορφή (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Μέθοδος Ανάλυσης

Η συνέντευξη είναι μια από τις ευρέως αναγνωρισμένες μορφές της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου και αποτελεί πλούσια πηγή δεδομένων αναφορικά με τις απόψεις των ανθρώπων (Βάμβουκας, 2006· Cohen & Manion, 1994). Η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Στη θεματική ανάλυση, τα δεδομένα ταξινομούνται σύμφωνα με τα ερωτήματα της μελέτης, τα θέματα και το περιεχόμενο των δεδομένων. Η θεματική ανάλυση υποστηρίζει τη διαίρεση των σημαντικότερων τμημάτων των δεδομένων (Seidman, 2006). Στη συνέχεια, τα δεδομένα, διαιρεμένα θεματικά, αναλύθηκαν και ερμηνεύθηκαν υπό το φως της συγγραφικής βιβλιογραφίας.

Αποτελέσματα

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών του Πληθυσμού της Έρευνας - Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγοί - Δάσκαλοι)

Πίνακας 1: «Φύλο Εκπαιδευτικών»

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	8	13,3	13,3	13,3
	Γυναίκα	52	86,7	86,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Το 86,7% του ερευνητικού δείγματος μας είναι γυναίκες και το 13,3% είναι άντρες.

Πίνακας 2: «Χρόνια Διδακτικής Υπηρεσίας»

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	6 έως 10 έτη	5	8,3	8,3	8,3
	11 έως 20 έτη	32	53,3	53,3	61,7
	21 έως 30 έτη	23	38,3	38,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Όσον αφορά τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, το 53,3% είναι μεταξύ 11 και 20 ετών, το 38,3% έχει προϋπηρεσία από 21 έως 30 έτη και το 8,3% από 6 έως 10 έτη.

Πίνακας 3: «Σπουδές Εκπαιδευτικών»

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διδασκαλείο	11	18,3	18,3	18,3
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.	4	6,7	6,7	25,0
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	19	31,7	31,7	56,7
Άλλο πτυχίο ΑΕΙ, ΤΕΙ	12	20,0	20,0	76,7
Δεν έχω άλλες σπουδές	14	23,3	23,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Το 31,7% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα και το 20,0% δεύτερο πτυχίο.

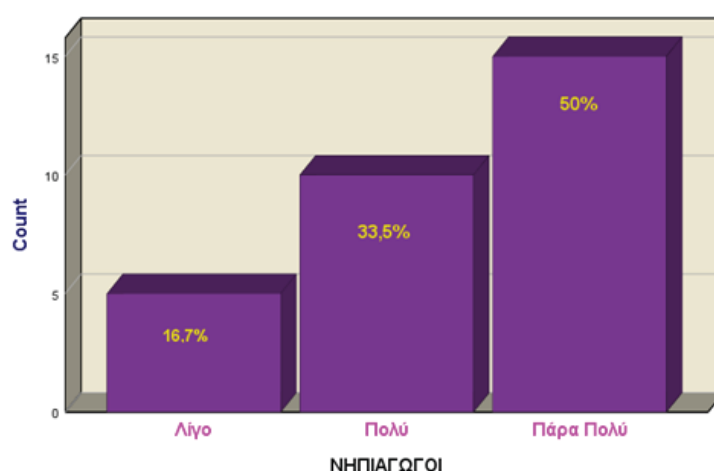
Το περιεχόμενο της Δημοκρατικής Εκπαίδευσης

- Ποιες δημοκρατικές αξίες πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να διδαχτούν στο νηπιαγωγείο / δημοτικό σχολείο;

Οι Νηπιαγωγοί και οι Δάσκαλοι ανέφεραν ότι θα μπορούσαν να διδαχτούν οι παρακάτω δημοκρατικές αξίες στις σύγχρονες τάξεις διδασκαλίας: η Δημοκρατία, η αξιοκρατία, η ισότητα, ο σεβασμός, η δικαιοσύνη, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η ελευθερία.

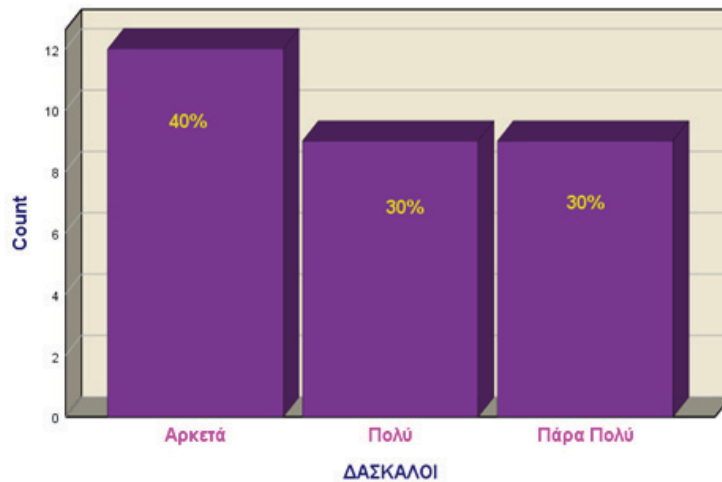
- Αν η δημοκρατική εκπαίδευση προωθεί την ηθική καλλιέργεια των παιδιών, θα μπορούσε κατά την άποψη σας το σχολείο (νηπιαγωγείο, δημοτικό σχολείο), να εφοδιάσει κατάλληλα τα παιδιά ώστε να είναι στην ενήλικη ζωή τους, ενεργοί και δημοκρατικοί πολίτες;

Σχήμα 1: «Ποσοτικά Αποτελέσματα επί του συνόλου των Νηπιαγωγών για τα εφόδια των μαθητών μέσω της δημοκρατικής εκπαίδευσης»



Οι Νηπιαγωγοί (Σχήμα 1) θεωρούν στην πλειοψηφία τους (50%),ότι το σχολείο μπορεί πάρα πολύ να εφοδιάσει κατάλληλα τα παιδιά ώστε να είναι στην ενήλικη ζωή τους δημοκρατικοί πολίτες, ενώ οι Δάσκαλοι (Σχήμα 2) απάντησαν αρκετά (40%) στο μεγαλύτερο ποσοστό τους. Ένα ποσοστό των νηπιαγωγών (16,7%) βρέθηκε να δίνει ως απάντηση το λίγο.

Σχήμα 2: «Ποσοτικά Αποτελέσματα επί του συνόλου των Δασκάλων για τα εφόδια των μαθητών μέσω της δημοκρατικής εκπαίδευσης»



- Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι το σχολείο που εργάζεστε καλλιεργεί τις δημοκρατικές αξίες;

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ

- Με τη δυνατότητα που δίνουμε στα παιδιά να επιλέγουν τα ίδια δραστηριότητες (οι περισσότερες απαντήσεις των νηπιαγωγών)
- Επίλυση συγκρούσεων με δημοκρατικό τρόπο
- Ισότητα στα δύο φύλα
- Ελευθερία έκφρασης και λόγου
- Σεβασμός στο παιδί
- Με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τα παιδιά
- Με το παιχνίδι (μικρό ποσοστό των νηπιαγωγών που το αναφέρει)
- Με τη συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη των σχεδίων εργασίας
- Με τη θέσπιση κανόνων

ΔΑΣΚΑΛΟΙ

- Με την ισότητα ευκαιριών
- Με την καθημερινή διαδικασία στο Σχολείο (οι περισσότερες απαντήσεις των δασκάλων)
- Μέσω προγραμμάτων στην Ευέλικτη ζώνη
- Με την υλοποίηση σχεδίων εργασίας
- Με το σεβασμό προς τα παιδιά και τους γονείς τους
- Με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών που το αναφέρει)

Οι Εκπαιδευτικές Πρακτικές που εφαρμόζουν οι Νηπιαγωγοί και Δάσκαλοι για τη Δημοκρατική Εκπαίδευση

- Έχετε αναλάβει και πραγματοποιήσει Σχολικά Προγράμματα που σχετίζονται με το θέμα της δημοκρατίας;

Πίνακας 4: «Ποσοτικά Αποτελέσματα Νηπιαγωγών για την Υλοποίηση Σχολικών Προγραμμάτων»

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	5	16,7	16,7	16,7
	Όχι	25	83,3	83,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Το μεγαλύτερο ποσοστό των Νηπιαγωγών (83,6) δεν έχει αναλάβει και πραγματοποιήσει Σχολικά Προγράμματα που σχετίζονται με το θέμα της δημοκρατίας (Πίνακας 4), αντίθετα οι Δάσκαλοι σε ποσοστό 60,0% υλοποίησαν Σχολικά Προγράμματα με θέμα τη Δημοκρατία (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: «Ποσοτικά Αποτελέσματα Δασκάλων για την Υλοποίηση Σχολικών Προγραμμάτων»

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	18	60,0	60,0	60,0
	Όχι	12	40,0	40,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

- Θα μπορούσατε να περιγράψετε κάποιες εκπαιδευτικές πρακτικές και διδακτικές μεθόδους που εφαρμόζετε στην τάξη σας και που θεωρείτε ότι προωθούν τη δημοκρατική εκπαίδευση;

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ

- Ομάδες Εργασίας (οι περισσότερες απαντήσεις των νηπιαγωγών)
- Διαλογική Συζήτηση
- Εκλογές για την πρόταση που θα υλοποιηθεί στο πλαίσιο της τάξης
- Εκπαιδευτικά Σενάρια
- Αξιοποίηση των Τεχνών ως διδακτικής μεθόδου
- Αξιοποίηση του παραμυθιού ως περιεχόμενο και ως διδακτικό μέσο
- Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (μικρό ποσοστό των νηπιαγωγών που την αναφέρει)
- Σχέδια Εργασίας - «Μέθοδος Project»

ΔΑΣΚΑΛΟΙ

- Ομάδες Εργασίας (οι περισσότερες απαντήσεις των δασκάλων)
- Διαλογική Συζήτηση
- Διαφοροποιημένη Διδασκαλία
- Αξιολόγηση με βάση την ατομική εξέλιξη του παιδιού
- Χρήση Νέων Τεχνολογιών και πολυμέσων
- Σεβασμός στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή
- Συνεργασία με φορείς και την κοινότητα (μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών που το αναφέρει)

- Έχετε υλοποιήσει σχέδια εργασίας (project) σχετικά με το θέμα της Δημοκρατίας;

Πίνακας 6: «Ποσοτικά Αποτελέσματα επί του Συνόλου των Εκπαιδευτικών για την Υλοποίηση Σχεδίων Εργασίας»

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	60	100,0	100,0	100,0

Όλοι οι Εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απαντούν ότι έχουν υλοποιήσει Σχέδια Εργασίας που σχετίζονται με τη Δημοκρατική Εκπαίδευση.

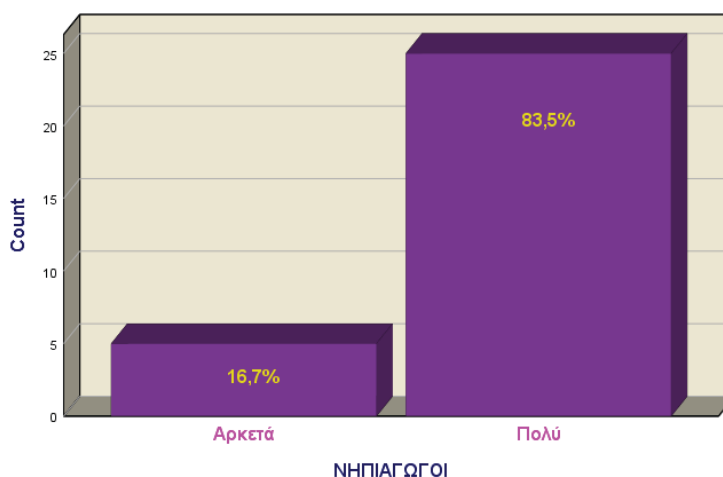
- Μπορείτε να μας περιγράψετε το γενικό πλάνο;

Πίνακας 7: «Περιγραφή Σχεδίων Εργασίας»

Νηπιαγωγοί: Θέματα Σχεδίων Εργασίας	Δάσκαλοι: Θέματα Σχεδίων Εργασίας
1. Διαφορετικότητα	1. Τα παιδιά του κόσμου (οι περισσότερες απαντήσεις των δασκάλων)
2. Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Αναπηρία	2. Σεβασμός στη Διαφορετικότητα
3. Όποτε Προκύπτουν Εκλογές	3. Προγράμματα Συνεκπαίδευσης - Ένα Σχολείο για όλους (μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών που το αναφέρει)
4. Στη γιορτή του Πολυτεχνείου, 17η Νοέμβρη (οι περισσότερες απαντήσεις των Νηπιαγωγών)	4. Σχολική Διαμεσολάβηση
5. Τα Δικαιώματα του παιδιού	5. Φιλοσοφία του Πολιτεύματος
6. Τα Παιδιά του κόσμου	6. Το Πολυτεχνείο - Δημοκρατικό πολίτευμα
7. Μετανάστες και τους Πρόσφυγες (μικρό ποσοστό των νηπιαγωγών που το αναφέρει για τη Δημοκρατική Εκπαίδευση)	7. Πρόσφυγες - Μετανάστες

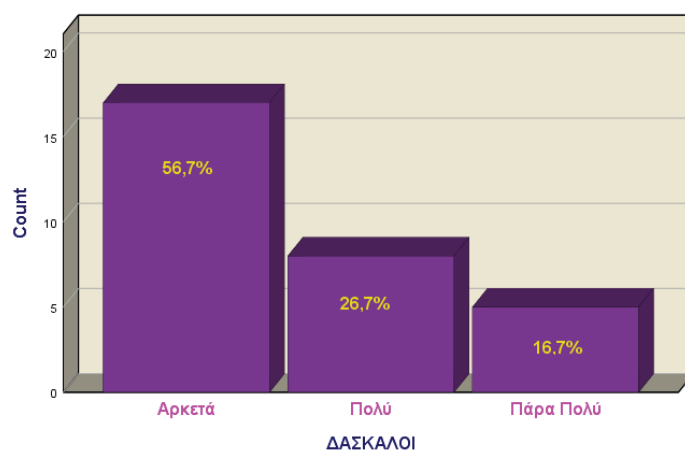
- Θεωρείτε ότι μπορείτε να ξεπεράσετε τα εμπόδια της επικοινωνίας που μπορεί να υπάρχουν όταν στην τάξη σας φοιτούν παιδιά με διαφορετική γλώσσα και κουλτούρα;

Σχήμα 3: «Ποσοτικά Αποτελέσματα επί του συνόλου των Νηπιαγωγών για τα Εμπόδια Επικοινωνίας»



Το μεγαλύτερο ποσοστό των Νηπιαγωγών (83,5%) θεωρούν ότι μπορούν να ξεπεράσουν πολύ τα εμπόδια της επικοινωνίας που μπορεί να υπάρχουν όταν στην τάξη τους φοιτούν παιδιά με διαφορετική γλώσσα και κουλτούρα (Πίνακας 8), αντίθετα οι Δάσκαλοι σε ποσοστό 56,7% απάντησαν αρκετά (Πίνακας 9).

Σχήμα 4: «Ποσοτικά Αποτελέσματα επί του συνόλου των Δασκάλων για τα Εμπόδια Επικοινωνίας»



- Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συνεργασία με τους συναδέλφους σας στο ίδιο σχολείο;

Πίνακας 8: «Ποσοτικά Αποτελέσματα επί του συνόλου των Νηπιαγωγών για τη Συνεργασία με Συναδέλφους»

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ικανοποιητική	10	33,3	33,3	33,3
	Πολύ Καλή	10	33,3	33,3	66,7
	Άριστη	10	33,3	33,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Οι απόψεις των Νηπιαγωγών είναι μοιρασμένες (33,3%) ανάμεσα στο: ικανοποιητική, πολύ καλή και άριστη όσον αφορά τη συνεργασία (πίνακας 10). Οι Δάσκαλοι στην πλειοψηφία τους απαντούν άριστη και πολύ καλή (43,3% και 13,3%), όμως υπάρχουν αρκετοί που την θεωρούν απλά καλή και με προβλήματα (Πίνακας 11).

Πίνακας 9: «Ποσοτικά Αποτελέσματα επί του συνόλου των Δασκάλων για τη Συνεργασία με Συναδέλφους»

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Με προβλήματα	5	16,7	16,7	16,7
	Καλή	8	26,7	26,7	43,3
	Πολύ Καλή	4	13,3	13,3	56,7
	Άριστη	13	43,3	43,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

- Οι οικογένειες συμμετέχουν στις δράσεις σας;

Πίνακας 10: «Ποσοτικά Αποτελέσματα επί του συνόλου των Νηπιαγωγών για τη συμμετοχή της οικογένειας»

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nai	30	100,0	100,0	100,0

Όλοι οι Νηπιαγωγοί (Πίνακας 12) υποστήριξαν ότι οι γονείς συμμετέχουν στις δράσεις τους σε αντίθεση με τους Δασκάλους (Πίνακας 13) που το 46,7% απάντησε αρνητικά ως προς τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πίνακας 11: «Ποσοτικά Αποτελέσματα επί του συνόλου των Δασκάλων για τη συμμετοχή της οικογένειας»

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nai	16	53,3	53,3	53,3
	Όχι	14	46,7	46,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

- Με ποιους τρόπους πραγματοποιείται η συνεργασία;

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ

- Με προγραμματισμένες συναντήσεις (οι περισσότερες απαντήσεις των Νηπιαγωγών)
- Συνοδεύουν εκδρομές και δράσεις
- Τους προσκαλούμε στην τάξη ως επαγγελματίες
- Παρέχουν διάφορα υλικά
- Στις σχολικές γιορτές
- Εργαστήρια με γονείς (μικρό ποσοστό των νηπιαγωγών που το αναφέρει)

ΔΑΣΚΑΛΟΙ

- Στηρίζουν κάθε δράση με παροχή υλικής και οικονομικής βοήθειας
- Συνεργασία με τον ενεργό σύλλογο – εθελοντικές δράσεις (φροντίζουν το κτίριο...), (οι περισσότερες απαντήσεις των δασκάλων)
- Προγραμματισμένες συναντήσεις για ενημέρωση
- Συμμετοχή στα Σχέδια Εργασίας (μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών που το αναφέρει)
- Συνοδεύουν σε εκδρομές
- Συμμετοχή στις εκδηλώσεις του σχολείου

Εκπαιδευτικός που απάντησε όχι στη συμμετοχή των γονέων στις δράσεις, ανέφερε ότι οι γονείς συνεργάζονται με το σχολείο μόνο για θέματα παραβατικής συμπεριφοράς.

Οι Παράγοντες που επηρεάζουν το Εκπαιδευτικό έργο προς την κατεύθυνση της Δημοκρατικής Εκπαίδευσης

- Η διοίκηση της εκπαίδευσης, οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου και γενικότερα το εκπαιδευτικό πλαίσιο αισθάνεστε ότι σας υποστηρίζει στην εφαρμογή της δημοκρατικής εκπαίδευσης;

Πίνακας 12: «Ποσοτικά Αποτελέσματα επί του συνόλου των Νηπιαγωγών για την υποστήριξη από το εκπαιδευτικό πλαίσιο»

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	5	16,7	16,7	16,7
	Όχι	25	83,3	83,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Οι Νηπιαγωγοί (Πίνακας 14) στην πλειοψηφία τους (83,3%) θεωρούν, ότι δεν έχουν στήριξη από το γενικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο, για την εφαρμογή της Δημοκρατικής εκπαίδευσης ενώ οι απόψεις των Δασκάλων (Πίνακας 15) είναι μοιρασμένες, με μικρή υπεροχή της αρνητικής απάντησης (56,7%).

Πίνακας 13: «Ποσοτικά Αποτελέσματα επί του συνόλου των Δασκάλων για την υποστήριξη από το εκπαιδευτικό πλαίσιο»

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	13	43,3	43,3	43,3
	Όχι	17	56,7	56,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

- Έχετε παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή συνέδριο σχετικά με τη Δημοκρατική Εκπαίδευση και αυτό έχει υλοποιηθεί από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση γενικότερα (από την υπηρεσία σας);

Πίνακας 14: «Ποσοτικά Αποτελέσματα επί του Συνόλου των Εκπαιδευτικών για την υλοποίηση σεμιναρίων από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	30	50,0	50,0	50,0
	Όχι	30	50,0	50,0	50,0
	Total	60	100,0	100,0	

Το 50,0% των εκπαιδευτικών δεν έχει παρακολουθήσει σεμινάριο ή συνέδριο για τη δημοκρατική εκπαίδευση.

- Ποιοι, κατά τη γνώση σας, από τους παρακάτω παράγοντες, επηρεάζουν την προώθηση, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση σεμιναρίων και ενδοσχολικών επιμορφώσεων για τη δημοκρατική εκπαίδευση; (Ιεραρχήστε από ένα μέχρι το πέντε με το ένα να είναι οι πιο σημαντικοί)

Πίνακας 15: «Κατανομή των δύο ομάδων και ιεράρχηση επιλογών τους για τους παράγοντες που επηρεάζουν τις ενδοσχολικές επιμορφώσεις»

Παράγοντες	Νηπιαγωγοί		Δάσκαλοι	
	Επιλογή	Ποσοστό %	Επιλογή	Ποσοστό %
Οικονομικοί	4n	36,3%	3n	38,3%
Κοινωνικοί	3n	33,3%	1n	62,3%
Προσωπικοί	5n	66,7%	2n	49,3%
Υπηρεσιακοί	2n	50%	4n	43,3%
Πολιτικοί	1n	66,7%	5n	55,3%

Οι Νηπιαγωγοί θεωρούν περισσότερο σημαντικούς παράγοντες για την προώθηση, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση σεμιναρίων και ενδοσχολικών επιμορφώσεων τους πολιτικούς (66,7%) και στη συνέχεια τους υπηρεσιακούς (50%). Στην τελευταία θέση έχουν τους προσωπικούς παράγοντες. Αντίθετα, οι Δάσκαλοι έχουν ως πρώτη επιλογή σημαντικότητας τους κοινωνικούς (62,3%) και προσωπικούς (49,3%) παράγοντες και στην τελευταία θέση τους πολιτικούς και υπηρεσιακούς.

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Ο Sleeter (2008), περιέγραψε μια σειρά από βασικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας για τη δημοκρατία στα σχολεία. Αυτά τα βασικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν τη δημιουργία συνθηκών, ώστε να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές κοινωνικά ζητήματα για την επίτευξη του κοινού συνόλου, επιτρέποντάς τους να λαμβάνουν δημοκρατικές αποφάσεις που σχετίζονται με θέματα της τάξης τους. Η βιβλιογραφία καταδεικνύει τη σημασία της διδασκαλίας της δημοκρατίας μέσω της πρακτικής στα σχολεία (Davis, 2010· Education Revolution, 2000). Είναι εξαιρετικά σημαντικό που όλοι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, ανέφεραν ότι στο σχολείο μπορούν τα παιδιά να διδαχτούν δημοκρατικές αξίες.

Το να γίνεις ενεργός δημοκρατικός πολίτης αρχίζει με την άσκηση της δημοκρατίας στην αίθουσα διδασκαλίας (Χάρτα της Ενεργού Πολιτότητας και του Ενεργού Πολίτη, 2017). Σε αυτήν την πρώτη κοινότητα οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν να κάνουν επιλογές, να αναλάβουν την ευθύνη για τη δική τους μάθηση, να κατανοήσουν, να δίνουν και να λαμβάνουν δίκαιη μεταχείριση σεβαστή από όλους. Στο περιβάλλον του σχολείου, ο μαθητής θα πρέπει να αισθάνεται ασφαλής, να εκφράζει τις ιδέες του, να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και την ηγεσία του σχολείου ως μέλος μιας κοινότητας. Στην καθημερινή ζωή της τάξης, οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίσουν τη δημοκρατία με κάθε ευκαιρία, και μέσα από την καλλιέργεια αξιών να εκτιμήσουν τη δημοκρατική διαδικασία (Davis, 2010).

Οι Δάσκαλοι, στις απαντήσεις τους, αμφιταλαντεύονται για το αν το σχολείο μπορεί να εφοδιάσει κατάλληλα τους μαθητές, ώστε να είναι ενεργοί και δημοκρατικοί πολίτες στο

μέλλον. Έχουν υλοποιήσει βέβαια Σχολικά Προγράμματα για τη δημοκρατική εκπαίδευση, σε αντίθεση με τους Νηπιαγωγούς, τα συνδέουν όμως με την Ευέλικτη Ζώνη και την Αγωγή του Πολίτη Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού. Οι Νηπιαγωγοί από την άλλη πλευρά, ελάχιστα αναφέρουν το παιχνίδι ως μεθοδολογικό εργαλείο για τη δημοκρατική εκπαίδευση. Όλοι όμως οι Εκπαιδευτικοί έχουν υλοποιήσει Σχέδια Εργασίας, με θέματα κυρίως τη Διαφορετικότητα, την Αναπηρία και την επέτειο του Πολυτεχνείου. Είναι σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί να εμπλέκουν τους μαθητές σε διαφορετικές οπτικές για ένα θέμα και σε διάφορες πηγές γνώσης και να ενσωματώνουν αυτό ως περιεχόμενο σε διάφορες καταστάσεις στο σχολείο (Perry, 2009). Εντούτοις, ένα πολύ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών αναφέρει τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία ως τρόπο για την καλλιέργεια δημοκρατικών αξιών.

Έρευνες των τελευταίων χρόνων αποδεικνύουν, ότι ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών έχει αναπτύξει ετοιμότητα για τη μάθηση απέναντι στην ετερότητα και αυτομορφώνεται, καθώς δηλώνει απροετοίμαστο πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εξαιτίας της ελλιπούς βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης (Μήλιου, 2013). Οι Νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας, θεωρούν ότι μπορούν να ξεπεράσουν τα εμπόδια επικοινωνίας όταν στην τάξη τους υπάρχουν παιδιά που μιλούν διαφορετική γλώσσα και αυτό συνδέεται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Προσχολικής Εκπαίδευσης που προτείνει λεκτικούς και μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας, καθώς και την αξιοποίηση των τεχνών προς αυτήν την κατεύθυνση (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, 2014α). Δηλώνουν επίσης, ότι συνεργάζονται με την οικογένεια και διαπιστώνουμε ότι αυτό αφορά κυρίως τη γονεϊκή εμπλοκή και όχι τη γονεϊκή συμμετοχή. Οι Δάσκαλοι δε, τη συνεργασία με την οικογένεια την εξετάζουν κυρίως από την πλευρά των παροχών των οργανωμένων συλλόγων. Η ουσιαστική συμμετοχή των οικογενειών στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους και κατ' επέκταση στη σχολική τους ζωή, υποστηρίζεται ότι επηρεάζει θετικά τόσο τη σχολική επίδοση, όσο και τη ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης (Park, Stane & Holloway, 2017· Σακελλαρίου, 2008).

Η υλοποίηση της δημοκρατικής εκπαίδευσης και η διοίκηση στην εκπαίδευση διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Alshurman, 2015). Όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι χρειάζονται περισσότερη στήριξη από τη διοίκηση της εκπαίδευσης για την εφαρμογή της Δημοκρατικής Εκπαίδευσης. Όπως επίσης, χρειάζονται κατάλληλη επιμόρφωση αφού οι μισοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή συνέδριο σχετικό με το θέμα. Όσον αφορά τους παράγοντες για την προώθηση, το σχεδιασμό και την υλοποίηση σεμιναρίων, αξίζει να παρατηρήσουμε ότι οι πολιτικοί παράγοντες είναι πρώτοι για τους Νηπιαγωγούς και τελευταίοι για τους Δασκάλους και οι προσωπικοί παράγοντες τελευταίοι για τους Νηπιαγωγούς και σχεδόν πρώτοι για τους Δασκάλους.

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν την ανάγκη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για το σημασία της δημοκρατικής αξίας της ελευθερίας και του τρόπου με τον οποίο μπορεί να ασκηθεί στο πλαίσιο της αίθουσα διδασκαλίας ως δημοκρατική εκπαίδευση (Davis, 2010). Από την ανάλυση και ερμηνεία των συνεντεύξεων διαφαίνεται, ότι οι Νηπιαγωγοί και οι Δάσκαλοι αντιλαμβάνονται την έννοια της δημοκρατικής εκπαίδευσης ως μια εκπαιδευτική διαδικασία που μεταδίδει στους μαθητές την έννοια της ισότητας, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της αποδοχής της διαφορετικότητας των ανθρώπων. Εκφράζονται θετικά για την προώθηση καινοτόμων δράσεων στο πλαίσιο της μαθησιακής

διαδικασίας όσον αφορά την καλλιέργεια δημοκρατικών αξιών, ωστόσο, από τις απαντήσεις τους αναδεικνύεται ότι δεν τις εφαρμόζουν στην εκπαιδευτική πράξη (Davis, 2010). Η έρευνα ανέδειξε τόσο την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και πρακτικής εφαρμογής για την αναβάθμιση του δημοκρατικού σχολείου, όσο και την ανάγκη ενεργοποίησης της επίσημης πολιτείας στην πρόωση Προγραμμάτων Σπουδών, με στόχο την καλλιέργεια δημοκρατικών αξιών που εν τέλει θα διαμορφώσουν την ποιότητα του σύγχρονου δημοκρατικού σχολείου (Unicef, 2015).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσ

- ASCD. (2002). *A Lexicon of Learning: What Educators Mean When They Say...* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. <http://www.ascd.org/Publications/Lexicon-of-Learning/S.aspx>
- Alshurman, M. (2015). Democratic Education and Administration. *Social and Behavioral Sciences* (176) 861-869, doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.551
- Brooks, M. (2009). What Vygotsky can teach us about young children drawing. *International Art in Early Childhood Research Journal*, 1 (1), 1-13.
- Crick, B. (2002) *Democracy A Very Short Introduction*. Oxford: OUP. ISBN: 9780192802507
- Davis, M. H. (2010). Practicing Democracy in the NCLB Elementary Classroom. *Graduate Master's Theses, Capstones, and Culminating Projects*. 112. <https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2010.edu.07>
- Grandmont, R. (2002). *The implementation and utilization of democratic discipline as an approach to classroom management: A case study*. Amherst, MA: University of Massachusetts.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*. Princeton. University Press.
- Horner, L., Kadiwal, L., Sayed, Y., Barrett, A., Durrani, N., & Novelli, M. (2015). Literature Review: The Role of Teachers in Peacebuilding. *Research Consortium on Education and Peacebuilding*. Unicef
- Lappé, F. (2006). *Democracy's Edge: Choosing to Save Our Country by Bringing Democracy to Life*. Jossey-Bass. ISBN-10: 0787943118 ISBN-13: 978-0787943110
- Milligan, A., Taylor, M., & Wood, B. (2011). Teachers' conceptions of citizenship in New Zealand social studies education. *Citizenship Teaching & Learning*, vol. 6, no 3, pp. 287-301.
- Parka, S., Stoneb, S., & Hollowayc, S. (2017). School-based parental involvement as a predictor of achievement and school learning environment: An elementary school-level analysis. *Children and Youth Services Review* (82) 195-206. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.09.012>
- Perry, L. B. (2009). Conceptualizing education policy in democratic societies. *Educational Policy*, 23(3), 423-450.
- Revolution, E. (2000). *A list of democratic schools*. Roslyn Heights, NY: AERO.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. 3rd ed. New York: Teachers College Press.
- Sleeter, C. (2008). Teaching for Democracy in an Age of Corporatocracy. *Teachers College Record*, 110(1), 139-159.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2014). UNESCO 2013. OR.2014/WS/1 REV 2. (REV.3 in French). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227146>

Ελληνόγλωσσον

- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Ευ. Τρέσσου-Σ. Μητακίδου, Αθήνα, Επίκεντρο. ISBN 978-960-458-141-2.
- Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Brotto, F., Huber, J., Karwacka-Vogele, K., Neuner, G., Rufinor, R., & Teutsch, R. (2012). *Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους: Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σ έναν ετερογενή κόσμο*. Επιμέλεια: Huber, J. Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης.
- Γκόβαρης Χ., (2009). *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δήμιζα, Σ. (2014). *Δημοκρατική Εκπαίδευση. Οι απόψεις και οι εκπαιδευτικές πρακτικές των νηπιαγωγών. Μια εμπειρική έρευνα για τις δημοκρατικές αξίες σε νηπιαγωγεία της Αττικής*. (Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014α). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. <http://hdl.handle.net/10795/1947>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014β). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. <http://hdl.handle.net/10795/1859>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2018). *Σύγχρονος Κόσμος Πολίτης και Δημοκρατία*. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ». <http://iep.edu.gr/el/>
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Εισαγωγή στην Ποιοτική Έρευνα*. [Κεφάλαιο Συγγραμματος]. Στο Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 1. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5818>
- Μήλιου, Ο. (2013). *Η ευαισθητοποίηση των δασκάλων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 56/2013
- Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου. Θεωρία, έρευνα, διδακτικές προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γιαχούδη.
- Στράτη, Π. (2017). *Η Συμπερίληψη παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη στη γενική τάξη και η μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Χάρτα της Ενεργού Πολιτότητας και του Ενεργού Πολίτη. (2017). ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ. <http://docplayer.gr/71928543-Harta-tis-energoy-politotitas-kai-toy-energoy-politi-kypriaki-dimokratia.html>

Abstract

In modern multicultural reality, cases of human rights abuses, the rise of xenophobia and racism require democratic, critical thinking and active citizens. The purpose of the present study is to explore the views and educational practices of kindergarten and Primary school teachers regarding the development of democratic skills and behaviors of children. This is a qualitative research, with this methodological tool of semi-structured interviews, in a sample of thirty (30) kindergarten teachers and thirty (30) Primary school teachers from the Epirus Regional Unit. The research has highlighted both the need for teacher training in teaching methodology and practical application for democratic school upgrading, as well as the need for the Official State to promote Contemporary Curriculum.

Keywords: Democratic School, Equality, Educational Practices.

Μετασχηματίζοντας τη διδασκαλία του μαθήματος «Πολιτική Παιδεία» σε μια διαλογική και συμμετοχική διαδικασία

Συμέλα Σιδηροπούλου

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
sidi.melina@gmail.com

Σοφία Αυγιτίδου

Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας - Τμήμα Νηπιαγωγών
savgitidou@gmail.com

Περίληψη

Το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας στο Λύκειο στοχεύει στην εκμάθηση πρακτικών που καθιστούν τους νέους περισσότερο ικανούς να συμμετάσχουν ενεργά στη δημοκρατική ζωή (Birzea, 2000) και όχι στην απλή μετάδοση γνώσεων. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών στο μάθημα, αλλά και τα αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης που αξιοποίησε τις προτάσεις τους στην ενίσχυση της συμμετοχής τους στο μάθημα. Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας, υιοθετήθηκε η συνεργατικής έρευνα-δράση που διήρκεσε επτά μήνες. Τεχνικές έρευνας αποτέλεσαν το ερωτηματολόγιο προς τους μαθητές/μαθήτριες στην αρχή και στο τέλος της έρευνας-δράσης, η κλείδα παρατήρησης από κριτική φίλη, το αναστοχαστικό ημερολόγιο της εκπαιδευτικού και οι αναστοχαστικοί διάλογοι με την διευκολύντρια της έρευνας-δράσης. Τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι η εμπειρία των μαθητών/μαθητριών και της εκπαιδευτικού μετασχηματίστηκε κατά τη διδασκαλία, μέσω της συνδιαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πράξης από όλους τους συμμετέχοντες.

Λέξεις-Κλειδιά: Πολιτική Παιδεία, Λύκειο, έρευνα-δράση.

Εισαγωγή

Από τις αρχές του εικοστού πρώτου αιώνα, η διδασκαλία του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας τείνει να γίνει βασική προτεραιότητα των κυβερνήσεων (Naval, Print & Veldhuis, 2002: 107) διότι αφορά την εκμάθηση πρακτικών που καθιστούν τους νέους περισσότερο ικανούς να συμμετάσχουν ενεργά στη δημοκρατική ζωή (Birzea, 2000), σήμα κατατεθέν μιας υγιούς δημοκρατίας (Naval, et al., 2002: 109). Αναμφισβήτητα, η παραδοσιακή εκπαίδευση του πολίτη που εστιάζει απλά στη μετάδοση της γνώσης (Tota, 2013) δε διαμορφώνει κριτικά σκεπτόμενους πολίτες ώστε να απαλλαγούν οι κοινωνίες από τη χειραγώγηση (Δημητριάδου, 2016: 78-79). Βασική προϋπόθεση για τη διεξαγωγή του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας, θεωρείται η διαμόρφωση δημοκρατικού κλίματος στην τάξη με την εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών, τον αμοιβαίο σεβασμό στις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή και μαθητών μεταξύ τους και την κριτική συζήτηση για αμφιλεγόμενα πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα (Campbell, 2008).

Στην Ελλάδα, η Πολιτική Παιδεία έχει καθιερωθεί ως διακριτό, υποχρεωτικό μάθημα από το 2013 και διδάσκεται στην Α΄ Τάξη του Ημερήσιου ΓΕΛ (ΥΠΕΠΘ, 2016). Η συγκεκριμένη έρευνα προέκυψε μετά από τη διαπίστωσή μου ότι η συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας ήταν περιορισμένη και την πρόθεσή μου να διερευνήσω και να βελτιώσω τη συγκεκριμένη κατάσταση ως εκπαιδευτικός της τάξης.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η «Πολιτική Παιδεία» ως μάθημα που υποστηρίζει ενεργούς πολίτες: εμπόδια και δυνατότητες

Σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, τα εμπόδια για την υποστήριξη των μαθητών και μαθητριών ως ενεργών πολιτών είναι αρκετά και έχουν σχέση με το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, το ελληνικό εξετασιοκεντρικό Λύκειο ευνοεί την αποστήθιση σε βάρος της κριτικής γνώσης και θυσιάζει στον βωμό των πανελλαδικών εξετάσεων μαθήματα, τα οποία δεν εξετάζονται σ' αυτές. Συνέπεια της εστίασης στον παρασκευαστικό ρόλο του Λυκείου για τις πανελλαδικές εξετάσεις είναι η δημιουργία μονοδιάστατων ατόμων που θα αναπαράγουν έτοιμες ηθικές εντολές (Τέντες, 2015) και θα διαθέτουν γνώση χωρίς γνώμη (Γεωργουλοπούλου, 2006). Έτσι, μειώνεται το διακύβευμα της αγωγής του πολίτη ως μάθημα «μη κερδοφόρο». Και σε άλλες χώρες όμως έχει αναδειχτεί ότι η διδασκαλία της Πολιτικής Παιδείας παραγκωνίζεται προς όφελος των 'βασικών' μαθημάτων (Revell & Arthur, 2007).

Ένα εμπόδιο που έχει καταγραφεί σε άλλες χώρες, αφορά στα εγχειρίδια της Πολιτικής Παιδείας, καθώς δυσχεραίνουν τη διδασκαλία δίνοντας έμφαση στα ιδανικά με ελάχιστες ευκαιρίες εφαρμογής στην πραγματική ζωή και χρησιμοποιώντας πολύπλοκη γλώσσα που εμποδίζει την προώθηση άσκησης κριτικής σκέψης και διαλόγου (Akar, 2012).

Επιπλέον, παρότι κρίνονται αναμφισβήτητα τα οφέλη της συμμετοχής των μαθητών σε κοινωνικά προγράμματα και της εφαρμογής νέων προσεγγίσεων για την εκπαίδευση του πολίτη στα σχολεία, ειδικά σε περιόδους κρίσης όπου εμφανίζεται κατακόρυφη αύξηση των κοινωνικών προβλημάτων (Covell, Howe & McNeil, 2010), αυτά απουσιάζουν, αλλά ακόμα κι όταν εφαρμόζονται, δεν αποφέρουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Ταυτόχρονα, απαραίτητη για τη διδασκαλία του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας, είναι η υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών, καθώς η άσκηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία μοναδική και απρόβλεπτη, που απαιτεί παιδαγωγικές γνώσεις, ευελιξία, κριτική σκέψη, ερευνητικές και αναστοχαστικές ικανότητες. Ο Stenhouse τοποθετεί στο κέντρο της ερευνητικής διαδικασίας τον εκπαιδευτικό ως ερευνητή που δεν επιδιώκει τη διατύπωση νόμων και γενικευμένων λύσεων, αλλά τη γνωριμία με τους μαθητές και τις μαθήτριάς του και την πλαισίωση των εκπαιδευτικών επιλογών του στις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές συνθήκες (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 126, 128). Στο πλαίσιο αυτό, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σήμερα στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών ως ερευνητών και αναστοχασζόμενων επαγγελματιών (Αυγητίδου, 2014) και στην ενδυνάμωση και χειραφέτηση των εκπαιδευτικών (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 22-23) μέσα από τη διαδικασία του στοχασμού κατά την έρευνα-δράση, παρά τον κίνδυνο αποσταθεροποίησης των κυρίαρχων πρακτικών τους (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 242). Αποκαλύπτοντας τους παράγοντες που ευθύνονται για τις προβληματικές καταστάσεις που αντι-

μετωπίζουν, οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν τη δύναμη που έχουν να τους αλλάξουν και χειραφετούνται (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 129· Katsenou, Flogaitis & Liarakou, 2015).

Απαιτείται λοιπόν οι εκπαιδευτικοί να έχουν κατάλληλη εκπαίδευση (Burton, May & Moores, 2015· Quigley, 1999) γεγονός το οποίο και οι ίδιοι αναγνωρίζουν, εκφράζοντας την ανάγκη τους για επιμόρφωση (United Nations Development Programme [UNDP], 2008· Garratt, 2000). Έτσι, θα μπορούν να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές πρακτικές σε συγκεκριμένα πλαίσια που να υπερβαίνουν τις τυποποιημένες προσεγγίσεις και να εξελίσσονται σε ευέλικτες, συνεργατικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης προς όφελος όλων των μαθητών και μαθητριών (Δημητριάδου, 2014: 3).

Ενδεικτικά, με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, προτείνεται πλήθος στρατηγικών που βοηθούν στην εξοικείωση των μαθητών με τον δημοκρατικό βίο, όπως η χρήση διλημάτων, η απόκτηση θεωρητικών γνώσεων μέσω κριτηρίων, δοκιμών και projects σε θέματα που άπτονται της ιδιότητας του πολίτη, οι εξωσχολικές δραστηριότητες (Watkins, Carnell & Lodge, 2007), ο διάλογος, τα παιχνίδια ρόλων που 'εκθέτουν' τους μαθητές στις «κοινωνικές αξίες και τις έννοιες που μαθαίνουν στο βιβλίο» (Dunkin, Welch, Merritt, Phillips & Craven, 1998), η συζήτηση θεμάτων με 'αμφιλεγόμενο περιεχόμενο', η συμμετοχή των μαθητών στα σχολικά συμβούλια που παρέχει αυξημένες ευκαιρίες επικοινωνίας και ανάληψης δράσεων (Maslowski, Breit, Eckensberger & Scheerens, 2009) η πρόσκληση στο σχολείο ειδικών για να διευκολυνθεί το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία κ.ά.

Τελικά, στο ερώτημα αν η ενεργός πολιτότητα μπορεί να επιτευχθεί μέσω της μάθησης, με στόχο τη δημιουργία μιας πραγματικά δημοκρατικής κοινωνίας του 21ου αιώνα, βασική προϋπόθεση αποτελεί ο δημοκρατικός τρόπος λειτουργίας του σχολείου (Sharma, 2015). Στηριζόμενοι λοιπόν στο γεγονός ότι η αγωγή του πολίτη, εξακολουθεί να παραμένει δευτερεύον μάθημα στο σχολείο και ουσιαστικά μια άνευ σημασίας επιστήμη (Larkin, 2001) η παρούσα έρευνα είχε διττό σκοπό: από τη μια, να μελετήσει τους παράγοντες που συνδιαμορφώνουν την εκπαιδευτική πράξη στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από την άλλη, σκοπός της έρευνας ήταν να παρουσιάσει τη διαδικασία και τα αποτελέσματα βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας μέσα από τη ενεργό διερεύνηση και τον αναστοχασμό τόσο της διδάσκουσας όσο και των μαθητών/μαθητριών.

Μέθοδος

Στην παρούσα μελέτη επιλέχτηκε η συνεργατική έρευνα-δράση, ως διαδικασία άμεσης εμπλοκής της διδάσκουσας στην προσπάθεια κατανόησης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών της πρακτικών, σε συνεργασία με την κριτική φίλη (εκπαιδευτικό στο ίδιο σχολείο) και τη διευκολύντρια της έρευνας-δράσης (δεύτερη συγγραφέας). Αξιοποιήθηκαν τέσσερα ερευνητικά εργαλεία στη λογική της τριγωνοποίησης των δεδομένων από ποικίλες οπτικές (Cohen, Manion & Morrison 2007): το ημιδομημένο ερωτηματολόγιο για την καταγραφή των απόψεων και προτάσεων των παιδιών σχετικά με το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας στην αρχή και στο τέλος της έρευνας-δράσης, το ημερολόγιο της ερευνήτριας, η παρατήρηση με συγκεκριμένους άξονες από την κριτική φίλη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (κλείδα παρατήρησης) και η μαγνητοφώνηση των συνομιλιών που ακολούθησαν

με την κριτική φίλη. Η διευκολύντρια της έρευνας-δράσης μελετούσε τα δεδομένα από τα τέσσερα προηγούμενα εργαλεία και έθετε αναστοχαστικά ερωτήματα στην εκπαιδευτικό της τάξης (πρώτη συγγραφέας). Στη βάση των αναστοχαστικών ερωτημάτων, η εκπαιδευτικός συγκροτούσε αναστοχαστικά κείμενα κατά τη διάρκεια της έρευνας-δράσης, τα οποία οδηγούσαν σε περαιτέρω διαλόγους με τη διευκολύντρια.

Στην έρευνα συμμετείχαν 22 μαθητές και μαθήτριες της Α΄ τάξης ενός Γενικού Λυκείου της Δυτικής Μακεδονίας, ηλικίας 15-16 ετών. Η ερευνητική διαδικασία διήρκεσε συνολικά επτά μήνες, ξεκινώντας από τον Νοέμβριο του 2016 και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του 2017. Το αντικείμενο της έρευνας γνωστοποιήθηκε από την αρχή, από την ίδια την εκπαιδευτικό που θα διενεργούσε την έρευνα, προκειμένου να εξασφαλιστεί η συναίνεση των μαθητών για τη συμμετοχή τους σε αυτήν.

Στην αρχή της έρευνας, διανεμήθηκε σύντομο, κατανοητό και με εύληπτες οδηγίες (Creswell, 2011) ανώνυμο ερωτηματολόγιο, με σκοπό να αναδειχτούν οι απόψεις των μαθητών για το μάθημα. Ο ρόλος της ερευνήτριας ήταν να εξηγήσει το πλαίσιο και τον σκοπό συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου (βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας) και να ενθαρρύνει τους μαθητές να το συμπληρώσουν (Cohen, et al., 2007)

Προκειμένου να εξασφαλιστεί μία άλλη οπτική για τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος, επιλέχτηκε η παρατήρηση (Cohen & Manion, 1994) της εκπαιδευτικής πράξης από εκπαιδευτικό του ίδιου σχολείου σε τακτά διαστήματα. Οι συζητήσεις με πρόσωπα που εμπλέκονταν στην έρευνα (διευκολύντρια, κριτική φίλη, μαθητές) οδήγησαν στην κατασκευή του εργαλείου, της κλείδας παρατήρησης, το οποίο περιλάμβανε τρεις άξονες που σκόπευαν να αναδείξουν τον ρόλο της εκπαιδευτικού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και μαθητριών και το κλίμα της τάξης.

Μετά την παρατήρηση, ακολουθούσε μαγνητοφώνηση της συζήτησης της ερευνήτριας και της κριτικής φίλης, ώστε να μπορεί η ερευνήτρια να ανατρέξει σε αυτήν και σε μεταγενέστερα στάδια της διαδικασίας. Ο σκοπός της κάθε μαγνητοφώνησης ήταν διπλός: αρχικά να αναλυθούν, με βάση τα σχόλια της κριτικής φίλης και με τη βοήθεια του εργαλείου της κλείδας παρατήρησης, οι λεκτικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, και ακολούθως να διασαφηνιστεί η εξέλιξη των πρακτικών που εφάρμοζε η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της έρευνας-δράσης, ώστε να αναστοχαστεί πάνω σ' αυτές και να ενδυναμωθεί στον επανασχεδιασμό της δράσης της. Τον ίδιο ρόλο είχε και η καταγραφή των αναστοχαστικών κειμένων μετά από το διάλογο με τη διευκολύντρια της έρευνας δράσης.

Στην έρευνα αξιοποιήθηκαν επίσης και δεδομένα από τα ημερολόγια παρατήρησης της καθηγήτριας της τάξης, με στόχο την καταγραφή καθημερινών και εκπαιδευτικά σημαντικών φαινομένων. Η διαδικασία αυτή παρείχε επαρκή ανατροφοδότηση και οδηγούσε στον αναστοχασμό της εκπαιδευτικού σχετικά με την αυτογνωσία, τον σχεδιασμό και την αποτίμηση της εκπαιδευτικής δράσης (Altrichter, Posh & Somekh, 2001· Κατσαρού & Τσάφος 2003).

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς διανεμήθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο στους μαθητές/μαθήτριες, με στόχο να πραγματοποιηθεί σύγκριση με τις αρχικές απόψεις τους και να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό επήλθε διαφοροποίηση.

Για την ανάλυση των ημερολογιακών καταγραφών των διδακτικών παρεμβάσεων, της κλείδας παρατήρησης, των αναστοχαστικών κειμένων και των ανοικτών ερωτήσεων του

ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων των Miles & Huberman (1994). Έγινε προσεκτική και πολλαπλή ανάγνωση των καταγραφών, ακολούθησε κωδικοποίηση των δεδομένων που εξέφραζαν ένα συγκεκριμένο νόημα και πραγματοποιήθηκε η ταξινόμηση των κωδικών σε θεματικές κατηγορίες που ερμήνευαν τα δεδομένα σε σχέση με τα ερωτήματα της έρευνας. Τέλος, δημιουργήθηκαν πίνακες που αναφέρονταν σε κάθε παρέμβαση ξεχωριστά και από τους επιμέρους πίνακες προέκυψε ο τελικός συγκεντρωτικός πίνακας, που περιλάμβανε τη διαδικασία της διδακτικής παρέμβασης, τη συμμετοχή των μαθητών και τις διδακτικές ενέργειες της εκπαιδευτικού.

Η ανάλυση των κλειστών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, έγινε καταγράφοντας τη συχνότητα των απαντήσεων σε κάθε ερώτηση και στη συνέχεια ερμηνεύοντας το αποτέλεσμα ανάλογα με τον βαθμό ικανοποίησης που εξέφραζαν οι μαθητές σ' αυτό.

Αποτελέσματα

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας

Αφετηρία της έρευνας-δράσης ήταν η αναγνώριση από την εκπαιδευτικό της προβληματικής κατάστασης -μικρή συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα- που χρειαζόταν παρέμβαση για να βελτιωθεί. Για το λόγο αυτό, η εκπαιδευτικός προχώρησε αρχικά στον σχεδιασμό ενός νοπτικού χάρτη, με στόχο να συγκεκριμενοποιήσει τους παράγοντες που η ίδια έκρινε ότι επηρεάζουν αρνητικά τη συμμετοχή των παιδιών. Οι παράγοντες που αναδείχθηκαν ήταν το εξετασιοκεντρικό Λύκειο που εξοβελίζει τη γενική παιδεία, το δύσκολο διδακτικό εγχειρίδιο, τα τρία διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (κοινωνιολογία, πολιτική επιστήμη και οικονομία) που διδάσκονται από εκπαιδευτικό μιας ειδικότητας και άρα η ελλιπής της κατάρτιση, η ανεπάρκεια του κινήτρου της βαθμολόγησης για τη συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών στο μάθημα, η απαξίωση του μαθήματος από τους γονείς, η αναποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών που εφαρμόζονταν και η κούραση των μαθητών από εξωσχολικές δραστηριότητες.

Κατά τη συζήτηση του νοπτικού χάρτη με την διευκολύντρια, ανέκυψαν ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσο αναφέρονταν στον νοπτικό χάρτη παράγοντες που μπορούσαν να αλλάξουν ή ελέγχονταν από την εκπαιδευτικό και πώς η εκπαιδευτικός μπορούσε να εντοπίσει το δικό της ρόλο και τις δυνατότητες παρέμβασής της σε σχέση με αυτούς τους παράγοντες. Επισημάνθηκε ακόμα ότι ήταν πολύ σημαντικό να οριστεί, πώς η εκπαιδευτικός νοηματοδοτούσε τη συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών στο μάθημα και πώς θεωρούσε ότι η ίδια την επηρεάζει. Τα ερωτήματα αυτά οδήγησαν στην καταγραφή της νοηματοδότησης του ζητήματος. Με τη διαδικασία αυτή η εκπαιδευτικός σκέφτηκε τις προσδοκίες της από τους μαθητές και τις μαθήτριάς της αλλά και τους λόγους που την καθιστούσαν ικανοποιημένη από την εκπαιδευτική διαδικασία. Αναγνώρισε παράγοντες που μπορούσε να ελέγξει και αφορούσαν στη μονοτονία της διδακτικής διαδικασίας, στο αίσθημα ανασφάλειάς της σχετικά με το κατά πόσο ως οικονομολόγος ήταν επαρκής να διδάξει έννοιες από άλλες επιστημονικές περιοχές αλλά και στο αίσθημα της μάταιης προσπάθειας που την καθήλωνε αρκετές φορές στην αδράνεια. Εντόπισε επίσης ότι υπήρχε έλλειψη ως προς τη γνώση της για το μαθησιακό προφίλ των μαθητών και μαθητριών στην τάξη που δεν τη βοηθούσε να τους προσεγγίσει μαθησιακά με κατάλληλο τρόπο.

Άμεση απόρροια των ανωτέρω ήταν η μεταβολή του νοητικού χάρτη και η εστίαση της εκπαιδευτικού στους παράγοντες που θα μπορούσε να επηρεάσει.

Μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση και το διάλογο μεταξύ διευκολύντριας και εκπαιδευτικού και μετά από αλληπάλληλες επανατοποθετήσεις, η εκπαιδευτικός κατέληξε στην αποσαφήνιση πέντε βασικών παραγόντων που στέκονταν εμπόδιο στη συμμετοχή των μαθητών: στο εγχειρίδιο, στην έλλειψη αυτοπεποίθησης που αισθανόταν όταν δίδασκε γνωστικά αντικείμενα για τα οποία δεν είχε λάβει εκπαίδευση, στο χαρακτηρισμό του μαθήματος ως δευτερεύοντος, στις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούσε και στο κλίμα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ της εκπαιδευτικού και των μαθητών και μαθητριών στην τάξη. Ήταν όμως επαρκής αυτή η κατανόηση για να σχεδιαστεί η ανάλογη δράση; Ποιες ήταν οι ερμηνείες των ίδιων των μαθητών και μαθητριών αλλά και άλλων εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επηρέαζαν τη συμμετοχή τους στο μάθημα;

Το επόμενο βήμα της έρευνας-δράσης, ξεκίνησε λοιπόν με στόχο την ενίσχυση της κατανόησης του ζητήματος μέσα από τη συλλογή δεδομένων από τα ίδια τα παιδιά (ερωτηματολόγιο) και την παρατήρηση δύο διδασκαλιών από άλλη εκπαιδευτικό του σχολείου (κριτική φίλη). Με τον τρόπο αυτό, έγινε σύγκριση μεταξύ της κατανόησης που είχαν για το ζήτημα η εκπαιδευτικός, η κριτική φίλη και τα παιδιά.

Σε σχέση με την αιτιολόγηση του βαθμού συμμετοχής τους στο μάθημα έχει ενδιαφέρον το γεγονός ότι, η πλειοψηφία των μαθητών και μαθητριών (εκτός από μία περίπτωση) έκρινε το μάθημα ως καθόλου ή λίγο δύσκολο. Άρα η συμμετοχή τους δεν επηρεαζόταν από τη δυσκολία του μαθήματος. Ορισμένοι μαθητές και μαθήτριες τόνισαν μάλιστα ότι η εκπαιδευτικός «ενισχύει την αλληλεπίδραση με χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και προωθεί την άσκηση κριτικής σκέψης». Εξίσου σημαντικές υπήρξαν οι καταγραφές που δήλωναν το αίσθημα αποδοχής που ένοιωθαν οι μαθητές και οι μαθήτριες από την εκπαιδευτικό. Από την άλλη, υπήρξε μεγάλη διακύμανση στην ικανοποίηση που λάμβαναν τα παιδιά από τη διδασκαλία και άρα η ανάγκη αυτή να βελτιωθεί.

Από τις παρατηρήσεις των διδασκαλιών, επισημάνθηκαν σημεία προς βελτίωση όπως η ανάγκη καταγραφής των στόχων στον πίνακα από την εκπαιδευτικό, η απόδοση συγκεκριμένου ρόλου σε κάθε μέλος της ομάδας χωριστά προκειμένου να βελτιωθεί η συνεργασία μεταξύ τους όταν επιλεγόταν η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, η ενίσχυση της αξιολόγησης της διδασκαλίας από τα παιδιά, η ενίσχυση της συνεργασίας και αλληλοβοήθειας στις ομάδες μέσα από την ενίσχυση θετικών σχέσεων μεταξύ τους και η ένταξη και άλλων μεθόδων διδασκαλίας για να εμπλακούν περισσότερο στο μάθημα.

Από την επεξεργασία των απαντήσεων του ερωτηματολογίου και τη συζήτηση με την κριτική φίλη, προέκυψε το δεύτερο αναστοχαστικό κείμενο της εκπαιδευτικού, στο οποίο κατέγραψε τα συμπεράσματά της από τη διερεύνηση που προηγήθηκε και οδηγήθηκε σε επανατοποθετήσεις. Πιο συγκεκριμένα, η αρχική της πεποίθηση για δυσχέρεια στην κατανόηση αντικειμένων τριών διαφορετικών θεματικών, δεν αναφέρθηκε από τους μαθητές και τις μαθήτριες που υποστήριξαν: «κουραζόμαστε από τα βασικά μαθήματα, αλλά μας βοηθάει το γεγονός ότι τα θέματα που πραγματεύεται είναι καθημερινά και γενικού ενδιαφέροντος», «συμμετέχω περισσότερο όταν τα θέματα με αγγίζουν». Αντίθετα, η άποψη της εκπαιδευτικού ότι πρόκειται για 'δύσκολο' εγχειρίδιο επαληθεύτηκε: «...το βιβλίο πολλές φορές με δυσκολεύει...», «...υπάρχουν δυσνόητα κομμάτια...».

Επιπρόσθετα, ο προβληματισμός της για την ποιότητα των σχέσεων με τους μαθητές

και τις μαθήτριάς της δεν επιβεβαιώθηκε από την πλειοψηφία της τάξης, που θεωρούσε ότι «η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ μας», «μας παροτρύνει να λέμε ελεύθερα τη γνώμη μας», «...επαναλαμβάνει την ερώτηση και δίνει παραδείγματα, ώστε να βρούμε μόνοι το λάθος μας», «δεν κάνει υποδείξεις με αποθαρρυντικό τρόπο», «χρησιμοποιεί το χιούμορ της για διαλείμματα, που τα κάνει στο σωστό χρόνο και για περιορισμένο διάστημα».

Σχετικά με την ενδεχόμενη αναποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών που εφαρμόζονται από την εκπαιδευτικό, προέκυψε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες, στην πλειονότητά τους, ήταν ικανοποιημένοι: «προσπαθεί να κάνει το μάθημα ευχάριστο και να μας εντάξει όλους στη διαδικασία», «με βοηθούν οι συχνές εναλλαγές των μεθόδων», «...είναι καλή κι έμπειρη και ο τρόπος διδασκαλίας της είναι διαφορετικός και πιο ευχάριστος». Ταυτόχρονα όμως, εξέφρασαν την επιθυμία για εμπλουτισμό της διδασκαλίας με συνδυασμό περισσότερων τεχνικών, ώστε «...να γίνει το κομμάτι της ύλης που διδάσκεται κατανοητό και αφομοιώσιμο», και «...να κινητοποιεί το ενδιαφέρον μας».

Έκπληξη αποτέλεσε το αίτημα των παιδιών για μεγαλύτερη ηρεμία στην τάξη: «θα βοηθούσε αν δεν ήταν τόσο ανεκτική και έδινε ωριαίες αποβολές για να υπάρξει ησυχία», «...με ενοχλούν οι άλλες ομάδες γιατί μιλούν διαρκώς» καθώς δεν είχε εντοπιστεί από την εκπαιδευτικό.

Σχεδιάζοντας την εκπαιδευτική παρέμβαση

Το επόμενο βήμα ήταν να γνωστοποιήσει στα παιδιά, με τη βοήθεια προβολής παρουσιάσεως, τα ευρήματα των ερωτηματολογίων, να συζητήσει τους προβληματισμούς και τις προτάσεις τους αλλά και τις δικές της σκέψεις σχετικά με τις ενέργειες που σκεφτόταν μετά τη μελέτη των απόψεών τους. Μετά την παρουσίαση, η διαδικασία συνεχίστηκε με διάλογο και συζητήθηκαν οι διαφορετικές απόψεις τους για το βαθμό ικανοποίησής τους από το μάθημα. Το ζήτημα της φασαρίας στην τάξη τέθηκε σε άμεση σχέση με τον βασικό στόχο του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας, που είναι η διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών με κριτική σκέψη, που δεν περιμένουν κάποια εξωτερική βία για να λειτουργήσουν με συγκεκριμένο τρόπο. Επίσης συζητήθηκε ο προβληματισμός για το αν αποτελεί μια δημοκρατική πρακτική ο αποκλεισμός ορισμένων μαθητών και μαθητριών από το μάθημα λόγω της φασαρίας που κάνουν κατά τη διάρκειά του. Μέσω του διαλόγου προσδιορίστηκε με σαφήνεια η έννοια της φασαρίας που προκαλεί χαοτικό κλίμα στην τάξη σε αντιδιαστολή με την αναστάτωση που προκαλείται (π.χ. στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία) και είναι εποικοδομητική. Συναποφασίστηκε να ενταχθούν στο σχέδιο δράσης και στρατηγικές αντιμετώπισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές και μαθήτριες δεσμεύτηκαν για χαμηλόφωνη συνεργασία κατά την εργασία τους σε ομάδες, ώστε να μην είναι δυσάρεστη στους μαθητές και στις μαθήτριες η φασαρία στην τάξη. Μέσα από αυτή τη διαδικασία και αφού αναγνωρίστηκε από τους μαθητές και τις μαθήτριες ότι η εκπαιδευτικός επεξεργάστηκε με υπευθυνότητα τις απόψεις τους και τις αξιοποίησε ως βήμα εστιασμένου διαλόγου μαζί τους, προέκυψε αβίαστα η συγκατάθεση και δέσμευση όλων σε μια κοινή προσπάθεια και δράση με στόχο τη βελτίωση της μαθησιακής και διδακτικής εμπειρίας. Με αυτόν τον τρόπο η Πολιτική Παιδεία έγινε πράξη ως μια συμμετοχική και δημοκρατική πρακτική και όχι απλώς ως περιεχόμενο ενός μαθήματος.

Με το πέρας της αρχικής κατανόησης του ζητήματος από ποικίλες οπτικές και της συνειδητοποίησης των μετατοπίσεων στις πεποιθήσεις της, η εκπαιδευτικός προχώρησε σε περαιτέρω μελέτη της βιβλιογραφίας για τις σύγχρονες προσεγγίσεις του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας, επικοινωνώντας με συναδέλφους και αντάλλαξε απόψεις με τη διευκολύντρια. Παράλληλα, έλαβε υπόψη την άποψη των παιδιών που χαρακτήρισαν το διδακτικό εγχειρίδιο ως «δύσκολο» και συνόψισε τις προτάσεις τους για ενσωμάτωση περισσότερων στρατηγικών στη διδακτική διαδικασία τόσο για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών όσο και για την επίτευξη ενός ήρεμου κλίματος στην τάξη. Με αυτόν τον τρόπο η εκπαιδευτικός επεξεργάστηκε τρόπους διαφοροποίησης των πρότερων πρακτικών της αλλά και ενσωμάτωσης καινοτόμων δράσεων που θα βοηθούσαν στον μετασχηματισμό της διδακτέας ύλης (ενίσχυση της αλληλεπίδρασης με διαλογικές μεθόδους, ελαχιστοποίηση της απομνημόνευσης) και στην ηρεμία της τάξης, όπως η τεχνική της αναπλαισίωσης, η τεχνική της κερκόπορτας, η σύναψη συμβολαίου κ.ά. (Παναγάκος, 2014).

Εν τέλει, κατέληξε σε λεπτομερή και σαφή σχεδιασμό της εκπαιδευτικής δράσης, που αφορούσε σε τρία επίπεδα: α) την αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών προκειμένου να τονωθεί το ενδιαφέρον, η συμμετοχή και η μάθηση των παιδιών, β) την ενίσχυση των διαδικασιών που «εκπαιδεύουν» τα παιδιά στον ενεργό ρόλο τους στη λήψη αποφάσεων και στην αποτίμηση των αποτελεσμάτων της δράσης τους και γ) τη βελτίωση των διαμαθητικών σχέσεων μέσα από τη συστηματική ενθάρρυνση της συνεργασίας των μαθητών και τον σεβασμό για τη φροντίδα ενός ήρεμου κλίματος στην τάξη. Το σχέδιο δράσης περιλάμβανε δεκαεννέα δράσεις: μελέτη πεδίου - διαθεματική προσέγγιση - project, συζήτηση των προβλημάτων φασαρίας στην τάξη, εκφραστικές τεχνικές - ικνογραφήματα, συμβόλαιο συνεργασίας, δομημένη προσέγγιση για την επίλυση συγκρούσεων, εφαρμογή υποδειγματικού σεναρίου, παιχνίδι ρόλων, σενάρια με ηθικά διλήμματα, διαλογική αντιπαράθεση, κοινωνική ευαισθησία, σταυρόλεξα, βιωματική άσκηση, ιστορίες ζωής, μελέτη περίπτωσης, κολάζ, νοπτικός χάρτης - καταιγισμός ιδεών, ομάδες ενδιαφερόντων, παιχνίδι με εικόνες και παρακολούθηση κινηματογραφικής ταινίας.

Η αποτίμηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Ακολούθησε ποιοτική ανάλυση των ημερολογίων που τηρήθηκαν σχετικά με τις δεκαεννέα παρεμβάσεις, από την οποία προέκυψε ότι χρησιμοποιήθηκαν ποικίλοι τρόποι εισαγωγής των παιδιών στο θέμα της διδασκαλίας (καταιγισμός ιδεών, προβολή βίντεο, συμβάν από την επικαιρότητα, φωτογραφικό υλικό κ.ά) που κινητοποίησαν το ενδιαφέρον τους. Το σημαντικό είναι ότι ο αρχικός ενθουσιασμός παρέμενε μέχρι το τέλος της δράσης. Αδιάφοροι μαθητές δεν υπήρχαν, απλά χρειαζόταν ιδιαίτερη προσοχή απ' την εκπαιδευτικό σε τρεις μαθητές που ήταν εσωστρεφείς και πιο αδύναμοι μαθησιακά. Άλλωστε, οι μεμονωμένες διαφορές στους μαθητές μιας σχολικής τάξης δεν αποτελούν πρόβλημα, αντίθετα ευκαιρία, ώστε τα παιδιά να μαθαίνουν από κοινού το ένα από το άλλο. Γενικά οι δράσεις ήταν κατάλληλες για το γνωστικό τους επίπεδο, εύκολες στην εφαρμογή και κάλυπταν σε μεγάλο βαθμό τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Ο χρόνος ήταν επαρκής, γεγονός που δείχνει την άρτια οργάνωση απ' την πλευρά της εκπαιδευτικού αλλά και την υπευθυνότητα με την οποία συνεργάστηκαν τα παιδιά.

Συνολικά, τα αποτελέσματα με βάση τις ημερολογιακές καταγραφές, έδειξαν ότι αυξή-

θηκε το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των μαθητών. Παρόμοια συμπεράσματα προέκυψαν και από τα σχόλια της κριτικής φίλης σχετικά με την τρίτη παρατήρηση της διδασκαλίας, η οποία ανέφερε ότι «τα παιδιά συμμετείχαν στη δραστηριότητα (παιχνίδι με εικόνες) με ενθουσιασμό... οι ομάδες λειτούργησαν καλύτερα απ' ό,τι στις προηγούμενες παρατηρήσεις...».

Το σχέδιο ολοκληρώθηκε με την επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου στο τέλος της χρονιάς και τη σύγκριση των αποτελεσμάτων με το αρχικό. Οι μαθητές αναγνώρισαν ότι υπήρξε σαφής βελτίωση της διδασκαλίας και συνακόλουθα της συμμετοχής τους στη διάρκεια του διδακτικού έτους, εξαιτίας του εμπλουτισμένου ρεπερτορίου της εκπαιδευτικού αλλά και της αρτιότερης οργάνωσης των ομάδων. Παρατηρήθηκε επίσης μια μικρή βελτίωση στις ήδη καλές διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικού, που δημιούργησε εσωτερικά κίνητρα στους μαθητές για ακαδημαϊκή επιτυχία. Η αιτιολόγηση της ικανοποίησης των μαθητών και μαθητριών από τη συμμετοχή τους στο μάθημα εστιάζει στη δημιουργία ενός ανοιχτού, διαλογικού και συνεργατικού εκπαιδευτικού πλαισίου και στην αξιοποίηση των προτάσεών τους από την εκπαιδευτικό: «με τις δραστηριότητες γνωριζόμασταν καλύτερα και μπορούσαμε να πούμε ό,τι σκεφτόμασταν», «η συνεργασία μας με την εκπαιδευτικό ήταν άψογη», «λήφθηκαν υπόψη οι προτάσεις που είχαμε κάνει στο πρώτο ερωτηματολόγιο και όχι μόνο», «...κάναμε πολύ περισσότερα απ' όσα είχα προτείνει», «...ήταν πολύ καλύτερο απ' όσο φανταζόμουν». Όμως, διαπιστώθηκε στασιμότητα στις διαμαθητικές σχέσεις, που καταδεικνύει την ανάγκη εφαρμογής επιπλέον δράσεων.

Αποδείχθηκε λοιπόν ότι, η ικανοποίηση του πάγιου αιτήματος των μαθητών/μαθητριών για εμπλουτισμό της διδασκαλίας με επιπλέον στρατηγικές, είχε θετικό αντίκτυπο στη συμμετοχή τους. Συγκεκριμένα, η ικανοποίησή τους σε σχέση με τις μεθόδους που αξιοποιήθηκαν ήταν κατά φθίνουσα σειρά: η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας («μας έκανε να γνωριστούμε καλύτερα») οι προβολές βίντεο, τα παιχνίδια διαφόρων τύπων (σταυρόλεξα, παιχνίδια ρόλων, παιχνίδια με εικόνες), η συχνή χρήση διαλόγου («μάθαμε να σεβόμαστε τη γνώμη και την άποψη των άλλων και να τη συζητάμε») και η ερευνητική εργασία.

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Από τη σύνθεση των απόψεων των μαθητών, της εκπαιδευτικού και των άλλων εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση, προέκυψαν διαφορετικοί παράγοντες που λειτούργούν ανασταλτικά στη συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας. Ένας από αυτούς είναι το σχολικό εγχειρίδιο, που περιέχει δυσνόητους όρους και αφηρημένες έννοιες (Dunkin, et al., 1998). Η δυσκολία αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με έρευνα η οποία υποστηρίζει ότι ο σχεδιασμός και το περιεχόμενο των εγχειριδίων πολιτικής αγωγής εμποδίζει την προώθηση της άσκησης κριτικής σκέψης και διαλόγου (Akar, 2012).

Εξίσου σημαντικός παράγοντας που δυσχεραίνει την κατανόηση άρα και τη συμμετοχή των μαθητών, είναι η ανεπάρκεια που νιώθει η εκπαιδευτικός σχετικά με τη διδασκαλία τριών διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Το αίσθημα αυτό –αν και δεν γίνεται άμεσα αντιληπτό από τους μαθητές– πηγάζει από την έλλειψη κατάρτισης (Burton, et al., 2015-Quigley, 1999) σε ένα μάθημα που πραγματεύεται ευαίσθητα κοινωνικά θέματα (Akar,

2012). Τα πορίσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από τη μελέτη του UNDP (2008) σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την Πολιτική Παιδεία στα σχολεία, ενώ κατέχουν πανεπιστημιακούς τίτλους, δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για τη διδασκαλία, ώστε να αξιοποιήσουν προς όφελος των μαθητών την ελευθερία επιλογών που τους δίνεται. Έτσι, καταλήγουν στη μετωπική διδασκαλία και αντίστοιχα στη μάθηση μέσω αποστήθισης (Akar, 2012) δυσχεραίνοντας την ενεργό εμπλοκή των παιδιών στη διδακτική διαδικασία.

Επιπρόσθετος παράγοντας που επιδρά αρνητικά στην τόνωση της συμμετοχής των παιδιών, που επισημάνθηκε επανειλημμένα στις απόψεις των μαθητών, είναι η χρήση παραδοσιακών στρατηγικών διδασκαλίας. Σχεδόν όλοι οι μαθητές ανέφεραν ότι όταν η διδασκαλία είναι 'διαφορετική' ενισχύεται το ενδιαφέρον τους. Ταυτόχρονα, η χρήση ποικίλων τεχνικών διδασκαλίας, επιφέρει και την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων ανάμεσα σε διδάσκοντες και στους διδασκόμενους (Gold & Mann, 1982· Mayer, 1995) καθώς συμβάλλουν στο ενθαρρυντικό και δημοκρατικό κλίμα στην τάξη που θεωρείται ισχυρός 'συνεργάτης' αφού ενισχύει τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα και προωθεί την αύξηση της κοινωνικής ένταξης (Maslowski, et al., 2009).

Τέλος, η συμμετοχή και η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, επηρεάζεται αρνητικά από τη φασαρία στην τάξη, η οποία πρέπει να αντιμετωπίζεται με παιδαγωγικές μεθόδους που προλαμβάνουν την ανάρμοστη συμπεριφορά (Trumpfer, 1991) και όχι με την επιβολή 'βίαιων' μέσων.

Μέσα από τη διαδικασία της έρευνας-δράσης υπήρξε μετασχηματισμός των πεποιθήσεων της εκπαιδευτικού. Αναμφίβολα και ο τρόπος λειτουργίας του Λυκείου ως εξεταστικού κέντρου επηρεάζει αρνητικά τη διδασκαλία της Πολιτικής Παιδείας, όμως η άποψη της εκπαιδευτικού ότι τα παιδιά θεωρούν το μάθημα 'μη χρήσιμο' καταρρίφθηκε. Επίσης, η ελλιπής συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών στο μάθημα δεν οφείλεται σύμφωνα με την άποψή τους στη σύγχυση που προκαλεί η διδασκαλία τριών διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων.

Αντιθέτως, οι δυσκολίες στην κατανόηση του εγχειριδίου αναφέρονται ως παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά τη συμμετοχή τους αλλά θεωρούν ότι όταν η διδασκαλία προσφέρει ευκαιρίες και κίνητρα για ενεργή συμμετοχή και διαφοροποιεί τις δραστηριότητές τους, όταν δημιουργούνται ομάδες εργασίας και η εκπαιδευτικός παρέχει αρκετό χρόνο για ν' απαντήσουν σε ερωτήσεις ώστε να «χτίσει» πάνω σ' αυτές, όταν συσχετίζει το περιεχόμενο του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους και διασαφηνίζει την αξία του θέματος, όταν παρέχει διαρκή ανατροφοδότηση και κοινοποιεί τους στόχους διδασκαλίας, τα εμπόδια αυτά ξεπερνιούνται.

Όσον αφορά τον προβληματισμό της εκπαιδευτικού σχετικά με το αν η μειωμένη συμμετοχή οφείλεται σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς της, αποδείχθηκε άκυρος, καθώς οι μαθητές δήλωσαν ότι αντιλαμβάνονται τη διάθεσή της να τους βοηθήσει και να είναι δίκαιη προς όλους. Επίσης, η κατανόηση της εκπαιδευτικού ότι αν διερευνήσουμε τις καταστάσεις που βιώνουμε στην τάξη συστηματικά και με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών μπορούμε να ξανασκεφτούμε και να αλλάξουμε τις πρακτικές μας ήταν σημαντική, ως διαδικασία που υπερβαίνει το συγκεκριμένο ζήτημα και αποτελεί μια μεθοδολογία για τη συνεχή επαγγελματική της μάθηση.

Τα αποτελέσματα από τον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών πρακτικών έδειξαν βελ-

τίωση στην οργάνωση και τη λειτουργία των ομάδων καθώς και στο επίπεδο συμμετοχής τους στο μάθημα, ενώ ταυτόχρονα μειώθηκε η δυσκολία του μαθήματος. Οι μαθητές και οι μαθήτριες απέκτησαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην εκπαιδευτικό, καθώς αναγνώρισαν ότι λήφθηκαν υπόψη οι προτάσεις τους. Επαληθεύεται λοιπόν η άποψη που υποστηρίζει ότι όταν οι μαθητές αισθάνονται ότι ο καθηγητής τους εκτιμά και τους συμπεριφέρεται δίκαια, υιοθετούν ανάλογη συμπεριφορά (Mayer, 1995).

Αναμφίβολα, τα δεδομένα της παρούσας έρευνας που συλλέχθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης του σχεδίου δράσης, δεν ήταν δυνατό να αξιολογηθούν σε βάθος χρόνου. Επιπλέον, υπήρχαν δράσεις όπως η πρόσκληση ειδικών και η ανάπτυξη πρωτοβουλιών για δράση στην τοπική κοινωνία, που δεν ήταν εφικτό να υλοποιηθούν λόγω περιορισμένου χρόνου. Επιπρόσθετα, δεδομένης της μεθόδου που υιοθετήθηκε, πολλά στοιχεία προέρχονται από την ίδια την εκπαιδευτικό, η οποία ήταν παράλληλα και ερευνήτρια. Η επέκταση και διεύρυνση των ερευνών για την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών και μαθητριών μέσω του μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών πρακτικών στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας, θα συμβάλλει στη βελτίωση των διαδικασιών που «εκπαιδεύουν» τα παιδιά στον ενεργό ρόλο τους στη λήψη αποφάσεων για την πορεία της ίδιας τους της μάθησης και ανάπτυξης, μέσα από την εμπλοκή τους σε ερευνητικές και αναστοχαστικές διαδικασίες.

Με δεδομένο ότι η προώθηση των δημοκρατικών πρακτικών στο σχολείο υλοποιείται και μέσω της συμμετοχής τους στα μαθητικά συμβούλια και τις συνελεύσεις, θα παρουσίαζε επίσης ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μελετηθεί η στάση των μαθητών και μαθητριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στον θεσμό των μαθητικών κοινοτήτων, που θεωρητικά αποτελεί κύτταρο δημοκρατικής ζωής. Η σπουδαιότητα της έρευνας έγκειται και στην πίστη που επικρατεί ότι η δυνατότητα που παρέχεται στον μαθητή και στη μαθήτρια να μετατρέψει την εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη, ενισχύει τη δυνατότητα να μετατρέψει τα πράγματα και έξω από αυτήν, στην ευρύτερη κοινωνία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Akar, B. (2012). Teaching for citizenship in Lebanon: Teachers talk about the civics classroom. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 470-480.
- Bîrzea, C. (2000). Education for democratic citizenship: A lifelong learning perspective. *Council for Cultural Co-operation*, 21, 1-88.
- Burton, D., May, S. & Moores, J. (2015). Citizenship Education in Secondary Schools in England. *Educational futures*, 7(1), 76-91.
- Campbell, D. E. 2008. Voice in the classroom: How an open classroom environment facilitates adolescents' civic development. *Political Behavior*, 30(2), 437-454.
- Covell, K., Howe, R. B., & McNeil, K. J. (2010). Implementing children's human rights education in schools. *Improving schools*, 13(2), 117-132.
- Dunkin, M. J., Welch, A., Merritt, A., Phillips, R., & Craven, R. (1998). Teachers' explanations of classroom events: knowledge and beliefs about teaching Civics and Citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 141-151.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic Success Among Students at Risk for School Failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.

- Garratt, D. (2000). Democratic Citizenship in the Curriculum: some problems and possibilities. *Pedagogy, Culture and Society*, 8(3), 323-346.
- Gold, M., & Mann, D. W. (1982). Alternative schools for troublesome secondary students. *Urban Review*, 14, 305-316.
- Katsenou, C., Flogaitis, E., & Liarakou, G. (2015). Action Research to Encourage Pupils' Active Participation in the Sustainable School. *Applied Environmental Education @ Communication*, 14(1), 14-22.
- Larkin, C. (2001). Citizenship Education or Crowd Control? The Crick Report and the Role of Peace Education and Conflict Resolution in the New Citizenship Curriculum. *Bradford, Centre for Conflict Resolution, Department of Peace Studies, University of Bradford*. CCR Working Papers: No. 9.
- Maslowski, R., Breit, H., Eckensberger, L., & Scheerens, J. (2009). A Conceptual Framework on Informal Learning of Active Citizenship Competencies In J. Scheerens (Ed.). *Informal Learning of Active Citizenship at School: An International Comparative Study in Seven European Countries* (pp. 11-24). Netherlands: Springer.
- Mayer, G. R. (1995). Preventing Antisocial Behavior in the Schools. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(4), 467-478.
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage publications.
- Naval, C., Print, M., & Veldhuis, R. (2002). Education for democratic citizenship in the New Europe: Context and reform. *European Journal of Education*, 37(2), 107-128.
- Quigley, C. N. (1999). Civic education: Recent history, current status, and the future. *Public Perception and Understanding of the Justice System*, American Bar Association Symposium. Washington, D.C.: Center for Civic Education.
- Revell, L. & Arthur, J. (2007). Character education in schools and the education of teachers. *Journal of Moral Education*, 36(1), 79-92.
- Sharma, N. (2015). Can active citizenship be learned? Examining content and activities in a teacher's education module engaging with Gandhi and Makiguchi. *Policy Futures in Education*, 13(3), 328-341.
- Tota, P. M. (2013). Education for democratic citizenship as whole-school activity: A case study. In P. Cunningham (Ed.), *Identities and Citizenship Education: Controversy, crisis and challenges* (pp. 429-441). London: CiCe.
- Trumper, R. (1991). Being constructive: an alternative approach to the teaching of the energy concept-part two. *International Journal of Science Education*, 13(1), 1-10.
- Watkins, C., Carnell, E., & Lodge, C. (2007). *Effective Learning in Classrooms*. London: Paul Chapman/Sage.
- United Nations Development Programme. (2008). *Education and Citizenship: Concepts, Attitudes, Skills and Actions. Analysis of survey results of 9th grade students in Lebanon*. <http://www.undp.org.lb/communication/publications/downloads/english.pdf>

Ελληνόγλωσσον

- Altrichter, H., Posh, P., & Somekh, B. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας-δράσης* (Μ. Δεληγιάννη, μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μία συνεργατική και συμμετοχική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργουλοπούλου, Ε. (2006). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο: Προς έναν επανακαθορισμό της παιδαγωγικής σχέσης: ο διαδραστικός ρόλος του εκπαιδευτικού*. Ανακτήθηκε 9 Μαρτίου, 2020, από http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/02_%CE%9F

%CE%A1%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%A3%CE%A4%CE%9F%CE%A5_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A5_%CE%A3%CE%A4%CE%9F_%CE%A3%CE%A5%CE%93%CE%A7%CE%A1%CE%9F%CE%9D%CE%9F_%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%9F.pdf

- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου, μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημητριάδου, Κ. (2014). Το μοντέλο της μικτής μάθησης ως πλαίσιο επιμορφωτικών δράσεων: ένα παράδειγμα εφαρμογής. Στο: Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*, (σσ. 201-218). Θεσσαλονίκη: Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούτων Μαθητών (ΕΣΠΑ).
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στη εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, μτφ.). Αθήνα: Ίων.
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα-δράση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Παναγάκος, Ι. (2014). *Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη: Τεχνικές Πρόληψης και Τεχνικές Παρέμβασης*. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2020, από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/155/122>
- Τέντες, Π. (22 Απριλίου, 2015). AlfaVita-Εκπαιδευτικό Ενημερωτικό Δίκτυο. «Πολιτική παιδεία»: Μία νεοφιλελεύθερη ιδεολογία και πολιτική στο σχολείο. Ανακτήθηκε 13 Ιανουαρίου, 2017, από <http://www.alfavita.gr>
- Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. (15 Σεπτεμβρίου, 2016). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων Πολιτική Παιδεία και Βασικές Αρχές Κοινωνικών Επιστημών στο Ημερήσιο και Εσπερινό ΓΕΛ για το σχολ. έτος 2016-2017*. Ανακτήθηκε 9 Ιανουαρίου, 2017, από <http://www.minedu.gov.gr>

Abstract

Citizenship Education, as a teaching subject in the Senior High School curriculum, aims to teach practices that make young people more able to participate actively in the democratic life (Birzea, 2000) rather than simply transfer knowledge. The purpose of the present study is to investigate the factors that influence students' participation in the lesson of Citizenship Education and show the results of an educational intervention that utilized pupils' proposals to encourage their participation in the lesson. A seven-month collaborative action-research was selected to accomplish the study's goals. Research techniques were comprised of a student questionnaire, administered at the beginning and at the end of the action-research, an observation protocol completed by a critical friend, the teacher's reflective diary and the reflective dialogues with the facilitator. The results show that both students' and teacher's experience was transformed during the lesson of Citizenship Education through the co-formation of educational practice by all participants.

Keywords: Citizenship Education; Senior High School; action-research.

Η δυναμική που προσδίδει η δημοκρατία και η δικαιοσύνη στη διδασκαλία και τη μάθηση: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο τοπίο αυτό

Σταύρος Σταυρινούδης

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,
Med Σπουδές στην Εκπαίδευση (ΕΑΠ), Υποψήφιος Διδάκτορας (EUC)
ststavrinoudis@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση προσεγγίζει κριτικά πτυχές της ομιλίας που απύθυνε η Deborah Loewenberg Ball το 2018 στο Ετήσιο Συνέδριο του American Educational Research Association (AERA), αναδεικνύοντας τρέχοντα ζητήματα στο χώρο της διδασκαλίας και της έρευνας στην εκπαίδευση. Σκοπός της αποτελεί η ανάδειξη της επιστημονικής κρίσης με την αντιπαραβολή δύο προτύπων διδασκαλίας, η διδακτική δυναμική που παρουσιάζει η διαφοροποιημένη παιδαγωγική και η αξιοποίηση του μαθητικού λάθους, καθώς και οι προοπτικές που διαμορφώνει η χειραφετική παιδαγωγική. Με την ενδεδειγμένη επιχειρηματολογία και τη βιβλιογραφική τεκμηρίωση, προσεγγίζονται θέματα που θίγονται από την ομιλήτρια στη βάση της σύγχρονης θεωρητικής και πρακτικής προσέγγισης. Τα θέματα αυτά σχετίζονται τόσο με τη μορφή και το ρόλο που έχει η θεωρία, η διδασκαλία και η μάθηση στο πεδίο της εκπαίδευσης, καθώς και το ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, ο ερευνητής και η εκπαιδευτική έρευνα.

Λέξεις-Κλειδιά: Διδασκαλία, δημοκρατία, δικαιοσύνη, μαθητικό λάθος, μάθηση.

Εισαγωγή

Στο Ετήσιο Συνέδριο του American Educational Research Association (AERA) του 2018 απύθυνε ομιλία η Deborah Loewenberg Ball, ως πρόεδρος του συνεδρίου, με τίτλο “Just Dreams and Imperatives: The Power of Teaching in the Struggle for Public Education” (Απλά Όνειρα και Επιταγές: Η δύναμη της διδασκαλίας στον αγώνα για Δημόσια Εκπαίδευση). Το παρόν άρθρο έχει σπονδυλωτή δομή και προσεγγίζει κριτικά πτυχές της ομιλίας αυτής. Το πρώτο μέρος εστιάζει στη συνύπαρξη «περιορισμού» και «διακριτικότητας» στη μορφή και το χαρακτήρα της διδασκαλίας ως «παραδειγμάτων», κατά τον Kuhn, που βρίσκονται σε διαπάλη η οποία αναδύει «ανωμαλίες» και φέρνει την επιστήμη σε φάση «κρίσης». Το δεύτερο μέρος αναδεικνύει την αναγκαιότητα της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει στη διδασκαλία και τη μάθηση η αξιοποίηση του μαθητικού «λάθους». Στο τελευταίο μέρος επιχειρείται η ανάδειξη των αποτελεσμάτων που επιφέρουν οι δημοκρατικές αρχές που διέπουν τη χειραφετική παιδαγωγική.

Το σχολείο σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον δεν μπορεί να ακολουθεί τις άλλοτε παραδοσιακές αντιλήψεις για τη διδασκαλία, αφού το ίδιο, ως τμήμα της κοινωνίας, δυναμιτίζεται θετικά από τις δημοκρατικές αρχές της. Οι τελευταίες δε, βρίσκονται στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού, που τις εντάσσει στην εκπαιδευτική διαδικασία και καθοδηγεί τη μάθηση με την αρωγή τους.

Με βάση την ανωτέρω θέση το παρόν κείμενο στοχεύει να αναδείξει, μέσα από την αντιπαράθεση δύο προτύπων διδασκαλίας, του «περιοριστικού» όπως αυτό ορίζεται από τις εκάστοτε κυβερνητικές επιλογές και της «διακριτικής ευχέρειας» που διαθέτει ο εκπαιδευτικός, τις αντιφάσεις και την κρίση που διέρχεται η επιστήμη της διδακτικής.

Εστιάζοντας την ομιλία της στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών στη σχολική αίθουσα, θίγει τον τρόπο που διεισδύει το περιβάλλον στην αίθουσα και τις προκλήσεις που αυτό δημιουργεί. Ειδικότερα επικεντρώνεται στην επιρροή του περιβάλλοντος στους εκπαιδευτικούς και γι αυτό το σκοπό αντιπαραβάλλει δύο διαφορετικά πρότυπα διδασκαλίας. Αφενός, όπως η ομιλήτρια αναγνωρίζει, η διδασκαλία περιορίζεται από: 1) πολιτικές κατευθύνσεις, 2) το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και 3) δοκιμασίες αξιολόγησης. Αφετέρου η διδασκαλία είναι θέμα ιδιοσυγκρασίας και ο εκπαιδευτικός έχει την διακριτική ευχέρεια να κινείται πιο ελεύθερα, ανταποκρινόμενος στις εκάστοτε συνθήκες που ανακύπτουν κατά την εξέλιξη της διδακτικής πράξης, με σκοπό την υπέρβαση εγγενών εμποδίων που προκύπτουν.

Η πρόεδρος του ΑΕΡΑ καταλήγει σε ένα παράδοξο ταυτόχρονης συνύπαρξης περιορισμού και διακριτικότητας στη μορφή και το χαρακτήρα της διδασκαλίας. Τόσο οι περιοριστικές όσο και οι διακριτικές μορφές διδασκαλίας χαρακτηρίζονται από θετικά και αρνητικά στοιχεία. Από τη μία πλευρά οι περιορισμοί μπορούν να υποστηρίξουν προσπάθειες εξάλειψης των ανισοτήτων, αλλά επίσης και να περιορίσουν το βαθμό επαγγελματικής ελευθερίας με την επιβολή έτοιμων διδακτικών πακέτων, να αναπαράγουν ρατσιστικά πρότυπα και άλλες μορφές καταπίεσης και να υπονομεύουν προσπάθειες που θα καθιστούσαν τα σχολεία σε παραλληλισμό με το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον στο οποίο εδράζουν. Από την άλλη πλευρά η διακριτικότητα μπορεί να υποστηρίξει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να διδάξουν με πολιτιστικά συναφείς τρόπους, όπως επίσης και να τους επιτρέψει να φέρουν σε επαφή το σχολείο με το κοινωνικό και πολιτιστικό του περιβάλλον. Παρόλα αυτά, η διακριτικότητα και ο συνεπαγόμενος αυξημένος βαθμός ελευθερίας του εκπαιδευτικού καθιστά πιθανή τη διεύθυνση ρατσιστικών διακρίσεων και άλλων μορφών καταπίεσης στο σχολικό χώρο.

Φαντάζει προφανές ότι το περιοριστικό πρότυπο διδασκαλίας, σύμφωνα με την Deborah Loewenberg Ball, αντιπροσωπεύει τη θετικιστική θεωρητική προσέγγιση, ενώ το διακριτικό πρότυπο αντιπροσωπεύει τη θεωρητική προσέγγιση του πραγματισμού.

Το περιοριστικό μοντέλο

Οι δύο ανωτέρω θεωρήσεις για τη διδασκαλία βασίζονται σε διαφορετικές οπτικές και με αυτόν τον τρόπο δομούνται διαφορετικά στην αντίληψη για τη φύση της θεωρίας. Στο περιοριστικό μοντέλο η θεωρία παρουσιάζεται με τη μορφή γενικών νόμων και αιτιακών ερμηνειών και έχει μια ντετερμινιστική σχέση με την πράξη, δηλαδή μεταξύ αιτίου και αποτελέσματος (Τσάφος, 2008). Η εκπαιδευτική δηλαδή θεωρία καθοδηγεί την πρακτική με τρόπο που θα οδηγήσει στην επίτευξη των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων (Φρυνδάκη, 2009). Βασική επιδίωξη της θεωρίας είναι η πρόγνωση και η ανάπτυξη συστημάτων ελέγχου της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Κοσσυβάκη, 2006). Στο πλαίσιο αυτό, η γνώση, που η θεωρία παρέχει στους εκπαιδευτικούς, είναι αδιαμφισβήτητη και έχει κυρίως εργαλειακή αξία. Με άλλα λόγια η θεωρία παρουσιάζει μια συστηματική θέαση των φαινο-

μένων, με σκοπό την έγκυρη εξήγηση και ακριβή πρόβλεψη της εξέλιξής τους (Kerlinger, 1986· Ματσαγγούρας, 2019). Από τα στοιχεία εγκυρότητας και καθολικότητας, προκύπτει η κυρίαρχη θέση της θεωρητικής γνώσης έναντι της πράξης (Ματσαγγούρας, 2019).

Το διακριτικό μοντέλο

Αντίθετα το διακριτικό μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο απηχεί στη θεωρητική προσέγγιση του πραγματισμού, προκρίνει την αμφιβολία, το στοχασμό και τον κριτικό έλεγχο απέναντι στον αδιαπραγμάτευτο κόσμο των θετικιστικών βεβαιοτήτων. Η μετάβαση δε γίνεται απευθείας από τη θεωρία στην πράξη με ένα προδιαγεγραμμένο τρόπο, υποστηρίζουν οι Carr & Kemmis, αλλά «από το παράλογο στο λογικό, από την άγνοια στη συνήθεια, τη γνώση και τη σκέψη». Πρόκειται για ένα πλαίσιο ανοικτό σε επιλογές από το κοινωνικό γίνεσθαι, τη ζωντανή πραγματικότητα, τις εμπειρίες και τα βιώματα, το οποίο έχει ως αποτέλεσμα η σχεδίαση και η ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος να αποτελούν μια αλληλεπιδραστική διαδικασία, όπου η θεωρία ούτε εφαρμόζεται στην πράξη, ούτε προέρχεται από αυτή. Κατ' αυτό τον τρόπο, η θεωρία αναμορφώνει και εμπλουτίζει τους τρόπους με τους οποίους βιώνεται και κατανοείται η πράξη, με τελικό αποτέλεσμα να αναμορφώνεται και να εμπλουτίζεται και η ίδια. Συνεπώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού, μέσα από τη θεώρηση αυτή της διδασκαλίας αναβαθμίζεται, απορρίπτεται η εικόνα του ως καταναλωτή επιστημονικών θεωριών και πλέον, θεωρείται επαγγελματίας που με την κρίση του μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην παραγωγή θεωρίας (Κοσσυβάκη, 2006· Τσάφος, 2008· Βρεττός & Καψάλης, 2014).

Η έρευνα

Στο πλαίσιο του περιοριστικού μοντέλου διδασκαλίας η έρευνα αποτελεί αποκλειστικό πεδίο εργασίας των «ειδικών» που σχεδιάζουν, συντάσσουν και προσφέρουν έτοιμα «πακέτα» στους εκπαιδευτικούς (Βρεττός & Καψάλης, 2014) τα οποία προορίζονται για καθολική εφαρμογή υπερβαίνοντας τις ιδιοσυγκρασίες ατόμων και καταστάσεων (Ματσαγγούρας, 2019). Έχουμε λοιπόν σαφή διαχωρισμό ερευνητή, ο οποίος έχει την επιστημονική υποδομή να διεξάγει έρευνα, και εκπαιδευτικού, ο οποίος ως τεχνοκράτης ψυχοπαιδαγωγός με εκτελεστικό –σαφώς υποβαθμισμένο– ρόλο καλείται να υλοποιήσει τα πορίσματά της (Carr & Kemmis, 1997· Ματσαγγούρας, 2001).

Στον αντίποδα συναντάμε το διακριτικό μοντέλο της διδασκαλίας με τη διάρθρωση ανοικτού αναλυτικού προγράμματος. Στο σχήμα αυτό η έρευνα παύει να είναι αποκλειστικό προνόμιο των «ειδικών», αλλά αυτή είτε διεξάγεται σε επίπεδο σχολικού συστήματος είτε σε επίπεδο σχολικής τάξης. Και στις δύο περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός πρωτοστατεί συνεπικουρούμενος από ειδικούς επιστήμονες και από μαθητές, αντίστοιχα (Ματσαγγούρας, 2009· Πηγιάκη, 2006). Μέσω της έρευνας δράσης ο ρόλος τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών διευρύνεται. Όπως υπογραμμίζει η Wink (2014), ο εκπαιδευτικός από μεθοδολόγος αναβαθμίζεται σε επαγγελματία και «μετασχηματιστικό διανοούμενο» (Giroux, 1992), πειραματίζοντας διδακτικά, αναλύοντας κριτικά το διδακτικό του έργο και ανατροφοδοτώντας τη θεωρία και τη διδακτική του πράξη, έννοιες συνυφασμένες με αμφίδρομη σχέση επικοινωνίας και αμοιβαιότητας (Grundy, 2003).

Η διδασκαλία

Η διδασκαλία στη θετικιστική προσέγγιση εκλαμβάνεται ως «ακριβές και επιστημονικό εγχείρημα» με προδιαγραφές αντικειμενικότητας, αποτελεσματικότητας και ελέγχου της ποιότητας του προϊόντος (Φρυδάκη, 2009· Bartolome, 2010), προσκολλημένης στα σχολικά εγχειρίδια (Βρεττός & Καψάλης, 2014), γεγονός που ισοδυναμεί με υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Σε αυτή τη λογική η τεχνοκρατική προσέγγιση αντιλαμβάνεται τον εκπαιδευτικό ως τεχνολόγο της εκπαίδευσης, της διδασκαλίας και της μάθησης (Bertrand, 1994), ρόλος που τον τοποθετεί στις κατώτερες βαθμίδες της εκπαιδευτικής ιεραρχίας (Ματσαγγούρας, 2001· Ματσαγγούρας, 2019).

Αντιπαρτιθέμενο στο περιοριστικό μοντέλο, το διακριτικό μοντέλο διδασκαλίας έρχεται σε επαφή με μια μη ελεγχόμενη από την πολιτεία και τον εκπαιδευτικό, ζωντανή μεταβαλλόμενη και εξελισσόμενη πραγματικότητα, όπου ο μαθητής αναβαθμίζεται σε «οικοδόμο της προσωπικής του γνώσης» και ο εκπαιδευτικός σε «διευκολυντή» στη διαδικασία αυτή (Κοσσυβάκη, 2006· Ματσαγγούρας, 2009). Ταυτόχρονα, η διδασκαλία από «επιστημονικό εγχείρημα» μετασχηματίζεται, λόγω των κοινωνικών και πολιτισμικών προεκτάσεών της, σε «ηθικό εγχείρημα» (Ματσαγγούρας, 2019).

Η μάθηση

Οι μαθητές στην τεχνοκρατούμενη σχολική τάξη βρίσκονται στη σκιά του εκπαιδευτικού και στην ακραία της έκφανση αντιμετωπίζονται ως παθητικό, ακατέργαστο υλικό, που υφίσταται διαδοχικές φάσεις επεξεργασίας, οπότε ως επεξεργασμένο υλικό παραδίδεται στην κοινωνία στη συσκευασία του «καλού και παραγωγικού» πολίτη (Ματσαγγούρας, 2019). Κυριαρχεί η Μπιχεβιοριστική αντίληψη που τοποθετεί το μαθητή σε παθητικό ρόλο αποτύπωσης, απορρόφησης και αποθήκευσης γνώσεων (Σοφός & Κρον, 2010· Ματσαγγούρας, 2019) και τον εκπαιδευτικό σε μεταβιβαστή και ακολούθως αξιολογητή καθιερωμένων γνώσεων (Χοντουλίδου, 2004).

Ο εκπαιδευτικός στο μοντέλο της διακριτικής ευχέρειας υποστηρίζει, διευκολύνει και ενισχύει το μαθητή να λάβει αποφάσεις για τη μάθησή του θέτοντας υψηλούς ατομικούς στόχους, να αναγνωρίζει τη σημασία επιλογής μαθησιακού έργου από πολλαπλές πηγές, να διατυπώνει ερωτήματα των οποίων οι απαντήσεις να μπορούν να διερευνηθούν και να αναγνωρίσουν τότε κρίνεται έτοιμος να μεταβεί σε επόμενο μαθησιακό έργο (Mascolo, 2009· Καλδή & Κόνσολας, 2016). Ο Freire (2006) θεωρεί την παραγωγή της γνώσης ως κοινωνική, αέναη και εξελισσόμενη διαδικασία και με αυτή την έννοια, γνώσεις, αλήθεια και δράσεις αλληλοσυσχετίζονται (Carr & Kemmis, 1997), αλλάζοντας άρδην το πεδίο της μάθησης.

Κατακλείδα πρώτου ζητήματος

Κατά τον Κιην η επιστήμη βρίσκεται σε κρίση με τις ανωμαλίες να εστιάζονται στο ότι στο περιοριστικό μοντέλο αντιπαραβάλλεται το μοντέλο διακριτικής ευχέρειας. Το ζητούμενο είναι αν και πότε θα λάβει χώρα εκείνη η επιστημονική επανάσταση που θα θέσει στο περιθώριο την παραδοσιακή αντίληψη ώστε να επέλθει η επικράτηση της σύγχρονης οπτικής.

Δεύτερο ζήτημα

Η αλληλεπίδραση των παραγόντων της διδασκαλίας συντελείται μέσα σε διδακτικό πλαίσιο, αξιακά και συναισθηματικά φορτισμένο, που έχει ως κύρια στοιχεία του τις κοινωνικές δομές οργάνωσης της τάξης, το σύστημα επικοινωνίας, το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, στοιχεία που διαμορφώνουν το λεγόμενο «παραπρόγραμμα» (Ματσαγγούρας, 2009). Μέσω της μελέτης περίπτωσης που παρουσιάζει στην ομιλία της, η Deborah Loewenberg Ball, διαπραγματεύεται το διδακτικό πλαίσιο της ανομοιογενούς τάξης και την ένταξη του λάθους στη διδακτική διαδικασία. Η διδακτική προσέγγιση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής επιτρέπει σε μία μαύρη μαθήτρια να διατυπώσει στην ολομέλεια της τάξης μια λαθεμένη απάντηση, σε μια δεύτερη μαύρη μαθήτρια να εκφράσει ενδιαφέρον στο να μάθει τον τρόπο σκέψης της πρώτης και ακολούθως η πρώτη μαθήτρια να εξηγήσει την επιλογή της και να περιγράψει την προσωπική της μαθησιακή διαδρομή ως πτυχή της δικής της ιδιαίτερης νοημοσύνης. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική επιτρέπει στην εκπαιδευτικό να εκλάβει την λαθεμένη απάντηση και την ερώτηση που την ακολούθησε ως κλειδί για ομαδική δουλειά στην τάξη και να καταστήσει όλα τα υποκείμενα ορατά στην ολομέλεια της τάξης με συμμετοχή και προσήλωση αυτών στη διδακτική διαδικασία.

Η ανομοιογένεια στη σχολική τάξη

Στη σχολική αίθουσα συντελείται συνάντηση υποκειμένων που καλούνται να δράσουν και να αλληλεπιδράσουν υπό ενιαίο πλαίσιο αλλά χωρίς προδιαγεγραμμένους κανόνες. Ταυτόχρονα δεν μπορεί να παραβλέψει κανείς ότι οι μαθητές ως υποκείμενα, έχουν διαφορετικά σημεία αφετηρίας λόγω κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και πολιτισμικού επιπέδου, διαφορετική στάση απέναντι στο σχολείο εξαιτίας των διαφοροποιημένων ενδιαφερόντων και κινήτρων τους, διαφορετική καταγωγή λόγω της μετακίνησης των πληθυσμών και των μεταναστευτικών ρευμάτων καθώς και διαφορετικές γνωστικές δομές και λειτουργίες. Ως προς τον τελευταίο, τα παιδιά διαφέρουν ως προς τον τρόπο πρόσληψης και επεξεργασίας της πληροφορίας, ως προς την οικοδόμηση των αναπαραστάσεων τους, ως προς τις μνημονικές τους ικανότητες, στην αναλυτική ή συνθετική πορεία μάθησης, στην επαγωγική και απαγωγική σκέψη και εν γένει στο ρυθμό μάθησης (Σφυρόρα, 2004).

Οι παράγοντες αυτοί δημιουργούν μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα που φέρνει τους εκπαιδευτικούς μπροστά σε ανομοιογενείς τάξεις και τους καλεί να αναθεωρήσουν αντιλήψεις και μεθόδους διδασκαλίας στην ανάγκη αντιμετώπισης της ανομοιογένειας ως διδακτικής πρόκλησης και όχι ως εμποδίου, καθώς καμία τάξη δε μπορεί να είναι ποτέ απόλυτα ομογενής (Γκόβαρης, 2011). Στη βάση των ερευνητικών δεδομένων που δεν συγκαταλέγουν την ετερογένεια ως εμπόδιο στην μαθησιακή πρόοδο (Eckhart, 2009), ο εκπαιδευτικός καλείται να συνειδητοποιήσει πως ο κάθε μαθητής έρχεται στη σχολική τάξη από διαφορετική αφετηρία, με διαφορετικά εφόδια και με προσωπικό στυλ μάθησης (Σφυρόρα, 2004).

Ο χειρισμός της ανομοιογένειας της σχολικής τάξης

Η συνειδητοποίηση, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή οδηγεί στην αναγνώριση της ατομικότητάς του, με πίστη στις δυνατότητες του

και με αποδοχή του δικαιώματος της διαφοράς (Σφυρόρα, 2004). Ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει την ατομική ταυτότητα του κάθε μαθητή ως τα πιστεύω του που συγκροτούν μια ψυχολογική δομή που του δίνει τη δυνατότητα της επιλογής των πράξεων του και των κοινωνικών του συναλλαγών (Δραγώνα, 2003).

Φυσικά δεν αρκεί μόνο η διαπίστωση της διαφορετικότητας από την πλευρά του εκπαιδευτικού, αλλά χρειάζεται αυτή να συμβαδίσει και να συνοδευτεί με την υιοθέτηση στρατηγικών και μεθόδων της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής που σέβεται, ασπάζεται και αξιοποιεί στη διδακτική πρακτική τις ποικίλες διαφορετικές μαθησιακές διαδρομές που χρησιμοποιούν οι μαθητές στην πορεία προς τη μάθηση, οδηγώντας σε πολύπλευρη ανάπτυξη όλων των μαθητών (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2018).

Όπως επισημαίνει εύλογα ο Gardner, η διδασκαλία οφείλει μέσω ποικίλων διαφοροποιημένων διδακτικών-μαθησιακών προσεγγίσεων να αφουγκραστεί, να αξιοποιήσει και να νοηματοδοτήσει όλους τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών, παραμερίζοντας την παραδοσιακή πρακτική αντιμετώπισης όλων των παιδιών ως παραλλαγών ενός στερεοτύπου (Φλουρής & Μαυρόπουλος, 2012).

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική πρεσβεύει ότι η πραγματική ισότητα ευκαιριών διασφαλίζεται όταν ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη του την αφετηρία κάθε μαθητή σε επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στάσεων, διαμεσολαβεί ώστε το κάθε παιδί να ανακαλύψει και να οικοδομήσει τη μάθηση ως συνειδητή και ενεργητική πορεία και αξιοποιεί βιώματα, εμπειρίες, ενδιαφέροντα, προσεγγίσεις, οπτικές και κίνητρα κάθε παιδιού καλλιεργώντας την εργασιακή αυτονομία ενταγμένη στο συγκεκριμένο της αλληλεπίδρασης της τάξης (Σφυρόρα, 2004).

Το λάθος από εμπόδιο σε εργαλείο της μάθησης

Στην παραδοσιακή παιδαγωγική το λάθος ερμηνεύεται ως ένδειξη ατελούς εργασίας που οφείλεται στη μη επαρκή γνώση και αποτελεί αποθαρρυντικό στοιχείο για το μαθητή (Καλαβάσης κ.ά., 2002) και εμπόδιο της μαθησιακής διαδικασίας (Santagata, 2005), σε αντιδιαστολή με τη σωστή απάντηση που ενθαρρύνει ως εξωτερικό κίνητρο τη μάθηση (Bigge, 1990). Αντιθέτως στη σύγχρονη παιδαγωγική το λάθος από στοιχείο που δυσχεραίνει τη μάθηση μετασχηματίζεται σε δομικό συστατικό τόσο της διδασκαλίας όσο και της πορείας προς τη μάθηση ως ενεργητικής πράξης (Σφυρόρα, 2003).

Η Erica Melis (2004) αξιολογεί την έρευνα και τη διόρθωση ενός λάθους ως κάτι παρόμοιο με τον ρόλο του δασκάλου, κάτι που από μόνο του αποτελεί αποτελεσματική στρατηγική μάθησης. Στην κατεύθυνση αυτή η Raffaella Borasi (1996) καταθέτει ότι η εστίαση στο λάθος λειτουργεί ευεργετικά για τους μαθητές σε μεταγνωστικό επίπεδο, καθώς η κριτική επαναπροσέγγιση της διδακτικής πορείας με αφορμή ένα λάθος ενισχύει το αίσθημα της ενεργής παρουσίας του μαθητή και προτρέπει σε διερεύνηση ουσιαστικών ερωτημάτων που οδηγούν σε έναν επαναπροσδιορισμό του προβλήματος, σε βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου του προβλήματος αλλά και ακόμα σε κάποια απροσδόκητα και νέα αποτελέσματα.

Κατακλείδα δεύτερου ζητήματος

Για να καταστεί αποτελεσματική η διαφοροποιημένη παιδαγωγική ο εκπαιδευτικός οφεί-

λει να έχει πλήρη γνώση για τον κάθε μαθητή. Αυτό επιτυγχάνεται, στο πλαίσιο της εποικοδομητικής προσέγγισης, μέσω της παρατήρησης και της ανάλυσης της πορείας που ακολουθεί το κάθε παιδί για την κατάκτηση της γνώσης με κριτήρια διαμορφωτικής αξιολόγησης. Στην εποικοδομητική προσέγγιση, που θεωρεί τη μάθηση ως αποτέλεσμα δόμησης και αναδόμησης των ιδεών των μαθητών από τους ίδιους τους μαθητές (Sewell, 2002), ο εκπαιδευτικός οφείλει να εκλάβει το λάθος ως απαραίτητο στοιχείο της μάθησης αλλά και ως στόχο της μάθησης (Dalehefte, Seidel & Prenzel, 2012) καθώς αποτελεί ενδιάμεση γνώση και εργαλείο για την υπέρβαση των παρανοήσεων.

Τρίτο ζήτημα

Στο τελευταίο μέρος της εν λόγω ομιλίας η Deborah Loewenberg Ball κάνει μία αναφορά στις επιταγές που προωθούν τη δικαιοσύνη στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Κάνει λόγο για δύο απαραίτητα συστατικά για τη διαμόρφωση ενός επαγγέλματος που θα ασκείται με δικαιοσύνη και δημοκρατία.

Ο ένας πυλώνας περιλαμβάνει την ποικιλομορφία που οφείλει να χαρακτηρίζει το επάγγελμα της διδασκαλίας. Αναλύοντας τις συνθήκες που το εξασφαλίζουν και με δεδομένο ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι επωμισμένο με την ευθύνη για τη διαμόρφωση των μελών της αυριανής κοινωνίας, αυτό θα πρέπει να αντανακλά τον πληθυσμό σε δημογραφικό επίπεδο. Επιπρόσθετα, παιδιά συγκεκριμένων φύλων θα πρέπει να αλληλεπιδρούν και να εργάζονται με ενήλικες στο χώρο του σχολικού περιβάλλοντος, με τους οποίους ταυτίζονται και άρα με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται η προδιάθεση για επίτευξη ανωτέρου επιπέδου μαθησιακών στόχων. Ακόμη η Deborah Loewenberg Ball τονίζει ότι παιδιά συγκεκριμένης φυλής θα πρέπει επίσης να αλληλεπιδρούν και να εργάζονται με εκπαιδευτικούς διαφορετικών φυλών, γεγονός που θα συμβάλει στην καταπολέμηση ρατσιστικών προτύπων. Η τελευταία προϋπόθεση για να καταστεί το επάγγελμα της διδασκαλίας ποικιλόμορφο είναι η απαίτηση της βασικής γνώσης του επαγγέλματος για εξειδίκευση και εμπειρογνωμοσύνη ανθρώπων, οι οποίοι ποικίλλουν όσον αφορά τη φυλή, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, την εθνικότητα, τη γλώσσα και το φύλο.

Ο δεύτερος πυλώνας συνοψίζεται στη διαμόρφωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης για την επιδέξια εφαρμογή της δικαιοσύνης. Για να καταστεί αυτό δυνατό θα πρέπει να πραγματοποιείται μία συνολική και πολυδιάστατη εκπαίδευση του εαυτού των ατόμων που προορίζονται να ασκήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Τα άτομα αυτά οφείλουν να λάβουν υποστήριξη για καλλιέργεια χαρακτηριστικών ώστε αναγνωρίζουν και να ασκούν κριτική στις παγιωμένες πρακτικές. Βασικό ρόλο διαδραματίζει και η ανάπτυξη επαγγελματικών προσανατολισμών που έχουν τις βάσεις τους στην ηθική και φροντίδας για το σχέδιο εξάλειψης ρατσιστικών και καταπιεστικών συμπεριφορών. Καταληκτικά ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναπτύξει ένα ρεπερτόριο πρακτικών και τρόπων πρακτικής που να αντιτίθεται στην καθιερωμένη πρακτική, την οποία προηγουμένως θα έχουν καταφέρει να αναγνωρίσουν και να κριτικάρουν.

Δημοκρατική-Χειραφετική εκπαίδευση

Η Πηγιάκη (2006) υποστηρίζει ότι σκοπός μιας δημοκρατικής και δίκαιης εκπαίδευσης είναι η ανεύρεση τρόπων και η δημιουργία συνθηκών της εκπαίδευσης οι οποίες είναι ανα-

γκαίες έτσι ώστε οι μέλλοντες πολίτες να καθίστανται ικανοί να συμμετέχουν συλλογικά στη διαμόρφωση της εκπαίδευσης και της κοινωνίας τους. Σύμφωνα με τους Carr & Hartnett (1996, σ. 191) το ειδικό βάρος της δικαιοσύνης στην εκπαίδευση έγκειται στο ότι «βρίσκεται σε αρμονία με τις βαθύτερες πεποιθήσεις μας και με αυτόν τον τρόπο η δημοκρατική θεωρία είναι μια έκφραση πίστης στην ικανότητα των απλών ανθρώπων να αντιμετωπίζουν τις διαφορές τους προκειμένου να κτίσουν και να ξανακτίσουν τις κοινότητες τους στη βάση μιας κατανόησης για το κοινό καλό».

Οι Bullard & Tayler (1993, σ. 19) υποστηρίζουν ότι «υπάρχουν πάρα πολλοί άνθρωποι που δεν θέλουν να μάθουν όλα τα παιδιά λόγω των κοινωνικών και οικονομικών παραμέτρων». Με επιχείρημα τη φυσική διαφοροποίηση των ατόμων και την αναγκαιότητα για την κατανομή της εργασίας απονέμεται στην εκπαίδευση ο ρόλος του φυσικού επιλογέα. Στην έννοια της φυσικής διαφοροποίησης αντιπαρατίθεται η έννοια της ενοποίησης μέσα από την αγάπη και τη δικαιοσύνη όπως προτείνει ο Tillich (Πηγιάκη, 2006).

Η θεωρία

Η χειραφετική ριζοσπαστική θεωρία της εκπαίδευσης δίνει έμφαση στη σχέση εκπαίδευσης, γνώσης και εξουσίας. Ουσιαστικά σύμφωνα με το Giroux (1992) οι εκπαιδευτικές θεωρίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με ερωτήσεις εξουσίας. Με δεδομένο ότι το νόημα της δικαιοσύνης εμπεριέχεται στην ηθική, στην εκπαίδευση και ότι η διαφορετικότητα είναι δύναμη μετασχηματισμού, η χειραφετική παιδαγωγική έχει σκοπό την ανάπτυξη μιας πιο δημοκρατικής ζωής.

Η διδασκαλία

Η συνείδηση των αυταρχικών δομών της εκπαίδευσης διαμορφώνει ένα αίτημα ριζοσπαστικό για μια σύνθετη, πολυεπίπεδη και διαφοροποιημένη μορφή διδασκαλίας μέσα στα σχολεία η οποία οικειοποιείται τη διαφοροποίηση και τον πλουραλισμό των ατόμων, όχι για να τα υποτάξει σε χειραγωγικές κουλτούρες αλλά για να βοηθήσει στην απελευθέρωσή τους από αυτές (Aronowitz & Giroux, 2010). Μέσω της διαλογικής και διερευνητικής διδασκαλίας και μάθησης που διεξάγονται σε εκπαιδευτικό πλαίσιο που διασφαλίζει στους μαθητές αίσθημα ασφάλειας αναδύονται τα εσωτερικά τους κίνητρα (Michou, Matsagouras & Lens, 2014).

Στην κατεύθυνση αυτή, ο MacBeath (2012, σ. 61) αναφέρει ως βασικό ρόλο του εκπαιδευτικού την διδακτική αξιοποίηση του μαθητικού «λάθους». Η ψυχολογική προετοιμασία και η τόνωση της αυτοπεποίθησης του μαθητή για τη διαχείριση της αβεβαιότητας, της αμφισημίας, του ενδεχόμενου λάθους και της αποτυχίας, η ενθάρρυνση της μαθητικής ριψοκινδυνότητας κατοχυρώνουν τη χειραφέτησή του και ενδυναμώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Η μάθηση

Στο πλαίσιο της χειραφετικής παιδαγωγικής, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος εμπεριέχεται σε ένα μεταβαλλόμενο σύνολο παραδόσεων που με την επαναλαμβανόμενη ανάγνωση μπορεί να ανασχηματιστεί με όρους πολιτικά και κοινωνικά διαφο-

ρετικούς αποκτώντας χαρακτήρα «κοινωνικού κειμένου». Το κείμενο αυτό προκαλεί για μάθηση μέσα από κοινωνικές σχέσεις, συνήθεια και διαίσθηση. Οι ανοικτές δυνατότητες που συνεπάγεται η χειραφετική θεωρία εκλαμβάνονται ως εναλλακτικές-συμπληρωματικές μορφές εκπαίδευσης (Πηγιάκη, 2006). Σε αυτό το πλαίσιο, προκύπτει η ανάγκη διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών ευκαιριών και η προσαρμογή τους στις διαφοροποιημένες δυνατότητες και ανάγκες των μαθητών των ανομοιογενών τάξεων (Ματσαγγούρας, 2019), καθώς και η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί και πρέπει, κατά τους McDonald & Zeichner (2009), να ενσωματώνει στοιχεία κοινωνικής δικαιοσύνης διασφαλίζοντας την ενίσχυση της «φωνής» όλων των μαθητών, εντός τάξης, σχολείου και πολιτισμικού πλαισίου (MacBeath, 2006).

Κατακλείδα τρίτου ζητήματος

Συμπερασματικά, οι δημοκρατικές αρχές που διέπουν τη χειραφετική παιδαγωγική προδιαθέτουν σε ελευθερία του λόγου, διάλογο που μετασχηματίζει αντιλήψεις και πρακτικές, ανοχή της έκφρασης διαφορετικών απόψεων, αμφισβήτησης, άσκησης κριτικής και επιχειρηματολογίας καθώς και σεβασμού των δημοσίων υποθέσεων (Freire, 2006· Wink, 2014).

Συμπεράσματα

Η κρίση που διέρχεται η διδακτική διαδικασία, καθιστά ως ζητούμενο μια επιστημονική επανάσταση, προκειμένου να επικρατήσει μια σύγχρονη οπτική, που θα θέσει στο περιθώριο την παραδοσιακή αντίληψη για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Στο πλαίσιο αυτής της σύγχρονης οπτικής, θα βρει πρόσφορο πεδίο για ανάπτυξη τόσο το μοντέλο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής όσο και η χειραφετική διδασκαλία. Με την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής ο εκπαιδευτικός αποκτά δυνατότητα, από τη μία να γνωρίσει την πορεία κάθε παιδιού στην κατάκτηση της γνώσης και από την άλλη να σχεδιάσει μια διδασκαλία που ενστερνίζεται το λάθος ως εργαλείο για τη μάθηση. Το θετικό πρόσημο που προσδίδει η χειραφετική διδασκαλία εκπορεύεται από τις δημοκρατικές αρχές –ελευθερία λόγου, διάλογο, ανοχή στην έκφραση διαφορετικών απόψεων, σεβασμό δημοσίων υποθέσεων– που την διέπουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσ

- Aronowitz, S. & Giroux, H. (2010). Θεωρία του αναλυτικού προγράμματος, εξουσία και πολιτισμική πολιτική. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bartolome, L. (2010). Πέρα από τη φετιχοποίηση των μεθόδων. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bertrand, Y. (1994). *Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bigge, M. (1990). *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Πατάκης.
- Borasi, R. (1996). *Reconvening mathematics instruction: A focus on errors*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Bullard, P. & Taylor, B. (1993). *Making school reform happen*. Boston: Allyn & Bacon.

- Carr, W. & Hartnett, A. (1996). *Education and the struggle for democracy. The politics of educational ideas*. Buckingham: The Open University Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Αθήνα: Κώδικας.
- Dalehefte, I. M., Seidel, T. & Prenzel, M. (2012). Reflecting on learning from errors in school instruction. Findings and suggestions from a Swiss-German video study. In J. Bauer & C. Harteis (eds.), *Human fallibility. The ambiguity of errors for work and learning* (197-213). Dordrecht: Springer.
- Eckhart, M. (2009). Homogenität und heterogenität in schulklassen – systemtheoretische Überlegungen und notwendige entmythologisierung. In H.-U. Grunder & A. Gut (Hrsg.), *Zum umgang mit heterogenität in der schule* (24-47). Hohengehren: Schneider.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Giroux, H.A. (1992). *Border crossings: cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Grundy, S. (2003). *Αναλυτικό πρόγραμμα. Προϊόν ή πράξις*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Kerlinger, E.N. (1986). *Foundations of behavioral research*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Loewenberg Ball, D. (2018). *Just Dreams and Imperatives: The Power of Teaching in the Struggle for Public Education* (Video file). Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=JGzQ7O_SIYY&index=4&t=4732s&list=PLR4xr4hFYwOkiysB4sjjq-x3n-wR8n0MRN
- MacBeath, J. (2006). Finding o voice, finding self. *Educational Review*, 58(2), 195-207.
- MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. Cambridge: University of Cambridge.
- Mascolo, M. F. (2009). Beyond student-centered and teache-centered pedagogy: Teaching and learning as guided participation. *Pedagogy and the Human Sciences*, 1(1), 3-27.
- McDonald, M. & Zeichner, K. (2009). Social justice teacher education. In W. Ayers et al. (eds), *Handbook of Social Justice in Education*. Mahwah, NJ: LEA.
- Melis, E. (2004). Erroneous examples as a source of learning in mathematics. In P. Isaias Kinshuk, D. G. Sampson (eds). *Cognition and Exploratory Learning in the Digital Age* (CELDA 2004), (311-318). Lisbon: ladis Press.
- Michou, A., Matsagouras, E. & Lens, W. (2014). Dispositional achievement motives matter for autonomous versus controlled motivation and behavioral or affective educational outcomes. *Personality and Individual Differences*, 69, 205-211.
- Santagata, R. (2005). Practices and beliefs in mistake-handling activities: A video study of Italian and US mathematics lessons. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 491-508.
- Sewell, A. (2002). Constructivism and student misconceptions: Why every teacher needs to know about them. *Australian Science Teachers' Journal*, 48(4), 24-28.
- Wink J. (2014). *Κριτική παιδαγωγική*. Αθήνα: Ίων.

Ελληνόγλωσσον

- Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (2014). *Αναλυτικά προγράμματα: θεωρία, έρευνα @ πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). Ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού: επίκαιροι προβληματισμοί μιας διαχρονικής πρόκλησης της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (299-309). Αθήνα: Πεδίο.

- Δραγώνα, Θ. (2003). *Κλειδιά και αντικλείδια: Ταυτότητα και εκπαίδευση*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Καλαβάσης, Φ., Μιτσούλης, Χ., Ορφανός, Σ., Σκουμπουρδή, Χ. & Τζωρτζακάκης, Γ. (2002). Το λάθος και το στίγμα: Αξιολόγηση λαθών στα μαθηματικά και πρόληψη σχολικής αποτυχίας. Στο Ν. Πολεμικού, Μ. Καϊλα & Φ. Καλαβάση (επιμ.), *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία, Τόμος Γ: Αποκλίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης* (120-155). Αθήνα: Ατραπός.
- Καλδή, Σ. & Κόνσολας, Μ. (2016). *Διδακτική μέθοδος project και διαθεματικότητα: θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2006). *Εναλλακτική διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Θεωρία της διδασκαλίας: η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής: εναλλακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2019). *Από την τεχνοκρατική στην ερμηνευτική και την κριτική σχολική παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2018). *Παιδαγωγική και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πηγιάκη, Π. (2006). *Δημοκρατική-Κριτική Εκπαιδευτική Καινοτομία: Μαθήματα από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σοφός, Α. & Κρον, F. (2010). *Αποδοτική διδασκαλία με τη χρήση μέσων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σφυρόερα, Μ. (2003). *Κλειδιά και αντικλείδια: Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Σφυρόερα, Μ. (2004). *Κλειδιά και αντικλείδια: Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Τσάφος, Β. (2008). Η ανάγνωση του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου και των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών από τον εκπαιδευτικό: ευελιξία η περιορισμός; *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 46, 53-72.
- Φλουρής, Γ. & Μαυρόπουλος, Α. (2012). Διδακτική εφαρμογή της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης για μια ποιοτική διδασκαλία-μάθηση. Στο Α. Τρικαλινός, κ.ά. (επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: τάσεις και προοπτικές-Πρακτικά συνεδρίου, Α΄ τόμος* (356-368). Αθήνα: ΕΚΠΑ-ΠΤΔΕ.
- Φρυδάκη Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Χοντουλίδου, Ε. (2004). *Κλειδιά και αντικλείδια: διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Abstract

This presentation critically looks at some aspects of the Deborah Loewenberg Ball's speech at the 2018 American Educational Research Association (AERA) Annual Conference, highlighting current issues in the field of teaching and research in education. The presentation's purpose is to highlight the scientific crisis by comparing two models of teaching, namely the teaching potential presented by the differentiated pedagogy and the exploitation of pupil error, as well as the perspectives formed by the emancipatory pedagogy. Issues raised by the speaker on the basis of a modern theoretical and practical approach are considered thanks to the appropriate arguments and the bibliographical documentation. These issues are related to both the form and the role of theory, teaching and learning in the field of education, as well as the role played by the teacher, the researcher and the educational research.

Keywords: Teaching, democracy, justice, pupil error, learning.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 2

*Η δημοκρατική λειτουργία του σχολείου:
Πορείες, προκλήσεις, προοπτικές*

Η ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία ως αναπόσπαστο στοιχείο της δημοκρατίας και ως μέσο αναγνώρισης και άσκησης των δικαιωμάτων των παιδιών

Βασιλική Αλεξίου

Νηπιαγωγός, Διδάκτωρ Παιδαγωγικής ΠΤΝ ΠΔΜ

alexiouvaso7@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη προσεγγίζει το ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία από την πλευρά των αντιλήψεων και πρακτικών μιας ομάδας νηπιαγωγών, αλλά και από μια προσπάθεια να βελτιωθούν ή να αλλάξουν αυτές μέσα από μια διαδικασία έρευνας-δράσης. Η σε βάθος έρευνα με συνεντεύξεις, παρατηρήσεις δράσεων, επιμορφωτικές συναντήσεις, ομαδική και ατομική υποστήριξη, σχεδιασμούς, εφαρμογές, αυτοαξιολογήσεις αλλά και συστηματικούς αναστοχασμούς μεταξύ των μελών της ομάδας πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις και διήρκησε δύο σχολικά έτη. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με μεθόδους ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, ανάλυσης περιεχομένου και συνεχούς συγκριτικής ανάλυσης και ανέδειξαν α) μετατοπίσεις ή αλλαγές στις αντιλήψεις των νηπιαγωγών κατά την πορεία της έρευνας-δράσης, β) βελτιώσεις - αλλαγές στις πρακτικές των νηπιαγωγών ως προς τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και γ) σημαντικά ζητήματα στην πορεία των αλλαγών και των βελτιώσεων μεταξύ των συμμετεχόντων νηπιαγωγών.

Λέξεις-Κλειδιά: συμμετοχή, αντιλήψεις, πρακτικές, εκπαιδευτική διαδικασία.

Εισαγωγή

Τα δικαιώματα των παιδιών και η ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου αποτελεί ένα ζητούμενο που σχετίζεται με την προάσπιση των παιδιών και τη διασφάλιση δημοκρατικών παιδαγωγικών διαδικασιών στην εκπαίδευση. Ένα εύλογο ερώτημα που προκύπτει λοιπόν είναι κατά πόσο κάποια από τα δικαιώματα των παιδιών υποστηρίζονται μέσα από τις καθημερινές πρακτικές που επιλέγουν οι νηπιαγωγοί στις τάξεις τους. Πέρα από την υλοποίηση δράσεων σχετικών με την ανάδειξη των δικαιωμάτων στα πλαίσια μιας εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα, πρωταρχικό μέλημα κάθε εκπαιδευτικής κοινότητας αποτελεί η έμπρακτη εφαρμογή των δικαιωμάτων του παιδιού. Κι αυτό γιατί η διδασκαλία των δικαιωμάτων μπορεί να χαρακτηρίζεται ως σημαντική αλλά έχει μεγαλύτερη επίδραση μέσα από βιωματικές καταστάσεις όπου ακούγεται η φωνή των παιδιών και ενισχύεται η ενεργή συμμετοχή τους σε δημοκρατικές πρακτικές (Covell, Howe & McNeil, 2010).

Για την υποστήριξη και την προώθηση των δικαιωμάτων των παιδιών στην πράξη, καθοριστικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών (Οικονομίδης, 2009· Cambulat & Argon, 2012). Τόσο οι γνώσεις των εκπαιδευτικών όσο και οι αξίες και οι αντιλήψεις τους για τα δικαιώματα των παιδιών αλλά και η σχετική κατάρτιση που μπορούν να λάβουν, καθορί-

ζουν σε μεγάλο βαθμό την στάση τους και τον τρόπο υποστήριξης των δικαιωμάτων των παιδιών στην πράξη (Βουκελάτου, 2015· Αθανασάκης, 2010· Ozmen et al, 2010). Αν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας σέβονται και καλλιεργούν τη σημασία της άσκησης των δικαιωμάτων των παιδιών, τότε τα παιδιά μαθαίνουν να ενεργούν σ' ένα δημοκρατικό πλαίσιο, να γίνονται ανεξάρτητα, να υπερασπίζονται τις απόψεις τους και να σέβονται τις απόψεις των άλλων.

Στο παρόν άρθρο επικεντρωνόμαστε στο ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία καθώς αυτό κυριαρχεί στα πλαίσια μιας δημοκρατικής αντίληψης που αναγνωρίζει τα δικαιώματα των παιδιών (Hart, 1992). Επιπλέον, η έννοια της συμμετοχής των μικρών παιδιών κατέχει σημαντική θέση στην οργάνωση προγραμμάτων για την προσχολική εκπαίδευση και αντικατοπτρίζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το παιδί και την παιδική ηλικία. Η χρήση συμμετοχικών διαδικασιών στην εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στους ενήλικες να δουν τον κόσμο μέσα από την οπτική των παιδιών και στα παιδιά να εκφράσουν και να υλοποιήσουν απόψεις και ιδέες (Gjems, 2009). Τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία σε πολλαπλά επίπεδα ακόμα και στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα που τα αφορούν (Shier, 2001· Treseder, 1997).

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο όρος συμμετοχή στην εκπαίδευση σχετίζεται κυρίως με τη λήψη αποφάσεων από τα παιδιά για ζητήματα που βιώνουν καθημερινά (Treseder, 1997). Υπό αυτή την έννοια τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με πολλούς τρόπους εκφέροντας τη γνώμη τους, λαμβάνοντας συλλογικές αποφάσεις για ποικίλες δράσεις και έχοντας ρόλο στην πορεία της μαθησιακής διαδικασίας (Shier, 2001).

Στην προσχολική εκπαίδευση η σημασία της συμμετοχής των παιδιών έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές για τις ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά να εκφράζουν αυτό που είναι σημαντικό για εκείνα με σκοπό την καλύτερη κάλυψη των αναγκών τους. Η ανάγκη να συμμετέχουν ενεργά οι μαθητές στην εκπαίδευση έχει συσχετιστεί με διαφορετικές αρχές, όπως είναι η αρχή της εξασφάλισης των δικαιωμάτων των παιδιών (Lansdown, 1994), όπως αυτά εκφέρονται με σαφήνεια στα άρθρα 12 και 13 της σύμβασης των δικαιωμάτων του παιδιού. επίσης, η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών σε εκπαιδευτικές διαδικασίες αποτελεί προϋπόθεση μάθησης σύμφωνα με τις κοινωνιο-πολιτισμικές θεωρίες (Vygotsky, 1978· Rogoff et al, 1993). Επιπλέον, τα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και ο σύγχρονος παιδαγωγικός λόγος τονίζουν ολοένα και περισσότερο την ανάγκη να συνδιαμορφωθεί η εκπαίδευση από τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά ως μία δημοκρατική πρακτική (Dahlberg & Moss, 2005· OECD 2001· OECD, 2006).

Σύμφωνα με την κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας το μικρό παιδί θεωρείται «δρών κοινωνικό υποκείμενο» (Mac Naughton et al, 2008). Στην προσχολική εκπαίδευση, η έννοια της συμμετοχής μπορεί να έχει ποικίλα νοήματα και φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με τις αντιλήψεις που έχουν οι νηπιαγωγοί για τα παιδιά (Bae, 2009). Από τα παραπάνω, λοιπόν, προκύπτει ότι η συμμετοχή των παιδιών φαίνεται να αποτελεί ένα παιδαγωγικό και πολιτικό πρόταγμα στην εκπαίδευση των παιδιών. Αυτό επιβεβαιώνεται κι από το γεγονός ότι η συμμετοχή των παιδιών έχει υποστηριχθεί στην πράξη μέσα από συγκεκριμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και πρακτικές όπως π.χ. η παιδαγωγική της ακρόασης και η προσέγγιση μωσαϊκού (Σοφού, 2012).

Στην παρούσα έρευνα εξετάζονται οι συμμετοχικές πρακτικές των νηπιαγωγών στην προσχολική εκπαίδευση, μέσα από μία συνεργατική έρευνα-δράση που στοχεύει στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στην καθημερινή παιδαγωγική διαδικασία. Επιπλέον, εξετάζεται το είδος και οι διαδικασίες υποστήριξης των εκπαιδευτικών για να τροποποιηθούν και να βελτιώσουν τις πρακτικές τους, ενώ παράλληλα εκτιμάται η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας αυτής της υποστήριξης στα πλαίσια της έρευνας-δράσης.

Η εξασφάλισή της συμμετοχής των παιδιών στην καθημερινή παιδαγωγική διαδικασία δεν αποτελεί απλή υπόθεση (Αυγητίδου, 2014). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι παιδαγωγικές πρακτικές στον χώρο της εκπαίδευσης δεν βοηθούν σημαντικά την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών. Συγκεκριμένα, οι προτεραιότητες και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών στην τάξη επηρεάζουν την παροχή ευκαιριών για συμμετοχή των παιδιών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία (Johansson & Sandberg, 2010· Βρυγιώτη, 2012· Vrinoti, 2016). Επίσης οι πρακτικές των νηπιαγωγών έχει αποδειχτεί ότι παρέχουν περιορισμένα ή διευρυμένα περιθώρια συμμετοχής που αφορούν τις πρωτοβουλίες των παιδιών, τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης τους, τον τρόπο διαμόρφωσης και εφαρμογής των κανόνων της τάξης, το ρόλο του εκπαιδευτικού και των παιδιών (Bae, 2009· Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001). Επομένως ο βαθμός ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου και ο ρόλος που αποδίδεται σ' αυτή από τους εκπαιδευτικούς είναι ένα ζήτημα αμφιλεγόμενο. Οι συμμετοχικές προσεγγίσεις ως πετυχημένα παιδαγωγικά εργαλεία δεν θεωρούνται αυτόματα εφαρμόσιμες στην προσχολική εκπαίδευση.

Η παρούσα έρευνα δεν περιορίζεται στις απόψεις και τις δράσεις των νηπιαγωγών για τις συμμετοχικές πρακτικές αλλά στοχεύει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου μέσω της επανατοποθέτησής τους για το νόημα και τη σημασία των συμμετοχικών πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσω της έρευνας-δράσης μελετώνται οι προσπάθειες των νηπιαγωγών να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν συμμετοχικές πρακτικές καθώς και να αναστοχαστούν και να αξιολογήσουν τις προσπάθειες και τα αποτελέσματα των δράσεων τους αναδεικνύοντας εμπόδια και δυσκολίες. Η συμβολή της έρευνας εντοπίζεται στη συσχέτιση αξόνων των προσωπικών θεωριών των νηπιαγωγών και του τρόπου που διαμορφώνει πλαίσια για την ανάπτυξη των συμμετοχικών πρακτικών στην προσχολική εκπαίδευση, στη συσχέτιση προσωπικών θεωριών και εκπαιδευτικών πρακτικών και στις διαδικασίες και υποστήριξης του κριτικού και πρακτικού αναστοχασμού των νηπιαγωγών από τη διευκολύντρια με στόχο την ενίσχυση των συμμετοχικών πρακτικών στην προσχολική εκπαίδευση. Η έρευνα με αυτόν τον τρόπο ξεφεύγει από μια γραμμικού τύπου προσέγγιση, που επιδιώκονταν παλιά, σχετικά με το βαθμό με τον οποίο οι αλλαγές στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών οδηγούσαν σε αλλαγές στις πρακτικές τους. Επίσης, υποστηρίζει την αντίληψη ότι, προκειμένου να γίνει κατανοητή η εκπαιδευτική πρακτική και να ενισχυθεί η τροποποίησή της είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία τους και οι παράγοντες που τη διαμορφώνουν.

Μέθοδος

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική

διαδικασία καθώς και να εξεταστεί ο τρόπος που αυτές μπορούν να βελτιωθούν ή να αλλάξουν μέσα από την επανατοποθέτηση των νηπιαγωγών από μια διαδικασία έρευνας-δράσης. Σ' αυτά τα πλαίσια της έρευνας-δράσης, η διευκολύντρια (νηπιαγωγός - υποψήφια διδάκτωρ) υποστήριξε μία ομάδα 12 εν ενεργεία νηπιαγωγών (με μέσο όρο προϋπηρεσίας τα 17 περίπου χρόνια) με σκοπό τη βελτίωση ή την αλλαγή των αντιλήψεων και των πρακτικών τους σχετικά με την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων. Πρόκειται για μια εις βάθος έρευνα στην οποία η ερευνήτρια ανέλαβε πολλαπλούς ρόλους όπως συνεντεύξεις με τις νηπιαγωγούς, παρατηρήσεις των πρακτικών τους στην τάξη, επιμορφωτικές συναντήσεις, ομαδική και ατομική υποστήριξη, επίβλεψη σχεδιασμών και εφαρμογών, αυτοαξιολογήσεις και συστηματικούς αναστοχασμούς των νηπιαγωγών προκειμένου να ακολουθηθεί μια ανοιχτή κυκλική διαδικασία από μικρές παρεμβάσεις προς πιο εκτεταμένες βελτιώσεις και αλλαγές των εκπαιδευτικών πρακτικών των συμμετεχόντων νηπιαγωγών για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών (Kemmis & McTaggart, 1988).

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας η ερευνήτρια και υποψήφια διδάκτωρ που διερεύνησε τις απόψεις και τις πρακτικές μιας ομάδας νηπιαγωγών, αποτέλεσε ταυτόχρονα μέλος της ομάδας έρευνας-δράσης της οποίας υπήρξε και διευκολύντρια υποστηρίζοντας τον ενεργό ρόλο των συναδέλφων στην προσπάθεια βελτίωσης των συμμετοχικών τους πρακτικών. Ο ρόλος της ερευνήτριας υπήρξε λοιπόν διττός καθώς ήταν η διευκολύντρια των μελών της ομάδας αλλά και η εν ενεργεία νηπιαγωγός που συμπορεύτηκε με τα μέλη σε πολλά από τα ζητήματα που απασχόλησαν την ομάδα. Ως διευκολύντρια ανέλαβε ένα υποστηρικτικό ρόλο προς τις συναδέλφους με στόχο να ενισχυθεί η προσπάθεια βελτίωσης των συμμετοχικών τους πρακτικών με προτάσεις, διερευνητικές και αναστοχαστικές ερωτήσεις, ερευνητικά εργαλεία, συντονισμό δράσεων, σχεδιασμό πρακτικών κ.ά. Ως νηπιαγωγός διερεύνησε παράλληλα το ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών στην τάξη διεξάγοντας τη δική της έρευνα-δράση στην προσπάθειά της να ενισχύσει τη συμμετοχή των παιδιών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία.

Η έρευνα έγινε σε δύο φάσεις και διήρκεσε σχεδόν δύο ολόκληρα σχολικά έτη: 2012-13 & 2013-14.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που σχετίζονται με το παρόν άρθρο είναι: α) ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών; και β) ποιες ευκαιρίες δίνονται στις νηπιαγωγούς για τροποποίηση αυτών των πρακτικών μέσα από τη συμμετοχή τους στην έρευνα δράση;

Η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε ήταν η έρευνα-δράσης. Η έρευνα-δράσης αποτελεί μια ενδιαφέρουσα μεθοδολογική προσέγγιση στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας. Πρόκειται για μια μορφή αναστοχαστικής έρευνας που σκοπό έχει σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς να αλλάξει ή να βελτιώσει τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε μια ομάδα έρευνας-δράσης μελετούν μια παιδαγωγική κατάσταση, την κρίνουν, προβληματίζονται γι' αυτή και στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας των πρακτικών τους στο πλαίσιο της διερευνούμενης δράσης (Elliot, 1991). Ως μεθοδολογική προσέγγιση, η έρευνα-δράση διαθέτει καινοτόμα χαρακτηριστικά στοιχεία όπως είναι ο συνεργατικός της χαρακτήρας, οι αναστοχαστικές διαδικασίες, η προσαρμογή της στις σχολικές συνθήκες που συμβάλλουν στην ουσιαστική και ισότιμη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων. Η χρήση της έρευνας-δράσης έχει δείξει ότι οι εκ-

παιδευτικοί μπορούν να λειτουργούν με επιτυχία και να επιφέρουν εντυπωσιακά αποτελέσματα όταν τους παρέχονται ικανές ευκαιρίες και υποστήριξη (Altrichter et al, 2001). Η πορεία της έρευνας δράσης αποτελείται από φάσεις μιας ερευνητικής διαδικασίας που φτάνουν ως την αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό αποτελώντας μια συνέχεια επάλληλων ερευνητικών κύκλων αναφορικά με το θέμα (Robson, 2007). Με την εφαρμογή της μεθόδου της έρευνας-δράσης δίνεται η δυνατότητα σε ερευνητές και εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τις ιδέες και πρακτικές των εκπαιδευτικών με τη συλλογή συγκεκριμένων δεδομένων, να εφαρμόσουν εναλλακτικές πρακτικές ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών και το σημαντικότερο να συγκεντρώσουν στοιχεία που να θεωρητικοποιούν τις πρακτικές αυτές συμβάλλοντας στην επιστήμη της προσχολικής παιδαγωγικής (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Η ανάλυση των δεδομένων υλοποιήθηκε με συνεχή συγκριτική ανάλυση των δεδομένων με σκοπό να μελετήσουμε: α) τις πιθανές μετατοπίσεις ή αλλαγές στις αντιλήψεις των νηπιαγωγών κατά την πορεία της έρευνας-δράσης, β) τις βελτιώσεις - αλλαγές στις αντιλήψεις και τις πρακτικές των νηπιαγωγών ως προς τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και γ) την πορεία των αλλαγών και των βελτιώσεων διαφορετικών συμμετεχόντων στην έρευνα-δράση.

Αποτελέσματα

Οι αρχικές αντιλήψεις και πρακτικές των νηπιαγωγών

Η παρατήρηση των πρακτικών των νηπιαγωγών ανέδειξε σημαντικά στοιχεία για τον τρόπο συμμετοχής των παιδιών στις δραστηριότητες της τάξης τους αλλά και για τις ευκαιρίες που παρέχουν ή όχι ώστε να συμμετέχουν ενεργά τα παιδιά. Ορισμένες νηπιαγωγοί, σύμφωνα με τις αρχικές τους απόψεις που εξέφρασαν στην πρώτη συνέντευξη, φαίνονταν πιο δεκτικές στην εφαρμογή συμμετοχικών πρακτικών π.χ. «ναι, ακούω τα παιδιά», «πάντα παρατηρώ το παιχνίδι τους», «και βέβαια συμμετέχουν όλα τα παιδιά». Ωστόσο, από τις παρατηρήσεις των πρακτικών τους στις τάξεις προέκυψε ότι τελικά δίνανε διαφορετική έννοια στον όρο συμμετοχή αφού ήταν ικανοποιημένες από το βαθμό ανταπόκρισης των παιδιών σ' αυτά που οι ίδιες εφάρμοζαν.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρατήρησης των αρχικών πρακτικών των νηπιαγωγών προέκυψαν 3 προφίλ/κατηγορίες νηπιαγωγών ισάριθμα καταμερισμένα: α) στην πρώτη κατηγορία, παρατηρήθηκε ελάχιστη συμμετοχή των παιδιών π.χ. τα παιδιά εκτελούσαν συγκεκριμένες οδηγίες, έπαιζαν υπό συγκεκριμένους όρους, δεν έπαιρναν πρωτοβουλίες. Σε αυτές τις περιπτώσεις η νηπιαγωγός ήταν κυρίαρχη σε όλες τις δράσεις των παιδιών, τα παιδιά ακολουθούσαν κάθε απόφαση της νηπιαγωγού και ανταποκρίνονταν σε ότι καλούνταν να κάνουν κάθε φορά. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα μιας τάξης όπου κατά τη διάρκεια της ελεύθερης απασχόλησης, η νηπιαγωγός έθετε στα παιδιά ως προϋπόθεση να ολοκληρώσουν μια συγκεκριμένη εργασία για να μπορούν να παίξουν. β) στη δεύτερη κατηγορία διακρίναμε τη συμμετοχή των παιδιών, αλλά την κρίναμε περιορισμένη γιατί τα παιδιά ενώ έκαναν επιλογές αυτές αφορούσαν στην ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων ή πρότειναν ιδέες οι οποίες δεν εισακούονταν από τη νηπιαγωγό. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι ελεύθερες δραστηριότητες διέπονταν πράγματι από ένα κλίμα ελεύθερων επιλογών από τα παιδιά τόσο σε είδη παιχνιδιών όσο και

στην επιλογή συμπαικτών. Από την άλλη, ενώ οι νηπιαγωγοί έθεταν ανοιχτές ερωτήσεις στις οργανωμένες δραστηριότητες και επιζητούσαν τις ιδέες των παιδιών, τελικά αποφάσιζαν οι ίδιες παρά τις αντιρρήσεις ή τις διαφορετικές απόψεις των παιδιών. γ) τέλος, στην τρίτη κατηγορία παρατηρήθηκε μεγαλύτερη συμμετοχή των παιδιών, καθώς καταγράψαμε τα παιδιά να προτείνουν λύσεις, να παίρνουν αποφάσεις και οι αποφάσεις τους να υλοποιούνται. Εδώ τη διαφορά την έκανε ο ανοιχτός τρόπος προσέγγισης των νηπιαγωγών οι οποίες δεν ήταν προσκολλημένες στην ολοκλήρωση της προσχεδιασμένης δραστηριότητας αλλά έδειχναν ανοιχτές στη διαπραγμάτευση του θέματος από τα παιδιά και στην τροποποίηση της δραστηριότητας ανάλογα με τις αποφάσεις των παιδιών.

Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι μεταξύ των παραπάνω τριών προφίλ/κατηγοριών δεν υπάρχουν σαφή διακριτά όρια καθώς μια βαθύτερη ανάλυση δείχνει ότι οι νηπιαγωγοί κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας εφαρμόζουν και μικτές συμμετοχικές πρακτικές από ελάχιστη σε περιορισμένη ή από περιορισμένη σε μεγαλύτερη και το αντίστροφο. Αυτό φάνηκε κυρίως κατά την ανάλυση δεδομένων από ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες. Δηλαδή, οι ελεύθερες δραστηριότητες φαίνεται ότι για την πλειοψηφία των νηπιαγωγών αποτελούν ένα πιο γόνιμο πεδίο ενίσχυσης συμμετοχικών πρακτικών σε αντίθεση με τις οργανωμένες δραστηριότητες όπου το λόγο τον παίρνουν κυρίως οι νηπιαγωγοί και η συμμετοχή των παιδιών περιορίζεται σημαντικά.

Επίσης, η σχέση των πρακτικών των νηπιαγωγών με τις απόψεις τους για τη συμμετοχή των παιδιών όπως αυτές καταγράφηκαν στις αρχικές τους συνεντεύξεις αποτελεί ακόμα ένα σημαντικό εύρημα. Η αντιστοιχία ή μη των απόψεων και των δράσεων τους, όπως αναφέραμε και παραπάνω, έκανε ακόμα πιο αναγκαία την υποστήριξη των νηπιαγωγών σε πρακτικό επίπεδο. Όλες οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν θετικές σε μια υποστηρικτική συνεργατική διαδικασία κι αυτή η ετοιμότητα βοήθησε πολύ το κλίμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των νηπιαγωγών και το ρόλο της ερευνήτριας - διευκολύντριας κατά την έρευνα-δράση.

Η υποστήριξη των νηπιαγωγών

Οι μεθοδολογικές επιλογές που διαμορφώθηκαν και εφαρμόστηκαν για την υποστήριξη των νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια της έρευνας-δράσης ανάλογα με το στόχο που θέταμε κάθε φορά ακολούθησαν τις εξής δύο φάσεις:

Α΄ φάση: Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης επιδιώχτηκε ο αναστοχασμός των νηπιαγωγών με το κατάλληλο θεωρητικό πλαίσιο, με παραδείγματα συμμετοχικών πρακτικών ώστε να έχουν τη δυνατότητα να συγκρίνουν αυτό που πίστευαν και έκαναν με νέες προτάσεις για τη συμμετοχή και έμφαση στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων. επίσης, οι νηπιαγωγοί υποστηρίχτηκαν σε πολλαπλά επίπεδα (π.χ. ατομικές συναντήσεις, ολομέλεια, φύλλα σχεδιασμού και αξιολόγησης δραστηριοτήτων κ.α.) για να μπορεί κάθε νηπιαγωγός να σχεδιάσει μια δραστηριότητα για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών, να προτείνει πρακτικές, να δοκιμάσει στην πράξη και να αξιολογήσει το αποτέλεσμα.

Β΄ φάση: Στη δεύτερη φάση δόθηκε έμφαση στην ενίσχυση των νηπιαγωγών προκειμένου να αναλάβουν ρόλο ερευνητή για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων από τα παιδιά των τάξεών τους. Στη συνέχεια, οι νηπιαγωγοί μελέτησαν τα ερευνητικά δεδομένα και

σχεδίασαν συγκεκριμένες δράσεις για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών, όπως δράσεις για τις αρμονικές σχέσεις των παιδιών, τη διαμόρφωση του χώρου ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών κ.α. Τέλος, οι νηπιαγωγοί χρησιμοποίησαν εργαλεία αναστοχασμού για την αξιολόγηση των δράσεων τους σε σχέση με τη συμμετοχή των παιδιών και επανατοποθετήθηκαν ως προς τις αρχικές αντιλήψεις και πρακτικές τους.

Η έρευνα-δράση βοήθησε τις νηπιαγωγούς να συνειδητοποιήσουν τις πρακτικές τους μέσα από κατάλληλους προβληματισμούς στις ομαδικές συναντήσεις (πότε συμμετέχουν τα παιδιά; με ποιο τρόπο;) αλλά και να έρθουν σε επαφή με νέες ιδέες μέσα από παραδείγματα (π.χ. η οργάνωση δραστηριοτήτων με διερεύνηση των οπτικών και προτάσεων των παιδιών, η τεχνική της αλληλεπίδρασης στην δυάδα) που τις εφάρμοσαν πρώτα οι ίδιες πριν τις δοκιμάσουν στην πράξη. Μέσα σ' ένα τέτοιο πλαίσιο, η έρευνα δράσης απέφυγε την απλή έκθεση των εκπαιδευτικών σε νέες ιδέες και θεωρίες και δεν περιορίστηκε στη βελτίωση της πρακτικής τους με μικρές διορθωτικές κινήσεις επιφανειακού χαρακτήρα (Bransford et. al., 2000).

Πολύ ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις προέκυψαν από τον προβληματισμό των νηπιαγωγών σχετικά με τις προτεινόμενες συμμετοχικές πρακτικές όπως «Μπορούν να συμμετέχουν όλα τα παιδιά (αφού είναι πολλά);», «Πόσο μπορώ τελικά να αυξήσω τη συμμετοχή τους (χρειάζεται να γνωρίζω περισσότερα);», «Τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά αφού είναι ανώριμα (δεν έχουν ικανότητες);», «Πώς μπορούν τα παιδιά να προτείνουν πράγματα (όταν δεν τα βοηθάει το περιβάλλον);» και «Πώς θα τα καταφέρω; μήπως έτσι τους δώσω πολύ ελευθερία;». Αυτοί οι προβληματισμοί αποτέλεσαν αφορμή για να διερευνήσουν οι ίδιες οι νηπιαγωγοί το δικό τους ρόλο στην τάξη, να αναστοχαστούν ως προς τις αρχικές τους αντιλήψεις και να διαπιστώσουν τι επιζητούν από τη συμμετοχή των παιδιών και με ποιο τρόπο μπορούν να το πετύχουν.

Αναθεώρηση απόψεων και τροποποίηση πρακτικών των νηπιαγωγών

Από τις δράσεις των νηπιαγωγών μετά την εμπλοκή τους στην όλη διαδικασία που περιγράψαμε, τα ευρήματά μας αποτελούν ενδείξεις μιας αποτελεσματικής διαδικασίας που άξιζε προσπάθειας. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί διαφοροποίησαν τις πρακτικές τους σε ποικίλα και πολλαπλά επίπεδα και το ενδιαφέρον είναι ότι δεν υπήρξε ομοιόμορφη και ενιαία βελτίωση ή αλλαγή καθώς κάτι τέτοιο δεν αποτελούσε ζητούμενο ούτε ήταν εφικτό στην πράξη. Έτσι, από τις νηπιαγωγούς προέκυψαν διαφορετικά επίπεδα πρακτικών για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών, όπως π.χ.: α) μια διευρυμένη παροχή ευκαιριών από τις νηπιαγωγούς στα παιδιά ως ενεργά μέλη της ομάδας: 3 νηπιαγωγοί βελτίωσαν τις πρακτικές τους δίνοντας περισσότερο λόγο και ρόλο στα παιδιά σε πολλές και ποικίλες φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ελεύθερες δραστηριότητες, ρουτίνες, διάλειμμα, οργανωμένες δραστηριότητες, διαμόρφωση χώρου) και β) μια μερική παροχή ευκαιριών των νηπιαγωγών στα παιδιά με αποσπασματικές δράσεις ή δράσεις σύντομης διάρκειας με ενίσχυση των παιδιών ως ενεργών μελών της ομάδας: 9 νηπιαγωγοί εστίασαν περισσότερο σε μεμονωμένες συμμετοχικές πρακτικές κυρίως στις ελεύθερες ή τις οργανωμένες δραστηριότητες με διαλογικές πρακτικές, επίλυση προβλημάτων από τα παιδιά, λήψη αποφάσεων από τα παιδιά, αξιολόγηση των δραστηριοτήτων από τα παιδιά κ.ά.

Οι συμμετέχουσες νηπιαγωγοί αναθεώρησαν σημαντικά τις πρακτικές τους σε πολλά

σημεία της εκπαιδευτικής τους πρακτικής κάνοντας μικρά ή μεγαλύτερα βήματα στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών. Οι νέες πρακτικές τις βοήθησαν και στην αναθεώρηση των απόψεών τους σχετικά με τη δυνατότητα και την αξιοποίηση της ενεργής συμμετοχής των παιδιών στην τάξη, όπως ισχυρίστηκαν οι ίδιες στην τελική τους συνέντευξη.

Σε γενικές γραμμές η υποστήριξη που ακολουθήσαμε βοήθησε τις νηπιαγωγούς στα εξής κύρια σημεία:

- Για τις 10 από τις 12 νηπιαγωγούς άλλαξε ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, όχι πια σαν παθητικούς αποδέκτες αλλά σαν ενεργά άτομα που έχουν άποψη και μπορούν να συναποφασίζουν (Bae, 2009). Ενδεικτικές δράσεις των νηπιαγωγών: έμφαση στις ανάγκες των παιδιών, π.χ. τα παιδιά ήταν ενοχλημένα από τις μη αρμονικές σχέσεις κάποιων παιδιών στην τάξη και η νηπιαγωγός ενθάρρυνε τη συμμετοχή των παιδιών σε κατάλληλες δράσεις για να οδηγηθούν στην επίλυση του προβλήματος. Ενδεικτικές αντίστοιχες απόψεις: π.χ. *«Δεν περίμενα ότι τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν τις ανάγκες και τις απόψεις τους και να σκεφτούν για θέματα που τα αφορούν»*.
- Όλες οι νηπιαγωγοί εστίασαν περισσότερο στην ενεργητική ακρόαση και τις φωνές των παιδιών μέσα από διαλογικές πρακτικές ανοικτού τύπου (Mercer 2000 · Μπιρμπίλη 2008). Ενδεικτικές δράσεις νηπιαγωγών: π.χ. ανοιχτές ερωτήσεις, εμβάθυνση στον τρόπο σκέψης των παιδιών, ανατροφοδότηση της συζήτησης, περισσότερος διάλογος μεταξύ των παιδιών σε δυάδες και σε ομάδες, έκφραση απόψεων των παιδιών σε θέματα που τα αφορούν (π.χ. γιατί τα παιδιά δεν παίζουν σε κάποια γωνιά, τι συμβαίνει, τι μπορεί να γίνει;). Ενδεικτικές αντίστοιχες απόψεις: π.χ. *«Όταν δίνεις χρόνο και λόγο στα παιδιά ανακαλύπτεις ότι ξέρουν πολλά», «Τελικά δεν γνώριζα τα παιδιά τόσο καλά όσο νόμιζα», «Τα παιδιά έχουν άποψη ειδικά σε θέματα που τα αφορούν»*.
- Οι 8 από τις 12 νηπιαγωγούς άλλαξαν τον τρόπο που εμπλέκουν τα παιδιά, ως πιο ενεργά πια, σε διάφορες φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Shier 2001). Ενδεικτικές δράσεις νηπιαγωγών: π.χ. τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά με πολλούς τρόπους στη διαμόρφωση γωνιάς μουσικής αλλά και στη διαμόρφωση του αύλειου χώρου για πιο δημιουργικό παιχνίδι. Ενδεικτικές αντίστοιχες απόψεις: π.χ. *«Τελικά μπορείς να βασιστείς στις προτάσεις των παιδιών», «Τα παιδιά το εκτιμούν όταν τους αναθέτεις να αναλάβουν κάτι»*.
- Οι μισές νηπιαγωγοί (6) αντιμετωπίζουν διαφορετικά την επαγγελματική τους ανάπτυξη και μάθηση μέσα από το ρόλο τους ως ερευνήτριες. Πίστεψαν δηλαδή ότι οι αλλαγές μπορούν να προκύψουν και μέσα από την αυτοκριτική και την αλλαγή στον τρόπο σκέψης τους (Hollingsworth & Sockett, 1994). Ενδεικτικές δράσεις νηπιαγωγών: συνεχής συλλογή πληροφοριών από τα παιδιά με συνεντεύξεις, ζωγραφιές, διάλογο, παρατήρηση. Ενδεικτικές αντίστοιχες απόψεις: π.χ. *«Είναι πολύ σημαντικό να είσαι κοντά στα παιδιά, να μαθαίνεις γι' αυτά και να προσπαθείς να τα καταλάβεις», «Οι νηπιαγωγοί πρέπει να συλλέγουμε συχνότερα δεδομένα από τα παιδιά»*.

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Η έρευνα αυτή αποτελεί αντικείμενο συζήτησης για ζητήματα που άπτονται των δικαιωμάτων των παιδιών και των δημοκρατικών αξιών που πρέπει να διέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Με γνώμονα την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί

μπορούν να στρέψουν το ενδιαφέρον τους στην ανάπτυξη συμμετοχικών πρακτικών καθώς μέσα από αυτές ακούγεται η φωνή των παιδιών και αναγνωρίζεται η ικανότητά τους να αποφασίζουν για ζητήματα που τα αφορούν άμεσα. Παρατηρούμε, βέβαια, ότι αφενός οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μπορεί να απέχουν αρκετά από την εμπιστοσύνη προς τα παιδιά για ενεργή συμμετοχή τους στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και αφετέρου οι πρακτικές τους ίσως παρουσιάζουν αδυναμίες τόσο σε σχέση με την ενεργή συμμετοχή των παιδιών όσο και σ' ότι αφορά το δικό τους δημοκρατικό προφίλ στην τάξη.

Στη συγκεκριμένη έρευνα-δράση έγιναν σημαντικές προσπάθειες από την πλευρά των συμμετεχόντων νηπιαγωγών για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών μέσω δραστηριοτήτων και κατάλληλων προσεγγίσεων. Η ενσωμάτωση όλων των δικαιωμάτων του παιδιού, όπως κι αυτό της συμμετοχής τους, στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι στο χέρι του εκπαιδευτικού καθώς εκείνος θα αποφασίσει πόσο θα εμπλέξει τα παιδιά σε δημοκρατικές συμμετοχικές πρακτικές. Κι εδώ είναι που υπεισέρχεται το πολύ σημαντικό ζήτημα της υποστήριξης των εκπαιδευτικών σ' ένα πλαίσιο έρευνας-δράσης όπως αυτό που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα. Θεωρούμε ότι η μελέτη μας ενισχύει την άποψη ότι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών σ' ένα πλαίσιο έρευνας-δράσης αποτελεί μια διαδικασία που τους δίνει τη δυνατότητα να μην αντιμετωπίζονται ως απλοί διεκπεραιωτές των πορισμάτων των θεωρητικών ερευνών, ούτε ως εκπαιδευτικοί της τάξης που προτείνουν ατεκμηρίωτες προτάσεις (Bransford, et. al., 2000). Αντίθετα μπορούν να εισέρχονται κι αυτοί στον χώρο της παιδαγωγικής έρευνας ως ισότιμα μέλη των θεωρητικών ερευνητών και να αξιολογούν κατόπιν ενδελεχούς εξέτασης τις πρακτικές τους και τις παιδαγωγικές θεωρίες (Phillips & Carr, 2010).

Στο ζήτημα της συμμετοχής των νηπίων φάνηκε ότι η υποστήριξη των νηπιαγωγών με τον αναστοχαστικό της χαρακτήρα και τη συνεχή στήριξη του ερευνητικού και παρεμβατικού ρόλου των νηπιαγωγών μπορούν να οδηγήσουν σε βελτιώσεις και να ενισχύσουν τη διάθεση των νηπιαγωγών για αλλαγές. Οι νηπιαγωγοί τελικά μπορούν να βελτιώσουν τις συμμετοχικές πρακτικές τους αν υποστηριχθούν κατάλληλα και εμπλακούν ενεργά σε βιωματικές προσεγγίσεις και προσωπικές διαπιστώσεις που έχουν νόημα στο συγκεκριμένο πλαίσιο της τάξης (Lodigo et. al., 2010). Έτσι τα δικαιώματα των παιδιών ενσωματώνονται από την προσχολική ηλικία κατά την οποία τα παιδιά διαμορφώνουν το χαρακτήρα τους, αναπτύσσουν στάσεις και συμπεριφορές, όπως π.χ. το σεβασμό στις απόψεις των άλλων, την έννοια της συνεργασίας και την αναγνώριση δημοκρατικών πρακτικών. Μ' αυτό τον τρόπο μπαίνουν τα θεμέλια για τη δημιουργία ενεργών πολιτών οι οποίοι θα έχουν υιοθετήσει δημοκρατικές αξίες και θα στηρίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα σε μια κοινωνία που το έχει ανάγκη.

Ενδιαφέρον θα αποτελούσε η διερεύνηση των συσχετίσεων μεταξύ συμμετοχικών-δημοκρατικών πεποιθήσεων και πρακτικών διαμορφώνοντας ένα ερευνητικό εργαλείο που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε μία μεγάλη ομάδα συμμετεχόντων νηπιαγωγών. Εξίσου ενδιαφέρον θα ήταν να διερευνηθούν οι πεποιθήσεις και πρακτικές των υποψηφίων νηπιαγωγών στα πλαίσια της πρακτικής τους άσκησης σχετικά με τον τρόπο δημοκρατικής συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, η παραπάνω έρευνα-δράση παρέχει μία σειρά από τεχνικές και κατηγορίες καταγραφής των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών στο ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών, διαδικασίες και εργαλεία ενίσχυσης του αναστοχασμού που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και σε άλλες έρευνες

στις προσχολικές τάξεις, οι οποίες όχι μόνο θα διερευνούν τις προσωπικές εκπαιδευτικές πεποιθήσεις για το ρόλο των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και θα παρεμβαίνουν, μέσα σ' ένα πλαίσιο συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να κατανοηθούν και να βελτιστοποιηθούν οι πρακτικές που υιοθετούνται από τις νηπιαγωγούς σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Bae, B. (2009). Children's right to participate - challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17, 3, 391-406.
- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school: Expanded edition*. Washington DC: National Research Council.
- Canbulat, A. K., & Argon, T. (2012). Instructors' and Teacher Candidates' Views on Children's Rights, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 283-288. [Online]. Available at: https://ac.els-cdn.com/S1877042812012360/1-s2.0S1877042812012360-main.pdf?_tid=b0fcaa56-daba-11e7-9d2d00000aab0f02&acdnat=1512588282_350b32bc7c89c5dd5a9509d5124b80d4
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: are view of research and practice. *Early child Development and Care*, 175, 6, 489 -505.
- Covell, K., Howe B., & McNeil, J.K. (2010). *Implementing children's human rights education in schools*, 117-132. Cape Breton University, Canada. [Online]. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1365480210378942>
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. Oxford Shire: Routledge Falmer.
- Easton, L.B. (2008). Teaching: A developing Profession. *From Professional Development to Professional Learning*. *Phi Delta Kappan*, 89, 10, 755-761.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
- Gjems, L. (2009). Adults as a context for social learning in Kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17, 3, 297-307.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Innocenti Essays, No. 4. Florence: UNICEF International Child Development Center.
- Hollingsworth, S. & Sockett, H. (1994). Positioning Teacher Research in Educational Reform: An Introduction. In Hollingsworth, S. & Sockett, H. (eds) *Teacher Research and Educational Reform, Ninety-third Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago: NSSE & University of Chicago Press, 5-9.
- Johansson, I. & Sandberg, A. (2010). Learning and participation: two interrelated key-concepts in the preschool. *European Early Childhood Research Journal*, 8, 2, 229-242.
- Kemmis, St. & McTaggart, R. (eds) (1988). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Lansdown, G. (1994). Children's Rights. In B. Mayall (Ed.). *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London: The Falmer Press.
- Lodigo, M. G., Spaulding, D.T., Voegtler, K. H. (2010). *Methods in Educational Research: From Theory to Practice* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- MacNaughton, G., Hughes, P. & Smith, K. (2008). *Young Children As Active Citizens*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

- OECD. (2001). *Starting Strong I*. Paris: OECD.
- OECD. (2006). *Starting Strong II*. Paris: OECD.
- O'Hair M.J. & Veugelers, W. (2005). The Case for Network learning. In W. Veugelers & M.J. O' Hair (Eds.) *Network learning for educational change*. Maidenhead: Open University Press, 1-16.
- Ozmen, A., Ozmen, S. K., & Yalçın, T. (2010). Prospective teachers' knowledge level and knowledge needs about children rights issue, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 81-86. [Online]. Available at: https://ac.elscdn.com/S187704281002224X/1-s2.0-S187704281002224Xmain.pdf?_tid=790e7666-fc97-11e7-947f00000aab0f02&acdnat=1516311496_5b9942b694d9a9fbdec33c6794ca8d89
- Phillips, D. & Carr, K. (2010). *Becoming a teacher through action research: Process, Context, and Self-Study* (2nd ed.). NY: Routledge.
- Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A., & Mosier, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58, Serial No. 236.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2, 2, 169-194.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children and Society*, 15, 107-117.
- Speck, M. & Knipe, C. (2001). *Why Can We Get it Right? Professional Development in our Schools*. California: Sage Publications.
- Treseder, P. (1997). *Empowering children and young people: promoting involvement in decision-making*. London: Children's Rights Office and Save the Children.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. London: Harvard University Press.
- Vrinioti, K. (2016). Partizipation von Kindern als Lern- und Erfahrungsprozess in der Schulanfangsphase: Zwischen Anspruch und Alltagsrealität. Esslinger-Hinz, I. /Hahn, H. & Panagiotopoulou, A. (Hrsg.) *Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Grundschulpadagogik: Entwicklungslinien und Forschungsbefunde*. Entwicklungslinien der Grundschulpadagogik, Band 12. Schneider Verlag Hohengrehren GmbH, 37-52.
- Whitcomb, J., Borko, H. & Liston, D. (2009). Growing Talent Promising Professional Development Models and Practices. *Journal of Teacher Education*, 60, 3, 207-212.

Ελληνόγλωσσον

- Αθανασάκης, Ν. (2010). Τα δικαιώματα των παιδιών στο χώρο του Νηπιαγωγείου: Προτάσεις για μια παιδαγωγική εργασία ελεύθερη και διαφοροποιημένη. *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής. με θέμα: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21ου αιώνα*. Ιωάννινα 22, 23 & 24 Οκτωβρίου 2010. [Διαδίκτυο]. Διαθέσιμο στο <https://pithos.okeanos.grnet.gr/public/gkbek>
- Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους* (μτφ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυγητίδου, Σ. (2014), *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες*. Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Βουκελάτου, Δ. (2015). Η ένταξη των δικαιωμάτων του παιδιού στην εκπαιδευτική δραστηριότητα του νηπιαγωγείου: Έρευνα στα νηπιαγωγεία της Πάτρας. *Αδημοσίευτη Πτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών*. [Διαδίκτυο]. Διαθέσιμο στο <https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/8640>

- Βруниώτη, Π. (2012). Απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης αναφορικά με τη μάθηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Εκπαιδευτικός και Ποιοτική Εκπαίδευση. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΠΤΔΕ, 633-643.
- Hughes, M. & Westgate, D. (1999). Οι δάσκαλοι και οι άλλοι ενήλικοι ως συνομιλητές των μαθητών στο παιδικό σταθμό και στις τάξεις υποδοχής. Στο *Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου), Πάτρα: ΕΑΠ, 249-261.
- Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων*, (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Οικονομίδης, Β., & Ελευθεράκης, Θ. (2009). *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σοφού, Ευστρ. (2012). *Η ενεργητική εμπλοκή των μικρών παιδιών σε συμμετοχικές μορφές έρευνας: Η περίπτωση της προσέγγισης του Μωσαϊκού*. [Διαδίκτυο]. Διαθέσιμο στο http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_02_p06-17.pdf
- Wood, D. (1999). *Όψεις της διδασκαλίας και της μάθησης, στο Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου). Πάτρα: ΕΑΠ, 185-210.

Abstract

This study draws from a long action research project with 12 early childhood teachers aiming to enhance children's participation in decision making. The aims of this research were to explore ECE teachers' beliefs and practices regarding children's participation and to study the processes and outcomes of their support within an action research project to improve or change these beliefs and practices. Methods employed semi-structured interviews with ECE teachers, observation of their practices, open-ended questionnaires, designs and evaluations of activities, and individual and group meetings for reflection. Systematic support in individual and group meetings gave opportunities to teachers to rethink and re-plan their practice and change their initial ideas about children and their ability to participate actively in decision-making.

Το αρχείο που μας ενώνει: Μνήμη, ταυτότητα και δημοκρατική κουλτούρα στο σχολείο

Μαρία Βλαχάκη

Ιστορικός-μουσειολόγος, δρ. μουσειακής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διευθύντρια στο 23ο Δημοτικό Σχολείο Καλαμαριάς Θεσσαλονίκης και συμβασιούχος διδάσκουσα στο Π.Τ.Δ.Ε Θεσσαλίας
mariavlachaki@yahoo.gr , mavlachaki@uth.gr

Περίληψη

Το αρχείο που λειτουργεί κατά τα δύο τελευταία χρόνια στο 23^ο Δημοτικό Σχολείο Καλαμαριάς περιλαμβάνει ηχητικές και φωτογραφικές μαρτυρίες από τις ιστορικές περιόδους Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος: ελληνοϊταλικός πόλεμος και Κατοχή στη Θεσσαλονίκη, Δικτατορία 1967-1974, η Θεσσαλονίκη αλλάζει τη δεκαετία του '50 και του '60, Προσφυγιά και Μετανάστευση: σύγχρονες και παλιότερες προσφυγικές και μεταναστευτικές ροές. Η λειτουργία του αρχείου εξυπηρετεί τους στόχους της σύγχρονης ιστορικής εκπαίδευσης που αφορούν στην ανάπτυξη δημοκρατικής και συμμετοχικής κουλτούρας στο σχολείο, όπως η αποδοχή κι ο σεβασμός της ετερότητας, η κριτική γνώση του εαυτού και του κόσμου, η εξοικείωση με εναλλακτικές, πολυφωνικές προσεγγίσεις του παρελθόντος, η διαπολιτισμική ευαισθησία, η ανάπτυξη των αξιών της ισότητας της δικαιοσύνης και του διαλόγου. Η εκπαιδευτική αξιοποίηση του αρχείου στο Σχολείο προάγει την ανάπτυξη σημαντικών ιστορικών δεξιοτήτων ενθαρρύνοντας συγχρόνως την κριτική σκέψη και τη δημιουργική έκφραση των μαθητών. Το αρχείο αναδεικνύεται ως ένας νέος τόπος μνήμης, μέσω του οποίου επιτυγχάνεται διττά τόσο η αναγνώριση των ατομικών βιωμένων εμπειριών κι αναμνήσεων όσο και η διαμόρφωση της συλλογικής μνήμης, συγκροτητικής της ομάδας.

Λέξεις-Κλειδιά: Προφορικές μαρτυρίες, σχολικό αρχείο, δημοκρατική κουλτούρα.

Εισαγωγή

Το αρχείο που λειτουργεί κατά τα δύο τελευταία χρόνια στο 23^ο Δημοτικό Σχολείο Καλαμαριάς περιλαμβάνει ηχητικές και φωτογραφικές μαρτυρίες με τις ακόλουθες ιστορικές περιόδους:

- α. Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος: ελληνοϊταλικός πόλεμος και Κατοχή στη Θεσσαλονίκη
- β. Η περίοδος της δικτατορίας 1967-1974.
- γ. Η Θεσσαλονίκη αλλάζει τις δεκαετίες του '50 και του '60,
- δ. Προσφυγιά και Μετανάστευση: σύγχρονες και παλιότερες προσφυγικές και μεταναστευτικές μετακινήσεις στην περιοχή.

Το αρχείο άρχισε να λειτουργεί με τη συλλογή προφορικών μαρτυριών προσφύγων μαθητών και συγγενικών τους προσώπων από τη Συρία και απογόνων προσφύγων από τη Μικρασιατική Καταστροφή. Η εγγραφή των προσφύγων μαθητών από τη Συρία στο σχολείο για πρώτη φορά κατά τη σχολική χρονιά 2017-2018 κινητοποίησε το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών ως μία νέα παιδαγωγική πρόκληση. Ενίσχυσε την κριτική αναστοχαστι-

κή οπτική ως προς την εκπαίδευση που μπορούν να παρέχουν σε παιδιά με διαφορετικές ανάγκες και την αναγκαιότητα αλλαγής και εμπλουτισμού της σχολικής κουλτούρας.

Στο πλαίσιο της παρούσας δημοσίευσης περιγράφεται η διαδικασία δημιουργίας της συλλογής των προφορικών και φωτογραφικών μαρτυριών ως αποτέλεσμα μίας «ανοιχτής», συμμετοχικής διαδικασίας που στηρίζεται στη συνεργασία και την ισότιμη αλληλεπίδραση μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων. Η ιστορική έρευνα για τη συλλογή προφορικών και φωτογραφικών μαρτυριών πραγματοποιείται ως μία εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία αποσκοπεί στην ανάπτυξη ιστορικών και δημοκρατικών δεξιοτήτων σε κάθε επιμέρους κύκλο της έρευνας δράσης υπογραμμίζοντας τη σημασία της ιστορικής εκπαίδευσης για την προώθηση της δημοκρατικής σκέψης και πολιτειότητας.

Το αρχείο λειτουργεί ως μέσο γεφύρωσης πολιτισμικών, κοινωνικών, γενεακών διαφορών και ενισχύει την αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων. Η συγκρότηση του αρχείου αποτέλεσε μία από τις πρακτικές για τις οποίες το 23^ο Δημοτικό Σχολείο Καλαμαριάς διακρίθηκε σε πανευρωπαϊκή έρευνα του Συμβουλίου της Ευρώπης με στόχο την προώθηση της δημοκρατικής κουλτούρας στο σχολείο στο πλαίσιο της δράσης «Free to Speak-Safe to Learn-Democratic Schools for All» (Vlachaki, 2018).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η προφορική ιστορία ως ερευνητική και συγχρόνως εκπαιδευτική διαδικασία ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες στην ενεργητική και κριτική παραγωγή της ιστορικής γνώσης. Συνδέεται με τις εξελίξεις στην ιστορική εκπαίδευση διεθνώς κατά τις τελευταίες δεκαετίες και ειδικότερα την αλλαγή εστίασης του ενδιαφέροντος από την παραδοχή «αυθεντικών» ιστορικών πληροφοριών στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και ιστορικών δεξιοτήτων (Ercikan & Seixas, 2015; Harris et al., 2014). Σημαντικές ικανότητες αποτελούν η συγκριτική αξιοποίηση ιστορικών τεκμηρίων, πρωτογενών και δευτερογενών πηγών και η βαθύτερη κατανόηση διαφορετικών ιστορικών οπτικών και αξιών (Seixas & Morton, 2013).

Η προφορική ιστορία εμπλέκει δυναμικά περισσότερους και διαφορετικούς ανθρώπους καθιστώντας τους κοινωνούς στη διαδικασία συγκρότησης του παρελθόντος. Συμβάλλει ακόμη λόγω της δημοκρατικότητάς της στη συγκρότηση ενός πιο αντιπροσωπευτικού και πολυφωνικού ιστορικού αφηγήματος, καθώς περιλαμβάνει τις οπτικές και τις ερμηνείες περισσότερων ανθρώπων γύρω μας. Επιτρέπει την εξοικείωση με την πολυπρισματικότητα του παρελθόντος, την κριτική κατανόηση του εαυτού και του κόσμου, τον σεβασμό της ετερότητας, δημοκρατικές αξίες που συνιστούν σημαντικούς στόχους στη σύγχρονη ιστορική εκπαίδευση (CoE, 2018). Μέσω της επαφής των μαθητών με αντιλήψεις, στάσεις, αξίες του παρελθόντος που δεν ισχύουν σήμερα και διαφέρουν από τις δικές τους επιτυγχάνεται η ανάπτυξη δημοκρατικής συνείδησης (Barton & Levstic, 2008).

Κατά τη συλλογή προφορικών μαρτυριών ενθαρρύνεται η αμφίδρομη επικοινωνία ανθρώπων διαφορετικής ηλικίας, κοινωνικής και εθνοπολιτισμικής ταυτότητας. Η συνεργατικότητα του εγχειρήματος παρέχει στους συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία τη δυνατότητα ανακάλυψης κοινών νοημάτων και συνακόλουθα την αίσθηση του ανήκειν σε κάποιον χώρο και χρόνο (Thompson, 2002: 53). Οι συγκλίνουσες αναμνήσεις αποτελούν το κύριο σώμα της συλλογικής μνήμης. (Halbawachs στο Noiriel, 2005). Πρόκειται για μία δημιουργική ανακατασκευή του παρελθόντος από την κοινότητα αναδεικνύοντας τη διαλεκτική σχέση του παρελθόντος με το παρόν. Η συγκεκριμένη κατασκευή επιδρά θετικά

στη διαμόρφωση μίας νέας, κοινής ταυτότητας, η οποία είναι δυνατό να λειτουργεί ενοποιητικά στην κοινότητα. Πρόκειται για τη μνήμη, «συγκροτητική της ομάδας», η οποία εξάρει τις ομοιότητες και μειώνει τις διαφορές (Ρεπούση, 2007: 61). Αντίστοιχα ένα αρχείο, δημιουργήμα μία κοινότητας που περιλαμβάνει τις μαρτυρίες των μελών της μπορεί να αποτελέσει έναν κοινό τόπο μνήμης, το οποίο προσλαμβάνει συνεκτική και συμβολική αξία για την κοινότητα (Nora, 1989).

Στο πλαίσιο της αειφορικής αξιοποίησης των πόρων στη σχολική κοινότητα η αναγνώριση των ιστοριών, των εμπειριών, των αναμνήσεων που φέρουν οι μαθητές από το πολιτισμικό περιβάλλον καταγωγής τους και η σύνδεσή τους με τη σχολική γνώση συμβάλλει τόσο στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών όσο και στον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος και στη διαμόρφωση μίας πολυφωνικής, συμμετοχικής κουλτούρας στο σχολείο. Είναι σημαντική συγχρόνως η υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, στις οποίες αναδεικνύονται σύνθετες σχέσεις ανάμεσα στην ενότητα και στην πολιτισμική ποικιλία σε τοπικό και διεθνές επίπεδο επιτρέποντας την καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στην πολυμορφία και τη δημοκρατία (Banks, 2008). Η αναγνώριση του πλουραλισμού και η δημιουργική συνύπαρξη των διαφορετικών μελών της αφενός προσδίδουν ποιότητα στη ζωή μίας δημοκρατικής κοινωνίας κι αφετέρου προάγουν το κοινό καλό «αξιοποιώντας την ετερότητα στη βάση μίας αξιακής συναίνεσης» (Παληκίδης, 2019: 512· Barton & Levstic, 2015).

Η διαπίστωση της ετερότητας ως διαχρονικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής πραγματικότητας αλλά και η αναγνώριση της σημασίας των διαφορετικών φωνών στην ερμηνεία του παρελθόντος στην ιστορική εκπαίδευση ενθαρρύνουν την ανοιχτότητα στο διαφορετικό, την ανεκτικότητα στην αμφισημία, την κριτική κατανόηση του εαυτού και του κόσμου, την ενσυναίσθηση, τη διαπολιτισμική ευαισθησία που αποτελούν σημαντικές δημοκρατικές δεξιότητες (Coe, 2017). Για την προώθηση της δημοκρατικής κουλτούρας είναι αναγκαίος ο εμπλουτισμός τόσο του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος όσο και της διδασκαλίας της Ιστορίας (Coe, 2018) (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: «Κεντρικές ιδέες για την προώθηση της δημοκρατικής κουλτούρας μέσω της ιστορικής εκπαίδευσης»

α.	Το εθνικό ιστορικό αφήγημα είναι σημαντικό να αναγνωρίζει την κοινωνικοπολιτισμική ετερότητα αντί να είναι μονοπολιτισμικό.
β.	Η δημοκρατία και οι δημοκρατικές αξίες είναι αναγκαίο να διέπουν το περιεχόμενο και την υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος.
γ.	Η Ιστορία είναι πολύ περισσότερο από την ιστορία των ισχυρών προσώπων ή της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας.
δ.	Σημαντικό χαρακτηριστικό της ευρωπαϊκής ιστορίας είναι η μακραίωνη αλληλεπίδραση ανάμεσα σε διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες.
ε.	Η ταυτότητα κάθε ατόμου είναι πολυδιάστατη, με πολλαπλές υπαγωγές.
στ.	Η Ιστορία είναι σημαντικό να αναπτύσσει την κριτική σκέψη και να παρέχει τα εργαλεία για την αξιολόγηση των πηγών και την αντιμετώπιση ξενοφοβικών, ρατσιστικών αφηγήσεων.
ζ.	Η διδακτική προσέγγιση ευαίσθητων, αμφιλεγόμενων ή συγκρουσιακών θεμάτων συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του σύγχρονου κόσμου.
η.	Η κατανόηση της ανθρώπινης δραστηριότητας στο παρελθόν εμπλέκει τόσο τη γνώση των γεγονότων όσο και τη διερεύνηση των κινήτρων και των στάσεων των ατόμων.

Μέθοδος

Ως κύρια ερευνητική στρατηγική της περιγραφόμενης έρευνας ακολουθήθηκε η έρευνα δράσης. Η έρευνα δράση συνιστά μία διαδικασία αυτο-στοχαστικής διερεύνησης στην οποία οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αποσκοπούν διττά τόσο στην αυτοβελτίωση των πρακτικών τους όσο και στη βαθύτερη κατανόηση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού πλαισίου, των συνθηκών ή των καταστάσεων στις οποίες υλοποιούνται οι πρακτικές. Ως ερευνητική, παιδαγωγική διαδικασία η έρευνα δράσης έχει τόσο συμμετοχικό χαρακτήρα όσο και σαφή κοινωνικό προσανατολισμό (Βλαχάκη, 2019).

Ειδικότερα κατά τη διάρκεια 2017-2018 στο 23^ο Δημοτικό Σχολείο Καλαμαριάς υλοποιήθηκε μία παραγωγική έρευνα δράση στο πρότυπο του μοντέλου της J. McNiff (2010· 1995), σύμφωνα με το οποίο παρέχεται η δυνατότητα στον ερευνητή και στην ερευνήτρια να προσεγγίσουν περισσότερα από ένα ζητήματα. Ειδικότερα ως κεντρικό ζήτημα-σκοπός τέθηκε η συλλογή προφορικών μαρτυριών και η συγκρότηση ενός αρχείου στο σχολείο. Ως επιμέρους αλλά εξίσου σημαντικά ζητήματα-στόχοι επιδιώχθηκαν η συμπερίληψη και η συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, ο σεβασμός στην ετερότητα, η ανάδειξη της σημασίας αξιών όπως η ισότητα, η δικαιοσύνη και ο διάλογος, η ανοιχτότητα σε εναλλακτικές ερμηνείες, η πολυπροοπτικότητα (multiperspectivity) (Seixas, 2000· Barton & Levstik, 2008· Stradling, 2013· Parkes, 2011· Nygren et al, 2017).

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την καταγραφή των απόψεων των παιδιών στο τέλος κάθε κύκλου της έρευνας δράσης σε ομαδική, μη δομημένη συνέντευξη και με την ανάλυση περιεχομένου των απόψεων που διατυπώθηκαν.

Οι ομάδες εστίασης (focus groups) λειτούργησαν στο πλαίσιο της ομαδικής συζήτησης και μίας διττής διαδικασίας αλληλεπίδρασης, τόσο «κάθετης», μεταξύ των συμμετεχόντων παιδιών και της ερευνήτριας όσο και «οριζόντιας» μεταξύ των παιδιών (Liamputthong, 2011· Wilkinson, 2014). Παράλληλα με τις επιμέρους ατομικές απόψεις καταγράφησαν οι επιρροές, οι συμφωνίες ή οι αντιθέσεις στο πλαίσιο μίας πιο δυναμικής συλλογής των δεδομένων «εν τη γενέσει». Οι ομάδες εστίασης (focus groups) συνιστούν μία παιδαγωγική πρακτική συνειδητοποίησης και κριτικού αναστοχασμού, η οποία μπορεί να οδηγήσει στη διεκδίκηση μίας δικαιότερης κοινωνικής κατάστασης (Kamberelis & Dimitriadis, 2013).

Η συνέντευξη ήταν ανοικτή και δεν περιελάμβανε παρά ελάχιστες προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά κυρίως ευρείες θεματικές πάνω στις οποίες οι συμμετέχοντες στην έρευνα μαθητές καλούνταν να διατυπώσουν ελεύθερα την άποψή τους. Πλεονέκτημα στη συγκεκριμένη τεχνική αποτέλεσε η ανάδειξη και νέων θεμάτων μέσα από τον λόγο των ίδιων των συμμετεχόντων, τα οποία δεν είχαν προκαθοριστεί κατά τον σχεδιασμό της έρευνας (Mason, 2011). Παράλληλα τηρήθηκε από την ερευνήτρια σε συνεργασία με τους μαθητές ημερολόγιο δράσεων του προγράμματος.

Την ομάδα συνερευνητών μαθητών αποτέλεσαν κατά τη σχολική χρονιά 2017-2018 είκοσι τέσσερις (24) μαθητές και μαθήτριες της Στ΄ τάξης, οι οποίοι συμμετείχαν ενεργά από το πρώτο στάδιο της έρευνας δράσης και λειτούργησαν διαμεσολαβητικά για την προσέλευση τόσο πληροφορητών όσο κι άλλων μαθητών να συμμετέχουν στη διερεύνηση της τοπικής και οικογενειακής τους ιστορίας. Οι μαθητές της Στ΄ τάξης συνέλεξαν μαρτυρίες για την προσφυγιά στην περιοχή τους πρόσφατα και μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή.

Στην έρευνα συμμετείχαν επιπρόσθετα είκοσι δύο (22) μαθητές της Ε΄ τάξης, οι οποίοι προσέγγισαν το θέμα «Η Θεσσαλονίκη αλλάζει κατά τις δεκαετίες του '50 και του '60»

και είκοσι πέντε (25) μαθητές της Δ' τάξης, οι οποίοι συνέλεξαν προφορικές και φωτογραφικές μαρτυρίες για τον «Β' Παγκόσμιο Πόλεμο: ελληνοϊταλικός πόλεμος και Κατοχή στη Θεσσαλονίκη». Παράλληλα στο πλαίσιο της καταγραφής αφηγήσεων ζωής αναδείχθηκαν σχολικές εμπειρίες πληροφορητών από την περίοδο της Δικτατορίας 1967-1974. Η ερευνήτρια δίδασκε το μάθημα της Ιστορίας δύο ώρες σε κάθε τάξη εβδομαδιαία κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας. Αξιοποιήθηκαν επιπρόσθετα ώρες της Ευέλικτης Ζώνης στην Δ' τάξη.

Αποτελέσματα

Η ιδέα της καταγραφής προφορικών μαρτυρικών διαμορφώθηκε συλλογικά στο πλαίσιο της ένταξης των νεοεισερχόμενων στη σχολική κοινότητα προσφύγων μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αναγνώριζαν ότι δε διέθεταν γνώσεις για τον πολιτισμό των χωρών καταγωγής των μαθητών που ήρθαν ως πρόσφυγες στην Ελλάδα. Επιπρόσθετα οι περισσότεροι μαθητές του Σχολείου είχαν στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους εθνοπολιτισμικά «άλλους», οι οποίες στηρίζονταν στο πολιτισμικό έλλειμμα και δεν είχαν διάθεση συνεργασίας. Η συγκριτική προσέγγιση προσφυγικών ιστοριών, σύγχρονων και παλαιότερων προσφύγων στην περιοχή θα αποτελούσε ευκαιρία αλληλεπίδρασης μεταξύ τους και γεφύρωσης των διαφορών.

Στον πρώτο κύκλο της έρευνας δράσης σε κάθε τάξη καταγράφησαν σε εννοιολογικό χάρτη οι απόψεις των μαθητών για το διερευνώμενο ιστορικό θέμα-περίοδο. Ειδικότερα στην Στ' τάξη διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές στερούνταν γνώσεις για τα αίτια της μετακίνησης των προσφύγων από τις χώρες καταγωγής τους και την κατάσταση των προσφύγων στην Ελλάδα και αρκετοί μαθητές χαρακτηρίζονταν από προκατάληψη. Επιπρόσθετα, αρκετοί μαθητές αγνοούσαν το προσφυγικό παρελθόν της περιοχής τους ή ακόμη της οικογένειάς τους.

Η ίδια προκαταρκτική διερεύνηση των θεμάτων για τα οποία θα καλούνταν να συλλέξουν μαρτυρίες πραγματοποιήθηκε και στις άλλες δύο μικρότερες τάξεις. Ενώ ορισμένοι μαθητές ανέφεραν ότι είχαν ακούσει για τα διερευνώμενα θέματα από τα μεγαλύτερα ηλικιακά συγγενικά τους πρόσωπα, δεν πρότειναν τους συγγενείς τους ως πληροφορητές για τις αντίστοιχες ιστορικές περιόδους. Οι μαθητές ήταν διστακτικοί να φέρουν άλλες μαρτυρίες στην τάξη είτε «γιατί δεν τις θεωρούσαν σημαντικές» είτε «γιατί ήταν διαφορετικές από αυτές που έλεγε το βιβλίο τους», το οποίο θεωρούσαν τη μόνη έγκυρη πηγή γνώσης του θέματος.

Στον δεύτερο κύκλο της έρευνας δράσης ζητήθηκε από έναν νεοεισερχόμενο στη σχολική κοινότητα μαθητή της Στ' τάξης, με καταγωγή από τη Συρία, σε συνεννόηση με τους γονείς του να παρουσιάσει με τη βοήθεια διερμηνέα στην τάξη πώς ήταν η ζωή του στη χώρα καταγωγής του. Ο μαθητής αφηγήθηκε την προσφυγική του εμπειρία από τη Συρία έως τη σημερινή περιοχή εγκατάστασης. Η ιστορία έκανε εντύπωση στους συμμαθητές του. Ήταν μία «περιπέτεια», όπως ανέφερε χαρακτηριστικά ένας γηγενής μαθητής. Στη συζήτηση που ακολούθησε αναδείχθηκε ότι και άλλοι μαθητές έχουν οικογενειακό προσφυγικό παρελθόν και κάποιοι από αυτούς εξέφρασαν την επιθυμία να τις καταγράψουν και να τις αφηγηθούν. Η ιδέα της αφήγησης της δικής τους ιστορίας στην τάξη άρεσε στους περισσότερους μαθητές.

Το σχολείο εξοπλίστηκε με κατάλληλες συσκευές για την καταγραφή των ηχητικών μαρτυριών και δόθηκαν οδηγίες στους μαθητές για τον τρόπο διεξαγωγής μίας συνέντευξης. Συμφωνήθηκε ότι θα ήταν σημαντικό να δώσουν περισσότερο χρόνο σε κάθε πληροφορητή να αφηγηθεί τη ζωή του (βιοαφήγηση-life story), επιδιώκοντας συγχρόνως να αναδειχθούν επιπρόσθετα θέματα κι ερμηνείες συγκριτικά με τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα (Abrams, 2010· Βλαχάκη, 2016 Vlachaki & Kouser, 2020). Αφού ενημερώθηκαν οι γονείς για τους στόχους της έρευνας και υπήρξε συγκατάθεσή τους, οι μαθητές άρχισαν τη διερεύνηση της οικογενειακής και τοπικής τους ιστορίας. Οι περισσότερες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στην τάξη με τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Δόθηκε όμως και η ευκαιρία στους μαθητές να πραγματοποιήσουν και οι ίδιοι συνεντεύξεις. Το σχολείο απέκτησε σταδιακά ένα δίκτυο πληροφορητών-συνεργατών που διευκόλυναν την έρευνα.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης οι μαθητές άκουγαν με σεβασμό και προσοχή κάθε πληροφορητή και ήταν έτοιμοι να διατυπώσουν τις κατάλληλες ερωτήσεις (ενεργητική ακρόαση) (Norkunas, 2011). Προσπαθούσαν ακόμη να χρησιμοποιούν σε κάθε ερώτηση τις κατάλληλες εκφράσεις με γλωσσική ευαισθησία.

Κάθε συνέντευξη φυλάσσονταν σε ψηφιακό αρχείο αριθμημένο με το όνομα του πληροφορητή και καταχωρημένο σε αντίστοιχο φάκελο σύμφωνα με το θέμα ή την ιστορική περίοδο στην οποία αναφέρονταν η μαρτυρία. Αντίστοιχα δημιουργήθηκε ένας κατάλογος με περιλήψεις κι αντίστοιχα λέξεις κλειδιά που θα διευκόλυναν την αναζήτηση και τη διερεύνηση των καταχωρημένων συνεντεύξεων για τη διδακτική προσέγγιση του ίδιου θέματος στο μέλλον.

Οι περιλήψεις καταγράφονταν μετά το τέλος κάθε συνέντευξης ομαδικά κι αφού είχε προηγηθεί σχετική συζήτηση στην ολομέλεια. Στον κατάλογο καταχωρούνταν και το πορτρέτο του πληροφορητή, που αναλάμβανε κάθε φορά ένας μαθητής ή μία μαθήτρια να το σχεδιάσει κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Το πορτρέτο χαρίζονταν στον πληροφορητή στο τέλος κάθε συνέντευξης.

Στο τέλος του δεύτερου κύκλου οι μαθητές και η εκπαιδευτικός συζητώντας στην ολομέλεια διαπίστωσαν ότι κάθε μαρτυρία ήταν μία μεγέθυνση της οπτικής ενός πληροφορητή και ήταν ταυτόχρονα μία αναστοχαστική για κάθε άτομο κατανόηση του εαυτού του. Γνωρίζοντας καλύτερα κάθε αφηγητή επεσήμαναν τις πολλαπλές υπαγωγές στις οποίες συνίσταται η ταυτότητά του (Ross, 2007). Διέκριναν ακόμη ενσυναισθητικά τα αίτια και τα κίνητρα της δράσης του. Επιπρόσθετα κάθε αφήγηση εμπεριέκλειε στοιχεία ιστορίας, τα οποία θα μπορούσαν να συνεισφέρουν εμπλουτίζοντας την επίσημη, καταγεγραμμένη ιστορία. Οι διαδρομές μνήμης κάθε πληροφορητή αποτυπώθηκαν σε χάρτες και σε ιστοριογραμμές.

Στον τρίτο κύκλο της έρευνας δράσης οι μαθητές επιχειρήσαν ομαδικά να τεκμηριώσουν τις προφορικές μαρτυρίες που συνέλεξαν συνδέοντας και συγκρίνοντας αυτές με άλλα τεκμήρια, γραπτά, προφορικά, φωτογραφικά. Οι λέξεις κλειδιά που είχαν συναποφασιστεί κατά την ανάλυση των αφηγήσεων στον προηγούμενο κύκλο αξιοποιήθηκαν, ώστε να συλλεχθούν επιπρόσθετες γραπτές και φωτογραφικές μαρτυρίες και να αναδειχθούν εναλλακτικές οπτικές. Η οριζόντια, συγκριτική προσέγγιση συνέβαλε, ώστε να εξακριβωθούν και να κατανοηθούν στοιχεία στις μαρτυρίες του δεύτερου κύκλου όπως ειδικότερα κίνητρα ή αξίες. Στη συζήτηση στο τέλος αυτού του κύκλου οι μαθητές διαπίστωσαν ότι λόγω των διαφορετικών μαρτυριών διεύρυναν τις γνώσεις τους για το διερευνώμενο θέ-

μα με επιπρόσθετες πληροφορίες και οπτικές. Ο αρχικός εννοιολογικός χάρτης εμπλουτίστηκε με νέα στοιχεία ενισχύοντας την κριτική κατανόηση του θέματος.

Στον τέταρτο κύκλο επιχειρήθηκε η παρουσίαση-διάχυση των ευρημάτων της έρευνας με διαφορετικούς τρόπους. Δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές κάθε ερευνητικής ομάδας να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο θα συνθέσουν το δικό τους αφήγημα αξιοποιώντας τα προφορικά και φωτογραφικά τεκμήρια που συνέλεξαν. Η διατύπωση των ερμηνειών των μαθητών πραγματοποιήθηκε επιλέγοντας διαφορετικούς τρόπους δημιουργικής έκφρασης όπως η σύνθεση ενός βιβλίου με σχέδια κι αποσπάσματα από μαρτυρίες (Ε΄ τάξη), η διασκευή διαλόγων και δραματοποίηση (θέατρο ντοκουμέντο) (Δ΄ τάξη), η κατασκευή μακετών – τόπων μνήμης, προσφυγικά σπίτια στην περιοχή τους και ένα ντοκιμαντέρ με θέμα την προσφυγιά στην περιοχή τους (Στ΄ τάξη). Οι μαθητές υποστήριξαν τη σημασία αξιών όπως η δικαιοσύνη, η ελευθερία, το δικαίωμα της ζωής, της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, στην εκπαίδευση (Βλαχάκη, 2018). Οι δημοκρατικές και ιστορικές δεξιότητες που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της περιγραφόμενης έρευνας δράσης παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: «Ανάπτυξη δημοκρατικών και ιστορικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της έρευνας δράσης που υλοποιήθηκε»

ΚΥΚΛΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΔΡΑΣΗΣ	Δημοκρατικές δεξιότητες	Ιστορικές δεξιότητες
1 ^{ος} κύκλος	<ul style="list-style-type: none"> Διαπίστωση των στερεοτυπικών αντιλήψεων για τους εθνοπολιτισμικά «άλλους» Έλλειψη συνεργασίας, ομαδικότητας 	<ul style="list-style-type: none"> Διαπίστωση επιφυλακτικότητας για διαφορετικές πηγές και ερμηνείες Ελλιπής γνώση της οικογενειακής και τοπικής ιστορίας
2 ^{ος} κύκλος	<ul style="list-style-type: none"> Κριτική κατανόηση του εαυτού και του «άλλου» (πολλαπλές υπαγωγές ταυτότητας, διαφορετικές αξίες και κίνητρα) Ανοιχτότητα στην ετερότητα Ενσυναίσθηση Ικανότητα ακρόασης Σεβασμός στον «άλλο» Επικοινωνιακές δεξιότητες 	<ul style="list-style-type: none"> Καταγραφή μαρτυριών Αρχειοθέτηση, Θεματική/Χρονολογική κατηγοριοποίηση μαρτυριών Ιστορική Ενσυναίσθηση Διερεύνηση αξιών και κινήτρων Ενεργητική ακρόαση Κατανόηση εναλλακτικών Ερμηνειών
3 ^{ος} κύκλος	<ul style="list-style-type: none"> Κριτική κατανόηση του εαυτού και του κόσμου Ανοιχτότητα στην ετερότητα και στην αμφισημία Ενσυναίσθηση Επικοινωνιακές δεξιότητες Δεξιότητες συνεργασίας Αναλυτική και συνθετική ικανότητα 	<ul style="list-style-type: none"> Τεκμηρίωση προφορικών μαρτυριών – σύγκρισή τους με άλλες μαρτυρίες, γραπτές, προφορικές, φωτογραφικές Κριτική σκέψη Αναλυτική και συνθετική ικανότητα Ενσυναίσθηση Εξοικείωση με την πολυπροοπτικότητα Διάκριση αιτιών, συνεπειών
4 ^{ος} κύκλος	<ul style="list-style-type: none"> Ενσυναίσθηση Ευελιξία και προσαρμοστικότητα σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια Ενεργητική ευαισθησία σε θέματα της κοινότητας Κατανόηση πολιτικών εννοιών όπως δημοκρατία, ελευθερία, δικαιοσύνη, δικαιώματα και διεκδίκησή τους 	<ul style="list-style-type: none"> Αναλυτική, συνθετική ικανότητα Ιστορική ενσυναίσθηση, Ιστορική φαντασία Επιχειρηματολογία

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Το αρχείο εδράζει στην προσέγγιση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της κριτικής πολυπολιτισμικότητας (Zembylas & Iasonos, 2010), η οποία εστιάζει στην αναγνώριση και αξιοποίηση των διαφορών, στη διασφάλιση ισότιμων συνθηκών και ευκαιριών μάθησης και στη σημασία προώθησης αλλαγών στο σχολείο και ειδικότερα:

- α. σε επίπεδο σχολικής τάξης: με την υιοθέτηση συνεργατικής μαθησιακής διαδικασίας και της αξιοποίησης του πολιτισμικού κεφαλαίου, των ιστοριών, γνώσεων και εμπειριών όλων των μαθητών, την ενθάρρυνση της αυτοέκφρασής τους και της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησής τους.
- β. σε επίπεδο σχολικής μονάδας: με την αειφορική διαχείριση των πόρων και την ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας, με το «άνοιγμα» του σχολείου, την επικοινωνία με την οικογένεια των μαθητών και την κοινότητα και την προώθηση της συμμετοχικής, δημοκρατικής κουλτούρας.

Η αξιοποίηση της έρευνας δράσης για τη συλλογή μαρτυριών συνέβαλε στην ανάληψη πρωτοβουλιών και την ανάπτυξη υπευθυνότητας από τους μαθητές. Συνέδεσε την ιστορική έρευνα με την κοινωνία και την ανάπτυξη πολιτειότητας, την ανάληψη δράσης για την επίτευξη αλλαγών όπως η πρόκληση των κοινωνικών στερεοτυπικών αναπαραστάσεων για τους «άλλους» (πρόσφυγες). Επιπρόσθετα οι μαθητές συνειδητοποίησαν περισσότερο τον ρόλο τους ως φορείς δράσης και αλλαγής και κατανόησαν την έννοια της κοινωνίας και του ενεργού πολίτη (Modena, 2018).

Το αρχείο δεν αποτελεί μία απλή παράθεση μαρτυριών που ενισχύουν το κυρίαρχο ιστορικό αφήγημα, τις παραδεδομένες εκδοχές της ιστορίας. Αντίθετα επιχειρείται η κριτική προσέγγιση του παρελθόντος και η ερμηνεία των συλλεγόμενων μαρτυριών μέσω της συγκριτικής αξιοποίησης άλλων πρωτογενών και δευτερογενών πηγών. Η δημιουργία του αρχείου αποσκοπεί στην καλλιέργεια ιστορικής σκέψης διευκολύνοντας τη σύνθεση ενός ευέλικτου πλαισίου αναφοράς που διευκολύνει την κατανόηση του εαυτού και του κόσμου στο παρόν (Lee, 2011).

Η αξιοποίηση των υποκειμενικών εμπειριών συμβάλλει στον εξανθρωπισμό της ιστορίας (Passerini, 1998) αλλά συγχρόνως στη δυνατότητα ανάδειξης διαφορετικών οπτικών και ερμηνειών, οι οποίες εμπλουτίζουν το ιστορικό αφήγημα καθιστώντας το περισσότερο δημοκρατικό. Η Ιστορία είναι πολύ περιορισμένη αν περιλαμβάνει μόνο την ιστορία των ισχυρών προσώπων ή της εκάστοτε κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας και το αναλυτικό πρόγραμμα αντίστοιχα είναι σημαντικό να γίνει περισσότερο συμπεριληπτικό.

Το αρχείο προφορικών και φωτογραφικών μαρτυριών δημιουργήθηκε ως έργο μίας σχολικής κοινότητας που επιχειρεί ενεργητικά να διατηρήσει αλλά και να επανερμηνεύσει το παρελθόν. Έχει χαρακτήρα συγκροτητικό, αφενός γιατί στην ερευνητική διαδικασία της δημιουργίας της συλλογής έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας κι αφετέρου γιατί περιλαμβάνονται διαφορετικές φωνές και ερμηνείες του παρελθόντος. Πρόκειται για έναν κοινό τόπο αναφοράς στον οποίο «κάθε κουλτούρα δεν παραμένει στη σιωπή, αλλά διεκδικεί και αποκτά φωνή (Freire, 2009). Ακόμη κι όταν οι μαθητές μας έχουν αποφοιτήσει από το σχολείο ή έχουν μετεγγραφεί, οι αφηγήσεις τους, οι οποίες περιλαμβάνονται στο αρχείο αποτελούν τη μοναδική ανάμνηση από αυτούς, το «πολιτισμικό στίγμα» που έχουν αφήσει στον συγκεκριμένο σταθμό της πολυκύμαντης διαδρομής της ζωής τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Council of Europe (2018). *Quality History Education in the 21st Century, Principles and Guidelines*. Strasbourg. Accessed from: <https://rm.coe.int/prems-108118-gbr-2507-quality-history-education-web-21x21/16808eace7>
- Council of Europe (2017). *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*, vol.2, p. 17-21, Strasbourg: Council of Europe editions. Accessed from: <https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-co/16807bc66d>
- Ercikan, K. & Seixas, P. Eds (2015). *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York and London: Routledge, 1-13 (Introduction). Harris, R., Burn, K. & Woolley, M. (2014). *The Guided Reader to Teaching and Learning History*. New York: Routledge.
- Kamberelis, G. & Dimitriadis, G. (2013). *Focus groups: From structured interviews to collective conversations*. New York: Routledge.
- Lee, P. J. (2011). Historical Literacy and Transformative History. Στο Perikleous L. and Shemilt D. (επιμ.). *The Future of the Past: Why History Education Matters* (σ. 129-167). Λευκωσία: The Association for Historical Dialogue and Research/UNDP-ACT.
- Levstik, L. & Barton, K., (2015). *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*, New York: Routledge.
- Liamputtong, P. (2011). *Focus Group Methodology. Principles and Practice*. New York: Sage.
- McNiff, J. (1995). *Teaching as Learning: an Action Research Approach*. London: Routledge.
- McNiff J.J. and Whitehead, J. (2010). *You and your action research project*. 3rded. London: Routledge.
- Modena, A. (2018). Action Research: projects as active methods to develop civic skills, EuroClio: Inspiring History and Citizenship Education, Accessed from: <https://www.euroclio.eu/resource/action-research-projects-as-active-methods-to-develop-civic-skills/>
- Nora, P. (1989). Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire, *Representations* 26, 7-24.
- Norkunas, M. (2011) Teaching to Listen: Listening Exercises and Self-Reflexive Journals, *The Oral History Review*, 38:1, 63-108
- Nygren, T, Vinterek, M., Thorp, R, & Taylor, M. (2017). Promoting a Historiographic Gaze through Multiperspectivity in History Teaching. In Åström Elmersjö, H., Clark, A. & Vinterek, M. (Eds.), *International Perspectives on Teaching Rival Histories: Pedagogical Responses to Contested Narratives and the History Wars*. (pp. 207-228), London: Palgrave Macmillan.
- Parkes, R. J. (2011). *Interrupting History. Rethinking History Curriculum after 'The End of History'*. New York: Peter Lang.
- Ross, A. (2007). Multiple identities and education for active citizenship, *British Journal of Educational Studies*, 55:3, 286-303.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education Ltd.
- Seixas, P. (2000). Schweigen! die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools? In Stearns, P., Seixas, P. & Wineburg, S. (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*. (pp.19-37). New York: New York University.
- Stradling, R. (2013). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*, Council of Europe.

- Wilkinson, S. (2014). Focus group methodology: A review, *International Journal of Social Research Methodology*, 1(3):181-203.
- Vlachaki, M. (2018). *A school without walls: Co-creating an open and sustainable learning community*, Council of Europe, «Free to Speak-Safe to Learn-Democratic Schools for All», Accessed from: <https://rm.coe.int/-a-school-without-walls-co-creating-an-open-and-sustainable-learning-c/16808ec358> and <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/23rd-primary-school-of-kalamaria>
- Vlachaki, M. & Kouser, G. (2020). "Family stories and global (hi)stories", *Teaching History*, 178, 2/2020, p.56-66
- Zembylas, M & Iasonos, S. (2010). Leadership styles and multicultural education approaches: an exploration of their relationship, *International Journal of Leadership in Education: Theory @ Practice*, 13, 2, 163-183.

Ελληνόγλωσσον

- Abrams, L. (2014). *Θεωρία Προφορικής Ιστορίας*, μτφρ. Λ. Ρινόπουλος, επιμέλεια: Ρίην Βαν Μπούσοχτεν. Αθήνα: Πλέθρον.
- Barton, K. & Levstik, L. (2008). *Διδάσκοντας Ιστορία για το Συλλογικό Αγαθό*. μτφρ.: Αφ. Θεοδωρακάκου, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βλαχάκη, Μ. (2018). «Ντοκιμαντέρ Δρόμοι διαφορετικοί - Ιστορίες Παράλληλες», 10-12/5/2019, Μαθητικό Συνέδριο «Προφορική Ιστορία και διδακτική της Ιστορίας», Ένωση Προφορικής Ιστορίας, Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση, Ιόνιο Πανεπιστήμιο ΜΠΣ «Ιστορική Έρευνα-Διδακτική και Νέες Τεχνολογίες», Πρόβαση από: https://www.dropbox.com/s/ekx1pwqeI9n22y7/%CE%94%CF%81%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CE%B9%20%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%B5%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%AF_%CE%99%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B5%CF%82%20%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%AC%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BB%CE%B5%CF%82.mp4?dl=0
- Βλαχάκη Μ. (2016). Η επίδραση των ιστοριών ζωής στο μετασχηματισμό των αντιλήψεων παιδιών σχολικής ηλικίας για τους μετανάστες, *MuseumEdu*, 3, 73-100.
- Βλαχάκη Μ. & Μάγος Κ. (2015). Η συμβολή της έρευνας δράσης στη δημιουργία μίας μουσειακής έκθεσης για τη μετανάστευση από παιδιά σχολικής ηλικίας, *Ηλεκτρονικό Περιοδικό Action Researcher in Education*, 6, 25-47. Διαθέσιμο: http://www.action-research.gr/AR/ActionResearch_Vol6/i6p2.pdf
- Βλαχάκη, Μ. (2019). «Έρευνα-Δράση, πολιτιστική και κοινωνική αειφορία: με αφορμή μία μουσειακή έκθεση για την προσφυγιά και τη μετανάστευση». Στο Αυγητίδου, Σ., Κατσαρού, Σ., Τσάφος Β. (επιμ.) Τόμος Πρακτικών Επιστημονικού Συμποσίου για την «Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Ζητούμενα, Συγκρούσεις & Προοπτικές», 1-2/4/2017, Φλώρινα, Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας, Ι.Ε.Π., C.A.R.N., ISBN 978-618-80640-6-5, σελ. 45-58, Πρόσβαση από: www.actionresearch.gr/el/node/238
- Freire, P. (2009). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μτφρ. Γ. Κρητικός, Αθήνα: Κέδρος.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Μτφρ. Ε. Δημητριάδου. Αθήνα: Πεδίο.
- Noiriell, G. (2005). *Τι είναι σύγχρονη ιστορία*; μτφρ. Κορασίδου Μ. Αθήνα: Gutenberg.
- Παληκίδης, Α. (2019). *Διδάσκοντας Ιστορία για μια δημοκρατική κοινωνία*, στο Τσιγάρας, Γ. Χ., Ναξίδου, Ε. Στρατηγόπουλος, Δ. (επιμέλεια). *ΑΝΔΡΕΙ ΚΟΣΜΟΣ*, Τιμητικός τόμος στον καθηγητή Κωνσταντίνο Κ. Χατζόπουλο, Επιμέλεια. Θεσσαλονίκη: Κ. & Μ. Σταμούλη. – Ι. Α. Χαρπαντίδης
- Passerini, L. (1998). Υποκειμενικότητα και Ιστορία. Στο *Σπαράγματα του 20ού αιώνα*, Αθήνα: Νεφέλη, 13-19.

Ρεπούση, Μ. (2007). Μουσείο και ιστορική εκπαίδευση: μουσειακές, σχολικές και δημόσιες ιστορίες. Στο *Μουσεία 04, Μέρη για τα Μουσεία*, (σ. 60-65). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Εντευκτήριον.

Thompson, P. (2002). *Φωνές από το παρελθόν- Προφορική ιστορία*, Αθήνα: Πλέθρον.

Abstract

The historical archive of the 23rd Primary School of Kalamaria-Greece, which was created two years ago, comprises narrations and photos of informants related to four historical periods. In specific: Second World War: Greco-Italian and Nazi occupation in Thessaloniki, the period of Dictatorship 1967-1974, Thessaloniki changes in the 50s and 60s, Refugee and Migration movements after the Asia Minor Catastrophe and nowadays. The archive has been created due to the collaboration of teachers, pupils and their parents who come from different cultural backgrounds. It promotes democratic and participative culture at school and conduces to the development of competences such as critical understanding of the self and the world, tolerance of ambiguity and different aspects of the past, intercultural sensitivity openness to cultural otherness, valuing equality, justice and dialogue. The archive also fosters the development of historical skills, critical thinking and creativity. It constitutes a new memory space, by which the individual experiences and memories are being recognized. At the same time it contributes to the shaping of the collective memory and has a unifying impact on the school community.

Keywords: Oral testimonies, school archive, democratic culture.

Αναπτύσσοντας μια αποτελεσματική σχέση συνεργασίας μεταξύ σχολείου – οικογένειας: πρακτικές εφαρμογές στο δημοτικό σχολείο

Ευαγγελία Ζούνη

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Med, Med

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, ΠΕ70, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Στερεάς Ελλάδας

EZOUNI@mail.teilam.gr

Παναγιώτα Καραφέρη

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Med, Msc

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, ΠΕ70, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Στερεάς Ελλάδας

gkaraferi@yahoo.gr

Περίληψη

Σήμερα, όσο ποτέ άλλοτε, ο ρόλος και η θέση των γονιών στην εκπαίδευση του παιδιού υπόκεινται σε αλλαγές και εξαιτίας των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Η πρωτοβουλία για τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας ανήκει κυρίως στο σχολείο, το οποίο μπορεί να δημιουργήσει σημαντικές ευκαιρίες και να τις υποστηρίξει συστηματικά και μεθοδικά στο πλαίσιο του κοινωνικοπαιδαγωγικού του προσανατολισμού και ρόλου. Η κουλτούρα του σχολείου για τις σχέσεις του με τις οικογένειες των μαθητών/τριών και την ευρύτερη κοινότητα καθορίζουν το είδος, τη δυναμική, την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα αυτών των σχέσεων. Υπάρχει, λοιπόν, ανάγκη ενδυνάμωσης της επικοινωνίας και συνεργασίας της οικογένειας και του σχολείου, αφού και τα δύο πλαίσια, προετοιμάζουν τους/τις μαθητές/τριες για την κοινωνία, όπου η μόρφωση είναι αναγκαία. Επομένως, η επικοινωνία μεταξύ αυτών των πλαισίων, σχολείου και οικογένειας, θα πρέπει να είναι ουσιαστική και να παρουσιάζει συνοχή.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχέσεις/σχολείου-οικογένειας, εκπαιδευτικοί, γονεϊκή εμπλοκή, επικοινωνία.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, επειδή σήμερα οι μοντέρνες κοινωνίες παρουσιάζουν μια ποικιλομορφία κοινωνική, πολιτιστική και γλωσσική, είναι απαραίτητες, νέες, ευέλικτες μέθοδοι προσέγγισης και προώθησης της συνεργασίας της οικογένειας και του σχολείου.

Η στενή συνεργασία σχολείου και οικογένειας διευκολύνει το έργο του εκπαιδευτικού και δημιουργεί στο παιδί ένα αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Είναι υπόθεση συμμετοχική η αγωγή και η εκπαίδευση του/της μαθητή/τριας. Είναι μια υπόθεση, στην οποία τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί έχουν κοινούς στόχους και έχουν συμπληρωματικούς ρόλους.

Ο Αμερικανός κοινωνιολόγος Willard Waller(1932) επισήμανε «πως εκπαιδευτικοί και γονείς έχουν πολλά κοινά, διότι και οι δυο καταβάλλουν προσπάθεια για το συμφέρον του παιδιού. Στην πραγματικότητα ζουν σε συνθήκες αμοιβαίας δυσπιστίας. Θέλουν και οι

δυο το καλό του παιδιού. Ο καθένας αντιλαμβάνεται διαφορετικά την έννοια του καλού, ώστε η σύγκρουση είναι αναπόφευκτη. Ο καθένας προσπαθεί να φέρει σε αμχανία τον άλλο». Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η γονική εμπλοκή είναι ένας μηχανισμός εξουσίας και ελέγχου, φοβούνται ότι απειλούνται με ακύρωση της επαγγελματικής εξειδίκευσης και προσπαθούν να κρατήσουν απόσταση ασφάλειας. Οι δυο αμύνονται, όταν πιστέψουν ότι απειλούνται.

Κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει το δικαίωμα συμμετοχής του γονέα στον τομέα της μόρφωσης του παιδιού του. Το ένστικτο των γονέων, η απεριόριστη αγάπη τους, η μέθοδος διαπαιδαγώγησης που έχουν κληρονομήσει από τους γονείς τους, δεν αποτελούν εγγύηση πως τα παιδιά τους θα αναπτυχθούν σωστά και θα προοδεύσουν. Δεν τους βοηθούν πάντα στην αντιμετώπιση των διάφορων καταστάσεων και των πολλών προβλημάτων που εμφανίζονται στην πορεία προς την ενηλικίωση. Προκύπτει η ανάγκη για συστηματική και οργανωμένη μάθηση και για συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις.

Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που έχουν στη διάθεσή τους πολλές εξειδικευμένες γνώσεις και εμπειρίες σε θέματα μάθησης και συμπεριφοράς για κάθε φάση ανάπτυξης του παιδιού. Αντίθετα, οι γονείς έχουν την αποκλειστικότητα στη γνώση της μοναδικότητας της προσωπικότητας του παιδιού τους. Η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, η σωστή πληροφόρηση των γονέων και η συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών καθορίζουν τον βασικό άξονα της πορείας προς τη μόρφωση και την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του παιδιού.

Με βάση την παραπάνω προβληματική, στόχος της παρούσας εργασίας είναι η συνοπτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων που αφορούν τη σύνδεση του σχολικού και του οικογενειακού πλαισίου, συμβάλλοντας στη σκιαγράφηση του υπάρχοντος τοπίου και στην ανάδειξη σημαντικών ζητημάτων όπως αυτά προκύπτουν από την κριτική θεώρηση της σύγχρονης σχετικής βιβλιογραφίας.

Θεωρητικές προσεγγίσεις των μοντέλων γονεϊκής εμπλοκής

Υπάρχουν διάφορα θεωρητικά μοντέλα, στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, τα οποία έχουν κατά καιρούς προταθεί και επιχειρούν να αποτυπώσουν τους ποικίλους τρόπους με τους οποίους εξηγείται η αλληλεπίδραση σχολείου-οικογένειας. Το καθένα από αυτά εξετάζει με διαφορετικό τρόπο τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, ενώ σε κάποια λειτουργικός φαίνεται να είναι και ο ρόλος της ευρύτερης κοινότητας.

Το Σταδιακό Μοντέλο

Το πρώτο μοντέλο που προσδιόρισε τη σχέση σχολείου-οικογένειας βασίστηκε στις θεωρίες του Erikson και του Piaget και χρησιμοποίησε ως βάση τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού μέσα στην προοπτική του χρόνου. Η εκπαίδευση του παιδιού περνάει σταδιακά, σύμφωνα με τα χρονικά καθορισμένα όρια, πρώτα από την οικογένεια, ύστερα από το σχολείο και στο τέλος από το ίδιο το ενήλικο άτομο. Στο μοντέλο αυτό ούτε προβλέπεται αλλά ούτε και επιτρέπεται η αλληλεπίδραση μεταξύ οικογένειας και σχολείου καθώς η ευθύνη της οικογένειας απέναντι στο παιδί είναι προσδιορισμένη χρονικά και ολοκληρώνεται με την είσοδο του παιδιού στη σχολική ηλικία (Γεωργίου, 2000: 19-21).

Το Οργανισμικό Μοντέλο

Το οργανισμικό μοντέλο βασίστηκε στις ιδέες των Weber (1974) και Parsons (1959). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό για να μπορέσει να μεγιστοποιηθεί ο βαθμός επιτυχίας ενός οργανισμού θα πρέπει τα εμπλεκόμενα μέρη να έχουν σαφής αρμοδιότητες και να μην υπάρχει καμία είδους επικάλυψη ευθυνών και ρόλων. Το μοντέλο αυτό επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο λειτουργίας και διοίκησης των σχολείων με αποτέλεσμα να αποθαρρύνεται η συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Η υιοθέτηση του από τα σχολεία οδήγησε στη δημιουργία μιας στάσης η οποία χαρακτηριζόταν από τη διστακτικότητα τόσο των γονιών όσο και των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν. Η όποια επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσά τους πραγματοποιούνταν μόνο όταν ανέκυπταν κάποια προβλήματα.

Το οικοσυστημικό μοντέλο του U. Bronfenbrenner

Μια σύγχρονη θεωρία που στηρίζει τη συνεργασία οικογένειας, σχολείου και κοινότητας, είναι αυτή της οικολογικής προοπτικής του Bronfenbrenner (1979, 1989). Σύμφωνα με αυτήν, η ανθρώπινη ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των ατόμων, με το εναλλασσόμενο, δυναμικό περιβάλλον στο οποίο ζουν.

Η ανθρώπινη ανάπτυξη θεωρείται από τον Bronfenbrenner ως «μια διαρκής αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται και διαχειρίζεται το περιβάλλον του».

Το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner βασίζεται στη συστημική θεωρία και αποτελεί τη βάση για μελέτη και προγράμματα που ασχολούνται με τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας.

Ο Bronfenbrenner υποστηρίζει, ότι οι κυριότεροι παράγοντες του περιβάλλοντος που επηρεάζουν την ανάπτυξη των ατόμων, είναι εκείνοι που έχουν μεγαλύτερη σημασία στις κρίσιμες φάσεις της ζωής τους, δηλαδή οι γονείς, οι φίλοι, οι παιδαγωγοί, το σχολείο, η κοινωνία και ο πολιτισμός. Το μοντέλο του Bronfenbrenner αποτελείται από πέντε διαφορετικές κατηγορίες συστημάτων: α) το μακροσύστημα (περιλαμβάνει την κουλτούρα, τις αξίες και τους νόμους μιας κοινωνίας), β) το εξωσύστημα (περιλαμβάνει το κράτος, το έθνος, τα μέσα επικοινωνίας, το διαδίκτυο, την τεχνολογία και τις διάφορες κοινωνικές οργανώσεις), γ) το μεσοσύστημα στο οποίο τοποθετούνται οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας και κοινότητας, δ) τα μικροσύστημα, (περιλαμβάνουν το σχολείο, την οικογένεια, την ομάδα των συνομήλικων, την τοπική κοινότητα, την εργασία) και ε) το χρονοσύστημα το οποίο δεν είναι σύστημα αλλά αντιπροσωπεύει τη χρονική συνιστώσα που εμπεριέχεται στο σύνολο των παραπάνω συστημάτων (Γεωργίου, 2000: 21-23, Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009: 107-129).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η οικολογική προσέγγιση του Bronfenbrenner, βοηθά τους παιδαγωγούς να αναλύσουν και να εκτιμήσουν με ακρίβεια εάν θα αναθεωρήσουν ή θα συνεχίσουν τις προσπάθειες της συνεργασίας μεταξύ της οικογένειας, του σχολείου και της κοινωνίας

Αυτό το θεωρητικό μοντέλο του Bronfenbrenner, σχετικά με τις συστημικές αλληλεξαρτήσεις, που συγκροτούν το περιβάλλον του παιδιού, προσφέρει υποστήριξη στην οργάνωση διαδοχικών και παράλληλων διαδικασιών, που μπορούν να εξελιχθούν σε ένα επιτυχημένο πρόγραμμα συνεργασίας οικογένειας, σχολείου και κοινότητας.

Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Joyce Epstein

Τα τελευταία χρόνια η θεωρία της Epstein των «επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής», λαμβάνει υπόψη τρία σημαντικά πλαίσια: το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα.

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή και τα τρία πλαίσια επηρεάζουν και επηρεάζονται.

Για παράδειγμα το σχολείο μπορεί να φέρει και τις τρεις σφαίρες επιρροής σε συνεργασία, μέσα από υψηλής ποιότητας προγράμματα αλληλεπιδράσεων με την οικογένεια και την κοινότητα ή μπορεί να επιλέξει να κρατήσει αυτές τις σφαίρες επιρροής σε απόσταση.

Το μοντέλο της Epstein (1992-1996) περιγράφει δραστηριότητες συμμετοχής και συνεργασίας και συγχρόνως παρέχει ένα χρήσιμο πλαίσιο, για τις πρακτικές που συνδέουν την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα.

Η Epstein υποστηρίζει (Epstein 1995: 701-712) ότι «ο τρόπος με τον οποίο το σχολείο φροντίζει για τους μαθητές του αντανακλάται στους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν και τις οικογένειές τους» και συνεχίζει: «αν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως “μαθητές”, τότε επιθυμούν η οικογένεια να παραμείνει μακριά από το σχολείο, αφήνοντας τη συνολική ευθύνη της εκπαίδευσης αποκλειστικά σε αυτό. Εάν πάλι αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως “παιδιά”, τότε αισθάνονται την ανάγκη να δουν την οικογένεια αλλά και την κοινότητα που περιβάλλει το σχολείο ως “συνεργάτες / συνεταιίρους” στην εκπαίδευση και τη γενικότερη αγωγή των παιδιών τους».

Αυτή η τυπολογία προσδιορίζει μέσα από έξι ευδιάκριτες κατηγορίες, την έννοια της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου-κοινότητας.

Αυτές είναι:

- Βασικές υποχρεώσεις των γονέων (για παράδειγμα, οικοδόμηση θετικού οικογενειακού περιβάλλοντος, το οποίο ενθαρρύνει την ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών και υποστηρίζει το σχολείο να κατανοήσει την οικογένεια).
- Βασικές υποχρεώσεις του σχολείου (για παράδειγμα, καλή επικοινωνία με τους γονείς σε ό,τι αφορά τις προσδοκίες του προγράμματος, τις αξιολογήσεις και την πρόοδο των παιδιών).
- Συμμετοχή της οικογένειας στο σχολείο (για παράδειγμα, εθελοντική προσφορά στις τάξεις, για υποστήριξη των παιδιών και του σχολείου γενικότερα).
- Συμμετοχή της οικογένειας στις μαθησιακές και αναπτυξιακές δραστηριότητες στο σπίτι (για παράδειγμα, παρέχοντας υλικό και ιδέες στους γονείς για θετικότερη αλληλεπίδραση στο σπίτι, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες, όπως είναι η ανάγνωση).
- Συμμετοχή της οικογένειας στη λήψη αποφάσεων (για παράδειγμα, οι γονείς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το πρόγραμμα, τα συμβουλευτικά συμβούλια και γενικότερα την οργάνωση).
- Συνεργασία με την κοινότητα (για παράδειγμα, συνεργασία με κοινοτικές δραστηριότητες, κοινωνικούς φορείς και άλλα μέλη της κοινότητας, για την παροχή καλύτερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ενίσχυση των οικογενειακών πρακτικών).

Το μοντέλο της Epstein αποτελεί μια εφαρμογή του ευρύτερου συστημικού τρόπου θεώρησης των προγραμμάτων στη σχέση σχολείου-οικογένειας. Η σύγχρονη αντιμετώπιση των γονιών ως δασκάλων στην προσπάθεια εκπαίδευσης των παιδιών θεμελιώνεται πάνω στο συστημικό μοντέλο.

Το μοντέλο των σχέσεων Οικογένειας – Σχολείου των Ryan & Adams

Το μοντέλο των σχέσεων Οικογένειας-Σχολείου των Ryan & Adams, προέκυψε και υποστηρίζεται μέσα από τεκμηριωμένες ερευνητικές αποδείξεις, για τις επιδράσεις που μπορεί να έχει η συνεργασία Οικογένειας και Σχολείου στην προαγωγή των μαθητών και στην καλύτερη κοινωνική τους προσαρμογή.

Το ενδιαφέρον στο μοντέλο αυτό εστιάζεται στο παιδί και το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον, τις διαπροσωπικές του σχέσεις και την επίδρασή τους στην προαγωγή του, τόσο στα πλαίσια του σχολείου, όσο και στα πλαίσια του κοινωνικού χώρου όπου δραστηριοποιείται.

Στο μοντέλο των Ryan & Adams κυριαρχούν τρία βασικά σημεία αναφοράς. Πρώτον, ότι το σύνολο των ατομικών χαρακτηριστικών των μελών της οικογένειας και οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον της, λειτουργούν αμφίδρομα σε σχέση με το παιδί και την ανάπτυξή του (κάθε παράμετρος/μεταβλητή, επηρεάζεται και επηρεάζει όλες τις άλλες), δεύτερον, η επισήμανση της «εγγύτητας επηρεασμού» που έχουν αυτές οι παράμετροι, με τη συμπεριφορά και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα του παιδιού στο σχολείο και τρίτον, η υποστήριξη του μοντέλου, ότι οι επιπτώσεις που αναμένονται από την αλληλεπίδραση των διαφορετικών παραμέτρων είναι εντονότερες, όταν τα χαρακτηριστικά ή και οι διεργασίες τους, ανήκουν σε επίπεδα τα οποία βρίσκονται εγγύτερα μεταξύ τους.

Ο τελικός στόχος του μοντέλου των Ryan & Adams έχει να κάνει με την αναζήτηση των μηχανισμών με τους οποίους, αυτό το πολύπλοκο σύστημα παραμέτρων, επηρεάζει τις επιδόσεις και την προαγωγή των παιδιών στο σχολείο και την κοινωνία. Επιπλέον τόνισε ότι οι παράμετροι αυτές επηρεάζουν σε διαφορετικό βαθμό ο καθένας τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις του παιδιού και αυτό εξαρτάται από το βαθμό εγγύτητας της κάθε παραμέτρου, από το πόσο δηλαδή δύναται να επηρεάσει τη συμπεριφορά και τη σχολική επιτυχία του παιδιού (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009: 157-166).

Τα μοντέλα σχέσεων σχολείου-οικογένειας (Ματσαγγούρας)

Ο Ματσαγγούρας (Ματσαγγούρας, 2008· Πούλου & Ματσαγγούρας, 2008· Ρουλου & Matsagouras, 2007) προτείνει τέσσερα διακριτά μοντέλα τα οποία αντικατοπτρίζουν το διαφορετικό περιεχόμενο των ρόλων και των αρμοδιοτήτων γονέων και εκπαιδευτικών στη μάθηση του παιδιού.

i) Το σχολειοκεντρικό μοντέλο

- Σαφή υπεροχή του σχολείου
- Η σχέση γονέων και εκπαιδευτικών μονόδρομη και ιεραρχική
- Η αλληλεπίδραση γονέων και εκπαιδευτικών στα πλαίσια αυστηρά προγραμματισμένων ενημερωτικών συναντήσεων
- Η έμφαση στο διακριτό ρόλο του σχολείου που είναι υπεύθυνο για την εκπαίδευση των παιδιών και της οικογένειας

ii) Το συνεργατικό μοντέλο

- Η επικοινωνία γονέων εκπαιδευτικών εμπλουτίζεται με στοιχεία συνεργασίας
- Οι εκπαιδευτικοί διατηρούν θέση υπεροχής

- Η εμπλοκή των γονιών ελεγχόμενη και επικουρική
- Η συμμετοχή των γονιών στη λήψη αποφάσεων περιορισμένη

iii) Το διαπραγματευτικό μοντέλο

- Έντονη και συστηματική ενεργοποίηση των γονιών
- Οι γονείς ισότιμους ρόλους και συμμετρικές αρμοδιότητες με τους εκπαιδευτικούς σε συγκεκριμένους τομείς
- Ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποδοχής ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς
- Αντικείμενο η πρόοδος των παιδιών, το αναλυτικό πρόγραμμα και η γενικότερη λειτουργία του σχολείου

iv) Το οικογενειοκεντρικό μοντέλο

- Οι γονείς διεκδικούν το δικαίωμα των κρίσιμων επιλογών για την εκπαίδευση των παιδιών τους
- Έχουν αυξημένη συμμετοχή σε όργανα λήψης αποφάσεων
- Μετατρέπονται σε ρυθμιστικό παράγοντα της εκπαίδευσης, περιορίζοντας την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών

Μέσα από μια νέα ολιστική παιδαγωγική, τα παραπάνω σύγχρονα μοντέλα προωθούν τη συνεργασία σχολείου και κοινωνίας, η οποία δίνει τη δυνατότητα για πολιτιστική και κοινωνικοποιητική μάθηση και εξασφαλίζει στα παιδιά τη μελλοντική συνύπαρξη με συνανθρώπους τους, στο πλαίσιο μιας κοινωνικής και οικολογικής προοπτικής.

Τα παραπάνω, προϋποθέτουν ουσιαστικές αλλαγές προς την κατεύθυνση της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου και έχουν ως αποτέλεσμα, τα προγράμματα αγωγής και εκπαίδευσης να οδηγούνται προς νέα πρότυπα συνεργασίας και να προσφέρουν στους γονείς την ευκαιρία να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Συνεργασία σχολείου-οικογένειας

Κατά τους Raffaella & Knoff (1999: 448-467) οι σημαντικότερες αρχές, για πιο αποτελεσματική συνεργασία οικογένειας και σχολείου, είναι οι εξής:

- Η αποτελεσματική συνεργασία Οικογένειας και Σχολείου, θα πρέπει να βασίζεται κυρίως στην **πρόληψη** και όχι στην **αντίδραση**. Οι παιδαγωγοί κατά την παιδαγωγική διαδικασία θα πρέπει να απευθύνονται σε όλες τις οικογένειες και όχι μόνο στις οικογένειες των οποίων τα παιδιά αντιμετωπίζουν σχολικές δυσκολίες
- Η αποτελεσματική συνεργασία Οικογένειας και Σχολείου, θα πρέπει να αναγνωρίζει και να αποδίδει **αξία στη σημαντική συνεισφορά των γονέων**, ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο. Το μήνυμα ότι, τόσο οι γονείς, όσο και οι παιδαγωγοί, έχουν σπουδαίες γνώσεις και ικανότητες για να μεταδώσουν στα παιδιά, αποτελεί ένα μήνυμα που θα πρέπει να μεταδίδεται συνειδητά στο σχολείο.
- Η αποτελεσματική συνεργασία Οικογένειας και Σχολείου, που βασίζεται **στον αμοιβαίο σεβασμό** και **την εμπιστοσύνη**, προωθεί τη γονική ενδυνάμωση, μέσα από τη θετική, ουσιαστική, αμφίδρομη επικοινωνία, ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι.

Τρόποι συνεργασίας και επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας

Για να υπάρξει αποτελεσματική επικοινωνία σχολείου-οικογένειας εκ μέρους των εκπαιδευτικών απαιτούνται:

- Γνώση διαφορετικού τρόπου που έχει ο καθένας μας να επικοινωνεί ανάλογα με το κοινωνικό - μορφωτικό επίπεδο, την οικογενειακή του κατάσταση και τη φύση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει καθώς και την εθνικότητά του.
- Κατανόηση και σεβασμό της διαφορετικότητας, όπου και αν εκδηλώνεται, δηλαδή σχολική επίδοση, συμπεριφορά, εμφάνιση και εθνικότητα.
- Ενδιαφέρον για τη διαχείριση των εμφανιζόμενων προβλημάτων.
- Διάθεση βοήθειας και παροχής σχετικής πληροφόρησης για την έγκαιρη και αποτελεσματική αντιμετώπισή του.
- Δυνατότητα παροχής συγκεκριμένων λύσεων. Με την προϋπόθεση ότι γνωρίζει το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον του μαθητή/τριας, των ψυχολογικών διαστάσεων των προβλημάτων που εκδηλώνει, του θεσμικού και του οργανωτικού πλαισίου της εκπαίδευσης, των διοικητικών, κτιριακών, οργανωτικών δυνατοτήτων επίλυσης του συγκεκριμένου προβλήματος, εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης μεθοδολογικής και παιδαγωγικής (η εξατομικευμένη διδασκαλία ή οικοσυστημική προσέγγιση) των αρμοδίων φορέων και των αναγνωρισμένων δημοσίων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων της περιφέρειας.

Βασικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία με τους γονείς

Η αρμονική συνεργασία σχολείου-οικογένειας προϋποθέτει την αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στα δύο μέρη, η οποία προκύπτει μέσα από τη δημιουργία μιας σχέσης εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού. Για τη δημιουργία των συνθηκών που θα προάγουν την ειλικρινή επικοινωνία, ο εκπαιδευτικός καλείται να υιοθετήσει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και να αξιοποιήσει βασικές δεξιότητες, οι οποίες περιγράφονται στην ανθρωποκεντρική θεωρία του C. Rogers (Μπρούζος, Α., 2009: 264-265).

Πριν περιγραφούν οι βασικές δεξιότητες της αποτελεσματικής επικοινωνίας, κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στους παράγοντες που την παρεμποδίζουν.

Ως βασικά εμπόδια στην αποτελεσματική επικοινωνία έχουν καταγραφεί τα παρακάτω:

- η εντολή, όταν το άτομο δίνει εντολές στον συνομιλητή του,
- η προειδοποίηση/απειλή, όταν επισημαίνονται οι αρνητικές συνέπειες των πράξεων,
- η ηθικολογία/διδαχή, όταν υποδεικνύεται στο άτομο τι πρέπει ή τι θα έπρεπε να κάνει,
- η παροχή συμβουλών/λύσεων, όταν προσφέρονται οδηγίες και υποδείξεις χωρίς να έχουν ζητηθεί,
- η κριτική/ κατηγορία, όταν εκφράζεται μια αρνητική κρίση ή κατηγορία για το άτομο,
- ο χαρακτηρισμός/ταπείνωση, όταν αποδίδονται αρνητικοί χαρακτηρισμοί στο άτομο οι οποίοι μειώνουν και προσβάλλουν την προσωπικότητά του,
- η ερμηνεία για τα κίνητρα της συμπεριφοράς του ατόμου, χωρίς να του δίνεται η δυνατότητα να αυτοπροσδιοριστεί,
- η υποτίμηση των συναισθημάτων που εκφράζει το άτομο,
- ο αποπροσανατολισμός, όταν επιχειρείται η αλλαγή του θέματος συζήτησης μέσα από την αποφυγή, την αγνόηση ή το χιούμορ και

- η ανάκριση, όταν τίθενται υπερβολικές και ακατάλληλες ερωτήσεις, οι οποίες δεν επιτρέπουν στο άτομο να ολοκληρώσει τις σκέψεις του (Χατζηκρήστου 2004: 45-46).

Από την άλλη πλευρά, η αποτελεσματική επικοινωνία μπορεί να επιτευχθεί όταν η στάση του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από:

- **Ενσυναίσθηση**, η οποία αφορά μια πολύπλοκη διαδικασία που περιλαμβάνει την κατανόηση του εσωτερικού κόσμου του ομιλητή και στη συνέχεια την κοινοποίηση όσων κατανοήθηκαν σε αυτόν. Συνεπώς, απαιτείται ο ακροατής να διαθέτει την ικανότητα να «μπαίνει» στη θέση του ομιλητή και να κατανοεί με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια τα συναισθήματα και τις σκέψεις του, χωρίς όμως να χάνει την επαφή με τον εαυτό του. (Μπρούζος, Α., 2004: 219-220).
- **Άνευ όρων αποδοχή**, η οποία βασίζεται στην αρχή ότι το άτομο είναι μοναδική και ξεχωριστή οντότητα, στην οποία αναγνωρίζεται το δικαίωμα σεβασμού της. Η αποδοχή χωρίς όρους σημαίνει αποδοχή των συναισθημάτων και των πεποιθήσεων του ατόμου χωρίς αξιολόγηση και άσκηση κριτικής και αποτελεί έκφραση ενδιαφέροντος και φροντίδας (Μπρούζος, Α., 2004: 244-248).

Γνησιότητα, η οποία εκφράζει τη συμφωνία και την αρμονία των σκέψεων και των συναισθημάτων, της εμπειρίας και της στάσης του ακροατή κατά την επικοινωνία

Διακρίνονται δύο διαστάσεις της γνησιότητας:

- Η συμφωνία αφορά την εσωτερική διάσταση της γνησιότητας, δηλαδή τον βαθμό στον οποίο το άτομο είναι ανοιχτό προς κάθε πλευρά των βιωμάτων του και αποδέχεται τόσο τις θετικές όσο και τις αρνητικές πλευρές της προσωπικότητάς του.
- Η διαφάνεια αναφέρεται στην εξωτερική διάσταση της γνησιότητας, κατά την οποία τα άτομα εκφράζουν τα συναισθήματά τους με ειλικρίνεια στον συνομιλητή τους. (Μπρούζος 2004: 258-260).

Κατά τη λεκτική επικοινωνία, η στάση του εκπαιδευτικού που χαρακτηρίζεται από **Ενσυναίσθηση-Άνευ όρων αποδοχή-Γνησιότητα** επιτυγχάνεται με την υιοθέτηση των παρακάτω δεξιοτήτων:

1. Αντανάκλαση Συναισθήματος (ενεργητική ακρόαση)
2. Παράφραση
3. Χρήση ερωτήσεων
4. Μήνυμα σε πρώτο πρόσωπο

Αντανάκλαση Συναισθήματος (ενεργητική ακρόαση)

ΟΡΙΣΜΟΣ: «Η δεξιότητα κατά την οποία ο σύμβουλος προσέχει επιλεκτικά και αντανάκλα στον συμβουλευόμενο συναισθηματικές καταστάσεις που έχει παρατηρήσει... Η απομάκρυνση των γνωστικών στοιχείων από την επικοινωνία και η απάντηση και ενίσχυση μόνο των υποκειμενικών συναισθηματικών στοιχείων που υποβόσκουν»

→ Έμφαση στο εκφραζόμενο συναίσθημα, όχι σε θέματα περιεχομένου

Στάδια Αντανάκλασης Συναισθήματος

- Τα συναισθήματα πρέπει να αναγνωρίζονται και να χαρακτηρίζονται
- Χρησιμοποίηση φράσεων: «Ακούγεται ότι», «Φαίνεται να αισθάνεστε...», «Μοιάζει σαν να νιώθετε...», «Διαισθάνομαι ότι...»
- Παράφραση περιεχομένου συναισθήματος (π.χ. «Φαίνεται να αισθάνεστε...όταν...»)
- Η αντανάκλαση συναισθήματος είναι πιο χρήσιμη όταν τα άμεσα συναισθήματα που εμφανίζονται κατά την συνέντευξη αναγνωρίζονται και υποβάλλονται σε επεξεργασία.

Πρακτικές Αντανάκλασης Συναισθήματος (ενεργητική ακρόαση)

- Επικεντρωθείτε στο συναίσθημα του/των ομιλητή/των και όχι στο περιεχόμενο των λεγομένων τους.
- Προσέξτε τον τρόπο που μιλάει/νε και τα μη λεκτικά μηνύματα που μεταφέρει/ουν
- Εντοπίστε τις αντιφατικές στάσεις και συναισθήματα
- Ρωτήσετε αν δεν είστε σίγουροι
- Κατονομάστε το συναίσθημα και περιγράψτε την αιτία που το προκαλεί

Παραδείγματα:

«Νομίζω ότι αισθάνεστε...»

«Φαίνεται...»

Κατά τη μη λεκτική επικοινωνία, ο/η εκπαιδευτικός ενδείκνυται να υιοθετήσει τις παρακάτω πρακτικές:

- Η βλεμματική επαφή με τον γονέα – όχι επίμονη αλλά με μικρά διαλείμματα
- Η στάση του σώματος – ελαφριά κλίση προς τα μπροστά
- Ο τόνος της φωνής – χαμηλός και ήρεμος
- Η φυσική απόσταση από τον συνομιλητή-εκπαιδευτικός καθισμένος πίσω από το γραφείο του δημιουργεί «απόσταση» εξουσίας.
- Πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και διαφυλικές διαφορές.
- Κατάλληλες συνθήκες που διασφαλίζουν την ιδιωτικότητα (Μπρούζος, 2009: 246-247)

Συμπεράσματα

Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας έχει επίκεντρο τον/τη μαθητή/τρια και αφορά όχι μόνο τη βελτίωση της σχολικής του επίδοσης και την αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων συμπεριφοράς αλλά την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική ζωή συνολικά.

Για να αναπτυχθεί αυτή η συνεργασία πρέπει να υιοθετηθούν από τη σχολική μονάδα σε συνεργασία με την οικογένεια, συγκεκριμένες πρακτικές οι οποίες περιγράφονται παρακάτω:

1. Εναρκτήρια συνάντηση γνωριμίας με τη Διεύθυνση αλλά και με το σύνολο των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων που αποτελούν τον Σύλλογο Διδασκόντων για θέματα που αφορούν τόσο το σχολικό πρόγραμμα αλλά και με στόχο την ενημέρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την αρχή και διατήρηση της συνεργασίας.

2. Η Διεύθυνση με τον Σύλλογο Διδασκόντων καταρτίζει πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων, το οποίο κοινοποιεί στον σύλλογο γονέων και τον οικείο Διευθυντή Εκπαίδευσης σύμφωνα με το καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών (Αριθμ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002).
3. Κοινές δραστηριότητες της Σχολικής Μονάδας με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων της.
4. Διαρκή ενημέρωση των γονέων για θέματα που αφορούν το σχολείο και τους/τις μαθητές/τριες (π.χ. εκδρομές, συμμετοχή του σχολείου σε εξωσχολικές δραστηριότητες). Ενημέρωση, ίσως και γραπτώς, με το ημερολόγιο βασικών γεγονότων και εκδηλώσεων της σχολικής χρονιάς, μέσα σε μια σελίδα ή μέσα από την ιστοσελίδα της σχολικής μονάδας.
5. Σχεδιασμός εξατομικευμένων παρεμβάσεων με στόχο την αντιμετώπιση των δυσκολιών (π.χ. μαθησιακών ή συμπεριφοράς) των μαθητών/τριών στο σχολείο. Συζήτηση για τις δυσκολίες του παιδιού τους σε συναντήσεις ξέχωρες από τις προκαθορισμένες και πληροφόρηση σχετικά με τις υπάρχουσες πηγές και υπηρεσίες που μπορούν να βοηθήσουν τους ίδιους και το παιδί τους. Αυτό θα φέρει μία διαφορετική κουλτούρα στο σχολείο, δημιουργώντας ένα 'κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος' που θα ισχυροποιεί κάθε πρόσωπο-συμμετέχοντα στη σχολική κοινότητα και, πολλαπλασιαστικά, τον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του σχολείου.
6. Τέλος, η δημιουργία ενός «ανοιχτού σχολείου» στη συνεργασία με τους γονείς προϋποθέτει τη διαρκή δέσμευση των εκπαιδευτικών στον συγκεκριμένο στόχο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press.
- Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community Partnerships:Caring for the Children we Share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712
- Epstein, J. L. (1996). Advances in Family, Community and School Partnerships. *Community Evaluation Journal*, 23, (3), 10-15
- Raffaele, L. M & Knoff, H. M. (1999). Improving home – school collaboration with disadvantaged families: Organizational principles, perspectives and approaches. *School Psychology Review*, 28 (3), 448-467
- Waller, W. W. (1932): *The Sociology of Teaching*. New York: Wiley.

Ελληνόγλωσσον

- Αλβανόπουλος Γ. (2013). Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, ανακτήθηκε 12-06-19: http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/epi-koiononia_sxoleiou_oikog.pdf
- Βαν Ντεν Μπρουκ, Ζ. (1999). *Εγχειρίδιο για παιδιά με δύσκολους γονείς*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Γεωργίου, Ν. Στ., (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, σ. 347-368.
- Γεωργίου, Ν. Στ., (1996). Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, σ. 131-155.

- Γεωργίου, Ν. Στ., (2000). Παράμετροι και συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, σ. 56-64.
- Γεωργίου, Ν. Στ. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Ν. Στ. (2000). *Αιτιακή απόδοση της επίδοσης από τους γονείς, εμπλοκή των γονέων και επίδοση του παιδιού*. Ψυχολογία Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δίκτυο Άλφα, *Οι γονείς επικοινωνούμε με τους εκπαιδευτικούς*, ανακτήθηκε 12-06-19: http://www.diktioalpha.gr/photos/diktio_a_skitsa.pdf
- Ευαγγελοπούλου, Ε., Κυριαζή, Ο., Μπενέκου, Ε., Παπαστυλιανού, Α., Σκαύδη, Δ. (2000) *Δημοτικό Σχολείο και Γονείς (Οικοδομώντας μια δημιουργική σχέση)* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Επιμορφωτικό υλικό Π.Ι.: Συσχετισμός οικογενειακού - κοινωνικού - πολιτισμικού περιβάλλοντος στην σχολική επίδοση του παιδιού» ανακτήθηκε 12-06-19, http://www.oepk.gr/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=120:-q-q&catid=39:2011-02-10-07-45-30&Itemid=109
- Ζηλιασκοπούλου Δ.: *Συnergασία σχολείου οικογένειας*, ανακτήθηκε 12-06-19: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/42-c5-ziliask?showall=1
- Καλαντζή-Αζίζι. Α. (1994) *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία στον χώρο του σχολείου*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατάκη, Χ. (1998) *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσιλλης, Ι. & Λώλου, Χ.(1999). *Επίδραση σημαντικών άλλων και εκπαιδευτικές φιλοδοξίες*. Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα σ. 511-517 Αθήνα: Ατραπός
- Κολιάδης, Ε. (2006). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη τ. Β. συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαπλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια (Τόμος 6, σελ. 35-68)*. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπόνια, Α. Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαπλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια (Τόμος 6, σελ. 69-95)*. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα Μπρούζος, Α. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λύχνος.
- Μπρούζος, Α. (2003). Συnergασία σχολείου-γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 64-65 (Μάρ.- Ιούν.), 68-86.
- Μπρούζος, Α. (2002). Η συnergασία σχολείου-οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15, 97-135.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συnergασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ.

- Πεντέρη Ε. & Πετρογιάννης Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξί τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(1), 2-26, ανακτήθηκε 12-06-2019 <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/8790/9011>
- Πούλου, Μ., & Ματσαγγούρας, Η. (2008). Αντιλήψεις υποψηφίων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολείου-οικογένειας. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση, και Ψυχική Υγεία*, 1, 23-53.
- Σταμέλος Γ. – Μπαρτζακλή Μ., 2005, Διερευνώντας τη σχέση εκπαιδευτικού-γονέων για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, εις Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Διοίκηση Α/Βαθμιας και Β/βαθμιας Εκπαίδευσης», Άρτα, 2-4/12/2005, ανακτήθηκε 12-06-2019 <http://www.elemedu.upatras.gr/english/images/stamelos/SG04.pdf>
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2004). *Προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Δάρδανος.

Abstract

Today, more than ever, the role and position of parents in the child's education is subject to change because of the relationships between school and family. The initiative for this partnership, belong to school, which can support them systematically and methodically in the context of its socio-educational orientation and role. The school's culture of relationships with the students' families and the wider community, determine the type, dynamics, quality, and effectiveness of these relationships. There is, therefore, a need to strengthen the communication and cooperation of the family and the school, since both frameworks prepare students for tomorrow's society for education where education is necessary. Communication between these frameworks, school and family, therefore, must be meaningful and coherent.

Keywords: Relations between parents and school, Teachers, parental involvement, communication.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών, ως μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων, στο συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης, έτσι όπως αναδεικνύεται από τη συνεργασία των σχολικών μονάδων με τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.)

Σωτηρία Α. Καρολίδου

Υπ. Διδ. Θεολογίας, M.Sc, M.A., Φιλολόγος-Θεολόγος,

karolidou.sot@gmail.com

Περίληψη

Το σύγχρονο σχολείο είναι πολυλειτουργικό και επιδιώκει να καταστεί ένα σχολείο ανοικτό, δημοκρατικό, δημοκρατικό και πειθαρχημένο (Κωνσταντινίδης, 2007). Η επίτευξη αυτών των στόχων δεν εξαρτάται μόνο από τον ρόλο που διαδραματίζει ο/η Διευθυντής/ντρια στη διοίκηση αλλά και από τον ουσιαστικό και συμμετοχικό ρόλο των εκπαιδευτικών, ως μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων (Ν. 1566/1985, Κεφ. Α, άρ.1, παρ. 1 και Κεφ. Δ., παρ. 1 (Δ΄) & παρ. 3 (ΣΤ΄)). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τον ρόλο των εκπαιδευτικών, που συγκροτούν τον Σύλλογο Διδασκόντων μιας σχολικής μονάδας, επισημαίνοντας τις νομοθετικές ρυθμίσεις που ενίσχυσαν θεσμικά τον ρόλο του Συλλόγου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ώστε να μπορεί να χαράζει κατευθύνσεις για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου, γεγονός που αποτέλεσε στοιχείο εκδημοκρατισμού στη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Τα σημαντικότερα αποτελέσματα της εν λόγω μελέτης συνοψίζονται στην αναφορά της συμμετοχής του Συλλόγου Διδασκόντων στη διοίκηση της σχολικής μονάδας με όρους συνεργασίας και συμμετοχής, στο πλαίσιο της εφαρμογής του ενός συμμετοχικού και αποκεντρωμένου μοντέλου εκπαιδευτικής διοίκησης.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτικοί, Συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης, Κ.Ε.Σ.Υ.

Εισαγωγή

Το σύγχρονο σχολείο βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των επιστημόνων σε παγκόσμιο επίπεδο, στο πλαίσιο της προσπάθειας διαμόρφωσης ενός Νέου Σχολείου, σύγχρονου, δημοκρατικού και ανοικτού στην κοινωνία. Το σχολείο αποτελεί έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, που η αντιμετώπισή του ως ευρύτερο κοινωνικό σύστημα, συνιστά τη λειτουργία και αλληλοεπίδραση επιμέρους υποσυστημάτων (Barr & Dreeben, 2013· Brauckmann & Pashiardis, 2010· Bacharach, 1988). Σύμφωνα με έναν ορισμό, «οι οργανώσεις (οργανισμοί) είναι συστήματα συνειδητά συντονισμένων δραστηριοτήτων ή δυνάμεων που ασκούνται από δύο ή περισσότερα πρόσωπα, τα οποία με βάση τη μεταξύ τους επικοινωνία αποσκοπούν στην πραγμάτωση ενός ή περισσότερων συγκεκριμένων κοινών στόχων» (Μουζέλης, 1991: 157· Ζάχαρης, 1985: 270· Παυλόπουλος, 1983:34).

Επομένως, το σχολείο θεωρείται ένας οργανισμός, στο πλαίσιο του οποίου τα εμπλεκόμενα μέλη αξιοποιώντας τη λειτουργία των μηχανισμών επικοινωνίας και έχοντας τον προσανατολισμό της συνεργασίας, αποβλέπουν στην επιτυχή έκβαση κοινών στόχων (Τζώτζου

& Αναστασόπουλος, 2013· Χαρίσης, 2006). Η επίτευξη των στόχων απαιτεί την εκτέλεση σημαντικών προσθηκών στους ρόλους, στα έργα και στις αρμοδιότητες των σχολικών μονάδων, οι οποίες καλούνται να αναπτυχθούν όλο και περισσότερο. Η ανάπτυξη των σχολικών μονάδων αποτελεί έργο των ομάδων που εμπλέκονται σε αυτές με επικρατέστερες εκείνη των εκπαιδευτικών και της σχολικής ηγεσίας (Αθανασίου, 2015).

Η εκπαίδευση, ως θεσμός, συνιστά μία συλλογική κοινωνική οντότητα, με διάρκεια και σταθερότητα (Πασιαρδής, 2015· Θεοφυλλίδης & Στυλιανίδης, 2000· Chevallier, 1993), με διευρυμένο χαρακτήρα δράσης, που προκύπτει από τον σκοπό της εκπαίδευσης, όπως αποτυπώνεται στο άρθρο 16 του Συντάγματος 1971/1985 και ορίζει ότι «*Η παιδεία... έχει ως σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων*» και στο άρθρο 1 του Νόμου (στο εξής Ν.) 1566/1985 ότι «*σκοπός της... εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών...*». Τα νομικά (νόμοι, διατάγματα, εγκύκλιοι), τα υλικά και ανθρώπινα μέσα (ανθρώπινο δυναμικό, εκπαιδευτικά ιδρύματα) διατίθενται στην υπηρεσία υλοποίησης του σκοπού της εκπαίδευσης (Κατσαρός, 2008α).

Οι κοινωνικοί, λοιπόν, σχηματισμοί, όπως είναι το εκπαιδευτικό σύστημα και οι εκπαιδευτικές μονάδες, που σκοπός τους είναι η παροχή εκπαίδευσης, έχουν κύρια χαρακτηριστικά τους «*την οργάνωση ανθρώπων, μέσων και λειτουργιών και την επιβολή τυπικών δομών συντονισμού*» και στηρίζονται «*στη δράση αλληλεπιδρώντων ατόμων*» (Davies, 1981: 47-48). Αυτό σημαίνει ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό και ο σχολικός διευθυντής είναι τα άτομα που καλούνται να διοικήσουν το σχολείο με αυτονομία (Κουτούζης, 2012) και ότι χρειάζεται να συνεργαστούν και να προχωρήσουν στην από κοινού λήψη αποφάσεων, δημιουργώντας ένα δημοκρατικό σχολικό κλίμα, στο οποίο τίθενται και επιτυγχάνονται συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί και οικονομικοί στόχοι (Καστανίδου & Τσικαντέρη, 2015· Χαρίσης, 2006).

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη του ρόλου των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτελούν τον πυρήνα του Συλλόγου Διδασκόντων της σχολικής μονάδας, στην εφαρμογή του συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης των σχολικών μονάδων, με την προϋπόθεση ότι αποτελούν ανοικτά συστήματα και μέρος ενός ευρύτερου συστήματος, με έμφαση στην αλληλεπίδραση των υποσυστημάτων της οργάνωσης με το εξωτερικό περιβάλλον (Hoy & Miskel, 2007). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών εξετάζεται δίνοντας έμφαση στις νομοθετικές ρυθμίσεις που ενίσχυσαν θεσμικά τον ρόλο του Συλλόγου Διδασκόντων, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ώστε να μπορεί να χαράζει κατευθύνσεις για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου, γεγονός που αποτέλεσε στοιχείο εκδημοκρατισμού στη διοίκηση των σχολικών μονάδων (Πασιαρδής, 2015· Τριλιανός, 2012· Ζαβλανός, 2003· Λαΐνας, 1993). Ο συγκεκριμένος σκοπός επιτυγχάνεται μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και την αναφορά στις ελληνικές νομοθετικές διατάξεις που σχετίζονται με το συγκεκριμένο θέμα. Στη συνέχεια της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται στοιχεία σε σχέση με το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης, τον ρόλο που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή αυτού και στο θεσμικό πλαίσιο των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (στο εξής Κ.Ε.Σ.Υ.), τα οποία διαπιστώνεται πως είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με το διοικητικό μοντέλο.

Συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης

Το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης αποτελεί ένα δημοφιλές θέμα μελέτης των ειδικών που ασχολούνται με τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και τη διοίκηση αυτών. Στο πλαίσιο της μελέτης της βιβλιογραφίας παρατηρείται πλήθος αναφορών στο συγκεκριμένο μοντέλο και στις θετικές επιδράσεις που έχει στη λειτουργία των σχολικών μονάδων (Netshitangani, 2018· Somech, 2010· Ünlücan, Dagli, Aksal & Gazi, 2016).

Το μοντέλο αυτό είναι πολυδιάστατο, ενώ δεν έχει βρεθεί για εκείνο ένας αποδεκτός από όλη την επιστημονική κοινότητα ορισμός. Σε γενικό επίπεδο, το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης αφορά στην ομαδική-συνεργατική λήψη αποφάσεων ή έστω την επιρροή στην κοινή λήψη αποφάσεων, η οποία πραγματοποιείται από το άτομο που κατέχει τον ανώτερο ιεραρχικό ρόλο και τους υφιστάμενούς του (Somech, 2002). Σημαντική έννοια του μοντέλου αυτού είναι η συμμετοχή, η οποία ορίζεται ως η διεργασία κατά την οποία τα άτομα που διατηρούν διαφορετικές θέσεις στην ιεραρχία ασκούν την ίδια επιρροή (Τοδούλου, 2010· Wagner, 1994).

Το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης βασίζεται σε τρία κριτήρια, σε σχέση με τη συμμετοχική ηγεσία, που είναι τα εξής: α) η συμμετοχή συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού, β) η συμμετοχή επιβάλλεται με βάση τις δημοκρατικές αρχές και γ) η δύναμη εξουσίας και επιρροής είναι δυναμικά διαθέσιμη σε οποιονδήποτε εμπλεκόμενο (εκπαιδευτικούς, γονείς, μέλη της τοπικής κοινωνίας), νομιμοποιημένο με βάση τις ειδικές γνώσεις του, το δημοκρατικό δικαίωμά του της επιλογής και /ή τον κρίσιμο ρόλο του στην εφαρμογή των αποφάσεων (Leithwood & Duke, 1999: 52-53).

Με τον τρόπο αυτό, το συμμετοχικό μοντέλο περιλαμβάνει την εξισορρόπηση της συμμετοχής του/της διευθυντή/τριας και των εργαζομένων σε ένα εύρος διαδικασιών, όπως είναι η πληροφόρηση, η λήψη αποφάσεων και η επίλυση προβλημάτων (Stefanovska-Petkovska, Bojadziew & Mucunski, 2015). Σε εκπαιδευτικό επίπεδο, το συγκεκριμένο μοντέλο είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τον εκδημοκρατισμό των σχολικών μονάδων και την απαλλαγή των σχολείων από το συγκεντρωτικό τρόπο διοίκησης (Πασιαρδής, 2004). Ο σκοπός του μοντέλου αυτού διοίκησης είναι η βελτίωση της ποιότητας της λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων, όπως επίσης και της εργασιακής ζωής των εκπαιδευτικών (Mokoena, 2012).

Κεντρικό ρόλο, λοιπόν, στο συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης κατέχει η λήψη αποφάσεων, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τα εκπαιδευτικά και διοικητικά έργα, που λαμβάνουν χώρα εντός του σχολικού πλαισίου (Brost, 2000). Οι σχολικές μονάδες μετατρέπονται σε ένα αυτόνομο περιβάλλον, το οποίο διέπεται από την ελεύθερη έκφραση απόψεων σε ένα συνεργατικό κλίμα (Elmore, 2000). Τα άτομα, που εργάζονται στο σχολείο, εμπλέκονται σε όλες τις διαδικασίες, έχοντας την ευθύνη των πράξεών τους, διέπονται από υπευθυνότητα, εμπλοκή και συνεργασία, προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους, που έχουν τεθεί και βρίσκουν σύμφωνο το σύνολο της σχολικής κοινότητας (Hernthaisong, Sirisuthi & Wisetrinthong, 2017). Στην ουσία, τα μέλη του σχολείου επιλέγουν να εκφράσουν τις συμπεριφορές, που θεωρούν ότι βοηθούν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η λήψη αποφάσεων θεωρείται μία δραστηριότητα κατά την οποία λαμβάνονται υπόψη οι πιθανές λύσεις, που μπορούν να δοθούν σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα (Breiter & Light, 2006) και κεντρικό ρόλο έχει,

αφενός το άτομο ή τα άτομα που τις λαμβάνουν και αφετέρου ο στόχος που επιχειρείται να επιτευχθεί μέσω αυτής (Τύπας & Κατσαρός, 2003).

Επιπλέον, στο συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης το ενδιαφέρον στρέφεται στον σχολικό διευθυντή και στη σχέση που εκείνος αναπτύσσει με τους εκπαιδευτικούς και αποτυπώνεται στην Υπουργική Απόφαση (στο εξής Υ.Α.) Φ353/1/324/105657/Δ1/08-10-2002 του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (στο εξής ΥΠ.Ε.Π.Θ.) (ΦΕΚ 1340 τόμος Β', κεφάλαιο Δ, άρθρο 27.) «Έργο των διευθυντών των σχολικών μονάδων», παρ. 1 & 2). Στο πλαίσιο αυτό, δίνεται έμφαση στη θέσπιση και στην επίτευξη στόχων, οι οποίοι είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας του σχολικού διευθυντή και των εκπαιδευτικών (Bagarette, 2014). Οι στόχοι αυτοί είναι απομακρυσμένοι από τα ανώτερα διοικητικά επίπεδα, καθώς αφορούν στις ανάγκες και τις δυνατότητες της εκάστοτε σχολικής μονάδας, που σημαίνει ότι η σχολική ηγεσία και οι εκπαιδευτικοί, εντοπίζοντας τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της σχολικής μονάδας, στην οποία εργάζονται, προχωρούν στη θέσπιση στόχων, οι οποίοι αρμόζουν στις υποκειμενικές ανάγκες του εκπαιδευτικού οργανισμού (Μπρίνια, 2010). Με τον τρόπο αυτόν, προωθείται η αυτονομία των σχολικών μονάδων και η εφαρμογή μίας αποκεντρωμένης διοίκησης (Σαΐτης, 2005). Η συνεργασία των διευθυντών και των εκπαιδευτικών βασίζεται σε δύο εξίσου σημαντικά επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορά στην επιθυμία των ατόμων να λαμβάνουν πρωτοβουλίες, προκειμένου να βελτιωθούν ως επαγγελματίες και να βελτιώσουν τη σχολική αποτελεσματικότητα και άρα τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών τους, ενώ το δεύτερο επίπεδο αφορά στο θεσμικό πλαίσιο, στο οποίο λαμβάνει χώρα η συνεργασία (Μπρίνια, 2012).

Στην Ελλάδα προωθείται η αποκεντρωμένη διοίκηση των σχολικών μονάδων εδώ και αρκετές δεκαετίες. Πιο συγκεκριμένα, στον Ν. 1566/85 και ειδικότερα στο άρθρο 21, παράγραφοι 1 και 2, είναι σαφής η αναφορά στον εκδημοκρατισμό των σχολικών μονάδων, οι οποίες υπακούουν μεν στην κεντρική διοίκηση, αποκτώντας όμως μία σχετική ελευθερία, η οποία σχετίζεται με τη συνεργασία των σχολικών μονάδων με τις περιφερειακές δομές της εκπαιδευτικής διοίκησης. Στην ουσία, ο νόμος αυτός αποτελεί την πρώτη απόπειρα απομάκρυνσης από το στενό γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης, που χαρακτήριζε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Βότση, 2016). Μετά την πρώτη αυτή νομοθετική αναφορά ακολούθησαν και άλλες απόπειρες αποκέντρωσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο Ν. 2525/97 στο άρθρο 9, παράγραφοι 1 έως και 3, σύμφωνα με τον οποίο, ιδρύονται δεκατρία (13) Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (στο εξής ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.), έργο των οποίων είναι: «η συλλογή και επεξεργασία στοιχείων, που διευκολύνουν την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (άρθρο 9, παράγραφος 2). Η ίδρυση των Κέντρων αυτών αναδεικνύει την προσπάθεια του κράτους να ενισχύει την τοπική εκπαιδευτική διοίκηση. Οι απόπειρες αποκέντρωσης συνεχίστηκαν και τη δεκαετία του 2000. Για παράδειγμα, στο άρθρο 8, παράγραφος 3, του Ν. 2986/2002, που αφορά σε «Οργανωτικά θέματα υπηρεσιών και σχολικών μονάδων» παρουσιάζονται περιφερειακές υπηρεσίες (έδρες των Κέντρων Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (στο εξής ΚΕ.ΣΥ.Π.) και Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (στο εξής ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.), με κοινή απόφαση του ΥΠ.Ε.Π.Θ και του Υπουργείου Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και Οικονομικών. Στο πλαίσιο αυτό δόθηκε έμφαση στην παροχή υποστή-

ριξης στις σχολικές μονάδες, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές σε τοπικό επίπεδο, χωρίς η υποστήριξη αυτή να εξαρτάται άμεσα από το ΥΠ.Ε.Π.Θ (Κατσαρός, 2008β).

Η τάση αυτή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής γίνεται όλο και πιο έντονη στη σύγχρονη πραγματικότητα, αν ληφθούν υπόψη οι πρόσφατες νομοθετικές διατάξεις, που αφορούν στα Κ.Ε.Σ.Υ. Σύμφωνα με το άρθρο 3, παράγραφο 1, περίπτωση α, του Ν. 4547/2018, τα Κ.Ε.Σ.Υ. αποτελούν αποκεντρωμένες δομές που υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (στο εξής Υ.ΠΑΙ.Θ.) και είναι υπεύθυνες για την υποστήριξη των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτά. Στο άρθρο 6, παράγραφος 1, του ίδιου νόμου, αναφέρεται η ίδρυση των Κ.Ε.Σ.Υ. σε κάθε ελληνική Περιφέρεια, ενώ στο άρθρο 7 παράγραφος 1 γίνεται αναφορά στην κεντρική αποστολή των Κ.Ε.Σ.Υ., η οποία σχετίζεται με την παροχή υποστήριξης στις σχολικές μονάδες, προκειμένου να επιτευχθεί η ισότιμη πρόσβαση όλων των ατόμων στην εκπαίδευση.

Ο σκοπός αυτός των Κ.Ε.Σ.Υ. επιτυγχάνεται μέσα από τη συνεργασία τους με τις σχολικές μονάδες της περιφέρειας που ανήκουν. Η συνεργασία λαμβάνει χώρα μεταξύ των Κ.Ε.Σ.Υ. και των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων. Πιο αναλυτικά, στον Ν. 4547/2018, άρθρο 7, παράγραφος 2, αναφέρεται ότι τα Κ.Ε.Σ.Υ. παρέχουν υποστήριξη στους/στις εκπαιδευτικούς σε σχέση με θέματα που αφορούν στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/τριών, την ένταξή τους στο σχολείο, την ισότιμη αντιμετώπισή τους και τη διαχείριση καταστάσεων κρίσης. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συνεργαστούν με τις περιφερειακές υπηρεσίες διοίκησης, προκειμένου να επιλύσουν προβλήματα που παρουσιάζονται στη σχολική μονάδα (Ν. 4547/2018, άρθρο 7, παράγραφος 3). Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί μετατρέπονται στις «αυθεντίες» της σχολικής μονάδας, η οποία διοικείται με αυτονομία (Bush, 2001).

Τέλος, το μοντέλο αυτό διοίκησης παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα. Η εφαρμογή του συμμετοχικού μοντέλου στη διοίκηση των σχολικών μονάδων σχετίζεται με θετικά αποτελέσματα τόσο στη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού όσο στους εργαζόμενους εκπαιδευτικούς (Benoliel & Somech, 2010). Το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης βοηθά τους/τις εκπαιδευτικούς να ανακαλύψουν νέες ευκαιρίες και προκλήσεις, ενώ τους/τις προσφέρει τη δυνατότητα να ενισχύσουν τις γνώσεις τους μέσα από τη συνεργασία και τη λήψη πρωτοβουλιών (Tkach & Lyubomirsky, 2006). Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί διατηρούν θετικά αισθήματα για το σχολείο, καθώς θεωρούν ότι το οργανωσιακό αυτό πλαίσιο τους ανήκει, από τη στιγμή που έχουν ενεργητικό ρόλο σε αυτό (Ghafouri, Ashraf, Dehghan & Hosseini, 2009). Στην έρευνα των Asgari και Hasanpour (2013) φάνηκε ότι το συμμετοχικό στυλ ηγεσίας στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οδηγεί στην ενίσχυση της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στην ενίσχυση της δέσμευσης και της ικανοποίησης από την εργασία τους. Τα στοιχεία αυτά δείχνουν τη μεγάλη σημασία που προσδίδει το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης στη ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Nadeem, 2012). Στη συνέχεια της παρούσας εργασίας δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στον ρόλο των εκπαιδευτικών, ως μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων της σχολικής μονάδας.

Ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων στη διοίκηση

Ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι ένα θεσμικό όργανο των σχολικών μονάδων, το οποίο είναι υπεύθυνο για τη διοίκηση του σχολείου, τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και την κοινωνική τους ανάπτυξη, ώστε να καταστεί το σχολείο αποτελεσματικό και να ανταποκρίνεται στην παροχή ουσιαστικής και σύγχρονης γνώσης, στην παροχή κοινωνικών εφοδίων για την ομαλή ένταξη των μαθητών/τριών στην κοινωνία και στην παιδαγωγική διαχείριση των σχέσεων των μελών της σχολικής κοινότητας (Ν.1566/85, άρθρο 1, παράγραφος 1, περιπτώσεις α έως και ε). Στον Σύλλογο Διδασκόντων περιλαμβάνονται όλοι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην εκάστοτε σχολική μονάδα, ανεξάρτητα από το είδος εργασιακής σχέσης που έχουν με αυτή (Δαράκη, 2007· Ν. 1566/85, άρθρο 11, ΣΤ', παράγραφος 1).

Ο Σύλλογος Διδασκόντων, ως θεσμοθετημένο πολυμελές όργανο, από τη δεκαετία του 1980 και με νομοθετικές ρυθμίσεις βελτιωτικές, που ενίσχυσαν θεσμικά τον ρόλο του σε επίπεδο σχολικής μονάδας, με σκοπό να χαράζει κατευθύνσεις για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου, αποτέλεσε στοιχείο εκδημοκρατισμού στη διοίκηση των σχολείων, στο πλαίσιο μιας σχετικής τους αυτονομίας (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007· Χατζηπαναγιώτου, 2003· Μιχόπουλος, 1997).

Η μεγάλη σημασία που έχει ο Σύλλογος Διδασκόντων στη διοίκηση των σχολικών μονάδων αναδεικνύεται από τη μελέτη της σχετικής νομοθεσίας. Η πρώτη αναφορά στον θεσμό του Συλλόγου πραγματοποιείται στον Ν. 1566/85, άρθρο 11, «Περί διοίκησης των σχολείων» αναφέρεται: «Όργανα διοίκησης κάθε σχολείου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος των διδασκόντων». Η αναφορά αυτή δείχνει τον διοικητικό ρόλο που έχει ο Σύλλογος Διδασκόντων στις σχολικές μονάδες. Στο ίδιο άρθρο και συγκεκριμένα στο εδάφιο ΣΤ', περιπτώσεις 1 έως 4, καταγράφεται ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι ένα συλλογικό όργανο, το οποίο σχετίζεται με την οργάνωση και την εφαρμογή πρακτικών που οδηγούν στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και την πρακτική εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών (περίπτωση 3). Στο πλαίσιο αυτό, ο Σύλλογος προχωρά στην εκτέλεση συνεδριάσεων ανά τακτά χρονικά διαστήματα, στις οποίες συμμετέχουν και μαθητές, όταν κρίνεται απαραίτητο (περίπτωση 2). Ανάμεσα στα καθήκοντα του Συλλόγου είναι η προστασία της ασφάλειας των μαθητών, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του ωρολογίου προγράμματος, η ιεράρχηση των αναγκών του σχολείου και η ικανοποίηση τους, η φροντίδα του σχολείου σε επίπεδο καθαριότητας και η οργάνωση της σχολικής ζωής (περίπτωση 3). Η περιγραφή αυτή δείχνει ότι από την αρχή της θεσμοθέτησης του οργάνου αυτού δόθηκε έμφαση στην ενασχόλησή του με όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής αναλαμβάνοντας έναν διοικητικό ρόλο εντός της σχολικής μονάδας (Σιδηροπούλου, 2015· Κατσαρός, 2008α· Μπρίνια, 2008· Μπουραντάς, 1992).

Στη συνέχεια, ο Σύλλογος Διδασκόντων αναφέρεται και σε άλλες νομοθετικές διατάξεις, η μελέτη των οποίων βοηθά στην κατανόηση του διοικητικού ρόλου που έχει στις σχολικές μονάδες. Για παράδειγμα, στην Υ.Α. Φ353.1/324/105657/Δ1/2002-ΦΕΚ 1340/1-10-2002 υπάρχουν τρία άρθρα (37, 38, 39), στα οποία γίνονται αναφορές στη σύνθεση, στο έργο και στα καθήκοντα του Συλλόγου Διδασκόντων. Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο 38 επισημαίνεται ότι ο Σύλλογος εξυπηρετεί την επίτευξη τριών εκπαιδευτικών σκοπών, οι οποίοι σχετίζονται με τη ψυχοκοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των

μαθητών. Ακόμα, στο άρθρο 39 αναφέρονται οι γενικές και ειδικές αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων. Πιο ειδικά, στο συγκεκριμένο άρθρο περιγράφονται μεταξύ άλλων και οι διοικητικές αρμοδιότητες, οι οποίες αφορούν στην οργάνωση και τον καταμερισμό των εργασιών των μελών του, τη λήψη αποφάσεων σε σχέση με τις δραστηριότητες που συνδέουν το σχολείο με την κοινωνία και την αξιοποίηση των εγκαταστάσεων του σχολείου. Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να τονιστεί ότι η εκτέλεση των αρμοδιοτήτων αυτών απαιτεί τη συνεργασία του Συλλόγου Διδασκόντων με τη σχολική ηγεσία. Στο συνεργατικό αυτό πλαίσιο ο Σύλλογος Διδασκόντων και ο/η σχολικός Διευθυντής/τρια έχουν μία ισότιμη σχέση, χωρίς οι εκπαιδευτικοί να θεωρούνται οι υφιστάμενοι των διευθυντών. Με τον τρόπο αυτόν ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι ένα ενεργό μέλος της σχολικής κοινότητας, το οποίο είναι υποχρεωμένο να συμμετέχει στη διοίκηση του σχολείου (Σαϊτης, 2008α).

Επιπλέον, η νομοθετική μελέτη του Συλλόγου Διδασκόντων αναδεικνύει στοιχεία σε σχέση με τον εκδημοκρατισμό των σχολείων, ο οποίος προκύπτει μέσα από την ενίσχυση του ρόλου των εκπαιδευτικών. Στην Υ.Α. Φ353.1/324/105657/Δ1/2002-ΦΕΚ 1340/1-10-2002 και συγκεκριμένα στο άρθρο 37, στις παραγράφους 13, 14 και 15 γίνονται αναφορές στη λήψη αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων. Στο πλαίσιο αυτό αναφέρεται ότι οι αποφάσεις, που προκύπτουν από τις συνεδριάσεις, βασίζονται στη δημοκρατική αρχή της πλειοψηφίας, ενώ παράλληλα είναι σύμφωνες με τους νόμους που διέπουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό σημαίνει ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι ένα θεσμικό όργανο, το οποίο δρα δημοκρατικά, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις, τις προθέσεις και τις στάσεις όλων των εμπλεκόμενων μελών. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός δημοκρατικού κλίματος, το οποίο είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την επίτευξη των δημοκρατικών σκοπών της σχολικής μονάδας (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων στη διοίκηση των σχολικών μονάδων είναι ορατός και σε πιο πρόσφατα νομοθετήματα, τα οποία σχετίζονται με την εκπαιδευτική διοίκηση. Πιο αναλυτικά, ο Σύλλογος Διδασκόντων αναφέρεται στον Ν. 4547/2018, ο οποίος αφορά στην αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στον νόμο αυτόν, στο άρθρο 10, παράγραφοι 5, 7 και 8α αναφέρεται η συνεργασία του Συλλόγου Διδασκόντων με την Επιτροπή Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (στο εξής Ε.Δ.Ε.Α.Υ.), σχετικά με τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες που παρατηρούνται στους προς αξιολόγηση και υποστήριξη μαθητές ή ομάδες μαθητών. Στο σημείο αυτό, πρέπει να προστεθεί ότι στο άρθρο 11, παράγραφο 2, επισημαίνεται ότι σε περίπτωση απουσίας της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. «...συνιστάται για την άσκηση της αρμοδιότητας αυτής ομάδα εκπαιδευτικής υποστήριξης μαθητών, η οποία υποστηρίζεται στο έργο της από το Κ.Ε.Σ.Υ.» και στο ίδιο άρθρο (11), παράγραφο 4β προβλέπεται «αιτιολογημένη εισήγηση του συλλόγου διδασκόντων προς το Κ.Ε.Σ.Υ., από την οποία να προκύπτει ότι έγιναν όλες οι αναγκαίες υποστηρικτικές παρεμβάσεις από τη σχολική μονάδα του μαθητή...». Επιπλέον, με το άρθρο 11, παράγραφο 1β γίνεται αναφορά στον ορισμό εκπαιδευτικού, με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, υπεύθυνου επικοινωνίας με το Κ.Ε.Σ.Υ.

Στην παράγραφο 5 του άρθρου 11 του συγκεκριμένου νόμου γίνεται και πάλι ξεκάθαρα αναφορά στον Σύλλογο Διδασκόντων και στη συνεργασία του με τα Κ.Ε.Σ.Υ., με την αναφορά ότι «Τα Κ.Ε.Σ.Υ., εκτός από περιπτώσεις ατομικής αξιολόγησης και υποστήριξης, διερευνούν και αιτήματα, που υποβάλλονται από τους συλλόγους διδασκόντων των σχολικών

μονάδων». Τα αιτήματα αυτά σχετίζονται με τις ψυχοκοινωνικές και γνωστικές ανάγκες των μαθητών/τριών αλλά και με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι το συλλογικό όργανο, που παρακολουθεί τις ανάγκες των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα ατόμων και προχωρά στην ικανοποίηση αυτών μέσα από τη συνεργασία του με επίσημους κρατικούς φορείς. Η αναφορά αυτή αναδεικνύει τη μεγάλη σημασία που έχει ο Σύλλογος διδασκόντων στην επίλυση των προβλημάτων, που παρουσιάζονται εντός της σχολικής μονάδας και σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, που φοιτούν σε αυτή.

Στο δεύτερο μέρος του παρόντος νόμου, που αφορά σε θέματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στο άρθρο 47 «Προγραμματισμός και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων», παράγραφο 1 «Ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας, κατά την έναρξη κάθε σχολικού έτους, συνέρχεται και προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο για το τρέχον σχολικό έτος ... μπορεί να καλεί στελέχη του Περιφερειακού Κέντρου Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (στο εξής ΠΕ.Κ.Ε.Σ.), του Κ.Ε.Σ.Υ. και του Κέντρου Εκπαίδευσης για την Αειφορία (στο εξής Κ.Ε.Α.), καθώς και μέλη Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού (στο εξής Δ.Ε.Π.) των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (στο εξής Α.Ε.Ι.), των Ερευνητικών Κέντρων και άλλων εποπτευόμενων από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων φορέων» και αντίστοιχα στην Υ.Α. 5614/2018, στο άρθρο 14, παράγραφο 1, περίπτωση ια, αναφέρεται ότι τα Κ.Ε.Σ.Υ., μετά από πρόσκληση, μπορούν να παρευρίσκονται στη σχολική μονάδα, λαμβάνοντας μέρος σε διαδικασίες, όπως περιγράφονται αμέσως παραπάνω. Εκτός από τον προγραμματισμό, ο Σύλλογος Διδασκόντων, σύμφωνα με την παράγραφο 2 του άρθρου 47 της Υ.Α. 5614/2018, σε τακτικές συνεδριάσεις, μπορεί να προβεί σε ανασχεδιασμό ή σε απαιτούμενες διορθωτικές κινήσεις, ενώ στο τέλος κάθε σχολικού έτους προβαίνει σε αποτίμηση του έργου της υλοποίησης του προγραμματισμού (Υ.Α. 5614/2018, παράγραφος 3, άρθρο 47).

