



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

Β΄ 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

Β΄ 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 978-960-9439-79-4



**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 Χαραλάμπους, 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
Θεματική Ενότητα 7	
Συνεργατικές πρακτικές στην εκπαίδευση	35
<hr/>	
Διερεύνηση των απόψεων μελλοντικών δασκάλων για την «ομότιμη μάθηση» ως συνεργατική πρακτική: Μια πιλοτική εφαρμογή στη Διδακτική της Ιστορίας Ασημίνα Ανδρικού, Κώστας Κασβίκης	37
Συνεργατικές πρακτικές στην εκπαιδευτική κοινότητα: Το παράδειγμα της διαδικτυακής εφημερίδας Θεμιστοκλής Απατσίδης	47
Η ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου στη γλώσσα ως ανασταλτικός παράγοντας ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία Βασιλική Γκολφίνοπούλου, Σταυρούλα Καλδή, Χάρης Τζιοβάρα	58
Η συμβολή της συνεργατικής μάθησης στην καλλιέργεια της δημοκρατίας στην προσχολική εκπαίδευση Ελένη Ζησοπούλου	70
Δουλεύουμε όλοι με όλους: Η συμβολή της ευέλικτης ομαδοποίησης στην ακαδημαϊκή πρόοδο και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής Ηρώ Καραγεώργου, Διαμάντω Φιλιππάτου, Σταυρούλα Καλδή	79
Co-experiencing a moment of hope: bringing together pre-schoolers of unequal educational environments to reimagine spaces of childhood Roula Kitsiou, Stella Bratimou, Maria Kolokytha, Foteini Lytrivi, Christina Triantou	93
Ο ρόλος των σχολικών συνοδών. Σύγχρονες στρατηγικές και προσεγγίσεις Αλέξανδρος Μόκκας	108
Το Portfolio ως μέσο αξιολόγησης: Μία έρευνα-δράση σε Τμήμα Ένταξης Νηπιαγωγείου Ανθούλα Νεραντζίδου	115
Η επίδραση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών στην αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους ως προς τη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης: οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ευστάθιος Ξαφάκος, Άγγελος Γκοντέλος, Μαρία Τότσα, Αναστάσιος Μαράτος, Ιωάννης Πίκλας, Σωτηρία Μιχοπούλου	123

Η επιρροή της μουσικής στους εφήβους Βασίλειος Σαμαράς, Μαργαρίτα Σταυροπούλου	134
Συνεργατικές αλληλεπιδράσεις και αναστοχαστική πράξη σε έρευνα δράσης στο πλαίσιο διδασκαλίας της Ιστορίας Αλεξάνδρα Σταυριανουδάκη, Σταυρούλα Καλδή	148
Επικοινωνία και συνεργασία σχολείου-οικογένειας μέσα από το μάθημα της μουσικοκινητικής αγωγής σε μία δομή προσχολικής αγωγής: Μία διδακτική πρόταση Γιώργος Χαρωνίτης, Άρης Μαυρομμάτης	157

Θεματική Ενότητα 8

Εναλλακτικές μορφές παιδαγωγικής και εκπαίδευσης για το δημοκρατικό σχολείο	167
Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στα ελληνικά για προσφυγόπουλα μέσω της αξιοποίησης της μεθόδου Glottodrama: Μια έρευνα-δράση με μαθητές από μία Δομή Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων Ελένη-Μαρία Αγιαννιώτη, Γιώργος Ανδρουλάκης, Ευγενία Βασιλάκη	169
Η διόρθωση του λάθους και τα λάθη της διόρθωσης στην εκπαιδευτική πράξη: Η σύγχρονη θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού και του μαθητή στην «κουλτούρα του λάθους» Ευανθία Ζαρκογιάννη	181
Η διδακτική της ιστορίας ως μέσο για την καλλιέργεια δημοκρατικής συνείδησης Ελένη Καραμανώλη	194
Δημιουργικές τεχνικές και ψηφιακά πολυτροπικά τεχνήματα στην εκπαίδευση: Η έρευνα ως μετασχηματιστική πρακτική Αλέξιος Μπράιλας	205
Μικροκοινότητες μάθησης, αναστοχαστική πρακτική και δίκτυα καινοτομίας Αλέξιος Μπράιλας, Κωνσταντίνος Κοσκινάς	215
Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση στη δημοκρατική τάξη: Παραδείγματα, σκέψεις και προβληματισμοί από την εφαρμογή του στο μάθημα της μουσικής Έλενα Νικολάου, Μίτση Ακογιούνου, Μαρία Χαλκιαδάκη	222
Η διερευνητική μάθηση ως προτεινόμενη δημοκρατική προσέγγιση των γεγονότων της Αντίστασης Λάμπρος Παπαδήμας, Αλεξάνδρα Σταυριανουδάκη	235
Ψηφιακός Ακτιβισμός και Δημοκρατικό Σχολείο: Αξιοποίηση των e-πρακτικών της Διεθνούς Αμνηστίας στο πλαίσιο διδασκαλίας της Μελέτης Περιβάλλοντος Χαρίκλεια Πίτσου, Μαρίνα Σούνουγλου	246
Η κατανόηση της συμμετρίας μέσω δραστηριοτήτων χορού από μαθητές Δημοτικού Φωτεινή Ρόιδου	254
Η πρόκληση της αξιοποίησης του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου στο δημοκρατικό σχολείο. Μια ερευνητική προσέγγιση Μαρία Σακελλαρίου, Μαρία Μπάνου	265

Αντιλήψεις και Διδακτικές Εφαρμογές Εκπαιδευτικών Ξένων Γλωσσών σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία της Αγγλικής, Γαλλικής και Γερμανικής Γλώσσας Χάρης Τζιοβάρια, Σταυρούλα Καλδή, Βασιλική Γκολφινόπουλου	280
Perceptions and Suggested Teaching Applications of Foreign Language School Advisors in Primary and Secondary Education regarding Differentiated Instruction of English, French and German Language Charis Tziouvara, Stavroula Kaldi, Vassiliki Golfinoupolou	290
Αποσπάσματα βαλκανικής λογοτεχνίας και δραστηριότητες δημιουργικής γραφής για την προώθηση της δημοκρατίας στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο Σοφία Τσάτσου-Νικολούλη	299

Θεματική Ενότητα 9

Διαπολιτισμική και αντιρατσιστική εκπαίδευση, δικαιώματα και εκπαίδευση **313**

Cross-cultural education: Human Rights awareness in secondary education of Iran and Norway Athanasia Angeli	315
Η ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling) στη διαπολιτισμική εκπαίδευση Θεμιστοκλής Απασιδής	326
Δράσεις - Παρεμβάσεις - Ενστάσεις γύρω από τη Μειονοτική Εκπαίδευση έως σήμερα Πασχάλης Δήμου, Παναγιώτης Σαπίδης	337
Ακούω τη γλώσσα μου και Μαθαίνω τα πρώτα μου ελληνικά: ένα πολύγλωσσο λεξικό σχεδιασμένο από το 49ο Δ.Σ. Αθηνών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας Μαρία Καλδή, Γιάννης Κοντογιάννης, Βιργινία Κορασίδου, Ντόρα Τσιαγκάνη	346
Η τέχνη του Εξηκία: Αφορμή για ένα διαπολιτισμικό διάλογο και μάθημα δημοκρατίας Δρ. Διονυσία Χρ. Καρλατήρα	357
Η εκπαίδευση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελλάδα Ελευθερία-Ειρήνη Κωνσταντακοπούλου	366
Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης Μαρίνα Μόγλη, Κωνσταντίνος Μάγος	378
Βελτίωση των διαμαθητικών σχέσεων μεταξύ Ρομά και μη Ρομά παιδιών μέσω σχημάτων υποστήριξης ομοτίμων: Μια έρευνα δράσης στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Άννα Μπαφίτη, Βασιλική Παπαδοπούλου	388
Πολυτροπικές αντιλήψεις προσφύγων μαθητών/τριών για την πολυγλωσσία Βασιλική Μπουροζικά, Αναστασία Γκαϊνταρτζή	399

Ανακαλύπτοντας τον ξένο: μια έρευνα δράσης Λάζαρος Μωυσιάδης, Ιωάννης Τράκας	412
Εφαρμογή διαπολιτισμικού γλωσσικού υλικού στο νηπιαγωγείο και ανάγκες εκπαιδευτικών Νεκταρία Παλαιολόγου, Γαλήνη Δεμιρτζόγλου	426
Χτίζοντας γέφυρες μεταξύ σχολείου και γονέων μαθητών μειονοτικών ομάδων: Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας Δρ Βασιλική Πανταζή	441
Ο ρόλος του δασκάλου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Τρικάλων Χρήστος Παπαβασιλείου, Θωμάς Κόκκαλης, Ευτυχία Τζέλιου, Δήμητρα Ζαχαράκη	452
Διαχείριση προβλημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Δήμητρα Παπαϊωάννου, Βασίλης Α. Πανταζής	465
Η συμβολή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεοδώρα Παπαϊωάννου, Κωνσταντίνος Μάγος, Άλκηστις Κοντογιάννη	476
Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των αντιλήψεων των μεταναστών γονέων για την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς Γεώργιος Πολύζος	489
Ένταξη παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Αθηνών Παναγιώτα Πουμπουρίδη, Δέσποινα Καρακατσάνη	501

Θεματική Ενότητα 10

Ο εκπαιδευτικός στο νέο διεθνές περιβάλλον - Κοινωνικό και επαγγελματικό προφίλ, ρόλος και ταυτότητα	515
Η προώθηση ζητημάτων δημοκρατίας και πολιτειότητας μέσω της «δημόσιας διπλωματίας»: Αναζητώντας τον αντίκτυπο ενός Προγράμματος ανταλλαγών του Ιδρύματος Fulbright για εκπαιδευτικούς Αλεξία Γιαννακοπούλου, Ιωάννης Ρουσσάκης	517
Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του Νομού Αχαΐας Αθανάσιος Κούλης, Γεώργιος Μπαγάκης	530
Διερεύνηση του βαθμού εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών του Νομού Αχαΐας Αθανάσιος Κούλης, Γεώργιος Μπαγάκης	545
Ο κριτικός στοχασμός των εκπαιδευτικών ως προαπαιτούμενο για ένα δημοκρατικό σχολείο που μαθαίνει Σοφία Πουλημένου	560

Επαγγελματικός ρόλος και δυσφορία του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Ποιες οι προοπτικές του διδακτικού επαγγέλματος; Παρασκευή Πουλογιαννοπούλου	572
Επαγγελματική Ικανοποίηση και Εργασιακή Ασφάλεια στους Ιδιωτικούς Εκπαιδευτικούς των Ελληνογαλλικών Σχολείων Σοφία Τσαρδακά, Αντώνιος Πλαγεράς	583
Μια εμπειρική έρευνα για την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωάννης Γ. Τσολακίδης	593

Θεματική Ενότητα 11

Εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στις σύγχρονες δημοκρατίες	605
Πειοθήσεις και Πρακτικές Ελλήνων Νηπιαγωγών. Τελικά είναι αναπτυξιακά κατάλληλες; Στυλιανή Γίδαρη, Δόμνα (Μίκα) Κακανά, Χριστίνα Ρούση-Βέργου, Μαρία Ραφαέλα Τζιουβάρα	607
Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών που εργάζονται με προσφυγόπουλα: τα οφέλη της ερευνοκεντρικής, μαδοκεντρικής και βιωματικής προσέγγισης Ρούλα Κίτσιου, Μαριρένα Μαλλιαρού, Καρολίνα Ρακιτζή, Ηρώ-Μαρία Παντελούκα, Σοφία Τσιώλη, Γιώργος Ανδρουλάκης	619
Αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση των φοιτητών/-τριών, των μεντόρων τους και των εποπτών τους στη Διδακτική Άσκηση της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης Νεκταρία Ι. Λιοδάκη	632
Για την κουλτούρα της εκπαιδευτικής αυτοαξιολόγησης Βασίλειος Ντακούμης, Ανδρονίκη Ρηγάκη, Ιωάννα Ντακούμη	643
Η φωνή ως “εργαλείο” διδασκαλίας Αφροδίτη Β. Ντούκα, Παναγιώτης Ι. Σταμάτης	650
Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης στο σχολικό περιβάλλον: Προς την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών για ένα δημοκρατικό σχολείο Αντωνία Σαμαρά	660
Εκπαίδευση, Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε Ελλάδα και Φινλανδία: Μια συγκριτική μελέτη Γιώργος Φούζας, Αλιβίζος Σοφός, Ευφημία Τσιαρτσιάρη	670
Ο αναστοχασμός των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της δράσης «Τι μάθαμε σήμερα;» Σταυρούλα Καλδή, Μαρία Χατζή	679

Θεματική Ενότητα 12

Οι Τέχνες ως μέσο προώθησης της δημοκρατίας στο σχολείο	693
<p>Διερευνώντας πτυχές της δημοκρατίας στο μάθημα της μουσικής μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών μουσικής: Στοχασμοί και αναστοχασμοί Μίτσου Ακογιούνογλου, Ζωή Διονυσίου</p>	695
<p>Ζητήματα Πολιτιστικής Πολιτικής και Δημοκρατίας της Μουσικής Εκπαίδευσης: Η σκιαγράφιση του τοπίου για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα Μαρία Αργυρίου</p>	707
<p>Η καλλιέργεια προσωπικών δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων σε ενήλικες μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Μία μελέτη περίπτωσης σε εκπαιδευόμενους Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Καλλιόπη Γιαννακούλη, Αστέριος Τσιάρας</p>	718
<p>Η φυσική αγωγή και το ψυχόδραμα ως μέσο διδακτικής προσέγγισης της δημοκρατικής λειτουργίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας, Άννα Αγγελάκη</p>	729
<p>Η δημοκρατία στο σχολείο: «Μαθαίνω τα δικαιώματά μου, γίνομαι υπεύθυνος πολίτης» Σοφία Καραγιάννη</p>	740
<p>Από τη δημοκρατία στη γενοκτονία: Η αναπαράσταση του Ολοκαυτώματος στην τέχνη Γεωργία Καραντώνη, Τασούλα Τσιλιμένη</p>	749
<p>Προσεγγίζοντας την έννοια του ήρωα στη λογοτεχνία μέσω του Κριτικού Γραμματισμού: Μια διδακτική πρόταση για μαθητές Δημοτικού Κατερίνα Κασσαβέτη, Μαρίτα Παπαρούση</p>	763
<p>Το Θέατρο στην Εκπαίδευση ως μέσο προώθησης των αξιών της δημοκρατίας Μάρθα Κατσαρίδου</p>	779
<p>Η παιδαγωγική και το θέατρο του καταπιεσμένου: Μια μελέτη περίπτωσης για την ένταξη μαθητών Ρομά στο σχολείο Κατερίνα Κωστή</p>	789
<p>Το δίκτυο ως μέσο προσωπικής και συλλογικής έκφρασης σε εικαστικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες Αναστασία-Ζωή Σουλιώτου</p>	799
<p>Η ενασχόληση με την Κεραμική Τέχνη ως μέσο προώθησης της Δημοκρατίας στο Δημοτικό Σχολείο Αγγελική Σχοινά, Σοφία Κουφού</p>	809
<p>Visual Culture Pedagogy: A model of Visual Arts Education in 21st century Dr Anastasia Fakidou</p>	822
<p>“Θέλει Τέχνη η Συνύπαρξη”: Ένα εργαστήρι - πρόταση για την προώθηση της δημοκρατικής συνύπαρξης των εφήβων, με όχημα τις τέχνες Χριστίνα Χρηστίδου, Όλγα Ορφανίδου</p>	832

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 εμπάθυνση 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 εμπάθυνση 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.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 7

Συνεργατικές πρακτικές στην εκπαίδευση

Διερεύνηση των απόψεων μελλοντικών δασκάλων για την «ομότιμη μάθηση» ως συνεργατική πρακτική: Μια πιλοτική εφαρμογή στη Διδακτική της Ιστορίας

Ασημίνα Ανδρίκου

Εκπαιδευτικός, Υποψήφια Διδάκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
mandrikou20@gmail.com

Κώστας Κασβίκης

Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
kkasvikis@uowm.gr

Περίληψη

Αναμφίβολα, η διδασκαλία και η μάθηση στο σχολείο επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες, όπως οι κοινωνικές σχέσεις των εκπαιδευτικών. Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, παρά τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να αυτοβελτιωθούν, οι μεταξύ τους σχέσεις διαπνέονται κυρίως από δημοσιούπαλληλική τυπικότητα και διεκπεραιωτικό πνεύμα. Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε πιο συνεργατικές πρακτικές με άξονα το θεσμό του μέντορα (mentoring). Εφαρμόσαμε, λοιπόν, πιλοτικά στην Πρακτική Άσκηση της Διδακτικής της Ιστορίας την «ομότιμη μάθηση» (peer mentoring) με σκοπό να εξετάσουμε αν η συνεργασία ενός φοιτητή μεγαλύτερου έτους, ως μέντορας, με δύο φοιτητές μικρότερου έτους συμβάλει και σε ποιο βαθμό στην κατάλληλη προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, ερευνήθηκαν και οι απόψεις φοιτητών που δεν συμμετείχαν στην πιλοτική αυτή εφαρμογή, αλλά απλώς δίδαξαν συνεργατικά με έναν συμφοιτητή τους. Η ανάλυση των δεδομένων υποδεικνύουν ότι η προοπτική της εφαρμογής τέτοιων συνεργατικών μορφών σε πραγματικές συνθήκες μπορεί να συμβάλλει ευρύτερα στην ενίσχυση των δημοκρατικών σχέσεων στο ελληνικό σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: Θεσμός του Μέντορα, Συνεργατική Διδασκαλία, Πρακτική Άσκηση, Διδακτική της Ιστορίας, Ομότιμη μάθηση.

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο αναπροσαρμογής του μαθήματος της Διδακτικής της Ιστορίας λόγω αλλαγής του Προγράμματος Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος της Φλώρινας, αποφασίσαμε να εντάξουμε τη συνεργατική διδασκαλία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Για τον λόγο αυτό εφαρμόσαμε πιλοτικά την «ομότιμη μάθηση» (peer mentoring) στην πράξη για να εξετάσουμε αν η συνεργασία ενός φοιτητή μεγαλύτερου έτους με δύο φοιτητές μικρότερου έτους συμβάλει και σε ποιο βαθμό στην κατάλληλη προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ιστορίας. Στην εργασία που ακολουθεί θα αναλύσουμε εν συντομία το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά στη συνεργατική διδασκαλία και τον θεσμό του μέντορα, με ιδιαίτερη αναφορά στην «ομότιμη μάθηση». Επιπλέον, θα παρου-

σιάσουμε διεξοδικά την ερευνητική μεθοδολογία και διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων και θα σχολιάσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας.

Θεωρητικό – Παιδαγωγικό Πλαίσιο

Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών και η συνεργατική διδασκαλία

Η διδασκαλία και κατ' επέκταση η μάθηση επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Όπως είναι φυσικό, ένας σημαντικός παράγοντας είναι οι κοινωνικές σχέσεις των μελών του σχολείου και συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αν και τα τελευταία χρόνια κάνουν σοβαρές προσπάθειες για την αυτοβελτίωσή τους μέσω επιμορφώσεων, συνεδρίων και μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, η μεταξύ τους αλληλεπίδραση για εκπαιδευτικά ζητήματα μπορεί να χαρακτηριστεί τυπική (Καραγιάννη, 2012).

Μπορεί στην Ελλάδα να είναι σπάνιες οι έρευνες σχετικά με την πολυπλοκότητα των σχέσεων των εκπαιδευτικών και την επίδρασή τους στους μαθητές και τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά έρευνες του εξωτερικού τονίζουν τα πολλαπλά οφέλη από τη συνεργασία μεταξύ των δασκάλων (Καραγιάννη & Κλαδάκης, 2012). Έτσι, επισημαίνεται η αυξανόμενη ευκαιρία για αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδακτική διαδικασία και ενδεχόμενα θέματα και προβλήματα που προκύπτουν (Goddard et al., 2010) και η καλλιέργεια της ευαισθησίας και της κατανόησης των δασκάλων σε σχέση με το ρόλο και τις αρμοδιότητες των συναδέλφων τους (Nathan, 2008).

Αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό γεγονός ότι η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, παρά τα όποια προβλήματα ή δυσκολίες παρουσιάζονται, έχει άμεση επίδραση και στους μαθητές, καθώς αυτοί αποτελούν τους κύριους αποδέκτες και επωφελούνται από τις εκπαιδευτικές καινοτόμες δράσεις και παρεμβάσεις που σχεδιάζονται από παραπάνω από έναν εκπαιδευτικούς. Άλλωστε, η συνδυασμένη προσπάθεια περισσότερων εκπαιδευτικών είναι ισχυρότερη από τις διδακτικές εφαρμογές που εκπονούνται από έναν (Goddard et al, 2010), αφού οι εκπαιδευτικοί, αντιλαμβανόμενοι τους αμοιβαίους στόχους και την ισοτιμία των ρόλων (Friend & Cook, 2003), έχουν την πλήρη ευθύνη και συμβάλλουν αμοιβαία στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση της διδασκαλίας, αλλά και την αξιολόγηση της εξέλιξης των μαθητών (Friend, 2008; Gately, 2005).

Η «ομότιμη μάθηση» ως μια μορφή μεντορείας

Ένας σημαντικός τρόπος συνεργασίας στην εκπαίδευση είναι και ο θεσμός του μέντορα (mentoring), αφού αποτελεί τη συνεργασία δύο τουλάχιστον ατόμων για την ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών και πρακτικών συμβουλών για την εκπαιδευτική διαδικασία (Cunningham & Eberle, 1993).

Όταν αυτές οι σχέσεις μάθησης είναι ισότιμες, μη ιεραρχικές και έχουν και οι δύο πλευρές εξίσου τη δυνατότητα για προσωπική ανάπτυξη (Murray, 1991), τότε αναφερόμαστε σε μια ειδική μορφή της μεντορείας, την «ομότιμη μάθηση» (peer mentoring). Αποτελεί μια εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία προωθήθηκε τη δεκαετία του '60 από τον παιδαγωγό Paulo Freire και κατά την οποία ένα άτομο - μέντορας βοηθά ένα ή περισσότερα, λιγότερο έμπειρα, άτομα τα οποία βρίσκονται πολύ κοντά ιεραρχικά και ηλικιακά με τον μέντορα (Holbeche, 1996).

Στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση η συγκεκριμένη πρακτική χρησιμοποιήθηκε κυρίως για την υποστήριξη μειονοτήτων, γυναικών και γενικά ατόμων με διαφορετικά χαρακτηριστικά από την κυρίαρχη ομάδα φοιτητών (Thile & Matt, 1995).

Μέθοδος

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εντάξουμε τη συνεργατική διδασκαλία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με τη μορφή της «ομότιμης μάθησης» (peer mentoring) στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης της Διδακτικής της Ιστορίας και να εξετάσουμε τις απόψεις των φοιτητών για την πρακτική αυτή με άξονα αν συμβάλει και σε ποιο βαθμό στην κατάλληλη προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Συνθήκες και Δείγμα της έρευνας

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, η Διδακτική της Ιστορίας μαζί με τις διδακτικές τριών άλλων γνωστικών αντικειμένων (Φυσική, Γλώσσα και Μαθηματικά) αποτελούν τα τέσσερα υποχρεωτικά μαθήματα της Β΄ Φάσης της Πρακτικής Άσκησης, τα οποία προσφέρονται στους φοιτητές από το δεύτερο μέχρι το τέταρτο έτος σπουδών.

Το μάθημα της Διδακτικής της Ιστορίας, το οποίο αφορά τη συγκεκριμένη έρευνα, περιλαμβάνει πέντε με έξι τρίαωρα θεωρητικά μαθήματα και έξι εβδομάδες πρακτικής άσκησης, κατά τις οποίες αξιοποιείται η συνεργατική διδασκαλία και οι φοιτητές χωρισμένοι σε ζευγάρια διδάσκουν μια διδακτική ενότητα. Αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί παλιότερα, μεταπτυχιακοί φοιτητές και υποψήφιοι διδάκτορες πιο πρόσφατα, λειτουργώντας ως μέντορες, συμβάλλουν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των διδασκαλιών, ενώ η αξιολόγηση γίνεται συνολικά από όλους τους φοιτητές, τους μέντορες και τον υπεύθυνο καθηγητή (Ανδρέου & Κασβίκης, 2012).

Το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018 λόγω επικάλυψης του παλιού και νέου Προγράμματος Σπουδών φοιτητές διαφορετικών εξαμήνων παρακολούθησαν ταυτόχρονα το μάθημα με αποτέλεσμα το ακροατήριο να περιλαμβάνει περίπου 150 φοιτητές. Όπως είναι φυσικό, ο τεράστιος αριθμός φοιτητών επέβαλε και την αναπροσαρμογή του σχεδιασμού του μαθήματος, όπως ίσχυε τόσα χρόνια, και ως λύση προτάχθηκε και εφαρμόστηκε τελικά η διδασκαλία των φοιτητών σε τριάδες. Έτσι, δόθηκε η ευκαιρία να εφαρμόσουμε πιλοτικά την «ομότιμη συνεργασία» (peer mentoring) στην πράξη δημιουργώντας έξι «πειραματικές» ομάδες φοιτητών, οι οποίες απαρτιζόνταν η καθεμία από δύο φοιτητές μικρότερου εξαμήνου και έναν φοιτητή μεγαλύτερου εξαμήνου, ο οποίος λειτουργούσε ως μέντορας. Επιλέχθηκαν, λοιπόν, τυχαία δώδεκα φοιτητές μικρότερου έτους και έξι φοιτητές μεγαλύτερου έτους.

Αποφασίσαμε η έρευνά μας να επικεντρωθεί στους φοιτητές μικρότερου έτους και επιλέξαμε τυχαία ακόμα εννιά φοιτητές από το ίδιο έτος, οι οποίοι δεν συμμετείχαν στην πιλοτική αυτή εφαρμογή, αλλά απλώς δίδαξαν Ιστορία συνεργατικά με έναν συμφοιτητή τους. Αυτοί οι εννιά φοιτητές μαζί με τους δώδεκα φοιτητές που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνάς μας.

Ερευνητικό Εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέξαμε ως ερευνητικό εργαλείο την ομαδική ημιδομημένη συνέντευξη. Πιο συγκεκριμένα, δημιουργήσαμε δύο πρωτόκολλα συνέντευξης, ένα για τους φοιτητές που ενεπλάκησαν στην πιλοτική εφαρμογή του peer mentoring (**Παράρτημα 1**) και ένα για τους φοιτητές που είχαν διδάξει με τον «τυπικό» τρόπο με βάση το οργανωτικό σχήμα της Πρακτικής Άσκησης για το μάθημα της Ιστορίας (**Παράρτημα 2**).

Τα ερωτήματα του πρώτου πρωτόκολλου συνέντευξης αφορούσαν την προηγούμενη διδακτική εμπειρία των φοιτητών, τη συνεισφορά του «φοιτητή-μέντορα» στον διδακτικό σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας, τον χρόνο προετοιμασίας της διδασκαλίας, το κλίμα που επικρατούσε μέσα στην ομάδα, τη συμβολή αυτού του μοντέλου πρακτικής άσκησης στην ετοιμότητα και την επάρκεια των φοιτητών για τη Διδακτική της Ιστορίας και τις αλλαγές που θα πραγματοποιούσαν οι φοιτητές είτε στη συνεργασία τους είτε στη διδασκαλία τους.

Τα ερωτήματα του δεύτερου πρωτόκολλου συνέντευξης αφορούσαν την προηγούμενη διδακτική εμπειρία των φοιτητών, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας τους, τον χρόνο προετοιμασίας της διδασκαλίας, το κλίμα που υπήρχε με τον συνεργάτη τους, τη γνώμη τους για το peer mentoring και την ενδεχόμενη συνεργασία με έναν μεγαλύτερο συμφοιτητή τους, την πιθανή εμπλοκή τους ως μέντορες σε ανάλογη περίπτωση και μια συνολική αποτίμηση της εμπειρίας της Διδακτικής της Ιστορίας.

Ερευνητική Διαδικασία

Όσον αφορά την ερευνητική διαδικασία, η πρώτη φάση ακολούθησε τη δομή του μαθήματος της Διδακτικής της Ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, κάθε εβδομάδα μία ομάδα (οι δύο μικρότεροι φοιτητές και ο φοιτητής - μέντορας) αναλάμβανε μια διδακτική ενότητα Ιστορίας, προετοιμάζονταν σχετικά με αυτήν, σχεδίαζε τη διδασκαλία της και, μετά από συναντήσεις με την «επίσημη» μέντορα της Πρακτικής Άσκησης, την υλοποιούσε στα συνεργαζόμενα σχολεία. Μετά την υλοποίηση διεξαγόταν η αξιολόγηση της διδασκαλίας μπροστά στην ολομέλεια του τμήματος, τους μέντορες και τον υπεύθυνο καθηγητή.

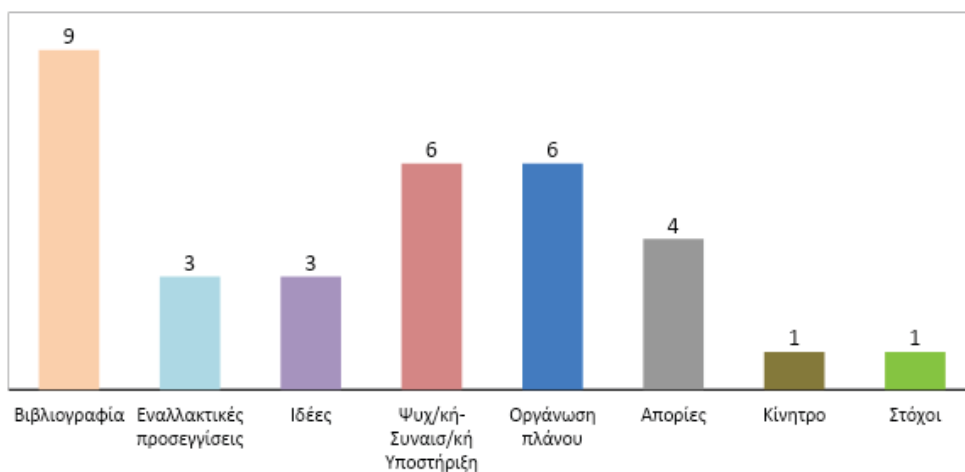
Στη δεύτερη φάση, οι φοιτητές κλήθηκαν να δώσουν συνεντεύξεις. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε τρεις ομάδες των τεσσάρων φοιτητών που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή του «peer mentoring» και σε τρεις ομάδες των τριών φοιτητών που δίδαξαν την Ιστορία με τον καθιερωμένο τρόπο υλοποίησης διδασκαλιών στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης.

Αποτελέσματα

Αναλύοντας τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις και των δύο ομάδων του δείγματος παρατηρήσαμε ορισμένα κοινά σημεία. Αρχικά, κανένας τους δεν είχε ασχοληθεί νωρίτερα με τη Διδακτική της Ιστορίας και γι' αυτό το λόγο δήλωσαν ότι εργάστηκαν σκληρά με την ομάδα τους ή τον συνεργάτη τους. Επιπλέον, όλοι τους όρισαν τη μία εβδομάδα ως χρόνο προετοιμασίας της διδασκαλίας με σχεδόν καθημερινές συναντήσεις. Ένας φοιτητής μάλιστα αναφέρει χαρακτηριστικά: «Δουλέψαμε πάρα πολύ αλλά το διασκεδάσαμε».

Παράλληλα, από την προσεκτική ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Το σύνολο των φοιτητών που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή της «ομότιμης μάθησης» τόνισε ότι η παρουσία του φοιτητή-μέντορα είχε καταλυτική σημασία για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας (**Σχήμα 1**). Οι φοιτητές έδωσαν έμφαση στη βοήθεια που τους προσέφερε ο μεγαλύτερος φοιτητής στη βιβλιογραφική έρευνα που έκαναν για το ιστορικό θέμα, στην οργάνωση του πλάνου διδασκαλίας αλλά και στην ψυχολογική/συναισθηματική υποστήριξη που έλαβαν. Ενδεικτική είναι και η αναφορά ενός φοιτητή: «[Ο φοιτητής-μέντορας] προσπάθησε να μας εξοικειώσει με το όλο κλίμα και το περιβάλλον ώστε στην πορεία της διδασκαλίας μας να μπορέσουμε να έχουμε το πάνω χέρι και φυσικά αργότερα στη ζωή μας να ξεπεράσουμε το άγχος του δασκάλου».

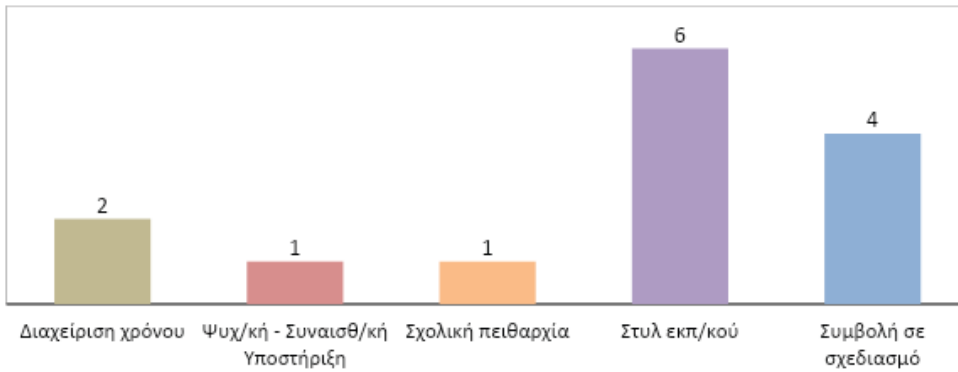
Σχήμα 1



Σχετικά με τη συμβολή του φοιτητή - μέντορα κατά τη διάρκεια της υλοποίησης, οι περισσότεροι φοιτητές απάντησαν ότι βοηθήθηκαν αρκετά, κυρίως γιατί εξοικειώθηκαν με το στυλ του εκπαιδευτικού μέσω συμβουλών, αλλά κάποιιοι ανέφεραν ότι η συμβολή των φοιτητών - μεντόρων ήταν πιο εμφανής και ουσιαστική κατά τον σχεδιασμό (**Σχήμα 2**).

Αρκετοί φοιτητές ανέφεραν ότι αρχικά προβληματίστηκαν και τρόμαξαν με την ιδέα της συνεργασίας με άλλα δύο άτομα κυρίως άγνωστα, γιατί δεν το είχαν δοκιμάσει ξανά, ενώ ένας φοιτητής ανέφερε ότι «αρχικά όταν έμαθα ότι θα είμαστε τρία άτομα είπα ότι ίσως θα είναι λίγο πιο εύκολο γιατί τρία μυαλά είναι καλύτερα από ένα, θα βγουν καλύτερα οι δραστηριότητες, πιο έξυπνα πράγματα». Όλοι, όμως, στο τέλος αυτής της διαδικασίας επισημαίνουν ότι δε θα άλλαζαν τους συνεργάτες τους και θα ήθελαν να επαναλάβουν αυτή τη διαδικασία, καθώς συνέβαλε θετικά στην προετοιμασία τους ως μελλοντικών εκπαιδευτικών. Όσον αφορά το κλίμα που επικρατούσε μεταξύ τους οι φοιτητές το χαρακτήρισαν ως «οικογενειακό», «ευχάριστο» και «παρεϊστικό» και δήλωσαν ότι ανέπτυξαν φιλικούς δεσμούς με άτομα που δεν γνώριζαν μέχρι τότε. Σε ερώτησή μας για την ύπαρξη κάποιας μορφής ανταγωνισμού οι φοιτητές κατηγορηματικά απάντησαν αρνητικά με μια φοιτήτρια να σχολιάζει χαρακτηριστικά: «Η εργασία που αναλάβαμε ήταν ομαδική, επομένως ο ανταγωνισμός δεν χωρούσε και δεν χωράει μέσα σ' αυτήν».

Σχήμα 2



Οι φοιτητές που δεν συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή του «peer mentoring» εντόπισαν αρκετές δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού της διδασκαλίας τους με τον συνεργάτη τους, όπως η εύρεση κατάλληλων πηγών και δραστηριοτήτων για το διδακτικό αντικείμενο, η δημιουργία και η σύνταξη του πλάνου διδασκαλίας, αλλά κυρίως η διαχείριση του άγχους τους, καθώς αποτελούσε πρώτη διδακτική εμπειρία και γι' αυτούς και για τους συνεργάτες τους. Παρόμοιες δυσκολίες ανέφεραν ότι αντιμετώπισαν και κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της διδασκαλίας με βασικότερες την πειθαρχία στην τάξη και το άγχος.

Όλο αυτό το αίσθημα άγχους φαίνεται να επηρέασε και το κλίμα μέσα στα ζευγάρια, αφού όλοι απάντησαν ότι συνεργάστηκαν καλά με το ζευγάρι τους αλλά υπήρχε έντονος φόβος και ανασφάλεια, που προσπαθούσαν να μην μεταφέρουν στον συνεργάτη τους τον οποίο ένιωθαν εξίσου αγχωμένο. Έτσι, θεώρησαν ιδιαίτερα βοηθητική την ιδέα του «peer mentoring», καθώς ο μεγαλύτερος συμφοιτητής θα είχε υποστηρικτικό ρόλο, θα τους βοηθούσε στην οργάνωση του πλάνου διδασκαλίας, θα συνέβαλε αποφασιστικά στη διδασκαλία με την εμπειρία και τις ιδέες του και θα είχε καταλυτική παρουσία σε ό,τι αφορά τη σχολική πειθαρχία και την ύπαρξη ενός κρίσιμου περιστατικού. Χαρακτηριστικά αναφέρει μια φοιτήτρια: «Επειδή και οι δυο δεν είχαμε ιδέα, δεν είχαμε κάπου να βασιστούμε, από κάπου να κρατηθούμε. Γι' αυτό θεωρώ ότι αν κάνεις την Ιστορία ειδικά με κάποιον μεγαλύτερο που έχει ξανακάνει διδακτική, έχεις έναν μπούσουλα και ξέρεις πού να κινηθείς. Μπορεί να σε βάλει στον ίδιο δρόμο και να μην είσαι τόσο αγχωμένος και να είσαι πιο προετοιμασμένος.»

Οι φοιτητές φαίνεται πάντως να δικάστηκαν σχετικά με τη διδακτική εμπειρία με άλλα δύο άτομα. Οι περισσότεροι θεώρησαν ότι θα είναι δύσκολη η συνεργασία με άλλους δύο συμφοιτητές, καθώς, όπως αναφέρει ένας φοιτητής, «μπορεί να λέμε ότι είναι καλό να συνεργάζονται οι μαθητές, αλλά εμείς δεν το κάνουμε, δυσκολευόμαστε πολύ». Ένας άλλος φοιτητής, βέβαια, αναφέρει: «Το να διδάξεις με άλλα δύο άτομα ωφελεί και στην κατανομή εργασίας για τη διαμόρφωση του πλάνου και στην υλοποίηση».

Πάντως όλοι ανέφεραν ότι θα ήθελαν να πάρουν τον ρόλο του μέντορα κάποια στιγμή, σίγουρα, όμως, με άγχος για το αν θα τα καταφέρουν. Ακόμη, υποστήριξαν ότι η Διδακτική της Ιστορίας ακόμα και με τον τρόπο που έγινε και με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, αποτέλεσε σημαντική εμπειρία για τις επόμενες διδασκαλίες τους και για την μελλοντική τους πορεία.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρώτη απόπειρα εισαγωγής και αξιολόγησης της συνεργατικής διδασκαλίας με τη μορφή της «ομότιμης μάθησης» (peer mentoring) στην Πρακτική Άσκηση των φοιτητών, γι' αυτό δεν μπορούμε να προβούμε σε συγκρίσεις ή να καταλήξουμε σε ασφαλή συμπεράσματα. Οι φοιτητές που συμμετείχαν στην πιλοτική αυτή εφαρμογή αποτίμησαν θετικά την αποτελεσματικότητα της «ομότιμης μάθησης» στη διαδικασία σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης μιας διδασκαλίας ως μια κοπιαστική, αλλά χρήσιμη και ευχάριστη εμπειρία, την οποία θα ήθελαν να επαναλάβουν στο μέλλον. Αλλά και οι φοιτητές που δεν συμμετείχαν θεώρησαν πως η ύπαρξη ενός μέντορα στην ομάδα θα έλυσε πολλά προβλήματα κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας και σίγουρα θα τους ενίσχυε συναισθηματικά/ψυχικά. Επιπλέον, όλοι οι φοιτητές αντιλαμβάνονται τη δυσκολία στον ρόλο του μέντορα και το βάρος της ευθύνης που έχει για να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Δεν είναι τυχαίο ότι από τη σκοπιά της ιστορικής εκπαίδευσης φάνηκε ότι οι διδασκαλίες που σχεδίασαν και υλοποίησαν οι έξι πειραματικές ομάδες υπερτερούσαν ως προς τα χαρακτηριστικά των καινοτόμων διδακτικών επιλογών και των ερμηνευτικών προσεγγίσεων συγκριτικά με αυτές των υπόλοιπων ομάδων του εξαμήνου.

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα αυτής της πιλοτικής έρευνας κρίνουμε απαραίτητη και ιδιαίτερα σημαντική την επανάληψή της αφ' ενός με μεγαλύτερο εύρος δείγματος, αφ' ετέρου και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα πέραν της Ιστορίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Cunningham, J. B. & Eberle, T. (1993). Characteristics of the Mentoring Experience: A Qualitative Study. *Personnel Review*, 22 (4), pp. 54-66.
- Friend, M. (2008). Co-Teaching: A Simple Solution that isn't Simple After All. *Journal of Curriculum and Instruction*. 2(2). 9-19.
- Friend, M. P., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. New York: Allyn and Bacon.
- Gately, S. E. (2005). Two are better than one. *Principal Leadership*. 5(9). 36-41.
- Goddard, Y. L., Miller, R., Larsen, R., Goddard, R., Jacob, R., Madsen, J. & Schroeder, P., (2010). *Connecting principal leadership, teacher collaboration and student achievement with a student*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Denver, CO, Apr. 30-May 4, 2010). ERIC (24-4-2012).
- Holbeche, L. (1996). Peer mentoring: the challenges and opportunities. *Career Development International*, 1 (7). pp. 24-27.
- Murray, M. (1991). *Beyond the myths and the magic of mentoring: How to facilitate an effective mentoring program*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nathan, L., (2008). Teachers Talking Together: The Power of Professional Community. *Horace*. 24. (1).
- Thile, E. & Matt, G. E. (1995). The Ethnic Mentor Undergraduate Program: A Brief Description and Preliminary Findings. *Journal of Multicultural Counseling and Development*. 23 (2). pp. 116-126.

Ελληνόγλωσσον

- Ανδρέου, Α.Π. & Κασβίκης, Κ. (2012). Ισορροπώντας στο κενό μεταξύ θεωρίας και πράξης: Οι φοιτητές αξιολογούν το μάθημα της Διδακτικής της Ιστορίας στο Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας. *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, 10, 131-145.
- Καραγιάννη, Ε. (2012). *Οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εντός των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας. Τμήμα Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης. Μ.Π.Σ: Συγκρούσεις, Επικοινωνία και Διαχείριση των Συγκρούσεων.
- Καραγιάννη, Ε. & Κλαδάκης, Ι. (2012). Συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων. Στο: Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), *Παιδεία κάλλιστον εστί κτήμα βροτοίς: Ανθρωπιστικές και θετικές επιστήμες: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα.

Abstract

Teaching and learning at school are influenced by many factors, such as teachers' social relationships. Today, despite the efforts of Greek teachers to improve themselves, relations between them have been largely driven by public-spirited formality and an inquisitive spirit. Therefore, it is necessary to train teachers in more collaborative mentoring practices. "Peer mentoring" has been piloted in the university training practice in order to examine whether the cooperation of students of a different year of study - attending the same course - contributes, and to what extent, to their training in history teaching. At the same time, the views of students who did not participate in this pilot study were also investigated. The analysis of the data suggests that the prospect of implementing such collaborative forms in real-world situations can contribute more to the strengthening of democratic relations in the Greek school.

Keywords: Mentoring, Collaborative Teaching, Training Practice, History Teaching, Peer Mentoring

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1: «Πρωτόκολλο συνέντευξης φοιτητών που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή της “ομότιμης μάθησης”»

Διδακτική εμπειρία	Είχατε προηγούμενη διδακτική εμπειρία;
	Είχατε ασχοληθεί στο παρελθόν με τη διδακτική της Ιστορίας;
Συνεισφορά «μέντορα» στο σχεδιασμό	Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι σας βοήθησε ο «μεγαλύτερος φοιτητής» κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας σας; <ul style="list-style-type: none"> • Βιβλιογραφικά; • Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις; • Ιδέες; • Ψυχολογική/ συναισθηματική υποστήριξη;
Χρόνος προετοιμασίας διδασκαλίας	Πόσο χρόνο διαθέσατε περίπου για τον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας σας;
Συνεισφορά «μέντορα» στην υλοποίηση	Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι σας βοήθησε ο «μεγαλύτερος φοιτητής» κατά την υλοποίηση της διδασκαλίας σας; <ul style="list-style-type: none"> • Ψυχολογική/ συναισθηματική υποστήριξη; • Διαχείριση κρίσιμου περιστατικού; • Διαχείριση διδακτικού χρόνου; • Εξοικείωση με σχολικό περιβάλλον; • Σχολική πειθαρχία;
	Θεωρείτε πως υπήρχαν ξεκάθαροι ρόλοι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας; (συντονιστής/ παρατηρητές)
Κλίμα ομάδας	Πώς θα χαρακτηρίζατε το κλίμα που επικρατούσε στην ομάδα σας; <ul style="list-style-type: none"> • Ισότιμη συνεργασία; • Ύπαρξη διαλόγου; • Κάποια μορφή ανταγωνισμού;
Σχόλια για την πιλοτική εφαρμογή	Θεωρείτε ότι η συγκεκριμένη πιλοτική εφαρμογή συνέβαλε στην ετοιμότητα και την επάρκειά σας στη διδακτική της ιστορίας;
	Τι θα αλλάζατε σε σχέση με: <ul style="list-style-type: none"> • τη συνεργασία με τον «μεγαλύτερο φοιτητή»; • τη διδασκαλία σας;

Πίνακας 2: «Πρωτόκολλο συνέντευξης φοιτητών που δεν συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή της “ομότιμης μάθησης”»

Διδακτική εμπειρία	Πριν τη Διδακτική της Ιστορίας είχατε κάποια άλλη διδακτική εμπειρία;
Σχεδιασμός διδασκαλίας	<p>Τι θεωρείτε ότι σας δυσκόλεψε περισσότερο κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας σας;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Βιβλιογραφία; • Το συγκεκριμένο ιστορικό θέμα; • Ιδέες; • Η επιλογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων; • Η αναζήτηση του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού; • Η επιλογή των κατάλληλων ιστορικών πηγών; • Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις; • Ψυχολογική/συναισθηματική πίεση; • Συνεργασία με μέντορα; • Συνεργασία με συμφοιτητή; • Άλλο;
Χρόνος προετοιμασίας διδασκαλίας	Πόσο χρόνο διαθέσατε περίπου για τον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας σας;
Υλοποίηση διδασκαλίας	<p>Τι θεωρείτε ότι σας δυσκόλεψε περισσότερο κατά την υλοποίηση της διδασκαλίας σας;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Η πραγματοποίηση των επιλεγμένων διδακτικών δραστηριοτήτων; Ποιες; • Η επεξεργασία των ιστορικών πηγών με τους μαθητές/τριες; • Διαχείριση διδακτικού χρόνου; • Ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής; • Ψυχολογική/ συναισθηματική πίεση; • Έλλειψη εξοικείωσης με σχολικό περιβάλλον; • Σχολική πειθαρχία; • Έλλειψη συνεργασίας με συμφοιτητή; • Διαχείριση κρίσιμου περιστατικού; • Άλλο;
Κλίμα ομάδας	<p>Πώς θα χαρακτηρίζατε το κλίμα που επικρατούσε στην ομάδα σας;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ισότιμη συνεργασία; • Ύπαρξη διαλόγου; • Κάποια μορφή ανταγωνισμού;
Peer - Mentoring	<p>Θεωρείτε πώς ένας ακόμα συμφοιτητή σας θα βοηθούσε ή θα δυσκόλευε την οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας; Γιατί;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αν αυτός/ή ήταν μεγαλύτερος/η; • Αν αυτός/ή ήταν άγνωστος/η σε σας;
	<p>Πώς ακριβώς θεωρείτε ότι θα συνέβαλε στη διδασκαλία σας η συνεργασία με ένα συμφοιτητή σας, μεγαλύτερο σε έτος και με λίγο περισσότερη εμπειρία στην Πρακτική Άσκηση;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Κατά τον σχεδιασμό; • Κατά την υλοποίηση;
	<ul style="list-style-type: none"> • Ποιος θεωρείτε θα ήταν ο ρόλος ενός μεγαλύτερου φοιτητή ως μέντορα; • Υποστηρικτικός; • Διαμεσολαβητικός; • Ανταγωνιστικός;
	Θα θέλατε να συμμετάσχετε σε μια τέτοια εμπειρία;
Συνολική αποτίμηση	Τι αποκομίσατε από την εμπειρία της Διδακτικής της Ιστορίας;

Συνεργατικές πρακτικές στην εκπαιδευτική κοινότητα: Το παράδειγμα της διαδικτυακής εφημερίδας

Θεμιστοκλής Απατσίδης

Δάσκαλος, Μεταπτυχιακό στην Εκπαίδευση Ενηλίκων & στον Δημόσιο λόγο και τα ψηφιακά μέσα

temapatsi@yahoo.gr

Περίληψη

Οι επαναστατικές αλλαγές που έφερε Web 2.0 στον τρόπο παραγωγής και διακίνησης της πληροφορίας, άλλαξαν την κουλτούρα εμπλοκής και το επίπεδο ενεργού συμμετοχής του μαθητή στην εκπαιδευτική διεργασία. Αναδείχθηκαν νέες πρακτικές και τεκμηριώθηκε ότι οι κοινότητες συνεργατικής μάθησης μπορεί να είναι σημαντικά παραγωγικότερες από τα μεμονωμένα άτομα. Αναδύθηκε το καινοτόμο πλαίσιο μάθησης Pedagogy 2.0, που στηρίζεται στην αυτορρύθμιση, τη συμμετοχικότητα και την εξατομίκευση των αναγκών. Στόχος του παρόντος διδακτικού παραδείγματος είναι η αξιοποίηση της ψηφιακής εφημερίδας για την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών στην εκπαιδευτική κοινότητα. Επιχειρείται ο αναπροσανατολισμός των διδακτικών πρακτικών, με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο διευκολυντή και υποκινητή, ενώ ο μαθητής μετατρέπεται από καταναλωτή σε συμπαραγωγό του εκπαιδευτικού υλικού.

Λέξεις-Κλειδιά: Αυτορρύθμιση, συνεργατική μάθηση.

Εισαγωγή

Το παρόν διδακτικό παράδειγμα επιχειρεί να παρουσιάσει τη σημασία της αξιοποίησης της ψηφιακής εφημερίδας στην ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών στην εκπαιδευτική κοινότητα. Στόχος του εγχειρήματος είναι να αποδεσμεύσει την εκπαιδευτική κοινότητα από το ασφυκτικό πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος και της κατάτμησης της γνώσης σε διδακτικά αντικείμενα και να προσφέρει ευκαιρίες για αναπροσανατολισμό των εκπαιδευτικών πρακτικών, με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο διευκολυντή και υποκινητή. Να ανοίξει, επιπλέον, για εξερεύνηση στους μαθητές τον συναρπαστικό κόσμο των ψηφιακών μέσων, μετατρέποντας τον μαθητή από καταναλωτή σε συμπαραγωγό του εκπαιδευτικού υλικού.

Οι επαναστατικές αλλαγές που έφερε Web 2.0 στον τρόπο παραγωγής και ανταλλαγής της πληροφορίας, άλλαξαν την κουλτούρα εμπλοκής και το επίπεδο ενεργού συμμετοχής του μαθητή στην εκπαιδευτική διεργασία. Ανέδειξαν νέες έννοιες, όπως η *συλλογική νοημοσύνη* και η *σοφία των μαζών*, οι οποίες τεκμηριώνουν ότι οι κοινότητες συνεργατικής μάθησης μπορεί να είναι σημαντικά παραγωγικότερες από τα μεμονωμένα άτομα. Όλα αυτά οδήγησαν στην ανάδυση ενός καινοτόμου πλαισίου μάθησης, που αποκαλείται Pedagogy 2.0 και συνιστά ουσιαστικά μια αναδυόμενη δέσμη πρακτικών, η οποία υποστηρίζει την αυτόνομη μάθηση και την εξωστρέφεια. Το πλαίσιο αυτό στηρίζεται στην εξατομίκευση των αναγκών, των προσδοκιών και των επιλογών, στη συμμετοχικότητα και

την παραγωγικότητα καινοτόμων και δημιουργικών μαθησιακών προϊόντων. Αξιοποιούνται καταστάσεις που έχουν νόημα για τους μαθητές, το λάθος αντιμετωπίζεται ως ευκαιρία προβληματισμού, κυριαρχεί η αυτορρύθμιση και ο αυτοέλεγχος, εφαρμόζεται η διαθεματική προσέγγιση των προβλημάτων και ο αναστοχασμός αποτελεί το θεμέλιο της διαδικασίας να μαθαίνει κανείς πώς να μαθαίνει. Η ομπρέλα αυτή απαιτεί προσαρμοσμένα εργαλεία, όπως μικρές μονάδες περιεχομένου, δυναμικά προγράμματα σπουδών, αυθεντικές διεργασίες μάθησης και πολλαπλούς, πολυμορφικούς και καθολικά προσβάσιμους πόρους.

Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές έστησαν τη δική τους ψηφιακή εφημερίδα ως προϊόν έκφρασης και διάχυσης των αποτελεσμάτων από τη λειτουργία δύο παράλληλων εργαστηρίων: α) δημιουργικής γραφής & δημοσιογραφίας και β) ψηφιακής επινοητικότητας και φαντασίας. Για την παραγωγή περιεχομένου αξιοποιήθηκαν κάποια από τα project της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως η συνεργατική δημιουργία κανονισμού σχολείου, οι δραστηριότητες (activities) της σχολικής κοινότητας και οι συλλογικές δράσεις (actions) παρέμβασης και ενημέρωσης του σχολείου.

Θεωρητικό πλαίσιο

Στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή του Web 2.0 και των διαδικτυακών κοινοτήτων συνεργατικής μάθησης, αναδεικνύονται νέα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα βασισμένα στην ομαδοσυνεργατική στρατηγική και τις διαμαθητικές σχέσεις. Μια τέτοια νέα εκπαιδευτική ματιά είναι ο κονεκτιβισμός, κατά τον οποίο η μάθηση είναι μια αυτορυθμιζόμενη διαδικασία σύνθεσης πληροφοριών που προέρχονται από την πλοήγηση διαδικτυακών πηγών και την αλληλεπίδραση με την κοινότητα (Δημητριάδης, 2015:147).

Το Web 2.0 είναι ο συμμετοχικός ιστός, ο οποίος δεν συνιστά ένα αναβαθμισμένο τεχνολογικό πεδίο αλλά μια νέα αντίληψη στην επικοινωνία. Πρόκειται για τη δεύτερη γενιά υπηρεσιών διαδικτύου, η οποία στηρίζεται στη δυνατότητα διάδρασης των χρηστών και στη σχεδίαση λογισμικού από τους ίδιους τους χρήστες του. Χωρίς ουσιαστικά να έχει προκύψει κάποια σημαντική τεχνική αλλαγή, έχει αλλάξει ο τρόπος χρήσης του παγκόσμιου ιστού. Οι δυναμικοί ιστότοποι, που ανανεώνονται διαρκώς, έχουν πλέον αντικαταστήσει τις στατικές ιστοσελίδες. Ο χρήστης μπορεί να παρέμβει στο περιβάλλον και να δημιουργήσει περιεχόμενο, έτσι ο χρήστης παύει να είναι παθητικός καταναλωτής και μετατρέπεται σε ενεργό συνδιαμορφωτή. Χαρακτηριστικές εφαρμογές είναι τα wikis, τα podcasts, το YouTube, το Flickr και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Στο Web 2.0 αξιοποιείται η *συλλογική νοημοσύνη*. Το blogging, δηλαδή η δημιουργία ιστολογίων, έχει χαρακτηριστεί *σοφία των μαζών*. Αυτός ο πλούτος των συνάψεων και η συλλογική δραστηριότητα συμβάλλει στη βελτίωση των συστημάτων του (O'Reilly, 2008).

Το Web 2.0 ανέδειξε μια νέα αρχιτεκτονική συμμετοχής, που ευνοείται από τη *συλλογική νοημοσύνη* και τη *σοφία των μαζών*, η οποία οδήγησε στην τεκμηρίωση πορισμάτων για την αυξημένη παραγωγικότητα των κοινοτήτων συνεργατικής μάθησης σε σχέση με τα μεμονωμένα άτομα. Οι επαναστατικές αλλαγές που έφερε το Web 2.0 στον τρόπο παραγωγής και ανταλλαγής της πληροφορίας, άλλαξε την κουλτούρα εμπλοκής και το επίπεδο ενεργού συμμετοχής του μαθητή στην εκπαιδευτική διεργασία. Στη νέα αυτή αρχιτεκτονική υπάρχουν περισσότερες ευκαιρίες παραγωγής και διαμοιρασμού δημιουργιών,

διάδρασης και εκπαίδευσης για τον παγκόσμιο πολίτη (global citizen), ώστε να είναι ικανός να επικοινωνεί και να εργάζεται σε ποικιλία πλαισίων. Ωστόσο, η τεχνολογία δεν μπορεί από μόνη της να προκαλέσει την παιδαγωγική αλλαγή. Οι τεχνολογικοί πόροι είναι εργαλεία τα οποία προσφέρουν ευκαιρίες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Αυτό που επισημάνθηκε είναι η ανάγκη ριζικής αναθεώρησης του παιδαγωγικού πλαισίου (McLoughlin & Lee, 2008).

Η επανεξέταση των μοντέλων διδασκαλίας και μάθησης της κλειστής τάξης οδήγησε στην ανάπτυξη ενός καινοτόμου πλαισίου μάθησης που έχει αποκληθεί *Παιδαγωγική 2.0* (Pedagogy 2.0), στο οποίο οι στρατηγικές διδασκαλίας επιτρέπουν τη μεγαλύτερη συμμετοχή του μαθητή στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού, μέσω της συμμετοχικής επιλογής, της προσωπικής φωνής και της συμπαραγωγής. Ειδικότερα, η *Παιδαγωγική 2.0* είναι μια γενική ιδέα για μια αναδυόμενη δέσμη πρακτικών, η οποία υποστηρίζει την αυτόνομη μάθηση, την εξωστρέφεια και την εμπλοκή σε ευέλικτες στρατηγικές. Συγκεκριμένα στην *Παιδαγωγική 2.0*:

- αξιοποιούνται καταστάσεις που έχουν νόημα για τους μαθητές,
- το λάθος αντιμετωπίζεται ως ευκαιρία προβληματισμού,
- κυριαρχεί η αυτορρύθμιση και ο αυτοέλεγχος,
- εφαρμόζεται διαθεματική προσέγγιση των προβλημάτων και
- ο αναστοχασμός αποτελεί το θεμέλιο της διαδικασίας να μαθαίνει κανείς πώς να μαθαίνει (McLoughlin & Lee, 2008).

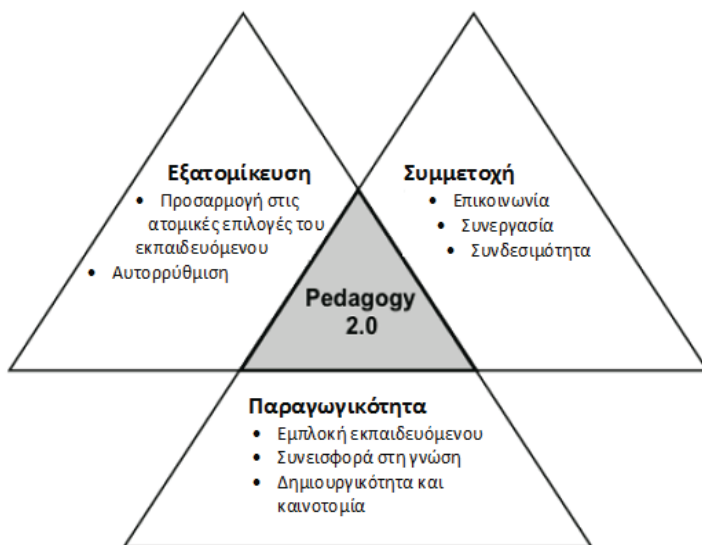
Χωρίς να είναι εύκολο να οριστεί απόλυτα ένα αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης, τα προσαρμοσμένα εργαλεία που απαιτεί αυτή η ομπρέλα μπορεί σε γενικές γραμμές να περιγραφούν ως εξής:

- *Περιεχόμενο*: Είναι καλό να αποτελείται από μικρές μονάδες περιεχομένου οι οποίες ενεργοποιούν τη σκέψη και να περιλαμβάνει ευρεία ποικιλία πηγών, με οργανωτές, παραγωγούς και διακινητές τους ίδιους τους μαθητές.
- *Πρόγραμμα Σπουδών*: Πρέπει να είναι δυναμικό, ευέλικτο, διαθεματικό, ανοικτό σε αναθεωρήσεις και να προσφέρει ευκαιρίες συνδυασμού της τυπικής με την άτυπη μάθηση.
- *Επικοινωνία*: Οι μαθητές πρέπει να έχουν πολλαπλές ευκαιρίες ανοικτής επικοινωνίας, αξιοποιώντας πολυτροπικά κείμενα και ποικιλία μέσων επικοινωνίας, ώστε να συνδυάζουν πολλούς τρόπους έκφρασης και καλύτερο αποτέλεσμα στην αμεσότητα, τη σχετικότητα και τη σαφήνεια.
- *Μαθησιακή διεργασία*: Θα πρέπει να διαμορφωθούν αυθεντικές, δυναμικές και διερευνητικές διεργασίες μάθησης, ώστε να υποστηριχθεί η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.
- *Πόροι*: Μπορεί να προέρχονται από επίσημες αλλά και ανεπίσημες πηγές και να είναι πολλαπλοί, πολυμορφικοί, διαθεματικοί, καθολικά προσβάσιμοι.
- *Υποστήριξη*: Θα πρέπει να δημιουργηθεί ένα δίκτυο ανατροφοδότησης από συμμαθητές, εκπαιδευτικούς και διάφορους ειδικούς.
- *Εκπαιδευτικό έργο*: Οι μαθησιακές δραστηριότητες θα πρέπει να είναι αυθεντικές, εξατομικευμένες, βιωματικές, σχεδιασμένες από τους μαθητές, με δυνατότητα εμπλοκής πολλών μαθητών, με καινοτόμες ιδέες, δημιουργικότητα και σεβασμό στη διαφορετικότητα (McLoughlin & Lee, 2008).

Το προτεινόμενο παιδαγωγικό πλαίσιο (Σχήμα 1) δεν αλλάζει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, παρά μόνο μετατρέπει το περιβάλλον σε διασυνδεδεμένο και το κάνει πιο αυθεντικό. Το πλαίσιο αυτό στηρίζεται:

- Στην *εξατομίκευση* των αναγκών, των προσδοκιών και των επιλογών. Θεωρητικά η έννοια είναι γνωστή από τη μαθητοκεντρική μάθηση, όμως στην πράξη κυριαρχούν τα προκατασκευασμένα προγράμματα, τα οποία αγνοούν τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Στην Παιδαγωγική 2.0 με την ψηφιακή τεχνολογία ο μαθητής πρέπει να έχει την ευθύνη των αποφάσεων για τη διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, την ανατροφοδότηση και αξιολόγηση του υλικού, τον αυτοκαθορισμό και την αυτορρύθμιση της μάθησης του.
- Στη *συμμετοχή* και την ανάπτυξη δεξιοτήτων διασύνδεσης. Πρέπει να γκρεμιστούν οι παρωχημένοι φραγμοί στη συμμετοχή του μαθητή. Η Παιδαγωγική 2.0 ενεργοποιεί όλους τους μαθητές, τους μαθαίνει να συνεργάζονται, να αλληλεπιδρούν, να εκφράζονται και να δημιουργούν συμμετρικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς.
- Στην *παραγωγικότητα* καινοτόμων και δημιουργικών μαθησιακών προϊόντων με εμπλοκή των μαθητών. Η ενεργός συμμετοχή του μαθητή στην παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού, είναι σήμερα εφικτή, εύκολη και ιδιαίτερης μαθησιακής αξίας (McLoughlin & Lee, 2008).

Σχήμα 1



Η νέα διάσταση που πρόσθεσε το Web 2.0 στην εκπαίδευση προσδιορίζεται και με τον όρο E-learning 2.0. Το βασικό πλεονέκτημα του συνοψίζεται στη δυνατότητα πολλαπλής διάχυσης των δεδομένων, η οποία δίνει υπόσταση στις έννοιες εμπλοκή, συνεισφορά, αυθεντικότητα, καινοτομία και αποτελεσματικότητα. Επιπλέον, η χρήση σελίδων κοινωνικής δικτύωσης μπορεί να αποτελέσει ένα εκπαιδευτικό εργαλείο επέκτασης της κλασικής τάξης και συνδέεται με τους τρεις τύπους κοινωνικού κεφαλαίου, δηλαδή τη σύζευξη, τη γεφύρωση και τη διατήρηση. Το *κοινωνικό κεφάλαιο* περιλαμβάνει τους πόρους που δημιουργούνται μέσα από τις σχέσεις των ανθρώπων και η *σοφία της κοινωνικής δικτύωσης*

μπορεί να επηρεάσει άμεσα την ακαδημαϊκή ζωή των μαθητών (Στυλιάρης & Δήμου, 2015: 219).

Ιδιαίτερα σημαντικός στη δημιουργία κοινοτήτων συνεργατικής μάθησης είναι ο ρόλος της παρακίνησης. Η ενσωμάτωση παρακινητικών παραγόντων συνιστά βασικό κριτήριο στο σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού. Σύμφωνα με το μοντέλο ανάπτυξης κινήτρων του Keller, τα κίνητρα μάθησης ενεργοποιούνται από την προσδοκία επιτυχίας και την ύπαρξη αξίας στο περιεχόμενο. Στη βάση αυτή συγκροτήθηκαν οι τέσσερις παρακάτω παρακινητικοί παράγοντες:

- *Προσοχή (Attention)*: διάφορες στρατηγικές προσέλκυσης και διατήρησης της προσοχής του μαθητή, όπως ερωτήσεις σε μη αναμενόμενα συμβάντα, εικονοποίηση του υλικού, αξιοποίηση της πολυτροπικότητας στην παραγωγή και χρήση του εκπαιδευτικού υλικού, αισθητηριακή και ερευνητική διέγερση μέσω συμμετοχικών ερευνητικών δραστηριοτήτων, αξιοποίηση του χιούμορ, χρήση οάσεων χαλάρωσης και διαρκής εναλλαγή στις στρατηγικές, στο ύφος και στο αξιοποιούμενο εκπαιδευτικό υλικό.
- *Σχετικότητα (Relevance)*: σύνδεση με το οικείο περιβάλλον ζωής και εργασίας του μαθητή, προσαρμογή των εκπαιδευτικών στρατηγικών με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του μαθητή, συσχέτιση του διδακτικού αντικειμένου με τους προσωπικούς στόχους και τις προσδοκίες του μαθητή, ενθάρρυνση της έκθεσης σχετικών προσωπικών εμπειριών, συνειδητοποίηση της αξίας του εκπαιδευτικού υλικού μέσα από βιωματικές δραστηριότητες και ενίσχυση των ευκαιριών ανάδειξης προσωπικών επιλογών και ρόλων από το μαθητή μέσα στην ομάδα.
- *Εμπιστοσύνη (Confidence)*: ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης με στρατηγικές αποτίμησης της ικανότητας περάτωσης της εργασίας αλλά και της ενδιάμεσης προόδου, ρεαλισμός ως προς τους στόχους και σαφήνεια στα κριτήρια αξιολόγησης των εργασιών, κλιμακούμενες προκλήσεις στην εξέλιξη, σεβασμός του προσωπικού ρυθμού κάθε μαθητή, ανάδειξη πεδίων πολλών εναλλακτικών λύσεων ώστε να προσφέρονται πολλαπλές ευκαιρίες επιτυχίας και καλλιέργεια της προσωπικής υπευθυνότητας μέσω της ισότιμης συμμετοχής του μαθητή σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διεργασίας από την παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού μέχρι την υλοποίηση και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.
- *Ικανοποίηση (Satisfaction)*: αίσθηση επιτυχίας ή διασκέδασης από τη μαθησιακή εμπειρία, παρακίνηση έκφρασης και προσήλωσης στα θετικά συναισθήματα, αναγνώριση και καταγραφή των προσωπικών βημάτων μέχρι την ολοκλήρωση της διαδικασίας μέσω αναστοχασμού, δυναμική αυτοαξιολόγηση με εστίαση όχι στις αδυναμίες αλλά στα δυνατά στοιχεία και τις αρετές του μαθητή, συστηματική ανατροφοδότηση και εστιασμένη υποστήριξη και ευκαιρίες αξιοποίησης και εφαρμογής της νέας γνώσης ή δεξιότητας σε αυθεντικά μαθησιακά περιβάλλοντα (Keller, 2010).

Μέθοδος και εφαρμογή

Η βασική ιδέα της πιλοτικής παρέμβασης στηρίχθηκε σε προηγούμενη εμπειρία των μαθητών από τον σχεδιασμό έντυπης εφημερίδας. Η ιδέα υποστηρίχθηκε από τη λειτουργία δύο παράλληλων εργαστηρίων:

Στο εργαστήριο δημιουργικής γραφής και δημοσιογραφίας οι μαθητές:

- γνώρισαν διάφορες μορφές λογοτεχνικού λόγου και συνειδητοποίησαν ότι η έμπνευση πυροδοτείται από μικρές δοκιμές,
- αντιλήφθηκαν πως κάθε αναγνώστης κατασκευάζει το δικό του νόημα και ενεργοποίησαν προσωπικές συγγραφικές διαδρομές,
- έχτισαν στίχους με μέτρο και ομοιοκαταληξία και πειραματίστηκαν με τη φόρμα του χαϊκού και την τεχνική του λίμερικ,
- απέσπασαν μεταφορές και παρομοιώσεις μελετώντας λογοτεχνικά κείμενα και τις μετασχημάτισαν,
- άλλαξαν τον πρωταγωνιστή ώστε να αλλάξει η οπτική της αφήγησης,
- ανέλυσαν τις βασικές διαφορές στη μορφή του λόγου που χρησιμοποιείται στα μέσα μαζικής επικοινωνίας,
- αποσαφήνισαν τη διαφορά των όρων γεγονός και είδηση,
- ανέπτυξαν δεξιότητες ανάγνωσης, ερμηνείας, λήψης και μετάδοσης μηνύματος,
- εντόπισαν την ανάγκη αξιολόγησης της πληροφορίας και τους κινδύνους των fake news για την ποιότητα της δημοκρατίας,
- δημιούργησαν διαφημιστικό περιεχόμενο.

Στο εργαστήριο ψηφιακής επινοητικότητας και φαντασίας οι μαθητές:

- αξιοποίησαν το blogger της google για τη δημιουργία εύκολου και δωρεάν ιστολογίου, ως χώρο πειραματικής εγκατάστασης της διαδικτυακής εφημερίδας,
- κατασκεύασαν μικρές ψηφιακές ιστορίες από φωτογραφίες τόπων συλλεγμένες από το διαδίκτυο προσθέτοντας πάνω σ' αυτές τον δικό τους εικονικό αφηγητή και μικρές φράσεις,
- αναζήτησαν templates παρουσιάσεων στο διαδίκτυο και δημιούργησαν σύντομες παρουσιάσεις στο power-point,
- επεξεργάστηκαν γραφιστικά κάποια μικρά κείμενα, τα πλαισίωσαν με εικόνες και τελικά οργάνωσαν και δημοσίευσαν πρωτογενείς ειδήσεις στις οποίες οι επισκέπτες μπορούσαν να κάνουν σχόλια,
- δημιούργησαν αφίσες και διαφημιστικά spots.

Ως γενικό πλαίσιο αρχών για την αντικατάσταση της παραδοσιακής μεθόδου επιλέχθηκε η μεθοδολογία της *έρευνας-δράσης*, που είναι μια μορφή συλλογικής αναστοχαστικής διερεύνησης, αφού ως βασικός στόχος τέθηκε όχι μόνο η κατανόηση και ερμηνεία αλλά η αλλαγή των καθημερινών εκπαιδευτικών πρακτικών. Ακολουθήθηκε το μοντέλο της Zuber-Skerritt που έχει στόχο τη χειραφέτηση και είναι ουσιαστικά μια διαρκής κυκλική διαδικασία, που περιλαμβάνει τα στάδια του σχεδιασμού, της εφαρμογής, της αξιολόγησης, του αναστοχασμού και της απόφασης έναρξης νέου κύκλου. Η εφαρμογή έγινε με μικρούς κύκλους σχεδιασμού και μικρές ομάδες δράσης, ενώ στην αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκε το έντυπο παρατήρησης και το ημερολόγιο της δράσης (Cohen et al., 2008).

Ο αναστοχασμός είναι βασικός προωθητικός παράγοντας της *έρευνας-δράσης* αλλά και της μεταγνώσης, η οποία αποτελεί εγγενές συστατικό του σύγχρονου τεχνολογικού περιβάλλοντος. Στη φάση του αναστοχασμού οι μαθητές συζητούν την πορεία επίλυσης ενός προβλήματος, ώστε να συνειδητοποιήσουν τον χάρτη της πορείας τους (Κρητικός & Δημητρακοπούλου, 2010).

Η πιλοτική παρέμβαση εφαρμόστηκε σε 6/Θ Δημοτικό Σχολείο του Δήμου Εορδαίας της Δυτικής Μακεδονίας. Συμμετείχαν 22 μαθητές Ε΄ και Στ΄ τάξης, από τους οποίους 12 κορίτσια και 10 αγόρια. Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν τρίμηνη και καταλάμβανε τέσσερις διδακτικές ώρες του εβδομαδιαίου προγράμματος μαθημάτων. Οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν ήταν:

- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνιακού γραμματισμού (διαχείριση - αξιολόγηση - παραγωγή πληροφορίας κτλ.) από τους μαθητές.
- Η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών στην εκπαιδευτική κοινότητα και η αποδέσμευση από το ασφυκτικό πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος και της κατάτμησης της γνώσης σε διδακτικά αντικείμενα.
- Η μετατροπή του μαθητή από καταναλωτή σε συμπαραγωγό του εκπαιδευτικού υλικού και η ανάπτυξη της ενεργού πολιτεότητας μέσα από τη δόμηση/αποδόμηση του συναρπαστικού κόσμου των ψηφιακών μέσων.

Θέμα της έρευνας ήταν *Η ιστορία της αρχαίας Μακεδονίας*. Το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε ήταν: «Με αφορμή τον προγραμματισμό της ημερήσιας εκπαιδευτικής επίσκεψης, ποιους αρχαιολογικούς χώρους της Μακεδονίας θα άξιζε να επισκεφθούμε και γιατί;».

Η οργάνωση ομάδων υλοποιήθηκε με βάση τη μέθοδο *jigsaw*, η οποία ως παιχνίδι συναρμολόγησης κομματιών, στηρίζεται στην πλήρη αλληλεξάρτηση (Κακαλοπούλου et al., 2012), ενισχύει το ενδιαφέρον και βελτιώνει τις επιδόσεις, τις σχέσεις και την ικανότητα αλληλεπίδρασης των μαθητών (Φρυδάκη, 2009). Ακολουθήθηκαν τα παρακάτω στάδια:

1^ο στάδιο - Ένταξη των μαθητών σε ομάδες σύνθεσης:

- συγκρότηση ομάδας,
- πρώτη επαφή του εκπαιδευτικού με τους συντονιστές,
- ορισμός έργου και κατανομή μεταξύ των μελών της ομάδας,
- εντοπισμός πηγών,
- ατομική παρουσίαση μέσα στην ομάδα

2^ο στάδιο - Δημιουργία ομάδων ειδίκευσης:

- εστίαση στην εκτέλεση συγκεκριμένης δραστηριότητας,
- εμπλουτισμός καταλόγου πηγών,
- παρουσίαση του υλικού σε επίπεδο ομάδας.

3^ο στάδιο - Επάνοδος των μαθητών στις αρχικές ομάδες σύνθεσης:

- παρουσίαση από κάθε μέλος των εμπλουτισμένων πληροφοριών που έχουν προκύψει από τις ομάδες σύνθεσης
- παρουσίαση από όλες τις ομάδες στην ολομέλεια.

Στο 1^ο στάδιο ενεργοποιήθηκε η προϋπάρχουσα γνώση, επισημάνθηκαν τέσσερα σημεία ενδιαφέροντος (Βεργίνα, Πέλλα, Δίον, Αιανή) και κάθε μαθητής της αρχικής σύνθεσης ανέλαβε μια πόλη. Η εργασία υλοποιήθηκε με κάρτες, τουριστικούς οδηγούς και το διαδίκτυο. Συμπληρώθηκε φύλλο εργασίας με τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά, την απόσταση, την προσβασιμότητα, τα κορυφαία ευρήματα του χώρου και το συγκριτικό πλεονέκτημα του. Μετά τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων έγινε παρουσίαση των συμπερασμάτων στην ομάδα.

Στο 2^ο στάδιο έγινε επεξεργασία του θέματος στις ομάδες ειδίκευσης. Κάθε ομάδα και μια πόλη. Έγινε σύνθεση, επιλογή εικόνων και φράσεων που θα χρησιμοποιηθούν και κάθε μαθητής εμπλούτισε το αρχικό του υλικό. Ο εκπαιδευτικός υποστήριξε, διευκόλυνε και αναπροσανατόλιζε, όταν διαπίστωνε ότι κάποια ομάδα ή άτομο έχει βαλτώσει, απογοητεύτηκε ή έχασε τον προσανατολισμό του.

Στο 3^ο στάδιο κάθε ομάδα συζητά εκ νέου και τις τέσσερις προτάσεις και αποφασίζει τι θα προτείνει στην ολομέλεια. Δίνεται η δυνατότητα να προταθούν από έναν ως τέσσερις προορισμοί, με την ανάλογη τεκμηρίωση. Το αποτέλεσμα ήταν πως καμία ομάδα δεν ψήφισε/επέλεξε έναν, όλες προτίμησαν να παρουσιάσουν τα θετικά κάθε περίπτωσης και να αφήσουν την τελική επιλογή στη Γενική Συνέλευση του Σχολείου. Κάθε ομάδα αποφάσισε τον τρόπο παρουσίασης στην ηλεκτρονική εφημερίδα (αφίσα, κολάζ, εικόνα με λεζάντα ή σύντομο κείμενο κτλ.).

Η διαρκής αποτίμηση της πορείας της πιλοτικής παρέμβασης στηρίχθηκε στο ημερολόγιο του ερευνητή, όπου καταγράφονταν οι δυσκολίες, τα εμπόδια και ο τρόπος υπέρβασής τους, οι ανάγκες αναπροσανατολισμού της διαδικασίας ή ανασύνταξης του χρονοδιαγράμματος και ο αναστοχασμός. Στο πλαίσιο του αναστοχασμού με διευκολυντή τον εκπαιδευτικό ακολουθήθηκαν τα στάδια της ανίχνευσης, του σχεδιασμού, της υλοποίησης, της παρατήρησης, της συζήτησης, της αναθεώρησης και της διάχυσης των αποτελεσμάτων (Πεντέρη, 2017). Συμπληρωματικά πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις ικανοποίησης των μαθητών, όπου καταγράφηκε η προσωπική εμπειρία, αποτιμήθηκαν οι δυσκολίες, επισημάνθηκαν τα οφέλη και διατυπώθηκαν κάποιες εναλλακτικές προτάσεις.

Αποτελέσματα

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είχε διάρκεια 2,5 μηνών, με δύο δίωρες συναντήσεις ανά εβδομάδα κάθε Δευτέρα και Πέμπτη. Το αποτέλεσμα ήταν ότι για όλες τις πόλεις προέκυψαν ενδιαφέροντα στοιχεία και ιδιαίτεροι λόγοι πραγματοποίησης επίσκεψης. Έτσι η λύση που δόθηκε ήταν η επίσκεψη σε όλες, με δύο ταξίδια σε διαφορετικό χρόνο. Όμως, το ουσιαστικό κέρδος ήταν το ταξίδι των μαθητών στην «υπερλεωφόρο των πληροφοριών», όπου άνοιξαν νέοι δρόμοι και δόθηκαν ξεχωριστές ευκαιρίες. Συγκεκριμένα τα μαθησιακά αποτελέσματα ήταν:

- με τις ασκήσεις δημιουργικής γραφής οι μαθητές αποκάλυψαν την επινοτικότητα και τη φαντασία τους και σμίλεψαν τις συγγραφικές τους πρακτικές,
- οι μαθητές μετατράπηκαν σε ερευνητές, παραγωγούς και παρουσιαστές πρωτογενούς εκπαιδευτικού υλικού,
- πραγματοποιήθηκε διαμοιρασμός συνεργατικών ψηφιακών δημιουργιών,
- αναπτύχθηκαν οι δυνατότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης
- βελτιώθηκε ο αυτοκαθορισμός και η αυτορρύθμιση της μάθησής τους,
- ενισχύθηκαν οι ψηφιακές δεξιότητές τους και εκδηλώθηκε ενδιαφέρον για ενασχόληση με web design, με συστήματα διαχείρισης περιεχομένου και δημιουργία ιστοσελίδας,
- με την ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών και την ισότιμη προβολή όλων των απόψεων, οι δραστηριότητες συνέβαλαν στην επέκταση της δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου και τη χειραφέτηση των μαθητών.

Σημαντικά ευρήματα αποτυπώνονται στις συνεντεύξεις του δασκάλου με τους μαθητές και στο ημερολόγιο του ερευνητή. Στο πλαίσιο του αναστοχασμού, κατά την ολοκλήρωση κάθε φάσης, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με ερωτήματα σχετικά με το πώς έγινε η συλλογή των πληροφοριών, ποιες δυσκολίες εμφανίστηκαν και πώς αντιμετωπίστηκαν. Το επίπεδο ικανοποίησης των μαθητών παρουσίασε σχετική κλιμάκωση. Στην πρώτη φάση, καταγράφηκαν κάποιες απαντήσεις που φανέρωναν επιφυλακτικότητα, απογοήτευση και ανάγκη ενθάρρυνσης, όπως: «ήταν κάπως περιέργο», «όλοι μιλάνε πολύ και εγώ πολύ λίγο», «δεν μου δίνουν πολλή σημασία». Αντίστοιχα στην ολοκλήρωση καταγράφηκαν απαντήσεις που έδειχναν ικανοποίηση και εκπλήρωση των επιθυμιών και των στόχων, όπως: «μου άρεσε που συζητούσαμε στην ομάδα», «χαίρομαι που μπορώ να δημιουργώ παρουσιάσεις», «το ομορφότερο πράγμα ήταν που μάθαμε να κάνουμε μικρές ταινιούλες», «ήταν ευχάριστο, γιατί μας δόθηκε η ευκαιρία να βρούμε μόνοι μας τι έχει κάθε τόπος και αν αξίζει να τον επισκεφτούμε». Οι δυσκολίες που επισημάνθηκαν σχετίζονταν κυρίως με τη συνεργασία στην ομάδα και φανέρωναν την αδυναμία έκφρασης συναισθημάτων και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση κάποιων μαθητών, με ενδεικτικά παραδείγματα: «δεν λέω τη γνώμη μου, γιατί θα με κοροϊδεύουν», «νιώθω κάπως άσχημα», «συνέχεια μου λεν ότι αργώ να μιλήσω και ότι δεν με καταλαβαίνουν», «μάλλον δεν είμαι πολύ προσεκτική». Τέλος, εκφράστηκε συνολικά η άρνηση αξιολογικής ιεράρχησης των επιθυμητών προορισμών και όλες οι προτάσεις συνέκλιναν στην επιθυμία επίσκεψης όλων των προορισμών, ενδεικτική είναι η απάντηση: «αξίζει να επισκεφθούμε και τις τέσσερις πόλεις και αν δεν φτάνει μια μέρα, να κάνουμε δύο εκδρομές».

Ενδιαφέρουσες επισημάνσεις από το ημερολόγιο του ερευνητή σε σχέση με την ανάπτυξη και τη διεργασία των ομάδων είναι το μεγάλο ενδιαφέρον και η θετική όλων των μαθητών ως προς τη διάθεση εμπλοκής στην έρευνα και την ανάληψη ευθύνης σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης της παρέμβασης. Κάποιες ενδεικτικές αναφορές: «ο Κ. εμπλέκεται με ενθουσιασμό στις ερευνητικές δραστηριότητες» και «η Μ. απολαμβάνει τη διαδικασία ανακάλυψης και δημοσιοποίησης πληροφοριών στην ομάδα». Αξιοπρόσεκτα είναι και η εξέλιξη κάποιων μαθητών με μικρή εξοικείωση στην ανάληψη πρωτοβουλιών, αφού τα προβλήματα μειωμένης λειτουργικότητας, που είχαν κυρίως ψυχολογικό και κοινωνικό υπόβαθρο, ξεπεράστηκαν, όταν διαφοροποιήθηκε το ερευνητικό αντικείμενο κάθε μέλους της ομάδας και αποφεύχθηκε η αλληλοεπικάλυψη. Ενδεικτικές είναι οι επόμενες καταγραφές από το ημερολόγιο του ερευνητή: «η Χ. δείχνει πλέον προθυμία στην αφήγηση και την παρουσίαση, έχει σταθεροποιήσει τον τόνο της φωνής της και αξιοποιεί παραγλωσσικά στοιχεία για την αποσαφήνιση του νοήματος των λεγομένων της» και «σε καμία ομάδα δεν διαπιστώθηκε ένταση, γιατί κάθε μαθητής είχε διακριτό πεδίο δράσης, ανατροφολόγησης και αυτοεπιβεβαίωσης». Τέλος, ως προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων ψηφιακής έκφρασης και επικοινωνίας, την εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών αναζήτησης πληροφοριών και τη δημιουργία ολοκληρωμένων διαθεματικών, ψηφιακών έργων, παρατίθεται το παρακάτω απόσπασμα από το ημερολόγιο του ερευνητή: «με τη δημιουργική του εμπλοκή στο ψηφιακό εργαστήριο καλλιεργήθηκε η γραπτή και προφορική έκφραση, συντελέστηκε μια γενική αισθητηριακή κινητοποίηση και διαμορφώθηκε μια θετική συναισθηματική διάθεση, που διευκόλυνε την κατανόηση και την αλληλεπίδραση».

Συμπεράσματα

Οι σημερινοί μαθητές δεν είναι πλέον οι άνθρωποι για τους οποίους σχεδιάστηκε το εκπαιδευτικό σύστημα. Η ψηφιακή τεχνολογία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής τους. Είναι φυσικοί ομιλητές της ψηφιακής γλώσσας, είναι ψηφιακοί ιθαγενείς, σε σχέση με τους δασκάλους τους οι οποίοι είναι ψηφιακοί μετανάστες. Η μόνη λύση είναι η δημιουργία ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού σε όλα τα μαθήματα με πρωταγωνιστές τους μαθητές (Prensky, 2001).

Η νέα αρχιτεκτονική συμμετοχής που ανέδειξε το Web 2.0, στον τρόπο παραγωγής και διαμοιρασμού δημιουργιών και διάδρασης μεταξύ των εμπλεκόμενων, οδήγησε στη ριζική αναθεώρηση του αναχρονιστικού μοντέλου της κλειστής τάξης και στην ανάδυση ενός καινοτόμου πλαισίου μάθησης που έχει αποκληθεί *Παιδαγωγική 2.0* (Pedagogy 2.0). Η νέα αυτή δέσμη πρακτικών βοηθά τη διέγερση του ενδιαφέροντος και την εμπλοκή των μαθητών, γιατί αξιοποιούνται πολυτροπικά κείμενα και καταστάσεις που έχουν νόημα, ενώ παράλληλα εξασφαλίζονται οι ανάγκες. Η ενεργός εμπλοκή του μαθητή στη μαθησιακή διεργασία και η μετατροπή του από παθητικό θεατή σε παραγωγό εκπαιδευτικού υλικού, βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα και περιορίζει την ασυμμετρία των σχέσεων εξουσίας. Τέλος, οι κοινότητες συνεργατικής μάθησης αποδεικνύονται πιο παραγωγικές και αποτελεσματικές σε σχέση με τα μεμονωμένα άτομα.

Στο σύγχρονο πληροφοριακό περιβάλλον το οποίο στηρίζεται στο διαδίκτυο, η δημιουργία ενός blog από τους μαθητές αξιοποιήθηκε ως φιλικός τρόπος διάχυσης επεξεργασμένης πληροφορίας. Το πιο ουσιαστικό, όμως, είναι πως μέσα στο συμμετοχικό περιβάλλον οι μαθητές βίωσαν την εμπειρία ανταλλαγής ιδεών με χρήση ψηφιακών τεχνολογιών ως ένα βήμα χειραφέτησης τους (Kirby & Cameron, 2008).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Keller, J. M. (2000). How to integrate learner motivation planning into lesson planning: The ARCS model approach. *VII Semanario, Santiago, Cuba*, 1-13. Accessed from <https://app.nova.edu/toolbox/instructionalproducts/itde8005/weeklys/2000-Keller-ARCS-LessonPlanning.pdf>
- Kirby, D., & Cameron, M. (2008). Blogging in Academe. *Academic Matters*, February, 16-20. Accessed from https://www.researchgate.net/profile/Dale_Kirby2/publication/288990481_Blogging_in_academe/links/56880b1d08ae1e63f1f72dfd.pdf
- McLoughlin, C. & Lee M. J. W. (2008). The Three P's of Pedagogy for the Networked Society: Personalization, Participation and Productivity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20:1, 10-27. Accessed from https://www.researchgate.net/publication/284125788_The_three_P's_of_pedagogy_for_the_networked_society_Personalization_participation_and_productivity/link/596402b9a6fdccc9b1606655/download
- O'Reilly, T. (2007). What is Web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software. *Munich Personal RePEc Archive, paper No. 4578, posted 23 Aug 2007 UTC*. Accessed from https://mpira.ub.uni-muenchen.de/4578/1/mpira_paper_4578.pdf

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Accessed from http://www.academia.edu/download/31169414/Digital_Natives_-_Digital_Immigrants.pdf

Ελληνόγλωσσον

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημητριάδης, Σ. (2015). Θεωρίες μάθησης & εκπαιδευτικό λογισμικό. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα & Βοηθήματα. Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/3397/2/finalpdf.pdf>

Κακαλοπούλου, Γ., Σπύρτου, Α. και Καριώτογλου, Π. (2012). Η συνεργατική μέθοδος Jigsaw: μια μελέτη περίπτωσης σε φοιτητές/τριες Παιδαγωγικού Τμήματος στη γνωστική περιοχή των ηχητικών φαινομένων. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/280742195_E_synergatike_methodos_Jigsaw_mia_melete_periptoses_se_phoitetestries_Paidagogikou_Tmematos_ste_gnostike_perioche_ton_echetikon_phainomenon

Κρητικός, Γ. & Δημητρακοπούλου, Α. (2010). Αναλογικός αναστοχασμός: αναστοχασμός σε αναλογικά μοντέλα, μέσα από μεταγνωστικές δραστηριότητες μοντελοποίησης σε τεχνολογικό περιβάλλον. Ανακτήθηκε από <https://www.ekped.gr/praktika10/gen/120.pdf>

Πεντέρη, Ε. (2017). Το μοντέλο Lesson Study ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης: Εμπλέκοντας μελλοντικούς και εν-ενεργεία νηπιαγωγούς σε συμμετοχική αναστοχαστική πράξη. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(2), 43-56. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.e-publishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/14845/13343>

Στυλιάρης, Γ. και Δήμου, Β. (2015). Διδακτική της πληροφορικής: Πληροφορική στη Γενική και Ειδική Αγωγή-Η συμβολή του Διαδικτύου και του Web 2.0. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα & Βοηθήματα. Ανακτήθηκε από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/722/5/00_master_document-KOY.pdf

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Abstract

The radical changes that Web 2.0 has made to the way information is produced and transmitted have changed the culture of engagement and the level of student active involvement in the educational process. New practices have emerged and it has been documented that collaborative learning communities can be significantly more productive than individuals. The innovative Pedagogy 2.0 learning framework has emerged, based on self-regulation, participatory learning and personalization of needs.

The purpose of this teaching paradigm is to elaborate on the utilization of the digital newspaper with the ultimate aim of developing collaborative practices in the educational community. Teaching practices are reoriented, with the teacher adopting the role of the facilitator and the supporter, while learners become the active participants and creators of knowledge during the learning process.

Keywords: Self-regulation, collaborative learning.

Η ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου στη γλώσσα ως ανασταλτικός παράγοντας ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Βασιλική Γκολφινόπουλου

Υποψήφια Διδάκτωρ ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
golvasoula@yahoo.gr

Σταυρούλα Καλδή

Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
kaldi@uth.gr

Χάρις Τζιοβάρια

Υποψήφια Διδάκτωρ ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
charistziovara1@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της διαχείρισης του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου στο μάθημα της Γλώσσας σε συνάρτηση με την αξιοποίηση κινήτρων μάθησης καθώς και την επιλογή των κατάλληλων μέσων διδασκαλίας με τελικό στόχο την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Ο ρυθμός διδασκαλίας, οι μέθοδοι, τα μέσα, οι διδακτικοί στόχοι και τα κίνητρα μάθησης συνηγορούν στην ενεργητική ή παθητική συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη. Συμπερασματικά παρατηρείται η ενθάρρυνση, η αλληλεπίδραση, η διερευνητική μάθηση, τα τεχνολογικά εργαλεία και τα σχέδια δράσης να παραχωρούν τη θέση τους αποκλειστικά στο σχολικό εγχειρίδιο λόγω της έλλειψης διδακτικού χρόνου, η οποία εν μέρει, απορρέει από την δυσλειτουργία του βιβλίου ως προς τη δομή και τη στοχοθεσία του.

Λέξεις-Κλειδιά: Γλώσσα, Διδακτικός Χρόνος, Ενεργητική Μαθητική Συμμετοχή, Κίνητρα Μάθησης, Μέσα Διδασκαλίας.

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στη συμμετοχή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην απομάκρυνση από το μοντέλο διδασκαλίας όπου επίκεντρο ήταν ο εκπαιδευτής.

Η μάθηση στο σχολείο απαιτεί την προσοχή των μαθητών, την παρατήρηση, την κατανόηση, τη θέση στόχων και την ανάληψη ευθύνης για την ίδια τη μάθησή τους. Αυτές οι γνωστικές δραστηριότητες δεν είναι δυνατές χωρίς την ενεργό εμπλοκή του μαθητή.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθούν τους μαθητές να είναι ενεργοί στην τάξη και να θέτουν στόχους αξιοποιώντας τη φυσική τους διάθεση για διερεύνηση. Η μάθηση επηρεάζεται καθοριστικά από την ύπαρξη κινήτρων για το μαθητή. Μια από τις βασικές προ-

τεραιότητες των εκπαιδευτικών οφείλει να είναι η ενεργοποίηση ή η διαμόρφωση εσωτερικών κινήτρων στους μαθητές, των οποίων πηγή θα είναι το ίδιο το αντικείμενο της μάθησης (Καψάλης, 2006).

Στο πλαίσιο των δυνατοτήτων που παρέχει το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και το οργανωσιακό πλαίσιο του σχολείου ο εκπαιδευτικός επιλέγει στόχους, παιδαγωγικά μέσα και υλικά, και μεθοδεύει τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης με τέτοιον τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες των παιδιών, να προκαλεί το ενδιαφέρον τους, να απαντά στα ερωτήματά τους, να καλύπτει τις ανάγκες τους, να ενεργοποιεί τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς να επιβαρύνει υπέρμετρα τις δυνάμεις τους ή να δημιουργεί καταστάσεις άγχους και ανασφάλειας για το τελικό αποτέλεσμα, αλλά διατηρώντας μία διάθεση για προσπάθεια, δημιουργία και επίτευξη των στόχων.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης στηρίζεται στη θεωρία του εποικοδομισμού και στο Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) του Κυριακίδη (2014).

Το ΔΜΕΑ είναι ένα πολυεπίπεδο μοντέλο το οποίο αναφέρεται σε παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης και της διδασκαλίας και οι οποίοι συναντώνται σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα: μαθητή, τάξης / εκπαιδευτικού, σχολείου και εκπαιδευτικού συστήματος. Αντίστοιχα για κάθε παράγοντα υιοθετούνται πέντε διαστάσεις μέτρησης: η συχνότητα, η εστίαση, το στάδιο, η ποιότητα και η διαφοροποίηση. Το ΔΜΕΑ προτείνεται ως μια δυναμική προσέγγιση που στόχο έχει τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και τη συμμετοχή των μαθητών στον προβλεπόμενο διδακτικό χρόνο.

Επισκόπηση Ερευνών

Στα πλαίσια εκπόνησης της έρευνας και για την επίτευξη του σκοπού της μελετήθηκε η υπάρχουσα βιβλιογραφία ώστε να γίνει η εννοιολογική προσέγγιση τόσο του διδακτικού χρόνου όσο και των παραγόντων που σχετίζονται άμεσα με αυτόν.

Η έννοια του διδακτικού χρόνου έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας και συζήτησης. Σε σχετική έρευνα της Σιγανού (2006) οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι «ο χρόνος δεν επαρκεί για την κάλυψη της ύλης» κάτι το οποίο τους δημιουργεί άγχος και λειτουργεί εις βάρος της ποιότητας του μαθήματος. Το ενδιαφέρον για τη μελέτη του έχει ως στόχο αφενός την αποσαφήνιση του ίδιου του όρου και αφετέρου τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ χρόνου και μάθησης μέσω μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας. Σύμφωνα με τη Βιτσιλάκη (2002) διδακτικός είναι ο χρόνος κατά τον οποίο οι μαθητές είναι στην τάξη και διεξάγεται η προγραμματισμένη διδακτική διαδικασία ώστε να επιτευχθεί η οικοδόμηση της γνώσης όπως επίσης και ο χρόνος που χρειάζεται ο μαθητής για να αποκτήσει τις δικές του στρατηγικές μάθησης. Συμπληρωματικά αποδεικνύεται ότι ο διδακτικός χρόνος αποτελεί παράγοντα που καθορίζει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και τη μαθητική συμμετοχή (Σοφού, 2002).

Δίνοντας έμφαση και στη μαθητική συμμετοχή, έχοντας υπόψη ότι στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης η προαγωγή της αποτελεί βασικό στόχο, οι έρευνες δείχνουν ότι η

ενεργητική συμμετοχή αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση και συνθήκη για να πραγματοποιηθεί μάθηση (Krause, McInnis & Welle, 2002). Ευρήματα άλλης έρευνας αναδεικνύουν ότι «οι μαθητές που εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, αναπτύσσουν θετική στάση προς τη μάθηση» (Σακελλαρίου, 2012: 97).

Αναφορικά με τα κίνητρα μάθησης έρευνα έδειξε ότι τα κίνητρα εκφράζουν τη γνώμη των μαθητών για την επάρκεια και την αποτελεσματικότητα των μεθόδων μάθησης και διδασκαλίας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός (Vermeer, Boekaerts & Seegers, 2000). Επίσης, έρευνα της Μπιρμπίλη (2008) έδειξε ότι η ανοιχτότητα των ερωτήσεων, η ύπαρξη συμπληρωματικών ερωτήσεων, η παρότρυνση για διατύπωση εναλλακτικών προτάσεων, η σύνοψη, η ανατροφοδότηση, ο έπαινος του τρόπου σκέψης και της ικανότητας των παιδιών για διάλογο, αποτελούν στρατηγικές και κίνητρα για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών.

Σε έρευνα για τα μέσα διδασκαλίας κρίνεται αναγκαία η αποσαφήνιση του όρου «εκπαιδευτικό υλικό» ο οποίος περιλαμβάνει οποιοδήποτε μέσο συμβάλλει στη μάθηση και τη δημιουργία ενεργού και δημιουργικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Τέλος σε έρευνα που κατέγραφε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των σχολικών εγχειριδίων στη διδασκαλία φάνηκε ότι τα σχολικά εγχειρίδια δεσμεύουν τους εκπαιδευτικούς ως προς τη διδακτέα ύλη τονίζοντας ταυτόχρονα ότι η ύλη είναι πολύ μεγάλη με αποτέλεσμα να μην προλαβαίνουν και να παραλείπουν ενότητες (Βουδούρη, Μπούρας & Τριανταφύλλου, 2012). Επίσης σε έρευνα σχετική με το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου φαίνεται ότι αυτό που θα επιλεγεί για να διδαχθεί πρέπει να επιλέγεται σύμφωνα με τους διδακτικούς στόχους, να συνδέεται με την καθημερινότητα του μαθητή, να επιδιώκει την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και να παρέχει επιστημονικά τεκμηριωμένη γνώση (Mikk, 2000).

Μέσα Διδασκαλίας

Κατά τη διδασκαλία ένας εκπαιδευτικός είναι δυνατό να χρησιμοποιήσει μία ή συνδυασμό περισσότερων τεχνικών ώστε να γίνει το κομμάτι της ύλης που διδάσκεται κατανοητό και αφομοιώσιμο από τους μαθητές. Το παιδαγωγικό «εργαλείο», το οποίο αξιοποιείται στο πλαίσιο των διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων μιας διδακτικής στρατηγικής χαρακτηρίζει τη διδακτική μορφή της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός, χρησιμοποιώντας διαφορετικές διδακτικές τεχνικές, ικανοποιεί τις μαθησιακές ανάγκες και τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης των μαθητών τους οποίους εξασκεί σε εναλλακτικές μορφές μάθησης. Με τα κατάλληλα μέσα η διδασκαλία καθίσταται πιο παραστατική, προκαλώντας σύμπραξη αισθήσεων και νόησης στους μαθητές. Η διδασκαλία αναβαθμίζεται ποιοτικά και καθίσταται πιο ενδιαφέρουσα. Έτσι, λοιπόν, τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας διευκολύνουν την ενεργητική μάθηση, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης (Κογκούλης, 2003: 184).

Μια εκπαιδευτική δραστηριότητα που δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να χειριστεί, να ερμηνεύσει και να παρουσιάσει με τον δικό του τρόπο μια πληροφορία μπορεί να ενισχύσει την αυτενέργεια σ' ένα ευέλικτο, αλλά οριοθετημένο περιβάλλον (Marzano & Marzano, 2003).

Κίνητρα Μάθησης

Η ενημέρωση για το στόχο κάθε δραστηριότητας και η παροχή σαφούς ανατροφοδότησης στους μαθητές μπορούν να λειτουργήσουν ως ένας φακός που θα τους βοηθήσει να βρουν το δικό τους δρόμο, να κατανοήσουν τους στόχους της μάθησης και να δράσουν αναλόγως. Σαφώς, όταν τα παιδιά ξέρουν τι θέλουμε από εκείνα και γιατί είναι πιθανότερο να ενεργοποιηθούν στο μάθημα (Fishbach et al, 2010).

Στο πλαίσιο αυτό η επιβράβευση των μαθητών κινητοποιεί τα εσωτερικά κίνητρά τους για συνέχιση της προσπάθειας και για επίτευξη των τελικών στόχων. Η επιβράβευση αυτή γίνεται πάντοτε κυρίως για την προσπάθεια που κατέβαλε ο μαθητής και όχι τόσο για το αποτέλεσμα της προσπάθειάς του (Τριλιανός, 2013). Έτσι, ο μαθητής που ενισχύεται για τη συμμετοχή, τη διάθεση, τις δυνάμεις που κατέβαλε για την επίτευξη ενός έργου αντιλαμβάνεται ότι αναγνωρίζεται η προσπάθειά του και είναι πιο εύκολα διατεθειμένος να κρίνει και να κριθεί για το αποτέλεσμα της προσπάθειας αυτής συνεχίζοντας τις προσπάθειες για τη βελτίωσή του.

Συμμετοχή Μαθητών

Με τον όρο συμμετοχή των μαθητών αναφερόμαστε στη διαδικασία λήψης αποφάσεων από τα παιδιά, στον ενεργό ρόλο τους στη μάθηση, στη συνδιαμόρφωση των στόχων και της πορείας της μαθησιακής διαδικασίας (Treseder, 1997).

Ο εκπαιδευτικός αποκτά το ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στον μαθητή και στη γνώση. Είναι αυτός που παρακινεί τους μαθητές σε νέες μορφές μάθησης, που συνεργάζεται μαζί τους για την επίλυση προβλημάτων, και καθοδηγεί τη δράση τους.

Η διδασκαλία και η μάθηση συνδέονται άμεσα με τη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Εκπαιδευτικός και μαθητές ενεργούν ως ισότιμοι συμμετέχοντες στην αμφίδρομη διαδικασία της ομιλίας και της ακρόασης. Η ισότιμη αντιμετώπιση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό με την παροχή ισάριθμων και κατάλληλων ευκαιριών μάθησης σε όλες τις δραστηριότητες και τη δίκαιη εφαρμογή των κανόνων της τάξης αποτελεί ουσιαστική εφαρμογή της ισότητας όλων στο σχολείο (Οικονομίδης, 2011).

Ο σεβασμός των προσωπικών ρυθμών και η εφαρμογή τεχνικών και πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας ανάλογα με τις ικανότητες και τις ανάγκες των μαθητών μπορεί να αποφορτίζει θετικά το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, παρέχοντας ταυτόχρονα σε όλους τους μαθητές τόσο τις δυνατότητες όσο και τον χρόνο επίτευξης των μαθησιακών και άλλων στόχων που μπορούν να κατακτήσουν σε κάθε δεδομένη σχολική περίοδο (Θεοφιλίδης, 2008).

Σχολικό Εγχειρίδιο

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελούσε ανέκαθεν το βασικότερο μέσο διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Επιπλέον θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς αναπόσπαστο στοιχείο της διδασκαλίας. Με το πέρασμα των χρόνων και τις επιταγές της σύγχρονης Παιδαγωγικής παρουσιάστηκε στα σχολικά εγχειρίδια νέο περιεχόμενο με δραστηριότητες που απαιτούν συνεργασία, διαφοροποιημένη διδασκαλία και αυτόνομη και αυτενεργό μάθηση.

Χαρακτηριστική εξακολουθεί να είναι η αυξανόμενη ζήτηση για συγγραφή πολυτροπικών βιβλίων και εκπαιδευτικών υλικών, τα οποία θα υπακούουν στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και θα δίνουν τη δυνατότητα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να «συμπληρώνουν» κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Χοντολίδου, 2005: 126).

Ο Δημητρώπουλος (2002: 305-308) κάνει λόγο για «εκπαιδευτικό υλικό στήριξης μαθημάτων».

Ο όρος εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνει οποιοδήποτε μέσο συμβάλλει στη μάθηση και τη δημιουργία ενεργού και δημιουργικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Μπορεί να είναι έντυπα, ψηφιακά, οπτικά και ακουστικά μέσα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 197).

Η σπουδαιότητά τους έγκειται στο γεγονός ότι βοηθούν τον εκπαιδευτικό να οργανώσει την ύλη, να επιλέξει τη μεθοδολογία της διδασκαλίας και να διαφοροποιήσει την εργασία ώστε να καθοδηγήσει τους μαθητές κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Ξωχέλλης, 2005: 32-33). Σύμφωνα με το Maslankowski (1987: 139-140, όπ. αν. Αγγέλη, 2012: 55) ένα εκπαιδευτικό μέσο πρέπει να ενεργοποιεί τα κίνητρα μάθησης των μαθητών και να συμβάλλει στην ανατροφοδότηση του μαθητή.

Σε πολλές περιπτώσεις όμως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση των σύγχρονων εποπτικών μέσων διδασκαλίας και περιορίζονται, κυρίως, στη χρήση των βιβλίων. Θα λέγαμε ότι η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης επικεντρώνεται στο περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου (Μπονίδης, 2004). Τα βιβλία «τους βοηθούν στη διδασκαλία και εξοικονομούν χρόνο» (Δανιηλίδου, 2007). Όπως αναφέρουν οι Γερογιάννης και Μπούρας (2007: 483), οι εκπαιδευτικοί που λειτουργούν σε αυτά τα πλαίσια εγκλωβίζονται σε ένα σχέδιο δράσης που δε τους αφήνει περιθώρια ελευθερίας.

Το σχολικό εγχειρίδιο οφείλει να επιδιώκει την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, όταν το βιβλίο δεν παρουσιάζει απλά την ύλη μέσα από ένα «ανθολόγιο» διαφόρων περιεχομένων και απόψεων, όπως αναφέρουν οι Καψάλης & Χαραλάμπους (2008: 356-357).

Οι Chambliss και Calfee (1998) υποστήριξαν ότι τα σχολικά βιβλία πρέπει να προσαρμοστούν στις νέες διδακτικές και μαθησιακές μεθόδους εστιάζοντας στη μαθητοκεντρική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε να βοηθούν τους μαθητές να μαθαίνουν όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά. Τέλος οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008: 202-203) επεσήμαναν ότι σκοπός του σχολικού εγχειρίδιου είναι να προωθεί τη δημιουργική, ομαδοκεντρική και διερευνητική μάθηση, να αναπτύσσει την κριτική σκέψη του μαθητή, να ενισχύει την αυτενέργεια και την αυτονομία, να αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τα ενδιαφέροντα του μαθητή και να τον καθιστά συμμετοχο.

Μέθοδος

Στα πλαίσια διεξαγωγής της έρευνας που αφορά στη διαχείριση του διδακτικού χρόνου στο μάθημα της Γλώσσας θα παρουσιαστεί ένα μέρος των αποτελεσμάτων που αφορά στο βαθμό και στον τρόπο που η χρήση του σχολικού εγχειριδίου από τους εκπαιδευτικούς στον διαθέσιμο χρόνο επηρεάζει τη χρήση ή μη των μέσων διδασκαλίας, την ενεργοποίηση ή μη των κινήτρων μάθησης και την ενίσχυση ή μη της μαθητικής συμμετοχής.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την εξαγωγή των σχετικών συμπερασμάτων είναι η Ποιοτική μέθοδος.

Το ερευνητικό εργαλείο ήταν η επιτόπια μη συμμετοχική και μη συστηματική παρατήρηση η οποία πραγματοποιήθηκε σε Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεις Δημοτικών σχολείων στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα ήταν δώδεκα (12) στον αριθμό και η προϋπηρεσία τους κυμαινόταν ανάμεσα σε 16-25 έτη. Η διάρκεια των παρατηρήσεων ανερχόταν σε έξι με οκτώ διδακτικές ώρες για κάθε τάξη ενώ ο συνολικός χρόνος διεξαγωγής της έρευνας ανήλθε στους τέσσερις μήνες.

Πιο συγκεκριμένα, ο τρόπος καταγραφής των δεδομένων έγινε δια μέσω ενός προσωπικού ημερολογίου καταγραφής προερχόμενο από την ίδια την ερευνήτρια. Σε αυτό το σημείο επίσης, να αναφέρουμε ότι υπήρξε μία άτυπη συνεργασία με τους διδάσκοντες. Αρχικά, δίνονταν πληροφορίες από τον διδάσκοντα σχετικά με τους διδακτικούς στόχους της εκάστοτε διδασκαλίας. Στη συνέχεια, με την ολοκλήρωση της κάθε παρατήρησης ακολουθούσε σύντομος διάλογος υπό τη μορφή αποτίμησης του μαθήματος που προηγήθηκε. Οι διευκρινίσεις από την πλευρά της ερευνήτριας αφορούσαν τους αρχικούς στόχους, την πιθανή τροποποίηση αυτών και τον χειρισμό των μαθητών σε σχέση με το ρόλο τους στα δεδομένα χρονικά πλαίσια.

Το πλαίσιο της ποιοτικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων στηρίζεται στην κατηγοριοποίηση των τριών μοντέλων σύμφωνα με τους Grubb & Worthen (1999, όπ. αν. Grubb et al. 1999: 140-245):

- **Παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας (traditional):** Έμφαση στη μετάδοση γνώσεων και χρήση κυρίως μονόλογου.
- **Νοηματοδοτικό μοντέλο διδασκαλίας (meaning-making):** Έμφαση στη μαθητική συμμετοχή με μαθησιακά έργα που διευκολύνουν την κατανόηση του περιεχομένου μάθησης.
- **Μαθητικής υποστήριξης (student-support):** Έμφαση στις μαθητικές ανάγκες.

Ειδικότερα η παρούσα εργασία αποσκοπεί να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτικός προωθεί την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία στο δοσμένο διδακτικό χρόνο του Γλωσσικού μαθήματος;
- Σε ποιους άξονες διδασκαλίας του Γλωσσικού μαθήματος οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση επιπρόσθετων μέσων διδασκαλίας πλην του σχολικού εγχειριδίου;
- Σε ποιο βαθμό ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος επηρεάζει την επιτυχή ενσωμάτωση ποικίλων διδακτικών μέσων και επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να ενισχύσει τα κίνητρα μάθησης του;
- Ποια μέσα διδασκαλίας χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να ενεργοποιήσουν τα κίνητρα μάθησης και το ενδιαφέρον των μαθητών για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Αποτελέσματα

Καθημερινή χρήση του σχολικού εγχειριδίου ως του μόνου διδακτικού εργαλείου – ελλιπής χρήση πρόσθετου διδακτικού υλικού

Το σχολικό βιβλίο αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά και διαδεδομένα μέσα διδασκαλίας καθώς αποτελεί το βασικότερο μέσο υλοποίησης των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών.

Βάσει ερευνών φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στηρίζονται κατά κύριο λόγο στο σχολικό εγχειρίδιο προκειμένου να σχεδιάσουν και να πραγματοποιήσουν τη διδασκαλία τους. Επίσης τα διάφορα εποπτικά μέσα διδασκαλίας δεν είναι πάντα διαθέσιμα κυρίως λόγω του κόστους τους ή και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είτε λόγω εξοικείωσης είτε έλλειψης χρόνου δεν τα εντάσσουν στην καθημερινή τους διδασκαλία κάτι που ενισχύει ακόμα περισσότερο την ροπή τους προς το σχολικό βιβλίο.

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης ενισχύουν τις παραπάνω απόψεις καθώς διαπιστώθηκε ότι κάνουν καθημερινή και τις περισσότερες φορές αποκλειστική χρήση του σχολικού εγχειριδίου.

Σε μικρότερο βαθμό παρατηρήθηκε η χρήση υλικού το οποίο προερχόταν από τον εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία του άξονα της επικοινωνιακής διάστασης της Γλώσσας και αυτό αφορούσε κάποιο κείμενο σε φωτοτυπία.

Από την άλλη πλευρά σε καμία περίπτωση δεν χρησιμοποιήθηκε υλικό προερχόμενο από τους ίδιους τους μαθητές.

Σε ό,τι αφορά τη χρήση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή και προβολικού μηχανήματος παρατηρήθηκε η ελάχιστη συνεισφορά τους ως εκπαιδευτικά εργαλεία.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχοντας ολοκληρώσει τη διδασκαλία του εκάστοτε γραμματικού/ συντακτικού φαινομένου και προκειμένου για την εμπέδωση και την περαιτέρω εξάσκηση αυτού έκαναν χρήση σε μεγάλο βαθμό κλειστών φύλλων εργασίας.

Έμφαση στο Παραδοσιακό Μοντέλο Διδασκαλίας με προσπάθειες χρήσης του Νοηματοδοτικού Μοντέλου

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης διαπιστώθηκε ότι στο πλαίσιο του διδακτικού τους χρόνου στο Γλωσσικό Μάθημα εφαρμόζουν κυρίως το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας όπου με οδηγό το σχολικό εγχειρίδιο παρουσιάζουν στους μαθητές τις έννοιες ή τα γραμματικά φαινόμενα. Γίνεται προσπάθεια κινητοποίησης των μαθητών όμως ο τρόπος δεν συνάδει με την ενεργοποίηση κινήτρων μάθησης καθώς δρουν κατευθυνόμενα χρησιμοποιώντας καθοδηγητικές ερωτήσεις που αφορούν στην εκτέλεση των ασκήσεων του ίδιου του βιβλίου.

Επίσης, αν και οι κατ' οίκον εργασίες αριθμούν πολλούς επικριτές, οι οποίοι επικαλούνται ότι στερούν από τα παιδιά σημαντικές δραστηριότητες μάθησης εκτός σχολείου και αρκετές ώρες διασκέδασης (Gill, Schlossman, 2004: 176· Γκονέλα, 2006: 184-185) ωστόσο οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης έρευνας, στην πλειοψηφία τους, ολοκληρώνουν μεν τη διδακτική ενότητα όπως προβλέπεται από το ΝΠΣ αναθέτοντας όμως για κατ' οίκον εργασία ό,τι δεν ολοκληρώθηκε εντός του μαθήματος.

Κατευθυνόμενη Μάθηση

Η έννοια της μάθησης «εκλαμβάνεται όχι ως αποτέλεσμα μιας απλής διαδικασίας της γνώσης από τον δάσκαλο στο μαθητή, αλλά ως μια σύνθετη επεξεργασία, όπου ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στην κατασκευή και την συγκρότηση της γνώσης (Κουλαϊδής, 2007). Βέβαια παρά τις προσπάθειες των τελευταίων δεκαετιών για απεγκλωβισμό από

το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας φαίνεται ότι το σχολείο παραμένει προσκολλημένο στην ποσότητα της γνώσης, η αποστήθιση ορθώνεται ενάντια στην κριτική σκέψη, η κύρια μέθοδος διδασκαλίας εξακολουθεί σε πολλές περιπτώσεις να είναι η μετωπική, με κυρίαρχο το ρόλο του δασκάλου. Ο ρόλος του μαθητή περιορίζεται συνήθως σε παθητικό δέκτη.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι οι μαθητές εργάζονταν σε ατομικό επίπεδο ενώ δεν παρατηρήθηκε κάποια μορφή αλληλεπίδρασης των μαθητών μέσω ομαδικής εργασίας. Ταυτόχρονα οι μαθητές εργάζονταν στην ολομέλεια της τάξης και δεν παρατηρήθηκε κάποια μορφή αυτονομίας ή αυτενέργειας αυτών. Ενώ προκειμένου για τη διευκόλυνση και την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος κατά την εκπόνηση μαθησιακών έργων παρέχονταν ερωτήσεις ή καθοδηγητικές οδηγίες.

Εκείνο που παρατηρήθηκε στην πλειοψηφία ήταν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία διεξαγόταν μέσω της κατευθυνόμενης μάθησης η οποία εστίαζε περισσότερο στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου μέσω των καθοδηγητικών παρατηρήσεων και όχι στην ανάπτυξη και καλλιέργεια μηχανισμών σκέψης και μάθησης από τους μαθητές.

Ανεπαρκής χρήση κινήτρων μάθησης στους περισσότερους άξονες του Γλωσσικού μαθήματος

Η αποτελεσματικότητα της μάθησης δεν εξαρτάται από τη νοημοσύνη αλλά κυρίως από τα κίνητρα μάθησης (Brophy, 2004). Τα κίνητρα αναφέρονται στην ενεργοποίηση και στη δράση του ατόμου προκειμένου να επιτευχθεί κάποιος στόχος.

Στην παρούσα μελέτη τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αυτενέργεια των μαθητών δεν αποτέλεσε βασική επιδίωξη των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική πράξη καθώς η διεξαγωγή του μαθήματος γινόταν στα πλαίσια ενός περισσότερο παραδοσιακού μοντέλου στο οποίο οι μαθητές δεν είχαν την ευκαιρία να ενεργήσουν αυτόνομα.

Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης διαπιστώθηκε ότι στον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο και κατά τη διδασκαλία της ορθογραφίας, του λεξιλογίου, της γραμματικής ή/και των συντακτικών φαινομένων δεν κάνουν χρήση κινήτρων προκειμένου να ενεργοποιήσουν τη μαθητική συμμετοχή αντίθετα δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην ολοκλήρωση της ύλης από το σχολικό εγχειρίδιο στα διαθέσιμα χρονικά όρια.

Απουσία κινήτρων για ενεργή συμμετοχή των μαθητών παρατηρήθηκε και κατά τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης.

Τέλος παρατηρήθηκε, ταυτόχρονα με την έλλειψη κινήτρων, και ανεπαρκής έλεγχος κατανόησης της διδαχθείσας ύλης από τους μαθητές προκειμένου να προχωρήσει η μαθησιακή διαδικασία γρήγορα.

Κάτι που ενισχύει την άποψη ότι βασικός στόχος των εκπαιδευτικών παραμένει η εκπλήρωση της ύλης, η τήρηση του διδακτικού χρόνου και η πιστή εκτέλεση του περιεχομένου του σχολικού εγχειριδίου.

Συμπεράσματα

Από τα δεδομένα της έρευνας μέσω της παρατήρησης διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται με την εκπλήρωση της ύλης στον διαθέσιμο χρόνο δια μέσω του σχολι-

κού βιβλίου καθώς πρακτικά συναντούν δυσκολία στην κινητοποίηση των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης έρευνας δείχνουν να ταυτίζονται με την άποψη ότι το περιεχόμενο διδασκαλίας όπως προκύπτει από τα σχολικά εγχειρίδια είναι ιδιαίτερα επιβαρυνμένο με αποτέλεσμα να έχουν ως πρωταρχικό τους στόχο την κάλυψη της ύλης την οποία πολλές φορές δεν προλαβαίνουν να ολοκληρώσουν.

Παράλληλα, ενώ το σχολικό εγχειρίδιο φαίνεται να παρέχει ασφάλεια στους εκπαιδευτικούς, η προσήλωσή τους σε αυτό αφαιρεί από τη δυναμική της μαθητικής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οφείλουμε να πούμε βέβαια ότι κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας έγινε προσπάθεια για εφαρμογή του Νοηματοδοτικού Μοντέλου και κατ' επέκταση για την προώθηση της μαθητικής συμμετοχής. Όμως, η αποκλειστική χρήση του σχολικού εγχειριδίου από τους εκπαιδευτικούς οδηγούσε σε περιορισμό του διδακτικού χρόνου, ο οποίος θα μπορούσε να αφιερωθεί στους μαθητές, με αποτέλεσμα να παρατηρείται στείρα παροχή γνώσεων, αδυναμία των μαθητών να αναπτύξουν στρατηγικές μάθησης, απουσία εξέλιξης των υπάρχουσών γνώσεων και της σύνδεσης των καινούριων σε νέες καταστάσεις και τέλος έλλειψη ενεργής μαθητικής συμμετοχής, αφού ο κάθε μαθητής «παραγκωνίζονταν» στο ρόλο του παθητικού δέκτη.

Ως εκ τούτου, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν προωθούν το μοντέλο Μαθητικής Υποστήριξης. Θέτουν ως σκοπό της εκπαίδευσης την απόκτηση γνώσεων και όχι τόσο την ανάπτυξη κριτικά και δημιουργικά σκεπτόμενων μαθητών. Θέτουν ως στόχο οι μαθητές να μάθουν την προβλεπόμενη σχολική ύλη και όχι τόσο να αναπτύξουν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες και ικανότητες συμμετοχής στη συνεργατική κατασκευή της γνώσης.

Συζήτηση

Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Τα κίνητρα, εσωτερικά ή εξωτερικά, που ενεργοποιούν τους μαθητές για συμμετοχή συχνά διαφέρουν από μαθητή σε μαθητή. Ο βασικός στόχος τους βέβαια, όπως προαναφέραμε, παραμένει η ενίσχυση της προσπάθειας των μαθητών (Τριλιανός, 2013) και η ανάπτυξη της αυτενέργειας αυτών (Fishbach et al, 2010). Όμως αυτό δεν σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός δεν επηρεάζει σε κανένα βαθμό το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση και δεν συμβάλλει στην ενεργή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Αντίθετα οι ενέργειές του προς τη δημιουργία ενός ενδιαφέροντος περιβάλλοντος μάθησης μέσα στο οποίο δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής στον κάθε μαθητή είναι αναμφισβήτητα ένας από τους παράγοντες που μπορεί να κινητοποιήσει τους μαθητές και να τους κάνει να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στο μάθημά και γενικότερα στη νέα γνώση που τους παρέχεται. Ελκυστικές δραστηριότητες που λαμβάνουν υπόψη την καθημερινή ζωή των μαθητών, τα διαφορετικά στυλ μάθησης και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ορισμένοι από αυτούς μπορούν να κινητοποιήσουν τους μαθητές προς τη μάθηση και να καταστήσουν τη διδασκαλία περισσότερο ενδιαφέρουσα όπως φάνηκε και από ευρήματα ερευνών που παρουσιάστηκαν παραπάνω (Μπιρμπίλη, 2008· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Κογκούλης, 2003).

Η ενίσχυση συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει ικανό χρόνο για έκφραση, διαπραγμάτευση, επιχειρηματολογία, προτάσεις, διαβούλευση επί των τρόπων που θα προχωρήσει η δράση των παιδιών και όπως προαναφέραμε, ο ζητούμενος

χρόνος δύναται να ανευρεθεί με την κατάλληλη διαχείριση από πλευράς εκπαιδευτικών (Σοφού, 2002).

Σκοπός της εκπαίδευσης; η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μόνο ή η ανάπτυξη κριτικά και δημιουργικά σκεπτόμενων μαθητών; Σκοπός είναι τα παιδιά να μάθουν την προβλεπόμενη ύλη ή να αναπτύξουν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες και ικανότητες συμμετοχής στην κατασκευή της γνώσης; Η απάντηση με βάση τα συμπεράσματα που προηγήθηκαν θέλει τον μαθητή συν-διαμορφωτή των στόχων και συνεργάτη στην πορεία της μαθησιακής διαδικασίας.

Συμπερασματικά ο ρόλος του εκπαιδευτικού- αυθεντία πρέπει να δώσει τη θέση του στον εκπαιδευτικό - συν-ερευνητή - συνεργάτη και αντίστοιχα ο ρόλος του μαθητή ως παθητικού αποδέκτη πρέπει να αντικατασταθεί από τον μαθητή που θα ερευνά, θα αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, θα δρα συνεργατικά ενώ θα λαμβάνονται υπόψη και τα ενδιαφέροντά του ώστε να αποκτήσει θετική στάση απέναντι στη μάθηση (Σακελλαρίου, 2012).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Brophy, E. J. (2004). *Motivating Students to Learn* (2nd ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chambliss, J. M., Calfee, C. R. (1998). *Textbooks for Learning: nurturing children's minds*. Malden: Mass Blackwell.
- Fishbach, A., Eyal, T. & Finkelstein, S. R. (2010). How Positive and Negative Feedback Motivate Goal Pursuit. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(8), 517-530.
- Gill, B., & Schlossman, S. (2004). Villain or savior? The American discourse on homework, 1850-2003. *Theory into practice*, 43, (3). 174-181.
- Grubb, N. W., Worthen, H., Byrd, B., Webb, E., Badway, N., Case, C., Villeneuve, C. J. (1999). *Honored but Invisible. An Inside Look at Teaching in Community Colleges*. New York and London: Routledge.
- Krause, K. L., McInnis, C., & Welle, C. (2002). *Student engagement: The role of peers in undergraduate student experience*. Paper presented at the SRHE Annual Conference, University of Glasgow & Faculty of Education, University of Melbourne p.10-12.
- Marzano, J. & Marzano, R. (2003). The Key to Classroom Management. *Building Classroom Relationships*, 61(1), 6-13.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: research and writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Treseder, P. (1997). *Empowering children and young people: promoting involvement decision-making*. London: Children's rights office and save the children.
- Vermeer, H. J., Boekaerts, M., & Seegers, G. (2000). Motivational and gender differences: Sixth-grade students' mathematical problem-solving behavior. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 308-315. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.308>

Ελληνόγλωσση

- Αγγέλη, Β. (2012). Αξιολόγηση των εργασιών στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας Β' και Γ' Γυμνασίου: διερεύνηση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

- Βιτσιλάκη, Χ. (2002). Η διαθεματικότητα στην εκπαιδευτική πράξη: Βασικά στοιχεία σχεδιασμού και το παράδειγμα της μυθολογίας. Στο Μ. Καϊλα., Φ. Καλαβάσης., & Ν. Πολεμικός (επιμ.), *Εν Μύθοι, Μαθηματικά, Πολιτισμοί, Αποσιωπημένες σχέσεις στην εκπαίδευση*, (σ.σ 429-454). Αθήνα: Ατραπός.
- Βουδούρη, Α., Μπούρας, Α., & Τριανταφύλλου, Ε. (2012). *Μέθοδοι διδασκαλίας στη σύγχρονη τάξη του δημοτικού σχολείου*. 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Αθήνα.
- Γερογιάννης, Κ., Μπούρας, Α. (2007). *Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών - Νέες Τάξεις*. Στο Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσικίς (επιμ.), *Συνέδριο: Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, (σ.σ. 482-489). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανάκτηση από <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1-24.pdf>.
- Γκονέλα, Ε. (2006). *Οι «κατ' οίκον» εργασίες στο Δημοτικό Σχολείο και στην προετοιμασία μελέτη του Ολοήμερου Σχολείου*. Επιστημονικό Βήμα, (6). 182-190.
- Δανιηλίδου, Μ. (2007). Η επιλογή του Περιεχομένου για τη Διδασκαλία της Γλώσσας στα Νέα Διδακτικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου. *Συνέδριο: Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση, Διδακτική Πράξη και Γλώσσα στο Δημοτικό Σχολείο*, (σ.σ. 1-5). Ιωάννινα. Ανάκτηση από <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/05DimotikoSholio/daniilidou/daniilidou.pdf>
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση-Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2008). *Ρωγμές στο Παγόβουνο της Παραδοσιακής Διδασκαλίας*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση
- Καψάλης, Α. (2006). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καψάλης, Α., Χαραλάμπους, Δ. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια, θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ. (2008). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού*. Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης* (σ.σ.197-212). Αθήνα.
- Κογκούλης, Ι. (2003). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κουλαϊδής, Β. (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής - Δημιουργικής Σκέψης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Κυριακίδης, Α. (2014, Μάρτιος). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών που Στηρίζονται στην έρευνα για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα: Η Δυναμική Προσέγγιση*. Η εργασία παρουσιάστηκε στην Εκπαιδευτική Ημερίδα «Αποτελεσματική Διδασκαλία: Προβληματισμοί - Προτάσεις - Πρακτικές Εφαρμογές», Λευκωσία.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2008). *Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου. Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα : Gutenberg.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας και παιδαγωγικής καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων*. Στο: Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Α.Π.Θ. με θέμα: *Διδακτικό βιβλίο-Εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές* (σ.σ. 32-38), Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗΣ.
- 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* (σ.σ.204-246). Αθήνα: Διάδραση.

- Σακελλαρίου, Μ. Ι. (2012). *Εισαγωγή στη διδακτική της παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Σιγανού, Α. (2006). *Διδακτικός χρόνος και διδακτέα ύλη: Η αναγκαιότητα της επάρκειας του διδακτικού χρόνου*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σοφού, Ε. (2002). *Αιχμάλωτοι του χρόνου: Η αναγκαιότητα της ευέλικτης χρήσης του χρόνου στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6, 223-238.
- Τριλλιανός, Θ. Α. (2013). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χοντολίδου, Ε. (2005). *Η ανταπόκριση του σχολικού βιβλίου στις νέες κοινωνικές ανάγκες*. Στο: Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Α.Π.Θ. με θέμα: Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές (σσ. 121-126), Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗΣ.

Abstract

The purpose of this study is to explore the management of available teaching time in the language course in relation to the exploitation of learning incentives as well as the selection of appropriate teaching tools with the ultimate aim of actively participating in learning process. The teaching rate, methods, instruments, teaching objectives and learning incentives support the active or passive participation of pupils in the educational practice. In conclusion, encouragement, interaction and exploratory learning as well as technological tools and action plans are observed to grant their position exclusively in the school handbook due to the lack of teaching time, which in part, results from the dysfunction of the book in its structure and targeting.

Keywords: Greek Language, Teaching Time, Student Participation, Learning Incentives, Teaching Methods.

Η συμβολή της συνεργατικής μάθησης στην καλλιέργεια της δημοκρατίας στην προσχολική εκπαίδευση

Ελένη Ζησοπούλου

Διδάκτορας των επιστημών της αγωγής στο ΤΕΠΑΕ-ΑΠΘ και Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Νηπιαγωγών στο 1ο Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Κ. Μακεδονίας
elzisop@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της ανακοίνωσης είναι να καταδείξει πως η εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης μπορεί να προάγει δημοκρατικές αξίες στο νηπιαγωγείο. Σήμερα μελετητές ερευνούν, πως τα κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης, μπορούν να προάγουν τη δημοκρατία (Durr, 2005). Στη συνεργατική μάθηση, οι μαθητές εργάζονται με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση σε μικρές ομάδες για την επίτευξη κοινών στόχων (Johnson & Johnson, 1999). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα νηπιαγωγεία. Ήταν μια έρευνα δράσης με πειραματική μορφή όπου τα δύο νηπιαγωγεία ήταν στην πειραματική ομάδα με 42 παιδιά και τα δύο στην ομάδα ελέγχου με 41 παιδιά. Τα εργαλεία έρευνας ήταν το ημερολόγιο, η συνέντευξη και η φωτογράφιση. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με τη μέθοδο ποιοτικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας απέκτησαν σε μεγαλύτερο βαθμό κοινωνικές δεξιότητες και εφάρμοσαν στις δράσεις τους συνεργατικές και διαλογικές πρακτικές.

Λέξεις-Κλειδιά: Συνεργατική μάθηση, δημοκρατία, νηπιαγωγείο, συνεργατικές - διαλογικές πρακτικές.

Εισαγωγή

Ο Röhrs αντιλαμβάνεται το σχολείο ως σημαντικό θεσμό που εκπληρώνει κοινωνικοποιητική και δημοκρατική λειτουργία. Σήμερα οι απόψεις του για την κοινωνική διάσταση και τη σύνδεση του σχολείου με την ζωή και την κοινωνία μοιάζουν ιδιαίτερα επίκαιρες (Röhrs, 1984: 64). Ο Dewey στο έργο του Δημοκρατία και Εκπαίδευση υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα και την ιδιαίτερη θέση που κατέχει η δημοκρατία στην πολιτική και ηθική πραγματιστική φιλοσοφία (Frega, & Trifiro, 2010: 8). Αντιλαμβάνεται την δημοκρατία ως τρόπο ζωής και δίνει έμφαση στον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας που θα επέλθει μέσω μιας δημοκρατικής εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση συμβάλλει στη βελτίωση και ταυτόχρονη ενίσχυση της δημοκρατίας, δεδομένου ότι διαμέσου αυτής αναδύεται η ηθική δράση των μαθητών αρχικά μέσα στο χώρο του σχολείου και στη συνέχεια στην ευρύτερη κοινωνία ως ενεργά μέλη της (Τριαντάρη, 2012:58-59).

Η δημοκρατική εκπαίδευση, σύμφωνα με τους Renner & McCrury (2001), συνιστά τη μάθηση που στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και διαθέσεων, απαραίτητων για την ενεργό συμμετοχή σε μία πλουραλιστική και συμμετοχική δημοκρατία. Η εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνία. Το σχολείο αποτελεί μικρογραφία

της και χώρο κοινωνικοποίησης των μαθητών. Στο σχολείο οι μαθητές εφοδιάζονται με τα απαραίτητα εφόδια ώστε να ενταχθούν αργότερα ως δραστήρια μέλη στην κοινωνία. Η επικοινωνία, η ανάπτυξη σχέσεων, η συνεργασία και η επίλυση συγκρούσεων, είναι διαδικασίες που λαμβάνουν μέρος στην σχολική πραγματικότητα και ενισχύουν την κοινωνικοποίηση του ατόμου.

Η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης φαίνεται και από τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Προσπαθούν να εντάξουν στην διδασκαλία τους τις εμπειρίες των παιδιών καθώς και γεγονότα και καταστάσεις από την καθημερινή ζωή τους, προκειμένου να έρθουν αντιμέτωποι με την κοινωνική πραγματικότητα. Στη χώρα μου, στην Ελλάδα, η εκπαίδευση θεωρείται βασική όχι μόνο για τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα αλλά και για τα κοινωνικά, τις έννοιες του κοινού, της αλληλεγγύης, του κοινού καλού και την ατομική ελευθερία να συνδέεται με τις υποχρεώσεις της κοινωνικής και ηθικής ευθύνης, όπως αναφέρει ο Giroux (2010:14).

Σήμερα μελετητές ερευνούν, πως τα κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης, μπορούν να προάγουν τη δημοκρατία (Durr, 2005). Το νηπιαγωγείο είναι ένας χώρος όπου οι ενδιαφερόμενοι (παιδιά, εκπαιδευτικοί, γονείς, ευρύτερη κοινωνία) μπορούν να συμμετέχουν και να προάγουν δημοκρατικές πολιτικές (Moss, 2007). Καταλυτική επίδραση στην πραγμάτωση των δραστηριοτήτων ασκεί και ο χώρος και το περιβάλλον στο οποίο δρουν και κινούνται τα παιδιά. Θα πρέπει να είναι κατάλληλα διαμορφωμένα και να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες των παιδιών, ώστε τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα μέσα από τις ενέργειες τους να φέρουν εις πέρας μια δραστηριότητα. Επιπρόσθετα, οι δραστηριότητες είναι καλό να γίνονται με παιγνιώδη τρόπο, αφού το παιχνίδι θεωρείται κύριος παράγοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι δραστηριότητες αποκτούν κοινωνικό χαρακτήρα, καθώς με την ενασχόλησή τους με το παιχνίδι τα παιδιά καλλιεργούν και αναπτύσσουν και κοινωνικές δεξιότητες και γνώσεις.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η συνεργατική μάθηση έχει ως βάση την επικοινωνία και τη συνεργασία και οι επικοινωνιακές και συνεργατικές δραστηριότητες θεωρούνται απαραίτητες, επισημαίνουν οι αδερφοί Johnson & Johnson (1998: 17-18 και ο Kagan, 1994: 13-14). Μέσα στην ομάδα οι μαθητές ασκούνται να ακούν τους συνομιλητές τους, να εκφράζουν με σαφήνεια τις απόψεις και τις θέσεις τους, την διαφωνία ή τη συμφωνία τους, να αποκωδικοποιούν τα κοινά σύμβολα της επικοινωνίας, να αντιλαμβάνονται τη θέση του άλλου. Είναι λοιπόν απαραίτητο να αναπτύξουν κοινωνικές και συνεργατικές δεξιότητες. Η επικοινωνία και οι καλλιεργημένες κοινωνικές δεξιότητες δημιουργούν κλίμα εμπιστοσύνης, ενδυναμώνουν τις σχέσεις των μαθητών και συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αλληλοβοήθειας. Οι συνεργατικές δεξιότητες (cooperative skills) είναι απαραίτητες για τη εποικοδομητική συμμετοχή των ατόμων στην ομάδα. Η επιτυχία της συνεργασίας στις ομάδες εξασφαλίζεται και με την καλλιέργεια και απόκτηση των συνεργατικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μελών. Οι δεξιότητες προγραμματίζονται, διδάσκονται και αξιολογούνται όπως ακριβώς και οι στόχοι της ακαδημαϊκής μάθησης. Διδάσκονται συστηματικά σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Kagan, 1994: 14:4· Johnson, 1998: 2-4).

Ως συνεργατικές δεξιότητες σύμφωνα με την εκτενή βιβλιογραφία (Duran & Amandi, 2011· Johnson & Johnson 1999· Johnson, Johnson & Holubec, 1998· Ματσαγγούρας, 1998· Χαραλάμπους, 1996· Kagan, 1994) αναφέρονται ανάμεσα σε άλλες: γίνομαι καλός ακροατής, αποδέχομαι διαφορετικές απόψεις, μιλώ με χαμηλό τόνο φωνής, εκφράζω τη συμφωνία μου ή τη διαφωνία μου, ενθαρρύνω και ενισχύω τους συνομιλητές μου, περιμένω τη σειρά μου να μιλήσω, ζητώ τη γνώμη των άλλων, δημιουργώ ευχάριστο κλίμα, μοιράζομαι πρόθυμα πράγματα με τους άλλους, ζητώ βοήθεια, η απάντηση μου επικεντρώνεται στην ερώτηση, η αυτό και ετερο-αξιολόγηση, διαχείριση προβλημάτων και διευθέτηση συγκρούσεων.

Η συνεργατική μάθηση είναι μια μορφή οργάνωσης της διδασκαλίας που υποστηρίζει τη λειτουργία των ομάδων και συμβάλλει στην επίτευξη των κοινών στόχων. Από παιδαγωγική άποψη, είναι ένα σύστημα μεθόδων μάθησης, στο οποίο οι μαθητές εργάζονται με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μέσα σε μικρές ομάδες μεικτής ικανότητας (2-4 ατόμων), για την επίτευξη των κοινών στόχων και τη μεγιστοποίηση της μάθησης τόσο των ίδιων όσο και των συμμαθητών τους (Johnson & Johnson, 1999). Όλες οι ομάδες δεν είναι συνεργατικές. Για να είναι ένα μάθημα συνεργατικό και να λειτουργούν συνεργατικά οι ομάδες βασική προϋπόθεση είναι να υπάρχουν προσεκτικά δομημένα τα εξής βασικά στοιχεία: θετική αλληλεξάρτηση, προωθητική αλληλεπίδραση, ατομική και ομαδική ευθύνη, κατάκτηση και χρήση κοινωνικών δεξιοτήτων και αξιολόγηση της ποιότητας της συνεργασίας (Johnson & Johnson, 1999: 75-89).

Οι μορφές συνεργατικής μάθησης είναι τρεις: η τυπική (formal), η άτυπη (informal) και οι ομάδες συνεργατικής βάσης (cooperative base groups) (Johnson & Johnson, 1999:15). Στην έρευνά μας εφαρμόσαμε την τυπική συνεργατική μάθηση επειδή στον συγκεκριμένο τύπο δίνεται έμφαση τόσο σε θέματα γνωστικού περιεχομένου όσο και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Στην τυπική συνεργατική μάθηση (formal cooperative learning) οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες σχεδιασμένες από τον εκπαιδευτικό για να διασφαλιστεί η ανομοιογένεια. Οι ομάδες παραμένουν σταθερές για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές τους στόχους της εργασίας. Οι μαθητές ολοκληρώνουν από κοινού συγκεκριμένες εργασίες (όπως λήψη απόφασης, επίλυση προβλήματος, εκμάθηση λεξιλογίου, εργασίες μαθηματικού, γλωσσικού και εικαστικού περιεχομένου). Οι ομάδες παρουσιάζουν και αξιολογούν τη δουλειά τους (Johnson & Johnson, 1999: 47).

Μεθοδολογία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα νηπιαγωγεία. Ήταν μια έρευνα δράσης με πειραματική μορφή και συμμετείχαν τέσσερα νηπιαγωγεία. Τα δύο νηπιαγωγεία ήταν στην πειραματική ομάδα με 42 παιδιά και τα δύο στην ομάδα ελέγχου με 41 παιδιά. Η έρευνα δράσης είναι μια διαδικασία συνεργατικής έρευνας, που προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των εμπλεκόμενων στο πεδίο που ερευνάται (Κατσαρού & Τσάφος, 2004: 14). Ο εκπαιδευτικός που θέλει να διερευνήσει ένα θέμα ή να δοκιμάσει μια διδακτική πρόταση, στο πλαίσιο μιας ερευνητικής ομάδας, οργανώνει και διεξάγει έρευνα δράσης (Κατσαρού & Τσάφος, 2004: 14). Η έρευνα δράσης είναι «η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στα πλαίσια αυτής της κατάστασης» (Elliot

1991: 69). Ο McNiff (2002: 3) αναφέρει «είναι ένας πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει. Η έρευνα-δράση είναι μια διαδικασία σύνθετη και προσαρμοσμένη στη δυναμική του ερευνητικού πεδίου και αναπτύσσεται σε κύκλους. Η ολοκλήρωση ενός κύκλου οδηγεί στον επόμενο και μέσα από τον αναστοχασμό μπορεί να προκαλέσει τον επαναπροσδιορισμό του σχεδίου δράσης. Είναι μια ανοικτή, κυκλική και με σπειροειδή μορφή διαδικασία, η οποία αποτελεί και το σημαντικότερο χαρακτηριστικό της (Stinger, 1999: 19).

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν, αν τα παιδιά απέκτησαν κοινωνικές δεξιότητες και αν εφάρμοσαν στις δράσεις τους συνεργατικές και διαλογικές πρακτικές, μέσα από την εφαρμογή της τυπικής συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης και της εργασίας τους σε ομάδες.

Ο οδηγός συνέντευξης, σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια ειδικά για την καταγραφή της δράσης στο ερευνητικό πεδίο (Mucchielli, 2009). Τα παιδιά απάντησαν σε ερωτήσεις αναφορικά την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων (χαμηλόφωνη ομιλία, ενθάρρυνση, βοήθεια, μοίρασμα, κ.ά.), την εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών (συναίνεση σε κοινή απόφαση της ομάδας, αποδοχή διαφορετικών ιδεών και απόψεων, την ενθάρρυνση συμμετοχής όλων των μελών της ομάδας, κ.ά.) και τέλος τη χρήση διαλογικών πρακτικών (κατάθεση ιδεών, ανταλλαγή πληροφοριών, χρήση ερωτήσεων και επιχειρημάτων, έκφραση απόψεων, κ.ά.). Με τις συνεντεύξεις, διερευνήσαμε επίσης τις απόψεις των παιδιών για την ομαδική εργασία και τις κρίσεις τους για τον τρόπο λειτουργίας των ομάδων. Ο οδηγός συνέντευξης εφαρμόστηκε και στις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) στην αρχή και στο τέλος της ερευνητικής παρέμβασης.

Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος θεματικής ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Denzin & Lincoln, 2000) τόσο στην ανάλυση των συνεντεύξεων των παιδιών όσο και στην παρατήρηση της διδακτικής παρέμβασης. Ο λόγος που τη χρησιμοποιήσαμε είναι ότι συγκροτείται από ένα σύνολο διεργασιών που επιτρέπουν τη συστηματική ποιοτική διερεύνηση των δεδομένων (Mayring, 2000). Το περιεχόμενο των συνεντεύξεων μελετήθηκε προσεκτικά και εντοπίστηκαν τα σημεία εκείνα που μας οδήγησαν, σε συνδυασμό με τη θεωρία, στην ποιοτική ανάλυση. Η διαμόρφωση των θεματικών εννοιών και των κατηγοριών προέκυψαν και από τη μελέτη των δεδομένων των συνεντεύξεων, στηρίχτηκαν στις θεωρίες και τα ερευνητικά δεδομένα της συνεργατικής προσέγγισης. Επίσης αξιοποιήθηκαν συνδυαστικά όλα τα στοιχεία από τις φωτογραφίες και το ημερολόγιο της νηπιαγωγού.

Η οργάνωση της διδακτικής παρέμβασης

Με συνέντευξη καταγράφηκε η ύπαρξη συμμετοχικών και διαλογικών πρακτικών σε όλα τα παιδιά (προέλεγχος). Υλοποιήθηκε το πρόγραμμα παρέμβασης στην πειραματική ομάδα. Στο τέλος της παρέμβασης που διάρρηξε τρεις μήνες πάρθηκαν πάλι συνεντεύξεις από όλα τα παιδιά. Το πρόγραμμα της παρέμβασης περιελάμβανε εκπαίδευση των νηπιαγωγών με επιμόρφωση από τον ερευνητή, οργανωμένες δραστηριότητες που βασιζόταν στα βασικά στοιχεία της συνεργατικής μάθησης και αφορούσαν διάφορα γνωστικά πεδία από το αναλυτικό πρόγραμμα.