Αναφορές στον ρόλο του Συλλόγου Διδασκόντων, ως προς τη συμμετοχή του στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, με όρους συνεργασίας και συμμετοχής, διαπιστώνονται στην Υ.Α. 5614/2018 που είναι ο «Ενιαίος Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες του προσωπικού τους». Συγκεκριμένα, στο άρθρο 3, παράγραφο 5, περίπτωση β της εν λόγω Υ.Α. επισημαίνεται η σύνδεση του Συλλόγου Διδασκόντων με τα Κ.Ε.Σ.Υ., καθώς «αντίγραφα πρακτικών παιδαγωγικών συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων, τα οποία περιλαμβάνουν όλες τις υποστηρικτικές παρεμβάσεις, ... τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων αυτών, ... διαβιβάζονται από τη σχολική μονάδα στο Κ.Ε.Σ.Υ.», ενώ παρόμοια αναφορά γίνεται στο άρθρο 5, παράγραφο 2, περίπτωση γ και στο άρθρο 6, παράγραφο 2, της ίδιας Υ.Α. Αντίστοιχα, η διεπιστημονική ομάδα του Κ.Ε.Σ.Υ. έρχεται σε επαφή με τον/τη Διευθυντή/τρια και τον Σύλλογο Διδασκόντων σε περιπτώσεις, όπως οι παραπάνω (Υ.Α. 5614/2018, άρθρο 6, παράγραφος 4) και τα Κ.Ε.Σ.Υ. «...σε συνεργασία με τα οικεία Π.Ε.Κ.Ε.Σ. και τις Ε.Δ.Ε.Α.Υ, όπου υφίστανται, υποστηρίζουν συνολικά το εκπαιδευτικό έργο των σχολικών μονάδων...» (Υ.Α. 5614/2018, άρθρο 8, παράγραφος 2). Ακόμη, ενεργό ρόλο συνεργασίας έχουν τα Κ.Ε.Σ.Υ. με τους Συλλόγους Διδασκόντων σε θέματα που άπτονται του Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Υ.Α. 5614/2018, άρθρο 16, παράγραφος 2, περίπτωση στ και η).

Η παραπάνω περιγραφή των νομοθετικών διατάξεων, που αφορούν στον Σύλλογο

Διδασκόντων, βοηθά στην κατανόηση της σημασίας που έχει αυτός στην εφαρμογή του συμμετοχικού και αποκεντρωμένου μοντέλου της εκπαιδευτικής διοίκησης. Οι εκπαιδευτικοί, ως μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων, αναλαμβάνουν μία σειρά από ρόλους που αφορούν σε όλο το φάσμα της σχολικής λειτουργίας. Αυτό σημαίνει ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι τόσο εκπαιδευτικό όσο και διοικητικό όργανο των σχολικών μονάδων, ενώ εμπλέκονται στη διατήρηση της αυτόνομης διοίκησης αυτών (Σαϊτής, 2008β).

Συμπεράσματα

Στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα παρουσιάζεται όλο και περισσότερο η ανάγκη αποκέντρωσης των σχολικών μονάδων από το συγκεντρωτισμό που χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Η επίτευξη της αποκέντρωσης πραγματοποιείται μέσα από την ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων και τη σύνδεση αυτών με τοπικές υπηρεσίες διοίκησης, όπως είναι τα Κ.Ε.Σ.Υ. Η ανασκόπηση των νόμων που αφορούν στην οργάνωση και τη διοίκηση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών αναδεικνύει τις πολλαπλές προσπάθειες που έχουν πραγματοποιηθεί σε σχέση με την ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Στο πλαίσιο αυτό, δίνεται έμφαση στη συνεργασία των εμπλεκόμενων μελών και της τοπικής αυτοδιοίκησης (Παπακωνσταντίνου, 2012).

Στη διοίκηση των σχολικών μονάδων σημαντικό ρόλο έχουν τόσο η σχολική ηγεσία όσο και οι εκπαιδευτικοί (Bartle, 2007). Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύεται η ανάγκη συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους σχολικούς Διευθυντές, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα δημοκρατικό κλίμα, το οποίο ενθαρρύνει την ελεύθερη βούληση και τη δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών και αποφάσεων. Ο εκδημοκρατισμός των σχολείων αποτελεί μία σύγχρονη τάση, η οποία σχετίζεται θετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται (Gichohi, 2015).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Asgari, M. H., & Hasanpous, H. (2013). Comparison of impact of managers' participative and collaborative management styles on creativity, job satisfaction and organizational commitment of secondary school teachers, Rasht city, Iran. *Int Res J Applied Bas Sci*, 4, 1081-5.
- Bacharach, S.B. (1988). Notes on a political theory of organizations. In A. Westoby, (Ed.) *Culture and power in educational organizations*. Milton Keynes: Open University Press.
- Bagarette, N. (2014). Identifying factors driving and/or inhibiting participative decision making in public schools: Principals' perspectives. *The Anthropologist*, 17(2), 395-408.
- Barr, R. & Dreeben, R. (2013). *How Schools Work. Schools as Organizations*, USA: University of Chicago Press.
- Bartle P., (2007). *Participatory Management: Methods to Increase Staff Input in Organizational Decision Making*. Ανακτήθηκε από: <http://cec.vcn.bc.ca/cmp/modules/pm-pm.htm>.

- Benoliel, P., & Somech, A. (2010). Who benefits from participative management?. *Journal of Educational Administration*, 48(3), 285-308.
- Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2010). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25 (1), 11-32.
- Breiter, A., & Light, D. (2006). Data for school improvement: Factors for designing effective information systems to support decision-making in schools. *Journal of Educational Technology @ Society*, 9(3), 206-217.
- Brost, P. (2000). Shared Decision making for better schools. *Principal Leadership* (High School Ed.), 1 (3), 58-63.
- Bush, T. (2001). *School organization and management: international perspectives*. Paper presented at the Federation of Private School Teachers, Annual Conference, Athens.
- Davies, B. (1981). Schools as organizations and the organization of schooling. *Educational Analysis*, 3, 47-67.
- Elmore, R. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington, D.C.: Albert Shanker Institute.
- Ghafouri, F., Ashraf, G. F., Dehghan, A. E., & Hosseini, S. M. (2009). The relationship between managers leadership style and creativity of physical education teachers. *Sport Management*, 2, 215-234.
- Gichohi, G. W. (2015). Stakeholder involvement in Schools in 21st Century for Academic Excellence. *International Journal of Education and Research*, 3(2), 13-22.
- Hernthaisong, P., Sirisuthi, C., & Wisetrinthong, K. (2017). Development of Participative Management System in Learning Environment Management for Small Sized Primary Schools. *International Education Studies*, 10(2), 166-173.
- Hoy, W.K. & Miskel, C. G. (2007). *Educational administration: theory, research and practice* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Leithwood, K. & Duke, D. L. (1999). A century's quest to understand school leadership. Στο J. Murphy and K.S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mokoena, S. (2012). Effective Participative Management: Does It Affect Trust Levels of Stakeholders in Schools?. *Journal of Social Sciences*, 30(1), 43-53.
- Nadeem, M. (2012). Participative management style: a tool to enhance quality education. *Journal of Humanities and Social Science*, 4(2), 8-14.
- Netshitangani, T. (2018). Management style and school violence: South African perspectives. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 96-106.
- Somech, A. (2002). Explicating the complexity of participative management: An investigation of multiple dimensions. *Educational Administration Quarterly*, 38(3), 341-371.
- Somech, A. (2010). Participative decision making in schools: A mediating-moderating analytical framework for understanding school and teacher outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 46(2), 174-209.
- Stefanovska-Petkovska, M., Bojadžijev, M., & Mucunski, Z. (2015). Does participative management produce satisfied employees?: Evidence from the automotive industry. *Serbian Journal of Management*, 10(1), 75-88.
- Tkach, C., & Lyubomirsky, S. (2006). How do people pursue happiness?: Relating personality, happiness-increasing strategies, and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 7(2), 183-225.
- Ünlücan, Ç., Dagli, G., Aksal, F. A., & Gazi, Z. A. (2016). The Role of Parent Involvement: Participative Management Practices in a Special Education School Context. *International Journal of Educational Sciences*, 15(1-2), 44-52.

Wagner III, J. A. (1994). Participation's effects on performance and satisfaction: A reconsideration of research evidence. *Academy of Management Review*, 19(2), 312-330.

Ελληνόγλωσσον

- Αθανασίου, Ι. (2015). Σχολική ηγεσία και εκπαιδευτική αλλαγή. Δυνάμεις επιρροής και παιχνίδια πολιτικής. 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 125-140.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Λιβάνι.
- Βότση (2016). Η εκπαιδευτική καινοτομία στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και η αυτονομία της σχολικής μονάδας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 517-523.
- Chevallier, J. (1993). *Διοικητική Επιστήμη* (μτφρ.) Β. Ανδρουλάκης. Αθήνα: Εκδ. Σάκκουλα.
- Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Ζάχαρης, Ε. (1985). *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Θεοφυλλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Καστανίδου, Σ., & Τσικαντέρη, Ρ. (2015). Ο Συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της Σχολικής Μονάδας. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 3(3), 19-38.
- Κατσαρός, Ι. (2008α). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρός, Ι. (2008β). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 88-108.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: *Καρακατσάνη, Δ. @ Παπαδιαμαντάκη, Γ. (Επιμ.), Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής* (σελ. 211-225). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κωνσταντινίδης, Γ. (2007). *Το Σύγχρονο Σχολείο. Στο δρόμο για την οικοδόμησή του*. Διευθυντές, εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Οίκος Αντ. Σταμούλη.
- Λαΐνας, Θ. (1993). Διοίκηση της εκπαίδευσης και αναλυτικά προγράμματα: Η θεσμοθέτηση της αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, 254-294.
- Μιχόπουλος, Α. (2007). *Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας*. Αθήνα: Ιδίου.
- Μουζέλης, Ν. Π. (1991). *Οργάνωση και Γραφειοκρατία*, (μτφρ. Σοφούλη, Ε., επιμ. Μακρυδημήτρη, Α.). Αθήνα: Μαθιουδάκι/Ανδρονόπουλου.
- Μπουραντάς, Δ. (1992). *Μάνατζμεντ-Οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά*. Αθήνα: Team.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδ. Σταμούλη Α.Ε.
- Μπρίνια, Β. (2010). Μαθησιακή Οργάνωση: Ο Εκπαιδευτικός οργανισμός που μαθαίνει από το περιβάλλον του. *Ανοιχτό Σχολείο*, 116, 1-10.
- Μπρίνια, Β. (2012). Η εφαρμογή της Συμμετοχικής Διοίκησης στη Σχολική Μονάδα: κλειδί επιτυχίας για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο *Δ. Καρακατσάνη @ Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σελ. 92-112). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος – Αποκέντρωση – Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες Αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, 141, 25-52.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π., (2015). *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός* (Τόμος 1). Αθήνα: Έλλην.
- Παυλόπουλος, Π. (1983). *Το διοικητικό φαινόμενο στο πλαίσιο της θεωρίας των οργανώσεων*. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2002). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Σαΐτης, Χ. (2008α). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008β). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σιδηροπούλου, Μ. (2015). *Οι λειτουργίες της εκπαιδευτικής διοίκησης*. Καβάλα: Εκδ. Σαΐτα.
- Τζώτζου, Μ., & Αναστασόπουλος, Μ. (2013). Νέο Σχολείο: Μορφές Επικοινωνίας και ο Επικοινωνιακός Ρόλος του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας. *Πρακτικά 16ου Διεθνούς Συνεδρίου Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα*, Τόμος II, 239-251.
- Τοδούλου, Π., Μ. (2010). Η Συστημική Προσέγγιση, Κλειδί για έναν Νέο Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό. *Μετάλογος. Συστημική Εταιρεία Βορείου Ελλάδος*, 18 (1), 1-27.
- Τριλιανός, Θ. (2012). «Η ποιότητα στην εκπαίδευση και οι δείκτες που την προσδιορίζουν». Στο: Τριλιανός, Α., Κουτρομάνος, Γ., Αλεξόπουλος, Ν. (επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: τάσεις και προοπτικές. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Α' Τόμος*. Αθήνα: ΕΚΠΑ-ΠΤΔΕ: 31-52.
- Τύπας, Γ. & Κατσαρός, Γ. (2003). *Εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χαρίσης, Α. (2006). *Αξιολόγηση της Σχολικής Μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Νομοθεσία-Πηγές

- Ν. 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.»
- Ν. 2525/97 «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.»
- Ν. 2986/2002 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.»
- Ν. 4547/2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.»
- Σύνταγμα της Ελλάδος 1971/1985
- Υ.Α. Φ353/1/324/105657/Δ1/08-10-2002 ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΦΕΚ 1340 τ. Β', Κεφ. Δ, άρ. 27. «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων.»
- Υ.Α. 5614/2018 «Ενιαίος Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες του προσωπικού τους.»

Βραχυγραφίες

Α.Ε.Ι.:	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.:	Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού
Δ.Ε.Π.:	Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό
Ε.Δ.Ε.Α.Υ.:	Επιτροπή Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης
Κ.Ε.Α.:	Κέντρο Εκπαίδευσης για την Αειφορία
Κ.Ε.Σ.Υ.:	Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης
ΚΕ.ΣΥ.Π.:	Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού
Ν.:	Νόμος
ΠΕ.Κ.Ε.Σ.:	Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.:	Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
Υ.Α.:	Υπουργική Απόφαση
Υ.ΠΑΙ.Θ.:	Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
ΥΠ.Ε.Π.Θ.:	Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

Abstract

The modern school is multifunctional and seeks to make the school open, creative, democratic and disciplined. Achieving these goals depends not only on the role the principal plays in management but also on the essential and participatory role of teachers as members of the Teachers' Association. The purpose of the present work is to highlight the role of teachers, by highlighting the legislation that has institutionalized the role of the school unit at the school level so that it can set guidelines for the implementation of educational policy and the more efficient operation of the school, which has been an element of democratization in the management of school units.

Keywords: Teachers, Participative management model, KESY.

Η δημοκρατική μεταρρύθμιση του σχολείου και η διοίκηση της εκπαίδευσης στη χώρα μας: μια αδιόρατα ασύμβατη σχέση

Ευάγγελος Μαυρικάκης

Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Δρ. Παν. Κρήτης

evmavrik@edc.uoc.gr

Περίληψη

Το εκπαιδευτικό σύστημα του νεοελληνικού κράτους διένυσε μια πορεία που κυμάνθηκε από την πλήρη παραμέληση στον συγκεντρωτισμό. Η σταδιακή αυτή μετατόπιση εντοπίζεται χρονικά στα τέλη του 19^{ου} αιώνα με τις συγκεντρωτικές τάσεις να πυκνώνουν και να κορυφώνονται τις δεκαετίες που ακολούθησαν οικοδομώντας σταδιακά ένα έντονα αντιδημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στον αντίποδα αυτής της τάσης, από την πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα εμφανίστηκε στη χώρα μας μια διαφορετική αντίληψη για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία το οποίο συνάντησε έντονες αντιδράσεις. Πρόκειται για το γνωστό από τους Dewey και Kerschensteiner σχολείο εργασίας. Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να αναδείξει έναν ανασταλτικό παράγοντα στην εξάπλωση του σχολείου εργασίας στη χώρας μας: την ασύμβατη σχέση μεταξύ αυταρχικής διοίκησης και της προσπάθειας εκδημοκρατισμού του σχολείου. Τη διάσταση αυτή θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε μέσα από την ιστορικοκοινωνική προσέγγιση των εξελίξεων στην εκπαίδευση εκείνης της περιόδου.

Λέξεις-Κλειδιά: Συγκεντρωτισμός, γραφειοκρατία, διοίκηση, σχολείο εργασίας, εκδημοκρατισμός.

Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό σύστημα του νεοελληνικού κράτους διένυσε μια πορεία που κυμάνθηκε από την πλήρη παραμέληση ως στον πλήρη συγκεντρωτισμό. Η σταδιακή αυτή μετατόπιση εντοπίζεται χρονικά στα τέλη του 19^{ου} αιώνα με τις συγκεντρωτικές τάσεις στη διοίκηση της εκπαίδευσης να πυκνώνουν και να κορυφώνονται τις δεκαετίες που ακολούθησαν. Για την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και τη θεμελίωση του κεντρικού ελέγχου, η σχολική διοίκηση ενσωμάτωσε στοιχεία από το παράδειγμα των κλασικών της διοίκησης και από το γραφειοκρατικό μοντέλο οργάνωσης. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, δημιουργήθηκαν ευνοϊκές συνθήκες για την οικοδόμηση ενός συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης με αυστηρή ιεραρχία και έντονα αντιδημοκρατικά χαρακτηριστικά τα οποία επηρέασαν στην πράξη την καθημερινή λειτουργία του σχολείου. Στον αντίποδα αυτής της τάσης, από την πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα εμφανίστηκε στη χώρα μας μια διαφορετική αντίληψη για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία, το γνωστό από τους Dewey και Kerschensteiner «σχολείο εργασίας». Η αντίληψη αυτή υποστηρίχθηκε από φωτισμένους παιδαγωγούς της εποχής και τις προοδευτικές κοινωνικοπολιτικές δυνάμεις της χώρας. Ταυτόχρονα, όμως, ήρθε σε ρήξη με την συντηρητική μερίδα του τόπου, η οποία ανέκοψε την προσπάθειά τους.

Η αποτυχία αυτή, ιστορικά, έχει αποδοθεί σε μια σειρά από παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται άμεσα και έμμεσα με την εκπαίδευση (Δημαράς, 2013). Όπως φαίνεται, όμως μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, δεν έχει αναδειχθεί, ένας ακόμα σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας: η αδιόρατα ασύμβατη σχέση που ενυπήρχε μεταξύ αυταρχικής διοίκησης και της προσπάθειας εκδημοκρατισμού του σχολείου.

Το εκπαιδευτικό σύστημα από την πλήρη παραμέληση στον συγκεντρωτισμό

Η δημόσια εκπαίδευση αποτέλεσε μια από τις κύριες μέριμνες του νεοελληνικού κράτους από τα πρώτα χρόνια της ίδρυσής του. Ο νόμος «Περί Δημοτικών Σχολείων» της 3^{ης} Μαρτίου 1834⁵ προέβλεπε ρητά την σύσταση σχολείων σε κάθε δήμο της επικράτειας, υπό την ευθύνη και την εποπτεία του ίδιου του Δήμου. Η ίδρυση των σχολείων, έτσι, η συντήρηση και η λειτουργία τους ανατέθηκε στους ανήμπορους οικονομικά δήμους οι οποίοι με τη σειρά τους απευθύνθηκαν στην τοπική κοινωνία προκειμένου να αντλήσουν τους απαραίτητους πόρους. Ο νόμος αυτός φαίνεται ότι αντλούσε τα βασικά οργανωτικά του στοιχεία από τον εκπαιδευτικό νόμο του Quizot (Γκιζώ) στη Γαλλία καθώς και από το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας εκείνης της εποχής (Πυργιωτάκης, 2001:59), χωρίς να λαμβάνει υπόψη του όμως τις ιδιαίτερα δυσχερείς συνθήκες που επικρατούσαν στην χώρα μας (Σβορώνος, 2007). Οι σχολικές μονάδες που προέβλεπε ο νόμος, στην αρνητική για τη χώρα συγκυρία, στις περισσότερες των περιπτώσεων δεν ιδρύθηκαν. Οι δημοδιδάσκαλοι, περαιτέρω, ήταν ανεπαρκείς για την εκτέλεση του έργου τους, τα προγράμματα σπουδών ακατάλληλα, οι ευφορευτικές επιτροπές υπολειπούν και η γενική εικόνα του εκπαιδευτικού συστήματος για αρκετά χρόνια ήταν απογοητευτική (Μπουζάκης, 2002).

Οι πρώτες ενέργειες συντονισμού, χάραξης κεντρικών κατευθυντήριων γραμμών και συστηματοποίησης του εκπαιδευτικού συστήματος πραγματοποιήθηκαν με τον νόμο ΒΤΜΘ του 1895⁶. Με τον νόμο ΒΤΜΘ προβλέφθηκε η μεταφορά εξουσιών από το δήμο στη νομαρχία, ενώ ταυτόχρονα θεσπίστηκε και ο θεσμός του επιθεωρητή ο οποίος, ως γνωστόν, αποτέλεσε για πολλές δεκαετίες το πρόσωπο που ασκούσε τη διοίκηση των σχολικών μονάδων (Λέφας 1942:291). Ουσιωδώς βέβαια ο νόμος διατήρησε το αποκεντρωτικό διοικητικό σύστημα καθώς δεν προέβλεπε σύσταση κεντρικού διοικητικού οργάνου. Τα ζητήματα οργάνωσης, συντονισμού και ελέγχου όπως φαίνεται από την εισηγητική έκθεση του Αν. Νόμου 767/1937 δεν επιλύθηκαν⁷ και η διοίκηση της εκπαίδευσης εξακολουθούσε να ασκείται από τα περιφερειακά όργανα με αποτέλεσμα ο Υπουργός να φέρεται ως αποξενωμένος από τη διοίκηση (Μπουζάκης, 2002)⁸.

5 Βλ Νόμος «Περί δημοτικών σχολείων», Φ.Ε.Κ.11/3-3-1834.

6 Βλ Νόμος ΒΤΜΘ/1895, Φ.Ε.Κ.37/τΑ΄/05-10-1895.

7 Βλ. Αν. Νόμος 767/1937, Εισηγητική Έκθεση, Εν Αθήναις, Ιούνιος 1937

8 Βλ. Νομοσχέδια Ευταξία, Αιτιολογική Έκθεση, Περί των νομοσχεδίων της δημοτικής εκπαίδευσης, Μέρος Ι. Ιστορική Ανασκόπηση των της Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τμήμα α) Κατάσταση αυτής από του 1834-1892, Εν Αθήναις τη 15 Μαΐου 1899

Τα ζητήματα αυτά επιχείρησαν να επιλύσουν επόμενοι νόμοι (ΓΚΩΗ΄/1911 και 240/1914)⁹ καθώς προέβλεπαν την θέσπιση ενός κεντρικού συντονιστικού οργάνου, του εκπαιδευτικού συμβουλίου, ενώ ταυτόχρονα δημιουργούσαν μια σαφή ιεραρχία με τους γενικούς επιθεωρητές σε επίπεδο περιφέρειας και τους επιθεωρητές σε επίπεδο νομαρχίας. Στους γενικούς επιθεωρητές δόθηκε η αρμοδιότητα να πραγματοποιούν επιτόπιους ελέγχους τόσο στα γραφεία των επιθεωρητών, όσο και στα ίδια τα σχολεία, ενώ οι νομαρχιακοί επιθεωρητές, ήταν υπεύθυνοι για την επιθεώρηση των σχολικών μονάδων, τον πειθαρχικό έλεγχο των εκπαιδευτικών και διάφορες άλλες γραφειοκρατικές ενέργειες. Όπως μάλιστα αναφέρεται ρητά στο άρθρο 12 του νόμου 240/1911 έκαστος επιθεωρητής είχε την αρμοδιότητα να «επισκέπτεται τουλάχιστον δις του έτους άπαντα τα δημοτικά σχολεία και τα νηπιαγωγεία δημόσια και ιδιωτικά της περιφέρειας περιοδύων κατ' έτος 120-160 ημέρας...» με σκοπό μεταξύ άλλων να «...εξετάζει την κατάσταση των διδακτηρίων και του υλικού και επαγρυπνεί εις τήρησιν των εκπαιδευτ. διατάξεων του κράτους...»¹⁰.

Οι απόπειρες συστηματοποίησης και ορθολογικότερης οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος συνεχίστηκαν και τα επόμενα χρόνια με νομοθετικές ρυθμίσεις οι οποίες ενίσχυσαν τον ρόλο του κεντρικού επιπέδου διοίκησης και έθεσαν σταδιακά υπό έλεγχο κάθε ουσιαστική παράμετρο του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο νόμος «Περί Διοικήσεως της Εκπαιδεύσεως» του 1930¹¹, αποτέλεσε ως προς αυτό ορόσημο καθώς δημιούργησε, σε κεντρικό επίπεδο, ένα πλέγμα διοικητικών οργάνων με γνωμοδοτικό και αποφασιστικό χαρακτήρα. Οι ρυθμίσεις που επέφερε μετέφεραν την εξουσία για τον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος στο κεντρικό επίπεδο το οποίο μέσω της ιεραρχίας που είχε ήδη θεσπιστεί είχε τον κύριο ρυθμιστικό και ελεγκτικό ρόλο στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ταυτόχρονα φαίνεται, όπως επισημαίνει ο Μπουζάκης, ότι απέδωσαν μια γραφειοκρατική χροιά στο εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνη με τη γενικότερη κατεύθυνση που είχε αρχίσει να διαγράφεται στη δημόσια διοίκηση της χώρας (Μπουζάκης, 1987:59). Ο κεντρικός σχεδιασμός, έκτοτε θεμελιώθηκε σε μια σειρά από παραμέτρους του εκπαιδευτικού συστήματος. Μεταξύ αυτών ήταν ο έλεγχος των αναλυτικών και ωρολογίων προγραμμάτων και της διδακτέας ύλης, η ρύθμιση των υπηρεσιακών μεταβολών, η στελέχωση και η χρηματοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος από το κεντρικό επίπεδο διοίκησης και η καθιέρωση ενός ιεραρχικού ελέγχου των σχολικών μονάδων. Οι εξελίξεις αυτές είχαν ως αποτέλεσμα τον περιορισμό της ευελιξίας και της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και των ίδιων των εκπαιδευτικών και συνιστούν την έναρξη της εποχής του συγκεντρωτικού μοντέλου διοίκησης της εκπαίδευσης.

Το αναλυτικό πρόγραμμα υπό το πρίσμα του συγκεντρωτικού ελέγχου και η λειτουργία του σχολείου

Υπό αυτό το πρίσμα και στο συγκεντρωτικό πλαίσιο το οποίο οικοδομήθηκε η σχολική μονάδα λειτουργούσε εντός ενός αυστηρά καθορισμένου πλαισίου, με όρους προκαθορισμένους και προαποφασισμένους από το κεντρικό επίπεδο διοίκησης. Τα όποια περιθώρια αυτόνομης δράσης υπήρχαν σε ουσιαστικά ζητήματα, όπως η καθημερινή λειτουργία αλλά

9 Νόμος ΓΚΩΗ΄, ΦΕΚ185/τΑ΄/18-07-1911) και Νόμος 240/1914, Φ.Ε.Κ. 97/τΑ΄/16-04-1914, αρθρ.15

10 Βλ. Νόμος 240 όπ.παρ., κεφάλαιο Γ αρθρ. 12.

11 Βλ. Νόμος 4653/1930, ΦΕΚ169/τΑ/16-05-1930.

και το αναλυτικό πρόγραμμα σε επίπεδο σχολικής μονάδας, σταδιακά περιορίστηκαν. Αρχικά, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Λέφας, και έως το 1881 όπου θεσπίστηκε το πρώτο πρόγραμμα μαθημάτων μέσα από τον πρακτικό οδηγό του δημοδιδασκάλου, «η διδασκαλία εγίνετο όπως έκαστος διδάσκαλος ήθελε και καθ' ἡν ὥρα ήθελε» (Λέφας, 1942: 90) με βάση τον οδηγό της αλληλοδιδασκτικής (Κοκκώνης, 1850). Η μετατροπή, στη συνέχεια, της μεθόδου διδασκαλίας από αλληλοδιδασκτική σε συνδιδασκτική με το Β.Δ «Περί μεθόδου διδασκαλίας εν τοις δημοτικοίς σχολείοις»¹² συνοδεύτηκε και από νέες οδηγίες προς τους δημοδιδασκάλους (Πετρίδης, 1881) οι οποίες αποτέλεσαν στην πραγματικότητα το πρώτο επίσημο πρόγραμμα της στοιχειώδους εκπαίδευσης (Λέφας 1942: 91). Με τις οδηγίες αυτές καθορίστηκαν τόσο τα καθήκοντα των διδασκάλων με οδηγίες ως προς τη διδακτέα ύλη, τις προτεινόμενες μεθόδους διδασκαλίας και την αγωγή των μαθητών αλλά και σχετικές οδηγίες ως προς τη συμπεριφορά των διδασκάλων τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής μονάδας (Πετρίδης 1881:4-34).

Ενδεικτικές είναι οι οδηγίες του μαθήματος των «Ελληνικών» σύμφωνα με τις οποίες ο διδάσκαλος για τους μαθητές της α΄ τάξης ήταν υποχρεωμένος να ακολουθήσει μια πορεία «γραμμική» τεσσάρων διδακτικών περιόδων η οποία σχηματικά περιγράφονταν ως εξής:

- α) περίοδος διήγησης (15 ημέρες) από τον διδάσκαλο προς τους μαθητές και ελέγχου του επιπέδου κατανόησης των μαθητών δια της μεθόδου των ερωτήσεων και των διορθώσεων των σφαλμάτων,
- β) περίοδος εκμάθησης των γραμμάτων του αλφαβήτου, των συλλαβών, των λέξεων και των προτάσεων,
- γ) ταυτόχρονη άσκηση των μαθητών στην γραφή μέσω ασκήσεων σχηματισμού κάθετων και οριζόντιων γραμμών,
- δ) ασκήσεις ανάγνωσης λέξεων με τη μέθοδο της επανάληψης των ήχων των φθόγγων και των δίφθογγων,
- ε) ανάγνωση μικρών διηγημάτων και απλών προτάσεων και παράλληλα άσκηση στην γραφή με αντιγραφή λέξεων τις οποίες ο διδάσκαλος ανέγραφε στον πίνακα (Πετρίδης, 1881: 53-58).

Όπως μπορεί εύκολα να γίνει αντιληπτό, ο δάσκαλος σε αυτή την περίπτωση ήταν υποχρεωμένος, σύμφωνα με τις οδηγίες, να ασκεί το έργο του με ένα μηχανιστικό σχεδόν τρόπο και να υποβάλλει και τους μαθητές σε μια όμοια λογική.

Τα επόμενα χρόνια που ακολούθησαν τα διδασκόμενα μαθήματα και οι ώρες διδασκαλίας έλαβαν κανονιστικό και υποχρεωτικό χαρακτήρα για όλη την επικράτεια καθώς εκδόθηκαν υπό τη μορφή Βασιλικών Διαταγμάτων. Συγκεκριμένα όπως αναφέρεται στο πρώτο σχετικό Βασιλικό Διάταγμα¹³ του 1913 τα ωρολόγια προγράμματα συντάσσονταν από τον σύλλογο διδασκόντων και εγκρίνονταν από τον επιθεωρητή. Στα ωρολόγια προγράμματα καθοριζόταν επ' ακριβώς η κατανομή των ωρών ανά μάθημα, ενώ στα αναλυ-

12 Βλ. Β.Δ. «Περί μεθόδου διδασκαλίας εν τοις δημοτικοίς σχολείοις», Φ.Ε.Κ.97/15-09-1880.

13 Βλ Β.Δ. «Περί ορισμού των μαθημάτων, του δι έκαστον τούτων προς διδασκαλίαν αναγκαίου χρόνου, και περί της κατά τάξεις κατανομής της διδακτέας ύλης εις τα πλήρη δημοτικά σχολεία αρρένων και θηλέων», ΦΕΚ 174/τΑ΄/10-09-1913

τικά προγράμματα του ιδίου Βασιλικού Διατάγματος οι ενότητες και η διδαχθείσα ύλη. Ενδεικτικό της προσπάθειας για λεπτομερή έλεγχο της διδασκαλίας και της συγκεντρωτικής φιλοσοφίας που υπήρχε ευρύτερα, ήταν το γεγονός ότι στο αναλυτικό πρόγραμμα καθοριζόταν με λεπτομέρεια ακόμα και οι ασκήσεις φυσικής αγωγής. Οι μαθητές καλούνταν στο πλαίσιο του μαθήματος να προβούν σε πολύ συγκεκριμένες κινήσεις όπως «Προσαγωγή», «Απαγωγή», «Εκβολή» και «Διάσταση» δηλαδή σε μετάθεση «εκατέρω των ποδών κατά ένα πόδα προς τα πλάγια» κλπ.¹⁴ Η μηχανιστική προσέγγιση είναι και εδώ ορατή. Τα επόμενα σχετικά Βασιλικά Διατάγματα τα οποία εκδόθηκαν το 1919 και το 1934¹⁵ δεν επέφεραν ουσιαστικές αλλαγές στη φιλοσοφία των αναλυτικών προγραμμάτων καθώς συμπλήρωσαν ή διόρθωσαν σε ορισμένες περιπτώσεις το υφιστάμενο από το 1913 αναλυτικό πρόγραμμα μόνο ως προς το μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας, της γραμματικής και της ελληνικής γλώσσας συγκεκριμένων τάξεων.

Από τα παραπάνω, θεωρούμε ότι αναδεικνύεται επαρκώς ο ασφυκτικός χαρακτήρας της λειτουργίας του σχολείου τόσο σε επίπεδο διοίκησης όσο και παιδαγωγικής. Τα περιθώρια ευελιξίας, ήταν στενά καθώς ο έντονα καθοδηγητικός χαρακτήρας των αναλυτικών προγραμμάτων σε συνδυασμό με το αυστηρό πλέγμα εποπτείας, το οποίο είχε θεσπιστεί, δεν άφηνε περιθώρια αυτόνομης δράσης. Το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως οικοδομήθηκε σταδιακά, είχε αποκτήσει αυταρχικά χαρακτηριστικά καθώς οι σημαντικές αποφάσεις λαμβάνονταν από την κεντρική διοίκηση, η οργάνωση ήταν προαποφασισμένη, ο προγραμματισμός και ο έλεγχος αυστηρός και ο σχεδιασμός κεντρικός. Μόνο τα ήσσονος σημασίας ζητήματα είχαν εκχωρηθεί στα σχολεία ως πεδία λήψης αποφάσεων. Ο αυστηρός ιεραρχικός έλεγχος, έτσι, η πειθαρχία και ο διαχωρισμός της σχολικής μονάδας από την κοινωνία αποτέλεσαν τα κύρια χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος, χαρακτηριστικά τα οποία προσομοίωναν την βιομηχανική οργάνωση και διοίκηση της κλασικής σχολής της διοίκησης και του γραφειοκρατικού προτύπου οργάνωσης (Bailey, 1992). Οι σχολικές μονάδες, στο ιδεολογικό αυτό πλαίσιο, αντιμετωπίστηκαν ως παραγωγικοί μηχανισμοί οι οποίοι είχαν ως κυρίαρχο στόχο το αποτέλεσμα (Ubben et al, 2004). Για να επιτύχουν τον στόχο τους προσπάθησαν να επιβάλλουν στο εκπαιδευτικό σύστημα μια μηχανιστική διάσταση κατά τα πρότυπα της βιομηχανικής εργασίας (Μουζέλης, 2009:160· Hitt et al. 2011· Robbins & Coulter, 2014· Jones & George, 2016): την επαναληπτικότητα, την τυποποίηση και την εξειδίκευση ως βασικά χαρακτηριστικά, την απόδοση της εξουσίας λήψης των κρίσιμων αποφάσεων στα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια και την απλή εκτέλεση των εργασιών από τις σχολικές μονάδες, την ιεραρχική κατανομή της εξουσίας και τον έντονο διοικητικό έλεγχο (Lundgern, 1974:31). Η εξουσία και η δύναμη, με άλλα λόγια, συγκεντρώθηκε στην κορυφή της οργανωσιακής πυραμίδας (Moorhead & Griffin,

14 Βλ Β.Δ. «Περί ορισμού των μαθημάτων, του δι' έκαστον τούτων προς διδασκαλίαν αναγκαίου χρόνου, και περί της κατά τάξεις κατανομής της διδακτέας ύλης εις τα πλήρη δημοτικά σχολεία αρρένων και θηλέων», ΦΕΚ 174/τΑ' /10-09-1913, Αναλυτικόν πρόγραμμα της διδασκόμενης ύλης εν τοις διαφόροις μαθήμασι των πολυτάξιων πλήρων δημοτικών σχολείων αρρένων και θηλέων», ενότητα Γυμναστική και Παιδία.

15 Βλ. Β.Δ. Περί ορθογραφικών ασκήσεων δια την γλωσσικήν διδασκλίαν των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου. ΦΕΚ78/τΑ/12-04-1919, Β.Δ. «Περί ορθογραφικής και γραμματικής διδασκαλίας της Δ' Τάξεως του Δημοτικού Σχολείου», ΦΕΚ 271/τΒ/23-12-1919, Ν.Δ. Περί Ωρολογίου και Αναλυτικού προγράμματος της Ελληνικής γλώσσας (απλής καθαρευούσης) εν τη Ε' και ΣΤ' τάξει του δημοτικού σχολείου, ΦΕΚ222/τΑ/16-07-1934.

1998), ενώ η ευθύνη αντίστροφα συνδέθηκε ιεραρχικά με την εξουσία με φθίνουσα κάθετη φορά. Ταυτόχρονα μέσα από την εφαρμογή των αρχών της γραφειοκρατίας επιχειρήθηκε η θεμελίωση της θεσμικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος έναντι της προσωποπαγούς λειτουργίας του (Πασιαρδής, 214: 45), ο εξορθολογισμός και η τυποποίηση μέσα από την απόπειρα εισαγωγής αξιοκρατικών και νόμιμων διαδικασιών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η δημιουργία ενός σταθερού και θεσμικά καθορισμένου περιβάλλοντος εργασίας για τις σχολικές μονάδες απαλλαγμένο από οποιαδήποτε προσωπική βούληση και επιρροή (Bottery, 1995).

Οι πρώτες αντιστάσεις, το σχολείο εργασίας και ο εκδημοκρατισμός του σχολείου

Τα παραπάνω, όπως ήδη αναφέραμε, έλαβαν χώρα κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα. Ταυτόχρονα με τις τάσεις συγκεντρωτισμού, τυποποίησης και συντονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος εκείνης της περιόδου έντονες ζυμώσεις έλαβαν χώρα για δύο πολύ σημαντικά ζητήματα για την εκπαίδευση της χώρας μας: το γλωσσικό ζήτημα και το ζήτημα της μεθόδου διδασκαλίας. Το γλωσσικό ζήτημα με το κίνημα του δημοτικισμού, ως γνωστόν, εξελίχθηκε και επεκτάθηκε ως πεδίο σύγκρουσης, πέρα από τα όρια της εκπαίδευσης, σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο (Δημαράς, 2013). Το ζήτημα της μεθόδου διδασκαλίας φαίνεται ότι εξελίχθηκε σχεδόν παράλληλα με τις γνωστές αντιπαράθεσεις για το ζήτημα της γλώσσας, μέσα από την αντιπαράθεση του ερβαρτιανού συστήματος διδασκαλίας με το σχολείο εργασίας. Αναλυτικότερα, η κυρίαρχη μέθοδος διδασκαλίας στη χώρα μας, ως γνωστόν, ήταν η ερβαρτιανή η οποία εφαρμόστηκε καθολικά έπειτα από την εισαγωγή της συνδιδασκτικής μεθόδου. Το Ερβαρτιανό σύστημα διδασκαλίας, αξίζει να σημειώσουμε ότι, έως τότε ήταν το πλέον διαδεδομένο σε πολλές χώρες της Ευρώπης. Η διδασκαλία με την ερβαρτιανή μέθοδο πραγματοποιούνταν με μετωπική διδασκαλία του δασκάλου ο οποίος αποτελούσε τον «φωτεινό παντογνώστη». Η σχολική τάξη απαρτιζόταν από μαθητές οι οποίοι υπέμεναν και ακολουθούσαν πιστά τα παραγγέλματα του δασκάλου. Ο δάσκαλος είχε ως κύριο μέλημα την πειθαρχία και μεταχειριζόταν ιδιαίτερα σκληρές πρακτικές για τον έλεγχο των μαθητών (Τσολάκης, 2007:73-85).

Στην αντίπερα όχθη την ίδια περίοδο, στις αρχές δηλαδή του 20^{ου} αιώνα, εισήχθησαν σταδιακά, από φωτισμένους εκπαιδευτικούς (Τσαγκιάς 1929· Παπαμαύρου, 1930· Τριανταφυλλίδης, 1934· Μάγος, 1935) στη χώρα μας οι αρχές του σχολείου εργασίας (Αντωνίου, 2000: 247-276), όπως είχαν ήδη γίνει γνωστές μέσα από τις μελέτες, τα φιλοσοφικά κείμενα και την δράση του J. Dewey (Ντιούι, 2016) στην Αμερική και του G. Kerschensteiner στην Ευρώπη (Kerschensteiner, 1916). Οι βασικές αρχές του σχολείου εργασίας συνέδεαν την γνώση με την εμπειρική δράση και τα προσωπικά βιώματα του κάθε μαθητή και μαθήτριας. Το σχολείο εργασίας με άλλα λόγια βασιζόταν στην φιλοσοφία του σχολείου-εργαστηρίου παρά του εργοστασίου βιομηχανικής παραγωγής. Η διαφορετική αυτή αντίληψη περί μάθησης επιδρούσε και στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου. Οι μαθητές και οι μαθήτριες κατακτούσαν τη νέα γνώση μέσα από προσωπική εμπλοκή με το πρόβλημα, μέσα από την ενεργό δράση και διαμέσου των προσωπικών τους βιωμάτων. Ενδεικτική ως προς αυτό είναι η μέθοδος εργασίας που πρότειναν οι θεωρητικοί του σχολείου εργασίας για την κατάκτηση της νέας γνώσης: διατύπωση του προς εξέταση θέματος, καταγραφή των πιθανών λύσεων, αναζήτηση της λύσης μέσα από τον έλεγχο των

υποθέσεων, εφαρμογή της λύσης και αξιοποίηση των πορισμάτων της έρευνας (Αντωνίου, 2000: 247-276). Με άλλα λόγια, το σχολείο εργασίας αξιοποιούσε μια μέθοδο εργασίας με πρακτικό προσανατολισμό, με μια ερευνητική διάσταση, με ένα βιωματικό χαρακτήρα, με μια ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών. Εισήγαγε έναν τύπο σχολείου το οποίο όχι μόνο σεβόταν τα προσωπικά βιώματα του κάθε μαθητή και μαθήτριας, αλλά τα αξιοποιούσε στη διαδικασία της μάθησης. Εισήγαγε, με άλλα λόγια, στο εκπαιδευτικό σύστημα τις αρχές ενός δημοκρατικού σχολείου.

Συγκεντρωτισμός, γραφειοκρατία και σχολείο εργασίας.

Θέσεις, αντιθέσεις και ασύμβατες σχέσεις

Το σχολείο εργασίας, σε σχέση με το παράδειγμα σχολείου που επικρατούσε στη χώρα μας, ήταν ένα διαφορετικό σχολείο σε όλες του τις πτυχές. Διέφερε ως προς την αντιμετώπιση των μαθητών, διέφερε ως προς την προσέγγιση της γνώσης και της μάθησης, διέφερε ως προς την οργάνωση της σχολικής καθημερινότητας, διέφερε ακόμα και ως προς τις κτιριακές ανάγκες. Κυρίως όμως διέφερε ως προς την φιλοσοφία και την αντίληψη σε σχέση με την θέση του σχολείου στην κοινωνία και τον ρόλο του σχολείου στην διαμόρφωση του αυριανού πολίτη. Στη διαφορετική αυτή αντίληψη φαίνεται ότι εδράζεται η ασύμβατη σχέση μεταξύ του εκδημοκρατισμού του σχολείου που εμμέσως είτε ευθέως επιχειρήθηκε μέσω του σχολείου εργασίας και του αυταρχικού συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης στη χώρα μας. Προκειμένου, όμως, να αντιληφθούμε την ασύμβατη αυτή σχέση μεταξύ σχολείου εργασίας και της αυστηρής διοίκησης είναι απαραίτητο να ανατρέξουμε στις βασικές αρχές του σχολείου εργασίας των Dewey και Kerschensteiner. Για τον λόγο αυτό θα παραθέσουμε εν συντομία τα κύρια σημεία από τα δύο αντιπροσωπευτικότερα έργα τους. Από το «Σχολείο και Δημοκρατία» (Ντιούι, 2016) του Dewey και από το «Η έννοια του Σχολείου Εργασίας ή το σχολείο του μέλλοντος» του Kerschensteiner (Kerschensteiner, 1916).

Ο Dewey, αναλυτικότερα, ως βασική αρχή για την οικοδόμηση της αποτελεσματικής μάθησης θέτει τη συλλογική δράση (Ντιούι, 2016: 69). Η συλλογική δράση, κατά τον Dewey, αποτελεί τον θεμέλιο λίθο της ανάπτυξης του κοινοτικού βίου και το πλαίσιο εντός του οποίου αναπτύσσεται ένας κοινός τόπος κατανόησης και νοηματοδότησης του βίου μεταξύ των δρώντων όντων (Ντιούι, 2016: 72-73). Ως δράση, βέβαια, αξίζει να σημειώσουμε ότι, αντιλαμβάνεται την ενέργεια που εμπεριέχει περίσκεψη. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «ένας θόρυβος μπορεί να κάνει το άτομο απλά να αναπηδήσει χωρίς να προβεί σε περαιτέρω ενέργειες. Αντίθετα ένας θόρυβος ο οποίος σχετίζεται με την φωτιά και προκαλεί τη συνειδητή δράση προκειμένου να σβήσει η φωτιά, είναι δράση με περίσκεψη» (Ντιούι, 2016: 70). Τις απόψεις του αυτές περί πνευματικής δράσης, συνύπαρξης και κοινοτικού βίου, ο Dewey εισάγει και στον χώρο της εκπαίδευσης. Υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι μια παθητική διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής αποκρίνεται μηχανικά στις τυποποιημένες οδηγίες του δασκάλου. Επισημαίνει επίσης ότι η εκπαίδευση δεν είναι «ζήτημα κηρύγματος και υπακοής αλλά μια ενεργητική και δημιουργική διαδικασία» (Ντιούι, 2016: 85). Υπογραμμίζει ότι ο μηχανιστικός τρόπος μάθησης ο οποίος παρέχει έτοιμη γνώση στους μαθητές, δεν ανταποκρίνεται στην ουσία της εκπαίδευσης. Την αδυναμία αυτή του εκπαιδευτικού συστήματος προσπαθεί να θεραπεύσει μέσα από την εφαρμογή του

σχολείου εργασίας το οποίο προωθεί την ενεργητική και πρακτική μάθηση και εφοδιάζει τους μαθητές με σημαντικές ικανότητες και εφόδια για τη ζωή. Μέσα από την πρακτική μάθηση, υποστηρίζει ότι ο μαθητής και η μαθήτρια μαθαίνει αναγκαστικά να προσαρμόζεται σε εναλλακτικούς συνδυασμούς ενεργειών ανάλογα με την τροποποίηση των περιστάσεων, γεγονός το οποίο δημιουργεί ένα «παράθυρο» συνεχόμενης προόδου (Ντιούι, 2016: 95). Με άλλα λόγια αναφέρει ο Dewey ότι «οι ενεργητικές έξεις συνυποθέτουν σκέψη, επινόηση, και πρωτοβουλία για την εφαρμογή ικανοτήτων σε νέους σκοπούς και...αντιτίθενται στη μηχανική τυποποίηση που σηματοδοτεί μια αναστολή της ανάπτυξης» (Ντιούι, 2016: 107).

Η κριτική του Dewey στη μηχανιστική μάθηση γίνεται ακόμα πιο εμφανής παρακάτω. Αναφέρει συγκεκριμένα ότι «στο σχολείο προσφέρεται εκγύμναση η οποία είναι μηχανική, εξειδικευμένη και ομοιόμορφη, ενώ το ζητούμενο είναι να υπάρχει μια διαδικασία μάθησης πιο ελαστική και πιο γενική ώστε να καλύπτει περισσότερους παράγοντες και μια ευρύτερη περιοχή». Αποδέχεται το γεγονός ότι «Μια μονότονα ομοιόμορφη άσκηση μπορεί να δώσει μεγάλη δεξιότητα σε μια ορισμένη πράξη», επισημαίνει όμως ότι η συγκεκριμένη δεξιότητα περιορίζεται αναγκαστικά σε αυτή την πράξη και στον στενό ορίζοντα της (Ντιούι, 2016: 126-127). Αντίθετα υποστηρίζει ότι οι στόχοι που οφείλει να θέτει το εκπαιδευτικό σύστημα στην εκπαίδευση πρέπει να είναι αφενός ελαστικοί και αφετέρου σε θέση να τροποποιούνται ώστε να ανταποκρίνονται στις εκάστοτε και επιμέρους συνθήκες. Τέλος, όπως προκύπτει από την προσεκτική μελέτη του έργου του, εμμέσως ασκεί κριτική και στον συγκεντρωτισμό αναφέροντας ότι όταν οι σκοποί της εκπαίδευσης επιβάλλονται εξωτερικά είναι πάντα άκαμπτοι και δεν έχουν λειτουργική σχέση με τις συγκεκριμένες συνθήκες της κατάστασης. Τέτοιοι σκοποί επισημαίνει μόνο να υποστηρίζονται επίμονα είναι δυνατόν κάνοντας μνεία πρώιμα στην αυστηρή φιλοσοφία που ενυπάρχει στα συγκεντρωτικά συστήματα εκπαίδευσης¹⁶ (Ντιούι, 2016: 183-184).

Στο ίδιο πλαίσιο ο Kerschensteiner υποστηρίζει ότι το Δημοτικό Σχολείο οφείλει να συνδυάζει τη χειρωνακτική εργασία με τον γενικό σκοπό του σχολείου. Επισημαίνει, ως προς αυτό, την ανάγκη για ένα συνολικό επανασχεδιασμό του σχολείου τόσο ως προς την οργάνωση του χώρου και της τάξης, όσο και ως προς τα αναλυτικά προγράμματα, τα διδασκόμενα μαθήματα και την μέθοδο διδασκαλίας. Ο επανασχεδιασμός που προτείνει ο Kerschensteiner προβλέπει στα δημοτικά σχολεία εργαστήρια, κήπους, μαθητικά μαγειρεία, χώρους ειδικά διαμορφωμένους για ραπτική κλπ. Υποστηρίζει ότι μέσα σε αυτό το νέο σχολείο θα αναπτυχθεί η προδιάθεση του μαθητή προς την εργασία, η καλλιέργεια της επιδεξιότητας του μαθητή ώστε ευρύτερα να εκτελεί οποιαδήποτε χειρωνακτική εργασία, αλλά ακόμα πιο σημαντικά η προπαρασκευή του μαθητή για να ακολουθήσει στη συνέχεια μια έντιμη εργασία (Kerschensteiner, 1916: 45). Μέσα από το νέο αυτό σχολείο ο Kerschensteiner υποστηρίζει ότι θα προκύψει ο ηθικός μελλοντικός πολίτης ο οποίος μέσα από το επάγγελμά του θα είναι χρήσιμος όχι μόνο για τον εαυτό του αλλά και για την κοινωνία ευρύτερα (Πυργιωτάκης, 2015: 278-297).

Σε αντιστοιχία με τον Dewey, ο Kerschensteiner προτείνει ένα διαφορετικό σχολείο, σε σχέση με το αυστηρό σχολείο εκείνης της εποχής. Προτείνει ένα σχολείο το οποίο συν-

16 Αξίζει στο σημείο αυτό να επαναλάβουμε ότι το έργο του γράφτηκε τις αρχές του 20ου αιώνα, πολύ πριν διατυπωθεί με επιστημονικό τρόπο η κριτική στον συγκεντρωτισμό.

δουάζει το βιβλίο με την πρακτική-βιωματική μάθηση (Πυργιωτάκης, 2015: 278-297). Στο νέο αυτό σχολείο η ενεργητική συμμετοχή αντικαθιστά την μηχανιστική απόκριση, ενώ η χειρωνακτική εργασία συμπληρώνει την πνευματική άσκηση καθώς δίνει ερεθίσματα για αυτή και αποτελεί στην πραγματικότητα την αφετηρία της (Kerschesteiner, 1916: 48). Υποστηρίζει μάλιστα και αυτός ότι η ανάπτυξη των πνευματικών δεξιοτήτων δύναται να συνδεθεί στενότερα με την χειρωνακτική εργασία. Ως εκ τούτου θεωρεί ιδιαίτερα χρήσιμη την διασύνδεση των πνευματικών ικανοτήτων με τις χειρωνακτικές δεξιότητες μέσα στην σχολική καθημερινότητα για την πνευματική ανάπτυξη των νέων.

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Το σχολείο εργασίας, είναι γνωστό, ότι εμφανίστηκε και προσπάθησε να ριζώσει στη χώρα μας σε ένα κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό περιβάλλον αντίξοο. Από όσα, εν συντομία αναφέρθηκαν, θεωρούμε ότι φωτίστηκε σε ένα βαθμό η ασύμβατη σχέση μεταξύ του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης της χώρας μας και των βασικών αρχών και της φιλοσοφίας του σχολείου εργασίας. Αξιοσημείωτη ως προς αυτό είναι και η αναφορά του Κ. Τριανταφυλλίδη, ενός φωτισμένου εκπαιδευτικού εκείνης της περιόδου, ο οποίος στην εισαγωγή του βιβλίου του «Έτσι δουλεύω στο σχολείο μου» περιγράφει τις αντίξοες συνθήκες που συνάντησε στην προσπάθειά του να εφαρμόσει τις αρχές του σχολείου εργασίας. Αναφέρει emphaticά: «*Μα για σταθήτε! Λησμόνησα το Αναλυτικό. Τον Επιθεωρητή. Τις εισιτήριες στο Γυμνάσιο! Μπορώ να τα στείλω όλα αυτά στο διάβολο, χωρίς να κινυνέψω να χάσω τη θέση μου; Όλα κι όλα! Είμαι οικογενειάρχης άνθρωπος. Πρώτ' απ' όλα το ψωμί των παιδιών!* «Αλλαγή κατευθύνσεως!» *Ας κυττάξωμε να βολέψωμε τα πράματα έτσι, που και «εντός των κειμένων νόμων» να βρισκόμαστε και «Σχολείο Εργασίας» να κάνωμε»* (Τριανταφυλλίδης, 1934). Το σχολείο εργασίας, φαίνεται εν κατακλείδι ότι, απαιτούσε ένα διαφορετικό πλαίσιο προκειμένου να ευδοκιμήσει, ένα διαφορετικό, με άλλα λόγια, παράδειγμα σχολικής διοίκησης. Η απόπειρα, συνεπώς, εκδημοκρατισμού του σχολείου είναι εμφανές ότι ήταν απαραίτητο να επεκταθεί και στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Το συμπέρασμα αυτό, για άλλη μια φορά μας φέρνει αντιμέτωπους με μια βασική διαπίστωση: ο εκδημοκρατισμός του σχολείου και ευρύτερα κάθε κρίσιμη αλλαγή στην εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να διέρχεται μέσα από μια ολιστική προσέγγιση μετασχηματισμού κάθε πτυχής της σχολικής καθημερινότητάς και όχι μέσα από μεμονωμένες ή ασύγχρονες παρεμβάσεις σε επιμέρους παραμέτρους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Bailey, W. (1992). *Power to the Schools, School Leader's Guidebook to restructuring, Successful Schools*, 8, Newbury Park CA: Corwin Press.
- Bottery, M. (1995). *The Ethics of Educational Management. Personal, Social and Political Perspectives on School Organisation*. New York: Cassell Educational Limited.
- Hitt, M., Black, S. & Porter, L. (2011). *Management*. New International Edition. Third Edition. Harlow Essex: Pearson.

- Jones, G. & George, J. (2016). *Contemporary Management*. 9th Edition. New York: McGraw Hill.
- Lundgren, E. (1974). *Organizational Management, Systems and Process*, San Francisco: Canfield Press.
- Moorhead, G., & Griffin, R. (1998). *Organizational Behavior, Managing people and organizations*, 5th Edition, Boston: Houghton Mifflin.
- Robbins, S. & Coulter, M. (2014). *Management*. 12th Edition. Global Edition. Harlow Essex: Pearson.
- Ubben, G., Hughes, L., Norris, C. (2004). *The Principal, creative leadership for excellence in Schools*. 5th edition. Boston: Allyn and Bacon.

Ελληνόγλωσση

- Αντωνίου, Χ. (2000). Η Θεμελίωση της παιδαγωγικής ως επιστήμης στην Ελλάδα. Στο Μπουζάκης Σήφης. *Επίκαιρα θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης, Πρακτικά 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, Πάτρα 28-30 Σεπτεμβρίου 2000, Αθήνα: Gutenberg, σσ 247-276.
- Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης: Το «Ανακοπτόμενο άλμα». Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kerschensteiner, G. (1916). *Η έννοια του Σχολείου Εργασίας ή το σχολείο του μέλλοντος*, μτφρ. Δημ. Μ. Γεωργακάκης, Εκπαιδευτικός Σύμβουλος. Αθήνα: Κολλάρος.
- Κοκκώνης, Ι. Π. (1850). *Εγχειρίδιο ή Οδηγός της Αλληλοδιδασκτικής μεθόδου Νέος, Τελειοποιημένος και Πληρέστερος του μέχρι τούδε εν χρήσει οδηγού, Εκδοθείς κατά το υπ' αριθμ. 2 (24 Ιουλίου 1841) Βασιλικό Διάταγμα, Έκδοσις δευτέρα επαυξημένη*. Αθήνα: Τυπογραφείο Βλαστού.
- Λέφας, Χ. (1942). *Ιστορία της εκπαιδύσεως*. Αθήνα: ΟΕΣΒ.
- Μάγος, Δ. (1935). *Οι διαφορές του Νέου Σχολείου και του Παλιού*, Αθήνα: Σαλβιέρου Α.Ε.
- Μουζέλης, Ν. (2009). *Οργάνωση και Γραφειοκρατία: Ανάλυση των σύγχρονων θεωριών*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Μπουζάκης, Σ. (1987). *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντιούι, Τ. (2016). *Δημοκρατία και Εκπαίδευση, εισαγωγή-μετάφραση, Φώτης Τερζάκης*. Αθήνα: Ηριδανός.
- Παπαμαύρου, Μ. (1930). *Διδαχτικές αρχές του σχολείου εργασίας*. Λαμία: Μαυροειδή
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία, Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πετρίδης, Δ. Γ. (1881). *Στοιχειώδεις Πρακτικά Οδηγία περί διδασκαλίας μαθημάτων εν τοις δημοτικοίς σχολείοις*. Αθήνα: Εκ του τυπογραφείου Βλαστού.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2001). *Εκπαίδευση και πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Ι. Ε. Πυργιωτάκης. Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα. Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης Ι. Ε. (2015). Ένα νέο Σχολείο για μια νέα Πολιτεία: Ο Georg Kerschensteiner και το Σχολείο Εργασίας. Στο Γεώργ. Πυργιωτάκης, *Διακεκριμένες προσωπικότητες της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σελ. 278-297.
- Σβορώνος, Ν. (2007). *Επισκόπηση της νεοελληνικής ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τριανταφυλλίδης, Κ. (1934). *Έτσι δουλεύω στο σχολείο μου*. Αθήνα: Δημητράκου.
- Τσαγκιάς, Τ. (1929), *Το Σχολείο Εργασίας στην πράξη, Η διδασκαλία των Εκθέσεων κατά το σύστημα του P. G. Munch*, Αθήνα: Κοντομάρη & ΣΙΑ.

Τσολάκης Χ. (2007). Από τα «ΙΑ» και τα «ΩΑ» στην γλωσσική άνοιξη του 1917. Στο Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών και Μελετών “Ελευθέριος Κ. Βενιζέλος”, *Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου*. Πρακτικά συνεδρίου (Αθήνα, 22-24 Ιανουαρίου 2007), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ 73-85.

Abstract

During the first period of its development, the Greek educational system had been allocated to local communities and local authorities, both of which, in most cases, could not fulfil their role. Due to this, its progress during the 19th century was discouraging. This led for a gradual shift toward centralisation which intensified during the first decades of 20th century, leading to an educational system with firm antidemocratic characteristics. At the same time, a different perception of a more democratic and open to society paradigm of school emerged in our country. This type of school is known as the “laboratory school”, which was introduced by Dewey and Kerschensteiner. The purpose of this paper is to argue that the spread of the “laboratory school” was negatively mediated by its incompatibility with the authoritarian administration of the educational system. A historical-social approach of the educational developments of this period has been employed in our attempt to highlight these dynamics.

Keywords: Centralisation, bureaucracy, educational management, laboratory school, democracy and education.

Διερεύνηση του δημοκρατικού κλίματος σε δημοτικά σχολεία και η σχέση του με την κατανομημένη ηγεσία, το καινοτομικό κλίμα, τη συλλογική αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Ευστάθιος Ξαφάκος

Εκπαιδευτικός ΠΕ70 & Υπ. Διδάκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,
xafakos@uth.gr

Βασίλειος Σταυρόπουλος

Δρ., Εκπαιδευτικός
bstavro@uth.gr

Σταυρούλα Καλδή

Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
kaldi@uth.gr

Αλεξάνδρα Σταυριανουδάκη

Εκπαιδευτικός ΠΕ70 & Υπ. Διδάκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
alexia_stavr89@yahoo.co.uk

Βασιλική Τζίκα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70 & Υπ. Διδάκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
vatzika@pre.uth.gr

Αικατερίνη Βάσιου

Δρ., μέλος Ε.ΔΙ.Π., Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
evasiou@uowm.gr

Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης

Εκπαιδευτικός, Υπ. Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου,
Επιστημονικός συνεργάτης Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
pred18001@aegean.gr

Περίληψη

Το δημοκρατικό σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται από την ευρύτατη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στα ζητήματα της διοίκησης και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Η μέχρι τώρα έρευνα δεν φαίνεται να έχει μελετήσει επαρκώς παράγοντες, οι οποίοι ενισχύουν την ύπαρξη και διατήρησή του, καθώς και αν προκύπτουν απώτερα αποτελέσματα από την ύπαρξή του. Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση του βαθμού εμφάνισης του δημοκρατικού κλίματος σε Δημοτικά σχολεία και η σχέση του με την κατανομημένη ηγεσία, το καινοτομικό κλίμα, τη συλλογική αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το δείγμα αποτέλεσαν 105 εκπαιδευτικοί Α/θμιας Εκπ/σης οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο για την ποσοτική αξιολόγηση των παραπάνω διαστάσεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας

δείχνουν ότι στις λιγότερες από τις μισές σχολικές μονάδες εντοπίζεται η ύπαρξη δημοκρατικού και καινοτομικού κλίματος και η συλλογική αποτελεσματικότητα. Μικρό ποσοστό εκφράζεται ως προς την ύπαρξη χαρακτηριστικών κατανεμημένης ηγεσίας, ωστόσο η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκφράζεται θετικά ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση. Ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι η κατάσταση διαφέρει στα ολιγοθέσια Δημοτικά σχολεία.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημοκρατικό κλίμα, κατανεμημένη ηγεσία, καινοτομικό κλίμα, συλλογική αποτελεσματικότητα, επαγγελματική ικανοποίηση.

Εισαγωγή

Η έννοια της δημοκρατίας είναι συνδεδεμένη με την εκπαίδευση όταν εξασφαλίζεται και διασφαλίζεται η συμμετοχή όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ως εκ τούτου σε ένα δημοκρατικό σχολείο η εμπλοκή όλης της σχολικής κοινότητας, όπως και άλλων φορέων, είναι απαραίτητη για την επίτευξη της βελτίωσης της σχολικής μονάδας τόσο σε ζητήματα διοίκησης όσο και εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Υπάρχει έντονη και συνεχής ερευνητική δραστηριότητα αναφορικά με τη δημοκρατία και τις πτυχές της στην εκπαίδευση (Durr, 2005· Louis, 2010· Simpson & Dervin, 2017· Κατσαρού, 2020). Ωστόσο προκύπτουν εύλογα ερωτήματα που αναφέρονται στο κατά πόσο το σημερινό σχολείο χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη δημοκρατικού κλίματος καθώς μάλιστα και αν προκύπτουν περαιτέρω συνέπειες από την ύπαρξή του. Η έως τώρα έρευνα δεν φαίνεται να έχει μελετήσει επαρκώς τους παράγοντες οι οποίοι ενισχύουν και διατηρούν την ύπαρξη του δημοκρατικού σχολικού κλίματος. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει το βαθμό ύπαρξης δημοκρατικού κλίματος σε δημοτικά σχολεία και τη σχέση του με την κατανεμημένη ηγεσία, το καινοτομικό κλίμα, τη συλλογική αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η σύνδεση κοινωνίας και σχολείου και η δυναμική σχέση μεταξύ τους θεωρείται αδιαμφισβήτητη. Κομμάτι μιας δημοκρατικής κοινωνίας είναι και το δημοκρατικό σχολείο. Το κλίμα που επικρατεί σε ένα σύγχρονο σχολείο για να θεωρηθεί δημοκρατικό είναι απαραίτητο να χαρακτηρίζεται από την ευρύτατη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί και φορείς) των οποίων οι στάσεις, οι συμπεριφορές, οι πρακτικές και οι διαδικασίες ενθαρρύνουν το γόνιμο μεταξύ τους διάλογο και προωθούν τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων για ζητήματα τόσο διοίκησης όσο και εκπαιδευτικού σχεδιασμού, με απώτερο καθολικό σκοπό τη βελτίωση τόσο της σχολικής μονάδας όσο και της σχολικής πραγματικότητας (Κατσαρού, 2020).

Βασικές προϋποθέσεις οι οποίες διευκολύνουν τη δημιουργία και τη διατήρηση ενός δημοκρατικού σχολικού κλίματος είναι η κατανεμημένη ηγεσία (*distributed leadership*), το καινοτομικό κλίμα (*innovative climate*), η συλλογική αποτελεσματικότητα (*collective efficacy*) και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (*job satisfaction*). Πιο αναλυτικά, η κατανεμημένη ηγεσία λαμβάνει χώρα όταν τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας συνεργάζονται ισότιμα καθένας με το ρόλο του για να διδάξουν και να βοηθήσουν τους μαθητές τους να πετύχουν, δημιουργώντας ταυτόχρονα ηγετικούς ρόλους, ευκαιρίες και πρωτοβουλίες για λήψη αποφάσεων στους εκπαιδευτικούς (Spillane, 2012). Επίσης, οι προαναφερθείσες ευκαιρίες και πρωτοβουλίες μπορούν καλύτερα να αναπτυχθούν, όταν

το σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται ως καινοτομικό και προωθεί τόσο την παραγωγή νέων ιδεών όσο και την εφαρμογή νέων πρακτικών στο δημοκρατικό σχολείο (Xafakos & Sarafidou, 2017: 344). Υπό αυτό το πρίσμα, καλλιεργείται και η συλλογική αποτελεσματικότητα (Bandura, 1994). Όπως αναφέρει ο Bandura (1997: 477-478), η συλλογική αποτελεσματικότητα αντιπροσωπεύει την κοινή πεποίθηση μιας ομάδας στο να μπορεί να οργανώνει και να εκτελεί δράσεις επιτυχώς, με σκοπό να παράγει συγκεκριμένα αποτελέσματα. Συνεπώς, εργαζόμενοι οι εκπαιδευτικοί μέσα σε ένα δημοκρατικό σχολικό κλίμα που διακατέχεται από τα παραπάνω χαρακτηριστικά οδηγούνται στην ικανοποίηση που απολαμβάνουν από την εργασία τους (Trepurtharat & Tayiam, 2014).

Προηγούμενες εμπειρικές μελέτες έχουν διερευνήσει αποσπασματικά τη σχέση μεταξύ δύο ή και περισσότερων πτυχών από τις προαναφερόμενες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι έρευνες των Moolenaar, Daly και Sleegers (2010) και των Sarafidou και Xafakos (2015) που μελετούν τη σχέση της ηγεσίας με το καινοτομικό κλίμα, η έρευνα των Trepurtharat και Tayiam (2014) αναφορικά με το σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίηση, η έρευνα των Moolenaar, Sleegers και Daly (2012) για τη συλλογική αποτελεσματικότητα και τα χαρακτηριστικά της και η έρευνα της García Torres (2018) που διερευνά τη σχέση της κατανομημένης ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί συνδυαστικά και ολόπλευρα να εξετάσει τον βαθμό ύπαρξης του δημοκρατικού σχολικού κλίματος σε δημοτικά σχολεία από διάφορες περιοχές της Ελλάδας και τη σχέση του με την κατανομημένη ηγεσία, το καινοτομικό κλίμα, τη συλλογική αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί την ποσοτική ερευνητική προσέγγιση. Το δείγμα αποτέλεσαν 105 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επιλογή των οποίων ακολουθήθηκε η μέθοδος ευκολίας (Robson, 2010· Robson & McCartan, 2016) με χαρακτηριστικά “χιονοστοιβάδας”.

Πίνακας 1: «Χαρακτηριστικά του δείγματος»

Δημογραφικά χαρακτηριστικά	N	N%
<i>Φύλο</i>		
Άνδρας	20	19,05%
Γυναίκα	85	80,95%
<i>Ηλικία</i>		
25-35	49	46,67%
36-45	26	24,76%
46<	30	28,57%
<i>Μέγεθος σχολείου</i>		
Ολιγοθέσιο	23	21,90%
Πολυθέσιο	82	78,10%
<i>Αριθμός εκπαιδευτικών</i>		
Μέχρι 5	15	14,29%
6-10	17	16,19%
11<	73	69,52%

Από αυτούς οι 20 (19,05%) ήταν άντρες και οι 85 (80,95%) γυναίκες οι οποίοι υπηρετούσαν σε πολυθέσια (78,10%) ή ολιγοθέσια (21,90%) δημοτικά σχολεία της χώρας. Στα σχολεία τους υπηρετούσαν μέχρι πέντε (5) εκπαιδευτικοί στο 14,29% των συμμετεχόντων, από έξι (6) έως δέκα (10) εκπαιδευτικοί στο 16,19% και περισσότεροι των 11 εκπαιδευτικών στο 69,52%. Αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν για να επιτευχθεί ο σκοπός της μελέτης είναι τα εξής:

(α) Ποιος είναι ο βαθμός εμφάνισης του δημοκρατικού σχολικού κλίματος, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών; (β) Ποιος ο βαθμός εφαρμογής της κατανεμημένης ηγεσίας; (γ) Ποιος ο βαθμός εμφάνισης του καινοτομικού κλίματος; (δ) Ποιος ο βαθμός συλλογικής αποτελεσματικότητας; (ε) Ποια τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών; (ζ) Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των ανωτέρω μεταβλητών; (η) Υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών και των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων; (θ) Ποιες από τις μεταβλητές μπορούν να ευνοήσουν το καινοτομικό κλίμα; (ι) Ποιες μεταβλητές μπορούν να ευνοήσουν τη συλλογική αποτελεσματικότητα;

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο δημιουργήθηκε από την ερευνητική ομάδα, βασισμένο στην υπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία (βλ. Παράρτημα). Ήταν χωρισμένο σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία) και ερωτήματα αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του σχολείου που εργάζονται (μέγεθος σχολείου, αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο ίδιο σχολείο).

Το δεύτερο και κύριο μέρος του ερωτηματολογίου απαρτίστηκε από πενήντα (49) ερωτήματα (σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert), που αντιστοιχούσαν σε πέντε (5) υποκλίμακες ως εξής:

(α) **Δημοκρατικό σχολικό κλίμα.** Το σύνολο των ερωτήσεων ήταν 25. Οι εννέα υιοθετήθηκαν και αποδόθηκαν στα ελληνικά από το ερευνητικό εργαλείο του Ozcan (2016), το οποίο μετρά συγκεκριμένα τη δημοκρατική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (βλ. Παράρτημα). Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής ήταν υψηλός, $\alpha=0,96$. Ενδεικτικές ερωτήσεις είναι οι ακόλουθες:

«οι εκπαιδευτικοί αφουγκράζονται τις ανάγκες των μαθητών/τριών τους, όταν σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους», «οι εκπαιδευτικοί κατευθύνουν τους/τις μαθητές/τριες στο να είναι ανεκτικοί και να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις μες στην τάξη», «οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν τους κανόνες της τάξης μαζί με τους/τις μαθητές/τριες», «οι εκπαιδευτικοί δίνουν την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να εκφράζονται ελεύθερα», «οι εκπαιδευτικοί είναι «ανοιχτοί/ές» στην κριτική για τον εαυτό τους και τις τάξεις τους», «οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν να προάγουν τη συνεργασία», «οι εκπαιδευτικοί δίνουν το δικαίωμα στους/στις μαθητές/τριες να αμυνθούν όταν παραβιάζονται οι κανόνες της τάξης», «οι εκπαιδευτικοί είναι προσεκτικοί/ές στο να δώσουν ίσα δικαιώματα στους μαθητές τους».

- (β) **Κατανεμημένη ηγεσία**, όπου επιλέχθηκαν πέντε (5) δηλώσεις ($\alpha=0,71$) από το ερευνητικό εργαλείο της Gordon (2005) όπως:
«Το σχολείο, που υπηρετώ, παρέχει ευκαιρίες ανάληψης ηγετικών ρόλων στους εκπαιδευτικούς», «Παρέχονται ευκαιρίες στους νέους δασκάλους για ανάληψη ηγετικών ρόλων».
- (γ) **Καινοτομικό σχολικό κλίμα** όπου επιλέχθηκαν επτά (7) δηλώσεις ($\alpha=0,95$) από το ερευνητικό εργαλείο των Moolenaar et al. (2010). Το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει έξι δηλώσεις. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας προστέθηκε άλλη μία. Παραδείγματα δηλώσεων είναι οι παρακάτω:
«Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου είναι πρόθυμοι να δοκιμάσουν νέες ιδέες», «Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου συνεχώς μαθαίνουν και αναπτύσσουν νέες ιδέες», «οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου προσπαθούν να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους», «οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να αναλάβουν ρίσκα, προκειμένου να βελτιώσουν το σχολείο».
- (δ) **Συλλογική αποτελεσματικότητα**. Η πρωτότυπη κλίμακα είναι δημιουργία των Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy (2000) και περιλαμβάνει 21 δηλώσεις. Οι Moolenaar et al. (2012) χρησιμοποίησαν πέντε ερωτήσεις από την πρωτότυπη κλίμακα, εξηγώντας ότι αυτές, μετά από τη διεξαγωγή παραγοντικής ανάλυσης, δημιουργούν έναν παράγοντα ο οποίος «απορροφά» το 50% της συνολικής μεταβλητότητας. Η παρούσα έρευνα υιοθέτησε τις δηλώσεις που πρότειναν οι Moolenaar (2012) και τις προσάρμοσε στα ελληνικά, προσθέτοντας άλλη μία (Moolenaar et al, 2012), επομένως προέκυψαν έξι δηλώσεις ($\alpha=0,90$), διότι η μία δήλωση, η οποία αναφέρεται στους «δύσκολους μαθητές» ερμηνεύτηκε διττά, δηλαδή δύσκολοι μαθητές ως ζωντροί μαθητές και δύσκολοι μαθητές ως μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση. Επομένως, οι δηλώσεις στο σύνολο ήταν έξι (6). ενδεικτικές δηλώσεις είναι οι ακόλουθες.
«οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί στο να ενθαρρύνουν και να δώσουν κίνητρα στους/τις μαθητές/τριές τους», «οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να παρακινήσουν και να «προκαλέσουν» τους/τις μαθητές/τριές τους να μάθουν», «οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να διαχειριστούν τους “ζωντρούς” μαθητές».
- (ε) **Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών** όπου επιλέχθηκαν έξι (6) από τις επτά δηλώσεις από το TJSS (The Teacher Job Satisfaction) των Pepe, Addimando και Veronese (2017) ($\alpha=0,89$).

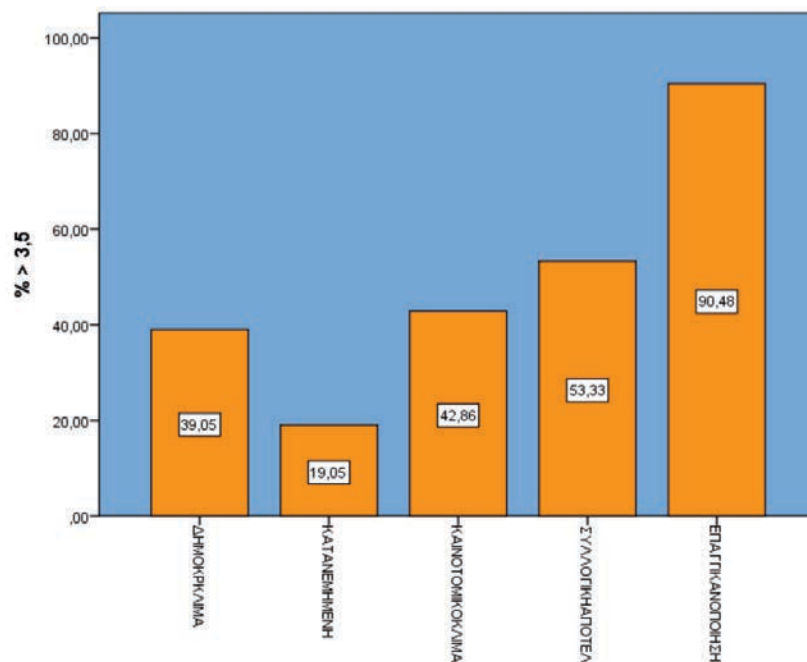
Αποτελέσματα

Η περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας υλοποιήθηκε μέσω του στατιστικού πακέτου S.P.S.S. 23. Οι παρακάτω πίνακες παρουσιάζουν πληροφορίες σχετικά με τη μέση τιμή (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) των πέντε υποκλιμάκων της έρευνας (βλ. Πίνακας 2) όπως επίσης και τα ποσοστά συμφωνίας των απαντήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (βλ. Πίνακας 3).

Πίνακας 2: «Μέσες Τιμές, τυπικές αποκλίσεις και αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας παραγόντων του εργαλείου»

Παράγοντες	Μ.Ο.	Τ.Α.	Cronbach's α
Δημοκρατικό κλίμα	3,30	0,84	0,96
Κατανεμημένη ηγεσία	2,80	0,84	0,71
Καινοτομικό κλίμα	3,30	1,11	0,95
Συλλογική αποτελεσματικότητα	3,58	0,93	0,90
Επαγγελματική ικανοποίηση	4,26	0,83	0,89

Πιο αναλυτικά, η μέση τιμή για το δημοκρατικό κλίμα είναι 3,30 με ποσοστό συμφωνίας 39,05, για την κατανεμημένη ηγεσία 2,80 με ποσοστό συμφωνίας 19,05, για το καινοτομικό κλίμα 3,30 με ποσοστό συμφωνίας 42,86, για τη συλλογική αποτελεσματικότητα 3,58 με ποσοστό συμφωνίας 53,33 και για την επαγγελματική ικανοποίηση 4,26 με ποσοστό συμφωνίας 90,48.

Πίνακας 3: «Ποσοστά συμφωνίας των εκπαιδευτικών (Score>3.5)»

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος της κατανομής συχνοτήτων για όλες τις μεταβλητές, με τη χρήση του Kolmogorov-Smirnov Test, καθώς και έλεγχος των z-scores της κάθε σύνθετης μεταβλητής. Οι τιμές του z ήταν <3 με αποτέλεσμα να αξιοποιηθούν παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Ο στατιστικός έλεγχος με τη χρήση του παραμετρικού κριτηρίου T-test ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις υπό μελέτη μεταβλητές και τον τύπο του σχολείου (βλ. Πίνακα 4).

Πίνακας 4: «Αξιολόγηση διαφορών και μέγεθος ισχύος ανάμεσα στον τύπο της σχολικής μονάδας υπηρετήσης και τους παράγοντες του ερευνητικού εργαλείου»

Παράγοντες	Τύπος	N	M.O.	T.A.	t-test	Hedges' g
Δημοκρατικό κλίμα	Ολιγοθέσιο	23	3,86	0,77	3,75*	0,89
	Πολυθέσιο	82	3,15	0,81		
Κατανεμημένη ηγεσία	Ολιγοθέσιο	23	3,17	0,80	2,37*	0,56
	Πολυθέσιο	82	2,71	0,83		
Καινοτομικό κλίμα	Ολιγοθέσιο	23	3,96	0,97	3,34*	0,79
	Πολυθέσιο	82	3,12	1,09		
Συλλογική αποτελεσματικότητα	Ολιγοθέσιο	23	4,11	0,70	3,18*	0,75
	Πολυθέσιο	82	3,44	0,94		
Επαγγελματική ικανοποίηση	Ολιγοθέσιο	23	4,53	0,59	1,74	0,41
	Πολυθέσιο	82	4,19	0,88		

* $p < 0,05$

Η ανάλυση της διακύμανσης (Analysis of Variance, ANOVA) ανάμεσα στον αριθμό των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην σχολική μονάδα και τους τρεις από τους πέντε παράγοντες του ερωτηματολογίου ανέδειξε επίσης διαφοροποιήσεις (βλ. Πίνακας 5).

Πίνακας 5: «Ανάλυση διακύμανσης ανάμεσα στον αριθμό των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ένα σχολείο και στους παράγοντες του ερευνητικού εργαλείου»

Παράγοντες	Αριθμός εκπ/κων	N	M.O.	T.A.	F	p
Δημοκρατικό κλίμα	≤5	15	3,85	0,86	7,12	0,001
	6-10	17	3,64	0,75		
	>11	73	3,11	0,80		
Κατανεμημένη ηγεσία	≤5	15	3,09	0,93	4,13	0,02
	6-10	17	3,21	0,84		
	>11	73	2,66	0,79		
Καινοτομικό κλίμα	≤5	15	3,95	1,10	4,17	0,02
	6-10	17	3,54	1,05		
	>11	73	3,11	1,10		

Η περαιτέρω ανάλυση για τον έλεγχο πιθανόν συσχετίσεων (Pearson's r) μεταξύ των μεταβλητών φανέρωσε πως όλες οι μεταβλητές συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους σε στατιστικά σημαντικό βαθμό και κυμαίνονται μεταξύ 0,47-0,86 (βλ. Πίνακα 6).

Πίνακας 6: «Συσχετίσεις ανεξάρτητων μεταβλητών»

Παράγοντες		1	2	3	4	5
1	Δημοκρατικό κλίμα	1,00				
2	Κατανεμημένη ηγεσία	0,670*	1,00			
3	Καινοτομικό κλίμα	0,801*	0,644*	1,00		
4	Συλλογική αποτελεσματικότητα	0,801*	0,579*	0,864*	1,00	
5	Επαγγελματική ικανοποίηση	0,561*	0,466*	0,546*	0,567*	1,00

* $p < 0,05$

Τέλος, διεξήχθη έλεγχος προβλεπτικών παραγόντων της κάθε μεταβλητής, μέσω της ανάλυσης παλινδρόμησης κατά βήματα, οποία έδειξε ότι το καινοτομικό κλίμα μπορεί να προβλεφθεί σε μεγάλο ποσοστό 79% ($R^2 = 0.79$) από τη συλλογική αποτελεσματικότητα, το δημοκρατικό κλίμα και την κατανεμημένη ηγεσία. Αντίστοιχα η συλλογική αποτελεσματικότητα μπορεί να προβλεφθεί σε ποσοστό 78% ($R^2 = 0.78$) από το καινοτομικό και δημοκρατικό σχολικό κλίμα, γεγονός που φανερώνει την αλληλεπίδραση και αλληλοσυμπληρωματικότητα του καινοτομικού κλίματος και της συλλογικής αποτελεσματικότητας. Τέλος η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να προβλεφθεί από τη συλλογική αποτελεσματικότητα και το δημοκρατικό κλίμα σε ποσοστό 34% 79% ($R^2 = 0.34$).

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Η παρούσα ερευνητική μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει το βαθμό ύπαρξης δημοκρατικού κλίματος σε δημοτικά σχολεία της χώρας και τη σχέση του με την κατανεμημένη ηγεσία, το καινοτομικό κλίμα, τη συλλογική αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με τη χορήγηση ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε γενικές γραμμές, από τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας φαίνεται ότι το δημοκρατικό και το καινοτομικό κλίμα σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δεν επικρατεί σε μεγάλο βαθμό σε δημοτικά σχολεία. Λιγότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς εκφράζονται θετικά ως προς την ύπαρξη δημοκρατικού κλίματος (39,05%) και λιγότεροι από τους μισούς επίσης εκπαιδευτικούς εκφράζονται θετικά ως προς την ύπαρξη καινοτομικού κλίματος (42,86%). Επιπλέον, οι μισοί ερωτηθέντες περίπου εκφράζονται θετικά ως προς τη συλλογική αποτελεσματικότητα (53,33%), ενώ μόνο το 20% εκφράζεται θετικά ως προς την ύπαρξη χαρακτηριστικών κατανεμημένης ηγεσίας στο σχολείο όπου εργάζονται. Αξίζει να σημειωθεί πως, παρά την ελάχιστη ως και καθόλου ύπαρξη των παραπάνω χαρακτηριστικών, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών εκφράζεται θετικά ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση (90,48%), γεγονός που ίσως οφείλεται σε διαφορετικές πηγές άντλησης αυτής της ικανοποίησης. Ωστόσο, παρουσιάζει ενδιαφέρον οι μεταβλητές της έρευνας να ιδωθούν υπό το πρίσμα των σχέσεων που διαμορφώνεται μεταξύ τους, λαμβάνοντας επίσης υπόψη επιμέρους παράγοντες.

Πιο συγκεκριμένα, ενδιαφέρον εύρημα της παρούσας μελέτης αποτελεί το γεγονός ότι τα ολιγοθέσια Δημοτικά σχολεία και ο μικρός αριθμός εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα φαίνεται να ενισχύουν περισσότερο την ύπαρξη χαρακτηριστικών του δημοκρατικού κλί-

ματος, του καινοτομικού κλίματος, της κατανεμημένης ηγεσίας, της συλλογικής αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης. Σχετικές μελέτες κατατάσσουν στα πλεονεκτήματα των ολιγοθέσιων σχολείων το θετικό κλίμα, αλλά και το συνεργατικό πνεύμα που χαρακτηρίζει τα σχολεία αυτά (Νικολάου 2000· Μπρούζος 2002· Κακλαμάνης 2005, όπ. αναφ. στο Σταυρόπουλος & Ξαφάκος, 2020: 311). Ενδεχομένως θα μπορούσε να γίνει αναφορά και για την ποιότητα της αλληλεπίδρασης, η οποία στα ολιγοθέσια σχολεία να διευκολύνεται κι από μία διαφορετική σχολική «καθημερινότητα» που υφίσταται στα πλαίσια αυτά. Ο αριθμός των μαθητών δεν είναι μεγάλος όπως και ο αντίστοιχος φόρτος εργασίας, ενώ μπορεί να αναδεικνύονται ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών τέτοια, που ίσως να μην ήταν εύκολα «διαγνώσιμα» από τη σχολική ηγεσία αφενός και, αφετέρου, η σχολική ηγεσία, στο πλαίσιο του διττού της ρόλου (διοικητικό και διδακτικό έργο), να κατανέμει ρόλους και να αποτελεί πηγή κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να είναι ενεργοί συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία γεγονός που με τη σειρά του προάγει το αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης.

Η επαγγελματική ικανοποίηση προβλέπεται σε σημαντικό βαθμό από τη συλλογική αποτελεσματικότητα και το δημοκρατικό κλίμα, ενώ το καινοτομικό κλίμα προβλέπεται σημαντικά από τη συλλογική αποτελεσματικότητα, το δημοκρατικό κλίμα και την κατανεμημένη ηγεσία. Συναφείς εμπλαισιωμένοι οργανωτικοί παράγοντες (ηγεσία και αυτο-αποτελεσματικότητα) φαίνεται πως επέδρασαν σε σημαντικό βαθμό στην πρόβλεψη του καινοτομικού κλίματος σε πρόσφατη έρευνα των Λέστου και Σταυρόπουλου (2020), αναδεικνύοντας τις ενέργειες εκείνες που χρειάζεται να προβεί η σχολική ηγεσία για την παροχή κινήτρων στο προσωπικό που θα τονώσουν το αίσθημα τόσο της ατομικής όσο και συλλογικής αποτελεσματικότητας, το οποίο αίσθημα, σε συνδυασμό με την προαγωγή ενός κλίματος αλληλοαποδοχής και αναγνώρισης του έργου των εκπαιδευτικών, θα συμβάλει στη δημιουργία ενός καινοτομικού σχολικού κλίματος. Κάτι τέτοιο φαίνεται πως αποτυπώνεται και στην ισχυρή συσχέτιση που φάνηκε ότι βρέθηκε ανάμεσα στις μεταβλητές του δημοκρατικού και του καινοτομικού σχολικού κλίματος, εύρημα που δηλώνει ότι το δημοκρατικό σχολικό κλίμα «γεννά» καινοτόμες ιδέες και επιδρά στη συλλογική αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Κατανεμημένη ηγεσία και δημοκρατικό κλίμα φαίνεται ότι συνυπάρχουν. Άλλωστε, η δημοκρατική ηγεσία αποτελεί έκφανση της αειφορικής ηγεσίας (Kochan & Reed, 2005), μία από τις αρχές της οποίας αφορά και στο ότι ο διευθυντής/ηγέτης αποτελεί παράγοντα διοικητικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Μέσα από τις αρχές της δημοκρατικής ηγεσίας, οι ηγέτες προχωρούν πέρα από τις «τετριμμένες» τυπικές υπηρεσιακές υποχρεώσεις (να είναι καλοί, να κάνουν σωστά τη δουλειά τους προκειμένου να προαχθούν) στις ευθύνες που έχουν αναλάβει ως ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες, έναντι των συμπολιτών τους (Kochan & Reed, 2005a) καθώς, φυσικά και των συναδέλφων τους, κατανέμοντας αρμοδιότητες και δίνοντας μία νέα διάσταση στην άσκηση ηγεσίας στο πλαίσιο του σχολείου με απώτερο στόχο την εκπαιδευτική αλλαγή (Fullan, 2006).

Αναφορικά με τους περιορισμούς της έρευνας, μπορεί να συνυπολογιστεί το μικρό δείγμα και η μέθοδος ευκολίας. Μια μελλοντική ερευνητική προσπάθεια μπορεί να περιλαμβάνει την άρση αυτών των περιορισμών, διερευνώντας το εύρος των συμμετεχόντων, την περαιτέρω ανάλυση με ανάλυση διαδρομών (*path analysis*), προκειμένου να διερευνη-

θούν οι έμμεσες επιδράσεις μεταξύ των μεταβλητών αλλά και τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων, με σκοπό τη συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων, προκειμένου να προκύψει μία σφαιρικότερη εικόνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY, US: W. H. Freeman.
- Gordon, Z. (2005), "The effect of distributed leadership on student achievement", doctoral dissertation. Central Connecticut State University.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Durr, K. (2005). *The school: A democratic learning community: The All-European Study on Pupils' Participation in School*. Council of Europe: Germany.
- Fullan, M. (2006). The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7 (3), 113-122.
- García Torres, D. (2018). Distributed leadership and teacher job satisfaction in Singapore. *Journal of Educational Administration*, 56(1), 127-142.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Gordon, Z. (2005). *The effect of distributed leadership on student achievement. (Doctoral Dissertation)*. Connecticut: Central Connecticut State University.
- Kochan, F.K., & Reed, C. J. (2005). Collaborative Leadership, Community Building, and Democracy in Public Education. In English, F.W. (Ed.), *The Sage Handbook of Educational Leadership: Advances in theory, research and practice* (pp.68-84). Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage Publications.
- Kochan, F.K., & Reed, C. J. (2005a). Multiple Lenses of Democratic Leadership. In English, F.W. (Ed.), *The Sage Handbook of Educational Leadership: Advances in theory, research and practice* (pp.1-5). Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage Publications.
- Louis, K. S. (2010). Democratic Schools, Democratic Communities: Reflections in an International Context. *Leadership and Policy in Schools*, 2(2), 93-108.
- Moolenaar N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. C. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623-670.
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. C., & Daly, A. J. (2012). Teaming Up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28, 251-262.
- Özcan, G. (2016). Development of democratic teacher behavior scale (DTBS). *Educational Research and Reviews*, 11(6), 260-268.
- Pepe, A., Addimando, L., and Veronese, G. (2017). Measuring teacher job satisfaction: assessing invariance in the Teacher Job Satisfaction Scale (TJSS) across six countries. *Europe's Journal of Psychology*, 13, 396-416.
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real World Research* (4th ed.). Chichester: Wiley.

- Sarafidou, J., & Xafakos, E. (2015). Transformational Leadership and Principals' Innovativeness: Are They the "Keys" for the Research and Innovation Oriented School?. In K. Beycioglu, & P. Pashiardis (Eds.) *Multidimensional Perspectives on Principal Leadership Effectiveness* (pp. 324-348). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Simpson, A., & Dervin, F. (2017). 'Democracy' in education: an omnipresent yet distanced 'other'. *Palgrave communications*, 3(24), 1-10.
- Spillane, J. P. (2012). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Treputtharat, S. & Tayiam, S. (2014). School Climate affecting Job Satisfaction of Teachers in Primary Education, KhonKaen, Thailand. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 996-1000.
- Xafakos, E., & Sarafidou, J. (2017). Greek Elementary school teachers' attitudes towards educational research in relation to research experience and knowledge. In D. M. Kakana, & P. Manoli (eds.). *Digital Proceedings from the 3rd International Symposium on New Issues on Teacher Education-ISNITE 2015* (pp. 248-348) (Volos, Greece, 11-13 September 2015). Volos: University of Thessaly Press.

Ελληνόγλωσσον

- Κατσαρού, Ε. (2020). Η δημοκρατία στο σχολείο. Προοπτικές από την αξιοποίηση διαδικασιών έρευνας-δράσης και κριτικού γραμματισμού. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Λέστος, Ε., & Σταυρόπουλος, Β. (2020). Η αυτεπάρκεια και το άγχος των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά τη διοικητική χρήση των ΤΠΕ. *Εγκριμένο για δημοσίευση στο περιοδικό Νέος Παιδαγωγός online 21* (Νοέμβριος 2020). Δικτυακός τόπος: <http://neospaidagogos.online/>
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2^η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Σταυρόπουλος, Β.Μ., & Μπαγινέτας, Κ.Ν. (2015). *Αειφορική ηγεσία σε σχολικές μονάδες: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρική έρευνα*. Λαμία: Εκδόσεις "τοΒιβλίο". ISBN: 978-618-81935-3-6 (e-book/pdf).
- Σταυρόπουλος, Β., & Ξαφάκος, Ε. (2020). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το δημιουργικό-καινοτομικό σχολικό κλίμα και την ηγεσία που το ευνοεί: Η επίδραση του φύλου και των ετών προϋπηρεσίας. *EducatioNext*, 3, 301-318. Διαθέσιμο στο: http://educationnext.gr/files/ednext_3o_teychos_02_2020.pdf

Abstract

This study aims to explore the presence and the level of democratic school climate as well as how this is related to distributed leadership, innovative school climate, communitative effectiveness and teachers job satisfaction. 105 primary school teachers participated on this quantitative research study answering a self-reported questionnaire with Likert-scale questions. The outcomes showed that less than half of the participants expressed positively about the presence of democratic climate in their schools and communitative effectiveness. Less than 20% of the participants points out elements of distributed leadership although they feel extremely job satisfied. Implications of the study and future research opportunities are also discussed.

Keywords: Democratic school climate, distributed leadership, innovative climate, communitative effectiveness, job satisfaction.

Παράρτημα

Στο παράρτημα παρουσιάζεται το πλήρες ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε και χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα.

Α. Δημοκρατικό κλίμα						
Στο σχολείο που υπηρετώ:						
1	Οι εκπαιδευτικοί είναι δίκαιοι	1	2	3	4	5
2	Οι εκπαιδευτικοί αφουγκράζονται τις ανάγκες των μαθητών/τριών τους, όταν σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους.	1	2	3	4	5
3	Οι εκπαιδευτικοί κατευθύνουν τους/τις μαθητές/τριες στο να είναι ανεκτικοί και να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις μες στην τάξη.	1	2	3	4	5
4	Οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν τους κανόνες της τάξης μαζί με τους/τις μαθητές/τριες.	1	2	3	4	5
5	Οι εκπαιδευτικοί δίνουν την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να εκφράζονται ελεύθερα.	1	2	3	4	5
6	Οι εκπαιδευτικοί είναι «ανοικτοί/ές» στην κριτική για τον εαυτό τους και τις τάξεις τους.	1	2	3	4	5
7	Οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν να προάγουν τη συνεργασία.	1	2	3	4	5
8	Οι εκπαιδευτικοί δίνουν το δικαίωμα στους/στις μαθητές/τριες να αμυνθούν όταν παραβιάζονται οι κανόνες της τάξης	1	2	3	4	5
9	Οι εκπαιδευτικοί είναι προσεκτικοί/ές στο να δώσουν ίσα δικαιώματα στους μαθητές τους.	1	2	3	4	5
10	Μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ισότιμα στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής.	1	2	3	4	5
11	Οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα και την ενθάρρυνση από το εκπαιδευτικό προσωπικό να μάθει –ή, καλύτερα, να ερευνήσει– ό,τι θέλει, αν θέλει, με όποιο τρόπο θέλει, στον χρόνο που θέλει.	1	2	3	4	5
12	Εκτός από τις τακτικές παιδαγωγικές συνεδριάσεις, έχουν οριστεί συναντήσεις με όλους τους εκπαιδευτικούς σε τακτά διαστήματα για τα θέματα και τις στρατηγικές του σχολείου.	1	2	3	4	5
13	Εκτός από τις τακτικές παιδαγωγικές συνεδριάσεις, έχουν οριστεί συναντήσεις με όλους τους μαθητές (με αντιπροσωπεία μαθητών) σε τακτά διαστήματα για τα θέματα και τις στρατηγικές του σχολείου.	1	2	3	4	5
14	Έχει διαμορφωθεί εσωτερικός κανονισμός του σχολείου με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών.	1	2	3	4	5
15	Υπάρχει συμμετοχική λήψη αποφάσεων.	1	2	3	4	5
16	Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στην οργάνωση του σχολείου.	1	2	3	4	5
17	Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στην οργάνωση του σχολείου.	1	2	3	4	5
18	Οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στην οργάνωση του σχολείου.	1	2	3	4	5
19	Οι γονείς ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε δραστηριότητες του σχολείου.	1	2	3	4	5
20	Λαμβάνεται υπόψη η γνώμη των γονέων για θέματα του σχολείου.	1	2	3	4	5
21	Γίνεται πάντα γόνιμος διάλογος μεταξύ των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
22	Γίνεται γόνιμος διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών.	1	2	3	4	5
23	Γίνεται γόνιμος διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.	1	2	3	4	5
24	Γίνεται γόνιμος διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικών και τοπικών φορέων (δήμος, κοινότητα κλπ).	1	2	3	4	5
25	Οι τοπικοί φορείς ενθαρρύνονται στο να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δράσεις του σχολείου.	1	2	3	4	5

B. Κατανεμημένη ηγεσία (Gordon, 2005) (5 δηλώσεις)						
26	Οι εκπαιδευτικοί, που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο, έχουν στη διάθεσή τους επαρκείς 'πόρους' για να κάνουν ουσιώδεις παρεμβάσεις στο σχολείο.	1	2	3	4	5
27	Οι εκπαιδευτικοί, που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο έχουν επαρκή χρόνο, για να κάνουν ουσιώδεις παρεμβάσεις στο σχολείο.	1	2	3	4	5
28	Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για την ανάληψη ηγετικών ρόλων.	1	2	3	4	5
29	Το σχολείο, που υπηρετώ, παρέχει ευκαιρίες ανάληψης ηγετικών ρόλων στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
30	Παρέχονται ευκαιρίες στους νέους δασκάλους για ανάληψη ηγετικών ρόλων.	1	2	3	4	5
Γ. Καινοτομικό σχολικό κλίμα (Moolenaar et al., 2010) (7 δηλώσεις)						
31	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου είναι πρόθυμοι να δοκιμάσουν νέες ιδέες.	1	2	3	4	5
32	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου συνεχώς μαθαίνουν και αναπτύσσουν νέες ιδέες.	1	2	3	4	5
33	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου προσπαθούν να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους.	1	2	3	4	5
34	Οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να αναλάβουν ρίσκα, προκειμένου να βελτιώσουν το σχολείο.	1	2	3	4	5
35	Οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση για αυτενέργεια (μπορώ και θέλω να ενεργώ).	1	2	3	4	5
36	Οι εκπαιδευτικοί ενισχύονται στο να πράττουν με βάση το μέγιστο των δυνατοτήτων τους.	1	2	3	4	5
37	Στους εκπαιδευτικούς αρέσει να εφαρμόζουν πρωτότυπες ιδέες είτε δικές τους είτε άλλων συναδέλφων.	1	2	3	4	5
Δ. Συλλογική αποτελεσματικότητα (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2000; Moolenaar et al., 2012) (6 δηλώσεις)						
38	Οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί στο να ενθαρρύνουν και να δώσουν κίνητρα στους/τις μαθητές/τριές τους.	1	2	3	4	5
39	Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να παρακινήσουν και να «προκαλέσουν» τους/τις μαθητές/τριές τους να μάθουν.	1	2	3	4	5
40	Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να διαχειριστούν τους «ζωηρούς» μαθητές.	1	2	3	4	5
41	Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να διαχειριστούν τους/τις μαθητές/τριές τους με δυσκολίες στη μάθηση.	1	2	3	4	5
42	Οι εκπαιδευτικοί έχουν την πεποίθηση ότι οι μαθητές/τριές τους μπορούν να μάθουν και να τα καταφέρουν.	1	2	3	4	5
43	Αν ένας μαθητής/μία μαθήτρια δεν θέλει να μάθει, οι εκπαιδευτικοί τα παρατάνε (R).	1	2	3	4	5
Ε. Επαγγελματική ικανοποίηση (Pepe, Addimando & Veronese, 2017) (6 δηλώσεις)						
44	Είμαι ικανοποιημένος/η που εργάζομαι στο συγκεκριμένο σχολείο.	1	2	3	4	5
45	Η δουλειά μου με εμπνέει.	1	2	3	4	5
46	Είμαι περήφανος/η για τη δουλειά που κάνω	1	2	3	4	5
47	Είμαι ικανοποιημένος/η από το διδακτικό κι εκπαιδευτικό μου έργο.	1	2	3	4	5
48	Νιώθω γεμάτος/η από τη δουλειά μου	1	2	3	4	5
49	Κάθε πρωί έρχομαι με χαρά και καλή διάθεση στο σχολείο.	1	2	3	4	5

Η διαδικασία επιλογής διευθυντών και οι επιπτώσεις της στη δημοκρατική σχολική κουλτούρα: συμβολή στη συζήτηση για τη δημοκρατική λειτουργία του σχολείου

Επαμεινώνδας Παναγόπουλος

Υποψήφιος Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών
epameinondaspanagopoulos@gmail.com

Διονυσία Κούλη

Προπτυχιακή Φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών
dionyk@gmail.com

Ιωάννης Καμαριανός

Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
kamarian@upatras.gr

Περίληψη

Σκοπό της παρούσας μελέτης αποτελεί η σύλληψη και η ανάλυση των επιπτώσεων που είχε στη δημοκρατική σχολική κουλτούρα, η διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο που οριοθέτησαν οι πρόσφατες νομοθετήσεις: από τον Νόμο 4327/2015 ως και τον Νόμο 4473/2017. Στην προσπάθεια αυτή ιδιαίτερα σημαντικό είναι το θεωρητικό πρίσμα του Γερμανού διανοητή J. Habermas αλλά και του Βρετανού κοινωνιολόγου A. Giddens. Για τις ερευνητικές ανάγκες υλοποιείται ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, με τη χρήση ανάλυσης περιεχομένου και της ημιδομημένης συνέντευξης. Το δείγμα αφορά σε διευθυντές που υπηρετούν σε σχολεία του αστικού κέντρου της πόλης των Πατρών. Συμπερασματικά η παρούσα μελέτη συμβάλλει στο προβληματισμό για τις διαδικασίες επιλογής στελεχών ως διαδικασιών εδραίωσης ή αναίρεσης της εμπιστοσύνης στη δημοκρατική ποιότητα της οργανωτικής κουλτούρας της σχολικής μονάδας.

Λέξεις-Κλειδιά: Διευθυντές, κουλτούρα, εμπιστοσύνη, τεχνοκρατία.

Εισαγωγή

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η διερεύνηση της διαδικασίας επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και των επιπτώσεων αυτής στη δημοκρατική σχολική κουλτούρα. Ενώ συγχρόνως πρόκειται να αναλυθούν, υπό την οπτική των διευθυντών, οι τελευταίοι Νόμοι, σύμφωνα με τους οποίους επιτελείται η διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι σε γενικές γραμμές θέτουν ως βασικά κριτήρια επιλογής τα έτη υπηρεσίας, τα τυπικά προσόντα, τη ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων ή και τη συνέντευξη. Σημαντική πτυχή για τη συγκεκριμένη έρευνα είναι και η σκιαγράφηση των επιπέδων εμπιστοσύνης που αποδίδει ο διευθυντής για τον σχολικό θεσμό, τους συναδέλφους του και τα άτομα που τον επιλέγουν.

Προβληματική και σκοπός της μελέτης

Η προβληματική της μελέτης είχε ως αφετηρία τη δημοκρατική σχολική κουλτούρα, η οποία φαίνεται να επηρεάζεται από τη διαδικασία επιλογής διευθυντών, καθώς και από την ρευστότητα που χαρακτηρίζει το θεσμικό πλαίσιο της όλης διαδικασίας. Σκοπός της μελέτης μας ήταν η κατανόηση των επιπτώσεων αυτής της διαδικασίας στη σχολική κουλτούρα, όπως αυτές έγιναν φανερές από το 2015 και έπειτα. Τα ερευνητικά μας ερωτήματα είναι τα εξής: α) Ποιές οι νοηματοδοτήσεις των διευθυντών για τις πρόσφατες νομοθετήσεις για τη διεκδίκηση της διευθυντικής θέσης; β) Ποιες οι επιδράσεις στη διαμόρφωση σχέσεων εμπιστοσύνης ως προς την αντικειμενικότητα, που αποδίδουν οι διευθυντές στην επιτροπή αξιολόγησης/κρίσης διευθυντών; και γ) Ποιες οι οπτικές/προβολές των διευθυντών αναφορικά με τις διαδικασίες επιλογής διευθυντών;

Σχολική κουλτούρα και επιλογή διευθυντή

Η σχολική κουλτούρα αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού οργανισμού και συνδέεται τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους μαθητές του σχολείου. Αντικατοπτρίζει τον χαρακτήρα του σχολείου, όπως και τον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής ουσιαστικά είναι ο βασικός υπεύθυνος για τη δημιουργία και τη διαχείριση της σχολικής κουλτούρας (Τζιανακορούλου & Μανesis, 2018). Θεωρείται αναγκαίος ο προβληματισμός της σχολικής διοίκησης, προκειμένου να επιτευχθεί η διαδικασία παραγωγής ηθικών αξιών, οι οποίες πρόκειται να ενδυναμώσουν τη δημοκρατική σχολική κουλτούρα της σχολικής μονάδας (Μπέστιας, 2019).

Ως προς τα απαιτούμενα μετρήσιμα προσόντα για την κρίση και την επιλογή του διευθυντή, η κατεύθυνση είναι κοινή για όλα τα ευρωπαϊκά κράτη, ωστόσο υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών ως προς τη διαδικασία κρίσης διευθυντών (Eurydice, 2005 Ευριδίκη, 2013). Ειδικότερα, τα προσόντα που απαιτούνται, κατά βάση, στα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη είναι τα εξής: α) εκπαιδευτική εμπειρία, β) διοικητική ικανότητα και εμπειρία, γ) επαρκή προσωπική συγκρότηση και δ) ηθική ακεραιότητα (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008). Ωστόσο, η διαφοροποίηση μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών υφίσταται λόγω της ανόμοιας διαδικασίας επιλογής, καθώς και της βαρύτητας που δίδεται στην προϋπηρεσία και την κατάρτιση των διευθυντών (OECD, 2008). Αναλυτικότερα, ως προς τη διαδικασία επιλογής, σε κάποια ευρωπαϊκά κράτη επιτελείται μέσω διαγωνισμών, σε άλλα με ανοιχτή διαδικασία πρόσληψης, καθώς και μέσω σύνταξης καταλόγων υποψηφίων (Ευριδίκη, 2013).

Η ελληνική περίπτωση

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από την πρώτη του περίοδο, την καποδιστριακή, ως τη σύγχρονη εποχή, γνώρισε έντονα τη διαπάλη μεταξύ των δυνάμεων, που πρέσβευαν την εκπαιδευτική αλλαγή με επίκεντρο την απελευθέρωση των δρώντων υποκειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, και την αντίδραση των συντηρητικών δυνάμεων που προέκριναν και ενίσχυαν τις πρακτικές πολιτικο-εκπαιδευτικού ελέγχου και ιδεολογικού εξαναγκασμού (Μπουζάκης 1991). Ο γραφειοκρατισμός ως ιεραρχική δομή αλλά και ως ιδεολογικό οργανωτικό σχήμα στήριξε τις δυνάμεις που δεν επιθυμούσαν την αλλαγή αλλά τον

ιδεολογικό έλεγχο. Ανάλογα χαρακτηριστικά της γραφειοκρατικής οργάνωσης είναι και σήμερα κυρίαρχα στην ελληνικό εκπαιδευτικό θεσμό (Καμαριανός, 2005· Παπακωνσταντίνου, 1990).

Στο χώρο της οργανωτικής διευθέτησης του γραφειοκρατισμού, ο εκπαιδευτικός και ιδιαίτερα το διευθυντικό στέλεχος θα αναπτύξει νοσηματοδοτήσεις, δεξιότητες και μαθήσεις. Έτσι οι νέες ικανότητες που το άτομο αποκτά, δεν πηγάζουν τόσο από την προσωπικότητά του, αλλά επιβάλλονται και ενσωματώνονται στην ταυτότητα. Η υπακοή στους κανόνες της εκλογικευμένης δράσης, καταλήγει μία διαδικασία εσωτερικευμένη (Habermas 1971: 81-122).

Έρευνες που μέχρι σήμερα έχουν υλοποιηθεί στην ελληνική περίπτωση όπως των Μπακάλμπαση & Φωκά (2014) καταδεικνύουν πως οι διευθυντές θεωρούν ότι η συνέντευξη ως τεχνική και διαδικασία επιλογής *‘αποτελεί μία αναξιόπιστη διαδικασία, κυριαρχούμενη από τα πολιτικά συμφέροντα’*. Προτείνουν τα χρόνια υπηρεσίας να φέρουν μικρότερη βαρύτητα ως προς την επιλογή των διευθυντών συγκριτικά με τα προσόντα. Επιπλέον, γίνεται φανερό η απαξίωση που υφίσταται προς το πρόσωπο των αιρετών, καθώς οι ίδιοι οι διευθυντές θεωρούν πως οι αιρετοί χαρακτηρίζονται από έλλειψη βασικών γνώσεων και προσόντων (Μπακάλμπαση & Φωκάς, 2014).

Αναλυτικότερα, πολλοί διευθυντές τάσσονται κατά του Νόμου 4327/2015 λόγω του υποκειμενισμού που χαρακτήριζε τη διαδικασία, αλλά και των επιπτώσεων που επέφερε στη σχολική καθημερινότητα. Μέσω του Νόμου 4327/2015, οι διευθυντές θεωρούν ότι αναπτύχθηκαν ψηφοθηρικές τάσεις, πελατειακές σχέσεις, αθέμητος ανταγωνισμός, όπως και δημιουργία ομάδων από εκπαιδευτικούς-υποστηρικτές της υποψηφιότητας ενός διευθυντή (Κωστάκη, 2017). Επιπλέον, οι διευθυντές υποστηρίζουν πως επιλέχθηκαν ως διευθυντές οι αρεστοί και όχι όσοι πιθανότατα θα ήταν αποτελεσματικοί ως διευθυντές. Μέσω του Νόμου 4327/2015, καταργήθηκε η συνέντευξη και εισήχθη η συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων για την ανάδειξη διευθυντή σχολικής μονάδας μέσω μυστικής ψηφοφορίας. Ωστόσο, οι διευθυντές επισημαίνουν ότι μέσω της μυστικής ψηφοφορίας δεν αξιολογήθηκαν τα τυπικά (μετρήσιμα) προσόντα (Μπακάλμπαση & Δημητρίου, 2016).

Μέσω του Νόμου 4473/2017, καταργήθηκε η μυστική ψηφοφορία και επανήλθε η συνέντευξη. Σε αντίθεση με τον Νόμο 4327/2015, κατά τον οποίο δινόταν η δυνατότητα εκδήλωσης προτίμησης σε περιορισμένο αριθμό σχολικών μονάδων (επιλογή τριών σχολικών μονάδων), ο Νόμος 4473/2017 προσέφερε τη δυνατότητα εκδήλωσης προτίμησης σε απεριόριστο αριθμό.

Θεωρητικό πλαίσιο: από τη γραφειοκρατία στη διακινδύνευση και τη ρευστότητα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηριζόταν από κυρίαρχα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά. Η πρόσφατη όμως χρηματοοικονομική κρίση ανέδειξε με ιδιαίτερο τρόπο την υποχώρηση του σύγχρονου κοινωνικού κράτους, το οποίο βρίσκεται σε διαδικασία μεταλλαγής από την δεκαετία του 1980 διεθνώς (Σπινθουράκη, Γούγα & Καμαριανός, 2014).

Για την ερμηνεία του φαινομένου στη σχέση εκπαιδευτικού και κοινωνικού πρόκειται να χρησιμοποιήσουμε τη θεωρητική σκευή του Habermas και του Giddens, με ιδιαίτερη εστίαση στην επικοινωνιακή δράση, την αποικιοποίηση του βιόκοσμου και τη διακινδύνευση. Για τον Habermas, η επικοινωνιακή δράση συγκροτεί το χώρο της διυποκειμενικό-

τητας και αποτελεί μια δράση που έχει ως σκοπό τη συνεννόηση μεταξύ των υποκειμένων. Η συνεννόηση είναι μια διαδικασία, η οποία ως στόχο φέρει τη συμφωνία μεταξύ των δρώντων υποκειμένων. (Habermas, 1997 Καβουλάκος, 1996). Η επικοινωνία, όπως σκιαγραφείται από τον Habermas, δύναται να δημιουργήσει ένα επικοινωνιακό δεσμό ανάμεσα σε δύο (τουλάχιστον) υποκείμενα, ο οποίος ως θεμέλια πρόκειται να έχει τα ορθολογικά επιχειρήματα και κίνητρα των συμμετεχόντων.

Για τον διανοητή έχει ξεχωριστή σημασία η εναργής διάκριση μεταξύ επικοινωνιακής και εργαλειακής δράσης. Για τον ίδιο, εντός του πεδίου της επικοινωνιακής δράσης, οι συνομιλητές έχουν ως σκοπό τη συνεννόηση, η οποία θα οδηγήσει σε μια συναινετική συμφωνία, με συντονισμό των ατομικών σχεδιασμών δράσης. Η εργαλειακή δράση χαρακτηρίζεται από σκοπιμότητα και είναι εμπρόθετη. Στην εργαλειακή δράση, ο ομιλητής ενεργεί βάσει της επίδρασης που θέλει να ασκήσει στον συνομιλητή (ή ακροατή) και ο λόγος του είναι προσανατολισμένος προς την επιτυχία. Ουσιαστικά ο δρών προχωρά στην εργαλειοποίηση του λόγου του (Habermas, 1984 Habermas, 1997 Καβουλάκος, 1996 Craib, 1998 Scambler, 2001). Ο βιόκοσμος αποτελεί τη σφαίρα στην οποία αντιστοιχεί η επικοινωνιακή δράση, αντίθετα το σύστημα είναι η σφαίρα που δομείται στην εργαλειακή δράση (Finlayson, 2005). Η νοηματοδότηση της εμπιστοσύνης ως σχέσης παράγεται ακριβώς από αυτό το δίπολο επικοινωνιακής και εργαλειακής δράσης. Έτσι, η εμπιστοσύνη σχετίζεται με την αναγνώριση όλων των εμπλεκομένων ως ίσων μεταξύ τους (Γούγα & Καμαριανός, 2011).

Ο παραπάνω προσδιορισμός συνδέεται με το συγκεκριμένο σε διακινδύνευση. Πιο συγκεκριμένα, ο A. Giddens επικαλείται τον Ulrich Beck για να αναφερθεί στην κοινωνία της διακινδύνευσης (“risk society”). Η προέλευση της κοινωνίας της διακινδύνευσης μπορεί να εντοπιστεί σε δύο βασικές τροποποιήσεις που έλαβαν χώρα και επηρεάζουν τη ζωή μας σήμερα. Ο ίδιος επισημαίνει ότι σαφώς και δεν ερμηνεύουν πλήρως το φαινόμενο. Αυτές οι δύο είναι: α) το τέλος της φύσης (“the end of nature”) και β) το τέλος της παράδοσης (“the end of tradition”) (Giddens, 1999). Στην παρούσα ανάλυση η διακινδύνευση (Risk) ως κατάσταση του κοινωνικού συνδέεται με τις συνέπειες της χρηματοοικονομικής κρίσης στην ελληνική κοινωνία (Debt crisis).

Η ιδέα της διακινδύνευσης συνδέεται με την επιθυμία του ατόμου για έλεγχο και ιδιαιτέρως με την ιδέα του ελέγχου του μέλλοντος. Συνήθως όπως επισημαίνει ο Giddens η διακινδύνευση είναι μία έννοια με αρνητικό φορτίο νοηματοδότησης, καθώς αναφέρεται στην αποφυγή ενός ανεπιθύμητου αποτελέσματος. Ωστόσο, ο ίδιος διατυπώνει την προσέγγιση πως μπορεί να θεωρηθεί ένας όρος θετικά φορτισμένος, εάν η λήψη τολμηρών πρωτοβουλιών γίνει ενόψει ενός προβληματικού μέλλοντος (Giddens, 1999).

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Για τη διερεύνηση των νοηματοδοτήσεων ενός εξιδεικευμένου στελεχικού δυναμικού και συνυπολογίζοντας την ιδιαιτερότητα της δυναμικής του πεδίου και των συνεντεύξεων, υποθέσαμε πως καταλληλότερη προσέγγιση ήταν η ποιοτική. Η ποιοτική προσέγγιση προσφέρει εις βάθος διερεύνηση και σκιαγράφηση των απόψεων των υποκειμένων και παράλληλα δύναται να παρουσιαστεί μια πλήρη προσέγγιση του φαινομένου (Κεδράκα, 2008 Robson, 2010). Ακόμα, μπορεί να προσφέρει μία πιο σφαιρική παράθεση (σε σύγκριση με την ποσοτική) της άποψης του ερωτηθέντος (Mason, 2003).

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης σχηματίστηκαν βάσει των αναγκών της έρευνας και μετέπειτα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Το δείγμα επιλέχθηκε με κριτήριο την οικειότητα του ερευνητή στο πεδίο (Patton 2002). Οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν, έχοντας ως ερευνητικά υποκείμενα έξι διευθυντές σχολικών μονάδων του αστικού κέντρου της πόλης των Πατρών.

Παρουσίαση και ανάλυση δεδομένων

Στη συγκεκριμένη ενότητα πρόκειται να παρουσιάσουμε και να αναλύσουμε ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των διευθυντών σχολικών μονάδων. Κατά πρώτον, εστιάζουμε στα αποσπάσματα σχετικά με την προσέγγιση των διευθυντών για τον Νόμο 4327/2015 και επικεντρωνόμαστε στην ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων και στον τρόπο που επηρέασε (ή όχι) τις σχέσεις εμπιστοσύνης.

Πίνακας 1: «Προσέγγιση για τον Νόμο 4327/2015»

Δ1: “Θεωρώ ότι δεν μπορείς μέσα σε μία κοινωνία όπως είναι το σχολείο να αναζητήσεις ικανότητες οι οποίες θα κρίνουν πέντε δέκα δεκαπέντε άτομα τα οποία θα έχουν μία σχέση φιλική μαζί σου ή μια σχέση παρεξήγησης μαζί σου ή μπορεί να ευνοούν κάποιον άλλο γιατί είναι περισσότερο επικοινωνιακός...”

Δ3: “Είναι πολύ αρνητική η άποψή μου, γιατί όσο αφορά εμένα εγώ πήρα 6 αρνητικά [εννοεί αρνητικές ψήφους] για λόγους κομματικούς. Θεωρώ ότι είναι αναξιοκρατικός και ο κάθε συναδέλφος ανάλογα τι κριτήρια είχε κομματικά, τι σχέσεις και τι φιλίες, ψήφισε...”

Παρατηρούμε ότι οι διευθυντές είναι αρνητικοί ως προς αυτόν τον Νόμο, καθώς θεωρούν ότι κρίθηκαν βάσει φιλικών σχέσεων και κομματικής δραστηριοποίησης. Ουσιαστικά επιλέχθηκαν οι αρεστοί και όχι όσοι έφεραν τα τυπικά προσόντα για να επιτελέσουν όσο το δυνατόν πιο ικανοποιητικά το έργο τους (Πίνακας 1).

Επιπλέον, προβάλουν την οπτική ότι διχάστηκαν μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί μέσω της ψηφοφορίας. Δημιουργήθηκαν ομάδες εκπαιδευτικών-υποστηρικτών, οι οποίες σε ορισμένες περιπτώσεις υφίστανται έως και σήμερα. Παράλληλα φαίνεται ο διευθυντής να μην εμπιστεύεται όσους συναδέλφους δεν τον ψήφισαν. Οι ίδιοι οι διευθυντές αναφέρουν ότι οι σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων σε ένα βαθμό διασπάστηκαν (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: «Διαδικασία ψηφοφορίας εκπαιδευτικών και σχέσεις εμπιστοσύνης»

Δ2: “... Θεωρώ ότι είναι ότι χειρότερο συνέβη στην εκπαίδευση, διότι το βίωσα πραγματικά παρόλο που στην ψηφοφορία όλοι οι συναδέλφοι με στήριξαν... δικάστηκαν διευθυντές με εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικοί μεταξύ τους και η απόδειξη είναι ότι ακόμα και μέχρι σήμερα υπάρχουν σχολεία στα οποία είναι ακόμα μοιρασμένοι οι εκπαιδευτικοί σε ομάδες αυτών που ψήφισαν υπέρ και αυτών που ψήφισαν κατά ... ο υφιστάμενος ο οποίος θα πάει να αξιολογήσει τον διευθυντή οπωσδήποτε θα έχει κάποια εξαργύρωση αυτής της στήριξης... [ο διευθυντής] όχι μόνο δεν τους εμπιστεύεται, πιστεύω ότι τους βλέπει και ως εχθρούς και μάλιστα ακόμα και αν κατάφερε να επιλεγεί επειδή προφανώς γνωρίζει ότι οι άνθρωποι που δεν τον ψήφισαν θα μπορούσαν να του στερήσουν αυτή την θέση, για αυτόν πλέον είναι οι αντίπαλοί του ...”

Δ5: “... δεν τους εμπιστεύεται [όσους δεν τον ψήφισαν] και πολλές φορές έχουν ξεσπάσει κόντρες, οι οποίες βασάνισαν σχολεία για πολλά χρόνια και βασανίζουν σχολεία... τους αντιμετωπίζει διαφορετικά... μπαίνει το υποκειμενικό στοιχείο... χαλάνε και οι σχέσεις και δεν φτιάχνονται εύκολα ...”

Οι επόμενες ερωτήσεις της συνέντευξης αφορούσαν τον Νόμο 4473/2017. Ήταν ο Νόμος που αντικατέστησε τον Νόμο 4327/2015 και διαφοροποιείτο με αυτόν σε ορισμένα σημαντικά για τους υποψήφιους διευθυντές σημεία.

Πίνακας 3: «Προσέγγιση για τον Νόμο 4473/2017»

Δ1: “Θετική αλλαγή πιστεύω εγώ...”
Δ3: “Ήταν ένα σύστημα πολύ καλύτερο από το 2015...”
Δ4: “Η αλλαγή της αξιολόγησης των διευθυντών είχε και τα θετικά της... θέλει περισσότερη ακόμα βελτίωση ...”
Δ6: “... Όλοι αυτοί οι νόμοι που έχουν ψηφιστεί από το '80 που είμαι στην εκπαίδευση μέχρι σήμερα δεν είχαν μεγάλες διαφοροποιήσεις μεταξύ τους...”

Όπως διαπιστώνουμε φαίνεται σε ένα βαθμό να θεωρείται ως ο Νόμος που εισήγαγε το καλύτερο σύστημα επιλογής, ωστόσο δε συγκλίνουν όλοι προς αυτή την κατεύθυνση, αφού αναφέρεται ότι τις τελευταίες δεκαετίες οι Νόμοι δε διαφοροποιούνται ριζικά μεταξύ τους και παράλληλα η διαδικασία της συνέντευξης αποτέλεσε το έναυσμα για την επιστροφή σε πρότερες παθογένειες (Πίνακας 3).

Ως προς τη σύγκριση των δύο νόμων, οι διευθυντές φαίνεται να μην αποδέχονται απολύτως ως ιδανικό κανέναν από τους δύο ως προς την αποτελεσματικότητά τους.

Πίνακας 4: «Σύγκριση μεταξύ των Νόμων 4327/2015 και 4473/2017»

Δ2: “Προσωπικά δεν θεωρώ κανέναν σωστό. Κανέναν απολύτως διότι στον μεν πρώτο [εννοεί τον 4327/2015] που έγινε με την ψηφοφορία δημιουργήθηκαν τεράστια προβλήματα στις σχολικές μονάδες και στον δεύτερο [εννοεί τον 4473/2017] επειδή μπαίνει η συνέντευξη ως ένα κριτήριο το οποίο μοριοδοτείται πάρα πολύ και μπορεί να ρυθμίσει την μοριοδότηση ενός διευθυντή και μετά στην συνέχεια την τοποθέτησή του σε ένα σχολείο, θεωρώ ότι δεν είναι αντικειμενική η ψηφοφορία. Όπως δεν είναι αντικειμενική και η συνέντευξη καθώς υπεισέρχονται μέσα διάφοροι παράγοντες υποκειμενικοί, γνωστοί, φίλοι, ομοϊδεάτες κομματικά ...”

Είναι ενδιαφέρον ότι οι διευθυντές θεωρούν πως λανθάνουν αρκετοί παράγοντες για να καθοριστεί το τελικό αποτέλεσμα (Πίνακας 4).

Από τους διευθυντές έγινε αναφορά και στα προσόντα που θεωρούνται σημαντικά στην επιλογή του διευθυντή. Οι περισσότερες απαντήσεις συγκροτούν το δίπολο χρόνια υπηρεσίας και τυπικά προσόντα.

Πίνακας 5: «Προσόντα που θεωρούνται σημαντικά για την επιλογή διευθυντή»

Δ1: “Σημαντικά στοιχεία στην επιλογή διευθυντών είναι οι γνώσεις, οι δεξιότητες, η κουλτούρα που έχει...”
Δ2: “...ένα είναι η αρχαιότητα και το δεύτερο οι επιμορφώσεις που έχει κάνει γιατί είναι πολύ σημαντικό ένας εκπαιδευτικός και μάλιστα ένας διευθυντής να έχει προβεί σε επικαιροποίηση των γνώσεων του...”
Δ3: “... όχι μόνο τα τυπικά προσόντα, αλλά και οι ικανότητες μέσω των οποίων μπορεί ο καθένας να ξεχωρίζει και να βελτιώνει το σχολείο του από την στιγμή που το παρέλαβε και πως θα το παραδώσει ...”

Η πλειονότητα των συνεντευξιαζόμενων κλίνει προς την προσέγγιση ότι τα εφόδια είναι σημαντικότερα από τα χρόνια υπηρεσίας και γι’ αυτόν τον λόγο αυτά θα ήταν ιδανικό να λαμβάνονται υπόψη στη διαδικασία επιλογής (Πίνακας 5).

Ως προς την τεχνοκρατία που χαρακτηρίζει το σύστημα διοίκησης σχολικών μονάδων, οι περισσότεροι διευθυντές φαίνεται να θεωρούν ότι δυσχεραίνει το έργο τους. Αξίζει

να σημειωθεί πως μόλις ένας από τους συνεντευξιζόμενους διευθυντές, θεωρεί πως το τεχνοκρατικό μοντέλο διοίκησης διευκολύνει το έργο των διευθυντών (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: «Τεχνοκρατία στο ελληνικό σύστημα διοίκησης σχολικών μονάδων»

Δ1: "...η γραμματειακή δουλειά μας τρώει πολύ χρόνο, μας δυσκολεύει και δεν μας αφήνει να εφαρμόσουμε ότι μάθαμε πάνω στο management, στην διοίκηση σε σχέση περισσότερο με τον άνθρωπο, με τους ανθρώπινους πόρους, με τους συναδέλφους, με τους γονείς, με τα παιδιά, το πώς θα επικεντρωθείς εκεί..."

Σχετικά με τις διαδικασίες εκλογής διευθυντών και εάν αυτές διαδραματίζουν ή όχι σημαντικό ρόλο στην εμπιστοσύνη που έχουν στον θεσμό της εκπαίδευσης, οι προσεγγίσεις φαίνεται να διίστανται.

Πίνακας 7: «Διαδικασίες εκλογής διευθυντών και εμπιστοσύνη στον θεσμό της εκπαίδευσης»

Δ2: "Παίζουν πολύ μεγάλο ρόλο, διότι όταν κάποιος καταλαβαίνει ότι η διαδικασία για την επιλογή των διευθυντών δεν είναι αδιάβλητη δεν μπορεί να έχει και εμπιστοσύνη γενικότερα στην δημοκρατία..."

Δ3: "Δεν με έχει επηρεάσει εμένα. Εφόσον θέλω να έχω μια θέση διευθυντή στην εκπαίδευση με τον έναν ή τον άλλο τρόπο θα πρέπει να υπάρχει μια διαδικασία ..."

Ορισμένοι από τους συνεντευξιζόμενους θεωρούν πως η ρευστότητα των διαδικασιών επιλογής διευθυντών, όπως και η αναξιοκρατία που κατά τους ίδιους τους διευθυντές τις χαρακτηρίζει, τους οδηγούν στη μη απόδοση εμπιστοσύνης στην εκπαίδευση και γενικά στη δημοκρατία. (Πίνακας 7).

Πίνακας 8: «Εμπιστοσύνη των διευθυντών στην επιτροπή κρίσης»

Δ1: "Δεν έχω εμπιστοσύνη απόλυτη... δεν είναι βέβαιο ότι αυτοί οι οποίοι κρίνουν την σημερινή εποχή είναι πιο καταρτισμένοι και πιο μορφωμένοι επιστημονικά από μένα. Δεν είναι βέβαιο αυτό..."

Δ2: "Καμία. Καμία απολύτως εμπιστοσύνη στα άτομα που με επέλεξαν... στην Πρωτοβάθμια της Αχαΐας υπερτέρησε πάρα πολύ το κομματικό στοιχείο... ήδη έχεις βαθμολογηθεί εκ των προτέρων, πριν καν δηλαδή απαντήσεις, είτε απαντήσεις σωστά, είτε όχι ο βαθμός σου έχει μπει..."

Δ6: "δεν έχω εμπιστοσύνη, το σύστημα πάντα είναι διαβλητό..."

Σ' αυτό το σημείο, συμφωνούν όλοι οι διευθυντές ότι δεν έχουν εμπιστοσύνη προς τα άτομα που τους επιλέγουν. Οι φιλίες και τα κομματικά συμφέροντα για ακόμα μια φορά κυριαρχούν και πρωταγωνιστούν. (Πίνακας 8).

Πίνακας 9: «Οπτικές των διευθυντών για τον τρόπο επιλογής»

Δ1: "Θα μπορούσε να είναι ένα μεικτό σύστημα το οποίο να αξιολογεί τον φάκελο τον μορφωτικό... η προσωπικότητα και οι δεξιότητες, περισσότερο με ένα σύστημα ηλεκτρονικό..."

Δ2: "Θα προτιμούσα μία Ανεξάρτητη Αρχή... τοποθετημένη από το Υπουργείο Παιδείας... να έχει συγκεκριμένα κριτήρια..."

Δ3: "...να υπάρχει ένας νόμος με μετρήσιμα μόρια, όπως γίνεται τώρα, και με την Πρωτοβάθμια, αλλά αρκεί να είναι αντικειμενικός..."

Δ4: "Η Βουλή..."

Δ5: "... να γίνει πιο ευρύ το συμβούλιο επιλογής διευθυντών..."

Δ6: "... αμερόληπτη επιτροπή ανθρώπων, οι οποίοι είναι γνώστες του θέματος..."

Οι οπτικές/προβολές των διευθυντών φαίνεται να μη συγκλίνουν μεταξύ τους. Ο καθένας παραθέτει και μία διαφορετική οπτική. Εν συνόψει, μπορούμε να συμπεράνουμε πως παρουσιάζουν μία διαδικασία μέσω της οποίας θα εξασφαλίζεται η αντικειμενικότητα και η αμεροληψία (Πίνακας 9).

Αντί συζήτησης/συμπεράσματος: η νομική ρύθμιση, η διακινδύνευση και οι αξιώσεις εγκυρότητας

Σε μεγάλο βαθμό οι διευθυντές της έρευνάς μας φαίνεται να διαφωνούν με τον Νόμο 4327/2015, με αρνητική επίδραση στις σχέσεις εμπιστοσύνης και στη σχολική κουλτούρα. Η ανησυχία για το μέλλον (risk), η ρευστότητα και η έλλειψη εμπιστοσύνης στους συλλογικούς δρώντες είναι εμφανείς στις συνεντεύξεις των διευθυντών. Πιο συγκεκριμένα, όλοι οι συνεντευξιζόμενοι συγκλίνουν στο ότι δεν έχουν εμπιστοσύνη ως προς την αντικειμενικότητα στα άτομα που τους επέλεξαν. Συγχρόνως, όσον αφορά τις προβολές που έχουν για τη διεξαγωγή της διαδικασίας επιλογής διευθυντών, οι προσεγγίσεις τους σαφώς και δεν είναι όμοιες, καθώς καθένα από τα ερευνητικά υποκείμενα προσφέρει μια διαφορετική οπτική. Ωστόσο, μπορούμε να αναφέρουμε πως κοινό γνώρισμα όλων των οπτικών είναι η θεμελίωση και η εξασφάλιση της αμεροληψίας μέσω της εκάστοτε διαδικασίας που προτείνεται. Από τις προβολές που διατυπώθηκαν, διακρίνονται και ως ήδη υπαρκτές και εφαρμοσμένες διαδικασίες σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη, αυτή του μεικτού συστήματος, όπως και αυτή της Ανεξάρτητης Αρχής.

Ακόμα, η ρευστότητα του νομικού πλαισίου φαίνεται σε ένα βαθμό να επιδρά αρνητικά στις σχέσεις εμπιστοσύνης του διευθυντή με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς του σχολείου του.

Υπό το θεωρητικό πρίσμα του Habermas, η έλλειψη εμπιστοσύνης του διευθυντή στους εκπαιδευτικούς που δεν τον ψήφισαν, όπως και η μειωμένη σε ένα βαθμό εμπιστοσύνη στο θεσμό της εκπαίδευσης λόγω της ρευστότητας που χαρακτηρίζει τις διαδικασίες ανάδειξης διευθυντών, υποδηλώνουν την έλλειψη επικοινωνιακής λογικότητας και τη διάρρηξη του επικοινωνιακού συμβολαίου μεταξύ των δρώντων υποκειμένων. Σε πολλές των περιπτώσεων, οι εκπαιδευτικοί μέσω της διαδικασίας της ψηφοφορίας έδρασαν εργαλειακά, προσπαθώντας να αποκομίσουν ιδία οφέλη. Οι σχέσεις συναλλαγής μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών που αναδεικνύονται μέσω της ψηφοφορίας του συλλόγου διδασκόντων φανερώνουν την εργαλειοποίηση του Λόγου και από τις δύο πλευρές προς εξυπηρέτηση αμοιβαίων συμφερόντων. Ενώ και η διαδικασία της συνέντευξης φανερώνει τον παραγκωνισμό της επικοινωνιακής λογικότητας και κατ' επέκταση της παράθεσης λογικών επιχειρημάτων, με το σύστημα να επιτυγχάνει την αποικιοποίηση του βιόκοσμου.

Ο Giddens και ο Beck έκαναν λόγο για την κοινωνία της διακινδύνευσης (risk society), εντός της συγκεκριμένης κοινωνίας φαίνεται ότι εγκολπώνονται κατ' αντιστοιχία διαδικασίες διακινδύνευσης. Στην παρούσα μελέτη το υποκείμενο, ο υποψήφιος διευθυντής σχολικής μονάδας, εισέρχεται σε μία δίνη ρευστών διαδικασιών κρίσης και επιλογής, παρατηρώντας ανά τα χρόνια πως οι εκάστοτε ιθύνοντες τροποποιούν αυτές τις διαδικασίες βάσει ιδεολογικών διαφοροποιήσεων, εξυπηρετώντας διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, οι οποίες προσιδιάζουν στο εκάστοτε αφήγημα. Ορισμένες φορές δίνεται έμφαση στην προϋπηρεσία, ενώ άλλες φορές η εστίαση γίνεται στα "τυπικά" προσόντα. Και το υποκείμενο-

υποψήφιος αφού επιθυμεί να διεκδικήσει τη διευθυντική θέση στη σχολική μονάδα, είναι υποχρεωμένο να εισαχθεί στο εκάστοτε σύστημα διακινδύνευσης, θέτοντας υπό διακινδύνευση το κοινωνικό και οικονομικό του κεφάλαιο. Σε πολλά σημεία των συνεντεύξεων ανιχνεύεται αυτό το βίωμα των υποψηφίων διευθυντών, το βίωμα του ρευστού πλαισίου, της μεταλλαγής βαρύτητας των προσόντων και της ευρύτερης αστάθειας.

Τέλος, στις προοπτικές της μελέτης εντάσσουμε το σημαντικό εύρημα σύμφωνα με το οποίο οι διευθυντές νοσηματοδοτούν τις σχολικές στιγμές μέσα από πρίσματα που αφορούν σε προσλήψεις που παράγονται από το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό χώρο, ο οποίος πλασιώνει το υποκείμενο-διευθυντή και τη δράση του. Υπό αυτό το συμπέρασμα, οι επιπτώσεις της δράσης του διευθυντή στη σχολική κουλτούρα εξαρτώνται και από την σχέση του με τους άλλους εκπαιδευτικούς στη σχολική μονάδα, τους γονείς, τους αιρετούς, τους ιθύνοντες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, την Περιφέρεια, όπως και με το Υπουργείο Παιδείας. Έτσι, σε ένα επόμενο ερευνητικό βήμα θα ήταν σημαντικό το επίκεντρο να διευρυνθεί από το διευθυντή στη σχολική μονάδα. Υπό μια τέτοια προοπτική η μελέτη θα επικεντρωθεί στη σχολική μονάδα ως έναν κόμβο, ο οποίος αποτελεί σημείο “συνάντησης” για σειρά δικτύων συμβάλλοντας ουσιαστικά στη συζήτηση των χαρακτηριστικών της οργανωσιακής κουλτούρας της σύγχρονης δημοκρατικής σχολικής τάξης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Eurydice (2005). *Citizenship education at school in Europe*. Brussels: Eurydice. Retrieved from: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf
- Finlayson, J. G. (2005). *Habermas: A very short introduction*. New York, NY: Oxford University Press.
- Giddens, A. (January 01, 1999). Risk and Responsibility. *Modern Law Review*, 62(1), σσ. 1-10.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: vol. 1 @ vol. 2*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1971). *Towards a Rational Society*, Boston: Beakon Press.
- Mason, J. (2003). *Qualitative researching*. London: Sage.
- OECD, (2008). *Improving School Leadership Project*. OECD: Paris.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Scambler, G. (2001). *Habermas, Critical Theory, and Health*. London: Routledge.
- Tzianakopoulou, T. & Manesis, N. (2018). Principals' Perceptions on the Notion of Organizational Culture: The Case of Greece. *Universal Journal of Educational Research*, 6, pp. 2519-2529. doi: 10.13189/ujer.2018.061117

Ελληνόγλωσση

- Γκόβαρης, Χ., Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γούγα, Γ., & Καμαριανός, Ι. (2006). Διαχείριση και εκπαίδευση: Εκπαιδευτικές πρακτικές και γραφειοκρατική λογική. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 45(12), σσ. 159-184.

- Γούγα, Γ., & Καμαριανός, Ι. (2011). Κοινωνιολογική θεωρία, Κοινωνική πολιτική και η κρίση χρέους: Αναιρώντας τη νομοτέλεια. 4ο Διεθνές Συνέδριο Κοινωνικής Πολιτικής: Ο ρόλος της Κοινωνικής Πολιτικής Σήμερα. Αθήνα: Ε.Ε.Κ.Π., σσ. 1-14.
- Craib, I. (1998). Σύγχρονη κοινωνική θεωρία (Π. Λέκκας, Επιμ., & Μ. Τζιαντζή, Π. Λέκκας, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ΕΑΚΕΑ (2013). Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη. Έκδοση 2013. Έκθεση Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Habermas, J. (1997). Η ηθική της επικοινωνίας (μτφρ. Κ. Καβουλάκος). Αθήνα: Εναλλακτικές εκδόσεις.
- Καβουλάκος, Κ. (1996). Γιούργκεν Χάμπερμας: Τα θεμέλια του Λόγου και της κριτικής κοινωνικής θεωρίας. Πόλις: Αθήνα.
- Κεδράκα, Κ. (2008). Μεθοδολογία παρατήρησης. Πάτρα: Ε.Α.Π. Ανακτήθηκε από: <https://docs.google.com/document/d/1C5eH9tQFDiCLHyKxAKDMBX4p-SgWo4jPUKFjClFrWqw/edit?hl=en>
- Κωστάκη, Σ. (2017). Η υφιστάμενη στρατηγική επιλογής των Διευθυντών σχολείου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μέσω των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε από: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/3150>
- Μπακάλμπαση, Ε. & Φωκάς, Ε. (2014). Απόψεις Δ/ντών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης σχετικά με το σύστημα επιλογής τους και την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 2, 145-166. doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.8840>
- Μπακάλμπαση, Ε. & Δημητρίου, Ι. (2016). Στάσεις και απόψεις των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το ισχύον σύστημα επιλογής τους, όπως αυτό ορίζεται από το Νόμο 4327/2015. Προτάσεις αλλαγής του συστήματος. Εκπαιδευτικός Κύκλος, 4(1), σσ. 143-171.
- Μπέστιας, Γ. (2019). Εκπαιδευτική ηγεσία και δημοκρατικές αξίες στο ελληνικό σχολείο: μια έρευνα σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Αιτωλοακαρνανίας (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/45766>.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1990). Παιδαγωγικά Τμήματα και Κοινωνικός Έλεγχος, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 54, σσ. 39-45.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Robson, C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. (2η εκδ.). (Κ. Μιχαλοπούλου, Επιμ., Β. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Σπινθουράκη, Ι., Γούγα, Γ., & Καμαριανός, Ι. (2014). "Κρίση χρέους και εργαλειακότητα: εκπαιδύοντας στη Δημοκρατία" Στο Κυρίδης Α. Κοινωνική ταυτότητα και Κοινωνική συνοχή, σσ. 707-724. Αθήνα: ΕΚΕ.

Abstract

The process of selecting headmasters is a crucial process for the school unit but overall, it also concerns and influences the quality of the democratic culture of our school system. As part of this effort, the present study, using the tools and theoretical apparatus of Sociology of Education, seeks to capture and analyze the impact that democratic school culture has had on the process of selecting headmasters in primary education according to the institutional framework defined by

recent legislation: from Law 4327/2015 to Law 4473/2017. Particularly important in this effort is the theoretical interpretation of the German thinker J. Habermas and the British sociologist A. Giddens. The fertilization of the above important theoretical prisms allows us to capture phenomena that qualify the management of the school unit and are crucial issues for the democratic nature of the educational mechanism of modern democratic societies. More specifically, the present study focuses on headmasters' selection processes as processes of establishing trust relationships in the institution of education. In line with our theoretical framework and international debate, a culture of trust can function drastically for the quality of the school's democratic organizational culture. Focusing on the above study question, our research questions arise in relation to the investigation of the quality of trust that the headmaster indicates to his colleagues, institutions, and the tools he uses. In addition, we examine the headmaster's attitude towards his own evaluation of the management position, as well as the trust he indicates to his evaluators. Our research is based on a qualitative approach, as we considered it suitable for in-depth study of these fields. Content analysis and semi-structured interview techniques were used to collect the research data. The headmasters involved in our research serve schools in the urban center of Patras.

Keywords: Headmasters, culture, trust, technocracy.

Η ‘φωνή’ των μαθητών (γνηγνών ή μη) της Ε΄ και Στ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου για πτυχές της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας

Βασιλική Τζίκα

Εκπ/κός ΠΕ70, Μ.Α., Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
vatzika@pre.uth.gr

Σταυρούλα Καλδή

Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
kaldi@uth.gr

Χρήστος Γκόβαρης

Καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
govaris@uth.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να καταγράψει τη ‘φωνή’ των μαθητών/τριών¹⁷ (γνηγνών ή με μεταναστευτικό υπόβαθρο) στο σημερινό δημοκρατικό δημοτικό σχολείο, να εντοπίσει τυχόν διαφορές και να συμβάλει στην ανάδειξη ενός πιο ενεργού μαθητικού ρόλου. Πιο συγκεκριμένα, έχοντας ως θεωρητική βάση την κοινωνική μάθηση, τον εποικοδομισμό και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, διερευνά τις απόψεις, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των μαθητών αναφορικά με τον βαθμό έκφρασης και συμμετοχής τους στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Ακολουθήθηκε η ποιοτική ερευνητική μέθοδος και συμμετείχαν είκοσι μαθητές/ήτριες της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω δομημένου οδηγού συνέντευξης και διεξήχθη θεματική ανάλυση περιεχομένου. Τα αποτελέσματα φανερώνουν ελάχιστες διαφορές μεταξύ γνηγνών μαθητών και μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, όμως, η μαθησιακή και η διδακτική διαδικασία χρήζει βελτίωσης για την προώθηση της ‘φωνής’ όλων των μαθητών καθώς εντοπίστηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές (α) γενικά δείχνουν μια συστολή στην έκφρασή τους, (β) συμμετέχουν γενικά σε ποικίλες δράσεις και συζητήσεις, χωρίς όμως να δίνουν λεπτομέρειες, (γ) δεν έχουν τη δυνατότητα επιλογής ή διαφοροποίησης των ασκήσεων ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές τους και (δ) η συνεργασία μεταξύ τους φαίνεται να είναι επιφανειακή και περιστασιακή.

Λέξεις-Κλειδιά: Φωνή των μαθητών, έκφραση, συμμετοχή, συνεργασία, ελευθερία επιλογής.

Εισαγωγή

Η ‘φωνή’ των μαθητών αδιαμφισβήτητα συνδέεται άμεσα με τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία την οποία διαμορφώνει και ταυτόχρονα επηρεάζει και τους ίδιους τους μαθητές. Η ‘φωνή’ των μαθητών συνδέεται επίσης με το θεμελιώδες δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση και τη συμμετοχή του σε αυτή σύμφωνα με τη Διεθνή Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNCRC, 1989). Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια, με

17 Για λόγους συντομίας όπου χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος, θα εννοείται και το αντίστοιχο θηλυκό.

την αύξηση των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, έχει παρατηρηθεί ένα έντονο ενδιαφέρον αλλά και ανάγκη συμπερίληψης της ‘φωνής’ όλων των μαθητών, γεγονός που αποτελεί αναπόσπαστο μέρος και καθήκον του εκπαιδευτικού (Bragg, 2007). Η συνειδητοποίηση της ύπαρξης, η ενεργή ακρόαση και η ενδυνάμωση αυτής της ‘φωνής’ μπορεί να οδηγήσει σε πολυεπίπεδη ανάπτυξη της προσωπικότητας, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων κάθε μαθητή και να αλλάξει τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία σε μια εμπειρία πιο φιλική, πιο κοντά στον ίδιο το μαθητή που όχι απλά θα περιλαμβάνει τις δικές του ανάγκες και ενδιαφέροντα αλλά θα αποτελούν βάση για τη διεξαγωγή της (Cook & Warwick, 2021).

Είναι γεγονός ότι ακόμη και στη σύγχρονη σχολική τάξη αρκετά συχνά η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή βασίζεται σε ένα κατευθυνόμενο, τυποποιημένο διάλογο όπου ο εκπαιδευτικός ρωτά και ο μαθητής απαντά, έναν διάλογο που προσφέρει ελάχιστες ευκαιρίες ελεύθερης έκφρασης των μαθητών. Μάλιστα, το δίπολο ‘ποιος μιλάει και ποιος ακούει’ φανερώνει τη δυναμική και το είδος της συμμετοχής του καθενός στη μαθησιακή διαδικασία (Fielding, 2004b). Παρόλο που σε μια δημοκρατική σχολική τάξη, η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών είναι μείζονος σημασίας, οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν είναι πρόθυμοι ή δεν έχουν τις κατάλληλες διδακτικές δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στη συμπερίληψη της ‘φωνής’ των μαθητών (Appleton et al, 2008).

Συνεπώς, θεωρείται αναγκαίο να καταγραφεί και να ακουστεί η ‘φωνή’ των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία με στόχο τη βελτιστοποίησή της (Jesson & Rosedale, 2016· Cook & Warwick, 2021).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η ‘φωνή’ των μαθητών ως όρος εμφανίστηκε στο έργο Meighan (1978a) “The learners’ viewpoint: Exploitation of the pupil perspectives on schooling”. Το συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο ως τότε ήταν αρκετά παραμελημένο, όμως η αναδυόμενη ανάγκη για πληρέστερη κατανόηση της σχολικής ζωής μέσα από τα μάτια των ίδιων των μαθητών, ενδυνάμωσε το ερευνητικό ενδιαφέρον παρά τα εμπόδια που προέκυπταν κυρίως εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Meighan, 1978b). Ειδικότερα, φάνηκε στην έρευνά του (ό.π.) πως πολλοί εκπαιδευτικοί αποδοκίμαζαν την προσπάθειά του αναφέροντας ότι «οι μαθητές δεν έχουν την ωριμότητα και την ικανότητα για να συμμετέχουν σε συζητήσεις τέτοιων θεμάτων διδασκαλίας». Μάλιστα, αυτή η άποψη φαίνεται πως επικρατεί, ως ένα βαθμό και στις μέρες μας (Rudduck, 2006· Cook & Warwick, 2021). Ευτυχώς, όμως, παρά τις όποιες δυσκολίες, πολλοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί και φορείς τονίζουν και αναδεικνύουν τη φωνή των μαθητών (βλ. www.soundout.org).

Σε μια προσπάθεια θεσμοθέτησης και θεωρητικής τεκμηρίωσης του όρου, η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού (United Nations Convention on the Rights of Child-UNCRC, 1989) ορίζει τη ‘φωνή’ των μαθητών ως το δικαίωμα του παιδιού να εκφράζει την άποψή του για ζητήματα στα οποία εμπλέκεται και το αφορούν (Άρθρο 12), ενώ αργότερα δίνεται έμφαση στη ‘φωνή’ των μαθητών ως μια προσπάθεια δημιουργίας ή αλλαγής των σχολείων ως χώρων που διαμορφώνουν το πλαίσιο λειτουργίας τους με βάση τις οπτικές και τις ανάγκες των ίδιων των μαθητών για τη μάθηση, τη διδασκαλία και γενικότερα για το ίδιο το σχολείο (Cook- Sather, 2006: 1· Fielding, 2010· Rogers, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει μια πληθώρα ορισμών που είτε αλληλοσυμπληρώνονται είτε αλληλοτροφοδοτούνται. Ως 'φωνή' των μαθητών, μπορεί, λοιπόν, να θεωρηθεί η άποψη των μαθητών, τα συναισθήματά τους, οι ιδέες τους, οι ικανότητές τους, το ενεργητικό άκουσμα και η ανταπόκριση σε αυτό, η συμμετοχή και η συνεργασία τους σε δράσεις εντός και εκτός σχολείου (Cook-Sather, 2006· Robinson & Taylor, 2007).

Όλα τα παραπάνω καθιστούν τον μαθητή ενεργό πρόσωπο που δρα για να οικοδομήσει όχι μόνο τη γνώση αλλά και να αποτελέσει ενεργό μέλος της οικοδόμησης της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας σε ένα δημοκρατικό σχολικό περιβάλλον (Toshalis & Nakkula, 2012· Wolfe et al., 2013), μέσα στο οποίο ο μαθητής εκφράζεται με ελευθερία και σεβασμό και μπορεί να πάρει αποφάσεις τόσο σχετικά με το σχεδιασμό όσο και για την εφαρμογή και αξιολόγηση των μαθησιακών του εμπειριών (Rogers, 2005).

Σύμφωνα με τους Flutter & Rudduck (2004: 135) «η εκπαίδευση είναι για τους μαθητές και ως εκ τούτου πρέπει να έχουν λόγο γι' αυτή». Στην παραπάνω φράση αποτυπώνεται πλήρως ο πρωταρχικός σκοπός και η φιλοσοφία της 'φωνής' των μαθητών η οποία προσδοκά σε μια ριζική πολιτισμική αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής νοοτροπίας βασιζόμενη σε τέσσερις θεμελιώδεις αξίες και αρχές: (α) την επικοινωνία, (β) τη συμμετοχή και το δημοκρατικό πνεύμα, (γ) τη δυνατότητα για αλλαγή και (δ) τη δυναμική των σχέσεων (NASUWT, 2012: 6-10· Robinson & Taylor, 2007).

Η 'φωνή' των μαθητών επανακαθορίζει και αναδιαμορφώνει τον ρόλο του μαθητή στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα, ο μαθητής εκφράζεται πιο ελεύθερα μέσω των δραστηριοτήτων, γεγονός που βοηθά τον εκπαιδευτικό να εκμαιεύει όσα χρειάζεται αναφορικά με τις ανάγκες του μαθητή και την επίτευξη των διδακτικών στόχων που έχουν τεθεί. Η διαδικασία αυτή καθιστά τον μαθητή ως πηγή δεδομένων (data source) πάνω στην οποία μπορεί και πρέπει να διαμορφωθεί η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, σε αυτή τη διαδικασία ο μαθητής είναι ενεργά εμπλεκόμενος (active respondent) καθώς συμμετέχει ενεργά σε συζητήσεις για τις μαθησιακές του εμπειρίες, μοιράζεται με τους υπόλοιπους ή και αξιολογούν τους διδακτικούς στόχους και την επίτευξή τους και συμμετέχει σε μαθητικά συμβούλια για την επίλυση καθημερινών προβλημάτων που μπορεί να προκύπτουν (Cook-Sather, 2006· Fielding, 2004b).

Μια ακόμη πτυχή του νέου ρόλου του μαθητή στο πλαίσιο της 'φωνής' των μαθητών είναι αυτή του ερευνητή ή του συνεργευνητή (researcher or a co-researcher). Οι μαθητές σε μικρές ομάδες, με ή χωρίς την καθοδήγηση και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού, επιλέγουν ένα θέμα προς διερεύνηση, συζητούν, μοιράζουν ρόλους, ερευνούν, συλλέγουν δεδομένα, εξάγουν συμπεράσματα και αναστοχάζονται τα ευρήματά τους, διαμορφώνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο ενεργά τη μάθησή τους με βάση τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους (Baker et al., 2005· Cook-Sather, 2006· Fielding, 2004b· Fielding, 2010).

Οι παραπάνω ρόλοι ενδέχεται να διαφέρουν στο βαθμό συμμετοχής του μαθητή. Ο αντίκτυπος, δηλαδή, της 'φωνής' των μαθητών μπορεί να κυμανθεί από έκφραση και συμβουλή σε συμμετοχή και συνεργασία ως και κοινή ηγεσία της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας (Student Voice: Transforming Relationships, 2013).

Προηγούμενες έρευνες έχουν εντοπίσει τομείς οι οποίοι βελτιώνονται και ενισχύονται θετικά όταν η 'φωνή' των μαθητών εισακούεται και λαμβάνεται σοβαρά υπόψη. Πιο συγκεκριμένα, η ενεργητική συμμετοχή και η αφοσίωση των μαθητών αυξάνεται όταν τους

προσφέρονται ευκαιρίες και επιλογές που ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους, την υπευθυνότητά τους και γενικότερα την προσωπική τους ανάπτυξη και αυτορρύθμιση (Manefield et al., 2007: 13-14· Student Voice: Transforming Relationships, 2013· Shanker, 2013).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που 'ακούνε' τη 'φωνή' των μαθητών υιοθετούν και μια εναλλακτική οπτική για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Θεωρούν, δηλαδή, τους μαθητές τους πιο ενεργητικούς, πιο δραστήριους, πιο δυναμικούς στην οικοδόμηση της γνώσης με δημιουργικούς τρόπους και συνεπώς συνειδητοποιούν πως η συμπεριφορά των μαθητών βελτιώνεται επειδή αισθάνονται ευπρόσδεκτοι και χρήσιμοι (Peacock, 2011 & Wien, 2008, as cited in Student Voice: Transforming Relationships, 2013:4). Αξίζει να σημειωθεί πως τόσο στην περίπτωση των μαθητών χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο (γνηγενών) όσο και σε αυτή των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, απαιτείται και θεωρείται αυτονόητη η παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης στο πνεύμα της ισότητας που διαπνέει το σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο (Γκόβαρης, 2013). Μέσα σε ένα τέτοιο σχολικό πλαίσιο, όλοι οι μαθητές (με ή χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο) αισθάνονται ασφάλεια και οικειότητα, νιώθουν πιο ελεύθεροι να εκφραστούν καθώς η 'φωνή' τους θα ακουστεί και θα αξιοποιηθεί, ενθαρρύνοντάς τους συναισθηματικά και ηθικά ως ισάξια μέλη της τάξης, του σχολείου και της κοινωνίας (Mitra, 2009· Student Voice: Transforming Relationships, 2013). Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές αισθάνονται μεγαλύτερη αφοσίωση στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία και στο σχολείο (Crawford et al., 1999, as cited in Jagersma & Parsons, 2011: 117· Manefield et al., 2007: 9). Υπάρχει αλληλοσεβασμός και εμπιστοσύνη μεταξύ τους ενώ προβλήματα συμπεριφοράς ή σχολικού εκφοβισμού αποδυναμώνονται και εκλείπουν (Bovill et al., 2011: 9· Manefield et al., 2007: 9, 14· Student Voice: Transforming Relationships, 2013).

Πέραν των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί, επίσης, επωφελοούνται από την υιοθέτηση και την εφαρμογή της 'φωνής' των μαθητών. Γίνονται συνταξιδιώτες των μαθητών στο ταξίδι της ανακάλυψης και οικοδόμησης της γνώσης και αναπροσδιορίζουν το ρόλο τους ανακαλύπτοντας και τις δικές τους δυνατότητες και ικανότητες (Bahou, 2011: 3-4· Toshalis & Nakkula, 2012: 25-26).

Παρόλα αυτά, η ενσωμάτωση της 'φωνής' των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία αντιμετωπίζει δυσκολίες και προβλήματα στην εφαρμογή εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τους μαθητές ανώριμους και δυσπιστούν για το αν και πώς μπορούν οι μαθητές να μάθουν μέσω της έρευνας που οι ίδιοι κάνουν (Bahou, 2011: 3, 8), ισχυρισμός που έχει καταρριφθεί από πλήθος μαθητοκεντρικών παιδαγωγικών θεωριών και προσεγγίσεων (π.χ. διδακτική μέθοδος project, διερευνητική μάθηση). Επίσης, εντοπίζονται προβλήματα επικοινωνίας όταν οι εκπαιδευτικοί δεν δείχνουν προθυμία να ακούσουν όσα έχουν να πουν οι μαθητές τους ή δεν θέλουν να μάθουν τρόπους να τους ακούσουν (Bovill et al, 2011: 11) για αυτό και συχνά οι μαθητές νιώθουν φόβο ή συστολή στην έκφρασή τους με αποτέλεσμα να μην εκφράζονται καθόλου (Manefield et al., 2007: 12).

Τέλος, μια ακόμη δυσκολία αφορά στην έλλειψη χρόνου, χώρου αλλά και διαθέσιμων πόρων για τη συμπερίληψη της 'φωνής' των μαθητών και κατ' επέκταση για τη συμπερίληψη των ίδιων των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Bahou, 2011: 8). Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί πως η αρνητική προδιάθεση πολλών εν ενεργεία εκπαιδευτικών

στην εφαρμογή οποιασδήποτε καινοτομίας καθιστά αναγκαία την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας και νοοτροπίας προς όφελος των μαθητών (Καλδή & Κόνσολας, 2016: 163).

Οι παραπάνω δυσκολίες που έχουν εντοπιστεί είναι δυνατόν να ξεπεραστούν ομαλότερα μέσω της ουσιαστικής επιμόρφωσης των ίδιων των εκπαιδευτικών με βάση τις ανάγκες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη σχολική τους κοινότητα (Manefield et al., 2007: 8) και μέσω της διεξαγωγής περαιτέρω ερευνών που θα ρίχνουν φως σε δυσκολίες και προκλήσεις που αντιμετωπίζει η υιοθέτηση της 'φωνής' των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο (Bahou, 2011).

Στο σημείο αυτό, λοιπόν, εμφανίζεται ως αναγκαίος ο σκοπός της παρούσας έρευνας, η οποία, έχοντας ως αφετηρία και πηγή δεδομένων τους ίδιους τους μαθητές, επιδιώκει να καταγράψει τη 'φωνή' τους, να εντοπίσει τυχόν διαφορές και να συμβάλλει στην ανάδειξη ενός πιο ενεργού ρόλου των μαθητών προωθώντας τη 'φωνή' τους.

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα διερευνά το αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των γηγενών μαθητών και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε σχέση με την προώθηση της 'φωνής' τους στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί την ποιοτική προσέγγιση καθώς έχει ως στόχο της να διερευνήσει τις βαθύτερες αντιλήψεις και τα πιστεύω των μαθητών για το υπό μελέτη θέμα και όχι απλά την αποσπασματική καταγραφή του (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 40). Ταυτόχρονα, λαμβάνονται υπόψη και τηρούνται οι πυλώνες διασφάλισης της ποιότητας της έρευνας, όπως η πιστότητα (credibility), η μεταφερσιμότητα (transferability), η φερεγγυότητα (dependability) και η επαληθευσιμότητα (confirmability) (Braun & Clarke, 2006· Ισαρη & Πουρκός, 2015: 124-126· Τσιώλης, 2014: 380-382·).

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω δύο ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται κυρίως στην ποιοτική έρευνα: (α) τη δομημένη συνέντευξη και (β) τη μη συστηματική μη συμμετοχική παρατήρηση τάξης με προκαθορισμένους άξονες και αναλύθηκαν μέσω της ποιοτικής θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006· Charalampous & Kokkinos, 2017· Papanastasiou & Papanastasiou, 2005).

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από είκοσι (20) μαθητές Ε΄ και Στ΄ τάξης δημοτικού σχολείου με ή χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο, οι οποίοι επιλέχθηκαν μέσω της ευκαιριακής δειγματοληψίας (convenient sampling) σε δημόσια αστικά και ημιαστικά δημοτικά σχολεία της Θεσσαλίας. Ειδικότερα, από τους είκοσι (20) συμμετέχοντες στην έρευνα, οι δεκαπέντε (15) μαθητές ήταν γηγενείς (χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο) (οκτώ (8) αγόρια και επτά (7) κορίτσια) και οι υπόλοιποι πέντε (5) συμμετέχοντες ήταν με μεταναστευτικό υπόβαθρο (δύο (2) αγόρια και τρία (3) κορίτσια) ενώ η διεξαγωγή της έρευνας διήρκεσε περίπου ένα μήνα. Αξίζει να σημειωθεί πως για τη διεξαγωγή της εξασφαλίθηκαν οι απαραίτητες άδειες και η συγκατάθεση των συμμετεχόντων (διευθυντή, εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών) οι οποίοι είχαν ενημερωθεί για το σκοπό της έρευνας πριν την εθελοντική και ανώνυμη συμμετοχή τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 88-93).

Τα ερευνητικά εργαλεία σχεδιάστηκαν από τους συγγραφείς, οι οποίοι βασίστηκαν σε προηγούμενες σχετικές έρευνες και έγιναν οι κατάλληλες τροποποιήσεις για να ανταποκρίνονται τόσο στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης έρευνας όσο και στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο.

Ο οδηγός συνέντευξης των μαθητών δομείται σε δύο (2) μέρη, το περιεχόμενο των ερωτήσεων ήταν προκαθορισμένο, όμως υπήρχε ευελιξία και αναδιατύπωση ή επεξήγηση κάποιας ερώτησης σε περιπτώσεις που χρειαζόταν (π.χ. δυσκολία απάντησης). Ειδικότερα, στο πρώτο μέρος υπήρχαν ερωτήσεις γενικού ενδιαφέροντος για το λεγόμενο «σπάσιμο του πάγου» και για να νιώσουν οι μαθητές πιο άνετα (π.χ. «Πώς είσαι;», «Πώς ήταν η μέρα σου;», «Έχεις συμμετάσχει ξανά σε συνέντευξη;», κλπ). Οι ερωτήσεις του δεύτερου μέρους αναφερόταν στη 'φωνή' των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Ενδεικτικά, κάποια παραδείγματα ερωτήσεων είναι τα ακόλουθα: «Σου αρέσει το σχολείο; Τι σου αρέσει περισσότερο στο σχολείο και τι λιγότερο;», «Σου έχει ζητηθεί ποτέ να δώσεις τη συμβουλή σου είτε γραπτά είτε προφορικά μέσα στην τάξη για οποιοδήποτε θέμα ασχολείστε;», «Σου αρέσει να συμμετέχεις σε δραστηριότητες και συζητήσεις που τις έχει σχεδιάσει ο δάσκαλος;», «Συμμετέχεις σε συζητήσεις στο σχολείο για τη λήψη αποφάσεων σε διάφορα θέματα μαζί με τους συνομηλίκους σου ή και τους μεγαλύτερους (άλλοι μαθητές, δάσκαλοι, γονείς, κλπ); Αν όχι, θα ήθελες να συμμετέχεις και γιατί;», «Συνεργάζεστε εσείς οι μαθητές με τον δάσκαλο για να βρείτε λύσεις για το πώς θα αντιμετωπίσετε διάφορα προβλήματα που προκύπτουν καθημερινά στην τάξη; Οι αποφάσεις σας πραγματοποιούνται τελικά;», «Αισθάνεσαι ελεύθερος να διαλέξεις τι δραστηριότητες να κάνεις ή πώς να τις κάνεις ή τις κάνεις όλες έτσι όπως είναι;», «Για ποιο λόγο μελετάς;». Η κάθε συνέντευξη έκλεινε με ερωτήσεις του τύπου: «Πώς αισθάνθηκες κατά τη διάρκεια της συνέντευξης;», «Πώς σου φάνηκε;», «Θα ήθελες να προσθέσεις κάτι άλλο;» και με ένα ευχαριστήριο ενθύμιο συμμετοχής.

Η κλείδα παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε για τη μη συστηματική μη συμμετοχική παρατήρηση τάξης στηριζόταν σε κάποιους ενδεικτικούς άξονες όπως: το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, ο διάκοσμος και η συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Όλα τα δεδομένα απομαγνητοφωνήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν. Η ανάλυσή τους έγινε σε τρία διαδοχικά στάδια. Το πρώτο στάδιο αφορούσε στη δημιουργία των θεματικών κατηγοριών (ΘΚ) και υποκατηγοριών (ΥΚ) με βάση τις ερωτήσεις της συνέντευξης. Οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν αποτελούν τα βασικά θέματα- ευρήματα σε μορφή μεταβλητών που εντοπίζονται με μεγάλη συχνότητα στα ερευνητικά δεδομένα ενώ οι υποκατηγορίες θεωρούνται ως επιμέρους θέματα μιας θεματικής κατηγορίας με μικρότερη συχνότητα (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 119). Στο δεύτερο στάδιο πραγματοποιήθηκε η αντιστοίχιση των μονάδων ανάλυσης λόγου στις υπάρχουσες θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες, δημιουργώντας τα χαρακτηριστικά και τα υποχαρακτηριστικά. Ως χαρακτηριστικά θεωρούνται τα κυρίαρχα θέματα που εμφανίζονται στο εσωτερικό μιας υποκατηγορίας με ακόμη μικρότερη έκταση και τα υποχαρακτηριστικά αποτελούν μέρος κάποιου χαρακτηριστικού και το εξειδικεύουν σε πολύ μεγάλο βαθμό (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 117-120). Στο τρίτο και τελευταίο στάδιο εντοπίζονται διάφορα μοτίβα-τάσεις σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων και διάφορες νέες ευρύτερες ομαδοποιήσεις.

Η παραπάνω διαδικασία αποτυπώνεται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 1: «Ποιοτική θεματική ανάλυση»

ΘΚ2: Συμμετοχή και έκφραση απόψεων στην τάξη		
ΥΚ2.1: Έκφραση απόψεων	ΥΚ2.2: Συμμετοχή σε δραστηριότητες και συζητήσεις	ΥΚ2.3: Συνεργασία
Χαρακτηριστικά: 1) Έκφραση εντός μαθήματος	Χαρακτηριστικά: 1) Συμμετοχή	Χαρακτηριστικά: Βαθμός και είδος συνεργασίας
2) Έκφραση εκτός μαθήματος	Υποχαρακτηριστικά • Σε συζητήσεις με εκπαιδευτικούς-συμμαθητές • Σε μαθητικό προεδρείο τάξης • Μη συμμετοχή	
3) Γενική-αδιευκρίνιστη έκφραση	2) Επιλογή ασκήσεων	
4) Μη έκφραση	Υποχαρακτηριστικά • Ελευθερία επιλογής ασκήσεων • Μη ελευθερία επιλογής ασκήσεων	
Μοτίβα: 1) Έκφραση		
2) Μη έκφραση		
3) Ουδετερότητα		

Για τις ανάγκες της ποιοτικής θεματικής ανάλυσης των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθες συντομογραφίες για τους συμμετέχοντες:

- Σ 1 – 20: Οι συνεντεύξεις με αύξοντα αριθμό από το 1 έως το 20.
- ΜΗ/Γ – Ε: Μαθητής/ Γηγενής – Ε΄ τάξη
- ΜΗ/Γ – ΣΤ: Μαθητής/ Γηγενής – ΣΤ΄ τάξη
- ΜΗ/Μ.Υ – Ε: Μαθητής/ Μεταναστευτικό Υπόβαθρο – Ε΄ τάξη
- ΜΗ/Μ.Υ. – ΣΤ: Μαθητής/ Μεταναστευτικό Υπόβαθρο – ΣΤ΄ τάξη
- ΜΑ/Γ – Ε: Μαθήτρια/ Γηγενής – Ε΄ τάξη
- ΜΑ/Γ – ΣΤ: Μαθήτρια/ Γηγενής – ΣΤ΄ τάξη
- ΜΑ/Μ.Υ. – Ε: Μαθήτρια/ Μεταναστευτικό Υπόβαθρο – Ε΄ τάξη
- ΜΑ/Μ.Υ. – ΣΤ: Μαθήτρια/ Μεταναστευτικό Υπόβαθρο – ΣΤ΄ τάξη

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα φανερώνουν ελάχιστες διαφορές μεταξύ γηγενών μαθητών και μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, όμως, η μαθησιακή και η διδακτική διαδικασία χρήζει βελτίωσης για την προώθηση της 'φωνής' όλων των μαθητών καθώς εντοπίστηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές (α) γενικά δείχνουν μια συστολή στην έκφρασή τους, (β) συμμετέχουν γενικά σε ποικίλες δράσεις και συζητήσεις, χωρίς όμως να δίνουν λεπτομέρειες, (γ) δεν έχουν τη δυνατότητα επιλογής ή διαφοροποίησης των ασκήσεων ανάλογα με τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και (δ) η συνεργασία μεταξύ τους φαίνεται να είναι επιφανειακή και περιστασιακή.

Πιο αναλυτικά, η **έκφραση** των μαθητών είτε εντός είτε εκτός μαθήματος **δεν** φαίνεται να **διαφέρει σε μεγάλο βαθμό** μεταξύ γηγενών μαθητών και μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο: «Εε ναι. [...] Εε δεν θυμάμαι. [...] Ναι σε μια άσκηση στα μαθηματικά» (Σ9-ΜΑ/

Μ.Υ.-Ε) & «Ναι. [...] Μμμ ναι στα Μαθηματικά. Δεν θυμάμαι ακριβώς πως ήταν το πρόβλημα αλλά η κυρία μας πολλές φορές όταν ένα παιδί διαβάζει το πρόβλημα και λέει την απάντηση, μας λέει “συμφωνείτε μ’ αυτό;”, ρωτάει κάποια παιδιά και εμείς απαντάμε “ναι” ή “όχι”.» (Σ20-ΜΑ/Γ-Ε).

Οι περισσότεροι δηλώνουν ότι **εκφράζονται, όμως η έκφραση αυτή είναι γενική και αδιευκρίνιστη** και δεν δίνουν πολλές ως και καθόλου λεπτομέρειες, **γεγονός που προβληματίζει** γιατί ίσως υποκρύπτει ότι στην πραγματικότητα δεν εκφράζονται από τη στιγμή που δεν αναφέρουν κάποιο συγκεκριμένο παράδειγμα: «Ναι πολλές φορές. [...] Τώρα δεν θυμάμαι κάτι, αλλά γενικά συμβαίνει». (Σ11-ΜΗ/Γ-ΣΤ) & «Ναι. [...] Προφορικά περισσότερο. [...] Δεν θυμάμαι (ενν. κάποιο παράδειγμα)» (Σ19-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε) και αυτό μπορεί να ενισχυθεί από τη **μη έκφραση** αρκετών μαθητών: «Όχι... δεν... όχι [...] Όχι δεν μου έχει συμβεί» (Σ14-ΜΑ/Γ-Ε) & «Εε καμιά φορά ναι. [...] Εε... δεν ξέρω... δεν θυμάμαι.» (Σ18-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε).

Το παραπάνω εύρημα είναι διφορούμενο καθώς από τη μια πλευρά δείχνει ότι όλοι οι μαθητές έχουν τις ίδιες δυνατότητες έκφρασης, από την άλλη όμως, αναδεικνύει το γεγονός ότι οι μαθητές **γενικά δεν εκφράζονται και δεν τους δίνονται περιθώρια έκφρασης μέσα στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία**. Αυτό το αποτέλεσμα επιβεβαιώνεται και από την παρατήρηση στην οποία δεν παρατηρήθηκε ιδιαίτερη έκφραση της ‘φωνής’ των μαθητών ενώ σε κάποιες περιπτώσεις επισκιάζονταν από τον εκπαιδευτικό.

Ένας άλλος βασικός τομέας προώθησης της ‘φωνής’ των μαθητών αφορά στη συμμετοχή τους στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι και εδώ επικρατεί μια παρόμοια κατάσταση. Ενώ όλοι οι **μαθητές**, γηγενείς και με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αναφέρουν ότι **επιθυμούν και συμμετέχουν** σε ποικίλες δράσεις, **δεν δίνουν λεπτομέρειες σχετικές με το είδος αυτής της συμμετοχής**, γεγονός που συνδέεται με την έκφρασή τους: «Ναι, μου αρέσει. [...] Ναι θα το συζητήσουμε όλοι μαζί με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές μου και μερικές φορές ζητάμε και τη γνώμη του κυρίου διευθυντή. [...] Όχι, θα πω τη γνώμη μου και θα διαλέξουμε όποια θέλουν οι περισσότεροι.» (Σ3-ΜΑ/Γ-Ε).

Παρόμοια με τη συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία είναι και τα αποτελέσματα αναφορικά με την ελευθερία επιλογής ασκήσεων των μαθητών και τη συνεργασία τους. Παρατηρείται τόσο από τα δεδομένα των συνεντεύξεων όσο και από την παρατήρηση ότι **δεν προσφέρεται η ελευθερία στους μαθητές να επιλέξουν ασκήσεις ή δεν τις διαφοροποιούν οι εκπαιδευτικοί με βάση τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών**. Η μόνη επιλογή την οποία έχουν οι μαθητές είναι η **μη επίλυση των ασκήσεων**: «Τις κάνω και επειδή τις έχουμε αλλά εντάξει κάποιες που δεν θέλω μπορεί να τις αφήσω» (Σ11-ΜΗ/Γ-ΣΤ) & «Μπορεί και να μην τις κάνω» (Σ19-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε).

Η **συνεργασία** μεταξύ των μαθητών φαίνεται να είναι **επιφανειακή και περιστασιακή**, γεγονός που το αντιλαμβάνονται και οι ίδιοι. Δεν προσφέρονται δυνατότητες και ευκαιρίες ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ όλων των μαθητών, χωρίς να παίζει κανένα ρόλο το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, γεγονός που αποτυπώνεται και από την παρατήρηση των διδασκαλιών: «Ναι συνεργαζόμαστε αλλά μερικές φορές γίνεται κάτι άλλο από αυτό που λέμε» (Σ7-ΜΗ/Γ-Ε).

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Η γενική εικόνα μιας καθημερινής τάξης χαρακτηρίζεται από την 'κυριαρχία' του εκπαιδευτικού και την ελάχιστη ουσιαστική συμμετοχή και έκφραση της 'φωνής' των μαθητών. Οι μαθητές, γενικά, φαίνεται πως εκφράζονται κυρίως εκτός μαθήματος, ενώ εντός αυτού η έκφρασή τους είναι περιορισμένη και καθοδηγούμενη από τον εκπαιδευτικό κυρίως για γνωστικού τύπου ερωτήματα, εύρημα που το επιβεβαιώνει και η έρευνα των Jesson & Rosedale (2016), της Bahou (2011), της Bragg (2007) και Manefield et al. (2007: 12), στην οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους μαθητές ανώριμους και χωρίς άποψη.

Επίσης, περιορισμένη αποδεικνύεται και η συμμετοχή όλων των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Κάποιοι μαθητές συμμετέχουν σε διάφορες συζητήσεις ενώ κάποιοι όχι, που ίσως να παρεμποδίζονται λόγω του σχολικού κλίματος ή των διαπροσωπικών σχέσεων που επικρατούν. Το θετικό στο παρόν εύρημα είναι ότι όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως μεταναστευτικού υπόβαθρου αντιμετωπίζονται ισάξια αν και διακατέχονται από κάποια συστολή στην έκφραση και στη συμμετοχή τους, όπως διαπιστώνει και η Πολίτου (2013: 191), εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας της Σκούρτου (2005: 155) στην οποία εντοπίστηκε πως μόνο οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο αποκλείονταν από αρκετές πτυχές της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Γενικά, η ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ τους δεν υφίσταται καθώς, όπως φαίνεται και από την έρευνα των Jagersma & Parsons (2011: 118), οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν τους μαθητές ισάξια με τους ίδιους και από την έρευνα των Bovill et al. (2011: 11), δεν έχουν ούτε την προθυμία ούτε τη θέληση να ακούσουν τη 'φωνή' των μαθητών τους.

Οι μαθητές φαίνεται πως επιθυμούν να συνεργάζονται μεταξύ τους, όμως σπάνια συμβαίνει, γεγονός που ισχύει και για τους γηγενείς μαθητές και για εκείνους με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνεται από τον Turley (1994) ενώ η έρευνα των Jagersma & Parsons (2011:117), φανερώνει την αντίπερα όχθη αυτή της δημιουργικής συνεργασίας και των θετικών αποτελεσμάτων της στη μάθηση.

Δεν παρέχεται, ακόμη, η ελευθερία επιλογής ασκήσεων ή επιλογής του τρόπου με τον οποίο θα τις λύσουν. Η μόνη αυθαίρετη επιλογή στην οποία άτυπα καταφεύγουν είναι ή να τις λύσουν όλες ή να μην τις λύσουν καθόλου, γεγονός που φανερώνει ταυτόχρονα πως δεν εφαρμόζεται ούτε η διαφοροποιημένη διδασκαλία όταν υπάρχει ανάγκη και πως οι μαθητές δεν έχουν καλλιεργήσει την αυτορρύθμιση (Pajares & Valiante, 2001).

Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία αλλά και η χρήση μερικών πρακτικών και στρατηγικών με σκοπό να βελτιώσουν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία προωθώντας τη 'φωνή' των μαθητών, ανάγκη που επιβεβαιώνεται και προτείνεται από πλήθος ερευνών (Jagersma & Parsons, 2011: 118· Joseph, 2006: 37· Cook-Sather, 2006: 16· Manefield et al., 2007: 12· Jesson & Rosedale, 2016: 11) καθώς οι μαθητές θεωρούνται ως η πιο πολύτιμη και έγκυρη πηγή γνώσεων και πληροφοριών για τις μαθησιακές τους εμπειρίες (Bovill et al., 2011: 133· Rudduck, 2006: 139).

Προτείνεται, λοιπόν, η δυνατότητα ουσιαστικής έκφρασης των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία **μέσω γνώσης ή και συνδιαμόρφωσης των διδακτικών στόχων, μέσω συζητήσεων και ψηφοφοριών, μέσω του μαθητικού συμβουλίου, μέσω της παροχής ευκαιριών διαμόρφωσης, τροποποίησης ή και επιλογής των ασκήσεων και των δραστηριοτήτων με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, μέσω της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ή και μέσω της**

συμμετοχής τους στο σχεδιασμό του μαθήματος διερευνώντας προσωπικές απορίες. Όλα τα παραπάνω έχουν διερευνηθεί με θετικά αποτελέσματα για όλους τους εμπλεκόμενους στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία από τους (Rudduck, 2006: 141· Toshalis & Nakkula, 2012· NASUWT, 2012· Koutselini, 2016· Fielding, 2010: 67· Melaville et al., 2006: 13· Bovill et al., 2011: 136).

Μάλιστα, προτείνεται για την έκφραση των μαθητών **ένα παιχνίδι ερωτήσεων σε πνεύμα αναστοχασμού και ανατροφοδότησης.** Ενδεικτικά, μπορεί να υπάρχουν οι ακόλουθες ερωτήσεις: «Πες κάτι που σήμερα σε έκανε να γελάσεις», «Πες μια περίεργη λέξη που άκουσες σήμερα», «Βοήθησες κάποιον σήμερα;», «Ποια στιγμή βαρέθηκες πιο πολύ σήμερα;», «Τι πιστεύεις ότι θα έπρεπε να κάνετε για πιο πολλές ώρες στο σχολείο;», «Σε ποιον πιστεύεις ότι θα μπορούσες να φερθείς καλύτερα μέσα στην τάξη σου;», «Αν ήσουν εσύ ο δάσκαλος αύριο, τι θα έκανες;» (Ανακτήθηκε από <http://www.ipaideia.gr/paidagogika-the-mata/ti-na-rotas-to-paidi-otan-girna-apo-to-sxoleio> και τροποποιήθηκε κατάλληλα).

Ένας άλλος τρόπος έκφρασης των μαθητών μπορεί να αποτελέσει **ένα σύντομο ερωτηματολόγιο** που θα συμπληρώνουν οι μαθητές στο τέλος κάθε ημέρας ή κάθε εβδομάδας με ερωτήσεις που θα ανιχνεύουν μέσω μιας πεντάβαθμης κλίμακας Likert **το βαθμό έκφρασης και αξιοποίησης της ‘φωνής’ τους και θα αποτελεί έγκυρη και έγκαιρη ανατροφοδότηση για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.** Το ερωτηματολόγιο μπορεί να έχει ενδεικτικά τις ακόλουθες δηλώσεις: «Στην τάξη μας μαθαίνουμε πολλά κάθε μέρα», «Στην τάξη μας μαθαίνουμε να διορθώνουμε τα λάθη μας», «Ο δάσκαλος δεν αφήνει κανένα να τα παρατήσει όταν δυσκολεύουν οι ασκήσεις και θέλει να προσπαθούμε πολύ», «Αν δεν καταλάβουμε κάτι ο δάσκαλος μας το εξηγεί με διαφορετικούς τρόπους», «Ο δάσκαλός μας θέλει να μοιραζόμαστε και να συζητάμε τις ιδέες μας», «Ο δάσκαλός μας δείχνει ότι μας νοιάζεται και προσπαθεί να καταλάβει πως νιώθουμε» (Kentucky Department of Education, 2013).

Μέσω τέτοιων εγχειρημάτων, τόσο οι μαθητές όσο και ο εκπαιδευτικός επωφελούνται κατανοώντας ουσιαστικότερα τη διαδικασία απόκτησης της γνώσης και ενισχύονται τα κίνητρα για συμμετοχή, όπως υποστηρίζει και η έρευνα των (Bovill et al., 2011: 136-140· Melaville et al., 2006: 35).

Για να επιτευχθούν, φυσικά, όλα τα παραπάνω, είναι αναγκαία η ανάπτυξη ισότιμων, αμοιβαίων και υγιών διαπροσωπικών σχέσεων για τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων, γεγονός που τονίζεται και προωθείται από πλήθος ερευνών, όπως οι έρευνες των Rudduck (2006: 138,141-142), Bragg, (2007: 505) και Ngussa & Makewa, (2014: 27) και κρίνεται αναγκαία η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την προώθηση της ‘φωνής’ των μαθητών (Nelson, 2015:12).

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, βρίσκει πρόσφορο έδαφος και η καλλιέργεια των διαθεματικών/οριζόντιων δεξιοτήτων δια βίου μάθησης των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, από τη στιγμή που οι μαθητές εμπλέκονται σε καταστάσεις επίλυσης ενός προβλήματος όπου καλούνται να το αντιμετωπίσουν κριτικά και δημιουργικά, επικοινωνώντας μεταξύ τους σε πνεύμα υγιούς συνεργασίας, αναστοχαζόμενοι ταυτόχρονα τη μαθησιακή τους πορεία και δείχνοντας ευαισθησία και σεβασμό, καλλιεργούν δεξιότητες όπως: (α) η επίλυση προβλήματος, (β) η κριτική σκέψη, (γ) η δημιουργικότητα, (δ) η επικοινωνία και η συνεργασία, (ε) η αυτορρύθμιση της μάθησης και η επιλογή κατάλληλων στρατηγικών μάθησης και (στ) η ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά ζητήματα (Grainger et al, 2019).

Συμπερασματικά, η ‘φωνή’ των μαθητών έχει τη δυναμική να βελτιώσει τη μάθηση, τους

μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, ακόμη και ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Οι προτάσεις που προαναφέρθηκαν στην παρούσα έρευνα προκύπτουν, φυσικά, από τη 'φωνή' των μαθητών της συγκεκριμένης έρευνας, αλλά ως ιδέες μπορούν να αξιοποιηθούν και σε άλλες τάξεις, έχοντας πάντα ως γνώμονα το μαθησιακό όφελος των μαθητών. Αν κάποιες από αυτές εφαρμοστούν ή αν ακουστεί ουσιαστικά η 'φωνή' των μαθητών τότε το σχολείο θα γίνει ένας χώρος ανοικτός σε όλους, σε όλη την κοινωνία, ένας χώρος με σεβασμό στη δημοκρατία και τον συνάνθρωπο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Appleton, J., Christenson, S. & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369- 386.
- Bahou, L. (2011). Rethinking the challenges and possibilities of student voice and agency. *Educate*, 1 (1), 2-14. Αναρτήθηκε στο: <http://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/view/286>
- Baker, W., Connolly, M., Hemming, P., Power, S. & Taylor C. (2005). Thematic Review: Pupil voice: purpose, power and the possibilities for democratic schooling. *British Educational Research Journal*, 31(4), 553-540.
- Bovill, C., Cook-Sather, A. & Felten, P. (2011). Students as co- creators of teaching approaches, course design and curricula: implications for academic developers. *International Journal for Academic Development* 16(2), 133-145.
- Bragg, S. (2007). 'But I listen to children anyway!'—teacher perspectives on pupil voice. *Educational Action Research*, 15:4, 505-518.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Charalampous, K. & Kokkinos, C. (2017). The "What is Happening in This Class" Questionnaire: A Qualitative Examination in Elementary Classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3). Αναρτήθηκε στο <https://www.researchgate.net/publication/296159962>
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, Presence and Power: 'Student Voice' in Educational Research and Reform, *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390.
- Cook, V. & Warwick, P. (2021). Realising student voice through dialogic engagement with a microblogging tool, *Education* 3-13, DOI: 10.1080/03004279.2021.1955947
- Fielding, M. (2004b). 'New wave' student voice and the renewal of civic society, *London Review of Education*, 2(3), 197-217.
- Fielding, M. (2010). The radical potential of student voice: Creating spaces for restless encounters, *The International Journal of Emotional Education*, 2(1), 61-73.
- Flutter, J. & Rudduck, J. (2004). *Consulting pupils: what's in it for schools*. London: Routledge.
- Grainger, P., Stefer, R., de Villiers Scheepers, M. J., Thiele, C. & Dole, S. (2019). Student negotiated learning, student agency and General Capabilities in the 21st Century: The DeLorean Project. *The Australian Educational Researcher*, 46, 425-447.
- Jagersma, J. & Parsons, J. (2011). Empowering students as active participants in curriculum design and implementation. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 8(2), 114-121.

- Jesson, R. & Rosedale, N. (2016b). How teachers might open dialogic spaces in writing instruction. *International Journal of Educational Research*, 80, 164-176.
- Joseph, R. (2006). The excluded stakeholder: In search of student voice in the systemic change process. *Educational Technology*, 34- 38.
- Kentucky Department of Education, (2013). *Student Voice: Survey Questions for grades 6-12*. Αναρτήθηκε στο <http://metproject.org/resources.php>
- Koutselini, M. (2016). *Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction*. Αναρτήθηκε στο <https://www.researchgate.net/publication/289862643>
- Manfield, J., Collins, R., Moore, J., Mahar, S. & Warne, C. (2007). *Student Voice: a historical perspective and new directions*. Department of Education, East Melbourne. Αναρτήθηκε στο: https://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/publ/research/publ/student_voice_report.pdf
- Meighan, R. (1978a). Editorial, *Educational Review*, 30(2), 1.
- Meighan, R. (1978b). A pupils' eye view of teaching performance, *Educational Review*, 30(2), 125-138.
- Melaville, A., Berg, A.C. & Blank, M.J. (2006). *Community- based learning: Engaging Students for Success and Citizenship*. Coalition for Community Schools: Washington. Αναρτήθηκε στο: www.communityschools.org
- Mitra, D.L. (2009) Student Voice and Student Roles in Education Policy and Policy Reform. In D.N. Plank, G. Sykes & B. Schneider, eds. *AERA Handbook on Education Policy Research*. London, UK: Routledge. Αναρτήθηκε στο: http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781135856472_sample_529469.pdf
- NASUWT (2012). Student voice: a guide to promoting and supporting good practice in schools. Αναρτήθηκε στο: www.teachersunion.org.uk
- Nelson, E. (2015). Opening Up to Student Voice: Supporting Teacher Learning Through Collaborative Action Research. *LEARNing Landscapes*, 8(2), 285-299.
- New Zealand Teachers Council. *Using student voice in teacher appraisal*. Αναρτήθηκε στο: <http://educationcouncil.org.nz/sites/default/files/Using%20Student%20Voice.pdf>
- Ngussa, B.M. & Makewa, L.N. (2014). Student Voice in Curriculum Change: A Theoretical Reasoning. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 3(3), 23-37. Αναρτήθηκε στο: www.hrmar.com/journals
- Pajares, F. & Valiante, G. (2001). Gender Differences in writing motivation and achievement in middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology* 26(3), 366-381.
- Robinson, C. & Taylor, C. (2007). Theorizing student voice: values and perspectives. *Improving Schools*, 10(1), 5-17.
- Rogers, L.A. (2005). Student Voice: Bridge to learning. Αναρτήθηκε στο: <http://depts.washington.edu/k12admin/l4l/capstone/docs/AndyExecSummry.DOC>
- Rudduck, J. (2006). The past, the papers and the project, *Educational Review*, 58(2), 131-143.
- Shanker, S. (2013). *Calm, alert and learning: Classroom strategies for self-regulation*. Toronto ON: Pearson Canada. Αναρτήθηκε στο: <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/self-regulation-calm-alert-and-learning>
- Silva, T. & Kapper, J. (2004). Selected bibliography of recent scholarship in second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 13: 87-96.
- Student Voice: Transforming Relationships (2013). Αναρτήθηκε στο: http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/CBS_StudentVoice.pdf

- Toshalis, E. & Nakkula M.J. (2012). Motivation, engagement and student voice. *Students at the center series*. Αναρτήθηκε στο: <http://www.studentsatthecenter.org/topics/motivation-engagement-and-student-voice>
- Turley, S. (1994). 'The way teachers teach is, like, totally whacked': The student voice on classroom practice. *American Educational Research Association*, 3.
- United Nations Convention on the Rights of the Child- UNCRC (Αναρτήθηκε στο: www.uncrcletsgetitright.co.uk/ (N2101 ΦΕΚ 192/ 2-12-1992).
- Wolfe, R. E., Steinberg, A. & Hoffman, N. (2013). *Anytime, Anywhere: Student-Centered Learning for Schools and Teachers*. Cambridge: MAQ Harvard Education Press.

Ελληνόγλωσσση

- Γκόβαρης, Χρ. (2013). *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση. Αναρτήθηκε στο www.kallipos.gr
- Καλδή, Στ. & Κόνσολας, Μ. (2016). *Διδακτική μέθοδος project και διαθεματικότητα: Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Καΐλας.
- Πολίτου, Ε. (2013). Διαπολιτισμικότητα και εκπαιδευτική πράξη: Το παράδειγμα του γυμνασίου Δ.Ε. Σαπών. Στο Χρ. Γκόβαρης *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg, 161-198.
- Σκούρτου, Ε. (2007). Οι «άλλες» γλώσσες των μαθητών μας: βοήθημα ή εμπόδιο στη μάθηση;. Στο Ν. Μήτσος & Δ. Καραδήμος (επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας: Επιστημάνσεις, παρατηρήσεις, προοπτικές*, Αθήνα: Gutenberg, 149-160.
- Τι να ρωτάς το παιδί σου όταν γυρνά από το σχολείο (2016). Αναρτήθηκε στο <http://www.ipaideia.gr/paidagogika-themata/ti-na-rotas-to-paidi-otan-girna-apo-to-sxoleio>
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Abstract

The present study aims to explore the voice of native and non-native students of 5th and 6th grade of elementary school, to point out the possible existence of differences between them and to contribute to a more active student participation. More specifically, based on community learning, constructivism, and multicultural education, it investigates the views, the interests and the preferences of native and non-native students concerning the extent of their expression and their participation during the teaching and learning process. The study's method was qualitative, and twenty students (native and non-native) of 5th and 6th grade of elementary school participated. Data collection was made via structured interview guide and data were analyzed via content-thematic analysis into thematic categories and sub-categories. The study's outcomes showed small differences between native and non-native students but the learning and teaching process needs to be improved in order to promote the 'voice' of all students because it was identified that (a) the students constrain their expression, (b) they participate in various activities or conversations without giving specific or detailed information, (c) they do not have the opportunity to select or to differentiate their exercises concerning their needs and (d) their collaboration seems to be superficial and occasional.

Keywords: student voice, expression, participation, collaboration, freedom of choice.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 3

*Κρίση της δημοκρατίας και σχολική εκπαίδευση:
Όψεις και απόψεις*

Ο διδασκαλικός κόσμος μπροστά στη μεγάλη κρίση του εμφυλίου: Προσπάθειες υπεράσπισης ενός δημοκρατικού σχολείου

Γιώργος Γαλάνης

Δάσκαλος, MSc Παντείου Πανεπιστημίου
galanis1@gmail.com

Παυλίνα Νικολοπούλου

ΕΔΙΠ Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής ΠΑΠΕΛ
panpan0812@gmail.com

Περίληψη

Με την ανασυγκρότηση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (ΔΟΕ) μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πόλεμου, ο διδασκαλικός κόσμος επιχειρεί να επιβιώσει, να ανασυνταχθεί και να συμβάλλει στην αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού προβλήματος της χώρας. Οι δάσκαλοι μέσω του συνδικαλιστικού τους οργάνου διεκδικούν βελτίωση των αποδοχών τους και καλύτερευση των εργασιακών τους σχέσεων. Υπερασπίζονται ένα σχολείο στο οποίο θα φοιτούν και θα μορφώνονται όλα τα παιδιά. Η διοίκηση της ΔΟΕ η οποία βρίσκεται στα χέρια της συντηρητικής πτέρυγας, δεν θα διστάσει να αντιπαρατεθεί με δριμύτητα στους σημαντικότερους εκπροσώπους της εθνικοφροσύνης στον χώρο της εκπαίδευσης υιοθετώντας τη θέση του υπερασπιστή των μορφωτικών δικαιωμάτων των μαθητών από τα λαϊκά στρώματα, σε μία στιγμή που ο Εμφύλιος μαίνεται και ο αντικομμουνισμός μετατρέπεται γρήγορα σε κυρίαρχη ιδεολογία. Τα αιτήματα αυτά αποτέλεσαν κοινό τόπο για το σύνολο των παρατάξεων στα συνέδρια της ΔΟΕ. Ωστόσο διαφορετικές απόψεις εκφράστηκαν στα ζητήματα που αφορούσαν τις σχέσεις των δασκάλων με την κρατική εξουσία.

Λέξεις-Κλειδιά: ΔΟΕ, εθνικοφροσύνη, παιδαγωγικά ρεύματα.

Εισαγωγή

Στα ερείπια που άφησε πίσω του ο Β΄ ΠΠ, και υπό το φάσμα της εμφύλιας διαμάχης, εγκαθιδρύεται στη χώρα, μια κοινοβουλευτική δημοκρατία με περιορισμένα ατομικά δικαιώματα. Ο «ελληνοχριστιανισμός» συγκροτείται σε κυρίαρχη κρατική ιδεολογία και θεσπίζεται ως η βάση της κρατικής εκπαίδευσης, ενώ η εθνικοφροσύνη είναι ο όρος που καθορίζει το πλαίσιο της νομιμότητας στην Ελλάδα για περισσότερες από τρεις δεκαετίες και επηρεάζει στο σύνολό του τον εκπαιδευτικό θεσμό, τις παιδαγωγικές ιδέες και πρακτικές.

Εντός ενός πλαισίου έμπρακτης αμφισβήτησης των δημοκρατικών θεσμών, ο διδασκαλικός κόσμος επιχειρεί να επιβιώσει, να ανασυνταχθεί και να αντιμετωπίσει το οξύ εκπαιδευτικό πρόβλημα της χώρας, συμβάλλοντας στην ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος και υπερασπιζόμενος ένα δημοκρατικό σχολείο.

Τις προσπάθειες αυτές διερευνούμε στην ανακοίνωσή μας, η οποία στηρίζεται στη μελέτη εκτεταμένου αρχειακού υλικού του Πανεπιστημίου Αθηνών, καθώς και των αρχείων

της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας. Επίσης στη μελέτη της αρθρογραφίας και της εργογραφίας σημαντικών παιδαγωγών της περιόδου. Για την μελέτη και ανάλυση του υλικού μας προκρίνουμε την ερμηνευτική μέθοδο η οποία χρησιμοποιείται εκτεταμένα στις κοινωνικές επιστήμες, για τη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων

Η ανασύσταση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος: Από την Αντίσταση στην εθnikοφροσύνη

Ένα από τα πρώτα βήματα για την υπεράσπιση των δημοκρατικών ελευθεριών στην εκπαίδευση αποτέλεσε η ανασύσταση της ΔΟΕ. Η μαζικότερη δημοσιοϋπαλληλική συνδικαλιστική οργάνωση και η πρώτη που ιδρύθηκε το 1922, είχε διαλυθεί το 1935, όπως όλες οι υπαλληλικές συνδικαλιστικές οργανώσεις, από την δικτατορία Κονδύλη. Στο μεσοπόλεμο, η Ομοσπονδία συντάχθηκε με τις ριζοσπαστικές δυνάμεις, ενώ κατά την διάρκεια της κατοχής και του εμφυλίου εκατοντάδες δάσκαλοι και δασκάλες πολέμησαν από τις τάξεις του Εθνικού Απελευθερωτικού Μετώπου. Η μορφωτική τους σκευή η οποία εμπλουτίστηκε με τις ιδέες και τις πρωτοβουλίες του Γληνού, του Δελμούζου, του Τριανταφυλλίδη, του Κουντουρά, του Παπαμαύρου, του Κ. Σωτηρίου, της Ιμβριώτη, ίσως βοηθάει να ερμηνεύσουμε καλύτερα την πληθωρική παρουσία τους και την ενεργή συμμετοχή τους στους αγώνες της δεκαετίας του 1940. Αμέσως μετά την απελευθέρωση, ομάδα δασκάλων, επιχειρεί να επανιδρύσει την ΔΟΕ και εκδίδει πάλι το Διδασκαλικό Βήμα. Το Δεκέμβριο του 1945 στις στήλες του ΔΒ κυριαρχεί το αίτημα για «λαϊκή παιδεία». Μόλις τέσσερα χρόνια αργότερα, τον Ιούλιο του 1949 το ΔΒ, αντικατοπτρίζοντας την τεράστια ανατροπή του πολιτικού σκηνικού που συντελέστηκε στην Ελλάδα μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου πρωτοστατεί στην στρατευμένη προσπάθεια «να συντριβή ο συμμοριτισμός».

Στα χρόνια της Κατοχής το εκπαιδευτικό σύστημα υπολειπομένη. Οι κατακτητές επέταξαν χιλιάδες σχολικά κτίρια ενώ λόγω του πολέμου το σχολικό έτος 1940-1941 κράτησε μόνο 3 μήνες, και το σχολικό έτος 1941-1942 λιγότερο από ένα μήνα. (Λυμπεράτος, 2013) Την εκπαιδευτική πραγματικότητα της εποχής αποτυπώνει η απαξιοτική έκφραση «κατοχικό απολυτήριο».

Η ΕΑΜική αντίσταση ανέλαβε το βαρύ φορτίο της αντιστροφής αυτής της πραγματικότητας. Οι ΕΑΜικές Οργανώσεις προσφέρουν ξεχωριστά συσσίτια για τα μικρά παιδιά. Ιδίως μετά τα 1943, η Εθνική Αλληλεγγύη έθεσε ως προτεραιότητα την ίδρυση παιδικών σταθμών σε όλη την Ελλάδα. (Λυμπεράτος, 2013). Οι σταθμοί αυτοί εξελίχθηκαν σε σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης. Αυτές οι διαδικασίες αποτέλεσαν και το πρώτο βήμα για την ορμητική είσοδο του δασκάλου στην αντιστασιακή προσπάθεια. Μετά τα Δεκεμβριανά και ιδιαίτερα μετά τη συμφωνία της Βάρκιζας οι καιροί άλλαξαν και για τους δασκάλους.

Από τους πρώτους μήνες κιόλας του 1945 καλούνται σε απολογία από τους επιθεωρητές οι δάσκαλοι, οι οποίοι κατηγορούνται για συμμετοχή στα Δεκεμβριανά. Το Δεκέμβριο του 1945 δημοσιεύονται στο ΔΒ¹⁸ τα ονόματα δασκάλων οι οποίοι δολοφονήθηκαν από πα-

18 Το Διδασκαλικόν Βήμα κυκλοφόρησε για πρώτη φορά στις 15.10.1924 «επίσημον όργανον της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας». Η έκδοσή του θα διακοπεί στις 25/4/1935. Επανεκδίδεται, για πρώτη φορά μετά τη διακοπή, το 1943 μέσα στην κατοχή. Θα εκδοθεί πάλι το 1945 σε 15νθήμερη αρχικά και σε μηνιαία βάση αργότερα.

ραστρατιωτικές συμμορίες γιατί πήραν μέρος στην Εθνική Αντίσταση (*Διδασκαλικόν Βήμα*, 1945, φ. 14).

Μέσα σε αυτό το κλίμα προχωρούν οι διαδικασίες (επαν)ίδρυσης της ΔΟΕ. Η ιδρυτική Γενική Συνέλευση (ΓΣ) πραγματοποιήθηκε το Γενάρη του 1946 (*Διδασκαλικόν Βήμα*, 1946, φ. 17). Οι αποφάσεις της ΓΣ αφενός αντικατοπτρίζουν το συσχετισμό δύναμης στο εσωτερικό του κλάδου, αφετέρου παίρνουν υπόψη τους την πολιτική και κοινωνική συγκυρία. Οι δάσκαλοι μέσω του συνδικαλιστικού τους οργάνου διεκδικούν να αυξηθούν οι μισθοί τους, να τους χορηγηθεί «*ύφασμα για ένα κουστούμι και από ένα ζευγάρι παπούτσια*» (*Διδασκαλικόν Βήμα*, 1946, φ. 17) να βελτιωθούν οι συντάξεις, να καταργηθεί η καθαρεύουσα στο δημοτικό σχολείο, να χορηγείται στις δασκάλες υποχρεωτική εξάμηνη άδεια εγκυμοσύνης με πλήρεις αποδοχές. Τα αιτήματα αυτά υποστηρίχτηκαν από τη συντριπτική πλειοψηφία των συνέδρων. Διαφορετικές απόψεις εκφράστηκαν στα ζητήματα που αφορούσαν τις σχέσεις των δασκάλων με την κρατική εξουσία. Οι εκπρόσωποι των εθnikοφρόνων συλλόγων υποστήριξαν ότι η ΔΟΕ δεν πρέπει να εμπλέκεται σε ζητήματα ασφάλειας του κράτους και πρέπει να αφήνει την κρατική εξουσία να εκτελεί τα καθήκοντά της με όποιο τρόπο εκτιμάει ως καταλληλότερο.

Οι σύλλογοι εθnikοφρόνων δασκάλων

Η προγραμματισμένη για τον Ιούλιο του 1946 ΓΣ είναι μια καλή ευκαιρία για την επίτευξη του στόχου των εθnikοφρόνων να πάρουν την πλειοψηφία στο ΔΣ της ΔΟΕ. Στους συλλόγους που την πλειοψηφία έχουν δάσκαλοι που δεν τοποθετούνται στη δεξιά παράταξη, η μειοψηφία αποχωρεί και ιδρύει σύλλογο εθnikοφρόνων δασκάλων. Ταυτόχρονα καλεί τους δασκάλους να ενταχθούν σε αυτούς τους συλλόγους. Η ΓΣ αρχίζει στις 12 Ιουλίου του 1946. Όταν έπεσε η αυλαία της, οι «Εθnikόφρονες δυνάμεις» έχουν απόλυτη πλειοψηφία στο ΔΣ (*Διδασκαλικόν Βήμα*, 1946, φ. 28-29). Η αντιπαράθεση κατά τη διάρκεια της ΓΣ ήταν ιδιαίτερα σκληρή. Όπως παραδέχεται το ΔΒ, «*προέκυψαν ακόμη και φόβοι διασπάσεως του κλάδου*» (*Διδασκαλικόν Βήμα*, 1946, φ. 28-29). Η στάση της ΔΟΕ απέναντι στις διώξεις όσων κατηγορούνται για συμμετοχή στην Αντίσταση και στα Δεκεμβριανά είναι το βασικότερο σημείο αντιπαράθεσης στον κλάδο.

Τα στρατόπεδα έχουν διαμορφωθεί: από τη μια βρίσκονται όσοι υποστηρίζουν ότι ο κλάδος πρέπει να εκκαθαριστεί από τα μιάσματα και ότι το κράτος κινδυνεύει και έχει κάθε δικαίωμα να επιλέξει τον τρόπο που θα αμυνθεί. Από την άλλη βρίσκονται όσοι ισχυρίζονται ότι το κύμα διώξεων οδηγεί άδικα χιλιάδες δασκάλους στις εξορίες, στα ξερονήσια και στις φυλακές. Σύμφωνα με αυτή την άποψη η ΔΟΕ πρέπει να απαιτήσει να σταματήσουν οι διώξεις που γίνονται με βάση την έκτακτη νομοθεσία, να καταργηθεί το Θ΄ Ψήφισμα και η εξυγίανση να πραγματοποιηθεί από τα τοπικά συμβούλια. Η τελική απόφαση είναι μια σαφής νίκη των εθnikοφρόνων: (*Πρακτικά ΔΟΕ*, 1947, σ. 163). Η νίκη αυτή επιτεύχθηκε χάρη στους χειρισμούς των εθnikοφρόνων μέσα στις γενικές συνελεύσεις και στις εκλογικές διαδικασίες. Επινοήθηκαν διάφοροι τρόποι για να κερδηθούν οι πλειοψηφίες στους τοπικούς συλλόγους. Όμως είναι εντελώς αμφίβολο αν αυτοί οι τρόποι θα ήταν και αποτελεσματικοί χωρίς την περιρρέουσα πολιτική ατμόσφαιρα. Οι διώξεις, οι εξορίες, η δράση των παρακρατικών κυρίως στην περιφέρεια, η περίοδος της λευκής τρομοκρατίας ήταν οι καθοριστικοί παράγοντες που συνέβαλλαν στην αλλαγή των συσχετισμών στο ΔΣ της ΔΟΕ. Με άλλα λόγια, οι συσχετισμοί κρίθηκαν έξω από τις αίθουσες των συνεδρίων.

Η ΔΟΕ στην υπηρεσία του κράτους «για την πάταξη του κομμουνισμού»

Όσο γενικεύεται ο Εμφύλιος τόσο η ΔΟΕ ταυτίζεται με τις αποφάσεις του κράτους που στοχεύουν στην πάταξη του κομμουνιστικού κινδύνου. Η στήριξη στην κυβέρνηση δε μένει μονάχα στα λόγια. Πολλοί σύλλογοι διενεργούν εράνους με τα έσοδα των οποίων στηρίζουν τις οικογένειες όσων μάχονται για την πατρίδα (*Διδασκαλικόν Βήμα*, 1946, φ. 17).

Η ταύτιση όμως με τις κυρίαρχες επιλογές του κράτους δεν αφορά σε όλα τα πεδία. Η ΔΟΕ ταυτίστηκε με το κράτος στην προσπάθεια «πάταξης του κομμουνισμού» αλλά διαφοροποιήθηκε στα ζητήματα που αφορούσαν την εκπαιδευτική και την οικονομική πολιτική των κυβερνήσεων. Η αντιπαράθεση ήταν πολλές φορές σκληρή αφού η ΔΟΕ συμμετείχε ενεργά σε όλες τις απεργίες των ΔΥ που πραγματοποιήθηκαν την περίοδο του Εμφυλίου. Στην πραγματικότητα διεκδικούσε για τον κλάδο μεγαλύτερο μερίδιο από την αμερικάνικη βοήθεια.

Ακόμη και στις στιγμές που η διοίκηση της ΔΟΕ ξεπερνά το κράτος στην απαίτηση για δίωξη των κομμουνιστών δε φαίνεται να έχει αποσείσει αποτελεσματικά την κατηγορία ότι ο Κλάδος δεν έχει εκκαθαριστεί από τα «κομμουνιστικά μιάσματα».

Χαρακτηριστική είναι η από άμβωνος ομιλία του Μητροπολίτη Μεσολογγίου: «οι δάσκαλοι είναι ωσάν τους τυφλοπόντικες που τρώγουν τις ρίζες της αγκινάρας. Η ιδεολογία της εποχής είναι η ανατροπή των πάντων. Όλα κάτω. Και οικογένεια και κοινωνία και πατρίς και παρθενία ακόμη. Την ιδεολογία αυτή πρώτοι ενστερνίζονται οι δάσκαλοι, οι οποίοι κατά το 70% έγιναν κομμουνιστάι» (*Διδασκαλικόν Βήμα*, 1949, φ. 115). Στην προσπάθεια να απατηθεί μέσα από τις στήλες του ΔΒ ένας δάσκαλος ο οποίος ήταν αυτήκοος μάρτυρας των λεχθέντων του μητροπολίτη, ο «Άγιος Μεσολογγίου» επανήλθε θέτοντας στο δάσκαλο το αμείλικτο ερώτημα: «μήπως είσαι κουκουέ;» (*Διδασκαλικόν Βήμα*, 1949, φ. 115). Η άποψη του Μητροπολίτη ήταν ακραία αλλά όχι τελείως αβάσιμη.

Το σώμα των δασκάλων δε φαίνεται να ταυτίζεται με τη στάση της ηγεσίας του στη «μάχη συντριβής του κομμουνιστικού κινδύνου». Οι μαζικές διώξεις ακόμα και οπαδών του Λαϊκού κόμματος, οι άδικες μεταθέσεις, απολύσεις, υποχρεωτικές μετακινήσεις «δασκάλων της διπλανής πόρτας» επειδή συμμετείχαν στην Εθνική Αντίσταση, η λαϊκή προέλευση της πλειονότητας αυτών, η χειροτέρευση των όρων της ζωής τους κατά τη διάρκεια του Β΄ ΠΠ, το παράδειγμα της Εθνικής Αντίστασης και ο αναβαθμισμένος ρόλος τους στην Ελεύθερη Ελλάδα, η δράση της Αριστερής Παράταξης των Δασκάλων στο μεσοπόλεμο αλλά και η στάση τους στο Γλωσσικό ζήτημα τις προηγούμενες δεκαετίες, έστω και σαν συλλογική μνήμη για τις νεότερες γενιές δασκάλων, είχαν διαμορφώσει τέτοια συλλογική συνείδηση που απείχε από τα προτάγματα της εθνοφροσύνης. Η αλλαγή αυτής της συνείδησης απαιτούσε χρόνο. Και το μασίγιο από μόνο του δεν έφθανε. Όσοι κατάφεραν να παραμείνουν στις θέσεις τους έμοιαζαν περισσότερο να σωπαίνουν πτημένοι και να αναζητούν ατομικές στρατηγικές επιβίωσης. Ίσως έτσι εξηγείται ότι ακόμη κι όταν οι εθνικόφρονες επικράτησαν πλήρως στη ΔΟΕ οι αποφάσεις δεν ήταν σχεδόν ποτέ ομόφωνες. Και αυτός μπορεί να είναι ένας από τους λόγους που η πτημένη και καθημαγμένη Αριστερά, ελάχιστα χρόνια μετά τη συντριβή της στον Εμφύλιο, κατέγραψε σημαντικά εκλογικά ποσοστά στις εκλογές της δεκαετίας του 1950.

Η διαμάχη για τη δομή της εκπαίδευσης

Το σχολείο της εθνοφροσύνης, συγκροτήθηκε ιστορικά, εντός ενός πλαισίου που το καθόρισε η αλληλεπίδραση τριών παραγόντων. 1) Η κρατική βία την οποία άσκησαν διαδοχικά –με διαφορετικές μορφές– οι δύο παραδοσιακοί πολιτικοί σχηματισμοί της εποχής, οι Φιλελεύθεροι και οι Λαϊκοί και είχε ως στόχο την συντριβή, στρατιωτική, πολιτική και ιδεολογική της ΕΑΜικής αριστεράς. 2) Η προβολή και επιβολή προ-αστικών, παρωχημένων ιδεολογημάτων για το έθνος και την κοινωνία, σε συνδυασμό με έναν ακραιφνή αντικομμουνισμό και με την επιβολή αυστηρής πειθαρχίας και ελέγχου όλων των πλευρών της ζωής των μαθητών. 3) Η επίταση της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολικού θεσμού.

Σε ό,τι αφορούσε τη δομή της εκπαίδευσης, στη διάρκεια της Κατοχής, το 1943, η διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος είχε ξαναπάρει το σχήμα που είχε πριν το 1937 και τη δικτατορία του Μεταξά: εξαετές δημοτικό σχολείο και εξαετές γυμνάσιο. Μετά τον πόλεμο και τη λήξη της Κατοχής, προπολεμικές αντιλήψεις για μείωση της πρώτης βαθμίδας σε τέσσερα ουσιαστικά έτη με ταυτόχρονο περιορισμό της πρόσβασης στην μέση και την ανώτατη βαθμίδα, έρχονται αντιμέτωπες με την μεγάλη αύξηση της ζήτησης για ανώτερες σπουδές που σημειώνεται ως απόρροια του μετασχηματισμού της ελληνικής κοινωνίας. (Κυπριανός, 2009)

Σε αυτή την συγκυρία ένας από τους πλέον συντηρητικούς παιδαγωγούς, μέλος του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, οπαδός του Μεταξά, θαυμαστής του Μουσολίνι και εκλεκτός των ανακτόρων, ο Σπυρίδωνας Καλλιάφας, εκλέγεται στις 29 Αυγούστου του 1947, στην δεύτερη τακτική έδρα της Παιδαγωγικής και ετοιμάζεται να διαδεχθεί τον Νικόλαο Εξαρχόπουλο. (Κισσάβου, 1954-1955, σ. 9-30)

Ο Καλλιάφας, σχεδόν αμέσως μετά τον πόλεμο, στην πραγματεία του *Η αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης* που εκδόθηκε το 1945, τάσσεται ενάντια στη γενίκευση της εκπαίδευσης και στην αύξηση των σχολικών μονάδων στη χώρα και προτείνει την επαναφορά της δομής που είχε το εκπαιδευτικό σύστημα κατά τη μεταξική περίοδο, με τετράχρονο δημοτικό, εξάχρονο Γυμνάσιο και αυστηρό σύστημα επιλογής μεταξύ των βαθμίδων καθώς και στο εσωτερικό της δεύτερης βαθμίδας.

Στην πραγματεία του, υποστηρίζει ότι οι πολίτες μιας κοινωνίας πρέπει να έχουν πρόσβαση στο μορφωτικό αγαθό ανάλογα με τις πνευματικές ικανότητες που «φύσει» διαθέτουν, ενώ η δομή της εκπαίδευσης πρέπει να καθορίζεται από τον σκοπό της, που σύμφωνα με τον Καλλιάφα, είναι ο εντοπισμός και η μόρφωση των «επιλέκτων» που θα αποτελέσουν τη μέλλουσα ηγήτιδα τάξη της χώρας. (Καλλιάφας, 1945)

Η θέση αυτή είναι το λογικό επακόλουθο της πεποίθησής του ότι η πρόοδος ενός λαού εξαρτάται αποκλειστικά από το επίπεδο των ηγετών του, που υπερέχουν πνευματικά από τους υπόλοιπους πολίτες, των οποίων η συλλογική πολιτική δράση είναι καταδικαστέα. (Καλλιάφας, 1945, 14). Η υπεροχή της ηγήτιδας τάξεως, στηρίζεται σε βιολογικό υπόβαθρο, την υπογράφει η φύση.

Πρόκειται για μία χαρισματική ιδεολογία. Οι ηγέτες υπερέχουν των υπολοίπων διότι διαθέτουν το «χάρισμα», αυτό που τους καθιστά ξεχωριστούς. Ένα «φύσει» δοσμένο χάρισμα το οποίο δεν συνδέεται με την κοινωνική τους προέλευση, ούτε με τη δομή και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος εντός του οποίου εκδηλώνεται. Η σχολική επιτυχία ή αποτυχία δεν γίνεται αντιληπτή ως αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης κοινωνικής κατάστασης αλλά αποδίδεται στην ύπαρξη ή όχι φυσικών χαρισμάτων. Τα όποια κοινω-

νικά προνόμια μετασχηματίζονται από κοινωνική κληρονομιά σε προσωπική αξία. Μεταμφιεσμένος έτσι, «ο ταξικός ρατσισμός» μπορεί να επιδεικνύεται, δίχως ποτέ να εμφανίζεται. (Bourdieu & Passeron, 1996, 142).

Στις 30 Απριλίου 1948, εν μέσω εμφυλίου, και υπό τον χαρακτηριστικό τίτλο, *Μας εμπνέει η αγάπη προς τον λαόν (Διδασκαλικόν Βήμα, 1948, φ. 74, σ. 1)*, η ΔΟΕ στρέφεται ενάντια στον Καλλιόφα. Τονίζοντας ότι το δημοτικό είναι το σχολείο των ευρύτερων λαϊκών στρωμάτων δηλώνει ότι οι απόψεις του ζημιώνουν τη λαϊκή εκπαίδευση. Αν και πρόκειται για έναν από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της εθνοκοφροσύνης στον χώρο της εκπαίδευσης, σε μία στιγμή που ο εμφύλιος μαίνεται και ο αντικομμουνισμός μετατρέπεται γρήγορα σε κυρίαρχη ιδεολογία, η Ομοσπονδία, η διοίκηση της οποίας βρίσκεται στα χέρια της συντηρητικής πτέρυγας, δεν θα διστάσει να αντιπαρατεθεί με δριμύτητα μαζί του υιοθετώντας τη θέση του υπερασπιστή των μορφωτικών δικαιωμάτων των μαθητών από τα λαϊκά στρώματα και τοποθετώντας τον Καλλιόφα απέναντι, στη μεριά όσων νοιάζονται κυρίως για την *ηγέτιδα τάξιν*.

Στο Γυμνάσιο, τονίζει η ΔΟΕ, δεν θα φοιτήσουν όσοι έχουν, κατά τον Καλλιόφα, ανώτερη πνευματική ικανότητα αλλά αυτοί που έχουν ανώτερη οικονομική δυνατότητα, αφού η φοίτηση σε αυτό προϋποθέτει δαπάνες στις οποίες δεν μπορούν να ανταποκριθούν όλες οι οικογένειες. Ιδιαίτερα τα παιδιά των αγροτικών περιοχών –και το 65% των σχολείων της χώρας, την εποχή αυτή είναι μονοτάξια αγροτικά δημοτικά σχολεία– θα πληγούν περισσότερο από το προτεινόμενο σχέδιο μεταρρύθμισης γιατί θα πρέπει να μεταναστεύσουν στην πόλη, εκεί όπου υπάρχουν γυμνάσια, για δύο επιπλέον έτη και σε μικρότερη ηλικία. Οι δυσκολίες αυτές συνήθως έχουν ως αποτέλεσμα, τα παιδιά των φτωχών οικογενειών να εγκαταλείπουν το σχολείο και να αρκούνται στο τετρατάξιο δημοτικό μόνο, έτσι, αδικούνται ακόμα περισσότερο σε σχέση με τους πιο ευνοημένους οικονομικά μαθητές (Σταυρουλάκι, 1947, 6).

Ο διδασκαλικός κλάδος, στην αντιπαράθεση με το υπουργείο για τη δομή της εκπαίδευσης αντλεί επιχειρήματα από την επιστήμη της Παιδαγωγικής (Σταυρουλάκι, 1947, σ. 6) και υπερασπίζεται, την παιδαγωγική λειτουργία του δημοτικού σχολείου, καταγγέλλοντας τις προτάσεις και τις εκπαιδευτικές εκείνες πρακτικές που ως στόχο έχουν τα περιορίσουν την πρόσβαση στα μορφωτικά αγαθά, των λαϊκών κυρίως τμημάτων του ελληνικού πληθυσμού, εκβιάζοντας ταυτόχρονα την ιδεολογική τους συμμόρφωση. Το δημοτικό τονίζει, είναι πρωτίστως σχολείο αγωγής και είναι το κυριώτερο σχολείο της Υπαίθρου, το κατ' εξοχήν Λαϊκό Σχολείο (Σταυρουλάκι, 1947, σ. 6). Φροντίζει να υπενθυμίσει τις κοινωνικές παραμέτρους της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, τις κοινωνικές διαφορές που το εκπαιδευτικό σύστημα αγνοεί ή επιλέγει να αγνοεί.

Σε κάθε περίπτωση το ΔΣ, εκφράζοντας την Ομοσπονδία, δηλώνει την αντίθεσή του απέναντι στον διαφαινόμενο αποκλεισμό μιας μεγάλης μερίδας των μαθητών του δημοτικού από την πρόσβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και αντιτάσσει στις φωνές που ζητούσαν τον περιορισμό των χρόνων φοίτησης στην πρωτοβάθμια, την πρόταση για δημιουργία οκτάχρονου δημοτικού σχολείου. Από το 1948 ήδη, το ΔΣ της Ομοσπονδίας υποστηρίζει μέσα από τις στήλες του ΔΒ (*Διδασκαλικόν Βήμα, 1948, φ. 71, σ. 1*), ότι η λειτουργία του εξατάξιου δημοτικού έδωσε ικανοποιητικότητας αποτελέσματα και προτείνει την επέκτασή της στοιχειώδους εκπαίδευσης στα οχτώ έτη, πρόταση που συνδέεται ευθέως με την άνοδο του μορφωτικού επιπέδου των λαϊκών στρωμάτων και φαίνεται να

συνενώνει θετικά όλες τις παρατάξεις στο συνδικαλιστικό χώρο των δασκάλων. Τον Μάιο του 1952, ο Χάρης Πάτσας, υπερασπίζεται, από τις σελίδες του *Νέου Σχολείου* (Πάτσας, 1952, σ. 454), την αύξηση των χρόνων φοίτησης στο δημοτικό σχολείο και την συνδέει ευθέως με την άνοδο του μορφωτικού επιπέδου των λαϊκών στρωμάτων, υποστηρίζοντας ότι η επιλογή της ενίσχυσης της μέσης εκπαίδευσης έναντι της στοιχειώδους έχει ως αποτέλεσμα τον ακόμα μεγαλύτερο περιορισμό πρόσβασης των αδύναμων οικονομικά μαθητών στα μορφωτικά αγαθά, ενώ ευνοεί τους οικονομικά ισχυρούς (Πάτσας, 1952, σ. 454). Ο «ελληνοχριστιανισμός» συγκροτείται σε κυρίαρχη κρατική ιδεολογία και θεσπίζεται ως η βάση της κρατικής εκπαίδευσης, ενώ η εθνοκροσύνη είναι ο όρος που καθορίζει το πλαίσιο της νομιμότητας στην Ελλάδα για περισσότερες από τρεις δεκαετίες και επηρεάζει στο σύνολό του τον εκπαιδευτικό θεσμό, τις παιδαγωγικές ιδέες και πρακτικές.

Εντός ενός πλαισίου έμπρακτης αμφισβήτησης των δημοκρατικών θεσμών, ο διδασκαλικός κόσμος επιχειρεί να επιβιώσει, να ανασυνταχθεί και να αντιμετωπίσει το οξύ εκπαιδευτικό πρόβλημα της χώρας, συμβάλλοντας στην ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος και υπερασπιζόμενος ένα δημοκρατικό σχολείο.

Τα παιδαγωγικά ρεύματα

Η άνοδος του ναζισμού στην εξουσία στη Γερμανία, και ο Β΄ ΠΠ που ακολούθησε, επηρέασαν την πορεία και την εξέλιξη των δύο μεγάλων μεταρρυθμιστικών κινήματων των αρχών του 20^{ου} αιώνα: του Γερμανικού Μεταρρυθμιστικού Κινήματος και του κινήματος της Παιδολογίας. Η χώρα μας δεν αποτέλεσε εξαίρεση. Σε ένα κόσμο σημαντικά διαφορετικό από τον προπολεμικό, οι παιδαγωγοί αντιμετωπίζουν κριτικά τα παιδαγωγικά ρεύματα και τις παιδαγωγικές προτάσεις του μεσοπολέμου. *Μια αγωγή που αποτέλεσμά της είχε έναν τέτοιο πόλεμο, δε λογαριάζεται για αγωγή* (Ξηροτύρης, 1946, φ. 4-7, σ. 4).

Ωστόσο, αρκετές από τις προτάσεις που κάνουν, στην προσπάθειά τους να αναδημιουργήσουν το σχολείο, στηρίζονται σε παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές του μεσοπολέμου, τις οποίες επιχειρούν να εφαρμόσουν στις νέες συνθήκες.

Οι ιδέες της Νέας Αγωγής εξακολουθούν να προβάλλονται και μετά το Β΄ ΠΠ από τις στήλες των παιδαγωγικών περιοδικών, όμως το τοπίο των πολιτικο-κοινωνικών αντιπαράθεσεων, τα επίδικα της αντιπαράθεσης και οι πρωταγωνιστές της έχουν αλλάξει. Οι πρωταγωνιστές του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, του ρεύματος που υπήρξε η αιχμή του δόρατος των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών στην Ελλάδα του μεσοπολέμου, έχουν αποσυρθεί σταδιακά από το προσκήνιο, εγκαταλείποντας τον πρωτεύοντα κοινωνικό τους ρόλο, αποδυναμωμένοι και αποστερημένοι από πολιτικές αναφορές (Φραγκουδάκη, 1990, σ. 144), ενώ οι αξιόλογοι διανοητές της περιόδου, ανάμεσά τους και παιδαγωγοί που στο παρελθόν είχαν υπερασπιστεί ριζοσπαστικές παιδαγωγικές ιδέες, είτε διώκονταν, είτε σιωπούσαν (Τσουκαλάς, 1986, σ. 44).

Παρ' όλα αυτά η αντίσταση στην ιδεολογία της εθνοκροσύνης οργανώνεται δειλά αλλά σταθερά. Αρκετοί από τους μεταρρυθμιστές δημοτικιστές παιδαγωγούς δίνουν το παρόν στις στήλες του *Νέου Σχολείου*, του *Διδασκαλικού Βήματος*, της *Νεοελληνικής Παιδείας*, εκπρόσωποι της γενιάς των δασκάλων του '20 και του '30, νέοι επιθεωρητές, που αναλαμβάνουν υπηρεσία για πρώτη φορά στην μεταπολεμική Ελλάδα, νεοδιόριστοι δάσκαλοι, παιδαγωγοί και εκδότες που εμφορούνται από τις ιδέες μιας μεταρρυθμιστικής ριζοσπα-

στικής παιδαγωγικής (Κοσμάς, 1947, φ. 13, σ. 29). Αρθρογραφούν υπερασπιζόμενοι καινοτόμες προστάσεις για το σχολείο, προωθούν νεωτεριστικές παιδαγωγικές μεθόδους, εισηγούνται την Παιδαγωγική της σχολικής κοινότητας, την ριζοσπαστική αντίληψη της Αγωγής του Πολίτη και την σχέση του συνδικαλισμού με τα κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα. Διεκδικούν η εκπαίδευση στην μεταπολεμική εποχή να έχει ισχυρή κοινωνική κατεύθυνση και επιχειρούν να θέσουν τα παιδαγωγικά ζητήματα στις κοινωνικές τους διαστάσεις, ζητώντας η αγωγή να αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό, κυρίως, φαινόμενο (Ξηροτύρης, 1948, φ. 28-29, σ. 155). Υιοθετούν και υπερασπίζονται το πρότυπο του σχολείου εργασίας. Προτείνουν τη μάθηση μέσω των σχολικών δραστηριοτήτων όπου οι μαθητές μέσω της ομαδικής εργασίας θα αναπτύξουν συνεργατικό πνεύμα, θα οδηγηθούν στην αυτενέργεια, και θα προετοιμαστούν για την ένταξή τους στην κοινωνική ζωή.

Η ψυχική κατάσταση των παιδιών μετά την Κατοχή, οδηγεί πολλούς παιδαγωγούς να προτείνουν μέτρα για την βελτίωση της υγείας τους που στηρίζονται στην εργασία των παιδολογικών εργαστηρίων και των πειραματικών σχολείων.

Το ενδιαφέρον ωστόσο για τις πειραματικές μεθόδους δε συνδέεται μόνο με αιτήματα αντιμετώπισης των άμεσων προβλημάτων στην καθημερινότητα της παιδαγωγικής πράξης. Σε μία στιγμή που ο επίσημος παιδαγωγικός λόγος στηρίζεται στον ανορθολογισμό και την ηθολογία, μακριά από τα πορίσματα των κοινωνικών επιστημών και τις όποιες αναζητήσεις στο ευρωπαϊκό ανάλογο, μία νέα γενιά παιδαγωγών, αναζητά μία επιστημονική παιδαγωγική θεωρία συνδέοντας την άρρηκτα με την παιδαγωγική πράξη. Στρέφονται, όπως και στο μεσοπόλεμο, στις αναλυτικές μεθόδους έρευνας για να παραγάγουν γνώσεις έγκυρες και αντικειμενικές γύρω από το φαινόμενο της αγωγής. Η επίδραση του παιδολογικού παραδείγματος, του επιστημονικού ρεύματος που ακολουθεί η έδρα της Αθήνας, είναι φανερή στην σκέψη και στις αναφορές τους, αφού άλλωστε οι περισσότεροι από αυτούς έχουν μαθητεύσει στην μετεκπαίδευση και το εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής, τους θεσμούς που ίδρυσε και μέχρι το 1949, επόπτευε και κατηύθυνε ο κάτοχος της, Ν. Εξαρχόπουλος.

Παράλληλα με τις επιδράσεις από τα δύο μεγάλα μεταρρυθμιστικά παιδαγωγικά κινήματα, εμφανίζονται στη χώρας μας με μεγαλύτερη συχνότητα και ένταση σε σχέση με το μεσοπόλεμο, θεωρίες νοολογικές και ψυχαναλυτικές που αμφισβητούν την πρωτοκαθεδρία του πειράματος και των μετρήσεων για την κατανόηση της ανθρώπινης φύσης. Τέτοιες είναι η κατεύθυνση της «νοολογικής ή κατανοούσας Ψυχολογία», την οποία αντιπροσωπεύουν οι θεωρίες των Spranger και Dilthey, η «ατομική θεωρία» του Adler, το ρεύμα της Gestaltpsychologie όπως εκφράζεται από τους Koffka, Kohler, Wertheimer, η θεωρία του Utitz για την παρακολούθηση των ροπών και των τάσεων του ανθρώπου.

Θεμελιώνονται στην άποψη ότι η προσωπικότητα δεν αποτελεί άθροισμα των επί μέρους στοιχείων της αλλά αποτελεί μία ενότητα, ένα ενιαίο σύνολο που εξελίσσεται διαρκώς σε όλη τη διάρκεια της ανθρώπινης ζωής και αμφισβητούν την πρωτοκαθεδρία του πειράματος και των μετρήσεων για την μελέτη της ανθρώπινης φύσης. Προτείνουν ως μέθοδο για την διερεύνηση της ανθρώπινης προσωπικότητας, τη σύλληψη με τη βοήθεια της κατανόησης της ουσίας της προσωπικότητας ως ενιαίο σύνολο. Η κατανόηση αυτή είναι δυνατή μόνο αν μελετήσουμε τον άνθρωπο όχι ως αφηρημένη οντότητα αλλά ως μέλος της ανθρώπινης κοινωνίας που τον διακρίνει η αυτόνομη δράση του στην καθημερινή ζωή.

Οι παιδαγωγικές θεωρίες και προτάσεις που προβάλλονται εμπεριέχουν πολιτικές αναφορές και προϋποθέσεις και λειτουργούν, στην μεταπολεμική Ελλάδα, και ως κοινωνικές και πολιτικές προτάσεις για την ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού θεσμού και κατ' επέκταση της χώρας. Το μέτρο των δυσκολιών που συναντούν οι ριζοσπάστες παιδαγωγοί, το δίνει το γεγονός πως η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση κατηγορήθηκε ακόμα και ως πρόξενος των Δεκεμβριανών επειδή, κατά τους υποστηρικτές της άποψης, πρόβαλε ιδανικά που διέφθειραν τη νεολαία (*Νεοελληνική Παιδεία*, 1947, φ. 13, σ. 39).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Περιοδικός τύπος

Διδασκαλικόν Βήμα

Διδασκαλικόν Βήμα, (1945(14), Δεκέμβριος 1)

Διδασκαλικόν Βήμα, (1946(17), Ιανουάριος 29)

Διδασκαλικόν Βήμα, (1946(28-29), Αύγουστος 12)

Διδασκαλικόν Βήμα, «Το λαϊκό σχολείο εν διωγμώ» (1948(71), Μάρτιος 30)

Διδασκαλικόν Βήμα, «Μας εμπνέει η αγάπη προς τον λαόν», (1948(74), Απρίλιος 30)

Διδασκαλικόν Βήμα, (1949(115), Σεπτέμβριος 10)

Σταυρουλάκι, Α. «Η Μελετωμένη Μεταρρύθμισις», *Διδασκαλικόν Βήμα*, (1947 (50), Ιούλιος 30)

Νέο Σχολείο

Πάτσος, Χ. «Όχι πρόχειρες λύσεις», *Νέο Σχολείο*, (1952(20), Μάιος)

Νεοελληνική Παιδεία

Νεοελληνική Παιδεία, «Διάγνωση», (1947(13), Ιανουάριος)

Κοσμάς, Ν. «Πώς δούλεψα στο σχολείο», *Νεοελληνική Παιδεία*, (1947(13), Ιανουάριος)

Ξηροτύρης, Η. «Σκέψεις από τη μεταπολεμική παιδεία», *Νεοελληνική Παιδεία*, (1946(4-7), Ιανουάριος-Φεβρουάριος) - «Το μονοτάξιο Σχολείο εξεταζόμενο από παιδαγωγική άποψη», *Νεοελληνική Παιδεία*, (1948(28-29), Απρίλης-Μάης)

Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών

Κισσάβου, Μ. «Νικόλαος Εξαρχόπουλος : Ο Επιστήμων», *ΕΕΦΣΠΑ*, (τ. 5^{ος} ,1954-1955)

Πρακτικά

Πρακτικά της ΙΘ ΓΣ ΤΗΣ ΔΟΕ, 7-13 Ιουλίου 1947.

α. Βιβλία:

Αθανασιάδης Θεοχάρης (1999), *Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας στο μεσοπόλεμο, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φιλοσοφική σχολή, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Ιωάννινα*

Αθανασιάδης Χ. (2001). *Δάσκαλοι και εκπαιδευτικός δημοτικισμός*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βασιλού-Παπαγεωργίου Β. (1996). *Το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πατάκης.

Βόγλης Πολυμέρης (2014), *Η αδύνατη επανάσταση, Η κοινωνική δυναμική του εμφύλιου πόλεμου*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bourdieu P., Passeron J. C. (1996). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Γρόλλιος Γ & Τζήκας Χρ. (2002). *Ηγεμονία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική. Το Επιστημονικόν Βήμα του διδασκάλου (1953-1967)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Meunaud Jean, Μερκόπουλος Π., Νοταράς Γ. (2002). *Οι πολιτικές δυνάμεις στην Ελλάδα 1946-1947*, τ. Α΄. Αθήνα: Σαββάλας.
- Ελεφάντης Άγγελος (1994). «Εθνικοφροσύνη: Η ιδεολογία του τρόμου και της ενοχοποίησης»: *Η Ελληνική κοινωνία κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (1945-1967)*, Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.
- Ηλιάδου-Τάχου Σ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους στη Μακεδονία στο πλαίσιο του Μακεδονικού Ζητήματος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καλλιάφας Σπυρίδων (1945). *Η αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: τύποις Ανδρ. Βάρτσου.
- Κουκουλής Γιώργος (1998), *Το ελληνικό συνδικαλιστικό κίνημα και οι ξένες παρεμβάσεις (1944-1948)*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Λυμπεράτος Μιχάλης (2006). *Στα πρόθυρα του Εμφυλίου πολέμου. Κοινωνική πόλωση, Αριστέρα και αστικός κόσμος στη μεταπολεμική Ελλάδα. Από τα Δεκεμβριανά στις εκλογές του 1946*, Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Κυπριανός Παντελής (2009). *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Νούτσος Χαράλαμπος (2003). *Ο δρόμος της καμήλας και το σχολείο. Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: 1944-1946*, Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Τσουκαλάς Κωνσταντίνος (1986). *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φραγκουδάκη Άννα (1990). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*, Αθήνα: Κέδρος.

β. Κεφάλαια σε συλλογικό τόμο:

- Νούτσος Χαράλαμπος (2009), «Το σχολείο της εθνικοφροσύνης» (1945-1952): *Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αιώνα*, τ. Δ΄, μέρος 2ο, Αθήνα: Βιβλιόραμα, σ. 109-131.
- Χάρης Αθανασιάδης (2011), «Εκπαιδευτικά συνδικάτα και εκπαιδευτική πολιτική: Όψεις του 20ού αιώνα», στο Ιωσήφ Μπουζάκης (επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τ. Β΄: *Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010*, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 1009-1030

γ. Άρθρα:

- Λυμπεράτος Μ. (7-11-2013). Η Παιδεία στην Αντίσταση: Σταθμός στην ιστορία του εκπαιδευτικού κινήματος στην Ελλάδα Ανακτήθηκε από <http://www.avgi.gr/article/10808/1312528/e-paideia-sten-antistase-stathmos-sten-istoria-tou-ekpaideutikou-kinematos>

Résumé

A la sortie de la deuxième guerre mondiale, la Fédération des Enseignants du Primaire se bat pour sa survie, la restructuration du monde de l'enseignement et l'avenir de l'éducation en Grèce. Les syndicats des enseignants réclament des salaires et des contrats de travail décents. Ils réclament aussi une école ouverte à tous les enfants. Bien que la direction de la Fédération soit entre les mains du parti conservateur, ses dirigeants n'hésiteront pas à s'opposer à l'extrême nationalisme qui prédomine dans le système éducatif actuel, optant ainsi pour le droit à l'éducation de tous les enfants des classes populaires. En même temps que la guerre civile bat son plein et l'anticommunisme devient l'idéologie dominante, les revendications du monde de l'éducation constituent un lieu commun d'entente pour toutes les parties constituantes de la Fédération, malgré les divergences concernant les rapports des enseignants au pouvoir de l'État.

Mots-clés: Fédération des Enseignants du Primaire, extrême nationalisme, mouvements pédagogiques.

Εκπαίδευση στις ιδέες του κοσμοπολιτισμού με όχημα το μάθημα της ιστορίας

Μαρία Μαυρομάτη

Πανεπιστημιακή Υπότροφος, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, ΠΤΔΕ, ΑΠΘ
mmavr@eled.auth.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, αφού παρουσιαστούν οι έννοιες του κοσμοπολιτισμού και οι σύγχρονες αντιλήψεις για το ρόλο της ιστορίας ως μαθήματος που μπορεί να αξιοποιηθεί στα πλαίσια της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα, παρατίθεται ένα σχέδιο διδασκαλίας ως πρότυπο για την ενσωμάτωση των ιδεών του κοσμοπολιτισμού στη διδασκαλία της ιστορίας. Οι σύγχρονες συνθήκες διαβίωσης επιβάλλουν μια νέα μορφή αγωγής του πολίτη, τέτοια που να λαμβάνει υπόψη τις τρέχουσες εξελίξεις στον πολιτικό, τον κοινωνικό, τον οικονομικό και τον οικολογικό τομέα. Συνεπώς σκοπός της σύγχρονης εκπαίδευσης πρέπει να γίνει ο προσανατολισμός στην απόκτηση αξιών και ικανοτήτων που θα προάγουν το διαπολιτισμικό διάλογο, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, την επιδίωξη της ειρήνης, την περιβαλλοντική ευθύνη και την ενεργητική συμμετοχή στα κοινά. Οι έννοιες του κοσμοπολιτισμού σε συνδυασμό με αρχές της εκπαίδευσης του παγκόσμιου πολίτη παρέχουν ένα πλαίσιο εργασίας προς αυτή την κατεύθυνση. Το μάθημα της ιστορίας μπορεί να αξιοποιηθεί με αυτό το σκοπό.

Λέξεις-Κλειδιά: Κοσμοπολιτισμός, εκπαίδευση για πολιτειότητα, διδακτική ιστορίας.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαίδευση διαμορφώνεται και προσφέρεται με βάση τόσο την ανάπτυξη δεξιοτήτων για μελλοντικούς εργαζόμενους όσο και την αντικειμενοποίηση των μαθησιακών και γνωστικών στόχων ώστε να διευκολυνθεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προϊόντος. Τα προγράμματα σπουδών σε χρήση στο δυτικό κόσμο, που επηρεάζονται από αυτά που έχουν δημιουργηθεί στις ΗΠΑ και τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης κυρίως, εστιάζουν σε αυτό τον προσανατολισμό, είτε δίνοντας πολύ λίγη σημασία, είτε απαντώντας πολύ επιφανειακά στην ανάγκη διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολίτη μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας.

Αυτή η κρίση στην εκπαίδευση, που θεωρείται καρκίνωμα στον κοινωνικό ιστό και γίνεται αντιληπτή ως πολύ πιο σημαντική από την πρόσφατη κρίση στην παγκόσμια οικονομία, είναι ένα νόμισμα με δύο πλευρές: από τη μία πλευρά η αποπολιτικοποίηση του ατόμου, και από την άλλη η έμφαση στην παραγωγή αποδοτικών μελλοντικών υπαλλήλων [“χρήσιμες μηχανές και όχι ολοκληρωμένοι πολίτες”, (Nussbaum, 2010: 2)]. Ωστόσο, σε μια περίοδο που τα ποσοστά των πολιτών που συμμετέχουν ενεργά στην κοινότητα συρρικνώνονται, και καθώς πολιτικά φαντάσματα του παρελθόντος όπως ο Ναζισμός επανεμφανίζονται σε πολλές περιοχές της Ευρώπης, ενώ την ίδια στιγμή νεοσυντηρητικές πολιτικές έχουν μετατρέψει τον πλανήτη σε μια παγκόσμια σκακιέρα πολυεθνικών συμφερόντων, η ανάγκη να δούμε την αγωγή για την πολιτειότητα ως βασικό συστατικό της σύγχρονης εκπαίδευσης επανέρχεται επιτακτικά. Ειδικά για το μάθημα της ιστορίας, στο οποίο η σύνδεση με την

πολιτική αγωγή είναι βασικό συστατικό και κατεύθυνση, χρειάζεται να εμπνευστούμε από το έργο φιλοσόφων του κοσμοπολιτισμού όπως οι Kwame Anthony Appiah και η Martha Nussbaum προκειμένου να δημιουργήσουμε προγράμματα σπουδών και εκπαιδευτικές δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες για μια σύγχρονη εκπαίδευση παγκόσμιων πολιτών, μια σύγχρονη κοσμοπολίτικη εκπαίδευση.

Το πρόβλημα της εκπαίδευσης και η έννοια του κοσμοπολιτισμού

Η εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα θεωρείται ότι ακολουθεί αποκλειστικά και σχεδόν μανιωδώς το μεταγνωστικό και θετικιστικό παράδειγμα, λόγω της αντίληψης των προγραμμάτων σπουδών ως προϊόντων, η οποία με τη σειρά της υπήρξε αποτέλεσμα επιρροών από το χώρο του μάνατζμεντ. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, αναδυόμενες περιοχές εκπαιδευτικής έρευνας όπως η έρευνα για τη χρήση ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τη μάθηση εστιάζουν συχνά σχεδόν αποκλειστικά στα γνωστικά αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτές τις τάσεις, ο μοναδικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι να μάθουν οι μαθητές πώς να μαθαίνουν και στη συνέχεια να εξελιχθούν ελυσόμενοι, ανάλογα με τις ανάγκες και τις επιταγές των εκάστοτε οικονομικών και επαγγελματικών συνθήκων (Biesta, 2012: 582). Ο Bauman, ορίζοντας τα χαρακτηριστικά των ρευστών καιρών στους οποίους ζούμε, όπως αποκαλεί τις μεταμοντέρνες συνθήκες ζωής, εξηγεί ότι ο άνθρωπος σήμερα έχει εξελιχθεί σε κυνηγό που επιδιώκει συνεχώς την παραμονή του στο παιχνίδι της επιβίωσης, ενώ η έννοια της ουτοπίας έχει μεταφερθεί στο σήμερα και το εδώ, αντί για ένα ασαφές μέλλον. Αποτέλεσμα αυτού είναι ότι η εκπαίδευση μεταφράζεται σε κομμάτια γνώσης, προορισμένα να αντικατασταθούν με ευκολία και χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια από νέα, κάθε φορά χρήσιμη, γνώση (Bauman, 2005). Επιπλέον, οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης και ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών υποστηρίζουν την μετάδοση επιστημονικής μεθοδολογίας του κάθε αντικειμένου ως τον σκοπό της εκπαίδευσης, παράλληλα με την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, επιβάλλοντας έναν επιστημολογικό προσανατολισμό στην εκπαιδευτική διαδικασία και μεταφέροντας την ευθύνη για τη μάθηση στους ώμους των ίδιων των μαθητών (Nodoushan, 2009). Ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι κυρίως η ανάπτυξη ικανοτήτων, τέτοιων που θα αντιστοιχούν στις ανάγκες που ενδεχομένως θα έχει ένας μαθητής ως μελλοντικός επαγγελματίας, ενώ την ίδια στιγμή υπάρχει μια τάση και μια επιθυμία για διαμόρφωση εκπαιδευτικών συστημάτων τα οποία υιοθετούν τις αρχές της επαγγελματικής εκπαίδευσης σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη μετατροπή του δασκάλου σε κάποιο είδους τεχνικού που εστιάζει στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που έχουν τεθεί εκτός της σχολικής τάξης, με τις επιπτώσεις που μπορεί αυτό να έχει και στη συμπεριφορά των μαθητών και στη δράση των εκπαιδευτικών. Σε συμφωνία με τις παραπάνω τάσεις, είναι πλέον σχεδόν αδύνατο για το σύγχρονο άνθρωπο να ανταποκριθεί στην απόλυτη ελευθερία που διαθέτει: την ελευθερία να σκέφτεται και να επιλέγει. Η αδιάφορη, απολιτική συμπεριφορά και σκέψη έχει γίνει νόρμα ακόμη και σε ανεπτυγμένες, οικονομικά και πολιτικά, χώρες του Ευρωπαϊκού βορρά. Η συμμετοχή στα κοινά συχνά περιορίζεται στην ψήφο στις εθνικές εκλογές, και μάλιστα σε συνεχώς μειούμενα ποσοστά.

Ως απάντηση στις τάσεις αυτές, υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία που μελετά τις σύγχρονες συνθήκες της εκπαίδευσης, και προσπαθεί να δώσει στην εκπαιδευτική θεωρία μια νέα κατεύθυνση. Ο Biesta, εμπνευσμένος από τις ιδέες του Levinas σε σχέση με την υπευθυ-

νότητα απέναντι στον Άλλο, προτείνει την υποκειμενοποίηση (subjectification) ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης (Biesta, 2010), αν θέλουμε η εκπαίδευση να γίνει μια διαδικασία *μεταμόρφωσης* (Martin, 2007) και όχι ένα πεδίο επαγγελματικής εκπαίδευσης και εξάσκησης. Μια πρόταση που δείχνει να εστιάζει στην καρδιά του προβλήματος όχι μόνο της εκπαίδευσης αλλά επίσης της ανθρώπινης ουσίας και της διυποκειμενικής επικοινωνίας στα πλαίσια της τωρινής και της μελλοντικής κοινωνίας. Αυτή η σκέψη προκύπτει από την φιλοσοφική συνειδητοποίηση ότι «το σημείο εκκίνησης για τη φιλοσοφία δεν θεωρείται πια ότι εδράζεται στο *ego cognito...* αλλά σε αυτό που λαμβάνει χώρα ανάμεσα στα υποκείμενα» (Biesta, 2010), επανακαθορίζοντας το σημείο εστίασης της εκπαιδευτικής θεωρίας και επομένως της θεωρίας ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών. Με βάση το τριπλό σχήμα των σκοπών της εκπαίδευσης κατά Biesta ο Nordgren αναζητεί μια σύγκλιση στην χρησιμότητα της επιστημονικής γνώσης (της γνώσης των συγκεκριμένων επιστημονικών αντικειμένων) προκειμένου να προωθηθούν και να επιτευχθούν οι κοινωνικοί στόχοι της εκπαίδευσης, νοητικοί και ηθικοί, όπως η διαπολιτισμική επικοινωνία και η απόκτηση γνώσης με σκοπό την ενδυνάμωση (Nordgren, 2017).

Η σύγχρονη εκπαίδευση παράγει αποκλειστικά πολίτες που είναι ανεπαρκώς εξοπλισμένοι για συμμετοχή σε μια δημοκρατική κοινωνία (Biesta, 2004). Φαίνεται πως οι μεταπολεμικές προσπάθειες για την ανάπτυξη της πολιτειότητας και της συμμετοχής στην πολιτική ζωή αποδείχθηκαν ανεπιτυχείς, παρόλο που υπάρχει πολλή έρευνα και προτάσεις για την εκπαίδευση για την πολιτειότητα, την εκπαίδευση με σκοπό την ανάπτυξη της αλληλεγγύης, της ισότητας, του σεβασμού, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, κ.λπ. (Maastricht Global Education Declaration, 2002). Την ίδια στιγμή, ίσως τα φιλοσοφικά πλαίσια του παρελθόντος να μην επαρκούν για να απαντήσουν στις παγκόσμιες και κοσμοπολίτικες ανάγκες του σήμερα. Μέχρι σήμερα, ο κοσμοπολιτισμός στην εκπαίδευση συνδεόταν με τις ιδέες της ευρωπαϊκής ενοποίησης, όπως η πολυπολιτισμικότητα, η αντίσταση στο ρατσισμό, ο αμοιβαίος σεβασμός. Η Διακήρυξη για την Παγκόσμια Εκπαίδευση του Maastricht συμπεριλάμβανε τις ιδέες της παγκόσμιας δικαιοσύνης, της εξάλειψης της φτώχειας, κ.λπ., που αποτελούν βασικές όψεις του κοσμοπολιτισμού, αλλά έμεινε μια διακήρυξη σε πολιτικό επίπεδο. Προγράμματα σπουδών που βασίζονταν σε αυτές τις ιδέες αναπτύχθηκαν σε όλη την Ευρώπη και επηρέασαν τα εθνικά προγράμματα σπουδών, ακόμη και αλλάζοντας κάποιες φορές την φύση των μαθημάτων που προσφέρονταν για τέτοια χρήση (για παράδειγμα της ιστορίας) (Fitzgerald, 1983· Slater, 1995· Traver, Luckey, Shaklee, Nauman, Liddil, Tiffit & Laumatia, 2007). Ωστόσο, πολυπολιτισμικά, αντιρατσιστικά ή διαπολιτισμικά προγράμματα σπουδών εστίαζαν μόνο σε αυτές τις πλευρές της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, βασικά απαντώντας σε προβλήματα που προκύπτουν όταν ζουν αλλοεθνείς σε μια θεωρητικά εθνικά ομοιογενή κοινωνία και προσφέροντας τρόπους για τη βελτίωση αυτής της αλληλεπίδρασης και την αντιμετώπιση της πολιτισμικής υβριδικότητας, και δεν παρείχαν μια πληρέστερη κατανόηση του ρόλου μας ως πολιτών του κόσμου. Τα πολυπολιτισμικά προγράμματα σπουδών δεν αντιμετώπιζαν θέματα που αντιμετωπίζει ο κοσμοπολιτισμός όπως η φτώχεια, η παγκόσμια δικαιοσύνη, η ανακατανομή του πλούτου, η οικολογική υπευθυνότητα κ.λπ., ενώ προωθούσαν συγκεκριμένα τις διαδικασίες κατασκευής της γνώσης ως έναν τρόπο να δημιουργήσουν μαθητές που σκέφτονται κριτικά οι οποίοι, ως συνέπεια αυτού, θα αποκήρυτταν ρατσιστικές συμπεριφορές και πράξεις μη σεβασμού και βίας (Banks, 1993). Αυτός είναι ο λόγος που υπάρχει μια στροφή τελευταία στους

θεωρητικούς του κοσμοπολιτισμού, με σκοπό τη δημιουργία μιας εκπαίδευσης με κοσμοπολίτικο προσανατολισμό (Camhy, Garcia-Moruyon, Glaser & Striano, 2013; Hansen, 2011; Hansen, 2012). Οι ιδέες του κοσμοπολιτισμού έχουν γίνει πρόσφατα θέματα εκπαιδευτικών αναζητήσεων, παρόλο που οι φιλοσοφικές τους προεκτάσεις χρειάζεται ακόμη να ξεκαθαριστούν, καθώς υπάρχουν πολλές απορίες σε σχέση με την ηθική τους ταυτότητα (Jordaan, 2009; Scheffler, 1999).

Τι είναι όμως ο κοσμοπολιτισμός; Η Nussbaum ορίζει τον κοσμοπολίτη ως «το άτομο του οποίου η πρωταρχική αφοσίωση είναι στην κοινότητα των ανθρώπων σε ολόκληρο τον κόσμο» (1994: 1). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, δύο είναι τα χαρακτηριστικά του αισθήματος (όχι ιδεολογίας, κατά τον Arriah, 2006) του κοσμοπολιτισμού: πρώτον, το αίσθημα της ευθύνης, το οποίο προκύπτει από την έννοια της αφοσίωσης. Ο κοσμοπολίτης αισθάνεται ευθύνη για τον συνάνθρωπο. Δεύτερον, ότι αυτή η ευθύνη και αφοσίωση προσανατολίζονται στην παγκόσμια κοινότητα, είναι δηλαδή οικουμενική και περιλαμβάνει όλη την ανθρωπότητα. Εύλογη λοιπόν είναι η σύνδεση της ανάπτυξης του κοσμοπολιτισμού με την εκπαίδευση για την πολιτειότητα, και μάλιστα στην ευρύτερη μορφή της, την εκπαίδευση για την αγωγή του παγκόσμιου πολίτη.

Εκπαίδευση για την αγωγή του παγκόσμιου πολίτη

Η εκπαίδευση με σκοπό την αγωγή του παγκόσμιου πολίτη πραγματοποιεί τις προσαγές του κοσμοπολιτισμού. Τι εννοούμε όμως με τον όρο «εκπαίδευση για την αγωγή του παγκόσμιου πολίτη» (Global Citizenship Education); Μιλάμε για την εκπαίδευση που γνωρίζει στους πολίτες την παγκόσμια πραγματικότητα και τους ευαισθητοποιεί με σκοπό να υλοποιήσουν έναν κόσμο δικαιοσύνης, ισότητας και ανθρωπίνων δικαιωμάτων για όλους. Περιλαμβάνει την εκπαίδευση για την ανάπτυξη, την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, την εκπαίδευση για σταθερότητα, ειρήνη και αποτροπή συγκρούσεων, και την διαπολιτισμική εκπαίδευση, ως παγκόσμιες διαστάσεις της εκπαίδευσης για την αγωγή του πολίτη (Maastricht Global Education Declaration, 2002).

Γιατί χρειάζεται η αγωγή για τον παγκόσμιο πολίτη; Διότι ο πλανήτης σήμερα συνδέεται με όρους:

- Περιβαλλοντικούς: γιατί είμαστε όλοι φιλοξενούμενοι του ίδιου πλανήτη,
- Κοινωνικούς: μέσω του διαδικτύου και των τηλεπικοινωνιών,
- Πολιτισμικούς: μέσω της αλληλογνωριμίας των πληθυσμών που μετακινούνται ολοένα και περισσότερο,
- Οικονομικούς: λόγω της παγκοσμιοποίησης και της διασύνδεσης της οικονομίας.

Στόχος αυτού του είδους της εκπαίδευσης είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών προκειμένου να συνεργαστούν και να πάρουν πρωτοβουλίες με σκοπό τη συμμετοχή στη λύση των παγκόσμιων προβλημάτων. Η εφαρμογή του μπορεί να γίνει σε όλες τις περιοχές του αναλυτικού προγράμματος, καθώς δεν αποτελεί απλά υλικό προς μάθηση, αλλά περισσότερο μια προσέγγιση στην παγκόσμια κοινωνία του σήμερα και του αύριο και τα προβλήματά της, και στοχεύει στην απόκτηση ικανοτήτων τέτοιων που χρειάζονται για την ενεργοποίηση των πολιτών με σκοπό τη συμμετοχή τους στο παγκόσμιο γίγνεσθαι. Και ενώ πολλές από τις γνώσεις, τις δεξιότητες, και τις αξίες που προωθεί μια τέτοια προσέγγιση βασίζονται σε αυτά που πολλοί γνωρίζουν ως αντιρατσιστική, διαπολιτισμική ή περι-

βαλλοντική εκπαίδευση, ουσιαστικά περιλαμβάνει όλες τις παραπάνω, εντάσσοντάς τις σε ένα πλαίσιο αγωγής του αυριανού πολίτη.

Ο Oxfam (2015) εντοπίζει τρεις τομείς στους οποίους πρέπει να επικεντρωθεί η προσοχή κατά τη διδασκαλία στα πλαίσια της αγωγής του παγκόσμιου πολίτη:

1. **γνώση και κατανόηση**, που περιλαμβάνει την κατανόηση εννοιών σχετικών με παγκόσμια θέματα, όπως η κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη, η διαφορετικότητα, η παγκοσμιοποίηση και η αλληλεξάρτηση, η διαρκής ανάπτυξη και η ειρήνη,
2. **ικανότητες**, και συγκεκριμένα η κριτική σκέψη, η δυνατότητα για αμφισβήτηση των συνθηκών που παράγουν ανισότητες και αδικία, ο σεβασμός των συνανθρώπων μας και η συνεργασία και η επίλυση διαφορών,
3. **αρχές και αξίες**, στις οποίες συγκαταλέγονται ο αυτοσεβασμός και η αίσθηση ταυτότητας, η ενσυναίσθηση, η δέσμευση στην κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, το ενδιαφέρον για το περιβάλλον και η ανάληψη ανάλογων δράσεων και τέλος η πεποίθηση πως η συλλογική δράση μπορεί να επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές.

Όσον αφορά την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης ως ηθικής στάσης αναγκαίας για τη μόρφωση του αυριανού παγκόσμιου πολίτη, ως γνωρίσματά της αναφέρονται από τον Oxfam το ενδιαφέρον και η φροντίδα για τους συνανθρώπους μας σε παγκόσμια πλαίσια, αλλά και σε τοπικά, η συμπόνια, η ευαισθησία για τις ανάγκες και τα δικαιώματα των άλλων, η συνείδηση της κοινής ανθρώπινης μοίρας, των κοινών αναγκών, και τέλος η δράση για το κοινό καλό και την εξυπηρέτηση των συμφερόντων όλων, ειδικά των ευπαθών κοινωνικών ομάδων. Ειδικά στο επίπεδο των μαθητών γυμνασίου, η προσέγγιση που προτείνεται είναι αυτή της ανάλυσης των διαθέσιμων πηγών, όπου παρουσιάζονται διάφορες καταστάσεις σύγκρουσης. Μέσα από την έρευνα για διάφορες πηγές που παρουσιάζουν ένα τέτοιο σύγχρονο θέμα, προκύπτει πληθώρα απόψεων και αντιλήψεων, τις οποίες καλούνται οι μαθητές να συζητήσουν και να αναλύσουν, με σκοπό να κατανοήσουν τόσο την ποικιλία προοπτικών όσο και τους διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης διαφόρων καταστάσεων.

Διαστάσεις της εκπαίδευσης για τον παγκόσμιο πολίτη

Εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα

Στη σημερινή παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της αγωγής του πολίτη. Η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι ένα διεθνές κίνημα που στοχεύει στη μάθηση και ευαισθητοποίηση σχετικά με την τήρηση της Οικουμενικής Διακήρυξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Όπως αναφέρεται στο πλάνο δράσης για την πρώτη φάση του Παγκόσμιου Προγράμματος για την Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα «Η εκπαίδευση και η πληροφόρηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι σημαντική για την προώθηση και επίτευξη σταθερών και αρμονικών σχέσεων μεταξύ των κοινοτήτων και για την ανάπτυξη αμοιβαίας κατανόησης, ανοχής και ειρήνης» (United Nations, 2005: 3). Σύμφωνα με την ίδια πηγή, η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα αναφέρεται:

- Στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και θεμελιωδών ελευθεριών
- Στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και αξιοπρέπειας

- Την κατανόηση, ανοχή, ισότητα και φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη, τους λαούς και όλες τις εθνικές, εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές ομάδες
- Στη διευκόλυνση της συμμετοχής όλων σε μια ελεύθερη και δημοκρατική κοινωνία
- Στη διατήρηση και οικοδόμηση της ειρήνης
- Στην προώθηση της ανθρωποκεντρικής βιώσιμης ανάπτυξης και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Οι διαστάσεις της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι πολλές, και δεν εστιάζουν μόνο στην απόκτηση γνώσεων. Περιλαμβάνουν τόσο τις γνώσεις και τις ικανότητες για την προστασία των ανθρώπινων δικαιωμάτων, όσο και την ανάπτυξη συμπεριφορών και αρχών τέτοιων που να τα προασπίζουν, αλλά και την ανάληψη δράσης για την υπεράσπισή τους.

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα πρέπει να έχουν τα εξής χαρακτηριστικά (United Nations, 2005: 4):

- Να προβάλλουν την οικουμενική διάσταση των ανθρώπινων δικαιωμάτων, μέσα από το σεβασμό της διαφορετικότητας, τη μη ανοχή των διακρίσεων σε οποιαδήποτε βάση,
- Να προωθούν την ανάλυση και κατανόηση των θεμάτων ανθρωπίνων δικαιωμάτων διαχρονικά και σε κάθε τόπο, τοπικά και παγκοσμίως,
- Να διασφαλίζουν ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν καταπατώνται,
- Να ευνοούν τη γνώση και τις ικανότητες προκειμένου να προστατεύονται αυτά,
- Να αξιοποιούν παιδαγωγικές μεθόδους συμμετοχικές και να ευνοούν την προσωπική πρωτοβουλία των μαθητών,
- Να ενισχύουν την ελεύθερη συμμετοχή όλων, με σκοπό την απρόσκοπτη εξέλιξη της προσωπικότητας του κάθε παιδιού,
- Να συνδέουν τις γνώσεις και τις ικανότητες που αποκτώνται με την καθημερινότητα των μαθητών.

Τα φιλολογικά μαθήματα και η ιστορία θεωρούνται από τους υποστηρικτές της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα ως τα πιο πρόσφορα για την ενσωμάτωση σχετικών θεμάτων, ενώ δεν λείπουν οι συχνές προτροπές για προσέγγιση τέτοιων θεμάτων από το σύνολο των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος κάθε χώρας. Επίσης, προκρίνεται η διαθεματική προσέγγιση των θεμάτων αυτών μέσα από διεπιστημονικές συνεργασίες και σχέδια εργασίας.

Εκπαίδευση για την ειρήνη

Η εκπαίδευση για την ειρήνη είναι μέρος της εκπαίδευσης για την αγωγή του παγκόσμιου πολίτη, και περιλαμβάνει έννοιες όπως η ανοχή, ο σεβασμός των δικαιωμάτων του ανθρώπου, η ειρηνική επίλυση διαφορών κ.ά. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Unesco (2018), η εκπαίδευση για την ειρήνη αναφέρεται:

- Στο σεβασμό για τη ζωή, την παύση της βίας και την προώθηση της μη βίας, του διαλόγου και της συνεργασίας,
- Τον πλήρη σεβασμό για τις αρχές της κυριαρχίας, της εδαφικής ακεραιότητας και της πολιτικής ανεξαρτησίας των κρατών, και τη μη επέμβαση σε θέματα που άπτονται της δικαιοδοσίας του κάθε κράτους,

- Τον πλήρη σεβασμό όλων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ελευθεριών,
- Τη δέσμευση για ειρηνική επίλυση διαφορών,
- Προσπάθειες για βιώσιμη ανάπτυξη σε συμφωνία με το σεβασμό του περιβάλλοντος,
- Το σεβασμό και την προώθηση του δικαιώματος όλων για ανάπτυξη,
- Το σεβασμό των δικαιωμάτων και των ίσων ευκαιριών ανδρών και γυναικών,
- Το σεβασμό και την προώθηση του δικαιώματος όλων για ελευθερία έκφρασης, εκφοράς γνώμης και πληροφόρησης,
- Δέσμευση στις αρχές της ελευθερίας, δικαιοσύνης, δημοκρατίας, ανοχής, συνεργασίας, πλουραλισμού, πολιτισμικής διαφορετικότητας, διαλόγου και κατανόησης μεταξύ όλων των μελών μιας κοινωνίας και μεταξύ των κρατών.

Η εκπαίδευση για ειρήνη αξιοποιεί ποικιλία παιδαγωγικών, διδακτικών και φιλοσοφικών παραδόσεων, μέσα σε δυναμικό, διεπιστημονικό και διαπολιτισμικό κλίμα. Αναμορφώνει την παιδαγωγική διαδικασία στοχεύοντας στην ανάπτυξη ικανοτήτων όπως η επικοινωνία, η ενεργητική κατανόηση και προβληματισμός, η συνεργασία, η ενσυναίσθηση και η συμπόνια, η κριτική σκέψη και η λύση προβλημάτων, η ανάπτυξη καλλιτεχνικών ικανοτήτων, η διαμεσολάβηση και η λύση συγκρούσεων, ο αυτοέλεγχος και η υπομονή, η υπεύθυνη συμμετοχή στα κοινά, η φαντασία, το όραμα και οι ηγετικές ικανότητες. Στην ανάπτυξη γνώσεων σχετικά με την αυτογνωσία και την αναγνώριση των προκαταλήψεων, καθώς και θεμάτων που σχετίζονται με τις συγκρούσεις και τον πόλεμο, την ειρήνη και τη μη βία, την οικολογία, τα πυρηνικά και άλλα όπλα, τη δικαιοσύνη και την εξουσία, τη λύση συγκρούσεων, το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την παγκοσμιοποίηση, την εργασία, τη φτώχεια, τη διεθνή νομοθεσία, την υγεία, το εμπόριο ναρκωτικών και ανθρώπων. Τέλος, στην ανάπτυξη στάσεων όπως η οικολογική ευαισθησία, ο αυτοσεβασμός και η ανοχή, ο σεβασμός του διαφορετικού, η ευαισθησία σε θέματα φύλου και η καταπολέμηση του σεξισμού, η κατανόηση και η ενσυναίσθηση, η μη βία, η κοινωνική ευθύνη και η σύμπνοια και η αλληλεγγύη.

Εκπαίδευση για διαπολιτισμική επικοινωνία

Η διαπολιτισμική αγωγή απορρέει από την αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των αλλοδαπών που διαμένουν σε Δυτικές χώρες, όπως αυτά αναγνωρίστηκαν από συνθήκες των Ηνωμένων Εθνών. Η αντιρατσιστική εκπαίδευση και η εκπαίδευση για διαπολιτισμική επικοινωνία αποτελούν τμήματα της εκπαίδευσης για την παγκόσμια πολιτική αγωγή, και αντιμετωπίζονται ως προοπτικές και σημεία εκκίνησης για την εκπαίδευση με βάση τα παγκόσμια προβλήματα του σήμερα (Maastricht Global Education Declaration, 2002). Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά τον Essinger (1990, όπως αναφέρεται στον Νικολάου, 2011) είναι:

- Η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση.
- Η εκπαίδευση για αλληλεγγύη.
- Η εκπαίδευση για την ανάπτυξη του διαπολιτισμικού σεβασμού και της ετερότητας.
- Η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης.

Η έννοια της ενσυναίσθησης με τη σημασία της κατανόησης της διαφορετικότητας, της ανάπτυξης ειλικρινούς ενδιαφέροντος και της ενεργητικής αντίδρασης με σκοπό τη βοήθεια του πάσχοντα, αποτελεί σήμερα κεντρικό σημείο και του κινήματος για εκπαίδευση

για την αγωγή του παγκόσμιου πολίτη. Με απώτερο σκοπό της προσέγγισης αυτής τη δράση για το κοινό καλό, και με βάση τη συνειδητοποίηση ότι ο σημερινός κόσμος συνδέεται πολυεπίπεδα, καθώς και ότι τα προβλήματα όλου του κόσμου είναι και προβλήματα δικά μας και η λύση τους εξαρτάται από εμάς, η εκπαίδευση για την αγωγή του παγκόσμιου πολίτη εστιάζει σε καθημερινά παγκόσμια προβλήματα όπως τα περιβαλλοντικά, η φτώχεια, η εκμετάλλευση, η κοινωνική ανισότητα, η μετανάστευση κ.ά. Αποτελεί συνειδητοποίηση ταυτόχρονα των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων του πολίτη του σημερινού κόσμου, και σημείο εκκίνησης για τη διαμόρφωση μιας συνείδησης ενεργητικής απέναντι στα μεγάλα σύγχρονα προβλήματα.

Σενάριο διδασκαλίας της αρχαίας ιστορίας με θέμα τη μετανάστευση

Παρακάτω αναπτύσσεται ένα σενάριο διδασκαλίας με άξονα το μάθημα της ιστορίας (συγκεκριμένα της αρχαίας ιστορίας). Το αντικείμενο που έχει επιλεγεί συνδέεται άμεσα με το σύγχρονο παγκόσμιο φαινόμενο της μετανάστευσης.

Διδακτικό αντικείμενο: Οι μέτοικοι στην αρχαία Αθήνα-το φαινόμενο της μετανάστευσης

Τάξη: Α΄ Γυμνασίου

Στόχοι

Με την ολοκλήρωση του μαθήματος οι μαθητές αναμένεται να:

- Περιγράφουν την έννοια της κοινωνικής τάξης και να κατονομάζουν τις τάξεις της αρχαίας Αθήνας,
- Περιγράφουν τη θέση, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των μετοίκων και να τα συγκρίνουν με αυτά των σύγχρονων μεταναστών,
- Προβληματιστούν σχετικά με το φαινόμενο της μετανάστευσης και να συγκροτήσουν στάση κατανόησης και ανοχής απέναντι στους αλλοδαπούς συμπολίτες μας.

Υλικό

Θα χρησιμοποιηθούν:

- A.** Το κείμενο του Ξενοφώντα της σελίδας 75 του σχολικού βιβλίου Ιστορίας Α΄ Γυμνασίου «Η σπουδαιότητα των μετοίκων».

«Πρέπει να υπάρχει ειδική μέριμνα για τους μετοίκους, γιατί η πρόσοδος αυτή μου φαίνεται πως καταλέγεται στις καλύτερες, επειδή οι μέτοικοι συντηρούνται οι ίδιοι και προσφέρουν πολλές ωφέλειες στην πόλη, χωρίς να παίρνουν μισθό, αντίθετα καταβάλλουν το μετοίκιον. Νομίζω πως επαρκής μέριμνα είναι τούτη, να αφαιρέσουμε όσα, χωρίς να ωφελούν καθόλου την πόλη, δίνουν την εντύπωση πως ντροπιάζουν τους μετοίκους.»

- B.** Τα Άρθρα 13, 14 και 15 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων σχετικά με το δικαίωμα μετανάστευσης και ελεύθερης μετακίνησης των ανθρώπων (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, 1948):

ΑΡΘΡΟ 13

Καθένας έχει το δικαίωμα να κυκλοφορεί ελεύθερα και να εκλέγει τον τόπο της διαμονής του στο εσωτερικό ενός κράτους.

Καθένας έχει το δικαίωμα να εγκαταλείπει οποιαδήποτε χώρα, ακόμα και τη δική του, και να επιστρέφει σε αυτήν.

ΑΡΘΡΟ 14

Κάθε άτομο που καταδιώκεται έχει το δικαίωμα να ζητά άσυλο και του παρέχεται άσυλο σε άλλες χώρες.

Το δικαίωμα αυτό δεν μπορεί κανείς να το επικαλεστεί, σε περίπτωση δίωξης για πραγματικό αδίκημα του κοινού ποινικού δικαίου ή για ενέργειες αντίθετες προς τους σκοπούς και τις αρχές του ΟΗΕ.

ΑΡΘΡΟ 15

Καθένας έχει το δικαίωμα μιας ιθαγένειας.

Κανείς δεν μπορεί να στερηθεί αυθαίρετα την ιθαγένειά του ούτε το δικαίωμα να αλλάξει ιθαγένεια.

Γ. Λινκ με βίντεο για την έννοια της μετανάστευσης:

<https://www.youtube.com/watch?v=OUpsWCvE38&feature=youtu.be>

Στρατηγικές και μέθοδοι διδασκαλίας

Ανάγνωση πηγών, κριτική παρακολούθηση βίντεο, συζήτηση, κριτική αντιπαράθεση ιστορικής μαρτυρίας, βίντεο και νομικού κειμένου, ερωταποκρίσεις.

Πορεία δραστηριοτήτων

- Αποσαφήνιση του όρου «μέτοικος». Ποιοι σημερινοί όροι αποδίδουν τον όρο αυτό; (μετανάστης, πρόσφυγας κ.λπ.). Πώς διαφοροποιούνται οι όροι αυτοί μεταξύ τους; Οι μαθητές κάνουν μια γρήγορη αναζήτηση στο διαδίκτυο σε ιστοσελίδες όπως αυτή της Διεθνούς Αμνηστίας για να βρουν τη σχετική ορολογία και να δημιουργήσουν σε ομάδες ορισμούς τους οποίους στη συνέχεια θα μοιραστούν στην ολομέλεια.
- Για ποιους λόγους κατέφευγαν στην Αθήνα οι μέτοικοι; Για ποιους λόγους μεταναστεύουν οι άνθρωποι σήμερα; (αναβάθμιση βιοτικού επιπέδου, εμπόλεμη κατάσταση στη χώρα τους, πολιτική/ιδεολογική διαφωνία, οικονομικά προβλήματα, περιβαλλοντικές καταστροφές κ.λπ). Καλό είναι οι απαντήσεις να δίνονται από τους μαθητές μέσω καταγισμού ιδεών, και να γράφονται όλες στον πίνακα.
- Ανάγνωση και επεξεργασία της ιστορικής πηγής. Πώς αντιμετωπίζονταν οι μέτοικοι από τους Αθηναίους πολίτες; Ποια τα δικαιώματα και ποιες οι υποχρεώσεις τους; Ποια φαίνεται να είναι η στάση του Ξενοφώντα απέναντί τους;
- Ανάγνωση του κειμένου της Διακήρυξης. Εντοπισμός των βασικών σημείων. Γιατί κρίθηκε απαραίτητο να διασφαλιστούν τα δικαιώματα των μεταναστών μέσα από διεθνές κείμενο;
- Περιγραφή των περιεχομένων του βίντεο. Δραστηριότητα ανάπτυξης της ενσυναίσθησης: πώς νομίζουν οι μαθητές ότι αισθάνονται οι πρωταγωνιστές του βίντεο; Ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές; Από ποιες χώρες νομίζουν ότι προέρχονται; Από ποιες χώρες προέρχονται οι μετανάστες και οι πρόσφυγες που καταφεύγουν αυτή την περίοδο στην Ελλάδα και την Ευρώπη; Τι σκέψεις κάνουν όταν βλέπουν Ευρωπαίους στη θέση των προσφύγων, όπως φαίνεται στο βίντεο;

- Ποια είναι τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των μεταναστών σήμερα; Πώς τους αντιμετωπίζουμε εδώ στην Ελλάδα; Πώς αιτιολογούνται η στάση και τα συναισθήματα απέναντί τους; Ελεύθερος διάλογος μεταξύ των μαθητών, αντιπαράθεση απόψεων, χρήση επιχειρηματολογίας, σύγκριση με αρχαιότητα και με άλλες χώρες.

Δραστηριότητα - εργασία

Οι μαθητές να ψάξουν στο διαδίκτυο για οργανώσεις και ομάδες που ασχολούνται με τα δικαιώματα των μεταναστών στη χώρα μας. Έπειτα, αφού ανταλλάξουν στοιχεία και πληροφορίες μεταξύ τους, να δημιουργήσουν σχετικό κατάλογο, τον οποίο θα φωτοτυπήσουν και θα μοιράσουν σε όλο το σχολείο. Εναλλακτικά, ανάλογα με τις τεχνολογικές δυνατότητες και γνώσεις των μαθητών, μπορούν να δημιουργήσουν σύντομα βίντεο στα οποία να περιγράφουν το δικαίωμα στη μετακίνηση, την ιστορία της μετανάστευσης κ.λπ.

Αξιολόγηση

Η επίτευξη των μαθησιακών στόχων αξιολογείται από την παραπάνω εργασία. Η εργασία/κατάλογος οργανισμών για τα δικαιώματα των μεταναστών και το βίντεο θα πρέπει να διαθέτουν ακριβείς πληροφορίες, να έχουν ολοκληρωθεί μετά από προσεκτική έρευνα στο διαδίκτυο, να περιλαμβάνουν πλήθος σχετικών αναφορών, να αποδεικνύουν βαθιά κατανόηση του ζητήματος, μέσα από την επιλογή και παράθεση ποικίλων πολιτικών, κοινωνικών και άλλων παραγόντων που συμβάλουν στο φαινόμενο της μετανάστευσης.

Επίλογος

Η έννοια του κοσμοπολιτισμού συνδέεται στενά, τόσο θεωρητικά όσο και ως προς τις πρακτικές εφαρμογές του, με την εκπαίδευση για την αγωγή του παγκόσμιου πολίτη. Η διαπολιτισμική αγωγή, με τις προεκτάσεις της στην πολιτική αγωγή, όπως έχει δοκιμαστεί ως σήμερα δεν επαρκεί προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες των νέων, παγκόσμιων πολιτών που είναι οι σημερινοί μαθητές. Ένα νέο παράδειγμα, που προκύπτει από τη θεωρία του κοσμοπολιτισμού όπως αναπτύχθηκε παραπάνω, στοχεύει στην αγωγή του παγκόσμιου πολίτη με στόχο τη μεταμόρφωση των μαθητών σε πολίτες που ενδιαφέρονται για ζητήματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος αλλά τα συναντούν στον τόπο τους καθημερινά. Το προσφερόμενο παράδειγμα διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής ιστορίας με βάση τις ιδέες της αγωγής για την ειρήνη, για τα ανθρώπινα δικαιώματα και για την καταπολέμηση του ρατσισμού πιστοποιεί τις δυνατότητες της προτεινόμενης προσέγγισης και αξιώνει πρακτικής εφαρμογής μέσα στις σχολικές τάξεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Appiah, K.A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*. New York: W.W. Norton & Co.
- Banks, J. (1993). The Canon debate: knowledge construction and multicultural education. *Educational Researcher*, 22 (5), 4-14.
- Bauman, Z. (2005). Education in Liquid Modernity. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27(4), 303-317.
- Biesta, G. (2012). Philosophy of Education for the Public Good: Five challenges and an agenda. *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), 581-593. doi: 10.1111/j.1469-5812.2011.00783.x
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an age of Measurement*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2004). Education, Accountability and the ethical demand: can the democratic potential of accountability be regained?. *Educational Theory*, 54(3), 233-255. doi:10.1111/j.0013-2004.2004.00017.x
- Camhy, D., Garcia-Moruyon, Glaser, F. J., Striano, M. (2013). *Cosmopolitanism in Education: Theoretical Foundations of the New PEACE Curriculum*. Διαθέσιμο στο <http://icpic.cmc-uct.co.za/wp-content/uploads/2013/08/Glaser,%20Moriyon%20and%20Striano%20Cosmopolitan%20Engagement%20Paper.pdf>
- Fitzgerald, J. (1983). History in the Curriculum: Debate on Aims and Values, *History and Theory*, 22: 4, 81-100.
- Hansen, D. T. (2012). Cosmopolitanism and education: A view from the Ground, *Teachers College Record*, 112(1), 1-30.
- Hansen, D. T. (2011). *The teacher and the world: A study of cosmopolitanism as education*. New York, Routledge.
- Jordaan, E. (2009). Cosmopolitanism, Freedom and Indifference: a Levinasian View, *Alternatives: Global, Local, Political*, 34(83), 83-106. doi:10.1177/030437540903400105
- Maastricht Global Education Declaration, A European Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2015 (2002). Europe-wide Global Education Congress, Maastricht, The Netherlands, November 15th – 17th 2002, Council of Europe.
- Martin, J. R. (2007). *Educational Metamorphoses- Philosophical Reflections on Identity and Culture*. New York, NY: Rowman & Littlefield.
- Nussbaum, M. C. (1994). Patriotism and cosmopolitanism. *Boston Review*, XIX (5), 1-16.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- Nodoushan, M. A. S. (2009). The Shaffer- Gee perspective: can epistemic games serve education? *Teaching and Teacher Education*, 25, 897-901. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.013>
- Nordgren, K. (2017). Powerful knowledge, intercultural learning and history education. *Journal of Curriculum Studies*, 49:5, 663-682. doi: 10.1080/00220272.2017.1320430
- Oxfam (2015). *Education for Global Citizenship A guide for schools*. Oxfam: GB.
- Scheffler, S. (1999). Conceptions of Cosmopolitanism, *Utilitas*, 11(3), 255-276.
- Slater, J. (1995). *Teaching history in the new Europe*. London- New York: Cassell-Council of Europe.

Traver, S., Luckey, B., Shaklee, H., Nauman, A., Liddil, A., Tifft, K., Laumatia, L. (2007). Using a historical tour to teach extension audiences about Diversity and human rights. *Journal of Extension*, 45:6.

Unesco (2018). *Long walk of peace: towards a culture of prevention*. Διαθέσιμο στο <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262885>

United Nations (2005). *Revised draft plan of action for the first phase (2005-2007) of the World Programme for Human Rights Education*. Διαθέσιμο στο <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N05/253/74/PDF/N0525374.pdf?OpenElement>

Ελληνόγλωσσον

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική, το νέο περιβάλλον-βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.

Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (1948). *Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*. Διαθέσιμο στο <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>

Abstract

The current conditions ask for a new form of citizenship education, which takes into consideration the developments in the political, social, economic and ecological sectors. Modern education should be the oriented towards the development of values and skills that promote intercultural dialogue, respect of differences, a culture of peace, environmental responsibility and active political participation. The notion of cosmopolitanism combined with the principles of education for global citizenship provide a framework towards this direction. In the present work, after the notions of cosmopolitanism and the current ideas on the role of history as a school subject that can be used in the context of citizenship education are presented, we introduce a lesson plan as a prototype for the inclusion of cosmopolitan ideas in history education.

Η Κριτική παιδαγωγική στην νεοφιλελεύθερη παγκοσμιοποίηση

Μαρία Νικολακάκη

Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

mnikolak@yahoo.gr

Περίληψη

Ο νεοφιλελευθερισμός έχει παγκοσμιοποιηθεί και η παγκοσμιοποίηση έχει γίνει μια βασική αφήγηση τα τελευταία 30 χρόνια. Αυτή η παγκοσμιοποίηση είναι ιμπεριαλιστική μέσα στον νεοφιλελεύθερο καπιταλισμό. Στο πρώτο μέρος αυτού του άρθρου εξετάζεται πώς η παγκοσμιοποίηση του νεοφιλελευθερισμού είναι ένας νέος ιμπεριαλισμός. Στο δεύτερο μέρος εξετάζονται οι συνέπειες του στην εκπαίδευση. Στο τρίτο μέρος εξετάζονται οι σχέσεις κριτικής παιδαγωγικής και δημοκρατίας σε περίοδο παγκοσμιοποίησης του νεοφιλελευθερισμού και ιμπεριαλισμού. Στο τελευταίο περιγράφονται κάποια συμπεράσματα που βγαίνουν από την ανάλυση, και ιδιαίτερα πώς ο αγώνας για την δημοκρατία στην εκπαίδευση είναι καίριος.

Λέξεις-Κλειδιά: Κριτική παιδαγωγική, ιμπεριαλισμός, νεοφιλελευθερισμός, παγκοσμιοποίηση.

Εισαγωγή

Λόγω της πολυπλοκότητας της έννοιας του νεοφιλελευθερισμού και των διαφορετικών απόψεων που εκφράζονται σχετικά με το θέμα, υπήρξαν διάφοροι ορισμοί του όρου. Ο David Harvey (2005) ορίζει ότι ο νεοφιλελευθερισμός στηρίζεται σε τέσσερις βασικές αρχές, που είναι οι παρακάτω: 1) Η ανθρώπινη ευημερία μπορεί να εξυπηρετηθεί καλύτερα με την απελευθέρωση των ατομικών ελευθεριών και δεξιοτήτων μέσα σε ένα θεσμικό πλαίσιο ισχυρών δικαιωμάτων ιδιωτικής ιδιοκτησίας, ελεύθερων αγορών και ελεύθερου εμπορίου. 2) Το κράτος πρέπει να δημιουργήσει και να διατηρήσει αυτό το πλαίσιο, διαφορετικά η κρατική παρέμβαση στην ελεύθερη αγορά πρέπει να περιοριστεί στο ελάχιστο. 3) Ο νεοφιλελευθερισμός επιδιώκει να φέρει όλη την ανθρώπινη δράση στο πεδίο της αγοράς και 4) Η ελευθερία της αγοράς και η ελευθερία του εμπορίου είναι οι μηχανισμοί που εγγυώνται τις ατομικές ελευθερίες (Harvey, 2005 σελ. 2-7). Ο ορισμός του νεοφιλελευθερισμού της Wendy Brown (2006) είναι παρόμοιος. Περιγράφει τον νεοφιλελευθερισμό ως απεικόνιση των ελεύθερων αγορών, του ελεύθερου εμπορίου και της επιχειρηματικής ορθολογικότητας ως «επιτευχθείσα και κανονιστική, όπως διακηρύσσεται από το νόμο και μέσω της κοινωνικής και οικονομικής πολιτικής – όχι απλώς από τη φύση» (Brown, 2006, σελ. 694). Όπως ανέφερα και αλλού “ο νεοφιλελευθερισμός έχει μετατρέψει τις ζωές μας από τότε που η κοινωνία μεταμορφώνεται στην εικόνα της αγοράς και το ίδιο το κράτος τώρα «εμπορεύεται». Οι πολίτες θεωρούνται καταναλωτές. Συνεπώς, οι υποστηρικτές του νεοφιλελεύθερισμού θεωρούν τους μηχανισμούς της αγοράς ως το πιο «αποτελεσματικό» και «ορθολογικό» εργαλείο για την οικοδόμηση της ανθρώπινης υπόστασης, προω-

θώντας τον ατομικισμό και αναθέτοντας στις αγορές την κοινωνική και πολιτική αποφασιστικότητα” (Νικολακάκη, 2012).

Η ανάδυση του νεοφιλελευθερισμού ως ιδεολογικού κινήματος πραγματοποιήθηκε παγκοσμίως ύστερα από την παγκόσμια οικονομική κρίση στασιμοπληθωρισμού του 1973-1974. Υπό τις νέες οικονομικές συνθήκες, που δημιουργήθηκαν, το νεοφιλελεύθερο ρεύμα τοποθέτησε στο επίκεντρο της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης το διευρυμένο ρόλο των αγορών στην οικονομία και την κοινωνία. Σε αντίθεση με το κεϋνσιανό μοντέλο, ο νεοφιλελευθερισμός προτείνει την υποχώρηση» του κράτους και τη συνακόλουθη προσπάθεια απελευθέρωσης των “δυνάμεων της αγοράς”, προκειμένου να ενισχυθεί η οικονομική ανταγωνιστικότητα και να “αποδεσμευθούν” την ίδια στιγμή οι διαδικασίες καπιταλιστικής συσσώρευσης από το υπερβολικό κόστος νομιμοποίησης της δημοκρατικής συμμετοχής, της οποίας ο περιορισμός υποστηρίζεται ότι επιφέρει και την κοινωνικο-οικονομική κρίση των κρατών. Η απελευθέρωση της αγοράς θεωρείται ότι συνεπάγεται μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και, επομένως, ανάκαμψη, στόχος, ο οποίος δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί, εφόσον υπάρχει ισχυρή κρατική παρέμβαση. Για το νεοφιλελεύθερο μοντέλο ανάπτυξης, η λύση στην κοινωνικο-οικονομική κρίση είναι η ενίσχυση του ανταγωνισμού σε όλο το φάσμα του κοινωνικού βίου, καθώς και ο περιορισμός του κοινωνικού κράτους. Κατά αυτόν τον τρόπο, το κεφάλαιο, και όχι το κράτος, γίνεται ο παράγοντας εκείνος που καθορίζει τις συνθήκες, που επικρατούν στην αγορά εργασίας με ό, τι αυτό συνεπάγεται για την εργατική τάξη (Καλημερίδης, 2006).

Στο πρώτο μέρος αυτού του άρθρου εξετάζονται οι πολιτικές, οικονομικές, πολιτιστικές μορφές του νεοφιλελευθερισμού. Στο δεύτερο μέρος εξετάζονται οι συνέπειες στην εκπαίδευση. Στο τρίτο μέρος εξετάζονται οι σχέσεις κριτικής παιδαγωγικής και δημοκρατίας σε περίοδο παγκοσμιοποίησης του νεοφιλελευθερισμού και ιμπεριαλισμού.

Η Παγκοσμιοποίηση του Νεοφιλελευθερισμού ως ο Νέος Ιμπεριαλισμός

Ο νεοφιλελευθερισμός έχει παγκοσμιοποιηθεί και η παγκοσμιοποίηση έχει γίνει μια βασική αφήγηση από τη δεκαετία του '90 με την πτώση της Σοβιετικής Ένωσης. Η εγκαθίδρυση της παγκοσμιοποίησης παρουσιάζεται ως ένα αναπόφευκτο φαινόμενο όπως μαρτυρά και η έκφραση της Margaret Thatcher – «δεν υπάρχει εναλλακτική λύση» (There Is No Alternative-TINA) (Berlinski, 2011) ένα συμπέρασμα που συμφωνεί με τους ισχυρισμούς του Fukuyama (1992) για το «τέλος της ιστορίας». Η παγκοσμιοποίηση είναι ο ιμπεριαλισμός μέσα στον νεοφιλελεύθερο καπιταλισμό (Amin, 2019, Foster, 2019). Όπως ο Samir Amin (2019) περιγράφει: “Ο σύγχρονος καπιταλισμός είναι ένας καπιταλισμός γενικευμένων μονοπωλίων... Αυτό το σύστημα γενικευμένων μονοπωλίων είναι το αποτέλεσμα ενός νέου σταδίου συγκέντρωσης του κεφαλαίου στις χώρες της τριάδας (ΗΠΑ-ΕΕ-Ιαπωνία) που αναπτύχθηκε στη δεκαετία του 1980 και του '90. Ταυτοχρόνως, αυτά τα γενικευμένα μονοπώλια κυριαρχούν στην παγκόσμια οικονομία. Η παγκοσμιοποίηση είναι το όνομα που έχουν δώσει στις επιταγές μέσω των οποίων ασκούν τον έλεγχό τους στα παραγωγικά συστήματα των περιφερειών του παγκόσμιου καπιταλισμού (ολόκληρος ο κόσμος πέρα από τους εταίρους της τριάδας).” (μετάφραση δική μου Αυτό δεν είναι άλλο από ένα νέο στάδιο του ιμπεριαλισμού.

Αναμφισβήτητα, ο μονο-ηγεμονικός ιμπεριαλισμός των ΗΠΑ διαφέρει από αυτόν των αρχών του 20ου αιώνα, όταν ο Λένιν ανέπτυξε την κριτική του για τον διεθνή καπιταλισμό,

και υπήρχε ανταγωνισμός μεταξύ των ισχυρών χωρών για τους ίδιους πόρους. Η κατανόηση του ιμπεριαλισμού, ωστόσο, τόσο ιστορικά όσο και στις σημερινές του μορφές παραμένει ένα χρήσιμο εργαλείο για την ανάλυση της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης. Ο ιμπεριαλισμός, όπως το περιέγραψε ο Λένιν, είναι το υψηλότερο επίπεδο του καπιταλισμού. Όπως έγραψε ο Λένιν: πρέπει να δώσουμε έναν ορισμό του ιμπεριαλισμού ο οποίος θα περιλαμβάνει τα ακόλουθα πέντε βασικά χαρακτηριστικά:

- (1) η συγκέντρωση της παραγωγής και του κεφαλαίου έχει εξελιχθεί σε τόσο υψηλό στάδιο ώστε έχει δημιουργήσει μονοπώλια που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην οικονομική ζωή
- (2) τη συγχώνευση του τραπεζικού κεφαλαίου με το βιομηχανικό κεφάλαιο και τη δημιουργία, βάσει αυτού του «χρηματοοικονομικού κεφαλαίου», μιας οικονομικής ολιγαρχίας
- (3) η εξαγωγή κεφαλαίου διαφέρει από την εξαγωγή βασικών εμπορευμάτων αποκτά εξαιρετική σημασία
- (4) η δημιουργία διεθνών μονοπωλιακών καπιταλιστικών ενώσεων που μοιράζονται τον κόσμο μεταξύ τους
- (5) η ολοκλήρωση της εδαφικής διαίρεσης του κόσμου μεταξύ των μεγαλύτερων καπιταλιστικών δυνάμεων (1914).

Αν οι συνεχείς πόλεμοι είναι το μιλιταριστικό σκέλος του ιμπεριαλισμού, η παγκοσμιοποίηση είναι το οικονομικό. Η παγκοσμιοποίηση, δηλαδή σε γενικές γραμμές, δεν περιορίζεται σε ένα σύνολο οικονομικών παραδειγμάτων και συναφών διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων. Αντίθετα, αφορά σε ένα ευρύτερο ιμπεριαλιστικό σχέδιο, το οποίο εξυπηρετεί σε μεγάλο βαθμό ισχυρά, επικαλυπτόμενα, παγκόσμια συμφέροντα:

- Wall Street και το Διεθνές Τραπεζικό Σύστημα
- Το στρατιωτικό βιομηχανικό συγκρότημα.
- Πετρελαϊκές Εταιρείες
- Οι όμιλοι Βιοτεχνολογίας
- Μεγάλες Φαρμακευτικές Εταιρείες
- Η παγκόσμια οικονομία των ναρκωτικών και του οργανωμένου εγκλήματος.
- Οι Ομίλοι των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας και οι Γίγαντες της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. (Chossudovsky, 2019).

Αυτή η στρατιωτικοποιημένη ατζέντα και το NATO είναι προσανατολισμένοι στην υποστήριξη αυτών και άλλων ισχυρών ομάδων συμφερόντων. Υπάρχει, αναπόφευκτα, η φύση του παγκόσμιου καπιταλισμού και των διαφόρων κρατικών συμφερόντων. Εκεί αναπτύσσεται ο ανταγωνισμός και οι αντιφατικές πιέσεις εντός αλλά και μεταξύ αυτών των τομέων και ομάδων συμφερόντων, συμπεριλαμβανομένης της αυξανόμενης σύγκρουσης μεταξύ των παγκόσμιων ομίλων ετερογενών δραστηριοτήτων, καθένας από τους οποίους έχει τις αντίστοιχες ομάδες συμφερόντων του (Chossudovsky, 2019).

Μέσα από παγκόσμιους θεσμούς που ελέγχουν τα οικονομικά σε όλο τον κόσμο, επιβάλλονται μέτρα που καταλήγουν σε διόγκωση του χρέους και συνεπάγονται μέτρα λιτότητας που καταλήγουν στη δημιουργία μιας *de facto* παγκόσμιας κυβέρνησης (Porfillio, Carr, 2010). Όπως εξηγούν οι Porfillio και Carr:

Οι εταιρικοί ηγέτες προκειμένου να εφαρμόσουν φιλοκαπιταλιστικές πολιτικές και εταιρικές λογικές που ενισχύουν τα συμφέροντά τους, έχουν χρησιμοποιήσει τις τεχνολογίες επικοινωνιών, στρατιωτικές δυνάμεις και διεθνείς οργανώσεις, οι οποίες συνενώθηκαν για να σχηματίσουν μια *de facto* παγκόσμια κυβέρνηση με την Παγκόσμια Τράπεζα, το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο και τον Παγκόσμιο Οργανισμό Εμπορίου που αποτελεί το κεντρικό κομμάτι. Αυτή η «αναγκαία προσέγγιση» για την προώθηση πολιτικών, πρακτικών και γνώσεων που έχουν σχεδιαστεί για τον έλεγχο της εργατικής δύναμης και την απόσπαση των πόρων του πλανήτη έχει επιτείνει την ταλαιπωρία και τον πόνο που προκαλούνται σε μεγάλες εκτάσεις του παγκόσμιου πληθυσμού ενώ παράλληλα συγκεντρώνει τον πλούτο και την εξουσία του κυβερνώντος ελίτ. (2010)

Τα προαναφερθέντα Διεθνή Χρηματοπιστωτικά Ιδρύματα ενεργούν στην ενίσχυση των συμφερόντων της ηγεμονικής δύναμης στον κόσμο, των ΗΠΑ. «Ως αποτέλεσμα, η παγκοσμιοποίηση μετασχηματίζει την αγορά στον παγκόσμιο μηχανισμό οικονομικών ρυθμίσεων και επιδεινώνει και περιπλέκει τις διεθνείς και εσωτερικές ανισότητες» (Vilas, C και C. Pérez, 2002). Μέσω της χρηματιστηριοποίησης, το διεθνές κεφάλαιο μπόρεσε να ελέγξει την παγκόσμια οικονομία, όπως υποστηρίζει ο John Bellamy Foster:

Στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στη δεκαετία του '80 παρατηρήθηκε η ανάπτυξη της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης, η οποία επιδίωξε με αξιοσημείωτη επιτυχία να υποτάξει κράτη, ιδίως στον παγκόσμιο Νότο, στους κανόνες μιας παγκόσμιας αγοράς όπου, εξ ορισμού, το χρηματοπιστωτικό κέντρο κυβερνά. Ο μεταγενέστερος ιμπεριαλισμός μπορεί λοιπόν να θεωρηθεί ως η περίοδος κατά την οποία η οικονομική στασιμότητα, η χρηματοοικονομική και η πλανητική οικολογική κρίση εμφανίστηκαν όλες σαν διευρυνόμενες, μη αναστρέψιμες ρωγμές, αδιάσπαστες από το ίδιο το σύστημα της μονοπωλιακής καπιταλιστικής συσσώρευσης και βρίσκουν την ιδεολογική δικαιολόγησή του στον νεοφιλελευθερισμό. Σε αυτό το πιο ολοκληρωμένο ιμπεριαλιστικό σύστημα, πεντακόσιες εταιρείες αντιπροσωπεύουν σχεδόν το 40% των παγκόσμιων εσόδων. (2019)

Ο μιλιταρισμός συνοδεύει την επιβολή μακροοικονομικής αναδιάρθρωσης στις στοχευμένες χώρες. Αυξάνουν τις στρατιωτικές δαπάνες για την υποστήριξη της πολεμικής οικονομίας και του NATO εις βάρος της πολιτικής οικονομίας των εθνών/κρατών. Αυτό οδηγεί στην οικονομική αποσταθεροποίηση και την κατάρρευση των εθνικών οικονομιών. Οι στρατιωτικές παρεμβάσεις συνδυάζονται με ταυτόχρονες πράξεις οικονομικού σαμποτάζ και οικονομικής χειραγώγησης. Ο απώτερος στόχος είναι η κατάκτηση ανθρώπινων και φυσικών πόρων καθώς και πολιτικών θεσμών. Οι απειλές για πόλεμο συνοδεύουν τις οικονομικές απαιτήσεις. Οι όροι του χρέους επιβάλλονται από τους ξένους πιστωτές. Με τη σειρά τους, μεγάλοι τομείς του παγκόσμιου πληθυσμού εξαντλούνται μέσω της ταυτόχρονης επιβολής θανατηφόρων μακροοικονομικών μεταρρυθμίσεων». (Chossudovsky, 2019).

Στα καθ' ημάς η Ελλάδα από το 1974 έχει το 1995 πλήρως από 5.5% έως 7% του ΑΕΠ σε αμυντικές δαπάνες, ενώ εξακολουθεί να είναι δεύτερη μετά τις ΗΠΑ αναλογικά σε συμμετοχή επί του ΑΕΠ στο NATO. Το επιπλέον ποσό, σε σχέση με την Πορτογαλία (ανάλογη σε πληθυσμό Ευρωπαϊκή χώρα), που κατέβαλε η Ελλάδα από το 1974 μέχρι σήμερα σε αμυντικές δαπάνες, καλύπτει το μεγαλύτερο μέρος του χρέους των 320 δις. ευρώ (Καμπάς, 2017). Ακόμη και σήμερα είναι δεύτερη χώρα διεθνώς, μετά τις ΗΠΑ στις εισφορές του

NATO, πληρώνοντας 2.4% του ΑΕΠ (Huffington Post, 2019). την ίδια στιγμή που οι δαπάνες στην εκπαίδευση μειώνονται. Όπως αναφέρει έκθεση του IOBE (2019):

Αναλυτικότερα, ύστερα από μία μεγάλη αύξηση μεταξύ 2001-2009, την περίοδο 2010-2016 το δημόσιο μείωσε τις δαπάνες του κατά 22,7% για τη δευτεροβάθμια και 14,1% για την τριτοβάθμια έναντι 2,4% για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι μνημονιακές πολιτικές είχαν δυσάρεστες επιπτώσεις στην εκπαίδευση. Τις επιπτώσεις τις ένιωσαν όχι μόνο τα παιδιά και οι οικογένειές τους αλλά και οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων.

Νεοφιλελευθερισμός και παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση

Σε αυτό το τμήμα θα διερευνηθούν οι πολιτικές, οικονομικές και πολιτιστικές επιρροές του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση. Παρά τις πολλές διαφορές στις χώρες, ο νεοφιλελευθερισμός στην εκπαίδευση έχει κοινούς πολιτικούς, οικονομικούς και πολιτιστικούς στόχους. Σε πολιτική κλίμακα ο στόχος είναι να απομακρυνθεί η δύναμη από τους δασκάλους και τα συνδικάτα τους προς όφελος της κυρίαρχης τάξης, με αποτέλεσμα αυτή να κερδίσει οικονομικά οφέλη αλλά και να συμβάλλει στην δημιουργία ενός υπάκουου μαθητή που θα γίνει ένας παθητικός πολίτης. Η συρρίκνωση της δημόσιας εκπαίδευσης είναι πρωτίστως πολιτικό έργο με οικονομικά και πολιτιστικά μέσα. Η διδασκαλία άσχετων, ασύνδετων πληροφοριών που αδυνατούν να πάρουν την μορφή μιας συγκεκριμένης γνώσης συμβάλλει σε αυτό. Η αποστήθιση και μίμηση δεξιοτήτων που δεν καλλιεργούν την κριτική σκέψη και την ικανότητα δράσης συνδέεται με την νεοφιλελεύθερη εκπαίδευση.

Από την αρχαία ελληνική εποχή, υπό την ονομασία παιδεία, η αποστολή της εκπαίδευσης ήταν, παραμένει και πιθανότατα θα συνεχίσει να είναι η προετοιμασία των νέων στη ζωή (Bauman, 2003). Αναλύοντας τις νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, μπορεί κανείς να αναλύσει το μέλλον που ετοιμάζουν για τις μελλοντικές κοινωνίες. Σε βασικό επίπεδο, η νεοφιλελεύθερη παγκόσμια μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση μετέφερε το κέντρο της διδακτικής πράξης από την διδασκαλία στην αξιολόγηση (Phelps, 2016). Όπως επισημαίνει ο Henry Giroux (2012): Η πιο σοβαρή επίθεση διεξάγεται από υποστηρικτές του νεοφιλελευθερισμού, με ανανεωμένες προσπάθειες που εστιάζουν στενά σε αξιολογήσεις σταθμισμένων τεστ, παραδοσιακά κείμενα και ασκήσεις απομνημόνευσης.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του νεοφιλελευθερισμού έχει οδηγήσει σε αυξημένο διαχωρισμό με βάση τη φτώχεια και τη φυλή, με την παρακμή της δημιουργικότητας από το 1990 (Kim, 2016). Η εισαγωγή της “αριστείας”, είναι μια έννοια βασισμένη στην τάξη, καθώς είναι δεδομένη η σχέση της ταξικής και οικονομικής υπεροχής και στην περιοχή της γνώσης. Η επιβράβευση της “αριστείας” δεν είναι παρά αναδιανομή των πόρων από τα κάτω προς τα πάνω καθώς τα χρήματα για την εργατική τάξη διοχετεύονται με αυτό το πρόσχημα στην εκπαίδευση της προνομιούχου τάξης. Η ενίσχυση των «αρίστων» μαθητών γίνεται εις βάρος των παιδιών που έχουν πραγματικά ανάγκη και εις βάρος της δημοκρατίας. Όλα αυτά είναι στάδια προς την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης.

Η σύνδεση της αξιολόγησης των σχολείων με την χρηματοδότηση συνιστά μια προσπάθεια διάλυσης των δημοσίων σχολείων σε φτωχότερες περιοχές, η αντικατάστασή τους από σχολές με δίδακτρα και η απομάκρυνση των κρατικών και ομοσπονδιακών κυβερνή-

σεων από τη δημόσια εκπαίδευση, ώστε η εκπαίδευση να οργανώνεται και να διοικείται από την αγορά (Giroux, 2012). Ο Noam Chomsky (2017) περιέγραψε την τυπική τεχνική της ιδιωτικοποίησης: η υποχρηματοδότηση διασφαλίζει ότι τα πράγματα δεν λειτουργούν, οι άνθρωποι θυμώνουν, με αποτέλεσμα την αποδοχή των ιδιωτικών κεφαλαίων. Οι περικοπές στην εκπαίδευση έγιναν παγκόσμιες σύμφωνα με τα νεοφιλελεύθερα μέτρα λιτότητας που επιβλήθηκαν στα πλαίσια της διαρθρωτικής προσαρμογής που επιτάσσουν κέντρα του παγκόσμιου καπιταλισμού. Όπως παρατηρεί η Lois Weiner: “Αν και οι λεπτομέρειες αυτής της παγκόσμιας κοινωνικής μηχανικής διαφέρουν από χώρα σε χώρα, οι μεταρρυθμίσεις έχουν το ίδιο αποτύπωμα: Η χρηματοδότηση των σχολείων διακόπτεται με προώθηση της ιδιωτικοποίησης υπό την αιγίδα της «επιλογής» (vouchers), οι εκπαιδευτικοί και το πρόγραμμα σπουδών ελέγχονται με βάση τη σύνδεση του μισθού τους με τη βαθμολογία των μαθητών τους σε τυποποιημένα τεστ αξιολόγησης, τα τυποποιημένα τεστ αξιολόγησης διδάσκονται στους περισσότερους μαθητές, ενώ παρατηρείται και η μείωση του περιεχομένου στους βασικούς τομείς των μαθηματικών, της ανάγνωσης και της γραφής”. Οι εκπαιδευτικοί αποπροσανατολίζονται, αντικαθίστανται από την τεχνολογία ή από τους μη εκπαιδευτικούς, ο μισθός τους μειώνεται σοβαρά, οδηγώντας τους μακριά από το έργο τους (Walker, 2019).

Κάτω από τον νεοφιλελευθερισμό, η διοίκηση της εκπαίδευσης αφαιρείται σταδιακά από τους δασκάλους και τίθεται στα χέρια του οργανωμένου επιχειρηματικού τομέα. «Πρώτον, ο οργανωμένος επιχειρηματικός τομέας αποτελείται από επιχειρηματικές ομοσπονδίες όπως η Επιχειρηματική Στρογγυλή Τράπεζα (Business Roundtable), το Εμπορικό Επιμελητήριο των Η.Π.Α., η Συνομοσπονδία Βρετανικής Βιομηχανίας και η Εταιρική Ευρώπη. Αυτός ο τομέας περιλαμβάνει επίσης μη κυβερνητικές οργανώσεις που λειτουργούν ουσιαστικά ως μέσα των επιχειρήσεων και οδηγούν τη μεταρρύθμιση του εταιρικού σχολείου σε παγκόσμια κλίμακα, μεταξύ των οποίων ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) και η Παγκόσμια Τράπεζα. Ένας δεύτερος τομέας, ο τομέας των επιχειρήσεων, περιλαμβάνει μεγάλες εταιρείες και επενδυτές με άμεσο οικονομικό μερίδιο στην εταιρική μεταρρύθμιση. Μεταξύ αυτών είναι οι εκδοτικές και διαφημιστικές εταιρείες, οι τεχνολογικές εταιρείες, οι εταιρείες ακινήτων και τα τραπεζικά συμφέροντα που τροφοδοτούν την επέκταση της σχολικής μίσθωσης. Μια τρίτη ομάδα, ο φιλανθρωπικός τομέας, αποτελείται κυρίως από ιδρύματα, που οδηγούνται στις Ηνωμένες Πολιτείες από τις «τρεις μεγάλες» (Big Three) οργανώσεις, του τεχνοκράτη δισεκατομμυριούχου Bill Gates, του μεγιστάνα ακινήτων και ασφάλισης Eli Broad και της οικογένειας Walton, ιδιοκτήτριας της Walmart (Howard, 2017). Η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, βήμα προς βήμα, σχολείο προς σχολείο, ανήκει στην Νεοφιλελεύθερη ατζέντα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι και η γενικότερη μνημονιακή εκπαιδευτική πολιτική των τελευταίων ετών στη χώρα μας, είναι αποτέλεσμα διεθνών φορέων όπως ο ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης), όπου με τη συμβολή των ελληνικών κυβερνήσεων και με το επιχείρημα της «οικονομικής αναδιάρθρωσης» παίρνονται ολοένα και περισσότερες νεοφιλελεύθερες αποφάσεις. Δεν μπορεί να αμφισβητήσει κανείς ότι με την υπογραφή των μνημονίων στην εκπαίδευση, όλες οι ελληνικές κυβερνήσεις ανεξαρτήτως κόμματος ή πολιτικής πλεύσης, δεσμεύτηκαν στην Τρόικα και πήραν μια σειρά από οικονομικά μέτρα εναντίον της δημόσιας εκπαίδευσης. Εννοείται πώς όλο αυτό το πολιτικό-κοινωνικό κλίμα υπέρ του νεοφιλελευθερισμού, δεν ξέσπασε πρόσφατα λόγω της υποτι-

θήμενης οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα, αλλά έχει αποφασιστεί εδώ και αρκετά χρόνια από τις ευρωπαϊκές δυνάμεις: χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η Λευκή Βίβλο (1995), η στρατηγική της Μπολόνια το 1999, η διακήρυξη της Λισαβόνας το 2000, καθώς και τα προγράμματα ΕΣΠΑ που με τα τελευταία χρόνια έχουν κατακλύσει το χώρο της εκπαίδευσης με το πρόσχημα των κακών οικονομικών στοιχείων του Υπουργείου Παιδείας (Γρόλλιος κ.ά., 2014). Απώτερος στόχος είναι η εναρμόνιση των εκπαιδευτικών πολιτικών όλων των χωρών με τις ιδέες της νεοφιλελεύθερης ευρωπαϊκής πολιτικής, προσαρμόζοντας το σχολείο στις ανάγκες της αγοράς. Φυσικά η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα παύει πια να είναι εθνική υπόθεση και θα καθορίζεται πλέον από τις προτάσεις του γενικότερου ευρωπαϊκού πλαισίου των αγορών.

Κατά τη διάρκεια του διαφωτισμού και της νεωτερικότητας, η εκπαίδευση θεωρήθηκε κοινωνικό αγαθό και όφελος για ολόκληρη την κοινωνία. Στο πλαίσιο του νεοφιλελευθερισμού και του σχεδίου ιδιωτικοποίησης, η εκπαίδευση θεωρείται ως εμπόρευμα. «Το σχολείο θεωρείται λιγότερο ως δημόσιο αγαθό και όλο και περισσότερο ως κάτι για το οποίο πρέπει να αγοράσουμε την πρόσβαση, κι έτσι καθοδηγείται από το εισόδημα και τον πλούτο» (Wingfield, 2019). Όπως επισημαίνει η Lois Weiner (2012), η επίθεση συνδέεται με τους μεταβαλλόμενους τρόπους παραγωγής του καπιταλισμού και αποσκοπεί στη δημιουργία ενός εργατικού δυναμικού που, σύμφωνα με την Παγκόσμια Τράπεζα, δεν χρειάζεται να λαμβάνει εκπαίδευσης πλέον της 8η τάξης (2^α Γυμνασίου) για θέσεις εργασίας για τις οποίες μπορούν να μετακινηθούν εύκολα από μια πόλη, πολιτεία ή χώρα. Είναι προφανές ότι «τα χρήματα που θα χρειαστούν για την εκπαίδευση των εργαζομένων πέρα από το επίπεδο θεωρούνται σπατάλη της δημόσιας χρηματοδότησης, και οι ελάχιστοι μορφωμένοι εργαζόμενοι χρειάζονται ελάχιστα εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς, οι επιδόσεις των οποίων μπορούν να παρακολουθούνται με τη χρήση τυποποιημένων τεστ». Η έκθεση της Παγκόσμιας Τράπεζας (Bruns et al, 2011), με τίτλο «Κάνοντας τα σχολεία να δουλέψουν», ενστερνίζεται ακόμη περισσότερο το σκεπτικό (και την πολιτική), προτιμώντας να προσλαμβάνονται οι «συμβασιούχοι εκπαιδευτικοί», που εργάζονται για το ένα τέταρτο της αμοιβής που λαμβάνουν οι υπάλληλοι της δημόσιας διοίκησης, δεν έχουν δικαιώματα, καμία προστασία της εργασίας, και κανένα δικαίωμα από την παραγωγή αποτελέσματος. Η παγκόσμια επίθεση στην εκπαίδευση σε αυτό το στάδιο του καπιταλισμού έχει μια ουσιαστική βάση. Ενώ ο στόχος της δημιουργίας «επιλογής» έχει χρησιμοποιηθεί ως κάλυψη για την εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης, ένας άλλος λιγότερο συζητημένος στόχος είναι να ελέγξει τι διδάσκονται οι μαθητές έτσι ώστε να διαμορφώνεται το νέο εργατικό δυναμικό. Και οι δύο αφορούν το σχέδιο των εταιρικών ελίτ για την μείωση των θέσεων εργασίας σε κλίμακα που δεν είχε φανεί ποτέ πριν.

Ο Γιώργος Μαυρογιώργος (2019) υποστηρίζει: «Οι επιρροές στην εκπαίδευση των διεθνών διακρατικών οργανισμών είναι ένα ζήτημα διαχρονικό. Έχουμε, από τη μια, οργανισμούς όπως τον ΟΗΕ (ως παγκόσμιας ισχυρής δύναμης για την εμπέδωση της ειρήνης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων) και την UNESCO (με ατζέντα και διακηρύξεις τα ανθρωπίνια δικαιώματα, την πολιτισμική διαφορά, τη διάκριση των φύλων, τη φτώχεια, κ.ά.). Να αναφέρουμε και την περίπτωση του ΝΑΤΟ ως στρατιωτικής υπερδύναμης για την σφυρηλάτηση και την εμπέδωση της 'νέας τάξης' πραγμάτων, που προβάλλεται ως υψίστης σημασίας υπόθεση, και μετά την πτώση των καθεστώτων των χωρών του υπαρκτού σοσιαλισμού. Απ' την άλλη, έχουμε οργανισμούς που αν και αρχικά συγκροτήθηκαν για να πα-

ρεμβαίνουν στην οικονομία, πολύ σύντομα, συμπεριέλαβαν και την εκπαίδευση στο πεδίο των πολιτικών τους, όπως την Παγκόσμια Τράπεζα (WB), το ΔΝΤ, τον ΟΟΣΑ, την ΕΕ, τον Παγκόσμιο Οργανισμό Εμπορίου (ΠΟΕ/WTΟ), κ.ά. Η Ελλάδα είναι από τα ιδρυτικά μέλη των οργανισμών αυτών.”

Ο ιμπεριαλισμός, ως πρωταρχικός στόχος της εξωτερικής πολιτικής, μπορεί να επιτευχθεί μόνο από μια χώρα που έχει ήδη εσωτερικεύσει τον ιμπεριαλισμό και η εκπαίδευση είναι από καιρό κεντρική τοποθεσία για να γίνει αυτό και για την παραγωγή συγκατάθεσης του κοινού για την αποδοχή του ιμπεριαλισμού. Τα δημόσια σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες έρχονται ολοένα και περισσότερο να μοιάζουν με τα στρατιωτικά και τα σωφρονιστικά ιδρύματα, με την πρόσληψη στρατιωτικών αξιωματούχων ως διευθυντές σχολείων και με έντονες επενδύσεις σε συσκευές ασφαλείας - ανιχνευτές μετάλλων, αναγνωριστικά σκυλιών υψηλής τεχνολογίας (Saltman, 2007), καθώς και η επίμονη πρόσβαση σε σχολικές στολές, η πρόσληψη συμβούλων ασφαλείας, οι έκτακτες ανακρίσεις φοιτητών και η παρουσία αστυνομικών στις πανεπιστημιούπολεις. Η “εξαγωγή” του ιμπεριαλιστικού κέντρου αν και καθυστερεί σε χρόνο αναλόγως της απόστασης και της επιρροής, έχει την τάση να γίνεται παγκοσμίως.

Η κριτική παιδαγωγική ως δημοκρατικό εγχείρημα

Σε μια δημοκρατία, η πόλις είναι ένας χώρος πολιτικής δράσης. Η πολιτική καθιστά δυνατή την ανάπτυξη του ανθρώπου σαν ένα πλάσμα ικανό για πραγματική αυτονομία, ελευθερία και αριστεία, σύμφωνα με την αρχαία ελληνική πρακτική. Η εκπαίδευση ως μέσο καλλιέργειας του δημοκρατικού ήθους για μια πραγματική δημοκρατία πρέπει να ανοίξει παιδαγωγικούς χώρους, όπου η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των φοιτητών προάγει αυτή την αυτοπραγμάτωση της κοινωνίας (Νικολακάκη, 2011). Σε πλήρη αντίθεση με την νεοφιλελεύθερη εκπαίδευση, η κριτική παιδαγωγική πιστεύει στην δημοκρατική διαχείριση της σχολικής τάξης. Όπως είπε ο Freire (2001): “Ο εκπαιδευτικός με δημοκρατικό όραμα ή στάση δεν μπορεί να αποφύγει να επιμένει στην κριτική ικανότητα, την περιέργεια και την αυτονομία του μαθητευόμενου στη διδακτική του πρακτική» (σελ. 33). Σύμφωνα με τον Freire (2004), “Η ενασχόληση με την πόλη –το πόλις– δεν είναι απλώς ένα τεχνικό θέμα. είναι πρωτίστως πολιτικό” (σελ. 17).

Ο Giroux (2004) υποστηρίζει ότι «η δημοκρατία απαιτεί μορφές εκπαίδευσης που παρέχουν μια νέα ηθική της ελευθερίας και μια επαναβεβαίωση της συλλογικής ταυτότητας ως κεντρικές ανησυχίες ενός ζωντανού δημοκρατικού πολιτισμού και κοινωνίας» (σ. 53). Αυτό απαιτεί δέσμευση στο δημοκρατικό σχέδιο. Η δημοκρατία είναι αδύνατη χωρίς δημοκρατικό πάθος, πάθος για την ελευθερία του καθενός, πάθος για κοινές υποθέσεις, που γίνονται, στην πραγματικότητα, οι προσωπικές υποθέσεις κάθε ατόμου. Η ελευθερία διευκολύνει την κατανόηση της ανθρώπινης κατάστασης υπό όρους και των δυνατοτήτων της ανθρωπότητας να αποσύρει κάθε είδους καταπίεση και εκμετάλλευση. Η ελευθερία, οι προσωπικές πρωτοβουλίες και η αντίσταση σε οποιαδήποτε μορφή συμμόρφωσης και σε οποιαδήποτε μορφή εξουσίας χρειάζεται να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής πράξης.

Σε μια έντονη αντίθεση και σύγκρουση με τις νεοφιλελεύθερες αντιλήψεις και ρόλους για την εκπαίδευση, ο Paulo Freire (1994) υποστηρίζει ότι η θεμελιώδης σπουδαιότητα της

εκπαίδευσης έγκειται στην «πράξη της γνώσης όχι μόνο του περιεχομένου αλλά του λόγου των οικονομικών, κοινωνικών, ιδεολογικών και ιστορικών γεγονότων... κάτω από τα οποία βρισκόμαστε τοποθετημένοι» (ό.π., σ. 101). Ο Freire βλέπει τα ανθρώπινα όντα ως υποκείμενα της ιστορίας. Με άλλα λόγια, αν και οι δυνάμεις της ιστορίας διαμορφώνουν το παρελθόν και το παρόν μας, μπορούμε να αλλάξουμε την πορεία της ιστορίας και να κάνουμε έτσι ιστορία.

Αυτό που χρειάζεται επομένως, και που φαίνεται ως μια ακτίδα φωτός στον σκοτεινό ορίζοντα είναι η Κριτική Παιδαγωγική. Ουσιαστικά οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που θα συνδέσουν τη γνώση με τις κοινωνικές ανάγκες, μετατρέποντας τους μαθητές τους σε ενεργούς πολίτες μιας κοινωνίας με δημοκρατικές αξίες. Ο δάσκαλος οφείλει να καλλιεργήσει στον μαθητή το δημοκρατικό ήθος, παιδεία που να το καταστήσει ικανό να ασκεί κριτική και να παλεύει για ένα δικαιότερο κόσμο. (Νικολακάκη, 2011).

Η Κριτική Παιδαγωγική οπλίζει τους μαθητές –και μελλοντικούς πολίτες– με υπευθυνότητα, με έντονο το αίσθημα της ενσυναίσθησης, με κριτική συνείδηση, με πίστη στη δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη, τη συλλογικότητα που βασίζονται τις προσπάθειες τους σ' έναν κοινό σκοπό που προέρχεται από την κοινωνία και όχι από τις αγορές. Αν θέλουμε λοιπόν να αλλάξει το πολιτικό καθεστώς και να στραφεί σε μια ουσιαστική δημοκρατία που ο λαός θα έχει την πραγματική εξουσία στα χέρια του, πρέπει οι ίδιοι οι πολίτες να αμφισβητήσουν τη νεοφιλελεύθερη ηγεμονία ως μορφή κυριαρχίας.

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Όπως αναλύθηκε στο άρθρο αυτό, σκοπός της νεοφιλελεύθερης εκπαίδευσης είναι η διάπλαση του “υπηκόου”, το οποίο, απαλλαγμένο από την υποκειμενικότητα και την κριτική σκέψη, θα είναι μονίμως πρόθυμο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και τις ανάγκες του κεφαλαίου. Επομένως, η εκπαίδευση αποβάλλει το ανθρωπιστικό της περιεχόμενο και μετατρέπεται σε αντικείμενο απλής μεταβίβασης γνώσης, που στόχο έχει να διαπαιδαγωγήσει το άτομο με βάση τη λογική και τις αξίες της ελεύθερης αγοράς (Γρόλλιος, Λιάμπας και Παυλίδης, 2015).

Ο Giroux (2012) γράφει ότι «μέσα στην πολιτική μας ευθύνη ως εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να αναλάβουμε έναν από τους θεμελιώδεις στόχους της παιδαγωγικής: την διδασκαλία της πίστης στην δημοκρατία» (σελ.3). Η άρρηκτη σχέση της κριτικής συνειδητοποίησης με την πράξη οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η κριτική παιδαγωγική αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της δημοκρατίας στην εκπαίδευση, δεδομένου ότι παρέχει όλα τα θεμέλια για τους μαθητές να μάθουν όχι μόνο πώς να κυβερνώνται αλλά και πώς μπορούν να κυβερνούν. Έτσι, συνδέεται με θέματα όπως πώς να διδάσκει ο εκπαιδευτικός όχι μόνο για αλλά και μέσω της δημοκρατίας, καθώς οι πρακτικές στην τάξη αντανakλούν αυτό το ιδεώδες. Ομοίως, οι άξονες της κριτικής παιδαγωγικής αποτελούν μια βάση για πιο δίκαιη κοινωνία που χαρακτηρίζεται από ζωντανή δημοκρατία, που σημαίνει ότι οι άνθρωποι ενσταλάζονται την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, μπορούν να ασκούν προσωπική αυτονομία και μπορούν να συμμετέχουν ουσιαστικά στις πολιτικές υποθέσεις. Μία κατ' επίφαση δημοκρατία στο όνομα δεν είναι αρκετά καλή για οποιαδήποτε κοινωνική ευημερία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terror of performativity. *Journal of Education Policy*. 18(2) 215-228.
- Bauman, Z. (2003). Educational Challenges of the Liquid-Modern Era. *Diogenes*, 50 (1), pp.15-26.
- Berlinski, C. (2011). *There Is No Alternative: Why Margaret Thatcher Matters* (2nd ed.). Basic Books.
- Brown, W. (2006). *Regulating Aversion: Tolerance in the Age of Identity and Empire* Princeton University Press.
- Chossudovsky, M. (2019). NATO-Exit: Dismantle NATO, Close Down 800 US Military Bases, Prosecute the War Criminals, GlobalResearch, April 14, 2019. Retrieved October 4, 2019, from <https://www.globalresearch.ca/nato-exit-dismantle-nato-close-down-800-us-military-bases-prosecute-the-war-criminals/5670610>
- Chomsky, N. (2017a). That's the standard technique of privatization: defund make sure things don't work, people get angry, you hand it over to private capital NC. Noam Chomsky #Twitter, April 14, 2017. Retrieved April 06, 2019, from <https://twitter.com/noamchomskyt/status/897261017159356416?lang=en>
- Chomsky, N. (2017b). Neoliberalism Is Destroying Our Democracy, Noam Chomsky interviewed by Christopher Lydon, *The Nation*, June 2, 2017. Retrieved April 4, 2019, from <https://chomsky.info/06022017/>
- Foster, J. B. (2019). Late Imperialism-Fifty Years After Harry Magdoff's *The Age of Imperialism*. *Monthly Review*, V. 71, (03) (July-August 2019).
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of Indignation*. London: Paradigm Publishers.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York, Continuum.
- Giroux, H. (2012). The Neoliberal Attack on Education. *truthdig*, October 17, 2012. Retrieved December 03, 2019, from <https://www.truthdig.com/articles/the-neoliberal-attack-on-education/>
- Giroux, H. (2012). The Neoliberal Attack on Education, *Truthdig*, October 17, 2012. Retrieved April 06, 2019, from <https://www.truthdig.com/articles/the-neoliberal-attack-on-education/>
- Giroux, H. (2004). *The Terror of Neo-liberalism: Authoritarianism and the Eclipse of Democracy*. New York: Paradigm Publishers.
- Harvey, David, (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Kim, K. H. (2016). *The Creativity Challenge: How We Can Recapture American Innovation*. NY: Prometheus.
- Nikolakaki Maria, (2012). Critical pedagogy and democracy: cultivating the democratic ethos. *Journal for Critical Education Policy Studies*, vol 9 no. 1.
- Phelps, R. P. (2016). Teaching to the test: A very large red herring. *Nonpartisan. Education Review*, 12(1).
- Porfilio, B. J. and Carr, P. R. (2010). The Neo-liberal Social Order, Youth and Resistance. In Porfilio, B. J. and Carr, P. R. (eds.) (2010). *Youth Culture, Education and Resistance: Subverting the Commercial Ordering of Life*. Sense Publishers.
- Rustin, M. (2016) The neoliberal university and its alternatives. *Soundings*. 63: 147-176.

- Saltman, K. J. (2007). Education as Enforcement: Militarization and Corporatization of Schools, Race, Poverty & the Environment, Vol. 14, No. 2, *Educating for Equity* (Fall 2007), pp.28-30.
- Vilas, C and C. Pérez, (2002) Globalization as Imperialism. Latin American Perspectives, Vol. 29, No. 6, *Globalization and Globalism in Latin America and the Caribbean* (Nov., 2002), pp. 70-79
- Walker, T. (2019). Teacher Shortage is ‘Real and Growing, and Worse Than We Thought’. *neat Today*. Retrieved April 03, 2019, from <http://neatoday.org/2019/04/03/how-bad-is-the-teacher-shortage/?fbclid=IwAR2IIFc7OA1j4MkajkeiM09FCGMQpKRrqxmS5JXofcztjpTWx15323ltw24>
- Wayne Au, (2017). The dialectical materialism of Paulo Freire’s critical pedagogy. *Reflexão e Ação*. 25. 171. 10.17058/rea.v25i2.9814.
- Bruns, B. Filmer, F.Patrinós H.A. (2011). *Making Schools Work-New Evidence on Accountability Reforms*. World Bank <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8679-8>
- Weiner, L. (2012). *The Future of our Schools: Teachers Unions and Social Justice*. Chicago, IL: Haymarket Books.
- Welch, AR. (1998) The cult of efficiency in education: Comparative reflections on the reality and the rhetoric. *Comparative Education*. 34(2) 157-175.
- Wingfield, A. H. (2019). Abandoning public education will be considered unthinkable 50 years from now. *Vox*, April 03, 2019. Retrieved April 06, 2019, from https://www.vox.com/2019/3/27/18226303/public-private-school-choice?fbclid=IwAR0k45SZi fK7PCESLWloptbj7qwXhQia_PUr1HFtA6a2eZPh9sNTE6nQLdY

Ελληνόγλωσσον

- Γρόλλιος Γ. & Λιάμπας Α. & Παυλίδης Π., (2014). Εισαγωγή, Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Κριτική Εκπαίδευση με θέμα: «Η Κριτική Εκπαίδευση στην Εποχή της Κρίσης», Θεσσαλονίκη
- Freire, P, (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, Εκδόσεις Κέδρος-Ράππα, Αθήνα
- Καλημερίδης Γ., (2012), Κράτος, αγορά και εκπαίδευση: Η νεοφιλελεύθερη καπιταλιστική αναδιάρθρωση του σχολείου, *Θέσεις*, τεύχος 119, περίοδος Απρίλιος-Ιούνιος. <http://goo.gl/iHEfE6> (Πρόσβαση στις 06/04/2020).
- Καμπάς Ανδρέας, (2017) Αμυντικές δαπάνες και δημόσιο χρέος Θέματα / by *epohi* / on April 11, 2017 at 11:21 pm /
- IOBE (2019). *Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Κρίση και εξέλιξη της δημόσιας και ιδιωτικής δαπάνης* http://iobe.gr/docs/research/RES_05_F_14032019_REP.pdf Πρόσβαση στις 06/10/2020).
- Μαυρογιώργος Γιώργος, (2019) Ο ΟΟΣΑ/PISA και Παγκόσμια διακυβέρνηση στην εκπαίδευση: Ένα αφήγημα από την πλευρά της «ουραγού Ελλάδας» 6.12.2019 - 09:16
- Νικολακάκη Μ., (2011), (επιμ.), *Η κριτική παιδαγωγική στο νέο Μεσαίωνα*, Εκδόσεις Σιδέρη, Αθήνα.

Νεοφιλελεύθερα ιδεολογήματα ενάντια στη δημοκρατία στην εκπαίδευση

Βασίλειος Ντακούμης

Δρ Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης

b.ntakoumis@gmail.com

Ανδρονίκη Ρηγάκη

Κοινωνιολόγος, εκπαιδευτικός στη Β/θμια εκπαίδευση

niki.rigaki@gmail.com

Ιωάννα Ντακούμη

Κοινωνιολόγος

ioannantak@hotmail.com

Περίληψη

Κεντρικό επιχείρημα της παρούσας εργασίας, είναι ότι η ιδεολογική επικράτηση του ατομισμού και των αρχών της αγοράς οδηγεί σε μια συνακόλουθη ποιοτική αλλαγή στο ιδεολογικό – αξιακό περιεχόμενο του συμβολικού ελέγχου και του κυριότερου φορέα του που σύμφωνα με τον Basil Bernstein, είναι η εκπαίδευση. Για τη διερεύνηση του επιχειρήματος, αξιοποιήθηκαν στοιχεία κυρίως από το θεωρητικό πλαίσιο του Basil Bernstein. Η ιδεολογία του ατομισμού στην εκπαίδευση, στηρίζεται, σύμφωνα με τον Bernstein, σε ιδεολογήματα που ο βασικός τους ρόλος είναι να συνδέουν άμεσα τον κατανεμπτικό χαρακτήρα του σχολείου με τη συγκρότηση των κοινωνικών ιεραρχιών και την κοινωνική διαστρωμάτωση. Το σχολείο, μέσα από τις διαδικασίες της αξιολόγησης, νομιμοποιεί τις επιλογές συγκεκριμένων προσώπων για κοινωνικές θέσεις, οι οποίες διαφοροποιούν τις αμοιβές και το κύρος. Έτσι, δημιουργούνται και νομιμοποιούνται κοινωνικές ιεραρχίες που έχουν συγκεκριμένα ιδεολογικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά που καμιά σχέση δεν έχουν με το αξιακό περιεχόμενο της δημοκρατίας. Εργαλειοποίηση και δημοκρατία στην εκπαίδευση, είναι έννοιες ασύμβατες.

Λέξεις-Κλειδιά: Νεοφιλελευθερισμός, ατομισμός, εκπαίδευση, συμβολικός έλεγχος, εργαλειοποίηση της εκπαίδευσης, δημοκρατία

Εισαγωγή

Αποτελεί βασική ιδεολογική και πολιτική μας τοποθέτηση ότι η δημοκρατία, όπως και το σχολείο (εκπαίδευση) σε ένα ταξικό κοινωνικό σύστημα, δεν μπορούν παρά να φέρουν ταξικό πρόσημο. Είναι φενάκη να υποστηρίζει ή να ελπίζει κανείς ότι σε ένα κοινωνικό σύστημα που επικρατεί ο νεοφιλελευθερισμός, με την έννοια όχι μόνο της απουσίας της κρατικής παρεμβατικότητας στην αγορά, αλλά αντίθετα της επικράτησης των όρων της αγοράς στο κράτος, η ταξική του δημοκρατία δεν θα υπηρετεί πιστά τα συμφέροντα του μεγάλου κεφαλαίου και η ταξική εκπαίδευση δεν θα υπηρετεί τα συμφέροντα της αγοράς, όντας στενά εξαρτημένη από αυτήν.

Υποστηρίζουμε ότι η ιδεολογική επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού, δηλαδή του ατομισμού και των αρχών της αγοράς στην εκπαίδευση, οδηγεί σε μια συνακόλουθη απορ-

ρύθμιση του συστήματος κανόνων και αξιών και κατ' επέκταση στην αντίστοιχη ποιοτική αλλαγή στο ιδεολογικό-αξιακό περιεχόμενο του συμβολικού ελέγχου και του κυριότερου φορέα του που σύμφωνα με τον Basil Bernstein, είναι η εκπαίδευση.

Η κατανομή της γνώσης

Το πρόβλημα της εκπαιδευτικής γνώσης που διδάσκεται στα σχολεία, πρέπει να θεωρηθεί σαν μορφή της ευρύτερης κατανομής αγαθών και υπηρεσιών σε μια κοινωνία. Ο προσανατολισμός των ημερών μας κινείται προς την κατεύθυνση της λεγόμενης θεωρίας του ρόλου, «που μετατοπίζει το κέντρο βάρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού στην κοινωνική αλληλεπίδραση» (Μλεκάνης, 2005: 21). Το θέμα δεν είναι απλά ένα αναλυτικό πρόβλημα (τι θα πρέπει να θεωρηθεί γνώση;), ούτε πρόβλημα τεχνικό (πώς οργανώνουμε και συσσωρεύουμε γνώση, έτσι ώστε τα παιδιά να έχουν πρόσβαση σ' αυτήν και να την «αφομοιώσουν;») ούτε, τέλος, είναι καθαρά ψυχολογικό πρόβλημα (πώς κάνουμε τους μαθητές να μάθουν το «Χ»;) Περισσότερο απ' όλα αυτά, η μελέτη της εκπαιδευτικής γνώσης είναι μια μελέτη της ιδεολογίας, είναι μια έρευνα γύρω από το τι θεωρείται «νόμιμη» γνώση (είτε είναι γνώση του λογικού τύπου «ότι», είτε του «πώς», είτε του τύπου «να») από μέρους καθορισμένων κοινωνικών ομάδων και τάξεων σε καθορισμένα ιδρύματα, σε καθορισμένες ιστορικές στιγμές (Apple, 1986: 99-100).

Αναδεικνύοντας τον σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης στη διαβίβαση των αρχών, που κρύβονται κάτω από τις σχέσεις ρόλων στα παιδιά και τους εφήβους, οι Furnham και Stacey (1991: 165) αναφέρουν ότι οι μαθητές συνδέουν την επιτυχία στο σχολείο άμεσα με την ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στην εξουσία και την αποτυχία, με αρνητικές συμπεριφορές. Η επιτυχία στο σχολείο δείχνει τη δυνατότητα να προσαρμοστεί ένας νέος σε ένα γραφειοκρατικό σύστημα και μια εξουσία, ενώ η αποτυχία δείχνει μικρή προσαρμοστικότητα στις απαιτήσεις του συστήματος και της εξουσίας. Επιβεβαιώνει αυτήν την πολιτικότητα, το γεγονός ότι ένας δυσανάλογα μεγάλος αριθμός νέων παραβατών του νόμου, προέρχεται από εκείνους που απέτυχαν στο σχολείο.

Όπως υπογραμμίζει χαρακτηριστικά ο Giroux (1997: 226), η παιδαγωγική είναι, εν μέρει, μια «τεχνολογία της δύναμης, της γλώσσας, και της πρακτικής που παράγει και νομιμοποιεί τις μορφές ηθικού και πολιτικού κανονισμού, που κατασκευάζουν και προσφέρουν στα ανθρώπινα όντα τις ιδιαίτερες απόψεις τους. Τέτοιες απόψεις δεν είναι ποτέ αθώες και εμπλέκονται πάντα στο λόγο και τις σχέσεις της ηθικής και της δύναμης.» Για να επικαλεσθεί κανείς τη σημασία της παιδαγωγικής πρέπει να θέσει ερωτήσεις, όχι απλά για το πώς οι σπουδαστές μαθαίνουν, αλλά και για το πώς οι εκπαιδευτικοί (υπό την ευρεία έννοια του όρου) κατασκευάζουν τις ιδεολογικές και πολιτικές θέσεις, από τις οποίες μιλούν. Ο λόγος της παιδαγωγικής, τοποθετεί τα ανθρώπινα όντα μέσα στην ιστορία και καθιστά ορατά τα όρια των ιδεολογιών τους.

Νεοφιλελευθερισμός και κρίση

Ιστορικά, στις αρχές της δεκαετίας του 70 και μάλιστα μετά την πετρελαική κρίση του 1973, άρχισε να συνειδητοποιείται ότι οι δυτικές οικονομίες είχαν εισέλθει σε ύφεση, σε οικονομική κάμψη, η οποία και έθεσε σε αμφισβήτηση τόσο τις ιδέες, όσο και τις ρυθμίσεις

του μεταπολεμικού κρατικού παρεμβατισμού, του κεντρικού οικονομικού σχεδιασμού και του κράτους πρόνοιας (Αντωνοπούλου, 1998).

Η μεταστροφή αυτή παρατηρείται τόσο στο πεδίο της παραγωγής, όσο και στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου, και πιο συγκεκριμένα της εκπαίδευσης. Ο συμβολικός έλεγχος με την ιδεολογική του λειτουργία συμβάλλει στην ομοιομορφοποίηση του κοινωνικού σώματος, με γνώμονα την παγίωση της κυρίαρχης ιδεολογίας και του συστήματος κανόνων και αξιών, που αποσκοπούν στο γενικό ή ομαδικό «καλό».

Βρίσκουμε σ' αυτή την περίοδο, σύμφωνα με τον Bernstein (1990:154), αξιοσημείωτες εξελίξεις των ειδικευμένων λόγων του συμβολικού ελέγχου και της εφαρμογής τους, βασικά στις κοινωνικές και μπιχεβιοριστικές επιστήμες – στην ιατρική, ψυχιατρική και ψυχανάλυση και στους καινούργιους επιστημονικούς κλάδους της σημασιολογίας και της γλωσσικής επιστήμης. Μια συνολική νέα κλίμακα λόγων διατίθεται στην ανώτερη εκπαίδευση, για να δημιουργήσει τη διαλεκτική βάση, τόσο για την ποσοτική επέκταση, όσο και για την αυξανόμενη διαφοροποίηση των στελεχών του συμβολικού ελέγχου: στελέχη με διαφορετικά, ακόμη και αντίθετα ενδιαφέροντα, που εξαρτώνται από το δικό τους πεδίο, τοποθεσία, συμβολικό έλεγχο ή παραγωγή. Το κράτος, ειδικά μετά το 1945, επεκτείνει τη κλίμακα των υπηρεσιών και των στελεχών του στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου, π.χ. στην εκπαίδευση, την υγεία, τις κοινωνικές υπηρεσίες, τις υπηρεσίες κοινωνικής υποστήριξης, τις κλινικές και τη στέγαση.

Η φιλελευθεροποίηση της οικονομίας αναδεικνύει τη διαδικασία μεταλλαγής και ανασύνθεσης του κράτους, σε ένα κράτος φιλελεύθερο και ταυτόχρονα πατερναλιστικό. Από τη μια φιλελεύθερο, καθώς εφαρμόζει το φιλελεύθερο δόγμα στους γενεσιουργούς μηχανισμούς των κοινωνικών ανισοτήτων, όσον αφορά την παραγωγική διαδικασία, και από την άλλη πατερναλιστικό, καθώς επιβάλλει τη στενή προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ανάγκες της παραγωγής και λειτουργεί κατασταλτικά, προκειμένου να αντιμετωπίσει τις συνέπειες των κοινωνικών ανισοτήτων που προκαλούνται (Ντακούμης, 2008). Όπως επισημαίνει χαρακτηριστικά ο Apple (2001: 20): «Αυτό το λιγότερο ισχυρό κράτος, εντούτοις, είναι συχνά κατασταλτικό. Περιλαμβάνει αυστηρά μέτρα, προκειμένου να αστυνομεύσει τον πληθυσμό εκείνο που έμεινε έξω από την οικονομία. Κατά συνέπεια, το κράτος αυτού του είδους ξοδεύει ένα τεράστιο χρηματικό ποσό στην κατασκευή και τη συντήρηση φυλακών. Σε πολλά κράτη, αυτό το ποσό είναι ακόμη και μεγαλύτερο από τις παρόμοιες δαπάνες για την τριτοβάθμια εκπαίδευση».

Επαγγελματοποίηση της εκπαίδευσης

Ο επίσημος κρατικός κοινωνικός έλεγχος μέσω της εκπαίδευσης, οργανώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε στους περιθωριοποιημένους από την αγορά εργασίας πληθυσμούς, ιδίως τους νέους, προτείνεται σαν προοπτική το διαδοχικό πέρασμά τους από διάφορα προσωρινά δίκτυα κατάρτισης και προσωρινής απασχόλησης (Ινστιτούτο εργασίας ΓΣΕΕ, 2015). Ο συμβολικός έλεγχος και το κύριο πεδίο του, η εκπαίδευση, βαθύτατα επηρεασμένος από τη νεοφιλελεύθερη ιδεολογία του ατομισμού, επαγγελματοποιείται, γίνεται ακόμη πιο εξαρτημένος από τις ανάγκες του οικονομικού πεδίου και εξουσιάζεται από αρχές που απορρέουν από αυτό (βλ. σχεδιαγράμματα 1 & 2).

Σχεδιάγραμμα 1. «Επαγγελματοποίηση της εκπαίδευσης (Ντακούμης, 2008)»



Σχεδιάγραμμα 2. «Αίτια επαγγελματοποίησης της εκπαίδευσης (Ντακούμης, 2008)»



Το κρατικό πεδίο του συμβολικού ελέγχου δε σχεδιάζει ή δε διευθύνει μόνο του πια. Η αλλαγή είναι μια αλλαγή στην κρατική ιδεολογία και ρύθμιση, ενώ η αύξηση στην πολυπλοκότητα του πεδίου του συμβολικού ελέγχου κατά τη διάρκεια του αιώνα είναι αναμφισβήτητη. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Bernstein (1990: 155):

«Υπάρχει μια νέα ιδέα και για τη γνώση και για τη σχέση της με εκείνους που τη δημιουργούν, μια αληθινά κοσμική ιδέα. Η γνώση πρέπει να ρέει, όπως το χρήμα, οπουδήποτε μπορεί να δημιουργήσει πλεονέκτημα και όφελος. Κι όμως, η γνώση δεν είναι μόνο σαν το χρήμα, είναι χρήμα. Η γνώση 'παίρνει διαζύγιο' από τα άτομα, τις δεσμεύσεις τους, την προσωπική τους αφοσίωση, γιατί αυτά γίνονται εμπόδια, περιορισμοί στη ροή της γνώσης – χρήμα και εισά-

γουν παραμορφώσεις στην εργασία της αγοράς. Η διακίνηση της γνώσης, ακόμη και η δημιουργία της, θα πρέπει να γίνονται το ίδιο εύκολα, όπως διακινείται το χρήμα και ρυθμίζει τα πάντα. Η γνώση, μετά από χίλια χρόνια περίπου, διαχωρίζεται από την εσωτερική φύση του ανθρώπου και κυριολεκτικά αποκτηνώνεται».

Η ιδεολογία του ατομισμού στην εκπαίδευση και τα ιδεολογήματά της

Η ιδεολογική επικράτηση του ατομισμού και των αρχών της αγοράς οδηγεί σε μια συνολική απορύθμιση του συστήματος κανόνων και αξιών και κατ' επέκταση στην αντίστοιχη ποιοτική αλλαγή στο ιδεολογικό-αξιακό περιεχόμενο του συμβολικού ελέγχου. Ο Giroux (1997: 72) επισημαίνει ότι στη σημερινή εποχή, η σχέση μεταξύ της ιδεολογίας και της εκπαίδευσης είναι προβληματική. Εν μέρει, αυτό προκύπτει από την ισχυρή επιρροή που η τεχνοκρατική ορθολογιστική ικανότητα έχει ασκήσει ιστορικά στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής θεωρίας και της πρακτικής. Μέσα σε αυτήν την παράδοση, το γεγονός ότι τα σχολεία είναι και ιδεολογικές και εκπαιδευτικές περιοχές, έχει αγνοηθεί.

Η ιδεολογία ατομισμού στην εκπαίδευση (βλ. σχεδιάγραμμα 3), η οποία νομιμοποιεί τη στενή εξάρτηση της εκπαίδευσης από την παραγωγή, στηρίζεται σε δύο ιδεολογήματα (Bernstein, 1990: 153):

- στο ιδεολόγημα ότι η εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει σε όλους ίσες ευκαιρίες στη μόρφωση και
- στο ιδεολόγημα ότι η εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει σε όλους ευκινησία στην ανοδική τους κοινωνική κινητικότητα.

Σύμφωνα με το πρώτο ιδεολόγημα, το γεγονός ότι κάποιοι είναι πιο μορφωμένοι από άλλους, αποδίδεται στις –υποτίθεται– περισσότερες ή καλύτερες ατομικές τους ικανότητες. Το ιδεολόγημα αυτό, σε συνδυασμό με την προβαλλόμενη ανάγκη της παραγωγής για ικανά και άρα πιο μορφωμένα στελέχη, οδηγεί στη «νομιμοποίηση» της ιεραρχικής κοινωνικής δόμησης με βάση το εκπαιδευτικό κεφάλαιο: Αφού η μόρφωση είναι συνάρτηση της ατομικής ικανότητας, άρα οι ικανότεροι, δηλαδή οι πιο μορφωμένοι, είναι αυτοί που μπορούν να καταλάβουν ανώτερες θέσεις στην κοινωνικοοικονομική ιεραρχία. Έτσι, όσο πιο στενοί είναι οι δεσμοί εκπαίδευσης και παραγωγής, τόσο πιο πολλοί ικανοί μπορούν να αποκτήσουν ανώτερες θέσεις στην κοινωνικοοικονομική ιεραρχία.

Ο Λάμνιαν (2001: 94-96), ασκώντας κριτική στις θέσεις του δομολειτουργισμού, όπως αυτές εκφράζονται από τους Davis και Moore, αναφέρει ότι «οι Davis και Moore (1945) συνδέουν άμεσα τον καταναεμπτικό χαρακτήρα του σχολείου με τη συγκρότηση των κοινωνικών ιεραρχιών και την κοινωνική διαστρωμάτωση. [...] Το σχολείο, μέσα από τις διαδικασίες της αξιολόγησης, νομιμοποιεί τις επιλογές συγκεκριμένων προσώπων για κοινωνικές θέσεις, οι οποίες διαφοροποιούν τις αμοιβές και το κύρος. Έτσι δημιουργούνται και νομιμοποιούνται οι κοινωνικές ιεραρχίες. Οι Davis και Moore θεωρούν ότι το σχολείο αποτελεί τον επιλεκτικό μηχανισμό, ο οποίος ανακαλύπτει και κατανέμει τα άτομα, ανάλογα με το ταλέντο τους και τις ικανότητές τους, χωρίς όμως να αναγνωρίζουν κοινωνικά χαρακτηριστικά στη διαμόρφωση του ατόμου».

Σύμφωνα με το δεύτερο ιδεολόγημα, η βελτίωση της κοινωνικοοικονομικής θέσης των ανθρώπων προϋποθέτει την κατάλληλη εκπαίδευσή τους. Έτσι, όσο πιο στενοί είναι οι

δεσμοί εκπαίδευσης και παραγωγής, τόσο πιο εύκολα μπορεί κανείς να αποκτήσει ανώτερες θέσεις στην κοινωνικοοικονομική ιεραρχία.

Η αντίληψη αυτή έχει τις ρίζες της στη «θεωρία για το ανθρώπινο κεφάλαιο» του T.W. Schultz ο οποίος υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος είναι η σημαντικότερη πηγή πλούτου για την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. (Φραγκουδάκη, 1985: 23). Για τον Schultz, ο άνθρωπος μέσα από την επένδυση στην εκπαίδευσή του θα λάβει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, προκειμένου να ενταχθεί στην αγορά εργασίας, να γίνει πιο παραγωγικός και να υπάρξει οικονομική ανάπτυξη για το κράτος. Όσο περισσότερες είναι οι επενδύσεις στην εκπαίδευση των πολιτών τόσο μεγαλύτερη είναι και η οικονομική ανάπτυξη του κράτους. Όπως επισημαίνει η Φραγκουδάκη (1985: 23-24), η θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου» υποστηρίζει ότι «η οικονομική ανάπτυξη, αλλά και η ίδια η επιβίωση των εθνών στο σύγχρονο κόσμο εξαρτάται από την ορθή και αποτελεσματική χρήση των διανοητικών πηγών πλούτου, του ‘ανθρώπινου κεφαλαίου’, που διαθέτει η κάθε χώρα».

Σχεδιάγραμμα 3. «Ιδεολογία του ατομισμού στην εκπαίδευση (Ντακούμης, 2008)»



Ο συμβολικός έλεγχος δεν αφορά πλέον κοινωνικές αξίες που αποσκοπούν στο γενικό ή στο ομαδικό καλό, αλλά στο ατομικό συμφέρον – το οποίο παρουσιάζεται ως «γενικό» και την «καλύτερη» ζωή του καθενός, τα όρια της οποίας δεν μπορούν να τεθούν, διότι δεν είναι σταθερά. Ο αυξανόμενος αριθμός των «απλών» ανέσεων που εξιδανικεύονται και λειτουργούν ως σύμβολα της κοινωνικής θέσης και της προσωπικής ταυτότητας, αναδεικνύονται στους πιο αποτελεσματικούς παράγοντες για την υποκίνηση των ανθρώπων για συγκεκριμένες πράξεις και συμπεριφορές.

Η έντονη κοινωνική διαφοροποίηση έχει ως αποτέλεσμα την ύπαρξη πολλών κοινωνικών υποσυστημάτων με αποκλίνουσες μεταξύ τους κανονιστικές δομές. Οι κοινωνικοί κανόνες και οι αξίες χάνουν τη συνεκτική τους λειτουργία και μπορούν, όλο και λιγότερο, να επικαλούνται τη γενική συναίνεση στην αντιμετώπιση ορισμένων ζητημάτων βασικής σημασίας για την κοινωνική συνοχή. Στη θέση τους αναπτύσσονται διαπροσωπικά και περιστασιακά σύνολα κανόνων.

Η διατήρηση σταθερών αξιών και αρχών είναι πλέον προβληματική. Εκείνο που απαιτείται είναι ευελιξία, ικανότητα περάσματος από το ένα σύνολο νοημάτων, καταστάσεων και προσδοκιών στο άλλο. Το άτομο δεν κρίνεται πια από την ικανότητά του για την εσωτερίκευση κανόνων και τον προσανατολισμό του σε «ορθές» αξίες, αλλά από την ετοιμότητα και την ικανότητά του να λειτουργεί σε μεταβαλλόμενες καταστάσεις και να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές κάθε φορά απαιτήσεις του κοινωνικού του περιβάλλοντος, γεγονός που συμβάλλει καθοριστικά στην αύξηση της πολυπλοκότητας του πεδίου του συμβολικού ελέγχου, το οποίο διευρύνεται προκειμένου να ικανοποιήσει την ομαλοποιητική του λειτουργία.

Η περίοδος αυτή των τελευταίων δεκαετιών του 20ου αιώνα σχεδόν ταυτίζεται με σημαντικές εξελίξεις στον τομέα της γνώσης και της τεχνολογίας, που σφραγίζουν την πορεία της ανθρωπότητας, ενώ η μεταβατική αυτή περίοδος απ' τον 20ο στον 21ο αιώνα παρουσιάζει μια σειρά από νέες προκλήσεις, που επιφέρει η «παγκοσμιοποιημένη κοινωνία της πληροφορίας».

Η κρυφή ηγεμονία της άρχουσας ιδεολογίας

Η κατανόηση του τρόπου, με τον οποίο η ιδεολογία επηρεάζει ή και διαμορφώνει τη συνείδηση, είναι ζήτημα καθοριστικής σημασίας για τη διατήρηση ή και μεταβολή των ταξικών σχέσεων. Οι ιδεολογικές μορφές δεν είναι απλά ένα σύστημα ιδεών, ή λόγων. Πραγματοποιούνται μέσα στη λειτουργία και στην ιστορία καθορισμένων πρακτικών, κάτω από καθορισμένες κοινωνικές σχέσεις (βλ. και Μασερέ και Μπαλιμπάρ, 1974: 34).

Σύμφωνα με τον Αλτουσέρ (1987), «Οι ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους (ΙΜΚ) είναι αναγκαστικά ο τόπος μιας ταξικής πάλης, η οποία συνεχίζει στους μηχανισμούς της κυρίαρχης ιδεολογίας τη γενική ταξική πάλη, που κυριαρχεί στον κοινωνικό σχηματισμό. Εάν η λειτουργία των ΙΜΚ συνίσταται στο να εγχαράσσει την κυρίαρχη ιδεολογία, τότε αυτό συμβαίνει, γιατί υπάρχει αντίσταση εάν υπάρχει αντίσταση, αυτό συμβαίνει, γιατί υπάρχει πάλη και αυτή η πάλη είναι τελικά ο απευθείας ή έμμεσος, ο άμεσος ή (συχνότερα) πολύ μακρινός απόηχος της ταξικής πάλης».

Ο ταξικός, όμως, χαρακτήρας της ιδεολογίας δεν είναι καθόλου εμφανής, ιδιαίτερα στο καπιταλιστικό κοινωνικοοικονομικό σύστημα, αντίθετα απ' ό,τι ίσχυε με τις προκαπιταλιστικές ιδεολογίες, στις οποίες η ταξική λειτουργία ήταν εμφανές στοιχείο στις αρχές της και δικαιωμένη σαν «φυσική» ή «απαραβίαστη». Για παράδειγμα, με βάση αρχές της θρησκευτικής φεουδαρχικής ιδεολογίας, η διαφορά των ανθρώπων θεωρείται δικαιωμένη σαν «απαραβίαστη». Το ίδιο ισχύει και στην ηθική ή φιλοσοφική ιδεολογία των δουλοκτητικών κοινωνικών σχηματισμών, όπου η διαφορά δικαιώνεται σαν «φυσική» (Πουλαντζάς, 1985).

Ένα απ' τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας, συνίσταται στο ότι κρύβει, με έναν εντελώς ειδικό τρόπο, την ταξική εκμετάλλευση, σε βαθμό που κάθε ίχνος ταξικής κυριαρχίας να απουσιάζει συστηματικά απ' τη γλώσσα της. Ακόμη και οι διαφορές, οι ανισότητες και τα προβλήματα των κυριαρχούμενων κοινωνικών ομάδων και τάξεων, ερμηνεύονται από την κυρίαρχη ιδεολογία και πολιτική, όχι ως παράγωγα των συγκεκριμένων σχέσεων παραγωγής, αλλά ως «αντικειμενικές αδυναμίες» ανεξάρτητες από τη συγκεκριμένη κάθε φορά ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα. Όπως επισημαί-

νει ο Πουλαντζάς (1985, τόμ. β': 51): «Θα μπορούσαμε να πούμε κατά κάποιο τρόπο ότι ο ρόλος της ιδεολογίας συνίσταται, όχι απλώς στο να κρύβει το πάντα καθοριστικό οικονομικό επίπεδο, αλλά στο να κρύβει το επίπεδο που έχει τον κυρίαρχο ρόλο, και κυρίως το ίδιο το γεγονός της κυριαρχίας της».

Αυτή η ίδια η έννοια της κρυφής ηγεμονίας της αστικής ιδεολογίας, αναφέρεται σε μια πολυσύνθετη διαδικασία, στην οποία οι κυρίαρχες ομάδες στην κοινωνία ενώνονται, προκειμένου να διαμορφώσουν ένα μέτωπο και να στηρίξουν την ηγεσία τους πάνω στις κατώτερες ομάδες. Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία, που μια τέτοια ιδέα υπονοεί, είναι ότι ένα μέτωπο δύναμης, δεν είναι απαραίτητο να στηριχθεί στον εξαναγκασμό. Μάλλον, στηρίζεται στη νίκη της συγκατάθεσης στην επικρατούσα τάξη, με τη διαμόρφωση μιας ιδεολογικής ομπρέλας, κάτω από την οποία μπορούν να σταθούν διαφορετικές ομάδες, οι οποίες συνήθως δεν συμφωνούν εντελώς η μια με την άλλη (Apple, 1996: 14-15).

Ο Αλτουσέρ (1994:95), αναδεικνύοντας με δραματικό τρόπο τις εσωτερικές συγκρούσεις στο χώρο της εκπαίδευσης και το ρόλο των εκπαιδευτικών, επισημαίνει:

«Ζητώ συγγνώμη από τους δάσκαλους εκείνους, που μέσα σε φρικιαστικές συνθήκες, προσπαθούν να στραφούν ενάντια στην ιδεολογία, ενάντια στο σύστημα και στις πρακτικές, όπου έχουν παγιδευτεί, με τα λιγοστά όπλα που βρίσκουν στην ιστορία και στη γνώση που 'διδάσκουν'. Είναι ήρωες. Είναι όμως σπάνιοι, ενώ πόσοι αλήθεια (ή πλειοψηφία) δεν έχουν καν αρχίσει ακόμα να υποψιάζονται τι είδους 'δουλειά' τους βάζει να κάνουν το σύστημα (που τους ξεπερνάει και τους συνθλίβει), κι ακόμα χειρότερα, βάζουν συχνά όλα τους τα δυνατά κι όλη την εξυπνάδα τους, για να επιτελέσουν το καθήκον τους στην εντέλεια (με τις περιφημες νέες μεθόδους!)».

Είναι τόσο βέβαιοι γι' αυτό που κάνουν, ώστε συμβάλλουν, με την αφοσίωση τους, στο να συντηρούν και να τρέφουν την ιδεολογική αναπαράσταση του σχολείου, που θέλει να παρουσιάσει το σημερινό σχολείο 'φυσικό', χρήσιμο, αναγκαίο, ακόμα και ευεργετικό.

Επιλογικά

Η δημοκρατία, όχι απλά ως μια μορφή πολιτεύματος, αλλά ως τρόπος και στάση ζωής, μπορεί να αποτελέσει ένα είδος αναχώματος στη νεοφιλελεύθερη επέλαση.

Το σχολείο είναι ικανό να διαμορφώσει κουλτούρα και στάση ζωής, τη συνείδηση που απαιτεί να διαθέτει ένας δημοκρατικός πολίτης. Σε αυτό μπορούν να συμβάλουν οι ανθρωπιστικές επιστήμες, η γνώση της ιστορίας, όχι μόνο της εθνικής αλλά και της παγκόσμιας, η εκμάθηση γλωσσών και η διάσωση των παραδόσεων, ώστε μέσα από όλα αυτά οι νεαροί μαθητές και μετέπειτα ενήλικες πολίτες, να μπορούν να αντιλαμβάνονται τη σημασία του διαλόγου, της πολυφωνίας, της διαφορετικότητας, αλλά και της αξιοκρατίας και της μαχητικότητας που όλα μαζί συνθέτουν το δημοκρατικό ιδεώδες.

Εμπειρικά και βιωματικά μέσα στο χώρο του σχολείου, η δημοκρατία γίνεται πράξη στις μαθητικές κοινότητες, καθώς με αυτές υλοποιούνται βασικές αρχές της δημοκρατικής συμπεριφοράς. Το δικαίωμα του «εκλέγειν» και «εκλέγεσθαι», η ανάληψη πρωτοβουλιών, οι ερευνητικές εργασίες, η συμμετοχή σε εθελοντικά κινήματα, ο σεβασμός στη συλλογικότητα και η απόρριψη κάθε προκατάληψης και μορφής εκφοβισμού οδηγούν σταδιακά στον ενστερνισμό της δημοκρατίας ως τρόπου ζωής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Apple, M. (1996). *Cultural Politics & Education*. New York: Teachers College Press.
- Apple, W. M. (2001). *Educating the «Right» Way*. New York: RoutledgeFalmer.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse. - Class, codes and control; v.4*. London: Routledge.
- Davis, K. και Moore, W.E. (1945). «Some Principles of Stratification», *American Sociological Review*, τόμ. 10 (2).
- Furnham, A. και Stacey, B. (1991). *Young people's understanding of society*. New York: Routledge.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling, a critical reader*. Colorado: Westview press.

Ελληνόγλωσση

- Αλτουσέρ, Λ. (1994). «Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους» στο *Θέσεις, Σύγχρονη Σκέψη*, Ε΄ έκδοση, 69-95, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Αντωνοπούλου, Ν. Μ. (1998). «Παγκόσμιος καπιταλισμός και η κοινωνία της πληροφορίας», στο *Ουτοπία* τχ. 28, Ιαν. - Φεβρ. 1998, 217-228.
- Apple, W. M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής. Μτφρ. Τ. Δαρβέρης.
- Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ (2015). Η προσωρινή απασχόληση στην Ελλάδα και την Ε.Ε. Διαθέσιμο στο: <https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2015/12/Meleti-33.pdf>
- Λάμνιαν, Κ. (2001). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση, διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μασερέ, Π και Μπαλιμπάρ, Ε. (1974). *Μια υλιστική προσέγγιση της λογοτεχνίας και της γλώσσας*, μτφρ: Κ. Μιτσοτάκη, Αθήνα: Αγώνας.
- Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*, Τυπωθήτω: Δαρδανός
- Ντακούμης, Β. (2008). *Εκπαίδευση και συμβολικός έλεγχος: Διαφοροποιήσεις στην κατανομή της εργασίας στην Ελλάδα, την τελευταία τριακονταετία (1971-2001)*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Πουλιαντζάς, Ν. (1985). *Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις*, τόμ. α΄ και β΄. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φραγκουδάκη Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.

Abstract

The main argument of the present work is that the ideological predominance of the individual and the principles of the market leads to a consequent qualitative change in the ideological-value content of the symbolic control and its main body which, according to Basil Bernstein, is education. To investigate the argument, elements were used mainly from the theoretical framework of Basil Bernstein. The ideology of individualism in education, according to Bernstein, is based on ideologies whose main role is to directly link the distributive character of the school with the formation of social hierarchies and social stratification. The school, through the evaluation processes, legitimizes the choices of specific individuals for social positions, which differentiate the rewards and the prestige. Thus, social hierarchies are created and legitimized that have specific ideological and social characteristics that have nothing to do with the value content of democracy. Instrumentalization and democracy in education are incompatible concepts.

Keywords: Neoliberalism, individualism, education, symbolic control, tooling of education, democracy

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 4

Παιδεία του πολίτη και εκπαίδευση

Καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής και διαμόρφωση ενεργών πολιτών: η συμβολή των γονέων

Βασιλική Αρβανίτη

Εκπαιδευτικός, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ
vanaarvaniti@primedu.uoa.gr

Κωνσταντίνα Τσώλη

Επίκ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ
nadtso@primedu.uoa.gr

Θωμάς Μπαμπάλης

Καθηγητής ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ
tbabalis@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Οι σύγχρονες συνθήκες ζωής προτάσσουν την αναγκαιότητα διαμόρφωσης «ενεργών πολιτών», ικανών να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά και εποικοδομητικά, να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά, να συμπεριφέρονται με κοινωνικά υπεύθυνο και δημοκρατικό τρόπο. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής στο σχολικό, αλλά και στο οικογενειακό περιβάλλον. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι γονείς καλλιεργούν δεξιότητες ζωής στα παιδιά τους με βάση τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Στην έρευνα συμμετείχαν εκατόν ενενήντα τέσσερις (194) γονείς του νομού Αττικής, συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς «Κλίμακα Μέτρησης Δεξιοτήτων Ζωής: Απόψεις γονέων», κατασκευασμένο από τους ερευνητές. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας και στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των μεταβλητών. Ειδικότερα, τα ευρήματα κατέδειξαν το φύλο του γονέα, το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας και το επάγγελμα του πατέρα ως παράγοντες που επηρεάζουν τον βαθμό καλλιέργειας δεξιοτήτων ζωής από τους γονείς στα παιδιά τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Ενεργός πολιτεότητα, καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής, οικογένεια.

Εισαγωγή

Οι συνθήκες ζωής στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, απαιτητικές και διαρκώς μεταβαλλόμενες, «γεννούν» διαρκώς προκλήσεις. Η αναγκαιότητα αντιμετώπισης σοβαρών προβλημάτων, περιβαλλοντικών, κοινωνικών και ανθρωπιστικών, τα οποία κλονίζουν –σε πολλές περιπτώσεις– και την ίδια τη δημοκρατία, θέτει στο επίκεντρο τη δημοκρατική εκπαίδευση του σύγχρονου πολίτη (Μπάλιας, 2008). Οι πολίτες καλούνται να ζήσουν αρμονικά στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, να συνεργαστούν εποικοδομητικά, να είναι ικανοί να σκέπτονται κριτικά και δημιουργικά, καθώς και να λαμβάνουν αποφάσεις και να επιλύουν προβλήματα. Αναδεικνύεται το πόσο απαραίτητο είναι το άτομο να γνωρίζει καλά τον εαυτό του, να μπορεί να επικοινωνεί εποικοδομητικά με τους άλλους και να συνεισφέρει στην κοινότητα, τοπική, εθνική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια.

Οι βάσεις για την οικοδόμηση της ενεργού συμμετοχής του πολίτη είναι σημαντικό να τεθούν σε μικρή ηλικία, ώστε τα χαρακτηριστικά να παγιώνονται, αλλά και να βελτιώνονται με την περαιτέρω καλλιέργεια. Εντούτοις, το ελληνικό σχολείο φαίνεται να έχει μείνει προσκολλημένο στην απόκτηση γνώσεων, αν και είναι ρητά διατυπωμένη στο ελληνικό Σύνταγμα ως σκοπός της εκπαίδευσης «η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» (Νόμος 1566/1985, άρθρο 1, παρ. 1). Προχωρώντας προς την κατεύθυνση της επίτευξης του σκοπού αυτού, η έμφαση πρέπει να δοθεί στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής, καθώς έχει αποδειχθεί –διεθνώς– ένα εργαλείο ικανό να προετοιμάζει τα παιδιά για τη ζωή εντός και εκτός σχολείου και αποτελεσματικό ως προς την ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Durlak et al., 2015).

Θεωρητικό πλαίσιο

Ως δεξιότητες ζωής ορίζονται γνωστικές και ψυχοκοινωνικές, προσωπικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, οι οποίες βοηθούν τους ανθρώπους στη λήψη συνειδητών αποφάσεων, στην αποτελεσματική επικοινωνία και αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους, στην αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων και στην αυτοδιαχείριση (Unicef, 2012). Συμβάλλουν στην προαγωγή της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, στην πρόληψη τόσο κοινωνικών προβλημάτων όσο και προβλημάτων υγείας και στην προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (WHO, 1999).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO, 1999) ομαδοποίησε αυτές τις δεξιότητες, έτσι ώστε να ορίσει τις πέντε βασικές περιοχές Δεξιοτήτων Ζωής ως εξής:

1. Λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων
2. Δημιουργική και κριτική σκέψη
3. Επικοινωνία και δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων
4. Αυτεπίγνωση και ενσυναίσθηση
5. Διαχείριση των συναισθημάτων και του άγχους.

Η καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής θεωρείται εδώ και δεκαετίες επιτακτική ανάγκη, καθώς τα οφέλη που προκύπτουν είναι πολυάριθμα και σε πολλαπλά επίπεδα (Babalís & Tsoli, 2017· Cohen, 2006· Sherrod, Torney-Purta, & Flanagan, 2010· Unicef, 2012· WHO, 1999· Χατζηχρήστου, 2015). Το κυριότερο όλων είναι ότι αναπτύσσεται και ενδυναμώνεται ένας κοινωνικά και συναισθηματικά επαρκής εαυτός. Έτσι, διαμορφώνονται σταδιακά ενεργοί πολίτες, οι οποίοι θα συμμετέχουν παραγωγικά στην κοινωνία, θα ενδιαφέρονται και θα συνεργάζονται για το κοινό καλό και θα προσφέρουν στο σύνολο μέσα από την εργασία τους. Με τον τρόπο αυτό, θα συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής όλων και, κατ' επέκταση, θα ζήσουν και οι ίδιοι μια ευτυχισμένη ζωή.

Η ανάπτυξη και εδραίωση των δεξιοτήτων μπορεί να επιτευχθεί όχι μόνο μέσω της παρέμβασης του σχολείου, αλλά και με τη συμβολή της οικογένειας, η οποία αποτελεί τον πρώτο και καθοριστικότερο φορέα αγωγής του παιδιού. Έχει υποστηριχθεί, άλλωστε, από πληθώρα ερευνητών (Γεωργίου, 2011β· Epstein, 2001· Μπαμπάλης, 2011· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009· Redding, 2006· Χατζηχρήστου, 2015) πως τα σπουδαιότερα οφέλη τα παιδιά

τα αποκομίζουν όταν το σχολείο και το σπίτι συνεργάζονται για τον ίδιο σκοπό, καθώς οι ρόλοι τους αναφορικά με την ανάπτυξη του παιδιού είναι μεν διαφορετικοί, αλλά οπωσδήποτε συμπληρωματικοί.

Ως απόρροια του πλαισίου που περιγράφηκε παραπάνω, η παρούσα ερευνητική εργασία κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς επιδιώκει να διερευνήσει τον βαθμό στον οποίο οι γονείς καλλιεργούν δεξιότητες ζωής στα παιδιά τους. Οι μέχρι τώρα ερευνητικές μελέτες στην Ελλάδα και το εξωτερικό είναι περιορισμένες σε αριθμό και κρίνονται ελλιπείς και ανεπαρκείς, ενώ εστιάζουν, κυρίως, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο.

Μέθοδος

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων αναφορικά με την καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής από τους ίδιους στα παιδιά τους. Πιο συγκεκριμένα, ερευνήθηκε ο βαθμός στον οποίο οι γονείς θεωρούν ότι καλλιεργούν στα παιδιά τους –σχολικής ηλικίας– δεξιότητες ζωής που εντάσσονται στους 5 άξονες, όπως ορίζονται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO, 1999) και περιγράφηκαν ανωτέρω.

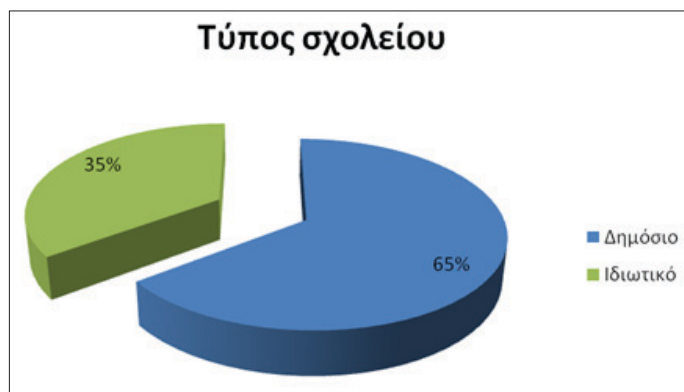
Τα ερευνητικά ερωτήματα που διερευνήθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας είναι τα εξής:

- Πώς σχετίζονται οι παράγοντες της «Κλίμακας Μέτρησης Δεξιοτήτων Ζωής: Απόψεις γονέων» μεταξύ τους;
- Πώς διαφοροποιείται ο βαθμός καλλιέργειας ΔΖ στα παιδιά με βάση το φύλο, το επάγγελμα και το επίπεδο μόρφωσης των γονέων;
- Πώς διαφοροποιείται ο βαθμός καλλιέργειας ΔΖ από τους γονείς με βάση το φύλο και το σχολείο φοίτησης του παιδιού;

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά εκατόν ενενήντα τέσσερις (194) γονείς με ένα –τουλάχιστον– παιδί που φοιτά σε Δημοτικό Σχολείο, για το οποίο και απάντησαν στο ερωτηματολόγιο. Η επιλογή έγινε με τυχαία δειγματοληψία γονέων μαθητών δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αττικής.

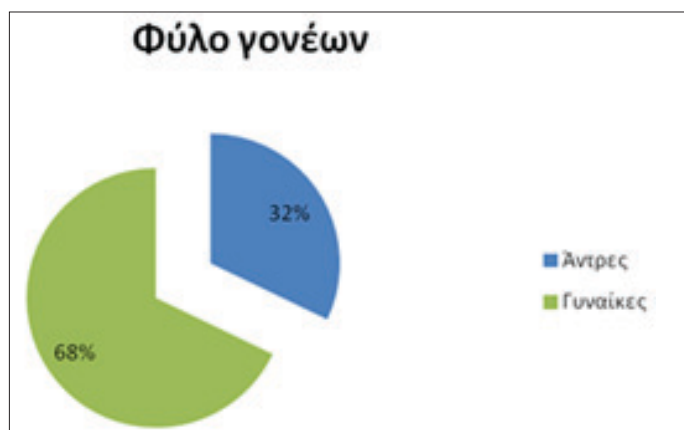
Οι εκατόν είκοσι πέντε γονείς (125, ή ποσοστό 64.8%) απάντησαν για τα παιδιά τους που φοιτούσαν σε δημόσιο σχολείο, ενώ οι εξήντα οκτώ γονείς (68, ή ποσοστό 35.2%) απάντησαν για τα παιδιά τους που φοιτούσαν σε ιδιωτικό σχολείο (Γράφημα 1).

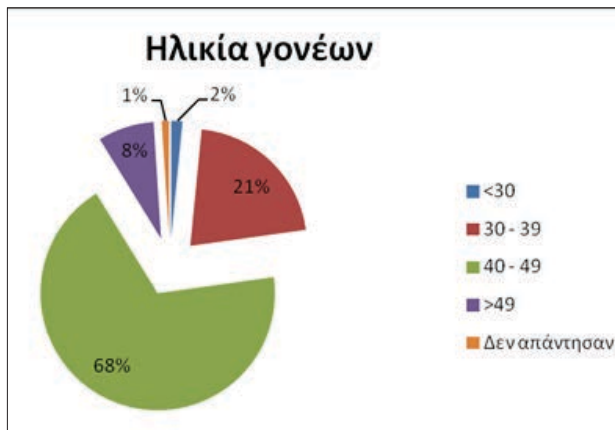
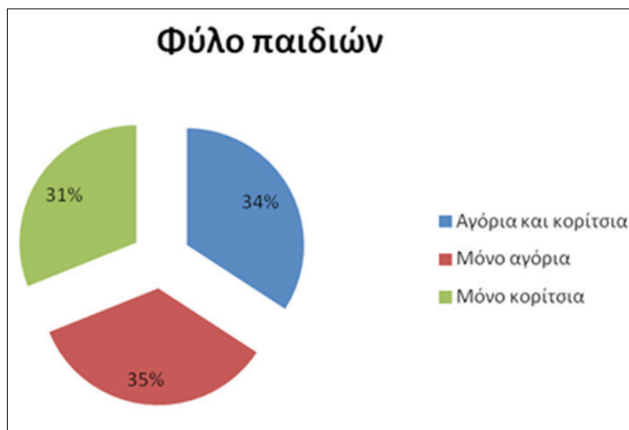
Γράφημα 1. «Κυκλικό διάγραμμα ποσοστών με βάση τον τύπο σχολείου»

Όσον αφορά το φύλο των γονέων που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας, οι εκατόν τριάντα μία (131, ή ποσοστό 67.9%) ήταν γυναίκες και οι εξήντα δύο (62, ή ποσοστό 32.1%) ήταν άντρες (Γράφημα 2).

Ως προς την ηλικία των γονέων που απάντησαν το ερωτηματολόγιο, οι τρεις (3, ή ποσοστό 1.6%) ήταν κάτω των 30 ετών, οι σαράντα ένα (41, ή ποσοστό 21.2%) ήταν ηλικίας από 30 έως 39 ετών, οι εκατόν τριάντα δύο (132, ή ποσοστό 68,4 %) ήταν ηλικίας από 40 έως 49 ετών και οι δεκαπέντε (15, ή ποσοστό 7.8%) ήταν άνω των 49 ετών. Δύο γονείς (2, ή ποσοστό 1%) δεν συμπλήρωσαν το πεδίο της ηλικίας (Γράφημα 3).

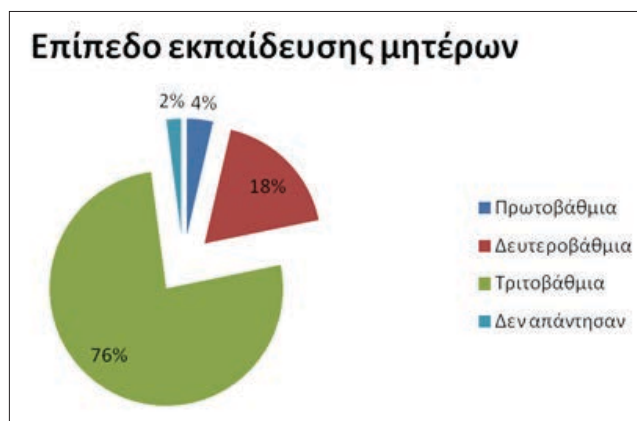
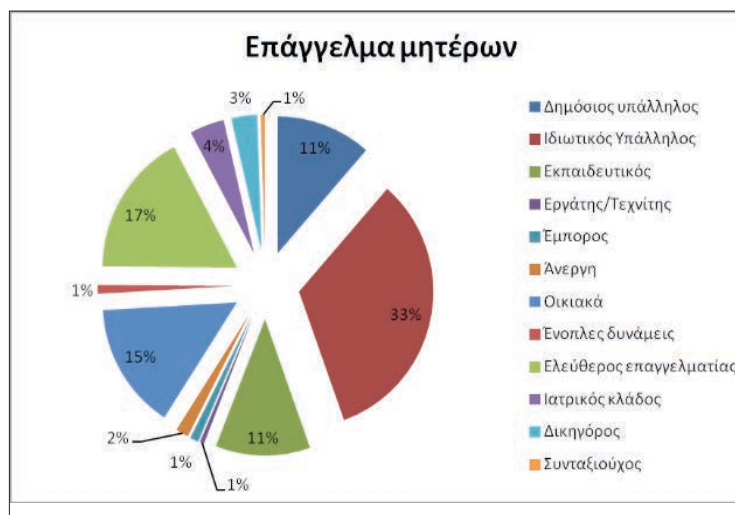
Αναφορικά με το φύλο των παιδιών των οικογενειών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι εξήντα έξι γονείς (66, ή ποσοστό 34.2%) είχαν παιδιά και των δύο φύλων, οι εξήντα επτά (67, ή ποσοστό 34.7%) είχαν μόνο αγόρια και οι εξήντα (60, ή ποσοστό 31.1%) είχαν μόνο κορίτσια (Γράφημα 4).

Γράφημα 2. «Κυκλικό διάγραμμα ποσοστών με βάση το φύλο γονέα»

Γράφημα 3. «Κυκλικό διάγραμμα ποσοστών με βάση την ηλικία γονέα»**Γράφημα 4.** «Κυκλικό διάγραμμα ποσοστών με βάση το φύλο παιδιών»

Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των μητέρων, οι επτά (7, ή ποσοστό 3.6%) είχαν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους στο Δημοτικό Σχολείο (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση), οι τριάντα πέντε (35, ή ποσοστό 18.1%) είχαν ολοκληρώσει τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και οι εκατόν σαράντα επτά (147, ή ποσοστό 76.2%) είχαν ολοκληρώσει σπουδές Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τέσσερις μητέρες (4, ή ποσοστό 2.1%) δεν συμπλήρωσαν την απάντηση που αφορούσε στο επίπεδο εκπαίδευσης (Γράφημα 5).

Σχετικά με το επάγγελμα των μητέρων, την πρώτη θέση καταλαμβάνουν οι ιδιωτικοί υπάλληλοι (64, ή ποσοστό 33.2%), τη δεύτερη θέση οι ελεύθεροι επαγγελματίες/επιχειρηματίες (33, ή ποσοστό 17.1%), ακολουθούν οι μητέρες που δεν εργάζονται και ασχολούνται με τα οικιακά (29, ή ποσοστό 19%) και έπειτα οι δημόσιοι υπάλληλοι (22, ή ποσοστό 11.4%) και εκπαιδευτικοί (22, ή ποσοστό 11.4%) (Γράφημα 6).

Γράφημα 5. «Κυκλικό διάγραμμα ποσοστών με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης μητέρων»**Γράφημα 6.** «Κυκλικό διάγραμμα ποσοστών με βάση το επάγγελμα μητέρων»

Ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των πατέρων, οι εννέα (9, ή ποσοστό 4.7%) είχαν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι τριάντα επτά (37, ή ποσοστό 19.2%) είχαν ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οι εκατόν σαράντα πέντε (145, ή ποσοστό 75.1%) είχαν ολοκληρώσει σπουδές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δύο πατέρες (2, ή ποσοστό 1%) δεν απάντησαν στο συγκεκριμένο ερώτημα (Γράφημα 7).

Αναφορικά με το επάγγελμα των πατέρων, τις πρώτες θέσεις καταλαμβάνουν οι ελεύθεροι επαγγελματίες (66, ή ποσοστό 34.2%) και οι ιδιωτικοί υπάλληλοι (64, ή ποσοστό 33.2%). Σε όλα τα υπόλοιπα επαγγέλματα καταγράφονται χαμηλά ποσοστά, κάτω του 8% (Γράφημα 8).

Γράφημα 7. «Κυκλικό διάγραμμα ποσοστών με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης πατέρων»



Γράφημα 8. «Κυκλικό διάγραμμα ποσοστών με βάση το επάγγελμα πατέρων»



Όργανο συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων εκπονήθηκε από τους ερευνητές ερωτηματολόγιο λαμβάνοντας υπόψιν τα βιβλιογραφικά και ερευνητικά δεδομένα. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο μέρη.

Το πρώτο μέρος αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων. Συγκεκριμένα, οι γονείς κλήθηκαν να καταγράψουν το φύλο, την ηλικία, την εθνικότητα, την οικογενειακή κατάσταση, το επάγγελμα και το επίπεδο μόρφωσής τους. Ακόμη, ζητήθηκαν πληροφορίες για τον αριθμό των παιδιών τους, το σχολείο και την τάξη φοίτησής τους.

Το δεύτερο μέρος περιελάμβανε την «Κλίμακα Μέτρησης Δεξιοτήτων Ζωής: Απόψεις γονέων». Η κατασκευή της κλίμακας αυτής βασίστηκε σε επισκόπηση τόσο της βιβλιογραφίας (Rich, 2008· UNICEF, 2012· WHO, 1997) όσο και εμπειρικών μελετών (Fagan & Mihalic, 2003· Κουγιουρούκη & Κυβιρτζίκης, 2013· Μπαμπάλης, Τσώλη & Σταύρου, 2018). Η κλίμακα περιλαμβάνει τριάντα (30) ερωτήματα που συνιστούν πέντε (5) παράγοντες, οι οποίοι αντιστοιχούν στις πέντε (5) περιοχές δεξιοτήτων ζωής, όπως τις όρισε ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO, 1999). Οι παράγοντες είναι οι ακόλουθοι:

1. Λήψη αποφάσεων-Επίλυση προβλημάτων: Αναφέρεται στη συχνότητα με την οποία οι γονείς ενθαρρύνουν το παιδί τους να σκέφτεται τις συνέπειες των αποφάσεών του και να ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα στην επίλυση προβλημάτων με τα οποία έρχεται καθημερινά αντιμέτωπο. Ο παράγοντας αυτός αποτελείται από έξι (6) προτάσεις. Παραδείγματος χάριν: Βοηθώ το παιδί μου να θέτει (βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους) στόχους και το καθοδηγώ (όταν χρειάζεται), ώστε να τους επιτύχει.
2. Δημιουργική και κριτική σκέψη: Αναφέρεται στη συχνότητα με την οποία οι γονείς ενθαρρύνουν το παιδί τους να εμπλέκεται σε δραστηριότητες που καλλιεργούν τη δημιουργική και κριτική του σκέψη. Ο παράγοντας αυτός αποτελείται από επτά (7) προτάσεις. Παραδείγματος χάριν: Αφήνω το παιδί μου να δοκιμάζει και να μαθαίνει από τα λάθη του.
3. Επικοινωνία και δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων: Αναφέρεται στη συχνότητα με την οποία οι γονείς ενθαρρύνουν το παιδί τους να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους γύρω του και να δημιουργεί υγιείς σχέσεις. Ο παράγοντας αυτός αποτελείται από πέντε (5) προτάσεις. Παραδείγματος χάριν: Συζητώ με το παιδί μου σχετικά με το πώς να συνεργάζεται αρμονικά στο πλαίσιο μιας ομάδας.
4. Αυτεπίγνωση και ενσυναίσθηση: Αναφέρεται στη συχνότητα με την οποία οι γονείς βοηθούν το παιδί τους να γνωρίσει και να αγαπήσει τον εαυτό του, καθώς και να μπαίνει στη θέση των άλλων. Ο παράγοντας αυτός αποτελείται από έξι (6) προτάσεις. Παραδείγματος χάριν: Ενθαρρύνω το παιδί μου να μπαίνει στη θέση των άλλων και να τους βοηθά.
5. Διαχείριση των συναισθημάτων και του άγχους: Αναφέρεται στη συχνότητα με την οποία οι γονείς συμβάλλουν στο να γνωρίσει το παιδί τους τα συναισθήματά του και να μάθει να τα διαχειρίζεται. Ο παράγοντας αυτός αποτελείται από έξι (6) προτάσεις. Παραδείγματος χάριν: Βοηθώ το παιδί μου να αντέχει τις απογοητεύσεις, όταν αντιμετωπίζει προβλήματα και δύσκολες καταστάσεις.

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα δίνονταν με βάση μια πεντάβαθμη κλίμακα μέτρησης τύπου Likert, στην οποία το 1 αντιστοιχεί σε «καθόλου», το 2 σε «σπάνια», το 3 σε «μερικές φορές», το 4 σε «συχνά» και το 5 σε «πάντα».

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο του σχολικού έτους 2015-16 σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία του νομού Αττικής. Συμπληρώθηκε από τους συμμετέχοντες γονείς είτε σε έντυπη είτε σε ηλεκτρονική μορφή και ήταν σύμφωνο με τους κανόνες δεοντολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας (ανωνυμία και εμπιστευτικότητα). Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν λιγότερο από δέκα (10) λεπτά.

Μεθοδολογικοί περιορισμοί

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας διέπεται από τους ακόλουθους περιορισμούς. Στο πλαίσιο της ερευνητικής μελέτης εξετάστηκαν οι απόψεις των γονέων αναφορικά με την καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής από τους ίδιους στα παιδιά τους, χωρίς να καταγραφούν οι απόψεις των μαθητών, των εκπαιδευτικών και/ή των διευθυντών. Στην έρευνα συμμετείχαν γονείς τα παιδιά των οποίων φοιτούσαν σε σχολεία αστικού περιβάλλοντος. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αφορούσε παιδιά σχολικής ηλικίας 6-12 ετών, καθώς αυτές οι ηλικίες κρίνονται ως καθοριστικές για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, ατομικών

και κοινωνικών. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε όργανο αυτοαναφοράς (κλίμακα), το οποίο πιθανόν κατά τη συμπλήρωση να επηρεάζεται από προκαταλήψεις «υπέρ του εαυτού», χωρίς τη χρήση άλλων μεθόδων συλλογής δεδομένων (π.χ. συνέντευξη).

Αποτελέσματα

Στην παρούσα μελέτη αρχικά διενεργήθηκε έλεγχος εσωτερικής συνέπειας και αξιοπιστίας των οργάνων μέτρησης και στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ανάλυση των δεδομένων με χρήση του προγράμματος Statistical Package for Social Sciences for Windows (SPSS 23.0).

Όπως προέκυψε από τον έλεγχο της εσωτερικής συνέπειας και αξιοπιστίας της «Κλίμακας Μέτρησης Δεξιότητων Ζωής: Απόψεις γονέων», η κλίμακα παρουσιάζει πολύ υψηλό βαθμό εσωτερικής συνέπειας, εφόσον ο δείκτης α του Cronbach έλαβε την τιμή $\alpha = .942$.

Οι αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων της «Κλίμακας Μέτρησης Δεξιότητων Ζωής: Απόψεις γονέων» εξετάστηκαν στο σύνολο του δείγματος της παρούσας έρευνας. Βάσει των αποτελεσμάτων, όλοι οι παράγοντες της «Κλίμακας Μέτρησης Δεξιότητων Ζωής: Απόψεις γονέων» εμφανίζουν πολύ υψηλές θετικές συσχετίσεις μεταξύ τους. Η υψηλότερη συσχέτιση καταγράφεται ανάμεσα στον παράγοντα της επικοινωνίας και των δεξιότητων διαπροσωπικών σχέσεων με όλους τους υπόλοιπους παράγοντες: σε μεγαλύτερο βαθμό με τον παράγοντα της αυτεπίγνωσης και της ενσυναίσθησης, στη συνέχεια με τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων, ακολούθως με την κριτική και δημιουργική σκέψη και, τέλος, με τη διαχείριση των συναισθημάτων και του άγχους (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: «Αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων της «Κλίμακας Μέτρησης Δεξιότητων Ζωής: Απόψεις γονέων» στο σύνολο του δείγματος»

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων	1.00	.77***	.76***	.79***	.70***
2. Δημιουργική και κριτική σκέψη		1.00	.71***	.70***	.67***
3. Επικοινωνία και δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων			1.00	.78***	.70***
4. Αυτεπίγνωση και ενσυναίσθηση				1.00	.72***
5. Διαχείριση των συναισθημάτων και του άγχους					1.00

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Στο σημείο αυτό να σημειώσουμε ότι τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA) δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στην καλλιέργεια δεξιότητων ζωής στο οικογενειακό πλαίσιο με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα, το επάγγελμα της μητέρας, το φύλο του παιδιού και τον τύπο σχολείου φοίτησης του παιδιού (δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο). Με το δεδομένο αυτό και για λόγους συντομίας, οι συγκεκριμένοι πίνακες δεν παρατίθενται ακολούθως.

Αντίθετα, καταγράφηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών σε όλους τους παράγοντες της Κλίμακας λαμβάνοντας υπ' όψιν το φύλο του γονέα. (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: «Μέσες τιμές (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD), διαφορές (t-τιμές) και στατιστική σημαντικότητα (p) των παραγόντων της «Κλίμακας Μέτρησης Δεξιοτήτων Ζωής: Απόψεις γονέων» με βάση το φύλο των γονέων»

	Άντρες	Γυναίκες	t	p
	M/SD	M/SD		
1. Λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων	3.98 (0.66)	4.32 (0.51)	-3.992	0.000***
2. Δημιουργική και κριτική σκέψη	3.82 (0.73)	4.03 (0.61)	-2.075	0.039*
3. Επικοινωνία και δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων	3.97 (0.65)	4.25 (0.48)	-3.427	0.001***
4. Αυτεπίγνωση και ενσυναίσθηση	4.07 (0.72)	4.39 (0.45)	-3.804	0.000***
5. Διαχείριση των συναισθημάτων και του άγχους	3.41 (0.70)	3.76 (0.55)	-3.780	0.000***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Ακόμη, τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA) υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής από τους γονείς με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης μόνο της μητέρας σε όλους τους παράγοντες (Πίνακας 3) και όχι του πατέρα.

Πίνακας 3: «Μέσες τιμές (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD), διαφορές (F-τιμές) και στατιστική σημαντικότητα (p) των παραγόντων της «Κλίμακας Μέτρησης Δεξιοτήτων Ζωής: Απόψεις γονέων» με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης των μητέρων»

	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Τριτοβάθμια εκπαίδευση	F	p
	M/SD	M/SD	M/SD		
1. Λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων	3.48 (0.95)	4.13 (0.58)	4.28 (0.52)	7.630	0.001***
2. Δημιουργική και κριτική σκέψη	3.22 (1.10)	3.58 (0.72)	4.03 (0.60)	5.973	0.003**
3. Επικοινωνία και δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων	3.57 (1.00)	4.11 (0.57)	4.22 (0.50)	5.101	0.007**
4. Αυτεπίγνωση και ενσυναίσθηση	3.54 (1.12)	4.17 (0.64)	4.37 (0.47)	9.017	0.000***
5. Διαχείριση των συναισθημάτων και του άγχους	3.03 (1.06)	3.44 (0.68)	3.73 (0.56)	6.882	0.001***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA) υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στους παράγοντες της Κλίμακας με βάση το επάγγελμα του πατέρα (Πίνακας 4), σε αντίθεση με το επάγγελμα της μητέρας.

Πίνακας 4: «Μέσες τιμές (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD), διαφορές (F-τιμές) και στατιστική σημαντικότητα (p) των παραγόντων της «Κλίμακας Μέτρησης Δεξιοτήτων Ζωής: Απόψεις γονέων» με βάση το επάγγελμα των πατέρων»

	Δημόσιος υπάλληλος	Ιδιωτικός υπάλληλος	Εκπαιδευτικός	Εργάτης / τεχνίτης	Έμπορος	Άνεργος	Ένοπλες δυνάμεις	Ελεύθερος επαγγελματίας	Ιατρός	Δικηγόρος	Συνταξιούχος	F	p
	M/SD	M/SD	M/SD	M/SD	M/SD	M/SD	M/SD	M/SD	M/SD	M/SD	M/SD		
1.	4.01 (0.52)	4.26 (0.64)	4.27 (0.64)	3.73 (0.56)	4.57 (0.29)	4.07 (0.09)	4.29 (0.44)	4.22 (0.57)	4.21 (0.44)	4.27 (0.36)	2.33 (-)	2.052	0.031*
2.	3.90 (0.62)	4.03 (0.72)	4.07 (0.71)	3.31 (0.56)	3.98 (0.40)	3.97 (0.49)	4.10 (0.56)	3.93 (0.61)	4.14 (0.60)	4.17 (0.48)	1.71 (-)	2.022	0.033*
3.	4.07 (0.56)	4.24 (0.54)	4.17 (0.55)	4.16 (0.54)	4.26 (0.44)	3.96 (0.43)	4.33 (0.51)	4.11 (0.55)	4.20 (0.43)	4.16 (0.48)	2 (-)	2.047	0.031*
4.	4.11 (0.51)	4.35 (0.63)	4.10 (0.62)	3.92 (0.41)	4.51 (0.29)	4.00 (0.41)	4.50 (0.32)	4.29 (0.53)	4.40 (0.34)	4.32 (0.63)	2.20 (-)	2.447	0.009**
5.	3.27 (0.60)	3.80 (0.61)	3.57 (0.80)	3.34 (0.44)	3.94 (0.26)	3.44 (0.54)	3.70 (0.48)	3.59 (0.63)	3.52 (0.54)	4.02 (0.55)	2 (-)	2.359	0.012*

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας επιχειρήθηκε η μελέτη του βαθμού καλλιέργειας δεξιοτήτων ζωής από τους γονείς στα παιδιά τους –σχολικής ηλικίας– με βάση τις απόψεις των ίδιων των γονέων. Όσον αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, στο πλαίσιο του οποίου ερευνήθηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων της «Κλίμακας Μέτρησης Δεξιοτήτων Ζωής: Απόψεις γονέων», προέκυψε πως όλοι οι παράγοντες εμφανίζουν πολύ υψηλές θετικές συσχετίσεις μεταξύ τους. Φαίνεται, με άλλα λόγια, ότι οι γονείς που καλλιεργούν σε μεγάλο βαθμό τις δεξιότητες ενός από τους παράγοντες καλλιεργούν στον ίδιο μεγάλο βαθμό και αυτές των υπολοίπων. Ειδικότερα, ο παράγοντας «Επικοινωνία - Δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων» εμφάνισε τις υψηλότερες θετικές συσχετίσεις με όλους τους υπόλοιπους παράγοντες, γεγονός που σημαίνει ότι οι γονείς που προάγουν την επικοινωνία και δίνουν έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών τους ταυτόχρονα καλλιεργούν την αυτεπίγνωση και την ενσυναίσθηση, τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων, την κριτική και δημιουργική σκέψη, καθώς και τη διαχείριση συναισθημάτων και άγχους.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορά τις διαφορές στον βαθμό καλλιέργειας δεξιοτήτων ζωής με βάση δημογραφικές μεταβλητές των γονέων (φύλο, επάγγελμα και επίπεδο μόρφωσης). Πιο αναλυτικά, αναφορικά με το φύλο του γονέα, τα ερευνητικά δεδομένα κατέδειξαν τις μητέρες ως τα πρόσωπα που καλλιεργούν σε μεγαλύτερο βαθμό δεξιότητες ζωής στα παιδιά τους. Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται και βιβλιογραφικά (Γεωργίου, 2011α· Μουσούρου, 2008), καθώς οι μητέρες, ιδιαίτερα στη χώρα μας, έχουν παραδοσιακά την ευθύνη και την πρωτοβουλία στην ανατροφή των παιδιών, καθώς και στην ικανοποίηση των ψυχοκοινωνικών αναγκών τους, παρόλο που πλέον αφιερώνουν μεγάλο μέρος του χρόνου και της ενέργειάς τους στην εργασία τους.

Επίσης, το επίπεδο εκπαίδευσης των μητέρων εμφανίστηκε ως ένας παράγοντας που επηρεάζει το κατά πόσο καλλιεργούν δεξιότητες ζωής. Συγκεκριμένα, όσο υψηλότερο το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, τόσο μεγαλύτερος και ο βαθμός καλλιέργειας των δε-

ξιοτήτων ζωής. Δεν παρατηρήθηκε, όμως, το ίδιο κατά τη μελέτη της μεταβλητής του επιπέδου εκπαίδευσης του πατέρα. Έρευνες έχουν υπογραμμίσει τη σπουδαιότητα του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων ως προς την ανάπτυξη των παιδιών. Ευρήματα της έρευνας των Dubow, Boxer & Huesmann (2010) κατέδειξαν ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων επηρεάζει καθοριστικά την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών τους. Γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου καλλιεργούν στα παιδιά τους δεξιότητες, όπως τον αυτοέλεγχο, τα επιβραβεύουν για θετικές συμπεριφορές και δημιουργούν ένα περιβάλλον ουσιαστικής επικοινωνίας και διαλόγου πλούσιο σε ερεθίσματα, με στόχο την ομαλή ανάπτυξή τους (Μπεζεβέγκης, 2011).

Ως προς τα επαγγέλματα των γονέων, τα ευρήματα διαφοροποιούνται βάσει του φύλου. Ειδικότερα, το επάγγελμα των μητέρων δεν φαίνεται να επηρεάζει την καλλιέργεια των δεξιοτήτων ζωής, γεγονός που πιθανόν να εξηγείται από το γεγονός ότι οι γυναίκες θεωρούν τον μητρικό τους ρόλο υπεράνω της όποιας επαγγελματικής τους απασχόλησης. Αντίθετα, το επάγγελμα των πατέρων φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής. Βάσει των ερευνητικών δεδομένων της παρούσας έρευνας, οι πατέρες-έμποροι καλλιεργούν σε μεγαλύτερο βαθμό –σε σχέση με αυτούς που εργάζονται σε άλλους επαγγελματικούς κλάδους– δεξιότητες σχετικές με τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί από το ότι, για ν' αντεπεξέλθουν στις ανάγκες της εργασίας τους, έχουν πρώτα οι ίδιοι αναπτύξει δεξιότητες υπεύθυνης λήψης αποφάσεων και αποτελεσματικής επίλυσης προβλημάτων σε μεγάλο βαθμό κι έτσι μπορούν να τις καλλιεργήσουν και στα παιδιά τους. Παρόμοια ερμηνεία θα μπορούσε να δοθεί και στα ευρήματα που αφορούν την καλλιέργεια δεξιοτήτων δημιουργικής και κριτικής σκέψης, καθώς και διαχείρισης συναισθημάτων και άγχους σε μεγαλύτερο βαθμό από πατέρες που εργάζονται ως δικηγόροι. Για να κατορθώσουν οι δικηγόροι να είναι αποτελεσματικοί στις καθημερινές τους υποθέσεις, πρέπει να έχουν καλλιεργήσει και να επιστρατεύουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη. Επιπρόσθετα, ευρισκόμενοι συχνά σε καταστάσεις έντονης συναισθηματικής φόρτισης και άγχους, έχουν μάθει να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους με αποτελεσματικό τρόπο, ώστε να είναι –τελικά– παραγωγικοί στην εργασία τους. Επομένως, έχοντας οι ίδιοι αναπτύξει τις προαναφερθείσες δεξιότητες κι εξασκώντας τις συστηματικά, έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια στο να τις καλλιεργήσουν και στα παιδιά τους. Τέλος, οι πατέρες που εργάζονται στις ένοπλες δυνάμεις εμφανίστηκαν να καλλιεργούν στα παιδιά τους δεξιότητες επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους. Αυτό εξηγείται από το ότι βασικά χαρακτηριστικά της εργασίας στις ένοπλες δυνάμεις αποτελούν η ομαδικότητα και η οργάνωση. Έτσι λοιπόν, κι αυτοί οι πατέρες αναπτύσσοντας τις δεξιότητες στην καθημερινότητά τους, τις καλλιεργούν μετέπειτα στα παιδιά τους. Σύμφωνα με την έρευνα των Joshi & Verroroulou (2000), το επάγγελμα του πατέρα φαίνεται να επιδρά θετικά στη συναισθηματική ευεξία των παιδιών του.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στη διερεύνηση των διαφορών στον βαθμό καλλιέργειας δεξιοτήτων ζωής από τους γονείς με βάση δημογραφικές μεταβλητές των παιδιών (φύλο και σχολείο φοίτησης). Ειδικότερα, ως προς το φύλο των παιδιών της οικογένειας, παρατηρήθηκε πως ο βαθμός καλλιέργειας δεν διαφοροποιείται ανάλογα με το αν η οικογένεια έχει μόνο αγόρια, μόνο κορίτσια ή και αγόρια και κορίτσια. Σε άλλες έρευ-

νες, εντούτοις, οι γονείς έχουν θεωρήσει τον παράγοντα «φύλο» καθοριστικό, όσον αφορά λόγου χάριν στη σχολική επίδοση των παιδιών τους (Γεωργίου & Τούρβα, 2006).

Τέλος, σχετικά με το σχολείο φοίτησης των παιδιών, από την παρούσα έρευνα δεν προκύπτουν ευρήματα που να δείχνουν ότι αυτό επηρεάζει τον βαθμό καλλιέργειας δεξιοτήτων ζωής από τους γονείς. Η στάση τους και η επιθυμία ή/και η ικανότητά τους ν' αναπτύσσουν δεξιότητες ζωής στα παιδιά τους είναι ανεξάρτητη του σχολείου, ιδιωτικού ή δημόσιου, στο οποίο επιλέγουν να τα στείλουν να φοιτήσουν. Αυτό ισχυροποιεί την παραδοσιακή άποψη, σύμφωνα με την οποία, ενώ το σχολείο έχει την ευθύνη της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών, οι γονείς ευθύνονται για τη συναισθηματική στήριξη των παιδιών τους στο οικογενειακό πλαίσιο (Μπαμπάλης, 2011). Εντούτοις, σύμφωνα με έρευνες (Λακασάς, 2008· Χατζηκρήστου & Βασιλειάδης, 2011), οι παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή ενός ιδιωτικού σχολείου ποικίλλουν και αφορούν, μεταξύ άλλων την έμφαση στις ηθικές και πολιτιστικές αξίες που δίνει το σχολείο. Έτσι, παρόλο που μεταξύ των αιτιών που οι γονείς στέλνουν τα παιδιά τους στο ιδιωτικό σχολείο περιλαμβάνεται και η προαγωγή αξιών, ο τύπος του σχολείου που επιλέγουν οι γονείς δεν φαίνεται να σχετίζεται με την καλλιέργεια ή μη δεξιοτήτων ζωής στα παιδιά τους.

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής από τους γονείς στα παιδιά τους σχολικής ηλικίας. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών είναι καθοριστικής σημασίας για τη διαμόρφωση μαθητών και κατ' επέκταση πολιτών που ενστερνίζονται τις δημοκρατικές αξίες και συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνική και πολιτική ζωή. Η σχετική έρευνα στον ελληνικό χώρο κρίνεται περιορισμένη και ελλιπής. Η σπουδαιότητα των δεξιοτήτων ζωής για τη ζωή των παιδιών στο παρόν, αλλά και στο μέλλον, όταν πλέον θα είναι ενήλικες, είναι αυτή που αναδεικνύει ως απαραίτητη την περαιτέρω ερευνητική δραστηριότητα. Ως εκ τούτου, ενδεικτικές προτάσεις για μελλοντική έρευνα αποτελούν οι εξής:

- Διεξαγωγή έρευνας για μεγαλύτερο δείγμα που θα ξεπερνά τα όρια του νομού Αττικής και θα εμπεριέχει και οικογένειες μαθητών που φοιτούν σε πειραματικά, διαπολιτισμικά ή άλλα σχολεία με ιδιαιτερότητες ως προς την ποιότητα του μαθητικού πληθυσμού.
- Διεξαγωγή έρευνας με τη συμμετοχή παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων, ώστε να μπορούν να εξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα όχι μόνο σχετικά με τον βαθμό καλλιέργειας των δεξιοτήτων ζωής, αλλά και σχετικά με το κατά πόσο αυτές έχουν όντως αναπτυχθεί.
- Διεξαγωγή έρευνας, στην οποία θα καταγράφονται οι απόψεις και των εκπαιδευτικών και των μαθητών και των διευθυντών.
- Διεξαγωγή έρευνας με τη χρήση άλλης ερευνητικής μεθόδου (π.χ. παρατήρηση, συνέντευξη, μελέτη περίπτωσης, έρευνα δράση, κ.ά.).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Babalis, Th., & Tsoli, K. (2017). *Classroom Life: Shaping the Learning Environment, Classroom Management Strategies and Teaching Techniques*. New York: Nova Publishers.
- Cohen J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Dubow, E., Boxer, P., & Huesmann, L.R. (2010). Long-term Effects of Parents' Education on Children's Educational and Occupational Success: Mediation by Family Interactions, Child Aggression, and Teenage Aspirations. *Merrill Palmer Q*, 55(3), 224-249.
- Durlak, J., Domitrovich, C., Weissberg, R. & Gullotta, T. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. NY: The Guilford Press
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. USA: Westview Press.
- Fagan, A. A. & Mihalic, S F. (2003). Strategies for enhancing the adoption of school-based prevention programs: Lessons learned from the Blueprints for Violence Prevention replications of the Life Skills Training Program. *Journal of Community Psychology*, 31, 235-253.
- Joshi, H. & Verropoulou, G. (2000). *Maternal employment and child outcomes*. London: Smith Institute.
- Redding, S. (2006). *The mega system: deciding, learning, connecting*. Lincoln, IL: Academic Development Institute.
- Rich D. (2008). *MegaSkills: Building Our Children's Character and Achievement for School and Life*. Illinois: Sourcebooks, Inc.
- Sherrod L., Torney - Purta J., & Flanagan, C. (2010). *Handbook on civic engagement in youth*. NJ: John Wiley and Sons.
- UNICEF (2012). *Global evaluation of life skills education programs*. New York.
- WHO (1997). *Life Skills Education for children and adolescents in schools*. Geneva.
- WHO (1999). *Partners in Life Skills Education: Conclusions from a United Nations inter-agency meeting*. Geneva.

Ελληνόγλωσσον

- Γεωργίου, Σ. (2011α). *Ψυχολογία των οικογενειακών συστημάτων*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γεωργίου, Σ. (2011β). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γεωργίου, Ν., & Τούρβα, Α. (2006). Στερεότυπα στην τάξη. Στο Ε. Φτιάκα, Α. Γαγάτσος, Ι. Ηλία, & Μ. Μοδέστου, (Επιμ.), *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο*. Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (σσ. 921-934). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 2-3 Ιουνίου 2006.
- Κουγιουρούκη, Α., & Κυβριτζίκης, Ε. (2013). Διεθνές πρόγραμμα εξειδικευμένης κατάρτισης εκπαιδευτικών και παρέμβασης για την προαγωγή του θετικού κλίματος και της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα (WE C.A.R.E.): Παράδειγμα εφαρμογής στο 1^ο Πρότυπο Πειραματικό Δ.Σ. Αλεξανδρούπολης. Στο βιβλίο περιλήψεων του 9^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: *Δεξιότητες ζωής: Προσωπική-κοινωνική ανάπτυξη στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία* (σσ. 123-124). ΟΜΕΡ Ελλάδα, 18-20 Οκτωβρίου 2013, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Λακασάς, Α. (2008). Σε ιδιωτικό, ακόμη και με δυσκολία. Εφημερίδα *Καθημερινή*. 26-10-2008.
- Μπάλιας, Στ. (Επιμ.). (2008). *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης

- Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών. Βοηθώντας στη σχολική προσαρμογή τους*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπαμπάλης, Θ., Τσώλη, Κ., & Σταύρου, Ν. (2018). Καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής στο ελληνικό δημοτικό σχολείο: η συμβολή του εκπαιδευτικού. Στο Θ. Μπάκας (επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα* (σσ. 495-508), Πρακτικά 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου, 2-4 Νοεμβρίου 2012. Γιάννενα, Π.Ε.Ε.
- Μπεζεβέγκης, Η.Γ. (2011). *Ανθρώπινη ανάπτυξη και οικογένεια*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μουσούρου, Λ. (2008). Η δομή της οικογένειας, οι παραλλαγές της και διαφυλικές σχέσεις. Στο Ι. Παρασκευόπουλος, Η. Μπεζεβέγκης, Ν. Γιαννίτσας & Α. Καραθανάσης (Επιμ.), *Διαφυλικές σχέσεις. Εισηγήσεις στο σεμινάριο κατάρτισης εκπαιδευτικών-στελεχών σε θέματα σεξουαλικής αγωγής και ισότητας των φύλων* (7^η εκδ.) (σσ. 137-143). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985): Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Χατζηχρήστου Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και την οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Σ., & Βασιλειάδης, Μ. (2011). *Ιδιωτική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: Προκλήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών ερευνών.

Abstract

The challenging and constantly changing conditions of modern life postulate the need of shaping active citizens, able to interact effectively and constructively with others, to think critically and creatively, to act in a socially responsible manner as well as democratically. This can be achieved through the cultivation of life skills in school and family environment. The purpose of the present study was to investigate to what extent parents equip their children of school age with life skills. The research involved one hundred ninety-four (194) parents in Attica, who completed the self-reference questionnaire, entitled "Developing Life Skills Scale Measurement; parents' views" and made by the researchers. The results showed statistically significant correlations between the factors of the Scale and statistically significant differences between the variables. Specifically, the findings indicated parent's gender, mother's education level and father's occupation as factors which affect the extent to which parents contribute to the development of their children's life skills.

Keywords: Active citizenship, fostering life skills, family

Απόψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών/δασκάλων για το ρόλο της θεωρίας μάθησης του βιοπαιδαγωγισμού στη διδακτική τους αποτελεσματικότητα: Μια διαχρονική ποιοτική έρευνα

Παναγιώτα Βάθη-Σαράβα

Διδάκτορας Πανεπιστημίου Πατρών, Επιστημονική Συνεργάτις
Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τεχνολογίας Πανεπιστημίου Πατρών
pvathi8@gmail.com

Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης
και Κοινωνικής Εργασίας Πανεπιστημίου Πατρών
elkara@upatras.gr

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών, μελλοντικών εκπαιδευτικών/δασκάλων του Πανεπιστημίου Πατρών, ως προς το ρόλο της εκμάθησης της θεωρίας μάθησης του Βιοπαιδαγωγισμού στη μεγιστοποίηση της διδακτικής τους αποτελεσματικότητας στην Πρακτική Άσκηση. Αξιοποιήθηκε η μεθοδολογία ανάλυσης περιεχομένου συνδεδεμένη με την ανάλυση ρηματικού λόγου καθώς και με την ανάλυση συζήτησης σε δεδομένα που προέκυψαν από συνεντεύξεις δειγμάτων φοιτητών από δυο διαδοχικά έτη. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων φοιτητών θεωρούν ότι οι γνώσεις τους για το Βιοπαιδαγωγισμό τους βοηθούν τόσο στην αποτελεσματική προετοιμασία μαθημάτων όσο και στη συνδυαστική εφαρμογή Διδασκαλίας-Μάθησης-Αξιολόγησης. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τη σημασία των καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων στην προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών, τόσο ως προς τη μεγιστοποίηση της επίδοσης των μαθητών τους όσο και ως προς την καλλιέργεια και διαμόρφωση ενός ενεργού, συμμετοχικού και δημοκρατικού πολίτη.

Λέξεις-Κλειδιά: Βιοπαιδαγωγισμός, βιοπαιδαγωγικές δεξιότητες, επίδοση, δημιουργικότητα, ενεργός πολίτης.

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία διερευνώνται οι απόψεις των φοιτητών/τριων του ΤΕΠΕΚΕ του Πανεπιστημίου Πατρών που είχαν παρακολουθήσει τις διδασκαλίες του σχετικού μαθήματος και είχαν συμμετάσχει στην Πρακτική Άσκηση σε σχολεία, ως προς το ρόλο της εκμάθησης και πρακτικής εφαρμογής της θεωρίας του Βιοπαιδαγωγισμού στη μεγιστοποίηση της διδακτικής τους αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, μελετήθηκαν οι εισηγήσεις των φοιτητών/τριων για την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή του μαθήματος στο μέλλον. Η έρευνα αξιοποίησε τα αναλυτικά εργαλεία της συνέντευξης και εφαρμόστηκε σε δείγματα φοιτητών για δύο συνεχόμενα έτη. Στα δεδομένα που συλλέχθηκαν, εφαρμόστηκαν κατάλληλες αναλύσεις ώστε να αναδειχθούν οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από το βασικό σκοπό της έρευνας, ο οποίος αφορά τη μελέτη και ανάδειξη

των κύριων ζητημάτων, που συνδέονται με τη θεωρία του Βιοπαιδαγωγισμού (Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2008. Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2021) και, κατά τη γνώμη των συμμετεχόντων, θεωρούνται σημαντικά για τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα. Τα ευρήματα των αναλύσεων είναι θετικά ως προς το ρόλο του Βιοπαιδαγωγισμού και, όπως αναφέρουν οι συμμετέχοντες, η διασύνδεση της θεωρίας με την διδακτική πρακτική στα εργαστήρια του μαθήματος, συνέβαλε τα μέγιστα στην υποστήριξη της διδασκαλίας τους κατά την Πρακτική Άσκηση.

Ακολουθεί η παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών του Βιοπαιδαγωγισμού με έμφαση σε αυτά που έχουν άμεση σχέση με το θέμα της εργασίας και στη συνέχεια περιγράφεται η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε, περιγράφονται τα δεδομένα που έχουν συλλεγεί και συζητούνται τα ευρήματα των αναλύσεων, τα οποία οργανώνονται στη βάση των επί μέρους ερευνητικών ερωτημάτων. Τέλος τα ευρήματα σχολιάζονται στο πλαίσιο της προώθησης καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων του σχολείου που αφορούν στις επιδόσεις, αλλά και στην προώθηση του κοινωνικού ρόλου του σχολείου.

Θεωρητικό πλαίσιο

Βιοπαιδαγωγισμός: μια νέα θεωρία μάθησης

Η εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί μια συστηματική διεπιστημονική διερεύνηση του πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι, βασιζόμενη κυρίως στις επιστήμες της αγωγής και της εκπαίδευσης (Kalantzis & Cope, 2008). Για την πληρέστερη κατανόηση της διεργασίας της μάθησης, νέες ιδέες και θεωρήσεις θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε βαθύτερες συνθέσεις της σχετικής γνώσης, η οποία προέρχεται από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, όπως λ.χ. από τη βιολογία, γενικότερα, από τις γνωσιακές επιστήμες και τις νευροεπιστήμες ειδικότερα, την κοινωνιολογία, την ιστορία, τη ψυχολογία, τη φιλοσοφία κ.ά. Γι' αυτό είναι συζητούμενο και ζητούμενο η δημιουργία ενός σύγχρονου και αποτελεσματικού παιδαγωγικο-εκπαιδευτικού συστήματος, που να είναι ένας από τους μεγαλύτερους αναπτυξιακούς στόχους για κάθε χώρα (OECD, 2001). Ωστόσο, παρά τις σοβαρές προσπάθειες, ιδιαίτερα στις αναπτυγμένες χώρες, τα εκπαιδευτικά συστήματα εξακολουθούν να εμφανίζουν παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά ελλείμματα (Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009).

Προς αυτή την κατεύθυνση διερευνώνται τα ευρήματα του πεδίου της διδακτικής αποτελεσματικότητας (Gipps, 1992, Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2005) με στόχο τη μελέτη της συμβατότητάς τους με τις πληροφορίες και τις γνώσεις, οι οποίες παρέχονται από την κατανόηση της βιολογίας της μάθησης, του τι είναι η μάθηση και τι η νόηση, δηλαδή η νοημοσύνη και η συναισθηματικότητα, ποια είναι λ.χ. η φυσική σειρά της διανοητικής ανάπτυξης κ.ά. Οι προσεγγίσεις αυτές μπορούν να επιτευχθούν σ' ένα διεπιστημονικό επίπεδο, το οποίο μπορεί να εμπεριέχει τις επιστήμες του εγκεφάλου και του νου, της γνωσιακής βιολογίας-γενετικής και των παιδαγωγικών εν γένει επιστημών ώστε να γίνει βαθύτερα κατανητή η αναπτυξιακή και λειτουργική διεργασία της μάθησης (Posner and Rothbart, 2007· Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009).

Η έμφαση, λοιπόν, στη βιολογία της μάθησης, είναι αναγκαία για να δομηθεί μια παιδαγωγικά αποτελεσματικότερη και ποιοτικότερη διδασκαλία-μάθηση-αξιολόγηση (Δ-Μ-Α) (Αλαχιώτης και Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009). Στο πλαίσιο αυτό έχει εκπονηθεί η νέα Θεω-

ρία του Βιοπαιδαγωγισμού, μια θεωρία, της οποίας η βιολογική διάσταση βασίζεται στην εξελικτικο-αναπτυξιακή δυναμική τεσσάρων βασικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων, των βιοπαιδαγωγικών δεξιοτήτων, και στην κατάλληλη παιδαγωγικο-εκπαιδευτική παρέμβαση (Αλαχιώτης και Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009).

Είμαστε σήμερα σε θέση να γνωρίζουμε, με τη βοήθεια των νευροαπεικονιστικών προσεγγίσεων, ότι, κατά την εξέλιξη του γένους μας, του *Homo Sapiens*, αναδύθηκαν διαδοχικά οι εξής δεξιότητες: Τεχνολογική (Τ), Κοινωνική (S), Γλωσσική (L), Αριθμητική/Θεωρητική (N), οι οποίες ονομάζονται «βασικές βιοπαιδαγωγικές δεξιότητες». Υποστηρίζεται (Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2008. Αλαχιώτης και Καρατζιά-Σταυλιώτη 2009) ότι 50.000-40.000 χρόνια πριν, η ολοκλήρωση της εμφάνισης των 4 βιοπαιδαγωγικών δεξιοτήτων οδήγησε, δια της αλληλόδρασής τους, στη δημιουργία αναδυόμενων γνωσιακών ικανοτήτων/δεξιοτήτων. Η περίοδος εκείνη τιτλοδοτείται ως «Ευαίσθητη Διαδραστική Περίοδος» και συνδέεται με μία «έκρηξη» του εγκεφάλου μας, που είχε ως αποτέλεσμα την εκθετική βελτίωση της νόησης, υπερβαίνοντας τη γραμμική εξέλιξη της ιεραρχημένης απαρχής των βιοπαιδαγωγικών δεξιοτήτων. Η ανάδυση των δεξιοτήτων αυτών ανακεφαλαιώνεται κατά την ανάπτυξη του νεογέννητου παιδιού ως την εφηβεία και διά βίου. Η θεώρηση αυτή εμπλουτίζει την κατανόηση της φυσικής σειράς της διανοητικής μας εξέλιξης και αιτιολογεί την εφαρμογή της αντίστοιχης παιδαγωγικο-εκπαιδευτικής παρέμβασης, η οποία θα πρέπει να είναι σε παραλληλισμό με τη φυσική δυναμική του εγκεφάλου.

Στον όρο «Βιοπαιδαγωγισμός» συμπυκνώνεται, συνεπώς, η θεώρηση κατά την οποία η παιδαγωγικο-εκπαιδευτική διεργασία πρέπει να βρίσκεται σε «συγχρονισμό», σε αρμονία, με τη βιολογική δυναμική του εγκεφάλου, τη σειρά της διανοητικής ανάπτυξης. Η δυναμική αυτή προβάλλεται στην εξελικτικο-αναπτυξιακή του πορεία από τη μελέτη της οποίας διαμορφώνονται οι κύριες παραδοχές της θεωρίας από τους εμπνευστές της (Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2008· Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009). Ο Βιοπαιδαγωγισμός θα μπορούσε να εξελιχθεί σ' ένα νέο παιδαγωγικό παράδειγμα καθώς η αποτελεσματική μάθηση συνάδει με την ολιστική άποψη για τη μάθηση, υπό το πρίσμα της προώθησης με πολλαπλό τρόπο όλων των εκφάνσεων κάθε δεξιότητας βιοπαιδαγωγικής (Τεχνολογικής(Τ), Κοινωνικής(S), Γλωσσικής(L), Αριθμητικής/Θεωρητικής(N/T)), των γνωσιακών, συμπεριφορικών και κιναισθητικών/συναισθηματικών, κατάσταση που αναβαθμίζεται όταν η προσφορά και κατάκτηση της γνώσης εκτυλίσσεται σε ποικίλα, εμπλουτισμένα παιδαγωγικά περιβάλλοντα, όπως αυτά που δημιουργούνται με τη διαθεματική και βιοπαιδαγωγική προσέγγιση (Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2008. Αλαχιώτης & Καρατζιά Σταυλιώτη, 2021).

Οι θεωρήσεις για τη μάθηση που προηγήθηκαν του Βιοπαιδαγωγισμού και κυρίως αυτές του 20ου αιώνα αντιμετώπιζαν τη μάθηση κυρίως αναγωγικά και μονοδιάστατα, σε αντίθεση με τον Βιοπαιδαγωγισμό, ο οποίος εμπεριέχει στοιχεία που γειτνιάζουν με αντίστοιχα άλλων ερευνητών, αλλά διαφοροποιείται σε αρκετά γενικά και ειδικά σημαντικά σημεία σε μια πολυπαραγοντική και πολυεπίπεδη βάση. Στο πλαίσιο του Βιοπαιδαγωγισμού θεωρείται ότι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα γονίδια, τον εγκέφαλο, και το περιβάλλον παίζουν κυρίαρχο και συνδυαστικό ρόλο στη μάθηση, γεγονός που δεν είχε αναγνωριστεί με τον τρόπο αυτό προηγουμένως. Παλαιότερα, για παράδειγμα, η άποψη του συμπεριφορισμού για τη μάθηση αντιμετώπιζε τον ανθρώπινο εγκέφαλο ως «μαύρο κουτί», μελετώντας το ερέθισμα και την αντίστοιχη αντίδραση (Skinner στο Cole & Cole,

2002). Όμως, η θέση αυτή δεν μπορούσε να εξηγήσει τις παρατηρήσεις του Piaget, για τα διαφορετικά στάδια νοητικής ανάπτυξης που είναι ανεξάρτητα από τα εξωτερικά ερεθίσματα (Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009). Οι Piaget και Inhelder (1969) πρότειναν παραλληλισμούς μεταξύ της ανάπτυξης του παιδιού και της εξέλιξης της συνείδησης· κατάσταση όμως που δεν συσχέτισαν με τη γενετική συνέχεια και, ουσιαστικά απο-βιολογικοποίησαν την άποψη για τη γνωσιακή ιεραρχημένη ανάπτυξη (Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009). Ο Vygotsky (1962) είχε επηρεαστεί από την εξελικτική ανάπτυξη, την οποία επεξέτεινε στο επίπεδο του κοινωνικού πλαισίου και τον ιδιαίτερο ρόλο του στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ), μια δυνατή θεώρηση σύμφωνα με την οποία τα παιδιά μπορούν να βοηθηθούν ώστε να μεγιστοποιήσουν τη μάθησή τους, υποστηριζόμενα από ένα κατάλληλο παιδαγωγικό και κοινωνικό πλαίσιο· ωστόσο, δεν εστίασε στις τέσσερις βασικές δεξιότητες και στη μορφοποίησή και παιδαγωγική αξιοποίησή τους. Ακόμη και οι γνωστικές προσεγγίσεις λ.χ. των Bloom (ιεράρχησε και περιέγραψε τα είδη των στόχων στα ΑΠΣ) και Bruner (υποστήριξε ότι κάθε σχολικό μάθημα είναι δυνατόν να εισαχθεί με κατάλληλο τρόπο και μορφή στους μαθητές σε οποιαδήποτε ηλικία, εισηγούμενος το σπειροειδή τρόπο οργάνωσης και προσφοράς της σχολικής γνώσης) περιόριζαν τον τρόπο αντιμετώπισης της μάθησης σε ένα εργαλειακό πλαίσιο. Οι λεγόμενες ανθρωπιστικές προσεγγίσεις της μάθησης λ.χ. του Maslow (πυραμίδα αναγκών του ανθρώπου) και του Rogers (αλληλεπίδραση ανθρώπων/προσώπων) αντιμετωπίζουν επίσης τη μάθηση μάλλον στατικά (Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2021).

Υποστηρίζεται (Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2021) ότι ο Βιοπαιδαγωγισμός μπορεί να οδηγήσει ουσιαστικά στην επαναξιολόγηση λ.χ. των προταθέντων από τον Piaget, αναπτυξιακών νοητικών σταδίων, όπως και στην επανεκτίμηση της σημαντικότητας της κατά Vygotsky ΖΕΑ. και στη διαμόρφωση ενός νέου αναπτυξιακού μοντέλου μάθησης. Τέτοιες πρώιμες παιδαγωγικές ιδέες επηρέασαν δραματικά και το πεδίο έρευνας της Βιολογίας της μάθησης. Για παράδειγμα, ο Piaget θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ο πρόγονος της θεωρίας των νευρωνικών δικτύων μέσα από την υποστήριξη της σταδιακής δόμησης της σκέψης· ή ο Vygotsky ως ο εμπνευστής της προώθησης μιας περισσότερο αποτελεσματικής μάθησης, μέσα από τον κατάλληλο παιδαγωγικό επηρεασμό της ανάπτυξης του εγκεφάλου και του νου· τέλος ο Bruner ως αυτός που φαντάστηκε την ευπλαστότητα του εγκεφάλου. Η κατανόηση λοιπόν της εκπαιδευτικής διεργασίας απαιτεί μια συστηματική διεπιστημονική διερεύνηση του μείζονος θέματος του τρόπου κατάκτησης της γνώσης (Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2008) και της αναγκαίας και καταλυτικής για τη μάθηση κριτικής σκέψης (Karatzia-Stavlioti, 2009). Υπό το πρίσμα αυτό και με την παραδοχή ότι η βιογενετική βάση της γνωσιακής οντογένεσης (ανάπτυξης) βρίσκεται σε σημαντική αρμονία με την αντίστοιχη της φυλογένεσης (εξέλιξης) του είδους μας, διερευνήθηκε θεωρητικά η εξελικτικο-αναπτυξιακή δυναμική των νευρωνικών δικτύων του εγκεφάλου και των σχετικών γνωσιακών μηχανισμών σε σχέση με την κατάλληλη προσχολική και σχολική εκπαίδευση. και να έχει βαθιά απήχηση στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία και σχολική μάθηση. Επίσης, η βιοπαιδαγωγική θεώρηση, όπως αναπτύσσεται πρόσφατα με παραδείγματα από όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2021) μπορεί να συμβάλλει σε μια νέα αποτίμηση και επιτυχεστέρα εφαρμογή κλασικών και αποτελεσματικών αρχών μάθησης, όπως αναφέρονται, λόγου χάριν, από τους Reynolds et al. (2005) και Sawyer (2006).

Εμπειρικές έρευνες αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του Βιοπαιδαγωγισμού

Στην παραπάνω θεωρητική βάση στηρίζεται η δυνατότητα επίδρασης του Βιοπαιδαγωγισμού έως και τον εμπλουτισμό και τη μελλοντική δόμηση νέων προγραμμάτων σπουδών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ιδιαίτερα όταν λαμβάνεται υπόψη και η ολιστική λειτουργία του εγκεφάλου μέσα από τη διαθεματικότητα (Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2006). Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο, μπορεί να διερευνηθεί και η συμβολή της βιοπαιδαγωγικής διδασκαλίας με πιθανές επιδράσεις στη δυνατότητα «επαναπρογραμματισμού» του εγκεφάλου, επαναπρογραμματισμό-επαναδημιουργία δηλαδή ορισμένων νευρωνικών δικτύων, σχετικών με την άμβλυση της μαθησιακής δυσκολίας, δια της εμφατικής καλλιέργειας της φυσικής σειράς της διανοητικής ανάπτυξης. Η θεωρία του Βιοπαιδαγωγισμού αξιολογήθηκε με εμπειρική έρευνα, ως προς τη συμβολή της στη διδακτική αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής από τους Soulis et al (2015). Η έρευνά τους έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί, που είχαν επιμορφωθεί στη διδακτική αξιοποίηση του Βιοπαιδαγωγισμού, είχαν υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών τους.

Τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί εμπειρικές έρευνες για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του βιοπαιδαγωγισμού. Αρχικά, οι εμπνευστές της θεωρίας (Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2012) σχεδίασαν και υλοποίησαν παιδαγωγικό πείραμα με τρεις τάξεις νηπιαγωγείου (δύο πειραματικές σε χωριστά σχολεία, στις οποίες ακολουθείτο η θεωρία και μια ελέγχου σε ένα από τα δυο σχολεία, στην οποία εφαρμοζόταν το παραδοσιακό μοντέλο). Οι αξιολογήσεις των μαθητών από τις εκπαιδευτικούς κατά τακτά διαστήματα αφορούσαν τις επιδόσεις τους σε σχέση με τις τέσσερις (4) βασικές βιοπαιδαγωγικές δεξιότητες και είχαν ποσοτική και περιγραφική έκφραση. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι μαθητές και των δυο πειραματικών τάξεων, σταδιακά, άρχισαν να αποδίδουν περισσότερο, μετακινούμενοι προς τις ανώτερες εκφάνσεις των δεξιοτήτων, που συνδέονται με τη δημιουργικότητα, αποτέλεσμα που αποδίδεται στην εφαρμογή της Βιοπαιδαγωγικής Θεωρίας. Ανάλογο πείραμα έγινε στα ίδια παιδιά όταν συνέχισαν στην Α΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου, το οποίο ανάδειξε την προστιθέμενη επίδραση του βιοπαιδαγωγισμού στις πειραματικές τάξεις, καθότι οι μαθητές τους είχαν θετικότερη και στατιστικά σημαντική αύξηση στις επιδόσεις τους. Σημαντική ήταν η ανάλογη έρευνα των Nikita, Karatzia-Stavlioti και Alahiotis (2015), που εστίαζε στη Δευτέρα τάξη Γυμνασίου και στη διδασκαλία της Βιολογίας, τα ευρήματα της οποίας επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα του Βιοπαιδαγωγισμού σε μια ηλικιακή ομάδα μετά το Δημοτικό σχολείο.

Οι Vardalou και Karatzia-Stavlioti (2018) διερεύνησαν τη δυνατότητα διδακτικής αξιοποίησης της διαθεματικότητας στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας Β΄ τάξης Γυμνασίου, ώστε να καλλιεργηθούν οι βιοπαιδαγωγικές δεξιότητες και να προωθηθεί η μάθηση προς τη δημιουργικότητα και την καλλιέργεια των χαρακτηριστικών του δημοκρατικού πολίτη. Τα ευρήματα της ποιοτικής αυτής έρευνας ανέδειξαν τις χρήσιμες πτυχές της συσχέτισης της θεωρίας του Βιοπαιδαγωγισμού με τη διαθεματικότητα και τις διαθεματικές και δημιουργικές δράσεις που προωθούν τη μάθηση.

Σημαντική είναι η διερεύνηση της προετοιμασίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διδασκαλία του Βιοπαιδαγωγισμού και τη διδακτική του πρακτική αξιοποίηση στα αντίστοιχα πανεπιστημιακά τμήματα, τα οποία (με βάση και τους Οδηγούς Σπουδών που δημοσιοποιούν), στοχεύουν στην κατάκτηση των υπαρχουσών θεωριών μάθησης ώστε να τεθούν οι βάσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη και τη διεύρυνση των γνώσεων, των

δεξιοτήτων και των διδακτικών συμπεριφορών των φοιτητών/μελλοντικών εκπαιδευτικών: πεδίο το οποίο απαιτεί περισσότερη μελέτη και σε διεθνές επίπεδο (Filipatali, 2013). Οι συγγραφείς της παρούσας μελέτης σχεδίασαν εμπειρική έρευνα με στόχο την ποιοτική (διεξαγωγή συνεντεύξεων και ανάλυση του περιεχομένου τους) και ποσοτική (μέτρηση του βαθμού συμφωνίας με ερωτήματα που αφορούν τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα) εκτίμηση της συμβολής της γνώσης του Βιοπαιδαγωγισμού στη διδακτική αποτελεσματικότητα των φοιτητών/μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Μέθοδος

Σκοπός και επί μέρους ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών/τριών-μελλοντικών δασκάλων ως προς το ρόλο της εκμάθησης, θεωρητικής και πρακτικής, της θεωρίας του Βιοπαιδαγωγισμού στη διδακτική τους αποτελεσματικότητα κατά την Πρακτική Άσκηση σε σχολεία. Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα ακόλουθα:

1. Κατά πόσο η γνώση της θεωρίας του Βιοπαιδαγωγισμού αύξησε την αυτοπεποίθηση και αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία.
2. Κατά πόσο η ενεργητική μάθηση των χαρακτηριστικών της θεωρίας του Βιοπαιδαγωγισμού (με εργαστηριακή/πρακτική μορφή) τους βοήθησε στο σχεδιασμό των μαθημάτων, στην υλοποίησή τους, στην αξιολόγηση των μαθητών και στην καλλιέργεια των βασικών βιοπαιδαγωγικών δεξιοτήτων.
3. Εάν θεωρούν ότι μπόρεσαν, στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Ερευνητική μέθοδος

Επιλέχθηκε η μέθοδος των συνεντεύξεων με τους φοιτητές, η οποία θεωρήθηκε κατάλληλη για τη συλλογή όσο το δυνατό περισσότερων πληροφοριών, δεδομένου ότι το θέμα συζήτησης είναι καινοτόμο και απαιτεί προσεκτική προσέγγιση. Οι ερευνήτριες, οι οποίες έκαναν τις συνεντεύξεις, προετοιμάστηκαν σχετικά ώστε να συμβάλουν στη δημιουργία ενός κλίματος θετικού και «άνετου» για την κατάθεση απόψεων. Χρήσιμη ήταν η εμπειρία τους στην τάξη και κυρίως στα εργαστήρια. Κατέβαλαν προσπάθεια ώστε η προϋπάρχουσα σχέση με τους φοιτητές να μην αποτελέσει εμπόδιο για την ελεύθερη έκφραση των φοιτητών/συμμετεχόντων.

Ερευνητικό εργαλείο

Για τις ανάγκες της έρευνας διαμορφώθηκε πρωτόκολλο ημιδομημένων συνεντεύξεων, τέτοιο ώστε να παρέχει τη δυνατότητα (με διευκολυντικές ερωτήσεις (Newby, 2014) να ληφθούν όσο το δυνατόν περισσότερες και αξιοποιήσιμες πληροφορίες. Επίσης, οι ερευνήτριες σημείωναν στοιχεία των αντιδράσεων των συμμετεχόντων, τα οποία θα βοηθούσαν στην ανάλυση ως ζήτημα ανάλυσης συζήτησης και διαμόρφωσης του νοήματος.

Πληθυσμός-δειγματοληψία-Υλοποίηση

Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν οι φοιτητές του Δ' έτους του τότε ΠΤΔΕ και τώρα ΤΕΠΕΚΕ,

δεδομένου ότι αυτοί παρακολούθησαν στο Β΄ έτος το (υποχρεωτικό) μάθημα, στο οποίο γινόταν η διδασκαλία του Βιοπαιδαγωγισμού και στη συνέχεια πραγματοποίησαν την Πρακτική τους άσκηση (ΠΑ) στα σχολεία, όπου τους ζητήθηκε να εφαρμόσουν τη θεωρία του Βιοπαιδαγωγισμού κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση των μαθημάτων τους. Η έρευνα υλοποιήθηκε κατά τα εαρινά εξάμηνα των ακαδημαϊκών ετών 2017-2018 (22 συμμετέχοντες), 2018-2019 (25 συμμετέχοντες).

Η δειγματοληψία ήταν τυχαία (με κλήρωση αριθμών μητρώου) στην οποία εφαρμόστηκαν συγκεκριμένα κριτήρια αντιπροσωπευτικότητας, (λ.χ. το φύλο και ο βαθμός στο υποχρεωτικό μάθημα, η συχνότητα παρακολούθησης μαθήματος) και ζητήθηκε η σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων. Μετά από συνεννόηση με τους φοιτητές, ορίστηκαν οι χρόνοι διεξαγωγής των συνεντεύξεων οι οποίες θα διαρκούσαν 15΄-20΄ (κάτι για το οποίο πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή-έλεγχος). Έγινε προσπάθεια να ολοκληρωθούν οι συνεντεύξεις το συντομότερο δυνατό (σε τρεις ημέρες κάθε φορά) για να ελαχιστοποιηθούν οι πιθανότητες τυχόν «διαρροών» ή/και «επηρεασμού» (Newby, 2014).

Συλλογή δεδομένων και ανάλυση

Τα κείμενα των συνεντεύξεων απομαγνητοφωνήθηκαν και αρχικά εφαρμόστηκε η ανάλυση περιεχομένου, δεδομένου ότι η μέθοδος αυτή έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία από ερευνητές στο χώρο της εκπαίδευσης, κατά τις τελευταίες δεκαετίες (Jarvis, 2000· Krippendorff, 2004). Επιπλέον, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, η τεχνική εμπλουτίστηκε με στοιχεία ανάλυσης ρηματικού λόγου/νοήματος (discourse analysis) και ανάλυσης συζήτησης (conversation analysis), τα οποία διαφωτίζουν περισσότερο το περιεχόμενο και την ανάλυσή του (Ball, 1998· Berelson, 1952· Krippendorff, 2004· Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2006).

Ο Berelson, θεμελιωτής της ανάλυσης περιεχομένου, αρχικά, την όριζε ως «μια ερευνητική τεχνική για την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του έκδηλου (manifest) περιεχομένου της επικοινωνίας» (Berelson, 1952: 18). Αργότερα, ο ίδιος συμπλήρωσε τον παραπάνω ορισμό, προσθέτοντας ότι η επικοινωνία ενδέχεται να είναι γραπτή ή προφορική και ότι ο τελικός σκοπός της ανάλυσης είναι η ερμηνεία της επικοινωνίας που περιγράφει (Newby, 2014).

Επιπλέον, ο Krippendorff επισημαίνει ότι «η ανάλυση περιεχομένου είναι μια ερευνητική τεχνική για την εξαγωγή έγκυρων (valid) συμπερασμάτων, τα οποία αφενός να μπορούν να αναπαραχθούν (replicable) και αφετέρου τα δεδομένα να αναλύονται στο πλαίσιο τους (from data to their context)» (2004: 21). Αν και φαινομενικά οι ανωτέρω ορισμοί έχουν διαφορές μεταξύ τους, συγκλίνουν στο ότι η ανάλυση περιεχομένου αποσκοπεί στην εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων για την ερμηνεία ενός επικοινωνιακού κειμένου, μέσω συστηματικής και αντικειμενικής ανάλυσης των δεδομένων που παρέχει.

Σύμφωνα με τους Keith Johnson and Helen Johnson (1999: 99-105), η ανάλυση ρηματικού λόγου (discourse analysis) διερευνά την ιδέα πίσω από τη μονάδα ανάλυσης, δηλαδή το βαθύτερο νόημα. Αξιοποιώντας κομβικά σημεία, τα οποία συνιστούν τη ρηματική δομή διαπιστώνεται η συνάρθρωση του νοήματος, η οποία αποτελεί και οριοθέτηση του νοήματος. Η ανάλυση συζήτησης επιχειρεί, μέσω ποιοτικών μεθόδων, τη διαμόρφωση μιας «emic» προσέγγισης, δηλαδή μιας προσέγγισης υπό το πρίσμα των υποκειμένων της έρευνας και των γλωσσικών και μη γλωσσικών εκφράσεών τους (Karadjia-Stavlioti, 1997).

Κατά τη διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου, η οποία αποτελεί ομπρέλα για την ανάλυση ρηματικού λόγου και την ανάλυση συζήτησης, το πρώτο ζήτημα που απασχολεί τον ερευνητή είναι η επιλογή της μονάδας ανάλυσης (unit), η οποία ορίζεται ως «...το μικρότερο σώμα περιεχομένου, στο οποίο μετριέται η εμφάνιση μιας αναφοράς (reference)» (Berelson, 1952: 135). Στο πλαίσιο αυτό επιλέχθηκε ως μονάδα ανάλυσης η πρόταση.

Ευρήματα και πλαίσιο οργάνωσής τους

Κατά την ανάλυση, εκτός από το περιεχόμενο των κειμένων της συνέντευξης χρησιμοποιήθηκαν συμπληρωματικές πληροφορίες σε σχέση με τον τρόπο έκφρασης και τη στάση του σώματος, που άπτονται της ανάλυσης συζήτησης και συμβάλλουν στην ανάδειξη του βαθύτερου νοήματος, όπως αυτό αναφέρεται στην ανάλυση λόγου. Ακολουθεί η παρουσίαση των βασικών παραγόντων που αναζητήθηκαν σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή τους, ώστε να γίνουν πιο καθαρές οι απόψεις τους.

Παράγοντας 1:

«*Τόνος φωνής-ταχύτητα (συνολικός χρόνος-παύσεις)*»

Χαρακτηριστικά:

- Σιγουριά/βεβαιότητα (αυξάνει τη θετικότητα της άποψης).
- Συχνότητα παύσης σύνοψης, αμνηχανίας (με την εμφάνιση αυτών των χαρακτηριστικών διαφαίνεται η σχετική αβεβαιότητα του ομιλούντος).
- Βαθμός/συχνότητα αυτόματης επανέναρξης (σε ανάλογες περιπτώσεις αξιοποιούνται οι διευκολυντικές ερωτήσεις).
- Βαθμός ολοκλήρωσης θέματος (εάν δεν ολοκληρωθεί η διαπραγμάτευση ενός θέματος, ίσως να σημαίνει κόπωση από την συνέντευξη ή έλλειψη στοιχείων, ίσως λόγω μη τακτικής συμμετοχής στο μάθημα, ζητήματα που αναζητούνται από τις ερευνήτριες).
- Συχνότητα επαναφοράς θέματος αυτόνομης ή με ενίσχυση (ανάλογα με τον τρόπο και το αποτέλεσμα ενδέχεται ο ομιλών να επιθυμεί να τονίσει το θέμα ή να το διευκρινίσει).

Παράγοντας 2:

«*Στάση και κίνηση σώματος*»

Χαρακτηριστικά:

- Βαθμός ηρεμίας, ανησυχίας (συνδεόμενη ή μη με το περιεχόμενο. Ο βαθμός ηρεμίας είναι συνήθως θετικό στοιχείο για το περιεχόμενο μιας συνέντευξης).
- Στάση θετική ή αρνητική (ένταση, θέση σώματος, βλέμμα).

Παράγοντας 3:

«*Τα θέματα και η αλλαγή θέματος*»

Χαρακτηριστικά:

- Βαθμός συμφωνίας θεμάτων με τα ερευνητικά ερωτήματα (προτιμούν να μιλούν για την προετοιμασία ή τη διεξαγωγή του μαθήματος;).

- Επιλογή θεμάτων και ο τρόπος διαχείρισής τους (χρησιμοποιούν ενοποιητικό λόγο ή ξεχωρίζουν την προετοιμασία του μαθήματος από την υλοποίησή του);
- Σε ποιες περιπτώσεις γίνεται εύκολα και συχνά αλλαγή θέματος (λ.χ. μήπως αλλάζει το θέμα όταν υπάρχει αρνητική άποψη);

Παράγοντας 4:

«Τα όρια θέματος και η χρήση τους στη συζήτηση»

Χαρακτηριστικά:

- Βαθμός «καθαρότητας» ορίων (μιλούν συνολικά για τη χρησιμότητα της θεωρίας ή ξεχωρίζουν τις θετικές της επιδράσεις);
- Απαντήσεις «στα όρια» (η ομιλία στα όρια δείχνει ότι αποφεύγουν τις βαθιές αναλύσεις των επιδράσεων).
- «Καθαρότητα απαντήσεων» (υποβοηθά τη διαμόρφωση κατηγοριών και την ανάλυση).
- Χρήση κατάλληλων λέξεων (φτωχό/πλούσιο λεξιλόγιο είναι ενδεικτικά του βάθους της γνώσης τους).

Αποτελέσματα

Αναφέρεται ότι στην αρχή της συνέντευξης γινόταν κατά το πλείστον θετική αναφορά για το μάθημα, με αρκετούς να εξηγούν τη θέση τους σε σχέση με την ποιότητα της οργάνωσης του μαθήματος, με τις ερευνήτριες να αναγνωρίζουν κυρίως θετικά στοιχεία/χαρακτηριστικά της ανάλυσης συζήτησης. Σημαντικό είναι, επίσης, το ότι οι συμμετέχοντες δεν απέφευγαν το θέμα συζήτησης, αλλά, αντιθέτως εξέφραζαν τις απόψεις τους σε συμφωνία με τις εκφράσεις που λαμβάνονται υπόψη στην ανάλυση συζήτησης. Τα θέματα, που ανέφεραν, αντιστοιχούσαν στις ερωτήσεις του πρωτοκόλλου, τις οποίες κυρίως απαντούσαν άμεσα και αυθόρμητα, χωρίς να διαφαίνεται ότι προσπαθούσαν να αποφύγουν κάποιο στοιχείο. Η επέμβαση με εκφώνηση διευκρινιστικής ή «επί μέρους» ερώτησης, ήταν σχετικά περιορισμένη, κάτι που δείχνει τη σιγουριά και την ευκρίνεια με την οποία παρουσίαζαν –οι περισσότεροι– τις απόψεις τους.

Περίπου οι μισοί συμμετέχοντες στην έρευνα διατήρησαν και τη σειρά στις απαντήσεις και τα «καθαρά» όρια των θεμάτων. Χρησιμοποιούσαν διάφορα χαρακτηριστικά προφορικού λόγου/τρόπους συζήτησης για να αποκτήσει ο λόγος τους εσωτερική συνοχή – δηλαδή εκφράσεις προσώπου, πλούσιο λεξιλόγιο κλπ. Μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων απέφυγε την τυπική οργάνωση των απαντήσεων προς ένα συνεχές κείμενο και, τότε, οι ερευνήτριες χρησιμοποίησαν τις διευκολυντικές ερωτήσεις. Λιγότεροι συνέδεσαν την άποψη για την πρακτική χρησιμότητα του μαθήματος με το γενικότερο πρόγραμμα του Τμήματος, δηλώνοντας ότι όπου υπάρχει σύνδεση θεωρίας και πράξης, τα οφέλη προς αυτούς είναι περισσότερα.

Τα εξειδικευμένα αποτελέσματα των παραπάνω αναλύσεων οργανώνονται στη βάση των ερευνητικών ερωτημάτων, ως εξής:

Ερευνητικό ερώτημα 1: Κατά πόσο η γνώση της θεωρίας του Βιοπαιδαγωγισμού αύξησε την αυτοπεποίθησή και αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία.

Η πλειονότητα όλων των συμμετεχόντων (>70%) συμφωνεί με την παρακάτω τοποθέτηση, ενός από τους συμμετέχοντες: «Η εκμάθηση της θεωρίας μου ήταν χρήσιμη για τις σπουδές μου στο ΠΤΔΕ, ήταν χρήσιμη ειδικά για τα παιδαγωγικά, αξιοποιήσιμη στην προετοιμασία μαθημάτων. Με βοήθησε και στην ΠΑ καθότι μου έδωσε αυτοπεποίθηση» (Φ12).

Σημειώνεται ότι τα αντίστοιχο ποσοστό κατά το πρώτο έτος της έρευνας ήταν περίπου 70%, ενώ κατά το δεύτερο γύρω στο 75%. Παρουσιάζεται, δηλαδή, μια αυξημένη θετικότητα απέναντι στη θεωρία αυτή και τη χρησιμότητά της.

Ερευνητικό ερώτημα 2: Κατά πόσο η ενεργητική μάθηση των χαρακτηριστικών της θεωρίας του βιοπαιδαγωγισμού (με εργαστηριακή/πρακτική μορφή) τους βοήθησε στο σχεδιασμό των μαθημάτων, στην υλοποίησή τους, στην αξιολόγηση των μαθητών και στην καλλιέργεια των βασικών βιοπαιδαγωγικών δεξιοτήτων.

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων φοιτητών (>50%) και κυρίως αυτοί που έχουν τη μεγαλύτερη συμμετοχή και τους υψηλότερους βαθμούς στο μάθημα, φαίνεται ότι θεωρούν πως οι γνώσεις τους για το Βιοπαιδαγωγισμό καθώς και η άσκησή τους για την ανίχνευση, προώθηση και δημιουργική αξιολόγηση των βιοπαιδαγωγικών δεξιοτήτων, τους βοηθούν τόσο στην αποτελεσματική προετοιμασία μαθημάτων σε προσομοίωση ή στη πρακτική άσκηση, όσο και στη βελτίωση της συνδυαστικής εφαρμογής Διδασκαλίας-Μάθησης-Αξιολόγησης. Η έκφραση των απόψεων αυτών ενισχύεται και από τα στοιχεία/χαρακτηριστικά της ανάλυσης που αναφέρθηκαν παραπάνω. Ενδεικτικά αναφέρεται η άποψη: «Η προετοιμασία μου σχετικά με την καλλιέργεια των βιοπαιδαγωγικών δεξιοτήτων, μου ήταν χρήσιμη, συμβάλλοντας στην επιτυχία διεξαγωγής του μαθήματος... Έτσι νομίζω, όχι, ... έτσι πιστεύω!!!!» (Φ18).

Ερευνητικό ερώτημα 3: Εάν θεωρούν ότι μπόρεσαν, στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Η θέση της πλειονότητας (>75%) των ερωτημένων είναι πολύ θετική έως και πάρα πολύ θετική απέναντι στα οφέλη (γνωσιακά και διδακτικά) από το μάθημα, και αυτό είναι εμφανές από τις τοποθετήσεις ή/και εισηγήσεις τους, αλλά και από τις αντιδράσεις που παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Έκαναν συχνές αναφορές στη δημιουργικότητα των μαθητών τους, η οποία φαινόταν να καλλιεργείται και να αναδεικνύεται από το Βιοπαιδαγωγισμό. Η αναφορά που ακολουθεί είναι ενδεικτική της θέσης αυτής: «Προς το τέλος της ΠΑ διαπίστωσα ότι οι μαθητές μου απαντούσαν με τρόπο κριτικό ή προχωρούσαν σε παρατηρήσεις που έδειχναν δημιουργικότητα – ... κάτι που στην αρχή δεν γινόταν τόσο συχνά. Να, π.χ. ανέφεραν διαφορετικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων στα Μαθηματικά, ή έκαναν ερωτήσεις πέρα από το απλό περιεχόμενο στη Γλώσσα ή την Ιστορία...» (Φ5)

Τονίζεται, ότι οι αιτιολογήσεις των απόψεων από τους συμμετέχοντες ήταν διατυπωμένες με ενδιαφέροντα τρόπο και σε διασύνδεση με την διδακτική τους αποτελεσματικότητα και, συχνά επανέρχονταν σε στοιχεία/ζητήματα, τα οποία ήταν χρήσιμα στην ολιστική διερεύνηση των απόψεών τους και στην ανάδειξη των στάσεών τους. Η βασική εισήγησή τους σχετικά με τη διεξαγωγή του μαθήματος (περίπου του 60%) ήταν ότι δεν χρειάζονται αλλαγές στη διεξαγωγή του μαθήματος, ενώ το 40% από αυτούς ανέφεραν

πως θα ήθελαν ακόμη περισσότερο χρόνο με πρακτικά παραδείγματα καθώς και επέκταση ή μεταφορά του μαθήματος σε επόμενο εξάμηνο, προκειμένου «να έχουν αποκτήσει περισσότερες βασικές γνώσεις», όπως συχνά επαναλάμβαναν. Επίσης, πρότειναν την οργανωτική ένταξη του μαθήματος στις «εφαρμογές κατά την Πρακτική Άσκηση».

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Τα ευρήματα συμβάλλουν στην κατανόηση του τρόπου προώθησης καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων και την αποτελεσματική προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Τονίζεται ότι, στη σύγχρονη εποχή, η εκπαίδευση πρέπει να βρίσκεται στη βάση κάθε οικονομικής, κοινωνικής ή πολιτιστικής πρωτοβουλίας (Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2006: 140-145). Η θεωρία του Βιοπαιδαγωγισμού συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς προτείνει τρόπους εκπαίδευσης των ατόμων με στόχο την θετική επίδραση κάθε είδους ανάπτυξης (Karatzia-Stavlioti & Lambropoulos, 2009) και την επίτευξη ενός μεγαλύτερου αριθμού επιθυμητών ατομικών και κοινωνικών στόχων της εκπαίδευσης, όπως η καλλιέργεια της κριτικής-δημιουργικής σκέψης, η ανάπτυξη της δεξιότητας για επικοινωνία και συνεργασία κ.λπ.

Όπως προκύπτει και από τις απαντήσεις των φοιτητών/τριων-μελλοντικών δασκάλων, η θεωρία του Βιοπαιδαγωγισμού, η οποία οδηγεί στη βιοπαιδαγωγική/διαθεματική μάθηση, που εμπεριέχει χαρακτηριστικά τόσο της κριτικής σκέψης (συγκλίνουσα σκέψη) όσο και της δημιουργικής σκέψης (αποκλίνουσα σκέψη) και οδηγεί στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων, αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν αντιληφθεί πως μάθηση δεν σημαίνει αναπαραγωγή γνώσεων. Η έκφραση των απόψεων αυτών ενισχύεται και από τα στοιχεία/χαρακτηριστικά της ανάλυσης που αναφέρθηκαν παραπάνω και αφορούν τους παράγοντες της ανάλυσης συζήτησης που αξιοποιήθηκαν. Ενδεικτικά αναφέρονται αποσπάσματα στα οποία η άποψη, εκτός από τη συχνότητα εμφάνισης, τονίζεται και με τη χρήση και θετικών χαρακτηριστικών παραγόντων (τόνος φωνής, αυθόρμητη αναφορά και καθαρά όρια θέματος, στάση σώματος κ.λπ.). Θεωρείται ότι η θεωρία του Βιοπαιδαγωγισμού, καθώς προάγει τη διαδικασία Διδασκαλία-Μάθησης-Αξιολόγησης πολυπρισματικά, σε ένα διαθεματικό/διεπιστημονικό πλαίσιο και συμβατά με τον ολιστικό τρόπο λειτουργίας του ανθρώπινου εγκεφάλου, μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση του δημοκρατικού πολίτη, όχι μόνο μεγιστοποιώντας τα μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο ακαδημαϊκών γνώσεων αλλά και καλλιεργώντας βασικές δεξιότητες που επιτυγχάνουν την προσωπική υπευθυνότητα, την αλληλεγγύη και τον αλληλοσεβασμό μέσα στη σύγχρονη κοινωνία. Θα είναι χρήσιμο, η παρούσα έρευνα να συνεχιστεί και να διευρυνθεί περαιτέρω και με την υιοθέτηση και ποσοτικών μεθοδολογιών εξετάζοντας τις πιθανές συσχετίσεις ανάμεσα στις καινοτομίες της βιοπαιδαγωγικής θεωρίας μάθησης και τις απόψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα με όραμα μια εκπαίδευση, το πνεύμα, οι στόχοι και οι σκοποί της οποίας να διαπερνούν την κοινωνία διά βίου, μέσω των ενεργών πολιτών που τη συνιστούν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Alahiotis, S.N., Karatzia-Stavlioti, E. (2006). Effective curriculum policy and cross-curricularity: analysis of the new curriculum design of the Hellenic Pedagogical Institute. *Pedagogy, Culture & Society*, 14(2), 119-147
- Alahiotis, S.N., and E. Karatzia-Stavlioti. (2008). Biopedagogism: A New Theory for Learning. *The International Journal of Learning*, 15 (3), 323-330.
- Alahiotis, S. and E. Karatzia-Stavlioti (2012). A Basic Competence Assessment through a Multimodal Biopedagogic Classroom Design. *The International Journal of Assessment and Evaluation*. 19(5), 1-22.
- Ball, S.J. (1998). Educational studies, policy entrepreneurship and social theory. In Slee, R. & G. Weiner (1998), *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements* (pp. 70-83). London: Falmer Press
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Hafner Publishing Company.
- Cole, M. and S. Cole (2002). (Μτφ Σόλμαν, Μ.). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. (Τόμος Α΄). Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Filipatali, Th. (2013). *Learning Theories. Their Influence on Teaching Methods*. University of Dar es Salaam - School of Education ISBN (Book) 9783656911081.
- Gipps, C. (1992). *What we know about effective Primary teaching*. London: Tufnell Press
- Piaget, J. and B. Inhelder (1969). *The Psychology of the Child*. Basic Books. New York.
- Jarvis, P. (2000). Globalization, the learning society and comparative education. *Comparative Education*: 36(3).
- Johnson, K., and Johnson, H. (1999). *Encyclopedic dictionary of applied linguistics : a handbook for language teaching*. Oxford, UK ; Cambridge, Mass. : Blackwell Publishers
- Kalantzis, M., and B. Cope. (2008). *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karadjia-Stavlioti, E. (1997). A-level Performance and the Cultivation of Greek Culture in the Greek Supplementary Schools of London: A Cost-Effectiveness Analysis. Unpublished Thesis, Institute of Education, University of London.
- Karatzia-Stavlioti, E. (2005). Educational effectiveness and educational policy discourse of the UNESCO and the European Union in comparative perspective. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3:139-162
- Karatzia-Stavlioti, E & H. Lambropoulos. (2009). Education and economic development: evaluations and ideologies. In Kazamias A. & R.Cowen (eds), *International handbook of Comparative Education*, Dordecht:Springer
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. Newbury Park/London/New Delhi: Sage Publications.
- Newby, P. (2014). *Μέθοδοι έρευνας στην εκπαίδευση*. London: Roudledge. Για Ελληνική έκδοση: μεταφρ. Φυριππή, Ι., 2019. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο Α.Ε.
- Nikita, V., Karatzia-Stavlioti, E., and Alahiotis, S.N. (2015). Evaluating the Pedagogical Effectiveness of the New Learning Theory of "Biopedagogism". *International Journal of Assessment and Evaluation*, 22(4): 45-60
- OECD (2001). *Schooling for tomorrow*, Paris: OECD CERL.
- Posner, M.I. & M.K. Rothbart. (2007). *Educating the Human Brain*. Washington DC, American Psychological Association: Sage Publications.
- Soulis, S.G., Maleskou, E. Karatzeni, I.C., Masouras, V. (2015). Biopedagogism: A new model of training for special education teachers. In the *Proceedings of the 3rd Internation-*

al Symposium on New Issues on Teacher Education, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED593917.pdf>

- Vathi, P. & E. Karatzia-Stavlioti (2017). A Study of the cultivation of university students' creativity in six departments of the University of Patras: Presentation of the findings of the qualitative analysis of the programs of studies. In the *Proceedings of International Conference on Educational Research*, <https://drive.google.com/file/d/12Zek9GZk41TxH1TXcHUk4onJhY8RTA7C/view>, p.14.
- Vardalou, E. & Karatzia-Stavlioti, E. (2018). Evaluation of the degree of cross-curricular connections between citizenship education and home economics: A way towards effective citizenship in the contemporary era. *International Conference Proceedings-Children's Identity and Citizenship in Europe Association CiCea, Warsaw, Poland*. https://www.researchgate.net/publication/329949471_VARDALOU,KARATZIA-EVALUATION_OF_CROSS_CURRICULAR_CONNECTIONS Ανάκτηση: 2-3-2020
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. MIT Press. Cambridge MA.

Ελληνόγλωσσον

- Αλαχιώτης, Σ.Ν. (2008). «Βιοπαιδαγωγισμός – Μια νέα θεωρία μάθησης». Στα Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΠΠΕ. Αθήνα.
- Αλαχιώτης, Σ.Ν. & Ε. Καρατζιά-Σταυλιώτη. (2009). *Διαθεματική και Βιοπαιδαγωγική θεώρηση της μάθησης και της αξιολόγησης*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Αλαχιώτης, Σ.Ν & Ε. Καρατζιά-Σταυλιώτη (2021). *Βιοπαιδαγωγική, Αξιολόγηση, Διαθεματικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2005). Η πρόκληση της διαθεματικότητας και η αποτελεσματικότητα της σχολικής πράξης στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 5, 91-115.

Abstract

The aim of the present study is to investigate the views of the students in the Educational Sciences, University of Patras regarding the role that the learning and practical application of the learning theory of Biopedagogism had on the maximization of their teaching effectiveness. On the interview data collected from succeeding years' student samples we applied content analysis, enriched with issues of discourse and conversation analyses. The results showed that the majority of the participant students considered that their knowledge (theoretical and practical) on Biopedagogism assisted them both in the effective preparation of lessons and the improvement of the combined application of Teaching-Learning-Assessment. The findings from of two years' samples and their comparison are of special interest and contribute to the understanding and the promotion of innovative teaching approaches to future teachers, which may also contribute to the formation of an active, participant and democratic citizen.

Keywords: Biopedagogism, Biopedagogical competences, creativity, active citizen.

Η δημοκρατία και η βιώσιμη ανάπτυξη ως περιεχόμενο σπουδών και διδακτική πράξη: Το σουηδικό παράδειγμα

Petros Gougoulakis

PhD, Associated Professor, Department of Education, Stockholm University
petros.gougoulakis@edu.su.se

Περίληψη

Τα ερωτήματα που διερευνούνται στην παρούσα εργασία είναι: α) Ποια αντίληψη για τη δημοκρατία, τη βιωσιμότητα και την βιώσιμη ανάπτυξη αναδύεται μέσα από τα επίσημα κανονιστικά κείμενα, που ρυθμίζουν τη σουηδική σχολική εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση των σουηδών εκπαιδευτικών; β) Ποιες διδακτικές δεσμεύσεις προκύπτουν για τους εκπαιδευτικούς, στη βάση των προτεραιοτήτων και των στόχων για την δημοκρατική αγωγή και την αειφόρο ανάπτυξη, όπως διατυπώνονται στο επίσημο σουηδικό αναλυτικό πρόγραμμα και το πρόγραμμα σπουδών εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση των κειμένων που ρυθμίζουν τη σουηδική σχολική εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης και της βασικής επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι το σχολείο αποτελεί καθοριστικό παράγοντα δημοκρατικής κοινωνικοποίησης και βιώσιμης ανάπτυξης. Διαφαίνεται επίσης από το χαρακτήρα των αναλυτικών προγραμμάτων ότι η ερμηνεία –και κατ' επέκταση το τι συνιστά έγκυρη γνώση, κατάλληλη δεξιότητα και αποδεκτή συμπεριφορά– δεν επιβάλλεται άνωθεν αλλά επαφίεται στην επαγγελματική κρίση και φρόνηση των εκπαιδευτικών και στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών και των γονέων τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημοκρατία, βιωσιμότητα, βιώσιμη ανάπτυξη, σουηδικό αναλυτικό πρόγραμμα.

Εισαγωγή

Ο ορισμός της «δημοκρατίας» και της «βιωσιμότητας/βιώσιμης ανάπτυξης» είναι ομολογουμένως δύσκολο εγχείρημα. Ως έννοιες ανήκουν στη σφαίρα των αποκαλούμενων «ωφέλιμων ιδεών» και παραπέμπουν σε επιθυμητές μορφές κοινωνικής διακυβέρνησης, επειδή ακριβώς προδιαγράφουν ορισμένα χαρακτηριστικά της καλής κοινωνίας. Κοινό τους γνώρισμα είναι ότι εμπεριέχουν τη διάσταση της συμμετοχικότητας των μελών μιας κοινότητας στη λήψη αποφάσεων σε θέματα που αφορούν τον τρόπο που ζουν και τη διαμόρφωση του μέλλοντος της κοινωνίας τους. (Beetham & Boyle, 2009; Westall, 2015; Fredriksson, Kusanagi, Gougoulakis, Matsuda & Kitamura, 2020)

Όταν γίνεται λόγος περί δημοκρατίας, με αναφορά στην εκπαίδευση, τότε τα ιδεώδη της δημοκρατίας αποκτούν άλλη χροιά συγκρινόμενα με τις περισσότερο θεωρητικές συζητήσεις που διαμείβονται στο πλαίσιο των Πολιτικών Επιστημών. Η δημοκρατία στην εκπαίδευση αφορά κυρίως σε προτάσεις και τεχνικές αγωγής και μόρφωσης που προσιδιάζουν στα δημοκρατικά ιδεώδη. Επομένως διακρίνονται δύο διαστάσεις της δημοκρατίας: η δημοκρατία ως σύστημα ιδεών και η δημοκρατία ως πράξη. Η μεν πρώτη περίπτωση σχετίζεται με το ποιόν των ιδεών που εμπεριέχει, η δε δεύτερη με το σύνολο των ενεργειών και

πράξεων που καλλιεργούν δημοκρατικό ήθος. Στην περίπτωση της σχολικής εκπαίδευσης πρόκειται για τον τρόπο επικοινωνίας παιδαγωγού και μαθητών, για δασκαλοκεντρική ή μαθητοκεντρική παιδαγωγική, ομαδοσυνεργατική ή ατομική/ανταγωνιστική μάθηση, για συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν, τον τρόπο που πρέπει να γίνεται μια συζήτηση και γενικά για κανόνες συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον και πέραν αυτού (Zackari, & Modigh, 2002). Δημοκρατικές θεωρούνται οι δραστηριότητες και πρακτικές που συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικών κοινωνικών δεξιοτήτων στον μαθητή, προσφέροντάς του ευκαιρίες επικοινωνίας, βοηθώντας τον να εξισορροπεί συγκρούσεις, να καλλιεργεί πνεύμα αλληλοβοήθειας, αμοιβαίας συμπάθειας, εμπιστοσύνης και κατανόησης.

Ανασκοπώντας την ερευνητική βιβλιογραφία που αναφέρεται στην εκπαίδευση για δημοκρατική συμμετοχή και κοινωνική ευθύνη, ο Lee Ehman (Ehman, 1980) διαπιστώνει ότι η λειτουργία του δηλωμένου αναλυτικού πρόγραμμα (manifest curriculum), που εστιάζει στην άμεση διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων κοινωνικο-πολιτικού περιεχομένου, δεν είναι τόσο σημαντική όσο αυτή του λανθάνοντος αναλυτικού προγράμματος (latent curriculum) που επηρεάζει τις πολιτικές συμπεριφορές. Αυτό περιλαμβάνει τον τρόπο που γίνεται η διδασκαλία μέσα στις τάξεις και όχι αυτή καθαυτή τη διδακτική ύλη. Η πολιτική διαπαιδαγώγηση των μαθητών και το κλίμα που επικρατεί στην τάξη επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τον δάσκαλο και ευρύτερα, από το κλίμα σχολικής διακυβέρνησης, το οποίο αποτελεί μια άλλη βασική διάσταση του λανθάνοντος αναλυτικού προγράμματος (ό.π., σ. 113). Δηλαδή, είναι άλλο τι διακηρύσσεται και προδιαγράφεται ότι θα πρέπει να μαθαίνουν τα παιδιά και άλλο τι πράγματι μαθαίνουν.

Στο παρόν άρθρο διερευνάται α) η αντίληψη για τη δημοκρατία, τη βιωσιμότητα και την βιώσιμη ανάπτυξη που προκρίνεται μέσα από τα επίσημα κανονιστικά κείμενα, που ρυθμίζουν τη σουηδική σχολική εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση (αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση) των σουηδών εκπαιδευτικών, με αναφορές παράλληλα σε έγκυρα κείμενα και διακηρύξεις Διεθνών Οργανισμών, και β) οι διδακτικές δεσμεύσεις που προκύπτουν για τους εκπαιδευτικούς στη βάση των προτεραιοτήτων και των στόχων για την δημοκρατική αγωγή και την αειφόρο ανάπτυξη. Αρχικά σκιαγραφείται ένα θεωρητικό πλαίσιο των εννοιών της δημοκρατίας και της βιώσιμης ανάπτυξης για να λειτουργήσει ως υπόβαθρο της ανάλυσης των ρυθμιστικών κειμένων της σουηδικής σχολικής εκπαίδευσης. Το άρθρο ολοκληρώνεται με με ενδεικτικά σχόλια και συμπεράσματα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια της δημοκρατίας

Η δημοκρατία σχετίζεται συνήθως με την ελευθερία καθώς και άλλες έννοιες με έντονη ιδεολογική φόρτιση, όπως ισότητα και δικαιοσύνη. Δύσκολα χαρακτηρίζεται για παράδειγμα ένα σύγχρονο πολίτευμα δημοκρατικό δίχως την ύπαρξη ελευθερίας, όπως και κάποιας μορφής κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης.

Θεμελιώδες στοιχείο της δημοκρατίας δεν είναι η απουσία νόμων και κανόνων, αλλά ακριβώς το αντίθετο, ώστε να προστατεύεται η ελευθερία των πολιτών από όλους όσους πράττουν όπως επιθυμούν, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις επιθυμίες των άλλων. Επομένως, η βέλτιστη μορφή ελευθερίας σε μια δημοκρατία υφίσταται όταν ο κάθε πολίτης

έχει τη δυνατότητα να ασκεί την ελευθερία του δίχως να περιορίζει την ελευθερία των άλλων. Η ύπαρξη νόμων και κανόνων έχει παιδαγωγική αξία γιατί πληροφορούν και καθοδηγούν σχετικά με το ποια συμπεριφορά είναι επιτρεπτή και ποια όχι, όπως ακριβώς για παράδειγμα οι κανόνες οδικής συμπεριφοράς ή ενός ομαδικού παιχνιδιού (Ejvegård, 1991). Ένα άλλο χαρακτηριστικό, εξάλλου, των δημοκρατικών νόμων είναι ότι επιδιώκουν να προστατεύσουν τους αδύναμους.

Η έννοια της δημοκρατίας είναι αφηρημένη και επιδέχεται πολλαπλών ερμηνειών (Χελντ, 1995). Είναι σχεδόν αδύνατον να χρησιμοποιήσουμε ορισμούς της δημοκρατίας, αντίστοιχους με αυτούς που αφορούν συγκεκριμένα πράγματα. Ένα άλογο, για παράδειγμα, μπορούμε να το ορίσουμε δείχνοντάς το. Δεν είναι όμως το ίδιο εύκολο να δώσουμε σε κάποιον να καταλάβει τι εστί ιππασία αν δεν έχει βιώσει την εμπειρία να ιππεύσει άλογο. Κάτι ανάλογο ισχύει με τη δημοκρατία, όπως επίσης και με την αειφορία, στην οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια. Η κατανόηση της δημοκρατίας επιτυγχάνεται μέσα από τη βιωματική συμμετοχή σε δημοκρατικές διαδικασίες σε ορισμένο συγκείμενο. Σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, που χαρακτηρίζονται δημοκρατικά, απαιτούνται κατά πάσα πιθανότητα διαφορετικά επιφαινόμενα δημοκρατίας. Σημασία βέβαια έχουν τα κριτήρια που πρέπει να πληρούν διαδικασίες και περιβάλλοντα, για να χαρακτηριστούν δημοκρατικά, τα οποία μας κατευθύνουν να διερευνήσουμε το καθολικά αποδεκτό αξιακό υπόβαθρο της δημοκρατίας, δηλαδή την ουσία της δημοκρατίας.

Νοούμενη όμως η δημοκρατία ως μια ιδανική κατάσταση, αποτελεί κοινωνικό αγαθό το οποίο απολαμβάνουν όλα τα μέλη μιας αυτόνομης κοινότητας. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από διαδικασίες συνεργασίας και συναίνεσης, με «αναγνώριση της εγγενούς αξιοπρέπειας και των ίσων και αναφαίρετων δικαιωμάτων όλων των μελών της ανθρώπινης οικογένειας», που σύμφωνα με τις αρχές που διακηρύσσονται στον Καταστατικό Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών αποτελεί το θεμέλιο της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της ειρήνης (ΟΗΕ, 1989). Έτσι, στη βάση του φυσικού δικαίου, οριοθετούνται και τα μέσα επίτευξης –και διασφάλισης– της δημοκρατικής κατάστασης.

Συμφασμένες με την άσκηση της δημοκρατίας ως μοντέλου λήψης αποφάσεων είναι ο ρόλος και οι δικαιοδοσίες της πλειοψηφίας και των μειοψηφιών. Δεν είναι όμως απαραίτητα έννοιες συνώνυμες η αρχή της πλειοψηφίας και η δημοκρατία για το λόγο ότι η αρχή της πλειοψηφίας έχει τεχνικό χαρακτήρα ενώ οι κανόνες που την περιορίζουν, όπως π.χ. ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, είναι καθολικής ηθικής τάξης και υπερισχύουν της αρχής της πλειοψηφίας (Ejvegård, 1991). Εδώ έγκειται και το θεμελιακό ζήτημα της δημοκρατίας, αν δηλαδή πρόκειται για διαδικασία που από τεχνική άποψη λειτουργεί σωστά ή αν το άτομο αισθάνεται ότι οι επιθυμίες του, οι επιλογές του και οι προσδοκίες τους στο κοινωνικό περιβάλλον που ζει λαμβάνονται σοβαρά υπόψη και γίνονται σεβαστές από το «σύστημα» της πλειοψηφίας (Russell, 1912).

Η δημοκρατία ως κανονιστικό σύστημα

Η δυσκολία ορισμού της δημοκρατίας δεν εμποδίζει τη διατύπωση κανονιστικών αρχών και δεοντολογικών κρίσεων, που πρέπει να διέπουν το περιεχόμενο και τη μορφή της, έχοντας επίσης επίγνωση την ύπαρξη εναλλακτικών προτάσεων. Μια τέτοια πρόταση κανονιστικού προσδιορισμού της δημοκρατίας αποτελεί η θεώρηση του John Dewey, η

οποία σημαντικά επηρέασε την παιδαγωγική σκέψη και το φιλοσοφικό υπόβαθρο των αναλυτικών προγραμμάτων σε πολλές χώρες. Για το Dewey η εκπαίδευση είναι κοινωνική λειτουργία και το ίδιο το σχολείο συνιστά κοινωνία. Η άποψή του για τη δημοκρατία είναι ότι αποτελεί μέσο για την επίτευξη της *οργανικής κοινότητας* (organic community) (Hartman, 2004; Biesta, 2019). Το μέσο αυτό δεν είναι άλλο από την καλή επικοινωνία και τη διάδραση μεταξύ των μελών της κοινωνίας ως προϋπόθεση κοινωνικοποίησης, αλληλοκατανόησης και αρμονικής συμβίωσης. Η δημοκρατία, όπως την αντιλαμβάνεται ο Dewey, είναι κάτι πολύ ευρύτερο και βαθύτερο από μια ειδική μορφή διακυβέρνησης, μια μέθοδος δηλαδή λήψης αποφάσεων και άσκησης κυβερνητικής εξουσίας μέσω καθολικής ψηφοφορίας και εκλεγμένων αντιπροσώπων. Είναι ένας τρόπος ζωής, τόσο κοινωνικός όσο και ατομικός:

«Το βασικό νόημα της δημοκρατίας ως τρόπου ζωής μπορεί να εκφραστεί, κατά την άποψή μου, ως η ανάγκη για συμμετοχή κάθε ώριμου ανθρώπου στη διαμόρφωση των αξιών που ρυθμίζουν τη ζωή των ανθρώπων από κοινού: πράγμα που είναι απαραίτητο από την άποψη τόσο της γενικής κοινωνικής ευημερίας όσο και της πλήρους ανάπτυξης των ανθρώπων ως ατόμων». (Dewey, 1937) [η μετάφραση δική μας]

Θεμέλιο της δημοκρατίας, θεωρεί ο Dewey, την πίστη στις ικανότητες της ανθρώπινης φύσης και της συσσωρευμένης, συνεργατικής εμπειρίας. Επειδή ακριβώς οι άνθρωποι δεν είναι τέλειοι θα πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες να εξελίσσονται διαρκώς και να γίνονται σοφότεροι προάγοντας την αρμονική συλλογική συνύπαρξη.

Έτσι νοούμενη η δημοκρατία γίνεται βιώσιμη μορφή κοινωνικής οργάνωσης και εμφανίζει μεγάλες ομοιότητες με την έννοια της *βιώσιμης ανάπτυξης*, στην οποία θα αναφερθούμε στην επόμενη ενότητα.

Βιώσιμη ανάπτυξη

Η κατανόηση της έννοιας «βιώσιμη ανάπτυξη» εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο κανείς ερμηνεύει αφενός το τι καθιστά κάτι βιώσιμο και αφετέρου το τι αποτελεί ανάπτυξη. Ένας ορισμός της βιώσιμης ανάπτυξης, που απέκτησε ευρύτερη διεθνή αποδοχή είναι της Επιτροπής Brundtland, παρόλο που δεν είναι απαλλαγμένος από αντικρουόμενες ερμηνείες:

«Βιώσιμη ανάπτυξη είναι η ανάπτυξη που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παρόντος χωρίς να διακυβεύεται η ικανότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιούν τις δικές τους ανάγκες». (WCED, 1987, IV. Conclusion, §1)

Είναι προφανές ότι ο ανοιχτός και περιεκτικός χαρακτήρας του ορισμού της Επιτροπής Brundtland εξηγεί τη ευρύτατη αποδοχή του, επειδή επιτρέπει στην έννοια να ερμηνευθεί με διαφορετικούς τρόπους, προσαρμοσμένους σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια (Unesco, 2005). Στον παραπάνω ορισμό εμπεριέχονται οι έννοιες των «αναγκών» και των «περιορισμών». Οι πρώτες αφορούν στην κάλυψη των βασικών αναγκών, των πτωχών πρωτίστως, ενώ οι δεύτερες, στους περιορισμούς που επιβάλλει η σημερινή τεχνολογία και το κυρίαρχο μοντέλο κοινωνικής οργάνωσης στην *ικανότητα του περιβάλλοντος να ανταποκρίνεται στις σημερινές και μελλοντικές ανάγκες*. Η ικανοποίηση των αναγκών όλων των ανθρώπων, χωρίς διακρίσεις, σύμφωνα και με τη Διακήρυξη του ΟΗΕ

για τα ανθρώπινα δικαιώματα, προϋποθέτει βασικά κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη μέσω της οποίας μπορεί να διασφαλιστούν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης και απασχόλησης, προόδου και ευημερίας. Με την πάροδο του χρόνου προστέθηκε στην έννοια της ανάπτυξης και η περιβαλλοντική διάσταση συνθέτοντας το παζλ αυτού που ονομάζεται βιώσιμη ανάπτυξη. Οι τρεις διαστάσεις της βιώσιμη ανάπτυξης –περιβαλλοντική βιωσιμότητα, κοινωνική βιωσιμότητα και οικονομική βιωσιμότητα– αν και είναι αλληλένδετες δεν καθιστούν

«μια σταθερή κατάσταση αρμονίας, αλλά μάλλον μια διαδικασία αλλαγής στην οποία η εκμετάλλευση των πόρων, η κατεύθυνση των επενδύσεων, ο προσανατολισμός της τεχνολογικής ανάπτυξης και οι θεσμικές αλλαγές συνάδουν με τις μελλοντικές καθώς και τις τωρινές ανάγκες. Δεν προσποιούμαστε ότι η διαδικασία είναι εύκολη ή απλή. Απαιτούνται δύσκολες επιλογές. Έτσι, σε τελική ανάλυση, η βιώσιμη ανάπτυξη πρέπει να βασίζεται στην πολιτική βούληση.» (WCED, 1987, I:3, §30) [η μετάφραση δική μας]

Πολυσυζητημένη θεωρείται και η έννοια της ανάπτυξης επειδή νοηματοδοτείται ποικιλοτρόπως ανάλογα με το πολιτικό και θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται (βλ. Καδιγιαννόπουλος, 2014: 83-88). Σαν έννοια έχει ομολογουμένως θετική φόρτιση που ενδεχομένως να οφείλεται σε θεωρίες αναπτυξιακές, είτε βιολογικές είτε γνωστικές είτε εν γένει πολιτισμικές, οι οποίες αντιλαμβάνονται την ανάπτυξη εξελεκτικά ως διαδικασία μετάβασης σε πιο προηγμένα στάδια. Γίνεται ακόμη πιο πολύπλοκη η έννοια της ανάπτυξης αν ληφθούν υπόψη παραδείγματα οικονομικής, περιβαλλοντικής και κοινωνικής ανάπτυξης τα οποία δεν θεωρούνται βιώσιμα και άρα δεν παραπέμπουν σε θετική ανάπτυξη. Επομένως, η ανάπτυξη μπορεί να είναι ή θετική ή αρνητική ανάλογα με το νόημα που της προσδίδεται σε συγκεκριμένα συγκείμενα.

Στην προαναφερθείσα έκθεση της Παγκόσμιας Επιτροπής Περιβάλλοντος και Ανάπτυξης (WCED) «Το κοινό μας μέλλον/Our Common Future», η προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης λαμβάνει το χαρακτήρα διαμόρφωσης “μιας παγκόσμιας ατζέντας για αλλαγή”, όπου ο ρόλος της εκπαίδευσης θεωρείται καθοριστικής σημασίας.

Ένα άλλο ορόσημο της παγκόσμιας κινητοποίησης για βιώσιμη ανάπτυξη αποτελεί αναμφίβολα η υιοθέτηση της Ατζέντας για την Αειφόρο Ανάπτυξη του 2030, που υιοθετήθηκε από όλα τα κράτη μέλη των Ηνωμένων Εθνών το 2015 (UN, 2015). Στο επίκεντρό της βρίσκονται οι 17 Στόχοι για την Βιώσιμη Ανάπτυξη (Sustainable Development Goals, ΣΒΑ), συμπεριλαμβανομένου του στόχου για εξασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και την προώθηση ευκαιριών διά βίου μάθησης για όλους. Οι ΣΒΑ είναι καθολικοί και αποτελούν επείγουσα έκκληση για ανάληψη δράσης από όλες τις χώρες –αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες– για την υλοποίησή τους.

Εκπαίδευση για Βιώσιμη Ανάπτυξη

Η Εκπαίδευση για Βιώσιμη Ανάπτυξη (EBA) αναγνωρίζεται σήμερα ως βασικό μέσο για την επίτευξη βιώσιμης ανάπτυξης, προκαλώντας εκτεταμένες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα παγκοσμίως. Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σχεδιάζονται και υλοποιούνται, οι οποίες επηρεάζουν το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών και των μεθόδων διδασκαλίας, συνεπικουρούμενων από ολοένα και πιο εξελιγμένες τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών. Αποτελούν οι μεταρρυθμίσεις αυτές απάντηση στις προκλήσεις του

ταχύτατου ρυθμού των αλλαγών που συντελούνται σε όλους τους τομείς της ζωής, συμπεριλαμβανομένου του φυσικού περιβάλλοντος, σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από ρευστότητα, ρίσκο και αβεβαιότητα.

Η ΕΒΑ, όπως έχει προσδιοριστεί στην πορεία του χρόνου από την UNESCO, αποτελεί διαδικασία μακροπρόθεση και εμποτίζεται από τις αρχές της βιωσιμότητας:

«Η ΕΒΑ ενδυναμώνει τους εκπαιδευόμενους να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις και να ενεργούν υπεύθυνα για τη διατήρηση της περιβαλλοντικής ακεραιότητας, την οικονομική βιωσιμότητα και τη δίκαιη κοινωνία, για τις σημερινές και τις μελλοντικές γενιές, σεβόμενοι ταυτόχρονα την πολιτιστική πολυμορφία. Αποτελεί υπόθεση διαβίου μάθησης και αναπόσπαστο μέρος της ποιοτικής εκπαίδευσης. Η ΕΒΑ είναι μια ολιστική και μετασχηματιστική εκπαίδευση που αφορά στο μαθησιακό περιεχόμενο και τα αποτελέσματα, στην παιδαγωγική και στο μαθησιακό περιβάλλον. Επιτυγχάνει το σκοπό της μετασχηματίζοντας την κοινωνία.» (UNESCO, 2019) [η μετάφραση δική μας]

Στο επίκεντρο της ΕΒΑ τοποθετείται ο μαθητευόμενος και τονίζεται η σημασία της διαβίου μάθησης, λαμβάνοντας υπόψη τις μελλοντικές γενιές και όλες τις περιβαλλοντικές, κοινωνικές και οικονομικές παραμέτρους. Έτσι, η ΕΒΑ παρέχει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να λαμβάνουν αποφάσεις, καλλιεργώντας τη δημιουργικότητά τους, την κριτική τους σκέψη και την συλλογική μάθηση (Βλέπε επίσης Salmen, 2018, σ. 28).

Στην επόμενη ενότητα επιχειρείται μια μετάβαση, από το γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο περί δημοκρατίας, βιωσιμότητας και βιώσιμης ανάπτυξης, στο πως ειδικότερα οι έννοιες αυτές διατυπώνονται και νοηματοδοτούνται στα επίσημα κανονιστικά κείμενα, που ρυθμίζουν τη σουηδική σχολική εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση των σουηδών εκπαιδευτικών.

Εκπαίδευση για βιώσιμη ανάπτυξη στα σουηδικά επίσημα κείμενα

Στην έκθεσή της η Σουηδική κρατική επιτροπή για την ΕΒΑ υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη πρέπει να στοχεύει στη βελτίωση της ικανότητας των μαθητών και την σφυρηλάτηση της θέλησής τους να εργαστούν για την αειφόρο ανάπτυξη σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο (SOU 2004:104). Σημειώνεται επίσης ότι κατά το σχεδιασμό μιας τέτοιας εκπαίδευσης θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι διεργασίες που συντελούνται σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο, καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις. Στην έκθεση γίνεται αναφορά σε κείμενα διεθνών οργανισμών όπου ως βασικοί τομείς της ΕΒΑ προβάλλονται, μεταξύ άλλων, η ειρήνη και η ασφάλεια, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ισότητα των φύλων, η πολιτισμική ποικιλομορφία και η διαπολιτισμική κατανόηση, η υγεία, οι φυσικοί πόροι (συμπεριλαμβανομένου του νερού, της ενέργειας, της γεωργίας και της βιοποικιλότητας), η κλιματική αλλαγή και η μείωση της φτώχειας.

Η ΕΒΑ δεν αποτελεί μόνο υπόθεση της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά ολόκληρης της κοινωνίας και συντελείται μέσα από συμμετοχικές και δημοκρατικές διαδικασίες διαρκούς διαλόγου. Ως βασικά χαρακτηριστικά της ΕΒΑ, σύμφωνα με την προαναφερθείσα έκθεση, αναδεικνύονται μεταξύ άλλων:

- Η διερεύνηση των οικονομικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών διαστάσεων να γίνεται πολυεπίπεδα, ολικά και διεπιστημονικά.

- Να επισημαίνονται οι συγκρούσεις διαφορετικών συμφερόντων και αναγκών και να αναδεικνύονται οι κοινοί στόχοι.
- Να χρησιμοποιούνται δημοκρατικές μέθοδοι εργασίας έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να επηρεάζουν τη μορφή και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης.
- Η εκπαιδευτική διαδικασία να βρίσκεται σε στενή επαφή με τη φύση και την κοινωνία, να εστιάζει στην επίλυση προβλημάτων, να τονώνει την κριτική σκέψη και την ετοιμότητα για δράση. (ό.π., σσ. 70-73)

Επιπλέον, η διδασκαλία και η μάθηση σχετικά με τη βιώσιμη ανάπτυξη συνδέεται πλήρως με έννοιες όπως η παγκοσμιοποίηση και η διεθνοποίηση. Βασιζόμενη στις συστάσεις της Επιτροπής, η Σουηδική Εθνική Υπηρεσία Εκπαίδευσης (Swedish National Agency for Education) θεώρησε απαραίτητο να παρακολουθεί τις εξελίξεις στον συγκεκριμένο τομέα σε διεθνές επίπεδο, ώστε να αναπροσαρμόζει τα αναλυτικά προγράμματα και τις κατευθυντήριες συστάσεις της για την ΕΒΑ προς την σχολική κοινότητα. (SKOLFS 2009: 19)

Αναλυτικό Πρόγραμμα

Στο αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum) της βασικής 9χρονης σχολικής εκπαίδευσης προβλέπεται με σαφήνεια ότι η εκπαίδευση στοχεύει στην ανάπτυξη γνώσεων και ικανοτήτων, που συμβάλλουν στην βιώσιμη ανάπτυξη σε παγκόσμια κλίμακα. Αναφέρεται επίσης ότι η διδασκαλία για τη βιώσιμη ανάπτυξη αφορά σε όλες τις ηλικίες και σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Με την έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης συνδέονται και άλλοι τομείς όπως η δημοκρατία, τα ζητήματα ισότητας, η πολυπολιτισμικότητα, η υγεία και ο τρόπος ζωής, όπως για παράδειγμα, τα καταναλωτικά πρότυπα και οι συνήθειες μεταφοράς μας.

Στο αναλυτικό πρόγραμμα διατυπώνονται οι θεμελιώδεις αξίες και καθήκοντα του σχολείου, οι γενικοί στόχοι και κατευθυντήριες γραμμές της εκπαίδευσης (κανόνες και αξίες, γνώσεις, υποχρεώσεις και δικαιώματα του μαθητή, σχολείο και περιβάλλον κόσμος, αξιολόγηση και βαθμολόγηση), καθώς και τα προγράμματα σπουδών (syllabus) όπου περιγράφονται οι γνωστικοί στόχοι κάθε μαθήματος και το βασικό του περιεχόμενο.

Θεμελιώδεις αξίες και καθήκοντα του σχολείου

Η σχολική νομοθεσία (Skollag 2010:800) ορίζει ότι η Σουηδική εκπαίδευση στηρίζεται σε **δημοκρατικά θεμέλια**, προάγει τη μάθηση όλων των μαθητών και την δια βίου επιθυμία τους για μάθηση και εδραιώνει το σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις **δημοκρατικές αξίες**:

«Το απαραβίαστο της ανθρώπινης ζωής, η ατομική ελευθερία και ακεραιότητα, η ίση αξία όλων των ανθρώπων, η ισότητα μεταξύ γυναικών και ανδρών, καθώς και η αλληλεγγύη προς τους αδύναμους και ευάλωτους είναι οι αξίες που πρέπει να εκπροσωπεί και να μεταδίδει το σχολείο. Σύμφωνα με την ηθική που διαμορφώθηκε από την χριστιανική παράδοση και τον δυτικό ανθρωπισμό, αυτό επιτυγχάνεται καλλιεργώντας στο άτομο την αίσθηση της δικαιοσύνης, της γενναιοδωρίας, της ανοχής και της ευθύνης. Η διδασκαλία στο σχολείο πρέπει να είναι μη-θρησκευτική/-ομολογιακή». (Lgr 11, σ. 7) [η μετάφραση δική μας]

Ως βασικοί αξιακοί πυλώνες της σχολικής εκπαίδευσης αναδεικνύονται στο αναλυτικό πρόγραμμα:

- η **κατανόηση και ανθρωπιά** («Το σχολείο πρέπει να προάγει κατανόηση για τους άλλους και την ικανότητα ενσυναίσθησης»),
- η **αντικειμενικότητα και σφαιρικότητα** («Το σχολείο πρέπει να είναι ανοικτό σε διαφορετικές ιδέες και να ενθαρρύνει την έκφρασή τους. Πρέπει να τονίζει τη σημασία της διαμόρφωσης προσωπικών απόψεων και να παράσχει ευκαιρίες για κάτι τέτοιο»),
- η **ισοδύναμη εκπαίδευση** («Ισοδύναμη εκπαίδευση δεν σημαίνει ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι η ίδια παντού ή ότι οι πόροι του σχολείου πρέπει να κατανέμονται εξίσου», αλλά καθορίζεται με στάθμισμα τις κατά περίπτωση ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες)

Δικαιώματα και οι υποχρεώσεις

Στο αναλυτικό πρόγραμμα περιγράφονται τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των μαθητών και των γονέων/κηδεμόνων. Προϋπόθεση για να μπορούν να χρησιμοποιούν το δικαίωμά τους να ασκούν επιρροή είναι το σχολείο να καθορίζει με σαφήνεια τους στόχους, το περιεχόμενο και τον τρόπο που λειτουργεί:

«Δεν αρκεί η διδασκαλία να μεταδίδει μόνο γνώσεις για τις θεμελιώδεις δημοκρατικές αξίες. Η διδασκαλία θα πρέπει να διενεργείται με δημοκρατικές μεθόδους. (...) Συμμετέχοντας στο σχεδιασμό και την αξιολόγηση της καθημερινής διδασκαλίας τους και επιλέγοντας μαθήματα, θέματα και δραστηριότητες, οι μαθητές θα είναι σε θέση να αναπτύξουν την ικανότητά τους να ασκούν επιρροή και να αναλαμβάνουν ευθύνη». (ό.π., σ. 8)

Τονίζεται επίσης στο αναλυτικό πρόγραμμα, ότι καθήκον του σχολείου είναι να παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αναπτύσσουν την ικανότητά τους να εργάζονται αυτόνομα, αλλά και να συνεργάζονται με άλλους. Επιπλέον, προβλέπεται η διδασκαλία να διαπνέεται από τέσσερις γενικές προοπτικές, ήτοι: *ιστορική, διεθνή, ηθική και περιβαλλοντική* προοπτική. Μέσω της τελευταίας παρέχεται στους μαθητές η ευκαιρία να αναλάβουν την ευθύνη για το περιβάλλον, στο βαθμό που το επηρεάζουν άμεσα, και να αναπτύξουν μια προσωπική στάση σε ζητήματα περιβαλλοντικής φύσης. Σκοπός της εκπαίδευσης σε σχέση με το περιβάλλον, είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών γύρω από το πως οι λειτουργίες της κοινωνίας, καθώς και πως οι οι τρόποι ζωής, παραγωγής και εργασίας μπορούν να προσαρμοστούν εξυπηρετώντας τη βιωσιμότητα (τη βιώσιμη ανάπτυξη). (ό.π., σ. 9-10)

Ευθύνες και επιρροή

Η δυνατότητα όλων των μαθητών να επηρεάζουν την εκπαίδευσή τους, να αναλαμβάνουν την ευθύνη των επιλογών και πράξεών τους και να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή αποτελούν, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, βασικές δημοκρατικές αρχές, οι οποίες πρέπει να προάγονται από όλους όσους εργάζονται στο σχολείο. Βέβαια ο τρόπος που ενθαρρύνονται και οι μορφές που εξασκούν επιρροή οι μαθητές πρέπει να προσαρμόζονται ανάλογα με την ηλικία και την ωριμότητα τους.

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και βιώσιμη ανάπτυξη

Κεντρική ιδέα της Σουηδικής πολιτικής για την ΕΒΑ αποτελεί η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών για δράση (action competence). Η εκπαίδευση δεν πρέπει μόνο να μεταδίδει

στους μαθητές πραγματικές/έγκυρες γνώσεις σχετικά με την κατάσταση που επικρατεί στον κόσμο, αλλά και να τους ενθαρρύνει να δραστηριοποιούνται προκειμένου να επηρεάσουν την εξέλιξη προς βιώσιμη κατεύθυνση. (SOU 2004:104)

Ο προβληματισμός γύρω από τη βιωσιμότητα επηρεάζει όλους τους τομείς της πολιτικής και αποτελεί βασική μέριμνα της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή στις ηθικές και πολιτικές διαστάσεις της οικονομικής ανάπτυξης, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της περιβαλλοντικής προστασίας, όταν προσεγγίζουν τη βιώσιμη ανάπτυξη στην τάξη. Αυτό επομένως θα πρέπει να αντανακλάται στις μεθόδους διδασκαλίας και, γενικότερα, την ποιότητα επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Η εκπαίδευση για την αειφορία δεν αποτελεί υπόθεση μόνο των θετικών επιστημών αλλά όλων των γνωστικών αντικειμένων. Η αντίληψη αυτή αντικατοπτρίζεται στην παράδοση των σουηδικών αναλυτικών προγραμμάτων, όπου επισημαίνεται η σημασία της εκπαίδευσης στην εμπέδωση και αναστοχασμό των πολιτικών, ηθικών και πολιτισμικών αξιών της ανοιχτής δημοκρατικής κοινωνίας.

Το επίθετο «βιώσιμος» απαντάται και στον τίτλο της τελευταίας μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη Σουηδία («Sustainable teacher education», SOU 2008: 109). Προφανώς, θεωρήθηκε ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών εκείνη την εποχή δεν ήταν επαρκώς βιώσιμη και γι' αυτό η μεταρρύθμιση έθετε ως θεμέλιο της βιώσιμης κατάρτισης των εκπαιδευτικών την πλήρωση των ακόλουθων προϋποθέσεων:

- η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι ένα ακαδημαϊκό επαγγελματικό πρόγραμμα
- να χαρακτηρίζεται από βιωσιμότητα, επαγγελματισμό, αποτελεσματικότητα και υψηλή ποιότητα
- να παρέχει στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ένα σταθερό υπόβαθρο για τη συνεχή ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. (SOU 2008: 109, σ. 23)

Σύμφωνα με την έκθεση της επιτροπής, στα πορίσματα της οποίας στηρίχθηκε η μεταρρύθμιση της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης που ισχύουν από το 2011, η έννοια της βιωσιμότητας μεταξύ άλλων συνεπάγεται ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα εφοδιάσει τους μελλοντικούς δασκάλους με μια σταθερή βάση γνώσεων και αποτελεσματικά εργαλεία, που θα τους επιτρέψουν να ασκήσουν το ρόλο τους με επαγγελματικό και ασφαλή τρόπο, βασιζόμενη στην επιστημονική γνώση και στην δοκιμασμένη εμπειρία. (SOU 2008: 109, σ. 31)

Στην κανονιστική απόφαση περί Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Högskoleförordningen 1993: 100, t.o.m. SFS 2020: 1022), η έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης μνημονεύεται στο γενικό πλαίσιο του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών μόνο μια φορά στο τμήμα με τις προσδοκώμενες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που θα πρέπει να αποκτήσει ο υποψήφιος εκπαιδευτικός με την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών του. Ο φοιτητής πρέπει μεταξύ άλλων να επιδεικνύει ικανότητα επικοινωνίας και να προάγει των αξίες του σχολείου, συμπεριλαμβανομένων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών δημοκρατικών αξιών, με έμφαση στα δικαιώματα του παιδιού σύμφωνα με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και τη βιώσιμη ανάπτυξη.

Τέλος, ο Νόμος για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Högskolelag 1992: 1434, t.o.m. SFS 2019: 505, 1§8) αναφέρει ότι η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποσκοπεί στο να αναπτύξουν την ικανότητά τους να προβαίνουν σε ανεξάρτητες και κριτικές εκτιμήσεις, να διακρίνουν, να διατυπώνουν και να επιλύουν προβλήματα, και να είναι προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν αλλαγές στην επαγγελματική τους ζωή.

Σχόλια και συμπεράσματα

Στο παρόν κείμενο διερευνήθηκαν οι έννοιες της δημοκρατίας και της βιώσιμης ανάπτυξης όπως αναδύονται μέσα από τα επίσημα ρυθμιστικά κείμενα του σουηδικού βασικού σχολείου και της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, παράλληλα με αναφορές σε έγκυρα κείμενα και διακηρύξεις Διεθνών Οργανισμών. Έχοντας ως υπόβαθρο το εννοιολογικό πλαίσιο της βιώσιμης ανάπτυξης και της δημοκρατίας, σε συνδυασμό με τις κατευθυντήριες γραμμές της εκπαιδευτικής πολιτικής για την βιώσιμη ανάπτυξη όπως εκτέθηκαν ανωτέρω, θα ολοκληρώσουμε εστιάζοντας στις διδακτικές δεσμεύσεις που επωμίζονται οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους.

Το ερευνητικό ενδιαφέρον εδώ περιορίζεται στην εξέταση των θεμελιακών αρχών βάσει των οποίων επιλέγεται το περιεχόμενο της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και της σχολικής διδασκαλίας. Ο χαρακτήρας των επιλεγέντων προς ανάλυση κειμένων είναι περισσότερο επιδεικτικός και οραματικός παρά διατακτικός. Στηρίζεται στην παράδοση της σουηδικής εκπαιδευτικής πολιτικής και διοίκησης, όπου υπάρχει σαφής καταμερισμός αρμοδιοτήτων και ευθυνών ανάμεσα στην κεντρική κυβέρνηση και την τοπική αυτοδιοίκηση, στην οποία κυρίως ανήκει η διαχείριση και λειτουργία των σχολείων. Η κεντρική εξουσία καθορίζει μέσω της σχολικής νομοθεσίας, των αναλυτικών προγραμμάτων και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών τους γενικούς σκοπούς της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι συνιστούν κωδικοποίηση των αντιλήψεων της κοινωνίας για τη διαπαιδαγώγηση και την εκπαίδευση. Αποτελούν δηλαδή έκφραση συγκεκριμένης παιδαγωγικής φιλοσοφίας και προτεραιοτήτων της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως για παράδειγμα στο ζήτημα της δημοκρατίας και της βιώσιμης ανάπτυξης, που λειτουργούν ως αξιακό πλαίσιο αναφοράς κατά το σχεδιασμό του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών σε κάθε σχολική μονάδα. Η αυτονομία και η σχετική ελευθερία κάθε σχολικής μονάδας, της ηγεσίας της και της κοινότητας των εκπαιδευτικών, να επιλέγουν διαφορετικές πτυχές και μορφές εκπαίδευσης για βιώσιμη ανάπτυξη, σε συνεργασία με τους μαθητές και τους γονείς τους, αποτελεί παγιωμένη πρακτική στο σουηδικό συγκείμενο· με ό,τι αυτό συνεπάγεται από άποψη πολυμορφίας και πολυφωνίας στον τρόπο που ερμηνεύεται και εφαρμόζεται η δημοκρατία και η εκπαίδευση για την αειφορία.

Η ίδια σχετική αυτονομία αναφορικά με την επιλογή του περιεχόμενου και το σχεδιασμό των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ισχύει και για τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Ανώτατων Ιδρυμάτων στη Σουηδία. Κάθε Παιδαγωγικό Τμήμα έχει την ευχέρεια να σχεδιάσει το προφίλ του δικού του προγράμματος δίνοντας έμφαση στις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που απαιτούνται από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να εκπληρώσουν τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων και της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, με σεβασμό στις δημοκρατικές διαδικασίες και τον ελεύθερο διάλογο. Σύμφωνα με όσα προκρίνουν τα επίσημα κανονιστικά κείμενα της βασικής εκπαίδευσης, οι μαθητές θα πρέ-

πει να ενθαρρύνονται να εκφράζουν τις απόψεις τους, να επιχειρηματολογούν για την ορθότητά τους και να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία καλλιεργώντας δημοκρατικό ήθος, καθιστώντας, σε τελική ανάλυση, βιώσιμη την ίδια την εκπαίδευση για βιώσιμη ανάπτυξη.

Η παρουσίαση του αξιακού πλαισίου της δημοκρατίας και της βιώσιμης ανάπτυξης στην σχολική εκπαίδευση, κάτω από συνθήκες αναγνωρισμένης επαγγελματικής αυτονομίας των σχολικών κοινοτήτων, καθιστά ξεπερασμένες τις ατομικές –και μοναχικές– ενέργειες στη διαχείριση τόσο ευαίσθητων και πολύπλοκων παιδαγωγικών (διδακτικών και κοινωνικών) προκλήσεων. Η δημοκρατία και η βιώσιμη ανάπτυξη είναι μέσα και στόχοι συλλογικής ενδυνάμωση, κοινωνικής συνοχής, προσωπικής ευημερίας για τις σημερινές και τις επόμενες γενιές.

Επισημάνθηκε ότι οι έννοιες και οι διάφορες εκφάνσεις της δημοκρατίας και της βιώσιμης ανάπτυξης είναι πιθανόν να προσεγγίζονται διαφορετικά από κάθε εκπαιδευτικό. Είναι αναμενόμενο, καθώς οι έννοιες αυτές συνυφαίνονται με πολιτικές θέσεις, με επιλογές τρόπου ζωής και άλλα ζητήματα ηθικής φύσεως. Οι εκπαιδευτικοί ούτως ή άλλως έρχονται αντιμέτωποι με πολλά διλήμματα στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν ενδεχόμενες εντάσεις εξαιτίας ανταγωνιστικών αξιών που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον. Η ύπαρξη αυτών των διλημάτων, καταδεικνύουν το πόσο σημαντικό είναι οι εκπαιδευτικοί να συσκέπτονται και να συνεργάζονται μεταξύ τους, στη βάση του δυναμικού θεωρητικού και θεσμικού πλαισίου που στοιχειοθετούν τα έγκριτα κείμενα που αναλύθηκαν παραπάνω, καλλιεργώντας έτσι κουλτούρα επαγγελματικού αναστοχασμού, ουσιαστικής δημοκρατικής συναίνεσης και αυτομόρφωσης.

Ο καλός εκπαιδευτικός είναι ο ενημερωμένος πολίτης σε διαρκή διαδικασία μάθησης. Σχεδιάζει μαθησιακές διαδικασίες σε επιστημονική βάση σε συνεργασία με άλλους συναδέλφους και τους μαθητές του, αξιολογεί και τεκμηριώνει το διδακτικό του έργο, αναδεικνύει καλές πρακτικές, μαθαίνει από καλές πρακτικές άλλων και μοιράζεται τις εμπειρίες του με άλλους. Η επιδίωξη συναίνεσης δεν σημαίνει οποσδήποτε αποδοχή απόψεων και ενεργειών με τις οποίες δεν συμφωνούμε. Μαθαίνουμε όμως να σεβόμαστε και να ανεχόμαστε τη διαφορετικότητα ως πρόκληση για μάθηση και, κατ' επέκταση, ως προϋπόθεση για αποδοχή αν συμφωνούμε στη τήρηση δημοκρατικών διαδικασιών νομιμοποίησης των συλλογικών αποφάσεων.

Βάσιμα υποστηρίζεται ότι η εκπαίδευση για βιώσιμη ανάπτυξη απαιτεί νέους τρόπους διεπιστημονικής προσέγγισης και διδασκαλίας λόγω της πολυσημίας της. Διαπερνά εγκάρσια όλα τα προγράμματα σπουδών και δεν δύναται να γίνει προσάρτημα κάποιου συγκεκριμένου μαθήματος αλλά προάγεται μέσα από μια συνολική αναθεώρηση του τρόπου που σχεδιάζουμε και στηρίζουμε τη βιώσιμη μάθηση. Η Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη δεν πρέπει να είναι απλώς **«εκπαίδευση γύρω από»**, ούτε **«εκπαίδευση για»** αλλά **«εκπαίδευση ως βιώσιμη ανάπτυξη»**. Η πρώτη δεν αμφισβητεί τα ισχύοντα πρότυπα και τάξη πραγμάτων, κάτι που πιθανότατα το κάνει η δεύτερη. Η Τρίτη, όμως, δεν προκαλεί μόνο τις ισχύουσες νόρμες αλλά και ολόκληρο τον τρόπο ζωής μας ως έλλογα όντα και ανθρωπότητα. Η βιώσιμη ανάπτυξη απαιτεί βιώσιμη μάθηση: *μια βαθιά αλλαγή στον τρόπο που παράγουμε, που καταναλώνουμε, που δημιουργούμε πολιτισμό και όραμα.*

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Beetham, D. & Boyle, K. (2009): *Introducing Democracy. 80 Questions and Answers*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181392>
- Biesta, G. (2019). Education and Democracy Revisited: Dewey's Democratic Deficit. In: Gert Biesta, *Obstinate Education. Reconnecting School and Society*, 112-129, DOI: https://doi.org/10.1163/9789004401105_009
- Dewey, J. (1937). «Democracy and Educational Administration». *School and Society* 45, 457-67. Αποσπάσματα του άρθρου υπάρχουν διαθέσιμα (23/11/2019) στην ιστοσελίδα <https://wolfweb.unr.edu/homepage/lafer/dewey%20dewey.htm>
- Ehman, L. (1980). The American School in the Political Socialization Process. *Review of Educational Research*, 50(1), 99-119. Ανακτήθηκε στις 21 Μαρτίου 2020, www.jstor.org/stable/1170032
- Ejvegård, R. (1991). *Vad är demokrati?* Stockholm: Ordfronts förlag.
- Fredriksson, U., Kusanagi, K.N., Gougoulakis, P. Matsuda, Y& Kitamura, Y. (2020). A "Comparative Study of Curriculums for Education for Sustainable Development (ESD) in Sweden and Japan". *Sustainability* 2020, 12, 1123; <https://doi.org/10.3390/su12031123>
- Hartman, S. (επιμ.) (2004). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter / John Dewey*. Stockholm: Natur och kultur.
- Högskoleförordning (1993:100, t.o.m. SFS 2020:1022) [www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100]
- Högskolelag (1992:1434, t.o.m. SFS 2019:505) [www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434]
- Lgr11 (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. [www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d48d/1553968042333/pdf3975.pdf]
- Russell, B. (1912). *The Problems of Philosophy*. London: Oxford University Press, 1912. Διαθέσιμο 23/11/2019, <http://selfpace.uconn.edu/class/percep/RussellProblemsOfPhilosophy.pdf>
- Salmen, A. (2018). *A Cross-Case Analysis of ESD Learning and Development in UK Business Schools*. University of Southampton, Faculty of Social, Human and Mathematical Sciences, Southampton Education School (Διδακτορική διατριβή)
- SKOLFS 2009:19. *Skolverkets föreskrifter om utmärkelsen Skola för hållbar utveckling*. [<https://skolfs-service.skolverket.se/api/v1/download/grundforfattning/2009:19>]
- Skollag (2010:800). [www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800]
- SOU 2004:104. *Att lära för hållbar utveckling*. Betänkande av Kommittén för utbildning för hållbar utveckling.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning. [Sustainable teacher education]*. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning (HUT 07). Stockholm: Fritzes.
- UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015.
- Unesco (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): international implementation scheme*. Διαθέσιμο 2020-03-27 στη διεύθυνση <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148654>

- UNESCO (2019). *What is Education for Sustainable Development?* Διαθέσιμο 2010-03-30 στον ιστότοπο <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/what-is-esd>
- WCED (World Commission on Environment and Development) (1987). *Our common future*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf> (30-03-2020)
- Westall, A. (2015). *The Relationship between Democracy and Sustainable Development*. Ανακτήθηκε στις 21 Μαρτίου 2020, <https://www.fdsd.org/publications/the-relationship-between-democracy-and-sustainable-development/>
- Zackari, G. & Modigh, F. (2002). *Värdegrundsboken. Om samtal för demokrati i skolan* [The book of values. On conversations for democracy in school]. Stockholm: Skolverket, <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a654d9a/1553958107677/pdf1194.pdf>

Ελληνόγλωσσον

- Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2014). *Διαπολιτισμικότητα και αειφορία στην εκπαίδευση. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Διδ. Διατριβή).
- ΟΗΕ (1948). *Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Ανακτήθηκε στις 21 Μαρτίου 2020, <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>
- ΟΗΕ (1989). *Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού*. Φ.Ε.Κ. 192/2.12.92.
- Χελντ, Ντ. (1995). *Μοντέλα δημοκρατίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Στάχυ.

Abstract

The questions explored in this paper are: a) What conception of democracy, sustainability and sustainable development emerges in the regulatory documents of school education and the initial teacher training in Sweden? b) What didactical commitments emerge for teachers, based on priorities and goals for democratic education and sustainable development, as formulated in the official Swedish curriculum and the teacher education programme. The analysis of the texts that regulate Swedish school education, including the initial training of teachers, shows that the school is a key factor in democratic socialization and sustainable development. It also appears from the nature of the curricula that interpretation and, consequently, what constitutes valid knowledge as well as appropriate skill and acceptable behaviour - is not imposed from above but is left to the professional judgment and wisdom of the teachers and the active participation of students and their parents.

Keywords: Democracy, sustainability, sustainable development, Swedish curriculum.

Παιδεία του Πολίτη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου: ευκαιρίες και προκλήσεις

Γιάννης Σ. Ευθυμίου

Υποψήφιος Διδάκτορας, UCL Institute of Education
giannis.efthymiou.15@ucl.ac.uk

Παναγιώτα Παπανικολάου

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70
panrap258@gmail.com

Περίληψη

Η Παιδεία του Πολίτη αναγνωρίζεται ως παιδαγωγική μάθηση που αναπτύσσεται παράλληλα με το αναλυτικό πρόγραμμα και στοχεύει στην καλλιέργεια ενεργών και δημοκρατικών πολιτών στην παγκόσμια κοινωνία. Η αξία τέτοιων παιδαγωγικών πρακτικών έχει τονιστεί ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία από πλήθος διεθνών οργανισμών. Παρόλο που σχετικές πρακτικές μάθησης έχουν εφαρμοστεί εκτεταμένα σε εκπαιδευτικές μονάδες σε όλο τον κόσμο, δεν έχει υπάρξει εκτενής μελέτη σχετικά με το ελληνικό σχολείο. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναδείξει τις εκπαιδευτικές πρακτικές Παιδείας του Πολίτη καθώς και τις προεκτάσεις που μπορεί να έχουν για την ενσωμάτωση της παιδαγωγικής αυτής στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Η συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιεί τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης και κατά κύριο λόγο ποιοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων και εστιάζει στις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματά της αναδεικνύουν τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες εφαρμογής της Παιδείας του Πολίτη στο αναλυτικό πρόγραμμα και της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: Παιδεία του Πολίτη, παιδαγωγική, παγκοσμιοποίηση.

Εισαγωγή

Η Παιδεία του Πολίτη (ΠτΠ) αποτελεί μία σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση που έχει στόχο να καλλιεργήσει στους μαθητές αξίες και δεξιότητες απαραίτητες στην παγκόσμια κοινωνία. Τέτοιες αξίες και δεξιότητες είναι η άσκηση της δημοκρατίας, η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, η κριτική ανάλυση των παγκόσμιων γεγονότων και η καλλιέργεια των αρχών βιώσιμης ανάπτυξης (Bourn, 2014· Hunt & King, 2015· Oxley & Morris, 2013· Peterson & Warwick, 2014· UNESCO, 2014). Η ΠτΠ είναι ένας παιδαγωγικός θεσμός που ξεκίνησε στα μέσα της δεκαετίας του 1960 και βρίσκεται ακόμη στα πρώιμα στάδια της εξέλιξής του. Στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία διεθνείς οργανισμοί όπως ο ΟΗΕ καλούν για την προώθηση της ΠτΠ σε παγκόσμια κλίμακα ως μέρους τόσο της τυπικής όσο και της μη τυπικής εκπαίδευσης (UNESCO, 2018). Σε ευρωπαϊκό επίπεδο ο οργανισμός Global Education Network Europe (GENE) ασχολείται αποκλειστικά με πολιτικές ΠτΠ, διερευνώντας, μεταξύ άλλων, τη δυνατότητα ενσωμάτωσης και εφαρμογής της στα εθνικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Hartmeyer & Wegimont, 2016). Την τελευταία δε-

καετία, χώρες όπως η Γερμανία, η Πολωνία, η Πορτογαλία, η Αγγλία και η Κύπρος εφαρμόζουν εκτεταμένα πολιτικές ΠτΠ στα εθνικά εκπαιδευτικά τους συστήματα με επιτυχία. Σύμφωνα με μελέτες, στη χώρα μας αυτό το πεδίο βρίσκεται ακόμη σε πρώιμο στάδιο (Skinner, Oliveira, Wittig-Ferguson & Kouvaras, 2014). Ο θεσμός της ΠτΠ αποτελεί τα τελευταία χρόνια αντικείμενο συζήτησης εντός της ακαδημαϊκής κοινότητας, κυρίως λόγω της πληθώρας των θεωρητικών πλαισίων αλλά και της δυσκολίας διατύπωσης ενός κοινά αποδεκτού ορισμού του (Hicks, 2003· Marshall, 2007· Peterson and Warwick, 2014). Παρόλα αυτά, υπάρχει ευρεία συναίνεση για την αναγκαιότητα εισαγωγής της συγκεκριμένης παιδαγωγικής μάθησης στην Ελλάδα, καθώς η χώρα δέχεται τον θετικό ή τον αρνητικό αντίκτυπο της παγκοσμιοποίησης αλλά και τη ρήξη αξιών όπως η δημοκρατία και η κοινωνική δικαιοσύνη (Δενδρινού, 2016). Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε σε ένα δημοτικό σχολείο της Ελλάδας στο πλαίσιο ενός εγκεκριμένου προγράμματος Erasmus. Εκπαιδευτικοί του σχολείου σε συνεργασία με τον ερευνητή της μελέτης πραγματοποίησαν έρευνα δράσης για την ενσωμάτωση παιδαγωγικών ΠτΠ στο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού δημοτικού σχολείου.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η ΠτΠ αναγνωρίζεται ως παιδαγωγική προσέγγιση η οποία αποσκοπεί στην καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών ώστε να καταστούν ενεργοί πολίτες, ικανοί να εξετάζουν τα παγκόσμια θέματα με κριτική ματιά και να αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις της παγκόσμιας κοινωνίας (Bourn, 2014). Η δεκαετία που διανύουμε είναι η τελευταία για την επίτευξη των 17 στόχων βιώσιμης ανάπτυξης του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών. Αυτό το γεγονός έχει εντείνει τις προσπάθειες της εκπαιδευτικής κοινότητας για την κατανόηση των στόχων όσο και για την αναζήτηση τρόπων με τους οποίους μπορεί να τους ενσωματώσει στη διδακτική διαδικασία (OXFAM, 2019). Παρόλα αυτά, η αναζήτηση εκπαιδευτικών μοντέλων για την καλλιέργεια της πολιτειότητας στην εκπαίδευση δεν είναι κάτι πρωτόγνωρο. Βασίστηκε στα εκπαιδευτικά κινήματα της δεκαετίας του 1960 στην Ευρώπη και στη Β. Αμερική και εξελίχθηκε αρχικά μέσα από τις πρωτοβουλίες μη κυβερνητικών οργανώσεων (Bourn, 2014). Από τότε ο τομέας συνεχίζει να αναπτύσσεται και μία πληθώρα θεωρητικών πλαισίων έχει διατυπωθεί, όπως για παράδειγμα η Εκπαίδευση της Παγκόσμιας Πολιτειότητας - Global Citizenship Education (Oxfam, 2006), η Παγκόσμια Εκπαίδευση - Global Education (Pike, 2008), η Εκπαίδευση Ανθρώπινων Δικαιωμάτων - Human Rights Education (Starkey, 2017) και η Δημοκρατική Εκπαίδευση - Democratic Education (Biesta, 2006). Αυτό έχει δημιουργήσει σύγχυση στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, όταν καλούνται να ενσωματώσουν την παγκόσμια πολιτειότητα στην εκπαιδευτική πράξη, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επιλογή μοντέλου (Marshall, 2007· Peterson & Warwick, 2014). Γι' αυτούς τους λόγους αρκετοί ερευνητές στράφηκαν στη μελέτη του συνόλου των θεωρητικών πλαισίων και στην ταξινόμηση των διάφορων μοντέλων. Οι Oxley και Morris (2013) έχουν αναπτύξει μία από τις πιο διαδεδομένες τυπολογίες της εκπαίδευσης για την παγκόσμια πολιτειότητα, η οποία προέκυψε από αναλυτική μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Η συγκεκριμένη έρευνα βασίστηκε καταρχάς στις βασικές θεωρήσεις του αγγλικού πλαισίου και αποδέχεται τον ορισμό του Bourn (2014) στην ανάπτυξη του θεωρητικού της υπόβαθρου.

Η Παιδεία του Πολίτη αποτελεί μία παιδαγωγική μάθηση που απαιτεί ταυτόχρονα αναστοχασμό και κριτική σκέψη από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Δεν πρόκειται για αναπαραγωγή γνώσεων σχετικά με την ανάπτυξη αλλά για εμπλοκή σε μια διαδικασία μάθησης η οποία αναγνωρίζει διαφορετικές προσεγγίσεις και διαφορετικούς τρόπους κατανόησης του κόσμου και συνδέεται με αυτούς μέσα από διαφορετικές οπτικές.

Η επιλογή του συγκεκριμένου θεωρητικού πλαισίου δεν είναι τυχαία, βασίζεται στο γεγονός ότι αναγνωρίζει την ΠτΠ ως μια ιδιαίτερη παιδαγωγική πρακτική η οποία αναπτύσσεται σε τέσσερις κύριους άξονες: την κατανόηση της παγκόσμιας κοινωνίας, την αναγνώριση της ανισότητας στον κόσμο, την πίστη στην κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα και τη δέσμευση στον διάλογο και στην κριτική ανάλυση. Επίσης, υπάρχει καταγεγραμμένη εμπειρία από την εκτεταμένη μελέτη της στην Αγγλία. Σε έρευνα που διήρκησε από το 2013 έως το 2018 και συμπεριέλαβε το ένα τρίτο των σχολικών μονάδων της χώρας (περίπου 8.000), αναδεικνύονται τα χαρακτηριστικά των Σχολείων Παγκόσμιας Πολιτειότητας (Global Learning Schools) (Hunt, 2020). Κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά των σχολείων που ενεργά στηρίζουν την ΠτΠ ως μέρος του αναλυτικού τους προγράμματος είναι:

- Η αντιμετώπιση της ΠτΠ ως ολοκληρωμένης παιδαγωγικής προσέγγισης που διαχέεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και εφαρμόζεται συνολικά στο σχολείο
- Το ενδιαφέρον και η πρωτοβουλία ενός αριθμού εκπαιδευτικών που λειτουργούν ως εκπαιδευτές-μέντορες των υπολοίπων μεταλαμπαδεύοντας ιδέες και πρακτικές
- Η στήριξη του διοικητικού προσωπικού που καθιστά εφικτή την αποτελεσματική ενσωμάτωση της παιδαγωγικής αυτής στο αναλυτικό πρόγραμμα και στις αρχές του σχολείου
- Η συνεργασία με εξωτερικούς φορείς όπως, για παράδειγμα, με μη κυβερνητικούς οργανισμούς που έχουν ενεργό δράση και εμπειρία στο θέμα

Η συγκεκριμένη παιδαγωγική επιδιώκει την ουσιαστική και κριτική μελέτη παγκόσμιων θεμάτων και ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης και όχι την περιορισμένη εστίαση σε θέματα που αντιμετωπίζουν οι αναπτυσσόμενες χώρες (Bourn, 2014· Hunt, 2012). Επομένως, είναι σημαντικό να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς να μελετούν θέματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος με ενεργό συμμετοχή και κριτική σκέψη. Με αυτό τον τρόπο αφενός οι μαθητές μοιράζονται τις εμπειρίες και τα βιώματά τους και αφετέρου οι δάσκαλοι δοκιμάζουν ποικίλες τεχνικές ώστε να εφαρμόσουν με επιτυχία τη συγκεκριμένη παιδαγωγική (Hunt, 2020). Σε μία από τις ελάχιστες μελέτες της ΠτΠ στο συγκείμενο του ελληνικού δημοτικού σχολείου η Νούλα (2014) εντοπίζει την έλλειψη παιδαγωγικών μεθόδων ενσωμάτωσης της κριτικής σκέψης στο αναλυτικό πρόγραμμα. Από διεθνείς μελέτες προκύπτει ότι ο βαθμός ενσωμάτωσης της κριτικής σκέψης και ανάλυσης παγκόσμιων θεμάτων έχει διαφοροποιηθεί ως μία απλή ενσωμάτωση της ΠτΠ (soft approach) και ως κριτική ενσωμάτωση ΠτΠ (critical approach) (Andreotti, 2006). Στα σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης υπάρχει γενικά η τάση εφαρμογής της πρώτης μορφής (Hunt, 2012). Αυτά τα χαρακτηριστικά δεν είναι, ωστόσο, δεσμευτικά. Η εφαρμογή παιδαγωγικών ΠτΠ δεν ισοδυναμεί με την υιοθέτηση αυτούσιων επιτυχημένων μοντέλων, αλλά κυρίως με την αναπροσαρμογή τους σε συνάρτηση με το κοινωνικό και πολιτικό συγκείμενο του κάθε σχολείου (De Oliveira Andreotti, Biesta & Ahenakew, 2015). Οι δάσκαλοι, εν κατακλείδι, είναι αυτοί που θα αποτελέσουν τους κινητήριους μοχλούς της αλλαγής

ως προς τις μεθόδους της ΠτΠ και όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Bourn (2016), είναι αυτοί που τελικά θα επιφέρουν και την κοινωνική αλλαγή.

Μέθοδος

Η έρευνα ακολουθεί τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης και έχει βασιστεί κυρίως σε ποιοτικά δεδομένα. Πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια διετούς προγράμματος Erasmus, το οποίο βασίστηκε στη σύμπραξη τεσσάρων σχολείων και είχε στόχο την ανταλλαγή καλών πρακτικών ΠτΠ για την εκπαίδευση ενεργών πολιτών. Τα τέσσερα σχολεία προέρχονται από την Αγγλία, την Πολωνία, την Ουγγαρία και την Ελλάδα. Ο ένας από τους ερευνητές εργάζεται ως δάσκαλος στο αγγλικό σχολείο, όπου έχει επιπλέον και διοικητικό ρόλο στην προώθηση και ενσωμάτωση πρακτικών ΠτΠ στο αναλυτικό πρόγραμμα. Τα δεδομένα που παρουσιάζονται στην παρούσα έρευνα συλλέχθηκαν σε δύο φάσεις σε ένα δημόσιο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Κάθε μία διήρκεσε δύο εβδομάδες, η πρώτη έλαβε χώρα τον Φεβρουάριο 2019 και η δεύτερη τον Απρίλιο του ίδιου έτους.

Όπως ανέδειξε η βιβλιογραφία, στην Ελλάδα η παιδαγωγική της ΠτΠ δεν έχει αναπτυχθεί εκτενώς (Νούλα, 2014). Κρίθηκε σημαντική επομένως, η επιλογή ενός σχολείου που προωθεί ενεργά την ιδέα αυτής της παιδαγωγικής, προκειμένου να μελετηθούν αποτελεσματικά οι ερευνητικές ερωτήσεις. Το 10^ο Δημοτικό Σχολείο Καλαμάτας, το οποίο αποτέλεσε το αντικείμενο της μελέτης περίπτωσης, έχει στο δυναμικό του 270 μαθητές και 35 εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, διαθέτει εκτεταμένη εμπειρία σε διεθνείς συνεργασίες μέσω ευρωπαϊκών προγραμμάτων και μια σχολική κοινότητα από μαθητές, γονείς και δασκάλους που υποστηρίζει τις καινοτόμες εκπαιδευτικές του δραστηριότητες. Η παρούσα έρευνα, ως έρευνα δράσης, ακολουθεί την κυκλική διαδικασία αξιολόγησης και επαναξιολόγησης του προσδοκώμενου αποτελέσματος. Βασικός σκοπός κάθε έρευνας δράσης είναι η βελτίωση μιας υφιστάμενης κατάστασης, στη συγκεκριμένη περίπτωση της ενσωμάτωσης παιδαγωγικών ΠτΠ στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Στο τέλος κάθε σταδίου της έρευνας δράσης γίνεται αξιολόγηση και σχεδιασμός του επόμενου σταδίου. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στον σχεδιασμό των διαφόρων δραστηριοτήτων όλοι οι συμμετέχοντες έχουν ισότιμο ρόλο (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014). Παρακάτω παρατίθεται ένα σχεδιάγραμμα (σχήμα 1) που βασίζεται στην κυκλική πορεία της έρευνας δράσης όπως παρουσιάστηκε από τους Kemmis, McTaggart και Nixon (2014) και είναι προσαρμοσμένο στα ζητούμενα αυτής της έρευνας.

Η πρώτη φάση συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο του 2019 και αποτέλεσε τον πρώτο κύκλο της έρευνας δράσης. Είναι σημαντικό σε μία έρευνα δράσης να υπάρχει μία περίοδος γνωριμίας των υποκειμένων, έτσι ώστε να μπορεί να καθοριστεί και να αξιολογηθεί το πεδίο και να προσαρμοστούν τα ερευνητικά εργαλεία (McAteer, 2013). Η πρώτη εβδομάδα αποτέλεσε περίοδο γνωριμίας και για τις δύο πλευρές. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης ο ερευνητής παρακολούθησε μαθήματα και συζήτησε με τους εκπαιδευτικούς. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν στη συνέχεια προέρχονται από ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν ηλεκτρονικά από 17 δασκάλους και επικεντρώνονται σε θέματα ΠτΠ τόσο στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα όσο και στη διδασκαλία στην τάξη. Επίσης, ο ερευνητής παρακολούθησε διδασκαλίες καταγράφοντας τα σημεία εκείνα που σχετίζονται με την παιδαγωγική της ΠτΠ, τις ευκαιρίες προώθησής της

καθώς και τις πρακτικές και τις μεθόδους που ακολούθησαν οι δάσκαλοι για να την ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους.

Σχήμα 1. «Μεθοδολογία έρευνας δράσης στο 10^ο Δημοτικό Σχολείο Καλαμάτας»



Μετά το πέρας της πρώτης επίσκεψης και τον προσδιορισμό των επόμενων στόχων, οι εκπαιδευτικοί είχαν περίπου έναν μήνα για να εφαρμόσουν τις πρακτικές αυτές παράλληλα με όλα τα σχολεία του ευρωπαϊκού προγράμματος που εργάζονταν προς τον κοινό στόχο. Ως αποτέλεσμα αυτής της σύμπραξης, εφαρμόστηκαν στην υπό μελέτη σχολική μονάδα ποικίλες δραστηριότητες και μέθοδοι για την προώθηση της παιδαγωγικής της ΠτΠ.

Η δεύτερη επίσκεψη του ερευνητή πραγματοποιήθηκε για περίοδο δύο εβδομάδων τον Απρίλιο του 2019. Σε αυτή την φάση συλλέχθηκαν τα παρακάτω δεδομένα: ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που απαντήθηκε συνολικά από 15 εκπαιδευτικούς, οκτώ (8) ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς που επικεντρώθηκαν στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής ΠτΠ, στον τρόπο υλοποίησης στο σχολείο και στις προκλήσεις και ευκαιρίες που παρουσιάστηκαν και, τέλος, οκτώ (8) παρακολουθήσεις μαθήματος για να παρατηρηθούν οι μεταβολές στη διδασκαλία.

Στους περιορισμούς αυτής της έρευνας αναγνωρίζεται το γεγονός, ότι όπως συμβαίνει σε κάθε έρευνα δράσης, τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων είναι μοναδικά και αφορούν το συγκεκριμένο σχολικό συγκείμενο. Επιπλέον, κατά την παρακολούθηση μαθημάτων ο καθένας από τους ερευνητές κρατούσε σημειώσεις σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα. Παρόλο που αυτές οι σημειώσεις συζητήθηκαν στη συνέχεια με τους εκπαιδευτικούς, ενδέχεται η ανάλυση των δεδομένων να επηρεάστηκε από τις εμπειρίες των ερευνητών και τις δικές τους αναλύσεις σχετικά με την παιδαγωγική ΠτΠ. Τέλος, σε δύο περιπτώσεις και λόγω καταμερισμού του χρόνου της εργασίας, οι ερευνητές εργάστηκαν μεμονωμένα. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι ερευνητές συζήτησαν και αξιολόγησαν τα στοιχεία που συλλέχθηκαν πριν αυτά ενταχθούν στην ανάλυση των δεδομένων.

Αποτελέσματα

Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης της συλλογής δεδομένων οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο με θέμα την ανάπτυξη παγκόσμιας συνείδησης στο σχολείο τους. Η ανάλυση κατέγραψε την πεποίθηση της πλειονότητας των συμμετεχόντων ότι η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να διαμορφώνει συνθήκες που προάγουν και ευαισθητοποιούν τους μαθητές σε αξίες όπως η δημοκρατία, ο σεβασμός των ανθρώπινων δικαιωμάτων, η παγκόσμια ειρήνη και η διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Σημαντικό μέρος του δείγματος διαπιστώνει, ωστόσο, στη συνέχεια, ότι δεν έχει τη δυνατότητα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας να ενημερώνει συχνά τους μαθητές για μείζονα κοινωνικά ζητήματα (π.χ. προσφυγική κρίση), για την παγκόσμια κοινωνία ή για θέματα ανισοτήτων και κοινωνικής δικαιοσύνης, ούτε να υλοποιεί παιδαγωγικές μάθησης και να καλλιεργεί δεξιότητες για την προώθηση παγκόσμιας συνείδησης. Ακόμα χαμηλότερα κινείται η δυνατότητα διοργάνωσης συλλογικών δράσεων στο σχολείο με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε παγκόσμια θέματα. Στις παρακολουθήσεις διδασκαλιών ο ερευνητής διαπίστωσε ότι στην προσπάθειά τους να διδάξουν τις αξίες της παγκόσμιας πολιτειότητας, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν κατά κανόνα παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας με βάση το σχολικό εγχειρίδιο, είτε αξιοποιώντας συγκεκριμένες ενότητες του, είτε χρησιμοποιώντας το σαν έναυσμα για να προχωρήσουν στην επεξεργασία του επιδιωκόμενου στόχου.

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης η ίδια ομάδα εκπαιδευτικών απάντησε σε ερωτηματολόγιο με θέμα την ενσωμάτωση της ΠτΠ στο σχολείο τους. Κατά την ανάλυση των δεδομένων παρατηρείται μεταβολή στη στάση τους. Ένα μεγάλο ποσοστό κρίνει πλέον ότι η ΠτΠ είναι όχι μόνο σημαντική αλλά αναγκαία παιδαγωγική πρακτική, τόσο για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γενικά, όσο και για το σχολείο και την τάξη τους ειδικότερα. Σε μεγάλο ποσοστό επίσης, διαπιστώνεται ότι η προώθηση της παιδαγωγικής ενεργών πολιτών έχει θετικό αντίκτυπο τόσο στις απόψεις και τις ιδέες των μαθητών όσο και στη μετέπειτα ακαδημαϊκή τους πορεία. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως σημαντική τη συνεργασία με συναδέλφους τους σε άλλες χώρες, καθώς, με την ανταλλαγή καλών πρακτικών, επιτυγχάνεται η αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση της παιδαγωγικής των ενεργών πολιτών στη δική τους διδασκαλία. Η ουσιαστικότερη μεταβολή, ωστόσο, εντοπίζεται στην αναγνώριση, από το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων, της δυνατότητας του ίδιου του σχολείου να προσφέρει ευκαιρίες για την ανάπτυξη της παιδαγωγικής ενεργών πολιτών, παρά το γεγονός ότι το αναλυτικό πρόγραμμα δεν την ευνοεί. Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου μια ερώτηση ανοικτού τύπου αναδεικνύει τις δυσκολίες που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην ένταξη της ΠτΠ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως κυρίαρχο πρόβλημα θεωρείται το δύσκαμπτο αναλυτικό πρόγραμμα σε συνδυασμό με την έλλειψη χρόνου εξαιτίας της πληθώρας ύλης. Αναφορά επίσης γίνεται στην ελλιπή επιμόρφωση των δασκάλων, στην ανεπάρκεια υλικοτεχνικών υποδομών και στην προσκόλληση των εκπαιδευτικών σε καθιερωμένες παιδαγωγικές πρακτικές. Τέλος, ως δυσκολία αναγνωρίζεται και το διαφορετικό οικογενειακό και κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών, το οποίο αναπαράγει στερεότυπα και διαμορφώνει στάσεις με αποτέλεσμα οι μαθητές να γίνονται συχνά δέκτες αντιφατικών μηνυμάτων.

Στη δεύτερη φάση παρατηρείται σημαντική μεταβολή στη μέθοδο και στα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στην ενσωμάτωση της ΠτΠ στη διδασκαλία. Σε πολλές περιπτώσεις η

διαδικασία εντάσσεται στην Ευέλικτη Ζώνη με τη μέθοδο του project, ακολουθεί ομαδο-συνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας με εκτεταμένη χρήση ερωτήσεων για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και εγκαταλείπει συχνά το σχολικό εγχειρίδιο για χάρη διαφορετικού εκπαιδευτικού υλικού, προσεγγίζοντας έτσι το αντικείμενο διαθεματικά. Η αυτόβουλη, τέλος, οργάνωση συνδιδασκαλιών από εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων υπήρξε ένα καινοτόμο, αξιοπρόσεκτο στοιχείο αυτής της φάσης.

Οι δάσκαλοι αναφέρουν ότι το πρόγραμμα τούς έδωσε την ευκαιρία να σκεφτούν στοχευμένα την παιδαγωγική της ΠτΠ και κάνουν την παραδοχή ότι οι μέχρι τότε ανάλογες δραστηριότητές τους στην τάξη συνέβαιναν εν πολλοίς ασυνείδητα. Επίσης, θεωρούν ότι η ενασχόλησή τους με τις παιδαγωγικές μεθόδους της ΠτΠ τους οδήγησε σε μια συνολικότερη αλλαγή όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς συχνά τους έκανε να αναθεωρήσουν τον τρόπο διδασκαλίας και τα μοντέλα που χρησιμοποιούν, και στη χρήση νέων μεθοδολογικών εργαλείων. Η κατάκτηση αυτή δεν προκύπτει αυτόματα αλλά απαιτεί την εξοικείωση του εκπαιδευτικού με διαφορετικές πρακτικές διδασκαλίας και τον συνεχή επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας κι αυτή η αλλαγή δεν αφορά μόνο την επαγγελματική του εξέλιξη. Οι δάσκαλοι παρατηρούν και μια προσωπική αλλαγή. Η ανακάλυψη του ενεργού πολίτη δεν αφορά μόνο τους μαθητές αλλά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Αυτή η συνειδητοποίηση οδηγεί στην επιθυμία να μεταλαμπαδεύσουν αυτές τις αξίες στους μαθητές:

...έχουν αλλάξει πάρα πολλά στον τρόπο που σκέφτομαι και λειτουργώ στο μάθημα...ο συνολικός τρόπος που συνδιαλέγομαι με τα παιδιά γίνεται πιο δημοκρατικός, λιγότερο με την έννοια της αυθεντίας και περισσότερο συμμετοχικός από πλευράς τους. (Εκπαιδευτικός 4)

Η συμμετοχή μου στο πρόγραμμα ήρθε σαν μια έκπληξη, μια αποκάλυψη για το τι και πώς πρέπει να αλλάξω, τι άλλο πρέπει να κάνω πέρα από τα βασικά που έκανα μέχρι τώρα, τη στροφή που οφείλω να πάρω για να προετοιμάσω τους μαθητές ως παγκόσμιους πολίτες. (Εκπαιδευτικός 2)

Διαφαίνεται, ακόμη, η διάθεση για συνολική εφαρμογή της παιδαγωγικής ΠτΠ σε όλο το σχολικό πρόγραμμα, κάτι που επιτρέπει σε εκπαιδευτικούς που ήδη έχουν ενδιαφέρον για τον τομέα να το αξιοποιήσουν ακόμη πιο ενεργά. Αυτό στη συνέχεια, όπως αναφέρουν, κινητοποιεί προς την κατεύθυνση της ΠτΠ και άλλους συναδέλφους τους, οι οποίοι ίσως να μην έπαιρναν πρωτοβουλία για κάτι παρόμοιο αν δεν υπήρχε η στήριξη από τη σχολική κοινότητα και τη διοίκηση του σχολείου.

Τέλος, η παιδαγωγική της ΠτΠ ενισχύει τη διαδικασία της συνεχούς αξιολόγησης και επαναξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και με αυτόν τον τρόπο ανακατευθύνει την προσοχή του εκπαιδευτικού σε στοιχεία όπως η μεταγνώση και η κριτική σκέψη.

Γίνεται αυτό που λέμε αξιολόγηση και επαναξιολόγηση της διαδικασίας στο χρόνο. Και κάτι άλλο σημαντικό, που εμείς παρόλο που το λέμε στα αναλυτικά μας προγράμματα και το έχουμε επιστημονικά στο επίκεντρο, στην πράξη δεν γίνεται και τόσο πολύ. Ανακατευθύνεται η προσοχή στη μεταγνώση, στο πώς βρίσκω, στο πώς μαθαίνω, στην κριτική σκέψη. (Εκπαιδευτικός 8)

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώθηκε στην αναζήτηση εκπαιδευτικών μοντέλων και πρακτικών ΠτΠ σε ένα ελληνικό δημοτικό σχολείο. Ακολούθησε τη μέθοδο της έρευνας δράσης, που, όπως έχει αναδειχτεί από έρευνες του παρελθόντος, παρουσιάζει κοινά θεωρητικά σημεία με την παιδαγωγική της ΠτΠ. Η έρευνα δράσης στο συγκεκριμένο σχολείο αποτελεί το πρώτο στάδιο μελέτης ενός ευρύτερου πεδίου σχετικού με την ένταξη της ΠτΠ στο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας εξάγουν βασικά συμπεράσματα για τις ευκαιρίες αλλά και τις προκλήσεις που προκύπτουν από την ενσωμάτωση παρόμοιων παιδαγωγικών πρακτικών στο πλαίσιο του ελληνικού δημοσίου δημοτικού σχολείου. Αποτελέσματα και συμπεράσματα αυτής της έρευνας εξακολουθούν να συμβάλλουν στη συνεχιζόμενη συζήτηση σχετικά με την ένταξη παγκόσμιων θεμάτων στη μάθηση και στη διδασκαλία. Επίσης, προσφέρουν νέα οπτική στις μεθόδους και τους τρόπους ανάπτυξης της εκπαίδευσης ενεργών πολιτών στο ελληνικό σχολείο και αναδεικνύεται η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στο ίδιο πεδίο στο εγγύς μέλλον.

Οι βασικές προκλήσεις της ενσωμάτωσης της ΠτΠ στο αναλυτικό πρόγραμμα που αναδείχθηκαν από τη μελέτη περίπτωσης εντοπίζονται στη δομή του αναλυτικού προγράμματος και στον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων. Πολλές φορές η δεσμευτική ύλη του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και η κατά γράμμα διδασκαλία από το σχολικό εγχειρίδιο αποτρέπουν την αποτελεσματική εισαγωγή της ΠτΠ. Παρατηρήθηκε, ωστόσο, ότι αρκετές δυσκολίες κάμφθηκαν όταν αυτή η παιδαγωγική έγινε μέρος της διδασκαλίας και οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με αυτή. Αξίζει επιπλέον να σημειωθεί ότι ακόμα και στη δεύτερη φάση της έρευνας, όταν οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να εφαρμόζουν πιο συντονισμένα την παιδαγωγική της ΠτΠ, οι πρακτικές τους περιορίστηκαν στις απλές μορφές θεώρησης της. Γίνεται, δηλαδή, αναφορά και συζήτηση των παγκόσμιων θεμάτων που εξετάζονται, αλλά ουσιαστικά απουσιάζει η κριτική ανάλυσή τους. Αυτό είναι κάτι που αναφέρεται και στη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς τα σχολεία συνήθως οδηγούνται σε μια απλή αναφορά τέτοιων θεμάτων προς αποφυγή τυχόν αντιδράσεων που θα μπορούσαν να προκληθούν από την κριτική θεώρησή τους (Hunt, 2012).

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν επίσης πολλές ευκαιρίες για την επιτυχή εφαρμογή της ΠτΠ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στη δεύτερη φάση της έρευνας από τις παρακολουθήσεις μαθημάτων προκύπτει ότι, στην πλειονότητα των διδασκαλιών, το σχολικό βιβλίο, ενώ χρησιμοποιήθηκε για την οργάνωση των στόχων του μαθήματος ικανοποιώντας τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, δε χρησιμοποιήθηκε ως κύριο υλικό της διδασκαλίας. Οι δάσκαλοι δημιούργησαν το δικό τους υλικό, προσαρμοσμένο στους στόχους της ΠτΠ. Μια άλλη σημαντική εξέλιξη που φάνηκε στη δεύτερη φάση της έρευνας, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να συνεργάζονται μεταξύ τους στοχεύοντας σε πιο αποτελεσματική διδασκαλία. Σε δύο περιπτώσεις μάλιστα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε συνδιδασκαλία από εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων, πρακτική πολύ λίγο συνηθισμένη στο ελληνικό σχολείο. Το αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ γενικά θεωρείται ένα δύσκαμπτο εργαλείο για την υλοποίηση παρόμοιων παιδαγωγικών πρακτικών, αφήνει ωστόσο περιθώριο ευελιξίας στον εκπαιδευτικό να ενσωματώσει προγράμματα ΠτΠ κατά την κρίση του. Σε μερικές περιπτώσεις η ΠτΠ εφαρμόστηκε στο μάθημα των Θρησκευτικών, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής

με αντικείμενο τη μελέτη τοπικών ζητημάτων. Το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης, με τη δυνατότητα που δίνει για διαθεματικές προσεγγίσεις, αποδείχτηκε το πιο πρόσφορο για την υλοποίηση της συγκεκριμένης παιδαγωγικής πρακτικής, η οποία αποτελεί ιδιαίτερη παιδαγωγική μορφή και θα πρέπει να διατρέχει όλο το αναλυτικό πρόγραμμα και τα γνωστικά αντικείμενα και να εφαρμόζεται διαθεματικά και όχι μόνο σε συγκεκριμένα μαθήματα και χρονικά πλαίσια. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι σε όλες τις παρακολουθήσεις διδασκαλίας της δεύτερης φάσης παρατηρήθηκε στροφή προς τα ομαδοσυνεργατικά μοντέλα μάθησης, στα οποία οι μαθητές, δραστηριοποιούμενοι ενεργά σε ομάδες, είχαν τον πρωταγωνιστικό ρόλο, ενώ ο ρόλος των εκπαιδευτικών είχε καθοδηγητικό χαρακτήρα.

Αξίζει να γίνει, τέλος, ιδιαίτερη αναφορά σε ένα σημαντικό στοιχείο που αναδείχτηκε από την έρευνα: η εφαρμογή της ΠτΠ σε κάποιες περιπτώσεις είχε ως αποτέλεσμα μια αλλαγή στον εκπαιδευτικό που συμμετείχε ενεργά, η οποία δεν ήταν μόνο επαγγελματική αλλά και προσωπική. Παρατηρεί ότι αναπτύσσει νέα διδακτικά και μεθοδολογικά εργαλεία αλλά κυρίως ότι μέσω της ΠτΠ οδηγείται σε αλλαγή της διδακτικής του φιλοσοφίας συνολικά. Αποκαλύπτεται, έτσι, ότι ο αναστοχασμός της εκπαιδευτικής του πορείας μπορεί να αποτελέσει για τον εκπαιδευτικό τον πυρήνα για μία νέα μορφή αυτό-αξιολόγησης και αυτο-εκπαίδευσης και αυτό είναι κάτι που αξίζει να μελετηθεί πιο εκτεταμένα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Andreotti, Vanessa. 2006. 'Soft Versus Critical Global Citizenship Education'. *Development Education Policy and Practice* 3(Autumn): 83-98.
- Andreotti, Vanessa, Gert Biesta, and Cash Ahenakew. 2015. 'Between the Nation and the Globe: Education for Global Mindedness in Finland'. *Globalisation, Societies and Education* 13(2): 246-59.
- Biesta, Gert. 2006. *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Bourn, Douglas. 2014. *The Theory and Practice of Development Education: A Pedagogy for Global Social Justice*. New York: Routledge.
- Bourn, Douglas. 2016. 'Teachers as Agents of Social Change'. *International Journal of Development Education and Global Learning* 7(3).
- Hartmeyer, Helmuth, & Liam Wegimont. 2016. 'Global Education in Europe: European Policy Development'. in *Global Education in Europe Visited: Strategies and Structures Policy, Practice and Challenges*.
- Hicks, David. 2003. 'Thirty Years of Global Education: A Reminder of Key Principles and Precedents'. *Educational Review* 55(3): 265-75.
- Hunt, Frances. 2012. *Global Learning in Primary Schools in England: Practices and Impacts*.
- Hunt, Frances. 2020. 'Characteristics of a Global Learning School'. in *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning*, edited by D. Bourn. London: Bloomsbury Press.
- Kemmis, Stephen, Robin McTaggart, & Rhonda Nixon. 2014. *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Singapore Heidelberg New York: Springer.
- Marshall, Harriet. 2007. 'Global Education in Perspective: Fostering a Global Dimension in an English Secondary School'. *Cambridge Journal of Education* 37(3): 355-74.

- McAteer, Mary. 2013. *Action Research in Education*. London: SAGE.
- Oxfam. 2006. *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. Oxford.
- Oxfam. 2019. *The Sustainable Development Goals: A Guide for Teachers*.
- Oxley, Laura Alison, & Paul Morris. 2013. 'Global Citizenship: A Typology for Distinguishing Its Multiple Conceptions'. *British Journal of Educational Studies* 61(3): 301-25.
- Peterson, Andrew, & Paul Warwick. 2014. *Global Learning and Education: Key Concepts and Effective Practice*. New York: Routledge.
- Pike, Graham. 2008. 'Global Education'. Pp. 468-81 in *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. 1 Oliver's Yard, 55 City Road, London EC1Y 1SP United Kingdom: SAGE Publications Ltd.
- Skinner, Amy, Sandra Oliveira, Kerstin Wittig-Ferguson, & Gerasimos Kouvaras. 2014. *Journeys to Citizen Engagement: Action Research with Development Education Practitioners in Portugal, Cyprus and Greece*. DEEEP.
- Starkey, Hugh. 2017. 'Globalization and Education for Cosmopolitan Citizenship'. in *Citizenship education and global migration: implications for theory, research, and teaching*, edited by J. A. Banks.
- UNESCO. 2018. *Preparing Teachers for Global Citizenship Education: A Template*.

Ελληνόγλωσσον

- Δενδρινού, Β. 2016. *Εκπαίδευση Ως Παιδεία Για Το Μέλλον, Στην Νέα Παγκόσμια... Αταξία*. Επιτροπή Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία.
- Νούλα, Ιωάννα. 2014. 'Η Έννοια Της Πολιτειότητας Στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η Κατασκευή Της Έννοιας Του Πολίτη Στο Πλαίσιο Των Εφαρμοζόμενων Παιδαγωγικών Πρακτικών'. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Abstract

Global citizenship education is recognised as a pedagogical approach used alongside the curriculum application, aiming to cultivate active and democratic citizens within our global societies. The importance of promoting a global agenda in education has been highlighted by many international organisations. Although many countries have been working towards mainstreaming this approach in formal education there has not been substantial research evidence coming from the context of Greece. Hence, this study aims to explore how Global Citizenship Education practices can be incorporated within the context of one Greek primary school. This study adopts an action research methodology and predominantly uses qualitative methods. The findings present the challenges and the opportunities of incorporating Global Citizenship education in one Greek primary school. Furthermore, it reveals the teaching and learning practices that were implemented by the teachers, as well as opportunities for their professional development.

Keywords: Global Citizenship Education, pedagogy, globalization.

Στερεότυπες κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου σχετικά με τις ατομικές ελευθερίες: Η περίπτωση του μαθήματος της ιστορίας

Ελένη Καραγιάννη

Εκπαιδευτικός Π.Ε, PhD, Med, MSc.

elkarag8@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία αυτή επιχειρεί να αναδείξει τον τρόπο νοηματοδότησης και το περιεχόμενο που δίνουν οι μαθητές της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου στην έννοια **των Ατομικών Ελευθεριών**, όπως αναδύεται από **τις στερεότυπες κοινωνικές τους αναπαραστάσεις στα πλαίσια του μαθήματος της ιστορίας**, με αφορμή ερωτήματα που αφορούν την περίοδο της Νεότερης ιστορίας της Ελλάδας. Μέσα από τα κείμενα/απαντήσεις των μαθητών και μαθητριών ενός τμήματος της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, στα ερωτήματα που τέθηκαν στο πλαίσιο έρευνας, εντοπίζονται οι εν λόγω αναπαραστάσεις επί του θέματος, παρουσιάζεται και αναλύεται η κατηγοριοποίησή τους και διατυπώνονται προτάσεις που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν προς την κατεύθυνση του ελέγχου, του εξορθολογισμού και της αναπλαισίωσής τους σε ιστορική σκέψη και γνώση.

Λέξεις-Κλειδιά: Ατομικές Ελευθερίες, Στερεότυπα, Κοινωνικές Αναπαραστάσεις, Ιστορία.

Εισαγωγή

Τα θεμελιώδη δικαιώματα είναι κανόνες που γεννούν υπέρ του φορέα τους που είναι ο άνθρωπος, αξίωση με συγκεκριμένο περιεχόμενο (το δικαίωμα). Τα ατομικά δικαιώματα ονομάζονται ατομικές «ελευθερίες». Μαζί με τα πολιτικά και τα κοινωνικά δικαιώματα συνιστούν κατηγορίες των θεμελιωδών δικαιωμάτων. Διασφαλίζουν έναν χώρο ελεύθερης ύπαρξης και δράσης για τα υποκείμενα τους, όπου κρατικές παρεμβάσεις δεν είναι ανεκτές. Αποτελούν δηλαδή αξιώσεις έναντι του κράτους για την αποχή του από παρεμβάσεις σε μια κατοχυρωμένη σφαίρα ελευθερίας του ατόμου (Ακριβοπούλου, Ανθόπουλος, 2015: 111).

Η επιστημονική γνώση και σκέψη και η «φυσική/απλοϊκή σκέψη», που αποκαλείται επίσης κοινωνικές αναπαραστάσεις ή κοινωνική γνώση/νόηση ή «κοινός νους», αποτελούν διακριτούς τρόπους κατανόησης της πραγματικότητας. Αλληλοεπιδρούν ωστόσο συστηματικά στην καθημερινή ζωή και στον κοινωνικό κόσμο (Moscovici, Hewstone, 1984: 547). Η καθημερινή γνώση στην οποία παραπέμπουν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, φαίνεται ότι διαμορφώνει τις υποδοχές του επιστημονικού λόγου και αποτελεί μια ενδιάμεση φάση και ένα αναγκαίο πέρασμα (Κάββουρα, 2000:183).

Τα στερεότυπα, που είναι μορφές των κοινωνικών αναπαραστάσεων παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην κοινωνική συμβίωση, αλλά ακόμη και στην επιστημονική έρευνα. Απο-

τελούν μάλιστα συχνά εμπόδιο για έγκυρες προσεγγίσεις, ενώ μπορεί να οδηγήσουν σε προαποφασισμένα πορίσματα, ηθελημένα ή αθέλητα (Μαλούτα, 2015: 19).

Η ιστορία, ως γνωστικό αντικείμενο, από τη θεσμοθέτηση της εκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο άσκησης εθνικής και πολιτικής διαπαιδαγώγησης, με στόχο την επίτευξη της κοινωνικής συνοχής και την ικανοποίηση πολιτικών επιδιώξεων (Blackledge & Hunt, 1995). Η σημερινή πραγματικότητα υπαγορεύει εκτός από τη γνώση των γεγονότων του παρελθόντος να επιδιώκεται και η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και συνείδησης. Οι στόχοι που προτείνονται στα σύγχρονα curricula για την ιστορία, μεταξύ άλλων, είναι (Bride et Bugnard, 2009):

- α. η διαμόρφωση ενεργούς διανοητικότητας,
- β. η καλλιέργεια της κριτικής και ορθολογικής σκέψης,
- γ. η δόμηση της ταυτότητας του πολίτη και
- δ. η δόμηση πολιτισμικής συνείδησης.

Υπό αυτό το πρίσμα γεννιέται το ερώτημα αν είναι δυνατόν οι μαθητές/τριες παρά τον εγκλωβισμό τους στις νοηματικές δομές της εποχής τους, που εκφράζονται στις κοινωνικές τους αναπαραστάσεις και τα στερεότυπα, να προχωρήσουν στην κατεύθυνση της συγκρότησης απλών ή επεξεργασμένων σχημάτων για την αποκωδικοποίηση των σύνθετων ιστορικών γεγονότων.

Στη συνέχεια, μέσα από τα κείμενα/απαντήσεις των μαθητών και μαθητριών ενός τμήματος της Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου, στα ανοιχτά ερωτήματα που τέθηκαν στο πλαίσιο έρευνας, εντοπίζονται οι εν λόγω αναπαραστάσεις επί του θέματος, παρουσιάζεται και αναλύεται η κατηγοριοποίησή τους και διατυπώνονται προτάσεις που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν προς την κατεύθυνση του ελέγχου, του εξορθολογισμού και της αναπλαισίωσής τους σε ιστορική σκέψη και γνώση.

Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι ο εντοπισμός των στερεοτύπων και ο τρόπος νοηματοδότησης των σχετικών εννοιών από τους μαθητές/τριες και όχι τόσο η παρακολούθηση της εξέλιξής τους σε ιστορική σκέψη και γνώση.

Θεωρητικό πλαίσιο

Τα ατομικά δικαιώματα θεσπίστηκαν την περίοδο της εμφάνισης της αστικής τάξης κατά τη Γαλλική επανάσταση με σκοπό τον περιορισμό των αυθαιρεσιών της μοναρχικής εξουσίας. Ο Χρυσόγονος στο έργο του *Ατομικά και Κοινωνικά Δικαιώματα* (2017), αναφέρεται σε Γενιές Δικαιωμάτων, ανάλογα με το περιεχόμενο και τον χρόνο εμφάνισής τους: Στην πρώτη γενιά ανήκουν τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα (που αντιτίθενται στο κράτος ή που επιδιώκουν συμμετοχή). Στη δεύτερη γενιά ανήκουν τα κοινωνικά δικαιώματα (που επιβάλλουν στο κράτος να ενεργήσει). Η τρίτη γενιά δικαιωμάτων είναι η νεότερη. Πρόκειται για τα δικαιώματα κοινωνικής αλληλεγγύης, όπως το δικαίωμα ειρήνης, της αυτοδιάθεσης των λαών, ανάπτυξης και πολιτιστικής κληρονομιάς, δικαίωμα στο περιβάλλον κτλ., τα περισσότερα από τα οποία δεν έχουν κατοχυρωθεί (ακόμη) συνταγματικά.

Οι Doise, Clemence & Lorenzi-Cioldi (1999) μελέτησαν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις (Κ.Α) των ατόμων σχετικά με τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι διαφορετικά μέλη ενός πληθυσμού μοιράζονται κοινές οπτικές απέναντι σε συγκεκριμένα κοινωνικά ζητήματα, όπως αυτά που συνιστούν τα ατομικά δικαιώματα.

Οι παρατηρούμενες διαφορές ανάμεσα στα άτομα οφείλονται στην διαφορετικής ισχύος προσκόλλησή τους σε ποικίλες όψεις των Κ.Α. Οι συστηματικές διαφορές που τυχόν παρατηρούνται είναι αγκιστρωμένες σε συλλογικές συμβολικές πραγματικότητες και, σε διαφορετικό βαθμό, σε μη κοινές κοινωνικο-ψυχολογικές εμπειρίες και σε πεποιθήσεις των ατόμων σχετικά με την κοινωνική πραγματικότητα (Doise, 1992-3).

Ο λόγος για τον οποίο είναι σημαντικό να είμαστε ενήμεροι/ες για τις Κ.Α των ατόμων σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις ατομικές ελευθερίες είναι επειδή αποτελούν ένα γνωστικό σύστημα που περιλαμβάνει στερεότυπα, απόψεις, πεποιθήσεις, αξίες και κανόνες που καθοδηγούν τις στάσεις και τη συμπεριφορά των ανθρώπων (Aragay, 2002). Οι Κ.Α εστιάζουν τόσο στη διαδικασία παραγωγής της γνώσης από συλλογικότητες όσο και στο περιεχόμενο αυτής της γνώσης (Moscovici, 1976: 39). Εμφανίζονται με διάφορες μορφές: α. είναι οι εικόνες που συμπυκνώνουν ένα σύνολο σημασιών και επιτρέπουν στο άτομο να ερμηνεύσει αυτά που συμβαίνουν, β. είναι οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται στην ταξινόμηση των περιστάσεων, των φαινομένων, των ατόμων με τα οποία το άτομο συνδιαλέγεται, γ. είναι οι θεωρίες που επιτρέπουν στο άτομο να αποφασίσει για τα προαναφερθέντα και ανάγουν τη σκέψη του σε οικεία γνωστικά σχήματα. Σύμφωνα με τον W. Doise (1990), οι κοινωνικές αναπαραστάσεις συνιστούν κοινωνικές γνώσεις για πολλούς λόγους: παίζουν σημαντικό ρόλο στη συγκρότηση των ανθρώπινων σχέσεων, μορφοποιούνται από αυτές τις σχέσεις και διαχέουν ορισμένες φορές άμεσα, αλλά πιο συχνά έμμεσα, μια γνώση πάνω σε αυτές τις σχέσεις.

Οι Κ.Α, σε συνάφεια με την Κονστρουβιστική θεωρία, δομούν ένα μοντέλο για το κάθε αντικείμενο του «κοινωνικού κόσμου», το οποίο μοιράζονται τα μέλη της ομάδας επηρεάζοντας τις κρίσεις τους για τη σημασία του. Από τη στιγμή που δημιουργούνται, επιβάλλονται με δύναμη στα μέλη των ομάδων, ενώ αυτά δεν είναι συνήθως ενήμερα για την ύπαρξη της Κ.Α (Potter, 2005: 202). Οι Κ.Α λειτουργούν ως κατευθυντήριες γραμμές για μια κοινότητα ανθρώπων, δεδομένου ότι καθίστανται συλλογική συνείδησή της σε συγκεκριμένα ζητήματα, ωθώντας σε δράση, με τρόπο που γίνεται αποδεκτός από όλα τα μέλη της (Aragay, 2002).

Τα στερεότυπα, η λειτουργική συνεισφορά των οποίων «υλοποιείται και συγκεκριμενοποιείται στην εξοικονόμηση της σκέψης των μελών μιας κοινωνικής ομάδας, αφού μέσα από τα στερεότυπα παρέχεται μια απλοποιημένη απεικόνιση της πραγματικότητας» (Ιντζεσίλογλου, 1983: 137), ως μορφές των κοινωνικών αναπαραστάσεων, παίζουν το ρόλο του φίλτρου, μέσα από το οποίο προσλαμβάνουμε την κοινωνική «πραγματικότητα» και λειτουργούν παραμορφωτικά ακόμη και στην επιστημονική έρευνα αν δεν «ελέγχουμε» την επίδρασή τους, οδηγώντας μας να δούμε αυτό που περιμένουμε ότι θα δούμε. Κατά συνέπεια, όπου τα στερεότυπα αποτελούν παγιωμένες στάσεις, λειτουργούν σαν «ένα πέπλο που παρεμβάλλεται ανάμεσα στα αντικείμενα και τα άτομα, και τα κρύβει τόσο καλύτερα, όσο πιο διάφανο το θεωρούμε» (Durkheim, 1963:19).

Αρχικά αναπαράγονται στο πλαίσιο δομών όπως η οικογένεια και το σχολείο που, όπως ξέρουμε, παρουσιάζουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην κοινωνικοποίηση των υποκειμένων. Προς την κατεύθυνση της αναπαραγωγής στερεοτύπων συμβάλλουν συστηματικά και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, νομιμοποιώντας περαιτέρω στερεοτυπικές αντιλήψεις. Ειδικά τα μέσα που απευθύνονται σε παιδιά, και ως εκ τούτου παρουσιάζουν μεγάλη κοινωνικοποιητική αποτελεσματικότητα, έχουν σημαντική συμβολή στην αναπαραγωγή και την παγίωση

στερεοτύπων (Μαλούτα, 2015:20). Τα στερεότυπα είναι χρήσιμο να μελετώνται στην προεφηβική και στην πρώτη εφηβική ηλικία, επειδή φαίνεται ότι, οι φορείς που σε αυτές τις ηλικίες παρουσιάζουν μεγάλη κοινωνικοποιητική αποτελεσματικότητα, συμβάλλουν πολύ ουσιαστικά και στην αναπαραγωγή τους (ό.π.: 21). Προνομιακά θα λέγαμε, φαίνεται ότι «τα μικρά παιδιά δεν συμμερίζονται τις στερεότυπες ιδέες του περιβάλλοντός τους, μέχρι να ασπαστούν τη στερεότυπη στάση από μίμηση, πράγμα που συμβαίνει μερικές φορές αρκετά νωρίς». (Lancelot, 1971: 29). Υπό αυτό το πρίσμα η σχολική εκπαίδευση καλείται να εντοπίσει τα εν λόγω στερεότυπα και στη συνέχεια να συμβάλλει στον εξορθολογισμό/αναπλασιώσή τους σε επιστημονική γνώση και σκέψη.

Σε ό,τι αφορά τη σχέση της Ιστορίας με τις Κ.Α επισημαίνεται ότι, στην πλειοψηφία των πολιτισμών, μύθοι προέλευσης επικυρώνουν και επενδύουν ηθικούς και κοινωνικούς κανόνες με «αρχαιότητα, πραγματικότητα και ιερότητα» (Malinowski, 1926). Οι εν λόγω μύθοι, ως έκφραση της συλλογικής μνήμης, δίνουν νόημα στα ιστορικά γεγονότα που οδηγούν στη σύγχρονη ύπαρξη μιας ομάδας (Laszlo, 2003). Ο Viaud (2002) θεωρεί ότι οι Κ.Α έχουν κοινά χαρακτηριστικά με την συλλογική μνήμη, κυρίως επειδή τα εν λόγω κοινωνικά φαινόμενα είναι κοινωνικά προσδιορισμένα, συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας, αποδίδουν διαφορετική σημασιодότηση στα αντικείμενα του εκάστοτε κοινωνικού «κόσμου» και προσφεύγουν για την έκφρασή τους στη χρήση απλοϊκής γλώσσας (langue naturelle).

Η συλλογική μνήμη είναι η κοινωνικά κοινή αναπαράσταση του παρελθόντος που δραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διατήρηση της ταυτότητας μιας ομάδας (Roediger & Abel, 2015). Οι σχέσεις της ιστορίας με την μνήμη είναι αλληλοσυμπληρωματικές, παρόλο που αποτελούν πεδία διακριτά. Η ιστορία, σύμφωνα με τον Λιάκο (2002), «είναι μέρος της μνήμης και η μνήμη μέρος της ιστορίας. Αν η ιστορία αποτελεί τη μνήμη μιας κοινωνίας, η μνήμη και η ιστορία δεν συμπίπτουν». Υπό αυτή την έννοια η γνώση της ιστορίας βοηθάει τη μνήμη δεδομένου ότι ιστορία δεν είναι μόνο τί έγινε στο παρελθόν αλλά και το τί θυμούνται οι άνθρωποι για ό,τι έγινε στο παρελθόν.

«Η μνήμη μπορεί πιο εύκολα να γίνει αντικείμενο χειραγώγησης δεδομένου ότι επηρεάζεται πολύ περισσότερο από το συναίσθημα από ότι η ιστορία. Κάποτε οι μνήμες της κοινωνίας έρχονται σε αντιπαράθεση με την επιστημονική ιστορία, καθώς οι πρώτες μπορεί πιο εύκολα να εξυπηρετούν στοχεύσεις των ηγετικών στρωμάτων, που επιδιώκουν να ελέγξουν τη συλλογική μνήμη μέσα από τελετές, επετείους κλπ. Από την άλλη πλευρά η μνήμη μπορεί να διαφυλάξει τις μαρτυρίες καταπιεσμένων κοινωνικών ομάδων ή περιθωριοποιημένων μειονοτήτων, οι οποίες δεν έχουν πρόσβαση στην επίσημη ιστοριογραφία. Τα τελευταία χρόνια οι μνήμες, μέσω της προφορικής ιστορίας, αποτέλεσαν το κύριο όχημα για την ένταξη στην ιστορική αφήγηση ομάδων που ως τότε είχαν μείνει στο περιθώριο, όπως οι γυναίκες, οι μαύροι, οι ομοφυλόφιλοι κ.ά.» (Καραμανωλάκης, 2015: 6-7)

Σε ό,τι αφορά την ιστορική εκπαίδευση, η Αποστολίδου αναφέρεται σε τρεις (3) κρίσιμους όρους που αφορούν την ιστορική μάθηση και μας βοηθούν να την περιγράψουμε: ιστορική κουλτούρα, ιστορική συνείδηση, ιστορική γνώση. Ιστορική κουλτούρα είναι η ενεργός και συναισθηματική σχέση που έχει μια ομάδα ανθρώπων με το παρελθόν, μια σχέση που ξεπερνά την επίσημη ιστορία, δηλαδή την ιστοριογραφία και αφορά μια τεράστια σειρά από διαδικασίες, χώρους (μουσεία) και αναπαραστάσεις, γιορτές, τελετές αλλά και την τέχνη, τον κινηματογράφο, τη λογοτεχνία. Μέσα από τη διάχυση της ιστορικής κουλ-

τούρας και την πρόσληψή της, σε θεσμούς και περιβάλλοντα όπως η οικογένεια ή το σχολείο, διαμορφώνεται η ιστορική συνείδηση των ατόμων αλλά και των συλλογικοτήτων. Εάν η διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης συνδέεται καταλυτικά με την έννοια της πρόσληψης και της αφομοίωσης, αντίθετα η έννοια της ιστορικής γνώσης είναι ενεργητική προϋποθέτει την αυτενέργεια του ενδιαφερόμενου και την επιλογή των στοιχείων εκείνων που τη συγκροτούν (Αποστολίδου, 2014: 165-180). Υπό αυτό το πρίσμα η ιστορική κουλτούρα θα πρέπει να εννοείται και ως εμπειρέχουσα τη συλλογική μνήμη.

Στις σημερινές συνθήκες, στην προσπάθεια γεφύρωσης του χάσματος ανάμεσα στη συλλογική μνήμη και ιστορική εκπαίδευση που θα προσανατολίζεται στη διαμόρφωση κριτικής και απροκατάληπτης ιστορικής σκέψης, αξιοποιούνται όψεις της ιστορικής συνείδησης χωρίς να παραβλέπονται τα προβλήματα που ανακύπτουν από τη διεπαφή των δύο αυτών γνωστικών τομέων (Seixas, 2005)

Μέθοδος

Η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας στηρίζεται κυρίως στην αξιοποίηση μίας ερευνητικής/διδασκτικής παρέμβασης η οποία αποτελείται από τη συγκρότηση ομάδας έρευνας και την εξοικείωση/εμπλοκή των μελών της σε μία αυστηρά οργανωμένη μαθησιακή διαδικασία.

Στόχος της έρευνας είναι η επιδίωξη της ανάπτυξης στους/στις μαθητές/τριες συγκεκριμένων διανοητικών δεξιοτήτων όπως: η απάντηση ανοικτών ερωτημάτων, η συγκέντρωση, έλεγχος, αξιολόγηση και επιλογή πληροφοριών από δοσμένο εκπαιδευτικό υλικό, η ανάδειξη των διαμεσολαβήσεων των ιστορικών πηγών, η τεκμηρίωση, συγκρότηση εξηγητικού/ερμηνευτικού λόγου, διαλόγου για την επιλογή της εγκυρότερης ερμηνείας.

Η συνολική έρευνα διήρκεσε τέσσερις (4) μήνες (Ιανουάριος-Απρίλιος) ενός σχολικού έτους. Στην έρευνα συμμετείχαν δύο (2) τμήματα Στ΄ τάξης Δημοτικού από μία σχολική μονάδα. Το δείγμα της έρευνας από 43 συνολικά μαθητές/τριες, εκ των οποίων δέκα εννέα (19) ήταν αγόρια και είκοσι τέσσερα (24) ήταν κορίτσια. Η σχολική μονάδα βρίσκεται στην ευρύτερη περιοχή της Β΄ Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αθήνας αλλά δεν κατονομάζεται για λόγους δεοντολογίας. Μεταξύ των μαθητών/τριών συμπεριλαμβάνονται άτομα αλλοδαπής προέλευσης. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των παιδιών χαρακτηρίζεται ως μέσο χωρίς μεγάλες αποκλίσεις. Τα ονόματα που χρησιμοποιούνται είναι ψευδώνυμα.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε εντός του ωρολογίου προγράμματος στο μάθημα «Νεότερη Ιστορία». Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε αποτελούσε επιλογή και σύνθεση στοιχείων από σχολικά εγχειρίδια και καταβλήθηκε προσπάθεια να απαλλαγεί από στερεοτυπικά και συναισθηματικά στοιχεία ώστε να μπορεί πιο εύκολα να καλλιεργηθεί η δεξιότητα της αποστασιοποίησης. Προερχόταν από δύο σχολικά εγχειρίδια: α. *Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια*, Ρεπούση Μ. και συν. (2006) ΟΕΔΒ και β. *Στα νεότερα χρόνια* Ακτύπης και συν. (2009), ΟΕΔΒ. Από τα εν λόγω εγχειρίδια επιλέγονταν κείμενα αναφοράς, πηγές (οπτικές, γραπτές, δραστηριότητες κλπ) που υπήρχε η πεποίθηση ότι θα μπορούσαν να προωθήσουν τους στόχους της έρευνας, χωρίς ταυτόχρονα να προδίδουν τη στοχοθεσία του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π). Συμφορεύτηκε με την ανάπτυξη των μαθημάτων που

κάλυπταν την ιστορική περίοδο του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα των Ελλήνων κατά της τουρκοκρατίας.