Η ερευνήτρια σε συνεργασία με τις νηπιαγωγούς των πειραματικών τάξεων δημιούρ-

γησαν τις ομάδες. Στις πειραματικές τάξεις δημιουργήθηκαν τετραμελείς ομάδες και ήταν μεικτής ικανότητας (ετερογενείς). Οι ομάδες δημιουργήθηκαν σε συνεργασία με τις νηπιαγωγούς των τμημάτων. Οι ομάδες παρέμειναν σταθερές για όλο το διάστημα της ερευνητικής παρέμβασης. Πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες για την εύρεση ονόματος των ομάδων, συμβόλου, και δραστηριότητες επαφής και εμπιστοσύνης των μελών της κάθε ομάδας. Στόχος μας ήταν τα παιδιά να νιώθουν ότι ανήκουν στην ομάδα τους (belonging), να νιώθουν ασφαλή (secure) και να βιώνουν κάποιου είδους επιτυχία από τη συμμετοχή τους στην ομάδα (success) (Johnson & Johnson, 1999). Τα βασικά συστατικά της συνεργατικής μεθόδου που διαμορφώθηκε και εφαρμόστηκε στο ερευνητικό πεδίο ήταν:

- καθορισμός των γνωστικών και των συνεργατικών στόχων
- εξήγηση του τρόπου εργασίας από τον εκπαιδευτικό και του τρόπου αξιολόγησης
- διανομή των πηγών και του εκπαιδευτικού υλικού
- εργασία των ομάδων με αλληλεξάρτηση όπου ενθαρρύνεται η προφορική επικοινωνία, η συμμετοχή, η αλληλοϋποστήριξη
- παρακολούθηση των εργασιών των ομάδων από τον εκπαιδευτικό που βοηθά και εμπυχώνει
- πραγματοποίηση ομαδικών εργασιών και παρουσίαση τους στην τάξη
- αξιολόγηση του έργου των ομάδων από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, καθώς και της ποιότητας της συνεργασίας
- συζήτηση για τρόπους βελτίωσης της συνεργασίας

Αποτελέσματα

Η ενίσχυση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης αποτελεί βασικό στόχο της προσχολικής αγωγής και αποσκοπεί στη διαμόρφωση μιας υγιούς προσωπικότητας, ενός ατόμου που λειτουργεί ικανοποιητικά ως προς τις προσωπικές ανάγκες και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Δεν αποτελεί ξεχωριστή μαθησιακή περιοχή αλλά διατρέχει το σύνολο του προγράμματος και μπορεί να ενισχυθεί με στοχευμένες δραστηριότητες και παρόχη κατάλληλων ερεθισμάτων (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, 2014).

Αρχικά διερευνήσαμε την επιθυμία των παιδιών να εργάζονται μόνο τους ή σε ομάδες. Η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε αξιοσημείωτες αλλαγές καθώς δεν απέκτησαν συνεργατικές εμπειρίες λόγω της παραδοσιακής οργάνωσης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν σημαντικές αλλαγές μετά την αλλαγή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και τη συμμετοχή τους στις ομάδες. Η διαφορά αυτή οφείλεται στις καινούργιες εμπειρίες που απέκτησαν. Πιο συγκεκριμένα, πριν την έναρξη του προγράμματος, ανέφεραν ότι προτιμούν να εργάζονται σε ομάδες για να έχουν παρέα, βοήθεια και γιατί είναι καλύτερα, κατηγορίες που αφορούν περισσότερο βασικές ανάγκες των παιδιών για επαφή και βοήθεια από συνομηλίκους. Μετά την παρέμβαση οι λόγοι εμπλουτίστηκαν με την παράμετρο του χρόνου, της συνεργασίας, της αποτελεσματικότητας. Τα τριάντα πέντε από τα σαράντα δύο παιδιά της πειραματικής ομάδας (ποσοστό 83,3%) ανέφεραν επιπλέον λόγους για τους οποίους θέλανε να συμμετέχουν στην ομαδική εργασία. Καθώς τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες, καλούνται να εξωτερικέψουν τον εσωτερικό τους λόγο, να διατυπώσουν τη σκέψη τους, να ελέγξουν τις πράξεις τους, να συγκρίνουν τις απόψεις τους, να αντιληφθούν και να ελέγξουν ποια είναι η σωστή, να

εφαρμόσουν αλλά και να εσωτερικεύσουν τις διαδικασίες επίλυσης των προβλημάτων και κατάκτησης της γνώσης. Τα παιδιά στις αναφορές τους για την αιτιολόγηση που κάνουν για την προτίμησή τους να εργάζονται σε ομάδες, αναφέρονταν σχετικά:

βοηθάμε ο ένας τον άλλο, μου εξηγούν οι άλλοι, περνάω καλύτερα, είσαι πάντα χαρούμενος, όταν είμαι μόνος μου δυσκολεύομαι, με παρέα είναι καλύτερα, έχει πάρα πολλά παιδιά η τάξη μου και στην ομάδα είμαστε πιο λίγοι, μιλάω πιο πολύ, έχουμε πιο πολύ χρόνο, τα καταφέρνουμε καλύτερα....

Το ότι γνωρίζουμε τις κοινωνικές δεξιότητες δεν είναι το ίδιο με την απόκτησή τους, η συνεργατική μάθηση είναι μια φυσική αρένα μέσα στην οποία αποκτούμε κοινωνικές δεξιότητες (Kagan, 1994: 14:1) Οι κοινωνικές δεξιότητες (Cooperative skills) είναι απαραίτητες για τη εποικοδομητική συμμετοχή των ατόμων στην ομάδα. Η επιτυχία της συνεργασίας στις ομάδες εξασφαλίζεται και με την καλλιέργεια και απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μελών. Οι δεξιότητες προγραμματίζονται, διδάσκονται και αξιολογούνται όπως ακριβώς και οι στόχοι της ακαδημαϊκής μάθησης. Διδάσκονται συστηματικά σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Kagan, 1994· Johnson, 1999). Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, με την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης ανέφεραν στις συνεντεύξεις τους, σε ποσοστό 90% (τριάντα οκτώ από τα σαράντα δύο παιδιά της πειραματικής ομάδας), ότι μπορούσαν να παραμείνουν στην ομάδα μέχρι η ομάδα να ολοκληρώσει το έργο της, κατάφεραν να μιλάνε χαμηλόφωνα, να ενθαρρύνουν άλλα μέλη της ομάδας τους, να ασχολούνται με το κοινό έργο της ομάδας. Όλα τα παραπάνω είναι κοινωνικές δεξιότητες που εισήχθησαν και καλλιεργήθηκαν από τα παιδιά μέσα από τον τρόπο οργάνωσης των συνεργατικών δραστηριοτήτων. Στην ομάδα ελέγχου, που εφαρμόστηκε άτυπη συνεργατική μάθηση και τα παιδιά εργαζόταν σε τυχαίες ομάδες, χωρίς να εξασφαλίζονται τα βασικά στοιχεία της συνεργατικής μάθησης (θετική αλληλεξάρτηση, προωθητική αλληλεπίδραση, ατομική ευθύνη, κοινωνικές δεξιότητες και αξιολόγηση του έργου των ομάδων), οι απαντήσεις των παιδιών δεν διαφοροποιήθηκαν. Διαφοροποιήθηκαν όμως οι απαντήσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας γιατί σε κάθε οργανωμένη συνεργατική δραστηριότητα η νηπιαγωγός ανέφερε και φρόντιζε να καλλιεργείται και μία κοινωνική δεξιότητα. Τα παιδιά ασκήθηκαν στις παραπάνω δεξιότητες και ασκήθηκαν στην κατάκτηση τους. Στις απαντήσεις τους στη συνέντευξη αναφέρονταν σχετικά:

μιλούσαμε πιο σιγά μέσα στην ομάδα, μπορούσαμε να μιλάμε σιγά και ήταν ωραίο, μου άρεσε να μου λέει ο φίλος μου ότι μπορώ και να προσπαθήσω, είναι πιο εύκολο να τα κάνουμε μαζί, δε μου φαινόταν δύσκολο γιατί κάνανε και οι άλλοι, ήθελα η ομάδα μου να το κάνει ωραίο και είμασταν όλοι μαζί, κανένας δεν έφευγε, ο Γ. που έφευγε τον λέγαμε να γυρίσει στην ομάδα....

Βασική αρχή της συνεργατικής μάθησης είναι ότι η εξουσία αποκεντρώνεται από το δάσκαλο στην ομάδα, η οποία δεν λειτουργεί ιεραρχικά αλλά μέσα από συλλογικές δραστηριότητες και εναλλασσόμενους ρόλους (Ματσαγγούρας, 1998). Η ανάληψη από κάθε μέλος της ομάδας ενός συγκεκριμένου ρόλου, στο πλαίσιο της κοινής εργασίας, προάγει τη συνεργασία και συμβάλλει στην απόδοση της ομάδας. Όλα τα παιδιά δήλωσαν ότι μπορούν να ανταπεξέρθουν στις απαιτήσεις του ρόλου που κάθε φορά αναλάμβαναν, όμως υπήρχε και ένας αριθμός παιδιών που δήλωσαν ότι είχαν δυσκολίες σε ορισμένους

ρόλους. Οι ρόλοι που ανέφεραν ότι τους δυσκόλεψαν ήταν του εμπυκωτή και του συντονιστή. Μέσα από τους ρόλους εξασφαλιζόταν η συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας σε ένα βαθμό, όμως οι αποφάσεις για το κοινό έργο της ομάδας ήταν με συναίνεση. Τρία-τετα έξι από τα σαράντα δύο παιδιά της πειραματικής ομάδας (ποσοστό 85,7%) ανέφεραν ότι είχαν το χρόνο να μιλήσουν, να εξηγήσουν τις θέσεις τους, να καταθέσουν τις προτάσεις τους, να προσπαθήσουν να πείσουν τους άλλους για τις θέσεις τους, να ανταλλάξουν πληροφορίες, να δείξουν ο ένας στον άλλο πως να κάνουν κάτι. Η οργάνωση του προγράμματος συνέβαλε στην καλλιέργεια των παραπάνω δεξιοτήτων και αυτό φάνηκε από την ανάλυση των εργαλείων της έρευνας. Τα παιδιά από την ομάδα ελέγχου δεν διαφοροποιήθηκαν στις απαντήσεις τους σε σχέση με τα παιδιά της πειραματικής ομάδας που παρουσίασαν σημαντικές αλλαγές στην κατάκτηση των συνεργατικών και διαλογικών πρακτικών όπως φαίνεται και από τις απαντήσεις τους:

μπορούσα να μιλήσω και να πω αυτό που θέλω με ακούγανε, λέγαμε όλοι τι θέλαμε και μετά κάναμε πότε το ένα, πότε το άλλο, ο εμπυκωτής μας έλεγε ότι όλοι μπορούμε και αυτό μου άρεσε, όταν ήμουν εμπυκωτής δεν ήθελα να πω στους άλλους ότι μπορούν, μπορούσα να δείξω τι έλεγα, όταν μιλούσα οι άλλοι με άκουγαν, όλοι προσπαθούσαμε, καμιά φορά ο Π. δε δούλευε αλλά τον βοηθούσαμε....

Συζήτηση - συμπεράσματα

Η ανάλυση των συνεντεύξεων των παιδιών και τα συμπληρωματικά στοιχεία από το ημερολόγιο και τη φωτογράφιση έδειξαν ότι τα παιδιά κατέκτησαν κοινωνικές δεξιότητες και συνεργατικές πρακτικές, στοιχεία που συμβάλλουν σε δημοκρατική συμπεριφορά και αρμονική συνύπαρξη σε κοινωνικό σύνολο.

Στο νηπιαγωγείο, η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων γίνεται μέσα από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και την απόκτηση γνώσεων για την κοινωνική ζωή (ΦΕΚ 304, 2003). Οι κύριες δεξιότητες που αναμένεται να αναπτυχθούν και να αποκτηθούν στο νηπιαγωγείο είναι η αυτοεκτίμηση, η συνεργασία, η μοναδικότητα, ο σεβασμός και το εγώ σε σχέση με τον άλλο (ΦΕΚ 304, 2003). Σύμφωνα με το Διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών, όπως αναφέρεται στο ΦΕΚ 304, 2003, τα παιδιά θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ευθύνη για τις πράξεις τους, να εκφράζονται ελεύθερα, να δέχονται τις συνέπειες των λαθών τους, να διαπραγματεύονται κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων και να αναπτύξουν θετικά συναισθήματα για τον εαυτό τους και τους άλλους. Όλες οι παραπάνω δεξιότητες πιστεύετε ότι συμβάλλουν στο χτίσιμο του δημοκρατικού πολίτη, του πολίτη που συμμετέχει συνεργατικά και δημοκρατικά στο κοινωνικό πλαίσιο. Η συνεργατική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων που οδηγούν στο σημερινό αλλά και μελλοντικό δημοκρατικό πολίτη. Έρευνες έδειξαν ότι οι εργασίες που εμπλέκουν τα παιδιά και έχουν νόημα για αυτά, δίνουν ευκαιρίες που τα κινητοποιούν για να έχουν σημαντικές εμπειρίες μάθησης (Fasko, 2001).

Ο Jonathan Cohen (2006:201) εξηγεί ότι η κοινωνική-συναισθηματική εκπαίδευση αφορά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων που είναι απαραίτητες για την απόκτηση επάρκειας σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, στο σχολείο και στη ζωή και αποτελούν τη βάση συμμετοχής σε μια δημοκρατική κοινωνία. Το CASEL (Collaborative for

Academic, Social, and Emotional Learning) ορίζει την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση ως τη διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά –και οι ενήλικες– αποκτούν γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες ώστε να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να θέτουν θετικούς στόχους και να τους επιτυγχάνουν, να εκδηλώνουν φροντίδα και ενδιαφέρον για τους άλλους, να παίρνουν υπεύθυνες αποφάσεις, να χειρίζονται αποτελεσματικά τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Payton et al. 2008:4).

Το υλικό περιβάλλον της τάξης ευνόησε και διευκόλυνε την συμμετοχή όλων των παιδιών όπως και την υλοποίηση των ιδεών τους. Όπως αναφέρουν και οι Paterson & Harrison (2005) σε έρευνες που έκαναν, οι δάσκαλοι πρέπει να παρέχουν ποικιλία από πηγές και υλικά για να τα χρησιμοποιούν τα παιδιά στις δράσεις τους. Οι Werner & Myers (2009) αναφέρουν ότι το φυσικό περιβάλλον περιλαμβάνει στοιχεία χώρου που σχετίζονται με τη μάθηση. Ο χώρος πρέπει να είναι ανοιχτός, με ευελιξία στη χρήση του αλλά και στη χρήση των υλικών, για να επιτρέπει στις μικρές ομάδες να εργαστούν αποδοτικά και να δημιουργήσουν νέους χώρους που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- 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.
- Denzin N & Lincoln Y. (επιμ.) (2000). *Handbook of Qualitative Research*. London: Thousand Oaks.
- Dewey, J. (2015). *Democracy and Education*. Online στο: www.gutenberg.org
- Durán, E. B., & Amandi, A. (2011). Personalised collaborative skills for student models. *Interactive Learning Environments*, 19(2)/11: 143-162.
- Durr, K. (2005). *The school: a democratic learning community*. Council of Europe, November.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Fasko, D. (2001). Education and creativity. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 317-327.
- Frega, R. & Trifiro, F. (2010). Pragmatism and Democracy. *Ethics and Politics*, XII, pp. 7-11.
- Giroux, H. A. (2010). *Teachers without jobs and education without hope: Beyond bailouts and the fetish of the measurement trap (part 2)*. Retrieved September 8, 2010, from <http://www.truth-out.org/teachers-without-jobs-and-education-without-hope-beyond-bailouts-and-fetish-measurement-trap60146>
- Johnson, D. & Johnson R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D., Johnson R. & Holubec, E. (1998). *Cooperation in the classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Mayring, Ph., (2000). *Qualitative Content Analysis*. Vol. 1, No 2. Διαθέσιμο στο www.qualitative-research.net/fqs/beirat/mayring-e.htm
- McNiff, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice*. London: McMillan Education Ltd.
- Moss, P. (2007). "Bringing Politics into the Nursery: Early Childhood Education as a Democratic Practice." *European Early Childhood Education Research Journal* 15 (1): 5-20.

- Muccheilli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Arman Collin.
- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Peterson, R. E., & Harrison, H. L., III (2005). The created environment: An assessment tool for technology education teachers: Creativity doesn't just happen by chance; the prepared environment nourishes it. *The Technology Teacher*, 64(6), 7-11.
- Renner, A., McCrury, N. (2001). On wrestling with alienation and producing more progressive mental conceptions that remake our world: doing democracy. *In Factis Pax*, vol.5, no 1, pp. 97-118.
- Stringer E. (1999). *Action research*. Second Edition. USA: Sage Publication.
- Warner, S. A., & Myers, K. L. (2009). The creative classroom: The role of space and place toward facilitating creativity. *Technology Teacher*, 69(4), 28-34.

Ελληνόγλωσσον

- Röhrs, H. (1984). *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*. Μτφρ. Κ. Δελικωσταντής - Σ. Μπουζάκης. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2004). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Νέο Σχολείο (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών. *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Αναθεωρημένη έκδοση. Αθήνα: 2014.
- Τριαντάρη-Μαρά, Σ. (2012). *Η Φιλοσοφία του Πραγματισμού στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Α. Σταμούλης.
- ΦΕΚ 304 (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.).
- Χαραλάμπους, Ν. (1996). *Η Διαφορική Επίδραση της Συνεργατικής και Ατομικής Μάθησης στη Σχολική Επίδοση*. Λευκωσία: Διδακτορική Διατριβή, ISBN:9963-8123-1-7.

Abstract

The purpose of this study was to examine how the effect of cooperative learning can promote democratic values in kindergarten. Nowadays researchers are investigating how preschools can promote democracy (Durr, 2005). In cooperative learning, students work in small groups with interaction and interdependence to achieve common goals (Johnson & Johnson, 1999). The research took place in four kindergartens in Thessaloniki. The participants were divided into two groups the treatment and the control group respectively. Data collection tools were diary, interview, and photography. Data quality analysis (Braun & Clarke, 2006) was the analysis method used. The results of the research were that the children in the experimental group gained more social skills and applied cooperative and interactive practices in their actions.

Keywords: Cooperative learning, kindergarten, democracy, collaborative-interactive practices.

Δουλεύουμε όλοι με όλους: Η συμβολή της ευέλικτης ομαδοποίησης στην ακαδημαϊκή πρόοδο και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής

Ηρώ Καραγεώργου

Υποψήφια Διδάκτωρ, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
arkarageorgou@pre.uth.gr

Διαμάντω Φιλιππάτου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ
flipd@psych.uoa.gr

Σταυρούλα Καλδή

Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
kaldi@uth.gr

Περίληψη

Η ευέλικτη ομαδοποίηση, η συστηματική εναλλαγή τρόπων εργασίας και ομαδοποιήσεων, αποτελεί κεντρική πρακτική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αποσκοπεί στη μαθησιακή αξιοποίηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και στην ευθυγράμμιση της διδασκαλίας με τις ανάγκες των μαθητών (Tomlinson, 2003). Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος μιας διετούς έρευνας δράσης για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρώτη δημοτικού. Παρουσιάζει έναν τετράμηνο κύκλο δράσης (Μάρτιος-Ιούνιος) που εστιάζει στην ευέλικτη ομαδοποίηση. Μελετά τη διαμόρφωση της μαθησιακής εμπειρίας και την ανάπτυξη ακαδημαϊκών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι μαθητές απέκτησαν θετική στάση για το σχολείο, προόδευσαν στις δεξιότητες γραμματισμού και καλλιέργησαν δεξιότητες σχολικής, συναισθηματικής και κυρίως κοινωνικής επάρκειας, ενώ σημαντικά ενισχύθηκε η συνοχή της τάξης.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαφοροποιημένη διδασκαλία, ευέλικτη ομαδοποίηση, ακαδημαϊκές και ψυχοκοινωνικές δεξιότητες

Εισαγωγή

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποσκοπεί στην ανταπόκριση στην ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού, μέσα από σχεδιασμό πολλαπλών, ποιοτικά διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων, ώστε να ευθυγραμμίζεται η μαθησιακή εμπειρία με τις μαθησιακές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών. Κύριες παράμετροι στην εφαρμογή της είναι το ασφαλές, οργανωμένο και ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον, ο διδακτικός σχεδιασμός υψηλής ποιότητας, η συνεχής αξιολόγηση για παρακολούθηση της πρόόδου των μαθητών και η διδακτική διαδικασία που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους (Tomlinson, 2014). Η ευέλικτη ομαδοποίηση αποτελεί κεντρική πρακτική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και χαρακτηρίζεται από συχνή και σκόπιμη εναλλαγή των ομαδο-

ποιήσεων στη σχολική τάξη (Tomlinson, 2003). Ερευνητικά διαφαίνεται ότι έχει θετικά αποτελέσματα στην επίδοση και τις στάσεις των μαθητών (Lou, Abrami, & Spence, 2000· Tieso, 2003· Tomlinson, Brimijoin, & Narvaez, 2008). Ωστόσο, συχνά δεν αποτελεί καθημερινή επιλογή των εκπαιδευτικών, εξαιτίας πρακτικών παραμέτρων που αφορούν τον σχεδιασμό, τις διαδικασίες ομαδοποίησης, τη διαχείριση της τάξης, την κατανομή και τη διαχείριση του χρόνου (Castle et al., 2005· Lapp et al., 2012). Η παρούσα εργασία βρίσκεται στο σημείο συνάντησης έρευνας και πράξης. Συμβάλλει στην ερευνητική τεκμηρίωση της ευέλικτης ομαδοποίησης, αποτελώντας ταυτόχρονα πρόταση για την πρακτική της εφαρμογή στο πλαίσιο της τάξης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η ευέλικτη ομαδοποίηση διασφαλίζει ένα ρευστό μαθησιακό περιβάλλον, όπου οι συνθήκες εργασίας και οι συνεργάτες εναλλάσσονται ανάλογα με τις ανάγκες τους και τους διδακτικούς στόχους. Συμβάλλει στην ενίσχυση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών, μέσα από καλύτερη εστίαση της διδασκαλίας, της εξάσκησης, της ανατροφοδότησης και της υποστήριξης στις ανάγκες τους (Castle, Dentz, & Tortora, 2005· Lapp, Fisher, & Frey, 2012· NCLD, 2019). Εκτός από την ακαδημαϊκή πρόοδο, η μαθησιακή αξιοποίηση της συνεργασίας συμβάλλει στην καλλιέργεια θετικών στάσεων και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Kaldi, Filippatou, & Anthoroulou, 2014). Η ευέλικτη ομαδοποίηση συνδυάζει την ακαδημαϊκή και την κοινωνική διάσταση του σχολείου, δίνοντας λύση σε προβλήματα διαχείρισης της ετερογενούς τάξης, όπως τα προβλήματα συμπεριφοράς ή ο στιγματισμός των μαθητών (Rytivaara, 2011). Ο σχεδιασμός της δεν στηρίζεται σε διορθωτικές παρεμβάσεις, αλλά σε προορατικές επιλογές που εναρμονίζουν τους τρόπους εργασίας, τις ομαδοποιήσεις και τη διαφοροποίηση του υλικού, με βάση τη διαμορφωτική αξιολόγηση.

Η ευέλικτη ομαδοποίηση χαρακτηρίζεται από χρήση διαφορετικών τρόπων εργασίας και ομαδοποίηση με διαφορετικά κριτήρια, που εναλλάσσονται συχνά και σκόπιμα. Τα τρία αυτά βασικά χαρακτηριστικά της θα συζητηθούν παρακάτω.

Εναλλαγή τρόπων εργασίας: Η ευέλικτη ομαδοποίηση προβλέπει συνεχή συστηματική εναλλαγή διδασκαλίας στην ομάδα της τάξης, συνεργατικής και ατομικής εργασίας (Vaughn, Hughes, Moody, & Elbaum, 2001). Η εκπαιδευτική έρευνα αναδεικνύει διαφορετικά οφέλη από κάθε τρόπο εργασίας, χωρίς να καταλήγει ομόφωνα σε πρόταση κάποιου ως επωφελή για κάθε μαθητή σε κάθε περίπτωση (Taylor, 2007). Όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ευέλικτη ομαδοποίηση, λαμβάνουν υπόψη τους τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κάθε τρόπου εργασίας και επιλέγουν κάθε φορά ποιος εξυπηρετεί καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών και τους διδακτικούς στόχους (Tomlinson, 2014).

Κριτήρια ομαδοποιήσεων: Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι ομαδοποιήσεις διαμορφώνονται με κριτήρια την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα ή το μαθησιακό προφίλ. Οι ομαδοποιήσεις μαθησιακής ετοιμότητας έχουν σύντομη διάρκεια, λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη, αφορούν όλους τους μαθητές και δεν αποτελούν σταθερές ομαδοποιήσεις ικανότητας. Τροποποιούνται, καθώς μεταβάλλονται οι μαθησιακές ανάγκες στα διαφορετικά αντικείμενα. Η καλύτερα στοχευμένη στις ανάγκες διδακτική πράξη οδηγεί σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Brulles & Brown, 2018). Οι ομαδοποιήσεις ενδιαφε-

ρόντων αυξάνουν την προσοχή, ενισχύουν τα κίνητρα μάθησης και βελτιώνουν την επίδοση (Hidi, 2001). Οι ομαδοποιήσεις ως προς το μαθησιακό προφίλ παρέχουν στους μαθητές την ευκαιρία να εργαστούν με τρόπους που προτιμούν. Το μαθησιακό προφίλ επηρεάζεται από το φύλο, την πολιτισμική ταυτότητα, τους τύπους νοημοσύνης, τα μαθησιακά στιλ και αλλάζει στον χρόνο και στα γνωστικά αντικείμενα (Tomlinson, 2014). Ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους οι ομαδοποιήσεις μπορεί να είναι ομοιογενείς ή ετερογενείς, χωρίς κάποιο κριτήριο ή είδος ομαδοποίησης να θεωρείται βέλτιστο για όλες τις μαθησιακές περιστάσεις (Κανάκης, 2001). Τα κριτήρια ομαδοποιήσεων εμπλουτίζουν τη μαθησιακή εμπειρία και οδηγούν σε εξέλιξη των γνωστικών δομών και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, χωρίς να αποτελούν τρόπο κατηγοριοποίησής τους (Rytivaara, 2011).

Συνεχής αναδιαμόρφωση ομαδοποιήσεων: Τα ενδιαφέροντα, η επίδοση σε διαφορετικά αντικείμενα, οι προτιμώμενοι τρόποι επεξεργασίας και έκφρασης και ο ρυθμός κατάκτησης της γνώσης συνθέτουν ένα ανομοιογενές και μεταβαλλόμενο προφίλ, που υπηρετείται καλύτερα από συχνή εναλλαγή ομαδοποιήσεων κατά τη διάρκεια του κύκλου διδασκαλίας-μάθησης (Kanovsky, 2011). Οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τον τρόπο σκέψης των μαθητών και ελέγχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους σε σχέση με τους διδακτικούς στόχους χρησιμοποιώντας συστηματικά διαμορφωτική αξιολόγηση (Φιλιππάτου, 2013). Στη συνέχεια μπορούν να διαμορφώνουν κατάλληλα τις ομαδοποιήσεις και να διαφοροποιούν τις παραμέτρους της εργασίας (Lapp et al., 2012· NCLD, 2019). Έτσι οι διαφορετικοί τρόποι εργασίας δεν είναι απλά ευχάριστη εναλλαγή προς ικανοποίηση διαφορετικών προτιμήσεων, αλλά οργανικό τμήμα της διδακτικής διαδικασίας. Σε ομοιογενείς ομαδοποιήσεις μαθησιακής ετοιμότητας, ο δάσκαλος ορίζει τους συνεργάτες και εξασφαλίζεται γνωστική πρόκληση παρέχοντας κατάλληλο υλικό (με στήριξη ή διαβάθμιση). Οι μαθητές μπορούν να επιλέγουν συνεργάτες και υλικό, όταν η διαφοροποίηση αφορά το ενδιαφέρον ή τον τρόπο έκφρασης. Οι ετερογενείς ομαδοποιήσεις αξιοποιούν την αλληλεπίδραση μαθητών που έχουν διαφορετικές δεξιότητες, οπτικές και ενδιαφέροντα και αποτελούν επιλογές των μαθητών, τυχαίες επιλογές ή σκόπιμες επιλογές του εκπαιδευτικού (Vaughn et al., 2001).

Η εναλλαγή συνθηκών εργασίας, συνεργατών και ρόλων δεν εγκλωβίζει τους μαθητές σε μια δεδομένη δομή ή ομάδα. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός παρατηρώντας και αξιολογώντας τους μαθητές σε διαφορετικά πλαίσια, συγκεντρώνει πλήθος πληροφοριών, που χρησιμοποιεί για τη διαμόρφωση της μελλοντικής διδασκαλίας και την παροχή ανατροφοδότησης (Tomlinson, 2003).

Από την επισκόπηση ερευνών σχετικά με την ευέλικτη ομαδοποίηση στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας προκύπτει η ανάγκη περαιτέρω ερευνητικών μελετών ούτως ώστε να αποτυπωθεί η αποτελεσματικότητά της τόσο στις ακαδημαϊκές όσο και στις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες των μαθητών σε μικτές μαθησιακά σχολικές τάξεις. Επομένως η παρούσα μελέτη επιχειρεί να συνεισφέρει στον επιστημονικό διάλογο για την τεκμηρίωση της ευέλικτης ομαδοποίησης στη διδακτική πράξη αποτελώντας ταυτόχρονα και διδακτική πρόταση προς υλοποίηση.

Μέθοδος

Η παρούσα εργασία είναι μέρος μιας διετούς έρευνας δράσης, που πραγματοποιήθηκε σε δύο διαδοχικά σχολικά έτη, σε δύο τμήματα πρώτης δημοτικού ιδιωτικού σχολείου της Αττικής. Σκοπός της ευρύτερης έρευνας ήταν να μελετήσει την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη διδασκαλία γραμματισμού στην πρώτη τάξη και να περιγράψει την εξέλιξη των ακαδημαϊκών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών στο πλαίσιο αυτό. Καθένας από τους δύο ετήσιους κύκλους δράσης διαρθρώθηκε σε τρεις μικρότερους, οι οποίοι εξελίσσονταν σπειροειδώς και βρίσκονταν σε αλληλεπίδραση, καθώς κάθε κύκλος προέκυπτε από τον προηγούμενο και διαμόρφωνε τον επόμενο. Σταδιακά αυξανόταν η εξοικείωση της δασκάλας-ερευνήτριας με την προσέγγιση, ενώ μελετήθηκαν δύο ομάδες μαθητών με διαφορετικά ακαδημαϊκά και ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά. Επιλέχθηκε ο ερευνητικός σχεδιασμός της έρευνας δράσης, ως καταλληλότερος να συμβάλλει στην κατανόηση της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ελληνική τάξη, μέσα από εκτεταμένη συλλογή δεδομένων, που αποκαλύπτουν τις οπτικές των συμμετεχόντων. Η παρούσα εργασία αποτελεί τον τελευταίο κύκλο δράσης (Μάρτιος-Ιούνιος) και εστιάζει στη χρήση ευέλικτης ομαδοποίησης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν ως εξής:

1. Πώς θα οργανωθεί η ευέλικτη ομαδοποίηση, ώστε να υπηρετεί τις διδακτικές δραστηριότητες, στο πλαίσιο της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;
2. Με ποιον τρόπο θα οργανωθούν ευέλικτα οι ομαδοποιήσεις της τάξης, ώστε να εξυπηρετούν τις ανάγκες των μαθητών στις δεξιότητες γραμματισμού;
3. Πώς θα εξελιχθεί η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών κατά την εφαρμογή ευέλικτης ομαδοποίησης;

Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες ήταν οι 27 μαθητές, 14 αγόρια και 13 κορίτσια, ενός τμήματος πρώτης δημοτικού, 24 από τους γονείς τους και 5 εκπαιδευτικοί ειδικότητας που δίδασκαν στο τμήμα. Η δασκάλα-ερευνήτρια είχε δεκατέσσερα χρόνια διδακτικής πείρας και επιμόρφωση στην προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Μια εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης δημοσίου δημοτικού σχολείου της Αττικής λειτούργησε ως κριτικός φίλος, παρακολουθώντας την έρευνα και συμβάλλοντας στην ανάπτυξη του αναστοχασμού.

Συλλογή δεδομένων

Αξιοποιήθηκαν διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία για την αποτύπωση πολλών προοπτικών, ώστε να γίνει καλύτερη αξιολόγηση της δράσης και να εξασφαλιστεί σε μεγάλο βαθμό η τριγωνοποίηση δεδομένων. Τηρήθηκε ερευνητικό ημερολόγιο, με καταγραφές της δράσης και αναστοχασμό. Για την αποτύπωση της προόδου στις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, διαμορφώθηκαν πρωτόκολλα μαθησιακής ετοιμότητας, βασισμένα στα ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ. Για την παρακολούθηση της εξέλιξης των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, διαμορφώθηκε μία περιγραφική ρουμπρίκα αξιολόγησης δεξιοτήτων και προβλημάτων συμπεριφοράς, βασισμένη στο Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς,

2007). Για την διερεύνηση της οπτικής των γονέων και των δασκάλων ειδικοτήτων της τάξης, χρησιμοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις, που διερευνούσαν τις παραμέτρους σχολικής και κοινωνικής προσαρμογής των παιδιών. Η οπτική των μαθητών αποτυπώθηκε στο τέλος του κύκλου, μέσα από γραπτό αναστοχασμό για την εμπειρία τους στην πρώτη τάξη.

Στη συνέχεια, η παρουσίαση της δράσης διαρθρώνεται στις εξής υποενότητες: (α) αποσαφήνιση της υπάρχουσας κατάστασης, (β) αρχικός σχεδιασμός και (γ) παρακολούθηση της δράσης.

Αποσαφήνιση υπάρχουσας κατάστασης

Στο σχολείο όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα δεν εφαρμόζεται διαφοροποιημένη διδασκαλία. Συνηθίζεται όμως αναδιοργάνωση της ύλης των αναλυτικών προγραμμάτων και των εγχειριδίων σε ευρύτερες θεματικές ενότητες που εμπλουτίζονται με δραστηριότητες και σχέδια εργασίας. Αυτό αποτέλεσε πλεονεκτικό περιβάλλον για τη δράση. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, οι μαθητές είχαν μεγάλες διαφορές στις δεξιότητες γραμματισμού. Αρκετά παιδιά δυσκολεύονταν στη διαχείριση των συναισθημάτων και των συγκρούσεων, ξεσπώντας σε κλάματα όταν ανησυχούσαν, απογοτευόνταν ή θύμωναν. Ορισμένα εκδήλωναν εσωστρεφή, παρορμητική ή/και επιθετική συμπεριφορά.

Στην έναρξη του κύκλου δράσης που περιγράφεται στην παρούσα εργασία, οι μαθητές είχαν προοδεύσει, αλλά συνέχιζαν να έχουν διαφορές στην ακαδημαϊκή επίδοση. Είχαν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και διαχείρισης συγκρούσεων. Είχαν εξοικειωθεί με πλήθος στρατηγικών και μέσων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το μαθησιακό περιβάλλον ήταν ευέλικτο και οργανωμένο, ώστε να μπορούν οι μαθητές να λειτουργούν με αυτονομία. Σχεδιάζονταν διαφορετικές ομαδοποιήσεις εργασίας, που όμως δεν αποτελούσαν απαραίτητο τμήμα της καθημερινής μαθησιακής διαδικασίας. Η δασκάλα, είχε αποκτήσει ευχέρεια στον σχεδιασμό και στην παροχή επιλογών που ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των μαθητών και στη διαχείριση ενός πιο πολύπλοκου μαθησιακού περιβάλλοντος.

Αρχικός σχεδιασμός

Η δράση του κύκλου αυτού εστίαστηκε στην ευέλικτη ομαδοποίηση μέσα από εναλλαγή συνθηκών και ομαδοποιήσεων εργασίας. Δόθηκε έμφαση στη διαχείριση της τάξης με τη διαμόρφωση ενός συστήματος σχηματισμού ζευγαριών και ομάδων συνεργασίας, με διαφορετικά κριτήρια ομαδοποίησης ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε δραστηριότητας. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές επιδιώχθηκε όχι απλά ως εναλλακτικός τρόπος εργασίας, αλλά ως ουσιαστική πηγή μάθησης, με οργανική θέση σε όλο το φάσμα της επεξεργασίας των ενοτήτων και των θεμάτων.

Παρακολούθηση της δράσης

Καθ' όλη τη διάρκεια του κύκλου δράσης, αξιοποιήθηκαν διαφορετικοί τρόποι εργασίας. Καθημερινά γινόταν εργασία στην ομάδα της τάξης, για την παρουσίαση νέων εννοιών, την καθοδηγημένη διερεύνησή τους, την επίδειξη στρατηγικών (αναγνωστικής κατανόησης

και οργάνωσης συγγραφής) και συζητήσεις. Οι μαθητές εργάζονταν ατομικά, συμπληρώνοντας εργασίες στα εγχειρίδια, φύλλα εργασίας και τετράδια, διαβάζοντας κείμενα, συχνά διαφοροποιημένα, παράγοντας κείμενα ή εκτελώντας δραστηριότητες στα κέντρα μάθησης ή ενδιαφέροντος της τάξης. Κατά την επεξεργασία των θεμάτων, ζευγάρια ή μικρές ομάδες μαθητών συνεργάζονταν. Στην ανάγνωση και στην παραγωγή γραπτού λόγου οργανώθηκαν ζευγάρια συστηματικής ανατροφοδότησης και υποστήριξης. Συχνά πραγματοποιούνταν σύντομες διδασκαλίες σε μικρή ομάδα για ανταπόκριση σε κάποια κοινή ανάγκη. Η σύνθεση των ομαδοποιήσεων αποτελούσε επιλογή των μαθητών ή της δασκάλας, με βάση τη διαμορφωτική αξιολόγηση, ώστε να εξυπηρετούνται κατάλληλα οι στόχοι και οι ανάγκες. Το φυσικό περιβάλλον της τάξης (έπιπλα, υλικά) και οι διαδικασίες (ρουτίνες αλλαγής εργασίας, αφίσες οδηγιών για εργασίες, οργάνωση και αρχειοθέτηση εργασιών) διαμορφώθηκαν κατάλληλα.

Τεχνικές ευέλικτης ομαδοποίησης που χρησιμοποιήθηκαν

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τεχνικές και ενδεικτικά παραδείγματα ευέλικτης ομαδοποίησης στη μαθησιακή διαδικασία, μέσα από αποσπάσματα του ερευνητικού ημερολογίου και διαγράμματα διαδοχής των ομαδοποιήσεων.

1. Σύστημα εναλλαγής ομαδοποιήσεων - 'ρολογάκια' (o'clock partners): Διαμορφώθηκε ένας γρήγορος και ευέλικτος τρόπος εναλλαγής συνεργατών σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (o'clock partners, Tomlinson, 2003: 49). Στο πλαίσιο ενός ρολογιού ορίζονταν για κάθε μαθητή τέσσερις συνεργάτες στις θέσεις 3, 6, 9, 12, με διαφορετικά κριτήρια για κάθε θέση. Οι θέσεις αυτές δεν αφορούσαν ώρες, απλά αποτελούσαν έναν σχηματικό τρόπο να δηλωθεί μια συνεργασία, λέγοντας π.χ. «Θα δουλέψετε με τους συνεργάτες σας των 12».

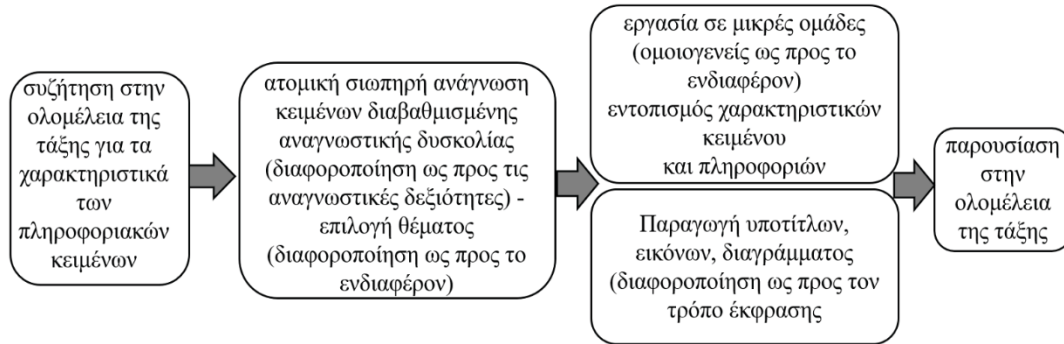
Μετά από έξι εβδομάδες, αναδιαμόρφωσα τα ρολογάκια συνεργατών, βασιζόμενη στη διαμορφωτική αξιολόγηση. Συμπεριέλαβα έναν συνεργάτη παρόμοιου (θέση 12) και διαφορετικού (θέση 3) επιπέδου αναγνωστικών δεξιοτήτων, παρόμοιων δεξιοτήτων ορθογραφημένης γραφής (θέση 6) και μια ελεύθερη επιλογή των παιδιών (θέση 9). Κωδικοποιώντας το επίπεδο γραπτής έκφρασης με το χρώμα που έχουν τα ρολογάκια, σχηματίζω ομοιογενείς (ίδιο χρώμα) ή ετερογενείς (διαφορετικό χρώμα) συγγραφικές ομάδες μαθητών. Γρήγορα οι μαθητές έμαθαν τους νέους συνεργάτες και σταθεροποίησαν τα σημεία συνάντησής τους. Έτσι, αρχίζουν να συνεργάζονται χωρίς καθυστερήσεις. Ερευνητικό Ημερολόγιο (ΕΗ): 25/4/17

2. Μακροπρόθεσμος σχεδιασμός ευέλικτης ομαδοποίησης στην επεξεργασία ενότητας: Το πρώτο παράδειγμα αφορά διδασκαλία των χαρακτηριστικών πληροφοριακού κειμένου, ως στρατηγική κατανόησης.

Με αφορμή το κείμενο του εγχειριδίου (Γλώσσα, β΄ τεύχος, σ. 12) συζητήσαμε στην ομάδα της τάξης τα χαρακτηριστικά ενός πληροφοριακού κειμένου. Οι μαθητές διάλεξαν ανάμεσα σε 4 ζώα (διαφοροποίηση ως προς το ενδιαφέρον). Για κάθε ζώο είχαν δημιουργηθεί δύο κείμενα, διαβαθμισμένα ως προς το πλήθος λέξεων και την πολυπλοκότητα δομής των προτάσεων. Σε κάθε μαθητή ανατέθηκε κείμενο κατάλληλου επιπέδου (διαφο-

ροποίηση ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα). Στη συνέχεια, σε μικρές ομάδες ενδιαφέροντος (επιλογή ζώου), ετοίμασαν παρουσίαση των πληροφοριών για την τάξη. Συζητήσαν τη δομή των κειμένων και ο καθένας επέλεξε να φτιάξει διάγραμμα, ζωγραφιά ή λεζάντα (διαφοροποίηση ως προς το μαθησιακό προφίλ). ΕΗ: 10/5/17

Διάγραμμα 1: «Ευέλικτη ομαδοποίηση κατά τη διδασκαλία χαρακτηριστικών πληροφοριακού κειμένου»



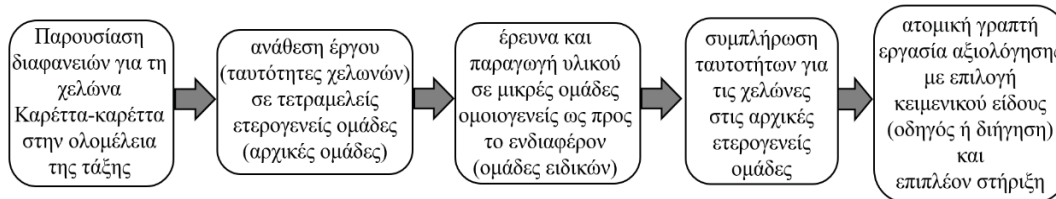
3. Αξιοποίηση στρατηγικών με εναλλαγή ομαδοποιήσεων: Τα επόμενα δύο παραδείγματα αφορούν στρατηγικές, που περιλαμβάνουν εναλλαγή τρόπων ομαδοποίησης ως στάδια.

- **Στρατηγική παζλ (Jigsaw):** Η στρατηγική αυτή αποτελεί χρήσιμο εργαλείο στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Προσφέρεται για διερεύνηση θεμάτων ανάλογα με το ενδιαφέρον και διαφοροποίηση του γλωσσικού ή αναγνωστικού επιπέδου των πηγών (Tomlinson, 2014). Προβλέπει, μετά από την εισαγωγή του θέματος, ανάθεση ενός έργου σε ολιγομελείς (αρχικές) ομάδες. Κάθε μέλος της ομάδας μελετά μια πτυχή του θέματος ατομικά και στη συνέχεια σε νέες ομάδες (ειδικών) και μεταφέρει τη γνώση που αποκτά στην αρχική ομάδα, συμβάλλοντας στην ολοκλήρωση του κοινού έργου (Aronson & Patnoe, 2011).

Με βάση τα ΑΠ και τα διδακτικά εγχειρίδια της Μελέτης Περιβάλλοντος και της Γλώσσας διαμορφώθηκε μία ενότητα για τις χελώνες Καρέττα-καρέττα. Δημιουργήθηκαν ελεύθερα τετραμελείς (ετερογενείς) ομάδες. Προκειμένου να συμπληρώσουν ταυτότητες για τη χελώνα, οι μαθητές διάλεξαν και μελέτησαν επιμέρους θέματα (χαρακτηριστικά, τροφή, αναπαραγωγή, απειλές) σε τέσσερις ομάδες ειδικών (διαφοροποίηση ως προς το ενδιαφέρον). Χρησιμοποίησαν το γλωσσικό εγχειρίδιο (σ. 72-73), άλλες πηγές διαφορετικών αναγνωστικών επιπέδων (διαφοροποίηση ως προς την μαθησιακή ετοιμότητα) και εικόνες. Η διαφοροποίηση του πληροφοριακού υλικού επέτρεψε στα παιδιά να εργαστούν ισότιμα. Οι ομάδες ειδικών έφτιαξαν δύο χελώνες (χαρακτηριστικά), θαλάσσια ζώα που τρώει η χελώνα (τροφή), μια φωλιά στην άμμο (αναπαραγωγή) και ταμπέλες με οδηγίες προστασίας της χελώνας (απειλές), που χρησιμοποιήθηκαν υποστηρικτικά κατά τη μεταφορά γνώσεων στις αρχικές ομάδες και τη συμπλήρωση των ταυτοτήτων (ομαδικό έργο αρχικών ομάδων). Ο Παύλος και ο Δήμος, μαθητές υψηλής επίδοσης, παρακολουθούσαν προσεκτικά τον Απόστολο, ένα διστακτικό παιδί με μέτρια επίδοση στη γραφή και την ανάγνωση, καθώς εξηγούσε πώς γεννούν οι χελώνες, απαντώντας στις ερωτήσεις τους με σοβαρότητα και σιγουριά. Η απαραίτητη συμβολή του καθενός στην ομαδική εργασία,

ενέπλεξε και ενθουσίασε τους μαθητές, καλλιεργώντας ταυτόχρονα δεξιότητες ακρόασης και παρουσίασης. Καταληκτικά έγραψαν ατομικά κείμενα επιλέγοντας ανάμεσα σε έναν ενημερωτικό οδηγό ή μια διήγηση ως χελώνες (διαφοροποίηση τελικής εργασίας ως προς το ενδιαφέρον). Σε όσους δυσκολεύονταν στην οργάνωση κειμένου δόθηκε επιπλέον σκελετός με την αρχή προτάσεων (διαφοροποίηση ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα). ΕΗ: 26/5/17

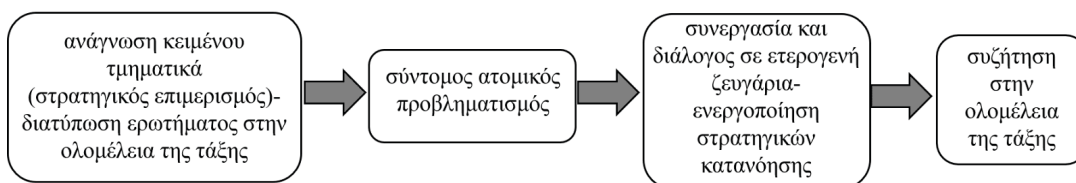
Διάγραμμα 2: «Ευέλικτη ομαδοποίηση με τη στρατηγική Jigsaw (Χελώνα Καρέττα-καρέττα)»



- Στρατηγική συζήτησης 'σκέψου-συζήτησε-μοιράσου' (Think-Pair-Share): Η στρατηγική αυτή εμπλέκει τους μαθητές σε κοινωνικές και νοητικές διαδικασίες ταυτόχρονα, αυξάνοντας τη συμμετοχή. Αρχικά τίθεται ένα ανοικτό ερώτημα, οι μαθητές προβληματίζονται ατομικά για ένα λεπτό, στη συνέχεια για δύο λεπτά ανταλλάσσουν σκέψεις σε ζευγάρια και ακολουθεί συζήτηση στην τάξη (Tomlinson, 2003).

Κατά την ανάγνωση του λογοτεχνικού βιβλίου, είχα επιλέξει καίρια σημεία της ιστορίας, που προσφέρονταν για συζήτηση σχετικά με τις ενέργειες των ηρώων, προβλέψεις για την εξέλιξη της ιστορίας και συσχετισμούς με πραγματικές καταστάσεις. Σταματούσα το διάβασμα και έθετα ένα ερώτημα στην τάξη. Τα παιδιά προβληματίζονταν ατομικά, συζητούσαν με τους διπλανούς τους και ακολουθούσε σχετική συζήτηση όλης της τάξης. Ο διάλογος στα ζευγάρια αύξησε την ενεργοποίηση και την αυθόρμητη χρήση στρατηγικών κατανόησης. Στη συζήτηση της τάξης που ακολούθησε, ένιωθαν πιο ασφαλή να μιλήσουν. Έτσι ακούστηκαν αρκετά σύνθετες ιδέες. ΕΗ:3/3/17

Διάγραμμα 3: «Ευέλικτη ομαδοποίηση με τη στρατηγική Think-Pair-Share»

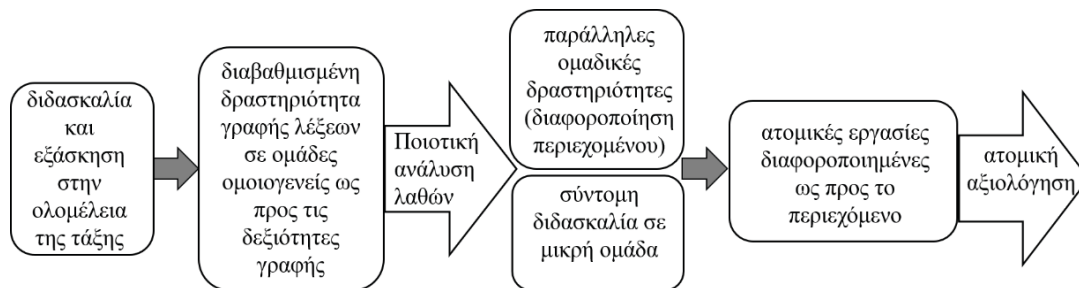


4. Βραχυπρόθεσμος σχεδιασμός - ανταπόκριση με βάση τη διαμορφωτική αξιολόγηση: Στο τέταρτο παράδειγμα η ευέλικτη ομαδοποίηση αξιοποιείται για ανταπόκριση στις ανάγκες, που εντοπίζονται μέσα από διαμορφωτική αξιολόγηση, κατά τη διδασκαλία των δίψηφων συμφώνων.

Στο τέλος της ενότητας των δίψηφων συμφώνων, οι μαθητές συνεργάστηκαν σε ομοιογενή, ως προς την ορθογραφημένη γραφή, ζευγάρια και έγραψαν λέξεις με δίψηφα σύμφωνα, χρησιμοποιώντας καρτέλες, διαβαθμισμένες ως προς τη φωνολογική δομή, τον αριθμό συλλαβών και το πλήθος των δίψηφων σε κάθε λέξη. Ομαδοποίησα και ανέλυσα

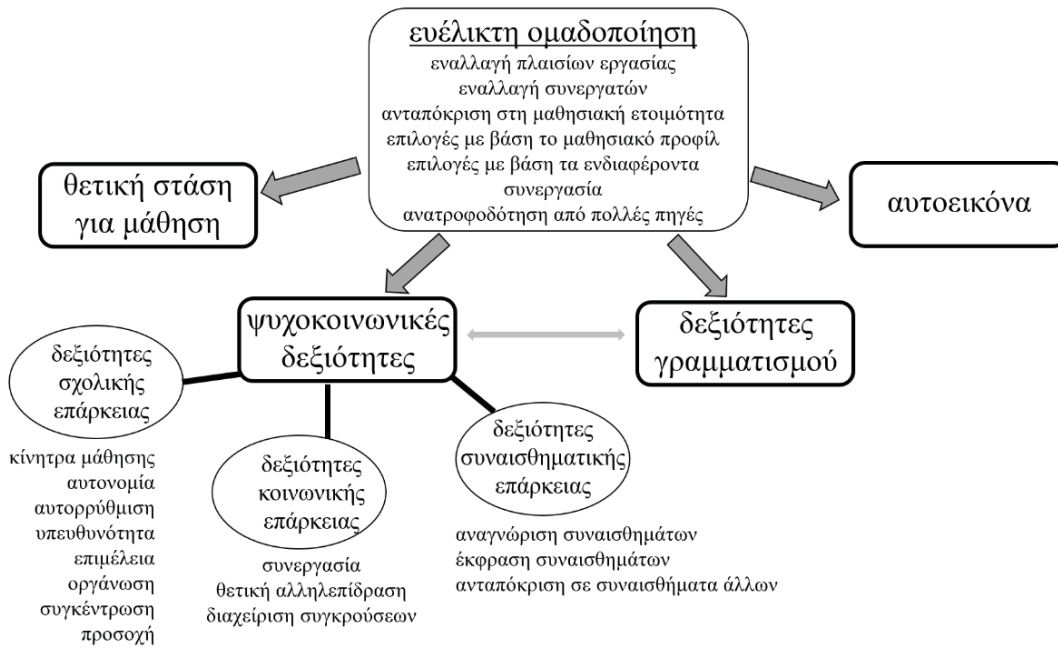
ποιοτικά τα λάθη. Σχεδίασα δραστηριότητες με διαφορετικό περιεχόμενο ως ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες/δυσκολίες. Οι μαθητές που είχαν κατακτήσει τον γνωστικό στόχο έφτιαξαν, ατομικά ή σε ζευγάρια, γλωσσολέξεις που περιείχαν δίψηφα σύμφωνα. Οι μαθητές που έκαναν σφάλματα ορθογραφίας στα γκ-γγ, σχεδίασαν μια αφίσα με τους σχετικούς ορθογραφικούς κανόνες. Όσοι μπερδευαν τα τσ-τζ-στ κατηγοριοποίησαν εικόνες λέξεων που περιείχαν αυτούς τους φθόγγους. Για τους μαθητές που συνέχισαν άλλους φθόγγους (π-μπ, τ-ντ, κ-γκ), πραγματοποίησα μια σύντομη διδασκαλία με φωνολογικά παιχνίδια. Ακολούθησε εξάσκηση σε ατομικά φύλλα εργασίας και τελική αξιολόγηση. ΕΗ: 4/3/17

Διάγραμμα 4: «Ευέλικτη ομαδοποίηση κατά τη διδασκαλία των δίψηφων συμφώνων»



Αποτελέσματα

Τα ποιοτικά δεδομένα, που συλλέχθηκαν με τις συνεντεύξεις γονέων (ΣΓ) και δασκάλων ειδικότητας (ΣΔΕ), τον γραπτό αναστοχασμό των μαθητών (ΑΜ) και τις παρατηρήσεις της δασκάλας (ΕΗ) κατά τη δράση, οργανώθηκαν σε θεματικούς άξονες και κατηγορίες και αναλύθηκαν επαγωγικά και συγκριτικά, ώστε να εντοπιστούν ιδιαίτερες πτυχές και σχέσεις μεταξύ τους. Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε θετικές στάσεις, ακαδημαϊκά οφέλη και εξέλιξη σε ψυχοκοινωνικές δεξιότητες σχολικής, συναισθηματικής και κοινωνικής επάρκειας των μαθητών, που οι συμμετέχοντες συχνά συσχετίζουν ως αλληλοεπιδρώντα (διάγραμμα 5).

Διάγραμμα 5: «Χαρτογράφηση οφελών ευέλικτης ομαδοποίησης»

Ένα σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι η εμπειρία της τάξης αναβαθμίστηκε και ενισχύθηκε η συνοχή της ομάδας. Η θετική επίδραση της ομάδας της τάξης στους μαθητές αποτυπώθηκε από τους ενήλικους συμμετέχοντες.

Οι πρακτικές δυσκολίες της αρχής έχουν ξεπεραστεί... Τα παιδιά λειτουργούν με αυτονομία, χωρίς να ενοχλούν τους γύρω τους και χωρίς να ενοχλούνται... Νομίζω ότι η συνεργασία μέσα στην τάξη γέννησε φιλίες και «μαγικά» βελτίωσε τις σχέσεις στο διάλειμμα. ΕΗ: 9/6/17

Η ομάδα λειτουργούσε καταλυτικά, δεν άφηνε περιθώριο στους πιο άτακτους. Όλοι λειτουργούσαν καλά για να ανήκουν στην ομάδα... Οι δυσκολίες τους ήταν παισιωμένες. [Οι μαθητές με καλή συγκρότηση] έμαθαν να λειτουργούν, όχι ως μονάδες, αλλά ως δυνατά μέλη της ομάδας. Δεν υπήρχε «εγώ». ΣΔΕ: 8

Του αρέσει που ανήκει σ' αυτή την τάξη. Έχει ένα δέσιμο με τα παιδιά, και με τα αγόρια και με τα κορίτσια... Αισθάνεται ότι ανήκει σε μια ομάδα, ότι οι άλλοι θα τον στηρίξουν, θα τον βοηθήσουν, αν χρειαστεί. Και νιώθει ότι με οποιονδήποτε και να βρεθεί από αυτήν την ομάδα, θα περάσει ωραία και θα νιώθει καλά. Σ' αυτήν την τάξη υπάρχει έντονο το αίσημα της ομαδικότητας, γλυκό όμως, όχι καταναγκαστικό. Έχουν αγαπήσει ο ένας τον άλλον. Μιλά στοργικά και γλυκά για τους συμμαθητές του. ΣΓ: 22

Ειδικότερα, όλοι οι ενήλικοι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι τα παιδιά αισθάνονταν καλά και απέκτησαν θετική στάση απέναντι στο σχολείο. Τα παιδιά είχαν υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, αισθάνονταν καλοί μαθητές, χωρίς να γίνονται ανταγωνιστικά και να συγκρίνουν τις επιδόσεις τους με αυτές των συμμαθητών τους.

Ξεκλείδωσε, άνθισε και πίστεψε στον εαυτό του... Και έχει χτιστεί αγάπη για το σχολείο. ΣΓ: 18

Δεν λέει για τις επιδόσεις των άλλων. Στην αρχή της χρονιάς έλεγε ... Τώρα θεωρεί ότι όλοι είναι στο ίδιο επίπεδο. Δεν μιλά ποτέ για αδύναμους μαθητές. ΣΓ: 9

Επιπλέον επιτεύχθηκαν οι στόχοι του ΑΠ για τις δεξιότητες γραμματισμού στην πρώτη τάξη. Όλοι οι μαθητές κατέκτησαν τον βασικό μηχανισμό ανάγνωσης και γραφής και μπορούσαν να αξιοποιούν τις δεξιότητες αυτές για να εκπληρώνουν μαθητικές υποχρεώσεις και προσωπικούς επικοινωνιακούς στόχους. Η ακαδημαϊκή εξέλιξη προέκυψε από τα πρωτοκόλλα μαθησιακής ετοιμότητας και από στις συνεντεύξεις των γονέων και τον αναστοχασμό των μαθητών.

Μαθησιακά είχε τρομερή πρόοδο... Στο τέλος της πρώτης δημοτικού αντιλαμβάνεται πράγματα που δεν έχει διδαχθεί από εμάς και είμαι σίγουρη ότι οφείλονται στα ερεθίσματα του σχολείου. ΣΓ: 19

Μπορώ να διαβάζω με άνεση. Μπορώ να γράφω πολύ καλά. Μπορώ να κάνω γράμματα καλά, όμως στην αρχή της χρονιάς δεν μπορούσα. ΑΜ: 9

Ακόμη οι μαθητές εξελίχθηκαν σε δεξιότητες σχολικής επάρκειας. Έγιναν πιο αυτόνομοι, υπεύθυνοι, προσεκτικοί, συγκεντρωμένοι, επιμελείς και οργανωμένοι. Ισχυροποιήθηκαν τα εσωτερικά τους κίνητρα μάθησης, αναπτύχθηκαν δεξιότητες αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου της συμπεριφοράς.

Η φετινή χρονιά της γέννησε μια φιλομάθεια καταπληκτική. Στο αυτοκίνητο έχει 6 βιβλία και διαβάζει στις διαδρομές. Εγώ είμαι συνεπαρμένη από όλο αυτό που συνέβη στο παιδί. ΣΓ: 8

Μου κάνει εντύπωση πόσο προσηλωμένοι είναι και πόσο ήρεμοι στη δουλειά τους. Δείχνουν να νιώθουν ασφάλεια και δεν χρειάζονται τόση βοήθεια από την δασκάλα. ΣΔΕ: 9

Επιπρόσθετα οι μαθητές απέκτησαν μεγαλύτερη ικανότητα αναγνώρισης και έκφρασης των συναισθημάτων τους, και αντίληψης και ανταπόκρισης στα συναισθήματα των συμμαθητών τους. Τέλος, όλοι οι συμμετέχοντες σχολίασαν την εξέλιξη των δεξιοτήτων κοινωνικής επάρκειας των μαθητών, όπως η θετική κοινωνική αλληλεπίδραση, η συνεργασία και η διαχείριση συγκρούσεων.

Στο σχολείο έμαθα σπάνια πράγματα, όπως να γνωρίσω καινούριους φίλους. Τώρα τους έχω κάνει όλους φίλους μου. ΑΜ: 12

Η πρώτη δημοτικού μου πρόσφερε φίλους... Οι φίλοι μου είναι πολύ καλοί γιατί με βοηθάνε. ΑΜ: 27

Στην αρχή δεν είχε φίλους, δεν ήξερε κανένα παιδί στην τάξη. Τώρα οι περισσότεροι είναι φίλοι του... Και τα κορίτσια... Όλοι είναι μια παρέα. ΣΓ: 9

Ειδικότερα η εναλλαγή συνεργατών διευκόλυνε τα παιδιά να γνωριστούν μεταξύ τους, χωρίς να επιβαρύνονται από λιγότερο επιθυμητούς συνδυασμούς.

Το ανακάτεμα που κάνατε τη βοήθησε να γνωρίσει τα άλλα παιδιά, αλλά και έσπασε κάποιες στενές παρέες. Τη βοήθησε, ας πούμε, να μη μείνει προσκολλημένη στη φίλη της από το νηπιαγωγείο. ΣΓ: 10

Περίμενε με αναμονή με ποια παιδιά που θα κάτσει μαζί... Η προσωρινότητα βοηθάει και στα θετικά και στα αρνητικά. Δεν θα είναι η ίδια ομάδα συνέχεια, θ' αλλάξει. ΣΓ: 2

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει την ευέλικτη ομαδοποίηση ως πρακτική στο πλαίσιο της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων προέκυψαν ακαδημαϊκά και ψυχοκοινωνικά οφέλη για τους μαθητές όλων των μαθησιακών επιπέδων. Η ευέλικτη ομαδοποίηση συνέβαλε στην ακαδημαϊκή πρόοδο διευκολύνοντας την ευθυγράμμιση της δυσκολίας και του ρυθμού εργασίας με τη μαθησιακή ετοιμότητα κάθε μαθητή. Επιπρόσθετα, μέσα από τη μαθησιακή αξιοποίηση των ενδιαφερόντων και των προτιμήσεων των μαθητών, οδήγησε σε αυξημένη ενεργοποίηση και προσπάθεια. Τα παραπάνω είναι συναφή με ερευνητικά ευρήματα για την αποτελεσματικότητα της ευέλικτης ομαδοποίησης και των επιμέρους στοιχείων της (Lou et al., 2000· Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008· Castle et al., 2005· Lapp et al., 2012). Η συχνή εναλλαγή των ομαδοποιήσεων με διαφορετικά κριτήρια, που δεν ταυτίζονται με ομάδες μαθησιακών επιπέδων, συνέβαλε στην αποδοχή όλων, αποτρέποντας τη στοχοποίηση των μαθητών με δυσκολίες και την αρνητική προβολή των ατομικών διαφορών, όπως αναφέρεται και σε προηγούμενες έρευνες (NCLD, 2019· Παντελιάδου, 2008).

Σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο, η εναλλαγή ομαδοποιήσεων κατά τη δράση οδήγησε στη βελτίωση των σχέσεων, μέσα από τη διαπίστωση κοινών μαθησιακών αναγκών, προτιμήσεων και ενδιαφερόντων. Η μαθησιακή αξιοποίηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με ανταλλαγή απόψεων, συνεργασία και ανατροφοδότηση, αύξησε την αυτοπεποίθηση, τη συμμετοχή και τα κίνητρα. Τέτοια οφέλη τεκμηριώνονται σε σχέση με τη συνεργατική μάθηση (Kaldi et al., 2014· Κανάκης, 2001). Η θετική αλληλεξάρτηση των μαθητών μείωσε τον ανταγωνισμό και δημιούργησε πνεύμα συνεργασίας. Η συμβολή του καθενός στην εξέλιξη των συμμαθητών του μετέτρεψε την τάξη σε μια ισχυρή κοινότητα μάθησης και ενίσχυσε τη συνοχή της ομάδας. Η ακαδημαϊκή και η ψυχοκοινωνική εξέλιξη δεν είναι δύο ασύνδετα αποτελέσματα, αλλά βρίσκονται σε αλληλεπίδραση (Ράλλη, Ανταράκη, & Καραγιαννοπούλου, 2017). Η μαθησιακή επιτυχία και η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας συνέβαλαν στην τόνωση των κινήτρων μάθησης, στην αυτονομία και στην θετική κοινωνική αλληλεπίδραση, ενώ οι θετικές σχέσεις και οι δεξιότητες αυτορρύθμισης επηρέασαν την ακαδημαϊκή επίδοση.

Οι εκπαιδευτικοί συχνά αποφεύγουν την ευέλικτη ομαδοποίηση λόγω δυσκολιών στον σχεδιασμό των ομαδοποιήσεων και των δραστηριοτήτων και στη διαχείριση της τάξης (Castle et al., 2005· Lapp et al., 2012). Ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας αφορούσε την υλοποίηση της ευέλικτης ομαδοποίησης. Η αξία ενεργητικού συντονισμού της τάξης, εγρήγορης και ρυθμιστικών ρουτίνων, που περιγράφει η Tomlinson (2014), επιβεβαιώθηκαν από τη δράση, ως προϋποθέσεις αυτονομίας και εποικοδομητικής συνεργασίας. Επιπλέον, η εξοικείωση των μαθητών με τις διαδικασίες της τάξης μείωσε την αναστάτωση και τον χρόνο που απαιτούσαν για κάθε αλλαγή, οδηγώντας παράλληλα σε αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας.

Η παρούσα εργασία συμβάλλει στην ερευνητική τεκμηρίωση της ευέλικτης ομαδοποίησης μέσα από διερεύνηση της οπτικής των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών. Ως έρευνα δράση, λαμβάνει χώρα στις πραγματικές συνθήκες της τάξης, αποτελώντας μια πρόταση για την συνολική διαμόρφωση και διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας. Η μικρή της κλίμακα θέτει περιορισμούς, ωστόσο τα θετικά της αποτελέσματα συνέβαλαν

σε αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον και μπορούν να αποτελέσουν μια αποτελεσματική εκπαιδευτική πρόταση για τη διαχείριση της μαθητικής και ψυχοκοινωνικής ετερογένειας μέσα στην τάξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Aronson, E., & Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the classroom: The jigsaw method*. London: Printer & Martin Ltd.
- Brulles, D., & Brown, K. (2018). *A teacher's guide to flexible grouping and collaborative learning*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Castle, S., Deniz C. B., & Tortora, M. (2005). Flexible Grouping and Student Learning in a High-Needs School. *Education and Urban Society*, 37(2), 139-150.
- Hidi, S. (2001). Interest, Reading, and Learning: Theoretical and Practical Considerations. *Educational Psychology Review*, 13, 191-209.
- Kaldi, S., Filippatou, D., & Anthopoulou, B. (2014). The effectiveness of structured co-operative teaching and learning in Greek primary school classrooms. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 42(6), 621-63.
- Kanevsky, L. (2011). Differential Differentiation: What Types of Differentiation Do Students Want? *Gifted Child Quarterly* 55(4), 279-299.
- Lapp, D., Fisher, D., & Frey, N. (2012). Identifying why groups work well, then giving grouping another try. *Voices from the Middle*, 20(2), 7-9.
- Lou, Y., Abrami, P. C., & Spence, J. C. (2000). Effects of within-class grouping on student achievement: An exploratory model. *The Journal of Educational Research*, 94(2), 101-112.
- NCLD (2019). *Forward together: Helping educators unlock the power of students who learn differently*. Washington: National Center for Learning Disabilities.
- Rytivaara, A. (2011). Flexible Grouping as a Means for Classroom Management in a Heterogeneous Classroom. *European Educational Research Journal*, 10(1), 118-128.
- Taylor, B. M. (2007). *The what and the how of good classroom reading instruction in the elementary grades*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Center for Reading.
- Tieso, C. L. (2003). Ability grouping is not just tracking anymore. *Roeper Review*, 26(1), 29-36.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*, 2nd edition. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vaughn, S., Hughes, M., Moody, S., & Elbaum, B. (2001). Instructional Grouping for Reading for Students with LD: Implications for Practice. *Intervention in School and Clinic*, 36(3), 131-137.

Ελληνόγλωσση

- Βαλιαντή, Σ., & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. *Πρακτικά Παγκόσμιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία, Κύπρος.
- Κανάκης, Ι. Ν. (2001). *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας: Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου, & Φ. Αντωνίου, *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, 7-17*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Ράλλη, Α., Ανταράκη, Η., & Καραγιαννοπούλου, Δ. (2017). Η σχέση μεταξύ των γλωσσικών και των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών: Εκπαιδευτικές προεκτάσεις. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 5(1), 84-96.
- Φιλιππάτου, Δ. (2013). Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου, & Δ. Φιλιππάτου, *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*, 61-98. Αθήνα: Πεδίο.
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Ηλ., & Μυλωνάς Κ. (2007). *Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας*, ΕΚΠΑ, ΥΠΕΠΘ.

Abstract

Flexible grouping is a central practice of differentiated instruction (Tomlinson, 2003). It involves the systematic use of a variety of grouping strategies and work modes in order to align teaching with individual student needs ensuring challenge and engagement, as well as deploy social interaction for learning. The present four-month research cycle focuses on flexible grouping and aims to describe its effect on student literacy gains and psychosocial progress. It is part of a two-year action research on differentiated instruction implementation in first grade. Findings demonstrate that students developed a positive attitude towards school, grew academically in literacy skills and developed emotional and social competence. A strong classroom community was also evident to all participants.

Keywords: Differentiated instruction, flexible grouping, academic and psychosocial skills.

Co-experiencing a moment of hope: Bringing together pre-schoolers of unequal educational environments to reimagine spaces of childhood

Roula Kitsiou

PhD Sociolinguistic, SEP LRM52 Critical Pedagogy
kitsiou.stavroula@ac.eap.gr

Stella Bratimou

Philologist
arcanoaeqtr@hotmail.com

Maria Kolokytha

English Teacher
maria89_kolokitha@hotmail.com

Foteini Lytrivi

Teacher
fotini.lytrivi@gmail.com

Christina Triantou

Philologist & Special Educator
chr.triantou@gmail.com

Abstract

The main purpose of the paper is to present a data-based critical language teaching intervention that took place in June 2019 by an interdisciplinary group of practitioners. The intervention aimed at bringing in contact students of a mainstream kindergarten in Argolida and the kindergarten in Skaramagas Refugee Camp. The activity was designed collaboratively taking into account ethnographic data (physical and linguistic surrounding, informal interviews with the personnel, teachers' and the psychologist's narratives), and the team's reflexive accounts. Specifically, we describe the process and practices that facilitated children's involvement in a common activity implemented simultaneously in the two places with the use of digital technology, creating a third space which aimed at promoting students' awareness of other schooling environments that are to be struggled for or against. We conclude pointing out the need to re-imagine the boundaries of education especially regarding children with a refugee background, with the aim to help all children practice their right to education in equal terms.

Keywords: Critical language teaching, refugee camp, collaboration, kindergarten, third space.

Introduction

Since 2009, the economic and social crisis is one of the main characteristics of the current Greek sociopolitical context. In this changing sociopolitical and consequently

educational landscape, focusing on refugee children and the need to provide them with access to education, informal “schools” started operating by local and international NGOs. The state’s response to the need for opening the doors of the schools to refugee children included taking emergent measures on a formal education level by establishing two main programs at public schools -both limited in scope though-: a) a pre-existing morning “integration” program (ZEP/Zones of Educational Priority) expanded to help children from asylum-seeking families be integrated in classes with Greek peers; and b) an afternoon “reception” program (DYEP) for children who do not read or write Greek and may have interrupted schooling for long periods. Concerning the kindergarten context, which is relevant for this study, preschoolers had the chance to either a) integrate in mainstream kindergartens, or b) attend branches of local mainstream kindergartens within the camps (Presidential Decree, PD 97/2017).

In the present research-based intervention our objectives were (a) to engage students in a collaborative learning process and raise their awareness of different schooling realities (a mainstream and a camp kindergarten); and (b) to review our teaching practices engaging in collaborative and reflexive processes within an Educational In Emergency (EIE, hereafter) context under the scope of critical pedagogy.

Theoretical Background

The new contexts for learning are recognized as Education In Emergencies-EIE (Sinclair, 2003). Alternative approaches to language education involve technology-mediated learning environments and are necessary in order to create opportunities for new inclusive learning spaces (see for example González-Lloret & Ortega, 2014). In this EIE condition, critical language teaching emerges as a crucial political choice to enable students to rethink and participate in the design of their childhood spaces.

Focusing on critical language teaching in the early childhood context, Vasquez (2007: 6) questions the notion of childish “innocence” and children’s alleged inability to engage in meaningful discourse. She supports that critical literacy in early childhood is necessary and can be realized as long as it is based on everyday life experiences carefully negotiated with children. Developing their ability to imagine alternative possibilities and to playfully express themselves about the conditions in which they live and their relationships with others, children produce embodied texts as a form of creative social action (Christensen & Aldridge, 2013). A text ‘inhabited and inscribed by bodies, or a dance/movement practice originating in or shaped by a text’ (Meglin & Brooks, 2016, 2) may be called an ‘embodied text’. Embodied communication can be the springboard of acquiring new discourses to understand the world and construct the “self” (Kincheloe & McLaren 2007), for example when children use their bodies to dance and play or express their feelings towards others in a kinesthetic way.

The centrality of embodied “speech” -mainly through art and play- is even more important when it comes to refugee children, whose linguistic resources in the dominant language of the host country are limited, or due to their limited schooling experiences and educational history (Delaney, 2017; Wofford & Tibi, 2018). Given this condition, encouraging translanguaging (Tsokalidou, 2017) and creative play, with the employ-

ment of art and digital technology, can cultivate critical imagination and awareness, as well as promote critical literacy (Jones, 2018; Vasquez, 2017). Moreover, the evolution of technology and modern learning environments allow educators to exploit all available means (such as the internet, mobile phones, tablets, etc.) in order to design multimodal learning environments.

Third space theory recognizes that when the first and second space meet and intersect, a hybrid new space breeds in and via language where different identities interact, communicate and reshape, thus bringing into being new hybrid identities (Bhabha, 1994). Under this light, Gutiérrez (2008) notes that the third space is a space of collaboration rooted in the lived experiences of the participants imagining collectively a more just and hopeful world. In this study, digital practices created paths for preschoolers' interaction and thus mediated the creation of a third space bridging school-e-scapes so as to escape entrapped 'school' realities. In addition, following McLaughlin (2011), we employed an ecological approach to collaboration that is both contextual and collective, and requires an interdisciplinary approach, various methods of analysis, and acknowledging (a) the interplay between people and their environments, and (b) the power of people to affect their environments and vice versa. Bronfenbrenner (1992, as cited in McLaughlin, 2011: 179) identified five systems:

- A. Microsystem: the immediate context of the school and matters, which affect collaboration, e.g., view of pedagogy, practices on collaboration in the school;
- B. Mesosystem: how the microsystems in schools interrelate, e.g., timetabling, use of teacher knowledge in decision making;
- C. Exosystem: how the macrosystem policies play out in the schools;
- D. Macrosystem: the national policies and their impact on collaboration;
- E. Chronosystem: changes over time.

In our study employing an ecological approach to collaboration we took into consideration elements of the micro-meso- and exo-system (1st Phase, Table 1), in order to intervene collaboratively in different schooling environments (2nd phase, Table 1). We then reflected on elements of the exo- and macro-system level, sharing our own experience as an interdisciplinary group of practitioners who collaborated for the first time in the shared academic context of a postgraduate program as presented in the following section. Due to restrictions of time and scope of the planned intervention, our contribution to the chronosystem is performed through a chronotopic lens (see Blommaert & de Fina, 2017), i.e. restricted in scope and capturing a snapshot of educators' collaboration who through reflexive accounts aimed to rethink (our) educational practice.

Methodological Issues

The educational aim of this data-driven intervention was to engage students in a collaborative learning process through the creation of a common/shared third space and raise their awareness of different schooling environments. In addition, the intervention aimed at developing researchers' awareness as critical language teachers, so that

they review their practices engaging in collaborative and reflexive processes within an EIE context. The study was conducted in June 2019 by four (4) postgraduate students under the supervision of their tutor in the context of their final essay for the module LRM52 Critical Pedagogy of the MA program “Language Education for Refugees and Migrants” (Hellenic Open University). The qualitative research design included 3 phases; a) team-based research: data collection, data analysis and reflection; b) critical language teaching intervention design and implementation; c) team-based reflection. Table 1 depicts the different phases of the whole endeavor, the research methods employed to collect and analyze data, as well as teaching practices and methods employed for implementing the data-driven intervention.

Table 1: «Phases of the data-driven critical language intervention»

Phase	Research Process	Research Tools & Teaching Practices
1st phase: <i>team-based research</i> May 2019	Data collection Data analysis & reflexive discussion	<ul style="list-style-type: none"> • Observation of both educational contexts (field notes, photographs), informal interviews with the teachers, the psychologist and the personnel integrating their narratives, research diaries • Qualitative thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) to identify themes and topics relevant for designing & implementing the educational intervention
Themes identified:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. SPACE <places <social & physical places, 2. ACTANTS <Surrounding environment, humans, objects 3. SENSES 4. FEELINGS 5. CLASSROOMS' SMALL CULTURE (Holliday, 1999) < microsystem & mesosystem elements of existing collaboration 		
2nd phase: <i>educational intervention</i> June 2019	data-based design & implementation of the critical language intervention	<i>Research tools</i> <ul style="list-style-type: none"> • Fieldnotes, photographs, Students' products <i>Teaching practices</i> <ul style="list-style-type: none"> • Arts-based practices, digital technology, translanguaging practices, multimodality, embodied texts
3rd phase: <i>team-based reflection</i> June 2019	Reflexive discussion	<i>Axes of reflection</i> <ul style="list-style-type: none"> • Exosystem • Macrosystem
Themes addressed:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. COMMUNICATION ISSUES < language, interculturality, digitality 2. PRACTICAL ISSUES 3. ETHICAL ISSUES 4. FEELINGS OF THE ACTORS INVOLVED 5. SENSE OF THE PLACES 6. IMPLICATIONS FOR EDUCATIONAL PRAXIS 		

The researchers attended three (3) classes. Two classes were located in the Skaramagas Refugee Camp (SRC) with two (2) female teachers, and one (1) female psychologist. Each class typically has fifteen (15) students-Syrians, Afghanis, Kurds, Congolese-but their number is not steady because many children do not attend class regularly, ending up to be approximately ten and not the same every day. The third class belongs to a mainstream kindergarten with five (5) students and one (1) female teacher. In

the intervention also participated one (1) female teacher and seven (7) students attending the first two grades of the Primary School in Argolida, which shares the same schoolyard with the kindergarten. In this educational context, there are children with a migrant background, with one parent from Albania, Bulgaria, and Ukraine respectively. Two visits took place in the camp: during the first visit ethnographic data concerning the physical and linguistic surroundings were collected and informal interviews and discussions were conducted, whereas during the second visit the critical language activity was implemented based on the data analysis of the first visit.

Results: Common school-e-scapes beyond physical classrooms

In this part we refer to the three phases (see Table 1) presenting ethnographic data (raw excerpts of field notes or field narratives) from the research-based design, and selected aspects of the collaborative implementation of the educational intervention with an emphasis on the third space moments that were shared by the two preschoolers' communities.

1st phase: team-based research for mapping the field – Data from fieldwork

The following data presented here are part of fieldnotes that have been transformed into field narratives shortly after data collection mapping mostly two of the main themes identified through qualitative thematic analysis, the PLACES and CLASSROOMS' SMALL CULTURES themes (see Table 1). Data coming from field narratives are presented with the use of simple present for descriptions and simple past for incidents, encounters, interactions.

The camp is located on a desolate dock, remote from any city (see Picture 1). The only side of the dock that is not surrounded by the sea is barred. The refugees and every facility are “housed” in containers arrayed at the treeless dock (see Picture 2). The uniformity of the camp-scape is interrupted by graffiti on a few containers, while on others there are multilingual posters informing about regulations or the operations in the camp.

Picture 1: «Location of SRC (Athens)»



Picture 2: «Inside SRC»



Picture 3: «Kindergarten (SRC)»



The container of the library stands out with its colorful graffiti of a sea environment, (see Picture 4), which served as an inspiration for the intervention (cf. Pictures 11 and 12). Another container has been turned into a garden, contradicting the camp-scape and the lack of plant life. The two kindergarten classes' containers are grouped with other containers so as to form an interior, fenced "schoolyard". Inside, the classrooms are decorated like mainstream kindergarten classes with colorful images, desks, and chairs. Educational material (e.g. numbers, the alphabet) is placed on the walls, and some of the children's drawings adds on the decoration of the classrooms (see Picture 3).

Picture 4: «Library container with sea graffiti in SRC»



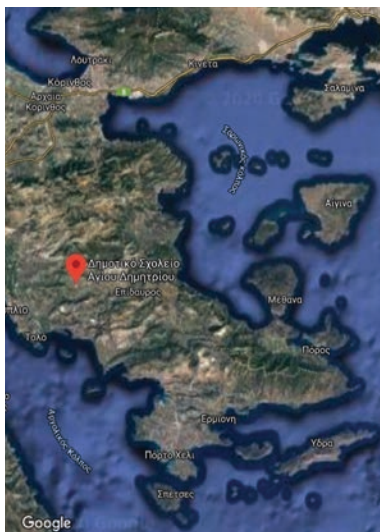
Most of the classroom norms do not exist in this kindergarten: the kids come and go on an irregular basis and the doors of the classes are always open, although the lesson lasts only for two hours. There is no common language of communication between the children and the children and the teachers, but still there are no interpreters to facili-

tate communication. Some children understand limited Greek and/or English. In this linguistic environment collaborative learning is a great challenge, and even children who speak the same language engage in solitary play or craftwork, when they invest on their learning.

Sometimes the teacher leaves the school to go to the containers they live, to “invite” the children to school. Some of them are not used to school contexts. The children attending class were not exactly the same each time we visited the site. The classes include boys and girls of various ethnicities and languages. Teachers reported that most children understand the spoken Greek language although they do not speak Greek. Some of them speak English and some of them communicate in other languages, such as Dari and Farsi. There are often controversies between them on the basis of ethnicity, ‘*enacting their parents’ assumptions*’, according to the teachers’ words (data from informal interview with teachers). Most of them appeared very energetic and refractory. There were others who remained silent and alone, showing indifference to what happened around.

During the first visit on the camp on the 28th of May 2019 our team met the psychologist of the camp. She had been hired only a few days earlier, and she had organized and played a game with the students where they imitated the movement of a wave so as to, according to her, “*reconstrue their experience of the sea journey within a positive context*” (informal interview with psychologist). The teachers of the classes were working on the thematic topic of summer constructing animals of the sea such as seahorses.

The second research site is Argolida’s Public School (APS, see Pictures 5, 6, 7); the kindergarten and the primary school of Agios Dimitrios are settled in the region of Argolida, Peloponnese, and are located in the same building. They attend school daily from 8 p.m. to 13.30. Their curricula also include common activities about the summer and the environment, as a framework for the preparation of the transition from preschool to primary school. As both the Nursery and Primary School, during our study, were working on a project about summer and environment and due to the fact that the educational program of transition of Elementary students to the first grade of Primary school was also running, it was a great opportunity to cooperate on a common project.

Picture 5: «Location of APS»**Picture 6:** «APS Schoolyard»**Picture 7:** «Kindergarten (APS)»

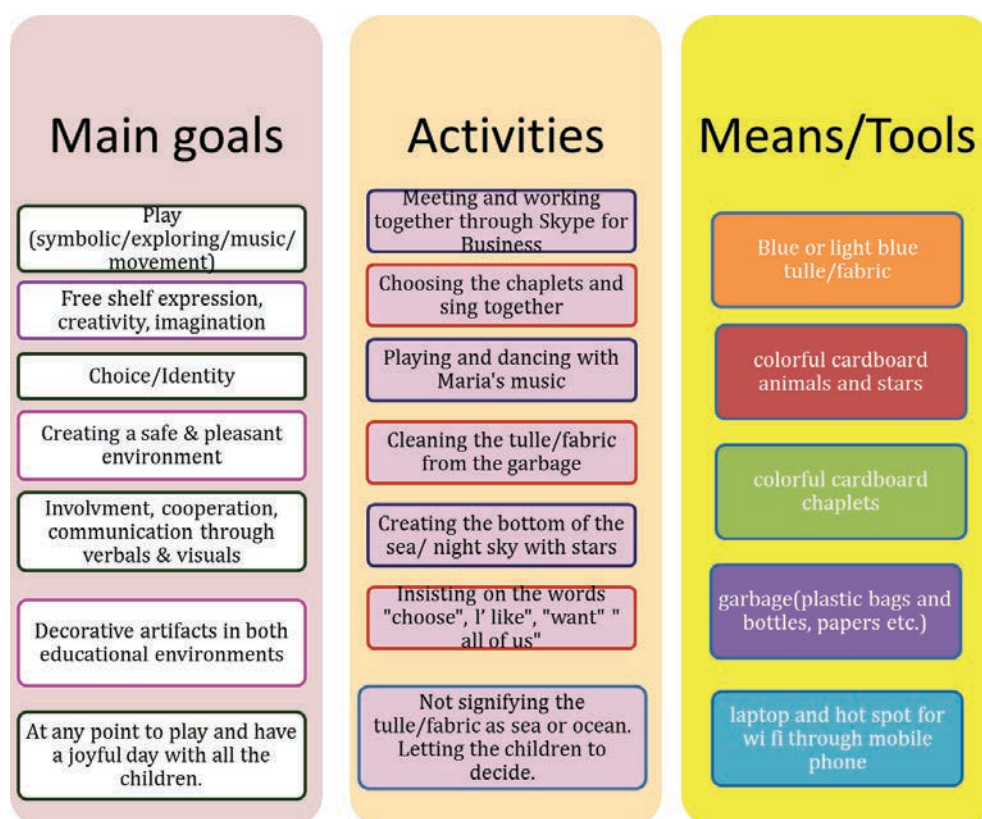
2nd phase: Educational intervention

The absence of interpreter in Skaramagas' kindergarten led us to design an activity based on multiform play, capitalizing on the multimodal nature of discourse and children's cognitive and expressional resources. The two children's communities were invited to engage in a playful activity creating a tulle-sea to decorate their classrooms (see the graffiti in SRC library, Picture 4 and Picture 10), and share their thoughts, feelings and ideas with each other interacting digitally throughout the sequence of the intervention's activities (see Picture 8).

More specifically, the classrooms were prepared by placing on the floor blue tulle with litter on it. The blue tulle resembled either the sky or the sea and it was up to children's imagination how the tulle was going to be interpreted and decorated (with cardboard figures of celestial bodies or sea creatures). Initially, the classes were digitally connected while one of the researchers, (connected remotely and not present in a classroom), orchestrated children's interaction, selected music, and explained the activity. Students chose chaplets and each class sang a song while the others participated by singing along and clapping their hands to the rhythm. Afterwards, the

children were to play a dancing game during which they chose cardboard figures to decorate their chaplets. The next stage of the activity included cleaning the tulle from the litter and then decorating it with more cardboard figures of choice, so as to create a sea scape/night sky and, finally, say goodbye to each other.

Picture 8: «The final plan for the intervention, after incorporating teachers' & psychologist's comments»



In the case of Skaramagas, children's engagement and collaboration were increased during the intervention (field notes: "*sequencing alternating activities made them curious*"); a contrasting reality with the solitary play and lack of group engagement during our field observation (Picture 9). Although, the teachers have talked to the students about meeting digitally students from another school, they were initially hesitant. However, "*using laptop and skype sparkled children's enthusiasm*" (field notes) and they took some time contemplating their reflections in the screen. Gradually, they overcame their hanging back and engaged, especially "*when they understood that you [i.e. in Argolida] were singing along, they REALLY participated*" and they all chose a chaplet to wear and collaborated for the creation of the tulle. The spirit of collaboration cultivated by the intervention extended to the celebration of a student's birthday and sharing candy, while afterwards some children drew paintings with hearts, expressing their feelings for the day (see Pictures 11, 12). All in all, children in Skaramagas camp, that may have only experienced life in the camp, were included as equal parts of a shared educational experience that encouraged them to socializing experiences in shared moments of hope (see Picture 13).

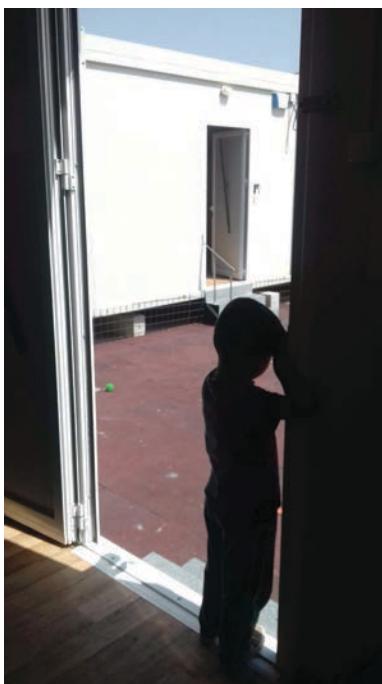
Children in Argolida's kindergarten were enabled to raise their awareness of otherness, coming in contact with children of their age who experience schooling in conditions of confinement. After the intervention, they posed questions about refugees' schooling and living conditions; questions, such as “*What is that place*” and “*WHY are they [i.e. the children in SRC] living there?*” came up a lot of times (fieldnotes data). The fact that they virtually shared both their space and feelings was reflected on their expressing the will to “*play more*” and “*do that again*”. Afterwards read books about otherness and wrote about the intervention in the kindergarten's newspaper addressing the children at SRC as “*friends*” and concluding their description as follows:

it was interesting to see them and talk to them. We enjoyed it a lot and we laughed all the time (school newspaper, <https://blogs.sch.gr/dimagdimi/2019/06/21/i-efimerida-mas/>, Picture 13).

Additionally, this way the spirit of the intervention was channeled to other social environments of the local society as well starting from their families at home.

The use of digital technologies offered new ways for collaboration, in the educational context, both among the research team and the classes (see Picture 13). The team members co-experienced these moments of hope that were enabled by collaboration between all the actors involved. The whole endeavor created a space of joy and playful communication between the two schooling communities, which sang together, played a dancing game and created the same artifact for each classroom (“*they too became fish and gathered garbage from their own sea*”, fieldnotes), operating as a breach to physical and mental imprisonment; a space of hands reaching in and stretching out in a two-way invitation to mutually “*get to know us*” overcoming the physical constraints of distance and imprisonment.

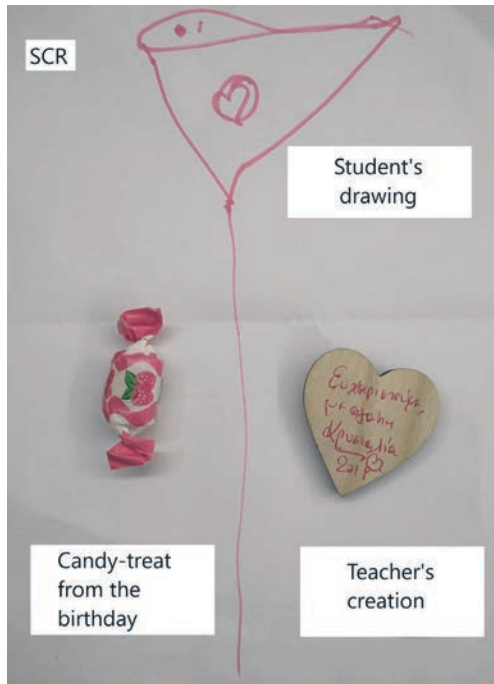
Picture 9: «*Camp landscape of chidhood (SRC)*»



Picture 10: «*Creating the tulle-sea (SRC)*»



Picture 11: «Experiencing moments of hope»



Picture 12: «Birthday celebration»



Picture 13: «School-e-scapes - Third space through digital interaction»



3rd phase: team-based reflection

Critical pedagogy principles offered us a mutually negotiated understanding of a common political perspective on education, bridging our interdisciplinary views and experience from different educational contexts. Choosing to co-write every document when designing our intervention ensured everyone's voice and identity was invested and expressed, collaboratively transforming not only our ideas but also who we are. Common study and discussion of bibliography, on-line meetings and texting were the means we used to overcome the spatial dispersion of our group. We discussed our plan with the teachers and the psychologist and reviewed it, incorporating their remarks:

the psychologist said to give them choice, not to impose the sea on them...otherwise it may be traumatizing... they have to choose so as to be a positive experience, [SRC teacher] proposed to wear the chaplets during the dance... to gain time. Because as she said she's afraid they will scatter. (fieldnotes' data, mediating psychologist's voice)

We reflected upon how a third space constructed in the context of a technology medi-

ated learning environment may offer alternative -but unfortunately only temporary- “windows” to escape physical constraints of distance and imprisonment.

I just think the context of these children’s education...and I have no words for the chaos. These little moments, like today’s, are a ray of light”, “this should happen more times, should I propose it?” (reflexive group-discussion, researcher’s voice)

Our main ethical and political concern that was materialized and therefore reinforced by pictures of children in dark containers (see Picture 9) referred mainly to the question:

“Is inclusive education possible in an exclusive, dehumanizing context, like Camps?” (reflexive group-discussion, researchers’ voice)

And comparing pictures of the two different schooling environments (see Pictures 14 and 15) we finally ended up with the concern that refers to our responsibility and political imagination as teachers:

How can we as teachers’ transform spaces within which we act into imaginary rooms of childhood? Is this enough, what we did here? Is digital mediation enough to give children answers to the question ‘What is this place?’

Picture 14: «Sea-scape 1 (SRC)»



Picture 15: «Sea-scape 2 (SRC)»



Discussion: Asserting moments of hope to reimagine unequal spaces of childhood

Drawing from the principles of critical pedagogy that stresses out education’s political character, education can serve as a liberatory praxis in which teachers and students collectively re-imagine alternative realities and act to transform the world (Freire, 1974). The main purpose of the paper was to present a data-based critical language teaching intervention that was realized by an interdisciplinary group of practitioners. The intervention aimed at bringing in contact a mainstream kindergarten in Argolida and the kindergarten in Skaramagas Refugee Camp co-constructing a third space. The children engaged in a common activity that was realized simultaneously in the two places with the use of digital technology, as a means to collaboratively transform the classrooms’ environment promoting students’ awareness of other schooling environments that are to be struggled for or against.

Awareness raised by the experience of divergent schooling environments advocates team-based approaches as a means to synthesize new educational and personal cultures. Furthermore, acquaintance with culturally diverse children and valuing them as “friends” may have multiple implications. On the one hand, it may be perceived as a counteract against social hostility and racist phenomena towards refugee students, not uncommon in the Greek reality. On the other hand, the bonds created may smooth the transition of refugee children to mainstream education, while providing a hopeful vision for the future trying to overturn phenomena of resignation syndrome already reported in Moria Camp (see for example Montague, 2019). We both as teachers and researchers with different backgrounds and voices, aimed to contribute with interdisciplinary collaboration (see Kitsiou et al., 2020) to the field of refugee education.

In the context of our team-based reflection, taking into account the various levels of systems (micro-meso-exo-macro-system) of collaboration and its implications for educational praxis especially in disadvantaged contexts, we agreed that kindergarten classrooms may become escape rooms from reality where imagination leads to hopeful imaginary rooms of childhood. But our main ethical and political concern that was reinforced by pictures of children in dark containers (see Picture 9) referred mainly to how inclusive education may be possible within the exclusive, dehumanizing camp environment. We recognized this question as a self-evident paradox in our team-based reflection, acknowledging and demanding from ourselves as teachers and citizens more drastic solutions that do not include camps as an option for childhood landscapes.

As active agents employing an ecological approach to teacher collaboration and taking into consideration all the tensions and dilemmas (see McLaughlin, 2011, 169), the challenges and the opportunities that arose during our collaboration, during this ecology, we are more confident now to “dig deeply into matters of practice” (Little, 2002, 918), and through hope and imagination to design more open, creativity-driven environments that facilitate students overcome conventions imposed by the sociopolitical context. We need to re-imagine the boundaries of education especially regarding children with a refugee background, with the aim to help all children practice their right to education in equal terms starting from the kindergarten.

REFERENCES

- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. NY: Routledge.
- Blommaert, J., & De Fina, A. (2017). Chronotopic identities: On the timespace organization of who we are. In A. de Fina, J. Wegner, & D. Ikizoglu (Eds.), *Diversity and Superdiversity. Sociocultural Linguistic Perspectives*. (pp. 1-15). Georgetown University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Christensen, L. M., & Aldridge, J. (2013). *Critical pedagogy for early childhood and elementary educators*. Dordrecht: Springer Netherland.

- Delaney, M. (2017). *Non-formal education activities for Skaramagas refugee camp in Greece*. Retrieved March, 2020 from: <https://www.britishcouncil.gr/sites/default/files/project-review-non-formal-education-activities-skaramagas-refugee-camp-greece.pdf>
- Dryden-Peterson, S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness*. London: Continuum International Publication Group.
- González-Lloret, M., & Ortega, L. (2014). Towards technology-mediated TBLT: An introduction. In M. González-Lloret & L. Ortega (Eds.), *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks* (pp. 1-22). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Gutiérrez, K. (2008). Developing a sociocultural literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43, 148-164.
- Holliday, A. (1999). Small cultures. *Applied Linguistics*, 20(2), 237-264.
- Jones, S. A. (2018). *Art-making with refugees and survivors creative and transformative responses to trauma after natural disasters, war and other crises*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2007). *Critical pedagogy: Where are we now?* New York: P. Lang.
- Kitsiou, R., Gana, E., Vassilaki, E., Zaga, R., Zourou, R., & Tsioli, S. (2020). Designing educational material for blended learning: An interdisciplinary approach for refugee education. In A. Chatzidaki, P. Thomou, D. Kontogianni, Th. Michelakaki, & M. Argyroudi (Eds.), *Selected Papers from the 5th International Conference "Crossroads of Languages and Cultures: Languages and cultures at home and at school"* (pp. 388-401). Rethymno: EDIAMME.
- Kosari, M., & Amoori, A. (2018). Thirdspace: The trialectics of the real, virtual and blended spaces. *Journal of Cyberspace Studies*, 2(2), 163-185.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: opening up the problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18, 917-946.
- McLaughlin, C (2011). Towards an ecology of teacher collaboration on research. In N. Mockler & J. Sachs (Eds.), *Rethinking educational practice through reflexive inquiry. Essays in honour of Susan Groundwater-Smith* (pp. 169-183). London, UK: Springer.
- Meglin, J. A., & Brooks, L. M. (2016). Embodied texts, textual choreographies. *Dance Chronicle*, 39(1), 1-10.
- Montague, J. (2019, October 6). *In Lesbos's Moria camp, I see what happens when a child loses all hope*. Retrieved March, 2020, from <https://www.theguardian.com/commentisfree/2019/oct/06/moria-refugee-camp-lesbos-traumatised-children>
- Potter, J., & McDougall, J. (2017). *Digital media, culture and education: Theorising third space literacies*. Palgrave Macmillan: London, UK.
- Sinclair, M. (2003). *Planning education in and after emergencies*. UNESCO.
- Tsokalidou, R. (2017). *SiðaYes beyond bilingualism to translanguaging*. Athens: Gutenberg.
- Vasquez, V. (2007). Using the everyday to engage in critical literacy with young children. *The NERA Journal*, 43(2), 6-11.
- Vasquez, V. (2017). *Critical literacy across the K-6 curriculum*. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Wofford, M. C., & Tibi, S. (2018). A human right to literacy education: Implications for serving Syrian refugee children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 20(1), 182-190.

Περίληψη

Ο κύριος σκοπός της μελέτης είναι να παρουσιάσει μια βασισμένη-στα-δεδομένα δραστηριότητα κριτικής γλωσσικής διδασκαλίας που πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο 2019 από μια διεπιστημονική ομάδα εκπαιδευτικών. Η παρέμβαση είχε ως στόχο να φέρει σε επαφή μαθητές/τριες ενός συμβατικού νηπιαγωγείου στην Αργολίδα και το νηπιαγωγείο στο κέντρο φιλοξενίας προσφύγων του Σκαρμαγκά. Η δραστηριότητα σχεδιάστηκε συνεργατικά λαμβάνοντας υπόψη εθνογραφικά δεδομένα (φυσικό και γλωσσικό περιβάλλον, άτυπες συνεντεύξεις με το προσωπικό, αφηγήσεις των δασκάλων και της ψυχολόγου) και τις αναστοχαστικές συζητήσεις της ομάδας. Συγκεκριμένα, περιγράφουμε τη διαδικασία και τις πρακτικές που διευκόλυναν την εμπλοκή των παιδιών σε μια κοινή δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε ταυτόχρονα σε δύο μέρη με τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας δημιουργώντας έναν τρίτο χώρο που στόχευσε στην προώθηση της επίγνωσης των μαθητών/τριών αναφορικά με άλλα σχολικά περιβάλλοντα προς διεκδίκηση ή αμφισβήτηση. Τέλος, συζητάμε την ανάγκη να οραματιστούμε εκ νέου τα όρια της εκπαίδευσης ειδικά αναφορικά με τα παιδιά με προσφυγική εμπειρία με στόχο να βοηθήσουμε όλα τα παιδιά να ασκήσουν το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση με ισότιμους όρους.

Λέξεις-Κλειδιά: Κριτική γλωσσική διδασκαλία, κέντρο φιλοξενίας προσφύγων, συνεργασία, νηπιαγωγείο, τρίτος χώρος.

Ο ρόλος των σχολικών συνοδών. Σύγχρονες στρατηγικές και προσεγγίσεις

Αλέξανδρος Μόκιας
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70.ΕΑΕ
mok-al@hotmail.com

Περίληψη

Σκοπός της συγκεκριμένης προφορικής ανακοίνωσης είναι να φανεί η χρησιμότητα του ρόλου του σχολικού συνοδού. Η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε περιλάμβανε συμμετοχική παρατήρηση και μη δομημένες συνεντεύξεις. Η παρουσία του σχολικού συνοδού κρίνεται απαραίτητη στις μέρες μας διότι είναι μεγάλος ο αριθμός των μαθητών που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα σημερινά σχολεία προωθούν την ενταξιακή συμπεριληπτική εκπαίδευση και στο πρόσωπο του σχολικού συνοδού μπορεί να επιτευχθεί η συνεκπαίδευση (Αγγελίδης, 2011). Μέσω της συνεκπαίδευσης ο σχολικός συνοδός εμπλέκεται στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν το σχολικό συνοδό ως σημείο αναφοράς στην τάξη. Ένας σχολικός συνοδός οφείλει να διακατέχεται από αξίες όπως η ενσυναίσθηση, ο αλληλοσεβασμός, η αλληλοκατανόηση και να βάζει το “εγώ” του κάτω από το “εμείς” (Μάλαμα, 2013).

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολικός συνοδός, συνεκπαίδευση, διαφορετικότητα.

Εισαγωγή

Η παρουσία του σχολικού συνοδού κρίνεται απαραίτητη στις μέρες μας, διότι είναι πολλές οι περιπτώσεις παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα σημερινά σχολεία προωθούν την ενταξιακή συμπεριληπτική εκπαίδευση και στο πρόσωπο του σχολικού συνοδού η ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μοιάζει να γίνεται περισσότερο εφικτή. Σύμφωνα με την συμπεριληπτική φιλοσοφία όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στη μόρφωση ανεξαρτήτως αναπηρίας. Μέσα από τη συνεργασία του εκπαιδευτικού της τάξης με τον εκάστοτε σχολικό συνοδό, προκύπτουν τα καλύτερα και αποδοτικότερα αποτελέσματα τόσο για τα παιδιά που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και για τα υπόλοιπα (Αγγελίδης, 2011).

Ο σχολικός συνοδός οφείλει να ενημερώνεται για καινοτόμες πρακτικές και να επιμορφώνεται συνεχώς, προκειμένου να είναι πάντα σε θέση να αντιμετωπίζει οποιεσδήποτε δυσκολίες του παρουσιάζονται. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν το σχολικό συνοδό ως σημείο αναφοράς στην τάξη, αλλά καλό θα ήταν από μια ηλικία και μετά να λειτουργούν πιο ανεξάρτητα (Παπάνης, 2009).

Η επαγγελματική αποκατάσταση δεν θα πρέπει να αποτελεί τον κύριο λόγο για να γίνει κάποιος σχολικός συνοδός. Όμως για να προσφέρει έργο θα πρέπει αφενός να αγαπάει αυτό που κάνει κι αφετέρου να αποτελεί πρότυπο ενσυναίσθησης, συνεργασίας και σεβασμού για τα παιδιά (Giangreco, Suter & Doyle, 2010).

Ένας σχολικός συνοδός είναι ανάγκη να συνεργάζεται με όλους τους εμπλεκόμενους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προκειμένου το παιδί που έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανά-

γκες να νιώθει πραγματικό κι ενεργό μέλος της ομάδας (Στασινός, 2013). Με τη βοήθεια του σχολικού συνόδου δηλαδή επιτυγχάνεται η συνεκπαίδευση και το παιδί προοδεύει τόσο παιδαγωγικά όσο και κοινωνικά. Στόχος του σχολικού συνόδου εκτός από το να βοηθήσει, είναι και να αποτελέσει παράδειγμα με τη συμπεριφορά του και να βοηθήσει όσους συναναστρέφονται με το παιδί να αποκτήσουν ενσυναίσθηση και σεβασμό απέναντι στην ειδική αγωγή. Έτσι θα βοηθήσουν το παιδί να αισθανθεί χρήσιμο και υπολογίσιμο μέλος της κοινωνίας (Kenny, Shevlin, Walsh & McNeela, 2005).

Ο ρόλος του σχολικού συνόδου

Στο σημείο αυτό θα αποσαφηνίσουμε τον ρόλο του σχολικού συνόδου. Συγκεκριμένα ο σχολικός συνόδός πολλές φορές είναι και ο ψυχολόγος του παιδιού που έχει αναλάβει μέσα στην τάξη. Το παιδί δίπλα του αισθάνεται πιο οικεία και τον βλέπει σαν μέλος της οικογένειάς του, διότι μαζί του περνάει μεγάλο μέρος της ημέρας (Αβραμίδης, 2010).

Ο σχολικός συνόδός μπορεί να αναλάβει διάφορους ρόλους. Μπορεί εκτός από εκπαιδευτικό ρόλο, να έχει και τον ρόλο του ζωγράφου, του τραγουδιστή, του προστάτη, του φίλου, του γιατρού κ.α. Προκειμένου να μην παρεξηγηθεί ο ρόλος του, είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι στόχος του είναι να βοηθήσει το παιδί πρωτίστως να βελτιωθεί στη μάθηση και στην κοινωνικοποίηση κι έπειτα σε όλα τα υπόλοιπα (Ανραμίδης & Καλύνα, 2007).

Σε ένα σχολείο ο σχολικός συνόδός μπορεί να εισέλθει είτε από προθυμία των γονέων, είτε εθελοντικά είτε ως αναπληρωτής παράλληλης. Σε όποια περίπτωση κι αν εντάσσεται σκοπός του είναι να συμβάλλει τα μέγιστα ώστε να γίνουν πραγματικότητα όλα τα όνειρα και οι φιλοδοξίες των παιδιών (Κnox & Roberts, 2005).

Για έναν γονιό πολλές φορές μπορεί να είναι δύσκολο να αφήσει το παιδί του στα χέρια κάποιου συνόδου. Ο κυριότερος λόγος είναι ότι μπορεί να φοβάται μην στιγματιστεί το παιδί και λάβει την απογοήτευση από μικρή ηλικία (Στασινός, 2013). Εκεί λοιπόν απαιτείται ο σχολικός συνόδός να έχει το ήθος και τη γνώση να διαχειριστεί οποιεσδήποτε καταστάσεις. Επιβάλλεται να χαρακτηρίζεται από εχεμύθεια και να βοηθά όλα τα παιδιά σε διάφορες περιπτώσεις της σχολικής ημέρας προκειμένου να μην στοχοποιηθεί το παιδί που ανέλαβε να συνοδεύει. Παράλληλα η ομαλή κοινωνικοποίηση του παιδιού και η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων πρέπει να αποτελούν πρωταρχικούς στόχους του, ακόμη κι αν δεν επιτυγχάνονται αμέσως αλλά θέλουν τον χρόνο τους (Αβραμίδης, 2010). Η ανάληψη του κοινωνικού ρόλου του συνόδου σημαίνει ταυτόχρονα και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της φαντασίας του παιδιού που ανέλαβε (Roettger, 2006).

Όπως προαναφέρθηκε σημαντική ευθύνη του σχολικού συνόδου είναι να φέρει εις πέρας τον κοινωνικό ρόλο που αναλαμβάνει. Δηλαδή, να καλλιεργήσει τη συμπεριφορά, τον χαρακτήρα και τις αντιδράσεις του μαθητή του. Ο κοινωνικός ρόλος του σχολικού συνόδου διαφοροποιείται από τον γνωστικό κυρίως στο ότι ο γνωστικός ρόλος του προκύπτει μέσα από την ακαδημαϊκή μόρφωσή του και την παιδεία του, ενώ ο κοινωνικός ρόλος έχει να κάνει με την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, τη φαντασία καθώς και τις αξίες που πήρε από την οικογένειά του (Φτιάκα, 2008).

Ο σχολικός συνόδός οφείλει: α) να ενημερωθεί από τον εκάστοτε διευθυντή του scho-

λείου για το παιδί, β) να ενημερωθεί από τους ίδιους τους γονείς του παιδιού, γ) να αξιολογήσει μόνος του τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ικανότητες του παιδιού, δ) να οργανώσει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας με ημερήσιο και εβδομαδιαίο πρόγραμμα και ε) να συνεργαστεί εποικοδομητικά τόσο με τον εκπαιδευτικό της τάξης όσο και με τον διευθυντή του εκάστοτε σχολείου (Μάλαμα, 2013).

Ο ρόλος του σχολικού συνοδού έχει δεσπόζουσα θέση στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης, γιατί όπως έχουν δείξει έρευνες, οι αντιλήψεις και οι στάσεις του επιδρούν σημαντικά τόσο στον σχεδιασμό και στην αποτελεσματική υλοποίηση ανάλογων προγραμμάτων όσο και στον ψυχικό κόσμο των παιδιών (Agaliotis & Kalyva, 2011).

Ο ρόλος που αναλαμβάνει ένας συνοδός είναι διττός και σχετίζεται με τη βοήθεια που θα παρέχει σ' ένα παιδί στη σχολική και στην κοινωνική ζωή. Στην ουσία ο σχολικός συνοδός πρέπει να διαθέτει πολλά από τα κριτήρια που έχει κι ένας ειδικός παιδαγωγός παράλληλης στήριξης. Για να γίνει όμως κάποιος συνοδός πρέπει να το θέλει και να το αγαπάει και δεν είναι απαραίτητο να έχει τελειώσει σχολή ειδικής αγωγής. Αρκεί να επιμορφωθεί πάνω σε θέματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, να διευρύνει τις γνώσεις του, να ευαισθητοποιηθεί και να είναι έτοιμος να ανταποκριθεί στις προκλήσεις (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009).

Η παρουσία του σχολικού συνοδού μέσα σε μια αίθουσα τον κάνει ταυτόχρονα γιατρό, δάσκαλο, ψυχολόγο, φίλο, συντονιστή και σύνδεσμο επικοινωνίας. Δηλαδή ο σχολικός συνοδός θα είναι αυτός που θα αποτελεί: α) τον σύνδεσμο επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας, β) το συντονιστή του εκάστοτε προγράμματος παρέμβασης αφού επικοινωνήσει και συνεργαστεί πρώτα με τον δάσκαλο της τάξης, γ) τον προστάτη του παιδιού και παράλληλα τον σύνδεσμο που θα προκαλέσει την συναναστροφή του με τα υπόλοιπα παιδιά και δ) τον ψυχολόγο του παιδιού, διότι θα είναι αυτός που αφουγκράζεται το παιδί (Sandoval, 2002).

Ο σχολικός συνοδός είναι λειτουργήμα που στοχεύει στο να γίνουν ενεργά μέλη της κοινωνίας παιδιά που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο κοινωνικός και εκπαιδευτικός του ρόλος επηρεάζει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των παιδιών που αναλαμβάνει και τα αποτελέσματα αυτών των ρόλων έχουν άμεσο αντίκτυπο στο γνωστικό, στο συναισθηματικό και στο συμπεριφορικό κομμάτι των παιδιών (Στασινός, 2013).

Χρησιμότητα ρόλου σχολικού συνοδού

Ο ρόλος των σχολικών συνοδών είναι πολύ σημαντικός, διότι αυτοί αποτελούν τον συνδετήριο κρίκο ανάμεσα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τη σχολική πραγματικότητα.

Οι σχολικοί συνοδοί συμβάλλουν με την προσπάθεια που καταβάλλουν, την επιμονή και την υπομονή τους στο να συνυπάρχουν αποτελεσματικά τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και να εντάσσονται μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που προωθεί τη συμπερίληψη (Αγγελίδης, 2011). Η βοήθεια που προσφέρουν είναι μεγάλη, διότι δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποκτούν αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση και να συναναστρέφονται όσο το δυνατόν καλύτερα και αποδοτικότερα με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Μάλαμα, 2013).

Το εξατομικευμένο πρόγραμμα που προτείνουν τα ΚΕΣΥ είναι απαραίτητο βοηθητικό συμπλήρωμα και δίνουν τη δυνατότητα στον σχολικό συνοδό να οργανώσει το υλικό του, να συνειδητοποιήσει που υστερεί το παιδί και αφού έρθει σε επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό της τάξης να εφαρμόσει το πρόγραμμά του δίνοντας βάση στη βελτίωση του μαθησιακού έργου και στην κοινωνικοποίηση του παιδιού (Σαρακατσάνου, 2015).

Ένας σχολικός συνοδός, αναλαμβάνει το παιδί από την στιγμή που αυτό θα πάει στο σχολείο μέχρι και τη στιγμή που θα φύγει. Έχοντας την κατάλληλη επιμόρφωση και βάζοντας την προσωπική του “φινέτσα”, φαντασία και εμπειρία, αναγνωρίζει ότι η όλη σημασία του ρόλου του δεν πρέπει να επικεντρώνεται στο εκπαιδευτικό-γνωσιακό κομμάτι αλλά κυρίως στο να ενεργοποιεί τον μαθητή και να τον κάνει να αισθάνεται χρήσιμο μέλος του σχολείου (Στασινός, 2013). Η ικανότητα που έχει ένας σχολικός συνοδός να ενεργοποιεί έναν μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πολύ σημαντική, καθώς το σχολείο αποτελεί τον πρόδρομο για την έξοδό του στην κοινωνία. Όταν λοιπόν ο σχολικός συνοδός δίνει έμφαση στην ενεργοποίηση του παιδιού, ώστε το παιδί να αρχίζει να οικοδομεί σιγά σιγά μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα κι έτσι χτίζει τις βάσεις ώστε στο μέλλον να γίνει ενεργός πολίτης με ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες. Παράλληλα οι διαφοροποιημένες μέθοδοι κατάκτησης της γνώσης που προσφέρει ο σχολικός συνοδός αποτελούν προϋπόθεση ισάξιας υποστήριξης και προαγωγής όλων των μαθητών (Στασινός, 2013).

Ένας σχολικός συνοδός οφείλει να έχει σαν αρχή του ότι ένα παιδί που μπορεί να έχει κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη, σίγουρα θα έχει και κάποιο ταλέντο κάπου αλλού (Μάλαμα, 2013). Ο σχολικός συνοδός αναγνωρίζοντας την αξία του μαθητή, οφείλει να τον βοηθήσει να καλλιεργήσει τις δυνατότητές του. Η ύπαρξη του συνοδού προσδίδει στο παιδί αυτονομία, μια απλή λέξη με πολλά σημαντικά χαρακτηριστικά στη ζωή ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες (Πασσιαρδής, 2008).

Με την ύπαρξη σχολικών συνοδών μέσα στη σχολική αίθουσα, το σχολείο ξεφεύγει από τα παλιά μοντέλα και γίνεται ανοικτό προς όλους σεβόμενο τη διαφορετικότητα (Lewis & Doorlag, 2003).

Η παρουσία του συνοδού μέσα στη σχολική αίθουσα επιτρέπει στα παιδιά να κατανοούν ότι το έργο του είναι να ασχολείται και να βοηθάει τον μαθητή ή τους μαθητές που έχουν ειδικές ανάγκες. Ωστόσο είναι σε θέση να κατανοήσουν ότι ο συνοδός είναι εκεί για να βοηθήσει και τα υπόλοιπα παιδιά, γιατί επιθυμεί την ομαλή ένταξη και κοινωνικοποίηση όλων χωρίς να διακατέχονται από στερεότυπα και προκαταλήψεις. Μέλημα της συνεκπαίδευσης είναι να μετατραπεί το σχολείο σε έναν οικείο χώρο για όλα τα παιδιά. Αυτό επιτρέπει στον σχολικό συνοδό να χρησιμοποιεί τη φαντασία του για να εφαρμόσει ένα στυλ μάθησης βασισμένο σε αρχές και κανόνες συνεκπαίδευσης που θα έχει ως στόχο την ομαλή και αποτελεσματική ένταξη όλων των παιδιών (Αγγελίδης, 2011).

Βάζοντας στο πρόγραμμα που δημιουργούν οι σχολικοί συνοδοί διάφορες καινοτομίες, όπως εποπτικά υλικά, εύχρηστα λογισμικά, μουσικοκινητικά παιχνίδια, κάρτες, υπολογιστές, παιχνίδια ρόλων, βίντεο κ.α. προκαλούν την ενεργοποίηση του παιδιού και διεγείρουν τη φαντασία και το ενδιαφέρον του. Η υλοποίηση του εξατομικευμένου προγράμματος που προσφέρει ο σχολικός συνοδός παρέχει τη δυνατότητα πραγματοποίησης δραστηριοτήτων τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής τάξης. Το ότι δίνεται στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η δυνατότητα να μην αισθάνεται τη “ρουτίνα”, το ενερ-

γοποιεί και ταυτόχρονα το βοηθά να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, βλέποντας την κάθε μέρα στο σχολείο ως μια διαφορετική έκπληξη (Warhurst, Nickson, Commander & Gilbert, 2014).

Οι σχολικοί συνοδοί προωθούν τη συλλογικότητα, τη συνεργατικότητα, τον διάλογο εντός και εκτός σχολικής αίθουσας (Φτιάκα, 2008). Παράλληλα δημιουργούν ένα περιβάλλον ισότητας, αλληλοσεβασμού και αλληλοεκτίμησης τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου κι επίσης δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αισθανθούν χρήσιμα, αυτόνομα και να πάρουν πρωτοβουλίες (Macfarlane & Woolfson, 2013).

Συζήτηση/συμπεράσματα

Συμπερασματικά με όλα όσα αναφέρθηκαν φάνηκε ξεκάθαρα ο ρόλος που μπορεί να έχει ένας σχολικός συνοδός, όπως επίσης και η σημασία αυτού του ρόλου.

Ένας σχολικός συνοδός είναι βασικό να γνωρίζει καλά τους νόμους και τις αρμοδιότητές του, προκειμένου να οργανώσει όσο το δυνατόν καλύτερα το έργο του (π.χ. με ποια άτομα πρέπει να συνεργαστεί, σε ποιους τομείς πρέπει να κάνει παρέμβαση κ.ά.). Πάντοτε ο σχολικός συνοδός επιβάλλεται να επιμορφώνεται και να αποκτά συνεχώς νέες δεξιότητες, χωρίς να εφησυχάζεται (Σαρακατσάνου, 2015). Είναι αποδεδειγμένο πως ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ευνοείται πολύ να έχει στο πλάι του έναν σχολικό συνοδό, ο οποίος το αφήνει να παίρνει πρωτοβουλίες και να αισθάνεται ανεξάρτητο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009). Κοινωνικοποιείται καλύτερα και αρχίζει να νιώθει υπολογίσιμο μέλος. Η παρουσία του συνοδού λοιπόν συμβάλει στο να μην περιθωριοποιείται το “διαφορετικό” παιδί, αλλά αντίθετα να απολαμβάνει την παρέα, την αγάπη και την υποστήριξη των συμμαθητών του (Αγγελίδης, 2011).

Η συνεργασία του συνοδού με τον εκπαιδευτικό της τάξης προωθεί μια συμπεριληπτική εκπαίδευση ανοιχτή για όλους τους μαθητές, η οποία ευαισθητοποιείται απέναντι στη διαφορετικότητα και στοχεύει να εντάξει το άτομο στην κοινωνία. Η συνεργασία αυτή είναι αρωγός για μια επιτυχημένη εκπαιδευτική παρέμβαση (DuPaul, Junod, & Flammer, 2006).

Κλείνοντας θα πρέπει το κράτος να μεριμνήσει σχετικά με το θέμα των συνοδών, ώστε να βρεθεί λύση, αφού είναι επιτακτικής σημασίας η ύπαρξή τους στο σχολείο. Η ειδική αγωγή είναι ένας ευαίσθητος κλάδος και γι’ αυτόν τον λόγο εάν ένα κράτος θέλει να έχει μια κοινωνία με αρχές και αξίες πρέπει να καταλάβει πως η διαφορετικότητα μπορεί να εκπαιδευτεί. Κάθε “διαφορετικός άνθρωπος” έχει χαρίσματα, τα οποία τα κρύβει μέσα του, γιατί κανείς δεν του επιτρέπει να τα βγάλει. Συνεπώς οι σχολικοί συνοδοί είναι απαραίτητο κομμάτι της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας, διότι εκπαιδεύτηκαν πάνω σ’ αυτό το κομμάτι προκειμένου να βοηθήσουν έμπρακτα τα διαφορετικά παιδιά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Agaliotis, I. & Kalyva, E. (2011). A survey of Greek general and special education teachers' perceptions regarding the role of the special needs coordinator: Implications for educational policy on inclusion and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27, 543-551.
- Avramidis, E., Kalyva, E., (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), pp. 367-389.
- DuPaul G. J., Junod, & Flammer, L.M. (2006). *Cognitive – Behavioral Interventions in Educational Settings – A handbook for practice*. Edited by: Mennuti R. B., Freeman A., Christner R.W., Edt: Routledge, Taylor & Francis Group, New York and London.
- Giangreco, M. F., Suter, J. C., & Doyle, M. B. (2010). Paraprofessionals in inclusive schools: A review of recent research. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20: 41-57.
- Kenny, M., Shevlin, M., Walsh, P.N. & McNeela, E. (2005). Accessing mainstream: examining the struggle for parents of children who have learning difficulties. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5 (1). pp. 11-19.
- Knox, K. S., & Roberts, A. R. (2005). *Crisis intervention and crisis team models in schools*. *Children @ Schools*, 27(2), 93-100.
- Lewis, R.B., Doorlag, D.H., (2003). *Teaching special students in general education Classrooms*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Macfarlane, K. & Marks Woolfson, L. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.
- Roettger, C. (2006). Change From the Heart. *The Journal for Quality and Participation*, 29 (2), 18-20.
- Sandoval, J. (2002). *Handbook of crisis Counseling, Intervention and Prevention in the schools* (2nd Ed.). London, New Jersey, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Warhurst, C., Nickson, D., Commander, J. & Gilbert, K. (2014). 'Role stretch': assessing the blurring of teaching and non-teaching in the classroom assistant role in Scotland. *British Educational Research Journal*, 40(1): 170-186.
- Zoniou-Sideri, A. V. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal Of Inclusive Education*.

Ελληνόγλωσσον

- Αβραμίδης, Η. Δ. (2010). *Η αλληλεπιδραστική προσέγγιση της διδασκαλίας και μάθησης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Στο Ν. Κ. Πολεμικός, *Εκπαίδευση παιδιών με παιδιών με ειδικές ανάγκες*. Μια πολυπρισματική προσέγγιση. Αθήνα : Πεδίο.
- Αγγελίδης, Π. (2011). Από την "ειδική" στη συμπεριληπτική εκπαίδευση στη Κύπρο. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ. εκδ.). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σελ. 297-329). Αθήνα: Διάδραση.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, (επιμ) (2009). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, τομ. Β, (σσ. 45-57), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μάλαμα, Β. (2013). Μεθοδολογικά και πρακτικά Ζητήματα που αφορούν τον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης. *Πρακτικά Ημερίδας Θέμα: «Η ειδική αγωγή και η εκπαίδευση των παιδιών με σύνθετες δυσκολίες. Προτάσεις για την υποστήριξη της ένταξης στην σχολική κοινότητα»*. Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Μεσσηνίας σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Σχολή Ανθρωπιστικών και Πολιτισμικών Σπουδών. Τμήμα Φιλολογίας.
- Παπάνης, Π. Γ. (2009). *Καινοτόμες προσεγγίσεις στην ειδική αγωγή. Εκπαιδευτική έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Αθήνα: Σιδέρη.
- Πασιαρδής, Π. (2008). *Στρατηγικός Σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Τόμος Ι., Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου*.
- Σαρακατσάνου, Ε. (2015). *Ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων με τη χρήση στρατηγικών για μαθητές Α΄ Γυμνασίου με δυσκολίες μάθησης, στο πλαίσιο του Τμήματος Ένταξης. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*
- Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φτιάκα, Ε. (2008) *Περάστε για έναν καφέ. Σχέσεις οικογένειας και σχολείο στην κόψη της διαφορετικότητας* (σσ. 21-38). Αθήνα: Ταξιδευτής

Abstract

The purpose of this oral communication is to show the utility of the role that a school attendant can play. The research method used was based on observation and interviews. The analysis tools that were used and contributed to the implementation of this communication, enriched with the necessary literature, concerned participatory observation as well as free interviewing. The presence of a school attendant is essential nowadays as there are many cases of children with special educational needs. Today's schools promote inclusive education and inclusive education can be achieved in the face of school attendants. According to the inclusive philosophy, all children have the right to education regardless of disability. Through the inclusive education the school attendant is involved in the learning process. The school attendant must be constantly alert. Students with special educational needs have the accompanying teacher as a reference point in the classroom. A school attendant must be possessed of values such as empathy, mutual respect, understanding, and putting his or her self below the 'we'. Finally, there is a need to train and cooperate with all involved in the educational process.

Keywords: Schoolmate, inclusion, diversity.

Το Portfolio ως μέσο αξιολόγησης: Μία έρευνα-δράση σε Τμήμα Ένταξης Νηπιαγωγείου

Ανθούλα Νεραντζίδου

Νηπιαγωγός, Υποψ. Διδάκτορας, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης
στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
anerantz@hotmail.com

Περίληψη

Οι αυθεντικές μέθοδοι αξιολόγησης, όπως το Portfolio, που σέβονται και αναδεικνύουν τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών και προσαρμόζονται στις ανάγκες τους, αποτελούν ολοένα και περισσότερο το ζητούμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μέρος μίας ευρύτερης έρευνας-δράσης και εστιάζει στις απόψεις των γονέων αναφορικά με την εφαρμογή του Portfolio ως πρακτικής, που συντελεί στη μάθηση των μαθητών/τριών και στην επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητών/τριών-γονέων. Στη διαδικασία δημιουργίας του Portfolio συμμετείχαν η νηπιαγωγός, τα τέσσερα (4) παιδιά που φοιτούσαν στο Τμήμα Ένταξης και οι γονείς τους, ενώ το υλικό της παρούσας έρευνας συλλέχθηκε αποκλειστικά από τις συνεντεύξεις με τους γονείς. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν τις ωφέλειες του Portfolio ως μεθόδου αυθεντικής αξιολόγησης, οι οποίες φαίνεται πως είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους γονείς τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Portfolio, Τμήμα Ένταξης, Νηπιαγωγείο, γονείς.

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες απόψεις για την αξιολόγηση τονίζουν ότι αυτή πρέπει να είναι αυθεντική, να αξιολογούνται, δηλαδή, οι μαθητές/τριες μέσα από καθημερινές, πραγματικές καταστάσεις που έχουν νόημα γι' αυτούς/ές (Grace, 1992· Neisworth & Bagnato, 2004). Μέσω της αξιολόγησης για τη μάθηση οι εκπαιδευτικοί δύνανται να επανεξετάζουν, να αναθεωρούν, να βελτιώνουν και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών τους. Η εφαρμογή αυθεντικών μεθόδων αξιολόγησης βελτιώνει όχι μόνο τη μάθηση, αλλά και τις σχέσεις και την κουλτούρα της σχολικής τάξης (Ρεκαλίδου, 2011· Swaffield, 2008).

Θεωρητικό πλαίσιο

Το Portfolio ως μία από τις βασικές μεθόδους αυθεντικής αξιολόγησης συνιστά μία δημοκρατική πρακτική σύμφωνη με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης που θέτουν το παιδί στο κέντρο, δεδομένου ότι αντικείμενο αξιολόγησης δεν αποτελεί το μαθησιακό αποτέλεσμα, αλλά ο τρόπος με τον οποίο κάθε μαθητής/τρια μαθαίνει και οργανώνει τη μάθησή του/της. Το Portfolio ως μέσο αξιολόγησης ενισχύει τη μάθηση των μαθητών/τριών (Bryant & Timmins, 2002) (υπο)στηρίζοντας τη μαθησιακή διαδικασία (Κόνσολας, 2010), ενώ την ίδια στιγμή αυτή ακριβώς η ενεργή συμμετοχή τους στην αξιολογική διαδικασία ενι-

σχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτονομία τους (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Επιπροσθέτως, το Portfolio βοηθά στην ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογενειακού περιβάλλοντος και ενδυναμώνει τη συμμετοχή της οικογένειας στη διαδικασία της αξιολόγησης (Thompson, Meadan, Fansler, Alber, & Balogh, 2007).

Η αυθεντική αξιολόγηση, όπως έχει αποδειχτεί και ερευνητικά (Bagnato, Goins, Pretti-Frontczak & Neisworth, 2014), είναι κατάλληλη μέθοδος και για τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η εφαρμογή της πρακτικής του Portfolio σε μαθητές/τριες με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού ανέδειξε την ιδιαίτερη χρησιμότητά του σε αυτούς/ές, τονίζοντας παράλληλα τα οφέλη του σε όλους τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς βοηθά στη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ τους και παρέχει θετική ανατροφοδότηση για τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τους στόχους (Carothers & Taylor 2003). Τα οφέλη του Portfolio συζητούνται συνειδητά και από ειδικούς παιδαγωγούς, οι οποίοι/ες τονίζουν τη σημασία συνεργασίας εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών-γονέων στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Portfolio σε επίπεδο περιεχομένου, αλλά και υπογραμμίζουν πως το Portfolio προωθεί και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι η παράδοση του στον/στην εκπαιδευτικό που θα διδάξει τον/την μαθητή/τρια την επόμενη χρονιά, του/της δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσει γνώση των επιδόσεων και της εξέλιξής του/της (Gelfer & Perkins 1998). Ειδικότερα, η εφαρμογή του Portfolio αποδεικνύεται υποστηρικτική πρακτική στη μετάβαση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο νηπιαγωγείο ως μια διαδικασία συνεχούς αξιολόγησης (Stockall, Dennis & Rueter, 2014).

Το Portfolio μπορεί να αποδειχθεί εξίσου θετική πρακτική και στο επίπεδο συνεργασίας οικογένειας-σχολείου-κοινότητας (Gregg, Rugg & Souto-Manning, 2011). Καθώς οι γονείς δύνανται να έχουν ενεργό ρόλο στον σχεδιασμό του Portfolio, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λαμβάνουν επιπλέον πληροφορίες, τις οποίες θα αξιοποιούν προς όφελος του/της μαθητή/τριας και ταυτόχρονα με τον τρόπο αυτό θα ενθαρρύνουν περαιτέρω την εφαρμογή των στόχων έξω από το σχολικό περιβάλλον.

Η έρευνα

Σκοπός και ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των γονέων αναφορικά με την εφαρμογή του Portfolio ως πρακτικής που συμβάλλει στην επικοινωνία όλων των συμμετεχόντων/ουσών στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη μάθηση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν ως ακολούθως:

1. Πώς κατά την άποψη των γονέων το Portfolio διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ νηπιαγωγού, μαθητών, μαθήτριας και γονέων;
2. Πώς οι γονείς θεωρούν ότι το Portfolio βοηθά στη μάθηση του παιδιού τους;

Η ταυτότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος μίας ευρύτερης έρευνας-δράσης. Κύριος προβληματισμός για τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας υπήρξε η βελτίωση της μάθησης των τεσσά-

ρων (4) παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούσαν στο εν λόγω Τμήμα Ένταξης και η ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ της νηπιαγωγού, των μαθητών και της μαθήτριας και των γονέων τους. Για την αντιμετώπιση αυτής της αδυναμίας επιλέχθηκε το Portfolio δεδομένων των ποικίλων ωφελειών που μπορεί να προσφέρει, όπως αυτές αναφέρθηκαν παραπάνω.

Το περιεχόμενο του Portfolio απαρτίζονταν κυρίως από φωτογραφίες των ίδιων των μαθητών και της μαθήτριας που αποτύπωναν τι ακριβώς έκαναν είτε κατά την διάρκεια των οργανωμένων ή των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Με τον τρόπο αυτό δινόταν αφενός, η δυνατότητα και το κίνητρο σε όλα τα παιδιά να εκφραστούν, και, αφετέρου, να επικοινωνήσουν με τους γονείς τους, καθώς όπως υπογραμμίζει η Walters (2006, σ. 3) αναφορικά με τη φωτογραφία και τη σύνδεσή της με το Portfolio «Ορισμένα παιδιά μπορεί να μην έχουν επαρκή εκφραστική γλώσσα για να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους γονείς σχετικά με τις εμπειρίες τους. Η ψηφιακή φωτογραφία μπορεί να δώσει σε κάθε παιδί έναν νέο τρόπο επικοινωνίας με τους γονείς».

Για τη συγκρότηση του Portfolio κάθε μήνα γινόταν συστηματική μελέτη των φωτογραφιών στο Νηπιαγωγείο από την εκπαιδευτικό, τους μαθητές και τη μαθήτρια και ακολουθούσε αντίστοιχη μελέτη στο σπίτι μαζί με τον/τη γονέα τους/της. Η διαδικασία επιλογής των φωτογραφιών γινόταν στο σπίτι και κατόπιν το παιδί στο σχολείο αιτιολογούσε αυτήν του την επιλογή. Οι φωτογραφίες που επιλέγονταν έμπαιναν στο Portfolio των μαθητών και της μαθήτριας.

Το υλικό της έρευνας

Υλικό της έρευνας αποτελούν οι συνεντεύξεις των τεσσάρων (4) γονέων των τριών (3) μαθητών και της μίας (1) μαθήτριας, που φοιτούσαν στο συγκεκριμένο Τμήμα Ένταξης ενός Νηπιαγωγείου του Νομού Θεσσαλονίκης, κατά το σχολικό έτος 2018-2019, για το οποίο σχεδιάστηκε και στο οποίο εφαρμόστηκε το Portfolio, όπως περιγράφηκε παραπάνω. Αναφορικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών δύο από αυτά είχαν διαγνωστεί με αυτισμό, το ένα χωρίς δυνατότητα λόγου, ενώ το άλλο ανέπτυξε ηχολαλία· τα άλλα δύο παιδιά διακρίνονταν από δυσκολίες λόγου και ομιλίας.

Συλλογή και ανάλυση του υλικού

Για τη συλλογή του υλικού πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους γονείς των μαθητών και της μαθήτριας. Ο οδηγός συνέντευξης συγκροτήθηκε σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο της Eren (2007) αφού μεταφράστηκε, τροποποιήθηκε και προσαρμόστηκε στις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Διερευνήθηκαν οι εμπειρίες και οι απόψεις των γονέων αναφορικά με την εφαρμογή του Portfolio, τα οφέλη που αποκόμισαν και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την υλοποίησή του.

Βασικοί άξονες της συνέντευξης ήταν η περιγραφή αυτής της διαδικασίας από πλευράς γονέων, έτσι ώστε να καταγραφεί πως οι ίδιοι/ες βίωσαν την εμπειρία αυτή, πως η εμπλοκή τους σε αυτή τη διαδικασία συνέβαλε στη βελτίωση της σχέσης και της επικοινωνίας με το παιδί τους, και πως το Portfolio συνέβαλε, κατά την κρίση τους, στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών και της μαθήτριας. Οι εν λόγω συνεντεύξεις, πραγματο-

ποιήθηκαν τον μήνα Φεβρουάριο, μαγνητοφωνήθηκαν με την άδεια του/της γονέα και κατόπιν απομαγνητοφωνήθηκαν.

Για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης ανά ερευνητικό ερώτημα (Τσιώλης, 2018). Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και το είδος των δεδομένων.

Αποτελέσματα

Από την ανάλυση του υλικού κατέστη εμφανές πως το Portfolio συνέβαλε στη βελτίωση τόσο της επικοινωνίας μεταξύ των τριών μερών, νηπιαγωγού-μαθητών και μαθήτριας-γονέων όσο και της μάθησης των μαθητών και της μαθήτριας με την περαιτέρω ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων. Αναλυτικότερα:

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα:

Οι γονείς φάνηκε πως νοηματοδότησαν το Portfolio ως ένα μέσο που τους έδωσε τη δυνατότητα να έρθουν σε έμμεση επαφή με τη διδακτική διαδικασία που λάμβανε χώρα μέσα στην τάξη και να κατανοήσουν τις δραστηριότητες στις οποίες εμπλεκόταν το παιδί τους. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα:

«Μου αρέσει να βλέπω τι κάνει στο σχολείο. Πώς περνάει την ημέρα του, την ώρα του.»
(απ. συν. Γ)

«Πάρα πολύ όμορφη. Είδα τον Χ. που έπαιξε με τα παιδάκια. Έκανε πράγματα. Πλέον βλέπω τι γίνεται μέσα στην τάξη.» (απ. συν. Χ)

«Τα βλέπει ο μπαμπάς του. Που ο μπαμπάς του ας πούμε δεν έχει καθόλου επαφή με το σχολείο. Οπότε βλέπει και ο μπαμπάς πως είναι ο Χ., μαζί με τα παιδάκια πως κινείται πως κάνει μέσα από εικόνες [...] Ότι έστω αυτό είναι μια επαφή. Μπορεί να μπει και αυτός με κάποιο τρόπο μέσα εδώ. Ενώ δεν του δίνεται η ευκαιρία να περάσει.» (απ. συν. Χ)

Ακόμη, το Portfolio συνέβαλε στην ανάπτυξη επικοινωνίας μεταξύ μαθητή/τριας και γονέα. Ο/Η γονέας φάνηκε πως αφιέρωνε ποιοτικό χρόνο σε αυτή τη διαδικασία με το παιδί του και από την άλλη ο/η μαθητής/τρια προσπαθούσε να επικοινωνήσει με τον/την γονέα, είτε με το λόγο είτε δείχνοντας / με επιλογή, όπως στην περίπτωση του παιδιού με αυτισμό το οποίο δεν είχε λόγο και με τον τρόπο αυτό κατάφερνε να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία.

«Δείχνει. [...] Πλέον δείχνει. Συνήθως θα κινηθεί ανάμεσα σε δύο, αλλά μόλις του πω ... πρέπει να μου δώσεις την μία, παίρνει την μία μετά. [...] Προσπαθεί να πει πράγματα βλέποντας τις εικόνες.» (απ. συν. Χ)

«Γιατί του το διαβάζω από κάτω. Γιατί του αρέσει να του διαβάζουμε πράγματα.» (απ. συν. Κ)

Επίσης, μέσω των φωτογραφιών που έβλεπαν, προκειμένου να συγκροτήσουν το Portfolio οι γονείς κατανοούσαν τι είδους σχέσεις είχαν τα παιδιά τους με τους συμμαθητές και τη συμμαθήτριά τους και το πώς αισθάνονταν:

«Τα βλέπει λίγο παραπάνω και αυτά... Ναι αφιερώνει χρόνο σε αυτά [...]. Το διαβάζουμε και θέλει να το διαβάσουμε.» (απ. συν. Κ)

«Χαίρεται. Δες ..., Δες ... τι έκανα. Δες είμαι με την φίλη μου, είμαι με αυτήν.» (απ. συν. Ε)

«Εκπαιδευτικός: [...] παλιά μου είχες πει ότι την έβλεπε γελούσε και χοροπηδούσε; Γονέας: «Ναι. Ναι. Και προχθές με τα παιδάκια το ίδιο έκανε. Δείχνοντας τα παιδάκια προφανώς ήθελε να μου περάσει και εμένα ότι ξέρεις είναι οι φίλοι μου παρέα μου. Αφού τους έδειχνε και γελούσε. Και φαινόταν δηλαδή το μωρό ότι χαιρόταν με αυτό.» (απ. συν. Χ)

Ωστόσο, το Portfolio έδινε τη δυνατότητα στους γονείς όχι μόνο να κατανοούν τις διδακτικές δραστηριότητες που διεξάγονταν στην τάξη, αλλά και να αποκτούν γνώση των δυνατοτήτων που έχουν τα παιδιά τους, όπως και την εξέλιξή τους. Οι γονείς, ως εκ τούτου, υπογράμμισαν πως προτιμούσαν τον συγκεκριμένο τρόπο εργασίας, από την απλή συλλογή εργασιών, γιατί ακριβώς τους προσέφερε αυτή τη δυνατότητα. Ειδικότερα κατέθεσαν:

«Ναι λίγο διαφορετικό. Εννοείται κάτι διαφορετικό. Είναι κάτι πιο ωραίο από τα άλλα.» [...]

«Βλέπω πως πάει το παιδί και πως δεν πάει.» (απ. συν. Ε)

«Όχι δεν θα ήταν το ίδιο (από ένα φύλλο εργασίας). Είναι καλύτερα που τον βλέπω τι κάνει.» (απ. συν. Γ)

Μια περίπτωση γονέα ανέφερε ότι αντλεί χαρά απ' τη διαδικασία αυτή και την επαναλαμβάνει οικειοθελώς. Συγκεκριμένα ανέφερε:

«Εε και εμένα μου αρέσει πάρα πολύ. Τα έχω ταξινομήσει και μέσα σε φάκελο, οπότε κάποιο Σαββατοκύριακο που δεν έχουμε κάτι να κάνουμε με τον ... Αν θα βρέξει αν... (...). Ναι. Τα ξανά γυρίζουμε πίσω και ξανά ερχόμαστε... Από την στιγμή που κάθε μήνα προσθέτονται καινούρια.» (απ. συν. Χ)

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα:

Κατά τη συγκρότηση του Portfolio ενεργή ήταν η συμμετοχή των μαθητών και της μαθήτριας, της νηπιαγωγού και των γονιών. Αποδείχτηκε ότι όλοι οι μαθητές και η μαθήτρια του Τμήματος Ένταξης μπορούσαν να συμμετέχουν στη διαδικασία εφαρμογής του Portfolio. Παρότι επρόκειτο για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φάνηκε ότι αυτά συμμετείχαν ενεργά αποκτώντας δεξιότητες, που πριν δε διέθεταν. Εξίσου ενεργή ήταν και η συμμετοχή των γονέων, καθώς βοηθούσαν τα παιδιά τους να επιλέξουν τα ίδια την αγαπημένη φωτογραφία τους από δράση του σχολείου. Ενδεικτικά οι γονείς υποστήριξαν:

«Θα τα βάλουμε κάτω και θα ξεκινήσουμε να δείχνουμε τα πραγματάκια που έχει η κάθε φωτογραφία, ε και ο ... επιλέγει πλέον τις φωτογραφίες που του αρέσουν περισσότερο. Συνήθως πλέον κινείται στα ζωάκια και στα παιδάκια [...]. Περιγράφουμε τι βλέπουμε.» (απ. συν. Χ)

«Θα πρέπει να τον βάλω κάτω και άμα κάνει ένα έτσι και...» (Επιλέγει τη φωτογραφία) (απ. συν. Γ)

«Ποια θες να πάρεις; Ποια να στείλουμε; Και διαλέγει ένα απ' αυτά.» (απ. συν. Κ)

Δεδομένης αυτής της γνώσης οι γονείς, όπως δήλωσαν, μπορούσαν να συμβάλλουν στην περαιτέρω ανάπτυξη δεξιοτήτων, τις οποίες τα παιδιά τους ξεκινούσαν να αναπτύσσουν ήδη από το σχολείο. Η σύνδεση, επομένως, σχολείου-οικογενειακού περιβάλλοντος είχε θετικές επιπτώσεις στη μάθηση των μαθητών και της μαθήτριας και στην εξέλιξή τους.

Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα κατά το οποίο ο γονιός περιγράφει πώς αξιοποίησαν στο σπίτι τις κατασκευές που το παιδί είχε κάνει στο σχολείο:

«Γονέας: Ναι με βοηθάει, γιατί είδα κάποιες κατασκευές που έκανε. Το παζλ του, τα τέτοια. Οπότε κινούμαστε και εμείς στο σπίτι πάνω-κάτω. Εκπαιδευτικός: [...]. Γονέας: Εεε εμείς ας πούμε το παζλ του το είχαμε σε ένα άλλο τέτοιο. Είδαμε ότι το βάζετε ας πούμε όρθιο, σύμφωνα με την εικόνα πηγαίνει. Ναι και του είναι πιο εύκολο τώρα. Εκπαιδευτικός: [...]. Γονέας: Ναι – ναι (συμπληρώνει το παζλ πιο γρήγορα). Εκπαιδευτικός: [...]. Γονέας: Όχι, όχι. Το είχαμε δίπλα συνήθως, αλλά αυτό πλέον το απέναντι δουλεύει πιο καλά.» (απ. συν. Χ)

Επιπρόσθετα, το Portfolio συνέβαλε στη μάθηση των μαθητών και της μαθήτριας, κυρίως στην ανάπτυξη του περιγραφικού λόγου, όπως τόνισε ιδιαίτερα η γονέας της μαθήτριας:

«Βοήθησε και στον λόγο της.» (απ. συν. Ε)

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία εστίασε στις απόψεις των γονέων των τεσσάρων παιδιών που φοιτούσαν στο Τμήμα Ένταξης του Νηπιαγωγείου αναφορικά με την εφαρμογή του Portfolio, αναδεικνύοντας τα οφέλη που αποκόμισαν οι μαθητές και η μαθήτρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι γονείς τους από την ενεργή εμπλοκή τους σε αυτή τη διαδικασία. Το Portfolio συνέβαλε στη συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού, μαθητών και μαθήτριας και γονέων προς όφελος του παιδιού, δεδομένου ότι η εφαρμογή του ενέπλεξε εμμέσως τους γονείς στη διαδικασία της αξιολόγησης και βοήθησε στην ανάπτυξη της μάθησης των μαθητών και της μαθήτριας, προωθώντας την αξιολόγηση για τη μάθηση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας το Portfolio βοήθησε στη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών-γονέων-μαθητών και μαθήτριας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα δεδομένα συμπίπτουν με αυτά των Gregg et al. (2011), Thompson et al. (2007) και Carothers και Taylor (2003). Ταυτόχρονα, όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες στη διαδικασία λάμβαναν ανατροφοδότηση, ενώ οι στόχοι αναπροσαρμόζονταν με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών και της μαθήτριας. Με τον τρόπο αυτό η μάθηση μετατρέποταν σε μια συνεχή διαδικασία η οποία εξελισσόταν και στο σπίτι. Παράλληλα, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τους γονείς ως ενεργούς συμμετέχοντες στο Portfolio του παιδιού τους, όπως επισημαίνουν και οι Gelfer και Perkins (1998) και Thompson et al. (2007). Τα διαφοροποιημένα Portfolios κατέστησαν πιο εμφανή την ανάπτυξη των μαθητών και της μαθήτριας, παρουσιάζοντας τη διαδικασία απόκτησης της μάθησης και παρέχοντας τη δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού-γονέα-μαθητών και μαθήτριας.

Εκτός από τη χαρά της δημιουργίας και της συμμετοχής που αισθάνθηκαν οι γονείς, οι μαθητές και η μαθήτρια, η συμβολή του Portfolio καταγράφηκε και στη μάθηση των παιδιών. Οι γονείς επισήμαναν, σε συμφωνία με τους Bryant και Timmins (2002), πως το Portfolio βοήθησε στη βελτίωση και ανάπτυξη του προφορικού λόγου του παιδιού. Επιπλέον, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτονομίας τους, όπως αναφέρουν και οι Ντολιοπούλου και Γουργιώτου (2008), υπήρξε ιδιαίτερα σημαντική.

Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι το Portfolio μπορεί να είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο

για την ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα, καθώς και του γονέα με το παιδί του. Οι γονείς έμαθαν να αναγνωρίζουν το πλεονέκτημα ενός Portfolio και στη συνέχεια να υποστηρίζουν την εφαρμογή του, καθώς διαπίστωσαν πως αναπτύσσει σημαντικές ικανότητες και δεξιότητες των παιδιών τους.

Η σύγχρονη κοινωνία απαιτεί μελλοντικούς ενεργούς πολίτες με δεξιότητες και ικανότητες και το σχολείο μπορεί να ενισχύσει τον/τη μαθητή/τρια σε αυτή την νέα μάθηση και τη στήριξη της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη. Όμως, χρειάζεται η εφαρμογή του Portfolio σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως μια διαδικασία συνεχούς αξιολόγησής τους κατά την μετάβαση στο νηπιαγωγείο (Stockall et al., 2014) και από τον έναν/μία εκπαιδευτικό στον/στην επόμενο/η (Gelfer & Perkins, 1998).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Bagnato, S. J., Goins, D. D., Pretti-Frontczak, K., & Neisworth, J. T. (2014). Authentic Assessment as “Best Practice” for Early Childhood Intervention: National Consumer Social Validity Research. *Topics in Early Childhood Special Education, 34*(2), 116-127. DOI: 10.1177/0271121414523652
- Bryant, S. L., & Timmins, A. A. (2002). *Portfolio assessment: Instructional guide. Using portfolio assessment to enhance student learning* (2nd ed.). Hong Kong: Institute of Education. Ανακτήθηκε από http://libdr1.ied.edu.hk/pubdata/img00/arch00/link/archive/1/instarh/1921_image.pdf
- Carothers, D. E., & Taylor, R. L. (2003). The use of portfolios for students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18*(2), 121-124. DOI: 10.1177/108835760301800206
- Eren, T. (2007). “A bridge between home and school”. *Portfolio assessment in Early Childhood Education*. Thesis. Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University Department of Early Childhood Education. Ανακτήθηκε από <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.633.2575&rep=rep1&type=pdf>
- Gelfer, J.G. & Perkins, P. G. (1998). Portfolios focus on young children. *TEACHING Exceptional Children, 31*(2), 44-47. DOI: 10.1177/004005999803100207
- Grace, C. (1992). *The portfolio and its use: Developmentally appropriate assessment of young children*. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351150.pdf>
- Gregg, K., Rugg, M., & Souto-Manning, M. (2011). Fostering family-centered practices through a family-created portfolio. *School Community Journal, 21*(1), 53-70. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ932200.pdf>
- Neisworth, J. T., & Bagnato, S. J. (2004). The mismeasure of young children: The authentic assessment alternative. *Infants and Young Children, 17*(3), 198-212.
- Stockall, N., Dennis, L. R., & Rueter, J. A. (2014). Developing a progress monitoring portfolio for children in early childhood special education program. *TEACHING Exceptional Children, 46*(3), 32-40. DOI: 10.1177/004005991404600304
- Swaffield, S. (2008). *Unlocking Assessment: Understanding for Reflection and Application*. London: Routledge.
- Thompson, J. R, Meadan, H., Fansler, K. W., Alber, S. B., Balogh, P. A. (2007). Family Assessment Portfolios: A New Way to Jumpstart Family/School Collaboration. *TEACHING Exceptional Children, 39*(6), 19-25. DOI: 10.1177/004005990703900603

Walters, K. (2006). Capture the moment: Using digital photography in early childhood settings. Australia: Early Childhood Australia Inc. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497542.pdf>

Ελληνόγλωσσον

Κόνσολας, Μ. Ν. (2010). *Η αξιολόγηση των νηπίων στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης: Μια προσέγγιση με βάση το φάκελο εργασιών του μαθητή (portfolio)*. Παρουσιάστηκε στο 10ο Πανελλήνιο Μετεκπαιδευτικό Συνέδριο Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας, Θεσσαλονίκη 15-17 Ιανουαρίου 2010. Ανακτήθηκε από <https://sdoukakis.files.wordpress.com/2011/03/mk.pdf>

Μπιρμπίλη, Μ. (2015). *Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου: Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση* (2^η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Σοφία Α.Ε..

Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.

Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*; Αθήνα: Πεδίο.

Τσιώλης, Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.). *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρητικές-μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης: Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας. Ανακτήθηκε από http://sociology.soc.uoc.gr/ekaeke/wp-content/uploads/2018/04/zaimakis_web2.pdf

Abstract

Authentic evaluation methods, such as the Portfolio, which respect and highlight the diversity of students and are adapted to their needs, are increasingly being sought in the educational process. This paper is part of a broader research-action study and focuses on parents' views regarding the implementation of the Portfolio as a practice that contributes to student learning as well as the communication among teacher-students-parents. The process of creating the Portfolio was attended by the kindergarten teacher, the four (4) children studying at the Integration Class and their parents, while the material of the current research was collected exclusively from interviews with the parents. The results of the research highlight the benefits of the Portfolio as a method of authentic evaluation, which seem to be particularly important for students with special educational needs and their parents.

Keywords: Portfolio, Integration Class, Kindergarten, parents.

Η επίδραση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών στην αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους ως προς τη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης: οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ευστάθιος Ξαφάκος

Υπ. Διδάκτορας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
xafakos@uth.gr

Άγγελος Γκοντέλος

M.Ed. στις Επιστήμες της Αγωγής
angelgodelos@gmail.com

Μαρία Τότσα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70
mariatotsa@outlook.com.gr

Αναστάσιος Μαράτος

Υπ. Διδάκτορας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
maratos@uth.gr

Ιωάννης Πίκλας

Med στις Επιστήμες της Αγωγής
giapikl@gmail.com

Σωτηρία Μιχοπούλου

M.Ed. στις Επιστήμες της Αγωγής
sotiriamichopoulou@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ύπαρξη συνεργασίας στο σχολικό πλαίσιο, καθώς και της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητάς τους στη διδασκαλία και στη διαχείριση της τάξης. Επιμέρους στόχος της είναι ο έλεγχος της πιθανής θετικής επίδρασης της συνεργασίας των εκπαιδευτικών στην αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους. Πρόκειται για μία ποσοτική έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Από τις αναλύσεις των πρωτογενών ποσοτικών δεδομένων διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετική συμφωνία ως προς τη μεταξύ τους συνεργασία και την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης. Ακόμη, φάνηκε ότι η συνεργασία ευνοείται περισσότερο στα ολιγοθέσια σχολεία. Επιπρόσθετα, η μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών αναδεικνύει τον σημαίνοντα ρόλο της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και την ύπαρξη απώτερων αποτελεσμάτων από αυτή.

Λέξεις-Κλειδιά: Συνεργασία, αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα, διαχείριση τάξης, διδασκαλία.

Εισαγωγή

Η συνεργασία μεταξύ των ανθρώπων σε όλους τους τομείς, είτε αναφερόμαστε στο εργασιακό περιβάλλον, είτε σε διάφορα γεγονότα της ζωής φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα. Ενδεικτικά, έρευνα των Bahrami et al (2010) έδειξε ότι σε πολλές περιπτώσεις, το αποτέλεσμα μιας εργασίας είναι καλύτερο, όταν δύο τουλάχιστον άνθρωποι έχουν συνεργαστεί για την ολοκλήρωση της εργασίας αυτής από ό,τι αν εργάζονταν ο καθένας ξεχωριστά. Επιπλέον, έχει τονιστεί η σημασία της ομαδικής εργασίας στα επαγγελματικά περιβάλλοντα και τα θετικά αποτελέσματά της (Stonehouse, 2011). Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι η συνεργασία υλοποιείται πάντα με ευκολία και έχει απτά αποτελέσματα, ούτε ότι θα πρέπει να αποτελεί υποχρεωτική συνθήκη σε όλες τις περιπτώσεις. Ωστόσο, στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, πολλές φορές αποτελεί αναγκαία συνθήκη, καθώς η συνεργασία είναι το αποτέλεσμα που προσδοκά η εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές τους. Σύμφωνα με αυτή τη διαπίστωση, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποτελούν μιμητικά πρότυπα συνεργασίας, με βάση τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1977), αφού η ίδια η εκπαίδευση στηρίζει τις διδακτικές μεθόδους της σε ομαδοσυνεργατικές πρακτικές. Ωστόσο, οι έρευνες στον χώρο της εκπαίδευσης δείχνουν ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένη. Το παρόν ερμηνεύεται είτε από την επιλογή των εκπαιδευτικών για απομόνωση (teacher isolation) (Lortie, 1975· Gaikwad & Brantly, 1992), είτε από την έλλειψη ευκαιριών και δομημένου πλαισίου συστηματικής συνεργασίας, όπως για παράδειγμα οι κοινότητες πρακτικής ή μάθησης (Louis, Marks & Kruse, 1996).

Η παρούσα έρευνα, λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω διαπιστώσεις, επιχειρεί να εξετάσει αρχικά εάν υφίσταται συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και αν επιβεβαιώνεται η επιστημονική παραδοχή ότι η συνεργασία –όταν αυτή υπάρχει– συμβάλλει θετικά στην αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία, καθώς και στη διαχείριση της τάξης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται όταν τα μέλη μιας εκπαιδευτικής κοινότητας συνεργάζονται ισότιμα προκειμένου να μάθουν και να βοηθήσουν τους μαθητές τους να βελτιωθούν σε διάφορα επίπεδα (Vangrieken, Dochy, Raes, & Kyndt, 2015). Ο όρος «συνεργασία» αναφέρεται στον γόνιμο επαγγελματικό διάλογο, στη συνδιδασκαλία, στις κοινές προσπάθειες των εκπαιδευτικών για την εύρυθμη λειτουργία και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας, στις συσκέψεις με θέματα την πρόοδο των μαθητών, όπως ακόμη και στη λειτουργία συνεργατικών δικτύων και κοινοτήτων μάθησης (Little, 1990· Avalos, 2010· Supovitz, Sirinides, May, 2010). Επιπρόσθετα, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών διαχωρίζεται σε άμεση και έμμεση. Άμεση χαρακτηρίζεται η συνεργασία που αναπτύσσεται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στην ίδια αίθουσα διδασκαλίας, ενώ έμμεση θεωρείται η συνεργασία όταν λαμβάνει χώρα πριν ή μετά το σχολικό ωράριο ή/και κατά την περίοδο του σχεδιασμού/οργάνωσης των δραστηριοτήτων (Cook & Friend, 1991· Glazier, Boyd, BellHughes, Able, & Mallous, 2017).

Η διεθνής βιβλιογραφία τονίζει emphaticά τον σημαίνοντα ρόλο της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς υπάρχουν εμπειρικές ενδείξεις. Συγκεκριμένα, έχει διαπι-

στωθεί από ερευνητές ότι αποτελεί βασικό στοιχείο για τη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης, δημιουργώντας ένα περιβάλλον για τους εκπαιδευτικούς, το οποίο περιορίζει την απομόνωσή τους, βελτιώνει τις διδακτικές πρακτικές τους και κατ' επέκταση τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (OECD, 2014).

Η έρευνα έχει, επίσης, εντοπίσει θετική και σημαντική σχέση μεταξύ της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και της ικανοποίησής τους από την εργασία (OECD, 2014· Mostafa & Pál, 2018). Ακόμη, ο Johnson (2003) εντόπισε σημαντικά συναισθηματικά και ψυχολογικά οφέλη που σχετίζονται με τη στενή συνεργασία με τους συναδέλφους. Μέσω της συνεργασίας, ακόμη, ενθαρρύνεται η κοινή εργασία των εκπαιδευτικών, προσανατολισμένη στην ίδια κατεύθυνση και με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων, αποτρέποντας παράλληλα, τον ανταγωνισμό μεταξύ των συναδέλφων (Williams, 2010). Επιπρόσθετα, έχει εντοπιστεί η θετική επίδραση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών στις επιδόσεις των μαθητών (Louis, Dretzke, & Wahlstrom, 2010· Dumay, Boonen, & VanDamme et al., 2013).

Αν και οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν στα οφέλη της συνεργασίας, ωστόσο, έχει βρεθεί πως σε κάποιες περιπτώσεις –και σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών– η συνεργασία αυξάνει τον φόρτο εργασίας, μειώνει την αυτονομία του εκπαιδευτικού και μπορεί να οδηγήσει σε ανταγωνισμό (Johnson, 2003). Επίσης, έχει διαπιστωθεί πως στις διαφορετικές ειδικότητες των εκπαιδευτικών δεν εντοπίζεται μεγάλος βαθμός συνεργασίας (Μπαγιάτη, 2019).

Αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

Με τον όρο «αυτοαποτελεσματικότητα» προσδιορίζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ικανότητά τους να διδάξουν με επιτυχία (Bandura 1993· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), με το πόσο ικανοί αισθάνονται οι ίδιοι, πόσο σίγουροι αισθάνονται για τις γνώσεις τους, τις μεθόδους τους και την επιτυχία που μπορεί να έχουν στη διδασκαλία τους.

Ο όρος της *αυτοαποτελεσματικότητας* χρησιμοποιείται ώστε να περιγράψει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητα που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται πως κατέχουν και αφορά στην επιτυχή διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, στη σιγουριά που έχουν για τις γνώσεις τους, καθώς και στις μεθόδους που ακολουθούν κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου (Bandura 1993· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι μεταξύ 2000-2017 έχουν διεξαχθεί 570 μελέτες σχετικές με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Cansoy, Polatcan, & Parlak, 2018). Το γεγονός αυτό υποδεικνύει σαφώς πως το ζήτημα της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχει απασχολήσει έντονα την επιστημονική κοινότητα, ενώ παράλληλα φαίνεται να είναι σύνθετο, πολύπλοκο και να χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Το παρόν ερμηνεύεται ως ένα βαθμό από το γεγονός ότι η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα που ενισχύει τους εκπαιδευτικούς να αισθανθούν ασφάλεια και σιγουριά στη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης τους.

Μελετώντας σχετικές έρευνες, διαφαίνεται πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία έχουν θετική επίδραση στην εφαρμογή αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών και κατ' επέκταση στη σχολική βελτίωση

(Woolfolk & Hoy, 1990· Warren, 2013). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν έντονο το αίσθημα της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας είναι σε θέση να συμβάλουν στη σχολική βελτίωση (Warren & Hale, 2016). Χρησιμοποιούν διδακτικές τεχνικές έχοντας εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και παρατηρούν αποτελέσματα που υποδεικνύουν τη σχολική ανάπτυξη (Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990· Kass, 2013). Ωστόσο, η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα δεν περιορίζεται στην εφαρμογή των διδακτικών πρακτικών. Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση των επιδόσεών τους (Skaalvik & Skaalvik, 2004), όπως ακόμη φαίνεται να ενισχύει την επαγγελματική τους δέσμευση (Evans & Tribble, 1986· Skaalvik & Skaalvik, 2014), δηλαδή όσο πιο αποτελεσματικοί αισθάνονται, τόσο περισσότερο μπαίνουν στη διαδικασία να «δεσμευθούν» και να προσφέρουν περισσότερα στη σχολική ζωή, έχοντας παράλληλα θετικά συναισθήματα.

Συνεργασία και αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα

Αναφορικά με τη σχέση μεταξύ της συνεργασίας και της αυτοαποτελεσματικότητας έχει φανεί ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συνεργάζονται συχνά με τους συναδέλφους τους, τείνουν να εκφράζονται θετικότερα για την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους. Πρόσφατες έρευνες έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν περισσότερες συνεργατικές τεχνικές στη διδασκαλία τους έχουν ανεπτυγμένες τις συνεργατικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους παρουσιάζουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση, αλλά και αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα (Sleegers, denBrok, Verbiest, Moolenaar & Daly, 2013· Chong & Kong, 2012· Tobin, Muller & Turner, 2006). Ειδικότερα, έχει μελετηθεί η επίδραση της συνεργασίας στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη διδασκαλία (Sehgal, Nambudiri, & Mishra, 2017), αλλά και στη διαχείριση της τάξης (Mitchell, 2019). Από τις έρευνες αυτές προέκυψε ότι η συνεργασία έχει αποτελέσματα όχι μόνο στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών, αλλά και στη διαχείριση της τάξης τους. Ωστόσο, εντοπίστηκε και έρευνα από την οποία προκύπτει ότι τα υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσουν σε χαμηλή συμμετοχή σε συνεργατικές πρακτικές (Brandt, 2015).

Αναγκαιότητα και σκοπός της έρευνας, ερευνητικά ερωτήματα

Από την επισκόπηση των ελληνικών ερευνών διαπιστώθηκε ότι έχει διερευνηθεί η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, όπου βρέθηκε ότι δεν υπάρχει σε μεγάλο βαθμό συνεργατική κουλτούρα (Μπαγιάτη, 2019). Περαιτέρω, η αυτοαποτελεσματικότητα έχει διερευνηθεί ξεχωριστά, και το σχετικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί και ειδικότερα οι δάσκαλοι (Παπαγιαννάκος, 2012), δηλώνουν ικανοποιητικά έως υψηλά ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας. Ωστόσο, μέχρι σήμερα, δεν έχει διερευνηθεί η ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ των δασκάλων γενικής αγωγής, όπως ακόμη και η πιθανή επίδραση στην αυτοαποτελεσματικότητά τους. Η πιθανή επίδραση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών στην αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους αποτελεί ένα ενδιαφέρον ερευνητικό ζήτημα, το οποίο διερευνάται στην παρούσα εργασία.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την ύπαρξη συνεργασίας, καθώς και της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητάς τους στη διδασκαλία και στη διαχείριση της τάξης. Επιμέρους στόχος της είναι ο έλεγχος της πιθανής θετικής επίδρασης της συνεργασίας των εκπαιδευτικών στην αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας είναι τα εξής: α) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την ύπαρξη συνεργασίας στο σχολείο; β) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους ως προς τη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης; γ) Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της συνεργασίας και της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης; δ) Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των ανωτέρω παραγόντων και των επιμέρους δημογραφικών στοιχείων;

Μέθοδος

Υιοθετήθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση. Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Η βολική δειγματοληψία με χαρακτηριστικά χιονοστιβάδας αποτέλεσε τον τρόπο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων (Robson, 2007).

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 120 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Από τους 120 εκπαιδευτικούς που κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, οι 98 ήταν γυναίκες και οι 22 άντρες, ενώ σε ποσοστό 81,7% ήταν εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε πολυθέσιο σχολείο. Τέλος, οι μισοί συμμετέχοντες στην έρευνα ανήκουν στο ηλικιακό φάσμα των 25 έως 35 ετών και οι υπόλοιποι διαμοιράζονται σχεδόν εξίσου στις ηλικιακές ομάδες των 36 έως 45 και 46+ ετών.

Κλίμακες μέτρησης

Το ερωτηματολόγιο που κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί αποτελούνταν συνολικά από δεκαέξι (16) δηλώσεις. Για τη διαβάθμιση των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε 5βαθμη κλίμακα Likert όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Μάλλον Διαφωνώ, 3=Ούτε Διαφωνώ, ούτε Συμφωνώ, 4=Μάλλον Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα. Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν δηλώσεις από αντίστοιχες έρευνες οι οποίες προσαρμόστηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου χωρίζονταν σε τρεις ενότητες οι οποίες αφορούσαν το υπό διερεύνηση θέμα. Ειδικότερα, για την ενότητα της συνεργασίας χρησιμοποιήθηκαν 5 δηλώσεις από την κλίμακα των Sleegers et al (2013) με βαθμό αξιοπιστίας $\alpha=.858$. Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν συζητούν με τους συναδέλφους τους για τη συνεργασία και τις επιδόσεις των μαθητών τους, καθώς και για το αν ανταλλάσσουν απόψεις και ιδέες τις οποίες εφαρμόζουν και υιοθετούν. Για να διερευνηθούν οι αντιλήψεις τους ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους, χρησιμοποιήθηκαν 6 δηλώσεις σχετικές με τη διδασκαλία ($\alpha=.793$) και 5 δηλώσεις για τη διαχείριση της τάξης ($\alpha=.863$) (Ξαφάκος, κ.ά., 2019).

Για την ανάλυση των δεδομένων έγινε χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 23. Η περιγραφή του δείγματος έγινε μέσω της περιγραφικής στατιστικής (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ποσοστά). Ακόμη, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι ANOVA, t-test και συσχέτισης με επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας 0,05 και 0,01.

Αποτελέσματα

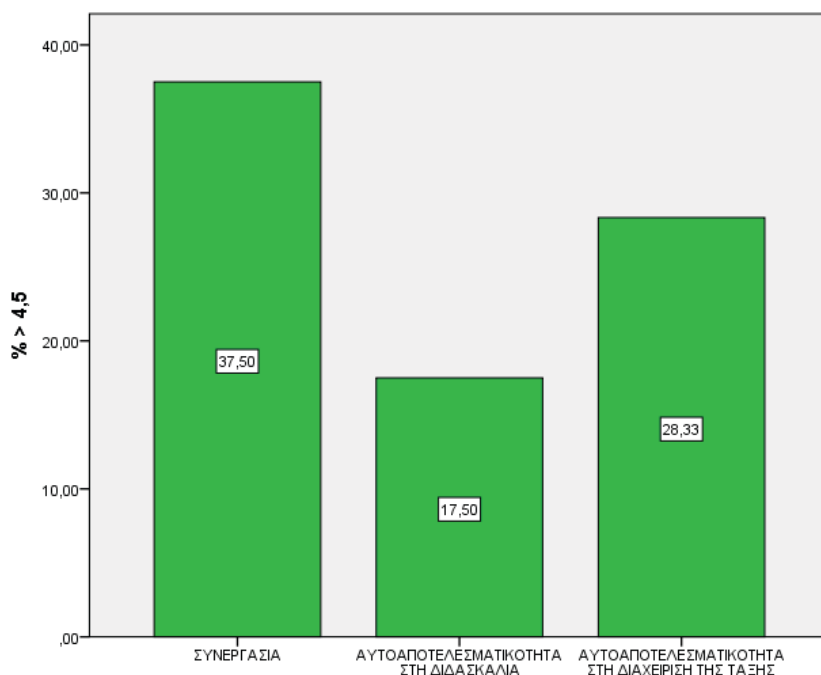
Στην ενότητα αυτή παρατίθενται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις αναλύσεις των δεδομένων.

Πίνακας 1: «Μέσες τιμές»

Μεταβλητές	M	TA	N
Συνεργασία	4.12	.76	120
Αυτοαποτελεσματικότητα στη διδασκαλία	4.03	.54	120
Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	4.08	.65	120

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά για τη συνεργασία, την αυτοαποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία, καθώς και την αυτοαποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση της τάξης. Ειδικότερα, παρατηρώντας τις μέσες τιμές, αλλά και τις τυπικές αποκλίσεις, η μέση τιμή που εξετάζει τη μεταβλητή της συνεργασίας βρίσκεται στο 4.12 με τυπική απόκλιση 0.76. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αποτελεσματικοί ως προς τη διδασκαλία τους. Αυτό αποτυπώνεται από τη μέση τιμή της μεταβλητής που βρίσκεται στο 4.03 με τυπική απόκλιση 0.54. Προς την ίδια θετική στάση των εκπαιδευτικών εντοπίζεται και η αυτοαποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση της τάξης με τη μέση τιμή να εντοπίζεται στο 4.08 και τυπική απόκλιση 0.65.

Πίνακας 2: «Ποσοστά απόλυτης συμφωνίας των εκπαιδευτικών (Score>4.5)»



Η παραπάνω ανάλυση αφορά τους εκπαιδευτικούς εκείνους που απάντησαν πως βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία με τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου. Έτσι, παρά το γεγονός πως οι μέσες τιμές των μεταβλητών, όπως παρουσιάστηκαν προηγουμένως, είναι αρκετά υψηλές, στον πίνακα αυτόν βλέπουμε πως δεν είναι μεγάλο το ποσοστό που βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία όσον αφορά τις εξεταζόμενες μεταβλητές. Ειδικότερα, το 37,5% των εκπαιδευτικών εκφράζει σαφή θετική στάση ως προς τη συνεργασία, ενώ χαμηλότερα, ακόμη, εντοπίζεται η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης σε ποσοστό 28,33%. Τέλος, ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί το πολύ μικρό ποσοστό του 17,5% που εντοπίζεται στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία, παρά την υψηλή μέση τιμή που παρουσιάστηκε στον προηγούμενο πίνακα.

Πίνακας 3: «Διαφοροποίηση αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης σε σχέση με την ηλικία»

Μεταβλητή	25-35 N=60		36-45 N=28		46< N=32		P
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	
Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	3.95	.71	4.12	0.53	4.31	0.58	<0.001**

Με τη βοήθεια της ανάλυσης διασποράς ANOVA έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών. Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι οι μέσες τιμές αυξάνονται παράλληλα με την αύξηση της ηλικίας των συμμετεχόντων στην έρευνα. Αναλυτικότερα, οι συμμετέχοντες με ηλικία από 25 έως 35 ετών κατέγραψαν μέση τιμή 3.95 με τυπική απόκλιση 0.71. Οι συμμετέχοντες με ηλικία από 36 έως 45 ετών κατέγραψαν μέση τιμή 4.12 με τυπική απόκλιση 0.53. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί από 46 ετών και πάνω κατέγραψαν μέση τιμή 4.12 με τυπική απόκλιση 0.58. Ο συντελεστής στατιστικής σημαντικότητας είναι ίσος με 0,01.

Πίνακας 4: «Διαφοροποίηση της συνεργασίας σε σχέση με τον τύπο του σχολείου»

Μεταβλητή	Ολιγοθέσιο N=22		Πολυθέσιο N=98		P
	M.T	T.A	M.T	T.A	
Συνεργασία	4.38	.55	4.06	0.79	<0.001**

Μέσω του ελέγχου t-test εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη συνεργασία ανάλογα με τον τύπο του σχολείου που αυτοί υπηρετούσαν. Συγκρίνοντας τις μέσες τιμές προκύπτει πως η συνεργασία των εκπαιδευτικών ευνοείται στα ολιγοθέσια σχολεία. Ειδικότερα, στα ολιγοθέσια σχολεία η μέση τιμή εντοπίζεται στο 4.38 με τυπική απόκλιση 0.55, ενώ στα πολυθέσια η μέση τιμή εντοπίζεται στο 4.06 με τυπική απόκλιση 0.79. Ο συντελεστής στατιστικής σημαντικότητας είναι ίσος με 0,01.

Πίνακας 5: «Pearson's *r* συσχετίσεις»

	Συνεργασία	Αυτοαποτελεσματικότητα στη διδασκαλία
Συνεργασία	-	
Αυτοαποτελεσματικότητα στη διδασκαλία	.413**	-
Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	.312**	.621**

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει πως υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της συνεργασίας και της αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία ίση με 0.413. Ακόμη, μέτρια θετική συσχέτιση ίση με 0.312 εντοπίζεται και μεταξύ των μεταβλητών συνεργασία και αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης. Τέλος, ισχυρή θετική συσχέτιση εντοπίστηκε μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία και αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης ίση με 0.621.

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι υπάρχει συμφωνία των εκπαιδευτικών ως προς τη μεταξύ τους συνεργασία. Συγκεκριμένα, το 37,5 % των συμμετεχόντων εκφράζεται απολύτως θετικά για τη συνεργασία ενισχύοντας την άποψη της ανάγκης για ενθάρρυνση της συνεργασίας και της δημιουργίας συνεργατικών δικτύων και κοινοτήτων μάθησης στο σχολικό πλαίσιο. Το εύρημα αυτό διαφοροποιείται από την έρευνα της Μπαγιάτη (2019). Η διαφορά στα αποτελέσματα έγκειται στο γεγονός ότι η έρευνα εκείνη αφορούσε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, ενώ η παρούσα έρευνα αφορά αποκλειστικά εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Η απόκλιση αυτή δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί της ίδιας ειδικότητας συνεργάζονται πιο εύκολα και σε μεγαλύτερο βαθμό. Πιθανόν, οι εκπαιδευτικοί γενικής συνεργάζονται περισσότερο μεταξύ τους και όχι με άλλες ειδικότητες, καθότι το θεσμικό πλαίσιο είναι κοινό και ακολουθούν το ίδιο πρόγραμμα έχοντας τους ίδιους παιδαγωγικούς στόχους.

Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν θετική συμφωνία ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Η διαπίστωση αυτή συγκλίνει με τα ευρήματα της έρευνας του Παπαγιαννάκου (2012), στην οποία βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν μέτρια έως υψηλά ποσοστά αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας.

Ωστόσο, στην έρευνά μας ένα μικρό ποσοστό των συμμετεχόντων δηλώνει απόλυτη αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει πως παρότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εκφράζεται θετικά ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα, παράλληλα ίσως οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν πως υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης και δεν αισθάνονται αυθεντίες.

Περαιτέρω, εντοπίστηκαν αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των βασικών μεταβλητών. Συγκεκριμένα, η συνεργασία φαίνεται πως αποτελεί παράγοντα βελτίωσης της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης. Ειδικότερα, φάνηκε πως όσοι εκπαιδευτικοί εκφράστηκαν θετικά ως προς τη συνεργασία, δήλωναν παράλληλα πως αισθάνονται και αποτελεσματικοί. Τα αποτελέσματα της παρούσας εμπειρικής μελέτης συγκλίνουν με αντίστοιχες διεθνείς έρευνες από τις οποίες προκύπτει ότι τα σχολεία που προωθούν το συνεργατικό κλίμα, καθώς και η

συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ενισχύουν την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους (Chong & Kong, 2012· Tobin et al., 2006· Sehgal et al., 2017· Mitchell, 2019).

Από τον στατιστικό έλεγχο προέκυψαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τη συνεργασία και το πως αυτή επηρεάζεται από την οργανικότητα των σχολικών μονάδων. Φάνηκε, πως στα ολιγοθέσια σχολεία, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ευνοείται η συνεργασία περισσότερο έναντι των πολυθέσιων. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα της Ροδουσάκη (2019) από την οποία προέκυψε ότι ο μικρός αριθμός εκπαιδευτικών ευνοεί την αλληλεπίδραση και ενισχύει τη συνοχή μεταξύ τους.

Ένα ακόμα εύρημα που εντοπίστηκε ήταν πως οι εκπαιδευτικοί, που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 46+ αισθάνονται περισσότερο αποτελεσματικοί ως προς τη διαχείριση της τάξης. Το εύρημα αυτό μπορεί να υφίσταται, ίσως, λόγω της μεγαλύτερης διδακτικής εμπειρίας που αποκτάται σε βάθος χρόνου. Στο ίδιο πνεύμα και η Γαλάνη (2010) υποστηρίζει πως οι εμπειρίες που αποκτά το άτομο δύναται να κατασκευάσουν μία ισχυρή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας για την επίτευξη παρόμοιων μελλοντικών δραστηριοτήτων.

Στους περιορισμούς της έρευνας θα πρέπει να σημειωθεί το μικρό σχετικά δείγμα, αλλά και η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας, όπου το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων στην έρευνα βρίσκονται στον κύκλο των ερευνητών. Συνεπώς, τα παρακάτω αποτελέσματα αφορούν το συγκεκριμένο δείγμα και δεν θα πρέπει να γενικευτούν ως η επικρατούσα άποψη των εκπαιδευτικών.

Συνοψίζοντας, η παρούσα έρευνα προκρίνει την αναγκαιότητα δημιουργίας υποστηρικτικών δομών και δικτύων που ευνοούν τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολείων. Οι κοινότητες μάθησης αποτελούν, πια, μια δομή η οποία αρχίζει και εδραιώνεται σε σχολεία του εξωτερικού, οπότε αυτό το μοντέλο συνεργασίας θα πρέπει να υιοθετηθεί προσαρμοσμένο στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Avalos, B. (2010). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. Elsevier Ltd, 27, 10-20.
- Bahrami, B., Olsen, K., Latham, P. E., Roepstorff, A., Rees, G., & Frith, C. D. (2010). Optimally interacting minds. *Science*, 329, 1081-1085.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Brandt, T. B., (2015). *Catch the Bus: Investigating the Correlations between Teacher Collaborative Action-Taking and Self-Efficacy*. Doctoral Dissertation. University of Massachusetts- Amherst, USA.
- Cansoy, R., Polatcan, M., &Parlar, H. (2018). Research on Teacher Self-efficacy in Turkey:2000-2017. *World Journal of Education*, 8(4), 133-145.
- Chong, W. H., & Kong, C. A. (2012). Teacher collaborative learning and teacher self-efficacy: The case of lesson study. *The Journal of Experimental Education*, 80(3), 263-283.
- Cook, L. & Friend, M., (1991). Principles for the practice of collaboration in schools, *Preventing School Failure*, 35 (4), 6-9.

- Dumay, X., Boonen, T., & Van Damme, J. (2013). Principal Leadership Long-Term Indirect Effects on Learning Growth in Mathematics. *The Elementary School Journal*, 114(2), 225-251.
- Evans, E. D., & Tribble, M. (1986). Perceived Teaching Problems, Self-Efficacy, and Commitment to Teaching among Preservice Teachers. *Journal of Educational Research*, 80(2), 81-85.
- Gaikwad, S., & Brantly, P. (1992). Teacher isolation-loneliness in the classroom. *Journal of Adventist Education*, 54, 14-17.
- Goddard, Y. L., Miller, R., Larson, R., Goddard, G., Jacob, R., Madsen, J., & Schroeder, P. (2010). *Connecting principal leadership, teacher collaboration, and student achievement*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, Denver, CO.
- Glazier, J. A., Boyd, A., Bell Hughes, K., Able, H., & Mallous, R. (2017). The Elusive Search for Teacher Collaboration. *The New Educator*, 13(1), 3-21.
- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: Good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29(4), 337-350.
- Kass, E. (2013). "A compliment is all I need" - Teachers telling principals how to promote their staff's self-efficacy. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(2), 208-225.
- Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91, 509-536.
- Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' Professional Community in Restructuring Schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. London: The University of Chicago Press.
- Mitchell, M. (2019). *Teacher Self-Efficacy and Classroom Management*. Doctoral Dissertation. Walden University.
- Mostafa, T. & Pál, J. (2018), Science teachers' satisfaction: Evidence from the PISA 2015 teacher survey. OECD Education Working Papers No. 168, OECD Publishing.
- OECD (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing.
- Sehgal, P., Nambudiri, R. & Mishra, S. K. (2017). Teacher Effectiveness through Self-Efficacy, Collaboration and Principal Leadership. *International Journal of Educational Management*, 31(4), 505-517.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2004). Self-concept and self-efficacy: A test of the internal/external frame of reference model and predictions of subsequent motivation and achievement. *Psychological Reports*, 95(3f), 1187-1202.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.
- Sleegers, P., den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M. & Daly, A.J. (2013). Toward Conceptual Clarity: A Multidimensional, Multilevel Model of Professional Learning Communities in Dutch Elementary Schools. *The Elementary School Journal*, 114(1), 118-137.
- Stonehouse, D., (2011). Teamwork, Support Workers and Conduct at Work. *British Journal of Healthcare Assistants*, 5(7), 350-354.
- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2009). How Principals and Peers Influence Teaching and Learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.

- Tobin, T. J., Muller, R. O., & Turner, L. M. (2006). Organizational learning and climate as predictors of self-efficacy. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 9(3), 301-319.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
- Warren, J. M. (2013). School Counselor Consultation: Teachers' Experiences with Rational Emotive Behavior Therapy. *Journal of Rational - Emotive and Cognitive - Behavior Therapy*, 31(1), 1-15.
- Warren, J. M., & Hale, R. W. (2016). The Influence of Efficacy Beliefs on Teacher Performance and Student Success: Implications for Student Support Services. *Journal of Rational - Emotive and Cognitive - Behavior Therapy*, 34(3), 187-208.
- Williams, M. L. (2010). Teacher Collaboration as Professional Development in a Large, Suburban High School. *Public Access Theses and Dissertations from the College of Education and Human Sciences*, 94.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' Sense of Efficacy and Their Beliefs about Managing Students. *Teaching & Teacher Education*, 6(2), 137-148.

Ελληνόγλωσσον

- Μπαγιάτη, Ε. (2019). Συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 7(3), 110-129.
- Ξαφάκος, Ε., Σταυρόπουλος, Β., Βάσιου, Κ., Καλδή, Σ., Τζίκα, Β., & Σταυριανουδάκη, Α. (2019). Κοινωνική νοημοσύνη: η επίδρασή της στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων ως προς τη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης. *Εκπαίδευση & Επιστήμες*, 2, 7-12.
- Παπαγιαννάκος, Α. (2012). *Αυτοαποτελεσματικότητα, επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση σε δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σπάρτη.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού μετάφραση). Αθήνα: Gutenberg.
- Ροδουσάκη, Δ. (2019). *Η επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της ιεραρχικής απόστασης στην εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Abstract

The aim of the study is to explore the primary school teachers' views about the existence of collaboration among school teachers in the school context, as well as their perceived self-efficacy in teaching and classroom management. Its individual goal is to explore the possible positive effect of teachers' collaboration on their perceived self-efficacy. This is a quantitative research, in which 120 Primary Education teachers participated. The analyses of the primary quantitative data showed that teachers express a positive agreement in terms of their collaboration and their perceived self-effectiveness in teaching and classroom management. Furthermore, it seemed that teachers' collaboration appears mostly in small schools. In addition, the moderately positive correlation between the variables highlights the important role of teachers' collaboration and the existence of end results from it.

Keywords: Teachers' collaboration, perceived self-efficacy, classroom management, teaching.

Η επιρροή της μουσικής στους εφήβους

Δρ. Βασίλειος Σαμαράς

(MEng.-MSc.-MA-PhD), Εκπαιδευτικός Β΄θμιας Εκπ/σης
vsama@tee.gr & vassilis.samaras26@gmail.com

Δρ. Μαργαρίτα Σταυροπούλου

(MEng.-MSc.-PhD), Εκπαιδευτικός Β΄θμιας Εκπ/σης,
Δ/ντρια Γυμνασίου-Λυκειακών Τάξεων
marga_sam@yahoo.gr

Περίληψη

Η διαφοροποίηση στην προσέγγιση της μάθησης ως αρχή του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης αποτελεί τη βάση στήριξης του θεωρητικού πλαισίου της εργασίας. Η κοινωνική ψυχολογία, η εποικοδομιστική θεωρία της μάθησης και η παιδαγωγική και κοινωνική έρευνα καθώς και οι εκφραστές τους Dewey, Piaget, Claparède, Bruner και Vygotsky, παρέχουν τα κύρια θεωρητικά στηρίγματα της εργασίας. Σκοπός της εργασίας είναι η προσέγγιση της μάθησης μέσα από ένα διαφοροποιημένο τρόπο, αυτόν της ερευνητικής εργασίας που εφαρμόζεται στο Γενικό Λύκειο. Στη διάρκεια 24 περίπου διδακτικών ωρών, 26 μαθητές της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου προσέγγισαν με διαφοροποιημένο τρόπο τη μάθηση. Ως συμπέρασμα εξήχθη ότι είναι δυνατή η μάθηση μέσα από μια διαφοροποιημένη προσέγγιση. Το διαρκές ενδιαφέρον των μαθητών και η ενεργητική / πραξιακή συμμετοχή τους αποτελούν πολύ ενθαρρυντικά στοιχεία για επέκταση και ενδυνάμωση της μεθόδου στο δημοκρατικό σχολείο του μέλλοντος.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαφοροποιημένη προσέγγιση μάθησης, ερευνητική εργασία, μουσική, στατιστική συσχέτιση, έφηβοι.

Εισαγωγή

Οι ερευνητικές εργασίες θεσμοθετήθηκαν τον Σεπτέμβριο του 2011 στο υποχρεωτικό πρόγραμμα του Λυκείου. Η εκπόνηση τέτοιων εργασιών είναι σύμφωνη με τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη φύση και τον διδακτικό προσανατολισμό των Προγραμμάτων Σπουδών και με τις πρακτικές που ισχύουν από δεκαετίες στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών άλλων κρατών (ΥΠΔΜΘ, 2012: 15-16).

Οι ερευνητικές εργασίες εντάσσονται οργανικά στην όλη φιλοσοφία του Νέου Σχολείου, η οποία αντιλαμβάνεται τους μαθητές ως μικρούς “διανοούμενους”, “επιστήμονες” και “ερευνητές”, οι οποίοι συνεργάζονται στενά στο πλαίσιο πρωτοβουλιών και επιλογών και προσεγγίζουν βιωματικά και με διαφορετικούς τρόπους τη νέα σχολική γνώση μέσα από διεπιστημονικής φύσης ερωτήματα, πειραματισμούς και διερευνήσεις.

Η προτεινόμενη εκδοχή μάθησης στηρίζεται στις πιο κάτω παιδαγωγικές αρχές:

- Αρχή της διερευνητικής προσέγγισης της μάθησης
- Αρχή της διεπιστημονικής συνεργασίας των καθηγητών

- Αρχή της διαφοροποίησης του περιεχομένου, της διαδικασίας και του πλαισίου της μάθησης
- Αρχή της ομαδικής συνεργασίας των μαθητών

Οι πιο πάνω παιδαγωγικές αρχές εφαρμοζόμενες συντονισμένα αλλάζουν τους διδακτικούς ρόλους των εκπαιδευτικών, τους μαθησιακούς ρόλους των μαθητών, καθιερώνουν νέες εκπαιδευτικές πρακτικές διερεύνησης και συνεργασίας και δημιουργούν μια εκπαιδευτική κουλτούρα που ενθαρρύνει ακόμα περισσότερο την πρωτοβουλία, την επιλογή, τον πειραματισμό, την ατομική και ομαδική ευθύνη.

Ο Claparède (2017: χ), σχηματοποιεί τη μορφή της αναστροφής ως εξής: «...η εκπαίδευση πρέπει να γίνει από μέσα, όχι απ' έξω. Πρέπει μεν να αποτελείται από μια εξωτερική δράση που ασκείται από τον δάσκαλο στον μαθητή, αλλά στην ουσία από μια πραγματική πράξη του παιδιού, μια πράξη που προκύπτει από την άνθηση των εσωτερικών κινήτρων του...».

Θεωρητικό πλαίσιο

Αποσαφήνιση Όρων

Ο όρος «μέθοδος Project»

Η μέθοδος project είναι ένας τρόπος διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσους συμμετέχουν (Frey, 1986: 9). Ερέθισμα για τη διεξαγωγή του έργου μπορεί να αποτελέσει μια πρόταση του δασκάλου ή ενός μαθητή ή ενός οποιουδήποτε μέλους της ομάδας. Όλα τα μέλη πρέπει να εκφέρουν άποψη πάνω στην πρόταση που έγινε, να αποφασίσουν από κοινού για την τελική μορφή του θέματος και να συμβάλουν στη διεξαγωγή των εργασιών. Αυτές οι τρεις διαδικασίες, δηλ. η ελευθερία των μελών να προτείνουν ένα θέμα, η από κοινού διαμόρφωσή του και η διεξαγωγή του αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά ενός project και αν διεξαχθούν σωστά αποβαίνουν ουσιαστικές διαδικασίες μάθησης (Frey, 1986: 7).

Είναι μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης. Τα όρια και οι δυνατότητές της δεν είναι αυστηρά καθορισμένα. Εξελίσσεται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Επειδή λοιπόν δεν έχει σταθερά όρια και μια συγκεκριμένη δομή, αδυνατούμε και να της δώσουμε έναν ακριβή ορισμό. Μόνο μέσα από την επαφή με την ίδια τη μέθοδο, την προσωπική συμμετοχή σε project και την εμπάθουση στα γνωρίσματά της, δηλ. μέσα από τη βίωσή της μπορεί κανείς να καταλάβει μέχρι που φτάνουν τα όρια και οι δυνατότητές της (Frey, 1986: 11).

Η λέξη προέρχεται από το λατινικό ρήμα *projicere* που σημαίνει σχεδιάζω, σκοπεύω, βάζω κάτι στο μυαλό μου. Επομένως η λέξη αναφέρεται στο παραγόμενο προϊόν (Καμαρινού, 2012: 10). Συμπερασματικά η μέθοδος project είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που οδηγεί στη μόρφωση μέσω μιας συγκεκριμένης διαδικασίας μάθησης (Frey, 1986: 9). Η λέξη μέθοδος δεν σημαίνει μόνο τον τρόπο έρευνας ή τον τρόπο με τον οποίο κάποιος εκτελεί αυτά που έχει κατά νου. Έχει σχέση και με το περιεχόμενο, με τη γενική σύλληψη του εγχειρήματος και με τα προβλήματα που τα συνοδεύουν, ώστε το τι και το πώς συμπλέκονται. Τα γνωρίσματα και τα κρίσιμα σημεία της μεθόδου είναι ο από κοινού σχε-

διασμός και η υλοποίηση σε ομάδες, ο συντονιστικός ρόλος του εκπαιδευτικού και η συμμετοχή όλων σε όλα τα στάδια του έργου.

Δεν έχει και τόσο μεγάλη σημασία εάν θα παραχθεί στο τέλος κάποιο προϊόν και ποια μορφή θα έχει. Έχει μεγαλύτερη σημασία ο δρόμος που οδηγεί σε αυτό, γιατί από εκεί πηγάζει η μόρφωση.

“...Εκεί όπου τώρα βλέπουμε μονάχα τις εξωτερικές εκφράσεις, τα εξωτερικά γινόμενα, εκεί, πίσω από όλα τα ορατά αποτελέσματα βιώνεται μια αλλαγή στη νοοτροπία, μια πιο πλατιά, πιο δεκτική θεώρηση, η αίσθηση της αύξουσας δύναμης και η εύστοχη προθυμία να ταυτιστεί η γνώση και η ικανότητα με τα ενδιαφέροντα του κόσμου και του ανθρώπου. Αν η μόρφωση δεν είναι ένα επιφανειακό λούστρο, μια επένδυση μαονιού πάνω σε πρό-στυχο ξύλο, είναι σίγουρα η αύξηση της φαντασίας σε προσαρμοστικότητα, σε βλέψεις, σε κατανόηση, μέχρις ότου η ζωή που βιώνει το άτομο, να εμπυχωθεί από τη ζωή της φύσης και της κοινωνίας. Όταν η φύση και η κοινωνία θα μπορούν να συμβιώνουν μέσα στην τάξη του σχολείου, όταν τα σχήματα και τα μέσα μάθησης θα υποτάσσονται στην ουσία της πείρας, τότε θα υπάρξει η δυνατότητα για μια τέτοια ταύτιση. Τότε θα γίνει η μόρφωση ο προθάλαμος της δημοκρατίας...” (Ντιούι, 1982: 55).

“...Η πίστη ότι κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται μέσα από την εμπειρία δεν σημαίνει ότι όλες οι μορφές εμπειρίας έχουν παιδευτική ή ίση παιδευτική αξία. Εμπειρία και εκπαίδευση δεν μπορούν να ταυτιστούν απόλυτα, γιατί μερικές εμπειρίες διαθέτουν αρνητική παιδευτική αξία. Κάθε εμπειρία που έχει την ιδιότητα να σταματά ή να καθυστερεί την ανάπτυξη άλλων εμπειριών έχει αρνητική παιδευτική αξία...” (Ντιούι, 1982: 15-16).

Ο όρος «εποικοδομισμός (κονστρουκτιβισμός)»

Ο όρος “κονστρουκτιβισμός” είναι ένα ρεύμα της επιστημονικής σκέψης που ερευνά τις διαδικασίες με τις οποίες οι άνθρωποι κατασκευάζουν την πραγματικότητα και διαμορφώνουν ανάλογα τη συμπεριφορά τους. Δεν έχει καμία σχέση με τη λατρεία του παραλόγου ούτε οδηγεί στον υποκειμενισμό, όπως ακούγεται μερικές φορές. Ιστορικά ο όρος αναφέρεται πρώτα σε ένα καλλιτεχνικό κίνημα που δημιουργήθηκε μέσα στην αναταραχή των πρώτων χρόνων της σοβιετικής επανάστασης από μια ομάδα νεαρών ζωγράφων. Ο Tatline, ο Rodtemenko, ο Ρορονα και άλλοι θέλουν να συμβάλουν στην οικοδόμηση ενός καλύτερου κόσμου, ο οποίος θα κυβερνάται από τον ορθολογισμό του ανθρώπινου νου. Η βασική αντίληψη αυτών των νέων Σοβιετικών καλλιτεχνών ότι δεν υπάρχει φύση ανεξάρτητη από την ανθρώπινη κουλτούρα μέσα από την οποία ο άνθρωπος παρατηρεί, ερμηνεύει και διαμορφώνει τη φύση, αποτελεί ακόμα και σήμερα ένα θεμελιώδες πιστεύω, κοινό σε όλες τις παραλλαγές του επιστημονικού κονστρουκτιβισμού.

Αργότερα ο όρος χρησιμοποιείται στη θεωρία του Piaget (Richmond, 1970), σύμφωνα με τον οποίο το ανθρώπινο ον δεν ανακαλύπτει μαθαίνοντας την πραγματικότητα που το περιβάλλει, αλλά την οργανώνει προοδευτικά, με βάση τα συμπεράσματα που πηγάζουν από τις πράξεις του. Τίποτα δεν είναι προγραμματισμένο ή δεδομένο εκ των προτέρων στο μυαλό του μικρού παιδιού. Χρειάζεται δεκαπέντε σχεδόν χρόνια πειραματισμών και συνειδητοποιήσεων για να φτάσει στην ενήλικη σκέψη.

Ο κονστρουκτιβισμός του Piaget διαφέρει σημαντικό από εκείνον που υπερασπίζεται ο Bruner (Bruner, 1997: 21). Ο Piaget καταλήγει στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν ενιαίες δομές οργάνωσης της ανθρώπινης γνώσης, που αναδύονται μέσα από την πράξη και είναι

ανεξάρτητες από τα διάφορα πλαίσια εφαρμογής τους. Ο Bruner, αντίθετα, δίνει μεγαλύτερη έμφαση στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ανθρώπων και καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι αφού οι σχέσεις με τους άλλους εξαρτώνται από τους πολιτισμικούς κώδικες που ισχύουν σε ένα δεδομένο πλαίσιο, η κατασκευή της πραγματικότητας διαφοροποιείται, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε πλαισίου. Οι δύο αυτοί κονστρουκτιβιστές μας προτείνουν δύο διαφορετικές αλλά μάλλον συμπληρωματικές αντιλήψεις για τον άνθρωπο.

Ο όρος «διεπιστημονική προσέγγιση στη μάθηση»

Η ολόπλευρη κατανόηση του φυσικού, κοινωνικού και οικονομικού κόσμου ως διακριτών οντοτήτων και κυρίως των σχέσεων αλληλεπίδρασης που βιώνει ο άνθρωπος προϋποθέτει την αξιοποίηση των αλληλοσυμπληρούμενων οπτικών θέασης, τις οποίες εκφράζουν οι διαφορετικοί κλάδοι της επιστήμης, της τέχνης, της τεχνολογίας και της ηθικής. Αυτό το γεγονός οδήγησε την επιστήμη και επακόλουθα την εκπαίδευση στη διεπιστημονική προσέγγιση της πραγματικότητας (Klein, 2001). Στην επιστήμη προέκυψαν οι διεπιστημονικοί κλάδοι και στην εκπαίδευση τα διεπιστημονικά μοντέλα προγραμμάτων σπουδών και διδασκαλίας, που προσεγγίζουν τη γνώση αξιοποιώντας συνδυαστικά οπτικές, μεθόδους και γλώσσα διαφορετικών επιστημών (Jacobs, 1989).

Ο όρος «φθίνουσα καθοδήγηση»

Οι εναλλακτικές προσεγγίσεις της διερευνητικής μάθησης (βλ. εισαγωγή) διαφέρουν μεταξύ τους και ως προς τον βαθμό καθοδήγησης που ενσωματώνουν και ως προς τα μεθοδολογικά εργαλεία (πείραμα, δημοσκόπηση, περιγραφική έρευνα) και τις πηγές άντλησης των δεδομένων που αξιοποιούν.

Αναφορικά με τον βαθμό καθοδήγησης, οι εναλλακτικές προσεγγίσεις σχηματίζουν ένα συνεχές, το οποίο ξεκινάει από τις απολύτως ελεγχόμενες μορφές διερευνητικής μάθησης, όπου ο εκπαιδευτικός ορίζει και τα ερωτήματα και τα ακριβή βήματα της διερεύνησης. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές ακολουθούν τα προτεινόμενα βήματα και κάνουν συγκεκριμένες δράσεις. Στο συνεχές, που αναφέραμε, ακολουθούν μορφές μάθησης σε πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης, όπου ο εκπαιδευτικός θέτει τα ερωτήματα και οι μαθητές επιλέγουν τα βήματα και τις δράσεις της έρευνας, τις οποίες ολοκληρώνουν με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, όταν κρίνεται αναγκαίο.

Ο όρος «διαφοροποιημένη / ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στη μάθηση»

Το σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο οφείλει με ευελιξία και παιδαγωγική ετοιμότητα να προσαρμοστεί στις μαθησιακές ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών και να μην αξιώνει από αυτούς να προσαρμοστούν στο ανελαστικό πρόγραμμά του. Σε αυτή τη λογική κινείται η αρχή της διαφοροποιημένης προσέγγισης της μάθησης. Η συνεργασία των μαθητών μετατοπίζει τη μαθησιακή διαδικασία από τη δασκαλο-μαθητική επικοινωνία στη διαμαθητική συνεργασία, με τον εκπαιδευτικό να καθοδηγεί και να στηρίζει αυτή τη συνεργασία. Αυτή η συνεργασία, γνωστή και ως ομαδοσυνεργατική προσέγγιση μάθησης, οργανώνει τους μαθητές της τάξης σε μικρο-ομάδες και αξιοποιεί τη δυναμική της ομάδας ως κινητήρια δύναμη των μαθησιακών και αναπτυξιακών δραστηριοτήτων (Vygotsky, 1997: 206).

Η έρευνα των μαθητών

Μεθοδολογία της εργασίας

Το μάθημα της ερευνητικής εργασίας διάρκεσε συνολικά 24 ώρες και συγκεκριμένα 12 εβδομαδιαία 2ωρα. Το τμήμα αποτελούσαν 26 μαθητές της Α΄ τάξης του Γενικού Λυκείου. Είναι δε πολύ αποκαλυπτικός αλλά και σημαντικός ο τρόπος που προσέγγισαν τη μάθηση με τον διαφοροποιημένο τρόπο, οι προβληματισμοί τους, η ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, η διαρκής ενασχόλησή τους (και πέραν των ωρών του μαθήματος) με το θέμα της έρευνάς τους και γενικά οι ενέργειές τους κατά τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας τους. Από το ημερολόγιο το οποίο κρατούσαν κατά τη διάρκεια της έρευνας μικρό και μόνο (αλλά χαρακτηριστικό) μέρος παρατίθεται πιο κάτω.

α) *Επιλογή του θέματος της έρευνας:*

Μετά τα πρώτα εισαγωγικά εκ μέρους του καθηγητή για το είδος του μαθήματος, το περιεχόμενο, τον τρόπο / μέθοδο εργασίας, παρουσίαση εργασίας κτλ. το πρώτο ζήτημα που έπρεπε να αντιμετωπιστεί ήταν η επιλογή του θέματος της έρευνας. Προτάθηκαν από τους μαθητές περισσότερα από δέκα θέματα (όλα πολύ ενδιαφέροντα) τα οποία και γράφτηκαν στον πίνακα από τους ίδιους τους μαθητές. Στη συνέχεια με ανοιχτή ψηφοφορία / επιλογή επιλέχτηκαν τα τρία πρώτα σε ψήφους και στη συνέχεια μεταξύ των τριών πρώτων (με δεύτερη ψηφοφορία) επιλέχτηκε εκείνο με τίτλο «Η επιρροή της μουσικής στους εφήβους».

β) *Σύνταξη ερωτηματολογίου της έρευνας:*

Έγινε σύντομη παρουσίαση εκ μέρους του καθηγητή διαφόρων στοιχείων «διαπλοκής» (Κυριαζή, 2002: 17) θεωρίας, μεθόδων και δεδομένων μιας κοινωνιολογικής έρευνας, διάκρισης ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας και του σχεδιασμού του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης. Ακολούθησε συζήτηση, επί ένα 2ωρο, αναστοχασμού, προβληματισμού και τελικής απόφασης εκ μέρους των μαθητών (με κριτήρια τη δυσκολία του εγχειρήματος, τον διατιθέμενο χρόνο εκπόνησης της εργασίας τους, την εμπειρία τους για το θέμα κτλ.) ώστε η έρευνα που θα διεξαγάγουν να είναι ποσοτική με τη χρήση ερωτηματολογίου.

Ακολούθησε επίσης μια μικρή παρουσίαση εκ μέρους του καθηγητή της μορφής των ερωτήσεων και των μεθόδων συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου (Κυριαζή, 2002: 127). Τελικά οι μαθητές αποφάσισαν να συντάξουν ένα ερωτηματολόγιο το οποίο να περιέχει ερωτήσεις που να απευθύνονται σε δύο ομάδες μαθητών: 1) τους μαθητές που τους αρέσει και απλώς ακούνε μουσική αλλά και 2) σε εκείνους που ασχολούνται πιο συστηματικά με τη μουσική παίζοντας κάποιο μουσικό όργανο. Με τη μέθοδο του καταγισμού ιδεών έγραψαν και διέγραψαν αρκετές φορές πλήθος ερωτήσεων στον πίνακα της αίθουσας της τάξης τους και κατέληξαν στην κατάστρωση ενός ερωτηματολογίου δέκα ερωτήσεων κλειστού τύπου, το οποίο περιέχει έξι ερωτήσεις για την πρώτη ομάδα (δηλ. τους απλώς ασχολούμενους με τη μουσική) και τέσσερις ερωτήσεις για τη δεύτερη ομάδα (δηλ. εκείνους που παίζουν κάποιο μουσικό όργανο). Η δομή του ερωτηματολογίου περιελάμβανε δύο σελίδες, με την πρώτη να περιέχει τις προσωπικές πληροφορίες (δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά) του ερωτώμενου και τη δεύτερη να περιλαμβάνει τις ερωτήσεις της έρευνας, κλειστές ερωτή-

σεις, διακρινόμενες σε ερωτήσεις-φίλτρα, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και ερωτήσεις ελεύθερης απάντησης.

γ) *Επιλογή μεγέθους δείγματος της έρευνας:*

Το επόμενο θέμα που απασχόλησε το σύνολο των 26 μαθητών ήταν σε ποιους συμμαθητές τους θα μοιραστούν για συμπλήρωση τα ερωτηματολόγια. Η συζήτηση για την απόφαση αυτή διάρκεσε περισσότερο από μια διδακτική ώρα. Το σχολείο αποτελείται από 350 μαθητές/τριες περίπου και θα έπρεπε να αποφασιστεί το μέγεθος του δείγματος. Από τον καθηγητή δόθηκαν λίγα απαραίτητα στοιχεία στατιστικής, έτσι ώστε να γίνει κατανοητό ότι το δείγμα, λόγω του είδους του σχολείου (Γυμνάσιο και Λύκειο μαζί), της γεωγραφικής του θέσης, αλλά και της ιδιαίτερης κοινωνικοοικονομικής κατάστασης της περιοχής δεν θα ήταν αρκετό (ακόμα και αν απαντούσαν όλοι οι συμμαθητές τους) για γενίκευση των συμπερασμάτων για όλη την Περιφερειακή Ενότητα. Έτσι θεωρήθηκε ότι ένα δείγμα των 100 περίπου μαθητών/τριών θα ήταν αρκετό για κάποια πρώτα συμπεράσματα. Αποκλείοντας (οι ίδιοι) τις πρώτες δύο τάξεις του Γυμνασίου (χωρίς μεγάλη εμπειρία στο σχολείο και μικρής ηλικίας σχετικά) και την Γ΄ Λυκείου, από την οποία λόγω εποχής (Β΄ τετράμηνο του σχολικού έτους) δεν θα μπορούσαν εύκολα να συλλέξουν απαντήσεις, κατέληξαν σε 5 τμήματα συνολικά από την Γ΄ Γυμνασίου, την Α΄ Λυκείου και την Β΄ Λυκείου.

δ) *Προετοιμασία της διανομής των ερωτηματολογίων:*

Για να γίνει εφικτό το μοίρασμα και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, η επεξεργασία τους και η σύνταξη της τελικής παρουσίασης της έρευνας οι 26 μαθητές μοιράστηκαν σε πέντε ομάδες. Τέσσερες ομάδες των πέντε ατόμων και μία των έξι ατόμων για τα περαιτέρω. Όπως ειπώθηκε στην αίθουσα και γράφτηκε στο ημερολόγιο, δημιουργήσαν τις ομάδες κατά τέτοιο τρόπο ώστε σε κάθε ομάδα να υπάρχει τουλάχιστον ένα άτομο ο οποίος να είναι ο οργανωτής της επί μέρους εργασίας, ένα άτομο με ικανότητα στην επικοινωνία για την επαφή τους με τους μαθητές του δείγματος, ένα άτομο για επεξεργασία των απαντήσεων / δεδομένων στο πρόγραμμα Microsoft/Excel και ένα άτομο για την αναλυτική παρουσίαση της γραπτής εργασίας.

Στο σημείο αυτό έγινε και πάλι μια μικρή παρέμβαση από τον καθηγητή, ώστε να διεξαχθεί μια δοκιμαστική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους ίδιους πριν από τη διανομή (Κυριαζή, 2002:142). Συμπληρώθηκαν 26 δοκιμαστικά ερωτηματολόγια, ανταλλάχθηκαν αρκετές απόψεις μεταξύ τους για τις ερωτήσεις και έγιναν και κάποιες μικρές τροποποιήσεις κυρίως με προσθήκη και άλλων εναλλακτικών απαντήσεων σε κάποιες ερωτήσεις. Στο χρονικό αυτό σημείο προστέθηκε και αρχικό μικρό κείμενο (με περιεχόμενο γραμμένο από τους ίδιους), όπου γίνεται μια σύντομη περιγραφή της έρευνας, αναφορά στο ποιος την πραγματοποιεί, σε ποιο μάθημα εντάσσεται και ότι τα στοιχεία που παρέχονται είναι απόρρητα (Κυριαζή, 2002: 138).

Ολοκληρώθηκε κατ' αυτό τον τρόπο η σύνταξη του τελικού ερωτηματολογίου προς διανομή. Οι μαθητές αναπαρήγαγαν εκατό ερωτηματολόγια στο αντιγραφικό μηχάνημα του σχολείου και ετοιμάστηκαν για τη διανομή.

ε) *Διανομή και συμπλήρωση των ερωτηματολογίων:*

Τα επόμενα ζητήματα που έπρεπε να αντιμετωπίσουν ήταν πότε και πώς θα γίνει η

διανομή, πώς θα γίνει η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, πόσο θα διαρκέσει και ποιος θα δώσει την άδεια του χρόνου στους μαθητές για τη συμπλήρωση. Μέσα από μια διαδικασία ανοιχτής κλήρωσης μέσα στη τάξη σε κάθε μία από τις πέντε ομάδες αντιστοιχήθηκε ένα τμήμα του σχολείου από εκείνα που αποφασίστηκε να αποτελέσουν το δείγμα της έρευνας. Η όλη διαδικασία διάρκεσε άλλο ένα 2ωρο. Η διανομή αποφασίστηκε να γίνει κατά τη διάρκεια των επόμενων δύο εβδομάδων στα πέντε τμήματα του σχολείου που επιλέχτηκαν ως δείγμα της έρευνας. Με δική τους πρωτοβουλία συνεννοήθηκαν με τους καθηγητές των τμημάτων αυτών να διανείμουν τα ερωτηματολόγια και να πάρουν τις απαντήσεις. Έτσι, κάθε ομάδα επισκέφτηκε ένα τμήμα, ενημέρωσε με λίγα λόγια στην αρχή περί τίνος πρόκειται, μοίρασε τα ερωτηματολόγια και περίμενε την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, που έγινε παρουσία τους, για διασφάλιση της εγκυρότητας των απαντήσεων.

στ) *Επεξεργασία των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, συγγραφή εργασίας και παρουσίαση των αποτελεσμάτων:*

Ακολούθησε η επεξεργασία των ερωτηματολογίων. Κάθε ομάδα συγκέντρωσε τα επί μέρους δεδομένα του κάθε τμήματος και στη συνέχεια δημιούργησαν μια νέα ομάδα με ένα άτομο από κάθε μια από τις πρώτες πέντε. Σ' αυτή συμμετείχε το άτομο που είχε προεπιλεγεί για επεξεργασία των απαντήσεων/δεδομένων στο πρόγραμμα Microsoft/Excel (όπως πιο πάνω στο δ). Η επεξεργασία των δεδομένων με την περιγραφική στατιστική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε από τους ίδιους ολοκληρωτικά, ενώ με τη βοήθεια του καθηγητή πραγματοποίησαν και την επαγωγική στατιστική αξιολόγηση, η οποία παρουσιάζεται πιο κάτω (παράγραφοι 4.1 και 4.2). Τέλος όλα τα αποτελέσματα της έρευνάς τους τα συμπεριέλαβαν σε μια γραπτή εργασία την οποία παρουσίασαν σε όλο το σχολείο σε ειδική τελετή.

Σκοπός

Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της εργασίας ήταν να αποδειχθεί ότι είναι δυνατή η μάθηση μέσα από μια διαφοροποιημένη προσέγγιση και συγκεκριμένα μέσα από την διδασκαλία του μαθήματος της Ερευνητικής Εργασίας στους μαθητές της Α΄ Γενικού Λυκείου.

Σκοπός της έρευνας των μαθητών

Σκοπός της έρευνας των μαθητών ήταν να διερευνηθεί η επιρροή της μουσικής στους εφήβους. Παράμετροι όπως το φύλο, η ηλικία, η τάξη, ο τόπος διαμονής, το επάγγελμα και οι γνώσεις του πατέρα, το επάγγελμα και οι γνώσεις της μητέρας και η παρακολούθηση φροντιστηρίου θεωρήθηκε ότι είναι απαραίτητο να εξεταστούν κατά πόσο επηρεάζουν τη σχέση των μαθητών με τη μουσική.

Υποθέσεις

Γενική υπόθεση εργασίας

Η εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από την ένταση και την αγωνία με την

οποία βιώνεται η μαθησιακή διαδικασία από τον μαθητικό πληθυσμό. Η είσοδος στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας αποτελεί το όνειρο γονέων και μαθητών. Ο δασκαλοκεντρικός τρόπος μάθησης, οι απαιτήσεις των θεμάτων των πανελλαδικών εξετάσεων και η ανάγκη παρακολούθησης φροντιστηρίων από ένα πολύ μεγάλο μέρος των μαθητών αφήνουν ελάχιστα περιθώρια για την είσοδο νέων μεθόδων στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις μάθησης, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εν τούτοις στην παρούσα εργασία υποθέτουμε ότι είναι δυνατόν να υπάρξει μάθηση μέσα από μια διαφοροποιημένη προσέγγιση και συγκεκριμένα μέσα από την διδασκαλία του μαθήματος της Ερευνητικής Εργασίας, όπως π.χ. πραγματοποιείται στους μαθητές της Α΄ Γενικού Λυκείου.

Επιμέρους υποθέσεις έρευνας μαθητών

Η ενασχόληση των μαθητών / μαθητριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη μουσική αποτελεί μία σημαντική παράμετρο της ζωής τους στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το φύλο, η ηλικία, η τάξη, ο τόπος διαμονής, το επάγγελμα και οι γνώσεις του πατέρα, το επάγγελμα και οι γνώσεις της μητέρας και η παρακολούθηση φροντιστηρίου επηρεάζουν τις στάσεις και απόψεις των μαθητών για τη μουσική, την απασχόλησή τους με κάποιο μουσικό όργανο, τα συναισθήματά τους γι' αυτό, την οικονομική τους επιβάρυνση, τις μελλοντικές τους σκέψεις.

Δείγμα της έρευνας των μαθητών

Για την εργασία αντλήθηκαν στοιχεία από ένα δείγμα 99 μαθητών / μαθητριών, 50 αγοριών και 49 κοριτσιών. Τα 20 ηλικίας 14 ετών, τα 47 ηλικίας 15 ετών, τα 24 ηλικίας 16 ετών, τα 8 ηλικίας 17 ετών. Τα 59 φοιτούσαν στην Γ΄ τάξη του Γυμνασίου, τα 22 στην Α΄ τάξη Γενικού Λυκείου και τα 18 στη Β΄ τάξη Γενικού Λυκείου. Το 100% διαμένουν σε χωριά. Το 29,3% έχουν πατέρα αγρότη και το 33,3% μητέρα που ασχολείται με οικιακά. Οι γνώσεις του πατέρα είναι σε ποσοστό 40,4% απόφοιτου Λυκείου και οι γνώσεις της μητέρας είναι σε ποσοστό 40,4% επίσης απόφοιτης Λυκείου. Το 80,8% των μαθητών πηγαίνουν σε φροντιστήριο, το 41,3% κάνουν ιδιαίτερο και το 52,5% πηγαίνει σε φροντιστήριο μόνο στα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα.

Ερευνητικά εργαλεία και τρόπος ανάλυσης δεδομένων της έρευνας των μαθητών

Για τη συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων οι μαθητές/μαθήτριες απάντησαν σε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο (10 ερωτήσεων).

Οι ερωτήσεις αφορούσαν:

- Το αν και πόσο συχνά ακούνε μουσική
- Το είδος της μουσικής που τους ενδιαφέρει
- Την επίδραση της μουσικής στη ζωή τους
- Την απασχόλησή τους με κάποιο μουσικό όργανο

Συγκεκριμένα οι ερωτήσεις ήταν:

Α΄ ΟΜΑΔΑ (Ακούω Μουσική)

1. Ακούτε μουσική;
ΝΑΙ ΟΧΙ
2. Για ποιον λόγο ακούτε μουσική;
Α. Χαλάρωση
Β. Έκφραση
Γ. Για να ξεχάσετε τα προβλήματά σας
Δ. Διασκέδαση
Ε. Άλλος Λόγος
3. Τι είδος μουσικής ακούτε;
Α. Παραδοσιακά
Β. Έντεχνα/Λαϊκά
Γ. Rap/R&B/EDM
Δ. Punk/Techno/Hip-Hop/Rock/Pop
Ε. Jazz/Country
ΣΤ. Άλλο; Ποιο.....
4. Πόσο συχνά ακούτε μουσική; (καθημερινά)
1-2 ώρες 3-4 ώρες 4 + ώρες
5. Πόσο επηρεάζει η μουσική τη ζωή σας;
Καθόλου Λίγο Πολύ Πάρα πολύ
6. Θα μπορούσατε να περάσετε **μία ημέρα** χωρίς μουσική;
ΝΑΙ ΟΧΙ

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Στις ερωτήσεις 2 και 3 μπορείτε να δώσετε περισσότερες από μία απαντήσεις

Β΄ ΟΜΑΔΑ (Συμμετοχή στη Μουσική)

7. Ασχολείσθε με μουσική;
ΝΑΙ ΟΧΙ
8. Παίζετε κάποιο μουσικό όργανο;
ΝΑΙ ΟΧΙ
- 9α. Αν ΝΑΙ ποιο όργανο;
- 9β. Αν ΟΧΙ για ποιο λόγο δεν παίζετε;
10. Από ποια ηλικία παίζετε το όργανο αυτό;
Α. 3 έως 6 ετών Β. 7 έως 10 ετών Γ. 10+ ετών

Από τα υποκείμενα της έρευνας ζητήθηκε να καταχωρίσουν τις απαντήσεις τους, είτε με την μορφή ΝΑΙ/ΟΧΙ, είτε με την μορφή συμπλήρωσης απάντησης, είτε με την μορφή κλίμακας 1 έως 4 (καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ).

Ακολούθησε η περιγραφική στατιστική αξιολόγηση και στη συνέχεια (μετά από σύντομη παρουσίαση και βοήθεια του διδάσκοντος) η επαγωγική στατιστική αξιολόγηση. Διερευνήθηκαν θέματα όπως: το φύλο, η ηλικία, η τάξη, η διαμονή, το επάγγελμα πατέρα και μητέρας, οι γραμματικές γνώσεις πατέρα και μητέρας και η παρακολούθηση φροντιστηρίου. Προέκυψαν ενδιαφέροντα συμπεράσματα ισχυρής στατιστικής συσχέτισης (με τη βοήθεια προγράμματος SPSS) πολλών εξ αυτών των δεδομένων/χαρακτηριστικών.

Με βάση τις απαντήσεις των 99 μαθητών / μαθητριών στο ερωτηματολόγιο των 10 ερωτήσεων δημιουργήθηκε μια βάση δεδομένων 2079 τιμών (στις 10 ερωτήσεις προστίθενται και τα 11 κύρια χαρακτηριστικά τους και έτσι δημιουργείται ένας πίνακας $X*Y = 21 \times 99 = 2079$ τιμών). Με την βοήθεια του προγράμματος στατιστικής για κοινωνιολογικές έρευνες / μελέτες SPSS (Γναρδέλλης, 2006· Κατσής, 2010) χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση η μέθοδος Crosstabulation και το κριτήριο Pearson χ^2 . Διερευνήθηκαν τα αποτελέσματα 121 συνολικά συνδυασμών περιπτώσεων και ελήφθησαν 8 συσχετίσεις χ^2 με επίπεδο εμπιστοσύνης $\geq 95\%$, οι οποίες παρατίθενται πιο κάτω, μετά από τις απαντήσεις των μαθητών.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Απαντήσεις στην έρευνα των μαθητών

Οι μαθητές σε ποσοστό 100,0 % ακούνε μουσική. Ακούνε μουσική κυρίως για χαλάρωση, διασκέδαση και για να ξεχνούν τα προβλήματά τους και κυρίως PUNK/TECHNO/HIPHOP/ROCK/POP και RAP/R&B/EDM. Το 60,6% ακούει μουσική περισσότερο από 3 ώρες κάθε μέρα ενώ το 77,6% δηλώνει ότι η μουσική επηρεάζει πολύ/πάρα πολύ τη ζωή τους. Το 67,7% ότι δεν θα μπορούσε ούτε μία μέρα χωρίς μουσική. Μόνο το ένα τέταρτο των μαθητών ασχολείται με τη μουσική παίζοντας κάποιο όργανο, η δε συντριπτική πλειοψηφία από αυτούς (58,3%) παίζει κιθάρα. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι το 54,1% δηλώνει ότι δεν ενδιαφέρεται για κάποιο μουσικό όργανο, ενώ το 76,0% των μαθητών, που παίζουν κάποιο όργανο, άρχισε να παίζει το μουσικό όργανο αυτό από την ηλικία των 10 ετών.

Συσχετίσεις της έρευνας των μαθητών

Η **στατιστική συσχέτιση** (για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Crosstabulation και το κριτήριο Pearson χ^2) έδωσε τα ακόλουθα συμπεράσματα: Το φύλο, η τάξη, η διαμονή, οι γραμματικές γνώσεις του πατέρα και η παρακολούθηση φροντιστηρίου επηρεάζουν τη σχέση των μαθητών με τη μουσική (8 συσχετίσεις με επίπεδο εμπιστοσύνης $\geq 95\%$).

Παρατηρήθηκε συσχέτιση του φύλου με το λόγο για τον οποίο ακούνε μουσική. Είναι σαφές ότι τα κορίτσια έχουν πολλούς διαφορετικούς λόγους για τους οποίους ακούνε μουσική από τα αγόρια ($p=0.016 < 0.05$). Επίσης συσχέτιση του φύλου με το ερώτημα αν θα μπορούσαν να περάσουν μια μέρα χωρίς μουσική. Είναι σαφές ότι τα κορίτσια έχουν πολύ μεγαλύτερη εξάρτηση από τη μουσική από ό,τι τα αγόρια ($p=0.001 < 0.05$). Παρατηρήθηκε επίσης συσχέτιση του φύλου με το ερώτημα ποιο όργανο παίζουν. Τα κορίτσια έχουν διαφοροποίηση τόσο στην κιθάρα όσο και στο πιάνο από τα αγόρια ($p=0.032 < 0.05$). Υπάρχει συσχέτιση της τάξης στην οποία απευθύνθηκε το ερωτηματολόγιο με το ερώτημα

από ποια ηλικία παίζουν το όργανο. Κάποιοι μαθητές των μικρότερων τάξεων απάντησαν ότι άρχισαν μικρότεροι την ενασχόληση με κάποιο όργανο ($p=0.047 < 0.05$). Παρατηρήθηκε συσχέτιση των γνώσεων του πατέρα με την απάντηση στο ερώτημα πόσο επηρεάζει η μουσική τη ζωή τους. Προκύπτει ότι οι μαθητές με επίπεδο γνώσεων του πατέρα τους το Γυμνάσιο απάντησαν σε ποσοστό 5/9 (55,6%) ότι η μουσική επηρεάζει λίγο έως καθόλου τη ζωή τους, διαφοροποιημένοι σημαντικά από τους άλλους μαθητές ($p=0.006 < 0.05$). Παρατηρήθηκε επίσης συσχέτιση των γνώσεων του πατέρα με την απάντηση στο ερώτημα αν παίζουν κάποιο όργανο. Είναι προφανές από τον πίνακα ότι οι μαθητές με πατέρα γραμματικών γνώσεων Δημοτικού και Γυμνασίου διαφοροποιήθηκαν από τους υπόλοιπους μαθητές ($p=0.040 < 0.05$). Υπάρχει συσχέτιση των γνώσεων του πατέρα με την απάντηση στο ερώτημα για ποιο λόγο δεν παίζουν κάποιο όργανο. Είναι προφανές από τον πίνακα ότι οι μαθητές με πατέρα γραμματικών γνώσεων Δημοτικού και Γυμνασίου αλλά και με Μεταπτυχιακό διαφοροποιήθηκαν έντονα από τους υπόλοιπους μαθητές (γνώσεων Λυκείου και ΑΕΙ/ΤΕΙ) στην απάντηση “από έλλειψη ενδιαφέροντος” ($p=0.040 < 0.05$). Παρατηρήθηκε τέλος συσχέτιση της παρακολούθησης φροντιστηρίου με την απάντηση στο ερώτημα για ποιο λόγο δεν παίζουν κάποιο όργανο. Είναι προφανές ότι οι μαθητές που πηγαίνουν φροντιστήριο μοιράζουν τις απαντήσεις τους στην έλλειψη χρόνου και την έλλειψη ενδιαφέροντος, ενώ εκείνοι που δεν πηγαίνουν φροντιστήριο προβάλλουν ως κύρια αιτία την έλλειψη ενδιαφέροντος ($p=0.025 < 0.05$).

Συμπεράσματα

α) Της έρευνας των μαθητών

Από την μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας των μαθητών προκύπτει ότι το φύλο, η τάξη, η διαμονή, οι γραμματικές γνώσεις του πατέρα και η παρακολούθηση φροντιστηρίου επηρεάζουν τη σχέση των μαθητών με τη μουσική.

β) Της παρούσας εργασίας

Ως γενικό συμπέρασμα εξήχθη ότι είναι δυνατή η μάθηση μέσα από μια διαφοροποιημένη / δημοκρατική προσέγγιση. Το διαρκές ενδιαφέρον των μαθητών και η ενεργητική / πραξιακή συμμετοχή τους αποτελούν πολύ ενθαρρυντικά στοιχεία για επέκταση και ενδυνάμωση της μεθόδου στο δημοκρατικό σχολείο του μέλλοντος. Τα ανωτέρω αναφερθέντα, κυρίως στην παράγραφο 3.1, θεωρούμε ότι είναι στοιχεία ενδιαφέροντα για περαιτέρω διερεύνηση και προβληματισμό. Συγκεκριμένα:

β1) Συμπεράσματα διαφοροποιημένης / δημοκρατικής προσέγγισης της Παιδαγωγικής μέσω της διαδικασίας της έρευνας των μαθητών

β1.1) Δημοκρατική προσέγγιση στην παιδαγωγική

- Παραχώρηση αρμοδιοτήτων:

Επιτρέψαμε ελευθερία στους μαθητές. Διατηρήσαμε τον ρόλο του εκπαιδευτικού-γνώστη αλλά προσπαθήσαμε να γίνουμε ενεργό μέλος της μαθησιακής διαδικασίας. Δώσαμε δυνατότητα επιλογών. Ενθαρρύναμε τους μαθητές να σκεφτούν για το πώς μπορούν να αξιοποιήσουν τη γνώση.

- **Αλλαγή ακολουθίας:**
Οι μαθητές δεν χρειάστηκε να αναπτύξουν τις ικανότητές τους (θεωρητικές γνώσεις και δεξιότητες) στο έπακρο πριν να χρειαστεί να τις εφαρμόσουν. Προσπαθήσαμε να τους παράσχουμε γόνιμες ευκαιρίες μάθησης.
- **Φροντίδα για ό,τι είναι σημαντικό για τους μαθητές:**
Ενθαρρύνουμε τους μαθητές ώστε να ακολουθήσουν τα ενδιαφέροντά τους. Κατανοήσαμε το ζήλο τους και τους βοηθήσαμε να ανακαλύψουν τι μπορούν να καταφέρουν.
- **Προσπάθεια υιοθέτησης της έρευνας ως στάσης:**
Προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε μια κουλτούρα κριτικής σκέψης, έρευνας και προβληματισμού και να βρούμε τρόπους για να προκαλέσουμε την περιέργεια των μαθητών και την επιθυμία τους να ανακαλύπτουν.
- **Υιοθέτηση παιδαγωγικών αρχών:**
Υιοθετήσαμε (ή τουλάχιστον προσπαθήσαμε να υιοθετήσουμε) την αρχή της διερευνητικής προσέγγισης της μάθησης, την αρχή διαφοροποίησης περιεχομένου, της διαδικασίας και του πλαισίου της μάθησης και την αρχή της ομαδικής συνεργασίας των μαθητών. Ως προς την αρχή της διεπιστημονικής συνεργασίας των καθηγητών, η οποία αποτελούσε και στόχο του όλου εγχειρήματος προώθησης της ερευνητικής εργασίας στο Γενικό Λύκειο το 2011, διαπιστώσαμε φυσικά ότι κάτι τέτοιο ήταν αδύνατο, τη στιγμή που η εποπτεία γινόταν από ένα μόνο καθηγητή. Η αρχική πρόβλεψη του προγράμματος για συμμετοχή δύο καθηγητών στην διδασκαλία της ερευνητικής εργασίας εγκαταλείφτηκε. Ως αποτέλεσμα στην παρούσα εργασία είχαμε μόνο τη δυνατότητα πολυεπιστημονικής (και όχι διεπιστημονικής) προσέγγισης, απλώς και μόνο λόγω της ακαδημαϊκής, ερευνητικής, εκπαιδευτικής/διδασκτικής και επαγγελματικής εμπειρίας του καθηγητή.

β1.2) Τι έμαθαν οι μαθητές και πώς

- **Ως προς τη «μέθοδο project»:**
Υπήρξε συμμετοχή από όλους. Ερέθισμα για την έρευνά τους αποτέλεσαν οι προτάσεις των ιδίων. Εξέφεραν όλοι την άποψή τους και αποφάσισαν από κοινού τόσο για το τελικό θέμα της εργασίας τους όσο και για τη διεξαγωγή της. Τα όρια αλλά και οι δυνατότητες της έρευνάς τους δεν ήταν αυστηρά καθορισμένα. Συμπερασματικά: υπήρξε κοινός σχεδιασμός, υλοποίηση σε ομάδες, με συμμετοχή όλων σε όλα τα στάδια της εργασίας τους και συντονιστικό ρόλο του καθηγητή.
- **Ως προς τον «εποικοδομισμό»:**
Σε ό,τι αφορά τις προσεγγίσεις του Piaget οι μαθητές προσπάθησαν να οργανώσουν την πραγματικότητα που τους περιβάλλει (στο συγκεκριμένο θέμα της έρευνας που πραγματοποίησαν) όχι ανακαλύπτοντάς την μαθαίνοντας με τον παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό τρόπο αλλά προοδευτικά με βάση συμπεράσματα που προήλθαν μέσα από τις πράξεις τους. Σε ό,τι αφορά τις προσεγγίσεις του Bruner απομένει σε άλλους ερευνητές να διερευνήσουν κατά πόσον η πραγματικότητα που ανακάλυψαν οι συγκεκριμένοι μαθητές μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους και τους συγκεκριμένους πολιτισμικούς κώδικες σε ένα δεδομένο πλαίσιο θα διαφορο-

ποιηθεί στο μέλλον ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες ενός άλλου πλαισίου (χωρικά, χρονικά, κοινωνικοοικονομικά κτλ.)

- Ως προς την «διεπιστημονική προσέγγιση στη μάθηση»: Για το συγκεκριμένο θέμα ισχύουν και για τους μαθητές όσα με αρκετή λεπτομέρεια αναφέρονται πιο πάνω (υιοθέτηση παιδαγωγικών αρχών).
- Ως προς την «φθίνουσα καθοδήγηση»: Ο καθηγητής στη συγκεκριμένη εργασία / έρευνα των μαθητών, στα πλαίσια του μαθήματος της ερευνητικής εργασίας, δεν όρισε εξ αρχής τα ερωτήματα και τα βήματα της διερεύνησης. Αντίθετα υπέδειξε διαδικασίες, έκανε σύντομες παρεμβάσεις θεωρητικού απαραίτητου υποβάθρου και παραχώρησε στους μαθητές τη δυνατότητα των επόμενων βημάτων δράσης τους. Από ένα σημείο και μετά η φθίνουσα καθοδήγηση έπαψε εντελώς να υπάρχει μέχρι την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας των μαθητών.
- Ως προς την «διαφοροποιημένη / ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στη μάθηση»: Κατά τη διάρκεια των 24 ωρών του συγκεκριμένου μαθήματος έγινε προσπάθεια προσαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις μαθησιακές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, αλλά και τις δυνατότητες των μαθητών χωρίς απαίτηση να προσαρμοστούν οι ίδιοι σε κάποιο ανελαστικό σχολικό πρόγραμμα. Με τη συνεργασία τους μετατοπίστηκε η μαθησιακή διαδικασία από δασκαλοκεντρική σε μια πραγματική διαμαθητική συνεργασία. Ο καθηγητής παρέμεινε σταθερός υποστηρικτής και καθοδηγητής της συνεργασίας αυτής. Με την ομαδοσυνεργατική λοιπόν προσέγγιση της μάθησης η οργάνωση της τάξης σε ομάδες συνεργασίας αξιοποίησε, στο μέτρο του δυνατού πάντοτε, τη δυναμική της ως κινητήρια δύναμη των μαθησιακών και αναπτυξιακών δραστηριοτήτων και βοήθησε στην «...άνθηση των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών...».

Επίλογος

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία ερευνητική προσπάθεια ανάδειξης της δυνατότητας προσέγγισης της μάθησης μέσα από ένα διαφοροποιημένο τρόπο, αυτόν της ερευνητικής εργασίας που εφαρμόζεται στο Γενικό Λύκειο. Στα πλαίσια του μαθήματος, σε σύντομη σχετικά χρονική διάρκεια 24 περίπου διδακτικών ωρών, 26 μαθητές της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου προσέγγισαν με διαφοροποιημένο και δημοκρατικό τρόπο τη μάθηση. Ως συμπέρασμα μέσα από την όλη διαδικασία, όπως με λεπτομέρεια παρουσιάστηκε πιο πάνω στις παραγράφους 3.1 και 5.β), εξήχθη ότι είναι δυνατή η μάθηση μέσα από μια διαφοροποιημένη / δημοκρατική προσέγγιση. Το διαρκές ενδιαφέρον των μαθητών και η ενεργητική / πραξιακή συμμετοχή τους αποτελούν πολύ ενθαρρυντικά στοιχεία για επέκταση και ενδυνάμωση της μεθόδου της ερευνητικής εργασίας στο δημοκρατικό σχολείο του μέλλοντος.

Η αξιολόγηση της μάθησης των συγκεκριμένων μαθητών είναι ένα ζητούμενο. Θα πρέπει όμως να σημειώσουμε στο σημείο αυτό, ότι είχαμε την τύχη να παρακολουθήσουμε το συγκεκριμένο τμήμα των μαθητών και στη Β΄ τάξη του Γενικού Λυκείου στο αντίστοιχο μάθημα της ερευνητικής εργασίας και να επεξεργαστούμε ένα νέο ερευνητικό θέμα για 12 ώρες περίπου (το μάθημα διδασκόταν μία ώρα τη βδομάδα στη Β΄ τάξη). Με ιδιαίτερη ικανοποίηση διαπιστώσαμε (ως αξιολογητές της μεταγνώσης τους) την εξοικείωση των

μαθητών με τη συγκεκριμένη διαδικασία και την ενσωμάτωσή της στο όλο πλαίσιο της παιδαγωγικής τους προσέγγισης της μάθησης.

Θα ήταν ενδιαφέρουσα μια επανάληψη της ερευνητικής αυτής προσπάθειας και σε άλλη γεωγραφική περιοχή της χώρας για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

Claparede, E. (2017). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale (1905)*. L' Harmattan, Paris.

Dewey, J. (2009). *Democracy and Education*. ReadaClassic.com, USA.

Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, Va: ASCD.

Klein, J. Th. (2001). *Interdisciplinary: History, Theory and Practice*. Detroit: Wayne State University Press.

McDermott, J. J. (1981). *The Philosophy of John Dewey*. The University of Chicago Press, USA.

Ελληνόγλωσσον

Γναρδέλλης, Χ. (2006). *Ανάλυση Δεδομένων με το SPSS 14.0 for Windows*. Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

Καμαρινού, Δ. (2012). *Η Μέθοδος Project στην Πράξη. Οδηγός εκκίνησης για εκπαιδευτικούς*. Ιδιωτική Έκδοση, Λουτράκι.

Κατσής, Α. κ.ά. (2010). *Στατιστικές Μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Εκδ. Τόπος, Αθήνα.

Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Ντιούι, Τ. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Εκδ. Γλάρος, Αθήνα.

Ντιούι, Τ. (1982). *Το σχολείο και η Κοινωνία*. Εκδ. Γλάρος, Αθήνα.

Ρίτσμοντ, Π. (1970). *Εισαγωγή στον Πιαζέ*. Εκδ. Υποδομή ΕΠΕ, Αθήνα.

ΥΠΔΜΘ, (2012). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*. Εκδ. ΙΤΥΕ - ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

Bruner, J. (1997). *Πράξεις Νοήματος*. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Frey, K. (1986). *Η μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Vygotsky, L. (1997). *Νους στην Κοινωνία*. Εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Abstract

The basis for supporting the theoretical framework of this work is the diversification in the approach of learning as a principle of democratization of education. Social psychology, constructivist theory of learning and pedagogical and social research as well as their expressers Dewey, Piaget, Claparede, Bruner and Vygotsky provide the main theoretical underpinnings of the work. The purpose of the work is to approach learning through a differentiated way that of the research work applied in the General High School. Over the course of about 24 teaching hours, 26 students in the first grade of the General High School approached the learning in a different way. It was concluded that learning through a differentiated approach is possible. Students' continued interest and active / practical involvement are very encouraging elements for expanding and enhancing the method in the democratic school of the future.

Συνεργατικές αλληλεπιδράσεις και αναστοχαστική πράξη σε έρευνα δράσης στο πλαίσιο διδασκαλίας της Ιστορίας

Αλεξάνδρα Σταυριανουδάκη

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Υπ. Διδάκτορας ΠΤΔΕ
του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
alexia_stavr89@yahoo.co.uk

Σταυρούλα Καλδή

Καθηγήτρια Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας
στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
kaldi@uth.gr

Περίληψη

Ο αναστοχασμός στο πλαίσιο της έρευνας δράσης συντελείται μέσα από την αμοιβαία εμπλοκή και συνεργασία του εκπαιδευτικού-συμμετέχοντα και του ερευνητή (Πεντέρη, 2017). Στην παρούσα έρευνα, διερευνάται ο αντίκτυπος αυτής της συνεργασίας τόσο στο μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού έργου όσο και στον ερευνητικό προσανατολισμό. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από την εφαρμογή ενός τρίμηνου εκπαιδευτικού προγράμματος διερευνητικής μάθησης στο μάθημα της Ιστορίας από τέσσερις εκπαιδευτικούς, στις τάξεις Δ', Ε' και Στ' και αποτελούνται από παρατηρήσεις, άτυπες συζητήσεις και ημι-δομημένες συνεντεύξεις μαζί τους. Η θεματική ανάλυση κατέδειξε ότι η συμμετοχή στην έρευνα δράσης λογίζεται από τους συμμετέχοντες ως μια ευκαιρία για επαγγελματική ενδυνάμωση καθώς τους δόθηκε η ευκαιρία να γνωρίσουν και να υιοθετήσουν μία αποτελεσματικότερη προσέγγιση στο μάθημα της Ιστορίας και να αντιμετωπίσουν δυσκολίες που σχετίζονται με το μάθημα αυτό. Σημαντικό εύρημα αποτελεί και η συνεισφορά των συμμετεχόντων στην βελτίωση του υπό εφαρμογή προγράμματος καθώς και στην ενίσχυση της ποιότητας ερμηνείας των δεδομένων.

Λέξεις-Κλειδιά: Αναστοχασμός, μετασχηματισμός εκπαιδευτικού έργου, Ιστορία.

Εισαγωγή

Ο αναστοχασμός στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης αναγνωρίζεται ως ένα απαραίτητο δομικό στοιχείο της διδασκαλίας, που συνδράμει μακροπρόθεσμα στη βελτίωση των διδακτικών προσεγγίσεων (Larivée, 2000). Σε ό,τι αφορά συγκεκριμένα στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, ο αναστοχασμός επιτρέπει στον εκπαιδευτικό-συμμετέχοντα και τον εκπαιδευτικό-ερευνητή, μέσα από την αμοιβαία εμπλοκή και συνεργασία τους, να κατανοήσουν καλύτερα την διδακτική πράξη και να εισάγουν από κοινού σημαντικές εκπαιδευτικές καινοτομίες (Πεντέρη, 2017). Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η βιωματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε μία καινοτόμο πρακτική, ευνοεί την υιοθέτηση της από τους εκπαιδευτικούς που εκπαιδεύονται σε αυτήν (Tobin & MacInnes, 2008· Whitley και συν., 2019). Μέσα από την διαδικασία τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης σε μία διδακτική μεθοδολογία, προσφέρεται στον εκπαιδευτικό-συμμετέχοντα η ευκαιρία να προσαρμόσει το

περιεχόμενο και τις διδακτικές ενέργειες, που συναποτελούν τη νέα διδακτική μεθοδολογία στις ανάγκες της τάξης του και να παράγει με πολλαπλούς τρόπους νέες ιδέες και πρακτικές (Lewis & Batts, 2005).

Παρότι τα ερευνητικά δεδομένα, που παράγονται μέσα από έρευνες δράσης, εμπλουτίζουν τη βιβλιογραφία και συνεισφέρουν στην δημιουργική ανανέωση της εκπαίδευσης, δε γνωρίζουμε το πώς τα δεδομένα αυτά επηρεάζουν την ίδια την έρευνα δράσης δημιουργώντας περαιτέρω προβληματισμούς και ερωτήματα στον ερευνητή. Πρόκειται για ένα ζήτημα για το οποίο δεν έχει εντοπιστεί σχετική ερευνητική βιβλιογραφία. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας διερευνάται το πώς η συνεργασία και ο από κοινού αναστοχασμός μεταξύ εκπαιδευτικού και ερευνητή, επιδρούν όχι μόνο στον εκπαιδευτικό-συμμετέχοντα αλλά και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο αναστοχασμός στην έρευνα δράσης επαφίεται σε μεγάλο βαθμό στην ποιότητα της συνεργασίας που αναπτύσσεται μεταξύ του ερευνητή και του εκπαιδευτικού-συμμετέχοντα. Πρόκειται για μία σύμπραξη εκπαιδευτικών από την οποία η ερευνητική βιβλιογραφία έχει καταδείξει πολλαπλά οφέλη (Πεντέρη, 2017).

Συγκεκριμένα, μέσα από την ανταλλαγή ιδεών στο πλαίσιο της από κοινού διαμόρφωσης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος αλλά κυρίως μέσα από τον από κοινού προβληματισμό για την επίλυση δυσκολιών, δίνεται συχνά η ευκαιρία για την αντιμετώπιση σημαντικών παιδαγωγικών διλημάτων, της εκπαιδευτικής πράξης (Goddard και συν., 2010). Η συνεργατική αυτή προσπάθεια δύναται ακόμη να υποστηρίξει ουσιαστικά την υλοποίηση ισχυρών παιδαγωγικών έργων, από τα οποία ωφελούνται οι ίδιοι οι μαθητές (Goddard και συν., 2010). Το μαθησιακό όφελος, ερμηνεύεται κατά βάση από το ότι οι παιδαγωγικές ενέργειες που σχεδιάζονται από κοινού είναι περισσότερο άρτιες σε επίπεδο οργάνωσης και προγραμματισμού καθώς η παιδαγωγική εμπειρία περισσότερων του ενός ατόμων αποτρέπει σε μεγάλο βαθμό την ύπαρξη αστοχιών στην υλοποίηση μίας παιδαγωγικής δράσης. Η παιδαγωγική εμπειρία περισσότερων εκπαιδευτικών που 'δημιουργούν' από κοινού συνδράμει στην διαμόρφωση εμπλουτισμένων σχολικών περιβαλλόντων με ποικίλες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για τους μαθητές (Berry και συν., 2009).

Παρά τα όποια οφέλη καταδεικνύονται διεθνώς από την συνεργασία εκπαιδευτικών και τον από κοινού αναστοχασμό, ειδικότερα σε επίπεδο άτυπων εκπαιδευτικών διαδικασιών, στη χώρα μας οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν περιορισμένη αλληλεπίδραση πάνω σε ζητήματα που αφορούν στην εργασία τους. Οι σχέσεις τους χαρακτηρίζονται ως επί το πλείστον από δημοσιοϋπαλληλική τυπικότητα και διεκπεραιωτικό πνεύμα χωρίς να αναπτύσσεται μεταξύ τους 'εκπαιδευτικός διάλογος' και προβληματισμός αναφορικά με ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας (Καραγιάννη, 2012).

Συνεπώς το ερευνητικό πεδίο που αφορά στις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα μέσα από άτυπες εκπαιδευτικές διαδικασίες δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς. Πιο συγκεκριμένα μιλώντας για αλληλο-εκπαιδευτικές δράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-συμμετεχόντων και εκπαιδευτικών-ερευνητών στο πλαίσιο μίας έρευνας δράσης, θα λέγαμε ότι ούτε στην διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται σχετικές μελέτες. Ωστόσο έχει μεγάλο ενδιαφέρον να ανιχνευθούν οι μεταβολές που επέρχονται μέσα από τον από κοινού αναστοχασμό και

τη συνεργασία όχι μόνο στον εκπαιδευτικό-συμμετέχοντα από την επαφή του με μία νέα εκπαιδευτική μεθοδολογία αλλά και στον προσανατολισμό του ερευνητή μέσα από την επαφή του με έναν έμπειρο εκπαιδευτικό.

Μέθοδος

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των συνεργατικών αλληλεπιδράσεων και αναστοχασμών που λαμβάνουν χώρα, εντός του πλαισίου μιας έρευνας δράσης. Οι αλληλεπιδράσεις εξετάζονται με γνώμονα τα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα:

- α) Ποιος ο μετασχηματισμός του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την ενεργό εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε μία έρευνα δράσης;
- β) Ποιες οι επιδράσεις του από κοινού αναστοχασμού του ερευνητή και του εκπαιδευτικού συμμετέχοντα στην αναπλαισίωση του ερευνητικού προγραμματισμού;

Η έρευνα αφορά σε εφαρμογή ενός τρίμηνου εκπαιδευτικού προγράμματος διερευνητικής μάθησης στην Ιστορία. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν τέσσερις εκπαιδευτικοί των Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων. Στην πρώτη φάση της έρευνας πραγματοποιήθηκαν άτυπες συζητήσεις με τους συμμετέχοντες μέσα από τις οποίες επιχειρήθηκε η αποτύπωση των κινήτρων συμμετοχής στο πρόγραμμα και των βασικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Άλλα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν στην πορεία του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι τα δεδομένα παρατήρησης, και οι τελικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις μετά το πέρας αυτού. Προκειμένου να ερμηνευθούν αποτελεσματικότερα οι αναπλαισιώσεις στο σχεδιασμό της έρευνας δράσης, αξιοποιήθηκε και το ημερολόγιο του ερευνητή.

Η έρευνα δράσης επιλέγεται ως μεθοδολογία για την συγκεκριμένη μελέτη καθώς εμπεριέχει στους κόλπους της τη συμμετοχικότητα, τον διάλογο, και τον αναστοχασμό και ως εκ τούτου προσφέρεται για την διαδικασία αναθεώρησης μιας πρακτικής που συχνά αποτελεί προβληματική κατάσταση. Ως προβληματική κατάσταση στο πλαίσιο της εν λόγω έρευνας αναγνωρίζονται οι **δυσκολίες** που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχοντες στην διδασκαλία του μαθήματος. Το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας δράσης ακόμη προσφέρεται για την διερεύνηση αντίστοιχων διδακτικών ζητημάτων καθώς συντελεί στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα ζητήματα αυτά μέσα από τη συμμετοχή τους σε μία βιωματικού τύπου μη-τυπική εκπαίδευση (McNiff, 1995: 3). Επιπρόσθετα, η έρευνα δράσης κυοφορεί μία **αναστοχαστική διάθεση** που δύναται να οδηγήσει στην **βελτίωση της εκάστοτε εκπαιδευτικής εφαρμογής** και της διερευνητικής μάθησης εν προκειμένω καθώς αυτή διέρχεται μέσα από αλληπάλλληλα **στάδια προσαρμογής** και **αντιμετώπισης δυσκολιών** (Καλλινικάκη, 2010).

Επιχειρώντας την διερεύνηση των δυνατοτήτων για αναστοχασμό που προσφέρονται μέσα από την συνεργασία εκπαιδευτικού-ερευνητή και εκπαιδευτικού συμμετέχοντα στο πλαίσιο της έρευνας δράσης και αποσκοπώντας στην καταγραφή των παιδαγωγικών και ερευνητικών μετατοπίσεων, που έλαβαν χώρα, αξιοποιήσαμε τις βασικές αρχές της όπως περιγράφησαν παραπάνω ως πυλώνες της θεματικής ανάλυσης. Συγκεκριμένα, με βάση τις **βιωθείσες δυσκολίες**, που συχνά ταυτίζονται με τα κίνητρα συμμετοχής στο πρόγραμμα, τον **αναστοχασμό** στην διάρκεια του προγράμματος και εν τέλει την βελτίωση της εκπαιδευτικής εφαρμογής, επιχειρούμε την θεματική ανάλυση των δεδομένων αποτυπώ-

νοντας τις μετατοπίσεις που έλαβαν χώρα και αφορούν τόσο στην διδακτική των συμμετεχόντων όσο και στον ερευνητικό αναπροσανατολισμό της ερευνήτριας.

Η καινοτομία της συγκεκριμένης έρευνας συνίσταται στο γεγονός ότι διερευνά τον αντίκτυπο του από κοινού αναστοχασμού μεταξύ του ερευνητή και των εκπαιδευτικών συμμετεχόντων και στην εξέλιξη της ίδιας της έρευνας και όχι αποκλειστικά στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών. Εστιάζοντας στην βελτίωση των διδακτικών πρακτικών, έχουν καταγραφεί μελέτες που αφορούν στα οφέλη από τη συνεργασία και τον από κοινού αναστοχασμό, οι οποίες δεν επικεντρώνονται ωστόσο στο ιδιαίτερο μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας δράσης, το οποίο ενέχει σε μεγάλο βαθμό το στοιχείο της άτυπης εκπαιδευτικής εφαρμογής (Berry και συν., 2009· Goddard και συν., 2010).

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα συναποτελούνται από δύο υπο-κεφάλαια που αφορούν στις επιδράσεις της συνεργασίας και της αναστοχαστικής πράξης στο μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού έργου των συμμετεχόντων-εκπαιδευτικών και στον ερευνητικό αναπροσανατολισμό της ίδιας της έρευνας δράσης.

- (i) Τα αποτελέσματα, τα οποία αφορούν στο μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού έργου οργανώνονται γύρω τους άξονες που προαναφέρθηκαν και παρουσιάζουν τον τρόπο που ο κάθε συμμετέχων μεταβολίζει την εμπειρία συμμετοχής στην έρευνα δράσης, πραγματοποιώντας μία ξεχωριστή ατομική πορεία μετατόπισης σε μαθητοκεντρικότερες προσεγγίσεις. Οι μετατοπίσεις αυτές αφορούν είτε σε γενικότερη αναπλαισίωση της στοχοθεσίας για το μάθημα της ιστορίας είτε σε επιμέρους αναπροσαρμογές με βάση τις αρχές της διερευνητικής μάθησης.

Ο μετασχηματισμός αυτός έχει ως κοινή αφετηρία τον **προβληματισμό** που προκλήθηκε από μία προβληματική κατάσταση. Η προβληματική κατάσταση σε κάποιες περιπτώσεις αφορά είτε στην κινητοποίηση του μαθησιακού ενδιαφέροντος για το μάθημα της ιστορίας είτε στην δυσκολία του ίδιου του διδάσκοντα να 'μάθει' Ιστορία και συγκεκριμένα τη Βυζαντινή Ιστορία. Σε μία μόνο περίπτωση η εκπαιδευτικός έχουσα προηγούμενη εμπειρία στην διερευνητική μάθηση, επεδίωξε μέσα από τη συμμετοχή στην έρευνα δράσης να αντιμετωπίσει συγκεκριμένες δυσκολίες που σχετίζονταν με την οργάνωση των κοινοτήτων διερεύνησης και την διαχείριση του χρόνου. Πέραν των δυσκολιών, των οποίων την επίλυση επεδίωξαν, οι περισσότεροι συμμετέχοντες επεδίωξαν τη συμμετοχή και από προσωπικό ενδιαφέρον για το μάθημα της ιστορίας. Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων οι εκπαιδευτικοί συμμετέχοντες θα παρουσιάζονται με την κωδική ονομασία Δ_1, Δ_2, Δ_3 και Δ_4, που αντιστοιχεί σε Δάσκαλος_1, Δάσκαλος_2 κ.ο.κ.

Συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός Δ_1, επιλέγει να συμμετάσχει στο πρόγραμμα επιχειρώντας να αντιμετωπίσει την προσωπική της δυσκολία της να κατανοήσει την Βυζαντινή Ιστορία. Η δυσκολία συνίστατο σε μεγάλο βαθμό στην δεξιότητα κατανόησης του σχολικού εγχειριδίου και στο γεγονός ότι δεν υπήρξε κάποια προσπάθεια μελέτης άλλων ιστορικών πηγών, περισσότερο εύληπτων για την ίδια. Αντίστοιχες δυσκολίες ωθούν και την εκπαιδευτικό Δ_3 να συμμετάσχει στο πρόγραμμα. Η Δ_3 στην αρχική συνέντευξη δηλώνει ότι αντιμετωπίζει δυσκολία με τη Βυζαντινή Ιστορία της Ε΄ τάξης

και συγκεκριμένα με την ορθή χρονολόγηση γεγονότων. Ωστόσο, έχει προσωπικό ενδιαφέρον να 'μάθει Ιστορία' μέσα από την διερευνητική μάθηση, για την οποία έχει πληροφορηθεί μέσα από ενδοσχολική επιμορφωτική δράση. Επιχειρεί μέσα από τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα την επίλυση επιμέρους ζητημάτων όπως η διαχείριση της τάξης στη φάση της διερεύνησης αλλά και η επιλογή και διαμόρφωση κατάλληλων ιστορικών πηγών. Οι εκπαιδευτικοί Δ_2 και Δ_4 επέλεξαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα εμφορούμενοι κυρίως από τον προβληματισμό τους σχετικά με το μειωμένο μαθησιακό ενδιαφέρον για το μάθημα της ιστορίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτικός Δ_4 είχε ξανασυμμετάσχει σε αντίστοιχο πρόγραμμα, δηλώνει ενθουσιασμένη σχετικά με τον αντίκτυπο των διερευνητικών δραστηριοτήτων στην κινητοποίηση των μαθητών της αλλά και ανέτοιμη να σχεδιάσει και να υλοποιήσει χωρίς υποστήριξη σχετικό πρόγραμμα.

Κατά την διάρκεια του ερευνητικού προγράμματος, ο ενδιάμεσος **αναστοχασμός** των συμμετεχόντων και της ερευνήτριας αφορά στην αυτή καθαυτή υλοποίηση του προγράμματος και επικεντρώνεται αφενός στην ανταπόκριση των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τους αρχικούς προβληματισμούς, αφετέρου στην επίλυση προβλημάτων που συνεχίζουν να απασχολούν τους εμπλεκόμενους στην εφαρμογή.

Αναφορικά με την ανταπόκριση των μαθητών, η εκπαιδευτικός Δ_1, δηλώνει στις άτυπες συνομιλίες εξαιρετικά ενθουσιασμένη, κυρίως με το γεγονός ότι νιώθει να 'απαλλάχτηκε' από το φορτίο της αποστήθισης, που δυσκόλευε όχι μόνο τους μαθητές της αλλά και την ίδια. Εντύπωση προκαλεί το ότι η εκπαιδευτικός Δ_4, που δεν αντιμετώπιζε σχετικές δυσκολίες με την ίδια τη φύση του μαθήματος, δηλώνει ότι αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες στο συντονισμό των ομαδοσυνεργατικών διερευνήσεων. Καθώς οι δυσκολίες της αφορούν όχι απλά στην κινητοποίηση του μαθητικού ενδιαφέροντος αλλά στην βελτίωση συγκεκριμένων ζητημάτων όπως η διαμόρφωση του επιπέδου δυσκολίας των δραστηριοτήτων, μπορούμε να ερμηνεύσουμε τον προβληματισμό της από τις αυξημένες προσδοκίες που κατείχε τόσο σε σχέση με τον παιδαγωγικό της ρόλο όσο και σε σχέση με την ανταπόκριση των μαθητών της. Σε γενικές γραμμές ο από κοινού αναστοχασμός επικεντρώνεται στον εκπαιδευτικό ανασχεδιασμό με γνώμονα την απλοποίηση των δραστηριοτήτων ώστε να ανταποκρίνονται στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Στην πορεία του προγράμματος η Δ_3 δηλώνει ενθουσιασμένη με τα μαθησιακά αποτελέσματα και αποτελεσματικότερη στην διαχείριση ομαδοσυνεργατικών διερευνήσεων. Το πρόβλημα που αντιμετωπίζει στη φάση της εφαρμογής σχετίζεται με την διαμόρφωση των κοινοτήτων διερεύνησης και συγκεκριμένα με την επιλογή των μελών που θα συναπαρτίσουν κάθε κοινότητα. Συγκεκριμένα, το βασικό ερώτημα που τίθεται αφορά στο αν είναι προτιμότερο να διαμορφωθούν ομάδες με μαθητές υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων και ομάδες με μαθητές χαμηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων ή μεικτές. Στη φάση του ενδιάμεσου αναστοχασμού, ο Δ_2 συμμετέχων χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερο ενθουσιασμό επειδή η διαδραστική φύση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών του, οπότε σταδιακά παρατηρείται αύξηση του ενδιαφέροντος τους για το μάθημα της Ιστορίας. ο ίδιος επιλέγει να λειτουργεί ως συν-διαμορφωτής του εκπαιδευτικού προγράμματος προτείνοντας δημιουργικές προτάσεις για την επίλυση ζητημάτων που

σχετίζονται με την διαχείριση του χρόνου, που αποτελεί και το βασικό πρόβλημα που αντιμετωπίζεται.

Ο από κοινού αναστοχασμός οδήγησε σε γενικότερη **βελτίωση της διαδικασίας υλοποίησης** ομαδοσυνεργατικών διερευνήσεων στο μάθημα της ιστορίας. Η βελτίωση αυτή επήλθε μέσα από τον από κοινού αναστοχασμό για την αντιμετώπιση των δυσκολιών. Το σημαντικότερο αποτέλεσμα της έρευνας αναφορικά με την βελτίωση της πρακτικής αφορά στη γενικότερη μετατόπιση των συμμετεχόντων σε μαθητοκεντρικότερες προσεγγίσεις καθώς αναγνωρίστηκε ότι ο διαμοιρασμός της παιδαγωγικής ευθύνης για την υλοποίηση διερευνητικών δραστηριοτήτων με τους μαθητές μπορεί να ιδωθεί ως μια φιλοσοφία μαθήματος με σημαντικά μαθησιακά οφέλη για τους ίδιους. Ο από κοινού αναστοχασμός σε κάποιες περιπτώσεις όπως σε αυτήν την της Δ_1 συμμετέχουσας, οδήγησε σε μία ευρύτερη αναπλαισίωση εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων. Η συμμετέχουσα μέσα από τη συμμετοχή στην έρευνα δράσης ουσιαστικά 'αποδόμησε' την αξία της αποστήθισης και της από μνήμης εξιστόρησης γεγονότων. Αφουγκραζόμενη τη γενικότερη φιλοσοφία πίσω από την διερευνητική μάθηση, απάλλαξε τους μαθητές της αλλά και την ίδια από την εμμονή σε διαδικασίες αποστήθισης και ενσωμάτωσε στην διδασκαλία της την παιδαγωγική αξιοποίηση της διατύπωσης ερωτήσεων. Μετά το πέρας της εφαρμογής η Δ_4 εκπαιδευτικός δηλώνει υψηλότερη αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα στην διαμόρφωση και διαχείριση των κοινοτήτων διερεύνησης αλλά και στην διδασκαλία του μαθήματος της Βυζαντινής Ιστορίας. Η από κοινού επεξεργασία παραθεμάτων με την ερευνήτρια ενίσχυσε την ικανότητα της να επιλέγει και να επεξεργάζεται ιστορικά παραθέματα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει το ότι στην δυσκολία αυτή αναγνωρίζει ως υποστηρικτικό παράγοντα τις ερωτήσεις των μαθητών της και την σταχυολόγηση που η ίδια πραγματοποίησε διαχωρίζοντας όσες έχουν ιστορικό περιεχόμενο και όσες περιορίζονται στην κατανόηση κειμένου. Αξιοποιώντας αυτήν την παρατήρηση βελτίωσε σε σημαντικό βαθμό την ικανότητα επεξεργασίας του εποπτικού υλικού που αξιοποιεί. Αντίστοιχα ο εκπαιδευτικός Δ_2 που προβληματιζόταν για την διαχείριση του χρόνου, εξέλιξε την πρακτική της δημιουργίας συνδέσεων με προηγούμενη μαθησιακή εμπειρία. Συγκεκριμένα, πρόκειται για την κυκλική διδασκαλία σε κοινότητες διερεύνησης, που αφορά στην κατάτμηση ενός ιστορικού γεγονότος σε επιμέρους πτυχές, τις οποίες αναλαμβάνει να επεξεργαστεί και μία κοινότητα διερεύνησης σε ένα συγκεκριμένο χρόνο. Μετά το πέρας του χρόνου αυτού οι φάκελοι αλλάζουν κοινότητα διερεύνησης έτσι ώστε όλες οι κοινότητες να έχουν επεξεργαστεί την κάθε πτυχή μέσα από μία σύντομη δραστηριότητα. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο συμμετέχων (...) στην αρχή αντιμετωπίζεις μια χαώδη κατάσταση, δεν ξέρεις πως θα κινηθείς. Ξεκινώντας και δουλεύοντας το βάζεις σε ένα πρόγραμμα. Έχεις κάποια στάνταρ, μία φόρμα όπως οι φάκελοι και την δουλεύεις με τον ίδιο τρόπο. Αυτή φόρμα, η μορφή στην αρχή σου φαίνεται περίεργο (...) Όταν όμως πας να το δουλέψεις κανονικά και το κάνεις 1-2 φορές, την 3η 4η θα βγει κανονικά. Αξίζει να σταθούμε και στην περίπτωση της συμμετέχουσας Δ_3, η οποία παρότι δηλώνει θετική προς την υιοθέτηση της ομαδοσυνεργατικής διερεύνησης, εντούτοις κατάφερε σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες να υιοθετήσει την εν λόγω πρακτική. Αξιοποιώντας την δυναμική της τάξης κατάφερε ωστόσο να επιλύσει το ζήτημα

της διαμόρφωσης των ομάδων, εκχωρώντας διδακτικό χρόνο στους μαθητές ώστε να παρουσιάσουν τον εαυτό και τα ενδιαφέροντά τους με στόχο της αποτελεσματικότερη κατανομή αρμοδιοτήτων.

- (ii) Αναφορικά με τον **ερευνητικό αναπροσανατολισμό**, τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεδομένων καταδεικνύουν ότι η συμμετοχή στην έρευνα δράσης έχει οφέλη και για την ίδια την εξέλιξη της έρευνας. Το παρόν ερμηνεύεται από δύο σημαντικούς λόγους. Αρχικά μέσα από την συνεργατική αλληλεπίδραση και τον αναστοχασμό και λαμβάνοντας υπόψη τα στάδια μετασχηματισμού των παιδαγωγικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, δόθηκε η ευκαιρία να βελτιωθούν ορισμένες πτυχές του εκπαιδευτικού προγράμματος. Συγκεκριμένα, συν-διαμορφώθηκε το μοντέλο εμπλοκής των μαθητών στις ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες. Τα ερωτήματα που γεννήθηκαν στην φάση του σχεδιασμού για το πως πρέπει να διαμορφώνονται οι ομάδες, οδήγησαν σε ένα γενικότερο μοντέλο προπαρασκευαστικών ενεργειών. Στο πλαίσιο των ενεργειών αυτών, πριν την έναρξη της κάθε δραστηριότητας, αναφέρονταν από τον εκπαιδευτικό της τάξης τα είδη των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την δραστηριότητα αυτή (βλ. κατανόησης γραπτού κειμένου, αναζήτησης στο διαδίκτυο, εικαστικής δημιουργίας κτλ). Οπότε οι μαθητές μπορούσαν να δηλώσουν αν πιστεύουν ότι είναι επαρκείς στην δεξιότητα αυτή ή χρειάζονται βοήθεια. Ανάλογα με τις επιθυμίες και τις κλίσεις τους επέλεξαν το ρόλο που θα αναλάβουν. Η διαδικασία αυτή κρίνεται ότι ενίσχυσε τον προσανατολισμό της έρευνας καθώς δεν δαπανήθηκε μάταιος χρόνος για δοκιμές σε ομάδες συνεργασίας. Επιπλέον μέσα από την παρουσίαση των δραστηριοτήτων και των ιδιαιτεροτήτων τους και την σχετική εκδήλωση ενδιαφέροντος από πλευράς μαθητών, δόθηκε η ευκαιρία στην ερευνήτρια να εμπλουτίσει το μαθησιακό προφίλ των συμμετεχόντων και να στοχεύσει την παρατήρηση στις ενέργειές τους που σχετίζονται με τις δεξιότητες στις οποίες αισθάνονται επαρκείς ή μη επαρκείς.

Επιπλέον, μέσα από την διερεύνηση των προοπτικών υιοθέτησης του διερευνητικού μοντέλου μάθησης, εστιάζουμε και στον εκπαιδευτικό και το μετασχηματισμό του ρόλου του εντός αυτού του πλαισίου. Το σύνολο των συμμετεχόντων φαίνεται να παρουσιάζουν μία μετατόπιση προς περισσότερο μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις. Η αναπροσαρμογή του αντιλαμβανόμενου ρόλου του εκπαιδευτικού, ευνόησε την διαδικασία σκιαγράφησης του ρόλου του εκπαιδευτικού εντός του διερευνητικού πλαισίου. Σε πρώτη φάση καθίσταται σαφές ότι ο κάθε εκπαιδευτικός που επιθυμεί να αξιοποιήσει την διερευνητική μάθηση χρήζει τυπικής ή μη-τυπικής εκπαίδευσης πάνω στις αρχές της, κάτι που πραγματοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα δράσης. Η εκπαίδευση αυτή είναι σημαντικό να προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε συμμετέχοντα, όπως αυτές περιγράφονται από τον ίδιο. Συγκεκριμένα, τα ζητήματα που φαίνεται να προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς σχετίζονται με τον ρόλο τους εντός του ομαδοσυνεργατικού πλαισίου μάθησης. Συνεπώς, από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι ο εκπαιδευτικός προκειμένου να ανταποκριθεί στο ρόλο αυτό είναι σημαντικό να εκπαιδευτεί και να διαχειριστεί συγκεκριμένα ζητήματα όπως η διαμόρφωση των κοινοτήτων διερεύνησης, η διαχείριση του χρόνου διεξαγωγής των δραστηριοτήτων και η προσαρμογή του επιπέδου δυσκολίας τους στις ανάγκες και τις δυνατότητες του μαθητικού δυναμικού.

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η έρευνα δράσης φαίνεται να ενισχύει τον αναστοχασμό όχι μόνο βελτιώνοντας τις παιδαγωγικές πρακτικές των συμμετεχόντων αλλά δίνοντας μία δημιουργική ανακατεύθυνση στην έρευνα και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Ωφελεί δηλαδή τόσο τους ερευνητές όσο και τους εκπαιδευτικούς συμμετέχοντες να κατανοήσουν τις ιδιαίτερες πτυχές της διδακτικής πράξης (Πεντέρη, 2017).

Σχετικά με την αξία του αναστοχασμού φαίνεται ότι πράγματι ευνοείται μέσα από το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας δράσης καθώς συντελείται ταυτόχρονα με την διερεύνηση του εκάστοτε διδακτικού ζητήματος (McNiff, 1995: 3). Στο πλαίσιο της εν λόγω έρευνας φαίνεται ότι ο αναστοχασμός πάνω στις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διερεύνησης έφερε τους συμμετέχοντες σε μία 'προνομιακή' θέση του δασκάλου αλλά και ταυτόχρονα του παρατηρητή της μαθησιακής διαδικασίας. Έτσι επήλθε η εξοικείωση τους με την ομαδοσυνεργατική διερεύνηση και επιταχύνθηκε η διαδικασία μετατόπισης στον μαθητοκεντρισμό και αναζήτησης λύσεων μέσα από τον διαμοιρασμό της παιδαγωγικής ευθύνης. Η όλη διαδικασία της μη τυπικής εκπαίδευσης, που ενέχει η έρευνα δράσης, μπορεί να ιδωθεί ως ένα μοτίβο εισαγωγής μίας νέας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας στην σχολική τάξη με τελικούς αποδέκτες της ωφέλειας τους μαθητές.

Μελετώντας το κομμάτι των αλληλεπιδράσεων, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να σταθούμε στο πώς η ερευνητική βιβλιογραφία επιβεβαιώνεται διττά μέσα από τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας. Πρόκειται για το ζήτημα της επίλυσης δυσκολιών και της αντιμετώπισης παιδαγωγικών διλημάτων της εκπαιδευτικής πράξης, μέσα από την συνεργασία δύο ή περισσότερων εκπαιδευτικών (Goddard και συν., 2010). Διαφαίνεται μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων ότι η παραπάνω παραδοχή επιβεβαιώνεται καθώς στο ζήτημα της διαμόρφωσης κοινοτήτων διερεύνησης, ένα σημαντικό πρόβλημα-παιδαγωγικό δίλημμα, η λύση βρέθηκε μέσα από τον από κοινού αναστοχασμό εκπαιδευτικού-συμμετέχοντα και εκπαιδευτικού-ερευνητή χωρίς να είναι ξεκάθαρο το ποιος την έδωσε. Το ευοίωνα με τον αναστοχασμό στην έρευνα δράσης είναι ότι η λύση σε ένα παιδαγωγικό ζήτημα δεν περιορίζεται στους τοίχους της μίας τάξης υλοποίησης αλλά διαχέεται όπως και στην προκειμένη περίπτωση διαμορφώθηκε ένα μοντέλο εμπλοκής των μαθητών στις ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες, που μπορεί είτε να αξιοποιηθεί σε άλλη μελλοντική εφαρμογή διερευνητικής μάθησης είτε να εμπλουτιστεί με στοιχεία από άλλες τάξεις και άλλα γνωστικά αντικείμενα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Berry, B., Daughtrey, A & Wieder, A., (2009). Collaboration: Closing the Effective Teaching Gap, *Center for Teaching Quality (CTQ)*, ERIC (17-4-2012).
- Goddard, Y. L., Miller, R., Larsen, R., Goddard, R., Jacob, R., Madsen, J. & Schroeder, P., (2010). Connecting principal leadership, teacher collaboration and student achievement with a student, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Denver, CO, Apr. 30-May 4, 2010), ERIC (24-4-2012).

- Larrivee B. (2000). Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 294-307, USA, Taylor and Francis Ltd.
- Lewis, S., & Batts, K. (2005). How to implement differentiated instruction? Adjust, adjust, adjust. *Journal of Staff Development*, 26(4), 26-31.
- McNiff, J. (1995). *Action Research for Professional Development*. London: Hyde Publications.
- Tobin, R., & McInnes, A., (2008). Accommodating differences: Variations in differentiated literacy instruction in grade 2/3 classrooms, *Literacy*, 42(1), 3-9.
- Whitley, J., Gooderham, S., Duquette, C., Orders, S., (2019). Implementing differentiated instruction: a mixed-methods exploration of teacher beliefs and practices, *Teachers and Teaching*, 25(8), 1043-1061.

Ελληνόγλωσσον

- Καλλινικάκη, Θ. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα κοινωνικής εργασίας*. Αθήνα: Τόπος.
- Πεντέρη, Ε. (2017). Το μοντέλο Lesson Study ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης: Εμπλέκοντας μελλοντικούς και εν-ενεργεία νηπιαγωγούς σε συμμετοχική αναστοχαστική πράξη. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(2), 43-56.

Abstract

Pedagogical reflection within the framework of action research takes place via the cooperation among the researcher and the teacher that participates in (Penter, 2017). This article describes the impact of this cooperation on teachers' pedagogical transformation and on researchers' orientation. A three months long action research conducted by four classroom teachers through the implementation of an inquiry-based learning programme at the history lesson. The research methods involved semi-structured interviews, non-typical conversations, and observation data analysis. The main findings indicate that teachers' participation in action-research projects can lead on their professional empowerment through the acquisition of more effective pedagogical approaches into the history content. Moreover, their active participation reinforces the implementation of the educational programme and the interpretation of the researchers' findings.

Keywords: Reflecting, pedagogical transformation, history.

Επικοινωνία και συνεργασία σχολείου-οικογένειας μέσα από το μάθημα της μουσικοκινητικής αγωγής σε μία δομή προσχολικής αγωγής: Μία διδακτική πρόταση

Γιώργος Χαρωνίτης

Μουσικοπαιδαγωγός, Msc, Υποψ. Διδάκτωρ Παν/μίου Θεσσαλίας
g.haronitis@gmail.com

Άρης Μαυρομμάτης

Καθηγητής Μαθηματικός-Θεωρητικός Τέχνης Ph.D,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
amavrommatis@uowm.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια διδακτική δραστηριότητα, σκοπός της οποίας είναι να προωθήσει την επικοινωνία και τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, μέσα από το μάθημα της μουσικοκινητικής αγωγής, προωθώντας μία δημοκρατικά οργανωμένη σχολική κοινότητα. Στα πλαίσια του μαθήματος της μουσικοκινητικής αγωγής, τα παιδιά του νηπιαγωγείου, διδάχτηκαν τραγούδια και εξάσκησαν παραδοσιακούς Ευρωπαϊκούς χορούς, ενώ, οι γονείς τους σε ώρες εκτός σχολικού προγράμματος δεσμεύτηκαν να ακολουθήσουν την ίδια πορεία. Το αποτέλεσμα ήταν μία μουσική παράσταση στην οποία οι γονείς συνόδευσαν με μουσικά όργανα το τραγούδι των παιδιών, αλλά και τα παιδιά συνόδευσαν με κρουστά όργανα ορχήστρας Orff, το τραγούδι των γονιών τους. Η εφαρμογή έγινε στο νηπιαγωγείο «Καραμέλα», στη Ν. Φιλαδέλφεια Αττικής, σε μια ομάδα 25 παιδιών ηλικίας 5-6 ετών και των γονέων τους, σε διάστημα 3 μηνών. Τα αποτελέσματα καταγράφηκαν μέσα από οπτικοακουστικό υλικό.

Λέξεις-Κλειδιά: Γονείς, νήπια, μουσικοκινητική αγωγή, συνεργασία, δημοκρατία.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία, αποτελεί μια διδακτική δραστηριότητα, σκοπός της οποίας είναι να προωθήσει την επικοινωνία και τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, μέσα από το μάθημα της μουσικοκινητικής αγωγής.

Η επικοινωνία και η συνεργασία σχολείου-οικογένειας, έχει αρχίσει να απασχολεί αλλά και να αποτελεί ένα σημαντικό ζητούμενο της εκπαιδευτικής έρευνας και πολιτικής, τα τελευταία χρόνια. Σε παγκόσμιο επίπεδο, οι διάφορες πολιτικές και κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές, έχουν δημιουργήσει μία ευαισθητοποίηση στην εκπαιδευτική κοινότητα, σε ό,τι αφορά τη σχέση σχολείου-οικογένειας και ιδιαίτερα τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Georgiou & Tourna, 2007). Αναφέρεται πως η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να συμβάλλει θετικά στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών (Epstein, 1991, Keith et al., 1998), ενώ παράλληλα, να επιφέρει αρκετά οφέλη σε όλους τους εμπλεκόμενους όπως για παράδειγμα: γονείς, εκ-

παιδευτικούς, σχολείο, παρεχόμενη εκπαίδευση (Hoover-Dempsey et al., 2002). Άλλωστε, η δημοκρατία δεν περιορίζεται μόνο στην πολιτική σφαίρα. Σύμφωνα με τον Dewey η δημοκρατία είναι “ένας τρόπος του κοινωνικού ζην, μιας από κοινού μεταδιδόμενης εμπειρίας” (Dewey, 2016: σ.158).

Η μουσική, λόγω της κοινωνικής της διάστασης και του παιγνιώδους χαρακτήρα της, προσφέρεται για τη σύνδεση, αλλά και για την δημιουργία κοινών δράσεων μεταξύ των γονιών και των παιδιών τους, μέσα από μία σχολική δομή, ώστε μέσω αυτού να προωθηθεί η επικοινωνία και η συνεργασία σχολείου-οικογένειας, με έναν τρόπο όπου τα παιδιά δε θα προετοιμάζονται για μία δημοκρατική κοινωνία, αλλά θα την βιώνουν καθημερινά.

Η μουσικοκινητική αγωγή, επιπρόσθετα, χρησιμοποιεί και κινητικές δραστηριότητες για την ανάπτυξη του αυτοσχεδιασμού, της έκφρασης και της δημιουργικότητας. Επίσης, ο χορός αποτελεί ένα σημαντικό συστατικό της μουσικοκινητικής αγωγής (Haselbach, 2010).

Στα πλαίσια του μαθήματος της μουσικοκινητικής αγωγής, με μία ώρα την εβδομάδα, τα παιδιά του νηπιαγωγείου, τα οποία είχαν ήδη εργαστεί δύο χρόνια με τον ίδιο μουσικοπαιδαγωγό, έμαθαν και ‘ενορχήστρωσαν’ τραγούδια που διάλεξαν με τον μουσικοπαιδαγωγό τους, αλλά και εξάσκησαν παραδοσιακούς Ευρωπαϊκούς παιδικούς χορούς. Ταυτόχρονα, οι γονείς των παιδιών σε ώρες εκτός σχολικού προγράμματος δεσμεύτηκαν να ακολουθήσουν την ίδια πορεία. Οι δράσεις για τους γονείς ήταν χωρισμένες στις καθαρά μουσικές και στις χορευτικές. Η συμμετοχή ήταν διαφορετική για κάθε μία από αυτές.

Τα τραγούδια των νηπίων επιλέχθηκαν από τον μουσικοπαιδαγωγό, τα δε των γονέων από τους ίδιους τους γονείς.

Το αποτέλεσμα ήταν μία μουσική παράσταση στην οποία οι γονείς συνόδευαν με μουσικά όργανα το τραγούδι των παιδιών, αλλά και τα παιδιά συνόδευαν με κρουστά όργανα ορχήστρας Orff, το τραγούδι των γονιών τους. Επίσης χορεύτηκε και από τους δύο ένας χορός από τη Γερμανία, ο οποίος ενώ είχε δουλευτεί χωριστά σε κάθε ομάδα, δοκιμάστηκε για πρώτη φορά πάνω στη ‘σκηνή’. Η μουσική παράσταση έλαβε χώρα στο ‘Σπίτι των αρχαιολόγων’ στην οδό Ερμού στην Αθήνα.

Η εφαρμογή έγινε στο νηπιαγωγείο «Καραμέλα» σε μια ομάδα 25 παιδιών ηλικίας 5-6 ετών και α) 25 γονέων –ένας από κάθε οικογένεια– στη δράση του χορού, και β) 20 γονέων –χωρίς περιορισμό στη συμμετοχή ανά οικογένεια– στην καθαρά μουσική δράση, σε διάστημα 3 μηνών (Φεβρουάριος 2019-Μάιος 2019) με ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα.

Τα αποτελέσματα καταγράφηκαν με φωτογραφικό και κινηματογραφικό υλικό, μέσα από την αυθόρμητη αλληλογραφία των γονέων με το σχολείο, αλλά και από τα ίδια τα παιδιά μέσα στην τάξη, ειδικότερα: “Η μοναδική εμπειρία για μένα ήταν οι πρόβες, η γιορτή ανήκε στα παιδιά”, “περάσαμε υπέροχα και εμείς και το παιδί μας, σας ευχαριστούμε πολύ για ό,τι μας προσφέρατε”, “σας ευχαριστούμε για τη μοναδική εμπειρία που ζήσαμε...εκείνη τη στιγμή ένιωσα ότι τραγουδάμε για ΟΛΑ τα παιδιά του κόσμου”.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η δημοκρατία δεν αποτελεί κάτι αφηρημένο. Ο Dewey (2016) υποστηρίζει πως εκλαμβάνει στοιχεία που ενυπάρχουν σε κάθε κοινότητα και τα προβάλλει ως το τελικό τους όριο. “Η δημοκρατικά οργανωμένη κοινότητα διέπεται από τις αξίες της ελεύθερης επικοινωνίας

νίας, 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” (Dewey, 2016: σ. 158). Δίνει, ταυτόχρονα, τεράστια αξία στην επικοινωνία. Την συνδέει άρρηκτα με το ηθικό ιδεώδες της ανάπτυξης και το δημοκρατικό ιδεώδες. Η επικοινωνία ανάμεσα σε έναν οργανισμό, όπως το σχολείο, και της οικογένειας, ένα κοινωνικοπολιτισμικό όργανο, έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης εδώ και πολλά χρόνια. Ξεκινώντας από το προνηπιακό στάδιο οι γονείς οφείλουν να αναπτύξουν ή να βελτιώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους για να εργαστούν από κοινού με τους εκπαιδευτικούς και να στηρίξουν τη μάθηση των παιδιών τους (Erstein, 1995), να επικοινωνήσουν, δηλαδή, με τρόπο δημιουργικό, αν και δεν πρέπει να ξεχνάμε πως η επίδραση της οικογένειας είναι ευρύτερη, μεγαλύτερη και διαρκέστερη στην ψυχοκοινωνική διαμόρφωση του παιδιού (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Είναι γνωστό πως τα υψηλότερα ποσοστά συνεργασίας σχολείου-οικογένειας παρουσιάζονται στην προσχολική και πρώτη σχολική αγωγή (Νόβα-Καλτσούνη, 2010). Διάφορα μοντέλα αναπτύχθηκαν που αφορούν στη σχέση σχολείου-οικογένειας (Γεωργίου, 2009, Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Όλα αυτά τα μοντέλα αφορούν την επαφή, συνεργασία και επικοινωνία του σχολείου και της οικογένειας με σκοπό την “πρόοδο” των παιδιών, τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τη διδασκαλία και την εμπλοκή της οικογένειας στη διοίκηση του σχολείου και συμμετοχή της στη λήψη αποφάσεων. Με άλλα λόγια η επικοινωνία των “δύο” γίνεται με σκοπό την ανάπτυξη των γνωστικών-νοητικών ικανοτήτων του ‘ τρίτου’, του παιδιού και την συμμετοχή της οικογένειας, σε ένα βαθμό, στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Υποστηρίζουμε πως η ένταξη της οικογένειας στο κομμάτι της τέχνης στην εκπαίδευση είναι εξίσου σημαντική. “Το αν η σχέση με την τέχνη και τη μουσική θα καταστεί ένα μέσο εξερεύνησης των δυνατοτήτων της ελευθερίας ή αν, αντίθετα, θα αποκτήσει εργαλειακό χαρακτήρα, εξαρτάται από το χαρακτήρα των δραστηριοτήτων, μέσω των οποίων τα παιδιά αποκτούν προσωπική σχέση με τις όψεις του πολιτισμού γενικά και του μουσικού πολιτισμού ειδικότερα” (Κανελλόπουλος, 2010: σ. 121). Το παραπάνω αναγάγει τη διδασκαλία της τέχνης στο σχολείο σε καθαρά πολιτική διαδικασία και συμφωνούμε με αυτό. Η τέχνη είναι το εργαλείο για την εξάσκηση της έκφρασης εκείνων των μορφών νοημοσύνης που έχουν καίρια σημασία για την ισορροπημένη ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού (Τσαφταρίδης, Κανελλόπουλος, 2010). Η παιδαγωγική διάσταση των τεχνών στην προσχολική ηλικία μπορεί να συμπεριλάβει τις τέχνες στη βάση των συμβολικών μορφών, των επιστημονικών πεδίων και των συστημάτων λόγου. Όπως αναφέρει ο Swanwick (1973), υπάρχουν κοινά στοιχεία μεταξύ των διαφορετικών μορφών λόγου, των διάφορων συμβολικών μορφών, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν τις διάφορες μορφές τέχνης, τα μαθηματικά, τις θετικές επιστήμες και τη γλώσσα. Αυτά είναι τα παρακάτω:

- Δημιουργούμε νοητικές αναπαραστάσεις πράξεων και γεγονότων, φανταζόμαστε.
- Αναγνωρίζουμε και δημιουργούμε σχέσεις μεταξύ των δημιουργημάτων της φαντασίας.
- Αναπτύσσουμε και χρησιμοποιούμε σημειακά συστήματα, κοινούς κώδικες.
- Θέτουμε υπό συζήτηση και επικοινωνούμε τη σκέψη μας στους άλλους.

Το στοιχείο του παιχνιδιού είναι επίσης κοινό στις τέχνες. Όλες οι συμβολικές μορφές

έχουν τις ρίζες τους στο παιχνίδι, οι τέχνες, όμως, είναι αυτές που «διασώζουν και ενθαρρύνουν την παιγνιώδη στάση απέναντι στον κόσμο και την ενήλικη ζωή» (Swanwick, 1973: 33).

Μέθοδος

Η μέθοδος στηρίχθηκε σε προϋπάρχουσες ερευνητικές εργασίες (Moran, Ghatte & Van der Merwe, 2004, Custodero et al., 2006) πάνω σε μουσικά προγράμματα προσχολικής ηλικίας που απαρτίζονται από τους γονείς, τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς. Η εφαρμογή της διδακτικής μας προσέγγισης έγινε στο ιδιωτικό νηπιαγωγείο “Καραμέλα”, στη Ν. Φιλαδέλφεια Αττικής, σε διάστημα 3 μηνών (Φεβρουάριος 2019-Απρίλιος 2019). Αποφασίστηκε η δημιουργία μίας μουσικής γιορτής που θα την ονομάζαμε ‘Γιορτή της Άνοιξης’ και στην οποία θα συμμετείχαν εξίσου οι γονείς και τα παιδιά τους, με σκοπό την ενεργή συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικότερα στο κομμάτι των τεχνών και την επικοινωνία σχολείου και οικογένειας μέσα από αυτό, με όλα τα οφέλη που θα μπορούσαν να προκύψουν από αυτό για όλους τους εμπλεκόμενους. Η ματιά μας, όμως, ήταν προς τα παιδιά. Να βιώσουν τη Δημοκρατία της τέχνης πάνω στη σκηνή με ισοτιμία, κοινωνική συνεργασία και επικοινωνία.

Θα τραγουδούσαν συνολικά 14 τραγούδια και θα χόρευαν 3 χορούς, δύο μόνο τους τα παιδιά και έναν όλοι μαζί (το Γερμανικό Kreuztanz). Τα τραγούδια είχαν μοιραστεί σε αυτά που έπαιζαν μουσική τα παιδιά, αυτά που έπαιζαν μουσική οι γονείς, το αντίστοιχο και στα τραγούδια, και δύο κοινά, και για τους δύο, τραγούδια. Οι δύο ομάδες των νηπίων και των γονιών τους δε συναντήθηκαν ποτέ για κοινή πρόβα. Η συνάντησή τους έγινε κατευθείαν στη σκηνή, στο ‘Σπίτι των αρχαιολόγων’ στην οδό Ερμού στην Αθήνα, στις 19 Απριλίου 2019, και στη συνέχεια επαναλήφθηκε μόνο ο Γερμανικός χορός, στις 20 Ιουνίου, στο Π.Π.Ε.Δ.

Η ομάδα των παιδιών ήταν 25 νήπια ηλικίας 5-6 ετών και α) 25 γονείς –ένας από κάθε οικογένεια– στη δράση του χορού, και β) 20 γονείς –χωρίς περιορισμό στη συμμετοχή ανά οικογένεια– στην καθαρά μουσική δράση.

A: Τα παιδιά

Τα παιδιά στο συγκεκριμένο σχολείο διδάσκονται μουσικοκινητική αγωγή C. Orff από την ηλικία των 3 ετών. Τα νήπια δούλεψαν με το μουσικοπαιδαγωγό τους στο καθιερωμένο τους πρόγραμμα –1 ώρα την εβδομάδα– με σκοπό την παράσταση, από το Φεβρουάριο έως το Μάιο του 2019. Τα τραγούδια που θα εκτελούσαν τα διάλεξαν τα ίδια, μέσα από προτάσεις του μουσικοπαιδαγωγού τους αλλά και της νηπιαγωγού τους. Μέσα από την προσέγγιση C. Orff τα τραγούδια ενορχηστρώθηκαν με κρουστά όργανα της ορχήστρας Orff (χειροτύμπανα, μεταλλόφωνα, ξυλόφωνα κ.ά.) και η διδασκαλία των τραγουδιών έγινε με παιγνιώδη και βιωματικό τρόπο. Στα πλαίσια του μαθήματος εξάσκησαν και παραδοσιακούς Ευρωπαϊκούς χορούς.

B: Οι γονείς

Η αρχική επικοινωνία και δέσμευση των γονιών στη συγκεκριμένη δράση ξεκίνησε με ένα γράμμα επικοινωνίας από το σχολείο προς αυτούς και απάντηση εκ μέρους των γονιών.

«Αγαπητοί γονείς καλημέρα,

Θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε ότι όσοι από εσάς ενδιαφέρεστε (καλλίφωνοι ή μη) να συμμετέχετε ως χορωδοί στη “Γιορτή της Άνοιξης”, είστε ευπρόσδεκτοι και θα πρέπει να δηλώσετε συμμετοχή συμπληρώνοντας την επισυναπτόμενη φόρμα και προωθώντας τη στο σχολείο μέχρι την Τετάρτη 20 Φεβρουαρίου 2019. Επίσης όσοι από εσάς παίζετε κάποιο μουσικό όργανο μπορείτε να συμμετέχετε με αυτό.

Παραμένουμε στη διάθεση σας για οποιαδήποτε διευκρίνιση. **Θα θέλαμε να τονίσουμε ότι είναι σημαντικό οι γονείς του νηπιαγωγείου να συμμετέχουν σε όσες περισσότερες δράσεις μπορούν.**

Με εκτίμηση»

Η επικοινωνία από την πρώτη συνάντηση και μετά συνεχίστηκε με email μεταξύ του μουσικοπαιδαγωγού και των γονιών με ενδιαμέσο το σχολείο.

Η επιφυλακτικότητά τους υπήρξε έκδηλη από την αρχή: “Θα ήθελα να συμμετάσχω στη χορωδία για τη Γιορτή της Άνοιξης – αν με αντέξετε και δεν με διώξετε”.

Οι δράσεις για τους γονείς ήταν χωρισμένες στις καθαρά μουσικές και στις χορευτικές. Η συμμετοχή ήταν διαφορετική για κάθε μία από αυτές.

Στην πρώτη μουσική συνάντηση η συμμετοχή ήταν σχεδόν στο 60% του συνόλου, όπου συζητήσαμε τι περιμέναμε από τη δράση, αναλύσαμε τα οφέλη της σχολικής κοινότητας, των ιδίων και των παιδιών τους από αυτήν, ενώ στις επόμενες συναντήσεις η συμμετοχή ήταν καθολική. Οι γονείς σε ώρες εκτός σχολικού προγράμματος δεσμεύτηκαν να ακολουθήσουν την ίδια πορεία διδασκαλίας με τα παιδιά τους στην εκμάθηση των τραγουδιών και των χορών. Η συχνότητα ήταν εβδομαδιαία, κάθε Σάββατο μεσημέρι. Οι συναντήσεις ξεκινούσαν με μουσικοκινητικές δραστηριότητες που έκαναν και τα παιδιά τους, χορό, και ακολουθούσε η μουσική. Σε όλες τις συναντήσεις παρευρισκόταν η νηπιαγωγός και η διευθύντρια του νηπιαγωγείου, η οποία και συμμετείχε ως χορωδός. Πέντε γονείς έπαιζαν μουσικά όργανα.