Συνοπτικά η έρευνα προέβλεπε, μεταξύ άλλων, παραγωγή μικρών κειμένων από τους μαθητές ως απάντηση σε ανοικτά ερωτήματα με αφορμή διδακτικές ενότητες που προβλέπονταν από το Α.Π. Οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν σε μία κατάσταση-πρόβλημα (για παράδειγμα να εξηγήσουν μια ιστορική κατάσταση περίπλοκη) με αφορμή: α. το υλικό που τους δινόταν β. την προφορική έκθεση και τις απαραίτητες διευκρινίσεις επί των γεγονότων από την εκπαιδευτικό και γ. το διάλογο που αναπτυσσόταν ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/τριες στο πλαίσιο της παρουσίασης του μαθήματος. Έπρεπε, για να επιλύσουν το πρόβλημα να παράξουν αυτόνομα ένα γραπτό, σχετικά μεγάλο κείμενο (για τα παιδιά αυτής της ηλικίας τα κείμενα μεταξύ 10-20 σειρών κρίνονται ικανοποιητικά). Τα εν λόγω κείμενα συλλέγονταν, επεξεργάζονταν και αναλύονταν. Η επεξεργασία και ανάλυση των γραπτών των μαθητών/τριών, αξιοποίησε επιλεκτικά στοιχεία από το μεθοδολογικό παράδειγμα **κριτικής ανάλυσης λόγου** του S. Jäger (2000, 2004). Υπό αυτό το πρίσμα, μεταξύ άλλων, αναλύεται ενδελεχώς ο λόγος του κειμένου, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο αρχίζει και τελειώνει κάθε θέμα στο κείμενο, ο τρόπος με τον οποίο πραγματώνεται η διαδοχή των προτάσεων, των παραγράφων και των νοηματικών ενοτήτων, η ύπαρξη και η λειτουργία των «συλλογικών συμβόλων», η ύπαρξη και η λειτουργία των (συνδεδειγμένων) «κόμβων» (Knoten), αναλύονται οι προτάσεις και η σύνδεσή τους, οι γλωσσικές ιδιαιτερότητες και η τροπικότητα του κειμένου, ο ρόλος και η λειτουργία των ρημάτων, των ουσιαστικών, των αντωνυμιών, των επιθέτων, των επιρρημάτων και των άρθρων, η λειτουργία της μεταφοράς, της παρομοίωσης, των παροιμιών και των ιδιωματισμών, η χρήση εξειδικευμένης γλώσσας, η ύπαρξη πληροφοριών στο κείμενο που προϋποθέτουν προηγούμενη γνώση, οι διατυπώσεις του κειμένου που μπορούν να οδηγήσουν σε επαγωγές, καθώς και οι στρατηγικές της επιχειρηματολογίας (λ.χ. σχετικοποίηση, άρνηση/απόρριψη, γενίκευση) που επιστρατεύει ο/η συγγραφέας του κειμένου.

Αποτελέσματα

Στη συνέχεια θα παρατεθούν τα αποσπάσματα από το λόγο των μαθητών/τριών στα οποία αντανακλώνται οι σημαντικότερες στερεότυπες Κ.Α τους περί της έννοιας των ατομικών ελευθεριών σε σύνδεση με τις συνταγματικές ατομικές ελευθερίες που αποτυπώνουν και που το άτομο απολαμβάνει στην ιδιωτική του σφαίρα. Αυτά αφορούν την προσωπική του ανάπτυξη και αυτονομία, την οικειότητά του, την οικογενειακή του ζωή αλλά την προστασία των προσωπικών του δεδομένων.

Στα λόγια του Χρήστου φαίνεται ότι την περίοδο της Τουρκοκρατίας δεν προστατεύονταν **το δικαίωμα της ανθρωπίνης αξίας** που σήμερα κατοχυρώνεται στο άρθρο 2 παράγραφος (§)1 Συντάγματος (Σ).

... οι Τούρκοι τους φέρονταν σαν να τους ανήκαν. Επίσης όταν τους έβλεπαν στο δρόμο οι ραγιάδες έπρεπε να υποκλίνονται, άλλες φορές τους αδικούσαν, οι Τούρκοι έκαναν τους ραγιάδες ότι τους «σύμφεραν» και δε σεβόντουσαν τα δικαιώματά τους. Έτσι έφυγαν σε χώρες της Ευρώπης για να βρουν καλύτερη ζωή και στον τόπο που θα ζούνε θα σέβονται τα δικαιώματά τους και δε θα τους φέρονται τόσο άσχημα. (Χρήστος)

Σε αυτό το κλίμα τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν γίνονταν σεβαστά και οι κατακτητές κατείχαν απεριόριστη εξουσία στη συμπεριφορά τους απέναντι στους κατακτημένους.

Στα δύο ακόλουθα αποσπάσματα της Χριστίνας και της Βίκυς επισημαίνεται η έλλειψη της προστασίας **των δικαιωμάτων της ιδιοκτησίας** (άρθρο 17 Σ), **του άσυλου της κατοικίας και της προστασίας του ιδιωτικού βίου** (9 §1 Σ) καθώς και του **δικαιώματος στην προσωπική ασφάλεια** (άρθρο 6Σ), λόγω της κατάχρησης εξουσίας των Τούρκων και του φόβου που βίωναν οι καταπιεζόμενοι ακόμη και για την απώλεια της ζωής τους.

Ήθελαν να έχουν την ελευθερία να κάνουν ότι θέλουν χωρίς τους Τούρκους να τους επιβάλλουν τη γνώμη τους. Επίσης δεν τους άρεσε πια να ζουν στη σκλαβιά (ποιανού του αρέσει βέβαια) και να ζουν κάθε μέρα με τη σκέψη ότι από στιγμή σε στιγμή μπορεί να του πάρουν την περιουσία, το σπίτι, την οικογένεια ή ακόμη να τον σκοτώσουν. (Χριστίνα)

Άλλοι έφυγαν από άλλες περιοχές επειδή φοβόντουσαν μην τους κάνουν σκλάβους οι Τούρκοι ή τους σκοτώσουν..., επειδή η έννοια τους ήταν στο αν εισβάλλουν οι Τούρκοι στα σπίτια τους και τους εκτελέσουν. (Βίκυ)

Το απόσπασμα της Μαρίας αναφέρεται στην αποστέρηση της προστασίας του **δικαιώματος της συνάθροισης** (άρθρο 11 Σ) λόγω της εμπόλεμης κατάστασης και της εξ αυτής ψυχολογικής κατάστασης που βίωναν οι υπόδουλοι.

Οί Έλληνες ένιωθαν χάλια επειδή δεν ήθελαν τον πόλεμο και γι' αυτό δεν έβγαιναν καθόλου έξω. Όμως οι γυναίκες με τα παιδιά ζούσαν μόνες επειδή οι άντρες τους είχαν πάει να πολεμήσουν. (Μαρία)

Το απόσπασμα της Μαργαρίτας συνδέεται με το Άρθρο 5 παρ.1 του Συντάγματος, το οποίο αναφέρεται στην **ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας**.

Οι μορφωμένοι πήγαιναν στο εξωτερικό για να δουν κι εκεί την πρόοδο που είχαν (υπήρχε) και να αναπτύξουν τις γνώσεις τους, ώστε να βρουν ένα τρόπο να διδάξουν τη μάθηση και στους αμόρφωτους για να μπορούν να γράφουν επαναστατικά μηνύματα, να διαβάζουν τα επαναστατικά μηνύματα των άλλων και γενικώς να καταλαβαίνουν τι λένε οι άλλοι για να μπορέσουν να λειτουργήσουν σα μια μεγάλη ομάδα χωρίς να το ξέρουν οι Τούρκοι. (Μαργαρίτα)

Ο Αρ. Μάνεσης στο έργο του *Ατομικές Ελευθερίες* (1982: 116) ωστόσο αναφέρει ότι «Η ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας προστατεύει οποιαδήποτε προσπάθεια αυτοκαθορισμού του ατόμου και όχι την άσκηση εξουσίας αυτού, έναντι άλλων προσώπων για το καθορισμό της προσωπικότητας αυτών» στοιχείο το οποίο αναφέρεται στο κείμενο της Μαργαρίτας, ως προσπάθεια εκ μέρους των λογίων ανατροπής της έλλειψης μόρφωσης των υπόδουλων.

Τα ακόλουθα δύο αποσπάσματα αναφέρονται στην **βίαιη αποστέρηση του δικαιώματος της ελευθερίας της τέχνης της επιστήμης και της παιδείας** (άρθρο 16 Σ) και στη συνακόλουθη προσπάθεια εκ μέρους τους για αποτίναξη αυτού του περιορισμού.

Οί Έλληνες λόγιοι πήγαν στην Ευρώπη και συγκεκριμένα στην Ιταλία γιατί δεν μπορούσαν να αναπτυχθούν πνευματικά στη χώρα τους. (Αργύρης)

Σύμφωνα με τον Μάνεση (ό.π.), η προστασία της ελεύθερης ανάπτυξης της προσωπικότητας του ατόμου καθίσταται άνευ σημασίας αν αυτός δεν μπορεί να απολαύσει την ελευθερία της έκφρασης, την ελευθερία της τέχνης και την επιστημονική ελευθερία.

Στο απόσπασμα της Μαρίας κάνει για μια ακόμη φορά την εμφάνισή της η διάχυτη στερεότυπη αντίληψη της ελληνικής κοινωνίας για την ύπαρξη του «κρυφού σχολείου»

Τους Έλληνες δεν τους άφηναν να μάθουν γράμματα κι έτσι υπήρχε ένας παπάς που έκανε μάθημα στα παιδιά το βράδυ κι έτσι το έλεγαν κρυφό σχολειό. (Μαρία)

Στον βίαιο εξισλαμισμό των Ελλήνων και στην παρακώλυση του **δικαιώματος άσκησης της θρησκευτικής τους ελευθερίας** (άρθρο 13 § 1 Σ) αναφέρονται τα ακόλουθα δύο αποσπάσματα της Τζοάννας και του Πέτρου.

Οι Τούρκοι δεν τους άφηναν να πιστεύουν στη θρησκεία που ήθελαν και οι Έλληνες κόντεψαν να γίνουν μουσουλμάνοι. (Τζοάννα)

Σε αυτό το απόσπασμα η Τζοάννα επισημαίνει και τον κίνδυνο της απώλειας της ορθόδοξης θρησκευτικής συνείδησης των Ελλήνων.

... οι Τούρκοι τους έπαιρναν τα παιδιά και τα έκαναν με το ζόρι μουσουλμάνους. (Πέτρος)

Συνοψίζοντας, από τα παραπάνω αποσπάσματα διαφαίνεται ότι οι μαθητές/τριες εκφράζουν στερεοτυπικές απόψεις ότι οι Έλληνες/ίδες την περίοδο της Τουρκοκρατίας:

- Ήταν πολύ φτωχοί, θλιμμένοι και καταπιεσμένοι και ζούσαν σε καθεστώς κυριαρχίας, εξευτελισμού και ταπείνωσης.
- Ήταν υποχρεωμένοι να αλλάξουν την πίστη τους και εξισλαμίζονταν βίαια.
- Ζούσαν διαρκώς σε καθεστώς φόβου και ανασφάλειας.
- Επέλεξαν να πάνε στο εξωτερικό για να έχουν μια καλύτερη ζωή και να γίνονται σεβαστά τα δικαιώματά τους.
- Ειδικά οι λόγιοι πήγαν στο εξωτερικό για να γνωρίσουν πνευματική ανάπτυξη και παράλληλα επιδίωκαν τη μόρφωση των υπόδουλων Ελλήνων γιατί ήθελαν να τους κάνουν να επαναστατήσουν και να απελευθερωθούν.
- Επίσης οι Έλληνες ήταν αμόρφωτοι και δεν υπήρχαν σχολεία εκτός από το «κρυφό σχολειό» στο οποίο δίδασκαν οι κληρικοί.

Ως ατομικές ελευθερίες που είχαν στερηθεί οι υπόδουλοι Έλληνες, όπως αποτυπώνεται στα παραπάνω αποσπάσματα, νοούνται: η θρησκευτική ελευθερία, η ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας η οποία συμπεριλαμβάνει το δικαίωμα στην εκπαίδευση καθώς και την ελευθερία της έκφρασης, η ιδιοκτησία και η προσωπική ασφάλεια, το άσυλο της κατοικίας και η προστασία του ιδιωτικού βίου.

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και τις φρικαλεότητες που διαπράχθηκαν στη διάρκεια του ενάντια στην αξία του ανθρώπου και της ανθρώπινης ζωής, άρχισε για πρώτη φορά να γίνεται κατανοητή η ανάγκη κατοχύρωσης και προστασίας των θεμελιωδών δικαιωμάτων σε υπερεθνικό επίπεδο (Ακριβοπούλου, 2015:111). Δεδομένου ότι ατομικά δικαιώματα δεν υπήρχαν ως εμπειρία και πρακτική την περίοδο της τουρκοκρατίας, οι Κ.Α των συγκεκριμένων μαθητών/τριών εκφράζουν και ταυτίζονται με τη σύγχρονη αντίληψη για αυτά. Εμπεριέχουν τη βιωματική/κοινωνική γνώση των παιδιών και την περιορισμένη σχολική γνώση που τους παρέχεται γύρω από το θέμα μέσω του γνωστικού αντικείμενου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

Με άλλα λόγια οι μαθητές/τριες φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται τις ατομικές ελευθερίες με βάση τη σημερινή πραγματικότητα και την κοινωνική τους εμπειρία και δεν τοποθετούν αυτά που περιγράφουν εντός του ιστορικού συγκείμενου που τους αντιστοιχεί. Εν προκειμένω αποκαλύπτεται πώς η έννοια των ατομικών ελευθεριών, σε αντιστοίχιση με τα πορίσματα όλων των θεωρητικών που ασχολήθηκαν με τις Κ.Α και τα στερεότυπα, έχει διαχυθεί σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό συγκείμενο, πώς έχει μεταπλαστεί κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας και πώς διαφοροποιεί με τη σειρά της την οπτική που τα συγκεκριμένα άτομα διατηρούν για το θέμα, εντός του κόσμου στον οποίο ζουν.

Η εννοιολόγηση των ατομικών ελευθεριών και η απόδοση νοήματος ξεχωριστά για καθμία από αυτές, στη συνείδηση των μαθητών/τριών δε φαίνεται να είναι σαφώς σχηματοποιημένα και στέρεα δομημένα μέσω της επιστημονικής γνώσης, αλλά μορφοποιούνται στο λόγο τους με την περιγραφή της έλλειψης/απουσίας τους από την κοινωνική πραγματικότητα των υπόδουλων στην περίοδο της Τουρκοκρατίας.

Το διακύβευμα στη διδασκαλία της ιστορίας είναι η προώθηση ενός ενιαίου κώδικα πανανθρώπινων αξιών (δημοκρατίας, ελευθερίας, ισότητας) και η καλλιέργεια πρωταρχικά της έννοιας του πολίτη και του αισθήματος του κοινού συμφέροντος ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσης και την εθνοτική/θρησκευτική ταυτότητα των μαθητών/τριών. Η αποδόμηση των στερεοτύπων και η απελευθέρωση από προκαταλήψεις στο πλαίσιο της σχολικής διδασκαλίας είναι από τη φύση της δύσκολη υπόθεση, αφού οι εθνοπολιτισμικές διαφορές θεωρούνται άμεσες προεκτάσεις και ταυτόχρονα συνέπειες των οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων (Βούρη, 2006, 34).

Όπως σημειώνει η Κάββουρα (2014) η εξάσκηση των παιδιών σε πρακτικές «ιστορικοποίησης» ενδείκνυται, προκειμένου οι Κ.Α και τα στερεότυπα που πολλές φορές εμπεριέχουν, να εξελιχθούν σε ιστορική σκέψη. Ειδικότερα προς άρση των στερεοτύπων είναι δυνατόν να ακολουθούνται διδακτικές προτάσεις που καλλιεργούν τον ιστορικό εγγραμματισμό των παιδιών μέσω της εξάσκησης της εννοιολόγησης, της διερεύνησης και επεξεργασίας των πηγών, της αποστασιοποίησης, της ανάπτυξης επιχειρημάτων κατά την επεξεργασία αντικρουόμενων θεμάτων κλπ.

Συνοψίζοντας, η διδασκαλία και η μάθηση της ιστορίας έχει σα στόχο, μέσα από την κατανόηση του παρελθόντος να καταστεί εφικτή η προετοιμασία των ενεργών πολιτών του μέλλοντος. Υπό αυτή την έννοια η γνωστική βάση, οπτική, ακουστική, εννοιολογική που τους επιτρέπει να διαβάζουν τον κόσμο γύρω τους και να αναλύουν, επιλέγουν, οργανώνουν τη νεοεισερχόμενη πληροφορία, δηλαδή οι «ιδέες» των παιδιών που έχουν σαν αφετηρία τις κοινωνικές τους αναπαραστάσεις, οι οποίες λειτουργούν ως σύστημα ερμηνείας, ρυθμιστικό της σχέσης του ατόμου με τον κόσμο, που μεταβάλλει την επιστημονική γνώση σε κοινή και αντίστροφα, θα πρέπει να προσανατολίζουν τη σπουδή στην ιστορία (Ρεπούση, 2000).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Apostolidou, E. (2014) Affordances and constraints of history edutainment in relation to historical thinking. *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture (IHEC). Yearbook of the International Society of History Didactics (ISHD)* 36/2014.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y Agencia Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI).
- Bride P. et Bugnard P. Ph. (2009), Apprendre l'histoire, *Cahiers Pédagogiques*, www.cahiers-pedagogiques.com.
- Carr, W. and Kemmis, S. (1993). Action Research in Education. In Hammersley, M.(Ed.), *Controversies in Classroom Research*, London: Open University Press.
- Elliot, J. (1991). Action Research for Educational Change, Milton Keynes: Open University Press.
- Cavoura, Th. (2014) "De la pensée naïve sur le passé à la connaissance historique", *ATTAD-RISS: Revue de la Faculté des sciences de l' Education*, No 6, pp. 87-91, Juin: Rabat.
- Doise, W. (1992-3). L'ancrage dans les études sur les Représentations Sociales. *Bulletin de Psychologie*, XLV, 405, 189-195.
- Doise, W., Spini D., Clemence, A. (1999). Human rights studied as social representations in a cross-national context, *European Journal of Social Psychology* 29, 1-29.
- Doise, W. (2001). Human rights studied as normative social representations. In K. Deaux & G. Philogene (Eds.), *Representations of the Social: Bridging Theoretical Traditions*. Oxford: Blackwell.
- Doise, W., Clemence, A. & Lorenzi-Cioldi, F. (1993). *The quantitative analysis of social representations*. Hemel Hempstead : Harvester Wheatsheaf.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In R. Ghiglione, C. Bonnet, J. F. Richard. *Traite de Psychologie Cognitive* 3, Paris, Dunod.
- Durkheim, E. (1963), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF.
- Jäger, S. (2004), *Kritische Diskursanalyse, Eine Einführung*, Münster: Unrast.
- Jäger, S. (2000), «Diskurs und wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse», στο: Keller R. /, Hirsland A., Schneider W., Viehöver W. (Hg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, Opladen (Leske + Budrich), σσ. 83-114.
- Kemmis, S. and Wilkinson, M. (1998) Participatory action research and the study of Practice. In B. Atweb, S. Kemmis and P. Weeks (Eds), *Action Research in Practice. Partnerships for social justice in education*, London: Routledge.
- Lancelot, A. (1971), *Les attitudes politiques*, Paris, PUF.
- Laszlo, J. (2003). History, identity and narratives. In J. Laszlo & W. Wagner (Eds.), *Theories and Controversies in Societal Psychology*. Budapest: New Mandate.
- McNiff, J. (1999) Action Research: Principles and Practices, London: Routledge.
- McNiff, J., Lomax, P. and Whitehead J., (2003) You and your action research project, London: RoutledgeFalmer.
- Mezirow, J. and Associates (2000) Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress, London: J. Wiley and Sons.
- Moscovici, S., Hewstone, M. (1984). De la science au sens commun. In Moscovici, S. (éd.), *Psychologie sociale*, pp 547-574. Paris, PUF
- Moscovici, S. (1976) *La Psychanalyse, son Image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Roediger, H. L., & Abel, M. (2015). Collective memory: a new arena of cognitive study. *Trends in Cognitive Sciences*, 19(7), pp 359-361.
- Seixas, P. (2005). Collective Memory, History Education, and Historical Consciousness. *Historically Speaking*, 7 (2) pp 17-19.
- Viaud, J. (2002) Mémoire collective, représentations sociales et pratiques sociales. *Con-nexions* 2003/2, 80, pp 13-30.
- Whitehead, J. (1989) Creating a living educational theory from questions of the kind “How do I improve my practice?” *Cambridge Journal of Education*, Vol. 19 (1), pp. 41-52.

Ελληνόγλωσσον

- Ακριβοπούλου, Χ., Ανθόπουλος, Χ. (2015). Θεμελιώδη δικαιώματα. [Κεφάλαιο Συγγράμμα-τος]. Στο Ακριβοπούλου, Χ., Ανθόπουλος, Χ. 2015. *Εισαγωγή στο δίκαιο και στους συνταγματικούς θεσμούς*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Κεφ. 4. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5993>
- Blackledge, D. & Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, (μετ. Μ. Δεληγιάννη), Αθήνα, εκδ. Έκφραση.
- Βούρη Σ. (2006). Η διδασκαλία της ιστορίας στη σύγχρονη πολιτική συγκυρία, *παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, τεύχος 2, Νοέμβριος, σ. σ. 30-38.
- Ιντζεσίλογλου, Ν. (1983), *Η κοινωνικοποίηση του ατόμου*, Αθήνα, Παρατηρητής.
- Κάββουρα Θ. (2000). Από την Επιστημολογία της Ιστορίας στη Διδακτική έρευνα, *Νεύσις*, τχ. 9, σσ. 169-186.
- Καραμανωλάκης, Ε. (2015). Εισαγωγή στις ιστορικές σπουδές. *Διάγραμμα μαθημάτων*, Αθήνα, ΕΚΠΑ.
- Λιάκος Αντώνης (2002). Εισαγωγή στις ιστορικές σπουδές. *Διάγραμμα μαθημάτων*, Αθήνα.
- Μάνεσης, Α. (1982) *Ατομικές Ελευθερίες* Αθήνα: ΣΑΚΚΟΥΛΑΣ
- Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2015) Μέρος Α΄ Πολιτική Κοινωνικοποίηση Στο *ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ*
https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/3531/8/Malouta-1_final-sinoliko-KOY.pdf
(ανακτημένο από το διαδίκτυο 01.03.2018).
- Potter, J. (2005). Στάσεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις και η δια του λόγου ψυχολογία. Στο Μ. Wetherell (Επιμ. Έκδ.). *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*. Μετ. Ν. Μποζατζής. Αθήνα: Μεταίχμιο (σσ 175-250).
- Ρεπούση, Μ. (2000). Οι έννοιες της Ιστορίας. Από την ιστορική γνώση στην ιστορική κατα-νόηση. *Μνήμων*, 22, 191-220. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/mnimon.589>
- Χρυσόγονος, Κ. (2017). *Ατομικά και Κοινωνικά Δικαιώματα*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη

Abstract

This paper attempts to highlight the meaning and content that Primary School students give to the concept of Individual Freedoms, as emerging from their stereotypical social representations in the context of history lessons concerning the period of Modern History of Greece. Through the texts/answers of the pupils of a Primary 6th School class, to the questions that have been asked in the framework of an action research, the researcher identifies the representations on the subject, presents and analyzes their categorization, and makes suggestions that could work towards controlling, rationalizing and transforming their stereotypical representations into historical thinking and knowledge.

Keywords: Individual Freedoms, Stereotypes, Social Representations, History.

Εναλλακτικοί τρόποι καλλιέργειας πολιτικής κουλτούρας στο σχολείο: Η διδασκαλία της ποίησης της γενιάς του '70 προς μια δημοκρατική κουλτούρα

Χριστίνα Κουτούβελα

Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.

koutouvela_xristina@yahoo.gr

Γιώργος Κουτούβελας

Υπ. Διδάκτωρ Θεολογική Σχολή, Ε.Κ.Π.Α

Περίληψη

Θέτοντας την έννοια της ηθικής ωριμότητας ως το ζητούμενο στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες, εστιάζουμε στην προαγωγή δημοκρατικών αξιών μέσω της διδασκαλίας της ποίησης της Γενιάς του '70 σε μαθητές α/βάθμιας και β/βάθμιας εκπαίδευσης. Αρωγός στην επιδίωξή μας αυτή στέκονται στοιχεία της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Στο πρώτο μέρος εστιάζουμε στη Γενιά του '70 ως ένα λογοτεχνικό παράδειγμα πλουραλισμού ιδεών και αντιλήψεων, ικανού να συμβάλει σημαντικά στην καλλιέργεια πνευματικών ικανοτήτων στους μαθητές τόσο της α/βάθμιας όσο και της β/βάθμιας εκπαίδευσης. Στο δεύτερο μέρος γίνεται λόγος γύρω από τη σύνδεση της έννοιας της ηθικής ωριμότητας με τη δημοκρατική κουλτούρα. Τέλος, στο τρίτο μέρος αξιοποιούνται στοιχεία της Μετασχηματίζουσας μάθησης τα οποία προάγουν τον κριτικό στοχασμό μέσα από την αισθητική εμπειρία καλλιεργώντας τα επίπεδα ηθικής κρίσης του ατόμου, ένας συνδυασμός ο οποίος με κατάλληλες διδακτικές προσαρμογές ενδέχεται να συμβάλει στην έγκαιρη καλλιέργεια πολιτικής κουλτούρας εντός του σχολείου.

Εισαγωγή

Στους «Στόχους Στρατηγικής για τη Νεολαία 2017-2027», οι οποίοι βρίσκονται σε ευθυγράμμιση με τους «Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης» του ΟΗΕ, εμπεριέχονται η προσιτή και ποιοτική εκπαίδευση-κατάρτιση-μαθητεία, η ενίσχυση της συμμετοχής των νέων στη δημοκρατική ζωή και η μείωση των ανισοτήτων μεταξύ των νέων. Προς μία τέτοια κατεύθυνση χάραξης μιας πιο δημοκρατικής ζωής και δεδομένου του επιστημονικού διαλόγου που έχει αναπτυχθεί διεθνώς για την καλλιέργεια της πολιτικής και δημοκρατικής συνείδησης των νέων, προτείνουμε τη διδακτική αξιοποίηση της ποίησης, ως μέσου καλλιέργειας δημοκρατικών συνειδήσεων σε μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, εισηγούμαστε την αξιοποίηση έργων των ποιητών της γενιάς του '70, της τρίτης μεταπολεμικής γενιάς ή, αλλιώς, «γενιάς της αμφισβήτησης».

Πρόκειται για μια γενιά που αντλεί τη δύναμή της από την α-συστημική οργάνωσή της, η οποία είναι πολύ πιο ιδιαίτερη από την αρχική πολιτικοκοινωνική αντισυστημικότητα που της αποδόθηκε και προαναγγέλλει πολύ νωρίς συστημικές/α-συστημικές εξελίξεις στο ποιητικό πεδίο.

Το παράδειγμα της γενιάς του '70, όπως έχει επισημανθεί από το σύνολο της κριτι-

κογραφίας, αφομοιώνει μερικά από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της ποίησης του 20^{ου} αιώνα, ενώ το πνεύμα της άρνησης και της αμφισβήτησης που εκδηλώθηκε από τους ποιητές απέναντι στη δικτατορία του '67-'74 (Γιάννης Κοντός, Ντίνος Σιώτης, Τζένη Μαστοράκη, Λευτέρης Πούλιος κ.ά.), η μεταφυσική του έρωτα και της πολιτικής, όπως εκφράζεται από έργα εκπροσώπων της γενιάς του '70 (Μιχάλης Γκανάς, Γιάννης Υφαντής, Μανόλης Πραττικάκης, κ.ά.), κυρίως η προαγωγή δημοκρατικών αντιλήψεων και ο πλουραλισμός των απόψεων, αποτελούν μερικά από τα στοιχεία που περιλαμβάνονται, ως «ζωντανό σώμα», στην εργογραφία των ποιητών του '70.

Έτσι, η αξιοποίηση των έργων των ποιητών της γενιάς του '70 στην εκπαίδευση -ποιητών δηλαδή οι οποίοι προήγαγαν μέσα από το έργο τους τις δημοκρατικές αντιλήψεις, τον πλουραλισμό των απόψεων, την πολιτική φύση του ατόμου, το πνεύμα της άρνησης, της αμφισβήτησης και της πολυφωνίας- δύναται να συμβάλει στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων και απαραίτητων πνευματικών ικανοτήτων (κριτικός και δημιουργικός στοχασμός και αναστοχασμός, ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης, δημοκρατικές πεποιθήσεις) στους μαθητές τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ικανότητες τις οποίες το σχολείο της σύγχρονης δημοκρατίας οφείλει να καλλιεργεί.

Η μελέτη τοποθετεί την έννοια της ηθικής ωριμότητας ως το ζητούμενο στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες και στο σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο για τη διασφάλιση και προάσπιση των δημοκρατικών αρχών εκ μέρους των πολιτών. Οι δημοκρατικές αξίες βάσει των χαρακτηριστικών που παρουσιάζει η ποίηση της Γενιάς του '70 μπορούν να καλλιεργηθούν μέσα από τη διδασκαλία της ποίησης γενικότερα και μέσα από τη διδασκαλία της ποίησης της Γενιάς του '70, ειδικότερα, τόσο σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας όσο και σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αρωγός στην επιδίωξή μας αυτή στέκονται στοιχεία της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στην οποία γίνεται σχετική αναφορά παρακάτω.

Έτσι, σε επίπεδο δομής, εστιάζουμε στη Γενιά του '70 ως ένα λογοτεχνικό παράδειγμα πλουραλισμού ιδεών και αντιλήψεων, ικανού να συμβάλει σημαντικά στην καλλιέργεια αντίστοιχων πνευματικών ικανοτήτων στους μαθητές τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε διαφορετική έκταση σε κάθε βαθμίδα.

Στη συνέχεια γίνεται λόγος γύρω από τη σύνδεση της έννοιας της ηθικής ωριμότητας με τη δημοκρατική κουλτούρα.

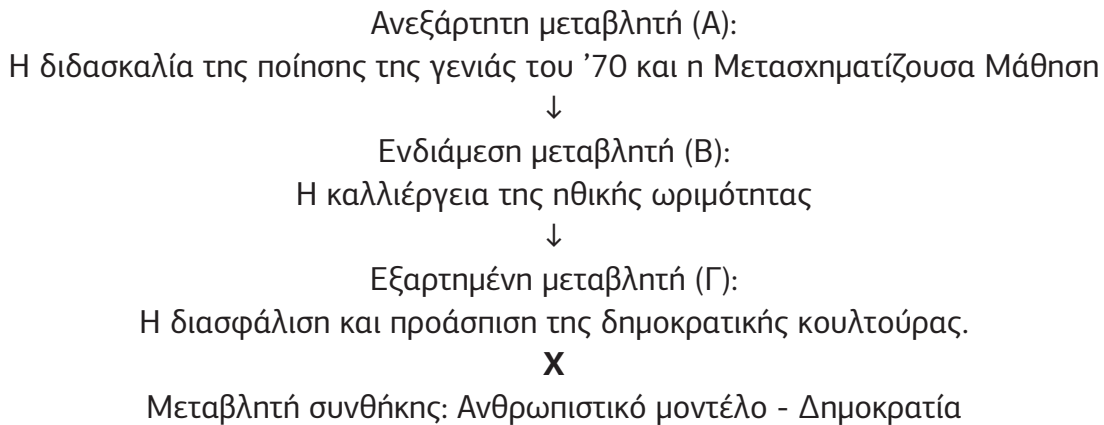
Στο τελευταίο μέρος αξιοποιούνται στοιχεία της Μετασχηματίζουσας μάθησης τα οποία προάγουν τον κριτικό στοχασμό μέσα από την αισθητική εμπειρία καλλιεργώντας τα επίπεδα ηθικής κρίσης του ατόμου, ένας συνδυασμός ο οποίος με κατάλληλες διδακτικές προσαρμογές ενδέχεται να συμβάλει στην έγκαιρη καλλιέργεια πολιτικής κουλτούρας εντός του σχολείου.

Προς διευκόλυνση του συσχετισμού των εννοιών βάσει της αιτιότητάς τους, αμέσως παρακάτω παρεμβάλλονται εννοιολογικές αποσαφηνίσεις που αφορούν την έννοια της αιτιότητας.

Στην παρούσα μελέτη η αιτιότητα αφορά την παρακάτω ερευνητική υπόθεση:

Η ηθική ωριμότητα που καλλιεργείται μέσα από τη διδασκαλία της ποίησης της γενιάς του '70 και των δημοκρατικών αξιών που αυτή προάγει, με την υποστήριξη της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, οδηγεί στη διασφάλιση και προάσπιση της δημοκρατικής κουλτούρας εκ μέρους των πολιτών.

Σχηματικά και με όρους αιτιότητας περιγράφουμε τη συλλογιστική αυτή ως εξής:



Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Αιτιότητα είναι η σχέση μεταξύ αιτίου και αιτιατού. Σημειώνεται αιτιώδης συνάφεια δύο καταστάσεων (αιτίας και αποτελέσματος), όταν είναι βέβαιο ότι η δεύτερη κατάσταση προέκυψε εξαιτίας της πρώτης. Η αιτιώδης συνάφεια δεν αναφέρεται αποκλειστικά στη σχέση μεταξύ δύο και μόνον γεγονότων ή καταστάσεων, αλλά μπορεί να αποτελεί μια αιτιακή αλληλουχία μεταξύ αιτίων και αιτιατών. Βασικό συστατικό της αιτιότητας ή της αιτιώδους συνάφειας είναι η έννοια του χρόνου, δηλαδή της διαδοχής αιτίου και αιτιατού.

Ένα αιτιακό σχήμα εκφράζει την αιτιακή σχέση η οποία συγκροτείται από την ανεξάρτητη μεταβλητή, την ενδιάμεση ή τις ενδιάμεσες μεταβλητές, την εξαρτημένη μεταβλητή, την προϋποτιθέμενη συνθήκη ή μεταβλητή συνθήκης και τη γραμμή συνδιακύμανσης.

Ειδικότερα, η ανεξάρτητη μεταβλητή εκφράζει την αιτία, η εξαρτημένη μεταβλητή εκφράζει το αποτέλεσμα, η ενδιάμεση μεταβλητή αποτελεί αποτέλεσμα και αιτία συγχρόνως: αποτέλεσμα της ανεξάρτητης μεταβλητής και παράλληλα ενδιάμεσο αίτιο του αποτελέσματος που αφορά την εξαρτημένη μεταβλητή. Τέλος, η προϋποτιθέμενη συνθήκη ή μεταβλητή συνθήκης αναφέρεται στη συνθήκη η οποία είτε ενεργοποιεί είτε ενισχύει τη δράση της αιτιώδους ενέργειας. Το αιτιακό σχήμα συμπληρώνει η γραμμή συνδιακύμανσης η οποία δηλώνει τον τρόπο με τον οποίο συσχετίζονται οι τιμές των μεταβλητών (Σαμαράς, 2016· Σαμαράς, 2019· Σαμαράς & Ιορδανίδου, 2017).

Στην παρούσα μελέτη οι αιτιακές σχέσεις λειτουργούν ως συνθετικά εργαλεία τα οποία προάγουν τη διεπιστημονικότητα και οδηγούν σε ευρύτερες συνθέσεις διδακτικών προτάσεων (Σαμαράς, 2016· Σαμαράς, 2019· Σαμαράς & Ιορδανίδου 2017).

Ακολουθούν παρουσιάσεις των αξόνων οι οποίοι συστήνουν το αιτιακό σχήμα και, συγχρόνως, τον πυρήνα της μελέτης.

Η προαγωγή δημοκρατικών αξιών μέσω της ποίησης της Γενιάς του '70

Η λογοτεχνία αποτελεί ένα πεδίο ελεύθερης έκφρασης, στοχασμού και αναστοχασμού της φύσης του ανθρώπου και των ειδικών χαρακτηριστικών που περιγράφουν την μοναδικότητά του από τη μία πλευρά, αλλά, και από την άλλη πλευρά, από τα στοιχεία που συνυφαίνουν τα κοινά γνωρίσματα τα οποία συνδέουν την ανθρωπότητα σε ένα κοινό σώμα στη βάση των πολυεπίπεδων και κοινών αναγκών της.

Η ποίηση του 20ου αιώνα προήγαγε και, πιθανολογείται πως, λειτούργησε συν-διαμορφωτικά στις κοινώς αποδεκτές προσλαμβάνουσες της έννοιας του ανθρωπισμού, αν μη τι άλλο, τουλάχιστον, όπως την κατανοούμε και την αντιλαμβανόμαστε στην εποχή μας. Ειδικότερα, το παράδειγμα της νεοελληνικής κοινωνικής λογοτεχνίας με «πρωτεργάτες» τους εκπροσώπους της πρώτης μεταπολεμικής γενιάς, έθεσαν την βάση του ουμανιστικού διαλόγου διαμορφώνοντας με αυτό τον τρόπο το αξιακό θέσφατο της μοντέρνας νεοελληνικής λογοτεχνίας, το οποίο, έκτοτε, αποτελεί σταθμό, στις συζητήσεις, στις κριτικές τοποθετήσεις και στις έρευνες που καταπιάνονται με το πεδίο.

Η έννοια της «μεταπολεμικότητας» στη νεοελληνική λογοτεχνία συμπεριλαμβανομένης, προφανώς, και της ποιητικής παραγωγής, έχει ως εφαλτήριο την εποχή της αντίστασης κατά των κατακτητών (1941-1945) και τερματίζεται με την πτώση της επταετούς δικτατορίας (1967-1974) (Γαραντούδης & Μεντή, 2016: 281). Από το παραπάνω προκύπτει πως η μεταπολεμική ποίηση περιλαμβάνει την λογοτεχνία της πρώτης μεταπολεμικής γενιάς μέχρι και την πρώιμη παραγωγή της γενιάς του '70. Είναι πολύ σημαντικό να σημειωθεί από την αρχή η άρρηκτη συνάφεια μεταξύ των βιωμάτων των ποιητών, με τις ιδεολογικές προσλαμβάνουσες και τις αντιλήψεις που καλλιεργήθηκαν στις συνειδήσεις τους με βάση την ιστορικότητα. Ως προς αυτό, ο Παπαγεωργίου επισημαίνει τους βασικούς παράγοντες που συνέβαλαν στην αρχική διαμόρφωση «του χαρακτήρα και των χαρακτηριστικών του προσώπου της ποιητικής γενιάς του '70»:

- α) Η τραυματική επίδραση που άσκησε το μετεμφυλιακό-ψυχροπολεμικό κλίμα της δεκαετίας του '50 στον εύπλαστο-εύθραστο ψυχισμό των ποιητών.
- β) Η έμμεση [...] πληροφόρηση-γνώση συγκλονιστικών γεγονότων, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση μιας μυθοποιημένης-μυθοποιητικής - ανεξαρτήτως ιδεολογικών συναισθηματικών κ.λπ. αποκλίσεων - ιστορικής αντίληψης.
- γ) Ο συγκεχυμένος, απροσδιόριστος φόβος - προϊόν του εντονότατου μετεμφυλιακού ψυχροπολεμικού κλίματος της εποχής... αγγίζει τα όρια του πανικού, μετατρέπεται σε ανεξήγητη αίσθηση του πανικού ή επενεργεί ως υποφώσκον κακό.
- δ) Η παθητικότητα μπροστά σ' ένα πυρετωδώς «ανοικοδομούμενο» περιβάλλον και η συνακόλουθη αυτής της παθητικότητας [...] διαδικασία ανάπτυξης ενός μηχανισμού απώθησης ορμών και τάσεων πρωτογενών και δευτερογενών-επιγενομένων.
- ε) Ο κοινωνικός προβληματισμός αυτών των ποιητών, που αρχίζει να διαφαίνεται κατά τις αρχές της δεκαετίας του '60, συχνά μάλιστα εκδηλωμένος με την ένταξη αρκετών απ' αυτούς σε προοδευτικές νεολαίες... και τέλος,
- στ) η οδυνηρή εμπειρία της δικτατορίας του '67 (Παπαγεωργίου, 1989: 22-23).

Από τα παραπάνω γίνεται με ευκολία κατανοητό πως τα λογοτεχνικά «πορτρέτα» και οι ιδιοσυγκρασίες της πλειοψηφίας (αν όχι όλων) των ποιητών του '70 διαμορφώθηκαν σε καθεστώς τρομοκρατίας και ανελεύθερων συνθηκών, γεγονός που, εν τέλει, ενδυνάμωσε τις δημοκρατικές τους πεποιθήσεις και το αγωνιστικό τους φρόνημα για την κατάκτηση της ελευθερίας της σκέψης και της έκφρασης. Επίσης, η αντίθεση των ποιητών σε «κάθε μορφή ιδεολογικού και κομματικού κομφορμισμού» (Παπαγεωργίου, 1989: 24) προήγαγε την αμφισβήτηση ως λογοτεχνική συνθήκη η οποία και αποτελεί, πλέον, θεμελιώδη προϋπόθεση του δημοκρατικού διαλόγου εντός της λογοτεχνικής κριτικής αλλά και πέρα από αυτήν.

Ο Τσάτσος, σημειώνει ως προς την έννοια της αμφισβήτησης, όπως αυτή προσδιορίστηκε μέσα στα χρόνια της επταετούς δικτατορίας και στα χρόνια της μεταπολίτευσης, πως «από παράνομη έγινε ύποπτη και από ύποπτη μάταιη, διατηρώντας όμως το νόημά της» (Τσάτσος, 2002: 1), αναγνωρίζοντας, αν μη τι άλλο σε έναν τελικό απολογισμό, πως η αμφισβήτηση δεν είναι ατελέσφορη.

Ο ίδιος καταφέρθηκε εναντίον του συστήματος των «εγκυροτήτων» παραθέτοντας την προσωπική του εμπειρία: «... η γενιά μου μεγάλωσε σε ένα σύστημα εγκυροτήτων. Έγκυρες ιστορικές ερμηνείες (π.χ. Της ελληνικής επανάστασης, του εμφυλίου, κ.ά.), έγκυρες νομικές δεοντολογίες (π.χ. Ο απολίτικος, δηλαδή κοινωνικοπολιτικά άσχετος δικαστής...), έγκυρες γνώσεις (π.χ. Η πανεπιστημιακή αυθεντία, η παιδεία ως προστασία του “σωστού” από τον κίνδυνο του “λάθους” κ.ά.)...” (Τσάτσος, 2002: 38). Η δημοκρατία, όμως, όπως συμπληρώνει «[...] είναι η συμφωνημένη διαδικασία για την παραγωγή πολιτικής βούλησης, είναι κυρίως η συμφωνημένη διαδικασία της διαφωνίας» (Τσάτσος, 2002: 95) γεγονός που, αν γίνει αποδεκτό, καταβαρυνώνει τις τυποποιημένες εγκυρότητες εκτός αυτής της δημοκρατικής διαδικασίας.

Η γενιά του '70 αποτελεί ένα αυθεντικό λογοτεχνικό παράδειγμα πλουραλισμού ιδεών και αντιλήψεων, οι οποίες και αποτυπώνονται στα έργα και τη σκέψη των εκπροσώπων της. Το παραπάνω τεκμηριώνεται κατ'αρχάς από το πλήθος των ποιητών που εντάσσονται στη γενιά και διακρίνονται από διαφορετικές εμπειρίες, καταβολές και έχουν λάβει επιδράσεις, στο σύνολό τους, από όλες, σχεδόν, τις πτυχές του μοντερνισμού. Ενώ η γενιά του '70, δεν αποτέλεσε τον ιδεολογικό απόγονο των κοινωνικών και πολιτικών ποιητών της πρώτης μεταπολεμικής γενιάς (σ.σ. Τουλάχιστον ως προς τις ιδεολογικές τους καταβολές), εντοπίζεται μια υπαρκτή διασύνδεση στο πεδίο «της εξωστρέφειας της ποίησής τους που τους ωθεί στον ρεαλισμό» (Γαρανούδης & Μεντή, 2016: 492).

Μερικοί από τους εκπροσώπους του '70 που εμπίπτουν στο παραπάνω είναι οπωσδήποτε (και) οι: Κ. Γώγου, Λ. Πούλιος, Ν. Σιώτης, Γ. Κοντός, Α. Χιόνης.

Ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά ενός παιδαγωγικού συστήματος που επιθυμεί να επιβεβαιώνει το επίθετο «παιδαγωγικός» είναι να ανοίγει νέους ορίζοντες στη σκέψη και στη φαντασία του μαθητικού πληθυσμού και όχι να τον στρέφει προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις χειραγωγώντας τον. Ο Γκρης (2009) σημειώνει ως προς αυτό:

Ο κοινωνικός χαρακτήρας της ποίησης προσδιορίζεται σε συνάρτηση με την ιδεολογία της γλώσσας. Και δε διαμορφώνεται με αποφάσεις μηχανισμών της όποις μορφής εξουσίας. Διότι η αληθινή ποίηση θέτει έναν όρο για να υπάρξει: δε χειραγωγείται (Γκρης, 2009: 111).

Στο επόμενο μέρος βάσει του αιτιακού σχήματος που παραθέσαμε στην εισαγωγή το οποίο συγκροτεί τον πυρήνα της μελέτης γίνεται σύντομη αναφορά στην έννοια της ηθικής ωριμότητας και την καλλιέργειά της μέσα από το μοντέλο ηθικής ανάπτυξης του Kohlberg στο οποίο επαληθεύεται η σύνδεση ηθικής ωριμότητας με στοιχεία δημοκρατικής κουλτούρας.

Δημοκρατική κουλτούρα και ηθική ωριμότητα: Το μοντέλο ηθικής ανάπτυξης του Kohlberg

Η ηθικότητα, υπό την ευρεία της έννοια, αναφέρεται στο σύστημα των κανόνων που ρυθμίζει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των ατόμων και εμπεριέχει τις έννοιες, τις λογικές

κρίσεις και πράξεις, οι οποίες αφορούν τη ζωή, τα δικαιώματα και τη δικαιοσύνη (Nucci, 1997). Σε έρευνα των Walker, Pitts, Hennig και Matsuba (1995) πολλά από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά του ηθικού ατόμου, όπως τα περιέγραψαν οι συμμετέχοντες, σχετίζονται με τη χρησιμότητά του στην κοινωνία: κοινωνικά δραστήριο, δίκαιο, με ενσυναίσθηση, ενάρτετο, αυτόνομο. Ενώ δε μοιάζει απαραίτητο να είναι κάποιος ηθικός για να είναι χρήσιμος στην κοινωνία, τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στο ηθικό άτομο στην παραπάνω έρευνα συνδέονται άρρηκτα με εκείνα που υποστηρίζουν μια δημοκρατική κουλτούρα. Άλλωστε, δεν είναι λίγες οι έρευνες που συνδέουν την ηθικότητα με τον αλτρουισμό, την περιορισμένη παραβατικότητα, την κοινωνική αρμονία, το αίσθημα αλληλεγγύης. Ενδεικτικά, σημειώνουμε τη μελέτη των Eisenberg και Mussen (1989) οι οποίοι καταλήγουν στο ότι τα παιδιά με αλτρουιστική συμπεριφορά τείνουν να είναι κοινωνικά και με υψηλά επίπεδα ηθικής κρίσης και συμπόνοιας, ενώ μελέτη πάνω στην παιδική επιθετικότητα και κοινωνική περιθωριοποίηση αποδίδει την έλλειψη ηθικότητας στην απουσία συναισθημάτων για την ευτυχία ή δυστυχία των άλλων (Ewing, 1990).

Η ηθική ωριμότητα αποτελεί το ζητούμενο στις δημοκρατικές κοινωνίες. Εξαιτίας αυτής της άρρηκτης συνακόλουθης σύνδεσης (ηθική ωριμότητα-δημοκρατική κοινωνία), κάθε πρόγραμμα ηθικού γραμματισμού των παιδιών οφείλει να εφοδιάζει τα παιδιά με τη γνώση του κανονιστικού πλαισίου της κοινωνίας τους περί καλού και κακού, την καλλιέργεια της ικανότητας να προτάσσουν το συλλογικό έναντι του ατομικού, την απόκτηση προσωπικής ηθικής ταυτότητας (Πνευματικός, 2010).

Στο σημείο αυτό επικαλούμαστε και παρουσιάζουμε συνοπτικά το μοντέλο ηθικής ανάπτυξης του Kohlberg (Kohlberg, 1981) το οποίο περιλαμβάνει διακριτά στάδια ηθικής ανάπτυξης και δύναται να υποστηρίξει τον έλεγχο επίτευξης των αντίστοιχων ανά στάδιο στόχων, ενώ επαληθεύει τη σύνδεση της ανάπτυξης της ηθικής κρίσης με στοιχεία της δημοκρατικής κουλτούρας, καθώς περιλαμβάνει κομβικές για τη δημοκρατία έννοιες, όπως είναι η «ομάδα», η «πλειοψηφία», το «κοινωνικό συμβόλαιο», το «κοινωνικό όφελος», τα «θεμελιώδη δικαιώματα», η «δικαιοσύνη», οι «καθολικές ηθικές αρχές».

Συνοπτικά:

1° στάδιο: Κρίση με βάση τους παράγοντες της επιβράβευσης και της τιμωρίας.

2° στάδιο: Κρίση σύμφωνα με σχήματα τύπου «ό, τι δίνεις, παίρνεις», θεώρηση βασισμένη στην ανταπόδοση.

3° στάδιο: Κρίση σύμφωνα με την αρχή «μην κάνεις στους άλλους αυτό που δεν θέλεις να κάνουν σε εσένα». Η ομάδα και η πλειοψηφία αποκτούν σημασία.

4° στάδιο: Κρίση με βάση τα κοινωνικά δικαιώματα και υποχρεώσεις τα οποία ισχύουν για όλους με τον ίδιο τρόπο. Οι νόμοι αποκτούν σημασία.

5°/6° στάδιο: Στάδιο του κοινωνικού συμβολαίου και του κοινωνικού οφέλους: Δικαιοσύνη σημαίνει ότι οι άνθρωποι είναι σε θέση να συνειδητοποιήσουν τα θεμελιώδη δικαιώματά τους. Στάδιο των καθολικών ηθικών αρχών.

Όπως γίνεται αντιληπτό στο μοντέλο ηθικής ανάπτυξης του Kohlberg εμφανίζονται κλιμακωτά συνδέσεις ανάμεσα στην ανάπτυξη της ηθικής κρίσης και σε χαρακτηριστικά γνωρίσματα της δημοκρατικής κουλτούρας.

Ένας βασικός παράγοντας καλλιέργειας τόσο της ηθικής κρίσης και ωριμότητας όσο και της δημοκρατικής κουλτούρας είναι ο κριτικός στοχασμός και αναστοχασμός, καθώς

προϋποθέτει δυνατότητα την έννοια της επαν-αξιολόγησης/επαν-εκτίμησης και την έννοια της ελευθερίας της σκέψης. Παρακάτω γίνεται σύντομη παρουσίαση της Θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης ως της θεωρίας εκείνης η οποία εμπνέεται και διαπερνάται από τον παράγοντα που προσδιορίζει τόσο την έννοια της κριτικής κρίσης/ωριμότητας όσο και τον πυρήνα της δημοκρατικής κουλτούρας, δηλαδή τον *κριτικό στοχασμό και αναστοχασμό*, που με τη σειρά του συνιστά την απαραίτητη προϋπόθεση της ενεργού δράσης του πολιτικού όντος.

Μάθηση μέσα από την τέχνη: Προς την καλλιέργεια πολιτικής κουλτούρας στο σχολείο

Σύμφωνα με τη Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης ο ενήλικος εκπαιδευόμενος στοχάζεται και αναστοχάζεται κριτικά πάνω σε έννοιες, επαναξιολογεί τις πρότερες υποθέσεις στις οποίες βασίζονται οι πεποιθήσεις και αναλαμβάνει δράση ως πολιτικό ον με γνώμονα τη διορατική σκέψη που απορρέει από τη μετασχηματισμένη άποψη ως συνέπεια των επαναξιολογήσεών του (Mezirow, 1990).

Με άλλα λόγια, επανεξετάζει κριτικά εμπειρίες που έχει κατακτήσει κατά την παιδική ηλικία ή αργότερα, και ωθείται στη διόρθωση στρεβλών υποθέσεων που αφορούν σε κοινωνικά, πολιτισμικά ψυχικά ή άλλα κεφάλαια της ζωής.

Ο Freire (1970) είναι αυτός που θέτει τα θεμέλια για την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στη μετασχηματιστική μαθησιακή διεργασία, ενώ δημιουργούνται τρεις τάσεις: Η πρώτη τάση θέτει ως αντικείμενο παρατήρησης έργα της μαζικής κουλτούρας, με στόχο να εξεταστούν κριτικά στερεοτυπικά μηνύματα. Στο πλαίσιο της δεύτερης τάσης χρησιμοποιούνται έργα τέχνης ως ερέθισμα για την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης. Η τρίτη τάση επιδιώκει τον συνδυασμό του κριτικού στοχασμού με την αισθητική εμπειρία (Κόκκος, 2009). Ο Κόκκος (2009) παρουσιάζει μια συνθετική μέθοδο, τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία, με την οποία προσφέρεται στους εκπαιδευτές ενηλίκων ένα εργαλείο που επιτρέπει την κριτική προσέγγιση ζητημάτων μέσα από την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας.

Η μέθοδος περιλαμβάνει συνολικά έξι στάδια:

1° στάδιο: Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική προσέγγιση και ανάλυση ενός θέματος σε σχέση με στερεοτυπικές αντιλήψεις και παραδοχές.

2° στάδιο: Εκφράζονται απόψεις και προβληματισμοί σε σχέση με το υπό εξέταση θέμα.

3° στάδιο: Προσδιορισμός υπο-θεμάτων και κριτικά ερωτήματα.

4° στάδιο: Επιλογή του έργου τέχνης και συσχέτισή του με τα κριτικά ερωτήματα.

5° στάδιο: Επεξεργασία επιλεγμένων έργων τέχνης και επανεξέταση αρχικών παραδοχών.

6° στάδιο: Κριτικός αναστοχασμός και αποτίμηση της ανάπτυξης της σκέψης των συμμετεχόντων.

Πρότασή μας είναι η εφαρμογή στοιχείων της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης κατά τη διδασκαλία ώστε να εκπαιδύσουμε μαθητές τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προς μια πολιτική κουλτούρα ευθυγραμμισμένη με τις αρχές

της δημοκρατίας προάγοντας σταθερά την καλλιέργεια της ηθικής τους κρίσης μέσα από την προσέγγιση της ποίησης.

Διδακτική πρόταση: Υλικό

Ενδεικτικά παραθέτουμε τα ακόλουθα ποιήματα:

Για την Αποκατάσταση του Μαύρου

Άσπρη είναι η αρία φυλή
η σιωπή
τα λευκά κελιά
το ψύχος
το χιόνι
οι άσπρες μπλούζες των γιατρών
τα νεκροσέντονα
η ηρωίνη.
Αυτά λίγο πρόχειρα
για την αποκατάσταση του μαύρου.

(από τη συλλογή της Κατερίνας Γώγου «Το Ξύλινο Παλτό», 1982)

ΙΑ΄

Ω ναι! Ξέρω καλά πως δεν χρειάζεται καράβι για να ναυαγήσεις πως δεν χρειάζεται ωκεανός για να πνιγείς. Υπάρχουν πολλοί που ναυαγήσαν μέσα στο κοστουμί τους, μέσα στη βαθιά τους πολυθρόνα, πολλοί που για πάντα τους σκέπασε το πουπουλένιο τους πάπλωμα. Πλήθος αμέτρητο πνίγηκαν μέσα στη σούπα τους, σ' ένα κουπάκι του καφέ, σ' ένα κουταλάκι του γλυκού. Ας είναι γλυκός ο ύπνος τους εκεί βαθιά που κοιμούνται. Ας είναι γλυκός και ανόνειρος. Κι ας είναι ελαφρύ το νοικοκυριό που τους σκεπάζει.

(από τη συλλογή του Αργύρη Χιόνη «Σαν τον τυφλό μπροστά στον καθρέφτη», 1986)

Τα στάδια της μεθόδου εδώ διακρίνονται ως εξής:

1° στάδιο: Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική προσέγγιση και ανάλυση ενός θέματος:

Διακρίσεις, ρατσισμός, ενεργός πολίτης

2° στάδιο: Εκφράζονται απόψεις και προβληματισμοί των μαθητών και μαθητριών σε σχέση με το υπό εξέταση θέμα: Στ΄ Δημοτικού-Γ΄ Γυμνασίου.

3° στάδιο: Προσδιορισμός υπο-θεμάτων και κριτικά ερωτήματα.

4° στάδιο: Επιλογή του έργου τέχνης και συσχέτισή του με τα κριτικά ερωτήματα:
Για την αποκατάσταση του μαύρου, Γώγου, ΙΑ΄, Χιόνης

5° στάδιο: Επεξεργασία επιλεγμένων έργων τέχνης και επανεξέταση αρχικών παραδοχών.

6° στάδιο: Κριτικός αναστοχασμός και αποτίμηση της ανάπτυξης της σκέψης μαθητών και μαθητριών.

Αντί επιλόγου

Στόχος μας ήταν η σύσταση συνθετικών εργαλείων βάσει της αιτιακής σχέσης που παραθέσαμε στην εισαγωγή τα οποία προάγουν τη διεπιστημονικότητα, οδηγούν σε ευρύτερες συνθέσεις διδακτικών προτάσεων και καλλιεργούν την πολιτική κουλτούρα εντός του σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από αυτή τη σύντομη διαδρομή επιδιώξαμε να αναδείξουμε τη σημασία της διδασκαλίας της ποίησης και συγκεκριμένα έργων ποιητών της γενιάς του '70 την οποία επιλέξαμε ως λογοτεχνικό παράδειγμα πλουραλισμού ιδεών και αντιλήψεων για την καλλιέργεια μιας δημοκρατικής κουλτούρας εντός του σχολικού πλαισίου αξιοποιώντας το μοντέλο ηθικής ανάπτυξης του Kohlberg μέσα από την εφαρμογή στοιχείων της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Πρότασή μας, έτσι, συνιστά ο συνδυασμός της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης και του μοντέλου ηθικής ανάπτυξης του Kohlberg με εστίαση στη διδασκαλία της ποίησης της γενιάς του '70 ως εναλλακτικός και, παράλληλα, συνθετικός τρόπος καλλιέργειας της πολιτικής κουλτούρας στο σχολείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Eisenberg, N. & Mussen, P.H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge University Press.
- Ewing, C.P. (1990). *When children kill: The dynamics of juvenile homicide*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development*. New York: Harper and Row.
- Mezirow, J., & Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nucci, L.P. (1997). Moral development and character formation. Στο H.J. Walberg & G.D. Haertel (επιμ.), *Psychology and educational practice* (σσ. 127-157). Berkeley: MacCarchan.
- Walker, L.J., Pitts, R.C., Hennig, K.H. & Matsuba, M.K. (1995). Reasoning about morality and real-life moral problems. Στο M. Killen & D. Hart (επιμ.), *Morality in everyday life: Developmental perspectives* (σσ. 371-407). New York: Cambridge University Press.

Ελληνόγλωσσον

- Γαραντούδης, Ε. & Μέντη, Δ. (2016). *Και με τον ήχον των για μια στιγμή επιστρέφουν... Η ελληνική ποίηση τον εικοστό αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκρης, Ηλ. (2009). *Περί ποιήσεως*. Αθήνα: Γαβριηλίδης.
- Γώγου, Κ. (1980). *Ιδιώνυμο*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κόκκος, Α. (2009). *Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής*. Βερμούδες: Columbia University (8η Διεθνής Συνδιάσκεψη για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση). 20/11/2009.
- Κοντός, Γ. (2013). *Τα ποιήματα (1970-2010)*, Αθήνα: Τόπος.
- Παπαγεωργίου, Κ. (1989). *Η γενιά του '70, ιστορία ποιητικές διαδρομές*, Αθήνα: Κέδρος.

- Πνευματικός, Δ. (2010). Μαθαίνοντας τα παιδιά να είναι ηθικά. Στο Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας & Αλ. Πέτρου (επιμ.), *Ηθική και εκπαίδευση. Διλήμματα και προοπτικές*. Αθήνα: Κριτική.
- Σαμαράς, Αθ. Ν. (2016). Σημειώσεις Μαθήματος Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Σαμαράς, Αθ. Ν. (2019). Αναγνώριση Αιτιακών Σχημάτων και Διαμόρφωση Υποθέσεων Εργασίας – Σημειώσεις Μαθήματος Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Σαμαράς, Αθ. Ν. & Ιορδανίδου, Σ. (2017). Η αξιοποίηση της αιτιώδους συσχέτισης στη διδασκαλία των Μέσων επικοινωνίας: Ανάλυση μεθοδολογίας με επίκεντρο την επίδραση – CNN στο Κοντάκος & Σταμάτης Π. Ι. (επιμ.), *Θεωρίες και Μοντέλα Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση, Τόμος Β΄: 87-122*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τσάτσος, Δ. (2002). *Αμφισβήτηση, αρκετά αναθεωρημένη, πιο ανένδοτη και λελογισμένα οργανωμένη*. Αθήνα: Γαβριηλίδης.
- Χιόνης, Α. (2019). *Η φωνή της σιωπής*, Αθήνα: Νεφέλη.

Abstract

Putting the concept of moral maturity as the question in modern democratic societies, we focus on promoting democratic values through the teaching of poetry (generation: 1970s) to students in primary and secondary education. Principles of the Transformative Learning Theory will support our effort. In the first part, we focus on '70s Generation as an example of the pluralism of ideas and perceptions, capable of significantly contributing to the cultivation of spiritual abilities in students of both primary and secondary education. The second part deals with the connection between the concept of moral maturity and democratic culture. Finally, the third part uses principles of the Transformative Learning Theory that promote critical thinking through aesthetic experience cultivating the moral judgment of the individual, a combination that -with appropriate teaching adaptations- may contribute to the cultivation of political culture within the school.

Ολομέλεια μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών: μία εκπαιδευτική πρακτική για την έμπρακτη υποστήριξη της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής όλων των παιδιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Αγγελική Λιάπη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
aggliapi@gmail.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο του πιλοτικού προγράμματος της Αυτοαξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας (2010-2011) οι προβληματισμοί του Συλλόγου Διδασκόντων του Ιδιωτικού Δημοτικού Σχολείου της Ισραηλιτικής Κοινότητας Θεσσαλονίκης σχετικά με την ενίσχυση της διάθεσης που επιδεικνύουν οι μαθητές/τριες για συμμετοχή και ανάληψη ευθυνών στην οργάνωση δράσεων της σχολικής μονάδας, συστηματοποιήθηκαν στους παρακάτω θεματικούς άξονες :

- Ουσιαστική καλλιέργεια του συνεργατικού πνεύματος μέσω της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές/τριες τους ως δημοκρατικά πρότυπα
- Εμπλοκή των μαθητών/τριών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή, καθώς και στη διαδικασία ελέγχου της εκτέλεσης αυτών

Ο κύριος σκοπός αυτών των αξόνων ήταν η ενίσχυση της πρωτοβουλίας των μαθητών/τριών και η ανάπτυξη κοινωνικών – συμμετοχικών ικανοτήτων και δημοκρατικών στάσεων και αξιών σε κάθε μαθητή/τρια μέσω της σύστασης και λειτουργίας της Ολομέλειας στη σχολική μονάδα, καθώς το βασικό κίνητρο της μάθησης ενεργοποιείται μόνο από ειλικρινές και βαθύ ενδιαφέρον εκ μέρους του μαθητή. Οι προβληματισμοί αυτοί οδήγησαν στην υλοποίηση μιας έρευνας/δράσης, της οποίας τα αποτελέσματα αποτέλεσαν τον πυρήνα μιας καλής πρακτικής που εφαρμόζεται στη σχολική μας μονάδα συνεχώς και αδιαλείπτως για εννιά χρόνια.

Λέξεις-Κλειδιά: εκδημοκρατισμός, ομαδοσυνεργατικές πρακτικές, κριτική αντίληψη, συμμετοχή

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο του διετούς πιλοτικού προγράμματος της Αυτοαξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας (2010-2012) ο Σύλλογος Διδασκόντων του Ιδιωτικού Δημοτικού σχολείου της Ι.Κ.Θ. αποφάσισε να διερευνήσει συστηματικά τον δείκτη που αφορούσε στις ενισχυτικές, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις που λαμβάνουν χώρα σε μια σχολική μονάδα, εκπονώντας ένα σχέδιο δράσης με τίτλο: «**Ενίσχυση της πρωτοβουλίας των μαθητών/τριών και καλλιέργεια των δημοκρατικών τους στάσεων**». Βασικός σκοπός όλων των δραστηριοτήτων του Σ.Δ. ήταν η ανάπτυξη, η διατήρηση και η έκφραση των κοινωνικών-συμμετοχικών ικανοτήτων και των δημοκρατικών στάσεων και αξιών μέσα από τις ιδιαίτερες κλίσεις και δεξιότητες που έχει ο κάθε μαθητής/τρια. Επιπλέον ο Σ.Δ. παρατηρούσε κατά πόσο είναι αποτελεσματικές όλες αυτές οι στρατηγικές που ακολουθούνταν, ώστε οι μαθητές/τριες, παίρνοντας πρωτοβουλίες και συμμετέχοντας ενεργά σε δημοκρατικές διαδικασίες στον χώρο του σχολείου,

να προετοιμαστούν κατάλληλα και να εξελιχθούν σε υπεύθυνους και δημοκρατικούς πολίτες.

Η συστηματική αυτή διερεύνηση έδειξε ότι οι μαθητές/τριες ναι μεν λειτουργούν αρμονικά στον χώρο του σχολείου και αποκτούν κοινωνικές και δημοκρατικές στάσεις και αξίες, αλλά σταδιακά τοποθετούν τον εαυτό τους στη θέση του απλού εκτελεστή και διεκπεραιωτή παρά στη θέση του δημιουργού και του/της ενεργού μαθητή/τριας και, ενώ δέχονται ευχάριστα οποιαδήποτε πρόταση από τους δασκάλους τους για κάποιο σχέδιο δράσης ή κάποια δραστηριότητα, κρατούν στάση παθητικού ακροατή.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας αλλά και το διαρκώς διευρυνόμενο κίνημα των Δημοκρατικών Σχολείων παγκοσμίως οδήγησαν τον Σ. Δ. στην απόφαση της ενεργότερης εμπλοκής των μαθητών/τριών στη σχολική ζωή. Η σύσταση και η οργάνωση Ολομέλειας ήταν το πιο βασικό εγχείρημα έτσι ώστε να επιτευχθεί η ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών/τριών σε δημοκρατικές διαδικασίες και να καλλιεργηθούν οι δημοκρατικές στάσεις και αξίες. Επιπροσθέτως η οργάνωση της τελικής σχολικής γιορτής όσο και η αναδιάρθρωση της ήδη υπάρχουσας σχολικής εφημερίδας εκ βάθρων από τους ίδιους τους μαθητές/τριες θα ενίσχυε τις κοινωνικές-συμμετοχικές ικανότητές τους και την κοινωνικοποίησή τους.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο Σ.Δ. ξεκινώντας το σχέδιο δράσης με τίτλο: «**Ενίσχυση της πρωτοβουλίας των μαθητών/τριών και καλλιέργεια των δημοκρατικών τους στάσεων**», βασίστηκε στις νέες προτάσεις που διατυπώθηκαν στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης του 2003. Μελετώντας τις προτάσεις αυτές, ο Σ.Δ. βρήκε πολλά κοινά σημεία ανάμεσα στους στόχους που είχε θέσει στο σχέδιο δράσης, που θα εκπονούσε, με τους στόχους των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (ΦΕΚ 303B/13-03-2003, ΦΕΚ 304B/13-03-2003) που ήταν οι εξής:

- α) η εκπαιδευτική διαδικασία να διαμορφώνει συνθήκες που προάγουν τις αξίες της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας,
- β) μέσω της εκπαίδευσης να επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η επιτυχής κοινωνική ένταξή του, αφενός μέσα από τη συγκρότηση και αποδοχή κοινών αξιών και αφετέρου με την ανάπτυξη νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων,
- γ) ο μαθητής να καθίσταται ικανός να αντιμετωπίζει με επιτυχία προβλήματα και επιπλέον να διαμορφώνει άποψη και να λειτουργεί ως υπεύθυνος και ενεργός πολίτης σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και απαιτητικό κοινωνικό περιβάλλον, και
- δ) η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης να συμβάλλει στην καλλιέργεια και των συνδυασμό γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων.

Επιπλέον η φιλοσοφία του διαρκώς διευρυνόμενου κινήματος των Δημοκρατικών Σχολείων παγκοσμίως, που πρεσβεύει ότι η δημοκρατική εκπαίδευση ή παιδεία, αποτελεί έναν κοινωνικό, διοικητικό και εκπαιδευτικό παράγοντα μέσα στο σχολείο και κατά συνέπεια ενδιαφέρεται από τη φύση της να εξοπλίσει τους ανθρώπους με τη δυνατότητα να παίρ-

νουν πραγματικές αποφάσεις για ουσιώδεις πτυχές της ζωής τους και να λειτουργεί με και για χάρη της δημοκρατίας, έτσι ώστε, αν πρόκειται ποτέ να μάθουν τα παιδιά να είναι πολίτες σε μια δημοκρατία, αυτό θα γίνει συμμετέχοντας στη δημοκρατία, ισχυροποίησε την άποψη του Σ.Δ. ότι η εμπλοκή των μαθητών/τριών, μέσω της σύστασης και λειτουργίας της Ολομέλειας στο σχολείο, θα επιφέρει τα μέγιστα οφέλη τόσο ως προς την κοινωνικοποίηση των παιδιών όσο και ως προς τη συμμετοχή τους σε δημοκρατικές διαδικασίες.

Άλλωστε παρατηρήθηκε ότι οι γενικές συνελεύσεις αποτελούν καλή πρακτική που συμβάλλει στη διατήρηση του καλού σχολικού κλίματος, το οποίο αποτελεί έναν από τους παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολείου. Παρόλο που επιδέχεται βελτιώσεως ιδιαίτερα στο ζήτημα του συντονισμού της συζήτησης, της ενεργής συμμετοχής στη συζήτηση μεγαλύτερου αριθμού μαθητών/τριών και της οριοθέτησης της εμπλοκής των δασκάλων, σύμφωνα με διάφορες έρευνες εμφανίζεται να είναι πολύ εποικοδομητική τόσο για τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και της ψυχικής υγείας των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των διευθυντών όσο και για την ανάπτυξη, βελτίωση και αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. (Π. Πασιαρδής, 2004: 169).

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Ντιούι, ο προσδιορισμός των σκοπών της εκπαίδευσης προϋποθέτει την ανάπτυξη των βασικών θέσεων του παιδιού για τη δημοκρατία. Ο Ντιούι υποστηρίζει πως η δημοκρατία δεν αποτελεί ένα αφηρημένο ιδεώδες. Εκλαμβάνει στοιχεία που ενυπάρχουν σε κάθε κοινότητα και τα προβάλλει ως το τελικό τους όριο. Επιπλέον, η δημοκρατία δεν περιορίζεται στην πολιτική σφαίρα. Η δημοκρατικά οργανωμένη κοινότητα διέπεται από τις αξίες της ελεύθερης επικοινωνίας, της ισότιμης συμμετοχής και της κοινωνικής συνεργασίας των μελών της. Και αυτές οι αξίες πρέπει να διέπουν και την παιδαγωγική ατμόσφαιρα ενός δημοκρατικού σχολείου, ώστε τα παιδιά να μην προετοιμάζονται απλώς για τη δημοκρατική κοινωνία, αλλά να την βιώνουν καθημερινά αναπτύσσοντας τις κατάλληλες διανοητικές, συναισθηματικές και ηθικές έξεις.

Για την επίτευξη του στόχου αυτού χρειάζεται η δημοκρατική εκπαίδευση να λαμβάνει χώρα σε πληθώρα περιπτώσεων και να διδάσκεται από πληθώρα ανθρώπων, συμπεριλαμβανομένων των γονιών, δασκάλων, δημόσιων αξιωματούχων και απλών πολιτών, οι οποίοι να έχουν το θάρρος να εμπιστευτούν τα παιδιά και τους έφηβους που έχουν υπό τη φροντίδα τους, όπως έκανε ο Γιάνους Κόρτσακ ως διευθυντής του ορφανοτροφείου που ονόμασε «Το σπίτι των ορφανών», σύμφωνα με τον Ελβετό ψυχολόγο Ζαν Πιαζέ, ο οποίος επισκέφτηκε αυτοπροσώπως το ορφανοτροφείο στις αρχές της δεκαετίας του '30, και διαπίστωσε ότι εκεί τα παιδιά αναλάμβαναν πρωτοποριακές δράσεις (Γ. Κόρτσακ, 2017: 74) και, βεβαίως, τις αντίστοιχες ευθύνες κατά το πρότυπο μιας αυτοδιοικούμενης κοινότητας. Έτσι, για παράδειγμα, έγραφαν κι εξέδιδαν τη δική τους εφημερίδα ή μετείχαν στο δικό τους κοινοβούλιο –διόλου προφανή για την εποχή–, καθώς ο Κόρτσακ «υποστήριζε τη χειραφέτηση του παιδιού, την αυτοδιάθεσή του, τον αυτοπροσδιορισμό και τον σεβασμό των δικαιωμάτων του, αφού ένα παιδί συσχετίζεται όπως ένας ενήλικας, μόνο που δεν έχει ακόμη τις ίδιες εμπειρίες. «Δεν είναι παιδιά – είναι άνθρωποι, έλεγε.» (Γ. Κόρτσακ, 2017:73). Πρέπει να τους δοθεί η δυνατότητα να αποκτήσουν την εμπειρία, δηλαδή να ζήσουν τη ζωή τους, θεωρώντας τα ικανά κι όχι ανήμπορα πλάσματα.

Τέλος, σύμφωνα με το 1^ο από τα 6 βιβλία σχετικά με την Εκπαίδευση για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (EDC/HRE) του Συμβουλίου

της Ευρώπης, το σχολείο ως μικρο-κοινωνία μπορεί να υποστηρίξει τους μαθητές στο να αποκτήσουν και να εκτιμήσουν τα βασικά στοιχεία μιας κουλτούρας δημοκρατίας και ανθρωπίνων δικαιωμάτων, (Εκπαιδευόμαστε και εκπαιδευόμε για τη δημοκρατία, Μέρος 1^ο Κεφ. 2.3: 26-27) συμπεριλαμβανομένων των εξής:

- Οι μαθητές είναι σε θέση να γνωρίζουν και να εκφράζουν τα συμφέροντα και τις απόψεις τους με αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση.
- Οι μαθητές συμπεριφέρονται μεταξύ τους με αμοιβαίο σεβασμό, συμπεριλαμβανομένης της ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης, δηλαδή, την προθυμία και την ικανότητα να αλλάζουν προοπτικές.
- Οι μαθητές είναι σε θέση να διευθετήσουν τις συγκρούσεις μέσω μη βίαιων μέσων, δηλαδή μέσω διαπραγματεύσεων και συμβιβασμών.
- Οι μαθητές εκτιμούν τη λειτουργία των θεσμικών πλαισίων που προστατεύουν και περιορίζουν τα ατομικά τους δικαιώματα στην ελευθερία. Προσθέτουν το «μαλακό», άτυπο στοιχείο της πολιτικής κουλτούρας στο «σκληρό», τυπικό στοιχείο των κανόνων.
- Οι μαθητές εκτιμούν την πολιτική ως μία πρακτική προσπάθεια που στοχεύει στην επίλυση προβλημάτων που απαιτούν προσοχή και απόφαση.
- Οι μαθητές συμμετέχουν στην διαδικασία της εκλογής αντιπροσώπων και στις επίσημες διαδικασίες λήψης αποφάσεων.
- Οι μαθητές εφαρμόζουν μη-προκαθορισμένους τρόπους για να επηρεάσουν τη λήψη αποφάσεων, όπως μέσω της ευαισθητοποίησης, του ακτιβισμού, των ομάδων πίεσης και με το να χειρίζονται τα προβλήματα μόνοι τους.
- Οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις αποφάσεις και τις επιλογές τους, λαμβάνοντας υπόψη τις επιπτώσεις τους, τόσο για τους ίδιους όσο και για τους άλλους.
- Οι μαθητές γνωρίζουν ότι αν δεν συμμετέχουν στις αποφάσεις που τους επηρεάζουν, άλλοι θα αποφασίσουν, και το αποτέλεσμα μπορεί να είναι δυσμενές για αυτούς.

Ως εκ τούτου, μπορούμε να υποθέσουμε ότι το σχολείο έχει αποφασιστική επιρροή στο πώς μεταβιβάζεται η δημοκρατική κληρονομιά στη νέα γενιά. Μέσω της μάθησης και της εμπειρίας στο περιβάλλον του σχολείου τους, οι νέοι άνθρωποι μπορούν να αναπτύξουν τις συνήθειες και τις δεξιότητες για τη δια βίου δέσμευση με τη δημοκρατική διαδικασία και τις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τόσο μέσω τυπικών διαδικασιών λήψης αποφάσεων, καθώς και μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση.

Μέθοδος

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν αυτή της έρευνας/δράσης. Ορίστηκε ως βασικός σκοπός η ενίσχυση της πρωτοβουλίας των μαθητών/τριών και η καλλιέργεια των δημοκρατικών τους στάσεων μέσω της σύστασης, οργάνωσης και λειτουργίας της Ολομέλειας στη σχολική μονάδα. Ως επιμέρους στόχοι ορίστηκαν αρχικά η γνωριμία με την εκλογική διαδικασία και τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας διάφορων πολιτειακών δομών, όπως είναι το σχολείο, η Ισραηλιτική Κοινότητα Θεσσαλονίκης και ο Δήμος Θεσσαλονίκης σε θεωρητικό επίπεδο και ακολούθως η πιο ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών στη διεξαγωγή εκλογών για την ανάδειξη του Προεδρείου της 1^{ης} Ολομέλειας της σχολικής μας μονάδας, στην αναδιάρθρωση της ήδη υπάρχουσας σχολικής εφημερίδας ως προς τη

δομή και το περιεχόμενο αυτής και στην οργάνωση της τελικής γιορτής του σχολείου στο πέρας της σχολικής χρονιάς.

Συνετάχθησαν τα κριτήρια αξιολόγησης της δράσης, με βάση τους στόχους, που ήταν τα εξής:

- Αύξηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών στην οργάνωση οποιασδήποτε εκδήλωσης.
- Επιτυχία στόχων της κάθε ομάδας. Αποτελεσματικότητα ομάδων. Σωστός καταμερισμός αρμοδιοτήτων. Χρήση δημοκρατικών διαδικασιών. Σωστή διαχείριση του χρονοδιαγράμματος.
- Βελτίωση του γραπτού λόγου ως προς τη δομή αλλά και ως προς το περιεχόμενο.
- Ενεργοποίηση και αξιοποίηση των ιδιαίτερων δεξιοτήτων και ικανοτήτων που έχουν να επιδείξουν οι μαθητές/τριες.
- Η έκδοση μιας αναβαθμισμένης εφημερίδας αποκλειστικά από τους μαθητές/τριες, όπως και η πραγματοποίηση της παράστασης στο τέλος της χρονιάς, όπου η παρουσία των εκπαιδευτικών θα είναι καθαρά συμβουλευτική.

Ακολουθήθηκαν οι εξής στρατηγικές:

- Προετοιμασία της δράσης.
- Χωρισμός σε ομάδες δράσης. Συγκέντρωση πληροφοριών για την εκλογική διαδικασία. Οργάνωση προσομοίωση εκλογών για την ανάδειξη των καλύτερων καρναβαλιών (φωτογραφία 1α - Παράρτημα εικόνων).
- Επίσκεψη των μαθητών/τριών στον Δήμο Θεσσαλονίκης με στόχο να πληροφορηθούν για το έργο του Δήμου και για τον τρόπο που παίρνονται οι αποφάσεις για θέματα που αφορούν το Δήμο (φωτογραφία 2 - Παράρτημα εικόνων).
- Ανοικτή συζήτηση μεταξύ μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτά που αποκόμισαν από τις παραπάνω δράσεις και πώς μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν στις περαιτέρω δραστηριότητές τους στα πλαίσια της σχολικής τους μονάδας (φωτογραφία 1β: Παράρτημα εικόνων).
- Επιλογή εκπροσώπων τάξης και προτάσεις από μαθητές και εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση της σχολικής εφημερίδας αλλά και για την οργάνωση της τελικής γιορτής.
- Ενημέρωση του συλλόγου διδασκόντων για το τι θα παρουσιάσει στη γιορτή η κάθε τάξη και με ποιο τρόπο.
- Παρακολούθηση της πορείας τόσο των θεατρικών της τελικής γιορτής, ανατροφοδότηση της δράσης και πραγματοποίηση της παράστασης στο τέλος της χρονιάς.
- Επίσκεψη εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών στον χώρο σχεδίασης και εκτύπωσης της εφημερίδας «Αγγελιοφόρος» για να ενημερωθούν για το πώς σχεδιάζεται και τυπώνεται μια εφημερίδα της πόλης μας (φωτογραφία 3: Παράρτημα εικόνων).
- Οργάνωση των μαθητών/τριών σε ομάδες, καταμερισμός αρμοδιοτήτων, συγκέντρωση υλικού και έκδοση της σχολικής εφημερίδας (φωτογραφία 4: Παράρτημα εικόνων).

Ως οργανωτικές δομές θεωρήθηκαν τα μέλη της κάθε ομάδας δράσης, τα οποία αποτελούντο από τους μαθητές/τριες και τον δάσκαλο της κάθε τάξης και ήταν υπεύθυνα για την τήρηση του χρονοδιαγράμματος που είχαν προαποφασίσει. Επίσης θεωρήθηκαν οι εκπρόσωποι των τάξεων που αποτελούσαν τον συνδεδεμένο κρίκο μεταξύ μαθητών/τριών

και συλλόγου διδασκόντων αλλά και μεταξύ των μαθητών/τριών κάθε τάξης, ο διευθυντής, ενώ οι σχολικοί σύμβουλοι συμμετείχαν συμβουλευτικά, όπου χρειαζόταν.

Ως εργαλεία παρακολούθησης και αξιολόγησης των ενεργειών της δράσης λειτούργησαν τα εξής:

- Ημερολόγια ομάδων δράσης (εικόνα 6: Παράρτημα εικόνων)
- Πρακτικά συναντήσεων
- Ανάρτηση φελλοπίνακα στον χώρο συγκέντρωσης των μαθητών προς ενημέρωση όλων των μαθητών/τριών, καθώς και των εκπαιδευτικών
- Βιντεοσκόπηση των δράσεων και σχολιασμός αυτών από τους εμπλεκόμενους.
- Ερωτηματολόγια προς τους γονείς, τους δασκάλους και τους μαθητές (εικόνα 1 & εικόνα 2: Παράρτημα εικόνων)
- Χρονοδιάγραμμα

Αποτελέσματα

Η θετική επίδραση της μεγαλύτερης εμπλοκής των μαθητών/τριών στην οργάνωση και υλοποίηση των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται στη σχολική μονάδα μέσω της λειτουργίας της Ολομέλειας με δημοκρατικές διαδικασίες αποτυπώθηκε τόσο στα σχόλια των εκπαιδευτικών και των γονέων όσο και στην αλλαγή στάσης των ίδιων των μαθητών/τριών.

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων, όπου παρατηρήθηκε σύμπτωση, στον τομέα της κοινωνικής και πολιτικής ανάπτυξης των παιδιών που αποτελεί βασικό θέμα προβληματισμού και συζήτησης μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών, μεταξύ γονέων-παιδιών, οι δράσεις που ανάλαβε το σχολείο συνέβαλαν στην καλλιέργεια δημοκρατικών στάσεων και αξιών είτε με αφορμή θέματα που θίγουν τα σχολικά εγχειρίδια είτε ανεξάρτητα από τις δράσεις που προτείνουν αυτά. Ακόμη οι προσπάθειες του σχολείου με στόχο την προετοιμασία των μαθητών/τριών για την ενεργό συμμετοχή στα κοινά ως υπεύθυνων και δημοκρατικών πολιτών ενισχύθηκαν μέσα από τη συνεργασία της σχολικής μονάδας με τις οικογένειες των μαθητών/τριών, από την επαφή των μαθητών/τριών με τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο, με εξέχουσες προσωπικότητες και άτομα που ασχολούνται με τα κοινά, από τον ενεργό ρόλο των παιδιών σε οποιαδήποτε δραστηριότητα που οργανώνεται από το σχολείο μέσα στους κόλπους της σχολικής μονάδας αλλά και έξω από αυτή και από τη μόρφωση των παιδιών. Επίσης η καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας, εμπιστοσύνης και ασφάλειας βοήθησε τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν την αναγκαιότητα της αποδοχής του ενός από τον άλλο ανεξαρτήτως από οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα τους χαρακτηρίζει, για την ειρηνική συνύπαρξη στον χώρο του σχολείου.

Όσον αφορά τους/τις μαθητές/τριες έδειξαν ιδιαίτερη ωριμότητα και η δυνατότητα που τους δόθηκε να καθορίσουν τα ίδια το πλαίσιο που θέλουν να κινηθούν, τους απελευθέρωσε τη φαντασία, τα δραστηριοποίησε, τα κατέστησε υπεύθυνα απέναντι στην ομάδα και η ίδια η ομάδα ενσωμάτωσε και όσους δεν έδειξαν το απαραίτητο ενδιαφέρον, είτε χρησιμοποιώντας πειθώ είτε επιβολή. Το μόνο σημείο τριβής ήταν η σωστή διαχείριση του χρόνου, όπου τα περισσότερα παιδιά χρειάζονταν συχνές υπενθυμίσεις για να επισπεύσουν τις εργασίες τους για οτιδήποτε είχαν αναλάβει να περαιώσουν είτε σε επίπεδο σχολείου είτε σε επίπεδο τάξης.

Η θετική επίδραση αυτής της δράσης είχε ως αποτέλεσμα να αποφασιστεί η συνέχιση αυτού του προγράμματος ως καλή πρακτική στη σχολική μας μονάδα. Έκτοτε πέρασαν εννιά χρόνια και με βάση τα πρακτικά των ολομελειών παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές/τριες σταδιακά έθεταν στο εκάστοτε Προεδρείο της Ολομέλειας νέα θέματα προς συζήτηση, πέραν της εφημερίδας και της οργάνωσης της τελικής γιορτής, που αφορούσαν στην καθημερινότητά τους, όπως είναι το δημιουργικό διάλειμμα, ο κήπος του σχολείου, οι κανόνες συμπεριφοράς, η καθαριότητα των χώρων του σχολείου ή η συμμετοχή του σχολείου σε φιλανθρωπικές δράσεις (φωτογραφία 1δ & 1ε: Παράρτημα εικόνων). Επίσης στις Ολομέλειες διατίθεντο χρόνος για ανακοινώσεις είτε για δράσεις τάξεων είτε για συμμετοχή σε διαγωνισμούς και βραβεύσεις. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς γινόταν η αξιολόγηση του έργου της Ολομέλειας και τίθετο νέοι στόχοι για την επόμενη χρονιά (εικόνα 3: Παράρτημα εικόνων).

Οι απόψεις των μαθητών/τριών φαίνονται στο τελευταίο ερωτηματολόγιο που συνέταξαν οι μαθητές/τριες της Γ΄ τάξης (εικόνα 4: Παράρτημα εικόνων), καθώς και στα κείμενα των μελών του προεδρείου της Ολομέλειας για το σχολικό έτος 2019-2020 σχετικά με την αναγκαιότητα συνέχισης της λειτουργίας της Ολομέλειας στο σχολείο (εικόνα 5: Παράρτημα εικόνων)

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Αυτή λοιπόν, η έρευνα/δράση με σκοπό την ενίσχυση της πρωτοβουλίας των μαθητών/τριών και την καλλιέργεια των δημοκρατικών τους στάσεων μέσω της σύστασης, οργάνωσης και λειτουργίας της Ολομέλειας στη σχολική μονάδα, που συνεχίστηκε και εξελίχτηκε ως καλή πρακτική στη σχολική μας μονάδα, επέδρασε θετικά τόσο στον σύλλογο διδασκόντων όσο και στους μαθητές και τις μαθήτριες.

- Συνέβαλε στην εγρήγορση και αφύπνιση των εκπαιδευτικών ως προς τους εξής προβληματισμούς και προκλήσεις:
 - Αν εμείς ως δάσκαλοι καλλιεργούμε ουσιαστικά το συνεργατικό πνεύμα με τη στάση που κρατάμε απέναντι στους μαθητές και τις μαθήτριές μας.
 - Κατά πόσο αποτελούμε δημοκρατικά πρότυπα.
 - Κατά πόσο είμαστε διατεθειμένοι να εμπλέξουμε τους μαθητές μας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή καθώς και στη διαδικασία ελέγχου από τους ίδιους
 - Κατά πόσο αυτές οι αποφάσεις εκτελούνται.
 - Τι είδους αρμοδιότητες συνήθως εμπιστευόμαστε στα παιδιά και ποιος είναι ο βαθμός δυσκολίας τους, στον οποίο πιστεύουμε ότι τα παιδιά θα ανταπεξέλθουν.
 - Αν το γεγονός ότι ο κοινωνικός περίγυρος δε βοηθάει καθόλου ή ελάχιστα προς την κατεύθυνση δημιουργίας ενεργών πολιτών, λειτουργεί εφησυχαστικά όσον αφορά την ευθύνη που έχει ο διδασκαλικός κόσμος.
- Βοήθησε:
 - Στη δραστηριοποίηση των μαθητών/τριών και την ανάπτυξη της έκφρασης των παιδιών, πολλαπλασιάζοντας τις ιδέες, την ευελιξία και τη δημιουργικότητά τους, έτσι ώστε να καταφέρνουν να ξεπερνούν προκύπτουσες δυσκολίες. Άρα αναδείχθηκαν οι ιδιαίτερες δεξιότητες των μαθητών/τριών

- Στην συνειδητοποίηση από μέρος των μαθητών/τριών ότι όταν αναλαμβάνουμε κάτι θα πρέπει να το φέρουμε εις πέρας στο πλαίσιο συγκεκριμένου χρονοδιαγράμματος. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να γίνουν πιο συνεπείς όχι μόνο στην υλοποίηση των θεμάτων που αφορούσε στην ολομέλεια αλλά και στις υπόλοιπες υποχρεώσεις τους και να κάνουν καλύτερη διαχείριση του χρόνου που διαθέτουν ακόμη και στο διάλειμμα. Επίσης ανέδειξε τις οργανωτικές ικανότητες κάποιων μαθητών/τριών.
- Στην ανάληψη πρωτοβουλιών και την ενεργό συμμετοχή τους, καθώς το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες, εκτός του ότι ασχολούνται με την τελική σχολική γιορτή με ιδιαίτερο και αμείωτο ενδιαφέρον από το πρώτο έτος εφαρμογής, το 2011, μέχρι σήμερα, εμπλουτίζουν και τη θεματολογία των συνεδριάσεων της Ολομέλειας με νέα θέματα.

Βέβαια για να λειτουργήσει το εγχείρημα αυτό θα πρέπει να διατεθεί ο ανάλογος χρόνος και να εργαστούν όλοι οι εμπλεκόμενοι, εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες, γονείς με επιμονή και υπομονή προς την ίδια κατεύθυνση. Θα πρέπει να δοθεί χρόνος στους μαθητές/τριες να κατανοήσουν την εκλογική διαδικασία και τα οφέλη της συμμετοχής σε τέτοιου είδους δραστηριότητες μέσα από παραδείγματα. Θα πρέπει να καταλάβουν όχι μόνο τον ρόλο του αντιπροσώπου που είναι και ο πιο διαδεδομένος και ελκυστικός στην ελληνική κοινωνία αλλά τον ρόλο των αντιπροσωπευόμενων, που είναι ο περισσότερος πληθυσμός, τη στάση που πρέπει να κρατούν ως προς την ανάληψη των δικών τους ευθυνών απέναντι στην ολομέλεια, αλλά και τον έλεγχο των αντιπροσώπων ως προς την ορθότητα της αντιπροσωπευσής τους από αυτούς. Επιπροσθέτως θα πρέπει να δοθεί χρόνος και στους εκπαιδευτικούς να αποποιηθούν τον ρόλο τους ως δάσκαλοι και να δεχτούν ότι μπορούν να λειτουργήσουν ισότιμα με τους μαθητές τους.

Με βάση τις προϋποθέσεις που αναφέρθηκαν προηγουμένως η πράξη μας έδειξε ότι η ολομέλεια στις μικρές σχολικές μονάδες είναι εφικτό να λειτουργήσει με όλα τα μέλη της μονάδας ενώ στις μεγάλες σχολικές μονάδες μπορεί να λειτουργήσει διαμέσου των αντιπροσώπων των τάξεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γ. Κόρτσακ (2017). *Το δικαίωμα του παιδιού στον σεβασμό*. Επιμέλεια-Μετάφραση από τα πολωνικά Μπέατα Ζουλκιέβιτς. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Π. Πασιαρδής (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*.
- Αλεξάκης, Δημήτρης (2016). Βιβλιοκρισία του Τζων Ντιούι (John Dewey): *Δημοκρατία και Εκπαίδευση. Μια εισαγωγή στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης* (εισαγωγή-μετάφραση Φώτης Τερζάκης). Αθήνα: Ηριδανός. Κριτικά 2017-03.
- Τσακίρη, Λ., *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία Έρευνας*.
- ΦΕΚ των νέων ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ ΦΕΚ 303B/13-03-2003 , ΦΕΚ 304B/13-03-2003
- <https://el.wikipedia.org/wiki/>
- <https://www.living-democracy.gr/textbooks/volume-1/part-1/unit-2/chapter-2/lesson-3/>
- <http://www.philosophica.gr/critica/2017-03.html>

Abstract

As part of the pilot program of the School Unit's Self-Assessment Project (2010-2011), the concerns on behalf of the Teachers Union in the Israeli Community private elementary school of Thessaloniki, regarding the students' increased interest towards their involvement as well as active accountability on the organizing of further actions by the school unit, were systematized in the following thematic perspectives:

- I. The meaningful cultivation of collaborative spirit through the teachers' attitude towards their students, thus functioning as democratic role models
- II. The students' involvement in the process of decision-making when it comes to topics revolving around the school life, as well as their effective implementation.

Both of the perspectives mentioned above were aiming to strengthen student initiatives and endorse the social – participative abilities as well as the democratic values and outlook of each and every student through the constitution and the operation of the school's Plenary Council, since the fundamental motive of education can only be activated by the student's honest and deep interest. Those concerns led to the implementation of an action/study, the results of which comprised the core of an efficient educational practice that has continuously and unceasingly been applied at our school unit for nine years.

Keywords: Democratization, collaborative practices, critical perception, participation

Παράρτημα Εικόνων

Εικόνα 1. «Ερωτηματολόγιο προς γονείς και εκπαιδευτικούς»

Τρίτη, 8 Φεβρουαρίου 2011

Αξιότιμοι/ες κύριοι/ες,

Στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού πιλοτικού προγράμματος Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας, που υλοποιεί το ΥΠΔΒΜ και Θρησκευμάτων στο οποίο συμμετέχει εθελοντικά το σχολείο μας, και σε συνεργασία με τη σχολική σύμβουλο κ. Σουσαμίδου Αικατερίνη, σχεδιάζουμε τη διεξαγωγή έρευνας με την τεχνική του ερωτηματολογίου με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των γονέων και των δασκάλων για την κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη των μαθητών του σχολείου μας.

Κωδ.¹

B. Ερωτηματολόγιο

Παρακαλούμε διαβάστε προσεκτικά και αιτιολογήστε τις απαντήσεις σας.

Σε περίπτωση που δεν είναι επαρκής ο χώρος για την απάντησή σας, παρακαλούμε χρησιμοποιήστε τη σελίδα 4, σημειώνοντας μόνο τον αριθμό της ερώτησης πριν την συνέχεια της απάντησής σας.

A' μέρος

- Κατά πόσο η κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη του/των παιδιού/παιδιών σας αποτελεί βασικό θέμα προβληματισμού και συζήτησης μεταξύ σας; Δώστε ένα παράδειγμα.
.....
.....
- Κρίνετε ότι το σχολείο μας αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την καλλιέργεια στάσεων και αξιών, ώστε οι μαθητές/τριες να εξελιχθούν σε υπεύθυνους και ενεργούς πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας;
.....
.....
- Τι πιστεύετε ότι θα βοηθούσε στην προσπάθεια του σχολείου για τη διαμόρφωση αυριανών υπεύθυνων και δημοκρατικών πολιτών;
.....
.....
- Πιστεύετε ότι όλοι μαθητές/τριες του σχολείου μας γίνονται αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους ανεξάρτητα από οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα τους χαρακτηρίζει;
.....
.....
- Κατά την κρίση σας το σχολείο αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και δράσεις για την ενίσχυση του αισθήματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας –σε μαθητές και γονείς– για το επιτελούμενο έργο του;
.....
.....
- Θεωρείτε ότι η προσπάθεια του σχολείου για την καταπολέμηση διαχωρισμού και αποκλεισμού και την ενδυνάμωση της αλληλεγγύης και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών είναι επαρκής; Εάν όχι, τι θα προτείνατε, ώστε να βελτιωθεί;
.....
.....

B' μέρος

Γενικές τοποθετήσεις επί του θέματος.
.....
.....

Ευχαριστούμε για τον χρόνο που μας διαθέσατε

¹ Συμπληρώνεται από την ομάδα της έρευνας.

Εικόνα 2. «Ερωτηματολόγιο για την αναδιάρθρωση της σχολικής εφημερίδας προς τους γονείς»

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ	
1ο ΜΕΡΟΣ: ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	
Φύλο:	Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα <input type="checkbox"/>
Σπουδές:	Ηλικία:
Τόπος γέννησης:	Τόπος κατοικίας:
Επάγγελμα:	
2ο ΜΕΡΟΣ: ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	
1. Είναι η πρώτη φορά που διαβάζετε τη σχολική εφημερίδα;	
Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>	
Αν ναι, παρατηρήσατε διαφορετικά στοιχεία σε σχέση με τις προηγούμενες και ποια;	
.....	
2. Τι σας άρεσε περισσότερο στην εφημερίδα;	
Η εικονογράφηση <input type="checkbox"/> Τα θέματα <input type="checkbox"/> Οι φωτογραφίες <input type="checkbox"/> Το εξώφυλλο <input type="checkbox"/>	
Άλλο	
3. Τι έχετε να πείτε για τον συγγραφικό λόγο;	
.....	
4. Σας ικανοποιεί το έντυπο που έχετε στα χέρια σας;	
Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>	
Αν ναι, γιατί;	
Αν όχι, γιατί;	
5. Αν δίνετε ένα χαρακτηριστικό στο έντυπο ποιος θα ήταν;	
Μέτριο/ικανοποιητικό <input type="checkbox"/> Καλό <input type="checkbox"/> Πολύ καλό <input type="checkbox"/>	
6. Ποιες είναι οι προτάσεις για πιθανή βελτίωση της σχολικής εφημερίδας;	
.....	
7. Ποια είναι για εσάς τα θετικά στοιχεία της ενεργούς συμμετοχής των παιδιών στη δημιουργία της εφημερίδας;	
.....	
8. Θεωρείτε ότι η διαδικασία συμβάλλει στην ενίσχυση του κάθε μαθητή χωριστά και στην εξοικείωσή του με δημοκρατικές διαδικασίες; Αν ναι, με ποιο τρόπο;	
.....	
9. Θεωρείτε ότι θα μπορούσατε και εσείς να συμμετέχετε στην οργάνωση και δημιουργία της εφημερίδας; Αν ναι, με ποιο τρόπο;	
.....	
Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία	

Εικόνα 3. «Πρακτικά συνεδριάσεων της Ολομέλειας»

Τελευταία οφμετζα 5/6/15

Νέες 1: Αφιοβαγκη οφμετζα

✓	✓
επιταγήσιν	δω υδωσκι θρασκι
κέρβια	αυρωσικωσκι
ωσάα	Τονικωσκι
επιδωσκι	γερπ βόσκι οφμετζα
σμουκωσκι	συρμετωσκι
δρασικωσκι	
δρασικωσκι	
πρωσκι	
αυσερσάα	
αβωσκι	
καβωσκι	
συρμετωσκι	
δρασικωσκι	
ιδεα κωσκι	
δυναμ οφμετζα	
βοϊδωσκι	

Πρωσκι

1. Στο δρασικωσκι να υδωσκι 1 οδωσκι καθε τωσκι
2. Δωσκι 16η οφμετζα για βωσκι δρασικωσκι και γωσκι να κωσκιτρωσκι τωσκι ιδεεσ κωσκι
3. Κατωσκι κωσκι
4. Νεεσ αμωσκιτρωσκι οφμετζα
5. Δηκωσκι εσωσκι κωσκι εκωσκι

->

Συνεδρίαση Προεδρείου
Τρίτη 13 Σεπτεμβρίου 2016

Το Προεδρείο συνεδρίασε με σκοπό την αξιολόγηση της περασμένης χρονιάς και τον απολογισμό του έργου της. Η λειτουργία του θεσμού ήταν εξαιρετική. Υπήρχε αρμοδιότητα στα μέλη του προεδρείου. Το προεδρείο δραστήριο με ευαισθησία και αποτελεσματικότητα. Η συνεργασία ήταν άριστη και όλα έγιναν καλά. Κατόπιν τουτού το προεδρείο παρατήτασκι εσωσκι προωσκι νέεσ εκωσκι, οσκιεσ δωσκι διαβωσκι τωσκι 14 Σεπτεμβρίου 2016.

Ο Πρόεδρος
Μιλέν Μιχαηλίδωσκι

Τα μέλη:

Αλεξάνδρωσκι Γ.
Νταϊζη Μωυση
Σωσκι Βενεζωσκι
Νωσκι Αθωσκι
Νωσκι Βωσκι

Πρακτικά 3ο

Σάββατο, Τετάρτη 16 Ιανουαρίου 2019 και ώρα 10:15 η εβδομωσκι θεματωσκι του σχολείου συνηθησκι για να αφησκι τα θεματωσκι

1. Τεχνική Γιορτή
2. Τζαζκά

1. Τεχνική γιορτή
Πρακτική για τεχνική γιορτή:

- Η πρόκληση πρέπει να είναι το θέμα ΑΥ ή κορφή και χρωματισμένη.
- Το κείμενο δεν είναι υποχρεωτικό. Να είναι ομοιομορφία.
- Η προθεσμία Τετάρτη ως 28 Φεβρουαρίου.
- Σεναριοσκι Αγγελικωσκι Λωσκι
- Η ίδρυση του σχολείου. Τα παιδιά τωσκι 17' δωσκι είναι η τωσκι επιτροπή που κωσκι τωσκι ίδρυση του σχολείου για να υπάρξει ένασκι κωσκι οσκι εβραϊσκι δωσκι διδωσκι τωσκι εβραϊσκι κωσκι. Η καθε τωσκι δωσκι παρωσκι ένασκι τωσκι κωσκι τωσκι στωσκι. Οσκιτρωσκι με τωσκι εβραϊσκι του στωσκι σχολείου κωσκι γωσκι η αμωσκιτρωσκι
- Δωσκι Γωσκι Αβωσκι
- Η τωσκι κωσκι χρονιάσκι εσωσκι για να κωσκι Reunion για να θυμωσκι τωσκι γωσκι που κωσκι παρωσκι στο σχολείο τωσκι. Μετωσκι τα παιδιά δωσκι τωσκι εσωσκι τωσκι. Στο τέλος τωσκι σχολείο τρωσκι * Το εβραϊσκι κωσκι να είναι ιδιωσκι με τωσκι πρόκληση κωσκι

Εικόνα 4α. «Ερωτηματολόγιο προς τους μαθητές/τριες του σχολείου σχετικά με την αναγκαιότητα λειτουργίας της Ολομέλειας του σχολείου και την αποτελεσματικότητα αυτής»

Οι μαθητές/τριες της Γ' τάξης συνέταξαν το παρακάτω ερωτηματολόγιο, το μοίρασαν στους μαθητές/τριες του Δημοτικού σχολείου και του Νηπιαγωγείου, σύνολο 64 παιδιά, και με τη βοήθεια της δασκάλας τους και του καθηγητή πληροφορικής επεξεργάστηκαν τα αποτελέσματα και τα αποτύπωσαν με ραβδογράμματα και «πίτες» που συνοδεύουν το ερωτηματολόγιο (Ιανουάριος 2020).

Ερωτηματολόγιο

Θέμα: «Η λειτουργία της Ολομέλειας στο σχολείο μας»

Αγόρι Κορίτσι

Ηλικία: 5 6 7 8 9 10 11 12

Ερωτήσεις

1. Νιώθετε ικανοποιημένοι με τη λειτουργία της Ολομέλειας στο σχολείο μας;

Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
------	--------	------	---------
2. Νομίζετε ότι είναι δημιουργική η Ολομέλεια στο σχολείο μας;

Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
------	--------	------	---------
3. Νιώθετε όμορφα που συμμετέχετε στην Ολομέλεια του σχολείου μας;

Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
------	--------	------	---------
4. Η λειτουργία της Ολομέλειας βοηθάει στη δημοκρατία;

Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
------	--------	------	---------
5. Νομίζετε ότι έχει βελτιωθεί η λειτουργία της Ολομέλειας τα τελευταία χρόνια ως προς:
 - Τη συμμετοχή των μελών στις συζητήσεις και τη λήψη αποφάσεων
 - Τη διάρκεια της Ολομέλειας
 - Την αποτελεσματικότητα της Ολομέλειας να υλοποιεί τις αποφάσεις που παίρνει

Σημειώνετε X όπου πιστεύετε ότι υπάρχει βελτίωση:

6. Θα σας άρεσε να μην είχαμε τον θεσμό της Ολομέλειας στο σχολείο μας;

Ναι Όχι

7. Θα θέλατε να συνεχιστεί ο θεσμός της Ολομέλειας στο σχολείο μας;

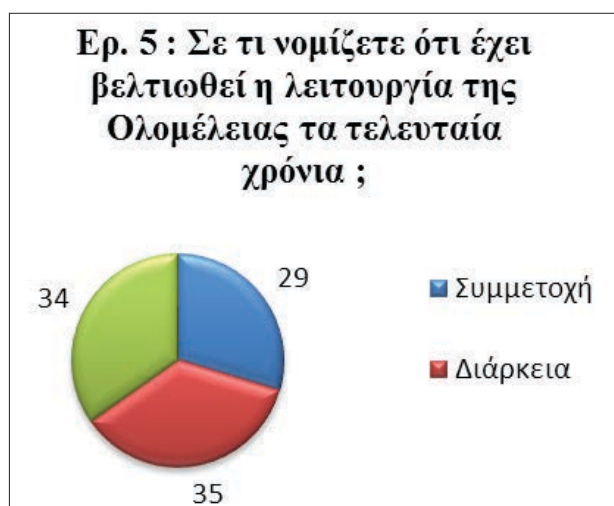
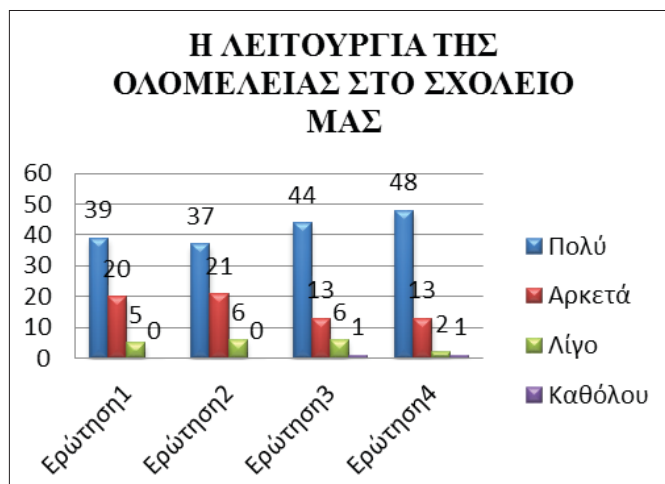
Ναι Όχι

8. Θα θέλατε να αλλάξετε κάτι στη λειτουργία της Ολομέλειας;

Ναι Όχι

Αν ναι, τι είναι αυτό που θα αλλάζατε;

.....

Εικόνα 4β. «Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου προς τους μαθητές/τριες»

Ερώτηση 8 : Τι θα ήθελα να αλλάξει στη λειτουργία της Ολομέλειας;

- Να προσπαθήσουμε να κάνουμε περισσότερη ησυχία κατά τη διάρκεια της Ολομέλειας. (2)
- Να γίνεται Ολομέλεια 2 φορές τον μήνα. (1)
- Να αλλάξει η σύσταση του Προεδρείου. (4)
- Να υπάρχει ειλικρίνεια και αλήθεια. (2)
- Να είναι χρωματιστή. (1)
- Να συμμετέχουν περισσότερα παιδιά στο προεδρείο. (1)
- Να συζητάμε και για θέματα που ίσως δεν αρέσουν στους δασκάλους. (1)
- Να συζητάμε όλα τα θέματα χωρίς να υπάρχει περιορισμός χρόνου. (1)
- Να είναι λιγότερα τα θέματα που συζητάμε κάθε φορά στην Ολομέλεια. (1)

Εικόνα 5. «Κείμενα των μελών του Προεδρείου της Ολομέλειας σχετικά με την αναγκαιότητα της λειτουργίας της Ολομέλειας στη σχολική μας μονάδα»

Δευτέρα 25 Νοεμβρίου 2019.

Θέμα: Πώς κρίνετε τη λειτουργία της ολομέλειας στο σχολείο μας;

Τη λειτουργία της ολομέλειας την κρίνω καλή ως τώρα. Πιστεύω όμως, πως χρειάζεται λίγη οργάνωση και ως γραμματέας του προεδρείου προτείνω να προσπαθούν όλη τα παιδιά και οι δάσκαλοι να δίνουν ιδέες για όλα τα ζητήματα. Θα ήταν υπαίτιο επίσης να προσπαθούν αλλοι να συζητούν, χωρίς να μιλάνε
Με εκτίμηση,
Λίλιαν Στάση

Δευτέρα 25 Νοεμβρίου 2019

Η γνώμη μου για την ολομέλεια είναι ότι δεν μου αρέσει όταν έχουμε φασαρία όσο συζητάμε θέματα. Μου αρέσει γιατί μιλάμε για πολλά θέματα του σχολείου.
Έλενα Α'τάση

Η λειτουργία της ολομέλειας στο σχολείο μας είναι μια δημοκρατική διαδικασία, όπου λέμε τις απόψεις μας, τις ιδέες μας και ψηφίζουμε την καλύτερη ιδέα. Μου αρέσει που συμμετέχω, γιατί είναι ισότιμο μέλος και δεν έχει σημασία που είμαι στην Γ'τάση.

Πέτρος Γ'τάση

Τρίτη 26 Νοεμβρίου 2019

Θέμα: Ολομέλεια

Η Ολομέλεια κατά τη γνώμη μου είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα πρακτική και για τους μαθητές και για το σχολείο. Είναι σημαντική, γιατί μπορούμε να λύσουμε θέματα ^{και} να συνοψίσουμε λέγοντας ελεύθερα τη γνώμη μας. Επιπλέον γνωρίζετε καλοί ακροατές και ακούμε τις ιδέες του κάθε μαθητή και δασκάλου. Όμως πολλές φορές η ολομέλεια γίνεται κουραστική, χ^ο αυτό κατά τη γνώμη ^{μου} πρέπει να είναι πιο σύντομη βση διαδικασία και περιεκτική

Ερήνη ΣΤ'

Πώς κρίνετε τη λειτουργία της ολομέλειας στο σχολείο σας;

Στο σχολείο μας τα τελευταία δέκα χρόνια λειτουργεί ολομέλεια και έχουμε συνελεύσεις για να συζητήσουμε διάφορα θέματα που αναχαιτούν το σχολείο μας και να ψηφίσουμε πιο δίκαιες λύσεις. Τις συνελεύσεις τις οργανώνει το Πρόεδρο, μέλος του οποίου είμαι κι εγώ - και κρατάει τα πρακτικά ώστε να θυμόμαστε ότι έχουμε πει. Η γνώμη μου είναι να συνεχίσει η ολομέλεια και τα επόμενα χρόνια, γιατί, έτσι μπορούμε να λύσουμε κάθε πρόβλημα αλλά και να μιλήμε για γενικά πράγματα.

Σίμων Έταση

Δευτέρα 25 Νοεμβρίου 2019

Η γνώμη μου για την ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ του Εβραϊκού Δημοτικού σχολείου Δ.Κ.Θ. είναι θετική. Πρώτον γιατί μπορούμε να συζητήσουμε με όλοι, με άλλα λόγια έχουμε δημοκρατία. Είσαι δεν είσαι στο πρόεδρο, έχεις δικαίωμα να λες τη γνώμη σου και να ψηφίσεις οποιον θέλεις για το επόμενο πρόεδρο του σχολείου μου. Σε κάποια σχολεία αντίθετα δεν υπάρχει αυτό το δικαίωμα. Η δημοκρατία στο σχολείο μου είναι απαραίτητη και νομίζω πως αρέσει και στα άλλα παιδιά του σχολείου.

Τζούλια Δ'Τάση

Εικόνα 6. «Φόρμα ημερολογίου ομάδας δράσης»

-^η Περιφέρεια Π/θμιας Εκπαίδευσης Ν. -----
-/^θ Δημοτικό Σχολείο -----
Σχολικό Έτος 2010-11

*Φύλλο Ημερολογίου Ομάδας Εργασίας
(ΑΕΕ 2010-11)*

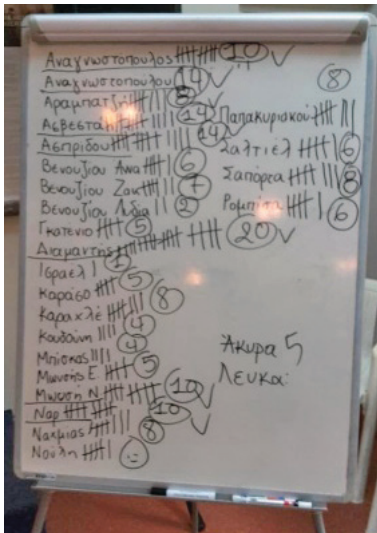
Ημερομηνία:	Χώρος:
Συμμετέχοντες:	
Θέμα:	
Στόχος:	
Διαδικασία:	
Δυσκολίες - προβλήματα:	
Θετικά στοιχεία:	
Δεδομένα που αξιοποιήθηκαν:	
Αποτελέσματα:	

Φωτογραφία 1α, 1β, 1γ, 1δ, 1ε. «Στιγμιότυπα από συνεδριάσεις της Ολομέλειας»

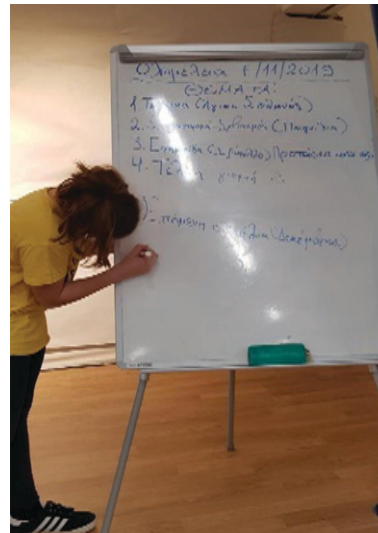

α



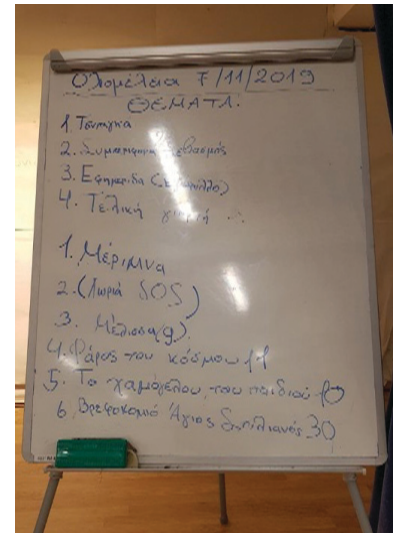
β



γ



δ



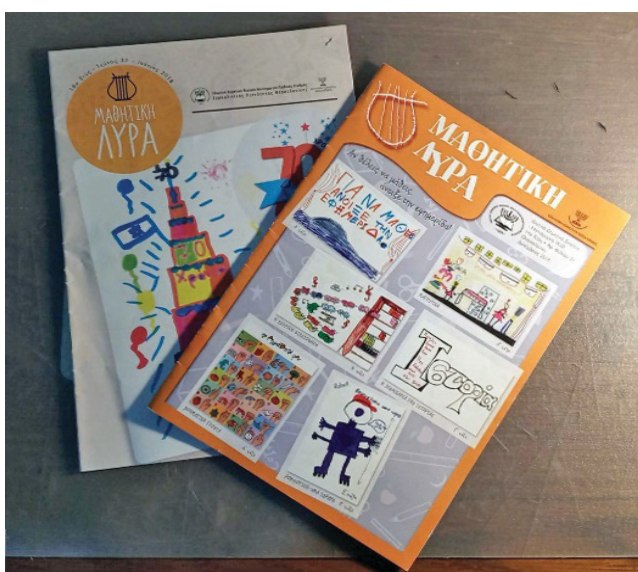
ε

Φωτογραφία 2. «Επίσκεψη στο Δημαρχείο Θεσσαλονίκης. Συνέντευξη των Αντιδημάρχων»


Φωτογραφία 3. «Επίσκεψη στα γραφεία της εφημερίδας “Αγγελιοφόρος”»



Φωτογραφία 4. «Έκδοση σχολικής εφημερίδας»



«Πάταξον μέν, ἄκουσον δέ»: Το δικαίωμα στην απολογία ως ένα δημοκρατικό δικαίωμα

Καλλιόπη Μαθιουδάκη

ΠΕ02, MSc Ρητορική, υποψήφια διδάκτωρ Κλασικής Φιλολογίας ΕΚΠΑ

poppies64@hotmail.com

Περίληψη

Η εισήγηση παρουσιάζει το ρητορικό είδος της απολογίας και την αξιοποίησή του στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν δημοκρατική πολιτική σκέψη, να υιοθετήσουν μια στάση αποδοχής του «άλλου» πολίτη, να ενστερνιστούν το δικαίωμα του στην απολογία και να εξασκηθούν στην ενεργητική ακρόαση. Καταδεικνύεται η σύνδεση της απολογίας με το δημοκρατικό πολίτευμα, εφόσον εδράζεται στο δικαίωμα της ίσηγορίας και στην υποχρέωση για δημόσια λογοδοσία. Αναδεικνύεται, επίσης, ο στρατηγικός χαρακτήρας πολιτικής επικοινωνίας που έχει η απολογία, καθώς η δημόσια άρθρωσή της αποσκοπεί στην αποκατάσταση της εικόνας του αμυνομένου και την ενίσχυση του ήθους του ως δημοκρατικού πολίτη (Σκεύη & Σαμαράς, 2015: 95). Παρουσιάζεται, τέλος, μια διδακτική πρόταση υπό τον τίτλο «Πάταξον μέν, ἄκουσον δέ»: **Ομιλία σε εχθρικό ακροατήριο** για τον τρόπο ανάλυσης του απολογητικού λόγου σύμφωνα με την Νεοαριστοτελική μέθοδο της Ρητορικής Κριτικής και τις Στρατηγικές Απολογίας κατά W. Benoit (1995). Προκρίνεται η τρίτη δημηγορία του Περικλέους (2.60-64).

Λέξεις-κλειδιά: Δημοκρατία, απολογία, δημόσια εικόνα, Ρητορική Κριτική

Εισαγωγή

Η δημοκρατία δίνει στην έννοια πολίτης την καθαρότερη σημασία της, Αριστ. Πολ. 1275b «διόπερ ὁ λεχθεὶς ἐν μὲν δημοκρατία μάλιστ' ἐστὶ πολίτης, ἐν δὲ ταῖς ἄλλαις ἐνδέχεται μὲν, οὐ μὴν ἀναγκαῖον». Στην δημοκρατία το προσωπικό υποτάσσεται στο συλλογικό και κορυφώνεται η Ενεργός Πολιτειότητα (Σταμούλη, 2007: 133). Εξάλλου, ο συλλογικός χαρακτήρας της δημοκρατίας «περικλείει τη μοίρα ὅλων των πολιτῶν» (Romilly, 2010: 223).

Βασική συνιστώσα της δημοκρατίας είναι το δικαίωμα της ίσηγορίας, δικαίωμα που αναγνωρίζεται σε όλους τους πολίτες, ακόμη και σε περιπτώσεις όπου έχει τελεστεί πολιτικό ατόπημα. Η κατηγορία, εκφρασμένη ή υπονοούμενη, υποχρεώνει σε δημόσια λογοδοσία, το μέσον για την οποία είναι η απολογία (Ryan, 1982: 254).

Στην εισήγηση αυτή προτείνεται μια μέθοδος ανάλυσης του απολογητικού λόγου με την αξιοποίηση των εργαλείων που παρέχει η Νεοαριστοτελική Ρητορική Κριτική και την αξιοποίηση των Στρατηγικών Απολογίας σύμφωνα με την τυπολογία του W. Benoit (1995).

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο όρος *ἀπολογία*, καθώς και η σημασία της ως απάντηση σε εκφρασμένη κατηγορία, απαντάται στην πλατωνική *Ἀπολογία Σωκράτους*¹⁹, όπου ο φιλόσοφος απολογείται προς αντίκρουση των εναντίον του άδικων κατηγοριών και προς υπεράσπιση του εαυτού του. Η *ἀπολογία*, μάλιστα, θεωρείται ιδιαίτερο ρητορικό είδος από τον Πλάτωνα, τον Ισοκράτη και τον Αριστοτέλη (Kennedy, 1963: 86· Ryan, 1982: 254). Η δημόσια άρθρωσή της αποσκοπεί μέσω της κάθαρσης στην αποκατάσταση της εικόνας του απολογουμένου.

«Το βασικό χαρακτηριστικό της δημόσιας εικόνας είναι η εξάρτησή της από τη γνώμη των άλλων και όχι από την πραγματικότητα» (Τσακμάκης, 2011: 185). Η σημασία της δεν μπορεί να υποτιμηθεί (Benoit, 2016: 7). Γι' αυτό, σε περίπτωση επίθεσης κατά της εικόνας, επιστρατεύονται στρατηγικές αποκατάστασής της, όπως η απολογία. Η απολογία, η ανάγκη για την οποία κινητοποιείται από τον συνδυασμό δύο στοιχείων, της αρνητικής συγκυρίας και της ανάγκης απόδοσης ευθύνης γι' αυτήν (Benoit, 1997: 178), συνιστά επικοινωνιακή πράξη στρατηγικού χαρακτήρα (Σκεύη & Σαμαράς, 2015: 95), καθώς η δημόσια εικόνα του υποκειμένου έχει αμαυρωθεί και έχει επηρεαστεί η κρίση του τελικού κριτή, του πολίτη της δημοκρατικής πολιτείας. «Η κρίση, όπως την εννοεί ο Αριστοτέλης, δεν είναι παθητική, μήτε υποταγμένη – είναι το ακριβώς αντίθετο, είναι ενεργητική και κυρίαρχη» (Μπασάκος, 2016: 58).

Ο William L. Benoit (1995: 74-82· 2016: 11-25) προτείνει πέντε κατηγορίες Στρατηγικής Απολογίας με τις υποκατηγορίες τους:

- I. Στρατηγική της Άρνησης (*Denial*)
- II. Στρατηγική Ελαχιστοποίησης της Ευθύνης (*Evading Responsibility*)
- III. Στρατηγική Απομείωσης της Βλάβης (*Reducing Offensiveness*)
- IV. Στρατηγική της Επανόρθωσης (*Corrective Action*)
- V. Στρατηγική της Πραγματικής Απολογίας ή της Συγγνώμης ή του Εξαγνισμού (*Mortification*)²⁰

Οι Στρατηγικές Απολογίας εντάσσονται στην ρητορική της δημοκρατίας, καθώς μόνον το δημοκρατικό πολίτευμα επιτρέπει στον πολίτη να υπερασπιστεί το πρόσωπό του, να ενισχύσει το ήθος του ως πολίτης της δημοκρατίας και μέσω της δημόσιας λογοδοσίας να θέσει τον εαυτό του ισότιμα ενώπιον των πολιτών προς κρίσιν. Το δημοκρατικό πολίτευμα ορίζει τις προϋποθέσεις για την άσκηση της ισιγορίας, της ελευθερίας του λόγου ενώπιον του ακροατηρίου²¹. Η αρχή της ισιγορίας ως δημοκρατική αρχή πλαισιώνει το δικαίωμα όλων των πολιτών στην ελεύθερη επιλογή των ιδεών τους και στην προάσπιση αυτών μαζί με το συνακόλουθο δικαίωμα της απολογίας είτε δημόσιας είτε διαπροσωπικής.

19 18a-b «Πρώτον μὲν οὖν δίκαιός εἰμι ἀπολογήσασθαι, ὧ ἄνδρες Ἀθηναῖοι, πρὸς τὰ πρῶτά μου ψευδῆ κατηγορημένα καὶ τοὺς πρώτους κατηγοροὺς, ἔπειτα δὲ πρὸς τὰ ὕστερον καὶ τοὺς ὑστέρους» καὶ 24b «Περὶ μὲν οὖν ὧν οἱ πρῶτοί μου κατήγοροι κατηγοροῦν αὕτη ἔστω ἰκανὴ ἀπολογία πρὸς ὑμᾶς· πρὸς δὲ Μέλητον τὸν ἀγαθὸν καὶ φιλόπολιν, ὧς φησι, καὶ τοὺς ὑστέρους μετὰ ταῦτα πειράσομαι ἀπολογήσασθαι».

20 Για τις υποκατηγορίες των Στρατηγικών Απολογίας βλ., επίσης, Σκεύη & Σαμαράς, 2017: 87-123, όπου και η απόδοση της αγγλικής ορολογίας στην ελληνική.

21 Αριστ. Πολ. 1317a40 «ὑπόθεσις μὲν οὖν τῆς δημοκρατικῆς πολιτείας ἐλευθερία (τοῦτο γὰρ λέγειν εἰώθασιν, ὧς ἐν μόνῃ τῇ πολιτείᾳ ταύτῃ μετέχοντας ἐλευθερίας».

Η απολογία είναι το δημοκρατικό μέσον για την καταπολέμηση των προκαταλήψεων, των προκατασκευασμένων ιδεολογημάτων, της στερεοτυπικής συμπεριφοράς και όλων των προτύπων που προωθούν τεχνηέντως την ανελευθερία και την τυποποίηση.

Μεθοδολογικά εργαλεία

Ως μεθοδολογικό εργαλείο για την ρητορική ανάλυση του απολογητικού λόγου προκρίνεται η Νεοαριστοτελική μέθοδος της Ρητορικής Ανάλυσης ή Κριτικής (Black, 1978: 10-35, 91-131· Browne, 2009: 63-76· Foss, 2018: 29-37· Hart and Daughton, 2004: 21-174· Selzer, 2004: 279-307). Διακρίνεται σε δύο μέρη, το Περικείμενο και την Κειμενική Ανάλυση. Το Περικείμενο (*περίστασις, circumstantiae partes*) εξετάζει το πραγματολογικό περιβάλλον της ομιλίας ώστε να την ερμηνεύσει. Συγκεκριμένα, Ποιος (*Quis*), Τι (*Quid*), Πού (*Ubi*), Γιατί (*Cur*), Με ποιον τρόπο (*Quomodo*), Πότε (*Quando*) (Lausberg, 1998: 154· Pernot, 2015: 224), Σκοπός (*Propositum*), Ακροατήριο (*Auditores*) (Μαθιουδάκη, 2018: 13, 24-7). Η Κειμενική Ανάλυση μελετά την ίδια την ομιλία αξιοποιώντας τους πέντε Κανόνες της Ρητορικής του Αριστοτέλη (Μπασάκος, 2016· Τσίτσιου-Χελιδόνη, 2012· Kennedy, 1994: 57-61· Pernot, 2015: 42-44): *Εύρεσις (Inventio)*, *Τάξις (Dispositio)*, *Λέξις (Elocutio)*, *Μνήμη (Memoria)* και *Υπόκρισις (Pronuntiatio, Actio)*²².

Με τον όρον *Εύρεσις (Inventio)* εννοείται το σύνολο των επιχειρημάτων και του εν γένει αποδεικτικού υλικού που αξιοποιεί ο ομιλητής προκειμένου να στηρίξει την θέση του, μέσω του οποίου μπορεί να επικαλεσθεί το *ἦθος* του (*ethos*), να αξιοποιήσει το *πάθος* (*pathos*) και να ενεργοποιήσει την λογική και κριτική σκέψη των ακροατών του μέσω του *Λόγου (logos)*²³.

Πηγή των επιχειρημάτων συνιστούν οι ρητορικοί τόποι (*loci argumentorum*) (Αριστ. Πολ. 2.23.1397a1-1402a28· Αριστ. Τοπ. 2.1.108b34-7.5.155a36· Εγγλέζου, 2011: 38-46· Corbett & Connors, 1965: 94-142· Lausberg, 1998: 167-196· Pernot, 2015: 224-5· Rubinelli, 2009: 3-90, 111-144· Walton, 1996: 46-111· Walton, 2013: 93-180), κοινοί (*loci communes*) και ειδικοί. «Πρόκειται για ένα σύστημα ευρετικών κατηγοριών, συλλογιστικών σχημάτων και τύπων-τρόπων ... που μπορούν να λειτουργήσουν ως αφετηρία ή βάση για την ανάπτυξη του συλλογισμού του ομιλητή» (Τσίτσιου-Χελιδόνη, 2012). Η ποικιλία τους είναι μεγάλη²⁴.

Η *Τάξις (Dispositio)* ορίζει την θέση του κάθε επιχειρήματος και του κάθε αποδεικτικού στοιχείου στο σύνολο του λόγου, ώστε μέσω της συνάρθρωσής τους να μεγιστοποιείται η δυναμική τους.

Η *Λέξις (Elocutio)* είναι η μορφή με την οποία παρουσιάζονται τα μέσα πειθούς στον ακροατή και αποσκοπεί στην αισθητική απόλαυση.

22 Αριστ. *op. cit.* 3.1.1403b6-8 «ἐπειδὴ τρία ἐστὶν ἃ δεῖ πραγματευθῆναι περὶ τὸν λόγον, ἐν μὲν ἐκ τίνων αἱ πίστεις ἔσσονται, δεύτερον δὲ περὶ τὴν λέξιν, τρίτον δὲ πῶς χρῆ τάξαι τὰ μέρη τοῦ λόγου».

23 Αριστ. *op. cit.* 1.2.1356a1-4 «τῶν δὲ διὰ τοῦ λόγου ποριζομένων πίστεων τρία εἶδη ἔστιν: αἱ μὲν γὰρ εἰσὶν ἐν τῷ ἦθει τοῦ λέγοντος, αἱ δὲ ἐν τῷ τὸν ἀκροατὴν διαθεῖναι πως, αἱ δὲ ἐν αὐτῷ τῷ λόγῳ διὰ τοῦ δεικνύναι ἢ φαίνεσθαι δεικνύναι».

24 Αριστ. *op. cit.* 2.22.1396b29-32 «σχεδὸν μὲν οὖν ἡμῖν περὶ ἕκαστον τῶν εἰδῶν τῶν χρησίμων καὶ ἀναγκαίων ἔχονται οἱ τόποι: ἐξελεγμένοι γὰρ αἱ προτάσεις περὶ ἕκαστόν εἰσιν, ὥστε ἐξ ὧν δεῖ φέρειν τὰ ἐνθυμήματα τῶν περὶ ἀγαθοῦ ἢ κακοῦ, ἢ καλοῦ ἢ αἰσχροῦ, ἢ δικαίου ἢ ἀδίκου, καὶ περὶ τῶν ἠθῶν καὶ παθημάτων καὶ ἔξεων ὡσαύτως, εἰλημμένοι ἡμῖν ὑπάρχουσι πρότερον οἱ τόποι».

Η *Μνήμη (Memoria)* εμπεριέχει τους μνημοτεχνικούς κανόνες που επιστρατεύει ο ρήτορας.

Η *Υπόκρισις (Pronuntiatio, Actio)* αποτελεί την «θεατρική ένδυση» της ομιλίας και περιλαμβάνει τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά γνωρίσματα αυτής.

Διδακτικό σενάριο

«Πάταξον μέν, ἄκουσον δέ»: Ομιλία σε εχθρικό ακροατήριο

Ταυτότητα διδακτικού σεναρίου

Τάξη:	Γ΄ Λυκείου
Μάθημα:	Νεοελληνική Γλώσσα
Διδακτική ενότητα:	Η πειθώ (Τρόποι πειθούς – Μορφές πειθούς)
Διδακτικό αντικείμενο:	Τα Μέσα Πειθούς και το Επιχείρημα
Θέμα:	Η επιχειρηματολογία σε μια ομιλία ενώπιον εχθρικού ακροατηρίου

Πλαίσιο διδακτικής εφαρμογής

Οργάνωση τάξης:	Ομάδες των τεσσάρων έως πέντε ατόμων
Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή:	Σχολική Βιβλιοθήκη, στην οποία υπάρχει διαδραστικός πίνακας, σύνδεση με το Διαδίκτυο και εποπτικό υλικό.
Χρονισμός εφαρμογής:	Πέντε διδακτικά δίωρα.

Διδακτικοί Στόχοι

- Σχετιζόμενοι με το γνωστικό αντικείμενο: Επαφή με την Νεοαριστοτελική μέθοδο της Ρητορικής Κριτικής, γνωριμία με τις Στρατηγικές Απολογίας, χαρτογράφηση των ιδεών και της στάσης του ομιλητή και του ακροατηρίου, αξιοποίηση εξωκειμενικών στοιχείων για την καλύτερη κατανόηση του κειμένου.
- Σχετιζόμενοι με τις επιδιωκόμενες στάσεις: Αναβάθμιση γλωσσικού αισθητηρίου των μαθητών, συγκρότηση προσωπικού κώδικα αξιών, καλλιέργεια δημοκρατικών αντιλήψεων και δημοκρατικής πολιτικής σκέψης, υιοθέτηση στάσης αποδοχής του «άλλου» πολίτη, ακόμα κι αν αυτός φέρεται να έχει διαπράξει ένα πολιτικό ατόπημα, αναγνώριση του δικαιώματος του συμπολίτη στην απολογία, ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι σε μηνύματα πάσης προελεύσεως.
- Προστιθέμενη μαθησιακή αξία από την καλλιέργεια του προφορικού λόγου: Διεύρυνση γλωσσικής κατάρτισης, εξάσκηση στην χρήση ποικίλων μέσων πειθούς, εξοικείωση με τεχνικές παραγωγής, σύνθεσης και έκθεσης ιδεών (*Inventio, Dispositio, Elocutio*), άσκηση κριτικής, δημιουργικής και αφαιρετικής σκέψης, καλλιέργεια οπτικοακουστικού γραμματισμού, ανάπτυξη μιας ποικιλίας επικοινωνιακών δεξιοτήτων, καλλιέργεια ενσυναίσθησης, εξάσκηση στην ενεργητική ακρόαση.

Θεωρητικό-Παιδαγωγικό-Μεθοδολογικό πλαίσιο – Διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές

Το σενάριο διαμορφώνει ένα ανοικτό και δημιουργικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι μαθητές διερευνούν και ανακαλύπτουν την γνώση (Διερευνητική-Ανακαλυπτική μάθηση), την

οικοδομούν σταδιακά (Εποικοδομιστική μάθηση) με εργασίες κλιμακούμενης δυσκολίας και με αυξανόμενο βαθμό αυτονομίας (Γνωστική σκαλωσιά), που υλοποιούν σε πλαίσιο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Η ποικιλία των δραστηριοτήτων επιτρέπει την Παιδαγωγική Διαφοροποίηση. Ακολουθείται η μέθοδος project (Διεύθυνση Επιμόρφωσης & Πιστοποίησης, 2013 *passim*; Μασσαγγούρας, 2000 *passim*; Π.Ι.-Μ.Π.Ε., 2011 *passim*).

Ενδεικτικός κατάλογος ομιλιών σε εκθρικό ακροατήριο

A. Κλασική Γραμματεία

- Ομήρου Ιλιάδα I 225-431 (Πρεσβεία προς Αχιλλέα)
- Αισχύλου Ευμενίδες 443-69
- Σοφοκλέους Αντιγόνη 450-70
- Ευριπίδου Ελένη στ. 1-82
- Θουκυδίδου Ξυγγραφή 5.85-113 (Διάλογος Αθηναίων – Μηλίων)
- Πλάτωνος Απολογία Σωκράτους 26d-42a
- *Libanius Declamatio VI: Orestis Defensio*

B. Νεότερη Ελληνική Ιστορία

- Η απολογία του Κολοκοτρώνη κατά τη δίκη του για συνωμοσία το 1834 στο Ναύπλιο.
- Η ομιλία του Γεωργίου Παπανδρέου στη Δίκη της Λαμίας τον Ιούνιο του 1922.
- Η απολογία του Ιωάννη Κακριδή κατά τη Δίκη των Τόνων το 1941-2.

Γ. Πολιτιστική Κληρονομιά

- Η ομιλία της Μελίνας Μερκούρη για την επιστροφή των Γλυπτών του Παρθενώνα. Εκφωνήθηκε στο Oxford Union τον Ιούνιο του 1986.

Δ. Ανθρώπινα Δικαιώματα

- Η ομιλία της Susan B. Anthony για το Δικαίωμα Ψήφου των Γυναικών. Νέα Υόρκη το 1872.
- Η ομιλία του Frederick Douglass, *What to the Slave is the Fourth of July?*, Rochester το 1852.
- Η ομιλία του Νέλσον Μαντέλα κατά τη δίκη του το 1964 στην Πραιτώρια.

Ανάπτυξη διδακτικού σεναρίου²⁵

Σύμφωνα με τη Νεοαριστοτελική μέθοδο της Ρητορικής Κριτικής προηγείται το Περιεχόμενο (*Ποιος, Πότε, Πού, Με ποιον τρόπο, Τι, Γιατί, Σκοπός, Ακροατήριο*) και έπεται η Κειμενική Ανάλυση της ομιλίας, κατά την οποία εξετάζονται:

- a. η *Εύρεσις* (*ἦθος – Πάθος – Λόγος*): Τα μέσα πειθούς, η επίκληση στο ήθος του ομιλητή, η αξιοποίηση του πάθους, οι κοινοί και ειδικοί τόποι και η λειτουργικότητά τους, ο εντοπισμός και η σχηματοποίηση των επιχειρημάτων που συγκροτεί ο ομιλητής για να πείσει το ακροατήριό του για την ορθότητα της θέσης του, οι Στρατηγικές Απολογίας που επιστρατεύει προκειμένου να αποκαταστήσει την εικόνα του.
- β. η *Τάξις*: Η δομή ομιλίας και η διάρθρωση των επιχειρημάτων.

25 Την πλήρη ανάπτυξη του σεναρίου βλ. στο Μαθιουδάκη, 2018: 146-63.

γ. η λέξις: οι ρητορικοί τρόποι και τα ρητορικά σχήματα, οι λεξιλογικές και υφολογικές επιλογές του ομιλητή.

Σε περίπτωση που οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν την ομιλία διαδικτυακά μπορεί να εξεταστεί και η Μνήμη και η Υπόκρισις.

Το σενάριο εμπλουτίζεται με ποικίλες ρητορικές δράσεις, όπως *Ανακριτική καρέκλα*, *Αυθόρμητος λόγος*, *Διττοί Λόγοι*, *Εκφραστική ανάγνωση*, *Ναι μεν, αλλά ...*, *Προσχεδιασμένη ομιλία*, *Προτρεπτικός λόγος* (Αυδή και Χατζηγεωργίου, 2007 *passim*; Γκόβας, 2001 *passim*; Καρακίτσιος, 2013 *passim*; Κωτόπουλος, 2011; Rodari, 2003 *passim*).

Εφαρμογή

Ενδεικτική εφαρμογή του σεναρίου επιχειρείται στην τρίτη και τελευταία δημηγορία του Περικλή (2.60-64), που μπορεί να χαρακτηριστεί ως η «πολιτική διαθήκη» του (Romilly, 2000: 168).

I. Περικείμενο

Quis (Ποιος): Περικλής Ξανθίππου Χολαργεύς. Στρατηγός των Αθηναίων, εξάίρετος ρήτορας, ομιλεί «ως μέλος της μάζας και της ελίτ ταυτόχρονα» (Ober, 1989: 471), βαθιά προσπλωμένος στους δημοκρατικούς θεσμούς. Ισχυρό πρόσωπο υψηλού πολιτικού ήθους, 1.127.3 «ὧν γὰρ δυνατώτατος τῶν καθ' ἑαυτὸν καὶ ἄγων τὴν πολιτείαν».

Quando (Πότε): Ο λόγος εκφωνείται στις αρχές του καλοκαιριού του 430 π.Χ. (Harding, 1973: 73; Rood, 1998: 139) μετά τη δεύτερη εισβολή των Πελοποννησίων στην Αττική (Westlake, 1968: 29-38). Η Αθήνα ασφυκτιά από τον υπερπληθυσμό και αποδεκατίζεται από τον ενσκήψαντα λοιμό²⁶.

Ubi (Πού): Ο λόγος εκφωνείται στην Πνύκα (Σακελλαρίου, 2004: 217-222; Camp, 2001: 46, 153).

Quomodo (Με ποιον τρόπο): Δημηγορία σε ευθύ λόγο, που δεν ακολουθείται από Αντίλογο.

Quid (Τι): Η πολιτική προτροπή του Περικλή είναι η ανάγκη συνέχισης του αγώνα κατά των Λακεδαιμονίων.

Cur (Γιατί): Ο Περικλής αναγκάζεται να εκφωνήσει αυτόν τον λόγο εξαιτίας της οργής που έχει εκδηλωθεί εναντίον του²⁷.

Σκοπός (*Propositum*): Ο Περικλής επιχειρεί μέσα από τον λόγο του να αποκαταστήσει την δημόσια πολιτική του εικόνα, να εκλογικεύσει την συλλογική συμπεριφορά (Τσακμάκης, 2011: 171), να ανανεώσει την εξαγγελία του πολεμικού του προγράμματος (Lesky, 1985: 641), να απογομώσει την αντίθετη πολιτική πρόταση.

Ακροατήριο (*Auditores*): Ο λόγος εκφωνείται σε ένα «πραγματικό» (*real audience*) και ένα «λανθάνον» ακροατήριο (*implied audience*) (Iser, 1978: 27-37). Το πραγματικό ακροατήριο είναι η Εκκλησία του Δήμου, σε κάποια από τις συνεδριάσεις της το καλο-

26 Βλ. 2.14.1-2, 2.17.1-3 και 2.47-59.

27 Βλ. 2.21.1-3.

καίρι του 430 π.Χ., ένα εκθρικό ακροατήριο, που χαρακτηρίζεται από λιποψυχία²⁸ και εξασθενημένη πολεμική βούληση (Harding, 1973: 63). Υπάρχει και ένα «λανθάνον» ακροατήριο. Ο κάθε αναγνώστης της κάθε εποχής. Δεν πρόκειται, επομένως, για μια ομιλία *hic et nunc*, αλλά για μια ομιλία διαχρονική.

II. Κειμενική ανάλυση

Εστιάζουμε στο 2.60.5 από το *Προοίμιον* της τρίτης δημηγορίας του Περικλή «καίτοι ἔμοι τοιοῦτω ἀνδρὶ ὀργίζεσθε ὃς οὐδενὸς ἥσων οἴομαι εἶναι γνῶναί τε τὰ δέοντα καὶ ἔρμηνεῦσαι ταῦτα, φιλόπολις τε καὶ χρημάτων κρείσσων», που συνιστά Στρατηγική Απολογίας. Πρόκειται για την Στρατηγική της Ενίσχυσης Απολογουμένου. Ο ομιλών αποδεικνύει το ήθος του με έναν παραγωγικό συλλογισμό και επιδιώκει την ευμένεια των Αθηναίων.

Εὔρεσις

Η πολιτική αρετή του ομιλούντος συνίσταται στην ορθή κρίση, την οξυδέρκεια και την διορατικότητα (*γνῶναί τε τὰ δέοντα*), στο αίσθημα ευθύνης απέναντι στους συμπολίτες του και την πολιτική του παρρησία (*καὶ ἔρμηνεῦσαι ταῦτα*), στο αίσθημα φιλοπατρίας και την υπακοή στους νόμους (*φιλόπολις τε*), και, τέλος, στην αφιλοκέρδεια και την ανιδιοτέλεια (*καὶ χρημάτων κρείσσων*) (Γεωργοπαπαδάκος, 1974: 144-5· Κρητός, 196-; : 134· Finley, 1997: 104· Gomme, 1956: 168).

Η Στρατηγική της Ενίσχυσης Απολογουμένου συνδυάζεται με την Στρατηγική της Ἄρνησης της Ενοχής (*οὐκ ἂν εἰκότως νῦν τοῦ γε ἀδικεῖν αἰτίαν φερομένην* 2.60.7), καθώς ο ομιλών αποσείει από το πρόσωπό του την ενοχή, και την Στρατηγική της Μετάθεσης Ευθύνης (*καὶ ὑμᾶς αὐτοὺς οἱ ξυνέγνωτε* 2.60.4 και *πολεμεῖν ἐπέισθητε* 2.60.7), καθώς μετατοπίζει την ευθύνη στους Αθηναίους για την απόφασή τους να πολεμήσουν (Gomme, 1956: 167).

Στο δημοκρατικό πολίτευμα η Εκκλησία του Δήμου είναι το ανώτατο ὄργανο λήψης αποφάσεων (Σακελλαρίου, 2004: 328, 340-1), από αυτήν εκπορεύονται και σε αυτήν καταλήγουν όλες οι εξουσίες²⁹. Η ευθύνη επιρρίπτεται στον κάθε Αθηναίο ξεχωριστά που αποφασίζει δια της ψήφου του κι όχι στον εισηγητή της πρότασης.

Τάξις: Η Στρατηγική της Ενίσχυσης Απολογουμένου αξιοποιείται κατά κανόνα στο *Προοίμιον*, καθώς ο ομιλών επιχειρεί την διασφάλιση του ήθους του, ασφαλές εφαλτήριο για την ευνοϊκή αντιμετώπιση των προτροπών του εφεξής.

Λέξεις: Τα *ρήτορικά σχήματα* (*figurae*) (Αναγνωστόπουλου & Ασωνίτη, 1978: 224-7· Μαρκαντωνάτος, 2013· Νάκας, 1993: 199-274· Νάκας, 2007: 141-279· Νάκας, 2014: 673-693· Νάκας, 2015: 388-409· Νάκας, 2016: 467-479· Lanham, 1991· Lausberg, 1998: 248-411) διακρίνονται σε σχήματα διανοίας και σχήματα λέξεως.

28 2.51.4 «πρὸς γὰρ τὸ ἀνέλπιστον εὐθύς τραπόμενοι τῇ γνώμῃ πολλῶ μᾶλλον προῖεντο σφᾶς αὐτοὺς καὶ οὐκ ἀντεῖχον».

29 Αριστ. Αθ. Πολ. 43.1-44.4, Αριστ. Πολ. 1298a 1-11 «δεύτερον δὲ τὸ περὶ τὰς ἀρχάς, τοῦτο δ' ἐστὶ τίνας δεῖ καὶ τίνων εἶναι κυρίας, καὶ ποῖαν τινὰ δεῖ γίνεσθαι τὴν αἴρεσιν αὐτῶν, τρίτον δὲ τί τὸ δικάζον. κύριον δ' ἐστὶ τὸ βουλευόμενον περὶ πολέμου καὶ εἰρήνης, καὶ συμμαχίας καὶ διαλύσεως, καὶ περὶ νόμων, καὶ περὶ θανάτου καὶ φυγῆς καὶ δημεύσεως, καὶ περὶ ἀρχῶν αἰρέσεως καὶ τῶν εὐθυνῶν».

α. Σχήματα διανοίας (*conformatio sententiae, figurae mentis*)

- Αντίθεση (*contrarium, oppositio*): ὅς οὐδενὸς ἤσσω. οἶμαι εἶναι ... καὶ χρημάτων κρείσσω.

β. Σχήματα λέξεως (*figurae verborum*)

- Αναστροφή: καίτοι ἐμοὶ τοιούτῳ ἀνδρὶ ὀργίζεσθε ὅς οὐδενὸς ἤσσω. οἶμαι εἶναι (επαλλήλως) // χρημάτων κρείσσω
- Βραχυλογία (*percursio*): ἐμοὶ (ὄντι) τοιούτῳ ἀνδρὶ
- Ετυμολογικό σχῆμα (*figura etymologica, ετυμολογικό παιχνίδι*): [2.60.4] ξυνέγνωτε [2.60.5] ... γνώναί τε τὰ δέοντα ... φιλόπολις τε [2.60.6] ὅ τε γὰρ γνοῦς ... τῇ δὲ πόλει δύσους
- Παρώνυμα: ὅς οὐδενὸς ἤσσω. ... καὶ χρημάτων κρείσσω. (εγκιβωτιστική ομοψιλία / ison/)
- Πολύπτωτο ονοματικό: [2.60.5] καὶ χρημάτων κρείσσω [2.60.6] ... χρήμασι δὲ νικωμένου
- Συντακτικός παραλληλισμός: γνώναί τε τὰ δέοντα καὶ ἐρμηνεῦσαι ταῦτα
- Συνωνυμία (*nominis communiō*): [2.60.1] ... ἢ ἐμοὶ χαλεπαίνετε ... [2.60.5] καίτοι ἐμοὶ τοιούτῳ ἀνδρὶ ὀργίζεσθε

Παρατηρούμε ότι τα ἔργα τοῦ ῥήτορος συλλειτουργοῦν και ικανοποιοῦν τις νοητικές, ψυχικές και αισθητικές απαιτήσεις του ακροατηρίου.

Συμπεράσματα / Συζήτηση

Η εφαρμογή του σεναρίου, το οποίο απευθύνεται και σε μαθητές/-τριες του Γυμνασίου με την κατάλληλη προσαρμογή, είναι μια πρωτότυπη και ουσιαστική μέθοδος που συντελεί στην προώθηση των δημοκρατικών αξιών και την καλλιέργεια δημοκρατικής συνείδησης μέσω της ενίσχυσης της ενσυναίσθησης και της εξάσκησης στην ενεργητική ακρόαση. Επιτρέπει στον «Άλλον» να εκφραστεί και να ακουστεί. Με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης οι έφηβοι θα καταστούν σκεπτόμενοι πολίτες που θα αποφασίζουν υπεύθυνα και θα επιδεικνύουν την δέουσα επιφυλακτικότητα σε παραπλανητικά μηνύματα.

Θα είχε ενδιαφέρον η μέθοδος αυτή να εφαρμοστεί και σε άλλης μορφής ομιλίες με διαφορετική στοχοθεσία και να αξιοποιηθούν και άλλα εργαλεία, όπως οι Εικονικές Δίκες κατά το πρότυπο των Εικονικών Δικών “Πρωταγόρας”.

Είναι πλέον επιβεβλημένο να εισαχθεί η Ρητορική ως αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Υπάρχει ικανός αριθμός εμπειρών εκπαιδευτικών-εκπαιδευτών ρητορικής που μπορούν να αξιοποιηθούν ανάλογα. Είναι αξιόπαινη η προσπάθεια της Ελληνικής Ένωσης για την Προώθηση της Ρητορικής στην Εκπαίδευση, που επιμορφώνει διαρκώς εκπαιδευτικούς με σεμινάρια, ημερίδες και βιωματικά εργαστήρια. Το ΠΜΣ του ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ, που διανύσει αισίως το έκτο έτος της λειτουργίας του, συμβάλλει προς την ίδια κατεύθυνση.

Με την εισαγωγή της Ρητορικής στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οι μαθητές/-τριες θα αναπτύξουν την δυναμική τους και την κρίση τους και θα καταστούν άξιοι πολίτες της δημοκρατίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Benoit, W. L. (1995). *Accounts, Excuses, and Apologies. A Theory of Image Restoration Strategies*. Albany: University of New York Press.
- Benoit, W. L. (1997). Image Repair Discourse and Crisis Communication. *Public Relations Review*, 23, 177-186.
- Benoit, W. L. (2016). Effects of Image Repair Strategies. In J. R. Blaney (Ed.), *Putting image repair to the test. Quantitative applications of image restoration theory* (pp. 7-28). Maryland: Lexington Books.
- Black, E. (1978). *Rhetorical Criticism: A Study in Method*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Browne, S. H. (2009). Close Textual Analysis: Approaches and Applications. In J. A. Kuypers (Ed.), *Rhetorical Criticism. Perspectives in Action* (pp. 63-76). Lanham, MD: Lexington Books.
- Camp, J. (2001). *The Archaeology of Athens*. New Haven: Yale University Press.
- Corbett, E. P. J. & Connors, R. J. (1965). *Classical Rhetoric for the Modern Student*. New York: Oxford University Press.
- Duke, E. A., Hicken, W. F., Nicoll, W. S. M., Robinson, D. B. and Strachan, J. C. G. (eds.). *Plato Opera Volume I (Euthyphro, Apologia, Crito, Phaedo, Cratylus, Theaetetus, Sophista, Politicus)*. Oxford: Clarendon Press.
- Finley, J. (1942). *Thucydides*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (ελλ. έκδοση: Finley, J. (1997). *Θουκυδίδης*, μτφρ. Κουκουλιός Τάσος. Έκδοση 4^η. Αθήνα: Παπαδήμας).
- Foss, S. K. (2018). *Rhetorical Criticism: Exploration and Practice*. Fifth Edition. Long Grove, IL: Waveland Press.
- Gomme, A. W. (1956). *An Historical Commentary on Thucydides. Volume 2. Books II-III*. Oxford: Clarendon Press.
- Harding, H. F. (1973). *The Speeches of Thucydides. With a General Introduction and Introductions for the Main Speeches and the Military Harangues*. Lawrence: Coronado Press.
- Hart, R. P. and Daughton, S. M. (2004). *Modern Rhetorical Criticism*. Boston, MA: Pearson.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins UP.
- Kennedy, G. A. (1963). *The Art of Persuasion in Greece*. Princeton: Princeton University Press.
- Kennedy, G. A. (1994). *A new history of classical rhetoric*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Lanham, R. (1991). *A Handlist of Rhetorical Terms*. Oakland: University of California Press.
- Lausberg, H. (1990). *Handbuch der literarischen Rhetorik*. Munchen: Max Hueber Verlagit. (αγγλ. έκδοση: Lausberg, H. (1998). *Handbook of Literary Rhetoric: A Foundation for Literary Study*, trans. Matthew T. Bliss, Annemiek Jansen and David E. Orton. Ed. David E. Orton and R. Dean Anderson. Foreword George A. Kennedy. Leiden: E. J. Brill).
- Lesky, A. (1971). *Geschichte der griechischen Literatur*. Bern und München: Francke Verlag. (ελλ. έκδοση: Lesky, A. (1985). *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας*, μτφρ. Α. Τσοπανάκης. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη).
- Ober, J. (1989). *Mass and Elite in Democratic Athens: Rhetoric, Ideology, and the Power of the People*. Princeton: Princeton University Press.
- Pernot, L. (2000). *La Rhétorique dans l'Antiquité*. Paris: Le Livre de poche. (αγγλ. έκδοση: Pernot, L. (2015). *Rhetoric in Antiquity*, trans. W. E. Higgins. Washington: Catholic University of America Press).
- Rodari, G. (1993). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Trieste:

- Edizioni El S.r.l. (ελλ. έκδοση: Rodari, G. (2003). *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*, μτφρ. Γιώργος Κασαπίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο).
- Romilly de, J. (1947). *Thucydide et l'impérialisme athénien: la pensée de l'historien et la genèse de l'œuvre*. Paris: Les Belles Lettres. (ελλ. έκδοση: Romilly de, J. (2000). *Ο Θουκυδίδης και ο αθηναϊκός ιμπεριαλισμός. Η σκέψη του ιστορικού και η γένεση του έργου*, μτφρ. Λύντια Στεφάνου. Επιμ. Κώστας Τσιταράκης. Αθήνα: Παπαδήμας).
- Romilly de, J. (1975). *Problèmes de la démocratie grecque*. Paris: Hermann. (ελλ. έκδοση: Romilly de, J. (2010). *Προβλήματα της αρχαίας ελληνικής δημοκρατίας*. Έκδοση 3^η. Αθήνα: Καρδαμίτσας).
- Rood, T. (1998). *Thucydides: Narrative and Explanation*. Oxford: Clarendon Press.
- Ross, D. (1963). *Aristotelis Ars Rhetorica*. Oxford: Clarendon Press.
- Ross, D. (1963). *Aristotle Topica et Sophistici Elenchi*. Oxford: Clarendon Press.
- Ross, D. (1963). *Aristotelis Politica*. Oxford: Clarendon Press.
- Rubinelli, S. (2009). *Ars Topica. The Classical Technique of Constructing Arguments from Aristotle to Cicero*. New York: Springer.
- Ryan, H. R. (1982). *Kategoria and Apologia: on their rhetorical criticism as a speech set*. *Quarterly Journal of speech*, 68, 254-261.
- Selzer, J. (2004). *Rhetorical analysis: Understanding how texts persuade readers*. In C. Bazerman and P. Prior (Eds.). *What Writing Does and How it Does it: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices* (pp. 279-307). Mahwah N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stuart-Jones, H. and Powell, J. E. (1963). *Thucydides Historiae Vol. I: Books I-IV*. Oxford: Clarendon Press.
- Tsakmakis, A. (2006). *Leaders, Crowds and the Power of the Image: Political Communication in Thucydides*. In A. Rengakos and A. Tsakmakis (Eds.), *Brill's Companion to Thucydides*. Leiden – Boston: Brill. (ελλ. έκδοση: Τσακμάκης, Α. (2011). *Ηγέτες, πλήθη και η δύναμη της δημόσιας εικόνας: Η πολιτική επικοινωνία στον Θουκυδίδη στο Α. Ρεγκάκος και Χ. Τσάγγαλης (επιμ.), Τριάντα δύο μελέτες για τον Θουκυδίδη*. *Brill's Companion to Thucydides* (σσ. 163-190). Θεσσαλονίκη: University Studio Press).
- Walton, D. (1996). *Argumentation schemes for presumptive reasoning*. N. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Walton, D. (2013). *Methods of Argumentation*. New York: Cambridge University Press.
- Westlake, H. D. (1968). *Individuals in Thucydides*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ελληνόγλωσσον

- Αναγνωστόπουλου, Β. & Ασωνίτη, Ν. (1978). *Συντακτικό της αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κοκοτσάκη.
- Αυδή, Α. και Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γεωργοπαπαδάκος, Α. (1974). *Εκλεκτά μέρη από τον Θουκυδίδη*. Θεσσαλονίκη.
- Γκόβας, Ν. (2001). *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο: παιχνίδια, ασκήσεις, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Διεύθυνση Επιμόρφωσης & Πιστοποίησης. (2013). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης. Τεύχος 1: Γενικό μέρος*. Έκδοση Γ'. Πάτρα: Ι.Τ.Υ.Ε.
- Εγγλέζου, Φ. (2011). *Η γραφή του επιχειρηματολογικού λόγου στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική γραφή*. Αθήνα: Ζυγός.
- Κρητός, Γ. (196-;). *Οί δημηγορίες του Θουκυδίδη σχολιασμένες*. Αθήνα: Π. Σάκκουλας.

- Κωτόπουλος, Τ. (2011). Από την ανάγνωση στην Λογοτεχνική Ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της δημιουργικής γραφής. Στο Γ. Δ. Παπαντωνάκης και Τ. Η. Κωτόπουλος *Τα ετεροθαλή* (σ.σ. 21-35). Αθήνα: Ίων.
- Μαθιουδάκη, Κ. (2018). *Ο λειτουργικός ρόλος του Προοιμίου στην τρίτη δημηγορία του Περικλέους: από τους ρητορικούς τόπους στους ρητορικούς τρόπους*. Μεταπτυχιακή εργασία. ΕΚΠΑ. ΠΤΔΕ. Αθήνα.
- Μαρκαντωνάτος, Γ. (2013). *Λογοτεχνικοί και φιλολογικοί όροι*. Αθήνα: Alter-Ego MME A.E.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Θεωρία της Διδασκαλίας. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπασάκος, Π. (Επιμ. - Εισ. - Μτφρ.). (2016). *Αριστοτέλης. Τέχνη Ρητορική*. Αθήνα: Νήσος.
- Νάκας, Θ. (1993). Η λεξική αντίθεση και η ρητορική της. *Λεξικογραφικόν Δελτίον* (της Ακαδημίας Αθηνών), Τόμος ΙΗ΄, 199-274.
- Νάκας, Θ. (2007). *Σχήματα (Μορφο)λεξικής και Φραστικής Επανάληψης, α΄*. Έκδοση 2^η. Αθήνα: Πατάκης.
- Νάκας, Θ. (2014). *Γλωσσοφιλολογικά, Δ: Μελετήματα για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία*. Έκδοση 5^η. Αθήνα: Πατάκης.
- Νάκας, Θ. (2015). 'Σχήμα υπερβατόν' (Μια αδρομερής τυπολογική κατάταξη των περιπτώσεων ασυνεχούς / υπερβατικής σύνταξης). *ΑΠΘ / ΙΝΣ / Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 35, 388-409.
- Νάκας, Θ. (2016). Όψεις του σχηματικού λόγου στον Σοφοκλή (πραγματώσεις και συνδυασμοί της 'επαναφοράς', του 'πολύπτωτου' και του 'ετυμολογικού' σχήματος). *ΠΕΦ / Σεμινάριο 42: Σοφοκλής, ο Μεγάλος Κλασικός της Τραγωδίας*, 467-479.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. (2011). *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό Τ. α΄: Γενικό Μέρος*. Αθήνα.
- Σακελλαρίου, Μ. Β. (2004). *Η αθηναϊκή δημοκρατία*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Σκεύη, Ε. & Σαμαράς, Αθ. Ν. (2017). Στρατηγικές Επανόρθωσης Εικόνας και Απολογητικός Λόγος για την Μνημονιακή Εμπλοκή της Ελλάδας στην Προεκλογική Εκστρατεία Ιανουαρίου 2015 – Η Περίπτωση του ΠΑΣΟΚ και του ΚΙΔΗΣΟ. Στο Χ. Κωνσταντοπούλου (επιμ.), *Αφηγήσεις της Κρίσης: Μύθοι και Πραγματικότητες της Σύγχρονης Κοινωνίας* (σ.σ. 87-123). Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.
- Σταμούλη, Σ. Α. (2007). *Φιλοσοφική ανάλυση των δημηγοριών του Θουκυδίδη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Τσίτσιου-Χελιδόνη, Χρ. (2012). Ρητορεία και ρητορική στην αρχαία Ελλάδα και την αρχαία Ρώμη. Από την διεύθυνση http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/encyclopedia/rhetoric/page_074.html

Abstract

This paper presents the way apology, a rhetorical species, can be analysed so that High School students may develop democratic political thought, defend the other citizens' right to apology and exercise active listening. The connection between apology and democracy is demonstrated, as it is based on the right of isegoria and the duty of rendering a public account. The strategic character of the political communication of apology is also highlighted, as its public deliverance aims at the restoration of the defendant's image and the reinforcement of his *Ethos* as a democratic citizen. Finally, a didactic scenario entitled "Smite, but hear me: a speech before a hostile audience" presents the way a public apologetic speech should be analyzed according to Rhetorical Criticism and Image Restoration Theory. The third Periclean speech (2.60-64) is used as a case study.

Keywords: Apology, Democracy, Rhetorical Criticism.

Η διδασκαλία της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο νηπιαγωγείο

Βασίλειος Οικονομίδης

Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Π.Ε. Παν. Κρήτης

vasoikon@yahoo.com

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό εξετάζουμε διδακτικές πρακτικές νηπιαγωγών σχετικά με τα ζητήματα της διαμόρφωσης δημοκρατικής τάξης και της διδασκαλίας της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ποσοτικής έρευνας που διεξήχθη με νηπιαγωγούς δημόσιων νηπιαγωγείων της Κρήτης. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί διαμορφώνουν από κοινού με τα παιδιά τους κανόνες της τάξης, τους παρέχουν δυνατότητες επιλογής μέσω ψηφοφοριών κυρίως για καθημερινά θέματα και αξιοποιούν την επικαιρότητα και τις σημαντικές επετείους για τη διδασκαλία της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Από την έρευνα προκύπτει ακόμη η ανάγκη επιμόρφωσης των νηπιαγωγών πάνω σε ζητήματα Πολιτικής Αγωγής και περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Λέξεις-Κλειδιά: Νηπιαγωγείο, δημοκρατία, ανθρωπίνα δικαιώματα, Πολιτική Αγωγή.

Εισαγωγή

Η διαμόρφωση του πολίτη αποτελεί ένα από τα βασικά ζητούμενα κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Το νηπιαγωγείο, ως μέρος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ακολουθεί τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης, μία από τις οποίες είναι η διαμόρφωση δημοκρατικών και υπεύθυνων πολιτών και μπορεί να συμβάλλει σε αυτήν μέσω της διαπαιδαγώγησης των παιδιών σε βασικές αξίες της δημοκρατίας (ισότητα, ισοτιμία, συμμετοχή, σεβασμός σε ελευθερίες και δικαιώματα) (Ελευθεράκης, 2011· Οικονομίδης, 2011).

Η συζήτηση και η διδασκαλία στο νηπιαγωγείο για θέματα δημοκρατίας και ανθρωπίνων δικαιωμάτων τα τελευταία χρόνια έχει συστηματοποιηθεί αρκετά κυρίως σε επίπεδο διδακτικών προτάσεων. Έλλειψη υπάρχει σε επίπεδο ερευνητικών προσεγγίσεων σχετικά με τις μεθοδολογικές και άλλες επιλογές των νηπιαγωγών (Οικονομίδης, 2011).

Θεωρητικό πλαίσιο

Στο πλαίσιο της εργασίας αυτής εστιάζουμε το ενδιαφέρον μας στις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί για τη διαμόρφωση δημοκρατικής τάξης στο νηπιαγωγείο τους και στις περιπτώσεις κατά τις οποίες διδάσκουν πιο συστηματικά τη δημοκρατία και τα ανθρωπίνα δικαιώματα. Αυτές αποτελούν και τις ερευνητικές ενότητες της μελέτης μας.

Διαμόρφωση δημοκρατικής τάξης

Σχετικά με την διαμόρφωση της δημοκρατικής τάξης, αναφέρονται πρακτικές που μπορεί

να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να διαμορφώσει αντίστοιχα την τάξη του καθώς και τους δημοκρατικούς πολίτες του μέλλοντος. Αναφέρονται ενδεικτικά:

1. *Η διαμόρφωση των κανόνων της τάξης*: Η θέσπιση και τήρηση των «κανόνων της τάξης» είναι βασικό στοιχείο για τη διαμόρφωση δημοκρατικού παιδαγωγικού κλίματος στη σχολική τάξη. Η θέσπιση των κανόνων της τάξης που ρυθμίζουν βασικά θέματα της σχολικής ζωής πρέπει να πραγματοποιείται με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, έτσι ώστε οι κανόνες να αποτελούν δημιουργία όλης της ομάδας και όχι μονόπλευρη επιβολή ρυθμίσεων από τον εκπαιδευτικό. Η σχετική προσπάθεια δεν είναι πάντοτε εύκολη, καθώς σχετίζεται με την ηλικία και με τις εμπειρίες κάθε μαθητή να αυτορυθμίζει τη συμπεριφορά του (Pollard, 2006· Elliott, Kratochwill, Cook & Travers, 2008). Συχνά είναι ωφέλιμο να συζητηθούν κανόνες που έχουν διαμορφωθεί για συγκεκριμένες συνθήκες της καθημερινής ζωής εντοπίζοντας την ανάγκη διατύπωσής τους, τον φορέα δημιουργίας τους και τον τρόπο δημιουργίας τους. Κανόνες σχετικοί με παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά (πρώτες ενασχολήσεις με παιχνίδια κανόνων) (Cole & Cole, 2002), την κυκλοφοριακή αγωγή, τη συμπεριφορά σε συγκεκριμένους χώρους (π.χ. πλοίο, μουσείο), την κοινωνία και την αναφορά σε νόμους του κράτους είναι δυνατόν να βοηθήσουν σε μια τέτοια συζήτηση (Κουτσουβάνου, 2002). Προβληματισμοί σχετικοί με τη μη τήρηση των κανόνων, η κριτική στους κανόνες και η δυνατότητα κατάργησης υφιστάμενων ή πρόσθεσης νέων κανόνων προετοιμάζουν τον πολίτη που θα τηρεί τους νόμους μιας δημοκρατικής πολιτείας γνωρίζοντας τον τρόπο διαμόρφωσής τους και, παράλληλα, τηρώντας κριτική στάση απέναντί τους (Beaty, 1992· DeVries, 2001· Κουτσουβάνου, 2002· Collins, 2007· Elliott et al. 2008). Οι σχετικές συζητήσεις και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των κανόνων της τάξης τους βοηθά να κατανοήσουν ότι αυτοί υπάρχουν για να προστατεύουν τους ίδιους τους μαθητές. Έτσι, οι μαθητές αντιμετωπίζουν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης καταστάσεις ανάλογες με εκείνες της καθημερινής ζωής μέσα σε μια δημοκρατική κοινωνία, κατά τις οποίες καλούνται να αναλάβουν την προσωπική ευθύνη τήρησης των κανόνων, διαμόρφωσης νέων κανόνων απαραίτητων για την καθημερινή ζωή, αναμόρφωσης ή και κατάργησης κανόνων που δεν είναι πλέον αποτελεσματικοί για την προστασία της ομάδας και του προσώπου στο δημοκρατικό πλαίσιο ζωής, και γενικά δεν ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες κάθε οργανωμένης μορφής κοινωνικής ζωής.

Η διαμόρφωση των «κανόνων της σχολικής τάξης» γίνεται από τις πρώτες ημέρες του σχολικού έτους αξιοποιώντας καταστάσεις που προκύπτουν από την ομαδική ζωή και εμφανίζονται με υψηλούς βαθμούς περιστατικών, ποικιλίας και συχνότητας. Η αξιοποίηση των καταστάσεων αυτών ως αφετηρία συζήτησης βοηθά τους μαθητές να αντιλαμβάνονται ότι συζητούν για κάτι που υπάρχει πραγματικά, υπάρχει δίπλα τους και ανάμεσά τους και επηρεάζει τη δική τους ζωή. Συνιστάται οι κανόνες να είναι λίγοι, σαφείς, σύντομοι, λειτουργικοί, να έχουν καταφατική σύνταξη και όχι μόνο αρνητική, ενώ μπορεί να διαφοροποιούνται για επιμέρους πτυχές της σχολικής ζωής, να μην είναι απόλυτοι και, φυσικά, να ισχύουν για όλους (Pollard, 2006· Μπασέτας, 2007· Elliot et al., 2008· Τριλιανός, 2013). Η ισότητα όλων των μαθητών κατά τη θέσπιση και την εφαρμογή των κανόνων της τάξης χωρίς διακρίσεις που οφείλονται σε προσωπικές αρέσκειες ή απαρέςκειες και σε προκαταλήψεις του εκπαιδευτικού ή σε προκαταλήψεις και σε σχέσεις φιλίας ή δύναμης μεταξύ τους, εξασφαλίζει στους μαθητές το δικαίωμα

της ισονομίας μέσα στη σχολική τάξη. Μέσα σε ένα τέτοιο δημοκρατικό παιδαγωγικό κλίμα οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι έχουν αξία, ότι αξίζουν σεβασμό από τους άλλους (συνομήλικους αλλά και μεγαλύτερους), ότι έχουν δικαιώματα, ότι οι ίδιοι πρέπει να σέβονται όλους τους άλλους και ότι τα δικαιώματά τους σταματούν εκεί που αρχίζουν τα δικαιώματα των άλλων (Korhonen, 2005· Lansdown, 2002· Πανταζής, 2008). Έτσι, με τη θέσπιση και εφαρμογή κανόνων της τάξης, η αντιμετώπιση καταστάσεων που συνήθως λειτουργούν διαλυτικά για τις σχέσεις των μαθητών μπορεί να οδηγήσει στη διαμόρφωση της έννοιας της κοινότητας, η οποία αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό συστατικό του θετικού δημοκρατικού παιδαγωγικού κλίματος.

2. *Η προσφορά στα παιδιά ευκαιριών για να κάνουν επιλογές μέσω ψηφοφοριών:* Ο εκπαιδευτικός προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες να κάνουν επιλογές στο πλαίσιο των δυνατοτήτων που τους παρέχουν το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα αλλά και το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου. Αντί δηλαδή να επιλέγει ο ίδιος τα θέματα και τις δράσεις με τις οποίες θα ασχοληθούν οι μαθητές και να περιγράφει το έργο, τον τρόπο και τον χρόνο στον οποίο θα πραγματοποιηθεί, ο εκπαιδευτικός πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να επιλέγουν το αντικείμενο της απασχόλησής τους, το περιεχόμενο της μάθησης, τον τρόπο και τους συνεργάτες τους στη διαδικασία της μάθησης (DeVries, 2002· Harder, 2002· Korhonen, 2005· Rubin, & Justice, 2005). Προτείνεται ακόμη να αντικαθίστανται τα αυστηρά και κλειστά σχέδια διδασκαλίας από άλλα ευέλικτα και ανοιχτά που προσφέρουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές να τα διαμορφώνουν από κοινού και να τα αναδιαμορφώνουν ανάλογα με τις ανάγκες που διαπιστώνονται και με τα ενδιαφέροντα που αναδύονται.

Ειδικά στις μικρότερες βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος η εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και της διδασκαλίας με τις δυνατότητες ελευθερίας που δίνει στη σχολική ομάδα (εκπαιδευτικό και μαθητές), παρέχει αρκετές ευκαιρίες προσαρμογής της εκπαιδευτικής δράσης και της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης στις επιλογές των παιδιών (Θεοφιλίδης, 1997· ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2002· Ματσαγγούρας, 2003· Κιτσαράς, 2004· Κουτσοβάνου, 2005). Η επιλογή από τους ίδιους τους μαθητές των ενεργειών, των μέσων, των υλικών και των τρόπων μέσω των οποίων θα ερευνήσουν και ανακαλύψουν τη γνώση μέσα σε πλαίσιο αλληλοσεβασμού και ισότητας αποτελεί βασικό στοιχείο δημοκρατικότητας της σχολικής ζωής. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός παρέχει στους μαθητές ποικίλες ευκαιρίες για ψηφοφορίες μέσω των οποίων, με την αποδοχή της πλειοψηφίας και τον σεβασμό της μειοψηφίας, διευθετούνται ζητήματα επιλογών της σχολικής τάξης και δίδεται στα παιδιά η ευκαιρία να ζήσουν τη δημοκρατία στην πράξη (Harder, 2002· Michelli, 2005).

Στις ψηφοφορίες είναι σημαντικό τα παιδιά να κατανοούν τον λόγο για τον οποίο ψηφίζουν, το πρόβλημα που καλούνται να επιλύσουν και το ότι η ψήφος τους έχει συνέπεια/αποτέλεσμα. Είναι σημαντικό τέλος, να αντιλαμβάνονται ότι ψηφίζοντας διατυπώνουν και υποστηρίζουν την άποψή τους. Ως μέλη μιας δημοκρατικής κοινότητας, μέσα από δραστηριότητες ελεύθερης διατύπωσης απόψεων και διεξαγωγής ψηφοφοριών, τα παιδιά διαπιστώνουν ότι τα δικά τους ενδιαφέροντα και επιθυμίες μπορούν να διαφοροποιούνται ή να συμπίπτουν με εκείνα των άλλων (Παπανασούμ-Τζίκια, 1989· Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, 1993· Seefeldt, & Barbour, 1998).

3. Η διεξαγωγή εκλογών για την ανάδειξη προέδρου της τάξης.

Η διεξαγωγή εκλογών στην τάξη για την ανάδειξη του δικού της προέδρου μπορεί να προκύψει μετά από σχετικές με τη δημοκρατία συζητήσεις ή από επίκαιρα γεγονότα (π.χ. εκλογές). Αρχικά πρέπει να συζητηθεί η ανάγκη εκλογής προέδρου, οι αρμοδιότητες, ευθύνες, το έργο και ο τρόπος ελέγχου του. Μπορούν να επισημανθούν μερικά θέματα της σχολικής ζωής (π.χ. παρακολούθηση του έργου των ομάδων καθαριότητας, σωστή χρήση του χώρου και του υλικού, προμήθεια νέων υλικών / παιχνιδιών κ.ά.) για τα οποία θα αναλάβει ευθύνη ο πρόεδρος και για τα οποία οι υποψήφιοι πρέπει να τοποθετηθούν πριν από την ψηφοφορία. Οι υποψήφιοι επιλέγουν το έμβλημα της παράταξής τους και τοποθετούνται για τα θέματα ευθύνης. Τα υπόλοιπα παιδιά ακούν προσεκτικά και καλούνται να ψηφίσουν όποιον θεωρούν ότι θα είναι καλός πρόεδρος. Η διαδικασία της ψηφοφορίας ακολουθεί κατά το δυνατόν τους κανόνες που ισχύουν στις εκλογές των μεγάλων (εφορευτική επιτροπή, παραβάν, ψηφοδέλτια, φάκελοι, βιβλίο εκλογέων, ταυτότητα, κάλπη, μυστική ψηφοφορία, καταμέτρηση ψήφων) (Οικονομίδης, 2011). Οι διάφορες ψηφοφορίες που προτείνονται σε αυτό το άρθρο, οι οποίες κορυφώνονται με την ψηφοφορία για τον πρόεδρο της τάξης, έχουν σκοπό αυτήν ακριβώς την ανάπτυξη της δημοκρατικής κουλτούρας των εκλογέων με την αναγνώριση τόσο του αποτελέσματος που προήλθε από έντιμες διαδικασίες όσο και του αγώνα του αντιπάλου.

Η διδασκαλία της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων

Όσα προαναφέρθηκαν συντελούν στη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού παιδαγωγικού κλίματος μέσα στο οποίο γίνονται σεβαστά τα δικαιώματα όλων των παιδιών. Άλλωστε θα ήταν εντελώς παράδοξο και αντιφατικό να επιχειρεί κανείς τη διδασκαλία της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε ένα σχολικό πλαίσιο, στο οποίο αυτά δεν θα ισχύουν στην πράξη και δεν αποτελούν κυρίαρχα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης των παιδιών και βιώματά τους από τη σχολική ζωή. Για την πιο συστηματική διδασκαλία θεμάτων σχετικών με τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι προφανές ότι η νηπιαγωγός μπορεί να αξιοποιεί σχετικές επετείους αλλά και ευκαιριακές συνθήκες, καταστάσεις και επίκαιρα γεγονότα.

1. Διδασκαλία για τη δημοκρατία

Πέρα, όμως, από τη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού παιδαγωγικού κλίματος στο νηπιαγωγείο, το οποίο είναι απαραίτητο για τη βίωση του δημοκρατικού τρόπου ζωής και την ανάπτυξη του παιδιού σε δημοκρατικό πολίτη, τα παιδιά αυτής της ηλικίας μπορούν να αποκτήσουν και ορισμένες βασικές γνώσεις για το πολίτευμα της δημοκρατίας, την ιστορία, τη λειτουργία του, τη θέση του πολίτη σε αυτό με αφορμή επίκαιρα γεγονότα όπως είναι: α) ο εορτασμός της εξέγερσης του Πολυτεχνείου τη 17^η Νοεμβρίου 1973, β) η διεξαγωγή εκλογών για το Εθνικό, για το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο ή για την Τοπική Αυτοδιοίκηση, γ) η συνέλευση συνδικαλιστικών οργανώσεων γονέων ή εκπαιδευτικών, δ) οι απεργιακές κινητοποιήσεις, διαδηλώσεις, καταλήψεις σχολείων (π.χ. στο γυμνάσιο των μεγαλύτερων αδελφών), ε) η εισαγωγή «αναγκών» και προβληματισμών από τη νηπιαγωγό, στ) η ανάδειξη συζητήσεων μεταξύ παιδιών που ανέφεραν απόψεις, χαρακτηρισμούς, προτιμήσεις για κόμματα, πολιτικούς αρχηγούς. Έτσι, η επέτειος της

εξέγερσης του Πολυτεχνείου μπορεί να αποτελέσει βασική αφορμή για αναφορά στο δημοκρατικό πολίτευμα, τις ιστορικές του καταβολές, την σημερινή πραγματικότητα, τη σύγκρισή του με άλλα πολιτεύματα, και να αποτελέσει θέμα ενασχόλησης του νηπιαγωγείου. Η αφετηρία μιας τέτοιας συζήτησης μπορεί να είναι τα γεγονότα της εξέγερσης στο Πολυτεχνείο το 1973, τα οποία πρέπει να προσεγγιστούν στην ιστορική τους διάσταση και στην πολιτική τους σημασία, να συζητηθούν συγκριτικά τα χαρακτηριστικά των δύο πολιτευμάτων (δικτατορία-δημοκρατία) και να επιχειρηματολογήσουν τα παιδιά σχετικά με τις προτιμήσεις τους. Η συζήτηση σχετικά με τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των δύο τύπων πολιτεύματος με παράλληλες αναφορές στον τρόπο λειτουργίας της τάξης και στις σχετικές εμπειρίες των παιδιών από τη σχολική και οικογενειακή ζωή υποβοηθούν την ίδια τη συζήτηση και κάνουν περισσότερο κατανοητά τα χαρακτηριστικά των δύο πολιτευμάτων. Η ιστορική αναδρομή στο πολίτευμα της δημοκρατίας μπορεί να ξεκινάει από την εκλογή του ονόματος και του προστάτη θεού της πόλης της Αθήνας και να φτάνει μέχρι τη σύγχρονη εποχή με αναφορά στις περιπτώσεις εκλογών, στον τρόπο διεξαγωγής τους, στις θέσεις / αξιώματα που στελεχώνονται μέσα από αυτές και στη λειτουργία των προσώπων που εκλέγονται. Αναφορές στη συνδικαλιστική δράση, στις μορφές διατύπωσης αιτημάτων στη δημοκρατία μπορούν να συζητηθούν και να προσεγγιστούν μέσω του θεατρικού παιχνιδιού και σχετικοί πολιτικοί όροι μπορούν να συζητηθούν με τα παιδιά και να συνδεθούν με την επικαιρότητα. Αναγκαία για τέτοιες διδακτικές προσεγγίσεις είναι η χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού, η δυνατότητα των παιδιών να περιγράφουν, η συμμετοχή σε διδασκαλία διαλογικής μορφής, η ανάγνωση σχετικών κειμένων, η ακρόαση και η εκμάθηση τραγουδιών, η εικαστική αναπαράσταση (Οικονομίδης, 2011).

2. Διδασκαλία για τα ανθρώπινα δικαιώματα

Σε επίπεδο σχεδιασμού της διδασκαλίας τους τα ανθρώπινα δικαιώματα μπορεί να προσεγγιστούν τόσο διαθεματικά (ως γνώση που μπορεί να προσεγγιστεί μέσα από την επεξεργασία διαφορετικών θεμάτων στα οποία αναφέρονται τα ανθρώπινα δικαιώματα) όσο και διακλαδικά (ως ξεχωριστό θέμα που μπορεί να προσεγγιστεί μέσα από διαφορετικούς κλάδους του προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου).

Αναφέρονται ενδεικτικά παραδείγματα θεμάτων που προσφέρονται για την διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων: οι άνθρωποι του κόσμου, τα επαγγέλματα, η οικογένεια, το σχολείο, το σπίτι μας, εθνικές εορτές-ελευθερία, μετανάστες-πρόσφυγες κ.ά. Προσεγγίζοντας τα θέματα αυτά, τα παιδιά ενισχύονται στο να κατανοήσουν τα ανθρώπινα δικαιώματα ως «κανόνες» που συνδέονται με συγκεκριμένες πτυχές της ζωής ή και με την ίδια τη ζωή και όχι ως απλές θεωρητικές γνώσεις (Seefeldt & Barbour, 1998· Οικονομίδης, 2011).

Ως αυτόνομο θέμα μπορούν να προσεγγιστούν διακλαδικά στο νηπιαγωγείο είτε «Τα ανθρώπινα δικαιώματα» ή «Τα δικαιώματα των παιδιών», με αφορμή τις Παγκόσμιες Ημέρες που συχνά σχετίζονται με αυτά, για παράδειγμα: 24 Οκτωβρίου: Ημέρα των Ηνωμένων Εθνών, 3 Δεκεμβρίου: Ημέρα της UNICEF, 10 Δεκεμβρίου: Ημέρα Ανθρώπινων Δικαιωμάτων Επέτειος της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, 8 Μαρτίου: Ημέρα της Γυναίκας, 21 Μαρτίου: Διεθνής Ημέρα Δράσης κατά των Φυλετικών Διακρίσεων, 1 Μαΐου: Εορτασμός της Εργατικής Πρωτομαγιάς κ.ά. Η

προσέγγιση των ανθρώπινων δικαιωμάτων γίνεται με ποικίλες διδακτικές πρακτικές (συζήτηση, δραματοποίηση, αγώνας λόγων, καταγισμός ιδεών, συνεντεύξεις, προσομοίωση, διερευνητική μάθηση, ενσυναίσθηση κ.ά.).

Παρά τη διαμόρφωση μιας αρκετά ελπιδοφόρας βιβλιογραφικής βάσης σε επίπεδο διδακτικών προτάσεων για τη διαμόρφωση μιας δημοκρατικής τάξης και τη διδασκαλία της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη χώρα μας, δε διαθέτουμε ακόμα ερευνητικές μελέτες σχετικά με το τι εφαρμόζεται από τις νηπιαγωγούς στη σχολική πράξη σχετικά με τα θέματα αυτά (Οικονομίδης, 2011). Για τον λόγο αυτό σχεδιάσαμε μία ευρύτερη έρευνα για να εξετάσουμε ποικίλες πτυχές της διδασκαλίας της δημοκρατίας και των ανθρώπινων δικαιωμάτων στο νηπιαγωγείο. Με την έρευνά μας εξετάζουμε αφενός θέματα διαμόρφωσης δημοκρατικού παιδαγωγικού κλίματος και εφαρμογής των ανθρώπινων δικαιωμάτων και ιδιαίτερα των δικαιωμάτων του παιδιού στην προσχολική τάξη, αφετέρου ζητήματα διδασκαλίας των θεμάτων αυτών (συχνότητα διδασκαλίας, χρήση μορφών και τεχνικών διδασκαλίας, σκοποθεσία, σύνδεση με τα προγράμματα σπουδών του Δ.Ε.Π.Π.Σ., πηγές πληροφόρησης που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διδασκαλία τους).

Μέθοδος

Σκοπός της εργασίας αυτής, η οποία αποτελεί μικρό μέρος μιας ευρύτερης έρευνας, είναι να εντοπίσει τις συχνότερες πρακτικές διαμόρφωσης των νηπιαγωγείων τους σε δημοκρατική τάξη, που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί, και τις συχνότερες περιπτώσεις κατά τις οποίες επεξεργάζονται θέματα δημοκρατίας και ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ο έλεγχος της συσχέτισης των συχνοτήτων αυτών με εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών.

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 116 νηπιαγωγοί που υπηρετούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία της Κρήτης κατά το σχολικό έτος 2018-2019 και ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου κλίμακας Likert (1=Ποτέ, 2=Λίγες φορές, 3=Μερικές φορές, 4=Πολλές φορές, 5=Πάντοτε), το οποίο κατασκευάστηκε από τους ερευνητές και υποβλήθηκε σε πιλοτική εφαρμογή και διορθώσεις πριν από την τελική διανομή του στα υποκείμενα του δείγματος. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις που ανήκουν σε διαφορετικούς θεματικούς άξονες: διαμόρφωση δημοκρατικής τάξης, διδασκαλία δημοκρατίας και ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στόχοι και μορφές διδασκαλίας, παράγοντες που δυσχεραίνουν τη διδασκαλία. Στην εργασία αυτή παρουσιάζουμε δεδομένα από στοιχεία των δύο πρώτων ερευνητικών αξόνων. Τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS (Νόβα-Καλτσούνη, 2006).

Τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των 116 νηπιαγωγών του δείγματος έχουν ως εξής: Από το σύνολο του δείγματος, ποσοστό 12,4% του δείγματος έχει σπουδάσει σε Σχολές Νηπιαγωγών διετούς φοίτησης και ποσοστό 87,6% έχει φοιτήσει σε πανεπιστημιακά Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης τετραετούς φοίτησης. Οι νηπιαγωγοί του δείγματός μας είναι όλες γυναίκες, ποσοστό 74,2% του δείγματος έχουν 1-10 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, 23,6 % του δείγματος έχουν 11-20 έτη υπηρεσίας και μόνο το 2,2% έχουν πάνω από 21 έτη υπηρεσίας. Μαθήματα σχετικά με την Πολιτική Αγωγή του παιδιού κατά τις βασικές σπουδές έχει λάβει το 54,6% του δείγματος και επιμόρφωση σε θέματα Πολιτικής Αγωγής του παιδιού μετά τη λήψη του πτυχίου έχει λάβει το 33,4% του δείγματος.

Αποτελέσματα

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε τις ερευνητικές ενότητες σχετικά με τη διαμόρφωση της δημοκρατικής τάξης και με τις περιπτώσεις κατά τις οποίες διδάσκουν για τη δημοκρατία και για τα ανθρώπινα δικαιώματα στο νηπιαγωγείο σύμφωνα με τις απαντήσεις των νηπιαγωγών.

Πρακτικές διαμόρφωσης δημοκρατικής τάξης

Μέσα από αυτήν την ερευνητική αυτή ενότητα θελήσαμε να διερευνήσουμε τις πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με τη διαμόρφωση δημοκρατικής τάξης στο τμήμα τους (βλ. Πίνακα 1). Οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να τοποθετηθούν με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1=Ποτέ, 2=Λίγες φορές, 3=Μερικές φορές, 4=Πολλές φορές, 5=Πάντοτε) σε σχέση με τη συχνότητα με την οποία εφαρμόζουν τρεις βασικές πρακτικές για τον σκοπό αυτό: τη διαμόρφωση κανόνων, την παροχή δυνατότητας επιλογών μέσω ψηφοφοριών στα παιδιά και τη διεξαγωγή εκλογών στην τάξη.

Πίνακας 1. «Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των συχνοτήτων εφαρμογής πρακτικών διαμόρφωσης δημοκρατικής τάξης»

ΕΚΛΟΓΕΣ, ΨΗΦΟΦΟΡΙΕΣ, ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΤΑΞΗ	Μ.Ο.	Τ.Α.
Οι κανόνες της τάξης σας:		
αποφασίζονται μόνο από τη νηπιαγωγό	1,59	0,777
αποφασίζονται από κοινού από τη νηπιαγωγό και τα παιδιά	4,48	0,614
αποφασίζονται με άλλον τρόπο	1,74	1,289
Διεξάγετε στην τάξη σας ψηφοφορίες για να επιλέξουν τα παιδιά:		
θέματα διδασκαλίας	2,70	0,814
δραστηριότητες	3,24	0,870
τρόπους εργασίας	3,10	1,298
υλικά	3,40	1,161
φίλους-ομάδες εργασίας	3,66	,961
αγαπημένο ήρωα, φυτό, ζώο κ.ά.	4,35	,481
Διοργανώνετε εκλογές στην τάξη σας για εκλογή προέδρου από τα παιδιά;	2,95	1,448

Όπως έδειξαν τα αποτελέσματα της έρευνας, οι νηπιαγωγοί πολλές φορές έως πάντοτε δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά αφενός να συμμετέχουν στη διαμόρφωση των κανόνων της τάξης και αφετέρου να ψηφίζουν τον προτιμώμενο για αυτά ήρωα μιας ιστορίας, το προτιμώμενο στοιχείο μιας θεματικής ενότητας που επεξεργάζονται στο νηπιαγωγείο (π.χ. φρούτο από τα φρούτα του καλοκαιριού, ζώο από τα ζώα της αυλής, λουλούδι από τα άνθη της άνοιξης, χρώμα από ζωγραφικούς πίνακες κ.ά.). Αντίθετα, μερικές φορές προσφέρουν στα παιδιά ευκαιρίες για επιλογή σε πιο ουσιαστικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως η επιλογή ομάδων, υλικών και τρόπων εργασίας, δραστηριοτήτων, θεμάτων διδασκαλίας. Μερικές φορές, επίσης, οι νηπιαγωγοί οργανώνουν εκλογικές διαδικασίες στην τάξη τους, όπως γίνεται στην κοινωνία των ενηλίκων.

Τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών δε φάνηκε να επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις πρακτικές που ακολουθούν. Αναλύσεις με το κριτήριο t test και με oneway ANOVA κατά περίπτωση δεν έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

Περιπτώσεις διδασκαλιών για τη δημοκρατία και για τα ανθρώπινα δικαιώματα

Στην ακόλουθη ερευνητική ενότητα προσπαθήσαμε, μέσω των απαντήσεων των νηπιαγωγών στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert να διαπιστώσουμε τη συχνότητα των περιπτώσεων κατά τις οποίες οι νηπιαγωγοί διδάσκουν για τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα, ζητώντας από τα υποκείμενα του δείγματος να τοποθετηθούν για τη συχνότητα συγκεκριμένων περιπτώσεων.

Πίνακας 2. «Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των συχνοτήτων περιπτώσεων διδασκαλίας για τη δημοκρατία και για τα ανθρώπινα δικαιώματα»

ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ & ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ	Μ.Ο.	Τ.Α.
Διδάσκετε στην τάξη σας για τη δημοκρατία:		
κατά την επέτειο του Πολυτεχνείου	5,00	0,000
όταν διεξάγονται εκλογές (βουλευτικές, δημοτικές) στην κοινωνία	4,31	1,065
όταν γίνονται απεργίες, διαδηλώσεις, κινητοποιήσεις στην κοινωνία με άλλες ευκαιρίες/ερεθίσματα	2,92	1,605
Διδάσκετε στην τάξη σας για τα ανθρώπινα δικαιώματα:		
στις παγκόσμιες ημέρες ανθρωπίνων δικαιωμάτων και δικαιωμάτων του παιδιού	4,64	0,749
σε θέματα (π.χ. σχολείο, οικογένεια, εργασία) που συνδέονται με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα του παιδιού	4,62	0,567

Οι νηπιαγωγοί απάντησαν ότι για τη διδασκαλία της δημοκρατίας επιλέγουν κυρίως ως διδακτικό συγκείμενο την επέτειο της Εξέγερσης του Πολυτεχνείου το 1973. Αξιοποιούνται ακόμη αφορμές από εκλογικές περιόδους και εκδηλώσεις κοινωνικού και οικονομικού χαρακτήρα για να προσεγγιστούν θέματα δημοκρατίας. Για τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των δικαιωμάτων του παιδιού, οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν κυρίως τις σχετικές παγκόσμιες ημέρες αλλά και θέματα διδασκαλίας με τα οποία συνδέονται συγκεκριμένα δικαιώματα.

Τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών δε φάνηκε να επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις συχνότητες των περιπτώσεων στις οποίες διδάσκουν για τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Αναλύσεις με το κριτήριο t test και με oneway ANOVA κατά περίπτωση δεν έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας οδηγούν σε ενδιαφέροντα ευρήματα για τις πρακτικές των νηπιαγωγών, σχετικά με τη διαμόρφωση δημοκρατικής τάξης και τη διδασκαλία της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο νηπιαγωγείο.

Όσον αφορά στη διαμόρφωση της δημοκρατικής τάξης κυρίαρχη πρακτική είναι η διαμόρφωση των κανόνων της τάξης από κοινού με τα παιδιά, όπως προτείνει και η σχετική βιβλιογραφία (Pollard, 2006· Οικονομίδης, 2011). Είναι ιδιαίτερα θετικό το εύρημα ότι οι νηπιαγωγοί δίνουν έμφαση στη συμμετοχή των παιδιών σε αυτή τη δραστηριότητα, δίνοντας έτσι έμφαση στη συμμετοχή των παιδιών που τόσο σημαντική είναι για τη διαμόρφωση της δημοκρατικής τους ταυτότητας (Beaty, 1992· DeVries, 2001· Collins, 2007· Elliott et al. 2008). Αυτό δε σημαίνει, όμως, ότι οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν μόνο αυτόν

τον τρόπο θέσπισης των κανόνων της τάξης. Η παλιά πρακτική της θέσπισης των κανόνων μόνο από τον εκπαιδευτικό φαίνεται να χρησιμοποιείται πολύ λίγες φορές ή και ποτέ.

Ιδιαίτερη διερεύνηση χρειάζεται και η θέσπιση των κανόνων με άλλον τρόπο από τους δύο προαναφερόμενους, καθώς καλό είναι να γνωρίσουμε ποια είναι η θέση και ο ρόλος των παιδιών στους τρόπους αυτούς. Η υψηλή συχνότητα της από κοινού θέσπισης των κανόνων με τα παιδιά δε σημαίνει αναγκαστικά μία ισότιμη συμμετοχή παιδιών και νηπιαγωγού. Ο βαθμός ενεργούς συμμετοχής, ο τρόπος συμμετοχής, η δυνατότητα διατύπωσης απόψεων των παιδιών αντίθετων από εκείνες της νηπιαγωγού και οι πρακτικές με τις οποίες διεξάγεται η διαδικασία αυτή δεν προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας και προφανώς χρειάζονται πιο ενδελεχή προσέγγιση. Ερωτήματα σχετικά με το πώς προσλαμβάνουν, σχεδιάζουν, οργανώνουν και υλοποιούν οι νηπιαγωγοί την «από κοινού θέσπιση των κανόνων» προκύπτουν τόσο από το σύνολο του δείγματος όσο, και κυρίως, από την κάθε νηπιαγωγό ξεχωριστά.

Σχετικά με τις ευκαιρίες που προσφέρουν οι νηπιαγωγοί στα παιδιά για να κάνουν τα ίδια επιλογές στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διαπιστώνουμε ότι παρέχονται τέτοιες ευκαιρίες, με αποτέλεσμα τα παιδιά να έρχονται σε μία πρώτη επαφή με τη διατύπωση επιχειρημάτων, τον σεβασμό της αντίθετης άποψης, την αντίληψη των εννοιών της πλειοψηφίας, της μειοψηφίας και της επιλογής (DeVries, 2002· Harder, 2002· Korhonen, 2005· Rubin, & Justice, 2005). Παρατηρούμε, όμως, ότι σε υψηλές συχνότητες τα παιδιά μπορούν να επιλέγουν αγαπημένους ήρωες, ζώα, λουλούδια κ.ά., ενώ σε αρκετά μικρότερες συχνότητες μπορούν να επιλέγουν ομάδες εργασίας, υλικά, δραστηριότητες, τρόπους εργασίας και ακόμη λιγότερο τα θέματα διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο. Διαπιστώνουμε, δηλαδή, ότι οι νηπιαγωγοί του δείγματός μας δίνουν την ευκαιρία επιλογών στα παιδιά μόνο για «ανώδυνα» ζητήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αντίθετα, για τα πιο σημαντικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν προσφέρουν στους μαθητές τους πολλές ευκαιρίες επιλογών. Η πρακτική αυτή των νηπιαγωγών του δείγματος προβληματίζει ποικιλοτρόπως, καθώς αναδύεται το ερώτημα «για ποιο λόγο δε δίνουν τέτοιες ευκαιρίες στα παιδιά;». Χωρίς να μπορούμε να απαντήσουμε αν αυτή η στάση οφείλεται: α) σε πιθανή διαπιστωμένη από τις ίδιες αδυναμία των παιδιών να ανταποκριθούν σε αυτού του είδους τις επιλογές, β) σε ανασφάλεια των νηπιαγωγών σχετικά με το τι θα επιλέξουν τα παιδιά και πώς οι ίδιες θα χειριστούν τις επιλογές αυτές, γ) σε μία θεώρηση επιλογής πρακτικών της εκπαιδευτικής διαδικασίας υπό το πρίσμα του «επαΐοντος», δ) σε μία αυστηρή, «κλειστή» προσέγγιση του προγράμματος σπουδών για το νηπιαγωγείο ως προς τους στόχους (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002) και τα όποια περιεχόμενα επιλέγονται για την επίτευξή τους, ε) σε αντικειμενικές συνθήκες που έχουν να κάνουν με την πραγμάτωση της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κάτω από αυτή τη λογική, η περιορισμένη συχνότητα διεξαγωγής εκλογών στην τάξη του νηπιαγωγείου μάλλον δεν εκπλήσσει, αλλά έρχεται να ενδυναμώσει τους παραπάνω προβληματισμούς. Αν και η σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η διεξαγωγή εκλογών στο νηπιαγωγείο συνάδει πλήρως με το πρόγραμμα σπουδών του και εξυπηρετεί πολλούς από τους στόχους του (Οικονομίδης, 2011), διαπιστώνουμε ότι οι νηπιαγωγοί του δείγματός μας είναι πολύ επιφυλακτικές στον σχεδιασμό και την υλοποίηση τέτοιων δραστηριοτήτων. Αλλά ακόμα και στις περιπτώσεις κατά τις οποίες διεξάγονται εκλογές στο νηπιαγωγείο δεν έχουμε πληροφορίες για το πλήθος των δραστηριοτήτων που τις

περιβάλλουν, για τον χρόνο στον οποίο διεξάγονται, για την προσέγγιση που υιοθετείται (διεξάγουμε εκλογές ή «παίζουμε» εκλογές;) και για τη θέση (αρμοδιότητες, ευθύνες, έλεγχος) του εκλεγμένου προέδρου μετά τις εκλογές.

Διδασκαλίες για τη δημοκρατία σχεδιάζουν και υλοποιούν όλες οι νηπιαγωγοί πάντοτε κατά την επέτειο της εξέγερσης του Πολυτεχνείου το 1973 και σχεδόν πάντοτε όταν διεξάγονται εκλογές (βουλευτικές, δημοτικές, ευρωεκλογές). Διαπιστώνουμε δηλαδή, ότι οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν την αρχή της επικαιρότητας (Τριλιανός, 2013). Όμως την αρχή αυτή την αξιοποιούν μόνο όταν πρόκειται για γεγονότα γενικώς αποδεκτά στο πολιτικο-κοινωνικό μας πλαίσιο, όπως τα παραπάνω, ενώ δεν ακολουθούν την ίδια επιλογή όταν συμβαίνουν άλλες κινητοποιήσεις, θεμιτές στο πλαίσιο του δημοκρατικού συστήματος, οι οποίες, όμως, είτε αφορούν συγκεκριμένες ομάδες (π.χ. κοινωνικές τάξεις, επαγγελματικές ενώσεις κ.ά.) της κοινωνίας και όχι το σύνολό της είτε δε συγκεντρώνουν τη γενική συμφωνία για τα αιτήματα ή και για τους τρόπους διεκδίκησής τους. Πιθανώς, ο φόβος των νηπιαγωγών να μη χαρακτηριστούν πολιτικά/κομματικά, μαζί με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, να τις αποθαρρύνει από την αξιοποίηση τέτοιων ευκαιριών.

Όσον αφορά, όμως, διδασκαλίες για τα ανθρώπινα δικαιώματα, διαπιστώνουμε ότι οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν και τις δύο ευκαιρίες: διδάσκουν για αυτά και στο πλαίσιο θεμάτων με τα οποία υπάρχει σαφής σύνδεση, αλλά και αξιοποιώντας την επικαιρότητα των επετείων-παγκόσμιων ημερών. Θεωρούμε ότι η προσέγγιση των ανθρώπινων δικαιωμάτων στο πλαίσιο άλλων θεμάτων είναι αυτή που δείχνει περισσότερο τη σύνδεσή τους με την καθημερινή ζωή και είναι θετικό ότι οι νηπιαγωγοί ακολουθούν και αυτή την επιλογή αντί να περιορίζονται σε αναφορές που γίνονται μόνο στο πλαίσιο παγκόσμιων ημερών.

Τέλος, η έλλειψη διαφοροποιήσεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη συχνότητα των πρακτικών που εφαρμόζουν και των περιπτώσεων διδασκαλίας που αξιοποιούν, ως προς τα εκπαιδευτικά τους χαρακτηριστικά, δείχνει ότι συμπεριφέρονται σαν ένα ομοιογενές σώμα. Ιδιαίτερα προβληματίζει η έλλειψη οποιασδήποτε διαφοροποίησης μεταξύ των νηπιαγωγών εκείνων που έχουν λάβει μαθήματα ή επιμόρφωση σε θέματα Πολιτικής Αγωγής και εκείνων που δεν έχουν λάβει, στοιχείο που δείχνει ότι οι σχετικές γνώσεις που έλαβαν δεν ασκούν παρωθητικό, τουλάχιστον, ρόλο για την υιοθέτηση πρακτικών δημιουργίας δημοκρατικής τάξης και για την αξιοποίηση ποικίλων περιπτώσεων για τη διδασκαλία της δημοκρατίας και των ανθρώπινων δικαιωμάτων.

Κύρια συμπεράσματα της έρευνάς μας είναι ότι: α) Οι νηπιαγωγοί φαίνεται ότι προσπαθούν να δημιουργήσουν μία δημοκρατική τάξη στο νηπιαγωγείο τους δίδοντας λόγο στα παιδιά κατά τη διαμόρφωση των κανόνων, παρέχοντας δυνατότητες επιλογών μέσω ψηφοφοριών κυρίως για «ανώδυνα» θέματα, αλλά διστάζουν να διεξάγουν εκλογές στην τάξη ως πολιτική δραστηριότητα. β) Αξιοποιούν την επικαιρότητα και τις σημαντικές επετείους για τη διδασκαλία της δημοκρατίας και των ανθρώπινων δικαιωμάτων, χωρίς να «διακινδυνεύουν» την αξιοποίηση ευκαιριών και γεγονότων μη γενικώς αποδεκτών από την κοινωνία.

Η γενίκευση των συμπερασμάτων αυτών περιορίζεται από το γεγονός ότι το δείγμα προέρχεται μόνο από ένα γεωγραφικό διαμέρισμα, την Κρήτη, και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε δεν μας έδωσε πάντα τη δυνατότητα για ευρύτερη ερμηνεία και για τη διερεύνηση περισσότερων λεπτομερειών και εξειδικευμένων στοιχείων, όπως φάνηκε και από τη συζήτηση που προηγήθηκε.

Με αφετηρία τα ευρήματα της έρευνας διατυπώνονται ερευνητικές και παιδαγωγικές προτάσεις με σκοπό την ποσοτική διεύρυνση και την ποιοτική βελτίωση πρακτικών και διδασκαλιών σχετικών με τη δημοκρατική πολιτική αγωγή των παιδιών.

Αναγκαία είναι η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος με νηπιαγωγούς και από άλλα γεωγραφικά διαμερίσματα. Απαραίτητο είναι, επίσης, να χρησιμοποιηθούν και άλλα ερευνητικά εργαλεία (π.χ. συνέντευξη, παρατήρηση σχολικής τάξης, σύνταξη και μελέτη ημερολογίων) που θα μας επιτρέπουν να γνωρίσουμε και να ερμηνεύσουμε καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται τη διαμόρφωση της δημοκρατικής τάξης και διδάσκουν για τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ενδιαφέρουσα είναι και η διερεύνηση σχετικών απόψεων γονέων, παιδιών, αλλά και εκπαιδευτικών άλλων βαθμίδων (πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) και η σύγκρισή τους με εκείνες των νηπιαγωγών.

Επίσης, θεωρούμε αναγκαία τόσο την ουσιαστική ευαισθητοποίηση, ενημέρωση, επιστημονική υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία θεμάτων δημοκρατίας και ανθρώπινων δικαιωμάτων (π.χ. επιμόρφωση, σύνταξη και αξιοποίηση σχετικών εγχειριδίων) όσο και την ενημέρωση των άλλων φορέων της αγωγής (γονέων) για τη σκοποθεσία της διδασκαλίας των συγκεκριμένων θεμάτων στο νηπιαγωγείο. Ακόμα, η ανάληψη από το νηπιαγωγείο ευρύτερων δράσεων που προάγουν την πολιτική ανάπτυξη του παιδιού (π.χ. συμμετοχή σε προγράμματα υποστήριξης ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων, προστασίας περιβάλλοντος κ.ά.) μπορεί να συμβάλει στην αγωγή των μικρών μαθητών ως δημοκρατικών πολιτών.

Τα ευρήματα της έρευνάς γενικότερα δείχνουν ότι οι νηπιαγωγοί διατηρούν θετική στάση απέναντι στη διδασκαλία θεμάτων δημοκρατίας και ανθρώπινων δικαιωμάτων. Είναι ωστόσο σημαντικό να δημιουργούνται ευκαιρίες ουσιαστικής και αποτελεσματικής προσέγγισης των ζητημάτων αυτών στο νηπιαγωγείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσες

- Beaty, J. (1992). *Skills for Preschool Teachers*. New Jersey: Merrill.
- DeVries, R. (2001). Constructivist education in preschool and elementary school: the sociomoral atmosphere as the first educational goal. In S. Golbeck (Ed.), *Psychological Perspectives on Early Childhood Education. Reframing Dilemmas in Research and Practice* (153-180). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Harder, C. (2002). Not quite the revolution: citizenship education in England. In M. Schweisfurth, L. Davies, & C. Harber (Eds.), *Learning Democracy and Citizenship. International Experiences* (225-239). Oxford: Symposium Books.
- Korhonen, R. (2005). Teaching citizenship in the pre-school educational level. In A. Ros (Ed.), *Teaching Citizenship. Proceedings of the Seventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network* (443-447). London: CiCe.
- Lansdown, G. (2002). Human rights and education. In M. Schweisfurth, L. Davies, & C. Harber (Eds.), *Learning Democracy and Citizenship. International Experiences* (51-64). Oxford: Symposium Books.

- Michelli, N. (2005). Education for democracy: what can it be? In N. Michelli, & D. L. Keiser (Eds.), *Teacher Education for Democracy and Social Justice* (3-30). New York: Routledge.
- Pollard, A. (2006). *Reflective Teaching*. London: Continuum.
- Rubin, B & Justice, B. (2005). Preparing social studies teachers to be just and democrats: problems and possibilities: In N. Michelli, & D. L. Keiser (Eds.), *Teacher Education for Democracy and Social Justice* (79-103). New York: Routledge.
- Seefeldt, C. & Barbour, N. (1998). *Early Childhood Education. An Introduction*. New Jersey: Merrill, 4th ed.

Ελληνόγλωσσον

- Cole, M. & Cole, S. (2002). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Σχολική Ηλικία. Β΄ Τόμ.* (Επιμ.: Ζ. Μπαμπλέκου, Μτφρ.: Μ. Σόλμαν). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Ελευθεράκης, Θ. (2011). Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαίδευση: Η διαπαιδαγώγηση του δημοκρατικού πολίτη στο σχολείο. Στο Β. Οικονομίδης & Θ. Ελευθεράκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα* (σσ.48-100). Αθήνα: Διάδραση.
- Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., & Travers, J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική Διδασκαλία. Αποτελεσματική Μάθηση*. (Επιμ.: Α. Λεονταρή & Ε. Συγκολλίτου, Μτφρ.: Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα). Αθήνα: Gutenberg. Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, Π. (1993). *Έλληνες μαθητές του δημοτικού σχολείου και πολιτική κοινωνικοποίηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα. Διδακτική Μεθοδολογία προσχολικής αγωγής. Με σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Έκδ. συγγ.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2002). *Οι Κοινωνικές Επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Οδυσσέας, Δ΄ έκδ.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2005). *Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και διαθεματική διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιολογική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπασέτας, Κ. (2007). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση στο σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Οικονομίδης, Β. (2011). Το νηπιαγωγείο ως χώρος διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολίτη και εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο Β. Οικονομίδης & Θ. Ελευθεράκης, (Επιμ.), *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα* (σσ. 204-246). Αθήνα: Διάδραση.
- Πανταζής, Β. (2008). Παιδεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. «Αξιοποίηση» Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην εκπαιδευτική πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 14, 107-122.
- Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (1989). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση και σχολείο. Κριτική θεώρηση και εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι.) (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)* Αθήνα: Π.Ι.

Abstract

In this article, we discuss kindergarten teachers practices on the issues of forming a democratic classroom and on the teaching of democracy and human rights. This paper is a part of a larger research conducted on Greek kindergartens teachers. The research tool was a questionnaire with Likert-type questions. The results of this research have shown that kindergarten teachers formulate classroom rules with their children, provide them with options for voting mainly on trivial matters, use the opportuneness and significant anniversaries for teaching about democracy and human rights. The research shows the need to educate and train the kindergarten teachers in Civic Education and to search further these issues.

Keywords: Kindergarten, democracy, human rights, Civic Education.

Κοινότητα και Εκπαίδευση: Η συμβολή της έρευνας δράσης στην κοινωνική και πολιτική αγωγή

Παρασκευή Πατσιλιά

Εκπαιδευτικός, MSc Επιστήμες της Αγωγής, Κάτοχος Διπλώματος ΑΣΠΑΙΤΕ, Πτυχιούχος Διοικητικής Τεχνολογίας, Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Τ.Ε.)
dimstergioulas@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η σύνδεση του ενεργού πολίτη με την κοινοτική προσέγγιση της εκπαίδευσης. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας, ήταν η Έρευνα Δράσης και εφαρμόστηκε στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που επικεντρωνόταν στη δημιουργία κατάλληλων οδικών συνθηκών και στην καλλιέργεια σωστής κυκλοφοριακής συμπεριφοράς. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας επισήμανε ότι εκπαιδευτικές δράσεις που αποσκοπούν στη συσχέτιση και αλληλεπίδραση των τριών διαστάσεων της ιδιότητας του πολίτη (συναισθηματική, γνωστική, πρακτική) σε συνδυασμό με την καλλιέργεια των χαρακτηριστικών του, συμβάλλουν θετικά και αποτελεσματικά στην ενεργό του συμμετοχή στην κοινότητα. Συνάμα, ανέδειξε ότι η συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα, η ανάπτυξη κοινωνικής συμπεριφοράς, η εμπλοκή των γονέων στις εκπαιδευτικές δράσεις, η δημιουργία των κοινοτήτων μάθησης, η υιοθέτηση καλών πρακτικών, οι δράσεις του εθελοντισμού, η θετική στάση της ηγεσίας, η καλή διάθεση και άμεση ανταπόκριση των μελών και φορέων της τοπικής κοινωνίας, ο καθοριστικός χαρακτήρας της έρευνας δράσης και τέλος η κουλτούρα της κοινοτικής εκπαίδευσης ενισχύουν τον ρόλο της κοινοτικής εκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις-Κλειδιά: Ενεργός πολίτης, κοινοτική εκπαίδευση, γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες.

Εισαγωγή

Η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και στη κοινότητα, μέσα σε ένα σκηνικό αλλαγών και ραγδαίων εξελίξεων, αποτελεί μια ουσιαστική, αποτελεσματική και αειφορική διαδικασία μάθησης.

Ο πολίτης εμπλέκεται σε μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, μέσα στη σφαίρα των ιδιαίτερων πραγματικοτήτων, αναπτύσσει ατομική πρωτοβουλία και δεσμεύεται για την δημιουργία ενός καλύτερου μέλλοντος (Unesco, 1978). Οι συμμετέχοντες (σχολείο, μαθητές, γονείς, μέλη της κοινότητας) σε μια τέτοια συνεργασία κινούνται με το σκεπτικό ότι η αναβάθμιση των καθημερινών συνθηκών του τοπικού τους περιβάλλοντος είναι προϊόν συλλογικής προσπάθειας και υπεύθυνης δράσης και όχι ατομικής προσπάθειας (Liu & Kaplan, 2006· Ballantyne, Fien & Packer, 2001).

Από την άλλη, η σχολική κοινότητα οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη της την καθημερινή κοινωνική πραγματικότητα των παιδιών και συνεπώς είναι απαραίτητη η υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας εκ μέρους των γονέων. Για αυτό το λόγο η παρούσα έρευνα κινείται, εκτός των άλλων και στο πλαίσιο της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, ερμηνεύοντάς το ως το πλαίσιο που συμβάλλει στη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς, κινητοποίησης και αυτοεκτίμησης (Haynes, Comer, & Hamilton-Lee, 1989).

Σε συνολική θεώρηση, η πορεία της έρευνας, ο έλεγχος των ερευνητικών πορισμάτων και η αξιολόγηση των αναδυόμενων συμπερασμάτων καθορίζονται με βάση το ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα:

Εάν και με ποιους τρόπους συνδέεται η ιδιότητα του ενεργού πολίτη στην κατεύθυνση μεγαλύτερης κοινωνικής συμμετοχής στις κοινοτικές διεργασίες;

η οποία μπορεί να διερευνηθεί σε δύο επιμέρους υποερωτήματα:

- 1ο) Ποιες διαστάσεις και χαρακτηριστικά της ιδιότητας του πολίτη συμβάλλουν στην ενεργό του συμμετοχή στην κοινότητα; και
- 2ο) Ποιοι παράγοντες ενισχύουν τον ρόλο της κοινοτικής εκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον;

Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση και ανάδειξη των διαστάσεων και χαρακτηριστικών της ιδιότητας του πολίτη που ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή στην κοινότητα, όχι όμως κάτω από μια ξεκομμένη πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τη μορφή ενός προγράμματος που υλοποιείται σε ένα δημοτικό, αλλά ως μια δράση που έχει αναφορά στην κοινότητα. Στο επίκεντρο επομένως της εν λόγω έρευνας βρίσκεται η ανάπτυξη ενός δυναμικού συστήματος σχέσεων σχολείου και κοινότητας, κάτω από το πρίσμα της καλλιέργειας ικανοτήτων και δεξιοτήτων που ευνοούν την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στο τόπο που ζει.

Ταυτόχρονα, αναδεικνύονται οι παράγοντες που επιδρούν θετικά στη σύνδεση της κοινοτικής εκπαίδευσης με το σχολείο, δίνοντας βάση στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην ανάπτυξη αλληλεπίδρασης μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια της ενεργούς συμμετοχής του πολίτη, μέσα σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον, συσχετίζεται από το πόσο το άτομο αισθάνεται ότι ανήκει σε μια κοινωνία και κατά πόσο το αίσθημα αυτό είναι έντονο, ώστε να του υπαγορεύει αφοσίωση, δέσμευση, ηθικές αξίες, κοινωνική ταυτότητα και ένταξη σε αυτή (Ε.Κ., 2000). Εδώ κάνουμε λόγο για τη *συναισθηματική διάσταση* της έννοιας του ενεργού πολίτη (Ε.Κ., 2000). Παράλληλα, οι πολίτες χρήζουν πληροφόρησης και γνώσης (*γνωστική διάσταση*), για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στο ρόλο τους, ως άτομα που σκέφτονται και ενεργούν για το κοινό καλό (Τσαούσης, 2009).

Τέλος, με τη συμμετοχή του ο πολίτης σε διεργασίες που αφορούν τα κοινά, δραστηριοποιείται, κινητοποιείται και μέσα σε αυτό το πλαίσιο αποκτάει εμπειρία. Αυτή είναι η *πρακτική διάσταση* της ενεργούς πολιτότητας (Ε.Κ., 2000).

Από την άλλη, καθώς μεταλλάσσεται η κοινωνία, μεταλλάσσονται και οι κοινότητες από τις οποίες αποτελείται αυτή η κοινωνία. Η κοινοτική εκπαίδευση χρειάζεται να ανταποκρίνεται στις εμπειρίες και τις προσδοκίες των μελών της κοινότητας στην οποία απευθύνεται και να επαναπροσδιορίζεται συνεχώς, ώστε να αντικατοπτρίζει τις αλλαγές στην πραγματικότητα τους (Martin, 1993).

Ταυτόχρονα, η κοινοτική εκπαίδευση είναι μια απάντηση στις συγκεκριμένες αδυναμίες των παραδοσιακών ιδρυμάτων, γιατί η μάθηση είναι συνεχής, καινούριες και πρωτο-

πόρες ιδέες εφαρμόζονται σε πραγματικές συνθήκες και δημιουργείται άμεση σχέση θεωρίας και πράξης, μέσα από κοινωνικές και τοπικές δράσεις (Zimmer 1998: 5-6, όπως αναφ. στο Μπέτσας, 2007).

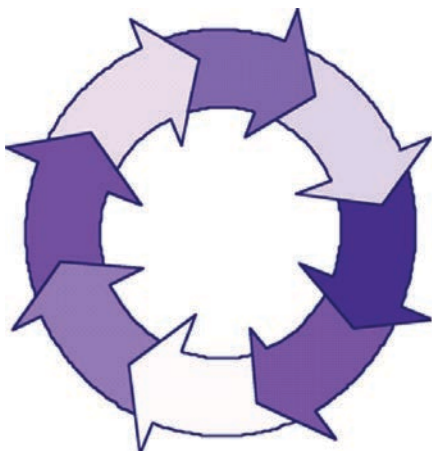
Μέθοδος

Η επιλογή της Έρευνας Δράσης (ΕΔ) και συγκεκριμένα μιας τεχνικής που προσφέρεται ως ερευνητική μέθοδο στην παρούσα έρευνα, γίνεται το μέσο για την ανάπτυξη και καλλιέργεια συνεργατικών σχέσεων μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, εντός και εκτός σχολείου. Παράλληλα, οι ερευνητές-εκπαιδευτικοί στην ΕΔ ασχολούνται με την αλλαγή των καταστάσεων και όχι απλώς και μόνο με την ερμηνεία τους, το οποίο επιδιώκεται στην εν λόγω έρευνα (Carr & Kemmis, 1986). Ακόμη, αναπτύσσεται η συνεργασία, η συλλογικότητα, η κριτική, ο αναστοχασμός (Day, 2003), πραγματοποιούνται εναλλακτικές στρατηγικές και πρακτικές (Mortimore & Mortimore, 1991) και έρχονται κοντά γνώση και εμπειρία (Atkin, 1989· Sanford, 1970), ώστε να λυθούν σχολικά και κοινωνικά προβλήματα, αντικείμενο το οποίο αποτελεί σημείο αναφοράς και ενδιαφέροντος στην παρούσα ερευνητική κατάσταση.

Ακολουθώντας λοιπόν, στην παρούσα εργασία το μοντέλο της κυκλικής σπειροειδούς μορφής του OERI (2000), η οργάνωση και διεξαγωγή της έρευνας, σύμφωνα με τις διαδοχικά επάλληλες φάσεις της ΕΔ, επιδρά θετικά και εποικοδομητικά στην επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων στη διερευνητική διαδικασία. Παράλληλα, διευκολύνει τη συμμετοχή των μαθητών, των γονέων και γενικότερα της τοπικής κοινωνίας με απώτερο στόχο τη βελτίωση και καλυτέρευση του περιβάλλοντός τους, που δρουν σε πραγματικές καταστάσεις και συμμετέχουν ως ενεργοί πολίτες. Η σπειροειδής διαδικασία της ΕΔ προσεγγίζεται ως εξής (Σχήμα 1):

Κοινωνική Εκπαίδευση
Ενεργός Πολίτης

Σχήμα 1: Η κυκλική και σπειροειδής πορεία της παρούσας έρευνας



- 1. Σχεδιασμός παρέμβασης-Εντοπισμός αφετηρίας**
- 2. Συλλογή δεδομένων**
- 3. Ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών δράσης**

4. Εφαρμογή πλάνων δράσης

5. Αναθεώρηση-Αναστοχασμός

Τα ερευνητικά στάδια αποδίδονται με μια σειρά πέντε επάλληλων κύκλων, σύμφωνα με τη μεθοδολογία της Ε.Δ. Ειδικότερα, στον πρώτο κύκλο αναπτύσσεται η συνεργασία της ερευνήτριας και του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας και γίνεται ενημέρωση για τη διεξαγωγή της έρευνας. Στον δεύτερο κύκλο εξελίσσεται και διευρύνεται η συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα και η συνεργασία τους με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και ανιχνεύονται οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών. Στον τρίτο κύκλο επιχειρείται η συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές δράσεις. Στον τέταρτο κύκλο διευρύνεται η συνεργασία της ερευνητικής ομάδας με άλλα μέλη και φορείς της ευρύτερης κοινότητας και στον πέμπτο κύκλο επιχειρείται μια αποτίμηση- αξιολόγηση όλων των προηγούμενων κύκλων, ακολουθώντας τα βήματα του αρχικού σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης, του στοχασμού και του αναθεωρημένου σχεδιασμού. Οι δράσεις και οι δραστηριότητες που σχεδιάζονται και υλοποιούνται στους παραπάνω κύκλους έχουν ως πεδίο εφαρμογής το σχολείο, το χώρο έξω από το σχολείο, τα σπίτια των μαθητών, τις γειτονιές όπου κατοικούν και μετακινούνται και την ευρύτερη κοινότητα ακολουθώντας μια αέναη διαδικασία που τείνει προς τη συνεχή βελτίωση των προβλημάτων που προκύπτουν στην καθημερινότητα. Αλλά παράλληλα επενδύει και στην επίτευξη των σκοπών και των στόχων που αναδύονται κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος Αγωγής Υγείας, στα πλαίσια της προώθησης της κοινοτικής εκπαίδευσης και της διαμόρφωσης του ενεργού πολίτη.

Οι συντελεστές της ερευνητικής διαδικασίας

Η ΕΔ αποσκοπεί στην ανάπτυξη συνεργασίας σχολείου και κοινότητας, ώστε να αποκαλύψει και να αναλύσει ικανότητες και δεξιότητες απαραίτητες για την προώθηση της ενεργούς συμμετοχής του πολίτη στις κοινωνικές και κοινοτικές διεργασίες. Παράλληλα εστιάζει στην ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών σε τοπικές δράσεις και στην ανάπτυξη παρεμβάσεων που καθιστούν τα άτομα ικανά να συμμετέχουν στις δράσεις αυτές.

Η έρευνα έλαβε χώρα σε ένα δημοτικό σχολείο του Δήμου Κοζάνης καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών του σχολείου, των μαθητών, των γονέων, μελών και φορέων της τοπικής κοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια συμμετέχει στην ερευνητική διαδικασία με ρόλο “εκπαιδευτικού ερευνητή”. Εξοικειώνεται σταδιακά με τη μεθοδολογία της ΕΔ και τις διαδικασίες συλλογής δεδομένων, διευρύνει το εκπαιδευτικό της έργο, εξετάζει τις εναλλακτικές που μπορεί να προκύψουν, αναστοχάζεται και επανασχεδιάζει.

Οι μαθητές (Ε΄ Δημοτικού, η οποία αποτελείται από 11 αγόρια και 4 κορίτσια) του σχολείου και οι γονείς τους συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία με ρόλο ενεργητικό. Θέτουν τον εαυτό τους μπροστά σε προβληματισμούς, καθώς και σε κριτική και αναστοχαστική θεώρηση των καθημερινών τους συνηθειών σχετικά με την κυκλοφοριακή τους συμπεριφορά, ξαναπροσαρμόζουν τις κυκλοφοριακές τους συνήθειες σε νέα δεδομένα, μεταφέρουν τη νέα γνώση στο σπίτι στους γονείς τους και αποκτούν ικανότητες επικοινωνίας και συνεργασίας με την τοπική κοινότητα.

Ο *κριτικός φίλος/η* (critical friend), στη συγκεκριμένη έρευνα, παρέχει υποστηρικτική βοήθεια κατά τη διάρκεια της έρευνας, συζητά με την εκπαιδευτικό τα θέματα που προκύπτουν κατά την εφαρμογή του προγράμματος και βοηθά να αποκτήσει η εκπαιδευτικός αμερόληπτη και κριτική στάση απέναντι σε έναν εκπαιδευτικό προβληματισμό. Ταυτόχρονα, η αξία του ρόλου του επικαιροποιεί σε μεγάλο βαθμό την εγκυρότητα της έρευνας (Kennedy, 1997: 21· Whitehead, 1989: 41-52) .

Μέσα συλλογής των δεδομένων

Στο πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας υιοθετούνται και ακολουθούνται κάποιες εκπαιδευτικές τεχνικές που ενθαρρύνουν την ανταλλαγή εμπειριών, τη συνεργασία, τη διερευνητική μάθηση, την ενεργό συμμετοχή και την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού. Στην παρούσα εργασία οι τεχνικές συλλογής δεδομένων που αξιοποιούνται με βάση τις ανάγκες της ερευνητικής διαδικασίας είναι: το ημερολόγιο, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, η συστηματική παρατήρηση, η μέθοδος project, το παιχνίδι ρόλων, οι βιωματικές ασκήσεις, ο καταϊγισμός ιδεών, το portfolio, η διάχυση καλών πρακτικών και οι εκπαιδευτικές επισκέψεις-συνεντεύξεις με ειδικούς φορείς της κοινότητας. Την εγκυρότητα των δεδομένων που συλλέγονται ενισχύει η μέθοδος του “τριγωνισμού”, της τριπλής δηλαδή διασταύρωσης των στοιχείων (Maycut & Morehouse, 1994).

Ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας

Η καλλιέργεια στάσεων και αξιών του ενεργού πολίτη, ώστε να συμμετέχει περισσότερο και αποτελεσματικότερα στην κοινωνική, πολιτιστική και περιβαλλοντική ζωή του τόπου, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ένα σχολείο έτοιμο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας.

Οι αναστοχαστικές διαδικασίες σε όλους τους κύκλους της έρευνας, μας οδηγούν στο να μελετήσουμε και να παρακολουθήσουμε την πορεία και τη σύνδεση του σχολείου με την φιλοσοφία της κοινοτικής εκπαίδευσης. Δίνοντας ταυτόχρονα, μεγάλη βαρύτητα στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, στις προϋπάρχουσες γνώσεις, στη συμμετοχή των γονέων και άλλων φορέων της τοπικής κοινότητας.

Τα συμπεράσματα της έρευνας επικεντρώνονται στις **διαστάσεις** και τα **χαρακτηριστικά** της ιδιότητας του πολίτη που συμβάλλουν στην ενεργό συμμετοχή του στην κοινότητα και **στους παράγοντες** που ενισχύουν τον ρόλο της κοινοτικής εκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον, κάτω από το πλαίσιο ανάπτυξης συνεργατικών σχέσεων και δεσμών μεταξύ σχολείου και κοινότητας. Μέσα από διάφορες μορφές συνεργασίας με μέλη και φορείς της τοπικής κοινωνίας, ο ενεργός πολίτης δραστηριοποιείται και ενεργοποιείται και αναζητά πρακτικές που τον οδηγούν να αποκτήσει αξίες που επιβάλλουν οι προσταγές της σύγχρονης κοινωνίας (ισότητα, αλληλεγγύη, εθελοντισμός, σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα και στο περιβάλλον, δημοκρατία).

Παράλληλα, συμπεραίνουμε ότι η συνεργασία σχολείου και κοινότητας ενισχύει το κύρος του σχολείου προς τα έξω και αξιοποιεί εναλλακτικές προσεγγίσεις της μάθησης και καινοτόμες δράσεις, σε χώρους εκτός σχολείου και με άλλους κοινωνικούς φορείς και πρόσωπα.

Κάτω από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερω-

τημα προκύπτει ότι οι τρεις διαστάσεις της ιδιότητας του πολίτη (συναισθηματική, γνωστική και πρακτική) κατέχουν έναν ουσιαστικό ρόλο στην πορεία εξέλιξης της έρευνας. Η πρώτη διάσταση, η *συναισθηματική* δείχνει έντονο το αίσθημα του ατόμου ότι ανήκει κάπου και συνδέεται στενά με την προαγωγή της κοινωνικής ένταξης και το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης. Υπάρχει έντονα η διάθεση του ατόμου, κάτω από κοινές αξίες και οράματα, να αλλάξει ό,τι δεν το ικανοποιεί. Οι μαθητές κάτω από το πνεύμα της ομαδικής εργασίας εκπαιδεύονται να συνεργάζονται με την ερευνήτρια, αλλά και μεταξύ τους. Καλλιεργούνται κοινωνικές συμπεριφορές και δεξιότητες που τους καθιστούν ικανά και αποτελεσματικά μέλη της κοινότητας.

Η δεύτερη διάσταση, η *γνωστική* αναδύεται μέσα από το τρίπτυχο της συνεργασίας μαθητές-οικογένεια-κοινότητα. Ο πολίτης έχοντας πρόσβαση σε πληροφορίες από το σχολικό περιβάλλον, από το οικογενειακό και από το κοινοτικό, αισθάνεται αυτοπεποίθηση, σιγουριά και νιώθει έτοιμος να δραστηριοποιηθεί για να επέμβει στο κοινωνικό, πολιτισμικό και σχολικό του περιβάλλον, ώστε να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες αναβάθμισης της ποιότητας ζωής.

Από την άλλη, οι γονείς ως επαγγελματίες (το κάλεσμα σχολικού τροχονόμου στην τάξη), έχοντας τον ρόλο του επιμορφωτή, παρέχουν διαφωτιστικές πληροφορίες στο θέμα και παρακινούν τους μαθητές να αποφεύγουν λανθασμένες κυκλοφοριακές συμπεριφορές. Συνάμα, φορείς της ευρύτερης κοινότητας όπως η Δημοτική Αστυνομία, η οποία επίσης παρέχει στους μαθητές θεωρητικές γνώσεις, χρήσιμες συμβουλές και στοχευμένα παραδείγματα για την οδική ασφάλεια και την κυκλοφοριακή συμπεριφορά (πεζός, επιβάτης, ποδηλάτης).

Σχετικά με την τρίτη διάσταση, την *πρακτική*, ο πολίτης συμμετέχει ενεργά σε κάθε κοινωνική και κοινοτική δράση και εμπλέκεται ο ίδιος σε πραγματικές καταστάσεις, πράγμα που ενισχύει την άμεση λήψη αποφάσεων και την απόκτηση εμπειρίας. Οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και οργανώνουν ενέργειες για να παρέμβουν άμεσα στο σχολικό τους περιβάλλον, συνεργάζονται με την τοπική κοινότητα και τους γονείς και χρησιμοποιούν το τοπικό τους περιβάλλον, ως χώρο δράσης.

Μέσα από την πρακτική όλων των δράσεων, προκύπτει ότι ο μαθητής μαθαίνει μέσα από την απόκτηση εμπειρίας και διαμορφώνει το πλαίσιο, ώστε να ενεργεί και να δρα, όχι ως παθητικό μέλος της κοινωνίας, αλλά ως ενεργητικό μέλος, που νοιάζεται για το “εμείς” και όχι για το “εγώ”.

Βέβαια, η εξέλιξη της έρευνας φέρνει στην επιφάνεια μια εναλλακτική διάσταση του πολίτη, ίσως περισσότερο δυναμική: αυτή της *κοινωνικής συμπεριφοράς*, όπου τα άτομα πρέπει να είναι ικανά να συνεργάζονται, να συνυπάρχουν, να συναισθάνονται, να ανέχονται διαφορετικές απόψεις και οπτικές, να συνδημιουργούν για ένα κοινό σκοπό και να συνδιαλέγονται δημοκρατικά. Η έννοια της ιδιότητας του πολίτη κάτω από αυτή τη διάσταση, αναπτύσσει το αίσθημα της προσωπικής αξίας και διευκολύνει την αποτελεσματική και ανοικτή επικοινωνία. Η ενεργός συμμετοχή του πολίτη λειτουργεί με κριτικό πνεύμα και δεν προσανατολίζεται σε σταθερές αξίες και ιδανικά. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι το σχολείο οφείλει και μπορεί να καλλιεργήσει όλες τις διαστάσεις της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, με δεδομένη τη σύγχρονη κοινωνία. Επίσης, τους παρέχει τα κατάλληλα εφόδια, μέσα από τις εναλλακτικές μορφές μάθησης, να διαχειριστούν τη ζωή τους με σύνεση και επιτυχία.

Η προσεκτική ανάλυση των πορισμάτων της έρευνας μας οδηγεί στον εντοπισμό των χαρακτηριστικών των ενεργών πολιτών, χωρίζοντάς τα σε τέσσερις κατηγορίες: Γνώσεις Δεξιότητες Στάσεις Αξίες. Από την άλλη αντιπαραβάλλοντας την έννοια της ιδιότητας του πολίτη με την *ευρωπαϊκή ή παγκόσμια διάσταση*, αντιλαμβανόμαστε ότι συμβαδίζει και συνυπάρχει με τις άλλες διαστάσεις (συναισθηματική, γνωστική, πρακτική), ως προς την κατεύθυνση ότι οι πολίτες βιώνουν από κοινού την εμπειρία και σχεδιάζουν οι ίδιοι την πορεία τους στη ζωή.

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας αποτυπώνουν ότι οι μαθητές μέσα από τη συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές δράσεις καλλιεργούν τις διαστάσεις του ενεργού πολίτη και φέρνουν στην επιφάνεια και νέες, όπως αυτή της *κοινωνικής συμπεριφοράς και ένταξης στην ομάδα*, ενισχύοντας τα χαρακτηριστικά του. Παράλληλα αποκτούν περισσότερες γνώσεις και τις συνδέουν με τις προϋπάρχουσες, υιοθετούν στάσεις, αναπτύσσουν ικανότητες και καλλιεργούν αξίες. Αναγνωρίζουν τη σημασία της ομαδικής και συλλογικής εργασίας, καταφέρνουν να βρουν λύσεις σε θέματα που τους αφορούν, σχεδιάζουν καινοτόμες δράσεις και συνεργάζονται εποικοδομητικά με τους γονείς και την τοπική κοινότητα. Για το λόγο αυτό στην παρούσα έρευνα η παρέμβαση των μαθητών στη βελτίωση των σχολικών συνθηκών, ώστε να αναβαθμίσουν την ποιότητα της καθημερινότητάς τους, αποτελεί μια καινοτομία.

Με σκοπό την καλλιέργεια και ανάπτυξη των διαστάσεων και των χαρακτηριστικών που συμβάλλουν στην ενεργό συμμετοχή του πολίτη στην κοινότητα, αναδύονται διάφοροι παράγοντες που ενισχύουν τον ρόλο της κοινοτικής εκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον. Θα αναλύσουμε παρακάτω ποιοι είναι αυτοί οι παράγοντες, εξετάζοντας το δεύτερο ερώτημα της ερευνητικής διαδικασίας.

2ο «Ποιοι παράγοντες ενισχύουν τον ρόλο της κοινοτικής εκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον;»

Η ιδιαίτερη ταυτότητα του σχολείου και η κουλτούρα της κοινοτικής εκπαίδευσης αναδεικνύουν κάποιους παράγοντες που ενισχύουν τη σχέση και συνεργασία σχολείου και κοινότητας όπως:

- η *συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα*, όπου ερευνήτρια και μαθητές οργανώνουν τη συνεργασία τους σε εβδομαδιαίες συναντήσεις, σχεδιάζουν το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών δράσεων, καταθέτουν τις προτάσεις τους, διαφωνούν, συμφωνούν και αναζητούν λύσεις. Ακόμα, στοχάζονται, επανασχεδιάζουν πάνω στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, προτείνουν νέες λύσεις, καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες, δημιουργώντας το πλαίσιο υποστήριξης των μελών της ομάδας, του δημοκρατικού διαλόγου και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Η εξοικείωση με το ομαδικό πνεύμα βοηθάει τους μαθητές να ισοροπήσουν με τον εαυτό τους και με τους άλλους, δημιουργεί το αίσθημα της ενσυναίσθησης και διαμορφώνει υγιείς και δυναμικές προσωπικότητες.
- η *ανάπτυξη κοινωνικής συμπεριφοράς*. Καθώς προχωρούν οι ερευνητικές διαδικασίες, παρατηρούνται οι εξελισσόμενες ικανότητες των μαθητών να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με τους γύρω τους και να επιτυγχάνουν κοινωνικούς στόχους. Η συναναστροφή με τα μέλη της ομάδας, με τους μαθητές των άλλων τάξεων, με τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία, συντελούν στην ενδυνάμωση διαπροσωπικών σχέσεων με τους

γύρω τους, πρώτα στη σχολική ομάδα και έπειτα στην κοινότητα. Με τη συμμετοχή τους στις δράσεις, οι μαθητές διακατέχονται από συναισθήματα αυτοεκτίμησης και αλληλοεκτίμησης, αρμονικής συνύπαρξης, αποδοχής του άλλου, έκθεσης απόψεων και κατάκτησης στόχων μέσα από επιχειρήματα.

- η *δημιουργία των κοινοτήτων μάθησης*. Το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών δράσεων διευκολύνει τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης. Τα μέλη της ερευνητικής ομάδας σε συνεργασία με τα μέλη άλλων τάξεων του σχολείου, διαμορφώνουν τις συνθήκες, ώστε να οικοδομήσουν μόνοι τους τη γνώση, έξω από το περιβάλλον της τάξης. Συνάμα, αλληλεπιδρούν με τέτοιο τρόπο, ενισχύοντας τις γνώσεις, τα συναισθήματα, τις ικανότητες και τις συμπεριφορές τους. Εκπαιδευτικοί και μαθητές διαμορφώνουν ένα ιδιαίτερο περιβάλλον επικοινωνίας, διαπραγμάτευσης της γνώσης, μοιράζονται κοινές εμπειρίες και αναπτύσσουν ένα δίκτυο σχέσεων.
- η *υιοθέτηση καλών πρακτικών*. Οι καλές πρακτικές που υιοθετούνται και εφαρμόζονται σε συνεργασία με την ερευνήτρια και τα μέλη της ερευνητικής ομάδας καλλιεργούν την οδική και κυκλοφοριακή εκπαίδευση των μαθητών, οδηγούν στην παραγκώνιση των λανθασμένων κυκλοφοριακών συνηθειών, στην καλλιέργεια συνεργατικότητας, στη διαχείριση των συγκρούσεων, στην ανθεκτικότητα των σχέσεων σχολείου-οικογένειας και σχολείου-κοινότητας. Αξιολογώντας το περιεχόμενο των καλών πρακτικών, όπως διαχέονται μέσα στο πρόγραμμα της Κυκλοφοριακής Αγωγής, σημειώνουμε ότι:
 - Ενισχύεται η συνεργατικότητα, η αυτοπεποίθηση και η ενσυναίσθηση των εμπλεκόμενων μαθητών.
 - Αυξάνεται το αίσθημα αλληλεγγύης, αλληλοπροσφοράς και αλληλοσεβασμού.
 - Συντελείται η αλλαγή κυκλοφοριακών αρχών και πεποιθήσεων.
 - Προκύπτει η κοινωνική αλλαγή και αναβαθμίζονται οι οδικές εξωσχολικές συνθήκες.
 - Αναπτύσσονται δεσμοί με την κοινότητα.
 - Η δομή του εν λόγω προγράμματος εκτείνεται πέρα από την παραδοσιακή σχολική ημέρα, καθώς και πέρα από το σχολικό κτίριο.
- Οι *εθελοντικές δράσεις* που οργανώνονται στα πλαίσια του προγράμματος της κυκλοφοριακής αγωγής, επιδρούν αποτελεσματικά και εποικοδομητικά στο κοινωνικό γίγνεσθαι και προάγουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, προασπίζοντας τα δικαιώματά τους. Η δράση που διεξάγεται την Παγκόσμια Ημέρα Χωρίς Αυτοκίνητο, αποσκοπεί στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας για τη δημιουργία πόλεων φιλικών προς το περιβάλλον. Η δράση, ως *εθελοντική πράξη*, για την ανανέωση των γραμμών στις εξωσχολικές διαβάσεις, στοχεύει στη διευκόλυνση της πεζή κυκλοφορίας και ωφελεί όλο το μαθητικό πληθυσμό. Η έρευνα που πραγματοποιείται σε συνεργασία με την Στ' τάξη, οδηγεί στην λήψη μέτρων που εξυπηρετούν όλο το σχολείο. Η διεργασία για την τοποθέτηση των κατάλληλων πινακίδων ειδικής σήμανσης για σχολεία, ώστε να αποφευχθούν τα τροχαία ατυχήματα, είναι μια άλλη εθελοντική πράξη.
- Η *θετική στάση της ηγεσίας*. Τα ερευνητικά δεδομένα σημειώνουν ότι διευθυντής και ερευνήτρια καλλιεργούν ένα πνεύμα ομαδικότητας και συνεργασίας, συζητούν κάποια πρακτικά θέματα που προκύπτουν, αναζητούν τη λύση και μοιράζονται ευθύνες. Όπως προκύπτει λοιπόν, η ηγεσία δείχνει ένα κοινωνικό πρόσωπο, συμμερίζεται τις ανάγκες

των μαθητών για αναβάθμιση του σχολικού και κοινωνικού τους περιβάλλοντος, συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων, βοηθάει στο σχεδιασμό κάποιων δράσεων και οδηγεί στη λήψη εναλλακτικών προσεγγίσεων (όπως η οικονομική ενίσχυση).

- Η καλή διάθεση και άμεση ανταπόκριση των μελών και φορέων της τοπικής κοινωνίας. Η στάση και η ανταπόκριση της δημοτικής αρχής δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για τη συνεργασία σχολείου και κοινότητας. Διαπιστώνεται από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων ότι προκειμένου να βελτιωθούν οι οδικές και κυκλοφοριακές υποδομές και συνθήκες, είναι απαραίτητη η συνεργασία, η υποστήριξη και στήριξη, καθώς και η επέμβαση μελών και φορέων της ευρύτερης κοινότητας. Αν και αρχικά οι παράγοντες χρόνος και διάθεση οικονομικών πόρων δε λειτουργούν υπέρ της προώθησης των διαδικασιών, τελικά η διάθεση συνεργασίας και η καλή επικοινωνία με την κοινότητα εκπληρώνει την ανάγκη ερευνήτριας, μαθητών και γονέων για αλλαγή.
- Ο καθοριστικός χαρακτήρας της έρευνας δράσης. Η εφαρμογή της έρευνας δράσης επιδρά θετικά στην καλλιέργεια της συνεργατικότητας, της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην ερευνητική διαδικασία. Μέσα από συστηματικές και συχνές συναντήσεις, χτίζεται η εμπιστοσύνη, το κοινό ομαδικό πνεύμα και το κοινό όραμα. Επίσης, η αναστοχαστική διαδικασία της έρευνας δράσης λειτουργεί εναλλακτικά για εμπόδια και προβλήματα που ανακύπτουν κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Έτσι, μελετώνται και επανασχεδιάζονται προτάσεις και ιδέες, προσεγγίζονται νέες τακτικές και υιοθετούνται καινούριες πρακτικές.
- Παράλληλα, ενισχύει τη σχέση και συνεργασία μεταξύ μαθητών και γονέων και μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Οι γονείς είναι συμμετοχοί και συνεργάτες στην εκπαιδευτική διαδικασία και συμβάλλουν στη διεξαγωγή των δράσεων με κάθε τρόπο. Η προσεκτικότερη επεξεργασία των αποτελεσμάτων σημειώνει ότι όποτε αναχαιτίζεται η επικοινωνία και η επαφή με τα μέλη και τους φορείς της τοπικής κοινωνίας, η εφαρμογή της πρακτικής της έρευνας δράσης έχει καθοριστικό χαρακτήρα στην επανεξέταση του θέματος και στην αναζήτηση νέας προοπτικής και καινούριας ιδέας.
- Ακόμα, ερευνήτρια, εκπαιδευτικοί και μαθητές μέσα από τη λειτουργία της έρευνας δράσης μαθαίνουν να προσαρμόζονται σε καινούριες καταστάσεις, να ικανοποιούν τα αιτήματά τους με τρόπο πειστικό και δημοκρατικό, να συνδιαλέγονται με διαφορετικά άτομα και διαφορετικής ηλικίας, να είναι ευέλικτοι και να βλέπουν τα πράγματα με κριτική ματιά. Συμπεραίνουμε ταυτόχρονα, ότι η λειτουργία της έρευνας δράσης προσφέρει στην ερευνήτρια και στους εκπαιδευτικούς επαγγελματική εξέλιξη.
- Τέλος, η κουλτούρα της κοινοτικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές σε συνεργασία με τα μέλη και τους φορείς της κοινότητας γνωρίζονται μεταξύ τους, συνδιαλέγονται και συντελούν από κοινού στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της καθημερινότητας των μαθητών. Το σχολείο από την άλλη, ενισχύει το κύρος του προς τα έξω και ανοίγει τις πόρτες του προς την κοινότητα. Η συνεργασία κοινότητας και σχολείου βοηθάει τους μαθητές να βιώσουν τη διαδικασία της μάθησης μέσα από πραγματικά γεγονότα, να αποκτήσουν υπευθυνότητα και συλλογικότητα και να επεμβαίνουν στο κοινωνικό τους περιβάλλον, διαμορφώνοντάς το με τρόπο αποτελεσματικό και αειφορικό.

Τελικά Σχόλια-Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Όπως συμβαίνει σε κάθε απόπειρα ερευνητικής διαδικασίας, έτσι και η παρούσα έρευνα αδυνατεί να καθορίσει όλες τις διαστάσεις του πολίτη που απαιτούνται για την ενεργό και αποτελεσματική συμμετοχή του στις κοινοτικές δράσεις. Τα πορίσματα της έρευνας αφορούν το συγκεκριμένο σχολείο, τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά, το συγκεκριμένο μαθητικό υλικό και το συγκεκριμένο κοινωνικό-οικονομικό-πολιτιστικό-κοινοτικό πλαίσιο.

Από την άλλη, η εν λόγω έρευνα δεν εστιάζει μόνο στο γεγονός της εφαρμογής ενός προγράμματος με τη συμμετοχή γονέων και άλλων φορέων της κοινότητας, αλλά καλλιεργεί στάσεις, συμπεριφορές, δεξιότητες και αξίες. Πράγμα που δεν είναι εφικτό να ολοκληρωθεί με ουσιαστικά αποτελέσματα κατά τη διάρκεια μιας μόνο σχολικής χρονιάς. Ίσως θα ήταν αποδοτικότερο αν η έρευνα συνεχιζόταν και την επόμενη σχολική χρονιά, γιατί θα ήμασταν σε θέση να καθορίσουμε συστηματικότερα και με μεγαλύτερη ακρίβεια τους παράγοντες που ενισχύουν τον ρόλο της κοινοτικής εκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον ή ενδεχομένως που την περιορίζουν. Ως ανασταλτικοί παράγοντες για την υλοποίηση τέτοιων δράσεων θα μπορούσαν να εξεταστούν η απαιτητική οργάνωση, χρονικοί περιορισμοί, πιθανή ελλιπή στήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου, ή και μη άμεση ανταπόκριση από κοινοτικούς φορείς.

Η συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ σχολείου και οικογένειας, καθώς και οι κοινότητες μάθησης μεταξύ των τάξεων του σχολείου, θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια αφητηρία για δημιουργικές συνεργασίες σε επόμενες σχολικές χρονιές. Μελλοντικές ερευνητικές προσεγγίσεις, ίσως είναι παραγωγικό να στηριχτούν στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας και συνάμα να εξετάσουν εφαρμογές εκπαιδευτικών δράσεων με τη συνεργασία άτυπων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όπως: μουσεία, κέντρα επιστήμης και τεχνολογίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Atkin, J. M. (1989). "Can educational Research Keep pace with educational reform". *Phi Delta Kappan*, 71, (3): 200-205.
- Ballantyne, R., Fien, J., & Packer, J. (2001). *Program effectiveness in facilitating intergenerational influence in Environmental Education: Lessons from the field*. *The Journal of Environmental Education*, 32(4), 8-15.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *The action research planner* (3rd ed.). Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Kennedy, M. (1997). *How teachers connect research and practice*. *Mid-Western Educational Researcher*, 10, 1, pp. 25-29.
- Liu, S.-T., & Kaplan, S. (2006). *An intergenerational approach for enriching children's environmental attitudes and knowledge*. *Applied Environmental Education and Communication*, 5(1), 9-20.
- Martin, I. (1993) 'Community Education: Towards a Theoretical Analysis' in R. Edwards, S. Sieminski & D. Zeldin (eds) *Adult Learners, Education and Training*, London: Open University Press / Routledge.

- Maycut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: a Philosophic and Practical Guide*. London: Falmer Press.
- Mortimore, P. & Mortimore, J. (eds.) (1991). *The Primary Head: Roles, Responsibilities and Reflection*. London: Paul Chapman Publishing.
- Office of Educational Research and Improvement-OERI. (2000). *The Teacher's Guide to the U.S.* Department of Education, Brown University.
- Standing Conference for Community Development-SCCD (2001). *Strategic Framework for Community Development*. Sheffield: Standing Conference for Community Development.
- Sanford, N. (1970). *Whatever happened to action research*. *Journal of Social Issues*, 26, 3-13.
- UNESCO. (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education* (Tbilisi USSR, 14-26 October 1977). Paris: UNESCO.
- Whitehead, J. (1989). *Creating a Living Educational Theory from Questions of the kind. "How do I improve my practice?"* *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 41-52.

Ελληνόγλωσσον

- Ευρωπαϊκή Ένωση, Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2000). Έγγραφο Εργασίας των Υπηρεσιών της Επιτροπής. Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. <http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/memoel.pdf> (Προσπελάστηκε: 13/4/17).
- Μπέτσας, Γ. (2007). *Η κοινοτική διάσταση στην εκπαίδευση. Ιστορικές προβολές-Σύγχρονες αναφορές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Τσαούσης, Δ. (2009). *Η κοινωνία της γνώσης*. Gutenberg: Αθήνα.

Abstract

This diploma thesis attempts to connect the active citizen to the community's approach to education. The methodological tool that was employed for the conduct of the research is "Action Research" and was implemented on the framework of an educational programme, focusing on the creation of appropriate road conditions and the growing of proper traffic behavior. The analysis of the outcomes of the research has pointed out that the educational actions that aim at the correlation and interaction of the three dimensions of citizenship (emotional, cognitive, practical), combined with the growing of their characteristics, contribute positively and effectively to their active participation in the community. It has also highlighted that the cooperation and team spirit, the development of social behaviour, the involvement of parents in educational actions, the creation of learning communities, also the adoption of best practices, the actions of volunteering, the positive attitude of leadership, the immediate response of members and stakeholders of the local community, the crucial part of action research and finally, the culture of the community education strengthen the role of community education in the school environment.

Keywords: Citizenship, active citizen, community education, skills, attitudes, values.

Μια μελέτη περίπτωσης εμπλοκής μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα Παιδείας του πολίτη

Νικόλαος Πομάκης

Med, Δάσκαλος-Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου Αμπελειών Πέλλας
npomaki@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης σκοπό έχει να αναδείξει την σημασία στην αλλαγή στάσεων των μαθητών σε σημαντικά κοινωνικά θέματα που έχει η εκπαίδευση των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα αναφορικά με την ιδιότητα του πολίτη. Πρόκειται για την υλοποίηση ενός προγράμματος ευέλικτης ζώνης μαθητών στ' τάξης δημοτικού σχολείου που στόχο είχε οι μαθητές μέσα από την εμπλοκή τους σε θέματα παιδείας του πολίτη να αναλάβουν δράση για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων της τοπικής κοινωνίας τους. Η αξιολόγηση του προγράμματος υλοποιήθηκε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους μαθητές της συγκεκριμένης τάξης και τους γονείς τους πριν και μετά το τέλος αυτού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές άλλαξαν στάσεις, απέκτησαν δεξιότητες για το θέμα του ενεργού πολίτη και εξοικειώθηκαν στο να δρουν ως υπεύθυνοι πολίτες.

Λέξεις-Κλειδιά: Ιδιότητα του πολίτη, εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, ενεργός πολίτης.

Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί τον προνομιούχο χώρο όπου μπορούμε να μάθουμε να συνεργαζόμαστε, να αποφασίσουμε, να διεκδικούμε, να σκεφτόμαστε κριτικά. Το Συμβούλιο της Ευρώπης υπογραμμίζει τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και της εκπαίδευσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην προετοιμασία των ανθρώπων ώστε να ζήσουν και να δράσουν σε μία δημοκρατική κοινωνία (European Commission, 2017). Η εκπαίδευση αυτή συμβάλλει στην ενθάρρυνση των μαθητών να γίνουν ενεργοί, πληροφορημένοι και υπεύθυνοι πολίτες. Πολίτες που είναι ενήμεροι των υποχρεώσεών τους και των δικαιωμάτων τους, πληροφορημένοι για τον κοινωνικοπολιτικό κόσμο, έχουν επίγνωση της ευημερίας των συνανθρώπων τους, εκφέρουν γνώμη και τις διαφωνίες τους, είναι ικανοί να επηρεάσουν τον κόσμο, είναι ενεργοί και υπεύθυνοι στο πώς δρουν ως πολίτες.

Η παρουσία της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη είναι πολύχρονη και η υλοποίηση της ποικιλότητα. «Τα τελευταία χρόνια γίνεται μεγαλύτερη έρευνα σχετικά με την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη λόγω

- των εθνοτικών συγκρούσεων και του εθνικισμού
- της παγκόσμιας ανασφάλειας
- της ανάπτυξης της τεχνολογίας, της πληροφορίας και της επικοινωνίας
- των περιβαλλοντικών προβλημάτων
- των μεταναστευτικών ροών

- των νέων μορφών συλλογικών ταυτοτήτων
- της απαίτησης για ατομική αυτονομία και νέες μορφές ισότητας
- της αποδυνάμωσης της κοινωνικής συνοχής και της αλληλεγγύης
- της απογοήτευσης από το υπάρχον πολιτικό σύστημα, τους κυβερνώντες και τους πολιτικούς θεσμούς
- της αυξανόμενης αλληλεξάρτησης τόσο σε τοπικό, όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο» (Gollob et al, 2010: 12)

«Το σχολείο οφείλει να γίνει ο χώρος που θα απαντά στις προκλήσεις και απαιτήσεις της εποχής. Θα μεταλαμπαδεύει στις νεότερες γενιές τις αξίες του πολιτισμού μας, που οικοδομούνται γύρω από τους άξονες της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ισότητας στις ευκαιρίες, της ελευθερίας και της κοινωνικής συνοχής» (Νικολάου, 2009: 348). Επομένως «γίνεται φανερό πως χρειαζόμαστε πολίτες όχι μόνο ενημερωμένους και υπεύθυνους, αλλά πολίτες ενεργούς, έτοιμους να συνδράμουν στην κοινότητα, τη χώρα και τον κόσμο γενικότερα και να είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν στην επίλυση προβλημάτων» (Gollob et al, 2010: 12).

Σήμερα λοιπόν περισσότερο από ποτέ αποτελεί επιτακτική ανάγκη ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Έτσι συνεπάγεται ότι η εκπαίδευση δε μπορεί να είναι αμέτοχη αλλά οφείλει να συνδράμει σε αυτή την κατεύθυνση, από τη στιγμή που έχει σημαντικό ρόλο στη μετάδοση δεξιοτήτων, γνώσεων, στάσεων και αξιών για να γίνουν οι πολίτες αποτελεσματικοί στο πλαίσιο της παγκόσμιας κοινότητας. Όπως τονίζει ο Banks (2004) οι μαθητές πρέπει να κατακτήσουν δημοκρατικές αξίες στο σχολείο, διότι αυτοί είναι οι μελλοντικοί πολίτες και ηγέτες. Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (European Commission, 2017) στην εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη και τα ανθρώπινα δικαιώματα θα πρέπει οι μαθητές να μάθουν ποια είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα και από τι εξαρτώνται, να έχουν ζήσει το σχολείο ως μικρογραφία της κοινωνίας το οποίο σέβεται την ισότητα και την ελευθερία και να έχουν εξασκηθεί στα ανθρώπινα δικαιώματα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω στην παρούσα μελέτη περίπτωσης που έπεται δίνονται στην αρχή βιβλιογραφικά δεδομένα για την έννοια της ιδιότητας του πολίτη, για το σχολείο και την εκπαίδευση για αυτό το θέμα και την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη. Έπειτα αναλύεται η υλοποίηση προγράμματος ευέλικτης ζώνης μαθητών στ΄ τάξης δημοτικού σχολείου που στόχο είχε οι μαθητές μέσα από την εμπλοκή τους σε θέματα παιδείας του πολίτη να αναλάβουν δράση για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων της τοπικής κοινωνίας τους. Μετά περιγράφεται η αξιολόγηση του προγράμματος που υλοποιήθηκε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους μαθητές της συγκεκριμένης τάξης, τους γονείς τους και των υπόλοιπων μαθητών πριν και μετά το πέρας αυτού. Στο τέλος παρατίθενται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από όλα τα παραπάνω.

Η έννοια της ιδιότητας του πολίτη

«Πολίτης με όλη τη σημασία της λέξης είναι αυτός ο οποίος δρα ενεργά στον τρόπο με τον οποίο η κοινότητα αναπτύσσεται είτε μέσω της πολιτικής δραστηριότητας είτε μέσω της πολιτικής συμμετοχής. Για να ορίσουμε όμως ακριβώς τι πολίτες θέλουμε να γίνουν τα παιδιά μας θα πρέπει να ξεφύγουμε από θέματα που σχετίζονται με την εθνικότητα καθώς

και τη φύση και τα όρια της πολιτικής κοινότητας στην οποία ανήκει κάποιος. Ένα καθήκον στην εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη είναι να εξηγήσει πως τα διαφορετικά επίπεδα της ταυτότητας έχουν δράσει στην ιστορία και πως σήμερα συνδέονται μεταξύ τους» (Miller, no date: 34).

«Ο πολίτης σήμερα, για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις κοινωνικές του ανάγκες, καλείται να είναι ενημερωμένος, αλλά και ενεργός έτσι ώστε να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή της κοινότητας στην οποία ζει, αλλά και στην παγκόσμια κοινότητα, να αναλαμβάνει ενεργό ρόλο και πρωτοβουλίες στο κοινωνικό γίγνεσθαι» (Μπάλιας, 2004: 153), ενώ μέσα από μια ιδεατή θεώρηση, ο σεβασμός στις ανθρώπινες σχέσεις, η ηθική καθαρότητα, τα ευγενή κίνητρα κοινωνικής συμπεριφοράς προβληματίζουν για το πόσο τελικά ο πολίτης σήμερα προσεγγίζει μια τέτοια εικόνα. Η εικόνα του πολίτη που προάγεται είναι αυτή του υπεύθυνου ατόμου που όχι μόνο στέκεται με σκεπτικισμό απέναντι σε τοπικά αλλά και παγκόσμια προβλήματα, αλλά έχοντας διαμορφωμένες απόψεις και θέσεις, συμμετέχει για την προάσπισή τους. «Η πολιτειακή ιδιότητα και η υπευθυνότητα αποτελούν στοιχεία που αναφέρονται στην υπεύθυνη ιδιότητα του πολίτη. Το πρώτο στοιχείο αναφέρεται στα δικαιώματα που προκύπτουν μέσα από τα δημοκρατικά συντάγματα αλλά και τις διακηρύξεις των ανθρώπινων δικαιωμάτων, ενώ στο δεύτερο ο πολίτης δρα και αποδεσμεύεται σε πλαίσια ελευθερίας απέναντι στην κοινωνία και για την κοινωνία.» (Καρακατσάνη, 2004: 18). Η ιδιότητα του πολίτη που αποτελεί έναν από τους άξονες της δυτικής πολιτικής φιλοσοφίας σχετίζεται και με την εκπαίδευση καθιστώντας την σημαντικό μέσο τόσο για την αντιμετώπιση παγκόσμιων προβλημάτων όσο και για την αναζωογόνηση της δημοκρατίας.

Σχολείο και εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη

Όπως τόνισε ο Banks (2004: 197) «οι μαθητές πρέπει να κατακτήσουν δημοκρατικές αξίες στο σχολείο αν ελπίζουμε ποτέ να αλλάξουμε τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές δομές των διαστρωματοποιημένων κοινωνιών και των εθνών-κρατών, διότι αυτοί είναι οι μελλοντικοί πολίτες και ηγέτες».

Ο Freire (1977: 15), αναφέρει ότι «η δημοκρατία και η δημοκρατική παιδεία θεμελιώνονται με την εμπιστοσύνη στους ανθρώπους και με την πίστη πως όχι μόνο μπορούν, αλλά και οφείλουν να συζητούν τα προβλήματα της χώρας τους, του κόσμου γενικά, της δουλειάς τους, και τα προβλήματα της ίδιας της δημοκρατίας. Η παιδεία είναι μια πράξη αγάπης και, κατά συνέπεια, μια πράξη θάρρους. Η παιδεία δεν πρέπει να αποφεύγει την ανάλυση της πραγματικότητας, ούτε να φοβάται τη δημιουργική συζήτηση». Ο Banks (2004: 4) πάλι λέει ότι «οι μαθητές για να γίνουν ενεργοί πολίτες θα πρέπει να έχουν γνώση της κοινωνικής επιστήμης, να αντιληφθούν τις ηθικές υποχρεώσεις τους, να αναγνωρίζουν μαθήματα δράσης βασισμένα σε δημοκρατικές αξίες».

Επιπλέον ο Freire (2011: 146) «αναφέρει ότι ο υπεύθυνος διδάσκων πρέπει να δημιουργεί μια δημοκρατική ατμόσφαιρα και κατόπιν κάνοντας αυτό οι εκπαιδευόμενοι αρχίζουν να μαθαίνουν διαφορετικά. Μαθαίνουν πως πραγματικά να συμμετέχουν. Ωστόσο, αυτό που είναι αδύνατο να γίνει είναι να διδάσκεις συμμετοχή χωρίς συμμετοχή. Είναι αδύνατο να μιλάς απλώς για συμμετοχή χωρίς να τη βιώνεις. Δεν μπορούμε να μάθουμε κολύμπι μέσα σε ένα δωμάτιο αλλά θα πρέπει να πάμε στη θάλασσα. Η δημοκρατία είναι

ακριβώς το ίδιο. Μαθαίνεις τη δημοκρατία εφαρμόζοντάς την, αλλά όχι δίχως όρια. Μέσα στο πλαίσιο της δημοκρατικής διαδικασίας δεν επιδιώκεται απλώς ένας οποιοσδήποτε τύπος συναίνεσης. Στην εκπαίδευση αποδίδεται ένας ρόλος που την επιφορτίζει με το καθήκον της διατήρησης της κοινωνικής συνοχής μέσω της μεταβίβασης κοινωνικών αξιών, κανόνων και προτύπων. Είναι μια διαδικασία για την κατανόηση της νομιμότητας μιας πολιτείας».

Η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (European Commission, 2017) στην εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη και τα ανθρώπινα δικαιώματα θα πρέπει οι μαθητές να μάθουν ποια είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα και από τι εξαρτώνται. Επίσης να έχουν ζήσει το σχολείο ως μικρογραφία της κοινωνίας το οποίο σέβεται την ισότητα και την ελευθερία και να έχουν εξασκηθεί στα ανθρώπινα δικαιώματα καθώς και να έχουν την ικανότητα να εξασκούν με υπευθυνότητα τα ανθρώπινα δικαιώματα στην ενήλικη ζωή τους. Επίσης η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη βασίζεται σε οχτώ ουσιώδη στοιχεία (Edwards & Fogelman, 1993:30): «την κοινότητα, την πλουραλιστική κοινωνία, το να είσαι πολίτης, την οικογένεια, τη δημοκρατία σε δράση, το Πολίτης και Νόμος, την εργασία και τις δημόσιες υπηρεσίες». Επιπλέον το συμβούλιο της Ευρώπης αναφέρει τρεις κατηγορίες στις οποίες πρέπει να επικεντρωθεί η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη (European Commission, 2017) οι οποίες είναι η πολιτική εγγραμματοσύνη (γνώση των βασικών εννοιών, κατανόηση των λέξεων-κλειδιών), η πολιτική του σεβασμού, της ανεκτικότητας, της αλληλεγγύης και η ενθάρρυνση ενεργής συμμετοχής και δέσμευσης σε θέματα του σχολείου και της κοινότητας.

Η εκπαίδευση λοιπόν λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω έχει και τη δυνατότητα να προωθήσει την δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη μέσα από μια σειρά εκπαιδευτικών προσεγγίσεων οι οποίες επιδιώκουν να εξοπλίσουν τους μαθητές με τα χαρακτηριστικά στοιχεία της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη, δηλαδή τις γνώσεις, τις στάσεις και τις αξίες εκείνες που θα τους επιτρέπουν να ζήσουν ειρηνικά και δημιουργικά στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες. Οι σχετικές προσεγγίσεις είναι (Χρίστου, κκ: 69-70) «η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, η εκπαίδευση για την ειρήνη, η εκπαίδευση για τη δημοκρατία και τη δημοκρατική αγωγή και η διαπολιτισμική εκπαίδευση».

Επιπλέον η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη χρειάζεται βασικές πρακτικές διδασκαλίας και εκμάθησης που να καλλιεργούν μια σεβαστή, αλληλέγγυα και αλληλεπιδραστική τάξη και σχολικό ήθος (π.χ. ισότητα των φύλων, ένταξη, κοινή κατανόηση των κανόνων της τάξης, η φωνή των μαθητών, ρυθμίσεις καθισμάτων, χρήση χώρου). Επίσης χρειάζεται πρακτικές που να εισάγουν στο επίκεντρο τους μαθητές. Ακόμη το σχολείο οφείλει να υιοθετήσει πρακτικές που να ανταποκρίνονται στον πολιτισμό καθώς και ανεξάρτητες, διαδραστικές διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις που να ευθυγραμμίζονται με στόχους μάθησης (π.χ. ανεξάρτητη και συνεργατική μάθηση, παιδεία στα μέσα επικοινωνίας). Επίσης είναι απαραίτητες πρακτικές που να ενσωματώνουν αυθεντικές εργασίες (π.χ. δημιουργία οθονών για τα δικαιώματα των παιδιών, προγράμματα οικοδόμησης της ειρήνης, δημιουργία φοιτητικής εφημερίδας που ασχολείται με παγκοσμίου επιπέδου θέματα κ.α.). Ακόμη χρησιμότερες είναι οι πρακτικές που σχεδιάζουν πηγές μάθησης που βοηθούν

τους μαθητές στην κατανόηση του κόσμου σε σχέση με τις τοπικές τους συνθήκες (π.χ. ποικιλία πηγών και μέσων ενημέρωσης, συγκριτικές και ποικίλες προοπτικές) και που υπάρχει αξιολόγηση και στρατηγικές αξιολόγησης που να ευθυγραμμίζονται με τους στόχους μάθησης και τις μορφές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη της μάθησης (π.χ. αυτοαξιολόγηση, ανατροφοδότηση από τους μαθητές, αξιολόγηση εκπαιδευτικών, περιοδικά, χαρτοφυλάκια).

Τέλος χρειάζονται πρακτικές που να δίνουν παροχή ευκαιριών στους μαθητές να βιώσουν τη μάθηση σε ποικίλα πλαίσια, συμπεριλαμβανομένης της τάξης, των δραστηριοτήτων του σχολείου και των κοινοτήτων, από την τοπική προς την παγκόσμια (π.χ. συμμετοχή της κοινότητας, διεθνή ηλεκτρονικά κέντρα, εικονικές κοινότητες), να έχουν τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή ως πρότυπο (π.χ. ενημερωμένο για τις τρέχουσες εκδηλώσεις, συμμετοχή στη κοινότητα, εξάσκηση περιβαλλοντολογικά και σε θέματα ισότητας) και τέλος να χρησιμοποιηθούν οι εκπαιδευόμενοι και οι οικογένειές τους ως πηγές διδασκαλίας και μάθησης, ειδικά σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Είναι επίσης σημαντικό να διασφαλιστεί ότι οι επιλεγείσες πρακτικές διδασκαλίας και εκμάθησης σχεδιάζονται για την επίτευξη των επιδιωκόμενων μαθησιακών στόχων και ότι υπάρχει συνοχή μεταξύ των δραστηριοτήτων και των καθηκόντων και των αναμενόμενων ικανοτήτων και στόχων μάθησης. Οι μαθησιακές δραστηριότητες όπως η συζήτηση της τάξης, η ανάγνωση ενός άρθρου ή η παρακολούθηση ενός βίντεο και στη συνέχεια η απάντηση σε ερωτήσεις έχουν σχεδιαστεί για να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και κοινωνικών δεξιοτήτων, να διερευνήσουν τις αξίες, την υποστήριξη της απόκτησης γνώσεων και την ανάπτυξη πρακτικών ικανοτήτων. «Οι πιο σύνθετες πρακτικές διδασκαλίας και εκμάθησης, όπως η έρευνα σε ομάδες, η ανάλυση των προβλημάτων, η προβληματική μάθηση και η κοινωνική δράση, έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίξουν την ανάπτυξη μιας σειράς συγκεκριμένων και συνδεδεμένων ικανοτήτων με ολοκληρωμένο τρόπο. Δραστηριότητες πραγματικής ζωής ή αυθεντικές διαδηλώσεις, όπως παγκόσμια ερευνητικά ερευνητικά έργα, δραστηριότητες κοινωφελών υπηρεσιών, εκθέματα δημόσιων πληροφοριών και διεθνή διεθνή φόρουμ νέων, χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο για την ανάπτυξη των ικανοτήτων που συνδέονται με την παγκόσμια εκπαίδευση πολιτών» (Krapf, 2010: 15).

Αυτό επίσης που δεν πρέπει να ξεχνά οποιος θέλει να διδάσκει στο δημοκρατικό πλαίσιο το οποίο είναι το ζητούμενο είναι ότι «οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εμφυσούν στους μαθητές την δημοκρατική αξία της ανοχής των πολιτισμικών διαφορών καθώς και την αναγνώριση του ρόλου που έχει παίξει η πολιτισμική διαφορά στο χτίσιμο της κοινωνίας και του κόσμου που ζούμε» (Banks, 2004: 71). Μέσα στη τάξη λοιπόν οι μαθητές θα πρέπει (European Commission, 2017:75) «να εκφράζουν την άποψη τους, να διαπραγματεύονται ζητήματα, να επιλύουν διαμάχες, να σκέφτονται κριτικά, να αναλύουν πληροφορίες, να έχουν το θάρρος να υπερασπίζονται τις απόψεις τους, να δείχνουν σεβασμό και ανεκτικότητα και να έχουν θέληση να ακούν και να υπερασπίζονται τους άλλους».

Υλοποίηση προγράμματος παιδείας του πολίτη σε δημοτικό σχολείο

Το σχολείο στο οποίο υλοποιήθηκε το πρόγραμμα παιδείας του πολίτη συμμετείχε σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ σχολικής κινητικότητας KA1 κατά το σχολικό έτος 2016-

17. Ο τίτλος του τελευταίου ήταν: «Προσαρμόζοντας την εκπαίδευση στις απαιτήσεις του αύριο» και ο τίτλος του σεμιναρίου επιμόρφωσης εκπαιδευτικού στη Ρώμη τον Οκτώβριο 2016 ήταν: «Creativity, innovation, active citizenship and intercultural dialogue» (δημιουργικότητα, καινοτομία, ενεργός πολίτης και διαπολιτισμικός διάλογος). Η συμμετοχή του σχολείου στο παραπάνω πρόγραμμα αφορούσε τις νέες τεχνολογίες, τις καλές πρακτικές, την καινοτομία, την δημιουργικότητα και τον διαπολιτισμικό διάλογο που αποσκοπούσαν να φέρουν μια άλλη διάσταση στον τρόπο διδασκαλίας και να κάνουν τη μάθηση πιο ενδιαφέρουσα και πιο ελκυστική για τα παιδιά.

Το πρόγραμμα παιδείας του πολίτη στο σχολείο υλοποιήθηκε ως εφαρμογή στην τάξη της παραπάνω επιμόρφωσης εκπαιδευτικού του σχολείου κατά το σχολικό έτος 2016-17 στην Στ΄ τάξη κατά το διδακτικό ωράριο της Κοινωνικής και Πολιτικής αγωγής καθώς και της ευέλικτης ζώνης και είχε τίτλο: «Γίνομαι ενεργός πολίτης». Σκοπός του ήταν να εκπαιδευτούν οι μαθητές στο να είναι ενεργοί πολίτες με επιμέρους στόχους να είναι σε θέση οι μαθητές να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, να αναπτύσσουν διάλογο με τους γύρω τους για προβλήματα, να είναι καλά πληροφορημένοι και ενημερωμένοι, να αναλαμβάνουν κοινωνική δράση για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, να είναι οι πολίτες που επιδεικνύουν και διαδίδουν τις αξίες της διαφορετικότητας και του αλληλοσεβασμού και να είναι κριτικά σκεπτόμενοι και υπεύθυνοι πολίτες αμφισβητώντας ό,τι τους παρουσιάζεται ως «θέσφατο» χωρίς αποδείξεις.

Οι διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η συζήτηση στη τάξη, η ανάγνωση άρθρων, η παρακολούθηση βίντεο, ο καταγιγισμός ιδεών, παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, παιχνίδια επιχειρηματολογίας (debate). Επίσης άλλες τεχνικές ήταν οι ερωτήσεις που έχουν σχεδιαστεί για να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και κοινωνικών δεξιοτήτων, η εργασία σε ομάδες, η χρήση Τ.Π.Ε., η διερεύνηση και επίλυση προβλημάτων, η αυτοαξιολόγηση και ο αναστοχασμός.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος έλαβαν χώρα δράσεις στην τάξη, στο σχολείο και στην τοπική κοινωνία όπως ήταν οι συζητήσεις με τους μαθητές στη τάξη για το τι σημαίνει ενεργός πολίτης, ποια είναι τα δικαιώματα του και ποιες οι υποχρεώσεις του και για άλλα ποικίλα κοινωνικά θέματα όπως η μετανάστευση, η προσφυγιά, ο ρατσισμός, η διαφορετικότητα, η αναπηρία, ο σχολικός εκφοβισμός, τα δικαιώματα του παιδιού. Επίσης οργανώθηκαν για τα παραπάνω θέματα εκδηλώσεις ενημέρωσης του υπόλοιπου σχολείου αλλά και γονέων και της τοπικής κοινωνίας στις αντίστοιχες παγκόσμιες ημέρες, ενώ οι μαθητές ανέλαβαν δράση σε προγράμματα περιβάλλοντος (ανακύκλωση, δέντροφύτευση σχολείου και πλατείας, καθαριότητα σχολείου και πλατείας χωριού καθώς και χώρων άθλησης και παιδικών χαρών αυτού). Ακόμη οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά σε προγράμματα εθελοντισμού/αλληλεγγύης (προγράμματα για ευπαθείς ομάδες, πρόσφυγες) όπως συλλογή ρούχων, παιχνιδιών, φαρμάκων, ειδών υγιεινής και συσκευασμένων τροφών για πρόσφυγες, συλλογή καπακιών για αγορά αναπηρικού αμαξιδίου κ.ά., καθώς και έσω της δημιουργίας ομάδων και ανάληψης ρόλων πρότειναν λύσεις σε κοινωνικά προβλήματα.

Επιπλέον στη διάρκεια των μαθημάτων οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να ασκούν κριτική στις πράξεις τους, στα πιστεύω και στις σκέψεις τους, να κατανοήσουν τη σημασία διεξαγωγής και συμμετοχής των μαθητών στην εκλογική διαδικασία για μαθητικά συμβούλια και διοργανώθηκαν εκλογές, να ενθαρρυνθεί η χρήση διαλόγου στη τάξη για την

επίλυση προβλημάτων και να ενισχυθεί η συμμετοχή σε προγράμματα συνεργασίας με σχολεία της Ευρώπης (κυρίως των σχολείων των εκπαιδευτικών που γνωρίσαμε στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα που συμμετείχαμε ως σχολείο) με σκοπό τη μετάδοση αξιών, την επικοινωνία, τη γνωριμία με μαθητές και δασκάλους άλλων πολιτισμών, τη συνεργασία τους και την ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού.

Επιπλέον οι μαθητές συμμετείχαν σε εκστρατείες ενημέρωσης για την ευαισθητοποίηση των πολιτών πάνω σε σημαντικά ζητήματα (Παγκόσμια ημέρα κατά του Ρατσισμού, Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων), ενώ κατά τη διάρκεια του μαθήματος προσεγγίστηκαν επίκαιρα κοινωνικά προβλήματα και ζητήθηκε από τους μαθητές να τα αναλύσουν από όλες τις πλευρές με κριτική σκέψη μακριά από φανατισμό και δογματισμό. Ακόμη ανέλαβαν δράση για ζητήματα που τους αφορούν (αιτήματα σε Δήμο για αναβάθμιση υπολογιστών εργαστηρίου νέων τεχνολογιών του σχολείου μας, ανάρτηση αφισών σε κεντρικά σημεία του χωριού με συνθήματα ευαισθητοποίησης συμπολιτών σε περιβαλλοντικά θέματα) και τέλος οργάνωσαν θεατρική παράσταση σχετική με το επίκαιρο και τότε και τώρα θέμα του προσφυγικού θυμίζοντας σε όλους που την παρακολούθησαν στη γιορτή λήξης της χρονιάς ότι και αυτοί οι ίδιοι είναι δισέγγονα προσφύγων.

Αποτελέσματα-Αξιολόγηση προγράμματος

Το πρόγραμμα αξιολογήθηκε με τη σύγκριση απαντήσεων από συμπλήρωση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου το οποίο απάντησαν οι ίδιοι οι μαθητές της τάξης, οι γονείς τους αλλά και σε άλλο προσαρμοσμένο που απάντησαν οι υπόλοιποι μαθητές του σχολείου στην διδακτική ώρα των νέων τεχνολογιών με τη βοήθεια του υπευθύνου εκπαιδευτικού πριν από την έναρξη του προγράμματος αλλά και μετά το πέρας αυτού. Η ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηματολογίων έδειξε ότι η αλλαγή στάσεων απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα όπως για παράδειγμα το προσφυγικό-μεταναστευτικό ήταν φανερό. Οι μαθητές της έκτης τάξης όσον αφορά την υπεράσπιση των δικαιωμάτων των προσφύγων εμφανίστηκαν πιο θετικοί σε σχέση με τη στάση που είχαν για το θέμα πριν το πρόγραμμα. Το ίδιο πιο ευαισθητοποιημένοι αποδείχτηκαν και σε άλλα κοινωνικά θέματα όπως η προστασία στο περιβάλλον και η διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους ως μαθητές και πολίτες απέναντι σε τοπικές αρχές (π.χ. Δήμο). Σε πολύ μικρότερο βαθμό ανάλογες αλλαγές παρατηρήθηκαν και στις στάσεις των γονέων τους αλλά και του υπόλοιπου μαθητικού πληθυσμού σχολείου. Η επιρροή των εκδηλώσεων που οργανώθηκαν από τους μαθητές της έκτης τάξης σε αυτούς τους ίδιους αλλά και στους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου, καθώς όμως και στους γονείς έδειξε ότι οι στόχοι που τέθηκαν για κατανόηση αλλά και εφαρμογή της έννοιας του ενεργού πολίτη επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό με την επισήμανση ότι πρέπει να εκπαιδευόμαστε διαρκώς και να υπάρχει συνέχεια στα παραπάνω.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στο σχολείο αυτό μέσω των σχολικών δραστηριοτήτων αλλά και του νέου ήθους που το διέκρινε, η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη έλαβε χώρα με διάφορες εκφάνσεις της σχολικής ζωής όπως εκδηλώσεις με θέματα τον πολίτη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, το προσφυγικό θέμα ή παρουσιάσεις των μαθητών στα

παραπάνω θέματα ή ακόμα έργα κοινωνικής δράσης για θέματα που αφορούσαν το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Οι μαθητές μέσα από τις δράσεις απέκτησαν γνώσεις, στάσεις, αξίες και δεξιότητες για το θέμα του ενεργού πολίτη και εξοικειώθηκαν στο να δρουν ως υπεύθυνοι πολίτες της κοινωνίας. Τελικά αποδείχτηκε η μεγάλη σημασία που έχει η ενασχόληση των μαθητών με τέτοια θέματα στην αλλαγή στάσεων, στερεοτύπων και προκαταλήψεων απέναντι σε σημαντικά κοινωνικά ζητήματα όπως για παράδειγμα το προσφυγικό-μεταναστευτικό.

Η αξιολόγηση έδειξε ότι έγινε προσπάθεια και σε μεγάλο βαθμό οι μαθήτριες και οι μαθητές της έκτης τάξης απέκτησαν αξίες, στάσεις και δεξιότητες για αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία, συνειδητοποίησαν την αλληλεξάρτηση ανθρώπων και λαών και την ανάγκη για συνεργασία και αλληλεγγύη αλλά και την αγωνία και τον αγώνα για προστασία των οικουμενικών αξιών και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Επίσης σύμφωνα με τις απαντήσεις τους κατανόησαν τη σημασία για ενεργό συμμετοχή στο κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι, ενδιαφέρθηκαν για μια καλύτερη κοινωνία και για έναν καλύτερο κόσμο, ενώ συνειδητοποίησαν ότι είναι πολίτες της Ελλάδας, της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του κόσμου και ότι έχουν δικαιώματα και υποχρεώσεις στα παραπάνω. Τέλος συνειδητοποίησαν ότι οι άνθρωποι δημιουργούν προβλήματα αλλά συγχρόνως είναι και σε θέση να αγωνίζονται στο να λύνουν κάθε είδους κοινωνικό και πολιτικό πρόβλημα καθώς επίσης οι μαθητές έμαθαν να συζητούν, να δέχονται τις διαφορετικές απόψεις, να εκφράζουν τις δικές τους και να τις υποστηρίζουν με επιχειρήματα.

Έγινε προσπάθεια οι μαθήτριες και οι μαθητές να γίνουν ενεργοί, πληροφορημένοι και υπεύθυνοι πολίτες. Επίσης να είναι πολίτες που είναι ενήμεροι των υποχρεώσεών τους και των δικαιωμάτων τους, να εκφέρουν γνώμη, να διαφωνούν, να είναι ικανοί να επηρεάσουν κόσμο και να μάθουν στο πώς δρουν ως πολίτες. Ακόμα ανέπτυξαν συγκεκριμένες αξίες και συμπεριφορές όπως το αίσθημα του σεβασμού, της ανεκτικότητας, της αλληλεγγύης, έγιναν πρόθυμοι για ενεργή συμμετοχή και δέσμευση σε θέματα του σχολείου και της κοινότητας και ανέπτυξαν όσο ήταν δυνατόν μια ταυτότητα συνδεδεμένη με την παγκόσμια κοινότητα. Επίσης από την ανάλυση των ερωτηματολογίων αλλά και από την διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους φάνηκαν πιο έτοιμοι να πάρουν αποφάσεις και να δράσουν όσον αφορά τοπικά αλλά και παγκόσμια θέματα με σκοπό να ωφελήσουν την ανθρωπότητα καθώς και να εντρυφήσουν στην δική τους κοινότητα και στις εθνικές κουλτούρες διότι αποτελεί το πρώτο βήμα για να γίνουν πολίτες του κόσμου. Κατάλαβαν πως οι πολιτισμικές, εθνικές, θρησκευτικές ταυτότητες διαπλέκονται σε ένα δυναμικό δρόμο και η κάθε μια πρέπει να αναγνωρίζεται, αξιολογείται, δηλώνεται και εξετάζεται στα σχολεία. Τέλος έδειξαν να συνειδητοποιούν ότι ένας άνθρωπος απέναντι στον οποιοδήποτε άλλο έχει υποχρεώσεις και έφτασαν στο συμπέρασμα ότι η απειλή της δικαιοσύνης οπουδήποτε, είναι απειλή της δικαιοσύνης παντού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Edwards, J., Fogelman, K. (eds) (1993). *Developing Citizenship in the Curriculum*. London: David Fulton.
- European Commission, (2017). *Citizenship Education at School in Europe*. Eurydice Report: Brussels.
- Gollob, R., Krapf, P., Ólafsdóttir, O., Weidinger, W. (2010). *Educating for democracy. Background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers*. Belgium: Council of Europe.
- Miller, D. (no date). Citizenship What does it mean and why is it important? In *tomorrow's citizens –critical debates in citizenship and education* -edited by Nick Pearce and Joe Hallgarten. Empasis.

Ελληνόγλωσσον

- Banks, A. J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, αξίες, πρακτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Krapf, P. (2010). *Συμμετέχουμε στη Δημοκρατία*, μετ. Βαλλιανάτος, Α., Βιβλίο (IV) από EDC/HRE, Βιβλία I-VI Εκπαίδευση για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στη σχολική πράξη: Διδακτικές αλληλουχίες, έννοιες, μέθοδοι και μοντέλα, Αθήνα: Εκδόσεις Συμβουλίου Ευρώπης. Ανακτήθηκε 7/7/2019 από: <https://www.living-democracy.gr/textbooks/volume-4/>
- Μπάλιας, Σ. (2004). *Τα ανθρώπινα δικαιώματα στην εποχή της δημοκρατίας*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Νικολάου, Γ. (2009). *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.
- Freire, P. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Χρίστου, Ε. (χ. χ.). *Η έννοια της πολιτότητας και η εκπαίδευση του πολίτη*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου

Abstract

The present case study aims to highlight the importance of changing students' attitudes to important social issues that the education of primary school students has in matters relating to citizenship. This is the implementation of a flexible student zone program in the primary school classroom, which aimed at students through their involvement in civic education issues to take action to solve social problems of their local community. The evaluation of the program was carried out by completing questionnaires by the students of this class and their parents before and after the end of it. The results showed that students changed attitudes, acquired skills on the subject of active citizenship and became familiar with acting as responsible citizens.

Keywords: Citizenship, citizenship education, active citizenship.

Δημοκρατία και πολιτότητα: πρακτικές εφαρμογές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Μαρίνα Σούνογλου

Δρ. Post Doc, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ
msounogl@gmail.com

Αικατερίνη Μιχαλοπούλου

Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
kmihal@uth.gr

Χαρίκλεια Πίτσου

Δρ. ΕΔΙΠ, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας,
Πανεπιστήμιο Πατρών, Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ
xpitsou@upatras.gr

Περίληψη

Το σχολικό πλαίσιο αποτελεί ένα χώρο, εκτός των άλλων, αντιπαραθέσεων, παρεξηγήσεων, πράξεων βίας. Η μελέτη αυτών των γεγονότων, η συζήτηση γύρω από τους τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων στη βάση δημοκρατικών κανόνων λειτουργίας μπορεί να αποτελέσουν χρήσιμους οδηγούς για την αγωγή του πολίτη. Είναι αναγκαίο τα παιδιά στο σχολικό πλαίσιο να κατανοήσουν τις δημοκρατικές αρχές και να μάθουν να ενεργούν σύμφωνα με αυτές, να αναπτύξουν την ικανότητα να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους, τις σκέψεις και τα συναισθήματα, την ικανότητα για διάλογο και την αυτοπεποίθησή τους. Όσο περισσότερο το άτομο συμμετέχει με ουσιαστικό τρόπο στο σχολικό πλαίσιο, τόσο ο ρόλος και η ύπαρξή του ενδυναμώνονται (Κάκος, 2008). Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε δείγμα 100 παιδιών σε τάξεις νηπιαγωγείου που πραγματοποιήθηκε πρόγραμμα με δραστηριότητες και προτεινόμενες πρακτικές εφαρμογές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα γίνεται σαφές ότι τα παιδιά μέσα από δραστηριότητες που συμμετέχουν τα ίδια σε καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων είναι ικανά να διαχειριστούν καταστάσεις που αφορούν τις κοινωνικές τους σχέσεις σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημοκρατία, πολιτότητα, εκπαιδευτικές εφαρμογές.