Τα τραγούδια επιλέχθηκαν από τους ίδιους τους γονείς, μέσα από συζήτηση στην ‘ολομέλεια’. Με τον ίδιο τρόπο, της συζήτησης στην ‘ολομέλεια’ ακολουθήθηκε όλη η πορεία ενορχήστρωσης, οργάνωσης προβών, μέχρι και το ενδυματολογικό για την εκδήλωση. Στις ‘χορευτικές’ συναντήσεις, οι πρόβες ήταν λιγότερες, ακολουθούσαν αυτές της μουσικής και η συμμετοχή ήταν καθολική. Σε αυτές τις συναντήσεις τις μουσικοκινητικές δραστηριότητες ακολουθούσε η εκμάθηση του χορού και body percussion.

Στην εξέλιξη των συναντήσεων διαπιστώθηκε μία σύνδεση μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, οι συναντήσεις εξελίχθηκαν σε τόπους αφετηρίας συζητήσεων, σκέψεων, και επικοινωνίας, μακριά από τις θεσμοθετημένες πρακτικές και τους κανόνες τους. Το αρχικό άγχος μειώθηκε, και άρχισαν να διαλέγουν και να προτείνουν οι ίδιοι δραστηριότητες, τις οποίες τις πληροφορούσαν από τα παιδιά τους.

Γ: Η Οικογένεια και το σχολείο

Στην πορεία των ‘μαθημάτων’ διαπιστώθηκε από τους παιδαγωγούς η άριστη γνώση των τραγουδιών από τα νήπια, πολύ πριν το αναμενόμενο. Σε συζητήσεις μαζί τους έγινε εύκολα κατανοητό ότι τα είχαν μάθει τραγουδώντας τα με τους γονείς τους στο σπίτι. Μάλιστα, σε αρκετές περιπτώσεις τα παιδιά είχαν μάθει και τα τραγούδια που θα τραγουδού-

σαν οι γονείς τους. Το ίδιο συνέβαινε και με τους γονείς που είχαν μάθει τα τραγούδια των νηπιών, αλλά άρχισαν να πληροφορούνται από αυτά και να ενδιαφέρονται και για τις δράσεις τους στο μάθημα της μουσικής, κάτι το οποίο, κατά πάσα πιθανότητα, δεν τους είχε απασχολήσει ποτέ ξανά. Ταυτόχρονα παρατηρήσαμε μία μεγαλύτερη διάθεση από τα παιδιά απέναντι στη μουσική πράξη, αλλά και στο χορό. Η θετική τους αυτή στάση αποτυπώθηκε σε συζητήσεις, όπου μεταξύ άλλων, τόνιζαν τη χαρά τους που οι γονείς τους ερχόντουσαν και αυτοί στο σχολείο και ‘έπαιζαν’ με το Γιώργο (το μουσικοπαιδαγωγό) και την Κούλα (τη νηπιαγωγό).

Η αποτύπωση από τα παιδιά των στίχων μέσω των εικαστικών τεχνών και της συζήτησης βοήθησε στην κατανόηση αυτών, μια και τα τραγούδια δεν ανήκαν σε αυτά που χαρακτηρίζουμε παιδικά.

Παράδειγμα καταγραφής για τους στίχους του τραγουδιού *Αχ, Στην αρχή των τραγουδιών* (Ν. Ξυδάκης, Κ. Γουδής)

- “Η μουσική μας ξεκουράζει”.
- “Τραγουδάμε όταν είμαστε πολύ χαρούμενοι, τότε μπορεί και να χορέψουμε”.
- “Μερικές φορές τραγουδάμε και όταν είμαστε λυπημένοι. Υπάρχουν και λυπητερά τραγούδια που μας κάνουν να κλαίμε”.
- “Γενικά τα τραγούδια μας κάνουν να νιώθουμε διάφορα, δηλαδή μπορεί να κοιμηθούμε, να χαρούμε”.

Το σχολείο έγινε τόπος συνάντησης των ενηλίκων, μοιραζόμενοι την ίδια τάξη με τα παιδιά τους σε διαφορετικές μέρες και η επικοινωνία όλων έγινε πολύ πιο εύκολη. Οι συζητήσεις για την εξέλιξη των παιδιών τους εξαφανίστηκαν, μια και μοιραζόμενοι τον ίδιο χώρο με αυτά, έβλεπαν την αποτύπωση της προόδου τους στην τάξη.

Ίσως για πρώτη φορά έβαλαν κοινούς στόχους, παιδιά, γονείς, σχολείο. Για να τους επιτύχουν έπρεπε να επικοινωνήσουν ισότιμα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο, το οποίο όφειλε να διασφαλίσει το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί. Ένα πλαίσιο κοινό για όλους τους συμμετέχοντες.

Δ: Η ‘Γιορτή της Άνοιξης’

Η γιορτή πραγματοποιήθηκε με πολύ μεγάλη επιτυχία στο “Σπίτι των αρχαιολόγων” στην οδό Ερμού.

Τα τραγούδια που τραγουδήθηκαν:

1. *Εμείς που μείναμε*, Σταύρος Ξαρχάκος & Νίκος Γκάτσος - Χορωδία γονέων
2. *Κάλαντα της Άνοιξης*, Παραδοσιακό - Χορωδία παιδιών
3. *Ήρθεν ο Μάης*, Παραδοσιακό - Χορωδία γονέων
4. *Μυρτιά*, Νίκος Γκάτσος & Μίκης Θεοδωράκης - Ο. Δασκαλάκης, Μ. Σεϊμένη, Κ. Γεωργόπουλος - Χορωδία παιδιών
5. *Σ’ αγαπώ σ’ αγαπώ*, Παπαδόπουλος Λευτέρης & Λοΐζος Μάνος - Χορωδία γονέων
6. *Το κυκλάμινο*, Γιάννης Ρίτσος & Μίκης Θεοδωράκης - Χορωδία παιδιών
7. *Η αγάπη μόνο ξέρει*, Νίκος Πορτοκάλογλου - Χορωδία γονέων
8. *Κουβέντα με ένα λουλούδι*, Γιάννης Ρίτσος & Μίκης Θεοδωράκης - Χορωδία παιδιών
9. *Επιφάνια*, Γιώργος Σεφέρης & Μίκης Θεοδωράκης - Χορωδία γονέων
10. *Πουλιά στα 1000 χρώματα*, Οδυσσέας Ελύτης & Ηλίας Ανδριόπουλος - Χορωδία παιδιών

11. Πόλη μαγική, Μάνος Χατζιδάκις - Χορωδία γονέων
12. Τριαντάφυλλο, Αλέξης Σολωμός & Federico Garcia Lorca & Μάνος Χατζιδάκις - Χορωδία παιδιών
13. Μαλαματένια λόγια, Μάνος Ελευθερίου & Γιάννης Μαρκόπουλος - Α.Χάνιος - Χορωδία γονέων
14. Αχ στην αρχή των τραγουδιών, Κώστας Γουδής & Νίκος Ξυδάκης - Ε. Ματσούκα - Χορωδία Παιδιών - Χορωδία Γονέων

Αποτελέσματα

Η γιορτή και οι πρόβες καταγράφηκαν από οπτικό και οπτικοακουστικό υλικό το οποίο έπειτα δόθηκε στις οικογένειες. Μετά το τέλος της γιορτής καταγράψαμε τις αντιδράσεις των παιδιών μέσα στην τάξη, οι οποίες ήταν ενθουσιώδεις. Κυριάρχησε η ικανοποίησή τους που μοιράστηκαν τη σκηνή με τους γονείς τους. Ενδεικτικές φράσεις τους είναι οι ακόλουθες:

“Πέρασα τέλεια με το μπαμπά μου που τραγούδησε πολύ καλά”.

“Μου άρεσε πολύ. Πότε θα το ξανακάνουμε;”

Το σχολείο και ο μουσικοπαιδαγωγός έστειλαν ένα ευχαριστήριο γράμμα σε όσους συμμετείχαν. Αρκετοί γονείς επικοινωνήσαν αυθόρμητα και άλλοι απάντησαν μέσω email με το σχολείο.

Ακολουθούν κάποιες από αυτές τις απαντήσεις:

“Καλημέρα, Η μοναδική εμπειρία για εμένα ήταν οι πρόβες! Η γιορτή ανήκε στα παιδιά! Καλό Πάσχα, καλή ξεκούραση”.

“Ήταν μια πολύ όμορφη εμπειρία για εμένα γιατί πέρα από την εξαιρετική οργάνωση στις πρόβες του εκπαιδευτικού υπήρχε και μια γενικότερη καλή διάθεση και θετική ενέργεια από τους υπόλοιπους που συμμετείχαν. Η επιλογή των τραγουδιών έδωσε απόλυτα με την χορωδία των παιδιών. Η νηπιαγωγός πάντα παρούσα να βοηθά από την μεριά της στον τρόπο που θα δέσει καλύτερα η παρουσία μας με τα παιδιά χωρίς να τα επισκιάσει. Οι πρόβες ήταν ολοκληρωμένες και αρκετές ώρες ώστε το αποτέλεσμα να είναι όσο καλύτερο γίνεται. Η παρουσία της κυρίας νηπιαγωγού ήταν επίσης πολύ βοηθητική και ευχάριστη ταυτόχρονα καθώς συμμετείχε με πολύ κέφι στις πρόβες. Ομολογώ πως μετά από αυτήν την εμπειρία είχα ένα λόγο παραπάνω να νιώθω ικανοποίηση για το σχολείο που επέλεξα για το παιδί μου καθώς είδα στην πράξη την διάθεση και την εμπειρία των ανθρώπων της Καραμέλας στον τρόπο εκμάθησης και όχι μόνο. Σας Ευχαριστώ προσωπικά για τις πολύ όμορφες ώρες που περάσαμε πέρσι και ελπίζω και σε φετινή πρόσκληση.”

“Καθώς η μνήμη μου ταξιδεύει σε εκείνη την εμπειρία που αφορά τη συμμετοχή μου στη χορωδία των γονέων για τη γιορτή της άνοιξης, ένα γλυκό χαμόγελο νιώθω στο πρόσωπό μου και μία αίσθηση συγκίνησης διαπερνά την καρδιά μου... Ήταν από αυτές τις συναντήσεις που δύσκολα μπορεί κανείς να αποτυπώσει στο χαρτί... είναι από αυτές τις συναντήσεις που συναντιέται ο γονιός με το παιδί, ο γονιός με τον άλλο γονιό, ο γονιός με το δάσκαλο, ο γονιός με τη μουσική, ο γονιός με το σχολείο, ο γονιός με τον εαυτό του, ο γονιός με το εσωτερικό του παιδί... είναι από αυτές τις συναντήσεις που οι ιδιότητες που φέρουν οι ενήλικες εξαφανίζονται για να εμφανιστούν οι Άνθρωποι, οι Υπέροχοι Άνθρωποι, οι

μεγάλοι, οι Μικροί, που κανείς δεν μπορεί να ξεχωρίσει όταν τα στόματα γίνονται οι πύλες ήχων κελαριστών, εύηχων, μελωδικών, που αναβλύζουν από την πηγή της μοναδικής τους ψυχής, που ακόμα κι αν έχει βότσαλα, ή θολωμένα νερά, εξακολουθεί να κρατεί σαν πολύτιμο θησαυρό στο σεντούκι της το μεγαλείο της παιδικής ηλικίας... μιας περιόδου δηλ. αγνής, πηγαίας, αρκετά συνδεδεμένη με την τάση πραγμάτωσης της ανθρώπινης φύσης. Οι νότες των μουσικών οργάνων και των τραγουδιών ενώνουν τις φωνές όλων όσων νοιάζονται να φροντίσουν, να εκτιμήσουν, να σεβαστούν το παιδί, το μικρό σοφό, που στην καθημερινότητα συναντούν κι αλληλεπιδρούν. Μαλαματιένια λόγια χαϊδεύουν την καρδιά για να ενώσουν τα νήματα, κόσμων διαφορετικών, που ενώνονται ξανά μπρος στου παιδιού την ομορφιά για να υπενθυμίσουν ηχηρά ότι η άνοιξη φωλιάζει πάντα εδώ, σε τούτο δω τον κόσμο, που είναι των παιδιών, των Μεγάλων και Μικρών. Σα να ήθελα να σταματήσω τη στιγμή, να αδράξω την ευκαιρία αυτή και φυλαχτό να την κρατήσω πολύτιμο και μοναδικό για τη δική μου διαδρομή, για των παιδιών μου τη διαδρομή, για τη σχέση και των δυο, για τη σχέση όλων με την ίδια τη ζωή, που έχει διάφορες στιγμές, ωραίες αλλά κ σκληρές. Σε ευχαριστώ καραμελένιο σχολείο, που με αγκάλιασες ζεστά, με ήχους τρυφερούς για να αγκαλιάσω και να αγκαλιαστώ στη συνάντηση αυτή της κορυφής, όπου η Άνοιξη μυρίζει ζωή!”.

“Η συμμετοχή μου στη χορωδία του σχολείου με έκανε να νοιώσω ξανά παιδί. Αισθάνθηκα μέρος της σχολικής κοινότητας, συμβάλλοντας έστω και στο ελάχιστο στις γιορτές που δημιουργούν τα παιδιά μας παρέα με τους εκπαιδευτικούς. Η εμπειρία της συνεργασίας με τα παιδιά μας είναι μαγική και οι φωνές τους χαράζουν την ψυχή μας”.

“Ευχαριστώ τη ζωή που μου έδωσε τόσα πολλά, μου έδωσε ήχους και την αλφαβήτα και μ αυτά τις λέξεις για να σκεφτώ, να το φωνάξω... μας κάνετε να γίνουμε ένα και να δώσουμε τον καλύτερο μας εαυτό, πάνω από όλα ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ. εκείνη τη στιγμή ένοιωσα ότι τραγουδάμε για ΟΛΑ τα παιδιά του κόσμου”.

“Περάσαμε υπέροχα και εμείς και το παιδί μας, σας ευχαριστούμε πολύ για ό,τι μας προσφέρατε”.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Μία συνεργασία αλλά και η ειλικρινής επικοινωνία που χρειάζεται για να επιτύχει η συνεργασία αυτή, τα συστήματα λόγου που δημιουργούνται μεταξύ δύο κοινωνικών οργανισμών, είναι ζητήματα που απασχολούν τις κοινωνικές επιστήμες και τις επιστήμες της αγωγής. Η προσπάθειά μας να λύσουμε τα προβλήματα που δημιουργούνται σε τέτοιου είδους συνεργασίες μέσω της τέχνης της μουσικής και του παιχνιδιού που ενοικεί στη φύση της μουσικής, πιστεύουμε πως κρίνεται επιτυχής.

Το πρώτο μας μέλημα ήταν τα παιδιά. Η στάση τους απέναντι στη μουσική άλλαξε θετικά σε μεγάλο βαθμό. Πιστεύουμε πως η ενεργή συμμετοχή των γονέων τους στη διαδικασία και η δυνατότητα επανάληψης της ίδιας μουσικής δράσης και στο σχολείο και στο σπίτι ήταν ο κύριος λόγος γι’ αυτό. Επίσης πιστεύουμε πως η ισοτιμία της σχέσης στις πρόβες και πάνω στη σκηνή, δημιούργησε ένα δημοκρατικό πλαίσιο λειτουργίας. Μίας δημοκρατίας που βιωνόταν καθημερινά αναπτύσσοντας ταυτόχρονα τις κατάλληλες διανοητικές, συναισθηματικές και ηθικές έξεις. Τα παιδιά βίωσαν την χαρά της δημιουργίας

την οποία μοιράστηκαν με την κοινότητα του σχολείου (υπόλοιποι μαθητές και εκπαιδευτικό προσωπικό) αλλά και με την οικογένειά τους.

Στο ίδιο πλαίσιο οι γονείς απενδύθηκαν το ρόλο του κριτή και έγιναν συμμετοχοί μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που συντελούνταν παράλληλα στο σχολείο και στο σπίτι, στο οποίο μετέφεραν και μοιράζονταν με τα παιδιά τους την εκπαιδευτική πορεία, δημιουργώντας ένα πλέγμα επικοινωνίας. Πιστεύουμε πως δημιούργησαν καινούριες σχέσεις με τα παιδιά τους, μεταξύ τους αλλά και με την εκπαιδευτική δομή.

Το σχολείο, τέλος, δέχτηκε να ανοιχθεί στην κοινωνία. Η εσωστρέφεια που συχνά υπάρχει στις εκπαιδευτικές δομές, στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν υπήρξε, και η ισοτιμία στη σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς αλλά και τα παιδιά λειτούργησε προς όφελος του σχολείου.

Η συμμετοχή σε βιωματικές παιδαγωγικές/καλλιτεχνικές εμπειρίες στα πλαίσια μίας εκπαιδευτικής μονάδας πιστεύουμε πως μπορούν να λειτουργήσουν προς όφελος μίας από κοινού μεταδιδόμενης εμπειρίας με απώτερο σκοπό μία πιο δημοκρατική εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Custodero, L. A. (2006). Singing practices in 10 families with young children. *Journal of Research in Music Education*, 54(1), 37-56.
- Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. In S. B. Silvern (Ed.), *Advances in reading/language research: A research annual, Vol. 5. Literacy through family, community, and school interaction* (p. 261-276). Washington: Elsevier Science/JAI Press.
- Georgiou, St. & Tourva, A. (2007) Parental attributions and parental involvement. *Social Psychology of Education* 10, 473-482.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Jones, K.P. & Reed, R.P. (2002). Teachers involving parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843-867.
- Moran, P., Ghate, D., & Van der Merwe, A. (2004). *What Works in Parenting Support? A Review of the International Evidence*. U.K: Department of Education & Skills.
- Swanwick, K. (1973). Musical Cognition and Aesthetic Response. *Psychology of Music*, 1(2), 7-13.

Ελληνόγλωσσον

- Αλεξάκης, Δ. (2016). Βιβλιοκρισία του: Τζων Ντιούι (John Dewey): *Δημοκρατία και Εκπαίδευση. Μια εισαγωγή στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ηριδανός, Κριτικά 2017-03.
- Dewey, J. (2016). *Δημοκρατία και Εκπαίδευση. Μια εισαγωγή στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης* Αθήνα: Ηριδανός.
- Haselbach, B. (2010). Αναστοχασμοί για τις παιδαγωγικές όψεις του χορού στο Orff-Schulwerk (1984-2010). Στο B. Haselbach, K. Σαρροπούλου (επιμ.), *Κείμενα Θεωρίας και Πράξης του Orff-Schulwerk* (σσ. 125-140). Αθήνα: Εταιρία σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού & Γενικής Παιδείας.
- Κανελλόπουλος Π. & Τσαφταρίδης Ν. (2010). *Τέχνη στην εκπαίδευση, εκπαίδευση στην τέχνη: εξερευνησεις του δημιουργικού ρόλου της τέχνης στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Νήσος.

- Kugler, M. (2010). Εισαγωγή στο 'Κείμενα Θεωρίας και πράξης για το Orff-Schulwerk'. Στο Β. Haselbach, Κ. Σαρροπούλου (επιμ.), *Κείμενα Θεωρίας και Πράξης του Orff-Schulwerk* (σσ. 21- 40). Αθήνα: Εταιρία σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού & Γενικής Παιδείας.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Robinson K. (1999). *Οι τέχνες στα σχολεία*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Abstract

The current project is of a learning activity, the purpose of which is to promote the communication and cooperation between the school and the family through the course of 'Music and movement', boosting a democratically organized scholar society. During the 'Music and movement' class the kindergarten students were taught songs and practiced traditional European dances while their parents outside the school's curricula committed to follow in the same direction. The result was a music performance during which the parents accompanied with musical instruments their children's singing and the children using Orff percussion band instruments accompanied their parents singing. The presentation was held at the Caramela kindergarten facilities with a group of 25 children aged between 5 and 6 and their parents in a 3-month period. The result was documented audiovisually.

Keywords: Parents, Infants, Music and Movement Education, Cooperation, Democracy.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 8

*Εναλλακτικές μορφές παιδαγωγικής και εκπαίδευσης
για το δημοκρατικό σχολείο*

Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στα ελληνικά για προσφυγόπουλα μέσω της αξιοποίησης της μεθόδου Glottodrama: Μια έρευνα-δράση με μαθητές από μία Δομή Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων

Ελένη-Μαρία Αγιαννιώτη

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα», ΕΚΠΑ
eleni979@hotmail.com

Γιώργος Ανδρουλάκης

Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
andrulakis@uth.gr

Ευγενία Βασιλάκη

Επίκουρη Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
evasilaki@uth.gr

Περίληψη

Η «Glottodrama» αποτελεί μια μέθοδο εκμάθησης ξένων γλωσσών μέσα από θεατρικές πρακτικές, η οποία μπορεί να προσαρμοστεί σε οποιοδήποτε επίπεδο γλωσσομάθειας και εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά και να αποτελέσει την κύρια διδακτική μέθοδο. Σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση της συμβολής της μεθόδου στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε προσφυγόπουλα, σε μια προσπάθεια να δοθεί ένα στίγμα στον ερευνητικό χώρο, σε έναν τομέα ο οποίος δεν έχει διερευνηθεί διεξοδικά, ειδικότερα στις παιδικές ηλικίες. Αφορά σε μια έρευνα-δράση (ποιοτική μέθοδος διερεύνησης) που εφαρμόστηκε σε 8 προσφυγόπουλα και διήρκεσε 4 εβδομάδες. Από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης φάνηκε θετική επίδραση της μεθόδου αναφορικά με τις γλωσσικές δεξιότητες, κυρίως στον προφορικό αλλά και τον γραπτό λόγο. Αξίζει να σημειωθεί ο ενθουσιασμός που παρουσίασαν οι μαθητές αναφορικά με τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος, καθώς επίσης η διαμόρφωση θετικού κλίματος και η ανάπτυξη θετικής συμπεριφοράς μέσα στο πλαίσιο της τάξης.

Λέξεις-Κλειδιά: Glottodrama, δράμα στην εκπαίδευση, παιδιά-πρόσφυγες.

Εισαγωγή

Το προσφυγικό ζήτημα αποτελεί, για το σύνολο των σημερινών κοινωνιών, ένα θέμα σοβαρό που ασκεί επίδραση σε όλους σχεδόν τους τομείς της κοινωνικής ζωής. Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότεροι πρόσφυγες εγκαθίστανται στην Ελλάδα. Τα προσφυγόπουλα καλούνται να μάθουν από την πρώτη κιόλας σχολική ηλικία, πλέον της μητρικής ή των μητρικών τους, μία επιπλέον γλώσσα, την ελληνική, με δεδομένο ότι πολλά από τα παιδιά αυτά είναι ήδη δίγλωσσα. Αποτελεί, λοιπόν, καίριας σημασίας παιδαγωγικό ζήτημα η χρήση πρωτοποριακών και καινοτόμων μεθόδων προκειμένου τα παιδιά αυτά να έρθουν σε

επαφή με τη νέα, άγνωστη για εκείνα, γλώσσα, κατά το δυνατό εποικοδομητικότερα. Η μέθοδος Glottodrama μπορεί να αποτελέσει μία από αυτές τις μεθόδους, η οποία αφορά σε ένα εργαλείο εκμάθησης ξένων γλωσσών μέσα από θεατρικές πρακτικές και μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πλαίσιο, είτε επικουρικά είτε αποτελώντας την κύρια διδακτική μέθοδο. Γεννήθηκε μέσα από την αναγνώριση της μεγάλης παιδαγωγικής αξίας των εμπειριών της θεατρικής γλωσσοδιδασκτικής, της εφαρμογής δηλαδή των θεατρικών πόρων στη διδακτική των ξένων γλωσσών (Nofri, 2009). Αποτελεί μια επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας με σκοπό την ανάπτυξη των προφορικών ικανοτήτων αλλά και των υπολοίπων γλωσσικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τον Carlo Nofri (2009), ο βασικός στόχος της εκμάθησης της ξένης γλώσσας αφορά περισσότερο στην «πρακτική δεξιότητα» παρά τη «γνώση» τονίζοντας ότι η έννοια της γλωσσικής ικανότητας δίνει έμφαση στην ικανότητα παραγωγής και κατανόησης μηνυμάτων, σύμφωνα με τους γραμματικούς και γλωσσικούς κανόνες, με τρόπο αποτελεσματικό, κατάλληλο δηλαδή σε σχέση με τα περικείμενα και τους σκοπούς.

Θεωρητικό πλαίσιο

Όλοι οι άνθρωποι έχουν τη φυσική προδιάθεση να κατακτούν και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα του περιβάλλοντός τους, αναγνωρίζοντάς την ως «πρώτη» ή αλλιώς «μητρική». Ο όρος «πρώτη» γλώσσα (Γ1 στα ελληνικά και L1 στα αγγλικά) χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο και εναλλακτικά για τη «μητρική» γλώσσα, και αναφέρεται στη γλώσσα που μαθαίνεται πρώτη, στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού, έχει κατακτηθεί καλύτερα ή έχει χρησιμοποιηθεί περισσότερο (Skutnabb-Kangas & McCarty, 1981). Η κατάκτηση γίνεται με φυσικό τρόπο, χωρίς συστηματική διδασκαλία, σε σύντομο σχετικά χρονικό διάστημα, που στην ουσία εκτείνεται στα πέντε πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού (Crain, 1991). Ο όρος «δεύτερη γλώσσα» συγχέεται συχνά στην εκπαίδευση με εκείνον της «ξένης γλώσσας». Τα τελευταία χρόνια στο χώρο της γλωσσολογίας κυριαρχεί ο όρος «δεύτερη γλώσσα», με τον οποίο ορίζεται η γλώσσα εκείνη η οποία είναι διαφορετική από τη μητρική γλώσσα και την οποία έμαθε κάποιος μετά τη μητρική. Σε ένα δίγλωσσο άτομο φαίνεται να υπάρχει αλληλεξάρτηση μεταξύ των δύο γλωσσών. Σύμφωνα με τη Σκούρτου (2011), όταν μιλάμε για τη συσχέτιση της πρώτης και δεύτερης γλώσσας, εννοούμε τη μεταφορά της ικανότητας από την πρώτη στη δεύτερη, τη συνάρτηση του βαθμού ικανότητας στη μία γλώσσα που το παιδί φέρνει μαζί του στο σχολείο και συνεχίζει να αναπτύσσει, με την άλλη γλώσσα που το παιδί συνθετικά προσθέτει στο ρεπερτόριό του. Τέλος, η διαγλωσσικότητα πρακτικά λειτουργεί για τα δίγλωσσα ή πολύγλωσσα άτομα ως ένας «διαγλωσσικός χώρος» (translanguaging space) (Blackledge, Creese, & Hu, 2016), όπου μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τις διαφορετικές διαστάσεις της προσωπικής τους ιστορίας, τις πεποιθήσεις και την ιδεολογία τους μετατρέποντας αυτά τα στοιχεία σε ζωντανή εμπειρία.

Μία γλώσσα δεν αποτελείται απλά από ήχους, λέξεις και (ακόμη λιγότερο) γράμματα, αλλά ενσωματώνει ηθικά και πολιτισμικά στοιχεία. Αυτά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της γλώσσας μας κατευθύνουν στο να διδάξουμε ή να μάθουμε τη γλώσσα στο πλαίσιο του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Επομένως, ένας από τους πιο εποικοδομητικούς τρόπους άσκησης στη γλώσσα-στόχο είναι η χρήση θεατρικών δραστηριοτήτων στις τάξεις διδασκαλίας της γλώσσας. Τέτοιες δραστηριότητες δίνουν δυνατότητες γενικότε-

ρα στην καλλιέργεια της επικοινωνίας και παρέχουν το κατάλληλο ψυχοσυναισθηματικό κλίμα για την εκμάθηση γλωσσών. Η επίδραση του δράματος, και γενικότερα των θεατρικών τεχνικών στη διδακτική διαδικασία και την κατανόηση της γλώσσας, αποτέλεσε αντικείμενο διερεύνησης από τη δεκαετία του '80. Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών έχει στραφεί στη σύνδεση μεταξύ διάφορων τεχνικών που σχετίζονται με το δράμα και την εκμάθηση διαφορετικής γλώσσας από την ομιλούμενη (δεύτερη ή ξένη). Σύμφωνα με τη Via (1985), όπως αναφέρεται στον Wan (2017, σ. 5), στον Μεσαίωνα χρησιμοποιούσαν το δράμα για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Εφαρμόζοντας τεχνικές δράματος για τη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας, η μονοτονία μιας συμβατικής τάξης μπορεί να μετατραπεί σε ένα πρόγραμμα που προετοιμάζει τους μαθητές να αντιμετωπίσουν καταστάσεις στο άμεσο περιβάλλον τους καλύτερα, ως λειτουργικοί χρήστες της γλώσσας, δεδομένου ότι έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα πρακτικά.

Η μέθοδος Glottodrama αναπτύχθηκε μέσα από μία διεθνή συνεργασία στο πλαίσιο ενός Προγράμματος Διά Βίου Μάθησης. Μέσα από την εφαρμογή εμπειριών δράματος/θεάτρου, η τάξη βιώνει από κοινού μια στιγμή έντασης που περιλαμβάνει συναισθήματα, εκφράσεις του προσώπου, χειρονομίες, κίνηση και ενσυναίσθηση, κάτι που δε θα μπορούσε να γίνει πράξη με τη χρήση συμβατικών μεθόδων διδασκαλίας. Ως εργαλείο εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας η μέθοδος Glottodrama παρέχει μια σειρά δυνατοτήτων προς αξιοποίηση στον εκπαιδευτικό, αφού προσφέρει αυθεντικό υλικό. Οι γλωσσικοί στόχοι της αφορούν την πλαισιωμένη μάθηση και ειδικότερα, τη σταδιακή αφομοίωση του σχετικού λεξιλογίου, την εξάσκηση της ακουστικής ικανότητας των παιδιών, την καλύτερη γραπτή και προφορική χρήση της γλώσσας με αυθεντικά ερεθίσματα και μέσα από ρεαλιστικές καταστάσεις, καθώς και την ασυνείδητη εξάσκηση συντακτικών και γραμματικών φαινομένων όπως αυτή θα υπαγορευόταν όχι από μηχανιστικές ασκήσεις αλλά από επικοινωνιακές ανάγκες. Πέραν του πρακτικού οφέλους, στόχος είναι τα παιδιά να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία, να το διασκεδάσουν, να ξεφύγουν από τη συμβατική πραγματικότητα της τάξης, και ταυτόχρονα να προβληματιστούν ουσιαστικά για καταστάσεις της καθημερινότητας και να αναθεωρήσουν παγιωμένους τρόπους αντίληψης του κόσμου (Nofri, Drago, Masella, & Stracci, 2015). Επιπλέον, το προφίλ των μαθητών και πιο συγκεκριμένα οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, το επίπεδο της γλώσσας που έχουν κατακτήσει, το ηλικιακό και νοητικό επίπεδο καθορίζουν τον τρόπο εφαρμογής της μεθόδου. Κάθε μαθησιακή ενότητα αποτελείται από 90 ώρες διδασκαλίας και από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος εξετάζονται οι γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών. Το δεύτερο μέρος διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επαφή μεταξύ των μαθητών, καθώς επεξεργάζονται μικρής έκτασης κείμενα. Από την άλλη, στο τρίτο μέρος η ομάδα προχωρά σε ένα επόμενο στάδιο. Δηλαδή, ξεκινά να λειτουργεί με βάση ένα πιο σύνθετο κείμενο (θέατρο ή σενάριο).

Μεθοδολογία

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της πτυχιακής εργασίας της πρώτης συγγραφέως του παρόντος άρθρου στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, είχε σκοπό τη διερεύνηση της συμβολής της μεθόδου Glotto-

drama στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης σε προσφυγόπουλα. Επικεντρώνεται στη μελέτη ορισμένων μαθητών μιας τάξης ΔΥΕΠ (Δομή Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων) ενός σχολείου του Βόλου, καθώς στόχος δεν ήταν να εξαχθούν γενικά συμπεράσματα για τη χρησιμότητα της μεθόδου με τη δοκιμή της στη βάση ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος αλλά να αποτελέσει ένα σημείο αναφοράς για τυχόν μελλοντικές έρευνες που θα επιδιώξουν τη διεύρυνσή της. Μελετήθηκαν ανταποκρίσεις παιδιών πριν και μετά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα από τη μέθοδο Glottodrama (Αγιαννιώτη, 2019).

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν, αναλύθηκαν ώστε να απαντηθούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς επηρεάζεται η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στα ελληνικά σε προσφυγόπουλα από την εφαρμογή της μεθόδου Glottodrama;
2. Ποιες γλωσσικές δεξιότητες ειδικότερα επηρεάζονται από την εφαρμογή της μεθόδου Glottodrama σε προσφυγόπουλα που μαθαίνουν ελληνικά και με ποιον τρόπο;

Μεθοδολογία έρευνας

Προκειμένου να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα από την υλοποίηση της παρέμβασης, χρησιμοποιήθηκαν τα εργαλεία της συνέντευξης και παρατήρησης και σε αυτή τη φάση. Η συνέντευξη επιλέχτηκε να διεξαχθεί μη δομημένα. Στη φάση αυτή της έρευνας κρίθηκε πως ήταν εφικτό να αξιοποιηθεί αυτού του είδους η συνέντευξη, καθώς ο κύριος στόχος ήταν να διαπιστωθεί πόσο και πώς βοήθησε τελικά η μέθοδος Glottodrama στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στα ελληνικά, μετά την παρέμβαση. Βασική, επίσης, επιδίωξη ήταν να διερευνηθεί το πώς οι μαθητές εξέφραζαν τις επικοινωνιακές πράξεις του αιτήματος και της διαφωνίας πριν την παρέμβαση αλλά και μετά, ώστε να διαπιστωθεί η προσφορά της παρέμβασης σε αυτόν τον τομέα. Όλη αυτή η διαδικασία υλοποιήθηκε μέσα από μη δομημένες συνεντεύξεις. Οι συμμετέχοντες απαντούσαν στα συγκεκριμένα θέματα, με διαφορετική προσέγγιση ο καθένας, ανάλογα και με τη γενική αίσθηση της ερευνήτριας για τον μαθητή, αλλά και σε σχέση με τις απαντήσεις που είχαν δοθεί στις συνεντεύξεις τους κατά τη διαγνωστική φάση (Αγιαννιώτη, 2019).

Η ποιοτική προσέγγιση κρίθηκε ότι είναι η κατάλληλη για την παρούσα έρευνα, καθώς τα αποτελέσματα σχετίζονται κυρίως με την άντληση στοιχείων μη μετρήσιμων, τα οποία θα αναλυθούν. Όλη αυτή η διαδικασία εκφράζεται με τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία εστιάζουν σε συγκεκριμένα σημεία των υπό διερεύνηση ζητημάτων, ώστε να αποφευχθεί η αοριστία της προσέγγισης ενός θέματος γενικά. Αξιοποιεί βεβαίως και ποσοτικά δεδομένα, όμως αυτά δεν είναι μείζονος σημασίας και όγκου (Mason, 1996). Πιο συγκεκριμένα, η μέθοδος που υιοθετήθηκε είναι αυτή της «έρευνας-δράσης». Η «έρευνα-δράση» είναι σύμφωνα με τον McNiff (1995) «ένας πρακτικός τρόπος να εξετάσει κανείς την πρακτική του, με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε να είναι και στη συνέχεια να τη βελτιώσει». Η αφορμή για τη συγκεκριμένη εργασία έγινε μέσα από διαπιστώσεις της ερευνήτριας ότι αφενός, σε επίπεδο επικοινωνίας, σε ορισμένες περιπτώσεις οι μαθητές

εξέφραζαν ενίοτε διαφωνίες αντιμιλώντας στον άλλο και δυσκολεύονταν όταν ήθελαν να εκφράσουν ένα αίτημα προς τον συνομιλητή τους. Αφετέρου, ως προς τα γραμματικά φαινόμενα, διαπιστώθηκε πως η προσέγγιση που εφαρμόζεται στο σχολείο αναφορικά με τη χρήση της προσωπικής αντωνυμίας καθώς και του βοηθητικού ρήματος «είμαι», δεν βοηθούσε τους μαθητές (επιβεβαιώθηκε από το ημερολόγιο παρατήρησης). Στόχος, λοιπόν, ήταν να ενισχυθούν οι μαθητές-πρόσφυγες μέσα από τη μέθοδο Glottodrama στην έκφραση των εν λόγω επικοινωνιακών πράξεων και μέσα από αυτές να έλθουν κοντά σε γραμματικά φαινόμενα της νέας ελληνικής που τους δυσκολεύουν. Οι γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών στα ελληνικά, στο πλαίσιο της έρευνάς μας, αναμένονταν να είναι χαμηλές (Αγιαννιώτη, 2019).

Κάθε κύκλος ενεργειών της έρευνας περιλάμβανε συγκεκριμένα στάδια: τη διαγνωστική φάση για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με το πρόβλημα, τη δημιουργία προτάσεων αντιμετώπισης και τον σχεδιασμό της παρέμβασης, την υλοποίηση της δράσης και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (Σαραφίδου, 2011). Έπειτα από κάθε φάση της παρέμβασης υπήρχε αξιολόγηση και στη συνέχεια οργανωνόταν η επόμενη, ανάλογα με τα αποτελέσματα. Έτσι, δημιουργήθηκαν τέσσερις κύκλοι. Η συγκεκριμένη προσέγγιση ακολουθήθηκε στην έρευνα, καθώς κρίθηκε ως η καταλληλότερη για τη συλλογή του κύριου υλικού. Κάθε μία στιγμή (κύκλος) «κοιτάζει πίσω» στην προηγούμενη στιγμή, για να την αιτιολογήσει και «κοιτάζει μπροστά» στην επόμενη στιγμή για να την πραγματοποιήσει (Carr & Kemmis, 2002, 245). Με τον τρόπο αυτό διερευνήθηκε πώς απαντούν πριν την παρέμβαση οι μαθητές, αναφορικά με την έκφραση αιτήματος και διαφωνίας, σημείο που αναδείχθηκε ιδιαίτερα μετά την ποιοτική ανάλυση του υλικού. Τόσο κατά τη διαγνωστική φάση όσο και κατά την τελική φάση πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες και μη δομημένες συνεντεύξεις, αντίστοιχα, καθώς και παρατήρηση της τάξης.

Περιγραφή του πλαισίου

Πληθυσμό-στόχο της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές και μαθήτριες μιας τάξης ΔΥΕΠ ενός Δημοτικού Σχολείου του Βόλου. Το κριτήριο για την επιλογή του σχολείου αποτέλεσε το γεγονός πως η ερευνήτρια ήταν ήδη εθελόντρια ως φοιτήτρια στην τάξη αυτή και υπήρχε ήδη μια γνωριμία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Επιπλέον, από πριν είχε δημιουργηθεί ένα πολύ καλό κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης, κάτι που βοήθησε ώστε και η πρόσβαση στο χώρο του σχολείου να είναι πιο εύκολη. Προκειμένου, όμως, να διεξαχθεί η έρευνα, και εφόσον δεν ήταν εφικτό να συμπεριληφθούν όλα τα τμήματα του σχολείου, επιλέχθηκαν οι μαθητές με ηλικίες μεταξύ 10-12 ετών. Επιπλέον, το συγκεκριμένο Τμήμα ήταν πολυπληθέστερο από το άλλο της ΔΥΕΠ (για την ακρίβεια είχε 8 μαθητές και μαθήτριες). Τέλος, δεδομένου ότι η έρευνα συνέπεσε με τη μουσουλμανική θρησκευτική γιορτή του Ραμαζανιού, τις περισσότερες φορές προσέρχονταν στο σχολείο τα παιδιά του μεγαλύτερου τμήματος. Στην έρευνα συμμετείχαν όλα τα παιδιά του Τμήματος, τα οποία ήταν 8 (4 αγόρια και 4 κορίτσια τα οποία μιλούσαν την κουρδική γλώσσα).

Διαδικασία

Στην πρώτη φάση επιχειρήθηκε η ανίχνευση του επιπέδου γλωσσομάθειας των παιδιών όπως ορίζει η μέθοδος Glottodrama, μέσω παρατήρησης και ημι-δομημένων συνεντεύ-

ξων. Δεν έγιναν διαγνωστικά τεστ αλλά δημιουργήθηκαν φύλλα εργασίας από την ερευνήτρια ως ένας διαφορετικός τρόπος αξιολόγησης των μαθητών. Συγκεκριμένα, τους δόθηκαν εικόνες στις οποίες έπρεπε να δώσουν μια λεζάντα. Οι τρεις μαθητές εντάχθηκαν στο επίπεδο γλωσσομάθειας A2 και οι άλλοι πέντε στο A1 σύμφωνα με την επάρκεια τους σε κάθε γλωσσική δεξιότητα. Στη φάση αυτή η ερευνήτρια λειτούργησε κυρίως ως παρατηρήτρια. Εξασφάλισε τη μικρότερη δυνατή εμπλοκή της, αποκαλύπτοντας την ιδιότητα της αλλά χωρίς να συμμετέχει στις δραστηριότητες ή στις διαδικασίες στο ερευνητικό πεδίο και δεν αλληλοεπιδρούσε με την ομάδα. Έτσι, για τη μη συμμετοχική παρατήρηση πραγματοποιήθηκαν 5 παρατηρήσεις στην τάξη. Αυτές έγιναν στο μάθημα των ελληνικών, ώστε να διερευνηθεί η μέθοδος διδασκαλίας της εκπαιδευτικού. Επίσης, έγινε αυτή η επιλογή με σκοπό να φανεί ποια γλωσσικά στοιχεία και γραμματικά φαινόμενα δυσκόλευαν τους μαθητές. Έπειτα, εφόσον έγινε αντιληπτό ότι οι μαθητές εμφανίζουν έντονα αρνητικούς τρόπους έκφρασης, συνεχίστηκε η παρατήρηση και στα υπόλοιπα μαθήματα. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαν να αναδειχθούν καλύτερα οι συμπεριφορές των παιδιών. (Αγιαννιώτη, 2019)

Για την παρατήρηση χρησιμοποιήθηκε ένα ημερολόγιο παρακολούθησης. Κατόπιν, ακολούθησαν οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Η ερευνήτρια εισήγαγε ομαλά τον κάθε μαθητή στο θέμα ξεκινώντας από τις εμπειρίες του και βασιζόμενη στη διαγλωσσικότητα (translanguaging). Στη συνέχεια, η συζήτηση γινόταν πιο διεξοδική πάνω στο θέμα που μελετά η έρευνα, δηλαδή την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (επαφή με τη γλώσσα, πλαίσιο της επαφής, γενική άποψη και στάση). Για να πραγματοποιηθεί η ανάλυση, μετασχηματίστηκαν οι συνεντεύξεις σε προσβάσιμο κείμενο από τους ίδιους τους μαθητές, ώστε να διευκολυνθεί η επεξεργασία τους και να υπάρχει πρόσβαση στα δεδομένα άμεσα. (Αγιαννιώτη, 2019) Δηλαδή οι μαθητές προσπαθούσαν να καταγράψουν ό,τι έλεγαν, ενώ η ερευνήτρια, ταυτόχρονα, μετέφερε πιστά τον λόγο των ομιλητών σε γραπτό κείμενο.

Σχεδιασμός-Υλοποίηση διδακτικής εφαρμογής

Στην επόμενη φάση σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας βασισμένο στη μέθοδο Glottodrama. Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν δύο εβδομάδες, ώστε να υπάρχει μια συνέχεια ανάμεσα στα μαθήματα και να μην παρεμβάλλεται μεγάλο διάστημα μεταξύ των διδακτικών ενοτήτων. Έτσι, θα μπορούσε να «χτιστεί» η μια ενότητα πάνω στην άλλη. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι δεν ακολουθήθηκε πιστά ο οδηγός Glottodrama γιατί η ερευνήτρια ασχολήθηκε με παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο και έτσι υπήρχαν κάποιοι πρακτικοί περιορισμοί (ωραρίου, πλαισίου κ.ά.). Οι διδακτικές ενότητες που υλοποιήθηκαν ήταν δύο. Κάθε ενότητα υλοποιήθηκε μέσα σε τέσσερις διδακτικές ώρες. Οι διδασκαλίες υλοποιήθηκαν από κοινού με τον εκπαιδευτικό του θεάτρου του σχολείου. Στη συνέχεια αναλύεται λεπτομερώς η εφαρμογή της παρέμβασης ανά ενότητα με τη σειρά που η καθεμία διενεργήθηκε.

Οι τίτλοι των διδακτικών ενοτήτων ήταν: «Εκφράζω αίτημα και ο συνομιλητής απαντά ευγενικά», «Εκφράζω την γνώμη μου και ο συνομιλητής διαφωνεί». Αρχικά, γίνονταν κάποιες ασκήσεις προθέρμανσης. Τα πρώτα 30 λεπτά η ερευνήτρια έπαιζε με τα παιδιά δύο παιχνίδια επικοινωνίας και καλλιέργειας συνεργασίας από τα οποία οι μαθητές βοηθήθηκαν, λειτούργησαν ομαδικά χωρίς να δείχνουν ότι βαριούνται, και ενεργοποιήθηκε το

σώμα τους και η φαντασία μεταμορφώνοντας το σώμα από μέσα προς τα έξω. Τα επόμενα 5 λεπτά γινόταν η εισαγωγή της νέας πληροφορίας: προβαλλόταν ένα βίντεο με σκηνές με παιδιά από διάφορες τηλεοπτικές σειρές, στις οποίες ένας ομιλητής εξέφραζε ένα αίτημα και ο συνομιλητής απαντούσε ευγενικά (για την πρώτη διδακτική ενότητα) και στην επόμενη εξέφραζε την γνώμη του και ο συνομιλητής διαφωνούσε (για τη δεύτερη διδακτική ενότητα). Στη συνέχεια, μετά την εισαγωγή της πληροφορίας, η παρουσίαση προχωρούσε στην πρώτη παράσταση που διαρκούσε 20 λεπτά. Σε αυτό το σημείο προβαλλόταν το βίντεο δύο φορές δίχως ήχο και η ερευνήτρια παρότρυνε τους μαθητές να δούνε το βίντεο, να επικεντρωθούν ουσιαστικά στα μη λεκτικά μηνύματα και να συζητήσουν κάνοντας υποθέσεις για το τι νομίζουν ότι είδαν. Έπειτα τους ρωτούσε: «Τι βλέπετε; Ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές; Πού βρίσκονται; Τι κάνουν;». Οι απαντήσεις σημειώνονταν στον πίνακα και γράφονταν σε όποια γλώσσα γνώριζαν οι μαθητές. Έπειτα επικεντρώνονταν σε μία συγκεκριμένη σκηνή του βίντεο. Αυτή η σκηνή προβαλλόταν με ήχο και τα παιδιά προσπαθούσαν να επαληθεύσουν αυτά που είχαν πει ελέγχοντας ουσιαστικά τις αρχικές υποθέσεις τους. Τέλος, προβαλλόταν η σκηνή με ήχο και υπότιτλους και εδώ οι μαθητές παρατηρούσαν τη γλώσσα στόχο. Δίνονταν εξηγήσεις σχετικά με το περιεχόμενο και έπειτα η εκπαιδευτικός διένεμε ένα σενάριο της σκηνής εμπλουτισμένο ώστε να δοθούν περισσότερες γλωσσικές επιλογές. Στην πρώτη ενότητα εντάχθηκε το ρήμα «είμαι» και στη επομένη η προσωπική αντωνυμία. Η ερευνήτρια στη συνέχεια προχωρούσε στη φάση πρώτης παράστασης που διαρκούσε 30 λεπτά. Γινόταν μία πρώτη ανάγνωση του κειμένου από τις εκπαιδευτικούς (ερευνήτρια-δασκάλα θεάτρου) οι οποίες διάβαζαν το σενάριο δίχως να δίνουν κανένα χρώμα στη φωνή, στην κίνηση, στο σώμα και εστιάζοντας απόλυτα στο λεκτικό μέρος. Τα παιδιά σε αυτή την φάση μιμούνταν τις εκπαιδευτικούς. Έπειτα, γινόταν μία δεύτερη ανάγνωση όπου εδώ οι εκπαιδευτικοί έδιναν έμφαση στη λεκτική αλλά και τη μη λεκτική επικοινωνία κι οι μαθητές τις μιμούνταν. Ο καθένας εδώ αναλάμβανε έναν ρόλο, τον επεξεργάζονταν για λίγο και τον πρόβαλαν στην τάξη δίχως να έχουν αποστηθίσει τα λόγια τους. Οι μαθητές σε αυτό το σημείο ενθουσιάστηκαν με τη δραματοποίηση καθώς άρχισε να γίνεται γι' αυτούς μια συναρπαστική γλωσσική εμπειρία που προσέγγισε πολυαισθητηριακά την ανάπτυξη γλωσσικής ευχέρειας. Έπειτα, στη φάση της «γωνίας» της γλώσσας που διαρκούσε 50 λεπτά, δινόταν στους μαθητές ένα φυλλάδιο με φράσεις αιτήματος-διαφωνίας αντίστοιχα και απαντήσεις ευγενικού τρόπου που περιείχαν την κλίση του ρήματος «είμαι» και της προσωπικής αντωνυμίας αντίστοιχα. Στο συγκεκριμένο σημείο ακολουθήθηκε η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας, και δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να αξιοποιήσουν και τη γλώσσα που μιλούν στο σπίτι. Η ερευνήτρια ρωτούσε τους μαθητές πώς είναι η κάθε φράση στη δική τους γλώσσα. Κάθε παιδί το έλεγε προφορικά και έπειτα το έγραφε στον πίνακα, αν μπορούσε. Έπειτα προχωρούσε σε μία άσκηση προφορική και γραπτή, προκειμένου οι μαθητές να εμπεδώσουν αυτά που είχαν κάνει. Στην προφορική άσκηση οι μαθητές κρατούσαν το φυλλάδιο με τις φράσεις και η ερευνήτρια έπαιζε μία μελωδία. Με το σταμάτημα της μελωδίας έπρεπε να γίνουν ζευγάρια και να κάνουν μία συνομιλία με τις αντίστοιχες επικοινωνιακές πράξεις κάθε ενότητας. Καλό ήταν να ενταχτεί και το ρήμα «είμαι» και αντίστοιχα η προσωπική αντωνυμία στις προτάσεις. Η άσκηση αυτή κάθε φορά γινόταν με διαφορετικό τρόπο. Δηλαδή όταν σταματούσαν οι μαθητές θα έπρεπε να το λένε άλλοτε ψυχρά άλλοτε βιαστικά, χαρούμενα, λυπημένα κλπ. Όπου ήθελαν χρησιμοποιούσαν και την κουρδική γλώσσα. Για τη

γραπτή άσκηση η ερευνήτρια πρόβαλε τέσσερις εικόνες στον προτζέκτορα τις οποίες πήραν και φωτοτυπημένες τα παιδιά, τα οποία έπρεπε να επιλέξουν ανά 2 άτομα μία εικόνα, να ταυτιστούν με αυτές και να γράψουν έναν μικρό διάλογο εκφράζοντας ένα αίτημα ή μια διαφωνία αντίστοιχα. Σε αυτή τη φάση έγινε η χρήση του βιβλίου της γραμματικής αλλά και του λεξικού με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα υπήρχε μουσική υπόκρουση. Οι εκπαιδευτικοί και κυρίως η ερευνήτρια διόρθωνε, διάβαζε το κείμενο των παιδιών, το μιμούνταν και τους βοηθούσε έτσι ώστε να το ολοκληρώσουν. Τέλος, έγινε ανάγνωση και μίμηση από τους μαθητές και έπειτα το παρουσίαζαν μέσα στην τάξη ενώ ταυτόχρονα προβαλλόταν και η φωτογραφία για την οποία είχαν σχεδιάσει το διάλογο. Αυτό τραβήχτηκε σε βίντεο. Έτσι, η γωνία της γλώσσας και άλλες φάσεις παρήγαγαν τη δορυφορική διδακτική ενότητα που διήρκεσε 35 λεπτά. Οι μαθητές είδαν το βίντεο που καταγράφηκε. Έπειτα, η ερευνήτρια και τα παιδιά πήραν ως αφορμή μία εικόνα που τους άρεσε πολύ ή έναν διάλογο και δημιούργησαν ένα σενάριο. Οι εκπαιδευτικοί βοήθησαν τους μαθητές για το τι θέλουν να δημιουργήσουν και έβγαλαν ένα τίτλο. Μετά έγραφαν με συλλογική γραφή καθώς και όσες λέξεις γνώριζαν από την ελληνική και παράλληλα ο ένας βοηθούσε τον άλλο. Το σενάριο διορθώθηκε στον πίνακα και οι μαθητές το καθάρोगραψαν. Στη φάση της πρόβας που είχε διάρκεια 30 λεπτά έδειξε η ερευνήτρια τα βίντεο από την καταγραφή που είχε κάνει πριν και ο εκπαιδευτικός του θεάτρου βοήθησε τους μαθητές έτσι ώστε να εκτελέσουν το σενάριο αποφεύγοντας προηγούμενα λάθη. Οι μαθητές πρόβαραν το σκετς όσες φορές ήθελαν. Τέλος, η τελευταία φάση ήταν της επιστροφής στην παράσταση που διήρκεσε 30 λεπτά. Τα παιδιά όταν ήταν έτοιμα έκαναν μία μικρή παράσταση μπροστά στους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Αγιανιώτη,2019).

Αποτελέσματα

Όσον αφορά τα αποτελέσματα, οι ανταποκρίσεις των μαθητών ήταν σε γενικές γραμμές θετικές. Όλοι σχεδόν οι συμμετέχοντες εξέφρασαν πλέον ένα αίτημα με πολύ ευγενικό τρόπο χωρίς να φαίνεται σε μορφή διαταγής και οι συνομιλητές απαντούσαν ευγενικά. Αντίστοιχα στη συνομιλία μεταξύ δυο ομιλητών για την έκφραση διαφωνίας μεταξύ τους, οι μαθητές είχαν μία ομαλή και ευγενική αντίδραση στις απαντήσεις τους, σε σχέση με πριν τη διδακτική εφαρμογή. Στη φάση της αξιολόγησης μέσω των ημι-δομημένων συνεντεύξεων οι μαθητές ερωτήθηκαν για το πώς θα έκαναν μία ερώτηση με αίτημα σε έναν φίλο τους αλλά και πώς θα διαφωνούσαν για κάτι και πώς θα το έλεγαν. Παρακάτω αναφέρεται ένα παράδειγμα του τρόπου έκφρασης αιτήματος ενός μαθητή πριν και μετά την διδακτική εφαρμογή:

Πριν:

- Ε: *Ωραία ας σε ρωτήσω κάτι άλλο. Εάν ήθελες να φας παγωτό πώς θα το ζητούσες από τη μητέρα σου;*
- Μ3: *Πάμε τώρα πάρουμε παγωτό. (προφορικά)*
- Μ3: *πάμε τώρα πάρουμε παγωτό. (γραπτά)*
- Ε: *Δεν πιστεύεις ότι θα έπρεπε να το πεις λίγο καλύτερα;*
- Μ3: *Όχι.*

Μετά:

- E: Γεια σας παιδιά! (Τάδε) θέλω να μου πεις πώς θα έλεγες στον τάδε να πάτε μία βόλτα.
- M3: Καλησπέρα, θέλεις εσύ πάμε βόλτα; (προφορικά)
- M3: Καλησπέρα θέλεις εσύ πάμε βόλτα (γραπτά)
- E: Εσύ πώς θα απαντούσες;
- M7: Παρακαλώ; Θέλω. (προφορικά)
- M7: παρακαλώ. θέλω. (γραπτά)

Όσον αφορά στην κατανόηση, όταν είχε γίνει η ερώτηση πριν την παρέμβαση, οι μαθητές δεν καταλάβαιναν τι εννοούσε η ερευνήτρια. Αυτό βελτιώθηκε σε μεγάλο βαθμό. Όσον αφορά στην ανάγνωση, δεν παρατηρήθηκε κάποια βελτίωση. Από την άλλη πλευρά για το βοηθητικό ρήμα «είμαι» και την προσωπική αντωνυμία μέσα από την παρατήρηση φάνηκε ότι οι μαθητές πλέον δεν αντιμετώπιζαν κανένα πρόβλημα τόσο στη γραφή και στην ανάγνωση, όσο και στην ακουστική κατανόηση και την παραγωγή προφορικού λόγου.

Στο δεύτερο στάδιο της ανάλυσης επιδιώχθηκε να εντοπιστεί πώς οι μαθητές ενισχύθηκαν συνολικά από τη μέθοδο Glottodrama. Μέσα από την παρατήρηση της τάξης κατά τη διάρκεια της παρέμβασης έγινε αντιληπτό πως η χρήση των δραματικών αυτών τεχνικών ωριμάζει τα παιδιά πολύ πιο γρήγορα, με αποτέλεσμα να αναστοχάζονται συχνότερα πάνω στις γνωστικές διεργασίες. Τα παιδιά άρχισαν να χτίζουν το ομαδικό πνεύμα και να καλλιεργούν τον σεβασμό προς τους συμμαθητές τους και ενώ άλλες φορές υπήρχαν συγκρούσεις και ανησυχία μέσα στην τάξη, τώρα πια υπήρχαν ελάχιστες. Με τη μέθοδο Glottodrama τα παιδιά φάνηκε να μεταλλάσσουν κάποια αρνητικά τους βιώματα που τους ωθούσαν σε έλλειψη πρωτοβουλίας. Με την παρέμβαση της ομάδας και της ερευνήτριας/εμπυχώτριας, οδηγήθηκαν στη βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους. Κατά συνέπεια, οι μαθητές εκφράζονταν με το σύνολο των εκφραστικών τους μέσων (γλωσσικών και μη γλωσσικών). Τέλος, μέσα από την μέθοδο φάνηκε ότι η συλλογικότητα της ομάδας που αναπτύχθηκε, ενδυνάμωσε και απογείωσε τους μικρούς μαθητές.

Πριν:

- Εξέφραζαν την γνώμη τους με αγενή τρόπο,
- Όταν έκαναν αίτημα σε ένα συμμαθητή τους ή στους εκπαιδευτικούς, γίνονταν επιθετικοί.

Μετά:

- Μέσα από την χρήση των ευγενικών τρόπων συμπεριφοράς, έπαυσε να υπάρχει η αγένεια.
- Ενώ πριν οι συμμαθητές τους εξάπτονταν με τον αγενή τρόπο συμπεριφοράς, για παράδειγμα, στην έκφραση ενός αιτήματος, έπειτα εξομαλύνθηκε το κλίμα.

Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι τα παιδιά ζήτησαν από την εκπαιδευτικό της τάξης τους, έπειτα από την διδακτική εφαρμογή, να παίζουν θέατρο πιο συχνά και ένας μαθητής δήλωσε κιόλας:

– Κυρία, εγώ θέλει θέατρο γιατί μαθαίνει ελληνικά

Η ερευνήτρια επεδίωξε ουσιαστικά τη γνωριμία της γλώσσας μέσα από το δράμα. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν τη θετική επίδραση της μεθόδου στη γλωσσική δι-

δασκαλία και στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών/μαθητριών. Τα παιδιά βρήκαν νόημα σε κάθε γραπτή δραστηριότητα, βιώνοντας ταυτόχρονα τη χαρά της δημιουργίας και αντιλαμβανόμενα τον ρόλο της επικοινωνίας.

Προφορικά 1

- E: Καλησπέρα παιδιά, θέλω να μου πεις εσύ (τάδε) αν ζητούσες τα μολύβι σου από τον (τάδε), πώς θα έλεγες;
- M1: (Τάδε) σε παρακαλώ θέλω να μου δώσεις μολύβι σου.
- E: Και εσύ (τάδε) πώς θα απαντούσες;
- M3: Ορίστε μολύβι σου, εγώ είχα.

Αυτά οι μαθητές τα κατέγραψαν και σε χαρτί.

Γραπτά 1

- M1: (Τάδε) σε παρακαλώ θέλω να μου δώσεις το μολύβι σου.
- M3: ορίστε μολύβι σου εγώ το είχα.

Από την ανάλυση των γραπτών κειμένων αλλά και του προφορικού λόγου συμπεραίνεται ότι εμπνεύστηκαν από κάθε είδους ερέθισμα που έλαβαν καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, εξέφρασαν συναισθήματα, προσπάθησαν να οργανώσουν και να δομήσουν τις σκέψεις και τις γνώσεις τους, να τις προσαρμόσουν στο αντίστοιχο επικοινωνιακό πλαίσιο και να ανταποκριθούν στις ανάλογες απαιτήσεις.

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι το πρόγραμμα λειτούργησε ως έναν βαθμό. Με διαπιστωμένη την έλλειψη πρότερης γνώσης για την κατάλληλη έκφραση των εξεταζόμενων επικοινωνιακών πράξεων, μετά την εφαρμογή του προγράμματος ήταν εμφανής η αλλαγή όταν οι μαθητές εξέφραζαν μία διαφωνία ή ένα αίτημα τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Για να υπάρξει, ωστόσο, μια βελτίωση στους τρόπους διδασκαλίας και στη μάθηση των παιδιών χρειάζεται μια ουσιαστική προσέγγιση που μπορεί να υλοποιηθεί κυρίως μέσα από το σχολείο. Ειδικά αν ληφθεί υπόψη το αυξημένο ενδιαφέρον συμμετοχής στο πρόγραμμα, ακόμη και παιδιών που παρουσιάζονταν αδιάφορα για το συμβατικό σχολικό μάθημα, γίνεται κατανοητή η σημασία των εναλλακτικών τρόπων μάθησης και των αποτελεσμάτων που μπορούν αυτές να συνεισφέρουν στο σχολείο. Εφόσον, λοιπόν, φάνηκε πως μπορεί να επιτευχθεί κάποιου είδους ενίσχυση στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών ακόμη και μέσα από ένα τόσο σύντομο πρόγραμμα, γίνεται αντιληπτό πόσο πιο ουσιαστική μπορεί να γίνει η βοήθεια του σχολείου μέσα από μια συστηματική εφαρμογή ανάλογων προσπαθειών (Αγιαννιώτη, 2019).

Βεβαίως, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν, λόγω του μικρού δείγματος των συμμετεχόντων μαθητών, του περιορισμένου χρόνου καθώς και των λίγων διδακτικών ενοτήτων που πραγματοποιήθηκαν. Αξίζει να αναφερθεί πως δεν έχει πραγματοποιηθεί στο παρελθόν αντίστοιχη έρευνα που ο πληθυσμός-στόχος να ήταν παιδιά προσφύγων. Γι' αυτό το λόγο, έρευνες όπως η παρούσα θα μπορούσαν να συνεισφέρουν σε ερωτήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς αλλά και την ευρύτερη επιστημονική κοινότητα και αφορούν:

- α) στη δυνατότητα κινητοποίησης εκπαιδευτικών και μαθητών, μέσω της χρήσης τέτοιων δραματικών τεχνικών (όπως η μέθοδος Glottodrama) στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας,
- β) στη διαμόρφωση, από τον εκπαιδευτικό, στρατηγικών κινητοποίησης του μαθητή, καθώς και
- γ) στη συμβολή των στρατηγικών αυτών στη διδακτική διαδικασία.

Πράγματι, στο πλαίσιο των θεωριών των κινήτρων, η επιστημονική έρευνα συνεχίζεται εστιάζοντας περισσότερο στον τομέα της αναζήτησης νέων μεθόδων προσέγγισης της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας μέσω της κινητοποίησης του μαθητή. Η παρούσα εργασία είχε σκοπό τη διερεύνηση της συμβολής της μεθόδου Glottodrama στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε προσφυγόπουλα, σε μια προσπάθεια να δοθεί ένα στίγμα στον ερευνητικό χώρο αναφορικά με καινοτόμες μεθόδους που αφορούν στη διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου μέσω παραστατικών τεχνών. Δεδομένου ότι η συγκεκριμένη μέθοδος δεν έχει αξιοποιηθεί και διερευνηθεί διεξοδικά, ειδικότερα στις μικρές ηλικίες, θα μπορούσαν στο μέλλον να επιχειρηθούν ευρύτερες μελέτες που θα στοχεύσουν στην επίδραση της εφαρμογής της μεθόδου στη μαθησιακή διαδικασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Blackledge, A., Creese, A., & Hu, R. (2016). Protean heritage, everyday super diversity, *Working Papers in Translanguaging and Translation* (WP. 13).
- Crain, S. (1991). Language acquisition in the absence of experience. *Behavioral and Brain Sciences*, 14(4), 597-612.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. Sage Publications, Inc.
- McNiff, J. (1995). How can I develop a theory of critical self-reflection?. *Studies in Continuing Education*, 17(1-2), 86-96.
- Nofri, C. (2009). *Guide to Glottodrama method*. Rome: Novacultur.
- Nofri, C., Drago, C., Masella, M., Stracci, M., (2015). *Οδηγός Εφαρμογής Glottodrama: Θεωρητικές και Πρακτικές Πτυχές, Διδακτικό Υλικό, Δείγμα Διδακτικών Ενοτήτων* (μετάφραση Θ. Αυγουλίδου). Αθήνα: Εκδόσεις PERUGIA.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Wan, Y. S. (2017). Drama in Teaching English as a Second Language. A Communicative Approach. *The English Teacher*, 1-13.

Ελληνόγλωσση

- Αγιαννιώτη, Ε. (2019). Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στα ελληνικά για προσφυγόπουλα μέσω της αξιοποίησης της μεθόδου Glottodrama: Μια έρευνα-δράση με μαθητές από μία Δομή Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: πτυχιακή εργασία.

- Carr, W. & Kemmis, S., (2002). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης*, μετάφραση: Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού, Ευανθία Μηλίγκου, Κώτια Ροδιάδου-Αλμπάνη, Αθήνα: Κώδικας.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων. Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Abstract

“Glottodrama” is a method of learning foreign languages through drama practices, which can be adapted to any level of language proficiency and educational context or may constitute the main teaching method. The purpose of this paper is to investigate the contribution of the method in the teaching of modern Greek as a second language to refugee children, so as to give a signpost to the research field, which has not been thoroughly explored so far, especially in childhood. It concerns an action-research (a qualitative research method) that was applied with 8 refugee children and lasted 4 weeks. The results of the evaluation showed that there was a positive effect on language skills, especially on oral and written communication. It is worth noting that the application of the method contributed to the formation of a positive climate in the classroom and the development of positive and polite behavior, while it appeared that the students were enthusiastic about the way the course was conducted.

Keywords: Glottodrama, Drama in education, refugee-students.

Η διόρθωση του λάθους και τα λάθη της διόρθωσης στην εκπαιδευτική πράξη: Η σύγχρονη θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού και του μαθητή στην «κουλτούρα του λάθους»

Ευανθία Ζαρκογιάννη

Δρ. Φιλόλογος Πειραματικό Γυμνάσιο Πανεπιστημίου Μακεδονίας

zareva@otenet.gr

Περίληψη

Η διαχείριση του λάθους στην εκπαιδευτική πράξη καθορίζει διαχρονικά τον τύπο της παιδαγωγικής σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητή, τον βαθμό εφαρμογής του ανατροφοδοτικού ρόλου της μαθησιακής διαδικασίας και τον προσανατολισμό της γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής σε επιμέρους στόχους και μεθόδους διδασκαλίας (Ellis, 2009). Τα στοιχεία αυτά διαμορφώνουν αντίστοιχα την «κουλτούρα του λάθους», η διερεύνηση της οποίας αποτελεί στόχο της παρούσης μελέτης, καθώς συνίσταται στον τρόπο πρόσληψης και προσέγγισης του λάθους στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον της σχολικής τάξης. Ειδικότερα, αξιοποιείται ο τύπος της έρευνας-δράσης στις πεποιθήσεις και πρακτικές των μαθητών για τον ρόλο του λάθους στη μάθηση με τα αποτελέσματα της έρευνας να συγκλίνουν στην ανάγκη αναπλαισίωσης της υπάρχουσας «κουλτούρας του λάθους»: α. ως προς τον ρόλο του μαθητή και του εκπαιδευτικού και β. ως προς το κοινωνικό και θεσμικό πλαίσιο του σχολείου.

Λέξεις-Κλειδιά: Κουλτούρα του λάθους, πρακτικές, πεποιθήσεις, ανατροφοδότηση.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με το παραδοσιακό μοντέλο προσέγγισης του λάθους η μη δημιουργική αξιοποίηση του λάθους στη διδασκαλία ενέτεινε την ενοχοποίηση του μαθητή ως προς τη διάπραξη του, την αποκλειστική σύνδεση της ανατροφοδότησης με αξιολογικούς σκοπούς και τον δασκαλοκεντρικό-συμπεριφοριστικό χαρακτήρα της μάθησης (Σφυροέρα 2003: 20· Βάμβουκα, 2008). Στον αντίποδα της παραπάνω θεώρησης, οι σύγχρονες προσεγγίσεις θεωρούν το λάθος ως γνωστικό εμπόδιο στη διαδικασία μάθησης (κονστρουκτιβισμός) και την ανατροφοδότηση ως διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού (κοινωνικός κονστρουκτιβισμός) (Diab, 2011). Στο νέο αυτό πλαίσιο, το λάθος εντάσσεται ενεργά στην κοινωνική διαμεσολάβηση της γνώσης (Ellis, 2009) λειτουργώντας αναδραστικά όχι μόνο για τον μαθητή αλλά και για τον εκπαιδευτικό. Ο τελευταίος καλείται, πλέον, να εφαρμόζει τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αξιοποιώντας τα λάθη των μαθητών και τα εξατομικευμένα χαρακτηριστικά του εκάστοτε μαθησιακού περιβάλλοντος (Kim, 2005: 10).

Η μεταφορά και η επιτυχία, ωστόσο, αυτών των σύγχρονων αρχών διαχείρισης του λάθους δεν είναι αυτονόητη σε μια ισχύουσα εκπαιδευτική καθημερινότητα, η οποία περιορίζεται συχνά στην επιφανειακή ενσωμάτωση «προοδευτικών» όρων χωρίς απαραίτητα να προκύπτει ουσιαστικό αντίκρισμα στη σχολική πρακτική (Κουτσογιάννης, 2017: 145).

Προϋποθέτει, λοιπόν, την ουσιαστική αφομοίωση και εφαρμογή μιας θετικής «κουλτούρας του λάθους», με στόχο να διέπει συνολικά το κοινωνικό και θεσμικό πλαίσιο του σχολείου. Συνεπώς, αντικείμενο εξέτασης της έρευνας-δράσης που ακολουθεί είναι η αποτύπωση της «κουλτούρας του λάθους» μέσα από την καταγραφή του τρόπου με τον οποίο ο μαθητής προσλαμβάνει τη διόρθωση και διαχειρίζεται τα λάθη του. Απώτερος στόχος της ερευνητικής αυτής διαδικασίας είναι να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά στις αντίστοιχες πρακτικές διόρθωσης των διδασκόντων και στην ενίσχυση της αναστοχαστικής προσέγγισης του ρόλου τους στη διόρθωση του λάθους. Αναλυτικότερα, οι ειδικοί στόχοι της έρευνας επικεντρώνονται:

- στην κατανόηση από τον διδάσκοντα του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές προσλαμβάνουν το λάθος και ερμηνεύουν τη διόρθωσή του στη σχολική πραγματικότητα,
- στην ανάδειξη των παραγόντων που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις των μαθητών σχετικά με τον ρόλο του λάθους στη μαθησιακή διαδικασία,
- και στη διερεύνηση των πεποιθήσεων των μαθητών για την αποτελεσματικότητα ή μη επιμέρους πρακτικών ανατροφοδότησης που εφαρμόζονται από τους διδάσκοντες στα λάθη του προφορικού και γραπτού λόγου.

Θεωρητικό πλαίσιο

Αρχικά, στον όρο «κουλτούρα του λάθους» (culture of error) συμπεριλαμβάνονται οι τρεις σύγχρονες βασικές διαστάσεις της προσέγγισης του λάθους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα: α. η γνωστική, η οποία σχετίζεται με την επεξεργασία του σε επίπεδο γνωσιακών διεργασιών, β. η συναισθηματική, όπως αποτυπώνεται στην ατομική πρόσληψή του μέσω προσωπικών πεποιθήσεων και ιδιαίτερων ψυχολογικών χαρακτηριστικών των μαθητών και γ. η κοινωνική διάσταση, η οποία αναδεικνύει το πεδίο διαχείρισής του ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του μαθητή με το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου (συμμαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς) (Cobb, Stephan, McClain & Gravemeijer, 2001). Πρόκειται για μια πολυπαραγοντική εννοιολογική θεώρηση, η οποία εστιάζεται στη «μικροκουλτούρα της τάξης» (Lopez & Allal, 2007: 253). Περιλαμβάνει τις κοινωνικές νόρμες και πρακτικές διαχείρισης του λάθους, όπως νοηματοδοτούνται από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές στην εκάστοτε σχολική τάξη, καθώς και την ποσότητα - ποιότητα των λεκτικών και μη λεκτικών αλληλεπιδράσεων απέναντι στα λάθη των μαθητών (Steuer & Dresel, 2015: 263). Τέλος, διακρίνεται σε θετική και αρνητική ανάλογα με την αποτελεσματική (ή μη) προσέγγιση του λάθους από τους διδάσκοντες και το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου και προϋποθέτει:

- την ουσιαστική επίγνωση των λαθών των μαθητών από τους ίδιους και από τον εκπαιδευτικό
- την ευέλικτη χρήση επιμέρους στρατηγικών ανατροφοδότησης στο λάθος από τον εκπαιδευτικό
- την εποικοδομητική αξιοποίηση του λάθους στη σχολική πρακτική (Seifried & Wutke, 2010: 149-150)

Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω προϋποθέσεις πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στον τύπο των μαθητικών ταυτοτήτων που δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον, καθώς καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών

(Κουτσογιάννης, 2017:87). Συγχρόνως, στις πεποιθήσεις των μαθητών για το λάθος και για συγκεκριμένους τύπους διόρθωσης αντανakλώνται επιμέρους πρακτικές των διδασκόντων για τη διαχείριση του λάθους και οι κοινωνικές πεποιθήσεις ενός ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος σχετικά με τον ρόλο του στην καθημερινή σχολική πρακτική.

Ειδικότερα, η βασική τυπολογία των στρατηγικών διόρθωσης του γραπτού λόγου από τον εκπαιδευτικό προς τον μαθητή περιλαμβάνει την άμεση και έμμεση διόρθωση (Πίνακας 1), οι οποίες μπορούν να συνδυαστούν με άλλους επιμέρους τύπους διόρθωσης (Ellis, 2008: 98).

Πίνακας 1

Στρατηγικές διόρθωσης	Περιγραφή
1. Άμεση διορθωτική ανατροφοδότηση (direct corrective feedback)	Ο εκπαιδευτικός δίνει στον μαθητή τον σωστό τύπο.
2. Έμμεση διορθωτική ανατροφοδότηση (indirect corrective feedback)	Ο εκπαιδευτικός υποδεικνύει το λάθος, αλλά δεν δίνει τον σωστό τύπο.

Ο Ellis (2008: 99) αναφέρεται και σε πρακτικές που αφορούν στη διαχείριση από τον μαθητή της ανατροφοδότησης που λαμβάνει από τον διδάσκοντα. Πρόκειται για τις πρακτικές αυτοδιόρθωσης (self correction) και αλληλοδιόρθωσης (peer correction), σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητής εμπλέκεται σε διαδικασίες αναθεώρησης του γραπτού (revision) –είτε μόνος του είτε με τη βοήθεια των συμμαθητών του– μετά την διορθωτική παρέμβαση που δέχεται. Τέλος, η προφορική ανατροφοδότηση (oral feedback) στα λάθη των μαθητών διακρίνεται, αντίστοιχα, σε ρητή και άρρητη με κριτήριο τον βαθμό άμεσης ή έμμεσης αντίστοιχα υπόδειξης του λάθους από τον διδάσκοντα (Ellis, Loewen & Erlam, 2006).

Μεθοδολογία

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 24 μαθητές ενός σχολικού τμήματος από τη Γ΄ Τάξη του Πειραματικού Γυμνασίου του Πανεπιστημίου Μακεδονίας κατά την έναρξη του διδακτικού έτους 2019-2020. Υιοθετήθηκε ο τύπος της έρευνας δράσης, καθώς προωθεί την αναστοχαστική διερεύνηση του εκπαιδευτικού στις ιδιαιτερότητες μιας σχολικής μονάδας με στόχο την κατανόηση και την αξιοποίησή τους (Ferrance, 2000: 2). Αποσκοπεί, ταυτόχρονα, στην ανάδειξη νέων ερωτημάτων που προκύπτουν από την εκπαιδευτική πράξη –μην απαντώντας στατικά– για τον βαθμό στον οποίο μπορεί να αλλάξει ή να βελτιωθεί μια υπάρχουσα κατάσταση (Elliott, 1996:52). Θεμελιώδης στόχος της είναι η αναμόρφωση της διδακτικής πράξης και η ανάλυση της σχέσης της με τη θεωρία, όπως προσλαμβάνεται από τους διδάσκοντες σε πραγματικές συνθήκες στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Elliott, 1996: 49).

Αρχικά, βασικά στάδια στην εφαρμογή της έρευνας - δράσης αποτελούν: α. η αναγνώριση ενός προβλήματος, β. η συλλογή και επεξεργασία του υλικού, γ. η ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων και δ. ο γενικός σχεδιασμός νέας δράσης βασιζόμενος στα ερευνητικά αποτελέσματα μέσα από συνεχείς διαδικασίες αναστοχασμού (Whitehead & McNiff, 2006: 9). Αφετηρία της ερευνητικής πορείας για την αναγνώριση του προβλήματος υπήρ-

ξε η διερεύνηση του βαθμού κατά τον οποίο οι μαθητές δύνανται ή όχι να εφαρμόσουν πρακτικές αυτοδιόρθωσης και αλληλοδιόρθωσης σε συνδυασμό με τη στρατηγική της αναδιατύπωσης των λαθών τους. Στο πλαίσιο παραγωγής γραπτού λόγου ανατέθηκε στους μαθητές η συγγραφή μιας επιστολής προς τον Υπουργό Παιδείας αξιοποιώντας στοιχεία από το κειμενικό είδος της τυπικής επιστολής αλλά και του επιχειρηματολογικού λόγου σε θέμα που σχετίζεται με τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σημερινό σχολείο. Δεν προηγήθηκε στο στάδιο αυτό καμία διαδικασία εξοικείωσης των μαθητών με τις συγκεκριμένες πρακτικές, έτσι ώστε να προκύψει σύμφωνα με την Εμπειρικά Θεμελιωμένη Θεωρία (Esproused Theory) η έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας επαγωγικά μέσα από τα υπάρχοντα εμπειρικά δεδομένα και την εμπειρική παρατήρηση του εκπαιδευτικού στο υπό εξέταση φαινόμενο (Τσιώλης, 2014: 79-80). Με τον τρόπο αυτό ο διδάσκων μπορεί να οδηγηθεί σε μια πρωταρχική αποτύπωση του τρόπου πρόσληψης του λάθους από τους μαθητές συνδυάζοντας την εμπειρική διερεύνηση και τις προηγούμενες θεωρητικές γνώσεις που διαθέτει για το συγκεκριμένο πεδίο μελέτης.

Μέσα από την καταγραφή των εμπειρικών δεδομένων που προέκυψαν στην πρώτη φάση καταρτίστηκε στη συνέχεια από την ερευνήτρια πρωτότυπο ερωτηματολόγιο με ανοικτού τύπου ερωτήσεις, οι άξονες των οποίων αντλήθηκαν από αντίστοιχες έρευνες και μελέτες της διεθνούς βιβλιογραφίας (Spsychiger, Kuster & Oser, 2006· Ellis, 2008· Seifried, & Wuttke, 2010). Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητικοί άξονες του ερωτηματολογίου απορρέουν από τον σκοπό και τους στόχους της παρούσης έρευνας και ομαδοποιούνται: α. στην αποτύπωση του ψυχοπαιδαγωγικού πλαισίου αντιμετώπισης του λάθους (εκπαιδευτικοί, συμμαθητές, γονείς), β. στη διερεύνηση της επίδρασης του λάθους στην αυτοεικόνα του μαθητή, γ. στο βαθμό κατά τον οποίο ο μαθητής δύναται να εφαρμόσει πρακτικές μεταγνωστικής επεξεργασίας του λάθους, δ. στην ανάλυση των πεποιθήσεων των μαθητών για την αποτελεσματικότητα επιμέρους πρακτικών ανατροφοδότησης των διδασκόντων στο πλαίσιο της άμεσης-έμμεσης ανατροφοδότησης και της πρακτικής της αλληλοδιόρθωσης-αυτοδιόρθωσης και ε. στην αποτίμηση από τους μαθητές της αποτελεσματικότητας της διόρθωσης με βάση τη σχολική τους εμπειρία. Μέσω της ανάλυσης αυτής επιχειρείται η πολύπλευρη ερμηνεία του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν τα λάθη τους, προκειμένου να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό ως βάση για επικείμενες διδακτικές παρεμβάσεις.

Εν συνεχεία, η συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων στηρίχτηκε στις αρχές της ποιοτικής έρευνας αξιοποιώντας τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis). Το υλικό ταξινομήθηκε σύμφωνα με την επαγωγική ανάλυση περιεχομένου (inductive content analysis) με τη διαδικασία εξαγωγής κωδίκων (Elo & Kygnäs, 2007· Luft & Roehrig, 2007) δείγμα της οποίας αποτυπώνεται στον Πίνακα 2:

Πίνακας 2

Συνοπτική σημασιολογική μονάδα (condensed meaning unit): αποτίμηση αποτελεσματικότητας της διόρθωσης από τον εκπαιδευτικό	Κώδικες (codes)
Μέχρι τώρα στο σχολείο μου συχνά οι καθηγητές μου έγραφαν κατευθείαν τη σωστή απάντηση γεγονός το οποίο δεν με βοήθησε καθώς θεωρώ ότι ο καθηγητής δεν πρέπει να δίνει κατευθείαν τη λύση αλλά πρέπει να υπάρχει δεύτερη σκέψη από τον μαθητή.	<p>Παροχή άμεσης ανατροφοδότησης από διδάσκοντα μέχρι τώρα.</p> <p>Μη βοηθητική η άμεση ανατροφοδότηση για τον μαθητή.</p> <p>Ο καθηγητής δεν πρέπει να δίνει κατευθείαν τη λύση για να σκεφτεί ο μαθητής.</p>

Αξιοποιήθηκε, ταυτόχρονα, ο κριτικός φίλος (critical friend) για τον περιορισμό της υποκειμενικής ανάλυσης κατά την επαγωγική ανάλυση περιεχομένου (Whitehead & McNiff, 2006: 85). Αξίζει να σημειωθεί, τέλος, ότι βασικός στόχος της έρευνας-δράσης είναι η περιγραφή και η ερμηνεία του υπό εξεταζόμενου φαινομένου μέσω της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων από τον διδάσκοντα και όχι η γενικευσιμότητα των δεδομένων, αλλά η ιδιαιτερότητα του πλαισίου που μελετάται στο πλαίσιο της τοπικότητας (Somekh & Zeichner 2009: 18).

Αποτελέσματα

Εφαρμογή αλληλοδιόρθωσης, αυτοδιόρθωσης και αναδιατύπωσης του γραπτού λόγου

Κατά την εφαρμογή της αλληλοδιόρθωσης οι μαθητές περιορίστηκαν κυρίως στον εντοπισμό λαθών μορφής που σχετίζονται με το προτασιακό επίπεδο, όπως λάθη ορθογραφίας και λεξιλογίου, χωρίς να προβαίνουν απαραίτητα στη διόρθωσή τους. Επίσης, δεν έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση σε λάθη δομής και περιεχομένου του γραπτού λόγου των συμμαθητών τους (Εικόνα 1):

Εικόνα 1

ορθογ. λάθος λέξη

Παράδειγμα 1: Στην εκπαίδευση σήμερα υπάρχει έλειψη τεχνολογίας σε μεγάλο βαθμό με αποτέλεσμα να μην βγαίνουν πτυχιούχοι και να γνωρίζουν από επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση.

επανάληψη

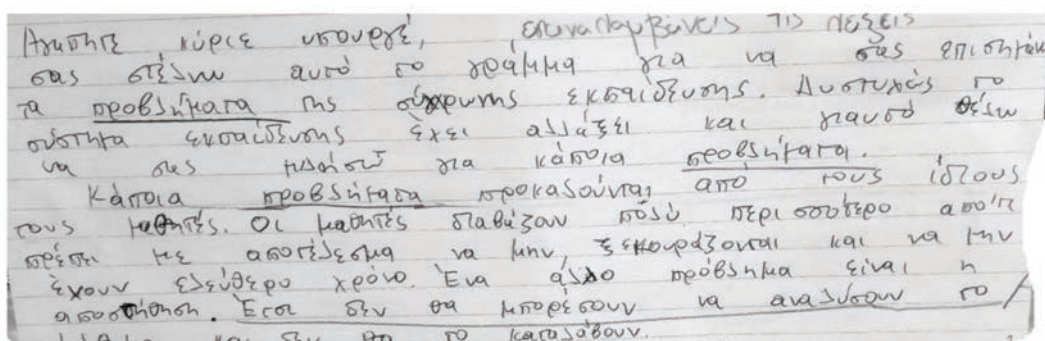
Παράδειγμα 2: Το πρώτο πρόβλημα αφορά την κούραση των μαθητών. Αυτό οφείλεται στον ελλειψη ελεύθερο χρόνο. Αυτό οδηγεί στην καθυστερήση της παράδοσης των εργασιών καθώς και την χαμηλή συμμετοχή στην τάξη.

Μόνο 4 μαθητές αναφέρθηκαν σε λάθη που συνδέονται με το επικοινωνιακό πλαίσιο της παραγωγής γραπτού λόγου (όπως η έλλειψη προσφώνησης στο κειμενικό είδος της επιστολής), ενώ υπήρξε μία καταγραφή μαθητή για την προβληματική σύνδεση του γραπτού με τα ζητούμενα του θέματος. Τέλος, κατά την απόπειρα αυτοδιόρθωσης και αναδιατύπωσης του γραπτού λόγου στη δεύτερη φάση επεξεργασίας από τους μαθητές, αναδείχθηκε η δυσκολία εφαρμογής της αναθεώρησης των γραπτών κειμένων από τους ίδιους.

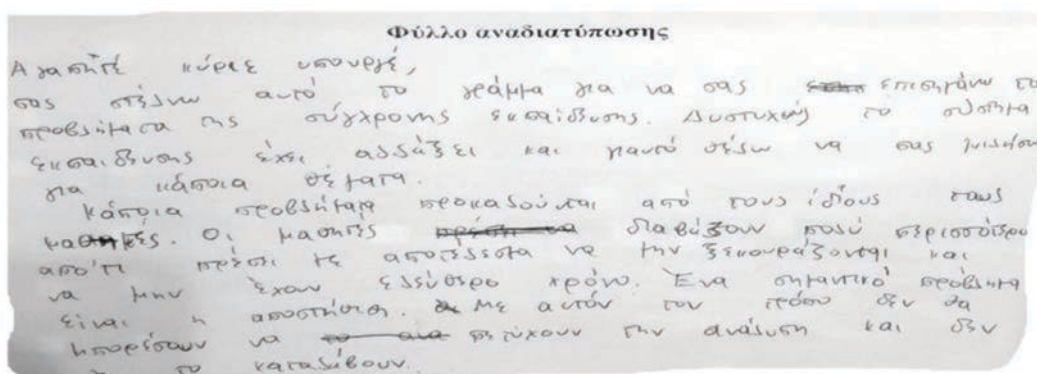
Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές περιορίστηκαν στη διόρθωση λαθών μορφής σε προτασιακό επίπεδο και στην επιφανειακή διόρθωση μόνο των λαθών που αναγνώριζαν οι ίδιοι (Εικόνα 2).

Εικόνα 2

α. Εντοπισμός λάθους από μαθητή σε επίπεδο αλληλοδιόρθωσης



β. Διαχείριση λάθους από μαθητή σε επίπεδο αυτοδιόρθωσης και αναδιατύπωσης του γραπτού λόγου



Από τα παραπάνω προκύπτει αφενός η προβληματική αναγνώριση του λάθους από τους μαθητές και αφετέρου η αδυναμία διαχείρισής του σε επίπεδο μεταγνωστικής επεξεργασίας από τους ίδιους. Η ερμηνεία των δεδομένων αυτών επιχειρείται στην επόμενη φάση της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθεί.

Αποτύπωση του ψυχοπαιδαγωγικού πλαισίου διαχείρισης του λάθους (ομάδες αναφοράς: εκπαιδευτικός, συμμαθητές, γονείς)

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Αρχικά, 11 μαθητές συνδέουν τον ρόλο του δασκάλου να διορθώνει με μια αίσθηση απενοχοποίησης για τα λάθη που διαπράττουν. Θεωρούν, παράλληλα, ότι το λάθος αποτελεί ευκαιρία για τον διδάσκοντα να προωθήσει καλύτερα τη διαδικασία μάθησης. Ο ρόλος του διδάσκοντος στην ανατροφοδότηση συνάδει για τους περισσότερους μαθητές με την παροχή του σωστού και της βοήθειας στην κατανόηση του λάθους. Παραμένουν, ωστόσο, ασαφή, αφενός η συχνότητα αλληλεπίδρασης με τον διδάσκοντα για το λάθος και αφετέρου ο βαθμός εμπάθυνας στα λάθη:

Μαθητής 15: Πιστεύω πως ο καθηγητής θα με βοηθήσει να διορθώσω τα λάθη και να μάθω μέσα από αυτά.

Μαθητής 19: Δεν φοβάμαι ότι ο καθηγητής δεν θέλει τα λάθη καθώς θεωρώ ότι η δουλειά του βασίζεται στην μάθηση αλλά και διόρθωση μας.

Μαθητής 20: Δεν φοβάμαι να κάνω λάθος. Ο καθηγητής μου δεν απογοητεύεται αλλά βρίσκει ευκαιρία να εξηγήσει ξανά αυτό που δεν κατάλαβα.

Εντούτοις, 14 μαθητές αποδίδουν τον φόβο διάπραξης λάθους στην τάξη στις πάγιες προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη σωστή απάντηση. Θεωρούν ότι το λάθος ευθύνεται για την εικόνα του «κακού μαθητή» και ότι θα έχει αρνητικές επιπτώσεις στην αξιολόγησή τους:

Μαθητής 2: Φοβάμαι να σηκώσω το χέρι μου όταν δεν είμαι σίγουρη για μια απάντηση, επειδή αν είναι λάθος θα επηρεάσει τον βαθμό μου από τον καθηγητή και την εικόνα μου στην τάξη.

Μαθητής 4: Αυτό ισχύει καθώς έχω την αντίληψη ότι ο βαθμός μου καθορίζεται μόνο από τα λάθη που κάνω. Επίσης πιστεύω ότι ο καθηγητής δεν με συμπαθεί καθώς κάνω πολλά λάθη και είμαι κακός μαθητής.

Μαθητής 6: Θεωρώ πως ένας μαθητής που απαντάει σε όλα σωστά γίνεται ταυτόχρονα ο καλύτερος μαθητής. Από τη δική μου πλευρά προσπαθώ να δείξω ότι πρέπει να μην κάνω λάθη.

Μαθητής 9: Παρόλο που οι καθηγητές λένε πως δεν πειράζει να δώσουμε κάποια λάθος απάντηση, εγώ αισθάνομαι πως ο καθηγητής απογοητεύεται και νιώθω άσχημα.

Τέλος, για 7 μαθητές η εξήγηση του λάθους από τον διδάσκοντα μπορεί αφενός να «μπερδέψει» και να «φοβίσει» με αποτέλεσμα να διαφαίνεται μια τάση παθητικής αποδοχής του λάθους χωρίς περαιτέρω επεξεργασία, ακόμα και αν δεν έχει κατανοηθεί από τους ίδιους.

Ο ρόλος των συμμαθητών

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει έντονος ο φόβος έκθεσης των μαθητών στους συμμαθητές τους λόγω αρνητικών σχολίων και αντιδράσεων στη διάπραξη λάθους. Το γεγονός αυτό υποστηρίχθηκε ότι οδηγεί στην μη ανάληψη ρίσκου για μια λάθος απάντηση στην τάξη ασκώντας αρνητική επίδραση στην αυτοεικόνα των μαθητών:

Μαθητής 2: Ντρέπομαι γιατί μου έχει τύχει να γελοιοποιήσουν το λάθος μου και μετά να σκέφτομαι ότι είμαι άχρηστη. Επίσης, πολλά παιδιά από την τάξη μου είναι υπερβολικά ανταγωνιστικά.

Μαθητής 14: Κάποιες φορές ντρέπομαι γιατί κάποιοι γελάνε όταν κάνω λάθη.

Μαθητής 15: Στην τάξη μερικές φορές ντρέπομαι να κάνω λάθη γιατί μερικοί συμμαθητές μου μπορεί να με κοροϊδεύουν και να με κάνουν να νιώσω άβολα.

Η διάπραξη ενός λάθους φαίνεται να αντιμετωπίζεται απενοχοποιημένα από 7 μαθητές στο πλαίσιο της αντίληψης ότι «όλοι κάνουν λάθη», ισχυριζόμενοι ότι δεν λαμβάνουν υπόψη τα αρνητικά σχόλια των συμμαθητών τους.

Μαθητής 24: Όχι, γιατί οποιοσδήποτε άνθρωπος είτε καλός είτε κακός μαθητής θα μπορούσε να κάνει λάθος.

Μαθητής 20: Οι συμμαθητές μου δεν αντιδρούν αρνητικά όταν κάνω κάποιο λάθος, αλλά ακόμα και αν το έκαναν δεν αισθάνομαι άσχημα απέναντι τους.

Ο ρόλος των γονέων

Η διάπραξη λαθών συνδέεται για 15 μαθητές με τη διάψευση των προσδοκιών των γονέων για καλύτερη απόδοση των παιδιών τους στο σχολείο. Οι προσδοκίες αυτές επιμερίζονται μέσα από τα σχόλια των μαθητών στην επίτευξη καλύτερης βαθμολογίας και στην ανάγκη για μια πιο αποδοτική προσπάθεια των μαθητών στη σχολική τάξη. Στα σχόλια των μαθητών αυτών κυριαρχεί ο φόβος της τιμωρίας από τους γονείς και η αρνητική επίδραση των γονεϊκών αντιδράσεων στην αυτοεικόνα τους:

Μαθητής 1: Ναι αγχώνομαι να δείξω ένα τεστ ή διαγώνισμα στους γονείς μου γιατί δεν θέλω να με μαλώσουν στον σπίτι για τον βαθμό μου.

Μαθητής 3: Ναι, γιατί μπορεί να μου στερήσουν διάφορα πράγματα έτσι ώστε να βελτιώσω τον βαθμό μου.

Μαθητής 4: Προφανώς και αγχώνομαι να δείξω το οτιδήποτε στους γονείς μου καθώς αντί να δείξουν κατανόηση αρχίζουν να με φωνάζουν και να με βάζουν τιμωρία. Δεν καταλαβαίνω πώς σκέφτονται, πάντως με αυτό τον τρόπο δεν μου κάνουν καθόλου καλό.

Μαθητής 6: Ναι αγχώνομαι να δείξω ένα τεστ με λάθη στους γονείς μου γιατί όπως και άλλοι μαθητές θεωρώ πως δεν θα με καταλάβουν. Δεν θέλω να κατηγορήσω γενικά τους γονείς όλου του πλανήτη, απλά εκείνοι είναι έξω από το χορό και ζητούν μονίμως μια καλή απόδοση.

Μαθητής 21: Αγχώνομαι να δείξω ένα τεστ με λάθη στους γονείς μου, διότι φοβάμαι μην τους απογοητεύσω. Ξέρω πως πιστεύουν σε εμένα και δεν θέλω να δημιουργήσουν μια διαφορετική εικόνα για εμένα.

Η τάση απενοχοποίησης του λάθους δείχνει να ισχύει για τους γονείς 9 μαθητών, οι οποίοι συνδέουν το λάθος με την ευκαιρία για καλύτερη απόδοση, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων:

Μαθητής 5: Δεν αγχώνομαι και αν ξέρουν ότι έκανα λάθος θα κάτσω να το ξαναδιαβάσω.

Μαθητής 10: Οι γονείς μου δείχνουν πολύ κατανόηση στα λάθη και έχουν πίστη πως θα τα πάω καλύτερα την επόμενη φορά.

Διερεύνηση του βαθμού κατά τον οποίο επιδρά η διάπραξη λάθους στην αυτοεικόνα του μαθητή

Αρχικά, η διάπραξη του λάθους συνοδεύεται σε μεγάλο βαθμό με την αρνητική πρόσληψη της αυτοεικόνας του μαθητή, καθώς συντελεί στη διάψευση των προσωπικών προσδοκιών του για καλύτερη επίδοση. Το λάθος θεωρείται ως «εμπόδιο στους υψηλούς στόχους» και σχετίζεται με την ανάληψη προσωπικής ευθύνης και την τάση αυτοκατάκρισης για χαμηλή επίδοση και μη επαρκή προετοιμασία. Το αίσθημα απογοήτευσης και αποτυχίας των μαθητών καθορίζεται και από το είδος των λαθών τους. Το «γελοίο» λάθος είναι εκείνο που πλήττει περισσότερο την αυτοεικόνα του μαθητή σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών:

Μαθητής 2: Οποιοδήποτε κακό τεστ με λάθη είναι εμπόδιο στους υψηλούς στόχους που έχω.

Μαθητής 3: Φυσικά απογοητεύομαι γιατί πιστεύω ότι είμαι ανίκανος και αποτυχημένος.

Μαθητής 6: Θεωρώ πως ένας μαθητής που απαντάει σε όλα σωστά γίνεται ταυτόχρονα ο καλύτερος μαθητής. Από τη δική μου πλευρά προσπαθώ να δείξω ότι πρέπει να μην κάνω λάθη.

Μαθητής 12: Βασικά θυμώνω με τον εαυτό μου που έκανα λάθη διότι κάποια από αυτά μπορεί να ήταν γελοία.

Μαθητής 16: Απογοητεύομαι όταν παίρνω ένα τεστ με λάθη και ντρέπομαι γι' αυτό γιατί περίμενα ότι θα τα πάω καλύτερα.

Μαθητής 24: Απογοητεύομαι με το λάθος σε ένα τεστ γιατί θα μπορούσα να είχα διαβάσει πιο πολύ και να τα είχα πάει καλύτερα.

Διερεύνηση του βαθμού εφαρμογής μεταγνωστικής επεξεργασίας του λάθους από τον μαθητή

Η ενασχόληση με το λάθος δεν εξαρτάται για ορισμένους μαθητές από τον τύπο της αξιολογικής ανατροφοδότησης (θετικής ή αρνητικής) του διδάσκοντος, καθώς ανεξάρτητα από την αξιολόγηση του γραπτού τους η ενασχόληση με τυχόν λάθη παραμένει χαμηλή:

Μαθητής 1: Αν είναι καλός ο βαθμός δεν σε ενδιαφέρει για τα λάθη σου.

Μαθητή 3: Ποτέ δεν ξαναβλέπω το γραπτό μου γιατί τα μάτια μου πηγαίνουν κατευθείαν στον κακό βαθμό και απογοητεύομαι.

Μαθητής 5: Όταν έχω πάρει καλό βαθμό, ρίχνω μια ματιά στα λάθη χωρίς να ψάξω τη λύση.

Μαθητής 15: Δεν ξαναβλέπω τυχόν λάθη μου σε ένα γραπτό με καλό βαθμό γιατί μπορεί εκείνη τη στιγμή να πω ότι για να πήρα καλό βαθμό λογικά θα ήταν ασήμαντα λάθη.

Παραμένει, ωστόσο, ασαφής και ο τρόπος εφαρμογής της μεταγνωστικής επεξεργασίας του λάθους από τους μαθητές, καθώς δεν διευκρινίστηκε επαρκώς ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής υποστηρίζει ότι «ασχολείται» με τα λάθη του:

Μαθητής 9: Βλέπω πάντα τα λάθη μου όσα και αν είναι γιατί δεν παύουν να είναι λάθη.

Μαθητής 12: Τις περισσότερες φορές ξαναβλέπω τυχόν λάθη μου για να δω τι δεν έκανα σωστά.

Πεποιθήσεις των μαθητών για την αποτελεσματικότητα επιμέρους πρακτικών ανατροφοδότησης των διδασκόντων στο πλαίσιο της άμεσης και έμμεσης ανατροφοδότησης

Οι περισσότεροι μαθητές θεώρησαν πιο αποτελεσματική την πρακτική της άμεσης ανατροφοδότησης με υπόδειξη λάθους, διότι «δίνει το σωστό και καταλαβαίνεις καλύτερα το λάθος». Ωστόσο, 7 μαθητές τόνισαν την αναποτελεσματικότητα της πρακτικής αυτής υποστηρίζοντας ότι «δίνει έτοιμη την απάντηση στον μαθητή» και ότι δεν βοηθάει στην αφομοίωση του λάθους από τον ίδιο. Παράλληλα, 21 μαθητές εκλαμβάνουν ως αναποτελεσματική την έμμεση ανατροφοδότηση μόνο με ένδειξη διάπραξης του λάθους, καθώς δεν

βοηθά στην κατανόησή του και δεν είναι επεξηγηματική ως προς το σωστό. Η πρακτική αυτή χαρακτηρίστηκε ως «ανούσια και χρονοβόρα», ενώ μόνο 4 μαθητές ισχυρίστηκαν ότι «βάζει τον μαθητή να σκεφτεί μόνος του πάνω στο λάθος και να το κατανοήσει καλύτερα».

Μαθητής 9: Υπογραμμίζοντας το λάθος ή βάζοντας «++». Δεν το θεωρώ αρκετά αποτελεσματικό, διότι δεν εξηγεί ποιο είναι το σωστό και γιατί.

Μαθητής 17: Η διόρθωση του λάθους στα περισσότερα μαθήματα γίνεται με απλή υπογράμμιση του, κάτι που δεν βοηθά να επισημανθεί η σωστή εκδοχή του.

Επιπροσθέτως, 20 μαθητές αντιλαμβάνονται ως μη βοηθητική την προτροπή αναδιτύπωσης από τον διδάσκοντα της πρότασης που περιέχει το λάθος, καθώς υποστηρίζουν ότι δεν συνδέεται με το ευρύτερο περιβάλλον εμφάνισής του. Για 4 μόνο μαθητές αποτελεί «δεύτερη ευκαιρία» γόνιμης αξιοποίησης του λάθους από τον μαθητή, ώστε να διατυπώσει ξανά σωστά την πρόταση.

Επιπλέον, 8 μαθητές επικροτούν τις προφορικές συνεδρίες διδάσκοντος μαθητή για τα λάθη, καθώς δυνητικά μπορούν να ενισχύουν την άμεση επικοινωνία των δύο. Κυριαρχεί η βεβαιότητα στα σχόλια τους ότι η παρέμβαση του διδάσκοντος θα συμβάλει στην ερμηνεία και στη διόρθωση του λάθους στο πλαίσιο αυτό. Για την πλειονότητα των μαθητών, ωστόσο, η πρακτική αυτή καταγράφεται ως αναποτελεσματική και χρονοβόρα στο σχολικό περιβάλλον.

Τέλος, 16 μαθητές υποστήριξαν την εφαρμογή της έμμεσης μεταγλωσσικής διόρθωσης του λάθους με προϋπόθεση όμως τη βοήθεια της μεταγλωσσικής πληροφορίας στον εντοπισμό, κατανόηση και στη διόρθωση του λάθους από τον μαθητή. Η πρακτική αυτή απορρίπτεται, βεβαία, από ορισμένους μαθητές, διότι δεν παρέχει το σωστό με σαφή εξήγηση από τον διδάσκοντα. Επιβεβαιώνεται, επομένως, η γενικότερη τάση προτίμησης των μαθητών στην παροχή της άμεσης ανατροφοδότησης από τον διδάσκοντα ως πιο ακριβής και αξιόπιστη για τους ίδιους (Zacharias, 2007):

Μαθητής 13: Οι διορθώσεις των λαθών γινόταν με τους εκπαιδευτικούς. Ναι το θεωρώ αποτελεσματικό, γιατί έτσι διορθώνει ο άνθρωπος που ξέρει όλες τις απαντήσεις.

Αποτίμηση αποτελεσματικότητας της διόρθωσης από τους μαθητές με βάση τη σχολική τους εμπειρία

Οι περισσότεροι μαθητές επισημαίνουν ότι στη διάρκεια της μέχρι τώρα σχολικής τους πορείας η διόρθωση αποτελεί αποκλειστική ευθύνη του εκπαιδευτικού με την παροχή του σωστού από τον ίδιο. Το γεγονός αυτό θεωρείται ως αποτελεσματικό από τον μαθητή, καθώς σύμφωνα με τα σχόλια των μαθητών έρχονται «σε επαφή με το σωστό, για να μην επαναλάβουν το λάθος». Καταγράφηκε, ωστόσο, ως εν δυνάμει αποτελεσματική: α. η αλληλοδιόρθωση μέσα από την οποία μαθαίνει κανείς από τα λάθη των άλλων και β. η αυτοδιόρθωση, η οποία μπορεί να συνεισφέρει στην μη επαναληψιμότητα των λαθών από τους μαθητές:

Μαθητής 23: Όταν διορθώνεις τα λάθη των συμμαθητών παρατηρείς λάθη που έχεις κάνει ο ίδιος και άρα καταλαβαίνεις καλύτερα και τα δικά σου λάθη, ώστε να τα αποφύγεις στο δικό σου γραπτό.

Εντούτοις, επισημάνθηκαν ως δυσκολίες στην προσέγγιση του λάθους από τον ίδιο τον μαθητή, η ανασφάλεια του ως προς τον προσδιορισμό του σωστού και η έλλειψη εξάσκησης του στην πρακτική της αλληλοδιόρθωσης και αυτοδιόρθωσης:

Μαθητής 10: Δεν έχουμε μάθει να ελέγχουμε γραπτά και άρα είναι δύσκολο και αρκετά κουραστικό.

Μαθητής 14: Μπορεί να μην ξέρω ούτε εγώ το σωστό οπότε πώς θα είμαι σίγουρη για τα λάθη του συμμαθητή μου;

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω δεδομένα, η δυναμική και δημιουργική ένταξη του λάθους στη διδακτική διαδικασία προσκρούει στην παραδοσιακή-συμπεριφοριστική θεώρησή του διατηρώντας μια διαχρονικά ισχύουσα «αρνητική κουλτούρα του λάθους». Ειδικότερα, η έντονη σύνδεση της διόρθωσης με την αξιολόγηση, ο χαμηλός βαθμός μεταγνωστικής επεξεργασίας του λάθους στη σχολική πραγματικότητα και οι πεποιθήσεις που το συνδέουν με την αποτυχία του μαθητή να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του σχολείου φαίνεται να διέπουν την καθημερινή σχολική πρακτική. Δεδομένου ότι η πρόσληψη του λάθους από τον μαθητή αντικατοπτρίζει τις πρακτικές και πεποιθήσεις, αντίστοιχα, του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου του σχολείου γίνεται αντιληπτό ότι είναι αναγκαία η ενδυνάμωση του αναστοχαστικού ρόλου του διδάσκοντος μέσα από: α. τη διερεύνηση της υπάρχουσας «κουλτούρας του λάθους» και τον συνεχή έλεγχο της αποτελεσματικότητας των πρακτικών ανατροφοδότησης που εφαρμόζει και β. την ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής του ίδιου και του μαθητή στη διαμόρφωση μιας «θετικής κουλτούρας του λάθους», αρχικά σε επίπεδο μικροκουλτούρα της τάξης. Απαιτείται, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να «διαβάζει τις ταυτότητες των μαθητών» (Κουτσογιάννης, 2017: 94) και να συνειδητοποιεί τη δική του συμβολή στη διαμόρφωση αυτών.

Ταυτόχρονα, τυχόν παγιωμένες πεποιθήσεις διδασκόντων που αναζητούν τον «βέλτιστο τρόπο ανατροφοδότησης στα λάθη των μαθητών» απαιτείται να αντικατασταθούν από την έννοια της αποτελεσματικής ανατροφοδότησης σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον μάθησης (Hyland & Hyland, 2006). Πρόκειται για την αρχή της «ιδιαιτερότητας» (particularity) κατά την εφαρμογή πρακτικών διαχείρισης του λάθους (Kumaravadivelu, 2006: 171-176), η οποία δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση της ταυτότητας των διδασκόντων και των μαθητών ως καθοριστικού παράγοντα ενίσχυσης του ανατροφοδοτικού ρόλου της διόρθωσης. Επιμέρους πεδία περεταίρω έρευνας στο πλαίσιο αυτό συνιστούν η διερεύνηση της βαρύτητας που δίνονται από εκπαιδευτικούς και μαθητές σε επιμέρους λάθη του γραπτού και προφορικού λόγου σε συνδυασμό με τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας πρακτικών αλληλοδιόρθωσης και αυτοδιόρθωσης σε μακροπρόθεσμη βάση. Τέλος, καθίσταται αναγκαία η σύγκριση πεποιθήσεων εκπαιδευτικών και μαθητών ως προς επιμέρους πρακτικές διόρθωσης, ώστε να αμβλυνηθεί τυχόν αποκλίνουσα σχέση μεταξύ τους και να ενισχυθεί η αποτελεσματική εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων προσέγγισης του λάθους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Cobb, P., Stephan, M., McClain, K., & Gravemeijer, K. (2001). Participating in classroom mathematical practices. *Journal of the Learning Sciences*, 10, 113-164.
- Cohen, A. D. (1991). Feedback on Writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 133-159.
- Diab, N. M. (2011). Assessing the relationship between different types of student feedback and the quality of revised writing. *Assessing Writing*, 16(4), 274- 292.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Elo, S. & Kygnäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 Grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(02), 339-368.
- Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, 1(1), 318.
- Ferrance, E. (2000). *Themes in Education: Action Research*. The Education Alliance: Brown University, Providence, Rhode Island.
- Ferris, D. R. (2002). *Treatment of error in second languages student writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Contexts and issues in feedback on L2 writing: An introduction. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 1-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kim, J. (2005). The effects of a Constructivistic Approach on Student Academic Achievement, Self-concept, and Learning Strategies. *Asia Pacific Educational Review*, 6(1), 7-16.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to post method*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lopez, L.M. & Allal, L. (2007). Sociomathematical Norms and the Regulation of Problem Solving in Classroom Microcultures. *International Journal of Educational Research*, 46, 252-265.
- Luft, J. A. & Roehrig, G. H. (2007). Capturing Science Teachers' Epistemological Beliefs: The Development of the Teacher Beliefs Interview. *Electronic Journal of Science Education*, 11(2), 38-63.
- Montgomery, J. L. & Baker, W. (2007). Teacher-written feedback: Student perceptions, teacher self-assessment, and actual teacher performance. *Journal of Second Language Writing*, 16(2), 82-99.
- Seifried, J., & Wuttke, E. (2010). Student errors: how teachers diagnose them and how they respond to them. *Empirical Research in Vocational Education and Training (ERVET)*, 2(2), 147-162.
- Somekh, B. & Zeichner, K. (2009). Action Research for Educational Reform: remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17(1), 5-21.
- Spychiger, M., Kuster, R., & Oser, F. (2006). Dimensionen von Fehlerkultur in der Schule und deren Messung. Der Schulerfragebogen zur Fehlerkultur im Unterricht für Mittel und Oberstufe. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28, 87-110.
- Steuer, G., & Dresel, M. (2015) A constructive error climate as an element of effective learning environments. In *Psychological Test and Assessment Modeling*, 57, 262-275.

- Underwood, C. (2012). Belief and attitude change in the context of human development. In I. Serageldin (Eds.), *Sustainable human development in the twenty-first century*, (Vol. II, pp. 103-124). Paris: UNESCO.
- Whitehead, J., & McNiff, J. (2006). *All you need to know about Action Research*. California: Sage Publications.
- Zacharias, N. T. (2007). Teacher and Student Attitudes toward Teacher Feedback. *Regional Language Centre Journal*, 38(1), 38-52.

Ελληνόγλωσσον

- Ζαρκογιάννη, Ε. (2016). Πεποιθήσεις εκπαιδευτικών και διδακτικές πρακτικές: Σύγχρονο θεωρητικό πλαίσιο διερεύνησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 61(33), 55-69.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο: μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ-Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Abstract

Treatment of error in educational context determines over time the type of pedagogical relationship between teachers and students, the degree of implementation of feedback activities in the learning process and the orientation of the overall educational policy with regard to specific aims and teaching methodologies. These elements shape the “culture of error”, which constitutes the field of the present study, including the way error is being conceived and treated within the broader sociocultural environment of the school class. Specifically, action research in students’ beliefs and practices is adopted concerning the role of error in learning. Results show the need to recontextualize the existing “culture of error” with regard to the role of students and teachers within the social - institutional school context.

Keywords: Culture of error, practices, beliefs, feedback.

Η διδακτική της ιστορίας ως μέσο για την καλλιέργεια δημοκρατικής συνείδησης

Ελένη Καραμανώλη

Δρ. Διδακτικής μεθοδολογίας

ekaramanoli@edlit.auth.gr

Περίληψη

Οι σύγχρονες δημοκρατικές και πολυπολιτισμικές κοινωνίες απαιτούν, μέσα από την εκπαιδευτική πολιτική, πολίτες με αναπτυγμένη ιστορική σκέψη και συνείδηση. Το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας είναι κατάλληλο να ανταποκριθεί σε αυτήν την πρόκληση, καθώς παρέχει πρόσφορο έδαφος για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και συνείδησης όπως αυτές αρθρώνονται μέσα από τη συσχέτιση των δομικών ιστορικών εννοιών (ιστορική σπουδαιότητα, αίτιο-αποτέλεσμα, συνέχεια-αλλαγή, ηθική διάσταση, ιστορική προοπτική). Η παρούσα έρευνα στοχεύει στην ανάδειξη της σπουδαιότητας απόκτησης δημοκρατικού πνεύματος με την αξιοποίηση ανθρωπιστικών και δημοκρατικών αξιών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η έρευνα αφορά μία διδακτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε στο μάθημα της ιστορίας στη Γ΄ γυμνασίου σε 27 μαθητές με εστίαση στις δομικές ιστορικές έννοιες και την αξιοποίησή τους με τέτοιο τρόπο ώστε σε βάθος χρόνου να δομηθεί η δημοκρατική συνείδηση των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολείο, κοινωνία, παιδαγωγικές πρακτικές, εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ιστορικές δομικές έννοιες

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική πράξη είναι απαραίτητο να ενθαρρύνει την ελευθερία της έκφρασης και το γόνιμο διάλογο δημιουργώντας και καλλιεργώντας ανάλογο ενδοταξικό και σχολικό κλίμα. Σε αυτό το σημείο τίθενται μία σειρά από σχετικά ερευνητικά ερωτήματα: Ποιες παιδαγωγικές πρακτικές κρίνεται απαραίτητο να υιοθετηθούν προκειμένου να προωθηθεί η καλλιέργεια της παιδαγωγικής και κοινωνικής ευαισθητοποίησης για τη δημιουργία ενός σχολείου που θα διακρίνεται για την ενσυναίσθηση, τα δημοκρατικά και τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά του; Πώς θα αξιοποιηθεί η διαφορετικότητα και πώς θα αποφευχθεί ο διαχωρισμός, ο αποκλεισμός, η περιθωριοποίηση παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα; Η αποκάλυψη της πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών του παρελθόντος μπορεί να οδηγήσει στη διαμόρφωση θετικής θεώρησης της ετερότητας, του πλουραλισμού των απόψεων και της κατάρριψης των μικροθεωριών και των στερεοτύπων (Rosenthal & Burroughs, 2003).

Από τη στιγμή που η δημοκρατική συνείδηση δεν υφίσταται εκ φύσεως είναι απαραίτητο να διδαχθεί και αυτό αποτελεί το πρώτο και βασικό μάθημα εκτίμησης της δημοκρατίας. Κάποιες από τις βασικές αρχές και στόχους που διατρέχουν τη διαδικασία εκμάθησης είναι αρχικά οι εκπαιδευτικοί να υποβοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν την κατανόηση των διαφορών στις αξίες, τα ενδιαφέροντα, τις προτεραιότητες και τις απόψεις που ισχύουν σε κάποια διαφορετική κοινωνία από τη δική τους. Να καταστήσουν σαφές πως

οι διαφορές που εντοπίζονται είναι φυσιολογικές σε μία δημοκρατία και κρίνεται αναγκαίο να είναι αποδεκτές και σεβαστές από το κοινωνικό σύνολο. Επιπλέον, να καλλιεργήσουν στους μαθητές την εξοικείωση με τις διαφορετικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται για την επίλυση συγκρούσεων μεταξύ των αξιών, ενδιαφερόντων, προτεραιοτήτων και απόψεων στη δημοκρατία. Ακόμα, είναι σκόπιμο οι μαθητές να αναπτύξουν την αντίληψη ότι οι διαφορές μεταξύ των ανθρώπων, των σκέψεων, των συμβιβασμών δεν υπάρχουν μόνο στη σύγχρονη πολιτική ζωή, αλλά είναι ένα διαχρονικό φαινόμενο που διατρέχει όλες τις κοινωνίες. Υπάρχουν στην προσωπική, οικογενειακή, σχολική και εργασιακή ζωή αλλά και στα ιστορικά γεγονότα. Η διευθέτηση αυτών των διαφωνιών με την έννοια της αξιολόγησης, διαπραγμάτευσης, συμβιβασμού, ψηφοφορίας, και η διαδικασία της εργασίας μέσα από τη σύγκρουση είναι συχνά δύσκολη.

Η εκπαιδευτική πράξη μπορεί να υποστηρίξει τους μαθητές να αποκτήσουν και να εκτιμήσουν τα στοιχεία μία δημοκρατικής και ανθρώπινης κουλτούρας που σημαίνει ότι θα πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζουν και να εκφράζουν τα ενδιαφέροντά τους και τις απόψεις τους με εμπιστοσύνη στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και αυτοεκτίμηση. Επίσης, να συμπεριφέρονται μεταξύ τους με αμοιβαίο σεβασμό, που περιλαμβάνει την ενσυναίσθηση, την προθυμία και την ικανότητα αλλαγής των προοπτικών. Ταυτόχρονα, να είναι έτοιμοι να διευθετήσουν την ενδεχόμενη σύγκρουση με ειρηνικά μέσα, που είναι η διαπραγμάτευση και ο συμβιβασμός. Επιπλέον, να εκτιμούν τη λειτουργία των θεσμικών πλαισίων που τους προστατεύουν και περιορίζουν τα ατομικά δικαιώματα ελευθερίας. Παράλληλα, σπουδαίο είναι να εκπαιδευτούν ώστε να αναλαμβάνουν την ευθύνη των αποφάσεων και των επιλογών τους, λαμβάνοντας υπόψη τους το αντίκτυπο και για τον εαυτό τους και για τους άλλους. Τέλος, είναι σκόπιμο να γνωρίζουν ότι αν δεν συμμετέχουν στις αποφάσεις που τους επηρεάζουν, θα τις λάβουν άλλοι και το αποτέλεσμα μπορεί να είναι δυσμενές για τους ίδιους. Αν οι μαθητές εκπαιδεύονται στο να είναι ενεργοί πολίτες του κόσμου είναι απαραίτητο να εφαρμόσουν τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα στην καθημερινή τους ζωή στο σχολείο και όχι μόνο να μιλάνε για αυτά. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές θα πρέπει να έχουν κάποιο ρόλο στη λήψη αποφάσεων για την οργάνωση του σχολείου (MacMath, 2008).

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο εκπαιδευτικός στοχεύοντας σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον τάξης είναι απαραίτητο να θέσει κάποια ερωτήματα προκειμένου να αποφασίσει τι είδους τάξη επιθυμεί να έχει: τι είδους κοινωνικές νόρμες αξίες, προσδοκίες μεταβιβάζει στους μαθητές; Αντανακλούν και εφαρμόζουν αξίες όπως η επιδίωξη της ευτυχίας, της δικαιοσύνης και του κοινού καλού; Κατανοούν οι μαθητές τον ατομικό τους ρόλο και αξία στην εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας; Ποιος διευθύνει τη τάξη; Είναι μία δημοκρατική τάξη (διευθύνουν οι πολλοί;) ολιγαρχική (διευθύνουν μερικοί;) τυραννική (διευθύνει ένας;) ή υπάρχουν φορές που επικρατεί αναρχία (κανένας δε διευθύνει;); Υπάρχουν κανόνες, έχουν τροποποιηθεί, με ποιον τρόπο; Ποιος αποφασίζει ποιοι κανόνες θα εφαρμοστούν στην τάξη; Ποιες φωνές παρουσιάζονται/απουσιάζουν; Επιδιώκεται η ίση εκπροσώπηση στην τάξη; Οι μαθητές βλέπουν και ακούνε ποικίλες οπτικές ανά φύλο, ηλικία, φυλή κ.τ.λ. τις κατανοούν και εξασκούν την υπεράσπιση; Εξασκούν το διάλογο, τη συζήτηση, τη διαφωνία, με τέτοιο τρόπο ώστε να

αναπτύσσεται η ικανότητα τους να συνεργάζονται σε ποικίλους τομείς; Διεξάγουν συζητήσεις και επιχειρηματολογίες για να οικοδομήσουν και να κατακτήσουν την κατανόηση; Αξιοποιεί η τάξη ποικίλες οπτικές και αντιμετωπίζει τις διαφορετικές ιδέες; (Van Benthuyssen, 2018).

Ένα βασικό ερώτημα που τίθεται σε αυτό το σημείο είναι τι μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός για να υποστηρίξει τον τρόπο που η δημοκρατία εμφανίζεται στη ζωή και στα καθημερινά καθήκοντα στην τάξη. Αρχικά μία καλή πρακτική θα ήταν να συλλέξει και να αναλύσει πληροφορίες που προέρχονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών, η διδασκαλία, η μάθηση και η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού σε σχέση με την ανάπτυξη της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη, τη θέση του μαθήματος στο εκπαιδευτικό σύστημα, και τη σπουδαιότητά του σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα. Επιπλέον, να αναγνωρίσει και να αξιολογήσει την ποικιλία των προσεγγίσεων σε σχέση όχι μόνο με το επίπεδο των μαθητών στο μάθημα της ιστορίας, αλλά και τις ικανότητες που σχετίζονται με την έννοια της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη. Τέλος, να συλλέξει παραδείγματα από αποτελεσματικές πρακτικές με σκοπό τον καθορισμό του τρόπου με τον οποίο η ιστορική εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει καλύτερα τους νέους ανθρώπους να σκεφτούν την πολυπολιτισμικότητα θετικά, να μάθουν πώς θα ζουν μαζί, να καταπολεμήσουν τη χειραγώγηση και τη βία, και να αναπτύξουν ένα κλίμα συνεργασίας (Vinterek, 2010).

Τα τελευταία χρόνια γίνονται πολλές μελέτες σε θεωρητικό και εμπειρικό επίπεδο σχετικά με τη διδακτική της ιστορίας και αναπτύσσεται μία κοινή αποδοχή σε όλο τον κόσμο για το τι είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει η αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση. Ενδεικτικά κάποια βασικά στοιχεία είναι ότι η διδακτική της ιστορίας είναι απαραίτητο να μετακινηθεί πέρα από την απλή μετάδοση του τι γνωρίζουν οι ιστορικοί και να δοθεί έμφαση στην ιστορική μέθοδο, στο πώς οι ιστορικοί γνωρίζουν, αυτό, συχνά, αναφέρεται ως ιστορική σκέψη. Η ιστορική εκπαίδευση πρέπει να αποδίδει έμφαση στην ιστορική συνείδηση και στον τρόπο που η ιστορία και η μνήμη αλληλεπιδρούν για να μορφοποιήσουν τον τρόπο που σκεφτόμαστε για τον εαυτό μας, την κοινωνία και τη θέση μας στον κόσμο. Υπάρχουν πολλά μέρη που μπορεί να διδαχθεί το μάθημα της ιστορίας πέρα από τις σχολικές τάξεις, ιστορικοί τόποι, μουσεία, οικογενειακά γεγονότα κ.ά. Η ιστορική εκπαίδευση είναι απαραίτητο να κατευθύνει τους μαθητές να σκεφτούν τα στοιχεία για το παρελθόν, πώς αξιολογούνται και κατασκευάζονται οι σκέψεις για το παρελθόν. Η έρευνα στα στοιχεία αποδεικνύει ότι οι μαθητές, ακόμα και του δημοτικού σχολείου, μπορούν να εκπαιδευτούν να σκέφτονται με πιο περίπλοκους και πολύπλοκους τρόπους για το παρελθόν και τη σχέση του με το παρόν και το μέλλον. Οι περισσότεροι άνθρωποι «καταναλώνουν» τη δημόσια μνήμη άκριτα, υποθέτοντας ότι οι αναπαραστάσεις αποτελούν την «αλήθεια» για το παρελθόν. Δεν είναι ενημερωμένοι ότι οι αφηγήσεις που είναι ανολοκλήρωτες, εκφράζονται από συγκεκριμένες οπτικές και συχνά ανοικτές σε σημαντικές διαφωνίες. Αυτοί που δεν συμφωνούν με αυτές τις αφηγήσεις, των οποίων η παρουσία και τα κίνητρα δεν εξηγούνται, διατρέχουν συνεχώς τον κίνδυνο να σιωπούν ή να αποκλείονται από το δικαίωμά τους να βρίσκονται σε δημοκρατικούς χώρους. Από την άλλη, οι αληθινές ιστορίες που έζησαν οι άνθρωποι, οι σχέσεις τους με τους άλλους είναι κρυμμένες και τελικά ξεχασμένες (Kahne & Westheimer, 2003).

Το μάθημα της ιστορίας είναι το βασικότερο από όλα τα μαθήματα που θα παράσχει στα έθνη την κατανόηση της συνείδησης ότι αποτελούν ένα έθνος. Γι' αυτό το λόγο η με-

λέτη και η διδασκαλία της ιστορίας είναι διαχρονικά ουσιώδης. Η ιστορία είναι το μάθημα που παρέχει στα έθνη τη δυνατότητα να προσαρμόσουν τις αρχές που διαθέτουν, να διατηρήσουν τις αξίες μέσα από τη συνειδητοποίηση της προστασίας ώστε να μην τις απωλέσουν ώστε να υποβοηθήσουν τους ανθρώπους να κατανοήσουν το παρελθόν και το παρόν. Η ιστορία προφυλάσσει συνεχώς τη σπουδαιότητά της παρέχοντας στους ανθρώπους τη δυνατότητα να καταλήγουν σε συμπεράσματα από τις εμπειρίες, κυριαρχούν κάποιες αξίες, μεταβιβάζουν τις ανθρώπινες αξίες, και υπογραμμίζουν τις αρνητικές συμπεριφορές όπως η αδικία, κακοήθεια, λανθασμένες αλλά και θετικές συμπεριφορές όπως η δικαιοσύνη, ειλικρίνεια, η ορθότητα και η καλοσύνη. Η διδασκαλία της δημοκρατίας στην τάξη σημαίνει να ενσωματώσουν τις αξίες της δημοκρατίας χρησιμοποιώντας μία δημοκρατική προσέγγιση που παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να εξασκήσουν τη δημοκρατία και να δημιουργήσουν ένα ασφαλές περιβάλλον όπου οι μαθητές ρισκάρουν και μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Davis, 2010).

Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με μία διδακτική παρέμβαση 2,5 ωρών σε μαθητές της Γ΄ γυμνασίου κατά το σχολικό έτος 2018-2019, το δείγμα της έρευνας ήταν 27 μαθητές/-τριες. Η έρευνα αποτελούσε οιονοί πείραμα και σκοπός της διδασκαλίας ήταν να παρέχει έναυσμα για την καλλιέργεια πλουραλιστικής και ανεκτικής εθνικής ταυτότητας. Σε συνδυασμό με την καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης, καλλιέργεια ανθρωπιστικών αξιών και δημοκρατικής συνείδησης προωθώντας μία νέα διάσταση και προοπτική στο μάθημα της ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της παρέμβασης ήταν να αποσαφηνιστούν έννοιες όπως η δημοκρατία, η ελευθερία, ενσυναίσθηση.

Επιλέχτηκε το συγκεκριμένο μάθημα καθώς ο ανθρωπιστικός χαρακτήρας του επιβάλλει την καλλιέργεια αξιών, όπως η υπευθυνότητα, ο αλληλοσεβασμός, η αλληλεγγύη, η ελευθερία, η διαρκής κριτική επεξεργασία, αναίρεση στερεοτύπων και προκαταλήψεων εθνικών, φυλετικών, θρησκευτικών, κοινωνικών, έμφυλων, πολιτικών και πολιτισμικών.

Η διδακτική αυτή παρέμβαση επιδίωκε την ανάδειξη και μελέτη του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των κοινωνιών του παρελθόντος, στη δυνατότητα διαμόρφωσης θετικών στάσεων απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα και τον πλουραλισμό των πρακτικών και των οπτικών και στη θεμελίωση αξιακών παραδοχών: (α) ότι η πολιτισμική διαφορετικότητα είναι πλεονέκτημα για μια κοινωνία, (β) ότι οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν και να επωφεληθούν από τις διαφορετικές οπτικές των άλλων ανθρώπων, (γ) ότι η διαφορετικότητα θα πρέπει να προωθείται και να προστατεύεται, (δ) ότι οι άνθρωποι πρέπει να ενθαρρύνονται να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ανεξάρτητα από τις πολιτισμικές τους διαφορές.

Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί: α) πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τις έννοιες του ανθρωπισμού, της ενσυναίσθησης, β) πώς διαχειρίζονται τις έννοιες αυτές, γ) αν είναι αποτελεσματική η αξιοποίηση ειδικών στρατηγικών για τη βαθύτερη κατανόηση των ιστορικών αυτών εννοιών. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν: α) Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές αυτές τις έννοιες; β) Ποια προβλήματα και δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην κατανόηση αυτών των εννοιών; γ) Είναι ευαισθητοποιημένοι και ενημερωμένοι οι μαθητές πάνω σε αυτά τα ζητήματα;

Η διδακτική παρέμβαση αφορούσε το ιστορικό γεγονός των βαλκανικών πολέμων, δόθηκαν στους μαθητές/-τριες σώμα σχετικών πηγών και τέθηκαν κάποια ερωτήματα με στόχο την ικανοποίηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

1^η πηγή: «Ένας σέρβος στρατιώτης βοηθά παιδιά Τούρκων. Πώς συμπεριφέρεται ένας σέρβος στρατιώτης; Ευσπλαχνία προς τον εχθρό»

Όλες οι μεγάλες πόλεις των περιοχών που πρόσφατα απελευθερώθηκαν γέμισαν με αξιοθρήνητους, γυμνούς και ξυπόλητους, πεινασμένους και διψασμένους φτωχούς Τούρκους. Οι προστάτες τους, αυτοί που έφερναν ψωμί στις οικογένειες, κατατάχθηκαν στο στρατό για να υπερασπιστούν την αυτοκρατορία, ενώ οι γυναίκες, οι ηλικιωμένοι και τα παιδιά έμειναν πίσω χωρίς καμιά προστασία. Ο φόβος τους Χ για τον εχθρό τούς οδήγησε να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους και όλα τους τα υπάρχοντα και να δραπετεύσουν προς τις πόλεις με την ελπίδα ότι εκεί θα ήταν ευκολότερο να βρουν προστασία. Η πείνα τούς έσπρωχνε να ικετεύουν για ένα κομμάτι ψωμί. Έτσι, στις πρόσφατα απελευθερωμένες πόλεις, δεν μπορεί κανείς να περπατήσει στους δρόμους χωρίς να τον ενοχλήσουν οι τούρκοι φτωχοί που ζητιανεύουν για οποιοδήποτε φαγώσιμο. Ένας αξιωματικός μου περιέγραψε την ακόλουθη σκηνή που διαδραματίστηκε στο Καβάνταρτσι: Το Καβάνταρτσι είναι γεμάτο με φτωχούς Τούρκους που πεθαίνουν από την πείνα. Σε μια γωνιά, ένας σέρβος στρατιώτης, ένας απλός στρατιώτης, που καθόταν σε μια πέτρα, κρατούσε δύο αγόρια, τουρκόπουλα. το ένα καθόταν στο ένα του γόνατο, το δεύτερο στο άλλο, ενώ εκείνος τα αγκάλιαζε με τα δυο του χέρια. Στο ένα χέρι κρατούσε το ψωμί που του αναλογούσε, στο άλλο την ξιφολόγη. έκοβε το ψωμί με τη ξιφολόγη κι έδινε μια μπουκιά στο ένα αγόρι, μια στο άλλο και μια τρίτη έτρωγε ο ίδιος. Τους παρακολουθούσα καθισμένος παράμερα κι ένιωσα πόνο στην καρδιά, γιατί δεν είχα μια φωτογραφική μηχανή να απαθανάτισω αυτήν την υπέροχη σκηνή – τη χειρονομία αγάπης του σέρβου στρατιώτη προς τα παιδιά του ηττημένου εχθρού και την ευσπλαχνία που έδειχνε για την ατυχία τους.

Balkanski rat u slici i reči 12, 7(20) Απριλίου 1913

2^η πηγή: «Η συνάντηση των τούρκων και των μαυροβούνιων στρατιωτών στη Σκόδρα μετά την παράδοση της πόλης 24 Απριλίου 1913»

Καθώς κατέβαιναν προς την Αγορά, οι Μαυροβούνιοι συναντούσαν τούρκους στρατιώτες που κατευθύνονταν προς τη γέφυρα από την οποία θα αναχωρούσαν. Σταματούσαν και μιλούσαν μεταξύ τους για λίγο. οι Μαυροβούνιοι τους πρόσφεραν λευκό ψωμί και οι Τούρκοι το δέχονταν με ευγνωμοσύνη, άλλοτε αντάλλασσαν τσιγάρα. Συχνά οι χθεσινοί εχθροί έδιναν τα χέρια. Μικρά επεισόδια όπως αυτά επαναλαμβάνονταν συχνά, σε κοινή θέα των πολιτών, οι οποίοι δεν ανακατεύονταν, ούτε έδειχναν το παραμικρό σημάδι οποιουδήποτε αισθήματος. Αργότερα, μετά το μεσημέρι, οι τούρκοι στρατιώτες κατηφόρισαν από το Τεπέ σε σχηματισμό και εγκατέλειψαν οριστικά την πόλη.

Berri, σ. 252

3^η πηγή: «Προσπάθειες για τη συγκέντρωση χρημάτων για τους Νοτιοσλάβους αδερφούς στην Κροατία Ζάγκρεμπ για τον ερυθρό σταυρό των βαλκανικών εθνών»

Στη σημερινή συνεδρίαση στο δημαρχείο της πόλης στις 4 μ.μ., θα γίνει πρόταση να δώσει το Ζάγκρεμπ, η μητρόπολη του Κροατικού Βασιλείου, από το ταμείο της το ποσό των 20.000 κρούνας για τον Ερυθρό Σταυρό των Βαλκανικών Εθνών. Η πρόταση, βέβαια, θα γίνει αποδεκτή. Πρόκειται για το μεγαλύτερο ποσό που έχει συγκεντρωθεί μέχρι τώρα από οποιοδήποτε δημοτικό συμβούλιο. Το Ζάγκρεμπ θα έδινε ακόμα περισσότερα χρήματα, εάν βρισκόταν σε καλύτερη κατάσταση η οικονομία του Κόλο 46. «Την Πέμπτη, στην πρόβα της κροατικής μας Μουσικής Εταιρείας “Κόλο”, ο αντιπρόεδρος της, κος Πρίλεπιτς, ανακοίνωσε ότι σύντομα θα οργανωθεί έρανος για τη συλλογή χρημάτων για τον Ερυθρό Σταυρό των Βαλκανικών Εθνών και η Εταιρεία “Κόλο” πρέπει οπωσδήποτε να συμμετέχει. Τα νέα αυτά έγιναν δεκτά με μεγάλο ενθουσιασμό. Όλοι χειροκροτούσαν και επευφημούσαν. Στη συνέχεια, αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί κονσέρτο την Πέμπτη, 7 Νοεμβρίου και να δοθεί στον Ερυθρό Σταυρό το σύνολο του ποσού που θα συγκεντρωθεί.»

Εφημερίδα Hrvatski pokret, 4 Νοεμβρίου 1912

1^η ερώτηση: Νομίζετε ότι παρόμοιες στιγμές ανθρωπιάς αποτελούν γνώρισμα ενός συγκεκριμένου έθνους;

- Μαθητής Α: «νομίζω ότι σε δύσκολες καταστάσεις όλοι οι άνθρωποι πρέπει να επιδεικνύουν ανθρωπιά, πάνω από τα συμφέροντα»
- Μαθητής Β: «εγώ νομίζω ότι οι άνθρωποι στον πόλεμο πρέπει να κοιτάνε τον εαυτό τους, γιατί κινδυνεύουν»
- Μαθητής Γ: «ο άνθρωπος ποτέ δεν πρέπει να χάνει την ανθρωπιά του γιατί όλοι είμαστε άνθρωποι πάνω από όλα»

2^η ερώτηση: Πιστεύετε πως μπορούν να υπάρχουν παρόμοιες στιγμές ευσπλαχνίας/ανθρωπιάς σε περίοδο πολέμου;

- Μαθητής Κ: «πιστεύω πως εξαρτάται από τον άνθρωπο και τον τρόπο που έχει εκπαιδευτεί να αντιδρά σε τέτοιες καταστάσεις»
- Μαθητής Λ: «πιστεύω πως κανένας άνθρωπος δεν είναι τόσο σκληρός ώστε να μείνει ασυγκίνητος μπροστά σε έναν άλλο άνθρωπο που έχει ανάγκη, ειδικά όταν κινδυνεύει η ζωή του»
- Μαθητής Ν: «μακάρι να υπάρχουν γιατί πάνω απ’ όλα πρέπει να είναι η ανθρωπινή ζωή»

3^η ερώτηση: Έχετε διαβάσει στα εγχειρίδιά σας και ιδιαίτερα στα εγχειρίδια ιστορίας για εκδηλώσεις ανθρωπισμού προς τους αντιπάλους;

- Μαθητής Λ: «όχι, δεν θυμάμαι να έχω διαβάσει αντίστοιχες στιγμές»
- Μαθητής Κ: «εγώ ξέρω ότι δεν μπορεί να υπάρξει συμπόνια και ανθρωπισμός σε πόλεμο»
- Μαθητής Ν: «δεν έχω διαβάσει άρα δεν θα υπάρχει αφού δεν αναφέρεται στο βιβλίο»

4^η ερώτηση: Θεωρείτε ότι η καθημερινή ζωή στο μέτωπο κάνει φίλους τους εχθρούς;

- Μαθητής Μ: «τότε καταλαβαίνεις πως όλοι οι άνθρωποι είναι ίδιοι και δεν έχεις να χωρίσεις τίποτα με το συνάνθρωπό σου»
- Μαθητής Π: «εγώ νομίζω ότι οι εχθροί γίνονται φίλοι γιατί αντιμετωπίζουν τις ίδιες δυσκολίες και αυτές τους φέρνουν κοντά»
- Μαθητής Δ: «όταν είσαι σε κατάσταση πολέμου καταλαβαίνεις ότι μπορεί ανά πάσα στιγμή να πεθάνεις, έτσι αντιλαμβάνεσαι ότι δεν υπάρχει λόγος να μισείς το διπλανό σου»

5^η ερώτηση: Ποιοι ήταν οι λόγοι που οδήγησαν σ' αυτή τη φιλανθρωπική κίνηση στο Ζάγκρεμπ; Γιατί οι συντάκτες του άρθρου ήταν τόσο σίγουροι ότι οι αρχές της πόλης θα υποστηρίξουν τη δωρεά; Νομίζετε πως η συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες ήταν ζήτημα κοινωνικού κύρους;

- Μαθητής Ε: «οι φιλανθρωπικές κινήσεις όποιο κίνητρο και αν έχουν βοηθούν και είναι πολύτιμες για τους ανθρώπους που υποφέρουν»
- Μαθητής Ζ: «από αυτήν την κίνηση ωφελήθηκαν πολλοί άνθρωποι»
- Μαθητής Α: «η συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες ήταν ζήτημα κοινωνικού κύρους αλλά και ανθρωπιάς»

6^η ερώτηση: Εσείς πώς θα αντιδρούσατε αν κάποιος συνάνθρωπός σας ανεξαρτήτως φυλής, θρησκείας κ.τ.λ. που βρισκόταν σε ανάγκη ζητούσε τη βοήθειά σας;

- Μαθητής Β: «εγώ αν μπορούσα να προσφέρω βοήθεια σε κάποιον συνάνθρωπό μου θα το έκανα χωρίς δεύτερη σκέψη»
- Μαθητής Ε: «εγώ θα ήμουν επιφυλακτικός, θα αναζητούσα πρώτα αν έχει πραγματική ανάγκη και μετά θα αποφάσιζα τι θα κάνω»
- Μαθητής Ζ: «εξαρτάται τι είδους ανάγκη, αν ήταν κάτι που ζημίωνε εμένα τότε δε θα είχα θέμα αλλιώς όχι»

Αποτελέσματα

Στην 1^η ερώτηση οι μαθητές δεν επικεντρώνονται στην έννοια της ανθρωπιάς ως χαρακτηριστικό γνώρισμα ενός συγκεκριμένου έθνους, αλλά στην επίδειξη ανθρωπιάς σε συγκεκριμένη δύσκολη συνθήκη, σε κατάσταση πολέμου. Παρουσιάζεται ο «άλλος» ως εχθρός που πρέπει να νικηθεί για να επιβιώσει το άτομο και κατ' επέκταση το έθνος. Αυτό έχει σαν φυσικό επακόλουθο να τους είναι δύσκολο να αντιληφθούν αυτές τις έννοιες και πολύ περισσότερο να είναι σε θέση να τις αναγνωρίσουν σε ένα σώμα πηγών. Παρόλα αυτά επιβραβεύουν τις πράξεις ανθρωπισμού ανεξάρτητα το κίνητρο, αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα ύπαρξής του, πολύ περισσότερο σε εμπόλεμες καταστάσεις. Μάλιστα στην πλειονότητά τους θέτουν την αξία της ανθρωπίνης ύπαρξης σε προτεραιότητα ως ύψιστο πανανθρώπινο αγαθό, ανεξάρτητα από εθνικές, φυλετικές και άλλες διαφορές. Σε αυτό το σημείο προτάσσεται η αξία της ανθρωπίνης ζωής και γίνεται σεβαστή η διαφορετικότητα. Βέβαια υπάρχουν και εκείνοι που θέτουν ως κριτήριο ένδειξης ανθρωπισμού τις συνθήκες και σε αυτήν την περίπτωση πολέμου κρίνουν πως ο κάθε άνθρωπος είναι

αναγκαίο να διασώσει τον εαυτό του. Με άλλα λόγια, θέτουν προτεραιότητα στο ατομικό συμφέρον έναντι του κοινωνικού. Ανάγουν το θέμα στην προσωπική επιλογή του κάθε ανθρώπου και κανένας δεν εστίασε στην έννοια του έθνους. Από αυτό γίνεται αντιληπτό ότι αναγνωρίζουν τα άτομα ως μονάδες, όχι ως σύνολο ενός έθνους και δρουν ως ξεχωριστές οντότητες.

Στη 2^η ερώτηση αναφορικά με το αν μπορούν να υπάρξουν στιγμές ευσπλαχνίας/ανθρωπιάς εμπλέκουν την εκπαίδευση του κάθε ανθρώπου στον τρόπο αντίδρασής του κατά συνέπεια χωρίς να το δηλώνουν ρητώς κρίνουν πως η αντίδραση του κάθε ανθρώπου συμβαδίζει και αντανακλά την παιδεία του. Επιπλέον, αναγνωρίζουν τη βιαιότητα του πολέμου και κρίνουν πως οι άνθρωποι σε τραγικές καταστάσεις αντιλαμβάνονται την αξία του πανανθρώπινου αγαθού της ζωής. Ταυτόχρονα, εντοπίζεται διάσταση απόψεων στην πρόωθηση του ατομικού ή του κοινού συμφέροντος.

Στην 3^η ερώτηση αναφορικά με το αν αναφέρονται εκδηλώσεις ανθρωπισμού στα διδακτικά εγχειρίδια οι απαντήσεις ήταν αρνητικές, μάλιστα προέβλεπαν την άποψη ότι από τη στιγμή που δεν αποτυπώνεται κάτι τέτοιο στο σχολικό εγχειρίδιο συνεπάγεται ότι δεν υφίσταται. Σε αυτό το σημείο προβάλλεται το σχολικό εγχειρίδιο ως αυθεντία, τοποθέτηση που επιρρώνει και αναδύει τις μικροθεωρίες των μαθητών.

Στην 4^η ερώτηση οι μαθητές προβάλλουν την άποψη ότι μπροστά στις συνθήκες πολέμου η διαφορετικότητα παραμερίζεται, τους ενώνουν οι ομοιότητες και δεν τους χωρίζουν οι διαφορές. Ταυτόχρονα μπροστά στο ενδεχόμενο του θανάτου παραμερίζονται οι όποιες διαφορές και αυτό που τίθεται σε προτεραιότητα είναι η ανθρώπινη ζωή. Σε αυτό το σημείο προβάλλεται όχι μόνο η ιδέα του ανθρωπισμού αλλά και το δικαίωμα του κάθε ανθρώπου στη ζωή.

Στην 5^η ερώτηση οι μαθητές αξιολογούν θετικά τις φιλανθρωπικές κινήσεις εφόσον πραγματοποιούνται με γνώμονα την παροχή βοήθειας και έχουν ευεργετική δράση. Επιπλέον, αναγνωρίζουν ότι τέτοιες δράσεις αντανακλούν όχι μόνο το κοινωνικό κύρος αλλά και τον ανθρωπισμό που επιδεικνύει η κοινωνία. Αναδύεται ο σεβασμός στην ανθρώπινη ύπαρξη που οδηγεί στις φιλανθρωπικές κινήσεις οι οποίες είναι απαραίτητο να υποστηρίζονται και να ενισχύονται από το σύνολο της κοινωνίας. Και σε αυτήν την ερώτηση οι μαθητές επικεντρώνονται στο κοινό καλό και στην ωφέλεια του κοινωνικού συνόλου με σεβασμό στη διαφορετικότητα.

Στην 6^η ερώτηση παρατηρείται διάσταση απόψεων, πιο συγκεκριμένα, ενώ στις προηγούμενες ερωτήσεις διαφαίνεται ότι οι μαθητές διακρίνονται από αισθήματα ανθρωπισμού, δημοκρατική κατά βάση σκέψη, στην τελευταία ερώτηση που είναι πιο προσωπική και επαφίεται στην προσωπική άποψη του καθενός εμφανίζουν διστακτικότητα και επιφύλαξη αναφορικά με την παροχή βοήθειας σε ανθρώπους που χρήζουν βοήθειας. Θα εξέταζαν το θέμα πολύπλευρα και κατόπιν θα αποφάσιζαν, σε αυτό το σημείο δεν λείπει και η πρόταση του προσωπικού συμφέροντος και η περιχαράκωσή του.