Εισαγωγή

Το σχολείο και ειδικότερα το νηπιαγωγείο είναι εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που οι μαθητές έχουν την δυνατότητα εκτός της μαθησιακής διαδικασίας να κοινωνικοποιηθούν. Μέσα από αυτήν την διαδικασία συμμετέχουν από κοινού σε κοινές δραστηριότητες και οι μεταξύ τους σχέσεις καλλιεργούνται σε κλίμα συνεργασίας αλλά και αντιπαραθέσεων. Είναι σημαντικό ότι μέσα από αυτές τις διεργασίες καλλιεργούνται οι κοινωνικές δεξιότητες και κατ' επέκταση η δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη. Ο μαθητής αποκτά τη δυνατότητα να διατυπώνει την άποψή του, να ασκεί κριτική, να εκθέτει και να αναπτύσσει τις αρχές και τις αξίες σε ένα δημόσιο πλαίσιο, κατά τον Giroux (όπως αναφέρεται στον Κάκο, 2008).

Σύμφωνα με τον Dewey (1985) χαρακτηριστικό στοιχείο της προοδευτικής εκπαίδευσης είναι η συμμετοχή του μαθητή στη διαμόρφωση των σκοπών που κατευθύνουν τις δικές του δραστηριότητες κατά τη μαθησιακή διαδικασία, κάτι το οποίο είναι θεμελιώδης συμπεριφορά των πολιτών σε μια ελεύθερη και δημοκρατική κοινωνία, ώστε να διαμορφωθεί σε δημοκρατικό πλαίσιο ο σκεπτόμενος πολίτης. Η επικέντρωση οφείλει να είναι στην οικοδόμηση δημοκρατικών διαδικασιών και αρχών, όπως δημοκρατική λήψη αποφάσεων, επιλυση συγκρούσεων (McDonough & Feinberg, 2005).

Τα σημερινά προγράμματα σπουδών στοχεύουν στην εκπαίδευση ατόμων εξοπλισμένων με σύγχρονες δημοκρατικές αξίες και δεξιότητες για τον 21ο αιώνα. Αυτά τα άτομα αναμένεται να δείχνουν σεβασμό προς τα ανθρώπινα δικαιώματα, ευαισθησία προς το περιβάλλον στο οποίο ζουν, κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, λαμβάνοντας σωστές αποφάσεις, έχοντας αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες, συμμετοχή, εμπέδωση των επιστημονικών μεθόδων για δημιουργία της γνώσης, ενεργό και παραγωγική κοινωνική ζωή και με γνώση των δικών τους δικαιωμάτων και υποχρεώσεων (McLaughlin, 2005).

Μια εκπαίδευση που στοχεύει οι μαθητές να καλλιεργήσουν δεξιότητες του πολίτη και να αναπτύξουν μια αίσθηση των ευθυνών που συνδέονται με τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, προσφέρει ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές (Levinson, 2007).

Στην παρούσα μελέτη σκοπός είναι με την εφαρμογή των δραστηριοτήτων του προγράμματος, στις οποίες συμμετείχαν τα παιδιά, να αποτυπωθούν οι απόψεις τους, που αφορούν στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 100 παιδιών σε τάξεις νηπιαγωγείου. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε με δραστηριότητες που αφορούν τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα γίνεται σαφές ότι τα παιδιά μέσα από δραστηριότητες που συμμετέχουν τα ίδια σε καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων είναι ικανά να διαχειριστούν καταστάσεις που αφορούν τις κοινωνικές τους σχέσεις σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η πολιτική εκπαίδευση καλύπτει τόσο την έννοια του θεσμού όσο και της δράσης, του περιεχομένου και του αποτελέσματος (Koutselini, 1997, 2008). Η πολιτική διαπαιδαγώγηση καλύπτει το σύνολο των εκπαιδευτικών πρακτικών, των διδακτικών στρατηγικών και των παιδαγωγικών αναφορών. Αναφέρεται στο θέμα των προθέσεων, της γνώσης, των αρχών και των αξιών που μεταδίδονται άμεσα ή έμμεσα στο σχολικό πλαίσιο (Καρακατσάνη, 2003, 2005, 2008). Αφενός, η εκπαίδευση στην πολιτότητα αναφέρεται στην εκπαίδευση που στοχεύει στην προώθηση των πολιτών που συμμετέχουν ενεργά στη δημοκρατική ζωή μέσω της άσκησης των δικαιωμάτων και των ευθυνών. Αφετέρου, η εκπαίδευση στη δημοκρατία έχει ως επίκεντρο την εκπαίδευση σχετικά με την ιδέα, τις πρακτικές και τις αρχές της δημοκρατίας (Zembylas & Keet, 2018).

Η διατήρηση της δημοκρατίας είναι θεμελιώδης υποχρέωση των πολιτών και των θεσμών (Laguardia & Pearl, 2009). Για την εξασφάλιση της διατήρησής της είναι αναγκαία η καλλιέργεια των μαθητών σε ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Οι μαθητές εκτός από το γνωστικό πλαίσιο θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τις δη-

μοκρατικές αξίες, προκειμένου να τις προστατεύσουν (Levinson, 2007). Η ανάγκη για ενεργό συμμετοχή των πολιτών είναι αναγκαία (Naval, Print & Veldhuis, 2002).

Η εκπαίδευση στη δημοκρατία είναι μια μαθητεία στην ελευθερία. Προωθεί τις στάσεις, τις αξίες και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να ζουν οι πολίτες σε συνθήκες ελευθερίας (Καλτσούνης, 2005). Το να δημιουργούμε κλίμα ελευθερίας και να το διατηρούμε, ενσωματώνοντάς το σε όλες τις εκφάνσεις, ουσιαστικά αποτελεί ένα είδος κληρονομιάς, καθώς μέσα από τέτοιες διαδικασίες τα παιδιά μαθαίνουν να συμπεριφέρονται και να ενεργούν σύμφωνα με τον τρόπο που μεγάλωσαν και γαλουχήθηκαν (Kelleher & Van der Bogert, 2006).

Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι μαθαίνει κανείς να είναι πολίτης από την άσκηση και την πρακτική στην πολιτότητα (Hart, 2013· Merrifield, 2001). Αυτό που κάνει τη δημοκρατία λειτουργική είναι η πολιτική δέσμευση. Είναι μια συνήθεια, μια πρακτική, μια σειρά δεξιοτήτων και ένας τρόπος ζωής που θα πρέπει να καλλιεργηθεί από τη νεαρή ηλικία και να προωθηθεί σε ό,τι κάνουμε ως πολίτες, τόσο στην πολιτική όσο και έξω από αυτήν. Είναι σημαντικό τα παιδιά ήδη από μικρή ηλικία στα σχολεία να μάθουν την τέχνη της πολιτικής και των αρμοδιοτήτων της αυτοδιοίκησης και της συλλογικής οργάνωσης (Καρακατσάνη, 2003). Το μαθητικό συμβούλιο μπορεί να αποτελέσει ένα αρχικό πλαίσιο καλλιέργειας δεξιοτήτων για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, που να καλλιεργεί τη δέσμευση για το κοινό καλό και να ενθαρρύνει την ανοικτή συζήτηση με σεβασμό (Laguardia & Pearl, 2009).

Οι μαθητές για να εκτιμήσουν την έννοια της δημοκρατίας προτείνεται να γνωρίζουν τι είναι η δημοκρατία και αυτό δεν είναι εύκολο επίτευγμα, διότι δεν υπάρχει καθολική συμφωνία για την έννοια. Η αντίληψη για τη δημοκρατία οφείλει να είναι η βάση για την προετοιμασία για τις ευθύνες του πολίτη (Lovat & Toomey, 2009).

Οι πολίτες σε μια δημοκρατική κοινωνία είναι αποτελεσματικοί όταν ενεργούν συλλογικά. Αυτό απαιτεί τον έλεγχο των δεξιοτήτων των πολιτών όπως: να παρουσιάζουν ένα λογικό επιχειρήμα, να ακούν τα επιχειρήματα των άλλων, να πείθουν τους άλλους, να είναι δεκτικοί στην πειθώ των άλλων, να διαπραγματεύονται τις διαφορές, καθώς και να εξασφαλίζουν υποστήριξη για συγκεκριμένες προτάσεις. Αυτή είναι η ουσία και το νόημα της συμμετοχικής δημοκρατίας και αυτό το είδος της ιδιότητας του πολίτη μαθαίνεται μέσα από την πράξη (Hart, 2013).

Η πρακτική αυτή θα πρέπει να γίνεται σε κάθε τάξη από το νηπιαγωγείο μέχρι το λύκειο αλλά και στις σπουδές αργότερα (McDonough & Feinberg, 2005). Η εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη είναι η μάθηση σε όλη τη ζωή, σε όλες τις περιστάσεις και σε κάθε μορφή της ανθρώπινης δραστηριότητας (Gollob & Krapf, 2007).

Μεταξύ του 1997 και του 2000, το Συμβούλιο της Ευρώπης υλοποίησε ένα σημαντικό έργο για την Δημοκρατική Αγωγή του Πολίτη (ΔΑΠ). Ορισμένοι στόχοι ήταν να παρουσιάσει τα κύρια μηνύματα του έργου, σε παγκόσμιο και πανευρωπαϊκό πλαίσιο, να συγκρίνει αυτά τα μηνύματα με τις τάσεις, τις ανησυχίες και τα προβλήματα των σύγχρονων κοινωνιών, να επισημάνει την εσωτερική δυναμική του έργου ΔΑΠ ως διαδικασία μάθησης, να εξάγει ορισμένα συμπεράσματα γενικού ενδιαφέροντος που σχετίζονται με τις πολιτικές και τις πρακτικές στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και να διατυπώσει συστάσεις πολιτικής για κορυφαία στελέχη, πολιτικούς και διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής (Birzea, 2000).

Το Πρόγραμμα για την ΔΑΠ είχε σκοπό να:

- εντείνει τις δραστηριότητες στην εκπαίδευση για τη δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ανεκτικότητα και να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στις μεθόδους διδασκαλίας, το περιεχόμενο και τη διδασκαλία της δημοκρατικής αγωγής του πολίτη στο σχολείο και την εκπαίδευση ενηλίκων και στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών
- βοηθήσει τα κράτη μέλη στην παρακολούθηση των προγραμμάτων τους για την εκπαίδευση του πολίτη και τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη διάδοση των αποτελεσμάτων
- προωθήσει τη δημιουργία δικτύων σχολείων και εκπαιδευτικών που ασχολούνται ενεργά στον τομέα της εκπαίδευσης για τη δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ανεκτικότητα.

Πιο συγκεκριμένα, οι ακόλουθοι στόχοι της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη ορίστηκαν:

- να εξερευνήσουν και να αναπτύξουν τους ορισμούς της ιδιότητας του πολίτη που πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές καταστάσεις στην Ευρώπη και τον προσδιορισμό των αναγκών δεξιοτήτων για την άσκηση της πολιτότητας
- να κατανοήσουν και να αναλύσουν τα είδη της εκπαιδευτικής εμπειρίας την οποία τα παιδιά, οι νέοι και οι ενήλικες απαιτούν, προκειμένου να μάθουν αυτές τις δεξιότητες
- να παρέχουν βοήθεια στους εκπαιδευτικούς και σε άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (γονείς, εργοδότες, πολίτες), προκειμένου να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να επιτευχθούν οι στόχοι
- να αναπτύξουν ένα σύνολο κατευθυντήριων γραμμών που περιγράφουν τις βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική ιθαγένεια
- να συνεργάζονται με μη κυβερνητικές οργανώσεις και επαγγελματικά δίκτυα
- να υποστηρίξουν την ενσωμάτωση των δικαιωμάτων των μαθητών στη νομοθεσία και στις δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων στα σχολεία
- να προστατεύουν τα δικαιώματα των μαθητών και να ενθαρρύνουν τους μαθητές να τις εφαρμόζουν.

Από τα παραπάνω και αξιοποιώντας τους στόχους του προγράμματος για την ΔΑΠ σχετικά με την εφαρμογή δραστηριοτήτων για τη δημοκρατία προτείνεται το παρακάτω πρόγραμμα.

Μέθοδος

Στην παρούσα μελέτη σκοπός είναι με την εφαρμογή των δραστηριοτήτων του προγράμματος, στις οποίες συμμετείχαν τα παιδιά, να αποτυπωθούν οι απόψεις τους, που αφορούν στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη.

Η εφαρμογή των δραστηριοτήτων της έρευνας έγινε σε δείγμα 100 παιδιών σε τάξεις νηπιαγωγείου που πραγματοποιήθηκε πρόγραμμα με δραστηριότητες που αφορούν τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη στο νομό Θεσσαλονίκης κατά το σχολικό έτος 2016-2017 σε διάστημα του δεύτερου τριμήνου. Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο σχεδίων εργασίας (project). Τα σχέδια εργασίας είναι συνεργατικές έρευνες θεμάτων και τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες (Katz et al., 2000).

Η ομάδα εφαρμογής αποτελούνταν από 4 τμήματα νηπιαγωγείου σε σύνολο 100 νηπίων και 4 νηπιαγωγών.

Στην παρούσα εργασία καταγράφονται και αποτυπώνονται οι απόψεις με βάση τους άξονες των δραστηριοτήτων που αφορούν τις έννοιες: Δημοκρατία, Δικαιώματα, Ελευθερία, Πολίτης. Οι απόψεις των παιδιών καταγράφονται με εναλλακτικό τρόπο αξιολόγησης και βασικό εργαλείο την συστηματική παρατήρηση. Στη συστηματική παρατήρηση των παιδιών ουσιαστικά παρατηρούμε συστηματικά και ακούμε με προσοχή, ενώ τα παιδιά εργάζονται, παίζουν και συνυπάρχουν. Η Ρεκαλίδου (2016) αναφέρει ότι η νηπιαγωγός όταν παρατηρεί τα παιδιά χωρίς να συμμετέχει ενεργά στη δράση τους, τότε μπορεί να καταγράψει άμεσα στη διάρκεια της παρατήρησης.

Το ερευνητικό ερώτημα αφορά:

Το πρόγραμμα παρέμβασης που συμμετείχαν τα παιδιά συμβάλλει στην αποτύπωση των απόψεων σχετικά με την δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη;

Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένες δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν κατά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης. Η διάρκεια των δραστηριοτήτων κυμάνθηκε στα 35-40΄.

1η δραστηριότητα: Δημοκρατία

Υλικά: Παραμύθι “Η κυρά Δημοκρατία” της Κωνσταντίνας Αρμενιάκου.

Περιεχόμενο: Παρουσιάζεται το παραμύθι. Συζητάμε, αναλύουμε και εξηγούμε τι σημαίνουν οι έννοιες, δημοκρατία, δικτατορία, εκλογές.

Ερωτήσεις: Τι είναι η εξουσία, οι εκλογές; Πώς νοιώθουμε όταν είμαστε ελεύθεροι; Πώς νοιώθουμε όταν δεν είμαστε ελεύθεροι; Τι είναι η συνεργασία; Πώς μπορούμε να συνεργαστούμε για το καλύτερο αποτέλεσμα, ώστε όλοι να είμαστε ευτυχισμένοι και να σεβόμαστε ο ένας τον άλλον; Τι μπορεί να σκέπτεται η Δημοκρατία μέσα στην φυλακή;

2η δραστηριότητα: Δικαιώματα

Υλικά: Εικόνες από έντυπο υλικό

Περιεχόμενο: Προτείνεται στους μαθητές να δημιουργήσουν ένα κολάζ από εικόνες που αποτελούν δικαιώματα που θεωρούνται αναγκαία για τους ανθρώπους, ώστε να ζουν αξιοπρεπώς, όπως η τροφή, η ένδυση, η στέγη και η οικογένεια.

Ερωτήσεις: Ποιες εικόνες θα επιλέξετε; Γιατί επέλεξε αυτήν την εικόνα; Έχουν όλα τα παιδιά τροφή, στέγη και οικογένεια; Με ποιον τρόπο μπορούμε να βοηθήσουμε;

3η δραστηριότητα: Μνημεία Ελευθερίας

Υλικά: Η/Υ, διαδίκτυο

Περιεχόμενο: Προτείνεται στα παιδιά να εργαστούν σε ομάδες και να αποφασίσουν έπειτα από επίδειξη εικόνων και φωτογραφιών στον υπολογιστή από την νηπιαγωγό. Οι εικόνες και οι φωτογραφίες αφορούν μνημεία για την ελευθερία. Συζητούν για την ιστορία του κάθε μνημείου. Στη συνέχεια γίνεται ψηφοφορία για την επιλογή ενός μνημείου και κατόπιν ζωγραφίζουν το δικό τους μνημείο.

Ερωτήσεις: Ποιος ο σκοπός αυτών των μνημείων; Τι κοινό έχουν; Τι παρατηρείτε;

4η δραστηριότητα: Πολίτες του κόσμου

Υλικά: Η/Υ, ταινίες μικρού μήκους, διαδίκτυο

Περιεχόμενο: Προβάλλονται ταινίες μικρού μήκους με θεματολογία την πρόσβαση παιδιών άλλων χωρών στην εκπαίδευση. Γίνεται συζήτηση για την δυνατότητα και την πρόσβαση των παιδιών στο σχολείο και πως αυτό επηρεάζει την ζωή τους.

Ερωτήσεις: Έχουν όλα τα παιδιά την δυνατότητα να πηγαίνουν σχολείο; Τι προτείνετε να γίνει; Ποια είναι τα εμπόδια;

Αποτελέσματα

Στα αποτελέσματα παρουσιάζονται όπως αποτυπώθηκαν οι απόψεις των παιδιών, καταγράφηκαν και ομαδοποιήθηκαν με βάση τις εμπλεκόμενες έννοιες σε τέσσερις κατηγορίες: Δημοκρατία, Δικαιώματα, Ελευθερία, Πολίτης. Η ανάλυση έγινε με ανάλυση λόγου (Stemler, 2001) και με βάση τις περισσότερες αναφορές αναδείχθηκαν οι κυριότερες αναφορές των παιδιών.

Αναλυτικότερα, στην πρώτη κατηγορία “Δημοκρατία”, από τις αναφορές των παιδιών της ομάδας εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων φαίνεται να δίνουν απαντήσεις στα ερωτήματα και να αντιλαμβάνονται την ελευθερία και την δημοκρατία σε σχέση με τον περιορισμό.

Ορισμένες από τις απαντήσεις των παιδιών σε ερωτήσεις ή κατά τη διάρκεια της συζήτησης στις δραστηριότητες δείχνουν ότι διαχωρίζουν το πολίτευμα της δημοκρατίας με βάση την ελευθερία.

Από τις απαντήσεις των παιδιών:

«Δημοκρατία έχουμε όταν είμαστε ελεύθεροι»

Στη δεύτερη κατηγορία “Δικαιώματα”, σχετικά με τα δικαιώματα απαριθμούν τις αναγκαίες για την επιβίωση και την αξιοπρεπή διαβίωση των παιδιών. Η προβολή των ταινιών μικρού μήκους έδωσε το έναυσμα να δουν και να συλλογιστούν τις διαφορετικές συνθήκες που υπάρχουν σε διαφορετικά μέρη του κόσμου και την ιδιαιτερότητα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι άνθρωποι ως πολίτες άλλων χωρών.

Από τις απαντήσεις των παιδιών:

«Πρέπει να έχουμε φαγητό, αλλιώς θα πεθάνουμε»

«Μπορούμε να δώσουμε τα παιχνίδια μας, για να παίξουν τα παιδιά που δεν έχουν»

Στη τρίτη κατηγορία “Ελευθερία”, τα παιδιά αναφέρθηκαν στη στέρηση της ελευθερίας και την αναγκαιότητα να ζούμε ελεύθεροι. Με την προβολή των εικόνων με τα σύμβολα της ελευθερίας εξέφρασαν τις απόψεις τους σχετικά με την αιτία της δημιουργίας τους.

Από τις απαντήσεις των παιδιών:

«Έφτιαξαν αυτό το άγαλμα για την ελευθερία»

Στη τέταρτη κατηγορία “Πολίτης”, τα παιδιά εξέφρασαν απόψεις για το πώς ζουν άλλοι πολίτες ανά τον κόσμο.

Από τις απαντήσεις των παιδιών:

«Κάποια παιδιά περπατάνε ώρες για να φτάσουν στο σχολείο»

Τα παιδιά φαίνεται να κατανοούν ότι έχουν δικαιώματα και είναι βασικά για την επιβίωσή τους. Αντιλαμβάνονται ότι υπάρχουν δυσκολίες και προτείνουν λύσεις για να ξεπεραστούν τα εμπόδια.

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Από την παρούσα μελέτη γίνεται σαφές ότι τα παιδιά συμμετέχοντας σε δραστηριότητες που αφορούν στην έννοια του δημοκρατικού πολίτη αρχίζουν να δημιουργούν ένα εννοιολογικό πλαίσιο στο οποίο μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους. Τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται και να ανταλλάσσουν απόψεις με τους συνομηλίκους και να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες. Θεωρείται πρωτίστης σημασίας να κατανοήσουν τα παιδιά τις δημοκρατικές αρχές, δηλαδή, να εκφράζουν ελεύθερα την άποψη τους, τις σκέψεις τους, τα συναισθήματά τους μέσα σε διαλογικό πλαίσιο σεβόμενοι τους άλλους.

Το σχολείο κατέχει σημαντικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση του δημοκρατικού πολίτη. Επομένως, προτείνονται δραστηριότητες, όπως ενδεικτικά προαναφέρθηκαν παραπάνω, οι οποίες να κατέχουν πρωταγωνιστική θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το σχολείο οφείλει να διαμορφώνει δημοκρατικούς αλλά και ενεργούς πολίτες. Πολίτες που από τη μια θα σέβονται τους θεσμούς και τα δικαιώματά τους και από την άλλη θα υλοποιούν τις υποχρεώσεις τους και θα προασπίζονται συνάμα και τα δικαιώματα των άλλων όταν αυτά παραβιάζονται. Φυσικά προς τη διαμόρφωση του δημοκρατικού πολίτη υπάρχουν κι άλλοι παράγοντες που την επηρεάζουν, όπως οι εκπαιδευτικοί, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια, το στυλ διοίκησης, οι ψυχοκοινωνικές σχέσεις και αντιδράσεις μέσα στην τάξη και το σχολικό κλίμα (Ελευθεράκης, 2009).

Η διαμόρφωση του δημοκρατικού πολίτη δύναται να ξεκινήσει από το νηπιαγωγείο (Howard & Gill, 2000) καθώς τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν βασικές γνώσεις για το πολίτευμα της δημοκρατίας, την ιστορία του και τη λειτουργία του. Αυτό δύναται να υλοποιηθεί όταν η δημοκρατία προσεγγίζεται μέσα από διάφορα γεγονότα όπως ο εορτασμός του Πολυτεχνείου, οι εκλογές, η απεργία (Οικονομίδης, 2009). Το ίδιο μπορεί να συμβεί και για τα δικαιώματα.

Στις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα μπορεί να αναφερθεί η λειτουργία των εκπαιδευτικών ως δημοκρατικά πρότυπα συμπεριφοράς (Balias, Dimiza, Diamantopoulou & Kiprianos, 2011). Αν οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως δημοκρατικά πρότυπα, δύναται να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός αντίστοιχου δημοκρατικού παιδαγωγικού κλίματος, οπότε δημιουργούνται εκπαιδευτικές συνθήκες στις οποίες τα παιδιά μπορούν να εκφράζουν τα βιώματα, τις απόψεις και τα συναισθήματά τους, αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη σε συνθήκες διαλόγου και σεβόμενοι τους άλλους και τη διαφορετική τους άποψη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Balias, E., Dimiza, S., Diamantopoulou, A., & Kiprianos, P. (2011). Teaching active citizenship in pre-school education: Teachers' values, views and attitudes towards the development of pupils' democratic capabilities-behaviours. *Europe's Future: Citizenship in a Changing World*, 282-287.

- Birzea, C. (2000). *Education for democratic citizenship: a lifelong learning perspective*. Council of Europe. Strasbourg (DGIV/EDU/CIT (2000) 21).
- Dewey, J. (1985). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Gollob, R. & Krapf, P. (2007). *Exploring children's rights: lesson sequences for primary schools*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Hart, R. A. (2013). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. New York: UNICEF.
- Helwig, C. (1998). Children's conceptions of fair government and freedom of speech. *Child Development*, 69(2), 518-531.
- Howard, S., & Gill, J. (2000). The pebble in the pond: Children's constructions of power, politics and democratic citizenship. *Cambridge Journal of Education*, 30(3), 357-378.
- Katz, L. & Chard, S. (2000). *Engaging children's minds: The project approach*. Connecticut: Ablex Publishing.
- Kelleher, P. & Van der Bogert, R. (Eds.). (2006). *Voices for democracy: struggles and celebrations of transformational leaders*. Massachusetts: Blackwell Publishing.
- Koutselini, M. (1997). Contemporary Trends and Perspectives of the Curricula: Towards a Meta-Modern Paradigm for Curriculum. *Curriculum Studies*, 5(1), 87-101.
- Koutselini, M. (2008). Participatory teacher development at schools: Processes and issues. *Action research*, 6(1), 29-48.
- Laguardia, A., & Pearl, A. (2009). Necessary educational reform for the 21st century: The future of public schools in our democracy. *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education*, 41(4), 352-368.
- Levinson, M. (2007). *The demands of liberal education*. New York: Oxford University Press.
- Lovat, T. & Toomey, R. (2009). *Values education and quality teaching*. Netherlands: Springer.
- Merrifield, J. (2001). *Learning citizenship*. London: Learning from Experience Trust.
- McDonough, K. & Feinberg, W. (2005). *Citizenship and education in liberal-democratic societies: teaching for cosmopolitan values and collective identities*. UK: Oxford University Press.
- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235-250.
- Naval, C., Print, M., & Veldhuis, R. (2002). Education for Democratic Citizenship in the New Europe: context and reform. *European journal of education*, 37(2), 107-128.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (17).
- White, S. (2002). Being, Becoming and Relationship: Conceptual Challenges of a Child Rights Approach—In Development. *The Journal of International Development*, 14, 1095-1104. <https://dx.doi.org/10.1002/jid.950>
- Zembylas, M. & Keet, A. (Eds.). (2018). *Critical human rights, citizenship, and democracy education: Entanglements and regenerations*. Great Britain: Bloomsbury Publishing.

Ελληνόγλωσσον

- Ελευθεράκης, Θ. (2009). Πολιτική Κοινωνικοποίηση και Σχολείο: Η διαπαιδαγώγη του δημοκρατικού πολίτη στο Σχολείο. Στο Β. Δ., Οικονομίδης & Θ. Γ., Ελευθεράκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα* (σελ. 48-100). Αθήνα: Ατραπός.
- Κάκος, Μ. (2008). Η αλληλεπίδραση μαθητών-διδασκόντων στα πλαίσια της Αγωγής του Πολίτη. Στο Σ. Μπάλιας, (Επιμ). *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση* (σσ.) Αθήνα: Παπαζήση.
- Καλτσούνης, Τ. (2005). Teaching democracy. Status, issues and prospects. Στο Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα. Τιμητικός Τόμος για το Βύρωνα Γ. Μασσιάλα* (σσ.). Αθήνα: Ατραπός.

- Καρακατσάνη, Δ. (2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Εκπαίδευση. Επαγγελματισμός, αυτοανάπτυξη και διδακτικές στρατηγικές, Στο Σ., Μπάλιας (Επιμ), *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση* (σσ.). Αθήνα: Παπαζήση.
- Καρακατσάνη, Δ. (2005). Στρατηγικές Πολιτικής Διαπαιδαγώγησης στην Εκπαίδευση και Επαναπροσδιορισμός του Ρόλου του Εκπαιδευτικού Εισήγηση. Ημερίδα «*Ενεργοί Πολίτες και Εκπαίδευση*» στο πλαίσιο των εκδηλώσεων του «*Ευρωπαϊκού Έτους Ενεργών Πολιτών μέσω της Εκπαίδευσης*», Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, 12 Δεκεμβρίου 2005.
- Καρακατσάνη, Δ. (2003). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση, Γνώσεις, αξίες, πρακτικές*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Οικονομίδης, Β. (2009). Το Νηπιαγωγείο ως χώρος διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολίτη και εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Στο Β. Δ., Οικονομίδης & Θ. Γ., Ελευθεράκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα* (σσ. 204-246). Αθήνα: Ατραπός.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2016). *Αξιολόγηση στην Τάξη του Νηπιαγωγείου: Τι, Γιατί και Πώς.*, Αθήνα: Gutenberg.

Abstract

The school context is a space not only for dialogue and consensus, but also for confrontations, misunderstandings and acts of violence. Studying these facts, discussing how to deal with conflicts based on democratic rules of procedure can be useful guides for the treatment of the citizen. It is necessary for them to understand democratic principles and to learn to act accordingly, to develop the ability to freely express their opinions, thoughts and feelings, the ability to dialogue and their self-confidence. The more the individual participates in the school context, the stronger his role and existence (Kakos, 2008). The present study presents the results of a survey of a sample of 100 children in kindergarten classes that carried out a program with activities and proposed practical applications. According to the results, it is clear that children through activities that involve themselves in problem-solving and decision-making situations are able to manage situations related to their social relationships in a democratic context.

Keywords: Democracy, citizenship, educational applications.

Αξιολόγηση ενός πιλοτικού εκπαιδευτικού προγράμματος δικαιωμάτων του παιδιού για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της σχολικής προσαρμογής σε μαθητές δημοτικού σχολείου

Βαΐα Σταύρου

Εκπαιδευτικός, MSc Ψυχολογία – Συμβουλευτική, Υποψήφια Διδάκτωρ του ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
stvayia@gmail.com

Ανδρέας Μπρούζος

Καθηγητής του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Διευθυντής του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Συμβουλευτικής και Έρευνας
abrouzos@cc.uoi.gr

Στέφανος Βασιλόπουλος

Αναπληρωτής Καθηγητής ΤΕΠΕΚΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Διευθυντής του Εργαστηρίου Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής και Συμβουλευτικής
stephanosv@upatras.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η εφαρμογή και αξιολόγηση ενός πιλοτικού εκπαιδευτικού προγράμματος για τα δικαιώματα του παιδιού διάρκειας 12 εβδομαδιαίων συναντήσεων. Οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές της Δ' (n = 35), Ε' (n = 99) και ΣΤ' (n = 18) τάξης δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης και της Αθήνας. Χωρίστηκαν σε ομάδα παρέμβασης (n = 91) και ομάδα ελέγχου (n = 61). Η αξιολόγηση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε πριν και μετά από την εφαρμογή του, καθώς και σε μια επαναληπτική μέτρηση στην ομάδα παρέμβασης δύο μήνες μετά από την ολοκλήρωσή του. Χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια που εξετάζουν τη σημασία των δικαιωμάτων του παιδιού, την ενσυναίσθηση, τη σχολική αρέσκεια και τη σχολική αποφυγή, καθώς και τη μοναξιά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στην ομάδα παρέμβασης ενισχύθηκε σημαντικά η σημασία που αποδίδουν οι μαθητές στα δικαιώματά τους, ενώ σημαντικά βελτιώθηκε η ενσυναίσθηση και η σχολική προσαρμογή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Δικαιώματα, ενσυναίσθηση, σχολική προσαρμογή, μοναξιά.

Εισαγωγή

Η *εκπαίδευση για τα δικαιώματα του παιδιού* (children's rights education) διδάσκει στα παιδιά τα δικαιώματα που αναγράφονται στη *Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού* (Howe & Covell, 2005). Έτσι, αντιλαμβάνονται ότι έχουν ενεργό ρόλο στην κοινωνία και μπορούν να είναι φορείς αλλαγών και εξελίξεων, που βελτιώνουν το δικό τους ευ ζην (Covell, Howe, & McNeil, 2010).

Το σχολείο είναι ένας θεσμός που κυριαρχεί στη ζωή του παιδιού και είναι οργανωμένος όπως η κοινωνία. Το παιδί συμμετέχει σε μία ομάδα και έχει δικαιώματα και υποχρεώ-

σεις ως μαθητής και ως φίλος (Howe & Covell, 2005). Έτσι, ξεκινάει να καλλιεργεί την ταυτότητα του πολίτη. Η εκπαίδευση για τα δικαιώματα του παιδιού είναι το κατάλληλο πλαίσιο, για να γίνει το παιδί δημοκρατικός πολίτης (Μηρούζος, Σταύρου, & Βασιλόπουλος, 2019). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες ανά τον κόσμο για εφαρμογή της Σύμβασης στο σχολικό περιβάλλον είναι ενθαρρυντικές (Howe & Covell, 2013). Προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί σε δημοτικά σχολεία του Βελγίου (Decoene & De Cock, 1996), του Καναδά (βλ. Covell & Howe, 2001· Howe & Covell, 2007), της Βρετανίας (Covell, Howe, & McNeil, 2008· Covell et al., 2010) και της Νέας Ζηλανδίας (Howe & Covell, 2013) δείχνουν σταθερά πιο θετικό σχολικό κλίμα, ανεξάρτητα από το είδος του προγράμματος ή τον σχολικό πληθυσμό.

Βέβαια, παρόλο που οι πρώτες προσπάθειες εφαρμογής προγραμμάτων για τα δικαιώματα του παιδιού αποδείχθηκαν ωφέλιμες, είναι περιορισμένες (Howe & Covell, 2013). Για αυτόν τον λόγο, επιδιώξαμε την πιλοτική εφαρμογή ενός βραχυπρόθεσμου εκπαιδευτικού προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης 12 εβδομαδιαίων συναντήσεων σε δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης και της Αθήνας από τον Φεβρουάριο έως τον Απρίλιο του σχολικού έτους 2018-2019. Σκοπός του προγράμματος ήταν η εκμάθηση των δικαιωμάτων του παιδιού και η ευαισθητοποίηση των μαθητών ηλικίας 9 έως 12 ετών. Ταυτόχρονα, εξετάστηκε η επίδραση της εκπαίδευσης για τα δικαιώματα στη σχολική προσαρμογή και την ενσυναίσθηση των μαθητών.

Γενικά, οι μαθητές των σχολείων που ενσωματώνουν τη διδασκαλία των δικαιωμάτων στο πρόγραμμα σπουδών τους γνωρίζουν τι δικαιώματα έχουν και μαθαίνουν πώς να τα εφαρμόζουν έμπρακτα στο σχολείο, όχι μόνο για να βελτιώσουν τη δική τους καθημερινότητα, αλλά και για να δείξουν στους συμμαθητές τους ότι τους σέβονται και τους υπερασπίζονται, όταν το χρειάζονται (Covell & Howe, 2001· Covell et al., 2008). Επιπλέον, παρουσιάζουν πιο θετικές κοινωνικές συμπεριφορές, και αναπτύσσουν μεγαλύτερη αποδοχή των άλλων (Covell & Howe, 2001, 2007· Covell et al., 2008). Ταυτόχρονα, στρέφονται πιο εύκολα στους συνομηλίκους ή τον εκπαιδευτικό της τάξης για υποστήριξη, όταν επιθυμούν να μοιραστούν ένα πρόβλημα (Covell & Howe, 2001· Covell et al., 2008).

Το υποστηρικτικό κοινωνικό περιβάλλον βελτιώνει τη σχολική προσαρμογή του μαθητή στο σχολείο (Buhs, 2005). Η σχολική προσαρμογή είναι μία πολύπτυχη διαδικασία με κοινωνικές, συναισθηματικές και ακαδημαϊκές διαστάσεις (Birch & Ladd, 1997). Περιλαμβάνει την ακαδημαϊκή πρόοδο του παιδιού, τις διαπροσωπικές σχέσεις του με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους, το συναίσθημα μοναξιάς, και τη στάση αρέσκειας ή δυσαρέσκειας του σχολείου, και τον βαθμό εμπλοκής, κι όχι αποφυγής, του σχολικού περιβάλλοντος και των σχολικών δραστηριοτήτων (Birch & Ladd, 1997). Παρουσιάζει ενδιαφέρον η διερεύνηση της επίδρασης που ασκεί η εκπαίδευση για τα δικαιώματα του παιδιού στη σχολική προσαρμογή του μαθητή, καθώς φαίνεται να καλλιεργεί το αίσθημα αρέσκειας απέναντι στο σχολείο (Covell et al., 2008). Για αυτόν τον λόγο, η σχολική προσαρμογή προσδιορίστηκε ως η στάση αρέσκειας ή αποφυγής που εκδηλώνει το παιδί απέναντι στο σχολικό περιβάλλον και τις σχολικές δραστηριότητες, καθώς και το συναίσθημα μοναξιάς που νιώθει κατά την παραμονή του σχολείο (Birch & Ladd, 1997).

Εκτός από τη σχολική προσαρμογή, ενδιαφέρον παρουσιάζει και η μελέτη της ενσυναίσθησης. Η *ενσυναίσθηση* (empathy) είναι η κατανόηση του εσωτερικού πλαισίου αναφοράς ενός ανθρώπου, η κατανόηση του τρόπου που αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του και

ερμηνεύει τις εμπειρίες του (Rogers, 1957). Σημαίνει ότι ένας άνθρωπος εισέρχεται σε μία «σαν να» κατάσταση και βιώνει τον εσωτερικό, ιδιωτικό κόσμο ενός άλλου ανθρώπου σαν να είναι δικός του (Μηρούζος, 2004). Στην παρούσα έρευνα, οι δραστηριότητες του εκπαιδευτικού προγράμματος για τα δικαιώματα του παιδιού αναδεικνύουν την ενσυναίσθηση σε σημαντικό προσόν, για να κατανοεί κάποιος τα δικαιώματα των άλλων.

Ανακεφαλαιώνοντας, λοιπόν, εφαρμόσαμε ένα πιλοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τα δικαιώματα του παιδιού σε μαθητές ηλικίας 9 έως 12 ετών, προκειμένου να μελετηθεί η επίδραση της εκπαίδευσης για τα δικαιώματα στη σχολική προσαρμογή και στην ενσυναίσθηση των μαθητών.

Μέθοδος

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η εφαρμογή και αξιολόγηση ενός πιλοτικού εκπαιδευτικού προγράμματος για τα δικαιώματα του παιδιού διάρκειας 12 συναντήσεων σε μαθητές ηλικίας 9 έως 12 ετών. Μελετήθηκε η επίδραση που έχει η εκπαίδευση για τα δικαιώματα, στη γνώση και κατανόηση αυτών από τους μαθητές, στη σχολική προσαρμογή τους αλλά και στην ενσυναίσθησή τους.

Συγκεκριμένα, υποθέσαμε ότι έπειτα από την εφαρμογή του προγράμματος για τα δικαιώματα οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης θα αποδίδουν (1) μεγαλύτερη σημασία στα δικαιώματα του παιδιού από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, (2) θα παρουσιάσουν υψηλότερο επίπεδο ενσυναίσθησης, και (3) θα παρουσιάσουν υψηλότερο επίπεδο σχολικής προσαρμογής από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου.

Οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας ήταν 152 μαθητές (75 αγόρια, 77 κορίτσια) ηλικίας 10 έως 12 ετών, που φοιτούσαν στη Δ' ($n = 35$), Ε' ($n = 99$), και ΣΤ' ($n = 18$) τάξη δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης και της Αθήνας, καθώς και οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων τους. Οι μαθητές συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα της έρευνας, έπειτα από τη γραπτή συναίνεση των γονέων τους και την προφορική συγκατάθεση των ίδιων.

Εφαρμόστηκε η πειραματική μέθοδος, προκειμένου να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος και να εντοπιστούν τυχόν διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες. Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος πραγματοποιήθηκε από τον Φεβρουάριο έως τον Απρίλιο του σχολικού έτους 2018-2019. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδα παρέμβασης ($n = 91$: Δ' τάξη = 17, Ε' τάξη = 56, ΣΤ' τάξη = 18) και ομάδα ελέγχου ($n = 61$, Δ' τάξη = 18, Ε' τάξη = 43). Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια και παρακολούθησαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τα δικαιώματα του παιδιού, που προτείνει η παρούσα έρευνα. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ή η πρώτη συγγραφέας. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου συμπλήρωσαν μόνο ερωτηματολόγια στην αρχή και στο τέλος. Η ανωνυμία των συμμετεχόντων εξασφαλίστηκε με την κωδικοποίηση των σχολείων και των υποκειμένων της έρευνας.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση περιγράφονται παρακάτω.

Σημασία των δικαιωμάτων του παιδιού. Το Ερωτηματολόγιο Σημασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού (Hart, Pavlonić, & Zeidner, 2001) εξετάζει με 40 προτάσεις τον βαθμό που οι μαθητές θεωρούν ότι τα δικαιώματα του παιδιού είναι σημαντικά στο πλαίσιο του σχολείου. Στην παρούσα έρευνα, η αρχική μορφή του ερωτηματολογίου προσαρμόστηκε και διατηρήθηκαν 32 προτάσεις. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε με τον

δείκτη α του Cronbach (βλ. Πίνακα 1, Πίνακα 2). Οι απαντήσεις των μαθητών στις προτάσεις κυμαίνονται από το 1 (πάρα πολύ σημαντικό) έως το 5 (καθόλου σημαντικό).

Ενσυναίσθηση. Ο Δείκτης Ενσυναίσθησης της Bryant (Bryant, 1982· Mitsopoulou, & Giouazolias, 2013) χωρίζεται σε τρεις παράγοντες. Η κλίμακα των *Συναισθημάτων Λύπης* (feelings of sadness) περιλαμβάνει 7 προτάσεις, η κλίμακα της *Κατανόησης Συναισθημάτων* (understanding feelings) έχει 9 προτάσεις, και η κλίμακα της *Αντίδρασης Κλάματος* (tearful reaction) αποτελείται από 4 προτάσεις. Στην παρούσα έρευνα, η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε με τον δείκτη α του Cronbach (βλ. Πίνακα 1, Πίνακα 2). Οι απαντήσεις των μαθητών στις προτάσεις είναι ναι ή όχι.

Σχολική αρέσκεια και σχολική αποφυγή. Το Ερωτηματολόγιο της Σχολικής Αρέσκειας και Σχολικής Αποφυγής (School Liking and Avoidance Questionnaire – SLAQ) (Ladd, Buhs, & Seid, 2000) χωρίζεται σε δύο παράγοντες. Η υποκλίμακα της *Σχολικής Αρέσκειας* (school liking) έχει 9 προτάσεις και η υποκλίμακα της *Σχολικής Αποφυγής* (school avoidance) έχει 5 προτάσεις. Η λεκτική διατύπωση των προτάσεων διορθώθηκε και η 3-βαθμη κλίμακα απάντησης του ερωτηματολογίου αντικαταστάθηκε με μία 5-βαθμη κλίμακα, για να ταιριάζει στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών (Smith, 2011). Έτσι, οι απαντήσεις των μαθητών στις προτάσεις κυμαίνονται από το (1) σχεδόν ποτέ έως το (5) σχεδόν πάντα (Smith, 2011). Στην παρούσα έρευνα, η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε με τον δείκτη α του Cronbach (βλ. Πίνακα 1, Πίνακα 2).

Μοναξιά. Το Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας (Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire – LSDQ) (Cassidy & Asher, 1992) χωρίζεται σε δύο παράγοντες, που μετρούν τη *Μοναξιά* (loneliness) και την *Κοινωνική Δυσαρέσκεια* (social dissatisfaction). Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, διατηρήθηκαν οι 3 προτάσεις της υποκλίμακας της Μοναξιάς και προστέθηκαν 2 προτάσεις, προκειμένου να δημιουργηθεί μία κλίμακα Μοναξιάς με πέντε προτάσεις, που μετρούν το συναίσθημα μοναξιάς που νιώθει ο μαθητής στο σχολείο (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997). Οι απαντήσεις των μαθητών στις προτάσεις κυμαίνονται από το 1 (καθόλου) έως το 5 (πάντα). Στην παρούσα έρευνα, η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε με τον δείκτη α του Cronbach (βλ. Πίνακα 1, Πίνακα 2).

Πίνακας 1: «Αξιοπιστία Εργαλείων στην Ομάδα Παρέμβασης»

	Προ-μέτρηση	Μετα-μέτρηση	Επαναληπτική Μέτρηση
Σημασία Δικαιωμάτων Παιδιού	$\alpha = .93$	$\alpha = .93$	$\alpha = .95$
Συναισθήματα Λύπης ^α	$\alpha = .72$	$\alpha = .71$	$\alpha = .80$
Κατανόηση Συναισθημάτων ^β	$\alpha = .67$	$\alpha = .60$	$\alpha = .59$
Αντίδραση Κλάματος	$\alpha = .71$	$\alpha = .67$	$\alpha = .80$
Σχολική Αρέσκεια	$\alpha = .92$	$\alpha = .92$	$\alpha = .93$
Σχολική Αποφυγή	$\alpha = .82$	$\alpha = .83$	$\alpha = .84$
Μοναξιά	$\alpha = .88$	$\alpha = .93$	$\alpha = .92$

Σημείωση: ^αΈπειτα από αφαίρεση μίας πρότασης. ^βΈπειτα από αφαίρεση δύο προτάσεων.

Πίνακας 2: «Αξιοπιστία Εργαλείων στην Ομάδα Ελέγχου»

	Προ-μέτρηση	Μετα-μέτρηση
Σημασία Δικαιωμάτων Παιδιού	$\alpha = .87$	$\alpha = .92$
Συναισθήματα Λύπης ^α	$\alpha = .67$	$\alpha = .76$
Κατανόηση Συναισθημάτων ^β	$\alpha = .64$	$\alpha = .63$
Αντίδραση Κλάματος	$\alpha = .63$	$\alpha = .62$
Σχολική Αρέσκεια	$\alpha = .89$	$\alpha = .91$
Σχολική Αποφυγή	$\alpha = .79$	$\alpha = .86$
Μοναξιά	$\alpha = .85$	$\alpha = .93$

Σημείωση: ^αΈπειτα από αφαίρεση μίας πρότασης. ^βΈπειτα από αφαίρεση δύο προτάσεων.

Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης συμμετείχαν σε 12 συναντήσεις εκπαίδευσης για τα δικαιώματα του παιδιού. Συγκεκριμένα, επιλέξαμε 12 δραστηριότητες του εγχειριδίου Compasito (Flowers, 2007) με βάση τη νοηματική συνέχεια και την καταλληλότητα της ηλικιακής ομάδας: 1. Τα Δικαιώματα του Λαγού, 2. Κάντε Ένα Βήμα Μπροστά, 3. Πού στέκεσαι;, 4. Ένα Σύνταγμα για την Ομάδα μας, 5. Η Μάχη του Πορτοκαλιού, 6. Σκηνές Εκφοβισμού, 7. Αγαπητό Ημερολόγιο..., 8. Σιωπηλός Ομιλητής, 9. Βοηθός Αντί για Θεατής, 10. Τα Αγόρια δεν Κλαίνε, 11. Σύγχρονο Παραμύθι, 12. Μόμπιλ Δικαιωμάτων. Κάθε συνάντηση είχε διάρκεια περίπου 45 λεπτά (45').

Πριν από την έναρξη του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων που ήταν συντονιστές του εκπαιδευτικού προγράμματος συμμετείχαν σε ενημερωτικές επιμορφωτικές συναντήσεις με την πρώτη συγγραφέα της εργασίας, προκειμένου να πληροφορηθούν τι είναι η Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού και πώς εφαρμόζεται στο πλαίσιο της τάξης. Επιπλέον, έμαθαν τις βασικές αρχές της προσωποκεντρικής θεωρίας συμβουλευτικής και εξασκήθηκαν στην προσωποκεντρική συμβουλευτική (Μπρούζος, 2004). Ο δάσκαλος που σέβεται τα δικαιώματα των μαθητών του δεν μπορεί παρά να είναι προσωποκεντρικός, γιατί έτσι τοποθετεί στο κέντρο του ενδιαφέροντος το παιδί και εστιάζει στην όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη εκπλήρωση των επιθυμιών και αναγκών του, προκειμένου να πετύχει την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και να αναδείξει την αξία του ως μοναδικής και ανεπανάληπτης οντότητας, όπως επιδιώκει και η εκπαίδευση για τα δικαιώματα του παιδιού (Howe & Covell, 2013· Μπρούζος, 2009· Μπρούζος κ. συν., 2019).

Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση του προγράμματος για τα δικαιώματα του παιδιού πριν και μετά από την εφαρμογή του, αλλά και σε μία επαναληπτική μέτρηση δύο μήνες αργότερα. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου συμπλήρωσαν τα ίδια ερωτηματολόγια πριν και μετά από την εφαρμογή του προγράμματος στην ομάδα παρέμβασης. Όλοι οι μαθητές συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια στο σχολείο και η διαδικασία συμπλήρωσης είχε διάρκεια περίπου μίας ώρας (60').

Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics 25.

Χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος t - test για εξαρτημένα δείγματα, προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν διαφορές στην κατανόηση της σημασίας των δικαιωμάτων του παιδιού από τα μέλη, στο επίπεδο ενσυναίσθησής τους και στον βαθμό σχολικής προσαρμογής τους μετά από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος για τα δικαιώματα του παιδιού στην ομάδα παρέμβασης, καθώς και δύο μήνες έπειτα από την ολοκλήρωσή του.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου t έδειξαν ότι μετά την εφαρμογή του προγράμματος τα μέλη της ομάδας παρέμβασης αξιολογούν διαφορετικά τα δικαιώματα του παιδιού αποδίδοντας σημαντικά μεγαλύτερη σημασία σε αυτά, $t(90) = -4.502, p = .000$ (βλ. Πίνακα 3). Επιδεικνύουν σημαντικά υψηλότερο επίπεδο ενσυναίσθησης απέναντι στους άλλους, βιώνοντας συχνότερα συναισθήματα λύπης, $t(90) = -2.442, p = .017$, κατανοώντας βαθύτερα τα συναισθήματα των άλλων, $t(90) = -4.502, p = .000$, και εκδηλώνοντας αντιδράσεις κλάματος, $t(90) = -6.452, p = .000$ (βλ. Πίνακα 3). Τέλος, εμφανίζουν σημαντικά υψηλότερο βαθμό σχολικής προσαρμογής, καθώς τους αρέσει περισσότερο το σχολείο, $t(90) = -2.523, p = .013$, και το αποφεύγουν λιγότερο, $t(90) = -3.130, p = .002$, ενώ νιώθουν χαμηλότερο επίπεδο μοναξιάς, $t(90) = -2.997, p = .004$ (βλ. Πίνακα 3). Δύο μήνες αργότερα τα μέλη συνέχισαν να εκδηλώνουν σημαντικά μεγαλύτερο επίπεδο σχολικής αρέσκειας απέναντι στο σχολικό περιβάλλον και τις σχολικές δραστηριότητες, $t(90) = -2.578, p = .012$, αλλά και σημαντικά χαμηλότερο επίπεδο μοναξιάς στο σχολείο, $t(90) = -2.046, p = .044$ (βλ. Πίνακα 4).

Από την άλλη πλευρά, τα μέλη της ομάδας ελέγχου αποδίδουν σημαντικά μικρότερη σημασία στα δικαιώματα του παιδιού, $t(60) = 3.971, p = .000$, επιδεικνύουν σημαντικά χαμηλότερο επίπεδο ενσυναίσθησης απέναντι σε λυπημένους ανθρώπους, $t(60) = 2.037, p = .046$, και εκδηλώνουν σημαντικά χαμηλότερο επίπεδο σχολικής προσαρμογής με χαμηλότερη σχολική αρέσκεια, $t(60) = 3.678, p = .001$, υψηλότερη σχολική αποφυγή, $t(60) = 4.728, p = .000$, και υψηλότερο επίπεδο μοναξιάς, $t(60) = 3.562, p = .001$ (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 3: «Αποτελέσματα Αναλύσεων Δεδομένων Ομάδας Παρέμβασης»

	Προ-μέτρηση	Μετα-μέτρηση	p
Σημασία Δικαιωμάτων Παιδιού	M.O. = 133.78 T.A. = 16.97	M.O. = 141.79 T.A. = 14.47	.000
Συναισθήματα Λύπης	M.O. = 4.73 T.A. = 1.57	M.O. = 5.15 T.A. = 1.33	.017
Κατανόηση Συναισθημάτων	M.O. = 5.37 T.A. = 1.71	M.O. = 6.13 T.A. = 1.25	.000
Αντίδραση Κλάματος	M.O. = 1.00 T.A. = 1.27	M.O. = 1.96 T.A. = 1.42	.000
Σχολική Αρέσκεια	M.O. = 32.90 T.A. = 8.26	M.O. = 34.76 T.A. = 8.23	.013
Σχολική Αποφυγή	M.O. = 17.99 T.A. = 5.29	M.O. = 19.60 T.A. = 4.63	.002
Μοναξιά	M.O. = 21.79 T.A. = 4.08	M.O. = 22.84 T.A. = 3.69	.004

Πίνακας 4: «Αποτελέσματα Αναλύσεων Δεδομένων Ομάδας Παρέμβασης»

	Μετα-μέτρηση	Επαναληπτική μέτρηση	p
Σημασία Δικαιωμάτων Παιδιού	M.O. = 141.79 T.A. = 14.47	M.O. = 143.08 T.A. = 15.96	.225
Συναισθήματα Λύπης	M.O. = 5.15 T.A. = 1.33	M.O. = 4.92 T.A. = 1.63	.166
Κατανόηση Συναισθημάτων	M.O. = 6.13 T.A. = 1.25	M.O. = 6.35 T.A. = 1.08	.061
Αντίδραση Κλάματος	M.O. = 1.96 T.A. = 1.42	M.O. = 2.08 T.A. = 1.59	.389
Σχολική Αρέσκεια	M.O. = 34.76 T.A. = 8.23	M.O. = 36.47 T.A. = 8.21	.012
Σχολική Αποφυγή	M.O. = 19.60 T.A. = 4.63	M.O. = 19.75 T.A. = 4.79	.746
Μοναξιά	M.O. = 22.84 T.A. = 3.69	M.O. = 23.49 T.A. = 2.90	.044

Πίνακας 5: «Αποτελέσματα Αναλύσεων Δεδομένων Ομάδας Ελέγχου»

	Προ-μέτρηση	Μετα-μέτρηση	p
Σημασία Δικαιωμάτων Παιδιού	M.O. = 140.21 T.A. = 11.30	M.O. = 134.92 T.A. = 15.00	.000
Συναισθήματα Λύπης	M.O. = 4.30 T.A. = 1.64	M.O. = 4.05 T.A. = 1.85	.046
Κατανόηση Συναισθημάτων	M.O. = 5.18 T.A. = 1.71	M.O. = 5.08 T.A. = 1.72	.522
Αντίδραση Κλάματος	M.O. = 1.39 T.A. = 1.30	M.O. = 1.49 T.A. = 1.31	.347
Σχολική Αρέσκεια	M.O. = 34.30 T.A. = 8.19	M.O. = 32.85 T.A. = 8.79	.001
Σχολική Αποφυγή	M.O. = 17.93 T.A. = 5.18	M.O. = 16.33 T.A. = 5.60	.000
Μοναξιά	M.O. = 22.36 T.A. = 3.44	M.O. = 21.41 T.A. = 3.99	.001

Επιπλέον, διεξήχθη ο στατιστικός έλεγχος t - test για ανεξάρτητα δείγματα, προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν διαφορές στην κατανόηση της σημασίας των δικαιωμάτων του παιδιού ανάμεσα στα μέλη της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου, στο επίπεδο ενσυναίσθησής τους και στον βαθμό σχολικής προσαρμογής τους πριν και μετά από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος για τα δικαιώματα του παιδιού στην ομάδα παρέμβασης.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου t δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στον μέσο όρο των μεταβλητών ανάμεσα στις δύο ομάδες πριν από την εφαρμογή του προγράμματος, εκτός από τη μεταβλητή σημασίας των δικαιωμάτων του παιδιού. Συγκεκριμένα, τα μέλη της ομάδας ελέγχου αποδίδουν σημαντικά μεγαλύτερη σημασία στα δικαιώματα του παιδιού, $t(150) = -2.597$, $p = .010$ (βλ. Πίνακα 6).

Ωστόσο, μετά από την εφαρμογή του προγράμματος στην ομάδα παρέμβασης σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον μέσο όρο όλων των μεταβλητών ανάμεσα στις δύο ομάδες, εκτός από τη μεταβλητή της σχολικής αρέσκειας. Συγκεκριμένα, τα μέλη της

ομάδας παρέμβασης αξιολογούν διαφορετικά τα δικαιώματα του παιδιού αποδίδοντας σημαντικά μεγαλύτερη σημασία σε αυτά από τα μέλη της ομάδας ελέγχου, $t(150) = 2.828$, $p = .005$ (βλ. Πίνακα 7). Επιπλέον, επιδεικνύουν σημαντικά υψηλότερο επίπεδο ενσυναίσθησης απέναντι στους άλλους, βιώνοντας συχνότερα συναισθήματα λύπης, $t(150) = 4.270$, $p = .000$, κατανοώντας βαθύτερα τα συναισθήματα των άλλων, $t(150) = 4.337$, $p = .000$, και εκδηλώνοντας αντιδράσεις κλάματος, $t(150) = 2.035$, $p = .044$ (βλ. Πίνακα 7). Τέλος, εκδηλώνουν σημαντικά χαμηλότερο επίπεδο σχολικής αποφυγής απέναντι στο σχολικό περιβάλλον και τις σχολικές δραστηριότητες, $t(150) = 3.926$, $p = .000$, αλλά και σημαντικά χαμηλότερη μοναξιά στο σχολείο, $t(150) = 2.258$, $p = .025$, από τα μέλη τους μαθητές της ομάδας ελέγχου (βλ. Πίνακα 7).

Πίνακας 6: «Αποτελέσματα Σύγκρισης Ομάδας Παρέμβασης και Ελέγχου»

	Προ-μέτρηση (ο.π.)	Προ-μέτρηση (ο.ε.)	<i>p</i>
Σημασία Δικαιωμάτων Παιδιού	M.O. = 133.78 T.A. = 16.97	M.O. = 140.21 T.A. = 11.30	.010
Συναισθήματα Λύπης	M.O. = 4.73 T.A. = 1.57	M.O. = 4.30 T.A. = 1.64	.067
Κατανόηση Συναισθημάτων	M.O. = 5.37 T.A. = 1.71	M.O. = 5.18 T.A. = 1.71	.108
Αντίδραση Κλάματος	M.O. = 1.00 T.A. = 1.27	M.O. = 1.39 T.A. = 1.30	.497
Σχολική Αρέσκεια	M.O. = 32.90 T.A. = 8.26	M.O. = 34.30 T.A. = 8.19	.308
Σχολική Αποφυγή	M.O. = 17.99 T.A. = 5.29	M.O. = 17.93 T.A. = 5.18	.950
Μοναξιά	M.O. = 21.79 T.A. = 4.08	M.O. = 22.36 T.A. = 3.44	.372

Πίνακας 7: «Αποτελέσματα Σύγκρισης Ομάδας Παρέμβασης και Ομάδας Ελέγχου»

	Μετα-μέτρηση (ο.π.)	Μετα-μέτρηση (ο.ε.)	<i>p</i>
Σημασία Δικαιωμάτων Παιδιού	M.O. = 141,79 T.A. = 14,47	M.O. = 134,92 T.A. = 15,00	.005
Συναισθήματα Λύπης	M.O. = 5.15 T.A. = 1.33	M.O. = 4.05 T.A. = 1.85	.044
Κατανόηση Συναισθημάτων	M.O. = 6.13 T.A. = 1.25	M.O. = 5.08 T.A. = 1.72	.000
Αντίδραση Κλάματος	M.O. = 1.96 T.A. = 1.42	M.O. = 1.49 T.A. = 1.31	.000
Σχολική Αρέσκεια	M.O. = 34.76 T.A. = 8.23	M.O. = 32.85 T.A. = 8.79	.176
Σχολική Αποφυγή	M.O. = 19.60 T.A. = 4.63	M.O. = 16.33 T.A. = 5.60	.000
Μοναξιά	M.O. = 22.84 T.A. = 3.69	M.O. = 21.41 T.A. = 3.99	.025

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει την εκπαίδευση για τα δικαιώματα του παιδιού σε ένα ωφέλιμο μέσο θετικής αλλαγής και επίδρασης στη σχολική καθημερινότητα των μαθητών δημοτικού σχολείου, επιβεβαιώνοντας προηγούμενα ενθαρρυντικά ερευνητικά ευρήματα (Covell & Howe, 2001, 2007· Covell et al., 2008). Αν και είναι επιθυμητό η εκπαίδευση για τα δικαιώματα να διαχέεται στο συνολικό επίσημο και κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα (Covell et al., 2010), ακόμη και μία βραχυπρόθεσμη παρέμβαση 12 εβδομάδων φαίνεται να αρκεί, για να αφυπνίσει τα παιδιά σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους. Βέβαια, είναι απαραίτητη η ουσιαστική δέσμευση των μαθητών και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα περιφρουρήσουν τον σεβασμό των δικαιωμάτων και θα διαδώσουν το πραγματικό νόημα τους στη σχολική κοινότητα (Howe & Covell, 2013).

Συγκεκριμένα, τα ευρήματα στηρίζουν και τις τρεις ερευνητικές υποθέσεις. Έπειτα από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος για τα δικαιώματα του παιδιού, οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης φάνηκε να αναγνωρίζουν περισσότερα δικαιώματα και να κατανοούν βαθύτερα τη σημασία τους για το παιδί. Άλλωστε, παλιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι η εκπαίδευση για τα δικαιώματα προσφέρει γνώσεις και ευαισθητοποιεί τα παιδιά όχι μόνο για τα δικά τους δικαιώματα, αλλά και για των άλλων παιδιών (Covell & Howe, 2001· Covell et al., 2008). Συνδέουν τα δικαιώματα με την ελευθερία, εκτιμώντας την αξία των ορίων και αναλαμβάνοντας τις υποχρεώσεις και τις ευθύνες απέναντι στους συνανθρώπους τους.

Η συνειδητοποίηση της αξίας των δικαιωμάτων οδηγεί σε περισσότερο κοινωνικά υπεύθυνα συμπεριφορά και καλύτερες κοινωνικές σχέσεις. Τα παιδιά επιλύουν με μεγαλύτερη δημιουργικότητα διαφωνίες και συγκρούσεις, αποφεύγοντας αντικοινωνικές μορφές συμπεριφοράς (Covell & Howe, 2001· Covell et al., 2008). Στην παρούσα έρευνα, η εκπαίδευση για τα δικαιώματα οδήγησε σε βελτίωση του επιπέδου ενσυναίσθησης των μαθητών της ομάδας παρέμβασης, που είναι πιθανόν να ενισχύει τους κοινωνικούς δεσμούς στην τάξη και το σχολείο. Οι δραστηριότητες του εκπαιδευτικού προγράμματος προέτρεψαν τους μαθητές να αφήσουν τη δική τους οπτική γωνία και να υιοθετήσουν τη θέση άλλων παιδιών που δεν είχαν τα ίδια δικαιώματα με εκείνους. Αυτό σταδιακά τους βοήθησε να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα των ανθρώπων και την πολυσημία των καθημερινών καταστάσεων, βοηθώντας τους να είναι πιο υπομονετικοί, διαλλακτικοί και δημιουργικοί σε μία δύσκολη κατάσταση.

Γενικά, η εκπαίδευση για τα δικαιώματα καλλιεργεί ένα σταθερά πιο θετικό σχολικό κλίμα, που πιθανόν να ενισχύει την προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο (Covell et al., 2008). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προτείνουν ότι το παιδί που γίνεται αποδεκτό και σεβαστό από τους άλλους περνώντας τη καθημερινότητα του σε ένα ήρεμο και ασφαλές σχολικό περιβάλλον φαίνεται να αναπτύσσει μεγαλύτερη αρέσκεια για το σχολείο περιορίζοντας τη στάση αποφυγής και το συναίσθημα μοναξιάς.

Μάλιστα, η επιτυχία του εκπαιδευτικού προγράμματος για τα δικαιώματα του παιδιού που προτείνει η παρούσα έρευνα, φαίνεται αν κανείς συγκρίνει τη διαφορά ανάμεσα στους μαθητές που συμμετείχαν και σε εκείνους που δεν το παρακολούθησαν. Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης παρουσίασαν σημαντική βελτίωση τόσο στην κατανόηση της σημασίας των δικαιωμάτων, όσο και στην ενσυναίσθηση και τη σχολική προσαρμογή. Από την άλλη, οι

μαθητές της ομάδας ελέγχου σημείωσαν χαμηλότερη κατανόηση των δικαιωμάτων, αλλά και μικρότερη ενσυναίσθηση και σχολική προσαρμογή με το πέρας του χρόνου.

Γίνεται πλέον φανερό ότι η εκπαίδευση για τα δικαιώματα του παιδιού είναι ουσιαστική και απαραίτητη στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου, καθώς έχει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές. Ας μην ξεχνάμε ότι τα παιδιά είναι μικροί πολίτες και ο μόνος τρόπος να είναι ευσυνείδητοι δημοκρατικοί πολίτες που ασκούν με σύνεση τα δικαιώματά τους είναι η ορθή καθοδήγηση των ενηλίκων. Είναι ωφέλιμο μελλοντικά εκπαιδευτικά προγράμματα να επεκταθούν και να συμπεριλάβουν παιδιά άλλων ηλικιών σε διαφορετικά πλαίσια. Γιατί πώς θα σέβεται και θα εξασκεί κανείς τα δικαιώματά του, αν δε διδαχθεί τον τρόπο;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53(2), 413-425. doi: 10.2307/1128984
- Birch, S. H. & Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43(5), 407-424. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.09.001>
- Cassidy, J. & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63(2), 350-365. doi: 10.2307/1131484
- Covell, K. & Howe, R. B. (2001). Moral education through the 3 Rs: Rights, respect and responsibility. *Journal of moral education*, 30(1), 29-41.
- Covell, K. Howe, B. R. & McNeil, J. K. (2008). 'If there's a dead rat, don't leave it'. Young children's understanding of their citizenship rights and responsibilities. *Cambridge Journal of Education*, 38(3), 321-339.
- Covell, K. Howe, R. B. & McNeil, J. K. (2010). Implementing children's human rights education in schools. *Improving Schools*, 13(2), 117-132.
- Decoene, J. & De Cock, R. (1996). *The children's rights project in the primary school "De vrijdagmarkt" in Bruges*. In E. Verhellen (Ed.), *Monitoring children's rights* (pp. 627-636). The Hague: Martinus Nijhoff Publishers.
- Flowers, N. (Ed.) (2007). *Compassito: Manual on human rights education for children* (2nd ed.). Retrieved from <http://www.eycb.coe.int/compassito/>
- Hart, S. N., Pavlović, Z. & Zeidner, M. (2001). The ISPA Cross-National Children's Rights Research Project. *School Psychology International*, 22(2), 99-129. doi: 10.1177/0143034301222001
- Howe, R. B. & Covell, K. (2005). *Empowering children: Children's rights education as a pathway to citizenship*. Toronto: University of Toronto Press.
- Howe, R. B. & Covell, K. (2007). *A question of commitment: Children's rights in Canada*. Ontario: Wilfrid Laurier University Press.
- Howe, R. B. & Covell, K. (2009). Engaging children in citizenship education: A children's rights perspective. *The Journal of Educational Thought*, 43(1), 21-44. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/23765511?seq=1#page_scan_tab_contents
- Howe, R. B. & Covell, K. (2013). *Education in the best interests of the child: A children's rights perspective on closing the achievement gap*. Toronto: University of Toronto Press.

- Ladd, G. W., Buhs, E. S. & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement?. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(2), 255-279
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68(6), 1181-1197. doi: 10.2307/1132300
- Mitsopoulou, E. & Giovazolias, T. (2013). The Relationship Between Perceived Parental Bonding and Bullying: The Mediating Role of Empathy. *The European Journal of Counselling Psychology*, 2(1), 1-16. doi: <http://dx.doi.org/10.5964/ejcop.v2i1.2>
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95-103. doi: 10.1037/h0045357
- Smith, J. (2011). *Measuring School Engagement: A Longitudinal Evaluation of the School Liking and Avoidance Questionnaire from Kindergarten through Sixth Grade* (Master's thesis, Arizona State University, Tempe, Arizona, United States). Retrieved from <https://repository.asu.edu/items/9309>

Ελληνόγλωσσον

- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: Θεωρία, Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής: Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μπρούζος, Α., Σταύρου, Β., & Βασιλόπουλος, Σ. (2019). Η Εκπαίδευση για το Συμφέρον του Παιδιού: Το Παράδειγμα του Janusz Korczak. Στο Α. Γιώτσα (Επιμ.), *Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση* (σσ. 60-75). Εκδόσεις Gutenberg.

Abstract

The aim of this study was to implement and evaluate a 12-week pilot children's rights educational program. Participants were elementary school students ($n = 152$) divided into intervention ($n = 91$) and control ($n = 61$) group. The program was evaluated with a questionnaire on the importance of children's rights (Hart, Pavlović, & Zeidner, 2001), Bryant's Empathy Index (Bryant, 1982. Mitsopoulou & Giovazolias, 2013), the School Liking and School Avoidance Questionnaire (Ladd, Buhs, & Seid, 2000), and a loneliness questionnaire (Cassidy & Asher, 1992. Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997) before and after its implementation, as well as in a follow-up measurement in the intervention group two months after its completion. The results showed that the intervention group significantly strengthened the importance of the students' rights, while significantly improving their empathy and adjustment.

Keywords: Rights, empathy, school adjustment, loneliness.

Τα ανθρώπινα δικαιώματα: Το παιδικό βιβλίο γνώσεων ως μέσο καλλιέργειας της κριτικής σκέψης των παιδιών

Θεοδώρα Τσιβούλη

Νηπιαγωγός, Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
theodoratsiv@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση προβάλλει μία διδακτική πρόταση που αποσκοπεί να ευαισθητοποιήσει το παιδί-αναγνώστη πάνω στο θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, να τον βοηθήσει να κατανοήσει το δικαίωμά του σε αυτά και κατ' επέκταση να μάθει να τα σέβεται αλλά και να αγωνίζεται κατά της καταπάτησής τους. Όλα αυτά επιτυγχάνονται με τη βοήθεια της παιδικής λογοτεχνίας και πιο συγκεκριμένα μέσω του βιβλίου γνώσεων για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας της Μαρίζας Ντεκάστρο, «Πού κρύβονται τα δικαιώματα;». Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση βασίζεται στην εφαρμογή της «συναλλακτικής θεωρίας της ανάγνωσης» της Louise M. Rosenblatt και τον εμπλουτισμό της λογοτεχνικής διδασκαλίας με δραστηριότητες που διευρύνουν όσα παρουσιάζει το κείμενο. Μέσα από αυτή το παιδί καλείται να προσεγγίσει με κριτικό πνεύμα και να κατανοήσει τις πληροφορίες που του παρέχονται, να αλληλεπιδράσει με το θέμα, να αναθεωρήσει και να ανακατασκευάσει όλα όσα έχει στο μυαλό του μέχρι τώρα και μελλοντικά να σταθεί κριτικά απέναντι σε κάποιο περιστατικό καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων του.

Λέξεις-Κλειδιά: Ανθρώπινα δικαιώματα, παιδικό βιβλίο γνώσεων, Rosenblatt, πρόσληψη, κριτική σκέψη.

Εισαγωγή

Τα παιδιά δέχονται πολλά και καινούρια ερεθίσματα από το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται κάθε φορά (Τσιτιρίδου-Χριστοφορίδου, 2017). Έτσι αποκτούν εμπειρίες και προσωπικά βιώματα, τα οποία ανακαλούν όταν έρθουν σε επαφή με ένα λογοτεχνικό κείμενο που τα αφορά (Μαλαφάντης, 2015). Χρησιμοποιώντας τις παλιότερες εμπειρίες τους και βιώνοντας ξανά την εμπειρία που τους προσφέρεται μέσω του κειμένου, με το οποίο έρχονται σε επαφή, οικειοποιούνται τη νέα γνώση και την ενσωματώνουν στα όσα ήδη γνωρίζουν δομώντας νέα νοήματα. Στην ουσία τα παιδιά επανερμηνεύουν την «παλιά γνώση» υπό το πρίσμα των νέων πληροφοριών που τους προσφέρονται μέσω ενός μυθοπλαστικού ή μη κειμένου (Rosenblatt, 1994).

Όλη αυτή η διαδικασία δεν περιγράφει την παθητική πρόσληψη πληροφοριών αλλά την συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ αναγνώστη και κειμένου, όπως αυτή παρουσιάζεται με τη «συναλλακτική θεωρία της ανάγνωσης» που προτείνει η Louise M. Rosenblatt (Καρπόζηλου, 1994). Μία θεωρία, η οποία υποστηρίζει ότι εμπλουτίζοντας την διδακτική της λογοτεχνίας μπορεί να επιτευχθεί η καλλιέργεια της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης των παιδιών (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, η θεωρία της Rosenblatt περιγράφει τη σχέση του αναγνώστη με

το κείμενο ως ένα ζωντανό κύκλωμα, όπου συντελείται μία συνεχής ανταλλαγή πληροφοριών. Επιπλέον, σημειώνει πως η αναγνωστική πράξη αποτελεί ένα μοναδικό συμβάν γενικά στο χρόνο αλλά και πιο ειδικά στη ζωή του αναγνώστη. Υποστηρίζει ότι αν η ανάγνωση ενός κειμένου πραγματοποιηθεί κάποια άλλη χρονική στιγμή μπορεί να ενεργοποιήσει διαφορετικά στοιχεία στη μνήμη του αναγνώστη και να δημιουργήσει ένα εντελώς διαφορετικό αποτέλεσμα (Rosenblatt, 1994).

Αυτό μπορεί να συμβεί γιατί το κείμενο επιτελεί δύο λειτουργίες. Αρχικά δρα ως «κίνητρο», το οποίο ενεργοποιεί τις λογοτεχνικές και τις προσωπικές εμπειρίες του αναγνώστη, και στη συνέχεια δρα ως «οδηγός», ο οποίος βοηθά τον αναγνώστη να οργανώσει την ανταπόκρισή του, επιλέγοντας ή/και απορρίπτοντας στοιχεία του κειμένου (Rosenblatt, 1994). Αυτή η «επιλεκτική προσοχή», που ρυθμίζει τα στοιχεία τα οποία θα προσλάβει ο αναγνώστης κατά την αναγνωστική διαδικασία, μπορεί να τον οδηγήσει, με τη σειρά της, στην αισθητική ή μη αισθητική-πληροφοριακή ανάγνωση του κειμένου.

Έτσι, η αναγνωστική ανταπόκριση διακρίνεται από διαβαθμίσεις, καθώς εξαρτάται τόσο από την «επιλεκτική προσοχή» του αναγνώστη, και τα στοιχεία στα οποία θα εστιάσει κάθε στιγμή το ενδιαφέρον του, όσο και από την ευχαρίστηση που αντλεί από την αναγνωστική του εμπειρία (Rosenblatt, 1994). Μέσω της «*συναλλακτικής θεωρίας της ανάγνωσης*» σε καμία περίπτωση δεν υποβαθμίζεται ο ρόλος και το έργο του κειμένου, αλλά αντίθετα επισημαίνεται πως και οι δύο, κείμενο και αναγνώστης, αποτελούν συνδημιουργοί του λογοτεχνικού συμβάντος (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005).

Μέσω της παρούσας εισήγησης, και έχοντας ως θεωρητικό πλαίσιο τη «*συναλλακτική θεωρία της ανάγνωσης*» της Rosenblatt, θα επιχειρήσουμε να εφαρμόσουμε και να παρουσιάσουμε την διδακτική πρόταση προσέγγισης ενός βιβλίου γνώσεων για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Το θέμα που διαπραγματεύεται η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση και το παιδικό βιβλίο γνώσεων αφορά τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ένα πολύ σοβαρό και λεπτό ζήτημα, που αφορά όλους τους ανθρώπους και, το οποίο πρέπει να διδάσκεται στις σχολικές τάξεις ήδη από την προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία, καθώς τα παιδιά αποτελούν τους πρώτους φορείς ανθρωπίνων δικαιωμάτων όντας τα πιο ευάλωτα θύματα.

Τα παιδιά πρέπει να είναι οι πρώτοι αποδέκτες της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα (Fritzsche, 2004 από Πανταζής, 2008). Ως παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα ορίζεται η διαδικασία της γνωριμίας και γνώσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, που όλοι οι άνθρωποι έχουν, όπως επίσης και η απόκτηση και η ανάπτυξη της συνείδησης της σημασίας τους (Πανταζής, 2006). Σύμφωνα με τον Πανταζή (2006) «τα δικαιώματα του ανθρώπου, τα οποία παραμένουν άγνωστα ή ακατανόητα, δεν μπορούν να αναπτύξουν καμία δύναμη». Έτσι, μόνο μέσα από την συνειδητοποίηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων από την παιδική τους ηλικία, θα καταφέρουν τα παιδιά ως ενήλικες να αποτελέσουν επαρκείς γνώστες των δικαιωμάτων τους (Πανταζής, 2008).

Ως ακολούθως η εκπαίδευση, σε όλη της την έκταση οφείλει να διακατέχεται από την ιδέα της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα, προάγοντας την ελευθερία της σκέψης, του λόγου και της επιχειρηματολογίας (Πανταζής, 2008). Ακόμη και το σχολείο, με τη σειρά του, (α) διαθέτοντας ένα ανοιχτό, δημοκρατικό και παιδαγωγικό περιβάλλον, (β) προσεγγίζοντας θέματα σχετικά με τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα και (γ) χρησιμοποιώντας δραστηριότητες οι οποίες:

- εμπλουτίζουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες των παιδιών,
- επιδιώκουν την βιωματική εμπλοκή τους,
- αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και
- τα συνδέουν με την κοινωνία,

έχει τη δυνατότητα και την ικανότητα να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά και να δημιουργήσει δημοκρατικούς πολίτες οι οποίοι θα σέβονται τα ανθρώπινα δικαιώματα και θα μάχονται κατά της καταπάτησής τους (Οικονομίδης, 2009).

Τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελούν ένα θέμα το οποίο μπορεί να μελετηθεί και να εξεταστεί μέσα σε μία σχολική τάξη και αυτό μπορεί να επιτευχθεί τόσο «διαθεματικά» όσο και «διακλαδικά». α) «*Διαθεματικά*», καθώς τα παιδιά μπορούν να συζητήσουν και να γνωρίσουν κάποια ανθρώπινα δικαιώματα ενώ παράλληλα επεξεργάζονται άλλα θέματα/θεματικές που τα ενέχουν. Τέτοια θέματα μπορεί να είναι η εργασία και τα επαγγέλματα, η φυλή-εθνικότητα, η θρησκεία, η κατοικία, η οικογένεια, οι εθνικές γιορτές και ο αγώνας για την ελευθερία, το σχολείο και η εκπαίδευση, η νέες τεχνολογίες κ.ά., και β) «*διακλαδικά*», καθώς τα ανθρώπινα δικαιώματα μπορούν να αποτελέσουν ένα ελεύθερο θέμα το οποίο μπορεί να προσεγγιστεί μέσα από όλους τους κλάδους του προγράμματος σπουδών (Οικονομίδης, 2009).

Στην εισήγηση αυτή, παρουσιάζουμε μία διδακτική πρόταση για τα ανθρώπινα δικαιώματα προσεγγίζοντας τα ως αυτόνομο θέμα και εξετάζοντάς τα διακλαδικά. Σε αυτή μας την προσπάθεια αρωγός και κεντρικός άξονας αποτελεί ένα παιδικό βιβλίο γνώσεων το οποίο προσεγγίζεται με βάση τη «*συναλλακτική θεωρία της ανάγνωσης*» της Rosenblatt. Πιο συγκεκριμένα, η προβολή της παρούσας διδακτικής πρότασης θα γίνει μέσω της διδακτικής μεθοδολογίας των τεσσάρων σταδίων/φάσεων, που έχουν προταθεί από ειδικούς και ασχολούνται με τη διδακτική της λογοτεχνίας (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005). Όμως πρέπει να σημειώσουμε πως μόνο οι τρεις πρώτες φάσεις θα ανήκουν καθαυτό στις φάσεις που ορίζει η θεωρία της Rosenblatt. Η τέταρτη φάση, που αφορά την «*έκφραση της ανταπόκρισης*», θα ακολουθήσει την προαναφερθείσα «*διακλαδική*» επεξεργασία του θέματος των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αυτό συμβαίνει λόγω του είδους του βιβλίου που χρησιμοποιείται σε αυτή την διδακτική πρόταση, το οποίο δεν είναι λογοτεχνικό-μυθοπλαστικό βιβλίο, αλλά βιβλίο γνώσεων.

Το παιδικό βιβλίο γνώσεων έχει μορφωτικό χαρακτήρα και αποσκοπεί να βοηθήσει τα παιδιά να ανακαλύψουν τον κόσμο που τα περιβάλλει μέσα από τα δεδομένα, τις παρατηρήσεις, τις περιγραφές, τις εξηγήσεις και τις πληροφορίες που τους παρέχει (Κανατσούλη, 2018), για αυτό το λόγο και επιλέγεται να χρησιμοποιηθεί στη παρέμβαση αυτή. Επιπλέον, το παιδικό βιβλίο γνώσεων αποτελεί ένα είδος βιβλίου που χαίρει αισθήματα αγάπης από τα παιδιά και εκτίμησης από τους ενήλικες. Τα παιδιά το επιζητούν, καθώς δίνει απαντήσεις στις απορίες τους, ικανοποιεί την περιέργειά τους, εξηγεί φαινόμενα και πράγματα που συμβαίνουν γύρω τους, τους ανοίγει νέους ορίζοντες και τους βοηθά να αναπτύξουν νέα ενδιαφέροντα. Ενώ, οι ενήλικες από την άλλη, το προωθούν και το προτιμούν, καθώς το θεωρούν χρήσιμο και ωφέλιμο για τα παιδιά, αφού τους μαθαίνει πράγματα (Καρπόζηλου, 1994).

Τα βιβλία γνώσεων έχουν υποστεί πολλές κατηγοριοποιήσεις και διαχωρισμούς κατά καιρούς. Σύμφωνα με την Καρπόζηλου (1994), διαιρούνται σε δύο μεγάλες κατηγορίες ανάλογα με τις προθέσεις και τον προσανατολισμό του συγγραφέα. Πρώτον, στα καθαρά

βιβλία γνώσεων, τα οποία προσφέρουν πληροφορίες με απλή μορφή, μοιάζουν με επιστημονικά ή σχολικά εγχειρίδια και αντικατοπτρίζουν τον στόχο του συγγραφέα να διδάξει, και δεύτερον, στα βιβλία γνώσεων διηγηματικού χαρακτήρα, τα οποία εμπεριέχουν και προσφέρουν πληροφορίες μέσα από τη χρήση μίας φανταστική ιστορίας και ενός γενικότερου διηγηματικού πλαισίου. Αυτά τα βιβλία γνώσεων αντανακλούν την πρόθεση του συγγραφέα που δεν είναι άλλη από το «τέρπειν άμα και διδάσκειν». Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται και τα βιβλία γνώσεων που επιχειρούν την προβολή ενός διαλόγου μεταξύ παιδιού και ενήλικου, αποσκοπώντας στην ταύτιση του αναγνώστη με τον ερωτώντα ήρωα και δίνοντας χώρο σε κάποιον μεγαλύτερο «να παρουσιάσει, να σχολιάσει να συγκρίνει, να εξηγήσει, να διδάξει, να μορφώσει, να καθοδηγήσει» (Καρπόζηλου, 1994).

Ένα τέτοιο βιβλίο γνώσεων χρησιμοποιείται και στην διδακτική πρόταση που παρουσιάζεται μέσω της παρούσας εισήγησης. Ένα βιβλίο που σκοπό έχει την τέρψη του αναγνώστη σε συνδυασμό με την παροχή γνώσεων, η οποία αποσκοπεί την ευαισθητοποίηση και την διαμόρφωση ενσυνείδησης στα παιδιά πάνω σε ένα σημαντικό ζήτημα (Καρπόζηλου & Τσιώρη, 2017), αυτό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Μέσω της συγκεκριμένης παρέμβασης αποσκοπούμε ο αναγνώστης να ευαισθητοποιηθεί πάνω στο θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της προστασία τους, να γνωρίσει και να συνειδητοποιήσει τα ανθρώπινα δικαιώματα που και ο ίδιος έχει και να μάθει να τα σέβεται αλλά και να αγωνίζεται κατά της καταπάτησής τους. Αρχικά, μέσω της εφαρμογής της «συναλλακτικής θεωρία», το παιδί καλείται να προσεγγίσει με κριτικό πνεύμα και να κατανοήσει τις πληροφορίες που του παρέχονται, και έπειτα, μέσω της «διακλαδικής» προσέγγισης του θέματος και των δραστηριοτήτων που προτείνονται, επιχειρείται να αλληλοεπιδράσει γενικότερα με το θέμα ώστε να λάβει ένα βίωμα, μία ζωντανή εμπειρία, η οποία να τον κάνει να αναθεωρήσει και να ανακατασκευάσει όλα όσα είχε στο μυαλό του μέχρι τώρα και ταυτόχρονα να τον βοηθήσει να σταθεί μελλοντικά κριτικά απέναντι σε κάποιο περιστατικό καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων του.

Τέλος, να σημειώσουμε πως η μεθοδολογία που ακολουθείται είναι ανοιχτή και μπορεί να τροποποιηθεί, να εμπλουτιστεί και να προσαρμοστεί από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό στις ανάγκες της τάξης του και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών.

Υλικό

Το παιδικό βιβλίο γνώσεων που επιλέχθηκε και προτείνεται στη συγκεκριμένη παρέμβαση, για την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των παιδιών, είναι το «Πού κρύβονται τα δικαιώματα;», της Μαρίζας Ντεκάστρο. Το παρόν βιβλίο επιλέχθηκε αρχικά λόγω του θέματος του, καθώς αφορά τα ανθρώπινα δικαιώματα, αλλά και λόγω του αφηγηματικού του χαρακτήρα.

Περίληψη βιβλίου: Το βιβλίο παρουσιάζει την συζήτηση ενός μικρού κοριτσιού και ενός μεγαλύτερου αγοριού πάνω στα ανθρώπινα δικαιώματα. Η ερώτηση του κοριτσιού: «Τι είναι το Σύνταγμα;», αρκεί για να ξεδιπλώσει τον διάλογο μεταξύ τους. Το κορίτσι διατυπώνει συνεχώς απορίες που του γεννιούνται κατά τη διάρκεια της κουβέντας τους και το αγόρι συνεχώς απαντάει προβάλλοντας ταυτόχρονα πολύ χρήσιμες πληροφορίες προς τους αναγνώστες.

Η διδακτική παρέμβαση

Α΄ Φάση: Προετοιμασία του περιβάλλοντος

Σε αυτή τη φάση παρουσιάζονται δραστηριότητες που σκοπό έχουν να προϊδεάσουν και να προετοιμάσουν τα παιδιά αναφορικά με το θέμα συζήτησης που θα ακολουθήσει, τα ανθρώπινα δικαιώματα. Αρχικά προβάλλεται στα παιδιά μία εικόνα, όπως για παράδειγμα η αφίσα «Κανένας άνθρωπος χωρίς δικαιώματα» από το 2^ο φεστιβάλ αντιρατσισμού και κοινωνικής αλληλεγγύης της Χίου το 2012 (<https://realdemocracygr.wordpress.com/2012/06/05/>). Ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός υποβάλλει ερωτήσεις στα παιδιά με όσα απεικονίζει η αφίσα, όπως τι μπορεί να σημαίνουν όλα αυτά τα χέρια; Η στάση τους; Τα χρώματά τους; Οι λέξεις που είναι γραμμένες πάνω τους;

Στη συνέχεια, επιλέγονται κάποιες από τις λέξεις, που αντιστοιχούν σε ανθρώπινα δικαιώματα, και προβάλλονται στα παιδιά τα αντίστοιχα βίντεο μέσω της ιστοσελίδας «Νεολαία υπέρ των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων» (<http://gr.youthforhumanrights.org/>, <https://www.youthforhumanrights.org/>). Σε αυτή την ιστοσελίδα υπάρχουν μικρού μήκους βίντεο (σποτάκια του ενός λεπτού) ένα για κάθε ανθρώπινο δικαίωμα ξεχωριστά. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να επιλέξει όποια και όσα δικαιώματα επιθυμεί, από τα 30 που υπάρχουν, και να τα παρουσιάσει στο σύνολο της τάξης του, με ταυτόχρονη επικουρική μετάφραση ώστε να γίνουν κατανοητά και αντιληπτά από τα παιδιά. Ακολουθούν ερωτήσεις σχετικές με όσα είδαν τα παιδιά σε κάθε βίντεο και συζήτηση πάνω σε κάθε δικαίωμα ξεχωριστά.

Ακολουθεί η επίδειξη του εξωφύλλου του παιδικού βιβλίου γνώσεων στα παιδιά με στόχο να προβληματιστούν και να εκφράσουν τις απόψεις και τις προσδοκίες τους σχετικά με το περιεχόμενό του.

Τέλος, στη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός διαβάσει τον τίτλο του βιβλίου με σκοπό να προκαλέσει την περιέργεια και το ενδιαφέρον των παιδιών, να δημιουργήσει προσδοκίες σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου αλλά και να συμβάλλει στην πρόσληψη, ερμηνεία και αποκωδικοποίησή του.

Β΄ Φάση: Αρχική ανταπόκριση

Στην παρούσα φάση πραγματοποιείται η ανάγνωση του παιδικού βιβλίου γνώσεων που έχει επιλεγεί, «Που κρύβονται τα δικαιώματα;» της Μαρίζας Ντεκάστρο, με την ταυτόχρονη επίδειξη των εικόνων. Η συνεχής αλληλεπίδραση κειμένου- αναγνώστη που συντελείται κατά την ανάγνωση του κειμένου, σύμφωνα με την Rosenblatt, παρακινεί τον αναγνώστη να συνθέσει, να συσχετίσει, να διαμορφώσει και να προσαρμόσει τις καινούριες σκέψεις και τα συναισθήματα που του προκαλούνται από την παρούσα ανάγνωση με αναμνήσεις από παρελθοντικές λογοτεχνικές αναγνώσεις, εμπειρίες ζωής και/ή άλλα στοιχεία που ενεργοποιούνται καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Κατά συνέπεια όλες οι σημαντικές αλλαγές σε όσα σκέφτονται τα παιδιά συντελούνται σε αυτή τη φάση, της αρχικής ανταπόκρισης. Για αυτό το λόγο και θεωρείται ως μία πολύπλοκη και σημαντική φάση για τη Rosenblatt, η οποία επισημαίνει πως πρέπει να αντιμετωπίζεται με υψηλή σοβαρότητα και προσοχή από μέρους του εκπαιδευτικού (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005).

Μετά την ανάγνωση ακολουθεί η παρότρυνση των παιδιών για άμεση διατύπωση και έκφραση των εντυπώσεων, των συναισθημάτων, των σκέψεων και των αποριών που τους

προκάλεσε το κείμενο κατά την ανάγνωση. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά θα καταφέρουν να ενσωματώσουν τα όσα αναφέρει το κείμενο στις δικές τους εμπειρίες, τα βιώματα και το χαρακτήρα τους.

Γ΄ Φάση: Τελειοποίηση της ανταπόκρισης

Σε αυτή τη φάση επιδιώκεται η κατανόηση και η ερμηνεία του κειμένου από τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός, με την παράλληλη επίδειξη των εικόνων του βιβλίου, υποβάλει ερωτήσεις ανοικτού τύπου στα παιδιά, ώστε να προωθήσει το διάλογο και να ενισχύσει την αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005). Τέτοιες ερωτήσεις μπορεί να είναι:

- Τι νομίζεις πως εννοεί ο ήρωας όταν λέει ότι το «Σύνταγμα βρίσκεται παντού»;
- Τι νομίζεις πως εννοεί ο ήρωας όταν λέει ότι «τα δικαιώματα έχουν δικαιώματα»;
- Ποια δικαιώματα νομίζεις ότι προβάλλονται στις εικόνες του βιβλίου;
- Νομίζεις πως, εφόσον έχουμε δικαιώματα, μπορούμε να κάνουμε και ότι θέλουμε; Ακόμη και εις βάρος των άλλων;
- Τι νομίζεις ότι είναι οι υποχρεώσεις;

Δ΄ Φάση: Έκφραση της ανταπόκρισης μέσω «διακλαδικών» δραστηριοτήτων

Σκοπός αυτής της φάσης είναι να έρθουν σε επαφή οι συναναγνώστες-μαθητές μεταξύ τους και να παρουσιάσουν την προσωπική τους άποψη και ανταπόκριση του κειμένου. Μέσα από αυτή την συνδιαλλαγή και ανταλλαγή απόψεων το κάθε παιδί θα γνωρίσει τις απόψεις των συμμαθητών του και κρίνοντας, συγκρίνοντας και συνδιαλέγοντας με τις οπτικές, τις απόψεις και τις εμπειρίες τους θα αναπροσαρμόσει την δική του αρχική πρόσληψη.

Η έκφραση της ανταπόκρισης μπορεί να επιτευχθεί με πολλούς τρόπους, παίρνοντας μέρος οι μαθητές σε ατομικές αλλά και σε ομαδικές δραστηριότητες.

1. Δημιουργία αφίσας: τα παιδιά καλούνται να φτιάξουν την δική τους αφίσα για τα ανθρώπινα δικαιώματα.
2. Ζωγραφική: Οι μαθητές ενθαρρύνονται να επιλέξουν ένα ανθρώπινο δικαίωμα και να κάνουν μία ζωγραφιά. Στη συνέχεια καλούνται να παρουσιάσουν τη ζωγραφιά τους στην ομάδα των συμμαθητών τους, απαντώντας σε ερωτήσεις του τύπου: Τι ζωγράφισες; Ποιο δικαίωμα αντανάκλαται στην ζωγραφιά σου;
3. Κατάλογος ανθρωπίνων δικαιωμάτων: Οι μαθητές συγκεντρώνουν όλες τις ζωγραφιές με τα ανθρώπινα δικαιώματα (που έφτιαξαν στην προηγούμενη δραστηριότητα), τις ταξινομούν, τις βάζουν στη σειρά και φτιάχνουν έτσι τον «Κατάλογο των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων». Στη συνέχεια χωρίζονται σε ομάδες και η κάθε μία από αυτές αναλαμβάνει να φτιάξει το γενικό εξώφυλλο του καταλόγου, τις διαχωριστικές σελίδες με τον τίτλο του δικαιώματος του οποίου οι ζωγραφιές έπονται, και τέλος τη βιβλιοδεσία του καταλόγου.
4. Ποίημα: Ο εκπαιδευτικός προτρέπει τα παιδιά της τάξης, ως μία ομάδα, να γράψουν ένα ποίημα με θέμα τα ανθρώπινα δικαιώματα. Δραστηριότητα που προάγει τη δημιουργικότητα και την ελευθερία του αναγνώστη (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005).
5. Δικαιώματα και υποχρεώσεις: Ο εκπαιδευτικός δείχνει στα παιδιά κάρτες με τα ανθρώπινα δικαιώματα (που έχει φτιάξει ενδεχομένως ο ίδιος) και εκείνα με τη σειρά τους

καλούνται, μέσα από συζήτηση, να εντοπίζουν, να καταγράψουν και να αντιστοιχίσουν κάποιες υποχρεώσεις που έχουν οι πολίτες, σε κάθε δικαίωμα, ώστε να μην θίγονται και καταπατώνται τα δικαιώματα των υπολοίπων πολιτών.

6. Δραματοποίηση: τα παιδιά, σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες, καλούνται να επιλέξουν μία τυχαία κάρτα από τα ανθρώπινα δικαιώματα, που έχει φτιάξει ο εκπαιδευτικός, και να δραματοποιήσουν αυτό που τους ζητείται.

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Το παιδικό βιβλίο γνώσεων τείνει να αποτελέσει ένα δυναμικό διδακτικό μέσο που προωθεί και καλλιεργεί τη δημιουργικότητα με διάφορους τρόπους (Τσιτιρίδου-Χριστοφορίδου, 2017). Η συνένευσή του με τη θεωρία της Rosenblatt, στην ίδια διδακτική πρόταση συγκροτεί ένα ενδιαφέρον συνταίριασμα το οποίο μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να επιφέρει αναφορικά με την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των παιδιών.

Η συγκεκριμένη θεωρία προτείνει δραστηριότητες που εμπλουτίζουν της διδασκαλίας της λογοτεχνίας και αγκαλιάζουν το κείμενο που παρουσιάζεται στα παιδιά. Είναι ευέλικτη και εύκολα εφαρμόσιμη στην τάξη. Προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών κάθε τάξης, έχει παιδαγωγική διάσταση, αποσκοπεί στην απελευθέρωση της προσωπικότητάς των παιδιών και τη διαμόρφωση των απόψεών τους και, το κυριότερο, επιφέρει αποτελέσματα (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, μέσω των δραστηριοτήτων που προτείνει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία βοηθά στην απελευθέρωση της φαντασίας των παιδιών, συμβάλει τα μέγιστα στην απόλαυση της ανάγνωσης από μέρους των μαθητών και, το κυριότερο, καλλιεργεί την δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη των παιδιών. Με αυτό τον τρόπο, το παιδί ξεφεύγει από το δογματισμό και μαθαίνει να σκέφτεται ελεύθερα, να σέβεται τις απόψεις των άλλων και ταυτόχρονα να κατανοεί, να συσχετίζει, να αιτιολογεί και να ερμηνεύει τις πληροφορίες που λαμβάνει κατά την αναγνωστική διαδικασία (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005).

Εν κατακλείδι, ο μαθητής αλληλοεπιδρά με τους συμμαθητές του, μέσα από τις «διακλαδικές» δραστηριότητες και συζητήσεις στις οποίες συμμετέχει, με αποτέλεσμα να βρίσκεται συνεχώς σε εγρήγορση και ετοιμότητα, να επανεξετάζει και να επαναπροσδιορίζει τις παλιές του γνώσεις και απόψεις με βάση τις καινούριες πληροφορίες που λαμβάνει αναπτύσσοντας την κριτική και δημιουργική του σκέψη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Monhardt, L. & Monhardt, R. (2006). Creating a context for the learning of science process skills through picture books. *Early Childhood Education Journal*, 34 (1), 67- 71.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem*. United States: Southern Illinois University Press.

Ελληνόγλωσση

- Κανατσούλη, Μ. (2018). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Καλογήρου, Τ. & Βησσαράκη, Ε. (2005). Η συμβολή της θεωρίας της L. M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της λογοτεχνίας. Στο Τ. Καλογήρου. & Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.), *Η λογοτεχνία στο σχολείο* (σσ. 53-78). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Καρπόζηλου, Μ. & Τσιώρη, Δ. (2017). «Πες μου τι τρως, για να σου πω ποιος είσαι», το φαγητό στα ελληνικά παιδιά αναγνώσματα. Στο Γ. Παπαδάτος, & Γ. Παπαδόπουλος (επιμ.), *Το παιδικό βιβλίο γνώσεων* (σσ. 41-57). Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Μαλαφάντης, Κ. (2015). *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας*. (σσ. 12-13). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ντεκάστρο, Μ. (2019). *Που κρύβονται τα δικαιώματα*; Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Οικονομίδης, Β. (2009). Το νηπιαγωγείο ως χώρος διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολίτη και εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο Β. Οικονομίδης, & Θ. Ελευθεράκης (επιμ.), *Εκπαίδευση, δημοκρατία και ανθρώπινα δικαιώματα* (σσ. 204-246). Αθήνα: Ατραπός.
- Πανταζής, Β. (2006). Εισαγωγή. Στο Β. Πανταζής (επιμ.), *Παιδαγωγική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Πανταζής, Β. (2008). Παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Αξιοποίηση «Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων» στην εκπαιδευτική πρακτική. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ. 8, 107-122. http://micro-kosmos.uoa.gr/gr/magazine/ergasies_foititon/ettap/2010-11/humanrights/yliko_fulladiwn/axiopoihsianthrwpinwndikaiwmatwnstinekraideusi.pdf
- Τσιλιμένη, Τ. (2018). Κριτική σκέψη και παιδική λογοτεχνία. Στο Τ. Τσιλιμένη, Ε. Κονταξή, & Ε. Σηφάκη (επιμ.), «*Ηδονῶν ἤδιον ἔπαινος*» *Θεωρήσεις της παιδικής-εφηβικής λογοτεχνίας* (σσ. 471- 478). Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.
- Τσιτιρίδου-Χριστοφορίδου, Ε. (2017). Το βιβλίο γνώσεων ως διδακτικό εγχειρίδιο και ως αφορμή για την ενίσχυση της ελεύθερης έκφρασης και δημιουργικότητας στη σχολική τάξη: ένα παράδειγμα. Στο Γ. Παπαδάτος, & Γ. Παπαδόπουλος (επιμ.), *Το παιδικό βιβλίο γνώσεων* (σσ. 151-166). Αθήνα: Παπαδόπουλος

Διαδικτυακές πηγές

<https://realdemocracygr.wordpress.com/2012/06/05/>

<http://gr.youthforhumanrights.org/>

<https://www.youthforhumanrights.org/>

Abstract

The current presentation introduces an educational proposal that intend to raise the awareness of child - reader on human rights, to make him understand his rights and eventually to respect them and fight against their encroachment. All these are achieved through children's literature and specifically via an informational book for preschoolers and children in the first grade of primary school from Marissa De Castro, "Where are hiding the rights?" This specific pedagogic proposal is based upon Louise's M. Rosenblatt adjustment of "Transactional theory of reading" along with the enrichment of literary teaching with activities which expand what the text presents. Through this proposal the children are motivated to approach in a critical spirit and understanding the information provided to them, to interact with the subject, to review and reconstruct everything they know so far and to stand critically across abuses of human rights in the future.

Keywords: Human rights, informational children's books, Rosenblatt, reception, critical thinking.

Η αριστοτελική ρητορική τέχνη ως μέθοδος καλλιέργειας της ενεργού πολιτειότητας στην εκπαίδευση

Χρήστος Δ. Χαντζαρίδης

MBA, ΔΜΣ Ρητορικής, Δικηγόρος/ Εκπαιδευτής Ρητορικής
chrischantzaridis@gmail.com

Περίληψη

Η θεωρητική συζήτηση για την καλλιέργεια της πολιτειότητας στην εκπαίδευση διατηρείται ζωντανή και ενδιαφέρουσα όσο εξακολουθεί να αποτελεί αίτημα και ανάγκη για τις κοινωνίες η μύηση των μαθητών στο πνεύμα και στην πράξη της πολιτικής συμμετοχής. Μετά την σύντομη περιήγηση στην έννοια της πολιτειότητας, παρουσιάζεται η Αριστοτελική ρητορική τέχνη ως μέθοδος βέλτιστης συμμετοχής του πολίτη στα κοινά, που αποσκοπεί στη γόνιμη συνεισφορά στη λήψη αποφάσεων μέσα από ασφαλείς δικλείδες προηγούμενης επεξεργασίας του πολιτικού λόγου. Η πρόταση μεταφοράς και υιοθέτησης της μεθόδου αυτής στο σχολικό πλαίσιο, δίκως καθόλου να παραβλέπονται οι περιορισμοί που επιβάλλονται από το πολυάριθμο και το πολυπολιτισμικό στοιχείο του σύγχρονου σχολείου, ολοκληρώνεται με εφαρμογή προσομοίωσης μιας γυμνασιακής τάξης ως μικρής πόλης εντός της οποίας συζητείται ένα ζήτημα γενικού ενδιαφέροντος.

Λέξεις-Κλειδιά: Πολιτειότητα, πολιτική συμμετοχή, πολιτικός λόγος, Αριστοτελική ρητορική τέχνη.

Εισαγωγή

Η θεωρητική συζήτηση για την καλλιέργεια της πολιτειότητας στην εκπαίδευση εξακολουθεί να προκαλεί προβληματισμούς σε διεθνές επίπεδο. Η Fraser (2006) εξηγεί τον δικό της στηριζόμενη στην άποψη ότι η εκπαίδευση για την πολιτειότητα αποτελεί το πιο αμφίσημο αντικείμενο διδασκαλίας. Κάποιοι, μάλιστα, θεωρούν ότι αυτή δεν αποτελεί καν αντικείμενο διδασκαλίας, αλλά ένα είδος γενικών δεξιοτήτων (Νούλα, 2014: 8). Η συγκεκριμένη αμφισημία είχε ως επακόλουθο την έγερση ενός άλλου προβληματισμού, εκείνου ακριβώς που άπτεται της ποιότητας μιας τέτοιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, η παρατήρηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, υπαγορευόμενα, άλλοτε εντονότερα κι άλλοτε όχι, από τους εκάστοτε πολιτικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς συσχετισμούς, δημιουργούν πρόσθετα ερωτήματα (Νούλα, 2014:22, Bernstein, 1991:63).

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει την αριστοτελική ρητορική ως μια προτεινόμενη μέθοδο καλλιέργειας και ενεργοποίησης της πολιτειότητας, λειτουργώντας με τρόπο που κινητοποιεί τους μαθητές σε ζητήματα που σχετίζονται με τον ρόλο που έχουν ως πολίτες. Πολύ περισσότερο κι από αυτό, πιστεύεται ότι θα αποτελέσει πρακτικό εργαλείο επίτευξης των στόχων του μαθήματος της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής», όπως αυτοί αποτυπώνονται στο ΔΕΠΠΣ του συγκεκριμένου μαθήματος. Ο σχολικός πληθυσμός στον οποίο προτείνεται η εφαρμογή είναι οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου.

Στο τελευταίο κεφάλαιο προτείνεται μια εφαρμογή της παραπάνω μεθόδου (εκπαιδευτικό σενάριο), η οποία βασίζεται στο μοντέλο του διττού προτρεπτικού λόγου. Το σενάριο επιχειρεί προσομοίωση μιας γυμνασιακής τάξης με την Εκκλησία του Δήμου της Αθήνας του 5^{ου} και 4^{ου} π.Χ. αιώνα, με απώτερο διδακτικό στόχο να δοθεί στους μαθητές η ευκαιρία να καλλιεργήσουν το στοιχείο που επιδιώκει η αριστοτελική ρητορική και χωρίς το οποίο δεν νοείται η ενεργός πολιτειότητα: να καταστήσει τον ακροατή κριτή.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια της πολιτειότητας

Η έννοια της πολιτειότητας χρησιμοποιείται αντιστοιχούσα είτε σε αυτήν της υπηκοότητας (που δηλώνει ότι άτομο ανήκει σε συγκεκριμένη οργανωμένη πολιτεία), είτε σε αυτήν της ιθαγένειας (που αφορά στη σύνδεσή του με την έννοια του έθνους ή της κυρίαρχης εθνοτικής ομάδας (Κοντογιώργης, 2003:240). Στη βάση του ορισμού αυτού προκύπτει και η ακόλουθη ταξινόμηση της θέασής της (Νούλα, 2014:13-14):

- α) Φιλελεύθερο μοντέλο: Σύμφωνα με αυτό, δίδεται έμφαση στην σχέση του ατόμου με το πολιτικά κυρίαρχο κράτος, αλλά και στη δέσμη των δικαιωμάτων για την ανάπτυξη του κοινωνικού του status ως υπηκόου. Τα δικαιώματα αυτά απολαμβάνουν σεβασμού από τους άλλους πολίτες.
- β) Κοινοτιστικό μοντέλο: Σύμφωνα με αυτό δίδεται έμφαση στην ομάδα/κοινότητα ατόμων. Τα τελευταία αναπτύσσουν συγκεκριμένη κοινοτική ταυτότητα σε αξιακή βάση, που επιδρά και επί της συμπεριφοράς τους ως πολίτες έναντι του κράτους. Η επιδίωξη απόκτησης δικαιωμάτων γίνεται μέσα από την κοινότητα.
- γ) Ρεπουμπλικανικό μοντέλο: Σύμφωνα με αυτό δίδεται έμφαση στην ενεργό συμμετοχή του ατόμου στην πολιτική και την κοινωνική δράση, επιδιώκοντας (το άτομο) την ευημερία του μέσα από την αποτελεσματική λειτουργία των δημοκρατικών θεσμών. Στην περίπτωση αυτή, η ισχύς των κοινοτήτων (επιδιώκεται να) αμβλύνεται από το κράτος, το οποίο αποφεύγει την εμπλοκή στις ιδιωτικές σχέσεις των πολιτών και η παρέμβασή του έχει στόχο την προστασία των δικαιωμάτων ατόμων ή και ομάδων που απειλούνται από ισχυρότερες ιδιωτικές (ατομικές ή συλλογικές) ή κοινοτικές διεκδικήσεις³⁰.

Στη σύμπτυξη των παραπάνω μοντέλων κατέληξε, ουσιαστικά, η έρευνα των Osler & Starkey (Νούλα, 2014: 12-13), η οποία, πραγματοποιηθείσα στο πεδίο της εκπαίδευσης, υπαγάγει στην έννοια της πολιτειότητας: α) τη σχέση του ατόμου με το πολιτικά κυρίαρχο κράτος, β) τους συναισθηματικούς δεσμούς του ατόμου με το κράτος και γ) τη συμμετοχή του ατόμου στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Κατά συνέπεια, δύο είναι τα προφανή, θεμελιώδη για την οικοδόμηση της έννοιας της πολιτειότητας, στοιχεία: α) του «ανήκειν» και β) της «συμμετοχής». Το τρίτο και πλέον κρίσιμο στοιχείο είναι εκείνο που ενεργοποιεί, ουσιαστικά, αυτό της συμμετοχής. Πρόκειται για την «κριτική σκέψη», επί της οποίας ακολουθεί αναφορά στην παρακάτω ενότητα.

30 Ως κοινοτικές διεκδικήσεις νοούνται οι προβαλλόμενες από θρησκευτικές ή πολιτισμικές ομάδες σε αντιδιαστολή με τις ιδιωτικές συλλογικές που αποτελούν διεκδικήσεις περισσότερων ατόμων που δρουν ως ομάδα δίχως θρησκευτικό ή πολιτισμικό εσωτερικό δεσμό.

Η καλλιέργεια της πολιτειότητας στην εκπαίδευση

Αν και όχι πάντα αποδεκτή, είναι ωστόσο κατανοητή η διάχυση, μέσω του σχολείου, της ιδεολογίας που εκφράζει η τρέχουσα πολιτική (ενίοτε μόνο κομματική) και οικονομική συγκυρία σε μια πολιτεία. Τα σχολεία δεν λειτουργούν εν κενώ, αλλά αποτελούν χώρο αναπαραγωγής τόσο των εφαρμοζόμενων πολιτικών όσο και των κοινωνικών σχέσεων. Για την Κριτική Παιδαγωγική, όμως, αποτελούν, παράλληλα, πεδίο αντίστασης και αλλαγής (Νούλα, 2014:9). Η ίδια η εκπαίδευση ως γνωσιακό περιεχόμενο, αλλά και η εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται εργαλείο κοινωνικού μετασχηματισμού, που προϋποθέτει την καλλιέργεια κριτικής σκέψης στους μαθητές (Giroux, 2011: 72). Πριν ασχοληθούμε, όμως, με το πώς η αριστοτελική ρητορική μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέθοδος καλλιέργειας της κριτικής σκέψης των μαθητών και κατά συνέπεια της καλλιέργειας της ενεργού πολιτειότητας μέσα από την εκπαίδευση, θα σταθούμε στα δύο πρώτα στοιχεία που ορίζουν την πολιτειότητα: αυτό του «ανήκειν» και εκείνο της «συμμετοχής», πλην όμως στο σχολικό περιβάλλον.

Στην πολιτική και κοινωνική ζωή των ενηλίκων³¹, το άτομο αναπτύσσει τη σχέση του με την οργανωμένη πολιτεία είτε απευθείας (φιλελεύθερο μοντέλο), είτε μέσω της κοινωνικής σκευής (κοινοτιστικό μοντέλο), είτε με ένα μικτό τρόπο που στηρίζεται κυρίως στο φιλελεύθερο μοντέλο (ρεπουμπλικανικό μοντέλο). Το άτομο, δηλαδή, ετεροποιείται με διαφορετικό τρόπο έναντι της πολιτείας επιδιώκοντας ταυτίσεις.

Στο σχολικό πλαίσιο, που είναι μια μορφή μικρής κοινωνίας, ο μαθητής ετεροποιείται με παρόμοιο τρόπο έναντι των άλλων ατόμων ή ομάδων αλλά και έναντι των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης του σχολείου του. Η ετεροποίηση αυτή, ατομικά ή μέσα από ποικίλες ομάδες (κοινότητες) έχει να αντιμετωπίσει, αντίστοιχες με τις κοινωνίες ενηλίκων, προκλήσεις, που διέπονται κυρίως από το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας. Το τελευταίο αυτό στοιχείο, χαρακτηριστικό πλέον και των σύγχρονων σχολείων, προσθέτει ποικιλομορφία στην έννοια της ετερότητας, θέτει νέα διακυβεύματα (ιδίως σε ζητήματα προστασίας δικαιωμάτων ασθενών ατόμων ή ομάδων)³² και δυσκολεύει –αν δεν καθιστά αδύνατο– το εγχείρημα της επιδίωξης ταυτίσεων μεταξύ διαφορετικών ατόμων και ομάδων. Γι' αυτόν το λόγο προτείνεται, ως πολιτειακά ωφελιμότερο, να μην γίνεται πλέον λόγος

31 Η διάκριση που επιχειρείται εδώ γίνεται με στόχο μια σύντομη συγκριτική θεώρηση του εν λόγω στοιχείου στο εκτός σχολείου κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον από τη μια και στο αντίστοιχο σχολικό από την άλλη πλευρά. Όσο κι αν σύγχρονες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις τείνουν στο να αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως ενεργούς πολίτες (Osler & Starkey, 2005:43), η δε Συνθήκη για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNESCO-CRC, 1989, άρθρο 12) αναγνωρίζει την ελεύθερη έκφραση των απόψεών τους και ενθαρρύνει τους ενηλικούς πολίτες να τις λαμβάνουν υπόψιν, το κριτήριο της ωριμότητας κάθε παιδιού είναι ένας κρίσιμος παράγοντας για να συμβεί το τελευταίο. Δεν πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός ότι το σχολείο (πρέπει να) λειτουργεί ως φυτώριο καλλιέργειας της ενεργού πολιτειότητας κι όχι ως πλήρης κοινωνία ενηλίκων. Επιπλέον δε το πλέγμα δικαιωμάτων και υποχρεώσεων των παιδιών διαφοροποιείται από το αντίστοιχο των ενηλίκων πολιτών.

32 Τέτοια ζητήματα είναι η πρόσβαση στην παιδεία, η ένταξη στο σχολικό περιβάλλον, η κατανόηση του πώς λειτουργεί η δημοκρατία και ειδικώς ο πολιτικός εγγραμματισμός, το δικαίωμα στην ίδια την ταυτότητα (φυλετική, θρησκευτική, πολιτισμική), η προσέγγιση του κόσμου στις κοσμοπολιτειακές διαστάσεις της λόγω της ευχερέστερης κινητικότητας των πληθυσμών.

για αναζήτηση ταυτίσεων, αλλά για επιδίωξη συγκλίσεων³³ μέσα από τη συμμετοχή³⁴ στο σχολικό πεδίο (όσον αφορά στην εκπαίδευση και απόκτηση εμπειριών πολιτειότητας).

Κριτική σκέψη στο πλαίσιο καλλιέργειας της ενεργού πολιτειότητας

Το επίθετο «κριτική» χρησιμοποιείται από τους θεωρητικούς για να περιγράψει τη σκέψη που προήλθε από άτομα-πολίτες (στο σχολικό πλαίσιο: μαθητές) ικανά να συλλογίζονται με αίσθημα ευθύνης, σε ατμόσφαιρα αμοιβαίου σεβασμού, επιδιώκοντας, μέσα από το διάλογο (διαβούλευση), να καταλήξουν σε λογικές και εφικτές απαντήσεις επί θεμελιωδών πολιτικών ζητημάτων, οι οποίες είναι πρόσφορες για την λήψη δίκαιων αποφάσεων (Paul & Elder, Nussbaum σε Νούλα, 2014: 22-23). Η κρισιολόγηση, δηλαδή, αφορά στη λογική επεξεργασία του κεκτημένου γνωστικού υλικού ενός, όσο γίνεται πιο ενημερωμένου, πολίτη. Σε αυτής της επεξεργασίας, ωστόσο, τις φάσεις δεν υπάρχει ξεκάθαρη εικόνα. Συνήθως οι θεωρητικοί της κριτικής σκέψης αναφέρονται, γενικότερα, σε διαθέσεις ή δεξιότητες για την πραγματοποίηση της εν λόγω επεξεργασίας. Όμως, η λογική επεξεργασία που χαρακτηρίζει την κριτική σκέψη –με τον πρόσθετο περιορισμό που θέτει το γνωστικό δυναμικό των παιδιών³⁵– δεν είναι κάτι το δεδομένο. Είναι κάτι που χρειάζεται να διδαχθεί³⁶ ως μέθοδος και ως τέτοια προτείνεται η υιοθέτηση των σχετικών οδηγιών της Αριστοτελικής ρητορικής. Η τελευταία, ως τέχνη, είναι προσανατολισμένη όχι απλά στο να καταστήσει εκείνον που την κατέχει ικανό να επεξεργάζεται λογικά τις γνώσεις του, αλλά, επιπλέον, στο να στοχεύει να καταστήσει τον ακροατή κριτή. Κάθε μαθητής που αξιοποιεί τη ρητορική αφενός αποτελεί ο ίδιος ενεργό υποκείμενο κριτικής σκέψης και αφετέρου καθιστά κοινωνούς της κρίσης του τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται όχι μόνο η κατάθεση μεθοδικά διατυπωμένων κρίσεων, αλλά διασφαλίζεται η κατανόηση του στόχου τους, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων κυρίως δε βιώνεται ουσιαστικά το αίσθημα του ανήκειν στην ομάδα, την τάξη, το καθόλο σχολικό πλαίσιο ανάλογα με το πεδίο στο οποίο επιδιώκεται η λήψη απόφασης.

Η Αριστοτελική τέχνη ως μέθοδος διαβούλευσης

Πειθώ και κρίση στην Ρητορική του Αριστοτέλη

Ο Αριστοτέλης είναι ο πρώτος που, έναντι των προγενεστέρων, αλλά και των συγχρόνων του, τέμνει τη σχέση πειθούς και κρίσης ως προς τη ρητορική (Χαντζαρίδης, 2018: 7επ.). Αυτό το πράττει:

33 Η κοινωνική ζωή είναι σύμφυτη με την έννοια της σύγκρουσης συμφερόντων. Δίχως, όμως, κοινωνική ζωή τα ατομικά και συλλογικά συμφέροντα δεν μπορούν να εξυπηρετηθούν, στοιχείο που επιβάλλει την πολιτειακή οργάνωση στη βάση συμφωνημένων αρχών και αξιών, αλλά και την πολιτειακή λειτουργία στη βάση αναγνωρισμένων δικαιωμάτων και υποχρεώσεων. Ευρύτερη συμμετοχή των πολιτών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων αλλά και στον τρόπο που οργανώνεται αξιακά και λειτουργεί η πολιτεία συνεπάγεται ενίσχυση της αυτοδέσμευσης των πολιτών για την τήρηση και εκτέλεση των λαμβανομένων αποφάσεων.

34 Όπως κι αν η συμμετοχή αυτή επιλέγεται κάθε φορά δηλαδή ατομικά ή μέσω ομάδων - κοινοτήτων.

35 Ένα παιδί για να είναι ικανό να κρίνει πρέπει, πρωτίστως, να γνωρίζει καλά το θέμα, επί του οποίου θα σκεφτεί και θα διαβουλευτεί. Ο περιορισμός, συνεπώς, της γνωστικής επάρκειας κρίνεται ad hoc.

36 Αποδεικνύεται, λοιπόν, ότι, ως μέθοδος μπορεί να διδαχθεί σε αντίθεση με όσους υποστηρίζουν ότι η καλλιέργεια της πολιτειότητας δεν αποτελεί καν αντικείμενο διδασκαλίας (βλ. εισαγωγή).

Αφενός διακρίνοντας το σκοπό της ρητορικής ως διαδικασίας και εγχειρήματος –που εξακολουθεί να είναι η πειθώ– από το έργο της ως τέχνης (Μπασάκος, 2016:16):

“Είναι λοιπόν φανερό πως η ρητορική δεν περιορίζεται σε ένα μόνο γένος των πραγμάτων – κατά τούτο είναι ακριβώς σαν τη διαλεκτική· επίσης πως είναι τέχνη χρήσιμη, καθώς και πως έργο της δεν είναι το να πείσει, αλλά το να διακρίνει σε κάθε πράγμα τι το πειστικό υπάρχει σε αυτό.” (1355b 8-11)³⁷.

Αφετέρου, επαναλαμβάνοντας λεπτομερέστερα τον ορισμό της τέχνης:

“Ας ορίσουμε λοιπόν τη ρητορική ως την ικανότητα να βλέπεις σε κάθε ζήτημα ποια είναι τα διαθέσιμα μέσα της πειθούς...” (1355b 25-27).

Όπως προσφυώς παρατηρείται (Μπασάκος, 2016: 57), ο λόγος που η πειθώ δεν ορίζεται ως σκοπός της ρητορικής τέχνης είναι για να προστατευθεί η αυτοτέλειά της ως τέτοια, δηλαδή ως τέχνη, και να μπορεί να κριθεί σε κάθε εξεταζόμενη περίπτωση κατά πόσο –στο μέτρο που έχουν εφαρμοστεί οι κανόνες που τη διέπουν– έχει επιτελέσει το έργο της. Η πειθώ είναι σκοπός της ρητορικής ως εγχειρήματος και διαδικασίας που αποτελεί συνέπεια της κρίσης του ακροατή, στην οποία αποβλέπει μεν ο ρήτορας ως τεχνίτης, αλλά δεν μπορεί να τη θεωρήσει δεδομένη ακόμη κι αν ο ίδιος, από τεχνική άποψη, λειτούργησε άρτια. Αντίθετα, η ρητορική ως τέχνη αποβλέπει στο σχηματισμό της κρίσης του ρήτορα, που ακριβώς, επειδή επιδιώκει να αξιοποιήσει όλα τα διαθέσιμα μέσα πειθούς, φιλοδοξεί να υιοθετηθεί ως κρίση και του ακροατή. Το τελευταίο, όμως, δεν μπορεί να το εγγυηθεί η ρητορική ως τέχνη.

Ο ρήτορας τού Αριστοτέλη δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως αυθεντικός ερμηνευτής του τι είναι ωφελιμότερο για την πόλη, ούτε επιχειρεί να μεταγράψει την σχηματισθείσα βούλησή του ως βούληση του ακροατή του. Δεν σκοπεύει, δηλαδή, στον απευθείας σχηματισμό μιας βούλησης πολιτικής πράξεως που θα ερχόταν ως συνέπεια της δυνατότητας του ρήτορα να επιλέξει ο ίδιος μέσα από ένα σύνολο προτασιακών επιλογών, ενδιάθετα επεξεργασμένων και πάντως μακριά από τη βάση της δημόσιας διαβούλευσης. Μία τέτοια προσέγγιση θα ισοδυναμούσε με άκριτη συμφωνία τού ακροατή στην πρόταση του ρήτορα και θα ήταν έκδηλα ασύμβατη με τον αντιπροσωπευτικό χαρακτήρα του αθηναϊκού δημοκρατικού ιδεώδους που επιζητούσε ρητά πλέον την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στα κοινά³⁸. Η ίδια αυτή προσέγγιση, ακόμη και δεδομένης της ελευθερίας περισσότερων απλά (και μόνο) να εκφράζονται, θα αποτελούσε, ουσιαστικά, πλάγιο αποκλεισμό της τελευταίας, με την τυραννική εξουσία να αντικαθίσταται από την «αυθεντία των ολίγων» και δη εκείνων που, εξ ιδιοσυγκρασίας ή διδαχθέντες, διέθεταν την ικανότητα να πείθουν (Αλεξίου, 2016: 24).

Ο ρήτορας, στην αριστοτελική αντίληψη, δεν περιορίζεται σε ένα στενά ιδωμένο ηγετικό ρόλο με την ανάδειξη του προσώπου του στη βιτρίνα της πολιτικής ζωής και δεν ενδιαφέρεται –καταρχήν, έστω– να διατηρεί πιστούς ακόλουθους και θαυμαστές. Αναβιβά-

37 Τα αποσπάσματα/παραθέματα της Ρητορικής, όπου παρατίθενται, μεταφρασμένα στην νεοελληνική είναι από τον Π. Μπασάκο (2016), *Τέχνη Ρητορική* (μετάφραση, εισαγωγή, σχόλια), Αριστοτέλης έργα, τ. 19, Αθήνα: Νήσος. Στο ίδιο έργο ανήκουν και οι στίχοι, όπου αυτοί μνημονεύονται, ενδοκειμενικά.

38 Περί της ερωτήσεως του κήρυκα “τίς ἀγορεύειν βούλεται;” στον «Περί του στεφάνου» λόγο του Δημοσθένους, βλ. Butcher & W. Rennie (18.170).

ζεται σε συνειδητό και πολύτιμο βοηθό του Δήμου³⁹. Εκείνον που, όχι μόνο, διερευνά, εκ των προτέρων και δη με φιλοδοξία πληρότητας, τις ενδεχόμενες λύσεις/απαντήσεις στα ζητήματα/ερωτήματα που θέτει η πόλη, αλλά αναλαμβάνει να φέρει, δια του ρητορικού λόγου, ενώπιον των συμπολιτών του εκείνη που ο ίδιος (ο ρήτορας) θεωρεί βέλτιστη, κατόπιν δε, επικουρώνοντας τους –αφού τη συγκρίνουν με τις υποβαλλόμενες από τους άλλους ρήτορες⁴⁰– να κρίνουν και να αναδείξουν ψηφίζοντας εκείνη από όλες τις προτάσεις με τη μέγιστη δυνατή ωφέλεια για την πόλη. Αυτή δηλαδή που θα αποτελέσει και το θεμέλιο της βούλησης τής πόλης να πράξει αντίστοιχα (Χαντζαρίδης, 2018: 9).

Η Αριστοτελική ρητορική τέχνη τριχοτομεί την τυπολογία των λόγων σε συμβουλευτικούς, δικανικούς και επιδεικτικούς. Στην εργασία μας θα αναφερθούμε στο είδος του συμβουλευτικού λόγου καθώς αυτό προσιδιάζει στο δημόσιο πολιτικό λόγο και επικουρεί τη δημόσια διαβούλευση. Στον συμβουλευτικό λόγο, λοιπόν, ο ρήτορας επιδιώκει να αναδείξει το πλέον ωφέλιμο για την πόλη. Όμως, η έννοια του πλέον ωφέλιμου δεν είναι –εκ των προτέρων και σε κάθε περίπτωση ζητήματος/ερωτήματος που αντιμετωπίζει η πόλη– καθορισμένη. Αν, εξάλλου, συνέβαινε αυτό, ούτε οι ρήτορες, αλλά ούτε και η ρητορική ως τέχνη θα είχαν έργο να επιτελέσουν, καθώς η κρίση δεν θα είχε νόημα αφ' ης στιγμής υπήρχε μία και μοναδική αντίληψη περί του οφέλους της πόλης (Χαντζαρίδης, 2018: 11).

Στην πραγματικότητα, το επιχείρημα περί του τι συνιστά το ωφελιμότερο προϋποθέτει ένα μικρότερο ή μεγαλύτερο σύνολο εναλλακτικών επιχειρημάτων ώστε, αφού συγκριθεί με αυτά, να κριθεί ως το πειστικότερο, δηλαδή ως το καλύτερο των εναλλακτικών του και να αποτελέσει το περιεχόμενο της ρητορικής πρότασης. Σε πρώτη δε φάση, η σύγκριση ενός επιχειρήματος περί του πλέον ωφέλιμου γίνεται με το αντίθετό του έναντι του οποίου επικρατεί στην αντίληψη του ρήτορα⁴¹. Άρα, η έννοια του πλέον ωφέλιμου είναι διακριτή, ως εσωτερική –καταρχήν– επιλογή επί μιας και μόνης πρότασης που δημιουργεί το ελάχιστο δυνατό σύνολο επιλογών (δύο) και θέτει προς διερεύνηση το διττό ερώτημα: Είναι καλό να πράξω ή να μην πράξω, να παραλείψω ή να μην παραλείψω, να ανεχθώ ή να μην ανεχθώ συγκεκριμένο πράγμα; Με πιο απλά λόγια, ο ρητορικός λόγος στο μέτρο που πραγματεύεται το αντίθετο ενός ήδη τεθέντος επιχειρήματος στοχεύει, πρωταρχικά, στον έλεγχο αυτού ακριβώς τού επιχειρήματος.

Η ανασκευή, όμως, ενός επιχειρήματος δια της εστίασεως στο αντίθετό του δεν παρέχει υποχρεωτικά και λύση/απάντηση στο αρχικό ζήτημα/ερώτημα περί του πλέον ωφέλιμου για την πόλη (Χαντζαρίδης, 2018: 12)⁴². Σε αυτήν την τελευταία και πιο συνηθισμένη

39 Ιδιαίτερως επιτυχής είναι ο χαρακτηρισμός του ρήτορα ως λαϊκού συμβούλου (Pernot, 2005: 93).

40 Η επικούρηση αυτή συνίστατο στην έκθεση της επιχειρηματολογικής υπεροχής της πρότασης από το ρήτορα, η οποία αποτελούσε –σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό– περιεχόμενο του λόγου του.

41 Πριν καταλήξει στην πρότασή του, ο ρήτορας, αυτή έχει αποτελέσει αντικείμενο σκέψης στο πλαίσιο μιας εσωτερικής διαδικασίας αντιπαραθετικής επιχειρηματολογίας, με κριτή τον ίδιο και έχει προ-κριθεί, ώστε να υποβληθεί, δημόσια, ως πρόταση/απάντηση στο ζήτημα/ερώτημα που θέτει η πόλη.

42 Η υποβολή μιας πρότασης, προφανώς, έχει προκριθεί από τον ρήτορα έναντι της αντίθετής της ως η κομίζουσα το μεγαλύτερο όφελος για την πόλη. Εύλογο, λοιπόν, η αντίθετη μιας υποβαλλόμενης πρότασης να είναι χρήσιμη για την ανασκευή της. Αν αποδειχθεί, μάλιστα, ότι η αντίθετή της είναι και η βέλτιστη για το συμφέρον της πόλης, αυτόματα δηλώνεται όχι μόνο η πλημμελής διερεύνηση εναλλακτικών, αλλά ακόμη χειρότερα –και πριν απ' αυτό– η ανεπάρκεια του ρήτορα να διακρίνει το βέλτιστο ακόμη και ανάμεσα σε ένα μόνο ζεύγος αντιθέτων λύσεων.

περίπτωση, οι γνώσεις του ρήτορα (ειδικές ή γεγονότων) μπορούν να αξιοποιηθούν υπαγόμενες σε ένα άλλο τύπο επιχειρήματος, που θεμελιώνει την έννοια του ωφέλιμου με την φιλοδοξία το επίκεντρο που θα διατυπωθεί, ως συνέπεια της υπαγωγής αυτής, να αποτελέσει το περιεχόμενο της πρότασης που θα κριθεί, τελικά, ως η βέλτιστη για την πόλη⁴³.

Σχολική τάξη και πόλη-κράτος: μια πρόταση προσομοίωσης

Μετά ταύτα και ιδίως λαμβανομένων υπόψιν ότι: α) στη δημοκρατία ενδιαφέρει ιδιαιτέρως η πολιτική συμμετοχή ως στοιχείο πολιτειότητας, β) ο πιο ταιριαστός με το πνεύμα του λόγου και του ορθολογισμού, τρόπος πολιτικής συμμετοχής, όπως έχει αναδειχτεί από την κουλτούρα που κυριαρχεί στη Δύση από τον Διαφωτισμό και μετά, είναι ο πολιτικός λόγος και γ) η ρητορική, όπως αναλύθηκε, καθιστά ενεργή, παραγωγικότερη και αποτελεσματικότερη τη δημόσια διαβούλευση, προτείνεται η τέχνη αυτή ως μέθοδος καλλιέργειας της ενεργού πολιτειότητας στην εκπαίδευση. Σε εφαρμογή δε αυτής της μεθόδου ακολουθεί πρόταση προσομοίωσης μιας σχολικής τάξης (Γ΄ Γυμνασίου) με πόλη και δη όπως η πόλη-κράτος της Αθήνας κατά τον 5^ο και 4^ο π.Χ. αιώνα. Συγκεκριμένα:

- α) Όπως συνέβαινε με τη συγκέντρωση των Αθηναίων στην Πνύκα (τηρουμένων των αριθμητικών αναλογιών, βεβαίως), έτσι και σε ένα σχολείο –πολύ ευκολότερα σε μια σχολική τάξη– αναπτύσσεται το αίσθημα του ανήκειν στη σχολική κοινότητα ή την τάξη. Το γεγονός ότι οι μαθητές ενός σχολείου συγκεντρώνονται και αλληλεπιδρούν σε συγκεκριμένους τόπους (αίθουσες-προαύλιο) εξασφαλίζει το από χωρική άποψη εξέγυχο μιας τέτοιας αίσθησης.
- β) Ο χωρικός περιορισμός, αναμενόμενα, επιτείνει τον αριθμό συγκρούσεων που μπορούν να ανακύψουν στο σχολικό πλαίσιο ιδίως ενόψει των σύγχρονων χαρακτηριστικών του τελευταίου (ενδεικτικώς: μαθητές με διαφορετικές μητρικές γλώσσες, βαθμό κοινωνικής ένταξης, γνωστικό πεδίο, διαφορετικές πολιτιστικές ή φυλετικές καταβολές).
- γ) Είναι προφανής η ανάγκη να αναπτυχθεί βιώσιμα η σχολική κοινότητα μέσα από τα μέλη της και τα μέλη της μέσα από την κοινότητα δίχως να απωλέσουν την ατομική τους ταυτότητα και αυτοπροσδιορισμό. Η αποφυγή συγκρούσεων, μη δυνάμενη, αντικειμενικά, να στηριχθεί σε αναζήτηση ταυτοτικών στοιχείων, επιδιώκεται, εξίσου αποτελεσματικά, μέσα από την επίτευξη συγκλίσεων σε ad hoc ζητήματα στη βάση της διαβούλευσης.
- δ) Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης δεν συνεισφέρει μόνο στη διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων αλλά αποτελεί και εργαλείο παραγωγής επεξεργασμένου πολιτικού λόγου, που καθιστά τη συμμετοχή (δηλαδή το κρίσιμο στοιχείο πολιτειότητας) ενεργό.

43 Επ' αυτού και το ακόλουθο χωρίο της Ρητορικής του Αριστοτέλη: "Μπορούμε λοιπόν να πούμε πως το αγαθό είναι αυτό που επιλέγουμε χάριν αυτού του ιδίου, και που για χάρη του επιλέγουμε και ό,τι άλλο επιλέγουμε· ή εκείνο που όλα τα όντα το επιθυμούν, ή όσα όντα αισθάνονται ή έχουν λογικό, ή εκείνο που θα επιθυμούσε ένα ον αν διέθετε λογικό· και όλα εκείνο που θα ήταν λογικό να διαλέξει ένας άνθρωπος για τον εαυτό του, αλλά και όσα το λογικό του καθενός έχει τελικά επιλέξει. Αγαθό είναι εκείνο που η παρουσία του σε κάνει να αισθάνεσαι καλά και να είσαι αυτάρκης· και η ίδια η αυτάρκεια είναι αγαθό· αγαθό είναι και ό,τι παράγει ή διατηρεί πράγματα σαν τα παραπάνω, ή εκείνο που τέτοια πράγματα τα έχει ως συνέπεια; αγαθό είναι κι ό,τι εμποδίζει ή καταστρέφει τα αντίθετα από τα παραπάνω.." (Ρητορική 1362a 22-29).

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης καθιστά, τέλος, λυσιτελή τη διαδικασία λήψης αποφάσεων από τους μαθητές, οι οποίοι έτσι υλοποιούν, με τον πλέον ωφέλιμο και κυρίως ειρηνικό τρόπο, τις αναγκαίες συγκλίσεις. Εφαρμόζοντας τις οδηγίες της Αριστοτελικής ρητορικής:

- i) Οι μαθητές εξετάζουν, ως άτομα, τί είναι επωφελές για τους σκοπούς του σχολείου (εκπαιδευτικό, κοινωνικοποιητικό). Εξετάζουν, συγκεκριμένα, αν οι προτάσεις/λύσεις, που μπορούν οι ίδιοι να σκεφτούν, υπηρετούν την επίλυση ενός προβλήματος ή μιας σύγκρουσης.
- ii) Ελέγχουν, ως υπόθεση, τις συνέπειες εφαρμογής της μη εφαρμογής κάθε πρότασης προκειμένου η βαρύτητα των συνεπειών αυτών να σταθμιστεί ως προς την προσφορότητα, ταχύτητα και ιδίως ως προς το βαθμό ικανοποίησης των επιδιωκόμενων στόχων. Σε αυτούς δεν λαμβάνονται υπόψη μόνο οι αμιγώς εκπαιδευτικοί, που αφορούν στην διάχυση γνώσης, την τεχνική κατάρτιση ή την καλλιέργεια των σωματικών και καλλιτεχνικών δεξιοτήτων. Η κοινωνικοποίηση, στην οποία έγινε ήδη αναφορά, είναι κρίσιμης σημασίας και αφορά αφενός μεν στο ενταξιακό μέρος (σχολείο και προοπτικά κοινωνία), αφετέρου δε στο λειτουργικό μέρος (συνεργασία μεταξύ των μαθητών). Είναι προφανές ότι, δίχως προηγούμενη ένταξη, αποδυναμώνεται ουσιαστικά –αν δεν αποκλείεται κιόλας– το στοιχείο της συμμετοχής.
- iii) Αφού συγκεντρωθούν οι –από ατομικής απόψεως– βέλτιστες⁴⁴ προτάσεις, πρέπει αυτές να συν-κριθούν μεταξύ τους, ώστε να υπάρξει η τελική κρίση για το ποια είναι η επικρατέστερη όλων. Η κρίση αυτή, ουσιαστικά, αποτελεί και την απόφαση της τάξης για το τί πρέπει ναπραχθεί. Η τελική αυτή κρίση πραγματοποιείται με ψηφοφορία (προτείνεται μυστική, για τους λόγους που θα εξηγήσουμε στην εφαρμογή του επόμενου κεφαλαίου).
- iv) Η ψηφοφορία επί των εισφερθεισών προτάσεων, η οποία συνιστά την πλέον πανηγυρική εκδήλωση συμμετοχής των μαθητών παράγει αυτοθρόως –ως στοιχείο δημοκρατικής κουλτούρας– ένα κρίσιμο στοιχείο: αυτό της δέσμευσης⁴⁵ κάθε μέλους ότι:
 - θα σεβαστεί την απόφαση της πλειοψηφίας,
 - θα συνεργαστεί για την υλοποίηση όσων αποφασίστηκαν και
 - θα συμμορφωθεί (εκτελέσει) τις σύμφωνες με την απόφαση πράξεις ή/και παραλείψεις.

44 Η έννοια του βέλτιστου συναρτάται με το βαθμό στον οποίο εκπληρώνεται ο στόχος που θέτει το ερώτημα (πρόβλημα). Τις περισσότερες φορές, βεβαίως, ιδίως ενόψει των διαφορετικών καταβολών και χαρακτηριστικών των μελών του μαθητικού σώματος, συμβαίνει να θίγονται, καταρχήν απρόθετα, άλλοι –επίσης άξιοι προστασίας– στόχοι. Οι τελευταίοι, στο μέτρο που αναδεικνύονται μέσα από την επεξεργασία των προτάσεων, αποτελούν πρόσθετο διακύβευμα, έναντι του οποίου οι διαβουλευόμενοι καλούνται, εμμέσως, να αποφασίσουν. Υπεράνω, εξάλλου, κάθε τιθέμενου ερωτήματος (προβλήματος) τίθεται, πάντα, ένα άλλο υπόρρητο: ποιες θα είναι οι συνέπειες αν δεν υπάρξει οιαδήποτε πράξη ενόψει τεθέντος προβλήματος; Για τις υποτυπώσεις της έννοιας του βέλτιστου δηλαδή του πλέον ωφέλιμου στην περίπτωση των συμβουλευτικών λόγων (ρητορικοί τόποι), ζήτημα το οποίο υπερβαίνει το αντικείμενο της παρούσας, βλ. Μπασάκο, ό.π.π., σελ. 17 επ.

45 Η δέσμευση παράγει συνέπεια (Cialdini, 2008). Κατά τον ίδιο, τα άτομα επηρεάζονται σημαντικά από το λεγόμενο κοινωνικό πρότυπο δηλαδή από το τι πράττουν οι περισσότεροι γύρω τους: πρόκειται για μια αρχή, η οποία –και στο επίπεδο της δημόσιας διαβούλευσης– διαδραματίζει σημαντικό ρόλο.

Η απόφαση αυτή, δίκαιο είναι να, δεσμεύει όλους τους μαθητές, ακόμη κι εκείνους που δεν ψήφισαν δεδομένων ότι:

- το σώμα (σύνολο) των μαθητών πρέπει να πράξει ή/και να παραλείψει,
 - παρέχεται η ακώλυτη δυνατότητα συμμετοχής στην επεξεργασία προτάσεων, ενώ ακόμη κι εκείνοι που δεν εισφέρουν κάποια δική τους έχουν τη δυνατότητα να κρίνουν, να συν-κρίνουν, να δια-κρίνουν και να ψηφίσουν την καλύτερη όλων των προτάσεων (δηλαδή έχουν εμπράκτως καταστεί κριτές),
 - όσοι δεν ψήφισαν παρέχουν δια της αποχής τους το δικαίωμα στα υπόλοιπα μέλη του σώματος να διαμορφώσουν την τελική κρίση και απόφαση⁴⁶. Είναι και αυτό –στο μέτρο που δεν υπήρξαν αποκλεισμοί⁴⁷– μορφή συμμετοχής, όταν δηλαδή καταλείπεται στα υπόλοιπα μέλη το δικαίωμα να αποφασίσουν.
- ν) Η προπεριγραφείσα μέθοδος επεξεργασίας προτάσεων και διαβουλευτικής διαδικασίας, λόγω ακριβώς του ενθαρρυντικού και ουσιαστικού χαρακτήρα των στοιχείων συμμετοχής των μελών ενός σώματος που καλείται να αποφανθεί και να πράξει, παρουσιάζεται ως ιδιαίτερα αποτελεσματική στην ειρηνική επίλυση συγκρούσεων, στην έμπρακτη ενίσχυση της αίσθησης του ανήκειν στην ομάδα ή την κοινότητα. Όλα αυτά την ίδια στιγμή που η ομάδα έχει την ευκαιρία να αξιοποιήσει ό,τι είναι δυνατό να εισφερθεί από τα μέλη της στο επίπεδο της συνύπαρξης και συμπόρευσής της.

Εφαρμογή της μεθόδου σε μια σχολική τάξη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται μια ολοκληρωμένη πρόταση εφαρμογής της Αριστοτελικής τέχνης ως μεθόδου καλλιέργειας της ενεργού πολιτεότητας των μαθητών σε μια τάξη της Γ΄ Γυμνασίου. Ως βάση αυτής χρησιμοποιείται ένα εκπαιδευτικό σενάριο με θέμα: «Ο υποχρεωτικός χαρακτήρας του εμβολιασμού» και ως διδακτική τεχνική αυτή του «παιχνιδιού ρόλων», η οποία ευνοεί την ενεργητική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διεργασία⁴⁸. Οι προδιαγραφές, οι οποίες προτείνονται:

46 Αυτό ισχύει, προφανώς, όταν τα ίδια τα μη ψηφίσαντα μέλη του σώματος δεν εισέφεραν κάποια πρόταση, διατηρώντας συγχρόνως επιφυλάξεις για κάθε μια των εισφερθεισών προτάσεων (αν είχαν εισφέρει πρόταση, θα την είχαν ψηφίσει και αν διατηρούν τις ίδιες επιφυλάξεις ως προς όλες τις προτάσεις, τότε εκδηλώνουν την μάλλον δυσερμήνευτη απροθυμία τους να ψηφίσουν ή την υποκειμενική αδυναμία τους να αποφασίσουν την ίδια, μάλιστα, στιγμή που το σώμα πρέπει να λάβει απόφαση πράξεως/παραλείψεως).

47 Θεωρείται, ωστόσο, ότι μπορούν να υπάρξουν εύλογοι αποκλεισμοί σε ιδιαίτερα μεμονωμένες περιπτώσεις και υπό συγκεκριμένες συνθήκες, κατά τις οποίες οι αποφάσεις που πρέπει να ληφθούν για κάποιο μέρος των μελών μιας ομάδας ή κοινωνίας, δεν αφορούν τα υπόλοιπα μέλη (π.χ. το να έχουν λόγο οι ημεδαποί μαθητές στην απόφαση για το πώς και το πότε θα πραγματοποιούνται μαθήματα ελληνικών σε αλλοδαπούς μαθητές, που εγγράφηκαν στο σχολείο).

48 Όπως ορθά παρατηρείται (Adams, 1973), η συμμετοχή αυτή επιτυγχάνεται κατά τρόπο βιωματικό σε ένα ελεγχόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον, εντός του οποίου δίδεται η ευκαιρία στους συμμετέχοντες για δοκιμές και λάθη, που, σκοπό έχουν να διδάξουν. Η υπόδυση των ρόλων δίνει συγχρόνως την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να συναισθάνονται, να πείθουν και να πείθονται όχι μέσα από την οδό της τυπικής εκπαίδευσης, αλλά διασκεδάζοντας. Στην ουσία, όμως, παρέχεται η ευκαιρία στους μαθητές να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν τις συγκρούσεις των απόψεών τους μέσα από την εφαρμογή της ρητορικής τέχνης. Με τον τρόπο αυτό ασκούνται στην επεξεργασία προτάσεων για την επίλυσή τους, καλλιεργώντας παράλληλα κουλτούρα ενεργού πολιτεότητας, όταν ιδίως οι συγκρούσεις αυτές θα συμβαίνουν στον πραγματικό κόσμο και όχι στο πιο προστατευμένο σχολικό πλαίσιο.

- Σχολική τάξη: Γ΄ Γυμνασίου (20-24 μαθητών).
- Προτεινόμενο γνωστικό πεδίο: Το μάθημα της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής».
- Προτεινόμενη χρονική διάρκεια: τέσσερις (4) διδακτικές ώρες.
- Διδακτικοί στόχοι: Να αποκτηθεί ή/και επιβεβαιωθεί γνώση για το προστατευτικό εύρος των εμβολίων (ασθένειες, μολύνσεις, λοιμώξεις που καλύπτουν), τις παρενέργειες και το σημαντικό ποσοστό πολιτών στη χώρα μας, που αντιτίθενται στον υποχρεωτικό εμβολιασμό.
- Ρόλοι:
 - i) Δύο ρόλοι εισηγητών που θα συντάξουν και θα εκφωνήσουν από ένα συμβουλευτικό (προτρεπτικό) λόγο-θέση του πρώτου ο υποχρεωτικός χαρακτήρας του εμβολιασμού και θέση του δεύτερου ο προαιρετικός χαρακτήρας του,
 - ii) Δύο πολυμελή συμβούλια (10-12 μαθητών το καθένα), τα οποία λειτουργούν συνεργατικά υποστηρίζοντας αντιστοίχως την πρώτη και τη δεύτερη θέση. Μαθητές με διαφορετικές φυλετικές, πολιτισμικές κ.ο.κ. καταβολές κατανέμονται ισάριθμα στις «αντίπαλες» ομάδες.

Οι τελευταίες διαβουλεύονται ξεχωριστά η μία από την άλλη, καταγράφουν και οργανώνουν τις γνώσεις όλων των μελών τους σχετικά με το υπό συζήτηση θέμα (εμβολιασμός). Ερευνούν διαδικτυακά για διεύρυνση των κεκτημένων γνώσεών τους. Αξιολογείται το ζήτημα με βάση τη συνταγματική πρόβλεψη για την υγεία, αλλά και το δικαίωμα στην προσωπικότητα. Αναπτύσσεται, ενδοομαδικά, η επιχειρηματολογία, στην οποία οι ομάδες στηρίζουν τη θέση τους ελέγχοντας, παράλληλα, την ορθότητα και αλήθεια των επιχειρημάτων τους (εύρεση επιχειρημάτων μέσα από συνεργασία-ανασκευή-μελέτη προσφορότητας επιχειρημάτων στην κατεύθυνση στήριξης της θέσης που υποστηρίζεται-επιλογή των καταλληλότερων από αυτά μέσα από ενδοομαδική ψηφοφορία). Κάθε ομάδα σχηματίζει κατάλογο των επιχειρημάτων της και επιλέγει τη σειρά διατύπωσής τους επιλέγοντας τον εισηγητή της με φανερό μεταξύ των μελών της ψηφοφορία. Παρουσιάζονται οι θέσεις από τους εισηγητές των ομάδων/συμβουλίων με σκοπό να πειστούν τα μέλη της άλλης ομάδας να μεταβάλουν τη δική τους θέση (στη φάση αυτή αξιοποιείται η άσκηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων εισηγητών, η ανάλυση ζητήματος, η ενεργητική ακρόαση και η χρήση ρητορικών σχημάτων). Ακολουθεί μυστική ψηφοφορία κάθε πρότασης από το σύνολο του μαθητικού σώματος (η μυστικότητα εγγυάται την απροκατάληπτη επιλογή κάθε μέλους και ιδίως έναντι της αρχικής συμμετοχής του ως μέλους σε μια εκ των δυο ομάδων). Αναδεικνύεται η υπερψηφισθείσα πρόταση και ακολουθεί αναστοχασμός των μαθητών –με τη βοήθεια του/της διδάσκοντος/διδάσκουσας– ώστε να καταγραφούν τα ισχυρότερα επιχειρήματα. Η εφαρμογή ολοκληρώνεται με έλεγχο από τους μαθητές για το αν τα επιχειρήματα αυτά λαμβάνουν υπόψιν (θίγουν ή όχι) τις θέσεις μαθητών με διαφορετικές φυλετικές/πολιτισμικές καταβολές.
- Κατανομή διαθέσιμου χρόνου: Απόκτηση/επιβεβαίωση γνώσης για το ζήτημα, ενδοομαδικά (1^η ώρα), εφαρμογή μεθόδου επεξεργασίας προτάσεων και διαβουλευτικής διαδικασίας, ενδοομαδικά (2^η ώρα), παρουσίαση θέσεων από τους εισηγητές παρουσία του μαθητικού σώματος και ψηφοφορία (3^η ώρα), αναστοχασμός και δοκιμές συμβατότητας με τις μειοψηφικές θέσεις (4^η ώρα).

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τον Ηράκλειτο, ο ατομικός λόγος μόνο ως συντασσόμενος σε αυτόν που καταλήγει ως κοινός λόγος ορίζει την αλήθεια: σε αντίθετη δε περίπτωση χαρακτηρίζεται ψευδής. Κατά τον ίδιο ο κοινός λόγος έχει τη δύναμη να παράγει ίδια φρόνηση “διὸ δεῖ ἔπεισθαι τῷ <ξυνῶ, τουτέστι> τῷ κοινῶ· ξυνὸς γὰρ ὁ κοινός· τοῦ λόγου δ' ἔοντος ξυνοῦ ζώουσι οἱ πολλοὶ ὡς ἰδίαν ἔχοντες φρόνησιν.”. [Γι' αυτό πρέπει ν' ακολουθήσουμε τον κοινό λόγο, γιατί το κοινό είναι συμπαντικό. Ενώ όμως ο λόγος είναι κοινός, οι πολλοί ζουν σαν να έχουν μια ιδιαίτερη φρόνηση].

Η απόσταση, ωστόσο, ανάμεσα στον ατομικό και τον κοινό λόγο δεν καλύπτεται μόνο με την συμμετοχή περισσότερων ατόμων (αριθμητικό στοιχείο) καθώς οι διαφορετικές απόψεις είναι σχεδόν κάτι το αυτονόητο όσο αυξάνεται ο αριθμός όσων συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Το πρόσθετο στοιχείο που απαιτείται για να εξελιχθούν οι ατομικοί λόγοι των μελών μιας ομάδας σε κοινό λόγο είναι η σύγκλιση. Αυτήν τη σύγκλιση αναζητούν, περισσότερο από ποτέ, οι σημερινές πολυάριθμες δημοκρατικές κοινωνίες μας (οικογένεια, σχολείο, πόλη, χώρα κ.ο.κ.) χάριν της εύρυθμης λειτουργίας τους. Την αναζητούν όχι περιστασιακά, αλλά μόνιμα και μάλιστα ως στοιχείο κουλτούρας στον τρόπο που συσκέπτονται, αποφασίζουν και ενεργούν. Το σχολείο, ως πλαίσιο και χώρος πνευματικής διαμόρφωσης των μαθητών και αυριανών πολιτών, προβάλλει ως το πλέον ενδεδειγμένο πεδίο καλλιέργειας αυτής της κουλτούρας συνεννόησης και συγκλίσεων. Αυτή τη συνεννόηση και αυτές τις συγκλίσεις, όπως φάνηκε, η Ρητορική όχι απλά μπορεί να τις ενθαρρύνει αλλά και μεθοδικά να τις εξασφαλίσει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Butcher S.H. & Rennie W. (1903-31). *Demosthenis Orationes*. I-III. Οξφόρδη: Clarendon Press. Ανατ. 1960-66.
- Cialdini, R.B. (2008). *Η τέχνη της πειθούς*. (Μαρία Κωνσταντοπούλου, μεταφρ.). Αθήνα: Δίαυλος.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship. Democracy and Inclusion in Education*. New York: Open University Press.
- Pernot, L. (2005). *Η Ρητορική στην αρχαιότητα*. (Ξανθήπη Τσελέντη, μεταφρ.). Αθήνα: Δαίδαλος.
- UNESCO. Convention on The Rights of the Child, CRC/GC/2001/1 (1989). Ανακτήθηκε από <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>

Ελληνόγλωσση

- Αλεξίου, Ε. (2016). *Η ρητορική του 4^{ου} αι. π.Χ. Το ελιξίριο της δημοκρατίας και η ατομικότητα*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Γκίκα, Π. (χ.χ.). (Μετάφραση). *Ηράκλειτος Ο Λόγος και το Εν*. Ανακτήθηκε από <https://www.mikrosapoplous.gr/heracletus/heracletus1.html>

- Κοντογεώργης, Γ. (2003). *Πολίτης και Πόλις. Έννοια και τυπολογία της 'πολιτειότητας'*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μπασάκος, Π. (2016). (Μετάφραση, Εισαγωγή, Σχόλια). *Τέχνη Ρητορική*. Αθήνα: Νήσος.
- Νούλα, Ι. (2014). *Η έννοια της πολιτειότητας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η 'κατασκευή' της έννοιας του πολίτη στο πλαίσιο των εφαρμοζόμενων παιδαγωγικών πρακτικών*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος). Ανακτήθηκε από http://heraclitus.uth.gr/main/sites/default/files/phd_public_uploads/phd_0.pdf
- Χαντζαρίδης, Χ. (2018). *Πάθος και Πειθώ. Εφαρμογή στον Α΄ Φιλιππικό του Δημοσθένη*. (Διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα).

Abstract

The theoretical debate on the development of citizenship in the field of education remains alive and interesting as long as there is still a demand and need for societies to engage students in the spirit and practice of political participation. As it has emerged from the culture that has dominated West since the Enlightenment, political discourse is most suited to the spirit of Logos and rationalism of political participation. After a brief tour on the concept of citizenship, the Aristotelian rhetorical art is presented as a method of optimal citizen participation, aimed at making a fruitful contribution to decision-making through secure pre-processing of political discourse. The proposal to transpose and adopt this method into the school context, without ignoring the constraints imposed by the multicultural element of the modern school, is completed by applying a simulation of a high school class as a little state wherein a contemporary issue of general interest is being discussed.

Keywords: Citizenship, political participation, political discourse, Aristotelian rhetorical art.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 5

*Ποιότητα, ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη
στη σύγχρονη εκπαίδευση*

Τυποποίηση και πρωτοτυπία στα μαθητικά κείμενα: Πώς τη διαχειρίζεται ο Έλληνας εκπαιδευτικός;

Βασίλειος Αδαμόπουλος

Phd, Εκπαιδευτικός ΠΕ 02

vasileios.adam@gmail.com

Περίληψη

Όπως διαπιστώνεται από τη συναφή βιβλιογραφία, το αίτημα της πρωτοτυπίας και της δημιουργικότητας στα μαθητικά κείμενα σε επίπεδο αξιολόγησης της γλώσσας προκαλεί προβλήματα, δεδομένου ότι εγείρονται ζητήματα αξιοπιστίας στη βαθμολόγηση. Σε αυτό το πλαίσιο, παρουσιάζεται μέρος των πορισμάτων έρευνας στην οποία αναλύονται ποιοτικά (με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου) οι επισημάνσεις των εκπαιδευτικών την ώρα που βαθμολογούν κείμενα μαθητών της Γ' Λυκείου (μέθοδος της προφορικής εξωτερίκευσης- think aloud) και μελετάται σε ποιο βαθμό και σε ποια επίπεδα ελέγχεται η πρωτοτυπία στα μαθητικά κείμενα και πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει στην αποδιδόμενη βαθμολογία τους. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι η πρωτοτυπία απασχολεί σε αδρές γραμμές τους/ις μισούς/ές από τους συμμετέχοντες/ουσες. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί συσχετίζουν την παράμετρο της πρωτοτυπίας –και της τυποποίησης αντίστοιχα– όχι μόνο με το περιεχόμενο αλλά και με την έκφραση και τη δομή. Ωστόσο, η παράμετρος αυτή επιδεινώνει το ήδη σοβαρό ζήτημα των βαθμολογικών αποκλίσεων, όχι μόνο επειδή ως πεδίο δεν απασχολεί όλους/ες τους/ις εκπαιδευτικούς στον ίδιο βαθμό αλλά κυρίως διότι η παράμετρος αυτή προσεγγίζεται με έντονο το στοιχείο της υποκειμενικότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: Βαθμολόγηση, μαθητικά κείμενα, πρωτοτυπία

Εισαγωγή

Με δεδομένο ότι δημοκρατικό είναι πρωτίστως το δημιουργικό σχολείο, η παρούσα εισήγηση επικεντρώνεται στο πεδίο της δημιουργικότητας κατά την παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές/τριες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε συνθήκες αξιολόγησης. Η δημιουργικότητα επί της ουσίας συνάδει με την πρωτοτυπία ενός κειμένου. Βιβλιογραφικά, το αίτημα της πρωτοτυπίας και της δημιουργικότητας στα μαθητικά κείμενα σε επίπεδο αξιολόγησης της γλώσσας προκαλεί αντιφατικές τοποθετήσεις, δεδομένου ότι, αφενός η αυστηρή τυποποίηση πλήττει την ίδια την εγκυρότητα της αξιολόγησης, ενώ, από την άλλη, η παρότρυνση στους/ις μαθητές/τριες να απεγκλωβιστούν από νοηματικά και δομικά προκατασκευασμένα μοντέλα προς όφελος της ελεύθερης έκφρασης εγείρει ζητήματα αξιοπιστίας στη βαθμολόγηση.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το ζήτημα της τυποποίησης, η οποία διαχέεται σε ολόκληρη τη διαδικασία συγγραφής ενός κειμένου επιχειρηματολογίας, έχει ως αποτέλεσμα η συγγραφή να αντιμετωπίζεται διεκπεραιωτικά ως μία υποχρέωση και χωρίς δημιουργικότητα στη σχολική πραγματικότητα (Asher, 1992: 102-104). Ακόμη και πολλές βαθμολογικές σχάρες τείνουν να υπερθε-

ματίζουν για την εφαρμογή συγκεκριμένων μοντέλων, με αποτέλεσμα να δημιουργείται η εντύπωση ότι «η υπακοή σε κανόνες είναι πιο σημαντική από την επιτυχία» (Wiggins, 1998: 169).

Αντίστοιχα, και το αίτημα για πρωτοτυπία επεκτείνεται σε όλα τα πεδία, καθώς αυτή παραπέμπει τόσο στην ελκυστικότητα των ιδεών, δηλαδή την απόλαυση που προσφέρει η ανάγνωση ενός κειμένου, όσο και στη δομή μέσω της διαμόρφωσης ενός εναλλακτικού δομικού μοντέλου ή τον ζωντανό λόγο που εξασφαλίζεται με ένα διαφορετικό ύφος (Σεστάτος, 1997: 153· Τσολάκης, 1995: 140-141). Η δημιουργικότητα είναι εκείνη η παράμετρος που απηχεί ξεκάθαρα την προσωπικότητα, την κρίση και το βαθμό αυτονομίας της σκέψης του/της γράφοντος/ουσας (Guanfang-Zhao & Llosa, 2008: 154-156, 159, 167· Guanfang-Zhao, 2013: 203, 209-212). Γι' αυτό και σηματοδοτεί μία υψηλή τελική επίδοση αποτελώντας προϋπόθεσή της (Hillocks, 2002: 162· Erdosy, 2004: 27, 42· Osborne & Walker, 2014: 36-37).

Το αίτημα για τον συνυπολογισμό της παραμέτρου της πρωτοτυπίας κατά την αξιολόγηση του περιεχομένου, της δομής ή της έκφρασης σε ένα κείμενο διατυπώνεται έντονα παρά τις επιφυλάξεις (Wiggins, 1994: 135-6· Αδαλόγλου-Τσολάκης, 1995: 32). Μάλιστα, η παράμετρος αυτή κάποιες φορές εμφανίζεται και σε βαθμολογικές σχάρες ως αυτόνομο στοιχείο (βλ. Purves et al., 1988: 49· Hillocks, 2002: 162· Shaw & Weir, 2007: 155) με την αιτιολογία ότι η ύπαρξη τέτοιου κριτηρίου μπορεί να απομακρύνει τους/τις αξιολογούμενους/ες από τη στείρα μίμηση τυποποιημένων σχημάτων (Wiggins, 1998: 178).

Οι επιφυλάξεις αφορούν, αφενός, την επίταση της υποκειμενικότητας κατά την αξιολόγηση, καθώς αυτή εκλαμβάνεται διαφορετικά από τον/την καθένα/μια βαθμολογητή/τρια και κάτι το οποίο κρίνεται θεμιτό και ενδιαφέρον από κάποιον/α μπορεί να θεωρηθεί ως αρνητικά στιγματισμένη προσπάθεια εντυπωσιασμού από άλλον/η (Σεστάτος, 2002: 207). Άλλωστε, η εμμονή στην πρωτοτυπία σε περιπτώσεις που δεν αφήνονται περιθώρια έκφρασης της προσωπικής φωνής –όπως λόγου χάρη συμβαίνει στον χώρο της ακαδημαϊκής γραφής– προκαλεί δυσχέρειες και αμηχανία σε αξιολογητές/τριες και αξιολογούμενους/ες (Hyland, 2009: 71). Η τάση του/της βαθμολογητή/τριας να τοποθετείται με προσωπικό και υποκειμενικό τρόπο στις παρατιθέμενες ιδέες χαρακτηρίζοντάς τις είτε συναρπαστικές και πρωτότυπες είτε τετριμμένες ή και ελλιπείς απλώς και μόνο λόγω της διαφωνίας του/της με αυτές έχει διατυπωθεί πολλαπλώς στη σχετική βιβλιογραφία (Irmscher, 1979: 162· Πολίτης, 1995: 67, 69· Osborne & Walker, 2014: 37).

Από την άλλη, επιφυλάξεις διατυπώνονται και με τη συλλογιστική ότι στο πλαίσιο του σχολείου δεν ζητείται ο/η μαθητής/τρια να αναλάβει τον ρόλο του δημιουργού αλλά του συγγραφέα, οπότε δεν οφείλει να προβαίνει σε παρθενογένεση και διατύπωση ρηξικέλευθων διαπιστώσεων (Kress, 2003: 97, 100, 101). Έτσι, ο υπερτονισμός της πρωτοτυπίας και της δημιουργικότητας οδηγεί στη λανθασμένη ταύτιση της συγγραφής ενός κειμένου με την καλλιτεχνική δημιουργία και την ύπαρξη ταλέντου (Wiggins, 1998: 180). Επιπλέον, με δεδομένο ότι στον πυρήνα της αξιολόγησης τίθεται ο έλεγχος της κατάκτησης των διδακτικών στόχων, υποστηρίζεται ότι δεν είναι δυνατόν στο βωμό του αιτήματος για δημιουργικότητα να θυσιαστεί ο έλεγχος εκείνων των σημείων τα οποία διδάχτηκαν, όπως, λόγου χάρη, η ορθή δομή της παραγράφου ή τα σταθερά χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών (Τσολάκης, 1995: 161). Εξάλλου, στο πλαίσιο της διακειμενικότητας, ο/η γράφων/ουσα αναπόφευκτα ανατρέχει σε προηγούμενα παραδεδομένα εκφραστικά, ιδεολογικά και δομικά σχήματα με τα οποία ως αναγνώστης/τρια έχει έρθει σε επαφή (Cohen, 1994: 312).

Το ζητούμενο, λοιπόν, στο πλαίσιο μιας ισορροπημένης προσέγγισης ανάμεσα στην αυστηρή καθοδήγηση και την ασυδοσία, είναι η επιλεκτική, δημιουργική και στοχευμένη υιοθέτηση παραδεδομένων σχημάτων, ώστε να διακρίνεται η προσωπικότητα του συγγραφέα (Μπαλάσκας 1991: 41· Σετάτος, 2002: 195-202· Hyland 2009: 70). Προκειμένου η φυγή από τα πρότυπα να καταστεί δημιουργική και επιτυχημένη, πρέπει να έχει προηγηθεί η βαθιά γνώση του κανόνα (Irmscher, 1979: 25). Η γνώση αυτή δεν συνεπάγεται απαραίτητως μηχανιστική αντιγραφή (Σετάτος, 1997: 157· Ifantidou, 2011: 56). Συνεπώς, δημιουργικότητα στο γράψιμο σημαίνει ευφάνταστη διαχείριση του κειμενικού είδους, άρα προϋποθέτει γνώση του κειμενικού είδους και ικανότητα στη διαχείρισή του κι όχι αυθαιρεσία, γι' αυτό και δεν πλήττεται από την ύπαρξη κανόνων (Μπαμπινιώτης, 1984: 158-160· Martin, 1996: 15). Άλλωστε, η διάθεση για καινοτομία στον γραπτό λόγο, μέσω της παράβασης των παραδεδομένων σχημάτων ανήκει περισσότερο στον ενήλικο βίο και λιγότερο σε μία τελική αξιολόγηση στο σχολείο (Διακάκη, 1989: 72).

Μέθοδος

Σε αυτό, λοιπόν, το πλαίσιο, παρουσιάζεται μέρος των πορισμάτων έρευνας που πραγματοποιήθηκε τα έτη 2017 και 2018. Σε αυτή συμμετείχαν 18 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (από 4 περιφέρειες) με εμπειρία στη βαθμολόγηση μαθητικών κειμένων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Γ' Λυκείου. Ως μέθοδος συλλογής των δεδομένων, επιλέχθηκε η προφορική εξωτερίκευση ή «φωναχτή» βαθμολόγηση (think-aloud protocols) τεσσάρων κειμένων μαθητών της Γ' Λυκείου με θέμα τα αίτια της ενδοσχολικής βίας. Τα κείμενα τροποποιήθηκαν και διασκευάστηκαν με στόχο να εμφανίζονται σε περιορισμένο αριθμό μαθητικών απαντήσεων περισσότερες όψεις που αναμένεται να προκαλέσουν ζητήματα διαφωνιών μεταξύ των βαθμολογητών/τριών. Οι αναφορές των συμμετεχόντων/ουσών αναλύθηκαν ποιοτικά. Η μέθοδος ανάλυσης διαμορφώθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να αξιοποιεί στοιχεία τόσο από την ανάλυση περιεχομένου όσο και από τη διαδεδομένη μέθοδο ανάλυσης προφορικών αναφορών (Verbal Protocol Analysis). Μεταξύ άλλων ελέγχθηκε σε ποιο βαθμό και σε ποια επίπεδα ελέγχονται οι παράμετροι της πρωτοτυπίας/δημιουργικότητας και της τυποποίησης στα μαθητικά κείμενα από τους/ις εκπαιδευτικούς και πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν στην αποδιδόμενη βαθμολογία.

Αποτελέσματα

Η τυποποίηση και η πρωτοτυπία στο περιεχόμενο

Από ένα σημαντικό αριθμό βαθμολογητών/τριών (8 στους 18) επισημαίνεται ως παγιωμένο πρόβλημα στα μαθητικά κείμενα η τάση της τυποποίησης και συγκεκριμένα της αναπαραγωγής «προκατασκευασμένων» σε ιδεολογικό και εκφραστικό επίπεδο συλλογιστικών σχημάτων, τα οποία ως μοτίβα –ακόμη και προϊόντα αποστήθισης– ανακυκλώνονται χωρίς να εξασφαλίζεται η εύστοχη προσαρμογή τους στο συγκεκριμένο κάθε φορά ζητούμενο. Η επισήμανση μιας εκπαιδευτικού την ώρα που βαθμολογεί είναι ενδεικτική:

Εκπαιδευτικός Α: Είναι μια έκθεση για όλες τις εκθέσεις. Τα 'μαθε απ' έξω. Είναι φυγόκεντρες οι σκέψεις. (...) Πρόκειται για μία έκθεση αποστήθιση. Την έχει μάθει απ' έξω και όποιο θέμα και να του έβαζαν θα τα έγραφε αυτά, και στο τέλος του είπαν θα κολλήσεις κι αυτό

που πρέπει. Αυτό το έγκλημα έκαναν με το συγκεκριμένο παιδί. Αυτό πρέπει να έχει μάθει απ' έξω πάρα πολλά πράγματα. Όλα αυτά θα μπορούσαν να πάνε για το ρατσισμό, για την καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, για τον καταναλωτισμό, όλα. Οι δύο σειρούλες στην κάθε παράγραφο, οι δυο τρεις σειρές στην κάθε παράγραφο προσπαθεί να δέσει με το θέμα.

Η ροπή αυτή ανάγεται στη βεβιασμένη προετοιμασία για της απολυτήριες εξετάσεις. Το ζήτημα αυτό έχει επισημανθεί στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία (Ιωαννίδης, 1992: 121· Αδαλόγλου-Τσολάκης, 1995: 32· Μήτσος, 1999: 179). Πρόκειται, συνεπώς για ένα κατεξοχήν «ελληνικό» πρόβλημα.

Η τακτική αυτή των μαθητών/τριών σηματοδοτεί, αντίστοιχα, βάσει της συλλογιστικής των βαθμολογητών/τριών την αποτυχία τους να επικεντρωθούν με το κείμενό τους επακριβώς στο ερώτημα. Το ζήτημα έχει επισημανθεί βιβλιογραφικά μόνο σε σχέση με την αξιολόγηση της ξένης γλώσσας (Erdosy, 2004: 38-39). Γι' αυτόν τον λόγο, άλλωστε, εκείνο το «μαθητικό» κείμενο στο οποίο κατεξοχήν εμφανίζεται το πρόβλημα θεωρήθηκε από κάποιους/ες βαθμολογητές/τριες ότι κινείται εκτός θέματος. Έτσι, επιβεβαιώνεται ο συσχετισμός της τυποποίησης με την παρέκβαση από το ζητούμενο. Αντίστοιχα, η τάση της τυποποίησης συσχετίζεται και με τη γενικολογία, την απουσία εξειδικευμένων διαπιστώσεων, ακόμη και παραδειγμάτων, η οποία οδηγεί στο να ίπταται η επιχειρηματολογία δίχως να συσχετίζεται με τρόπο πειστικό με το θέμα.

Από την άλλη πλευρά, δύο εκπαιδευτικοί επέκτειναν το αίτημα για αποφυγή τετριμμένων, ανακυκλωσίμων ιδεολογικών σχημάτων και στο επίπεδο της οργάνωσης των συλλογισμών. Βέβαια, μία τέτοια τοποθέτηση, παρόλο που συνάδει με τη βιβλιογραφία (Irmischer, 1979: 168· Weigle, 2013: 89-90), δεν είναι αντιπροσωπευτική για το σύνολο ή την πλειοψηφία των βαθμολογητών/τριών.

Εκπαιδευτικός Β: Πολύ ωραία κλείνει εδώ τα αίτια κάνοντας μία επέκταση του ζητήματος που είναι προαπαιτούμενο στις εκθέσεις, δηλαδή συνδέει πολύ ωραία τους υποκειμενικούς παράγοντες με τους αντικειμενικούς, με ένα άλλο ζήτημα δηλαδή τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού, το «νοητικά και ηθικά εργαλεία». (...) Και το συνδέει πολύ ωραία όχι δηλαδή αυτό που λέμε το τυποποιημένο ΜΜΕ, οικογένεια, σχολείο, το βάζει πολύ ωραία. Όταν ο νέος που είναι επιρρεπής όταν γύρω του κυριαρχεί η βία και δεν έχει τα νοητικά και ηθικά ερείσματα τότε μπορεί να πέσει στο φαύλο κύκλο της βίας. Αυτό είναι πολύ πρωτότυπο.

Η εκπαιδευτικός στην παραπάνω περίπτωση επικρότησε ως πρωτότυπη την ανάμειξη δύο διαφορετικών παραμέτρων που κατά κανόνα εμφανίζονται σε χωριστούς συλλογισμούς. Απέρριψε δηλαδή το αναμενόμενο σχήμα παράθεσης των αιτιών ανά φορείς κοινωνικοποίησης (οικογένεια-παιδεία-κοινωνικός περίγυρος). Ωστόσο, αυτήν την τοποθέτηση δεν την συμμερίζονται όλοι/ες οι βαθμολογητές/τριες:

Εκπαιδευτικός Γ: Στη δεύτερη παράγραφο αναφέρει δύο διαφορετικά πράγματα. Απλά ξεκινάει από το ένα, και στο άλλο καταλήγει με το συμπέρασμά του. Θα ήθελα διαφορετική δομή. Θα ήθελα δύο παραγράφους.

Από το παραπάνω παράθεμα καθίσταται προφανές και σε αυτήν την έρευνα ότι, όταν τίθεται ως ζητούμενο η πρωτοτυπία, εμφανίζονται αμέσως διαφωνίες.

Με τον τρόπο διαχείρισης της τυποποίησης και της πρωτοτυπίας σε ένα κείμενο είναι δυνατόν να συσχετιστεί και η έννοια της αποδεκτότητας ενός σκεπτικού. Η παράμετρος της «αποδεκτότητας» προστέθηκε στο θεωρητικό σχήμα του Toulmin (από τους Johnson & Blair, το 1987) με το αιτιολογικό ότι ο βαθμός που μια ιδέα είναι αποδεκτή από κάποιον/α βαθμολογητή/τρια διαχωρίζεται από τον τρόπο που τεκμηριώθηκε (Sampson & Clark, 2008: 453). Συνεπώς, η παράμετρος της αποδεκτότητας δεν ενεργοποιείται μόνο με την ενθουσιώδη ή μη αποδοχή μιας τοποθέτησης, αλλά γενικά με τον διαχωρισμό αποδοχής και τεκμηρίωσης στο μυαλό του. Γι' αυτό και η αποδεκτότητα είναι δυνατόν να συσχετιστεί με την πρωτοτυπία, υπό την έννοια ότι αποτελεί το μόνο πεδίο στο οποίο μπορεί να παρεμφρήσει η εστίαση του αξιολογητή στην ουσία της ίδιας της τοποθέτησης και όχι στην αρτιότητα της τεκμηρίωσης. Όταν σημειώνεται η τάση να εγκρίνεται ή να απορρίπτεται μία ιδέα ασχέτως του τρόπου που τεκμηριώθηκε, τότε αφήνεται περιθώριο στον/η βαθμολογητή/τρια να την κρίνει και στο επίπεδο της πρωτοτυπίας.

Στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε πως ένας/μία εκπαιδευτικός είναι δυνατόν να οδηγηθεί στην αποδοχή μιας ιδέας ασχέτως του τρόπου παρουσίασης και τεκμηρίωσής της. Η παράμετρος της αποδεκτότητας εντοπίστηκε στις επισημάνσεις πολλών εκπαιδευτικών (10 στους 18). Το γεγονός ότι ένας/μία βαθμολογητής/τρια αποδέχεται ή και επιβραβεύει βαθμολογικά μία τοποθέτηση, ακόμη κι αν αυτή δεν τεκμηριωθεί επαρκώς, σηματοδοτεί την παρεμβολή της προσωπικής στάσης απέναντι στη θέση αυτή.

Εκπαιδευτικός Δ: Θίγει πτυχές με τις οποίες συμφωνώ.

Εκπαιδευτικός Ε: Είναι φυγόκεντρες οι σκέψεις, αλλά παρόλα αυτά δεν μπορούμε να τον αδικήσουμε γιατί είναι αιτίες.

Σε αυτό το πεδίο εντάσσεται και η παράμετρος της πρωτοτυπίας με διττό έως και αντιφατικό προσανατολισμό. Αφενός, δεδομένης της παρεμβολής του προσωπικού γούστου ενός αξιολογητή, μία ιδέα που θα κατηγοριοποιηθεί στο μυαλό του ως πρωτότυπη αναμένεται να ημιδοτηθεί βαθμολογικά ακόμη και αν τεθεί χωρίς απόδειξη ή –αντίστροφα– να μην λάβει τον βαθμό που άξιζε, ακόμη κι αν τεκμηριώθηκε, επειδή κατηγοριοποιείται ως τυποποιημένη. Αφετέρου, όμως, υπάρχει το ενδεχόμενο με αντίστροφη πορεία, υπό την παρεμβολή της παραμέτρου της αποδεκτότητας, να προκρίνονται ως πρωτεύουσες ιδέες αναμενόμενες άρα και συνηθισμένες- προβλέψιμες, οπότε αυτές να γίνονται αποδεκτές ακόμη και με ελλιπή τεκμηρίωση, επειδή ακριβώς ο εκπαιδευτικός λόγω της εξοικείωσης με έναν αναμενόμενο συλλογισμό δεν επιζητά εμπειριστατωμένη απόδειξη. Αντίθετα, οι πρωτότυπες συλλογιστικές, επειδή ακριβής αιφνιδιάζουν τον/ην εξεταστή/τρια, κρίνονται αυστηρότερα ως προς την τεκμηρίωσή τους. Η σύγκριση ανάμεσα σε δύο κείμενα που αξιοποιήθηκαν στην έρευνα μπορεί να συνδράμει στην προσπάθεια να φωτιστεί το ζήτημα. Στο ένα κείμενο παρατίθενται αρχικά αίτια που θα θεωρούνταν μη αναμενόμενα άρα και δυσκολότερα αποδεκτά (λ.χ. ο πολιτικός αμοραλισμός) και γι' αυτό και οι συλλογισμοί συχνότερα απορρίπτονται ακόμη και στο σύνολό τους ή αξιολογούνται με χαμηλότερη βαθμολογία. Αντίθετα, σε άλλο κείμενο παρά το γεγονός ότι επισημαίνεται ομοίως η αδυναμία τεκμηρίωσης, τα αναγραφόμενα αίτια όντας συνηθέστερα και περισσότερο αναμενόμενα γίνονται ευκολότερα αποδεκτά, όπως αποτυπώνεται στις βαθμολογίες του κειμένου.

Και στις δύο περιπτώσεις, πάντως, τέτοιου είδους επισημάνσεις αναπόφευκτα επιφέ-

ρουν σημαντικές διαφοροποιήσεις από βαθμολογητή/τρια σε βαθμολογητή/τρια. Η παρακάτω περίπτωση είναι χαρακτηριστική:

Εκπαιδευτικός Στ: Αναφέρεται πολύ λίγο στο ρόλο της οικογένειας. Η κρίση ναι μεν επηρεάζει τους μαθητές αλλά δεν αναφέρεται στην ουσία στην κρίση, την οικονομική κρίση

Εκπαιδευτικός Ζ: Ρίχνουμε το τετριμμένο περί άγχους οικονομικής κρίσης.

Η τυποποίηση και η πρωτοτυπία στη δομή

Παρά το γεγονός ότι η δημιουργικότητα στον πρόλογο και τον επίλογο ενός κειμένου εμπίπτει στο πεδίο της αξιολόγησης του περιεχομένου ενός κειμένου, από την παρούσα έρευνα διαφάνηκε ότι οι βαθμολογητές/τριες εντάσσουν την εν λόγω παράμετρο στη βαθμολόγηση της δομής. Συγκεκριμένα, αξιοσημείωτη είναι και η επικέντρωσή τους στην πρωτοτυπία και την αντίστοιχη καταγγελία των τυποποιημένων προλόγων, στοιχεία τα οποία συμβαδίζουν με το αίτημα που διατυπώνεται στη βιβλιογραφία (Πολίτης, 1995: 64-65· Μπαμπινιώτης, 2000: 154). Στο σημείο όμως που εμφανίζεται η παράμετρος της δημιουργικότητας στην αξιολόγηση ενισχύεται το στοιχείο της υποκειμενικότητας. Έτσι, πρόλογοι που επαινούνται ως εξαιρετικοί και πρωτότυποι από κάποιους/ες καταδικάζονται ως ανέμπνευστοι και τετριμμένοι από άλλους/ες. Ενδεικτικά δίνεται ο σχολιασμός του ίδιου προλόγου από δύο βαθμολογητές/τριες:

Εκπαιδευτικός Η: Μου άρεσε πολύ τον θεωρώ πρωτότυπο τον πρόλογο, και φαίνεται να συνδέει το θέμα και με άλλα θέματα.

Εκπαιδευτικός Θ: Είναι κονσέρβα αυτός ο πρόλογος. Αυτόν τον πρόλογο η μεθοδολογία τον λέει αντίφαση. Εντάξει είναι σωστός πρόλογος μεθοδολογικά, δεν είναι καθόλου πρωτότυπος.

Εκπαιδευτικός Ι: Τώρα αυτά τα παρά την εξέλιξη του πολιτισμού μας μου φαίνονται πολύ έτοιμα από σχεδιαγράμματα από φροντιστήρια ή απ' το διαδίκτυο.

Ομοίως και στον επίλογο, παρόλο που αυτός απασχολεί λιγότερους/ες εκπαιδευτικούς (4 στον αριθμό), το ενδιαφέρον των βαθμολογητών/τριών μειώνεται έντονα, καθώς μόλις τέσσερις επισημαίνουν το αίτημα για πρωτοτυπία και αντίστοιχα για αποφυγή τυποποιημένων, διεκπεραιωτικών επιλόγων. Ως προς τα εξωτερικά δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους, στην προκειμένη περίπτωση τον τίτλο του άρθρου, διαπιστώνεται ότι η πρωτοτυπία του απασχολεί σε αξιοσημείωτο βαθμό τους/ις εκπαιδευτικούς (10 από τους 18).

Ωστόσο, στη βαθμολόγηση της δομής λόγω της πιο γραμμικής διαδικασίας ή επιείκειας δεν διαπιστώθηκε κάποια επίδραση στη βαθμολογία από τον έλεγχο της πρωτοτυπίας. Με άλλα λόγια, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε αντικρουόμενες τοποθετήσεις αναφορικά με τον βαθμό πρωτοτυπίας, αυτές δεν φαίνεται να απηχούνται στις αποδιδόμενες βαθμολογίες τους.

Η τυποποίηση και η πρωτοτυπία στην έκφραση

Παρόλο που κατά τη βαθμολόγηση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών/τριών οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ως προς τις κρίσεις τους σημειώνονται

ενδιαφέρουσες διαφοροποιήσεις όσον αφορά τον έλεγχο της δημιουργικότητας. Αυτές κατά βάση συνδέονται με τον τρόπο που εκλαμβάνεται από τον/την εκάστοτε βαθμολογητή/τρια το υψηλό εκφραστικό επίπεδο ή η χρήση επιτηδευμένου λεξιλογίου. Συνεπώς, εκκινούν από την προσωπική τοποθέτηση του/της καθενός/μίας σε σχέση με τον ιδανικό τρόπο γραφής (πρβ. Hoover, 1981: 200-201). Έτσι, ενώ άλλοι/ες ελκύονται από τον λεξιλογικό πλούτο και τον σύνθετο λόγο, κάποιιοι/ες εκλαμβάνουν αυτά τα γνωρίσματα ως αποτέλεσμα υπερβολικά μεθοδευμένης προετοιμασίας που καταλήγει στην τυποποίηση και την έλλειψη ζωντάνιας ή και ως άστοχη επικοινωνιακή επιλογή. Οι δύο οπτικές αποτυπώνονται και στις βαθμολογίες με αποτέλεσμα να σημειώνονται κάποιες αξιολογήσεις αλλά σε καμία περίπτωση δραματικές αποκλίσεις. Στα ακόλουθα παραθέματα οι δύο εκπαιδευτικοί σχολιάζουν το εκφραστικό επίπεδο του ίδιου κειμένου:

Εκπαιδευτικός Δ: Είναι φράσεις κλισέ. «Στείρα αποστήθιση», «να μεταλαμπαδεύσει», είναι κλισέ εκφράσεις.

Εκπαιδευτικός ΙΑ: Χρησιμοποίησε αρκετά πιο εξειδικευμένο λεξιλόγιο, πιο δύσκολο λεξιλόγιο, ... είναι πιο επιστημονικός ο λόγος του

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Προκειμένου να υλοποιηθεί το όραμα ενός δημοκρατικού σχολείου που προάγει τη δημιουργικότητα και κατ' επέκταση την πρωτοτυπία σε όλες τις εκδηλώσεις της σχολικής καθημερινότητας – άρα και στη συγγραφή κειμένων, είναι αναγκαίο να προλειανθεί το έδαφος ώστε να ενταχθούν με τρόπο ομαλό και όχι αμήχανο όλες οι εκφάνσεις της δημοκρατικότητας. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι η πρωτοτυπία απασχολεί σε αδρές γραμμές τους/ις μισούς/ές από τους/ις συμμετέχοντες/ουσες. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί συσχετίζουν την παράμετρο της πρωτοτυπίας –και της τυποποίησης αντίστοιχα– όχι μόνο με το περιεχόμενο αλλά και με την έκφραση και τη δομή. Ωστόσο, υπό την επίδραση αυτής της παραμέτρου διανοίγεται πρόσφορο έδαφος για αντικρουόμενες τοποθετήσεις, δεδομένου ότι η πρωτότυπη και δημιουργική γραφή είτε επαινείται και πριμοδοτείται βαθμολογικά είτε προβληματίζει τον/ην αξιολογητή/τρια κάνοντάς τον/ην να διστάζει να αποδώσει μια υψηλότερη βαθμολογία. Συνεπώς, η παράμετρος αυτή επιδεινώνει το ήδη σοβαρό ζήτημα των βαθμολογικών αποκλίσεων, επειδή ως πεδίο δεν απασχολεί όλους/ες τους/ις εκπαιδευτικούς στον ίδιο βαθμό και με τον ίδιο τρόπο, οπότε προσεγγίζεται με έντονο το στοιχείο της υποκειμενικότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

Asher, C. (1992). On teaching Non-Fiction. In R. Andrews (Ed.), *Rebirth of Retic* (pp. 102-115). London: Routledge.

Cohen, A. (1994). *Assessing Language Ability in the Classroom*. Boston: Heinle & Heinle Pub.

Erdosy, U. (2004). Exploring Variability in Judging Writing Ability in a Second Language: A Study of Four Experienced Raters of ESL Compositions. *TOEFL, Research Reports, Report 70*. Ontario: Educational Testing Service is an Equal Opportunity/Affirmative Action Employer

- Guanfang- Zhao, C. (2012). Measuring authorial voice strength in L2 argumentative writing: The development and validation of an analytic rubric. *Language Testing*, 30(2), 201-230.
- Guanfang- Zhao, C. & L. Llosa (2008). Voice in high-stakes L1 academic writing assessment: Implications for L2 writing instruction. *Assessing Writing*, 13, 153-170.
- Hillocks, G. (2002). *The Testing Trap: How State Writing Assessments control Learning*. New York: Teachers' College.
- Hoover, M. R. & R. Politzer (1981). Bias in Composition Tests with Suggestions for a Culturally Appropriate Assessment Technique. In Whiteman, M. F. (Ed.), *Writing: The Nature, Development and Teaching of Written Communication, Vol. 1: Variation in Writing* (pp.197-207). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Pub.
- Hyland, K. (2009). *Teaching and Researching Writing*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Ifantidou, E. (2011). *Genres and Pragmatic Understanding*. Αθήνα: Πατάκη.
- Irmscher, W. (1979). *Teaching Expository Writing*. New York: Holt, Rineheart & Winston.
- Kress, G. (1993). Genre as Social Process. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing* (pp. 22-37). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Martin, J. (1996). *Factual Writing: exploring and Challenging Social Reality*. Victoria: Deakin University.
- Osborne, J. & P. Walker (2014). Just AskTeachers: Building expertise, trusting subjectivity, and valuing difference in writing assessment. *Assessing Writing*, 22, 33-47.
- Purves, A., T. Gorman, S. Takal (1988). The Development of the Scoring Scheme and Scales. In T.Gorman & A. Purves (Eds), *The IEA Study of Written Composition I. The International Writing Tasks and Scoring Scales* (pp. 41-58). Oxford: Pergamon Press,.
- Sampson, V. & D. Clark (2008). Assessment of the Ways Students Generate Arguments in Science Education: Current Perspectives and Recommendations for Future Directions. *Science Education*, 92(3), 447-472.
- Shaw, S. & C. Weir (2007). *Examining Writing: Research and Practise in Assessing Second Language Writing, Studies in Language Testing, No 26*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weigle, S. (2013). English language learners and automated scoring of essays: Critical considerations. *Assessing Writing*, 18, 85-99.
- Wiggins, G. (1994). The Constant Danger of Sacrificing Validity to Reliability: Making Writing Assessment Serve Writers. *Assessing Writing*, 1(1), 129-139.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessment to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass

Ελληνόγλωσσον

- Αδαλόγλου, Κ. & Χ. Τσολάκης (1995). Εστιάζοντας την προσοχή στο γράψιμο της έκθεσης: η έκθεση ως "δυναμική διαδικασία". *Νέα Παιδεία*, 75, 30-42.
- Διακάκη, Ε. (1989). Η έκθεση στο Λύκειο. *Π.Ε.Φ. Σεμινάριο 11, Γλώσσα-έκθεση-λογοτεχνία*, 71-87.
- Ιωαννίδης, Κ. (1992). Διδασκαλία και Διόρθωση της Έκθεσης, στη Γ΄ Λυκείου. *Νέα Παιδεία*, 61, 110-128.
- Μήτσος, Ν. (1999). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαλάσκας, Κ. (1991). Γλωσσική διδασκαλία και έκθεση στη Γ΄ Λυκείου. *Γλώσσα*, 26, 40-46.

- Μπαμπινιώτης, Γ. (1984). *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία: Από την Τεχνική στην Τέχνη του λόγου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2000). *Κείμενο και επικοινωνία. Πώς γράφουμε και πώς κατανοούμε τα κείμενα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολίτης, Π. (1995). «Πόσους αποδέκτες έχει η έκθεση ιδεών», *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, Πρακτικά της ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., 4-6 Μαΐου 1995*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., 552-563.
- Σεάτος, Μ. (1997). Γλωσσική διατύπωση και γλωσσικό αίσθημα. *Φιλολογος* 88, 151-162.
- Σεάτος, Μ. (2002). Πρότυπα, αυτοσχεδιασμός και δημιουργικότητα στη γλώσσα. *Φιλολογος*, 108, 195-209.
- Τσολάκης, Χ. (1995). *Από το λόγο στη συνείδηση του λόγου*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Zusammenfassung

In der Wissenschaft und unter Lehrkräften ist es allgemein bekannt, dass die Originalität und die Kreativität bei von Schülern verfassten Texten eine wichtige Rolle spielt. Der Bibliografie nach, stellt es für Lehrer eine besondere Herausforderung dar, die vorgenannten individuellen Faktoren eines jeden Schülers in einem Benotungsmodell zu berücksichtigen, da diese auch die Persönlichkeit und den Charakter eines jeden Schülers widerspiegelt. Von Lehrkräften muss die Bewertung der Klausuren trotzdem objektiv und sachlich erfolgen, da die Notengebung zuverlässig, gerecht und sachlich sein muss. In dieser Forschung werden Gesprächsprotokolle von griechischen Sprachlehrern/Philologen die an griechischen Schulen in Griechenland unterrichten analysiert, während sie Texte von Schülern korrigierten. Es wurde darauf geachtet, inwieweit von den Lehrkräften die Originalität und die Kreativität der Texte berücksichtigt wurden und wie stark diese Faktoren die Notengebung beeinflussten.

Κοινωνική Δικαιοσύνη στην Εκπαίδευση, τα δύο πρόσωπα του Ιανού

Απόστολος Δαρόπουλος

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Θεσσαλίας

apdaro@uth.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αναλύει και ερμηνεύει μέσα από το πρίσμα των εννοιών της εκπαίδευσης και της κοινωνικής δικαιοσύνης, αφ' ενός θετικά επιτεύγματα και δράσεις που έχουν υλοποιηθεί και αφ' ετέρου αστοχίες, λανθασμένες ενέργειες και αρνητικές παρεμβάσεις που επιχειρούνται στον χώρο της εκπαίδευσης. Υιοθετείται, η έννοια του παιδαγωγικού μηχανισμού, από το εννοιολογικό σύστημα του Basil Bernstein, ως ένα σύστημα σχετιζόμενων κανόνων που συγκροτείται από κανόνες κατανομής, κανόνες αναπλαισίωσης (επίσημο και παιδαγωγικό πεδίο) και κανόνες αξιολόγησης. Επιχειρείται μία προσέγγιση βασικών δομικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης όπως, η καθοριστική επίδραση των κοινωνικών ανισοτήτων, της μαθητικής διαρροής, των ποιοτικών χαρακτηριστικών της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, των προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής και της επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης. Οι όψεις της αποτυχίας της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν μπορούν να ιδωθούν ως αστοχία μιας παραμέτρου στο πεδίο της πολιτικής, αλλά είναι αποτυχία ευρύτερων διαστάσεων και συνεπειών, είναι αποτυχία ολόκληρης της κοινωνίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση, κοινωνική δικαιοσύνη, παιδαγωγικός μηχανισμός, ισότητα.

Εισαγωγή

Κάθε άτομο στα πλαίσια της κοινωνικοποίησής του αρχικά στην οικογένειά του και μετέπειτα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει, ως μέλος μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας αποκτά ένα συγκεκριμένο τρόπο ζωής, στάσεις, συγκεκριμένη ηθική, τρόπους μάθησης και συμπεριφοράς (Scott, 1996; Barone, 1998). Η κοινωνική προέλευση και το πολιτιστικό κεφάλαιο έχουν σημαίνοντα ρόλο και καθοριστική επίδραση σε ό,τι αφορά στην εκπαίδευση. Ο ρόλος και η επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στην επίδοση των μαθητών και στη μετέπειτα κατανομή των κοινωνικών ρόλων έχει διερευνηθεί και επιβεβαιωθεί με αποτελέσματα αρκετών ερευνών (Bourdieu, & Passeron, 1979· 2014· Δρουκόπουλος, 1989· Φραγκουδάκη, 1985: 41-63· Lareau, 1987· Καραγιώργος & Μπίνας, 2006· Μυλωνάς, 1990). Η γνώση μας σήμερα, βάσει των ερευνητικών δεδομένων και μελετών (Bourdieu & Passeron, 1996· Coleman et al., 1966· Jencks et al., 1972· Bernstein, 1990· 2000· Φραγκουδάκη, 1985· Μυλωνάς, 1980) έχει επιβεβαιώσει ότι η σχολική επιτυχία των παιδιών εξαρτάται περισσότερο από παράγοντες οι οποίοι είναι ανεξάρτητοι από το σχολείο. Η κοινωνικοοικονομική προέλευση είναι αυτή που, κυρίως, καθορίζει τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία. Τελικά, το σχολείο αναπαράγει την ήδη υπάρχουσα κοινωνικοοικονομική διαστρωμάτωση.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο παιδαγωγικός μηχανισμός για τον Bernstein (1990· 2000· 2001· Λάμνιας, 2002) είναι ένα σύστημα σχετιζόμενων κανόνων που συγκροτείται από κανόνες κατανομής, κανόνες αναπλαισίωσης (επίσημο και παιδαγωγικό πεδίο) και κανόνες αξιολόγησης. «Οι κανόνες κατανομής ρυθμίζουν τις σχέσεις ανάμεσα στην εξουσία, τις μορφές συνείδησης και τις πρακτικές» (Λάμνιας, 2002: 297), αν και καθορίζονται από το κράτος επιχειρούνται και γίνονται αλλαγές από διάφορες δυνάμεις αμφισβήτησης. Οι κανόνες αναπλαισίωσης ρυθμίζουν τη μετατροπή της επιστημονικής γνώσης σε σχολική, ως διαμεσολάβηση μεταξύ πρωτογενούς και δευτερογενούς πλαισίου. Το πρωτογενές πλαίσιο, όπου λαμβάνει χώρα η πρωτογενής πλαισίωση, η οποία αναφέρεται στη διαδικασία ανάπτυξης, παραγωγής, διαμόρφωσης ιδεών και της ειδικής γνώσης. Το δευτερογενές πλαίσιο, πολυεπίπεδο, στο οποίο διακρίνονται η τριτοβάθμια, η δευτεροβάθμια, η δημοτική και η προσχολική εκπαίδευση, όπου κάθε επίπεδο έχει τους δικούς του εξειδικευμένους φορείς. Τέλος, το πλαίσιο της αναπλαισίωσης λειτουργεί ως ο διαμεσολαβητής μεταξύ του πρωτογενούς και δευτερογενούς πλαισίου (Bernstein, 1990· βλ. και Λάμνιας, & Τσατσαρώνη 1998-1999). Μπορεί να γίνει η διάκριση μεταξύ ενός επίσημου πεδίου αναπλαισίωσης (ORF-Official Recontextualizing Field) που εμπεριέχει την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και ενός παιδαγωγικού πλαισίου αναπλαισίωσης (PRF-Pedagogical Recontextualizing Field) που περικλείει τα τμήματα των πανεπιστημίων, επιστημονικά εκπαιδευτικά περιοδικά, ερευνητικά κέντρα, ιδρύματα που ασχολούνται με την εκπαίδευση κ.λπ. (Bernstein, 2000: 33). Η γνώση από ορισμένες ομάδες έχει τη νομιμοποίηση της μετάδοσης σε επόμενες γενιές μαθητών, έχει δηλαδή το προνόμιο να γίνει επίσημη γνώση. Έτσι η εκπαίδευση, ως θεσμός, παράγει και αναπαράγει μία «συμβιβαστική» γνώση (Apple, 2008). Η ιδιαίτερη βαρύτητα που αποδίδεται στη σχολική γνώση, η σχέση της με την επιστημονική και τη βιωματική γνώση, που έχουν διαφορετικά επίπεδα «εννοιολόγησης της πραγματικότητας» και ο τρόπος οικειοποίησής της είναι κομβικό σημείο (Αλεξίου, 2009). Τέλος, οι κανόνες αξιολόγησης δομούν την παιδαγωγική πρακτική καθορίζοντας τα κριτήρια (Bernstein, 1990 βλ. και Λάμνιας & Τσατσαρώνη 1999). Σε κάθε έναν από τους παραπάνω στίβους υπάρχει ένας διαρκής αγώνας (επι)κυριαρχίας αφού το πεδίο της εκπαίδευσης είναι χώρος αντιπαράθεσης και ενίοτε σφοδρών συγκρούσεων μεταξύ κοινωνικών φορέων, συνδικαλιστικών ομάδων, πολιτικών κομμάτων. Κύριος στόχος ο έλεγχος, η επιβολή.

Κοινωνική δικαιοσύνη και Εκπαίδευση

Η κοινωνική δικαιοσύνη είναι μια έννοια που προέρχεται από τον φιλοσοφικό λόγο, αλλά χρησιμοποιείται ευρέως τόσο στην καθημερινή γλώσσα όσο και στην κοινωνική επιστήμη, συχνά χωρίς σαφή ορισμό. Η βιβλιογραφική επισκόπηση αποκαλύπτει διαφορετικές εννοιολογήσεις του όρου. Οι ερευνητές που ασχολούνται με το θέμα αναλύουν μέσα από διαφορετικές οπτικές και αντιλήψεις για την κοινωνική δικαιοσύνη, π.χ. διανομή, αναγνώριση ή εκπροσώπηση (Fraser, 2009· Young 2004· Sen 2011). Η κοινωνική δικαιοσύνη αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικοί θεσμοί διανέμουν θεμελιώδη δικαιώματα και υποχρεώσεις, καθορίζοντας και προσδιορίζοντας την κατανομή των πλεονεκτημάτων στο επίπεδο της κοινωνικής συνεργασίας (Rawls, 2003). Οι Gewirtz & Cribb (2002), διαπιστώνοντας ότι οι προσεγγίσεις παραπέμπουν, είτε σε δίκαιη κατανομή αγα-

θών και σε παροχή ίσων ευκαιριών, είτε στον ανταποδοτικό χαρακτήρα των αγαθών, είτε στη δυνατότητα και το δικαίωμα όλων να συμμετέχουν ισότιμα σε μια δημοκρατική κοινωνία επιχειρούν μία κατηγοριοποίηση και ομαδοποιούν σε, συνολικά, έξι διαστάσεις πλουραλισμού σε μοντέλα κοινωνικής δικαιοσύνης. Η πρώτη διάσταση εστιάζει ότι η κοινωνική δικαιοσύνη είναι πολυδιάστατη π.χ. είναι και διανεμητική και πολιτιστική κ.λπ. Η δεύτερη εστιάζει στο είδος των αγαθών, ενώ η τρίτη στο είδος της αξίωσης για κοινωνική δικαιοσύνη. Η τέταρτη εξαρτάται από τα αγαθά και το ευρύτερο περιβάλλον, ενώ η πέμπτη έχει σχέση με τη διαφορετικότητα για τους υποδοχείς μέτρων κοινωνικής δικαιοσύνης. Η δε έκτη και τελευταία διάσταση επικεντρώνεται στην κοινή ευθύνη όλων των φορέων στο πεδίο της υλοποίησης. Στην παρούσα μελέτη η κοινωνική δικαιοσύνη ορίζεται τόσο ως στόχος όσο και ως διαδικασία, «μία δυναμική κατάσταση» (Griffiths, 2003:55) που αποσκοπεί στην ίση συμμετοχή σε μια δημοκρατική κοινωνία, που επιτρέπει την ισότιμη κατανομή των πόρων σε όλα τα μέλη της, τα οποία έχουν ένα βαθμό αυτοδιάθεσης και αλληλεξάρτησης (Bell, 1997· Rawls, 2003· Jost & Kay 2010).

Με τον όρο εκπαίδευση εννοούμε τη θεσμοθετημένη και ελεγχόμενη παιδαγωγική διαδικασία από την πλευρά της πολιτείας ή άλλου φορέα, με στόχο τη μετάδοση ενός συστήματος «συμβιβαστικών» γνώσεων (Apple, 2008) και αξιών στη νέα γενιά για την ένταξη και δραστηριοποίησή της μέσα στο κοινωνικό σύνολο (Ξωχέλλης, 2015: 701).

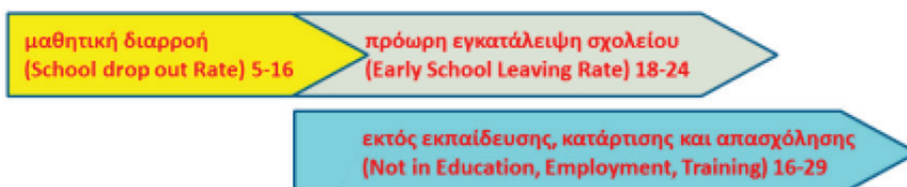
Μαθητική διαρροή

Το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής δεν μπορεί να αναλυθεί και να ερμηνευθεί χωρίς την εξέτασή του με τη βασική έννοια της ισότητας στην εκπαίδευση και ταυτόχρονα με την έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού. Επισημαίνεται ότι, μεταξύ των ερευνητών, δεν υπάρχει εννοιολογική ταύτιση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού με αποτέλεσμα την ύπαρξη δυσκολιών στη σύγκριση των διαθέσιμων στοιχείων μεταξύ χωρών, οργανισμών κ.λπ. Κυριαρχούν τρεις βασικοί όροι: μαθητική διαρροή, πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και οι εκτός εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης.

Ως Μαθητική διαρροή (ΜΔ), ορίζεται η εγκατάλειψη μιας οποιασδήποτε βαθμίδας εκπαίδευσης ή τάξης, στην οποία έχει εισέλθει ο μαθητής, πριν την ολοκληρώσει (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. 2006). Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου αναφέρεται στους νέους που έχουν ολοκληρώσει το πολύ τον κατώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι σε ηλικία 18-24 ετών και δεν βρίσκονται εντός δομής εκπαίδευσης ή κατάρτισης. Και η τρίτη κατηγορία είναι οι νέοι ηλικίας 16-29 ετών που βρίσκονται εκτός εκπαίδευσης και κατάρτισης (Παπαδοπούλου κ.ά., 2017).

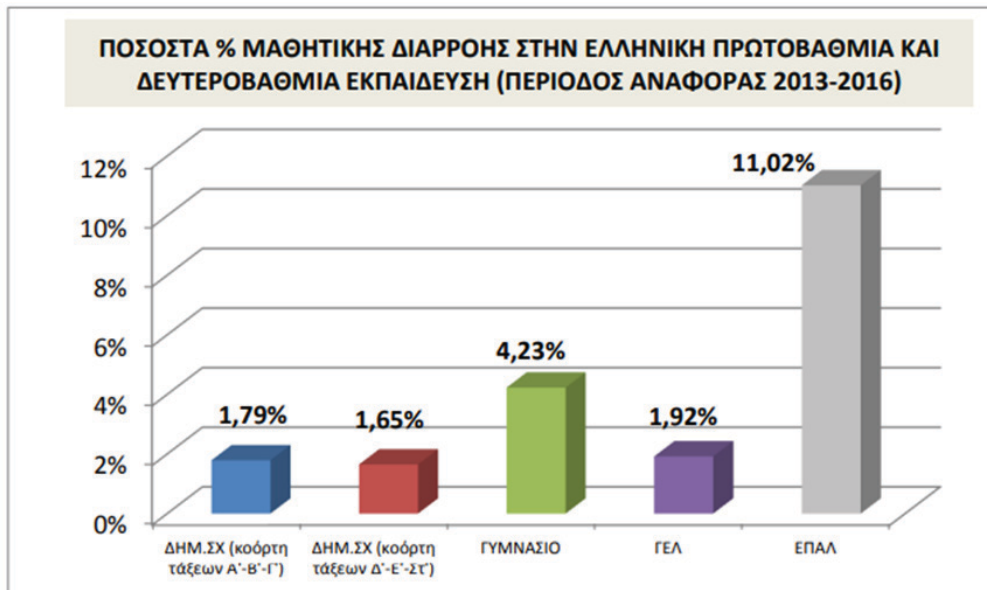
Η διάκριση μεταξύ των ορισμών θα μπορούσε να σχηματιστεί στο παρακάτω διάγραμμα.

Πηγή: Στρατηγικό Πλαίσιο Πολιτικής για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου στην Ελλάδα, 2015: 13



Σχετικά με τα ποσοστά της μαθητικής διαρροής στη χώρα μας παρατηρείται ότι τα αγόρια εμφανίζουν σταθερά υψηλότερα ποσοστά διαρροής από τα κορίτσια (μεσοσταθμικά, 3,3% έναντι 2,5%) σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και τους τύπους σχολείων και διαπιστώνεται υψηλότερη διαρροή στις αγροτικές περιοχές. Υψηλά ποσοστά παρατηρούνται στην επαγγελματική εκπαίδευση (Γράφημα 1).

Γράφημα 1. Πηγή: Η μαθητική διαρροή στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σελ. 15 (Ι.Ε.Π., 2017)

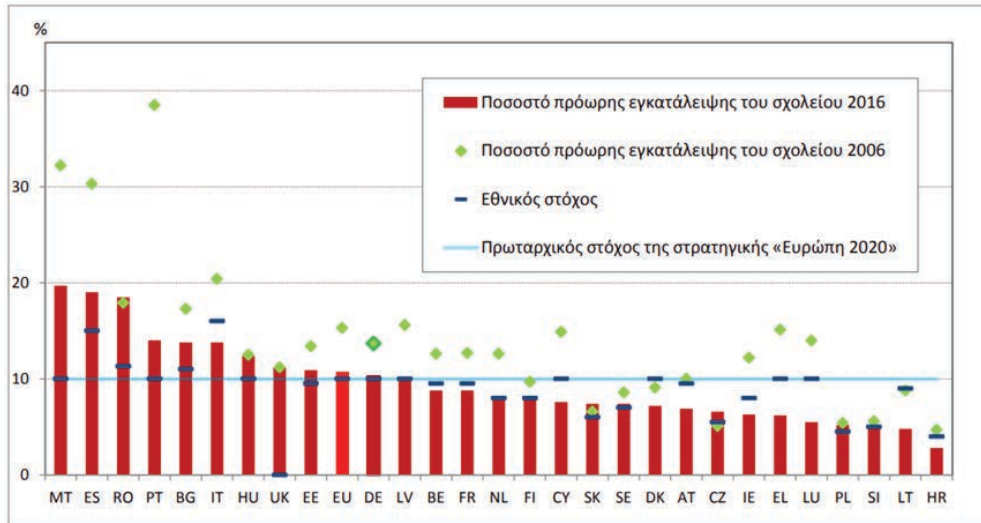


Επισημαίνεται ότι στην έρευνα δεν συμπεριλήφθηκαν τα νηπιαγωγεία, αν και η Προσχολική εκπαίδευση είναι υποχρεωτική. Η διαρροή στην Προσχολική εκπαίδευση είναι μεγάλη στην Ελλάδα (Ελληνική Εθνική Επιτροπή Unicef, 2012 & 2014). Υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανά περιοχή, π.χ. στη Θράκη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα ποσοστά είναι 2,96 και στη δευτεροβάθμια 8,73 και στη Δυτική Αττική 4,87 και 9,81 αντιστοίχως. Είναι ιδιαίτερα αυξημένα σε σχέση με τον μέσο όρο στο συνολικό ποσοστό της χώρας. Επίσης, τα ποσοστά μαθητικής διαρροής σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (π.χ. ρομά, πρόσφυγες, κ.λπ.) είναι πολύ υψηλότερες από τον μέσο όρο (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017; ΥΠ.ΕΠ.Θ. & Π.Ι., 2006).

Πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου

Η εγκατάλειψη του σχολείου είναι ένα σύνθετο φαινόμενο που επηρεάζεται από πληθώρα παραγόντων. Ο μέσος όρος των 28 χωρών της ΕΕ παρουσιάζει ποσοστό εγκατάλειψης του 10,7% για το έτος 2016, αλλά υπάρχουν μεγάλες διακυμάνσεις μεταξύ τόσο των χωρών όσο και μεταξύ των περιφερειών των ίδιων χωρών. Στόχος είναι η μείωση του ποσοστού των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση σε λιγότερο από 10%. Στη χώρα μας τα ποσοστά της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικά, αφού παρατηρείται ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό, σε σχέση με τις άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Γράφημα 2).

Γράφημα 2. «Πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου». Πηγή: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/file_import/european-semester_thematic-factsheet_early-school-leavers_el.pdf

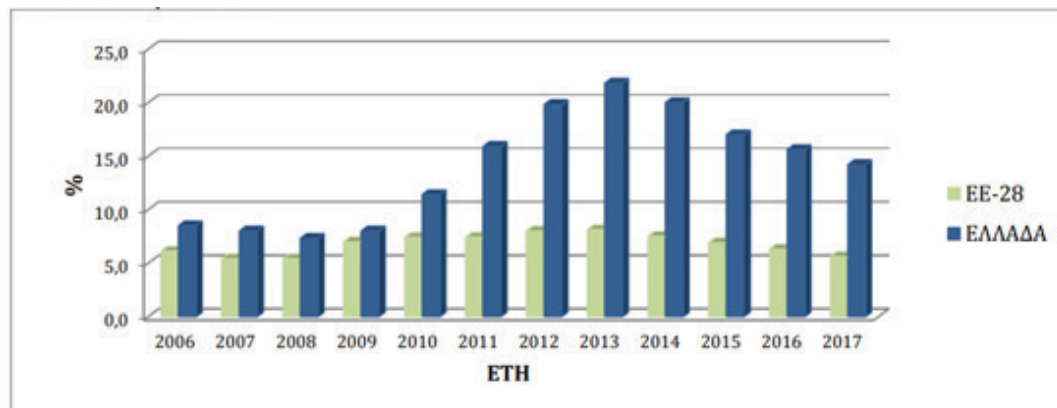


Η απόρριψη του σχολείου μπορεί να μειώσει σημαντικά την προοπτική μιας ικανοποιητικής επαγγελματικής απασχόλησης, αφού οι μαθητές που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο έχουν πολύ μεγαλύτερες δυσκολίες στην εξεύρεση μιας θέσης εργασίας (Christle, Jolivet, Nelson, 2007) αλλά και όταν έχουν μία θέση εργασίας είναι πιθανότερο να βρίσκονται σε αυτές που είναι χαμηλά αμειβόμενες (Heckman & Rubinstein 2001· Rumberger & Lamb, 2003).

Εκτός εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης

Ιδιαίτερα σοβαρό πρόβλημα είναι η περίπτωση των νέων που βρίσκονται εκτός εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης, ηλικίας 16-29. Πρόκειται για την κατηγορία η οποία αποκαλείται NEET (Not in Education, Employment or Training). Το ποσοστό στη χώρα μας είναι σχεδόν τριπλάσιο από αυτό της Ε.Ε. των 28 (Γράφημα 3). Είναι πρώτης προτεραιότητας θέμα και επιβάλλεται να δημιουργηθεί ένα αποτελεσματικό υποστηρικτικό πλαίσιο για αυτές τις ευάλωτες ομάδες, γιατί «η ανολοκλήρωτη εκπαίδευση συνιστά ανολοκλήρωτη κοινωνικοποίηση» (Δήμου, 1999: 318).

Γράφημα 3. «Εκτός εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης»



Πηγή: EUROSTAT, 2019

Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους στόχους της ελληνικής οικογένειας. Η διατήρηση θέσεων κύρους όσων προέρχονται από τα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα ή η ανοδική κοινωνική κινητικότητα, όσων προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα είναι βασικός στόχος. Το ποσοστό που εγγράφεται πλέον στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κατ' έτος ξεπερνά το 70% κάθε γενιάς (IOBE, 2019). Η πρόσβαση, επομένως, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι εύκολη «υπόθεση» έτσι ο αναπαραγωγικός ρόλος της τριτοβάθμιας έχει μετατοπισθεί στο εσωτερικό της, στην ιεράρχηση των σχολών. Στην εισαγωγή στις σχολές υψηλού κύρους έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες τα άτομα με γονείς από τα «ανώτερα» κοινωνικά στρώματα, ενώ τα άτομα με γονείς από «κατώτερα» κοινωνικά στρώματα έχουν λιγότερες πιθανότητες. Αντίθετα, στις σχολές με χαμηλό κύρος, τα άτομα με γονείς από τα «κατώτερα» κοινωνικά στρώματα έχουν τις περισσότερες πιθανότητες εισαγωγής (Θάνος, 2012· Σιάνου-Κύργιου, 2010). Τελικά οι κοινωνικές ανισότητες δε μειώνονται, αλλά μετατίθενται από την πρόσβαση στην κατανομή. Η επιμήκυνση του χρόνου εκπαίδευσης δεν αποτελεί παράγοντα μείωσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Παραμένει υψηλή η συσχέτιση μεταξύ ανεργίας και χαμηλότερων επαγγελματικών θέσεων και μάλιστα είναι ενισχυμένες οι ανισότητες ιδιαίτερα σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών (Μαλούτας, 2015). Σε έρευνες (Σιάνου, 2005· 2010) διαπιστώθηκε ότι τα επιπλέον προσόντα που απαιτούν οι περισσότεροι εργοδότες είναι η καλή γνώση της αγγλικής γλώσσας και η άριστη χρήση των νέων τεχνολογιών. Ο δε μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών είναι σε λιγότερο βαθμό σημαντικός, ενώ αποτιμώνται πολύ θετικά προσόντα που σχετίζονται με την προσωπικότητα των υποψηφίων.

Τα κύρια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είναι:

- να είναι ευέλικτοι και προσαρμοστικοί
- να διαθέτουν διοικητικές και οργανωτικές ικανότητες
- να είναι διαθέσιμοι για καινοτομίες και νεωτερισμούς
- να έχουν άνεση στη γραπτή και την προφορική επικοινωνία
- να έχουν την ικανότητα της συνεργασίας, υψηλό επίπεδο υπευθυνότητας και συνέπειας
- να διαθέτουν πολύπλευρες γνώσεις, εξειδικευμένες και γενικές
- να είναι δημιουργικοί, δραστήριοι και με δυναμική προσωπικότητα
- να διαθέτουν πνεύμα επιχειρηματικότητας και την προθυμία να παίρνουν ρίσκα

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η ένταξη στην αγορά εργασίας για τους πτυχιούχους της Ανώτατης Εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από προσόντα τα οποία σχετίζονται με το πολιτισμικό κεφάλαιο (Silva, Warde & Wright, 2009) και ικανότητες και δεξιότητες οι οποίες έχουν ως βάση αναφοράς το πεδίο του συμβολικού ελέγχου (Bernstein, 1990· 2000).

Αντισταθμιστική Αγωγή

Σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα παρατηρούνται εκπαιδευτικές ανισότητες και γι' αυτό έχουν υιοθετηθεί αντισταθμιστικές παρεμβάσεις με βασικό στόχο τη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Παραμένει όμως μάλλον αναπάντητο ένα κυρίαρχο ερώτημα: τι ακριβώς αντισταθμίζουμε; (Power, 2008). Ο όρος περί αντισταθμιστικής αγωγής/εκπαίδευσης,

αν και έχει κυριαρχήσει στη βιβλιογραφία, έχει αμφισβητηθεί γιατί εκ προοιμίου υποδηλώνει ότι το «έλλειμμα» αφορά στο παιδί και στην οικογένεια: «έχω επικρίνει τη χρήση της έννοιας της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, γιατί αποσπά την προσοχή από τις ελλείψεις στο ίδιο το σχολείο και εστιάζει ελλείψεις στην κοινότητα, την οικογένεια και το παιδί» (Bernstein, 2003: 147-155).

Στη χώρα μας υλοποιούνται, εδώ και αρκετά χρόνια, ειδικές παρεμβάσεις και προγράμματα τα οποία εστιάζουν σε μαθητές με χαμηλές επιδόσεις. Η αντισταθμιστική εκπαίδευση στην Ελλάδα οργανώθηκε, κυρίως, από τη δεκαετία του '90 όταν υπήρξε μεγάλη ροή μεταναστών από τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης. Έτσι λειτουργούν τάξεις υποδοχής, ενισχυτική διδασκαλία, φροντιστηριακά τμήματα, ΖΕΠ, τμήματα ένταξης, ολοήμερα σχολεία. Λόγω του δυσμενούς οικονομικού κλίματος των τελευταίων ετών δεν υπήρξαν επαρκείς πόροι και αυτό συνέβαλε σε δυσλειτουργίες στις παραπάνω προσπάθειες (Zachos & Paparostolou, 2016).

Ειδικότερα, έχουν θεσμοθετηθεί και λειτουργούν ειδικά στοχευμένες παρεμβάσεις με στόχο τη μείωση της σχολικής διαρροής, την πρόληψη και θεραπεία του κοινωνικού αποκλεισμού και την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης:

- Ενισχυτική Διδασκαλία
- Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη
- Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)
- Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ
- Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγοπαίδων (ΔΥΕΠ), που λειτουργούν στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και εφαρμόζουν εξειδικευμένα προγράμματα σπουδών.

Παρ' όλα τα παραπάνω θετικά μέτρα που έχουν ληφθεί η υλοποίησή τους στην πράξη δημιουργεί πολλά προβλήματα και σε αρκετές περιπτώσεις μειώνονται οι προσδοκίες για τη συνεισφορά τους. Συγκεκριμένα η πρόσκληση για υποβολή αιτήσεων για τις δομές προσφύγων έρχονται με μεγάλη καθυστέρηση (05-11-2019-Αρ. Πρωτ.: 172309/Ε2) και έτσι χάνεται ιδιαίτερα κρίσιμος χρόνος. Καταγράφονται αλληπάλληλες αλλαγές εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία (στις τέσσερις ΔΥΕΠ της πρωτοβάθμιας στην Αθήνα οι δάσκαλοι έχουν αλλάξει τέσσερις φορές από Οκτώβριο 2016 μέχρι Μάρτιο 2017). Επίσης, υπάρχουν πολύ υψηλά ποσοστά διαρροής, το ποσοστό φοίτησης κυμαίνεται από 44% έως 80%. Παρατηρούνται αρκετές διαφοροποιήσεις από περιοχή σε περιοχή, μεταξύ δημοτικού και γυμνασίου, μεταξύ σχολείων στην ίδια περιοχή (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017). Στην Α/θμια εκπαίδευση, η ενισχυτική διδασκαλία υλοποιείται εάν προκύψουν διαθέσιμες ώρες, βάσει του υποχρεωτικού διδακτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών, σε επίπεδο σχολικής μονάδας και όχι βάσει των πραγματικών αναγκών των μαθητών.

Επιλογές Στελεχών της εκπαίδευσης

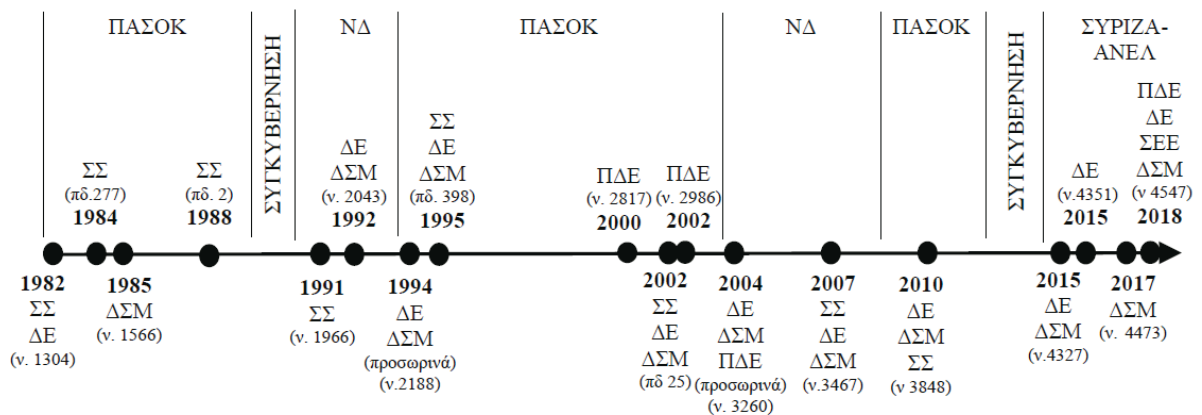
Η επιλογή στελεχών στην εκπαίδευση είναι ένα ακόμη χαρακτηριστικό παράδειγμα το οποίο επιβεβαιώνει την **Ασυνέχεια**, την **Ασυνέπεια** και τις **Αντιφάσεις** (τα τρία Α) τα οποία κυριαρχούν και χαρακτηρίζουν την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα (Δα-

ρόπουλος, 2016). Στη διάρκεια, σχεδόν, μισού αιώνα δεν έχουν πραγματοποιηθεί επιλογές στελεχών με το ίδιο θεσμικό πλαίσιο. Κάθε επιλογή με διαφορετικά κριτήρια και προϋποθέσεις! Αντί η Πολιτεία να προσδιορίσει τις απαιτήσεις κάθε θέσης στελέχους και βάσει αυτών να υλοποιούνται οι επιλογές, τα «προσόντα» των μελών της κυρίαρχης κομματικής εξουσίας καθορίζουν τις απαιτήσεις της θέσης.

Στην Αιτιολογική έκθεση του ν. 3848/2010, «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις», μεταξύ των άλλων αναφέρεται:

- Το «Νέο Σχολείο» είναι το μεγάλο και οραματικό σχέδιο και αφορά τη συνολική αλλαγή του περιεχομένου και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας...
- Στόχος μας είναι να επιλέγονται οι άριστοι των εκπαιδευτικών και να δίδονται ίσες ευκαιρίες με τη συνεργασία όλων των θεσμών του εκπαιδευτικού συστήματος και όλων των βαθμίδων.
- Στόχος είναι η εξασφάλιση ενός ενδυναμωμένου, κατάλληλα εκπαιδευμένου εκπαιδευτικού που δημιουργεί σταθερή σχέση με τη τάξη, αλλά και των πιο ικανών, άξιων και υπεύθυνων στελεχών σε κάθε σχολική μονάδα...
- Στην Αιτιολογική έκθεση ν. 4547/2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»,
- Ο επανασχεδιασμός των δομών της εκπαίδευσης καθίσταται πρώτη προτεραιότητα.
- Το πλαίσιο αυτό, προσανατολισμένο σε ανθρωπιστικές αναφορές, έχει στόχο να αντιμετωπίσει τις όποιες αρνητικές συνέπειες προκλήθηκαν εξαιτίας των ραγδαίων εξελίξεων στα κέντρα οργάνωσης της ατομικής και κοινωνικής ζωής των πολιτών...
- Δομώντας ένα πιο αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης γίνεται μεταφορά σημαντικών αρμοδιοτήτων ως προς τη λήψη αποφάσεων...
- ...θέτει τα θεμέλια για την πραγμάτωση ενός ευρύτερου οράματος για ένα σχολείο δημόσιο, δημοκρατικό και συνεργατικό...
- Οι παραπάνω θέσεις-ισχυρισμοί έρχονται σε πλήρη αντίφαση με την πραγματικότητα, αφού κάθε φορά το νέο νομοθετικό πλαίσιο εμφανίζεται να επιλύει (;) οριστικά το βασικό αυτό θέμα. Εν τούτοις, στο χρονικό διάστημα 1982-2017 (τριάντα πέντε έτη) έχουν γίνει δεκαοκτώ (18) νομοθετικές αλλαγές στον τρόπο επιλογής των στελεχών (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. «Νομοθετικές παρεμβάσεις επιλογής στελεχών (Κελεσίδης, 2018: 84)»



Υπόμνημα: ν, Νόμος - πδ, Προεδρικό Διάταγμα - ΠΔΕ, Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης - ΣΣ, Σχολικοί Σύμβουλοι - ΔΕ, Διευθυντές Εκπαίδευσης - ΔΣΜ, Διευθυντές Σχολικών Μονάδων - ΣΕΕ, Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου

Το απλό ερώτημα που τίθεται: γιατί δεν αξιολογείται κάποιος νόμος επιλογής μετά την πρώτη εφαρμογή του και να γίνουν οι βελτιστοποιήσεις που χρειάζονται, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα σταθερό πλαίσιο επιλογής; Η απάντηση είναι, μάλλον, προφανής «γιατί λόγω του χρόνου που χρειάζεται για να παραχθούν και να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα μιας συγκεκριμένης πολιτικής, οι παραγωγοί της δεν είναι πλέον στο προσκήνιο της δημοσιότητας για να ενδιαφερθούν. Ίσως γιατί οι διάδοχοί τους θέλουν να έχουν τα χέρια του ελεύθερα: Να προβάλλουν τις δικές τους νέες ιδέες και γνώμες, χωρίς τις δεσμεύσεις της αξιολογικής κρίσης μιας προγενέστερης πολιτικής» (Ματθαίου, 2016).

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης δίνει έμφαση, μεταξύ των άλλων, στη μη ίση κατανομή των πόρων, επιχειρεί να εντοπίσει και να επισημάνει, τις ελλείψεις στις ατομικές ελευθερίες, την ανισότητα των ευκαιριών και των δικαιωμάτων και την αναπαραγωγή των αντίστοιχων κοινωνικών δομών και κοινωνικοπολιτιστικών προτύπων. Η εκπαιδευτική ανισότητα απορρέει από την κοινωνική ανισότητα και αποτελεί σημαντικό παράγοντα και οικονομικής ανισότητας. Επομένως, είναι ένα ιδιαίτερα σοβαρό πολυπαραγοντικό ζήτημα το οποίο σχετίζεται με θέματα ιδεολογικά, πολιτικά, πολιτισμικά, νομικά και ηθικά. Προτεραιότητα και βασικός στόχος όλων, η αντιμετώπιση της φτώχειας, της ανισότητας, της μη πρόσβασης σε αγαθά, τη συμμετοχή όλων χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις ως προς την κοινωνική προέλευση, τη θρησκεία και την εθνότητα.

Σε ό,τι αφορά στον χώρο της εκπαίδευσης το κύριο χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι το συγκρουσιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο παίρνονται οι αποφάσεις και επισημαίνεται η απουσία συναινετικών χαρακτηριστικών, ως στοιχείο και παράμετρος κοινωνικής συνοχής. Τα ερευνητικά συμπεράσματα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, ώστε να μην επαναλαμβάνονται αστοχίες και λάθη που έχουν σοβαρές επιπτώσεις στα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Η ανατροφοδότηση από τη διαχείριση άλλων χωρών, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, δείχνει ότι επιβάλλεται να επικρατήσουν στοιχεία και πρακτικές που να χαρακτηρίζονται από συμβιβασμό, σύγκλιση, αμοιβαίες υποχωρήσεις, μετριασμό αξιώσεων. Οι όψεις της αποτυχίας της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν μπορούν να ιδωθούν ως αστοχία μιας παραμέτρου στο πεδίο της πολιτικής, αλλά είναι αποτυχία ευρύτερων διαστάσεων και συνεπειών, είναι αποτυχία ολόκληρης της κοινωνίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Barone, C. (1998). The foundations of class and classism. Retrieved from <http://users.dickinson.edu/~barone/ClassFoundations>
- Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education. In Adams, M., Bell, L. & Griffin, P. (Eds.), *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook*. New York: Routledge.
- Bernstein, B. (1990). *Class codes and control. The structuring of pedagogic discourse*, v. IV. Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity, Theory, research, critique*, revised ed. USA: Rowman & Littlefield Publishers.

- Bernstein, B. (2001). Symbolic control: issues of empirical description of agencies and agents. *International Journal of social research methodology*, 4, 1, 21-33.
- Bernstein, B. (2003). A critique of the concept of compensatory education, in: *Class, codes and control: theoretical studies towards a sociology of language*, V1, p. 147-155. London: Routledge.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1979). *The inheritors: French students and their relations to culture*, trans. Nice, R. The university of Chicago Press.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et al. (1966). Equality of educational opportunity. Washington, D.C.: National Center for Educational Statistics.
- Christle, C., Jolivette, K., Nelson, M. (2007): School Characteristics Related to High School Dropout Rates. *Remedial and Special Education*, 28, 6, 328-339.
- Fraser, N. (2009). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. New York: Columbia University Press.
- Gewirtz, S. & Cribb, A. (2002) Plural conceptions of social justice: implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17, 5, 499-509.
- Griffiths, M. (2003). *Action for social justice in education. Fairly different*. Open University Press.
- Heckman, J., Rubinstein, Y. (2001). The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *American Economic Review* 91, 2, 145-149.
- Jencks, C. et al. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Basic Books, Inc.
- Jost, J. T. & Kay, A. C. (2010). Social justice: History, theory, and research. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 1122-1165). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of education*, 60, 2, 73-85.
- Power, S. (2008). How should we respond to the continuing failure of compensatory education? *Orbis Scholae* 2, 2, 19-38.
- Rumberger, R., Lamb, S. (2003). The Early Employment and Further Education Experiences of High School Dropouts. A Comparative Study of the United States and Australia. *Economics of Education Review* 22, 4, 353-366.
- Scott, J. (1996). Class, Status and Command: Towards a Theoretical Framework. Retrieved from <http://privatewww.essex.ac.uk> 10/05/2007. University of Essex: delivered at Hitotsubashi.
- Sen, A. (2011). *The Idea of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Silva, E., Warde, A., Wright, D. (2009). Using Mixed Methods for Analysing Culture: The Cultural Capital and Social Exclusion Project. *Cultural Sociology*, 3, 2, 299-316.
- Young, I. (2004). Five Faces of Oppression. In Lisa Maree, L., Heldke and Peg O'Connor, (Eds), *Oppression, Privilege, and Resistance: Theoretical Perspectives on Racism, Sexism, and Heterosexism*, 37-63. New York: McGraw-Hill.
- Zachos, D. & Papapostolou, I. (2016). Parents, Schools and Financial Crisis in Contemporary Greece. *Journal of Studies in Education*, 6,4, 1-19.

Ελληνόγλωσσον

- Αλεξίου, Θ. (2009). Βίωμα, σχολική γνώση και αναλυτικό πρόγραμμα. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 88, 79-92.
- Apple, M. (2008). *Επίσημη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2014). *Η Αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1996). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και οι κουλτούρα τους*. Αθήνα: Καρδαμίτσα
- Δαρόπουλος, Α. (2016). Τα τρία Άλφα) της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα. Στο: Αλεξανδράτος, Γ., Τσιβάς Α., Αρβανίτη-Παπαδοπούλου Τ. (Επιμ.), *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΣΣ, Εκπαιδευτικές πολιτικές για το Σχολείο του 21ου αιώνα*, 59-66.
- Δήμου, Γ. (1999). Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Εννοιολογικές διασαφηνίσεις. Στο: Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. (Επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*, 33-37. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δρουκόπουλος, Β. (1989). *Η άνιση πρόσβαση. Εκπαιδευτικές ευκαιρίες στα Πολυτεχνεία και τις Πολυτεχνικές σχολές*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Ελληνική Εθνική Επιτροπή Unicef (2014). Έκθεση «Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα: Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στα παιδιά». Δασκαλάκης, Δ. Μπουγιούκος, Γ. & Φασούλης, Γ. (Επιμ.). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: <http://www.unicef.gr/uploads/filemanager/PDF/2014/children-in-greece-2014.pdf>
- Ελληνική Εθνική Επιτροπή Unicef (2012). Έκθεση «Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα». Δασκαλάκης, Δ. Μπουγιούκος, Γ. & Φασούλης, Γ. (Επιμ.). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: <http://www.unicef.gr/uploads/filemanager/PDF/info/children-in-Greece-2012.pdf>
- Θάνος, Θ. (2012). Πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών των Σχολών Επιστημών Αγωγής. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ. Ε΄, 31-59.
- I.O.B.E. (2019). Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Κρίση και Εξέλιξη της Δημόσιας και Ιδιωτικής Δαπάνης. Διαθέσιμο στο: www.iobe.gr. Ανακτήθηκε στις 02/04/2019.
- Καραγιώργος & Μπίνας, (2006). Κοινωνική πρόλευση και σχολική επίδοση. *Νέα Παιδεία*, 117, 111-121.
- Κελεσιδής, Ευαγ. (2018). Ιστορική εξέλιξη των συστημάτων επιλογής στελεχών εκπαίδευσης κατά τη μεταπολίτευση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, τόμ. 7, 1, 81-99.
- Λάμνιαν, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση: Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λάμνιαν, Κ. & Τσατσαρώνη, Α. (1999). Σχολική γνώση και πρακτικές αξιολόγησης: Ο ρόλος τους σε σχέση με την αποτυχία στο σχολείο και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου: *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός: αιτίες, συνέπειες, αντιμετώπιση*. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος - Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λάμνιαν, Κ. & Τσατσαρώνη, Α. (1998-1999). Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: Προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 103/1998, 73-80 & 104/1999, 70-77.
- Μαλούτας, Θ. (2015). Διαγενεακή αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας. Ανιχνευτική διερεύνηση της πρόσβασής των νέων στην εκπαίδευση και το επάγγελμα στα απογραφικά δεδομένα του 2001 και 2010. Στο: Θάνος, Θ. (Επιμ.), *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg, 129-184.
- Ματθαίου, (2016). Εκπαιδευτική Πολιτική (ΕΠ) κρίσεις και Παραλειπόμενα. Διαθέσιμο στο: <http://www.indepanalysis.gr/paideia/ekraideytikh-politikh-epikriseis-kai-paraleipomena>. Ανακτήθηκε στις 08/08/2017.
- Μυλωνάς, Θ. (1980). *Κοινωνική Αναπαραγωγή στο σχολείο. Θεωρία και εμπειρία*. Αθήνα: Αρμός.

- Μυλωνάς, Θ. (1990). *Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο. Θεωρία και εμπειρία*. Αθήνα: Αρμός.
- Ξωχέλλης, Π. (2015) (Επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Παπαδοπούλου, Ε., Καραγιάννη, Ε., Καρναβάς, Β., Κουτίδου, Ε., Καπετανάκης, Ι. (2017). *Η Μαθητική Διαρροή στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής - Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της Μαθητικής Διαρροής. <http://www.iep.edu.gr/index.php/el/paratiririo-gia-ti-mathitiki-diarroi>
- Rawls, J. (2003). *Θεωρία της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Πόλις.
- Σιάνου, Ελ. (2005). Η μετάβαση των πτυχιούχων της Ανώτατης εκπαίδευσης στην αγορά εργασίας (αδημοσίευτη έρευνα).
- Σιάνου-Κύργιου, Ελ. (2007). Αγορά εργασίας, νέα επαγγελματικά προφίλ και φύλο. Στο Φύλο και νέα επαγγέλματα στο πλαίσιο του Έργου: «Παραγωγή βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων σχετικών με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία» (ΕΠΕΑΕΚ 4.1.1.δ) του ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Σιάνου-Κύργιου, Ελ. (2010). *Από το Πανεπιστήμιο αγορά εργασίας. Όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). *Το έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων*. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Ε.Θ.-Ι.Ε.Π. (2015). *Στρατηγικό Πλαίσιο Πολιτικής για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου στην Ελλάδα*.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. (2006). *Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ)*. Αθήνα: Επτάλοφος.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης – Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Abstract

The present study analyzes and interprets through the prism of the concepts of education and social justice, on one hand, positive achievements and actions that have been implemented, and on the other hand, failures, inaccuracies and negative interventions attempted in the field of education. The concept of the pedagogic device is adopted from Basil Bernstein's conceptual system. This system provides the intrinsic grammar of pedagogic discourse through distributive rules, recontextualizing rules, and rules of evaluation. The pedagogic device generates a symbolic ruler of consciousness. An attempt is made to approximate key structural features of education such as the decisive influence of social inequalities, student dropout, introduction to higher education, compensation programs and the selection for leader positions in education. Aspects of the failure of the educational policy cannot be seen as a failure of a single policy parameter, but as a failure of broader dimensions and consequences, a failure of the society as a whole.

Keywords: Education, social justice, pedagogic device, equality.

Η διαχείριση γνώσης ως ένας από τους βασικούς παράγοντες δημοκρατίας στην οργάνωση της εκπαίδευσης

Φώτιος Επ. Ζυγούρης

Υποψήφιος Διδάκτορας Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
του Πανεπιστημίου Μακεδονίας
zygourisfotis@yahoo.gr

Ευθύμιος Βαλκάνος

Καθηγητής Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
του Πανεπιστημίου Μακεδονίας
evalkan@uom.edu.gr

Περίληψη

Ο σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιάσει την συμβολή της διαχείρισης γνώσης ως στοιχείο της οργάνωσης γενικά και ειδικότερα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Επίσης, θα ανιχνευθεί η σύνδεση της διαχείρισης γνώσης με την οργανωσιακή μάθηση αλλά και ως στοιχείο δημοκρατίας στην οργάνωση της εκπαίδευσης. Η διαχείριση γνώσης έχει ως βάση την ανάπτυξη ομαδικού και συνεργατικού τρόπου εργασίας των συμμετεχόντων, αναπτύσσοντας ένα αλληλεπιδραστικό και δημιουργικό κλίμα στον εργασιακό χώρο. Σύμφωνα με το συνεργατικό πρότυπο η λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών στηρίζεται σε δημοκρατικές διαδικασίες λήψης των αποφάσεων. Οι καλύτερες αποφάσεις στηρίζονται στην ομαδική σκέψη και στην αντιπροσωπευτικότητα των απόψεων όλων των ενδιαφερομένων μερών. Η μεθοδολογική προσέγγιση της επιστημονικής εργασίας θα πραγματοποιηθεί με την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας κατά κύριο λόγο αλλά και της ελληνικής στο υπό εξέταση θέμα. Στα συμπεράσματα αναδεικνύονται τα σημαντικά πλεονεκτήματα της διαχείρισης γνώσης γενικά αλλά και ειδικότερα ως στοιχείο οργάνωσης με δημοκρατικά στοιχεία στην εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαχείριση γνώσης, Εκπαίδευση, Οργάνωση, Δημοκρατία.

Εισαγωγή

Η γνώση αποτελεί ένα συνδυασμό πληροφοριών, διορατικότητας και εμπειρίας και η οποία μπορεί να ωφελήσει το άτομο ή την οργάνωση. Επίσης, είναι η κατάλληλη συλλογή πληροφοριών, με κύριο σκοπό να είναι χρήσιμη. Η γνώση προέρχεται από διαβαθμισμένα δεδομένα τα οποία αποτιμώνται ως πληροφορίες. Αυτές οι πληροφορίες όταν τοποθετούνται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο έχουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν σε αποφάσεις ή ενέργειες (Empson, 1999).

Διαχείριση γνώσης είναι η δημιουργία, συλλογή, ανάπτυξη και διάχυση της γνώσης αλλά και η μετατροπή της ατομικής σε συλλογική γνώση (Nonaka & Takeuchi, 1995). Η διαχείριση γνώσης κατέχει σημαντική θέση στην οικονομία της γνώσης. Η οικονομία της γνώσης είναι η τάση των οικονομιών των χωρών προς μεγαλύτερη εξάρτηση από τη γνώση και την πληροφόρηση. Επιπλέον, η οικονομία της γνώσης αφορά τα υψηλά επίπε-

δα δεξιοτήτων αλλά και την αυξανόμενη ανάγκη για εύκολη πρόσβαση σε όλα τα προηγούμενα, από τον επιχειρηματικό και τον δημόσιο τομέα (OECD, 2003).

Η διαχείριση γνώσης αναπτύσσεται αρκετά χρόνια σε επιχειρήσεις του ιδιωτικού τομέα. Η ανάπτυξη της διαχείρισης γνώσης αποτελεί σημαντικό στοιχείο και στους δημόσιους οργανισμούς. Μεγάλος μέρος των γνώσεων και δεξιοτήτων των εργαζομένων στους οργανισμούς δεν διοχετεύονται σε ένα κέντρο γνώσης.

Αρκετές φορές οι ίδιοι οι δημόσιοι υπάλληλοι είναι πιθανόν να μην θυμούνται τον τρόπο που διαχειρίστηκαν κάποιο συγκεκριμένο ζήτημα το οποίο πιθανόν να αντιμετώπισαν στο προηγούμενο χρονικό διάστημα. Αυτό δημιουργεί προβλήματα κόστους και χρόνου για την άμεση επίλυση των ζητημάτων. Ωστόσο πολλές φορές οι εμπειρίες, οι γνώσεις και οι δεξιότητες οι οποίες απεκόμισαν οι υπάλληλοι πρώτης γραμμής είναι ιδιαίτερα σημαντικές και πολύτιμες και πιθανόν να μην έχει αντιμετωπιστεί από τους υπαλλήλους των κεντρικών υπηρεσιών των υπαλλήλων (Ζυγούρης, Βαλκάνος & Μαλέτσκος, 2019).

Η διαχείριση των γνώσεων περιλαμβάνει ξεχωριστές αλλά αλληλένδετες διαδικασίες δημιουργίας (και συντήρησης) γνώσης, αποθήκευση και ανάκτηση γνώσης. Η διαχείριση γνώσης είναι μία δυναμική διαδικασία (Alavi & Leidner, 2001). Η διαχείριση γνώσης αφορά την οργάνωση, τον σχεδιασμό, την παρακίνηση των ανθρώπων καθώς και των διαδικασιών και των συστημάτων των οργανισμών. Τα προηγούμενα χαρακτηριστικά αναπτύσσονται προκειμένου να διασφαλιστεί το γεγονός, ότι τα περιουσιακά στοιχεία τα οποία σχετίζονται με τη γνώση, βελτιώνονται και χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά (King, 2009).

Η σημασία της οργάνωσης - Οργανωσιακή μάθηση

Οι διαδικασίες της διαχείρισης γνώσης περιλαμβάνουν την απόκτηση γνώσης, τη δημιουργία, την αποθήκευση, την τελειοποίηση, τη μεταφορά, και την κοινή χρήση της. Η λειτουργία της διαχείρισης γνώσης βοηθά τους οργανισμούς να αναπτύσσουν αυτές τις διαδικασίες. Επίσης, η διαχείριση γνώσης αναπτύσσει μεθοδολογίες και συστήματα προκειμένου να στηρίξει τις διαδικασίες και παράλληλα παρακινεί τους ανθρώπους να συμμετέχουν σε αυτές (King, 2009). Ένα από τα βασικά στοιχεία της σύγχρονης εποχής αποτελεί η οργάνωση της ανθρώπινης προσπάθειας σε όλους τους τομείς. Οι άνθρωποι προσπαθούν πάντοτε για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου αντικειμενικού σκοπού. Η επίτευξη αυτού του σκοπού προϋποθέτει την χρησιμοποίηση συντελεστών, όπως το ανθρώπινο δυναμικό και τα υλικά μέσα. Αντικείμενο της οργάνωσης αποτελεί η σύνδεση και η διάρθρωση των παραπάνω συντελεστών με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίζεται η επίτευξη ενός προκαθορισμένου αντικειμενικού σκοπού (Μπουρής, 2008: 9-10).

Η έννοια του εκπαιδευτικού οργανισμού αναφέρεται γενικότερα στο σύνολο των μονάδων όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Η οργάνωση των εκπαιδευτικών οργανισμών ακολουθεί το ιεραρχικό πρότυπο το οποίο στηρίζεται στους κανόνες αλλά και στη διαμόρφωση ρόλων και θέσεων με συγκεκριμένα καθήκοντα (Κατσαρός, 2008: 17-19).

Οι στόχοι της διαχείρισης γνώσης αφορούν την αξιοποίηση και βελτίωση των πόρων της γνώσης των οργανισμών για την υλοποίηση βέλτιστων πρακτικών γνώσης. Επίσης την υλοποίηση βελτιωμένων οργανωτικών συμπεριφορών, βελτιωμένων οργανωτικών επιδόσεων και καλύτερων αποφάσεων. Οι εργαζόμενοι έχουν τη δυνατότητα να εκτελούν προσωπικά καθενιά από τις διαδικασίες της διαχείρισης γνώσης. Ωστόσο η διαχείριση γνώσης

αποτελεί βασικά μια οργανωτική δραστηριότητα η οποία επικεντρώνεται στις ενέργειες των υπευθύνων των οργανισμών προκειμένου να πετύχουν τους στόχους του οργανισμού. Επιπρόσθετα, αυτές οι ενέργειες έχουν στόχο να παρακινήσουν τους εργαζόμενους προκειμένου να συμμετάσχουν στην επίτευξή τους αλλά και να δημιουργήσουν κοινωνικές διαδικασίες οι οποίες θα ενισχύσει την επιτυχία της διαχείρισης γνώσης. Οι κοινωνικές διαδικασίες περιλαμβάνουν κοινότητες μάθησης - αυτο-οργάνωσης εργαζομένων οι οποίες έχουν κοινού στόχους αλλά και δίκτυα εμπειρογνομώνων τα οποία δημιουργήθηκαν για την αποτελεσματική λειτουργία αυτών των κοινοτήτων (King 2009).

Οι κοινότητες μάθησης βοηθούν την οικοδόμηση κοινωνικού κεφαλαίου, προωθώντας την αίσθηση εμπιστοσύνης και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών τους (Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2013). Οι κοινότητες μάθησης αποτελούν σημαντικές στην ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης πλατφόρμας για την ανταλλαγή γνώσεων. Ο βασικός σκοπός είναι να διερευνηθούν τα οργανωτικά προβλήματα μέσω διεπιστημονικών ερευνητικών συνεργασιών (Kaiser, Köhler, & Weith, 2016).

Κομβικό σημείο για την ανάπτυξη ενός συστήματος διαχείρισης γνώσης αποτελεί η εφαρμογή ενός συστήματος προσαρμοσμένης μάθησης και εκπαίδευσης. Αυτές οι διαδικασίες υποστηρίζονται με επιτυχία μέσω της οργάνωσης της ηλεκτρονικής μάθησης (Koeehler, Kahnwald, & Reitmaier 2008).

Επιπλέον η ηλεκτρονική μάθηση μπορεί να αναπτυχθεί μέσω μίας πλατφόρμας η οποία είναι βασισμένη στο Web με βάση ένα εννοιολογικό σχεδιασμό για τη διαχείριση της γνώσης. Οι κύριοι στόχοι της πλατφόρμας είναι να καταστήσουν δυνατή τον διαμοιρασμό της διαχείρισης των πληροφοριακών συστημάτων. Επίσης να ενδυναμώσουν την κοινότητα μάθησης στις διαδικασίες διαπραγμάτευσης και εκμάθησης μέσα στο φόρουμ –ως ένα ζωντανό χώρο συζήτησης– για την ικανοποίηση των απαιτήσεων της διαχείρισης γνώσης (Kaiser et al., 2016).

Οι Nonaka και Takeuchi (1995: 57) υποστηρίζουν ότι οι οργανωτικές γνώσεις δημιουργούνται μέσα από την αλληλεπίδραση μεταξύ σιωπηρής και ρητής γνώσης. Αυτή η αλληλεπίδραση έχει σχέση με τα τέσσερα επίπεδα: ατομική, ομαδική, οργανωτική και δια-οργανωτική, τα οποία αντιπροσωπεύουν τα βασικά σημεία του μοντέλου SECI. Επιπλέον ισχυρίζονται ότι αυτό το μοντέλο αποτελεί τον βασικό πυρήνα της διαδικασίας δημιουργίας γνώσεων της οργανωτικής οργάνωσης. Στο συγκεκριμένο μοντέλο, η ατομική γνώση δημιουργείται μέσα από προσωπικές εμπειρίες, μέσω σχέσεων με άλλους εργαζόμενους ή γενικότερα με το εξωτερικό περιβάλλον. Οι γνώσεις σε ομαδικό επίπεδο δημιουργούνται μέσω του συνδυασμού γνώσεων από άτομα και από υψηλότερα τα οποία αντιπροσωπεύονται σε οργανωτικό και δια-οργανωτικό επίπεδο (Easa 2012). Οι τυπικές και μη τυπικές διαδικασίες μάθησης αποτελούν σημαντικό στοιχείο, στην επιτυχή ανταλλαγή γνώσεων σε ένα περιβάλλον με πολλούς φορείς (Kaiser et al., 2016).

Οι δημοκρατικές όψεις της διαχείρισης γνώσης στην οργάνωση της εκπαίδευσης

Η συμβολή της διαχείρισης γνώσης στις υπηρεσίες και τους φορείς εκπαίδευσης είναι καθοριστική για την ανάπτυξη και την λειτουργία τους. Οι οργανισμοί έχουν στο εσωτερικό τους ένα ιδιαίτερα μεγάλο όγκο γνώσης, ο οποίος δεν διαχέεται και δεν μοιράζεται στους εργαζόμενους τους. Οι οργανισμοί είναι σημαντικό να δημιουργούν κέντρο γνώσης με κύριο στόχο τη συγκέντρωση της γνώσης από τους εργαζόμενους από τις βέλτιστες πρα-

κτικές και λύσεις σε ζητήματα και προβλήματα τόσο των εργαζομένων όσο και των πελατών. Επιπλέον η συμβολή της διαχείρισης της γνώσης στην αναδιάρθρωση του δημοσίου τομέα, είναι ιδιαίτερα σημαντική. Οι εργαζόμενοι αποτελούν το βασικό κύτταρο για την ανάπτυξη της διαχείρισης γνώσης στους οργανισμούς. Το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί τον πομπό και παράλληλα τον δέκτη στην συγκεκριμένη διαδικασία (Ζυγούρης et al., 2019).

Η διαχείριση γνώσης έχει ως βάση την ανάπτυξη ομαδικού και συνεργατικού τρόπου εργασίας των συμμετεχόντων, αναπτύσσοντας ένα αλληλεπιδραστικό και δημιουργικό κλίμα στον εργασιακό χώρο. Επιπρόσθετα στον χώρο της διοίκησης του οργανισμού, ενισχύει την αποτελεσματικότερη διαχείριση και διοίκηση τόσο του προσωπικού και του πνευματικού του κεφαλαίου όσο και επίτευξη των επιθυμητών στόχων του οργανισμού. Τους βοηθά καθοριστικά προκειμένου να αποκτήσουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, προωθώντας την οργανωσιακή μάθηση την δημιουργία νέας γνώσης (Davenport and Prusak, 1998, Wang et al., 2007). Τα περιουσιακά στοιχεία τα οποία έχουν σχέση με τη γνώση περιλαμβάνουν τη γνώση με τη μορφή έντυπων εγγράφων (διπλώματα ευρεσιτεχνίας και εγχειρίδια), τις γνώσεις που αποθηκεύονται σε ηλεκτρονικά αποθετήρια όπως βάση δεδομένων «βέλτιστων πρακτικών». Επίσης, τις γνώσεις των εργαζομένων σε σχέση με τον καλύτερο τρόπο της εργασίας τους, τις γνώσεις τις οποίες κατέχουν οι ομάδες οι οποίες εργάστηκαν σε συγκεκριμένα προβλήματα αλλά και τις γνώσεις οι οποίες ενσωματώνονται στα προϊόντα, τις διαδικασίες και τις σχέσεις των οργανισμών (King, 2009).

Η εκπαιδευτική μονάδα αποτελεί ένα δυναμικό σύστημα με εισροές και εκροές. Η διοίκηση της περιλαμβάνει τον προγραμματισμό, την οργάνωση, την διεύθυνση και τον έλεγχο. Τα προηγούμενα στοιχεία της διοίκησης αφορούν το ανθρώπινο δυναμικό, την υποδομή, τα χρήματα, τα υλικά στοιχεία και άλλα. Ο συνδυασμός όλων αυτών των χαρακτηριστικών έχουν ως αποτέλεσμα τις νέες αξίες, συμπεριφορές, ποιότητα και κουλτούρα στην εκπαιδευτική μονάδα (Μπουρής, 2008).

Πίνακας 1: Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως ανοικτό δυναμικό σύστημα εισροών-εκροών. (Μπουρής, 2008)



Η αποτύπωση των γνώσεων και δεξιοτήτων των εργαζομένων, τους δίνει τη δυνατότητα όχι μόνο να μοιραστούν τα προηγούμενα αλλά και να μπορούν οι ίδιοι να εντοπίζουν αυτά τα οποία κέρδισαν μέσω της εργασίας τους. Η συσώρευση της γνώσης είναι βασικό να εφαρμοστεί εάν ενθαρρυνθεί η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Η ανάπτυξη ομάδων εργασίας στον εργασιακό χώρο θα βοηθήσει την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών μεταξύ των εργαζομένων (Ζυγούρης et al., 2019). Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται το συνεργατικό πρότυπο οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Αυτό το συνεργατικό πρότυπο εντάσσεται στις λειτουργικές προσέγγισης της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το συνεργατικό πρότυπο η λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών στηρίζεται σε δημοκρατικές διαδικασίες λήψης των αποφάσεων (Κατσαρός, 2008:42-43). Οι καλύτερες αποφάσεις στηρίζονται στην ομαδική σκέψη και στην αντιπροσωπευτικότητα των απόψεων όλων των ενδιαφερομένων μερών (Σαϊτής, 2000 :29-30).

Το αποκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης παρέχει αρκετά πλεονεκτήματα στο σύστημα οργάνωσης της εκπαίδευσης. Ορισμένα από αυτά είναι η αντιστοιχία του εκδημοκρατισμού με την αποκέντρωση, η προσαρμοστικότητα και ευελιξία λόγω καλύτερης γνώσης έναντι των προβλημάτων. Επίσης η ενίσχυση της δέσμευσης και υπευθυνότητας σε σχέση με τις συλλογικές αποφάσεις (Κατσαρός, 2008: 68). Η διαδικασία δημιουργίας γνώσης εξαρτάται τόσο από τα ατομικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων όσο και από το εργασιακό περιβάλλον αυτών. Αυτό το περιβάλλον είναι σημαντικό να βοηθάει αυτούς τους εργαζόμενους να ενισχύσουν την δημιουργική διάθεση τους για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Easa, 2012).

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Η διαχείριση γνώσης κατέχει όλο και μεγαλύτερη θέση στην οικονομία των οργανισμών. Αποτελεί ένα σημαντικό άυλο κεφάλαιο το οποίο με κατάλληλους τρόπους μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την διευκόλυνση της λειτουργίας των οργανισμών αλλά και των ίδιων των εργαζομένων σε αυτούς. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αποτελούν ένα σημαντικό κύτταρο στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο του κράτους όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών οργανισμών. Προκειμένου να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι απαιτείται η ανάπτυξη του κατάλληλου μάνατζμεντ. Ένα βασικό στοιχείο του μάνατζμεντ των εκπαίδευσης αποτελεί η οργάνωση. Η οργάνωση βοηθά όλους όσοι απαρτίζουν τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, να συνεργαστούν, να αλληλεπιδράσουν και να λειτουργήσουν ορθά για την επίτευξη των επιμέρους εκπαιδευτικών στόχων.

Η διαχείριση γνώσης αποτελεί ένα βασικό δημοκρατικό παράγοντα στην οργάνωση της εκπαίδευσης. Η διαχείριση γνώσης έχει ως βάση την ανάπτυξη ομαδικού και συνεργατικού τρόπου εργασίας των συμμετεχόντων, αναπτύσσοντας ένα αλληλεπιδραστικό και δημιουργικό κλίμα στον εργασιακό χώρο. Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται το συνεργατικό πρότυπο οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Αυτό το συνεργατικό πρότυπο εντάσσεται στις λειτουργικές προσέγγισης της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το συνεργατικό πρότυπο η λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών στηρίζεται σε δημοκρατικές διαδικασίες λήψης των αποφάσεων. Οι καλύτερες αποφάσεις στηρίζονται στην ομαδική σκέψη και στην αντιπροσωπευτικότητα των απόψεων όλων των ενδιαφερομένων μερών.

Η διαχείριση γνώσης αναδύεται μέσα από τις γνώσεις και εμπειρίες οι οποίες έχουν ο

κάθε εργαζόμενος σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό οργανισμό. Το αποκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης παρέχει αρκετά πλεονεκτήματα στο σύστημα οργάνωσης της εκπαίδευσης. Ορισμένα από αυτά είναι η αντιστοιχία του εκδημοκρατισμού με την αποκέντρωση, η προσαρμοστικότητα και ευελιξία λόγω καλύτερης γνώσης έναντι των προβλημάτων. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί έχουν την ευθύνη να οργανώσουν με τους κατάλληλους τρόπους ανάδειξης των ατομικών γνώσεων και εμπειριών σε οργανωσιακή γνώση. Για την επίτευξη αυτών είναι σημαντικό να αναπτυχθούν δημοκρατικές και συνεργατικές διαδικασίες με την συμμετοχή όλων των ανθρώπινων πόρων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσ

- Alavi, M., & Leidner, Δ., (2001). Review: Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual Foundations and Research Issues. *MIS quarterly* 1:107.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*, Harvard Business School Press, Boston.
- Easa, N., (2012). Knowledge Management and the Seci Model: A study of innovation in the egyptian banking sector. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/337974418>
- Empson, L. (1999). *The challenge of managing knowledge*. *Financial Times*, 4, 12.
- King, W. R., (2009). Knowledge Management and Organizational Learning. pp. 3-13 in *Knowledge Management and Organizational Learning*. τ. 4, *Annals of Information Systems*, (Ed) W. R. King. Boston, MA: Springer US.
- Köhler, T., Kahnwald, N., & Reitmaier, M. (2008). Lehren und Lernen mit Multimedia und Internet. In B. Batinic & M. Appel (Eds.), *Medienpsychologie*. Berlin, Germany: Springer.
- Kaiser, D. B., Köhler, T. & Weith, T., (2016). *Knowledge management in sustainability research projects: Concepts, effective models, and examples in a multi-stakeholder environment*, *Applied Environmental Education & Communication*, 15:1, 4-17, DOI: 10.1080/1533015X.2016.1141720 To link to this article: <https://doi.org/10.1080/1533015X.2016.1141720>
- Koehler, T., Kahnwald, N., & Reitmaier, M., (2008). *Lehren und Lernen mit Multimedia und Internet*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/226788842_Lehren_und_Lernen_mit_Multimedia_und_Internet
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press, Inc.
- OECD, (2003). *Conclusions from the results of the survey of Knowledge Management Practices for Ministries/Departments/Agencies of Central Government in OECD Member Countries*
- Wang, X., Yang, B. and McLean, G. (2007). Influence of demographic factors and ownership type upon organizational learning culture in Chinese enterprises, *International Journal of Training and Development*, Vol. 11 No. 3, pp. 154-65.

Ελληνόγλωσση

- Ζυγούρης, Φ. & Μαυροειδής, Η. (2013). *Η μάθηση σε ομάδες και η ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Στο Α. Λιοναράκης, (επιμ.). Πρακτικά εισηγήσεων 7ου Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: «Μεθοδολογίες Μάθησης», 8-10 Νοεμβρίου, 5(B), (σελ.66-74), Αθήνα. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.553>
- Ζυγούρης, Βαλκάνος & Μαλέτσκος (2019). *Η συμβολή της διαχείρισης γνώσης στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών οργανισμών και των υπηρεσιών του δημοσίου τομέα*. Πρακτικά Εργασιών 5ου Διεθνούς Συνεδρίου, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας. Λάρισα 11-13 Οκτωβρίου 2019. σελ 592-598 ISBN: 978-618-84206-9-4 (τόμος Α). <http://synedrio.epepek.gr>
- Κατσαρός, Ι., (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ανακτήθηκε 12/4/2020 από: http://www.pischools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf
- Μπουρής, Ι., (2008). *Γενικές αρχές της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε 12/04/2020 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4550/1297.pdf//>
- Σαϊτης, Χ., (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα

Abstract

The purpose of this work is to present the contribution of knowledge management as an element of the organization in general and in educational organizations in particular. Also, the connection of knowledge management with organizational learning will be detected but also as an element of democracy in the organization of education. Knowledge management is based on the development of teamwork and collaborative work of participants, developing an interactive and creative climate in the workplace. According to the collaborative model, the operation of educational organizations is based on democratic decision-making processes. The best decisions are based on team thinking and the representativeness of the views of all stakeholders. The methodological approach of the scientific work will be carried out with the review of the international bibliography mainly but also of the Greek in the subject under examination. The conclusions highlight the important advantages of knowledge management in general and in particular as an element of organization with democratic elements in education.

Keywords: Knowledge Management, Education, Organization, Democracy.

Συμπερίληψη και αποκλεισμός ενηλίκων στα σχολεία εσπερινής εκπαίδευσης. Η περίπτωση των εσπερινών σχολείων του Δήμου Ρόδου

Αναστάσιος Κοντάκος

Καθηγητής ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου
kodak@rhodes.aegean.gr

Παναγιώτης Ρεβελιώτης

Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Υποψήφιος Διδάκτωρ ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου
panosreveliotis@gmail.com

Μαρία Παπαδόσηφου

Υποψήφια Διδάκτωρ ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου, Υπότροφος ΙΚΥ
psed17012@aegean.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να διερευνήσει το ζήτημα της συμπερίληψης και αποκλεισμού ενηλίκων που επιστρέφουν στα εσπερινά σχολεία μετά από πολύχρονη απουσία από την εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να συμπληρώσουν και να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους σε επίπεδο υποχρεωτικής και μεταύποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την οποία είχαν διακόψει για διάφορους λόγους στο παρελθόν. Αρχικά εννοιολογούνται η συμπερίληψη και ο αποκλεισμός και αναλύονται οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις τους, με έμφαση στη Θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων του N. Luhmann. Ακολούθως, αναπτύσσονται θέματα που αφορούν την Εκπαίδευση Ενηλίκων και εξετάζεται η πραγματικότητα της εσπερινής εκπαίδευσης στη χώρα μας. Κατόπιν παρουσιάζονται τα αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε με συμμετοχή ενηλίκων εκπαιδευομένων στα εσπερινά σχολεία του Δήμου Ρόδου και, τέλος, γίνεται συζήτηση των ευρημάτων και καταβάλλεται προσπάθεια να εξαχθούν συμπεράσματα.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμπερίληψη, Αποκλεισμός, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εσπερινά Σχολεία.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη Συστημική Θεωρία, στα σύγχρονα υψηλής πολυπλοκότητας κοινωνικά συστήματα –ανάμεσα στα οποία συγκαταλέγεται το σχολείο– η συμπερίληψη και ο αποκλεισμός μπορούν να θεωρηθούν ως οι πόλοι μεταξύ των οποίων οργανώνεται ο βαθμός κοινωνικής ολοκλήρωσης και δημοκρατικής διακυβέρνησης.

Στην περίπτωση των ενηλίκων που επιστρέφουν μετά από χρόνια στα θρανία για να συνεχίσουν και να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη συνειδητή τους προσπάθεια για την άμβλυση της κοινωνικής αποστέρησης και των διαδοχικών αποκλεισμών που ενδεχομένως βιώνουν, αναζητώντας τη γνώση που θα συμβάλει στην επαγγελματική και κοινωνική τους άνοδο.

Στο πλαίσιο αυτό, τα Εσπερινά Σχολεία καλούνται να ανταποκριθούν στο αίτημα αυ-

τών των μαθητών που «συμπεριλαμβάνονται ως αποκλεισμένοι» να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική ή/και μεταϋποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και να αποκτήσουν τη δυνατότητα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, προσφέροντάς τους ένα διευκολυντικό για την παράλληλη εργασία τους ωράριο παρακολούθησης μαθημάτων, αλλά, κυρίως, αναγνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητες της μάθησής τους και συμβάλλοντας στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αξιοποίησή τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Θεωρητικό πλαίσιο

Στη σύγχρονη εποχή, εποχή ρευστότητας και κατακερματισμού, μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει η εκπαίδευση είναι ο εντεινόμενος κοινωνικός αποκλεισμός. Ο κοινωνικός αποκλεισμός εκδηλώνεται μέσα από διάφορες μορφές στέγησης οι οποίες, μεμονωμένα ή συνδυαστικά, εμποδίζουν την πλήρη συμμετοχή στην εκπαίδευση, στην εργασία, στη στέγαση, στην υγεία και, κατ' επέκταση, στις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές διαδικασίες. Έτσι, προκύπτει η αποστέρωση της ισότιμης συμμετοχής στο πολιτικό γίγνεσθαι που αποτρέπει την αποφασιστική αντιμετώπιση των αρνητικών για την κοινωνική ένταξη παραγόντων, γεγονός που με τη σειρά του οδηγεί εκ νέου στην ελλιπή απορρόφηση δημόσιου και κοινωνικού πλούτου, διαιωνίζοντας έναν φαύλο κύκλο (Τσιάκαλος, 1999). Πιο συγκεκριμένα, η ανισότητα στο χώρο της εκπαίδευσης σηματοδοτεί δύο αλληλένδετες καταστάσεις, την κοινωνική ανισότητα και την εκπαιδευτική ανισότητα. Η πρώτη συνεπάγεται τη δεύτερη, η οποία με τη σειρά της αποτελεί –στις περισσότερες περιπτώσεις– προϋπόθεση μα και αιτία της πρώτης. Με την έννοια αυτή, κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτική ανισότητα είναι δύο αμοιβαία σχετιζόμενες και αμφίδρομες καταστάσεις, οι οποίες εναλλάσσονται, ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες, στους ρόλους του αιτίου και του αποτελέσματος (Γαλίτης, 2008).

Στον αντίποδα του αποκλεισμού βρίσκεται η έννοια της συμπερίληψης, η οποία, όπως αναφέρεται στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994), έρχεται να εκφράσει ένα νέο πολιτικό προσανατολισμό συνεχούς βελτίωσης του σχολείου, προτάσσοντας την αρχή της ισοτιμίας και αξίες όπως ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, στα δικαιώματα και τις ανάγκες όλων των μαθητών, ανεξαρτήτου φύλου, νοητικής ή σωματικής ικανότητας, εθνικότητας, κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, χρώματος του δέρματος, θρησκευματος, κ.ά. Πρόκειται για μια αέναη διαδικασία αλλαγής τόσο του περιεχομένου των δομών, όσο και των προσεγγίσεων που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση (Booth & Ainscow, 2011), η οποία αναδεικνύει τον οραματισμό ενός «σχολείου για όλους», όπου συνυπάρχουν χωρίς διακρίσεις οι μορφές ετερότητας και αναγνωρίζονται ως μέρη μιας πλουραλιστικής κοινωνίας και του οποίου ο σκοπός δεν εξαντλείται στη γνωστική επάρκεια των φοιτώντων σε αυτό, αλλά «συμπεριλαμβάνει» την ανάπτυξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων και ταλέντων τους (Κασίδης, Αποστολίδου & Δουφεξή, 2016).

Στο σύγχρονο δυναμικά εξελισσόμενο πολυπολιτισμικό περιβάλλον η λειτουργική διασύνδεση των μελών του εκπαιδευτικού συστήματος αποτυπώνεται στη ρήση «είμαι μέρος μιας ομάδας, που είναι μέρος μιας τάξης, που είναι μέρος μιας σχολικής κοινότητας, που είναι μέρος μιας ευρύτερης κοινότητας» (Πολέμη-Τοδούλου, 2010). Έτσι, η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης συνδέεται με την καθολική συμμετοχή, την αποδοχή της διαφορετικότητας, την ολιστική συστημική θεώρηση του σχολείου, τη δημοκρατία, τα ανθρω-

πινα δικαιώματα, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ισότητα και το σεβασμό. Περιλαμβάνει την πολιτική της αναγνώρισης και σχετίζεται με το ποιος αποκλείεται από την εκπαίδευση και από την κοινωνία, γενικότερα. Κατά συνέπεια, η «συμπεριληπτική εκπαίδευση» δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά μέσο για μία «συμπεριληπτική κοινωνία» (Barton, 2003), που θα επιτρέψει στις φωνές όλων των ανθρώπων να ακούγονται.

Σύμφωνα με τον N. Luhmann, ο οποίος ανέπτυξε τη θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων, ο αποκλεισμός και η συμπερίληψη διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ της κοινωνίας και του ατόμου (Schirmer & Michailakis, 2015) και συνθέτουν την κεντρική αντίθεση στον αιώνα που διανύουμε (Moeller, 2006). Ο Γερμανός διανοητής επιχειρεί να άρει την παρεξήγηση ότι ο αποκλεισμός και η συμπερίληψη αποτελούν «εκ φύσεως» πρόβλημα και λύση αντίστοιχα, δεχόμενος ότι οι τριβές, οι αποκλίσεις, οι δυσλειτουργίες, οι αποκλεισμοί, συνιστούν λειτουργικές διαφοροποιήσεις του συστήματος στη διαδικασία ολοκλήρωσής του και, συνεπώς, είναι όχι μόνο ελεγχόμενες, αλλά και απαραίτητες. Η συνεισφορά του Luhmann είναι η θέση ότι ο αποκλεισμός είναι λειτουργικό προαπαιτούμενο της συμπερίληψης και το αντίστροφο. «Έχει νόημα να μιλάμε για ένταξη μόνο εάν υπάρχει αποκλεισμός» (Luhmann, 2005: 226), γιατί «τι θα συμπεριλάβεις αν δεν αποκλείσεις;» (Luhmann, 2000). Έτσι, η ένταξη στη σύγχρονη κοινωνία έχει τη μορφή μερικής πολυ-συμπερίληψης, που συνεπάγεται και τον ταυτόχρονο πολυ-αποκλεισμό (Braeckman, 2006: 70). Το κύριο παράδοξο αυτής της θεώρησης είναι ότι την ίδια στιγμή που κάποιος συμπεριλαμβάνεται σε ένα λειτουργικό σύστημα ή μία οργάνωση, μπορεί να αποκλείεται από άλλα συστήματα· αλλά και αντίστροφα, ο αποκλεισμός του από κάποια λειτουργία μπορεί να συνιστά αιτία ή προϋπόθεση για τη συμπερίληψή του σε άλλες. Έτσι, το πρόβλημα αναδιατυπώνεται ως διάκριση ανάμεσα στον αποκλεισμό που συμπεριλαμβάνει και τη συμπερίληψη που αποκλείει (Stichweh & Windolf, 2009: 38-39). Ο αποκλεισμός συνιστά πρόβλημα, μόνο όταν λαμβάνει τη μορφή ντόμινο. Για παράδειγμα, κάποιος που δεν έχει εκπαιδευτεί ενδέχεται να αποκλειστεί και από άλλα δημόσια αγαθά (Luhmann, 1997: 630· Luhmann, 1995: 148). Έτσι, δεν μπορεί να μετέχει στα οφέλη που προσφέρουν τα λειτουργικά συστήματα (όπως η εκπαίδευση, η οικονομία, η νομική προστασία, η ιατρική περίθαλψη, κ.ά.).

Σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ στην αυτοπεριγραφή του περιέχεται το αίτημα το σχολείο να είναι για όλους, δεν έχει γίνει πράξη το «ένα» σχολείο για όλους. Αυτή η παραδοχή επιτρέπει να παρατηρηθούν διαφορετικοί βαθμοί αποκλεισμού κατά τη διαδικασία της συμπερίληψης, όπως συμβαίνει σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, του οποίου η ποιότητα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις οικονομικές δυνατότητες των οικογενειών (Lara & Repetto, 2011). Ενώ λοιπόν θεωρητικά η συμπεριληπτική λειτουργία της Παιδείας ως ανθρωπίνου δικαιώματος είναι αδιαμφισβήτητη, στην πραγματικότητα αμφισβητείται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο. Παραμένει ως κύρια επιδίωξη η καλλιέργεια ενός «ανήκειν» που επιτυγχάνεται με σεβασμό στις ατομικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες του ανθρώπου, καθώς και σε και αυτές που απορρέουν από την αλληλεξάρτηση με άλλους στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Πολέμη-Τοδούλου, 2010).

Σε μια περίοδο, μάλιστα, όπου παρατηρείται συρρίκνωση των θέσεων εργασίας, αποδόμηση των κατακτήσεων του κράτους πρόνοιας και μετάλλαξη των εργασιακών σχέσεων από προϊόν συλλογικών διαπραγματεύσεων και διαβουλεύσεων σε ατομική υπόθεση διευθέτησης των όρων εργασίας, η σύνδεση της εκπαίδευσης με την απασχόληση αποτελεί

μία από τις κύριες προκλήσεις και ένα από τα πλέον φλέγοντα και επείγοντα ζητήματα στην εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ, καθώς η ανεργία των νέων ανάγεται σε μείζον κοινωνικό πρόβλημα για όλα τα κράτη (Φωτόπουλος, 2010).

Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη τις τεχνολογικές εξελίξεις και τα νέα δεδομένα στη διεθνοποιημένη αγορά εργασίας που επιβάλλουν τη συχνή αναγκαστική αλλαγή επαγγελμαμάτων κατά τη διάρκεια του εργασιακού βίου, καθώς και τις επιταγές της σύγχρονης κοινωνίας για υψηλού επιπέδου ειδίκευση, το πρόβλημα των αναλφάβητων και υπο-εκπαιδευμένων ατόμων εντείνεται, καθώς τα εκπαιδευτικά τους εφόδια κρίνονται από ελάχιστα έως ανύπαρκτα, με άμεσο κίνδυνο την απόρριψή τους από κάθε σχετική διαδικασία, την αδυναμία επαγγελματικής αποκατάστασής τους και τον κοινωνικό τους αποκλεισμό (Γαλίτης, 2011: 90-91).

Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση ενηλίκων καλείται να συμπληρώσει και να ολοκληρώσει την τυπική εκπαίδευση. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι διαθέτουν τα δικά τους βιολογικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά και τους δικούς τους περιορισμούς. Σύμφωνα με τον Rogers (1999), βρίσκονται σε προχωρημένο στάδιο ανάπτυξης, είναι φορείς εμπειριών και αξιών, εισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία με συγκεκριμένες προθέσεις και προσδοκίες, διακρίνονται από ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα (π.χ. οικογένεια, εργασία) και έχουν ήδη διαμορφωμένα προσωπικά στυλ μάθησης.

Στις προσπάθειες αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού που υφίστανται ενήλικοι εντάσσεται και η Εσπερινή Εκπαίδευση, που αποτελεί εκπαιδευτικό θεσμό με συγκεκριμένο κοινωνικό ρόλο: την προσφορά εκπαιδευτικών ευκαιριών σε άτομα που δεν έχουν την δυνατότητα ή την ευκαιρία να σπουδάσουν στην ημερήσια εκπαίδευση. Έτσι, σκοπό έχει να αντιμετωπίσει τον αναλφαβητισμό και να συμβάλει στην ένταξη στην ομάδα, στην κοινωνία, στο ευρύτερο κοινωνικό, επαγγελματικό και οικονομικό περιβάλλον (Βεργίδης, 1985). Η λειτουργία της είναι επανορθωτική, δίνοντας σε όσους έχουν υπερβεί την ηλικία υποχρεωτικής εκπαίδευσης μία δεύτερη ευκαιρία, αλλά και συμπληρωματική, παρέχοντας μια εναλλακτική ευκαιρία σε όσους θέλουν να συνεχίσουν και να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Γαλίτης, 2011).

Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ, κατά το σχολικό έτος 2015-2016 λειτούργησαν στη χώρα μας 217 Δημόσια Εσπερινά Σχολεία, που αποτελούν το 6,46% των Σχολικών Μονάδων Β/θμιας Εκπ/σης, ενώ οι φοιτώντες σε αυτά αποτελούν το 4,52% του μαθητικού πληθυσμού της. Ο ανδρικός μαθητικός πληθυσμός είναι διπλάσιος του γυναικείου. Το 88,43% των μαθητών των εσπερινών σχολείων είναι ενήλικες, κάτι που επιβεβαιώνει ότι η εσπερινή εκπαίδευση εντάσσεται μεν στην τυπική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τοποθετείται όμως στις «παρυφές» της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Μέθοδος

Η εργασία αυτή επιδιώκει να διερευνήσει τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των ενηλίκων μαθητών και το βαθμό συμπερίληψής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω των εσπερινών σχολείων, ο οποίος είναι αλληλένδετος τόσο με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, όσο και με την εκπλήρωση των αναγκών τους. Μέχρι σήμερα δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς τα κίνητρα, οι προσδοκίες και τα προβλήματα των ενηλίκων που επιλέγουν τα σχολεία εσπερινής εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα διερεύνησης του ζητήματος

ενισχύεται και από το γεγονός ότι στα εσπερινά σχολεία οι ενήλικοι μαθητές αποτελούν ισχυρή πλειοψηφία. Η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στη θεωρητική της αφετηρία: αξιοποιώντας τις θέσεις του Luhmann, το ζήτημα προσεγγίζεται από τη σκοπιά του αποκλεισμού μέσω της συμπερίληψης.

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθεί αν οι προσδοκίες οι οποίες παρακινούν ενήλικες να συμπεριληφθούν εκ νέου στο εκπαιδευτικό σύστημα, μετά από πολύχρονη απουσία λόγω πρόωρης εγκατάλειψής του, εκπληρώνονται μέσω της φοίτησής τους σε σχολεία εσπερινής εκπαίδευσης.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι να διερευνηθούν:

- α. Οι λόγοι που τους οδήγησαν στο παρελθόν στην πρόωρη διακοπή της φοίτησής τους και οι συνέπειες που αυτή είχε.
- β. Οι λόγοι της επιστροφής τους στο σχολείο και οι προσδοκίες τους από τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση.
- γ. Οι λόγοι επιλογής των εσπερινών σχολείων, τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματά τους.
- δ. Ο βαθμός ανταπόκρισης των σχολείων εσπερινής εκπαίδευσης στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες των ενηλίκων.

Ως ερευνητικά ερωτήματα προκύπτουν τα εξής:

- α. Για ποιους λόγους οι σημερινοί ενήλικες διέκοψαν κατά το παρελθόν τη φοίτησή τους στο σχολείο;
- β. Έχουν υποστεί συνέπειες στην επαγγελματική και κοινωνική τους ζωή εξαιτίας αυτής της απόφασης;
- γ. Πώς αντιμετώπισε τότε ο οικογενειακός και κοινωνικός τους περίγυρος την απόφασή τους να διακόψουν τη φοίτησή τους στο σχολείο και πώς αντιμετωπίζει τώρα την απόφασή τους να επανέλθουν σε αυτό για να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους;
- δ. Για ποιους λόγους και με ποιες προσδοκίες επιστρέφουν στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- ε. Ποια είναι, κατά τη γνώμη τους, τα οφέλη που προκύπτουν από τη συνέχιση και ολοκλήρωση της εκπαίδευσης;
- στ. Για ποιους λόγους επέλεξαν τα σχολεία εσπερινής εκπαίδευσης;
- ζ. Ποια τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των εσπερινών σχολείων και ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν κατά τη φοίτησή τους σε αυτά;
- η. Ανταποκρίνεται η εσπερινή εκπαίδευση στις ιδιαιτερότητες και στις ανάγκες που έχουν ως ενήλικοι μαθητές;

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η προσέγγιση με ποιοτικές μεθόδους και εργαλεία, ώστε να διερευνηθούν μη μετρήσιμες και μη ποσοτικοποιήσιμες διαστάσεις των κοινωνικών φαινομένων (Ιωσηφίδης, 2006: 22) και να φωτιστούν πτυχές της ζωής και της προσωπικότητας των ερευνώμενων.

Για τη διερεύνηση του θέματος της συγκεκριμένης μελέτης προτιμήθηκε η ατομική ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία αποτελείται από ένα σύνολο 25 ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν ως οδηγός επιτρέποντας όμως και σχετική ευελιξία. Αρχικά, διατυπώθηκαν ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, δηλαδή το επάγγελμά τους,

το χρονικό διάστημα αποχής τους από την εκπαιδευτική διαδικασία, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους, το κοινωνικο-οικονομικό τους υπόβαθρο. Στη συνέχεια, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με τα όσα έχουν βιώσει εξαιτίας του αποκλεισμού τους από την εκπαιδευτική διαδικασία, τα όσα προσδοκούν να πετύχουν μετά την απόφασή τους να επιστρέψουν στο σχολείο, τους λόγους για τους οποίους επέλεξαν τα σχολεία εσπερινής εκπαίδευσης, τις ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης των ενηλίκων, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη φοίτησή τους και τον τρόπο με τον οποίο τους προσεγγίζει το περιβάλλον τους.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από δώδεκα ενήλικους εργαζόμενους μαθητές (8 άνδρες, 4 γυναίκες) ελληνικής καταγωγής που φοιτούν σε εσπερινά σχολεία του Δήμου Ρόδου. Σκόπιμα δεν συμπεριλήφθηκαν αλλοδαποί μαθητές, διότι ο ερευνητής δεν ήθελε στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας να επεκταθεί στη διερεύνηση της σχέσης του υπό μελέτη φαινομένου με ζητήματα διαπολιτισμικότητας. Επιπλέον, ο διπλάσιος αριθμός των ανδρών στο δείγμα σχετίζεται με το γεγονός ότι και το πλήθος των ανδρών που είναι εγγεγραμμένοι στα εσπερινά σχολεία είναι κατά δύο περίπου φορές υψηλότερο εκείνου των γυναικών, σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ. Τέσσερις από τους ερωτώμενους φοιτούν σε Εσπερινό Γυμνάσιο, τέσσερις σε Εσπερινό Γ.Ε.Λ. και τέσσερις σε Εσπερινό ΕΠΑ.Λ.

Η μέθοδος προσέγγισης που ακολουθήθηκε για την επεξεργασία και την ανάλυση των συνεντεύξεων είναι η θεματική ανάλυση. Ο ερευνητής αρχικά προχώρησε σε κάθετη και οριζόντια ανάγνωση των συνεντεύξεων. Στη συνέχεια προέβη σε κωδικοποίηση των δεδομένων, στην οργάνωση ευρύτερων κατηγοριών και στην επανεξέτασή τους με κριτήρια την εσωτερική ομοιογένεια και την εξωτερική τους ετερογένεια, ώστε να διαμορφωθεί ένας «θεματικός χάρτης». Τέλος, προχώρησε στη συγγραφή, ελέγχοντας σε κάθε βήμα την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της ανάλυσής του.

Αποτελέσματα

«Είναι σημαντικό που υπάρχει το Εσπερινό Σχολείο, γιατί –έστω και καθυστερημένα– κάποιος ίσως θελήσει να αλλάξει τη ζωή του, να μορφωθεί, να εξελιχθεί... Γιατί να μην μπορεί; Δε θα ήταν άδικο να μην του δινόταν αυτή η ευκαιρία; Θα τον αποκλείσουμε για ένα λάθος; Εδώ βλέπουμε τους δικαστές να δίνουν μία δεύτερη ευκαιρία σε εγκληματίες...»

(απόσπασμα από συνέντευξη)

Τα αποτελέσματα παρατίθενται με βάση τους επιμέρους στόχους, τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από αυτούς και τις θεματικές κατηγορίες που διαμορφώθηκαν από το υλικό των συνεντεύξεων. Επιχειρείται να αποκαλυφθούν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό οι απόψεις, τα βιώματα, τα κίνητρα, οι προσδοκίες και τα προβλήματα των συμμετεχόντων, να αυτοπεριγραφεί η πραγματικότητά τους, χωρίς να παρεμβαίνει ο σχολιασμός του ερευνητή παρά μόνο σε εκείνα τα σημεία που ο ίδιος έκρινε ότι χρειάζεται, προκειμένου να αποτυπωθεί πληρέστερα αυτή η πραγματικότητα. Πιο συγκεκριμένα:

α. Όσον αφορά τη διακοπή της φοίτησης σημειώνεται ότι κύριοι λόγοι είναι τα οικονομικά προβλήματα, το μειωμένο ενδιαφέρον, οι μαθησιακές δυσκολίες, η έλλειψη υποστήριξης από τους γονείς, η επίδραση του φιλικού περιβάλλοντος, η επιπολαιότητα κατά τη

διάρκεια της εφηβείας, η αδιαφορία πολλών εκπαιδευτικών, τα στερεότυπα για τις γυναίκες, ευρήματα που επιβεβαιώνονται και από προηγούμενες έρευνες (Γαλίτης, 2005; Ρουσέας & Βρετάκου, 2006; Ζαφείρη, 2017). Χαρακτηριστική είναι η δήλωση ενός από τους ερωτώμενους:

«Ο λόγος ήταν ότι δεν τα πήγαινα καλά με τα γράμματα και ήθελα περισσότερο να δουλέψω. Είχα πάει τότε σερβιτόρος σε ένα εστιατόριο. Ήμασταν πολύτεκνη οικογένεια... Υπήρχε και ένα παιδί ανάπηρο στο σπίτι. Ήταν ανάγκη να συνεισφέρω και εγώ στα οικονομικά της οικογένειας, έστω τα δικά μου τα έξοδα. Δηλαδή, αν ήθελα να πάρω ένα ποδήλατο ή κάτι άλλο, θα το έπαιρνα από μόνος μου...»,

ενώ μία άλλη συνεντευξιαζόμενη προσθέτει:

«Εγώ δεν ήθελα να σταματήσω το σχολείο... Διέκοψα γιατί οι γονείς μου δεν ήθελαν να συνεχίσουμε. Φοβόνταν μην πάρουμε άσχημο δρόμο εγώ και η αδελφή μου, μην μπλέξουμε...».

Οι αντιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος απέναντι στο φαινόμενο αυτό σχετίζονται με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και τις προσδοκίες για τα παιδιά τους. Στην περίπτωση που το μορφωτικό επίπεδο είναι χαμηλό, οι αντιδράσεις είναι περιορισμένες έως και ανύπαρκτες («Δε θεωρούσαν ότι είναι και απαραίτητο να πάμε στο σχολείο... Και οι ίδιοι είχαν άγνοια για τη σημασία του σχολείου, της μόρφωσης, δε θεωρούσαν ότι είναι κάτι αναγκαίο...»).

Στην επαγγελματική ζωή αναφέρονται επιπτώσεις όπως περιορισμός των επαγγελματικών επιλογών, περιστασιακή και χαμηλά αμειβόμενη εργασία, κίνδυνος διαδοχικών αποκλεισμών, επαγγελματική απαξίωση και ματαίωση που οδηγεί στην απογοήτευση:

«Τι δουλειά να βρεις; Δούλευα σε ζαχαροπλαστείο και πωλήτρια σε κάποια καταστήματα. Εκεί μπορούσα να δουλέψω μόνο, δεν μπορούσα να κάνω κάτι παραπάνω. Δεν μπορούσα να βρω μία μόνιμη δουλειά. Αν είχα κάποια χαρτιά κάποια πτυχία, θα είχα περισσότερο κύρος στην κοινωνία...».

Επιβεβαιώνεται, έτσι η διαπίστωση του Luhmann ότι κάποιος που δεν έχει εκπαιδευτεί αντιμετωπίζει τον κίνδυνο αποκλεισμού και από άλλα αγαθά, όπως η εργασία (Luhmann, 1997:630).

Στην κοινωνική ζωή εμφανίζονται εμπόδια στην επικοινωνία, άμβλυση της εκφραστικής δεινότητας, περιορισμός των κοινωνικών επαφών, αναστολή της συμμετοχής σε κοινωνικές δραστηριότητες, αίσθημα μειονεξίας, εσωτερικές συγκρούσεις και ψυχικός μαρασμός:

«Όταν δεν ξέρεις πολλά πράγματα, αισθάνεσαι κάπως κατώτερος... Φοβάσαι ότι μπορεί να πεις κάτι λάθος και οι άλλοι να σε κοροϊδέψουν. Δε χειρίζεσαι με μεγάλη άνεση το λόγο και αυτό δημιουργεί προβλήματα... μένεις πίσω, απομονώνεσαι, νιώθεις ανασφαλής, λίγος...».

- β. Αναφορικά με τους λόγους επιστροφής στην εκπαίδευση, οι άντρες επιδιώκουν τη συνέχιση των σπουδών τους για επαγγελματική βελτίωση, ενώ οι γυναίκες για πνευματική καλλιέργεια, κοινωνικοποίηση, αυτοεκτίμηση. Αναδεικνύεται, συνεπώς, η ανάγκη συμπερίληψης μέσω ενός συστήματος που παρέχει ευκαιρίες για επανόρθωση και δε στεγανοποιεί την τυπική εκπαίδευση σε αυστηρά προκαθορισμένα πλαίσια.

Οι αντιδράσεις του οικογενειακού και επαγγελματικού περιβάλλοντος άλλοτε προσφέρουν την αναγκαία ενθάρρυνση («Όταν το είπα στη μητέρα μου, εκείνη σάστισε, δάκρυσε και μου είπε “Μακάρι να ζούσε ο πατέρας σου, θα ένιωθε κι εκείνος περήφανος για σένα”...»), ενώ άλλοτε αποθαρρύνουν και αποτελούν τροχοπέδη («Όταν το έμαθε ο πατέρας μου, με ρώτησε “τι νομίζεις ότι θα γίνεις τώρα εσύ σε αυτή την ηλικία;”. Του είπα “αυτό αφορά εμένα, γιατί μου το στέρησες εσύ κάποια στιγμή από τη ζωή μου” (ταραγμένη). ... Όσο για τα παιδιά μου, η κόρη μου λέει ότι έχω απωθημένα, ότι μου βγαίνει η εφηβεία και ότι πάω να το παίξω “μπεμπέκα”...»).

Εξάλλου, από τις απαντήσεις των γυναικών αναδύονται τα εμπόδια που καλούνται να αντιμετωπίσουν, συνδυάζοντας τις σχολικές και τις επαγγελματικές υποχρεώσεις με την ανατροφή των παιδιών, κάτι που συχνά τους δημιουργεί ενόχες για την απουσία τους από το σπίτι κατά τις ώρες λειτουργίας του σχολείου: «Η μικρή μου κόρη την ώρα του μαθήματος με έπαιρνε τηλέφωνο και μου έλεγε “Έλα τώρα στο σπίτι, μου λείπεις, δεν μπορώ” και έκλαιγε...».

- γ. Στους λόγους επιλογής των εσπερινών σχολείων συγκαταλέγονται το ωράριο λειτουργίας, η μικρότερη διδακτέα ύλη, η ευκολότερη πρόσβαση στην Γ/θμια Εκπαίδευση, οι λιγότερες απαιτήσεις, η ελαστικότητα των καθηγητών, οι αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις των ενήλικων μαθητών.

Οι μαθητές Γυμνασίων και ΓΕΛ, πέρα από την απόκτηση απολυτηρίου, επιθυμούν να αναπτύξουν γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, ενώ εκείνοι των ΕΠΑΛ ενδιαφέρονται περισσότερο για την επαγγελματική τους πορεία.

Ενώ αρκετοί ενήλικες εκκινούν από χαμηλές προσδοκίες σε ό,τι αφορά σπουδές στην Γ/θμια Εκπαίδευση, στη συνέχεια «ενδυναμώνονται» και θέτουν υψηλότερους στόχους. Ωστόσο, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν είναι συχνά ανυπέρβλητες. Όπως χαρακτηριστικά δηλώνει ένα από τα υποκείμενα της έρευνας, «Το πιο σημαντικό πρόβλημα είναι το οικονομικό, γιατί άμα εγώ για παράδειγμα περάσω σε πανεπιστήμιο άλλης πόλης, μου είναι αδύνατον οικονομικά να αντεπεξέλθω. Το άλλο πρόβλημα είναι ότι αν θέλω εγώ να σπουδάσω, θα πρέπει να σταματήσω από τη δουλειά. Αλλά αυτό δε γίνεται, πρέπει και να δουλεύω και να σπουδάζω. Και θα πρέπει να δουλεύω για να πληρώνω και τα έξοδα του γιου μου που σπουδάζει και τα δικά μου». Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τη θέση του Luhtanen ότι οι αποκλεισμένοι επανεπεντάσσονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, για να επαναποκλεισθούν στη συνέχεια.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη φοίτησή τους οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι είναι η πίεση χρόνου, οι μαθησιακές δυσκολίες λόγω προχωρημένης ηλικίας και οι πολλές υποχρεώσεις («Οι δυσκολίες πολλές... Πρέπει να είμαι ταυτόχρονα μητέρα, σύζυγος, νοικοκυρά, εργαζόμενη και μαθήτρια...»).

Αποδεικνύεται ότι «ανταγωνιστικά» ενδιαφέροντα (οικογένεια, εργασία) και εσωτερικά εμπόδια (χαμηλή αυτοεκτίμηση) δυσχεραίνουν τη φοίτηση (Rogers, 1999; Κόκκος, 1999).

Πλεονεκτήματα της εσπερινής εκπαίδευσης θεωρούνται οι συνθήκες που επικρατούν, η θετική συμβολή της στην κοινωνικοποίηση, η ψυχαγωγική της διάσταση και λειτουργία. Από την άλλη πλευρά, στα μειονεκτήματα συγκαταλέγονται το χαμηλό επίπεδο,

η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού, η απουσία μαθημάτων σχετικών με τα ενδιαφέροντα των ενηλίκων, οι υποβαθμισμένες εγκαταστάσεις, τα κρούσματα παραβατικότητας. Η Πολιτεία φαίνεται να αδιαφορεί για μία ουσιαστική αναβάθμιση των εσπερινών σχολείων, τα οποία αντιμετωπίζει ως «σχολεία δεύτερης κατηγορίας» παρά ως σχολεία δεύτερης ευκαιρίας.

- δ. Οι περισσότεροι ενήλικοι μαθητές δηλώνουν ενδιαφέρον για τα διδασκόμενα μαθήματα και αναγνωρίζουν την αξία τους για την πληρέστερη κατανόηση της πραγματικότητας. Επιπλέον, θεωρούν ότι είναι απαραίτητη η αξιοποίηση των βιωμάτων τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, κρίνοντας ότι άλλοι εκπαιδευτικοί την επιδιώκουν, ενώ άλλοι αδιαφορούν.

Αναγνωρίζουν την ανάγκη της απομάθησης, που συνδέεται με μία αναστοχαστική διαδικασία «μετασχηματισμού» της εμπειρίας και αναθεώρησης του παλαιού (Mezirow, 2007: 47). Χαρακτηριστική είναι η δήλωση ενός συνεντευξιαζόμενου:

«Κάποια στιγμή στο μάθημα της Γλώσσας ο καθηγητής μας εξήγησε τη φράση “πράσσειν άλογα”. Στο παρελθόν άκουγα τη φράση αυτή και ήμουν σίγουρος ότι εννοεί τα “πράσινα άλογα”, δηλαδή κουραφέξαλα (γέλια). Όταν μου έδειξε τι πραγματικά σημαίνει –το να κάνει κάποιος παράλογα πράγματα– αναρωτήθηκα πόσα από αυτά για τα οποία ήμουν σίγουρος και μπορεί να τα υποστήριζα πεισματικά, ήταν πράγματι αλήθεια...».

Αξιολογώντας τις ακολουθούμενες παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές και τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς, κρίνουν ότι αυτοί σέβονται τις ιδιαιτερότητές τους και υιοθετούν τις βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, παρόλο που δεν έχουν επιμορφωθεί σχετικά.

Σχολιάζοντας, τέλος, τη συνύπαρξη με ανήλικους μαθητές, αρκετοί αναφέρουν ότι ενοχλούνται από την αυθάδεια και την επιθετικότητά τους, αλλά και τη συγκρότηση υποομάδων που επιβεβαιώνουν ότι «η συμπερίληψη αποκλείει και ο αποκλεισμός συμπεριλαμβάνει». Όλοι συμφωνούν ότι στο εσπερινό σχολείο πρέπει να προστεθεί προσωπικό άλλων ειδικοτήτων (ψυχολόγων) για την ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών, ενώ οι περισσότεροι τάσσονται υπέρ της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων και προτείνουν αυτή να οργανωθεί κεντρικά υπό την αιγίδα της πολιτείας, κάτι που έχει επισημανθεί και σε προηγούμενες έρευνες (Κάτσικας, 2000; Μπαρδάκα, 2015).

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Επιχειρώντας μία σύνοψη των κύριων συμπερασμάτων της έρευνας και συνολική θεώρηση, διαπιστώνεται ότι τα εσπερινά σχολεία αποτελούν πράγματι μία δεύτερη ευκαιρία –ίσως και τη μοναδική– για όσους αναγκάστηκαν στο παρελθόν για διάφορους λόγους να διακόψουν τη φοίτησή τους και να βιώσουν τις συνέπειες που συνεπάγεται ο εκπαιδευτικός και, κατ' επέκταση, ο κοινωνικός αποκλεισμός. Οι συνέπειες αυτές σύμφωνα με τις αφηγήσεις των ενηλίκων της έρευνας επεκτείνονται σε πολλά επίπεδα της επαγγελματικής και κοινωνικής τους ζωής, επιβεβαιώνοντας τη θέση του Luhmann ότι ο αποκλεισμός ενός ατόμου από ένα σύστημα λειτουργίας καθιστά πιθανή την εξαίρεσή του από άλλα λειτουργικά συστήματα, είτε πρόκειται για ετερο-αποκλεισμό, είτε για αυτο-αποκλεισμό.

Δεν ισχύει όμως το ίδιο για τη συμπερίληψη, καθώς λίγοι από τους αποκλεισμένους ενήλικες που προσέρχονται στα εσπερινά σχολεία για να συμπεριληφθούν εκ νέου στην εκπαιδευτική διαδικασία επανεντάσσονται πραγματικά σε αυτήν, με την έννοια μίας πολυενταξιακής διαδικασίας, που στοχεύει στην πολυεπίπεδη ανάπτυξή τους με όρους αυτοποιοτικών και αυτοαναφορικών συστημάτων, ενώ οι περισσότεροι επαναποκλείονται, καθώς αρκούνται στην απόκτηση του απολυτηρίου, χωρίς να γίνονται μέτοχοι των υπόλοιπων αγαθών που μία παιδεία με χειραφετικό προσανατολισμό μπορεί να παράσχει και με τα οποία ο άνθρωπος καθίσταται ικανός να επαναδιαπραγματευθεί τη ζωή του με νέους όρους. Παρατηρούμε, έτσι, την ανατροφοδότηση των διαδικασιών αποκλεισμού, η οποία συνάδει με την άποψη του Luhmann ότι η συμπερίληψη έχει χαμηλή ολοκλήρωση, εφόσον η ένταξη σε ένα σύστημα δε συνεπάγεται τη συμπερίληψη σε άλλα. Η εκπαίδευση ενθαρρύνει τις προσδοκίες των ενηλίκων, που είχαν απομακρυνθεί για χρόνια από αυτήν και επιστρέφουν για να την ολοκληρώσουν, την ίδια στιγμή, όμως, η πραγματικότητα τις αποθαρρύνει.

Επιπλέον, η έρευνα έδειξε ότι ενώ σε γενικές γραμμές οι ιδιαιτερότητες και οι ανάγκες των ενηλίκων που φοιτούν στα εσπερινά σχολεία λαμβάνονται υπόψιν και γίνονται σεβαστές, αυτό δεν οφείλεται στον κεντρικό σχεδιασμό και στη μέριμνα της πολιτείας για το συγκεκριμένο τύπο σχολείων, αλλά στην ενσυναίσθηση, την εμπειρία και την ευαισθησία των διδασκόντων σε αυτά. Επομένως, το ίδιο το πλαίσιο λειτουργίας των εσπερινών σχολείων δεν ενθαρρύνει μία συμπεριληπτική διαδικασία που να αναγνωρίζει τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και συντεταγμένα να οδηγεί στην επιλογή της βέλτιστης παιδαγωγικής μηχανικής, προκειμένου να συντελεστεί η ανάπτυξή τους με όρους αυτοποίησης, δηλαδή «της αναπαραγωγής των στοιχείων από τα οποία αποτελείται δια μέσου των στοιχείων από τα οποία αποτελείται» (Luhmann, 1986).

Εξάλλου, η ηλικιακή ανομοιογένεια του πληθυσμού στις τάξεις των εσπερινών σχολείων αποδυναμώνει τη δυναμική της ομάδας, οδηγώντας σε διαχωρισμούς με τη συγκρότηση υποομάδων που συνδέονται με τη συμπερίληψη που αποκλείει και τον αποκλεισμό που συμπεριλαμβάνει.

Κατά συνέπεια, η εσπερινή εκπαίδευση λειτουργεί ως μηχανισμός ένταξης και αποκλεισμού ταυτόχρονα. Παρά τις φιλότιμες προσπάθειες και αγαθές προθέσεις αρκετών εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτήν και παρά τις προσδοκίες αρκετών φοιτώντων ενηλίκων, παραμένει ένα «οιονεί σύστημα» που δυσκολεύεται να μετεξελιχθεί σε ένα ώριμο και ποιοτικό σύστημα, επιτυγχάνοντας την εντελή διαφοροποίηση, την τελειοποίηση των δυνατοτήτων του συστήματος και το στόχο για «ανάπτυξη ικανοτήτων, συνδεδεμένη ζωή και επικοινωνούμενη εμπειρία», που οραματιζόταν ο Dewey (1916).

Η συμπερίληψη, λοιπόν, παραμένει ως ανεκπλήρωτο αίτημα, εφόσον δεν ικανοποιείται –βάσει της συστημικής θεωρίας– ως μία διαδικασία διατήρησης της διαφοράς των μαθητών μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης και παροχής σε αυτούς της δυνατότητας για διασυνδεσιμότητα με όλες τις επικοινωνίες και πολυσυμπεριληπτικότητα σε όλα τα λειτουργικά συστήματα στην προσπάθεια κατασκευής του δικού τους μέλλοντος (Κοντάκος, Αγγελάκου & Μπαργιάμη, 2015).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education*. Institute of Education. University of London.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE (Center for Studies on Inclusive Education).
- Braeckman, A. (2006). Niklas Luhmann's systems theoretical redescription of the inclusion/exclusion debate. *Philosophy @ Social Criticism*, 32, 65-88.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
- Lara, B. & Repetto, A. (2011). The effectiveness of private voucher education: evidence from structural school switches. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 119-137.
- Luhmann, N. (1986). The autopoiesis of social systems. *Sociocybernetic paradoxes*, 6(2), 172-192.
- Luhmann, N. (1995). *Jenseits von Barbarie. Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft 4*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/Main, Germany: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2000). *Die Politik der Gesellschaft*. Frankfurt/ Main, Germany: Suhrkamp
- Luhmann, N. (2005). Inklusion und exclusion. In N. Luhmann (Ed.), *Soziologische aufklärung* 6, 226-251. Wiesbaden, Germany: VS - Verlag.
- Moeller, H. G. (2006). *Luhmann Explained: From Souls to Systems*. Chicago: Open Court.
- Schirmer, W. & Michailakis, D. (2015). The Luhmannian approach to exclusion / inclusion and its relevance to Social Work. *Journal of Social Work*, 15(1), 45-64.
- Stichweh, R. & Windolf, P. (Eds.). (2009). *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*. Springer-Verlag.

Ελληνόγλωσσον

- Βεργίδης, Δ. (1985). Το πρόβλημα του αναλφαβητισμού και κριτική αξιολόγηση των προσπαθειών αλφαβητισμού των ενηλίκων. Στο: Γ.Γ.Λ.Ε., *Η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού. Εισηγήσεις και συμπεράσματα από τη συνδιάσκεψη 1-4 Οκτωβρίου 1984*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Γαλίτης, Π. (2005). *Η εκπαίδευση στα Εσπερινά Σχολεία ως παράγοντας άμβλυνσης του Κοινωνικού Αποκλεισμού*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Διδακτορική Διατριβή.
- Γαλίτης, Π. (2008). Ο θεσμός της εσπερινής εκπαίδευσης ως έκφραση κοινωνικής δικαιοσύνης στην Ελλάδα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής: Ιστορική-διαχρονική διερεύνηση. *5ο επιστημονικό συνέδριο Ιστορίας της εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη»*. Πανεπιστήμιο Πατρών, 4-5 Οκτωβρίου 2008.
- Γαλίτης, Π. (2011). *Στο κυνήγι του Χρόνου. Εσπερινή εκπαίδευση και Κοινωνικός Αποκλεισμός*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ζαφείρη, Ι. (2017). *Το Πολιτισμικό Κεφάλαιο των Ενηλίκων Εκπαιδευομένων των Εσπερινών Γενικών Λυκείων ως παράγοντας για τη σχολική τους επίδοση και τη συνέχιση των σπουδών τους*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Πάτρα: Διπλωματική Εργασία.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2006). Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα και Κριτικός Ρεαλισμός. Στο Θ. Ιωσηφίδης & Μ. Σπυριδάκης (επιμ.), *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική.

- Κασίδης, Δ., Αποστολίδου, Ε. & Δουφεξή, Θ. (2016). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 595-605.
- Κάτσικας, Χ. (2000). Εργαζόμενοι και μαθητές. *Ενημέρωση*, 65, 16-22. Ανακτήθηκε στις 5/10/2018 από http://www.inegsee.gr/sitefiles/files/65NOEBRIOS_2000.pdf
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Το Πεδίο, Οι Αρχές Μάθησης, Οι Συντελεστές*, τομ. Α΄. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κοντάκος, Α., Αγγελάκου, Ε.Π. & Μπαργιάμη, Ι. (2015). Η συμπερίληψη της ετερότητας στην εκπαίδευση ως διαδικασία διατήρησης της διαφοράς. Στο Θ. Αραβοσιτάς, Β. Κούρτη-Καζούλλη, Ε. Σκούρτου και Π. Τρίφωνας (Επιμ.) *Ζητήματα Γλώσσας, Ετερότητας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαρδάκα, Μ. (2015). *Εκπαιδευτικοί, με Ενήλικες Εκπαιδευόμενους, σε Εσπερινά Δημόσια Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΓΕΛ-ΕΠΑΛ) και οι Διδακτικές Προσεγγίσεις τους*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Πάτρα: Διπλωματική Εργασία.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος: Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του Μετασχηματισμού. Στο: J. Mezirow και Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σ. 43-72). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πολέμπ-Τοδούλου, Μ. (2010). Η Συστημική Προσέγγιση - Κλειδί για έναν Νέο Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό. *Μετάλογος, Συστημική Εταιρεία Βορείου Ελλάδος*, 18.
- Ρουσέας, Π. & Βρετάκου, Β. (2006). *Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ)*. ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Rogers, A. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιάκαλος, Γ. (1999). Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός Στο: *Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού Νίκος Πουλαντζάς*, (σ. 49-68). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φωτόπουλος, Ν. (2010). Κοινωνικές ανισότητες, εκπαίδευση και απασχόληση: Το διακύβευμα μιας ρεαλιστικής πολιτικής διασύνδεσης της εκπαίδευσης με την απασχόληση. Στο: Σ. Κονιόρδος & Ν. Φωτόπουλος (επιμ.), *Φτώχεια, ανισότητες και εκπαίδευση στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης*, σ. 193-211. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.

Abstract

This paper aims to explore the issue of adults' inclusion and exclusion who return to evening schools after many years of absence from the educational process in order to fill out and complete their studies at the level of compulsory and post compulsory secondary education which they had interrupted for various reasons in the past. Initially, inclusion and exclusion are conceptualized and their interpretative approaches analyzed, with emphasis on N. Luhmann's Theory of Social Systems. Subsequently, issues related to Adult Education are developed and the reality of evening education in our country is examined. Then, the results of empirical research involving adult learners in the evening schools of the Municipality of Rhodes are presented and, finally, the findings are discussed and an attempt is made to draw conclusions.

Keywords: Inclusion, Exclusion, Adult Education, Evening Schools.

Πολιτικές γλωσσικού γραμματισμού και πραγματώσεις τους σε σχολεία υποβαθμισμένων αστικών περιοχών

Σοφία Κουτσιούρη

Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Εκπαιδευτικός
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
koutsourisofia@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζονται τα βασικά ευρήματα μιας εμπειρικής έρευνας η οποία, από την οπτική της κριτικής κοινωνιολογίας, επιχειρεί να φωτίσει τις παιδαγωγικές πρακτικές πραγμάτωσης των υπερεθνικών πολιτικών γλωσσικού γραμματισμού και των εθνικών αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια. Στην έρευνα αξιοποιούνται εννοιολογικά εργαλεία της θεωρίας του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein, εμπλουτισμένα με θεωρητικά εγχειρήματα σύγχρονων μελετητών της παράδοσής του. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα δημόσια Γυμνάσια υποβαθμισμένων περιοχών του κέντρου της Αθήνας, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων και παρατηρήσεων στη σχολική τάξη. Από την έρευνα αναδεικνύεται ότι στα συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν τα αναλυτικά προγράμματα κυρίως με μορφές θεραπευτικής πρακτικής, τις οποίες νομιμοποιούν με ποικίλους πόρους λόγου, με αποτέλεσμα συνθήως να αναπαράγουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

Λέξεις-Κλειδιά: Γλωσσικός γραμματισμός, θεραπευτικές παιδαγωγικές πρακτικές, σχολικό πλαίσιο, εκπαιδευτικές ανισότητες.

Εισαγωγή

Στον ηγεμονικό λόγο που συναρθρώνεται στα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, ο γλωσσικός γραμματισμός, αποτελεί μια βασική διάσταση του Πλαισίου Αναφοράς για τις δεξιότητες και ικανότητες του δια βίου εκπαιδευόμενου του 21^{ου} αι. (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006· 2018· Ananiadou & Claro, 2009). Η καλλιέργεια δεξιοτήτων γλωσσικού γραμματισμού συνδέεται τόσο με την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη του ατόμου όσο και με την παραγωγή εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού και την αύξηση της ανταγωνιστικότητας των εθνικών οικονομιών. Παράλληλα, θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ενεργού πολιτικότητας και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και ενσωμάτωσης ιδιαίτερα των μειονεκτουσών ομάδων στις σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες, που αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της οικονομικής κρίσης, της αθρόας εισροής μεταναστευτικών ρευμάτων κ.ά. (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006· 2018).

Η αναπλαισίωση των σύγχρονων επιστημονικών προσεγγίσεων του γλωσσικού γραμματισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πραγματοποιήθηκε με δύο Αναλυτικά Προ-

γράμματα (στο εξής: ΑΠ) για την υποχρεωτική εκπαίδευση: το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) του 2003 και το ΑΠ του 2011, τα οποία βρίσκονται σε ισχύ την παρούσα στιγμή (το δεύτερο ως συμπληρωματικό του πρώτου). Το ΑΠ του 2003 εδράζεται θεωρητικά στις αρχές της διαθεματικότητας και της βιωματικής μάθησης, στις επικοινωνιακές προσεγγίσεις της γλώσσας και την παιδαγωγική της πολυτροπικότητας (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ιορδανίδου, Ζάγκα, Σπαντιδάκης & Τάντος, 2011· Koustourakis, 2007· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003· Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2016), ενώ το ΑΠ του 2011 βασίζεται ρητά στις αρχές του κριτικού γραμματισμού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Τα συγκεκριμένα ΑΠ ακόμη αναπλαισιώνουν τους επίσημους λόγους σχετικά με την ανάγκη καλλιέργειας δεξιοτήτων επικοινωνίας που θεωρούνται απαραίτητες στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό, τεχνολογικά αναπτυγμένο και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον (παράλληλα με την καλλιέργεια άλλων ήπιων δεξιοτήτων όπως αυτές της σύνδεσης της γνώσης με την καθημερινή ζωή, της δημιουργικότητας κ.ά.).

Η παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζει τα κύρια ευρήματα μιας εμπειρικής μελέτης η οποία επικεντρώνεται στην αναπλαισίωση και πραγμάτωση των υπερεθνικών πολιτικών γλωσσικού γραμματισμού (linguistic literacy) και των εθνικών ΑΠ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε τοπικά σχολικά πλαίσια. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται οι παιδαγωγικές πρακτικές με τις οποίες η Γλωσσική Διδασκαλία, ένα σχολικό αντικείμενο που θεωρείται κρίσιμης σημασίας για την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών (gatekeeper) (Α.Δ.Ι.Π.Π.Δ.Ε., 2018), πραγματώνεται από τους εκπαιδευτικούς δημόσιων Γυμνασίων υποβαθμισμένων αστικών περιοχών. Παράλληλα, εξετάζονται οι συνέπειες αυτών των πραγματώσεων για τη μάθηση των εκπαιδευομένων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η προβληματική της έρευνας εκκινεί από τα ευρήματα ερευνών που έχουν διεξαχθεί σε διαφορετικά εθνικά πλαίσια, οι οποίες έχουν αναδείξει ότι η «πραγμάτωση» («enactment») των επίσημων πολιτικών στα τοπικά πλαίσια των σχολείων είναι μια δυναμική, πολυεπίπεδη και σε μεγάλο βαθμό απρόβλεπτη διαδικασία, η οποία διαμεσολαβείται από ποικίλους παράγοντες και δρώντες (Ball, Maguire & Braun, 2012· Braun, Ball, Maguire & Hoskins, 2011· Keddie, 2019). Στις συγκεκριμένες έρευνες, η έννοια του σχολικού πλαισίου γίνεται αντιληπτή ως ένα σύνολο από υλικές και δομικές συνθήκες, ιδέες και αλληλεπιδράσεις (υλικοτεχνική υποδομή, σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, κουλτούρα των εκπαιδευτικών κ.ά.), που επηρεάζουν καταλυτικά την πραγμάτωση των πολιτικών. Αυτή η κατανόηση του σχολικού πλαισίου ως αναλυτικής κατηγορίας αξιοποιείται για τη θεωρητική πλαισίωση της μελέτης που παρουσιάζεται στην παρούσα ανακοίνωση. Ωστόσο, παράλληλα επιχειρείται ο εμπλουτισμός της θεωρητικής προσέγγισης με εννοιολογικά εργαλεία της θεωρίας του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein (1990· 1991· 2000), καθώς και με τις εννοιολογικές προτάσεις σύγχρονων μελετητών της παράδοσης του, οι οποίοι επιχειρούν να διευρύνουν την «εννοιολογική γραμματική» του, καθιστώντας την πιο παραγωγική κατά την περιγραφή των μετασχηματισμών της παγκόσμιας εκπαιδευτικής διακυβέρνησης σήμερα (Ivinson & Singh, 2018). Έτσι, το σχολικό πλαίσιο γίνεται αντιληπτό ως ένα πλέγμα διαδικασιών, πρακτικών και λόγων, μέσα στο οποίο επιλέγεται και κατανέμεται η γνώση στις ποικίλες ομάδες των εκπαιδευομένων με τρόπο καθοριστικό για

τη διαμόρφωση της σχολικής εμπειρίας και συνείδησής τους. Υποστηρίζεται ότι η έννοια του σχολικού πλαισίου περιλαμβάνει τα διάφορα επίπεδα της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, από το μακρο-επίπεδο του πεδίου του συμβολικού ελέγχου μέχρι το μικρο-επίπεδο των παιδαγωγικών πρακτικών και των αλληλεπιδράσεων στη σχολική τάξη.

Βασικές έννοιες της θεωρίας του Bernstein πολύ παραγωγικές για την ανάπτυξη μιας «εξωτερικής γλώσσας περιγραφής» (Bernstein, 2000) είναι οι έννοιες της ταξινόμησης, της περιχάραξης και του νοηματικού προσανατολισμού (Bernstein, 2000). Η ταξινόμηση (classification) αναφέρεται στην ισχύ της μόνωσης των συνόρων μεταξύ κατηγοριών (π.χ. μεταξύ των σχολικών αντικειμένων, της σχολικής γνώσης και της γνώσης που προέρχεται από την καθημερινή ζωή) (σχέσεις εξουσίας), ενώ η περιχάραξη (framing) συνδέεται με τον έλεγχο της επικοινωνίας στη σχέση δασκάλου/μαθητή (κοινωνικός έλεγχος). Ο νοηματικός προσανατολισμός (orientation to meaning) ορίζεται «ως η επιλογή και η οργάνωση του νοήματος, ως το τι θεωρείται ως συναφές και ως το κέντρο της προσοχής σε κάθε περίπτωση, και ο τρόπος με τον οποίο αυτά τα νοήματα οργανώνονται σε πρακτικό λόγο» (Holland, 1981: 1). Νοήματα που εξαρτώνται από το πλαίσιο επικεντρώνονται σε πτυχές των τοπικών και συγκεκριμένων καταστάσεων στις οποίες ενσωματώνεται η εμπειρία από τα αντικείμενα, τις σχέσεις, τους ανθρώπους και τις πρακτικές. Νοήματα ανεξάρτητα από το πλαίσιο τείνουν να διαχωρίζουν σημαντικές πλευρές της εμπειρίας από συγκεκριμένες καταστάσεις στις οποίες συμβαίνουν, και δίνουν έμφαση στα γενικά χαρακτηριστικά των αντικειμένων, σχέσεων, ανθρώπων και πρακτικών που απαντούν σε όλες τις καταστάσεις. Οι διακυμάνσεις των τιμών της ταξινόμησης και της περιχάραξης, σε συνδυασμό με τον νοηματικό προσανατολισμό, διαμορφώνουν τις τροπές (modalities) των παιδαγωγικών πρακτικών, μέσα από τις οποίες διαφορετικές μορφές γνώσης κατανέμονται σε διαφορετικές ομάδες μαθητών, επηρεάζοντας την κοινωνική τοποθέτηση των μαθητών εντός του σχολείου (Bernstein, 2000).

Με βάση την προβληματική που περιγράφηκε παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία εστιάζεται η παρούσα ανακοίνωση αναπτύσσονται ως εξής:

1. Με ποιες μορφές παιδαγωγικής πρακτικής πραγματώνονται οι υπερεθνικές πολιτικές γλωσσικού γραμματισμού και τα εθνικά ΑΠ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια;
2. Ποια είναι τα βασικά στοιχεία του λόγου που νομιμοποιεί την επιλογή αυτών των μορφών παιδαγωγικής πρακτικής από τους εκπαιδευτικούς;
3. Πώς αλληλεπιδρούν οι συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές με τις άλλες διαστάσεις του σχολικού πλαισίου;
4. Ποιες είναι οι συνέπειες της επιλογής των συγκεκριμένων παιδαγωγικών πρακτικών για τη μάθηση των εκπαιδευομένων;

Μέθοδος

Η εμπειρική έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 4 δημόσια Γυμνάσια του κέντρου της Αθήνας, με σημαντικό αριθμό μαθητών από κοινωνικά μειονεκτούσες ομάδες (μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο, και μαθητές από εργατικά στρώματα). Ουσιαστικά πρόκειται για μια πολλαπλή μελέτη περίπτωσης, κατά την οποία εφαρμόστηκε η μορφή της «διαλείπουσας εθνογραφίας» («intermittent ethnography»), η οποία παρέχει ευελιξία

στον ερευνητή και επιτρέπει τη σε βάθος έρευνα συγκεκριμένων δραστηριοτήτων και διαδικασιών, προκειμένου να φωτιστούν περισσότερο οι διαδικασίες κι όχι τα «προϊόντα» των διαδικασιών (Jeffrey & Troman, 2002).

Τα ερευνητικά δεδομένα παρήχθησαν από 26 συνεντεύξεις (20 με φιλολόγους, 4 με τους διευθυντές των σχολείων και 2 με τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους των φιλολόγων), 25 παρατηρήσεις στη σχολική τάξη, παρατηρήσεις πεδίου και άτυπες συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν σε ένα διάστημα 18 μηνών, κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2017-2018 και 2018-2019.

Αποτελέσματα

Ένα βασικό εύρημα της έρευνας είναι ότι στο κέντρο της Αθήνας, όπως έχει παρατηρηθεί και στα αστικά πλαίσια άλλων χωρών (π.χ. Lipman, 2015), τα σχολικά πλαίσια αναδιαρθρώνονται σημαντικά από σοβαρούς οικονομικούς, χωρικούς και κοινωνικούς μετασχηματισμούς, καθώς και από αλλαγές στις συνθήκες εκπαιδευτικής διακυβέρνησης:

- εγκατάσταση μεταναστευτικών πληθυσμών (βλ. και Maloutas & Spyrellis, 2019) και πιο πρόσφατα προσφύγων και αιτούντων άσυλο·
- επιδείνωση των συνθηκών ζωής των κατοίκων, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης και των πολιτικών λιτότητας·
- υποχρηματοδότηση των δημόσιων σχολείων (βλ. και Traianou & Jones, 2019)·
- πρακτικές γονεϊκής επιλογής σχολείου που παράγουν και αναπαράγουν μια άτυπη κατηγοριοποίηση και διαχωρισμό των δημόσιων σχολείων·
- διείσδυση μη δημόσιων φορέων στα δημόσια σχολεία της Αθήνας μέσω της παροχής μαθημάτων ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές και της υλοποίησης προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας. Αυτές οι τελευταίες διαδικασίες, όπως έχει αναδειχθεί σε σχετική έρευνα (Tsatsaroni, Koutsouri, Vogoroulou, Sarakinioti with Choi, 2019), επιδρούν στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και επιφέρουν έναν σταδιακό μετασχηματισμό των αξιών και των αρχών («reculturing») που διέπουν τη δημόσια εκπαίδευση (Grimaldi & Serpieri, 2013).

Αυτοί οι μετασχηματισμοί ασκούν πιέσεις στα σχολεία να ενσωματώσουν μαθητικούς πληθυσμούς ιδιαίτερα ανομοιογενείς ως προς την εθνική, γλωσσική και πολιτισμική τους ταυτότητα, οι οποίοι πλήττονται από τη φτώχεια και απειλούνται από την κοινωνική περιθωριοποίηση (βλ. και OECD, 2018). Ενδεικτική της νέας πραγματικότητας είναι η ακόλουθη μαρτυρία μιας φιλόλογου:

Φιλόλογος (Φ): «Είναι παιδιά ξένα. Βέβαια υπάρχουν διαβαθμίσεις σε αυτό. Είναι παιδιά που έχουν γεννηθεί εδώ. Κατευθείαν από τον παιδικό σταθμό μπαίνουν στο σύνολο με τα άλλα τα παιδιά. Ενσωματώνονται. Αν είναι όμως παιδιά που θα μας έρθουν αργότερα, αυτά και μόνο τους νιώθουν και τη γλώσσα δε μιλάνε καθόλου. Και πολλές φορές οι γονείς τους στο σπίτι δε μιλάνε τη γλώσσα, ακόμα κι αυτοί που είναι χρόνια στην Ελλάδα. Έχουμε, βέβαια και τα αντίθετα παραδείγματα: γονείς που μαθαίνουν τα ελληνικά. Είναι γονείς που δουλεύουν πολλές ώρες ή που δεν έχουν δουλειά. Αυτό νομίζω ότι είναι το

πρόβλημα. Εγώ πιστεύω ότι έρχονται και παιδιά με της χειρότερης ποιότητας κρουασάν, των 30 λεπτών». (Φιλόλογος 1, Σχολείο Α)

Φ: «Αυτή τη στιγμή, στο δικό μου σχολείο, το μεγαλύτερο πρόβλημα που έχω σε σχέση με την ανομοιογένεια είναι ότι έχω παιδιά τα οποία μιλάνε ελληνικά, αλλά δεν μπορούν να γράψουν καλά, γιατί η γλώσσα που έχουν μάθει είναι η γλώσσα της παρέας, του δρόμου. Τελεία. [...] Είναι πάρα πολύ δύσκολο. Θα πρέπει κάποια στιγμή να εξισορροπώ ανάμεσα στο να είμαι εντάξει στην ύλη, γιατί εγώ έχω και μαθητές οι οποίοι μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτό και θα πρέπει να ανταποκριθούν, γιατί τα παιδιά θα πάνε στο Λύκειο και δεν πρέπει να έχουν κενά μεγάλα. Και από την άλλη, δεν μπορώ να πορεύομαι εγώ και άλλοι τρεις, και όλοι οι άλλοι να αδιαφορούν». (Φιλόλογος 1, Σχολείο Β)

Η ανάλυση των δεδομένων εστιάζεται στις δύο διαστάσεις του παιδαγωγικού λόγου που αναπαράγεται στα σχολεία της έρευνας: τον ρυθμιστικό και τον παιδαγωγικό (Bernstein, 1990· 1991· 2000· Moore, 2013· Muller & Hoadley, 2010). Παρατηρείται ότι οι γλωσσικές πολιτικές πραγματώνονται σε έναν ισχυρό ρυθμιστικό λόγο, ο οποίος διαμορφώνεται από ισχυρές περιχαράξεις μεταξύ του κράτους και του πεδίου της εκπαίδευσης και ισχυρές ταξινομήσεις και περιχαράξεις στο πεδίο της αναπλαισίωσης της γνώσης, εξαιτίας του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και των κεντρικά σχεδιασμένων ΑΠ (OECD, 2018). Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι, κατά την αναπλαισίωση και πραγμάτωση των πολιτικών σε μεσο- και μικρο- επίπεδο, δημιουργείται ένας χώρος σημαντικής αυτονομίας των δρώντων. Σε αυτόν τον χώρο, οι εκπαιδευτικοί πραγματώνουν τα ΑΠ της νεοελληνικής γλώσσας με μια σειρά παιδαγωγικών πρακτικών οι τροπές των οποίων διαμορφώνονται από τις διαφορετικές τιμές της ταξινόμησης και της περιχάραξης, καθώς και από τους διαφορετικούς νοηματικούς προσανατολισμούς. Ωστόσο, οι παιδαγωγικές πρακτικές των περισσότερων εκπαιδευτικών ενσωματώνονται σε έναν ισχυρό ρυθμιστικό λόγο με θεραπευτικό χαρακτήρα, ο οποίος δίνει έμφαση στη συμπερίληψη/ ενσωμάτωση των μαθητών (στην «κοινωνικοποίησή» τους, όπως συχνά αναφέρουν οι συνεντευξιαζόμενοι, τη συναισθηματική υποστήριξή τους κ.ά.) (βλ. Ecclestone & Brunila, 2015).

Φ: «Έχω την άποψη ότι είναι ένα σχολείο-πρόκληση. Έρχεσαι εδώ να παλέψεις για το καλό των παιδιών, όχι τόσο το μορφωτικό. Για να τους κάνεις ανθρώπους καλούς. Να τους δώσεις στήριξη συναισθηματική. Να σας πω την αλήθεια, δύσκολα πλέον φαντάζομαι τον εαυτό μου σε ένα σχολείο που δε θα έχουν την ανάγκη να τα αγαπήσω και να τα αγκαλιάσω και να τους πω: 'Τι έχεις σήμερα και είσαι στεναχωρημένος;'. Παρά να πηγαίνω και να ανοίγω τον Όμηρο και να κάνω ανάλυση.

Ερευνήτρια: Δηλαδή πιστεύετε ότι έχετε συνηθίσει σε ένα διαφορετικό πλαίσιο και έχετε αποκτήσει άλλες... πώς να το πω...

Φ: Προτεραιότητες.

Ερευνήτρια: Άρα, για εσάς τώρα προτεραιότητα είναι...

Φ: Να είμαι δίπλα τους». (Φιλόλογος 1, Σχολείο Γ).

Φ: «Αγαπώ το xx (σημ. το όνομα του Σχολείου Γ). Είναι καλό το κλίμα και νιώθω ότι προσφέρω εδώ. Αυτό που δίνει αυτό το σχολείο στην Ελλάδα, στην κοινωνία που θα έχουμε

μετά από 20-30 χρόνια... Εδώ πλάθεται αυτή η κοινωνία. Όσο κι αν πλάθεται χοντρά ή δεν ξέρω πώς, αυτό που κάνουμε εμείς εδώ, στα σχολεία του Κέντρου, δεν αποτιμάται με τίποτα και πουθενά. Κι αν υπάρχει ισορροπία αργότερα στην Ελλάδα και μια κοινωνική γαλήνη, εξαρτάται αποκλειστικά από αυτό που κάνουμε εμείς εδώ, τώρα [...] Γιατί αν χάσουμε το παιχνίδι, και η κοινωνία θα διαλυθεί. Τα παιδιά στον δρόμο, και τελείωσε». (Φιλολόγος 4, Σχολείο Γ)

Εντός αυτού του ευρύτερου ρυθμιστικού λόγου ανιχνεύονται διαφορετικές τροπές θεραπευτικής πρακτικής οι οποίες νομιμοποιούνται από διαφορετικούς και συχνά υβριδικούς λόγους:

- τους ηγεμονικούς πολιτικούς λόγους που συναρθρώνονται γύρω από την έννοια της συμπερίληψης ως κρίσιμου παράγοντα για τη διασφάλιση της ενσωμάτωσης και της συνοχής στις σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες·
- λόγους σχετικά με την ανάγκη για ενδυνάμωση και ενίσχυση της «φωνής» και της συμμετοχής των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία·
- λόγους που διακινούνται στο δημόσιο πεδίο και διαμεσολαβούνται πολιτικά και δημοσιογραφικά σχετικά με τον φόβο της κοινωνικής αποδιοργάνωσης που εγκυμονεί η εθνοτική και πολιτισμική ανομοιογένεια της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας·
- έναν παραδοσιακό ανθρωπιστικό λόγο που εστιάζεται στην ολόπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητας του μαθητή.

Υποστηρίζεται ότι σε μεγάλο βαθμό οι συγκεκριμένες πρακτικές συνδέονται με τις πολιτικές της αναγνώρισης των διαφορετικών ταυτοτήτων και τις πολιτικές της εκπροσώπησης και ενδυνάμωσης των ομάδων που απειλούνται από τον κοινωνικό αποκλεισμό (Frاندji & Vitale, 2016· Power, 2012).

Φ: «Δεν ντρέπονται ποτέ οι μαθητές μου να μιλάνε για τη χώρα τους, γιατί τους το έχω περάσει αυτό: 'Κάθε χώρα έχει τον πολιτισμό της, την ιστορική της αξία, έχει συμβάλει στον παγκόσμιο πολιτισμό. Δε θα ξεχάσετε ποτέ τη γλώσσα σας'. Τους το ζητάω: 'Δε θα ντρέπεστε να μιλάτε μεταξύ σας στη γλώσσα σας'». (Φιλολόγος 2, Σχολείο Β)

Φ: «Εγώ έχω ως βασική αρχή να μιλάνε όλα τα παιδιά, είτε στην εξέταση είτε στην παράδοση. Κάτι να πούνε. Σωστό λάθος, δε με πειράζει, αλλά κάτι να πούνε. Να διορθώσουν τον άλλον, να έχουν μια συμμετοχή, μικρή ή μεγάλη. Αυτό το καταφέρνω σε μεγάλο βαθμό. Δεν καταφέρνω να έχω σωστές απαντήσεις πάντα αλλά δε με πειράζει». (Φιλολόγος 3, Σχολείο Γ)

Ωστόσο, οι παρατηρήσεις στη σχολική τάξη αποκαλύπτουν ότι η έμφαση στην εκπροσώπηση και τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία οδηγεί συχνά σε αλληλεπιδράσεις στη σχολική τάξη οι οποίες προσανατολίζουν τους μαθητές σε αυτό που ο Bernstein (2000) ονομάζει «οριζόντιο λόγο» («horizontal discourse»), δηλαδή σε νοήματα εξαρτημένα από το τοπικό πλαίσιο, σε αποσπασματικές μορφές γνώσης που δεν επιτρέπουν τη γενίκευση και την αφαίρεση (βλ. και Bautier, 2012 στο Frاندji & Vitale, 2016). Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο παράδειγμα:

[Μια τάξη της Β΄ Γυμνασίου του Σχολείου Β επεξεργάζεται ένα κείμενο του σχολικού εγχειριδίου. Το κείμενο αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο μια έφηβη, προκειμένου να βγει βόλτα με τους φίλους της, εξαπάτησε τη μητέρα της, η οποία της είχε απαγορεύσει την έξοδο εξαιτίας της χαμηλής βαθμολογίας της]

Φ: «Δε μου λέτε, τέτοιες συμπεριφορές έχουμε συχνά στις οικογένειες;

Μαθητές; (πολύ πιο ζωηρά από πριν): Ναι. Για τους βαθμούς;

Φ: Όχι, μόνο. Άμα θέλετε κάτι. Τι κάνετε;

Μαθήτρια: Άμα πάρω κακό βαθμό, μου λέει ότι είμαι αφηρημένη, ότι κάθομαι πολλή ώρα και παίζω στο κινητό μου, ενώ διαβάζω. Και όταν τελειώνω, παίρνω το τηλέφωνό μου και κάθομαι. Μου λέει ότι: 'Αυτό σε έχει κάνει πιο αφηρημένη και πρέπει να το προσέχεις πιο πολύ' και ότι 'Θα έχεις συγκεκριμένες ώρες' και τα λοιπά. Και της λέω ότι: 'Δε φταίει σε κάτι αυτό' και ότι 'Δεν μπορείς να μου απαγορεύεις συνέχεια να κάθομαι ή να μη βγαίνω βόλτες, επειδή έφερα μια φορά κακό βαθμό, ενώ έχω φέρει τους περισσότερους καλούς'. Και μετά μου λέει: 'Εντάξει. Θα έχεις ένα συγκεκριμένο ωράριο. Θα διαβάζεις περισσότερο'.

Φ: Ωραία. Αυτό έχει κάποιο στοιχείο θεάτρου;

Μαθήτρια: Ναι, γίνομαι εγώ πιο υπερβολική απέναντί της. Της λέω ότι συνέχεια με αναγκάζει να κάνω κάτι που δε θέλω. Πρέπει να καταλάβει ότι είμαι παιδί, τέτοια.

Φ: Και η μαμά;

Μαθήτρια: Και η μαμά ξέρει πολλές φορές ότι δε μου άξιζε ο βαθμός που έφερα αλλά τον έφερα γιατί δεν είχα προετοιμαστεί καλά. Όταν ξέρει ότι δεν έχω προετοιμαστεί καλά μου λέει: 'Δεν ισχύουν αυτά που λες και θα καθίσεις'. Ενώ όταν η μαμά ξέρει ότι έχω προσπαθήσει και δεν έφερα έναν καλό βαθμό, μου λέει: 'Εντάξει, δεν πειράζει'». (Φιλολόγος 4, Σχολείο Β)

[Η συζήτηση συνεχίζεται με τη συμμετοχή και άλλων μαθητών που περιγράφουν ανάλογες εμπειρίες, χωρίς να καταλήγει σε ένα γενικό συμπέρασμα για τη σχέση εφήβων με τους γονείς τους]

Ωστόσο, στον λόγο κάποιων εκπαιδευτικών εντοπίζονται στοιχεία ενός θεραπευτικού λόγου που συνδυάζεται με λόγους σχετικούς με τη χειραφέτηση και ενδυνάμωση των μαθητών, οι οποίοι προωθούν αυτό που ο Bernstein (2000) αποκαλεί «κάθετο λόγο» («vertical discourse»), δηλαδή την πρόσκτηση μιας πιο συστηματικής, αφηρημένης και ανεξάρτητης από το τοπικό πλαίσιο γνώσης. Οι παρατηρήσεις στη σχολική τάξη επιβεβαιώνουν την ανάπτυξη σχετικών πρακτικών, οι οποίες φαίνεται να οδηγούν κάποιες φορές στον κάθετο λόγο περισσότερο ή λιγότερο επιτυχημένα.

Φ: «Ποτέ δε θα επέλεγα ένα κείμενο μαγειρικής. Ποτέ. Γιατί θεωρώ ότι υπάρχουν τόσα κείμενα, τόσα κείμενα λόγιου λόγου, τόσα κείμενα δόκιμα, που μπορούν τα παιδιά να μάθουν και τον δόκιμο λόγο. Τη μαγειρική θα την μάθουν από την τηλεόραση. Γιατί εγώ πρέπει να τους το διδάξω στην τάξη αυτό; Εγώ δε τα χρησιμοποιώ αυτά τα κείμενα. Νομίζω ότι δεν έχουν κανένα όφελος». (Φιλολόγος 2, Σχολείο Β)

Παρατηρείται ακόμη ότι στις πρακτικές αρκετών εκπαιδευτικών ανιχνεύεται ένας παλαιού τύπου εσωστρεφής νοηματικός προσανατολισμός που οδηγεί σε παραδοσιακές παιδαγωγικές πρακτικές της μετάδοσης της γνώσης τόσο από την άποψη του περιεχομένου

(έμφαση στη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού) όσο και των μεθόδων της διδασκαλίας (χρήση της υπαγόρευσης ως βασικής μεθόδου διδασκαλίας). Οι συγκεκριμένες πρακτικές προκρίνονται από κάποιους εκπαιδευτικούς και τη μία από τις δύο Σχολικές Συμβούλους ως πιο αποτελεσματικές για τη διδασκαλία της γλώσσας στα συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια. Παρατηρείται λοιπόν ότι οι υποκειμενικές κατανοήσεις των τοπικών πλαισίων από τους δρώντες, που οδηγούν –μεταξύ άλλων– και στην κατηγοριοποίηση των σχολείων («σχολεία του Κέντρου» ή μη), επηρεάζουν και τις παιδαγωγικές πρακτικές πραγμάτωσης των ΑΠ. Συνεπώς, ο τρόπος ερμηνείας του τοπικού πλαισίου αποτελεί έναν βασικό παράγοντα διαμόρφωσης του σχολικού πλαισίου.

Φ: «Έχοντας μπει πλέον σε αυτό το επικοινωνιακό πλαίσιο, επικοινωνιακό πλαίσιο, επικοινωνιακό πλαίσιο... Πού είναι η γραμματική και πού είναι το συντακτικό; Έχουν χαθεί πιστεύω. Πού είναι να γράψω, να γράψω; Πώς γράφεται το ρήμα; Το 'δανείζω' γράφεται με 'ει'. Σε όλους τους χρόνους. Μη μου το γράφεις με 'ι'. Θέλει εξάσκηση. Κι αργότερα πάμε και στο επικοινωνιακό πλαίσιο. Δεν είναι όλα προφορικά ή sms. Θέλει και γράψιμο. Θέλει και 'Στίβω το κεφάλι μου να βρω πού είναι το υποκείμενο και πού κρύβεται το κατηγορούμενο'. Θέλω να βρω εάν εδώ το ρήμα είναι συνδετικό ή δεν είναι. Πού θα το βρω; Μόνο στο επικοινωνιακό πλαίσιο; Χαιρετίσματα! Τι, επειδή μιλάω; Μιλάω. Ε, και;» (Φιλόλογος 1, Σχολείο Γ).

Σχολική Σύμβουλος 2: «Αν η διδασκαλία ήταν πιο παραδοσιακή και λιγότερο μοντέρνα: 'Μάθε αυτό', 'Πες το ξανά', 'Μίλα, μίλα, μίλα', 'Κλίνε ένα ρήμα', 'Φτιάξε προτάσεις'. Με ένα άλλο τρόπο, όπως είπα, όχι μοντέρνο πια. Ίσως πρέπει να επιστρέψουμε στην παραδοσιακή διδασκαλία. Ή σε ένα συνδυασμό με τη μοντέρνα. Μιλάω γενικά, αλλά για τα σχολεία του Κέντρου, νομίζω ότι αυτό είναι απαραίτητο. Ως Σχολική Σύμβουλος έκανα αυτό που πίστευα ότι είναι το σωστό, στα όρια της αυτονομίας που μου δίνεται από το κράτος. Συμβούλευα τους καθηγητές να αποφασίζουν μόνοι τους, με βάση τις δυνατότητες και τις ανάγκες της τάξης τους».

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, υποστηρίζεται ότι σε αυτά τα ιδιαίτερα απαιτητικά και ρευστά σχολικά περιβάλλοντα, και εντός του χώρου της αυτονομίας που διαθέτουν οι δρώντες, κατά την πραγμάτωση των κεντρικά σχεδιασμένων ΑΠ της νεοελληνικής γλώσσας αναπτύσσονται παιδαγωγικές πρακτικές, οι οποίες βρίσκονται σε μια αλληλεπιδραστική σχέση με τις υπόλοιπες διαστάσεις του σχολικού πλαισίου και, εν τέλει, αποτελούν μέρος αυτού. Η πραγμάτωση των πολιτικών εντός του τοπικού πλαισίου επηρεάζεται –μεταξύ άλλων– και από τον τρόπο με τον οποίο οι δρώντες κατανοούν τις ποικίλες διαστάσεις του, αλλά και από τις εδραιωμένες επαγγελματικές πρακτικές και ταυτότητές τους. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί πραγματώνουν τα ΑΠ της νεοελληνικής γλώσσας με μια σειρά παιδαγωγικών πρακτικών ενσωματωμένων σε έναν κυρίαρχο ρυθμιστικό λόγο, τον θεραπευτικό. Αυτός ο λόγος νομιμοποιείται από ποικίλους πόρους λόγου περί συμπερίληψης που διακινούνται στο παιδαγωγικό, πολιτικό και δημόσιο πεδίο. Οι συγκεκριμένες πρακτικές δίνουν έμφαση κυρίως σε έναν παλαιού τύπου εσωστρεφή νοηματικό προσανατολισμό που εστιάζεται στη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού ή προά-

γουν –όχι χωρίς εξαιρέσεις– αλληλεπιδράσεις στη σχολική τάξη οι οποίες οδηγούν συχνά στον οριζόντιο λόγο, δηλαδή σε ασθενείς μορφές γνώσης, εξαρτημένης από το πλαίσιο. Υποστηρίζεται λοιπόν ότι αυτές οι πρακτικές συνήθως αναπαράγουν τη σχολική και κοινωνική μειονεξία των μαθητών, καθώς όχι μόνο δεν επιτρέπουν σε αυτούς να κατακτήσουν τους κανόνες πραγμάτωσης θεμιτών σχολικών κειμένων αλλά, ακόμη, υπονομεύουν το «δικαίωμα για βελτίωση» («the right to enhancement»), δηλαδή τη δυνατότητα των μαθητών να βιώνουν ατομικά, διανοητικά και κοινωνικά όρια, και να συμμετέχουν μελλοντικά στην κοινωνική αλλαγή (Bernstein, 1986 στο Frandji & Vitale, 2016).

Τα αποτελέσματα της έρευνας λοιπόν εγείρουν σοβαρό προβληματισμό σχετικά με το πώς οι κεντρικά σχεδιασμένες πολιτικές πραγματώνονται στα τοπικά σχολικά πλαίσια και με ποιες συνέπειες για τη μάθηση των εκπαιδευομένων. Μελλοντικές έρευνες που θα διερευνούν την πραγμάτωση των πολιτικών σε πλαίσια που διαφοροποιούνται σημαντικά από τα συγκεκριμένα ίσως φωτίσουν περαιτέρω το είδος των πολιτικών και των παρεμβάσεων που πρέπει να σχεδιαστούν, προκειμένου να προωθηθεί η ισότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη μέσω της εκπαίδευσης, και γενικότερα να ενισχυθεί ο δημοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού δημόσιου σχολείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. OECD Education Working Papers, No. 41. OECD Publishing: Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. New York: Routledge.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control, vol. 4: The structuring of Pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique* (Rev. ed.) New York: Rowman & Littlefield.
- Braun, A., Ball, J. S., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585-596.
- Ecclestone, K. & Brunila, K. (2015). Governing emotionally vulnerable subjects and 'therapisation' of social justice. *Pedagogy, Culture @ Society*, 23(4), 485-506. <http://dx.doi.org/10.1080/14681366.2015.1015152>
- Frandji, D., & Vitale, P. (2016). The enigma of Bernstein's 'pedagogic rights'. In P. Vitale & B. Exley, (Eds). *Pedagogic Rights and Social Justice. Bernsteinian explorations of curriculum, pedagogy and assessment*. (pp. 13-32). New York: Taylor & Francis Routledge, «Theory of Education».
- Grimaldi, E., & Serpieri, R. (2013). Privatising education policy-making in Italy: New governance and the reculturing of a welfarist education state. *Education Inquiry*, 4(3), 442-472. DOI: 10.3402/edui.v4i3.22615
- Holland, J. (1981). Social class and changes in orientation to meaning. *Sociology*, 15(1), 1-18.
- Iverson, G., & Singh, P. (2018). Special Issue on 'International policies - local affects: Regenerating the sociology of Basil Bernstein'. *European Educational Research Journal*, 17(4), 461-469.

- Jeffrey, B., & Troman, G. (2002). *Time for Ethnography*. Paper presented at the NorFa Pre-Congress 6-7th March 2002.
- Keddie, A. (2019). Context matters: primary schools and academies reform in England. *Journal of Education Policy*, 34(1), 6-21. DOI: 10.1080/02680939.2017.1402959
- Koustourakis, G. (2007). The new educational policy for the reform of the curriculum and the change of school knowledge in the case of Greek compulsory education. *International Studies in Sociology of Education*, 17(1-2), 131-146.
- Lipman, P. (2015). Capitalising on crisis: venture philanthropy's colonial project to remake urban education. *Critical Studies in Education*, 56(2), 241-258.
- Maloutas, T., & Spyrellis, S. N. (2019): Segregation trends in Athens: the changing residential distribution of occupational categories during the 2000s. *Regional Studies*. <https://doi.org/10.1080/00343404.2018.1556392>
- Moore, R. (2013). *Basil Bernstein. The thinker and the field*. London: Routledge.
- Muller, J., & Hoadley, U. (2010). Pedagogy and Moral Order. In P. Singh, A. Sadovnik & S.F. Semel . (eds). *Toolkits, translation devices and conceptual accounts. Essays on Basil Bernstein's sociology of knowledge*. New York: Peter Lang (pp. 161-175).
- OECD (2018). *Education for a Bright Future in Greece. Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264298750-en>
- Power, S. A. R. (2012). From redistribution to recognition to representation: social injustice and the changing politics of education. *Globalisation, Societies and Education* 10(4), 473-492. 10.1080/14767724.2012.735154
- Traianou, A., & Jones, K. (Eds) (2019). *Austerity and the remaking of European education policy*. Bloomsbury Publishing.
- Tsatsaroni, A., Koutsouri, S., Vogopoulou, A., Sarakinioti, A., with Choi, T. (2019). *The Greek Case Study: Struggling for Inclusion in the Inner City Schools of Athens and Redrawing Boundaries Between the Public and the Private*. Report II: (deliverable No. 2) by the Greek Research Team for the Project: "Privatisations in education: Exploratory cases in Australia, Greece and Hong Kong". Project Funded by the Committee on Research and Development of the Education University of Hong Kong (Project Ref: RG89/2017-2018R). (unpublished)

Ελληνόγλωσσον

- Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) (2018). *Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.* Αθήνα.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Ιορδανίδου, Α., Ζάγκα, Ε., Σπαντιδάκης, Ι., & Τάντος, Α. (2011). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα: τότε και τώρα*. Επετειακό - Επιστημονικό Συνέδριο «1976-2011: 35 χρόνια από τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση». Δίον Πιερίας, 4-6 Νοεμβρίου.
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες, ☉ κοινωνικός έλεγχος* (εισ.,-μτφ.,-σημ. Ι. Σολομών). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006). *Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18^{ης} Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης* (2006/962/ΕΚ).
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2018). *Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης* (2018/С 189/01).

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο-Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο*. <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>
- Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (2016). Έγγραφο με αρ. πρωτ. 148083/Δ2/13-09-2016 με θέμα «Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολ. έτος 2016-2017».

Abstract

This paper focuses on the pedagogic practices through which global policies on linguistic literacy and the national curricula on Modern Greek Language teaching are enacted in Greek local contexts, and on their implications for students' learning. The paper draws on Bernstein's theory of the pedagogic device and on contemporary scholarship aiming to enrich Bernstein's "conceptual grammar". The research data has been produced through a research study carried out in four lower secondary state schools, situated in disadvantaged areas of the inner city of Athens, by using semi-structured interviews and classroom observations. The research findings indicate that the teachers develop a range of pedagogic practices which often tend to be therapeutic in character, stem from various discursive resources, and usually lead to the further marginalisation of disadvantaged students.

Keywords: linguistic literacy, therapeutic pedagogic practices, school context, educational inequalities.

Η Τέχνη ως Εργαλείο Εμπέδωσης της Κοινωνικής Συνοχής σε ‘Διαπολιτισμικά’ Περιβάλλοντα

Βαγγέλης Μπαντελάς

Μουσικός, εκ/κός Μουσικής (ΠΕ 79.01), Μsc Κοινωνική Ανθρωπολογία
vafobad@yahoo.gr

Περίληψη

Η έννοια της ‘κοινωνικής συνοχής’, η οποία απασχολεί ιδιαίτερα τον εκπαιδευτικό κλάδο, τόσο στο πεδίο εργασίας με τους μαθητές, αλλά και σε επίπεδο ατομικού προβληματισμού, εκλαμβάνεται στην προκείμενη ανακοίνωση ως ένα «βίωμα» που πρέπει να εμπεδωθεί με διάφορες πρακτικές στην τάξη, μεταξύ των παιδιών καταρχήν, αλλά και –ιδιαίτερα σε «διαπολιτισμικά» περιβάλλοντα– μεταξύ παιδιών και δασκάλου. Το ‘μέσο’ που χρησιμοποιείται –εν προκειμένω– είναι η Μουσική και η βασική αρχή που υιοθετείται είναι αυτή της ‘**συμπερίληψης**’ όλων των μαθητών καθώς και των ενδεχόμενων πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων τους, στις βιωματικές δράσεις, αλλά και στο γενικότερο αφήγημα που αφορά στη διαδικασία διαμόρφωσης πτυχών του νεοελληνικού πολιτισμικού δημιουργήματος, τόσο στη συγχρονικότητά του, όσο και σε στάδια της ιστορικής του διαδρομής.

Λέξεις-Κλειδιά: Κοινωνική συνοχή, διαπολιτισμική εκπαίδευση, Ρομά, μουσική τέχνη, ‘συμπερίληψη’.

Εισαγωγή

Τα εμπειρικά δεδομένα της προκείμενης ανακοίνωσης προέρχονται από Εμπυχωτικές Παρεμβάσεις, με επίκεντρο τη Μουσική, σε τάξεις Νηπιαγωγείου, Δημοτικού και Γυμνασίου, στα πλαίσια του Προγράμματος ΕΣΠΑ «Ένταξη & Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά στην Περιφέρεια Θεσσαλίας», (2016 έως σήμερα), καθώς και από την ενασχόληση μου με την παιδική χορωδία ‘Δημητριάς’ (2014 έως σήμερα) του 10^{ου} Δ. Σχολείου Ν. Ιωνίας και η οποία τελεί υπό την αιγίδα του Μητροπολίτη Δημητριάδος, Ιγνατίου⁴⁹. Η βασική δυσκολία ως προς την εμπέδωση της κοινωνικής συνοχής στις παραπάνω τάξεις, προκύπτει από το γεγονός ότι, οι μαθητές προέρχονται από κοινωνικές κατηγορίες⁵⁰, οι οποίες αλληλεπιδρούν (σε επίπεδο παιδιών, αλλά και οικογενειών) συνήθως, μέσα από ένα πλέγμα αρνητικών στερεότυπων. Χάρην συντομίας και για τις ανάγκες της παρούσας ανακοίνωσης, κωδικοποιώ πολύ γενικευτικά τις δυο κατηγορίες ως: ‘Ρομά’⁵¹ και ‘μη Ρομά’. Επιπρόσθετες, δυσχέρειες

49 Μέρος της δουλειάς της χορωδίας ‘Δημητριάς’ έχει αποτυπωθεί στο CD «Άντε να λύσουμε», που κυκλοφόρησε το 2017 από το Παν/μιο Θεσσαλίας στα πλαίσια του Προγράμματος: «Ένταξη & Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά στην Περιφέρεια Θεσσαλίας», (ΕΣΠΑ 2016-2018), επιμέλεια: Βαγγέλης Μπαντελάς.

50 Προτιμώ να τις κατηγοριοποιήσω έτσι και όχι ως ‘εθνοτικές’, αν και παρατηρούνται ενίοτε φαινόμενα ‘εθνοτικού τύπου’ (‘εμείς’ και οι ‘άλλοι’) αλληλεπιδράσεων.

51 Τον επίσημο λόγο της πολιτείας η γενικευτική κατηγορία ‘Ρομά’ έχει σχεδόν ολοκληρωτικά αντικαταστήσει τον προγενέστερο νομικό/πολιτικό όρο ‘Τσιγγάνοι’ ή ‘τσιγγανόπαιδες’, που κι αυτός με τη σειρά του αναφερόταν σε πολλά, ανομοιογενή μεταξύ τους, και μη επαρκώς προσδιορισμένα υποσύνολα. Στην προκείμενη εργασία χρησιμοποιώ τον όρο ‘Ρομά’ ενίοτε με αποσιωπητικά, στις περιπτώσεις που αναφέρεται γενικευτικά και σε άλλες κατηγορίες, οι οποίες δεν τον χρησιμοποιούν ως όρο αυτοπροσδιορισμού, (π.χ. οι δίγλωσσοι-Ρουμανόφωνοι Ρουντάρι κ.ά.). Ενώ χωρίς αποσιωπητικά, όταν μεταφέρω τον όρο όπως τον παρουσιάζουν ‘τρίτοι’ στα κείμενά τους, ή όταν τα υποκείμενα αυτοπροσδιορίζονται ως τέτοια. Σχετικά με την καταχρηστική χρήση του όρου βλ. Μπαντελάς (2012).

προέρχονται και από την έλλειψη ευελιξίας των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν την ενδεχόμενη 'ετερότητα' με τρόπο που να μην εγκλωβίζει είτε αρνητικά, είτε θετικά τα υποκείμενα (συμπεριλαμβανομένου και των ίδιων των εκπαιδευτικών) σε τυποποιημένες ταυτότητες.

Ο ρόλος της τέχνης. Ξεκινώντας την κουβέντα σχετικά με το ρόλο της τέχνης –συγκεκριμένα της μουσικής– ως προς την εμπέδωση της κοινωνικής συνοχής στο εν λόγω πεδίο, έχω να πω ότι αυτή αποτελεί ένα πολύ καλό εργαλείο καταρχήν, στο βαθμό που δίνει ευκαιρία για συλλογικές βιωματικές δράσεις και υποβοηθάει τη δημιουργία αισθήματος ομάδας με κοινές εμπειρίες. Όμως θα ήμουν ανειλικρινής, αν την παρουσιάζω ως πανάκεια για την επίτευξη της συνοχής σε μια μαθητική κοινότητα με πολιτισμικές αποκλίσεις μεταξύ των μερών. Έχω την πεποίθηση ότι η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από τον τρόπο χρήσης της ως 'μέσο' για την επίτευξη του αναφερόμενου στόχου, δηλ. από το πώς εργαλειοποιείται αυτή από τον εκπαιδευτή και πώς οργανώνεται το περιεχόμενό της. Για το λόγο αυτό το μεγαλύτερο μέρος της ανακοίνωσης θα αναλωθεί στη διερεύνηση των παραμέτρων που δύναται να βελτιστοποιήσουν την οπτική και τους τρόπους των σχετικών διδακτικών παρεμβάσεων και λιγότερο στο 'μέσο', δηλαδή τη Μουσική, αυτή καθ' αυτή. Στο τέλος θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία διαχείρισης του διδακτικού υλικού και ορισμένες καλές πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν.

Θεωρητική αφηγηρία – Κριτική 'διαπολιτισμικών' πρακτικών

Μιας και οι παρεμβάσεις σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα σαν αυτά που περιέγραψα πιο πάνω, υποστηρίζονται κυρίως από διδακτικές πρακτικές και μεθόδους της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, θα ήθελα να ξεκινήσω θέτοντας κάποιους προβληματισμούς, ως προς την οπτική αυτής της σχολής σκέψης και ειδικότερα σχετικά με το πώς πραγματεύεται το θέμα των συλλογικών ταυτοτήτων. Στη συνέχεια θα επιχειρήσω, μέσα από μια κριτική προσέγγιση, να δείξω πως ερμηνεύεται και υλοποιείται συνήθως η 'διαπολιτισμική' διδασκαλία από τον επαγγελματία εκπαιδευτικό που καλείται να παρέμβει σε σχετικά πλαίσια.

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, η οποία στηρίζεται στην υπόθεση/προϋπόθεση της ύπαρξης διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, έχει ως βασικές αρχές, την ισότιμη αναγνώριση της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας του 'άλλου', στη βάση της εκατέρωθεν αμοιβαίας κατανόησης και αποδοχής (Σιπητάνου, 2014). Παλιότερα, σε Κοινωνικό Ανθρωπολογικό επίπεδο μια από τις κυρίαρχες οπτικές κατηγοριοποίησης των πολιτισμικών/εθνοτικών ομάδων, η οποία στις μέρες μας έχει δεχτεί έντονη κριτική από σύγχρονους συγγραφείς ως 'ουσιοκρατική' (Brubaker, 2006), ήταν να ορίζονται οι 'ταυτότητές' τους μέσα από το κριτήριο της 'διαφοράς', δηλαδή από τα μεταξύ τους διαφορετικά χαρακτηριστικά (Hutchinson & Smith, 2009). Η οπτική αυτή εξακολουθεί και σήμερα να έχει κάποια επιρροή και στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οδηγώντας συνήθως σε στρατηγικές διδασκαλίας που επικεντρώνονται κυρίως στα στοιχεία εκείνα που διαφοροποιούν το άτομο, ή την Α ομάδα από μια άλλη Β, ή από την περιρρέουσα πλειονότητα (Γκόβαρης, 2013). Στον αντίποδα της παραπάνω θέσης έχει προταθεί η θεώρηση του 'άλλου' να μην προσεγγίζεται μέσα από το πρίσμα της 'διαφοράς', αλλά της ενδεχόμενης 'απόκλισης'. Βάσει αυτής τις οπτικής η διδασκαλία δεν προδιαθέτει τα υποκείμενα ώστε να εγκλωβίζονται σε τυποποιημένες 'διαφορετικότητες', αλλά τα ενθαρρύν-

νει σε μια δυναμική εκατέρωθεν αξιολόγηση, με την προοπτική ανεύρεσης κοινών τόπων (Γκόβαρης, 2019). Η προβληματική σχετικά με τη χρήση διαπολιτισμικών πρακτικών στα ελληνικά δημόσια σχολεία άρχισε να αναπτύσσεται κυρίως πριν από τρεις δεκαετίες με την προσέλευση στη χώρα μας ‘ομογενών’ μεταναστών από την πρώην Σοβιετική Ένωση και εντάθηκε επέκεινα με την μετέπειτα οικονομική μετανάστευση από Αλβανία, Φιλιππίνες, Κίνα κ.α. καθώς και τις πρόσφατες αθρόες εισροές προσφύγων από τις εμπόλεμες ζώνες της Μέσης Ανατολής και Κεντρικής Ασίας (Σιπητάνου, 2014). Ιστορικά κατά το παρελθόν, δεν υπήρξε εκπαιδευτική πρόνοια για μαθητές της ομάδας αναφοράς, δηλαδή παιδιών προερχόμενων από κοινότητες που κατατάσσονταν στη γενική κατηγορία ‘Τσιγγάνοι’/ ‘Ρομά’, ώστε να προσεγγίζονται με διαφοροποιημένες διδακτικές μεθόδους. Κι αυτό βέβαια συνέβαινε εξαιτίας των εκάστοτε συγκυριών (ή της έλλειψης εναλλακτικών) κι όχι από συνειδητή επιλογή, παρόλο που στην περιρρέουσα κοινωνία οι ομάδες αυτές αναγνωριζόταν συνήθως ως ‘ετερότητες’ (βλ. ενδεικτικά: Ντούσας, 1997· Μπαντελάς, 2012). Από το 1997 άρχισαν να προωθούνται από το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, προγράμματα για την ένταξη Παλιννοστούντων, Αλλοδαπών και Ρομά μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σχετικά με την κατηγορία ‘Ρομά’, ως βασικοί στόχοι έχουν οριστεί: η μαζική προσέλευση των μαθητών στη συστηματική φοίτηση, η υποβοήθηση των παιδιών στο σχολείο και η καταπολέμηση των προκαταλήψεων και στερεότυπων των τοπικών κοινωνιών και της εκπαιδευτικής/μαθητικής κοινότητας προς αυτήν την κατηγορία (Σιπητάνου, 2014). Όλο αυτό το διάστημα έχει παραχθεί αρκετά μεγάλος όγκος εκπαιδευτικού υλικού, είτε συμβατικό, είτε σε ηλεκτρονική μορφή (βλ. http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/ProgrammataEkpshs_Tsigganopaidon/kepuse/webpage/program.htm), όπου εκτός των άλλων περιλαμβάνουν δυο λεξικά σε Ρομανί γλώσσα, καθώς και υλικό γύρω από την ιστορία της σύγχρονης ζωής των ‘Ρομά’ κοινοτήτων. Βέβαια, για να υπαχθεί ένα σχολείο στο Πρόγραμμα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, δηλαδή να οριστεί ως Διαπολιτισμικό, θα πρέπει οι προαναφερόμενες ομάδες να αποτελούν το 45% των μαθητών. Αυτά σε θεωρητικό επίπεδο. Στην πράξη σήμερα –και όσον αφορά την περιοχή Βόλου– στις σχολικές μονάδες στις οποίες υπάρχουν σύνολα μαθητών οι οποίοι θεωρούνται/χαρακτηρίζονται ως ‘Ρομά’, οι δράσεις που πραγματώνονται (όπου και όταν πραγματώνονται) από τους εκπαιδευτικούς στο όνομα της ‘διαπολιτισμικής’ προσέγγισης και αναφέρονται σε πολιτισμικό, ή ιστορικό επίπεδο, βασίζονται κυρίως στην λογική της ‘διαφορετικότητας’ και έχουν ως στόχο την ανάδειξη της εικαζόμενης κάθε φορά ‘ρόμικης’ κουλτούρας σε επίπεδο ηθών, εθίμων, μουσικής, γαστρονομίας, προφορικής ιστορίας, καταγωγής κ.ά. Μέσα από αυτήν την προσέγγιση καλλιεργείται, τόσο στην ομάδα αναφοράς, όσο και στους άλλους, η εντύπωση ότι οι ταυτότητες των μεν και των δε, είναι περιχαρακωμένες σε ένα σύνολο ιδιοτήτων και η κάθε μια συνεχίζει τη δική της πορεία, κρατώντας εσαεί αγκιστρωμένα τα εκάστοτε υποκείμενα (Γκόβαρης, 2019). Ο ουσιοκρατικός αυτός τρόπος σκέψης περί ταυτοτήτων αποτυπώνεται ορισμένες φορές και στον προφορικό λόγο των δασκάλων στη συνήθη διχοτομική –και φαινομενικά αθώα– κατηγοριοποίηση: «οι ‘Ρομά’ μαθητές και οι ‘Έλληνες’». Μάλιστα, έχει γίνει κοινός τόπος πλέον στο δημόσιο λόγο ότι οι ‘Ρομά’... κατάγονται από την Ινδία.

Θα αναφερθώ σύντομα σε ένα πραγματικό περιστατικό.

...μια (ακόμη) φορά κι έναν καιρό στην ...Ινδία... Κάπως έτσι ξεκίνησε την παρουσίασή του

ένας από τους ομιλητές στα πλαίσια ημερίδας μεταξύ εκπαιδευτικών, με επίκεντρο τη διερεύνηση ‘καλών πρακτικών’ για την βελτίωση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ δασκάλων και μαθητών ‘Ρομά’ και μέσα από μια 20λεπτη περίπου αφήγηση, περιέγραψε τη διασπορά των ‘Ρομά’ από την αρχική τους κοιτίδα, (κάπου στη Βόρεια Ινδία), καθώς και την αέναη περιπλάνησή τους σε χώρες της Ανατολής και της Δύσης, μέχρι τις μέρες μας (Βλ. ενδεικτικά Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1998). Η όλη αφήγηση ήταν μια αναπαραγωγή του λόγου περί ‘Ρομά’, όπως τον πρωτοπαρουσίασε πριν από δυο αιώνες –και βάλε– ο Γερμανός ιστορικός Grellman, εγκαινιάζοντας, κατά κάποιο τρόπο, ένα ρεύμα μελέτης και αναπαράστασης κάποιων εξωτικών ‘Ρομά’, το οποίο οδήγησε σ’ αυτό που ονομάστηκε αργότερα από τις κοινωνικές επιστήμες ‘ρομαντική τσιγγανολογία’ (Τρουμπέτα, 2008). Το να ακούει κανείς για μια ακόμη φορά, την έτσι αναπαριστάμενη ιστορία των ‘Ρομά’, δεν είναι βέβαια πρωτότυπο. Εκείνο που δημιουργεί προβληματισμό όμως, είναι η πρόταση του ομιλητή, ώστε αυτό το αφήγημα να παρουσιάζεται από τους εκπαιδευτικούς στις τάξεις όπου φοιτούν και παιδιά ‘Ρομά’, ως καλή πρακτική επικοινωνίας, γνωριμίας με την υπόλοιπη τάξη και ενίσχυσης της αυτοεκτίμησής τους. Είναι προφανές ότι τέτοιου είδους προσεγγίσεις, αν και έχουν ενδεχομένως αγαθές προθέσεις, οδηγούν σε μια ‘εξωτικοποίηση’ και περαιτέρω περιχαράκωση μερίδας μαθητών και εγκλωβίζουν τα υποκείμενα σε στερεοτυπικές αναπαραστάσεις και ‘ταυτότητες’, αποξενώνοντάς τα με έναν ιδιόμορφο τρόπο από τους υπόλοιπους⁵². Αν η ‘ξеноφοβία’, η οποία προσδίδει στο υποκείμενο ‘ξενικά’ και μάλιστα ‘αρνητικά’ χαρακτηριστικά, αποτελεί πηγή διακρίσεων και διαχωρισμών στις κοινωνικές ομάδες, η ρομαντική ‘εξωτικοποίηση’ προσανατολισμένη στην ανάδειξη της ‘διαφοράς’ και μάλιστα σε διαχρονικό πλαίσιο, είναι η άλλη όψη του ίδιου νομίσματος, αφού δημιουργεί μια αναπαράσταση πάνω σε ‘εξωτικά’ (ενδεχομένως και θετικά) χαρακτηριστικά, τα οποία όμως παραμένουν ‘ξενικά’ και μη ‘οικεία’ για την περιβάλλουσα κοινωνία⁵³.

Αυτό που έχουν καταδείξει όμως, νεότερες μελέτες αρκετών ερευνητών είναι ότι οι ταυτότητες, προσωπικές ή συλλογικές, τελούν υπό διαρκή διαπραγμάτευση⁵⁴. Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία οι ενδεχόμενες διαφορές που τις χαρακτηρίζουν αναδεικνύονται, αποκτούν κοινωνική σημασία και ατομικό νόημα, ή ακόμη και αναθεωρούνται, μέσα από την αλληλεπίδραση των διάφορων κοινωνικών κατηγοριών στο σύνθετο, από πλευράς σχέσεων εξουσίας, δυναμικό πεδίο των δι-ομαδικών σχέσεων (Γκόβαρης, 2019). Το γεγονός αυτό φαίνεται να μην έχει ερμηνευτεί επαρκώς σε επίπεδο Εκπαίδευσης και αποσιωπάται κατά τη διδασκαλία στο σχολείο (Γκόβαρης, 2019), δημιουργώντας έτσι παρανοήσεις και ερωτήματα σχετικά με το πώς πρέπει να διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός ζητήματα

52 Προκαλούν προβληματισμό πάντως, η επιλεκτική προσπάθεια εκ των ‘άνω’ (ας πούμε εκπαιδευτικών συμβούλων/επιτροπών κλπ.) δημιουργίας και προβολής στο εκπαιδευτικό πεδίο ενός αφηγήματος καταγωγής για μια μερίδα μαθητών, καθώς και η χρηστική προοπτική του, τη στιγμή μάλιστα, που είναι προφανώς ξένο προς τη συλλογική προφορική μνήμη των διάφορων κατηγοριών στις οποίες αναφέρεται. Εκτός αυτού, τα ενδεχόμενα κοινωνικά και εκπαιδευτικά κωλύματα σ’ αυτές τις ομάδες, κάθε άλλο παρά στην έλλειψη καταγεγραμμένης ‘ιστορικής’ καταγωγής, οφείλονται.

53 Πάντως, σε ένα γενικότερο σωστά τεκμηριωμένο, χωρίς στερεοτυπικές αγκυλώσεις –και μέσα από το πρίσμα της ‘συμπερίληψης’– πλαίσιο, οι όποιες συζητήσεις και αναφορές σχετικά με την πολυπολιτισμική/πολυεθνική προέλευση του ελληνικού εθνικού κράτους, θεωρώ ότι θα διεύρυναν τους γνωστικούς ορίζοντες μαθητών & διδασκόντων στο δημόσιο σχολείο.

54 Βλ. περί ‘περιστασιακής/καταστασιακής ταυτότητας’ (situational identity), Barth (1998).

‘ταυτοτήτων’ στην τάξη και ειδικότερα την ταυτότητα ‘Ρομά’. Και ανοίγω αυτό το θέμα γιατί πιστεύω ότι σε μεγάλο βαθμό το είδος της συνολικής εκπαιδευτικής παρέμβασης (που θα εκφραστεί εν τέλει και μέσα από τις επικοινωνιακές πρακτικές, τα επιλεγμένα διδακτικά πεδία, και τη μεθοδολογία), δεν εξαρτάται τόσο, από το πώς βιώνουν το συλλογικό ‘εαυτό’ οι διάφοροι ‘Ρομά’ (‘ημική’ οπτική των υποκειμένων), αλλά από: i) το τι νομίζει αυτός (ο εκπαιδευτικός) ότι είναι εκείνοι, πως τους αναπαριστά (‘ετική’ οπτική) (Γκέφου-Μαδιανού, 1999) ii) πώς βλέπει ο ίδιος τον ‘εαυτό’ του, σε σχέση με κείνους και iii) πώς τους τοποθετεί σε σχέση με τους άλλους μαθητές. Ως προς αυτά, θα αναφερθώ πιο εκτεταμένα παρακάτω.

Θα ήθελα σύντομα να εκθέσω εδώ ένα μικρό στοχασμό. Έχει καταγραφεί από την ιστορικό Αλίκη Βαξεβάνογλου (2001) ότι πολλά από τα πολιτισμικά στοιχεία και τις κοινωνικές πρακτικές που αποδίδονται στην παραπάνω κατηγορία/κατηγορίες, αποτελούν στην πραγματικότητα ένα σύμπλεγμα ηθών, εθίμων και πρακτικών, πλατύτερα διαδεδομένων στην ευρύτερη ελληνική κοινωνία της υπαίθρου μέχρι πρόσφατα (και σε κάποιο βαθμό υπάρχουν μέχρι σήμερα και σε μη ‘Ρομά’ κοινότητες), όπως π.χ. ο γάμος σε νεαρές ηλικίες, τα κωλύματα μόρφωσης των γυναικών και η προσκόλλησή τους στη φροντίδα του σπιτιού και των παιδιών, το έθιμο της ‘παρθενίας’, το εθιμικό δίκαιο, οι εξωθεσμικές ρυθμίσεις διαφορών κ.ά. Οπότε, έχω την εντύπωση πως η αίσθηση του ‘διαφορετικού’, του μη ‘οικείου’ ως προς τα παραπάνω, μάλλον οφείλεται στη βαθμιαία αποξένωση (ακούσια ή εκούσια) του σύγχρονου Έλληνα αστού –και κατ’ επέκταση του σύγχρονου εκπαιδευτικού– από το πολύ πρόσφατο πολιτισμικό του παρελθόν, ας πούμε της εποχής του παππού του, αν όχι του πατέρα του, όπως πολύ όμορφα το έχει διατυπώσει η Βαξεβάνογλου που προανέφερα. Αυτή η διαπίστωση από μόνη της εγείρει ένα σοβαρό προβληματισμό, σχετικά με το κατά πόσο είναι δόκιμο να ερμηνεύουμε την ενδεχόμενη παρατηρούμενη αντίστιξη των πολιτισμικών αρχών και πρακτικών των διάφορων κοινοτήτων ‘Ρομά’ ως προς το κυρίαρχο πολιτισμικό μοντέλο, με απόλυτους όρους μέσα από το πρίσμα της διαφοράς των πολιτισμών, ή μήπως θα πρέπει να τις αξιολογήσουμε κατά περίπτωση, ως ενδεχόμενες αποκλίσεις μεταξύ αστικού και προ-αστικού (αν είναι δόκιμος ο όρος), τρόπου κοινοτικής οργάνωσης (Jenkins, 2008).

Η ‘συμπεριληπτική’ οπτική έχοντας υπόψη τους παραπάνω προβληματισμούς επέλεξα να υιοθετήσω ως κυρίαρχη θέση – που καθόρισε σε μεγάλο βαθμό και τις στρατηγικές των παρεμβάσεων την αρχή της αναγνώρισης των μαθητών μέσα από τη ‘συμπερίληψη’, όπως ανέφερα και στον πρόλογο και, όχι μέσα από την προβολή της ενδεχόμενης ‘διαφοράς’ (Γκόβαρης, 2015). Η θεώρηση αυτή έχει απευθείας συσχέτιση καταρχήν με τη γενικότερη ιδεολογική θέση πως όλες οι εθνοτικές ομάδες/κοινωνικές κατηγορίες, της Ελλάδας, συνθέτουν από κοινού, αλλά και με τον τρόπο της η κάθε μία, μέσα από σχέσεις άλλοτε αντίστιξης και άλλοτε συμπληρωματικότητας (Παπαταξιάρχης, 2006) τη δυναμικά μεταλλασσόμενη νεοελληνική συλλογική ταυτότητα⁵⁵, καθώς και με τη θέση ότι τα ενίοτε όρια

55 Ο Δαλκαβούκης (2005), για παράδειγμα, εξετάζοντας τις διάφορες εθνοτικές ομάδες που συνδέονται με την περιοχή του Ζαγορίου και έχουν η κάθε μια με τον τρόπο της συνεισφέρει στη διαμόρφωση της γενικότερης πολιτισμικής φυσιογνωμίας του, συμπεριλαμβάνει και την κατηγορία ‘Γύφτοι’. Σχετικά με το θέμα της ταυτότητας της παραπάνω κατηγορίας βλ. Μπαντελάς, 2012. Επίσης, ο Γκότοβος (2002) θεωρεί ότι η κατηγορία ‘Τσιγγάνοι/Γύφτοι’, μαζί με τις άλλες εθνοτοπικές ομάδες του ελλαδικού χώρου συγκρότησαν σταδιακά αυτό που βιώνει σήμερα ο ‘τυπικός’ Έλληνας πολίτης, ως νέα ελληνική ταυτότητα.

προσδιορισμού των διάφορων κατηγοριών είναι εν δυνάμει και κατά περίπτωση διαπερατά⁵⁶· γεγονός που πολλές φορές λανθάνει της προσοχής κι αυτών ακόμα των ερευνητών⁵⁷.

Μέθοδοι, στρατηγικές διδακτικής, καλές πρακτικές

Όπως ανέφερα και στην αρχή, οι τάξεις όπου έκανα τις διδασκαλίες περιλαμβάναν άτομα και από τις δυο γενικευτικές κατηγορίες, 'Ρομά' & μη-'Ρομά'. Σύμφωνα με την οπτική της 'συμπερίληψης' που υιοθετώ, πρωταρχικός σκοπός των διδακτικών παρεμβάσεων ήταν να υποβοηθηθεί η κοινωνικοποίηση μεταξύ των μαθητών των διάφορων κοινωνικών κατηγοριών μέσα από δράσεις που δημιουργούν κοινές εμπειρίες, κοινή συλλογική μνήμη επίσης, η καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης του κάθε παιδιού σε σχέση με την εκάστοτε πολιτισμική ταυτότητα που φέρει⁵⁸, αλλά παράλληλα και η ανάδειξη της προοπτικής να δημιουργήσει εκ νέου πολιτισμικό προϊόν από κοινού με τους άλλους συμμαθητές (Γκόβαρης, 2011). Ως προς την επίτευξη των βασικών στόχων, θεώρησα εξ αρχής ότι, η συμμετοχή των παιδιών από κοινού σε μουσικές δραστηριότητες και μάλιστα με 'παραστασιακή' ενίοτε προοπτική, θα ήταν ένα πολύ δόκιμο εργαλείο. Ο σχεδιασμός των παραστάσεων είχε ως βασικό κριτήριο την όσο το δυνατόν ευρύτερη και σε ποικίλα περιβάλλοντα έκθεση των παιδιών, ώστε να γνωρίσουν το 'δημόσιο' χώρο και να εξοικειωθούν με διάφορους θεσμούς και φορείς.

Πέρα από τους στόχους όμως, το πρώτο σημαντικό βήμα, πριν ακόμη την διαμόρφωση της μεθοδολογίας των διδακτικών παρεμβάσεων, ήταν ο αναστοχασμός μου ως εκπαιδευτικού σχετικά με την ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων, ως προς τις διάφορες κατηγορίες των μαθητών. Ο αναστοχασμός με οδήγησε και σε μια συγκριτική αντιπαράθεση –κατά κάποιον τρόπο– 'ταυτοτήτων'. Δηλαδή πως αντιλαμβάνομαι τον 'εαυτό' σε σχέση με τους 'Ρομά' μαθητές. Τους αισθάνομαι 'οικείους', 'ξένους', 'εξωτικούς' και γιατί. Και κρίνω αυτό το σημείο ως ιδιαίτερα σημαντικό, γιατί θεωρώ ότι ανάλογα με την τοποθέτηση στα παραπάνω, θα καθοριστεί και η ποιότητα επικοινωνίας με τα παιδιά και κατ' επέκταση και η αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων, όπως ανέφερα και παραπάνω. Σε προσωπικό επίπεδο λοιπόν, προσπάθησα να διακρίνω ενδεχόμενες προβολές ταυτοτήτων στην τάξη και να δω και 'γώ που τοποθετούμουν (αυτοπροσδιοριστικά & ετεροπροσδιοριστικά). Η ενδοσκόπησή μου εστίασε στο πως βιώνω/προβάλλω, μέσα από τις προσωπικές μου επιλογές και πρακτικές και την προφορική συλλογική μνήμη του ευρύτερου οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος, το συλλογικό εαυτό, δηλ. την ιδέα ότι ανήκω στη συλλογικότητα 'Νεοέλληνες' (Λιάκος, 2005) και παράλληλα παρατηρούσα στάσεις και πρακτικές των παιδιών. Κατέληξα πολύ γρήγορα να μη βλέπω τους μαθητές που προέρχονταν από την γενικευτική κατηγορία 'Ρομά', ως παιδιά που ανήκουν

56 Για στρατηγικές εξόδου από την 'ετερότητα', βλ. Μπαντελάς (2012).

57 Ο Γκότοβος (2002) επισημαίνει χαρακτηριστικά, ότι η τήξη των εθνοτικών ορίων που συνέβη και συμβαίνει σε ορισμένες εθνοτικού τύπου ομάδες στον ελλαδικό χώρο, πολλές φορές διαφεύγει της προσοχής των σχετικών επιστημών.

58 Ο Cummins (2005) αναφέρεται στη σημασία που έχει η αποδοχή, από πλευράς των εκπαιδευτικών και η αξιοποίηση της προγενέστερης πολιτισμικής εμπειρίας των μαθητών, ως προς τη διεύρυνση των ταυτοτήτων τους και τη δυναμική συνεισφορά τους στις κοινωνίες που ζουν.

σε ένα ‘διαφορετικό’ πολιτισμικό περιβάλλον. Μπορώ να πω ότι και από την πλευρά των ‘Ρομά’ παιδιών εκλάμβανα σημάδια ‘οικειότητας’ προς το άτομό μου⁵⁹. Επίσης, ως προς την εμπέδωση της εκατέρωθεν ‘εξοικείωσης’, μια καλή πρακτική που εφαρμόσα, ήταν η επιδίωξη βιωματικών εμπειριών, τόσο από την καθημερινότητα της μικρο-κοινωνίας των ομάδων αναφοράς, όσο και η συμμετοχή σε ενδεχόμενες πολιτισμικές/ κοινωνικές εκδηλώσεις τους.

Μια σημαντική πρόκληση που αντιμετώπισα αρχικά κατά τις διδασκαλίες –και η οποία είναι μάλλον αναμενόμενη σε τμήματα με ενδεχόμενες πολιτισμικές αποκλίσεις μεταξύ των μερών– ήταν η εμπέδωση θετικών αλληλεπιδράσεων. Διαπίστωσα ότι το βασικό εμπόδιο ως προς την ομαλή κοινωνικοποίηση μεταξύ τους, ήταν οι εκατέρωθεν στερεοτυπικές αντιλήψεις (Γκότοβος, 1998). Και θα να γίνω πιο σαφής, όσον αφορά το ‘εκατέρωθεν’. Για αρκετούς μη-‘Ρομά’ (μαθητές και γονείς), οι ‘Ρομά’ (μαθητές και γονείς) είναι συνώνυμο του ‘άτακτου’, του ‘βρώμικου’, του ‘αγενή’, του ‘κλέφτη’ κ.λ. και θα προτιμούσαν οι ίδιοι και τα παιδιά τους να μην κοινωνικοποιούνται μαζί τους, μιας και θεωρούνται στο σύνολό τους φορείς μια στιγματισμένης ταυτότητας (Goffman, 2001). Ας πούμε ότι αυτό είναι το στερεότυπο της ‘κυρίαρχης’ ομάδας προς την ‘υποκείμενη’. Από την άλλη μεριά όμως, υπάρχει και το ανεστραμμένο στερεότυπο (Eriksen, 2010). Σε αρκετές περιπτώσεις απ’ όσο ξέρω, σε κύκλους των ομιλητών της ρομανί (αυτοπροσδιοριζόμενοι ως Ρομά), οι μη-Ρομά αναφέρονται με τον αρνητικό χαρακτηρισμό ‘μπαλαμό’, που αποτελεί ουσιαστικά, όσον αφορά την εννοιολογική δυναμική και τον περιπτωσιολογικό τρόπο χρήσης του, την ‘αναστροφή’ του αρνητικά φορτισμένου όρου ‘γύφτος’ (αντίστροφος ρατσισμός). Για την άμβλυνση αυτών των αντιστίξεων, όπου δόθηκε η ευκαιρία επιχειρήσα την αποδόμηση της ‘ιεράρχησης’ κατηγοριοποιητικών σχημάτων, όπως: ‘φυλή’, ‘ράτσα’ κ.λ.π. με διάφορους τρόπους, μέσα βεβαία από το οικείο υλικό. Για παράδειγμα δε συνέδεσα τη μουσική ικανότητα με κάποια ομάδα, άλλα την παρουσίασα ως πανανθρώπινο φαινόμενο αποφεύγοντας την αναπαραγωγή του κοινότυπου ‘ρομαντικού’ λόγου, σχετικά με την υποτιθέμενη ‘φυσική κλίση’ των ‘τσιγγάνων’ στη μουσική⁶⁰. Με τον τρόπο αυτό θεωρώ ότι αποδυναμώθηκαν αφενός κάποιες στερεοτυπικές αντιλήψεις, αφετέρου υποχώρησε η ‘τμηματική’ προβολή του ‘συλλογικού εαυτού’ (‘εμείς & οι ‘άλλοι’’) (Παπαταξιάρχης, 2006) και ενισχύθηκε η αίσθηση της κοινής ικανότητας να μπορούμε να τραγουδάμε ωραία.

Προεκτάσεις ενδεχόμενων στερεοτυπικών αντιλήψεων των ‘Ρομά’ προς τους μη-‘Ρομά’ μπορούν να ανιχνευτούν ενίοτε και στον τρόπο που οι ‘Ρομά’ μαθητές βλέπουν το δάσκαλο. Στα μάτια ορισμένων μαθητών ο δάσκαλος ενδέχεται να αναπαρίσταται, όχι μόνο μέσα από το γενικότερο αρνητικό στερεότυπο: ‘δάσκαλος’ = αυστηρός / καταπιεστικός, αλλά και από το αρνητικά φορτισμένο -με εθνοτική δυναμική- στερεότυπο του ‘μπαλαμό’, δηλ. του ‘ξένου’, αυτού που έχει ‘παράξενη’ συμπεριφορά κ.λ.π. Πρέπει εδώ να πω, ότι ως προς την υπερκέραση αυτού του ενδεχόμενου κωλύματος, βρήκα πολύ χρήσιμη την πρακτική του

59 Αναφέρω με ευθυμία το γεγονός, ότι η πρώτη φορά που άκουσα να με αποκαλούν ‘θείο’, ήταν από ένα κοριτσάκι του 10ου Δημοτικού Σχολείου Ν. Ιωνίας Βόλου και μάλιστα στη Ρομανί... «εϊ κάκο!».

60 Η μουσική ικανότητα έχει παρουσιαστεί επανειλημμένα, κυρίως σε συγγράμματα του χώρου της ‘τσιγγανολογίας’, ως ‘πολιτισμικός δείκτης’ (cultural marker) διάφορων κατηγοριών ‘Τσιγγάνων’, ‘Γύφτων’ κλπ. Αυτό έχει εργαλειοποιηθεί σε αρκετές περιπτώσεις και από τις ίδιες τις ομάδες αναφοράς, αλλά και από την περιρρέουσα κοινωνία για τη δημιουργία ενός στερεότυπου με θετικό πρόσημο βέβαια, πλην όμως εξίσου εγκλωβιστικού. Σχετικά με την ‘ουσιοκρατική’ λογική των ‘πολιτισμικών δεικτών’, βλ. Barth (1998), Jenkins (2008).

να χρησιμοποιώ μικρές καθημερινές φράσεις στα ρομανές κατά τη χαλαρή διαντίδραση (διάλλειμα) μαζί τους.

Η διαχείριση του μουσικού υλικού έγινε αποστασιοποιημένα και με ουδετερότητα ως προς τις ενδεχόμενες 'ιδιαιτεροτήτες'. Για παράδειγμα, τα τραγούδια στα ρομανές παρουσιάστηκαν ως αναπόσπαστο κομμάτι της ελληνικής λαϊκής μουσικής, που απλά έχουν κάποια γλωσσική 'ετερότητα', όπως έχουν και τα βλαχόφωνα, αρβανιτόφωνα, σλαβόφωνα κ.λ. τραγούδια άλλων εθνοτοπικών ομάδων της Ελλάδας. Η ίδια οπτική χαρακτήριζε και τις όποιες συζητήσεις για άλλες εκφάνσεις του λαϊκού πολιτισμού – (γλώσσα, δοξασίες, έθιμα κ.λ.), δηλαδή, τις διαχειριζόμασταν ως ενταγμένες στο γενικότερο νεοελληνικό πολιτισμικό δημιούργημα και όχι ως αποκομμένες. Έκανα επίσης γνωστό στην τάξη ότι, πολλοί Έλληνες λαϊκοί οργανοπαίχτες και τραγουδιστές της παραδοσιακής αλλά και της νεότερης λαϊκής μουσικής σκηνής, κατάγονται από διάφορες κατηγορίες 'Ρομά'. Επίσης, γινόταν εστιασμός σε εκείνα τα πολιτισμικά στοιχεία που συναντώνται εκατέρωθεν (π.χ. λέξεις, εκφράσεις, τραγούδια, συνήθειες κ.λ.). Επίσης, βασικό ζήτημα που προέκυψε στις τάξεις, όπου όπως προανέφερα, είχα μαθητές προερχόμενους από πολιτισμικά περιβάλλοντα με ενδεχόμενες αποκλίσεις, ήταν να έχω ισορροπημένη διαντίδραση με όλα τα 'μέρη' και να τα προβάλλω ισοδύναμα. Το λέω αυτό, γιατί σε ορισμένες περιπτώσεις, όπου οι μουσικές παραστάσεις της τάξης γινόταν στα πλαίσια εκδηλώσεων που είχαν ως βασική αναφορά τους 'Ρομά', υπήρξε από τις μη-'Ρομά' οικογένειες, είτε δυσανασχέτηση -αν και όχι ξεκάθαρα διατυπωμένη- είτε ακόμα και αποχώρηση από το μουσικό σύνολο⁶¹.

Επίλογος – Συμπεράσματα

Προφανώς, και τα δυο μοντέλα παιδαγωγικής ('συμπερίληψη'/ 'προβολή διαφοράς'), που αντιπαρέβαλλα πιο πάνω αποτελούν ιδεολογικές κατασκευές και δεν έχουν να κάνουν με τους τρόπους που οι διάφορες κοινωνικές κατηγορίες βιώνουν/ προβάλλουν σε επίπεδο πρακτικών τις συλλογικές τους ταυτότητες. Απλά πιστεύω ότι η οπτική της 'συμπερίληψης' έχει μεγαλύτερη ηθική στήριξη και παράλληλα τη δυναμική να βελτιώσει στο πεδίο -εν προκειμένου στο σχολείο- τις διδακτικές πρακτικές και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, συντελώντας έτσι και στην ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής στη σχολική μονάδα. Η αυτοεκτίμηση των παιδιών και ιδιαίτερα της κατηγορίας 'Ρομά', ενισχύεται μέσα από την αίσθηση ότι αφενός, οι όποιες μουσικο-πολιτισμικές παραδόσεις που φέρουν, συμπεριλαμβάνονται στην νέο-ελληνική πολιτισμική δημιουργία, αφετέρου ότι πολλοί 'Ρομά' καλλιτέχνες συνέβαλαν και εξακολουθούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση και μετεξέλιξη της νέο-ελληνικής πολιτισμικής ταυτότητας.

Βασικές προϋποθέσεις για την στήριξη και στην πράξη της παραπάνω παιδαγωγικής οπτικής είναι καταρχήν, η αναγνώριση ότι το 'πρόβλημα' ως προς τις αλληλεπιδράσεις των διάφορων μερών δεν είναι η ύπαρξη -αυτή καθ' αυτή- των όποιων πολιτισμικών αποκλίσεων, αλλά τα εμποδωμένα εκατέρωθεν στερεότυπα. Πολλές φορές μάλιστα, η υποτιθέμενη διαφορά ούτε καν υφίσταται, αλλά κινείται στη σφαίρα του 'φαντασιακού' (Brubaker,

61 Σε ερώτησή μου προς κάποιο μη-'Ρομ' μαθητή, ο οποίος έφυγε κάποια στιγμή από το σύνολο, γιατί το έκανε αυτό, η απάντησή του ήταν κάπως έτσι: «...ε κύριε, όπου πάμε γράφει 'Ρομά'... 'Ρομά' εδώ, εκεί...».

2006). Από κει και πέρα, δεδομένου του ότι ο εκπαιδευτικός είναι εκ θέσεως (ενίοτε και εκ βαθιάς πεποιθήσεως) διάκονος του κυρίαρχου εκπαιδευτικού & πολιτισμικού μοντέλου, ως διαμεσολαβητής θα πρέπει παράλληλα να είναι εξοικειωμένος με το πολιτισμικό γίγνεσθαι της εκάστοτε κοινότητας (κοινοτήτων) όπου δραστηριοποιείται, καθώς και να αναστοχάζεται σε βάθος τα ζητήματα ‘ταυτότητας’.

Κλείνοντας, θα ήθελα να πω ότι η αρχή της ‘συμπερίληψης’, έτσι όπως τη θέτω, δεν αποκλείει/αρνείται την ύπαρξη ενδεχόμενων πολιτισμικών αποκλίσεων (ή ακόμη και διαφοροποιημένων συλλογικών αυτοπροσδιορισμών) μεταξύ των κοινωνικών κατηγοριών, απλά αναγνωρίζει το δικαίωμα να συμμετέχουν επί ίσοις όροις –σε ιδεολογικό επίπεδο– στο νεοελληνικό εθνικό αφήγημα και σε επίπεδο πρακτικής, στα κοινωνικά αγαθά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Barth Fr. (ed.) (1998). *Ethnic Groups and Boundaries*. U.S. Waveland Press.
- Brubaker R. (2006). *Ethnicity without Groups*. U.S. First Harvard University Press.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Eriksen, T.H. (2010). *Ethnicity and Nationalism: Anthropological Perspectives* (3^{ed.}). Pluto-Press.
- Goffman, E. (2001). *Στίγμα: Σημειώσεις για τη Διαχείριση της Φθαρμένης Ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Hutchinson, J.& Smith, A. (2009). *Ethnicity*. New York: Oxford University Press.
- Jenkins, R. (2008). *Rethinking Ethnicity*. G.B. Cromwell Press Ltd.

Ελληνόγλωσση

- Βαξεβάνογλου, Αλίκη (2001). *Έλληνες Τσιγγάνοι, Περιθωριακοί και Οικογενειάρχες*. Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Γκέφου-Μαδιανού, Δήμητρα (1999). *Πολιτισμός και Εθνογραφία: Από τον Εθνογραφικό Ρεαλισμό στην Πολιτισμική Κριτική*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα 1999.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκόβαρης, Χ. (2013). Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Σκέψεις και θέσεις από τη σκοπιά της Θεωρίας της Παιδείας (Bildungstheorie). Στο Χ. Γκόβαρης (επιμ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο* (σ. 17-30). Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. & Μανούσου, Χ. (2015). Διδασκαλία για τη συμπερίληψη του «άλλου – Εμπειρίες και αποτελέσματα από την εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής έρευνας δράσης σε Δημοτικό Σχολείο. Στο *Επιστήμες της Αγωγής*, Θεματικό τεύχος 2015, σ. 10-34.
- Γκόβαρης, Χ. (2019). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: θεωρητικές αντιπαραθέσεις και ανοικτά ζητήματα προσανατολισμού της παιδαγωγικής-διδασκτικής πράξης στο σχολείο. Στο: Α. Χατζηδάκη, Π. Θώμου, Δ. Κοντογιάννη, Θ. Μιχελακάκη & Μ. Αργυρίου (Επιμ.) *Πρακτικά (Selected Paper) 5ου Διεθνούς Συνεδρίου, Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Γλώσσες και Πολιτισμοί στο Σχολείο και στην Οικογένεια* (32-40). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών.

- Γκότοβος, Α. (1998). *Ρατσισμός: Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές Όψεις μιας Ιδεολογίας και μιας Πρακτικής*. Έκδοση Υπουργείου Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Γκότοβος, Α. (2002). Ρόμικη Ταυτότητα στην Ελληνική Κοινωνία: Προσδιορισμοί σε Σύγκρουση. Στο *Οι Ρομά στην Ελλάδα* (σ. 111-135). Ελληνική Εταιρία Εθνολογίας.
- Δαλκαβούκης, Β. (2005). *Η Πένα και η Γκλίτσα: Εθνοτική και Εθνοτοπική Ταυτότητα στο Ζαγόρι τον 20ό αι*. Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Λιάκος, Α. (2005). *Πώς Στοχάστηκαν το Έθνος Αυτοί που Ήθελαν να Αλλάξουν τον Κόσμο*. Αθήνα: Πόλις.
- Μπαντελάς, Ευ. (2012). *Διαδικασίες Εξόδου από την Ετερότητα: Η Περίπτωση των Ρόμηδων-Χαλκιάδων*. Ανέκδοτη Μεταπτυχιακή Διατριβή στο Τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας, Κοινωνικής Ανθρωπολογίας του Παν/μιου Θεσσαλίας.
- Ντούσας, Δ. (1997). *Rom και Φυλετικές Διακρίσεις*. Αθήνα, Gutenberg.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (2006). Τα άχθη της Ετερότητας: Διαστάσεις της πολιτισμικής Διαφοράς στην Ελλάδα του Πρώιμου 21^{ου} αιώνα, Στο Παπαταξιάρχης Ε. (επιμ.) (2008). *Περιπέτειες της Ετερότητας. Η Παραγωγή της Πολιτισμικής Διαφοράς στην Ελλάδα*. Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Σιππτάνου, Αθηνά (2014). *Το Ζήτημα του Εγγραμματισμού στη Σύγχρονη Εποχή (1990-2005)*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Τερζοπούλου, Μιράντα & Γεωργίου, Γ. (1998). *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα: Ιστορία – Πολιτισμός*. Έκδοση Υπουργείου Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Τρουμπέτα, Σεβαστή (επιμ.) (2008). *Οι Ρομά στο Σύγχρονο Ελληνικό Κράτος, Συμβιώσεις, Αναιρέσεις, Απουσίες*. Εκδόσεις Κριτική.

Abstract

The notion of 'social cohesion', which is of particular concern to the educational sector, both in the field of working with students and as a personal motivation, is perceived in the presentation as an 'experience' that has to be affirmed with various classroom practices, first of all among children, but also -especially in 'intercultural' environments- between the children and the teacher. The 'instrument' used in this case is Music, and the basic principle adopted is that of the 'inclusion' of all students in the experiential activities, but also in the general narrative, concerning the process of shaping the various aspects of modern Greek cultural construction, in both its current context and its various historical phases.

Keywords: Social cohesion, intercultural education, music art, Roma, 'inclusion'.

Εκπαίδευση και Κοινωνική δικαιοσύνη: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Άννα-Μαρία Παφίλα

MSc, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
annamariapaf23@gmail.com

Αικατερίνη Παπά

MSc ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
katpap21@hotmail.gr

Σουζάννα-Μαρία Νικολάου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
snikola@uoi.gr

Περίληψη

Η κοινωνική δικαιοσύνη εμφανίζεται ως το καταλληλότερο μέσο για την αποκατάσταση της αδικίας στην κοινωνία ως προς τη λειτουργία των δομών της και στο χώρο του σχολείου ως μέσο αποκατάστασης των ανισοτήτων. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας εστιάζεται στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο και τις πρακτικές διασφάλισής της. Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης γίνεται αντιληπτή στην παρούσα εργασία, όπως την προσδιορίζει ο Rawls, ως ακριβοδικία. Ένα ακριβοδικαίο σύστημα μιας κοινωνίας στηρίζεται στη συνεργασία μεταξύ ελεύθερων ατόμων, την ισότητα των ευκαιριών και της πρόσβασης στα κοινωνικά αγαθά. Στην έρευνά μας χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων η ημι-δομημένη συνέντευξη σε δείγμα δέκα εκπαιδευτικών, όπου διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν το περιεχόμενο της έννοιας «κοινωνική δικαιοσύνη» στην εκπαίδευση και την αξία της εφαρμογής πρακτικών κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία, τονίζοντας τη σύνδεση της κοινωνικής δικαιοσύνης με την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών και την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση, κοινωνική δικαιοσύνη, εκπαιδευτικοί, πρακτικές

Κοινωνική δικαιοσύνη και σχολική πραγματικότητα

Το σχολείο αποτελεί έναν βασικό θεσμό της κοινωνίας μέσω του οποίου παρέχεται η εκπαίδευση. Επηρεάζεται άμεσα από τις αλλαγές που συμβαίνουν στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η χώρα μας τα τελευταία χρόνια υφίσταται οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές που επηρεάζουν τον χώρο της εκπαίδευσης και από άποψη ποικιλίας μαθητικού πληθυσμού και από την άποψη του μαθησιακού περιεχομένου του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Στο πλαίσιο, κυρίως, της διαφοροποίησης των πολιτισμικών σταθερών από την πολυπολιτισμικότητα των τελευταίων χρόνων καθίσταται πολύ σημαντική

ως έννοια και ως διαδικασία πραγμάτωσης η κοινωνική δικαιοσύνη για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Κυρίαρχο ρόλο ασκούν οι εκπαιδευτικοί ως προς την αντίληψή τους σχετικά με τη σημασία της κοινωνικής δικαιοσύνης αλλά και ως προς τους τρόπους διασφάλισής της στο σχολείο.

Το σχολείο αποτελεί ουσιαστικό θεσμό κοινωνικοποίησης που συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών και την ενίσχυση της κοινωνικής και πολιτικής δέσμευσής τους (Νικολάου, 2009). Εκ των παραγώγων κρίνεται και η αποτελεσματικότητα εν γένει της εκπαίδευσης να ανταπεξέλθει στις προσδοκίες και απαιτήσεις μιας κοινωνίας. Ειδικότερα, κοινωνικά γεγονότα, όπως η οικονομική κρίση, οι κοινωνικές ανισότητες, καθώς και η αυξανόμενη κινητικότητα των πληθυσμών, φαίνεται να επηρεάζουν τη δυνατότητα του σχολείου να προσαρμοστεί στις εξελίξεις των καιρών (Καντιμοίρη, 2018). Και επειδή ακριβώς το σχολείο αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, είναι άμεσα εξαρτημένο από τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στην κοινωνία. Εν προκειμένω, αν επιδιώκουμε το σχολείο να ανταποκριθεί με επιτυχία στις νέες συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί τη δεδομένη χρονική στιγμή, οφείλουμε πρωτίστως να διασφαλίσουμε σε αυτό την κοινωνική δικαιοσύνη, με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση πολιτών με ενσυναίσθηση, ανεκτικότητα και σεβασμό στο διαφορετικό (Νικολάου, 2009· Wang, 2015).

Η κοινωνική δικαιοσύνη χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία υπό την προοπτική της ακριβοδικίας του Rawls (2010) με την έννοια της κατάκτησης μιας ισότητας σε μια κοινωνία με μέλη ελεύθερα και έλλογα. Η ύπαρξή της συνεπάγεται την ισότιμη συμμετοχή σε κοινωνικά αγαθά, ελευθερία και ισότητα ευκαιριών με την περίπτωση να διανέμονται ένα ή πολλά αγαθά άνισα μόνο αν τούτο αποβαίνει προς όφελος των μη ευνοημένων (Muffe, 1993). Όσον αφορά στη λειτουργία της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση εκείνο που εξετάζεται είναι οι εκπαιδευτικές πρακτικές και πολιτικές, προκειμένου να διαπιστωθεί με ποιον τρόπο και για ποιο λόγο το σχολείο λειτουργεί άδικα για ορισμένους μαθητές κυρίως, όταν υποτιμά τις δυνατότητες τους και προκαθορίζει το μέλλον τους (Nieto, 2000: 183). Οι παιδαγωγικές μέθοδοι και πρακτικές κοινωνικής δικαιοσύνης (π.χ. δωρεές σε κοινωνικό παντοπωλείο, συμμετοχή σε προγράμματα, δημιουργία βιβλιοθήκης) στην εκπαίδευση αποσκοπούν, αφενός στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και αφετέρου στην καλλιέργεια ηθικών αξιών και αρετών ως προτύπων συμπεριφοράς που θα επιτρέψουν να βοηθηθούν άτομα, τα οποία έχουν μεγαλύτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Αν οι μαθητές υιοθετήσουν τέτοια πρότυπα, τότε θα αντιμετωπίζουν δίκαια και κάθε συνάνθρωπό τους, όχι μόνο εντός του σχολικού χώρου, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία (Κυρίτσης, 2016: 89).

Επομένως, το σχολείο που επιδιώκει να πραγματώσει στους κόλπους του πρακτικές που αντανακλούν καταστάσεις κοινωνικής δικαιοσύνης αποσκοπεί στην εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων, στην επίτευξη της σχολικής επιτυχίας και στην κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών για την ένταξή τους στο κοινωνικό περιβάλλον. Ο Kose (2007) επισημαίνει ότι σε ένα σχολείο που κυριαρχεί η κοινωνική δικαιοσύνη δεν επιδιώκεται απλά η επίτευξη ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές, αλλά και η επιμέλεια και υποστήριξη των αδύναμων μαθητών, των περιθωριοποιημένων και αποκλεισμένων, μια θέση την οποία είχε προβάλλει και ο Rawls (Rawls, 2010). Με αυτόν τον τρόπο η κοινωνική δικαιοσύνη γίνε-

ται πράξη, όταν η ισότητα στο σχολικό περιβάλλον, σημαίνει για τα παιδιά ίσες ευκαιρίες, ίση μεταχείριση, συνθήκες που θα μας οδηγήσουν όμως και σε ίσα αποτελέσματα. Έτσι, στο σχολείο δεν θα γίνεται μόνο συζήτηση για τα Δικαιώματα, αλλά θα παρέχεται και εκπαίδευση μέσω των Δικαιωμάτων (Καντιμοίρη, 2018· Μαυροσκούφης, 2008).

Από τα παραπάνω συνάγεται ως συμπέρασμα ότι η λειτουργία της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο πραγματώνεται ως διαδικασία μέσω της ανθρώπινης παρέμβασης, της συνεργασίας, της δραστηριοποίησης και της πρωτοβουλίας αλλά και διαφαίνεται ως σκοπός της διδασκαλίας μέσω της ίσης συμμετοχής όλων των ομάδων της κοινωνίας στην εκπαίδευση. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η δημιουργία μιας πιο δίκαιης κοινωνίας που θα βασίζεται στην ισότητα και τον σεβασμό και θα καλύπτει τις ανάγκες όλων των ατόμων (Θεοδοσιάδου, 2013· Κυρίτσης, 2016: 98).

Εν κατακλείδι, επισημαίνεται ότι στην παρούσα έρευνα η χρήση του όρου «κοινωνική δικαιοσύνη» γίνεται με αναφορά κυρίως στη θεωρία περί δικαιοσύνης του Rawls (2001). Η δικαιοσύνη για τον Rawls αναφέρεται σε ένα σύνολο κανόνων βάσει των οποίων έχει οργανωθεί μια κοινωνία που επιτρέπουν σε ανθρώπους με διαφορετικές απόψεις και στόχους να συνυπάρχουν, να συνεργάζονται και να δημιουργούν. Η συνύπαρξη, η συνεργασία και η δημιουργία στηρίζεται στη συναίνεση των μελών και στην αξία που δίνουν οι κοινωνικοί στην ισορροπία μεταξύ των ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων. Με τον ίδιο ακριβώς τρόπο μπορεί να λειτουργήσουν και τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και δη του σχολείου. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου, όπως επισημαίνεται στη βιβλιογραφία, απαιτούνται συνδυασμένες αλλαγές, τόσο στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, τα μέσα διδασκαλίας και την ύλη διδασκαλίας, όσο και στην παιδαγωγική-διδασκτική πράξη (Θεοδοσιάδου, 2013· Κυρίτσης, 2016· Μαυροσκούφης 2008· Νικολαου & Παρα, 2017).

Συγκεκριμένα, η εφαρμογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών και η υιοθέτηση συμπεριφορών που προσιδιάζουν στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης απαιτούν την παροχή ανθρωπιστικής παιδείας στους μαθητές. Μέσω αυτής οι μαθητές θα μάθουν να λειτουργούν ως δημοκρατικοί πολίτες, να συμμετέχουν ενεργά σε κοινωνικά θέματα, να διαμορφώνουν συνείδηση για τη διαφορετικότητα, να κατανοούν την ετερότητα, να μην αδιαφορούν για τον συνάνθρωπο και να υπερασπίζονται τα δικαιώματά τους, χωρίς να παρεμποδίζουν τα δικαιώματα των άλλων. Στο πλαίσιο αυτό, είναι εφικτή η υιοθέτηση εκπαιδευτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων και πρακτικών που θα φέρουν τους μαθητές πιο κοντά στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης (Κυρίτσης, 2016: 99· Unicef, 2015· Fykaris & Nikolaou, 2017).

Ειδικότερα, σε μια σχολική τάξη που προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι πολυπολιτισμικές ροές που δημιουργούν μαθητές με διαφορετικές ανάγκες, διαφορετικές ταχύτητες και διαφορετικές επιδόσεις, έτσι ώστε να προσαρμόζεται η διδασκαλία (π.χ. διαφοροποιημένη διδασκαλία) ανάλογα με τις δυνατότητές τους, και όλοι να έχουν προοπτική για περαιτέρω πρόοδο και εξέλιξη. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια διδακτική μέθοδος που χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια και μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική πρακτική για την επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης. Επειδή ακριβώς εστιάζει στη διαδικασία με την οποία ο μαθητής οικοδομεί τη γνώση, δύναται να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά (Κουτσελίνη, 2009· Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009). Στη συνέχεια

με τη συμμετοχική μάθηση, που αποτελεί μια μέθοδο προαγωγής της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, οι μαθητές θα συμμετέχουν ενεργά σε θέματα που τους αφορούν. Οι μαθητές γίνονται συμμετοχοί στην εκπαιδευτική διαδικασία, την διαμορφώνουν και τη βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι την παραδοσιακή διδασκαλία (Joyce, Weil & Calhoun, 2009· Κυρίτσας, 2016).

Παράλληλα με τη συμμετοχική μάθηση ιδιαίτερη σημασία έχει και η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Κυρίτσας, 2016). Κύρια μέριμνα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε αυτό το πλαίσιο, είναι να ληφθούν υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες των μειονοτικών μαθητών, με σκοπό να επιτύχουμε τη σχολική και κοινωνική τους ένταξη με ομαλό τρόπο, όπως κάθε μαθητής. Τούτο προϋποθέτει, βέβαια θεσμικές αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα και στην οργάνωση της σχολικής κουλτούρας (Γιαβρίμης, Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2009: 229).

Στην υιοθέτηση των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης μπορεί, επίσης, να συμβάλει η Βιωματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία (ΒΕΔ). Η Βιωματική Διδασκαλία προωθεί την επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της διδακτικής ομάδας (εκπαιδευτικός - μαθητές και μαθητές μεταξύ τους) (Φύκαρης, 2014: 157· Χρυσάφιδης, 2005). Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή διεξαγωγή της διδασκαλίας σε αυτήν την πρακτική αποτελεί η ελευθερία των εμπλεκομένων στον τρόπο που δρουν, εργάζονται, οργανώνουν τη σκέψη τους και εκφράζονται (Φύκαρης, 2015: 133). Για την καλλιέργεια της κοινωνικής δικαιοσύνης εξίσου θετικά μπορεί να λειτουργήσει και ο διάλογος στην εκπαιδευτική διαδικασία τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, ο οποίος δίνει έμφαση στην ανάδειξη γνώσεων, απόψεων και εμπειριών, μέσα από απελευθερωτικές και δημοκρατικές διαδικασίες (Θεοδοσιάδου, 2013· Κυρίτσας, 2016: 101-102).

Ουσιαστικό είναι ότι όλες οι παραπάνω παιδαγωγικές πρακτικές απαιτούν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία, την καθημερινή επαφή τους με ζητήματα κοινωνικής αδικίας, καθώς και την αξιοποίηση των πρότερων γνώσεων και εμπειριών τους. Για την υλοποίησή τους προϋποθέτουν καταρτισμένους εκπαιδευτικούς ως δρώντα υποκείμενα και όχι ως απλούς παρατηρητές και διεκπεραιωτές του Αναλυτικού Προγράμματος (Κυρίτσας, 2016: 103).

Μέθοδος

Για την παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση. Στόχος της ποιοτικής προσέγγισης είναι η απάντηση των ερωτημάτων που αναφέρονται στον τρόπο και την αιτία, καθώς διερευνούμε, περιγράφουμε και ερμηνεύουμε πτυχές της κοινωνικής ζωής που δεν μπορούν να μετρηθούν. Στο πλαίσιο αυτό, η ποιοτική έρευνα μας επιτρέπει να εξάγουμε συμπεράσματα μέσα από τη φυσική παρατήρηση και την ερμηνεία που δίνουν τα άτομα σε ό,τι διερευνάται και συμβαίνει στον πραγματικό κόσμο (Bryman, 1995 όπ. αναφ. στο Τσώτρας & Κουτούζης, 2014: 1640).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την κοινωνική δικαιοσύνη και τους τρόπους διασφάλισής της στο σχολείο. Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την κοινωνική δικαιοσύνη;
2. Ποιες είναι οι πρακτικές διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση;

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων, η ημι-δομημένη συνέντευξη, αφού σύμφωνα με τον King (1994), η συνέντευξη είναι η πλέον κατάλληλη, για περιπτώσεις ερευνών που επικεντρώνονται στο νόημα που έχουν συγκεκριμένα φαινόμενα (η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση), για τους συμμετέχοντες (εκπαιδευτικούς) (King, 1994 όπ. αναφ. στο Robson, 2010: 322). Η συνέντευξη είναι ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου (Isaiah & Πούρκος, 2015). Μέσα από την ελεύθερη επικοινωνία ο ερευνητής μπορεί να λάβει άμεσα απαντήσεις για τα ερευνητικά ερωτήματα που θέτει. Οι συνεντεύξεις προσφέρουν τη δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας και ως εκ τούτου τροποποίησης της διερευνητικής κατεύθυνσης, όπου κι αν χρειαστεί. Παράλληλα, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η μη λεκτική επικοινωνία (χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου), η οποία μπορεί να μας δώσει μηνύματα που θα βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση του νοήματος (Robson, 2010: 323).

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δέκα εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι επιλέχθηκαν με κριτήρια το φύλο (ισάριθμοι άνδρες και γυναίκες), την επιμόρφωση που είχαν λάβει (να έχουν συμμετάσχει σε δύο τουλάχιστον επιμορφωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα) και τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας (να έχουν τουλάχιστον πέντε έτη προϋπηρεσία). Τα παραπάνω κριτήρια τέθηκαν με σκοπό να αναδειχτούν οι απόψεις σχετικά με τη κοινωνική δικαιοσύνη από εκπαιδευτικούς που και σχετική διδακτική εμπειρία στην τάξη έχουν και περαιτέρω εκπαίδευση πέραν του βασικού τους πτυχίου. Δεν αποτελεί δείγμα πιθανοτήτων, καθώς δεν μπορούμε να προσδιορίσουμε την πιθανότητα ότι κάθε άτομο θα περιληφθεί στο δείγμα. Αυτό συμβαίνει σε έρευνες μικρής κλίμακας, επειδή ακριβώς δεν υπάρχει η πρόθεση του ερευνητή να κάνει γενίκευση σε οποιοδήποτε πληθυσμό πέρα από το δείγμα της έρευνάς του. Η επιλογή του δείγματος στηρίχθηκε στην κρίση των ερευνητών, που επέλεξαν τα άτομα εκείνα που κρίθηκαν κατάλληλα, όπως διευκρινίστηκε παραπάνω, για να επιτευχθεί ο σκοπός (για τον λόγο αυτόν το δείγμα αναφέρεται και ως σκόπιμο δείγμα, Robson, 2010: 313).

Αποτελέσματα

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων ακολουθεί τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, κατά την οποία τα κείμενα των συνεντεύξεων οργανώνονται σε θεματικές ερμηνευτικές κατηγορίες που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα (Creswell, 2011· Τσιώλης, 2018). Η θεματική ανάλυση αποτελεί μια μέθοδο που χρησιμοποιείται πολύ στην ποιοτική έρευνα. Θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για νέους ερευνητές, επειδή δίνει τη δυνατότητα για πιο εξειδικευμένες προσεγγίσεις ποιοτικής ανάλυσης (Clarke, Braun & Hayfield, 2015 όπ. αναφ. στο Isaiah & Πούρκος, 2015: 116).

Όσον αφορά στα αποτελέσματα της έρευνας μας, παρατίθενται παρακάτω οι θεματικές κατηγορίες που αναδείχθηκαν και απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Είναι οι εξής: κατανόηση του όρου «κοινωνική δικαιοσύνη» στο σχολείο, πρακτικές διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο. Η κάθε θεματική κατηγορία παρουσιάζεται ξεχωριστά, καθώς εστιάζουμε στα βασικά σημεία που προέκυψαν κατά την ανάλυση των δεδομένων.

Κατανόηση του όρου «κοινωνική δικαιοσύνη» στο σχολείο

Η πρώτη θεματική κατηγορία αναφέρεται στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης. Στην ερώτηση «Τι σημαίνει για εσάς η κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο;», οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν την κοινωνική δικαιοσύνη ως μέσο αποκατάστασης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μέσα από την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, αναφέρονται στις ίσες ευκαιρίες μάθησης και την ίδια αντιμετώπιση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, φύλου, θρησκείας και καταγωγής. Ενδιαφέρουσα είναι η προσέγγιση ορισμένων εκπαιδευτικών που αναφέρουν ότι κοινωνική δικαιοσύνη θα πρέπει να υπάρχει όχι μόνο στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, αλλά και στις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, καθώς και των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή.

Οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την κοινωνική δικαιοσύνη, κυρίως, με τον σεβασμό, την ισότητα, την αξιοκρατία και το ανθρώπινο δικαίωμα για εκπαίδευση. Παράλληλα, η κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί βασικό στοιχείο δημοκρατίας και κατ' επέκταση συνδέεται με την ελευθερία, την αλληλεγγύη και την ανεκτικότητα.

Παραθέτοντας ενδεικτικά ορισμούς της κοινωνικής δικαιοσύνης, όπως αυτοί παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία, και ζητώντας από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν αυτόν που θεωρούν πιο αντιπροσωπευτικό, παρατηρήθηκε ότι οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση «[...] αποσκοπεί στην ίση συμμετοχή όλων των ομάδων της κοινωνίας στην εκπαίδευση, ώστε να επιτευχθεί η δημιουργία μιας πιο δίκαιης κοινωνίας που θα βασίζεται στην ισότητα και τον σεβασμό και θα καλύπτει τις ανάγκες όλων των ατόμων». Από την ανάδειξη αυτής της επιλογής φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τη σημασία που έχει η διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο, για τη δημιουργία μιας δικαιότερης κοινωνίας.

Στην προσπάθειά μας να καταγράψουμε τον τρόπο κατανόησης της έννοιας «κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο», ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να σχολιάσουν την εξής τοποθέτηση: «Το σχολείο που στρατεύεται υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης οφείλει να μην είναι ίσο προς όλους, αλλά να ευνοεί τους μαθητές που προέρχονται από μειονεκτικό περιβάλλον». Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φάνηκε να μην συμφωνούν καθόλου με την παραπάνω άποψη, επισημαίνοντας ότι το σχολείο οφείλει να είναι ανοιχτό και ίσο προς όλους τους μαθητές και οι διδακτικές τεχνικές να επιλέγονται με βάση τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή. Παράλληλα, ανέφεραν ότι η διαφορετική αντιμετώπιση των μαθητών από μειονεκτικό περιβάλλον, θα φανερώσει ακόμα περισσότερο το «μειονέκτημα» του μαθητή, τονίζοντας την ανισότητα σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές.

Ωστόσο, υπήρξαν και ορισμένοι (3) εκπαιδευτικοί που τάχθηκαν υπέρ της ιδιαίτερης αντιμετώπισης των μαθητών από μειονεκτικό περιβάλλον. Σύμφωνα με την άποψη τους, το σχολείο οφείλει να αμβλύνει τις ανισότητες μεταξύ των μαθητών μέσα από την παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης, και αυτό δεν μπορεί να συμβεί απλά με το να παρέχουμε ίσες ευκαιρίες, αλλά μέσα από εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης.

Εν κατακλείδι, οι βασικές έννοιες με τις οποίες συνδέουν οι εκπαιδευτικοί την κοινωνική δικαιοσύνη παρουσιάζονται συνοπτικά στην εικόνα που ακολουθεί:

Εικόνα 1. «Έννοιες που συνδέονται με την κοινωνική δικαιοσύνη»

Πρακτικές διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο

Η δεύτερη θεματική κατηγορία αφορά στις πρακτικές διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, σε ερώτηση σχετικά με την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες με σκοπό τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο τους, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να διάκινται θετικά απέναντι σε τέτοιου είδους δράσεις. Οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν εθελοντικές δράσεις και προσφέρουν τρόφιμα, ρούχα, σχολικά είδη στο κοινωνικό παντοπωλείο της περιοχής τους, με σκοπό την άμβλυνση των οικονομικών ανισοτήτων που υπάρχουν μεταξύ των μαθητών και ενισχύουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Παράλληλα, μέσα από αυτές τις δράσεις τονίζουν στους μαθητές την αξία της αλληλοβοήθειας και της αλληλεγγύης, βασικές έννοιες που συνδέονται με την κοινωνική δικαιοσύνη. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί διοργανώνουν ενημερωτικές εκδηλώσεις μέσα από τις οποίες προάγονται οι δημοκρατικές αρχές και η δικαιοσύνη, καθώς επίσης ενισχύεται και η ισότιμη συμμετοχή σε αυτές όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, επίδοσης, πολιτισμικού κεφαλαίου κ.λπ. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν οι εκδηλώσεις για την Παγκόσμια Ημέρα Παιδιού και την Παγκόσμια Ημέρα Προάσπισης των Δικαιωμάτων του Παιδιού, καθώς και η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα, με σκοπό την ένταξη των αλλοεθνών μαθητών. Επίσης, ένας εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στη δημιουργία βιβλιοθήκης στην τάξη, ώστε να μπορούν να δανείζονται βιβλία μαθητές οικογενειών με μικρή αγοραστική δύναμη.

Οι δράσεις που έχουν συμμετάσχει ή διοργανώσει οι εκπαιδευτικοί με σκοπό τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης σε επίπεδο σχολείου παρουσιάζονται συνοπτικά στην παρακάτω εικόνα:

Εικόνα 2. «Δράσεις σε επίπεδο σχολείου με σκοπό τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης»

Αναφορικά με τους τρόπους διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι χρησιμοποιεί τη συνεργατική μάθηση, και συγκεκριμένα τις ομάδες εργασίας. Η εργασία σε ομάδες εξασφαλίζει τη δίκαιη συμμετοχή όλων στη διδακτική πράξη. Οι ομάδες είναι συνήθως ανομοιογενείς, ώστε οι πιο καλοί μαθητές να παρέχουν βοήθεια κατά τη μαθησιακή διαδικασία στους αδύναμους μαθητές. Οι εργασίες παρουσιάζονται ομαδικά και τα παιδιά μαθαίνουν να ακούν και να σέβονται τις θέσεις των άλλων. Επιπλέον, χρησιμοποιούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, μέσω της οποίας δίνουν την ευκαιρία στον κάθε μαθητή να αναπτύξει τις μαθησιακές του ικανότητες με διαφορετικό τρόπο που αρμόζει στο μορφωτικό του επίπεδο, με απώτερο σκοπό να φτάσει στο ίδιο αποτέλεσμα με τους υπόλοιπους μαθητές. Η χρήση της τεχνικής του διαλόγου είναι απαραίτητη σε κάθε διαδικασία μάθησης. Τέλος, γίνεται αναφορά και στη βιωματική μάθηση, η οποία ενισχύει την πρωτοβουλία, την έκφραση γνώμων και συναισθημάτων, τη μεταφορά εμπειριών και την ανάπτυξη διαφορετικών οπτικών. Μέσω των παραπάνω πρακτικών, καλλιεργούνται αξίες, οι οποίες διαμορφώνουν προσωπικότητες με ήθος και αντικατοπτρίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη, όπως: η ισότητα, η αλληλεγγύη, η αποδοχή του άλλου, η ελευθερία έκφρασης, η αξιοκρατία, η δημοκρατία, ο σεβασμός.

Οι πρακτικές διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη μαθησιακή διαδικασία παρουσιάζονται σχηματικά παρακάτω:

Εικόνα 3. «Πρακτικές διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας»

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Από τη θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων προέκυψαν σημαντικές διαπιστώσεις για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η κοινωνική δικαιοσύνη είναι μία διαδικασία που αποσκοπεί στην ίση συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση και βασίζεται στην ισότητα και τον σεβασμό, καλύπτοντας τις ανάγκες όλων των ανθρώπων, ορισμός ο οποίος αναφέρεται και από τους Κυρίτση (2016) και Θεοδοσιάδου (2013). Επιπλέον, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η κοινωνική δικαιοσύνη συνδέεται με την αλληλεγγύη, την αξιοκρατία, την ελευθερία και την ανεκτικότητα. Παράλληλα, αποτελεί βασικό στοιχείο δημοκρατίας και μέσο προάσπισης των ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων των μελών ενός κοινωνικού συγκείμενου, επαληθεύοντας έτσι τα βασικά στοιχεία της θεωρίας του Rawls (2001).

Αναφορικά με τις πρακτικές διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να διάκεινται θετικά απέναντι στην εφαρμογή τους στο σχολείο. Συγκεκριμένα, ανέφεραν τη συμμετοχή τους σε εθελοντικές δράσεις με σκοπό τη συλλογή τροφίμων, ρουχισμού και γραφικής ύλης, για τις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, εξαλείφοντας τις οικονομικές ανισότητες και διασφαλίζοντας την κοινωνική δικαιοσύνη μεταξύ των μαθητών (Mafora, 2015). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί διοργανώνουν ενημερωτικές εκδηλώσεις μέσα από τις οποίες προάγουν τις αρχές της δημοκρατίας και της δικαιοσύνης και ενισχύουν την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών σε αυτές, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, πολιτισμικού κεφαλαίου, εθνικότητας κ.λπ., πρακτική η οποία επισημαίνεται και στην έρευνα της Mafora (2015).

Σε ό,τι αφορά τις πρακτικές διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαιδευτική πράξη, η συνεργατική μάθηση αναφέρθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος για την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών και τη δημιουργία ευχάριστου κλίματος στην τάξη (δες και Θεοδοσιάδου, 2013· Καντιμοίρη, 2018). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία τους δίνει τη δυνα-

τότητα να παρέμβουν σημαντικά σε τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά τρόπο που να παρωθείται ακόμα και ο πιο αδύναμος, όπως χαρακτηριστικά διαπιστώνει η Κουτσελίνη (2009) σε έρευνά της. Επιπλέον, γίνεται χρήση της διαλογικής τεχνικής και της βιωματικής μάθησης, ώστε να ενισχυθούν η πρωτοβουλία των μαθητών και η ελεύθερη διακίνηση ιδεών και εμπειριών (Θεοδοσιάδου, 2013· Κυρίτσης, 2016). Γίνεται σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί, με την εφαρμογή διδακτικών πρακτικών βασισμένων στην κοινωνική δικαιοσύνη, επιδιώκουν τη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος ισότητας ευκαιριών, μέσω της δίκαιης μεταχείρισης των μαθητών, επαληθεύοντας τη βιβλιογραφία (Κυρίτσης, 2016· Naidoo, 2007· Τσότρας & Κουτούζη, 2014).

Επίσης, ένα από τα σημαντικά ευρήματα της έρευνας, στο οποίο μελλοντικά θα πρέπει να επενδύσουμε μέσω κατάλληλης επιμόρφωσης είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης την αναγκαιότητα εξατομικευμένων προγραμμάτων για μαθητές που προέρχονται από ένα στερημένο πολιτισμικά ή γενικά μειονεκτικό περιβάλλον. Μόνο οι τρεις στους δέκα εκπαιδευτικούς αναγνωρίζουν και αυτήν τη διάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Εν κατακλείδι, τα παραπάνω ευρήματα της έρευνας οδήγησαν σε ορισμένα συμπεράσματα που σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούν και εφαρμόζουν στην πράξη την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο. Το ελληνικό σχολείο επηρεάζεται από τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές στην ευρύτερη κοινωνία. Την περίοδο που διανύουμε με τις μεγάλες πολιτισμικές και κοινωνικές μεταβολές κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή και διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο για να επιτευχθεί, αφενός η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους και την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση και η περαιτέρω υποστήριξη μαθητών από μειονοτικά περιβάλλοντα και αφετέρου η καλλιέργεια της ανθρωπιστικής παιδείας με ηθικές αξίες που θα διαμορφώσουν τις συμπεριφορές μελλοντικών πολιτών (Κυρίτσης, 2016).

Από την ποιοτική έρευνα που διεξήχθη συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να κατανοούν το περιεχόμενο της έννοιας «κοινωνική δικαιοσύνη» στην εκπαίδευση και την αξία που έχει η εφαρμογή πρακτικών κοινωνικής δικαιοσύνης στις σχολικές τάξεις, τονίζοντας ότι η κοινωνική δικαιοσύνη συνδέεται με την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών και την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο διαπιστώθηκε ότι στα περισσότερα σχολεία δεν υπάρχει συνεχής προσπάθεια για την άμβλυνση των ανισοτήτων και αδικιών μεταξύ των μαθητών. Οι λίγες πρακτικές που αναφέρθηκαν αφορούσαν, κυρίως, στην κινητοποίηση της σχολικής κοινότητας προς τον εθελοντισμό και την υιοθέτηση παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικών που καλλιεργούν στα παιδιά τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης, όπως ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η ενσυναίσθηση, η δημοκρατία.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι το ελληνικό σχολείο, στην παρούσα ιστορική συνθήκη, έχει ανάγκη περισσότερο από ποτέ εφαρμογής καινοτομιών, οι οποίες αφορούν, αφενός στις εκπαιδευτικές πρακτικές και αφετέρου στη διοίκηση και οργάνωση του σχολείου. Κρίνονται απαραίτητες οι συνεχείς εκπαιδευτικές επιμορφώσεις με θέματα που αφορούν στην κοινωνική δικαιοσύνη, προκειμένου να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί τις απαραίτητες γνώσεις. Το ανοικτό σχολείο χρειάζεται αρωγό σε κάθε προσπάθεια των εκπαιδευτικών και

τους γονείς. Κρίνεται σκόπιμο οι γονείς να παρακολουθούν σεμινάρια ή επιμορφώσεις από εκπαιδευτικούς φορείς με θεματικές σχετικές με την κοινωνική δικαιοσύνη. Επειδή η κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να οδηγήσει σε μια καλύτερη και δικαιότερη κοινωνία, οφείλουν διευθυντές, εκπαιδευτικοί, γονείς αλλά και μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ τους για να επιτευχθεί αυτό το όραμα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσ

- Kose, B. (2007). Principal Leadership for Social Justice: Uncovering the Content of Teacher Professional Development. *Journal of School Leadership*, 17(3), pp. 276-312.
- Mafora, P. (2015). *The social justice imperative in transforming a secondary school*. Educational Researches and Publications Association.
- International Congresses on Education 2015. DOI: 10.1051/shsconf/20162601095
- Muffe, Ch. (1993), *The Return of the Political* (Rawls: Political Theory without Politics 41-60), London/New York, Verso.
- Naidoo, L. (2007). Teaching for social justice: reflections from a core unit in a teacher education program. *Transnational Curriculum inquiry*, 4(2), pp. 23-37.
- Nieto, S (2000). Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of teacher Education*, 51(3), pp. 180-187.
- Nikolaou, S.M. & Papa, M. (2017). Students teachers education and social justice: A case study, *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 4(4), pp. 57-62.
- Fykaris, I. & Nikolaou, S.M. (2017). Development and growing of social skills in teaching procedure: Teaching actions and suggestions, *Journal of Education and Human Development*, 6(1), pp. 120-128.
- Wang, F. (2015). Conceptualizing social justice. *Journal of Educational Administration*, 53, 5, 667-681.

Ελληνόγλωσσ

- Γαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε. & Ρουμελιώτου, Μ. (2009). *Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Επιμ. Χ. Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2013). Διδασκαλία και Κοινωνική Δικαιοσύνη: Στάσεις και Απόψεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, *Επιστήμες της Αγωγής*, (1-2), 91-104, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E. (2009). *Διδακτική μεθοδολογία. Διδακτικά μοντέλα* (επιμ. Κ. Κασιμάτη) (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην.
- Ίσαρη, Φ. & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Καντιμοίρη, Π. (2018). *Ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα). Ανακτήθηκε στις 20/5/2019 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/38321>

- Κουτσελίνη, Μ. & Αγαθαγγέλου, Σ. (2009). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας: η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή*. τόμος Α. Πανεπιστήμιο Αθηνών. (Τιμή Ένεκεν Μ. Ι. Μαραθεύτη), σσ. 277-303.
- Κουτσελίνη, Μ. (2009). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας/μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας*. τόμος Α. Πανεπιστήμιο Αθηνών. (Τόμος προς τιμή Ευγενίας Κουτσουβάνου) (<https://docplayer.gr/2928748-Diaforopoiisi-didaskalias-mathisis-se-taxeis-miktis-ikanotitas-kai-i-antimetopisi-tis-sholikis-apotyhias.html/> 12-04-2019).
- Κυρίτσος, Δ. (2016). *Εκπαιδευτικές ανισότητες και κοινωνική δικαιοσύνη. Μια μελέτη των ερευνητικών δεδομένων για τη μαθησιακή συμπεριφορά και επίδοση των μαθητών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008). *Κοινωνική δικαιοσύνη και σχολική ιστορία: διερεύνηση των μεταξύ τους σχέσεων και της συναφούς διδακτικής πράξης*. Πρακτικά 5^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη», 3-5 Οκτωβρίου 2008, Πάτρα. (eriande.elemedu.upatras.gr/ 12-3-2019).
- Νικολάου, Σ. Μ. (2009). *Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rawls, J. (2010). *Θεωρία της Δικαιοσύνης* (μτφ. Φ. Βασιλογιάννης) (επιμ. Α. Τάκης). Αθήνα: Πόλις.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιώλης, Γ. (2018). *Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*. Στο: Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρητικές-μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας, σσ. 97-125.
- Τσότρας, Δ. & Κουτούζης, Μ. (2014). *Ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη ως απάντηση στις διακρίσεις και στο ρατσισμό*. Πρακτικά 9^{ου} Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής Εταιρείας: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, 28-30 Νοεμβρίου 2014, Φλώρινα, σσ. 1637-1648.
- UNICEF (2017). *Έκθεση UNICEF: Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα 2017. Τα παιδιά της κρίσης*. Αθήνα: Ελληνική Εθνική Επιτροπή UNICEF.
- Φύκαρης, Ι. (2014). *Όρια και δυνατότητες της σύγχρονης διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Φύκαρης, Ι. (2015). *Θέματα παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2005). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Abstract

Social justice appears as the most appropriate means of redressing injustice in society in terms of the functioning of its structures and in the school sector as a means of redressing inequalities. The purpose of this work is to explore the views of primary school teachers on the implementation of social justice in school and its assurance practices. The concept of social justice is perceived in this paper, as Rawls defines it, as accuracy in justice. A fair system of a society is based on cooperation between free people, equal opportunities and access to social goods. Our research used as a qualitative data collection research tool the semi-structured interview in a sample of ten teachers, where it was found that teachers understand the content of the concept of “social justice” in education and the value of implementing social justice practices in schools, stressing the link between social justice and equal educational opportunities and equal participation of students in the educational process.

Keywords: Education, social justice, teachers, practices.

Αριστεία και Κοινωνική Δικαιοσύνη στο Θεσμό των Πρότυπων σχολείων: Η περίπτωση της Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων

Αναστασία Θεοδώρα Σαμαρά

Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
asamara@uop.gr

Δέσποινα Τσακίρη

Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
dtsakiri@uop.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εστιάζουμε στην περίπτωση της Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων ως ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα για τη μελέτη των κοινωνικών δικτύων που συναρθρώθηκαν για να ασκήσουν πολιτική επιρροή προσβλέποντας στην επαναφορά και διατήρηση του θεσμού των Πρότυπων σχολείων. Υιοθετώντας ένα συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων αναλύουμε το συλλεχθέν αρχειακό υλικό από τις δημόσιες τοποθετήσεις και κάνουμε τη χαρτογράφηση του δικτύου αυτού στις δύο πρόσφατες χρονικές περιόδους όπου έλαβαν χώρα μεταρρυθμίσεις για το θεσμό των Πρότυπων σχολείων (Ν. 3966/2011, Ν. 4327/2015) αποτυπώνοντας τη δομή και τη λειτουργία του καθώς και τη δυναμική που αναπτύσσει ως προς τους στόχους του. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι το μελετώμενο κοινωνικό δίκτυο αναγορεύει την αριστεία, όχι μόνο ως εκπαιδευτικό πρόταγμα βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά την καθιστά συνάμα σκοπό και μέσο για την επικράτηση της αξιοκρατίας την οποία συνδέει με την διακηρυχθείσα κοινωνική δικαιοσύνη.

Λέξεις-Κλειδιά: Πρότυπα σχολεία, αριστεία, κοινωνική δικαιοσύνη.

Εισαγωγή

Στις δημόσιες συζητήσεις η έννοια της «αριστείας» πρωταγωνιστεί πλέον καθημερινά. Η χρησιμοποίηση της έννοιας αυτής ως ρητορική και ιδεολόγημα συνιστά μια ιδιαιτερότητα του ελληνικού πολιτικού σκηνικού που την αναγορεύει ως κύριο διακύβευμα της εκπαίδευσης. Πέτρα του σκανδάλου στην καθιέρωση αυτής της ιδεολογικής αντιπαλότητας αποτέλεσαν οι μεταρρυθμίσεις που αφορούσαν τον θεσμό των Πρότυπων Σχολείων και κυρίως η μεταρρύθμιση του 2011, όπου σύμφωνα με την αιτιολογική έκθεση του Ν. 3966/11, τα σχολεία αυτά θα γίνονταν σχολεία αναφοράς εκπαιδευτικού έργου με στόχο την προώθηση της αριστείας σε όλους τους τομείς και όλα τα σχολεία της δημόσιας εκπαίδευσης. Από τη μεταρρύθμιση αυτή προέκυψαν 55 σχολεία μιας υβριδικής μορφής Πρότυπου και Πειραματικού σχολείου με εξετάσεις εισαγωγής. Η ουσιαστική αποκορύφωση του κοινωνικού διαλόγου περί «αριστείας» και της αναγόρευσης της ως κεντρικό πολιτικό ζήτημα έγινε όταν η συγκυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ τον Μάιο του 2015 έθεσε ζήτημα

παύσης των 55 Πρότυπων - Πειραματικών σχολείων στη δημόσια εκπαίδευση και με τον Ν. 4327/2015 επέτρεψε μόνο τη λειτουργία των 5 ιστορικών Πρότυπων σχολείων με εξετάσεις εισαγωγής τα οποία ανέπτυξαν σημαίνουσα δράση διακρητύπωσης μέσω των θεσμικών τους κειμένων ότι προάγουν την αριστεία, ενώ τα υπόλοιπα συνέχισαν τη λειτουργία τους ως Πειραματικά με την εισαγωγή πλέον των μαθητών τους με κλήρωση. Παράλληλα με τις δύο αυτές μεταρρυθμίσεις παρατηρήθηκε μια έντονη κινητικότητα από συλλόγους αποφοίτων, γονέων κλπ. που κατέστησε ορατά άτυπα δίκτυα και ανέδειξε τη βασική στόχευσή τους, ήτοι την ιδιωτικοποίηση των δημόσιων αυτών σχολείων (Ball, 2007) συνδέοντάς τα εκ νέου με τα κληροδοτήματα των ευεργετών τους. Επειδή ως όρος η «ιδιωτικοποίηση» προκαλεί μια σύγχυση λόγω της χρησιμοποίησής της σε πολλές διαφορετικές περιπτώσεις στη διεθνή βιβλιογραφία είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση η ιδιωτικοποίηση αφορούσε τόσο στην οικονομική της έννοια με θέματα χρηματοδότησης και αρμοδιοτήτων (Souto-Otero, 2015) όσο και στην ιδεολογική της με την πεποίθηση που τονιζόταν πολλές φορές από σημαντικά μέλη των Συλλόγων Αποφοίτων (βλ. περιοδικό Ζωσιμάδες, τεύχος 16, 2006: 22) ότι η προσέγγιση του ιδιωτικού τομέα είναι ανώτερη από εκείνη του δημοσίου και την απαίτηση να λειτουργούν όπως τα σχολεία της ιδιωτικής εκπαίδευσης με όρους ανταγωνιστικότητας και αυστηρές αξιολογήσεις στους εκπαιδευτικούς (Whitty, 2000). Ωστόσο, στην ανάπτυξη σχολικής και εκπαιδευτικής πολιτικής αντί τα πολιτικά κόμματα να στηριχθούν σε ένα γνήσιο εκπαιδευτικό πρόταγμα, χρησιμοποίησαν την «αριστεία» σε μια ιδεολογική πόλωση που διαπέρασε το εκπαιδευτικό πεδίο και διείσδυσε στα ευρύτερα πεδία της κοινωνικής και πολιτικής ζωής. Από τη μία πλευρά υπήρχαν αυτοί που έθεταν την αριστεία στον αντίποδα των ίσων ευκαιριών και της κοινωνικής δικαιοσύνης, ενώ οι υποστηρικτές των Πρότυπων ταύτιζαν την αριστεία και τη φοίτηση στα σχολεία αυτά με την αξιοκρατία και την κοινωνική δικαιοσύνη για τους άριστους μαθητές αναφερόμενοι συχνά σε παραδείγματα διακεκριμένων προσωπικοτήτων των γραμμάτων και της πολιτικής σκηνής που πέτυχαν να γίνουν σημαντικά μέλη της κοινωνίας λόγω της φοίτησής τους σε κάποιο Πρότυπο σχολείο. Έτσι, τα ζητήματα της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και της σχολικής και κατ' επέκταση κοινωνικής δικαιοσύνης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επισκιάστηκαν σε πολλές περιπτώσεις από την περί «αριστείας» ρητορική.

Η ερευνητική μας τοποθέτηση συνδέεται στενά με την ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων του ελληνικού χώρου και δη τα βασικά χαρακτηριστικά του γνωρίσματα, τα οποία συνθέτουν το ρευστό πολιτικό σκηνικό ένεκα της παρατεταμένης οικονομικής κρίσης, οι συγκεντρωτικές και γραφειοκρατικές εκπαιδευτικές δομές διοίκησης και η ασυνέχεια στις σχολικές πολιτικές (αξιολόγηση μαθητών, συμπερίληψη, είσοδος στην Ανώτατη Εκπαίδευση κλπ.). Το εν λόγω πλαίσιο δεν ευνοεί την ανάπτυξη θεσμοθετημένων δικτύων και ιδιαίτερα θεσμοθετημένων και ορατών μορφών εκπαιδευτικής διακυβέρνησης κατ' αντιστοιχία των όσων ήδη λαμβάνουν χώρα στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες με πιο αποκεντρωτικά συστήματα (Samara, 2019· Tsakiris & Samara, 2018). Ωστόσο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα μη θεσμισμένα δίκτυα εκπαιδευτικής διακυβέρνησης τα οποία διεκδικούν την επαναφορά και διατήρηση του θεσμού των Πρότυπων σχολείων προτάσσοντας ως ιδεολογικό όχημα την αριστεία ως ικανή και αναγκαία συνθήκη για την αναβάθμιση της Παιδείας. Η παρούσα εργασία εστιάζει στα δίκτυα που αρθρώθηκαν σπονδυλωτά γύρω από τη Ζωσιμαία Σχολή Ιωαννίνων και ανιχνεύει και αναδεικνύει τους παράγοντες που καθορί-

ζουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτυπα μη θεσμισμένα κοινωνικά δίκτυα μπορούν να μετατρέπονται σε ομάδες συμφερόντων (Tsakiris, 2018· Castoriadis, 1975) επηρεάζοντας την εκπαιδευτική πολιτική προς όφελός τους.

Θεωρητικό πλαίσιο

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες διαπιστώνεται παγκόσμια ότι στη διαδικασία χάραξης πολιτικής, παράλληλα με την κυβέρνηση, συμμετέχουν δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς. Η ευρύτερη αυτή μετάβαση από την «κυβέρνηση» στη «διακυβέρνηση» εντοπίζεται τόσο στις χώρες με αποκεντρωμένες μορφές διοίκησης όσο και σε αυτές με συγκεντρωτικές.

Σύμφωνα με τον Peterson (2003), από τη δεκαετία του 1970 οι ακαδημαϊκοί χρησιμοποιούν τις έννοιες των δικτύων πολιτικής και των κοινοτήτων πολιτικής για να ερμηνεύσουν την επιρροή κυβερνητικών και μη κυβερνητικών ενεργών δρώντων υποκειμένων σε συγκεκριμένες αποφάσεις ή πολιτικές θέσεις (στάσεις). Οι έννοιες αυτές λοιπόν έχουν προκύψει από τις συζητήσεις με σκοπό τον καλύτερο τρόπο περιγραφής των πολιτικών και κοινωνικών διεργασιών. Το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις μορφές δικτύων διακυβέρνησης αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο η σύγχρονη κοινωνία και η οικονομία συνιστούν, όλο και περισσότερο, προϊόντα των σχέσεων που χαρακτηρίζονται από την αμοιβαιότητα και την αλληλεξάρτηση, και όχι την ιεραρχία και την ανεξαρτησία. Για τον λόγο αυτό πολλοί κοινωνικοί επιστήμονες εστιάζουν αναλυτικά στις διασυνδέσεις μεταξύ των οργανώσεων και όχι στις ίδιες τις οργανώσεις (Peterson, 2003:7-8).

Οι δύο έννοιες «δίκτυο» και «διακυβέρνηση» έχουν αφήσει μακρόχρονα ίχνη στις σύγχρονες πολιτικές επιστήμες. Και οι δύο αυτές έννοιες εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 στην κοινωνιολογία, όπως για παράδειγμα στην έρευνα για τις οργανώσεις και την κοινοτική εξουσία, και στη συνέχεια επεκτάθηκαν σε όλη την πολιτική κοινωνιολογία, τις πολιτικές επιστήμες και διάφορους τομείς της οικονομίας κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 και της δεκαετίας του 1990. Παρόλο που ουσιαστικά μπορούν να θεωρηθούν ως πολύ παλιές έννοιες, αμφότερες επανέρχονται στη επιστημονική συζήτηση και χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν το φαινόμενο της μεταλλαγής της σύγχρονης κρατικής εξουσίας (Schneider, 2005:1-2).

Ο Rhodes (2013) συμπληρώνει την έννοια του δικτύου με τον όρο της «εμπιστοσύνης». Πιο συγκεκριμένα, τα δίκτυα είναι, κατά τον ορισμό του, ένας ιδιαίτερος συντονιστικός μηχανισμός και ως εκ τούτου μια ξεχωριστή δομή διοίκησης από τις αγορές και τις ιεραρχίες, διότι η εμπιστοσύνη είναι ο κεντρικός μηχανισμός συντονισμού τους με τον ίδιο τρόπο που οι εντολές και ο ανταγωνισμός των τιμών είναι οι βασικοί μηχανισμοί για τις γραφειοκρατίες και τις αγορές αντίστοιχα. Η εμπιστοσύνη είναι απαραίτητη για τη συνεργατική συμπεριφορά και, ως εκ τούτου, για την ύπαρξη του δικτύου (Rhodes, 2013:3).

Η έννοια των δικτύων πολιτικής συμβάλλει σε μια νέα προσέγγιση της ανάπτυξης μοντέλων χάραξης πολιτικής, ανάλυσης και ερμηνείας. Τα «δίκτυα» έχουν γίνει ένα σύγχρονο ζήτημα τα τελευταία χρόνια σε διάφορους κλάδους συμπεριλαμβανομένων της κοινωνιολογίας, της οικονομίας και της δημόσιας πολιτικής. Χρησιμοποιούνται συχνά ως το «νέο πρότυπο για την αρχιτεκτονική της πολυπλοκότητας» (Kenis & Schneider, 1991: 25). Η υπόθεση που διατρέχει μεγάλο μέρος αυτής της σκέψης είναι ότι εάν ένα ζήτημα ή ένα

πρόβλημα είναι πολύπλοκο, οποιαδήποτε λύση είναι πιθανό να απαιτεί μια προσέγγιση «δικτύου πολιτικής» (Börzel, 1998).

Πολλοί ερευνητές επισημαίνουν ότι η διακυβέρνηση δικτύων δημιουργεί ένα «δημοκρατικό έλλειμμα» καθώς οι διαδικασίες πολιτικής και διακυβέρνησης γίνονται πιο διασκορπισμένες και λιγότερο διαφανείς και οι πολιτικοί χώροι κυβερνούνται «ήπια» και με «πειθώ» (Lawn & Grek, 2012). Όπως αναφέρουν οι Olmedo & Ball (2015) «τα δίκτυα πολιτικής δε θολώνουν μόνο τα όρια μεταξύ κράτους και κοινωνίας, αλλά εκθέτουν επίσης τη διαδικασία χάραξης πολιτικής σε εξειδικευμένα παιχνίδια εξουσίας. Στο πλαίσιο της λειτουργίας τους είναι ασαφές τι μπορεί να ειπώθηκε σε ποιον, πού, με ποιο αποτέλεσμα και με τι αντάλλαγμα» (Olmedo & Ball, 2015:27). Υπάρχουν όμως και άλλοι ερευνητές που θεωρούν ότι υπάρχουν τόσο αρνητικές όσο και θετικές πλευρές κατά τις διεργασίες χάραξης πολιτικής μέσω διακυβέρνησης. Οι αρνητικές είναι ότι οι κυβερνήσεις παραμελούν ή διακυβεύουν τα συμφέροντα της «σιωπηλής» πλειοψηφίας, προκαλείται καταστολή της καινοτομίας στην πολιτική με τις καθιερωμένες διαδικασίες και τα κεκτημένα συμφέροντα και οι διαδικασίες πολιτικής καθίστανται αδιαφανείς ένεκα της ανεπίσημης (μη θεσμισμένης) αλληλεπίδρασης των πολύπλοκων μηχανισμών διαβούλευσης που καθιστούν δύσκολη την περιγραφή του τι και του ποιος έχει επηρεάσει συγκεκριμένες αποφάσεις. Έτσι, η διακυβέρνηση λαμβάνει χώρα σε ένα πλαίσιο ανεπαρκούς δημοκρατικής νομιμότητας όπου η αλληλεπίδραση μεταξύ δημοσίων φορέων και ομάδων ιδιωτικών συμφερόντων οδηγεί σε συμφωνία μιας πολιτικής που είναι δύσκολο να μεταβάλει η εκλεγμένη κυβέρνηση. Από την άλλη πλευρά, τα προτεινόμενα πλεονεκτήματα κατά τις διεργασίες χάραξης πολιτικής μέσω διακυβέρνησης είναι η ενσωμάτωση πρόσθετων γνώσεων και πληροφοριών και η συμμετοχή ενός αριθμού ατόμων, ομάδων και οργανισμών η οποία επιτρέπει να εξετάζονται διαφορετικά (πλουραλιστικά) συμφέροντα και αξίες. Επίσης, η συμμετοχή που προαναφέρθηκε, μπορεί να αυξήσει την κοινωνική αποδοχή μιας πολιτικής και να διευκολύνει την εφαρμογή της. Τέλος, ένα ακόμα σημαντικό πλεονέκτημα είναι η βελτίωση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και επομένως η αποτελεσματικότητα της κυβέρνησης (Hazlehurst, 2001: 6-7).

Στην ελληνική περίπτωση, οι συγκεντρωτικές δομές του πολιτικού συστήματος δεν ευνοούν την ανάπτυξη θεσμισμένων δικτύων πολιτικής. Ωστόσο, στην εκπαιδευτική πολιτική παρατηρείται μια ιδιαίτερη μορφή ανάδυσης μη θεσμισμένων δικτύων εκπαιδευτικής διακυβέρνησης που εμπλέκουν δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς με στόχο την επαναφορά και διατήρηση του θεσμού των Πρότυπων σχολείων χρησιμοποιώντας ως ιδεολογικό όχημα την αριστεία και την ανάγκη δημιουργίας «ποιοτικών σχολείων» που κατά την άποψή τους εξασφαλίζουν οι εξετάσεις εισαγωγής στα εν λόγω σχολεία. Στη συγκεκριμένη εργασία εστιάζουμε στο δίκτυο που συναρθρώθηκε γύρω από το ζήτημα επαναφοράς της Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων στο θεσμό των Προτύπων σχολείων και το οποίο μελετήθηκε από το 2005 έως το 2018.

Το δίκτυο αυτό μελετήθηκε τόσο ως προς τις στοχεύσεις του, τη διάρθρωσή του, τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ενεργών δρώντων υποκειμένων όσο και ως προς την επιρροή που άσκησε στη διαδικασία χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Ως βασικό ενεργό δρων υποκείμενο (key-actor) του δικτύου αυτού εμφανίζεται ο Σύλλογος αποφοίτων Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων και στη συνέχεια (μετά τη διάσπασή του το 2015) η Ένωση Απο-

φοίτων Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων. Από το 2005, ο Σύλλογος αποφοίτων Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων προσπάθησε να αναδείξει το ζήτημα επαναφοράς της Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων ως ζήτημα της περιοχής των Ιωαννίνων κινητοποιώντας όλους τους τοπικούς φορείς.

Πιο συγκεκριμένα, ο σύλλογος αποφοίτων Ζωσιμαίας αναγνωρίστηκε επίσημα το 1995 και στις βασικές επιδιώξεις του ήταν η συμβολή στην επανασύνδεση του κληροδοτήματος του Νικολάου Ζωσιμά με τη Ζωσιμαία Σχολή και στην καλύτερη αξιοποίησή του. Βασιζόταν λοιπόν στην καλλιέργεια σχέσεων επικοινωνίας των μελών του Συλλόγου μεταξύ τους, αλλά και με τις τοπικές αρχές, το Πανεπιστήμιο, τους βουλευτές και άλλους Συλλόγους όπως σπουδαστικούς, μορφωτικούς, επιστημονικούς και πνευματικούς (Ζωσιμάδες, τεύχος 1, 2002: 8). Όπως αναφέρεται στο περιοδικό του Συλλόγου «Ζωσιμάδες», λόγω των πολλών μελών του (περίπου 700) θεσμοθετήθηκαν δύο παραρτήματά, στα Γιάννενα και στην Αθήνα, τα οποία διοικούνταν και εκπροσωπούνταν από επταμελή Συμβούλια τα οποία αποτελούσαν το Δ.Σ. του συλλόγου με επί πλέον τον Πρόεδρο του Δ.Σ. που είχε εκλεχθεί απ' ευθείας από το εκλογικό σώμα (Ζωσιμάδες, τεύχος 1, 2002:15-25). Τα μέλη του Συλλόγου χρησιμοποιούσαν τη λέξη «Αδελφότητα» που προσδιόριζε τη χωρίς υστεροβουλία και με αγάπη κοινή δράση για το καλό του συνόλου. Κατά το έτος 2005, ο Σύλλογος Αποφοίτων Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων έδωσε τη δυνατότητα σε κάθε ενδιαφερόμενο για την κατάθεση απόψεων-προτάσεων (ίσως και αντιπαραθέσεων) μέσω του περιοδικού του (Ζωσιμάδες, τεύχος 14, 2005), ευελπιστώντας ότι, μέσα από εποικοδομητικό διάλογο, θα προέκυπταν χρήσιμα συμπεράσματα για το θεσμό των Προτύπων αλλά και της εκπαίδευσης ευρύτερα. Όταν ολοκληρώθηκε ο διάλογος και η διατύπωση των οριστικών θέσεων του Συλλόγου αποφοίτων Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων (Ζωσιμάδες, τεύχος 20, 2007: 3) ορίστηκε τριμελής Συντονιστική Επιτροπή που ανέλαβε το έργο της προβολής των θέσεων του Συλλόγου.

Οι κοινές αντιλήψεις που προέκυψαν ήταν οι εξής:

- Η ιστορική πορεία των Προτύπων Σχολείων εντάσσεται στην πνευματική πορεία του νέου Ελληνισμού.
- Τα Πρότυπα σχολεία λειτούργησαν ως σημείο αναφοράς για όλα τα δημόσια σχολεία.
- Από την κατάργηση του θεσμού των Προτύπων Σχολείων μέχρι σήμερα, η Ελλάδα στερείται αυτής της παροχής άριστης δωρεάν δημόσιας εκπαίδευσης.
- Διαπιστώνεται ότι δεν παρέχονται από την Πολιτεία οι δυνατότητες σε όλα τα προικισμένα παιδιά να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, ιδιαίτερα για εκείνα που οι οικογένειές τους δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν το οικονομικό βάρος της ιδιωτικής εκπαίδευσης.
- Οι συνθήκες είναι ώριμες πλέον και το κράτος θα πρέπει πολύ σοβαρά να θέσει το θέμα της επανίδρυσης των Προτύπων δημοσίων σχολείων επί τάπητος. Δεν αποτελεί «αριστοκρατική» περί παιδείας αντίληψη η παραπάνω πρόταση, όπως ισχυρίζονται ορισμένοι, αλλά κοινωνική και εθνική υποχρέωση. Η αριστοκρατία, ως κοινωνική τάξη, ήταν κλειστή με κληρονομικά δικαιώματα, χωρίς να είναι και εκ γενετής «άριστη», εξ ου και παραμερίστηκε ιστορικά.
- Η δωρεάν δημόσια παιδεία υψηλού επιπέδου υπήρξε ανοιχτή σε όλους –κατόπιν αξιολόγησης– και οφείλει να είναι ανοιχτή, δηλαδή δημοκρατική, σε όποιον έχει τα απαιτούμενα προσόντα.

- Η αντίθετη άποψη συνιστά «αναξιοκρατική» αντίληψη, η οποία οδηγεί σε αυτο-αναπαράγόμενες κλειστές κοινωνικές και επαγγελματικές κατηγορίες χαμηλών προδιαγραφών –ιδιαίτερα στο δημόσιο τομέα– συνιστώντας ως εκ τούτου τροχοπέδη (έως και αναίρεση) στο δημοκρατικό-πολιτικό γίγνεσθαι (Ζωσιμάδες, τεύχος 20).

Μεταξύ των ετών 2007 και 2010, μετά την ολοκλήρωση του προαναφερθέντος διαλόγου, υπήρξαν αντεγκλήσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου αποφοίτων Ζωσιμαίας, κυρίως σε ό,τι αφορά στην ερμηνεία του άρθρου Ε' της διαθήκης του Νικολάου Ζωσιμά, η οποία συντάχθηκε στις 18 Μαρτίου 1841 (υπό τουρκική κυριαρχία) και κυρίως αν με το σύγχρονο διαχειριστικό καθεστώς υλοποιείται η βούληση του ευεργέτη σε ό,τι αφορά τους όρους λειτουργίας και χρηματοδότησης της Ζωσιμαίας Σχολής. Το χρονικό διάστημα που έλαβαν χώρα αυτές οι αντεγκλήσεις μεταξύ μελών του συλλόγου, η διαχείριση γινόταν με μια άτυπη συμφωνία, όπως ισχυρίζεται μέλος του συλλόγου αποφοίτων Ζωσιμαίας, μεταξύ του Δήμου και της Μητρόπολης Ιωαννίνων, η οποία έλεγχε την διαχείριση της «Μερίδας Ζωσιμαίας»⁶², καθώς επόπτευε το διοικητικό καθεστώς των αγαθοεργών καταστημάτων, των διαχειριστών της «Μερίδας Ζωσιμαίας». Η ανάδειξη από τους αποφοίτους της Ζωσιμαίας του ζητήματος της εν λόγω διαχείρισης κατέδειξε ότι παρά τις καταστατικές αρχές του συλλόγου αποφοίτων Ζωσιμαίας για την «αναβίωση» της Σχολής ως Προτύπου και για την με κάθε νόμιμο τρόπο συμβολή του συλλόγου στην καλύτερη αξιοποίηση του κληροδοτήματος Ζωσιμάδων, δεν είχαν επεξεργαστεί και συμφωνήσει με ποιους τρόπους θα μπορούσε η «αναβιωμένη» Σχολή να λειτουργήσει με τους όρους της διαθήκης Νικολάου Ζωσιμά, προσαρμοσμένους στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Με τον νόμο 3966/2011 για τα Πρότυπα Πειραματικά Γυμνάσια και Λύκεια, το Λύκειο της Ζωσιμαίας Σχολής ήταν το μόνο από τα ιστορικά σχολεία που δεν εντάχθηκε στον θεσμό των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων. Εν συνεχεία, οι περισσότεροι από τους απόφοιτους αποφάσισαν να σταματήσουν να συμμετέχουν στον σύλλογο. Το 2014 δημοσιεύτηκε στο Φ.Ε.Κ. η Υπουργική Απόφαση με την οποία οριζόταν ότι από τη σχολική χρονιά 2015-2016 το Λύκειο της Ζωσιμαίας Σχολής θα λειτουργούσε ως Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο. Όμως, από τον Ιανουάριο 2015, ο Σύλλογος αποφοίτων Ζωσιμαίας Σχολής διασπάται και δημιουργείται η Ένωση αποφοίτων Ζωσιμαίας Σχολής από ένα τμήμα του Συλλόγου αποφοίτων Ζωσιμαίας Σχολής. Αιτία αυτής της διάσπασης ήταν η διάσταση απόψεων σχετικά με το καθεστώς βάσει του οποίου η Εκκλησία και ο Δήμος διαχειρίζονταν το κληροδοτήμα Νικολάου Ζωσιμά. Εκείνο που ακολούθησε, όμως είναι ότι με το νόμο 4327/2015 των ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ με τον οποίο χαρακτηρίστηκαν ως Πρότυπα λίγα ιστορικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ νέου εξαιρέθηκε το Λύκειο Ζωσιμαίας από τον χαρακτηρισμό αυτό. Εφεξής μια νέα συνεργατική προσπάθεια ξεκίνησε βασιζόμενη τόσο στους φορείς της πόλης και στις συνδέσεις της Ένωσης –σε ένα ευρύ κοινωνικό επίπεδο– όσο και στο συντονιστικό όργανο των Προτύπων σχολείων, το οποίο

62 Μερίδα Ζωσιμαίας ονομάζεται το μέρος του Κληροδοτήματος του Νικολάου Ζωσιμά (γραμμάτια, μετοχές) που είχαν κατατεθεί υπέρ του «Γενικού Ελληνικού Σχολείου» (τη μετέπειτα Ζωσιμαία Σχολή). Η άτυπη συνεργασία που περιγράφεται από μέλος του Συλλόγου αφορά το χρονικό διάστημα από το 1985 και μετά, από την κατάργηση δηλαδή των Προτύπων με το νόμο 1566/1985, κατά το οποίο, σύμφωνα πάντα με τον ίδιο ισχυρισμό, τα έσοδα από τη διαχείριση της Μερίδας Ζωσιμαίας τα έδινε η Μητρόπολη στο Δήμο για να κατασκευάζει σχολικά κτίρια, αλλά και άλλα έργα του Δήμου.

πια είχε διευρυνθεί και με συλλόγους αποφοίτων άλλων σχολείων που είχαν προϋπάρξει ως Πρότυπα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από τα παραπάνω είναι τα εξής:

- 1) Με ποιο τρόπο οργανώθηκαν τα κοινωνικά δίκτυα που διακήρυτταν την κοινωνική δικαιοσύνη για τους άριστους μαθητές μέσω της φοίτησής τους στα Πρότυπα σχολεία και συνδέονται με τη Ζωσιμαία Σχολή Ιωαννίνων προκειμένου να επηρεάσουν την εκπαιδευτική πολιτική προς όφελός τους;
- 2) Κατά πόσο η δομή του δικτύου που σχηματίστηκε έχοντας ως αίτημα την επαναφορά της Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων, των Πρότυπων σχολείων γενικότερα καθώς και την ύπαρξη κοινωνικής δικαιοσύνης για τους άριστους μαθητές, επηρέασε την αποτελεσματικότητα ως προς τους στόχους του;

Μέθοδος

Η υιοθετηθείσα μεθοδολογία θεμελιώνεται στο συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων. Συγκεκριμένα, μέσω των ποσοτικών μεθόδων αναπαρίσταται το συγκεκριμένο δίκτυο εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (με την χρήση του UCINET 6 και του NetDraw 2.114) ενώ μέσω των ποιοτικών μεθόδων φωτίζεται η πολυπλοκότητά του. Παράλληλα αναλύεται και ερμηνεύεται τόσο ο τρόπος λειτουργίας αυτού του δικτύου εντός ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος όπως είναι το ελληνικό όσο και οι επιπτώσεις της δομής του στη διαδικασία χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής στο συγκεκριμένο εθνικό συγκείμενο. Στην εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήθηκε, χρησιμοποιήθηκε το συγκεκριμένο δίκτυο εκπαιδευτικής διακυβέρνησης ως αναλυτικό εργαλείο προκειμένου να διερευνηθούν οι διαφορετικοί τρόποι οργάνωσης των συνδέσεων μεταξύ των ενεργών δρώντων υποκειμένων (Börzel, 1997).

Αναλύθηκε ποιοτικά το περιεχόμενο 2.000 σελίδων από πρακτικά κοινοβουλίου, επιτροπών μορφωτικών υποθέσεων, έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο, ιστοσελίδες, συνέδρια, ημερίδες και άλλες δημόσιες τοποθετήσεις εστιασμένες στις προσπάθειες επαναφοράς και διατήρησης του θεσμού των Πρότυπων Σχολείων από το 2005 έως το 2019. Τα αρχειακό υλικό αναλύεται σε πρώτο επίπεδο ως προς το περιεχόμενό του, ώστε να προσδιοριστεί ο αριθμός και οι τύποι των ενεργών δρώντων υποκειμένων, η δομή και η λειτουργία των αναδύμενων δικτύων πολιτικής που σχετίζονται με την επαναφορά και διατήρηση του θεσμού των Πρότυπων σχολείων και να αναλυθούν οι σχέσεις εξουσίας και οι όροι της συνεργασίας που ενυπάρχουν σε αυτά (van Waarden, 1992). Επίσης σε ένα δεύτερο επίπεδο, μέσα από την ανάλυση περιεχομένου, εξετάζονται τα ζητήματα που απαιτούν πολιτική επίλυση καθώς και οι ενέργειες και οι δράσεις των δικτύων προς αυτή την κατεύθυνση. Τέλος, γίνεται η απεικόνιση των συγκεκριμένων δικτύων πολιτικής.

Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την ανάλυση του συλλεχθέντος εμπειρικού υλικού αφορούν την ανάλυση περιεχομένου και τη χαρτογράφηση του δικτύου. Ως προς την ανάλυση περιεχομένου το υλικό κατατάσσεται με τη βοήθεια ενός πλέγματος ανάλυσης (analysis grid) που αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος, η θεματική ανάλυση, αφορά τα στοιχεία των ενεργών δρώντων υποκειμένων, τις ημερομηνίες και το είδος των δηλώσεων που έχουν κάνει ενώ το δεύτερο μέρος, η ερμηνευτική ανάλυση, αφορά τα διακυβεύματα, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της θέσης τους, τις

σχέσεις τους με άλλα ενεργά δρώντα υποκείμενα κ.τ.λ. (Bernoux, 1985). Στη συνέχεια, με τη διαδικασία της χαρτογράφησης του δικτύου, δημιουργούνται γραφήματα αναπαράστασης δικτύων πολιτικής βασισμένα στην ανάλυση των κοινωνικών δικτύων (SNA). Τα δεδομένα αναλύονται με τη βοήθεια του UCINET6 (Borgatti et al., 2002) και οι οπτικοποιήσεις των δικτύων πραγματοποιούνται στο πρόγραμμα Netdraw 2.114 (ό.π., 2002).

Αποτελέσματα

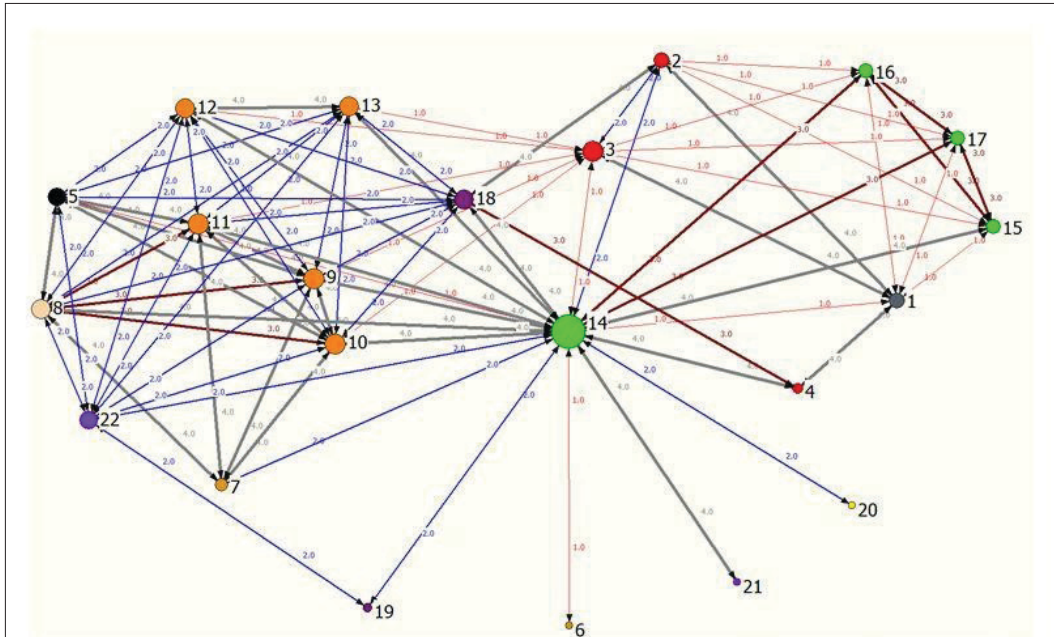
Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός που διαμορφώσαμε αναδεικνύει ότι υπάρχουν θεσμιζόμενα (Tsakiris, 2018· Castoriadis, 1975) δίκτυα εκπαιδευτικής διακυβέρνησης σε ορισμένες κατηγορίες δημόσιων σχολείων τα οποία αν και δεν είναι διακρηυγμένα ως τέτοια έχουν μια μεγάλη ισχύ και λειτουργούν ως ομάδες πίεσης στη χάραξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που διασφαλίζει τα συμφέροντά τους.

Από την ανάλυση του δικτύου που αρθρώθηκε σπονδυλωτά γύρω από τη Ζωσιμαία Σχολή Ιωαννίνων φαίνεται ότι η διάρθρωσή του σχετίζεται με την επίτευξη των στόχων του και την επιρροή του στην εκπαιδευτική πολιτική. Η ποικιλομορφία και η προώθηση διαφορετικών απόψεων είχε επιπτώσεις στην αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητά του δικτύου. Τα ετερογενή δίκτυα σαν αυτό, που περιέχουν ένα ποικίλο σύνολο φορέων, χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να δημιουργήσουν μια κατάσταση κοινής δράσης. Επιπλέον, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι ένα δίκτυο το οποίο περιέχει φορείς που δεν έχουν προηγούμενες εμπειρίες συνεργασίας, είναι λιγότερο αποτελεσματικό από αυτό στο οποίο οι φορείς και οι ατζέντες τους είναι γνωστοί σε όλους τους εμπλεκόμενους.

Στο Γράφημα 1 (N.3966/2011) φαίνεται ότι η εμπλοκή όλων των φορέων της πόλης των Ιωαννίνων στο δίκτυο αυτό και το γεγονός ότι η κεντρικότητα του δικτύου, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο οι δραστηριότητες εξαρτώνται από ένα κυρίαρχο άτομο (Burt, 2000), μοιράστηκε μεταξύ φορέων με διαφορετικά συμφέροντα (βουλευτές του Νομού, Δημοτικό Συμβούλιο), επηρέασε την αποτελεσματικότητα του δικτύου που για να κινητοποιηθεί ως προς τους στόχους του χρειαζόταν την ενεργό συμμετοχή όλων αυτών των φορέων. Η πυκνότητα υπολογίστηκε σε 0,785 d (density average value), η οποία είναι σημαντικά υψηλή τιμή και δείχνει ότι το δίκτυο είναι καλά συνδεδεμένο. Όμως το δίκτυο δεν έχει υψηλό επίπεδο συνοχής λόγω της μεγάλης ετερογένειας που παρουσιάζεται μεταξύ των ενεργών δρώντων υποκειμένων. Η έλλειψη συνεργασίας με τους φορείς του Λυκείου Ζωσιμαίας Σχολής (Διευθυντή, Σύλλογο Διδασκόντων) δικαιολογεί εν μέρει και τον λόγο για τον οποίο το συγκεκριμένο σχολείο δεν έγινε Πρότυπο.

Στο Γράφημα 2 (N.4327/15) εμφανίζεται η νέα μορφή που πήρε το δίκτυο μετά τη διάσπαση του Συλλόγου Αποφοίτων Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων. Η πυκνότητα είναι χαμηλή και ίση με 0,1346 d. Η αναπαράσταση αντικατοπτρίζει τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο ένα δίκτυο αρκετά ανοικτό. Το δίκτυο εμφανίζεται ασύμμετρο και ιεραρχημένο, καθώς την κεντρική θέση όσον αφορά στην ισχύ, την κατέχει με ποσοστό 32,91% η Ένωση αποφοίτων Ζωσιμαίας Σχολής, δηλαδή εκείνη που έχει τον ρόλο του «βασικού παίκτη» (key-player). Ο κόμβος αυτός ελέγχει την πληροφορία και τις ενέργειες για την επίτευξη του στόχου του δικτύου και λειτουργεί ως έλεγχος εισόδου στο δίκτυο, δηλαδή η αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του δικτύου εξαρτάται σχεδόν αποκλειστικά από τον συγκεκριμένο κόμβο.

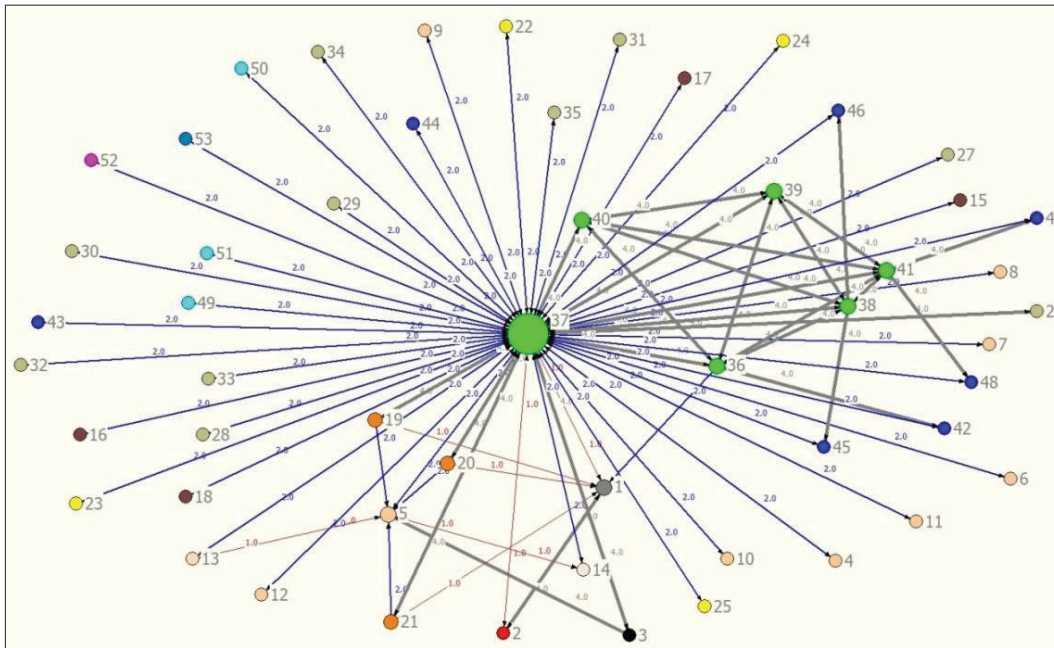
Γράφημα 1. «Αναπαράσταση δικτύου για την επαναφορά της Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων ως Πρότυπο Σχολείο στην χρονική τομή του Ν.3966/2011»



Πίνακας 1. «Επεξήγηση βασικών ενεργών δρώντων υποκειμένων του Γραφήματος 1»

1: Υπουργείο Παιδείας
2: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
3: Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων
5: Μητρόπολη Ιωαννίνων και Αγαθοεργά Καταστήματα
7: Δήμαρχος Ιωαννίνων
9-13: Βουλευτές Νομού Ιωαννίνων
14: Σύλλογος Αποφοίτων Ζωσιμαίας
15, 16, 17: Σύλλογοι Αποφοίτων Προτύπων Σχολείων
18: Πρύτανης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
22-23: Τοπικός Τύπος

Γράφημα 2. «Αναπαράσταση του δικτύου εκπαιδευτικής διακυβέρνησης egonet στη χρονική τομή του Ν.4327/15 με κέντρο την Ένωση αποφοίτων Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων»



Πίνακας 1. «Επεξήγηση βασικών ενεργών δρώντων υποκειμένων του Γραφήματος 2»

1: Υπουργείο Παιδείας
3: Μητρόπολη Ιωαννίνων και Αγαθοεργά Καταστήματα
5: Δήμαρχος Ιωαννίνων
13, 14: Δημοτικές Παρατάξεις
19, 20, 21: Βουλευτές Ν. Ιωαννίνων
37: Ένωση Αποφοίτων Ζωσιμαίας
36-41: Σύλλογοι αποφοίτων Προτύπων Σχολείων
43: Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων προτύπου Γυμνασίου Ζωσιμαίας Σχολής

Από την ανάλυση του δικτύου αυτού φαίνεται ότι η διάρθρωσή του σχετίζεται με την επίτευξη των στόχων του και την επιρροή του στην εκπαιδευτική πολιτική. Αν και ο σκοπός είναι κοινός και εκλογικεύεται με την εκπλήρωση της βούλησης των ευεργετών καθώς και την ανάγκη ύπαρξης ποιοτικών σχολείων με εξετάσεις εισαγωγής, ωστόσο τα κίνητρα δείχνουν να διαφέρουν μεταξύ των ενεργών δρώντων υποκειμένων. Άλλοι κινητροδοτούνται από ένα κοινωνικό φαντασιακό (Tsakiris 2018· Castoriadis, 1975) που προκύπτει από την ιστορικότητα αυτών των σχολείων, άλλοι από την προσδοκία πρόσκτησης ενός κοινωνικού κεφαλαίου που θα εξασφαλίσει μια επιτυχημένη μετέπειτα πορεία για τα παιδιά τους, άλλοι από οικονομικά κίνητρα και πιο συγκεκριμένα την προσπάθεια ιδιωτικοποίησης των Δημοσίων αυτών σχολείων μέσω της σύνδεσης με τα κληροδοτήματά τους και άλλοι από την ανάγκη προβολής ή αυτο-επιβεβαίωσης.

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Από την παρούσα ερευνητική εργασία προκύπτει ότι μέσα στο πλαίσιο του μετασχηματισμού από την κυβέρνηση στη διακυβέρνηση, που λαμβάνει χώρα στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, σχηματίζονται δίκτυα κοινωνικών σχέσεων που προσπαθούν να επηρεάσουν την διαδικασία χάραξης πολιτικής. Η περιγραφόμενη μετατόπιση της χάραξης πολιτικής αντανακλά ένα νέο ρόλο για το κράτος, το οποίο χρειάζεται να συνεργάζεται και να ανταλλάσσει πόρους με ένα σύνολο φορέων κατά τη διαδικασία χάραξης πολιτικής.

Λόγω της τάσης ελλιπούς χρηματοδότησης για την αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης προκειμένου να ανταποκριθεί στην κοινωνία της γνώσης, τα Πρότυπα σχολεία αναδεικνύονται ως «φάρος» για την ύπαρξη ποιοτικής εκπαίδευσης για τους άριστους μαθητές. Η πραγματικότητα αυτή αιτιολογεί τη διαμόρφωση δικτύων εκπαιδευτικής διακυβέρνησης με συμμετοχή δημόσιων και ιδιωτικών φορέων και την αναζήτηση μορφών ιδιωτικοποίησης των συγκεκριμένων σχολείων.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το μη θεσμισμένο δίκτυο που αναλύεται στην παρούσα εργασία. Το συγκεκριμένο δίκτυο εκπαιδευτικής διακυβέρνησης προωθεί την έννοια της αριστείας, ως όχημα για την αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης, με σκοπό να επιτύχει την επανίδρυση των Πρότυπων σχολείων χρησιμοποιώντας ως επιχειρήματα την έλλειψη νομοθετικών ρυθμίσεων διαφοροποιημένης μάθησης για το μαθητικό δυναμικό με υψηλές επιδόσεις και προτάσσοντας την κοινωνική δικαιοσύνη για τους άριστους μαθητές που πρέπει να κατακτήσουν αξιοκρατικά τη θέση τους στην κοινωνία. Αν και εξαιτίας της ετερογένειας του δικτύου προβάλλονται διαφορετικά συμφέροντα και αποτυπώνονται διαφορετικές απόψεις για το καθεστώς χρηματοδότησης και τη διαχείριση των κληροδοτημάτων μεταξύ των μελών του δικτύου, ωστόσο η βασική ρητορική τους παραμένει η δυνατότητα ευκαιριών στους άριστους μαθητές και η ύπαρξη κοινωνικής δικαιοσύνης. Παρά το γεγονός της ύπαρξης ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, η χρησιμοποίηση του κοινωνικού κεφαλαίου του συγκεκριμένου δικτύου, συγκεκριμένα μέσω των αποφοίτων του που κατέχουν πολιτικές ή άλλες διακεκριμένες θέσεις, δίνει τη δυνατότητα παρέμβασης στους κυβερνητικούς κύκλους και επιρροής στη διαδικασία χάραξης πολιτικής.

Ο πολύπλοκος χαρακτήρας της συγκεκριμένης διαδικασίας που συνδέθηκε με την προσπάθεια ιδιωτικοποίησης τμήματος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, τόσο με οικονομικούς όσο και με ιδεολογικούς όρους, την καθιστά ενδιαφέρον πεδίο εμπειρικής μελέτης, δεδομένου ότι μέσω της ανάδυσσης των μη θεσμισμένων δικτύων εκπαιδευτικής διακυβέρνησης υλοποιήθηκαν συνεργασίες μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών φορέων και έλαβαν χώρα κυβερνητικές και μη κυβερνητικές διαδικασίες, οι οποίες διέρρηξαν την μονολιθικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος εισάγοντας την ανάγκη για ετερογενή γνώση και άλλους πόρους στη δημόσια εκπαίδευση, υπεκφεύγοντας ωστόσο, να θέσουν επί τάπητος το ζήτημα της συμβολής των προρρηθέντων στην κοινωνική δικαιοσύνη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Ball, S. J. (2007). *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*, The Routledge International Handbook Series, 425.
- Borgatti, S. P., Everett, M.G., & Freeman, L. C. (2002). *UCINET for Windows: Software for Social Network Analysis*. Harvard, MA: Analytic Technologies.
- Börzel, T.A. (1997). What's so special about policy networks - An exploration of the concept and its usefulness in studying European governance. *European Integration online Papers*, 1. <http://eiop.or.at/eiop/texte/1997-016a.htm>
- Börzel, T.A. (1998). Organizing Babylon – On the Different Conceptions of Policy Networks, *Public Administration*, Vol. 76, pp. 253-273.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241 - 258). New York: Greenwood Press.
- Castoriadis, C. (1975). *L 'institution imaginaire de la societe*. Paris : Editions du Seuil.
- Crozier, M. (1972). *The Relationship between Micro- and Macrosociology: A Study of Organizational Systems as an Empirical Approach to the Problems of Macrosociology*. *Human Relations*, 25:239-251.
- Hazlehurst, D. (2001). Networks and policy making: From theory to practice in Australian social policy. *Discussion Paper 83, Canberra: Graduate Program in Public Policy, Australian National University*.
- Kenis, P., & Schneider, V. (1991). Policy networks and policy analysis: Scrutinizing a new analytical toolbox. In B. Marin, & R. Mayntz (Eds.), *Policy networks: Empirical evidence and theoretical considerations* (pp. 25-59). Boulder, CO: Westview Press.
- Koppenjan, J. F. M. & Klijn, E-H. (2004). *Managing uncertainties in networks: A network approach to problem solving and decision making*. London: Routledge.
- Lawn, M. and Grek, S. (2012). *Europeanizing education: Governing a new policy space*, Oxford: Symposium Books.
- Peterson, J. (2003). *Policy Networks*, *Political Science Series 90*, Vienna: Institute for Advanced Studies. http://www.ihs.ac.at/publications/pol/pw_90.pdf
- Rhodes, R. A. W. (2006). Policy network analysis. In M. Moran, M. Rein & R. E. Goodin (Eds.), *The Oxford handbook of public policy* (pp. 425-447). New York: Oxford University Press.
- Rhodes, R. A. W. (2013). *How to manage your policy network*, Retrieved September 12, 2017, from <http://www.raw-rhodes.co.uk/wp-content/uploads/2013/07/Com-Sec-2013-v2.pdf>
- Samara, A.T. (2019). *Educational governance networks in the model schools of Greece: the evolution of the institution of excellence in school assessment*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Peloponnese, Corinth, Greece.
- Schneider, V. (2005). Policy networks and the governance of complex societies. *Paper presented at the conference on Network Societies and Postindustrial Identities at the University of Tuebingen, Germany, Post-Graduate Research Programme, Global Challenges – Transnational and Transcultural Approaches*, Tübingen, 28-30 October 2005.
- Souto-Otero, M. (2015). European education policy-making in education and training: between institutional legitimization and policy privatization. In M. Souto-Otero (ed.) *Evaluating European Education Policy-Making. Privatization, Networks and the European Commission*. pp. 1-24. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Tsakiris, D. & Samara, A. T., (2018). Forms of European Governance and Education Policy: The case of Selective Schools in Greece. *Paper presented at European Educational Research Association, ECER 2018 "Inclusion and Exclusion, Resources for Educational Research?"*, Free University Bolzano, 3-7 September. Retrieved from <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/23/contribution/43827/>
- van Waarden F. (1992). Dimensions and types of policy networks, *European Journal of Political Research*, 21(1-2): 29-52.
- Whitty, G. (2000). Privatisation and marketisation in education policy. *Speech given to the National Union of Teachers conference on Involving the Private Sector in Education: Value Added or High Risk?* London, 21 November, <http://firgoa.usc.es/drupal/files/whitty.pdf>

Ελληνόγλωσσον

- Τσακίρη, Δ. (2018). *Η θέσμιση της αξιολόγησης των μαθητών και το φαντασιακό στοιχείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Abstract

In the present work, we focus on the case of the Zosimaia School of Ioannina as a prime example of the study of social networks assembled to exert political influence with a view to restoring and maintaining the institution of the Model (Pilot) Schools. Using a combination of qualitative and quantitative methods, we analyze the archived material collected from public placements and map these networks in the two recent time periods where reforms to the model schools have taken place (Law 3966/2011, Law 4327/2015) impressing their structure and function and the dynamics they develop in relation to their goals. The results show that the social networks studied, try to promote excellence not only as an educational model for improving the quality of the education system, but also as a means for the prevalence of the meritocracy that they link with the proclaimed social justice.

Ανισότητα, ετερότητα και πολιτικές για τη συμπερίληψη των φοιτητών στο ελληνικό πανεπιστήμιο

Όλγα Τζαφέα

Δρ Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια,
Τμήμα Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
otzafea@cc.uoi.gr

Παναγιώτα Γκόφα

Δρ Εκπαιδευτικής Έρευνας - Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Ακαδημαϊκή Υπότροφος, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ
pgkofa@ecd.uoa.gr

Αντιγόνη Σαρακινιώτη

Επίκουρη καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης,
Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, ΑΠΘ
sarakinoti@edlit.auth.gr

Ελένη Σιάνου-Κύργιου

Ομότιμη καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης,
Τμήμα Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
eleni.sianou@gmail.com

Περίληψη

Η μελέτη εστιάζεται σε όψεις ανισοτήτων που βιώνουν οι φοιτητές/τριες με διαφορετικά κοινωνικά χαρακτηριστικά στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση. Ειδικότερα, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις φοιτητών με διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο για τις δυσκολίες που έχουν αντιμετωπίσει στη διάρκεια των σπουδών τους και για την υποστήριξη που λαμβάνουν από τα πανεπιστήμιά τους. Η θεωρία του Bourdieu και ιδιαίτερα η έννοια του habitus αξιοποιούνται για να ερμηνευθούν τα αποτελέσματα ερωτηματολογίου που συμπληρώθηκε από 1260 άτομα το 2018-2019 σε τρία πανεπιστήμια. Αυτά δείχνουν ότι το «ίδρυμα φοίτησης» σχετίζεται σημαντικά με τα υπό εξέταση ζητήματα αναδεικνύοντας τη σημασία μελέτης των ιδρυματικών πολιτικών και πρακτικών υποστήριξης των σπουδών, τόσο για την κατανόηση του μηχανισμού αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση σήμερα, όσο και για την ανάπτυξη στρατηγικών ανταπόκρισης στις διαφοροποιημένες ανάγκες του φοιτητικού πληθυσμού και προώθησης της συμπερίληψης.

Λέξεις-Κλειδιά: Ανώτατη εκπαίδευση, habitus, ακαδημαϊκές δυσκολίες, υποστήριξη φοίτησης, συμπερίληψη

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες οι πολιτικές της ανώτατης εκπαίδευσης (ΑΕ) αναπτύσσονται στην κατεύθυνση προώθησης της ισότητας στην πρόσβαση αλλά και ευκαιριών ισότιμης συμμετοχής στην ακαδημαϊκή ζωή (Reay, 2017, Troxel, 2010). Η σύγχρονη έρευνα ωστόσο-

σο, μελετά την αναπαραγωγή της ανισότητας στην ΑΕ, με βάση το επιχείρημα ότι η διεύρυνση της συμμετοχής μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων στην ΑΕ δε συνεπάγεται αυτόματα την προώθηση της ισότητας και της συμπερίληψης, κυρίως λόγω της αυξανόμενης κοινωνικής και πολιτισμικής ετερογένειας του φοιτητικού πληθυσμού (Archeretal., 2003, Burke, 2013, Pitzalis & van Zanten, 2017, Crozier, Reay & Clayton, 2019). Οι φοιτητές από μη προνομιούχα περιβάλλοντα αντιμετωπίζουν αυξημένες δυσκολίες στην ακαδημαϊκή ζωή τόσο αναφορικά με τις γνωστικές απαιτήσεις, την ανταπόκριση στο πρόγραμμα σπουδών και τις σχέσεις με τους διδάσκοντες (Purcelletal, 2009· Croll & Attwood, 2013) όσο και αναφορικά με την κοινωνική ενσωμάτωση (Trowler, 2010· Σιάνου-Κύργιου, 2010).

Τα ιδρύματα αναπτύσσουν στρατηγικές υποστήριξης με σκοπό τη «συγκράτηση» των φοιτητών (Thomas, 2002) και την ολοκλήρωση των σπουδών τους (Crosling, Thomas & Heagney, 2008). Η ευρωπαϊκή ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ΑΕ προωθεί στρατηγικές που αφορούν κυρίως στην αναμόρφωση του διδακτικού πλαισίου στην κατεύθυνση ενίσχυσης φοιτητοκεντρικής μάθησης, ανάπτυξης μαθησιακών αποτελεσμάτων και εξασφάλισης διαδικασιών αξιολόγησης συμβατών με τις απαιτήσεις φοιτητών/τριών π.χ. με αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες (EUA, 2015). Επιπλέον, προωθείται η εφαρμογή πρακτικών ακαδημαϊκής καθοδήγησης αναφορικά με τις απαιτήσεις των προγράμματα σπουδών, π.χ. προϋποθέσεις για τη λήψη πτυχίου, επιλογές μαθημάτων, προαπαιτούμενα κτλ., καθώς και η ανάπτυξη μηχανισμών παρακολούθησης της πορείας σπουδών και υπηρεσιών συμβουλευτικής σταδιοδρομίας για υποστήριξη των ομαλών μεταβάσεων των αποφοίτων στην αγορά εργασίας (European Commission, 2015, 2017). Τέλος, προωθούνται συστήματα φοιτητικής μέριμνας που να συμβάλλουν στην κοινωνική ενσωμάτωση των φοιτητών εξασφαλίζοντας υπηρεσίες υγείας, ψυχολογικής στήριξης και οικονομικής ενίσχυσης με τη μορφή υποτροφιών, φορολογική διευκόλυνσεων στις οικογένειες και παροχών διαβίωσης (European Commission, 2015, European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Η βιβλιογραφία αποκαλύπτει ότι τα ιδρύματα της ΑΕ εφαρμόζουν διαφορετικές στρατηγικές διαχείρισης της διαφορετικότητας και υποστήριξης του φοιτητικού πληθυσμού (Crozier & Reay, 2011). Ένα βασικό στοιχείο αυτής της διαφοροποίησης σχετίζεται με το γεγονός ότι μικρότερα ιδρύματα εμφανίζουν μεγαλύτερη «ετοιμότητα» υποστήριξης των φοιτητών/τριών τους σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο, καθώς η εξατομικευμένη εφαρμογή των σχετικών παρεμβάσεων είναι περισσότερο εφικτή. Από την άλλη πλευρά, τα ιδρύματα μεγαλύτερου μεγέθους χειρίζονται αυτά τα ζητήματα σε «κεντρικό» επίπεδο μέσα από προ-τυποποιημένες διαδικασίες που οι φοιτητές χρειάζεται να ανακαλύπτουν, να παρακολουθούν και να αξιοποιούν συστηματικά προκειμένου να λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο (European Commission, 2015).

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η μελέτη αξιοποιεί την έννοια του «habitus» (Bourdieu & Passeron, 1996· Bourdieu 2004), με σκοπό να φωτίσει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι φοιτητές την παρουσία και τη διαδρομή τους στην ΑΕ σε σχέση με τις απαιτήσεις και τις πρακτικές υποστήριξης των ιδρυμάτων.

Σύμφωνα με τον Μουζέλη (1994: 54) «[τ]ο habitus μπορεί να θεωρηθεί σαν ένα υποκειμενικό αλλά όχι ατομικό σύστημα από εσωτερικευμένες δομές (Internalised Structures), σχήματα αντίληψης, σύλληψης και δράσης που είναι κοινά σ' όλα τα μέλη μιας ομάδας ή τάξης και που συνιστούν την προϋπόθεση κάθε αντικειμενοποίησης και ενόρασης». Η έννοια προσδιορίζει το σύνολο των προδιαθέσεων που φέρουν κοινωνικά τα άτομα και μέσα από τις οποίες αντιλαμβάνονται, αξιολογούν και αναπτύσσουν «επιλεκτικά» και «πολύτροπα» την δράση τους εντός των διαφορετικών πεδίων πρακτικής (ό.π.: 56, Reay, 2004). Μεθοδολογικά, η έννοια του habitus συμβάλλει ώστε οι αλληλεπιδράσεις αυτές να μπορούν να αναλυθούν ως συνδέσεις του παρελθόντος με το παρόν των συλλογικών και ατομικών κοινωνικών τροχιών στα πεδία της πρακτικής (Reay, 2004).

Σε αυτό το πλαίσιο μελέτης, προεξάρχουσα θέση κατέχουν οι αναλύσεις για το institutional habitus (Thomas, 2002, Reay 2004). Η McDonough (1997) αξιοποίησε για πρώτη φορά την έννοια του habitus με σκοπό να αποκαλύψει τη σημασία των ιδρυματικών πρακτικών. Οι Reay et al. (2001) διερεύνησαν τον αντίκτυπο που ασκούν τα ιδρύματα στην επίτευξη των επακόλουθων διαδρομών των ατόμων εντός της Α.Ε. Σύμφωνα με αυτήν τη μελέτη, η εκπαιδευτική κατάσταση, οι οργανωτικές πρακτικές και οι σχέσεις καθηγητών-φοιτητών είναι συστατικά του habitus και επηρεάζουν τη διαδικασία και το πρότυπο των επιλογών στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Ομοίως, ο Morrison (2009), χρησιμοποίησε το εκπαιδευτικό status των ιδρυμάτων για να εξετάσει τις επιδράσεις του institutional habitus στις επιλογές σπουδών μιας ομάδας νέων από την εργατική τάξη. Οι πιο πρόσφατες εμπειρικές έρευνες προσπαθούν εκτενώς να καθιερώσουν την έννοια του habitus, εστιάζοντας την ανάλυση της κοινωνικής αναπαραγωγής στις βασικές οργανωτικές πτυχές των ιδρυμάτων, τις διαφοροποιήσεις τους και τις επιπτώσεις τους στις προοπτικές και τις ενέργειες των ατόμων (Byrd et al., 2019).

Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά και οι εμπειρίες ζωής που καθορίζουν το habitus των φοιτητών συνεισφέρουν στη διαμόρφωση συγκεκριμένων αντιλήψεων απέναντι στην προοπτική των σπουδών καθώς και κριτηρίων λήψης κρίσιμων αποφάσεων σε σχέση με αυτές, π.χ. επιλογή αντικειμένου και ιδρύματος σπουδών (Reay, David, & Ball, 2005· Μονιάρου-Παραconstantinou, Tsatsaroni, Katsis & Koulaidis, 2010). Σε ελληνική έρευνα σχετική με τις επιλογές των υποψηφίων φοιτητών με ομοίως υψηλές επιδόσεις αλλά διαφορετική κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, τα ευρήματα δείχνουν ότι η επιλογή αντικειμένου και ιδρύματος σπουδών καθορίζεται από το κοινωνικο-οικονομικό υποβάθρο των φοιτητών. Συγκεκριμένα, οι υποψήφιοι με προνομιούχο υπόβαθρο επιλέγουν υψηλού κύρους πεδία σπουδών όπως ιατρική και νομική (Σιανου-Κυργίου & Tsiplakides, 2011). Η διαδικασία επιλογής παραπέμπει σε μια «διαδικασία αντιστοίχισης» μεταξύ του habitus που φέρουν οι φοιτητές με αυτό των ιδρυμάτων, η οποία «οδηγεί» τα άτομα μη προνομιούχας κοινωνικής καταγωγής να τείνουν να σπουδάζουν σε ιδρύματα χαμηλότερης αναγνώρισης αναφορικά με το κύρος των σπουδών και τις προοπτικές του πτυχίου (ό.π.).

Όσον αφορά τη φοίτηση στην ΑΕ, μεγάλο μέρος της σχετικής βιβλιογραφίας, με αναφορά στο έργο των Bourdieu και Passeron (1996), ασχολείται με το γεγονός ότι οι φοιτητές από μη προνομιούχα περιβάλλοντα αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες συγκριτικά με τους προνομιούχους φοιτητές στο ακαδημαϊκό πεδίο καθώς αγωνίζονται να κατανοήσουν τους «κανόνες του παιχνιδιού». Για τους Nairz-Wirth κ.ά. (2017) οι «μη παραδοσιακοί φοιτητές», δυσκολεύονται να βρουν τη θέση τους στο ακαδημαϊκό πεδίο και να ολοκληρώ-

σουν τις σπουδές τους κυρίως λόγω των εμπειριών συμβολικής βίας που βιώνουν κατά την παραμονή τους στην ΑΕ και οι οποίες εδράζονται στη σύγκρουση του habitus που έχουν διαμορφώσει στην οικογένεια και το σχολείο τους – «της αίσθησης της κοινωνικής θέσης» και των απαιτήσεων που τους θέτει το habitus του ακαδημαϊκού πεδίου. Τα εμπόδια αυτά γίνονται μεγαλύτερα για τους μη προνομιούχους φοιτητές όταν σπουδάζουν σε πιο επιλεκτικά ιδρύματα (Reay, Crozier & Clayton, 2010). Από μια άλλη σκοπιά, οι Jin και Ball (2019: 5) σε πρόσφατο άρθρο τους με αντικείμενο την παρουσία μη προνομιούχων φοιτητών εργατικής τάξης στα ελίτ πανεπιστήμια υποστηρίζουν ότι αυτοί οι φοιτητές επιβιώνουν τυχαία σε αυτά και πάντα αισθάνονται σαν «ψάρια έξω από το νερό». Αμφισβητούν έτσι τις δυνατότητες «μετασχηματισμού του habitus» που ταξικά φέρουν αυτοί οι φοιτητές, θέτοντας ερωτήματα για την αποτελεσματικότητα και τις συνέπειες της ατζέντας πολιτικής για τη διεύρυνση της συμμετοχής στην ΑΕ.

Το ελληνικό πλαίσιο

Στο ελληνικό συγκείμενο, ζητήματα ανισοτήτων και πολιτικών για την υποστήριξη της φοίτησης αποτελούν κεντρικό θέμα στην εγχώρια ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής (Σιάνου-Κύργιου, 2010). Καίριο ζήτημα αποτελούν οι αλλαγές στο σύστημα εισαγωγής στο πανεπιστήμιο, ειδικά μετά το 2000 που συντελέστηκε η μεγαλύτερη διεύρυνση της ΑΕ μέσω της ίδρυσης νέων πανεπιστημίων και τμημάτων. Από κοινωνιολογική σκοπιά (Σιάνου-Κύργιου, 2010, Σιάνου-Κύργιου & Tsiplakides, 2011), και με αναφορά στο ελληνικό συγκείμενο, διαφαίνεται ότι οι πολιτικές διεύρυνσης της συμμετοχής συνοδεύονται από διαστρωμάτωση των ιδρυμάτων και οι εκπαιδευτικές επιλογές παραμένουν κοινωνικά προσδιορισμένες.

Ο χρόνος αποφοίτησης και ο αριθμός των φοιτητών/τριών «πέρα των κανονικών εξαμήνων» τέθηκε επιτακτικά ως πρόβλημα μετά το 2002. Ενδεικτικά, ο Κυπριανός (2016) σημειώνει πως 3 στους 10 φοιτητές καθυστερούν να αποφοιτήσουν σε σχέση με τον προβλεπόμενο χρόνο αποφοίτησης. Η μελέτη της Σιάνου-Κύργιου (2014) για τη λιμνάζουσα φοίτηση στην Ελλάδα αναδεικνύει το πρόβλημα της καθυστέρησης των σπουδών. Σύμφωνα με τη Σιάνου-Κύργιου (2014), το ζήτημα της καθυστέρησης των σπουδών συνδέεται με τον ανεπαρκή βαθμό ένταξης των φοιτητών στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή μετά την αλλαγή που επιφέρει η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια φοίτηση αλλά και με το κοινωνικο-οικονομικό τους υπόβαθρο. Ωστόσο, μια τέτοια θεώρηση, δεν φαίνεται να έχει εμπεδωθεί στο ελληνικό πλαίσιο στο επίπεδο της λήψης μέτρων αντιμετώπισης του προβλήματος, καθώς η διαγραφή των φοιτητών που προσδιορίζονται ως «αιώνιοι» φοιτητές είναι το μόνο μέτρο που καταγράφηκε για την Ελλάδα στην κατεύθυνση επιτάχυνσης του χρόνου λήψης πτυχίων σε σχετική ευρωπαϊκή έκθεση (European Commission, 2015).

Την τελευταία πενταετία τα ζητήματα της ακαδημαϊκής και κοινωνικής ένταξης των φοιτητών έχουν αναδειχτεί ως δείκτες ποιότητας των ιδρυμάτων στο πλαίσιο εφαρμογής του συστήματος διασφάλισης ποιότητας στην ΑΕ από την Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας (ΑΔΙΠ). Στην ετήσια έκθεση της ΑΔΙΠ (2016), περιγράφεται η ύπαρξη σχετικών μέτρων και υπηρεσιών υποστήριξης στα ελληνικά ιδρύματα ΑΕ, ωστόσο σε αρκετές περιπτώσεις συνιστώνται αλλαγές στην κατεύθυνση αποτελεσματικότερης ρύθμισης της ακαδημαϊκής πορείας των φοιτητών/τριών και ανταπόκρισης στις ανάγκες τους, ειδικά των μη προνο-

μιούχων όπως των εργαζομένων και των φοιτητών χαμηλής επίδοσης. Για παράδειγμα, συστήνονται στα ιδρύματα μέτρα, όπως προσφορά ευέλικτων διαδρομών φοίτησης, συμβουλευτική υποστήριξη για ακαδημαϊκά και προσωπικά θέματα, ανάπτυξη μηχανισμού παρακολούθησης του φοιτητικού πληθυσμού, των αναγκών του αλλά και της πορείας που διαγράφει εντός και εκτός του Πανεπιστημίου.

Μέθοδος

Η μελέτη στηρίζεται σε δεδομένα που έχουν συλλεγεί στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαιδευτικές διαδρομές στο ελληνικό Πανεπιστήμιο: Ετερότητα, ανισότητα και συμπερίληψη» (ΕΣΠΑ - Υποστήριξη ερευνητών με έμφαση στους νέους ερευνητές - κύκλος Β', 2014-2020 - ΕΛΚΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων). Η έρευνα εξέτασε ζητήματα διακρίσεων, ανισοτήτων και συμπεριληπτικών πρακτικών στην ΑΕ και έθεσε ερωτήματα για το εάν και πώς αυτά επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές διαδρομές προπτυχιακών φοιτητών/τριών. Ειδικότερα, η παρούσα δημοσίευση επικεντρώνεται στις αντιλήψεις των φοιτητών για δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και συνδέονται με μορφές ανισοτήτων καθώς και για την υποστήριξη της φοίτησης από τα ιδρύματα.

Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν μέσω 1260 έγκυρων κλειστού τύπου ερωτηματολογίων της κλίμακας Likert που συμπληρώθηκαν μέσα από βολική δειγματοληψία από φοιτητές στα τελευταία δύο έτη των σπουδών τους. Η έρευνα διενεργήθηκε κατά το 2018-2019 σε τρία ελληνικά πανεπιστήμια με διαφορετικά γεωγραφικά, ιστορικά και οργανωτικά χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, έχουν επιλεγεί ένα κεντρικό ιστορικό πανεπιστήμιο, με υψηλό βαθμό επιλεκτικότητας (υψηλές βάσεις εισόδου) (Πανεπιστήμιο Α), ένα περιφερειακό πανεπιστήμιο με σημαντική πορεία και παγιωμένη θέση στην ελληνική ΑΕ (Πανεπιστήμιο Β) και ένα νεότερο περιφερειακό πανεπιστήμιο με εξακτινωμένες διοικητικές και εκπαιδευτικές δομές και έμφαση στην τοπική ανάπτυξη της περιφέρειας αναφοράς του (Πανεπιστήμιο Γ). Αφού λάβαμε τις σχετικές άδειες από τα τμήματα, τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε έντυπη μορφή στους φοιτητές και τις φοιτήτριες. Πριν από τη συμπλήρωση γινόταν ενημέρωση για τον σκοπό της έρευνας και την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων μέσω της διασφάλισης της ανωνυμίας τους. Η επιλογή των φοιτητών ήταν τυχαία και μοναδικό κριτήριο επιλογής αποτέλεσε το ίδρυμα φοίτησης και το έτος σπουδών τους. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Reay et al. 2001) αναμένονται διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα ιδρύματα με τα διαφορετικά χαρακτηριστικά, ενδεικτικά, το τελευταίο, ενδέχεται να διαθέτει μεγαλύτερες δυνατότητες υποστήριξης της ένταξης των φοιτητών/τριών του μέσα, για παράδειγμα, από την καθημερινή επικοινωνία και τις στενές κοινωνικές σχέσεις που το συγκεκριμένο περιβάλλον επιτρέπει.

Στην παρούσα δημοσίευση, απαντώνται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- A. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των φοιτητών/τριών για τις δυσκολίες που συνδέονται με ανισότητες και διακρίσεις στο πανεπιστήμιο;
- B. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των φοιτητών/τριών για τα μέτρα υποστήριξης που παρέχουν τα ιδρύματα για την καταπολέμηση των ανισοτήτων και των διακρίσεων;
- Γ. Πώς σχετίζονται το ίδρυμα φοίτησης και το υπόβαθρο των φοιτητών/τριών με τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες τους για τις δυσκολίες που βιώνουν και τα μέτρα υποστήριξης που λαμβάνουν;

Ως προς την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, σημειώνεται πως έγινε περιγραφική ανάλυση των στοιχείων του ερωτηματολογίου. Εξετάσθηκε η επίδραση των μεταβλητών «Ίδρυμα Φοίτησης» (I1) και «Υπόβαθρο» (I11) στις απόψεις των φοιτητών για τις δυσκολίες στο Πανεπιστήμιο και τα μέτρα υποστήριξης της φοίτησης, οι οποίες με βάση τη βιβλιογραφία, αναδεικνύονται καίριες για τα υπό εξέταση ζητήματα (Crozier, et al., 2019). Η ανάλυση διενεργήθηκε με ανεξάρτητα t-test (independent samplest-test) για τη σύγκριση των μέσων όρων των τιμών των δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι φοιτητές/τριες και των μέτρων στήριξης που οι φοιτητές/τριες υποστηρίζουν ότι έλαβαν, σε σχέση με το ίδρυμα φοίτησης και το οικογενειακό τους υπόβαθρο.

Συμμετέχοντες

Ο Πίνακας 1 αποτυπώνει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των 1260 συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα. Η μεταβλητή I11 είναι μικτή και περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως χαμηλό οικογενειακό εισόδημα (<10.000 ευρώ ετησίως), αριθμό των μελών της οικογένειας (μονογονεϊκή ή πολύτεκνη) και ένταξη σε ομάδες όπως μετανάστες, Ρομά, Μουσουλμάνοι της Θράκης, πρόσφυγες, ΑΜΕΑ, φυλακισμένοι/αποφυλακισθέντες, εξαρτημένοι (ή πρώην) από ουσίες.

Πίνακας 1: «Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα»

Ίδρυμα	Παν Α 52.4%	Παν Β 32%	Παν Γ 15.6%		
Έτος Σπουδών	3ο 36.4%	4ο 42.8%	> 4ο 20.8%		
Φύλο	Α 31.1%	Θ 68.9%			
Χώρα Γέννησης	Ελλάδα 95%	Άλλη 5%			
Μητρική Γλώσσα	Ελληνική 96.5%	Άλλη 3.5%			
Εθνικότητα	Ελληνική 84.6%	Άλλη 15.4%			
Ετήσιο Οικογενειακό Εισόδημα	≤ 5000 9.6%	5001-10000 18.9%	10001-20000 33.8%	20001-30000 23.9%	> 30000 13.9%
Μηνιαίο Κόστος Σπουδών	≤ 300 51.3%	301-500 28.8%	501-700 15.8%	> 700 4.1%	
Επαγγελματική Κατηγοριοποίηση	1	2	3	4	5
Πατέρας Μητέρα	9.4% 14.0%	52.9% 13.1%	29.1% 27.8%	7.1% 37.4%	1.5% 7.7%
Επίπεδο Εκπαίδευσης	Α΄ Εκπ/ση	Β΄ Εκπ/ση	Πτυχίο	Μετ. Σπουδές	
Πατέρας Μητέρα	8.9% 6.8%	46.2% 47.1%	35.7% 38.0%	9.1% 8.1%	
Μεγάλωσα με:	Δύο γονείς 92.2%	Έναν γονέα 7.7%	Χωρίς γονείς 0.1%		
1ο μέλος οικογένειας που σπουδάζει	ΝΑΙ: 40.5%	ΟΧΙ: 59.5%			
Εργάζεται	ΝΑΙ: 30.2%	ΟΧΙ: 69.8%			
Υπόβαθρο (μετανάστης, μουσουλμάνος της Θράκης, πρόσφυγας, ΑμεΑ, ετήσιο οικογενειακό εισόδημα <10.000, μέλος μονογονεϊκής ή πολύτεκνης οικογένειας)	ΝΑΙ: 43.1%	ΟΧΙ: 56.9%			

Αποτελέσματα

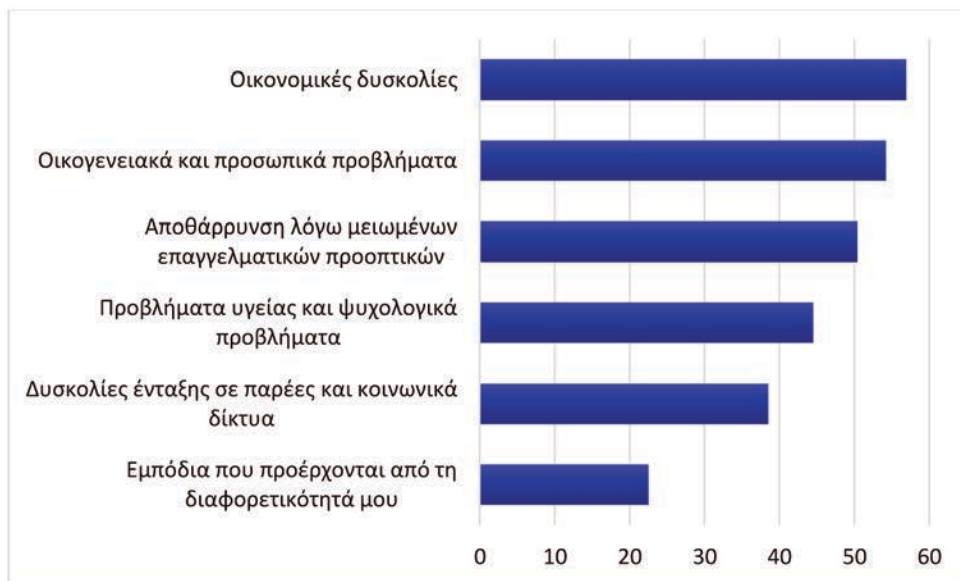
Δυσκολίες στη διάρκεια των σπουδών

Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών σχετίζονται με τη μάθηση. Ειδικότερα, όπως αποτυπώνεται στο Διάγραμμα 1, 81,7% των φοιτητών δυσκολεύτηκε στα μαθήματα λόγω του φόρτου εργασίας και το 81,1% λόγω στων απαιτήσεων των μαθημάτων.

Διάγραμμα 1: «Ακαδημαϊκές δυσκολίες»



Ανάμεσα στις δυσκολίες που είχαν σχετικά υψηλή απήχηση κατατάσσονται και οι οικονομικές δυσκολίες αλλά και τα προσωπικά/οικογενειακά προβλήματα. Οι οικονομικές δυσκολίες και τα προσωπικά/οικογενειακά προβλήματα συγκεντρώνουν 56,9% και 54,2% των απαντήσεων αντίστοιχα. Οι δυσκολίες στην κοινωνική ενσωμάτωση των φοιτητών σημειώνουν μικρότερα ποσοστά θετικής απόκρισης σε σχέση με τις ακαδημαϊκές δυσκολίες, όπως φαίνεται στο διάγραμμα 2.

Διάγραμμα 2: «Κοινωνικές δυσκολίες»**Μέτρα υποστήριξης της φοίτησης**

Όσον αφορά στα μέτρα υποστήριξης που, σύμφωνα με τους φοιτητές/τριες, λαμβάνονται στο ελληνικό Πανεπιστήμιο, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι περισσότεροι φοιτητές θεωρούν το ελληνικό Πανεπιστήμιο αρκετά υποστηρικτικό (ποσοστά >75%). Όπως αποτυπώνεται στο Διάγραμμα 3 για τα μέτρα υποστήριξης, το μεγαλύτερο έλλειμμα καταγράφεται σε δομές και μέτρα σχετικά με την αντιμετώπιση των έμφυλων ανισοτήτων (74,90%) και των διακρίσεων λόγω της διαφορετικότητας (74,70%).

Διάγραμμα 3: «Μέτρα για την υποστήριξη των φοιτητών»

Σχέσεις του ιδρύματος φοίτησης και του υπόβαθρου των φοιτητών με τις δυσκολίες και τα μέτρα υποστήριξης

Επίδραση παραγόντων

Σύμφωνα με τα ευρήματα (Πίνακας 2), το ίδρυμα φοίτησης επιδρά στις δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές/τριες, διαφοροποιώντας τις αντιλήψεις τους για κάποιες από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Οι διαφορές στις δυσκολίες αφορούν σε μεγαλύτερο βαθμό προβλήματα μάθησης που συνάντησαν οι φοιτητές, όπως για παράδειγμα, χαμηλή επίδοση (<.001), ανεπαρκείς υποδομές (<.001) και φόρτος εργασίας των μαθημάτων (<.001). Αντίθετα, όπως φαίνεται στον ίδιο πίνακα, το ίδρυμα φοίτησης δεν επιδρά σημαντικά στις δυσκολίες των φοιτητών κατά την ενσωμάτωσή τους σε κοινωνικές σχέσεις της ζωής του Πανεπιστημίου (<.183) και στην αντιμετώπιση των εμποδίων που προέρχονται από τη διαφορετικότητα των ατόμων (<.361).

Όσον αφορά στο οικογενειακό υπόβαθρο, στη δεύτερη στήλη του Πίνακα 2, διαπιστώνεται ότι επηρεάζει τις οικονομικές, οικογενειακές και τις προσωπικές δυσκολίες (<.001) που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές/τριες αλλά και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις προοπτικές για επαγγελματική αποκατάσταση (<.004). Οι φοιτητές/τριες με λιγότερο προνομιούχο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο έχουν περισσότερα οικογενειακά και προσωπικά προβλήματα, μεγαλύτερες οικονομικές δυσκολίες και είναι περισσότερο πιθανό να αποθαρρυνθούν λόγω των μειωμένων επαγγελματικών προοπτικών.

Πίνακας 2: «Ίδρυμα φοίτησης και οικογενειακό υπόβαθρο ως παράγοντες επίδρασης στις απαντήσεις για τις δυσκολίες»

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	Ίδρυμα Σπουδών	Υπόβαθρο		Ίδρυμα Σπουδών	Υπόβαθρο
Δυσκολίες να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις των μαθημάτων και κακές επιδόσεις	< 0.001	0.236	Οικογενειακά και προσωπικά προβλήματα	0.288	< 0.001
Το αντικείμενο σπουδών δεν με ενδιέφερε	0.022	0.028	Προβλήματα υγείας ή ψυχολογικά προβλήματα	0.333	0.295
Τα μαθήματα δεν μου προκαλούσαν το ενδιαφέρον	0.007	0.371	Αποθάρρυνση λόγω μειωμένων επαγγελματικών προοπτικών	0.61	0.004
Το Παν/μιο δεν μου προσέφερε την υποστήριξη που χρειαζόμουν	0.022	0.016	Δυσκολίες ένταξης σε παρέες και κοινωνικά δίκτυα	0.183	0.114
Οι υποδομές του Παν/μίου δεν ήταν επαρκείς για τη μελέτη μου	< .001	0.55	Εμπόδια που προέρχονται από τη διαφορετικότητά μου	0.361	0.115
Τα μαθήματα ήταν δύσκολα και ο φόρτος εργασίας μεγάλος	< .001	0.606	Προβλήματα στις σχέσεις μου με τους καθηγητές	0.488	0.537
			Προβλήματα στις σχέσεις μου με τους/τις συμφοιτητές/τριές μου	0.011	0.399
			Οικονομικές δυσκολίες	0.051	< .001

Τα αποτελέσματα που αποτυπώνονται στο Πίνακα 3 δείχνουν ότι το ίδρυμα φοίτησης επιδρά σημαντικά στις αντιλήψεις των φοιτητών για όλες τις κατηγορίες υποστηρικτικών μέτρων που λαμβάνει το Πανεπιστήμιο. Αντίθετα, οι συσχετίσεις ανάμεσα στα μέτρα στήριξης και στο οικογενειακό υπόβαθρο των φοιτητών είναι σημαντικές μόνο αναφορικά με τα μέτρα υποστήριξης των φοιτητών από χαμηλά κοινωνικά στρώματα ($<.025$), των φοιτητών με οικονομικές δυσκολίες ($<.011$) και με την παροχή ίσων ευκαιριών ακαδημαϊκής επιτυχίας ($<.004$). Οι φοιτητές από μη προνομιούχο οικογενειακό υπόβαθρο δηλώνουν ότι υπάρχει ανάγκη από περισσότερη υποστήριξη σε αυτά τα επίπεδα.

Πίνακας 3: «Ίδρυμα φοίτησης και κοινωνικό υπόβαθρο ως παράγοντες επίδρασης στις απαντήσεις για τα μέτρα στήριξης»

ΜΕΤΡΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ	Ίδρυμα Σπουδών	Υπόβαθρο
Μέτρα καταπολέμησης της ανισότητας των φύλων	$<.001$	0.36
Μέτρα υποστήριξης φοιτητών/τριών από άλλες εθνικότητες	$<.001$	0.358
Μέτρα υποστήριξης φοιτητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο	$<.001$	0.412
Μέτρα υποστήριξης φοιτητών/τριών από χαμηλά κοινωνικά στρώματα	0.002	0.025
Μέτρα υποστήριξης φοιτητών/τριών με οικονομικές δυσκολίες	0.015	0.011
Μέτρα υποστήριξης φοιτητών/τριών ΑΜΕΑ	$<.001$	0.155
Μέτρα παροχής ίσων ευκαιριών για την ακαδημαϊκή επιτυχία όλων	0.002	0.004
Αποτελεσματικές δομές για τη διαχείριση της διαφορετικότητας και των διακρίσεων	$<.001$	0.1

Τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι οι ανισότητες που πλήττουν τους μη προνομιούχους κοινωνικά και οικονομικά φοιτητές εξακολουθούν να εμμένουν στην ελληνική ΑΕ παρά τις πολιτικές διεύρυνσης της συμμετοχής και αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες αναπαραγωγής της ανισότητας (Σιάνου-Κύργιου, 2010·Σιάνου-Κύργιου, 2010·Σιάνου-Κύργιου & Tsiplakides, 2011), ειδικά, όπως φαίνεται στη συνέχεια της ανάλυσης, στα ιδρύματα με τις υψηλότερες ακαδημαϊκές απαιτήσεις.

Συσχετίσεις Παραγόντων

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση των σχέσεων μεταξύ των αντιλήψεων των φοιτητών για τις δυσκολίες με το ίδρυμα φοίτησης και το υπόβαθρό τους. Για να επαληθεύσουμε και να διερευνήσουμε περαιτέρω την επίδραση που έχει το οικογενειακό υπόβαθρο και το ίδρυμα μελέτης στις διαφορετικές αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και την υποστήριξη που έλαβαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, διεξήγαμε στατιστικά ανάλυση με ANOVA. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι φοιτητές του Πανεπιστημίου Α δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες από αυτούς του Πανεπιστημίου Β και από αυτούς του Πανεπιστημίου Γ. Επίσης, δείχνουν ότι οι φοιτητές με χαμηλό οικογενειακό υπόβαθρο ανεξάρτητα από το ίδρυμα στο οποίο φοιτούν αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες οι οποίες σχετίζονται κυρίως, όπως είδαμε πιο πάνω, με οικογενειακά και προσωπικά προβλήματα, με οικονομικές δυσκολίες και την ανασφάλεια λόγω των μειωμένων επαγγελματικών προοπτικών.

Πίνακας 4: «Δυσκολίες σε σχέση με το ίδρυμα φοίτησης και το οικογενειακό υπόβαθρο (Απονα)»

	Μέσος όρος δυσκολιών (Bmean) Interaction p=.434		
	Ίδρυμα Φοίτησης (p=.024)		
Υπόβαθρο (p=.002)	Παν Α	Παν Β	Παν Γ
Χαμηλό	2.057 (n=288)	1.974 (n=154)	1.862 (n=81)
Υψηλό	1.870 (n=348)	1.866 (n=235)	1.787 (n=10)

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση των σχέσεων μεταξύ των αντιλήψεων των φοιτητών για τα μέτρα υποστήριξης με το ίδρυμα φοίτησης και το οικογενειακό τους υπόβαθρο. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η επίδραση του ιδρύματος φοίτησης είναι σημαντική ($p < .001$). Ειδικότερα, οι φοιτητές του Πανεπιστημίου Γ θεωρούν περισσότερο υποστηρικτικό το πανεπιστήμιό τους συγκριτικά με αυτούς του Πανεπιστημίου Β και του Πανεπιστημίου Α. Το οικογενειακό υπόβαθρο των φοιτητών δεν επηρεάζει το βαθμό που θεωρούν υποστηρικτικά τα ιδρύματά τους.

Πίνακας 5: «Μέτρα στήριξης σε σχέση με το ίδρυμα φοίτησης και το οικογενειακό υπόβαθρο (Απονα)»

	Μέσος όρος μέτρων υποστήριξης (Cmean) Interaction p<.858		
	Ίδρυμα Φοίτησης (p<.001)		
Υπόβαθρο (p=.897)	Παν Α	Παν Β	Παν Γ
Χαμηλό	2.539 (n=246)	2.446 (n=132)	2.843 (n=77)
Υψηλό	2.501 (n=311)	2.478 (n=214)	2.823 (n=97)

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται τα πρώτα ευρήματα έρευνας με αντικείμενο την ετερότητα, ανισότητα και συμπερίληψη στην ελληνική ΑΕ σήμερα. Επικεντρώνεται στη διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών/τριών με διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο σε διαφορετικά ιδρύματα για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και για τα μέτρα υποστήριξης στο πανεπιστήμιο της φοίτησής τους.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στις απαντήσεις των φοιτητών/τριών κυριαρχούν οι δυσκολίες ακαδημαϊκού χαρακτήρα, ειδικά αυτές που σχετίζονται με τις απαιτήσεις των μαθημάτων, τον υψηλό φόρτο εργασίας και τις χαμηλές επιδόσεις. Αναφορικά με τις δυσκολίες που σχετίζονται με κοινωνική διάσταση της ανισότητας τα ευρήματα δείχνουν ότι φοιτητές/τριες από μη προνομιούχο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο δηλώνουν ότι

αντιμετωπίζουν μεγαλύτερα οικονομικά και κοινωνικά εμπόδια και αποθαρρύνονται περισσότερο λόγω των μειωμένων επαγγελματικών προοπτικών συγκριτικά με τους φοιτητές με προνομιούχο οικογενειακό υπόβαθρο (Σιάνου-Κύργιου, 2010).

Αναφορικά με τα μέτρα υποστήριξης της φοίτησης, η πλειονότητα των φοιτητών/τριών του δείγματος δηλώνει ότι θεωρεί τα ιδρύματα αρκετά υποστηρικτικά για το σύνολο των διαστάσεων ανισότητας και διακρίσεων που αξιολογεί το ερωτηματολόγιο. Ωστόσο, τα ευρήματα της ανάλυσης για τις αντιλήψεις των μη προνομιούχων φοιτητών/τριών σχετικά με τα παρεχόμενα μέτρα υποστήριξης, ανάδειξαν διαφοροποιήσεις οι οποίες καταδεικνύουν ότι τα μέτρα που αφορούν τις κοινωνικο-οικονομικές ανάγκες και τις ανάγκες παροχής ίσων ευκαιριών ακαδημαϊκής επιτυχίας για όλους δε θεωρούνται επαρκή. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι η διεύρυνση της συμμετοχής μη προνομιούχων φοιτητών στην ΑΕ δεν συνοδεύεται από την εξασφάλιση επαρκών βοηθημάτων αντισταθμιστικού χαρακτήρα των κοινωνικο-οικονομικών ελλειμμάτων και ίσων ευκαιριών ακαδημαϊκής επιτυχίας για όλους (Sianou-Kyrgiou, 2010· Sianou-Kyrgiou&Tsiplakides, 2011).

Τα κύρια αποτελέσματα του τρίτου μέρους της ανάλυσης των δεδομένων αναφορικά με τις σχέσεις του ιδρύματος φοίτησης και του υπόβαθρου των φοιτητών με τις αντιλήψεις τους για τις δυσκολίες και τα μέτρα υποστήριξης, ανάδειξαν δύο κύρια στοιχεία. Πρώτον, ότι οι φοιτητές με μη προνομιούχο οικογενειακό υπόβαθρο βιώνουν περισσότερες δυσκολίες στην ΑΕ συγκριτικά με τους προνομιούχους συμφοιτητές τους ανεξάρτητα από το ίδρυμα φοίτησης και δεύτερον ότι οι φοιτητές ανάλογα με το ίδρυμα και ανεξάρτητα από το οικογενειακό τους υπόβαθρο αποτιμούν διαφορετικά την επάρκεια των μέτρων υποστήριξης των σπουδών τους. Έτσι, οι φοιτητές του Πανεπιστημίου Α δήλωσαν ότι δέχονται τη μικρότερη υποστήριξη συγκριτικά με αυτούς του Πανεπιστημίου Β και του Πανεπιστημίου Γ αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το παλαιότερο και με την υψηλότερη αναγνώριση πανεπιστήμιο του δείγματος εμφανίζεται στις δηλώσεις των φοιτητών ως το ίδρυμα που προσφέρει τη λιγότερη υποστήριξη στις δυσκολίες των σπουδών.

Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν τη σημασία της διαστρωμάτωσης των ιδρυμάτων ως παράγοντα που δεν σχετίζεται μόνο με τις επιλογές σπουδών (Sianou-Kyrgiou, 2010) αλλά και με τις πρακτικές που εφαρμόζουν τα ιδρύματα για την υποστήριξη της φοίτησης και την άμβλυση των δυσκολιών που βιώνουν οι φοιτητές ειδικά οι κοινωνικά μη προνομιούχοι, οι οποίοι εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες κατά την ακαδημαϊκή τους ζωή συγκριτικά με τους συμφοιτητές τους από προνομιούχα περιβάλλοντα (Croll & Attwood, 2013· Reay, Crozier & Clayton, 2009). Ακόμη, όπως φαίνεται οι δυσκολίες αυτές μεγαλώνουν όσο αυξάνεται το κύρος του ιδρύματος (Jin & Ball, 2019).

Συνάγεται, συνεπώς από τα ευρήματα της έρευνας μας, το αρχικό συμπέρασμα ότι η διερεύνηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων με επίκεντρο το κοινωνικό υπόβαθρο των φοιτητών αποτελεί αναγκαία αλλά όχι επαρκή συνθήκη για να προσδιοριστούν οι τρόποι εμπλοκής των φοιτητών στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές διαδικασίες στην ΑΕ. Αντίθετα, χρειάζεται να αναλυθούν ως αποτέλεσμα μιας πολύπλοκης διαδικασίας «αντιστοίχισης» που διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις πρακτικές που «ενσωματώνουν» τα διαφορετικά ιδρύματα στο συλλογικό τους habitus με τις κοινωνικά καθορισμένες πρακτικές των εμπλεκόμενων, κυριότερα των φοιτητών, καθηγητών, διοικητικού προσωπικού, στο ακαδημαϊκό πεδίο δράσης καθενός από αυτά.

Μια τέτοια προσέγγιση καθιστά την έννοια του habitus και τον συστηματικό προσδιο-

ρισμό της με αναφορά στο ελληνικό συγκείμενο ανάπτυξης και λειτουργίας των ιδρυμάτων, σημαντική για την ανάλυση του μηχανισμού της κοινωνικής αναπαραγωγής στη σύγχρονη ελληνική ΑΕ (Reay, 2004).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Archer, L., Hutchings, M., & Ross, A. (2003). *Higher education and Social class: Issues of exclusion and inclusion*. London and New York: Routledge Falmer.
- Bourdieu, P. (2004). The Forms of Capital. In S. Ball (Ed.), *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education* (pp. 15-29). London, New York: Routledge.
- Burke, P. J. (2013). *The right to higher education: Beyond widening participation*. Routledge.
- Byrd, W. C., Luney, L. T., Marie, J., & Sanders, K. N. (2019). Demanding attention: An exploration of institutional characteristics of recent student demands. *Journal of Diversity in Higher Education*.
- Croll, P., & Attwood, G. (2013). Participation in Higher Education: Aspirations, Attainment and Social Background. *British Journal of Educational Studies*, 61(2), 187-202.
- Crosling, G., Thomas, L., & Heagney, M. (2008). *Improving retention of students in higher education: The role of teaching and learning*. London: Routledge.
- Crozier, G. & Reay, D. (2011). Capital accumulation: working-class students learning how to learn in HE. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 145-155.
- Crozier, G., Reay, D., & Clayton, J. (2019). Working the Borderlands: working-class students constructing hybrid identities and asserting their place in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 1-17.
- EUA (2015). Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities (By Andree Sursock). European University Association. <http://ehea.info/page-learning-and-teaching>
- European Commission (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2017). *Communication from the commission to the European Parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions on a renewed EU agenda for higher education* (COM/2017/0247 final)
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *National Student Fee and Support Systems in European Higher Education 2018/19*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Jin, J., & Ball, S. J. (2019). Precarious success and the conspiracy of reflexivity: questioning the 'habitus transformation' of working-class students at elite universities. *Critical Studies in Education*, 1-16.
- McDonough, P. M. (1997). *Choosing colleges: how social class and schools structure opportunity*. Albany: State University of New York Press.
- Moniarou-Papaconstantinou, V., Tsatsaroni, A., Katsis, A. & Koulaidis V. (2010). LIS as a field of study: socio-cultural influences on students' decision making. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 62 (3), 321-344.
- Morrison, A. (2009). Too comfortable? Young people, social capital development and the FHE institutional habitus. *Journal of Vocational Education & Training*, 61(3), 217-230, DOI: 10.1080/13636820902954672

- Nairz-Wirth, E., Feldmann, K., & Spiegl, J. (2017). Habitus conflicts and experiences of symbolic violence as obstacles for non-traditional students. *European Educational Research Journal*, 16(1), 12-29. <https://doi.org/10.1177/1474904116673644>
- Pitzalis, M. & van Zanten, A. (2017). Presentation. General trends in the social and scholarly field of higher education. 2, 209-218. doi: 10.1423/87307
- Purcell, K., Elias, P., Atfield, G., Behle, H., Ellison, R., Hughes, C., & Tzanakou, C. (2009). *Plans, aspirations and realities: taking stock of higher education and career choices one year on*. Manchester: HECSU.
- Reay, D. (2004). 'It's all becoming a habitus': Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British journal of sociology of education*, 25(4), 431-444.
- Reay, D. (2017). Miseducation: Inequality, education and the working classes. *International Studies in Sociology of Education*, 27(4), 453-456.
- Reay, D., Davies, J., David, M., & Ball, S. (2001). Choices of degree or degrees of choice? Class, 'race' and the higher education choice process. *Sociology*, 35(4), 855-874.
- Reay, D., David, M. E., & Ball, S. J. (2005). *Degrees of choice: Class, race, gender and higher education*. Trentham Books.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). 'Strangers in paradise'? Working class students in elite university. *Sociology*, 43(6), 1103-1121.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2010). 'Fitting in' or 'standing out': Working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36(1), 107-124.
- Sianou-Kyrgiou, E. (2010). Stratification in Higher Education, Choice and Social Inequalities in Greece. *Higher Education Quarterly*, 64(1), 22-40.
- Sianou-Kyrgiou, E. & I. Tsiplakides (2011). Similar performance, but different choices: social class and higher education choice in Greece. *Studies in Higher Education*, 36:1, 89-102, DOI: 10.1080/03075070903469606
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423-442.
- Trowler, V. (2010). *Student Engagement Literature Review*. York: Higher Education Academy.
- Troxel, W. (2010). *Student persistence and success in United States higher education: a synthesis of the literature*. York: Higher Education Academy

Ελληνόγλωσσον

- Μουζέλης, Ν. (1994). Habitus: Η συμβολή του Bourdieu στην κοινωνιολογία της δράσης. Στο Ι. Λαμπίρη-Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), *Pierre Bourdieu. Κοινωνιολογία της Παιδείας* (σσ. 15-29). Αθήνα: Καρδαμίτσα-Δελφίνι.
- Bourdieu P. & Passeron, J.-Cl. (1996). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- ΑΔΙΠ (2016). *Έκθεση ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης 2015*. Αθήνα.
- Κυπριανός, Π. (2016). «Ενεργοί διδασκόμενοι, παθητικοί διαχειριστές»: Η διοίκηση στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια και η συμμετοχή των φοιτητών. *Academia* (1), 133-163.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2010) *Από το Πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας. Όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2014). Μελέτη «Οι λιμνάζοντες φοιτητές και το ζήτημα της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση». Ιωάννινα, 2014. Επιστημονική έρευνα ΘΑΛΗΣ, Πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Μελέτη των κοινωνικών, εκπαιδευτικών και θεσμικών διαστάσεων της ζήτησης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, των προβλημάτων και των πολιτικών ικανοποίησής της. Μια συγκριτική και εμπειρική προσέγγιση, ΕΚΠΑ.

Χρηματοδότηση

Η παρούσα μελέτη εντάσσεται στο πλαίσιο του χρηματοδοτούμενου ερευνητικού προγράμματος με τίτλο «Εκπαιδευτικές διαδρομές στο ελληνικό Πανεπιστήμιο: Ετερότητα, ανισότητα και συμπερίληψη» στον ΕΛΚΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» - ΕΣΠΑ 2014-2020.



Abstract

The study investigates the inequalities students confront in Greek higher education. This study presents results deriving from a research conducted through questionnaires that 1,260 undergraduate students completed at three Greek universities regarding the difficulties they face during their studies as well as their perceptions on university's measures towards student support and inclusion, putting an emphasis on students' background and institution of study. The analysis draws on Bourdieu's theory and, in particular, the concept of "habitus". Findings indicate that the institution of study impacts on students' perceptions in relation to the aforementioned topics. Therefore, aspects related to institutional practices and differences among the institutions need to be considered in every policy interventions regarding addressing inequalities in higher education and promoting inclusion.

Keywords: Higher education, habitus, academic difficulties, student support policies, inclusion

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 6

Κοινωνία και Σχολείο

Κοινωνία και σχολείο: Εκπαιδεύοντας... τον τεντιμπού

Γρηγόρης Βοσκάκης

Φιλολόγος, Υπ. Διδάκτωρ Θεατρικών και Κινηματογραφικών Σπουδών,
του Τμήματος Φιλολογίας, της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης
gr_voskakis@yahoo.gr

Περίληψη

Η εισήγηση αυτή στοχεύει να αναδείξει μέρος της κοινωνικής κριτικής για το πρόβλημα της αντιδραστικής μαθητιώσας νεολαίας και ακολούθως του αυταρχισμού στην εκπαίδευση κατά την περίοδο της μετεμφυλιακής αστικής ανάπτυξης του ελληνικού κράτους, όπως αυτή εγγράφεται στην ταινία του Γιάννη Δαλιανίδη *Νόμος 4000*. Πώς δηλαδή με έναυσμα μια πράξη τεντιμποϊσμού, που βρήκε αιτία και αφορμή εντός σχολικού πλαισίου, ασκείται κριτική άμεσα στον αυταρχικό εκπαιδευτικό και έμμεσα στο παιδαγωγικό πλαίσιο, με φόντο το τότε εκπαιδευτικό σύστημα, και τελικά πώς η κινηματογραφική μυθοπλασία αναπαριστά κριτικά τη βία του συστημικού ελέγχου στην εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: Τεντιμποϊσμός, αυταρχικό(ς) σχολείο-εκπαιδευτικός, ενδοσχολική βία.

Εισαγωγή

Η δεκαετία του 1950 για την Ελλάδα, όπως και για τα περισσότερα κράτη, υπήρξε μια περίοδος πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών που επιβλήθηκαν στο πλαίσιο του Ψυχρού Πολέμου.⁶³ Ειδικότερα στην χώρα μας η επιβολή αλλαγών στην εκπαίδευση⁶⁴ οδήγησε σε νέα νομοθεσία το 1952 και στη μεταρρύθμιση του 1959.⁶⁵ Η μεταρρύθμιση αυτή στηρίχθηκε στη θεωρία του «ανθρωπίνου κεφαλαίου» (Φραγκουδάκη, 1995: 23-37), που στόχευε στον επαναπροσδιορισμό των σκοπών αλλά και των λειτουργιών της κρατικά παρεχόμενης εκπαίδευσης, με κύριο σκοπό την προετοιμασία του μελλοντικού εργατικού δυναμικού. Η σφαίρα της οικονομίας είχε προσκρούσει στη σφαίρα της εκπαίδευσης (Γεωργούλας, 2017: 29-31). Η μεταρρύθμιση αυτή προήγαγε τον ιδεολογικό και λειτουργικό έλεγχο της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών μέσω του περιορισμού της δημοκρατικότητας στη διοικητική και παιδαγωγική μέριμνα. Συνεπώς υπέθαλπε την αυταρχικότητα και την αναπαραγωγή της ποικιλόμορφης βίας στο σχολείο, που για χρόνια εφαρμοζόταν στον κοινωνικό-πολιτικό βίο της χώρας (Μπουζάκης, 1999: 19).

Εντούτοις διεθνώς η διασύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία είχε μια ενδιαφέρουσα εθνογραφική συνέπεια: την ανάδειξη της νεολαίας ως διαφοροποιημένης κοινωνικής ομάδας, που όχι απλά προσδιοριζόταν ως τέτοια, αναστατώνοντας την παραδοσια-

63 Για μια γενική περιγραφή, της οικονομικο-πολιτικής οργάνωσης και των διακρατικών σχέσεων στο πλαίσιο του Ψυχρού πολέμου βλ. Hobsbawm, 1997: κεφ. 8-10.

64 Που επιβλήθηκε από τις Η.Π.Α. (με αφετηρία το «Σχεδίο Μάρσαλ») και στόχευε κυρίως στην εγκαθίδρυση της επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης (Μπέτσας, 2015: 433-435).

65 Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της κυβέρνησης Καραμανλή διατυπώθηκε σε επτά Νομοθετικά Διατάγματα του 1959 (υπ' αρ. 3971, 3973, 3970, 3974, 3972, 3998, 3997), που αφορούσαν σε αλλαγές τόσο στο αναλυτικό πρόγραμμα όσο και στο οργανόγραμμα και τις δομές της εκπαίδευσης.

κή κοινωνική ταξινόμηση αλλά επιπλέον διεκδικούσε δυναμικότερη επίδραση στη διαμόρφωση του κοινωνικού γίγνεσθαι ακόμα και με τρόπο συγκρουσιακό (Hobsbawm, 1997: κεφ. 11).

Ακολούθως, οι αντιδραστικές συμπεριφορές της νεολαίας ενσωματώθηκαν στο κοινωνικό σύστημα ως υποκουλτούρες (Αστρινάκης, 1991: 6-9) και εξ αρχής καταδικάστηκαν ηθικά, καθώς δεν ταυτίζονταν με τα προϋπάρχοντα κοινωνικά πρότυπα (Χαϊρπάλογλου, 2010: 37). Εξάλλου η διαφοροποίηση των νέων δεν εντοπιζόταν μόνο στην εμφάνιση (π.χ. ντύσιμο, χτένισμα) αλλά και στη συμπεριφορά τους, αφού ενίοτε στρέφονταν κατά της αξιοπρέπειας, της σωματικής ακεραιότητας και της παρουσίας όσων θεωρούσαν αντιπάλους. Παράλληλα η οικογένεια και το σχολείο –που ήταν παραδοσιακά οι κύριοι φορείς κοινωνικοποίησης και διαπαιδαγώγησης των νέων– θα παρουσιάζονταν σαν αδύναμοι να αντεπεξέλθουν στο καθήκον τους, αναφορικά τουλάχιστον με τη θεραπεία του φαινομένου. Έτσι κατασκευάστηκε ο «ηθικός πανικός»⁶⁶ (Αβδελά, 2005: 31), που έκτοτε θα δικαιολογούσε τον έλεγχο και την καταστολή της νεανικής αντιδραστικότητας (Gillis, 1981).

Θεωρητικό πλαίσιο: Τεντιμποϊσμός⁶⁷ ή «αχαλίνωτα νιάτα»

Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται το παράδειγμα του τεντιμποϊσμού, ο οποίος ξεκίνησε στην Αγγλία στις αρχές της δεκαετίας του 1950 όταν εμφανίστηκαν οι teddy boys και teddy girls (Teds).⁶⁸ Οι αντιδραστικοί νέοι των μοντέρνων μεταπολεμικών κοινωνιών μπορεί να διέφεραν ως προς την ονοματολογία τους αλλά όχι και στην κοινωνική ταξινόμησή τους αφού όλοι καταχωρίστηκαν στους παραβατικούς και παρεκκλίνοντες: στην Ιταλία οι «τεπίστι» ή «βιτελόνη», στη Γερμανία οι «χάλψοταρκεν», στη Γαλλία οι «μπλουζόν νουάρ», στις ΗΠΑ οι «ρόκερς», στην Ιαπωνία οι «τόκιογιάκου», στη Ν. Αφρική οι «τσότσις» ενώ στην τότε ΕΣΣΔ οι «στιλιάγκι».⁶⁹

Στην Ελλάδα το φαινόμενο εμφανίστηκε συγχρόνως με τις υπόλοιπες χώρες, όπως συμπεραίνεται από την απόφαση του Υπουργείου Δικαιοσύνης να συγκροτήσει ένα «Συμβούλιον συντονιστικόν των μέτρων προλήψεως και καταστολής της εγκληματικότητας των ανηλίκων» το 1951.⁷⁰ Ωστόσο, μόνο στα 1957 χρησιμοποιήθηκε από τον Τύπο ο όρος «τεντιμποϊσμός»⁷¹ για να ακολουθήσει πλήθος δημοσιευμάτων,⁷² που εξ αρχής προσπάθησαν

66 Ο όρος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον άγγλο κοινωνιολόγο St. Cohen (1987: 9).

67 Προτιμήθηκαν οι γραφές «τεντιμποϊσμός» και «τεντιμποϊσ» καθώς συμφωνούν με τον κανόνα απλοποίησης στην ορθογραφία των δάνειων και ξενικών λέξεων.

68 Περισσότερα για το αγγλικό φαινόμενο στο (Rock & Cohen, 1970: 302).

69 Αβδελά, ό.π., όπου και βιβλιογραφία για τις κατά χώρα περιπτώσεις. Για τις παρονομασίες των ανά την υφήλιο «τεντιμποϊστών» ασχολείται το άρθρο της εφημερίδας *Ελευθερία* (12/8/1958, σελ. 5), που σημειώνει τα παραδείγματα: Αμερική: «Επαναστάτες χωρίς αιτία», Ιαπωνία: «Παιδιά του ήλιου», Σουηδία και Δανία: «Πετσοσακάκηδες», Γερμανία: «Μισοδυνατοί». Για τους έλληνες της συνομοταξίας αποδίδει χαρακτηρισμούς όπως «πιθήκοι», «ταραξίες», «θορυβοποιοί», «θορυβώδεις», «αργόσχολοι», «παραστρατημένοι», «αντάρτες», «κουρασμένα παλικάρια (ή παιδιά) του αιώνος», «ανόητα παλιόπαιδα», «καλόπαιδα».

70 Αν και λειτούργησε από το 1953 (Αβδελά, ό.π.: 32-33).

71 Αν και το δημοσίευμα αφορά σε δολοφόνο: «“Τέντυ Μπού” εις 18ετή κάθειρξιν δια τον φόνον συναδέλφου του. Ήσαν ανώμαλοι», εφ. *Μακεδονία*, 25/10/1957, σελ. 3.

72 Ενδεικτική ανθολόγηση από τον τύπο της εποχής όλων των πολιτικών προσανατολισμών: *Έθνος*, 5/8/1958, σελ. 1, *Μακεδονία*, 4/9/1958, σελ. 3, *Αυγή*, 27/9/1958, σελ. 3, *Αυγή*, 21/8/1958, σελ. 4, *Ελευθερία*, 12/8/1958, σελ. 5.

να δικαιολογήσουν την ύπαρξη του φαινομένου ως προϊόν μιμητισμού ξένων προτύπων⁷³ και κακής διαπαιδαγώγησης.⁷⁴ Το πλαίσιο για τη δικαστική δίωξη τους τέθηκε λίγους μήνες αργότερα, στις 31/10/59, με τη δημοσίευση του Νομοθετικού Διατάγματος 4000, της κυβερνήσεως της Ε.Ρ.Ε. υπό τον Κωνσταντίνο Καραμανλή.⁷⁵

Κατά το σύννηθες, τα παραπτώματα των τεντιμπόδων ήταν λόγω ή έργω εξύβριση (κυρίως με το πέταγμα γιαουρτιού), διατάραξη της κοινής ησυχίας, φθορά ξένης περιουσίας κ.α.. Την σύλληψή τους ακολουθούσε ο εξευτελισμός τους –εν είδει βασανιστηρίου– με το κούρεμα του κεφαλιού «εν χρω», την αποκοπή του ρεβέρ του παντελονιού τους και προπάντων με τη δημόσια διαπόμπευση (συνήθως κατά την μεταγωγή τους στο δικαστήριο) με μια πινακίδα, που ανέγραφε το «κατηγορητήριο», κρεμασμένη στο λαιμό τους. Όπως αποκαλύπτεται από τα δημοσιεύματα της εποχής η διαταγή προς τις αστυνομικές αρχές για διαπόμπευση των τεντιμπόδων προερχόταν από τον υφυπουργό Εσωτερικών, αρμόδιο για θέματα Ασφαλείας, Ευάγγελο Καλαντζή και τον Αστυνομικό Διευθυντή Αθηνών, Θεόδωρο Ρακιντζή.⁷⁶

Είναι αυτονόητο ότι οι αποτρόπαιες αυτές πράξεις δεν προβλέπονταν στον νόμο αυτόν (εξάλλου είχαν αρχίσει περίπου ένα χρόνο πριν την έκδοση του) αλλά ήταν νομιμοποιημένες στο συλλογικό ασυνείδητο μέσα από μια μακρά παράδοση παρόμοιων πράξεων εξευτελισμού της προσωπικότητας των κατηγορουμένων, ιδίως για παραπτώματα που άπτονταν της ηθικής (Terner, 1974: 23-59, Young, 1965: 3). Τα βασανιστήρια αυτά δεν γέμισαν μονό τις σελίδες των εφημερίδων αλλά εμφιλοχώρησαν και στα σενάρια ταινιών είτε ως απλές αναφορές είτε ως εγκιβωτισμένες αφηγήσεις. Η πιο γνωστή ταινία του είδους και ίσως η κύρια αιτία της καταγραφής στη συλλογική μνήμη του λανθασμένου συνδυασμού της εφαρμογής του νόμου με τη διαπόμπευση των κατηγορουμένων είναι η ταινία *Νόμος 4000* του Γιάννη Δαλιανίδη.

Κινηματογράφος και παραβατική νεολαία

Με δεδομένο ότι ο κινηματογράφος είναι από τη φύση του πολιτικός ακόμα και όταν δεν πραγματεύεται πολιτικά ή ιστορικό-κοινωνικά θέματα⁷⁷ είναι αξιοσημείωτο ότι στις κινηματογραφικές παραγωγές των δυτικών χωρών εντάχθηκαν δημιουργίες με ήρωες οργισμένους, επαναστατημένους ή παραβατικούς νέους (Παραδείση, 2006: 16-18). Εξάλλου η βιομηχανία του θεάματος θεωρούσε τις αντιδραστικές πράξεις των νέων σαν ιδανικό για αναπαράσταση θέμα αλλά και επιπλέον την νεολαία ως πελατειακή ομάδα-στόχο λόγω της οικονομικής ανεξαρτησίας της (Thompson & Bordwell, 2003: 439, 445).

73 Για τον λόγο αυτό ενοχοποιήθηκε ο κινηματογράφος, ως ξενιστής των επικίνδυνων αυτών προτύπων (Αλτικουλάτση, 1965: 26-28, Αβδελά, ό.π., 41).

74 Όπως εξάλλου συνέβαινε σε κάθε περίπτωση «αποκλίνουσας» ομάδας, όπως χίπις, κούλιγκανς, γιεγιέδες (Κατσάπης, 2013: 234).

75 Για την αντιμετώπιση της νεανικής παραβατικότητας στην Ελλάδα και τον δυτικό κόσμο βλ. Γεωργούλας, 2000: 19-22.

76 Χωρίς να έχει καταγραφεί ωστόσο κάποια αντίδραση της δικαστικής εξουσίας όπως θα γινόταν σε ένα ευνομούμενο κράτος.

77 Οι ταινίες μυθοπλασίας του εμπορικού (ελληνικού και ξένου) κινηματογράφου δεν έχουν εκτεταμένα περιθώρια κριτικής. Μπορεί οι πληροφορίες τους να μην είναι πάντα και εντελώς αξιόπιστες αλλά είναι κατατοπιστικές του κλίματος ή της κατάστασης που πραγματεύονται (Φερρό, 2002: 13-14 & 17).

Το προφανές στις ταινίες αυτές είναι η περιγραφή του μοντέρνου αστικού βίου, με έμφαση τη διαφοροποιημένη μόδα στην ένδυση, τις κομψές σε διαδικασία χειραφέτησης γυναίκες, τα γρήγορα αυτοκίνητα, τα κλαμπ με τη μοντέρνα δυτικοτρόπη χορευτική μουσική, όπου η διασκέδαση μπορεί να διαρκεί ολονύχτια με εμφανή την καταπιεσμένη σεξουαλικότητα (πχ σκηνές στριπτίζ). Το σημαντικότερο όμως είναι η αποπολιτικοποίηση της νεολαίας ως αποτέλεσμα της αμφισβήτησης κάθε μορφής εξουσίας (πραγματικής ή συμβολικής, συμβατικής ή μη) αλλά και του ρομαντισμού, ως τροχοπέδη της απελευθέρωσης των προσωπικοτήτων μέσω της υποταγής σε ηθικές επιταγές, κοινωνικούς κανόνες και υποχρεώσεις.⁷⁸

Ανάλυση

Στο πλαίσιο αυτό η ταινία «Νόμος 4000» αποτελεί την πιο διαυγή εικαστική τοποθέτηση απέναντι στο ζήτημα του τεντιμποϊσμού. Αυτή η δραματική-κοινωνική ταινία της Φίνος Φιλμ, σε σκηνοθεσία του Γ. Δαλιανίδη παρουσιάστηκε σε πρώτη προβολή τη Δευτέρα, 29/11/1962,⁷⁹ τρία χρόνια μετά την ψήφιση του ομώνυμου νόμου και σχεδόν τέσσερα μετά την πρώτη διαπόμπευση τεντιμποϊστών στην Αθήνα. Πρόκειται για την ταινία που έχει συνδεθεί όσο καμία άλλη της ελληνικής εμπορικής κινηματογραφίας με το νομικό πολιτισμό της χώρας καθώς κατάφερε να εγγραφεί στη συλλογική μνήμη σαν οπτικοποιημένο τεκμήριο για την εφαρμογή ενός νόμου. Παράλληλα αναπαρέστησε την κοινωνική βία μιας ολόκληρης εποχής με προφανέστερη την ενδοσχολική, εστιάζοντάς την στην ειδική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή.

Το σεναριακό εύρημα, που διασφαλίζει την αιτιακή σύνδεση της νεανικής παραβατικότητας με την ενδοσχολική βία εντοπίζεται στο ρόλο του καθηγητή (και πατέρα του γυναικείου πρωταγωνιστικού ρόλου της Λένας) Ανδρέα Οικονόμου, που αναντίρρητα προσωποποιεί τους δύο κύριους παραδοσιακούς φορείς κοινωνικοποίησης των νέων: την οικογένεια και την εκπαίδευση. Ειδικότερα, και μολονότι το σενάριο της ταινίας αφορά στην ερωτική ιστορία-περιπέτεια δύο νεαρών μαθητών (της Λένας και του Γιώργου), περιλαμβάνει δύο σεκάνς, που αναπαριστούν πράξεις σχετιζόμενες με τεντιμποϊσμό οι οποίες μάλιστα τοποθετούνται εντός του σχολικού πλαισίου: 1) όταν ο μαθητής Νίκος Ευαγγέλου θέλοντας να εκδικηθεί τον καθηγητή του, φιλόλογο Οικονόμου, για την ταπείνωση και τον ξυλοδαρμό που υπέστη από εκείνον μέσα στη σχολική αίθουσα (όταν αδίκως κατηγορήθηκε ότι τον αναπαράστησε καρικατουρίστικα σαν γάιδαρο) συνεννοήθηκε με εξωσχολική παρέα για να του πετάξουν κεσεδάκια με γιαούρτι την ώρα που επέστρεφε στο σπίτι του, και 2) όταν μια ομάδα τελειόφοιτων, φοβούμενοι ότι απέτυχαν στις τελικές εξετάσεις στο

78 Ενδεικτικά αναφέρουμε τις ταινίες: 1) Η.Π.Α., *Η Ζούγκλα του Μαυροπίνακα* (1955) του Ρίτσαρντ Μπρουκς και *Επαναστάτης χωρίς αιτία* (1955) του Νίκολας Ρέι, 2) Γαλλία (Νέο κύμα), *Τα 400 χτυπήματα* (1959) του Φρανσουά Τρυφό, 3) Ηνωμένο Βασίλειο (Free Cinema), *Οργισμένα νιάτα* (1959) του Τόνι Ρίτσαρντσον, όπου μάλιστα οι τρεις πρώτες σχετίζονται και με τη σχολική ζωή. Η θεματολογία αυτή επηρέασε και την ελληνική κινηματογραφική παραγωγή. Ενδεικτικά και μόνο για το 1962 (χρονιά κυκλοφορίας του *Νόμος 4000*) κυκλοφόρησαν οι ταινίες ανάλογου περιεχόμενου: 1) *Πεζοδρόμιο* του Δημ. Δαδήρα, 2) *Άγγελοι του πεζοδρομίου* σε σκηνοθεσία του Παν. Κωνσταντίνου, 3) *Οργή* του Β. Γεωργιάδη, όπου η πρωταγωνίστρια δικαιολογεί τα σκασιάρχεια της λέγοντας: «οι μαθητές σαπίζουν στα θρανία [...] αν ήταν να κάνουμε πάντα το σωστό θα μπαίναμε σε μοναστήρι».

79 Με πρωταγωνιστές/-τριες τους/τις Ζωή Λάσκαρη, Βαγγέλη Βουλγαρίδη, Βασίλη Διαμαντόπουλο, Κατερίνα Χέλμη, Θανάση Παπαδόπουλο, με διάρκεια 91', και 118.841 εισιτήρια, <http://finosfilm.com/movies/view/58> (τ.α. 13/11/2019).

μάθημα του ίδιου καθηγητή, προχώρησαν σε διάρρηξη του σπιτιού του για να κλέψουν τα γραπτά και επιπλέον όταν εκείνος τους βρήκε επί το έργον, τον ξυλοκόπησαν για να μπορέσουν να διαφύγουν. Και στις δύο περιπτώσεις οι μαθητές συνελήφθησαν. Όμως μόνο στην περίπτωση του Ευαγγέλου αναπαραστάθηκε το κούρεμα και η δημόσια διαπόμπευση του, ενώ στην περίπτωση της ομάδας των μαθητών-κλεπτών ο θεατής πληροφορείται την σύλληψη τους από ένθετη φωτογραφία πρωτοσέλιδου εξάστηλου άρθρου εφημερίδας.

Επιπλέον, οι σκηνές που αναπαριστούν σχολική ζωή (συμπεριλαμβανομένου του περιστατικού με τον ξυλοδαρμό του Ευαγγέλου) διαρκούν λιγότερο από 10 λεπτά, και φαίνεται να λειτουργούν ως ιντερμέδιο για την εξέλιξη της περιπέτειας του νεαρού ζευγαριού, παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για την εκπαίδευση και ειδικότερα για το ισχύον τότε παιδαγωγικό σύστημα. Η εξέτασή τους θα αποδείξει ότι ο δημιουργός της ταινίας πρωτοπορεί καθώς μεταφέρει ένα μέρος των ευθυνών για την νεανική παραβατικότητα στην τότε εφαρμοζόμενη παιδαγωγική.

Η ανάλυση τους οργανώνεται σε δύο ενότητες στις οποίες μελετώνται: α) η σχολική τάξη ως υλικός χώρος –συμπεριλαμβανομένων των σκηνικών και των κοστουμιών– και ως τόπος συνύπαρξης ατόμων (άξονας αντικειμένων, δηλαδή των στοιχείων της αφήγησης, που μπορεί να υπάρχουν ανεξάρτητα από τη κινηματογραφική μυθοπλασία) και β) η κατασκευή των κινηματογραφικών χαρακτήρων, με γενικές επισημάνσεις: 1) για τους τρόπους έκφρασης των χαρακτήρων (άξονας εκφοράς) καθώς και 2) για τις έννοιες και θέματα που διατρέχουν και υποστηρίζουν την αφήγηση, με έμφαση στον νοσηματοδοτικό και νομιμοποιητικό ιδεολογικό φόρτο του λόγου τους καθώς και (έμμεσα) τη σχέση τους με τον εξουσιαστικό λόγο (άξονες θεματικών και εννοιών).⁸⁰

Μελετώντας την κινηματογραφική αφήγηση μπορούμε να παρατηρήσουμε αναφορικά με την παρουσίαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας τα παρακάτω:

1) Ο χώρος του σχολείου, μολονότι παρουσιάζεται μόνο μια αίθουσα διδασκαλίας και μέρος της αυλής, φαίνεται να ικανοποιεί το αίτημα της εποχής για εκμοντερνισμό. Η αίθουσα είναι ευρύχωρη, καθαρή και καλοβαμμένη με άρτιο και καλαίσθητο εξοπλισμό (θρανία, καρέκλες, κρεμάστρες) και εποπτικό υλικό (βιβλία και χάρτες).⁸¹ Οι καθηγητές φορούν συντηρητικά κοστούμια με γραβάτες όπως εξάλλου συμβαίνει και με την πλειονότητα των μαθητών (με πιο μοντέρνες εκδοχές κουστουμιού) ενώ μια από τις εξαιρέσεις είναι ο Ευαγγέλου τα ρούχα του οποίου φαίνονται ατημέλητα και καθόλου μοντέρνα.

2) Τα πρόσωπα και η δράση τους

α) i) Αφενός ο καθηγητής (φιλόλογος) της ταινίας ανήκει, κατά την ταξινόμηση του Hargreaves, στον τύπο του «παραδοσιακού δασκάλου-θηριοδαμαστή». Ο εκπαιδευτικός αυτού του τύπου είναι προκατειλημμένος ότι οι μαθητές αδιαφορούν για το μάθημα, δεν έχουν την απαιτούμενη ικανότητα αντίληψης και ρέπουν

80 Οι άξονες ανάλυσης στηρίζονται στο έργο του M. Foucault (1987) όπως ο Κύρκος Δοξιάδης (2008: 269-304) τους επεξεργάστηκε.

81 Επίσης παρουσιάζονται πλήρως εξοπλισμένα αποδυτήρια στο σχολείο της Λένας. Προφανώς ο σκηνοθέτης αποδίδει την εικόνα ενός αστικού σχολείου, που ωστόσο καμία σχέση δεν έχει με την πλειονότητα των σχολικών κτιρίων της εποχής. Ο Π. Κυπριανός (2015: 252) σημειώνει ότι το 1957, που έγιναν απεργίες εκπαιδευτικών με αίτημα και την βελτίωση των σχολικών υποδομών, το 60% των σχολικών κτιρίων ήταν ακατάλληλα, τα εποπτικά υλικά ανύπαρκτα και λειτουργούσαν τάξεις των 80 και παραπάνω μαθητών.

στην απειθαρχία και πρόκληση αναστάτωσης.⁸² Φαίνεται να πιστεύει ακράδαντα όσα διδάσκει, να διαπνέεται από ιδεώδη (εν προκειμένω αρχαιολατρία), να έχει εμπιστοσύνη στις γνώσεις του και προφανώς στη μέθοδό του αφού τη διατηρεί σε κάθε περίπτωση.

ii) Η μέθοδος που ακολουθείται είναι η δασκαλοκεντρική, όπως συνέβαινε στα περισσότερα σχολεία της χώρας αφού οι διαφοροποιημένες και μοντέρνες παιδαγωγικές δεν είχαν διάδοση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Βέβαια, δεν είναι τόσο η μέθοδος αλλά η ποιότητα στην εφαρμογή της, που καθιστά την εκπαιδευτική διαδικασία ανεπιτυχή και στην συγκεκριμένη περίπτωση αυτό γίνεται σαφές με δραματικό τρόπο.

iii) Στην πράξη ο Οικονόμου ως εκπαιδευτικός λειτουργεί ως αυθεντία. Μάλιστα δεν στηρίζεται μόνο στην πνευματική και επαγγελματική του συγκρότηση αλλά κυριότατα στην εξουσία της θέσης του. Πατάσσει κάθε αντίρρηση ή διαφορετική τοποθέτηση, (π.χ. «Σιωπή! Δεν θα μου πεις εσύ τι θα κάνω.», «Κάτσε κάτω. Μη με διακόπτεεις!») και επομένως η διδασκαλία γίνεται διάλεξη και όχι πνευματική ζύμωση με την εμπλοκή μαθητών. Εκείνος μπορεί να απειλεί, να ειρωνεύεται και να υβρίζει τους μαθητές του ενώ εκείνοι οφείλουν να συμμορφώνονται στις υποδείξεις του χωρίς περιθώρια για κριτική. Ακόμα και μια καταδικαστέα ανοησία μαθητή, όπως αυτή της καλικάτουρίστικης απεικόνισης του, εκλαμβάνεται ως απειλή για το κύρος της προσωπικότητας του.

Θεωρεί ότι μόνο η τιμωρία συμμορφώνει τον μαθητή, όπως φαίνεται από το διάλογο του με τη μητέρα του Ευαγγέλου. Παράλληλα φαίνεται προκατειλημμένος καθώς δεν ερευνά ποιος ζωγράφισε το σκίτσο ακόμα και όταν ο μαθητής επίμονα αρνείται την ευθύνη του. Τέλος, το ύφος του έχει στοιχεία δραματικότητας προφανώς για να φορτίσει τη σημασία των λόγων του και είναι πάντα αυστηρό και σκαιό, χωρίς να αφήνει περιθώρια (ελεγχόμενης έστω) οικειότητας και καλλιέργειας μιας εκπαιδευτικής σχέσης, που να στηρίζεται στην εμπιστοσύνη και τον αλληλοσεβασμό. Το ντύσιμό του είναι αυστηρά στερεοτυπικό (κουστούμι με γραβάτα) ακόμα και όταν βρίσκεται στο σπίτι του.

β) Οι περίπου 35 μαθητές (μόνο αγόρια καθώς ίσχυε μονοφυλική εκπαίδευση) μοιάζουν περισσότερο με νεαρούς άνδρες παρά εφήβους. Η τυπικά προσεγγμένη εμφάνισή τους δεν είναι αντιπροσωπευτική και της ποιότητας της παρουσίας τους καθώς λειτουργούν ως κοινό του καθηγητή. Παραμένουν σιωπηλοί στην τάξη και όταν κρυφά επικοινωνούν, εκφράζουν τον φόβο τους για τον καθηγητή. Από την άλλη πλευρά όταν επιθυμούν να εκφράσουν τη δική τους οπτική ανάλυσης ή απορίες τους δεν το καταφέρνουν. Έχουν δικαίωμα να μιλούν μόνο όταν εξετάζονται. Οφείλουν σεβασμό, πειθαρχεία και ουσιαστικά υποταγή στον εκπαιδευτικό και άκριτη υιοθέτηση των όσων εκείνος λέει. Το χειρότερο είναι ότι ακόμα και ως θύματα βίας δεν μπορούν να βρουν δικαίωση. Συνεπώς εκλαμβάνουν την εκπαιδευτική διαδικασία σαν υποχρέωση και όχι ως δικαίωμα και θεωρούν το κύρος του καθηγητή τους απαραβίαστο ενώ τον εαυτό τους ως αδύνατο μέρος σε μία σχέση εξουσιαστική και εξάρτησης.

82 Οι δύο άλλοι τύποι είναι: 1) του «οργανωτικού δασκάλου-διασκεδαστή», και 2) του «ρομαντικού δασκαλου-διαφωτιστή», (Μελισόβα, 2014: 87, Αλ Σαμπάγκ, 2014: 142-143).

Συμπεράσματα

Σκοπός του Γ. Δαλιανίδη δεν είναι μόνο η προβολή της παραβατικότητας στους νεολαϊστικούς κύκλους συμμοριών αλλά και η ανάδειξη των κοινωνικών αιτιών της ύπαρξής της. Έτσι κι ενώ η ταινία ξεκινά σαν «ένα μαστίγωμα στα αχαλίνωτα νιάτα»,⁸³ τελικά εξαρτά την παραβατικότητα της νεολαίας έμμεσα αλλά σαφώς από τη δράση του αυταρχικού εκπαιδευτικού, παρουσιάζοντας τους μαθητές καταπιεσμένους από αυτόν, και ιδίως τον πολλαπλά αδύναμο μαθητή Ευαγγέλου ως εξιλαστήριο θύμα (Girard, 1991). Γιατί γίνεται φανερό ότι το κενό που δημιούργησε η έλλειψη δικαιοσύνης στις ενδοσχολικές σχέσεις, θα το κάλυπτε η βία. Ο μαθητής αναζήτησε εκδίκηση προστρέχοντας σε συμμορίες συνομήλικων αφού ούτε το σχολείο ούτε και η οικογένεια του δεν μπορούσε να τον βοηθήσει.⁸⁴

Αναλυτικότερα, το σενάριο φαίνεται να υιοθετεί τη συνήθη δικαιολόγηση ότι για την νεανική παραβατικότητα ευθύνονται η έλλειψη ουσιαστικής γονικής φροντίδας⁸⁵ και οι κακές παρέες αλλά προσθέτει και ένα ακόμα παράγοντα: την ευθύνη του σχολείου, στο οποίο μπορεί να αναπαράγεται η βία μέσα από τον αυταρχισμό του εκπαιδευτικού αλλά και την έλλειψη των μηχανισμών περιστολής της αδικίας στο εσωτερικό του. Επομένως η παρουσίαση της καταπίεσης στην τάξη είναι η ουσιαστική συνεισφορά της ταινίας στο ζήτημα της καταδίκης του αυταρχικού σχολείου καθώς ο σκηνοθέτης δικαιολογεί τη βία της υβριστικής πράξης του επαναστατημένου μαθητή ως αντεκδίκηση για τη βία, που ανελέητα του ασκήθηκε στη σχολική αίθουσα.⁸⁶ Για το λόγο αυτό και καθώς παρουσίασε τον μαθητή ως πληγωμένο ζώο που αμύνεται βρυχώμενο, τον συμβολοποίησε ως δραματικό αντι-ήρωα⁸⁷ και ανήγαγε, μέσω του παραδείγματός του, τη νεανική αντιδραστικότητα σε αντισυστημική. Ίσως γι' αυτό επιλέγεται να ακουστεί στην τάξη το κωρικό από την Αντιγόνη, την τραγωδία για την ηρωίδα που καταδικάζεται από τον κοσμικό νόμο αλλά δικαιώνεται από τον άγραφο-ηθικό.⁸⁸

Επομένως η ταινία μετέφερε υπόδηλα ένα τμήμα του δημόσιου διαλόγου στο χώρο της κρατικά παρεχόμενης εκπαίδευσης αναπαριστώντας το αυστηρά πειθαρχούμενο, χειραγωγικό στη λειτουργία του και αυταρχικό στην εφαρμογή του, εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής. Ό,τι αρχικά φαίνεται ως κριτική εναντίον της νεολαίας καταλήγει να ελέγχει την παρεχόμενη εκπαίδευση (Παπαϊωάννου, 1987: 3-51). Βέβαια το σενάριο δεν ενέπλεξε

83 Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια από τις διαφημιστικές αφίσες της ταινίας (<http://finosfilm.com/gallery/movieGallery/58#/images/4>, τ.α. 10/3/2020).

84 Ο μαθητής είναι ορφανός από πατέρα και η μητέρα του αν και στοργική είναι ανήμπορη να τον βοηθήσει. Ως (φαινομενικά) αντισυμβατικό παράδειγμα μπορεί να αναφερθεί η ταινία *Το ξύλο βγήκε από τον παράδεισο* (1959) του Αλέκου Σακελάρη, όπου ένα χαστούκι του φιλόλογου Πάνου Φλωρά στην μαθήτριά Παπασταύρου, ψέχτηκε ως αντιπαιδαγωγικό από τον διευθυντή του Κολλεγίου, και προκάλεσε αρχικά την απόλυση του καθηγητή. Ωστόσο και οι δύο περιπτώσεις λειτουργούν εντός του ίδιου παραδείγματος: οι κοινωνικές διακρίσεις αναπαράγονται και στην εκπαίδευση.

85 Επιπρόσθετα ένας από τους μαθητές-κλέπτες των γραπτών δικαιολογεί την απόφασή του ως προϊόν πίεσης του πατέρα του να πάρει απολυτήριο.

86 Μάλιστα για να του δώσει ελαφρυντικά, προβάλλεται ότι το κεσεδάκι του δεν βρήκε στόχο. Επίσης του αποδίδει ηθικό πλεονέκτημα γιατί δεν αποκάλυψε τον αυτουργό της καρικατούρας.

87 Σε αυτό συντελεί και ο πρωτόγνωρα (για τον ελληνικό εμπορικό κινηματογράφο) ρεαλιστικός τρόπος απόδοσης της βίας που υπέστη ο Ευαγγέλου.

88 Αναφέρονται οι στίχοι 793-4 για την σύγκρουση Κρέοντα-Αίμωνα, προφανώς για να ταυτιστεί ο Οικονόμου με τον «άδικο» εξουσιαστή.

άμεσα τον κρατικά ελεγχόμενο θεσμό του σχολείου⁸⁹ και το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα.⁹⁰ Τοποθέτησε στο πρώτο πλάνο τον αυταρχικό καθηγητή, «ψέγοντας» τις πρακτικές του⁹¹ και μέσω εκείνου –έμμεσα– το εκπαιδευτικό σύστημα συλλήβδην εφόσον αποδεχόταν τη συμπεριφορά του. Εξάλλου η επιβαλλόμενη από τον εκπαιδευτικό βία παρουσιάζεται άδικη και όχι σωφρονιστική (όπως παραπλανητικά δικαιολογούταν στο συλλογικό υποσυνείδητο από τους φορείς των πολιτικών ελέγχου ενάντια στην αντιδραστικότητα των κοινωνικών υποκειμένων και ομάδων).

Συζήτηση

Τελικά, μιλώντας για το σχολείο σκεφτόμαστε μονοσήμαντα την επίδραση του στο κοινωνικό γίγνεσθαι θεωρώντας ότι είναι ένας μηχανισμός τοποθέτησης υποκειμένων, που λειτουργεί αυτόνομα και μπορεί να προωθήσει τις πολιτικό-κοινωνικές αξίες, που θεωρούνται σημαντικές για τη δημοκρατική και φιλελεύθερη συμβίωση και την κοινωνική δικαιοσύνη και πρόοδο. Δεν πρέπει να παραβλέπουμε ωστόσο ότι το σχολείο είναι αποδέχτης των πολιτικο-οικονομικών συνθηκών, που διαμορφώνονται έξω από αυτό και που επιθυμούν να το χρησιμοποιήσουν ως εργαλείο της αναπαραγωγής τους (Bourdieu & Passeron, 2014). Έτσι σε περιπτώσεις συνθηκών κοινωνικής καταπίεσης –όπως αυτές που χαρακτήριζαν την μετεμφυλιακή περίοδο– το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να λειτουργήσει ελεγκτικά και καταπιεστικά, νομιμοποιώντας την αδικία και τη βία⁹² και αποτρέποντας κοινωνικές αλλαγές. Τότε η διαδικασία της «μόρφωσης» αντικαθίσταται από αυτή της «αγωγής» με χαρακτηριστικά την καταστολή του διαφορετικού, την καταπίεση και την αυταρχικότητα. Επιπλέον το αυταρχικό σχολείο δημιουργεί καταπιεσμένους, εξαρτημένους, φοβισμένους, υποτακτικούς στους ανώτερους αλλά εξουσιαστικούς στους κατώτερους τους και τελικά μη ολοκληρωμένους πολίτες (Παπάς, 1985: 137-140).

Απεναντίας, το δημοκρατικό σχολείο, που σέβεται το μαθητή και τον εκπαιδευτικό, παρέχοντας ευκαιρίες για πρόοδο, είναι το μόνο σχολείο που μπορεί να βοηθήσει μακροπρόθεσμα στην κοινωνική γαλήνη και ευημερία. Και αν πραγματικά επιθυμούμε ένα σχολείο δημοκρατικό, που θα καλλιεργεί τις αξίες του ανθρωπισμού, οφείλουμε να διασφαλίζουμε την αυτονομία της λειτουργίας του, ενθυμούμενοι ότι ο κοινωνικός έλεγχος πρέπει να ελέγχεται και να περιστέλλεται όταν λειτουργεί εναντίον της ελευθερίας του ατόμου και γενικά των θεμελιωδών ανθρωπίνων και πολιτικών δικαιωμάτων.

89 Η μόνη αναφορά που μπορεί να εκληφθεί ως ευθεία –έστω και αμφιλεγόμενη– κριτική έναντι του σχολείου είναι τα λόγια της μάνας: «Αφού εσείς που είστε δάσκαλοι του και δεν μπορέσατε να τον φτιάξετε τον γιό μου πως θέλετε να τον φτιάξω εγώ που είμαι μια αγράμματη γυναίκα;»

90 Εξάλλου κατά τον Βρασίδα Καραλή (Karalis: 2012: x) ο ελληνικός κινηματογράφος εξέφραζε την κυρίαρχη επίσημη κρατική ιδεολογία, όπως είχε εμπεδωθεί από την εκπαίδευση, στρατό, αστυνομία, ΜΜΕ και την εκκλησία.