Από την επεξεργασία των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας προκύπτει ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν τις πράξεις ανθρωπισμού, χωρίς, όμως, ποτέ να αναφέρουν τη συγκεκριμένη λέξη. Σε κάποιες πιο γενικές ερωτήσεις πρόβαλαν την υπεράσπιση του κοινού καλού, την παράβλεψη των διαφορών και την προάσπιση της ανθρώπινης ζωής, θεωρώντας ότι οι άνθρωποι όταν βρίσκονται σε ειδικές συνθήκες όπως είναι ο πόλεμος παραμερίζουν αυτά που τους χωρίζουν και δίνουν έμφαση σε αυτά που τους συνδέουν. Ταυτό-

χρονα είναι χαρακτηριστικό ότι αντίστοιχες πράξεις ανθρωπισμού δεν εντοπίζονται από τους μαθητές στα σχολικά εγχειρίδια ούτε και στα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας και κατά συνέπεια δεν καλλιεργείται η συγκεκριμένη έννοια μέσω αυτών. Επιπλέον, κρίνουν θετικά τις φιλανθρωπικές κινήσεις εφόσον αυτές αποβλέπουν και στοχεύουν στο κοινό καλό. Σε κάποια πιο προσωπική ερώτηση κάποιοι διαχωρίζουν τη θέση τους και υποστηρίζουν πως θα θέσουν κριτήρια τα οποία θα καθορίσουν αν θα παρέχουν βοήθεια ή όχι σε κάποιον άλλο άνθρωπο, ενώ άλλοι αβίαστα απαντούν ότι θα ανταποκριθούν σε όποιον απευθυνθεί για βοήθεια.

Συμπεράσματα/συζήτηση

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε ότι οι μαθητές ταλαντεύονται ανάμεσα στην προάσπιση του ατομικού συμφέροντος και την υπεράσπιση της ανθρώπινης ύπαρξης αναγνωρίζοντας βέβαια το συναίσθημα της ανθρωπιάς. Είναι χαρακτηριστικό ότι εντάσσουν την επίδειξη ανθρωπιάς στο κοινωνικό πλαίσιο που αναφέρεται η πηγή. Πιο συγκεκριμένα, αντιδρούν ανάλογα με την επικρατούσα κάθε φορά κοινωνική συνθήκη (πόλεμος-ειρήνη) έτσι παρατηρείται οι μαθητές να μην έχουν αποκρυσταλλωμένη άποψη για το αν θα επιδείξουν ανθρωπιά στον «εχθρό» όντας σε εμπόλεμη κατάσταση. Θέτουν ως κριτήριο το προσωπικό αισθητήριο του καθενός και τον προσωπικό αξιακό κώδικα. Τα ερευνητικά αποτελέσματα αποτελούν απόρροια του γεγονότος ότι δεν έχουν έρθει σε επαφή με τέτοιου είδους πηγές στις οποίες διαφαίνεται το αίσθημα της ανθρωπιάς καθώς απουσιάζουν από τα διδακτικά εγχειρίδια Ιστορίας. Από την άλλη, κρίνουν ότι όταν η κατάσταση έχει φτάσει στο έσχατο σημείο και υπάρχει κίνδυνος για την ανθρώπινη ζωή παραμερίζεται το μίσος, σε αυτό το σημείο διαφαίνεται ότι κρίνουν πιο συναισθηματικά και λιγότερο λογικά την κατάσταση όταν τίθεται θέμα ανθρώπινης ζωής. Αναφορικά με την εκδήλωση φιλανθρωπικών κινήσεων είναι επιφυλακτικοί για το λόγο που πραγματοποιούνται παρόλα αυτά αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητά τους καθώς βοηθούν ανθρώπους σε ανάγκη. Τέλος, ενώ αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα παροχής βοήθειας σε ανθρώπους που έχουν ανάγκη όταν η ερώτηση εξατομικεύεται αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό και επιφυλακτικότητα την παροχή βοήθειας.

Κατά συνέπεια, το σχολείο είναι απαραίτητο να στοχεύει στην ενίσχυση των δημοκρατικών, ανθρωπιστικών στάσεων και αξιών και στην προώθηση δραστηριοτήτων που λειτουργούν υποστηρικτικά για ανθρωπιστικές στάσεις. Το μάθημα της Ιστορίας, όπως αναδεικνύεται από την έρευνα, μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος για ανάπτυξη ενσυναίσθησης και πεδίο γόνιμου προβληματισμού, διαλόγου και αλληλεπίδρασης. Με απώτερο στόχο να συγκροτηθεί μία δημοκρατική κουλτούρα στους μαθητές. Όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συνδημιουργούν την εκπαιδευτική πράξη, οι νέοι άνθρωποι εκπαιδεύονται να είναι «κριτικοί αναγνώστες» της κοινωνίας τους, ενεργοί και σκεπτόμενοι πολίτες μίας δημοκρατικής κοινωνίας. Κατά αυτόν τον τρόπο ενθαρρύνονται να θέσουν κάποια ερωτήματα: Ποιος το είπε; Γιατί το είπε; Γιατί θα πρέπει να το πιστέψουμε; Ποιος ωφελείται αν το πιστέψουμε και δράσουμε με βάση αυτό (Apple & Beane, 2007, LaRoche, 2015);

Η καλλιέργεια αξιών στα πλαίσια της εκπαίδευσης και αντιλήψεων για τις αξίες που είναι ποικίλες παρόλο που είναι ευρέως αποδεκτός ως εγγενής στη δημόσια εκπαίδευση, είναι απαραίτητο να διδαχθεί (Aspin, 2003; Halstead, 1996; Lovat, 2005; Pascoe, 2002;

Prencipe & Helwig, 2002). Ενώ η εκμάθηση των ηθικών αρχών ήταν πάντα ενσωματωμένη στην επίσημη εκπαίδευση, η ιστορική έρευνα επιτρέπει την εξέταση των κοινωνικών και των περίπλοκων σχέσεων που συνθέτουν και συνθέτονται από αυτές. Η ιστορία στοχεύει να ερμηνεύσει γεγονότα, σχέσεις και δομές με τρόπους που προσφέρουν οπτικές και αντιλήψεις του παρόντος (Halbert, 2009).

Λαμβάνοντας υπόψη, λοιπόν, τα αποτελέσματα που έφερε στο φως η συγκεκριμένη έρευνα είναι απαραίτητο να ακολουθηθούν κάποιες πρακτικές προκειμένου να καλλιεργηθεί η δημοκρατική συνείδηση στους μαθητές. Αρχικά κρίνεται σκόπιμο οι μαθητές να κατανοήσουν τις διαφορές στις αξίες, τα ενδιαφέροντα, τις προτεραιότητες και τις απόψεις που επικρατούν σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία. Ταυτόχρονα να κατανοήσουν ότι οι διαφορές που υφίστανται είναι φυσιολογικές σε μία δημοκρατία και θα πρέπει να είναι σεβαστές. Επιπλέον, να εξοικειωθούν με τις διαφορετικές μεθόδους που μπορούν να αξιοποιηθούν για την επίλυση των συγκρούσεων ανάμεσα στις αξίες, τα ενδιαφέροντα, τις προτεραιότητες και τις απόψεις σε μία κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, οι μέθοδοι που μπορεί να ακολουθηθούν είναι η συζήτηση, η διαπραγματεύση (συμπεριλαμβανομένου του συμβιβασμού) και η λήψη απόφασης με τη διαδικασία της ψηφοφορίας. Επίσης, να αναπτυχθεί η αντίληψη στους μαθητές ότι οι διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους και τρόποι επίλυσής τους μέσα από συζητήσεις, διαπραγματεύσεις και ψηφοφορία δεν υπάρχουν μόνο στη σύγχρονη πολιτική ζωή, αλλά εντοπίζονται διαχρονικά και στην προσωπική ζωή, την οικογένεια, το σχολείο, και την εργασία. Υπάρχουν και στα ιστορικά γεγονότα, όπως παρουσιάστηκε και στην παρούσα έρευνα.

Καταληκτικά, η ιστορία αναμφίβολα έχει ένα σημαντικό ρόλο να διαδραματίσει στην ανάπτυξη όχι μόνο ενεργών και ενημερωμένων πολιτών αλλά και στη διαμόρφωση πολιτών που διαθέτουν ηθικές αξίες. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η διδασκαλία και πιο συγκεκριμένα η διδασκαλία της ιστορίας συνδέεται άμεσα με την εξέταση των αξιών και αυτό εκφράζεται μέσα από τη δομή, το περιεχόμενο του μαθήματος, την αξιολόγηση, την παιδαγωγική και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Arthur, Davies, Wrenn, Hayden, & Kerr, 2001; Barker, 2002).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Rosenthal A. & Burroughs Gr. (2003). *Appreciating Democracy: A Lesson Plan for High School Teachers of Civics, Government and U.S. History*, 1-30, Eagleton Institute of Politics of Rutgers University. Accessed from: https://www.ncsl.org/Portals/1/documents/public/trust/democracylesson/AppreciatingDemocracyLesson_CompleteDocument.pdf
- Halbert, K. (2009). *History teaching and the values agenda*. PhD thesis, James Cook University. Accessed from: <http://eprints.jcu.edu.au/10411>
- Halstead, J. (1996). Values and Values Education in Schools. In J. M. Halstead & M. Taylor (Eds.), *Values in Education and Education in Values*, 3-15. London: Falmer Press.
- Arthur, J., Davies, I., Wrenn, A., Hayden, T., & Kerr, D. (2001). *Citizenship through Secondary History*. London: Routledge Falmer.
- Aspin, D. (2003). Actions speak louder. *EQ Australia*. Accessed from: http://www.curriculum.edu.au/eq/archive/summer2003/html/article_01.shtml

- Barker, B. (2002). Values and Practice: history teaching 1971-2000. *Cambridge Journal of Education*, 32(1), 61-72.
- Lovat, T. (2005). Australian Perspectives On Values Education: Research in Philosophical, *Professional and Curricular*. Accessed from: http://www.schools.nsw.edu.au/edu_leadership/prof_read_/ethics/lovat.php
- Pascoe, S. (2002). Values in Education: An Overview. In S. Pascoe (Ed.), *Values in Education*, 3-11. Deakin West: Australian College of Educators.
- Prencipe, A., & Helwig, C. (2002). The Development of Reasoning about the Teaching of Values in School and Family Contexts. *Child Development*, 73 (3), 841-856.
- Van Benthuyzen, H. (2018). Building democratic classrooms: cultivating civic competencies, *Teaching Channel*, Accessed from: <https://www.teachingchannel.com/blog/building-democratic-classrooms>
- Vinterek, M. (2010). How to live democracy in the classroom, *Education Inquiry*, 1:4, 367-380, DOI: 10.3402/edui.v1i4.21951. Accessed from: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3402/edui.v1i4.21951>
- Kahne J. & Westheimer J. (2003). Teaching Democracy: What Schools Need to Do, In *Phi Delta Kappan*, 85(1):34-40, 57-66, DOI: 10.1177/003172170308500109. Accessed from: https://www.researchgate.net/publication/255703662_Teaching_Democracy_What_Schools_Need_to_Do
- Κολεφ, Β. & Κουλούρη, Χ. (επιμ.), (2005). *Οι Βαλκανικοί Πόλεμοι*, (μτφρ. Ι. Πεντάζου). Προσβάσιμο στο: http://cdrsee.org/jhp/pdf/WorkBook3_gr.pdf
- MacMath, S. (2008). Implementing a Democratic Pedagogy in the Classroom: Putting Dewey into Practice, *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1 (1), 1-12. Accessed from: [file:///C:/Users/%CE%91%CE%BB%CE%AD%CE%BE%CE%B1%CE%BD%CE%B4%CF%81%CE%BF%CF%82/Downloads/30388-Article%20Text-79719-1-10-20080710%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/%CE%91%CE%BB%CE%AD%CE%BE%CE%B1%CE%BD%CE%B4%CF%81%CE%BF%CF%82/Downloads/30388-Article%20Text-79719-1-10-20080710%20(1).pdf)
- Davis, M. (2010). Practicing Democracy in the NCLB Elementary Classroom, *Practicing Democracy in the Classroom 2*, 1-73. Accessed from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509466.pdf>
- Apple & Beane. (eds.). (2007). *Democratic schools: Lessons in powerful education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- LaRoche S. I. (2015). *Expanding Democracy in Classrooms: History Teacher Candidates' Perceptions of Student Feedback as a Democratic Teaching Practice*, Doctoral Dissertations, 1-148. Accessed from: https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1407&context=dissertations_2

Abstract

The modern democratic and multiperspective societies require, through educational policy, citizens with increased historical thinking and consciousness. History lesson is appropriate to respond to this challenge because it offers a breeding ground for culture historical thinking and consciousness as they articulate through correlation between second order concepts. This survey aims at emergence of conquest the significance of democratic spirit in and out of school with utilization of humanic and democratic values in educational process. The nomination of multiperspectivism of the past societies may lead to a positive conformation of educational process, pluralism of ideas and the confutation of stereotypes. This survey is education interference in history lesson at 3rd class of Elementary school in 27 students focusing on second order concepts in that way so that will construct democratic consciousness to students.

Keywords: School, society, educational practices, educational environment, second order concepts.

Δημιουργικές τεχνικές και ψηφιακά πολυτροπικά τεχνήματα στην εκπαίδευση: Η έρευνα ως μετασχηματιστική πρακτική

Αλέξιος Μπράιλας

Μεταδιδακτορικός Ερευνητής, Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
abrailas@panteion.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια αξιοποιούνται όλο και περισσότερο δημιουργικές και πολυτροπικές μέθοδοι στην έρευνα των κοινωνικών επιστημών. Η συμπερίληψη και μη λεκτικών καναλιών επικοινωνίας επιτρέπει την πρόσβαση σε διαφορετικές εμπειρίες και την αναπαράστασή τους με ένα ριζικά νέο τρόπο. Σε αυτή την εργασία παρουσιάζουμε και μελετούμε την ανάπτυξη και τον σταδιακό μετασχηματισμό ενός συγκεκριμένου πολυτροπικού ψηφιακού τεχνήματος μέσα από έναν “χορό” επιτελέσεων στον οποίο συμμετέχουν και συνδιαμορφώνουν με τη δράση τους άνθρωποι, πρακτικές και τεχνολογικά μέσα. Η οντολογική στροφή χρησιμοποιείται ως το θεωρητικό υπόβαθρο σε αυτήν την διερεύνηση. Μέσω αυτής τη οπτικής, η ερευνητική πρακτική νοηματοδοτείται εκ νέου ως η διαδικασία συμμετοχής σε μια συμβολή οργανικών και ανόργανων παραγόντων. Η ενεργητική παραγωγή τεχνημάτων και η συμμετοχική παραγωγή ενός πολυφωνικού συνόλου μεγαλύτερου από το άθροισμα των μερών, δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για ένα πλούσιο μαθησιακό βίωμα. Σε αυτό το πλαίσιο, ευνοείται η προσωπική ανάπτυξη του ερευνητή και των συμμετεχόντων μέσα από τη συγκρότηση ενός σύμπλοκου όλου, τη συνεξέλιξη των μελών που το συναποτελούν και τη δημιουργία νοηματοδοτημένων προσωπικών συνδέσεων. Συμμετέχοντας σε δίκτυα επιτελέσεων των εμπειριών τους, οι ερευνητές κατασκευάζουν νέες, και δυναμικά λειτουργικότερες, αφηγήσεις των βιωμάτων τους. Η προτεινόμενη σχεσιακή και επιτελεστική οντολογία βασίζεται σε έναν διαφορετικό εμπειρισμό που αξιοποιεί με δημιουργικό τρόπο το αναπάντεχο και τις ευτυχείς συμπτώσεις στην ερευνητική διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: Πολυτροπικός, έρευνα, τεχνήματα, οντολογική στροφή.

Εισαγωγή

Μια βασική συνιστώσα της έρευνας στις κοινωνικές και παιδαγωγικές επιστήμες είναι η συλλογή των εμπειρικών δεδομένων. Μάλιστα, κάποια επιστημονικά περιοδικά ακολουθούν μια πολιτική δημοσίευσης μόνο εμπειρικών εργασιών, δηλαδή εργασιών που βασίζονται σε πρωτογενή εμπειρικά δεδομένα, και όχι ανασκοπήσεων ή θεωρητικών άρθρων. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ζούμε σε μια κοινωνία προσανατολισμένη στην παραγωγή, συλλογή και επεξεργασία εμπειρικών δεδομένων, αυτό που οι van Es και Schäfer (2017) ονομάζουν *δεδομενοποίηση* της κοινωνίας (*datafied society*). Ωστόσο, η ίδια η έκφραση ‘συλλογή εμπειρικών δεδομένων’ είναι προβληματική, γιατί υπονοεί ως αυτονόητη και προτάσσει μια πολύ συγκεκριμένη οντολογία και επιστημολογία της γνώσης. Δηλαδή ότι υπάρχει ένας ‘πραγματικός’ κόσμος εκεί έξω και ότι υπάρχει τρόπος να τον μελετήσουμε ‘αντικειμενικά’ δια μέσου της εξαγωγής των δεδομένων του με αυστηρά (προ)τυποποιημένες διαδικασίες, στο πλαίσιο ενός αναγνωρισμένου και έγκυρου επιστημονικού Πα-

ραδείγματος (Κυήη, 1987). Ωστόσο, η συγκεκριμένη οντολογία και επιστημολογία της γνώσης και των δεδομένων δεν πρέπει να θεωρείται η ίδια δεδομένη, όπως θα δούμε και παρακάτω. Οι κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις διατείνονται ότι τα δεδομένα δεν εξαγονται αλλά μάλλον συν-δημιουργούνται (Masson, van Es, & Wieringa, 2020). Σε μια μεταμοντέρνα μεθοδολογική θεώρηση, τα δεδομένα αποτελούν μια συμπαραγωγή μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων, μια ενεργητική διαδικασία επίτευξης της γνώσης και του κόσμου. Επομένως, μια εναλλακτική διατύπωση θα ήταν αντί για τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων να αναφερόμαστε σε *διεμπλοκές δεδομένων* (data entanglements). Διεμπλοκές που περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων, το συγκείμενο των δεδομένων, τους εμπλεκόμενους στη δημιουργία τους, καθώς και την ίδια τη διαδικασία παραγωγής τους (Masson et al., 2020).

Σε αυτή την εργασία παρουσιάζουμε και μελετούμε τη διεργασία ανάπτυξης ενός συγκεκριμένου πολυτροπικού ψηφιακού τεχνήματος μέσα από μια σειρά μετασχηματιστικών επιτελέσεων στις οποίες εμπλέκεται ο ερευνητής, οι φοιτητές ενός μαθήματος και τα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιούνται. Η οντολογική στροφή (ontological turn) αξιοποιείται ως το θεωρητικό υπόβαθρο σε αυτή την διερεύνηση. Μέσα από την παρουσίαση των μετασχηματισμών ενός συγκεκριμένου ψηφιακού τεχνήματος, η ερευνητική πρακτική επαναπροσδιορίζεται ως η διαδικασία συμμετοχής σε μια δημιουργική συμβολή οργανικών και ανόργανων παραγόντων. Πρόκειται για μια διαφορετική λειτουργική και σχεσιακή επιστημολογία, ένας διαφορετικός εμπειρισμός (St. Pierre, 2016), ένα όραμα της γνώσης ως μέρος μιας επίτευξης του κόσμου και όχι ως εξωτερικός ελεγκτής του (Pickering, 2010).

Η έρευνα ως αναπαράσταση

Το επιστημολογικό ρεύμα του θετικιστικού αναγωγισμού κυριάρχησε κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα στην ψυχολογία και τις επιστήμες της αγωγής σε μια προσπάθεια αυτές να αποκτήσουν χαρακτηριστικά θετικής επιστήμης (Dafermos, 2014). Η θετικιστική επιστημολογία στηρίχθηκε στην παραδοχή ότι οι φυσικές επιστήμες αποτελούν το πρότυπο επιστημοσύνης προς το οποίο οι υπόλοιπες επιστήμες όφειλαν να συμμορφωθούν (Δαφέρμος, 2010). Η Κοινωνία της Πληροφορίας και οι εξελίξεις στον τομέα της τεχνητής νοημοσύνης κατά τις δύο πρώτες δεκαετίες του 21^{ου} αιώνα έστρεψαν ακόμα περισσότερο την προσοχή της επιστημονικής κοινότητας στα εμπειρικά δεδομένα, που τώρα πλέον παράγονται και συσσωρεύονται με εκρηκτικούς ρυθμούς μέσα από αυτοματοποιημένες διαδικασίες στο διαδίκτυο και τα νέα κοινωνικά μέσα (big data). Έννοιες και όροι όπως αλγόριθμοι μηχανικής μάθησης (machine learning) και εξόρυξη δεδομένων (data mining) ήρθαν δυναμικά στο προσκήνιο, ενώ οι επιστήμονες των δεδομένων (data scientists) κατακτούν το στάτους σύγχρονων σαμάνων (Davenport & Patil, 2012). Το κοινωνικό-πολιτισμικό συγκείμενο της ανθρώπινης συμπεριφοράς δεν φαίνεται πλέον να είναι απαραίτητο για την ανάλυσή της, ή μπορεί ακόμα και αυτό να ποσοτικοποιείται εύκολα από την επιστήμη των δεδομένων. Αυτό που τώρα έχει ύψιστη σημασία στην εκπαίδευση είναι η καλλιέργεια της στατιστικής εγγραμματοσύνης και της εγγραμματοσύνης στην ανάκτηση, επεξεργασία και βέλτιστη ανάλυση των απανταχού δεδομένων, κάτι το οποίο χαρακτηρίζεται ως εγγραμματοσύνη των δεδομένων (data literacy) σε μια κοινωνία που κυριολε-

κτικά καθοδηγείται από τα δεδομένα (data-driven) (Wolff, Cooch, Montaner., Rashid, & Kortuem, 2016).

Η οντολογική στροφή: Η έρευνα ως επιτέλεση

Η οντολογική στροφή (ontological turn) αναφέρεται στην ιδέα ότι οι διαφορετικές κοινωνικές ομάδες (ακόμα και οι επιστημονικές κοινότητες) λειτουργούν σε ριζικά διαφορετικές πραγματικότητες. Δηλαδή δεν υπάρχει μια μοναδική πραγματικότητα εκεί έξω και, ενδεχόμενα, πολλές διαφορετικές αντιλήψεις/κατασκευές της από τις κοινότητες των ανθρώπων (one world many views - κοινωνικός κονστρουκτιβισμός), αλλά διαφορετικές πραγματικότητες per se (many views) (Zembylas, 2017). Σε αυτή τη θεώρηση, ο κόσμος είναι μια συμβολή (confluence) (Gergen, 2019), μια απροσδιόριστη πολλαπλότητα επιτελεστικών οντοτήτων, οργανικών και ανόργανων, που βρίσκονται πάντα εν τω γίνεσθαι, σε έναν αποκεντρωμένο χορό δράσεων (Pickering, 1995, 2017). Η οντολογική στροφή έχει αναπόφευκτες επιστημολογικές προεκτάσεις. Αν η γνώση ως αναπαράσταση μιας μοναδικής εξωτερικής πραγματικότητας επιβάλλει διχοτομίες αλήθειας/ψεύδους, η έρευνα ως επιτέλεση δεν το απαιτεί καθόλου. Άλλωστε πως μπορούμε να γνωρίζουμε το που ένας επιτελεστικός χορός δράσεων μπορεί να μας οδηγήσει; Το μόνο που μπορούμε να κάνουμε είναι να καταγράψουμε και να παρακολουθήσουμε το βίωμα της συμμετοχής σε αυτό το χορό (Pickering, 1995, 2017). Επομένως, οι άνθρωποι δεν έχουν απλά διαφορετικές αναπαραστάσεις, ερμηνείες και πεποιθήσεις, αλλά συμμετέχουν σε εντελώς διαφορετικές πραγματικότητες και πρακτικές (Zembylas, 2017).

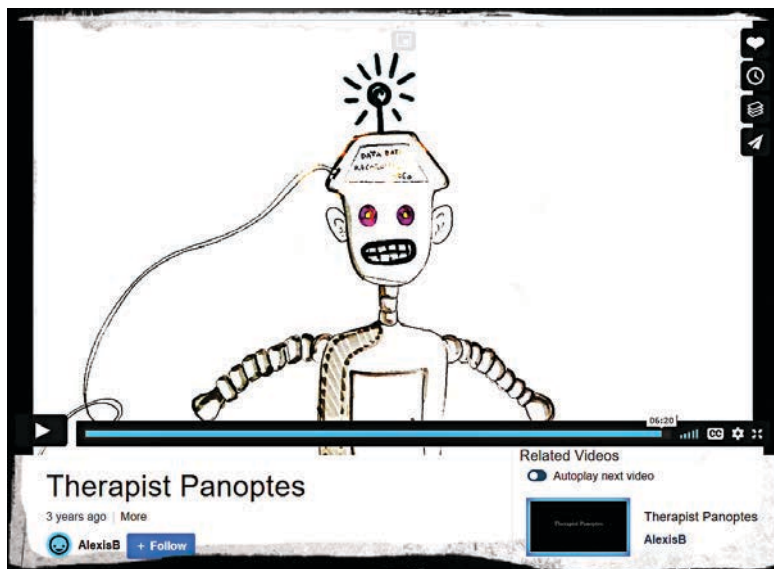
Ψηφιακά πολυτροπικά τεχνήματα: Από την αναπαράσταση στην επιτέλεση

Τα τελευταία χρόνια αξιοποιούνται όλο και περισσότερο δημιουργικές και πολυτροπικές μέθοδοι στην έρευνα των κοινωνικών επιστημών. Η συμπερίληψη και μη λεκτικών καναλιών επικοινωνίας επιτρέπει την πρόσβαση σε διαφορετικές εμπειρίες και την αναπαράστασή τους με ένα ριζικά νέο τρόπο (Bagnoli, 2004· Silver, 2013). Ως ψηφιακό τεχνήμα (digital artefact) μπορούμε να ορίσουμε οποιοδήποτε ψηφιακό αντικείμενο μπορεί να βιωθεί online και εξυπηρετεί έναν σκοπό, επικοινωνεί ένα μήνυμα, αξιοποιώντας περισσότερες της μίας τροπικότητες (Kress, 2010· Tham, 2015). Τα ψηφιακά τεχνήματα μπορεί να πάρουν τη μορφή ψηφιακού εγγράφου, βίντεο, κόμικς, παρουσίασης, ιστολογίου, ή μιας ψηφιακής αφήγησης σε οποιαδήποτε δυνατή μορφή. Στην εποχή των νέων κοινωνικών μέσων και του ιστού δεύτερης γενιάς (web 2.0), ψηφιακά τεχνήματα μπορεί να δημιουργήσει ο καθένας, χωρίς να απαιτούνται ιδιαίτερες τεχνικές γνώσεις, αξιοποιώντας μια πληθώρα δωρεάν διαδικτυακών υπηρεσιών δημιουργίας περιεχομένου.

Οι σημερινοί έφηβοι και νεαροί ενήλικες έχουν χαρακτηριστεί ως *διαρκώς δικτυωμένοι* (Boyd, 2014) και ως η γενιά των οθονών αφής, γιατί είναι διαρκώς συνδεδεμένοι, επικοινωνούν και συμμετέχουν στο κοινωνικό γίνεσθαι μέσω των νέων κοινωνικών μέσων και των έξυπνων κινητών. Τα έξυπνα κινητά τηλέφωνα, μπορούν να θεωρηθούν ως κυβερνητικές (cybernetic) επεκτάσεις τους σώματος (Brailas & Tsekeris, 2014) και οι ίδιοι οι έφηβοι ως σύγχρονοι κυβερνο-οργανισμοί (cyborgs) (Αλεξιάς, 2011). Αυτοί η δεδομένη εξοικείωση με τα νέα μέσα και τις νέες ψηφιακές κουλτούρες μπορεί να αξιοποιηθεί στα

πλαίσια εκπαιδευτικών και ερευνητικών εγχειρημάτων για την παραγωγή ψηφιακών τεχνημάτων που μπορούν να βιωθούν διαδικτυακά από απόσταση και να επηρεάσουν τη δράση των συμμετεχόντων στο φυσικό τους χώρο, συνιστώντας έτσι μια μετασχηματιστική πρακτική. Στη συγκεκριμένη εργασία αντιμετωπίζουμε τα ψηφιακά τεχνήματα ως μια μεταβατική πρακτική, ενδιάμεση της αναπαράστασης και της επιτέλεσης. Οι ερευνητές αλληλοεπιδρούν ενεργητικά με τα διαδικτυακά πολυτροπικά ερεθίσματα που παράγουν, τόσο κατά τη διεργασία παραγωγής τους, όσο και κατά τον διαμοιρασμό των τελικών ψηφιακών αντικειμένων, συμμετέχοντας ουσιαστικά με τη δράση τους στη συγκρότηση της εν τω γίνεσθαι διαδικτυακής κουλτούρας. Έτσι τα ψηφιακά τεχνήματα μπορούν να αποτελέσουν μια πρακτική που συνδυάζει στοιχεία αναπαράστασης και επιτέλεσης.

Εικόνα 1: «Ο Πανόπτης Θεραπευτής: Η ψυχοθεραπεία στην εποχή της τεχνητής νοημοσύνης (<https://vimeo.com/328980060>)»



Τα ψηφιακά τεχνήματα χρησιμοποιήθηκαν σε μαζική κλίμακα ως εκπαιδευτικό εργαλείο σε ένα μάθημα MOOC (E-learning and digital cultures) που προσφέρθηκε από το Πανεπιστήμιο του Εδιμβούργου μέσω της πλατφόρμας Coursera για πρώτη φορά το 2013 (Knox & Bayne, 2014· Sinclair, 2016). Στην Ελλάδα, η πρακτική των ψηφιακών τεχνημάτων ως εκπαιδευτικά και ερευνητικά εργαλεία αναπτύχθηκε σε μια σειρά προπτυχιακών μαθημάτων στο τμήμα Ψυχολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου (Brailas, 2017· Brailas, Koskinas, & Alexias, 2017· Μπράϊλας, 2017, 2018) σε συνεργασία με το *Εργαστήριο Δυνητικής Πραγματικότητας, Διαδικτυακής Έρευνας και Εκπαίδευσης* του τμήματος. Η αρχική ιδέα που οδήγησε στην πραγματοποίηση αυτών των δράσεων ήταν η προσφορά στους φοιτητές που παρακολουθούσαν μαθήματα σχετικά με τη κουλτούρα του διαδικτύου και την ψυχολογία της δικτυωμένης ζωής, μιας μαθησιακής εμπειρίας ισόμορφης προς αυτή που αναπτύσσεται στις δυνητικές κοινότητες και στα social media, δηλαδή ισόμορφης προς το σύνολο των συμμετοχικών βιωμάτων που συγκροτούν τις διαφορετικές και εν τω γίνεσθαι διαδικτυακές κουλτούρες και υποκουλτούρες και, εν τέλει, το βίωμα της δικτυωμένης ζωής σήμερα. Επομένως, η ίδια η ιδέα του συμμετοχικού βιώματος ήταν εξ αρχής συμβατή με την οντολογική στροφή και τη θεώρηση της έρευνας ως επιτέλεσης.

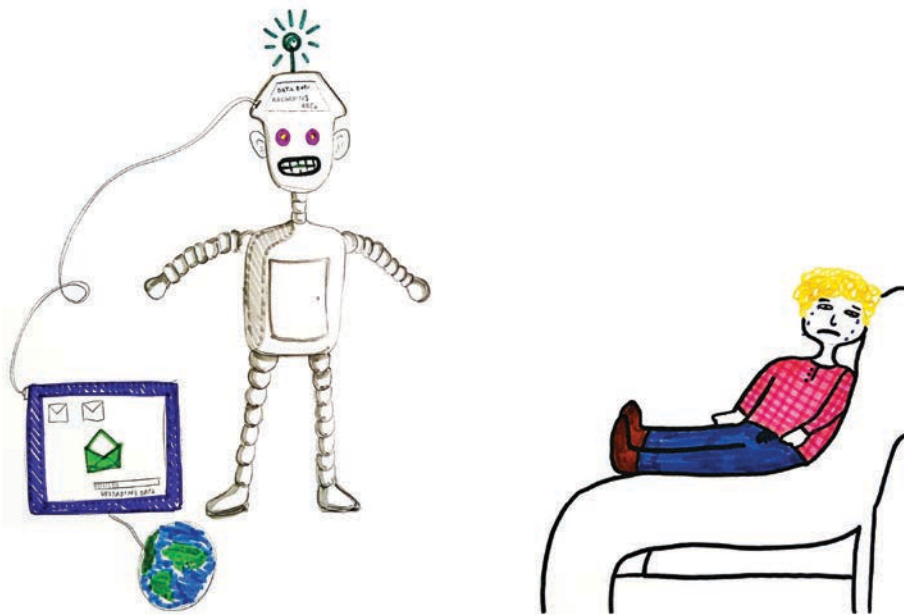
Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε ένα ψηφιακό τέχνημα που γεννήθηκε στο πλαίσιο των παραπάνω εκπαιδευτικών και ερευνητικών δράσεων, και θα δείξουμε πως αυτό το ψηφιακό τέχνημα αποτελεί μια μετασχηματιστική πρακτική που συνδυάζει στοιχεία αναπαράστασης και επιτέλεσης.

Πανόπτης Θεραπευτής: Η διεργασία ενός ψηφιακού τεχνήματος

Ο Πανόπτης Θεραπευτής (Therapist Panoptes) είναι ένα ψηφιακό τέχνημα για την ψυχοθεραπεία στην εποχή της τεχνητής νοημοσύνης. Το τέχνημα είναι διαθέσιμο ως ψηφιακό βίντεο στην διεύθυνση (url): <https://vimeo.com/328980060> (Εικόνα 1). Η παραγωγή του συγκεκριμένου τεχνήματος ήταν απότοκος μιας δημιουργικής διεργασίας και πολλών συγκυριών και ευτυχών συμπτώσεων. Το Εργαστήριο Δυνητικής Πραγματικότητας διοργάνωνε το Δεκέμβριο του 2018 μια ημερίδα με θέμα “Από το Διαδίκτυο στο Blockchain: Κοινωνική Πληροφορική Ψηφιακή Δημιουργική Οικονομία – Δυνητικοί Κόσμοι, Επιπτώσεις και Προκλήσεις στην Κοινωνία και στο Άτομο”. Στο πλαίσιο αυτής της ημερίδας, ζητήθηκε από τον συγγραφέα/ερευνητή να συμμετέχει με μια ανακοίνωση. Παράλληλα, ο συγγραφέας κατά το ίδιο διάστημα δίδασκε το μάθημα “Systems Theory, Psychology & Social Media” στους εισερχόμενους φοιτητές Erasmus του τμήματος Ψυχολογίας (<https://emergence.edublogs.org>). Στη θεματολογία του μαθήματος αυτού υπήρχε η ενότητα των επιπτώσεων της τεχνητής νοημοσύνης στην άσκηση της ψυχοθεραπείας, υπό τη θεώρηση της συστημικής θεωρίας, ενώ ο συγγραφέας ήταν και ψυχοθεραπευτής και είχε άμεση επαφή με το εν λόγω αντικείμενο. Σε αυτό το συγκεκριμένο ξηπήδησε η ιδέα μιας ανακοίνωσης στην ημερίδα με τίτλο “Psychology in the era of Artificial Intelligence and Technological Singularity”. Τις εβδομάδες πριν την ανακοίνωση στην ημερίδα, ο συγγραφέας δίδαξε την αντίστοιχη ενότητα στους φοιτητές του μαθήματος και τους αξιοποίησε, ως αναστοχαστική ομάδα (Brailas et al., 2019). Μέσα από τη διεργασία του μαθήματος προέκυψε η συμμετοχική ομαδική ζωγραφιά των φοιτητών που φαίνεται στην Εικόνα 2.

Αυτή η ζωγραφιά ενέπνευσε στη συνέχεια τον συγγραφέα να επινοήσει τον όρο *Πανόπτης Θεραπευτής*, για να αναφερθεί σε μια υποθετική οντότητα τεχνητής νοημοσύνης με άμεση πρόσβαση στο σύνολο των πληροφοριών που αφορούν ένα θεραπευόμενο και με ασύλληπτες δυνατότητες επεξεργασίας τους. Μετά την ανακοίνωση στο συνέδριο, ακολούθησε πρόσκληση για υποβολή των κειμένων της ημερίδας σε ένα ειδικό τεύχος του περιοδικού *Homo Virtualis*. Την ίδια περίοδο, ο συγγραφέας έτυχε να διαβάζει το βιβλίο *My Voice Will Go with You* (Rosen, 1982) με περιεχόμενο ψυχοθεραπευτικές ιστορίες του Milton Erickson. Αυτό ενέπνευσε τον συγγραφέα να ξεκινήσει το κείμενο της εργασίας του με μια αφηγηματική βινιέτα, μια σύντομη φανταστική ιστορία. Το πλήρες κείμενο της ανακοίνωσης, μαζί με την αφηγηματική βινιέτα, δημοσιεύτηκε τελικά σε ειδικό τεύχος του περιοδικού *Homo Virtualis* (Brailas, 2019). Στη συνέχεια η αφηγηματική βινιέτα, μαζί με την ομαδική ζωγραφιά (Εικόνα 2), αποτέλεσαν τα πρωτογενή υλικά για τη δημιουργία του τελικού ψηφιακού τεχνήματος (Εικόνα 1). Το συγκεκριμένο τέχνημα αναπτύχθηκε από τον συγγραφέα καταρχήν για να χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικό υλικό στο πλαίσιο ενός αντίστοιχου μαθήματος στο επόμενο εξάμηνο.

Εικόνα 2: «Η συμμετοχική ζωγραφιά των φοιτητών που ενέπνευσε την ιδέα του Πανόπτη Θεραπευτή: Μια οντότητα τεχνητής νοημοσύνης με ασύλληπτες δυνατότητες καταγραφής και επεξεργασίας δεδομένων για τον θεραπευόμενο (Brailas, 2019)»



Το ψηφιακό τέχνημα του Πανόπτη Θεραπευτή αποτελεί μια αναπαράσταση σε πολλά στάδια, με κάθε ένα στάδιο να εισάγει επιπλέον πληροφορίες και τροπικότητες. Στην αρχική θεματική του μαθήματος προστέθηκε η αναπαράσταση της συμμετοχικής ζωγραφιάς από την αναστοχαστική ομάδα των φοιτητών (Εικόνα 2). Η συμμετοχική ζωγραφιά με τη σειρά της ενέπνευσε τον όρο Πανόπτης Θεραπευτής, αξιοποιώντας την πολιτισμική κληρονομιά της Ελληνικής μυθολογίας (ο Άργος Πανόπτης ήταν μυθικό τέρας με πλήθος ματιών διάσπαρτα στο σώμα του που μπορούσαν να παρακολουθούν συνεχώς τα πάντα). Η ιδέα του Πανόπτη Θεραπευτή με τη σειρά της οδήγησε στη συγγραφή της σύντομης φανταστικής ιστορίας που εμπλούτισε το δημοσιευμένο άρθρο. Όλα τα προηγούμενα στάδια τροφοδότησαν το τελικό ψηφιακό τέχνημα (Εικόνα 1) που με τη σειρά του τροφοδοτεί δυνητικά μια νέα (επόμενη) αναστοχαστική ομάδα φοιτητών.

Όμως από την παραπάνω περιγραφή της διεργασίας δημιουργίας του καταληκτικού, και δυνητικά πάντα εν τω γίνεσθαι, ψηφιακού τεχνήματος γίνεται φανερό ότι αυτό αποτελεί μια διαμορφωτική διαδικασία μετασχηματισμού και επιτέλεσης. Μέσα σε μια περίοδο μερικών μηνών, ο ερευνητής ως ενεργός δράστης εν μέσω ενός κοινωνικο-πολιτισμικού συγκείμενου, επιτελεί μια σειρά μετασχηματισμών στο τέχνημά του, λαμβάνει ανατροφοδότηση και παρακολουθεί της συνέπειες αυτών των μετασχηματισμών και στη συνέχεια επινοεί τους επόμενους μετασχηματισμούς. Και αυτός ο χορός των επιτελέσεων συνεχίζεται. Και η έκβαση κάθε επιτέλεσης αποτελεί ένα νέο τέχνημα με διαφορετικές κάθε φορά τροπικότητες. Στο μεταξύ ο ίδιος ο συγγραφέας “επινοείται” από τα τεχνήματά του, μετασχηματίζεται από καθηγητή σε ερευνητή και αντίστροφα, και από συγγραφέα άρθρων σε δημιουργό πολυτροπικών τεχνημάτων, εξελίσσοντας συνεχώς την κατανόσή του και την αντίληψή του για την αρχική του θεματική, την επίδραση δηλαδή της τεχνητής νοημοσύνης στην ψυχοθεραπεία. Μια κατανόηση που εμπλουτίζεται κάθε φορά, είτε από τις φωνές της αναστοχαστικής ομάδας, είτε από τις διαφορετικές τροπικότητες και

τις συνέπειες που αυτές επάγουν (affordances), είτε από το δυνητικό ακροατήριο των τεχνημάτων στο διαδίκτυο. Πρόκειται δηλαδή για ένα διαρκή χορό επιτελέσεων και μετασχηματισμών ανάμεσα σε μια διεμπλοκή (entanglement) και σε ένα δίκτυο, ζωντανών και υλικών δρώντων (Latour, 2007· Pickering, 2017).

Συζήτηση

Η αποϊστορικοποίηση των κοινωνικών διεργασιών στα ανθρώπινα συστήματα ήταν μια από τις συνέπειες της κυριαρχίας του θετικισμού στις κοινωνικές επιστήμες κατά τον 20^ο αιώνα. Η θετικιστική επιστημολογία στηρίχθηκε στην παραδοχή ότι οι φυσικές επιστήμες αποτελούν το πρότυπο επιστημοσύνης προς το οποίο οι υπόλοιπες επιστήμες οφείλουν να συμμορφωθούν (Δαφέρμος, 2010). Σε μια ορθολογιστική προσπάθεια να απαγκιστρωθεί από τις ιδεαλιστικές φιλοσοφικές αντιλήψεις, κυρίως θεοκρατικής προέλευσης, ο θετικιστικός αναγωγισμός έφτασε στο άλλο άκρο, όπου οι βασικοί μηχανισμοί της λειτουργίας του ατόμου να γίνονται πλέον αντιληπτοί ως προϊόντα μιας εκτός ιστορίας φύσης (Παπαμιχαήλ, 2003). Σήμερα, αυτή η αποϊστορικοποίηση των κοινωνικών διεργασιών επεκτείνεται και στο χώρο των δεδομένων: τα πάντα μπορούν να ποσοτικοποιηθούν και να αναπαρασταθούν ως δεδομένα, ανεξάρτητα από το συγκείμενο και τη διεργασία δημιουργίας τους. Ωστόσο, αυτή η στάση υπονοεί μια αναπαραστασιακή οντολογία και επιστημολογία της γνώσης. Αντίθετα, η οντολογική στροφή εστιάζει το ενδιαφέρον στη διεργασία και στην ιστορία της, σε ένα δίκτυο δρώντων υποκειμένων και υλικών αντικειμένων που συναλλάσσονται και συνεξελίσσονται. Έτσι, η οντολογική στροφή προκρίνει μια μεθοδολογική κουλτούρα που είναι λιγότερο *μιμητική* και περισσότερο *ποιητική* (Doll, 2006)

Η θεωρία του Prigogine για τη μη αναστρεψιμότητα των φυσικών διεργασιών και τη θερμοδυναμική των συστημάτων μακράν της ισορροπίας ήρθε να κλονίσει τα θεμέλια του θετικισμού μέσα από τον ίδιο τον πυρήνα των θετικών επιστημών (Prigogine & Stengers, 1997). Το βέλος του χρόνου, η παραδοχή της ιστορικής διάστασης των φαινομένων και η απόρριψη της θεώρησης του κόσμου ως μηχανικού αυτόματου, μια μπομπίνας που μπορεί να ξετυλίγεται και να τυλίγεται ξανά με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, καθιστά προβληματική την αποϊστορικοποίηση των δεδομένων. Τα διαφορετικά επιστημονικά Παραδείγματα κατά Kuhn, στηρίζονται σε διαφορετικές οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές. Ωστόσο, όταν κάποιος αναστοχάζεται πάνω στην οντολογική στροφή και εξετάζει συγκριτικά τις αναπαραστασιακές και τις επιτελεστικές προσεγγίσεις, το ζήτημα δεν είναι ποια από τις δύο προσεγγίσεις είναι εγκυρότερη, αλλά τι είδους συνέπειες παράγει η μια και τι η άλλη.

Σε αυτή την εργασία παρουσιάστηκε ένα ψηφιακό τέχνημα του συγγραφέα μέσα από τη διεργασία παραγωγής του και το χορό των επιτελέσεών του. Από το 2015 μέχρι σήμερα, αξιοποιήσαμε ψηφιακά τεχνήματα σε μια σειρά εκπαιδευτικών και ερευνητικών εγχειρημάτων στο πλαίσιο προπτυχιακών μαθημάτων του Τμήματος Ψυχολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου για τη μελέτη της βιωμένης εμπειρίας των συμμετεχόντων. Πλήθος πρωτότυπων τεχνημάτων δημιουργήθηκαν από τους συμμετέχοντες φοιτητές σε αυτά (Μπράβιλας, 2017, 2018). Η ενεργητική παραγωγή τεχνημάτων και η συμμετοχική παραγωγή ενός συνόλου μεγαλύτερου από το άθροισμα των μερών, το “δημιουργούμε μαζί, αλληλοεπιδρούμε μαζί, μοιραζόμαστε μαζί” σε ένα μεικτό περιβάλλον μάθησης, δημιουργεί τις

κατάλληλες συνθήκες για ένα πλούσιο μαθησιακό βίωμα και για την καλλιέργεια εκείνων των ήπιων δεξιοτήτων που απαιτούνται από έναν σύγχρονο ερευνητή. Σε αυτό το πλαίσιο, ευνοείται η προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων μέσα από τη συγκρότηση ενός σύμπλοκου δικτύου επιτελέσεων, τη συνεξέλιξη των μελών που το συναποτελούν και τη δημιουργία νοηματοδοτημένων προσωπικών συνδέσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Bagnoli, A. (2004). 'Researching Identities with Multi-method Autobiographies.' *Sociological Research Online*, 9(2), 1-15. <https://doi.org/10.5153/sro.909>
- Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. Yale University Press.
- Brailas, A. (2017). Digital storytelling in the classroom: How to tell students to tell a story. *International Journal of Teaching and Case Studies*, 8(1), 16-28. <https://doi.org/10.1504/IJTCS.2017.084407>
- Brailas, A. (2019). Psychotherapy in the era of artificial intelligence: Therapist Panoptes. *Homo Virtualis*, 2(1), 68. <https://doi.org/10.12681/homvir.20197>
- Brailas, A., Avani, S.-M., Gkini, C., Deilogkou, M.-A., Dimitriadis, G., Thravalou, E., Fouka, E., & Koskinas, K. (2019). Group work, reflective practice and blogging in academic teaching: Developing peer learning networks. *PsyArxiv*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/stjv2>
- Brailas, A., Koskinas, K., & Alexias, G. (2017). Teaching to emerge: Toward a bottom-up pedagogy. *Cogent Education*, 4(1), 1377506. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1377506>
- Brailas, A., & Tsekeris, C. (2014). Social behaviour in the internet era: Cyborgs, adolescents and education. *European Journal of Social Behaviour*, 1(1), 1-4. <https://doi.org/10.5281/zenodo.237023>
- Dafermos, M. (2014). Reductionism. In T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of Critical Psychology* (pp. 1651-1653). New York, NY: Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7_271
- Davenport, T. H., & Patil, D. J. (2012). Data scientist: The sexiest job of the 21st century. *Harvard Business Review*, 90(10), 70-76, 128.
- Doll, W. E. Jr. (2006). Method and Its Culture: An Historical Approach. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 3(1), 85-89.
- Gergen, K. J. (2009). *Relational Being: Beyond Self and Community*. New York: Oxford University Press.
- Knox, J., & Bayne, S. (2014). Multimodal profusion in the literacies of the Massive Open Online Course. *Research in Learning Technology*, 21. <https://doi.org/10.3402/rlt.v21.21422>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Kuhn, T. S. (1987). *Η Δομή των Επιστημονικών Επανάστασεων*. Εκδόσεις Σύγχρονα Θέματα.
- Latour, B. (2007). *Reassembling the social: An introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford Univ. Press.

- Masson, E., van Es, K., & Wieringa, M. (2020). Data Walking for Critical Data Studies: An Explorative Survey of Walking Methodologies. *Digital Culture @ Education*, 11(1), 36-52.
- Pickering, A. (1995). *The mangle of practice: Time, agency, and science*. University of Chicago Press.
- Pickering, A. (2010). *The Cybernetic Brain: Sketches of Another Future*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pickering, A. (2017). The Ontological Turn: Taking Different Worlds Seriously. *Social Analysis*, 61(2). <https://doi.org/10.3167/sa.2017.610209>
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1997). *The End of Certainty. Time, Chaos, and the New Laws of Nature*. Free Press.
- Rosen, S. (1982). *My Voice Will Go with You: The Teaching Tales of Milton H. Erickson*. W. W. Norton.
- Silver, J. (2013). Visual methods. In C. Willig, *Introducing Qualitative Research In Psychology*. McGraw Hill Education, Open University Press.
- Sinclair, C. (2016). With a personal appearance from the online teacher. *Video Journal of Education and Pedagogy*, 1(1). <https://doi.org/10.1186/s40990-016-0010-3>
- St. Pierre, E. A. (2016). Rethinking the Empirical in the Posthuman. In C. Taylor & C. Hughes (Eds.), *Posthuman research practices in education* (pp. 25-36). Palgrave Macmillan.
- Tham, J. (2015). Multimedia vs. Multimodal: A Matter of Terms [Blogpost]. *Jason Tham Rhetoric • Technology • Communication*. <https://jasontham.com/2015/05/19/multimedia-vs-multimodal-a-matter-of-terms/>
- van Es, K., & Schäfer, M. T. (2017). *The Datafied Society. Studying Culture through Data* : <http://www.oapen.org/record/624771>
- Wolff, A., Cooch, D., Montaner., J. J., Rashid, U., & Kortuem, G. (2016). Creating an understanding of data literacy for a data-driven society. *The Journal of Community Informatics*, 12(3), 9-26.
- Zembylas, M. (2017). The contribution of the ontological turn in education: Some methodological and political implications. *Educational Philosophy and Theory*, 49(14), 1401-1414. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1309636>

Ελληνόγλωσσον

- Αλεξιάς, Γ. (2011). *Κοινωνιολογία του σώματος: Από τον “Άνθρωπο” Νεότερνταλ” στον “Εξολοθρευτή.”* Εκδόσεις Πεδίο.
- Δαφέρμος, Μ. (2010). Θετικισμός στην ψυχολογική έρευνα: Μία απόπειρα κριτικής θεώρησης. In Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Eds.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Τόπος.
- Μπράιλας, Α. (2017). *Πολύπλοκα Συστήματα και Χάος: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπράιλας, Α. (2018). *Η Μάθηση στο Χρονότοπο του Διαδικτύου: Κοινότητες, Ψηφιακή Κουλτούρα, Wikipedia @ ΜΟΟCS*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παπαμιχαήλ, Γ. (2003). *Μάθηση και Κοινωνία. Η εκπαίδευση στις θεωρίες της γνωστικής ανάπτυξης*. Εκδόσεις Οδυσσέας.

Abstract

In recent years, there is increasing use of creative and multimodal methods in social sciences research. Incorporating multimodal empirical data in a research project allows researchers to revisit lived experience in a drastically new way and enhance its representation. By participating in networks of creativity and innovation, and by experiencing their dance of performances, researchers construct new, and potentially more functional, personal and professional narratives. The present paper aims to demonstrate the evolution of a digital research artefact with a researcher and the network of human and non-human actors involved in the 'dance' of performances they all go through. Ontological turn is used as the theoretical background for this exploration. In this way, research practice is understood as the participation process in a confluence of organic and inorganic agents and the active engagement in their performative theatre. The participatory production of multimodal artefacts and the emergence of a polyphonic ensemble larger than the sum of its parts, create the appropriate conditions for a unique learning experience. Participants' personal growth is catalyzed by the development of meaningful synergies that deliver epistemic surplus through the emergence of a complex network of confluencing performances. The proposed relational and performative ontology is grounded in a different empiricism that celebrates unpredictability, creativity, and serendipity in research work.

Keywords: Multimodal, artefacts, research, ontological turn.

Μικροκοινότητες μάθησης, αναστοχαστική πρακτική και δίκτυα καινοτομίας

Αλέξιος Μπράιλας

Μεταδιδακτορικός Ερευνητής, Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο
abrailas@panteion.gr

Κωνσταντίνος Κοσκινάς

Καθηγητής, Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο
kkoski@panteion.gr

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη εργασία περιγράφουμε ένα παιδαγωγικό μοντέλο που αποσκοπεί στη δημιουργία λειτουργικών μικροκοινοτήτων μάθησης και καινοτομίας. Το διαδίκτυο, όπως διαμορφώνεται τις τελευταίες δύο δεκαετίες με την άνοδο των εργαλείων του ιστού δεύτερης γενιάς, προσφέρει ένα πλήθος ψηφιακών μέσων που διευκολύνουν την ενεργό συμμετοχή μιας ομάδας ανθρώπων σε ένα εγχείρημα γνώσης, τη διαπραγμάτευση και τη συμπαραγωγή του νοήματος και του περιεχομένου μιας κοινότητας πρακτικής. Σε αυτό το συγκείμενο, παραδοσιακά πλέον εργαλεία, όπως είναι τα ιστολόγια, μπορούν να αξιοποιηθούν με έναν πρωτότυπο τρόπο, εντασσόμενα σε μια νέα κουλτούρα κοινωνικής παιδαγωγικής, στην υπηρεσία μιας ομαδικής διεργασίας με νόημα.

Λέξεις-Κλειδιά: Κοινότητες, ομαδοσυνεργατική, ομάδα, αναστοχασμός, ενδυνάμωση.

Εισαγωγή

Στις παιδαγωγικές επιστήμες και στην ψυχολογία, η μάθηση, ως γεγονός και έννοια, παραμένει ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα, που απασχολούν τους θεωρητικούς και ερευνητές. Η θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση και διερεύνηση της μάθησης, ως φαινόμενο, γεγονός, διαδικασία και αποτέλεσμα, έχει οδηγήσει στη διατύπωση διαφόρων θεωριών, αξιωμάτων και ερμηνειών αναφορικά με το κατά πόσο πρόκειται για μια περισσότερο εσωτερική βιολογική έκφραση και ανάγκη του ανθρώπου ή κατά πόσο είναι αποτέλεσμα της σχέσης του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον. Η εμφάνιση κάθε νέας θεώρησης σχετίζεται συχνά με το τεχνολογικό οργανωτικό περιβάλλον και τα εργαλεία που προσφέρονται σε κάθε εποχή (μεθοδολογικά και οργανωτικά) καθώς και το ότι η μάθηση αυτή καθ' αυτή έχει περιβάλλον και περιεχόμενο. Η ανάδυση της τεχνολογίας της πληροφορικής, της κοινωνίας της γνώσης, των δυνητικών κόσμων και των διαδικτυακών σχέσεων δημιουργεί ένα νέο πλαίσιο, όπου το φαινόμενο της μάθησης παίρνει νέες μορφές συνδυάζοντας συγχρόνως διάφορες θεωρίες. Στην παρούσα εργασία, υιοθετώντας ένα εξελικτικό διαδραστικό κοινοτικό μοντέλο προσέγγισης συνθέτουμε μια μαθησιακή πραγματικότητα, χαρακτηριστικά της οποίας είναι η κοινοτική υποδομή της μαθησιακής διαδικασίας και ο διαδραστικός χαρακτήρας της, που όμως εδράζεται στην αυτενέργεια και στην τεχνολογική και οργανωτική αυτάρκεια του υποκειμένου της μάθη-

σης. Έτσι, η μάθηση αποτελεί ένα φαινόμενο και γεγονός ενός διαδραστικού, τεχνολογικά και πολιτισμικά κατασκευασμένου, περιβάλλοντος, που παράγει πληροφορίες και δημιουργεί γνώσεις στη βάση των αναδυόμενων προβλημάτων και των στόχων, κατά τη διαδραστική δημιουργική επικοινωνία ομαδική συναλλαγή. Με αυτό τον τρόπο, η μάθηση είναι τόσο μεταφορά πληροφορίας και γνώσης όσο και δημιουργία και παραγωγή της στον τεχνολογικά διαμεσολαβημένο κόσμο διαμέσου μιας μαθησιακής κοινότητας, ενός οργανισμού μάθησης.

Άνθρωπος, κοινότητες και μάθηση

Η έννοια της κοινότητας είναι τόσο στενά συνδεδεμένη με τον άνθρωπο, ώστε να χρησιμοποιείται για να περιγράψει πολλές διαφορετικές συλλογικότητες και μορφές κοινωνικής οργάνωσης. Στα αγγλικά, ο όρος *community* προέρχεται από τη Λατινικές λέξεις *com* (μαζί) και *unus* (ο αριθμός ένα, η μονάδα) (Delanty, 2010). Ετυμολογικά, η κοινότητα είναι το ενιαίο όλον που σχηματίζεται από τα επιμέρους μαζί. Μια τέτοια κοινότητα ανθρώπων δεν έχει να κάνει με γεωγραφικά όρια, αλλά με κοινωνικούς δεσμούς (Wellman, 1999). Στη σημερινή εποχή και στην κοινωνία της πληροφορίας οι δυναμικές κοινότητες δημιουργούνται, αναπτύσσονται ή διαλύονται με βάση τα τεχνοκοινωνικά δίκτυα που σχηματίζουν τα μέλη τους, αξιοποιώντας τις υφιστάμενες τεχνολογικές υποδομές. Η οριοθέτηση αυτών των κοινοτήτων γίνεται με συμβολικό τρόπο, με τα όρια να προσδιορίζονται και να διαπραγματεύονται συλλογικά μέσα από τη δικτυακά διαμεσολαβημένη αλληλεπίδραση των μελών τους. Οι σύγχρονες κοινότητες δημιουργούνται και αναπτύσσονται με την υποστήριξη των ψηφιακών κοινωνικών μέσων, που είναι ταυτόχρονα μέσα μαζικής και μέσα ατομικής επικοινωνίας (Castells, 2009). Οι τεχνολογίες ιστού δεύτερης γενιάς προσφέρουν τη δυνατότητα συγκρότησης των ανθρώπινων κοινοτήτων στη βάση επικοινωνιακής, και όχι απαραίτητα χωρικής, εγγύτητας (Μπράιλας, 2011). Σε αυτό το συγκεκριμένο, οι ανθρώπινες κοινότητες αναπτύσσονται ως πολύπλοκα και χαοτικά συστήματα (Byrne, 1998), εν δυνάμει ζωντανό οργανισμό μάθησης (Senge, 2006) που εξελίσσονται, αλλάζουν και μετασχηματίζονται για να προσαρμοστούν στις συνθήκες του κοινωνικού και πολιτισμικού τους συγκεκριμένου (Schön, 1971). Έτσι, οι κοινότητες προσεγγίζονται συστημικά ως συμβιωτικές μορφές οργάνωσης με αναδυόμενες ιδιότητες και αλληλεξαρτώμενες συνδέσεις των μελών τους, όπου το συγκροτούμενο όλον είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των μερών (Giotsa, 2015· Mitchell, 2009· Mylonakou-Keke, 2015).

Τα μέλη της κοινότητας εξελίσσονται μέσω της συμμετοχής τους στην κοινοτική διεργασία και στην, υπό συνεχή διαμόρφωση, κουλτούρα της (Brailas, Koskinas, Dafermos, & Alexias, 2015). Πρόκειται για μια μορφή αμοιβαίου καθορισμού: τα μέλη, μέσω της συνεργατικής τους δράσης, συγκροτούν το κοινοτικό γίγνεσθαι, το συλλογικό όλον, την ίδια στιγμή που οι αναδυόμενες ιδιότητες της κοινότητας, προϊόν ενός μη γραμμικού συνδυασμού των επιμέρους δράσεων, διαμορφώνουν τα μέρη από τα οποία προέκυψαν (Μπράιλας, 2018). Οι κοινωνικές θεωρίες μάθησης υποστηρίζουν ότι η μάθηση είναι ένα κατεξοχήν κοινωνικό φαινόμενο, αναδυόμενη ιδιότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στενά εξαρτώμενο από το κοινωνικό πλαίσιο. Η σύνδεση της κοινότητας με την ατομική μάθηση αναδείχθηκε ιδιαίτερα μέσα από την έρευνα των Lave & Wagner για τις κοινότητες πρακτικής (1991). Οι κοινότητες πρακτικής λειτουργούν ως χώροι μη τυπικής εκπαίδευ-

σης, όπου τα νεότερα μέλη μαθαίνουν από τα παλαιότερα μέσω της σταδιακής συμμετοχής τους σε όλο και περισσότερες δραστηριότητες του κοινοτικού γίγνεσθαι. Οι Lave & Wagner ορίζουν την κοινότητα πρακτικής ως ένα πλέγμα σχέσεων ανάμεσα σε πρόσωπα, δραστηριότητες και το κοινωνικό τους συγκείμενο. Πρόκειται για μια προσέγγιση που εντοπίζει το φαινόμενο της μάθησης όχι ως κάτι που συμβαίνει μέσα στο κεφάλι του ατόμου, αλλά στη σχέση του κοινωνικού προσώπου με τον κοινωνικό κόσμο (Wenger, 2010).

Αναστοχαστική πρακτική

Η αναστοχαστική πρακτική είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στους εκπαιδευτικούς, όπως και σε άλλους επαγγελματίες που δουλεύουν με ανθρώπινα συστήματα και κοινότητες, γιατί τους επιτρέπει να μαθαίνουν μέσα από την προσωπική επαγγελματική τους εμπειρία, να μοιράζονται αυτή τη γνώση με άλλους επαγγελματίες και, τελικά, να ενδυναμώνονται και να αναπτύσσονται στο επαγγελματικό τους ρόλο (Brailas, Koskinas, & Alexias, 2016). Μέσω της αναστοχαστικής πρακτικής επιδιώκεται η ανάδυση της πλαισιοθετημένης γνώσης που ενυπάρχει στους εκπαιδευτικούς και η οποία όταν μοιράζεται και επικοινωνείται, με τον κατάλληλο τρόπο και στο κατάλληλο πλαίσιο εμπιστοσύνης και ασφάλειας, γίνεται ευκαιρία μάθησης, ενδυνάμωσης και ανθεκτικότητας. Παραδείγματα αναστοχαστικής πρακτικής αποτελούν οι άτυπες ομάδες εποπτείας ομοτίμων επαγγελματιών ψυχικής υγείας (ψυχίατροι, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, νοσηλευτές) και οι διάφορες ομάδες υποστήριξης ανθρώπων που αντιμετωπίζουν ψυχοκοινωνικές δυσκολίες ή παλεύουν με εξαρτήσεις, όπως είναι οι Ανώνυμοι Αλκοολικοί. Η αναστοχαστική πρακτική διευκολύνει την καλλιέργεια της δημιουργικότητας που παράγει καινοτομία (Chell & Athayde, 2011· Crawford, Morris, Thomas, & Winter, 2006).

Μικροκοινότητες και ιστολόγια

Οι Goleman & Senge (2014) προτείνουν μια προσέγγιση στην εκπαίδευση η οποία εστιάζει σε τρεις κρίσιμες ομάδες δεξιοτήτων: (α) την εστίαση του ατόμου στο εσωτερικό του κόσμο, (β) την εστίαση στους άλλους μέσα από την κατανόηση της πραγματικότητάς τους και (γ) την εστίαση στο ευρύτερο συγκείμενο. Την καλλιέργεια αυτής της τριπλής εστίασης την επιδιώκουμε μέσα από ένα σύστημα αναστοχαστικής πρακτικής σε διασυνδεδεμένα προσωπικά ιστολόγια. Οι συμμετέχοντες φοιτητές ή μαθητές σε μια εκπαιδευτική διεργασία (ακαδημαϊκό μάθημα ή σχολική τάξη ή μη-τυπική εκπαίδευση) δημιουργούν τα προσωπικά τους ιστολόγια σε μια διαδικτυακή πλατφόρμα (μια κατάλληλη υπηρεσία ιστολογίων για εκπαιδευτικούς σκοπούς είναι η πλατφόρμα edublogs.org). Στη συνέχεια αναρτούν εκεί σε εβδομαδιαία βάση, μετά από κάθε φυσική συνάντηση/μάθημα, τους προσωπικούς τους αναστοχασμούς πάνω στη διεργασία του μαθήματος ή ακόμα και στο εκπαιδευτικό υλικό που θα ορίσει ο συντονιστής. Η προσωπική ανάρτηση συνιστά εστίαση στο εσωτερικό κόσμο καθενός συμμετέχοντα. Διαβάζοντας τους αναστοχασμούς των υπόλοιπων μελών της ομάδας, και καλούμενοι να κάνουν σχόλια σε αυτούς, υπηρετείται η εστίαση στον κόσμο των άλλων. Η περιοδική σύνθεση των αναστοχασμών από τον συντονιστή της δράσης (διδάσκοντα) και η σύνδεσή τους με τη θεωρία του μαθήματος και την κοινωνικό-πολιτισμική συνθήκη, συνιστά την εστίαση στο ευρύτερο συγκείμενο. Οι

ατομικοί αναστοχασμοί νοηματοδοτούνται εκ νέου μέσα από το συλλογικό αφήγημα που όλοι μαζί συνθέτουν (Brailas, Koskinas, & Alexias, 2017).

Η αξιοποίηση δημόσιων προσωπικών ιστολογίων για την αναστοχαστική πρακτική προσφέρει δύο κρίσιμα πλεονεκτήματα. Πρώτον, οι συμμετέχοντες χρειάζεται να είναι περισσότερο “προσεκτικοί” και οργανωμένοι στο λόγο τους, αφού οι αναρτήσεις τους μπορούν να διαβαστούν από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας και, δυνητικά, από τον οποιοδήποτε διαδικτυακό επισκέπτη του ιστολογίου τους, οπουδήποτε στον κόσμο. Το δεύτερο πλεονέκτημα είναι ότι οι συμμετέχοντες παραμένουν οι ιδιοκτήτες των συνεισφορών τους. Αποτελεί ισχυρό κίνητρο να γράψουν και να ‘βάλουν τα δυνατά τους’ σε κάτι που παραμένει δικό τους, μπορεί να γίνει μέρος του προσωπικού τους e-portfolio και δεν θα χαθεί σε μια ιδρυματική πλατφόρμα, όπου κάποιος άλλος θα αποφασίσει πότε θα της κάνει επανεκκίνηση και θα διαγράψει όλα τα υπάρχοντα δεδομένα. Ωστόσο, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι οι πληροφορίες που διακινούνται μέσω των αναστοχασμών σε δημόσια ιστολόγια δεν μπορεί να είναι πολύ προσωπικές ή να αφορούν ευαίσθητα δεδομένα και αυτό είναι κάτι που ο συντονιστής του εγχειρήματος (διδάσκοντας) πρέπει να διαπραγματεύεται και να επικοινωνεί κάθε φορά με σαφήνεια στους συμμετέχοντες (Μπράιλας, 2018).

Τα προσωπικά ιστολόγια των συμμετεχόντων στο σύστημα φοιτητών διασυνδέονται μεταξύ τους μέσω ενός κεντρικού ιστολογίου (hub), που λειτουργεί ως τόπος συγκέντρωσης των επιμέρους προσωπικών αναστοχασμών, ώστε να καθίστανται συνολικά διαθέσιμοι στην εκπαιδευτική ομάδα (ένα παράδειγμα τέτοιου κεντρικού ιστολογίου για ένα εκπαιδευτικό εγχείρημα αυτού του τύπου, βρίσκεται εδώ: <https://edumethodology.wordpress.com>). Στο κεντρικό ιστολόγιο δεν αντιγράφονται οι επιμέρους αναστοχασμοί των συμμετεχόντων, απλά παρέχεται μια λίστα με υπερσυνδέσεις προς τις προσωπικές τους αναρτήσεις (Brailas et al., 2016). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί εύκολα αξιοποιώντας την τεχνολογία RSS και κάποια υπηρεσία δημιουργίας RSS feed (πχ. feed.informer.com) στο κεντρικό ιστολόγιο hub. Το κεντρικό ιστολόγιο εξυπηρετεί μια λειτουργία απαρτίωσης της πληροφορίας που διακινείται μέσα στο σύστημα των διασυνδεδεμένων ιστολογίων, αποτελώντας έτσι το τεχνολογικό υπόβαθρο της εν τω γίγνεσθαι μικροκοινότητας μάθησης. Το προτεινόμενο μοντέλο στηρίζεται τεχνολογικά σε ένα σύνολο αυτόνομων και διασυνδεδεμένων προσωπικών ιστολογίων που συγκροτούν ένα ενιαίο όλον. Τα επιμέρους ιστολόγια διαμορφώνουν με τη δράση τους το υπερκείμενο σύστημα, και ταυτόχρονα διαμορφώνονται από το όλον που συγκροτούν (Pickering, 2017). Υπηρετείται έτσι η συστημική αρχή της αυτονομίας μέσα από και για την αλληλεξάρτηση (Polemi-Todoulou, 2018; Vassiliou & Vassiliou, 1982). Οι συμμετέχοντες διατηρούν την ιδιοκτησία των αναστοχασμών τους, ωστόσο αυτοί οι αναστοχασμοί αποκτούν ξανά νέο νόημα στο συγκείμενο που δημιουργείται από τους αναστοχασμούς όλων των μελών της ομάδας (Μπράιλας, 2017).

Συζήτηση

Μια κεντρική έννοια στην παιδαγωγική θεωρία του Vygotsky αποτελεί η *Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης*: πρόκειται για την ‘απόσταση’ ανάμεσα σε αυτό που μπορεί να επιτελέσει μια δεδομένη χρονική στιγμή ο μαθητής μόνος του και σε αυτό που μπορεί να επιτελέσει,

την ίδια χρονική στιγμή, με την καθοδήγηση ή συνεργασία κάποιων άλλων προσώπων (Δαφέρμος, 2002). Η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης αντιπροσωπεύει την ανάπτυξη που επίκειται, είναι εν τω γίνεσθαι, αλλά δεν έχει ακόμα επιτελεστεί, χωρίς όμως να είναι και δεδομένο ότι αυτή η ανάπτυξη θα επιτευχθεί τελικά. Καταλύτης της ανάπτυξης είναι η συνεργασία με κάποιους άλλους, μέσω της οποίας η ατομική νοημοσύνη αποκτά τη διάσταση μιας κοινωνικής και πολιτισμικής διεργασίας με διάρκεια (Παπαμιχαήλ, 2003). Ο Engeström χρησιμοποιεί την έννοια της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης για να προσδιορίσει τη συνολική αναπτυξιακή δυναμική ενός συλλογικού συστήματος δραστηριότητας, όταν αυτό αλληλοεπιδρά ως ενιαίο όλον, συνεργατικά ή συγκρουσιακά, με άλλα παρόμοια συστήματα (Brailas et al., 2015· Engeström, 2008). Είναι μέσα από τη σταδιακή μετακίνηση και το μετασχηματισμό των μελών, και την απαρτίωση των φωνών της ομάδας, που συγκροτείται το συστημικό όλον της μαθησιακής κοινότητας (Γουρνάς, 2011· Μπράιλας, 2017). Η κοινωνική παιδαγωγική του σήμερα χρειάζεται να προσκαλεί και να εμπλέκει τους συμμετέχοντες περισσότερο ως ενεργούς συνδημιουργούς της γνώσης στο πλαίσιο μιας ομαδικής διεργασίας (Blatchford, Kutnick, Baines, & Galton, 2003).

Στη συγκεκριμένη εργασία περιγράφουμε και στηρίζουμε θεωρητικά ένα μοντέλο διδασκαλίας που αποσκοπεί στη δημιουργία αποδοτικών και αποτελεσματικών μικροκοινοτήτων μάθησης, αξιοποιώντας ένα σύνολο διασυνδεδεμένων προσωπικών ιστολογίων. Σε κοινωνικοπαιδαγωγικά μοντέλα αυτής της μορφής, οι συμμετέχοντες εξελίσσονται συνεχώς και επεκτείνουν τις δυνατότητές τους να συνδημιουργούν νέα γνώση μέσα από το σχηματισμό συνεργατικών δικτύων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2017). Για την ανάλυσή μας αξιοποιήσαμε το επιστημολογικό πλαίσιο της θεωρίας των πολύπλοκων συστημάτων το οποίο βρίσκεται σε αρμονία με την ολιστική προσέγγιση της κοινωνικής παιδαγωγικής (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2015). Η πορεία σύμπλοκων μη γραμμικών εγχειρημάτων, όπως η δημιουργία μιας συμμετοχικής μικροκοινότητας μάθησης, εξαρτάται όχι μόνο από τις πλούσιες δυνατότητες αλληλεπίδρασης που προσφέρουν τα νέα τεχνολογικά μέσα, αλλά και από την παράλληλη καλλιέργεια και συνδιαμόρφωση μιας καταξιοτικής και δημοκρατικής εκπαιδευτικής κουλτούρας. Η πολυφωνική επεξεργασία της βιωμένης εμπειρίας των μελών μιας ομάδας (Hermans, 2001· Holquist, 2002) στο πλαίσιο μιας τέτοιας μικροκοινότητας αποτελεί έναν ουσιαστικό τρόπο εκδημοκρατισμού της ανθρώπινης επικοινωνίας, εντός και εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στη σημερινή εποχή, η διαρκής τεχνολογική διαμεσολάβηση και μια συνεχώς ρέουσα δυναμική πραγματικότητα (Bauman, 2007) δημιουργούν νέα τεχνολογικά affordances (Boyd, 2014), διαφορετικά τοπία για την εξέλιξη της ανθρώπινης δράσης. Η αναστοχαστική πρακτική επιτρέπει στους συμμετέχοντες να αναθεωρούν την εμπειρία τους, να αναλογίζονται το βίωμά τους και να συνδημιουργούν δίκτυα ενδυνάμωσης, μάθησης και καινοτομίας, σε μια εποχή συνεχών κρίσεων και αποσταθεροποίησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Bauman, Z. (2007). *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Wiley.
- Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E., & Galton, M. (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 153-172. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00078-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00078-8)
- Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. USA: Yale University Press.
- Brailas, A., Koskinas, K., & Alexias, G. (2016). Design and implementation of a web-based system to support collective reflective practice. *International Journal of Designs for Learning*, 7(3), 95-104. <https://doi.org/10.14434/ijdl.v7i3.18864>
- Brailas, A., Koskinas, K., & Alexias, G. (2017). Teaching to emerge: Toward a bottom-up pedagogy. *Cogent Education*, 4(1), 1377506. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1377506>
- Brailas, A., Koskinas, K., Dafermos, M., & Alexias, G. (2015). Wikipedia in Education: Acculturation and learning in virtual communities. *Learning, Culture and Social Interaction*, 7, 59-70. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.07.002>
- Byrne, D. (1998). *Complexity Theory and the Social Sciences: An Introduction*. Routledge.
- Castells, M. (2009). *Communication Power*. Oxford University Press.
- Chell, E., & Athayde, R. (2011). Planning for uncertainty: Soft skills, hard skills and innovation. *Reflective Practice*, 12(5), 615-628. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.601561>
- Crawford, L., Morris, P., Thomas, J., & Winter, M. (2006). Practitioner development: From trained technicians to reflective practitioners. *Rethinking Project Management*, 24(8), 722-733. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2006.09.010>
- Delanty, G. (2010). *Community: 2nd Edition*. USA: Taylor & Francis Group.
- Engeström, Y. (2008). *From Teams to Knots: Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. Cambridge University Press.
- Giotsa, A. (2015). Social Psychology and Social Pedagogy: Their Interdisciplinarity in Group Counselling for Parents. *International Journal of Social Pedagogy*. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2015.v4.1.016>
- Goleman, D., & Senge, P. (2014). *The Triple Focus: A New Approach to Education*. USA: More Than Sound Productions.
- Hermans, H. J. M. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture @ Psychology*, 7(3), 243-281. <https://doi.org/10.1177/1354067X0173001>
- Holquist, M. (2002). *Dialogism: Bakhtin and His World*. New York: Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Mitchell, M. (2009). *Complexity: A Guided Tour*. USA: Oxford University Press.
- Mylonakou-Keke, I. (2015). Social Pedagogy and School Community Preventing Bullying in Schools and Dealing with Diversity: Two Sides of the Same Coin. *International Journal of Social Pedagogy*. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2015.v4.1.006>
- Pickering, A. (2017). The Ontological Turn: Taking Different Worlds Seriously. *Social Analysis*, 61(2). <https://doi.org/10.3167/sa.2017.610209>
- Polemi-Todoulou, M. (2018). Systemic-Dialectic- Multilevel-Multifocal Approach. In J. Lebow, A. Chambers, & D. C. Breunlin (Eds.), *Encyclopedia of Couple and Family Therapy* (pp. 1-5). https://doi.org/10.1007/978-3-319-15877-8_983-1

- Schön, D. A. (1971). *Beyond the Stable State: Public and Private Learning in a Changing Society*. Maurice Temple Smith Limited.
- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*. UK: Random House Publishing Group.
- Vassiliou, G. A., & Vassiliou, V. G. (1982). Outlining a Systemic-Dialectic Approach to Family Functioning and Malfunctioning. In M. Pines & L. Rafaelsen (Eds.), *The Individual and the Group* (pp. 151-155). https://doi.org/10.1007/978-1-4615-9239-6_15
- Wellman, B. (1999). *Networks in the global village: Life in contemporary communities*. Westview Press.
- Wenger, E. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: The Career of a Concept. In C. Blackmore (Ed.), *Social Learning Systems and Communities of Practice* (pp. 179-198). https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11

Ελληνόγλωσσον

- Γουρνάς, Γ. (2011). Η αλλαγή μέσα από τη σχέση: Ένα Διεπιστημονικό μοντέλο για την αξιοποίηση της ομάδας στην Εκπαίδευση. In Μ. Πολέμπ-Τοδούλου (Ed.), *Επιμορφωτικό υλικό: Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η Πολιτισμική-Ιστορική Θεωρία του Vygotsky*. Φιλοσοφικές-Ψυχολογικές-Παιδαγωγικές Διαστάσεις. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Μπράιλας, Α. (2011). Δυνητικά Βιώματα στις Δυνητικές Κοινότητες: Βιώματα στο Facebook vs. Βιώματα στον Φυσικό Κόσμο. In Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Eds.), *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Νησίδες.
- Μπράιλας, Α. (2017). *Πολύπλοκα Συστήματα και Χάος: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπράιλας, Α. (2018). *Η Μάθηση στο Χρονότοπο του Διαδικτύου: Κοινότητες, Ψηφιακή Κουλτούρα, Wikipedia & MOOCs*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2017). 5. Σχέσεις Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας με κοινωνικο-παιδαγωγικό προσανατολισμό: Εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς/ Relationships between School, Family and Community with a social pedagogical focus: Commencing the research with teachers. *Επιστήμες Αγωγής*, (2), 84-113.
- Παπαμιχαήλ, Γ. (2003). *Μάθηση και Κοινωνία. Η εκπαίδευση στις θεωρίες της γνωστικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Abstract

In this paper, we describe a pedagogical model aiming to create efficient and effective micro-communities that promote learning and innovation. Internet and communication technologies offer education practitioners a plethora of new tools that facilitate the active engagement and participation of a group of people in a knowledge project, the negotiation of meaning, and the emergence of a thriving community of practice. In this context, traditional digital tools such as blogs can now be exploited in a new way, facilitating collaboration, and cultivating a new social pedagogical culture in the service of a meaningful group process.

Keywords: Communities, groupwork, reflexivity, reflective practice, empowerment.

Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση στη δημοκρατική τάξη: Παραδείγματα, σκέψεις και προβληματισμοί από την εφαρμογή του στο μάθημα της μουσικής

Έλενα Νικολάου

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας
elena.scp.nikolaou@gmail.com

Μίτση Ακογιούνογλου

Διδάσκουσα, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
mitsiako@gmail.com

Μαρία Χαλκιαδάκη

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας
mariahalkiadaki@hotmail.com

Περίληψη

Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (ΚΣΜ) είναι ένα πλαίσιο που ενισχύει την προσωπική πρωτοβουλία και συμμετοχή των μαθητών, καθοδηγείται από τις δικές τους επιλογές, και προάγει την ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του ΚΣΜ ως πλαίσιο προώθησης μιας δημοκρατικής προσέγγισης στο μάθημα της μουσικής. Επιχειρείται η συσχέτιση των αρχών που διέπουν τον ΚΣΜ με τις τρεις πτυχές της δημοκρατικής εκπαίδευσης, την ελευθερία, τη δικαιοσύνη και την ισότητα. Αντλώντας υλικό από δύο εφαρμογές στο μάθημα της μουσικής, ακολουθήθηκε ποιοτικός σχεδιασμός και απαγωγική θεματική ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από βιντεοσκοπήσεις των μαθημάτων, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια και παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση. Συμπερασματικά, φαίνεται ότι ο ΚΣΜ προάγει το δημοκρατικό κλίμα, μετατρέποντας τη σχολική τάξη σε μία κοινότητα μάθησης, ελεύθερης και αυτοκαθοδηγούμενης, η οποία στηρίζεται στην ισότητα και τον αλληλοσεβασμό.

Λέξεις-Κλειδιά: Καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση, μουσική αγωγή, δημοκρατική εκπαίδευση, ισότιμη πρόσβαση.

Εισαγωγή

Στην εποχή μας, η δημοκρατία και η εκπαίδευση αποτελούν κοινωνικές συνθήκες που βρίσκονται σε συνεχή διαλεκτική σχέση μεταξύ τους. Οι απόψεις περί δημοκρατικής εκπαίδευσης που διατυπώνει ο Dewey στο βιβλίο του *Δημοκρατία και Εκπαίδευση* (1916/2012) παραμένουν επίκαιρες. Ο Dewey θεωρεί τα μέλη μιας τάξης ως μία κοινότητα και απαιτεί πολλά από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές για να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν τα δημοκρατικά ιδεώδη μέσα στην τάξη, καθώς οι απολαβές είναι πολυσήμαντες και για το παιδί και για την κοινωνία (Hopkins, 2018). Με την παρούσα μελέτη διερευνά-

ται η συσχέτιση του εκπαιδευτικού πλαισίου του Καθολικού Σχεδιασμού στο μάθημα της μουσικής με τις αρχές που διέπουν μία δημοκρατική παιδαγωγική στάση.

Θεωρητικό πλαίσιο

Για τον Dewey, η δημοκρατία και η δημοκρατική εκπαίδευση είναι εκ φύσεως συλλογικές υποθέσεις. Όπως αναφέρει, «για να καταφέρουμε να μοιραστούμε ένα μεγάλο αριθμό κοινών αξιών, όλοι ως μέλη της ομάδας πρέπει να έχουμε μία ισότιμη ευκαιρία ως προς την αλληλεπίδρασή μας και το δούναι και λαβείν προς και από τους άλλους» (Dewey 2007: 66). Αυτές οι συλλογικές διαδικασίες διέπονται από τρεις βασικές δημοκρατικές πεποιθήσεις, ότι όλα τα μέλη ηθικά είναι ισότιμα, ικανά για κριτική, ελεύθερη και δίκαιη σκέψη και ότι χρειάζεται να διευθετούν από κοινού ζητήματα που προκύπτουν (MacMath, 2008). Με αυτό τον τρόπο, η δημοκρατική εκπαίδευση διδάσκει στους μαθητές ότι η φωνή τους και η γνώμη τους έχουν σημασία στο κοινωνικό σύνολο ενός τμήματος, μιας τάξης, ενός σχολείου, και τους προετοιμάζει για ενεργή συμμετοχή στη βελτίωση της κοινωνίας (Draper, 2019). Αντλώντας από αυτή τη βάση, μία δημοκρατική προσέγγιση στο μάθημα της μουσικής χρειάζεται να υποστηρίζει την ισότιμη πρόσβαση στη μαθησιακή διαδικασία, να αναπτύσσει την κριτική και δίκαιη σκέψη, την συνεργατικότητα και ομαδικότητα. Προωθώντας την ελευθερία, τη δικαιοσύνη και την ισότητα (Pryor, 2004) στο μάθημα της μουσικής, ενθαρρύνεται η ατομική μουσική σκέψη, η έκφραση και αποδοχή των μουσικών προτιμήσεων και επιλογών του μαθητή, δημιουργείται ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης με ανοχή στα λάθη αναγνωρίζεται ο ατομικός ρόλος μέσα σε ένα μουσικό σύνολο με ομαδικό αποτέλεσμα, και ενισχύονται οι μουσικές πρωτοβουλίες, με απώτερο στόχο μία ανεξάρτητη πορεία μουσικής εξέλιξης (Woodford, 2004).

Καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση και μουσική

Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (ΚΣΜ) (Meyer et al., 2014) είναι ένα πλαίσιο που ενισχύει την προσωπική πρωτοβουλία και συμμετοχή των μαθητών και καθοδηγείται από επιλογές τους. Ως εκπαιδευτικό πλαίσιο στοχεύει στην απαλοιφή των εμποδίων και την παροχή ίσων ευκαιριών στη μάθηση. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω ενός ευέλικτου σχεδιασμού διδασκαλίας που βασίζεται σε συγκεκριμένες αρχές και κατευθυντήριες γραμμές. Ο σχεδιασμός αυτός οφείλει να εξυπηρετεί μία ευρεία γκάμα ατομικών δυνατοτήτων και προτιμήσεων, να είναι απλός στην κατανόηση, να ελαχιστοποιεί τυχόν δυσκολίες, να διευκολύνει τη σωματική προσπάθεια και να παρέχει τον απαραίτητο χώρο για να μπορεί να χρησιμοποιηθεί ικανοποιητικά από όλους (Burgstahler, 2013).

Εδραιωμένος στα τρία νευρωνικά δίκτυα που ενεργοποιούνται κατά τη διαδικασία της μάθησης (Rose & Meyer, 2002), ο ΚΣΜ προτείνει την πολλαπλότητα σε κάθε στάδιο της διδασκαλίας (Burgstahler, 2013· Χαλκιαδάκη & Ακογιούνου, 2018).

Κατά την εφαρμογή καθολικής σχεδίασης ο εκπαιδευτικός μεριμνά για ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον τάξης, με έμφαση στη διάδραση, τη συνεργατικότητα, και την βέλτιστη προσβασιμότητα στο χώρο, στα υλικά και τη χρήση τεχνολογίας (Burgstahler 2009α, 2009β). Η ευελιξία στις μεθόδους, η τακτική επανατροφοδότηση των μαθητών και η αξιολόγησή τους με ποικίλους τρόπους, διασφαλίζουν έναν σχεδιασμό για όλους.

Το μάθημα της μουσικής αποτελεί πρόσφορο πεδίο για την εφαρμογή του Καθολικού Σχεδιασμού. Ως πολυτροπικό, πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό εργαλείο παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα μίας πολύπλευρης και πολυαισθητηριακής προσέγγισης. Παρόλα αυτά, συχνά οι μουσικοπαιδαγωγοί υποκύπτουν στον πειρασμό να ακολουθήσουν παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους καταλήγοντας να διδάσκουν με τον τρόπο που διδάχτηκαν (Quaglia, 2015). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το μάθημα να απευθύνεται σε ένα συγκεκριμένο μαθητικό δυναμικό, αφήνοντας, ακούσια, κάποιους μαθητές απ' έξω (Strauss, 2011).

Η έμφαση στη συμπερίληψη και την ισότιμη πρόσβαση στο μάθημα της μουσικής που ακολουθεί τις αρχές του ΚΣΜ έχει επισημανθεί από αρκετές μελέτες (Χαλκιαδάκη & Ακιογιούνου, 2019· Meyer, Rose & Gordon, 2014· Fuelberth & Laird, 2014). Ο σχεδιασμός των μαθημάτων μουσικής βασισμένος σε αυτές τις αρχές θεωρεί δεδομένη τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή, οδηγώντας τον εκπαιδευτικό να στοχεύσει σε διδακτικές και στρατηγικές ενσωμάτωσης όλων των μαθητών (Jellison & Draper, 2015).

Το δημοκρατικό στοιχείο στον Καθολικό Σχεδιασμό

Ο Dewey (1916/2012) όριζε τη συμπερίληψη ως μία αναγκαιότητα στη ζωή. Όπως έγγραφε «τα άτομα που γεννιούνται όχι μόνο χωρίς επίγνωση αλλά και αρκετά αδιάφορα προς τους στόχους και συνήθειες του ευρύτερου κοινωνικού γίγνεσθαι, πρέπει να ενημερωθούν και να ενδιαφερθούν ενεργά. Η εκπαίδευση, και μόνο η εκπαίδευση, μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα» (Dewey, 1916/2012: 6). Για μία δημοκρατική κοινωνία, είναι σημαντικό οι μαθητές να αναπτύσσονται και να ωριμάζουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία ώστε να εξελιχθούν σε ενημερωμένους και στοχαστικούς πολίτες (Dalton, 2017). Αυτή η ωριμότητα, σύμφωνα με τον ΚΣΜ, καλλιεργείται όταν τους δίνεται η δυνατότητα να επιλέγουν τους τρόπους που θα συμμετέχουν, θα μαθαίνουν και θα εκφράζουν όσα έχουν μάθει. Έτσι ισχυροποιείται η εμπλοκή τους με τη μάθηση και η ανάληψη ευθύνης για την πορεία τους. Ενισχύεται η αυτονομία, που σύμφωνα με μελέτες (Hafen et al., 2012· Katz, 2012, 2013), βελτιώνει την ακαδημαϊκή απόδοση και διαμορφώνει ικανότητα σκέψης και βαθύτερη συλλογιστική ικανότητα. Επιπρόσθετα, η αυτονομία που καλλιεργείται μέσω του ΚΣΜ επιτρέπει στους μαθητές να πιστέψουν στη δύναμή τους να μάθουν, να σκέφτονται κριτικά, να διαχειριστούν το συναίσθημα και να βελτιώσουν την αυτοεικόνα τους (Katz, 2013).

Μέσα από μία κριτική ανάλυση της δημοκρατικής σκέψης του Dewey για την εκπαίδευση, οι Stone, Sayman, Carrero και Lusk (2016) επισημαίνουν ότι το περιβάλλον μάθησης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του ΚΣΜ ανταποκρίνεται στην έννοια της συμπερίληψης που ο ίδιος ο Dewey οραματιζόταν. Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η διαχείριση της τάξης μέσω της αναγνώρισης της κάθε φωνής, επιτρέπει στους μαθητές να συν-διαμορφώνουν ένα δημοκρατικό κλίμα στην τάξη (Katz & Porath, 2011). Τέλος, ο αναστοχασμός μέσω διαφόρων εργαλείων αποτελεί αναγκαίο στοιχείο της αποτελεσματικής εφαρμογής του ΚΣΜ. Η Pryor (2004), διερευνώντας την ταυτότητα και το ρόλο του εκπαιδευτικού στη δημοκρατική τάξη (citizen teacher) αναφέρει ότι, για να μπορέσουν οι μαθητές να αναπτύξουν χαρακτηριστικά ενός δημοκρατικού πολίτη, χρειάζεται η δημοκρατία να είναι εμφανής στο μαθησιακό τους περιβάλλον, συνεπώς ο εκπαιδευτικός που αναστοχάζεται και εξελίσσεται πάνω στις δημοκρατικές πρακτικές του μπορεί να αποτελέσει ένα κριτικό μοντέλο για τους μαθητές του.

Στην Ελλάδα, υπάρχει ανάγκη για αναθεώρηση του μαθήματος της μουσικής, το οποίο φαίνεται να μην μπορεί να ανταποκριθεί σε μία ποικιλομορφία πρακτικών και τρόπων επικοινωνίας, που θα εξυπηρετεί τις σημερινές ανάγκες για μία κοινωνία πολιτών με δημοκρατικές αξίες (Κοκκίδου, 2015). Στους στόχους του μαθήματος της μουσικής, σύμφωνα με την Κοκκίδου (2019), είναι καλό να συμπεριληφθούν τρόποι ευαισθητοποίησης της μαθητικής ομάδας για τα ανθρώπινα προβλήματα και της ανάπτυξης του κριτικού τους στοχασμού με γνώμονα την αξία του άλλου. Σε αυτό το πλαίσιο ανάγκης συμπεριληπτικών μουσικών διδακτικών πρακτικών, διερευνάται ο ΚΣΜ για τις δημοκρατικές αρχές που στηρίζει και ενισχύει και αξιολογείται το αν μπορεί να αποτελέσει ένα εύχρηστο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό μουσικής του 21ου αιώνα.

Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του ΚΣΜ ως πλαίσιο δημοκρατικής προσέγγισης στο μάθημα της μουσικής. Επιχειρείται μία συσχέτιση των αρχών που διέπουν τον ΚΣΜ (Burgstahler, 2009α, 2009β) με τις πτυχές της δημοκρατικής εκπαίδευσης όπως κατηγοριοποιούνται από την Pryor (2004) και την MacMath (2008), αντλώντας υλικό από παραδείγματα δύο πιλοτικών εφαρμογών ΚΣΜ στο μάθημα της μουσικής σε μία τάξη προσχολικής ηλικίας και μία τάξη Ε΄ δημοτικού. Η εφαρμογή του μαθήματος σε τάξη προσχολικής ηλικίας πραγματοποιήθηκε σε ιδιωτικό παιδικό σταθμό αστικής περιοχής της ηπειρωτικής Ελλάδας ενώ η εφαρμογή του στην Ε΄ δημοτικού έγινε σε δημόσιο σχολείο της νησιωτικής περιφέρειας. Το εύρος των μαθησιακών δυνατοτήτων της μαθητικής ομάδας κάθε τάξης ήταν ποικίλο, εκφράζοντας τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή και κάθε μαθήτριας. Ακολουθώντας ποιοτικό σχεδιασμό έρευνας και απαγωγική θεματική ανάλυση δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από βιντεοσκοπήσεις των μαθημάτων, ημι-δομημένες συνεντεύξεις με παρατηρητές, ερωτηματολόγια που συμπλήρωναν οι μαθητές στο τέλος των μαθημάτων και αναστοχαστικά ημερολόγια των εκπαιδευτικών ως προς τον σχεδιασμό και την υλοποίησή τους, διασαφηνίζεται η συσχέτιση του Καθολικού Σχεδιασμού με μία διδασκαλία δημοκρατικής προσέγγισης.

Μετά τη μεταγραφή των βιντεοσκοπημένων μαθημάτων μουσικής και των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκε ανάλυση βασισμένη στις πέντε ευρύτερες κατηγορίες που χαρακτηρίζουν την δημοκρατική τάξη, την ελευθερία, τη δικαιοσύνη, την ισότητα, τη συλλογικότητα και τη δίκαιη και κριτική σκέψη. Στη συνέχεια αναπτύσσεται η κάθε κατηγορία στις τρεις φάσεις της εφαρμογής του ΚΣΜ, δηλαδή το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση, αντλώντας υλικό από όλα τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που προαναφέρθηκαν.

Βασικός περιορισμός της παρούσας μελέτης είναι η εφαρμογή του σχεδιασμού μαθημάτων μουσικής σε ένα μικρό δείγμα μαθητών και σε δύο μόνο τάξεις διαφορετικών ηλικιών. Παρόλο που διεξήχθησαν μαθήματα μουσικής για ένα διάστημα τριών μηνών στο κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο, δεν αποτελούν ικανό αριθμό για να εξαχθούν γενικευμένα συμπεράσματα.

Κατά το σχεδιασμό

Η φάση του σχεδιασμού αρχικά στηρίχθηκε στο θεωρητικό υπόβαθρο του ΚΣΜ σε συν-

δουασμό με τις απαιτήσεις της σύγχρονης μουσικής παιδαγωγικής. Τα πλάνα που δημιουργήθηκαν ήταν σε επίπεδο ενότητας και όχι μεμονωμένων μαθημάτων, με σκοπό να μελετηθεί συνεχόμενα η οργάνωση των μαθημάτων και να γίνονται προσαρμογές βάσει των αναγκών που προέκυπταν κατά την υλοποίηση.

Από το δεύτερο μάθημα και μετά, οι πληροφορίες τόσο από τα αναστοχαστικά ημερολόγια των εκπαιδευτικών όσο και από ερωτηματολόγια που συμπλήρωναν οι μαθητές μετά από κάθε μάθημα, παρείχαν καθοδήγηση για το σχεδιασμό των επόμενων μαθημάτων.

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε πολλά στοιχεία που προβάλλουν τις δημοκρατικές ποιότητες του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου. Ως προς την **ελευθερία**, στη φάση του σχεδιασμού των διδασκαλιών, δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην παροχή πολλαπλών επιλογών, σε επίπεδο δράσης και έκφρασης. Είχε προετοιμαστεί το περιβάλλον ώστε να υπάρχει ελευθερία ακόμα και στην επιλογή να συμμετέχουν ή όχι, ή να συμμετέχουν με όποιο αυτοσχέδιο τρόπο και σε όποιο βαθμό επιθυμούν.

Με την κατάλληλη προσαρμογή του υπάρχοντος υλικού και τη δημιουργία νέου, περιχαράκωθηκε η **ισότιμη πρόσβαση**. Οι πληροφορίες προσφέρονταν με πολλαπλούς τρόπους (οπτικά, ακουστικά, οπτικοακουστικά, απτικά, κινητικά, λεκτικά, διαλεκτικά) ώστε ο καθένας να μπορεί να αντλεί από τα ερεθίσματα που τον διευκολύνουν να μάθει. Αντίστοιχα προβλέπονταν πολλαπλοί τρόποι δράσης και έκφρασης των μαθητών (γραπτά, προφορικά, με κίνηση, με παντομίμα, με τραγούδι, με δημιουργία), επιτρέποντας σε μαθητές με δυσκολίες να επιλέγουν να συμμετέχουν με τρόπο που δείχνει τον πραγματικό βαθμό κατανόησης του μαθήματος.

Για έναν **δίκαιο** σχεδιασμό, χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της πυραμιδικής στοχοθεσίας, όπου οι στόχοι διατυπώνονται διαβαθμισμένα, καλύπτοντας τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Παράλληλα, με στόχο την άρση των εμποδίων, προβλέφθηκε η παροχή επιλογών και βοηθειών (scaffolding), μέσα στις δραστηριότητες, όπως οπτικά βοηθήματα, μνημονικές τεχνικές και τονισμός σημαντικών στοιχείων. Η σχεδίαση των μαθημάτων καθοδηγήθηκε από το εκάστοτε μαθησιακό προφίλ, ενισχύοντας την **κριτική και δίκαιη σκέψη** μέσα από συχνές αναθεωρήσεις και διαφοροποιήσεις στον ευρύτερο σχεδιασμό και τη δημιουργία πολλαπλών τρόπων αξιολόγησης των μαθητών αλλά και του ίδιου του μαθήματος. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη **συλλογικότητα**. Οι μαθητές μπορούσαν να επιλέξουν με ποιο τρόπο θα συνεργαστούν, με ποιους συμμαθητές τους θα γίνουν ομάδα, να προτείνουν τρόπους να βοηθηθεί όλη η ομάδα και να εκτιμήσουν τις συλλογικές ανάγκες αλλά και επιτυχίες.

Κατά την υλοποίηση

Κατά την εφαρμογή, το στοιχείο της πολλαπλότητας προσφέρθηκε και χρησιμοποιήθηκε σε κάθε στάδιο των διδασκαλιών. Μέσα από τα βίντεο, φάνηκε ότι οι επιλογές αυτές παρείχαν **ελευθερία**, καθώς κάθε μαθητής μπορούσε να εκτιμήσει και να επιλέξει τον βέλτιστο για εκείνον, τρόπο δράσης. Παράλληλα, η διαχείριση των πολλαπλών επιλογών φάνηκε να ενισχύει την ατομική ελεύθερη σκέψη. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι από το 4^ο μάθημα της Ε΄ δημοτικού, όπου δόθηκε στους μαθητές η ελευθερία να επιλέξουν μεταξύ ενός οπτικού, ενός απτικού και ενός διαδραστικού τρόπου, κατόπιν προτροπής της δα-

σκάλας: «όποιος θέλει μπορεί να δείξει τη νότα στο χαρτί, όποιος θέλει μπορεί να δείξει τη νότα στον καμβά με τα καπάκια, κι όποιος θέλει μπορεί να γράψει τη νότα στο πεντάγραμμο» (βίντεο 4^ο μαθ., 01:21).

Η δυνατότητα ατομικής επιλογής κάθε μαθητή σε σχέση με τη θέση του στο χώρο και τον τρόπο συμμετοχής του ενισχύει την ελευθερία σκέψης και δράσης. Για παράδειγμα, σε μια δραστηριότητα του 6^{ου} μαθήματος στην τάξη του νηπιαγωγείου, τα παιδιά είχαν την ελευθερία να συμμετέχουν από όποιο σημείο ήταν λειτουργικότερο για εκείνα. Σε διάφορα σημεία της τάξης, όπως στη μοκέτα, στο τραπέζι και στο γραφείο, είχαν τοποθετηθεί διάφορα αντικείμενα καθημερινής χρήσης και άλλες πηγόνες πηγές. Τα παιδιά κινούνταν ελεύθερα στο χώρο, επέλεγαν και πειραματιζόταν μόνα τους ως προς τη δημιουργία διαφορετικών ήχων (βίντεο 6^{ου} μαθ., 07:50-13:09). Αυτή η ελευθερία ενίσχυσε τη συμμετοχή, τη διάδραση και την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους αλλά και με τα πηγόνια αντικείμενα.

Η ελευθερία των επιλογών ήταν ένα βήμα για να αρχίσουν οι μαθητές να διακρίνουν ποιοι τρόποι τους ταιριάζουν και τους διευκολύνουν στη μάθηση. Στη διάρκεια του μαθήματος, φαίνεται να εξοικειώνονται με την ελευθερία της επιλογής και να αναπτύσσουν **κριτική σκέψη** καθώς περνούν από το στάδιο του ενθουσιασμού για το καινούργιο και ποικίλο υλικό, σε εκείνο που αντιλαμβάνονται ότι ταιριάζει με τις δυνατότητές τους.

Πίνακας 1: «Παράδειγμα μεταγραφής βιντεοσκοπήσεων»

<p>Ε΄ Δημοτικού, 4^ο μάθημα, 04:27</p>	<p><i>Ακουστική μεταγραφή:</i> Έχει προηγηθεί ερώτημα της δασκάλας για τη θέση των μουσικών φθόγγων.</p>	<p><i>Οπτική μεταγραφή:</i> Ο Γ κοιτάζει όλες τις επιλογές, διαλέγει τον καμβά με τα καπάκια που απ' την αρχή του άρεσαν.</p>	<p><i>Ανάλυση:</i> Ελεύθερη επιλογή έκφρασης της γνώσης από τον μαθητή.</p>
<p>Αργότερα στο ίδιο μάθημα: 25:53</p>	<p>[...] <i>Δασκ:</i> Θέλω ένα ζευγάρι που να αντέχει στα δύσκολα, ποιος θα κάνει στο πεντάγραμμο; <i>Δασκ:</i> Έλα!</p>	<p>Αμέσως μετά την ερώτηση της δασκάλας, ο Γ σπκώνει το χέρι του με φόρα.</p>	<p>Αυτόνομη επιλογή συμμετοχής. Επιλογή πέρα από το εύκολο και γνωστό.</p>

Ο δάσκαλος ενισχύει την αυτορρύθμιση της ομάδας, ετοιμάζοντας το έδαφος για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Αφήνει να δράσουν ελεύθερα για να διαχειριστούν μία δυσκολία που προκύπτει. Στο τέταρτο μάθημα της Ε΄ δημοτικού, όταν ένας μαθητής αναλαμβάνει να μοιράσει τους χρωματιστούς ηχητικούς σωλήνες στους συμμαθητές του και δυσκολεύεται να δημιουργήσει την κλίμακα του ΝΤΟ, έρχεται αντιμέτωπος με τις αντιρήσεις των συμμαθητών του, κάτι που ξεπερνάει μόνος του χρησιμοποιώντας ένα από τα οπτικά βοηθήματα της τάξης (βίντεο 4^ο μάθ., 16:36-18:07).

Η παροχή ποικίλων και διαφορετικών βοηθειών επιτρέπει να μην αποκλειστεί κανένας μαθητής από το να δράσει και να εκφραστεί με αυτοπεποίθηση. Η δίκαιη σκέψη κατά το σχεδιασμό στηρίζει τη **δικαιοσύνη** κατά την υλοποίηση. Για παράδειγμα, για την εκμάθηση των μουσικών φθόγγων χρησιμοποιήθηκαν διάφορων ειδών οπτικά και μνημονικά βοηθήματα καθώς και ποικίλες επιλογές στους μαθητές να εκφράσουν αυτό που έχουν μάθει (βίντεο 4^ο μάθ., 02:44-03:18).

Μέρος της δικαιοσύνης στην τάξη είναι και οι κανόνες. Στην αρχή των μαθημάτων, συζητήθηκε η ύπαρξη και η χρησιμότητά τους. Οι μαθητές μπορούσαν να σχολιάσουν, να προτείνουν και να συμμετέχουν στη διαμόρφωση κανόνων της ομάδας, οι οποίοι αναρτήθηκαν σε εμφανές σημείο της αίθουσας.



Μέσα από τις βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες φάνηκε ότι οι μαθητές συνηθίζουν να λειτουργούν με **συλλογικότητα**. Εξοικειώνονται με τη χρήση διαθέσιμων βοηθειών και τρόπων συμμετοχής και προτρέπουν όσους δείχνουν να δυσκολεύονται να τους χρησιμοποιήσουν κι εκείνοι. Χαρακτηριστικό το παράδειγμα του Γ., ο οποίος προσπαθεί να βοηθήσει λεκτικά τον συμμαθητή του για το πού και πώς θα παίξει στο μεταλλόφωνο (βίντεο 2^ο μαθ., 05:56). Παράλληλα δημιουργείται ασφαλές πλαίσιο, ώστε να νιώθει κανείς άνετα να εκφράσει τις ανάγκες του, όπως έκανε ο ΜΒ όταν επιχειρούσε να παίξει στο μεταλλόφωνο. «Θέλω τη βοήθεια όλων σας» ανέφερε και ζήτησε σε όλη την τάξη να τραγουδήσουν μαζί του τις νότες (βίντεο 4^ο μαθ., 15:27-15:31).

Η **ισότητα** ενισχύεται με διάφορους τρόπους κατά την εφαρμογή του ΚΣΜ. Ως ισότιμα μέλη ενός συνόλου, η εκπαιδευτικός και οι μαθητές που έχουν σταδιακά συνηθίσει να έχουν επιλογές και να τις χρησιμοποιούν, συν-διαμορφώνουν το μάθημα μέσα από μια συνεχή διαλεκτική σχέση. Ταυτόχρονα, τα οπτικά ή άλλα υποστηρικτικά υλικά αναρτημένα και διαθέσιμα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, εξυπηρετούν στο να ενισχύσουν την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στην ύλη του μαθήματος. Ένα παράδειγμα είναι το οπτικό υλικό που συνοδεύει το τραγούδι στην τάξη του νηπιαγωγείου και που βοηθά στην απομνημόνευση των στίχων.



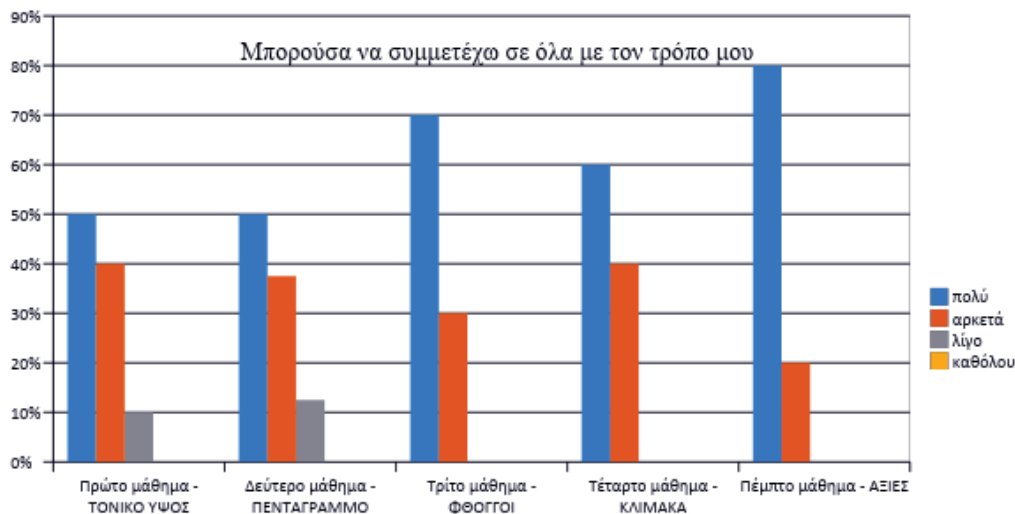
Από τα παραπάνω παραδείγματα γίνονται αντιληπτές οι δημοκρατικές αξίες που προάγονται κατά την υλοποίηση μίας Καθολικής Σχεδίασης των μαθημάτων μουσικής, όπως η ελευθερία, η ισότιμη πρόσβαση σε όλους και η συλλογικότητα.

Κατά την αξιολόγηση

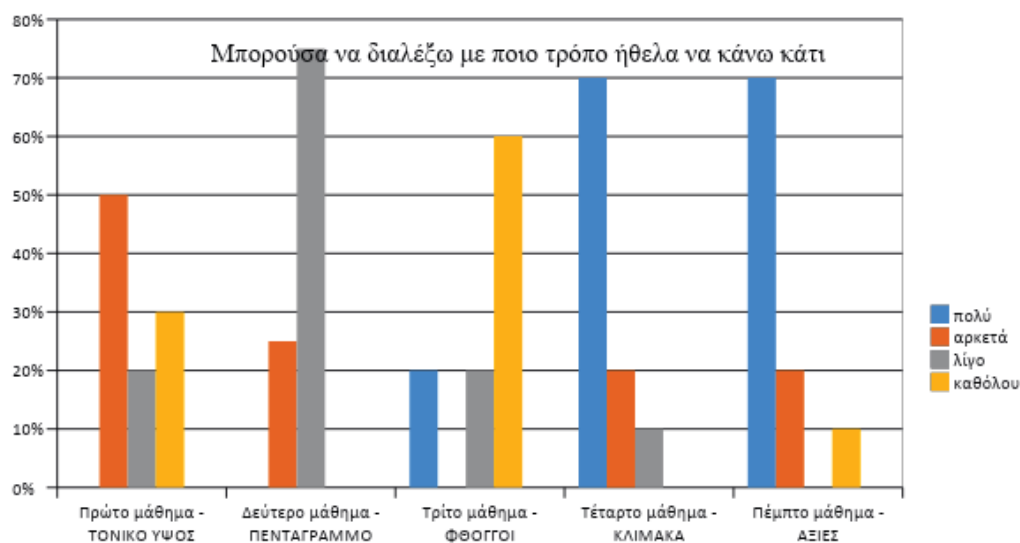
Το στάδιο της αξιολόγησης της εφαρμογής του ΚΣΜ ως εκπαιδευτικό πλαίσιο περιλαμβάνει την αξιολόγηση της ίδιας της εφαρμογής από τους μαθητές αλλά και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό μέσω των εργασιών στην τάξη και στο σπίτι. Οι πέντε αρχές που στηρίζουν τη δημοκρατική εκπαίδευση στο στάδιο αυτό, αναδύθηκαν από τα αναστοχαστικά ημερολόγια των ερευνητριών, τις ημιδομημένες συνεντεύξεις των παρατηρητών αλλά και από τα φύλλα αξιολόγησης που συμπλήρωναν οι μαθητές του δημοτικού μετά το τέλος κάθε μαθήματος.

Ο περιθωριακά συμμετέχων παρατηρητής των μαθημάτων της Ε΄ δημοτικού στη συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε μετά το πέρας της πιλοτικής εφαρμογής, αναφέρθηκε στην **ελευθερία** επιλογής και τη δυνατότητα που είχαν να λάβουν την πληροφορία ως έχει, να την ερευνήσουν, ή ακόμα και να την αμφισβητήσουν. Όπως είπε, κατά την εφαρμογή του ΚΣΜ οι μαθητές «είχανε επιλογές κι αυτό τους προσέφερε πολύ περισσότερες δυνατότητες μάθησης. Πολύ περισσότερες απ' ό,τι να έχουν ενός είδους πληροφορία, την οποία αναγκαστικά πρέπει να τη δεχτούνε. Η να μη την δεχτούνε και μπορούσαν να το κάνουν». Σχολιάζοντας τη στάση της δασκάλας μέσα στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο ανέφερε ότι στόχευε στο να κεντρίσει «το ενδιαφέρον του κάθε διαφορετικού παιδιού, και εκεί φυσικά οι διαφορετικοί τρόποι, παύλα διαφορετικά υλικά, διαφορετικά μέσα, ήταν... είναι καθοριστικής σημασίας».

Σημαντικό στοιχείο της δομής των μαθημάτων του ΚΣΜ είναι η δυνατότητα των ίδιων των μαθητών να συν-διαμορφώνουν το μάθημα. Μετά από κάθε μάθημα, οι μαθητές συμπλήρωναν ένα ερωτηματολόγιο όπου εξέφραζαν την άποψή τους ως προς τις επιλογές που είχαν, την ελευθερία να επιλέξουν και το πώς επέλεγαν να συμμετέχουν.

Γράφημα 1: «Απαντήσεις μαθητών στο φύλλο αξιολόγησης για τη συμμετοχή»

Όπως φαίνεται στα γραφήματα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο της 4βαθμης κλίμακας Likert, καθώς συνήθιζαν οι μαθητές τη συγκεκριμένη εφαρμογή, άρχισαν να εκμεταλλεύονται περισσότερο τις πολλαπλές επιλογές συμμετοχής, δράσης και έκφρασης.

Γράφημα 2: «Απαντήσεις μαθητών στο φύλλο αξιολόγησης για τη δυνατότητα επιλογής»

Η **συλλογικότητα**, η ομαδικότητα, η στήριξη και το μοίρασμα, διακρίνονται στο αναστοχαστικό ημερολόγιο της ερευνήτριας όπου αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «τα παιδιά δοκίμαζαν όλα τους πιθανούς συνδυασμούς χτυπώντας (κυρίως) το ένα αντικείμενο με το άλλο για να δουν τι ήχος παράγεται και έδειχναν να το διασκεδάζουν και κυρίως να το μοιράζονται με άλλους από την ομάδα, όταν ανακάλυπταν κάτι που τους φαινόταν ενδιαφέρον». Η ίδια πτυχή της συλλογικότητας αναφέρθηκε και από την παρατηρήτρια εκπαιδευτική της τάξης στην δική της συνέντευξη. Όπως ανέφερε, ήταν «σαν μία ολική, μέσα από διάφορους τρόπους, προσέγγιση του θέματος. Να αναπτυχθεί το θέμα μαζί με τα παιδιά, να συμμετέχουν όλα τα παιδιά, να υπάρχει και η αυτονομία από τα παιδιά, ουσιαστικά, και να μπορούν να εκφραστούν μέσα από αυτό το θέμα».

Η παροχή πολλαπλών και διαβαθμισμένης δυσκολίας και στήριξης επιλογών φάνηκε να εξασφαλίζει τη **δικαιοσύνη** κατά τη διαδικασία. Όπως αναφέρεται από τον παρατηρητή, «έχει ηθικές και λειτουργικές προεκτάσεις το να χρησιμοποιείς διαφορετικούς τρόπους μάθησης... το να μην αποκλείω κανένα παιδί...». Μαθητές που έφτασαν στο σημείο να γνωρίζουν τι χρειάζονται και να επιλέγουν συνειδητά, που κάνουν βήματα προς την αυτονομία και την εξέλιξη μέσα από τις δοκιμές, φαίνεται να κατακτούν την ανάπτυξη της **κριτικής σκέψης**. Καθώς τους δίνονταν πολλές επιλογές (καπάκια, πλαστελίνες, χαρτιά, σκοινιά, κ.ά.), είχαν τη δυνατότητα όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν, ανεξάρτητα από το μαθησιακό τους προφίλ. Όπως ανέφερε ο παρατηρητής, «φυσικά και βοήθησε [η πολλαπλότητα] και αυτό που μου έκανε έτσι μεγάλη εντύπωση είναι όταν σπκωνότανε κάθε παιδί όταν του έλεγες 'τι θα επιλέξεις;' ήξερε τι θέλει να επιλέξει. Αυτό για μένα σήμαινε, σημαίνει, μου δείχνει ότι ήξερε την ανάγκη του εκείνη την ώρα». Ανάλογη η παρατήρηση της ερευνήτριας όπως την κατέγραψε στο αναστοχαστικό ημερολόγιο αναφορικά με τον ηχητικό τοίχο στο νηπιαγωγείο. Όπως σημειώνει, «στον ηχητικό τοίχο, στην αρχή τα παιδιά περισσότερο εκτόνωναν την ενέργειά τους χτυπώντας τα διάφορα αντικείμενα, όσο όμως περνούσε η ώρα ασχολούνταν περισσότερο με το να ακούσουν τα διαφορετικά ηχοχρώματα ή να βρουν διαφορετικούς τρόπους παραγωγής ήχου από το ίδιο αντικείμενο [...] σταδιακά συντόνιζαν τις κινήσεις τους, ώστε να χτυπούν με κάθε χέρι άλλο αντικείμενο, εναλλάξ ή ταυτόχρονα». Με αυτό τον τρόπο δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές και των δύο ηλικιών να αφουγκραστούν τη δική τους επιλογή, να αναπτύξουν το δικό τους τρόπο δράσης και να διαλέξουν αυτόνομα το δικό τους τρόπο συμμετοχής στη μάθηση.

Ως προς την **ισότητα** κατά την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του ΚΣΜ μέσω εργασιών, αυτή διασφαλίστηκε μέσα από τις πολλαπλές επιλογές που δόθηκαν για τους τρόπους που θα μπορούσε κάθε μαθητής να επιλέξει πώς θα δράσει. Στις οδηγίες που δίνονταν, υπήρχαν πάντοτε ενσωματωμένες επιλογές που επιχειρούσαν να καλύπτουν τις ανάγκες και τις προτιμήσεις όλων. Ακόμα και τα φύλλα αξιολόγησης που ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώνουν μετά από κάθε μάθημα, ήταν διαμορφωμένα έτσι ώστε να μπορούν να τα συμπληρώσουν όλοι, είτε είχαν μαθησιακές δυσκολίες, είτε όχι.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Ο σεβασμός της ατομικότητας, της διαφορετικότητας και της ελευθερίας προς το άτομο και προς το σύνολο, αποτελούν τα θεμέλια για μία δημοκρατική προσέγγιση της τάξης. Από την παραπάνω ανάλυση φάνηκε ότι το εκπαιδευτικό πλαίσιο του ΚΣΜ εστιάζει στις ίδιες αρετές που αφορούν μία δημοκρατική προσέγγιση. Βασικές αρχές του ΚΣΜ είναι η ισότητα στις ευκαιρίες και η συμπερίληψη στη μαθησιακή διαδικασία (Bruce et al., 2016· Kelly, 2014), αντίστοιχες με τις αξίες της ισότητας και της δικαιοσύνης. Η απαγωγική θεματική ανάλυση των βιντεοσκοπημένων μαθημάτων, των συνεντεύξεων, των φύλλων αξιολόγησης και των αναστοχαστικών ημερολογίων των ερευνητριών επέτρεψε να φανούν όλες οι πτυχές των δημοκρατικών αξιών που προωθούνται στο μάθημα της μουσικής που ακολουθεί Καθολικό Σχεδιασμό. Αντίστοιχα συμπεράσματα έχουν προκύψει και από άλλες μελέτες (Dalton, 2017· Katz & Porath, 2011· Fuelberth & Laird, 2014) γεγονός που στοιχειοθετεί τις δημοκρατικές διαστάσεις του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου.

Όπως έδειξε η παρούσα μελέτη, το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο ενθαρρύνει

την εξοικείωση με έννοιες όπως η αυτονομία σκέψης, η πρωτοβουλία στη δράση, η ελευθερία στις επιλογές και η δύναμη της ομάδας. Η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος χωρίς εμπόδια στο πλαίσιο μιας νέας πολυπολιτισμικής και συμπεριληπτικής πρακτικής, εισάγει τον εκπαιδευτικό σε έναν δημοκρατικότερο τρόπο σκέψης τόσο κατά το σχεδιασμό όσο και κατά την εφαρμογή των μαθησιακών πλάνων. Τέλος, η διαδικασία της αξιολόγησης και του αναστοχασμού κατά την ολοκλήρωση της εφαρμογής φαίνεται ότι εξασφαλίζει τον συνεχή και διεξοδικό εμπλουτισμό της μαθησιακής εμπειρίας (Woodley, 2019).

Με δεδομένους, όμως, τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, καθώς επικεντρώνεται σε δύο μόνο πιλοτικές μελέτες, είναι σημαντικό να εκπονηθούν περαιτέρω έρευνες σε μεγαλύτερο αριθμό τάξεων και μαθητών, ώστε να επιβεβαιωθούν τα συμπεράσματα αυτής της μελέτης και να γίνει κατανοητός σε μεγαλύτερο βάθος ο τρόπος ενίσχυσης των δημοκρατικών αξιών μέσα στο μάθημα της μουσικής που ακολουθεί τις αρχές του ΚΣΜ.

Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη μάθηση έχει θεμελιωθεί στην αρχή της «εκπαίδευσης για όλους», ένα θεσμοθετημένο και κατοχυρωμένο δικαίωμα σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 16 του Συντάγματος. Η ελευθερία της έκφρασης, του λόγου, των επιλογών, της δράσης και της συλλογικής συμμετοχής μέσα στο πλαίσιο του ΚΣΜ στηρίζουν και ισχυροποιούν την δυνατότητα του κάθε μαθητή να μην φοβάται να εκφράζεται ανοιχτά, να επιλέγει αυτό που επιθυμεί, να επικοινωνεί ισότιμα με την ομάδα, να λέει αυτό που σκέφτεται και αισθάνεται, με εγγύτερο στόχο την προσωπική του ανάπτυξη και απώτερο στόχο μία δημοκρατική ζωή στην κοινωνία. Όπως προέκυψε από την παρούσα μελέτη, τα συμπεράσματα της οποίας συνάδουν και με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Bruce et al., 2016· Burgstahler, 2013· Dalton, 2017· Jellison & Draper, 2013· Woodley, 2019), η εφαρμογή των αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού για τη μάθηση, και στη συγκεκριμένη περίπτωση στο μάθημα της μουσικής, περιορίζει τυχόν ανισότητες, δίνει χώρο και χρόνο σε όλους τους μαθητές, αναπτύσσει την αυτονομία τους και ακολουθεί ένα ευέλικτο και συνεχώς προσαρμοζόμενο πλάνο το οποίο συμπεριλαμβάνει ισότιμα όλο το μαθητικό δυναμικό της τάξης. Για όλους τους παραπάνω λόγους, ο ΚΣΜ μπορεί να αποτελέσει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για το δημοκρατικό κλίμα, μετατρέποντας τη μουσική σχολική τάξη σε μία κοινότητα μάθησης, ελεύθερης και αυτοκαθοδηγούμενης, η οποία κατά βάση θα στηρίζεται στην ισότητα και τον αλληλοσεβασμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Bruce, A., Barendsen, R.M., Cloonan, S., Kouroupetroglou, G., Lau, G., Pitsali, Y., Rauhala, S., Villanueva, M., Wierda, R., & Zygouritsas, N. (2016). Pathway to UDL. doi: 10.13140/RG.2.2.20397.49129.
- Burgstahler, S. (2009a). *Universal Design of Instruction (UDI): Definition, Principles, Guidelines, and Examples*. Seattle: DO-IT, University of Washington. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506547.pdf>
- Burgstahler, S. (2009β). *Universal Design: Process, Principles, and Applications*. Seattle: DO-IT, University of Washington. <https://www.washington.edu/doit/universal-design-process-principles-and-applications>

- Burgstahler, S. (2013). Preface. Στο S. Burgstahler (επιμ.). *Universal design in higher education: Promising practices*. Seattle: DO-IT, University of Washington. www.uw.edu/doi/UDHE-promising-practices/preface.html
- Dalton, E. M. (2017). Beyond Universal Design for Learning: Guiding principles to reduce barriers to digital & media literacy competence. *Journal of Media Literacy Education*, 9(2), 17-29.
- Dewey, J. (1916/2012). *Democracy and Education* (e-book). Duke Classics.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Draper, A. R. (2019). Democracy in the Middle School Music Classroom. *Music Educators Journal, Nation Association for Music Education*, 17-22.
- Fuelberth, R. V. & Laird, L. E. (2014). Tools and Stories: Preparing Music Educators for Successful Inclusive Classrooms through Universal Design for Learning. Στο S. M. Malley (επιμ.), *2013 VSA Intersections: Arts and Special Education, Exemplary Programs and Approaches*, The John F. Kennedy Center for Performing Arts.
- Hopkins, N. (2018). Dewey, *Democracy and Education*, and the school curriculum, *Education*, 46(4), 433-440.
- Jellison, J. A. & Draper, E. A. (2015). Music Research in Inclusive School Settings: 1975-2013. *Journal of Research in Music Education*, 4, 325-331.
- Katz, J. (2012). *Teaching to Diversity: The Three-Block Model of Universal Design for Learning*. Winnipeg, MB: Portage & Main Press.
- Katz, J. (2013). The Three-Block model of universal design for learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, 36, 153-194.
- Katz, J., & Porath, M. (2011). Teaching to diversity: Creating compassionate learning communities for diverse elementary school communities. *International Journal of Special Education*, 26(2), 1-13.
- Kelly, K. (2014). Fostering inclusion with Universal Design for Learning. *Diversity @ Democracy*, 17(4).
- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield MA: CAST.
- Pryor, C. R. (2004). Creating a Democratic Classroom: Three Themes for Citizen Teacher Reflection. *Kappa Delta Pi Record*, 40(2), 78-82.
- Quaglia, B.W. (2015). Planning for student variability: Universal Design for Learning in the music theory classroom and curriculum. *Music Theory Online*, 21(1), 1-21.
- Rose, D. & Meyer, A. (2002). *Universal Design for Learning: Teaching Every Student in the Digital Age*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Stone, J.P., Sayman, D.M., Carrero, K., & Lusk, M.E. (2016). Thoughts on Dewey's Democracy and (Special) Education. *Journal of Thought*, 3-17.
- Straus, J.N. (2011). *Extraordinary Measures: Disability in Music*. New York: Oxford University Press
- Woodford, P. G. (2004). *Democracy and Music Education: Liberalism, Ethics and the Politics of Practice*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Woodley, L. (2019). Raising the bar with UDL: A case for change. In S.L. Gronseth & E.M. Dalton (Eds.), *Universal Access through Inclusive Instructional Design: International Perspectives on UDL* (pp. 305-314). New York: Routledge.

Ελληνόγλωσσον

Κοκκίδου, Μ. (2015). *Η διδακτική της μουσικής*. Αθήνα: Fagotto books.

Κοκκίδου, Μ. (2019). Πόσο “Μουσική” πρέπει να είναι η Μουσική Εκπαίδευση; Σκέψεις και προτάσεις για την αξία της κοινωνικής ευθύνης στο συμπραζόμενο του μεταμοντερνισμού. Στο Λ. Στάμου (επιμ.), *Διαλεκτική και Πρωτοπορία στη Μουσική Παιδαγωγική* (σσ. 9-30). Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ.

Χαλκιαδάκη, Μ. & Ακογιούνου, Μ. (2018). Γνωριμία με τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού στο μάθημα της μουσικής: ένας σχεδιασμός για όλους. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 16, 7-27.

Χαλκιαδάκη, Μ. & Ακογιούνου, Μ. (2019). Η συμβολή του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση στην ισότιμη συμμετοχή παιδιών με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ στο μάθημα της μουσικής. *Βιβλίο Πρακτικών 8^{ου} Συνεδρίου «Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί»*, 23-25 Νοεμβρίου 2018, Θεσσαλονίκη.

Abstract

Universal Design for Learning (UDL) is a framework that reinforces autonomy and participation of students guiding their own choices and enhancing equal access to learning. The aim of the present study is to explore UDL as a framework to promote a democratic approach to music classes. The study attempts to link the basic principles of UDL with the three aspects of democratic pedagogy: freedom, justice and equity. Following a qualitative research design and deductive thematic analysis of data collected with video recordings, field notes, interviews, student answers in questionnaires and research journals from two UDL applications in music classes, various examples are highlighted from the design phase up to the evaluation of the applications. In conclusion, it appears that UDL promotes a democratic classroom environment, changing the classroom to a self-guided learning community which is based on equality and mutual respect.

Keywords: Universal Design for Learning, music education, democratic pedagogy, equal access.

Η διερευνητική μάθηση ως προτεινόμενη δημοκρατική προσέγγιση των γεγονότων της Αντίστασης

Λάμπρος Παπαδήμας

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υποψ. Διδάκτορας ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
lampapad@uth.gr

Αλεξάνδρα Σταυριανουδάκη

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υποψ. Διδάκτορας ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
alexia_stavr89@yahoo.co.uk

Περίληψη

Η παρούσα εργασία, επικεντρωμένη στα γεγονότα της Αντίστασης, επιχειρεί την διερεύνηση των προοπτικών υιοθέτησης του Διερευνητικού Μοντέλου στη διδασκαλία συγκρουσιακών ιστορικών ζητημάτων και για την επίτευξη του στόχου αυτού υλοποιήθηκε μία έρευνα δράσης, τριών εβδομάδων σε μία τάξη της Στ' Δημοτικού. Από την ανάλυση παρατηρησιακών δεδομένων και ομαδικών συνεντεύξεων, πριν και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, προέκυψε ότι η ομαδοσυνεργατική διερεύνηση πολλαπλών πηγών μπορεί να συντελέσει στην διαμόρφωση ενός δημοκρατικότερου πλαισίου διερεύνησης των γεγονότων της Αντίστασης, όπως η νεανική αντίσταση και το Εβραϊκό Ολοκαύτωμα και να τροφοδοτήσει κομβικές διαδικασίες για την διατύπωση έγκυρων συμπερασμάτων όπως ο εντοπισμός πληροφοριών και η αιτιολόγηση.

Λέξεις-Κλειδιά: Διερευνητικό μοντέλο μάθησης, συγκρουσιακά ιστορικά γεγονότα, δημοκρατική εκπαίδευση, αιτιολόγηση.

Εισαγωγή

Επίμαχο ή συγκρουσιακό γεγονός ορίζεται εκείνο το γεγονός, το οποίο αντιμετωπίζεται από την σχολική κοινότητα με αμηχανία, καθώς η προσέγγισή του γεννά ένα σύνολο ερωτημάτων άγνωστων προς το ισχύον διδακτικό-παιδαγωγικό μοντέλο αναφοράς (Κόκκινος & Μαυροσκούφης, 2015).

Σύμφωνα με τους Bacon & Matthews (2014), η διδακτική προσέγγιση των ζητημάτων αυτών, δύναται να επιτευχθεί εντός ενός δημοκρατικού πλαισίου με την αξιοποίηση των αρχών του Διερευνητικού Μοντέλου Μάθησης (Bacon & Matthews, 2014).

Η παρούσα εργασία εξετάζει τα όρια αυτής της δυνατότητας, μέσα από την εφαρμογή ενός κατάλληλα δομημένου υλικού (φάκελος μαθήματος), για τη διδακτική προσέγγιση των γεγονότων της Αντίστασης, σε παιδιά της Στ' δημοτικού, αξιοποιώντας πρωτογενές και δευτερογενές υλικό, ταινίες και τραγούδια και δίνοντας στους μαθητές τον ρόλο του ιστορικού-ερευνητή.

Παράλληλα εξετάζονται, αρχικά, οι απόψεις των μαθητών που προέρχονται από το ήδη διαμορφωμένο πλαίσιο γνώσης και ερμηνείας που διαθέτουν, ενώ στο τέλος εξετά-

ζονται οι πιθανές μεταβολές, οι αναθεωρήσεις και οι διευρύνσεις που προέκυψαν από την εμπλοκή τους στην έρευνα. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η ομαδοσυνεργατική ενασχόληση των μαθητών με το ζήτημα της Αντίστασης, μέσα από την επεξεργασία των ερωτημάτων τους, αποτελεί μία αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση που δύναται να κάμψει την αμηχανία που προκαλούν τα συγκρουσιακά ζητήματα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Συγκρουσιακά γεγονότα

Συγκρουσιακό θέμα θεωρείται εκείνο για το οποίο ένας αριθμός ανθρώπων επιχειρηματολογεί σχετικά με αυτό, χωρίς να καταλήγει σε αδιαμφισβήτητο συμπέρασμα (Osoilton et al., στο: Μαυροσκούφης, 2015), ένα θέμα για το οποίο η κοινωνία είναι διαιρεμένη και σημαντικές ομάδες μέσα σε αυτήν υποστηρίζουν αντικρουόμενες ερμηνείες ή λύσεις βασισμένες σε διαφορετικές αξίες (Stradling, στο: Μαυροσκούφης, 2015). Σε μια παιδαγωγική προσέγγιση, επίμαχο ή συγκρουσιακό γεγονός ορίζεται εκείνο το γεγονός, για το οποίο τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανέτοιμοι και αμήχανοι να το αντιμετωπίσουν παιδαγωγικά, καθώς η προσέγγισή του γεννά ένα σύνολο ερωτημάτων, άγνωστο προς το διδακτικό-παιδαγωγικό μοντέλο αναφοράς τους (Λεμονίδου, 2015).

Οι εκπαιδευτικές αρχές, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν τα συγκρουσιακά θέματα, είτε επειδή θεωρούνται ιδιαίτερα απαιτητικά για τους μαθητές, είτε εξαιτίας της χρονοβόρας προετοιμασίας που απαιτούν, είτε λόγω της ανελαστικότητας των αναλυτικών προγραμμάτων, είτε λόγω της ελλιπούς κατάρτισης από πλευράς εκπαιδευτικών, ενώ πάντοτε σε αυτές τις αιτίες υπολανθάνει και ο φόβος των αντιδράσεων - παρενεργειών που αυτά μπορούν να προκαλέσουν (Κόκκινος & Μαυροσκούφης, 2015).

Η διδασκαλία τραυματικών γεγονότων προσκρούει επιπλέον στην αντίσταση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της ιστορίας, στην κυρίαρχη ιδεολογία και τα δόγματα που επικρατούν στον ακαδημαϊκό χώρο, στην απώθηση του τραύματος και στο φαινόμενο του παροντισμού και του ιστορικού φρονητισμού των παιδιών (ό.π.).

Ωστόσο, η ιστορική εκπαίδευση κατά τους Barton & Levstik (2008) πρέπει να υπόκειται στην προαγωγή του Συλλογικού Αγαθού, του κοινού δηλαδή εδάφους που κατακτάται μέσα από διαβουλεύσεις πάνω σε αντιθετικά αφηγήματα. Η επεξεργασία αντιθετικών αφηγημάτων μέσα από μια διαδικασία λελογισμένης αντιπαράθεσης μετατοπίζει το κέντρο βάρους από μια στείρα και εργαλειακή ιστορική κατάρτιση, σε ένα είδος δημοκρατικής ιστορικής εκπαίδευσης. Βασιζόμενοι σε αυτό το επιχείρημα, κατανοούμε ότι η μαθητεία στην ιστορική έρευνα αποτελεί πεδίο προσομοίωσης της συμμετοχικής δημοκρατίας (ό.π.).

Η συγκριτική ανάλυση διάφορων ιστορικών γεγονότων, δεν έχει ως στόχο τα εύκολα ιστορικά διδάγματα και τις ισοπεδωτικές απλουστεύσεις, αλλά αναδεικνύει την αξία της ιστορικής γνώσης, όχι ως μηχανισμό κανονιστικής πρόβλεψης, αλλά ως μηχανισμό αποφυγής αιφνιδιασμών (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015).

Κατά τον Rousso (1998), όλα τα ιστορικά ζητήματα είναι επίμαχα κι επομένως είναι προτιμότερη η επεξεργασία των ιστορικών τραυμάτων του παρελθόντος παρά η απώθησή τους. Έτσι κατά τον Simon (στο: Κόκκινος & Γατσωτής, 2015) η διδακτική της ιστορίας πρέπει να αποτελεί μια κριτική παιδαγωγική της μνήμης, ως αντίβαρο στην καθεστηκυία

εθνοκεντρική διαπαιδαγώγηση. Μια κριτική παιδαγωγική της μνήμης, που μπορεί να οικοδομηθεί αποτελεσματικότερα αναμοχλεύοντας επίμαχα και συγκρουσιακά ιστορικά γεγονότα, απειλώντας συλλογικούς μύθους, προκαταλήψεις και κανονιστικές ερμηνείες για το παρελθόν. Η επεξεργασία συγκρουσιακών/ αντιθετικών αφηγημάτων μετατοπίζει το κέντρο βάρους από μια στείρα και εργαλειακή ιστορική κατάρτιση σε ένα είδος δημοκρατικής ιστορικής εκπαίδευσης (Wasserman, et al., 2008).

Η Αντίσταση ως συγκρουσιακό γεγονός

Σχετικά και με την παρούσα έρευνα, η χρονική περίοδος που ορίζεται από τα γεγονότα της Κατοχής, της Αντίστασης και αργότερα του Εμφυλίου, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς συγκροτείται από ζητήματα τα οποία προσεγγίζονται συνήθως μέσα σε ένα συγκρουσιακό πλαίσιο είτε στο επίπεδο της δημόσιας σφαίρας είτε στο επίπεδο της επιστημονικής ή/και της σχολικής ιστοριογραφίας, αλλά και στο επίπεδο της διδακτικής τους προσέγγισης.

Σύμφωνα μάλιστα με μια έρευνα των Μαυροσκούφη, Κόκκινου και Κυρίτση (με συμμετέχοντες, φοιτητές του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου), τα εξής γεγονότα: α) ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος, β) η συμμετοχή της Ελλάδας στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και γ) η αντίσταση κατά των κατοχικών δυνάμεων, ταξινομήθηκαν από τους συμμετέχοντες ως συγκρουσιακά (συγκεντρώνοντας αντιστοίχως τα εξής ποσοστά 62%, 49,5% και 25,5%, επί του συνόλου των ερωτηθέντων) (Μαυροσκούφης, et al. 2015).

Όσον αφορά την παρουσία της Αντίστασης στα εν χρήσει σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας της Στ' δημοτικού (πεδίο όπου επικεντρώνεται και το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας), θα μπορούσαμε να σταχυολογήσουμε τα εξής:

1. Δεν υπάρχουν ούτε ως υπαινιγμοί, αναφορές στην αντιπαλότητα των αντιστασιακών ομάδων, στη δωσιλογική δράση, στη συνεργασία παρακρατικών οργανώσεων με τις δυνάμεις Κατοχής, ούτε στα διαβόητα Τάγματα ασφαλείας.
2. Οι αντιστασιακές ομάδες προσεγγίζονται μόνο ονοματολογικά, ενώ απουσιάζει η οποιαδήποτε αναφορά (πόσο μάλλον η εμβάθυνση) στις διαφορετικές ιδεολογικές τους αφετηρίες και τις διαφορετικές στοχεύσεις τους.
3. Αναπαράγεται σιωπηρά το συνεκτικό ερμηνευτικό σχήμα «Ενιαία και καθολική Αντίσταση», για την επικράτηση του οποίου απαιτείται η ουσιαστική αποσιώπηση των συγκρουσιακών και επίμαχων γεγονότων που αμφισβητούν την προαναφερόμενη καθολικότητα.
4. Δεν υπάρχει καμία αναφορά στην τύχη των Ελλήνων Εβραίων και τη σχέση της με τα γεγονότα της Αντίστασης (υπάρχει μόνο μια αναφορά στο Ολοκαύτωμα, σε σχέση με τα γεγονότα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου). Απουσιάζουν πλήρως αναφορές σχετικά με τη στάση του μη Εβραϊκού πληθυσμού, ενώ αποσιωπείται και η οικονομική εκμετάλλευση των εβραϊκών περιουσιών (λ.χ. η σύσταση της Υπηρεσίας Διαχείρισης Ισραηλιτικών Περιουσιών - ΥΔΙΠ).
5. Δεν υπάρχει καμία αναφορά για την παιδική και την νεανική αντίσταση, πτυχή η οποία θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για την επιτυχήτερη κατανόηση των γεγονότων της επο-

χής. Η ιστορία δεν εξελίσσεται μόνο στον κόσμο των ενηλίκων και άλλωστε η παιδική και η νεανική αντίσταση είναι πιθανό να κινητοποιούσε πιο ζωντανά το ενδιαφέρον των μαθητών.

6. Η αναφορά στην επισιτιστική κρίση συμπυκνώνεται σε μία και μόνο εικόνα, με προφανή σκοπό την πρόκληση συγκινησιακού φορτίου, το οποίο προφανώς δεν αρκεί, καθώς αποσιωπώνται τόσο οι αιτίες της επισιτιστικής κρίσης, όσο και οι πτυχές της που αφορούν τη δράση των αντιστασιακών ομάδων για τη διαχείριση αυτού του προβλήματος.

Πιο συγκεκριμένα, οι σχετικές με την Αντίσταση αναφορές (και εργασίες) που περιέχονται στο Σχολικό εγχειρίδιο (εφεξής Σ.Ε.) και στο Τετράδιο εργασιών (εφεξής Τ.Ε.) είναι οι εξής:

1. Αναφορά στην υποστολή της Ναζιστικής σημαίας από τους Γλέζο και Σάντα (Σ.Ε., σ. 213)
2. Αναφορά στην ίδρυση ΕΑΜ/ΕΛΑΣ, ΕΚΚΑ και ΕΔΕΣ (Σ.Ε.: 213)
3. Αναφορά στην ανατίναξη της γέφυρας του Γοργοποτάμου (Σ.Ε.: 213)
4. Αναφορά στα αντίποινα των κατακτητών (Δίστομο, Καλάβρυτα, Κάνδανος κ.λπ.) (Σ.Ε.: 213-214)
5. Αναφορά στην κηδεία του Κωστή Παλαμά (Σ.Ε.: 216)
6. Διαδηλώσεις και συσσίτια (μόνο φωτογραφίες, Σ.Ε.: 216-217)
7. Άσκηση στην οποία οι μαθητές καλούνται να συσχετίσουν την Εθνική Αντίσταση με την επανάσταση του 1821 (Τ.Ε.: 40)
8. Σχετικές με το Ολοκαύτωμα αναφορές (αποπλαισιωμένες ωστόσο από τα γεγονότα της Αντίστασης) (Σ.Ε.: 209-210)

Το Διερευνητικό μοντέλο μάθησης (IBL)

Η διερεύνηση, σύμφωνα με τον Piaget (1948), νοείται ως μία προ-συστηματική μορφή «περιέργειας» και, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, η περιέργεια είναι αυτή που ωθεί τον άνθρωπο στην αέναη και συστηματική αναζήτηση της γνώσης (Bacon & Matthews, 2014). Η διερευνητική μάθηση λογίζεται ως μία στρατηγική, που βασίζεται στη φυσική περιέργεια του μαθητή, οργανώνεται γύρω από την διατύπωση ερωτήσεων (questioning) και την προσπάθεια των υποκειμένων να ερμηνεύσουν τον κόσμο και τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα σε αυτόν, συνδέοντας τις συλλεχθείσες πληροφορίες με την προσωπική εμπειρία και το βίωμά τους (Bacon & Matthews, 2014). Μέσα από την διερευνητική μάθηση οι μαθητευόμενοι κατασκευάζουν τις δικές τους έννοιες και ιδέες.

Συνεπώς οι βασικές αρχές της διερευνητικής μάθησης ταυτίζονται με αυτές της ανακαλυπτικής μάθησης (Bruner, 1996). Η ανακαλυπτική μάθηση, κατά τον Bruner (1996), δίνει στο μαθητή την ευκαιρία να επιλέγει πληροφορίες και με βάση αυτές να κατασκευάζει υποθέσεις και λαμβάνει αποφάσεις που διαμορφώνουν την ατομική πορεία μάθησης. Στην ανακαλυπτική μάθηση ακόμη, ο μαθητής προσπαθεί να εμβαθύνει στο αντικείμενο και να ανακαλύψει τις θεμελιώδεις αρχές και σχέσεις που διέπουν τα επιμέρους στοιχεία του.

Σύμφωνα με τους Bacon & Matthews (2014), η διερευνητική μάθηση έχει τις ρίζες της στις αρχές του «κοινωνικού εποικοδομητισμού», μία κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση της νόησης και βασίζεται στην παραδοχή ότι όταν ένα άτομο συμμετέχει σε ένα κοινωνι-

κό σύστημα, η κουλτούρα αυτού του συστήματος και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία (κυρίως η γλώσσα) διαμορφώνουν τη γνωστική του συγκρότηση και συνιστούν πηγή μάθησης και εξέλιξης για το άτομο αυτό (Kwan & Wong, 2015).

Η διερευνητική μάθηση αποτελεί, τελικά, μία ενεργό διαδικασία μέσα από την οποία οι μαθητές κατασκευάζουν τις δικές τους έννοιες και ιδέες, επιλέγουν πληροφορίες και με βάση αυτές κατασκευάζουν υποθέσεις και λαμβάνουν αποφάσεις που διαμορφώνουν την ατομική πορεία μάθησης. Αυτό το είδος της μαθητείας στην ιστορική έρευνα αποτελεί πεδίο προσομοίωσης της συμμετοχικής δημοκρατίας (Barton & Levstik, 2008) και επιτρέπει στους μαθητές να αποκτήσουν μία εις βάθος κατανόηση δημοκρατικών αξιών (Hess, 2002).

Ο προσανατολισμός της διδασκαλίας σε πρακτικές διερευνητικής μάθησης σχετίζεται με την προσπάθεια ενδυνάμωσης των μαθητών στην δεξιότητα τους να εμβαθύνουν στην ιστορική γνώση και να ανακαλύπτουν μέσα από μια κριτική ματιά τις θεμελιώδεις αρχές και σχέσεις που διέπουν τα ιστορικά γεγονότα (Berg et al., 2003). Πέραν τούτων όμως, η διερευνητική προσέγγιση επιλέγεται και ως μία δημοκρατική μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας καθώς μέσα από την παροχή πολλαπλών ιστορικών κειμένων, οι μαθητευόμενοι έχουν την ευκαιρία πέρα από την Εθνική Ιστορία, να μελετήσουν και ζητήματα που συχνά απουσιάζουν στα σχολικά εγχειρίδια. Αφετέρου, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να δομήσουν την ιστορική γνώση στηριζόμενοι στις προσωπικές και ομαδικές τους αναζητήσεις και όχι στη μονομέρεια ενός διδακτικού εγχειριδίου ή ενός διδάσκοντος (Barton & Levstik, 2008).

Μέθοδος

Η παρούσα εργασία επιλέγει ως θεματική περιοχή τα γεγονότα της Αντίστασης, ενός συγκρουσιακού γεγονότος που κυοφορεί αντιθετικές μεταξύ τους ερμηνείες και ιστορικά αφηγήματα. Προηγουμένως παρουσιάστηκαν ορισμένες πτυχές της Αντίστασης που θίγονται μόνο ακροθιγώς μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια όπως οι αιτίες της επισιτιστικής κρίσης, η τύχη του εβραϊκού πληθυσμού και η δράση των αντιστασιακών ομάδων. Βασιζόμενη στις προαναφερθείσες διαπιστώσεις, η παρούσα εργασία επιδιώκει να παρουσιάσει τα μαθησιακά αποτελέσματα μίας εναλλακτικής διδακτικής προσέγγισης της συγκεκριμένης θεματικής, η οποία στηρίζεται στις αρχές της διερευνητικής μάθησης και της συνεργασίας. Συγκεκριμένα, σκοπός της εργασίας είναι, τόσο η διερεύνηση των προοπτικών διδασκαλίας συγκρουσιακών ζητημάτων, όπως τα γεγονότα της Αντίστασης, μέσα από ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο διδασκαλίας, όσο και η ανάδειξη των παραγόντων που καθιστούν το πλαίσιο αυτό μία δημοκρατική προσέγγιση.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα των οποίων η διερεύνηση επιχειρείται είναι τα κάτωθι:

1. Ποια οφέλη προκύπτουν από τη μαθητεία των μαθητών/τριών στην ιστορική διερεύνηση;
2. Ποια η συνεισφορά της παιδαγωγικής αξιοποίησης ποικίλων μορφών πηγών στη μαθησιακή διαδικασία;
3. Αποτελεί το ΔΜΜ μια δημοκρατική προσέγγιση για την διδασκαλία ενός συγκρουσιακού ζητήματος;

Τα ερωτήματα αυτά αποτελούν τους κεντρικούς πυλώνες ανάπτυξης των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας και για την διερεύνηση τους επιλέχθηκε η μεθοδολογία της έρευνας δράσης καθώς χαρακτηρίζεται από συμμετοχικότητα, διάλογο και αναστοχασμό και ως εκ τούτου προσφέρεται για την διαδικασία αναθεώρησης μιας πρακτικής που συχνά αποτελεί προβληματική κατάσταση όπως είναι η διδασκαλία συγκρουσιακών γεγονότων.

Σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα 10 ωρών, που στηρίζεται στις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διερεύνησης. Κατά την διάρκεια του προγράμματος, η τάξη χωρίστηκε σε τέσσερα διαφορετικά πεδία εργασίας, καθένα από τα οποία περιλάμβανε την επεξεργασία ενός συγκεκριμένου είδους πηγής. Τα πεδία αυτά είναι η «ταινιοθήκη» για την επεξεργασία ντοκιμαντέρ, ταινιών και γενικότερα μαγνητοσκοπημένου υλικού, η «γωνιά ζωγραφικής» για την επεξεργασία έργων εικαστικού περιεχομένου, η «μουσική γωνιά» για την επεξεργασία ηχητικού υλικού και το «τυπογραφείο» για την επεξεργασία γραπτών πηγών (άρθρα εφημερίδων και δευτερογενείς πηγές). Πέρα από τα προαναφερθέντα πεδία εργασίας, το πρόγραμμα οργανώνεται πάνω σε τέσσερις θεματικούς άξονες, τις Αντιστασιακές ομάδες, τη Νεανική/Παιδική Αντίσταση, το εβραϊκό Ολοκαύτωμα και την επισιτιστική κρίση. Κάθε ομάδα παιδιών επεξεργάστηκε και τους τέσσερις θεματικούς άξονες αλλά από διαφορετικό πεδίο εργασίας κάθε φορά. Επιλέγονται ως πηγές και έργα τέχνης (λογοτεχνία, μουσική και ζωγραφική) καθώς θεωρείται ότι οι συμβολισμοί της τέχνης ενδυναμώνουν τους μελετητές των «σκληρών γεγονότων» του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου να κατανοήσουν τις ιδιαίτερες συνθήκες που διαμορφώνει ο πόλεμος αλλά και να βιώσουν συναισθήματα ψυχικής εκτόνωσης (Κόκκος και συν., 2011).

Η συλλογή ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε τόσο κατά την διάρκεια του προγράμματος όσο και μετά το πέρας αυτού. Συγκεκριμένα, Ως ερευνητικά εργαλεία αξιοποιήθηκαν σημειώσεις πεδίου, ομαδικές συνεντεύξεις (Focus Groups) πριν και μετά το πέρας του προγράμματος καθώς και τα φύλλα εργασίας, που δόθηκαν στους μαθητές. Τα φύλλα εργασίας, επιλέχθηκαν ως ερευνητικό εργαλείο στην προσπάθεια καταγραφής των αντιλήψεων με μία εναλλακτική ακόμη μορφή που επιτρέπει στα παιδιά σχολικής ηλικίας να εκφράσουν καλύτερα τις ιδέες τους με σχέδια ή και άλλους τρόπους (Osborne & Dimattia, 1995). Μέσα από την ημι-δομημένη συνέντευξη επιχειρήθηκε η καταγραφή (i) των απόψεων των μαθητών για το μάθημα της Ιστορίας, (ii) της προηγούμενης γνώσης σχετικά με την Αντίσταση και (iii) των προσδοκιών των μαθητών από την διδακτική προσέγγιση. Στον οδηγό της τελικής συνέντευξης, μέσα από τους παραπάνω άξονες, επιδιώκεται η πιθανή καταγραφή αναπλαισίωσης ή και εμπλουτισμού των αρχικών γνώσεων καθώς και ο βαθμός ικανοποίησης των προσδοκιών. Στην τελική συνέντευξη εμπεριέχεται ακόμη και μία δοκιμασία έκφωσης σκέψης μέσω σχολιασμού εικόνων, επιδιώκοντας την αξιολόγηση της ικανότητας των μαθητών να επεξεργάζονται φωτογραφίες ως πηγές από τις οποίες μπορούμε να αντλήσουμε πληροφορίες.

Τα δεδομένα που προέκυψαν επεξεργάστηκαν μέσω της Ανάλυσης Περιεχομένου και με την τεχνολογική υποστήριξη του προγράμματος ATLAS. Στη φάση της ανάλυσης του περιεχομένου συνδυάστηκαν οι ανταποκρίσεις των παιδιών στις ομαδικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τις σημειώσεις πεδίου των ερευνητών και τις αποκρίσεις στα φύλλα εργασίας. Η συγκεκριμένη πρακτική ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων μέσω της σύζευξης στοιχείων από διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία αποσκοπεί στην αύξηση της εγκυρότητας της ερμηνείας (Osborne et al., 2003).

Αποτελέσματα

Αξιοποιώντας συνδυαστικά, όπως προαναφέρθηκε, τις ανταποκρίσεις των παιδιών στις ομαδικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις, τις σημειώσεις πεδίου και τα φύλλα εργασίας, προβήκαμε στην ανάλυση περιεχομένου. Τα κεφάλαια της ανάλυσης αυτής, διαμορφώνονται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα ως εξής: (i) Τα οφέλη από τη μαθητεία στην ιστορική διερεύνηση, (ii) η συνεισφορά της παιδαγωγικής αξιοποίησης ποικίλων μορφών πηγών στη μαθησιακή διαδικασία και (iii) οι παράγοντες που διαμορφώνουν το Διερευνητικό Μοντέλο Μάθησης ως μια δημοκρατική προσέγγιση για την διδασκαλία της Αντίστασης.

- (i) Αναφορικά με τα οφέλη από τη μαθητεία στην ιστορική διερεύνηση, η μέθοδος εργασίας που εφαρμόστηκε και στηρίζονταν στη μελέτη πολλαπλών πηγών, έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να συνδέσουν τις πηγές αυτές με αφηγήσεις οι οποίες προέρχονταν από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Η σύνδεση με το οικογενειακό βίωμα αλλά και η τριβή με ένα εύρος διαφορετικών μεταξύ τους πηγών, οδήγησε στην **αναπλαισίωση ορισμένων στρεβλών αντιλήψεων και παρανοήσεων** που καταγράφηκαν στις ομαδικές συνεντεύξεις πριν την υλοποίηση του προγράμματος. Ορισμένες από τις σημαντικότερες παρανοήσεις που καταγράφηκαν αφορούν στην στρεβλή εντύπωση περί εμπλοκής των Οθωμανών Τούρκων στο Β' Παγκόσμιο πόλεμο. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο μαθητής της Ομάδας, 3: *«στον πόλεμο έφταιγαν πιο πολύ οι Οθωμανοί Τούρκοι που τους ανάγκαζαν να μετακομίσουν στο εξωτερικό ή σε ορεινά μέρη στο εσωτερικό»*. Ενώ μια ακόμη παρανόηση που καταγράφηκε σε δύο ομάδες αφορά στον εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου Αντίσταση και του ιστορικού φορτίου της. Συγκεκριμένα, δύο μαθητές φαίνεται να μην έχουν ξεκαθαρίσει ότι η Αντίσταση είναι ενέργεια των κατακτημένων λαών και όχι των κατακτητών. Αναφέρει χαρακτηριστικά ο μαθητής της Ομάδας 3: *«Αυτοί που άρχισαν την Αντίσταση και μπήκαν σε άλλες χώρες για να τους κατακτήσουνε, ε αυτοί φταίγανε»*.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε **ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης** της πλειοψηφίας των μαθητών μέσα από την μελέτη και κριτική προσέγγιση της καθημερινότητας των ιστορικών υποκειμένων την περίοδο της Αντίστασης. Σε γενικές γραμμές παρατηρήθηκε ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνέβαλε τόσο στην καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης όσο και στη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών επιφέροντας ευδιάκριτες αλλαγές στον τρόπο πρόσληψης του Άλλου, οι οποίες διακρίνονται μέσα από την σύγκριση των αρχικών και τελικών ομαδικών συνεντεύξεων και συγκεκριμένα στις διατυπώσεις που αφορούν στον εβραϊκό πληθυσμό και στην επισιτιστική κρίση. Για παράδειγμα στην αρχική συνέντευξη μίας ομάδας, δηλώνεται ότι *άμα τα παιδιά συμμετείχανε στην Αντίσταση δεν θα τα έβγαζαν εύκολα πέρα γιατί θα δυσκολευόντουσαν επειδή δε θα τρώγαν και δε θα είχαν τόση ενέργεια* (Ομάδα 3). Μετά το πέρας του προγράμματος και συγκεκριμένα μέσα από την επεξεργασία ενός εύρους πηγών, παρατηρείται μία εξέλιξη στην διατύπωση του ιστορικού επιχειρήματος. Αναφέρεται χαρακτηριστικά: *Αυτοί είναι σαλταδόροι (...)* Τα παιδιά είχαν ανάμειξη στον πόλεμο, γιατί βοήθησαν που έγιναν σαλταδόροι και πήραν όπλα από τους Γερμανούς. Ξέρω ότι υπάρχουν περιπτώσεις που πήγανε και παιδιά να πολεμήσουν. Μέσα από το παραπάνω παράδειγμα καθίσταται σαφές ότι οι μαθητευόμενοι διαμόρφωσαν μία πληρέστερη εικόνα

για την καθημερινότητα των ανθρώπων που δεν περιορίζεται στις αναφορές του σχολικού εγχειριδίου.

- (ii) Όπως προαναφέρθηκε, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στηρίζεται στην διδακτική αξιοποίηση των πηγών. Διερευνώντας την **συνεισφορά της παιδαγωγικής αξιοποίησης ποικίλων μορφών πηγών στη μαθησιακή διαδικασία**, παρατηρήσαμε ότι σε γενικές γραμμές, οι μαθητές αντελήφθησαν την πραγματικότητα του πολέμου μέσα από την καθημερινότητα των ανθρώπων και συγκεκριμένα των κοινωνικών ομάδων με ιστορικό εκτόπισμα, που διαμορφώθηκαν κατά την Αντίσταση. Στην προσπάθεια διαλεύκανσης του τρόπου όπου η ενασχόληση με τις ιστορικές πηγές, οδηγεί τους μαθητές στην διαμόρφωση ιστορικής αντίληψης για την περίοδο της Αντίστασης, επιλέγουμε την παρουσίαση ενός μοτίβου επεξεργασίας της πηγής που καταγράφηκε σε ομάδες εργασίας.

Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ένα μοτίβο επεξεργασίας στο οποίο η πηγή λειτουργεί ως αφορμή για την δημιουργία ενός μαθησιακού έργου που εμπεριέχει το συναίσθημα της ομάδας για το αντικείμενο ιστορικής μελέτης. Οι μαθητές επεξεργάζονται τη θεματική του εβραϊκού ολοκαυτώματος μέσα από το μελοποιημένο ποίημα «Άσμα Ασμάτων». Οι αναφορές του ποιήματος στα στρατόπεδα εργασίας ή εξόντωσης (βλ. Άουσβιτς, Νταχάου) σε συνδυασμό με σχετικές ερωτήσεις του φύλλου εργασίας, αποτελούν αφορμή για μία αναζήτηση στο διαδίκτυο, οργανωμένη καταγραφή πληροφοριών στο φύλλο εργασίας και διαμόρφωση μίας συνολικής εικόνας για τα εν λόγω στρατόπεδα και τον ρόλο τους. Μετά από παρουσίαση και αλληλεπίδραση με το αντικείμενο εργασίας των υπόλοιπων ομάδων, οι μαθητές επιλέγουν να αποτυπώσουν με ένα έργο ζωγραφικής την αντίθεση ανάμεσα στην ειρήνη και τον πόλεμο ζωγραφίζοντας την γυναίκα που περιγράφεται στο ποίημα σε συνθήκες ειρήνης (με το καθημερινό της φόρεμα, με το χτενάκι στα μαλλιά κτλ.) και στο άλλο μισό του χαρτονιού όπως περιγράφεται η ζωή της στο στρατόπεδο συγκέντρωσης. Ουσιαστικά, στο συγκεκριμένο μοντέλο επεξεργασίας της πηγής, οι μαθητές αξιοποιούν την πηγή που επεξεργάζονται αποσκοπώντας στην δημιουργία ενός τελικού μαθησιακού προϊόντος που περιλαμβάνει τα στοιχεία που άντλησαν από αυτήν αλλά και την προσωπική τους ερμηνεία.

Η συνεισφορά της παιδαγωγικής αξιοποίησης των πηγών στη μαθησιακή διαδικασία είναι πρόδηλη και μέσα από τη συνεδρία έκφωνης σκέψης που ενσωματώθηκε στις τελικές συνεντεύξεις των ομάδων. Στη συνεδρία έκφωνης σκέψης, τα μέλη των ομάδων κλήθηκαν μέσα από τον από κοινού αναστοχασμό να καταγράψουν τις πληροφορίες που αντλούν από πηγές υπό τη μορφή εικόνας. Κάθε μία από τις εικόνες αφορά στις τέσσερις θεματικές του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Μέσα από τη συνεδρία έκφωνης σκέψης, προέκυψε ότι οι μαθητευόμενοι καλλιέργησαν στην πλειοψηφία τους την δεξιότητα κατανόησης της πηγής, δηλαδή της αναγνώρισης του βασικού θέματος που πραγματεύεται και των προβλημάτων που θίγει. Χαρακτηριστικό το απόσπασμα της ομάδας (4), που σχολιάζοντας μια εικόνα παιδιών (Σαλταδόρων) που μεταφέρουν τρόφιμα από ένα γερμανικό φορτηγό αναφέρουν «Είναι σκισμένα τα ρούχα τους, είναι ταλαιπωρημένα, φοβισμένα, ξυπόλητα, κοκκαλιάρικα. Θέλουν να πάρουν φαγητό από τους Γερμανούς». Στο σχολιασμό άλλης ομάδας για

την ίδια πηγή, παρατηρήθηκε μία περισσότερο ενσυναισθητική και η εμπλουτισμένη περιγραφή, που αξιοποιεί αποκτηθείσα γνώση από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αναφέρεται χαρακτηριστικά «*Κάνουν όσο πιο γρήγορα μπορούνε για να μην τους δουν οι Γερμανοί και τους σκοτώσουν*» (Ομάδα 1).

- (iii) Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται οι **βασικοί παράγοντες, που συνηγορούν στο ότι πράγματι η ομαδοσυνεργατική διερεύνηση είναι μία δημοκρατική προσέγγιση** για λόγους που σχετίζονται τόσο με την ίδια τη φύση της εργασίας με μαθησιακούς εταίρους όσο και με την παροχή πολλαπλών ιστορικών κειμένων που φωτίζουν πτυχές της Ιστορίας που απουσιάζουν στα σχολικά εγχειρίδια.

Συγκεκριμένα, η ομαδοσυνεργατική διερεύνηση στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ομαλή και αποτελεσματική **εργασία των κοινοτήτων μάθησης**. Εντός αυτών, οι μαθητές επεξεργάζονταν τις πηγές αποσκοπώντας στην εξαγωγή ασφαλών ιστορικών ισχυρισμών που αποτελούν προϊόν συνεργασίας και κοινής συμφωνίας και στηρίζονται στην εξέλιξη μιας αρχικής ιδέας. Διερευνώντας για παράδειγμα, το ζήτημα των Αντιστασιακών οργανώσεων η ερώτηση ενός μαθητή σχετικά με το πώς εφοδιάζονταν οι αντάρτες, προκάλεσε προβληματισμό και οδήγησε στην διαπίστωση του ότι οι αντάρτες δεν μετακινούνταν ανενόχλητοι καθώς διώκονταν. Οπότε ετέθη ένα ακόμη ερώτημα το *από ποιον κινδύνευαν οι αντάρτες*. Η αλληλεπίδραση που εκδηλώθηκε κατά την διάρκεια της συνεργασίας κινητοποίησε τους μαθητεύμενους να εξελίξουν μία πληροφορία, εξηγώντας ο ένας την δική του ερμηνεία στον άλλο, γεγονός που φαίνεται να οδηγεί σε περισσότερο αξιόπιστα και ολοκληρωμένα συμπεράσματα. Αξίζει ακόμη να επισημάνουμε, ότι καθώς αξιοποιήθηκε ένα εύρος πηγών, η συμμετοχή στις κοινότητες μάθησης ήταν εφικτή και από μαθητές με μαθησιακές ή γλωσσικές δυσκολίες, οι οποίοι συμμετείχαν ενεργά τόσο στην επεξεργασία ακουστικών ντοκουμέντων και εικόνων αλλά και στην παραγωγή νέων μαθησιακών προϊόντων.

Η **μαθητεία στην ιστορική έρευνα**, είναι ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που καθιστά πολυφωνική και ως εκ τούτου δημοκρατική την διερευνητική προσέγγιση. Οι μαθητές δεν περιορίζονται στη μονομέρεια του διδακτικού εγχειριδίου, του οποίου οι αναφορές στα γεγονότα της Αντίστασης είναι περιορισμένες και μονομερείς. Τουναντίον, μελετήθηκε ένα εύρος σχετικών με αυτήν θεματικών που αγνοούνταν από την πλειονότητα των μαθητών κατά δήλωσή τους στις αρχικές συνεντεύξεις. Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων οι μαθητές είχαν ακόμη την ευκαιρία να γνωρίσουν βασικά εργαλεία της ιστορικής έρευνας όπως είναι οι βάσεις δεδομένων και συγκεκριμένα βάσεις που εμπεριέχουν αρχεία με προφορικές και γραπτές μαρτυρίες. Οι μαθητές εργάστηκαν συγκεκριμένα πάνω σε σχετική πλατφόρμα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, καταγράφοντας περιπτώσεις διασωθέντων εβραίων πολιτών μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο. Μέσα από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, καλλιέργησαν όχι μόνο την δεξιότητα κατανόησης και ερμηνείας μιας προφορικής αλλά και την ενσωμάτωση των πληροφοριών που εμπεριέχει σε ένα νέο ιστορικό επιχείρημα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η μεθοδολογία της συνεργατικής διερεύνησης κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Πέραν τούτου, τα σημαντικότερα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας αφορούν στις ιδιαίτερες συνθήκες της ομαδοσυνεργατικής μάθησης που την καθιστούν μία δημοκρατική διδακτική προσέγγιση για

την διδασκαλία συγκρουσιακών ζητημάτων. Επιπρόσθετα, ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας, αποτέλεσε το ίδιο το μοτίβο συνεργασίας για την μεθοδολογική επεξεργασία των πηγών, το οποίο διαμορφώθηκε από τους ίδιους τους μαθητές κατά την παραγωγή των ομαδικών μαθητικών προϊόντων.

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι η διερευνητική μάθηση μπορεί να ιδωθεί ως μία «παιδαγωγική λύση» για την διδακτική προσέγγιση της ιστορίας γενικότερα καθώς συνδράμει στην αναπλαισίωση των παρανοήσεων των μαθητών αλλά και στην ενδυνάμωση της ιστορικής τους ενσυναίσθησης. Τα αποτελέσματα αυτά ερμηνεύονται από το ότι η διερευνητική μάθηση πράγματι, στηρίζεται στην προσπάθεια των υποκειμένων να διερωτώνται πάνω σε ζητήματα των οποίων την ερμηνεία επιχειρούν (Bacon & Matthews, 2014). Συνεπώς, είναι μία διαδικασία σύμφυτη με τη μαθησιακή περιέργεια που αποτελεί κινητήριο δύναμη της γνώσης.

Αναφορικά με τα συγκρουσιακά ζητήματα συγκεκριμένα, όπως προαναφέρθηκε και στο θεωρητικό σκέλος της εργασίας, η προσέγγισή τους συχνά δημιουργεί ερωτήματα άγνωστα προς το ισχύον παιδαγωγικό μοντέλο (Κόκκινος & Μαυροσκούφης, 2015). Σε αντίθεση με την παραπάνω διατύπωση, από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι ίδιοι οι μαθητές δύνανται να δώσουν τη λύση σε αυτό το ζήτημα διαμορφώνοντας τρόπους συνεργατικής αξιοποίησης των πηγών, που κάτω από μία ερευνητική ματιά μπορούν να ιδωθούν ως μοντέλα διερευνητικής εργασίας.

Τέλος, καθίσταται σαφές ότι το διερευνητικό μοντέλο μάθησης, αποτελεί πράγματι ένα δημοκρατικό και υποστηρικτικό πλαίσιο αξιοποίησης της μαθησιακής περιέργειας, λειτούργησε υποστηρικτικά στην διατύπωση ιστορικών συμπερασμάτων και φώτισε ένα εύρος αποσιωπημένων ζητημάτων. Συνεπώς η συλλογική διαμόρφωση ιδεών και ιστορικών αντιλήψεων μέσα από την ομαδοσυνεργατική κουλτούρα μπορεί να αποτελέσει τα θεμέλια για την διαμόρφωση ενός «διδακτικό-παιδαγωγικού μοντέλου αναφοράς», που να μην προκαλεί αμηχανία σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους (Λεμονίδου, 2015).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Bacon, K., & Matthews, P. (2014). Inquiry-based learning with young learners: a Peirce-based model employed to critique a unit of inquiry on maps and mapping. *Irish Educational Studies*, 33(4), 351-365.
- Barton, K.C., & Levstik, L.S. (2008). Διδάσκοντας Ιστορία για το συλλογικό αγαθό, μτφρ. Αφροδίτη Θεοδωρακάκου, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Berg, W., Graeffe, L., Holden, C. (2003). *Teaching Controversial issues: A European perspective*. London: CICE.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hess, D. (2002). Discussing controversial public issues in secondary social studies classrooms: learning from skilled teachers. *Theory and Research in Social Education*, 30(1), 10-41.

- Kwan, Y. W., & Wong, A. F. (2015). Effects of the constructivist learning environment on students' critical thinking ability: Cognitive and motivational variables as mediators. *International Journal of Educational Research*, 70, 68-79.
- Osborne, J., & Dimattia, P. (1995). Counterpoint: IDEA'S LRE Mandate: Another Look. *Exceptional Children*, 61(6), 582-584.
- Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitude towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education* 25(9):1049-1079.
- Piaget, J. (1948). *The Moral Judgment of the Child*. Glencoe, IL: Free Press.

Ελληνόγλωσσση

- Κόκκινος, Γ. & Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2015). *Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ρόδον.
- Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής, Π. (2015). Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και το τραύμα, στο: Κόκκινος, Γ. & Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (επιμ.). *Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση* (σσ. 13-120), Αθήνα: Ρόδον.
- Κόκκος, Α., (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κολιόπουλος, Ι., Μιχαηλίδης, Ι., Καλλιανιώτης, Α., Μηνάογλου, Χ., *Ιστορία Στ' Δημοτικού – Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου (Βιβλίο Μαθητή)*.
- Κολιόπουλος, Ι., Μιχαηλίδης, Ι., Καλλιανιώτης, Α., Μηνάογλου, Χ., *Ιστορία Στ' Δημοτικού – Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου (Τετράδιο Εργασιών)*.
- Λεμονίδου, Ε. (2015). Επίμαχα ή συγκρουσιακά ζητήματα στο μάθημα της Ιστορίας στη Γαλλία, στο: Κόκκινος, Γ. & Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (επιμ.). *Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση* (σσ. 201-246), Αθήνα: Ρόδον.
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2015). Συγκρουσιακά θέματα και επίλυση προβλημάτων στο μάθημα της ιστορίας, στο: Κόκκινος, Γ. & Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (επιμ.). *Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση* (σσ. 121-200), Αθήνα: Ρόδον.
- Μαυροσκούφης, Δ.Κ., Κόκκινος Γ. & Κυρίτσης Δ. (2015). Απόψεις και στάσεις φοιτητών για τη διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων στο μάθημα της Ιστορίας, στο: Κόκκινος, Γ. & Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (επιμ.). *Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση* (σσ. 273-298), Αθήνα: Ρόδον.

Abstract

This study attempted to present the Inquiry-Based Learning model as a potential pedagogical approach to teach controversial history issues like the Greek Resistance. For this purpose, we implement for three weeks one learning programme based on the inquiry principles in thirteen 12-years old students. The data analysis showed that this method based on students' cooperation and multiple sources co-studying can contribute in establishing a democratical learning approach for Resistances' facts teaching. Moreover, via this approach students become capable enough to find information into a source and get familiarized with historical reasoning and argumentation processes.

Keywords: Inquiry-based learning model, controversial historical issues, democratic education, reasoning.

Ψηφιακός Ακτιβισμός και Δημοκρατικό Σχολείο: Αξιοποίηση των e-πρακτικών της Διεθνούς Αμνηστίας στο πλαίσιο διδασκαλίας της Μελέτης Περιβάλλοντος

Χαρίκλεια Πίτσου

Δρ. ΕΔΙΠ, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας,
Πανεπιστήμιο Πατρών, Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ,
xpitsou@upatras.gr

Μαρίνα Σούνουγλου

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

Περίληψη

Η παρούσα βιβλιογραφική μελέτη, η οποία περιέχει προτεινόμενες καλές πρακτικές, επιχειρεί να αναδείξει με ποιον τρόπο ο ψηφιακός ακτιβισμός μπορεί να ενσωματωθεί στο πρόγραμμα σπουδών και δει στο γνωστικό αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος. Προτείνεται η Μελέτη Περιβάλλοντος διότι αποτελεί ένα διαθεματικό και πολυσυλλεκτικό γνωστικό αντικείμενο, που έχει διαμορφωθεί από τη συμβολή διαφόρων επιστημονικών κλάδων και μελετά το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον καθώς και τις αλληλεπιδράσεις αυτών. Σε πρώτο επίπεδο, θα παρουσιαστεί τι είναι ο ψηφιακός ακτιβισμός. Σε δεύτερο επίπεδο, θα παρουσιαστούν μορφές ψηφιακού ακτιβισμού που χρησιμοποιεί η Διεθνής Αμνηστία. Σε τρίτο επίπεδο, θα αναδειχθεί με ποιο τρόπο οι προαναφερόμενες μορφές ψηφιακού ακτιβισμού μπορεί να συμπεριληφθούν στο περιεχόμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος και κατ' επέκταση να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική κοινότητα προκειμένου οι μορφές αυτές να συμβάλλουν στη δημιουργία δημοκρατικών ψηφιακών πολιτών. Για τη δημιουργία αυτών, η εκπαίδευση καλείται να έχει καθοριστικό ρόλο από τις πρώτες τάξεις της βασικής εκπαίδευσης των μαθητών/τριών καθώς το σύνολο των χαρακτηριστικών του συγκεκριμένου πολίτη αποτελεί μια δια βίου μάθησης διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: Ψηφιακός ακτιβισμός, εκπαίδευση, μελέτη περιβάλλοντος.

Εισαγωγή

Είναι γεγονός, ότι οι άνθρωποι σε όλο τον κόσμο ενδιαφέρονται όλο και περισσότερο για την επεκτεινόμενη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών, υπολογιστών, κινητών τηλεφώνων και άλλων συσκευών με δυνατότητα διαδικτύου τόσο για λόγους επικοινωνίας, ψυχαγωγίας, ενημέρωσης αλλά και λόγους κοινωνικούς και πολιτικούς (Sivitanides & Shah, 2011). Συγκεκριμένα, δημοσιογράφοι, κάτοχοι ιστοσελίδων αλλά και μελετητές, φοιτητές, έφηβοι, νέοι, ενεργοί πολίτες, ακτιβιστές και εταιρείες κάνουν χρήση του διαδικτύου προκειμένου να εκθέσουν ζητήματα που αποσκοπούν στην κοινωνική και πολιτική αλλαγή. Χρησιμοποιούν, δηλαδή, το διαδίκτυο ως εργαλείο ψηφιακού ακτιβισμού (ο.π.). Με δεδομένο ότι ο ψηφιακός ακτιβισμός κερδίζει έδαφος συνεχώς, η παρούσα βιβλιογραφική μελέτη

επιχειρεί να αναδείξει με ποιον τρόπο ο ψηφιακός ακτιβισμός μπορεί να ενσωματωθεί στο σχολικό πρόγραμμα και δει στο γνωστικό αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος (ΜτΠ).

Ακτιβισμός και Ψηφιακός Ακτιβισμός

Ο ψηφιακός ακτιβισμός είναι ένα ταχέως αναπτυσσόμενο φαινόμενο. Πριν ορίσουμε, όμως, το πεδίο του ψηφιακού ακτιβισμού θεωρείται απαραίτητο να οριστεί ο όρος ακτιβισμός. Σύμφωνα με τον Svirsky (2010) ο ακτιβισμός ορίζεται ως η υποκίνηση μιας σειράς στοιχείων που διασταυρώνονται με την πραγματικότητα, δημιουργούν μια νέα συλλογική πειραμάτων και ερευνών προκειμένου να προκαλέσουν τις υφιστάμενες δομές. Παραδοσιακά ο ακτιβισμός συνδέεται με τον εθελοντισμό, ψηφοφορίες, πορείες στους δρόμους με πανό. Με την πάροδο των ετών η φύση του ακτιβισμού έχει αλλάξει, ιδίως στις δυτικές δημοκρατίες όπου ο ακτιβισμός μελετάται συχνότερα. Η αλλαγή αυτή οφείλεται τόσο στις πολιτιστικές αλλαγές του μεταβιομηχανικού χαρακτήρα όσο και τις τεχνολογικές (Earl & Kimport, 2011·Lienrouw, 2011). Παρόλο την όποια αλλαγή στη φύση του ακτιβισμού παραμένουν σταθερά τέσσερα ερωτήματα που σχετίζονται με αυτόν (Joyce, 2014). Τα ερωτήματα αυτά είναι τα ακόλουθα: α) Ποιος εμπλέκεται στον ακτιβισμό; β) Γιατί υπάρχει μια συγκεκριμένη προσπάθεια ακτιβισμού; Ποια είναι η προσπάθεια επίτευξης αυτού; γ) Πώς οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν δράση; και δ) Με ποια μέσα οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν δράση;

Στο ίδιο μήκος κύματος με τον ακτιβισμό, ο όρος ψηφιακός ακτιβισμός, περιγράφει δραστηριότητες ή πρακτικές που είναι ταυτόχρονα εις βάθος και αποκλειστικές. Σε βάθος, διότι περιλαμβάνουν όλες τις κοινωνικές και πολιτικές πρακτικές εκστρατείας που χρησιμοποιούν υποδομές ψηφιακών δικτύων· και αποκλειστικές, διότι αποκλείουν πρακτικές που δεν αποτελούν παραδείγματα αυτού του είδους πρακτικής (Joyce, 2010). Συνεπώς, λόγω του εξαντλητικού και αποκλειστικού χαρακτήρα του, ο ψηφιακός ακτιβισμός προτάσσεται ως ο καλύτερος όρος για να συζητηθούν όλες οι περιπτώσεις ακτιβισμού που χρησιμοποιούν υποδομές ψηφιακών δικτύων (ο.π.). Κατά τους Yang (2016) και Kaun & Uldam (2018) ο όρος ψηφιακός ακτιβισμός είναι ευρύς και διφορούμενος. Στην πραγματικότητα, κάποιοι θα υποστήριζαν ότι ο ψηφιακός ακτιβισμός δεν είναι ο κατάλληλος όρος για τη χρήση της τεχνολογίας για τον ακτιβισμό. Αν και αμφισβητείται ο όρος «ψηφιακός ακτιβισμός», επιλέξαμε να τον χρησιμοποιήσουμε λόγω του γεγονότος ότι περιγράφει καλύτερα την ταχύτητα, την αξιοπιστία, την κλίμακα και το χαμηλό κόστος του διαδικτύου, άποψη που υιοθετείται και από τους Sivitanides & Shah (2011).

Ο ψηφιακός ακτιβισμός δεν συναντά μόνο αντιρρήσεις ως προς τη διατύπωση του όρου του αλλά και προς το περιεχόμενό του καθώς οι μη υποστηρικτές του πρεσβεύουν από τη μια ότι αποκλείει κάποιες ομάδες του πληθυσμού και από την άλλη ότι οι ψηφιακοί ακτιβιστές είναι πάντα περισσότεροι, καθώς κανείς δεν μπορεί να γνωρίζει στην πραγματικότητα ποια ακριβώς άτομα συμμετέχουν στην εκστρατεία και για ποιο λόγο το κάνουν. Ως απάντηση σε αυτό, οι υποστηρικτές του προτάσσουν ότι ο ψηφιακός ακτιβισμός κατάργησε τα γεωγραφικά σύνορα και αύξησε τους ανθρώπους που παίρνουν μέρος στις δράσεις κυρίως της Διεθνούς Αμνηστίας (Πασχαλίδου, 2012).

Ψηφιακός Ακτιβισμός και Δημοκρατικό Σχολείο

Το σχολείο, ως ένας κοινωνικός οργανισμός και ως σημαντικό υποσύστημα της κοινωνίας έχει ως απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση δημοκρατικών και υπεύθυνων πολιτών μέσω ρεαλιστικών συνθηκών μάθησης και πρόταξης των βιωμάτων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συμβάλλει, δηλαδή, στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών/τριών σε βασικές αξίες της δημοκρατίας –συμμετοχή, ισότητα, δικαιοσύνη, ισονομία, ισοτιμία, σεβασμός σε θεμελιώδεις ελευθερίες και πανανθρώπινα δικαιώματα– (Μπάλιας, 2004, 2009). Βασικό ρόλο σε αυτό διαδραματίζουν η πολιτεία μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκεί, το κλίμα του σχολείου, η ηγεσία του, οι εκπαιδευτικοί, τα αναλυτικά προγράμματα, το εκπαιδευτικό υλικό, οι φορείς της κοινωνίας που εμπλέκονται στη λειτουργία του και οι γονείς (Ελευθεράκης, 2009). Η «πορεία» για την επίτευξη ενός δημοκρατικού σχολείου αποκτά ουσιαστικό νόημα όταν το σχολείο διαλέγεται με την κοινωνία και όταν οι μαθητές/τριες «παιδεύονται» για να συμμετάσχουν στο συγκεκριμένο διάλογο. Για να είναι αυτό εφικτό οι μαθητές/τριες οφείλουν να έρχονται αντιμέτωποι με τις πραγματικές κοινωνικές συνθήκες λαμβάνοντας πάντα όμως υπόψη μας την ηλικία τους και τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά αυτής. Στην παρούσα εργασία, ο όρος δημοκρατικό σχολείο δεν παραπέμπει στα κλασσικά δημοκρατικά σχολεία, όπως είναι αυτά του Summerhill ή του Sudbury Valley School στο Framingham αλλά αναφέρεται στα σχολεία που η λειτουργία τους διέπεται από δημοκρατικές αξίες και οι μαθητές/τριες εμπλέκονται ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία η οποία αντλεί και αξιοποιεί στοιχεία από τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Υπό την σκοπιά αυτή η χρήση της τεχνολογίας αποτελεί από τη μια πλευρά αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής καθημερινότητας και από την άλλη βοηθητικό εργαλείο προκειμένου οι μαθητές/τριες να ανακαλύψουν την πραγματικότητα, να την κατανοήσουν και να την προασπιστούν με τους όρους και τα χαρακτηριστικά του δημοκρατικού ψηφιακού πολίτη.

Συγκεκριμένα, ο ψηφιακός εν λόγω πολίτης είναι ικανός χρήστης των τεχνολογιών, γνωρίζει τις προκλήσεις τους, τις χρησιμοποιεί αποτελεσματικά για να συμμετάσχει σε εκπαιδευτικές, πολιτιστικές και οικονομικές δραστηριότητες, αναπτύσσει δεξιότητες και την κριτική χρήση τους στον κυβερνοχώρο είναι εγγράμματος στη γλώσσα, τα σύμβολα, και τα κείμενα των ψηφιακών τεχνολογιών, αποδεικνύει την τιμιότητα και την ακεραιότητα και την ηθική συμπεριφορά στη χρήση αυτών, σέβεται τις έννοιες της ιδιωτικής ζωής και της ελευθερίας του λόγου στον ψηφιακό κόσμο, συμβάλλει και προωθεί ενεργά τις αξίες της ψηφιακής ιθαγένειας σε απευθείας σύνδεση με το περιβάλλον του (Larson, Miller & Ribble, 2010).

Το ερώτημα που αναδύεται στο παρόν σημείο είναι με ποιον τρόπο μπορούν να προασπιστούν οι μαθητές/τριες την «πραγματικότητα», το περιβάλλον τους φυσικό και κοινωνικό και να γίνουν ψηφιακοί ακτιβιστές κυρίως αν φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

Στο ερώτημα αυτό επιχειρούμε να απαντήσουμε προτάσσοντας την αξιοποίηση των ε-πρακτικών της Διεθνούς Αμνηστίας στο πλαίσιο διδασκαλίας της ΜτΠ. Εν συντομία, αναφέρουμε ότι η Διεθνής Αμνηστία ιδρύθηκε το 1961. Είναι ένα παγκόσμιο, ανεξάρτητο, εθελοντικό κίνημα με περίπου 7 εκατομμύρια μέλη, από ακτιβιστές, υποστηρικτές, επαγγελματίες, που στο σύνολό τους αγωνίζονται από κοινού να γίνουν σεβαστά τα ανθρώπινα δικαιώματα και να σταματήσουν οι καταπατήσεις αυτών. Το κίνημα υπερασπίζεται

τα ανθρώπινα δικαιώματα, στο πνεύμα της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, στέλνοντας επιστολές ή ασκώντας θεσμική πίεση σ' αυτούς που έχουν δύναμη και επιρροή, συμμετέχοντας σε ηλεκτρονικές και μη εκστρατείες, σε πορείες διαμαρτυρίας, σε οργανωμένες δράσεις (Διεθνής Αμνηστία, 2020).

Παρατηρείται ότι η Διεθνής Αμνηστία αξιοποιεί τόσο ηλεκτρονικές όσο και μη εκστρατείες για την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Τους ηλεκτρονικούς τρόπους που αξιοποιεί θα προσπαθήσουμε να τους εντάξουμε στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και ειδικότερα στο γνωστικό αντικείμενο της ΜτΠ. Σύμφωνα με την Πασχαλίδου (2012), υπεύθυνη ακτιβισμού στο ελληνικό τμήμα αξιοποιούνται οι ακόλουθοι ηλεκτρονικοί τρόποι: α) Ηλεκτρονικές εκκλήσεις (Web actions,) εκκλήσεις, δηλαδή αναρτημένες στον ιστότοπο της Διεθνούς Αμνηστίας τις οποίες ο καθένας μπορεί να υπογράψει από όπου και αν βρίσκεται, β) Εκστρατείες μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων (Email campaigning,) που αφορούν τη διάδοση μιας συγκεκριμένης έκκλησης ή μιας συγκεκριμένης ενέργειας μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων, με σκοπό τη συγκέντρωση όσο το δυνατόν περισσότερων υπογραφών ή δράσεων, για την άσκηση μαζικής πίεσης, γ) Μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Social Media,) που αφορά τη διάδοση του μηνύματος κάποιας εκστρατείας, την ενημέρωση του ευρύτερου κοινού για κάποια εκδήλωση και την προσπάθεια ανεύρεσης μελλοντικών ακτιβιστών, δ) Φωτογραφικές δράσεις (Photo actions) που σχετίζονται με την κινητοποίηση του ψηφιακού ακτιβιστή να ενεργήσει στην πραγματική του ζωή και να φωτογραφηθεί περνώντας κάποιο μήνυμα, ε) Διαδικτυακά & βίντεο παιχνίδια (Web & video games,) τα οποία στοχεύουν να ελκύσουν το ενδιαφέρον του χρήστη, να τον εξοικειώσουν τόσο με το συγκεκριμένο θέμα που αναδεικνύει το παιχνίδι, όσο και με τον τρόπο που λειτουργεί η οργάνωση προκειμένου να επιτύχουν τη συμμετοχή του στην πραγματική δράση της οργάνωσης, και στ) Διαδραστικοί χάρτες (Interactive maps), οι οποίοι δίνουν στον επισκέπτη μια εικόνα της παγκόσμιας δράσης που λαμβάνει χώρα (offline και online) για το θέμα για το οποίο έχουν φτιαχτεί, με τον τρόπο αυτόν κάνουν τον επισκέπτη να νιώσει κομμάτι μιας παγκόσμιας κοινότητας που ενδιαφέρεται για ένα συγκεκριμένο θέμα ώστε να πραγματοποιήσει δράση τόσο στο φυσικό όσο και στο ψηφιακό χώρο.

Ψηφιακός Ακτιβισμός και Μελέτη Περιβάλλοντος: Προτεινόμενες διδακτικές πρακτικές

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σελ. 1) η ΜτΠ εντάσσεται στον τομέα «Σπουδές του Ανθρώπου και της Κοινωνίας» και αποτελεί βασικό τομέα μάθησης στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

«Η ιδιαιτερότητα του άπτεται στο γεγονός ότι είναι το μοναδικό αμιγώς διαθεματικό γνωστικό αντικείμενο σε όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση και αυτό διότι στους κόλπους του εμπερικλείει τομείς μάθησης από τις ανθρωπιστικές και τις κοινωνικές (κυρίως) επιστήμες, καθώς και τις φυσικές επιστήμες και αντικείμενα. Απώτερος σκοπός της ΜτΠ είναι να βοηθήσει τους μαθητές/τριες, μέσα από αυθεντικές, συνεργατικές και βιωματικές μεθόδους μάθησης και διερεύνησης να κατακτήσουν τις θεμελιώδεις έννοιες των διαφορετικών τομέων των επιστημών προκειμένου να κάνουν σε πρώτο επίπεδο τη γνώση πράξη και σε δεύτερο κοινωνική δράση, κυρίως στους τομείς των κοινωνικών επιστημών. Προς διευκό-

λυνση της μαθησιακής διαδικασίας το περιεχόμενο της είναι οργανωμένο σε θέματα, κατηγορίες και ζητήματα που σχετίζονται με τον σύγχρονο βίο... Η ΜτΠ δεν είναι ένα απλό μάθημα που εξαντλείται στη διδασκαλία κάποιων θεμάτων και στην απόκτηση κάποιων γνώσεων για τον άνθρωπο και το περιβάλλον του, αλλά είναι ένα μάθημα που διασφαλίζει επιπλέον ευκαιρίες για συμμετοχή σε διαδικασίες μάθησης και συλλογική δράση (επικοινωνία και συνεργασία. Αυτό τον οδηγεί στην προσωπική αυτοπραγμάτωση με την απόκτηση αξιών και τη διαμόρφωση κουλτούρας μέσα από την ουσιαστική εμπλοκή σε ατομική και ομαδική έρευνα και σε δράσεις όπως είναι τα σχολικά συμβούλια, ο προβληματισμός της ομάδας και η κριτική ανάλυση κοινωνικών θεμάτων (κοινωνική και πολιτική παιδεία).

Από το προαναφερθέν απόσπασμα γίνεται σαφές ότι η ΜτΠ δεν είναι ένα κλασσικό γνωστικό αντικείμενο, ένα μάθημα που αποσκοπεί κατά κύριο λόγο στην απόκτηση γνώσεων. Και τούτο διότι ως απώτερο σκοπό έχει την απόκτηση ικανοτήτων, δεξιοτήτων και την υιοθέτηση στάσεων εκ μέρους των μαθητών/τριων πάνω σε κοινωνικά θέματα. Προσπαθεί, δηλαδή, να ευαισθητοποιήσει τους εμπλεκόμενους σε καθημερινά ζητήματα ώστε σε δεύτερο χρόνο να τους οδηγήσει στη δράση. Με τον τρόπο αυτό, θέτει τις βάσεις για τη διαμόρφωση αυριανών ενεργών πολιτών. Με γνώμονα το περιεχόμενο και τους στόχους της ΜτΠ, η παρούσα βιβλιογραφική μελέτη προτείνει την αξιοποίηση των εργαλείων του ψηφιακού ακτιβισμού κατά τη διάρκεια υλοποίησης αυτής. Φυσικά αυτό προϋποθέτει τη συνεργασία του/της δασκάλου/ας της τάξης και με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται με ποιο τρόπο μπορούν να αξιοποιηθούν και να προσαρμοστούν τα μέσα που χρησιμοποιεί η Διεθνής Αμνηστία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δίνεται ένα παράδειγμα που αντλεί τη θεματολογία του από τη Γ΄ Δημοτικού και το κεφάλαιο που αναφέρεται στις ανάγκες και κατ' επέκταση στην εργασία.

Πριν την παρουσίαση των ενδεικτικών προτάσεων των συγγραφέων προς υλοποίηση, παρατίθενται τα ερωτήματα που καλείται να απαντήσει ο/η εκπαιδευτικός. Τα ερωτήματα αυτά είναι που διατρέχουν και τον πυρήνα του ακτιβισμού και είναι τα εξής:

- α) Ποιος εμπλέκεται στον ακτιβισμό; Αρχικώς, οι μαθητές/τριες της Γ΄ Δημοτικού με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Δύνανται να ζητήσουν βοήθεια από γονείς και ειδικούς.
- β) Γιατί υπάρχει μια συγκεκριμένη προσπάθεια ακτιβισμού; Ποια είναι η προσπάθεια επίτευξης αυτού; Να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές/τριες και οι εμπλεκόμενοι στο θέμα της παιδικής εργασίας.
- γ) Πώς οι συμμετέχοντες στην προσπάθεια αναλαμβάνουν δράση; Μέσα από το σχέδιο εργασίας που εκπονούν στην ΜτΠ της Γ΄ Δημοτικού με θέμα: «Είμαστε Παιδιά και Έχουμε Ανάγκες» προσπαθούν να κάνουν γνωστό το ζήτημα της παιδικής εργασίας προκειμένου να ευαισθητοποιήσουν το «κοινό» αλλά και να κινητοποιηθούν για αυτό.
- δ) Με ποια μέσα οι συμμετέχοντες στην προσπάθεια αναλαμβάνουν δράση; Με τα ηλεκτρονικά μέσα που προτάσσει η Διεθνής Αμνηστία για το ψηφιακό ακτιβισμό.

Δεδομένου ότι η παρούσα εργασία εστιάζει στα ψηφιακά μέσα παρακάτω θα αναλυθεί με παραδείγματα το τέταρτο από τα παραπάνω ερωτήματα.

Συγκεκριμένα:

- α) Ηλεκτρονικές εκκλήσεις (Web actions,) συντάσσουμε ένα κείμενο με τους μαθητές/τριες για την κατάργηση της παιδικής εργασίας και το ανεβάζουμε στην ηλεκτρονική σελίδα του σχολείου, ώστε να το υπογράψουν όσο το δυνατόν περισσότεροι.
- β) Εκστρατείες μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων (Email campaigning,) φτιάχνουμε ένα σχετικό βίντεο σε συνέχεια του παραπάνω κειμένου και προωθούμε και τα δύο παραγόμενα μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων, με σκοπό τη συγκέντρωση όσο το δυνατόν περισσότερων υπογραφών ή δράσεων, για την άσκηση μαζικής πίεσης.
- γ) Μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Social Media,) στο ίδιο μήκος κύματος διαδίδουμε το κείμενό μας και το video που έχουμε φτιάξει με το υλικό μας μέσω Facebook, Twitter, Instagram που διαθέτει τόσο η σχολική μονάδα και το προσωπικό της όσο και οι γονείς των εμπλεκόμενων μαθητών/τριων. Επιπρόσθετα, ενημερώνουμε, στέλνουμε πρόσκληση για κάποια εκδήλωση. Προσπαθούμε να βρούμε, να προσεγγίσουμε πιθανούς ακτιβιστές.
- δ) Φωτογραφικές δράσεις (Photo actions,) φωτογραφιζόμαστε με ένα πανό που φτιάξαμε για την κατάργηση της παιδικής εργασίας. Δεν ξεχνάμε να καλύψουμε τα πρόσωπα των μαθητών/τριών μας.
- ε) Διαδικτυακά & βίντεο παιχνίδια (Web & video games,) στο μάθημα τόσο της ΜτΠ αλλά και της Πληροφορικής παίζουμε παιχνίδια που έχουμε φτιάξει σχετικά με τα δικαιώματα αλλά και τις υποχρεώσεις μας.
- στ) Διαδραστικοί χάρτες (Interactive maps,) αν είναι εφικτό στο μάθημα της Πληροφορικής φτιάχνουμε ένα διαδραστικό χάρτη με τις χώρες στις οποίες επιτρέπεται η παιδική εργασία εφόσον εκ των προτέρων στην ΜτΠ έχουμε διερευνήσει ποιες είναι αυτές και σε ποιες δουλειές απασχολούνται τα παιδιά.

Οι προαναφερόμενες προτάσεις δύνανται να υλοποιηθούν στο σχολικό πλαίσιο από εκπαιδευτικούς που κατανοούν και υποστηρίζουν τα θέματα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των δημοκρατικών αξιών. Στόχο έχουν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση αυριανών πολιτών που θα αναγνωρίζουν τις παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και θα μάχονται για την προάσπιση αυτών με κάθε μέσο ακόμα και των ψηφιακών. Συνάμα, με την αξιοποίηση των μέσων του ψηφιακού ακτιβισμού ο μαθητής/τρια δεν προασπίζεται μόνο τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις αρχές της δημοκρατίας αλλά χρησιμοποιεί την τεχνολογία προς όφελος τόσο για τον ίδιο προσωπικά όσο και για την κοινωνία- γενικό καλό.

Συμπεράσματα

Δεδομένου ότι ο ψηφιακός ακτιβισμός, ο οποίος κατέστη δυνατός λόγω του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, μπορεί να αυξήσει την ευαισθητοποίηση για κρίσιμα ζητήματα, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν στη συνέχεια σε δράση (Vie, 2014) προτείνεται να χρησιμοποιηθεί και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προς τούτο, προτείνεται η ΜτΠ ως πρόσφορο γνωστικό αντικείμενο για δραστηριότητες και μέσα που χαρακτηρίζουν τον ψηφιακό ακτιβισμό διότι θεμελιώδης άξονας της είναι οι ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Τα διαδικτυακά μέσα, μπορούν να βρουν τους διάφορους πόρους, τις πολυπολιτισμι-

κές εμπειρίες, τις ίσες ευκαιρίες που διευρύνουν τους ορίζοντες και τις προοπτικές των νέων. Μπορούν, συνάμα, να δημιουργήσουν μια αρκετά ισχυρή αλλαγή προτύπου για την εδραίωση των δημόσιων συμφερόντων στον άξονα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των δημοκρατικών αρχών (Kurubacak, 2006). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την Stornaiuolo (2017) ο ψηφιακός ακτιβισμός των νέων μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως κεντρικός μηχανισμός για την άμβλυνση των ανισοτήτων και προτείνει ότι θετικό θα ήταν η εκπαιδευτική έρευνα να επικεντρωθεί σε αυτές τις πρακτικές των νέων, και ιδιαίτερα αυτών που προέρχονται από περιθωριοποιημένες κοινότητες ή φέρουν ταυτότητες που δεν συγκλίνουν με τις κυρίαρχες.

Έτσι, σε αυτόν τον ψηφιακό κόσμο, όπου τα άτομα έχουν μεγαλύτερη ικανότητα να μαθαίνουν, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται από ποτέ, η ικανότητα αυτών των μεμονωμένων πράξεων ψηφιακού ακτιβισμού μπορεί να έχει περισσότερες δυνατότητες από ποτέ να δημιουργήσει μια σταδιακή και πραγματική αλλαγή στις απόψεις και τις στάσεις γύρω από θέματα που άπτονται των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της δημοκρατίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσ

- Earl, J. & Kimport, K. (2011). *Digitally enabled social change: Activism in the internet age*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Joyce, M. (2010). *Digital Activism Decoded: The New Mechanics of Change.*: New York: International Debate Education Association.
- Joyce, M. (2014). *Activism Success: A Concept Explication*. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements of the degree of Master of Arts. University of Washington.
- Kaun, A. & Uldam, J. (2018). Digital activism: After the hype. *New media @ society*, 20:6, 2099-2106.
- Kurubacak, G. (2006). Reflections on the Digital Youth Leadership for Social Justice Activism: Understanding Silent Dialogues through Critical Pedagogy. *Journal on School Educational Technology*, 2: 2, 44-51.
- Larson, L., Miller, T. & Ribble, M. (2010). 5 considerations for digital age learners. *Learning @ Leading with Technology*, 37:4, 12-15.
- Lievrouw, L. (2011). *Alternative and Activist New Media*. Cambridge: Policy Press.
- Sivitanides, M. & Shah, V. (2011). The Era of Digital Activism. In Conference for *Information Systems Applied Research 2011 CONISAR Proceedings* Wilmington North Carolina, USA, 4: 1842,1-8.
- Stornaiuolo, A. (2017). Disrupting Educational Inequalities Through Youth Digital Activism. *Review of research in education*, 41:1, 337-357.
- Svirsky, M. G. (2010). 'Defining activism'. *Deleuze Studies.*, 4: 1, 163-182.
- Vie, S. (2014). In defense of "slacktivism": The Human Rights Campaign Facebook logo as digital activism. *First Monday*, 19;4.
- Yang, G. (2016). Activism. In: Peters, B (Eds.), *Digital Keywords: A Vocabulary of Information Society and Culture* (pp. 1-17). Princeton, NJ; Oxford: Princeton University Press.

Ελληνόγλωσσον

- Διεθνής Αμνηστία, (2020). *Ποιοι Είμαστε*. Ανακτήθηκε από: <https://www.amnesty.gr/about>
- Ελευθεράκης, Θ. (2009). Πολιτική Κοινωνικοποίηση και Σχολείο: Η διαπαιδαγώγηση του δημοκρατικού πολίτη στο Σχολείο. Στο Β. Δ. Οικονομίδης, & Θ. Γ. Ελευθεράκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα* (σελ. 48-100). Αθήνα: Ατραπός.
- Μπάλιας, Σ. (2009). Ανθρώπινα Δικαιώματα και εκπαίδευση: ηθικο-πολιτικοί σκοποί, κοινωνική αλλαγή και διαχείριση προβλημάτων. Στο Β. Δ. Οικονομίδης, & Θ. Γ. Ελευθεράκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα* (σελ. 141-155). Αθήνα: Ατραπός.
- Μπάλιας, Σ. (2004). *Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στην Εποχή της Δημοκρατίας*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). Πρόγραμμα Σπουδών: μελέτη περιβάλλοντος δημοτικού. Ανακτήθηκε από: [digitalschool.minedu.gov.gr > info > newps > Μελέτη Περιβάλλοντος](https://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Μελέτη_Περιβάλλοντος)
- Πασχαλίδου, Δ. (2012). *Ψηφιακός Ακτιβισμός: Οι νέες τεχνολογίες στη υπηρεσία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*. Ανακτήθηκε από: https://www.slideshare.net/Net_Zelda/ss-13179817

Abstract

This paper aims to highlight how digital activism can be integrated into the school curriculum and especially in the cognitive subject of the Environment Study. The Environment Study is a selected subject because it is an interdisciplinary and multidisciplinary cognitive one, shaped by the contribution of various disciplines. Its core is the natural and social environment and the interactions between man and environment. For this reason, at the first level digital activism is presented in connection with the digital tools/ means that International Amnesty use. At the second level, recommended good pedagogical practices are offered. These practices are based on International Amnesty's digital tools/ means as their main purpose is to form digitally democratic pupils.

Keywords: Digital activism, education, environmental study.

Η κατανόηση της συμμετρίας μέσω δραστηριοτήτων χορού από μαθητές Δημοτικού

Φωτεινή Ρόιδου

Αναπληρώτρια Εκπαιδευτικός
foroidou@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας μιας εναλλακτικής μορφής διδασκαλίας για τη συμμετρία σε μαθητές Α΄ και Β΄ Δημοτικού μέσα από δραστηριότητες χορού. Για τον σκοπό αυτό οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, στην Πειραματική Ομάδα και στην Ομάδα Ελέγχου, και παρακολούθησαν διδασκαλία στο μάθημα της συμμετρίας. Στην Πειραματική Ομάδα η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε μέσω δραστηριοτήτων χορού, ενώ στην Ομάδα Ελέγχου η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά με τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων των Μαθηματικών της Α΄ και Β΄ δημοτικού. Για να ελεγχθεί η επίδοση των συμμετεχόντων στις έννοιες της συμμετρίας μετά το πέρας της διδασκαλίας, οι μαθητές και των δύο ομάδων κλήθηκαν να απαντήσουν σε τρεις δοκιμασίες για την αμφίπλευρη και την περιστροφική συμμετρία. Διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρξε σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επίδοση των δύο ομάδων, δείχνοντας ότι τόσο η εναλλακτική μορφή διδασκαλίας όσο κι η περισσότερο παραδοσιακή μορφή εξασφαλίζουν εξίσου υψηλές επιδόσεις. Η παρούσα εργασία αναδεικνύει ότι η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική με μια εναλλακτική μορφή διδασκαλίας, όπως ο χορός, λόγω της ενεργής συμμετοχής και της βιωματικής δράσης των μαθητών, που καθιστά το μάθημα των Μαθηματικών πιο ενδιαφέρον παρέχοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμμετρία, αμφίπλευρη, περιστροφική, εναλλακτική μορφή διδασκαλίας, χορός.

Εισαγωγή

Τα Μαθηματικά συνδέονται με τον χορό με μία σχέση αιώνων, ξεκινώντας από την εποχή του Πυθαγόρα, ο οποίος κατασκεύασε τη διατονική κλίμακα. Η Γεωμετρία εμπεριέχεται τόσο στον χορό, στις κινήσεις (συμμετρικές- ασύμμετρες) όσο και στις γωνίες και στα γεωμετρικά σχήματα. Κατά συνέπεια, οι χοροδιδάσκαλοι δίνουν μεγάλη σημασία στην ακρίβεια του σώματος (Ωραιόπουλος, 2007).

Σύμφωνα με τους Hon και Goldstein (2008), τα είδη της συμμετρίας είναι τα εξής τέσσερα: η αμφίπλευρη συμμετρία ή συμμετρία ανάκλασης (reflection/ mirroring), η περιστροφική συμμετρία (rotational), η συμμετρία μετατόπισης ή μεταφοράς (translation) και η συμμετρία ανάκλασης με ολίσθηση (glide). Πολλές έρευνες έδειξαν ότι τα ποσοστά των μαθητών του δημοτικού που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση της αξονικής συμμετρίας είναι υψηλά. Οι μαθητές φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες όταν ο άξονας δεν είναι κατακόρυφος ή οριζόντιος, ενώ πολύ συχνά παρατηρείται σύγχυση ανάμεσα στην αξονική συμμετρία και την παράλληλη μεταφορά ενός σχήματος (Markopoulos, Panagiotakopoulos & Potari, 2008; Μαστρογιάννης & Κορδάκη, 2007).

Ένα από τα βασικότερα αίτια για την αδυναμία κατανόησης των μαθηματικών εννοιών είναι η απουσία της ενεργητικής συμμετοχής και η βιωματική δράση των παιδιών (Του-

μάσης, 2002). Η έκφραση των συναισθημάτων, η ενεργοποίηση της φαντασίας και των γνώσεων των μαθητών μπορούν να επιτευχθούν με την ενεργή συμμετοχή τους σε δραστηριότητες- έργα που συνδυάζουν τη μαθηματική γνώση με το χορό ή το παιχνίδι ή το θέατρο (Μπαρμπούση, 2014; Belcastro & Schaffer, 2011; Chaviaris & Kafoussi, 2010; Pivec, Dziabenko & Schinnerl, 2003).

Με τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας επιτυγχάνεται ο κοινωνικός εποικοδομητισμός, καθώς παρέχονται ίσες ευκαιρίες, όπως ορίζει το σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο, για την κατανόηση εννοιών μέσα από την ενεργητική συμμετοχή, τον πειραματισμό και την αλληλεπίδραση με το αντικείμενο και τους συμμαθητές τους, στοιχεία που χαρακτηρίζουν αυτή την προσέγγιση (Pivec et al., 2003).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μιας εναλλακτικής, μη παραδοσιακής προσέγγισης που αφορά στη διδασκαλία της συμμετρίας σε παιδιά Α΄ και Β΄ Δημοτικού μέσα από τον χορό. Συγκεκριμένα, ο χορός ως εναλλακτική μορφή διδασκαλίας στις μέρες μας πραγματοποιείται και συμπεριλαμβάνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού (Grades 3-5) στην Αμερική (Knuchel, 2004). Το κύριο ερευνητικό ερώτημα που απασχολεί την παρούσα εργασία αφορά στη μελέτη μιας διδακτικής παρέμβασης με τη χρήση του χορού, ως εναλλακτική μορφή διδασκαλίας, στη διδασκαλία της συμμετρίας σε παιδιά Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Για τον σκοπό αυτό, πραγματοποιήθηκαν δύο δομημένες διδασκαλίες κατά τη διάρκεια τριών διδακτικών ωρών σε μαθητές Α΄ και Β΄ Δημοτικού που ήταν χωρισμένοι σε δύο ομάδες. Μετά το πέρας των διδασκαλιών αξιολογήθηκε η κατανόησή τους σε στοιχεία της έννοιας της συμμετρίας σε ένα κοινό φύλλο αξιολόγησης, το οποίο βασίστηκε στη θεωρητική προσέγγιση της Κολέζα (2000).

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρεί η παρούσα εργασία να εξετάσει είναι:

- 1.** Ποια ήταν η επίδοση των παιδιών για την κατανόηση των ειδών συμμετρίας ανάμεσα στις δύο ομάδες;
Εικάζεται ότι παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση των μαθηματικών εννοιών είναι η απουσία της ενεργητικής συμμετοχής, της βιωματικής δράσης, της έκφρασης συναισθημάτων και της ενεργοποίησης της φαντασίας των μαθητών (Μπαρμπούση, 2014; Belcastro & Schaffer, 2011; Chaviaris & Kafoussi, 2010; Pivec et al., 2003). Ενδεχομένως η επίδοση των μαθητών μέσω της εναλλακτικής διδακτικής προσέγγισης, δηλαδή μέσω του χορού, να είναι καλύτερη ή εξίσου καλή συγκριτικά με την παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση.
- 2.** Υπάρχει κάποιο είδος συμμετρίας που ευνοήθηκε περισσότερο από την εναλλακτική διδακτική προσέγγιση;
Δύο είδη συμμετρίας από τα τέσσερα θα εξεταστούν στην παρούσα εργασία, η αμφίπλευρη και η περιστροφική. Αναμένεται τα παιδιά να έχουν καλύτερη επίδοση στην αμφίπλευρη συμμετρία, διότι έρευνες έδειξαν ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν πιο εύκολα τον κατακόρυφο και τον οριζόντιο άξονα σε σχέση με τον πλάγιο άξονα είτε με τη νοερή δίπλωση του χαρτιού Α4 είτε με τη χάραξη γραμμής με χάρακα (Μαστρογιάννη & Κορδάκη, 2007; Markopoulos, Panagiotakopoulos & Potari, 2008).

3. Διαφοροποιείται η επίδοση ανάμεσα στις δύο τάξεις;

Με δεδομένο ότι οι μαθητές δυσκολεύονται στις μεγαλύτερες τάξεις να κατανοήσουν την έννοια της συμμετρίας, και πιο συγκεκριμένα της αξονικής συμμετρίας (Markopoulos, Panagiotakopoulos & Potari, 2008; Son, 2006; Γαγάτσος & Γαλλής, 1989, στο Σκόδρας, 2010), ενδεχομένως αντίστοιχα να δυσκολεύονται και στις μικρές τάξεις, στην Α΄ και Β΄ δημοτικού.

4. Διαφοροποιείται η επίδοση ανάμεσα στα δύο φύλα;

Αρκετές έρευνες έδειξαν ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην επίδοση των μαθητών σε σχέση με το φύλο τόσο στη Γεωμετρία όσο και στις χωρικές έννοιες και σχέσεις με υπεροχή των αγοριών (Καφούση, Σκουμπουρδή & Καλαβάση, 2008), ενώ σε άλλες έρευνες αυτή η υπεροχή δεν εμφανιζόταν (Xistouri & Pitta-Pantazi, 2006). Ενδέχεται οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των φύλων να είναι μηδαμινές.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η λέξη συμμετρία στην Αρχαία Ελλάδα αναπτύχθηκε από τον Ευκλείδη (300 π.Χ.) μέσω της θεωρίας του για τα σύμμετρα και ασύμμετρα μεγέθη, όπου σύμμετρα μεγέθη ονομάζονται αυτά που μετριοούνται με το ίδιο μέτρο, ενώ ασύμμετρα αυτά για τα οποία δεν υπάρχει κοινό μέτρο (Tzanakis, 2000).

Αρκετοί ερευνητές έχουν δώσει παρόμοιους ορισμούς για την έννοια της συμμετρίας, σύμφωνα με τον Sommerville (2005). Σύμφωνα με τους Dakin και Herbert (1998), η συμμετρία είναι μια περίπλοκη ιδιότητα της εικόνας που παρατηρείται σε ένα μεγάλο εύρος από διάφορα είδη και παρατηρείται με απλούς οπτικούς μηχανισμούς. Οι μηχανισμοί αυτοί ποικίλλουν ανάλογα με τη γωνία της συμμετρίας. Η ανίχνευση της συμμετρίας δεν απαιτεί υπολογιστικές ικανότητες και συναντάται σε μεγάλο φάσμα στη φύση (Sommerville, 2005).

Οι Epley, Morewedge και Keysar (2004) υποστηρίζουν ότι η συμμετρία στα Μαθηματικά είναι μια εσωτερική ιδιότητα ενός μαθηματικού αντικειμένου, όπου το αντικείμενο παραμένει αναλλοίωτο από την επίδραση κάποιων μετασχηματισμών, όπως για παράδειγμα της περιστροφής, της αμφίπλευρης συμμετρίας.

Σύμφωνα με τους Hon και Goldstein (2008), τα είδη της συμμετρίας είναι τέσσερα: η αμφίπλευρη συμμετρία ή συμμετρία ανάκλασης (reflection/ mirroring), η περιστροφική συμμετρία (rotational), η συμμετρία μετατόπισης ή μεταφοράς (translation) και η συμμετρία ανάκλασης με ολίσθηση/ μετατόπιση (glide). Αναλυτικότερα, σε δυσδιάστατες εικόνες και σχήματα διακρίνονται η αμφίπλευρη συμμετρία ή συμμετρία ανάκλασης. Αν στην εικόνα μιας πεταλούδας τραβήξουμε μια κατακόρυφη γραμμή στη μέση, τότε, διπλώνοντάς τη κατά μήκος της γραμμής αυτής, το μισό της πεταλούδας συμπίπτει με το άλλο μισό. Στην περιστροφική συμμετρία ένα σχήμα, αν περιστραφεί κατά 60, 120, 180, 240, 360 μοίρες γύρω από έναν άξονα που περνά από το κέντρο του (κάθετα στο επίπεδο), παραμένει πανομοιότυπο.

Η συμμετρία, παρόλο που αποτελεί γεωμετρική έννοια, μπορεί να γίνει διακριτή και σε αρκετές χορευτικές κινήσεις. Ο Laban ήταν ένας από τους πρωτοπόρους στον τομέα του, ο οποίος προσπάθησε να αναλύσει την κίνηση (Laban Movement Analysis-LMA), αποδεικνύοντας ότι οι κινήσεις ενός σώματος μπορούν να είναι συμμετρικές ή ασύμμετρες.

Ειδικότερα, για να εκτελεστεί μία ολοκληρωμένη κίνηση, συμμετέχουν τα μέρη του σώματος ή ορισμένα μέρη (Σώμα), μέσα σε συγκεκριμένο χώρο (Χώρος), σε σχέση με άλλα σώματα ή αντικείμενα (Σχέσεις), που χαρακτηρίζονται από δύναμη, ροή και ταχύτητα (Προσπάθεια) (Belcastro & Schaffer, 2011).

Ένας από τους τρόπους καταγραφής κίνησης που χρησιμοποίησε ο Laban ήταν το σύστημα σημειογραφίας Labanotation, το οποίο περιείχε σύμβολα. Τα σύμβολα που χρησιμοποιούσε προέκυπταν με βάση την ανατομία, τη συμμετρία του κινούμενου σώματος, την πλευρικότητα, τη σχέση του σώματος με τη βαρύτητα και τον τρισδιάστατο χώρο της κίνησης, καθώς και τις κατευθύνσεις του σώματος σε σχέση με τον κατακόρυφο άξονα (Τυροβολά & Κουτσούμπα, 2007). Έτσι γίνεται αντιληπτό το γεγονός ότι ο χορός δεν είναι αποτέλεσμα μιμητικών κινήσεων, αλλά συνδυασμός αντίληψης χώρου, χρόνου, συμμετρικών κινήσεων και κατεύθυνσης (Belcastro & Schaffer, 2011).

Η συμμετρία του σώματος αποτελεί ένα από τα σύμβολα του Labanotation και διακρίνεται σε ορισμένα είδη χορού. Για παράδειγμα, στο ντουέτο του φλαμένκο, δύο χορευτές κυκλώνουν ο ένας τον άλλον στενά με περιστροφική συμμετρία 180 μοιρών, δημιουργώντας μια δυναμική οικεία αντίθεση (Belcastro & Schaffer, 2011). Ο καβαλιέρος ή η ντάμα χρησιμοποιεί τόσο την περιστροφική συμμετρία όσο όμως και την ανάκλαση. Η συμμετρία του σώματος παρατηρείται και επιβεβαιώνεται και στους σύγχρονους και μοντέρνους ομαδικούς χορούς, όπως zumba, hip hop (Τυροβολά & Κουτσούμπα, 2007). Η διδασκαλία του κάθε χορού έχει το δικό της χαρακτηριστικό τρόπο χρήσης μαθηματικών εννοιών. Βασική προϋπόθεση ενός δασκάλου ή μαθηματικού είναι να γνωρίζει πως συνδέονται τα Μαθηματικά με το χορό, ώστε να επιτευχθεί η σωστή προσέγγισή τους (Τυροβολά & Κουτσούμπα, 2007).

Έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες που αφορούν την κατανόηση των Μαθηματικών μέσω εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας, μέσω θεάτρου και παιχνιδιού. Διαπιστώνεται ότι οι μαθητές μπορούν να προσεγγίσουν τα Μαθηματικά με έναν εναλλακτικό τρόπο, μέσω δραστηριοτήτων δραματικής τέχνης, ενεργοποιώντας τη φαντασία, το συναίσθημα και τις προηγούμενες γνώσεις τους (Chaviaris & Kafousi, 2010). Συμπεραίνεται ότι και με εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας των Μαθηματικών επιτυγχάνονται εξίσου καλές επιδόσεις, με τη σημαντική προσθήκη ότι οι μαθητές δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον όταν συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα (Κοντογιάννη, 2008; Breuer & Bente, 2010; Chaviaris & Kafoussi, 2010). Διαπιστευμένο, ακόμη, είναι ότι οι περισσότερες έρευνες αναφορικά με την αξιοποίηση παιχνιδιών για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων τονίζουν την θετική επίδραση ως εναλλακτική προσέγγιση, τόσο στην μάθηση όσο και στην ενεργητική συμμετοχή (Σκουμπουρδή, 2010), γεγονός, όμως, που δεν αποκλείει την ύπαρξη ενός μικρότερου αριθμού μελετών που επισημαίνουν την θετική επίδραση στην ενεργητική συμμετοχή και το ενδιαφέρον, αλλά όχι στην μάθηση (Bragg, 2012). Με την επιλογή μιας εναλλακτικής μορφής διδασκαλίας επιτυγχάνεται η συμμετοχική δράση όλων των μαθητών στη σχολική εκπαίδευση παρέχοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους (Pivec, Dziabenko & Schinnerl, 2003).

Μέθοδος

Το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν συνολικά 53 παιδιά, από τα οποία τα 27 ήταν μαθητές/τριες της Α΄ τάξης (14 κορίτσια και 13 αγόρια, ηλικίας από 6 ετών και 2 μηνών έως 7 ετών

και 5 μηνών, με μέσο όρο ηλικίας τα 6 έτη και 9 μήνες) και οι 26 μαθητές/ τριες της Β΄ τάξης (12 κορίτσια και 14 αγόρια, ηλικίας από 7 ετών και 4 μηνών έως 8 ετών και 4 μηνών, με μέσο όρο ηλικίας τα 7 έτη και 9 μήνες) που φοιτούσαν σε δημόσιο δημοτικό σχολείο της ευρύτερης περιοχής της Λήμνου και ανήκαν σε διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα. Η σχολική τους επίδοση κάλυπτε διαφορετικά επίπεδα.

Οι συμμετέχοντες τόσο της Α΄ τάξης όσο και της Β΄ τάξης δεν διδάχθηκαν στο Νηπιαγωγείο την έννοια της συμμετρίας. Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι η Β΄ τάξη λόγω δυσκολιών δεν διδάχθηκαν την έννοια της συμμετρίας στην Α΄ τάξη.

Για τον σκοπό της παρούσας έρευνας, οι συμμετέχοντες από κάθε ηλικιακή ομάδα τυχαία κατανεμήθηκαν σε μία από τις δύο ομάδες, Ομάδα Ελέγχου (N= 26, 14 αγόρια και 12 κορίτσια) και Πειραματική Ομάδα (N= 27, 13 αγόρια και 14 κορίτσια). Και στις δύο ομάδες πραγματοποιήθηκε διδασκαλία της έννοιας της συμμετρίας, σύμφωνα με τους διδακτικούς στόχους που περιγράφονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Μαθηματικών του Δημοτικού Σχολείου (2003). Συγκεκριμένα, οι στόχοι είναι:

- α) «να παρατηρούν εικόνες και σχήματα συμμετρικά ως προς άξονα» (Α΄ Δημοτικού, σελ. 256)
- β) «να παρατηρούν αν ένα σχήμα έχει άξονα συμμετρίας» (Β΄ Δημοτικού, σελ. 258).

Για την επίτευξη των επιδιώξεων της διδασκαλίας αξιοποιήθηκε η πειραματική μέθοδος, ονομεί πείραμα (quasi-experiment) (Christensen, 2007).

Στην Ομάδα Ελέγχου η έννοια της συμμετρίας προσεγγίστηκε διδακτικά ακολουθώντας αποκλειστικά τα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών της Α΄ και της Β΄ τάξης. Τα παιδιά από την Α΄ και την Β΄ τάξη που ανήκουν σε αυτή την ομάδα παρακολούθησαν σε σχολική αίθουσα κοινή διδασκαλία στη συμμετρία διάρκειας τριών διδακτικών ωρών. Στους μαθητές πραγματοποιήθηκε διδασκαλία από την ερευνήτρια που ακολούθησε τους στόχους από: α) το κεφάλαιο 56 της 8^{ης} ενότητας από το β΄ τεύχος του βιβλίου των Μαθηματικών της Α΄ Δημοτικού (σελίδες 62 και 63) και β) το κεφάλαιο 8 της 1^{ης} ενότητας από το α΄ τεύχος του βιβλίου των Μαθηματικών της Β΄ Δημοτικού (σελίδες 26 και 27). Επιπρόσθετα, στη διδασκαλία συμπεριλήφθηκε ο ορισμός και ο διαχωρισμός της αμφίπλευρης και της περιστροφικής συμμετρίας. Ακολούθως πραγματοποιήθηκαν οι δραστηριότητες από τα αντίστοιχα κεφάλαια του τετραδίου εργασιών των δύο τάξεων (δ΄ τεύχος, σελίδες 18 και 19 για την Α΄ Δημοτικού, και α΄ τεύχος, σελίδες 20 και 21 για την Β΄ Δημοτικού).

Στην Πειραματική Ομάδα, η έννοια της συμμετρίας προσεγγίστηκε διδακτικά μέσω δραστηριοτήτων χορού και βασίστηκε στη θεωρητική προσέγγιση της Κολέζα (2000) για τα τρία είδη των γνωστικών διαδικασιών της Γεωμετρίας (Διαδικασία Οπτικοποίησης, Κατασκευής και Συλλογισμού/ Απόδειξης). Ο προγραμματισμός της κάθε διδακτικής ώρας βασίστηκε και στα τρία είδη των γνωστικών διαδικασιών. Τα παιδιά από την Α΄ και τη Β΄ τάξη που ανήκουν σε αυτή την Ομάδα παρακολούθησαν κοινή διδασκαλία στη συμμετρία στο ανοιχτό γήπεδο μπάσκετ του δημοτικού σχολείου διάρκειας τριών διδακτικών ωρών.

Με σκοπό να ελεγχθεί αν οι μαθητές/ τριες μέσω της εναλλακτικής προσέγγισης του χορού κατανόησαν τη συμμετρία σχεδιάστηκε φύλλο αξιολόγησης. Οι δραστηριότητες του φύλλου αξιολόγησης ήταν τρεις και ζητούσαν από τους μαθητές/ τριες ατομικά να ονοματίσουν, να επιλέξουν και να σχεδιάσουν σκίτσα. Το φύλλο αξιολόγησης περιλάμβαν-

νε μόνο σκίτσα, καθώς η Ομάδα Ελέγχου που διδάχθηκε από το σχολικό εγχειρίδιο ήρθε σε επαφή με δραστηριότητες που περιλάμβαναν κυρίως εικόνες.

Στην πρώτη δραστηριότητα του φύλλου αξιολόγησης παρουσιάστηκαν στους μαθητές/τριες έξι σκίτσα στα οποία υπήρχε ισάριθμα, αμφίπλευρη συμμετρία ή περιστροφική συμμετρία. Ζητήθηκε να αναγνωρίσουν τα δύο είδη της συμμετρίας. Για κάθε σκίτσο υπήρχε μία μόνο σωστή απάντηση.

Στη δεύτερη δραστηριότητα παρουσιάστηκαν στους μαθητές/τριες έξι σκίτσα σε τρία από τα οποία υπήρχε αμφίπλευρη συμμετρία. Ζητήθηκε να αναγνωρίσουν την αμφίπλευρη συμμετρία όπου υπήρχε. Για κάθε σκίτσο υπήρχε μία μόνο σωστή απάντηση.

Στην τρίτη δραστηριότητα του φύλλου αξιολόγησης οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να σχεδιάσουν ένα συμμετρικό σκίτσο για την αμφίπλευρη συμμετρία και ένα για την περιστροφική συμμετρία. Συγκεκριμένα, τους ζητήθηκε να αποδώσουν τις έννοιες της αμφίπλευρης και της περιστροφικής συμμετρίας σχεδιάζοντας ένα δικό τους παράδειγμα μέσα σε ένα πλαίσιο. Ως σωστή απάντηση λαμβάνονταν μόνο το σκίτσο που αντιστοιχούσε: α) στον ορισμό της αμφίπλευρης και β) στον ορισμό της περιστροφικής συμμετρίας.

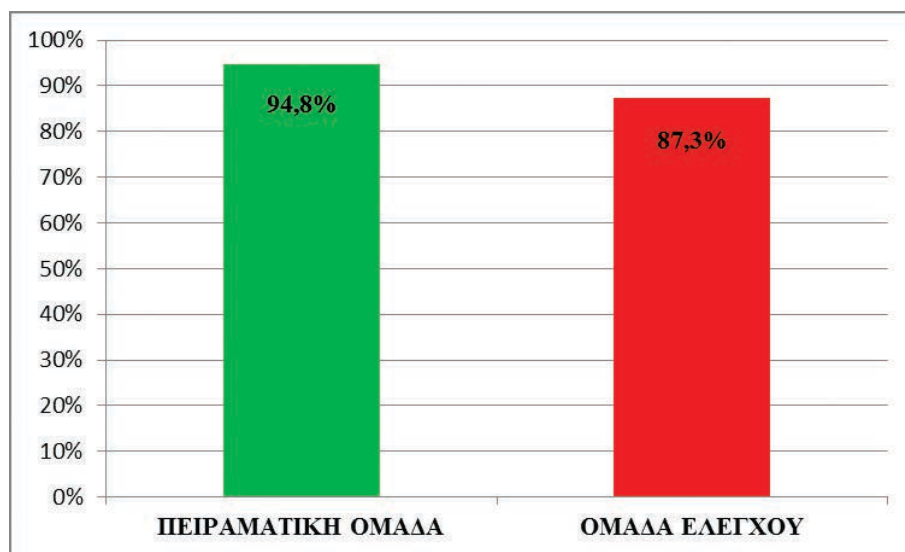
Το φύλλο αξιολόγησης περιελάμβανε μόνο σκίτσα, καθώς η Ομάδα Ελέγχου που διδάχθηκε από το σχολικό εγχειρίδιο ήρθε σε επαφή με δραστηριότητες που περιελάμβαναν κυρίως εικόνες.

Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας και μετά το πέρας τεσσάρων ημερών, όλοι οι συμμετέχοντες εξετάστηκαν ατομικά σε εσωτερικό χώρο του σχολείου, όπου επικρατούσαν συνθήκες ησυχίας, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα συγκέντρωσης σε μία συνάντηση που διήρκεσε περίπου 20-25 λεπτά.

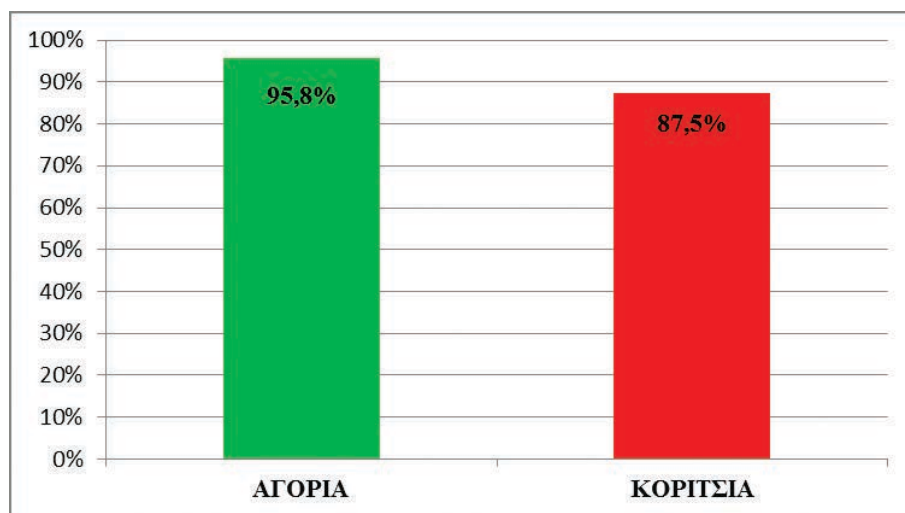
Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τη συμπλήρωση του φύλλου αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS (έκδοση 22.0). Αρχικά, έγινε χρήση περιγραφικής στατιστικής για την εξέταση των συχνοτήτων εμφάνισης των ανεξάρτητων μεταβλητών της έρευνας (ομάδα, φύλο, τάξη). Επίσης, με τη χρήση δεικτών περιγραφικής στατιστικής εξετάστηκαν τα ποσοστά κατανόησης των εννοιών της συμμετρίας, της αμφίπλευρης και της περιστροφικής συμμετρίας, στους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου. Για τη διερεύνηση της ύπαρξης σημαντικής επίδρασης των ανεξάρτητων μεταβλητών στον αριθμό σωστών απαντήσεων στο φύλλο αξιολόγησης εφαρμόστηκαν μη παραμετρικά T test για ανεξάρτητα δείγματα. Αναλυτικά, για την κωδικοποίηση των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε 0 για κάθε λανθασμένη απάντηση και 1 για κάθε σωστή απάντηση.

Αποτελέσματα

Λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των σωστών απαντήσεων, προκειμένου να εξεταστεί αν η ομάδα επηρέασε τη γενική επίδοση των συμμετεχόντων, πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικό t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Η ανάλυση έδειξε ότι δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη γενική επίδοση των συμμετεχόντων ως προς την ομάδα ($t=1,659$, $df=50$, $p=0,103$). Πιο συγκεκριμένα, η Πειραματική Ομάδα (94,8%) και η Ομάδα Ελέγχου (87,3%) είχαν παρόμοια επίδοση. Το Σχήμα 1 παρουσιάζει τα στοιχεία αυτά.

Σχήμα 1: «Γενική επίδοση ως προς την ομάδα»

Δεύτερον, προκειμένου να εξεταστεί αν το φύλο επηρέασε τη γενική επίδοση των συμμετεχόντων, πραγματοποιήθηκε t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Η ανάλυση έδειξε ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη γενική επίδοση των συμμετεχόντων ως προς το φύλο ($t=2,256$, $df=50$, $p=0,028 < 0,05$). Πιο συγκεκριμένα, τα αγόρια είχαν καλύτερη επίδοση από τα κορίτσια (95,8% και 87,5% αντίστοιχα). Το Σχήμα 2 παρουσιάζει τα στοιχεία αυτά.

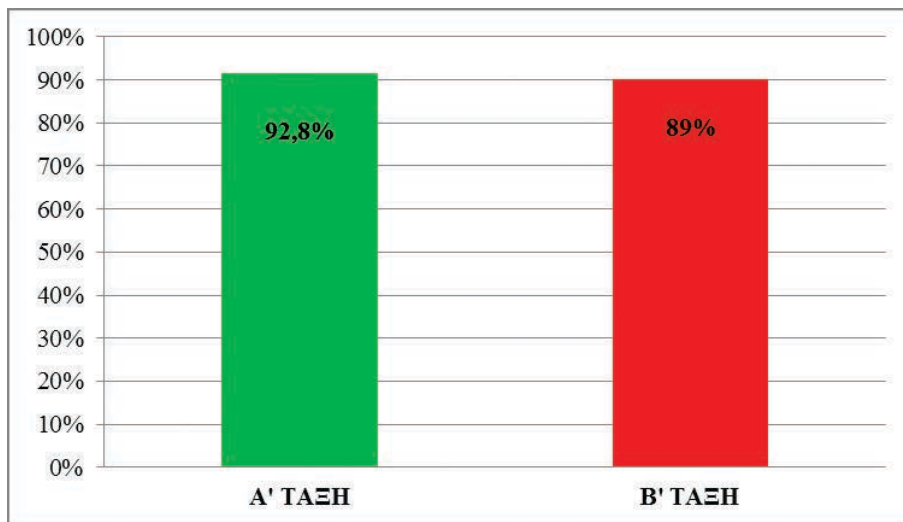
Σχήμα 2: «Γενική επίδοση ως προς το φύλο»

Τρίτον, η γενική επίδοση όλων των συμμετεχόντων ήταν πολύ υψηλή, λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των σωστών απαντήσεων. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των σωστών απαντήσεων της Α΄ τάξης στο σύνολο των δραστηριοτήτων ήταν 92,8%, ενώ της Β΄ τάξης ήταν 89%.

Προκειμένου να εξεταστεί αν η τάξη (ηλικιακή ομάδα) επηρέασε τη γενική επίδοση των συμμετεχόντων, πραγματοποιήθηκε το μη παραμετρικό t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Η ανάλυση έδειξε ότι δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη γενική επίδοση των συμμετεχόντων ως προς την τάξη ($t=0,829$, $df=50$, $p=0,411$). Πιο συγκεκριμένα,

τόσο τα παιδιά της Α΄ τάξης όσο και της Β΄ τάξης είχαν παρόμοια επίδοση. Το Σχήμα 3 παρουσιάζει τα στοιχεία αυτά.

Σχήμα 3: «Γενική επίδοση ως προς την τάξη»



Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία είχε ως σκοπό να συνεισφέρει στην ήδη υπάρχουσα, αν και περιορισμένη, βιβλιογραφία σχετικά με την αποτελεσματικότητα μιας εναλλακτικής μορφής διδασκαλίας των Μαθηματικών. Συγκεκριμένα, σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η εφαρμογή μιας εναλλακτικής μορφής διδασκαλίας, της αμφίπλευρης και περιστροφικής συμμετρίας. Αρχικά παρουσιάζονται τα βασικά ευρήματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε και στη συνέχεια διατυπώνονται κάποιοι από τους περιορισμούς της, καθώς και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Τέσσερα είναι τα κύρια ευρήματα.

Πρώτον, η επίδοση των παιδιών που διδάχθηκαν τη συμμετρία μέσα από δραστηριότητες χορού (Πειραματική Ομάδα) ήταν παρόμοια με την επίδοση των παιδιών που διδάχθηκαν τη συμμετρία μέσα από την παραδοσιακή διδασκαλία με τη χρήση δραστηριοτήτων που προτείνονται από τα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών (Ομάδα Ελέγχου). Πραγματοποιώντας ακολούθως ανάλυση ξεχωριστά για κάθε δραστηριότητα ως προς την ομάδα, υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στη Δραστηριότητα 2, η οποία αφορούσε στην αναγνώριση της αμφίπλευρης συμμετρίας. Πιο συγκεκριμένα, η επίδοση των παιδιών της Πειραματικής Ομάδας ήταν καλύτερη από την επίδοση των παιδιών της Ομάδας Ελέγχου στην αναγνώριση της αμφίπλευρης συμμετρίας. Φαίνεται δηλαδή ότι η διδασκαλία της έννοιας της συμμετρίας μπορεί να είναι αποτελεσματική, ακόμα και με εναλλακτική διδακτική προσέγγιση, δηλαδή μέσω δραστηριοτήτων χορού. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει εν μέρει τα ευρήματα άλλων ερευνών, όπως ειδικότερα διαπιστώθηκε στις έρευνες των Μπαρμπούση (2014), Belcastro & Schaffer (2011), Chaviaris & Kafoussi (2010) και Rivec et al. (2003), παρόλο που οι μαθηματικές έννοιες και οι διδακτικές προσεγγίσεις ήταν διαφορετικές. Συνεπώς, η κατανόηση των μαθηματικών εννοιών μπορεί να επιτευχθεί μέσω εναλλακτικής διδακτικής προσέγγισης, καθώς τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά και δρουν βιωματικά.

Δεύτερον, όπως διαπιστώνεται στη Δραστηριότητα 2, που αφορούσε στην αναγνώριση της αμφίπλευρης συμμετρίας, τα παιδιά της Πειραματικής ομάδας παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά της Ομάδας Ελέγχου. Αντιθέτως, στις άλλες δύο δραστηριότητες που υπήρχε η αναγνώριση της αμφίπλευρης και της περιστροφικής συμμετρίας, καθώς και η σχεδίαση συμμετρικού σκίτσου για κάθε είδος συμμετρίας, τα παιδιά είχαν παρόμοιες επιδόσεις, χωρίς να παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Ειδικότερα, τα ευρήματα της παρούσας εργασίας συμφωνούν εν μέρει με αυτά των Μαστρογιάννη & Κορδάκη (2007) και Markopoulos, Panagiotakopoulos & Potari (2008). Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι μαθητές δυσκολεύονται περισσότερο στην έννοια της αμφίπλευρης συμμετρίας, συγκεκριμένα στην αναγνώριση των αξόνων, κυρίως των πλάγιων.

Τρίτον, η επίδοση των παιδιών μεταξύ της Α΄ και της Β΄ τάξης δεν διέφερε στατιστικά σημαντικά. Τα παιδιά και των δύο τάξεων εμφάνισαν πολύ υψηλή επίδοση και στις τρεις δραστηριότητες του φύλλου αξιολόγησης, παρόλο που δεν είχαν διδαχθεί τη συμμετρία σε προηγούμενα έτη. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης εργασίας έρχονται σε αντίθεση με ευρήματα από έρευνες που δείχνουν ότι τα παιδιά μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού και του γυμνασίου δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν την έννοια της συμμετρίας, κυρίως της αξονικής συμμετρίας (Markopoulos, Panagiotakopoulos & Potari, 2008; Son, 2006; Γαγάτσος & Γαλλής, 1989, στο Σκόδρας, 2010). Κάτι παρόμοιο, όμως, δεν διαπιστώθηκε στην παρούσα εργασία στις μικρές τάξεις, στην Α΄ και Β΄ δημοτικού.

Τέταρτον, η γενική επίδοση των αγοριών ήταν καλύτερη από τη γενική επίδοση των κοριτσιών. Ωστόσο, στη Δραστηριότητα 1, που αφορούσε στην αναγνώριση της αμφίπλευρης και της περιστροφικής συμμετρίας, τα αγόρια και τα κορίτσια εμφάνιζαν παρόμοιες επιδόσεις και στις δύο ομάδες. Αντιθέτως, στη Δραστηριότητα 2, που αφορούσε στην αναγνώριση της αμφίπλευρης συμμετρίας, μόνο στην Ομάδα Ελέγχου οι επιδόσεις των αγοριών ήταν καλύτερες από των κοριτσιών. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, όσον αφορά την επίδοση μεταξύ των δύο φύλων, συμφωνούν εν μέρει με ευρήματα από έρευνες που έδειξαν ότι παρουσιάζουν την υπεροχή των αγοριών στη Γεωμετρία και στις χωρικές έννοιες συγκριτικά με των κοριτσιών (Καφούση, Σκουμπουρδή & Καλαβάση, 2008), όμως υπάρχουν έρευνες στις οποίες δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές (Xistouri & Pitta-Pantazi, 2006).

Κρίνεται απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι στην παρούσα πειραματική μέθοδο (οιονεί πείραμα), για την επίτευξη των επιδιώξεων της διδασκαλίας, παρόλο που προέκυψαν ενδιαφέροντα ευρήματα σε ένα πεδίο που τα διαθέσιμα δεδομένα είναι περιορισμένα, συμμετείχε ένα μικρό δείγμα μαθητών από την ευρύτερη περιοχή της Λήμνου, χαρακτηριστικό που δυσχεραίνει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, η πραγματοποίηση παρόμοιας έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα, καθώς και η εφαρμογή προελέγχου πριν την έναρξη της παρέμβασης θα έχει ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον, διότι ίσως τα αποτελέσματα να δείξουν διαφορές ανά φύλο, τάξη και ομάδα, με σκοπό να φανεί αν η παρέμβαση θα βοηθήσει κάποια ομάδα που δεν έχει εξίσου καλά αποτελέσματα πριν από αυτήν.

Ενδιαφέρουσα πρόταση για τη διδασκαλία του μαθήματος της συμμετρίας θα ήταν η συνεργασία δασκάλου ή καθηγητή και γυμναστή. Αξίζει να μελετηθεί το θέμα αυτό περαιτέρω, καθώς παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, στα οποία δραστηριότητες- παιχνίδια μέσω χορού εμπεριέχονται στην καθημερινότητά τους. Τα παι-

διά, όταν τους δίνεται η δυνατότητα να κατανοήσουν μία μαθηματική έννοια μέσω εναλλακτικής διδακτικής προσέγγισης, μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να ενεργοποιήσουν τις γνώσεις τους (Μπαρμπούση, 2014). Περαιτέρω θα μπορούσε να ερευνηθεί ο συνδυασμός του χορού ως βοηθητικό μέσο για νοερούς υπολογισμούς σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης και σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Τόσο ο χορός, όσο κι οι υπόλοιπες εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας κινητοποιούν το ενδιαφέρον των παιδιών μέσω της ενεργητικής συμμετοχής και της βιωματικής τους δράσης (Chaviaris & Kafoussi, 2010).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Belcastro, M. & Saffer, K. (2011). Dancing mathematics and the mathematics of dance. *Math Horizons*, 18(3), 16-20.
- Breuer, S., & Bente, G. (2010). Why so serious? On the relation of serious games and learning. *Eludamos. Journal for Computer Game Culture*, 4(1), 7-24.
- Bragg, A. (2012). Testing the effectiveness of mathematical games as a pedagogical tool for children's learning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10, 1445-1467.
- Chaviaris, P., & Kafoussi, S. (2010). Developing students' collaboration in a mathematics classroom through dramatic activities. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 5(2), 91-110.
- Epley, N., Morewedge, K., & Keysar, B. (2004). Perspective taking in children and adults: Equivalent egocentrism but differential correction. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 760-768.
- Hon, G., & Goldstein, B. R. (2008). *From summetria to symmetry: The making of a Revolutionary Scientific Concept* (Archimedes 20). Springer.
- Knuchel, C. (2004). Teaching symmetry in the elementary curriculum. *The Mathematics Enthusiast*, 1(1). Ανακτήθηκε τον Μάιο 2018 από: <http://scholarworks.umd.edu/tme/vol1/iss1/2>
- Markopoulos, C., Panagiotakopoulos, C., & Potari, D. (2008). *Prospective primary teachers' conceptions of axial symmetry*. ICME-11 (σελ.783-788). Monterrey, Mexico.
- Pivec, M., Dziabenko, O., & Schinnerl, I. (2003). Aspects of game-based learning. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Knowledge Management* (pp. 216-225). Graz, Austria.
- Sommerville, D. (2005). *The elements of non-Euclidean geometry*. New York: Dover Publications.
- Tzanakis C. (2000). Presenting the relation between mathematics and physics on the basis of their history: A genetic approach. In V. Katz (Ed.), *An international perspective* (pp. 68-90). Washington D. C: Mathematical Association of America.
- Xistouri, X., & Pitta-Pantazi, D. (2006). *Spatial rotation and perspective taking abilities in relation to performance in reflective symmetry tasks*. In J. Novotna, H. Moraova, M. Ktatica & N. Stehlikova (Eds.), *Proceedings of the 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 5, pp. 425-432). Prague, Czech Republic: PME.

Ελληνόγλωσσον

- Καρούση, Σ., Σκουμπορδή, Χ., & Καλαβάσης, Φ. (2008). Φύλο και μαθηματικά: αναγκαιότητα μιας συνολικής επαναδιαπραγμάτευσης των μαθηματικών στην εκπαίδευση. *Ευκλείδης γ΄*, 69, 23-39.
- Κολέζα, Ε. (2000). *Γνωσιολογική και διδακτική προσέγγιση των στοιχειωδών μαθηματικών εννοιών*. Αθήνα: Leader Books.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Christensen, Β. (2007). *Η πειραματική μέθοδος στην επιστημονική έρευνα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μαστρογιάννης, Α., & Κορδάκη, Μ. (2007). Αμφίπλευρη συμμετρία: αντιλήψεις μαθητών Δημοτικού. Στο Χ. Σακονίδης & Δ. Δεσλή (Επιμ.), *2ο Συνέδριο Ένωσης Ερευνητών της Διδακτικής των Μαθηματικών* (σελ.358-368). Αλεξανδρούπολη.
- Μπαρμπούση, Β. (2014). *Η τέχνη του χορού στην Ελλάδα τον 20^ο αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκόδρας, Α. (2010). Σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή διδακτικού υλικού: Ανάπτυξη και χρήση ψηφιακού και χειραπτικού υλικού για τη διδασκαλία της αξονικής συμμετρίας σε μαθητές και μαθήτριες της πρώτης τάξης του Γυμνασίου (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε τον Ιούλιο 2018 από: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/41870/9161>
- Σκουμπορδή, Χ. (2010). Το παιχνίδι ως πλαίσιο για την προσέγγιση των μαθηματικών της πρώτης σχολικής ηλικίας: Σχεδιασμός επιτραπέζιων παιχνιδιών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 162, 82-99.
- Τουμάσης, Μπ. (2002). *Σύγχρονη διδακτική των μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τυροβολά, Β., & Κουτσούμπα, Μ. (2007). *Ανάλυση του χορού. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ιατρ. Εκδ. Πασχαλίδη.
- Ωραιόπουλος, Γ. (2007). Επίδραση των μαθηματικών στην τέχνη. *Ευκλείδης Α΄*, 66, 161-189.

Abstract

The aim of the present study was to investigate the efficiency of an alternative form of teaching symmetry that of teaching through dance to Year 1 and Year 2 children. For this reason, children were divided into two groups, an Experimental and a Control group. Both groups were taught the concept of symmetry. More specifically, in the Experimental group, an alternative form of teaching was applied with the use of dancing activities, whereas in the Control group, teaching was carried out with the use of Year 1 and Year 2 school mathematics textbooks. In order to investigate the students' performance in understanding symmetry after the completion of the teaching, both groups were asked to answer three tasks on bilateral symmetry and helical symmetry. The analysis of the results revealed that there was no significant difference between children's performances between the two groups, showing that the alternative form of teaching as well as the traditional form of teaching resulted in children's equally high scores. The present study points out that the teaching process may be highly efficient when an alternative form such as dancing is used. This is due to the students' active participation and experiential learning which make mathematics more interesting as a school subject providing equal opportunities for all.

Keywords: Symmetry, reflection/ mirroring, rotational, alternative form of teaching, dance.

Η πρόκληση της αξιοποίησης του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου στο δημοκρατικό σχολείο. Μια ερευνητική προσέγγιση

Μαρία Σακελλαρίου

Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
marisak@uoi.gr

Μαρία Μπάνου

Νηπιαγωγός, Υπ. Διδάκτωρ, Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
mbanou@hotmail.gr

Περίληψη

Στο δημοκρατικό σχολείο, οι στάσεις και οι αξίες αναπτύσσονται στην εκπαιδευτική διαδικασία με το παιχνίδι ως διδακτικό μέσο. Η παρούσα μελέτη διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών και μελλοντικών εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του παιχνιδιού ως διδακτικού εργαλείου στο δημοκρατικό νηπιαγωγείο και για την ισότιμη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία με βάση τη διδακτική του παιχνιδιού. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν, ότι οι νηπιαγωγοί και οι υποψήφιοι νηπιαγωγοί αξιοποιούν ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού στο σχολείο, προκειμένου να διδάξουν στα παιδιά τις δημοκρατικές αξίες, καθώς και ότι συναποφασίζουν με τους μαθητές τους για την επιλογή των παιχνιδιών-αντικειμένων και των δραστηριοτήτων παιχνιδιού. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί είναι απρόθυμοι να συμπεριλάβουν τα παιδιά στο σχεδιασμό των σχολικών περιβαλλόντων παιχνιδιού και οι φοιτητές δεν αναγνωρίζουν τη σημασία της αυτοαξιολόγησης των μαθητών στις δραστηριότητες παιχνιδιού.

Λέξεις-Κλειδιά: Διδακτική του παιχνιδιού, συμμετοχική δημοκρατία, νηπιαγωγείο, εκπαιδευτικοί, υποψήφιοι εκπαιδευτικοί.

Εισαγωγή

Η νομική αναγνώριση και κατοχύρωση του παιχνιδιού από διεθνείς οργανισμούς καταδεικνύει την σημασία του παιχνιδιού για τα παιδιά κάθε ηλικίας (Davey & Lundy, 2011). Το παιχνίδι αποτελεί δικαίωμα των παιδιών, βασικό χαρακτηριστικό της ομαλής ανάπτυξής τους και μέσο παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης και διδασκαλίας στο πλαίσιο της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης (Johnson & Wu, 2019· Lester & Russell, 2010· Wood, 2014). Επομένως, λόγω της σπουδαιότητας του παιχνιδιού στη ζωή των παιδιών, σε ένα δημοκρατικό σχολείο δεν μπορεί να λείπει το παιχνίδι ως μέσο αγωγής, μάθησης, ανάπτυξης και διδασκαλίας.

Η δημοκρατία και το παιχνίδι αποτελούν βασικά στοιχεία ενός προοδευτικού εκπαιδευτικού συστήματος (Kloss, 2018). Η δημοκρατία είναι ένας τρόπος να συνυπάρχουμε μαζί με άλλους ανθρώπους και βασικό πλαίσιο αναφοράς που περιβάλλει τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η έννοια της δημοκρατίας απαιτεί, επίσης, να αντιμετωπίζουμε τα παιδιά και τους ενήλικες ως ισότιμους, με ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις. Τις περισσότερες φορές, ωστόσο, η κατανομή της εξουσίας και των ευθυνών δεν είναι πάντα ίση (Carroll, Calder-Dawe,

Witten & Asiasiga, 2019) και δεν προσφέρονται αρκετές ευκαιρίες στα παιδιά για συμμετοχή και ανάληψη πρωτοβουλιών στα σχολικά περιβάλλοντα (Emilson & Johansson, 2018). Η ενεργός συμμετοχή, όμως, όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι απαραίτητη και θα πρέπει να γίνεται με κάθε τρόπο και κυρίως με το παιχνίδι (Loizou & Avgitidou, 2014).

Το παιχνίδι διευκολύνει τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και αναπτύσσει στάσεις και αξίες. Ειδικότερα, βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν την ελεύθερη σκέψη τους, να διαμορφώσουν το δημοκρατικό τους ύφος, να μάθουν να συνεργάζονται, να συμπεριφέρονται δίκαια, να γνωρίζουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, να τηρούν και να σέβονται κανόνες, να αντιλαμβάνονται τις δυνατότητες και τα όριά τους, να συζητάνε και να εκφράζονται ελεύθερα, να λειτουργούν υπεύθυνα και αυτόνομα, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να υποστηρίζουν τις επιλογές τους (Zachrisen, 2016· Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014a).

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών και μελλοντικών εκπαιδευτικών (τεταρτοετών φοιτητών) για την αξιοποίηση του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου στην εκπαιδευτική διαδικασία στο δημοκρατικό σχολείο και για την ισότιμη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, με βάση τη διδακτική του παιχνιδιού. Η μελέτη βασίζεται στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Οι εκπαιδευτικοί και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την παιγνιώδη διδασκαλία στο δημοκρατικό σχολείο;
2. Οι εκπαιδευτικοί και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αξιοποιούν ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού για να διδάξουν στα παιδιά τις δημοκρατικές αξίες;
3. Οι εκπαιδευτικοί και οι φοιτητές ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού;
4. Οι εκπαιδευτικοί και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν το παιχνίδι ως εργαλείο αξιολόγησης της μάθησης των παιδιών στο δημοκρατικό σχολείο;
5. Οι εκπαιδευτικοί και οι φοιτητές ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να αυτοαξιολογούν τις επιδόσεις τους στις δραστηριότητες παιχνιδιού;
6. Οι εκπαιδευτικοί και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί συναποφασίζουν με τους μαθητές τους για την επιλογή των παιχνιδιών-αντικειμένων και των δραστηριοτήτων παιχνιδιού;
7. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού;

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι στο δημοκρατικό σχολείο

Το παιχνίδι αποτελεί ένα θεματικό πεδίο, το οποίο έχει διερευνηθεί εκτενώς τις τελευταίες δεκαετίες (Cheng & Johnson, 2010· Σακελλαρίου, 2016). Παρόλα αυτά, οι μελέτες που έχουν διεξαχθεί για το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών και υποψήφιων εκπαιδευτικών είναι ελάχιστες (Jung & Jin, 2014· Sakellariou & Banou, 2020· Walsh & Fallon, 2019).

Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν, ότι οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τις πεποιθήσεις και την παιδαγωγική τους κατάρτιση αξιοποιούν με διαφορετικό τρόπο το παιχνίδι στη διδασκαλία (Pui-Wah, 2010), καθώς και ότι οι στάσεις τους μπορούν να επηρεάσουν την κατανόηση και τον σεβασμό των παιδιών για τις δημοκρατικές αξίες (Zachrisen, 2016).

Θεωρείται, ωστόσο, αναγκαίο, οι εκπαιδευτικοί να υποστηρίζουν και να προωθούν τις δημοκρατικές αξίες στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης μέσα από το παιχνίδι και να υιοθετούν τους ακόλουθους ρόλους όταν αξιοποιούν την παιγνιώδη διδασκαλία:

- α) ο παιδαγωγός ως προμηθευτής, ο οποίος προσφέρει στους μαθητές του ένα ποιοτικό μαθησιακό περιβάλλον με ποικίλα ερεθίσματα, εκπαιδευτικά υλικά και παιγνιώδεις δραστηριότητες (Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012),
- β) ο παιδαγωγός ως διαχειριστής της σκηνής, ο οποίος οργανώνει το περιβάλλον παιχνιδιού, καθορίζει την περιοχή και τον χρόνο παιχνιδιού, θέτει όρια και κανόνες και κρίνει ποιες δραστηριότητες είναι απαραίτητο να διεξαχθούν (Jones & Reynolds, 1992),
- γ) ο παιδαγωγός ως μεσάζων, ο οποίος διευκολύνει και ενισχύει την έκφραση, την επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών (Σακελλαρίου, 2016),
- δ) ο παιδαγωγός ως παρατηρητής, ο οποίος παρατηρεί το παιδικό παιχνίδι για να κατανοήσει και να αξιολογήσει το μαθησιακό και αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών. Η παρατήρηση βοηθά αφενός τον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει, να ξεκινήσει και να επεκτείνει κατάλληλες εμπειρίες που θα υποστηρίξουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών και αφετέρου να αλλάξει το περιβάλλον παιχνιδιού, έτσι ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του (Σακελλαρίου, 2012) και
- ε) ο παιδαγωγός ως συμμετέχων, ο οποίος συμμετέχει στο παιδικό παιχνίδι, προκειμένου να διευκολύνει τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο παιδικό παιχνίδι και η αλληλεπίδρασή τους με τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των δημοκρατικών αξιών από τα παιδιά (Percy-Smith & Thomas, 2009).

Βασικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι, ακόμη, να δείχνει σεβασμό στο παιχνίδι και τις πρωτοβουλίες των παιδιών και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των παιδιών και των γονέων τους στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού, καθώς με την ενεργητική συμμετοχή προάγονται βασικές δημοκρατικές αξίες και αντιμετωπίζονται συμμετοχικά όλες οι δημοκρατικές διαδικασίες (Lobman, 2006).

Το παιχνίδι αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών. Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα στην ελληνική βιβλιογραφία είναι ελάχιστα στην προσχολική εκπαίδευση για το παιχνίδι ως διδακτικό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου (Κατσιάβου, 2017· Παπαδιονυσίου, 2014). Η παρούσα μελέτη συμβάλλει προς αυτήν την κατεύθυνση.

Μεθοδολογία

Το Δείγμα της Έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 66 Νηπιαγωγοί (N:66) που εργάζονταν σε δημόσια νηπιαγωγεία του Νομού Ιωαννίνων, είχαν από 10 έως 20 χρόνια διδακτικής εμπειρίας και είχαν παρακολουθήσει Πρόγραμμα Σπουδών πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στο πλαίσιο των βασικών σπουδών τους και 64 μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, τεταρτοετείς προπτυχιακοί φοιτητές (N:64) που φοιτούσαν στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και είχαν ολοκληρώσει την υποχρεωτική Πρακτική Άσκηση σε νηπιαγωγεία. Το δείγμα επιλέχθηκε τυχαία και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική. Η μελέτη διεξήχθη από τον Δεκέμβριο του 2016 έως και τον Μάρτιο του 2017. Η πλειοψηφία

των νηπιαγωγών (75%) και η πλειοψηφία των φοιτητών (64%) έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια παιχνιδιού.

Ερευνητικά Εργαλεία

Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων της έρευνας αποτέλεσε το Ερωτηματολόγιο με 10 ερωτήσεις «κλειστού» τύπου [ερωτήσεις τύπου Ναι-Όχι, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ερωτήσεις της πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (Ποτέ, Σπάνια, Μερικές φορές, Συχνά, Πάντα)] και με 3 ερωτήσεις «ανοικτού» τύπου [α) Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχεδιασμό παιχνιδιών-αντικειμένων και δραστηριοτήτων παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο, β) Προώθηση δημοκρατικών αξιών στο νηπιαγωγείο μέσω του παιχνιδιού και γ) Η συμβολή του ελεύθερου και του οργανωμένου παιχνιδιού στη διδασκαλία των δημοκρατικών αξιών στο νηπιαγωγείο] έπειτα από διεξοδική μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας (Σακελλαρίου, 2016· Wood, 2014).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη: i) γενικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα (ιδιότητα, χρόνια διδακτικής υπηρεσίας, κύκλοι επιμορφωτικών σπουδών εκπαιδευτικών) και ii) ερωτήσεις για το παιχνίδι στο δημοκρατικό νηπιαγωγείο. Οι βασικοί άξονες του ερωτηματολογίου, στους οποίους είναι κατανεμημένες οι ερωτήσεις είναι οι εξής: α) Η αξιοποίηση της παιγνιώδους διδασκαλίας στο δημοκρατικό νηπιαγωγείο, β) Ο σχεδιασμός της διδακτικής του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο, γ) Η αξιολόγηση της διδακτικής του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο, δ) Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο, ε) Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο και στ) Η προώθηση των δημοκρατικών αξιών στο νηπιαγωγείο μέσω του παιχνιδιού.

Ανάλυση των δεδομένων της Έρευνας

Οι απαντήσεις στα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και επεξεργάστηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS 20 και ανάλογα με την περίπτωση έγινε η ανάλυσή τους. Οι ερευνήτριες προκειμένου να αναλύσουν τις απαντήσεις σε ανοικτού τύπου ερωτήματα ακολούθησαν μερικά βήματα. Σε πρώτη φάση, συγκέντρωσαν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις υπό ανάλυση ερωτήσεις και τις κατέγραψαν σε ειδικό φύλλο. Στη συνέχεια, μελέτησαν τις απαντήσεις και δημιούργησαν βασικές κατηγορίες/ομάδες απαντήσεων με βάση το περιεχόμενό τους, με μέλημα να μην υπάρξει απώλεια πληροφόρησης και ταυτόχρονα να ενσωματωθούν στην ίδια κατηγορία οι απαντήσεις με το ίδιο περιεχόμενο. Τέλος, κωδικοποίησαν τις ομάδες απαντήσεων του ερωτηματολογίου, τις ανέλυσαν με τη βοήθεια του SPSS και οδηγήθηκαν στη εξαγωγή συμπερασμάτων μέσω ποσοστών.

Pearson chi square test

Εφαρμόστηκε ο χ^2 έλεγχος ανεξαρτησίας για τον έλεγχο της ύπαρξης σχέσης μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών, όπου για τον υπολογισμό του επιπέδου σημαντικότητας p και αναλόγως της απόλυτης συχνότητας των απαντήσεων που παρατηρήθηκαν, εφαρμόστηκε ο ασύμπτωτος έλεγχος pearson. Αν $p < 0,05$ θα δεχόμαστε σε επίπεδο σημαντικότητας ότι οι απαντήσεις έχουν στατιστική διαφορά στις δύο κατηγορίες, ενώ αν $p > 0,05$ δεν θα υπάρχει διαφορά.

Αποτελέσματα

Αξιοποίηση της παιγνιώδους διδασκαλίας στο δημοκρατικό νηπιαγωγείο

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών και η πλειοψηφία των φοιτητών αξιοποιούν συχνά την παιγνιώδη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο, ενώ πολύ λιγότεροι φοιτητές και ακόμη λιγότεροι νηπιαγωγοί την αξιοποιούν μερικές φορές (βλ. πίνακα 1). Από τον έλεγχο χ^2 δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των συμμετεχόντων ($p = 0,016$).

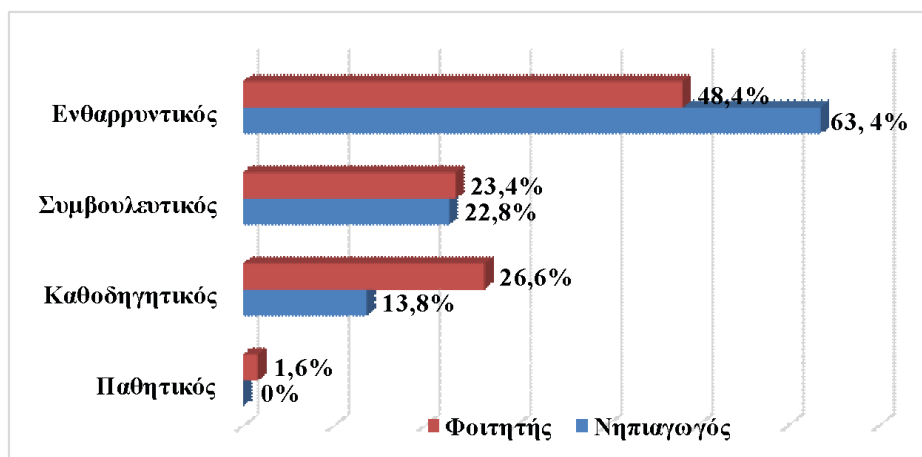
Πίνακας 1: «Απόψεις Νηπιαγωγών και Φοιτητών (μελλοντικών νηπιαγωγών) για την αξιοποίηση της παιγνιώδους διδασκαλίας στο δημοκρατικό νηπιαγωγείο»

			Ιδιότητα	
			Νηπιαγωγός	Φοιτητής
Αξιοποίηση της παιγνιώδους διδασκαλίας στο δημοκρατικό νηπιαγωγείο	Σπάνια	Ποσοστό %	0%	3,1%
	Μερικές φορές	Ποσοστό %	12,1%	23,4%
	Συχνά	Ποσοστό %	77,3%	51,6%
	Πάντα	Ποσοστό %	10,6%	21,9%
Άθροισμα		Ποσοστό %	100%	100%

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχεδιασμό παιχνιδιών-αντικειμένων και δραστηριοτήτων παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο

Η πλειονότητα των νηπιαγωγών και η πλειονότητα των φοιτητών έχουν ενθαρρυντικό ρόλο, όταν οι μαθητές τους επιθυμούν να σχεδιάσουν παιγνιώδεις δραστηριότητες και παιχνίδια-αντικείμενα στο νηπιαγωγείο. Η μειονότητα των φοιτητών έχει παθητικό ρόλο, ενώ η μειονότητα των νηπιαγωγών έχει καθοδηγητικό ρόλο (βλ. γράφημα 1). Από τον έλεγχο χ^2 δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των συμμετεχόντων ($p = 0,165$).

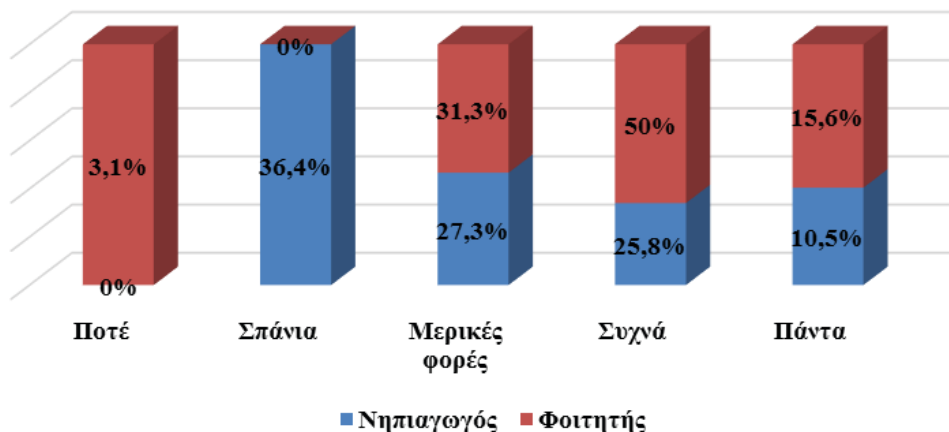
Γράφημα 1: «Απόψεις Νηπιαγωγών και Φοιτητών (μελλοντικών νηπιαγωγών) για τον ρόλο τους στον σχεδιασμό παιχνιδιών-αντικειμένων και δραστηριοτήτων παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο»



Σχεδιασμός σχολικών περιβαλλόντων παιχνιδιού μαζί με τα παιδιά

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών ενθαρρύνει σπάνια τα παιδιά να συμμετέχουν στον σχεδιασμό του σχολικού περιβάλλοντος παιχνιδιού, ενώ η πλειοψηφία των φοιτητών τα ενθαρρύνει συχνά (βλ. γράφημα 2). Από τον έλεγχο χ^2 υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των συμμετεχόντων ($p = 0,000$).

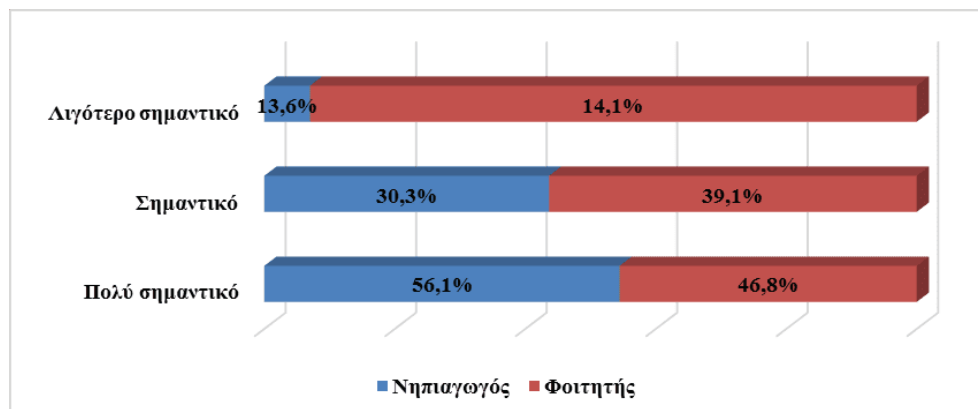
Γράφημα 2: «Απόψεις Νηπιαγωγών και Φοιτητών (μελλοντικών νηπιαγωγών) για τον σχεδιασμό σχολικών περιβαλλόντων παιχνιδιού μαζί με τα παιδιά»



Εμπλοκή παιδιών σε ελεύθερες ομαδο-συνεργατικές δραστηριότητες παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών και η πλειοψηφία των φοιτητών θεωρούν πολύ σημαντική την εμπλοκή των παιδιών σε ελεύθερες ομαδο-συνεργατικές δραστηριότητες παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο (βλ. γράφημα 3). Από τον έλεγχο χ^2 δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των συμμετεχόντων ($p = 0,534$).

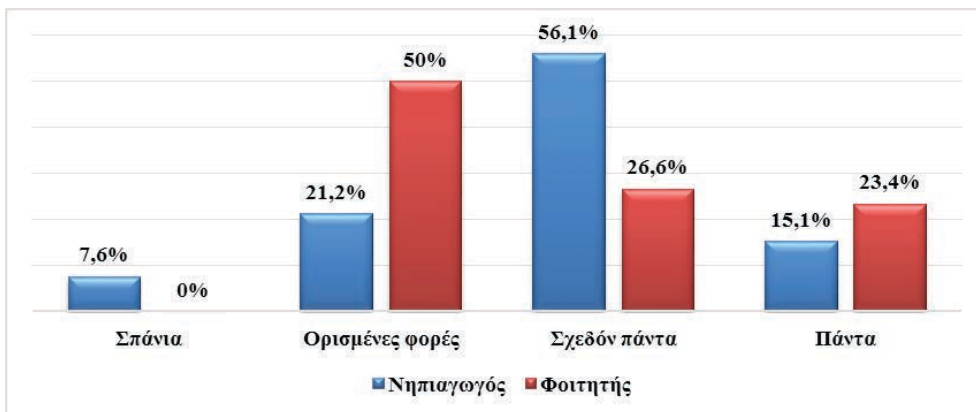
Γράφημα 3: «Απόψεις Νηπιαγωγών και Φοιτητών (μελλοντικών νηπιαγωγών) για την εμπλοκή των παιδιών σε ελεύθερες ομαδο-συνεργατικές δραστηριότητες παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο»



Παροχή εκπαιδευτικού υλικού στα παιδιά προκειμένου να δημιουργούν τα δικά τους παιχνίδια-αντικείμενα στο νηπιαγωγείο

Η πλειονότητα των νηπιαγωγών παρέχει σχεδόν πάντα στα παιδιά εκπαιδευτικά υλικά για να δημιουργήσουν τα δικά τους παιχνίδια-αντικείμενα στο νηπιαγωγείο, ενώ η πλειονότητα των φοιτητών τους τα παρέχει ορισμένες φορές (βλ. γράφημα 4). Από τον έλεγχο χ^2 υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των συμμετεχόντων ($p = 0,000$).

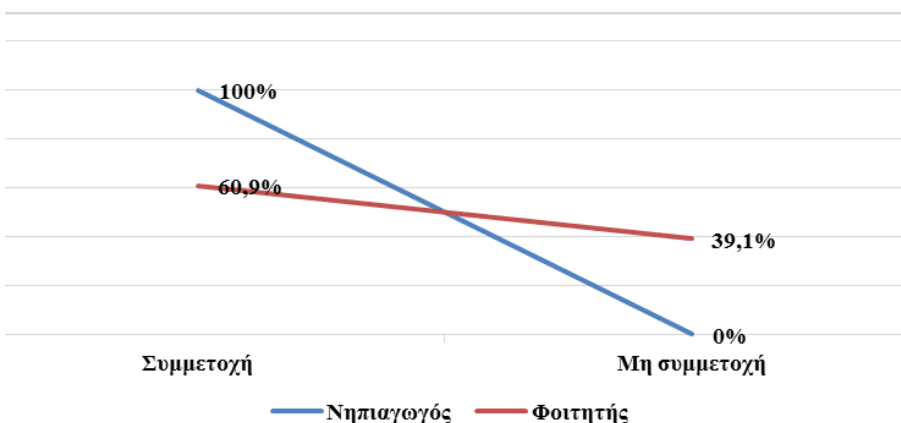
Γράφημα 4: «Απόψεις Νηπιαγωγών και Φοιτητών (μελλοντικών νηπιαγωγών) για την παροχή εκπαιδευτικού υλικού στα παιδιά προκειμένου να δημιουργούν τα δικά τους παιχνίδια-αντικείμενα στο νηπιαγωγείο»



Συμμετοχή εκπαιδευτικών στο παιδικό παιχνίδι

Όλοι οι νηπιαγωγοί και η πλειοψηφία των φοιτητών συμμετέχουν στο παιχνίδι των μαθητών τους, ενώ ένα μικρό ποσοστό των φοιτητών δεν φαίνεται να συμμετέχει (βλ. γράφημα 5). Από τον έλεγχο χ^2 υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των συμμετεχόντων ($p = 0,000$).

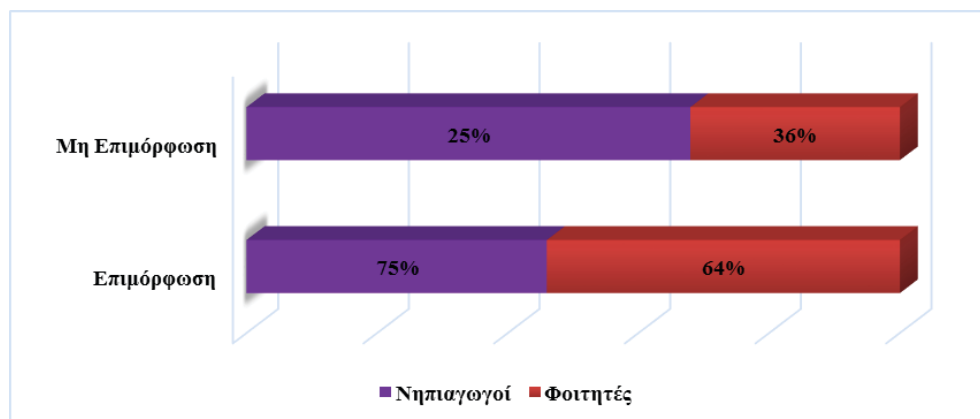
Γράφημα 5: «Απόψεις Νηπιαγωγών και Φοιτητών (μελλοντικών νηπιαγωγών) για τη συμμετοχή τους στο παιδικό παιχνίδι»



Το παιχνίδι ως μέσο αξιολόγησης της μάθησης των παιδιών στο νηπιαγωγείο

Οι νηπιαγωγοί και οι φοιτητές που έχουν επιμορφωθεί για την παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού, αξιοποιούν το παιχνίδι ως εργαλείο αξιολόγησης του μαθησιακού επιπέδου των παιδιών στο νηπιαγωγείο σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από τους νηπιαγωγούς και τους φοιτητές που δεν έχουν λάβει τη συγκεκριμένη επιμόρφωση (βλ. γράφημα 6).

Γράφημα 6: «Απόψεις Νηπιαγωγών και Φοιτητών (μελλοντικών νηπιαγωγών) για την αξιολόγηση της μάθησης των παιδιών μέσα από το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο»



Αυτοαξιολόγηση μαθητών στις δραστηριότητες παιχνιδιού

Η πλειονότητα των νηπιαγωγών παρακινεί μερικές φορές τα παιδιά να αξιολογούν τις επιδόσεις τους στις παιγνιώδεις δραστηριότητες, ενώ η πλειονότητα των φοιτητών τα παρακινεί σπάνια (βλ. πίνακα 2). Από τον έλεγχο χ^2 υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των συμμετεχόντων ($p = 0,000$).

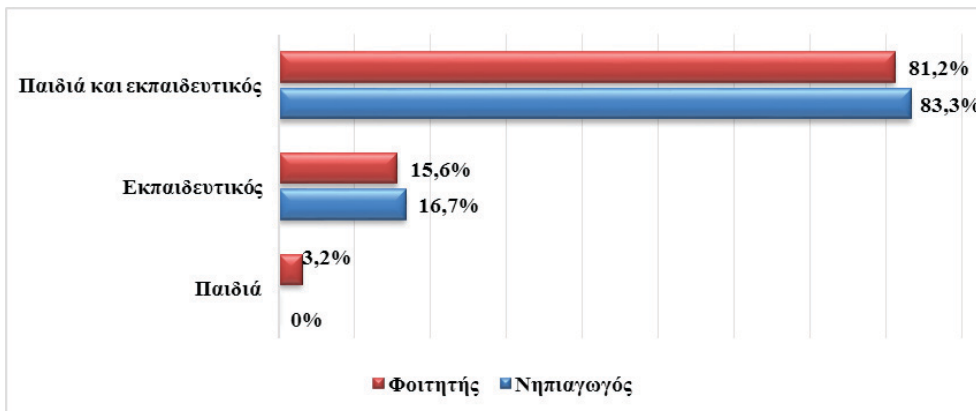
Πίνακας 2: «Απόψεις Νηπιαγωγών και Φοιτητών (μελλοντικών νηπιαγωγών) για την αξιοποίηση της παιγνιώδους διδασκαλίας στο δημοκρατικό νηπιαγωγείο»

			Ιδιότητα	
			Νηπιαγωγός	Φοιτητής
Αυτοαξιολόγηση μαθητών στις δραστηριότητες παιχνιδιού	Σπάνια	Ποσοστό %	4,5%	6,2%
	Μερικές φορές	Ποσοστό %	16,7%	53,1%
	Συχνά	Ποσοστό %	56,1%	18,8%
	Πάντα	Ποσοστό %	22,7%	21,9%
Άθροισμα		Ποσοστό %	100%	100%

Επιλογή παιχνιδιών-αντικειμένων και δραστηριοτήτων παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών και η πλειοψηφία των φοιτητών επιλέγουν μαζί με τα παιδιά τα παιχνίδια-αντικείμενα και τις δραστηριότητες παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο (βλ. γράφημα 7). Από τον έλεγχο χ^2 δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των συμμετεχόντων ($p = 0,350$).

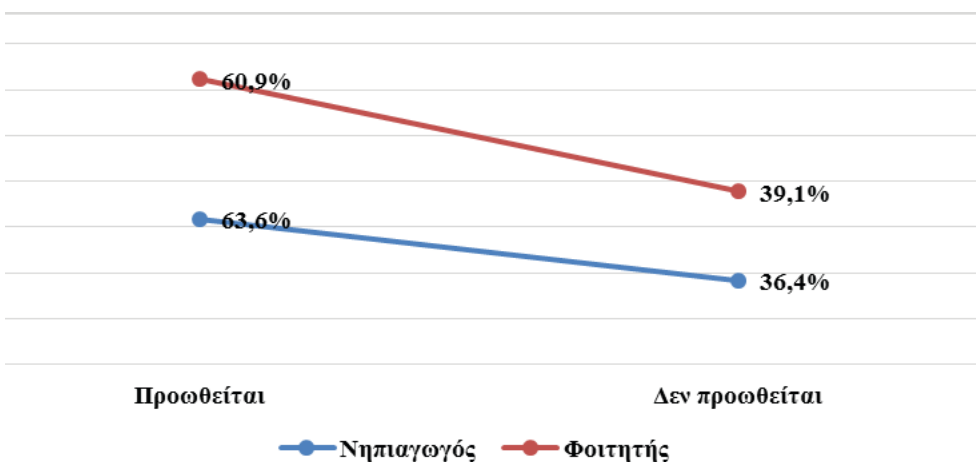
Γράφημα 7: «Απόψεις Νηπιαγωγών και Φοιτητών (μελλοντικών νηπιαγωγών) για την επιλογή παιχνιδιών-αντικειμένων και δραστηριοτήτων παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο»



Παιχνίδι με συμμαθητές του αντίθετου φύλου στο νηπιαγωγείο

Η πλειονότητα των νηπιαγωγών και η πλειονότητα των φοιτητών προωθούν το παιχνίδι ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικού φύλου στο νηπιαγωγείο (βλ. γράφημα 8). Από τον έλεγχο χ^2 δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των συμμετεχόντων ($p = 0,751$).

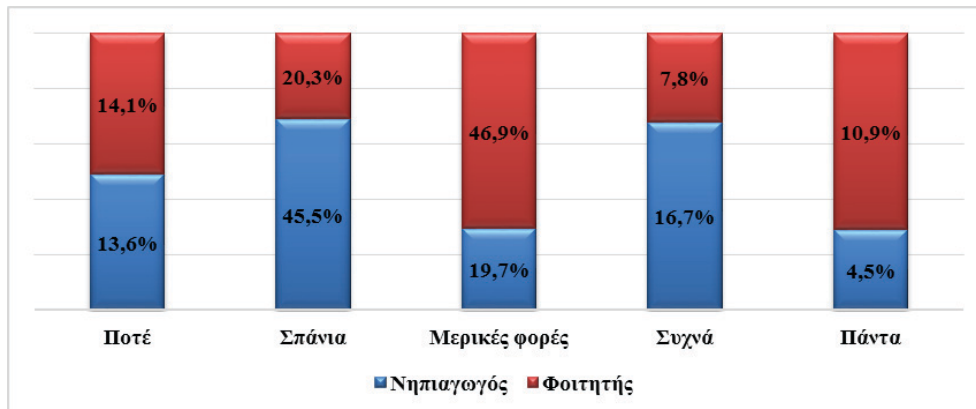
Γράφημα 8: «Απόψεις Νηπιαγωγών και Φοιτητών (μελλοντικών νηπιαγωγών) για το παιχνίδι με συμμαθητές του αντίθετου φύλου στο νηπιαγωγείο»



Συμμετοχή γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών ενθαρρύνει σπάνια τους γονείς των παιδιών να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο, ενώ η πλειοψηφία των φοιτητών τους ενθαρρύνει μερικές φορές (βλ. γράφημα 9). Από τον έλεγχο χ^2 υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των συμμετεχόντων ($p = 0,002$).

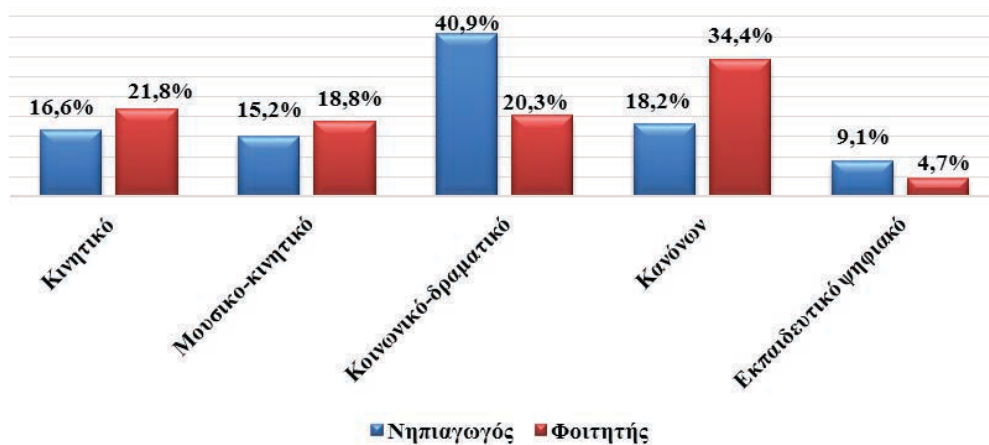
Γράφημα 9: «Απόψεις Νηπιαγωγών και Φοιτητών (μελλοντικών νηπιαγωγών) για την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο»



Πρώθηση δημοκρατικών αξιών στο νηπιαγωγείο μέσω του παιχνιδιού

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών αξιοποιεί περισσότερο το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι για να διδάξει τις δημοκρατικές αξίες στα παιδιά, ενώ η πλειοψηφία των φοιτητών αξιοποιεί το παιχνίδι κανόνων. Η μειονότητα των νηπιαγωγών αλλά και η μειονότητα των φοιτητών αξιοποιούν περισσότερο το εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι (βλ. γράφημα 10).

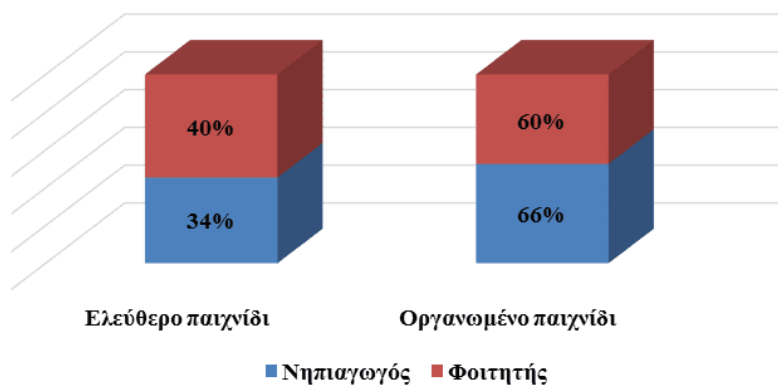
Γράφημα 10: «Απόψεις Νηπιαγωγών και Φοιτητών (μελλοντικών νηπιαγωγών) για την προώθηση των δημοκρατικών αξιών στο νηπιαγωγείο μέσω του παιχνιδιού»



Η συμβολή του ελεύθερου και του οργανωμένου παιχνιδιού στη διδασκαλία των δημοκρατικών αξιών στο νηπιαγωγείο

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών και η πλειοψηφία των φοιτητών θεωρούν ότι το οργανωμένο παιχνίδι είναι πιο σημαντικό από το ελεύθερο παιχνίδι στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας του νηπιαγωγείου και ότι συμβάλλει περισσότερο στη διδασκαλία των δημοκρατικών αξιών («Με το οργανωμένο παιχνίδι προάγονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι και τα νήπια μαθαίνουν την αξία της ομαδικότητας, της ισότητας, της συλλογικότητας και της συνεργασίας», «Η σημασία του οργανωμένου παιχνιδιού είναι εξαιρετικά σημαντική, αφού το παιδί μαθαίνει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του, μαθαίνει να συνεργάζεται, να τηρεί κανόνες, να αναγνωρίζει λάθη του και να βελτιώνεται κάθε φορά»). Αντιθέτως, η μειονότητα των νηπιαγωγών και η μειονότητα των φοιτητών θεωρούν ότι το ελεύθερο παιχνίδι συμβάλλει περισσότερο στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών και στη διδασκαλία των δημοκρατικών αξιών στο νηπιαγωγείο («Το ελεύθερο παιχνίδι συμβάλλει στην ενίσχυση της δημιουργικότητας των παιδιών και διευκολύνει την ελεύθερη έκφρασή τους, καθώς και την ανάληψη πρωτοβουλιών», «Το ελεύθερο παιχνίδι προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα επιλογής και τους επιτρέπει να ανεξαρτητοποιηθούν, να αυτοσχεδιάσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματα, τις απόψεις, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους») (βλ. γράφημα 11).

Γράφημα 11: «Απόψεις Νηπιαγωγών και Φοιτητών (μελλοντικών νηπιαγωγών) για τη συμβολή του ελεύθερου και του οργανωμένου παιχνιδιού στη διδασκαλία των δημοκρατικών αξιών στο νηπιαγωγείο»



Συζήτηση/Συμπεράσματα

Το παιχνίδι αποτελεί το πιο ισχυρό μέσο έκφρασης των παιδιών, αναπόσπαστη δραστηριότητα της καθημερινότητάς τους και βασικό όχημα για την μάθηση και την ανάπτυξή τους (Ζάραγκας & Αγγελάκη, 2017). Οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών και γι' αυτό φαίνεται να εφαρμόζουν την παιγνιώδη διδασκαλία στο δημοκρατικό σχολείο.

Νηπιαγωγοί και μελλοντικοί νηπιαγωγοί (φοιτητές) αξιοποιούν στο νηπιαγωγείο ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού, προκειμένου να διδάξουν στα παιδιά τις δημοκρατικές αξίες. Δίνουν, ωστόσο, ιδιαίτερη έμφαση στις οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού, γιατί κατά την άποψή τους συμβάλλουν περισσότερο στη μάθηση και βοηθάνε τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τις δημοκρατικές αξίες. Η εν λόγω άποψη υποστηρίζεται εν μέρει και

μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία (Fisher, Hirsh-Pasek, Newcombe, & Golinkoff, 2013), καθώς, ένα μέρος της τονίζει την αξία του ελεύθερου παιχνιδιού, στην ανάπτυξη της ελεύθερης σκέψης και της δημοκρατικής συνείδησης των παιδιών (Veiga, Neto, & Rieffec, 2016).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας παρέχουν ποικίλα εκπαιδευτικά υλικά παιχνιδιού στα παιδιά, προκειμένου να δημιουργήσουν τα δικά τους παιχνίδια-αντικείμενα στο νηπιαγωγείο και τα ενθαρρύνουν να εμπλέκονται σε ελεύθερες ομαδο-συνεργατικές δραστηριότητες. Αυτό καταδεικνύει ότι αναγνωρίζουν τη συμβολή του ομαδικού παιχνιδιού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών, στην κοινωνικοποίηση και την ελεύθερη έκφρασή τους, καθώς και στην προώθηση βασικών δημοκρατικών αξιών (συλλογικότητα, ομαδικότητα, συνεργασία) (Gardner-Neblett et al., 2016· Sousa & Oxley, 2019).

Εκπαιδευτικοί και υποψήφιοι εκπαιδευτικοί (φοιτητές) συμμετέχουν στο παιδικό παιχνίδι και ενθαρρύνουν τα παιδιά να σχεδιάζουν δραστηριότητες παιχνιδιού και παιχνίδια-αντικείμενα στο νηπιαγωγείο. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί είναι απρόθυμοι να συμπεριλάβουν τους μαθητές τους στο σχεδιασμό των σχολικών περιβαλλόντων παιχνιδιού. Τα ευρήματα της μελέτης μας συμφωνούν με ευρήματα άλλων μελετών (Muela, Larrea, Miranda, & Barandiaran, 2019) που καταδεικνύουν, ότι τα προσχολικά περιβάλλοντα παιχνιδιού τείνουν να σχεδιάζονται από την οπτική των ενηλίκων, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των παιδιών. Ο σχεδιασμός, όμως, των περιβαλλόντων παιχνιδιού, θα πρέπει να γίνεται από τον εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τα παιδιά, καθώς η συμμετοχική προσέγγιση βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν μια έγκαιρη και ουσιαστική εμπειρία στις δημοκρατικές αξίες και αποτελεί σημαντικό δείκτη ποιότητας της εκπαίδευσης (Loizou & Charalambous, 2017).

Οι νηπιαγωγοί και οι μελλοντικοί νηπιαγωγοί (φοιτητές) που έχουν επιμορφωθεί για την παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού, αξιολογούν τη μάθηση των παιδιών μέσα από το παιχνίδι σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό, από τους νηπιαγωγούς και τους φοιτητές, που δεν έχουν λάβει τη συγκεκριμένη επιμόρφωση. Οι μελλοντικοί νηπιαγωγοί (φοιτητές) σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς αναγνωρίζουν λιγότερο τη σημασία της αυτοαξιολόγησης των μαθητών στις δραστηριότητες παιχνιδιού, γεγονός που οφείλεται είτε στην ελλιπή γνώση του περιεχομένου των Προσχολικών Προγραμμάτων Σπουδών, είτε στην ελλιπή διδακτική τους εμπειρία.

Γίνεται αντιληπτό, ότι οι νηπιαγωγοί αμφιταλαντεύονται σε θέματα αξιολόγησης παιχνιδιών, και γι' αυτόν το λόγο είναι αναγκαίο να υλοποιούνται προγράμματα επιμόρφωσης, με βασικό αντικείμενο επιμόρφωσης «το παιχνίδι». Η ουσιαστική επιμόρφωση θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν κατάλληλα την παιγνιώδη διδασκαλία και να εφαρμόζουν στο νηπιαγωγείο παιγνιώδεις δραστηριότητες που θα προάγουν τη συμμετοχική δημοκρατία και τη συλλογικότητα, έτσι ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν την έννοια του θεσμού της δημοκρατίας, μέσα από την «παιδαγωγική του παιχνιδιού».

Επιπλέον, τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα θα πρέπει να προσφέρουν στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς μαθήματα για την παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού, προκειμένου να μάθουν πώς να εφαρμόζουν στην πράξη την εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού και πώς να προσαρμόζουν τους στόχους και τη μεθοδολογία τους ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών τους (Sakellariou & Βαπου, 2020).

Νηπιαγωγοί και μελλοντικοί νηπιαγωγοί (φοιτητές) συναποφασίζουν με τους μαθητές τους για την επιλογή των δραστηριοτήτων παιχνιδιού και των παιχνιδιών-αντικειμένων στο νηπιαγωγείο. Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, δεν θεωρούν σημαντική τη συνεργασία τους με τους γονείς για θέματα παιχνιδιού, σε αντίθεση με τους φοιτητές που τη θεωρούν σημαντική. Η εμπλοκή, όμως, των γονέων, των παιδιών και των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι αναγκαία, καθώς συμβάλλει στον εκσυγχρονισμό του δημοκρατικού σχολείου και στη βελτίωση της ποιότητας των προσχολικών περιβαλλόντων μάθησης (Pascal & Bertram, 2009).

Συμπερασματικά, η μελέτη διερεύνησε τις απόψεις νηπιαγωγών που εργάζονταν σε δημόσια νηπιαγωγεία του Νομού Ιωαννίνων, είχαν από 10 έως 20 χρόνια διδακτικής εμπειρίας και είχαν παρακολουθήσει Πρόγραμμα Σπουδών πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στο πλαίσιο των βασικών σπουδών τους και υποψήφιων νηπιαγωγών (τεταρτοετών φοιτητών) που φοιτούσαν στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και είχαν ολοκληρώσει την υποχρεωτική Πρακτική Άσκηση σε νηπιαγωγεία, για την αξιοποίηση του παιχνιδιού στο δημοκρατικό νηπιαγωγείο και την ισότιμη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία με βάση τη διδακτική του παιχνιδιού. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Περιφερειακή Ενότητα της Ηπείρου, ωστόσο, είναι σημαντικό να διεξαχθούν επιπλέον έρευνες και σε άλλες περιοχές της ελληνικής επικράτειας, προκειμένου να καταστεί δυνατή μια ευρύτερη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας και να ενισχυθεί η αξιοπιστία της. Σε μελλοντική μας έρευνα στοχεύουμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το παιχνίδι στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο του δημοκρατικού Νηπιαγωγείου, όσο και του δημοκρατικού Δημοτικού Σχολείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Carroll, P., Calder-Dawe, O., Witten, K., & Asiasiga, L. (2019). A prefigurative politics of play in public places: children claim their democratic right to the city through play. *Space and culture*, 22(3), 294-307.
- Cheng, M. F., & Johnson, J. E. (2010). Research on children's play: Analysis of developmental and early education journals from 2005 to 2007. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 249-259.
- Davey, C., & Lundy, L. (2011). Towards greater recognition of the right to play: An analysis of article 31 of the UNCRC. *Children @ Society*, 25(1), 3-14.
- Emilson, A., & Johansson, E. (2018). Values in Nordic early childhood education: Democracy and the child's perspective. In *International handbook of early childhood education* (pp. 929-954). Springer, Dordrecht.
- Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N., & Golinkoff, R.M. (2013). Taking shape: Supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child Development*, 84(6), 1872-1878.
- Gardner-Neblett, N., Holochwost, S. J., Gallagher, K. C., Iruka, I. U., Odom, S. L., & Pungello, E. P. (2016). Guided versus Independent Play: Which Better Sustains Attention among Infants and Toddlers? *Society for Research on Educational Effectiveness*.