91 Χαρακτηριστική είναι η στιχομυθία των δύο σημαντικών αρσενικών στη ζωή της Λένας: όταν ως πατέρας ο Οικονόμου κατηγορεί τον Γιώργο για την «ατίμωση» της κόρης του χρησιμοποιεί το επιχείρημα του δασκάλου: «Γιατί μου το έκανες αυτό [...] Γράμματα σου μάθαινα.» ενώ ο Γιώργος του απαντά: «Είστε σκληρός κύριε καθηγητά, σκληρός και άδικος... άδικος». Επιπλέον η αυθεντία του Οικονόμου καταρρέει όταν η πόρνη –η οποία παρουσιάζεται ως ηθικά ολοκληρωμένη προσωπικότητα– τον καθοδηγεί πώς να συμπεριφερθεί στην κόρη του και καταλήγει: «Γραμματισμένοι άνθρωποι είναι.»

92 Ο Dubet (1998: 40-41) παρατηρεί ότι η βία που εμφιλοχωρεί στο σχολείο δεν είναι μιμητική αλλά «αντισχολική» καθώς στρέφεται ενάντια σε ό,τι αυτό αντιπροσωπεύει: ανθρώπους, δομές, αξίες ακόμα και αντικείμενα.

Αυτό επεχείρησε να παρουσιάσει έμμεσα και δειλά η ταινία *Νόμος 4000*.⁹³ Από την άποψη των κινηματογραφικών σπουδών αυτό που μας επικοινωνήσε ο δημιουργός της ταινίας μπορεί να συνοψιστεί στα λόγια του Μαρκ Φερρό (2002: 45) «*Η ταινία καταστρέφει το είδωλο που είχε συνδεθεί κάθε θεσμός ή άτομο ενώπιον της κοινωνίας. [...] Αποκαλύπτει τα μυστικά, δείχνει την αντίστροφη όψη της κοινωνίας, τα εκ παραδρομής ολισθήματα της. Θίγει τις θεμελιώδεις δομές της*».

Η ταινία μπορεί να μην ολοκλήρωσε την κριτική της και να άφησε στο παρασκήνιο τις άμεσες ευθύνες της κρατικά ελεγχόμενης εκπαίδευσης απέναντι σε φαινόμενα ανοχής βίας κι αυταρχισμού, αλλά πόση κριτική μπορεί να δεχτεί μια καταπιεσμένη –και καταπιεστική– κοινωνία μέσα σε μία σκοτεινή αίθουσα στα 1962; Και άραγε τι γίνεται 58 χρόνια μετά;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Cohen, St. (1987). *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and Rockers*, Oxford: B. Blackwell.
- Dudet, F. (1998). Les figures de la violence et l' école, *Revue française de pédagogie*, 123, 35-45.
- Gillis, J. (1981), *Youth and History. Tradition and Change in European Age Relations 1770-Present*. San Diego – London: Academic Press.
- Karalis, Vr. (2012). *A history of Greek cinema*, New York: Continuum.
- Rock P., Cohen St. (1970). The Teddy Boy. Στο Bogdanor V., Skidelsky R. (eds.), *The Age of Affluence 1951-1964*, London: Macmillan.
- Terner, V. (1974). *Dramas, fields and metaphors: Symbolic action in Human Society*, London: Cornell University Press.
- Young, F. W. (1965). *Initiation ceremonies: A cross-cultural study of status dramatization*. New York: The Bobbs-Merill Company.

Ελληνόγλωσση

- Αβδελά, Ε. (2005). «Φθοροποιοί και Ανεξέλεγκτοι απασχολήσεις»: Ο ηθικός πανικός για τη νεολαία στη μεταπολεμική Ελλάδα. *Σύγχρονα θέματα*, 90, 30-43.
- Αλ Σαμπάγκ, Ζ. (2014). Ο Ρόλος της Εκπαίδευσης στις Δομολειτουργικές και στις Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις, (σελ.127-159). Στο Δασκαλάκης Δ. (επιμ), *Ζητήματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*, Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αλτικουλάτση, Αγ. (1965). Ο «Τεντυμπούσμος» (Η θρασύτης των ανηλίκων) Ν.Δ. 4000/1959, Εταιρεία Κοινωνικής Αγωγής Εφήβων: Θεσσαλονίκη.
- Αστρινάκης, Α. (1991). *Νεανικές υποκοουλτούρες: Παρεκκλίνουσες υποκοουλτούρες της νεολαίας της εργατικής τάξης: Η βρετανική θεώρηση και η ελληνική εμπειρία*, Αθήνα: Παπαζήσης.

93 Είναι αξιοσημείωτο ότι η καταληκτική κριτική για τον νόμο αφήνεται στον Οικονόμου, που μετά τα δύο περιστατικά τεντυμπούσμου και την αποκάλυψη της εκτός γάμου εγκυμοσύνης της κόρης του, χαρακτηρίζει τον νόμο ως «ατελή».

- Bourdieu P. & Passeron, J. Cl. (2014). *Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*, (μτφρ. Καράμπελας Γ.), Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γεωργούλας, Α. (2017). *Μετασχηματισμοί της εκπαίδευσης. Σύγχρονη ιδεολογία και διαδικασίες συμβολικής κυριαρχίας*, Αθήνα: Τόπος.
- Γεωργούλας, Στρ. (2000). *Ανήλικοι παραβάτες στην Ελλάδα. Κοινωνική αναπαράσταση και αντιμετώπιση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δοξιάδης, Κ. (2008). *Ανάλυση Λόγου: Κοινωνικό-φιλοσοφική θεμελίωση*, Αθήνα: Πλέθρον.
- Foucault, M. (1987). *Η αρχαιολογία της Γνώσης*, Αθήνα: Εξάντας.
- Girard, R. (1991). *Το εξιλαστήριο θύμα. Η βία και το ιερό*, (μτφρ. Παπαγιώργης Κ.), Αθήνα: Εξάντας.
- Hobsbawm, E. (1997). *Η εποχή των άκρων. Ο σύντομος εικοστός αιώνας 1914-1991*. (μτφρ. Καπετανγιάννης Β.), Αθήνα: Θεμέλιο.
- Κατσάπης, Κ. (2013). *Το «πρόβλημα νεολαία». Μοντέρνοι νέοι, παράδοση και αμφισβήτηση στη μεταπολεμική Ελλάδα: 1964-1974*, Αθήνα: Απρόβλεπτες εκδόσεις.
- Κυπριανός, Π. (2015). *Συγκριτική ιστορία της Ελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Μελισσόβα, Σ. (2014). «Κοινωνιολογικές θεωρίες για την εκπαίδευση». Στο Δασκαλάκης Δ. (επιμ), *Ζητήματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης* (σ. 47-103). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Μπέτσας, Γ. (2015). «Η ελληνική εκπαίδευση και ο Αμερικανικός παράγοντας στη μεταπολεμική περίοδο». Στο Δαλακούρα Κ., Χατζηστεφανίδου Σ., Χουρδάκης Αντ. (επιμ.), *Ιστοριογραφία της ελληνικής εκπαίδευσης. Επανεκτιμήσεις και προοπτικές*. Ρέθυμνο: Εκδόσεις Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Μπουζάκης, Σ. (1991). *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαϊωάννου, Σκ. (1987). Η κοινωνική κατάσταση και η συνείδηση των νέων. *Επιθεώρηση κοινωνικών Ερευνών*, 66, 3-51.
- Παπάς, Αθ. (1985). Η εκπαίδευση στο μεταίχμιο της αυταρχικής και της αντιαυταρχικής αγωγής. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 3, 135-178.
- Παραδείση, Μ. (2006). *Κινηματογραφική Αφήγηση και Παραβατικότητα στον Ελληνικό Κινηματογράφο (1994-2004)*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Thompson, K. & Bordwell, D. (2003). *Ιστορία του κινηματογράφου*, (μτφρ. Λερός Ν. & Στεφανή Ε.), Αθήνα: Πατάκης.
- Φερρό, Μ. (2002). *Κινηματογράφος και Ιστορία*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φραγκουδάκη, Α. (1995). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χαϊρπάλογλου, Αθ. (2010). *Έφηβοι σε ρήξη με το νόμο*, Αθήνα: Νήσος.

Abstract

This paper aims to highlight the social criticism for the “revolutionary” student youth and the authoritarianism in education, in the period of post-civil-war capitalistic development of the Greek State, as recorded in Yiannis Dalianidis’s film “Nomos 4000”. That is, how -on the occasion of an violent act (Teddy-boyism) that started in school- authoritarian education is directly -and the pedagogical context and educational system indirectly- criticized. Finally, how cinema fiction can present the violence of social control in the field of education.

Keywords: Teddy-boyism, authoritarian school/teacher, intra-school violence .

Η επίδραση των οικογενειακών κανόνων στην αλτρουιστική συμπεριφορά παιδιών προσχολικής ηλικίας

Παρασκευή Γεωργιάδη

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, M.Sc., TOE
voulageorgiadi@gmail.com

Πασχάλης Αρβανιτίδης

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Αναπληρωτής Καθηγητής, TOE

Περίληψη

Η οικονομική συμπεριφορά των νηπίων αντανακλά κοινωνικές δομές και στάσεις (αρχές, κανόνες, θεσμούς, κτλ.) από τον περιβάλλοντα κόσμο των ενήλικων και ειδικά των γονέων τους. Έτσι, το αίσθημα της ιδιοκτησίας που κυριαρχεί στα πρώτα χρόνια της ζωής του νηπίου σταδιακά μετριάζεται και το παιδί ενταγμένο σε μια ομάδα ισότιμων συνομηλίκων αναπτύσσει συμπεριφορές μοιράσματος, αμοιβαιότητας και αλληλεγγύης, δηλαδή μια μορφή πρώιμου αλτρουισμού. Η παρούσα εργασία διερευνά τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν αυτήν την αλτρουιστική συμπεριφορά παιδιών προσχολικής ηλικίας δίνοντας έμφαση στο πως το οικογενειακό περιβάλλον και ειδικότερα ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς ορίζουν και επιβάλλουν κανόνες στο σπίτι την επηρεάζουν. Για το σκοπό αυτό 102 μαθητές/τριες δημόσιων Νηπιαγωγείων στο Βόλο μελετήθηκαν σε μια έρευνα που στηρίχθηκε σε δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίων (απευθυνόμενα τόσο στα παιδιά όσο και στις οικογένειές τους) αλλά και ένα απλό παιχνίδι που αποτιμά την αλληλεγγύη/αλτρουισμό των νηπίων προς τους συνομηλίκους τους. Στο πλαίσιο αυτό η έρευνα εξέτασε τόσο την αλτρουιστική συμπεριφορά των παιδιών όσο και τα χαρακτηριστικά του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας υποστηρίζουν ότι η μορφή των κανόνων μέσα στην οικογένεια επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στη διαμόρφωση αλτρουιστικής συμπεριφοράς από μέρους των νηπίων.

Λέξεις-Κλειδιά: Κανόνες, αλληλεγγύη, αλτρουισμός, οικογένεια, παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία μελετά τα χαρακτηριστικά της οικονομικής συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας, προσπαθώντας να εντοπίσει το βαθμό αλτρουισμού τους και τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν.

Τα τελευταία χρόνια ένας περιορισμένος, αλλά αυξανόμενος αριθμός μελετών (π.χ. Feldmann 2002, Kidd et al 2013) έχει εστιάσει την προσοχή του στην μελέτη της οικονομικής συμπεριφοράς των παιδιών, με έμφαση στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι έρευνες αυτές θέτουν μια σειρά από ερωτήματα: Υπάρχει οικονομική σκέψη στα παιδιά; Πόσο «ορθολογική»⁹⁴ είναι; Πότε ξεκινά να διαμορφώνεται; Ποιοι παράγοντες την επηρεάζουν;

94 Σύμφωνα με την οικονομική επιστήμη ως ορθολογική ορίζεται η συμπεριφορά μεγιστοποίησης της ατομικής ωφέλειας. Η συμπεριφορά αυτή στοιχειοθετεί το πρότυπο του οικονομικά ορθολογικού ανθρώπου, γνωστού ως homo economicus.

Τι ρόλο παίζουν η ανατροφή και η εκπαίδευση στη διαμόρφωση τέτοιων συμπεριφορών; Τα συμπεράσματα που προκύπτουν επισημαίνουν ότι η συμπεριφορά των μικρών παιδιών διέπεται τόσο από ιδιότητα (δηλ. οικονομική ορθολογικότητα) όσο και αλτρουισμό (Henrich et al 2005, Warneken & Tomasello 2009), στοιχεία που φαίνεται να υπάρχουν τόσο μέσα στην οικογενειακή ζωή όσο και στα πρώτα στάδια της εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης του νηπίου.

Παρά το αυξημένο ενδιαφέρον των επιστημόνων στο θέμα, αντίστοιχες έρευνες για την οικονομική συμπεριφορά μικρών παιδιών στον ελλαδικό χώρο είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Έτσι η παρούσα εργασία αποτελεί την πρώτη (εξ όσων γνωρίζουμε) προσπάθεια διερεύνησης του ζητήματος στη χώρα μας. Λόγω θεσμικών, χωρικών και χρονικών περιορισμών η περίπτωση μελέτης μας αφορά 102 παιδιά ηλικίας 4 έως 5,5 ετών που φοιτούν σε συγκεκριμένα νηπιαγωγεία του Βόλου, στα οποία οι ερευνητές κατάφεραν να εξασφαλίσουν την απαιτούμενη άδεια για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Σκοπός λοιπόν της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει την ύπαρξη αλτρουιστικής συμπεριφοράς σε παιδιά προσχολικής ηλικίας δίνοντας έμφαση στο πως το οικογενειακό περιβάλλον (δηλ. οι οικογενειακές αξίες, αρχές και κανόνες) την επηρεάζει. Η εργασία διαρθρώνεται ως εξής. Μετά από μια σύντομη αναφορά στη σχετική βιβλιογραφία, η επόμενη ενότητα παρουσιάζει τη μεθοδολογία της έρευνας ενώ ακολουθούν η περιγραφική ανάλυση των δεδομένων και η στατιστική (οικονομετρική) διερεύνηση. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των βασικών συμπερασμάτων που απορρέουν.

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι περισσότερες αναπτυξιακές μελέτες με αντικείμενο τη συμπεριφορά μικρών παιδιών υποστηρίζουν ότι σε μικρές ηλικίες τα άτομα κρατούν μια στάση εγωιστική (δηλ. οικονομικά ορθολογική) απέναντι σε πρόσωπα που δεν σχετίζονται γενετικά μαζί τους (Eisenberg & Fabes 1998). Ωστόσο η μελέτη και κατανόηση των φυλογενετικών και οντογενετικών ριζών του ανθρώπου (Warneken & Tomasello 2009) αναδεικνύει ότι τα παιδιά μεγαλώνοντας υποβαθμίζουν ένα μέρος του εγωισμού τους που υπερισχύει έντονα στα πρώτα χρόνια της ζωής τους και αναπτύσσουν αλτρουιστικές συμπεριφορές, αντιγράφοντας απλές ή σύνθετες συμπεριφορές των άλλων μελών της κοινωνικής ομάδας που τα περιβάλλει (Hoffman 2000).

Αν και τα παιδιά αντιγράφουν κοινωνικές συμπεριφορές από πολύ μικρή ηλικία (Henrich et al 2005), οι πρώτες αλτρουιστικές συμπεριφορές φαίνεται να εμφανίζονται μετά την ηλικία των 6 ετών και κορυφώνονται στην ηλικία των 12 ετών. Οι κοινωνικοί κανόνες που μεταφέρουν οι γονείς, σε συνδυασμό με την επιβράβευση και την τιμωρία της αποδεκτής συμπεριφοράς, χτίζουν μέσα στο παιδί αξίες που θέλει το ίδιο να αντιγράψει (Fehr 2004). Φυσικά, οι κατευθυνόμενες προς μίμηση συμπεριφορές και αντιλήψεις διαφοροποιούνται ανάλογα με το πολιτισμικό περιβάλλον όπου μεγαλώνει, δεν μπορεί όμως να αμφισβητήσει κανείς ότι υπάρχουν σε όλους τους πολιτισμούς (Benenson 2007, Axelrod 1984). Η φυσική ενσυναίσθηση και η γενναιοδωρία των παιδιών γίνεται θεμέλιος λίθος της αλτρουιστικής τους συμπεριφοράς, αφού πρώτα την διδαχθούν από τους άλλους και την εφαρμόσουν για αρκετό χρονικό διάστημα (Warneken & Tomasello 2009).

Οι Warneken και Tomasello (2009) που ερεύνησαν και σύγκριναν τις αλτρουιστικές συ-

μπεριφορές των χιμπατζήδων (ως πλησιέστερων συγγενών του ανθρώπου) με αυτές των μικρών παιδιών διαπίστωσαν πολλές ομοιότητες μεταξύ τους αλλά και μια σημαντική διαφορά. Ενώ και οι δύο ανταποδίδουν τις θετικές πράξεις άλλων προς τους ίδιους (λειτουργώντας με αμοιβαιότητα), μόνο τα παιδιά διαμορφώνουν φυσικές αλτρουιστικές τάσεις δεχόμενα την επιρροή των κανόνων της μικρής κοινωνίας που τα περιβάλλει (οικογενεια-σχολείο). Οι κοινωνικοί κανόνες, δηλαδή, επηρεάζουν την απόφαση των ατόμων για αλτρουιστική συμπεριφορά, διότι τα άτομα που υπακούν τους κοινωνικούς κανόνες έχουν γνώση των συνεπειών της τήρησης αυτών ή μη.

Οι αλτρουιστικές συμπεριφορές αποτελούν μέρος των κοινωνικών κανόνων τους οποίους ακολουθούν τα παιδιά, πολλές φορές αναπαράγοντας μιμητικά αντίστοιχες συμπεριφορές και στάσεις των γονέων τους (Henrich et al 2005, Olson & Spelke 2013). Το αποτέλεσμα όμως αυτής της καθημερινής αντιγραφής συμπεριφορών από τους γονείς δεν είναι εφήμερο, αλλά στοιβάζεται και δομεί τον κοινωνικό χαρακτήρα των παιδιών. Τις συμπεριφορές αυτές τα νήπια σε μεγάλο βαθμό εξωτερικεύουν, αναπαράγουν και αναδιαμορφώνουν στις επαφές με τους συνομήλικούς τους, μια διαδικασία που τα ωριμάζει κοινωνικά και τα βοηθά να σχηματίσουν την προσωπικότητά τους (Furth 1982). Έτσι ενώ η κοινωνική ζωή του νηπίου με τους ενήλικες χαρακτηρίζεται από ιεραρχικές σχέσεις με τυπικές στρατηγικές επιβράβευσης και τιμωρίας, το νήπιο με τους συνομήλικούς του παίζει ισότιμα, μοιράζεται, συναισθάνεται και συμπονά. Το αίσθημα της ιδιοκτησίας που κυριαρχεί στα πρώτα χρόνια της ζωής του σταδιακά μετριάζεται και το παιδί ενταγμένο σε μια ομάδα ισότιμων συνομηλίκων αναπτύσσει συμπεριφορές μοιράσματος, αμοιβαιότητας και αλληλεγγύης, δηλαδή μια μορφή πρώιμου αλτρουισμού (La Freniere et al 1984).

Μέθοδος

Χρησιμοποιώντας ένα απλό οικονομικό παιχνίδι στα νήπια της μελέτης μας, η έρευνα προσπάθησε να μετρήσει σε ποιον βαθμό ένα παιδί σκέφτεται και δρα ορθολογικά ή αλτρουιστικά απέναντι σε συνομήλικους της ίδιας ομάδας, ενώ μέσα από ένα ερωτηματολόγιο προς τους γονείς του νηπίου εξετάσαμε πως το οικογενειακό περιβάλλον και ειδικά οι γονείς, επιδρούν με τις καθημερινές τους συμπεριφορές στο παιδί. Στην έρευνα συμμετείχαν παιδιά νηπιακής και προνηπιακής ηλικίας 4 έως 6 ετών που φοιτούν σε δημόσια Νηπιαγωγεία της κεντρικής αστικής περιοχής της πόλης του Βόλου και οι γονείς αυτών. Η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα μαθητών, ξεκινάει την υποχρεωτική της εκπαίδευση μέσα στο Νηπιαγωγείο και είναι ακόμη έντονα εξαρτημένα από τους γονείς και το οικογενειακό περιβάλλον.

Στους γονείς-κηδεμόνες των νηπίων και προνηπίων της έρευνας μοιράστηκαν έντυπα συναίνεσης για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα και ερωτηματολόγια που διερευνούν το σπιτικό περιβάλλον του παιδιού. Κάθε επιστρεφόμενο ερωτηματολόγιο από τους γονείς συνδέθηκε με τα δεδομένα που προέκυψαν από την προσωπική επαφή με το παιδί, η οποία πραγματοποιήθηκε στον σχολικό χώρο. Η επαφή με τα παιδιά στο σχολικό χώρο χωρίζεται σε μια μικρή συνέντευξη που εντοπίζει εξωσχολικές συνήθειες του παιδιού, το οικονομικό παιχνίδι και ένα σύντομο τεστ αξιολόγησης αντίληψης και γνωστικών δεξιοτήτων. Συνολικά συλλέχθηκαν από τους γονείς 102 ερωτηματολόγια και ακολούθησε η συνέντευξη και το οικονομικό παιχνίδι με τα νήπια.

Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα δεν γνώριζαν και δεν προετοιμάστηκαν γι' αυτήν. Αυτό αφορά τόσο το περιεχόμενο της συνέντευξης όσο και του παιχνιδιού. Τα 72 από αυτά (70,6%) δεν γνώριζαν το πρόσωπο που θα τους έκανε τις ερωτήσεις διότι ερχόταν για πρώτη φορά σε επαφή μαζί του. Τα 30 παιδιά (29,4%) γνώριζαν το άτομο που τους έκανε τη συνέντευξη, διότι εργάζονταν στην ίδια σχολική μονάδα ως Νηπιαγωγός.

Στο πρώτο μέρος της συνέντευξης με το παιδί αφού προηγήθηκε μια σύντομη γνωριμία και ανταλλαγή απλών πληροφοριών εξοικείωσης (όνομα, ύπαρξη αδερφών) εντοπίσαμε τη θρησκευτικότητα, τις εξωσχολικές δράσεις, το βαθμό κοινωνικοποίησης, αλλά και τη σχέση τους με τους κανόνες μέσα στην οικογένεια και τον βαθμό που συμφωνούν ή όχι με αυτούς.

Το δεύτερο μέρος της συλλογής δεδομένων με τα παιδιά αφορά ένα απλό οικονομικό παιχνίδι προσαρμοσμένο στην ηλικία αυτή. Οι απαντήσεις που λάβαμε από τα παιδιά ήταν τόσο οι αποφάσεις που πήραν στην διαχείριση αγαθών, όσο και οι προσωπικές αξιολογήσεις των συναισθημάτων ικανοποίησής τους. Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία δεν μπορούν να έχουν σωστή αντίληψη όσο αφορά την αξία των χρημάτων, για αυτό και ως αντικείμενο του οικονομικού παιχνιδιού επιλέξαμε κάτι ιδιαίτερα δελεαστικό για αυτή την ηλικία, τις καραμέλες. Έτσι, σε ένα κουτί μπροστά στα παιδιά παρουσιάστηκαν καραμέλες και το παιδί ερωτήθηκε αν του αρέσουν αξιολογώντας την προτίμησή του από το 0-10 με τη βοήθεια ενός κλιμακόμετρου. Στη συνέχεια, τους ζητήθηκε να διαλέξουν τέσσερις καραμέλες στη γεύση που προτιμούν. Να σημειωθεί ότι ο αριθμός αυτός (4) δεν ήταν τυχαίος αλλά επιλέχθηκε στη λογική ότι αφορά μια ποσότητα η οποία, σε αυτή την ηλικία, είναι εύκολα αντιληπτή και διαχειρίσιμη, δηλαδή μοιράζεται στη μέση (2-2) και δίνει ταυτόχρονα πολλαπλές επιλογές διαχείρισης στο παιδί. Στη συνέχεια, το παιδί τέθηκε μπροστά σε έναν προβληματισμό και κλήθηκε να λάβει μία απόφαση, αν ήθελε να μοιραστεί τις καραμέλες του με κάποιον συμμαθητή του. Ενημερώθηκε ότι την ίδια μέρα δεν θα ήταν δυνατό να συμμετάσχουν όλα τα παιδιά της τάξης του σε αυτό το παιχνίδι, άρα δεν θα έπαιρναν όλα καραμέλες. Είχε τη δυνατότητα να δώσει κάποιες από τις καραμέλες σε κάποιο άλλο παιδί ή να κρατήσει όλες τις καραμέλες για τον εαυτό του. Η θετική του επιλογή να μοιραστεί συνοδεύτηκε και από δεύτερη ερώτηση, πόσες καραμέλες θα ήθελε να προσφέρει στο άλλο παιδί. Επίσης, στο παιδί δόθηκε η ευκαιρία να επιλέξει σε τι φύλο παιδιού θα τις παραχωρούσε. Μπροστά του υπήρχαν δύο κουτάκια που απεικόνιζαν αντίστοιχα ένα αγόρι και ένα κορίτσι. Η απόφαση του παιδιού να δώσει αφορούσε την κίνηση να τοποθετήσει τις προσφερόμενες καραμέλες στο ανάλογο κουτάκι.

Ακολούθησαν ερωτήσεις αξιολόγησης του βαθμού ικανοποίησης που ένιωσε το παιδί με αυτήν την (αλτρουιστική) προσφορά προς έναν συμμαθητή του. Επιπλέον η έρευνα κατέγραψε το χρόνο που χρειάστηκε το παιδί για να πάρει την απόφαση να μοιραστεί ή όχι τις καραμέλες καθώς και τον τρόπο που το παιδί κράτησε επαφή (οπτική, σωματική, άμεση κατανάλωση) με το αγαθό (καραμέλα) όσο χρόνο επεξεργαζόταν τις επιλογές και έπαιρνε την απόφασή του για τη διαχείριση του αγαθού.

Στο τρίτο μέρος της συνέντευξης με τα παιδιά, τα νήπια κλήθηκαν να επιδείξουν τις δεξιότητες αντίληψής τους σε τρία διαφορετικά τεστ αντίληψης. Σκοπός της αξιολόγησης ήταν να μετρηθεί η νοημοσύνη τους με την ευρεία έννοια, δηλαδή που να μετράει τόσο την οπτική όσο και την λεκτική αντίληψη των παιδιών, η οποία να συσχετιστεί με τη συμπεριφορά στο οικονομικό παιχνίδι που παίχτηκε νωρίτερα.

Το πρώτο τεστ, βασίστηκε στις προοδευτικές μήτρες του Raven, το οποίο αξιολογεί τη συλλογιστική ικανότητα αναφορικά με αντιληπτικά ερεθίσματα. Δεν απαιτείται η χρήση της γλώσσας, γι' αυτό είναι ιδανική μέθοδο αξιολόγησης στη νηπιακή ηλικία όπου η γλώσσα βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη. Επειδή όμως σε πολλές έρευνες συσχέτισης παιδικού αλτρουισμού με γνωστική ανάπτυξη (π.χ. Krebs & Sturup 1982) η ευφυΐα των παιδιών αξιολογείται και με πολλαπλούς τρόπους (π.χ. με την γλωσσική ευχέρεια, τη διαδοχή γεγονότων και την άμεση εκτίμηση της ποσότητας), προστέθηκαν και άλλα δύο τεστ δεξιοτήτων.

Για να εκτιμήσουμε την ικανότητα των νηπίων σε γλωσσικές δεξιότητες και σειραθέτηση γεγονότων, δώσαμε από έτοιμο εκπαιδευτικό υλικό μια σειρά τεσσάρων εικόνων που σε συνδυασμό ορίζουν μια απλή ιστορία. Ζητήθηκε επίσης η οπτική εκτίμηση ίδιων αντικειμένων, χωρίς την καταμέτρησή τους, που αξιολογεί την γνωστική αριθμητική δεξιότητα των νηπίων, η οποία αποτελεί βασική δεξιότητα του συνόλου των ικανοτήτων του παιδιού που καθορίζουν την ανάπτυξη της μαθηματικής του σκέψης (Baroody 2004).

Περιγραφική ανάλυση δεδομένων

Παιχνίδι

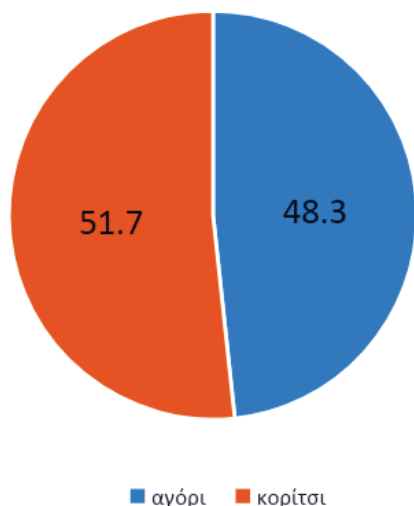
Στο απλό οικονομικό παιχνίδι που παίχτηκε με τα νήπια διερευνήθηκε ο βαθμός ορθολογικής-αλτρουιστικής τους συμπεριφοράς μέσα από αποφάσεις διαχείρισης αγαθών. Η απλότητα στις οδηγίες και στη διαδικασία επικράτησε σε όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού για να είναι κατανοητό από τα νήπια και να αποκομίσουμε ξεκάθαρες και αξιόπιστες απαντήσεις. Το μεγαλύτερο ποσοστό 43,1% αντέδρασε ορθολογικά (μεγιστοποιώντας την ατομική του ωφέλεια) και δεν έδωσε καμία από τις τέσσερις καραμέλες σε κάποιο συμμαθητή του. Το 28,4% αποχωρίστηκε μία καραμέλα προσφέροντας την ελάχιστη ποσότητα σε κάποιον άλλον. Το 20,6% έδωσε δύο, ισομοιράζοντας το σύνολο των καραμελών που ήταν στην κατοχή του. Μόνο το 4,9% έδωσε τρεις και το 2,9% τέσσερις, δηλαδή πάνω από τις μισές καραμέλες που του ανήκαν, υπερβαίνοντας με αυτήν του την απόφαση την ελάχιστη ή την ισότιμη προσφορά. Τα παιδιά αυτά λειτούργησαν αλτρουιστικά σε μεγαλύτερο βαθμό υπερβαίνοντας και την ισόποση μοιρασιά των καραμελών (Γράφημα 1).

Γράφημα 1: «Απόφαση ορθολογικής ή αλτρουιστικής σκέψης»



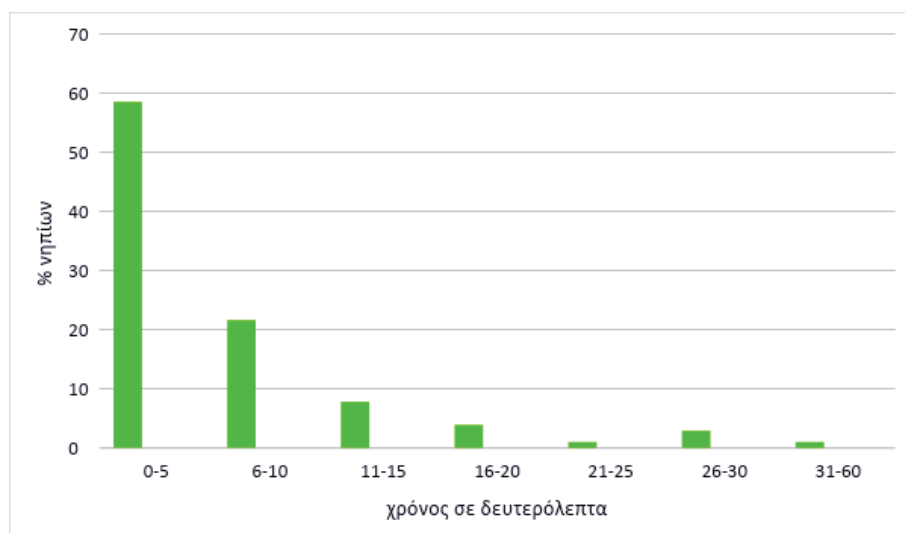
Το νήπιο είχε τη δυνατότητα να επιλέξει το φύλο του λήπτη της προσφοράς του. Από το 56,9% των νηπίων που πρόσφεραν μέρος των καραμελών, το 48,3% προσφέρθηκε σε αγόρι και το 51,7% σε κορίτσι. Το 98% των παιδιών πρόσφερε τις καραμέλες σε παιδιά ίδιου φύλου, δηλ. μία σχετικά ίση κατανομή αναλογική με το ποσοστό των δύο φύλων που συμμετείχαν στο παιχνίδι (Γράφημα 2).

Γράφημα 2: «Φύλο λήπτη καραμέλας»



Ο χρόνος λήψης της απόφασης να κρατήσουν ή να μοιραστούν τις καραμέλες κυμάνθηκε από 0 έως 60 δευτερόλεπτα. Στο Γράφημα 3 που ακολουθεί ταξινομήσαμε το χρόνο απόφασης ανά 5 δευτερόλεπτα. Το μεγαλύτερο ποσοστό 58,8% έλαβε την απόφασή του στα πρώτα 5 δευτερόλεπτα ενώ ένα μεγάλο ποσοστό 20,6% χρειάστηκε έως 10 δευτερόλεπτα (Γράφημα 3).

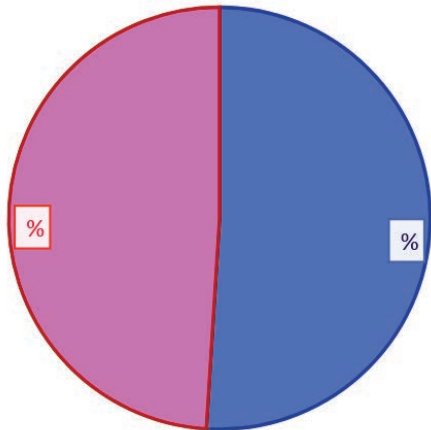
Γράφημα 3: «Χρόνος ορθολογικής ή αλτρουιστικής απόφασης»



Συνέντευξη νηπίων και ερωτηματολόγιο γονέων

Από τα 102 νήπια που συμμετείχαν στην έρευνα το 51% ήταν αγόρια και το 49% κορίτσια (Γράφημα 4), διαμορφώνοντας μια σχετικά ομοιόμορφη κατανομή και στα δύο φύλα.

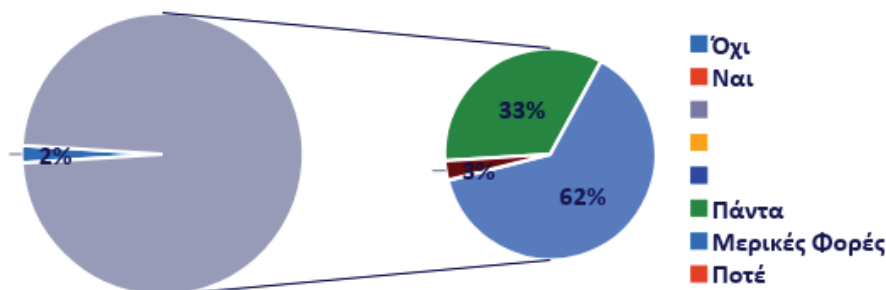
Γράφημα 4: «Φύλο παιδιών δείγματος»



Στο ερώτημα αν τους ορίζουν οι γονείς τους κανόνες στο οικογενειακό περιβάλλον, τα νήπια κατά 98% απάντησαν θετικά (κίτρινος κύκλος Γραφήματος 5). Από αυτό το μεγάλο ποσοστό, μόνο ένα 33,3% των νηπίων ακολουθεί πάντα τους κανόνες αυτούς. Το 61,8% δήλωσε ότι πολλές φορές επιλέγει να μην τηρήσει τους συμφωνημένους κανόνες και ένα ποσοστό 2,9% δεν τηρεί ποτέ τους κανόνες που του ορίζουν οι γονείς.

Γράφημα 5: «Κανόνες σπιτιού, όπως τους αντιλαμβάνεται το παιδί»

Θέσπιση και Χρήση Κανόνων

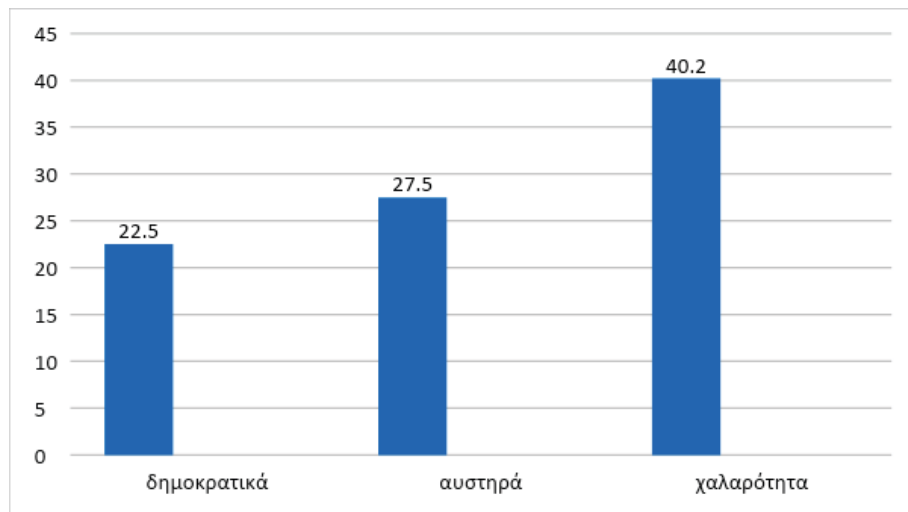


Ζητώντας να αξιολογήσουν πόσο τους αρέσουν οι κανόνες που τους ορίζουν οι γονείς στο σπίτι σε μία κλίμακα από 0 έως 10 (0: καθόλου, 10: πάρα πολύ) το 75,5% αξιολόγησε με 10 την ικανοποίηση του από την ύπαρξη κανόνων στο οικογενειακό περιβάλλον (μέσος όρος 8,83).

Ο ορισμός των κανόνων μέσα στην οικογένεια και η τήρηση αυτών ήταν το επόμενο ερώτημα που εξετάσαμε μέσα από το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι γονείς/κπδε-

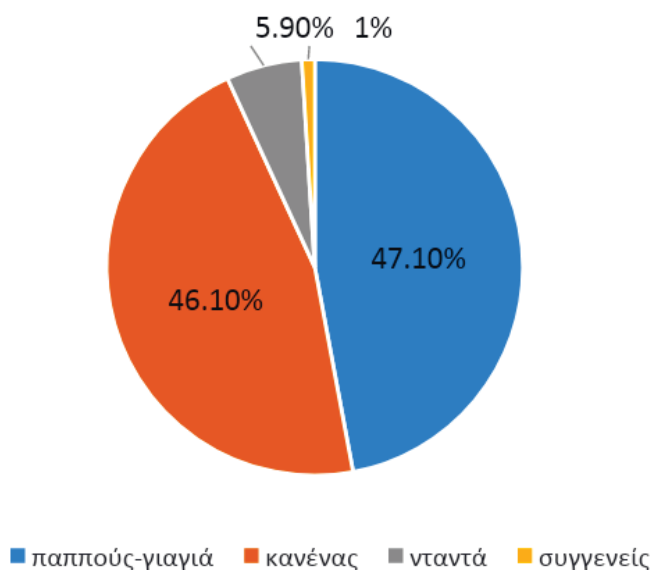
μόνες. Το 40,2% των γονέων ανέφερε ότι ορίζει κανόνες ως γονέας, αλλά αποδέχεται μια κάποια χαλαρότητα ως προς την τήρησή τους. Στο 27,5% των οικογενειών οι κανόνες ορίζονται από τους γονείς και τηρούνται με αυστηρότητα, ενώ το 22,5% ορίζει τους κανόνες δημοκρατικά μετά από κοινή απόφαση με τα παιδιά (Γράφημα 6).

Γράφημα 6: «Τρόπος που ορίζονται οι κανόνες στο σπίτι»



Σε πολλές οικογένειες παρατηρούμε ότι πέραν των γονέων εμπλέκονται και άλλα πρόσωπα στην φροντίδα των παιδιών, τα οποία συμβάλλουν στην ανατροφή του παιδιού και ορίζουν και αυτοί το πλαίσιο κανόνων μέσα στο οποίο μεγαλώνει το παιδί. Στο μεγαλύτερο ποσοστό (47,1%) των οικογενειών συμμετέχουν οι γονείς των γονέων. Το 5,9% καλεί κάποιο άτομο επί πληρωμή για να βοηθήσει στην καθημερινή φροντίδα του παιδιού, ενώ οι υπόλοιπες οικογένειες (46,1%) ανατρέφουν μόνοι τους τα παιδιά χωρίς βοήθεια τρίτων (Γράφημα 7).

Γράφημα 7: «Άτομα που συμμετέχουν στην ανατροφή του παιδιού»



Οικονομετρική ανάλυση

Στην παρούσα εργασία διερευνούμε πως διάφοροι παράγοντες (τους οποίους η βιβλιογραφία θεωρεί σημαντικούς) επιδρούν στην απόφαση του παιδιού να μοιραστεί με κάποιο άλλο συνομήλικό του μέρος των αγαθών του (καραμέλες) φανερώνοντας έτσι τη διάθεσή του για αλτρουισμό ή όχι.

Προηγούμενες έρευνες εντοπίζουν ως τέτοιους παράγοντες που ενισχύουν την αλτρουιστική συμπεριφορά των παιδιών, αντίστοιχες κοινωνικές συμπεριφορές των γονέων (Saroglou 2013), καθώς και το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδό τους (Evans 2004), την ηλικία των παιδιών (Benenson et al 2007), το φύλο (Evans et al 2013), τη συναισθηματική και γνωστική ικανότητά τους (Gummerum et al 2010), αλλά και τη θέση του παιδιού μέσα στην οικογένεια (Mauermann 1993), ιδιαίτερα αν τα παιδιά είναι μοναχοπαίδια (Whiting & Whiting 1975).

Η μεταβλητή στην οποία εστιάζει η παρούσα εργασία αφορά τον τρόπο που ορίζονται οι κανόνες στο οικογενειακό περιβάλλον. Εξετάζοντας το θέμα αυτό, οι Warneken & Tomasello (2009) υποστηρίζουν ότι το πλαίσιο των κανόνων που θέτει η οικογένεια επιδρά στην μετέπειτα κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών ορίζοντας ένα πλαίσιο ανάπτυξης αλτρουιστικής συμπεριφοράς. Ομοίως, οι Fehr & Fischbacher (2004) συμφωνούν και υποστηρίζουν μια πιο σύνθετη επίδραση των κανόνων όπου η αλτρουιστική συμπεριφορά ενισχύεται από την αμοιβαία επανάληψη.

Συνολικά οι μεταβλητές που εξετάσαμε είναι, α) ως προς το παιδί: το φύλο, η ηλικία, το γνωστικό του επίπεδο, ο χρόνος φοίτησης στο Νηπιαγωγείο και στον παιδικό σταθμό, το σύνολο των ωρών την εβδομάδα με εξωσχολικές δραστηριότητες, η κοινωνικότητα και η θρησκευτικότητα, ενώ β) ως προς την οικογένεια: η αμοιβαιότητα, η εμπιστοσύνη και ο αλτρουισμός των γονέων, το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας και του άλλου κηδεμόνα, και τέλος ο τρόπος διαμόρφωσης οικογενειακών κανόνων μέσα στην οικογένεια.

Για να μπορέσουμε να εντοπίσουμε τις σημαντικές μεταβλητές και τον ακριβή βαθμό που επηρεάζουν την οικονομική (αλτρουιστική) συμπεριφορά των παιδιών, χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της πολυωνυμικής λογιστικής παλινδρόμησης (multinomial logistic regression), η οποία είναι η πλέον κατάλληλη για να αναλύσουμε μεταβλητές με διακριτές τιμές, όπως είναι αυτές που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιό μας⁹⁵ (Hosmer et al 1989). Θετώντας ως εξαρτημένη μεταβλητή το «πόσες καραμέλες έδωσε το κάθε παιδί» αναπτύξαμε δυο ομάδες υποδειγμάτων. Η πρώτη εξετάζει την πιθανότητα το παιδί να δώσει μία καραμέλα, το οποίο θεωρούμε ως συμπεριφορά οριακού αλτρουισμού (σε σχέση με το να μη δώσει καμία, κάτι που υποδηλώνει οικονομική ορθολογικότητα). Η δεύτερη ομάδα εξετάζει την πιθανότητα το παιδί να δώσει δυο ή περισσότερες καραμέλες που θεωρούμε ως συμπεριφορά ξεκάθαρα ή πραγματικού αλτρουισμού.

Τα αποτελέσματα των υποδειγμάτων παρουσιάζονται στο Υπόμνημα. Παρατηρούμε γενικά ότι η πιθανότητα οριακής αλτρουιστικής συμπεριφοράς (προσφορά μιας καραμέλα) μειώνεται στο αγόρι, στις «μεσαίες ηλικίες νηπίων» (δηλ. σε νήπια που φοιτούν σε δημόσιο Νηπιαγωγείο) ενώ αυξάνεται με την αύξηση της θρησκευτικότητας του παιδιού. Ως προς τους γονείς, η εμπιστοσύνη που επιδεικνύουν φαίνεται να αυξάνει την οριακή αλ-

95 Η εξαρτημένη μεταβλητή μας είναι το «πόσες καραμέλες έδωσε το κάθε παιδί». Επειδή αυτή η μεταβλητή παίρνει διακριτές τιμές (0, 1, 2, 3, 4) δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί η κλασική γραμμική παλινδρόμηση (Hosmer et al 1989).

τρουιστική συμπεριφορά των παιδιών. Αντίστοιχα η πιθανότητα πραγματικής αλτρουιστικής συμπεριφοράς (δηλ. προσφορά δυο ή παραπάνω καραμελών) επηρεάζεται από τον αλτρουισμό των γονέων, μειώνεται στις μεσαίες και μικρές ηλικίες (δηλ. σε νήπια που φοιτούν σε παιδικό σταθμό) ενώ αυξάνεται με το γνωστικό επίπεδο των παιδιών.

Ως προς τη μεταβλητή ενδιαφέροντός μας παρατηρούμε, ότι στον οριακό αλτρουισμό (προσφορά μίας καραμέλας) το αυστηρό οικογενειακό περιβάλλον δρα αρνητικά. Για κάθε μονάδα αύξησης αυτής της μεταβλητής η πιθανότητα το παιδί να προσφέρει καραμέλες μειώνεται (στο M1: 0,190, M2: 0,148, M3: 0,160). Δηλαδή και στα τρία μοντέλα, τα οικογενειακά περιβάλλοντα όπου η διαμόρφωση και επιβολή κανόνων από τους γονείς είναι αυστηρή μειώνουν κατά πολύ την πιθανότητα ακόμα και της ελάχιστης προσφοράς (αλτρουισμού) από μέρους των παιδιών.

Αντίστοιχα, στην πραγματική αλτρουιστική συμπεριφορά (προσφορά δυο ή παραπάνω καραμελών) το δημοκρατικό οικογενειακό πλαίσιο αποτελεί παράγοντά ενίσχυσής της. Τα παιδιά δηλαδή που μεγαλώνουν σε περιβάλλον όπου οι κανόνες διαμορφώνονται με δημοκρατικό τρόπο παρουσιάζουν αυξημένες πιθανότητες να μοιραστούν με συμμαθητές τους τα αγαθά τους. Έτσι κάθε μονάδα αύξησης αυτής της μεταβλητής αυξάνει κατά M1: 3,606, M 2: 3,950, M3: 3,799 την πιθανότητα αλτρουιστικής συμπεριφοράς από μέρους των παιδιών.

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία αποτιμά την οικονομική ορθολογικότητα και τον αλτρουισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας και διερευνά ποια χαρακτηριστικά διαμορφώνουν αυτή τους τη συμπεριφορά. Ειδικότερα, μέσα από ένα απλοποιημένο οικονομικό παιχνίδι μετρήσαμε το βαθμό ορθολογικής και αλτρουιστικής συμπεριφοράς των νηπίων στο Βόλο και στη συνέχεια εξετάσαμε ποια χαρακτηριστικά που η βιβλιογραφία θεωρεί σημαντικά ερμηνεύουν αυτήν τη συμπεριφορά. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν τόσο τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού όσο και την οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον του.

Η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας περνούν μια έντονη μετάβαση αλλαγής του εγωκεντρικό τους χαρακτήρα. Το παιδί μεγαλώνει ζώντας παράλληλα σε δύο κοινωνικές ομάδες, αυτή της οικογένειας και αυτή του σχολείου. Στην πρώτη με τους γονείς και τα αδέρφια και στη δεύτερη συντροφιά με συνομήλικους και τον εκπαιδευτικό, επιβάλλονται κανόνες και ισχύουν ιεραρχίες και δομές διαφορετικές μεταξύ τους (Kruppman 2010). Και τις δύο περιπτώσεις το παιδί φαίνεται ότι μπορεί να συμπεριφέρεται αλτρουιστικά όχι μόνο απέναντι σε άτομα με γενετική συγγένεια (Hamilton 1964), αλλά και προς άλλους που ανήκουν στην ίδια ομάδα, καταρρίπτοντας τον μύθο ότι αυτή η ηλικία συμπεριφέρεται κατά βάση εγωιστικά (Eisenberg & Fabes 1998).

Από την έρευνα μας αναδεικνύεται επίσης η σημασία του τρόπου διαμόρφωσης των κανόνων μέσα στην οικογένεια ως προς τις συμπεριφορές του παιδιού να μοιραστεί και να προσφέρει. Οι πολύ αυστηρές οικογένειες, με μονόπλευρη επιβολή των κανόνων από τους γονείς, φαίνεται να επηρεάζουν αρνητικά και αποτρέπουν την αλτρουιστική συμπεριφορά των νηπίων. Αντίθετα, όταν τα νήπια μεγαλώνουν μέσα σε οικογένειες που διαμορφώνουν τους κανόνες δημοκρατικά, αντιμετωπίζοντας τα παιδιά ως ισότιμα μέλη, φαίνεται να υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα για διάθεση μοιράσματος, προσφοράς και αλτρουισμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενογλώσση

- Baroody, A. J., & Dowker, A. (Eds.) (2013). *The development of arithmetic concepts and skills: Constructive adaptive expertise*. London, Routledge.
- Benenson, J. Pascoe, J. and Radmore N. (2007). Children's altruistic behavior in the dictator game. *Evolution and Human Behavior*, 28: 168-175.
- Eisenberg, N. and Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In Damon, W. & Eisenberg, N. (Eds.) *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*. New York. Wiley. pp. 701-778.
- Fehr, E. and Fischbacher, U. (2004). Social norms and human cooperation. *Trends in Cognitive Science*, 8: 185-190.
- Feldmann K, (2002). *Die Entwicklung des ökonomischen Bewusstseins von Kindern und Jugendlichen*, Institut fuer. Psychologie und Soziologie in den Erziehungswissenschaften, Univ. Hannover.
- Furth, H.G. (1982). Das Gesellschaftsverständnis des Kindes und der Äquilibrationsprozeß. In Edelstein, W. & Keller, M. (Hrsg) *Perspektivität und Interpretation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, pp. 188-215.
- Henrich, J., Boyd, R., Bowles, S., Camerer, C., Fehr, E., Gintis, H., McElreath, R., Alvard, M., Barr, A., Ensminger, J., Henrich, N. S., Hill, K., Gil-White, F., Gurven, M., Marlowe, F. W., Patton, J. Q. and Tracer, D. (2005). Economic man in cross-cultural perspective: Behavioral experiments in 15 small-scale societies. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 795-855.
- Hoffman, M. L. (1981). Is altruism part of human nature? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(1): 121-137.
- Hoffman, M. L. (2000), *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. Cambridge, Cambridge University Press
- Hosmer, D., Jovanovic B. and Lemeshow S. (1989). Best Subsets Logistic Regression, *Biometrics*, 45(4): 1265-1270.
- Kidd, C., Palmeri, H. and Aslin, R. N. (2013). Rational snacking: Young children's decision-making on the marshmallow task is moderated by beliefs about environmental reliability, *Cognition* 126(2013): 109-114.
- Krappmann, L. (2010). Prozesse kindlicher Persönlichkeitsentwicklung im Kontext von gleichaltrigen. In Harring. M., Böhm-Kasper, O. Rohlfs, C. & Palentien, C. (Eds) *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen Beziehungen*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 187-222.
- La Freniere, P., Strayer, F. F. and Gauthier, R. (1984). The emergence of same-sex affiliative preferences among preschool peers: a developmental-ethological perspective. *Child Development*, 55: 1958-1965.
- Olson, K. R. and Spelke, E. S. (2013). Foundations of cooperation in young children, *Cognition*, 108(1): 222-231.
- Saroglou, V. (2013). Religion, spirituality, and altruism. In Pargament, K. I., Exline, J. J. & Jones, J. W. (Eds.) *APA handbook of psychology, religion, and spirituality (Vol. 1): Context, theory, and research*. Washington, DC: American Psychological Association, pp. 439-457.
- Warneken, F. and Tomasello, M. (2009). Varieties of altruism in children and chimpanzees. *Trends in Cognitive Science*, 13(9): 397-402.

Woodyard, A. and Grable, J. (2014). Doing Good and Feeling Well: Exploring the Relationship Between Charitable Activity and Perceived Personal Wellness. *International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 25(4): 905-928.

Smollar, J. and Youniss, J. (1982). *Social Development Through Friendship, Peer relationships and social skills in childhood*, Springer Verlag, New York.

Παράρτημα

Πίνακας 1: «Υποδείγματα πιθανοτήτων οριακής αλτρονιστικής συμπεριφοράς»

Πιθανότητα αλτρονιστικής προσφοράς 1 καραμέλας από καθόλου			
Μεταβλητές	Μοντέλο 1	Μοντέλο 2	Μοντέλο 3
	Exp(B)(Sig)	Exp(B)(Sig)	Exp(B)(Sig)
Εμπιστοσύνη γονέων	1,419(0,018)	1,634(0,002)	1,566(0,005)
Αμοιβαιότητα γονέων	0,855(0,015)	0,814(0,004)	0,837(0,006)
Αλτρονισμός γονέων	1,016(0,211)	1,014(0,285)	1,016(0,210)
Χρόνος σε παιδικό σταθμό	1,223(0,612)	1,539(0,346)	1,488(0,373)
Χρόνος σε Νηπιαγωγείο	6,512(0,006)	12,222(0,003)	9,793(0,005)
Σύνολο ωρών εβδομαδιαίας δραστηριότητας			1,014(0,935)
Επίπεδο εκπαίδευσης κηδεμόνα β	0,813(0,441)		
Θρησκευτικότητα	2,016(0,114)	2,306(0,069)	2,107(0,094)
IQ παιδιών	0,988(0,807)		
Κανόνες γονέων: αυστηρότητα	0,190(0,019)	0,148(0,015)	0,160(0,018)
Κανόνες γονέων: δημοκρατικότητα	0,482(0,411)	0,343(0,236)	0,364(0,266)
Κανόνες γονέων: χαλαρότητα	0	0	
Φίλοι παιδιών λίγοι	0,661(0,646)		
Φίλοι παιδιών πολλοί	0		
Κωδικοποίηση IQ παιδιών οριακό		0,532(0,553)	
Κωδικοποίηση IQ παιδιών μεσαίο		0,364(0,240)	
Κωδικοποίηση IQ παιδιών υψηλό		0	
Φύλο/αγόρι	0,405(0,171)	0,261(0,055)	0,374(0,134)
Φύλο/κορίτσι	0	0	0
Μικρή ηλικία		0,427(0,426)	0,609(0,607)
Μεσαία ηλικία		0,121(0,046)	0,182(0,067)
Μεγάλη ηλικία		0	0
Σταθερός όρος	2,656	3,479	1,672
classification	62,9%	68,6%	66,7%
Pseudo R-Square Cox and Snell	0,405	0,471	0,447
Pseudo R-Square McFadden	0,241	0,296	0,275

σε παρένθεση είναι το επίπεδο σημαντικότητας.

Πίνακας 2: «Υποδείγματα πιθανοτήτων ουσιαστικής αλτρομιστικής προσφοράς»

Πιθανότητα αλτρομιστικής προσφοράς 2 καραμελών από καθόλου			
Μεταβλητές	Μοντέλο 1	Μοντέλο 2	Μοντέλο 3
	Exp(B)(Sig)	Exp(B)(Sig)	Exp(B)(Sig)
Εμπιστοσύνη γονέων	0,978(0,861)	0,949(0,672)	0,926(0,537)
Αμοιβαιότητα γονέων	1,088(0,215)	1,082(0,249)	1,101(0,158)
Αλτρομισμός γονέων	0,987(0,248)	0,982(0,104)	0,983(0,108)
Χρόνος σε παιδικό σταθμό	0,585(0,147)	0,502(0,091)	0,600(0,182)
Χρόνος σε Νηπιαγωγείο	2,165(0,237)	1,677(0,460)	1,549(0,523)
Σύνολο ωρών εβδομαδιαίας δραστηριότητας			0,834(0,273)
Επίπεδο εκπαίδευσης κηδεμόνα β	1,201(0,482)		
Θρησκευτικότητα	1,956(0,114)	1,457(0,388)	1,488(0,351)
IQ παιδιών	0,954(0,313)		
Κανόνες γονέων: αυστηρότητα	0,470(0,256)	0,454(0,249)	0,429(0,209)
Κανόνες γονέων: δημοκρατικότητα	3,606(0,133)	3,950(0,114)	3,799(0,112)
Κανόνες γονέων: χαλαρότητα	0	0	0
Φίλοι παιδιών λίγοι	0,490(0,367)		
Φίλοι παιδιών πολλοί	0		
Κωδικοποίηση IQ παιδιών οριακό		5,380(0,100)	
Κωδικοποίηση IQ παιδιών μεσαίο		2,042(0,411)	
Κωδικοποίηση IQ παιδιών υψηλό		0	
Φύλο/αγόρι		0,707(0,585)	1,028(0,964)
Φύλο/κορίτσι		0	0
Μικρή ηλικία		2,529(0,290)	
Μεσαία ηλικία		0,307(0,167)	
Μεγάλη ηλικία		0	
Σταθερός όρος	-1,607	-1,712	-1,025
classification	62,9%	68,6%	66,7%
Pseudo R-Square Cox and Snell	0,405	0,471	0,447
Pseudo R-Square McFadden	0,241	0,296	0,275

σε παρένθεση είναι το επίπεδο σημαντικότητας.

Η σχέση Εκφοβισμού και Δημοκρατίας – Σύγχρονες Δημοκρατικές Πρακτικές στην Πρόληψη του Σχολικού Εκφοβισμού

Τατιανή Γκάτσα

ΕΔΙΠ, ΠΤΔΕ Παν/μιο Ιωαννίνων

tgkatsa@uoi.gr

Περίληψη

Ο εκφοβισμός και η δημοκρατία είναι έννοιες και πρακτικές αντίθετες μεταξύ τους. Η ύπαρξη της μίας ακυρώνει την άλλη. Η παρούσα βιβλιογραφική μελέτη συνεξετάζοντας τις δυο έννοιες της Δημοκρατίας και του Εκφοβισμού επιδιώκει να εντοπίσει ποια είναι η σχέση ανάμεσα τους και ποιες δημοκρατικές πρακτικές στην εκπαίδευση συμβάλλουν στην καταπολέμηση του εκφοβισμού. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι η ανασκόπηση των μελετών με θέμα εκφοβισμός και δημοκρατία. Χρησιμοποιήθηκε η ηλεκτρονική μηχανή Google Scholar ως μέσο αναζήτησης μελετών. Από την προσπέλαση, εντοπίστηκαν μελέτες οι οποίες ανέδειξαν τις δημοκρατικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται για την αποτελεσματική παρέμβαση καταπολέμησης του εκφοβισμού και της θυματοποίησης, οι οποίες ειδικότερα είναι (α) η διαδραστική μορφή τέχνης – Forum theatre, (β) η επανορθωτική δικαιοσύνη, (γ) ο κύκλος του παιδαγωγικού διαλόγου, (δ) η εκπαίδευση των μαθητών στη δημοκρατία και (ε) το δημοκρατικό κλίμα στη σχολική τάξη/κοινότητα μέσω της κοινωνικής – συναισθηματικής – ηθικής αγωγής.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκφοβισμός, Δημοκρατία, αποτελεσματικές εφαρμογές

Εισαγωγή

Η σύγχρονη σχολική κοινότητα θεσμικά αποτελεί μια στοιχειώδης κοινότητα εφαρμογής της Δημοκρατίας και εκπαίδευσης στη δημοκρατία. Ο Εκφοβισμός και η Δημοκρατία αποτελούν δυο έννοιες και κοινωνικές πρακτικές αντίθετες μεταξύ τους. Η μία εξουδετερώνει την άλλη. Η έμπρακτη εφαρμογή των δημοκρατικών αρχών και αξιωμάτων εκτοπίζει τις γενεσιουργούς αιτίες του εκφοβισμού. Η ισότητα απέναντι στη διαφορετικότητα, ο σεβασμός, η ελευθερία όλων, η ασφάλεια, η δικαιοσύνη έναντι της επιθετικότητας, της βίας, της αδικίας, της καταπάτησης και της απομόνωσης είναι μερικές εκφάνσεις των αντιθετικών δίπολων της δημοκρατίας και του εκφοβισμού. Υπάρχουν σύγχρονες μελέτες οι οποίες προτείνουν δημοκρατικές πρακτικές για την αποτελεσματική παρέμβαση καταπολέμησης του εκφοβισμού και της θυματοποίησης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια «Δημοκρατία» ετυμολογικά αποτελείται από τα συνθετικά «δήμος» και «κράτος». Με τη λέξη «δήμος» καλείται η συνέλευση (στην αρχαιότητα) ή το σύνολο των ανθρώπων που έχουν πολιτικά δικαιώματα. Με τη λέξη «κράτος» εννοείται η δύναμη, η εξουσία, η κυριαρχία άμεση ή έμμεση. Είναι το πολίτευμα που από τον Κλεισθένη και τον Περικλή περιγράφεται ως εκείνο στο οποίο το σύνολο των ανθρώπων, ο λαός σε μια οργανωμένη

πολιτεία, ασκεί την εξουσία. Από τον ορισμό προκύπτει η ευνόπη παραδοχή πως όλοι οι άνθρωποι σε αυτή την οργανωμένη πολιτεία έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις. Όλοι απολαμβάνουν σεβασμό, ισότητα και ισονομία (Wikipedia).

Αντίστοιχα, στο δημοκρατικό σχολείο όλοι οι μαθητές απολαμβάνουν το σεβασμό, την αποδοχή και την εμπιστοσύνη. Συμμετέχουν από κοινού στη λήψη αποφάσεων και συναποφασίζουν για θέματα που απασχολούν την κοινότητα. Μέσω της δημοκρατικής παιδείας καλλιεργείται η κριτική, ελεύθερη σκέψη και η πίστη στα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο δημοκρατικό σχολείο οι μαθητές εκπαιδεύονται στην απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης διαφορών και συγκρούσεων. Μαθαίνουν να συνεργάζονται και να διεκδικούν την εφαρμογή των δικαιωμάτων. Το δημοκρατικό σχολείο προετοιμάζει τους δημοκρατικούς πολίτες και αυτό ακριβώς αποτελεί προϋπόθεση για την εφαρμογή της δημοκρατίας στην οργανωμένη πολιτεία. Ως εκ τούτου στη δημοκρατική πολιτεία όλοι έχουν το δικαίωμα να μετέχουν στην εκπαίδευση μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον (Dewey, 1916). Ο σχολικός εκφοβισμός, αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα που απασχολεί το σύγχρονο σχολείο και τη διεθνή κοινότητα. Με τον όρο σχολικό εκφοβισμό νοείται κάθε εμπρόθετη, επαναλαμβανόμενη επιθετική συμπεριφορά που επιφέρει βλάβη και κατευθύνεται από κάποιο άτομο πιο ισχυρό προς κάποιο άλλο άτομο, το οποίο είναι (ή αισθάνεται) λιγότερο ισχυρό. Οι εκφοβιστικές ενέργειες εκδηλώνονται με πολλές μορφές επιθετικής συμπεριφοράς όπως η σωματική, η λεκτική, η κοινωνική απομόνωση, η συναισθηματική, η σεξουαλική, η οπτική, η θρησκευτική, ηλεκτρονική και η εθνική/ρατσιστική. Κάθε μορφή εκφοβιστικής συμπεριφοράς αποτελεί καταπάτηση των ατομικών δικαιωμάτων (Γκάτσα, 2015).

Μέθοδος

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε στην εν λόγω μελέτη είναι η ανασκόπηση των μελετών με θέμα εκφοβισμός και δημοκρατία. Χρησιμοποιήθηκε η ηλεκτρονική μηχανή Google Scholar ως μέσο αναζήτησης μελετών. Η αρχική αναζήτηση με κριτήρια τις λέξεις *bullying and democracy* απέδωσε 23.000 αποτελέσματα, τα οποία στην πιο διεξοδική επεξεργασία, δεν παρουσίασαν συσχέτιση μεταξύ των εννοιών. Στη συνέχεια έγινε αναζήτηση των λέξεων *bullying and human rights, forum theatre, school climate, restorative justice and mediation*. Από τα αποτελέσματα επιλέχθηκαν 31 μελέτες που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα συγγραφή και αναφέρονται σε μαθητές, από 7-17 ετών σε άλλες χώρες.

Αποτελέσματα

Οι Hakvoort & Olsson (2014) αναφέρουν πως η Σουηδική κυβέρνηση απηύθυνε στην εκπαίδευση στόχους. Οι στόχοι ήταν η ανάπτυξη γνώσεων σχετικά με τη Δημοκρατία και η αποδοχή δημοκρατικών αξιών και δεξιοτήτων από τους μαθητές. Παρά την βαρυσήμαντη επίσημη κυβερνητική εντολή, στην πράξη δεν υπήρξαν συγκεκριμένες πρακτικές εφαρμογές. Ως εκ τούτου, η υλοποίηση του στόχου πέρασε στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών. Σε μετέπειτα χρονική περίοδο δέκα εκπαιδευτικοί δημόσιων σχολείων στη Σουηδία ρωτήθηκαν σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους προσπάθησαν να καλλιεργήσουν στους μαθητές δημοκρατικές αξίες και δεξιότητες. Όλοι τους συμφώνησαν πως είναι σημαντική η σύνδεση της δημοκρατίας με το σχολείο και γι' αυτό το λόγο είναι ιδιαίτερα σημα-

ντικό να προωθηθούν οι προαναφερόμενοι στόχοι. Επίσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως δεν διαθέτουν εξειδικευμένες ικανότητες και δεξιότητες για να εργαστούν στο συγκεκριμένο στόχο. Ανέφεραν πως το μοναδικό μέσο το οποίο θα ήταν δυνατόν προσφέρει στην εκπλήρωση του στόχου είναι η «επίλυση διαφορών» και η «εκπαίδευση των πολιτών στη Δημοκρατία». Οι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν περισσότερο στην «αντιμετώπιση διαταραχών και των βίαιων συγκρούσεων» και λιγότερο στη συζήτηση για τη σημασία και τις επιπτώσεις της δημοκρατίας. Συνολικά από τη μελέτη φάνηκε πως η αποδοχή των δημοκρατικών αρχών και αξιών επιτυγχάνεται πρωτίστως μέσω της έμπρακτης εφαρμογής των δημοκρατικών αρχών και αξιών στις διαδικασίες συζήτησης πάνω στην επίλυση διαφορών και συγκρούσεων παρά με την θεωρητική πληροφόρηση δημοκρατικών αξιών και ικανοτήτων (Hakvoort and Olsson, 2014).

Η κυβέρνηση του Ηνωμένου Βασιλείου έδειξε ενδιαφέρον και προσοχή στα ανθρώπινα δικαιώματα, τα οποία αναγνώρισε πως είναι στο επίκεντρο της παγκόσμιας ανάπτυξης και της ανακούφισης από τη φτώχεια. Προσκάλεσε ειδικό εισηγητή των Ηνωμένων Εθνών για την εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση, στο Ηνωμένο Βασίλειο, ο οποίος απέδωσε τη γνωμοδότηση του. Στη συνέχεια, η κυβέρνηση δεσμεύτηκε πως θα ασκούσε την επιρροή της, προκειμένου να προωθηθεί η εφαρμογή των κοινωνικών και οικονομικών δικαιωμάτων της παγκόσμιας διακήρυξης σε όλο τον κόσμο. Ο ειδικός εισηγητής εντόπισε διαφορές ανάμεσα στην εσωτερική και εξωτερική πολιτική, κατά τις οποίες τα δικαιώματα των παιδιών δε γινόταν αποδεκτά. Δεν υπήρχε διαθεσιμότητα σχολείων και εκπαιδευτικών που να αντιστοιχούν στις πραγματικές, εκπαιδευτικές ανάγκες. Επισημαίνουν επίσης πως όταν υπάρχει σεβασμός, τότε τα δικαιώματα είναι προσιτά και προσαρμόσιμα. Συχνά εντοπίζουν πως οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως μελλοντικοί πολίτες και λιγότερο ως μαθητές που εκπαιδεύονται «τώρα» στις δημοκρατικές αξίες και δυνατότητες. Τα δικαιώματα και οι ελευθερίες αναγνωρίζονται ως «διαφορετικά και ξένα» από τις καθημερινές ζωές όπως οι ευκαιρίες για πρακτική εφαρμογή της ισότητας και της ποιότητας στη σχέση ανάμεσα στα δυο φύλα. Κρίνεται από τον εισηγητή πως είναι ευκολότερο οι μαθητές και λιγότερο οι νέοι να αναγνωρίσουν με περισσότερη σαφήνεια τα δικαιώματα της σύμβασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στις πραγματικές συνθήκες του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν (Thornberg and Elvstrand 2012; Morrow, 1999).

Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα ερευνητικού προγράμματος (Alderson, 1999a, 1999b) που έγινε σε Βρετανούς μαθητές, ηλικίας 7 έως 17 ετών, σχετικά με τα δικαιώματα στο σχολείο. Μέσω ερωτηματολογίων και συζήτησης, διαπιστώθηκαν περιπτώσεις άρνησης των δικαιωμάτων όπως του σεβασμού, της προσωπικής αξίας, της αξιοπρέπειας, της ιδιωτικότητας, του δικαιώματος να αναπτύξουν τα προσωπικά τους ταλέντα, να εκφράσουν τις απόψεις τους, να εκφράσουν μια προσωπική γνώμη στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις προσωπικές τους εμπειρίες. Πολλοί μαθητές εξέφρασαν την άποψη τους, στην οποία παρουσιάζουν πως δεν αισθάνονται σεβασμό, δεν αισθάνονται επαρκώς ικανοί, δεν μπορούν να εμπιστευτούν τους εκπαιδευτικούς τους στο να κρατήσουν ένα μυστικό ή στο να δώσουν μια δίκαιη τιμωρία, ή να ακούσουν τη γνώμη τους.

Στη Βρετανία, δύο σχολεία προσπάθησαν να διεκπεραιώσουν δημοκρατικούς στόχους και παρουσίασαν την εμπειρία τους (Trafford, 1997).

Το ένα από τα δυο σχολεία, το Highfield School επιδίωξε τη δημοκρατία μέσω της δημοκρατικής διαβούλευσης, δίνοντας τη δυνατότητα ο κάθε μαθητής ακούγοντας και μα-

θαίνοντας από όλα τα πλαίσια στη συνέχεια να μπορεί να διαπραγματευτεί, πριν την αποδοχή μιας απόφασης. Το Cleves School (1999) επιδίωξε τη δημοκρατία μέσω της μη διάκρισης, της ισότητας και του σεβασμού στα δύο φύλα, στην εθνικότητα και στην αναπηρία αξιοποιώντας τις ευκαιρίες συνδιαλλαγής. Ο εισηγητής των Ηνωμένων Εθνών πρότεινε την αλλαγή των εκπαιδευτικών δομών, ούτως ώστε η εχθρότητα, η διαφορά και η αναπηρία να γίνουν προσιτές, αποδεκτές και προσαρμοσίμες (Alderson, 1999). Συγκεκριμένα, οι προτάσεις αφορούσαν: α) Αλλαγές στη Δομή, β) Δημοκρατική Συμπερίληψη, (γ) Μαθήματα για τα δυο σχολεία (Alderson, 2000a, 2000b, 2000c).

Η δημιουργία των δημοκρατικών δομών συνίσταται πρωτίστως στην εκπαίδευση και κατάρτιση του διευθυντή και των εκπαιδευτικών στη λειτουργία ενός «Σταθερού Κώδικα Πειθαρχίας και Κανόνων». Οι κανόνες στους μαθητές μικρής ηλικίας τίθενται από τα ίδια, ενώ για τους μεγαλύτερους μαθητές οι κανόνες είναι αποτέλεσμα σύμβασης και αποδοχής αυτών. Όταν υπάρχει ο Κώδικας Πειθαρχίας οι μαθητές αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια. Αντιλαμβάνονται πως οι ίδιοι προκαλούν προβλήματα αλλά ταυτόχρονα συνειδητοποιούν πως δεν τους αρέσει η εμπλοκή των ενηλίκων στα προβλήματα τους. Όταν υπάρχει πλαίσιο συνεργασίας και κανόνων, οι μαθητές αρχίζουν να συνεργάζονται με τους ενήλικες, προκειμένου να λύσουν ζητήματα που τους απασχολούν το σχολείο. Επίσης, με κριτήριο τους κανόνες του κώδικα πειθαρχίας η ομάδα των μαθητών συχνά πραγματοποιούν συνάντηση σε «σχήμα κύκλου» για να συζητήσουν προβλήματα που απασχολούν τη σχολική κοινότητα. Οι συζητήσεις σε σχήμα κύκλου είναι αποτελεσματικές, καθώς κάθε μέλος έχει την ευκαιρία να εκφράσει τη γνώμη του, να ακούσει τα υπόλοιπα μέλη, να συζητήσει τις διαφωνίες και να συμφωνήσει με το τελικό αποτέλεσμα. Επιπρόσθετα, συχνά το σχήμα κύκλου ακολουθείται από το σύνολο των μαθητών μιας τάξης, για να παίξουν ένα παιχνίδι. Γενικότερα, φαίνεται πως το σχήμα κύκλου αποτελεί μια καλή πρακτική καθολικής συμμετοχικότητας. Λειτουργεί ως «forum» - «αγορά», δηλαδή ως κοινός χώρος δημοκρατικής συνάντησης, όπου συγκεντρώνονται τα μέλη μιας δημοκρατικής κοινότητας για διαβούλευση και συλλογικές αποφάσεις (Alderson, 1999a).

Οι περιπτώσεις των «συναντήσεων σε σχήμα κύκλου» στην τάξη, μπορούν να αξιοποιηθούν για την επίλυση προβλημάτων του εκφοβισμού, σε περιπτώσεις που οι μαθητές με το ρόλο των «θυτών» καλούνται να αντιμετωπίσουν τα γεγονότα. Σε αυτό το πλαίσιο αναφέρεται η μέθοδος συζήτησης και αντιμετώπισης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Περιείχε σχετικά σενάρια πάνω στα οποία εργάζονται οι μαθητές. Κάποιοι μαθητές υποδύονται το ρόλο του «αστυνομικού» και καλούνται να εκφράσουν τη γνώμη τους, χωρίς όμως μεγάλη διάρκεια στο ρόλο αυτό. Κάποιοι άλλοι μαθητές αναλαμβάναν να παίξουν το ρόλο του «φύλακα-Άγγελου», που τρέχουν να σώσουν τα παιδιά με το ρόλο του «θύτη» και του «θύματος», όταν είναι απαραίτητο και τα βοηθούν να αλλάξουν. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν για τα συναισθήματά τους, τις συμπεριφορές τους μέσω παιχνιδιών. Αυτό το παιχνίδι μπορεί να εφαρμοστεί και σε πιο τυπικά μαθήματα. Με τον τρόπο αυτό αυξάνεται η επαγρύπνηση και η συνειδητότητα τους απέναντι στον εαυτό τους, στους άλλους και αναπτύσσεται η αλληλεγγύη ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας. Με αυτό τον τρόπο κάθε τάξη μπορεί να λύσει προβλήματα συμπεριφοράς των δικών της μελών. Συνήθως, τα προβλήματα συμπεριφοράς απασχολούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου των διευθυντών. Κάποιες φορές στις συναντήσεις των μαθητών προσκαλούνται και οι γονείς να παρακολουθήσουν και να πάρουν μέρος στη συζήτηση του προβλήματος

και να αποδεχτούν από κοινού τις θετικές προτάσεις και το σχέδιο αντιμετώπισης «μη-τιμωρητικών πλάνων για αλλαγή» (Alderson, 1999a, 2000a).

Αντίστοιχα, μπορεί να λειτουργήσει το «Σχολικό συμβούλιο» για όλα τα μέλη του σχολείου, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Επειδή κάποια προβλήματα εκφοβισμού συμβαίνουν στη διάρκεια του διαλείμματος και σε κοινούς χώρους του σχολείου, όπου χρησιμοποιούνται από μαθητές διαφορετικών τάξεων, προτείνεται η ίδια μέθοδος «συναντήσεων σε σχήμα κύκλου» - όλων των μελών του σχολείου. Σε αυτή την περίπτωση συμμετέχουν μαθητές που είναι αντιπρόσωποι κάθε τάξης, οι οποίοι στη συνέχεια μεταφέρουν τα όσα ειπώθηκαν στον «κύκλο συνάντησης της τάξης» τους. Ο κάθε μαθητής αισθάνεται στενά συνδεδεμένος με το συμβούλιο, ώστε να μπορεί άνετα να θέτει και να επαναδιατυπώνει ερωτήματα, εάν δεν έχει πάρει ικανοποιητική απάντηση (Alderson, 2000c). Μια άλλη σημαντική μέθοδος για την επίλυση προβλημάτων είναι η «διαμεσολάβηση». Η μέθοδος αυτή αφορά τη διευρυμένη εκπαίδευση ομηλικών σε κάθε ηλικία, για να αποκτήσουν δεξιότητες «διαμεσολαβητή» στην επίλυση συγκρούσεων. Οι μαθητές που έχουν εκπαιδευτεί ως διαμεσολαβητές θα μπορούσαν να εποπτεύουν κατά τη διάρκεια του γεύματος, με μια προτεινόμενη αναλογία 1/70, δηλαδή ένας διαμεσολαβητής για εβδομήντα μαθητές. Οι ίδιοι μαθητές μπορούν να εκπληρώσουν πολλά καθήκοντα του σχολείου, σε ονομαστές θέσεις, όπου περιγράφονται γραπτώς τα καθήκοντα για κάθε θέση και η χρονική τους διάρκεια. Υπάρχει η επιδίωξη να εμπλακούν μαζί τους και οι «δύσκολοι» μαθητές, κάποιοι από τους οποίους πολλές φορές εμπλέκονται με ιδιαίτερο ενθουσιασμό και είναι ιδιαίτερα ενεργητικοί. Επίσης, επιδιώκεται να εμπλέκονται μαθητές, οι οποίοι είχαν περιθωριοποιηθεί από το σχολείο (Alderson, 1999a)

Η δεύτερη αποστολή για την υλοποίηση των δημοκρατικών στόχων στη Μ. Βρετανία ήταν το Cleves School. Το σχολείο αυτό εργάστηκε στον άξονα της «Δημοκρατικής Συμπερίληψης». Το συγκεκριμένο σχολείο είναι ένα κανονικό σχολείο, με πολιτική ένταξης. Καλωσορίζει κάθε μαθητή από την τοπική κοινότητα. Δέχεται παιδιά με αναπηρία, και μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο.. Είχε περισσότερα παιδιά με ειδικές ανάγκες από ότι τα άλλα σχολεία της ευρύτερης περιοχής. Ενδεικτικά, αναφέρεται πως στο σχολείο μιλούν 27 γλώσσες. Φοιτούν μαθητές ηλικίας από 3 έως 11 ετών, που έχουν αρκετές μαθησιακές δυσκολίες. Το σχολείο υποστηρίζεται από μια ευρεία γκάμα ειδικών για συμβουλευτική υποστήριξη σε κοινωνικά θέματα εκπαίδευσης, υγείας. Επίσης, το σχολείο παρέχει κοινωνικές υπηρεσίες. Σε κάθε τάξη υπάρχει ένας εκπαιδευτικός και ένας βοηθός για κάθε τάξη των 20 μαθητών. Όλες οι τάξεις του σχολείου χωρίζονται σε 5 ευρύτερες ομάδες «wings»- «φτερά». Η κτιριακή υποδομή και οι εγκαταστάσεις είναι προσεγμένες και πληρούν υψηλά κριτήρια αισθητικής. Οι μαθητές ακολουθούν πρόγραμμα ατομικής εκμάθησης, συμπληρώνοντας στο ατομικό τους ημερολόγιο τις δραστηριότητες που ακολουθούν. Οι ομαδικές δραστηριότητες σταθμίζουν τις ατομικές μαθησιακές ανάγκες σε σχέση με την ομάδα. Οι μαθητές στις καθημερινές τους δραστηριότητες έδειχναν καλοσύνη και σεβασμό, ανεξάρτητα από την ικανότητα και την εθνικότητα τους. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα αναφέρεται η περίπτωση παιδιού σε αναπηρικό καροτσάκι που παίρνει μέρος στην αναρριχητική δραστηριότητα του πάρκου που βρίσκεται δίπλα στο σχολείο. Άλλη μια δραστηριότητα είναι η δραστηριότητα κατά την οποία όλοι οι μαθητές γιορτάζουν μαζί και ονομάζονταν ως «θαυμάσια». Είναι αξιοσημείωτο πως οι μαθητές προσήλθαν στο σχολείο αυτό για να αποφύγουν τα ειδικά σχολεία και τον εκφοβισμό και τις σκληρότητες των Μη-ανάπηρων παιδιών (Alderson, 1999c).

Όστόσο η φοίτηση στο Cleves School ανέδειξε πως οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν ζεστές σχέσεις και να απουσιάζει η σκληρότητα λόγω που διακρίσεων, που συμβαίνουν συχνά στα γενικά σχολεία.

Επίσης, έγινε ξεκάθαρο πως οι μαθητές που λειτουργούν στο πλαίσιο της συμπερίληψης και με ανάλογες πρακτικές, δημιουργούν σχέσεις μέσω της αλληλεγγύης, κάτι το οποίο οι ενήλικες αδυνατούν να υλοποιήσουν (Alderson, 1999c).

Η *διαδραστική μορφή τέχνης* το «Forum theatre», αποτελεί ένα άλλο είδος δημοκρατικής πρακτικής στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, η οποία εφαρμόστηκε σε σχολεία των βορειοδυτικών πολιτειών των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής (Gourd and Gourd, 2011). Η εφαρμοσμένη, αυτή πρακτική συνδυάζει λειτουργικές διαδικασίες της αρχαίας αγοράς και του θέατρου. Η έννοια “Forum-αγορά” αποτελεί χώρο συζήτησης και διαμόρφωσης του κοινωνικού γίνεσθαι. Το θέατρο προσφέρει με καλαισθησία και καλλιτεχνία τη σωματοποιημένη εκδραμάτιση σεναρίων εκφοβιστικών περιστατικών. Με αυτό τον τρόπο συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση βιωμένων συναισθημάτων ενάντια στον εκφοβισμό.

Στο “Forum-theatre” ως εφαρμοσμένη πρακτική αντιμετώπισης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, διεξάγονται ανάλογες διεργασίες συζήτησης στη σχολική κοινότητα, για ζητήματα που προβληματίζουν και καλείται να αποφασίζει τρόπους μετασχηματισμού και αλλαγής. Προστίθεται στο πλαίσιο του «Forum theatre» και η μέθοδος της Διήγησης-Μετασχηματισμού μιας Ιστορίας (Gourd and Gourd, 2011).

Η τεχνική «Forum theatre» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον ηθοποιό Augusto Boal (Boal and Peery 1985). Χρησιμοποιούσε στις θεατρικές του σκηνές κοινωνικά θέματα. Το κοινό μπορούσε να παγώσει την εικόνα σε διάφορα σημεία καθώς παίζεται και να δοκιμάσει διαφορετικές λύσεις στο πρόβλημα (Briggs, 2011).

Το «Forum theatre» είναι μια διαδραστική μορφή τέχνης που εφαρμόστηκε στη σχολική τάξη εφήβων από εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιώντας σενάρια από ιστορίες εκφοβισμού, δημιούργησαν θεατρικές σκηνές, οι οποίες και δραματοποιούνταν από τους ίδιους τους εφήβους. Ακολουθούσε συζήτηση πάνω στο σενάριο. Η δράση υλοποιούνταν στα πλαίσια μαθήματος με κοινωνικό περιεχόμενο. Η τεχνική είναι μια διαδραστική μορφή τέχνης που συμβάλλει στην ενδυνάμωση της δημοκρατίας. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιώντας τα γεγονότα του εκφοβισμού, δημιουργούσαν εκπαιδευτικές ευκαιρίες μεταμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να ενημερώσουν και να πληροφορήσουν για το πρόβλημα του εκφοβισμού και να συζητήσουν γι’ αυτό. Η συγκεκριμένη τεχνική αποτελεί μια καλή ευκαιρία, οι εκπαιδευτικοί να ενσωματώσουν τη θεωρία της ακαδημαϊκής γνώσης στην πράξη. Η τεχνική «Forum theatre» δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές μέσω της διαδραστικής δραστηριότητας, να επεξεργαστούν τις έννοιες βασικών αξιών και να ασκηθούν στη δημοκρατία. Δίνεται η ευκαιρία να μετασχηματιστούν οι μαθητικές εμπειρίες για τον εκφοβισμό σε εμπειρίες που είναι σύμφωνες με τα ιδανικά της Δημοκρατίας και της Δικαιοσύνης (Jannarone, 2009).

Αξίζει να αναφερθεί πως η εν λόγω τεχνική έχει στενή σχέση με το σύνολο των δραστηριοτήτων που βασίζονται στο δράμα και στο θέατρο. Είναι γνωστή η αποτελεσματικότητα των μεθόδων εκδραμάτισης στη “Μάθηση μέσω Δράματος” (Learning drama) και στην περαιτέρω προώθηση των κοινωνικών αλλαγών.

Η *Διήγηση και ο Μετασχηματισμός Ιστορίας* αποτελεί μέρος της τεχνικής forum theatre. Οι μαθητές μπορούν στο πλαίσιο του Forum να γράψουν και να ανασύρουν από τις απο-

θηκευμένες τους ιστορίες, μια δική τους εμπειρία για τους εκφοβιστές και τους εκφοβιζόμενους. Γράφοντας την ιστορία τους αποκαλύπτουν προσωπικές κρυμμένες εμπειρίες. Στη συνέχεια, καθώς ακούν όλες τις ιστορίες που παρουσιάζονται στο forum, δοκιμάζουν διαφορετικές προσεγγίσεις κατανόησης. Σε ένα δεύτερο στάδιο, τους προτείνεται να μετασχηματίσουν τις ιστορίες που έγραψαν και να γράψουν στρατηγικές για να αντιμετωπίσουν τα σημεία της ιστορίας που σχετίζονται με την απόρριψη. Έτσι δίνεται η ευκαιρία να δράσουν διαφορετικά και να εδραιώσουν την αλλαγή. Οι αρχικές και οι μετασχηματισμένες ιστορίες μπορούν να παιχτούν ως θεατρικές σκηνές (Bell, 2009; Briggs, 2011; Lambert and Hessler, 2018:195-213; Liefshitz, 2011; Bell, 2017: 333-347).

Η Επανορθωτική δικαιοσύνη αποτελεί μια νέα μέθοδο αντιμετώπισης των αντιδικιών ανάμεσα στους πολίτες. Το σύγχρονο σχολείο δανείζεται από τη σύγχρονη δικαιοσύνη τη διαδικασία της Επινόρθωσης/Αποκατάστασης και της Διαμεσολάβησης.

Στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες διαπιστώνεται η ανησυχητική τάση της αποχής των πολιτών από τη σύγχρονη κρατική και εταιρική διακυβέρνηση (Morrison, 2007). Ωστόσο, εμφανίζονται νέα κινήματα τα οποία ανανεώνουν τη δημοκρατία. Τέτοιου είδους κοινωνικά κινήματα είναι τα κινήματα επανορθωτικής/αποκαταστασιακής δικαιοσύνης. Η οργανωμένη πολιτεία επιδιώκει την πρόληψη της εγκληματικότητας με την εκπαίδευση των μελλοντικών πολιτών στις αρχές της επανορθωτικής δικαιοσύνης και της διαμεσολάβησης.

Η εφαρμογή της διαμεσολάβησης στο σχολικό πλαίσιο, έχει πολλαπλές ωφέλειες για τους μαθητές. Μαθαίνουν να επιλύουν τις διαφορές με διάλογο, με συνεργασία, ακολουθώντας κοινούς κανόνες που υπαγορεύει ο σεβασμός, το δίκαιο, η ηθική και η σχολική κοινότητα. Οι μαθητές εκπαιδεύονται να επιλύουν μόνοι τους, τις συγκρούσεις τους με τη διαμεσολάβηση. Ως διαμεσολαβητής εκπαιδεύεται κάποιος μαθητής ή εκπαιδευτικός.

Η έμπρακτη εφαρμογή της θεσμοθετημένης αποκαταστασιακής δικαιοσύνης δημιουργεί ιδιαίτερη οπτική στη σχολική κοινότητα και διαφορετικό πνεύμα διαχείρισης των συγκρούσεων. Ειδικότερα, οι μαθητές εφαρμόζοντας τη διαδικασία υιοθετούν την άποψη πως όταν στην κοινότητα προκύπτει ένα πρόβλημα, αυτό τίθεται ως ζήτημα της κοινότητας. Η φιλοσοφία που διαπνέει τη συγκεκριμένη μέθοδο είναι πως το κάθε πρόβλημα στη σχολική κοινότητα μπορεί να μεταφέρεται από το υλικό επίπεδο σε ένα άλλο συμβολικό και συναισθηματικό επίπεδο, αποκατάστασης πχ η κλοπή αντιμετωπίζεται ως έλλειψη αγάπης, έκφραση συγγνώμης ή και πνευματικής θεραπείας. Αποτελεί ένα είδος εκπαίδευσης σε κοινωνικές, συναισθηματικές δεξιότητες και γνωστικής ανάλυσης. Οι πρακτικές και οι μέθοδοι της επανορθωτικής/αποκαταστασιακής δικαιοσύνης στο σχολείο προωθούν την ειρηνική επίλυση συγκρούσεων με την επανόρθωση της βλάβης και αποκατάστασης της ζημίας από το ίδιο το άτομο που την προκάλεσε και εάν εκείνο αδυνατεί, τότε αναλαμβάνει η κοινότητα (Morrison, 2007a; 2007b; 2002).

Το δημοκρατικό κλίμα στην τάξη/σχολική κοινότητα, δημιουργείται μέσω της κοινωνικής-συναισθηματικής επικοινωνίας και της ηθικής. Ο στόχος της εκπαίδευσης στη σύγχρονη κοινωνία θα πρέπει να επαναπροσδιοριστεί. Προτεραιότητά δεν θα πρέπει να είναι αποκλειστικά η ακαδημαϊκή γνώση, αλλά η απόκτηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Cohem, 2009).

Η Κοινωνική, Συναισθηματική, Ηθική Αγωγή σύμφωνα με το Cohem (2006) αποτελούν τα θεμέλια της δημοκρατίας και συμβάλλουν στην ποιότητα ζωής. Οι βέλτιστες πρακτικές της πολιτικής θα ήταν ωφέλιμο να αποσκοπούν να δημιουργήσουν ένα ασφαλές κλίμα

στην τάξη και στο σχολείο για όλα τα μέλη. Απαραίτητα στοιχεία που συνεπηρεάζουν σε αυτό είναι η φροντίδα για όλα τα μέλη, η καλή επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας και η παιδαγωγική που πληροφορεί και προωθεί κοινωνικούς, συναισθηματικούς και ηθικούς προβληματισμούς (Ttofi and Farrington, 2011).

Αυτό το στόχο υπηρετούν τα προγράμματα παρέμβασης που απευθύνονται στους μαθητές που εμπλέκονται στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ως θεατές. Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα ομαδικό φαινόμενο. Οι παραβρισκόμενοι μαθητές ως θεατές είναι οι περισσότεροι μαθητές και όλοι οι μαθητές είναι πολύ πιθανό να μπουν στο ρόλο αυτό, κάποια στιγμή. Στο 80% της διάρκειας ενός περιστατικού σχολικού εκφοβισμού υπάρχει τουλάχιστον ένας θεατής (O'Connell and al., 2009). Σε έρευνα 6764 μαθητών, από 9 έως 11 ετών, στη Νορβηγία, σε 77 σχολεία, έδειξε πως η τροποποίηση της συμπεριφοράς των θεατών, έτσι ώστε να υποστηρίζουν τους θυματοποιημένους μαθητές και να αποθαρρύνουν τους εκφοβιστές, είναι δυνατόν να μειώσει σημαντικά το ποσοστό του σχολικού εκφοβισμού και να αλλάξει ριζικά το κλίμα στη σχολική κοινότητα (Salmivalli, 2010, Espelage et al., 2012).

Επιπρόσθετα, προς την ίδια κατεύθυνση θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν οι σύγχρονες προκλήσεις συμπερίληψης των μαθητών με διαφορετική εθνική/πολιτισμική προέλευση ή και κάποια άλλη διαφορετικότητα όπως η αναπηρία, η διαφορετική επιλογή φύλου (Scwarzenthal, 2018, Mesibov, 2018). Ταυτόχρονα, κατάλληλα σχεδιασμένα προγράμματα πρόληψης θα μπορούσαν να προετοιμάσουν την αποδοχή και την καλή προσαρμογή των μαθητών με διαφορετικότητα (Jansen et al., 2016; Polanin et al., 2012).

Συζήτηση/συμπεράσματα

Από την ανασκόπηση στη συγκεκριμένη θεματική προκύπτουν χρήσιμα συμπεράσματα. Είναι διπλής ωφέλειας η τακτική αξιοποίησης δημοκρατικών πρακτικών στην καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού. Από τη μία πλευρά, αντιμετωπίζεται ένα σημαντικό πρόβλημα της σχολικής ζωής. Από την άλλη πλευρά, αναμένεται πως μια πραγματικά δημοκρατική πολιτεία δίνει προτεραιότητα στον άνθρωπο και αποσκοπεί μέσω της εκπαίδευσης να δώσει δημοκρατική αγωγή στους μαθητές και να διαμορφώσει τους μελλοντικούς πολίτες με αξίες όπως ο σεβασμός, η δικαιοσύνη, η ισότητα, η ισονομία, την βαθιά πίστη στα ανθρώπινα δικαιώματα.

Η πρόληψη και η αντιμετώπιση του εκφοβισμού έχει άμεση σχέση με την έμπρακτη εφαρμογή των δημοκρατικών αρχών στη σχολική καθημερινότητα. Το δημοκρατικό κλίμα, ο διάλογος, η ελεύθερη έκφραση της γνώμης, η συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων, η δημοκρατική διαχείριση της τάξης, οι κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες και η ηθική είναι απαραίτητα στοιχεία πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού και της οικοδόμησης της δημοκρατίας. Η πολιτική στρατηγική του σχολείου απαιτεί προσχεδιασμένη τακτική κανόνων και μεθόδων ρύθμισης της συμπεριφοράς και επίλυσης συγκρούσεων. Η πολιτική στρατηγική του σχολείου προβλέπει την εφαρμογή μεθόδων πρόληψης του εκφοβισμού και καλλιέργειας του δημοκρατικού ήθους. Μπορούν να αξιοποιηθούν χρήσιμες τεχνικές του Forum-theatre, η αφήγηση ιστοριών εκφοβισμού, η δραματοποίηση των ιστοριών και ο μετασχηματισμός τους με διπλή ωφέλεια στην καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού και στην εδραίωση δημοκρατικών στάσεων ζωής. Η επανορθωτική δικαιοσύνη και οι

μέθοδοι της προσφέρουν σημαντικά στην εδραίωση ηθική συνείδηση και την αίσθηση δικαιοσύνης στους μαθητές.

Περιορισμός στη συγκεκριμένη εργασία αποτελεί ο περιορισμένος αριθμός μελετών για την αποτελεσματικότητα των δημοκρατικών πρακτικών και μεθόδων στην καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού.

Μελλοντική πρόταση έρευνας θα μπορούσε να είναι η υλοποίηση σε ελληνικά σχολεία, μιας πρώιμης παρέμβασης πρόληψης του φαινομένου στην παιδική ηλικία (7-9 και 9-11) έτη με δημοκρατικές πρακτικές και η ερευνητική μελέτη αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Alderson, P. (2000a). Practicing democracy in two inner city schools. *Citizenship and democracy in schools: diversity, identity, equality*, (x.τ.), 125-132.
- Alderson, P. (2000b). School students' views on school councils and daily life at school. *Children @ Society*, 14(2), 121-134.
- Alderson, P. (2000c). Citizenship in theory and practice: being or becoming citizens with rights. *Education for citizenship*, (ΔΥ), 114-135.
- Alderson, P. R. I. S. C. I. L. L. A. (1999a). Civil rights in schools: the implications for youth policy. *Youth and Policy*, 64, 56-73.
- Alderson, P. (1999b). Human rights and democracy in schools do they mean more "picking up litter and not killing whales"?. *The International Journal of Children*, 7(2), 185-205.
- Alderson, P. (1999c). Learning and Inclusion: The Cleves School Experience, written by staff and pupils of the Cleves School. *Newham, London, London: David Fulton*.
- Bell, L. (Ed.). (2017). *Social justice and the arts*. Routledge (x.τ.).
- Bell, L. A. (2009). The story of the storytelling project: An arts-based race and social curriculum. *Storytelling, Self, Society*, 5(2), 107-118.
- Bell, L. A., & Roberts, R. A. (2010). The storytelling project model: A theoretical of racism through the arts. *Teachers College Record*, 112(9), -2319.
- K. B., & Peery, N. (1985). The cognitive structure of corporate social responsive. *Journal of Management*, 11(3), 71-82.
- Briggs, R. R. (2011). Storytelling for Social Justice: Connecting narrative and the arts teaching. *Equity @ Excellence in Education*, 44(3), 445-449.
- Cleves School. (1999) Learning and inclusion: the Cleves school experience. London: Fulton.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard educational*, 76(2), 201-237.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.
- Dewey, J. (1966). Democracy and education (1916). *Jo Ann Boydston (ed.). The Middle Works of John Dewey*, 9, 1899-1924.

- Espelage, D., Green, H., & Polanin, J. (2012). Willingness to intervene in bullying among middle school students: Individual and peer-group influences. *The Journal of Early Adolescence*, 32(6), 776-801.
- Gourd, K. M., & Gourd, T. Y. (2011). Enacting democracy: Using forum theatre to bullying. *Equity @ Excellence in Education*, 44(3), 403-419.
- Jannarone, K. (2009). Audience, mass, crowd: Theatres of cruelty in interwar Europe. *Theatre Journal*, 191-211.
- Hakvoort, I., & Olsson, E. (2014). The school's democratic mission and conflict resolution: Voices of Swedish educators. *Curriculum Inquiry*, 44(4), 531-552. [10.1111/curi.12059](https://doi.org/10.1111/curi.12059)
- Jansen, P. W., Mieloo, C. L., Dommisse-van Berkel, A., Verlinden, M., van der Ende, Stevens, G. & Tiemeier, H. (2016). Bullying and victimization among young school children: the role of child ethnicity and ethnic school composition. *Race Social Problems*, 8(4), 271-280.
- Morrison, B. (2007a). *Restoring safe school communities: A whole school response to bullying, violence and alienation*. Federation Press, (x.t.).
- Morrison, B. (2007b). Schools and restorative justice. *Handbook of restorative justice*, 325-350.
- Morrison, B. (2002). *Bullying and victimization in schools: A restorative justice approach* (Vol. 219). Canberra: Australian Institute of Criminology.
- Morrow, V. (1999). We are people too: Children's and young people's perspectives on rights and decision-making in England. *Int'l J. Child. Rts.*, 7, 149.
- Mesibov, G. (2018). *Accessing the curriculum for pupils with autistic spectrum disorders: Using the TEACCH programme to help inclusion*. Routledge.
- Lambert, J., & Hessler, B. (2018). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Routledge, (x.t.).
- Liefshitz, I. A. (2011). Storytelling for social justice: Connecting narrative and the arts in antiracist teaching. *Harvard Educational Review*, 81(2), 381.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of adolescence*, 22(4), 437-452.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47-65.
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child @ Adolescent Psychology*, 40(5), 668-676.
- Schwarzenthal, M., Schachner, M. K., van de Vijver, F. J., & Juang, L. P. (2018). Equal but different: Effects of equality/inclusion and cultural pluralism on intergroup outcomes in multiethnic classrooms. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24(2), 260.
- Thornberg, R., & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44-54.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56.

Ελληνόγλωσσον

Γκάτσα Τ. (2015). *Τα φαινόμενα της σχολικής επιθετικότητας και η σχέση τους με την ψυχική υγεία στο περιβάλλον του σχολείου: μια πολυεπίπεδη διερεύνηση σε λύκεια της Βορειοδυτικής Ελλάδας*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 39033), σελ. 3-14.

Δικτυογραφία

Wikipedia <https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CE%BA%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%AF%CE%B1>, τελευταία προσπέλαση 16/6/2020

Abstract

Bullying and democracy are opposing concepts and practices. The existence of one cancels out the other. The present bibliographic study, examining the two concepts of Democracy and Bullying, seeks to identify the relationship between them and what democratic practices in education contribute to the fight against bullying. The method followed is the review of studies on intimidation and democracy. The Google Scholar electronic engine was used as a research search tool. From the access, studies have been identified that have demonstrated the democratic practices used to effectively intervene to combat bullying and victimization, which in particular are (a) the interactive art form - Forum theater, (b) remedial justice, (c) the cycle of pedagogical dialogue, (d) the education of students in democracy and (e) the democratic climate in the classroom / community through social - emotional - moral education.

Keywords: Bullying, Democracy, effective practices.

Επίπεδο σπουδών εκπαιδευτικών και επαγγελματική ικανοποίηση

Κωνσταντίνος Ζωγόπουλος

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διευθυντής Σχολικής Μονάδας Π. Ε. Ηλείας,
M.Sc Διοίκηση Εκπαίδευσης
kzogopoulos@gmail.com

Μαρία Μπαντούνα

Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, ΠΕ06, Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας
Δ.Ε. Ηλείας, M.Ed Σπουδές στην Εκπαίδευση, M.Sc Διοίκηση Εκπαίδευσης
mabad4250@yahoo.gr

Νικόλαος Αγγελόπουλος

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υποδιευθυντής Σχολικής Μονάδας Π.Ε. Αχαΐας
nikoagg@gmail.com

Γεράσιμος Καλογεράτος

Εκπαιδευτικός ΠΕ70 Π.Ε. Ηλείας, M.Ed Σπουδές στην Εκπαίδευση
mkalogeratos@gmail.com

Περίληψη

Η ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους έχει ιδιαίτερη σημασία για τους ίδιους και την εκπαιδευτική διαδικασία. Η παρούσα ερευνητική μελέτη διεξήχθη το σχολικό έτος 2018-2019 για να διερευνήσει την επίδραση που έχει το επίπεδο σπουδών εκπαιδευτικών Δημοτικών σχολείων Δήμου Πατρέων στις αντιλήψεις τους για την ικανοποίηση που αντλούν από το επάγγελμά τους. Το δείγμα αποτέλεσαν 204 εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων και αξιοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος προσέγγισης με τη χρήση ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων σχετίζεται στατιστικά σε σημαντικό βαθμό με την επαγγελματική τους ικανοποίηση, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματική ικανοποίηση, εκπαιδευτικοί, επίπεδο σπουδών.

Εισαγωγή

Η συμπεριφορά που επιδεικνύουν οι εργαζόμενοι στην εργασία τους σχετίζεται και απορρέει από τα αισθήματα που αυτή τους προκαλεί (Bauer & Erdogan, 2015). Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί οργανωσιακή συμπεριφορά με τη μεγαλύτερη συχνότητα μελέτης (Dailey, 2012) και έρευνας (Schermerhorn, Hunt & Osborn, 2002), καθώς επηρεάζει τους εργαζομένους, τη διαχείριση του προσωπικού από τους οργανισμούς (Κάβτας, 1998) και σχετίζεται με την οργανωσιακή δέσμευση, την εμπλοκή των εργαζόμενων στην εργασία και την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα (Armstrong & Taylor, 2014). Η επαγγελματική ικανοποίηση, ως έννοια, αποδίδει τη στάση των εργαζόμενων προς την

εργασία τους, αποτέλεσμα των αντιλήψεών τους οι οποίες προκύπτουν από παράγοντες του εργασιακού περιβάλλοντος (Gibson, Ivancevich, Donnelly & Konopaske, 2011). Ανάμεσα στις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης αναφέρονται η ικανοποίηση από την ίδια την εργασία, τον μισθό, τους συναδέλφους, τη διοίκηση, την εξέλιξη (Daily, 2012). Επίσης, προσωπικά χαρακτηριστικά των εργαζόμενων (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, εκπαίδευση κ.ά.) επηρεάζουν την ικανοποίηση που αισθάνονται από την εργασία τους (Saiyadain, 2009).

Η παρούσα ερευνητική μελέτη, η οποία αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας, στοχεύει στη διερεύνηση της επίδρασης του επιπέδου σπουδών στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Θεωρητικό πλαίσιο

Εννοιολογική προσέγγιση της επαγγελματικής ικανοποίησης

Η ικανοποίηση από την εργασία είναι μια έννοια σύνθετη και πολυδιάστατη, η οποία αποκτά διαφορετική σημασία και περιεχόμενο για τον κάθε εργαζόμενο (Mullins, 2005). Στη βιβλιογραφία καταγράφονται πολλοί ορισμοί με διαφορετική θεωρητική αφετηρία για να αποδώσουν την επαγγελματική ικανοποίηση, όμως κανένας από μόνος του δεν μπορεί να την προσεγγίσει αποδίδοντας το σύνολο των οπτικών και διαστάσεων της (Γκόλια & Κουστέλιος, 2014). Η ικανοποίηση από την εργασία αποδίδει τον βαθμό που οι εργαζόμενοι εκφράζουν θετικά ή αρνητικά αισθήματα για την εργασία τους, μετά από αξιολόγηση των χαρακτηριστικών της, δηλαδή ένα πολύπλοκο σύνολο ποικίλων διακριτών στοιχείων. Επιπλέον, αποδίδει μια στάση ή συναισθηματική απάντηση στα εργασιακά καθήκοντα του ατόμου όπως και στις φυσικές και κοινωνικές συνθήκες του εργασιακού χώρου (Schermerhorn et al., 2002). Σχετίζεται με τη σωματική και ψυχική υγεία του εργαζόμενου (Daily, 2012). Υποστηρίζεται ότι υψηλά επίπεδα άγχους μειώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση (Gibson et al., 2011). Το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας επηρεάζει σημαντικά την οργανωσιακή συμπεριφορά των εργαζόμενων (Griffin & Moorhead, 2011). Επίσης, η μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζόμενων έχει δυσλειτουργικές συνέπειες για τον οργανισμό όπως απουσίες, μειωμένη απόδοση (Gibson et al., 2011) και διάθεση του εργαζόμενου να εγκαταλείψει την εργασία του (Schermerhorn et al., 2002). Τέλος, η ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εργαζόμενοι από την εργασία τους επιδρά στην ικανοποίηση που αντλούν συνολικά στη ζωή τους (Demirel, 2014).

Από τη βιβλιογραφία αναδεικνύονται δυο προσεγγίσεις για τη μέτρηση-αξιολόγηση της ικανοποίησης από την εργασία α) μια ενιαία συνολική βαθμολογία που προκύπτει από μια και μόνο ερώτηση και β) ικανοποίηση από την εργασία η οποία καταγράφεται με μεγαλύτερη ακρίβεια μέσα από το σύνολο, το άθροισμα των επιμέρους διαστάσεων, χαρακτηριστικών της εργασίας (Schermerhorn et al., 2002). Υποστηρίζεται ότι η αξιολόγηση που προκύπτει από τις επιμέρους διαστάσεις της εργασίας για την ικανοποίηση του εργαζόμενου ως πιο ακριβής (Spector, 1997). Στην αξιολόγηση της επαγγελματικής ικανοποίησης από τους εργαζόμενους εμπλέκονται γνωστικές και συναισθηματικές λειτουργίες (Saari & Judge, 2004). Παράγοντες καθοριστικοί της επαγγελματικής ικανοποίησης σχετίζονται με τον εργαζόμενο και τον οργανισμό (Daily, 2012). Το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης επηρεάζεται από ποικιλία και πλήθος παραγόντων όπως ατομικούς (προσωπικότητα,

ηλικία, εκπαίδευση, οικογενειακή κατάσταση, προσόντα), κοινωνικούς (σχέσεις με συναδέλφους, ομαδική εργασία, αλληλεπίδραση), πολιτισμικούς (στάσεις, πεποιθήσεις και αξίες), οργανωσιακούς (φύση εργασίας, εποπτεία και στυλ ηγεσίας, οργάνωση εργασίας, συνθήκες εργασίας) και τέλος περιβαλλοντικούς (οικονομικές, κοινωνικές, τεχνικές και κυβερνητικές επιρροές) (Mullins, 2005). Πάντως, σε κάθε επάγγελμα διαφορετικοί παράγοντες στην εργασία σχετίζονται και προκαλούν την ικανοποίηση των εργαζόμενων (Zalewska, 1999). Επισημαίνεται ότι έρευνες για την επίδραση του επιπέδου σπουδών στην επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων έχουν αναδείξει διαφορετικά, αντιφατικά αποτελέσματα με θετική και αρνητική συσχέτιση (Ganzach, 2003).

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Στον επαγγελματικό χώρο της εκπαίδευσης η ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους είναι ζήτημα ιδιαίτερης σημασίας γιατί έχει επιδράσεις στους μαθητές και τη μαθησιακή διαδικασία (Johnson, 2019), στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και στην παροχή εκπαίδευσης ποιότητας (Demitras, 2010). Ειδικότερα, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο λειτουργεί ως παράγοντας πρόβλεψης της ικανοποίησης των μαθητών στο σχολείο (Lumpra, 1997 οπ. αναφ. στο Whitaker, Whitaker, Lumpra, 2009). Επιπρόσθετα, η έλλειψη ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς από την εργασία τους σχετίζεται με την εκδήλωση ανεπιθύμητων συνεπειών όπως άγχος και επαγγελματική εξουθένωση (Pearson & Moomaw, 2005). Τέλος, το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συνδέεται και με την πρόθεσή τους να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (Ostroff, 1992).

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να προσεγγισθεί από ένα και μόνο ορισμό καθολικά αποδεκτό (Evans, 1998) και αυτό γιατί για την εμφάνισή της στους εργαζόμενους εμπλέκονται ποικίλοι και αλληλοσχετιζόμενοι παράγοντες (Δημητρώπουλος, 1998). Ο Johnson (2019) αναφέρει στους παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους: τον μισθό, την αυτονομία, τη διοίκηση, την αποδιδόμενη αναγνώριση και αντιμετώπισή τους ως επαγγελματίες, τη συμμετοχή σε αποφάσεις, την έλλειψη πόρων. Επίσης, ο τρόπος επιλογής του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών, αν δηλαδή αποτελεί δική τους επιθυμία ή επιλογή από ανάγκη, λειτουργεί ως σημαντική παράμετρος που επηρεάζει την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Δημητρώπουλος, 1998). Εξάλλου, από έρευνες αναδεικνύεται ότι το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τα επίπεδα εσωτερικών τους κινήτρων (Wong, 2009). Τέλος, αναδεικνύεται συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της σχέσης που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους. Οι επιδόσεις, η συμπεριφορά και το ενδιαφέρον των μαθητών αποτελούν τις κυριότερες πηγές πρόκλησης επαγγελματικής τους ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας (Zembylas & Papanastasiou, 2006).

Μέθοδος

Ερευνητικός σκοπός

Κύριος σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση της επίδρασης του επιπέδου σπουδών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις αντιλήψεις τους για την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Ερευνητικό εργαλείο

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις για το προφίλ (δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά) των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Ακολουθεί το δεύτερο μέρος με ερωτήσεις σε 11 Θεματικές ενότητες που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των ερωτώμενων. Οι απαντήσεις δίνονται σε πενταβάθμια κλίμακα Likert από το 1 έως το 5 (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ, 4=Συμφωνώ και 5=Συμφωνώ Απόλυτα). Ο δείκτης Cronbach's alpha βρέθηκε από 0,557 έως 0,912, οριακός έως αρκετά ικανοποιητικός για κάθε Θεματική ενότητα, ενώ για το σύνολο των 11 Θεματικών ενότητων ο συνολικός δείκτης ήταν Cronbach's Alpha=0,918. Σημειώνεται ότι για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης θα αξιοποιηθούν τα δεδομένα από τις 5 Θεματικές ενότητες του ερωτηματολογίου (ικανοποίηση από την αυτονομία και ελευθερία, από τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, από το εργασιακό ωράριο και τον φόρτο εργασίας, από το κύρος και την αναγνώριση, από τον μισθό και την ασφάλεια στην εργασία).

Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας περιελάμβανε 204 εκπαιδευτικούς Δημοτικών σχολείων του Δήμου Πατρέων κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη μέθοδο της ποσοστιαίας δειγματοληψίας. Στους εκπαιδευτικούς μοιράστηκαν 250 ερωτηματολόγια και επεστράφησαν 204 συμπληρωμένα, ποσοστό απόκρισης 81,6%. Από τους 204 εκπαιδευτικούς, το 26,5% είναι άνδρες και το 73,5% γυναίκες. Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών, το 23,0% των ερωτώμενων διαθέτει μεταπτυχιακό, το 1% έχει διδακτορικό, το 6,9% έχει δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, το 6,4% έχει ολοκληρώσει Διδασκαλείο, το 15,7% έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικό πρόγραμμα 300 ωρών και άνω, ενώ το 47,1% διαθέτει μόνο το βασικό πτυχίο.

Ανάλυση Δεδομένων

Αξιοποιήθηκε το λογισμικό στατιστικής επεξεργασίας Spss v 25 για την ανάλυση των δεδομένων. Ακολούθησε έλεγχος της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας και φαινομενικής εγκυρότητας (Cronbach's Alpha). Στη συνέχεια, αφού έγινε περιγραφική στατιστική επεξεργασία των δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων του δείγματος, πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis H και ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U για τον έλεγχο συσχετίσεων του επιπέδου σπουδών των συμμετεχόντων με όλες τις ερωτήσεις-δηλώσεις των 5 Θεματικών του ερωτηματολογίου.

Αποτελέσματα

Επισημαίνεται ότι στην παρούσα ερευνητική μελέτη θα αναδειχθούν αποτελέσματα από συσχετίσεις με τις ερωτήσεις-δηλώσεις από τις 5 θεματικές ενότητες του ερωτηματολογίου. Ο συνολικός μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για την επαγγελματική ικανοποίηση στις 11 θεματικές ενότητες είναι 3,33 (ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ), εύρημα το οποίο καταδεικνύει ότι δεν εκφράζουν σαφή και ξεκάθαρη άποψη,

δεδομένου ότι οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert από το 1 έως το 5 (1=Διαφωνώ απόλυτα έως και 5=Συμφωνώ Απόλυτα).

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας. Για τον έλεγχο του επιπέδου σπουδών των ερωτώμενων με τις δηλώσεις-απαντήσεις τους στις 5 Θεματικές ενότητες που αφορούν την επαγγελματική ικανοποίηση στα σχολεία που υπηρετούν (ικανοποίηση από αυτονομία/ελευθερία, ικανοποίηση από τη συμμετοχή σας στη λήψη αποφάσεων, ικανοποίηση από εργασιακό ωράριο/φόρτο εργασίας, ικανοποίηση από το κύρος/την αναγνώριση, ικανοποίηση από τον μισθό/ασφάλεια από την εργασία) έγινε μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis H, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0.05$ (5%).

Σχετικά με τις δηλώσεις της Θεματικής ενότητας Α (ικανοποίηση από αυτονομία/ελευθερία) έγινε έλεγχος Kruskal-Wallis H ο οποίος καταδεικνύει σημαντικές διαφορές του επιπέδου σπουδών των ερωτώμενων εκπαιδευτικών με 4 ερωτήσεις-δηλώσεις από τις συνολικά 11:

- 1) «Η δουλειά μου μου επιτρέπει να παίρνω αποφάσεις μόνος μου» (Ερώτηση 3). Ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε: ($\chi^2(4)=9,837$, $p=0,043<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 1) για τη σύγκριση με το επίπεδο σπουδών καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές οι οποίες εντοπίζονται ανάμεσα σε όσους έχουν: α) «Διδασκαλείο» και «Επιμόρφωση \geq 300 ωρών» ($U(13, 32)=95,000$, $p=0,003<0,05$), β) «Βασικό πτυχίο» και «Διδασκαλείο» ($U(96, 13)=320,500$, $p=0,003<0,05$) και γ) «Διδασκαλείο» και «Μεταπτυχιακό» ($U(13, 49)=179,500$, $p=0,009<0,05$). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που έχουν «Διδασκαλείο» συμφωνούν περισσότερο με τη δήλωση αυτή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν «Επιμόρφωση \geq 300 ωρών» (mean rank=31,69>19,47), «Βασικό πτυχίο» (mean rank=78,35>51,84) και «Μεταπτυχιακό» (mean rank=42,19>28,66).
- 2) «Έχω αρκετή ελευθερία για το πώς θα εκτελέσω τη δουλειά μου» (Ερώτηση 4). Ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε: ($\chi^2(4)=12,111$, $p=0,017<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 1) για τη σύγκριση με το επίπεδο σπουδών καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές οι οποίες εντοπίζονται ανάμεσα σε όσους έχουν: α) «Βασικό πτυχίο» και «Επιμόρφωση \geq 300 ωρών» ($U(96, 32)=1116,000$, $p=0,011<0,05$), β) «Διδασκαλείο» και «Επιμόρφωση \geq 300 ωρών» ($U(13, 32)=107,500$, $p=0,006<0,05$) και γ) «Επιμόρφωση \geq 300 ωρών» και «2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ» ($U(32, 14)=137,000$, $p=0,024<0,05$). Οι ερωτώμενοι με «Επιμόρφωση \geq 300 ωρών» συμφωνούν λιγότερο με τη δήλωση αυτή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με «Βασικό πτυχίο» (mean rank=51,38<68,88), «2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ» (mean rank=20,78<29,71) και «Διδασκαλείο» (mean rank=19,86<30,73).
- 3) «Έχω αρκετή εξουσία για να κάνω ό,τι πιστεύω πως είναι καλύτερο» (Ερώτηση 5). Ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε: ($\chi^2(4)=11,328$, $p=0,023<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 1) έδειξε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που έχουν «Διδασκαλείο» συμφωνούν περισσότερο με τη δήλωση αυτή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με «Βασικό πτυχίο», «Επιμόρφωση \geq 300 ωρών» και «Μεταπτυχιακό».
- 4) «Έχω περισσότερες ευκαιρίες σε σχέση με τα προηγούμενα έτη να αναλαμβάνω δημιουργικές δραστηριότητες» (Ερώτηση 11). Ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε: ($\chi^2(4)=13,090$, $p=0,011<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 1) έδειξε ότι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί που έχουν «Διδασκαλείο» συμφωνούν περισσότερο

με τη δήλωση αυτή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με «Μεταπτυχιακό», ενώ όσοι έχουν «2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕ» συμφωνούν περισσότερο σε σχέση με όσους έχουν «Βασικό πτυχίο» και «Μεταπτυχιακό».

Πίνακας 1: «Αποτελέσματα συσχέτισης δηλώσεων Θεματικής ενότητας Α (ικανοποίηση από αυτονομία/ελευθερία) με επίπεδο σπουδών»

A/A Ερ.	Ερώτηση-Δήλωση	Επίπεδο σπουδών	Συχνότητα	Μέσος όρος κατάταξης	Mann Whitney U	p-value
3	Η δουλειά μου μου επιτρέπει να παίρνω αποφάσεις μόνος μου.	Διδασκαλείο	13	31,69	95,000	0,003
		Επιμόρφωση≥300 ωρών	32	19,47		
		Βασικό πτυχίο Διδασκαλείο	96 13	51,84 78,35	320,500	0,003
		Διδασκαλείο Μεταπτυχιακό	13 49	42,19 28,66	179,500	0,009
4	Έχω αρκετή ελευθερία για το πώς θα εκτελέσω τη δουλειά μου	Βασικό πτυχίο	96	68,88	1116,000	0,011
		Επιμόρφωση≥300 ωρών	32	51,38		
		Διδασκαλείο	13	30,73	107,500	0,006
		Επιμόρφωση≥300 ωρών	32	19,86		
		Επιμόρφωση≥300 ωρών	32	20,78	137,000	0,024
		2° πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	14	29,71		
5	Έχω αρκετή εξουσία για να κάνω ό,τι πιστεύω πως είναι καλύτερο	Διδασκαλείο	13	32,19	88,500	0,001
		Επιμόρφωση≥300 ωρών	32	19,27		
		Βασικό πτυχίο	96	52,29	363,500	0,010
		Διδασκαλείο	13	75,04		
		Διδασκαλείο	13	40,42	202,500	0,033
		Μεταπτυχιακό	49	29,13		
11	Έχω περισσότερες ευκαιρίες σε σχέση με τα προηγούμενα έτη να αναλαμβάνω δημιουργικές δραστηριότητες	Διδασκαλείο	13	39,96	208,500	0,043
		Μεταπτυχιακό	49	29,26		
		2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	14	45,07	160,000	0,001
		Μεταπτυχιακό	49	28,27		
		Βασικό πτυχίο	96	52,58	391,500	0,007
		2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	14	75,54		

Αναφορικά με τις δηλώσεις της Θεματικής ενότητας Β (ικανοποίηση από τη συμμετοχή σας στη λήψη αποφάσεων) έγινε έλεγχος Kruskal-Wallis H ο οποίος καταδεικνύει σημαντικές διαφορές του επιπέδου σπουδών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με 1 ερώτηση-δήλωση από τις συνολικά 6:

1) «Νιώθω σαν απλό εκτελεστικό όργανο» (Ερώτηση 5). Ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε: ($\chi^2(4)=17,324$, $p=0,002 < 0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 2) έδειξε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που έχουν «Διδασκαλείο» συμφωνούν λιγότερο με τη δήλωση αυτή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με «Μεταπτυχιακό», «Επιμόρφωση≥300 ωρών» ή μόνο «Βασικό πτυχίο».

Πίνακας 2: «Αποτελέσματα συσχέτισης δηλώσεων Θεματικής ενότητας Β (ικανοποίηση από τη συμμετοχή σας στη λήψη αποφάσεων) με επίπεδο σπουδών»

A/A Ερ.	Ερώτηση-Δήλωση	Επίπεδο σπουδών	Συχνότητα	Μέσος όρος κατάταξης	Mann Whitney U	p-value
5	Νιώθω σαν απλό εκτελεστικό όργανο	Διδασκαλείο	13	18,77	153,000	0,002
		Μεταπτυχιακό	49	34,88		
		Διδασκαλείο	13	14,19	93,500	0,003
		Επιμόρφωση ≥ 300 ωρών	32	26,58		
		Βασικό πτυχίο	96	58,68	271,000	0,001
		Διδασκαλείο	13	27,85		

Σχετικά με τις δηλώσεις της Θεματικής ενότητας Ε (ικανοποίηση από εργασιακό ωράριο/φόρτο εργασίας) έγινε έλεγχος Kruskal-Wallis H ο οποίος καταδεικνύει σημαντικές διαφορές του επιπέδου σπουδών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με 1 ερώτηση-δήλωση από τις συνολικά 7:

- 1) «Το ωράριο εργασίας μου δε μου προκαλεί σωματική ή ψυχολογική κόπωση» (Ερώτηση 7). Ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε: ($\chi^2(2)=9,843$, $p=0,007 < 0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 3) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με μόνο το «Βασικό πτυχίο», συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με «2^ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ» ή «Επιμόρφωση ≥ 300 ωρών» με τη δήλωση αυτή. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με «Διδασκαλείο» συμφωνούν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς με «2^ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ» ή «Επιμόρφωση ≥ 300 ωρών» με τη δήλωση αυτή.

Πίνακας 3: «Αποτελέσματα συσχέτισης δηλώσεων Θεματικής ενότητας Ε (ικανοποίηση από εργασιακό ωράριο/φόρτο εργασίας) με επίπεδο σπουδών»

A/A Ερ.	Ερώτηση-Δήλωση	Επίπεδο σπουδών	Συχνότητα	Μέσος όρος κατάταξης	Mann Whitney U	p-value
7	Το ωράριο εργασίας μου δε μου προκαλεί σωματική ή ψυχολογική κόπωση	Βασικό πτυχίο	96	57,73	457,500	0,041
		2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	14	40,18		
		Διδασκαλείο	13	17,27	48,500	0,038
		2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	14	10,96		
		Βασικό πτυχίο	96	69,91	1017,000	0,003
		Επιμόρφωση ≥ 300 ωρών	32	48,28		
		Διδασκαλείο	13	30,96	104,500	0,007
		Επιμόρφωση ≥ 300 ωρών	32	19,77		

Όσον αφορά τις δηλώσεις της Θεματικής ενότητας Ζ (ικανοποίηση από το κύρος/την αναγνώριση) έγινε έλεγχος Kruskal-Wallis H ο οποίος καταδεικνύει σημαντικές διαφορές του επιπέδου σπουδών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με 1 ερώτηση-δήλωση από τις συνολικά 9:

- 1) «Με ευχαριστεί το κύρος που έχει το επάγγελμα των εκπαιδευτικών» (Ερώτηση 5). Ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε: ($\chi^2(2)=9,843$, $p=0,007 < 0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 4) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με «Επιμόρφωση ≥ 300

ωρών» συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με «Βασικό πτυχίο», «Μεταπτυχιακό» ή «Διδασκαλείο» με τη δήλωση αυτή.

Πίνακας 4: «Αποτελέσματα συσχέτισης δηλώσεων Θεματικής ενότητας Z (ικανοποίηση από το κύρος/την αναγνώριση) με επίπεδο σπουδών»

A/A Ερ.	Ερώτηση-Δήλωση	Επίπεδο σπουδών	Συχνότητα	Μέσος όρος κατάταξης	Mann Whitney U	p-value
5	Με ευχαριστεί το κύρος που έχει το επάγγελμα των εκπαιδευτικών	Βασικό πτυχίο	96	69,48	1058,000	0,006
		Επιμόρφωση≥300 ωρών	32	49,56		
		Επιμόρφωση≥300 ωρών	32	30,41	445,000	0,000
		Μεταπτυχιακό	49	47,92		
		Διδασκαλείο	13	32,31	87,000	0,001
		Επιμόρφωση≥300 ωρών	32	19,22		

Όσον αφορά τις δηλώσεις της Θεματικής ενότητας I (ικανοποίηση από τον μισθό/ασφάλεια από την εργασία) έγινε έλεγχος Kruskal-Wallis H ο οποίος καταδεικνύει σημαντικές διαφορές του επιπέδου σπουδών των ερωτώμενων εκπαιδευτικών με 2 ερωτήσεις-δηλώσεις από τις συνολικά 10:

- 1) «Είμαι επαρκώς ενημερωμένος για την επερχόμενη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» (Ερώτηση 9). Ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε: ($\chi^2(2)=6,503$, $p=0,039<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 5) για τη σύγκριση του επιπέδου σπουδών καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί με μόνο το «Βασικό πτυχίο» συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς με «2^ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ». Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με «Διδασκαλείο» συμφωνούν περισσότερο με τη δήλωση αυτή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με «2^ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ», «Επιμόρφωση≥300 ωρών», «Μεταπτυχιακό» ή μόνο το «Βασικό πτυχίο».
- 2) «Η επερχόμενη διαδικασία γενίκευσης του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μου δημιουργεί ανασφάλεια» (Ερώτηση 10). Ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε: ($\chi^2(2)=12,484$, $p=0,002<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 5) για τη σύγκριση του επιπέδου σπουδών καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με «Μεταπτυχιακό» συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με τη δήλωση αυτή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με «Διδασκαλείο», «2^ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ» ή «Επιμόρφωση≥300 ωρών». Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με μόνο το «Βασικό πτυχίο» συμφωνούν περισσότερο με τη δήλωση αυτή από τους εκπαιδευτικούς με «Διδασκαλείο» ή «2^ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ».

Πίνακας 5: «Αποτελέσματα συσχέτισης δηλώσεων Θεματικής ενότητας I (ικανοποίηση από τον μισθό/ασφάλεια από την εργασία) με το επίπεδο σπουδών»

A/A Ερ.	Ερώτηση-Δήλωση	Επίπεδο σπουδών	Συχνότητα	Μέσος όρος κατάταξης	Mann Whitney U	p-value
9	Είμαι επαρκώς ενημερωμένος για την επερχόμενη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου	Βασικό πτυχίο	96	58,06	426,500	0,018
		2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	14	37,96		
		Διδασκαλείο	13	18,88	27,500	0,001
		2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	14	9,46		
		Διδασκαλείο	13	32,27	87,500	0,002
		Επιμόρφωση ≥ 300 ωρών	32	19,23		
		Διδασκαλείο	13	42,73	146,500	0,003
		Μεταπτυχιακό	47	27,12		
		Βασικό πτυχίο	96	51,61	299,000	0,001
		Διδασκαλείο	13	80,00		
10	Η επερχόμενη διαδικασία γενίκευσης του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μου δημιουργεί ανασφάλεια	Βασικό πτυχίο	96	58,44	293,500	0,001
		Διδασκαλείο	13	29,58		
		Διδασκαλείο	13	18,19	145,500	0,002
		Μεταπτυχιακό	49	35,03		
		Βασικό πτυχίο	96	59,09	327,500	0,001
		2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	14	30,89		
		2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	14	19,50	168,000	0,002
		Μεταπτυχιακό	49	35,57		
		Επιμόρφωση ≥ 300 ωρών	32	34,75	584,000	0,043
		Μεταπτυχιακό	49	45,08		

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Κύριος σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν η διερεύνηση της επίδρασης του επιπέδου σπουδών εκπαιδευτικών Δημοτικών σχολείων Δήμου Πατρέων στις αντιλήψεις τους για την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Στην έρευνα συμμετείχαν 204 εκπαιδευτικοί από τους οποίους το 26,5% ήταν άνδρες και το 73,5% γυναίκες. Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών, το 23,0% των ερωτηθέντων διέθετε μεταπτυχιακό, το 1% είχε διδακτορικό, το 6,9% είχε δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, το 6,4% είχε τελειώσει Διδασκαλείο, το 15,7% είχε παρακολουθήσει επιμορφωτικό πρόγραμμα 300 ωρών και άνω, ενώ το 47,1% δεν διέθετε επιπλέον σπουδές παρά μόνο το βασικό πτυχίο.

Από τη συσχέτιση του επιπέδου σπουδών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με το σύνολο των 43 ερωτήσεων για τις 5 Θεματικές ενότητες οι οποίες σχετίζονται με διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης (ικανοποίηση από αυτονομία/ελευθερία, ικανοποίηση από τη συμμετοχή σας στη λήψη αποφάσεων, ικανοποίηση από εργασιακό ωράριο/φόρτο εργασίας, ικανοποίηση από το κύρος/την αναγνώριση, ικανοποίηση από τον μισθό/ασφάλεια από την εργασία) εντοπίζονται στατιστικά σημαντικά ευρήματα με 9 ερωτήσεις-δηλώσεις (20,9%). Επομένως, το επίπεδο σπουδών, στο σύνολο των ερωτήσεων-δηλώσεων για τις 5 Θεματικές ενότητες, επιδρά σε μικρό σχετικά βαθμό στις αντιλήψεις τους ως προς την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Όσον αφορά την *ικανοποίηση από αυτονομία/ελευθερία*, οι συμμετέχοντες στην έρευνα με «Διδασκαλείο» συμφωνούν περισσότερο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με «Επιμόρφωση≥300 ωρών», «Βασικό πτυχίο», και «Μεταπτυχιακό» ότι *η δουλειά τους τούς επιτρέπει να παίρνουν αποφάσεις μόνοι τους*. Όσοι έχουν «Επιμόρφωση≥300 ωρών» συμφωνούν λιγότερο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με «Βασικό πτυχίο» και «2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ» ότι έχουν *αρκετή ελευθερία για το πώς θα εκτελέσουν τη δουλειά τους*. Επίσης όσοι από τους ερωτώμενους έχουν «Διδασκαλείο» συμφωνούν περισσότερο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με «Βασικό πτυχίο», «Επιμόρφωση≥300 ωρών» και «Μεταπτυχιακό» ότι *έχουν αρκετή εξουσία για να κάνουν ό,τι πιστεύουν πως είναι καλύτερο*. Τέλος, όσοι έχουν «Διδασκαλείο» συμφωνούν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς με «Μεταπτυχιακό», ενώ όσοι έχουν «2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ» συμφωνούν περισσότερο σε σχέση με όσους έχουν «Βασικό πτυχίο» και «Μεταπτυχιακό» ότι *έχουν περισσότερες ευκαιρίες σε σχέση με τα προηγούμενα έτη να αναλαμβάνω δημιουργικές δραστηριότητες*.

Σχετικά με την *ικανοποίηση από τη συμμετοχή σας στη λήψη αποφάσεων*, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί με μόνο το «Βασικό πτυχίο» συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με «Διδασκαλείο» ότι *νιώθουν σαν απλό εκτελεστικό όργανο*. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με «Διδασκαλείο» νιώθουν σε μικρότερο βαθμό *σαν απλά εκτελεστικά όργανα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με «Μεταπτυχιακό» ή «Επιμόρφωση≥300 ωρών»*.

Αναφορικά με την *ικανοποίηση από εργασιακό ωράριο/φόρτο εργασίας*, οι συμμετέχοντες με μόνο το «Βασικό πτυχίο» συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με «2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ» ή «Επιμόρφωση≥300 ωρών» ότι *το ωράριο εργασίας τους δεν τους προκαλεί σωματική ή ψυχολογική κόπωση*. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με «Διδασκαλείο» συμφωνούν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς με «2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ» ή «Επιμόρφωση≥300 ωρών» ότι *το ωράριο εργασίας τους δεν τους προκαλεί σωματική ή ψυχολογική κόπωση*.

Όσον αφορά την *ικανοποίηση από το κύρος/την αναγνώριση*, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί με «Επιμόρφωση≥300 ωρών» συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με «Βασικό πτυχίο», «Μεταπτυχιακό» ή «Διδασκαλείο» ότι *τους ευχαριστεί το κύρος που έχει το επάγγελμα των εκπαιδευτικών*.

Σχετικά με την *ικανοποίηση από τον μισθό/ασφάλεια από την εργασία* οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με «Διδασκαλείο» συμφωνούν περισσότερο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με «2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ», «Επιμόρφωση≥300 ωρών», «Μεταπτυχιακό» ή μόνο το «Βασικό πτυχίο» ότι *είναι επαρκώς ενημερωμένοι για την επερχόμενη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με μόνο το «Βασικό πτυχίο» συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με «2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ» ότι *είναι επαρκώς ενημερωμένοι για την επερχόμενη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Οι εκπαιδευτικοί με «Μεταπτυχιακό» συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με «Διδασκαλείο», «2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ» ή «Επιμόρφωση≥300 ωρών» ότι *η επερχόμενη διαδικασία γενίκευσης του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τούς δημιουργεί ανασφάλεια*. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με μόνο το «Βασικό πτυχίο» συμφωνούν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς με «Διδασκαλείο» ή «2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ» ότι *η επερχόμενη διαδικασία γενίκευσης του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τούς δημιουργεί ανασφάλεια*.

Συνοψίζοντας, οι συμμετέχοντες οι οποίοι έχουν κάνει *Διδασκαλείο* ή διαθέτουν *2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ* εκφράζουν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης από την αυτονομία/ελευθερία σε σχέση με τους συμμετέχοντες οι οποίοι έχουν μόνο το *βασικό πτυχίο, μεταπτυχιακό* ή έχουν κάνει *επιμόρφωση* ≥ 300 ωρών. Όσον αφορά την ικανοποίηση από τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων οι ερωτώμενοι που διαθέτουν *μεταπτυχιακό* ή έχουν *επιμόρφωση* ≥ 300 ωρών είναι περισσότερο ικανοποιημένοι συγκριτικά με τους ερωτώμενους οι οποίοι έχουν μόνο το *βασικό πτυχίο* ή έχουν κάνει *Διδασκαλείο*. Σχετικά με το εργασιακό ωράριο/φόρτο εργασίας οι συμμετέχοντες που έχουν μόνο το *βασικό πτυχίο* ή έχουν κάνει *Διδασκαλείο* είναι σε μεγαλύτερο βαθμό ικανοποιημένοι σε σχέση με τους συμμετέχοντες που διαθέτουν *μεταπτυχιακό, 2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ* ή *επιμόρφωση* ≥ 300 ωρών. Επίσης, οι ερωτώμενοι που διαθέτουν *μεταπτυχιακό, 2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ* ή έχουν κάνει *Διδασκαλείο* είναι περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με όσους έχουν *επιμόρφωση* ≥ 300 από το κύρος και την αναγνώριση της εργασίας τους. Τέλος, αναφορικά με τον μισθό/ασφάλεια από την εργασία οι εκπαιδευτικοί του δείγματος οι οποίοι έχουν μόνο το *βασικό πτυχίο* ή έχουν *Διδασκαλείο* είναι σε μεγαλύτερο βαθμό ικανοποιημένοι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι διαθέτουν *μεταπτυχιακό, 2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ* ή έχουν *επιμόρφωση* ≥ 300 ωρών από την ενημέρωση για την επερχόμενη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ενώ νιώθουν μεγαλύτερη ανασφάλεια από τη γενίκευση του θεσμού της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί που έχουν μόνο το *βασικό πτυχίο* ή διαθέτουν *μεταπτυχιακό* σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν κάνει *Διδασκαλείο, 2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ* ή έχουν *επιμόρφωση* ≥ 300 ωρών. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Kraft et al., 2016; Liu & Ramsey, 2008; Sims, 2018, Toropova et al., 2020) σύμφωνα με οποία υπάρχει μια θετική σχέση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της ικανοποίησης από την εργασία τους. Επίσης, συμφωνούν με τα επιχειρήματα των Montoro-Rodríguez και Small (2006) όπου οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον γνώσεις και επαγγελματική εξειδίκευση παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα ικανοποίησης. Ωστόσο, υπάρχουν και αντίθετα ευρήματα (Ασιώτη, 2013; Peiro et al., 2010) σύμφωνα με τα οποία όσοι διαθέτουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο και επαγγελματική εξειδίκευση παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης λόγω αυξημένων προσδοκιών και απαιτήσεων.

Συμπερασματικά, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζει σημαντικά τη σχέση με την εργασία τους και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών συνδυαστικά με άλλους παράγοντες ενδογενείς και εξωγενείς με την εργασία επιδρά στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Λόγω του μικρού σχετικά δείγματος και της διεξαγωγής της έρευνας σε μια συγκεκριμένη περιοχή τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης δεν θα μπορούσαν να γενικευθούν. Χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση με επέκταση της έρευνας που να συμπεριλαμβάνει και άλλες περιοχές και άλλους παράγοντες που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Armstrong, M., & Taylor, S. (2014). *Armstrong's handbook of human resource management practice*, (13th ed.). Philadelphia, PA: Kogan Page Ltd.
- Bauer, T., & Erdogan, B. (2015). *Organizational behavior*. New York: Flat World Knowledge, Inc.
- Daily, R. (2012). *Organisational behaviour*. UK: Edinburgh Business School, Heriot-Watt University.
- Demirel, H. (2014). An investigation of the relationship between job and life satisfaction among teachers. 5th World Conference on Educational Sciences 2013, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4925-4931.
- Demirtaş, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069-1073.
- Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: Sage Publication Company.
- Ganzach, Y. (2003). Intelligence, education, and facets of job satisfaction. *Work & Occupations*, 30, 97-122.
- Gibson, J., Ivancevich, J., Donnelly, J., & Konopaske, R. (2011). *Organizations: Behavior, structure, processes* (14th ed.). New York: McGraw-Hill Education.
- Griffin, W. R., & Moorhead, G. (2011). *Organizational behaviour. Managing people and organizations* (10th ed.). USA: Cengage Learning.
- Johnson, B. (2019). *Putting teachers first: How to inspire, motivate, and connect with your Staff*. New York: Routledge.
- Kraft, M. A., Marinell, W. H., & Shen-Wei Yee, D. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411-1449.
- Liu, X. S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the teacher follow-up survey in the United States for 2000-2001. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1173-1184.
- Montoro-Rodriguez, J., & Small, J. A. (2006). The Role of Conflict Resolution Styles on Nursing Staff Morale, Burnout, and Job Satisfaction in Long-Term Care. *Journal of Aging and Health*, 18(3), 385-406.
- Mullins, L. J. (2005). *Management and organizational behavior* (7th ed.). London: FT Pitman.
- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77, 963-974.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Peiro, J. M., Agut, S., & Grau, S. (2010). The Relationship Between Overeducation and Job Satisfaction Among Young Spanish Workers: The Role of Salary, Contract of Employment, and Work Experience. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(3), 666-689.
- Saari, L. M., & Judge, T. A. (2004). Employee attitudes and job satisfaction. *Human Resource Management*, 43, 395-407.
- Saiyadain, M. (2009). *Human resources management* (4th ed.). New Delhi: Tata McGraw-Hill Education.
- Schermerhorn, R. J. Jr., Hunt, G. J., & Osborn, N. R. (2002). *Organizational behavior* (7th ed.). USA: John Wiley & Sons, Inc.

- Sims, S. (2018). *Essays on the recruitment and retention of teachers* (Doctoral dissertation). University College London.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction. Application, assessment, causes, and consequences*. Sage, Thousand Oaks.
- Whitaker, T., Whitaker, B., & Lumpa, D. (2009). *Motivating and inspiring teachers: The educational leaders' guide for staff morale*. New York: Eye on education.
- Wong, P. M. (2009). Teachers and promotion: Research evidence on the role of gender career intentions, promotion criteria and teacher satisfaction. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching*. Springer.
- Zalewska, M. A. (1999). Job satisfaction and importance of work aspects related to predominant values and reactivity, *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 5(4), 485-511.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare, A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), 229-247.

Ελληνόγλωσσον

- Ασπιώτη, Β. (2013). *Εργασιακές σχέσεις και εργασιακή ικανοποίηση: Η περίπτωση του ΟΤΕ. Μεταπτυχιακή εργασία. Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων. Πανεπιστήμιο Πατρών.*
- Γκόλια, Κ. Α., & Κουστέλιος, Α. (2014). Ανάπτυξη ερωτηματολογίου για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών [Teacher's Satisfaction Inventory-(Tsi)]. *Επιστήμες Αγωγής*, 2-3, 195-214.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Abstract

The satisfaction teachers receive from their profession is of particular importance for the teachers themselves and the educational process. This research study was conducted in the school year 2018-2019 to investigate the impact of the education level of Patras municipality primary school teachers on their perceptions of the satisfaction they derive from their profession. The sample consisted of 204 primary school teachers. A quantitative approach was followed with the use of a questionnaire. The results showed that the participants' education level was statistically significantly related to their professional satisfaction, according to their perceptions.

Keywords: Professional satisfaction, teachers, education level.

Η επίδραση της οικονομικής κρίσης στην εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Κωνσταντίνος Ζωγόπουλος

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διευθυντής Σχολικής Μονάδας Π.Ε. Ηλείας,
M.Sc Διοίκηση Εκπαίδευσης
kzogopoulos@gmail.com

Μαρία Μπαντούνα

Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, ΠΕ06, Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας
Δ.Ε. Ηλείας, M.Ed Σπουδές στην Εκπαίδευση, M.Sc Διοίκηση Εκπαίδευσης
mabad4250@yahoo.gr

Νικόλαος Αγγελόπουλος

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υποδιευθυντής Σχολικής Μονάδας Π.Ε. Αχαΐας
nikoagg@gmail.com

Γεράσιμος Καλογεράτος

Εκπαιδευτικός ΠΕ70 Π.Ε. Ηλείας, M.Ed Σπουδές στην Εκπαίδευση
mkalogeratos@gmail.com

Περίληψη

Η οικονομική κρίση που εκδηλώθηκε στην Ελλάδα την τελευταία δεκαετία οδήγησε σε μια σειρά αλλαγών και στον χώρο της εκπαίδευσης και επηρέασε διαστάσεις της εργασίας των εκπαιδευτικών. Η παρούσα ερευνητική μελέτη διεξήχθη το σχολικό έτος 2018-2019 για να διερευνήσει την επίδραση που έχει η οικονομική κρίση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δημοτικών σχολείων Δήμου Πατρέων για την εργασιακή τους ικανοποίηση. Ακολουθήθηκε η ποσοτική μέθοδος προσέγγισης με τη χρήση ερωτηματολογίου και το δείγμα αποτέλεσαν 204 εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η οικονομική κρίση επιδρά σε σημαντικό βαθμό στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για την εργασιακή τους ικανοποίηση.

Λέξεις-Κλειδιά: Οικονομική κρίση, εκπαιδευτικοί, εργασιακή ικανοποίηση.

Εισαγωγή

Το διαχρονικό ενδιαφέρον των ερευνητών για την εργασιακή ικανοποίηση επιβεβαιώνει τη σημασία της (Tsigilis, Zachorouli, & Grammatikopoulos, 200+6) για τον ίδιο τον εργαζόμενο και για τον οργανισμό που επηρεάζεται από τη στάση του εργαζόμενου (Tasios & Giannouli, 2017). Η εργασιακή ικανοποίηση, η αίσθηση που έχουν οι εργαζόμενοι, στην περίπτωση μας οι εκπαιδευτικοί για την εργασία τους, επηρεάζει το αίσθημα της δέσμευσης και αφοσίωσής τους, της απόδοσής τους στο σχολείο, τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών αλλά και τη διάθεσή τους να αποχωρήσουν από το επάγγελμα (OECD,

2014). Επιπροσθέτως, επηρεάζει τη σωματική και ψυχική υγεία των εργαζόμενων (Bektas, 2017). Η εργασία και η οικονομική κατάσταση του σύγχρονου ανθρώπου αποτελούν κεντρικό σημείο αναφοράς για την οργάνωση της ζωής του και της προσωπικής του ταυτότητας (Μπούρας & Λύκουρας, 2011) συνεπώς οποιαδήποτε ανατροπή, μεταβολή συμβαίνει και σχετίζεται με τα πεδία αυτά τον επηρεάζει. Η Ελλάδα, ανάμεσα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έχει εισέλθει σε μια παρατεταμένη περίοδο οικονομικής κρίσης με πλήθος αλλαγών και ανατροπών στον χώρο της εκπαίδευσης η οποία έχει πληγεί πολύ σοβαρά από την οικονομική ύφεση και οι μισθοί των εκπαιδευτικών έχουν μειωθεί από το 2010 (Euridyce, 2012). Εξάλλου, η εμφάνιση της κρίσης υπαγόρευσε και επιτάχυνε την εφαρμογή εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Damme & Kärkkäinen, 2011). Κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης, εργασιακά δικαιώματα περισκόπησαν ή και καταργήθηκαν με την εφαρμογή νόμων που έπλητταν δραματικά τη δημόσια εκπαίδευση (Vergeti, 2014).

Η παρούσα ερευνητική μελέτη, η οποία αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας, στοχεύει στη διερεύνηση της επίδρασης της οικονομικής κρίσης στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εργασιακή τους ικανοποίηση.

Θεωρητικό πλαίσιο

Εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών

Διαφορετικές οπτικές και προσεγγίσεις καταγράφονται στην προσπάθεια των μελετητών να αποδώσουν εννοιολογικά την εργασιακή ικανοποίηση. Οι Armstrong και Taylor (2014) ορίζουν την εργασιακή ικανοποίηση ως τις στάσεις και τα συναισθήματα των ανθρώπων για την εργασία τους. Θετικές στάσεις υποδηλώνουν ικανοποίηση, ενώ αρνητικές στάσεις έλλειψη ικανοποίησης. Ο Porter (1962) προσεγγίζει την εργασιακή ικανοποίηση ως τον βαθμό που οι εργασιακές ανάγκες εκπληρώνονται και τον βαθμό που αυτό γίνεται αντιληπτό από τον εργαζόμενο. Για άλλους μελετητές σχετίζεται με το τι αίσθηση έχει κάποιος για την εργασία του και τι πιστεύει για διάφορες διαστάσεις της (Bruce & Zeynep, 2014). Η εργασιακή ικανοποίηση αξιολογείται με δυο τρόπους: με μια μόνο ερώτηση για τη μέτρηση της συνολικής ικανοποίησης και με ποικίλες ερωτήσεις για αξιολόγηση της ικανοποίησης σε διάφορες διαστάσεις, παραμέτρους της εργασίας (Faragher, Cass, & Cooper, 2005). Επομένως, η εργασία αντιμετωπίζεται ως σύνολο ή και αποτελούμενη από διάφορες πτυχές όπως η φύση της εργασίας, οι συνάδελφοι, οι μισθολογικές απολαβές, οι εργασιακές συνθήκες. Πρόκειται επομένως για χαρακτηριστικά ενδογενή και εξωγενή με την εργασία (Warr, Cook & Wall, 1979). Η εργασία του εκπαιδευτικού είναι πολυσύνθετη και απαιτεί τον συντονισμό από μέρους του ποικίλων ρόλων (Koustelios, Theodorakis & Goulimaris, 2004).

Ποικιλία παραγόντων έχουν διερευνηθεί για τη σχέση τους με την εργασιακή ικανοποίηση, όπως χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την εργασία, οργανωσιακά χαρακτηριστικά, δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά και τέλος χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την προσωπικότητα των εργαζόμενων (Tsigilis et al., 2006). Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την ποιότητα της εκπαίδευσης (Zembylas & Papanastasiou, 2006). Ανάμεσα στις σημαντικές πηγές εργασιακής ικανοποίηση των εκπαιδευτικών καταγράφονται η αίσθηση χαράς που τους προσφέρει η εργασία με τους μαθητές, η συμβολή τους στην ανάπτυξη και την ευημερία τους και η γενικότερη συνεισφορά

τους στην κοινωνία και στην αλλαγή της (Zembylas & Papanastasiou, 2006). Επίσης, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τον μικρό αριθμό των μαθητών της τάξης, την καλύτερη και αποτελεσματικότερη διαχείρισή τους (Price & Terry, 2008), τη συμπεριφορά των μαθητών (OECD, 2014), την ηγεσία (Bogler, 2001), την εργασιακή ασφάλεια, τις συναδελφικές σχέσεις, την οργανωσιακή υποστήριξη (Bogler & Nir, 2012) τη σύγκρουση και την ασάφεια ρόλων (Koustelios et al., 2004). Εξάλλου, η έλλειψη ικανοποίησης από την εργασία μπορεί να συσχετιστεί με την εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης (Pearson & Moomaw, 2005), συχνές απουσίες και να επισπεύσει την απόφαση των εργαζόμενων για συνταξιοδότηση (Kautonen, Hytti, Bögenhold, & Heinonen, 2012).

Εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών σε περίοδο οικονομικής κρίσης

Η οικονομική κρίση που πλήττει διάφορες χώρες στην Ευρωπαϊκή Ένωση μεταβάλλει τις συνθήκες εργασίας των εργαζόμενων με διαφορετικό τρόπο και βαθμό από χώρα σε χώρα (Eurofound, 2013) και διαμορφώνει ένα ασφυκτικό πλαίσιο για τους εργαζόμενους γενικά με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται αρνητικές εργασιακές στάσεις και συμπεριφορές. Ο χώρος της εκπαίδευσης στην Ελλάδα επηρεάστηκε από την οικονομική κρίση (Damme & Kärkkäinen, 2011). Προφανώς, και η επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών δεν μένει ανεπηρέαστη. Οι Αυγητίδου κ.α. (2016) υποστηρίζουν ότι η «οικονομική κρίση επέφερε πληθώρα αλλαγών στις εκπαιδευτικές δαπάνες, τα εργασιακά δικαιώματα, τη σχολική επίδοση και τις σχετικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις». Η οικονομική κρίση έχει επιφέρει στην Ελλάδα, ανάμεσα σε άλλες χώρες, περικοπές στη χρηματοδότηση για εκπαίδευση και μείωση των μισθών των εκπαιδευτικών (E.T.U.C.E., 2013). Ας σημειωθεί ότι η οικονομική ύφεση διαρκεί για μια δεκαετία. Συγκεκριμένα, σημειώθηκε μείωση στους μισθούς των εκπαιδευτικών σχεδόν 30% την περίοδο 2005 έως 2018 στην Ελλάδα, ενώ αυξήθηκαν και οι ώρες διδασκαλίας τους. Επιπλέον, τα μέτρα λιτότητας δεν επέτρεπαν τον διορισμό νέων εκπαιδευτικών (O.E.C.D, 2019). Επίσης, μειώθηκε ο αριθμός σχολικών μονάδων στην εκπαίδευση με τις συγχωνεύσεις και τις καταργήσεις (Kantzara, 2016). Επιπροσθέτως, η εφαρμογή του Ν.4024/2011 επέφερε μειώσεις και στις συνταξιοδοτικές απολαβές.

Οι Markovits, Boer και van Dick (2014) σε έρευνά τους στην Ελλάδα κατέγραψαν μειωμένη ικανοποίηση των εργαζόμενων από την εργασία τους και μειωμένη οργανωσιακή δέσμευση την περίοδο της οικονομικής κρίσης σε σχέση με την προ κρίση περίοδο. Ειδικότερα, η μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση σχετίζεται με τους εξωγενείς προς την εργασία παράγοντες και όχι με τους ενδογενείς. Σε συνέχεια της ανωτέρω έρευνας, οι Markovits, Boer, Gerbers και Dick (2017) ανέδειξαν ακόμα χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης των εργαζόμενων από την εργασία τους σε όλες τις διαστάσεις (ενδογενείς και εξωγενείς) σε σχέση με τα προηγούμενα αποτελέσματα. Επίσης, στην έρευνα των Vergeti & Giourogliou (2018) η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι η οικονομική κρίση από το 2010 με τις περικοπές που επέφερε έχει αρνητική επίδραση στη λειτουργία των σχολείων (ελλείψεις πόρων, ελλείψεις ανθρώπινου δυναμικού, λιγότερες ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, απαξίωση της εργασίας τους, πιο άσχημες εργασιακές συνθήκες, υπολειτουργία υποστηρικτικών δομών). Έρευνες επίσης καταγράφουν μείωση στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η συγκριτική έρευνα των Πολυμεροπούλου, Σκόδρα, και Σόρκου (2015) σε εκπαιδευτικούς Δευτερο-

βάθμιας εκπαίδευσης για τα έτη 2009 (πριν την οικονομική κρίση) και 2013 (μετά την οικονομική κρίση) αναδεικνύει υψηλό ποσοστό έλλειψης ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε διαστάσεις της εργασίας τους το έτος 2013 (ευκαιρία για υπηρεσιακή επιμόρφωση, επαγγελματική εξέλιξη και κίνητρα βελτίωσης, πνεύμα ομαδικότητας, συλλογικότητας, ασφάλεια και μονιμότητα, κύρος και αναγνώριση από το επάγγελμα, μισθολογικές απολαβές).

Μέθοδος

Ερευνητικός σκοπός

Κύριος σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η διερεύνηση της επίδρασης της οικονομικής κρίσης στην εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους.

Ερευνητικό εργαλείο

Το κατασκευασμένο για της ανάγκες της έρευνας ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος οι ερωτήσεις αποσκοπούν στην καταγραφή πληροφοριών για τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Στο δεύτερο μέρος οι ερωτήσεις δομούνται σε 11 Θεματικές ενότητες που σχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση των ερωτώμενων την περίοδο της οικονομικής κρίσης. Οι συμμετέχοντες απαντούν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert από το 1 έως το 5 (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ, 4=Συμφωνώ και 5=Συμφωνώ Απόλυτα). Ο έλεγχος δείκτη Cronbach's Alpha κυμάνθηκε από 0,732 έως 0,912 για κάθε Θεματική ενότητα, ενώ για το σύνολο των 11 Θεματικών εννοιτήτων ο συνολικός δείκτης ήταν Cronbach's Alpha=0,918. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν για τις συσχετίσεις 5 θεματικές ενότητες από το ερωτηματολόγιο (ικανοποίηση από τη συνεργασία και τη συλλογικότητα, ικανοποίηση από εργασιακό ωράριο/φόρτο εργασίας, ικανοποίηση από υποστήριξη (ενδοσχολική και υπηρεσιακή), ικανοποίηση από τον μισθό/ασφάλεια από την εργασία, ικανοποίηση από το συνταξιοδοτικό πρόγραμμα).

Δείγμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2018-2019 σε 204 εκπαιδευτικούς Δημοτικών σχολείων του Δήμου Πατρέων Αχαΐας με ποσοστιαία δειγματοληψία. Από αυτούς το 26,5% ήταν άνδρες και το 73,5% γυναίκες. Αναφορικά με τη σχέση εργασίας, 185 (90,7%) ήταν μόνιμοι και 19 (9,3%) αναπληρωτές. Σχετικά με τη συνολική προϋπηρεσία, 16 (7,85%) είχαν «0-10» έτη συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση, 142 (69,6%) είχαν «11-24» έτη και 46 (22,55%) είχαν «25 και άνω» έτη συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Ανάλυση Δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό στατιστικής επεξεργασίας Spss v 25. Προηγήθηκε έλεγχος δείκτη Cronbach (Cronbach's Alpha=0,918) και ακολού-

θσε περιγραφική στατιστική επεξεργασία των δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων του δείγματος, καθώς και των ερωτήσεων-δηλώσεων των 5 θεματικών ενότητων οι οποίες σχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση σε περίοδο οικονομικής κρίσης.

Αποτελέσματα

Ο συνολικός μέσος όρος (3,33) (ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για την εργασιακή ικανοποίηση στις 11 θεματικές ενότητες, οι οποίες αντιστοιχούν στην επαγγελματική ικανοποίηση, καταδεικνύει τη μη σαφή και συγκεκριμένη θέση τους. Υπενθυμίζεται ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert η οποία εκτεινόταν από το 1 έως το 5 (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ, 4=Συμφωνώ και 5=Συμφωνώ Απόλυτα).

Σχετικά με την ικανοποίηση από τη συνεργασία και τη συλλογικότητα (πίνακας 1), η πλειονότητα (69,6%) των ερωτώμενων θεωρεί ότι η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει αρνητικά τη συνεργασία ανάμεσα σε γονείς, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς, το 11,8% ότι δεν την έχει επηρεάσει, ενώ το 18,6% δεν τοποθετείται με σαφή τρόπο.

Πίνακας 1: «Ικανοποίηση από τη συνεργασία και τη συλλογικότητα»

	Ερώτηση-Δήλωση	Διαφωνώ απόλυτα Αριθμός N (Ποσοστό %)	Διαφωνώ N (%)	Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ N (%)	Συμφωνώ N (%)	Συμφωνώ απόλυτα N (%)	Σύνολο
6	Η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει αρνητικά τη συνεργασία ανάμεσα σε γονείς, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς.	4 (2,0)	20 (9,8)	38 (18,6)	104 (51,0)	38 (18,6)	204 (100)

Όσον αφορά την ικανοποίηση από το εργασιακό ωράριο και τον φόρτο εργασίας (πίνακας 2), το 48,1% του δείγματος θεωρεί ότι ο αριθμός των μαθητών στην τάξη του τα τελευταία χρόνια είναι αισθητά αυξημένος, το 24% ότι δεν είναι αισθητά αυξημένος, ενώ το 27,9% δεν απαντά με σαφή τρόπο.

Πίνακας 2: «Ικανοποίηση από εργασιακό ωράριο/φόρτο εργασίας»

	Ερώτηση-Δήλωση	Διαφωνώ απόλυτα N (%)	Διαφωνώ N (%)	Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ N (%)	Συμφωνώ N (%)	Συμφωνώ απόλυτα N (%)	Σύνολο
6	Ο αριθμός των μαθητών στην τάξη μου τα τελευταία χρόνια είναι αισθητά αυξημένος.	6 (2,9)	43 (21,1)	57 (27,9)	65 (31,9)	33 (16,2)	204 (100)

Σχετικά με την ικανοποίηση από υποστήριξη (ενδοσχολική και υπηρεσιακή) (πίνακας 3), η πλειονότητα (57,4%) των ερωτώμενων θεωρεί ότι οι υποστηρικτικές δομές της πολιτείας (Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, Κ.Ε.Σ.Υ) δεν καλύπτουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, ενώ το 36,8% δεν απαντά με σαφή τρόπο. Επίσης, ένα μεγάλο μέρος (40,2%) του

δείγματος έχει την άποψη ότι η πρόσφατη αναδιοργάνωση των υποστηρικτικών δομών αποδυνάμωσε τις δυνατότητες στήριξης και συμβουλευτικής του εκπαιδευτικού έργου, ενώ το 46,6% δεν διατυπώνει ξεκάθαρη άποψη.

Πίνακας 3: «Ικανοποίηση από υποστήριξη (ενδοσχολική και υπηρεσιακή)

*Κ.Ε.Σ.Υ.=Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης»

	Ερώτηση-Δήλωση	Διαφωνώ απόλυτα N (%)	Διαφωνώ N (%)	Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ N (%)	Συμφωνώ N (%)	Συμφωνώ απόλυτα N (%)	Σύνολο
3	Οι υποστηρικτικές δομές της πολιτείας (Συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, ΚΕΣΥ)* καλύπτουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.	25 (12,3)	92 (45,1)	75 (36,8)	11 (5,4)	1 (0,5)	204 (100)
7	Η πρόσφατη αναδιοργάνωση των υποστηρικτικών δομών αποδυνάμωσε τις δυνατότητες στήριξης και συμβουλευτικής του εκπαιδευτικού έργου.	2 (1,0)	25 (12,3)	95 (46,6)	70 (34,3)	12 (5,9)	204 (100)

Όσον αφορά την *ικανοποίηση από τον μισθό και την ασφάλεια από την εργασία* (πίνακας 4), η συντριπτική πλειονότητα (86,3%) αισθάνεται μεγαλύτερη ανασφάλεια με τον τωρινό μισθό σε σχέση με το παρελθόν. Επίσης, το 60,7% των συμμετεχόντων παλιότερα ένιωθαν ευχαριστημένοι με την ιατροφαρμακευτική τους περίθαλψη, ενώ το 24,5% δεν έχει ξεκάθαρη θέση και μόνο το 14,8% έχει διαφορετική άποψη. Επιπρόσθετα, η συντριπτική πλειονότητα (90,7%) των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι σημερινές μισθολογικές απολαβές καλύπτουν λιγότερο τις ανάγκες τους σε σχέση με τις απολαβές των προηγούμενων ετών.

Πίνακας 4: «Ικανοποίηση από τον μισθό/ασφάλεια από την εργασία»

	Ερώτηση-Δήλωση	Διαφωνώ απόλυτα N (%)	Διαφωνώ N (%)	Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ N (%)	Συμφωνώ N (%)	Συμφωνώ απόλυτα N (%)	Σύνολο
3	Αισθάνομαι μεγαλύτερη ανασφάλεια με τον τωρινό μου μισθό σε σχέση με το παρελθόν.	11 (5,4)	9 (4,4)	8 (3,9)	85 (41,7)	91 (44,6)	204 (100)
7	Παλιότερα ένιωθα ευχαριστημένος με την ιατροφαρμακευτική μου περίθαλψη.	5 (2,5)	25 (12,3)	50 (24,5)	97 (47,5)	27 (13,2)	204 (100)
8	Οι μισθολογικές απολαβές σήμερα καλύπτουν λιγότερο τις ανάγκες μου σε σχέση με τις απολαβές των προηγούμενων ετών.	2 (1,0)	7 (3,4)	10 (4,9)	110 (53,9)	75 (36,8)	204 (100)

Αναφορικά με την ικανοποίηση από το συνταξιοδοτικό πρόγραμμα (πίνακας 5) η συντριπτική πλειονότητα (93,1%) των ερωτώμενων εκπαιδευτικών θεωρεί ότι αύξηση των ορίων συνταξιοδότησης τους δημιουργεί προβληματισμό για το μέλλον, το 94,6% τους δυσαρρεστεί το γεγονός ότι θα πρέπει να εργάζονται σε προχωρημένη ηλικία, το 91,6% νιώθουν μεγαλύτερη ανασφάλεια αυτήν την περίοδο για το συνταξιοδοτικό, το 91,2% τους προβληματίζει το γεγονός ότι οι μαθητές τους μετά από λίγα χρόνια θα τους βλέπουν σαν παπούδες/γιαγιάδες, ενώ το 97,1% νιώθουν απογοητευμένοι από τον περιορισμό των συνταξιοδοτικών τους απολαβών. Αναφορικά με τις πτυχές που σχετίζονται με την επιμήκυνση του εργασιακού χρόνου και τη μείωση των συνταξιοδοτικών απολαβών, οι ερωτώμενοι (σχεδόν όλοι) νιώθουν απογοήτευση, προβληματισμό, ανασφάλεια και δυσaréσκεια.

Πίνακας 5: «Ικανοποίηση από το συνταξιοδοτικό πρόγραμμα»

	Ερώτηση-Δήλωση	Διαφωνώ απόλυτα N (%)	Διαφωνώ N (%)	Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ N (%)	Συμφωνώ N (%)	Συμφωνώ απόλυτα N (%)	Σύνολο
1	Η αύξηση των ορίων συνταξιοδότησης μου δημιουργεί προβληματισμό για το μέλλον.	-	2 (1,0)	12 (5,9)	89 (43,6)	101 (49,5)	204 (100)
2	Με δυσαρρεστεί το γεγονός ότι θα πρέπει να εργάζομαι σε προχωρημένη ηλικία.	-	3 (1,5)	8 (3,9)	68 (33,3)	125 (61,3)	204 (100)
3	Η ανασφάλεια που νιώθω αυτήν την περίοδο για το συνταξιοδοτικό είναι μεγαλύτερη σε σχέση με το παρελθόν.	-	4 (2,0)	13 (6,4)	77 (37,7)	110 (53,9)	204 (100)
4	Με προβληματίζει το γεγονός πως οι μαθητές μου θα με βλέπουν σαν παπού/γιαγιά τους, μετά από μερικά χρόνια.	-	8 (3,9)	10 (4,9)	60 (29,4)	126 (61,8)	204 (100)
5	Νιώθω απογοητευμένος από τον περιορισμό των συνταξιοδοτικών απολαβών.	-	-	6 (2,9)	66 (32,4)	132 (64,7)	204 (100)

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδραση της οικονομικής κρίσης στην εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Από τις 5 θεματικές ενότητες (ικανοποίηση από τη συνεργασία και τη συλλογικότητα, ικανοποίηση από εργασιακό ωράριο/φόρτο εργασίας, ικανοποίηση από υποστήριξη (ενδοσχολική και υπηρεσιακή), ικανοποίηση από τον μισθό/ασφάλεια από την εργασία, ικανοποίηση από το συνταξιοδοτικό πρόγραμμα) οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σε 12 ερωτήσεις-δηλώσεις αποτυπώνουν τις αντιλήψεις τους για την εργασιακή τους ικανοποίηση την περίοδο της οικονομικής κρίσης συγκριτικά με την περίοδο προ κρίσης.

Σχετικά με την ικανοποίηση από τη συνεργασία και τη συλλογικότητα, η πλειονότητα (69,6%) των ερωτώμενων θεωρεί ότι η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει αρνητικά τη συνεργασία ανάμεσα σε γονείς, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς.

Όσον αφορά την ικανοποίηση από το εργασιακό ωράριο και τον φόρτο εργασίας, το 48,1% του δείγματος θεωρεί ότι ο αριθμός των μαθητών στην τάξη του τα τελευταία χρόνια είναι αισθητά αυξημένος.

Σχετικά με την ικανοποίηση από υποστήριξη (ενδοσχολική και υπηρεσιακή), η πλειονότητα (57,4%) των ερωτώμενων θεωρεί ότι οι υποστηρικτικές δομές της πολιτείας (Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, Κ.Ε.Σ.Υ.) δεν καλύπτουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, ενώ το 36,8% δεν απαντά με σαφή τρόπο. Επίσης, ένα μεγάλο μέρος (40,2%) του δείγματος έχει την άποψη ότι η πρόσφατη αναδιοργάνωση των υποστηρικτικών δομών αποδυνάμωσε τις δυνατότητες στήριξης και συμβουλευτικής του εκπαιδευτικού έργου, ενώ το 46,6% δεν έχει άποψη.

Όσον αφορά την ικανοποίηση από τον μισθό και την ασφάλεια από την εργασία, η συντριπτική πλειονότητα (86,3%) αισθάνεται μεγαλύτερη ανασφάλεια με τον τωρινό μισθό σε σχέση με το παρελθόν. Επίσης, το 60,7% των συμμετεχόντων παλιότερα ένιωθαν ευχαριστημένοι με την ιατροφαρμακευτική τους περίθαλψη. Επιπρόσθετα, η συντριπτική πλειονότητα (90,7%) θεωρεί ότι οι σημερινές μισθολογικές απολαβές καλύπτουν λιγότερο τις ανάγκες τους σε σχέση με τις απολαβές των προηγούμενων ετών.

Αναφορικά με την ικανοποίηση από το συνταξιοδοτικό πρόγραμμα, η συντριπτική πλειονότητα (93,1%) των ερωτώμενων εκπαιδευτικών θεωρεί ότι αύξηση των ορίων συνταξιοδότησης τους δημιουργεί προβληματισμό για το μέλλον, το 94,6% τους δυσαρεστεί το γεγονός ότι θα πρέπει να εργάζονται σε προχωρημένη ηλικία, το 91,6% νιώθουν μεγαλύτερη ανασφάλεια αυτήν την περίοδο για το συνταξιοδοτικό, το 91,2% τους προβληματίζει το γεγονός ότι οι μαθητές τους μετά από λίγα χρόνια θα τους βλέπουν σαν παππούδες/γιαγιάδες, ενώ το 97,1% νιώθουν απογοητευμένοι από τον περιορισμό των συνταξιοδοτικών τους απολαβών. Αναφορικά με τις πτυχές που σχετίζονται με την επιμήκυνση του εργασιακού χρόνου και τη μείωση των συνταξιοδοτικών απολαβών, οι ερωτώμενοι (σχεδόν όλοι) νιώθουν απογοήτευση, προβληματισμό, ανασφάλεια και δυσαρέσκεια.

Συνοψίζοντας, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εκφράζουν δυσαρέσκεια, έλλειψη ικανοποίησης και ανασφάλειας στον χώρο εργασίας τους λόγω οικονομικής κρίσης: α) από τη συνεργασία και τη συλλογικότητα μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και κοινωνικών φορέων, β) τον αυξημένο αριθμό μαθητών στις τάξεις, γ) την αδυναμία κάλυψης αναγκών και επαρκούς υποστήριξης στο έργο τους από υποστηρικτικές δομές, ε) από τις μισθολογικές απολαβές οι οποίες δεν επαρκούν για την κάλυψη των αναγκών δημιουργώντας μεγαλύτερη ανασφάλεια και στ) την επιμήκυνση του εργασιακού χρόνου και τη μείωση των συνταξιοδοτικών απολαβών.

Η περίοδος της οικονομικής κρίσης έχει επιφέρει μια σειρά από αλλαγές και μεταρρυθμίσεις με γνώμονα την περικοπή χρημάτων σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης με αρνητικές επιπτώσεις για τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τη λειτουργία του σχολείου και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στον ρόλο τους νιώθοντας απαξίωση. Παράλληλα, εκφράζουν ανησυχία και ανασφάλεια για τις μελλοντικές εργασιακές συνθήκες, τη μείωση του απαραίτητου εξοπλισμού και του εισοδήματός τους. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τις

θέσεις των Dawson και Veliziotis (2013) και Mazaheri (2010) σύμφωνα με τις οποίες οι εργαζόμενοι με αβεβαιότητα για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία και την έλλειψη μόνιμης θέσης εργασίας συνδέονται με την εργασιακή ανασφάλεια οδηγώντας σε χαμηλά επίπεδα εργασιακής ανασφάλειας. Επίσης, οι σημαντικές περικοπές των δαπανών στην εκπαίδευση (Κογκίδου, 2012) επηρεάζουν την παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Σκλάβος, 2014; Τσικαλάκη & Κλάδη-Κοκκίνου, 2016).

Η παρούσα ερευνητική μελέτη διενεργήθηκε σε μικρή κλίμακα και το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό για όλους τους εκπαιδευτικούς, όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και όλες τις περιοχές της Ελλάδας. Ωστόσο, θα μπορούσε να αποτελέσει αφετηρία προβληματισμού και επέκτασης της έρευνας με μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικότερο δείγμα και σε άλλες περιοχές και βαθμίδες της εκπαίδευσης καθώς και τον συνδυασμό και άλλων ερευνητικών εργαλείων για την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Armstrong, M., & Taylor, S. (2014). *Armstrong's handbook of human resource management practice* (13th ed.). London, United Kingdom: Kogan Page Ltd.
- Bektaş, Ç. (2017). Explanation of intrinsic and extrinsic job satisfaction via mirror model. *Business @ Management Studies: An International Journal*, 5(3), 627-639.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bogler, R., & Nir, A. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration*, 50, 287-306.
- Bruce, A. R., & Zeynep, Y. Y. (2014). Work engagement, psychological contract breach and job satisfaction, *The International Journal of Human Resource Management*, 25(1), 2382-2400.
- Damme, D. V., & Karkkainen, K. (2011). *OECD Education today crisis survey 2010: The Impact of the economic recession and fiscal crisis on education in OECD countries*. OECD education working papers, 56.
- Dawson, C., Veliziotis, M., & Hopkins, B. (2014). Temporary employment, job satisfaction and subjective wellbeing. *Economic and Industrial Democracy*, 38(1), 69-98.
- Eurydice Report (2013). *Funding of Education in Europe -The Impact of the Economic Crisis*. Retrieved from:
- Eurofound, (2013). *Impact of the crisis on working conditions in Europe*. Eurofound, Dublin.
- European Trade Union Committee for Education (E.T.U.C.E.), (2013). *Survey – the continued impact of the crisis on teachers in Europe*. Brussels.
- Eurydice (2012). *Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe, 2011/12*, Report, Eurydice, European Commission.
- Faragher, B., Cass, M., & Cooper, C. (2005). The relationship between job satisfaction and health: A meta-analysis. *Occupational and Environmental Medicine*, 62, 105-12.
- Kantzara, V. (2016). Education in conditions of crisis in Greece: An empirical exploration (2000-2013). *Social Cohesion and Development*, 11, 45-66.

- Kautonen, T., Hytti, U., Bögenhold, D., & Heinonen, J. (2012). Job satisfaction and retirement age intentions in Finland. *International Journal of Manpower*, 33, 424-440.
- Koustelios, A., Theodorakis, N., & Goulimaris, D. (2004). Role ambiguity, role conflict and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *The International Journal of Educational Management*, 18(2), 87-92.
- Markovits, Y., Boer, D., & van Dick, R. (2014). Economic crisis and the employee: The effects of economic crisis on employee job satisfaction, commitment, and self-regulation. *European Management Journal*, 32(3), 413-422.
- Markovits, Y., Boer, D., Gerbers, S., & Dick, R. (2017). The Impact of a lasting economic crisis on employee attitudes: A follow-up and extension. *Athens Journal of Business and Economics*, 3(2), 85-100.
- Mazaheri, M. A. (2010). Comparison of Temporary And Permanent Workers' Job Satisfaction and Mental Health in Isfahan Steel Company. *Advances in Industrial Engineering and Management*, 3(1), 89-94.
- O.E.C.D. (Organisation for Economic Co-operation and Development), (2014). New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education. OECD Publishing. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226319-en>
- O.E.C.D. (Organisation for Economic Co-operation and Development), (2019). Greece-Country Note-Education at a Glance 2019, OECD Publishing, Paris, Retrieved from: <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2019-en>
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Porter, L. W. (1962). Job attitudes in management: Perceived deficiencies in need fulfillment as a function of job level. *Journal of Applied Psychology*, 46(6), 375-384.
- Price, W., & Terry, E., Jr. (2008). Can small class sizes help retain teachers to the profession? *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 2(3), 1-5.
- Tasios, T., & Giannouli, V. (2006). Job Descriptive Index (JDI): Reliability and validity study in Greece. *Archives of Assessment Psychology*, 7(1), 31-61.
- Tsigilis, N., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, 1, 256-261.
- Vergeti, M. (2014). The effects of the 21st century depression on the positive achievements of 20th century educational reforms in Greece. *Mare Ponticum*, 4, 76-83.
- Vergeti, M., & Giouroglou, C. (2018). Education and financial crisis: The case of Greece. *Open Journal for Sociological Studies*, 2, 1-12.
- Warr, P., Cook, J., & Wall, T. (1979). Scales for the measurement of social work attitudes and aspects of psychological well-being. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 129-148.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), 229-247.

Ελληνόγλωσσον

- Αυγητίδου, Σ., Κομίνια, Ε., Λυκομήτρου, Σ., Αλεξίου, Β., Ανδρούσου, Α., Κακανά, Δ., Τσάφος, Β., & Κουσαξίδης, Κ. (2016). Αντιμετώπιση των επιπτώσεων της κρίσης στην εκπαίδευση: Απόψεις και πρακτικές διευθυντών και προϊσταμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 172-185.

- Μπούρας, Γ., & Λυκούρας, Λ. (2011). Η οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις της στην ψυχική υγεία. *Εγκέφαλος*, 48, 54-61.
- Ν. 4024/2011 (ΦΕΚ Α 226/27-10-2011) *Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο - βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015.*
- Πολυμεροπούλου, Β., Σκόδρα, Ε., & Σόρκος, Γ. (2015). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60, 158-175.
- Κογκίδου, Δ. (2012, Απρίλιος 18). Γονείς και παιδιά σε περίοδο οικονομικής κρίσης. Ανακτήθηκε από tvxs *Ανεξάρτητη ενημέρωση*: <http://tvxs.gr/news/egrapsan-eipan/goneis-kai-raidia-se-periodo-oikonomikis-krisis-tis-dimitras-kogkidoy>
- Σκλάβος, Δ. (2014). *Οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην ελληνική τυπική εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πάτρας / Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πάτρα.
- Τσικαλάκη, Ι., & Κλάδη-Κοκκίνου, Μ. (2016). Οικονομική κρίση και κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση: Οι εκπαιδευτικές επιλογές των υποψηφίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Academia-A publication of the Higher Education Policy network*, 7, 34-82. doi: <http://hepnet.upatras.gr>

Abstract

The economic crisis that has occurred in Greece over the last decade has led to a number of changes in the field of education and has affected several dimensions in teachers' job. This research study was conducted in the school year 2018-2019 to investigate the impact of the economic crisis on the job satisfaction as perceived by primary schools teachers in the municipality of Patras. The quantitative approach was followed using a questionnaire and the sample consisted of 204 primary school teachers. The results showed that the economic crisis has a significant impact on the participants' perceptions of their job satisfaction.

Keywords: Economic crisis, teachers, job satisfaction.

Διαχείριση εσωτερικών κρίσεων στις Σχολικές Μονάδες: Το παράδειγμα του σχολικού εκφοβισμού των εκπαιδευτικών σε περιόδους κρίσης

Αναστάσιος Κοντάκος

Καθηγητής ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου
kodak@rhodes.aegean.gr

Αγγελική Πλακούτση

Υποψήφια Διδάκτωρ ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου
psed19004@aegean.gr

Παναγιώτης Βαρβαρέσος

Νηπιαγωγός ΠΕ60
panagiotisvarvaresos20@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει το φαινόμενο των εσωτερικών κρίσεων στις Σχολικές Μονάδες και συγκεκριμένα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την τέλεση του εκπαιδευτικού του καθήκοντος. Επίσης, γίνεται εκτενής αναφορά στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και τις μορφές με τις οποίες μπορεί να εκδηλωθεί και τους τρόπους αντιμετώπισής του, καθώς αποτελεί ένα σύγχρονο ζήτημα που απασχολεί σε πολύ μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική κοινότητα και γενικότερα την παγκόσμια κοινότητα. Στο εμπειρικό μέρος της εργασίας διερευνώνται τα βιώματα αλλά και τα ακούσματα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με θέματα του σχολικού εκφοβισμού αλλά και η τυχόν εκδήλωση βίαιων συμπεριφορών σε βάρος τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαχείριση, Κρίσεις, Σχολικός Εκφοβισμός, Συστημική Θεωρία, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη λειτουργικά διαφοροποιημένη κοινωνία χαρακτηρίζεται από την οργάνωση και λειτουργία επιμέρους συστημάτων των οποίων τόσο οι εσωτερικές όσο και οι εξωτερικές τους σχέσεις γίνονται αντιληπτές ως αλληλοσυναρτώμενες νοηματικές διασυνδέσεις. Στο πλαίσιο αυτής της θεώρησης, η κρίση των συστημάτων αυτών σημαίνει κρίση σε επίπεδο νοήματος, δηλαδή της βάσης της εσωτερικής ανάπτυξης και της διαχείρισης της εξωτερικής πολυπλοκότητας (Κοντάκος, 2013:142). Ουσιαστικά, η επιτυχής διαχείριση κρίσεων στα κοινωνικά υποσυστήματα σημαίνει την ανάπτυξη της εσωτερικής τους πολυπλοκότητας, στο βαθμό που να αντιστοιχεί στην πολυπλοκότητα της διαταράσσουσας κρίσης. Η πρόσφατη οικονομική κρίση, μεταξύ άλλων, ανέδειξε εμφανέστερα τις δομικές συζεύξεις του οικονομικού και εκπαιδευτικού κοινωνικού συστήματος. Ωστόσο, η διαφανόμενη κρίση του εκπαιδευτικού συστήματος δεν φαίνεται να αποτελεί άμεσο αποτέλεσμα

της οικονομικής κρίσης αλλά τα γενεσιουργικά της αίτια συνδέονται επιπλέον με στοιχεία, των οποίων η κοινωνική λειτουργία μπορεί να επηρεάσει τις σχέσεις ακόμα και σε επίπεδο γενικής κοινωνίας.

Η ελληνική κοινωνία και πιο συγκεκριμένα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει ακόμα καταφέρει να αναπτύξει σε ικανοποιητικό επίπεδο τα χαρακτηριστικά εκείνα που θα το θωράκιζαν ώστε να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις νέες προκλήσεις των κοινωνικών μεταβολών και θα του επέτρεπαν να χαρακτηριστεί ως ώριμο και εντελώς διαφοροποιημένο σύστημα (Κοντάκος, 2013:153). Ο σχολικός εκφοβισμός προς τους εκπαιδευτικούς αποτελεί ένα ιδιαίτερο είδος κρίσης που καλείται να αντιμετωπίσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και γενικότερα η ελληνική κοινωνία. Η παρούσα εργασία στηριζόμενη στη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων του N. Luhmann επιδιώκει να διερευνήσει τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ως εκδηλώσεις τυχόν βίαιων συμπεριφορών (bullying) των οποίων γίνονται αποδέκτες οι ίδιοι/ες στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν ή εκείνες που αφορούν άλλους/-ες εκπαιδευτικούς αλλά έχει περιέλθει με κάποιο τρόπο σε γνώση τους.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η οικονομική κρίση έχει πολλαπλές επιπτώσεις σε όλα τα επίπεδα οργάνωσης και λειτουργίας της κοινωνίας. Παρόλα αυτά, η κρίση του εκπαιδευτικού συστήματος δεν φαίνεται να συνδέεται μονοσήμαντα με την οικονομική κρίση στην Ελλάδα, αλλά κυρίως εμμέσως λόγω της συνεπακόλουθης αποσταθεροποίησης των υποκειμένων, των δομών και κυρίως των καταστατικών θεσμών (Κοντάκος, 2013:144) και η αφετηρία εντοπίζεται μάλλον στα ίδια του τα στοιχεία, των οποίων οι σχέσεις επηρεάζουν και επηρεάζονται από την κοινωνία.

Η Θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων (Luhmann, 1995) αναγνωρίζει τους οργανισμούς ως ανοικτά αυτοποιητικά, αυτοαναφορικά και πολύπλοκα συστήματα, λόγω της εμπλοκής ποικίλων στοιχείων, δομών, ρόλων και εν τέλει δράσεων, που διαρκώς αλληλεπιδρούν και αλληλεξαρτώνται. Η σχολική μονάδα, ως σύστημα έρχεται σε επαφή με άλλα σημαντικά συστήματα (όπως η οικογένεια, η θρησκεία, η οικονομία κ.λπ.) αλληλεπιδρώντας με το καθένα ξεχωριστά, ανταλλάσσοντας ενέργεια και πληροφορίες εντός του ευρύτερου πλαισιακού και αναδυόμενου συστήματος της γενικής κοινωνίας (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2017: 92). Αυτό σημαίνει πως η σχολική μονάδα δέχεται την επίδραση και επιρροή άλλων σημαντικών κοινωνικών συστημάτων που ενδιαφέρονται είτε άμεσα είτε έμμεσα για την πορεία και την εξέλιξή του, δεχόμενο κατ' αυτόν τον τρόπο την επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος και ασκώντας εν συνεχεία τη δική του επίδραση πάνω σε αυτό (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016). Συνεπώς, οι σχολικές μονάδες και γενικά το εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώνεται μέσα από τη διαρκή αλληλεπίδραση με άλλα ανοικτά, δυναμικά, σημαίνοντα συστήματα με τα οποία βρίσκονται συνεχώς σε μια συνανταγωνιστική σχέση. Σε περίπτωση σύγχυσης ανάμεσα σε ρόλους και λειτουργίες των αλληλεπιδρώντων συστημάτων προκύπτουν προβληματικές καταστάσεις που είναι δύσκολο να τις διαχειριστούν. Αυτή ακριβώς η αντίθεση και η σύγχυση συνιστά κρίση. Η μεταβατική περίοδος όπου πλήττονται ή και μεταβάλλονται οι ρόλοι στα συστήματα. Πιο αναλυτικά, κρίση συστημάτων σημαίνει κρίση σε επίπεδο νοήματος, δηλαδή της βάσης ανάπτυξης

εσωτερικής και της εξωτερικής πολυπλοκότητας, ανάμεσα στο ίδιο το σύστημα και το περιβάλλον του, η οποία αποτυπώνεται ως σύγχυση ορίων, ρόλων, ως έλλειψη επαρκούς ή πολύπλοκης εσωτερικής διαφοροποίησης και απαξίωση και εν τέλει ως απομείωση στο πλαίσιο του γενικού συστήματος της κοινωνίας (Κοντάκος, 2013: 152).

Συγκεκριμένα, η κρίση του νοήματος προκαλείται όταν το σύστημα υπερβεί τα όρια της αντοχής του και αδυνατεί να αναπαράγει τη διαφορά του. Επομένως, κάθε κρίση μπορεί να λειτουργήσει ως δοκιμή της σταθερότητας του συστήματος, η οποία δεν είναι εξ ορισμού αρνητική για το σύστημα. Οι βασικές προϋποθέσεις θετικής αντιμετώπισής της συνδέεται με την ικανότητα των οργανισμών να αναπτύσσουν σε επαρκή βαθμό την ταυτότητα τους, τον αυτοστοχασμό, την αυτοκατανόηση και καταληκτικά την αυτοθεματοποίησή τους (Κοντάκος, 2013: 143). Γι' αυτό και η επιτυχής διαχείριση κρίσεων στα κοινωνικά υποσυστήματα γίνεται με την παραγωγή εσωτερικής, νέας πολυπλοκότητας, στο βαθμό που να αντιστοιχεί στην πολυπλοκότητα της κρίσης.

Ο σχολικός εκφοβισμός ως εκδήλωση ποικίλων βίαιων συμπεριφορών αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα κρίσης με τη μορφή της σύγχυσης των ρόλων και της παράβασης ποικίλων ρυθμιστικών κανόνων εντός και εκτός του συστήματος της σχολικής μονάδας που πρέπει να αντιμετωπίσουν οι συντελεστές της εκπαίδευσης. Αποτελεί ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό ζήτημα που τα τελευταία χρόνια έχει πάρει ανησυχητικές διαστάσεις. Πιο συγκεκριμένα, ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα πολύπλοκο κοινωνικό φαινόμενο που εκδηλώνεται και εξελίσσεται εντός μιας ομάδας ατόμων και είναι αποτέλεσμα δυναμικών αλληλεπιδράσεων και διεργασιών που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα στα ατομικά χαρακτηριστικά και τις σύγχρονες νόρμες (Διδασκάλου κ.ά., 2013). Αν και το φαινόμενο αυτό έχει απασχολήσει την (ελληνική) επιστημονική κοινότητα, δεν έχει λάβει ακόμα την έκταση και τη μορφή που παρατηρείται σε άλλες χώρες του αναπτυγμένου κόσμου (Νικολάου, 2013: 50).

Ο εκφοβισμός, η βία, η κακομεταχείριση, η σεξουαλική παρενόχληση και η λεκτική κακοποίηση είναι οι πιο συχνές μορφές βίας στο σχολικό πλαίσιο (Αρτινοπούλου, 2001). Αυτές οι μορφές μπορούν να λάβουν χώρα είτε με άμεσο τρόπο (π.χ. ανοικτές λεκτικές επιθέσεις κ.ά.), είτε με έμμεσο τρόπο (π.χ. κουτσομπολιό, αποκλεισμό από την ομάδα συνομηλίκων κ.ά.). Συνήθως αυτές οι συμπεριφορές εκδηλώνονται από την πλευρά των μαθητών/-τριών με θύματα τους/τις συμμαθητές/-τριές τους, τους/τις εκπαιδευτικούς ή τη σχολική παρουσία. Μάλιστα, κάτω από ορισμένες συνθήκες εκδηλώνεται και από τους/τις ίδιους/-ιες τους/τις εκπαιδευτικούς. Γενικά, διαπιστώνεται πως οι βίαιες συμπεριφορές και ενέργειες που εκδηλώνονται στο σχολικό περιβάλλον προκαλούν σωματικό και ψυχολογικό πόνο και το αίσθημα φόβου στο θύμα, με κύριο μέλημα να το ταπεινώσουν, καθώς γίνεται προσπάθεια επιβολής από μέρους των δραστών (Ανδρεαδάκης, Ξανθάκου, Κατσιγιαννη, Καΐλα, 2007).

Οι έρευνες για τη σχολική βία που πραγματοποιούνται στην Ελλάδα δείχνουν ότι η έννοια της βίας έχει πλέον τη δική της θέση στη σχολική καθημερινότητα. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι, οι μελέτες αυτές επικεντρώνονται σχεδόν αποκλειστικά στη βία μεταξύ μαθητών/-τριών ή μαθητών/-τριών και εξωσχολικών παραγόντων. Μορφές βίας μεταξύ μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών, μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών ή γενικότερα μεταξύ άλλων μελών της σχολικής κοινότητας δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς ή σπάνια αναφέρονται στις έρευνες (Αρτινοπούλου, 2013). Οι ίδιοι/-ες οι εκπαι-

δευτικοί εκφράζουν την απογοήτευσή τους όσον αφορά την υποστήριξη που έχουν από τη σχολική μονάδα ή/και από το εκπαιδευτικό σύστημα (Αρτινοπούλου, 2013). Θεωρούν ότι μόνοι/-ες τους προσπαθούν να λύσουν το πρόβλημα δίχως να έχουν σαφείς κατευθύνσεις για το πώς θα πρέπει να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά που προκύπτουν. Επισημαίνουν ότι δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη γραπτή πολιτική που να καθορίζει τις ευθύνες, την καταγραφή τους, τις διαδικασίες διαχείρισης, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Επιπρόσθετοι παράγοντες, όπως αναφέρονται από τους/τις ίδιους/-ες τους/τις εκπαιδευτικούς, είναι η έλλειψη ειδικών γνώσεων που απαιτείται να έχουν οι εκπαιδευτικοί, τα προβλήματα επικοινωνίας που αναδύονται αλλά και η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς (Ανδρεαδάκης κ.ά., 2007).

Συνεπώς, φαίνεται ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει ακόμα καταφέρει να αναπτύξει τα χαρακτηριστικά εκείνα που θα το θωράκιζαν έτσι ώστε να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις νέες προκλήσεις και να αποτρέπει την εκδήλωση των καταλυτικών κρίσεων, όπως ο σχολικός εκφοβισμός. Στην Ελλάδα έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες που σχετίζονται με τον σχολικό εκφοβισμό μεταξύ των μαθητών/-τριών, όμως ελάχιστες είναι εκείνες που επικεντρώνονται στους/στις εκπαιδευτικούς, σε αντίθεση με τις ΗΠΑ, οι οποίες αφορούν κυρίως τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και λιγότερο την Πρωτοβάθμια. Στη βάση αυτών είναι σημαντική η διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος για να διαπιστωθεί και να ερευνηθεί τόσο το φαινόμενο του εκφοβισμού απέναντι στους/στις εκπαιδευτικούς όσο και στον τρόπο που μπορούν να το διαχειριστούν. Γι' αυτό το λόγο, θα εξεταστούν οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού του οποίου οι ίδιοι/-ες έχουν γίνει αποδέκτες, στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό η παρούσα έρευνα να ανταποκριθεί σε αυτό το ερευνητικό κενό.

Η έρευνα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από τη σκοπιά της συστημικής θεωρίας, σχετικά με τα φαινόμενα του εκφοβισμού και των βίαιων συμπεριφορών (bullying) με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι/-ες στις σχολικές μονάδες στις οποίες υπηρετούν και ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται τέτοιες καταστάσεις όταν οι ίδιοι/-ες γίνονται αποδέκτες βίαιων συμπεριφορών.

Οι επιμέρους στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με:

1. το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έτσι όπως εκδηλώνεται σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.
2. τις μορφές του εκφοβιστικού φαινομένου και τους τρόπους έκφρασής του που βιώνουν οι ίδιοι/-ες οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
3. τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τις εκφοβιστικές-βίαιες συμπεριφορές που δέχονται.
4. τον βαθμό ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με το συγκεκριμένο φαινόμενο.
5. την κατάρτισή τους σε σχέση με το σχολικό εκφοβισμό.

Η βασική υπόθεση της παρούσας εργασίας είναι ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι εκπαιδευτικοί γίνονται σπάνια αποδέκτες βίαιων συμπεριφορών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα προς έλεγχο της υπόθεσης έχουν διατυπωθεί ως εξής:

1. Πόσο συχνά γίνονται αποδέκτες βίαιων συμπεριφορών οι εκπαιδευτικοί;
2. Με ποιες μορφές εκδηλώνονται οι εκφοβιστικές συμπεριφορές που δέχονται;
3. Πώς διαχειρίζονται τις βίαιες συμπεριφορές που υφίστανται;
4. Έχουν λάβει επιμόρφωση επί του συγκεκριμένου φαινομένου και του τρόπου αντιμετώπισής του;

Για τη διερεύνηση των παραπάνω, η έρευνα χρησιμοποιεί τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές τεχνικές εκπαιδευτικής έρευνας. Σχεδιάστηκε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στο googleForms το οποίο στάλθηκε σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία, δημόσια και ιδιωτικά) μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με την πρόσκληση να το συμπληρώσουν, με σκοπό να καταγραφούν οι προσωπικές εμπειρίες τους και οι απόψεις τους σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε από την ομάδα σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος και το σκοπό που τέθηκε. Πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία και στη συνέχεια έγιναν βελτιωτικές αλλαγές στο ερευνητικό εργαλείο. Η συγκεκριμένη μέθοδος θεωρήθηκε ως η πιο κατάλληλη για το σκοπό της έρευνας και το μεγάλο μέγεθος του δείγματος που επιλέχθηκε. Στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν πολλά είδη ερωτήσεων: κλειστές (εννέα ερωτήσεις), διχοτομικές (οκτώ ερωτήσεις), πολλαπλής επιλογής (17 ερωτήσεις) και ιεράρχησης, ερωτήσεις που θεωρούνται, γενικά, εύκολες στην συμπλήρωσή τους (Cohen et al., 2008), τέσσερις (4) ανοιχτές ερωτήσεις, στις οποίες οι ερωτώμενοι/-ες έπρεπε να περιγράψουν το περιστατικό της μορφής του σχολικού εκφοβισμού που είχαν δηλώσει ότι είχαν βιώσει ή είχαν παρατηρήσει, ενώ στο τέλος του ερωτηματολογίου υπήρχε ακόμα μία ανοιχτή ερώτηση, η οποία προέτρεπε τους/τις εκπαιδευτικούς να καταγράψουν ένα περιστατικό βίαιης συμπεριφοράς και να καταγράψουν τον τρόπο που αντιμετωπίστηκε.

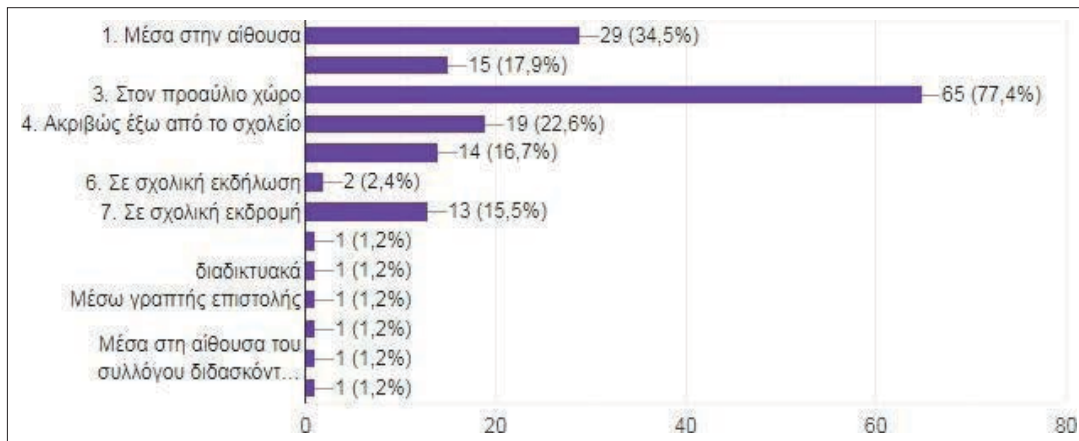
Στην παρούσα εργασία δε χρησιμοποιήθηκαν οι αναλύσεις όλων των δεδομένων της έρευνας καθώς επιλέχθηκαν δεδομένα τα οποία αναφέρονται στα ερευνητικά ερωτήματα της υπόθεσης. Η δειγματοληψία ήταν τυχαία, ενώ για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια αξιοποιήθηκε το λογισμικό SPSS 18.0 για την εξαγωγή αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων για τις κλειστές ερωτήσεις, κάνοντας χρήση του χ^2 , με σκοπό να βγουν τα στατιστικά στοιχεία των δεδομένων. Επίσης, έγιναν αναλύσεις περιγραφικής στατιστικής για να αναδειχθεί περισσότερο το φαινόμενο του εκφοβισμού και των βίαιων συμπεριφορών στους/στις εκπαιδευτικούς. Όμως, στην ερώτηση ανοικτού τύπου (τελευταία ερώτηση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου) εφαρμόστηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου. Στην έρευνα συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί απ' όλη τη χώρα. Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν για τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών στο σύνολο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα λόγω του μικρού αριθμού των συμμετεχόντων/-ουσών στην έρευνα. Όσον αφορά τους περιορισμούς της έρευνας μπορούν να αναφερθούν και η μικρή εμπειρία των εκπαιδευτικών της έρευνας, οι οποίοι/-ες ίσως δεν έχουν συναντήσει κάποιο είδος βίαιων περιστατικών. Τέλος, το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο που περιέχει αναγκαία ερωτήσεις που αφορούν

προσωπικές εμπειρίες σχετιζόμενες με ευαίσθητα θέματα ενδέχεται να οδήγησε στην αλλοίωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών.

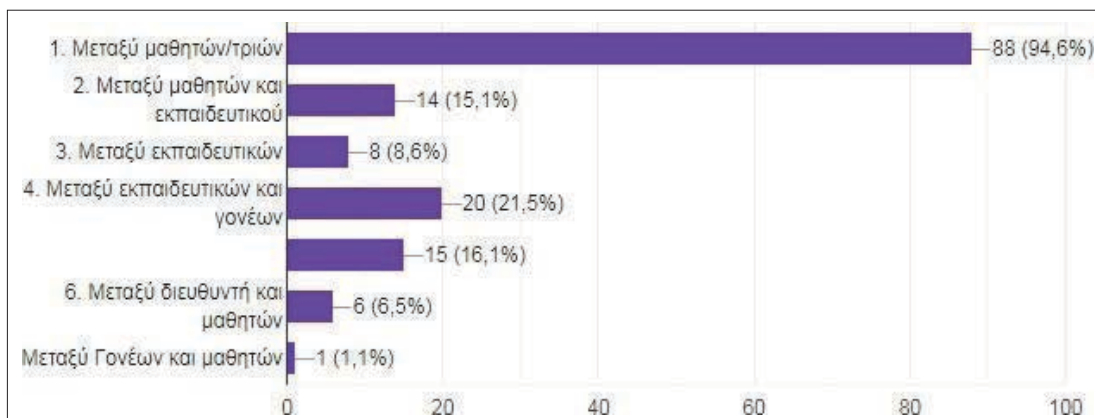
Αποτελέσματα

Τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας έδειξαν ότι από το δείγμα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/-ες συμμετείχαν στην έρευνα, το 82% ήταν γυναίκες ενώ το 18% ήταν άντρες. Όσον αφορά την ηλικιακή ομάδα που ανήκουν, η πλειοψηφία με ποσοστό 44% άνηκε στην ηλικιακή ομάδα 22-30 ετών. Το 24% είχε ηλικία από 31-40, ενώ το 18% και το 14% ήταν 41-50 και άνω των 51 ετών αντίστοιχα. Παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι/-ες εκπαιδευτικοί του δείγματος (61%) ήταν κάτοχοι βασικού πτυχίου μόνο. Επιπλέον, το 49% κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο και 17% του συνόλου των συμμετεχόντων/-ουσών είχε δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ. Ακόμα, διαπιστώθηκε πως επτά (7) εκπαιδευτικοί είχαν κάνει εξομοίωση, πέντε (5) είχαν παρακολουθήσει διδασκαλείο, δύο (2) ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου, ένας/μία (1) εκπαιδευτικός είχε τίτλο από ΙΕΚ και άλλος/-η ένας/μία (1) ήταν κάτοχος πτυχίου παιδαγωγικών ΙΕΚ. Στα συνολικά έτη υπηρεσίας το 43% έχει από μηδέν έως τέσσερα (0-4) έτη υπηρεσίας, το 20% έχει 10-14 έτη, το 13% έχει πέντε έως εννέα (5-9) έτη, όπως 13% έχει 20 και άνω έτη, ενώ τέλος το 11% έχει 15-19 έτη υπηρεσίας.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας, το 78% των συμμετεχόντων/-ουσών αποκρίθηκε θετικά, ενώ το 22% αρνητικά στο ερώτημα αν έχουν ακούσει για εκφοβιστικές συμπεριφορές οποιουδήποτε είδους στο σχολικό περιβάλλον τα τελευταία δύο έτη. Ως προς τους θύτες των συμπεριφορών αυτών, μόνο οι 67 συμμετέχοντες/-ουσες ανταποκρίθηκαν σε αυτή την ερώτηση, οι περισσότεροι/-ες εκ των οποίων δήλωσαν ότι εκδηλώθηκαν εκφοβιστικές συμπεριφορές από μαθητές/-τριες (και κυρίως αγόρια) μεγαλύτερων τάξεων προς μαθητές/-τριες μικρότερων τάξεων ή από αλλοδαπούς/-ές μαθητές/-τριες προς ομοεθνείς ή αλλοεθνείς τους ή από μαθητές/-τριες με οικογενειακά προβλήματα και διαταραχές συμπεριφοράς. Υπήρχαν και κάποιοι/-ες που απάντησαν πως οι εκφοβιστικές συμπεριφορές προκλήθηκαν από γονείς, από προϊσταμένους/-ες προς εκπαιδευτικούς, και από το μόνιμο προσωπικό της σχολικής μονάδας. Όσον αφορά το χώρο της σχολικής μονάδας που εκδηλώθηκαν τέτοια περιστατικά, το 77,4% υποστήριξε ότι τέτοιου είδους περιστατικά βίαιης συμπεριφοράς εκδηλώθηκαν στον προαύλιο χώρο, το 34,5% μέσα στη σχολική αίθουσα, το 22,6% ακριβώς έξω από το σχολείο, το 17,9% μέσα στην αίθουσα την ώρα του μαθήματος, το 16,7% στο δρόμο ή προς το σχολείο, το 15,5% σε σχολική εκδρομή, το 2,4% σε σχολική εκδήλωση και στο χώρο του γραφείου διδασκόντων, ενώ τέλος από 1,2% στους διαδρόμους του σχολείου, διαδικτυακά, μέσω γραπτής επιστολής και μέσα από τις «κλίκες» των εκπαιδευτικών (Γράφημα 1).

Γράφημα 1: «Χώρος εκδήλωσης βίαιων περιστατικών»

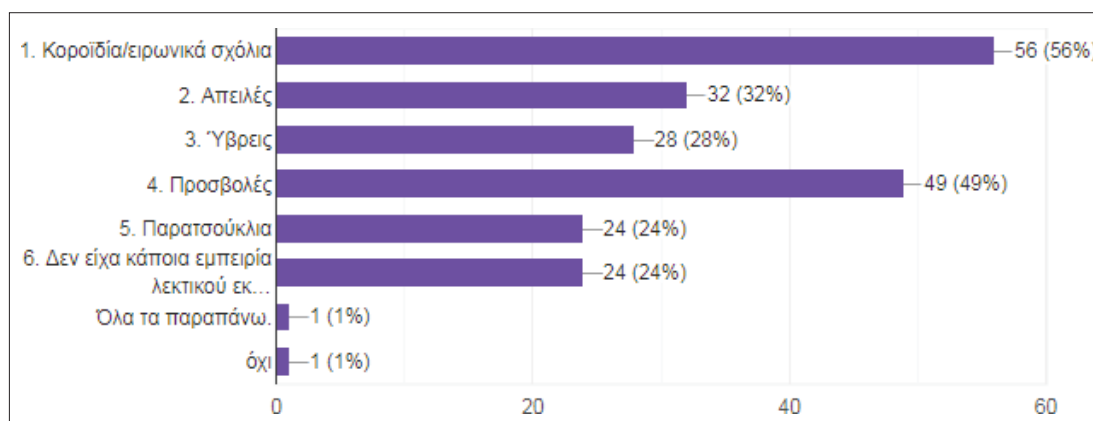
Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης απάντησαν σχετικά με τη συχνότητα εκδήλωσης βίαιων συμπεριφορών. Οι εκπαιδευτικοί της μελέτης με ποσοστό 40% απάντησαν ότι κάποιος/-α μπορεί να γίνει αποδέκτης βίαιων συμπεριφορών από τα μέλη της σχολικής μονάδας «μερικές φορές», έπειτα με ποσοστό 34% «συχνά», με 17% «πολύ συχνά», με 8% «σπάνια» και τέλος 1% έλαβε η απάντηση «δεν γνωρίζω». Το 39% των ερωτώμενων απάντησε ότι «μερικές φορές» έχει γίνει μάρτυρας επιθετικών/ βίαιων συμπεριφορών ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, το 34% «σπάνια», το 20% «συχνά», το 6% «δεν γνωρίζω» και τέλος ένας/μία εκπαιδευτικός απάντησε «πολύ συχνά». Συνεπώς, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος είχε γίνει μάρτυρας τέτοιων συμπεριφορών μερικές φορές στις σχολικές τους μονάδες. Οι επιθετικές/βίαιες συμπεριφορές που έχουν γίνει μάρτυρες οι εκπαιδευτικοί, με ποσοστό 94,6% εκδηλώθηκαν «μεταξύ μαθητών», ενώ με 21,5% «μεταξύ των γονέων» (Γράφημα 2).

Γράφημα 2: «Προέλευση των επιθετικών και βίαιων συμπεριφορών»

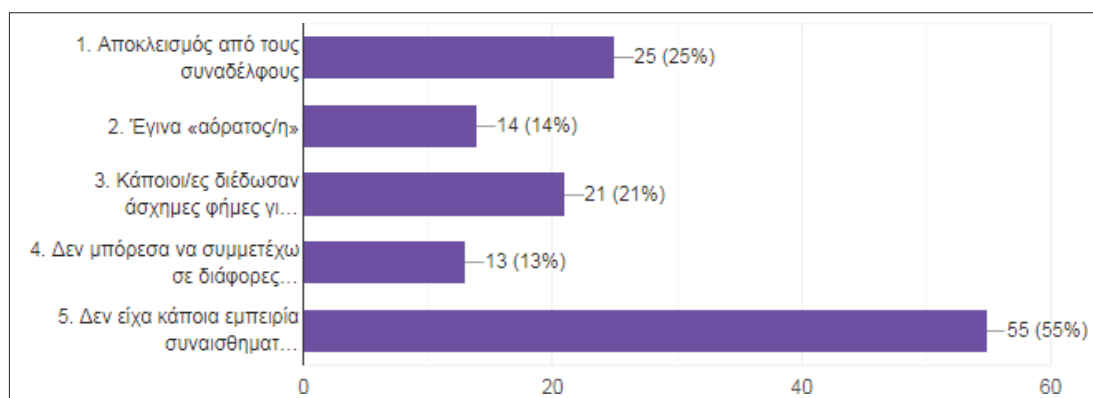
Το 16,1% απάντησαν ότι οι επιθετικές και βίαιες συμπεριφορές που έχουν δει εκδηλώθηκαν ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και το/τη διευθυντή/-τρια. Με ποσοστό 15,1% ότι εκδηλώθηκαν μεταξύ των μαθητών/-τριών και του/της εκπαιδευτικού, με 8,6% μεταξύ εκπαιδευτικών, με 6,5% μεταξύ του/της διευθυντή/-τριας και των μαθητών/-τριών και τέλος με 1,1% μεταξύ γονέων και μαθητών/-τριών. Το 61% των εκπαιδευτικών δεν έχει ακούσει περιπτώσεις τις οποίες θα χαρακτήριζε σωματικό εκφοβισμό, ενώ το 39% υποστηρίζει πως έχει ακούσματα για τέτοιου είδους περιπτώσεις. Στις μορφές που μπορεί να εκ-

δηλωθεί είναι κυρίως τα σπρωξίματα, οι κλωτσιές, τρικλοποδιές, χτυπήματα, τραβήγματα κ.ά. Τα περιστατικά αυτά κυρίως εκδηλώθηκαν από μαθητές/-τριες (87,2%) και από μέλη εκπαιδευτικού προσωπικού και γονέων με ποσοστό (15,4%). Όσον αφορά για τις περιπτώσεις που θα χαρακτήριζαν οι εκπαιδευτικοί της μελέτης ως λεκτικό εκφοβισμό απέναντί τους, το 56% απάντησε ότι η δημοφιλέστερη μορφή είναι η κοροϊδία/ειρωνικά σχόλια. Αμέσως μετά με 49% είναι οι προσβολές, με 32% οι απειλές, με 28% οι ύβρεις, με 24% δήλωσε τα παρατσούκλια, ενώ μόλις το 1% απάντησε όλα τα παραπάνω, ενώ το 25% δήλωσε ότι δεν έχει καμιά εμπειρία λεκτικού εκφοβισμού (Γράφημα 3). Τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες συμφωνούν ως προς τις περισσότερες ή λιγότερες δημοφιλείς απαντήσεις.

Γράφημα 3: «Περιπτώσεις οι οποίες θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως λεκτικός εκφοβισμός»



Σε επόμενο ερώτημα, σχετικά με το/τη δράστη μιας τέτοιας συμπεριφοράς, το 56,8% των συμμετεχόντων/-ουσών εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο λεκτικός εκφοβισμός προέρχεται από κάποιον/-α μαθητή/τρια, το 50% από τους γονείς, το 29,7% από κάποιο μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού, το 17,6% από το/τη διευθυντή/ντρια, το 4,1% από το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και τέλος με 1,4% από μέλος του βοηθητικού προσωπικού. Στη περίπτωση του συναισθηματικού εκφοβισμού, το 55% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι δεν έχει ακούσει για τέτοιους είδους περιπτώσεις. Στον αντίποδα βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί που έχουν ακούσει για τέτοια περιστατικά με το 25% να υποστηρίζει ότι υπήρξε αποκλεισμός του/της εκπαιδευτικού από τους/τις συναδέλφους/-ισσες του/της, το 21% ότι διαδόθηκαν άσχημες φήμες, το 14% ότι έγινε «αόρατος/-η», ενώ το 13% υποστήριξε ότι δεν του/της δόθηκε η δυνατότητα συμμετοχής σε διάφορες δραστηριότητες καθώς θεωρήθηκε ως «ανεπιθύμητος/-η» (Γράφημα 4). Ο αποκλεισμός από τους/τις συναδέλφους/-ισσες επηρεάζει αντίστοιχα τα δύο φύλα στη πλειοψηφία τους.

Γράφημα 4: «Περιπτώσεις συναισθηματικού εκφοβισμού»

Τέτοιου είδους συμπεριφορές, σύμφωνα με το 72,7% προήλθαν από μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού. Σε δεύτερο βαθμό με ποσοστό 31,8% από το/τη διευθυντή/ντρια, με 25% από γονέα μαθητή/τριας, εν συνεχεία με 20,5% από μαθητή/τρια και τέλος με 4,5% είτε από μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού, είτε από μέλος του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Όσον αφορά τον σχολικό εκφοβισμό που μπορεί να δεχθούν οι εκπαιδευτικοί μέσω του cyberbullying, το 77% αποκρίθηκε ότι δεν είχε κάποια εμπειρία ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Το 17% δήλωσε ότι δέχθηκε τέτοιου είδους μηνύματα μέσω των δικτύων κοινωνικής δικτύωσης (facebook, instagram κ.ά.), με 6% με την αποστολή μηνυμάτων (SMS) και με 3% μέσω μηνυμάτων που δέχθηκε στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Θετικοί ως προς την ερώτηση ήταν μόλις τέσσερις (4) άντρες, οι οποίοι ανέφεραν τα γραπτά μηνύματα και τα δίκτυα κοινωνικής δικτύωσης, ενώ από τις 22 γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι περισσότερες υποστήριξαν τα κοινωνικά δίκτυα ως μέσο αποστολής εκφοβιστικού περιεχομένου. Ενώ από τις απαντήσεις 23 εκπαιδευτικών, το 52,2% υποστήριξε ότι τα μηνύματα προήλθαν από γονείς, κατά 39,1% από τους/τις μαθητές/-τριες, το 17,4% από μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού, το 13% από το/τη διευθυντή/-τρια και το 4,3% από το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Μόλις το 4% των εκπαιδευτικών της έρευνας απάντησε στην ερώτηση για το εάν είχε ακούσει για περιπτώσεις οι οποίες θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως σεξουαλικός εκφοβισμός, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε αρνητικά σε αυτή την ερώτηση και η περιγραφή μίας τέτοιας συμπεριφοράς έγινε από έναν/μία (1) εκπαιδευτικό και εκδηλώθηκε μέσα από επίμονο φλερτ. Στη συγκεκριμένη ερώτηση, φαίνεται ότι μέχρι τώρα μόνο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της μελέτης έχουν δεχθεί τέτοια μορφή εκφοβισμού. Ενώ στο ερώτημα για το δράστη μίας συμπεριφοράς σεξουαλικού εκφοβισμού απάντησαν τρεις (3) εκπαιδευτικοί. Δύο απαντήσεις έλαβε ο γονέας μαθητή/-τριας ενώ από μια ο/η διευθυντής/ντρια και άλλη μια από μέλος βοηθητικού προσωπικού.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη μελέτη με ποσοστό 64% αποκρίθηκαν πως δεν είχαν κάποια εμπειρία η οποία θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ρατσιστικός εκφοβισμός. Το 30% επισήμανε ότι λόγος τέτοιων συμπεριφορών ήταν η εθνικότητα, ακολουθεί με 21% το χρώμα του δέρματος και τέλος με 12% το θρήσκευμα, ενώ σημαντικό εύρημα είναι ότι τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες έχουν εμπειρία λόγω της εθνικότητάς τους. Από τους/τις 36 ερωτηθέντες/-είσες, οι οποίοι/-ες απάντησαν σε αυτή την ερώτηση, το 83,3% ανέφερε ότι προήλθε από μαθητή/τρια, κατά 50% από γονέα, με 27,8% από μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού, με 13,9% από το/τη διευθυντή/-τρια και με ποσοστό 5,6% από τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Τέλος, συμπεριφορές εκφοβισμού που

αφορούν εξωτερικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, το 65% ανέφερε ως πρώτη αιτία το σωματικό βάρος, η οποία ήταν και η δημοφιλέστερη απάντηση στους άντρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, με 31% το ύψος, με 26% τα γυαλιά οράσεως από 1% τη δυσσομία του σώματος και τις μουσικές προτιμήσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 31% δήλωσε ότι δεν αντιμετώπισε τέτοιου είδους συμπεριφορές. Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν σε αυτό το ερώτημα ανήλθαν σε 65 εκ των οποίων το 92,5% υποστήριξαν ότι προήλθαν από τους/τις μαθητές/-τριες, από 11,9% από τους γονείς και από μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού, ενώ 3% έλαβαν οι επιλογές του/της διευθυντή/-τριας και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς της έρευνας, αυτοί/-ές που θεωρούν ότι έχουν την ευθύνη για την διαχείριση και αντιμετώπιση των φαινομένων του σχολικού εκφοβισμού ανεξαρτήτως των μελών στα οποία απευθύνεται, με ποσοστό 47% οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι την μεγαλύτερη ευθύνη για την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού έχουν τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού σε συνεργασία με τους γονείς. Με ποσοστό 32% τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού σε συνεργασία με τον/την διευθυντή/-τρια, με 6% ο/η διευθυντής/-τρια σε συνεργασία με τους κοινωνικούς φορείς. Στη συνέχεια, 5% συγκεντρώνουν το εκπαιδευτικό προσωπικό και οι γονείς και οι κοινωνικοί φορείς που αποτελεί μια επιλογή και 2% τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού σε συνεργασία με το βοηθητικό προσωπικό.

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια διερεύνησης των μορφών βίαιων συμπεριφορών που έχουν συναντήσει οι εκπαιδευτικοί και έχουν δεχτεί μέσα στις σχολικές μονάδες, ενώ παράλληλα ενσωματώθηκε μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις και οι εμπειρίες τους για τις βίαιες συμπεριφορές που έχουν γίνει οι ίδιοι/-ες αποδέκτες. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να γενικευτούν μόνο για το συγκεκριμένο δείγμα των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους περιορισμούς της έρευνας. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, υπάρχουν έξι (6) κύριες μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον και αυτές οι μορφές εκδηλώνονται: λεκτικά, σωματικά, συναισθηματικά-ψυχολογικά, ηλεκτρονικά, σεξουαλικά και ρατσιστικά. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι: 1. αυτοί/-ές γίνονται συχνά αποδέκτες βίαιων συμπεριφορών (πρώτο ερευνητικό ερώτημα). 2. Από τις μορφές των εκφοβιστικών/βίαιων συμπεριφορών, η συνηθέστερη μορφή εκφοβισμού που δέχονται είναι ο λεκτικός (δεύτερο ερευνητικό ερώτημα), ενώ ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός έχει μικρότερο βαθμό ανάπτυξης στις σχολικές μονάδες. 3. Στη συνέχεια, οι τρόποι με τους οποίους τα μέλη των σχολικών μονάδων διαχειρίζονται τέτοια φαινόμενα είναι συνήθως η συζήτηση με τα αρμόδια όργανα και οι παιδαγωγικές διδακτικές (τρίτο ερευνητικό ερώτημα). 4. Το 55% των εκπαιδευτικών της έρευνας φαίνεται ότι δίνουν μεγάλη σημασία στο φαινόμενο του εκφοβισμού σε οποιαδήποτε μορφή εκδηλωθεί και προσπαθούν να βρουν τρόπους να το αντιμετωπίσουν με σεμινάρια (41/87), ημερίδες (24/87), εργαστήρια και συνέδρια (10/87), προπτυχιακά μαθήματα (1/87) (τέταρτο ερευνητικό ερώτημα). 5. Είναι ενθαρρυντική η θέληση των εκπαιδευτικών για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, το οποίο πρέπει να αξιοποιηθεί κατάλληλα ώστε να επέλθει μείωση αυτών των περιστατικών. Τελικά, η υπόθεση της έρευνας

δεν επιβεβαιώνεται, καθώς σύμφωνα με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, ανεξάρτητα από τη μορφή που θα εκδηλωθεί, εμφανίζεται συχνά στις σχολικές μονάδες και ως εκ τούτου, αυτές πρέπει να είναι ώριμες συστημικά για να το αντιμετωπίσουν.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα τελευταία χρόνια ολοένα και πιο συχνά γίνεται αναφορά στα περιστατικά βίας και επιθετικής συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου, με τις κυριότερες μορφές τον εκφοβισμό, τη βία, την κακομεταχείριση, τη σεξουαλική παρενόχληση και τη λεκτική κακοποίηση (Αρτινοπούλου, 2001). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με έρευνες το 28% των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων κακοποιείται λεκτικά, το 15% απειλείται με τραμπουκισμό, ενώ το 3% δέχεται σωματική επίθεση κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (Γιαβρίμης, 2010). Στην παρούσα εργασία παρατηρήθηκαν όλες οι παραπάνω μορφές σε μικρότερη ή μεγαλύτερη κλίμακα, με τη λεκτική κακοποίηση να παρατηρείται ως επί το πλείστον τόσο στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας όσο και στους/στις εκπαιδευτικούς της μελέτης.

Η εκπαίδευση των μαθητών/-τριών και του προσωπικού στην επίλυση και τη διαχείριση των συγκρούσεων μπορεί να μειώσει τη βία και να παράσχει εναλλακτικές μεθόδους για την επίλυση προβλημάτων. Τα προγράμματα επίλυσης συγκρούσεων βοηθούν τους/τις μαθητές/-τριες στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, στον έλεγχο των δικών τους συναισθημάτων, στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων επικοινωνίας (Brock et al., 2001). Αυτοί φαίνεται ότι είναι και οι λόγοι για τους οποίους οι συμμετέχοντες/-ουσες εκπαιδευτικοί προσπαθούν να επιμορφώνονται για τη διαχείριση τέτοιων κρίσεων με τη μορφή σεμιναρίων, ημερίδων, εργαστηρίων και συνεδρίων.

Από την παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι το σχολείο ως σύστημα με τα υποσυστήματά του και τα σημαντικά γι' αυτό περιβάλλοντα συστήματα είναι λειτουργικά διαφοροποιημένα και ως εκ τούτου οφείλουν να λειτουργούν αυτόνομα, αυτοαναφορικά, παραμένοντας πληροφοριακά και ενεργειακά ανοικτά αλλά τελεστικά κλειστά. Εάν παραβιαστούν αυτές οι βασικές αρχές των συστημάτων δημιουργούνται συνθήκες νοηματικής εντροπίας και εν τέλει προκλήσεις μεγαλύτερης πολυπλοκότητας από την ικανότητα διαχείρισής τους από τον οργανισμό. Το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού και των βίαιων συμπεριφορών είναι μία εσωτερική κρίση που πρέπει να διαχειριστούν οι σχολικές μονάδες, μεταξύ άλλων, με τη δημιουργία ενός σαφούς κώδικα ταξινόμησης της πραγματικότητας ώστε να επιτευχθεί μια διαρκής επικοινωνία μεταξύ των σημαντικών συστημάτων. Φαίνεται ότι η χαλαρή αντίληψη της λειτουργικής διαφοροποίησης των σχολικών μονάδων ως συστημάτων οδηγεί σε μια υπέρμετρη αλληλοδιείσδυση, η οποία προκαλεί αναταράξεις στο σύστημα του σχολείου που συχνά υπερβαίνουν τα όρια αντοχής και την ικανότητά του για πρόβλεψη, προκαλώντας μη διαχειρίσιμες καταστάσεις, δηλαδή κρίσεις. Ο σχολικός εκφοβισμός και οι βίαιες συμπεριφορές που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί είναι συνέπεια της έλλειψης των απαραίτητων προϋποθέσεων διαφοροποίησης των λειτουργικών συστημάτων, των κατάλληλων δομών, ρόλων αλλά και διαδικασιών που οδηγεί εν τέλει στην απονομιμοποίηση της ίδιας της εκπαίδευσης. Με την επικράτηση αλλότριων επικοινωνιών και συμπεριφορών επιτείνεται η κατάσταση σύγχυσης του νοήματος, των ορίων και των λειτουργιών των σχολικών μονάδων και η εξαίρεση, δηλαδή η κρίση, γίνεται κανόνας, δηλαδή παθογένεια. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον οι επιλογές των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένες. Αντίθετα σε συνθήκες συστημικής ή οργανωσιακής ευεξίας ή οργανωσιακής μαθησιακής

ικανότητας, φαινόμενα όπως αυτό του εκφοβισμού, αποτελούν την εξαίρεση και την ευκαιρία για αναστοχασμό, βελτίωση και ανάπτυξη. Επειδή καμία κρίση εντός ενός συστήματος δεν μπορεί να είναι ισχυρότερη από το ίδιο το σύστημα που μπορεί να την προκαλεί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Koo, H. (2007). A time line of the evolution of school bullying in differing social contexts. *Asia Pacific Education Review*, 8(1), 107-116.

Ελληνόγλωσση

Ανδρεαδάκης, Ν., Ξανθάκου, Γ., Κατσιγιάννη, Β., & Καΐλα, Μ. (2007). Εκφοβισμός και Θυματοποίηση: Μια πραγματικότητα στο σχολικό περιβάλλον. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 187-195.

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Artinopoulou, V. (2015). Towards a European Anti-bullying Policy EAN Strategy Position Paper. Στο Π. Σαλίκος & και Σ. Αλεβίζος (Επιμ.), Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολικό και διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στην Ευρώπη. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού*. Αθήνα, 11-12 Ιουνίου 2014. Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού.

Βαβίτσας, Θ., & Νικολάου, Γ. (2018). Η σχολική βία υπό το πρίσμα της θεωρίας της «Επικωνωνιακής Δράσης». Στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική Βία και Σχολικός Εκφοβισμός*, σελ. 49-57. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Brock, S., Sandoval, J., & Lewis, S. (2001). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο*. (Ε. Θεοχαράκη, Μετάφρ.). Αθήνα: Τυποθήτω.

Γαβαλάς, Δ. (2011). *Συστημική σκέψη και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γαβριηλίδης.

Γιαβρίμης, Π. (2010). Ζητήματα παιδαγωγικής και σχολικής ψυχολογίας. Αθήνα: Σιδέρης.

Κοντάκος, Α. (2009). Διαμορφώνοντας μια κουλτούρα εκπαιδευτικής αλλαγής. Στο Α. Κοντάκος και Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού*, τ. 3, *Αλλαγή στη διακυβέρνηση εκπαιδευτικών συστημάτων*, σελ. 77-86. Αθήνα: Άτροπος.

Κοντάκος, Α. (2013). Το νόημα της κρίσης ως κρίση του νοήματος. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, τ. 5, *Διαχείριση κρίσεων και διακυβέρνηση εκπαιδευτικών μονάδων*, σελ. 142-156. Αθήνα: Διάδραση.

Κοντάκος, Α., & Αγγελάκου, Ε.-Π. (2017). Το πορτρέτο της ευφυούς σχολικής μονάδας: Το παράδειγμα της Ελλάδας. Στο Α. Κοντάκος και Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, τ. 9, *Η σχολική μονάδα ως ευφυής, υβριδική και ηθική οντότητα*, σελ. 85-117. Αθήνα: Διάδραση.

Luhmann, N. (1995). *Θεωρία των κοινωνικών συστημάτων*. (Π. Καρκατσούλης & Α. Μακρυδημήτρης, Επιμ.). Αθήνα: Σάκκουλας.

Νικολάου, Γ. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις*. Αθήνα: Τόπος.

Πολεμικού, Α. (2013). Συμβουλευτική και παρέμβαση σε καταστάσεις κρίσεων. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού*, τ. 5, *Διαχείριση Κρίσεων και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, σελ. 242-254. Αθήνα: Διάδραση.

Σταμάτης, Π. (2013). Επικοινωνία και διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, τ. 5, Διαχείριση Κρίσεων και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, σελ. 255-264. Αθήνα: Διάδραση.

Abstract

This paper attempts to investigate the phenomenon of internal crises in school units and in particular the phenomenon of school bullying as well as the difficulties faced by primary school teachers in performing their teaching duties. Extensive reference is also made to the phenomenon of school bullying and the ways in which it can be developed and how to deal with it, as it is a modern issue that concerns the educational community and the world community in general. In the empirical part of the work, the experiences and the hearings of the teachers of the Primary Education in the issues of school bullying are examined, as well as the violent behaviors that can be exercised against them.

Keywords: Management, Crisis, School Bullying, Systemic Theory, Primary Education.

Η πρόσληψη και αναπαράσταση του φυσικού κόσμου στην Ποίηση του Αντώνη Φωστιέρη. Δειγματικό σχέδιο διδασκαλίας για το ποίημα «Κατοικίδιο δάσος»

Παρασκευή Ε. Μακρίδου

ΠΕ02 & ΠΕ70 – Μ.Α Ρητορική: επιστήμες του ανθρώπου και εκπαίδευση
vivimakridou@yahoo.gr

Περίληψη

Ο μετασχηματισμός της τάξης σε κοινότητα περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένων μαθητών αποτελεί ένα πρώτο βήμα για την ανάπτυξη του δημοκρατικού ήθους. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα πρόταση διδασκαλίας επιχειρεί την σύζευξη του μαθήματος της λογοτεχνίας με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, υπό τη στήριξη των αρχών της λογοτεχνικής θεωρίας της Οικοκριτικής (*Ecocriticism*). Διερευνώνται και αξιοποιούνται διδακτικά οι αναπαραστάσεις της φύσης στην ποίηση του ποιητή της Γενιάς του '70 Αντώνη Φωστιέρη. Ο Αντώνης Φωστιέρης δημιουργεί με τον ποιητικό του λόγο έναν κοσμικό χώρο, στον οποίο κυκλοφορούν ποικίλα όντα (έντομα, ζώα, πουλιά, ερπετά) και φύονται ποικίλα φυτά, ενώ οι αναφορές στη φύση εντοπίζονται είτε σε μεμονωμένους στίχους είτε σε ολόκληρα ποιήματα. Για τις ανάγκες της εργασίας επιλέχθηκε η εκπόνηση σχεδίου διδασκαλίας με δειγματικό υλικό (*focus text*) το ποίημα «Κατοικίδιο δάσος» από τη συλλογή *Το θα και το να του θανάτου* (1987). Το προτεινόμενο σχέδιο διδασκαλίας υιοθετεί τους στόχους του Οδηγού Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και πλαισιώνεται από δραστηριότητες συμβατές με τις διδακτικές τεχνικές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Τέλος, η πρόταση διδασκαλίας υιοθετεί τα στάδια της μεθοδολογίας των M. Benton & G. Fox και εμπλουτίζεται με τη χρήση οπτικού - ψηφιακού υλικού (*media literacy*) που υπηρετεί τη διδακτική στόχευση.

Λέξεις-Κλειδιά: Οικολογική σκέψη, Οικοκριτική, Αντώνης Φωστιέρης, «Κατοικίδιο δάσος», M. Benton & G. Fox.

Εισαγωγή

Η οικολογική παιδεία και η οικολογική συνείδηση δεν είναι μόνο συνείδηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων αλλά και συνείδηση κοινωνική, οικονομική, πολιτιστική και τελικά συνείδηση της βαθύτερης σχέσης που συνδέει τον άνθρωπο με τη φύση. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ή εκπαίδευση για την Αειφορία, συνιστά «εκπαίδευση στις ευθύνες», ανατρέπει τους όρους της παραδοσιακής εκπαίδευσης και στοχεύει στη δημιουργία οικολογικά σκεπτόμενων μαθητών. Για την πρακτική προσέγγιση ενός οικολογικού ζητήματος, κομβικό ρόλο διαδραματίζει η προσέγγιση των πηγών που λειτουργούν ως μέσον αναγνώρισης του ζητήματος. Το τελευταίο δεν επιτυγχάνεται με τις κλασικές παιδαγωγικές στρατηγικές, αλλά μέσω των δραστηριοτήτων εκείνων που προκαλούν συζητήσεις και εισάγουν τους μαθητές σε νέα πεδία σκέψης και προβληματισμού. Σύμφωνα με τους Hungerford & R.B. Peyton (1989), στοιχεία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ενσωματώνονται με τους κατάλληλους τρόπους σε όλα τα ήδη υπάρχοντα μαθήματα και διαποτίζουν τα αναλυτικά προγράμματα. Μεταξύ άλλων γνωστικών αντικειμένων, αναγνωρίζεται ότι η μελέτη της

λογοτεχνίας και κάθε είδους κειμένων δύναται να λειτουργήσει συμπληρωματικά στην οικοδόμηση των οικολογικών αντιλήψεων για τη φύση, χωρίς να διαταράσσεται ή να επιβαρύνεται το πρόγραμμα διδασκαλίας σε επίπεδο ωραρίου ή περιεχομένου. (Φλογαΐτη, 2011: 163-188).

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, στο μάθημα της Λογοτεχνίας, όπως αναφέρεται στους στόχους του Διαθεματικού Πλαισίου του Προγράμματος Σπουδών (ΔΠΠΣ), το κέντρο βάρους της διδασκαλίας μετατοπίζεται στο αισθητικό και αξιακό επίπεδο, επικαιροποιώντας ταυτόχρονα ζητήματα κοινωνικών αξιών (ΔΕΠΠΣ, 2003:75). Αυτή η διδακτική στόχευση είναι απόλυτα συμβατή με την αρχή της διαθεματικότητας (Κατσικίη-Γκίβαλου, 2005:15), καθώς μέσω της στοχευμένης μελέτης λογοτεχνικών κειμένων ανιχνεύονται στοιχεία περιβαλλοντικής αγωγής, φανερά ή κρυπτικά, δεδομένου ότι επιχειρείται η μύηση του παιδιού στον χώρο που το περιβάλλει, με απώτερο στόχο τη συνειδητοποίηση της αλληλεξάρτησης φύσης-ανθρώπου (Χριστοδουλίδου, 2008).

Σε επίπεδο λογοτεχνικής θεωρίας τα παραπάνω εντάσσονται σε ένα ευρύτερο θεωρητικό μεγαπλαίσιο που ονομάζεται Οικοκριτική (*Ecocriticism*), θεωρία που διατυπώθηκε το 1996 από τους Cheryl Glotfelty & Harold Fromm και εστιάζει στη διερεύνηση των αναπαραστάσεων της φύσης στη Λογοτεχνία και στον τρόπο με τον οποίο μεταφέρονται μέσα στα λογοτεχνικά κείμενα οι σχέσεις του ανθρώπου με τη φύση. Η Rigby (2002) θεωρεί ότι η μελέτη της λογοτεχνίας υπό το πρίσμα της οικολογικής αντίληψης αναμφισβήτητα συμβάλλει στην οικοδόμηση της γνώσης για τον τρόπο με τον οποίο «εκπροσωπείται» η φύση στα λογοτεχνικά κείμενα, ενώ δεν παραλείπει τη συσχέτιση της οικολογική κριτικής με άλλες θεωρίες (φεμινισμό, αποικιοκρατία, μαρξισμό, δομισμό). Θα λέγαμε λοιπόν ότι η Οικοκριτική αποτελεί τον χώρο μελέτης των αναπαραστάσεων της φύσης στη λογοτεχνία και ασχολείται με τον τρόπο με τον οποίο η λογοτεχνία μεταφέρει συγκεκριμένες αξίες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της οικολογικής σκέψης. (Opperman, 1996, στο Σιορίκης, 2013:88).

Η θεωρία της Οικοκριτικής, όπως προαναφέρθηκε, αποτέλεσε το θεωρητικό πλαίσιο στήριξης της παρούσας εργασίας. Σε ό,τι αφορά στη διδακτική πρόταση επιλέχθηκε ως *focus text* το ποίημα του ποιητή της Γενιάς του '70 Αντώνη Φωστιέρη «Κατοικίδιο δάσος», από τη συλλογή *Το θα και το να του θανάτου* (1987). Παράλληλα, επιχειρείται σύντομη διερεύνηση της λειτουργίας της φύσης και των αναπαραστάσεων αυτής στο έργο του ποιητή. Για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προτείνεται το αναγνωστικοκεντρικό μοντέλο των M. Benton & G. Fox, που εστιάζει στην αλληλεπίδραση του κειμένου με τον αναγνώστη και βασίζεται στη συναλλακτική θεωρία της L. M. Rosenblatt. Οι M. Benton & G. Fox προτείνουν τέσσερα στάδια για τη διδασκαλία των ποιητικών κειμένων: προετοιμασία περιβάλλοντος, πρώτη συμπλοκή-ανταπόκριση στο ποίημα, διερεύνηση της ανταπόκρισης, τροποποίηση και τελειοποίηση της ανταπόκρισης (Αριστοδήμου-Ιακωβίδου, 2013: 34). Οι δραστηριότητες που συνοδεύουν τη διδακτική πρόταση προέρχονται από τον χώρο της διδακτικής της λογοτεχνίας, ωστόσο ενσωματώνονται δραστηριότητες και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Βασάλα-Φλογαΐτη, 2004). Το σχέδιο διδασκαλίας προτείνεται για διδακτική αξιοποίηση στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας και συγκεκριμένα της ενότητας «Ο άνθρωπος και η φύση· Πόλη -Υπαιθρος», που περιλαμβάνεται στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β΄ Γυμνασίου*.

Η πρόσληψη και αναπαράσταση του φυσικού κόσμου στην ποίηση του Αντώνη Φωστιέρη

Στην ποίηση του Αντώνη Φωστιέρη η εικόνα της φύσης αναπαράγεται ανελλιπώς σε όλο το μήκος της ποιητικής παραγωγής, μέσω της παρουσίας μιας πληθώρας φυσικών όντων από το βασίλειο των πουλιών, των φυτών, των ζώων της ξηράς (θηλαστικών και ερπετών), των εντόμων και των ενάλιων οργανισμών. Πρόκειται για ποίηση έμφορτη φυσικών αναπαραστάσεων, καθώς τα πάντα έχουν θέση στην ποιητική κοσμολογία του έργου του Αντώνη Φωστιέρη, όπως ομολογεί σε ένα ποίημά του και ο ίδιος: */Ε βέβαια/ Το μυρμηγκάκι το μυγάκι έχουν τη θέση τους/ Στο τέλειο σύμπαν που εν σοφία*. Η παραπάνω παρατήρηση επιβεβαιώνεται από τον Παπαντωνάκη (Παπαντωνάκης, 2000:103), ο οποίος παρατηρεί ότι στο κοσμικό σύμπαν της ποίησης του Αντώνη Φωστιέρη η ζωή αναβρύζει ακόμα κι αν επίκειται ο θάνατος. Η πρόσληψη του σύμπαντος υλοποιείται κυρίως ακουστικά, με τη χρήση πλήθους ηχομιμητικών λέξεων, ρημάτων και ουσιαστικών που παράγουν ποικίλους ήχους και εξυπηρετούν την ποιητική πρόθεση να ακουστεί ο ήχος της φύσης: */Να κελαηδήσει/ Αιωρούμενο/ Από το τσικ/ Ώς το κλαράκι/ Της κορφής:/ Το τσίου/ ή: /Πώς κικιρίκου/ Εφιάλτης σε ξυπνάει μίαν αυγή*. Εξίσου εντυπωσιακή είναι η σχέση του ποιητή με τη φύση, αρχικά με την έννοια της γνώσης των φυσικών πραγμάτων: ποιος θα γνώριζε, για παράδειγμα, ότι η επιστημονική ονομασία των δύο ειδών κουνουπιού είναι «κοινός» και «ανωφελής» ή ότι η λέξη *κεκρύφαλος* στο ποίημά του «Κρυφός κεκρύφαλος» παραπέμπει στο δεύτερο στομάχι των μηρυκαστικών ζώων (Μακρίδου, 2019: 88); Η φυσική σκηνογραφία που συνθέτει ο Φωστιέρης, πλήρης φυτών και ζώων, αποδελτιώθηκε ανά είδος και παρουσιάζεται σε μια πρώτη καταλογογράφηση στον πίνακα 1 (βλ. παράρτημα).

Οφείλουμε ωστόσο να ξεκαθαρίσουμε ότι η λειτουργία της φύσης στην ποίηση του Αντώνη Φωστιέρη δεν είναι ακένωτη πηγή έμπνευσης και παραγωγής συμβόλων, με τον τρόπο της σολωμικής ομορφιάς, αλλά ένα *αφειδές νομισματοκοπείο* που παράγει στοχασμό, μια κιβωτός χλωρίδας και πανίδας που λειτουργεί ως φόντο ενός τοπίου δυστοπικού, ενός τόπου που συνήθως είναι *ου τόπος*, διατηρεί ωστόσο γήινα χαρακτηριστικά: */ο άλλος τόπος θα <ναι> χλοερός/ ή: /γη πολική/ ή: /μαθαίνω κάνει πάντα παγωνιά/*. Οι εποχές διαδέχονται η μια την άλλη, νιφάδες χιονιού, ουρανοί και ουράνια τόξα, άστρα και γαλαξίες, ήλιοι και φεγγάρια, αστραπές, καταρράκτες, πεδιάδες και κάμποι αποτελούν μερικά από τα γήινα δάνεια με τα οποία ο ποιητής συνθέτει ή συμβολοποιεί τα υπερκόσμια και τα απόκοσμα. Για τη λειτουργία της φύσης στην ποίηση του Αντώνη Φωστιέρη η Σουλογιάννη (Σουλογιάννη, 2014: 329) εισάγει την άποψη ότι «ο ποιητής αξιοποιεί τα στοιχεία της φύσης προκειμένου να αποδώσει τη σχέση του ανθρώπου με το σύμπαν, τον διάλογο αντικειμενικής και υποκειμενικής πραγματικότητας». Η υποκειμενοποίηση του αισθητηριακά αντιληπτού φυσικού χώρου άλλοτε εκφράζεται ως ιδιότυπος διάλογος με τα στοιχεία της φύσης προσωποποιώντας τα (*Τίποτα τίποτα από σένα πια ουρανέ/ Απ' όπου πιάστηκα γκρεμίστηκα με κρότο/ ή: /Τώρα μονάχα, φύση, αρχίζω να υποπτεύομαι/ Το νόημα της φωνής σου/ Τώρα να βλέπω στη φτηνή επιφάνεια/ Πεπιεσμένο το βάθος/ Της θάλασσας/ σκέψης μου/*), και άλλοτε ως μεταφορά του αντικειμενικά αντιληπτού στον χώρο του φαντασιακού (*/Ακούω τη θάλασσα. Με διεύθυνση μαϊστρου, ολόκληρη/ Ορχήστρα εγχόρδων και πνευστών να υψώνεται/ ή: /Ψάρια κι άνθρωποι, αγρίμια και πουλιά/ Ναυαγισμένα στα βαθιά νερά του αέρα/*). Συχνά η πρόσληψη του φυσικού κόσμου στην ποίηση του Αντώνη Φωστιέρη γίνεται «[...] με τρόπο μεταφυσικό, με τρόπο μεταφυσικό, τρομακτική, αλλά και απελευ-

θερωτική, δολοφόνος και μάνα, προστάτης και καταστροφέας» (Καραπάνου, 2010: 192):
Σοφία τετράποδη/ Που με υγρό μουσούδι οσμίζεται/ Σε γκρεμούς και σε λάσπες/ Ορισμούς πεπρωμένων. Τι ένστικτο./ ή: /Ζώα με νύχια δόντια από εγκατάλειψη/ Που τραγουδάτε με ουρλιαχτά τον φόβο μου/ Τις νύχτες.

Ένα ακόμη στοιχείο, που αξίζει να απομονωθεί, είναι η ιδεολογική προσέγγιση της φύσης από τον ίδιο τον ποιητή. Η στάση του Φωστιέρη απέναντι στη φύση κινείται στο Εμπεδόκλειο δίπολο *φιλότητας και νείκους*. Πρόκειται για στάση αμφίθυμη, που είτε αποδίδει στη φύση μεγάλες ηδονές και αξίες είτε οργίζεται με την εκδικητικότητά της. Πράγματι, στα ποιήματα του Φωστιέρη εντοπίζουμε στιγμές απολογητικά ενοχικές, με τον ποιητή να καλεί τη φύση να αποκαταστήσει την τάξη και να επιβάλει τιμωρία: */Ελα τώρα λοιπόν/ Στείλε τα τάγματα των ζώων και των χόρτων σου να 'ρθούν/ Να με συλλάβουν/, και άλλοτε η έγνοια για τον φυσικό κόσμο μετασχηματίζεται σε οργή και θυμό: /Μόνο η φύση, αιφνίδια,/ Τραβάει το φως του φορτιστή εκτοξεύοντας/ Μηχάνημα καλώδια μπαταρίες/ Στον κάλαθο -/ Με των πλουσίων την άξεστη/ Μυθώδη/ Ξιπασία/.*

Προχωρώντας σε μια πρώτη αποδελτίωση των ποιημάτων του Αντώνη Φωστιέρη που αναφέρονται στη φύση, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτά διακρίνονται αφενός στα «αμιγώς φυσικά», σε όσα δηλαδή είναι εμφανής η αναφορά στη φύση (ακόμη και από τον τίτλο), και αφετέρου στα ποιήματα εκείνα στα οποία ο φυσικός προβληματισμός και η ιδεολογική προσέγγιση του φυσικού κόσμου υπολανθάνει και αναδύεται μετά από προσεκτική μελέτη⁹⁶.

Το ποίημα «Κατοικίδιο δάσος», από τη συλλογή *Το θα και το να του θανάτου* (1987)

Το ποίημα «Κατοικίδιο δάσος», από τη συλλογή *Το θα και το να του θανάτου* (1987), ανήκει στην κατηγορία των «φυσικών ποιημάτων» του Αντώνη Φωστιέρη. Η ύπαρξη του ουσιαστικού *δάσος* εντάσσει το ποίημα αυτόματα στην κατηγορία αυτή, καθώς ανήκει στη συστάδα εκείνων των ποιημάτων στα οποία η «φυσική» θεματική είναι πρόδηλη και ανιχνεύεται από τον τίτλο. Στο «Κατοικίδιο δάσος» ο ποιητικός στοχασμός ξετυλίγεται σε τρία διακριτά σημεία: α) στην συνύπαρξη του πριν και του μετά, β) στη συμπεριφορά των ξύλινων αντικειμένων (επίπλων) κατά τη διάρκεια της νύχτας, γ) στην ανάδειξη φιλοσοφικών-ανιμιστικών αντιλήψεων.

Από τον εναρκτήριο στίχο αναγνωρίζεται το στοιχείο του απρόοπτου: */Στο δροσερό σαλόνι σας θροΐζει ένα δάσος/*. Στον κεντρικό πυρήνα του ποιήματος προβάλλει η άποψη ότι τα χρηστικά αντικείμενα που μας περιβάλλουν φυλάττουν μέσα τους ψυχή, την οποία δεν απώλεσαν κατά τη διάρκεια του μετασχηματισμού τους από τη φυσική κατάστασή τους (το πριν - δάσος) σε υλική (το μετά - έπιπλα). Αναδεικνύεται παράλληλα ο βίαιος τρόπος μεταβολής (*τσεκούρι, τροχίζεται*), καθώς η μεταστοιχείωση αυτή δεν είναι ανώδυνη: */Σ' ανώδυνο χαμόγελο/ Αβροφροσύνης τούτη τη φορά/,* άρα η πρώτη φορά ήταν επώδυνη.

96 Ποιήματα «αμιγώς φυσικά»: Μόνο η φύση, Μαγική εικόνα ή δυο πουλιά στη φυλλωσιά των λέξεων, Η μπλιά, Η αράχνη, Το δέντρο, Κατοικίδιο δάσος, Φυσική παρτούζα, Η πανσέληνος, Η δολιότητα της άνοιξης, Η αλληγορία της Άνοιξης, Στην αργυρή σελήνη, Πενιχρή ωδή για τα ζώα, Το ζώο της ξηράς, Η μύγα, Νηπιαγωγείο Η Φύση, Μόνο η φύση, Σαρκοβόρα δωματίου.

Παρά την νέα υλική τους υπόσταση, τα έπιπλα κρατούν ιδιότητες που παραπέμπουν στην αρχική τους μορφή.

Εν προκειμένω, η ποιητική στόχευση, να αναδειχθεί η πρότερη φύση των πραγμάτων, αισθητοποιείται κυρίως ηχητικά με τη χρήση ρημάτων που παράγουν ήχο: *θροΐζει, τρίζουνε, τροχίζεται, ανασαίνουν, μουγκρίζει*. Τα έπιπλα, πρώην δέντρα, θροΐζουν, ανασαίνουν, κρατάνε μέσα τους ήχους πουλιών που φτερουγίζουν. Η συνύπαρξη αυτή συνιστά έναν ιδιότυπο δυϊσμό και παραπέμπει σε ανιμιστικές αντιλήψεις.

Αν και στα περισσότερα ποιήματα του Αντώνη Φωστιέρη ο χρόνος είναι κυρίως μια συρραφή στιγμών αχρονικών, ενώ ο τόπος σύναξη τοπίων ατοπικών, στο «Κατοικίδιο δάσος» δεν συμβαίνει κάτι τέτοιο. Ο τόπος του ποιήματος είναι το σαλόνι, ενώ ο κειμενικός δείκτης του χρόνου τις νύχτες σηματοδοτεί τη μετάβαση-επέκταση της ποιητικής φαντασίας σε ένα άλλο νοηματικό επίπεδο, που παραπέμπει σε μια μεταφυσική εμπειρία: καθώς η μέρα δίνει τη σκυτάλη στη νύχτα, ο αναγνώστης παρακολουθεί ένα εκτυλισσόμενο horror story, μια σκηνή τρόμου: τα έπιπλα τις νύχτες αλαφιάζονται, βγάζουν νύχια-ρίζες, πετάνε κλώνους που διαρρηγνύουν τα ταβάνια του σπιτιού, ενώ παράλληλα μουγκρίζουν (ήχος που παραπέμπει σε πόνο). Με τη δραματική αυτή σκηνή της μεταμόρφωσης ο ποιητής περνά από την αγωνία του ανθρώπου για τον θάνατο και τον μετα-θάνατο, στην περιγραφή της «αγωνίας» των φυσικών στοιχείων (άρα της φύσης) για το μεταθανάτιο. Ο Φωστιέρης εδώ συνθέτει και μυθοποιεί μια μοναδική στιγμή έντασης, ένα δικό του μύθο για τα πράγματα που ακουμπάμε καθημερινά, ψηλαφίζει την απόγνωση της φύσης, ενώ ο αναγνώστης γίνεται μέτοχος μιας μεταφυσικής εμπειρίας και ταυτόχρονα κοινωνός και αποδέκτης της ποιητικής ευαισθησίας για τη φύση.

Της μεταμορφωτικής εμπειρίας έπεται η ανάδειξη του φιλοσοφικού στοχασμού, στοιχείο που διατρέχει όλα σχεδόν τα ποιήματα της συλλογής αλλά και ολόκληρο το έργο του ποιητή. Στην αφετηρία τοποθετείται το σχήμα αποστροφής *αφήστε τα*, το οποίο εισάγει τη φιλοσοφική απόφαση περί της ματαιότητας των πραγμάτων με τρεις κομβικούς για το ποίημα στίχους: */Αφήστε τα-/ Ούτε μ' αλήθεια ούτε με πλάνη λειαινόνται/ Οι ρόζοι σε μια φλούδα γηρατειών· αφήστε τα./* (το σχήμα επαναλαμβάνεται και στο τέλος). Παρατηρείται στο σημείο αυτό η χρήση ομοψυχίας, καθώς η λέξη *πλάνη*, που εδώ σημαίνει εργαλείο, και παρατίθεται άπαξ, ανακαλεί τη λέξη *πλάνη* με την έννοια της εσφαλμένης αντίληψης. Η λέξη *αλήθεια* ως αντίθετο της *πλάνης* συνυπάρχει με το ρήμα *λειαινόνται* και παραπέμπει στη διαδικασία λείανσης της επιφάνειας του ξύλου (π.χ. η *πλάνη* του μαραγκού). Συμπληρωματικά, το ουσιαστικό *ρόζοι*, που λειτουργεί κατά παρόμοιο τρόπο, παραπέμπει στην έννοια του ξύλου (Μακρίδου, 2019) αλλά και στους ρόζους των χεριών των γερασμένων ανθρώπων. Στην πραγματικότητα, αυτό που δεν λειαινείται, δεν εξωραϊζεται και δεν αποφεύγεται είναι ο θάνατος. Και το γήρας (*ρόζοι*) αποτελεί προαναγγελία του θανάτου. Σε μια δεύτερη ανάγνωση, το γήρας και ο θάνατος του δάσους (φύσης) συνδέεται με το γήρας –άρα τον επικείμενο θάνατο– του ανθρώπου. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε την άποψη του Γαραντούδη (Γαραντούδης, 2000: 50), ο οποίος επισημαίνει ότι στο «Κατοικίδιο δάσος» ο ποιητής καταφεύγει στον οικείο χώρο των επίπλων, τον οποίο και αξιοποιεί ως μόνιμη υπόμνηση του θανάτου. Θα συμπληρώναμε ότι πρόκειται για υπόμνηση του «εμπαιγμού των θνητών», που είναι «ανεπίδεκτοι αθανασίας».

Τέλος, η ανιμιστική αντίληψη των πραγμάτων στο ποίημα επεκτείνεται με τη χρήση του ηχομιμητικού *τικ-τακ*. Ο ποιητής δηλώνει ότι πρόκειται για τον ήχο του σκουληκιού (σαρά-

κι) που κατατρώνει το εσωτερικό των επίπλων. Ωστόσο, ο ήχος παραπέμπει σε δύο ακόμη λειτουργίες: στον ήχο της καρδιάς, ενισχύοντας την αντίληψη ότι τα αντικείμενα έχουν ψυχή και καρδιά παλλόμενη, αλλά και στον ήχο τικ-τακ του ρολογιού, δίνοντας ξανά την αίσθηση του χρόνου. Στη συγκεκριμένη περίπτωση πρόκειται για τον χρόνο εξόδου από την παρούσα υλική υπόσταση με όχημα την προσδοκία της λύτρωσης μέσω της φωτιάς (το ηρωικό λαμπάδιασμα), που θα δώσει και την τελική λύση: /Να 'ρθεί επιτέλους να χωρίσει πνεύμα/ Από κορμί/.

Παρουσίαση της διδακτικής πρότασης - Δειγματικό σχέδιο διδασκαλίας

Η επιλογή του ποιήματος «Κατοικίδιο δάσος» ως focus text δόμησης της παρούσας διδακτικής πρότασης προήλθε κυρίως από τη θεματική συμβατότητά του με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας, αλλά και από τη δυνατότητα ένταξής του στις αρχές της θεωρίας της «Οικοκριτικής». Μέσα από το κείμενο αναδύεται η σχέση του ανθρώπου με τη φύση, και ειδικότερα με το δάσος, το οποίο αποτελεί πηγή ζωής και ισορροπίας. Πέραν όμως της θεματολογίας του ποιήματος και της οικολογικής του διάστασης, η πρόσφατη εικαστική απεικόνιση του κειμένου από τον καταξιωμένο Έλληνα ζωγράφο και Καθηγητή της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών Γιάννη Ψυχοπαίδη, υπήρξε καθοριστικό κριτήριο επιλογής, καθώς δίνεται η ευκαιρία σχεδιασμού δραστηριοτήτων αισθητικής αγωγής παράλληλα με τις αμιγώς λογοτεχνικές και περιβαλλοντικές δραστηριότητες που εκπονήθηκαν για την πρόταση.

Οι στόχοι της διδασκαλίας ακολουθούν τη γενική στόχευση διδασκαλίας της λογοτεχνίας, όπως αυτή περιγράφεται στον Οδηγό Σπουδών και συμπληρώνονται με τους κάτωθι ειδικούς στόχους:

- Ανάδειξη, μέσω του ποιητικού κειμένου, της αξίας του δάσους – Κοινωνική ευαισθητοποίηση – Ανάπτυξη οικολογικής σκέψης
- Αναγνώριση του τρόπου παρέμβασης του ανθρώπου στο φυσικό περιβάλλον (φαινόμενο της αποψίλωσης των δασών)
- Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών
- Κατανόηση των βασικών δομικών χαρακτηριστικών του ποιητικού κειμένου
- Γνωστική και συναισθηματική ανταπόκριση των μαθητών
- Εμπλοκή των μαθητών στις προτεινόμενες ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες

Φάσεις διδασκαλίας

Α΄ φάση: Προετοιμασία περιβάλλοντος

1. Προβολή διαφανειών με εικόνες αποψίλωσης των δασών (βλ. παράρτημα) και προβολή video διάρκειας 2' λεπτών με τίτλο «Οικολογικό ξύλο σώζει τα τροπικά δάση από την αποψίλωση»⁹⁷. Εστιάζουμε στο περιεχόμενο του video και στην παρεχόμενη πληροφορία ότι η έκταση της αποψίλωσης των δασών στον πλανήτη ισοδυναμεί σε μέγεθος με τριανταπέντε γήπεδα ποδοσφαίρου ανά λεπτό. Επιμένουμε στην ανάδειξη του

97 <https://youtu.be/Er9n3dU5Hvkht>

περιβαλλοντικού ζητήματος της αποψίλωσης των δασών. Το υλικό προβολής αναμένεται να λειτουργήσει ως ερέθισμα έγερσης προβληματισμού για το περιβαλλοντικό ζήτημα αλλά και να επιφέρει γνωστική σύγκρουση, καθώς παρουσιάζει και το πρόβλημα (αποψίλωση) αλλά και τη λύση (κατασκευή επίπλων και λοιπών αντικειμένων με εναλλακτικούς τρόπους).

2. Παραθέτουμε τον τίτλο του ποιήματος και ενθαρρύνουμε τους μαθητές να εκφράσουν απόψεις και εικασίες για το περιεχόμενο του ποιήματος. Πιθανά ερωτήματα: «Τι εννοούμε με τη λέξη “κατοικίδιο”;», «Μπορεί ένα δάσος να είναι κατοικίδιο, όπως ένα ζώο;», «Πώς πιστεύετε ότι μπορεί να συνδέεται το ποίημα με τις εικόνες που προβλήθηκαν;». Τα ερωτήματα αναμένεται να ενεργοποιήσουν συνειρμούς και προσδοκίες στους μαθητές και να αποτελέσουν μια παιδαγωγικά πρόσφορη αφορμή για την εμπλοκή τους στη διδακτική διαδικασία.
3. Παράλληλα ο διδάσκων/ουσα δίνει πληροφορίες για το ποίημα και τον ποιητή (διανομή φυλλαδίου με το ποίημα και την εικόνα του ποιητή).

Β΄ φάση: Ανάγνωση κειμένου (1^η συμπλοκή)

Στη φάση αυτή χρησιμοποιούμε αρχείο ήχου, στο οποίο ο ποιητής διαβάζει ο ίδιος το ποίημά του. Η ανάγνωση του ποιήματος από τον ίδιο τον δημιουργό⁹⁸ (ΔΕΠΣ, 2013: 75) δίνει τη δυνατότητα της καλύτερης ακουστικής πρόσληψης και επιτρέπει να ανιχνευθούν ο ρυθμός, η ένταση και οι διαθέσεις του εκφωνητή. Στη συνέχεια, προτείνεται η σιωπηρή ανάγνωση από τους μαθητές⁹⁹. Ακολουθούν ασκήσεις ενσυναισθητικής προσέγγισης ικανές να συμβάλουν λυσιτελέστερα στην αισθητική απόλαυση που προκαλεί το κείμενο. Για τη συγκεκριμένη φάση προτείνονται ασκήσεις: ανάκλησης-αναδιήγησης (Πολυζώνη, 2013: 68) και “καταιγισμός ιδεών” (Brainstorming).

Γ΄ φάση: Κατά τη διάρκεια και αμέσως μετά την ανάγνωση

Στη φάση μετά την ανάγνωση επιδιώκεται οι μαθητές να περιγράψουν την αναγνωστική τους εμπειρία. Η συζήτηση επικεντρώνεται σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου, όπως: «Τι σας άρεσε περισσότερο;», «Ποιο σημείο του ποιήματος θα θέλατε να ξαναδιαβάσετε;» (Αριστοδήμου-Ιακωβίδου, 2013: 45), « Ποια ήταν η πρώτη εικόνα που σας ήρθε στο μυαλό μετά την ανάγνωση του ποιήματος;», «Ποιους ήχους νομίζετε ότι ακούσατε;», « Αν θα κρατούσατε ένα μόνο στίχο από το ποίημα ποιος θα ήταν αυτός;», «Αν θα μπορούσατε να πάρετε συνέντευξη από τον ποιητή, τι θα τον ρωτούσατε για το ποίημα;». Στο σημείο αυτό ο διδάσκων οφείλει να γίνει αποδέκτης της σκέψης των μαθητών και να ελέγξει κατά πόσο το κείμενο κατάφερε να αλληλεπιδράσει με τους μαθητές.

Δ΄ φάση: Μεταδραστηριότητες – τελειοποίηση ανταπόκρισης

Οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν για την 4^η φάση διδασκαλίας δομούνται σε τρεις άξονες:

98 <https://youtu.be/-AtiTSdq9As>

99 Η Βησσαράκη αντιπροτείνει τη μη γραμμική ανάγνωση, αλλά την ανάγνωση από όποιο σημείο οι μαθητές επιθυμούν (Βησσαράκη, 2002:180, στο Αριστοδήμου-Ιακωβίδου, 2013: 44).

α) Δραστηριότητες που στοχεύουν στη νοηματική οικείωση του ποιήματος

- 1^η Δραστηριότητα: στοχεύει στην ανάδειξη του στοιχείου του απροόπτου και στη σύνδεσή του με τον τίτλο του ποιήματος. (Α.1, ΦΕ1, σελ: 2)
- 2^η Δραστηριότητα: ανάδειξη της χρονικής βαθμίδας του ποιήματος μέσω παρατήρησης του χρόνου των ρημάτων του ποιήματος. Ανάδειξη του εντοπισμού της χρήσης του ενεστώτα, της ποιητικής πρόθεσης να αναδειχθεί το επαναλαμβανόμενο του θέματος (Α.2, ΦΕ1, σελ: 2)
- 3^η Δραστηριότητα: ανάδειξη του ηχητικού περιβλήματος του ποιήματος (Α.3, ΦΕ1, σελ: 2)
- 4^η Δραστηριότητα: «Τι κάνουν τα έπιπλα στο σαλόνι όταν νυχτώνει;». Η δραστηριότητα αυτή στοχεύει στην απομόνωση των λέξεων - στίχων του ποιήματος που περιγράφουν τη σκηνή της μεταμόρφωσης (Α.4, ΦΕ1, σελ: 2)

β) Δραστηριότητες ανάπτυξης ενσυναίσθησης

- 1^η Δραστηριότητα: «Κλίμακα συνειρμικής τεχνικής»
Οι μαθητές καλούνται να παρακολουθήσουν τη σκέψη του ποιητή (Αριστοδήμου - Ιακωβίδου, 2013, σελ: 47) (Β.1, ΦΕ1, σελ: 3)
- 2^η Δραστηριότητα: «Αραχνόγραμμα – Αισθήσεις»
Ο λογοτεχνικός λόγος οδηγεί τον αναγνώστη σε ποικίλες αντιληπτικές διεργασίες προκειμένου να προσλάβει το νόημα του κειμένου. Σε αραχνόγραμμα, στο κέντρο του οποίου βρίσκεται η λέξη «Αισθήσεις» και εξακτινώνεται στις πέντε αισθήσεις, σημειώνουμε στο αντίστοιχο πλαίσιο την εικόνα, τη φράση ή το ονομαστικό σύνολο που κινητοποιεί την αντίστοιχη αίσθηση (Καλογήρου, 2009⁴: 114) (Β.2, ΦΕ1, σελ: 3)
- 3^η Δραστηριότητα: «Εικαστική απεικόνιση του ποιήματος – ανάλυση πίνακα ζωγραφικής» (Β.3, ΦΕ1, σελ: 4-5)
Προβολή του πίνακα ζωγραφικής του Γιάννη Ψυχοπαίδη «Ξύλα οικόσιτα»¹⁰⁰ (Φωστιέρης & Ψυχοπαίδη, 2019: 18). Η αναζήτηση και χρήση στην εκπαιδευτική διαδικασία εικαστικών έργων εμπνευσμένων από λογοτεχνικά κείμενα βοηθά τους μαθητές να επισημάνουν τις αντιστοιχίες ανάμεσα στο κείμενο και στην εικόνα, να σχολιάσουν τις επιλογές του καλλιτέχνη, να απομονώσουν τις στιγμές του κειμένου που φωτίζει η εικαστική πρόσληψή του. Η χρήση της συγκεκριμένης δραστηριότητας επιλέγεται ως άσκηση Αισθητικής αγωγής και ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων που την πλαισιώνουν στηρίζεται στα στάδια ανάλυσης εικόνας του Erwin Panofski (Μακρίδου, 2018: 339)

100 Ο πίνακας «Ξύλα οικόσιτα», που φιλοτεχνήθηκε από τον Γιάννη Ψυχοπαίδη και περιλαμβάνεται στο βιβλίο «Ζωγραφική συνομιλία με την Ποίηση» (2019), αναφέρεται στο ομώνυμο ποίημα από την ποιητική συλλογή του Αντώνη Φωστιέρη Τοπία του Τίποτα (2013). Το ποίημα «Ξύλα οικόσιτα» αποτελεί μετεξέλιξη του ποιήματος «Κατοικίδιο δάσος» (1987), από το οποίο δανείζεται –και επαναλαμβάνει– τον πρώτο στίχο και παρεμφερείς εικόνες. Είναι γνωστή η τακτική του ποιητή να ξαναγράφει ορισμένα ποιήματά του δίνοντάς τους νέο τίτλο και νέο περιεχόμενο, κρατώντας ωστόσο ανέγγιχτο τον θεματικό πυρήνα. Η επιλογή αυτή συνιστά ένα στοιχείο ποιητικής και θα μπορούσε να πει κανείς ότι ο ποιητής επισκέπτεται παλαιότερα ποιήματά του, αναστοχάζεται πάνω σ' αυτά και αναδημιουργώντας τα τους δίνει μια δεύτερη ευκαιρία ζωής. Πρακτική που θυμίζει τα remakes παλιών τραγουδιών από νέους καλλιτέχνες ή τα sequels κινηματογραφικών ταινιών με νέους πρωταγωνιστές. Σε ένα κόσμο όπου «Τα πάντα ρει», ο ποιητής δεν μένει ακίνητος, αλλάζει ο ίδιος και μαζί του εξελίσσονται και τα ποιήματά του.

γ) Παράλληλα κείμενα – συνανάγνωση κειμένων

Στο τελευταίο μέρος του Φύλλου Εργασίας (ΦΕ1), παρατίθενται δύο ποιήματα: το ποίημα του Τόλη Νικηφόρου «Υμνος ερωτικός», από τη συλλογή *Φωτεινά παράθυρα* (2014) και το πεζοποίημα του Αργύρη Χιόνη «Προφητείες» από τη συλλογή *Λεκτικά Τοπία* (1983). Τα κείμενα επιλέχθηκαν λόγω της συγγενικής τους θεματικής με το ποίημα του Αντώνη Φωστήρη «Κατοικίδιο δάσος». Θεμελιώδης στόχευση της παρούσας δραστηριότητας αποτελεί η ανάδειξη της έννοιας της διακειμενικότητας (*intertextuality*). Παράλληλα, με την εργασία πάνω σε ποιητικά κείμενα συναφούς θεματικής, δημιουργείται ένας μικρός κειμενικός ιστός που προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύψουν τις «συνομιλίες» τριών διαφορετικών δημιουργών (ΦΕ1, σελ: 6-7).

δ) Ομαδικές δραστηριότητες

ΟΜΑΔΑ Α΄: «Δρυάδες και Αμαδρυάδες»

Στην ελληνική μυθολογία οι Δρυάδες αποτελούσαν την ανθρωπόμορφη ιδέα του θροΐσματος των φύλλων των δένδρων, ενώ οι Αμαδρυάδες ήταν νύμφες των δασών, που γεννιόντουσαν με τις βελανιδιές (δρυς) και άλλα δέντρα και αναπτύσσονταν μαζί τους.

Η δραστηριότητα αυτή επιλέγεται για να κατανοήσουν οι μαθητές την αρχή της διακειμενικότητας ανάμεσα στην ποίηση και τον μύθο και να προχωρήσουν σε υποθέσεις και παρατηρήσεις για τις αναπαραστάσεις του δάσους στον αρχαιοελληνικό μύθο.

ΟΜΑΔΑ Β΄: «Βιβλιογραφική έρευνα»

Η προτεινόμενη δραστηριότητα αποτελεί διδακτική τεχνική της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Βασάλα-Φλογαΐτη, 2004: 98). Οι μαθητές αναζητούν πληροφορίες για ένα περιβαλλοντικό ζήτημα σε έντυπες και διαδικτυακές πηγές. Για την παρούσα εργασία, δίνονται στην ομάδα αποσπάσματα από το βιβλίο «Γη, ένας μικρός και εύθραυστος πλανήτης» (Γεωργόπουλος, Δημητρίου κ.ά., 2013). Οι μαθητές καλούνται να εκπονήσουν μια ομαδική εργασία πάνω σε δύο προτεινόμενα θέματα.

ΟΜΑΔΑ Γ΄: «Αγώνας διττού λόγου - Debate»

Στόχος της δραστηριότητας είναι η ανάδειξη των διαφορετικών διαστάσεων ενός θέματος, η αιτιολόγηση μιας άποψης ή τοποθέτησης, η αντίκρουση αυτής και η ανάπτυξη του εκφραστικού λόγου (Άλκπστις, 2008: 266). Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες: στην ομάδα του «Λόγου» και στην ομάδα του «Αντιλόγου».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**Ξενόγλωσσον**

- Glotfelty, Ch. & Fromm, Har. (1996) *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*. Athens Georgia: University of Georgia press.
- Rigby, K. (2015). Eco-criticism. In Julian Wolfrey's (Ed). *Introducing Criticism in the 21st Century*. Retrieved from <https://edinburghuniversitypress.com/book-introducing-criticism-in-the-21st-century.html>

Ελληνόγλωσσα

- Άλκπσις (2008). *Μαύρη Αγελάδα. Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αριστοδήμου-Ιακωβίδου, Ν. (2013). «Για ένα πουκάμισο αδειανό, για μιαν Ελένη...». Συνδυασμός των λογοτεχνικών θεωριών – Νέα Κριτική και Αναγνωστικές θεωρίες – στη διδασκαλία της Ποίησης (Γυμνάσιο). Στο Πάτσιου - Καλογήρου (Επιμ.) *Η Δύναμη της Λογοτεχνίας – διδακτικές προσεγγίσεις αξιοποίηση διδακτικού υλικού (Δημοτικό – Γυμνάσιο - Λύκειο)* (σσ. 29-61). Αθήνα: Gutenberg.
- Βασάλα, Π., & Φλογαΐτη, Ε. (2005). *Ο κόσμος τη θάλασσα. Διαθεματική προσέγγιση-Εναλλακτικές διδακτικές τεχνικές και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γαραντούδης, Ε. (2000). Η ποίηση του Αντώνη Φωστιέρη: μια περιπλάνηση στην νύχτα του τίποτα. *Εμβόλιμον*, 41-42, 45-53.
- Γεωργόπουλος, Α., & Νικολάου, Κ. (2013). *Γη, ένας μικρός και εύθραυστος πλανήτης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καλογήρου, Τζ. (2009⁴). *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης. Μελετήματα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*, τόμ. Α΄. Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος.
- Καραπάνου, Μ. (Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2010). Στα όρια του ποιητικού λόγου. Το θα και το να του θανάτου. *Εντευκτήριο*, 91, στο Πυλαρινός. Θ. (Επιμ.), *Για τον Αντώνη Φωστιέρη. Κριτικά κείμενα* (σσ. 190-192). Λευκωσία: Αιγαίον.
- Κατσικ-Γκίβαλου Α. (2005). Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της, στο Τζ. Καλογήρου-Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.), *Η λογοτεχνία στο σχολείο*, Αθήνα, Τυπωθήτω, σσ. 11-25.
- Μακρίδου, Π. (2018) Ρητορική της Εικόνας: αναλύοντας τον πίνακα του Νικηφόρου Λύτρα «Τα κάλαντα» με τη μέθοδο του Έρβιν Πανόφσκι. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδριου: «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα»*. Αθήνα: ΚΕΔΙΣΥ.
- Μακρίδου, Π. (2019). *Ομοηχία, αμφισημία και σχήμα ετυμολογικό στην ποίηση του Αντώνη Φωστιέρη*. (Διπλωματική Εργασία, ΕΚΠΑ, 2019). Ανακτήθηκε από www.pergamos.gr
- Νικηφόρου, Τ. (2014). *Ερωτικά παράθυρα*. Αθήνα: Μανδραγόρας.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Ανακτήθηκε 25 Ιανουαρίου 2020, από <http://www.pi-schools.gr/programs/depss/>
- Παπαντωνάκης, Γ. (2000). Η συνάντηση των χρωμάτων με την ποίηση του Αντώνη Φωστιέρη. *Εμβόλιμον*, 41-42, 94-103.
- Πάτσιου, Β., & Καλογήρου, Τ. (2013). *Η δύναμη της Λογοτεχνίας - Διδακτικές προσεγγίσεις - Αξιοποίηση διδακτικού υλικού (Δημοτικό - Γυμνάσιο - Λύκειο)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πολυζώη, Γ. (2013). Αυτό που ζήσαμε μαζί: διδακτική προσέγγιση του ποιήματος με σκοπό την καλλιέργεια και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης - Δειγματικό σχέδιο διδασκαλίας. Στο Πάτσιου-Καλογήρου (Επιμ.) *Η Δύναμη της Λογοτεχνίας - διδακτικές προσεγγίσεις - Αξιοποίηση διδακτικού υλικού (Δημοτικό - Γυμνάσιο - Λύκειο)* (σσ. 61-85). Αθήνα: Gutenberg.
- Σιορίκης, Χρ. (2013). Απ' τα λόγια στα δέντρα: δραστηριότητες για τη φιλιαναγνωσία και την περιβαλλοντική εκπαίδευση (Δημοτικό). Στο Πάτσιου - Καλογήρου (Επιμ.) *Η Δύναμη της Λογοτεχνίας - διδακτικές προσεγγίσεις - Αξιοποίηση διδακτικού υλικού (Δημοτικό - Γυμνάσιο - Λύκειο)* (σσ. 85-102). Αθήνα: Gutenberg.
- Σουλογιάννη, Α. (29-03-2014). Πυκνή μάζα ποίησης, Book Press, στο Πυλαρινός. Θ. (Επιμ.), *Για τον Αντώνη Φωστιέρη. Κριτικά κείμενα* (σσ. 329-30). Λευκωσία: Αιγαίον: 329.

- Φλογαΐτη, Ε. (2001¹). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Φωσιέρης, Α. (2008). *ΠΟΙΗΣΗ 1970- 2005. Συγκεντρωτική έκδοση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Φωσιέρης, Α. (2013). *Τοπία του Τίποτα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Φωσιέρης Α. & Ψυχοπαίδης, Γ. (2019). *Ζωγραφική συνομιλία με την Ποίηση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Χιόνης, Α. (1983). *Λεκτικά Τοπία*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Χριστοδουλίδου, Λ. (2008). Οικολογική συνείδηση, συμφιλίωση και αρμονία του ανθρώπου με τη Φύση μέσα από την ενότητα “Εμείς και η Φύση” του Ανθολογίου 129 λογοτεχνικών κειμένων, *Με λογισμό και μ’ όνειρο*, της Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Κείμενα: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, τεύχος 8. Ανακτήθηκε 17/02/20, από http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=120:p3t8&catid=52:tefxos8&Itemid=60

Abstract

The transformation of the classroom into a community of environmentally conscious students is the first step of the development of a democratic ethos. In this frame, this teaching proposal trying to coupling the course of the literature with the environmental education, to support the principles of literary theory of Ecocriticism. The representations of nature in the poetry of Antonis Fostieris which belongs to the Generation of the Seventies are explored and used extensively. In his poetic speech, Antonis For the purpose of the project, the focus was on the design of a lesson plan (focus text) from the poem “Home Forest” which is included in the collection “The D ‘n A of Death”(1987). The proposed curriculum adopts the goals of the Literature Teaching Curriculum in High School and is complemented by activities compatible with the teaching techniques of environmental education. Finally, the teaching proposal adopts M. Benton’s & G. Fox’s methodology stages and is enriched with the use of visual-digital material (media literacy) that serves the teaching purpose.

Keywords: Ecological Thought, Ecocritical, Antonis Fostieris, “Home Forest”, M. Benton & G. Fox.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α. Εικόνες



B. Πίνακες

Πίνακας 1: «Η κλωρίδα και η πανίδα στα ποιήματα του Αντώνη Φωστιέρη (στοιχεία αποδελτίωσης)»

Ζώα Ξηράς	Ενάλια	Πτηνά	Ερπετά	Έντομα	Φυσικά Φαινόμενα	Φυτά
Τράγος Σκύλος Λιοντάρι	Αστερίας Ιππόκαμπος Φάλαινα	Γλάρος Πάπια Κοράκια	Κάμπια Σκουλήκι Μυρμήγκι	Αράχνη Κουνούπι Μύγα	Γαλαξίες Αστραπές εποχές Ουράνιο τόξο	Αγιόκλημα Αγκινάρα Αμπέλι
Ελέφαντας (ελέφας) Ελάφι Λύκος Πρόβατο	Φαλαινάκι Χταπόδι Ψάρι	Κότες Κουκουβάγια	Φίδι Χελώνα	Κατσαρίδα Πεταλούδα Νυχτερίδα	Ουρανός Νύχτα	Βολβοί Δάφνη Καταβολάδα Κισσός Κρεμμύδι
Άλογο Λαγός Λύγγας Λέαινα Γάτα (γατί) Δορκάδα Βόδι Αρκούδα Ταύρος Αίλουρος	Καρκίνος	Άλμπρατρος Κοτσύφι		Σαράκι «Εφήμερα» «άγνωστο έντομο»		Μανιτάρια Μηλιά Μπιζέλια Παπαρούνα Περικοκλάδες Πόες Τουλίπα Υάκινθος

Γ. Φύλλα Εργασίας

ΚΑΤΟΙΚΙΔΙΟ ΔΑΣΟΣ

Του Αντώνη Φωστιέρη

Στο δροσερό σαλόνι σας θροίζει ένα δάσος.
Αυτά τα έπιπλα που ακούτε ν' ανασαίνουν
Φυλάνε ακόμα ενστικτώδη φτερωτά
Μες στα φυλλώματα. Κι αν τρίζουνε
Κάθε που μπαίνει νέος επισκέπτης
Θα 'ναι που νιώθουνε κρυμμένο το τσεκούρι
Να τροχίζεται. Σ' ανώδυνο χαμόγελο
Αβροφροσύνης τούτη τη φορά.
Τις νύχτες αλαφιάζονται
Και το χοντρό τους νύχι από ρίζα
Χώνεται
Στον βράχο του τσιμέντου. Οι κλώνοι τους
Ρημάζουν τα ταβάνια - νά οι ρωγμές
Του ξύλου που μουγκρίζει. Αφήστε τα·
Ούτε μ' αλήθεια ούτε με πλάνη λειαίνονται
Οι ρόζοι σε μια φλούδα γηρατειών· αφήστε τα.
Κι αν το τικ-τακ του σκουληκιού υποδύεται
Τον χτύπο της καρδιάς τους
Αυτά ονειρεύονται το ηρωικό λαμπάδιασμα
Να 'ρθεί επιτέλους να χωρίσει πνεύμα
Από κορμί
- Λάμψη και κάρβουνο.

Συλλογή Το θα και το να του θανάτου (1987)



Εργασίες- Δραστηριότητες

A.1. Παρατηρήστε τον εναρκτήριο στίχο του ποιήματος: / Στο δροσερό σαλόνι σας θροΐζει ένα δάσος/. Πώς συνδέεται με τον τίτλο του ποιήματος;

.....

.....

.....

A.2. Υπογραμμίστε τα ρήματα του ποιήματος και παρατηρήστε σε ποιο χρόνο βρίσκονται. Τι πιστεύετε ότι εξυπηρετεί η συγκεκριμένη επιλογή του χρόνου των ρημάτων;

.....

.....

.....

A.3. *Θροΐζει, ανασαίνουν, τρίζουνε, μουγκρίζει*: ποιο είναι το κοινό χαρακτηριστικό των παραπάνω ρημάτων; Τι θεωρείτε ότι πετυχαίνει ο ποιητής με τη χρήση των συγκεκριμένων ρημάτων;

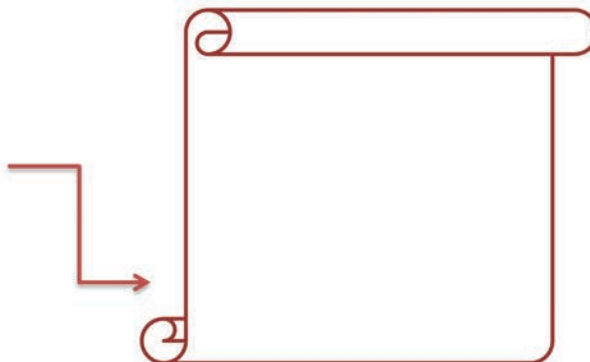
.....

.....

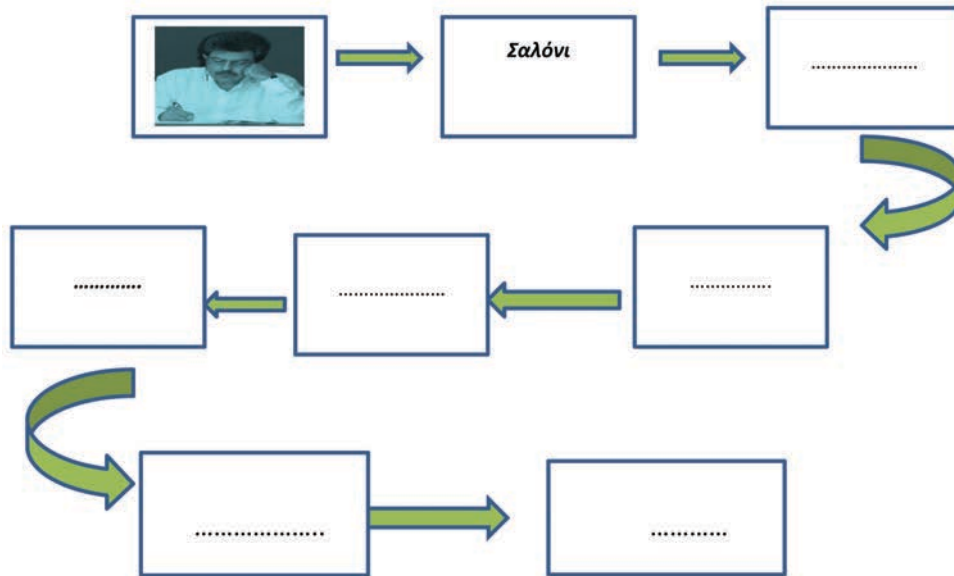
Το **τικ- τακ** που ακούγεται στο ποίημα σε τι είδους ήχους σας παραπέμπει;

.....

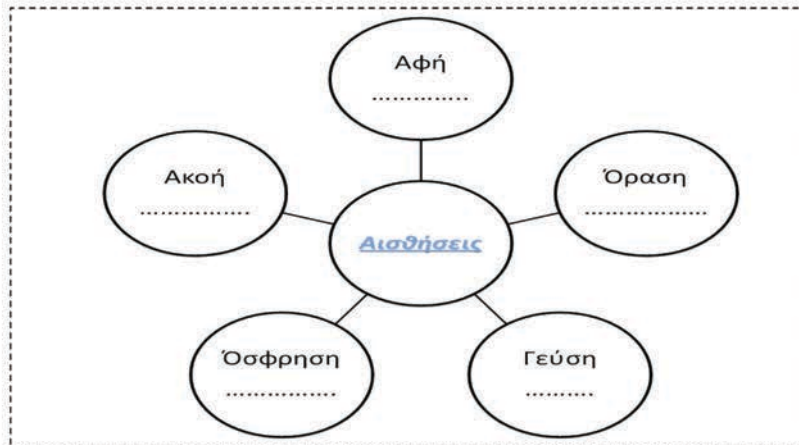
A.4. Τι κάνουν τα έπιπλα στο σαλόνι όταν νυχτώνει;



B.1. Ας παρακολουθήσουμε το μονοπάτι της σκέψης του ποιητή.



B.2. Διαβάζοντας το ποίημα ποιές από τις πέντε αισθήσεις σας νομίζετε ότι ενεργοποιούνται; Συμπληρώστε μέσα σε κάθε κύκλο μια λέξη ή φράση του ποιήματος για την αντίστοιχη αίσθηση (κάποιος κύκλος μπορεί και να μείνει κενός).



Β.3. Ο ζωγράφος Γιάννης Ψυχοπαίδης εμπνεύστηκε από το ποίημα του Αντώνη Φωσιτέρη και φιλοτέχνησε τον πίνακα που βλέπετε παρακάτω.



- ✚ Αφού παρατηρήσετε προσεκτικά τον πίνακα του Γιάννη Ψυχοπαίδη καταγράψτε ό,τι βλέπετε (χρώματα, αντικείμενα, πρόσωπα, λέξεις-φράσεις)

Χρώματα	Αντικείμενα	Πρόσωπα

✚ Προσπαθήστε να αντιστοιχίσετε στοιχεία του πίνακα με στίχους του ποιήματος:



.....



.....



.....

✚ Τί πιστεύετε ότι απεικονίζουν τα μάτια που βλέπετε στον πίνακα;

.....

✚ Τώρα που έχετε εργαστεί πάνω στο ποιητικό κείμενο νιώθετε ότι ο ζωγράφος κατάφερε να το αποδώσει εικαστικά με επιτυχία; Ποιά είναι η άποψή σας;

.....

.....

.....

.....

.....

Παράλληλα ποιητικά κείμενα

Κείμενο 1^ο

ΥΜΝΟΣ ΕΡΩΤΙΚΟΣ

του Τόλη Νικηφόρου

κανένα γυναικείο χέρι	την άψυχη παρέμβαση των
δεν κράτησα	πλήκτρων
δεν χάιδεψα ως τώρα	
με την παλάμη μου	γνωρίζει πως εμείς οι τρεις
με τ' ακροδάχτυλα	τις ίδιες ρίζες έχουμε
τόσο ανάλαφρα	κοινή καταγωγή το δάσος
τόσο θερμά κι ερωτικά	και φτερουγίζει στο άγγιγμά μου
όσο ένα κοινό μολύβι	μέσα στα μάτια μου θυμάται
	το δέντρο που ήταν κάποτε
ένα μολύβι που κουρνιαρίζει	και δακρυσμένο σηκώνει απ' το
ανάμεσα στον μέσο και τον δείκτη	χαρτί
και κάτω απ' τον αντίχειρά μου	τα φύλλα του στον ουρανό.
έτοιμο	
να γονιμοποιήσει το λευκό χαρτί	Συλλογή, <i>Φωτεινά παράθυρα</i> , 2014
ένα μολύβι που ποτέ δεν ζήλεψε	

- ✚ Ο ποιητής Τόλης Νικηφόρου εισάγει μια άλλη άποψη για το δάσος. Προσπαθήστε να ανακαλύψετε αν υπάρχουν κοινά στοιχεία με το ποίημα «Κατοικίδιο δάσος» του Αντώνη Φωστιέρη: α) ως προς τη γλώσσα β) ως προς το νόημα του ποιητικού κειμένου.

.....
.....
.....

Κείμενο 2°

ΠΡΟΦΗΤΕΙΕΣ

«Όταν τα δέντρα μισήσουν
Την αχαριστία των ανθρώπων»
του Αργύρη Χιόνη

Θα 'ρθει μια μέρα που τα δέντρα θα μισήσουν την αχαριστία των ανθρώπων και θα σταματήσουν να παράγουν ίσκιο, θροϊσμάτα κι οξυγόνο. Θα πάρουνε τις ρίζες τους και θα φύγουν. Μεγάλες τρύπες θα μείνουνε στη γη εκεί που ήταν πριν τα δέντρα. Όταν οι άνθρωποι καταλάβουνε τί έχασαν, θα πάνε και θα κλάψουνε πικρά πάνω απ' αυτές τις τρύπες. Πολλοί θα πέσουνε μέσα. Τα χώματα θα τους σκεπάσουν. Κανείς δεν θα φυτρώσει.

Συλλογή, Λεκτικά Τοπία, 1983

- ✚ Το ποίημα του Αργύρη Χιόνη μιλάει για την εκδίκηση των δέντρων. Σε ποιά σημεία πιστεύετε ότι το ποίημα του Χιόνη συνομιλεί με το ποίημα του Αντώνη Φωστιέρη «Κατοικίδιο δάσος»;
-
.....
.....
.....
.....

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

ΟΜΑΔΑ Α΄: «Δρυάδες και Αμαδρυάδες»



Εργασία: Να αναζητήσετε πληροφορίες για τον μύθο των Δρυάδων και των Αμαδρυάδων και να προσπαθήσετε να συνδέσετε στοιχεία του μύθου με το ποίημα «Κατοικίδιο δάσος».

ΟΜΑΔΑ Β΄: «Βιβλιογραφική έρευνα»



Θέμα: «Γη ένας μικρός και εύθραυστος πλανήτης»

Να παρουσιάσετε στην ολομέλεια της τάξης πληροφορίες σχετικά με το φαινόμενο της αποψίλωσης των δασών. Η εργασία σας να κινηθεί στους παρακάτω θεματικούς άξονες :

- Οι εχθροί του δάσους
- Οι συνέπειες της άναρχης ξύλευσης για το περιβάλλον

ΟΜΑΔΑ Γ΄: «Αγώνας Λόγου - Debate»



Θέμα: «Το δάσος είναι πηγή ζωής για τον άνθρωπο ωστόσο ορισμένα προϊόντα που προέρχονται από την ξύλευση του δάσους είναι πρακτικά δύσκολο να αντικατασταθούν». Χωριστείτε σε δύο ομάδες των

τριών ατόμων. Η ομάδα του Λόγου καλείται να υποστηρίξει την παραπάνω άποψη και η ομάδα του Αντιλόγου να την αντικρούσει.

Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας στο σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο. Η συμβολή της διττής αυτής συνεργασίας στην ανάπτυξη του γραμματισμού των νηπίων

Χρυσάνθη Μπλίτσι

Νηπιαγωγός, ΜΑ, Υποψήφια Διδάκτωρ ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
cmilitsi@gmail.com

Περίληψη

Ο ρόλος που διαδραματίζει η οικογένεια στην ανάπτυξη του γραμματισμού του παιδιού είναι εξέχουσας σημασίας, διότι οι γονείς είναι οι πρώτοι παιδαγωγοί του παιδιού τους. Για τον λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη για το σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο η συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να καταδείξει την σπουδαιότητα της συμβολής της διττής αυτής συνεργασίας στην ανάπτυξη του γραμματισμού του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Πρόκειται για μία βιβλιογραφική επισκόπηση δείγμα της οποίας αποτέλεσαν άρθρα και βιβλία Ελλήνων ερευνητών αναφορικά με τον γραμματισμό των νηπίων και τη συμβολή της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας σε αυτόν. Οι έρευνες συγκεντρώθηκαν από τρεις διαφορετικές πηγές και η ανάλυσή τους στηρίχθηκε στο μοντέλο των Whitehurst και Lonigan για την ερμηνεία του αναδυόμενου γραμματισμού. Τα αποτελέσματα των μελετών έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας στην Ελλάδα, κατά κύριο λόγο, δεν συνεργάζονται στον συγκεκριμένο τομέα.

Λέξεις-Κλειδιά: Συνεργασία σχολείου-οικογένειας, γραμματισμός.

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη του γραμματισμού του ατόμου ξεκινάει από τη γέννησή του και αποτελεί ένα συνεχόμενο γεγονός. Κατά τα πρώτα έξι έτη της ανθρώπινης ζωής σχηματίζονται οι βασικές γνώσεις στον συγκεκριμένο τομέα (Αϊδίνης, 2012: 38· Puranik, Lonigan & Kim, 2011: 470· van Kleeck & Schuele, 2010: 348· Neuman & Dickinson, 2003: 103· Παπούλια-Τζελέπη, 2001: 99· Τάφα, 2001: 133· Whitehurst & Lonigan, 1998: 271· Teale & Sulzby, 1986: 83). Ο γραμματισμός του νηπίου αναπτύσσεται μέσω εμπειριών που λαμβάνει στο οικογενειακό και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του (Τάφα & Μανωλίτσης, 2009: 411· Makin & Whitehead, 2004: 82· Saracho, 2002: 432). Η περίοδος κατά την οποία το παιδί μεταβαίνει από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον (όταν είναι, δηλαδή, 4 με 5 ετών) θεωρείται ιδιαίτερος κρίσιμη για την ανάπτυξη του γραμματισμού του. Για το λόγο αυτό καλό είναι οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών τους, οι οποίοι είναι, άλλωστε, και οι πρώτοι παιδαγωγοί των παιδιών τους. Μία συνεργασία τέτοιου είδους θα βοηθήσει το παιδί να κατανοήσει πως η οικογένειά του θεωρεί πολύ σημαντικό το σχολείο, καθώς, επίσης, και τους ανθρώπους που το περιβάλλουν (Βελλοπούλου, Γκολφινόπουλου & Καμπεζά, 2013: 37· Γεωργίου, 2011: 203). Τα οφέλη που θα αποκομίσει το νήπιο από μία τέτοιου είδους συνεργασία είναι ποικίλα, καθώς το παιδί όχι

μόνο θα ενταχθεί ευκολότερα στο σχολικό περιβάλλον αλλά και θα αναπτυχθεί ολόπλευρα (Birbili & Karagiorgou, 2010: 26· Lewis, Kim & Bey, 2011: 229), γεγονός που αποτελεί και το στόχο του νηπιαγωγείου σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2011). Τέλος, η ανάπτυξη του γραμματισμού του παιδιού κατά τη διάρκειά φοίτησής του στο νηπιαγωγείο συμβάλλει στην μετέπειτα επιτυχία του στο δημοτικό σχολείο (Παπούλια-Τζελέπη, 2001: 108· Τάφα & Μανωλίτσης, 2009: 415).

Ορισμοί για τον γραμματισμό

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον των ερευνητών για τον γραμματισμό στην προσχολική ηλικία. Πρόκειται για τον διεθνή όρο «literacy» και αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου για επικοινωνία, τόσο λεκτική όσο και γραπτή (Γώτη & Ντίνας, 2010: 158). Στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος «γραμματισμός» εντοπίζεται και ως «αλφαριθμητισμός», «εγγραμματοσύνη» και «εγγραμματισμός» (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001: 10· Παπούλια-Τζελέπη, 2001: 116).

Σύμφωνα με τον Baynham (2000) οι ποικίλοι ορισμοί που έχουν δοθεί, κατά καιρούς, από τους μελετητές, για τον γραμματισμό είναι αμφισβητήσιμοι, γεγονός που τονίζει την δυσκολία δημιουργίας ενός καθολικού ορισμού για την εν λόγω έννοια. Παρόλα αυτά, αρκετοί είναι εκείνοι που έχουν προσπαθήσει να ορίσουν τον «γραμματισμό». Η Μητσοκοπούλου, για παράδειγμα, δηλώνει ότι γραμματισμός είναι η ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί με ποικίλους τρόπους χρησιμοποιώντας τόσο τον προφορικό όσο και τον γραπτό λόγο προκειμένου να ανταποκριθεί στις διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις και κοινωνικές περιστάσεις (Μητσοκοπούλου, 2001: 210). Στο ίδιο πνεύμα και άλλοι ερευνητές, όπως ο Hoggart, (1992) και ο Ματσαγγούρας (2006), ισχυρίζονται ότι ο γραμματισμός είναι η ικανότητα του ατόμου να αξιοποιεί τον λόγο του με τέτοιο τρόπο ούτως ώστε να ανταποκριθεί στην εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση. Ο συγκεκριμένος ορισμός αντιμετωπίζει την γλώσσα ως ένα δυναμικό, και όχι στατικό, σύστημα το οποίο προσαρμόζεται ανάλογα με την επικοινωνιακή περίπτωση.

Η Hasan (2006) ορίζει τον γραμματισμό ως ένα κοινωνικό φαινόμενο αφού, κατά τα λεγόμενά της, ο γραμματισμός διαφοροποιείται από γενιά σε γενιά και από άτομο σε άτομο, καθώς πρόκειται για μια εξελισσόμενη διαδικασία. Ισχυρίζεται, ακόμη, ότι ο γραμματισμός είναι μια διαδικασία την οποία εξελίσσει το άτομο στηριζόμενο σε γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στην καθημερινότητά του και στην εκπαιδευτική διαδικασία την οποία παρακολουθεί.

Συμπερασματικά, πολλοί είναι οι ορισμοί που έχουν δοθεί, κατά καιρούς, από τους ερευνητές, για τον γραμματισμό. Κοινό γνώμονα όλων τους αποτελεί το γεγονός ότι ο γραμματισμός είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την ικανότητα του ατόμου να μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε ποικίλα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας (Θεοδότου, 2013: 63). Αξίζει να επισημανθεί ότι το άτομο έρχεται σε επαφή με τέτοια περιβάλλοντα ήδη πριν από την ένταξή του στο σχολικό πλαίσιο, αναπτύσσοντας έτσι κάποιες από τις δεξιότητες του γραμματισμού, όπως την εξοικείωσή του με τον έντυπο λόγο, καθώς και την μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, σε πολύ πρώιμο, βέβαια, στάδιο (Αϊδίνης, 2012: 137).

Συνεργασία σχολείου-οικογένειας στο σχολείο

Τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται συχνά λόγος για την συνεργασία σχολείου-οικογένειας, καθώς και για τα οφέλη που αυτή παρέχει στα παιδιά. Τι σημαίνει, όμως, συνεργασία σχολείου-οικογένειας; Οι Epstein & Sheldon (2006) υποστηρίζουν πως συνεργασία είναι κάθε απλή εμπλοκή των γονέων, των εκπαιδευτικών και άλλων μελών της κοινότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών (Epstein & Sheldon, 2006, όπ. αναφ. στο Nitecki, 2015: 198). Πρόκειται για μία παιδοκεντρική προσέγγιση στην οποία οι οικογένειες και οι παιδαγωγοί συνεργάζονται και συντονίζονται προκειμένου να παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες στα παιδιά διαμέσου αναπτυξιακά κατάλληλων κοινωνικών, συναισθηματικών, συμπεριφορικών και ακαδημαϊκών δομών (Jeynes, 2014: 86· Lines, Miller & Arthur-Stanley, 2011: 203).

Η διττή αυτή συνεργασία θεωρείται, από πληθώρα ερευνητών, ιδιαιτέρως σημαντική για την εκπαιδευτική διαδικασία και κρίνεται απαραίτητη (de Bruijne κ.ά., 2014: 413· Glueck & Reschly, 2014: 301). Σύμφωνα με μελέτες όσο νωρίτερα ξεκινάει ο παιδαγωγός να εμπλέκει τις οικογένειες των μαθητών του στην εκπαιδευτική διαδικασία τόσο περισσότερα οφέλη θα αποκομίσουν τα παιδιά (Grammatikopoulos κ.ά., 2014: 142· Zygmunt-Fillwalk, 2011: 91· Barnard, 2004: 58).

Συνεργασία σχολείου-οικογένειας και γραμματισμός των νηπίων

Ποικίλες είναι οι πρακτικές που μπορούν να πραγματοποιηθούν συνεργατικά με την οικογένεια είτε εντός είτε εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Μία συνηθισμένη πρακτική τέτοιου είδους για την έναρξη μίας συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγού και γονέων είναι η πραγματοποίηση συγκεντρώσεων-συναντήσεων. Συνήθως οι συγκεντρώσεις-συναντήσεις με τους γονείς πραγματοποιούνται στην τάξη του νηπιαγωγείου και σε τακτά χρονικά διαστήματα προκειμένου οι κηδεμόνες να ενημερωθούν από τον εκπαιδευτικό για το πρόγραμμα του σχολείου. Με τη συγκεκριμένη συγκέντρωση-συζήτηση γίνεται κατανοητός για τους γονείς ο τρόπος με τον οποίο υλοποιούνται εργασίες στο νηπιαγωγείο. Πέρα από την ενημέρωση για το σχολικό πρόγραμμα οι γονείς, στις συγκεντρώσεις-συζητήσεις, ενημερώνονται και για άλλα θέματα, τη σπουδαιότητα των οποίων ενδείκνυται να αγνοούν ή να μην συνειδητοποιούν (Τάφα & Μανωλίτσης, 2009: 409).

Όπως υποδεικνύουν έρευνες ελάχιστες είναι οι φορές που γονείς και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για την ανάπτυξη του γραμματισμού των νηπίων. Σπάνια γονείς και νηπιαγωγοί σχεδιάζουν από κοινού διαφόρων τύπων δραστηριότητες γραμματισμού, συζητάνε για τις εργασίες γραμματισμού που υλοποιεί το νήπιο στο σπίτι, καθώς και για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να βοηθήσουν το νήπιο να αναπτυχθεί στον συγκεκριμένο τομέα (Τάφα & Μανωλίτσης, 2009: 412). Εν κατακλείδι, προκειμένου οι συγκεντρώσεις-συζητήσεις να γίνουν σωστά και τα αποτελέσματά τους να είναι ευεργετικά για τα παιδιά καλό είναι οι εκπαιδευτικοί να έχουν επιμορφωθεί για αυτές (Hannon, Nutbrown, & Fawcett, 1997: 19· Nutbrown, Hannon, & Weinberger, 1991: 84· Tizard & Hughes, 1984: 218).

Τα χαρακτηριστικά ενός ποιοτικού βιβλίου για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας

Τα νήπια, πριν ακόμη από την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον, έχουν αναπτύξει κάποιες από τις δεξιότητες του γραμματισμού, όπως την εξοικείωσή τους με τον έντυπο λόγο,

καθώς και την μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, σε πολύ πρώιμο, βέβαια, στάδιο (Αϊδίνης, 2012: 137). Η ανάγνωση βιβλίων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, και δη η εμπειρία της από κοινού ανάγνωσης, συμβάλλει καθοριστικά στην πολύπλευρη ανάπτυξή τους, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, στον συναισθηματικό και στον γνωστικό τομέα (Bonnafé, 2017: 21).

Τόσο η επιλογή του βιβλίου όσο και ο χώρος διεξαγωγής της ανάγνωσης επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της δραστηριότητας. Το πως πρέπει να είναι ένα καλό παιδικό βιβλίο αποτελεί ένα αρκετά σύνθετο ερώτημα, δύσκολο να απαντηθεί. Βέβαια, ένα παιδικό βιβλίο για να είναι ποιοτικό πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες κατανόησης του παιδιού. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Costantino, Dal Gobbo, Valentino-Merletti, Moretti και Pizzorno (2017), ένα βιβλίο για παιδιά θα πρέπει να επιλέγεται με βάση τα παρακάτω κριτήρια:

- 1) Φυσικά χαρακτηριστικά του βιβλίου (*Qualità fisiche di un libro*): Ένα βιβλίο πρέπει να είναι κατασκευασμένο έτσι ώστε να είναι ασφαλές και ταυτοχρόνως εύχρηστο για το παιδί. Για παράδειγμα, τα πρώτα βιβλία του παιδιού θα πρέπει να είναι φτιαγμένα από μη τοξικά υλικά, να έχουν τετράγωνο σχήμα και διαστάσεις 10-12 εκατοστά. Οι σελίδες, οι οποίες είναι κατασκευασμένες κατά κύριο λόγο από χοντρό χαρτόνι, πρέπει να είναι δεμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να ευνοούν το εύκολο άνοιγμα του βιβλίου αλλά και τη δυνατότητα να μένει ανοιχτό.
- 2) Ποιότητα της εικόνας (*Qualità dell'immagine*): Οι εικόνες θα πρέπει να είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με το κείμενο του βιβλίου προκειμένου το παιδί να μπορεί να συσχετίσει αυτό που του διαβάζεται με αυτό που του δείχνουν οι μορφές. Στα μεγαλύτερα παιδιά οι εικόνες γίνονται σταδιακά πιο σύνθετες, διατηρώντας βέβαια πάντα την αρμονία με το λεκτικό κείμενο. Δεν θα πρέπει να περιορίζονται σε μια διακοσμητική λειτουργία, αλλά να συμβάλλουν ενεργά στη δόμηση του νοήματος του βιβλίου.
- 3) Ποιότητα του λόγου (*Qualità del linguaggio*): Για τα μικρά παιδιά η γλώσσα ενός καλού βιβλίου θα πρέπει να έχει χαρακτηριστικά ποιητικού λόγου και ρυθμό. Η ομοιοκαταληξία διευκολύνει την απομνημόνευση, ευνοεί τη ροή της ανάγνωσης, ενθαρρύνει τη συμμετοχή του παιδιού.
- 4) Ποιότητα της ιστορίας (*Qualità de lla storia*): Ποιοτικές θεωρούνται οι ιστορίες που είναι κατανοητές, έχουν «δυνατό» περιεχόμενο και αναφέρονται σε συναισθήματα που σχετίζονται άμεσα με το παιδί (ιστορίες φιλίας, αντιμετώπισης δυσκολιών, περιπέτειας κ.ά.). Άλλα σημαντικά στοιχεία είναι το χιούμορ, η σαφήνεια και η εμφανής αλληλουχία αιτίου-αποτελέσματος.

Με άλλα λόγια, θα πρέπει να επιλέγονται βιβλία με κατάλληλο και ενδιαφέρον θέμα, αλλά και με τη σωστή αναλογία κειμένου και εικόνων, ώστε το παιδί να είναι κάθε φορά σε θέση να παρακολουθήσει την ιστορία (Κουλουμπή-Παπαετροπούλου, 2010: 208). Ζωτανές και ενδιαφέρουσες εικόνες είναι καλό να συνοδεύουν το κείμενο - ένα κείμενο με λεξιλόγιο απαιτητικό, αλλά ταυτόχρονα κατανοητό από τα παιδιά (Dennis & Horn, 2011: 38). Ακόμη, τα καλογραμμένα λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά, με ευδιάκριτη πλοκή και δομή (Κανατσούλη, 2002: 87) και εκείνα με θεματολογία σχετική με την καθημερινότητά τους, κινούν το ενδιαφέρον τους και εξασφαλίζουν την προσοχή τους, δίνοντας ευκαιρίες για συζήτηση (Lane & Wright, 2007: 671). Η Bonnafé (2017) αναφέρει πως τα μικρά παιδιά

προτιμούν κείμενα από τα οποία αντλούν μεγάλη ευχαρίστηση, συγκινούνται και με τα οποία ανακαλύπτουν νέες δομές της γλώσσας που τις χρησιμοποιούν γιατί τους άρεσαν.

Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές (Koralek, Dodge, & Dombro, 2005: 308· Doiron, 1994: 617), εξίσου σημαντικά για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι τα βιβλία πληροφοριών. Τα βιβλία πληροφοριών, ή αλλιώς βιβλία γνώσεων, γράφονται για να μεταφέρουν πληροφορίες για τον φυσικό κόσμο και την κοινωνία, παρουσιάζουν δεδομένα, παρατηρήσεις, περιγραφές, εξηγήσεις και έχουν μορφωτικό χαρακτήρα (Κανατσούλη, 2002: 123). Τα παιδιά διαθέτουν μια έμφυτη περιέργεια για τον κόσμο που τα περιβάλλει. Με την ανάγνωση τέτοιων βιβλίων ικανοποιούν αυτή τους την περιέργεια βρίσκοντας απαντήσεις στις διάφορες απορίες τους, ενώ παράλληλα καλούνται να χρησιμοποιήσουν την ήδη αποκτηθείσα γνώση τους για να κατανοήσουν νέες πληροφορίες και ιδέες. Βέβαια, εκτός από τη γνώση για τον κόσμο, τα πληροφοριακά κείμενα βοηθούν και στην ενίσχυση του ειδικού λεξιλογίου των παιδιών. Συχνά, οι ερωτήσεις που αναδύονται κατά την ανάγνωση ενός εικονογραφημένου βιβλίου μπορεί να οδηγήσουν τους ενήλικες να ανατρέξουν σε βιβλία πληροφοριών. Πρόκειται για μια εξαιρετική ευκαιρία για το παιδί προσχολικής ηλικίας να γνωρίσει την ύπαρξη βιβλίων, όπου βρίσκει κανείς απαντήσεις και τα οποία χρησιμοποιούν οι μεγαλύτεροι (Κανατσούλη, 2002: 121· Doiron, 1994: 619).

Κατά τους Lane και Wright (2007), οι εκπαιδευτικοί καλό θα ήταν να επιλέγουν βιβλία και με βάση τον προς επίτευξη εκπαιδευτικό στόχο που έχουν θέσει. Για παράδειγμα, τα παραμύθια προσφέρονται για την ανάπτυξη του λεξιλογίου, τα βιβλία πληροφοριών για την απόκτηση γνώσεων, ενώ τα βιβλία με παιχνίδια λέξεων ευνοούν τη φωνολογική επίγνωση. Ωστόσο, δεν υπάρχει απόλυτη διάκριση μεταξύ των κατηγοριών.

Όσον αφορά στον χώρο, η περιοχή της ανάγνωσης, είτε στο σπίτι είτε στο σχολείο, θα πρέπει να είναι άνετη και μακριά από περισπασμούς. Τα βιβλία καλό είναι να τοποθετούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι προσβάσιμα από τα παιδιά, ενώ συνίσταται να μην περιορίζονται στη βιβλιοθήκη ή στον χώρο ανάγνωσης, αλλά να είναι διαθέσιμα και σε άλλες περιοχές. Σε κάθε περίπτωση προτείνεται τα βιβλία κατά καιρούς να ανανεώνονται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ενώ τα οικεία και αγαπημένα τους βιβλία θα πρέπει να παραμένουν διαθέσιμα, όσες φορές και αν τα παιδιά ζητήσουν να τους διαβαστεί η ίδια ιστορία (Αϊδίνης, 2012: 107).

Ερευνητικά δεδομένα από το ελληνικό συγκείμενο αναφορικά με τον γραμματισμό των νηπίων

Ο Μανωλίτσος (2016) παρουσίασε το τριγωνικό μοντέλο του αναδυόμενου γραμματισμού. Αναλυτικότερα, σε αυτήν την προσέγγιση ο Μανωλίτσος παρουσιάζει και τεκμηριώνει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις μορφές συμπεριφοράς που έχουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και οι οποίες αποτελούν τα συστατικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού σε αυτή την ηλικία.

Με τις αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας ασχολήθηκε η Δα-νιηλίδου (2004), η οποία κατέδειξε την σημαντικότητα της πρώιμης παρέμβασης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το πρόγραμμα ευαισθητοποίησης προς την γραφή και την ανάγνωση ενέπλεκε τα παιδιά σε δραστηριότητες γραμματισμού με παιγνιώδη τρόπο (μέσω αι-νιγμάτων, ποιημάτων και εικόνων), ενισχύοντας έτσι το ενδιαφέρον και τα κίνητρά τους.

Στο τέλος του προγράμματος διαπιστώθηκε εμφανής βελτίωση σε δεξιότητες γραμματισμού, όπως αναγνώριση φωνημάτων, γραμμάτων, λέξεων στον περιβάλλοντα χώρο. Ακόμα, έχει τεκμηριωθεί η ουσιαστική σημασία της πρώιμης παρέμβασης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που εμφανίζουν χαμηλό επίπεδο σε δεξιότητες του αναδυόμενου γραμματισμού (Μπάρμπας, 2007: 138).

Επιπλέον, μελετήθηκαν οι γνώσεις, οι αντιλήψεις και οι στάσεις των νηπιαγωγών όσον αφορά τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού που πρέπει να αναπτυχθούν μέσω της προσχολικής εκπαίδευσης (Αντωνοπούλου, 2014: 99), καθώς και το εκπαιδευτικό πλαίσιο (προγράμματα σπουδών) στο οποίο στηρίζονται οι πρακτικές που εφαρμόζονται στις προσχολικές τάξεις (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005: 106).

Τη σημασία του επιπέδου κατάρκτησης της γλώσσας στην αναγνωστική ετοιμότητα των νηπίων κατέδειξαν πολλοί ερευνητές (Νεοφύτου-Φωτίου, 2003: 216· Χατζησαββίδης, 1998: 78). Το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης αποδείχθηκε σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης (Χαραλαμποπούλου, 2002: 408) αλλά και για την ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών στην προσχολική ηλικία (Ζακοπούλου, 2001: 213).

Τέλος, έχει ερευνηθεί η αναγνωστική επίδοση σε σχέση με το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού σε παιδιά Α΄ δημοτικού. Έχει αποδειχθεί ότι όταν σχολείο και οικογένεια συνεργάζονται τα παιδιά αποκτούν θετικότερη εικόνα για την μάθηση και συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Παντελιάδου, Μπότσας, Σιδερίδης, 2000: 58). Όπως κατέδειξαν, ωστόσο, οι Τάφα & Μανωλίτσης (2009), σπάνια γονείς και νηπιαγωγοί σχεδιάζουν από κοινού διαφόρων τύπων δραστηριότητες γραμματισμού, συζητάνε για τις εργασίες γραμματισμού που υλοποιεί το νήπιο στο σπίτι, καθώς και για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να βοηθήσουν το νήπιο να αναπτυχθεί στον συγκεκριμένο τομέα.

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Το παρόν άρθρο αναφέρεται στον γραμματισμό στο νηπιαγωγείο, καθώς και στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και στην συμβολή αυτής στην ανάπτυξη του γραμματισμού των νηπίων. Πρόκειται για μία βιβλιογραφική ανασκόπηση στην οποία αξιοποιήθηκαν άρθρα και βιβλία Ελλήνων και ξένων ερευνητών αναφορικά με τον γραμματισμό των νηπίων και τη συμβολή της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας σε αυτόν. Αναλυτικότερα, το εν λόγω άρθρο στοχεύει στο να καταδείξει την σπουδαιότητα της συμβολής της διττής αυτής συνεργασίας στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Φάνηκε πως τα οφέλη που αποκτά το παιδί από τη συνεργασία της οικογένειάς του με την σχολική του τάξη είναι ποικίλα και ιδιαίτερα κομβικά για την ανάπτυξή του στον τομέα του γραμματισμού. Ωστόσο στην Ελλάδα ελάχιστα είναι τα παραδείγματα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας σε αυτόν τον τομέα. Ερευνητικό κενό του συγκεκριμένου άρθρου, το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για μετέπειτα έρευνα, αποτελεί το γιατί οι νηπιαγωγοί και οι γονείς των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην Ελλάδα δεν συνεργάζονται προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά στην ανάπτυξή τους στον τομέα του γραμματισμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενογλώσση

- Bailet, L. L., Repper, K. K., Piasta, S. B. & Murphy, S. P. (2009). Emergent literacy intervention for prekindergarteners at risk for reading failure. *Journal of Learning Disabilities*, 42(4), 336-355.
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26, 39-62.
- Birbili, M., & Karagiorgou, I. (2010). Helping children and their parents ask better questions: An intervention study. *Journal of Research in Childhood Education*. 24:1, 18-31.
- Costantino, A., Dal Gobbo, A., Valentino - Merletti, R., Moretti, A. & Pizzorno, C. (2017). *Nati per Leggere @ Nati per la Musica: Catalogo dei libri 2017 per gli operatori dei progetti locali*. Cesena: Stilgraf.
- de Bruïne, E. J., Willemse, T. M., D' Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L. & van Eynde, S. (2014). Preparing teacher candidates for family-school partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 409-425.
- Dennis, L. & Horn, E. (2011). Strategies for Supporting Early Literacy Development. *Young Exceptional Children*, 11(3), 29-40.
- Doiron, R. (1994). Using nonfiction in a read-aloud program. *The Reading Teacher*, 47, 616-624.
- Epstein, J. L. & Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships. In C. F. Conrad & R. Serlin (Eds.), *Sage handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage, 117-138.
- Glueck, C. L. & Reschly, A. L. (2014). Examining congruence within school-family partnerships: definition, importance, and current measurement approaches. *Psychology in the Schools*, 51(3), 296-315.
- Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., Tsigilis, N. & Zachopoulou, E. (2014). Parental conceptions of quality in Greek early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(1), 134-148.
- Hannon, P., Nutbrown, C. & Fawcett, E. (1997). Taking Parent Learning Seriously. *Adults Learning*, 9(3), 19-21.
- Hoggart, R. (1992) *An Imagined Life. Life and Times, vol. III: 1959-1991*. London: Chatto & Windus.
- Jeynes, W. H. (2014). Parental involvement that works...because it's age-appropriate. *Kappa Delta Pi Record*, 50(2), 85-88.
- Koralek, D. G., Dodge, D. T. & Dombro, A. L. (2005). *Caring for Infants and Toddlers*. Boston: Cengage Learning.
- Lane, H. B. & Wright, T. L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60(7), 668-675.
- Lewis, L. L., Kim, Y. A., & Bey, J. A. (2011). Teaching practices and strategies to involve inner-city parents at home and in the school. *Teaching and Teacher Education*, 27:1, 221-234.
- Lines, C., Miller, G. E. & Arthur-Stanley, A. (2011). *School-based practice in action series. The power of family-school partnering (FSP): A practical guide for school mental health professionals and educators*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Makin, L. & Whitehead, M. (2004). *How to Develop Children's Early Literacy: A Guide for Professional Carers and Educators*. London: Paul Chapman Publishing.

- Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (Eds.). (2003). *Handbook of early literacy research* (Vol. 1). Guilford Press
- Nitecki, E. (2015). Integrated School-Family Partnerships in Preschool: Building Quality Involvement through Multidimensional Relationships. *School Community Journal*, 25(2), 195-219.
- Nutbrown, C., Hannon, P. & Weinberger, J. (1991). A study of work with parents to promote early literacy development. *Research Papers in Education*, 6(2), 77-97.
- Puranik, C. S., Lonigan, C. J. & Kim, Y. S. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early childhood research quarterly*, 26(4), 465-474.
- Saracho, O. N. (2002). Young Children's Creativity and Pretend Play. *Early Child Development and Care*, 172, 431-438.
- Snow, E. & Beals, D. (2006). Mealtime talk that supports literacy development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 111, 51-66.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy as a Perspective for Examining How Young Children Become Writers and Readers*. Norwood, NJ: Ablex.
- Tizard, B. & Hughes, M. (1984). *Young Children Learning*. London: Fontana.
- van Kleeck, A. & Schuele, M. (2010). Historical perspectives on literacy in early childhood. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 341-355.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- Worden, P. E. & Boettcher, W. (1990). Young children's acquisition of alphabet knowledge. *Journal of Reading Behavior*, 22(3), 277-295.
- Zygmunt-Fillwalk, E. (2011). Building Family Partnerships: The Journey From Preservice Preparation to Classroom Practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(1), 84-96.

Ελληνόγλωσσον

- Baynham, M. (2000). *Πρακτικές γραμματισμού*. (μετάφραση: Αράπογλου Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bonnafé, M. (2017). *Τα βιβλία κάνουν καλό στα μωρά*. (μετάφραση: Αμπατζόγλου, Γρ., Μπουρρή, Μ. & Χατζηδημητρίου Χρ.). Αθήνα: Ψυχογιός.
- Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο Α. Χαραλαμπίδης (επιμ.) *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Ινστιτούτο Νεοελληνικών σπουδών (Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), 134-184.
- Αϊδίνης, Αθ. & Κωστούλη, Τ. (2001). Μοντέλα εγγραματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη. *Virtual School-The sciences of Education Online*, 2, 2-3.
- Αϊδίνης, Αθ. (2012). *Γραμματισμός στην προσχολική ηλικία: Μια ψυχογλωσσική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αντωνοπούλου, Ε. (2014). *Ο (γλωσσικός) γραμματισμός στο νηπιαγωγείο: αναλυτικά προγράμματα, αντιλήψεις και στάσεις νηπιαγωγών*. (Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε από <http://www.edsndl.oai.union.ndltd.org.upatras.gr.oai.nemertes.10889.8465>
- Βελλοπούλου, Α., Γκολφίνοπούλου, Γ. & Καμπεζά, Μ. (2013). Διευκολύνοντας τη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων στη μαθησιακή διαδικασία: μια εφαρμογή στο νηπιαγωγείο. Στο Κυπριανός, Π. (επιμ.), *15^ο Διεθνές Συνέδριο AIFREF. Οικογένεια, σχολείο, τοπικές κοινωνίες: Πολιτικές και πρακτικές για το παιδί*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

- Γεωργίου, Σ. (2011). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γώτη, Ε. & Ντίνας, Κ. (2010). Διερεύνηση της σχέσης φωνολογικών δεξιοτήτων και οικογενειακού γραμματισμού στην καλλιέργεια του γραμματισμού των νηπίων. Στο *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής*. Ιωάννινα, 150-167.
- Δανιηλίδου, Ε. (2004). *Έρευνα-Παρέμβαση για τη Γραφή και την Ανάγνωση σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. (Μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Ζακοπούλου, Β. (2001). *Πρώιμη ανίχνευση τάσεων προς εμφάνιση συμπτωμάτων δυσλεξικής συμπεριφοράς κατά την προσχολική ηλικία*. (Μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Θεοδότου, Ε. (2013). Η έννοια του γραμματισμού στην προσχολική ηλικία: Διερευνώντας το περιεχόμενό του μέσα από πρακτικές εφαρμογές. *Τα εκπαιδευτικά*, 107, 63-72.
- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, Κ. (2010). *Η τέχνη της αφήγησης*. Αθήνα: Πατάκη.
- Μανωλίτσας, Γ. (2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 3-34.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2005). *Δυσκολίες μάθησης: ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2006). *Η σχολική τάξη. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπισκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Χριστίδης, Α. (Εκδ) *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 209-213.
- Μπάρμπας, Γ. (2007). *Σχολείο και Μάθηση. Μια αποκλίνουσα σχέση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Νεοφύτου-Φωτίου, Μ. (2003). *Το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών και η σχέση του με την αναγνωστική ετοιμότητα*. (Μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/13664#page/1/mode/2up>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 13/03/2013 από: <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20-%20%CE%A0%CF%81%CF%8E%CF%84%CE%B7%20%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%97%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%B1/1%CE%BF%20%CE%9C%CE%AD%CF%81%CE%BF%CF%82.pdf>
- Παντελιάδου, Σ., Μπότσας, Γ. & Σιδερίδης, Γ. (2000). Η εξήγηση της αναγνωστικής επίδοσης με βάση τη φωνημική ενημερότητα, το οικογενειακό περιβάλλον και το κοινωνικό επίπεδο: Μια προκαταρκτική ανάλυση με παιδιά πρώτης δημοτικού. ΟΜΕΡ, «Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού», 4, 53-65.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001). *Ανάδυση του γραμματισμού*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τάφα, Ε. & Μανωλίτσας, Γ. (2009). Κριτήριο αξιολόγησης των γνώσεων για τον γραπτό λόγο: έλεγχος των ψυχομετρικών του χαρακτηριστικών σε Κύπριους μαθητές Α΄ τάξης δημοτικού σχολείου. Στο Τάφα, Ε., & Μανωλίτσας, Γ. (επιμ.), *Αναδυόμενος γραμματισμός: Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Πεδίο, 405-421.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Χαραλαμποπούλου, Ν. (2002). *Ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης και αξιοποίησή της στην πρώτη γραφή και ανάγνωση. Μια διδακτική πρόταση.* (Μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Χατζησαββίδης, Σ. (1998). *Δραστηριότητες γλωσσικής αγωγής στο νηπιαγωγείο: καλλιέργεια επικοινωνιακών και προγραφικών δεξιοτήτων.* Αθήνα: Gutenberg.

Abstract

The child's family has an important role in child's literacy development, because parents are the first educators of their kid. For this reason, it is necessary, in the modern democratic school, teachers and families to cooperate. The purpose of this paper is to show the importance of this cooperation for infant's development in literacy. It is a bibliographic review with books and articles of Greek researchers as its sample. The books and articles refer to children's literacy in preschool education and how school and family can cooperate. The research's compiled from three different sources and their analysis based in Whitehurst and Lonigan's model for the interpretation of emerging literacy. The results showed that educators and parents of infants' do not, usually, cooperate in Greece in order to help children's development in literacy.

Keywords: School-family cooperation, literacy.

Ο «Άλλος», οι «Άλλοι» και οι συγκεκριμένοι «Άλλοι». Μία περίπτωση κοινωνικής ένταξης ενός Ρομά μαθητή σε ένα Δημοτικό Σχολείο της ελληνικής επαρχίας με το «περιθώριο» ιδεολογικών, κοινωνικο-πολιτικών, εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών «πισωγυρισμάτων»

Αικατερίνη Μοσχοπούλου

Εκπ/κός ΠΕ70, Msc Οργάνωση & Αξιόλογηση της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας
kmoschopoulou16@gmail.com

Γεώργιος Αλεξανδράτος

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70 2ου ΠΕΚΕΣ Ιονίων Νήσων
alexang60@gmail.com

Κωνσταντίνος Γκούσης

Εκπ/κός ΠΕ 86, π. Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων
gousiskostas@hotmail.com

Αθανάσιος Ρισβάς

Προϊστάμενος ΚΕΣΥ ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ
trivas60@hotmail.com

Ζαφειρώ Τσοκαναρίδου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70/MSc Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας
zefie.tso@gmail.gr

Περίληψη

Υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής, υποστηρίζεται ότι τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ως φορείς συγκεκριμένων κοινωνικοπολιτισμικών εμπειριών, διαμορφώνουν τις προϋποθέσεις ανάπτυξης σαφών μορφών πολιτιστικής πολιτικής, ώστε να συντελούν στην ανάδειξη του σχολείου ως δύναμης δημοκρατίας και απονομής της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η παρούσα εισήγηση εξετάζει τα σχεδιαζόμενα και απρόβλεπτα εξαγόμενα που σχετίζονται με την ένταξη ενός μαθητή Ρομά σε Δημοτικό Σχολείο της ελληνικής περιφέρειας. Πρόκειται για μία περιγραφή γεγονότων, μη γενικεύσιμη, που δεν αποβλέπει στην ερμηνεία καταστάσεων και συμπεριφορών. Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός ακολουθεί το παράδειγμα της μελέτης περίπτωσης. Στο πλαίσιο αυτού αναδεικνύεται η συμβολή της εκπαίδευσης συνολικά και των συνισταμένων της ειδικότερα, για τη διαμόρφωση και τον μετασχηματισμό της κοινωνικής πραγματικότητας σε ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού και περιθωριοποίησης. Το αποτέλεσμα της έρευνας ανέτρεψε τα αρχικά δεδομένα, αφού η ένταξη του μαθητή επετεύχθη σε μεγάλο βαθμό.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθητές ρομά, ένταξιακή εκπαίδευση, στοχευμένη παιδαγωγική παρέμβαση, αποκλίνουσα συμπεριφορά.

Εισαγωγή

Η σχέση των Ρομά με την εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως ιδιόμορφη και επισφαλής, κατά την Γιακουμάκη (2007), διότι καθορίζεται πολύπλευρα και πολυεπίπεδα. Έχει αναφερθεί από τους Wauters, Nouwen & Clycq (2015) ότι παρατηρούνται σημαντικά προβλήματα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των Ρομά μαθητών, μεταξύ των οποίων αναφέρονται η χαμηλή τους επίδοση, η μη εγγραφή τους στο σχολείο, η άτακτη φοίτησή τους και η εγκατάλειψη της φοίτησής τους, καθώς επιδρούν αρνητικά η κοινωνικο-οικονομική θέση τους, ο ρατσισμός και οι διακρίσεις που υφίστανται, οι ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος στην υπάρχουσα μορφή του και η πολιτισμική ασυνέπεια μεταξύ της τυπικής εκπαίδευσης και των παραδοσιακών στρατηγικών εκπαίδευσης των Ρομά. Επιπλέον παράγοντες που έχουν αναδειχθεί ως αυτοί που επηρεάζουν και καθορίζουν την αρνητική σχέση των Ρομά με το σχολείο είναι, σύμφωνα με τον Κωστούλη (2010), το εύρος της διδακτέας ύλης, η μητρική τους γλώσσα, δεδομένου ότι τα παιδιά Ρομά είναι δίγλωσσα και κατά τόπους (π.χ. στη Θράκη) τρίγλωσσα, καθώς ο Χατζησαββίδης (1999) συμπληρώνει την απουσία της γονεϊκής παρότρυνσης να προσαρμοστούν στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις ενώ η Σιάνου (2014) προσθέτει τις συνθήκες διαβίωσής τους, την στέρψη βασικών αγαθών και την εθνικότητά τους.

Συμβαίνει, βέβαια, όπως ο Χατζησαββίδης, (1999) επισημαίνει, οι εκπαιδευτικοί να αγνοούν ή ακόμα και να υποτιμούν πολλά στοιχεία του πολιτισμού τους, της γλώσσας και των ιδιαιτεροτήτων τους με συνέπεια να τους μεταχειρίζονται, στην καλύτερη περίπτωση, όπως όλους τους υπόλοιπους μαθητές. Η κακή σχέση μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού προκαλεί συχνά τη σχολική αποτυχία. Σύμφωνα με τον Ζάχο (2007: 197-198) και τον Παπαδημητρακόπουλο (2013:87), η μετατόπιση της ευθύνης στην οικογένεια για την προετοιμασία των παιδιών στο σχολείο, επίσης προκαλεί τον σχολικό αποκλεισμό πολλών Ρομά μαθητών των οποίων οι γονείς δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, λόγω του χαμηλού μορφωτικού τους επιπέδου ή της πολύωρης εργασίας τους και των δυσκολιών διαβίωσής τους. Πολλές φορές, μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί δεν ασχολούνται ιδιαίτερα με το θέμα της εκπαίδευσης των Ρομά, παρά επιλέγουν τους κοινωνικούς παράγοντες να τους μεταφράζουν σε βιολογικούς (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2009: 101). Σε ορισμένα σχολεία, επιπλέον, παρατηρείται ότι οι διευθυντές, υπό την πίεση των γονέων από Έλληνες μαθητές, αρνούνται την εγγραφή Ρομά μαθητών ή τους δημιουργούν, παρανόμως, εμπόδια με το πρόσχημα ότι δεν έχουν συγκεντρωθεί τα απαραίτητα δικαιολογητικά εγγραφής. Ακόμη και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους Ρομά μαθητές με διάθεση αποκλεισμού και διακρίσεων, όπως καταγράφεται από τον Ντούσα (1997: 141). Όπως οι Hauser-Cram, Sirin & Stipek, 2003 (813-814) δηλώνουν, η αυτοεκπληρούμενη προφητεία διαιωνίζει την χαμηλή μορφωτική και κοινωνική κατάστασή τους και δημιουργεί έναν φαύλο κύκλο. Ο Ντούσας, (1997: 141), ωστόσο, διερωτάται, πώς θα μπορούσε, όμως, να σπάσει αυτός ο φαύλος κύκλος με την επίγνωση ότι δεν μπορεί να λυθεί οριστικά ένα τέτοιο ζήτημα; Το ενδιαφέρον της Πολιτείας για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά έχει επικεντρωθεί σε μεγάλα προγράμματα που εκπονήθηκαν με πρωτοβουλία και επίβλεψη του ΥΠΕΠΘ (Penderi, Petrogiannis & Tsioumis, 2009).

Στο πλαίσιο αυτό και μέσω της παρούσας εργασίας γίνεται η προσπάθεια να καταγραφεί μία μελέτη περίπτωσης ενός δεκάχρονου Ρομά μαθητή με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες που κλήθηκε να αλλάξει σχολικό περιβάλλον τον

Οκτώβριο του 2017. Εφαρμόστηκε ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τη συμβολή πρωτίστως της εκπαιδευτικού της Τάξης Υποδοχής (ΖΕΠ), της δασκάλας της τάξης του μαθητή, του συλλόγου διδασκόντων, του Σχολικού Συμβούλου Γενικής Αγωγής, του Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής, της Προϊσταμένης του ΚΕΔΔΥ και τη διαρκή υποστήριξη του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης. Σκοπός ήταν η πολύπλευρη διαπαιδαγώγηση του μαθητή και η καλύτερη δυνατή κοινωνική ένταξή του στο νέο του σχολείο.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η κοινωνική ένταξη βάσει των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως μία πολύπλοκη προβληματική με πολυεπίπεδη δυναμική στον χώρο του σχολείου

Η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου που επιχειρεί να εφαρμόσει εκπαιδευτικές πρακτικές, χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις, με σκοπό την αντιμετώπιση της ποικιλομορφίας, συνδέεται άμεσα με πολλές παραμέτρους (Forlin, 2006: 269). Μεταξύ αυτών εντοπίζεται η στάση του εκπαιδευτικού προσωπικού, των μαθητών, των γονέων και της τοπικής κοινότητας απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα¹⁰¹, η διαπολιτισμική ετοιμότητα¹⁰² των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, το είδος και η ποιότητα της διαθέσιμης παιδαγωγικής υποστήριξης, η διαχειριστική ικανότητα του διευθυντή, εάν έχει επαναληφθεί προηγούμενη επαφή τους με αντίστοιχες περιπτώσεις μαθητών, εάν ο μαθητής έχει ήδη βιώσει τη διάκριση στον χώρο του σχολείου, και κυρίως η ευαισθητοποίηση, οι προσδοκίες και το αίτημα αποδοχής που διαμορφώνει το σχολικό κλίμα απέναντι στην διαφορετικότητα (Rumberger and Lim 2008; Wang and Eccles 2012).

Ο Hausstätter, (2014) αναφέρει ότι είναι καλύτερο να θεωρηθεί ως μια ατελής και συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία που καλείται μερικές φορές να εφαρμοστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να προσαρμοστεί στην παρουσία ανυπέρβλητων φραγμών της γενικής εκπαίδευσης (Beco, 2017: 3). Είναι υπόθεση, δηλαδή, δοκιμασίας, λάθους και εξισορρόπησης συγκρουόμενων συμφερόντων, όπως συμβαίνει ορισμένες φορές κατά τον Beco (2017: 3). Ενώ το διεθνές δίκαιο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων προσφέρει σε όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως το δικαίωμα στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, η αποφυγή των διακρίσεων δεν μπορεί να μετριάσει στον χώρο του σχολείου (Beco, 2017: 3).

Παρ' όλα αυτά, όπως δηλώνουν οι Armstrong, Armstrong & Spandagou (2011: 36), η ένταξη δεν μπορεί να θεωρηθεί ως το αντίθετο του 'αποκλεισμού' αλλά ούτε και το αντίστροφο. Πρόκειται για δύο αλληλένδετες διαδικασίες που αλληλεπιδρούν δυναμικά μεταξύ τους και συνεχώς δημιουργούν νέες συνθήκες και δυνατότητες (Qvortrupa & Qvortrup, 2017: 10; Armstrong, Cheryl Armstrong & Spandagou, 2011: 36). Υπό αυτούς τους όρους, η αναφορά στην ένταξη ως θεωρία και ως πρακτική δεν είναι τόσο απλή όσο

101 Σύμφωνα με τη Γιακουμάκη (2006:11), ως ετερότητα νοείται «η οντότητα που είναι άλλη από την πολιτισμικά κυρίαρχη ομάδα, δηλ. άλλη από την ομάδα που σημασιοδοτεί την πολιτισμική ηγεμονία της πλειονότητας. Υπό αυτή την έννοια, μια ετερότητα μπορεί να είναι ταυτόχρονα και μειονότητα».

102 Σύμφωνα με τον Νικολάου, (2011) ως διαπολιτισμική ετοιμότητα ορίζεται η εν δυνάμει δυνατότητα του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί κατάλληλα τη διαφορετικότητα μέσα στην τάξη του επιδιώκοντας την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

μπορεί να φαίνεται (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011: 36). Συνακόλουθα, υιοθετείται ο παρακάτω ορισμός της ένταξης στο παρόν άρθρο, όπως αυτός διατυπώθηκε από τον Manchester (2012), και αναφέρει ότι ως ένταξη ορίζεται η συνεχής διαδικασία αύξησης της παρουσίας, της συμμετοχής και των επιτευγμάτων όλων των μαθητών στο σχολείο (Qvortrupa & Qvortrup, 2017: 10). Υπόκειται, σε διαβαθμίσεις επίτευξης, προαπαιτεί την ευθυγράμμιση των απαιτήσεων με το σχολικό πλαίσιο στο οποίο πρόκειται να εφαρμοστεί και αφορά όλους τους μαθητές ανεξαρτήτου πολιτισμικής ιδιαιτερότητας (Qvortrupa & Qvortrup, 2017: 10). Συνεπώς, έχουμε να κάνουμε με ένα περίπλοκο και ταυτόχρονα ευέλικτο σύστημα που περιλαμβάνει τόσο διαδικασίες συνεκπαίδευσης και όσο και πρακτικές αποκλεισμού, όπως αντίστοιχα συμβαίνει και στην κοινωνία (Qvortrupa & Qvortrup, 2017: 10).

Ο θεσμός του ΖΕΠ ως ο υπεύθυνος μετασχηματισμού των αρχών της κοινωνικής ένταξης σε πρακτικές της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας

Στην αρχή της δεκαετίας του 1980, η Ελλάδα υιοθετεί την πολιτική των «Ζωνών της Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας» (Ζ.Ε.Π.) με την ίδρυση συγκεκριμένων δομών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην χώρα (Δαμανάκης, 1997α: 57-8). Έτσι, ιδρύονται οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) με σχετική υπουργική απόφαση που εκδίδεται το 1980 (ΦΕΚ 8182/Ζ/4139/20-10-1980) (Δαμανάκης, 1997α: 57-8). Βάσει συγκεκριμένων σχετικών διατάξεων, η λειτουργία τους εντάσσεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου και διακρίνεται σε δύο κύκλους: το Τ.Υ. 1, για αρχάριους και το Τ.Υ. 2 για προχωρημένους (Νικολάου, 2011: 64-5). Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας έχουν ως σκοπό την αποκατάσταση της ισότητας των ευκαιριών και την ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής δράσης εκεί που οι πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες παρακωλύουν τη σχολική επιτυχία (Alexandratos, Tsavala, & Alexandratou, 2015: 402). Ως εκ τούτου εισήχθη η έννοια της θετικής διάκρισης και θεσμοθετήθηκε η παιδαγωγική αντιμετώπιση του μαθητή με βάση των ειδικών μαθησιακών αναγκών του (Alexandratos, et al., 2015: 402).

Ο Θεσμός των Ζ.Ε.Π στοχεύει, κατά έναν σιωπηρό τρόπο, στη δημιουργία μιας μορφής κοινωνικού κεφαλαίου για λογαριασμό της εκπαίδευσης με προοπτική την προώθηση μιας νέας μορφής συλλογικής ευθύνης που θα αφορά την εκπαίδευση όλων των παιδιών της σχολικής κοινότητας (Power, 1999: 543). Ο Blunkett (1999), μάλιστα, συμπληρώνει ότι προτάθηκε και για έναν επιπλέον λόγο, την ενίσχυση της συνεργασίας των γονέων με την σχολική κοινότητα. Διακρίνεται για το «δημοκρατικό δυναμικό» του και για τη κατοχύρωση των εκπαιδευτικών ως καλύτερα «εξουσιοδοτημένων» να «αναπτύξουν» μία ενταξιακή πολιτική στον χώρο της εκπαίδευσης (Blunkett 1999: 2) με προοπτική την πολιτική ανανέωση της σχολικής μονάδας τους (Dickson, Halpin, Power, Telford & Whitty, 2001: 169). Στην πραγματικότητα, αυτό συνεπάγεται, σύμφωνα με τον Yeatman (1994), τη δημιουργία «μικρών πόλεων» ή και «μικρών διαλόγων».

Η περίπτωση της κοινωνικής ένταξης των μαθητών Ρομά στην ελληνική εκπαίδευση ως μία παραίτηση και μία πρόκληση για τον εκπαιδευτικό

Ο Γκότοβος (2013: 194) επισημαίνει πως ένας μαθητής ρομικής καταγωγής μέσω της επα-

φής του με παιδαγωγούς και συνομηλίκους αναπτύσσει και εξελίσσει ένα σημαντικό μέρος της προσωπικότητάς του, γνωρίζει από την αρχή το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, σχηματίζει αντιλήψεις και στάσεις συμπεριφοράς απέναντι σε άλλους και αντιλαμβάνεται την ατομική και κοινωνική του ταυτότητα. Έτσι μαθαίνει να αποδέχεται και την πολιτισμική ετερότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η επικοινωνία με καθέναν από τα μέλη της σχολικής κοινότητας όπως και η διαδικασία ένταξης του Ρομά μαθητή στο εν λόγω κοινωνικό πλαίσιο είναι μια πρόκληση της οποίας η κατάληξη επηρεάζει την ζωή του σχολείου συνολικά (Dockett & Perry, 1999: 108). Οι κόσμοι της πραγματικότητας των παιδιών Ρομά, ο κόσμος εντός του σχολείου και ο κόσμος εκτός του σχολείου έρχονται σε σύγκρουση τοποθετώντας το παιδί στο μεταίχμιο (Νόβα-Καλτσούνη, 2000: 270).

Σύμφωνα με τις αρχές τους, δεν προέχει η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αλλά η δημιουργία οικογένειας και η εύρεση εργασίας (Χατζησαββίδης, 2007). Από μικρή ηλικία έχουν ως προτεραιότητά τους την οικονομική ενίσχυση του σπιτιού τους και όχι την τακτική φοίτηση στο σχολείο (Χατζησαββίδης, 2007). Δεν αποκλείεται, ωστόσο, να ισχύει και το αντίστροφο, από την στιγμή που άλλες μελέτες φανερώνουν ότι κάποιοι Ρομά δεν τηρούν στάση απαξίωσης απέναντι στην εκπαίδευση (Χατζησαββίδης, 1996). Επιθυμούν να γίνουν μέλη της αλλά η μη λήψη των απαιτούμενων μέτρων κάλυψης των μαθησιακών τους αναγκών αυξάνει τα ποσοστά αναλφαβητισμού τους όπως επίσης, η τήρηση χαμηλών προσδοκιών και απαιτήσεων από το σχολείο (Χατζησαββίδης, 1996). Το αποτέλεσμα είναι να αρκούνται στην κατάκτηση των απλών και βασικών γνώσεων που προσφέρονται στα πρώτα σχολικά χρόνια, διότι ορισμένοι από αυτούς έχουν σχηματίσει την εντύπωση ότι το σχολείο μπορεί να μεταδώσει σημαντικές γνώσεις και δεξιότητες στο μαθητή μέχρι το σημείο της ανάγνωσης, της γραφής και της αριθμητικής (Τσελίκη, 2014: 33-44). Εφόσον ξεπεραστεί το σημείο αυτό, ό,τι ακολουθήσει μετά το εκτιμούν ως περιττό, λόγω της προσωπικής τους αδυναμίας να αναγνωρίσουν την αξία της εκπαίδευσης σε ένα άλλο επίπεδο (Τσελίκη, 2014: 33-44). Άλλωστε, η βασική εκπαίδευση των Ρομά απορρέει από την οικογένεια και την κοινότητά τους και όχι από το σχολείο (Νόβα-Καλτσούνη, 2004: 30). Αυτό επισημαίνει την σημασία της γονεϊκής εμπλοκής των Ρομά μαθητών για την επιτυχία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε μαθητές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (Καλογριά, 2015: 39-41). Η Λυδάκη (1998: 280), βέβαια, διευκρινίζει ότι οι ίδιοι οι γονείς πολλές φορές έχουν την πεποίθηση πως τα παιδιά τους δεν μαθαίνουν ή ότι οι εκπαιδευτικοί δεν τα προσέχουν όσο παιδιά των άλλων.

Συμβαίνει, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί να αγνοούν ή ακόμα και να υποτιμούν πολλά στοιχεία του πολιτισμού τους, της γλώσσας και των ιδιαιτεροτήτων τους με συνέπεια να τους μεταχειρίζονται, στην καλύτερη περίπτωση, όπως όλους τους υπόλοιπους μαθητές. Η κακή σχέση μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού προκαλεί συχνά τη σχολική αποτυχία (Χατζησαββίδης, 1999). Όπως επίσης, η μετατόπιση της ευθύνης στην οικογένεια για την προετοιμασία των παιδιών στο σχολείο, προκαλεί τον σχολικό αποκλεισμό πολλών Ρομά μαθητών των οποίων οι γονείς δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, λόγω του χαμηλού μορφωτικού τους επιπέδου ή της πολύωρης εργασίας τους και των δυσκολιών διαβίωσής τους (Ζάχος, 2007: 197-198, Παπαδημητρακόπουλος, 2013: 87). Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί δεν ασχολούνται ιδιαίτερα με το θέμα της εκπαίδευσης των Ρομά, παρά επιλέγουν τους κοινωνικούς παράγοντες να τους μεταφράζουν σε

βιολογικούς (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2009: 101). Σε ορισμένα σχολεία, μάλιστα, παρατηρείται οι διευθυντές, υπό την πίεση γονέων των Ελλήνων μαθητών, να αρνούνται την εγγραφή Ρομά μαθητών ή να τους δημιουργούν, παρανόμως, εμπόδια με το πρόσχημα ότι δεν έχουν συγκεντρωθεί τα απαραίτητα δικαιολογητικά εγγραφής. Πώς θα μπορούσε, όμως, να σπάσει αυτός ο φαύλος κύκλος με την επίγνωση ότι δεν μπορεί να λυθεί οριστικά ένα τέτοιο ζήτημα (Ντούσας, 1997: 141);

Μέθοδος

Σκοπός της έρευνας

Ο **σκοπός αυτής της ποιοτικής έρευνας** είναι να κατανοηθεί η διαδικασία κοινωνικής ένταξης ενός Ρομά μαθητή σε νέο σχολείο υποδοχής της ελληνικής περιφέρειας, ως κοινωνικοπολιτισμική διαδικασία, που αφορά όλους τους εμπλεκόμενους της.

Τα σχετικά **ερευνητικά υπο-ερωτήματα** είναι:

- A. Ποιες ήταν οι σχέσεις του Ρομά μαθητή με τους συμμαθητές του στο σχολείο υποδοχής του κατά την πρώτη περίοδο προσαρμογής του;
- B. Ποιες ήταν οι σχέσεις του Ρομά μαθητή με τους συμμαθητές του στο σχολείο υποδοχής του μετά την πρώτη περίοδο της προσαρμογής του έως το τέλος της σχολικής χρονιάς;
- Γ. Πώς ανταποκρίθηκε ο Ρομά μαθητής στους στόχους βελτίωσης της μαθητικής του ετοιμότητας;
- Δ. Πώς ανταποκρίθηκαν άλλοι εμπλεκόμενοι στην προσπάθεια εκπαίδευσης και κοινωνικής διαπαιδαγώγησης του Ρομά μαθητή στο σχολείο υποδοχής του

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η μελέτη περίπτωσης αυτή, είχε ως αντικείμενό της την καταγραφή και ανάλυση της διαδικασίας ένταξης ενός μαθητή Ρομά σε σχολείο της ελληνικής επαρχίας δεδομένου του πλαισίου της και των παραγόντων που επιδρούσαν σε αυτήν. Στην έρευνα εφαρμόστηκε η συμμετοχική παρατήρηση σε ένα φυσικό πλαίσιο, όπως είναι αυτό της αίθουσας διδασκαλίας και έξω από αυτήν. Ο παρατηρητής ήταν ο βασικός υπεύθυνος εφαρμογής του προγράμματος εκπαίδευσης και κοινωνικής διαπαιδαγώγησης του Ρομά μαθητή, δηλαδή η εκπαιδευτικός του τμήματος Ζ.Ε.Π.

Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Εν προκειμένω ως γραπτά τεκμήρια θεωρούνται το ημερολόγιο, που συμπλήρωνε η εκπαιδευτικός του ΖΕΠ με σκοπό την αναλυτική περιγραφή της σχολικής καθημερινότητας του μαθητή, τα φύλλα παρατήρησης του πλαισίου εκδήλωσης αποκλίνουσας συμπεριφοράς του Γ., φωτογραφικό υλικό και η καταγραφή των αυθόρμητων συζητήσεων από συμμετέχοντες της εξεταζόμενης περίπτωσης, τον πατέρα του Ρομά μαθητή και του πατέρα ενός συμμαθητή του.

Τρόπος ανάλυσης δεδομένων

Έγινε ανάλυση περιεχομένου των καταγραφών αυτών. Το περιεχόμενό τους χωρίζεται σε

τέσσερις άξονες, οι οποίοι είναι: *Ο πρώτος μήνας προσαρμογής του Γ. στο νέο σχολείο υποδοχής του (3 έως και 30 Νοεμβρίου), Μετά τον πρώτο μήνα προσαρμογής του από το μήνα Δεκέμβριο (1 Γενάρη μέχρι και τις 20 του Γενάρη), Το Πισωγύρισμα (20 Γενάρη έως και τις 20 Φλεβάρη) και Η επίδοση του Γ. μετά το πισωγύρισμα (20 Φλεβάρη έως και 20 Μαΐου).*

Αποτελέσματα

Βάσει της αποδελτίωσης που έγινε στα γραπτά κείμενα του ημερολογίου, φαίνεται ότι οι σχέσεις του Ρομά μαθητή με τους συμμαθητές του στο σχολείο υποδοχής του, κατά την πρώτη περίοδο προσαρμογής του, περιορίζονται στην βλεμματική επαφή ή στην αποφυγή αυτής εντός της αίθουσας διδασκαλίας και στο σχολικό προαύλιο. Σε ό,τι αφορά το διάλειμμα δεν φαίνεται ότι επιδιώκεται μία ουσιαστικότερη αλληλεπίδραση μεταξύ τους, οπότε δεν διαπιστώνεται η σύναψη σχέσεων ανάμεσά τους. Ωστόσο, η επίμονη παρακολούθηση του Ρομά μαθητή στο προαύλιο του σχολείου από το σύνολο της μαθητικής κοινότητας παρατηρείται ότι πυροδοτεί την εναντίωση του Ρομά μαθητή προς τους συμμαθητές του καθώς και το αντίστροφο. Το ίδιο συμβαίνει και σε άλλες περιπτώσεις μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται όσες φορές σχολιάζεται η εμφάνιση των υπολοίπων μαθητών από τον Γ. ή η εικόνα του Γ. από τους άλλους μαθητές, κάποιο τυχαίο άγγιγμα στην προσευχή και το εξεταστικό και επίμονο βλέμμα από την μία ή την άλλη πλευρά. Δεν σημειώνονται διαλογικά μέρη μεταξύ τους τόσο στην αίθουσα διδασκαλίας όσο και στο προαύλιο.

Μετά τη συμπλήρωση του πρώτου μήνα, που θεωρήθηκε περίοδος προσαρμογής, παρατηρείται η ανάπτυξη συγκεκριμένων κοινωνικών δεξιοτήτων από τον μαθητή, οπότε σημειώνεται **η διαφοροποίηση των σχέσεων του Ρομά μαθητή με τους συμμαθητές του**. Διατυπώνεται η ερώτηση «Θέλεις να παίξουμε μαζί;» εκ μέρους του Γ. προς υποψήφιους φίλους του με τους οποίους συνάπτει πλέον φιλικές σχέσεις εν ώρα διαλείμματος. Εμπεδώνει τη «Συγγνώμη» ως τρόπου επίλυσης των διαφωνιών του στον χώρο του σχολείου και επιλέγει να την εκφράζει, όταν οι περιστάσεις το απαιτούν. Από την άλλη, καταγράφονται περιστατικά στα οποία λέει «Ευχαριστώ» ως ανταπόδοση σε ευγενικές χειρονομίες συμμαθητών του απέναντί του (π.χ. δώρο, συμμετοχή σε παιχνίδι, παραχώρηση θέσης στην ουρά), όπως και η ερώτηση για το εάν «Μπορεί να βοηθήσει;» σε περιπτώσεις που έκρινε ότι μπορεί να συμβάλει, για να φτάσει τη μπάλα συμμαθητών του, να μεταφέρει θρανία, να διοργανωθεί κάποια έκπληξη σε εκπαιδευτικό του σχολείου κ.ο.κ. Εμπεδώνει την πράξη του δώρου ως έναν ακόμη τρόπο εκδήλωσης φιλικών συναισθημάτων ή επανασύνδεσης με μαθητές ή εκπαιδευτικούς του και επιλέγει να την κάνει προσφέροντας χειροτεχνίες και κατασκευές του. Η κλωτσιά στον συμμαθητή του, το άγγιγμα και η οικειοποίηση προσωπικών αντικειμένων του άλλου από τον Γ. αποφεύγονται συνειδητά και επισταμένα, από τη στιγμή που απευθύνει τον λόγο στην εκπαιδευτικό του για την επίλυση του προβλήματος ή καταφέρνει να ελέγξει τον εαυτό του και να διεκδικήσει την θέση του με επιχειρήματα («Θα σου άρεσε να σου είχα μιλήσει έτσι; Τι θα σκεφτόσουν να κάνεις τότε;»). Άλλες φορές πάλι απευθύνεται στον άμεσα εμπλεκόμενο και επιλέγει να του εξηγήσει χωρίς να παραβιάζει τα προσωπικά του όρια. Εμπεδώνει την αναγκαιότητα να διευκρινίζει τα αίτια εκδήλωσης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς του στους δέκτες αυτής ακόμη κι εάν φτάνει σε σημείο να τον σπρώξει και να του μιλήσει απότομα. Από

την άλλη επιζητά διευκρινήσεις και από αυτόν που θα του επιτεθεί, μιας και σημειώνονται τέτοια περιστατικά. Σε κάθε περίπτωση κάνει διάλογο με την εκπαιδευτικό του και σχολιάζεται το γεγονός μεταξύ τους για την καλύτερη κοινωνική διαπαιδαγώγησή του. Επιπλέον, παρατηρείται η ταύτισή του με το κοινωνικά αποδεκτό παράδειγμα κοινωνικής συμπεριφοράς ως προσωπική του επιδίωξη, αφού καταγράφονται στιγμές της καθημερινότητάς του, που ζητά την βοήθεια της εκπαιδευτικού του, για να ανταποκριθεί με καλούς τρόπους συμπεριφοράς, ακόμα κι όταν κατηγορείται για κάτι χωρίς να υπάρχουν αποδεικτικά στοιχεία, προκειμένου να μην χάσει το δίκιο του. Έχουν, βέβαια, καταγραφεί και φορές κατά τις οποίες προτρέπει συμμαθητές του να δώσουν τα χέρια και να ζητήσουν συγγνώμη ο ένας από τον άλλο, για να λυθεί μία παρεξήγηση ή υπενθυμίζει σε κάποιον να πει «Ευχαριστώ». Περιμένει στην ουρά του κυλικείου υπομονετικά.

Σε ό,τι αφορά την τήρηση τυπικών κανόνων σχολικής συμπεριφοράς κατά την πρώτη περίοδο προσαρμογής του, καταγράφεται ότι δεν παρακολουθεί το μάθημα μέχρι την ώρα του διαλείμματος, επειδή βγαίνει από την τάξη μόνος του κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Δεν τηρεί την διαδοχή των διδακτικών αντικειμένων, όπως ορίζονται από το ωρολόγιο πρόγραμμα, αφού ζητά να παίξει μπάσκετ στο προαύλιο ακόμα κι εάν δεν είναι ώρα γυμναστικής. Δεν λύνει τις ασκήσεις για το σπίτι. Αρνείται να συμμετέχει στην καθαριότητα του θρανίου του στο τέλος μιας χειροτεχνίας ή λίγο πριν το σχόλασμα. Δείχνει ανυπακοή στις οδηγίες της εκπαιδευτικού του εντός και εκτός αίθουσας διδασκαλίας, ως ένας ενήλικας σε σώμα παιδιού, όπως και σε κάθε άλλο εφημέριο εκπαιδευτικό του προαυλίου. Διαταράσσει την μαθητική συνοχή της τάξης, όταν γίνεται μάθημα, αφού προτιμά να κάνει τον «κλόουν». Δεν τηρεί βασικούς κανόνες υγιεινής, όπως είναι το πλύσιμο των χεριών, όταν αυτό επιβάλλεται.

Σχετικά με την καταγραφή της μαθητικής του ετοιμότητας, κατά την πρώτη περίοδο προσαρμογής του, φαίνεται ότι δεν έχει αναπτυχθεί η αναγνωστική του ικανότητα σε επίπεδο συλλαβής. Δεν ξέρει να μετρά μετά την πρώτη εκατοντάδα και δεν μπορεί να εφαρμόσει βασικές προμαθηματικές έννοιες σε καθημερινά παραδείγματα, όπως είναι το «μεγαλύτερο-μικρότερο», το «βαρύ-ελαφρύ», το «δεξιά-αριστερά». Προσπαθεί ανεπιτυχώς να λύσει προσθέσεις και αφαιρέσεις μονοψήφιων, διψήφιων χωρίς κρατούμενο όπως και προβλήματα με μία πράξη. Η αναγκαιότητα εμπλουτισμού του λεξιλογίου του για την ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού περιγραφικού του λόγου είναι εμφανής, αφού περιορίζεται σε στερεότυπες εκφράσεις που επαναλαμβάνονται συνεχώς ασχέτως των ερωτήσεων που του γίνονται για την εξωτερική σκέψευση και προβληματισμών του. Παρ' όλα αυτά, διαπιστώνεται ότι είναι σε θέση να συμμετέχει στο μάθημα των εικαστικών παρουσιάζοντας, ωστόσο, περιθώρια ανάπτυξης της λεπτής και αδρής κινητικότητάς του.

Λίγο αργότερα, όμως, και εφόσον έχει παρέλθει ο πρώτος μήνας προσαρμογής του, φαίνεται να αλλάζει η σχέση του με τους τυπικούς κανόνες σχολικής συμπεριφοράς, αφού παρακολουθεί σταδιακά και προοδευτικά ολόκληρο το ωρολόγιο πρόγραμμά του, με την σειρά που ορίζεται. Επιδεικνύει μεγάλη συνέπεια στην μεταφορά της σχολικής του τσάντας από και προς το σχολείο. Καθαρίζει ανελλιπώς το θρανίο του λίγο πριν το σχόλασμα ή μετά από κάθε χειροτεχνία. Έχει εμπεδώσει, πλέον, την διαδικασία παρασκευής του πρωινού του, ως μέρους της καθημερινής του ρουτίνας για την εκμάθηση βασικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, ακολουθώντας τους σχετικούς κανόνες υγιεινής. Έχει αναγνωρίσει ως αναγκαία την έγκριση της εκπαιδευτικού του, πριν προβεί σε κάποια

ενέργειά του εντός και εκτός αίθουσας διδασκαλίας. Παράλληλα, έχει ενδυναμωθεί η δυνατότητα αναχαίτισης αυτόβουλων πράξεων του Γ., από την εκπαιδευτικό του ΖΕΠ, εφόσον οι πράξεις αυτές διαπιστώνεται ότι παρακωλύουν την διδακτική διαδικασία ή παραβιάζουν τα όρια ελευθερίας του συμμαθητή του εντός και εκτός αίθουσας, με ή χωρίς την χορήγηση κάποιου εξωτερικού κινήτρου. Σημαντικός βαθμός αναχαίτισης σημειώνεται ακόμα και στην εκδήλωση εναντιωματικής συμπεριφοράς του προς άλλον μαθητή ή εκπαιδευτικό εντός και εκτός αίθουσας διδασκαλίας με ή χωρίς την χορήγηση εξωτερικού κινήτρου. Κατανοεί, δηλαδή, ότι η υπακοή στις οδηγίες της εκπαιδευτικού του ή στις οδηγίες άλλων εκπαιδευτικών γίνεται στο πλαίσιο καθοδήγησής του με σκοπό την καλύτερη συμμετοχή του σε διδακτικές και σχολικές δραστηριότητες ή για την αποκατάσταση των φιλικών του σχέσεων με μαθητές της τάξης του και μη. Αποδεσμεύεται από την λανθασμένη εντύπωση ότι ελέγχεται προκειμένου να υποταχθεί σε κάποιον που επιθυμεί να γίνει το αφεντικό του, όπως πολλές φορές έλεγε και αντιδρούσε εξαιτίας αυτού («Θες να γίνεις το αφεντικό μου; Γιατί πρέπει να κάνω ό,τι λες!»).

Στη συνέχεια, διαφοροποιείται η μαθητική του ετοιμότητα, αφού εμποδώνει την αναγνωστική του ικανότητα σε βαθμό που μπορεί να διαβάσει τους μύθους του Αισώπου, τους Άθλους του Ηρακλή και διάφορες παραβολές. Εμποδώνει τις προμαθηματικές έννοιες στο σύνολό τους και τις εφαρμόζει σε καθημερινά παραδείγματα. Μετρά πέραν της πρώτης χιλιάδας, κάνει προσθέσεις και αφαιρέσεις μονοψήφιων, διψήφιων με μονοψήφιους αριθμούς και μεταξύ διψήφιων χωρίς κρατούμενο καθώς επίσης βελτιώνεται στην επίλυση προβλημάτων με μία πράξη. Χρησιμοποιεί περισσότερα ρήματα και ουσιαστικά ενώ δεν παραλείπει αντωνυμίες, επιρρήματα, προθετικά σύνολα και δευτερεύουσες προτάσεις για την σύνταξη επαυξημένων προτάσεων. Αυτό σημαίνει ότι ο λεξιλογικός του πλούτος αυξάνεται, οπότε αναπτύσσεται ο προφορικός και γραπτός περιγραφικός του λόγος. Επιπλέον, αναγνωρίζει το σημείο της πόλης του στον πολιτικό χάρτη της Ελλάδος, παρακολουθεί βίντεο με θέμα την τοπική ιστορία ως πρώτη επαφή του με το εν λόγω διδακτικό αντικείμενο και κάνει πειράματα Φυσικής. Η λεπτή και αδρή του κινητικότητα βελτιώνονται αισθητά με χαρακτηριστικό παράδειγμα την κατάλληλη διαχείριση της κόλλας στις επιμέρους κατασκευές.

Σε κάθε περίπτωση αξίζει να επισημανθεί ότι στις προαναφερθείσες επιδόσεις του μαθητή από την αρχή του σχολικού έτους μέχρι το τέλος της πεντάμηνης παρακολούθησής της εξέλιξής του παραμένει περιθώριο βελτίωσης και δεν παραλείπεται η εκδήλωση πωγωνισμάτων, ύστερα από ατυχή περιστατικά στο οικογενειακό του περιβάλλον.

Συζήτηση/συμπεράσματα

Το ερώτημα, όμως, που προκύπτει και θέτει ο Καριοφύλλας (2016) είναι εάν και κατά πόσο το σχολείο έχει την ικανότητα οργάνωσης και προγραμματισμού εκπαιδευτικών αλλαγών ή καινοτομιών, ανεξάρτητα από εκείνες που δίνονται από την κεντρική εκπαιδευτική διοίκηση; Μπορεί το σχολείο από φορέας εφαρμογής αποφάσεων να μετασχηματιστεί σε φορέα διαμόρφωσης προγραμμάτων, ενεργειών και διαδικασιών που θα καταθέτονται από τον ίδιο τον σχολικό οργανισμό (Καριοφύλλας, 2016); Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1999, 2010), η απάντηση είναι θετική και για τα δύο ερωτήματα, από τη στιγμή που το σχολείο ανήκει στο πλαίσιο ανάπτυξης και διαμόρφωσης μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής

πολιτικής με μια σχετική αυτονομία, η οποία προσφέρεται στην σχολική μονάδα, λόγω του ότι προσδιορίζεται από χαρακτηριστικά που συγκροτούν το ιδιαίτερο προφίλ της, όπως είναι οι ανάγκες και οι ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας, η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η ενδοσχολική επιμόρφωση κ.α. Οι εν λόγω περιπτώσεις είναι αναγκαίο να διαχειρίζονται με ένα πνεύμα νεωτερικότητας και διάθεσης για καινοτομία που θα αντιστοιχεί στο βασικό όραμα της σχολικής μονάδας (Καριοφύλλας, 2016). Δεν είναι αρκετό να μαθαίνουμε να είμαστε «ευαίσθητοι» απέναντι στη διαφορετικότητα του Ρομά μαθητή και της κουλτούρας του. Είναι εξίσου απαραίτητο να εξασκηθούμε στην κοινωνική αλλαγή και στην μετασχηματιστική πράξη (Georgiadis & Zisimos, 2012: 53-54).

Η εκπαίδευση του Γ. σε ένα δημόσιο σχολείο της ελληνικής επαρχίας ανέδειξε ως βασική σκοποθεσία της πραγματευόμενης παρέμβασης την καλλιέργεια της κοινωνικής συνοχής μεταξύ Ρομά και μη Ρομά εμπλεκόμενων. Επισημάνθηκε η ανάπτυξη των απαιτούμενων κοινωνικών, πολιτικών και ηθικών αξιών ως αναγκαιότητα κεφαλαιώδης σημασίας τόσο για τον ίδιο τον μαθητή όσο και για τους άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενους στην τάξη του, στο σχολείο του και στη βαθμίδα του από εκπαιδευτικής, παιδαγωγικής και διοικητικής απόψεως. Αν και παρουσιάστηκαν αρκετά προβλήματα στις σχέσεις του Γ. με πολλούς από τους συμμαθητές του, τα δεδομένα αυτά ανατράπηκαν. Επετεύχθη σε μεγάλο βαθμό η ένταξη του μαθητή και η ανάπτυξη σχέσεων αλληλοαποδοχής και συμφιλίωσης. Διαπιστώθηκε μεγάλη βελτίωση της τήρησης τυπικών κανόνων σχολικής του συμπεριφοράς και προόδευσε στην μαθησιακή και την γνωστική του ετοιμότητα και επίδοση. Σε αυτά συνετέλεσαν η εκμάθηση, η εμπέδωση και η εφαρμογή βασικών κανόνων συμπεριφοράς για την προσέγγιση και σύναψη σχέσεων σεβόμενοι τα όρια του συμμαθητή, η ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στο διάλογο ως τρόπου επίλυσης ανακυπτόμενων διαπροσωπικών διαφορών, η συνέπειά του σε κανόνες μαθητικής συμπεριφοράς και τυπικών σχολικών κανόνων, η αποδοχή της ιεραρχικής δόμησης του σχολείου από τον ίδιο και η αναγνώριση της θέσης του απέναντι στον εκπαιδευτικό ως του υπεύθυνου διαπαιδαγώγησής, η ανάπτυξη της μαθητικής του ετοιμότητας σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, η διεύρυνση των γνωστικών ενδιαφερόντων του, η καλλιέργεια της υπομονής, της αυτοσυγκράτησης και της ανθεκτικότητας για την εκδήλωση κοινωνικά αποδεκτών τρόπων συμπεριφοράς και η ισότιμη συμμετοχή του στο δημόσιο αγαθό της εκπαίδευσης. Αντιμετωπίστηκε επιτυχώς η στάση ορισμένων εμπλεκόμενων οι οποίοι, αντιστάθηκαν απέναντι στην περιγραφόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση κοινωνικής/σχολικής ένταξης του Ρομά μαθητή με αποτέλεσμα να μην την στηρίξουν στο βαθμό που θα έπρεπε.

Δεν αποκλείεται το επιχείρημα όσων μάχονται για την κοινωνική ένταξη σε αντιπαραβολή με τα επιχειρήματα όσων την αντιμάχονται να είναι εξίσου θεαματικά και αποφασιστικά. Παρ' όλα αυτά, φαίνεται, τελικά, ότι οι υποστηρικτές της κοινωνικής ένταξης καλούνται στην πράξη να αναλάβουν το έργο της δια-φιλίωσης και όχι της συμφιλίωσης με την αντίθετη πλευρά, εφόσον υπάρχουν διαφωνούντες. Slee & Weiner, 2010 Η πρόθεση «διά» επισημαίνει την κινητικότητα που καλούνται να αναπτύξουν μεταξύ των διαφορετικών τρόπων διαχείρισης της ετερότητας. Αυτό προϋποθέτει μία διαρκεί πολιτισμική, πολιτική, οικονομική, κοινωνική, εκπαιδευτική, παιδαγωγική, διδακτική και ηθική επαγρύπνηση για την κατάλληλη επεξεργασία τους. Η λογική, δηλαδή, που αντιμετωπίζει τις επεμβάσεις αποδόμησης με έναν διερευνητικό τρόπο μπορεί να προκαλέσει κάποια ριζοσπαστική σκέψη

για εναλλακτικές πρακτικές και να διασφαλίσει πολλαπλασιαστές της που θα συντελέσουν στην αναγέννηση της, όταν κριθεί απαραίτητο, και στην ακατάπαυστη διεκδίκηση του δικαιώματος να σκεφτόμαστε και εμείς διαφορετικά από κάποιους άλλους, μακριά από παραισθήσεις και ψευδαισθήσεις ή προσπάθειες μείωσης της αντίθετης γνώμης. Παρ' όλα αυτά, το παρόν άρθρο αποβλέπει στην διατήρηση της πολύπλοκης ελπίδας ότι και οι «Άλλοι» θα αντιμετωπίσουν την διαδικασία της κοινωνικής ένταξης μαθητών όπως του Γ. ως μία διαδικασία που αναβαθμίζει και προωθεί την ανασυγκρότηση της κανονικής εκπαίδευσης και εκείνων που εργάζονται μέσα σε αυτήν (Slee & Weiner, 2010). Οι συγκεκριμένοι «Άλλοι» ήδη το ελπίζουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Alexandratos, G., Tsavala, I. & Alexandratou, V. (2015). Evaluation of the Operating Program for Reception Classes (R.Cs.) of the Educational Priority Zone. *Journal of Modern Education Review*, 5, (4). pp. 401-415. doi: 10.15341/jmer(2155-7993)/04.05.2015/008
- Beco, G. (2017). The right to inclusive education: why is there so much opposition to its implementation? *International Journal of Law in Context*, pp. 1 of 20. doi: 10.1017/S1744552317000532
- Dickson, M., Halpin, D., POWER, S., Telford, Whitty, G. (2001). Education Action Zones and Dockett, S. & Perry, B. (1999). Starting school: What do the children say?. *Early Child Development and Care*, 15(1), 107-119. DOI: 10.1080/0300443991590109
- Hauser-Cram, P., Sirin, S. R. & Stipek, D. (2003). When teachers' and parents' values differ: Teachers' ratings of academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 813-820.
- Manchester. 2012. Manchester Inclusion Standard. <http://www.manchester.gov.uk/info/200086/>
- Penderi, E., Petrogiannis, K. & Tsioumis, K. (2009). The hypothesis of "cultural discontinuity" in the Greek primary education: An example of teachers and Roma mothers' ideas and expectations about 1st grade students' competencies. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο "Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi", Athens, June 22-26, 1-11.
- Penderi, E., Petrogiannis, K. & Tsioumis, K. (2009). The hypothesis of "cultural discontinuity" in the Greek primary education: An example of teachers and Roma mothers' ideas and expectations about 1st grade students' competencies. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο "Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi", Athens, June 22-26, 1-11.
- Power, S. & Whitty, G. (1999). New Labour's education policy: first, second or third way? *Journal of Education Policy*. 14:5, 535-546, doi: 10.1080/026809399286206
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2017). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, pp. 1 - 15. doi: 10.1080/13603116.2017.1412506
- Rumberger, R., and S. A. Lim. 2008. *Why Students Drop out of School: A Review of 25 Years of Research*. Santa Barbara: University of California Santa Barbara.
- Slee, R. & Weiner, G. (2001). Education Reform and Reconstruction as a Challenge to Research Genres: Reconsidering School Effectiveness Research and Inclusive Schooling. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 12:1, pp. 83-98.

- Stoica, C. A., & M. Wamsiedel. (2012). *Inequity and Inequality: Teacher Absenteeism, Romani Pupils, and Primary Schools in Romania*. Retrieved from: https://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/ref_ta_screen_doublepages.pdf
- Wang, M.-T., & J. S. Eccles. (2012). *Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement from Middle to High School*. Retrieved from: *Child Development*, 83: 877-895.
- Wauters, J., Mol, C., Clycq, N., Michielsen, J. & Timmerman, C. (2015). Involving Roma parents: analysing the good practice of a primary school in Ghent. *British Journal of Sociology of Education*, p. 1-21. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2015.1081053>
- Wauters, J., Nouwen, W., Clycq, N. (2015) Over onthaalonderwijs ten tijde van intra-Europese migratie. Wat het onthaal van romakinderen in het Vlaamse onderwijs ons kan leren. In Timmerman, C., Mahieu, R., Levrau, F., Vanheule, D. (Red.), *Intra-Europese integratie en mobiliteit: Andere tijden, nieuwe wegen?*(pp. 87-105). Leuven: Leuven University Press.
- Wauters, J., Van Mol, C., Clycq, N., Michielsen, J., & Timmerman, C. (2015). Involving Roma parents: Analysing the good practice of a primary school in Ghent. *British Journal of Sociology of Education*, 1- 20. doi: 10.1080/01425692.2015.1081053. Retrieved 24/09/2016 from: <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2015.1081053>
- Williams, R. (1983). *Towards 2000*. London: Chatto & Windus.
- Wood, E. 2004. Developing a pedagogy of play for the 21st century. In A. Anning, J. Cullen, and M. Flear (Eds), *Early childhood education, society and culture*. London: Sage.
- Yeatman, A. (1994). *Postmodern Revisionings of the Political*. London: Routledge.

Ελληνόγλωσσον

- Γιακουμάκη, Β. (2007). Η υιοθέτηση της ‘πολυπολιτισμικότητας’: Μια εισαγωγή στο θέμα των πολιτικών διαχείρισης της ετερότητας στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Στον τόμο: *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. Επιστημονικός Υπεύθυνος: Ναπολέων Μήτσος. Πρόγραμμα: Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο (ΕΠΕΑΕΚ-Γ, ΚΠΣ). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας & Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Δαμανάκης, Μ. (1997α). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα (Διαπολιτισμική Προσέγγιση)*. Gutenberg, Αθήνα.
- Ζάχος, Δ. (2007). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση*. Αθήνα: Επίκεντρο
- Κωστούλη, Τ. (χ.χ.). Γλωσσική εκπαίδευση, γραμματισμός και πρακτικές γραμματισμού σε μικτές τάξεις (με τη συνεργασία του Α. Χατζηνικολάου). Στο Επιμορφωτικό Υλικό του προγράμματος «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά.» Ανακτήθηκε από http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/files/files/2292015_01.pdf
- Λυδάκη, Α. (1998). *Οι τσιγγάνοι στην πόλη. Μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα*. Καστανιώτης, Αθήνα.
- Μάρκου, Γ. (2010). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Μοσχοπούλου, Α. (2015). *Δομή και Ανάπτυξη του Μοντέλου Συστημικού Διδακτικού Σχεδιασμού*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική, Το νέο περιβάλλον-Βασικές Αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004). *Η τσιγγάνικη οικογένεια στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Ντούσας, Δ. (1997). *Ρομ και φυλετικές διακρίσεις. Στην ιστορία, την κοινωνία, την κουλτούρα, την εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2013). Η φοίτηση των Ρομά: Η δύσκολη αρχή και... οι διαμορφωθείσες συνθήκες. Στο Α. Λυδάκη (Επιμ.). *Ρομά. Πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα*. (σσ. 85-103). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Πεντέρη, Ε. & Πετρογιάννης, Κ. (2009). *Η μετάβαση των παιδιών ρόμικης καταγωγής στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις εκπαιδευτικών και τσιγγάνων μητέρων για την κοινωνική και γνωστική λειτουργικότητά*
- Τσελίκη, Ε. (2014). *Η προβληματική της σχολικής ένταξης παιδιών ρόμικης καταγωγής στην περιοχή του Ζεφυρίου Αττικής*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1996). Οι Ρομ της Ελλάδας: γλώσσα και πολιτισμός - συμβολή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Μακεδόν*, 2/1996, 83-87.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Η κοινή Ρομανές και η ποικιλία των τσιγγάνικων γλωσσών των Βαλκανίων: από τη γλωσσ(ολογ)ική μυθοπλασία στην εθνογενετική ιδεολογία. Στο Α. Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Γλώσσα, Κοινωνία, Ιστορία. τα Βαλκάνια*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 423-432.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Η κοινή Ρομανές και η ποικιλία των τσιγγάνικων γλωσσών των Βαλκανίων: από τη γλωσσ(ολογ)ική μυθοπλασία στην εθνογενετική ιδεολογία. Στο Α. Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Γλώσσα, Κοινωνία, Ιστορία. τα Βαλκάνια*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 423-432.

Abstract

In the light of Critical Pedagogy, it is argued that the subjects of the educational process, as carriers of specific socio-cultural experiences, form the conditions for the development of clear forms of cultural policy to contribute to the school's emergence as a force for democracy and the administration of social justice. This paper examines the planned and unpredictable outputs associated with the inclusion of a Roma pupil in a Primary School in the Greek region. It is a description of events, not generalizable, that is not intended to interpret situations and behaviors. The methodological design follows the example of the case study. In this context, the contribution of education as a whole and its constituents in particular to shaping and transforming social reality in issues of social exclusion and marginalization is highlighted. Initial data appeared to be reversed, as student integration was largely achieved.

Keywords: Roma students, inclusive education, targeted pedagogical intervention.

Ερευνώντας την ιστορία της γειτονιάς του σχολείου τη δεκαετία του '50: Σχεδιασμός και υλοποίηση ενός προγράμματος Προφορικής Ιστορίας με τη μεθοδολογία της Έρευνας – Δράσης στο 30ό Δημοτικό Σχολείο Βόλου

Ελένη Μπαρμπουδάκη

Εκπαιδευτικός ΠΕ70 & Ειδική Παιδαγωγός, Ιστορικός, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ ΠΘ,
elene3ma@gmail.com

Πασχάλης Δήμου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Κοινωνικός Ανθρωπολόγος,
Διευθυντής 30ού Δημοτικού Σχολείου Βόλου
padimavi@hotmail.com

Περίληψη

Με τη μεθοδολογία της Έρευνας Δράσης και τα ερευνητικά εργαλεία που δίνει η πρακτική της Προφορικής Ιστορίας οι μαθητές της Ε΄ και Στ΄ τάξης του 30ού Δημοτικού Σχολείου Βόλου οργάνωσαν έρευνα το διάστημα 12/2018-06/2019 για τη συλλογή υλικού –μαρτυριών και τεκμηρίων– στην προσπάθεια ανασύστασης της «εικόνας» της γειτονιάς του σχολείου τη δεκαετία του 1950. Η δράση αφορούσε στην ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών και με τη δημιουργία Ομάδας Προφορικής Ιστορίας (ΟΠΙ Μα) για την «αφήγηση» μιας κοινωνικής ιστορίας της γειτονιάς τους, μιας ιστορίας «από τα κάτω» όπου όλες οι φωνές μετρούν και ακούγονται το ίδιο. Στην παρούσα εισήγηση περιγράφεται ο τρόπος διεξαγωγής της Έρευνας Δράσης, η συμμετοχή των μαθητών-ερευνητών στην προσέγγιση του γνωστικού-μαθησιακού αντικειμένου της Ιστορίας με τρόπο δημιουργικό και τα όποια συμπεράσματα προέκυψαν από την συζήτηση των αποτελεσμάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Έρευνα-Δράση, Προφορική Ιστορία, Δημοκρατία.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα και στις πρώτες δεκαετίες του 21ου παρατηρείται στην ιστορική έρευνα στροφή των ερευνητών προς τη μελέτη της ιστορίας των απλών, καθημερινών ανθρώπων, προς την καταγραφή της ιστορίας «από τα κάτω» (Sharpe, 1991: 25-42)¹⁰³. Με τον τρόπο αυτό το ενδιαφέρον της έρευνας ουσιαστικά δίνει «χώρο» και χρόνο στο να ακουστεί, να καταγραφεί η δράση των πρόσωπων, των κοινωνικών ομάδων μέσα από την κατάθεση του βιώματος και τις αφηγήσεις των μνημονικών καταγραφών τους

103 Ενδεικτικά και στα: Noiriel, G. (2005). Τι είναι η σύγχρονη ιστορία; Αθήνα: Gutenberg, Passerini, L. (1998). Σπαράγματα του 20ου αι. Η ιστορία ως βιωμένη εμπειρία, Αθήνα: Νεφέλη. Φουρναράκη, Ε., Dosse, F. (1993). Η Ιστορία σε ψίκουλα, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

(Ιγγερς, 1999: 129-192). Αξιοποιώντας την προφορική μαρτυρία, σε συνδυασμό πάντα και με άλλες περισσότερο οικείες πηγές άντλησης υλικού για την ιστορική τεκμηρίωση – έρευνα σε αρχεία, τον τύπο, φωτογραφίες κλπ.– είναι δυνατόν να ανασυσταθεί μια περισσότερο πλήρης εικόνα για το ιστορικό παρελθόν (Burke, 1991: 1-23).

Η διαπίστωση από μαθητές και εκπαιδευτικούς του γεγονότος ότι η σύγχρονη ιστορία του τόπου, της γειτονιάς, των ανθρώπων του οικείου κοινωνικού περιβάλλοντος, τους είναι μάλλον άγνωστη, προκαλεί συχνά ένα αίσθημα αμηχανίας και σοβαρό προβληματισμό. Διερευνάται έτσι ο τρόπος με τον οποίο θα μπορούσε η σχολική κοινότητα, αξιοποιώντας τα όποια εργαλεία της δίνονται από τις κοινωνικές επιστήμες, να προσεγγίσει, να ανασυνθέσει και κυρίως να επικοινωνήσει εκ νέου όλες τις πληροφορίες, τα στοιχεία και τις γνώσεις που θα συλλεχθούν στην κοινότητα από την οποία προήλθαν. Η αξιοποίηση των πρακτικών της Προφορικής Ιστορίας (Π.Ι) αποτελεί μια δυναμική δυνατότητα. Κάθε τέτοια προσπάθεια δύναται να γίνει περισσότερο αποτελεσματική, όταν σχεδιάζεται και οργανώνεται στο πλαίσιο μια Έρευνας Δράση (ΕΔ), μεθοδολογία που επιτρέπει τον σαφή σχεδιασμό, την επισκόπηση της υλοποίησης, τον αναστοχασμό και την αξιολόγηση των πρακτικών που εφαρμόζονται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Όπως περιγράφουν οι Carr και Kemmis (1986), η ΕΔ είναι μιας μορφής αναστοχαστική έρευνα η οποία σχεδιάζεται και υλοποιείται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες (π.χ. μέσα στην τάξη ή το χώρο του σχολείου από εκπαιδευτικούς, μαθητές και παράγοντες του σχολείου) με σκοπό την προαγωγή γνώσεων και δεξιοτήτων, τη βελτίωση κοινωνικών ή εκπαιδευτικών πρακτικών, αλλά και τη βαθύτερη κατανόηση τόσο των πρακτικών όσο και του πλαισίου μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο όρος Έρευνα-Δράση αποτελεί απόδοση στα ελληνικά του αγγλικού όρου Action Research, ο οποίος περιγράφει την ερευνητική μέθοδο που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό, λειτουργώντας κι ως ερευνητής, να «παράγει» θεωρία μέσω της πράξης, της διεξαγωγής ερευνητικών προγραμμάτων στον οικείο γι αυτόν χώρο του σχολείου, προκειμένου να αντιμετωπίσει «προβλήματα»-ζητήματα που απασχολούν τον ίδιο και την τάξη του, το σχολείο του, την τοπική εκπαιδευτική κοινότητα. Αφορά, συνεπώς, σε μια δυναμική ερευνητική διαδικασία εφόσον περιλαμβάνει ταυτόχρονα κι άμεσες παρεμβάσεις (Solvason, 2018). Έτσι ξεκινώντας από μια αρχικά προβληματική κατάσταση, μια πρακτική μη αποτελεσματική ή ακόμη από μια κατάσταση που ενώ λειτουργεί αποτελεσματικά δεν αξιοποιεί το σύνολο του δυναμικού της σχολικής κοινότητας, γίνεται ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής δράσης-παρέμβασης. Ακολουθεί η υλοποίηση της δράσης. Με την παρατήρηση κατά τη διεξαγωγή της δράσης και των αποτελεσμάτων της καθίσταται δυνατός και ο ανα-στοχασμός πάνω στη διαδικασία της υλοποίησης της δράσης και των αλλαγών που δημιουργήσε. Στη φάση του ανα-στοχασμού, της περιγραφής όσων λειτούργησαν κι όσων όχι, της επαναδιατύπωσης των στόχων και του σχεδιασμού των όποιων νέων δράσεων, ολοκληρώνεται ο πρώτος κύκλος της έρευνας-δράσης, καθώς τις περισσότερες φορές ακολουθεί δεύτερος κύκλος με τα ίδια ακριβώς στάδια –σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση, ανα-στοχασμός. Ο δεύτερος κύκλος αξιοποιεί τα αποτελέσματα του ανα-στοχασμού του πρώτου κύκλου διαπραγματευόμενος νέα, επιπλέον από τα προηγούμενα, δεδομένα (Da-

vis, 2018). Όπως την αναπαριστά η Mc Niff (1999) η έρευνα-δράση είναι μια διαρκώς εξελισσόμενη σπείρα, όπου κάθε νέος κύκλος δίνει τη θέση του σε ένα επόμενο, διευρυμένο.

Ένα project που διεξάγεται με τη μεθοδολογία της ΕΔ κι αφορά την ιστορίας της γειτονιάς αποτελεί μια εξαιρετική ευκαιρία- δυνατότητα να γίνουν οι μαθητές ερευνητές και ουσιαστικά να συμμετέχουν. Με τη χρήση των εργαλείων της επιστήμης της ΠΙ οι μαθητές «οικοδομούν» μια προσωπική σχέση με το παρελθόν και αντιλαμβάνονται τη συνέχεια της ζωή τους στην κοινότητά (Walbert, 2007). Και παρόλο που τα προγράμματα ΠΙ απαιτούν σημαντικό κομμάτι από το διδακτικό χρόνο, επιτρέπουν στους μαθητές να συζητήσουν θέματα όπως οι χρονικές περίοδοι στην ιστορία, το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο που λειτουργεί ως «φόντο» –τόσο κατά τη στιγμή που ιστορεί η αφήγηση όσο και κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας– αλλά και να διεξάγουν συνεντεύξεις καλλιεργώντας δεξιότητες του προφορικού λόγου, την ενσυναίσθηση, την αντίληψη της κατάστασης της συνέντευξης (Δάλκος, 2007). Επιπλέον δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν το παρελθόν σε πρώτο πρόσωπο και να αποκτήσουν μια σαφή αίσθηση της υποκειμενικότητας στη θεώρηση των γεγονότων καθώς ξετυλίγεται η κάθε αφήγηση. Όταν οι μαθητές συνομιλούν με μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα στην κοινότητά τους για το παρελθόν, η ιστορία παύει να είναι ανώνυμη ακολουθία σημειώντων ονομάτων και ημερομηνιών και περιγράφεται ως αποτέλεσμα των πράξεων ανθρώπων, προσώπων σαν αυτούς τους ίδιους (Κατσαρού, 2010). Η απόδοση φωνής σε πρόσωπα και κοινωνικές ομάδες ξεχασμένα από την επίσημη ιστορία θεωρείται σημαντικό εργαλείο για τον εκδημοκρατισμό της ιστορίας που δίνει τη δυνατότητα να αμφισβητηθούν τα ηγεμονικά αφηγήματα της κυρίαρχης δημόσιας μνήμης. Η οικοδόμηση συνδέσεων μεταξύ μαθητών και αφηγητών στην κοινότητά οδηγεί σε μια διαφορετική κατανόηση της ιστορίας ενισχύοντας ταυτόχρονα τους δεσμούς μεταξύ των γενεών στις κοινότητες (Αγγελόπουλος, 2001: 69-74).

Εξ ορισμού η ΕΔ είναι ανοικτή στη χρήση ερευνητικών εργαλείων όπως οι συνεντεύξεις, η έρευνα της βιβλιογραφίας, των αρχείων, η συλλογή φωτογραφιών κι άλλων τεκμηρίων στο πεδίο, η παραγωγή ποικίλων κειμένων –απομαγνητοφωνήσεων, ημερολογίων, περιλήψεων, περιγραφικών κειμένων, ερωτηματολογίων– και η ανάλυση των κειμένων. Προβλέπει, τέλος, τη δημιουργία παρουσιάσεων-εκθέσεων, των στοιχείων που συλλέχθηκαν (Davis, 2018). Ενθαρρύνει, συνεπώς, τη χρήση μιας σειράς ερευνητικών πρακτικών που χρησιμοποιεί και η ΠΙ, επιτρέποντας έτσι τη σύμπραξη των μεθόδων κατά τη διεξαγωγή ερευνητικών project.

Η παρούσα εισήγηση αφορά στη διεξαγωγή ενός προγράμματος (project) ΠΙ, με θεματική την *ιστορία της γειτονιάς* τη δεκαετία του 1950 και μεθοδολογία τη μεθοδολογία της ΕΔ. Η συζήτηση κι ο σχεδιασμός της πρότασης παρέμβασης ξεκίνησε με αφορμή τη διαπίστωση ότι οι μαθητές στην ηλικία των 11-12 χρόνων –οι μαθητές που φοιτούσαν στην Ε΄ και Στ΄ τάξη– λίγα γνώριζαν για την ιστορία της γειτονιάς του σχολείου τους τα χρόνια μετά τον πόλεμο. Η συγκεκριμένη θεματική εντάχθηκε σε μια ευρύτερη έρευνα-διδακτορική διατριβή η οποία μελετά τη δεκαετία του 1950 στην πόλη του Βόλου, θεματική για την οποία η ερευνήτρια προσέγγισε και το 30^ο Δημοτικό. Στην πορεία και μετά από συζήτηση με το διευθυντή –ο οποίος ανέλαβε και τον ρόλο του *Διευκολυντή* της ΕΔ– θεωρήθηκε ότι θα ήταν ωφέλιμο για τους μαθητές να μετέχουν σε ένα σχετικό project καθώς βρίσκονταν στην κατάλληλη ηλικία που επέτρεπε την κατανόηση εννοιών όπως αυτές του

ιστορικού χρόνου και χώρου, της μεταβολής και αλλαγής, ενώ ταυτόχρονα τους δίνονταν η ευκαιρία να αξιοποιήσουν τις γνωστικές, μαθησιακές κι άλλες δεξιότητες που έχουν ήδη αποκτήσει, κατά τα προηγούμενα σχολικά τους χρόνια, στο βαθμό που ο καθένας μπορούσε, κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Επιπλέον το γεγονός ότι οι μαθητές αυτών των τάξεων δεν κατάγονταν όλοι από την Ελλάδα και δεν βίωναν όλοι τις ίδιες οικονομικο-κοινωνικές συνθήκες συνέτεινε στην απόφαση να εργαστούν με την ορισμένη μεθοδολογία και πλάνο για να γνωρίσουν τη γειτονιά κατοικίας τους και την ιστορία της στο πρόσφατο παρελθόν.

Μέθοδος

Το πρόγραμμα (project) ΠΙ με θεματική την ιστορία της γειτονιάς αφορούσε ουσιαστικά στη συλλογή υλικού και την προσπάθεια ανασύστασης της «εικόνας» της γειτονιάς τη δεκαετία του 1950 –της γειτονιάς του Ορφανοτροφείου της πόλης, με το ιδιαίτερο «χρώμα» και την πυκνή ιστορία– αμέσως μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και τη λήξη του Εμφυλίου, «την εποχή που ο παππούς και η γιαγιά ήταν παιδιά». Επιλέγοντας τη μεθοδολογία της ΕΔ και με τα εργαλεία της ΠΙ η όλη δράση ξεκίνησε από τη δημιουργία της ομάδας, η οποία αποτελείτο από 25 μαθητές ηλικίας 11-12 χρόνων, των Ε΄ και Στ΄ τάξεων του 30ου Δημ. Σχολείου Βόλου, την ερευνήτρια και το διευθυντή του σχολείου¹⁰⁴. Κέντρο αναφοράς το σχολείο, σταθερό σημείο και γέφυρα από το χτες ως το σήμερα.

Το μοντέλο της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε ως οδηγός στη συγκεκριμένη δράση, είναι αυτό του J. Elliott. (Elliott, 1991: 69-89). Αφορά ένα λεπτομερές σχέδιο με αλληπάλληλες φάσεις το οποίο δίνει έμφαση στη συνεχή εμπάθυνση μέσω της κατανόησης της πρακτικής. Η δυναμική της δράσης ωστόσο επιτρέπει, προβλέπει και περιγράφει, και μιας μορφής ρευστότητα ανάμεσα στις φάσεις. Και αυτό, όπως και όλα τα μοντέλα ΕΔ, παρουσιάζεται ως μια διαρκής διαδικασία αλληπάλληλων φάσεων ή κύκλων, που στοχεύουν στη συνεχή προσέγγιση του στόχου που έχει τεθεί. Κάθε φάση ουσιαστικά αποτελεί επανασχεδιασμό της προηγούμενης με βάση τον κριτικό στοχασμό όλων όσων συμμετέχουν στη δράση: ερευνητή, μαθητών, σχολικής κοινότητας (γονείς των μαθητών), Διευκολυντή, Κριτικού φίλου. Για να μπορέσουν βέβαια να λειτουργήσουν αποτελεσματικά τόσο ο ερευνητής και η ομάδα των μαθητών όσο κι ο Διευκολυντής και ο Κριτικός φίλος, είναι απαραίτητη μια ουσιαστική, αμφίδρομη και συμμετρική επικοινωνία όλων στο πλαίσιο των φάσεων της έρευνας. Σε αυτή την ανάγκη-αίτημα ο ίδιος ο χαρακτήρας, οι ιδιότητες της μεθόδου αποτέλεσαν παράγοντα κλειδί.

Η συμμετοχική διάσταση της ΕΔ υποστηρίζει την ουσιαστική μάθηση. Η επικοινωνία, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας δημιουργούν το πλαίσιο για την ανάπτυξη ενός ανοιχτού προβληματισμού, ο οποίος πολλαπλασιάζει και διευρύνει το

104 Υπεύθυνη διεξαγωγής του προγράμματος ήταν η εκπαιδευτικός και ιστορικός, Υπ. Διδάκτωρ του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Ελένη Μπαρμπουδάκη, η οποία είχε και τη συνολική ευθύνη της οργάνωσης της παρέμβασης και της έρευνας. Από την πλευρά του σχολείου υπεύθυνος και, όπως ήδη αναφέρθηκε, στο ρόλο του Διευκολυντή της έρευνας, ήταν ο εκπαιδευτικός, κοινωνικός ανθρωπολόγος και διευθυντής του σχολείου, Πασχάλης Δήμου, ενώ το ρόλο του Κριτικού Φίλου, σύμφωνα και με την οργάνωση της ΕΔ, είχε ο Κωστής Σιππτάνος, Υπ. Διδάκτωρ Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο Κρήτης την συγκεκριμένη περίοδο.

στοχασμό ανάγοντας την έρευνα σε μια κοινωνική διαδικασία. Το γεγονός ότι η μέθοδος εστιάζει στη μάθηση, δηλαδή στην απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων καθώς και στην ποιοτική βελτίωση των προηγούμενων, επιτρέπει τη χρήση της σε project (Αγγελόπουλος, 2001: 69-74) όπως αυτό που περιγράφεται το οποίο με την ολοκλήρωσή του αναμένονταν να έχει ένα «ορατό», άμεσο αποτέλεσμα στους συμμετέχοντες στην ΕΔ και για την ευρύτερη κοινότητα.

Κατά το σχεδιασμό της έρευνας εξετάστηκαν ζητήματα τεχνικά που σχετίζονταν με τον ορισμό της διάρκειας της έρευνας, παράμετρος που εξαρτιόταν τόσο από το ερευνητικό ερώτημα, το οποίο στη συγκεκριμένη περίπτωση ήταν σύνθετο όσο και από τα άτομα που επρόκειτο να συμμετάσχουν (Elliott, 1991). Επιπλέον έπρεπε να επιλεγούν οι επιμέρους μέθοδοι και τεχνικές που θα χρησιμοποιούνταν, παράμετρος που έπρεπε να λαμβάνει υπόψη το κατά πόσον οι μέθοδοι και οι τεχνικές που προτείνονταν μπορούσαν να εφαρμοστούν από τους μαθητές και ήταν κατάλληλες να προσφέρουν τα απαραίτητα για την έρευνα στοιχεία. Στη φάση αυτή ζητήθηκε από τους μαθητές να καταθέσουν οι ίδιοι τις όποιες γνώσεις και δεξιότητες κατείχαν –νοτογράφηση, φωτογραφία, σχέδιο– ώστε να λειτουργήσουν ως μέντορες για τους άλλους. Επιπλέον προγραμματίστηκαν από την ερευνήτρια εισηγήσεις που απευθύνονταν στους μαθητές με θεματική τεχνικές και μεθόδους της ΠΙ.

Από τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας η ημιδομημένη συνέντευξη ήταν από τα πλέον σημαντικά. Συζητήθηκε και δημιουργήθηκε ένας Οδηγός Συνέντευξης, ο οποίος αποτελούνταν από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων. Με τη βοήθειά του οι μαθητές θα είχαν κατά τις συνεντεύξεις εντός της τάξης, αλλά και σε αυτές που έγιναν στα σπίτια των πληροφορητών, έναν οδηγό για τα θέματα που είχαν συζητήσει και ήταν σημαντικό να καλύψουν στο πλαίσιο της συνέντευξης. Ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης επιλέχτηκε καθώς παρουσιάζει ευελιξία τόσο ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, όσο και ως προς την εμβάθυνση σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι¹⁰⁵, τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση (Isaiah, 2015:96-114) .

Με δεδομένο τις θεωρητικές παραδοχές και τις ερευνητικές πρακτικές που παρουσιάστηκαν για την οργάνωση της έρευνας-δράσης περιγράφηκαν οι εξής φάσεις όπως φαίνονται και αναλύονται στον Πίνακα 1.

105 Ένας εκ των πληροφορητών, ο κ. Γιάννης, έδωσε εκπληκτικά στοιχεία για την χωροταξία της γειτονιάς, ενώ μία πληροφορήτρια, η κ. Ερμιόνη, επικεντρώθηκε κυρίως στις συνθήκες εργασίας στα εργοστάσια και στη μετάβαση των εργαζομένων από την ευρύτερη περιοχή σε αυτά. Σε κάθε μια από τις δυο περιπτώσεις οι μαθητές διαφοροποίησαν το περιεχόμενο των ερωτήσεων που υπέβαλαν «ξεφεύγοντας» από τη γραμμή του οδηγού.

Πίνακας 1: «Φάσεις-στάδια της Έρευνας-Δράσης»

Στάδια της έρευνας-δράσης	Αντιστοίχιση των σταδίων της έρευνας-δράσης με δράσεις και περιεχόμενα του προγράμματος/project Π.Ι
<i>Παρατήρηση-Συλλογή στοιχείων για το ζήτημα</i>	<p>Η ερευνήτρια, οι μαθητές κι ο διευκολυντής, αντάλλαξαν απόψεις για το πρόβλημα-ζήτημα το οποίο τέθηκε στο επίκεντρο της έρευνας, την ιστορία της γειτονιάς. Περιγράφηκε η ομάδα, οργανώθηκαν σε σταθερή βάση συναντήσεις. Τηρήθηκε ημερολόγιο συναντήσεων και αναλυτικό ημερολόγιο για κάθε συνάντηση. Οργανώθηκαν παρουσιάσεις από την ερευνήτρια και μαθητές που μετείχαν στο πρόγραμμα, με τη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών χαρακτηριστικών για την τεκμηρίωση των παρατηρήσεων –πόσοι μαθητές ήξεραν κάτι και τι, σε ποια έκταση, ποιες ήταν οι πηγές των πληροφοριών τους– και γίνονταν αναλυτικές περιγραφές από τους μαθητές σχετικά με τα όσα γνώριζαν για την ιστορία της γειτονιάς τους</p>
<i>Σχεδιασμός</i>	<p>Προτάθηκαν οι δράσεις και τα μέσα με τα οποία η ομάδα θα περιέγραφε και θα υλοποιούσε την παρέμβαση της σχετικά με το πρόβλημα-ερευνητικό αντικείμενο. Σχεδιάστηκαν και περιγράφηκαν με σαφή τρόπο τα εργαλεία διεξαγωγής της έρευνας –ερωτηματολόγιο συνεντεύξεων, εργαλεία καταγραφής των πληροφοριών, τρόποι συλλογής των τεκμηρίων– και σχεδιάστηκαν επιμέρους δράσεις για την υλοποίηση των στόχων – επιπλέον συναντήσεις της ομάδας εκτός ωρολογίου προγράμματος, συναντήσεις με πληροφορητές εντός του σχολείου, αλλά και σε συνεντεύξεις στα σπίτια των πληροφορητών, έρευνα στο πεδίο, με επίσκεψη σε σημεία της γειτονιάς τα οποία περιγράφουν ακόμη και σήμερα κομμάτια της ιστορίας της, όπως κτίρια και δρόμους. Σε αυτή τη φάση συζητήθηκε επίσης και ο τρόπος με τον οποίο θα γινόταν και η αξιολόγηση του.</p>
<i>Δράση</i>	<p>Υλοποιήθηκαν με τη συνέργια όλων των μελών της ομάδας και την υψηλή καθοδήγηση του διευκολυντή –για θέματα που αφορούσαν τις διαδικασίες της έρευνας δράσης και την ευθύνη του σχολείου– τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και στα όρια της γειτονιάς οι επιμέρους δράσεις που είχαν σχεδιαστεί. Ιδιαίτερα στο πλαίσιο της γειτονιάς ήταν εξαιρετικά σημαντική η συνέργια-συνεργασία όλων των παραγόντων του σχολείου για την εξεύρεση των πληροφορητών και την προετοιμασία της παρουσίας τους στο σχολείο για τη διεξαγωγή συνεντεύξεων. Επιπλέον όσων είχαν σχεδιαστεί προτάθηκε και έγινε δεκτή από την ομάδα η προετοιμασία και υποβολή πρότασης για τη συμμετοχή στο Πρώτο Μαθητικό Συνέδριο Προφορικής Ιστορίας.</p>
<i>Αξιολόγηση-Αναστοχασμός</i>	<p>Η ομάδα των μαθητών, η ερευνήτρια, πληροφορητές που έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην παροχή στοιχείων, ο διευκολυντής και ο κριτικός φίλος συζητήσαν τα όποια αποτελέσματα της δράσης. Αναστοχάστηκαν σε ομαδικές και επιμέρους συναντήσεις τα στοιχεία που είχαν συγκεντρωθεί και εξέτασαν το κατά πόσο αυτά απαντούσαν στα ερωτήματα που αρχικά είχαν τεθεί, περιγράφοντας κατά ένα τρόπο τη γειτονιά του σχολείου. Εξετάστηκε επίσης ο βαθμός ενεργοποίησης και συμμετοχής των μελών της ομάδας και ο βαθμός συνεργασίας.</p>
<i>Τροποποίηση-Κίνηση σε νέες κατευθύνσεις</i>	<p>Με βάση την αξιολόγηση-αναστοχασμό της έρευνας εξετάστηκε το πώς θα ήταν δυνατόν να υλοποιηθούν στόχοι που δεν υλοποιήθηκαν, ενώ τέθηκε ως νέος στόχος, η προετοιμασία της συμμετοχής της ομάδας στο συνέδριο καθώς είχε γίνει δεκτή η πρόταση εισήγησης της ομάδας. Τα ερωτήματα που δεν απαντήθηκαν περιγράφηκαν εκ νέου με βάση τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν, ώστε η έρευνα να συνεχιστεί και το επόμενο διάστημα/επόμενο σχολικό έτος, καλύπτοντας αδυναμίες ή δυσλειτουργίες κατευθυνόμενη προς νέες «διαδρομές» που δεν είχαν περιγραφεί νωρίτερα.</p>

Αποτελέσματα

Η αρχική διαπίστωση ότι οι μαθητές δε γνώριζαν πολλά για την ιστορία της γειτονιά αποτέλεσε την αφορμή για την οργάνωση της ΕΔ. Οι επιμέρους παρεμβάσεις στόχευαν στην ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών στην έρευνα, με τη μεθοδολογία της ΠΙ και στην «αφήγηση» από μέρους τους της ιστορίας της γειτονιάς. Η μεθοδική εργασία και η συνέπεια τους συνέτεινε στο να καταγραφούν συγκεκριμένα αποτελέσματα σε αυτό το διάστημα.

Πιο συγκεκριμένα από το Δεκέμβριο του 2018 –οπότε κι έγιναν οι πρώτες επαφές για την οργάνωση της παρέμβασης– αλλά ουσιαστικά από τον Ιανουάριο έως και τον Ιούνιο του 2019, έγιναν 19 συναντήσεις των παραγόντων της ΕΔ στους χώρους του σχολείου και έξω από αυτό, επτά συνεντεύξεις –τρεις εντός της τάξης και τέσσερις στα σπίτια των πληροφορητών– μία επιτόπια έρευνα για τη φωτογράφιση σημείων που είχαν υποδείξει οι πληροφορητές και για τη συγκέντρωση στοιχείων και την εύρεση πιθανών πληροφορητών. Επιπλέον η ομάδα συμμετείχε με video που ετοίμασαν οι ίδιοι οι μαθητές στο 1^ο Μαθητικό Συνέδριο Προφορικής Ιστορίας στην Αθήνα το Μάιο του ίδιου χρόνου¹⁰⁶ – επιμέρους δράση που δεν είχε εξαρχής προγραμματιστεί και επιτεύχθηκε κυρίως με την υπερπροσπάθεια των μαθητών.

Εικόνα 1: «Το video της ομάδας στο 1ο Μαθητικό Συνέδριο Π.Ι.»



Αρχικά συμφωνήθηκε και τηρήθηκε ημερολόγιο για κάθε συνάντηση και τα περιεχόμενα της συστηματικά καταγράφηκαν στη συγκεκριμένη φόρμα (εικόνα 2), ενώ παράλληλα καταγράφονταν κι ο προγραμματισμός της επόμενης. Καταρτίστηκε οδηγός συνέντευξης (εικόνα 3) με θεματικές που συζήτησαν οι μαθητές και προέκριναν προκειμένου να προχωρήσουν στις συνεντεύξεις με τους πληροφορητές. Οι ερωτήσεις που έθεσαν αφορούσαν τις μνήμες τις σχετικές με την οικογένεια και τα παιδικά χρόνια, τη γειτονιά γύρω από το σχολείο, τη φοίτηση σε αυτό τις σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον και την παιδική εργασία. Αφορούσαν επίσης στα σπίτια, την καθημερινή ζωή και τη γειτονιά, τη διαδρομή για το σχολείο ή τη δουλειά, τα παιδικά παιχνίδια, τα επαγγέλματα που ασκούσαν οι άνθρωποι στη γειτονιά, κάποια εργαστήρια ή καταστήματα. Επιπλέον τις μετακινήσεις των ανθρώπων και των εμπορευμάτων, τα μέσα μεταφοράς. Οι πληροφορητές ανέδειξαν σημεία της γειτονιάς

106 https://www.youtube.com/watch?v=vM_eRzFYe1g&feature=emb_logo

που τότε είχαν άλλες χρήσεις και κάποια που έμειναν ίδια. Θυμήθηκαν την καθημερινότητα και πτυχές της ζωής όπως η διασκέδαση, η ενδυμασία η μόδα, η μαγειρική. Τι συνήθιζαν να αγοράζουν οι άνθρωποι και τι έφτιαχναν μόνοι τους, τι συνήθιζαν αυτοί στο δικό τους σπίτι.

Εικόνα 2: «Ενδεικτική σελίδα από το ημερολόγιο»

Ημερολόγιο συναντήσεων ομάδας				
Ημερομηνία	Τόπος	Περιεχόμενο και υλικά της συνάντησης	Αποφάσεις της ομάδας και σχεδιασμός	Παρατηρήσεις
26/ 09/2019	Η τάξη του σχολείου	<p>Διαμορφωτική Αξιολόγηση - Ανασχεδιασμός</p> <p>Τα παιδιά εργάστηκαν σε μια ομάδα</p> <p>Έγινε συζήτηση και αναστοχασμός στην πορεία της δράσης την προηγούμενη χρονιά.</p> <p>Τέθηκαν τα εξής ερωτήματα:</p> <p>Πώς περιέγραψαν τη δράση της ομάδας το προηγούμενο σχολικό έτος;</p> <p>Τι θέλαμε να κάνουμε; (Ποιος ήταν ο στόχος μας;)</p> <p>Ποιες θεωρούν ότι ήταν οι ευκαιρίες που δημιούργησε η ομάδα για να πετύχει τους στόχους;</p> <p>Αν είναι ευχαριστημένα από αυτές;</p> <p>Σε ποια από τις δράσεις συμμετείχαν;</p> <p>Αν παρατήρησαν κάποια αλλαγή σε σχέση με τους στόχους που είχαμε βάλει; (Αν έμαθαν κάτι, είδαν κάτι, κάνουν κάτι που είχε σχέση με το στόχο;)</p> <p>Αν τελικά τους άρεσε όλο αυτό;</p> <p>Πώς σκέφτονται ότι θα μπορούσαν να συνεχίσουν από εδώ και πέρα; Αν έχουν να προτείνουν κάτι;</p> <p>Δόθηκε έντυπο ανώνυμης αξιολόγησης όπου τα παιδιά καλούνταν να συμπληρώσουν με σύντομες προτάσεις ή ενάλκτικα και με σχέδια/ σχέδια τις απαντήσεις τους</p>		Αποδελτιώθηκαν οι γραπτές ανώνυμες αξιολογήσεις των μαθητών και θα συζητηθούν την επόμενη φορά

Εικόνα 3: «Σελίδα του οδηγού συνέντευξης»

Οδηγός Συνέντευξης

Είμαστε η ομάδα Προφορικής Ιστορίας του 30^{ου} Δημοτικού Σχολείου Βόλου.

Κάνουμε μια ιστορική έρευνα με θεματική την *ιστορία της γειτονιάς*, η οποία αφορά τη συλλογή υλικού και την προσπάθεια ανασύστασης της «εικόνας» της γειτονιάς τη δεκαετία του 1950 σε ό,τι αφορά το χώρο και τους ανθρώπους.

Όλοι είμαστε μαθητές ηλικίας 11-12 χρόνων και φοιτούμε στην Ε' και Στ' τάξη. Καθώς δεν ξέρουμε πολλά για τη γειτονιά μας, τη γειτονιά του σχολείου μας, την περίοδο εκείνη θα θέλαμε να μας παραχωρήσετε μια συνέντευξη και να μας επιτρέψετε να αντιγράψουμε άλλο υλικό όπως φωτογραφίες που πιθανόν να έχετε κι όλα αυτά με την άδειά σας.

1η Ενότητα ερωτήσεων

Προσωπικά στοιχεία

Πώς λέγεστε;

Πότε γεννηθήκατε και πού;

Από πού κατάγεστε;

(αν δεν κατάγεται από το Βόλο αλλά ήρθε στην πόλη μετά τη γέννησή του/ της ρωτούμε και τις επόμενες ερωτήσεις)

Ζήσατε όλα τα χρόνια εκεί πριν μεταναστεύσετε, πριν έρθετε στη Μαγνησία και το Βόλο;

Πότε ήρθατε στην πόλη;

Μιλήστε μου για την οικογένειά σας. (πόσα μέλη, ποιοι μέναν στο σπίτι)

Για τον πατέρα σας...

Την μητέρα σας...

Απώτερος σκοπός της ομάδας ήταν η δημιουργία ενός τρισδιάστατου χάρτη της γειτονιάς (εικόνα 4) –μεταφορικά και κυριολεκτικά– όπου κάθε μαρτυρία, κάθε αφήγηση θα αποδίδονταν με ένα τρισδιάστατο σημείο, θα έδινε ζωή σε ό,τι σήμερα εμφανίζονταν αλλαγμένο, διαφορετικό, οικοδομημένο, ξεχασμένο ή ετοιμόρροπο.

Εικόνα 4: «Προσχέδιο του 3d χάρτη. Η διαδρομή δοκιμάστηκε από την ομάδα των μαθητών κατά τη διάρκεια επιτόπιας έρευνας»



Επίσης στα σχέδια της ομάδας ήταν να δημιουργηθεί μια έκθεση στο σχολείο με τις συνεντεύξεις, το ηχητικό και άλλο υλικό που θα συγκεντρώνονταν, «τοποθετημένη» πάντα πάνω στο χάρτη της γειτονιάς, αλλά και η παρουσίαση αυτού του υλικού στους ίδιους τους πληροφορητές και στην κοινότητα. Σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς/ υπεύθυνους της ΕΔ, απώτερος σκοπός ήταν επίσης η διάχυση στην εκπαιδευτική κοινότητα του project, της συζήτησης των ιδεών, των αποτελεσμάτων, ώστε μέσα από την ακαδημαϊκή συζήτηση να αξιοποιήσουν δεδομένα για τη διδακτική πράξη.

Εικόνα 5: «Παρουσίαση μαθητών σχετικά με κτίρια στα οποία λειτουργούσαν εργοστάσια τη δεκαετία του '50»



Εικόνα 6: «Πληροφορητές στην τάξη, Χρυσόστομος Μόγλης και Βασιλική Μόγλη»



Εικόνα 7: «Πληροφορητές στην τάξη, Γιάννης Κονταξής»



Εικόνα 8: «Η γειτονιά του σχολείου τη δεκαετία του '50»



Εικόνα 9: «Πληροφορητές στην τάξη, Ερμιόνη Αβραμίδου-Γιακουμή»



Εικόνα 10: «Πληροφορητές στην τάξη, Χρυσάνθη Κυρίτση»



Εικόνα 11: «Ομαδική εργασία, Τα επαγγέλματα της γειτονιάς»



Εικόνα 12: «Αναστοχασμός στην τάξη»



Συζήτηση/Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα του προγράμματος, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω αναφέρονται στα ευρήματα της έρευνας των μαθητών για τη γειτονιά τους και σχετίζονται με στοιχεία και πληροφορίες για την εικόνα της και τις συνθήκες που επικρατούσαν, περιγράφοντας ουσιαστικά την κοινωνική ιστορία της τη συγκεκριμένη περίοδο.

Ο τρόπος εργασίας με τη μεθοδολογία της ΕΔ αλλά και τα στοιχεία και οι πληροφορίες που συνέλλεξαν επέτρεψαν στους μαθητές να περάσουν από το ρόλο του «καταναλωτή» της ιστορικής γνώσης στο ρόλο του ερευνητή. Προσέγγισαν την κοινότητα για τη δημιουργία συνδέσεων μεταξύ της μάθησης και της πραγματικότητας όπως τη βίωσαν οι πρωταγωνιστές της και κατανόησαν τις συνθήκες διαβίωσης και εργασίας, την καθημερινότητα, και όσα εν μέρει συντέλεσαν στην εικόνα που η γειτονιά τους έχει στον παρόντα χρόνο, θεωρώντας με έναν διαφορετικό τρόπο και την έννοια του χρόνου στην αντίθεση του «*παρελθόντος/ παρόντος*» (Σμυρναίος, 2008: 113).

Η εργασία με τις αφηγήσεις των πληροφορητών, εντός δηλαδή του πλαισίου της ιστορικής μνήμης, βοήθησε τους μαθητές να αντιληφθούν ότι δεν υπάρχει μία ερμηνεία. Από τη θεώρηση των γεγονότων σε άσπρο-μαύρο και την αναζήτηση της σωστής απάντηση, οι μαθητές πέρασαν στην κατανόηση του ότι η ιστορία «είναι φτιαγμένη» από ατομικά βιώματα, επιλογές των δρώντων προσώπων, καθένα από τα οποία επιλέγει –στο μέτρο του δυνατού– να «αναγνώσει» με το προσωπικό του τρόπο τις συνθήκες και τις κοινωνικές περιστάσεις. Κατανόησαν ότι δεν υπάρχει μία Ιστορία (Σμυρναίος, 2013: 125-146). Στις συναντήσεις με τους πληροφορητές το παρελθόν αποκτούσε, κατά μία έννοια, φωνή, ενώ οι ίδιοι μπορούσαν να θέσουν ερωτήσεις, να ζητήσουν διευκρινήσεις, να συγκρίνουν, ακόμη και να αμφισβητήσουν, αντί να δουν τον ερωτώμενο ως φορέα αποδεικτικών στοιχείων που θα τους έλεγε «τι πραγματικά συνέβη». Η προσέγγιση αυτή θεμελίωσε την κριτική στάση απέναντι στα εισερχόμενα της έρευνας και ταυτόχρονα την δεκτικότητα στις διαφορετικές αντιλήψεις και εμπειρίες.

Η μαρτυρία, το υλικό κατάλοιπο, που προέρχεται από το σπουδαίο πρόσωπο πηλεί, μετρά ως περισσότερο δυνατό επιχείρημα, όταν οι ιστορικές ερμηνείες είναι βασισμένες μόνο στο αρχειακό υλικό και τις βιβλιογραφικές αναφορές (Ρεπούση, 2010:19). Η έρευνα και η συνεργασία με τους αφηγητές επέτρεψαν και συνηγόρησαν στην αποδόμηση του τρόπου αυτού ως μοναδικού τρόπου ερμηνείας στην Ιστορία. Επιπλέον η όλη διαδικασία που εκτυλίχθηκε μπροστά στα μάτια των νεαρών ερευνητών τους βοήθησε να κατανοήσουν έννοιες/ερευνητικά εργαλεία της ιστορικής επιστήμης όπως η *μνήμη*, η *κοινωνική μνήμη*, η *δημόσια ιστορία*, ο *εκδημοκρατισμός των ιστορικών πηγών*. Ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της έρευνας και της συλλογής των στοιχείων οι μαθητές, καταγράφοντας τις μαρτυρίες των προσώπων ουσιαστικά διαπίστωσαν τους μηχανισμούς και τις διαδικασίες που συνεργούν στη δημιουργία της κοινωνικής μνήμης και παρατήρησαν την συνάφεια της ιστορίας με τη ζωή τους καθώς η ιστορική μνήμη είναι μέρος και συμμετέχει στη διαμόρφωση του παρόντος (Abrams, 2014:114-118).

Η προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου, στην προκειμένη περίπτωση της ιστορίας, με τη μεθοδολογία της ΕΔ αποτελεί και για τον εκπαιδευτικό μιας μορφής υπέρβαση καθώς τον απομακρύνει από την μονότονη μηχανιστική επανάληψη συγκεκριμένων διαδικασιών. Του επιτρέπει αντίθετα να κάνει συνειδητές επιλογές, να αποδίδει-εκχωρεί, στους μαθητές του χώρο για πρωτοβουλίες, για μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη συμμετοχή, και

ως μια ενεργητική προσέγγιση της δημοκρατίας μέσα στη γενική τάξη. Οι μαθητές καλούνται να πάρουν αποφάσεις, να επιλέξουν απέναντι σε πολλές εκδοχές και να τοποθετηθούν σε ζητήματα που τίθενται κι αυτό αποτελεί προσέγγιση που η κλασική διδασκαλία δεν περιγράφει.

Στο συγκεκριμένο project, τέλος, η συνεργασία των μαθητών της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού και του σχολείου, μέσω του διευθυντή-Διευκολυντή της έρευνας, ανέδειξε το ρόλο της σχολικής μονάδας στη διενέργεια της ΕΔ. Ξεπερνώντας το ρόλο του δημόσιου φορέα παροχής της γνώσης, λειτούργησε ως δομικό κύτταρο της κοινότητας στην κατεύθυνση της διατήρησης της ατομικής και συλλογικής μνήμης, της ταυτότητας και του χαρακτήρα της, συλλέγοντας και δίνοντας κύρος στις μαρτυρίες των ατόμων που την απαρτίζουν. Η πρόθεση δημιουργίας μια διαρκούς έκθεσης με το σύνολο των τεκμηρίων θα αποτελέσει ένα ακόμη βήμα εξωστρέφειας και ταυτόχρονα «δεσίματος» της κοινότητας, των νέων με τους παπούδες τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Burke, P. (1991). Overture: the New History, its Past and its Future. In: P. Burke (Ed.), *New perspectives on Historical Writing*, London: Routledge.
- Carr, W. & Kemmis S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Philadelphia: Falmer Press.
- Craggs, T. & King E. (2013). Sharing European memories in school: exploring historical memory in the classroom. *Oral History*, 41, 108-112. Accessed from: <http://www.jstor.org/stable/41806386>
- Davis, J., Clayton C. & Broome J. (2018). Thinking like researchers: action research and its impact on novice teachers' thinking. *Educational Action Research*. Accessed from: <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1284012>
- Elliott, J. (1990). Teachers as researchers: implications for supervision and for teacher's Education. *Teaching and Teacher Education*, 6, 1-26. Accessed from: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90004-0](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90004-0)
- Elliott, J. (1991). A practical quite to Action Research. In: *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press
- Gruenewald, A. D., Koppelman, N. & Elam, A. (2007). Our Place in History: Inspiring Place-Based Social History in Schools and Communities. *The Journal of Museum Education*, Vol. 32(3), 233-242. Accessed from: <http://www.jstor.org/stable/40479614>
- McNiff, J. (1999). *Action Research: Principles and Practices*. London: Routledge.
- Solvason, C., Cliffe J. & Snowden M. (2018). Researching in school – creating a meaningful school/university alliance: a reflection. *Educational Action Research*, 26:4, 589-602. Accessed from: <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1388828>
- Somekh, B. (1995). The Contribution of Action Research to Development in Social Endeavours: A Position Paper on Action Research Methodology. *British Educational Research Journal*, Vol. 21(3), 339-355. Accessed from: <http://www.jstor.org/stable/1501651>
- Walbert, K. (2002). Ten questions for planning an oral history project. In: K. Walbert & A. Sweeney, *Oral history in the classroom* (pp.4-6). Accessed from: http://www.aughty.org/pdf/oralhist_classroom.pdf

- Wigginton, E. (1998). Reaching across the generations: the Foxfire experience. In R. Perks, & A. Thomson (Ed.), *The oral history reader*. London: Routledge.
- Sharpe, J. (1991). History from Below. In: P. Burke (Ed.), *New Perspectives on Historical Writing*. London: Routledge.

Ελληνόγλωσσον

- Abrams, L. (2016). *Θεωρία προφορικής ιστορίας*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π. & Φωκάς, Ε. (2001). Έρευνα δράση: Μια πορεία-πρόκληση μάθησης για το δάσκαλο και τους μαθητές του. Πρακτικά προβλήματα και ηθικά διλήμματα. *Η ελληνική πραγματικότητα. Νέα Παιδεία*, 99, 69-74.
- Δάλκος, Γ. (2007). Η Ευέλικτη Ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της έρευνας δράσης. Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 120-134.
- Ίγγερς, Γ. (1999). *Η Ιστοριογραφία στον εικοστό αιώνα*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). Συλλογή/Παραγωγή Ποιοτικών Ερευνητικών Δεδομένων. Στο Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (Επιμ.), *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας* (96-114). Αθήνα: Κάλλιπος. Ανάκτηση από: <http://hdl.handle.net/11419/5821>
- Κατσαρού, Ε. (2010). Έρευνα-Δράση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα. Στο Μ. Πουρκός και Μ. Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σελ. 555-569). Αθήνα: Τόπος.
- Macedo, D. (2002/2000). Εισαγωγή. Στο N. Chomsky, *Εκπαίδευση χωρίς ελευθερία και κρίση* (σσ. 27-45). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ρεπούση, Μ. & Χαρά Α. (επιμ.) (2010). *Προφορικές Ιστορίες. ένας οδηγός προφορικής ιστορίας για την Εκπαίδευση και την Κοινότητα*. Χανιά: Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Χανίων & Α.Π.Θ.
- Σμυρναίος, Α. (2008). *Η διδακτική της ιστορίας Συνταγογραφίες διδακτισμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*; Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σμυρναίος, Α. (2013). *Ιστορίας μάθησης: Ζητήματα φιλοσοφίας και διδακτικής της ιστορίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί, Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσάφος, Β. (2016). Κριτική παιδαγωγική και έρευνα δράσης: ανιχνεύοντας τη χειραφετική προοπτική στο μετανεωτερικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. *Action Researcher in Education*, 7, σελ. 99-108.

Abstract

The need of involving students in teaching process is constant in education. A researching programme in history, been organized from a PhD student of University of Thessaly –in the frame of social history of the city of Volos at '50- found fervent collaborators/researchers among the students of 5th and 6th grade of the 30th Elementary School of Volos and the school's headmaster. Working with the methodology of Action Research and the tools provided by Oral History, the research was held between 12-2018 and 06-2019 in the attempt of collecting information- narrations and material evidence- to "rebuild the image" of the school's neighborhood in the 1950s. This text describes the way Action Research was conducted and discusses the way in which Action Research and Oral History create space for more Democracy in the school.

Keywords: Action-Research, Oral History, Democracy.

Απόψεις εκπαιδευτικών για τον βαθμό αυτονομίας του διδακτικού έργου στην Πρωτοβάθμια ιδιωτική εκπαίδευση και ο ρόλος των γονέων στη διαμόρφωση του πλαισίου αυτονομίας του

Βασιλική Κλ. Παπαδοπούλου

Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

vasilikipapad@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αφορά στην παρουσίαση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας ιδιωτικής παιδείας, γενικού κλάδου ή ειδικότητας, για τον βαθμό αυτονομίας τους και το κατά πόσο αυτός επηρεάζεται από τον παρεμβατικό ρόλο των γονέων των μαθητών τους. Έγινε διερεύνηση των εννοιών της «αυτονομίας», «αυτονομίας του εκπαιδευτικού» και «αυτονομίας του διδακτικού έργου» και του τρόπου με τον οποίο η εμπλοκή του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών πιθανώς επηρεάζει τον βαθμό αυτονομίας του εκπαιδευτικού. Υιοθετείται η ποιοτική προσέγγιση μεθοδολογίας μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν είκοσι εκπαιδευτικοί και ακολουθήθηκε η θεματική ανάλυση των δεδομένων σε θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε μία ποικιλία περιοριστικών παραγόντων για την αυτονομία των εκπαιδευτικών και του διδακτικού τους έργου ενώ απαριθμήθηκαν μερικοί από τους τομείς εμπλοκής των κηδεμόνων των μαθητών. Καταγράφηκε, επίσης, η επιθυμία των εκπαιδευτικών για απεμπλοκή των κηδεμόνων των μαθητών από την αξιολόγησή τους. Τέλος, προτείνονται κάποιες αλλαγές που απαιτούνται για τη βελτίωση της θέσης του εκπαιδευτικού στο ευρύτερο πλαίσιο του διδακτικού έργου της ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Εισαγωγή

Το σχολείο γενικά θεωρείται ότι αποτελεί μία μικρογραφία της κοινωνίας. Άτομα με διαφορά στην καταγωγή και στο χρώμα δέρματος, αλλόγλωσσα και αλλόθρησκα, άτομα από υψηλά κοινωνικά στρώματα αλλά και από μεσαία ή χαμηλά, καθημερινά αλληλεπιδρούν στις σχολικές αίθουσες (Μανούσου, 2017). Οι Ευρωπαϊκές χώρες εκχωρούν όλο και περισσότερη αυτονομία στους εκπαιδευτικούς τους (Ευρυδίκη, 2008), ενώ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κάτι τέτοιο δεν υφίσταται λόγω του συγκεντρωτικού και συντηρητικού χαρακτήρα της παιδείας στα σχολεία (Πασιαρδής, 2004). Οι γονείς έχουν την τάση να επεμβαίνουν στη ζωή των παιδιών τους ως μαθητές και κατ' επέκταση στα αμιγώς μαθησιακά ζητήματα, τα οποία άπτονται των εκπαιδευτικών (Comer & Haynes, 1991). Κάποιες φορές αυτό κρίνεται αναγκαίο. Ωστόσο, πολλές φορές, αποτέλεσμα αυτής της επέμβασης είναι η μείωση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού στο διδακτικό του έργο (Hawes & Plourde, 2005). Οι γονείς θέλουν να έχουν τον πρώτο και τον τελευταίο λόγο στην εκπαίδευση των παιδιών τους ακόμα και μέσα στην τάξη υποβαθμίζοντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού, τον οποίο οι ίδιοι πληρώνουν στην ιδιωτική εκπαίδευση (Ψάλτη & Γαβριλίδου, 1996).

Τα συμπεράσματα της παρούσας ποιοτικής έρευνας εξήχθησαν αποκλειστικά από τις προσωπικές απόψεις των προαναφερθέντων προσώπων και λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος, η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας είναι περιορισμένη.

Αυτονομία του εκπαιδευτικού έργου και ιδιωτική εκπαίδευση

Η έννοια της αυτονομίας

Όπως επισημαίνει και ο Wolff (1970) η αυτονομία ενέχει δύο συνιστώσες, την αντίληψη και τη συμπεριφορά. Όταν οι πεποιθήσεις και τα πιστεύω του ατόμου έχουν διαμορφωθεί βάσει πνεύματος ελευθερίας, αυτό θα αντικατοπτρίζεται και στη συμπεριφορά του καθώς θα ενεργεί ανάλογα.

Ο Raz (1986) αναγνωρίζει στην έννοια της αυτονομίας την πολιτική ελευθερία και την προσωπική αξία της ηθικής της, με αποτέλεσμα την ατομική ευημερία και την τεράστια αξία της ατομικής βούλησης (Marshall, 1994). Εν συνεχεία, το προσωπικό συμφέρον διαφέρει από την προσωπική ευεξία, η οποία επιτυγχάνεται με τον καθορισμό υψηλής σκοποθεσίας του ανθρώπου που του χαρίζει ευημερία (Bellamy, 1988).

Η αυτονομία του εκπαιδευτικού έργου

Ως εκπαιδευτικό έργο ορίζεται το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού στα πλαίσια ενός σχολικού συγκροτήματος με το αποτέλεσμα αυτού να διαφαίνεται στη λειτουργία του σχολείου (Παπακωνσταντίνου, 1993). Ο εκπαιδευτικός έχει παράλληλα τον ρόλο του ατόμου που εμπυχώνει τον μαθητή να σκέφτεται, να δρα και να αλληλεπιδρά μαζί του ενώ παράλληλα, εκείνος αποτελεί τον ενεργό δέκτη του διδακτικού έργου (Νομικού, 2006). Η εκπαιδευτική κοινότητα αποδέχεται τον ορισμό του Holec (1981) που αναφέρεται στο δικαίωμα της λήψης αποφάσεων και ελευθερίας στις προτιμήσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με τον τρόπο υλοποίησης του διδακτικού του έργου και της εφαρμογής εποπτικών μέσων με την ενεργό συμμετοχή όλων των παρευρισκομένων εντός της αίθουσας. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελείται από ένα συνονθύλευμα των προγραμμάτων σπουδών, της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολικού χώρου, τη συμμετοχή στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων κι της μεθοδολογίας αυτού (Benson, 2001).

Η αυτονομία του εκπαιδευτικού στο διδακτικό έργο

Κάθε εκπαιδευτικός ανάλογα με το εργασιακό του περιβάλλον έχει διαφορετική αντίληψη της αυτονομίας διότι την ασκεί και στον αντίστοιχο βαθμό που του επιτρέπεται (Little, 1990). Η αυτονομία του εκπαιδευτικού βασίζεται στην ανεξαρτητοποίησή του σε συνδυασμό με την απομόνωση και τη μοναχικότητά του από τους συναδέλφους του και τα διοικητικά μέλη του σχολείου (Hargreaves, 1994).

Ο ορισμός της Short (1994) μιλάει για την ελευθερία του εκπαιδευτικού εντός των ορίων του σχολικού χώρου και πιο συγκεκριμένα της τάξης διδασκαλίας σε θέματα οργάνωσης, διαχείρισης και χρήσης των εποπτικών υλικών του μαθήματος. Η εξειδικευμένη γνώση στον τομέα του διαμορφώνει αναπόφευκτα και το κύρος του.

Φυσικό επακόλουθο των παραπάνω αποτελεί και η αναγνώριση της αξίας του εκπαι-

δευτικού από τους υπόλοιπους συναδέλφους και τη διεύθυνση του σχολείου που εργάζεται ούτως ώστε να δικαιούται να λαμβάνει αποφάσεις και σε ευρύτερα σχολικά ζητήματα (Pearson & Moomaw, 2005).

Σύμφωνα με τον Maslach (1993, σ. 20), η έξαρση συσσωρευμένων συναισθημάτων οδηγεί με μαθηματική ακρίβεια στην ψυχολογική εξάντληση, με άμεσο αντίκτυπο στο νευρολογικό σύστημα του ανθρώπινου οργανισμού. Ο Bandura (1997) υπογραμμίζει ότι οι στόχοι, οι στρατηγικές και τα κίνητρα που υπερνικούν τις δυσκολίες έρχονται ως απόρροια της μαθησιακής εξέλιξης και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του.

Η ιδιωτική και η δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στη χώρα μας το εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώνεται αναλόγως από το εκάστοτε κυβερνητικό σχήμα και αρμόδιο σε εκπαιδευτικά θέματα είναι το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (Υ.Π.Ε.Θ.) με κυρίαρχο χαρακτηριστικό της να είναι η πυραμοειδής και ιεραρχημένη διάρθρωση της δομής του (Κόντης κ.ά., 2007: 1388). Ο χαρακτήρας της ελληνικής εκπαίδευσης είναι γραμμικός και συγκεντρωτικός.

Η εκπαίδευση διακρίνεται σε ιδιωτική και δημόσια με ραγδαία ανάπτυξη της πρώτης συγκριτικά με τη δεύτερη. Τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια στη χώρα μας υπάγονται κι αυτά στο Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (Υ.Π.Ε.Θ) όπως και η δημόσια εκπαίδευση. Ο έλεγχος στον ιδιωτικό τομέα έγκειται αναφορικά με το διδακτικό προσωπικό, τις κτιριακές εγκαταστάσεις και τον αριθμό τάξεων, τμημάτων και των μαθητών αυτών (Ευρωπαϊκή επιτροπή, 2008). Επίσης, διδάσκονται τα ίδια ελληνόγλωσσα μαθήματα με μεγαλύτερη έμφαση στα ξενόγλωσσα και στις παρεχόμενες δραστηριότητες.

Εμπλοκή γονέων στην εκπαίδευση ιδιωτικού τομέα

Παράγοντες εμπλοκής γονέων στην εκπαίδευση ιδιωτικού τομέα

Τα πρωταρχικά στοιχεία που ενστερνίζεται ένα παιδί είναι ο σεβασμός και η κατανόηση. Οι μετα-αναλύσεις των ερευνών για τις στρατηγικές για υψηλότερες εκπαιδευτικές επιδόσεις οδηγούν στην εξέταση τριών τύπων γονεϊκής βοήθειας. Ο πρώτος τύπος αναφέρεται στον τρόπο διαπαιδαγώγησης των γονέων στα παιδιά τους μέσω των εξωσχολικών επιμορφωτικών προγραμμάτων που ακολουθούν (π.χ. επισκέψεις σε μουσεία, βιβλιοθήκες, εκπαιδευτικά βιβλία). Ο δεύτερος τύπος είναι η συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου ή μέσω του εθελοντισμού και της επικοινωνίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τέλος, ο τρίτος τύπος είναι ο σχεδιασμός της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των παιδιών βάσει των φιλοδοξιών και προσδοκιών αυτών για τους απογόνους τους (Hill & Tyson, 2009).

Όσο περισσότερο μορφωμένοι είναι οι γονείς τόσο μεγαλώνει και η επιθυμία τους για την ενίσχυση του κοινωνικού τους κεφαλαίου μέσω των τέκνων τους και διπλασιάζεται η συμμετοχική τους δράση στο σπίτι σχετικά με την σχολική προετοιμασία (Hill & Tyson, 2009). Στον αντίποδα, βρίσκονται οι γονείς που προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και οι μειονότητες (Reynolds, 1992).

Μέθοδος

Ο σκοπός της έρευνας

Η παρούσα εργασία έχει ως κυρίαρχο στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών ιδιωτικού τομέα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον βαθμό αυτονομίας που έχουν στο διδακτικό τους έργο και τον ρόλο που διαδραματίζουν οι γονείς των μαθητών τους στη διαμόρφωση αυτού. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι διατυπώνονται ως εξής:

- 1) Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ιδιωτικού τομέα για τον βαθμό αυτονομίας του διδακτικού έργου.
- 2) Η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης για τον ρόλο των γονέων στη διαμόρφωση του πλαισίου αυτονομίας του διδακτικού έργου.

Η αναγκαιότητα της διεξαγωγής της παρούσας έρευνας καταδεικνύεται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Κατόπιν της εξαγωγής των συμπερασμάτων από το δείγμα των συμμετεχόντων, η έρευνα αναμένεται να συμβάλλει στο να ακουστεί η «φωνή» των εκπαιδευτικών σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια για τη διεκδίκηση του μέγιστου βαθμού αυτονομίας τους στο διδακτικό τους έργο και την επίτευξη μιας αρμονικής συνεργατικής δράσης με τους γονείς με στόχο την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης στους μαθητές.

Τα ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας καταγράφονται ως εξής:

- 1) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση του ιδιωτικού τομέα αναφορικά με τον βαθμό αυτονομίας που έχουν στο διδακτικό τους έργο;
- 2) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης για τον ρόλο των γονέων στη διαμόρφωση του πλαισίου της αυτονομίας του διδακτικού τους έργου;

Η μέθοδος της έρευνας και οι περιορισμοί της

Σύμφωνα με την Παρασκευοπούλου-Κόλλια (2008) η ποιοτική μέθοδος αποτελεί τον πληρέστερο τρόπο να συγκεντρωθούν και να επεξεργαστούν πληροφορίες και δεδομένα που αφορούν την καθημερινή ζωή των συμμετεχόντων σε μία έρευνα αν και υπάρχουν πολλές εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις.

Οι περιορισμοί μίας ποιοτικής έρευνας έγκεινται στα παρακάτω στοιχεία (Braun & Clarke, 2006· Lincon & Guba, 1985 όπ. αναφ. στο Σαραφίδου, 2011: 84-87 & στο Τσιώλης, 2014: 380-382· Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 124-126):

- 1) Η έρευνα θα πρέπει να διακατέχεται από αξιοπιστία (credibility) του δείγματος.
- 2) Η δυνατότητα γενίκευσής της (transferability).
- 3) Εν προκειμένω, χρειάστηκε διευκρίνιση ορισμένων ερωτήσεων στους συνεντευξιζόμενους. Αυτό αποτελεί τη φερεγγυότητα (dependability) της ποιοτικής έρευνας.
- 4) Η επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων της εκάστοτε έρευνας και από άλλους ερευνητές (confirmability).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν κατόπιν τήρησης αυστηρών προδιαγραφών ούτως ώστε να πληρούν τα αναγκαία χαρακτηριστικά. Προηγήθηκε της συνέντευξης, η αναλυτική ενημέρωσή τους για τον σκοπό της έρευνας και τα στοιχεία της ερευνητριας τόσο προφορικά όσο και γραπτά υπογράφοντας έντυπο συναίνεσης.

Συγκεκριμένα, στην ποιοτική αυτή έρευνα συμμετείχαν συνολικά 20 άτομα. Οι συμμετέχοντες είναι όλοι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στον ιδιωτικό τομέα. Οι 14 εξ αυτών είναι εκπαιδευτικοί (ΠΕ70) κατέχοντες δική τους τάξη (Σ...-ΕΚΠ/Τ) ενώ οι υπόλοιποι έξι (6) είναι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων όπως λ.χ. θεατρικής αγωγής, φυσικής αγωγής, αγγλικών, γερμανικών (Σ...-ΕΚΠ/ΕΙΔ). Στο σύνολό τους είναι κάτοικοι αστικών περιοχών του νομού Αττικής, Θεσσαλονίκης, Δυτικής Αχαΐας.

Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ιδιωτικού τομέα απάντησαν σε πρώτο στάδιο σε ερωτήσεις αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.

Πιο αναλυτικά, στην πρώτη ερώτηση για τα χρόνια προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση γενικά, τα δώδεκα (12) από τα συνολικά είκοσι (20) άτομα έχουν που δουλεύουν από ένα (1) έως και έξι (6) χρόνια με τα περισσότερα να εργάζονται τέσσερα (4) έτη. Σημειώνεται ότι τα εννιά (9) άτομα είναι εκπαιδευτικοί με δική τους τάξη (ΠΕ70) και οι εναπομείναντες τρεις (3) είναι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων όπως φυσικής αγωγής και ξένων γλωσσών. Οι άλλοι τέσσερις (4) ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί απάντησαν πως δουλεύουν από επτά (7) έως και εννιά (9) χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης εκ των οποίων οι τρεις (3) είναι Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ70) και ο ένας (1) είναι εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών. Τέλος, οι υπόλοιποι τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί ασκούν το επάγγελμά τους από δέκα (10) έως και είκοσι (20) χρόνια με ισοδυναμία μεταξύ γενικής εκπαίδευσης και ειδικότητας.

Στη δεύτερη δημογραφική ερώτηση για το πόσα έτη εργάζονται στην παρούσα σχολική μονάδα στην οποία και διεξήχθη η συνέντευξη, οι τέσσερις εκπαιδευτικοί προσελήφθησαν το προηγούμενο διδακτικό έτος δηλαδή βρίσκονται εκεί έναν χρόνο (οι τρεις είναι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ένας εκπαιδευτικός είναι ειδικότητας), οι τρεις δουλεύουν από δύο χρόνια (στο σύνολο τους είναι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), οι άλλοι δύο εργάζονται τρία χρόνια (ως εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης). Παρακάτω, από ένας εκπαιδευτικός εργάζεται στο ίδιο σχολείο τέσσερα έτη (εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), πέντε έτη (εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), επτά έτη (εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), οχτώ έτη (εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), 15 έτη (εκπαιδευτικός ξένης γλώσσας). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο γεγονός ότι μόνο τέσσερις εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ή ειδικότητας από τους ερωτηθέντες παραμένουν στο ίδιο σχολείο για έξι έτη και δύο εκπαιδευτικοί για εννιά έτη εργασίας.

Στην τρίτη και τελευταία ερώτηση των δημογραφικών χαρακτηριστικών για τη διερεύνηση της επιλογής ή όχι του συγκεκριμένου σχολείου από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης, οι απαντήσεις που ελήφθησαν ήταν οι ακόλουθες:

Θετικά αποκρίθηκαν οι δεκαέξι (16) ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί και αρνητικά απάντησαν οι τέσσερις εξ αυτών. Αναλυτικότερα, έντεκα είναι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και πέντε οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, οι οποίοι επέλεξαν το συγκεκριμένο σχολείο για να εργαστούν ενώ παράλληλα δεν ήταν επιλογή των τριών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας παιδείας και του ενός εκπαιδευτικού ειδικότητας.

Το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι η μέθοδος της ημι-δομημένης συνέντευξης, με ορισμένες ερωτήσεις και με διατύπωση νέων σχετικών του θέματος που προέκυπταν κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Οι ερωτήσεις ήταν εστιασμένες στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα για τον βαθμό αυτονομίας του διδακτικού τους έργου και τον ρόλο των γονέων στη διαμόρφωση του πλαισίου αυτού.

Το περιεχόμενο των ερωτήσεων της συνέντευξης έχει προκύψει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του υπό διερεύνηση θέματος και είναι ελεγμένο τόσο από την ερευνήτρια όσο και από την επιβλέπουσα καθηγήτρια.

Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

Με τη διεκπεραίωση όλων των συνεντεύξεων, της μαγνητοφώνησης και της απο-μαγνητοφώνησής τους, υλοποιήθηκε η οργάνωση και η εξαγωγή θεματικών κατηγοριών και υποκατηγοριών με την απαραίτητη επεξεργασία των πρωτογενών αυτών δεδομένων προκειμένου να δομηθούν βάσει των ερωτημάτων και του σκοπού της ποιοτικής αυτής έρευνας χωρίς τη χρήση κάποιου λογισμικού (Hahn, 2008). Προτιμήθηκε η μέθοδος «ανάλυσης περιεχομένου» και με την τεχνική της μικροανάλυσης δηλαδή η «γραμμή προς γραμμή» ανάλυση του περιεχομένου των ερωτήσεων των συνεντεύξεων (Strauss & Corbin, 1996).

Πρόεκυψε έτσι η αρχική ομαδοποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων του οδηγού συνεντεύξεων. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ευρεία ομάδα αφορά τις γενικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης σχετικά με τον όρο «αυτονομία» και την αυτονομία στο διδακτικό έργο και τους παράγοντες που την επηρεάζουν στον χώρο που εργάζονται σήμερα και η δεύτερη στον ρόλο των γονέων στον βαθμό αυτονομίας των εκπαιδευτικών στην ιδιωτική εκπαίδευση. Η ύπαρξη των ομάδων αυτών ήταν ιδιαίτερα βοηθητική στην ταξινόμηση του πρωτογενούς υλικού και στην ανάδειξη των σχέσεων ακόμα κι αν δεν ανταποκρίνονται στις αντίστοιχες πλευρές της πραγματικότητας (Silverman, 2000).

Η μέθοδος κωδικοποίησης, η οποία επιλέχτηκε από την ερευνήτρια είναι η **Θεματική ομαδοποίηση των ερωτήσεων** στις συνεντεύξεις (Richards, 2005).

Παρακάτω ακολουθεί ο σχολιασμός των καταγραφέντων δεδομένων έχοντας την αναγκαία τεκμηρίωση από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν.

Αποτελέσματα

Αναλυτικότερα ως πρώτη Θεματική Κατηγορία (1^η ΘΚ) είναι **«Τα κριτήρια επιλογής του δημόσιου τομέα έναντι του ιδιωτικού»**. Η κατηγορία αυτή αντιστοιχεί στο πρώτο (1^ο) ερευνητικό ερώτημα. Από τις απαντήσεις τους προέκυψαν οι εξής έξι (6) Θεματικές Υποκατηγορίες (ΘΥΠΚ): **Η ελευθερία της διδασκαλίας, η λιγότερη πίεση και το ευέλικτο ωράριο εργασίας** (1^η ΘΥΠΚ). **Η επαγγελματική ανέλιξη** (2^η ΘΥΠΚ). **Η επαγγελματική μονιμότητα** (3^η ΘΥΠΚ). **Η αβεβαιότητα για το επαγγελματικό μέλλον στο δημόσιο** (4^η ΘΥΠΚ) και **ο τρόπος διορισμού** (5^η ΘΥΠΚ). Ως έκτη (6^η) Θεματική Υποκατηγορία (ΘΥΠΚ) αναγράφεται **η μισθολογική ισοδυναμία του δημόσιου με τον ιδιωτικό τομέα**.

Η δεύτερη Θεματική Κατηγορία (2^η ΘΚ) είναι «**Η έννοια της αυτονομίας γενικά**», η οποία απαντά στο 1ο ερευνητικό ερώτημα. Εν προκειμένω, οι Θεματικές Υποκατηγορίες (ΘΥΠΚ) είναι τρεις (3): **Η ελευθερία επιλογών, αποφάσεων, δράσεων χωρίς περιορισμούς και ελέγχους** (1^η ΘΥΠΚ), **ως χαρακτηριστικό ανεξαρτησίας** (2^η ΘΥΠΚ) και τέλος, της αποδίδουν το χαρακτηριστικό της **δεξιότητας της παιδικής ηλικίας με έναρξη αυτής από πολύ μικρή ηλικία**.

Η τρίτη Θεματική Κατηγορία (3^η ΘΚ) είναι «**Η αυτονομία στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών**». Άπτεται του 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος. Διακρίνονται οκτώ (8) Θεματικές Υποκατηγορίες που είναι οι κάτωθι: **Η ευελιξία του διδακτικού υλικού** (1^η ΘΥΠΚ), **η πλήρης γνώση του αντικειμένου εργασίας** (2^η ΘΥΠΚ) και **η ελευθερία δράσεων** (3^η ΘΥΠΚ). Η τέταρτη Θεματική Υποκατηγορία (4^η ΘΥΠΚ) είναι **οι κρατικοί παράγοντες. Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών-συναδέλφων** (5^η ΘΥΠΚ). Η έκτη Θεματική Υποκατηγορία (6^η ΘΥΠΚ) έχει να κάνει με **τους παράγοντες που επηρεάζουν την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην ιδιωτική εκπαίδευση και ο βαθμός αίσθησης αυτονομίας τους** (7^η ΘΥΠΚ). Τέλος, στην όγδοη Θεματική Υποκατηγορία (8^η ΘΥΠΚ) ανήκει ο **χαρακτήρας του εκπαιδευτικού ως παράγοντας στην αυτονομία του**.

Στην τέταρτη Θεματική Κατηγορία (4^η ΘΚ) εντάσσεται «**Ο ρόλος του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και η εμπλοκή των γονέων στα μαθησιακά ζητήματα**», η οποία ανταποκρίνεται στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα. Η πρώτη Θεματική Υποκατηγορία (1^η ΘΥΠΚ) είναι **οι παράγοντες διαμόρφωσης της συμπεριφοράς των μαθητών στο ιδιωτικό σχολείο. Ο βαθμός εμπλοκής των γονέων στα μαθησιακά ζητήματα και η ποιότητα της σχέσης με τον εκπαιδευτικό στην ιδιωτική εκπαίδευση** είναι η δεύτερη Θεματική Υποκατηγορία (2^η ΘΥΠΚ). Τρίτη και τελευταία Θεματική Υποκατηγορία (3^η ΘΥΠΚ) είναι **τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των γονέων στο διδακτικό τους έργο**.

Στην τελευταία Θεματική Κατηγορία της έρευνας (5^η ΘΚ) βρίσκονται «**Τα δικαιώματα και οι επιθυμίες του εκπαιδευτικού ιδιωτικού τομέα**» και εντάσσονται στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα. Οι Θεματικές Υποκατηγορίες (ΘΥΠΚ) είναι οι εξής: **Η θέσπιση των ορίων των εκπαιδευτικών** (1^η ΘΥΠΚ) και **η διατύπωση των επιθυμιών των εκπαιδευτικών** (2^η ΘΥΠΚ).

Συζήτηση/συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών χαρακτηρίζει τον «αυτόνομο» άνθρωπο ως «κυρίαρχο του εαυτού του», όπως είχε αναφέρει και ο Wolff (1970).

Στα συμπεράσματα που προκύπτουν για το διδακτικό του έργο, οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί θέλουν να είναι αρωγοί στη δημιουργία της ολόπλευρης προσωπικότητας των μαθητών τους σε συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον ανεξαρτήτως ετών προϋπηρεσίας. Οι μισοί περίπου ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι έχουν αυτονομία στο διδακτικό τους έργο στην ιδιωτική εκπαίδευση εφόσον διαθέτουν και πολυετή εμπειρία ενώ οι υπόλοιποι ότι απολαμβάνουν οριακά την αυτονομία τους καθότι έχουν την λιγότερη προϋπηρεσία. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με ερευνητικά δεδομένα από προηγούμενες επι-

στημονικές μελέτες όπου κάθε εκπαιδευτικός έχει διαφορετική αντίληψη της αυτονομίας διότι την ασκεί και στον αντίστοιχο βαθμό που του επιτρέπεται (Little, 1990) καθώς και το γεγονός ότι κάθε επαγγελματίας δεν αποζητά και τον ίδιο βαθμό άσκησης της αυτονομίας του (Hughes, 1975).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για την ευελιξία του διδακτικού υλικού, την ευκαιρία για αυτενέργεια των ίδιων και στην επιλογή μεθόδων επιβράβευσης ή ποινής της συμπεριφοράς των μαθητών τους, προσαρμοσμένα στη δυναμική της εκάστοτε τάξης και τις ανάγκες των μαθητών του τμήματος.

Ορισμένοι, φυσικά, υποστηρίζουν ότι η αυτονομία του εκπαιδευτικού και η αυτονομία του διδακτικού έργου είναι έννοιες που ταυτίζονται για το καλό των μαθητών. Σε αυτό συμβάλλει, όπως τονίζουν, το κράτος με τις αλλαγές στους ισχύοντες νόμους, η διοίκηση του σχολείου και το υποστηρικτικό συνεργατικό επαγγελματικό περιβάλλον και η ποιότητα της σχέσης με τους γονείς. Σχετικά με τον δεύτερο παράγοντα, ο Latendresse (2005) μίλησε για ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών οι γονείς των οποίων είχαν εκδηλώσει τις επιθυμίες και τις επιδιώξεις τους για όσο το δυνατόν άνοδο στην εκπαιδευτική τους πορεία.

Αναφορικά με τη σχέση που έχουν με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς στη σχολική μονάδα που εργάζονται, η πλειοψηφία αυτών με λίγα έτη εργασίας διατείνεται ότι η καλή σχέση επηρεάζει την αυτονομία του καθενός τους στο σημείο, βέβαια, που κι οι ίδιοι επιτρέπουν να συμβεί κάτι τέτοιο. Η ομαλή συνεργασία φέρνει καλύτερα αποτελέσματα στο διδακτικό έργο, αναφέρουν κάποιοι ενώ άλλοι που έχουν τα περισσότερα χρόνια στις σχολικές αίθουσες διαφωνούν καθώς δεν τα θεωρούν αλληλένδετα έχοντας (Pearson & Moosaw, 2005). Δυστυχώς, για μερικούς, η αξιολόγηση και βαθμολόγηση των μαθητών δεν επαφίεται αμιγώς στις ιδιότητες τους.

Ο Bandura (1997) καταδεικνύοντας τους παράγοντες της αυτό-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, σημείωσε και τον ρόλο του χαρακτήρα του. Σαφώς, η οικογένεια είναι αυτή που χρειάζεται να βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους ώστε να υπάρχει σύμπτωση και αντιστοιχία των απόψεων τους, γεγονός που εκλαμβάνεται από τους μαθητές και τα αποτελέσματα αυτής είναι άκρως θετικά σε επίδοση αλλά και στην εν γένει συμπεριφορά των γονέων (Stevenson & Baker, 1987).

Συμπερασματικά, οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί της έρευνας αυτής καταλήγουν πως ένα μόνο ποσοστό των γονέων που έχουν επιλέξει την ιδιωτική εκπαίδευση για τα παιδιά τους, το έκαναν για να έχουν το πρόσχημα να μπορούν να επεμβαίνουν στα μαθησιακά ζητήματα λόγω της καταβολής των διδάκτρων. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν προϋπηρεσία από ένα (1) έως έξι (6) έτη δηλαδή ανήκουν στην κατηγορία με τη λιγότερη εμπειρία σε αντίθεση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας διατυπώνουν την άποψη ότι η παρεμβατική στάση των γονέων γίνεται υποσυνείδητα ή μερικώς εσκεμμένα με διακριτικότητα μέσω των μαθητών. Κάποιοι από τους λόγους που οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποιημένοι από τη συχνότητα των συναντήσεων τους με τους γονείς και την τυπικότητα της σχέσης μαζί τους και τονίζονται τα λίγα έτη προϋπηρεσίας τους. Είναι γεγονός ότι η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους κρίνεται ως θετικής συνέπειας για αυτά (Driessen et al, 2005 & Latendresse, 2005), αρκεί αυτή να είναι οριοθετημένη.

Τον προβληματισμό του εκφράζει ένα μέρος των εκπαιδευτικών της έρευνας με την ελάχισσα προϋπηρεσία σχετικά με το κατά πόσο η αξιολόγησή τους στην ιδιωτική βαθμίδα εκπαίδευσης και το ενδεχόμενο ανεργίας στο μέλλον, εξαρτάται από την άποψη των γονέων για αυτούς προς τους προϊσταμένους τους. Η λύση σε αυτούς στο φλέγον ζήτημα έρχεται με τη θέσπιση των ορίων των εκπαιδευτικών προς τους γονείς από τα πρώτα στάδια της γνωριμίας τους, γεγονός που έχει καταγραφεί και σε προηγούμενη έρευνα (Maslach, 1993).

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας ως προσπάθεια για την ενίσχυση της αυτονομίας τους, επιζητούν περισσότερη ελευθερία στις διδακτικές τους μεθόδους με ευελιξία του αναλυτικού προγράμματος από μεριάς του αντίστοιχου Υπουργείου. Επιπλέον, επιδιώκουν αύξηση του χρόνου για συζητήσεις ευρέως περιεχόμενου με τους μαθητές τους σε θέματα που άπτονται της καθημερινής τους ζωής και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Μολονότι, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν ότι είναι αυτόνομοι στην εργασία τους, μερικώς ή πλήρως και ανεξαρτήτως χρόνων εργασίας, διατυπώνουν την ανάγκη για επίδειξη μεγαλύτερης εμπιστοσύνης στο πρόσωπό τους τόσο από τους ιθύνοντες του ιδιωτικού σχολείου όσο και από τους γονείς, εύρημα το οποίο συμφωνεί με αντίστοιχα αποτελέσματα των ερευνών του Καψάλη (2006, 2009) για έκβαση θετικών αποτελεσμάτων στη μαθητική ζωή των παιδιών όταν επιτυγχάνεται η αρμονία των σχέσεων των γονέων με το σχολικό περιβάλλον.

Τέλος, ξεχωριστή αναφορά θα πρέπει να γίνει στη μεταβλητή των «ετών προϋπηρεσίας». Όπως καταδεικνύεται από τα ευρήματα της ποιοτικής αυτής έρευνας, παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται στην ιδιωτική εκπαίδευση από ένα (1) έως έξι (6) χρόνια είναι και εκείνοι που αισθάνονται λιγότερο αυτόνομοι τόσο ως επαγγελματίες όσο και στην άσκηση του διδακτικού τους έργου. Επιπλέον, θεωρούν πως η ποιότητα της σχέσης μεταξύ συναδέλφων, ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού-επαγγελματία, η άποψη των γονέων των μαθητών τους και η διεύθυνση του σχολείου είναι οι βασικότεροι από τους παράγοντες που περιορίζουν την αυτονομία τους. Αποτέλεσμα αυτού, είναι η επιθυμία τους για μεγαλύτερη ελευθερία στην εργασία τους. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας με προϋπηρεσία από επτά (7) έως εννιά (9) έτη, αυτοί βιώνουν την επιθυμητή ελευθερία στον εργασιακό τους χώρο αν και ορισμένοι θα ήθελαν και παραπάνω. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας με πολυετή εμπειρία (από δέκα (10) έως είκοσι (20) χρόνια) αν και σε αριθμό είναι μόνο τέσσερις (4) μιλάνε ξεκάθαρα για τη βίωση του απόλυτου βαθμού αυτονομίας τους. Επομένως, τα έτη προϋπηρεσίας παίζουν σημαντικό ρόλο στην αίσθηση αλλά και στη διεκδίκηση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού-επαγγελματία εν προκειμένω.

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας έγκειται σε περιορισμούς, οι οποίοι προέρχονται από το περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα και τη χρήση ενός ερευνητικού εργαλείου, ήτοι της ημι-δομημένης συνέντευξης. Σε μελλοντικές έρευνες επέκτασης της μελέτης αυτού του θέματος προτείνονται (α) η χρήση και άλλων ερευνητικών εργαλείων όπως είναι για παράδειγμα η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου ή και η επιτόπια παρατήρηση σε ιδιωτικά σχολεία, (β) η συμμετοχή περισσότερων εκπαιδευτικών ιδιωτικής εκπαίδευσης και (γ) η χρήση μιας άλλης μεθόδου όπως θα μπορούσε να είναι μια μελέτη περίπτωσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning*: Pearson Education Limited.
- Braun, V. & Clarke, V., (2006). Using thematic analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Comer, J. P., & Haynes, N. M. (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *Elementary School Journal*, 91(3), 271-277.
- Hahn, C. (2008). *Doing qualitative research using your computer: A practical guide*. Beverly Hills: Sage.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Great Britain: Redwood Books (Trowbridge).
- Hawes, C. A., & Plourde, L. A. (2005). Parental involvement and its influence on the reading achievement of 6th grade students. *Reading Improvement*, 42(1), 47-58.
- Hayes, R. B. (1997). The carcinogenicity of metals in humans. *Cancer Causes & Control*, 8(3), 371-385.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740.
- Holec, H. (1981) *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Latendresse, G., Murphy, P. A., & Fullerton, J. T. (2005). A description of the management and outcomes of vaginal birth after cesarean birth in the homebirth setting. *Journal of midwifery & women's health*, 50(5), 386-391.
- Lengermann, J. J. (1971). Supposed and actual differences in professional autonomy among CPAs as related to type of work organization and size of firm. *Accounting Review*, 46(4), 665-675.
- Lincon, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91 (4), 509-536.
- Marshall, E. (1994). *The Morality of Freedom*.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In: W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds). *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19-32). Washington, DC: Taylor and Francis.
- Pearson L. C. & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86 (3), 172-178.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 100 (1), 44-51.
- Raz, J. (1986). *The morality of freedom*. Oxford University Press.
- Richards, J. C. (2005). *Communicative language teaching today* (pp. 22-26). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Silverman, D. (2000). Analyzing talk and text. *Handbook of qualitative research*, 2(0), 821-834.
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.
- Wolff, R. (1970). *In defense of anarchism*. Berkeley: University of California Press.

Ελληνόγλωσσα

- Ευρυδίκη (2008). *Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Ευρυδίκη.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο www.kallipos.gr
- Καψάλης, Α. (2006, 2009). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αφοί Κυριακίδη, Αθήνα.
- Μανούσου, Χ. (2017). *Η διαφορετικότητα στο σχολείο: δημιουργία, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός περιβάλλοντος διαπολιτισμικής μάθησης στο Δημοτικό Σχολείο* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Ψάλτη, Α., & Γαβριλίδου, Μ. (1996). Συνεργασία Γονιών-Σχολείου: πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (86), 57-60.

Abstract

This study presents primary school teachers' opinions in the private education sector about their degree of teaching autonomy and whether their autonomy is influenced by the intervening role of their pupils' parents. In this context, the theoretical part of the study presents the concepts of "autonomy", "teacher autonomy" and "autonomy of the teaching work" as well as the teachers' beliefs of private primary education and the ways with which they are influenced by the involvement of the students' family environment. The research employs the qualitative paradigm and the research tool used is semi-structured interviews. The results of the research reveal a variety of limiting factors to the autonomy of teachers and their teaching practice, while some of the areas of involvement of the parents/guardians are enumerated. The teachers' desire for parents' disengagement from their evaluation is also recorded. In general, autonomy has been proved to be inextricably linked to the attitude or personality of the teacher and its effects are present in a variety of ways. Finally, suggestions are made to improve the position of the teacher within the wider context of private education.

Keywords: Autonomy, teacher autonomy, teaching autonomy, parental involvement, teachers' wills, private primary education.

Η σημασία της λειτουργίας «Σχολής Γονέων» στο σχολείο. Η περίπτωση του 3^{ου} Γυμνασίου Ηλιούπολης

Ευαγγελία-Μαρία Πατεράκη

MA University of Reading, Διευθύντρια Γυμνασίου

pateraki4@yahoo.gr

Περίληψη

Το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός, δεν πρέπει να περιορίζει τις δραστηριότητές του μέσα στο εσωτερικό του περιβάλλον, αλλά να επεκτείνει την ενεργό συμμετοχή του και στον κοινωνικό περίγυρο, ιδιαίτερα με την οικογένεια, προκειμένου να προετοιμάσει τα παιδιά για τη ζωή. Ανάμεσα στις διάφορες δράσεις του σχολείου θα πρέπει να είναι η βοήθεια στην οικογένεια, ώστε αυτή να δημιουργήσει ένα οικογενειακό περιβάλλον που να διευκολύνει τη φοίτηση του παιδιού στο σχολείο. Ως εκ τούτου η «εκπαίδευση» των γονέων αποτελεί μια αναγκαιότητα και η δημιουργία «Σχολής Γονέων» σε κάθε σχολικό συγκρότημα θεωρείται αναγκαία με βασικό σκοπό την εκπαίδευση στη γονεϊκότητα. Η Σχολή Γονέων του 3^{ου} Γυμνασίου Ηλιούπολης έχει καταφέρει να προσελκύσει ένα μεγάλο αριθμό γονέων και με τον τρόπο αυτό να ενδυναμώσει τις σχέσεις σχολείου και οικογένειας, με γνώμονα τη γενική πρόοδο, αγωγή και ανάπτυξη του μαθητή.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολείο-γονείς, συνεργασία, Σχολή Γονέων.

Εισαγωγή

Στις μέρες μας το σχολείο, ως ένας κοινωνικός οργανισμός, θα πρέπει, πέρα από τη βασική του αποστολή για μάθηση, να αναπτύξει ιδιαίτερη δραστηριότητα για τη δημιουργία και διατήρηση καλών σχέσεων και αгаστικής συνεργασίας με κοινωνικές ομάδες, αλλά και για τη συμβολή του στην ευρύτερη ανάπτυξη της περιοχής στην οποία λειτουργεί. Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερη σημασία έχει η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, με σκοπό την επίτευξη ουσιαστικών αποτελεσμάτων στον τομέα της αγωγής των μαθητών. Οι καλές σχέσεις με τις οικογένειες των μαθητών φαίνεται να αποτελούν καθοριστικές συνιστώσες της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει μια σχολική μονάδα.

Στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία προτείνονται διάφορες πρακτικές καλών σχέσεων σχολείου και οικογένειας με σκοπό την ψυχική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Συμεού, 2003). Ανάμεσα στις διάφορες προτάσεις, συγκαταλέγεται και η βοήθεια του σχολείου στην οικογένεια με σκοπό τη δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος για την ανατροφή του παιδιού στο σπίτι αλλά και την εκπαίδευσή του στο σχολείο (Erstein 1992, 1995).

Είναι γεγονός ότι υπάρχουν γονείς που δεν ικανοποιούνται με τις γνώσεις τους για την αγωγή των παιδιών ή δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στην καθημερινότητά τους, έχοντας πρακτικές και συναισθηματικές ελλείψεις. Σε τέτοιου είδους προβλήματα έρχεται να απαντήσει η εκπαίδευση γονέων, θεσμός αρκετά παλιός που στις μέρες μας υλοποιείται από διάφορους φορείς που φιλοξενούν τις «Σχολές Γονέων».

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι:

1. να εξετάσει την εκπαίδευση γονέων στην Ελλάδα και στον κόσμο, κάνοντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή στις Σχολές Γονέων, τον σκοπό και τη σημασία τους
2. να επισημάνει την αναγκαιότητα λειτουργίας Σχολής Γονέων μέσα στη σχολική μονάδα
3. να παρουσιάσει την περίπτωση του 3^{ου} Γυμνασίου Ηλιούπολης στο οποίο λειτουργεί Σχολή Γονέων την τελευταία πενταετία

Ιστορικό πλαίσιο

Από την αρχή του πολιτισμού οι γονείς «εκπαιδεύονται» με τον έναν ή τον άλλο τρόπο για να αποδεχθούν κάποιες αρχές για την ανατροφή των παιδιών. Σε κάθε ιστορική περίοδο συναντάμε απόψεις για τα παιδιά και πώς οι γονείς μπορούν να τα πειθαρχήσουν και να τα προετοιμάσουν ώστε να γίνουν καλοί πολίτες στην κοινωνία την οποία ζούνε (Kagan, Powell, Weissbound and Zigler, 1987).

Η εκπαίδευση γονέων, ως ξεχωριστό πεδίο μελέτης, ξεκίνησε τη δεκαετία του 1910 στην Αμερική, όπου νοσοκόμες, κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι και άλλοι λειτουργοί ψυχικής υγείας παρείχαν υπηρεσίες εκπαίδευσης σε διαφορετικούς πληθυσμούς γονέων (Campbell and Palm, 2004). Τη δεκαετία του 1930 χιλιάδες ενήλικοι συμμετείχαν σε ομάδες γονέων και παρουσιάστηκαν πολλά ερευνητικά δεδομένα για το πεδίο (Fine & Henry, 1989).

Στην Ευρώπη, το ίδιο διάστημα, οι πρώτες ομάδες γονέων που συναντάμε είναι στη Βιέννη και διοργανώνονται από τον Alfred Adler. Ουσιαστικά, η εκπαίδευση γονέων ακολουθεί τις εκάστοτε κοινωνικές τάσεις και διαμορφώνεται από τις απόψεις για τη φύση και την ανατροφή του παιδιού. Η ραγδαία εξάπλωση της εκπαίδευσης των γονέων έλαβε χώρα από τη δεκαετία του 60 και μετά. Οι κοινωνικές συνθήκες που έστρεψαν το έντονο ενδιαφέρον στους γονείς ήταν: 1. οι γονείς είχαν σταδιακά θεωρηθεί ως η πιο σημαντική επιρροή στην ανάπτυξη των παιδιών, 2. θεωρήθηκε ότι το σχολείο δεν ήταν τόσο αποτελεσματικό στο να αλλάξει τα παιδιά, 3. οι οικογένειες διακατέχονταν από μεγαλύτερο κοινωνικό άγχος, 4. υπήρχαν στοιχεία ότι πολλοί γονείς δεν ήταν αποτελεσματικοί, 5. η νέα επιστημονική γνώση για την ανατροφή των παιδιών ήταν διαθέσιμη (Fine and Henry, 1989).

Οι Σχολές Γονέων ξεκίνησαν στην Ελλάδα το 1962 με πρωτοβουλία της ψυχολόγου Μαρίας Χουρδάκη που εισάγει τον θεσμό από τη Γαλλία με σχετική διάλεξη στην αίθουσα της ΧΕΝ, η οποία σηματοδοτεί και την έναρξη της πρώτης Σχολής Γονέων. Οι εγγραφές, ξεπερνώντας τις προσδοκίες, φτάνουν τις 300 στον αριθμό (Χουρδάκη, 2000). Ο όρος «Σχολές Γονέων» αποτελεί μετάφραση του γαλλικού “ Ecole de parents”.

Το 1964 ιδρύεται ο Πανελλήνιος Σύνδεσμος Σχολών Γονέων, ως μορφωτικό σωματείο το οποίο αποτελεί παράρτημα της Διεθνούς Ομοσπονδίας για την Εκπαίδευση των Γονέων (Federation Internationale pour l' Education des Parents F.I.E.P.) που είχε ιδρυθεί την ίδια χρονιά. Ο Σύνδεσμος αναλαμβάνει την οργάνωση και λειτουργία Σχολών Γονέων σε όλη την Ελλάδα.

Στο τέλος της δεκαετίας του '90 αρχίζει η λειτουργία Σχολών Γονέων σε συνεργασία με διάφορους φορείς, με δήμους, με συλλόγους γονέων και με σχολεία, κυρίως ιδιωτικά όλων των βαθμίδων.

Σκοπός των Σχολών Γονέων είναι : α) η στήριξη του θεσμού της οικογένειας, β) η προστασία της ψυχικής υγείας των γονιών και των υπολοίπων μελών της οικογένειας, διαμέσου της επιστήμης της Ψυχολογίας (Χουρδάκη, 2000). Η θεματολογία επιλέγεται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των γονέων της κάθε ομάδας (Παππά, 2006).

Η σημασία της λειτουργίας σχολής γονέων στο σχολείο

Το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός, δεν πρέπει να περιορίζει τις δραστηριότητές του μέσα στο εσωτερικό του περιβάλλον, αλλά να επεκτείνει την ενεργό συμμετοχή του και στον κοινωνικό περίγυρο, ιδιαίτερα στην οικογένεια, προκειμένου να προετοιμάσει τα παιδιά για τη ζωή (Fullam, 2005). Στη σχετική διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία και με δεδομένο ότι είναι ανοικτό το ίδιο το σχολείο και το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα προς τις οικογένειες των μαθητών προτείνονται διάφορες πρακτικές σχέσεων σχολείου και οικογένειας (Συμεού, 2003).

Ανάμεσα στις διάφορες προτάσεις ξεχωριστή θέση κατέχει η πρόταση του Epstein (1992, 1995), ένα από τα βασικά σημεία της οποίας είναι η έμπρακτη βοήθεια του σχολείου στην οικογένεια, ώστε αυτή να δημιουργήσει ένα οικογενειακό περιβάλλον που να διευκολύνει τη φροντίδα του παιδιού στο σχολείο.

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στη ελληνική σχολική πραγματικότητα, παρατηρούμε ότι ο Ζάχαρης (1985), ανάμεσα στις ενέργειες της σχολικής διεύθυνσης οι οποίες μπορούν να ενδυναμώσουν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, τονίζει τη σημασία της οργάνωσης σχολικών συγκεντρώσεων των γονέων για την ανάπτυξη σε αυτούς θεμάτων που έχουν άμεση σχέση με τη γενική αγωγή των παιδιών τους και με τη δυνατότητα της δικής τους συμβολής για την καλύτερη επίτευξη της αποστολής και των γενικών επιδιώξεων του σχολείου.

Ορισμοί στην εκπαίδευση των γονέων έχουν δοθεί πολλοί, αλλά ίσως ο παρακάτω διττός ορισμός είναι ο πιο χαρακτηριστικός: «είναι μια συνειδητή προσπάθεια από την πλευρά των γονέων να αποκτήσουν μια κατανοητική στάση προς τα παιδιά τους ως αναπτυσσόμενες προσωπικότητες και είναι μια συνειδητή προσπάθεια από την πλευρά των οργανισμών και των φορέων που υπηρετούν τα παιδιά να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των γονέων για τη νέα γνώση της ζωής των παιδιών, προς όφελος του παιδιού στο σπίτι αλλά και στο σχολείο και την κοινότητα» (Whipple, G. M., 1929).

Για να είναι επιτυχημένο ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων/οικογενειών θα πρέπει οι γονείς να ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους και να είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν σε ενέργειες για την βελτίωση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας. Τα κίνητρα που ωθούν τους γονείς να συμμετέχουν σε Σχολές Γονέων που λαμβάνουν χώρα σε σχολικά πλαίσια είναι τα εξής (Παππά, 2006):

1. Η διάθεσή τους να εμπλακούν στη σχολική πραγματικότητα
2. Η επιθυμία τους για την πρόοδο του παιδιού
3. Το ενδιαφέρον τους για τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο και εκτός σχολείου
4. Ο εμπλουτισμός των γνώσεων και η άσκηση γονεϊκών δεξιοτήτων
5. Η υποστήριξη που θα λάβουν από τον εισηγητή και από άλλους γονείς
6. Η επιθυμία τους να γνωρίσουν και να ανταλλάξουν απόψεις με άλλους γονείς που έχουν παιδιά στο σχολείο.

Για τη σχέση σχολείου οικογένειας έχουν προταθεί διάφορα θεωρητικά μοντέλα (Γεωργίου, 2009), ανάμεσα στα οποία ενδιαφέρον παρουσιάζει το σφαιρικό ή μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών. Το μοντέλο αυτό διατυπώθηκε από τη Joyce Epstein και θεωρεί το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα τρεις σφαίρες που βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Οι σφαίρες αυτές είτε πλησιάζουν ή μια την άλλη είτε απομακρύνονται, ανάλογα με τις δυνάμεις που ασκούν πάνω τους διάφοροι παράγοντες (ηλικία παιδιού, στάσεις γονέων και εκπαιδευτικών, στάση ευρύτερης κοινότητας). Το σφαιρικό μοντέλο αναγνωρίζει ότι η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα πραγματοποιούν διάφορες δραστηριότητες ξεχωριστά, για τις οποίες αν συνεργαστούν θα μπορούν να παράγουν τα βέλτιστα αποτελέσματα για τα παιδιά. (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2007).

Σύμφωνα με έρευνα της Beth Simon σε 1000 γυμνάσια και 11.000 γονείς, η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει αποτελεσματικά στη σχολική επιτυχία (Simon, 2004). Η ανάλυση δεδομένων που συνέλεξε φανερώνει ισχυρή συνάφεια ανάμεσα στην πολιτική του σχολείου και στη συμμετοχή των γονέων. Για παράδειγμα, στα σχολεία που παρείχαν πληροφόρηση σχετικά με το πώς οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να μελετήσουν, περισσότεροι γονείς βοηθούσαν στα μαθήματα.

Εφόσον δοθεί στους γονείς η κατάλληλη καθοδήγηση και υποστήριξη, οι περισσότεροι γονείς και επιθυμούν και καθίστανται ικανοί να βοηθήσουν τα παιδιά τους και να είναι αποτελεσματικοί (Δοδοντσάκης, 2001).

Μέχρι πρόσφατα η συνεργασία σχολείου και οικογένειας περιοριζόταν μόνο στις προκαθορισμένες συναντήσεις για τη βαθμολογία και σε περιπτώσεις προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού.. Η γονεϊκή μέριμνα αφορά στη βοήθεια σε όλες τις οικογένειες να επιτύχουν τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τη μάθηση. Το μοντέλο της Epstein προτείνει την οργάνωση μηνιαίων προγραμμάτων για την καλύτερη ενημέρωση-εκπαίδευση των γονέων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2007) σε ειδικά θέματα, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Στην ελληνική πραγματικότητα αυτός ο τύπος γονεϊκής εμπλοκής επιτυγχάνεται με την υλοποίηση προγραμμάτων Σχολών Γονέων μέσα στα σχολικά συγκροτήματα.

Η σχολή γονέων του 3^{ου} Γυμνασίου Ηλιούπολης

Το 3^ο Γυμνάσιο Ηλιούπολης, αναγνωρίζοντας τη μεγάλη σημασία της συνεργασίας με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών, οργανώνει «Σχολή Γονέων» με πρωτοβουλία της Διευθύντριας του σχολείου. Σκοπός της «Σχολής» είναι η στήριξη των γονέων ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στο σύνθετο και δύσκολο ρόλο τους, όπως αυτός διαμορφώνεται στις δύσκολες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες.

Συγκεκριμένα, πραγματοποιούνται σε τακτική βάση απογευματινές ομιλίες-συζητήσεις με ειδικούς επιστήμονες που στόχο έχουν την προαγωγή των γνώσεων των γονέων σχετικά με τις ψυχικές, κοινωνικές, πνευματικές και άλλες ανάγκες των παιδιών τους που βρίσκονται στο κρίσιμο στάδιο της εφηβικής ηλικίας. Η δράση αυτή διοργανώνεται σε συνεργασία με το Γραφείο Αγωγής Υγείας της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας, το 2^ο Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης Α΄ Αθήνας (Κ.Ε.Σ.Υ), αλλά και άλλους φορείς όπως το Κέντρο Πρόληψης του Δήμου Ηλιούπολης και γειτονικών Δήμων, το ΚΕΘΕΕΑ, τη Δίωξη Ηλεκτρονικού Εγκλήματος, τον Ερυθρό Σταυρό, ψυχολόγους, ιατρούς, διατροφολόγους κλπ.

Οι ομιλίες περιλαμβάνουν θεματικές όπως προβλήματα συμπεριφοράς εφήβων, σχέσεις γονέων-εφήβων, μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, συνεργασία σχολείου-οικογένειας, άγχος εξετάσεων και βαθμολογίας, επαγγελματικό προσανατολισμό, υιοθέτηση καλών διατροφικών συνηθειών, εξαρτήσεις, ιατρικά θέματα κλπ. Στο τέλος του σχολικού έτους δίνεται επίσης η ευκαιρία στους γονείς, μέσω ανώνυμου ερωτηματολογίου, να εκφράσουν το ενδιαφέρον τους για ένα θέμα συζήτησης το οποίο δεν έχει καλυφθεί.

Η Σχολή Γονέων του 3^{ου} Γυμνασίου Ηλιούπολης έχει καταφέρει να προσελκύσει ένα μεγάλο αριθμό γονέων και με τον τρόπο αυτό να πετύχει :

- Την διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας σχολείου-οικογένειας
- Την ενδυνάμωση των σχέσεων μέσα στη σχολική κοινότητα
- Την εμπλοκή εκπαιδευτικών στις συναντήσεις και την αλληλεπίδραση με τους γονείς
- Το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία
- Την συμμετοχή γονέων και από γειτονικά σχολεία
- Την προβολή του σχολείου
- Την αποδοχή από την κοινωνία

Συζήτηση/συμπεράσματα

Είναι χρόνια τώρα που έχει αναγνωριστεί από πολλούς παιδαγωγούς και γονείς η σημασία που έχει για την αγωγή των παιδιών η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια. Βασικός λόγος για τη συνεργασία αυτή είναι το γεγονός ότι οι οικογένειες των μαθητών είναι το τμήμα του κοινωνικού συνόλου της περιοχής που βρίσκεται στη στενότερη συνάρτηση με το σχολείο. Συνεπώς, οι καλές σχέσεις με τις οικογένειες των μαθητών φαίνεται να αποτελούν καθοριστικές συνιστώσες της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει μια σχολική μονάδα.

Υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους η σχολική διεύθυνση θα μπορέσει να δημιουργήσει πλαίσιο αγκαθιστής συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και των γονέων των μαθητών. Στη σχετική βιβλιογραφία και με δεδομένο ότι είναι «ανοικτό» το ίδιο το σχολείο και το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα προς τις οικογένειες των μαθητών προτείνονται διάφορες πρακτικές σχέσεων σχολείου και γονέων των μαθητών (Συμεού, 2003). Ανάμεσα στις πρακτικές αυτές ξεχωρίζει η μέριμνα του σχολείου για την εκπαίδευση των γονέων στην γονεϊκότητα που είναι και ο βασικός σκοπός των Σχολών Γονέων.

Συνεπώς, η δημιουργία Σχολής Γονέων σε κάθε σχολική μονάδα θα συμβάλει στην ενδυνάμωση των σχέσεων σχολείου και οικογένειας και θα δημιουργήσει στους γονείς την αίσθηση ότι το σχολείο μεριμνά γι' αυτούς και τους υποστηρίζει στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους.

Οι γονείς που συμμετέχουν στη Σχολή Γονέων του 3^{ου} Γυμνασίου Ηλιούπολης υποδέχτηκαν τον θεσμό με ενθουσιασμό και δηλώνουν ότι οι γνώσεις που αποκτούν τους βοηθούν να εγκαθιδρύσουν κανόνες καλύτερης επικοινωνίας στην οικογένεια. Επιπλέον, δηλώνουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και επάρκεια στον γονεϊκό τους ρόλο και εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τις μελλοντικές δράσεις της Σχολής. Τέλος, στην πορεία των συναντήσεων της ομάδας, οι γονείς στρέφονται στον εαυτό τους, αντιλαμβάνονται δηλαδή ότι μόνο εάν επιφέρουν αλλαγές οι ίδιοι, θα μπορέσουν να επηρεάσουν τα παιδιά τους και το γενικότερο κλίμα της οικογένειας.

Με τη βαθιά πεποίθηση ότι η εκπαίδευση των γονέων μπορεί να κάνει τη διαφορά, ελπίζουμε ότι η δημιουργία Σχολής Γονέων σε κάθε σχολική μονάδα θα συμβάλει στην ενδυνάμωση των σχέσεων σχολείου και οικογένειας και θα ωφελήσει τους γονείς, με γνώμονα πάντα τη γενική πρόοδο, αγωγή και ανάπτυξη των μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Campbell, D., Palm G. (2004). *Group Parent Education: promoting parent learning and support*, Sage Publications, USA.
- Epstein, J. (1992). *School and Family Partnerships*, Report No. 6, John Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning
- Epstein, J. (1995). "School family community partnership: caring for the children as share". Phi Delta Kappan.
- Kagan, S., Powell, D., Weissbourd, B. & Zigler, E. (1989). America's family support programs. *New Heaven, CT: Yale University Press.*
- Fine, J. & Henry, St. (1989). *Professional Issues in Parent Education, The Second Handbook on Parent Education*, Academic Press Inc, USA.
- Simon, B. (2004). High School Outreach and Family Involvement. *Social Psychology of Education 7: 185-209*, Kluwer Academic Publishers.
- Whipple, G. M. (1929),). *The twenty-eighth yearbook of the National Society for the Study of Education, Preschool and Parental Education*, Public School Publishing Company, Bloomington, Illinois.

Ελληνόγλωσση

- Γεωργίου, Σ. (2009). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Δοδοντσάκης, Γ. (2001). *Κοινή Πορεία στην Εκπαίδευση: μια άλλη στρατηγική: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*, Αθήνα, Χ. Ε. Δαρδανός.
- Ζάχαρης, Ε. (1985). *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδευσεως*, Αθήνα.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2007). *Σχολείο, οικογένεια και κοινότητα: αναπτύσσοντας τη συνεργασία*, Ατραπός, Αθήνα.
- Παππά, Β. (2006). *Επάγγελμα Γονέας*, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.
- Συμεού, Λ. (2003). «Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές» στο Περιοδικό *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχος 36, 101-103.
- Χουρδάκη, Μ. (2000). *Σχολές Γονέων, Σκοπός – Μεθοδολογία – Θεματολογία, Εφαρμογές, Αποτελέσματα, 1962-2000. Φυλλάδιο του Πανελληνίου Συνδέσμου Σχολών Γονέων.*

Abstract

The school, as a social institution, should not restrict its activities within its inner environment, but expand its active participation in the social surroundings as well, especially with the family, in order toin order to prepare the children for life. Among the different actions of the school, the assistance to the family is necessary so that they create a family environment that facilitates the child's attendance at school. As a result, the parental education is a necessity and the creation of a "Parents' School" in a every school is considered to be is considered to be of major importance. The "Parents' School" of the 3rd High School of Ilioupolis has managed to attract a large number of parents and in this way to foster parental skills and enforce the relationship between the school and the family, aiming at the general progress, education and development of the students.

Keywords: School-parents, cooperation, School for parents.

Η Κοινωνική Ευθύνη του Σχολείου

Ευαγγελία-Μαρία Πατεράκη

MA University of Reading, Διευθύντρια Γυμνασίου

pateraki4@yahoo.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η Κοινωνική Υπευθυνότητα αποτελεί έναν όρο που απασχολεί ολοένα και περισσότερο σε διεθνές επίπεδο τους οργανισμούς γενικά αλλά και την κοινή γνώμη. Το ενδιαφέρον αυτό πηγάζει αφενός από μια νέα στρατηγική που υιοθετούν οι οργανισμοί διεθνώς, η οποία επιτάσσει την εξισορρόπηση του ρόλου τους ανάμεσα στην κερδοφορία και την ενεργό συνεισφορά στο περιβάλλον, φυσικό και κοινωνικό, στο οποίο λειτουργούν και αναπτύσσονται και αφετέρου από έναν περισσότερο συνειδητοποιημένο και απαιτητικό πολίτη. Ο εκπαιδευτικός κόσμος έχει το δικό του μεγάλο μερίδιο στη συλλογική ευθύνη με στόχο την κατοχύρωση της προόδου και της κοινωνικής συνοχής. Εκπαιδεύοντας τους νέους πάνω σε τομείς που αφορούν το κοινωνικό σύνολο, θα καταφέρουμε να χτίσουμε προσωπικότητες με ανθρωποκεντρική κουλτούρα.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολείο-κοινωνία, κοινωνική ευθύνη

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια οι αυξανόμενες πιέσεις των καταναλωτών ώθησαν τις επιχειρήσεις να εφαρμόσουν έναν νέο και πρωτοποριακό τρόπο διεξαγωγής των συναλλαγών τους. Έναν νέο τρόπο που ξεπερνά τα όρια της δωρεάς και της φιλανθρωπίας του παρελθόντος και περιλαμβάνει την καθολική ευθύνη για το περιβάλλον, την εφαρμογή καλύτερων και πιο αποτελεσματικών εργασιακών πρακτικών, την υπεύθυνη φροντίδα και προάσπιση των τοπικών κοινοτήτων καθώς και την αναγνώριση πως η επιτυχία τους δεν εξαρτάται μόνο από την τιμή ή την ποιότητα των προϊόντων τους αλλά και από το πώς συνολικά αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν τους εργαζόμενους, την κοινότητα και γενικά τα ενδιαφερόμενα μέρη καθώς επίσης και με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν το περιβάλλον. Αυτή η προσέγγιση, έγινε γνωστή ως Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη (Ε.Κ.Ε.). Πολλοί μελετητές θεωρούν ότι η έννοια της Ε.Κ.Ε πηγάζει από πολύ παλιά και κατά το πέρασ των χρόνων μετονομάστηκε στον σημερινό όρο.

Η Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη δεν είναι μια έννοια που αφορά μόνο τις επιχειρήσεις αλλά αφορά και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων τα οποία έχουν ως υποχρέωση να μεταβιβάζουν και να γαλουχούν τους νέους με αξίες, πιστεύω αλλά και την έννοια της ηθικής. Επομένως, η έννοια της κοινωνικής ευθύνης στον χώρο της εκπαίδευσης βασίζεται στη δυναμική σχέση σχολείου-κοινωνίας και αποτελεί τη συστηματική και εθελοντική συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες με κοινωνική, περιβαλλοντική και πολιτιστική διάσταση.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι:

1. να εξετάσει την έννοια της Εταιρικής Κοινωνικής Ευθύνης και να προσδιορίσει τον ορισμό της
2. να επισημάνει την έννοια της Κοινωνικής Ευθύνης του σχολείου
3. να παρουσιάσει δράσεις και ενέργειες της σχολικής μονάδας με τις οποίες οι μαθητές εκπαιδεύονται στον ρόλο του κοινωνικά υπεύθυνου πολίτη.

Εννοιολογικός προσδιορισμός της Ε.Κ.Ε.

Παρά το γεγονός πως ο όρος είναι σύγχρονος, για παράδειγμα, Mueller (2009), Smith (2003), Carroll (1991), σύμφωνα με τον Davis (1973) η Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη δεν είναι μια νέα ιδέα αλλά έχει συζητηθεί στη βιβλιογραφία για περισσότερο από έναν αιώνα.

Πιο συγκεκριμένα, κατά τον 19ο αιώνα, όπου έγινε η μετάβαση από τη γεωργική περίοδο στη βιομηχανική περίοδο, εξελίχθηκαν στην Ευρώπη καθώς και στην Αμερική διάφορα κοινωνικά μοντέλα, στο πλαίσιο των οποίων οι επιχειρήσεις-οργανισμοί εξέφραζαν και διατύπωναν με διάφορους τρόπους την κοινωνική τους υπευθυνότητα. Αυτό γινόταν είτε με την προσφορά κατοικίας και τροφής στους εργαζόμενους, είτε φροντίζοντας για αυτούς και τις οικογένειές τους (Mueller, 2009).

Στις ημέρες μας, το νόημα καθώς και το περιεχόμενό της Ε.Κ.Ε είναι περίπλοκο (Okoye, 2007) και της έχουν αποδώσει πολλά και διαφορετικά νοήματα και ορισμούς. Παρακάτω, παρουσιάζονται οι τρεις (3) όροι που προσδιορίζουν την Ε.Κ.Ε και το νόημά της:

- Εταιρικός: Αφορά όλες τις επιχειρήσεις (για παράδειγμα εθνικές και πολυεθνικές)
- Κοινωνικός: Νοείται η κοινωνική πτυχή που καλείται να προστατεύσει το σύνολο των επιχειρήσεων, κατά την επιχειρηματική τους δραστηριοποίηση
- Ευθύνη: Αφορά στις βασικές λειτουργίες και σκοπούς που θα πρέπει να εκπληρώσουν οι επιχειρήσεις στην κοινωνία

Υπάρχουν πολλές και εκτενείς θεωρίες για το τί θα έπρεπε να σημαίνει Ε.Κ.Ε. Με διαφορά όμως, η πιο διαδεδομένη και αποδεκτή προσέγγιση της Ε.Κ.Ε είναι αυτή του Carroll (1999), σύμφωνα με τον οποίο η Ε.Κ.Ε έχει 4 πτυχές, την οικονομική, τη νομική, την ηθική και την φιλανθρωπική πτυχή.

Πιο αναλυτικά, η οικονομική πτυχή αναφέρεται στην υποχρέωση της επιχείρησης για μεγιστοποίηση των κερδών της. Η νομική πτυχή αναφέρεται στις νομικές υποχρεώσεις της επιχείρησης που απορρέουν από το θεσμικό πλαίσιο. Η ηθική πτυχή περιλαμβάνει την υπευθυνότητα της επιχείρησης προς δραστηριοποίηση σύμφωνα με τα κοινωνικά πρότυπα και κανόνες. Τέλος, η φιλανθρωπική πτυχή είναι οι ενέργειες αυτές που αποσκοπούν στην ικανοποίηση των προσδοκιών της κοινωνίας και της σωστής διακυβέρνησης της επιχείρησης.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Πράσινη Βίβλος, 2001) πήρε και ενσωμάτωσε πολλά στοιχεία από τον ορισμό του Carroll (έτος), και όρισε την Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη ως “την έννοια σύμφωνα με την οποία οι επιχειρήσεις ενσωματώνουν σε εθελοντική βάση κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς προβληματισμούς στις επιχειρηματικές τους δραστηριότητες και στις επαφές τους με άλλα ενδιαφερόμενα μέρη”.

Το 2011, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προώθησε έναν νέο ορισμό της Ε.Κ.Ε και την ορίζει ως την “ευθύνη των επιχειρήσεων για τον αντίκτυπό τους στην κοινωνία” (Πράσινη Βίβλος, 2011). Προϋπόθεση για την εκπλήρωση αυτής της ευθύνης είναι ο σεβασμός της ισχύου-

σας νομοθεσίας και των συλλογικών συμφωνιών μεταξύ των κοινωνικών εταίρων. Για να ανταποκρίνονται πλήρως στην εταιρική κοινωνική ευθύνη τους, οι επιχειρήσεις πρέπει να καθιερώσουν διαδικασίες για την ένταξη των κοινωνικών, περιβαλλοντικών και δεοντολογικών πτυχών και των πτυχών των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των δικαιωμάτων του καταναλωτή, τόσο στην επιχειρηματική τους δραστηριότητα όσο και στη βασική στρατηγική τους σε στενή συνεργασία τα ενδιαφερόμενα μέρη, με σκοπό:

- τη δημιουργία, στον μέγιστο βαθμό, κοινών αξιών για τους ιδιοκτήτες/μετόχους και για τα άλλα ενδιαφερόμενα μέρη και την κοινωνία στο σύνολό της
- τον εντοπισμό, την πρόληψη και τον περιορισμό των πιθανών δυσμενών συνεπειών τους.

Σήμερα μια εταιρεία, επιχείρηση ή οργανισμός που υιοθετεί δράσεις κοινωνικής ευθύνης:

- Δεσμεύεται απέναντι στην προστασία του περιβάλλοντος: Αναπτύσσει & εφαρμόζει προγράμματα ευαισθητοποίησης σε περιβαλλοντικά ζητήματα, κάνει ορθολογική χρήση των φυσικών πόρων, εφαρμόζει προγράμματα και λαμβάνει δράσεις πρόληψης της ρύπανσης
- Ενδιαφέρεται ουσιαστικά για την αγορά στην οποία δραστηριοποιείται, σέβεται τα δικαιώματα του καταναλωτή, διασφαλίζει ποιοτικά προϊόντα και υπηρεσίες, συναλλάσσεται με διαφάνεια
- Αντιμετωπίζει το ανθρώπινο δυναμικό με συνέπεια και κοινωνική συνείδηση, σέβεται τα θεμελιώδη δικαιώματα του ανθρώπου, παρέχει κατάλληλες συνθήκες υγιεινής και ασφάλειας στους χώρους εργασίας, παρέχει εκπαίδευση στους εργαζόμενους, ίσες ευκαιρίες για απασχόληση και επαγγελματική εξέλιξη,
- Συμμετέχει στην ανάπτυξη και την πρόοδο της κοινωνίας στους τομείς της υγείας και της περίθαλψης, της παιδείας, του πολιτισμού, του αθλητισμού, της απασχόλησης

Η κοινωνική ευθύνη στην εκπαίδευση

Η Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη δεν είναι μια έννοια που αφορά μόνο τις επιχειρήσεις αλλά αφορά και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων, ο ρόλος των οποίων διαμορφώνεται όχι μόνο ως προς τη μεταφορά και μετάδοση γνώσης αλλά και ως προς τη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών.

Στη σύγχρονη κοινωνία η έννοια της ευθύνης, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, είναι απόλυτα συνυφασμένη με την πρόοδο και τον πολιτισμό. Ο εκπαιδευτικός κόσμος έχει το δικό του μερίδιο στη συλλογική ευθύνη με στόχο την κατοχύρωση της προόδου και της κοινωνικής συνοχής.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θεωρεί ότι η ανάπτυξη της Εταιρικής Κοινωνικής Ευθύνης απαιτεί νέες δεξιότητες, καθώς και αλλαγές στις αξίες και τη συμπεριφορά. Τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης θα πρέπει να ενθαρρύνουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να ενσωματώσουν την Ε.Κ.Ε και την αειφόρο ανάπτυξη σε σχετικά προγράμματα σπουδών, μεταξύ άλλων σε δευτεροβάθμιο και σε πανεπιστημιακό επίπεδο (ΕΕ, Πράσινη Βίβλος, 2011)

Η Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη είναι δεν είναι μια νέα ιδέα αλλά έχει συζητηθεί στη βιβλιογραφία και στο παρελθόν. Όμως τα τελευταία χρόνια η έννοια της Ε.Κ.Ε έχει έρθει και στον ακαδημαϊκό κλάδο όπως και σε άλλους επιστημονικούς κλάδους (Dentchev, 2005)

Πολυάριθμα άρθρα έχουν γραφτεί για την εκπαίδευση της Ε.Κ.Ε στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και έχουν δημοσιευτεί σε έγκυρα περιοδικά όπως το *International Journal of Sustainability in Higher Education (IJSHE)* και το *Journal of Management Education* και εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο η Ε.Κ.Ε έχει ενταχθεί στα προγράμματα σπουδών στους ακαδημαϊκούς χώρους και πώς έχει ενσωματωθεί στον τρόπο λειτουργίας των πανεπιστημίων (Alvarez and Rogers, 2006),

Πολλοί τομείς και κλάδοι πανεπιστημίων έχουν ενστερνιστεί αυτή την νέα φιλοσοφία. Ενδεικτικά παραδείγματα τέτοιων κλάδων είναι η μηχανολογία, η πληροφορική, η αρχιτεκτονική και ο τουρισμός (Fien, 2002· Down, 2006· Wright, 2003).

Επίσης, σχολές σε όλο τον κόσμο έχουν αρχίσει να υλοποιούν κοινωνικές, υπεύθυνες πρωτοβουλίες με στόχο την εκπαίδευση των μελλοντικών ηγετών, στελεχών και εργαζομένων, οι οποίοι τελικά θα έρθουν αντιμέτωποι με περιβαλλοντικά, κοινωνικά και οικονομικά συστήματα σε όλη τους τη σταδιοδρομία (Deale et. al., 2009· Stubbs & Schapper, 2011).

Τέλος, αντικείμενο συζήτησης έχει γίνει το γεγονός αν πρέπει η Ε.Κ.Ε να διδάσκεται ως αυτόνομο μάθημα μέσα στο πρόγραμμα σπουδών ή αν θα πρέπει να δημιουργηθεί νέο πρόγραμμα που θα υποστηρίζει από τη βάση την έννοια και το περιεχόμενο της Ε.Κ.Ε (Christensen et al., 2007· Rusinko, 2010).

Στην Ελλάδα το Υπουργείο Παιδείας προωθεί την εθελοντική εκπόνηση κάποιων καινοτόμων Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων εκ μέρους εκπαιδευτικών και μαθητών, όπως είναι για παράδειγμα τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Αγωγής Σταδιοδρομίας και Πολιτιστικών Θεμάτων.

Τα προγράμματα αυτά καλύπτονται από ένα συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο και στόχο έχουν να φέρουν εκπαιδευτικούς και μαθητές σε επαφή με νέους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης που συνάδουν με τις νέες μεταβαλλόμενες κοινωνικές, οικονομικές, επαγγελματικές και άλλες συνθήκες της σύγχρονης εποχής σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο όπου απαιτείται η εξοικείωση με νέες πρακτικές και δράσεις.

Βέβαια, για την υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί όπως εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, συγκεκριμένος αριθμός εθελοντών μαθητών ανά πρόγραμμα και παραμονή στο σχολείο πέραν του διδακτικού ωραρίου. Όταν όμως τα προγράμματα αυτά ολοκληρώνονται, έχουν σημαντικά αποτελέσματα και τεράστια οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους.

Η κοινωνική ευθύνη των εκπαιδευτικών οργανισμών αποτελεί βασικό μοχλό της κοινωνικής προόδου και της κοινωνικής συνοχής. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές μονάδες πρέπει να είναι καινοτόμες και εξωστρεφείς, οι οποίες ταυτόχρονα επιδεικνύουν υπευθυνότητα απέναντι στο κοινωνικό σύνολο συνεισφέροντας στην εμπειρία του.

Εφαρμογή της κοινωνικής υπευθυνότητας στο σχολείο

Μια αποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος Κοινωνικής Υπευθυνότητας σε ένα σχολείο μπορεί να αφορά τέσσερις βασικούς άξονες δράσης: Χώρος Εργασίας, Εκπαιδευτική Κοινότητα, Περιβάλλον και Κοινωνία, αναλαμβάνοντας συγκεκριμένες πρωτοβουλίες για καθέναν από αυτούς (Μπρίνια, 2008)

Εργασιακό Περιβάλλον: στον χώρο εργασίας μπορεί να εστιαστεί στην ανάπτυξη των

ανθρώπων εκ των έσω, δηλαδή στην καλή επικοινωνία με τους ανθρώπους. Στο πλαίσιο αυτό, πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου καθώς μέσα σε ένα κατάλληλα οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα ο διευθυντής καλείται να χειριστεί τον ανθρώπινο παράγοντα με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο. Ως ηγέτης ο διευθυντής καλείται να δημιουργεί το κατάλληλο επικοινωνιακό κλίμα, να συνεργάζεται με το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου του και να φροντίζει ώστε, σε συνεργασία με τους αρμόδιους φορείς, το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα ενδοσχολικής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά με την προώθηση ίσων ευκαιριών για όλους (Σαΐτης, 2008). Επίσης, κύριο μέλημα τόσο του διευθυντή όσο και των υπολοίπων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, θα πρέπει να είναι η υγιεινή και ασφάλεια στους χώρους εργασίας. Για παράδειγμα, η καλή χρήση και συντήρηση του κτιρίου και η καθαριότητα όλων των χώρων είναι σημαντικοί παράγοντες για την υγεία και ασφάλεια όλου του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας.

Παρουσία στην Εκπαιδευτική Κοινότητα: η υπεύθυνη παρουσία στην εκπαιδευτική κοινότητα σηματοδοτείται από την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων κοινωνικού, περιβαλλοντικού και πολιτιστικού ενδιαφέροντος στα οποία συμμετέχουν όσο το δυνατόν περισσότεροι μαθητές και εκπαιδευτικοί και με τον τρόπο αυτό συμβάλλουν στη δημιουργία προστιθέμενης αξίας για την κοινωνία. Για τον σκοπό αυτό, βασικό καθήκον της σχολικής διεύθυνσης είναι η δημιουργία και η διατήρηση δεσμών με εκπαιδευτικές μονάδες της ευρύτερης περιοχής του σχολείου, γιατί δεν είναι αρκετό να νιώθει ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας ότι η μονάδα του «αποτελεί ένα κύτταρο του όλου οργανισμού που λέγεται «εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας», ένα τμήμα του όλου χώρου της εκπαίδευσης. Πρέπει αυτό να γίνει ιδιαίτερα αισθητό και στα άλλα σχολεία της περιοχής. Περισσότερο, ακόμα, πρέπει όλα τα σχολεία να αποδείξουν στο κοινωνικό σύνολο της περιοχής ότι αποτελούν τμήματα της προσπάθειας, μέλη του ίδιου ενιαίου οργανισμού, της εκπαίδευσης της χώρας» (Ζάχαρης, 1985). Η ανάπτυξη στενής συνεργασίας διαφόρων σχολικών μονάδων θεωρείται βασικός παράγοντας τόσο για την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών ανάμεσα στους διδάσκοντες πάνω σε παιδαγωγικά και κοινωνικά θέματα όσο και για την οργάνωση κοινών σχολικών εκδηλώσεων, ημερίδων, φιλανθρωπικών δράσεων, σχολής γονέων κ.λπ. Εξάλλου, η συνεργασία των σχολείων στην οργάνωση δραστηριοτήτων που αφορούν στο κοινωνικό σύνολο της περιοχής, όχι μόνο θα συνδέουν τα σχολεία περισσότερο μεταξύ τους αλλά και θα παρουσιάζουν τον τομέα της εκπαίδευσης της περιοχής ως ένα ενιαίο και αδιάσπαστο δημιουργικό σύνολο (Σαΐτης, 2008)

Περιβαλλοντική Διακυβέρνηση: σε θέματα περιβάλλοντος, μπορεί να εφαρμοστεί μια πολύ συγκεκριμένη πολιτική μέσα από προγράμματα ανακύκλωσης, δεντροφύτευσης, οικολογικών μετακινήσεων με προτάσεις για την τοπική κοινωνία κ.λπ. Η συνεργασία με οργανώσεις, τοπικούς φορείς και τον Δήμο μπορεί να βοηθήσει ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν οικολογική συνείδηση και κοινωνική υπευθυνότητα. Η τοπική κοινωνία και το περιβάλλον είναι άλλωστε πηγή μάθησης για τα παιδιά, ίσως η πιο σημαντική πηγή μετά τους εκπαιδευτικούς, γι' αυτό το σχολείο θα πρέπει να αναπτύσσει δραστηριότητες που θα συμβάλουν στην επίλυση τοπικών προβλημάτων. Η αναδάσωση μιας μικρής δασικής περιοχής, η «υιοθέτηση» και φροντίδα ενός πάρκου της γειτονιάς, η συμβολή των μαθητών στην τήρηση καθαρού φυσικού περιβάλλοντος γενικότερα είναι κάποιες προτάσεις οι οποίες μπορούν και πρέπει να εφαρμόζονται.

Κοινωνική Δέσμευση: με συνέπεια στην κοινωνική συνεισφορά να υποστηριχθούν ευαίσθητες κοινωνικά ομάδες στην τοπική κοινωνία με την προώθηση δράσεων που ενδυναμώνουν την παρουσία κοντά στους ανθρώπους. Μέσα από ποικίλες δράσεις του σχολείου, όπως συλλογή αγαθών για την ενίσχυση συλλόγων και κοινωνικών δομών (ορφανοτροφεία, κοινωνικές υπηρεσίες), δωρεά σχολικών ειδών σε άπορες οικογένειες, επισκέψεις σε ιδρύματα, διοργάνωση εκδηλώσεων για φιλανθρωπικό σκοπό σε συνεργασία με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, οργάνωση εθελοντικής αιμοδοσίας κλπ. οι μαθητές θα κατανοήσουν τη σημασία της κοινωνικής προσφοράς, της αλληλεγγύης και της ευθύνης απέναντι στον συνάνθρωπο. Οι νέοι θα μπορούν να αναγνωρίζουν ζητήματα που απασχολούν την κοινωνία και να ευαισθητοποιούνται για να δράσουν και να συμβάλουν στην αντιμετώπισή τους. Η υλοποίηση προγραμμάτων εθελοντισμού στοχεύει στην ανάπτυξη της κουλτούρας της ενεργού πολιτεότητας και του εθελοντισμού στα παιδιά και στους νέους, καλλιεργώντας πηγαίες και βιώσιμες στάσεις ενεργού κοινωνικής προσφοράς με βιωματικές προσεγγίσεις. Η καλλιέργεια της ενεργού πολιτεότητας στα σχολεία καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική για την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Άλλωστε, ο σχολικός οργανισμός είναι αναπόσπαστο τμήμα της κοινωνίας με την οποία συναναπτύσσεται και συνεξελίσσεται και ασφαλώς υπάρχει για να εξυπηρετεί την ίδια την κοινωνία και τα μέλη της (Σαϊτής, 2008).

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Παρότι στις μέρες μας η έννοια της Εταιρικής Κοινωνικής Ευθύνης έχει ενσωματωθεί στη λειτουργία και στη δραστηριοποίηση πολλών επιχειρήσεων και οργανισμών σε εθνικό αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο παρατηρείται ότι η έννοια της Ε.Κ.Ε δεν είναι νέα. Εν μέσω των πιέσεων, είτε από τους καταναλωτές είτε από το εκάστοτε θεσμικό πλαίσιο που επικρατεί στην χώρα δραστηριοποίησης ενός οργανισμού, οι επιχειρήσεις κατανόησαν ότι ο λόγος ύπαρξής τους δεν αφορά μόνο την οικονομική τους βιωσιμότητα αλλά και την αλληλεπίδραση που έχουν οι ενέργειές τους με το εξωτερικό περιβάλλον και την κοινωνία. Για τον λόγο αυτό υιοθέτησαν την έννοια της Ε.Κ.Ε στη λειτουργία τους. Μια έννοια με πολλές πτυχές και διαστάσεις, όπως την οικονομική, τη νομική, την ηθική και τη φιλανθρωπική διάσταση.

Το σχολείο έχει μια δυναμική σχέση με την κοινωνία καθώς αποτελεί ένα κοινωνικό υποσύστημα, μια οργανωμένη κοινωνική ενότητα για την εκπλήρωση κοινωνικών αναγκών. Πέρα από τις γνώσεις που καλείται να δώσει στους μαθητές, επιτελεί και την κοινωνική μάθηση και κοινωνικοποίηση των μαθητών καθώς μεταβιβάζει τις αξίες και τους κανόνες εκείνους που είναι αναγκαίοι για τη διατήρηση και συνοχή του κοινωνικού δυναμικού (Γκότοβος, 2000).

Το σύγχρονο σχολείο πρέπει να «βλέπει» και να το «βλέπουν». Πρέπει να βλέπει το γενικό περιβάλλον του (κοινωνία, οικονομία, τεχνολογία, οικολογία κ.λπ.). Πρέπει να είναι ευαίσθητο σε θέματα ηθικής και κοινωνικής ευθύνης καθώς και προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος. Πρέπει να βλέπει τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς, την τοπική κοινωνία (Μπρίνια, 2008)

Η έννοια της Κοινωνικής Ευθύνης στον χώρο της εκπαίδευσης στηρίζεται στη σχέση αλληλεξάρτησης σχολείου και κοινωνίας. Αποτελεί τη συστηματική και εθελοντική ενσω-

μάτωση δραστηριοτήτων με κοινωνική, περιβαλλοντική και πολιτιστική διάσταση με στόχο η καθημερινή λειτουργία του σχολείου να συνδυάζει την αποτελεσματικότητα με τις περισσότερες δυνατές θετικές επιπτώσεις για το ανθρώπινο δυναμικό, την τοπική κοινωνία, το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και το περιβάλλον.

Για κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό η εμπέδωση των αρχών της Κοινωνικής Ευθύνης απαιτεί μια νέα κουλτούρα σκέψης και προσαρμογής σε ένα κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον με νέα δεδομένα και απαιτήσεις. Η βασική προτεραιότητα του σύγχρονου σχολείου θα πρέπει να αφορά κατά κύριο λόγο τον άνθρωπο, με έμφαση αφενός μεν στην εκπαίδευση και την ασφάλεια-υγιεινή στον χώρο εργασίας αλλά και την προστασία του περιβάλλοντος και την αλληλεγγύη στον συνάνθρωπο.

Στο πλαίσιο αυτό, τόσο η συνεργασία μεταξύ των «εσωτερικών» συνεργατών του σχολείου (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές), όσο και η συνεργασία με «εξωτερικούς» συνεργάτες (γονείς, τοπική αυτοδιοίκηση, άλλες εκπαιδευτικές μονάδες, κυβερνητικοί οργανισμοί, ιδρύματα κ.λπ.) είναι απαραίτητη τόσο για την υλοποίηση δράσεων και πρωτοβουλιών με κοινωνική συνείδηση όσο και για την ανάδειξη μιας κοινωνικότητας με ανθρωπινή αλληλεγγύη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Alvarez, A. and Rogers, J. (2006). Going “out there”: Learning about sustainability in place. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 7(2), 176-188.
- Carroll, AB (1991): “The Pyramid of Corporate Social Responsibility. Toward the Moral Management of Organizational Stakeholders, *Business Horizons*, 7, 39-48.
- Christensen, L. J., Peirce, E. Hartman, L. P., Hoffman, W. M., and Carrier, J. (2007). Ethics, CSR, and sustainability education in the Financial Times Top 50 Global Business Schools: Baseline data and future research directions, *Journal of Business Ethics*, 73, 347-368.
- Davis, K. (1973). The case for and against business assumption of social responsibilities, *Academic Management Journal*, 16, 312-322.
- Deale, C., Nichols, J., and Jacques, P. (2009). A Descriptive Study of Sustainability Education in the Hospitality Curriculum, *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 21 (4), 34-42.
- Dentchev, N. (2005). Corporate social performance: as business strategy, *Journal of Business Ethics*, 55, 395-410.
- Down, L. (2006). Addressing the challenges of mainstreaming education for sustainable development in higher education, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 7(4), 390-399.
- Fien, J. (2002). Advancing sustainability in higher education, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(3), 243-253.
- Mueller, M. (2009). The Contribution of Environmental and Social Standards Towards Ensuring Legitimacy in Supply Chain Governance, *Journal of Business Ethics*, 89, 509-523.
- Okoye, Ad. (2009). Theorizing Corporate Social Responsibility as an Essentially Contested Concept: Is a Definition Necessary? *Journal of Business Ethics*, 89, 613-627.

- Rusinko, C. A. (2010). Integrating sustainability in higher education: A generic matrix, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(3), 250-259.
- Smith, N. C. (2003). Corporate Social Responsibility: Whether or How? *California Management Review*, 45(4), 52-76.
- Stubbs, W. and Schapper, J. (2011). Two approaches to curriculum development for educating for sustainability and CSR, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 12(3), 259-268.
- Wright, J. (2003). Introducing sustainability into the architecture curriculum in the United States, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 4(2), 100-105.

Ελληνόγλωσσον

- Γκότοβος, Α. (2000). *Η Λογική του υπαρκτού σχολείου*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001). Πράσινη Βίβλος : «Για την προώθηση ενός Ευρωπαϊκού πλαισίου για την εταιρική κοινωνική ευθύνη»
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011). Πράσινη Βίβλος: «Μια ανανεωμένη στρατηγική ΕΕ 2011-14 για την εταιρική κοινωνική ευθύνη»
- Ζάχαρης, Ε. (1985). *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων @ Εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Σταμούλη, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Abstract

In recent years, Social Responsibility has been a term that has increasingly concerned organizations in general and public opinion as well. This interest stems, on the one hand, from a new strategy adopted by organizations internationally, which requires a balance of their role between profitability and active contribution to the environment, both natural and social, in which they operate and develop and, on the other hand, by a more conscious and demanding citizen. The educational world has its own large share of Social Responsibility with the aim of ensuring progress and social cohesion. By educating young people in areas that concern society, we will be able to build personalities with an anthropocentric culture.

Keywords: school-society, social responsibility.

Η θέσπιση ορίων και κανόνων ως προϋπόθεση δημοκρατικού σχολικού περιβάλλοντος ενός αποτελεσματικού σχολείου

Αικατερίνη Ριζάκη

ΕΔΙΠ Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου
krizaki@central.ntua.gr

Γεώργιος Πολυζώης

Διευθυντής Πειραματικού Γυμνασίου Ρεθύμνου Πανεπιστημίου Κρήτης
gpolizois@edc.uoc.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια πρόταση προγράμματος που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε σε σχολεία Α/θμιας εκπαίδευσης μιας Περιφέρειας Σχολικού Συμβούλου στην Αττική με προϋποθέσεις: τη συνεργασία διευθυντή, εκπαιδευτικών και γονέων κάθε σχολείου, την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές και τη θέσπιση ορίων και των κανόνων στους μαθητές τόσο στη σχολική κοινότητα όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον. Σκοπός του προγράμματος ήταν να συμβάλλει στη δημιουργία δημοκρατικού σχολικού περιβάλλοντος και γενικότερα στη δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου. Περιγράφονται τα χαρακτηριστικά αυτού του προγράμματος και παρουσιάζονται ποιοτικά αποτελέσματα από την εφαρμογή μιας διάστασής του, εκείνης της θέσπισης ορίων και κανόνων στη σχολική ζωή, επισημαίνοντας την αναγκαιότητα για περαιτέρω συστηματική εφαρμογή του προγράμματος και έρευνα των αποτελεσμάτων του.

Λέξεις-Κλειδιά: Όρια, κανόνες, δημοκρατικό, αποτελεσματικό, σχολείο

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια έχει καταγραφεί ερευνητικά μια σημαντική αύξηση των προβλημάτων που παρουσιάζονται σε παιδιά και εφήβους ακόμα και σε αναπτυγμένες χώρες (Χατζηχρήστου, 2011· Achenbach, Rescorla, & Ivanova, 2005). Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι ο ένας στους πέντε μαθητές εκδηλώνουν προβλήματα ψυχικής υγείας (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004) ενώ παρουσιάζονται προβλήματα σχολικού εκφοβισμού (Olweus, 1993) σε όλες σχεδόν τις χώρες που ερευνήθηκε ο σχολικός εκφοβισμός.

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι παραπάνω δυσκολίες πραγματοποιούνται παγκοσμίως εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις με επίκεντρο: α) το ενδιαφέρον στα χαρακτηριστικά εκείνα που καθιστούν τα σχολεία αποτελεσματικά και β) το όφελος όλων των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία με την προϋπόθεση ότι το σχολείο ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους (Rutter & Maughan, 2002). Τα σχολεία χαρακτηρίζονται ως αποτελεσματικά, σύμφωνα με τους Rutter & Maughan (2002), όταν: α) το σχολικό κλίμα προάγει τη μάθηση χωρίς βία και προβλήματα πειθαρχίας, β) οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών αφορούν στη μάθηση όλων των μαθητών, γ) δίνεται έμφαση στην εκπαίδευση βασικών δεξιοτήτων

των μαθητών και στη μεγαλύτερη διάρκεια της ενασχόλησής τους με τη σχολική μελέτη, δ) υπάρχουν σαφείς εκπαιδευτικοί στόχοι που διευκολύνουν την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και ε) διοικούνται από διευθυντές με ηγετικές και διοικητικές ικανότητες που δημιουργούν κίνητρα για μάθηση.

Μια άλλη σημαντική διάσταση του αποτελεσματικού σχολείου είναι η ψυχική ανθεκτικότητα η οποία αναφέρεται στη διαδικασία της θετικής προσαρμογής των μαθητών παρά τις δύσκολες και αντίξοες συνθήκες και παρά την έκθεση σε παράγοντες επικινδυνότητας (Wright & Master, 2005). Για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολικό περιβάλλον συμβάλλουν ως παράγοντες: α) η ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων, β) ο καθορισμός σαφών και ξεκάθαρων ορίων, γ) η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, δ) η παροχή στήριξης και φροντίδας, ε) η ύπαρξη υψηλών προσδοκιών που εκφράζονται με σαφήνεια και στ) η παροχή ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Henderson & Milstein, 2008). Τη σημασία της λειτουργίας του σχολείου ως κοινότητας με έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις των μελών, της φροντίδας των μελών μεταξύ τους, της ενεργού συμμετοχής τους σε δραστηριότητες και αποφάσεις της κοινότητας, της ποιοτικής επικοινωνίας και συναισθηματικής σχέσης εκπαιδευτικών και μαθητών, επισημαίνει και η Χατζηχρήστου (2011 α, β). Επίσης, τη σημασία της λειτουργίας της σχολικής μονάδας ως Επαγγελματικής Κοινότητας Μάθησης με όραμα και σαφείς σκοπούς επισημαίνουν οι (Hord, 2009· DuFour, 2007). Στην ευεξία της σχολικής κοινότητας δίνουν έμφαση οι Snyder & Loper (2002) η οποία διαμορφώνεται με τη θετική ψυχολογία που εστιάζει στην πρόληψη, στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων και στην ενδυνάμωση των ατόμων και των συστημάτων που την περιβάλλουν ενώ οι θεωρίες της πολλαπλής και συναισθηματικής νοημοσύνης αναγνωρίζουν τη σημασία όχι μόνον της γνωστικής αλλά της ολόπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας του ατόμου (Gardner, 1999· Goleman, 2011).

Προτεινόμενο πρόγραμμα για τη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων

Αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα ενός αποτελεσματικού σχολείου και στην προσπάθειά μας να συμβάλλουμε προς αυτή την κατεύθυνση προτείναμε ένα πρόγραμμα που εφαρμόστηκε σε σχολεία Α/-θμιας εκπαίδευσης μιας Περιφέρειας Σχολικής Συμβούλου στην περιοχή της Αττικής. Οδηγός στο πρόγραμμά μας αποτέλεσαν τα ερευνητικά δεδομένα από πολλές παρεμβάσεις και προγράμματα εστιασμένα στην πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης. Ειδικότερα στα προγράμματα που εστίαζαν στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη προσωπικής ευθύνης, αυτοπειθαρχίας, αυτοδιαχείρισης, εφαρμογής ορίων και κανόνων και συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων στη σχολική κοινότητα, με στόχους την αντιμετώπιση προβλημάτων μάθησης, συμπεριφοράς και πειθαρχίας των μαθητών καθώς και βελτίωσης του χαρακτήρα, της ηθικής ανάπτυξης και των ακαδημαϊκών ικανοτήτων των μαθητών.

Ειδικότερα από την ανάλυση περισσότερων των οχτακοσίων ερευνών που αφορούσαν προβλήματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς μαθητών στα σχολεία καλύτερα αποτελέσματα αντιμετώπισής τους διαπιστώθηκαν στις περιπτώσεις που αξιοποιήθηκαν: α) εκπαίδευση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, β) ολιστική παρέμβαση συμπεριφοράς και γ) τροποποίηση ακαδημαϊκών προγραμμάτων (Gottfredson, 1997).

Τα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαίωσαν θετικά αποτελέσματα για την αντιμετώπιση

προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς μαθητών, στις περιπτώσεις που δίνεται μεγάλη έμφαση σε υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών (Hamre & Pianta, 2006) καθώς και σε σχέσεις που επιδιώκεται η ανάπτυξη της υπευθυνότητας και δεν χρησιμοποιούνται επιβεβαιώσεις και τιμωρίες (Bear, 2005).

Επιπλέον τα προγράμματα Κοινωνικής Συναισθηματικής Μάθησης (Social Emotional Learning-SEL) επισήμαναν τη βελτίωση στις συμπεριφορές και στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών με προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στην αυτοαντίληψη, στην αυτοδιαχείριση, στην κοινωνική επίγνωση, στις δεξιότητες κοινωνικών σχέσεων και στην υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (Zins et al., 2004).

Κάποιες άλλες έρευνες επισήμαναν την ανάπτυξη θετικών σχέσεων με συνομήλικους (Buhs & Ladd, 2001· Rubin, Bukowski, & Parker, 2006) καθώς και την υποστηρικτική σχέση σχολείου-οικογένειας στην πρόληψη και τη βελτίωση των προβλημάτων συμπεριφοράς (Haynes, Emmons, & Ben-Avie, 1997). Με άλλες έρευνες διαπιστώθηκε ότι οι γονείς, αν και διαδραματίζουν ένα κεντρικό ρόλο στη βελτίωση της συμπεριφοράς, συνήθως είναι απόμακροι και κυρίως εκείνοι που τα παιδιά τους παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς (Eccles & Harold, 1993· Friesen & Osher, 1996).

Έρευνες σε παιδιά τα οποία επιδεικνύουν αντικοινωνική συμπεριφορά σε νεαρή ηλικία επισημαίνουν ότι είναι δυνατόν να εκδηλώσουν παρόμοια συμπεριφορά όταν μεγαλώσουν ή ενηλικιωθούν με αυξημένη πιθανότητα (Loeber & Hay, 1997· Moffit, Caspi, Dickson, Silva, & Stanton, 1996). Έρευνες εστιασμένες σε συναισθήματα τονίζουν ότι παιδιά με επιθετική συμπεριφορά έχουν δυσκολία να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους και συνήθως εκδηλώνουν συναισθήματα ενοχής και εμπάθειας, δυο συναισθήματα τα οποία συνδέονται με την αντικοινωνική συμπεριφορά (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006).

Το πρόγραμμά μας περιελάμβανε ένα συνδυασμό διαφορετικών θεματικών ενοτήτων και δραστηριοτήτων με εξειδικευμένους στόχους και εφαρμόστηκε σε είκοσι σχολεία Α/-θμιας εκπαίδευσης, κυρίως δωδεκαθέσεων στην Περιφέρεια της Σχολικού Συμβούλου, στα οποία η συγγραφέας ήταν η Σχολική Σύμβουλος κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2015-2016, 2016-2017 και 2017-2018. Ειδικότερα το πρόγραμμα περιελάμβανε:

1. Λειτουργία των σχολικών μονάδων ως Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης.
2. Ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές.
3. Υποστήριξη μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης, συμπεριλαμβανομένης και της διαδικασίας διάγνωσης από ειδικούς με σκοπό την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων.
4. Έμφαση στη θέσπιση ορίων και κανόνων στη σχολική κοινότητα.
5. Συνεργασία και ανάπτυξη ουσιαστικής επικοινωνίας με τους γονείς.
6. Διαρκή προσπάθεια για εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης.
7. Ανάπτυξη ατομικής και συλλογικής ευθύνης καθώς και συλλογικής δράσης για την αντιμετώπιση των προβλημάτων στη σχολική κοινότητα.

Στη συνέχεια παραθέτουμε τις δραστηριότητες που αποτέλεσαν τον πυρήνα του προγράμματός μας με έμφαση: στη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων για τη λειτουργία των σχολείων ως Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης με όραμα, στη συμβουλευτική για τη θέσπιση κανόνων και ορίων τόσο στο σχολείο όσο και στις οικογένειες των μαθητών και στην ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Πρόκειται για ένα συνδυασμό δραστηριοτήτων με σκοπό να διαχειριστούμε τη σχολική

πειθαρχία μέσω πρόληψης και στοχευμένων παρεμβάσεων με ανάπτυξη της αυτοπειθαρχίας. Τον συνδυασμό των προσεγγίσεων για τη βελτίωση των προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς προτείνουν και οι Osher, Bear, Sprague, & Doyle, (2010).

1. Επιμορφωτικές δράσεις στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές με σκοπό την επιμόρφωσή τους στη λειτουργία των σχολείων ως Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης (σκοποί, χαρακτηριστικά, λειτουργία κλπ.).
2. Επιμορφωτικές δράσεις στα μέλη των σχολικών κοινοτήτων (εκπαιδευτικούς και διευθυντές) για τη θέσπιση ορίων και κανόνων.
3. Επιμορφωτικές δράσεις στους γονείς για τη θέσπιση των ορίων και των κανόνων σε συνάφεια με τις πολιτικές της σχολικής κοινότητας και δραστηριοποίηση για την ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων συνεργασίας με το σχολείο.
4. Αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού και των προτάσεων του Προγράμματος Σπουδών της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής του Νέου Σχολείου (2011) για την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές, στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Για τους μαθητές των τεσσάρων πρώτων τάξεων η εν λόγω δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε και για τα τρία σχολικά έτη που αναφέραμε προηγουμένως ενώ για την Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη μόνον το σχολικό έτος 2015-2016 λόγω έλλειψης διδακτικών ωρών με την κατάργηση της Ευέλικτης Ζώνης.
5. Συστηματική συνεργασία με τους γονείς όλων των μαθητών αλλά κυρίως για τους μαθητές που παρουσίαζαν δυσκολίες στη μάθηση και στη συμπεριφορά ώστε όπου ήταν αναγκαίο να γίνουν διαγνώσεις σε ψυχοπαιδαγωγικά κέντρα με σκοπό να δεχθούν υποστήριξη οι μαθητές και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.

Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε ιδιαίτερα στις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν για τη θέσπιση και εφαρμογή των ορίων και των κανόνων στη σχολική ζωή, στο πλαίσιο των επιμορφωτικών δράσεων με διευθυντές, εκπαιδευτικούς και γονείς αναγνωρίζοντας τον ουσιαστικό ρόλο τους με βάση τις σύγχρονες παιδαγωγικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις. Ειδικότερα θα παρουσιάσουμε το πλαίσιο και τη μεθοδολογία θέσπισης και εφαρμογής των ορίων και των κανόνων στη σχολική ζωή και στην οικογένεια.

Επισημαίνουμε τη μεγάλη προσπάθεια που καταβλήθηκε από τα μέλη της σχολικής κοινότητας για την επιμόρφωση των γονέων στη μεθοδολογία θέσπισης των ορίων και των κανόνων για να εφαρμοστούν τα όρια και οι κανόνες και στο οικογενειακό περιβάλλον με τον ίδιο τρόπο με το σχολείο και να αποφευχθούν οι αντιφάσεις στην αγωγή των μαθητών.

Η σημασία των ορίων και των κανόνων στην οικογένεια και στη σχολική ζωή

Τα όρια και οι κανόνες αποτελούν σημεία προσανατολισμού της συμπεριφοράς κάθε ανθρώπου. Το να θέτεις όρια σημαίνει, προσοχή και σεβασμό στην ανθρώπινη προσωπικότητα. Η αναγκαιότητα της θέσπισής τους προκύπτει από τα θετικά αποτελέσματα στην προσωπικότητα του ανθρώπου με την εφαρμογή τους.

Με τα όρια και τους κανόνες τα παιδιά αισθάνονται ασφάλεια, σταθερότητα και αξιοπιστία, αφού τους παρέχονται σταθερά σημεία αναφοράς που τα έχουν ανάγκη. Συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης, της προσωπικής ευθύνης και της αυτονομίας τους. Η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση είναι κεντρικές στη διαχείριση

της πειθαρχίας και ειδικότερα της αυτοπειθαρχίας. Η αυτοπειθαρχία αφορά στην ανάπτυξη ενός εσωτερικού μηχανισμού ο οποίος ενεργοποιεί τα άτομα να ελέγξουν τους εαυτούς τους. Τα όρια και οι κανόνες είναι σημαντικοί για τη λειτουργία της οικογένειας και την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης και γενικότερα του σχολείου, αφού παρέχουν στους μαθητές μια αίσθηση του τι αναμένεται από τους γονείς, τους δασκάλους και το σχολείο.

Κατά την άποψή μας, έχουν προληπτικό χαρακτήρα, προσπαθούν να αποτρέψουν προβλήματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς. Πολλές φορές οι μαθητές εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς επειδή δεν κατανοούν τι περιμένουν οι γονείς και οι δάσκαλοι από αυτούς, γεγονός που επιβάλλει την αναγκαιότητα της ενεργού συμμετοχής των μαθητών στη θέσπιση ορίων και κανόνων που αφορούν στην οικογένεια και πρωτίστως στις καθορισμένες λειτουργίες της σχολικής τάξης και γενικότερα της σχολικής ζωής.

Θεωρούμε ότι στην περίπτωση της σχολικής τάξης η ανάπτυξη της προσωπικής ευθύνης, της αυτοεκτίμησης, της αυτονομίας των μαθητών συμβάλλουν στο θετικό παιδαγωγικό κλίμα και οδηγούν στην αυτοπειθαρχία τους, όπως επισημάνθηκε και προηγουμένως με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός δημοκρατικού κλίματος στην τάξη. Η δημοκρατία προϋποθέτει την προσωπική ευθύνη, την αυτοεκτίμηση και την αυτοπειθαρχία σε κάθε ομάδα ή κοινότητα.

Στην αντίθετη περίπτωση, η έλλειψη των ορίων και των κανόνων στα παιδιά προκαλεί δυσκολίες στη διαπαιδαγώγηση και στον προσανατολισμό τους. Ειδικότερα η έλλειψή τους έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά: να αισθάνονται ανασφάλεια, να συνάπτουν με δυσκολία σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη της οποιαδήποτε ομάδας, να εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς, να αναπτύσσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, να παρουσιάζουν αναποφασιστικότητα, περιορισμένη ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους, δυσκολία ανάληψης υποχρεώσεων, προβλήματα στη συνεργασία και στην τήρηση των κανόνων και των υποσχέσεων, να αποφεύγουν νέα βιώματα και άγνωστες καταστάσεις, να απομονώνονται, να χαρακτηρίζονται αντικοινωνικά και να προσαρμόζονται παθητικά σε κάθε κατάσταση.

Στην περίπτωση των σχολικών τάξεων είναι αναγκαία η θέσπιση ορίων και κανόνων εφόσον απαιτείται ένα περιβάλλον ασφαλές και υποστηρικτικό για την αποτελεσματική μάθηση των μαθητών, γεγονός που δεν μπορεί να επιτευχθεί σε ένα 'αναστατωμένο' πλαίσιο με στρες δασκάλων και μαθητών.

Μεθοδολογία θέσπισης ορίων και κανόνων στο πλαίσιο του προτεινόμενου προγράμματος

Στο πλαίσιο εφαρμογής του προγράμματός μας υιοθετήσαμε τη θέσπιση ορίων και κανόνων όχι ως μια εξωτερική επιβολή και πειθαρχία αλλά ως μια διαδικασία για να εξασφαλίσουμε συνθήκες δημιουργικής ανάπτυξης. Εξάλλου προσεγγίσεις, όπως διαχωρισμός συνομιλήκων με αντικοινωνική συμπεριφορά, αποδείχθηκαν ότι αυξάνουν την αντικοινωνική συμπεριφορά (Dishion, Dodge, & Lansford, 2006) ενώ προσεγγίσεις με χρήση τιμωριών για την επίτευξη της πειθαρχίας έχουν συνδεθεί με αντικοινωνική συμπεριφορά (Gottfredson, G., Gottfredson, D., Payne, & Gottfredson, N., 2005) και αυξανόμενο βανδαλισμό (Dishion & Dodge, 2005) και ειδικότερα στις περιπτώσεις που οι μαθητές τις

θεωρούν άδικες. Παρόμοια, αποβολές μαθητών, κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επηρεάζουν αρνητικά τους μαθητές με συναισθηματικά προβλήματα, με προβλήματα συμπεριφοράς, με φυλετικές διαφορές συνεισφέροντας στην εγκατάλειψη της φοίτησής τους στο σχολείο και στην απώλεια των ευκαιριών μάθησης (Osher, Morrison, & Bailey, 2003).

Λάβαμε υπόψη ότι κάθε σχολείο, κάθε μαθητής και κάθε κατάσταση είναι μοναδική καθώς και ότι δεν υπάρχει απλή λύση σε προβλήματα πειθαρχίας. Η σχολική πειθαρχία είναι σύνθετο θέμα και περιλαμβάνει κυρίως την ανάπτυξη στο μαθητή της αυτοπειθαρχίας (Bear, 2005).

Ωστόσο δεν μετατρέψαμε ή δεν θα πρέπει να μετατρέπουμε τη διαδικασία της θέσπισής τους σε αυτοσκοπό αλλά την χρησιμοποιήσαμε ή καλύτερα επιβάλλεται να την χρησιμοποιούμε ως μέσο ενδυνάμωσης της προσωπικής ευθύνης και αυτονομίας των παιδιών.

Η θέσπιση των ορίων και των κανόνων πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία γονέων και μαθητών και προκειμένου για το σχολείο δασκάλων και μαθητών, με επικοινωνία, συζήτηση, κοινή αποδοχή και ορισμό των φυσικών και λογικών συνεπειών. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς. Οι κανόνες αφορούν στην προληπτική πλευρά της πειθαρχίας και κατά την άποψή μας είναι απαραίτητο να ελέγχονται ως προς την αξιοπιστία, τη διάρκεια εφαρμογής τους και να υπάρχει δυνατότητα επαναπροσδιορισμού και αναθεώρησής τους. Η εν λόγω αναγκαιότητα ήταν μια βασική προϋπόθεση κατά την εφαρμογή του προγράμματός μας.

Με βάση τα παραπάνω καταβλήθηκε προσπάθεια οι μαθητές να γνωρίσουν τι επιτρέπονταν και τι δεν επιτρέπονταν τόσο στο σχολείο όσο και στην οικογένεια. Τα όρια και οι κανόνες ήταν σαφείς και ξεκάθαροι και σύμφωνοι με την ηλικία και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη και τις συνθήκες του περιβάλλοντος που εφαρμόστηκαν.

Η θέσπιση των ορίων και των κανόνων δεν σημαίνει ότι θα εφαρμόζονται χωρίς πρόβλημα. Στην προσπάθειά μας για την αποτελεσματικότητά τους εφαρμόσαμε τις συνέπειες των συμφωνημένων κανόνων και ορίων. Οι συνέπειες γενικότερα αναζητούν μια δημιουργική επίλυση του προβλήματος. Δεν περιέχουν απειλές, ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και ενθαρρύνουν τα παιδιά να συμμετέχουν στη βελτίωση της μη αποδεκτής τους συμπεριφοράς. Η γνώση των συνεπειών και κυρίως η συμμετοχή τους στη θέσπιση και των συνεπειών, αναθέτουν στα παιδιά την ευθύνη των πράξεών τους και τους δίνουν τη δυνατότητα να επιλέξουν οι ίδιοι τον τρόπο που θα συμπεριφερθούν.

Οι φυσικές και οι λογικές συνέπειες μπορούν να αποφορτίζουν τις καταστάσεις συγκρούσεων. Προσανατολίζουν τα παιδιά ενώ συγχρόνως τους ορίζουν τα πλαίσια της ασφάλειάς τους. Οι κανόνες και τα όρια μπορούν να τηρηθούν μέσα από φυσικές και λογικές συνέπειες. Τα παιδιά μαθαίνουν από τις συνέπειες που θα υποστούν με μια μόνον προϋπόθεση ότι η θέσπισή τους έχει γίνει με κοινή αποδοχή και συνεργασία δασκάλου και μαθητών. Αναφέρουμε ενδεικτικές συνέπειες της μη αποδεκτής συμπεριφοράς τους που εφαρμόστηκαν όπως η αξιοποίηση της γωνιάς της σιωπής στην τάξη από τον μαθητή, η μη συμμετοχή στο διάλειμμα σε ένα ομαδικό παιχνίδι με τους φίλους του, κλπ.

Η όλη διαδικασία των συνεπειών αντιτίθεται στη χρήση τιμωριών και σε κάθε μορφή εξωτερικής πειθαρχίας ή επιβολή κανόνων και ορίων από το δάσκαλο ή τους γονείς χωρίς τη συμμετοχή των μαθητών. Σε όλη τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος εστίασαμε με βαρύτητα στην αυτοπειθαρχία. Η κοινή αποδοχή και η συνεργασία δημιουργούν τις

προϋποθέσεις για προσωπική ευθύνη και αυτοπειθαρχία, οι οποίες με τη σειρά τους δημιουργούν το παιδαγωγικό δημοκρατικό πλαίσιο στη λειτουργία του σχολείου. Σύμφωνα με τον Neil (1972) η πειθαρχία που επιβάλλεται με τη βία και την τιμωρία προξενεί φόβο και ο φόβος παράγει εκθρότητα ενώ η αυστηρή πειθαρχία είναι επιζήμια και βλάπτει την υγιή πνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Επιπλέον οι τιμωρίες δηλώνουν κυριαρχία, αποσκοπούν στην αποδυνάμωση της θέλησης των παιδιών, στην άσκηση πίεσης, φέρνουν βραχυπρόθεσμο αποτέλεσμα αλλά τελικά επιτείνουν την αρνητική στάση (Neil, 1972).

Σχετικά με τη διαχείριση της παραβίασης των ορίων και των κανόνων ακολουθήσαμε την παρακάτω διαδικασία:

- Βήμα 1^ο: Αναγνώριση και περιγραφή της μη αποδεκτής συμπεριφοράς
- Βήμα 2^ο: Επεξεργασία λύσεων
- Βήμα 3^ο: Εύρεση μιας λύσης-κλειδιού
- Βήμα 4^ο: Αλλαγή των συμφωνημένων, όταν διαπιστώνεται ότι τα όρια και οι συνέπειες δεν 'ανταποκρίνονται' στις απαιτήσεις μας.
- Βήμα 5^ο: Εφαρμογή των φυσικών και λογικών συνεπειών και αποφυγή των τιμωριών στις περιπτώσεις παραβίασης των συμφωνημένων.
- Βήμα 6^ο: Ενημέρωση για την τήρηση των συμφωνιών, γεγονός που συμβάλλει στη συνέχεια με τον ίδιο τρόπο.

Σε κάθε περίπτωση που παραβιάζονταν οι κανόνες και τα όρια υπήρχε προβληματισμός για το αν απαιτούνταν επαναπροσδιορισμός ή τροποποίηση σε συνεργασία με τους εμπλεκόμενους είτε γιατί ήταν πολύ αυστηροί οι κανόνες και αυστηρά τα όρια είτε γιατί ήταν ξεπερασμένοι οι κανόνες και ξεπερασμένα τα όρια.

Αποτελέσματα εφαρμογής του Προγράμματος στο επίπεδο της θέσπισης ορίων και κανόνων στη σχολική ζωή

Κατά την υλοποίηση του προγράμματος της θέσπισης των ορίων και των κανόνων είχαμε σημαντικές παρατηρήσεις οι οποίες αναφέρονται ως ποιοτικά χαρακτηριστικά της εφαρμογής του προγράμματος. Οι παρατηρήσεις μας και γενικά όσα θα αναφέρουμε ως αποτελέσματα προέρχονται: α) από τις καταγραφές της Σχολικής Συμβούλου στο πλαίσιο συζητήσεων είτε με καθένα εκπαιδευτικό είτε με το σύνολο των εκπαιδευτικών του κάθε σχολείου είτε από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην θέσπιση ορίων και κανόνων καθώς και από τις καταγραφές στο πλαίσιο της συνεργασίας της, των συναντήσεών της και των συζητήσεών της με τους γονείς των μαθητών, σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο και β) κυρίως από τις καταγραφές των παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών ανά μαθητή και ανά τάξη στην προσπάθειά τους να θεσπίσουν τα όρια και τους κανόνες και να εντοπίσουν την εξέλιξη στη μάθηση και στη συμπεριφορά των μαθητών, τις τυχόν βελτιώσεις, τα τυχόν προβλήματα ώστε αν απαιτούνταν να επαναπροσδιορίσουν ή να τροποποιήσουν τα όρια και τους κανόνες και τις φυσικές και τις λογικές συνέπειες ανάλογα με την κάθε περίπτωση.

Ειδικότερα:

1. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στις επιμορφώσεις και στην εφαρμογή της μεθοδολογίας που προτείναμε σχετικά με τα όρια

και τους κανόνες. Όλοι περιγράφουν θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή των ορίων και των κανόνων στη συμπεριφορά και στη μάθηση των μαθητών στις περιπτώσεις βέβαια που τα όρια ήταν σαφή και οι κανόνες ξεκάθαροι. Έγιναν βέβαια και πολλές συζητήσεις στο πλαίσιο ενδοσχολικών επιμορφώσεων σε κάθε σχολική μονάδα με βάση συγκεκριμένα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχαν και οι συζητήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή των ορίων και των κανόνων, στις οποίες αντάλλασαν εμπειρίες και πρακτικές κατά τη διάρκεια των δίωρων επιμορφωτικών συναντήσεων που πραγματοποιούνταν ανά τάξη.

2. Στις περιπτώσεις που είχαμε τη δυνατότητα να παρακολουθήσουμε συστηματικά τη διαδικασία εφαρμογής της μεθοδολογίας της θέσπισης των ορίων και των κανόνων και κυρίως αφορούσε σχολικές τάξεις με αυξημένο αριθμό μαθητών, οι οποίοι παρουσίαζαν προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης, τα αποτελέσματα ήταν πολύ ενθαρρυντικά τόσο σε σχέση με την βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών όσο και με τη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης αλλά και του μαθησιακού αποτελέσματος. Οι περιορισμοί που υπήρχαν αφορούσαν στη συστηματική παρακολούθηση της εν λόγω μεθοδολογίας στο σύνολο των σχολείων αυτής της Περιφέρειας λόγω του μεγάλου αριθμού σχολείων.
3. Ειδικότερα με τη θέσπιση των ορίων και των κανόνων με τη μεθοδολογία που προτείναμε, παρατηρήσαμε αποτελεσματικότερη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, μείωση μορφών επιθετικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς, καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα αφού η θέσπισή τους συνέβαλε στη δημιουργία ενός υγιούς μαθησιακού πλαισίου χωρίς εντάσεις και στρες.
4. Τα προβλήματα της συμπεριφοράς των μαθητών, συχνά, παρέπεμπαν σε έλλειψη κανόνων και ορίων στη σχέση ανατροφής και διαπαιδαγώγησής τους. Από όσα καταγράψαμε στις περισσότερες περιπτώσεις παιδιών που παρουσίαζαν προβλήματα συμπεριφοράς υπήρχε έλλειψη ορίων και κανόνων στην οικογένεια.
5. Οι κανόνες και τα όρια όταν ήταν ασαφή και συγκεχυμένα δημιουργούσαν προβλήματα στο παιδαγωγικό κλίμα της τάξης.
6. Τα υπερβολικά όρια οδηγούσαν τα παιδιά σε αγώνες δύναμης και καταργούσαν κάθε όριο και κανόνα.
7. Η διαδικασία θέσπισης ορίων και κανόνων πραγματοποιούνταν με την έναρξη του σχολικού έτους, και παρείχε με αυτόν τον τρόπο τις προϋποθέσεις για την καλή οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος με την έναρξη των μαθημάτων. Η παρουσίαση των κανόνων σε εμφανές σημείο της τάξης αποδείχθηκε επίσης αποτελεσματική.
8. Πολλοί γονείς, παιδαγωγοί και δάσκαλοι ενώ ήταν πεπεισμένοι για την αναγκαιότητα εφαρμογής των κανόνων και των ορίων κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης αμφιταλαντεύονταν. Κατά την άποψή μας, θα πρέπει να είχε σχέση με τις προσωπικές εμπειρίες τους οι οποίες συχνά αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στη θέσπιση των ορίων και των κανόνων.
9. Αναγνωρίζουμε βέβαια ότι η συμβολή των ορίων και των κανόνων στη βελτίωση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, στην ανάπτυξη θετικού παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη, κλπ. λειτούργησε σε συνδυασμό με την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών, τη συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών

της σχολικής μονάδας με τη διάθεση να επιλύσουν τα προβλήματα που παρουσιάζονταν με ουσιαστική συνεργασία με τους γονείς.

10. Στον πρώτο χρόνο εφαρμογής του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν προβλήματα εφαρμογής των φυσικών και λογικών συνεπειών. Ειδικότερα στις περιπτώσεις της συνεργασίας με τους μαθητές για τη θέσπισή τους και την κοινή αποδοχή των συνεπειών. Κατά την άποψή μας, η δυσκολία είχε σχέση και με την εμπειρία των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν μαθησιακά πλαίσια στα οποία οι μαθητές να εργάζονται σε ομάδες.
11. Η συνεργασία με τους γονείς παρουσίασε προβλήματα και δυσκολίες σε ότι αφορούσε στην εφαρμογή της κοινής πολιτικής στη θέσπιση των ορίων και των κανόνων στο οικογενειακό περιβάλλον και σχολικό περιβάλλον, αν και καταβλήθηκαν επισταμένες προσπάθειες από την εκπαιδευτική κοινότητα προς την αντιμετώπισή τους.

Συμπεράσματα

Αποτιμώντας τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της μεθοδολογίας της θέσπισης των ορίων και των κανόνων στη σχολική ζωή σε συνδυασμό με την προσπάθεια ανάπτυξης συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και τη στενή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων στη σχολική ζωή, μπορούμε να υποστηρίξουμε την αποτελεσματικότητα των προτάσεών μας μόνον με ποιοτικές παρατηρήσεις και ποιοτικά συμπεράσματα που υπήρξαν ενθαρρυντικά σε πρώτη εφαρμογή της παραπάνω μεθοδολογίας. Ενδεικτικά αναφέρουμε για την εφαρμογή των ορίων και κανόνων με την προτεινόμενη μεθοδολογία οι μαθητές συνεργάστηκαν αποτελεσματικότερα, βελτίωσαν τη μάθηση και τη συμπεριφορά τους και συνέβαλαν στην ανάπτυξη ενός υγιούς παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη και στη σχολική κοινότητα.

Υπήρχαν όμως και περιορισμοί σε σχέση με την εφαρμογή του προγράμματος, το οποίο περιελάμβανε ένα εκτεταμένο πλαίσιο εφαρμογής (αφού συμμετείχαν αρκετά σχολεία), για την συστηματική παρατήρηση των αποτελεσμάτων του και την καταγραφή τους. Επιπλέον η συνεργασία με τους γονείς παρουσίασε προβλήματα σχετικά με τον κοινό τρόπο θέσπισης των ορίων και των κανόνων στην οικογένεια και στο σχολείο. Παρόλα αυτά όμως δημιουργήθηκε μια κουλτούρα καλύτερης συνεργασίας όλων των φορέων της σχολικής κοινότητας, γεγονός που διαπιστώθηκε σταδιακά, αναπτύχθηκε μια βαθύτερη γνώση και μια τεκμηριωμένη μεθοδολογία στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της σχολικής κοινότητας με εμφανές το αποτέλεσμα της βελτίωσης των προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης καθώς και του παιδαγωγικού κλίματος. Είναι όμως απαραίτητη και αναγκαία περαιτέρω συστηματική έρευνα και πραγματοποίηση επισταμένης μελέτης που θα περιλαμβάνει εκτός των ποιοτικών χαρακτηριστικών και ποσοτικές μετρήσεις ώστε να παρουσιάσουμε αξιόπιστα αποτελέσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Achenbach, M., Rescorla, A., & Ivanova, Y. (2005). International cross cultural Consistencies and variations in child and adolescent psychopathology. In C. L. Frisby & C. Reynolds (Eds.), *Comprehensive handbook of multicultural school psychology* (pp. 674-709). Hoboken, NJ: Wiley.
- Bear, G. G. (with A. Cavalier & M. Manning). (2005). *Developing selfdiscipline and preventing and correcting misbehavior*. Boston: Allyn & Bacon.
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating process. *Developmental Psychology*, 37, 550-560.
- Dishion, T. J., & Dodge, K. A. (2005). Peer contagion in interventions for children and adolescents: Moving towards an understanding of the ecology and dynamics of change. *Journal of Abnormal Psychology*, 33, 395-400.
- Dishion, T. J., Dodge, K. A., & Lansford, J. E. (2006). Findings and recommendations: A blueprint to minimize deviant peer influence in youth interventions and programs. In K. A. Dodge, T. J. Dishion, & J. E. Lansford (Eds.), *Deviant peer influences in programs for youth: Problems and solutions* (pp. 366-394). New York: Guilford.
- DuFour, R. (2007). Professional Learning Communities: A Bandwagon, an Idea Worth Considering, or Our Best Hope for High Levels of Learning? *Middle School Journal* (J1), 39(1), 4-8.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94, 568-587.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial behavior. In W. Damon & R. M. Learner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 646-718). New York: John Wiley.
- Friesen, B., & Osher, T. (1996). Involving families in change: Challenges and opportunities. *Special Services in the Schools*, 11(1/2), 187-207.
- Gardner (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences in the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gottfredson, D..C.(1997). School based crime prevention. In L. Sherman, D., Gottenfredson, D. Mackenzie, J. Eck, P. Reuter, & S. Bushway (Eds), Preventing crime; What works and what doesn't, what's promising (pp.120-142). College Park, MD: Department of Criminology and Criminal Justice, University of Maryland.
- Gottfredson, G., Gottfredson, D., Payne, A., & Gottfredson, N. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42, 412-444.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59-71). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321-329.
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities: Educators work together toward a shared purpose. *Journal of Staff Development*, 30(1), 40-43.
- Loeber, R. & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from child hood to adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.

- Moffit, T. E., Caspi, A., Dickson, N., Silva, P., & Stanton, W. (1996), Childhood- onset versus adolescent- onset antisocial problems in males: Natural history from ages 3 to 18 years. *Development and Psychopathology*, 8, 399-424.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford, UK. Blackwell.
- Osher, D., Bear, G., Sprague, J. & Doyle W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational Researcher*, 39, (1), 48-56.
- Osher, D., Morrison, G., & Bailey, W. (2003). Exploring the relationship between student mobility and dropout among students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Negro Education*, 72,79-96.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & R. M. Learner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development (6th ed.)*, pp. 571-645). New York: John Wiley.
- Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings, 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40, 451-475.
- Snyder, S. R. & Lopez, S. (Eds) (2002). *Handbook of positive psychology*. New York, NY: Oxford University Press.
- Wright, O. & Masten, S. (2005). Resilience processes in development: Fostering Positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R. Brook (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 17-37). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum.
- Zins, J. E., Weissberg, R.P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.

Ελληνόγλωσσον

- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Henderson, N., & Milstein, M.(2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Επιστημονική επιμέλεια: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Β. Βασσαρά. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Neill, A. S. (1972). *Θεωρία και Πράξη της Αντιαυταρχικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- Πρόγραμμα Σπουδών (2011). *Σχολική και Κοινωνική Ζωή- Νέο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011α) (Επιμ.). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό I: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση Νηπιαγωγείο, Α, Β δημοτικού: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011β) (Επιμ.). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό II: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση Γ, Δ, Ε, ΣΤ δημοτικού: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Abstract

The present study should be thought as a project which was designed and applied in the primary schools of a Advisor's area to Attiki with the requirements: the collaboration of the school principal, the teachers and the parents of the students, the development of emotional and social student skills and the enactment of the boundaries and the rules to the students either the school community or the family, in order to create democratic school environment and effective school. The characteristics of the project are described in this study and the qualitative results of the project are presented only into the implementation of the borders and the rules. Finally, it is pointed out the necessity for furthermore research of the project' results.

Keywords: Boundaries, rules, democratic, effective, school.

Δια βίου εκπαίδευση και αγορά: αντιφάσεις και όρια για τις κοινωνικές ανάγκες του 21^{ου} αιώνα

Πέτρος Σκυθιώτης

Υποψήφιος διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

pskythiotis@uowm.gr

Περίληψη

Το πλέγμα σχέσεων εργασίας, οικονομίας και εκπαίδευσης είναι το βασικό δίκτυο σχέσεων, οι οποίες αλληλεπιδρώντας κατευθύνουν την αναπαραγωγή και την ανάπτυξη μιας κοινωνίας. Ο σχεδιασμός της εκπαίδευσης εδράζεται στις νέες εξελίξεις, μεταβολές, ανάγκες και τάσεις της οικονομίας και της εργασίας. Στο γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής και ακολουθώντας το μεθοδολογικό παράδειγμα της μαρξιστικής ανάλυσης των σχέσεων εκπαίδευσης-οικονομίας (αγοράς)-εργασίας, η παρούσα εργασία σκοπεύει να διερευνήσει το εγγύς μέλλον και τα όρια της δια βίου εκπαίδευσης σχετικά με το σύγχρονο πλαίσιο των κοινωνικών αναγκών του 21ου αιώνα. Ανιχνεύονται μια σειρά αντιφάσεων: 1) η αυξημένη μόρφωση-εκπαίδευση που απαιτεί η σύγχρονη αγορά εργασίας και 2) το νεοφιλελεύθερο οικονομικό πλαίσιο μετατρέπον την δια βίου εκπαίδευση α) σε δια βίου επενδυτική ευκαιρία για το κεφάλαιο και β) σε αγωνία συνεχούς επί πληρωμή κατάρτισης και εργασιακής ανασφάλειας για τον συλλογικό εκπαιδευόμενο-εργαζόμενο, κάτι που πόρρω απέχει από την απελευθερωτική φύση της μόρφωσης-παιδείας.

Εισαγωγή

Το πλέγμα σχέσεων εργασίας, οικονομίας και εκπαίδευσης είναι το βασικό δίκτυο σχέσεων οι οποίες αλληλεπιδρώντας κατευθύνουν την αναπαραγωγή και την ανάπτυξη μιας κοινωνίας (Γράβαρης, 1994. Μηλιός, 1984).

Από την σκοπιά του σκοπού της παραγωγής, μια κοινωνία εκπαιδεύει τα νέα μέλη της ώστε αυτά να ενταχθούν στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας της και να γίνουν χρήσιμα για την οικονομία-παραγωγή, ενώ από την άλλη μεριά ο βαθμός ανάπτυξης και τα χαρακτηριστικά της οικονομίας-παραγωγής, καθορίζουν τον αναγκαίο καταμερισμό εργασίας με συνέπεια να καθορίζουν και το είδος, την μορφή, την διάρκεια και τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης που πρέπει να παρέχεται στα νέα μέλη της κοινωνίας, ώστε να ενταχθούν αρμονικά σ' αυτήν (Smith, 1999).

Από την σκοπιά της διαδικασίας παραγωγής, οι σχέσεις αυτές καθορίζουν ποσοτικά και ποιοτικά τον πλούτο που μπορεί να παραχθεί μετρημένος σε προϊόντα και υπηρεσίες (Γράβαρης, 1994), καθώς και το είδος του υποκειμένου της εργασίας που παράγει αυτόν τον πλούτο. Δηλαδή, η ποσότητα (μετρημένη σε χρόνια) και η ποιότητα, η κατεύθυνση, ο προσανατολισμός της μόρφωσης-εκπαίδευσης που χρειάζεται κάποιος για να ενταχθεί στην παραγωγή και να γίνει χρήσιμος για την οικονομία αντανακλάται στην ίδια την προσωπικότητά του ως εργαζομένου, ενώ σε καθαρή μορφή η βασική αντίθεση τίθεται ανάμεσα στην χειρωνακτική και την πνευματική εργασία (Βαζιούλιν, 2013).

Οι παραγωγικές σχέσεις, οι παραγωγικές δυνάμεις και η διαλεκτική τους δεν περιορίζονται μόνο στην εργασία και συνεπώς στην οικονομία αλλά επεκτείνονται και στην εκπαίδευση αφού εκεί εδράζεται ο σχεδιασμός των προηγούμενων δύο. Αλλά και αντίθετα: ο σχεδιασμός της εκπαίδευσης εδράζεται και στις νέες εξελίξεις και μεταβολές, τις νέες ανάγκες, τις νέες τάσεις της οικονομίας και της εργασίας (Μηλιός, 1984).

Άρα, μπορούμε να πούμε πως η εκπαίδευση και η οικονομία (εργασία) βρίσκονται σε μία διαλεκτική σχέση που ιστορικά βρίσκεται σε διαρκή μετασχηματισμό (από τον έναν τρόπο παραγωγής στον άλλο και από το ένα στάδιο του ίδιου τρόπου παραγωγής στο άλλο), ενώ διατηρείται ο ίδιος πυρήνας αμοιβαίας επιρροής, καθορισμού και, συνεπώς, σχεδιασμού του ενός από το άλλο: της οικονομίας (εργασίας) από την εκπαίδευση και της εκπαίδευσης από την οικονομία (εργασία).

Με την παραπάνω προβληματική ενταγμένη στο γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής (Φρέιρε, 2009. Γούναρν & Γρόλλιος, 2010) και χειραφετητικής-απελευθερωτικής εκπαίδευσης (Sargur, 2006. Freire, 2011) και ακολουθώντας το μεθοδολογικό παράδειγμα της μαρξιστικής ανάλυσης των σχέσεων εκπαίδευσης-οικονομίας (αγοράς)-εργασίας (Μαρξ, 2012), στην παρούσα εργασία σκοπεύουμε να διερευνήσουμε το εγγύς μέλλον και τα όρια της δια βίου εκπαίδευσης σχετικά με το σύγχρονο πλαίσιο των κοινωνικών αναγκών του 21^{ου} αιώνα.

Σχεδιασμός της εκπαίδευσης στη βάση της ελεύθερης αγοράς

Ιστορικά –αλλά σε πιο καθαρή μορφή το βλέπουμε στον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής– προκύπτει ένα δίπολο για το οποίο απαιτείται ένας κυκλικός «σχεδιασμός». Στον έναν πόλο είναι η εκπαίδευση και στον άλλον η οικονομία-εργασία· ο ένας πόλος σχεδιάζεται με σημείο αναφοράς τον άλλο, ο σχεδιασμός του ενός λαμβάνει υπόψη και ανατροφοδοτείται από τον σχεδιασμό του άλλου (Μηλιός, 1984).

Τέθηκε παραπάνω σε εισαγωγικά η λέξη σχεδιασμός για τον εξής λόγο. Ενώ η εκπαίδευση είναι εξ ορισμού κάτι φυσικό να σχεδιάζεται, αφού αυτή αφορά ένα μακρόχρονο διάστημα απόκτησης γνώσεων (το οποίο αυξάνει όσο ιστορικά αυξάνουν οι συσσωρευμένες γνώσεις και οι τεχνολογικές δυνατότητες της κοινωνίας), εντούτοις στην οικονομία της ελεύθερης αγοράς ο σχεδιασμός αποτελεί σχεδόν ανέφικτο όρο, αφού αυτή η οικονομία δεν είναι σχεδιοποιημένη, δεν λειτουργεί με βάση κάποιον σταθερό σχεδιασμό, αλλά με σκοπό την μεγιστοποίηση του ποσοστού κέρδους σε ένα ανταγωνιστικό πλαίσιο (Μαρξ, 2012).

Δεν ισχύει, βέβαια, η θέση πως δεν υπάρχει κάποιος είδους σχεδιασμού στην οικονομία της ελεύθερης αγοράς. Καταδεικνύεται, όμως, το γεγονός πως αυτός ο σχεδιασμός έχει υψηλά επίπεδα εγγενούς αστάθειας και άρα πραγματοποιείται στον βαθμό που του επιτρέπει η εγγενής μεταβλητότητα και ρευστότητα της ελεύθερης αγοράς (Γράβαρης, 2017). Κλιμακώνοντας την ίδια προβληματική, γίνεται φανερό πως στον βαθμό που ο καπιταλιστικός τρόπος παραγωγής στην αναζήτηση του μεγαλύτερου ποσοστού κέρδους λειτουργεί με ευκαιρίες κερδοφορίας και επενδύσεων, με συνεχείς μεταβολές, με οικονομικούς κύκλους σε μακρές και σύντομες διάρκειες ανά χώρες και ανά κλάδους και με κρίσεις ειδικά στη σύγχρονη ιστορία των δύο τελευταίων αιώνων και του αιώνα που διανύουμε (Hobsbawm, 2010), ο σχεδιασμός καθίσταται όχι μόνο μη ακριβής, αλλά περιττός και μη θεμιτός.

Άρα, εφ' όσον στην ελεύθερη αγορά τα κεφάλαια μπορούν ελεύθερα να μετακινούνται στον χώρο (από τον έναν κλάδο στον άλλο, από μια χώρα στην άλλη κ.λπ.), αυτός ο διπλός σχεδιασμός (της εκπαίδευσης από την οικονομία και της οικονομίας από την εκπαίδευση) ποτέ ουσιαστικά δεν μπορεί να είναι μακροπρόθεσμος, ώστε να υλοποιεί ένα μακρόπνοο σχέδιο ανάπτυξης σε αμετάβλητες συνθήκες. Αντιθέτως, το μέγιστο που μπορεί να πετύχει, εφ' όσον η αστάθεια είναι εγγενές χαρακτηριστικό της κεφαλαιοκρατίας, είναι να δίνει σε μια συγκεκριμένη ιστορική στιγμή απλώς ένα δείγμα, μια κατεύθυνση για το μεσοπρόθεσμο μέλλον (Μηλιός, 1984).

Επομένως, η εκπαίδευση στην ελεύθερη αγορά εκ των πραγμάτων σχεδιάζεται σε μεσοπρόθεσμο ορίζοντα, ενώ συχνά αυτός ο σχεδιασμός αποτυγχάνει να υλοποιηθεί και να προσαρμοστεί στην οικονομία, λόγω του εμμενούς ευμετάβλητου χαρακτήρα της αγοράς (Γράβαρης & Παπαδάκης, 2005. Γράβαρης, 2017). Στην ουσία, η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική διαδικασία εφ' όσον συνδέεται με την αγορά, ακολουθεί με κάποια διαφορά φάσης τις τάσεις και τις μεταβολές που επικρατούν στην τελευταία προσπαθώντας να συντονιστεί με αυτές· τάσεις και μεταβολές οι οποίες στη σύγχρονη εποχή συχνά έχουν αλλάξει όταν το υποκείμενο της εργασίας έχει ολοκληρώσει πια την εκπαίδευσή του και κληθεί να την χρησιμοποιήσει στην εργασία του. Διακρίνεται, δηλαδή, μια δομική αναντιστοιχία των ρυθμών μεταβολής των τάσεων της οικονομίας σε σχέση με την απαιτούμενη εκπαίδευση του υποκειμένου της εργασίας, έτσι ώστε αυτό να καταστεί ικανό να ακολουθήσει αυτές τις τάσεις (Γράβαρης, 2017).

Δια βίου εκπαίδευση αντί σχεδιασμού: από τους θεσμούς στην ατομική ευθύνη

Καταλήγουμε στο εξής φαινόμενο: η εκπαίδευση σχεδιάζεται ώστε να παράγει υποκείμενα της εργασίας για μια οικονομία-εργασία που εξ ορισμού δεν μπορεί να σχεδιαστεί. Επομένως, η εκπαίδευση χρειάζεται συνεχώς προσαρμογές και επαναπροσαρμογές στα νέα δεδομένα της μη σχεδιασμένης οικονομίας-εργασίας και αυτές οι προσαρμογές πρέπει να είναι γρήγορες, άμεσες, ευέλικτες και μη μακροχρόνιες (Γράβαρης, 2017). Αυτή είναι η δια βίου εκπαίδευση και οι λεγόμενες δεξιότητες τις οποίες παρέχει στον (μετ)εκπαιδευόμενο. Η δια βίου εκπαίδευση –εφ' όσον καλύπτει τον εξ αρχής ελαττωματικό σχεδιασμό της εκπαίδευσης– καταλήγει να είναι η μη σχεδιασμένη, η μη συνεκτική, η αποσπασματική και «ευέλικτη» εκπαίδευση. Εφ' όσον η αγορά είναι απρόβλεπτη, απρόβλεπτη είναι και η εκπαίδευση που της αντιστοιχεί. Καταλήγει, έτσι, ο σχεδιασμός της εκπαίδευσης να είναι ο μη σχεδιασμός της: βασικός σκοπός της γίνεται η προσαρμοστικότητα κι η ευελιξία του υποκειμένου της εργασίας σε οποιοσδήποτε συνθήκες.

Η δια βίου εκπαίδευση πέρα από το να καθιστά προσαρμοσμένους και προσαρμόσιμους στα νέα δεδομένα τους εν δυνάμει ή εν ενεργεία εργαζομένους, επιτελεί κι άλλη μία λειτουργία στο παρόν σύστημα: εντάσσει τον τομέα της εκπαίδευσης ακόμα εντονότερα στην καπιταλιστική αγορά και διακηρύσσει πως ο εργαζόμενος πλέον αναλαμβάνει ατομικά την ευθύνη της μετεκπαίδευσης και της δια βίου εκπαίδευσής του. Μεταφέρεται σταδιακά και σταθερά, δηλαδή, η ευθύνη της εύρεσης εργασίας σε σχέση με την εκπαίδευση από το κράτος, από τους θεσμούς, στο άτομο (Γράβαρης & Παπαδάκης, 2005).

Το άτομο, συνεπώς, όχι μόνο καλείται να πληρώνει την εκπαίδευσή του (το δικαίωμα και σε εργασία και σε εκπαίδευση-μόρφωση), αλλά καλείται να κάνει κι αυτό που, όπως ανα-

φέρθηκε πιο πάνω, δεν μπορεί να κάνει ούτε το ίδιο το κράτος σε μακροπρόθεσμο ορίζοντα: να προβλέπει την πορεία της οικονομίας-αγοράς εργασίας και να σχεδιάζει την εκπαίδευσή του, ώστε να συντονιστεί με αυτήν. Όστε να καταστήσει τον εαυτό του, την εργατική του δύναμη, προϊόν προς ζήτηση (Μαρξ, 2012). Συνεπώς, στο τέλος η μη προνοητικότητα, η ανικανότητα πρόβλεψης και πρόγνωσης ή έστω η ατυχία, βαραίνει το ίδιο το άτομο, αφού ήταν δική του η ευθύνη της μη κατάλληλης εκπαίδευσης που επέλεξε (Γράβαρης, 2017).

Ακριβώς αυτός ο μη σχεδιασμός είναι και η καλύτερη διαφήμιση της χρηστικής αξίας της ιδιωτικοποιημένης δια βίου εκπαίδευσης: όταν το υποκείμενο ποτέ δεν ξέρει και ποτέ δεν μπορεί να προβλέψει ποιες δεξιότητες θα χρειαστούν αύριο· όταν ποτέ δεν ξέρει αν υπάρχει ή όχι και ποια ακριβώς είναι η χρηστική αξία των δεξιοτήτων που καλείται ν' αποκτήσει. Εντάσσεται, έτσι, και η εκπαίδευση ως εμπόρευμα στο νόμο της προσφοράς και της ζήτησης, με την τάση –λόγω του μη σχεδιασμού– να ζητούνται τα πάντα και συνεπώς να προσφέρονται τα πάντα. Έτσι, εισβάλλει η αγορά ολοκληρωτικά στην εκπαίδευση καθιστώντας τις γνώσεις δεξιότητες-εμπορεύματα και τους εκπαιδευόμενους εν ενεργεία και εν δυνάμει πελάτες (Γράβαρης & Παπαδάκης, 2005).

Η χειραφετητική ουσία της εκπαίδευσης-μόρφωσης

Διαστρεβλώνεται, έτσι, η ίδια η χειραφετητική ουσία της εκπαίδευσης και μόρφωσης, ενώ η παρεχόμενη γνώση πραγματοποιείται (Sarup, 2006). Όταν η συνεκτική γενική παιδεία της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της βασικής έρευνας γίνεται αποκομμένες δεξιότητες εφαρμοσμένες στη ζήτηση του σήμερα και όταν αυτές οι δεξιότητες διαρκώς υπερκαθορίζονται και καλούνται να συντονιστούν με την ευμετάβλητη αγορά εργασίας, το άτομο καλείται να λειτουργήσει με μοναδικό σκοπό να βρει την ευκαιρία για να γίνει προϊόν ζήτησης. Ταυτόχρονα, το αποσπασμένο σώμα γνώσεων και δεξιοτήτων που έχει απομειώσει δεν του επιτρέπει να αναπτυχθεί στο μέγιστο βαθμό, ώστε να φτάσει στο στάδιο να διακρίνει δυνατότητες πέρα απ' αυτό που τώρα υπάρχει, πέρα από την εμπειρικά δοσμένη πραγματικότητα που μεταβάλλεται δίχως σταθερό μοτίβο· δεν δύναται, δηλαδή, να διακρίνει το διανυσματικό φάσμα κατευθύνσεων ανάπτυξης της παρούσας κοινωνίας στην προοπτική της μελλοντικής απελευθέρωσής της (Πατέλης, 2019). Δεν του επιτρέπει, δηλαδή, να δομήσει μια συνεκτική επιστημονική κριτική σκέψη μέσω της οποίας θα αναλύει ιστορικά, κριτικά και λογικά τα δεδομένα της κοινωνίας και τις δυνατότητες του μέλλοντος. Απλώς, παραμένει στο στάδιο της εφαρμογής γνώσεων και δεξιοτήτων που του έρχονται «απ' έξω» και της εναλλαγής τους στις μεταβλητές συνθήκες.

Η ουσία της εκπαίδευσης όμως σε σχέση με την εργασία δεν είναι αυτή. Ιστορικά, η εκπαίδευση διαρκώς έχει την τάση να απελευθερώνει τον εργαζόμενο από την χειρωνακτική κοπιαστική εργασία και να του αναθέτει καθήκοντα πνευματικής διανοητικής εργασίας που απαιτούν αυξημένες και δομημένες γνώσεις (Παυλίδης, 2012). Πρώτον, με το σώμα γνώσεων και τεχνολογικών επιτευγμάτων που εφαρμόζονται στην παραγωγή, η μηχανή αντικαθιστά βαθμιαία τον άνθρωπο στη χειρωνακτική εργασία απαλλάσσοντάς τον από αυτήν και δεύτερον, με τον χρόνο εκπαίδευσης που απαιτείται έτσι ώστε ο εργαζόμενος κάθε φορά να αποκτά νέου τύπου ικανότητες που σχετίζονται με την ολόπλευρή του μόρφωση, την κριτική σκέψη και την επιστήμη.

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Όσο, λοιπόν, ιστορικά οι παραγωγικές δυνάμεις (μία εξ αυτών και η επιστήμη-τεχνολογία) αναπτύσσονται, τόσο υπάρχει η τάση ο χρόνος χειρωνακτικής εργασίας να γίνεται χρόνος εκπαίδευσης και απόκτησης γνώσεων, τόσο υπάρχει η ανάγκη κοινωνικής «επένδυσης» (σε όρους ελεύθερης αγοράς) στην εκπαίδευση των νέων γενιών ώστε να παραχθούν υποκείμενα πνευματικής και επιστημονικής εργασίας. Εδώ βρίσκεται και ένα όριο του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής για την εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα, αφού τα παραπάνω πρέπει οπωσδήποτε να συνδεθούν με το καπιταλιστικό κέρδος, με την παραγωγή ακόμα μεγαλύτερης υπεραξίας μέσα και από την εκπαίδευση (Παυλίδης, 2008).

Αντί η εκπαίδευση να οδηγεί στην δια βίου συγκροτημένη δημιουργική μόρφωση, αντί να απελευθερώνει τον άνθρωπο και την κοινωνία από την χειρωνακτική καταναγκαστική εργασία, αντί να κάνει τον άνθρωπο υποκείμενο καλλιτεχνικής δημιουργικότητας, πολιτισμού και επιστημονικής ενασχόλησης, στις νέες συνθήκες αυτή η τάση εργαλειοποιείται (Παυλίδης, 2008. Freire & Shor, 2011). Το αποτέλεσμα είναι η εκπαίδευση να προβάλλει ως εχθρική, αφού αυτή μετατρέπεται σε επένδυση με αβέβαιο αποτέλεσμα, σε αγχωτική απόκτηση αποσυνδεδεμένων μεταξύ τους δεξιοτήτων, σε μακρύ διάστημα ανεργίας πριν την ένταξη του ατόμου στην παραγωγή. Από τη μία, η εκπαίδευση του εν ενεργεία εργαζομένου αποτελεί στοιχείο της αύξησης της σχετικής υπεραξίας στην παραγωγή, από την άλλη η εκπαίδευση του εν δυνάμει εργαζομένου αποτελεί επενδυτική ευκαιρία και κέρδος για το δίκτυο της ιδιωτικής δια βίου εκπαίδευσης.

Ακριβώς αυτό δίνει και την ένδειξη ενός συστήματος που βρίσκεται σε στασιμότητα και φθίνει, αφού δεν δύναται να αξιοποιήσει τα νέα δεδομένα της επιστήμης και της τεχνολογίας, τις νέες δυνατότητες μόρφωσης και ανάπτυξης που υπάρχουν για τους εκπαιδευόμενους για την πρόοδο της κοινωνίας. Μετατρέποντάς τες σε εμπόρευμα, σε επένδυση, σε αβεβαιότητα, προβάλλοντάς τες ως εχθρικές στον σύγχρονο εκπαιδευόμενο και εργαζόμενο, δείχνει παράλληλα και τα όρια που έχει η καπιταλιστική αγορά σε σχέση με την ολόπλευρη εκπαίδευση-μόρφωση που αντιστοιχεί στις νέες σύγχρονες ανάγκες των κοινωνιών του 21^{ου} αιώνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βαζιούλιν, Β. (2013). *Η λογική της Ιστορίας. Ζητήματα θεωρίας και μεθοδολογίας*. Αθήνα: ΚΨΜ.
- Γούναρη, Π., & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) (2010). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γράβαρης, Δ. (1994). *Εκπαίδευση και Πολιτική Οικονομία. Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A. Smith, J. St. Mill και A. Marshall*. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.
- Γράβαρης, Δ. (2017). Εκπαίδευση και οικονομική ανάπτυξη: μια μαρξιστική ανάγνωση. Στο Γούλας, Χ. & Λιντζέρης, Π. (επιμ.), *Δια βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία: νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις* (σσ. 25-38). Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ και ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Γράβαρης, Δ. Ν., & Παπαδάκης, Ν. Ε. (επιμ.) (2005). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας.

- Freire, P., & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hobsbawm, E. (2010). *Η Εποχή των Άκρων. Ο Σύντομος Εικοστός Αιώνας (1914-1991)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Μαρξ, Κ. (2012). *Το Κεφάλαιο. Τόμος Πρώτος*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Μηλιός, Γ. (1984). *Εκπαίδευση και Εξουσία*. Αθήνα: Θεωρία.
- Πατέλης, Δ. (2019). *Έρευνα, τεχνολογία και προοπτική ενοποίησης της ανθρωπότητας. Η ερευνητική και τεχνολογική δραστηριότητα στη διαλεκτική της αλληλεπίδρασης της ανθρωπότητας με τη φύση*. Αθήνα: ΚΨΜ.
- Παυλίδης, Π. (2012). *Η γνώση στη διαλεκτική της κοινωνικής εξέλιξης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Παυλίδης, Π. (2008). Η εκπαίδευση στον ορίζοντα της κοινωνικής χειραφέτησης. *Ουτοπία*, 80, 139-159.
- Sarup, M. (2006). *Μαρξισμός και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Smith, A. (1999). *Έρευνα για τη φύση και τα αίτια του πλούτου των εθνών*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φρέιρε, Π. (2009). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος.

Abstract

The interaction of employment relations, the economy and education is the principal network of relations which directs the reproduction and development of a society. Using the theoretical framework of Critical Education and Marxist analysis of relations between education, labor and the market, this presentation aims to investigate the limitations of lifelong education in the framework of the social needs of the 21st century. A series of contradictions are traced such as the increased level of education required by the contemporary labor market and the neoliberal economic framework transform lifelong education into a lifelong investment opportunity for capitalists and a distressing situation of perpetual indebtedment and job insecurity for people in the workforce. In conclusion, the unpredictably demanding labor market renders impossible the planning of lifelong education resulting in a private non-planning: its basic goal being adaptability-flexibility of the worker to any conditions whatsoever; which is a far cry from the values of an educational process in the service of the prospect of social emancipation.

Χορηγοί Συνεδρίου:



ISBN

978-960-9439-78-7