- Johnson, J. E., & Wu, V. M. H. (2019). Perspectives on Play in Early Childhood Care and Education. *The Wiley Handbook of Early Childhood Care and Education*.
- Jones, E., & Reynolds, G. (1992). *The play's the thing: Teachers' roles in children's play*. Teachers College Press.
- Jung, E., & Jin, B. (2014). Future professionals' perceptions of play in early childhood classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(3), 358-376.
- Kloss, D. (2018). The Culture of the Independent Progressive School. *International Journal of Progressive Education*, 14(1), 201-219.
- Lester, S., & Russell, W. (2010). *Children's Right to Play: An Examination of the Importance of Play in the Lives of Children Worldwide. Working Papers in Early Childhood Development*, No. 57. Bernard van Leer Foundation. PO Box 82334, 2508 EH, The Hague, The Netherlands.
- Lobman, C. L. (2006). Improvisation: An analytic tool for examining teacher-child interactions in the early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 455-470.
- Loizou, E., & Avgitidou, S. (2014). The Greek-Cypriot early childhood educational reform: introducing play as a participatory learning process and as children's right. *Early Child Development and Care* 184(12), 1884-1901.
- Loizou, E., & Charalambous, N. (2017). Empowerment pedagogy. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 440-452.
- Muela, A., Larrea, I., Miranda, N., & Barandiaran, A. (2019). Improving the quality of preschool outdoor environments: getting children involved. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(3), 385-396.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 249-262.
- Percy-Smith, B., & Thomas, N. (2009). *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*. Routledge.
- Pui-Wah, D. (2010). Exploring the tactfulness of implementing play in the classroom: A Hong Kong experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(1), 69-82.
- Sakellariou, M., & Banou, M. (2020). Play within the Kindergarten Curriculum Of Greece: A comparative study on Kindergarten Educators and University Students. *European Journal of Education Studies*, 6(10), 207-231.
- Sousa, D., & Oxley, L. (2019). Democracy and early childhood: diverse representations of democratic education in post-dictatorship Portugal. *Educational Review*, 1-17.
- Veiga, G., Neto, C., & Rieffec, C. (2016). Preschoolers' free play - connections with emotional and social functioning. *The International Journal of Emotional Education*, 8(1), 48-62.
- Walsh, G., & Fallon, J. (2019). 'What's all the fuss about play'? Expanding student teachers' beliefs and understandings of play as pedagogy in practice. *Early Years*, 1-18.
- Wood, E. (2014). Free choice and free play in early childhood education: troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 4-18.
- Zachrisen, B. (2016). The contribution of different patterns of teachers' interactions to young children's experiences of democratic values during play. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 179-192.

Ελληνόγλωσσον

- Ζάραγκας, Χ., & Αγγελάκη, Α. (Επιμ.). (2017). *Παιγνιώδης μάθηση και διδακτική. Η ενσωμάτωση του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014α). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*.
- Κατσιάβου, Ε. (2017). *Το κουκλοθέατρο ως μέσο ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μια έρευνα δράσης στο 9ο Νηπιαγωγείο Τρίπολης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ναύπλιο: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Παπαδιονυσίου, Α. (2014). *Εξετάζοντας το παιχνίδι των παιδιών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος σε ένα νηπιαγωγείο: Η περίπτωση του παραδοσιακού παιχνιδιού* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Σακελλαρίου, Μ. (2012). *Εισαγωγή στη διδακτική της παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Γιακούδη.
- Σακελλαρίου, Μ. (Επιμ.) (2016). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σακελλαρίου, Μ., & Ρέντζου, Κ. (2012). *Διερεύνηση του ρόλου των ενηλίκων στο παιχνίδι των παιδιών, υπό το πρίσμα της έρευνας-δράσης. Στο 3ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής: «Η έρευνα στην παιδική ηλικία: Προσδιορίζοντας ένα νέο τοπίο»*. Ιωάννινα: Πεδίο.

Abstract

In a democratic school attitudes and values are developed with play as an educational means within the learning process. This study investigates Kindergarten Educators' and University Students' aspects on implementing play in a democratic kindergarten and also the equivalent participation of children in the educational process, based on play didactics. The findings of the research pointed out that both current and prospective educators exploit various play categories in order to teach the democratic values to children and that educators and pupils co-determine the selection of play activities and toy-objects in kindergarten. Nonetheless, the current Educators are reluctant to include children in the actual planning of play scholar environments and prospective Educators show only limited appreciation to the importance of self-evaluation of pupils during play activities.

Keywords: Play didactics, participatory democracy, kindergarten, current educators, prospective educators.

Αντιλήψεις και Διδακτικές Εφαρμογές Εκπαιδευτικών Ξένων Γλωσσών σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία της Αγγλικής, Γαλλικής και Γερμανικής Γλώσσας

Χάρις Τζιοβάρα

Υποψήφια Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
charistziouvara1@gmail.com

Σταυρούλα Καλδή

Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
kaldi@uth.gr

Βασιλική Γκολφινόπουλου

Υποψήφια Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
golvasoula@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών αναφορικά με τις διδακτικές τους επιλογές, τις μεθόδους και τις στρατηγικές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (Δ.Δ.) που ακολουθούν, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν το μάθημα της ξένης γλώσσας, νοσηματοδοτούν τη Δ.Δ. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα με 24 μη δομημένες συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών (δέκα αγγλικών, επτά γαλλικών και επτά γερμανικών) σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, αντιλήψεις, ξένες γλώσσες.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη σχολική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από τάξεις μικτών δυνατοτήτων μάθησης, πολυσυλλεκτικής κουλτούρας, διαφόρων ενδιαφερόντων, διαφορετικών θρησκευμάτων, πολλαπλών μαθησιακών προφίλ, μαθησιακών αναγκών και χαρακτηριστικών (Gregory & Charman, 2013). Τα σχολεία αποτελούν μια μικρογραφία της σύγχρονης κοινωνίας, στην οποία συνυπάρχουν πολίτες με διαφορετικά χαρακτηριστικά (Μάρκου, 1997· Γκόβαρης, 2011). Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας δεν έγκειται σε μια γραμμικά σχεδιασμένη διδακτική πρόταση που αντιστοιχεί στον μέσο μαθητή. Ένα από τα βασικότερα αρνητικά χαρακτηριστικά της παραδοσιακής διδασκαλίας είναι η προαναφερθείσα προσαρμογή και η εστίαση στο επίπεδο του μέσου μαθητή, γεγονός που άφηνε ακάλυπτες τις επιμέρους ανάγκες πολλών μαθητών (Rock, Gregg, Ellis & Gable, 2008).

Μια τέτοια προσέγγιση δε δύναται να ανταποκριθεί στις πολλαπλές διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες του κάθε μαθητή ως διαφορετική οντότητα (Haager & Klinger, 2005). Η πολυσυλλεκτικότητα και η ποικιλομορφία, που χαρακτηρίζει το μαθητικό δυναμικό των σχολικών τάξεων, καθιστά αναπόδραστη την ανάγκη απαγκίστρωσης από παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας και προτάσσει την αναγκαιότητα εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Δ.Δ.) (Βαστάκη, 2010· Smit & Humpert, 2012).

Ένα σχολείο για να είναι δημοκρατικό είναι απαραίτητο να μεριμνά για όλα τα παιδιά, να περιφρουρεί τα δικαιώματά τους και να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης (Τσιάκας, 2011· Γκόβαρης, 2011). Κατά αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται μια γόνιμη σύζευξη διδακτικής αποτελεσματικότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης με οδηγό τη φιλοσοφία της Δ.Δ. Σε αυτό το επίπεδο η Δ.Δ. προτείνεται ως το κατάλληλο διδακτικό πλαίσιο και συνιστά επιταγή και αναγκαιότητα για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο, καθώς μεγιστοποιεί τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες στις τάξεις μικτής ικανότητας και εστιάζει στον εντοπισμό των προσωπικών χαρακτηριστικών, των ιδιαιτεροτήτων, των κλίσεων και ατομικών δεξιοτήτων. Ως εκ τούτου, η Δ.Δ. χρησιμοποιεί γνωσιολογικά, πολιτισμικά και κοινωνικο-συναισθηματικά δεδομένα για να επιτύχει την ακαδημαϊκή αλλά και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη όλων των μαθητών μέσω της ενεργής συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Οι αλλαγές που παρουσιάζονται στις σύγχρονες κοινωνικές δομές καθιστούν απαραίτητες και τις αλλαγές στον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών. Τέτοιες είναι η διαμόρφωση πιο ελαστικών τρόπων διδασκαλίας αλλά και η συνεχής ενημέρωση και συνεργασία με γονείς και μαθητές (Manroudi, 2016). Η φράση του Αριστοτέλη «*Τίποτα πιο άνισο από την ίση μεταχείριση των άνισων*» φαντάζει στις μέρες μας πιο επίκαιρη από ποτέ, καθώς αποτυπώνει την σπουδαιότητα της Δ.Δ. στα σχολεία.

Επίσης, είναι αναγκαίος ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού ως προστάτη και τοποτηρητή της ισότητας όρων. Αυτό σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών καλείται να εξασφαλίσει ίσες ευκαιρίες τόσο σε επίπεδο προσβασιμότητας σε υλικά και μέσα, όσο και σε επίπεδο διασφάλισης του ίσου δικαιώματος όλων των μαθητών να βιώνουν συναισθήματα αναγνώρισης, σεβασμού και στήριξης από τον εκπαιδευτικό και να έχουν βιώματα επιτυχίας (Lynch & Baker, 2005· Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Το διδακτικό ρεπερτόριο του κάθε εκπαιδευτικού μπορεί να αποτελέσει ένα σημείο αναφοράς για να κατοχυρωθεί η δημοκρατικότητα εντός της σχολικής τάξης δεδομένου του ότι υπάρχει πληθώρα στρατηγικών διαφοροποίησης, που μπορεί να χρησιμοποιήσει προς αυτή την κατεύθυνση (George & Bennet, 2005).

Θεωρητικό Πλαίσιο

Σύμφωνα με την Κουτσελίνη (2006) ο όρος «Διαφοροποίηση» αρχικά περιέγραφε την απόπειρα ταξινόμησης και διδασκαλίας των μαθητών σε ομάδες με βάση την ετοιμότητα τους (streaming) ή την ένταξή τους σε ομοιογενείς ομάδες ανά γνωστικό αντικείμενο (setting) και την ανάλογη διαφοροποίηση της εργασίας που πραγματοποιούνταν. Σταδιακά ο όρος απέκτησε άλλη διάσταση και μετουσιώθηκε σε μια δυναμική προσπάθεια που συνιστά και ηθική δέσμευση των εκπαιδευτικών για αποτελεσματική διδασκαλία απευθυνόμενη σε όλους τους μαθητές μέσα σε τάξεις που έχουν ετερογένεια και μαθητές μικτών ικανοτήτων.

Ακρογωνιαίο λίθο για τη Δ.Δ. αποτελεί η αποδοχή και ο σεβασμός της διαφορετικότητας των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός καλείται να μην καθορίζει τους στόχους α priori και ερήμην των μαθητών αλλά πρέπει να τους θέτει λαμβάνοντας υπόψη τη μαθησιακή τους ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντά τους, το μαθησιακό τους προφίλ και τις εκάστοτε μαθησιακές ανάγκες που προκύπτουν (Tomlinson, 2011· Smit & Humpert, 2012).

Η εφαρμογή της Δ.Δ. μπορεί να είναι αποτελεσματική, εάν ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει ένα σύνολο στοιχείων. Τα στοιχεία αυτά σχετίζονται με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις του εκπαιδευτικού αλλά και με κάποιες κατευθύνσεις που χρειάζεται ο ίδιος να ακολουθήσει κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της Δ.Δ. (Κουτσελίνη, 2008· Bellman, Foshay & Gremillion, 2014· Maeng & Bell, 2015).

Είναι απαραίτητο λοιπόν ο εκπαιδευτικός να κατέχει σε πολύ καλό βαθμό το αντικείμενο διδασκαλίας, να γνωρίζει τις κλίσεις, τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα, τις δεξιότητες, τα δυνατά σημεία των μαθητών και τις αδυναμίες τους, να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητές τους, να συνεργάζεται και να αλληλοεπιδρά κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Είναι αναγκαίο να διαφοροποιεί το περιεχόμενο, τη μαθησιακή διαδικασία, το περιβάλλον μάθησης αλλά και τα μαθησιακά αποτελέσματα και να φροντίζει να μεγιστοποιεί το χρόνο της ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών (Valiandes, 2015· Tomlinson, 2000).

Η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τη Δ.Δ. μπορεί να βρει αρωγό ένα μοντέλο διαφοροποίησης που προτείνει ο Taylor (2005). Συγκεκριμένα, τονίζεται η ανάγκη εστίασης στον τρόπο με τον οποίο οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί Μέσης Εκπαίδευσης μαθαίνουν πως κατά τη διδασκαλία μπορούν να δίνουν έμφαση σε τρία σημεία. Αυτά είναι η κατάκτηση του περιεχομένου από τους μαθητές (το τι διδάσκουν), η διαδικασία (το πώς το διδάσκουν) και τα προϊόντα της διδασκαλίας (ποια είναι τα τεκμήρια).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές στρατηγικές και τεχνικές για Δ.Δ., οι οποίες μπορούν να αποβούν ιδιαιτέρως χρήσιμες για τους εκπαιδευτικούς. Κάποιες ενδεικτικές είναι ο σχεδιασμός μαθήματος με βάση την ιεράρχηση δραστηριοτήτων (hierarchical order of activities), η ασύγχρονη εργασία και μάθηση (asynchronous work and learning), η ρουτίνα εργασίας των μαθητών για την οικοδόμηση της νέας γνώσης στη Δ.Δ., οι διαβαθμισμένες δραστηριότητες (tiered activities), οι δραστηριότητες αγκυροβολίας (anchor activities), η ευέλικτη ομαδοποίηση (flexible grouping), οι ομάδες έρευνας, οι σταθμοί μάθησης (learning stations), οι δραστηριότητες επιλογής για το σπίτι, οι πίνακες επιλογής (Choice homework, choice activities, choice boards) (Dodge, 2005) κ.α.

Επίσης, κάποιες βοηθητικές τεχνικές είναι τα Δελτία Εισόδου -Εξόδου (Exit-Entrance slips), τα μαθησιακά στηρίγματα (learning braces), ΡΑΦΤ (Ρόλος-Ακροατήριο-Φόρμα-Τίτλος, (RAFT) και τρίλιζα (Tic-Tac-Toe) (Tomlinson, 2004· Tomlinson, 2010· Valiandes & Neophytou, 2017).

Ειδικότερα, οι πίνακες επιλογής απευθύνονται στις ατομικές προτιμήσεις των μαθητών, στα ταλέντα και τις δεξιότητές τους και τους δημιουργούν εσωτερικά κίνητρα να ασχοληθούν με την πτυχή του μαθήματος, που τους προσελκύει περισσότερο και ταιριάζει στο μαθησιακό τους στυλ. Ενδεικτικά παρατίθεται ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: «Πίνακας Επιλογών για Διαφορετικά Μαθησιακά Στυλ (Dodge, 2005)»

Ακουστικές Δραστηριότητες	Οπτικές Δραστηριότητες	Κινησθητικές Δραστηριότητες
Δίδαξε ένα μάθημα	Δημιούργησε ένα διαδικτυακό τόπο (Website)	Συγκέντρωσε έργα τέχνης που σχετίζονται με το θέμα ή φτιάξε μόνος σου
Βγάλε ένα λόγο	Δημιούργησε ένα φωτορεπορτάζ-φωτοπεριοδικό (photojournal)	Κάνε μια παρουσίαση-επίδειξη
Ετοίμασε ηχογραφήσεις	Ετοίμασε μια παρουσίαση σε powerpoint	Παρουσίασε ένα δελτίο ειδήσεων
Κάνε μια συνέντευξη	Σχεδίασε μια διαφήμιση ή αφίσα	Κάνε ένα βίντεο
Άκου μια ομιλία	Σχεδίασε ένα διάγραμμα	Παίξε ή δημιούργησε ένα παιχνίδι
Πάρε μέρος σε μια συζήτηση (debate)	Δημιούργησε μια έκθεση φωτογραφιών-εικόνων	Ταξινομήσε, ομαδοποίησε, κατηγοριοποίησε μια συλλογή πραγμάτων
Πάρε μέρος σε ένα πάνελ	Σχεδίασε ένα οπτικό χρονολόγιο	Κάνε υπόδυση ρόλου

Μια ακόμη πρόταση πίνακα επιλογών, ο οποίος βασίζεται στην ταξινόμηση των εκπαιδευτικών στόχων που πρότεινε ο εκπαιδευτικός ψυχολόγος Bloom παρατίθεται παρακάτω (Πίνακας 2). Η ταξινομία του Bloom διαχωρίζει τους εκπαιδευτικούς στόχους σε τρεις τομείς: το νοητικό-γνωστικό, το συναισθηματικό και το ψυχοκινητικό. Στόχος της ταξινομίας του Bloom είναι να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να συμβάλλουν στη δημιουργία μιας εκπαίδευσης πιο ολιστικής. Ειδικότερα στο νοητικό-γνωστικό τομέα η ταξινομία του Bloom έχει τη μορφή μιας πυραμίδας που δείχνει την ιεράρχηση των αναγκών και στη βάση της είναι η μάθηση.

Η ακριβής κατάταξη είναι η εξής: Μάθηση, Κατανόηση, Εφαρμογή, Ανάλυση, Σύνθεση, Αξιολόγηση. Ο Πίνακας 2 μπορεί να χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών που επιχειρούν να εφαρμόσουν Δ.Δ., για να κινητοποιήσουν τους μαθητές να επιλέξουν μια δραστηριότητα από κάθε επίπεδο και να τους βοηθήσει να κατανοήσουν καλύτερα τις πληροφορίες που λαμβάνουν κατά τη διδασκαλία. Ενδείκνυται, επίσης, για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας μέσα από λογοτεχνικά κείμενα.

Πίνακας 2: «Πίνακας Επιλογών με βάση την ταξινομία του Bloom (Dodge, 2005)»

<p>Επίπεδο Μάθησης</p> <ul style="list-style-type: none"> • Θυμήσου την ιστορία / τα γεγονότα • Κάνε καταγραφή των γεγονότων • Δώσε ορισμό... • Χαρακτήρισε τους ρόλους • Ονόμασε τις τοποθεσίες... 	<p>Επίπεδο Ανάλυσης</p> <ul style="list-style-type: none"> • Βάλε στη σειρά τα βήματα ή τα γεγονότα • Οργάνωσε τις πληροφορίες σε ένα σχεδιάγραμμα • Ομαδοποίησε, ταξινομήσε, κατηγοριοποίησε τις πληροφορίες • Βρες ομοιότητες και διαφορές • Διαφοροποίησε ή διάκρινε.
<p>Επίπεδο Κατανόησης</p> <ul style="list-style-type: none"> • Εξήγησε τη διαδικασία, το γεγονός, την έννοια. • Περίγραψε ποια είναι η βασική ιδέα του μαθήματος. • Παράφρασε τι άκουσες/διάβασες. 	<p>Επίπεδο Σύνθεσης</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σχεδίασε/ επινόησε/ σύνθεσε/δημιούργησε κάτι καινούργιο. • Πρότεινε μια εναλλακτική λύση ή ένα εναλλακτικό τέλος. • Πρότεινε τι θα γινόταν αν...; • Συνδύασε ιδέες για να προτείνεις κάτι καινούργιο.

<p>Επίπεδο Εφαρμογής</p> <ul style="list-style-type: none"> • Παρουσίασε ή αποτύπωσε αυτές τις πληροφορίες. • Δώσε κάποια παραδείγματα. • Λύσε... • Χρησιμοποίησε τον κανόνα, τη φόρμουλα ή την αρχή που διδάχτηκες • Κατασκεύασε ένα μοντέλο-δείγμα που φανερώνει όσα κατάλαβες. 	<p>Επίπεδο Αξιολόγησης</p> <ul style="list-style-type: none"> • Κρίνε τη σπουδαιότητα • Αξιολόγησε ποιο είναι το καλύτερο/ το χειρότερο/ το πιο σημαντικό/ το λιγότερο σημαντικό... • Βάλε με σειρά προτεραιότητας ή στη σωστή σειρά. • Συμβούλεψε-Κάνε σύσταση... • Συμφώνησε ή Διαφώνησε...
---	---

Οι μαθητές των σύγχρονων σχολείων μέσω ενδεδειγμένων δραστηριοτήτων πρέπει να διδάσκονται ολοκληρωμένες δεξιότητες, όπως να σκέφτονται κριτικά και να σχηματίζουν κρίσεις, να προβαίνουν σε επίλυση σύνθετων προβλημάτων, να λειτουργούν δημιουργικά και διαθεματικά και να παρουσιάζουν το σκεπτικό τους με επιχειρήματα, να επικοινωνούν, να συνεργάζονται, να χρησιμοποιούν με καινοτόμο τρόπο τη γνώση, τις πληροφορίες και τις διάφορες ευκαιρίες που συναντούν (Gregory & Charman, 2013· Καλδή & Κόνσολας, 2016). Κάποιες κατηγορίες και σχετικές δεξιότητες που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λάβουν υπόψη και να εντάξουν στις προσπάθειες εφαρμογών της Δ.Δ. παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: «Καλλιέργεια δεξιοτήτων μέσω της Δ.Δ. (Gregory @ Charman, 2013)»

Μάθηση και Καινοτομία	Ψηφιακός εγγραμματισμός	Καριέρα και Ζωή
<ul style="list-style-type: none"> • Κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων • Επικοινωνία • Συνεργασία 	<ul style="list-style-type: none"> • Κατάρτιση στη χρήση μέσων πληροφορίας και επικοινωνίας • Κατάρτιση σχετική με ψηφιακά -τεχνολογικά μέσα • Πληροφορία και επικοινωνία 	<ul style="list-style-type: none"> • Ευελιξία και προσαρμοστικότητα • Πρωτοβουλία και αυτοδιάθεση • Κοινωνική και διαπολιτισμική αλληλεπίδραση • Παραγωγικότητα και ανάληψη ευθυνών-λογοδοσία

Μέθοδος

Η μέθοδος που επιλέχτηκε ως η πιο κατάλληλη για την παρούσα έρευνα είναι η ποιοτική προσέγγιση με μη δομημένες συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών (αγγλικών, γαλλικών, γερμανικών) με τη δυνατότητα επανάληψης για διευκρινίσεις ή περαιτέρω δεδομένα. Τα βασικά ερωτήματα των συνεντεύξεων αφορούν το πώς οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί ορίζουν και κατανοούν τη Δ.Δ., την πρακτική εφαρμογή πιθανών διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας και την αναλυτική καταγραφή των απόψεών τους, των εμπειριών τους, των μεθόδων που εφαρμόζουν καθώς και των δυσκολιών και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν στα εργασιακά περιβάλλοντα, που επιχειρούν τις όποιες πρακτικές εφαρμογές. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε 24 εκπαιδευτικούς (10 αγγλικών, 7 γαλλικών και 7 γερμανικών) τα σχολικά έτη 2016-2017 και 2017-2018.

Αποτελέσματα/Συμπεράσματα

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών τόσο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διάκεινται ευμενώς απέναντι στη Δ.Δ., αλλά τονίζουν ότι η προετοιμασία ενός μαθήματος Δ.Δ. είναι εξαιρετικά απαιτητική και χρονοβόρα και για το λόγο αυτό δεν την εντάσσουν στον ημερήσιο προγραμματισμό σε καθη-

μερινή βάση αλλά σποραδικά. Σύμμαχος στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών προς αυτή την κατεύθυνση είναι η χρήση Τ.Π.Ε., αν και υπάρχουν αρκετές ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή στα σχολεία. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών τονίζουν πως η χρήση των οπτικο-ακουστικών μέσων συμβάλλει καθοριστικά στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

Αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητών, προέκυψε πως αυτή πραγματοποιείται κυρίως από παρατήρηση, συζήτηση με τους μαθητές, ερωτήσεις κι απαντήσεις, τεστ, κουίζ, ορθογραφία, διόρθωση των καθημερινών εργασιών τους αλλά και τετράδιο καταγραφής της ημερήσιας απόδοσης των μαθητών με μορφή ημερολογίου. Επιπρόσθετα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως πραγματοποιούν τεστ στην αρχή της χρονιάς για να αξιολογήσουν το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί του κλάδου των αγγλικών ανέφεραν πως δίνουν στους μαθητές και ερωτηματολόγιο ενδιαφερόντων. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας ενημερώνονται και από τους προηγούμενους συναδέλφους για τους μαθητές στην αρχή της χρονιάς, αλλά η ενημέρωση αυτή δεν είναι εφικτή στην περίπτωση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, που αλλάζουν κάθε χρόνο σχολείο ή καλούνται να παρουσιαστούν στη μέση της χρονιάς. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί του κλάδου των αγγλικών ανέφεραν πως χρησιμοποιούν κάποιες φορές τεχνική αξιολόγησης με χρήση χειρονομίας (Thumbs up, Thumbs horizontally, Thumbs down), χρήση Post-it και τεχνική KWL (What do I know? What do I want to learn? What did I learn?) για αυτοαξιολόγηση των μαθητών.

Όσον αφορά στα μαθητικά χαρακτηριστικά διαφορετικότητας, η πλειονότητα των συνεντευξιαζόμενων ανέφεραν πως υπάρχει διαφορετικό γνωστικό επίπεδο εντός των σχολικών τάξεων και αναφέρθηκαν στα κέντρα ξένων γλωσσών, στα οποία πηγαίνουν τα παιδιά και υπάρχουν βαθιά ριζωμένα μέσα στην ελληνική γονεϊκή νοοτροπία. Επιπλέον, τόνισαν την ύπαρξη μαθησιακών, αναπτυξιακών και ψυχοσυναισθηματικών δυσκολιών, οι οποίες σε συνδυασμό με τα διαφορετικά βιώματα των μαθητών, λειτουργούν συχνά ανασταλτικά στην πορεία τους προς τη μάθηση. Επιπρόσθετα, από τις συνεντεύξεις προέκυψε πως υπάρχουν παιδιά με διαφορετική εθνικότητα, κουλτούρα, γλώσσα, οικογενειακή και οικονομική κατάσταση.

Σε σχέση με τον προγραμματισμό της διδασκαλίας και τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανέφεραν πως ο προγραμματισμός γίνεται σε εβδομαδιαία βάση και όχι καθημερινά, δεν έχει αναλυτική μορφή αλλά επιγραμματική και τις περισσότερες φορές κινούνται στην τάξη εμπειρικά. Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών τόνισαν πως υπάρχει ευελιξία και αναπροσαρμογή των μαθησιακών στόχων. Πολλοί από τους συνεντευξιαζόμενους αναφέρθηκαν στην έλλειψη διδακτικού χρόνου, την ανάγκη συνεχόμενων δώρων διδασκαλίας στο ωρολόγιο πρόγραμμα και εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους για το γεγονός ότι συχνά τους διατίθεται η τελευταία ώρα του ωρολογίου προγράμματος. Τέσσερις εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως δημιουργούν αρχείο με έτοιμα σχέδια μαθήματος από προηγούμενες χρονιές, που τα αναπροσαρμόζουν και τα επικαιροποιούν. Συμπερασματικά, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών θεωρούν τον προγραμματισμό των μαθημάτων Δ.Δ. εξαιρετικά χρονοβόρο και απαιτητικό για να γίνεται σε καθημερινή βάση.

Σχετικά με τον τρόπο εργασίας των μαθητών οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως οι μαθητές εργάζονται κυρίως ατομικά ή σε ζεύγη και προτιμούν λιγότερο σε ομάδες, γιατί φοβού-

νται πως οι ομάδες εργασίας μπορούν να οδηγήσουν σε απειθαρχία, φασαρία και χαοτικό περιβάλλον. Η τάση για αποφυγή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης για τους ανωτέρω λόγους είναι εντονότερη σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και κυρίως Επαγγελματικών Λυκείων σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας, που την εφαρμόζουν περισσότερο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών ακολουθούν τα σχολικά εγχειρίδια, βγάζουν φωτοτυπίες από άλλα βιβλία και δεν χρησιμοποιούν αυθεντικό υλικό διδασκαλίας. Μια μειοψηφία εκπαιδευτικών του κλάδου των αγγλικών (τρεις εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) ανέφεραν πως χρησιμοποιούν υλικό από το διαδίκτυο, από wikis που αναρτούν συναδέλφοι εκπαιδευτικό υλικό, Pinterest, Websites και άλλες πηγές.

Όσον αφορά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών κατά την προσπάθειά τους να εφαρμόσουν τη Δ.Δ., δήλωσαν πως συχνά η ξένη γλώσσα αντιμετωπίζεται απαξιωτικά και ως δευτερεύον μάθημα από γονείς μαθητών αλλά και από συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων. Η ξένη γλώσσα τοποθετείται συχνά την τελευταία ώρα του ωρολογίου προγράμματος, γεγονός που οδηγεί σε έλλειψη διδακτικού χρόνου και ποιοτικής ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών λόγω ενδεχόμενης κούρασης, ενώ είθισται να τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών καθυστερημένα στα σχολεία με αποτέλεσμα να χάνονται πολλές διδακτικές ώρες, πριν καλυφθούν τα σχετικά κενά καθηγητών αγγλικών, γαλλικών και γερμανικών στα σχολεία. Επίσης, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που καλούνται να παρουσιάσουν στη μέση της σχολικής χρονιάς, χάνουν πιθανές επιμορφώσεις και σπάνια έρχονται σε επαφή με τους επιμορφωτές εκ των υστέρων. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών πολλές φορές συμπληρώνουν ωράριο σε πολλά διαφορετικά σχολεία και επιβαρύνονται με πολλές μετακινήσεις με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η ουσιαστική προσωπική επαφή κι επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών. Συνάμα, υπάρχει μια παγιωμένη νοοτροπία κυρίως στα ολοήμερα σχολεία πως μάθημα είναι η επίλυση ασκήσεων σε φωτοτυπία. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την ελληνική κουλτούρα του «φροντιστηρίου» φέρνει αντιμέτωπους τους εκπαιδευτικούς των ξένων γλωσσών με τη γονεϊκή επιφυλακτικότητα για την εφαρμογή της Δ.Δ. και την επικρατούσα αντίληψη πως το παιδί δε μαθαίνει σωστά την ξένη γλώσσα στο σχολείο.

Αναφορικά με την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών για τις μεθόδους Δ.Δ., οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως συχνά οι γονείς εισπράττουν την εφαρμογή της Δ.Δ. ως διάκριση εις βάρος των παιδιών τους ή αποκλεισμό τους από συγκεκριμένη δραστηριότητα, γιατί δεν ακολουθείται ακριβώς το ίδιο διδακτικό ρεπερτόριο σε όλα τα παιδιά. Επίσης, οι διδακτικές καινοτομίες αντιμετωπίζονται με καχυποψία από τους γονείς και συχνά ερμηνεύονται ως απόπειρα αποφυγής των υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών και εμβάθυνσης στη διδασκαλία. Η βαθμοθηρία που χαρακτηρίζει πολλούς γονείς και η εστίασή τους περισσότερο στην απόκτηση πτυχίων και λιγότερο στην επίτευξη των επικοινωνιακών στόχων είναι έντονη σύμφωνα με τους ξενόγλωσσους εκπαιδευτικούς και συχνά οδηγεί σε έλλειψη εσωτερικών κινήτρων στους μαθητές.

Μια ακόμη δυσκολία που καλούνται οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών να αντιμετωπίσουν είναι η συνεχής αλλαγή αίθουσας και η μεταφορά τεχνολογικού εξοπλισμού, αν αυτός υπάρχει, από τάξη σε τάξη. Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί το γεγονός πως στις συνεντεύξεις τονίστηκε ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών που διδάσκουν σε ώρες ολοήμερου δε συναντούν ποτέ τους συναδέλφους του πρωινού ωραρίου για να επέλθει

συνεργασία των συναδέλφων και προγραμματισμός από κοινού. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την παρουσία μεγάλου αριθμού παιδιών ανά τάξη, την ύπαρξη ψυχοσυναισθηματικών δυσκολιών στους μαθητές και την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς και προβλημάτων πειθαρχίας, ιδίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τα επαγγελματικά λύκεια. Οι εκπαιδευτικοί των ξένων γλωσσών καλούνται να παίρνουν πολλές μικροαποφάσεις (microdecisions) και έρχονται αντιμέτωποι με πολλές δυσκολίες και προκλήσεις δηλώνοντας μάλιστα πως συχνά υφίστανται ψυχολογική κούραση και εργασιακό στρες (burn-out).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί των ξένων γλωσσών στην πλειονότητά τους επισήμαναν πως το προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών πολλών τμημάτων ξένων γλωσσών εστίαζε κατά την φοίτησή τους σε θεωρητικά μαθήματα χωρίς πρακτική άσκηση. Αξίζει να αναφερθεί όμως πως ιδιαίτερη μνεία έγινε από καθηγητές γερμανικών για τον τομέα Διδακτικής του τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ και τονίστηκε πως η καλή διδακτική κατάρτιση αυτού του τμήματος αποτυπώθηκε και στα ποσοστά επιτυχίας των αποφοίτων στις εξετάσεις του ΑΣΕΠ. Οι εκπαιδευτικοί συχνά συγκρίνουν την εξατομικευμένη μάθηση με τη Δ.Δ. Από τις συνεντεύξεις προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί αγγλικών ήταν πιο εξοικειωμένοι με την Δ.Δ σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γαλλικών και γερμανικών και αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένες επιμορφώσεις εκπαιδευτικών. Οι επιμορφώσεις αυτές είχαν και πρακτικό ενδιαφέρον σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς γαλλικών και γερμανικών που ήταν λιγότερο εξοικειωμένοι με τη Δ.Δ. σε επίπεδο εφαρμογών και η αναφορά τους στη Δ.Δ. ήταν πιο θεωρητική και ασαφής. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αγγλικών κυρίως Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένες στρατηγικές (σταθμοί μάθησης, ευέλικτη ομαδοποίηση, διαβαθμισμένες δραστηριότητες, ομαδικές εργασίες σε e-twinning, προσαρμογή ερωτήσεων στο επίπεδο του μαθητή, επιτάχυνση, επιβράδυνση, βοηθητική χρήση ψηφιακών εργαλείων).

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Το εύρημα της έρευνας ότι οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών αναγνωρίζουν την ανάγκη εφαρμογής της Δ.Δ. αλλά δυσκολεύονται να την εφαρμόσουν συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας της Μαυρουδή (2016), στην οποία φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί αγγλικών συνειδητοποιούν την ετερογένεια των σχολικών τάξεων και την ανάγκη εφαρμογής της Δ.Δ. αλλά είναι κατά κύριο λόγο δασκαλοκεντρικοί στην πράξη. Επίσης, έγινε εμφανές ότι πολλοί εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών συγκρίνουν τη Δ.Δ. με την εξατομικευμένη διδασκαλία και αντιλαμβάνονται τη διαφοροποίηση ως απλό εμπλουτισμό της διδασκαλίας με ποικιλία δραστηριοτήτων.

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας παρατηρήθηκε δυσκολία εύρεσης εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών, που να δεχτούν να συμμετάσχουν στη διαδικασία της συνέντευξης. Αρκετοί από αυτούς είχαν αμυντική στάση και ήταν επιφυλακτικοί υπό τη σκέψη και το φόβο πως η ερευνήτρια αξιολογεί κατά κάποιο τρόπο το εκπαιδευτικό τους έργο. Η προσπάθεια των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών να εφαρμόσουν Δ.Δ. κάθε άλλο παρά εύκολη μπορεί να θεωρηθεί και δε θα πρέπει να υπονομεύεται από έλλειψη υποστήριξης από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και τους θεσμούς του. Οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών είναι απαραίτητο να υποστηρίζονται στην προσπάθειά τους για διαφοροποίηση

από συνεχή και ουσιαστική επιμόρφωση και στήριξη από καταρτισμένους επιμορφωτές (Smith, 2011).

Θα ήταν παράλογο να ισχυριστεί κανείς ότι η εφαρμογή της Δ.Δ. είναι ένας αβίαστος και ανεμπόδιστος δρόμος, όμως αποτελεί επιταγή της σύγχρονης ξενόγλωσσας τάξης δεδομένης της υπάρχουσας ετερογένειας του μαθητικού δυναμικού. Συγκεκριμένα, η Δ.Δ. αποτελεί μια διδακτική φιλοσοφία και παιδαγωγική προσέγγιση που διασφαλίζει τα θεμελιώδη δικαιώματα του κάθε μαθητή (rightsbased approach) (Neophytou & Valiandes, 2017). Ως εκ τούτου, αποτελεί εκείνη τη διδακτική πρόταση που «εμπεριέχει την αναγνώριση ότι τα παιδιά δεν είναι πολίτες σε αναμονή, αλλά αντίθετα είναι άτομα που έχουν δικαιώματα τώρα, συμπεριλαμβανομένου του δικαιώματος να έχουν φωνή και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, που τους αφορούν. Επίσης, σχετίζεται με τη θέσπιση κριτικών αναστοχαστικών και ευέλικτων ουσιαστικών εννοιών αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού και των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία» (Unicef, 2012:11). Επιλογικά, συμπεραίνουμε πως αποτελεί υποχρέωση της πολιτείας να ανατροφοδοτεί συνεχώς τους εκπαιδευτικούς με τις απαραίτητες επιμορφώσεις, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί ατομική υποχρέωση του εκπαιδευτικού να προσπαθεί συνεχώς να αυτοβελτιώνεται για να ανταποκρίνεται και να λειτουργεί αποτελεσματικά σε προβλήματα ανισότητας και θέματα ετερογένειας, που προκύπτουν στις ξενόγλωσσες τάξεις μικτών ικανοτήτων μάθησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσα

- Bellman, A., Foshay, W. & Gremillion, D. (2014). A Developmental Model for Adaptive and Differentiated Instruction Using Classroom Networking Technology. *The Mathematics Teacher in the Digital Era*, 2, 20-33.
- Dodge, J. (2005). *Differentiation in Action. A Complete Resource with Research-Supported Strategies to Help you Plan and Organize Differentiated Instruction and Achieve Success with All Learners*. New York: Scholastic.
- George, A.L. & Bennet, A.(2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. Cambridge: MIT press.
- Gregory, G.H. & Chapman,C. (2013). *Differentiated Instructional Strategies. One Size doesn't fit all*. California: Corwin.
- Haager, D. & Klinger, J.K. (2005). *Differentiating instruction in inclusive classrooms. The special educator's guide*. Los Angeles: Pearson.
- UNICEF Canada (2012). Children's rights in education. Applying a rights-based approach to education. Available at: http://www.unicef.ca/sites/default/files/imce_uploads/UTILITY%20NAV/TEACHERS/DOC/GC/Childrens_Rights_in_Education.pdf
- Lynch, K. & Baker, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research In Education*. Available at <https://doi.org/10.1177/1477878505053298>
- Maeng, J. L. & Bell, R.L. (2015). Differentiating Science Instruction. Secondary science teachers 'practices. *International Journal OF Science Education*, 37(13), 2065-2090.
- Mavroudi, A. (2016). Differentiated instruction for the teaching of English in the Greek state school. Doctoral dissertation, Aristotle University of Thessaloniki.
- Rock, M., Gregg, E., Ellis, E. & Gable, R. (2008). REACH: A framework for differentiating instruction. *Preventing School Failure*, 52(2), 31-47.

- Smit, R. & Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1152-1162.
- Smith, A. (2011). Uncovering Hidden Learning. Informal Learning within Virtual Social Learning Systems. *Journal of Further Education Alliance*, 3(3), 1-9.
- Taylor, B. K. (2015). Content, Process and Product. Modeling Differentiated Instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 51(1), 13-17.
- Tomlinson, C. A. (2000). Differentiated Instruction: Can it work? *The Education Digest*, 65(5), 25.
- Valiandes, S. & Neophytou, L. (2017). Teachers' Guide To Differentiated Instruction. Nicosia: The Cyprus Pedagogical Institute. Available at: <http://didesu.cy.net/didesuteachersguide.pdf>

Ελληνόγλωσσον

- Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Βαστάκη, Μ. (2010). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Επιστημονικό Βήμα*, 12, 121-134.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Καλδή, Σ. & Κόνσολας, Μ. (2016). *Διδακτική μέθοδος project και διαθεματικότητα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας. Φιλοσοφία και έννοια. Προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Τόμος Α. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τσιάκαλος, Γ. (2011). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της Εργασίας στην Αίθουσα Διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις Ανάγκες Όλων των Μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρη. Μτφ: Θεοφιλίδης, Χ.

Abstract

The present study examines the perceptions of foreign language teachers regarding their teaching choices, methods and strategies as far as Differentiated Instruction (D.I.) is concerned and the way they interpret and signify it. It is a qualitative study of 24 unstructured interviews of teachers of foreign languages (10 teachers of English, 7 of French and 7 of German) working in Primary and Secondary Schools in Greece. The basic questions of the interviews focus on the way the interviewees themselves define and comprehend Differentiated Instruction, the practical applications of probable Differentiated methods of teaching and the recording of their views, experiences, methods, difficulties and challenges occurring in diverse working environments and conditions.

Keywords: Differentiated Instruction, perceptions, Foreign Languages.

Perceptions and Suggested Teaching Applications of Foreign Language School Advisors in Primary and Secondary Education regarding Differentiated Instruction of English, French and German Language

Charis Tziovara

PHD student, University of Thessaly
charistziovara1@gmail.com

Stavroula Kaldi

Professor, University of Thessaly
kaldi@uth.gr

Vassiliki Golfnopoulos

PHD student, University of Thessaly
golvasoula@yahoo.gr

Abstract

The present study examines the perceptions of Foreign Language School Advisors regarding their experiences, suggested methods and strategies as far as Differentiated Instruction (D.I.) is concerned and the way they believe that foreign language teachers interpret and signify it. It is a qualitative study based on the analysis of eleven unstructured interviews of School Advisors of foreign languages (five of English, three of French and three of German) working in Primary and Secondary Education in Greece. The questions of the interviews focus on the way the interviewees themselves define and comprehend D.I., diverse practical applications of possible differentiated methods of teaching and the recording of their views, experiences, methods, difficulties and challenges during their contact with teachers of foreign languages and school principals. The findings indicate that the majority of foreign language teachers are not familiarized with D.I. and they do not use authentic teaching material. Additionally, School Advisors were approached mostly for pedagogic matters rather than teaching advice. Also, they stressed that foreign language teachers need educational seminars about D.I. combining theory with practical teaching applications.

Keywords: Differentiated Instruction, School Advisors, perceptions

Introduction

Contemporary foreign language classes are populated by heterogeneity of students including students who are gifted, students who perform below the grade level, the average students, students with different cultural backgrounds, students having a different level of absorbing information and others seem to exhibit different attention span to diverse tasks. It is a general truth that foreign language teachers have to respond to this heterogeneity by optimizing the potential for each student. Along with foreign language teachers, educational authorities and school administrators all around the

globe, have been forced to using teaching strategies that can take student diversity into consideration (Subban, 2006). The aforementioned reality arises the need of applying Differentiated Instruction (D.I.), which lies upon the principle that teachers should meet students at their current level of development and maximize their growth. Learning seems to depend on readiness, interest, learning profiles as well as cultural experience, aptitude, gender and teaching methods (Smith & Throne, 2007). D.I. could be the answer to the question a lot of foreign language teachers pose on how to divide their time, resources and their guidance so that they become helpful catalysts for maximizing potential in all their students.

Theoretical Background

The conceptual framework underlying D.I. is initially connected with Vygotsky's socio-cultural theory of learning (Vygotsky, 1978). The central idea of sociocultural theory is that social interaction is of utmost importance in the development of cognition. Vygotsky claimed that everything is learned through interaction with others and is also integrated into the individual's mental structure. The Zone of Proximal Development (Z.P.D.) is a Vygotskian term which refers to the area between a child's level of independent performance and the child's level of assisted performance. It describes the thought that learning achievements coming from interaction with others and assistance of others may lead to more cognitive development than what students can learn by themselves. Vygotsky stressed that effectiveness of teaching depends on aiming within Z.P.D. Obviously, in a classroom where D.I. takes place, the teacher encourages collaboration, discourse, modeling, scaffolding and facilitates intentional learning bringing the students into their own Z.P.D. and leads them gradually to success and cognitive independence.

In 1985, Gardner launched his theory of multiple intelligences (Hollander, 2012), according to which there is no simple intelligence that cut across all domains of competence. In particular, Gardner identified eight different intelligences: Verbal-Linguistic, Logical-Mathematical, Visual - Spatial, Bodily - Kinesthetic, Musical-Rhythmic, Interpersonal, Intrapersonal, Naturalistic. Specifically, Gardner stated that *"the biggest mistake of past centuries in teaching has been to treat all children as if they were variants of the same individuals and thus feel justified in teaching them all the same subjects in the same way"*. So, foreign language teachers as all teachers should bear in mind that while structuring a lesson plan, they should take into consideration activities addressing a great number of intelligences to be beneficial for all students. Multiple intelligences are significant because they provide teachers the opportunity to identify students' varying talents and needs and are opposed to the idea that intelligence can be measured only through IQ (Smith & Throne, 2007). By differentiating teachers can incorporate all intelligences in the learning process using a plethora of experiences.

Teachers might use checklists, questionnaires, logs and journals to gain insight into student preferences and learning profiles and, thus, collect valuable information about the teaching process. An indicative self- reflection tool that can be used by students and be helpful for foreign language teachers is presented by Gregory and Chapman

(2013). It helps students and teachers understand what kind of intelligence they have as far as their preferences, their likes and dislikes (Verbal / Linguistic Intelligence, Intra-personal Intelligence, Logical/ Mathematical Intelligence, Visual/ Spatial Intelligence, Interpersonal Intelligence, Bodily/ Kinaesthetic Intelligence, Musical / Rythmic Intelligence, Naturalist Intelligence).

Benjamin Bloom developed a taxonomy of cognitive objectives which is a multi-tiered model of classifying thinking according to six cognitive levels of complexity that focuses on the encouragement of students to climb to a higher level of thought (Dodge, 2005). The lowest three levels of Bloom's taxonomy are knowledge, comprehension, application, whereas the highest three levels are analysis, synthesis, evaluation. Bloom's taxonomy is one of the most supportive tools for the teachers who try to apply D.I. since they struggle to move the students up the taxonomy hierarchical as they progress their knowledge in a differentiated classroom. In 2005 Dodge presented "*The Thinking in Bloom table*" which provided an overview of Bloom's Taxonomy, the thinking/process skills involved at each level of challenge, the action verbs used to describe tasks at each level and several suggestions for products of learning.

A leading figure of D.I. is Tomlinson (1999) who described D.I. as a framework for planning for a large variety of students and noted that differentiation can be successful by differentiating three areas, the content, the process or the product of learning. Moreover, Tomlinson referred to D.I. as changes to content, how students are taught and the way they demonstrate learning. Also, in 2005 Haager and Klinger pointed out that D.I. is a means of changing the pace, level and kind of instruction, the teacher offers, in response to the needs of all learners, styles and interests. Furthermore, Smith and Throne (2007) considered D.I. as a collection of best practices from gifted, special and traditional education, while Rock and al (2008) noticed that D.I. is proactive, student-centric, dynamic and rooted in assessment. The central idea and the core of D.I. is that teaching and learning is a proactive continuous process not interwoven with stability and teacher-centric methodology. Four important parameters are crucial for an effective planning and applying of D.I.: student readiness, learning profile, personal interests and environment.

Readiness is connected with a student entry point relevant to the understanding of a specific skill (Bellman, Foshay & Gremillion, 2014). That is to say, weak learners need the assistance of a partner during their struggle to participate, whereas more advanced students may be challenged by more demanding tasks that are multi-faceted and open-ended. To this vein, Tomlinson pointed out that instruction simply needs to meet struggling learners at the point of their current achievement and systematically escalate their learning. Needless to mention, that learners have their own ways of absorbing and retaining feedback. In particular, the term learning style describes a combination of environmental, emotional, sociological, psychical and psychological features that permit individuals to receive, store and use knowledge (George & Bennet, 2005). Emotional characteristics influence motivation, persistence and sense of responsibility. Also, regarding the sociological parameters, some students learn better via individual work, while others flourish via pair work or group work. Furthermore, the physical features define the proper ways of learning opportunities on the basis of

the fact that the learner can be visual, auditory, global or analytic, tactile or kinaesthetic type. Gardner's theory of the eight intelligences as mentioned above in combination with cultural diversity and gender-based differences are of utmost importance in learning (Gardner, 2006). All the aforementioned factors describe what learning profile means.

The learning environment is also fundamental for learning because it includes the physical surroundings, teaching styles, time allotment and motivation. Students need a setting of high quality with task-oriented classroom, multi-modal learning opportunities, flexible grouping, peer tutoring and the contribution of technology, if needed (Haager & Klinger, 2005). Moreover, interest arises student motivation because it reveals its innate affinities, passions and talents. If learning is connected with the students' interest, students are more concentrated on the task, implicate themselves impulsively in the learning process and devote their time and energy with pleasure. Students can take initiative and do tasks of their own choice so that they are genuinely implicated expressing their individuality (Maeng & Bell, 2015). As Gardner mentioned *"even if we could figure out how to make a brilliant violinist, an orchestra needs top quality musicians who play woodwinds, brass, percussion and strings"*(Gardner, 2006).

Tobis and McInnis (2008) held the view that D.I. gives birth to different levels of expectation for task completion. This means that teachers expect diverse learners to demonstrate their newly- acquired skills through a variety of tasks presenting different levels of language expression. The process of D. I. needs to be applied on different timetables through different teaching routes and with different ways of student performance. In this way, a teacher adapts the planning and delivery of D.I. according to which methods were more suitable for the students in practice. Theory could be considered as a framework that offers teachers the opportunity to create activities corresponding to their students' needs and make the required modification, if it is necessary (Valiandes & Neophytou, 2017).

Individual differences of students are honoured with D. I. The core belief of this philosophy is that students differ significantly and teachers should succeed in engaging them by generating different learning opportunities, diverse language modalities and different teaching methods addressing student individuality (Tomlinson, 2006). The principles of constructivism are dominant in D.I. because prior knowledge and experience consists the cornerstone of new knowledge through scaffolding. D.I. appeals to student interests and needs and achieves a fruitful connection between the content of knowledge and the personal student background leading to student engagement and self-expression (Rock et al, 2008). Through this process, teachers can use flexible grouping, scaffolding and peer-tutoring as allies during this dynamic process.

Some indicative strategies that facilitate the implementation of D.I. are the following. Tiered activities are of great importance since they provide students with different levels of foreign language complexity, abstractness and open-endedness. Learning stations referring to different spots in foreign language classroom where students work on different tasks at the same time are also suitable for flexible grouping. Also, foreign language input can easily be consolidated with the use of advance and graphic organizers. K-W-L strategy, cubing, rehearsal strategies, comparison matrix, role-play-

ing, peer-to-peer tutoring, TAPS (Total- Alone- Partner- Small Group) are also some of the indicative strategies. In addition, 4-Mat is a strategy which requires from students to have one of the four learning preference: mastery, understanding, personal involvement or synthesis. The use of contracts, agendas and lists of tasks can be used by students. Also, compacting and portfolios are useful assessment tools that benefit D.I (Gregory & Chapman, 2013).

The present study contributes to the understanding of the school reality in foreign language classrooms in Greece as far as D.I. applications are concerned. School Advisors describe the extent to which foreign language teachers are aware of D.I., how they try to sublimate the D.I. theory, as presented above, into practice and whether the use of D.I. strategies take place actively in Greek Schools.

Method

The data analysis process that has been chosen is a Qualitative data Analysis. This is a qualitative approach with semi-structured interviews of Foreign Language School Advisors (5 of English, 3 of French, 3 of German). The aim of the research is an inquiry on perceptions and suggested teaching applications of Foreign Language School Advisors as far as teaching choices, D.I. methods and strategies are concerned and the way foreign language teachers in Greece comprehend the meaning of D.I. The present research is considered necessary because previous researches regarding the perceptions of foreign language teachers about D.I and the way they comprehend its meaning are limited in Greece. The research questions clarify the foreign language teaching reality in Greece regarding what School Advisors point out about their communication with foreign language teachers, the existing characteristics of differentiation in Greek classes, the difficulties foreign language teachers meet and the need of teacher training. Furthermore, School Advisors describe their role and their impression about how familiarized Foreign Language teachers are with D.I.

The research questions are the following:

- How do foreign language teachers comprehend D.I. in Primary and Secondary Education?
- Which D.I. strategies are chosen by foreign language teachers and which are proposed by Foreign languages School Advisors as suitable for dealing with the challenges of diversity in school classrooms?
- Which difficulties do the foreign language teachers face while attempting to apply D.I.?

Results

According to Qualitative Data Analysis six categories emerged from the interviews and are analyzed below: a. Communication between School Advisors and foreign language teachers b. Teacher training c. Characteristics of differentiation in contemporary school classes d. Difficulties in applying Differentiated Instruction e. Familiarization of foreign language teachers with Differentiated Instruction f. Role of School Advisors.

First and foremost, as far as **communication between School Advisors and foreign language teachers** is concerned, the majority of School Advisors point out that Foreign Language teachers get in touch with them mostly for pedagogic matters and parenting behavior management instead of instructional guidelines. Their contact takes place via e-mails, phone-calls, pre concerted meetings and in some cases via forums, teaching clubs, blogs, skype, google groups, social media. Useful teaching material is posted on such blogs, forums and social media groups and interesting ideas are suggested by teachers and School Advisors regarding several teaching topics. However, teachers are sometimes suspicious and reluctant to their contact with School Advisors under the threat of a forthcoming potential assessment.

Teacher training is presented as one of paramount importance. School Advisors state that both foreign language teachers and the School Advisors themselves need further training in theoretical and practical framework. Furthermore, they stress the fact that they have been responsible for large regions including hundreds of teachers within their domain. There are many practical limitations in the relevant educational legislation as far as the “when” and the “how” of teachers’ training in Primary and Secondary Education. Also, participation in teacher training was optional in the past and this fact resulted in their absence in many cases.

The most common **characteristics of differentiation in contemporary school classes** as referred by foreign language School Advisors are nationality, language, different dialect in some regions of Greece (Crete, Lesvos), culture, religion, different learning difficulties, cognitive background, social behavior, psychological background, family background and personal experiences. Although School Advisors advocate applying D.I. in contemporary foreign language classrooms, they are convinced that there are some remarkable difficulties for teachers such as depreciation of foreign languages as school subjects, lack of widespread training and difficulties in transferring the principles of the D. I. theoretical background in practice. Furthermore, the teaching staff in schools of major urban centers is older than teachers in the rest of the country and, thus, older teachers are more conservative and negative in innovations. Clearly, a large number of children existing in classes create several problems such as misbehavior and indiscipline. What is more, School Advisors stress the lack of prevention programs and the need for establishment of such.

Apart from these, **difficulties in applying Differentiated Instruction** are presented as a significant axe. School Advisors point out that some school principals are unwilling to let foreign language teachers attend training programs instead of teaching at schools. Also, some school principals conceal occurring problems for preventing the school from being stigmatized and at the same time prevent teachers from informing the School Advisors for several serious matters, so that the school is not in the eye of the storm during their service. In fact, D. I. lesson planning is considered demanding and time consuming but there is lack of I. T. equipment and Internet access in certain areas, which makes such contribution impossible. The analysis of the interviews shows that there is a general parental mentality about learning English in foreign school centers with emphasis on preparation for examinations for Certificates rather than developing communicative skills and this leads to reaction of parents

against differentiated methods of teaching in some cases. Except for that, School Advisors refer the lack of opportunities for professional development through teachers' self-assessment in Greek educational reality and stress that teachers are often suspicious and reluctant to change and alternative teaching strategies. They feel that there is a positive inclination towards differentiation theoretically, but in practice more guidance and familiarization is needed.

Foreign Language Teachers in general are not familiarized with D.I. and even those who have some theoretical knowledge, they need further support in practice step by step. Some teachers use D.I. without even realizing it and others identify it with personalized learning. Also, School Advisors refer that teachers connect D. I. with the use of I. T. despite the fact that Information Technology is helpful but not a requirement. Also, many teachers mix up D.I. with enrichment of the teaching process with new activities. The majority of School Advisors refer to flexible grouping, tiered activities, cross-curricular projects, role playing, use of puppets for young learners, did not discuss further particular methodology applied by teachers but they refer to specific blogs and teacher groups including relevant material.

The **role of School Advisors** as far as their exact responsibilities are concerned was unclear in the past and the majority of the teachers' training programs were a matter of their free will. The School Advisors chose the topic which would be presented to teachers. Some of them presented the theoretical background in PowerPoint form without any practical framework. A minority of foreign language teachers were trained in practice. However, in 2019-2020 the Institute of Educational Research organized some general all-round sessions about D.I. with practical interest for foreign language teachers.

Conclusions

The majority of foreign language teachers are aware of class heterogeneity but they lack enough knowledge on how to support it and they meet several practical difficulties when they try to apply it. According to the interviews of foreign language School Advisors, the foreign language teachers find difficulties in understanding the meaning of D.I. and applying it in foreign language school classrooms. Despite accepting the advantages of D.I., the vast majority of foreign language teachers do not use authentic teaching material and need further training upon D.I. principles and strategies in practice to innovate teaching methodology in demanding heterogeneous classes (Dodge, 2005). Last but not least, School Advisors referred that foreign language teachers sometimes differentiate their lesson without recognizing it as such and usually identify it with personalized learning. Some teachers consider D. I. merely as enrichment of their teaching with new activities. D.I. is a general philosophy and not a particular recipe which includes a great number of ways for self-expression through creative ideas adapted to all students (Gregory & Chapman, 2013). However, foreign language School Advisors think that foreign language teachers often consider differentiated lesson planning troublesome and time-consuming and find several excuses for avoiding it especially the older ones.

In Greece, the development of a new curriculum of foreign languages teaching in schools took place in 2011, the Integrated Foreign Languages Curriculum (IFLC) that matches the descriptors for each level of language proficiency in the Common European Framework (CEFR, 2011). A combination of a well-articulated foreign language education strategy along with foreign language teachers training toward the implementation of D.I. is the most essential step in improving education and especially foreign language teaching in Greece (Mavroudi, 2016). Also, the Institute of Educational Policy has done some steps towards teacher training focused on D.I. the last two years but the interviews of School Advisors highlight the need of further deep training including foreign language substitute teachers and teachers working on remote Greek areas and islands and not only for permanent staff.

REFERENCES

- Bellman, A., Foshay, W. & Gremillion, D. (2014). A Developmental Model for Adaptive and Differentiated Instruction Using Classroom Networking Technology. *The Mathematics Teacher in the Digital Era*, 2, 20-33.
- Dodge, J. (2005). *Differentiation in Action. A Complete Resource with Research-Supported Strategies to Help you Plan and Organize Differentiated Instruction and Achieve Success with All Learners*. New York: Scholastic.
- George, A.L. & Bennet, A.(2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. Cambridge: MIT press.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences. The theory in Practice*. New York, NY: Basic Books.
- Gregory, G.H. & Chapman, C. (2013). *Differentiated Instructional Strategies. One Size doesn't fit all*. California: Corwin.
- Haager, D. & Klinger, J.K. (2005). *Differentiating instruction in inclusive classrooms. The special educator's guide*. Los Angeles: Pearson.
- Lynch, K. & Baker, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research In Education*. Available at <https://doi.org/10.1177/1477878505053298>
- Maeng, J.L. & Bell, R.L. (2015). Differentiating Science Instruction. Secondary science teachers 'practices. *International Journal OF Science Education*, 37(13), 2065-2090.
- Mavroudi, A. (2016). Differentiated instruction for the teaching of English in the Greek state school. Doctoral dissertation, Aristotle University of Thessaloniki.
- Smith, G.E. & Throne, S. (2007). *Differentiating Instruction with Technology in K-5 classrooms*. Washington: Iste.
- Subban, P. (2006). Differentiated Instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7 (7), 935-947.
- Rock, M.L., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R.A. (2008). " REACH: A Framework for differentiated classroom instruction". *Preventing School Failure; Alternative Education for Children and Youth*, 52, 31-47.
- Tomlinson, C. A. (2000). Differentiated Instruction: Can it work? *The Education Digest*, 65(5),25.
- Valiandes, S. & Neophytou, L. (2017). Teachers' Guide To Differentiated Instruction. Nicosia: The Cyprus Pedagogical Institute. Available at: <http://didesu.cy.net/didesuteachersguide.pdf>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge. MA: Harvard University Press.

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις αντιλήψεις Σχολικών Συμβούλων ξένων γλωσσών αναφορικά με τις εμπειρίες τους, προτεινόμενες μεθόδους και στρατηγικές αναφορικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (Δ.Δ.) και τον τρόπο που πιστεύουν οι ίδιοι ότι οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών ερμηνεύουν κι αντιλαμβάνονται τη Δ.Δ. Είναι μια ποιοτική έρευνα μη δομημένων συνεντεύξεων Σχολικών Συμβούλων ξένων γλωσσών (5 αγγλικών, 3 γαλλικών, 3 γερμανικών), που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων εστιάζουν στον τρόπο που οι ίδιοι οι συνεντευξιζόμενοι ορίζουν και κατανοούν τη Δ.Δ. και την καταγραφή των απόψεων, εμπειριών, μεθόδων, δυσκολιών και προκλήσεων, όπως αυτές προκύπτουν από την επαφή τους με εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών και διευθυντές σχολείων. Τα ευρήματα δείχνουν πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών δεν είναι εξοικειωμένοι με τη Δ.Δ. και δε χρησιμοποιούν αυθεντικό διδακτικό υλικό, ενώ οι Σχολικοί Σύμβουλοι προσεγγίζονται κυρίως για παιδαγωγικά θέματα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών χρειάζονται επιμορφώσεις για τη Δ.Δ., που συνδυάζουν θεωρία και πράξη.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Σχολικοί Σύμβουλοι, αντιλήψεις.

Αποσπάσματα βαλκανικής λογοτεχνίας και δραστηριότητες δημιουργικής γραφής για την προώθηση της δημοκρατίας στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο

Σοφία Τσάτσου-Νικολούλη

Δασκάλα/MSc Δημιουργική Γραφή/PhD Τμήμα Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
sofitsatsou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση έχει ως στόχο να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο η δημιουργική ενασχόληση με τη βαλκανική λογοτεχνία μπορεί να καταστεί χρήσιμο εργαλείο εκπαίδευσης στο σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο. Πλαίσιο των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής αποτέλεσε το ερευνητικό/παραμβατικό πρόγραμμα του ΠΑ.ΜΑΚ., του τμήματος Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών σπουδών, «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης», εγκεκριμένο από το ΥΠΕΠΘ, το οποίο και υλοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης κατά το σχολικό έτος 2018-19. Στόχος του προγράμματος ήταν να ενισχύσει ποικίλες δεξιότητες κοινωνικής μάθησης σύμφωνα με το μοντέλο της Binkley και των συνεργατών της (2012). Η ενδυνάμωση της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας, η διευκόλυνση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, η ανάπτυξη θετικού κλίματος στην τάξη και η ουσιαστική επικοινωνία με τους μαθητές αποτέλεσαν κάποια από τα οφέλη για τους εκπαιδευόμενους, καθώς και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημιουργική γραφή, βαλκανική λογοτεχνία, δημοκρατία.

Εισαγωγή

Είναι πλέον κοινός τόπος η αντίληψη ότι στο ελληνικό σχολείο τα εκπαιδευτικά υλικά είναι κατά κύριο λόγο γνωστικά προσανατολισμένα και οι διδακτικές πρακτικές τις περισσότερες φορές παραδοσιακές (Καλλέρη και συν., 2001. Ναλμπάντη και Κιτσικούδη, 2007. Ξωχέλλης, 1987. Οικονόμου, Σακονίδης και Τζεκάκη, 2000). Ωστόσο, υπάρχει διάχυτη η ανάγκη μιας καινοτόμου εκπαιδευτικής δράσης, όπως άλλωστε καταδεικνύεται μέσα από διάφορες έρευνες, φορείς, δασκάλους, μαθητές και γονείς, που θα φέρει αλλαγές στη δομή της τάξης, στις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους και με το σχολείο τους και στον τρόπο με τον οποίο διερευνάται η δημοκρατία ως σχολικό πλέον βίωμα. Καθώς, λοιπόν, ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας αναζητά μία εκπαίδευση βασισμένη στην ελευθερία, στην ισότητα και στη δικαιοσύνη, τα οποία και αποτελούν θεμελιώδεις αξίες της δημοκρατίας, η συνεργασία, η προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα, η ενσυναίσθηση και η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα, αποτελούν δεξιότητες απαραίτητες για την προαγωγή των παραπάνω αξιών (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2016). Η δημιουργική γραφή έμμετρων και πεζών αφηγημάτων, έχοντας ως εφόρμηση αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων των βαλκανικών χωρών, αποτελεί μεθοδολογικό εργαλείο, όχι μόνο

κριτικής ανάγνωσης του λογοτεχνικού κειμένου, αλλά και ανάπλασής του υπό το πρίσμα της δημοκρατίας (Νικολαΐδου, 2015).

Θεωρητικό μέρος

Στα υποθέματα που ακολουθούν επιχειρείται μία σύντομη αποσαφήνιση της έννοιας της δημοκρατίας σε σχέση με το σχολείο και τη δημιουργική γραφή, ως εκπαιδευτικό εργαλείο ανάπτυξης εκείνων των δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην προαγωγή της.

Δημοκρατία και σχολείο

Από την κλασική αρχαιότητα μέχρι και σήμερα βασικός στόχος της παιδείας διακηρύσσεται η διαμόρφωση ενός ενεργού και υπεύθυνου πολίτη (Marshall & Bottomore, 2001. Ross, 2010). Σήμερα, ωστόσο, λόγω της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης, αλλά και της τεράστιας τεχνολογικής εξέλιξης σε παγκόσμιο επίπεδο, η παιδεία έχει χάσει τον ανθρωπιστικό της χαρακτήρα (Μουζέλης, 2005). Στα παραπάνω να προστεθούν ο αποδυναμωμένος κοινωνικοποιητικός ρόλος της οικογένειας, τα αρνητικά πρότυπα, η έλλειψη ελεύθερου χρόνου ως αιτίες, όχι μόνο απαξίωσης του σχολείου, αλλά και αύξησης των συγκρούσεων και των φαινομένων βίας στο σχολείο. Παράλληλα, η ανάγκη διαμόρφωσης μιας κοινωνίας με αναφορές σε υπερεθνικά χαρακτηριστικά, διαφοροποίησε και τον ρόλο εκπαίδευσης του πολίτη. Έτσι, η παραδοσιακή αποστολή του σχολείου που έδινε έμφαση σε ζητήματα διδασκαλίας, διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης πλέον αμφισβητείται, καθώς δίνεται πλέον έμφαση στο πώς μαθαίνει το άτομο, πώς ενημερώνεται και πώς εξοπλίζεται για να ανταπεξέλθει στις κοινωνικές απαιτήσεις (Δήμιζα, 2014).

Με βάση την καντιανή θεωρία καθήκον του σχολείου, της διοίκησης και των εκπαιδευτικών είναι η προώθηση του διαλόγου για θέματα που αφορούν στα ανθρώπινα δικαιώματα, στις κοινωνικές ανισότητες, στη διαφορετικότητα και στην πολιτειότητα (Ling & Stephenson, 1998: 3-19). Αντίθετα, για τον Dewey (1916), η προαγωγή των αξιών ταυτίζεται με το πλαίσιο εφαρμογής κι όχι με την άμεση διδασκαλία. Οι αξίες πρέπει να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της σχολικής καθημερινότητας και να συμπεριλαμβάνονται σε κάθε δραστηριότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η δημοκρατία στο σχολείο δεν είναι υπόθεση ενός μαθήματος Αγωγής του Πολίτη, αλλά κυρίως θέμα πρακτικής και άσκησης. Είναι, λοιπόν, απαραίτητο να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη συμμετοχή των μαθητών σε δράσεις του σχολείου, στη βιωματική σχέση και στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους, καθώς και με τους εκπαιδευτικούς και την τοπική κοινωνία. Στην περίπτωση αυτή τα αποτελέσματα είναι πολύ θετικά, το κλίμα του σχολείου αλλάζει και μεταφέρονται ιδέες και προτάσεις στην οικογένεια και στην κοινωνία (Βασιλειάδης, 2019). Άλλωστε, το ιδανικό της δημοκρατίας συνδέεται με την έννοια της συμμετοχής και η συμμετοχή των παιδιών στο σχολείο αποτελεί την αφετηρία στην πορεία δημιουργίας ενεργών πολιτών. Αναλυτικότερα, τα παραπάνω προϋποθέτουν: α) Συμμετοχή του μαθητή σε όλους τους τομείς της σχολικής ζωής, β) Ισότιμη συμμετοχή του στη διδακτική διαδικασία, γ) Ικανότητα να αξιοποιεί τη γνώση για να σκέφτεται πέρα από την εμπειρία του, δ) Ικανότητα να αξιολογεί κριτικά τις απόψεις και τις σχέσεις που αναπτύσσονται γύρω του ε) Απόκτηση εκείνων των γνώσεων και των δεξιοτήτων, ώστε να ζει δημοκρατικά με άλλους (Τρικάλιτη, Αγγελίδου και Μαλαματή, 2015: 11-19). Μάλιστα,

όπως αναφέρει η Gutmann (1999: 10): «Αν μοναδικός στόχος ενός δημοκρατικού κράτους είναι να προετοιμάζει τα μέλη του για την ιδιότητά τους ως πολίτες, αυτό θα πρέπει να το επιδιώκει με όσο γίνεται περισσότερη εκπαίδευση».

Θεμελιώδεις αξίες δημοκρατίας

Σύμφωνα με τον Περισιάνη (2019), οι θεμελιώδεις αξίες που θεωρούνται απαραίτητες για τη λειτουργία του δημοκρατικού σχολείου είναι οι εξής: α) ισότητα ευκαιριών, β) κοινωνική δικαιοσύνη, γ) ελευθερία, δ) ανοχή της διαφορετικότητας, ε) αυτοπειθαρχία, στ) σεβασμός της προσωπικότητας και των δικαιωμάτων των άλλων.

Αρχικά, η ισότητα είναι μία έννοια απαραίτητη για την κοινωνική ένταξη και συνοχή και νοείται ως ο βαθμός στον οποίο τα άτομα μπορούν να επωφελοούνται από την εκπαίδευση, όσον αφορά στις ευκαιρίες, την πρόσβαση, την αντιμετώπισή τους και τα αποτελέσματα ανεξάρτητα από το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρό τους και άλλους παράγοντες (Χαλβαντζή, 2013). Υπάρχουν διάφορα εμπόδια που δεν επιτρέπουν την εξίσωση των ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά (Κυρίδης, 2015. Τομπαΐδης, 1982). Ειδικότερα είναι η κοινωνική καταγωγή, το πνευματικό περιβάλλον και ο τόπος διαμονής του παιδιού. Επίσης, η γεωγραφική διαφοροποίηση και η άνιση πρόσβαση στην κοινωνία της πληροφορίας και στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών παίζουν σημαντικό ρόλο για τον βαθμό στον οποίο θα υφίστανται ίσες ευκαιρίες τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και στην κοινωνική κι επαγγελματική ζωή των πολιτών. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες εκδηλώνονται σε σχέση με ποικίλες παραμέτρους (ΟΛΜΕ, 2004). Αυτές μπορεί να είναι η μη εγγραφή στο σχολείο, η μαθητική διαρροή και η εμφάνιση του αναλφαβητισμού. Από την άλλη, η έννοια της ισότητας σημαίνει αποδοχή ενός ανθρώπινου όντος ως ισότιμο με τα υπόλοιπα ανθρώπινα όντα, το οποίο έχει το δικαίωμα να συνυπάρχει μαζί τους ειρηνικά στην κοινωνία (Παγκάκης, 2006: 20). Για τον λόγο αυτόν, η εκπαίδευση επιβάλλεται να είναι ισότιμη συνεκπαίδευση. Ισότιμη, έτσι ώστε σε κάθε πρόσωπο να δίνονται ευκαιρίες ανεξάρτητα από τις μειονεξίες και τις διαφορές του. Συνεκπαίδευση, καθώς ο διαχωρισμός δημιουργεί και συντηρεί πρακτικές ρατσισμού. Μάλιστα, το αναλυτικό πρόγραμμα και το περιβάλλον μάθησης θα πρέπει να σχεδιάζονται με τρόπο που να αναπτύσσουν τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους, χωρίς να δίνουν έμφαση στη σωματική ικανότητα, στις δεξιότητες και στη γνωσιακή λειτουργικότητα (Χαρούπιας, 2003).

Στην εκπαίδευση, η κοινωνική δικαιοσύνη σχετίζεται με το δικαίωμα της πρόσβασης στο εκπαιδευτικό αγαθό και η αξία της επικεντρώνεται σε δύο σημεία: α) Η τυπική πρόσβαση στο δημόσιο σχολείο για όλους τους μαθητές σημαίνει ότι οι τελευταίοι έχουν διαφοροποιημένο όφελος. β) Είναι πλέον γεγονός η περιθωριοποίηση και απομόνωση πολλών παιδιών λόγω της ιδιαιτερότητάς τους και της προσωπικής τους βιογραφίας (Μιχαήλ, 2013: 2). Συνεχίζοντας, ο προσανατολισμός προς το «τι κάνουμε για τη διαφορετικότητα» αφορά στην ουσία της παιδαγωγικής πράξης τόσο σε επίπεδο σχολείου, όσο και στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι ανάγκη, λοιπόν, η δημοκρατικοποίηση, η αναγνώριση της διαφορετικότητας και η δημιουργία συνθηκών ισότητας και δικαιοσύνης στο σχολείο να μεταφερθούν στην παιδαγωγική πράξη. Στο επίπεδο ενδοσχολικών δραστηριοτήτων είναι αναγκαία μία ανοιχτή επικοινωνία με την οικογένεια, η παροχή εξατομικευμένης βοήθειας σε μαθητές που την έχουν ανάγκη εντός κι εκτός τάξης, η διασφάλιση ενός περιβάλλοντος αποδοχής που προωθεί την επιτυχία σε επίπεδο συμμαθητών,

εκπαιδευτικών, σχολικού περιβάλλοντος και μαθημάτων και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας της μάθησης, προσανατολισμένη στην ιδιαιτερότητα κάθε παιδιού. Από την άλλη, σε επίπεδο δράσεων πέρα από τη σχολική ζωή, είναι αναγκαία η γνώση της προσωπικής ιστορίας κάθε παιδιού, η συναισθηματική στήριξή του, η ενεργητική εμπλοκή της οικογένειας, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η αναδιαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος με έμφαση στην αποφόρτιση της ύλης και στον εμπλουτισμό της με νέες δράσεις και πρακτικές (Μιχαήλ, ό.π.).

Οι Kincal και Isik, αναφερόμενοι στις δημοκρατικές αξίες, δίνουν έμφαση στην ισότητα, στον σεβασμό στα δικαιώματα των άλλων, στη δικαιοσύνη, στην υπευθυνότητα, στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στην ελευθερία (Subba, 2014: 37-40). Πρέπει, ωστόσο, να τονιστεί ότι οι παραπάνω δημοκρατικές αξίες πρέπει να καθιερώνονται στη καθημερινή σχολική ζωή χωρίς επιβολή, αλλά να υιοθετούνται ελεύθερα ως βάση για τη δημιουργία μιας ηθικά καλής κοινωνίας, η οποία αποτελεί τον ουσιώδη σκοπό μιας δημοκρατικής εκπαίδευσης (Haydon, 2007: 36). Είναι απαραίτητο, λοιπόν, ένα μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο ο μαθητής να έχει ενεργό ρόλο, να καλλιεργεί τις δημοκρατικές αξίες, όχι μόνο σε επίπεδο γνώσεων, αλλά και κοινωνικών πρακτικών, έτσι ώστε ως αυριανός ενημερωμένος και χρήσιμος πολίτης να μπορεί ελεύθερα να συνεισφέρει στη ζωή της κοινότητάς του, της χώρας του και του ευρύτερου κόσμου (Gollob, Krapf & Weidinger, 2010: 18).

Συνεχίζοντας, σχετικά με την ανοχή στη διαφορετικότητα, αξίζει να τονιστεί ότι ένα σχολείο που χρησιμοποιεί πρωτοπόρες και καινοτόμες διδακτικές πρακτικές μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής του διαφορετικού (Αραμπατζή, 2013). Μάλιστα, η μεγάλη πρόκληση είναι το σχολείο να λειτουργήσει με τέτοιο τρόπο ώστε η διαφορετικότητα να μην μετατραπεί σε ανισότητα, αλλά σε πλούτο προς όφελος του συνόλου (Foulin & Mouchon, 2000). Οι διδακτικές τεχνικές που καλλιεργούν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ των ίδιων των μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές. Η ενθάρρυνση των μαθητών να μιλήσουν για τη δική τους πολιτισμική ιδιαιτερότητα, η ομαδοσυνεργατική μάθηση που τονώνει την αυτοπεποίθηση του αλλοεθνούς και του πιθανά περιθωριοποιημένου, η μέθοδος project που συμβάλλει στην ομαλή προσαρμογή μέσω της ανάπτυξης ενός θέματος από ομάδα μαθητών διαφορετικών εθνοτήτων, η χρήση εποπτικών μέσων για τους μαθητές που δε μιλούν ελληνικά για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας, η χρήση της νέας τεχνολογίας για την αναζήτηση πληροφοριών για τη χώρα προέλευσης μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αλλά και ως μέσο επικοινωνίας με σχολεία της χώρας προέλευσης είναι ενδεικτικές διδακτικές πρακτικές (Μαυρομάτης, 2008).

Ωστόσο, σε αντίθεση με τα παραπάνω, αρκετά συχνά η θεσμικά κατοχυρωμένη παιδαγωγική αξία του εκπαιδευτικού και η σχολική πραγματικότητα εγκλωβίζουν τον μαθητή σ' ένα εξουσιαστικό πλαίσιο που διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός, ενώ ο ίδιος έχει παθητικό ρόλο. Ο μαθητής διδάσκεται να δέχεται την πειθαρχία που του επιβάλλει το σχολείο, δεν αισθάνεται ελεύθερος και υπεύθυνος για τις πράξεις του, αλλά μαθαίνει να υποτάσσεται (Κωνσταντίνου, 1997). Η μετάβαση των μαθητών από την εξωτερική πειθαρχία στην αυτοπειθαρχία διευκολύνεται αν τους προσφέρεται η δυνατότητα να συμμετέχουν με ανοιχτό δημοκρατικό διάλογο στη διαμόρφωση του εσωτερικού κανονισμού της τάξης και του σχολείου γενικότερα. Ο καλύτερος τρόπος αποκατάστασης της αυτοπειθαρχίας είναι

το ενδιαφέρον μάθημα, αυτό που γίνεται κατανοητό από όλους, που ανταποκρίνεται στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στις δεξιότητες των μαθητών (Στάμου, 2013).

Ολοκληρώνοντας με τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αυτά αποτελούν ένα σύνολο ελευθεριών και δικαιωμάτων ίδιων για όλους τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από τη γλώσσα που μιλούν, τη χώρα που κατοικούν, τη θρησκεία που ακολουθούν, τη φυλετική τους καταγωγή, το φύλο και την ηλικία τους ή οποιαδήποτε άλλη κατάσταση στην οποία βρίσκονται (U.N., 1948). Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα, σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αυτή περιλαμβάνει εκπαιδευτικά προγράμματα και δραστηριότητες που έχουν ως στόχο να προωθήσουν την ισότητα απέναντι στην αξιοπρέπεια των ανθρώπων και συνδυάζονται με πρόσθετα προγράμματα, τα οποία προωθούν τη διαπολιτισμική μάθηση, τη συμμετοχή σε δράσεις και την παροχή δικαιωμάτων σε μειονοτικές κοινωνικά ομάδες (UNESCO, 2009). Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα στο σχολείο σημαίνει σεβασμό των δικαιωμάτων των παιδιών και των νέων, προώθηση της αυτοπειθαρχίας και της αυτοεκτίμησης, ενθάρρυνση του συλλογισμού, της ανάλυσης και της κριτικής σκέψης, χιούμορ, δημιουργικό παιχνίδι και κυρίως δημοκρατικό περιβάλλον. Ο δάσκαλος δεν είναι πλέον ο αποκλειστικός φορέας της γνώσης, αλλά ο διαμεσολαβητής και ο συντονιστής. Δεν υποδεικνύει στους μαθητές τι θα κάνουν, αλλά τους βοηθάει να ανακαλύψουν τις προσωπικές τους ανάγκες και τις ανάγκες των γύρω τους (UNHCR, 2014).

Δημιουργική γραφή

Η δημιουργική γραφή αποτελεί μία σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο, ευρέως διαδεδομένη στις ευρωπαϊκές χώρες, κατά την οποία, με την κατάλληλη διέγερση της παιδικής δημιουργικότητας, προκαλείται η παραγωγή λόγου μ' έναν τρόπο παιγνιώδη και απαλλαγμένο από αυστηρά μαθησιακά και αξιολογικά πλαίσια (Σουλιώτης, 1995). Μάλιστα, με τις διδακτικές της τεχνικές και παρεμβάσεις μπορεί ν' αποτελέσει τον βασικό πυλώνα στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Ειδικότερα, στοχεύει στο να βοηθήσει τον εμπλεκόμενο να μετεξελιχθεί σε υποψιασμένο αναγνώστη, ενώ παράλληλα να τον μυήσει στα άδυτα της Λογοτεχνίας. Μετατοπίζει το ενδιαφέρον της από τη γραμματολογική/βιογραφική εξέταση του λογοτεχνικού έργου και προσκαλεί τον αναγνώστη να ξαναγράψει το έργο, με νέα ανάγνωση και νέα γραφή, ως δυνάμει δημιουργός (Σαμαρά, 2009). Επίσης, αποτελεί μια μορφή ψυχικής εκτόνωσης, εσωτερικής λύτρωσης κι απελευθέρωσης. Η γραφή ενός ποιήματος ή μιας λογοτεχνικής αφήγησης λειτουργούν θεραπευτικά, κάτι που έχει επισημανθεί και από την κλασική Ψυχανάλυση (Freud, 1976). Τέλος, εμπεριέχει και μια πτυχή διασκέδασης, καθώς συνδέεται με λειτουργίες και δεξιότητες που συναντώνται στο παιχνίδι, όπως είναι η αίσθηση της περιπέτειας, της φαντασίας, του πειραματισμού και της περιέργειας (Καραγιάννης, 2010).

Δημιουργική γραφή και λογοτεχνία βαλκανικών χωρών

Οι βαλκανικοί λαοί έχουν πολύ μικρή γνώση του λογοτεχνικού τοπίου των γειτόνων τους. Ένας λόγος είναι ότι η βαλκανική λογοτεχνία δεν έχει μελετηθεί επαρκώς, διότι η ενδοβαλκανική μετάφραση δεν υπήρξε συστηματική (Κατσιγιάννη, 2014). Άλλοι λόγοι αποτελούν οι δικτατορίες, οι εμφύλιοι σπαραγμοί, οι βίαιες αντιπαραθέσεις και οι έντονες εθνι-

κιστικές διαμάχες (Αλεξόπουλος, 2007). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα αυξημένο ενδιαφέρον για τη βαλκανική λογοτεχνία, καθώς συνδέεται με θέματα πολυπολιτισμικότητας, μια που σε αυτήν ανήκουν συγγραφείς με διαφορετικό θρήσκευμα, γλώσσα και πολιτισμό.

Η Λογοτεχνία των Βαλκανίων μπορεί ν' αποτελέσει τον συνδετικό κρίκο των λαών που ζουν στη χερσόνησο του Αίμου κι όχι μόνο. Άλλωστε, η Λογοτεχνία ενώνει όλους τους ανθρώπους ανεξάρτητα από φυλή και καταγωγή, τους βοηθάει να γνωρίσουν ο ένας τον άλλον και ταυτόχρονα να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους (Padmanugraha, 2006). Η δημιουργική γραφή είναι ένα εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία της βαλκανικής λογοτεχνίας, προκειμένου να αποδομηθούν όχι μόνο στερεότυπα και προκαταλήψεις, αλλά και η εικόνα του καλού εθνικού «εαυτού» και κακού εθνικά «άλλου». Ως συνέχεια των παραπάνω, τα λογοτεχνικά κείμενα που θα χρησιμοποιηθούν ως ερεθίσματα δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής θα πρέπει να προσφέρουν πρότυπα που ενισχύουν τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, που προάγουν την κατανόηση, την ανεκτικότητα, τη φιλία ανάμεσα στους γείτονες λαούς και να ευνοούν την ανάπτυξη δραστηριοτήτων για τη διατήρηση της ειρήνης (Τσάτσου-Νικολούλη, 2019).

Πρωώθηση της δημοκρατίας στο σχολείο μέσα από τη δημιουργική γραφή

Η δημιουργική γραφή, σύμφωνα με τον Κωτόπουλο (2012), προωθεί την απελευθέρωση της δημιουργικότητας του ατόμου, καθώς το βοηθά να εκφραστεί δημιουργικά ανεξάρτητα από κάθε κοινωνικό περιορισμό ή παγιωμένη αντίληψη. Σύμφωνα, μάλιστα, με τον ίδιο (όπ.π., 2016), χρησιμοποιεί γνωστές και καινούριες τεχνικές συγγραφής και βασιζόμενη κυρίως στον διάλογο αφήνει ελεύθερη την ασυνείδητη ροή της συγγραφής. Παράλληλα, οι Παπαντωνάκης και Κωτόπουλος (2011) αναφέρουν ότι στην εκπαίδευση δεν αποτελεί τόσο μια εξάσκηση της συγγραφής, αλλά μια ελεύθερη άσκηση της προσωπικότητας του παιδιού που του δίνεται η ελευθερία να εκφράσει τις απόψεις του, τις ιδέες του και τα συναισθήματά του. Σύμφωνα, πάλι, με τον Κιοσσέ (2018), δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να γράψουν με ελεύθερο και δημιουργικό τρόπο για όποιο θέμα τους απασχολεί και με όποιον τρόπο επιθυμούν. Τέλος, η διακειμενικότητα στη δημιουργική γραφή, δηλαδή το κείμενο ως συνδυασμός κειμένων σύμφωνα με τον Μερακλή και τους συνεργάτες του (2007), προωθεί την ελευθερία, καθώς δίνει τη δυνατότητα στον συγγραφέα να αξιοποιήσει ελεύθερα γνωστά του έργα για να διευρύνει τη δική του δημιουργικότητα.

Για να κατανοηθεί καλύτερα ο τρόπος με τον οποίο η δημιουργική γραφή προωθεί την έννοια της δημοκρατίας στο σχολείο, αρκεί κανείς να μελετήσει εις βάθος την παιδαγωγική της αξία κι έτσι να βρει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ αυτής και των θεμελιωδών αξιών της δημοκρατίας. Αρχικά, είναι δεδομένο ότι η εκπαίδευση σε μία σύγχρονη και δημοκρατική κοινωνία πρέπει να προάγει τη δημιουργική σκέψη και να ενισχύει τη δημιουργικότητα. Σε μια τέτοια κοινωνία χρειάζονται πολίτες δημιουργικοί, που να μπορούν να προσεγγίζουν διάφορες καταστάσεις με πολλές οπτικές και να παίρνουν αποφάσεις αποτελεσματικές. Αυτές οι δεξιότητες μπορούν να καλλιεργηθούν μέσω της Δημιουργικής Παιδαγωγικής και της Δημιουργικής Μάθησης. Μάλιστα, στο κέντρο της Δημιουργικής Παιδαγωγικής είναι ο ίδιος ο μαθητής και οι ανάγκες του καθορίζουν τους στόχους για τη δημιουργική μάθηση. Μέσω της Δημιουργικής Μάθησης ο κάθε μαθητής διδάσκεται

τη ζωή, μέρος της οποίας είναι η πνευματική και ηθική καλλιέργεια (Florida Department of Education, 2010).

Ακόμη, η διδασκαλία της ανακατανέμει τις παγιωμένες ισορροπίες σε μια σχολική τάξη και αφήνει ν' ακουστούν όλες οι φωνές. Οι μαθητές με τις υψηλότερες σχολικές επιδόσεις δε γράφουν πάντα τα καλύτερα κείμενα. Μαθητές που λειτουργούσαν πιο περιθωριακά στο μάθημα αποκτούν φωνή και ακροατήριο. Σ' αυτήν την ιδιότυπη δημοκρατία των κειμένων, το εμπνευσμένο κείμενο δέχεται την ενθουσιώδη υποδοχή όλων κι ας είναι γραμμένο από τον μαθητή του τελευταίου θρανίου (Νικολαΐδου, 2015)^b. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος μέσα στην τάξη, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να πειραματιστούν με ασφάλεια στα προσφερόμενα ερεθίσματα.

Ακόμη, και σε επίπεδο γλωσσικής διδασκαλίας η διδακτική της περιλαμβάνει ένα πλήθος στρατηγικών με σκοπό να καταστήσει όλα τα παιδιά αυτόνομα στην παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς οι δραστηριότητες είναι διαβαθμισμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να παρέχουν φθίνουσα καθοδήγηση. Μάλιστα, οι απόψεις και κυρίως οι δεξιότητες των παιδιών επηρεάζουν τις αποφάσεις του δασκάλου στα ζητήματα, κυρίως, της παρεμβατικότητάς του, αλλά και στην επιλογή της στρατηγικής, στη μορφή δηλαδή της διδασκαλίας. Έτσι, ο εκπαιδευτικός, ξεκινώντας από τις ίδιες τις ανάγκες των παιδιών, αποφασίζει για τον βαθμό της παρέμβασής του. Σταδιακά, καθώς οι δεξιότητες, αλλά και οι απόψεις των παιδιών ενισχύονται, απομακρύνεται από το προσκήνιο (Γρόσδος, 2014).

Συνεχίζοντας τον συλλογισμό μας, η διαδικασία ενεργού οικοδόμησης της γνώσης προωθείται κυρίως από συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης, όπου όλοι οι μαθητές ενθαρρύνονται να ενημερώνονται, να συζητούν, να διερευνούν και να αξιολογούν μαζί με τους συνομηθικούς τους (Kolb, Boyatzis & Mainemelis, 2000). Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι και η διδακτική της δημιουργικής γραφής προβάλλει την κοινωνική διάσταση της μαθητικής δημιουργίας με την ακριβή σημασία της λέξης (δήμος + έργον). Έτσι, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί τη βασική παιδαγωγική της μέθοδο, κατά την οποία όλοι οι μαθητές προσκαλούνται σε δραστηριότητες ανάγνωσης, συν-ανάγνωσης, γραφής και συν-γραφής. Το εργαστήρι δημιουργικής γραφής της σχολικής τάξης φέρνει σε επαφή την ομάδα με τη μονάδα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Άνθρωποι, συναισθήματα, ιδέες και φιλοδοξίες (Harper, 2010: 175-178) αλληλοεπιδρούν κι ενδυναμώνουν τον διάλογο. Ο πλουραλισμός των απόψεων και η ανατροφοδότηση ενθαρρύνονται σ' ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ιδεολογικής ελευθερίας και αποδοχής. Φυσικά, η ατομική δραστηριότητα δεν αίρεται ούτε μειώνεται η αξία της. Όμως, δημοσιοποιείται, συζητιέται, της προσφέρονται ευκαιρίες αναθεώρησης ή βελτίωσης και το κυριότερο αποσπάται από τη λογική της μοναχικής και βασανιστικής εργασίας (Βακάλη και συν., 2013). Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η δημιουργική γραφή θέτει τις βάσεις για τη συμμετοχή όλων των παιδιών, μια που κάθε μαθητής αποκτά την ελευθερία να συγκρίνει, να συσχετίζει, να ταξινομεί αντικείμενα κι έννοιες, να συγκροτεί και να δομεί πληροφορίες, να κατανοεί τις έννοιες του χρόνου και της διαδοχής, της αλληλουχίας γεγονότων, των περιστατικών, της πλοκής, να εισάγεται μέσα από τις αφηγήσεις σταδιακά σε λογοτεχνικά κανάλια, να ελέγχει τις προσλαμβάνουσες καταστάσεις και να τις συνδέει με τις δικές του προϋπάρχουσες εμπειρίες (Καρακίτσιος, 2011), γνώσεις, απόψεις και δεξιότητες. Τέλος, μέσω των ευφάνταστων ασκήσεών της, τα παιδιά μαθαίνουν πώς να αντικαθιστούν αρνητικές αυτοπεριγραφές με θετικές, ώστε να μειωθεί η αρνητική εικόνα που έχουν για τον εαυτό

τους και κατά συνέπεια να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή τους και να μειωθεί το άγχος τους (Λιβανίου, 2004).

Πρακτικό μέρος

Οι δραστηριότητες της δημιουργικής γραφής, χάριν συντομίας θα δούμε ένα μικρό δείγμα με τυχαία επιλογή, υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του ερευνητικού/παρεμβατικού προγράμματος του ΠΑ.ΜΑΚ. «Δημιουργική γραφή και δεξιότητες κοινωνικής μάθησης», εγκεκριμένου από το ΥΠΕΠΘ, κατά το σχολικό έτος 2018-19 σε μαθητές της Ε΄ και Στ΄ τάξης σχολείων της Θεσσαλονίκης.

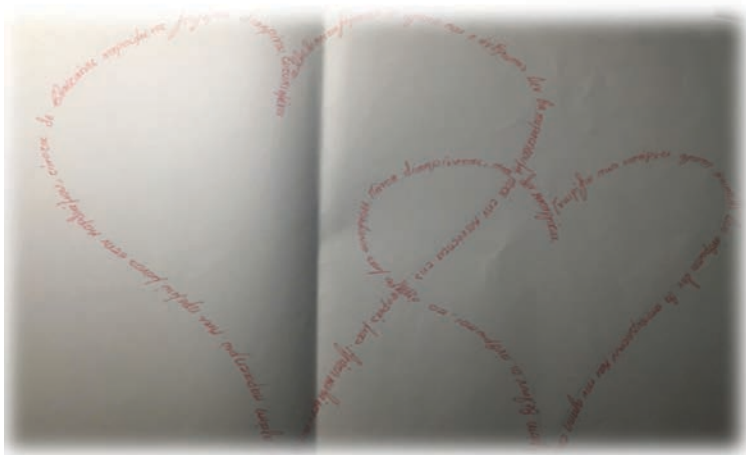
Μεθοδολογία

Ακολουθήθηκε το διαδοχικό πέρασμα των τεσσάρων σταδίων της δημιουργικής γραφής (Γρόσδος, 2014: 23): α) Προπαρασκευή, όπου τίθεται το ερέθισμα, β) Παραγωγή, δηλαδή η τέχνη της εύρεσης ιδεών, γ) Οργάνωση, η τέχνη της ταξινόμησης των ιδεών, δ) Συγγραφή, η δημιουργία κειμένου.

Δραστηριότητες

Η πρώτη δραστηριότητα αφορούσε τη συνεργατική γραφή καλλιγράμματος με αφορμή το ποίημα του Αντούν Μπράνκο Σίμιτς «Ένα ποίημα για ένα λόφο», προκειμένου οι μαθητές να εργαστούν στο πλαίσιο ομάδων. Μετά την ανάγνωσή του και μία σύντομη συζήτηση γύρω από αυτό, τους δόθηκε ένα καλλιγράμμα του Apollinaire και διευκρινίστηκε ότι είναι γραμμένο με τέτοιο τρόπο ώστε οι στίχοι του να σχηματίζουν μία εικόνα με νόημα συμβατό με το περιεχόμενο του ποιήματος. Οι μαθητές από το ποίημα μήτρα χρησιμοποίησαν όλα τα ρήματα για να γράψουν τα δικά τους (Εικόνα 1).

Εικόνα 1: «Καλλιγράμμα»



Η δεύτερη δραστηριότητα αφορούσε τη συλλογική γραφή ιστορίας από σκόρπια αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων με σκοπό και πάλι την ενίσχυση της συνεργασίας. Οι μαθητές έγραψαν τις ιστορίες τους, αξιοποιώντας στοιχεία των κειμένων, δημιουργώντας νέους ήρωες, δίνοντας τη δική τους πλοκή και μεταφέροντάς την σε άλλο τόπο και χρόνο (Εικόνα 2).

Εικόνα 2: «Συλλογική γραφή ιστορίας»

Μα όταν έφτασε εκεί και πλησίασε τη βελανιδιά, δεν είδε κανέναν άνθρωπο, παρά μόνο ένα μεγάλο όστρακο χελώνας...

Shiqiptare Petrale

«Έχω ένα μήνυμα για σένα», του είπε και του έδωσε ένα γράμμα με το ράμφος της. Ο Αντράς ξεδίπλωσε το γράμμα και το διάβασε: «Αγαπητέ όμορφε Αντράς. Έψαχνα καιρό κάποιον σαν εσένα. Ακολούθησε την καρακάξα μου και αυτή θα σε οδηγήσει στο κάστρο μου.»

Κιν Κρίστοφερ

Ένας μύθος από την Ουγγαρία

Τότε έφτασε το αγαπημένο της ζευγάρι των κύκνων και την πήραν στα φτερά τους. Το παλάτι του Χέρμαν κήκε, μαζί με τον πρίγκιπα μέσα. Η Νταμρόκα ξαναγύρισε στο σπιτάκι της, όπου έζησε πολλά χρόνια.

Νίκος Χατζηνικολάου «Πολωνικά παραμύθια»

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένα αγόρι, ο Αντριάς, που ήθελε να γίνει πρίγκιπας. Περιπλανιόταν στο δάσος και βρήκε ένα μεγάλο όστρακο χελώνας. Αυτό τον οδήγησε σε ένα παλάτι με μια πριγκίπισσα. Μετά από λίγο καιρό παντρεύτηκαν. Η πριγκίπισσα όμως δεν άντεχε άλλο τον εγωισμό του... Ένα βράδυ πήρε ένα κουτί σπίρτα κι έκαψε το παλάτι. Η ίδια σώθηκε, πηδώντας πάνω σ' ένα κύκνο που περνούσε κάτω από το παράθυρό της. Η πριγκίπισσα έφτασε σε μια χώρα και ζήσανε αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα... **Κλέα,**

Κατερίνα, Δήμητρα

Στην επόμενη δραστηριότητα οι μαθητές με αφορμή «σοφά λόγια» της Μπτέρας Τερέζας, έγραψαν τα δικά τους γνωμικά, με στόχο την ενίσχυση της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας. Η δραστηριότητα υλοποιήθηκε σε ατομικό επίπεδο με τους μαθητές να προβάλλουν τον δικό τους προσωπικό κώδικα αξιών (Εικόνα 3).

Εικόνα 3: «Γνωμικά»**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 29** **Αλβανία**

- 1.** Ας γνωριζόμαστε οι άνθρωποι πάντα με χαμόγελο. Το χαμόγελο είναι η αρχή της αγάπης.
- 2.** Μοιράστε την αγάπη όπου και αν πάτε. Ας μην έρθει κανείς σε εσάς αν δε σας κρατά ευτυχισμένους.
- 3.** Ποτέ δε ξέρουμε όλα τα καλά που φέρνει ένα απλό χαμόγελο.
- 4.** Η αγάπη ξεκινάει από το σπίτι και ποτέ το θέμα δεν είναι πόσα κάνουμε αλλά πόση αγάπη βάζουμε σε αυτά.
- 5.** Ας αγγίζουμε τον θάνατο, τη φτώχεια, τη μοναξιά και τα ανεπιθύμητα σύμφωνα με τα χαρίσματα που μας δόθηκαν. Και ας μη ντρεπόμαστε ή καθυστερούμε να κάνουμε και την πιο ταπεινή δουλειά.....

Μητέρα Τερέζα (Ανιέζε Γκόντσε Μπογιατζίου)

Αγάπα τον διπλανό σου.

Βγες έξω και κοίτα με άλλο μάτι γύρω σου.

Γράψε στο μυαλό σου όσους σε αγαπάνε, μην τους ξεχνάς.

Δέξου το κακό, γιατί είναι αυτό που θα σε αλλάξει προς το καλύτερο.

Επειδή η ζωή είναι ρόδα που γυρίζει, πρόσεχε τι λες, τι κάνεις.

Ζήσε το σήμερα, όχι το χθες.

Ήλιο δώσε, όχι βροχή.

Θα κερδίσεις πολλά, μόνο με μία καλή πράξη.

Ίσως να μη σε αγαπούν όλοι, δεν πειράζει....

Θεοδώρα

Στην τέταρτη δραστηριότητα οι μαθητές, με αφορμή ένα απόσπασμα σχετικό με την καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στο πλαίσιο της διακειμενικότητας, έγραψαν τη δική τους ιστορία, χρησιμοποιώντας τον ήρωα της ιστορίας που διάβασαν. Στόχοι αποτέλεσαν η ενίσχυση της ενσυναίσθησης και η προώθηση της προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Εικόνα 4).

Εικόνα 4: «Συγγραφή ιστορίας και διακειμενικότητα»

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 34 **Αλβανία**

Η Τράσια

Από παλιά και μέχρι σήμερα θυμάμαι την Τράσια του Ντερβίς, του γιου του Μουκαΐλ, που προβάλλει στη μνήμη μου γεμάτη ζωντάνια, νταρντάνα, ρακένδυτη, αλλά και μελανιασμένη... Η Τράσια, όταν σταματούσε στην άκρη του λιβαδιού, συνήθως ξάπλωνε στο έδαφος να κοιμηθεί και, απ' ό,τι φανέρωνε το ροχαλητό της, έπεφτε σε ύπνο βαθύ και γλυκό, τέτοιο που μόνο τα παιδιά και οι χαζοί μπορούν να κάνουν, αφού δεν νοιάζονται για κανέναν και για τίποτα στον κόσμο.....

«Βροχή, βροχή, που καταβρέχεις. Ξύπνα την Τράσια να πάει να κοιμηθεί στο σπίτι». Το τραγούδι αυτό το λέγαμε μέχρι να ξυπνήσει, τρεμοπαίζοντας τα μάτια της τα στραμμένα προς τον ουρανό. Μόλις σηκωνόταν όρθια, μας κοίταζε όλους με τη σειρά, τότε χαμογελαστή και τότε κατσουφιασμένη. ...

Ρετζέπ Κιόσια «Ο Θάνατός μου έρχεται από τέτοια μάτια

Η Τράσια πηγαίνει στην Πέμπτη τάξη. Κάθε μέρα δέχεται βία από μεγαλύτερα παιδιά του σχολείου της. Πριν δυο μέρες, τρία αγόρια την κλείδωσαν στην αίθουσα Μουσικής κι όλοι την ψάχνανε. Εκεί, μην έχοντας τι να κάνει, αποκοιμήθηκε. Γι' αυτό της έβγαλαν και παρατσούκλι, «Η Χοντρή Κοιμωμένη». Ευτυχώς, η κολλητής της δεν άντεξε... Τα είπε όλα στον διευθυντή μας. Τα τρία αγόρια αποβλήθηκαν κι όλοι στράφηκαν με αγάπη προς την Τράσια. Από τότε έγινε ένας ακόμα πιο ανοιχτός άνθρωπος με πολλούς φίλους.

Κωνσταντίνα, Γιάννης, Δημήτρης, Κατερίνα

Αποτελέσματα/Συμπεράσματα/Προτάσεις

Τα κοινωνικοποιητικά κι εκπαιδευτικά αποτελέσματα των δραστηριοτήτων είναι τα εξής: Αρχικά, οι μαθητές συνεργάστηκαν μεταξύ τους, αλλά και με την εκπαιδευτικό στο πλαίσιο ομάδων. Αξιοποίησαν τα λογοτεχνικά κείμενα σε συνδυασμό με τις γνώσεις τους κι ανέπτυξαν τρόπους σκέψης πέρα από την εμπειρία τους. Επίσης, εξέφρασαν ελεύθερα τις απόψεις τους κι έχοντας ισότιμο ρόλο με τους συμμαθητές τους εργάστηκαν με βιωματικό τρόπο. Μέσω της συνεργατικής γραφής εργάστηκαν με αυτοπειθαρχία, δείχνοντας ανοχή στο διαφορετικό και συμμετέχοντας σε ανοιχτό διάλογο προσπάθησαν από κοινού στην υλοποίηση των στόχων τους. Παράλληλα, μέσα σε ένα θετικό κλίμα, έγιναν επαρκέστεροι αναγνώστες της βαλκανικής λογοτεχνίας και μυήθηκαν στα μυστικά της γραφής. Τέλος, διαπίστωσαν κοινές ανησυχίες και προοπτικές με τους γείτονες λαούς, ξεφεύγοντας από τα στενά όρια του εθνοκεντρισμού και της μονοπολιτισμικότητας.

Η δημιουργική ενασχόληση με τη βαλκανική λογοτεχνία μπορεί να καταστεί χρήσιμο εργαλείο εκπαίδευσης στο σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο. Άλλωστε, πολυπολιτισμικότητα σημαίνει αποδοχή του άλλου, των εθνικών του πεποιθήσεων και του πολιτισμού του, γι' αυτό περιλαμβάνει δημοκρατικές αρχές, όπως την ισότητα, την ελευθερία, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια (Moawad, 2017: 803). Είναι, λοιπόν, απαραίτητο η διδασκαλία της στο σχολείο να λάβει υπόψη της, όχι μόνο τη λογοτεχνική

ανάγνωση, αλλά και τη δραστηριοποίηση του αναγνώστη ως προς την επεξεργασία νοήματος (Sorin, 2005), ενισχύοντας περισσότερο την ευαισθησία του και τον σεβασμό του απέναντι στις ατομικές και κοινωνικές ελευθερίες και υποχρεώσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *The Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer.
- Dewey, J. (1916). *Democracy in Education*. New York: Macmillan.
- Florida Department of Education-Office of Early Learning (2010). *Curriculum Approval Process for Low Performing Providers*, 6.
- Foulin, J.N. & Mouchon, S. (2000). *Psychologie de l'éducation*. Paris: Nathan, coll. «Université».
- Freud, S. (1976). *Introduction a la Psychoanalyse*. Paris: Petite Bibliotheque Payot.
- Gollob, R., Krapf, P., & Weidinger, W. (2010). *Educating for Democracy: Background Materials on Democratic Citizenship and Human Rights Education for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*. Princeton University Press.
- Harper, G. (2010). Several Faces of Creative Writing. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 7(3), 175-178.
- Haydon, G. (2007). *Values for educational leadership*. London: Sage.
- Kolb, D., Boyatzis, R., & Mainemelis, C. (2000). Experiential learning theory: Previous research and new directions. In R. J. Sternberg & L. F. Zhang (eds.), *Perspectives on Cognitive, Learning, and Thinking Styles*, 227-247. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ling, L., & Stephenson, J. (1998). Introduction and theoretical perspectives. In J. Stephenson, L. Ling, E. Burman, & M. Cooper (Eds.), *Values in Education*. London: Routledge.
- Moawad, N. (2017). Toward a richer definition of multiculturalism. *International Journal of Advanced Research*, 5(7), 800-806.
- Padmanugraha, A. S. (2006). *Teaching Children Literature: Teacher centered vs. Child-centered Approaches*. JETA 3rd National Conference.
- Sorin, N. (2005). Vers une didactique de l'écriture littéraire de la fiction au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 65-67.
- Subba, D. (2014). Democratic values and democratic approach in teaching: a perspective. *American Journal of Educational Research*, 2 (12A), 37-40.
- UNESCO (2009). *Human Rights Education in the school systems of Europe, Central Asia and North America: A compendium of good practice*. Warsaw: Office for Democratic Institutions & Human Rights of the Organization for Security and Co-operation in Europe (ODIHR/OSCE).
- U.N. (1948). *The Universal Declaration of Human Rights*. Ανακτήθηκε στις 1/3/2020 από: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf

Ελληνόγλωσσον

- Αλεξόπουλος, Χ.Α. (2007). *Η Λογοτεχνία, συνδεδεμένος κρίκος των Βαλκανικών λαών*. Ανακτήθηκε στις 1/3/2020 από: <http://arcadia.ceid.upatras.gr/arkadia/culture/topics/ac01.htm>

- Αραμπατζή, Ζ. (2013). Διαφορετικότητα και διαχείρισή της στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγικός λόγος* (1), 61-74.
- Βακάλη, Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ., & Κωτόπουλος, Τ.Η. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Βασιλειάδης, Κ. (2019). Για ένα δημοκρατικό σχολείο. Μελέτη περίπτωσης σε δημόσιο σχολείο μέσα από την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη. *5^ο Διεθνές Συνέδριο για την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας, 11-13 Οκτωβρίου 2019* (σ.σ. 792-797). Λάρισα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γρόσδος, Σ. (2014). Η Δημιουργική Γραφή ως παράγοντας μεταβολής της στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου και τη διαμόρφωση θετικού ψυχολογικού κλίματος στη σχολική τάξη. *Πανελλήνιο Συνέδριο Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Δήμιζα, Α. Σ. (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, Σχολή ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών.
- Καραγιάννης, Σ. (2010). *Η δημιουργική γραφή ως καινοτόμος δράση στο σχολείο*. Ανακτήθηκε στις 1/3/2020 από: <https://www.scribd.com/doc/49612155/%CE%97-%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AE-%CF%89%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CF%84%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82-%CE%B4%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF>
- Καρακίτσιος, Α. (2011). Φιλαναγνωσία...Φανατική συνήθεια. Στο: Ε. Αρτζανίδου, Δ. Γουλής, Σ. Γρόσδος & Α. Καρακίτσιος (επιμ.), *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυχωσεις*, 19-54. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσιγιάννη, Α. (2014). Βαλκανικές γραφές: Αίμος. Ανθολογία Βαλκανικής Ποίησης Μυθιστορία και κοινό «φορτίο μνήμης». *Πρακτικά ΙΓ΄ Διεθνούς Επιστημονικής Συνάντησης. Νεοελληνική Λογοτεχνία και Κριτική. Από τον Διαφωτισμό έως σήμερα*. Αθήνα: Σόκολη-Κουλεδάκη.
- Κιοσσές, Σ. (2018). *Εισαγωγή στη Δημιουργική Ανάγνωση και Γραφή του Πεζού Λόγου: Η συμβολή της Αφηγηματολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Κυρίδης, Α. (2015). «Ισότητα στην ελληνική εκπαίδευση; Ας γελάσω...». Οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα σύμφωνα με τις απόψεις φοιτητριών και φοιτητών ελληνικών ΑΕΙ και ΑΤΕΙ. Στο Θ. Θάνος (επιμ.), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: ερευνών απάνθισμα*. Αθήνα: Gutenberg, 79-118.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1997). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*. Αθήνα.
- Κωτόπουλος, Τ. (2012). Η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής. Η περίπτωση της συγγραφής λογοτεχνικών έργων για εφήβους. *Πρακτικά Επιστημονικής Διημερίδας «Ζητήματα διδασκαλίας της Λογοτεχνίας»*, 19-20 Οκτωβρίου 2012, Κομοτηνή. Ανακτήθηκε στις 1/3/2020 από: http://mareponticum.bscc.duth.gr/prak_diimer_2.htm
- Κωτόπουλος, Τ. (2016). Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής, *Κείμενα 15*. Ανακτήθηκε στις 1/3/2020 από: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=257%3A15-kotopoulos&option=com_content&Itemid=95
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Marshall, T. H., & Bottomore, T. (2001). *Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική Τάξη*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μαυρομάτης, Γ. (2008). *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης στο 3ο Κ.Π.Σ.\2ο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.\Α.Π. Α2 ΜΕΤΡΟ 2.1\ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1\ΚΑΤ.ΠΡΑΞΕΩΝ 2.1.1.Β. Ταχύρρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα στη διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης.*
- Μερακλής, Μ. και συν. (2007). *Λεξικό Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.* Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Μιχαήλ, Κ. (2013). *Παιδαγωγική πράξη και εκπαιδευτική ηγεσία για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο.* Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής.
- Μουζέλης, Ν. (2005). Κράτος, Κοινωνία και Αγορά: στην πρώιμη και ύστερη νεωτερικότητα. Στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ κράτους και αγοράς.* Αθήνα: Σαββάλας.
- Νικολαΐδου, Σ. (2015)^α. Η δημιουργική γραφή στο σχολείο. Στο Σ. Νικολαΐδου (επιμ.), *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο*, 103-150. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολαΐδου, Σ. (2015)^β. Η Δημιουργική Γραφή στο σχολείο: Το πώς και το γιατί μιας παιδαγωγικής επιλογής. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, 55, 11-15.
- ΟΛΜΕ (2004). Κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες-Ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης και επιπτώσεις. *7ο εκπαιδευτικό συνέδριο ΟΛΜΕ. Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική. Από τις επιλεκτικές πολιτικές στην Παιδεία για όλους*, 16-18 Δεκεμβρίου 2004. Θεσσαλονίκη.
- Παγκάκης, Γ. (2006). *Νεοελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική.* Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδόσεις Σάκουλα.
- Παπαντωνάκης, Γ., & Κωτόπουλος Τ. (2011). *Ελληνικής Λογοτεχνίας: Τα ετεροθαλή.* Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Ross, W. D. (2010). *Αριστοτέλης.* Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Σαμαρά, Ζ. (2009). *Το βλέμμα του συγγραφέα.* Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Σουλιώτης, Μ. (1995). *Αλφαβητάριο για την ποίηση.* Θεσσαλονίκη: Δεδούση.
- Στάμου, Α. (2013). *Από τον εξωτερικό εξαναγκασμό στην εσωτερική πειθαρχία και την ανάπτυξη της στο σχολείο.* Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Τομπαΐδης, Δ. (1982). *Ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Τρικαλίτη, Α. Αγγελίδου, Ε., & Δίτσιου, Μ. (2015). Η συμμετοχή των μαθητών στο σχολείο: αφετηρία στην πορεία δημιουργία ενεργών πολιτών. Στο Α. Τρικαλίτη (Επιμ.), *Διευρύνοντας τη δημοκρατία και τη συμμετοχή στη σχολική κοινότητα. Καλά παραδείγματα σχολείων για την προαγωγή του σχολικού κλίματος και της συνεργασίας.* Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Περιβάλλοντος και Πολιτισμού.
- Τσάτσου-Νικολούλη, Σ. (2019). Δημιουργική γραφή και λογοτεχνία βαλκανικών χωρών υπό την οπτική της Παιδαγωγικής της ειρήνης. *Νέος Παιδαγωγός*, 13, 64-71. Ανακτήθηκε στις 1/3/2020 από: http://neospaidagogos.online/files/13_Teychos_Neou_Paidagogou_Iounios_2019.pdf
- Χαλβαντζή, Ε. (2013). *Ισότητα ευκαιριών μέσα από τις Πράξεις της Ειδικής Υπηρεσίας Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού.* Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Επιστημών Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Οικονομικών Επιστημών.
- Χαρούπιας, Α. (2003). *Η ισότιμη συνεκπαίδευση.* Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών της Αγωγής. Εργαστήριο Ειδικής και Θεραπευτικής Αγωγής (ΕΡ.Ε.Θ.Α.).
- UNHCR (2014). *Δραστηριότητες βιωματικής μάθησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και στα δικαιώματα των προσφύγων.* Συμβίωση: Σχέδιο Δράσης για την προώθηση της ανεκτικότητας και την πρόληψη του ρατσισμού στο σχολείο.

Abstract

The purpose of this article is to illustrate how creative engagement with Balkan literature can become a useful educational tool in the modern democratic school. The framework of creative writing activities was the research / intervention program of the University of Macedonia “Creative Writing and Social Learning Skills”, which was implemented in Thessaloniki elementary schools during the school year 2018-19. Strengthening personal and social responsibility, facilitating social interaction, cultivating empathy, developing a positive classroom climate, and meaningful communication with students were some of the benefits for the learner as well as the teacher himself.

Keywords: Creative writing, Balkan literature, democracy.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 9

*Διαπολιτισμική και αντιρατσιστική εκπαίδευση,
δικαιώματα και εκπαίδευση*

Cross-cultural education: Human Rights awareness in secondary education of Iran and Norway

Athanasia Angeli

Greek Language Teacher, Master in Education, Master of Arts,
Hellenic Open University PhD candidate

8aggeli@gmail.com

Abstract

International conventions, declarations, and international campaigns to protect human rights globally, NGOs and grassroots movements, all underscore the need for more drastic interventions. Assuming that human rights education (HRE) can affect the lives of students throughout, it is now a key part of educational policy aimed at informing, developing a positive attitude and encouraging active action in favor of human rights. Under this scope, this study provides a Critical Discourse Analysis of institutional texts of state education policy and formal secondary education curricula in Iran, a country of origin, and Norway, a host country or ultimate destination for many refugees and migrants currently living in Greece. The research findings highlight similarities and differences and emphasize the importance of the holistic implementation of HRE not only *about*, but mainly *for* and *through* human rights.

Keywords: Human Rights Education (HRE), secondary education, curriculum, Iran, Norway, refugees and migrants.

Introduction

Human rights (HR) have been a major pillar of modern western culture since the time of the European Enlightenment and the great declarations and revolutions of the 17th and 18th centuries, that, however, at the same time revealed their violation. There has been a lot of water under the bridge since; HR have been revised many times, but multiple texts and repeated international conventions, declarations, treaties, recommendations, and global campaigns for their protection (e.g. UNHCR, 1999; OHCHR, 2019) show that they still are not secured for all, contrary to their basic definition of Universal Declaration of Human Rights (UNGA, 1948) and the related rhetoric. More so today that the globalized reality brings millions of people into conditions of unequal distribution of wealth, poverty, war and refugee, forced migration and asylum-seeking status. Besides, refugee and migration are directly related to the violation of human rights before and during the movement, but also after settling in the country of destination, where quality of life is essentially linked to human rights' respect, given the cultural relativity (e.g. Donnelly & Whelan, 2017). However, race, nationality/ethnicity, color, religion, gender, sexual orientation, and socio-economic status, among others, have been the basis of discrimination, ultimately endangering all of them, as they are generally considered indivisible/inseparable (e.g. OHCHR, 1993).

Since education constitutes both a basic right that must be guaranteed for all, and a goal, it is important for teachers of multicultural classrooms in Greece too, to know what this holds for other countries, in order to draw on the relevant conclusions in curriculum design and classroom practices.

Human Rights Education

Attempting to influence both the institutional and legal framework, and everyday lives of people, NGOs and international organizations see human rights education (HRE) as a key intervention tool at international and/or local level (e.g. CoE, 2016; CoE, 2017; Coysh, 2017; OHCHR, 2005; UN, 2012b). Given that the role of education is considered particularly important during the years of compulsory education, through the curricula and everyday practice HRE aims at “the full development of the human personality and the sense of its dignity” (UN, 2012b:13), and “the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms” (UNGA, 1948, article 26). HRE pursues these goals (a) “providing knowledge about HR”, “their historical sources” and transformation through time and place, (b) promoting “the attitudes of tolerance, respect, solidarity” and skills such as civic responsibility, and non-violent conflict resolving, and (c) “developing the individual’s awareness of the ways and means by which human rights can be translated into social and political reality at both the national and the international levels” (UNHCR, 1999:74).

Apparently, HRE -as expected- reflects and shapes respective ideological orientations raising reasonable concerns about its transformation into a mainstream state policy, its association with nationalism/ethnocentrism and the values of a market economy, and more generally with controversies deriving from HRE considered as a tool of ideological hegemony of the West internationally (e.g. Faas, 2011; Tibbitts & Katz, 2017). Thus, different models of HRE have been proposed. Among them, Tibbitts’ model, including the ‘values and awareness’, ‘accountability’ and ‘transformational’ approaches, and Bajaj’s three “outcomes-based models of HRE”: “for Global Citizenship”, for “Coexistence”, and “for Transformative Action” (Zajda & Ozdowski, 2017).

HRE is considered to use participatory pedagogies including knowledge, critical analysis and skills necessary to identify and claim human rights effectively, fostering educational environments “free from want and fear, that encourage participation, enjoyment of human rights and the full development of the human personality”, engaging students in “transforming HR from the expression of abstract norms to the reality of their social, economic, cultural and political conditions” (UN, 2012b:15), ultimately promoting democracy in daily life, stability, and social justice and cohesion (CoE, 2016; 2017). That is, HRE is learning *about*, *through* and especially, *for* HR (McLeod, 2014) in a socially transformative goal.

Moreover, given that curriculum denotes the “body of knowledge to be transmitted”, the pedagogical goals, the “process” (as basis for planning a course), or/and “the praxis” (i.e. “the dynamic interaction of action and reflection”)(Zajda & Ozdowski, 2017:91), in accordance to HRE models, curricula of all formal education levels are shaped (a) as a general, orientating democratic and intercultural philosophy covering all scientific

fields (UNHCR, 1999), (b)“as a subject integrated in the appropriate disciplines and in particular fields such as philosophy, political science, law and theology” or (c)“as an independent course” (UNHCR, 1999: 75). The selected practice, methodology and tools reflect –explicitly or not– the particular community’s values and priorities (UNESCO-IBE, 2017) and the respective (local and international) socio-political context (Tibbitts & Katz, 2017; Zajda & Ozdowski, 2017).

Methodology: Critical Discourse Analysis of institutional texts

For the purposes of this study, institutional texts of state education policy and formal secondary education curricula and respective secondary sources of a European and a non-European country, namely, Norway and Iran, are examined through the lens of Critical Discourse Analysis (CDA) in order to identify similarities and differences regarding HRE institutional discourse, revealing the relation between the institutional discourse and practice, and the socioeconomic context (e.g. Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2005, 2013). Moreover, Iran is a country of origin, and Norway is a host country for refugees and migrants, many of whom, now living in Greece, consider it as one of Europe’s ‘paradises’ and, therefore, the ultimate destination of their forced displacement.

HR awareness in secondary education of Norway

Norway is a Constitutional monarchy, currently governed by a center-right coalition of parties (Conservative and Progress, extended with Liberal and Christian Democratic Party since January 2019). The Prime Minister, Erna Solberg, and the current Minister of Education and Integration, are of the Conservative Party, and the Minister of Research and Higher Education is of the Liberal Party (G.S.S.O., n.d.). Norway is a charter member of NATO and of European Free Trade Association, having rejected membership in the European Union. Norway is the 26th freest economy in the 2019 Index and one of the world’s most prosperous countries, mostly due to its oil and gas production (20%), hydropower, fish, forests, and minerals. It has low unemployment rates, and a progressively aging population (IEF, 2019b; OECD, 2019). The terrorist attacks in Utøya and Oslo in 2011 (e.g. BBC News, 2011; Deshayes, 2016) brought the issue of human rights to a wide international public debate.

Moreover, according to recent statistics (Statistics Norway, 2019) 37,2% of the population aged 16+ in Norway have attained upper secondary education and 34,1%, Higher Education. Compulsory education (primary and lower secondary) is ten years, starting at age of six (M.E.R.No, n.d). The education policy for all levels is nationally implemented through centrally designed national curricula: for individual subjects and through Core curriculum (M.E.R.No, 2018) “containing values and principles for primary and secondary education and training” both in the subjects and in their broad purpose was also renewed (M.E.R.No, 2019).

Based on Article 109 of the Norway’s Constitution on the right to education (Lile, 2019), the national curriculum was revised recently to give priority to three interdisci-

plinary topics, “all considered ‘of importance for social development’”: “Health and life skills”, “Sustainable development” and “Democracy and citizenship” (M.E.R.No, 2019: 15) arguing that “Democratic development is at the core of the schools’ social mission and is a clearly relevant topic in several disciplines” (M.E.R.No, 2016). Furthermore, the purpose clause of the Education Act states:

“Education and training shall be based on fundamental values in Christian and humanist heritage and traditions, such as respect for human dignity and nature, and on intellectual freedom, charity, forgiveness, equality and solidarity, values that also appear in different religions and beliefs and are rooted in human rights. Education and training shall help to increase the knowledge and understanding of the national cultural heritage and our common international cultural traditions. Education and training shall provide insight into cultural diversity and show respect for the individual’s convictions. They are to promote democracy, equality and scientific thinking.... All forms of discrimination shall be combated.” (M.E.R.No, 2019: 5)

In this extract, the Christian tradition is identified to precede the humanistic, and the values are differentiated from “different religions and beliefs”. Moreover, they are identified to be linked to the national “Norwegian collective cultural heritage” and assigned “a vital role in the development of our democracy” (M.E.R.No, 2019: 7) as they are considered to “unite the Norwegian society” (M.E.R.No, 2019: 6). In addition, Norwegian is associated with universal culture and heritage, through repeated references to the United Nations and the universal HR declarations as basis of this Core Curriculum. Indicative example is the elaboration on ‘human dignity’, as the basis of both “UN Convention on the Rights of the Child” and the Norway’s Constitution and HRE (e.g. in the aforementioned extract: “Education and training ...cultural traditions”, M.E.R.No, 2019: 5)

Furthermore, the purpose clause of the Education Act (M.E.R.No, 2019:5) highlights the link between HR and democracy and citizenship, as also identified in other statements, e.g.:

“The teaching and training shall give the pupils knowledge and skills to face challenges in accordance with democratic principles. They shall understand dilemmas that arise when recognizing both the preponderance of the majority and the rights of the minority. They shall train their ability to think critically, learn to deal with conflicts of opinion and respect disagreement. Through their work with the topic the pupils shall learn why democracy cannot be taken for granted and understand that it must be developed and maintained.” (M.E.R.No , 2019: 16)

Moreover, democracy and citizenship are identified as factors of social cohesion (e.g. “...shall help us to live, learn and work together in a complex world and with an uncertain future”) (M.E.R.No, 2019:6) and anti-discrimination, although it is instantly recognized that there is a possibility of conflicts (e.g. “There will always be tensions between different interests and views”) (M.E.R.No, 2019:6). In addition, it is stated that “all forms of discrimination shall be combated” (M.E.R.No, 2019:5), but these forms are not defined. However, one could assume that they are referred to when suggested to

be respected: “Education and training shall provide insight into cultural diversity and show respect for the convictions” (M.E.R.No, 2019:5). Nevertheless, a special reference is identified to the identity and language of Sami (indigenous) people (M.E.R.No, 2018), whose protection is included both in the Constitution and the Education Act, through the Core Curriculum, and the Sami Curriculum and Sami School (M.E.R.No, 2019). The following extract is indicative:

“The Sami school shall ensure that the pupils receive education and training based on Sami values and the Sami languages, culture and societal life. The values in the objectives’ clause are also Sami values and apply in the Sami school. It is important to have a holistic-Sami perspective and an indigenous-people’s perspective in the Sami school, and to focus on material and immaterial cultural heritage, such as traditional knowledge, duodji/duodje/duedtie and the importance of familial relations.” (M.E.R.No, 2019: 6)

Moreover, in the Core curriculum (M.E.R.No, 2019) there are clear and extensive references to “inclusive learning environment”, “differentiated instruction” and critical thinking and creativity, either with specific chapters (e.g. Chapters 1.3., 1.4, 2.5.2) or with phrases, such as the following:

“The pupils and apprentices shall develop knowledge, skills and attitudes so that they can master their lives and can take part in working life and society. They shall have the opportunity to be creative, committed and inquisitive”. (M.E.R.No, 2019: 5)

Finally, it is worth mentioning that the curriculum of Social Studies in upper secondary school, ascertains the subject’s particular role in HRE, since it is identified to include the aforementioned aims and values. This is the case e.g. in the following extracts:

“The purpose of the social studies subject is to help create understanding and belief in fundamental human rights, democratic values and equality, and to encourage the idea of active citizenship and democratic participation” (Norwegian Directorate for Education and Training, as cited in Vesterdal, 2016:160).

“The social studies subject shall thus provide deeper understanding of the relationship between social life and personal life and stimulate recognition of the diversity in social forms and ways of living. Bearing this in mind, the subject shall provide pupils with a greater ability to think freely, from many perspectives, in a critical and tolerant way. By influencing the desire to seek knowledge about society and culture, the subject will also promote the ability to discuss, reason and solve social problems” (Norwegian Directorate for Education and Training, as cited in Vesterdal, 2016: 162)

HR awareness in secondary education of Iran

Iran is the 17th largest country of the world, and the 18th most populous (with over 81 million inhabitants), historically multi-ethnic (Afary, Avery & Mostofi, 2019). In its modern history, since 1979 is governed by the Islamic republic, which combines elements of presidential democracy and theocracy (e.g. Temperman, 2010), governed by a Supreme Leader. The widely regarded as authoritarian regime (e.g. Heydemann

& Leenders, 2013) is charged for human rights abuses (e.g. HRW, 2019a; Freedom in the World, 2019). Iran is a charter member of the United Nations (UN), Organisation of Islamic Cooperation (OIC), and Organisation of the Petroleum Exporting Countries (OPEC) (Real Iran, 2011), Economic Cooperation Organization (ECO, n.d.) and Non-Aligned Movement (NAM, 2018). Despite its world's second-largest reserves of natural gas -more than one-tenth of the world's total- and fourth-largest reserves of crude oil (World Bank, 2018) Iran's economy has been hit hard by its isolation from global financial markets (e.g. Afary et al., 2019). 12,5% unemployment (Financial Tribune, 2017), 9.9% inflation and falling living standards, along with pervasive corruption (IEF, 2019a) characterize contemporary country's life. However, the high adult literacy -rated 85.6% in 2016 (UIS.Stat, 2019)- is considered "the most impressive achievement of the Islamic Regime" (Arani, Kakia, & Karimi, 2012:1).

Formal education in Iran is characterized as highly centralized. The Ministry of Education is "in charge of educational planning, financing, administration, curriculum, and textbook development", "teacher training, grading, and examinations" of all the pre-college levels. The curriculum is the same all over country and "teachers are expected to cover the content entirely without any opportunity to deviate from the approved curriculum" (Arani et al., 2012:6).

In the secondary level (age 12-18), which is not compulsory (Arani et al., 2012), "there is not any clear-cut HRE course" (Shekaraya, Zare-ee, Rashidi & Rostami, 2010:2105), while in the lower secondary level (age: 12-14) the "student's moral and intellectual abilities" development is set as one of the basic goals (Arani et al., 2012:4). The general objectives of the Iranian formal education, which apply to the secondary level too, according to Khozani (2006: 45) aim "to a human being who has morals, integrity, and autonomy", and in more detail, they include:

1. Reinforcement of moral integrity and self-esteem.
2. Nurturing peaceful coexistence.
3. Nurturing the spirit of self-confidence (to fulfil moral objectives).
4. Promoting the spirit of wisdom, thinking, contemplation, criticism, and initiative.
5. Reinforcing the spirit of collaboration, cooperation in group activities.
6. Promoting the spirit of respecting human traits and observing the material and spiritual rights of others.
7. Reinforcing the spirit accountability and collaboration in the religious, social, and cultural activities." (Khozani, 2006: 46)

Hence, they are identified as influenced by the Universal Declaration of Human Rights. Indeed, Iran has ratified "the Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination (CERD), and the Convention on the Rights of the Child (CRC)" considering them "not contradictory to Islamic principles" (Khozani, 2006:45). Generally, the Iranian education system after 1979 is religious, setting as an explicit objective the students' familiarization with the Islamic beliefs and values, adapted in both its form and content. Therefore, for example, boys and girls are separated at all precollege levels and "all students (even religious minorities) are obliged to study Arabic, the language of the holy Qur'an" (Khozani, 2006:45), although in the field of religious training in the

lower secondary level “religious minority groups are given their own special subjects” (Arani et al., 2012: 4).

Within the textbooks and the syllabuses generally, there is not explicit mention of HR or of the relevant international instruments, but their principles are identified as attributed to Islamic sources (Khozani, 2006). Furthermore:

“Equality” is not explicitly mentioned and does not apply to gender differences. For example, moral objectives for the low secondary school refer to “... a chaste and virtuous girl, and a zealous, brave boy”, while all textbooks contain pictures and use names that favor men (Khozani, 2006:52).

“Freedom” is only used twice (albeit, without apparent origin or recipient).

Acquaintance with *other nations*, cultures and civilizations is included in the educational objectives of the secondary school curriculum, while *fellowship, cooperation, and tolerance* towards them is suggested as an objective for social studies and for moral education at the compulsory level (e.g. “consider important, and as the basis of progress, the tolerance of constructive criticism”). However, sympathy focuses firstly on Moslems, and “secondly on the world’s oppressed (clause 11 of political objective set for the senior secondary school curriculum)” (Khozani, 2006:47).

Regarding *other religions*, “there is no mention of truths, causes, and concerns shared among religions, or even fellowship among the followers of religions” (Khozani, 2006:48). In general, without being substantiated, students’ attachment to “their own culture, civilization and political system” is sought “without the development of critical viewpoint towards them” (Khozani, 2006:48).

Discussion

The two countries examined in this study are both oil producing, but they have different economic and political (inter)national status. Their educational systems are both centralized with national curricula reflecting each society’s values.

In Norway the recently reviewed curricula of secondary Education and the official statements have been drafted with a clear guideline of the HRE principles (e.g. UN-HCR, 1999; UN, 2012b). Approaching them critically, Christianity, ‘Norwegianness’ and social conformity are identified as overwhelming. ‘Others’ participating in the “inclusive learning environment” (M.E.R.No, 2019:18) are not explicitly named; migratory origin, heterodoxy, gender, sexual orientation, disabilities are never explicitly mentioned; equality is vague (no criteria or definition are mentioned); HR are almost identified to democracy and citizenship, thorny concepts needing further analysis, especially regarding refugees and migrants. Breaches of HR in Norway -concerning e.g. poverty, pollution, refugees and migrants (e.g. HRW, 2019b)- and the claims for their recognition (e.g. by indigenous Sami) (e.g. Lile, 2019) are not included in the cognitive content of the curriculum. Hence, although Norway confirms in the institutional discourse regarding secondary education its self-image as a paradise for HR, “a significant actor within the UN system, and thus as a significant promoter of the same values” (Vesterdal, 2016:167), HRE is rather learning –not enough– *about* than *for* HR (Vesterdal, 2016; Mølsted & Karseth, 2016).

In Iran HRE is not a discrete course either, while the same international instruments are implied and similar background society values are documented as moral goals. Religion also plays a decisive role in shaping and implementing the education policy. The historically multicultural society is presented as homogenous under Muslim religion and Arabic language. The ‘others’ do not exist; hence, discriminations ‘do not exist’. That is probably why in Iran HR are not even mentioned explicitly in the curricula: they might cause regime’s questioning or active claiming of educational and further social transformation. In Iran HRE is far behind learning *about HR*, while learning *through* or *for* seems to be out of question (e.g. as stereotypically presented in Anvari, 2011).

Conclusions

HRE is widely considered a powerful tool of developing students’ 21st century’s skills (e.g. OHCHR, 2005; Ramirez, 2006). CDA of education policy texts and secondary education curricula of two seemingly different countries, Norway and Iran, allows the conclusion that HRE has to be effectively implemented, i.e. teaching about, through and for HR, in order to promote social equity, justice, tolerance, democracy and peace. Moreover, to avoid being just a policy rhetoric, in multicultural secondary education of Greece too, HRE has to be critically approached (e.g. Zajda, & Ozdowski, 2017; Tibbitts & Katz, 2017) allowing the questioning of the status quo of both the wider sociopolitical context and the education system per se, towards a more transformative model of HRE. Those changes, though, call for teachers appropriately trained (e.g. UNHCR, 1999) and active agents themselves, daring to examine and transform their own attitudes and behaviors outside and within the classroom. Given their freedom of expression, personal integrity and tolerance, they can teach more effectively through themselves (e.g. Struthers, 2015).

REFERENCES

- Afary, J., Avery, P. W., & Mostofi, K. (2019). Iran. *Encyclopædia Britannica*. Retrieved 10.10.2019 from <https://www.britannica.com/place/Iran>
- Anvari, B. (producer & director) (2011). *Two @ Two*. UK: Flick Art Pictures. Retrieved from https://www.imdb.com/title/tt1701187/?ref_=nm_knf_i2
- Arani, A. M., Kakia, M. L., & Karimi, M. V. (2012). Assessment in education in Iran. *SA-eDUC JOURNAL*, 9(2).
- BBC News (2011, July 25). *Norway: Anders Behring Breivik claims ‘two more cells’*. Retrieved 10.10.2019 from <https://www.bbc.com/news/world-europe-14280210>
- Chouliarakis, L., & Fairclough, N. (1999) *Discourse in Late Modernity Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- CoE (Council of Europe) (2016). *Securing democracy through education - Final Declaration*. Council of Europe.
- CoE (Council of Europe) (2017). *Learning to Live Together: a Shared Commitment to Democracy*. Conference on the Future of Citizenship and Human Rights Education in Europe. General Report. Strasbourg.

- Coysh, J. (2017). *Human rights education and the politics of knowledge*. Routledge.
- Deshayes, P.H. (2016, July 21). *Norway's open values intact five years after Breivik attack*. AFP/The Local. Retrieved 10.10.2019 from <https://www.thelocal.no/20160721/norways-open-values-intact-5-years-after-breivik-attack>
- Donnelly, J., & Whelan, D. J. (2017). *International human rights*. UK: Hachette.
- ECO (Economic Cooperation Organization) (n.d.). *Member States*. Retrieved 15.11.2019 from http://www.eco.int/general_content/85059-Member-States.html?t=General-content
- Faas, D. (2011). The nation, Europe, and migration: A comparison of geography, history, and citizenship education curricula in Greece, Germany, and England. *Journal of Curriculum Studies*, 43(4), 471-492.
- Fairclough, N. (2005). Critical discourse analysis in transdisciplinary research. *A new agenda in (critical) discourse analysis*, 53-70.
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. 2nd Ed. Routledge.
- Financial Tribune (2017, March 13). *National Census Preliminary Results Released: Iran's Urban Population Up*. Retrieved 15.10.2019 from <https://financialtribune.com/articles/domestic-economy/61421/national-census-preliminary-results-released-irans-urban-population>
- G.S.S.O. (Norwegian Government Security and Service Organisation). (n.d.). *The Government*. Retrieved 10.10.2019 from <https://www.regjeringen.no/en/the-government/id443314/>
- Heydemann, S., & Leenders, R. (2013). Authoritarian Governance in Syria and Iran. *Middle east authoritarianisms: Governance, contestation, and regime resilience in Syria and Iran*, 1.
- HRW (Human Rights Watch) (2019a). *Iran*. Retrieved 15.11.2019 from <https://www.hrw.org/lshrq-lwst-wshml-fryqy/iran>
- HRW (Human Rights Watch) (2019b). *Norway*. Retrieved 15.11.2019 from <https://www.hrw.org/europe/central-asia/norway>
- IEF (Index of Economic Freedom). (2019a). *Iran*. Retrieved 10.10.2019 from <https://www.heritage.org/index/country/iran>
- IEF (Index of Economic Freedom). (2019b). *Norway*. Retrieved 10.10.2019 from <https://www.heritage.org/index/country/norway>
- Khozani, M. A. (2006). Human rights in the Iranian education system. *Human Rights Education in Asian Schools*, 9, 45-56.
- Lile, H. S. (2019). Human Rights Education. In *Children's Rights in Norway*, 415-448.
- M.E.R.No (Ministry of Education and Research-Norway) (n.d.). *Ministry of Education and Research*. Retrieved 10.10.2019 from <https://www.regjeringen.no/en/dep/kd/id586/>
- M.E.R.No. (Ministry of Education and Research-Norway) (2016, Nov. 15). *Proposal for renewal and improvement of school subjects Press release. No: 35-16*. Retrieved 10.10.2019 from <https://www.regjeringen.no/en/aktuelt/proposal-for-renewal-and-improvement-of-school-subjects/id2483423/>
- M.E.R.No. (Ministry of Education and Research-Norway) (2018, Nov. 12). *The Education System*. Retrieved 10.10.2019 from <https://www.regjeringen.no/en/topics/education/school/the-norwegian-education-system/id445118/>
- M.E.R.No. (Ministry of Education and Research-Norway) (2019). *Core curriculum – values and principles for primary and secondary education*.
- McLeod, J. (2014). A peaceful pedagogy: Teaching human rights across the curriculum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* (152), 1225-1232.

- Mølstad, C. E., & Karseth, B. (2016). National curricula in Norway and Finland: The role of learning outcomes. *European Educational Research Journal*, 15(3), 329-344.
- NAM (Non-Aligned Movement) (2018). *Membership*. Retrieved 15.11.2019 from <https://www.nti.org/learn/treaties-and-regimes/non-aligned-movement-nam/>
- OECD (2019). *Norway Economic Snapshot*. Retrieved 10.10.2019 from <http://www.oecd.org/economy/norway-economic-snapshot/>
- OHCHR (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights) (1993). *Vienna Declaration and programme of action*. United Nations.
- OHCHR (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights) (2005). *World programme for human rights education*. Geneva: United Nations.
- OHCHR (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights) (2019). *Standup for Human Rights. Our Campaigns*. United Nations.
- Ramirez, G. (2006). Human Rights Education before the Challenges of the Emerging Human Rights of the 21st Century. *J SSE-Journal of Social Science Education*.
- Real Iran (2011, Dec.15). *International Organizations*. Retrieved 15.10.2019 from <https://realiran.org/international-organizations/>
- Shekaraya, A., Zare-ee, A., Rashidi, H. H., & Rostami, M. S. (2010). Human rights education in Iranian secondary education gaps in the curriculum. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 2103-2107.
- Statistics Norway (2019, June 20). *Educational attainment of the population*. Retrieved 10.10.2019 from <https://www.ssb.no/en/utdanning/statistikker/utniv/aar>
- Struthers, A. E. (2015). *Educating About, Through and For Human Rights in English Primary Schools: a failure of education policy, classroom practice or teacher attitudes?* Doctoral dissertation. University of Warwick.
- Temperman, J. (2010). *State-Religion Relationships and Human Rights Law: Towards a Right to Religiously Neutral Governance*. Brill.
- Tibbitts, F., & Katz, S. R. (2017). Dilemmas and hopes for human rights education: Curriculum and learning in international contexts. *Prospects*, 47(1-2), 31-40.
- UIS.Stat (UNESCO Institute for Statistics) (2019). *National adult literacy rates (15+), youth literacy rates (15-24) and elderly literacy rates (65+)*. Retrieved 15.11.2019 from <http://data.uis.unesco.org/?ReportId=210#>
- UN (United Nations) (2012a). *Human Rights Education in Primary and Secondary School Systems: A Self-assessment Guide for Governments*
- UN (United Nations) (2012b). *World Programme for Human Rights Education Second Phase. Plan of Action*.
- UNGA (United Nations General Assembly) (1948). *Universal Declaration of Human Rights. Resolution 217-A (III) of 10 December 1948*.
- UNHCR (1999). *The United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004). No 3. The Right to Human Rights Education: A compilation of provisions of international and regional instruments dealing with human rights education*. United Nations.
- Vesterdal, K. (2016). *The Roles of Human Rights Education in Norway: A Qualitative Study of Purposes and Approaches in Policy and in Upper Secondary Schools*. Norwegian University of Science and Technology.
- World Bank (The). (2018, Oct 11). *Islamic Republic of Iran*. Retrieved 10.11.2019 from <https://www.worldbank.org/en/country/iran/overview>
- Zajda, J., & Ozdowski, S. (Eds.). (2017). *Globalization, Human Rights Education and Reforms*, 17. Springer.

Περίληψη

Η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει ολόκληρη τη ζωή των μαθητών έχει οδηγήσει στη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με στόχο την ενημέρωση, την ανάπτυξη θετικής στάσης και την ενθάρρυνση της ενεργού δράσης για την υπεράσπισή τους. Στη συγκεκριμένη μελέτη παρουσιάζονται τα ευρήματα της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου θεσμικών κειμένων που αφορούν στη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο Ιράν, χώρα καταγωγής, και στη Νορβηγία, χώρα υποδοχής πολλών προσφύγων και μεταναστών που σήμερα ζουν στην Ελλάδα. Αναδεικνύονται ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους, καθώς και η ανάγκη ολιστικής εφαρμογής ενός μοντέλου εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα περισσότερο μετασχηματιστικού.

Λέξεις-Κλειδιά: Ανθρώπινα δικαιώματα, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αναλυτικό πρόγραμμα, Ιράν, Νορβηγία, πρόσφυγες και μετανάστες.

Η ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling) στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Θεμιστοκλής Απατσίδης

Δάσκαλος, M.Ed. “Εκπαίδευση Ενηλίκων”

και “Δημόσιος λόγος & ψηφιακά μέσα”

temapatsi@yahoo.gr

Περίληψη

Διαρκές ζητούμενο στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα που βιώνουν σήμερα οι μαθητές είναι η δόμηση της παγκόσμιας πολιτειότητας. Στην κατεύθυνση της χειραφέτησης του μαθητή μπορεί να συμβάλει η εφαρμογή αλληλεπιδραστικών και βιωματικών στρατηγικών, η εγκατάλειψη του νοσηρικού μοντέλου και η υιοθέτηση της ενσώματης μάθησης σε συνδυασμό με την αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας. Σκοπός αυτής της μελέτης είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας μιας πιλοτικής εφαρμογής διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε ένα δείγμα μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα επιχειρήθηκε η εφαρμογή του εργαλείου της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία και η δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας, με αποκλειστικούς δημιουργούς τους ίδιους τους μαθητές, ενώ υποστηρικτικά λειτούργησαν εργαστήρια φωτογραφίας, κινηματογραφίας, σωματικού θεάτρου και παραγωγής λόγου.

Λέξεις-Κλειδιά: Βίωμα, χειραφέτηση, διάδραση, ενσώματη μάθηση

Εισαγωγή

Η συνύπαρξη μαθητών μεγάλης γκάμας δεξιοτήτων και διαφορετικού κοινωνικο-πολιτισμικού υπόβαθρου, οδηγεί στην ανάγκη οριοθέτησης σύγχρονων διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών μοντέλων. Η εκπαίδευση καλείται σήμερα να αποδομήσει στερεοτυπικές αγκυλώσεις και εθνοκεντρικές προκαταλήψεις και να αναπτύξει την παγκόσμια πολιτειότητα (global citizenship), αξιοποιώντας στρατηγικές αυτόνομης μάθησης.

Στη μετανεωτερική αντίληψη της πολυμορφίας της γνώσης, η διδασκαλία διαφοροποιείται από τη διδακτική του αντικειμένου και την καθοδηγούμενη από τον εκπαιδευτικό μηχανική αναπαραγωγή της γνώσης και εκδιπλώνεται η εναλλακτική διδακτική του ενεργού υποκειμένου, η οποία ενισχύει τη χειραφέτηση του μαθητή. Ταυτόχρονα, η ουσιαστική ένταξη των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διεργασία, προάγει την εννοιολογική αλλαγή και γεφυρώνει το χάσμα σχολείου και αυθεντικής πολιτισμικής δραστηριότητας. Στο πλαίσιο αυτό εξετάζεται στην παρούσα μελέτη η εφαρμογή της μεθόδου της ψηφιακής αφήγησης στη σχολική τάξη, ως εργαλείου ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης, διαμόρφωσης θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση και βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Η ψηφιακή αφήγηση είναι ένας τρόπος παρουσίασης μιας προφορικής ιστορίας με ψηφιακά μέσα. Τα βασικότερα δομικά της στοιχεία είναι η *εναλλακτική οπτική γωνία*, η *συνοπτικότητα* του περιεχομένου, το *γρήγορο τέμπο* και η *πρόκληση συναισθημάτων*. Στην παρούσα εργασία ενσωματώνονται όλες οι διακριτές φάσεις και συγκεκριμένα η δημιουργία

ιστοριογραμμής, empathy map, σεναρίου, storyboard και του τελικού βίντεο της ψηφιακής ιστορίας (Ferreira et al., 2015 · Rosenbaum et al., 2017).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση

Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες αφού ξεπεράστηκαν τα μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης, τα οποία έτειναν στην κατάργηση των ιδιαιτεροτήτων καθώς και το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το οποίο αυτοπαγιδεύτηκε στην υπερβολική απλοϊκότητα και σε μια μονοδιάστατη οπτική, προέκυψε τελικά το διαπολιτισμικό μοντέλο. Οι τέσσερις βασικές αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου είναι η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, για αλληλεγγύη, για διαπολιτισμικό σεβασμό και εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Με λίγα λόγια η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την ανεκτικότητα, την αποδοχή του διαφορετικού, την υπέρβαση των εθνοκεντρικών προτύπων στα σχολικά προγράμματα και τον σεβασμό τριών θεμελιωδών αξιωμάτων: της ισοτιμίας των πολιτισμών, του μορφωτικού κεφαλαίου και της παροχής ίσων ευκαιριών (Νικολάου, 2000: 129-132).

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση, στις σύγχρονες κοινωνίες της πολιτισμικής πολλαπλότητας παραπέμπει κατά βάση στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. Η διαχείριση του διαλεκτικού δίπολου ταυτότητα/ετερότητα, καλεί το εκπαιδευτικό σύστημα να αναπτύξει εναλλακτικές στρατηγικές στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών, ώστε να διευκολυνθεί η διασφάλιση μιας αμοιβαία επωφελούς ισορροπίας για όλους τους μαθητές (Γκότοβος, 2002: 60).

Έχει διαπιστωθεί, όμως, πως και η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει περιέλθει σε αδιέξοδο αντιμετωπίζοντας τους μαθητές περισσότερο ως αντικείμενα παρά ως υποκείμενα εκπαίδευσης. Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητη η αναθεώρηση των βασικών κατηγοριών ανάλυσης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης από τη σκοπιά της *κοινωνικά διαμεσολαβημένης υποκειμενικότητας* των αλλοδαπών μαθητών, σε σχέση με τον τρόπο που βιώνεται η πολυπολιτισμική πραγματικότητα από τους αλλοδαπούς μαθητές και νοηματοδοτείται η πολιτισμική τους ταυτότητα. Στην κατεύθυνση αυτή, η διδασκαλία πρέπει να αναπτύξει διεργασίες στήριξης της διαπολιτισμικής ταυτότητας όχι απλώς ως ατομικό γνώρισμα κάποιου ξένου, αλλά ως μια υπερπολιτισμική, κοινωνικά διαμεσολαβημένη ευκαιρία συλλογικού και προσωπικού αυτοπροσδιορισμού (Γκόβαρης, 2000).

Από το νοησιαρχικό σχολείο στο σωματικό θέατρο και την ενσώματη μάθηση

Το παραδοσιακό σχολείο υπέφερε από την αρρώστια μιας αποσπασματικής, αποσυνδεδεμένης από την πραγματικότητα και αφηγηματικού χαρακτήρα διδασκαλίας εκ μέρους του δασκάλου. Η αλλοτριωτική πολυλογία, απαιτούσε την άκριτη απομνημόνευση από τον μαθητή, λειτουργώντας απόλυτα στη βάση της τραπεζικής αντίληψης της γνώσης, παραβλέποντας τον ερευνητικό της χαρακτήρα της μάθησης και προσαρμόζοντας τη συνείδηση του μαθητή στην κατάσταση του καταπιεζόμενου (Freire, 1977: 77-79).

Σύμφωνα με τον Foucault η γνώση δεν είναι ουδέτερη, αλλά την διαπερνούν σχέσεις εξουσίας (1987:11). Όμως, δεν μπορεί να υπάρξουν σχέσεις εξουσίας χωρίς αντιστάσεις. Από τις βασικές μορφές αντίστασης, στην εκπαίδευση σημασία έχει η αντίσταση κατά της

ομογενοποίησης. Πρόκειται για αντίσταση στη μορφή εξουσίας που ασκείται στην καθημερινότητα και ωθεί τα άτομα να προσκολληθούν σταθερά στην ταυτότητά τους (Foucault, 1991: 79-83).

Το πλαίσιο της καταπίεσης διατηρείται αμετάβλητο, κατά τον Paulo Freire, επειδή ο καταπιεζόμενος, έχοντας εσωτερικεύσει την εικόνα του καταπιεστή, αδυνατεί να βγει έξω από τα διατεταγμένα και προσκολλάται στη νοοτροπία του δυνάστη, με αποτέλεσμα την ταύτισή του με τον δυνάστη. Για την υπέρβαση αυτής της τραγικής σύγκρουσης απαιτείται, μέσω της κριτικής σκέψης, να ανακαλύψει την αιτία που δημιουργεί την καταπίεση, να αποβάλει την εικόνα της και στη θέση της να τοποθετήσει την αυτονομία και την ευθύνη. Έτσι, μπορεί να κατακτήσει την ελευθερία, η οποία συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για την ολοκλήρωση του ανθρώπου (Freire, 1977: 44-45 & 160-161).

Στο παραδοσιακό σχολείο η διαδικασία της μάθησης είναι μια νοησιαρχική εμπειρία, κατά την οποία το σώμα αγνοείται, αφού σύμφωνα με την εδραιωμένη αντίληψη συνιστά μια ουδέτερη βιολογική οντότητα, αποκομμένη από ευρύτερα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα. Όμως, η συγκρότηση ή αποδόμηση των αναπαραστάσεων είναι μια ενσώματη διεργασία, αφού μέσω του σώματος πραγματοποιείται από το άτομο η συλλογή εμπειριών, η παραγωγή συναισθημάτων και η αντίληψη του κόσμου (Σαββάκης, 2017: 202-203).

Η ενσώματη μάθηση, είναι μια προσέγγιση στο πεδίο της γνωσιακής επιστήμης, η οποία αποδίδει στο σώμα κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών. Οι αισθητηριακές και οι κινητικές λειτουργίες μπορούν να αξιοποιηθούν και να συμβάλλουν καθοριστικά στην αποτελεσματικότητα των γνωστικών διεργασιών (Wilson, 2000).

Ενδιαφέροντες τρόποι εφαρμογής της ενσώματης μάθησης στην εκπαιδευτική πράξη είναι η δραματοποίηση και το θεατρικό παιχνίδι. Αφού το σώμα που παρατηρεί και δρα είναι πυκνωτής θεατρικής ενέργειας (Boal, 2013: 26). Ιδιαίτερα, μάλιστα, αν συνδυαστεί με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Άλλωστε, το ανθρώπινο σώμα συνδέεται στενά με τη θεατρική τέχνη. Κατά τον Baumgarten η αισθητική δεν περιορίζεται στην αίσθηση, αλλά ταυτόχρονα αναφέρεται στο σώμα, τις δοκιμασίες και τα πάθη του, είναι ο «λόγος του σώματος» που εκκινεί από τις αισθήσεις. Επιπλέον, επειδή το αισθητικό είναι μια εσωτερικευμένη καταπίεση και μια απελευθερωτική δύναμη, γι' αυτό η αισθητική σύζευξη μορφής και περιεχομένου μπορεί να οδηγήσει στη χειραφετημένη κοινωνία (Eagleton, 2006).

Ένα πλεονέκτημα του έργου τέχνης είναι πως ενσωματώνει την οπτική του δημιουργού του, δηλαδή τον τρόπο που το βλέπει ο δημιουργός του. Η αναπαραστατική του ιδιότητα είναι το νόημα που δίνει ο δημιουργός. Ένα ραβδί είναι αντικείμενο. Όμως στα χέρια ενός παιδιού μπορεί να είναι άλογο, δηλαδή αναπαράσταση. Η αναπαράσταση περιέχει την εικόνα (αυτό που μοιάζει στο πραγματικό), δηλαδή το άλογο καθώς και την υποδήλωση (αυτό που συμβολίζει), για παράδειγμα το θάρρος (Danto, 1998).

Σωματικό θέατρο και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η ουσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η γνωριμία με το ανοίκειο, η υπέρβαση των προκαταλήψεων και η αποδέσμευση από τους προσωπικούς φόβους για το διαφορετικό. Στην κατεύθυνση αυτή η δραματοποίηση μπορεί να λειτουργήσει ως μεθοδολογικό εργαλείο ενεργοποίησης του μαθητή, ευαισθητοποίησης, κριτικού στοχασμού και ανάπτυξης της αντισυμβατικής οπτικής του (Χάσκα, 2016).

Λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες απαιτήσεις και οπτικές του πεδίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της βιωματικής και ενσώματης μάθησης, ως εργαλείο παραγωγής λόγου επιλέχθηκε το θέατρο του καταπιεσμένου. Σύμφωνα με τον δημιουργό του, τον Boal, το θέατρο είναι ένα μέσο. Μπορεί να είναι μέσο επιβολής της εξουσίας αλλά και εκπαιδευτικό μέσο χειραφέτησης. Στην αρχαιότητα ήταν γιορτή με δημιουργό και αποδέκτη τον λαό, όμως η αριστοκρατία εφάρμοσε τις διακρίσεις ηθοποιού και θεατή. Στο θέατρο του καταπιεσμένου σπάει το φράγμα θεατή- ηθοποιού και όλοι γίνονται συμμετέχοντες στον κοινωνικό μετασχηματισμό (Boal, 1981: 9-10). Η τεράστια δύναμη του θεάτρου είναι η συστηματοποίηση της ικανότητας να παρατηρούμε τον εαυτό μας σε δράση, να είμαστε ταυτόχρονα ο ηθοποιός και ο θεατής της δράσης του. Μας επιτρέπει, ακόμη, να φανταζόμαστε εναλλακτικές πραγματικότητες, να συνδυάζουμε τη μνήμη με τη φαντασία, να ανακαλύπτουμε το παρελθόν και να επινοούμε το μέλλον. Το σημαντικότερο, όμως, είναι πως το θέατρο συμβάλλει στον κοινωνικό ανασχηματισμό (Boal, 1998: 5-6).

Ο Boal ορίζει το θέατρο ως την πρώτη ανακάλυψη της ανθρωπότητας, η οποία εμφανίζεται τη στιγμή που ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται ότι μπορεί να παρατηρήσει τον εαυτό του, στη βάση της λειτουργίας του καθρέφτη, και να εκφράσει την επιθυμία για αλλαγή στην καθημερινή ζωή. Το θεατρικό έργο του Boal χωρίς να είναι θεραπευτικό με την παραδοσιακή έννοια, παρουσιάζει θεραπευτικές πτυχές με την κοινωνική και πολιτική έννοια (Schutzman & Cohen-Cruz, 2002: 93-94). Σκηνοθετώντας το αόρατο θέατρο σε δημόσιους χώρους, ο Boal προώθησε τον πολιτικό ακτιβισμό για τη δημοκρατία, μετέτρεψε το θέατρο σε χώρο δημοκρατίας και έδωσε στους θεατές την ευκαιρία να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και να προτείνουν δικές τους λύσεις σε συλλογικά προβλήματα (Schutzman & Cohen-Cruz, 2002: 5).

Επειδή ο πρόσφυγας βιώνει την καταπίεση και νιώθει έντονη επιθυμία για αλλαγή, το βασικό ερώτημα που πρέπει να απαντήσει είναι τι θέλει ο ίδιος να αλλάξει. Άλλωστε, κατά τον Boal, πολίτης δεν είναι αυτός που ζει σε μια κοινωνία, αλλά αυτός που την αλλάζει. Έτσι, δεν έχει σημασία αν θα προβληματισθεί πώς θα λυθεί το γενικό πρόβλημα της προσφυγιάς, αλλά τι μπορεί ο ίδιος να κάνει. Να προτείνει έναν τρόπο αντίδρασης στην καταπίεση και να δοκιμαστούν στην πράξη οι εναλλακτικές λύσεις μια άδικης πραγματικότητας (Ζώνιου, 2016: 107 & 179).

Η τέχνη του θεάτρου στην εκπαίδευση, με τον συνδυασμό εκπαιδευτικών και αισθητικών παραμέτρων, ενθαρρύνει τον διαπολιτισμικό διάλογο, την πολυαισθητηριακή έκφραση και την έμπρακτη αποδοχή της ετερότητας στη μαθησιακή διαδικασία. Ως μαθητοκεντρική διαδικασία συμβάλλει στην ουσιαστική ανταλλαγή πολιτισμικού φορτίου και τον επαναπροσδιορισμό των κοινωνικών ρόλων (Χολέβα et al., 2018).

Η ψηφιακή αφήγηση

Ειδικότερα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μια δυνατότητα προσέγγισης της ετερότητας μέσα από την κοινωνική δράση των υποκειμένων είναι η αφηγηματική αυτοπαρουσίαση. Επέκταση της δυνατότητας αυτής, στο πλαίσιο της ανάγκης υιοθέτησης νέων μεθοδολογικών εργαλείων είναι το Digital Storytelling. Το συγκριτικό πλεονέκτημα του συγκεκριμένου εργαλείου είναι η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών λόγω της δραστηριότητας του φύσης και η ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, ως παραγωγοί εκπαιδευτικού υλικού.

Ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling) είναι η παρουσίαση μιας ιστορίας, φανταστικής ή πραγματικής, με την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων, όπως βίντεο, φωτογραφία, κινούμενο σχέδιο, διανυσματικά γραφικά, εικονική πραγματικότητα, επαυξημένη πραγματικότητα κ.ά. (Spaulding, 2011· Vivitsou et al., 2016). Οι μαθητές, ως ψηφιακοί ιθαγενείς σύμφωνα με τον Prensky, είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι στα τεχνολογικά εργαλεία της ψηφιακής αφήγησης (Morra, 2013). Η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης διαμορφώνει συνθήκες αυτόνομης και ομαδοσυνεργατικής μάθησης σε δίκτυα συμμαθητών, βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα, αναπτύσσει τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η προσωπική εμπλοκή στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, η συναισθηματική ικανοποίηση και η θετική στάση απέναντι στη μάθηση (Niemi et al., 2014).

Η ψηφιακή ιστορία δεν έχει στόχο τη μετάδοση πληροφορίας ή την καθοδήγηση αλλά την ενίσχυση των δεξιοτήτων έρευνας και συγγραφής, την εξοικείωση των μαθητών με την κινηματογραφική γραφή και τεχνολογία και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του ψηφιακού γραμματισμού (Shelby-Caffey et al., 2014· Bratitsis & Ziannas, 2015). Η σχεδίαση και η ψηφιακή αφήγηση εμπειριών σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, λειτουργεί ως μέσο ευαισθητοποίησης, παρώθησης της δημιουργικής σκέψης, ανάπτυξης δεξιοτήτων λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας και βοηθά την αλληλεπίδραση στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Ενώ, η εναλλακτική διδακτική του ενεργού υποκειμένου λειτουργεί ως μέσο ερμηνείας και κατανόησης του κόσμου και ενισχύει τη χειραφέτηση του μαθητή (Ribeiro, 2016).

Το πρώτο στάδιο δημιουργίας είναι η παραγωγή λόγου, ο οποίος στη συνέχεια θα δραματοποιηθεί και θα κινηματογραφηθεί, ώστε να ολοκληρωθεί η ψηφιακή ιστορία. Στην παραγωγή λόγου το ενδιαφέρον στρέφεται στον ποιητικό λόγο. Πρέπει να γίνει διάκριση ανάμεσα στην αναφορική-δηλωτική λειτουργία της γλώσσας, που είναι οι πληροφορίες, και στην ποιητική λειτουργία, η οποία εστιάζει στη μορφή, στα υφολογικά χαρακτηριστικά και στην ατμόσφαιρα (Jakobson, 1998: 62-67). Μια δεύτερη προϋπόθεση είναι η αισθητική αξία του λόγου. Ο λόγος, ως καλλιτεχνικό περιεχόμενο στοχεύει στην αισθητική απόλαυση, δηλαδή στο συναίσθημα ικανοποίησης που προκύπτει από την επαφή μας τα πράγματα είτε υπάρχουν στην φύση είτε τα δημιουργεί ο άνθρωπος με την τέχνη. Τέλος, ο λόγος πρέπει να είναι εικόνα, δηλαδή να μπορεί να οργανώσει πολλές έννοιες, να συμπυκνώσει πολλά όνειρα και φόβους, να συνδυάσει αντιφάσεις, να υπερβεί τα όρια και να μεγεθύνει ποιότητες. Τα 8 βήματα στη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας είναι (Morra, 2013):

1. Η ιδέα
2. Έρευνα/ Εξερεύνηση/ Μάθηση
3. Σενάριο ιστορίας
4. Δημιουργία storyboard
5. Συλλογή εικόνων, ήχου, βίντεο
6. Δημιουργία ταινίας
7. Διάχυση
8. Αναστοχασμός και ανάδραση

Δομικά στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης είναι το συνοπτικό περιεχόμενο, ο γρήγορος ρυθμός εξέλιξης, η πρόκληση συναισθημάτων και η εναλλακτική οπτική γωνία. Ως προς

την πλοκή, υπάρχει το κλασικό πρότυπο, η ιδανική πλοκή του Freytag η οποία περιλαμβάνει πέντε πράξεις οι οποίες συνδυάζονται για να σχηματίσουν το δραματικό τόξο (Quensenberry, 2019):

- *Η έκθεση.* Όπου παρουσιάζεται το σκηνικό και διαπλάθεται ο χαρακτήρας που θα πρωταγωνιστήσει καθώς και ο σκοπός του.
- *Η ανοδική πορεία της δράσης.* Ξεκινά από το εμπόδιο που συνιστά την πρόκληση και την αποδοχή της και ουσιαστικά σηματοδοτεί την έναρξη της δράσης. Εξελίσσεται μια νέα πιο περίπλοκη πραγματικότητα, με αντιτιθέμενες δυνάμεις σε διαδοχικές συγκρούσεις, με συνεχή εμπόδια, ματαιώσεις και δευτερεύοντες ρόλους, που είναι οι βοηθοί και οι ανταγωνιστές.
- *Η κορύφωση.* Το σημείο του μέγιστου ενδιαφέροντος, της υψηλότερης έντασης, αγωνίας, υποψιών και ανυπομονησίας.
- *Η καθοδική πορεία της δράσης.* Η τελική αναμέτρηση, η λύση των εκκρεμοτήτων, το κλείσιμο των ανοικτών μετώπων και η τελική έκβαση της σύγκρουσης.
- *Η λύση.* Οι νέες ισορροπίες και η μεταβολή στην τύχη του ήρωα.

Η κινηματογραφική ταινία συνιστά ολοκληρωμένη κατάσταση προσομοίωσης και σκοπούμενη εμπειρία, η οποία εντάσσεται στον κύκλο των πολυγραμματισμών που απαιτούν οι σύγχρονες διδακτικές ανάγκες (Γρόσδος, 2008: 82). Η κινηματογραφική εικόνα είναι μια κατασκευή της πραγματικότητας, στην οποία συμμετέχουν πολλοί κώδικες (αντίληψης χώρου, αναγνώρισης-ταυτοποίησης, πολιτισμικών συμβολισμών, δομής αφήγησης κτλ). Οι κώδικες φτιάχτηκαν από κάποιους με κάποιο σκοπό. Το ζητούμενο είναι η αποδόμηση των κωδίκων και η αποκάλυψη αυτού που τους ελέγχει (Αντωνόπουλος, 1983: 54).

Τα στάδια κατασκευής μιας ταινίας είναι: α) η *ανάπτυξη*, που περιλαμβάνει τη συγγραφή σεναρίου, το storyboard, τη διανομή ρόλων και την επιλογή σκηνικών, κοστουμιών και εξοπλισμού και β) η *παραγωγή*, με τα γυρίσματα, το μοντάζ εικόνας και ήχου, τη γραφιστική επεξεργασία και τους τίτλους και τέλος τη δημιουργία ψηφιακού master (Καλαμπάκας & Κυριακουλάκος, 2015: 207-219).

Μέθοδος

Οι στόχοι της παρέμβασης στο γνωστικό επίπεδο περιέλαβαν την κατανόηση της διάκρισης μεταναστευτικού και προσφυγικού φαινομένου και τη συνειδητοποίηση της σχέσης ταυτότητα/ ετερότητα. Στο συναισθηματικό επίπεδο την αποδόμηση στερεοτυπικών αγκυλώσεων και εθνοκεντρικών προκαταλήψεων, την ανάπτυξη της παγκόσμιας πολιτεότητας και την υιοθέτηση στάσης αλληλεγγύης και φιλοξενίας. Ενώ στον ψυχοκινητικό τομέα την εξοικείωση με την ψηφιακή τεχνολογία και την ανάπτυξη δεξιοτήτων καλλιτεχνικής δημιουργίας και συγκεκριμένα θεατρικής έκφρασης, γραπτού λόγου, βιντεοσκόπησης και μοντάζ.

Ως προς τους συμμετέχοντες στην παρέμβαση πήραν μέρος 22 μαθητές και μαθήτριες Ε΄ και Στ΄ τάξης 6/θέσιου Δημοτικού Σχολείου (12 κορίτσια και 10 αγόρια). Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν 4 διδακτικές ώρες την εβδομάδα για 3 μήνες, από τον Σεπτέμβριο μέχρι τον Νοέμβριο 2019.

Για την εισαγωγή των μαθητών στη χρήση διαφόρων εργαλείων σχεδιασμού υλοποιή-

θηκαν τρία εργαστήρια καλλιτεχνικής δημιουργίας και έκφρασης: α) Το *Εργαστήρι κινηματογραφίας*, όπου οι μαθητές γνώρισαν το λογισμικό επεξεργασίας βίντεο *Movie Maker* και εξοικειώθηκαν με το μοντάζ εικόνων και βίντεο καθώς και το λογισμικό ηχογράφησης και επεξεργασίας ήχου *Audacity*. β) Το *Εργαστήρι φωτογραφίας*, στο οποίο επιχειρήθηκε η μύηση των μαθητών στην τεχνολογία της φωτογραφικής μηχανής και την αισθητική, συμβολική και επικοινωνιακή λειτουργία της φωτογραφίας. γ) Το *Εργαστήρι παραγωγής λόγου με τεχνικές σωματικού θεάτρου*, που περιλάμβανε δραστηριότητες γνωριμίας, αντίληψης του χώρου και του χρόνου, ενσώματης αναπαράστασης εννοιών και ενεργοποίησης των αισθήσεων. Παράλληλα υλοποιήθηκαν δραστηριότητες δραματοποίησης κειμένων, *tableau vivant*, δυναμικές εικόνες και παιχνίδια ρόλων. Τέλος, οι μαθητές γνώρισαν βιωματικά το θέατρο εικόνα, το αόρατο θέατρο και το θέατρο φόρουμ.

Στη φάση της υλοποίησης δημιουργήθηκε αρχικά η *ιστοριογραμμή* πάνω στην οποία τοποθετήθηκαν τα γεγονότα, που συνιστούν τους ιστορικούς σταθμούς της ιστορίας. Στη συνέχεια δημιουργήθηκε συμμετοχικά ο χάρτης ενσυναίσθησης (*empathy map*) για το χτίσιμο και την κατανόηση των χαρακτήρων. Ο χάρτης συγκροτήθηκε σε τέσσερις άξονες: δηλώσεις, σκέψεις, συναισθήματα και πράξεις.

Ακολούθησε η φάση της *παραγωγής γραπτού λόγου* με τη συγγραφή του σεναρίου. Η αφήγησή μας επιλέχθηκε να αρχίζει *in medias res* (στο μέσο μιας κατάστασης), όπως συμβαίνει στο έπος, για να υποστηριχθεί σε πρώτο πλάνο ο εννοιολογικός πυρήνας του όρου *πρόσφυγας* που είναι το στοιχείο της *εγκατάλειψης*. Η έκθεση εξυφάνθηκε από μια αναδρομή, την εμβόλιμη σκηνή των *αναμνήσεων*, στην οποία παρουσιάστηκαν εικόνες της ζωής από την ήρεμη ζωή του πρόσφυγα, έχει που έχει προηγηθεί. Η ανοδική πορεία της δράσης περιλάμβανε τα διαδοχικά εμπόδια, που συμπυκνώθηκαν σε δύο έννοιες την *απώλεια ταυτότητας* και τα *σύνορα*. Η καθοδική πορεία της δράσης ξεκίνησε με την αποδόμηση του προβλήματος, που έγινε πράξη με την εστίαση στον όρο *διαφορετικό*. Οι μαθητές ως θεατές του θεάτρου του καταπιεσμένου ενεπλάκησαν στη διατύπωση λύσης για το πρόβλημα.

Τέλος, στο τελευταίο στάδιο δημιουργήθηκε το *storyboard*, δηλαδή το οπτικοποιημένο σενάριο. Σχεδιάστηκαν με απλά σκίτσα, μέσα σε συνεχόμενα καρέ, όλες οι σκηνές της ιστορίας αναλυτικά. Εκτός του οπτικού, στο κάθε καρέ περιλαμβάνονταν το λεκτικό (διάλογοι) και το ακουστικό περιεχόμενο (ήχοι, θόρυβοι, μουσικές) καθώς και η διάρκεια καθεμιάς σκηνής.

Αξιολόγηση και μαθησιακά αποτελέσματα

Μέσω της συγκεκριμένης πιλοτικής εφαρμογής ενισχύθηκαν οι δεξιότητες έρευνας και συγγραφής, εξοικειώθηκαν οι μαθητές με την κινηματογραφική γραφή και τεχνολογία και ανέπτυξαν στοιχεία κριτικής σκέψης και ψηφιακού γραμματισμού. Παράλληλα, με την κατάθεση της προσωπικής οπτικής και τη δυνατότητα δημοσιοποίησης όλων των φωνών εμπλουτίστηκε η δημοκρατική και πλουραλιστική έκφραση στο σχολείο. Μπορεί, επιπλέον, να υποστηριχθεί ότι αναπτύχθηκε ένα πλαίσιο αμοιβαίας εμπιστοσύνης στη σχολική αίθουσα και δημιουργήθηκαν συνθήκες υπέρβασης του κοινωνικού αποκλεισμού. Ξεκλείδωσε το μυαλό και η καρδιά κάποιων μαθητών, ειδικά των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, τα οποία λειτουργούσαν μέχρι τότε με επιφυλακτικότητα και

συστολή, ενώ μέσα στην εφαρμογή έδειξαν πως βρήκαν ένα ασφαλές περιβάλλον εξωτερικής προσωπικών συναισθημάτων και τραυματικών βιωμάτων.

Για την αποτίμηση της εφαρμογής αξιοποιήθηκε το ημερολόγιο του ερευνητή, όπου υπήρχε διαρκής αποτύπωση της πορείας, καταγραφή των δυσκολιών, αναπροσανατολισμός κάποιων δραστηριοτήτων και αναστοχασμός (Richards & Lockhart, 1994). Επιπρόσθετα πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις των μαθητών, για την καταγραφή της προσωπικής εμπειρίας, την αποτίμηση της εργασίας και την ανάδειξη εναλλακτικών προτάσεων.

Μεταξύ των περιορισμών της εφαρμογής πρέπει να επισημανθεί η μικρή χρονική διάρκεια και η απουσία επανάληψης και διασταύρωσης των πρώτων αποτελεσμάτων, τα οποία καταγράφουν τη θετική επίδραση της πιλοτικής εφαρμογής στην αποδόμηση στερεοτυπικών αγκυλώσεων σχετικά με το προσφυγικό φαινόμενο και την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Ένας δεύτερος περιοριστικός παράγοντας είναι ο μικρός αριθμός των μαθητών που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη παρέμβαση και ο οποίος δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων. Για την εξαγωγή εγκυρότερων συμπερασμάτων κρίνεται αναγκαία η εφαρμογή της παρέμβασης σε μεγαλύτερη κλίμακα.

Συμπεράσματα

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως πράξη γνωριμίας με το ανοίκειο, συναντιέται με τη λογοτεχνία και το θέατρο. Η βιωματική και ενσώματη μάθηση συνδυαζόμενη με την αισθητική και συγκεκριμένα με την αφήγηση και το θέατρο του καταπιεσμένου μπορεί να συμβάλει στην αποδέσμευση από προσωπικούς φόβους και να ανοίξει τον δρόμο προς τη χειραφέτηση του μαθητή. Έτσι, η εκπαίδευση από άσκηση κυριαρχίας (Freire, 1977: 87), μπορεί να μετουσιωθεί σε άσκηση ελευθερίας.

Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο εκδίπλωσης όλης αυτής της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης και να προσφέρει εργαλεία πολυσυναισθητηριακής έκφρασης απόλυτα συνυφασμένα με τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες των σημερινών μαθητών. Η αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας συνιστά προνομιακό εκπαιδευτικό πεδίο για τους ψηφιακούς ιθαγενείς, παράγει εκπαιδευτικά αποτελέσματα, όπως η ενίσχυση των δεξιοτήτων έρευνας και συγγραφής, ενώ ταυτόχρονα βοηθά στην εμπέδωση κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνθηκών υπέρβασης κάθε μορφής κοινωνικού αποκλεισμού.

Στον πυρήνα της εφαρμογής βρίσκεται ο προβληματισμός των μαθητών και αυριανών πολιτών σε ένα πραγματικό κοινωνικό πρόβλημα, η εμπλοκή τους στην εύρεση λύσης και η εστίασή τους στη διαφορετικότητα των ανθρώπων και επομένως και των ανθρώπινων αναγκών. Ειδικότερα, ο χάρτης ενσυναίσθησης (*empathy map*) αποδεικνύεται ένα εργαλείο, το οποίο βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν σε βάθος τους ανθρώπους για τους οποίους θα κληθούν να προτείνουν μια λύση και να αντιληφθούν καλύτερα τις πραγματικές τους ανάγκες. Τέλος, στη συγκεκριμένη εφαρμογή αξιοποιείται πολυτροπικό υλικό, ενεργοποιούνται όλες οι αισθήσεις, αξιοποιείται ένα διευρυμένο και ευέλικτο πλαίσιο αναζήτησης της πληροφορίας, αξιολόγησης της εγκυρότητάς της και πλουραλισμού στην παραγωγή νοήματος και τα εκφραστικά μέσα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Boal, A. (1998). *Legislative Theatre: Using performance to make politics*. A. Jackson (trans). London and New York: Taylor & Francis. Accessed from <https://epdf.pub/legislative-theatre-using-performance-to-make-politics.html>
- Bratitsis, T., & Ziannas, P. (2015). From early childhood to special education: Interactive digital storytelling as a coaching approach for fostering social empathy. *Procedia Computer Science*, 67, 231-240. Accessed from https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050915031130/pdf?md5=06d18506a09a198290b31389864779a8&pid=1-s2.0-S1877050915031130-main.pdf&_valck=1
- Danto, A. (1998). The end of art: A philosophical defense. *History and theory* 37 (4), 127-143. Accessed from http://www.academia.edu/download/35276623/Danto__Arthur__The_End_of_Art.pdf
- Ferreira, B., Silva, W., Oliveira Jr, E. A., & Conte, T. (2015). Designing Personas with Empathy Map. In SEKE (Vol. 152). Accessed from https://www.researchgate.net/profile/Bruna_Ferreira6/publication/276207468_Designing_Personas_with_Empathy_Map/links/5552b16208aeaaff3bf00076/Designing-Personas-with-Empathy-Map.pdf
- Morra, S. (2013). 8 Steps to digital storytelling. Accessed from <https://edtechteacher.org/8-steps-to-great-digital-storytelling-from-samantha-on-edudemic/>
- Niemi, H., Harju, V., Vivitsou, M., Viitanen, K., Multisilta, J., & Kuokkanen, A. (2014). Digital storytelling for 21st century skills in virtual learning environments. *Creative Education*, 2014. Accessed from https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/233013/CE_2014052611292960.pdf?sequence=1
- Quesenberry, K. A. (2019). *Storytelling, the Bible and Marketing: An Ancient Framework for Modern Practice*. *Journal of Biblical Integration in Business*, 22(1). Accessed from <https://cbfa-cbar.org/index.php/jbib/article/download/513/518>
- Ribeiro, S. (2016). Developing intercultural awareness using digital storytelling. *Language and Intercultural Communication*, 16 (1), 69-82. Accessed from https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/9994/1/ART_SandraRibeiro_LC_2016.pdf
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press. Accessed from <http://www.mku.edu.tr/files/132-93d901d4-2c17-49d2-83a9-45796c691e58.pdf>
- Rosenbaum, M. S., Otalora, M. L., & Ramírez, G. C. (2017). How to create a realistic customer journey map. *Business Horizons*, 60(1), 143-150. Accessed from https://www.researchgate.net/profile/Bruna_Ferreira6/publication/276207468_Designing_Personas_with_Empathy_Map/links/5552b16208aeaaff3bf00076/Designing-Personas-with-Empathy-Map.pdf
- Schutzman, M. & Cohen-Cruz, J. (2002). *Playing Boal: Theatre, therapy, activism*. London & New York: Routledge -Taylor & Francis Group. Accessed from <https://epdf.pub/playing-boal-theatre-therapy-activism.html>
- Shelby-Caffey, C., Úbéda, E., & Jenkins, B. (2014). Digital storytelling revisited: An educator's use of an innovative literacy practice. *The Reading Teacher*, 68(3), 191-199. Accessed from https://www.academia.edu/download/41793302/Digital_Storytelling_Revisited.pdf
- Spaulding, A. E. (2011). *The art of storytelling: Telling truths through telling stories*. Scarescrow Press. Accessed from <https://epdf.pub/the-art-of-storytelling-telling-truths-through-telling-stories.html>

- Vivitsou, M., Kallunki, V., Niemi, H., Penttilä, J. & Harju, V. (2016). Student-driven knowledge creation through digital storytelling. *New ways to teach and learn in China and Finland: Crossing boundaries with technology*, 35-54. Accessed from https://www.researchgate.net/publication/313160863_Student-driven_knowledge_creation_through_digital_storytelling
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic bulletin & review*, 9(4), 625-636. Accessed from <https://link.springer.com/content/pdf/10.3758/BF03196322.pdf>

Ελληνόγλωσση έντυπη

- Boal, A. (1981). *Το θέατρο των καταπιεσμένων*. Ε. Μπραουδάκη (μτφρ). Αθήνα: Θεωρία.
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια: για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς*. Μ. Παπαδήμα (μτφρ). Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Γκότοβος, Α.Ε. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Eagleton, T., (2006). *Η Ιδεολογία του Αισθητικού*. Π. Ρηγοπούλου (επιμ.). Αθήνα: Πολύτροπον.
- Foucault, M. (1987). *Εξουσία, γνώση και ηθική*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Foucault, M. (1991). *Η μικροφυσική της εξουσίας*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Γ. Κρητικός (μτφρ.). Αθήνα: Κέδρος
- Jakobson, R. (1998). *Γλωσσολογία και ποιητική*. Στο Α. Μπερλής (μτφρ) *Δοκίμια για τη γλώσσα της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Εστία.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: Από την "ομοιογένεια" στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σαββάκης, Μ. (2017). *Σώμα, βίωμα και ποιοτική έρευνα: μεθοδολογικά ζητήματα*. Στο Μ. Πουρκόκης (επιμ.) *Το σώμα ως τόπος πληροφορίας, μάθησης και γνώσης*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Ελληνόγλωσση ψηφιακή

- Αντωνόπουλος, Τ. (1983). Σημειωτική και κινηματογράφος. *Διαβάζω*, τ. 71 (51-54). Ανακτήθηκε από https://issuu.com/diavazo.gr/docs/aa77_issue_71
- Γκόβαρης, Χ. (2000). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές: Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης. Στο Ε. Σκούρτου (επιμ.) *Τετράδια εργασίας Νάξου: Διγλωσσία*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, σ. 17-34. Ανακτήθηκε από http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodrasi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%
- Γρόσδος, Σ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα: Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο Βιβλίο Γλώσσας της Β΄ Δημοτικού*. Ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/112440>
- Ζώνιου, Χ. (2016). *Η συμβολή του θεάτρου του καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε από <https://core.ac.uk/download/pdf/132824742.pdf>
- Καλαμπάκας, Β. & Κυριακουλάκος, Π. (2015). *Η οπτικοακουστική κατασκευή*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα & Βοηθήματα. Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5709>

- Χάσκα, Κ. (2016). Πολυπολιτισμικός θίασος Ανάσα: ένα караβάνι χωρίς σύνορα. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς. Ανακτήθηκε από <http://www.anasa.org.gr/wp-content/uploads/sites/6131/2015/09/2016-04-Anasa-egxeiridio-Eirini.pdf>
- Χολέβα, Α., Λενακάκης, Α. & Κρητικού, Ε. (2018). Η συμβολή του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας των εκπαιδευτικών. ΙΑΚΕ, 4ο Διεθνές Συνέδριο «Δημοκρατία, δικαιώματα και ανισότητες στην εποχή της κρίσης. Προκλήσεις στον χώρο της έρευνας και της εκπαίδευσης.» Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/335396194_E_symbole_tou_theatropaidagogikou_ergasteriou_sten_anaptyxe_tes_diapolitismikes_dexiotetas_ton_ekpaidetikon

Abstract

The constant question of the multicultural reality that students are experiencing today is the building of global citizenship. The application of interactive and experiential strategies, the abandonment of the intellectual model and the adoption of embodied learning in conjunction with digital technology, contribute to the emancipation of the student. The purpose of this study was to investigate the effectiveness of an intercultural pilot program in a sample of primary school students. This research tries to implement the digital storytelling tool in teaching and to create a digital story, with the students themselves as their sole creators. Photography and creative writing workshops, filmmaking and embodied theater supported the implementation of the pilot program.

Keywords: Experience, emancipation, interaction, embodied learning.

Δράσεις - Παρεμβάσεις - Ενστάσεις γύρω από τη Μειονοτική Εκπαίδευση έως σήμερα

Πασχάλης Δήμου

Δάσκαλος, Διευθυντής Σχολείου

padimavi@hotmail.com

Παναγιώτης Σαπίδης

Δάσκαλος, Διευθυντής Σχολείου

psapidis@hotmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται δράσεις- παρεμβάσεις στη Μειονοτική Εκπαίδευση αλλά και οι ενστάσεις που προκάλεσαν στον εκπαιδευτικό κόσμο κι ευρύτερα. Μέσα από την αξιοποίηση της βιβλιογραφικής επισκόπησης αλλά και της προσωπικής εμπειρίας, αφού οι συντάκτες της συγκεκριμένης εργασίας εργάστηκαν επί σειρά ετών στην περιοχή της Θράκης ως εκπαιδευτικοί σε μειονοτικά σχολεία, καταγράφεται η εξέλιξη των τελευταίων 25 ετών στη Μειονοτική Εκπαίδευση. Επίσης η συνεργασία, προσωπική επαφή και η συστηματική παρατήρηση όλων των φαινομένων στην περιοχή σύμφωνα με τις αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας και του απαραίτητου αναστοχασμού-απόστασης από το χώρο, παρέχουν τα εκέγγυα για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Με τα αποτελέσματα της μελέτης και την αξιοποίησή τους θα συμβάλλουν οι ερευνητές στον έντονο προβληματισμό για το αύριο του ιδιαίτερου αυτού εκπαιδευτικού χώρου.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μουσουλμανική Μειονότητα, Εκπαιδευτικά Προγράμματα.

Εισαγωγή

Η Μειονοτική Εκπαίδευση έρχεται να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των Μουσουλμανοπαίδων της Θράκης. Ειδικότερα με την εφαρμογή της Συνθήκης των Σεβρών, η οποία τέθηκε σε ισχύ το 1923, το ελληνικό κράτος αναγνώρισε τυπικά το δικαίωμα στην εκπαίδευση σε άλλη γλώσσα διαφορετική της ελληνικής σε περιοχές όπου διαμένει σημαντικό ποσοστό ομιλητών, που έχουν μητρική τη γλώσσα αυτή (Μπαλτσιώτης-Τσιτσελίκης, 2001). Η συνθήκη της Λωζάνης (24/7/1923), επίσης, ρύθμισε ζητήματα προστασίας της γλωσσικής ετερότητας της μειονότητας και στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με το άρθρο 41. παρ. 1 δεσμεύει το κράτος να παρέχει «ως προς την δημόσιαν εκπαίδευσιν, τας προσηκούσας ευκολίας προς εξασφάλισιν της εν τοις δημοτικοίς σχολείοις παροχής εν τη ιδία αυτών γλώσσης, της διδασκαλίας εις τα τέκνα των εν λόγω (Ελλήνων) υπηκόων» (Μπαλτσιώτης-Τσιτσελίκης ό.π.: 57· Τσιτσελίκης-Χριστόπουλος, 1997: 317-348). Η συνθήκη κατοχυρώνει, τη διδασκαλία της μητρικής ή μειονοτικής γλώσσας των μουσουλμάνων και της προστασίας των επιμέρους πολιτισμικών γνωρισμάτων τους. Τελικά, όμως, το ελληνικό κράτος κατά την εφαρμογή των άρθρων αυτών διατήρησε τις πρακτικές εκπαίδευσης των μουσουλμανικών πληθυσμών που ίσχυαν κατά την οθωμανι-

κή περίοδο και συνέχισε να χρησιμοποιεί την Τουρκική ως τη μοναδική λόγια και επίσημη γλώσσα της μειονοτικής εκπαίδευσης όλων των μουσουλμάνων. Έτσι, το σύστημα που υιοθετήθηκε συνδυάζει τη διδασκαλία της μειονοτικής γλώσσας (Τουρκική) και της επίσημης Ελληνικής, μέσω της διδασκαλίας επιμέρους μαθημάτων στη μειονοτική γλώσσα, και ορισμένων άλλων στην ελληνική. Στα δημοτικά σχολεία, διδάσκεται στα ελληνικά η ιστορία, η μελέτη του περιβάλλοντος, η γεωγραφία και η γλώσσα, ενώ στα τουρκικά τα θρησκευτικά, η φυσική, η χημεία, η γυμναστική, τα τεχνικά, η ωδική και η γλώσσα (Μπαλτσιώτης-Τσιτσελίκης, ό.π.· Τσιτσελίκης, 2007).

Στην παρούσα έρευνα, μέσα από την αξιοποίηση της βιβλιογραφικής επισκόπησης αλλά και της προσωπικής εμπειρίας, αφού οι συντάκτες της συγκεκριμένης έρευνας εργάστηκαν επί σειρά ετών στην περιοχή της Θράκης ως εκπαιδευτικοί σε μειονοτικά σχολεία, καταγράφεται η εξέλιξη εφαρμογής και τα αποτελέσματα του Προγράμματος Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων στη Μειονοτική Εκπαίδευση. Σύμμαχός μας στην ερευνητική διαδικασία υπήρξε η συνεργασία, προσωπική επαφή και η συστηματική παρατήρηση όλων των φαινομένων στην περιοχή σύμφωνα με τις αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας και του απαραίτητου αναστοχασμού - απόστασης από το χώρο παρέχουν τα εκέγγυα για την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

Τα εργαλεία της παρούσας έρευνας ήταν η βιβλιογραφική ανασκόπηση ιστορικών ντοκουμέντων, νόμων, εγκυκλίων αλλά και η παρατήρηση, συλλογή, επεξεργασία, κατανόηση και ερμηνεία πολλών χαρακτηριστικών του θέματος που κληθήκαμε να ερευνήσουμε. Αυτός είναι ο λόγος που προτιμήσαμε ανθρωπολογικά εργαλεία και μεθόδους εργασίας, έχοντας ως αρχή ότι ο ερευνητής είναι ενήμερος για το περιεχόμενο των θεωρητικών πηγών της εθνογραφίας, και έχει ευαισθητοποιηθεί από το ιδεολογικό τους περιεχόμενο ενώ ταυτόχρονα καλείται να φτάσει να κάνει πρακτική τη φαινομενολογική στάση της αποστασιοποίησης από τις προσωπικές του προκαταλήψεις για μια φιλοσοφία χωρίς προκαταλήψεις (Hammersley & Atkinson, 1983) Η παρατήρηση είναι ενταγμένη στο κοινωνικό πλαίσιο (context). και προϋποθέτει την ικανότητα παρατήρησης με τέτοια ευρύτητα βλέμματος, που επιτρέπει τη σύλληψη όσο το δυνατόν περισσότερων στοιχείων, όχι μόνο του (Jorgensen, 1989· Robson, 2002).

Η κατασκευή της μειονοτικής εθνικής ταυτότητας

Η κατασκευή της μειονοτικής εθνικής ταυτότητας στους μουσουλμανικούς πληθυσμούς στην Θράκη (Χριστόπουλος, 1997· Laclau, 1996) ακολουθεί τη διεκδίκηση του αυτοπροσδιορισμού τους μέσα από κάποια εθνική ταυτότητα, ταυτότητα κυρίαρχη στα Βαλκάνια του 20ού αιώνα. Από την άλλη, η Λωζάννη κάνει λόγο για μουσουλμανικούς και μη μουσουλμανικούς πληθυσμούς, έχει δηλαδή ως αποκλειστικό κριτήριο της ανταλλαγής και εξαίρεσης το θρήσκευμα, χωρίς να εξετάζει καθόλου τον εθνικό ή εθνοτικό χαρακτήρα των πληθυσμών στους οποίους αναφέρεται. Η διατήρηση αυτού του προ-εθνικού και προνεωτερικού προσδιορισμού, μέσα σε ένα Βαλκανικό περιβάλλον όπου το εθνικό κριτήριο διαδραματίζει όλο και μεγαλύτερο ρόλο και οι αντικρουόμενες εθνικές ιδέες των βαλκανικών λαών βρίσκονται στο αποκορύφωμά τους (Μανωλοπούλου-Βαρβιτσιώτη, 1989), γέννησε την διεκδίκηση της μειονότητας για τον εθνικό της χαρακτήρα.

Στην Θράκη, η συνθήκη της Λωζάνης και οι ιστορικό-κοινωνικές συνθήκες παρείχαν το

παραπάνω πλαίσιο για την μειονότητα. Προϋπήρχε (στοιχειωδώς) η πολιτική κοινότητα αφού η μειονότητα ήταν οργανωμένη σε Κοινότητες, άρα προϋπήρχαν στοιχειώδης πολιτικοί αλλά και κοινωνικοί θεσμοί (θρησκευτική, πολιτική εκπροσώπηση (Κονόρτας, 2000). Η Λωζάνη προσέφερε τον κοινό χώρο δικαιωμάτων για όλους (μειονοτικά δικαιώματα) και θεσμοθέτησε πολιτικούς θεσμούς όπως οι Διαχειριστικές Επιτροπές. Τέλος, εξαιτίας του γεγονότος ότι οι μουσουλμάνοι σχημάτιζαν συμπαγείς πληθυσμούς, αλλά και της περιθωριοποίησης τους από το χριστιανικό στοιχείο, δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις ύπαρξης σαφούς κοινωνικού χώρου, διακριτού από αυτόν των υπόλοιπων Ελλήνων.

Για να αντιληφθεί καλύτερα ο αναγνώστης το πληθυσμιακό «μωσαϊκό» της μειονότητας στη Δυτική Θράκη θα πρέπει να παρουσιαστούν κάποια στοιχεία για τις ομάδες που τη συνθέτουν:

- A) **Τούρκοι Τουρκογενείς ή Τουρκοφανεείς μουσουλμάνοι.** Παρέμειναν στη Δυτική Θράκη μετά τη συνθήκη της Λωζάνης και την ανταλλαγή των πληθυσμών και αποτελούν απογόνους Οθωμανών. Μιλούν την τουρκική και με ποιοτική-ποσοτική ανάλυση της απογραφής του 2011 ανέρχονται στις 60.000.
- B) **Πομάκοι.** Εγκατεστημένοι κυρίως στα βόρεια των νομών Ξάνθης και Ροδόπης. Κατοικούν πλέον και σε χωριά περιμετρικά των πόλεων Ξάνθης και Κομοτηνής, αλλά και σε δικές τους συνοικίες στις πόλεις. Διεκδικούνται από τους Βούλγαρους, καθώς ένα σημαντικό μέρος τους κατοικεί στη Βουλγαρία, αλλά και της γλώσσας τους, αφού έχει κοινές ρίζες με τη Βουλγαρική, ενώ σύμφωνα με άλλους δεν έχει καμιά διαφορά με τη βουλγαρική. Μέσα στη δεκαετία του 1950 άρχισε η διεκδίκησή τους και από τους Τούρκους εξαιτίας της κοινής τους πίστης στο Ισλάμ και ως αντιπερισπασμός σε Ελληνικές διεκδικήσεις. Μέχρι τα μέσα του 17ου αι. ήταν χριστιανοί. Ο πληθυσμός τους ανέρχεται στις 45.000. Η συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα αποτελεί κυρίαρχο ζήτημα στις εθνικές ιστοριογραφίες και διεκδικείται έντονα και από τους τρεις.
- Γ) **Τσιγγάνοι (Ρομά).** Αποκαλούνται και «κατσιβελοί». Ξεχωρίζουν έντονα στις συνήθειες και στα έθιμα από τους υπόλοιπους. Ο πληθυσμός ανέρχεται στις 35.000 περίπου, καθώς δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί με ακρίβεια, εξαιτίας των συχνών μετακινήσεων τους για επαγγελματικούς λόγους.

Στη κορυφή της κοινωνικής πυραμίδας βρίσκουμε τους Τουρκογενείς, ακολουθούν οι Πομάκοι και στη βάση, βρίσκονται οι Τσιγγάνοι. Τα τελευταία 25 χρόνια έχουμε μια προσέγγιση των δύο πρώτων ομάδων χωρίς να παραβλέπεται η θέση ισχύος των πρώτων σε σχέση με τους Πομάκους (Κωτούλα, 2001).

Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Κανακίδου, 1994· Μοσχονάς, 2009· Φραγκουδάκη, 2007) η «μειονοτική» ταυτότητα ενέχει υποτιμητική «χρoιά» και ο όρος δεν χρησιμοποιείται στη σωστή του διάσταση, και είναι αντιφατικός σε σχέση με την πληθυσμιακή αναλογία μουσουλμάνων και χριστιανών κατοίκων στη Δυτική Θράκη, ενώ η απαγόρευση του όρου «Τούρκος» και η αντικατάστασή του με τον όρο «μουσουλμάνος» έρχεται σε σύγκρουση με τη θεώρηση περί προσωπικών δεδομένων που σχετίζονται με το θρήσκευμα.

Ιστορική αναδρομή της μειονοτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η μειονοτική εκπαίδευση σε Ελλάδα και Τουρκία επηρεάστηκε άμεσα τόσο από τις διμε-

ρείς συμφωνίες των δύο κρατών, όσο και από μονομερείς δράσεις-επεμβάσεις της κάθε χώρας. Οι όποιες ενέργειες μπορούν να προσεγγιστούν αντιλαμβανόμενοι κάθε φορά, την εσωτερική κατάσταση της χώρας που ενεργεί, τις γενικότερες σχέσεις των δύο χωρών, καθώς και τις απαιτήσεις του ευρύτερου πολιτικοστρατιωτικού συνασπισμού που ανήκει (Τσιούμης, 1997,2011).

Η συνθήκη της Λωζάνης αναγνωρίζει στην Ελλάδα Μουσουλμανικές μειονότητες. Έτσι, λοιπόν, ονομάζονταν μέχρι που η Ελλάδα επί κυβερνήσεως του Στρατάρχη Παπάγου, κατόπιν διαβήματος του πρεσβευτή της Τουρκίας στην Αθήνα Τζεμάλ Χουσνί Ταράγ, ενέκρινε τη χρήση του όρου «Τουρκική», αντί του «Μουσουλμανική» (Θεοχαρίδης, 1995: 66). Η ατυχής αυτή διαταγή εξέπληξε τους Πομάκους ιδιαίτερα, οι οποίοι μέσω των εκπροσώπων τους διεκδικούσαν τη διαφορετικότητά τους, αλλά στο σύνολό τους (Πομάκοι Βουλγαρίας) επιθυμούσαν να είναι πολίτες του Ελληνικού κράτους. Η ελληνική πολιτεία απέσυρε τη συγκεκριμένη ρύθμιση μετά από 15 χρόνια, ως μη σύμφωνη με τη Συνθήκη της Λωζάνης και αντικατέστησε το χαρακτηρισμό με τον όρο «μειονοτικός» που επικρατεί ως σήμερα (Τρουμπέτα, 2001· Δήμου, 2002: 40).

Μετά την υπογραφή της συνθήκης της Λωζάνης και για τα επόμενα χρόνια διαπιστώθηκε ότι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ήταν ανύπαρκτη. Το γεγονός αυτό οδήγησε τους νομοθέτες το 1936 να επαναλάβουν και να «τονίσουν» την υποχρεωτική εφαρμογή του άρθρου 2 παρ. 7 του νόμου 132 της 7/25.9.1936 την «υποχρεωτική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας» στα μουσουλμανικά σχολεία (Τσιούμης 2000). Ακολούθως το 1957 κατοχυρώνεται το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα για τα μειονοτικά σχολεία (Μάκρα & Κανάρια, 2010). Αντίστοιχα ακολούθησε το ελληνoturκικό μορφωτικό Πρωτόκολλο το 1968 με ειδικές οδηγίες/όρους σχετικά με το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων και εγχειριδίων της μειονοτικής εκπαίδευσης ορίζοντας τα διδασκόμενα μαθήματα που θα διδάσκονται στην ελληνική και στην τουρκική γλώσσα (Μπαλτσιώτης & Τσιτσελίκης 2001· Τσιούμης, 2015).

Ένα σημαντικό βήμα ήταν ο Ν.2341/95 που καθιέρωνε την κατ' εξαίρεση εισαγωγή των μουσουλμάνων μαθητών σε ποσοστό 0,5 % επί του συνολικού αριθμού των εισακτέων. Το συγκεκριμένο μέτρο ήταν απαραίτητο, αφού ένας πολύ μικρός αριθμός συνέχιζε στα ΤΕΙ, ενώ αντίθετα στα ΑΕΙ δεν βρισκόνταν κανείς. Με αυτόν τον τρόπο περιορίστηκε και η εκπαιδευτική μετανάστευση στη γείτονα, που πρόσφερε υποτροφίες και ανέσεις για συνέχιση σπουδών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Κωτούλα, ο.π.).

Με το Ν. 2341/95 δίνονται ειδικά κίνητρα για την πλήρωση κενών θέσεων εκπαιδευτικών με αυξημένα προσόντα στα μειονοτικά σχολεία. Κίνητρα που αφορούν το χρόνο υπηρεσίας, τη συνταξιοδότηση, χρηματικό επίδομα μειονοτικής εκπαίδευσης, αλλά και δυσπρόσιτου για κάποια χωριά και την εξασφάλιση δωρεάν κατοικίας.

Παρατηρείται μια αύξηση στη φοίτηση των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και ενός σημαντικού αριθμού κοριτσιών. Για να στηρίξει η πολιτεία αυτή τη μεταστροφή χρηματοδότησε τη λειτουργία δωρεάν φροντιστηριακών τμημάτων για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ενθάρρυνε και χρηματοδότησε τη συγγραφή βιβλίων Γραμματικής και λεξικού στην Πομακική γλώσσα – 4ο Σώμα Στρατού (Κωνσταντινίδης, ό.π.).

Ένα από τα πιο θετικά «βήματα», μέτρα, της ελληνικής πολιτείας αποτέλεσε η θέσπιση της υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης, όπως αυτή ορίστηκε με το άρθρο 73 του Ν. 3518/2006, καθώς μέχρι τότε δεν προβλέπονταν από τη συνθήκη της Λωζάνης λειτουρ-

γία δίγλωσσων νηπιαγωγείων με αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες προσχολικής ηλικίας είτε να φοιτούν σε ελληνόγλωσσα νηπιαγωγεία, είτε να απέχουν εντελώς από την προσχολική εκπαίδευση (Ασκούνη, 2011).

Οι Διοικητικοί Θεσμοί στη Μειονοτική Εκπαίδευση

Με το Νόμο Ν. 4310/2014 και μια σειρά ρυθμίσεων, όπως περιγράφονται στα άρθρα 63-68, γίνεται μια προσπάθεια εκσυγχρονισμού του θεσμικού και διοικητικού πλαισίου της μειονοτικής εκπαίδευσης, ιδρύοντας το Γραφείο Μειονοτικής Εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης, το οποίο συντονίζει τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Περιφερειακών Ενοτήτων Ροδόπης, Ξάνθης και Έβρου σε θέματα που αφορούν στην οργάνωση και λειτουργία των Μειονοτικών Σχολείων, στην οργάνωση και λειτουργία των Μουσουλμανικών Ιεροσπουδαστηρίων και τέλος στην οργάνωση και διοικητική υποστήριξη για τη διδασκαλία του Κορανίου από τους Ιεροδιδασκάλους Ισλαμικής Θρησκείας του άρθρου 53 του ν. 4115/2013 (Α' 24) στα δημόσια σχολεία της Θράκης. Αυτή η ρύθμιση διαφοροποιεί το ρόλο του Προϊσταμένου από «Γενικό Επιθεωρητή» σε διαχειριστή των λειτουργικών και οργανωτικών αναγκών των σχολικών μονάδων, δίνοντας ένα μήνυμα ισότιμης αποδοχής της μειονοτικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης καταργείται το Υπηρεσιακό Συμβούλιο Μειονοτικής Εκπαίδευσης και οι αρμοδιότητές του μεταφέρονται στα οικεία υπηρεσιακά συμβούλια (Καλαμιδιώτου, 2016).

Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων: σταθμός στη Μειονοτική Εκπαίδευση

Σταθμός στη μειονοτική εκπαίδευση υπήρξε η έναρξη του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων με επιστημονική υπεύθυνη την Ομότιμη Καθηγήτρια του ΕΚΠΑ Άννα Φραγκουδάκη, τον Ιούνιο 1997 (Φραγκουδάκη 2011).

Το πρόγραμμα, υπακούοντας στις «επιταγές» της Ευρωπαϊκής Ένωσης για αντιμετώπιση του ρατσισμού και του «εθνοκεντρισμού» του εκπαιδευτικού συστήματος, κλήθηκε να υπερπηδήσει τα εμπόδια που μέχρι τότε έθεσε ο αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση. Η κατάσταση που επικρατούσε στην εκπαίδευση της μειονότητας, πριν την έναρξη του προγράμματος, ήταν προβληματική. Η μεγάλη σχολική διαρροή, η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας είχε ως συνέπεια την περιθωριοποίηση αυτής της κοινωνικής ομάδας. Μια από τις βασικότερες αιτίες της σχολικής αποτυχίας αποτέλεσαν τα σχολικά βιβλία τα οποία προορίζονταν για μαθητές με μητρική γλώσσα της ελληνική (Ανδρούσου, 2007,2011).

Οι βασικοί στόχοι του προγράμματος (www.mudec.gr) αφορούσαν στην αρμονική ένταξη των παιδιών της Μειονότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα και την ευρύτερη κοινωνία, στην αναβάθμιση της εκπαίδευσής τους, με έμφαση στην καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας που θα βοηθήσει τη μελλοντική τους ένταξη στην εργασία με καλύτερους όρους, στη διασφάλιση της αποδοχής των παιδιών αυτών από το εκπαιδευτικό προσωπικό και όλους τους πολίτες της Θράκης και στην παροχή στους εκπαιδευτικούς ειδικών γνώσεων. Σε αυτό το πλαίσιο προχώρησαν στο σχεδιασμό κατάλληλου και καινοτόμου εκπαιδευτικού υλικού και στην υποστήριξη των οικογενειών για να ενισχύσουν τη σχολική επίδοση των παιδιών τους (Ασκούνη, 2011).

Το πρόγραμμα περιελάμβανε πολλές επιμέρους εκπαιδευτικές δράσεις και προγράμματα, εντός και εκτός σχολείου, με έμφαση στη βιωματική και ενισχυτική μάθηση, όπως τα ΚΕΣΠΕΜ τα οποία πρόσφεραν ενισχυτικά μαθήματα ελληνομάθειάς στα παιδιά της μειονότητας. Επίσης το πρόγραμμα προχώρησε στην παραγωγή νέων εγχειριδίων και εκπαιδευτικών υλικών, το οποίο βασίζονταν στις αρχές της Διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και επικοινωνιακής προσέγγισης της διδασκαλίας της γλώσσας. Τα βιβλία του Προγράμματος είναι από το 2000 τα επίσημα βιβλία των μειονοτικών σχολείων. Η θεώρηση του σχεδιασμού των εγχειριδίων βασίστηκε στην «εθνοπολιτισμική διαφορετικότητα» των μειονοτικών μαθητών και στο σεβασμό της κοινωνιογλωσσικής τους πραγματικότητας (Ασκούνη 2006).

Επικουρικά ξεκίνησε και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ως ξένης γλώσσας με έμφαση σε ζητήματα διγλωσσίας και μητρικής γλώσσας. Το πρόγραμμα είχε θετική επίδραση στη βελτίωση της επίδοσης των παιδιών της μειονότητας δημιουργώντας κίνητρα για μάθηση και συνέβαλε αποφασιστικά στις μεγάλες εκπαιδευτικές αλλαγές που παρατηρούνται στην εκπαίδευση της μειονότητας τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια προβάλλοντας την πολιτισμική ποικιλομορφία ως πλούτο για κάθε κοινωνία (Δραγώνα, 2007).

Προβλήματα-μελλοντικές ανησυχίες

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τη διερεύνηση του πεδίου της μειονοτικής εκπαίδευσης, πριν την εφαρμογή του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, τα προβλήματα σχετίζονται με ενδοσχολικούς παράγοντες, όπως τα «εθνοκεντρικά» αναλυτικά προγράμματα, η αφομοιωτική πολιτική και το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό μορφωτικό επίπεδο της μειονότητας. Όπως αναφέρουν οι Βακαλιός κ.α. (1997) και ο Κελεσίδης (2002), οι μαθητές οδηγούνται στην ημιμάθεια και στον αποκλεισμό, ενώ οι εκπαιδευτικοί, σε δύσκολες συνθήκες και λόγω της έλλειψης κατάλληλης επιμόρφωσης, αδυνατούν να αντιληφθούν και να εργαστούν πάνω στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μάκρας & Κανάρια, 2010· Ματάνα 2005). Ανησυχητική είναι η διαπίστωση της Ανδρούσου σε έρευνά της μετά την επιμόρφωση από το πρόγραμμα, ότι οι εκπαιδευτικοί, τόσο του ελληνόγλωσσου όσο και του τουρκόγλωσσου προγράμματος, παρόλο που επιμορφώθηκαν σε θέματα διγλωσσίας (2011), δυσκολεύονται στην πλήρη αποδοχή των προτεινόμενων διδακτικών πρακτικών και στη «συνήθεια» των εκπαιδευτικών των μειονοτικών σχολείων, λόγω ελλιπούς κατάρτισης. Επίσης, η κυρίαρχη στερεοτυπική αντίληψη των εκπαιδευτικών και η «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» για τις επιδόσεις των μαθητών της μειονοτικής εκπαίδευσης νομιμοποιεί την εκπαιδευτική ανισότητα, μετατοπίζοντας την ευθύνη των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία της μειονότητας, αναπαράγοντας την.

Το πιο σημαντικό όμως πρόβλημα παραμένει το θέμα της διδασκαλίας των μητρικών γλωσσών των μαθητών των μειονοτικών σχολείων. Οι Πομάκοι και οι Τσιγγάνοι, με βάση το θρήσκευμα, δεν έχουν τη δυνατότητα διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας και διδάσκονται με την είσοδό τους στο σχολείο δύο ξένες γλώσσες, την ελληνική και την τουρκική, με αποτέλεσμα σοβαρότατες αρνητικές επιπτώσεις σε όλους του τομείς της ανάπτυξής τους (Σαραφίδου & Ζερδέλη, 2005).

Επίσης ο ρόλος της οικογένειας και του κοινωνικού γλωσσικού περιβάλλοντος ως παράγοντες σχολικής επιτυχίας τονίζεται από πολλούς ερευνητές (Δραγώνα, 2007). Η κοινωνική περιθωριοποίηση της μειονότητας και η πολιτική επιρροή έχει ως αποτέλεσμα η μειονοτική εκπαίδευση να αποκλίνει από τον αρχικό της σκοπό, δηλαδή αυτόν της δίγλωσσης εκπαίδευσης δημιουργώντας αίσθημα αβεβαιότητας στους μαθητές (Ασκούνη, 2007· Μοσχονάς, 2009).

Αντί επιλόγου

Στο παρόν κείμενο παρουσιάσαμε τις θεσμοθετημένες δράσεις-παρεμβάσεις που έχουν γίνει στη Μειονοτική Εκπαίδευση έως σήμερα και μια αποτίμηση της κατάστασης που επικρατεί, αναδεικνύοντας τα προβλήματα, τις δυσκολίες, λόγω των πολιτικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων, του πεδίου της μειονοτικής εκπαίδευσης. Επίσης παρουσιάστηκε και η συμβολή του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων στη μείωση της μαθητικής διαρροής των παιδιών της μειονότητας και στις σημαντικές ευρύτερες αλλαγές της τελευταίας περιόδου.

Γίνεται αντιληπτή η αγωνία των εκπαιδευτικών για την πορεία της μειονοτικής εκπαίδευσης και η σύγχυση που επικρατεί. Παρά τις παραδοχές για την αποδοχή της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών και την ανάγκη διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας, ως πρώτιστο εκπαιδευτικό στόχο θέτουν την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας και την περαιτέρω αφομοίωση των μαθητών από τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία. Είναι επιτακτική ανάγκη η ενημέρωση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μειονοτικών και πλειονοτικών πάνω σε θέματα δίγλωσσίας, η υποστήριξή τους από εξειδικευμένους συμβούλους και η συνεχής επίβλεψη και ανατροφοδότηση του δύσκολου έργου τους (Μάγος, 2007).

Τέλος, η μειονοτική εκπαίδευση χρήζει αναδιαμόρφωσης, επαναπροσδιορισμού του σκοπού της και συνεργασίας όλων των φορέων με στόχο όχι την αφομοίωση των μαθητών, αλλά την ομαλή δίγλωσση ανάπτυξή τους που δεν θα τους αποκλείει από την ευρύτερη κοινωνία, αλλά και δεν θα αποτελεί απειλή της ταυτότητάς τους (Δήμου, 2006).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Hammersley, M & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: principles in practice*. London: Tavistock Publications
- Jorgensen, D.L (1989). *Participant Observation: A Methodology for Human Studies*. California: Sage Publications.
- Laclau, E. (1996). Universalism, particularism, and the question of identity. In E. N. Wilmsen & McAllister (ed), «*The politics of difference. Ethnic presises in a world of power*. The University of Chicago press, Chicago-London, 1996, σ.σ. 45-58.
- Robson, C. (2002). [2nd Edition]. *Real World Research*. Oxford: Blackwell

Ελληνόγλωσση

- Ανδρούσου, Α. (2005). *Πώς σε λένε; Διεργασίες μιας Επιμορφωτικής Παρέμβασης στη Μειονοτική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg

- Ανδρούσου, Α., (2007). Κίνητρο στην Εκπαίδευση. Στο Α. Ανδρούσου (Επιμ.), *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Β΄ έκδοση, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.
- Ανδρούσου, Α. (2011). Πρόσθεση, όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός, όχι διαίρεση: Ένα πολυετές πρόγραμμα για την εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης, Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ.201-207.
- Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Ασκούνη, Ν. (2011). 'Μειονοτικό ή ελληνόγλωσσο σχολείο; Εκπαιδευτικές επιλογές, πολιτικά διλήμματα και κοινωνικές αλλαγές', Ανδρούσου & Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ.208-222.
- Βακαλιός, Θ. Παναγιωτίδης, Ν. Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάνη, Β. (1997). *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη δυτική Θράκη: Η περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους: Έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg
- Δήμου, Π. (2002). *Το Δημάριο το χωριό μας, ήθη και έθιμα*. Ξάνθη, (ι.ε.)
- Δήμου, Π. (2006). Αποτελεσματική συνδιοίκηση-αποτελεσματικό σχολείο : ένα μειονοτικό παράδειγμα. Δημοσιευμένη Διπλωματική Εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Δραγώνα, Θ. (2007). Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης. Στο Α. Ανδρούσου (Επιμ.), *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Β΄ έκδοση, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.
- Θεοχαρίδης Π. (1995). *Οι Πομάκοι*. Ξάνθη: Πολιτιστικό Αναπτυξιακό Κέντρο Θράκης
- Καλαμιδιώτου, Β., (2016). Η μειονοτική εκπαίδευση στην Ελλάδα υπό το φως του ευρωπαϊκού θεσμικού πλαισίου για την προστασία των πολιτισμικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων. Εκπαιδευτική πραγματικότητα και εκτιμήσεις για την ελληνική περίπτωση. Δημοσιευμένη Διπλωματική Εργασία, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Ευρωπαϊκές Κοινωνίες και Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση».
- Κανακίδου, Ε. (1994). *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κελεσιδής, Γ. (2002). Γλωσσική πραγματικότητα των μειονοτικών σχολείων – διαχειριζόμενοι τη σιωπή των αλλόγλωσσων μαθητών. *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα, v. II, σσ. 101-115
- Κονόρτας, Π. (2000). *Από τα Μιλλέτ στα έθνη: Διαμόρφωση συλλογικών ταυτοτήτων στη Θράκη (19ος - αρχές 20ου αι.)*, στο Θράκη. *Ιστορικές και γεωγραφικές προσεγγίσεις*. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.
- Κωτούλα, Α. (2001). *Θράκη, πολύχρωμο μωσαϊκό*, Αθήνα, 2001
- Μάγος, Κ. (2007). Η επιμόρφωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης: Συμπεράσματα μιας έρευνας. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επίμ.), *Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός, όχι Διαίρεση*, Αθήνα: Μεταίχμιο σσ. 139-154
- Μάκρας, Ρ. & Κανάριος, Χ., (2010). 'Πώς μαθαίνω στη μειονοτική εκπαίδευση: προβλήματα διγλωσσίας και διδακτικές εφαρμογές', *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.) 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*, Αθήνα.
- Ματανά, Α., (2005). 'Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους για τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης: Η περίπτωση της πρωτοβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης', *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 116Α, σσ. 111-140

- Μανωλοπούλου, Βαρβιτσιώτη, Κ. (1989). «Σύγχρονα Προβλήματα Μειονοτήτων στα Βαλκάνια: Παράγων Έντασης στις Σχέσεις των Κρατών», Εκδόσεις ΕΙΡΗΝΗ
- Μοσχονάς, Σ., (2009). Παράλληλες μονογλωσσίες: Η περίπτωση της μειονοτικής εκπαίδευσης στη Θράκη. Στο Τσιμπιρίδου (επιμ.), *Μειονοτικές και μεταναστευτικές εμπειρίες: Βιώνοντας την «κουλτούρα του κράτους»*, Αθήνα: Κριτική, σσ. 121-149.
- Μπαλτσιώτης Λ., Τσιτσελίκης Κ. (2001). *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Σαραφίδου, Τ. & Ζερδέλη, Σ. (2008). Η εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου 2008 *Ευρωπαϊκό Έτος διαπολιτισμικού διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Τρουμπέτα, Σ. (2001). *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης. Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*. Αθήνα, ΚΕΜΟ-Κριτική.
- Τσιούμης, Κ. (1997). «Η θεσμοθέτηση επιθεώρησης Εθνικών, Θρησκευτικών και Γλωσσικών Μειοψηφιών από τον Ε. Βενιζέλο και η Μουσουλμανική Μειονότητα», *Βαλκανικά Σύμμεικτα* 9, 187-198.
- Τσιούμης, Κ. (2011). «Η διαχείριση της μειονοτικής ταυτότητας στον ελληνικό χώρο και η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής: Η περίπτωση των μουσουλμάνων της Θράκης 1923-1974», *Πρακτικά Δ΄ Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών Γρανάδα 2010 ΕΕΝΣ*, Αθήνα, σσ. 587-602.
- Τσιούμης, Κ. (2015). Πολιτικές Διαχείρισης της μειονοτικής παρουσίας στην ελληνική εκπαίδευση 1923-2000', *Πρακτικά 5ου Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Εταιρίας Νεοελληνικών Σπουδών Θεσσαλονίκη-Ελλάδα, 02/10/2014-/10/2014*.
- Τσιτσελίκης, Κ. (2007). Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης'. Στο Α. Ανδρούσου, *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Β΄ έκδοση, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Τσιτσελίκης, Κ., Χριστόπουλος, Δ., (επιμ.) (1997). *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Μία συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, Αθήνα, Κριτική.
- Φραγκουδάκη, Α., (2011). «Δέκα χρόνια απέναντι στη διαίρεση «εμείς» και «οι άλλοι»: Εκπαιδευτικές αλλαγές, πολιτικά εμπόδια, νέες προοπτικές», Ανδρούσου & Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, σσ. 277-293.
- Χριστόπουλος, Δ. (1997). Η ετερότητα ως σχέση εξουσίας: όψεις της ελληνικής, βαλκανικής και ευρωπαϊκής εμπειρίας., *Κριτική*, 39-44.

Abstract

In this paper actions and interventions in Minority Education in Greece are presented, as well as the objections that they caused in the educational world and beyond. Through the use of bibliographic review, ethnographic tools and the personal experience, as teachers in the region of Thrace, the development of the Minority Education is recorded. Meanwhile, the systematic observation of all the phenomena in the area, according to the principles of research ethics and the necessary reflection, provide the guarantees for drawing conclusions. Within the results of the study and their utilization, this research will contribute to the intense reflection on the future in this particular educational space.

Keywords: Intercultural Education, Muslim Minority, Educational Programs.

Ακούω τη γλώσσα μου και Μαθαίνω τα πρώτα μου ελληνικά: Ένα πολύγλωσσο λεξικό σχεδιασμένο από το 49^ο Δ.Σ. Αθηνών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας

Μαρία Καλδή

Εκπαιδευτικός 3^ο Γυμνάσιο Αχαρνών
makaldi@sch.gr

Γιάννης Κοντογιάννης

Εκπαιδευτικός 49^ο ΔΣ Αθηνών
kjohn_1986@hotmail.com

Βιργινία Κορασίδου

Εκπαιδευτικός 49^ο ΔΣ Αθηνών
virg.kor@gmail.com

Ντόρα Τσιαγκάνη

Εκπαιδευτικός 49^ο ΔΣ Αθηνών
dtsiagani@gmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι αλλόγλωσσοι/ες μαθητές/τριες εισέρχονται στα ελληνικά σχολεία. Οι μαθητές/τριες φέρουν τη δική τους προσωπική ταυτότητα και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν σε ένα σύνθετο και πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Έχοντας ως αρχή τις δημοκρατικές αξίες, τον διάλογο καθώς και τον σημαντικό ρόλο της μητρικής γλώσσας, στο 49^ο Δ.Σ Αθηνών δημιουργήθηκε, σε συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, το video - λεξικό «Ακούω και μαθαίνω τα πρώτα μου ελληνικά», ένα πολύγλωσσο λεξικό για μαθητές/τριες που έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με την ελληνική γλώσσα. Βασικός στόχος είναι η συμπερίληψη των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών στο σχολείο με όχημα τη μητρική τους γλώσσα μέσα από την κατάκτηση ενός βασικού λεξιλογίου της ελληνικής γλώσσας. Η χρήση του στην πράξη και ο αναστοχασμός των συμμετεχόντων ένα χρόνο μετά οδήγησε σε μια σειρά θετικών αποτελεσμάτων για τους μαθητές/τριες, τους/τις εκπαιδευτικούς και την σχολική κοινότητα συνολικά, τα οποία παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημοκρατία, πολυπολιτισμικότητα, αλλόγλωσσοι μαθητές, μητρική γλώσσα.

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες η εισροή μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών συνθέτει την κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι αλλοδαποί μαθητές/τριες εμπλουτίζουν ολοένα το ελληνικό σχολείο. Δύο καίριες συνιστώσες του εκπαιδευτικού συστήματος, η Πολιτεία και το δημόσιο σχολείο, καλούνται να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις νέες προκλήσεις της κοινωνίας.

Η ελληνική Πολιτεία μέσα από θεσμικά κείμενα και αντισταθμιστικούς μηχανισμούς επιχειρεί να εντάξει το νέο μαθητικό δυναμικό στο ελληνικό σχολείο και στην κοινωνία. Το δημόσιο σχολείο, ως μανθάνων, ζωντανός, συμπεριληπτικός οργανισμός μέσα από τη συνέργεια των ανθρώπινων πόρων, εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, καινοτομεί, σχεδιάζει και εφαρμόζει νέα διδακτικά εργαλεία που ανταποκρίνονται στις διαμορφώμενες κάθε φορά εκπαιδευτικές ανάγκες.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το 2011 ολοκληρώνεται η συγγραφή του Νέου Προγράμματος Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο και το Γυμνάσιο, το οποίο αναγνωρίζει τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί, τόσο σε κοινωνικό και εθνικό όσο και σε πολιτισμικό επίπεδο. Αναγνωρίζει, επίσης, ότι το σχολικό σύστημα, αν και παραμένει ελληνοκεντρικό ή ευρωκεντρικό ως προς τον προσανατολισμό του, εντούτοις καλείται να υλοποιήσει την ένταξη ετερόγλωσσων στοιχείων, ώστε οι γηγενείς μαθητές/τριες να είναι σε θέση να συνδιαλέγονται με τους/τις συμμαθητές/τριες τους που προέρχονται από οικογένειες οικονομικών μεταναστών και προσφύγων με διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα, θρησκεία, πολιτισμό. Η πολυπολιτισμική αυτή συνάντηση στον χώρο της τάξης καταγράφεται ως μια διαδικασία επωφελής, αφού «θα ωφεληθούν τόσο οι μαθητές και οι μαθήτριες της πλειονότητας όσο και εκείνοι των μειονοτήτων: οι μεν πρώτοι θα έρθουν σε επαφή και θα γνωρίσουν άλλες πολιτισμικές παραδόσεις και γλώσσες, διευρύνοντας έτσι τον ορίζοντά τους, οι δε δεύτεροι θα αναπτύξουν τις δυνατότητές τους και θα βελτιώσουν τις επιδόσεις τους, στον βαθμό που θα αισθανθούν ότι στο περιβάλλον του σχολείου δεν υψώνεται ένα φράγμα το οποίο, αποκλείοντας τα διαφορετικά βιώματα, αξίες και νοοτροπίες, δημιουργεί συνθήκες ανισότητας και επιτείνει τη σχολική διαρροή» (Π.Σ. 2011, σ. 7). Επίσης, επανιδρύονται οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ I και ΖΕΠ II, Ν. 3879/2010) ως υποστηρικτική δράση των Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων (ΕΚΟ). Το μέτρο αυτό αφορά στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, Αλλοδαπών, Παλιννοστούντων, Προσφύγων, Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων κτλ.). Οι Τάξεις Υποδοχής επαναλειτουργούν με κύριο αντικείμενο την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας με τους εξής στόχους: α. την ομαλή προσαρμογή και την παραμονή των μαθητών/τριών στο εκπαιδευτικό σύστημα β. τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων γ. την επιτυχή ανταπόκριση στο πρόγραμμα σπουδών δ. την ενίσχυση της ισότιμης πρόσβασης και την αποτελεσματική ένταξη και ε. την αποτροπή της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Τόσο όμως το ΑΠ (2011) όσο οι *Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2016-2017 σε δημοτικά σχολεία της χώρας Α.Π. 152029/Δ1-19-09-2016*, αν και διατείνονται ότι διαπνέονται από μια διαπολιτισμική διάσταση, δεν επισημαίνεται πουθενά η λειτουργική παρουσία της άλλης γλώσσας, της μητρικής, δηλαδή των μαθητών/τριών. Οι Διεθνείς Συμβάσεις, δεκαετίες πριν κατοχυρώνουν το δικαίωμα του ατόμου να διαφυλάττει και να διατηρεί τη γλώσσα, την πολιτισμική του ταυτότητα (Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση από την UNESCO, άρθρο 5, Παρίσι, Δεκέμβριος 1960, Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, άρθρα 29, 30, 1989). Το 2008 ανακηρύσσεται από την UNESCO ως διεθνές έτος γλωσσών. Ο τότε γενικός διευ-

θυντής του Διεθνούς Οργανισμού, Koitsiro Matsuura δηλώνει ότι πρέπει να ενθαρρυνθούν και να αναπτυχθούν οι γλωσσικές πολιτικές που επιτρέπουν στην κάθε γλωσσική κοινότητα να χρησιμοποιήσει την «πρώτη» της γλώσσα ή «μητρική» όσο ευρύτερα και όσο πιο συχνά μπορεί χωρίς να εξαιρείται και η εκπαίδευση (Blackledge, 2011: 166). Στις 21 Φεβρουαρίου 2017, με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Μητρικής Γλώσσας η Γενική Διευθύντρια της UNESCO Ιρίνα Μπόκοβα αναφέρει πως: «η εκπαίδευση και η πληροφόρηση στη μητρική γλώσσα είναι απαραίτητες για τη βελτίωση της μάθησης και την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης και της αυτοεκτίμησης, οι οποίες και αποτελούν ισχυρές κινητήριες δυνάμεις για την συνολική ανάπτυξη των ανθρώπων και των κοινωνιών». Το ζητούμενο της αποδοχής της πολυγλωσσίας έναντι στα μονογλωσσικά όχι όμως και εθνοτικά ομοιογενή κράτη παραμένει ανικανοποίητο. Επίρρωση αυτού, αποτελεί η εύστοχη παρατήρηση του Banks (2004) πως αν και το δυτικό εκπαιδευτικό σύστημα αναγνωρίζει το δικαίωμα της ελευθερίας, στην πράξη αφομοιώνει τους ετερογενείς μαθητές στην κυρίαρχη κουλτούρα, άρα και γλώσσα. Η σημαντικότητα της μητρικής γλώσσας στη μαθησιακή διαδρομή του παιδιού εκφράζεται εύγλωττα από την Gibbons (1991): «Η δεύτερη γλώσσα και ο πολιτισμός δεν μαθαίνονται καταστρέφοντας την πρώτη. Αν αγνοήσουμε τη μητρική γλώσσα, διατρέχουμε τον κίνδυνο να επιβραδύνουμε τη μάθηση των παιδιών και να ενθαρρύνουμε, συχνά άθελά μας, το ξεκίνημα μιας πορείας χωρίς επιστροφή μακριά από την οικογένειά τους» (στο Cummins, 2002: 202). Το ζήτημα της μητρικής γλώσσας έχει ήδη διανύσει μια πορεία αντιμαχόμενων αντιλήψεων. Από τη θεωρία του ελλείμματος (Yosso, 2005· Jensen, 2012) όπου η άλλη μητρική γλώσσα εκλαμβάνεται ως αιτία της σχολικής αποτυχίας των αλλόγλωσσων μαθητών – μην λησμονούμε πώς στη δεκαετία του '90 οι εκπαιδευτικοί προέτρεπαν τους γονείς να μιλούν μόνο ελληνικά στο σπίτι πιστεύοντας ότι έτσι θα υλοποιηθεί η απρόσκοπτη κοινωνικοποίηση και ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο και στην ελληνική κοινωνία (Χατζιδάκη, 2005· Μαλιγκούδη, 2009), περνάμε στην αρχή της γλωσσικής αλληλεξάρτησης (linguistic interdependence principle) του Cummins (1981, 1984, 2002). Σύμφωνα με την αρχή της γλωσσικής αλληλεξάρτησης, οι μαθητές/τριες που έρχονται στο σχολείο με σταθερή βάση στη μητρική τους γλώσσα (Γ1) αναπτύσσουν ισχυρότερες ικανότητες γραμματισμού στη σχολική γλώσσα (Γ2) καθώς οι έννοιες και οι δεξιότητες σκέψης μεταφέρονται από τη γλώσσα Γ1 στη Γ2. Οι δύο γλώσσες, επίσης, δύναται να λειτουργήσουν και ως συγκοινωνούντα δοχεία καθώς, όταν η μητρική γλώσσα προωθείται στο σχολείο, οι έννοιες, οι γνώσεις και οι δεξιότητες γραμματισμού που μαθαίνουν τα παιδιά στην πλειοψηφική γλώσσα μπορούν να μεταφερθούν στη γλώσσα του σπιτιού. Εν ολίγοις, η μία γλώσσα τροφοδοτεί την άλλη, όταν το εκπαιδευτικό περιβάλλον επιτρέπει στους μαθητές/τριες την πρόσβαση και στις δύο γλώσσες (Cummins, 2001, 2002: 159). Τα ερευνητικά, επίσης, δεδομένα έχουν καταδείξει την κομβική συμβολή που διαδραματίζει η μητρική γλώσσα του παιδιού στην ακαδημαϊκή εξέλιξη, ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη και αυτοεκτίμηση του παιδιού (Νικολάου, 2000· David Chhane, 2008). Ποια είναι όμως η θέση των μητρικών γλωσσών στο ελληνικό σχολείο σήμερα; Ενώ, όπως προαναφέρθηκε, σε θεσμικά κείμενα γίνεται αναφορά στον σεβασμό και στην εξοικείωση του γηγενούς πληθυσμού με άλλες γλώσσες, στην σχολική τάξη η άλλη γλώσσα παραμένει βωβή. Στη χώρα μας, λοιπόν, επικρατεί το φαινόμενο της ατομικής και όχι της κοινωνικής διγλωσσίας, το άτομο δηλαδή είναι δίγλωσσο στο οικογενειακό του περιβάλλον, ενώ στις κοινωνικές πραγματώσεις και στην επικοινωνία με τους θεσμούς χρησιμοποιεί μόνο τη γλώσσα της

πλειοψηφίας, της κυρίαρχης, δηλαδή, γλωσσικής κοινότητας (Σκούρτου, 2001). Το ελληνικό σχολείο παραμένει στη δομή του αφομοιωτικό μια και ο πρωταρχικός στόχος είναι η κοινωνικοποίηση των αλλοδαπών μαθητών/τριών στον κυρίαρχο πολιτισμό και στη γλωσσική αφομοίωση. Οι αλλόγλωσσοι/ες μαθητές/τριες, εκπαιδεύονται στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς να υπάρχει κάποια επαφή και διάδραση με τους εθνοτικούς δεσμούς και τη μητρική τους γλώσσα (Νικολάου, 2000· Σκούρτου, 2011).

Παρότι τα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι η διγλωσσία προσμετράται ως επιπλέον μορφωτικό αγαθό και επιτρέπει στο άτομο να αξιοποιήσει επαρκώς τα γλωσσικά του εφόδια ως κοινωνικούς πόρους συμβάλλοντας έτσι στην ενδυνάμωση του υποκειμένου, την κοινωνικοποίησή του, την κοινωνική ευελιξία (Γκαϊνταρτή, Τσοκαλίδου, 2008· Στεργίου, 2007· Καμαρούδης 2001, 2011, στο Σκούρτου, 2001· Τσοκαλίδου, 2004), στην πράξη η άλλη γλώσσα αποσιωπάται και αφομοιώνεται από την ελληνική (Σκούρτου, 2011).

Από τη θεωρία στο πεδίο του 49° Δ.Σ.Α

Τα χαρακτηριστικά του σχολείου

Το 49° Δημοτικό Σχολείο Αθηνών βρίσκεται στη συμβολή των οδών Ψαρομπλίγκου και Αγίων Ασωμάτων στην περιοχή του Κεραμεικού στο κέντρο της Αθήνας. Ο μαθητικός πληθυσμός με ελληνική καταγωγή είναι το μόλις το 10%, ενώ ο υπόλοιπος προέρχεται από την Αλβανία, την Κίνα, το Μπανγκλαντές, καθώς και παιδιά από τη Δομή Φιλοξενίας του Ελαιώνα. Οι μαθητές/τριες από την Αλβανία στην πλειοψηφία τους έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και αποτελούν το σταθερό μαθητικό δυναμικό του σχολείου ενώ είναι πολύ καλοί/ές ομιλητές/τριες τόσο της μητρικής τους γλώσσας όσο και της ελληνικής. Επίσης, οι μαθητές/τριες με καταγωγή από την Κίνα και το Μπανγκλαντές αποτελούν ως επί το πλείστον ένα σταθερό μαθητικό δυναμικό, διότι οι οικογένειές τους δραστηριοποιούνται επαγγελματικά στην ευρύτερη περιοχή του κέντρου της Αθήνας. Σε αυτό το σταθερό μαθητικό δυναμικό προστίθεται και ένας μεγάλος αριθμός νέων μαθητών/τριών που δεν ομιλούν την ελληνική γλώσσα, όμως στην πλειοψηφία τους είναι ικανοί/ές να διαβάζουν και να γράφουν στην μητρική τους γλώσσα. Επίσης, πολλοί/ες από τους μαθητές/τριες, μετά το πέρας των μαθημάτων, το απόγευμα παρακολουθούν εντατικά μαθήματα στη μητρική τους γλώσσα. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε το αραβικό και το κινέζικο σχολείο που απορροφά αρκετές ώρες εβδομαδιαίως αλλά και τα Σαββατοκύριακα από τους/τις μαθητές/τριες. Τα παραπάνω στοιχεία διαμορφώνουν τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου, μιας και στον κοινό αυτό τόπο ακούγονται διαφορετικές γλώσσες και συναντιούνται διαφορετικές κουλτούρες.

Βασική αιτία εμφάνισης δυσκολιών για τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου μας αποτελεί το γεγονός πως η ελληνική δεν είναι η μητρική τους γλώσσα με αποτέλεσμα πολλοί/ες από αυτούς/ές να δυσκολεύονται να κατανοήσουν το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται και πολλές φορές να μην αντιλαμβάνονται ακριβώς τον λόγο των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών/τριών τους. Ακόμα και οι μαθητές/τριες που χειρίζονται καλά την ελληνική γλώσσα παρουσιάζουν περιορισμένο ή φτωχό λεξιλόγιο, οπότε αδυνατούν να εκφράσουν πλήρως και ολοκληρωμένα τις απορίες, τις ιδέες και τα συναισθήματά τους. Οι αδυναμίες τους φαίνεται να είναι πιο έντονες και ενδεχομένως πιο δύσκολα θα μειωθούν στην περίπτωση εκείνων των μαθητών/τριών που παρουσιάζουν

ασταθή φοίτηση και απουσιάζουν συχνά από τα μαθήματα. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες πρόσφυγες αντιμετωπίζουν την σκληρή πραγματικότητα της αβεβαιότητας που αισθάνονται για τον χρόνο παραμονής τους στην Ελλάδα, κάτι που δεν τους δίνει ισχυρό κίνητρο για να μελετήσουν και να μάθουν την ελληνική γλώσσα. Βάσει αυτών των δεδομένων, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας βασίζεται σε δύο συνιστώσες: α. στην εκμάθηση, για τους/τις νέους/ες μαθητές/τριες ανεξάρτητου ηλικίας και β. στη κατάκτηση, για τους/τις μαθητές/τριες που ήδη φοιτούν από την πρωτοσχολική ηλικία. Το στάδιο της εκμάθησης αφορά μαθητές/τριες που μιλούν ελάχιστα ή καθόλου ελληνικά ενώ της κατάκτησης, μαθητές/τριες που το επίπεδο ελληνομάθειάς τους υπερβαίνει το B2, ιδίως στους/στις μαθητές/τριες των δύο τελευταίων τάξεων. Σε μια τάξη, λοιπόν, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί τη συνισταμένη των διαφορετικών επιπέδων ελληνομάθειας των μαθητών/τριών. Αξιοσημείωτο στοιχείο, αποτελεί η εκπαίδευση στη μητρική γλώσσα (αραβικά, κινέζικα, μπενγκάλι) σε δομές που υποστηρίζει η κάθε κοινότητα. Οι μαθητές/τριες, όπως προαναφέρθηκε, μετά το πέρας του ελληνικού σχολείου αλλά και το Σάββατο παρακολουθούν πολύωρα οργανωμένα μαθήματα στη μητρική τους γλώσσα. Αρκετοί/ές από αυτούς/ές συμμετέχουν και σε εξετάσεις που πιστοποιούν τις γνώσεις τους στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται. Επίσης, αρκετοί/ές μαθητές/τριες, κυρίως της κοινότητας του Μπανγκλαντές γνωρίζουν πολύ καλά αγγλικά, οπότε έχουμε την περίπτωση της τριγλωσσίας. Η άνεση στη μητρική γλώσσα τους δίνει τη δυνατότητα να λειτουργούν ως γλωσσικοί διαμεσολαβητές στους/στις μαθητές/τριες που αδυνατούν να επικοινωνήσουν με τον/την εκπαιδευτικό ή με τους/τις συμμαθητές/τριες. Οι μαθητές/τριες, που λαμβάνουν συστηματική και σωρευτική ακαδημαϊκή στήριξη στη μητρική τους γλώσσα, αντεπεξέρχονται με ευκολία στους ακαδημαϊκούς στόχους στη γλώσσα του σχολείου, όπως έχουν καταδείξει οι έρευνες (May, 2008· Thomas & Collier, 2002· McCarty, 2007· Tucker, 2008· Garcia, 2006 στο Blackledge, 2011: 167).

Σε επίπεδο σχολείου, λοιπόν, καθίσταται αναγκαίο να αντιληφθεί ο/η κάθε εκπαιδευτικός τη σημασία που έχει η αναγνώριση της μητρικής γλώσσας και κουλτούρας για κάθε αλλόγλωσσο/η μαθητή/τρια και πώς πρέπει να συνδιαλλαγεί μαζί τους για να επιτύχει την αποτελεσματική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Είναι σημαντικό να αναπτυχθεί μια σχέση, που θα διέπεται από σεβασμό, αρμονία και αμοιβαία εμπιστοσύνη, ώστε να αναπτυχθεί ισορροπημένα η προσωπικότητα των μαθητών/τριών. Η κουλτούρα του σχολείου μας περικλείει κάθε γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα, καθώς υλοποιούνται συγκεκριμένες πρακτικές συμπερίληψης όπως: η πρωινή καλημέρα σε όλες τις γλώσσες των μαθητών/τριών, η χρήση εναλλακτικών διδακτικών υλικών (όπως τα τετράγλωσσα βιβλία –ελληνικά, αγγλικά, φαρσί, αραβικά–, *Βαλιτσάκι, Εντάξει 1 & 2*, η εφημερίδα *Αποδημητικά Πουλιά* από το Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού, βιβλία λογοτεχνικά και γνώσεων σε ορισμένες από τις μητρικές γλώσσες, λεξικά). Η μητρική γλώσσα των μαθητών/τριών έχει θέση σε εμφανή σημεία μέσα στις τάξεις του σχολείου μας, στους διαδρόμους και στον αύλειο χώρο, στο πλαίσιο ομαδικών εργασιών (project) με θέματα από την καθημερινή ζωή, όπως το σώμα μας, τα ζώα κ.ά. Οι μαθητές/τριες νιώθουν χαρά και υπερηφάνεια να διαβάζουν τις εργασίες τους στη μητρική τους γλώσσα που κοσμούν τους κοινόχρηστους χώρους του σχολείου και διαμοιράζονται σε συμμαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς και επισκέπτες. Επίσης, πραγματοποιούνται αφιερώματα σε σημαντικές εορτές των κοινοτήτων (π.χ. το Νεβρόζ, η ιρανική πρωτοχρονιά στις 21 Μαρτίου). Επιπλέον, σε

εκδηλώσεις που λαμβάνουν χώρα στον δημόσιο χώρο η μητρική γλώσσα χρησιμοποιείται παράλληλα με τη μητρική θέση (π.χ. στην εκδήλωση του περιβαλλοντικού προγράμματος «Σχολεία ανοικτά στην προστασία του κλίματος και την εξοικονόμηση ενέργειας», όπου γράφτηκαν και παρουσιάστηκαν συνθήματα οικολογικού περιεχομένου σε όλες τις γλώσσες των μαθητών/τριών). Τέλος, η μητρική γλώσσα χρησιμοποιείται και στην επικοινωνία με τους γονείς σε θέματα που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον, όπου το ελληνικό σχολείο ως κοινωνικός θεσμός οφείλει να δείχνει στους/στις μαθητές/τριες τον δρόμο για τον αλληλοσεβασμό και την ομαλή κοινωνική συμβίωση (Πανταζής, Παπαγεωργίου 2013· Μπάλιας, 2008) εκκολάφθηκε η ιδέα του πολυγλωσσικού video-λεξικού.

Μεθοδολογία

Το σχολείο είναι ανοικτό σύστημα που προάγει τη μάθηση, μέσω της αλλαγής, τον ανα-σχεδιασμό, και την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων. Το σχολείο που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης προάγει την επικοινωνία, δημιουργεί συνεργατικά περιβάλλοντα, ενθαρρύνει την πρωτοβουλία, την κριτική σκέψη και τα δρώντα υποκείμενα μαθαίνουν συνεχώς πώς να μαθαίνουν από κοινού (Senge et al., 2012: 5-7 Silins, Zarins & Mulford, 2002· Fullan, 1995: 233-234). Το 49^ο Δ.Σ.Α είναι ένας τέτοιος οργανισμός και δημιουργεί ευκαιρίες, όταν παρουσιάζονται κατάλληλες συνθήκες. Εφορμούμενοι από τις δυσκολίες που προκύπτουν λόγω της συνεχούς εισροής νέων μαθητών με ελάχιστο ή και μηδενικό επίπεδο ελληνομάθειας, διαπιστώσαμε ότι η δημιουργία ενός ευέλικτου υλικού με βασικό λεξιλόγιο επικοινωνίας στα ελληνικά θα ήταν βοηθητικό στην ομαλή προσαρμογή και ένταξη των νέων μαθητών/τριών.

Η διερεύνηση και αντιμετώπιση αυτού οργανώθηκε μέσα από τα στάδια: Αναγνώριση προβλήματος - Σχεδιασμός- Δράση / παρακολούθηση - Κριτικός σχολιασμός / αξιολόγηση, στοιχεία της έρευνας δράσης (Cohen, Manion, 1994). Ο ερευνητής στην έρευνα δράσης θέτει τον εαυτό του σε μια κατάσταση διαρκούς προβληματισμού. Έχει αποδεχτεί το πρόβλημα και έχει δεσμευτεί να αλλάξει την κατάσταση που το δημιουργεί. Για να συμβεί όμως αυτό, θα πρέπει ν' αρχίσει να βλέπει τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο (McNiff et al., 1992). Η έρευνα δράσης είναι μία παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μία εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης (Cohen, Manion, 1994: 258· Creswell, 2011: 642). Η ενεργητική εμπλοκή μαθητών και εκπαιδευτικών για την βελτίωση της πρακτικής στο σχολείο (Robson, 2010: 256) για τον σχεδιασμό και παραγωγή πολυμεσικού υλικού, αποτελεί το καινοτόμο στοιχείο της παρεμβατικής δράσης.

Το video - λεξικό: Ακούω και μαθαίνω τα πρώτα μου ελληνικά

Το υποστηρικτικό υλικό για την εκμάθηση ενός βασικού λεξιλογίου για την βελτίωση της επικοινωνίας των μαθητών/τριών στα ελληνικά δημιουργήθηκε χάρη στην ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/τριών της Δ΄, της Ε΄ και της ΣΤ΄ τάξης, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2017-2018 και υλοποιήθηκε στο Ολοήμερο πρόγραμμα του σχολείου σε εβδομαδιαία βάση.

Οι μαθητές/τριες μέσα από τον διάλογο και την συζήτηση πρότειναν θεματικές που αφορούν στην καθημερινή ζωή, όπως καθημερινές εκφράσεις, αριθμοί, σχολείο, μετακίνηση, πρόσωπο, σώμα, διασκέδαση, αγορά, οικογένεια, χρώματα και ρούχα. Έπειτα επέλεξαν τις θεματικές που σχετίζονται με το σχολείο: «Τι κάνω στην τάξη», «Τι υπάρχει στην αίθουσα», «Τα χρώματα», «Το σώμα» και «Το πρόσωπο» ως τις, κατά προτεραιότητα, πιο βασικές. Τα ουσιαστικά *κασετίνα, μολύβι, βιβλίο, χαρτί, τετράδιο, χάρακας, κόλλα, ξύστρα, ψαλίδι, γόμα, στυλό, μαρκαδόρος, φάκελος, τσάντα*, καθώς και οι εκφράσεις: *γράφω στον πίνακα, σβήνω τον πίνακα με το σφουγγάρι, διαβάζω το βιβλίο, γράφω στο τετράδιο, ανοίγω το βιβλίο, κλείνω το βιβλίο, ξύνω το μολύβι, σβήνω με τη γόμα, ζωγραφίζω με ξυλομπογιά, ζωγραφίζω με μαρκαδόρο* αποτελούν το βασικό λεξιλόγιο, όπως ομόφωνα αποφάσισαν τα παιδιά. Στη θεματική «τα χρώματα» επέλεξαν το *μαύρο, άσπρο, κόκκινο, κίτρινο, μπλε, γαλάζιο, μοβ, καφέ, πράσινο, γκρι, πορτοκαλί, ροζ*. Τέλος, στη θεματική «πρόσωπο - σώμα» συμφώνησαν για τα ουσιαστικά: *κεφάλι, μαλλιά, λαιμός, ώμος, χέρι, δάχτυλο, νύχι, κοιλιά, πόδι, γόνατο, μέτωπο, στόμα, χείλη, μάτι, φρύδι, βλεφαρίδα, μύτη, μάγουλο, αυτί*. Με αυτόν τον τρόπο δομήθηκε ένα στοιχειώδες λεξιλόγιο που πρέπει να γνωρίζουν οι συμμαθητές/τριες τους κατά την πρώτη τους επαφή με τα ελληνικά. Είναι σημαντικό ότι σε αυτό το στάδιο οι μαθητές/τριες που έχουν έρθει στην Ελλάδα εδώ και κάποια χρόνια, ανέσυραν τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες από την πρώτη τους επαφή με το ελληνικό σχολείο και τα δικά τους βιώματα και δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες κατέγραψαν το βασικό λεξιλόγιο της κάθε θεματικής στον επεξεργαστή κειμένου «word», το εκτύπωσαν για να το μεταφράσουν στην μητρική τους γλώσσα με τη συνδρομή των γονέων τους. Όταν ολοκληρώθηκε η μετάφραση, συγκεντρώθηκαν οι υπεύθυνες δηλώσεις της συγκατάθεσης των γονέων και κηδεμόνων για τη δημιουργία του video-λεξικού «Ακούω και μαθαίνω τα πρώτα μου ελληνικά», μέσω της βιντεοσκόπησης. Η διευθύντρια και ο εκπαιδευτικός της Ε΄ τάξης πρόφεραν τις λέξεις, ενώ αυτές απεικονίζονταν, στα ελληνικά, η καθηγήτρια των αγγλικών στα αγγλικά, δύο μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης αντίστοιχα στα αλβανικά, μία μαθήτρια της Ε΄ τάξης στα κινέζικα, δύο μαθητές από την Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη στα μπενγκάλι, μία μαθήτρια από την Δ΄ τάξη στα αραβικά και μία μαθήτρια της ΣΤ΄ τάξης, από τη Δομή Φιλοξενίας του Ελαιώνα, στα φαρσί. Στην υλοποίηση του εγχειρήματος αυτού ήταν πολύτιμη η συνδρομή του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (Κι αν ήσουν εσύ; - Δράση Μαζί) μιας και συνέβαλε στην ηχογράφηση, βιντεοσκόπηση και μοντάζ του παραγόμενου υλικού.

Η διαδικασία της ηχογράφησης και βιντεοσκόπησης ήταν πρωτόγνωρη για όλους μας καθώς απαιτούσε προσοχή, συγκέντρωση, προσήλωση και πειθαρχία στις οδηγίες. Τα λάθη, το άγχος, η αγωνία ήταν κοινά και οι ρόλοι αίρονταν: διευθύντρια, εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες συμμετείχαν ισότιμα.

Ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωση, στο τέλος της σχολικής χρονιάς του 2018-2019, η ομάδα υλοποίησε μια συνάντηση αναστοχασμού και καταγραφής σκέψεων και συναισθημάτων. Από όσα συζητήθηκαν και ειπώθηκαν αναδείχτηκε η ανάγκη χρήσης της μητρικής γλώσσας μέσα και έξω από το σχολείο (David-Chance, 2008: 31) αλλά και η ανάγκη να αναπτυχθούν μορφές γνώσης και πρακτικές μέσα στις σχολικές τάξεις που να βασίζονται και να δίνουν αξία και κύρος στις εμπειρίες των μαθητών.

Η αποτίμηση της εμπειρίας, τα σχόλια, και τα συναισθήματα καταγράφηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς και αποτέλεσαν τα δεδομένα. Στη συνέχεια επιλέχτηκε η πρόταση ως

μονάδα καταγραφής και εξετάστηκε το είδος της πληροφορίας που εμπεριέχεται σε αυτή (Silverman, 2000). Ακολουθήθηκε, λοιπόν, η επαγωγική μέθοδο κωδικοποίησης των δεδομένων με στόχο την ερμηνευτική τους ανάγνωση, ανάγνωση μέσα και πίσω ή πέρα από τα δεδομένα αυτά καθαυτά (Mason, 2003, 238-243). Οι κατηγορίες, δηλαδή, διαμορφώθηκαν μέσα από τα δεδομένα που προέκυψαν, δίνοντας «κάτι ζωντανό και αυθεντικό», που αποτυπώνει τη δημιουργική σχέση ερευνητή και υποκειμένου, αλλά και την ίδια ερευνητική διαδικασία. (Mason, 2003· Altrichter, Pocsh, Somekh, 2001· Maxwell, 2005). Η ανάγκη να μάθουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα μέσα και έξω από το σχολείο για να επικοινωνούν (David - Chance, 2008: 31) αναδύθηκε ως πρωταρχικό στοιχείο μέσα από τα σχόλια και σκέψεις των μαθητών/τριών για τη χρήση του video-λεξικού: *βοηθά τα άλλα παιδιά για να μην αισθάνονται μόνα, (μοναξιά), βοηθητικό για τα παιδιά να μην μένουν μόνα τους, να έχουν φίλους (κοινωνικός αποκλεισμός- απομόνωση) - όταν δεν ξέρεις να μιλάς δεν μπορείς να επικοινωνήσεις, όχι και το καλύτερο συναίσθημα, (χαμηλή αυτοεκτίμηση) - στην αρχή που ήμουν εδώ, δεν ένιωθα καλά, ούτε φίλοι ούτε παρέα ούτε τίποτα δεν μπορούσα να μιλήσω με βοήθησε πολύ το βίντεο-λεξικό (ανασταλτικό στοιχείο για την κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη σχέσης με συμμαθητές/τριες).*

Ως προς τη χρήση της μητρικής γλώσσας αναφέρθηκαν τα εξής: *μου άρεσε πουμίλησα φαρσί για να βοηθήσω, ένιωθα περίεργα γιατί μιλώ κινέζικα στους δασκάλους και τα παιδιά. Λόγια των μαθητών/τριών που τελικά αποδεικνύουν ότι το μονογλωσσικό σχολείο λειτουργεί ανασταλτικά στη χρήση της μητρικής γλώσσας. Η παραίτηση από τη μητρική τους γλώσσα «βιώνεται συχνά ως το αντίτιμο που πρέπει να πληρώσουν για να πετύχουν στο σχολείο» (Puren, 2004:438). Ως προς την επαφή με τις άλλες γλώσσες του σχολείου οι μαθητές/τριες απάντησαν: *μου αρέσει να ξέρω πολλές γλώσσες, μου άρεσε που μάθαινα πώς λέγονται οι ελληνικές λέξεις και στις άλλες γλώσσες. Μέσα από τα λόγια των μαθητών/τριών επιβεβαιώνεται τελικά ότι «οι ευκαιρίες για την καλλιέργεια πολυγλωσσίας στις ανεπτυγμένες χώρες στα σχολεία χάνονται μέσα στη σταθερή τάση για ομοιογένεια» (Blackledge, 2011: 167).**

Η συνεργασία, σύμφωνα, με τους/τις εκπαιδευτικούς: *ήταν πρωτόγνωρη εμπειρία, δεν υπήρχε ιεραρχία καθώς όλοι ακούγαμε τις ίδιες οδηγίες και έπρεπε να πειθαρχήσουμε, αβίαστη συνεργασία, χάρηκα που κάναμε κάτι καινούριο και κερδίζουμε βήματα στην επικοινωνία και στο πώς υπάρχουν τα παιδιά, έσπασε το πρότυπο αυθεντίας του δασκάλου. Σχόλια και σκέψεις που αναδεικνύουν την αναγκαιότητα λειτουργίας του σχολείου ως δημοκρατικής εκπαιδευτικής κοινότητας, όπου οι εκπαιδευτικοί ως δημιουργικοί και επινοητικοί στοχαστές (Aronowitz & Giroux, 2010) αναγνωρίζουν και αξιοποιούν τη μαθητική πρωτοβουλία επενδύοντας στις πολιτισμικές μορφές των μαθητών/τριών τους (Apple, 2010). Εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες ως δρώντα υποκείμενα τολμούν να υλοποιούν παρεμβάσεις, να αναδιαμορφώνουν και να μετασχηματίζουν το σχολικό κλίμα και κουλτούρα.*

Συμπεράσματα

Θεμελιώδη στοιχεία ενός δημοκρατικού σχολείου τελικά είναι η δημιουργία προϋποθέσεων ισότιμων ευκαιριών συνεργασίας στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί αφουγκράζονται τις ανάγκες των μαθητών/τριών, παρέχουν χώρο στις άλλες φωνές, είτε αυτές είναι η διαφορετική μητρική γλώσσα είτε η διαφορετική οπτική πραγ-

μάτωσης και δημιουργούν υποστηρικτικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Παρέχοντας ασφάλεια και σταθερότητα στο περιβάλλον του σχολείου ενισχύεται το αίσθημα του «ανήκειν» στα παιδιά και κυρίως για αυτά που εισέρχονται σε ένα ανοίκειο γλωσσικό περιβάλλον (Maadad & Matthews, 2018).

Ως προς το συγκεκριμένο υλικό στο άμεσο μέλλον, δύναται να χρησιμοποιηθεί ως συμπληρωματικό εκπαιδευτικό εργαλείο, τόσο στο πρωινό ωρολόγιο πρόγραμμα όσο και στο ολοήμερο για την ενίσχυση των μαθητών/τριών που μιλούν ελάχιστα ή καθόλου την ελληνική γλώσσα. Η χρήση αναμένεται να γίνει από τους/τις εκπαιδευτικούς όλων των τάξεων, διότι σε όλες υπάρχει τουλάχιστον ένας/μία μαθητής/τρια που βρίσκεται στη διαδικασία εκμάθησης των πρώτων ελληνικών.

Επίσης, οι μαθητές/τριες έχουν εκφράσει την επιθυμία να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο στις υπάρχουσες θεματικές, ενώ αναμένεται να προεκταθεί το έργο και στις άλλες θεματικές που είχαν προτείνει οι μαθητές/τριες. Αφορούν θεματικές που άπτονται της καθημερινής τους ζωής. Επίσης, το συγκεκριμένο υλικό έχει αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου μας, ύστερα από έγγραφη συγκατάθεση των γονέων των μαθητών/τριών που συμμετείχαν, ώστε να είναι προσβάσιμο στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Τέλος, ως επίλογο παραθέτουμε τα λόγια του Peter Senge που μας εκφράζουν απόλυτα:

Diversity is not only a positive good; it is necessary element of education. (Peter Senge, *Schools that learn*, σ. 357).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Apple, M. (2010). Υποστηρίζοντας τη Δημοκρατία στην εκπαίδευση. Εκπαιδεύοντας τους εκπαιδευτικούς. Στο Π. Γούναρν & Γ. Γρόλιος (Επιμ), *Κριτική Παιδαγωγική* (221-251). Αθήνα: Gutenberg.
- Banks, J. A. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Blackledge, A. (2011). Πολιτισμική διαφορά και ανθρώπινα δικαιώματα στην εκπαίδευση. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση* (165-180). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L, Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην
- Cummins, J. (2001). Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?, *SPROGFORUM*, 19, 15- 20. https://www.joycerain.com/uploads/2/3/2/0/23207256/bilingual_childrens_mother_tongue_1.pdf (προσπελάστηκε στις 28/3/2018)
- Cummins, J. (2002). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg .
- David-Chnanne,F.(2008). *Scolarisation des nouveaux arrivants en France: Orientations officielles et dispositifs didactiques*, dans Chriss, J.-L (Dir). *Immigration, Ecole et didactiques du français*. Paris: Didier.

- Dryden-Peterson, S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Fullan, M. (1995). The School as a Learning Organization: Distant Dreams. *Theory into Practice*, 34 (4), 230-235.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. South Hadley: Bergin Garvey.
- Jensen, A. (2012). *Educational Differences*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Maadad, N., & Matthews, J. (2018). Schooling Syrian refugees in Lebanon: building hopeful futures. *Educational Review*. doi:10.1080/00131911.2018.1508126.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McNiff, J., Whitehead, J., & Laidlaw, M. (1992). *Creating a good social order through action research*. London: Hyde Publications
- Maxwell J.A. (2005). *Qualitative research design. An interactive approach*, London: Sage.
- Middlewood, D., Parker, R., & Beere, J. (2005). *Creating a learning school*. London: Paul Chapman Publishing.
- Robson, C., (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg
- Saklan, E., & Erginer, A. (2017). Classroom management experiences with Syrian refugee students. *Education Journal*, 6(6), 207-214. doi:10.11648/j.edu.20170606.1
- Senge, P. (2012). *Schools that Learn*. Boston- London: Nicholas Bealey Publishing.
- Silins, H., Zarins, S. & Mulford, B. (2002). Organizational Learning and School Change. *Educational Administration Quarterly*, 38 (5), 613-642.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbooks*. London: Sage.
- Yosso, T. J. (2005). Whose Culture Has Capital? A Critical Race Theory Discussion of Community Cultural Wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8 (1), 69-91.

Ελληνόγλωσσον

- Μαλιγκούδη, Χρ. (2009). *Η γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών Μαθητών στην Ελλάδα- Κυβερνητικές Πολιτικές και Οικογενειακές Στρατηγικές*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μπάλιας, Στ. (2008). *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πανταζής, Β., Παπαγεωργίου Ε. (2013). *Εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Θεωρία- Έρευνα*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό Σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2002*, 11-20.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). Η αφανής Διγλωσσία στο Ελληνικό Σχολείο- Δεδομένα Επιτόπιας Έρευνας. *Επιστήμες Αγωγής*, 2000/3, 37-70.
- Altrichter, H., Pocsh, P., Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Abstract

In recent years, more and more foreign language students are entering Greek schools. Students carry their own personal identities and teachers are asked to work in a complex, multicultural environment. Having as basic principles the democratic values, the dialogue and the important role of the mother tongue, students and teachers of the 49th Primary School of Athens collaborated and created a multilingual video-dictionary for students who come into contact with the Greek language for the first time. The main goal is the inclusion of these students with their mother tongue as a vehicle through the acquisition of a basic vocabulary. Its use in practice and the reflection of the participants a year later led to a series of positive results for the school community as a whole which are presented in this paper.

Keywords: Democracy, Multiculturalism, Foreign language students, mother tongue.

Η τέχνη του Εξηκία: Αφορμή για ένα διαπολιτισμικό διάλογο και μάθημα δημοκρατίας

Δρ. Διονυσία Χρ. Καρλατήρα

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Στερεάς Ελλάδας

dionykarl1@gmail.com & 7syn70-ste@sch.gr

Περίληψη

Η τέχνη του Εξηκία αποτελεί αφορμή για έναν διαπολιτισμικό διάλογο και για την ελευθερία έκφρασης στο μάθημα της ιστορίας της τετάρτης τάξης δημοτικού, στη διδακτική ενότητα για την τέχνη στα αρχαϊκά χρόνια. Η απεικόνιση του Εξηκία στο ερυθρόμορφο αγγείο που βρίσκεται στο Βρετανικό Μουσείο, στο οποίο αναπαρίσταται ο Αχιλλέας να σκοτώνει την Πενθεσίλεια, θα αποτελέσει το έναυσμα αυτής της διαδικασίας. Ο Αχιλλέας εκπροσωπεί τον πολιτισμένο κόσμο και η αμαζόνα Πενθεσίλεια το “άλλο”, το διαφορετικό, από το οποίο γοητεύεται. Μέσα από τον μύθο δίνεται το κλειδί στους μαθητές να ερμηνεύσουν το έργο τέχνης, να εισχωρήσουν στην κατανόηση της κοινωνίας της εποχής εκείνης, να αποδεχτούν το διαφορετικό και να εκτιμήσουν την πολιτιστική ποικιλομορφία.

Λέξεις-Κλειδιά: Αγγειογραφία, ετερότητα, δημοκρατία, διαφοροποιημένη διδασκαλία

Εισαγωγή - Θεωρητικό πλαίσιο

Ο φιλόσοφος Κορνήλιος Καστοριάδης, στο βιβλίο του «Παράθυρο στο χάος» (2008), διατυπώνει την άποψη ότι η τέχνη λειτουργεί ως το παράθυρο που αποκαλύπτει και δίνει μορφή στο χάος όλων των ζητημάτων τα οποία είναι σημαντικά για τη ζωή μας και καλύπτονται από ένα πέπλο αληθειών. Οι αρχαίοι Έλληνες μέσα από την τέχνη προσπάθησαν να απεικονίσουν θέματα τα οποία τους ενδιέφεραν και να δώσουν απαντήσεις σε καίρια ερωτήματα που τους απασχολούσαν. Η απεικόνιση του Αχιλλέα και της Πενθεσίλειας στο αγγείο του Εξηκία, με τις ψυχικές μεταπτώσεις και την αναστάτωση που συνταράσσουν τις μορφές τους, εκφράζει σε όλη του την ένταση το πάθος της τραγικής τους συνάντησης και απαντά σε ένα από τα ερωτήματα που αφορούν το άλλο, το διαφορετικό. Το αξιακό σύστημα της Πενθεσίλειας είναι διαφορετικό από του Αχιλλέα και αυτό ρυθμίζει τη συμπεριφορά της τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Η αρχαία ελληνική αγγειογραφία αποτελεί έναν πολύτιμο θησαυρό, ο οποίος μπορεί να αξιοποιηθεί κατάλληλα στην εκπαιδευτική πράξη, υπηρετώντας ένα ευρύ φάσμα στόχων. Σύμφωνα με επίσημο κείμενο της UNESCO, που είναι αναρτημένο στο διαδικτυακό της τόπο: «Η τέχνη σε όλη της την ποικιλομορφία αποτελεί βασικό συστατικό μιας ολοκληρωμένης εκπαίδευσης για την πλήρη ανάπτυξη του ατόμου. Σήμερα οι δεξιότητες, οι αξίες και οι συμπεριφορές που προωθούνται από την εκπαίδευση των τεχνών είναι πιο σημαντικές από ποτέ». Τα οφέλη από την εισαγωγή των τεχνών και των πολιτιστικών πρακτικών σε μαθησιακά περιβάλλοντα επιδεικνύουν μια ισορροπημένη πνευματική, συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη ατόμων και κοινωνιών. Αυτές οι πρακτικές όχι μόνο ενδυναμώνουν τη γνωστική ανάπτυξη και την απόκτηση δεξιοτήτων ζωής όπως την και-

νοτόμο και δημιουργική σκέψη, τον κριτικό προβληματισμό ή τις επικοινωνιακές και διαπροσωπικές δεξιότητες αλλά ταυτόχρονα ενισχύουν την κοινωνική προσαρμοστικότητα και την πολιτιστική συνείδηση των ατόμων. Με αυτόν τον τρόπο οικοδομούν προσωπικές και συλλογικές ταυτότητες καθώς και ανοχή, αποδοχή και εκτίμηση των άλλων.

Επίσης δίνεται ιδιαίτερη έμφαση από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, η τυπική εκπαίδευση να εμπλουτιστεί πέρα από την άτυπη μάθηση και από μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης (π.χ. μουσεία, βιβλιοθήκες, κέντρα επιστημών κ.ά.) μέσα στο πλαίσιο των κοινωνικών αλλαγών, των αλλαγών στην εκπαίδευση και των διαφορετικών τρόπων μάθησης (Black, 2012· Κολιόπουλος, 2017· Νικονάνου, 2015a).

Αρκετοί θεωρητικοί όπως ο Gardner, ο Perkins και ο Κόκκος, διατυπώνουν την άποψη πως η εκπαίδευση μέσα από την αξιοποίηση έργων τέχνης συμβάλλει στη διαδικασία της μάθησης, ενώ παράλληλα βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν ποικίλες δεξιότητες, όπως κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, συναισθηματική έκφραση, ενσυναίσθηση (Κόκκος, 2011· Phillips & Fragoulis, 2012). Σύμφωνα με τον Gardner (1993) τα έργα τέχνης συμβάλλουν στην ενεργοποίηση της πολλαπλής νοημοσύνης. Την ίδια αντίληψη για τη λειτουργία των έργων τέχνης σε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει και ο Perkins (1994), ο οποίος υποστηρίζει πως η επαφή με τα έργα τέχνης προάγει τον στοχασμό.

Σκοπός

Σκοπός της έρευνας είναι η προσέγγιση της ετερότητας, η αποδοχή του διαφορετικού από τους μαθητές της τετάρτης τάξης μέσα από το έργο τέχνης του Εξηκία: «Αχιλλέας και Πενθεσίλεια». Οι μαθητές ανοίγουν έναν διάλογο με τους συμμαθητές τους και τον εκπαιδευτικό και προσανατολίζονται σε βασικά ερωτήματα όπως: Ποιον κόσμο εκπροσωπεί η Πενθεσίλεια και ποιον ο Αχιλλέας; Σε τι διαφέρει το αξιακό τους σύστημα; Πώς η τέχνη ως φορέας διαλόγου επιταχύνει την ανοχή στην πολυπολιτισμική κοινωνία μας;

Μεθοδολογία

Η μέθοδος που θα χρησιμοποιηθεί στηρίζεται στην ανάγνωση ενός έργου τέχνης από τον ιστορικό της τέχνης Rapofsky (1993). Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο οι βαθμίδες ανάγνωσης ενός έργου τέχνης είναι τρεις: η τυπικά περιγραφική, στην οποία γίνεται η περιγραφή του έργου, η εικονογραφική στην οποία το έργο τέχνης συσχετίζεται με τις φιλολογικές ή άλλες πηγές και η εικονολογική ερμηνεία με την οποία ανιχνεύονται ακόμη και “δαισθητικά” οι συμβολικές αξίες και η βαθύτερη σημασία του έργου. Ο εκπαιδευτικός θα ακολουθήσει τις τρεις βαθμίδες ανάγνωσης του έργου τέχνης, της μεθόδου του Rapofsky. Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο οι μαθητές πρόκειται να περιγράψουν αυτό που βλέπουν (ατομική έκφραση), στη συνέχεια να συσχετίσουν την απεικόνιση του αγγείου με τις φιλολογικές ή άλλες πηγές (ομαδικές δραστηριότητες) και τέλος μέσω της εικονολογικής ερμηνείας, να ανιχνεύσουν ακόμη και “δαισθητικά” τις συμβολικές αξίες και να διεισδύσουν στη βαθύτερη σημασία του έργου (μαιευτική μέθοδος). Κατά την πορεία υλοποίησης του προγράμματος εφαρμόζονται στρατηγικές και τεχνικές που υποστηρίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στο επίπεδο των γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών, στα ενδιαφέροντά τους και στο μαθησιακό προφίλ (Tomlinson, 2011). Η διδασκαλία προσαρμόζεται στο επίπεδο στο οποίο ο/η μαθητής/τρια είναι έτοιμος/η να προχωρήσει με τη βοήθεια ενός

εμπειρότερου όπως καθορίζεται από τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (Παντελιάδου, 2008). Επιπλέον ο εκπαιδευτικός, λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα του/της μαθητή/τριας, που θα αποτελέσουν ισχυρό κίνητρο για μάθηση και γνωστική ανάπτυξη, και επίσης δίνει έμφαση στο μαθησιακό προφίλ - ευφυΐα και πολλαπλή νοημοσύνη (Gardner, 1993). Ο εκπαιδευτικός έχει ήδη σκιαγραφήσει το μαθησιακό προφίλ των μαθητών του, γνωρίζει τα ενδιαφέροντά τους μέσα από την καθημερινή παρατήρηση και καταγραφή σε ένα προσωπικό σημειωματάριο. Κάθε μαθητής έχει ιδιαίτερο μαθησιακό προφίλ και οι δράσεις-δραστηριότητες που προτείνονται απευθύνονται σε διάφορους τύπους μαθητών, όπως σε οπτικούς, σε κιναισθητικούς, σε ακουστικούς τύπους, σε μαθητές που έχουν καλύτερη αίσθηση του χώρου, σε όσους εκφράζονται καλύτερα με το λόγο, σε αυτούς που δουλεύουν καλύτερα ομαδικά αλλά και σε όσους προτιμούν να εργάζονται μόνοι τους. Επίσης ωφελούνται οι μαθητές με αναλυτική και συνθετική σκέψη (Winebrenner, 1996).

Στόχοι

Οι στόχοι που τίθενται αξιολογούνται με τα τελικά προϊόντα που θα παραχθούν από τις δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί και εκπονούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος και οι οποίες αναφέρονται στις φάσεις υλοποίησης του προγράμματος. Σύμφωνα με τη στοχοθεσία:

Σε επίπεδο γνώσεων, οι μαθητές αναμένεται

- να γνωρίσουν την τέχνη ενός από τους δύο σπουδαιότερους αγγειογράφους του αττικού μελανόμορφου ρυθμού,
- να διαχωρίσουν τον μελανόμορφο από τον ερυθρόμορφο ρυθμό των αγγείων και το έργο του αγγειογράφου από του αγγειοπλάστη,
- να συγκρίνουν το αγγείο με άλλα έργα που απεικονίζουν το ίδιο θέμα
- να κατανοήσουν ιδεολογικά και πολιτιστικά στοιχεία της περιόδου εκείνης, όπως την ανάγκη ως κίνητρο της ανθρώπινης δράσης
- να κατανοήσουν τον σεβασμό της διαφορετικότητας και να το συσχετίσουν με το σήμερα

Ως προς τις δεξιότητες, οι μαθητές αναμένεται

- να οξύνουν την παρατηρητικότητα και την κριτική τους ικανότητα ώστε να επιτύχουν εύστοχη διατύπωση και επιτυχημένη περιγραφή,
- να εξασκηθούν στη σημειολογία της εικόνας και στον οπτικό γραμματισμό,
- να καλλιεργήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα,
- να διερευνήσουν τις πηγές και να συσχετίσουν τα ευρήματά τους,
- να συνεργαστούν αρμονικά σε ομάδες,
- να ενισχύσουν τη διαπολιτισμική ικανότητα, μέσα από δεξιότητες επικοινωνίας και σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων

Όσον αφορά τις στάσεις, προσδοκώμενο αποτέλεσμα είναι οι μαθητές

- να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στην τέχνη,
- να ενισχύσουν τις αισθητικές τους εμπειρίες,
- να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στο διαφορετικό

Φάσεις και διαδικασίες

Το πρόγραμμα περιλαμβάνει τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση οι μαθητές περιγράφουν αυτό που απεικονίζεται στο αγγείο. Στη δεύτερη φάση οι μαθητές κάνουν κάποιες ιστοεξερευνήσεις με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού. Στο τρίτο στάδιο οι μαθητές μέσα από ένα δημοκρατικό διάλογο ανιχνεύουν τους βαθύτερους συμβολισμούς του έργου. Το πρόγραμμα υπολογίζεται να διαρκέσει πέντε εβδομάδες και οι μαθητές το εκπονούν κατά τη διάρκεια των δύο ωρών της ευέλικτης ζώνης που έχουν εβδομαδιαίως. Χρειάζεται να υπάρχει γωνιά Η/Υ στην τάξη τους ή να εργαστούν στο εργαστήριο πληροφορικής αν δεν υπάρχουν Η/Υ στην τάξη τους καθώς και σύνδεση στο διαδίκτυο.

Πιο αναλυτικά η ροή των δραστηριοτήτων ακολουθεί τα εξής στάδια:

1) Στο πρώτο στάδιο οι μαθητές περιγράφουν αυτό που απεικονίζεται στο αγγείο (εικ. 1). Ειδικότερα σε μια διαπολιτισμική τάξη με κατάλληλες ερωτήσεις ανιχνεύονται οι προϋπάρχουσες γνώσεις αναφορικά με την τέχνη της αγγειογραφίας, τη σκηνή που απεικονίζεται, τα πρόσωπα της αφηγηματικής δράσης, τα ονόματα που είναι γραμμένα πάνω στο αγγείο, τα σχήματα. Οι μαθητές παρατηρούν τα συναισθήματα των ηρώων που εξωτερικεύει ο ζωγράφος με το ανήσυχο στήσιμό τους σε διάφορα επίπεδα και ποικίλες στάσεις.

Γίνονται από τον/την εκπαιδευτικό κάποιες ερωτήσεις όπως: εάν έχουν ξαναδεί αγγεία είτε στην πραγματικότητα είτε σε βιβλία (ανασύρουν μνήμες από το βιβλίο της τρίτης τάξης δημοτικού, όπου έχουν δει τη συγκεκριμένη σκηνή), αν γνωρίζουν τι είδους αγγείο είναι, τι βλέπουν, τι γνωρίζουν για τα πρόσωπα, αν έχουν ξαναδεί αυτή τη σκηνή, ποιες είναι οι κινήσεις τους, τι φορούν, πώς είναι το βλέμμα τους, ποια συναισθήματα μπορούν να διακρίνουν, ποια είναι τα χρώματα, τι άλλα σχήματα παρατηρούν προχωρώντας από το κέντρο στην περιφέρεια.

Εικόνα 1: «Εξηκίας, Αχιλλέας-Πενθεσίλεια, 540-530 π.Χ., Βρετανικό Μουσείο»



2) Στο δεύτερο στάδιο οι μαθητές κάνουν κάποιες ιστοεξερευνήσεις στην τάξη τους ή στο εργαστήριο πληροφορικής, με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού που έχει στο μυαλό του/της τους συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και τους σχετικούς συνδέσμούς του διαδικτύου. Αντλούν στοιχεία από συγκεκριμένες πηγές στο διαδίκτυο και από τη βιβλιογραφία που αφορούν: α) τα πρόσωπα της σκηνής δηλαδή τον Αχιλλέα,

την Πενθεσίλεια αλλά και γενικότερα τις αμαζόνες, την κοινωνική δομή τους, τον ρόλο τους στον Τρωικό πόλεμο και β) τον Εξηκία, την αγγειογραφία, τον ερυθρόμορφο και μελανόμορφο ρυθμό, τον ρόλο του αγγειοπλάστη και του αγγειογράφου (Εξηκίας *εποίησεν και έγγραφεν*, εικ.2) την εποχή που φτιάχτηκε το αγγείο, το μουσείο που βρίσκεται, τη σύγκρισή του με άλλα έργα τέχνης που έχουν το ίδιο θέμα από την αγγειογραφία (εικ.3,4).

Εμπνευσμένη από μια μεγάλη σύνθεση μνημειακής ζωγραφικής η αγγειογραφία αυτή με την αναμέτρηση του Αχιλλέα και της Πενθεσίλειας, εκφράζει σε όλη του την ένταση το πάθος της τραγικής τους συνάντησης, που αποκτά στη μεταγενέστερη ποίηση καθαρά ερωτικό χαρακτήρα(εικ.4).Ο ζωγράφος εξωτερικεύει τις ψυχικές μεταπτώσεις και την αναστάτωση που συνταράσσουν τις μορφές, με το ανήσυχο στήσιμό τους σε διάφορα επίπεδα και ποικίλες στάσεις (Κακριδής,1987).

Εικόνα 2: «Η υπογραφή του Εξηκία, λεπτομέρεια από μια σκηνή που αντιπροσωπεύει τον Ηρακλή με τον Γηρυνόη, από αττικό αμφορέα, 550-540 π.Χ.»



- 3) Στο τρίτο στάδιο οι μαθητές μέσα από ένα δημοκρατικό διάλογο ανιχνεύουν τους βαθύτερους συμβολισμούς του έργου. Αναζητούν τι κρύβεται κάτω από τη μάσκα. Με ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού οι μαθητές ενεργοποιούνται, γίνεται διαλογική συζήτηση και απαντούν σε ερωτήματα όπως: Ποια ήταν τα ιδανικά της Πενθεσίλειας; Γιατί αγωνιζόταν; Ήταν ατομικός ο αγώνας της; Ήταν μόνο η ομορφιά της που έκανε τον Αχιλλέα να την ερωτευτεί ή και αυτό που εκπροσωπούσε;

Εικόνα 3: «Αττική ερυθρόμορφη υδρία, ζωγράφος του Βερολίνου: Αχιλλέας-Πενθεσίλεια, 5ος αι. π.Χ., New York Metropolitan Museum of Art»



Εικόνα 4: «Ερυθρόμορφη κύλικα, εσωτερικό του ζωγράφου της Πενθεσίλειας, ο Αχιλλέας σκοτώνει την Πενθεσίλεια, 460-450 π.Χ., Μόναχο, Staatliche Antikensammlungen»



Δραστηριότητες – δράσεις

Οι δραστηριότητες που προτείνονται απευθύνονται σε διαφορετικά μαθησιακά στυλ μαθητών, υποστηρίζοντας κατά αυτό τον τρόπο τη διαφοροποιημένη διδασκαλία:

- Δημιουργία καλλιγράμματος με τη μορφή αγγείου, με αφορμή τη γραφή των ονομάτων των ηρώων που έχουν παρατηρήσει οι μαθητές στο αγγείο του Εξηκία. Σε μια διαπολιτισμική τάξη οι μαθητές δημιουργούν το καλλίγραμμα στη μητρική τους γλώσσα και υπογράφουν με το δικό τους όνομα. (στόχοι: να εξασκηθούν στη σημειολογία της εικόνας και στον οπτικό γραμματισμό, να καλλιεργήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα)
- Ιχνηλάτηση της σκηνής με παραστάσεις σε μαύρο χρώμα και φόντο κόκκινο για το μελανόμορφο αγγείο ενώ για το ερυθρόμορφο αγγείο με κόκκινο χρώμα και φόντο μαύρο (Ψαράκη Μπελεσιώτη, φάκελος Μουσείου Μπενάκη), (στόχοι: να γνωρίσουν την τέχνη ενός από τους δύο σπουδαιότερους αγγειογράφους του αττικού μελανόμορφου ρυθμού, να διαχωρίσουν τον μελανόμορφο από τον ερυθρόμορφο ρυθμό των αγγείων και το έργο του αγγειογράφου από του αγγειοπλάστη)
- Δημιουργία ιστοριογραμμής, φιλοτεχνημένης με έργα τέχνης που έχουν δημιουργηθεί με αυτό το θέμα σε διαφορετικές περιόδους, από ομάδα τριών ή τεσσάρων μαθητών που είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση Η/Υ και παρουσίαση τους (στόχοι: να συγκρίνουν το αγγείο με άλλα έργα τέχνης που απεικονίζουν το ίδιο θέμα, να διερευνήσουν τις πηγές και να συσχετίσουν τα ευρήματά τους, να συνεργαστούν αρμονικά σε ομάδες, να καλλιεργήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, να ενισχύσουν τις αισθητικές τους εμπειρίες)
- Δημιουργία χάρτη με το ταξίδι και το εμπόριο των αγγείων εκείνης της εποχής και ομάδων ενδιαφέροντος που βασίζονται στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, όπου οι μαθητές με βάση τα κέντρα ενδιαφέροντος μπορεί να διαβάσουν μαζί, να κάνουν συζητήσεις σχετικά με βιβλία που έχουν δανειστεί από τη σχολική βιβλιοθήκη αλλά και να μοιραστούν με τους άλλους τι ανακάλυψαν από την έρευνά τους, να προγραμματίσουν και να σχεδιάσουν τις ενέργειές τους (στόχοι: να συνεργαστούν αρμονικά σε ομάδες, να καλλιεργήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους)

- Δημιουργία διαλόγου γραπτού φανταστικού του Αχιλλέα με την Πενθεσίλεια με αναφορές σε ό,τι κουβαλάει μέσα της η Πενθεσίλεια: πολιτισμό, γλώσσα, ιστορία, όνειρα, ελπίδες, συναισθήματα (στόχοι: να καλλιεργήσουν τη δημιουργική και κριτική σκέψη, να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στο διαφορετικό)
- Αναπαράσταση του φανταστικού διαλόγου Αχιλλέα-Πενθεσίλειας με τη μορφή δρώμενου και μουσική επένδυση (στόχοι: να καλλιεργήσουν τη δημιουργική και κριτική σκέψη, να συνεργαστούν, να ενισχύσουν τη διαπολιτισμική ικανότητα, μέσα από δεξιότητες επικοινωνίας και σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων, να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στο διαφορετικό)
- Σύγκριση της σκηνής αυτής με τη σκηνή που μάχεται τις αμαζόνες ο άλλος μεγάλος ήρωας Ηρακλής (εικ. 5), που αποτυπώνεται επίσης σε αρχαίο ελληνικό αγγείο στο βιβλίο της τρίτης τάξης δημοτικού και που έχουν ήδη διδαχθεί οι μαθητές (στόχοι: να συγκρίνουν, να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη)
- Επίσκεψη σε εργαστήριο κεραμικής, παρουσίαση από τον αγγειογράφο και τον αγγειοπλάστη του τρόπου εργασίας τους και δημιουργία αντικειμένων από τους μαθητές με εικονογράφηση της σκηνής (στόχοι: να καλλιεργήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στην τέχνη)
- Επίσκεψη σε αρχαιολογικό μουσείο του τόπου τους και σύγκριση με άλλα αγγεία (στόχοι: να συγκρίνουν, να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη, να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στην τέχνη, να κατανοήσουν ιδεολογικά και πολιτιστικά στοιχεία της περιόδου εκείνης, όπως την ανάγκη ως κίνητρο της ανθρώπινης δράσης)

Εικόνα 5: «Ηρακλής εναντίον αμαζόνων - αναπαράσταση σε υδρία, Μουσείο Μονάχου, 530 π.Χ.»



Συμπεράσματα

Οι μαθητές συνομιλούν με την τέχνη του Εξηκία, τους συμμαθητές τους, τον δάσκαλό τους, σε ένα μάθημα πλουραλισμού και δημοκρατίας, εκφράζονται ατομικά και συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες. Προσεγγίζουν πολυαισθητηριακά τον «διάλογο» Αχιλλέα-Πενθεσίλειας και αξιοποιούν διαφορετικά μέσα στις δραστηριότητές τους όπως Η/Υ, βιβλία, χάρτες και υλικά όπως πηλό, μαρκαδόρους, ξυλομπογιές κ.τ.λ. με αφετηρία το διαφορετικό μαθησιακό στυλ του κάθε μαθητή, το οποίο ο εκπαιδευτικός έχει ανιχνεύσει κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στοχάζονται κριτικά με αφορμή την εικονογραφία

του αγγείου και δημιουργούν εμπνευσμένοι από την τέχνη, τη μυθολογία και το «άλλο». Από την επίσκεψή τους στο εργαστήρι αγγειοπλαστικής και στο αρχαιολογικό μουσείο επιτυγχάνεται η βιωματική μάθηση. Η γνωριμία τους με την κουλτούρα των άλλων παιδιών όπως προκύπτει από τον τρόπο που ερμηνεύουν την παράσταση της αγγειογραφίας και η σύνδεσή της με μύθους της δικής τους χώρας, τους εμπλουτίζει, τους βοηθάει να αποδέχονται το διαφορετικό και να εκτιμούν τους άλλους. Με την εμπλοκή τους σε συμμετοχικές διαδικασίες οικοδομούν την προσωπική αλλά και τη συλλογική τους ταυτότητα. Για να συγκροτηθεί όμως η ταυτότητα του «εγώ» προϋποθέτει έναν «άλλο» (Cummins, 2002).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Black, G. (2012). *Transforming museums in the twenty-first century*. London: Routledge.
- Gardner, H. (1993). *Frames Of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Panofski, E. (1993). *Meaning in the Visual Arts*. Penguin Books.σελ. 53-67.
- Perkins, D. (1994). *The intelligent eye: learning to think by looking at Art*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Phillips, N. & Fragoulis, I. (2012). *The use of art in the Teaching Practice for Developing Communication Skills in adult*, International Education Studies, 2,132-138.
- Unesco, *The decision of the 36th session of UNESCO's General Conference in 2011 (Resolution 36/C55), the 4th week of May was proclaimed as the International Arts Education Week*. Ανακτήθηκε 3-10-2019 από <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education>
- Winebrenner, S. (1996). *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Inc.

Ελληνόγλωσσον

- Βικιπαίδεια, *Εξηκτίας*. Ανακτήθηκε 3-10-2019 από <https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%95%CE%B7%CE%BA%CE%AF%CE%B1%CF%82>
- Βικιπαίδεια, *Πενθεσίλεια*. Ανακτήθηκε 3-10-2019 από <https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A0%CE%B5%CE%BD%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CE%B>
- Cummins, (2002). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Εισαγωγή - Επιμέλεια Ελένη Σκούρτου, μτφρ. Σουζάνα Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg,
- Κακριδής, Ι. Θ. (1987). *Ελληνική Μυθολογία, Τρωικός Πόλεμος*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών Α.Ε. σ. 114, 116, 134.
- Καστοριάδης, Κ. (2008). *Παράθυρο στο Χάος*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Κόκκος, Α. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κολιόπουλος, Δ. (2017). *Η διδακτική προσέγγιση του μουσείου φυσικών επιστημών- Αναθεωρημένη και εμπλουτισμένη έκδοση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Νικονάνου, Ν. (2015). Μουσεία και τυπική εκπαίδευση. Στο Ν. Νικονάνου (επιμ.). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα* (σσ. 89-112). ΣΕΑΒ.
- Τιβέριος, Μ. (1996). *Ελληνική Τέχνη: Αρχαία αγγεία*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών. Tomlinson, C.A. (2011). *Πώς να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος. *Ιστορία, Από τη Μυθολογία στην Ιστορία, Γ΄ Δημοτικού*. Βιβλίο του μαθητή.
- Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος. *Ιστορία, Αρχαία χρόνια. Δ΄ Δημοτικού*. Βιβλίο του μαθητή.
- Ψαράκη Μπελεσιώτη, Νίκη. *Φάκελος Αρχαία Τέχνη για παιδιά Δημοτικού*. Μουσείο Μπενάκη Εκπαιδευτικά Προγράμματα.
- Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα, *Αρχαία Ελληνική Μυθολογία*. Ανακτήθηκε 3-10-2019 από http://www.greeklanguage.gr/digitalResources/ancient_greek/education/mythology/epic/record.html?tbl=epic&rid=367
- Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα, *Αρχαία Ελληνική Τέχνη*. Ανακτήθηκε 3-10-2019 από http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/history/art/page_085.html
- Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα, *Αρχαία Ελληνική Μυθολογία*. Ανακτήθηκε 3-10-2019 από http://www.greeklanguage.gr/digitalResources/ancient_greek/education/mythology/epic/record.html?tbl=epic&rid=371

Abstract

The work of Exekias, one of the two most important painters of the Attic black rhythm, paves the way for intercultural dialogue and freedom of expression in the teaching module in art in archaic times of the fourth grade (it could also be taught elsewhere in the context of multidisciplinary teaching). The way Exekias depicts Achilles killing Penthisilea in his red vase, which is now in the British Museum, will trigger this process. Achilles represents the civilized world while Penthisilea the 'Other', who fascinates him. Through this myth students are given the chance to understand society and get fascinated with 'cultural diversity'. In fact, this is a lesson of pluralism and democracy in an intercultural classroom. Panofsky's method of Iconology adapted in the context of differentiated teaching will be used in order to interpret the artwork and activate students.

Η εκπαίδευση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελλάδα

Ελευθερία-Ειρήνη Κωνσταντακοπούλου

Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

elftheriak95@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει το μεταναστευτικό φαινόμενο καθώς και την ομαλή κοινωνική και σχολική ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην ελληνική εκπαίδευση. Κύρια παράμετρος αποτελεί η σχολική προσαρμογή, η οποία εμφανίζει συχνά δυσκολίες και θεωρείται αναγκαίο να αντιμετωπιστούν τόσο από εκπαιδευτικούς, φορείς στήριξης όσο και από την οικογένεια. Η μελέτη πλαισιώνεται από θεωρίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, σημαντική είναι η σύνδεση της ιστορικής και κοινωνιολογικής προσέγγισης της μετανάστευσης με την εφαρμοσμένη παιδαγωγική, η οποία επηρεάστηκε με την άφιξη του μεταναστευτικού πληθυσμού. Με βάση το ευρωπαϊκό και το ελληνικό πολιτικό-κοινωνικό γίγνεσθαι των τελευταίων χρόνων, παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές δομές, η οργάνωση και η διαχείρισή τους αποσκοπώντας στην ανάδειξη των προβλημάτων που αφορούν στην κοινωνικά ομαλή ένταξη του παιδιού με μεταναστευτικό υπόβαθρο και στη συμπόρευσή του με τον γηγενή μαθητή. Οι ερωτήσεις και οι προτάσεις σχετίζονται με το κατά πόσο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποκαθιστά ή όχι τις ίσες ευκαιρίες.

Λέξεις-Κλειδιά: Μετανάστευση, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Εισαγωγή

Στην εποχή μας, αποτελεί κοινή παραδοχή το γεγονός ότι είναι αναγκαίο να γίνει σωστή αντιμετώπιση των παιδαγωγικών προκλήσεων που παρουσιάζονται, με τους όρους της κοινωνικής ένταξης και της συνοχής, που αφορούν τη μεταναστευτική διαδικασία και την πολιτισμική ποικιλομορφία και ετερογένεια. Είναι πρόβλημα, το εκπαιδευτικό σύστημα να συμβάλλει σημαντικά στη δίκαιη, δημοκρατική και ίση διαχείριση της ετερογένειας και της πολυφωνίας, όντας ο κυριότερος και πιο σημαντικός θεσμός στήριξης των διαδικασιών ένταξης και προσαρμογής σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο (Γκότοβος, 2002, 133).

Στην παρούσα μελέτη σκοπός της έρευνας είναι η προσέγγιση του μεταναστευτικού φαινομένου καθώς και του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά των μεταναστών εντάσσονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρόκειται για μελέτη βιβλιογραφικής επισκόπησης όπου επιχειρείται η ανάδειξη του ζητήματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των μεταναστών σε σχέση με την κοινωνική τους ένταξη και το σαφές αίτημα –δεκαετιών– της δημοκρατίας και της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους ανεξαιρέτως τους ανθρώπους.

Ο όρος μετανάστευση αναφέρεται στη γεωγραφική μετακίνηση πληθυσμών από ένα μέρος σε άλλο, η οποία πραγματοποιείται στα πλαίσια της ελεύθερης βούλησης ή αναγκαστικά, διαρκεί μόνιμα ή προσωρινά και αποσκοπεί σε διαφορετικό τρόπο ζωής. Αρχικά, μπορεί να διακριθεί σε Εσωτερική ή Εξωτερική, ανάλογα με το αν γίνεται στα όρια ενός

κράτους ή πέρα απ' αυτό (Τσαούσης, 1985: 35). Επίσης, ένα ακόμη κριτήριο της μετανάστευσης, είναι η πρόθεση της. Έτσι, μπορεί να διακριθεί σε Εκούσια ή Ακούσια. Συνήθως, εξαιτίας των πολιτικών, θρησκευτικών ή άλλων διώξεων παρουσιάζεται το φαινόμενο της αναγκαστικής μετανάστευσης (Τσαούσης, 1985: 17).

Είναι ευρέως γνωστό το γεγονός ότι την τελευταία δεκαετία λόγω της αύξησης της μεταναστευτικής κίνησης, της πολυπολιτισμικότητας και της ετερογένειας δεν είναι λίγες οι ευρωπαϊκές χώρες και συγκεκριμένα κοινωνίες που έχουν αντιμετωπίσει τόσο έντονες και δύσκολες εποχές κοινωνικών, πολιτιστικών και δημογραφικών αλλαγών (Fortier, 2005). Αυτές οι αλλαγές που προκαλούνται στην κοινωνία έχουν ως αποτέλεσμα τη γένεση καινούργιων συναισθηματικών εκπαιδευτικών προκλήσεων όπως: α) την αντιμετώπιση των συνεχόμενων μεταβολών στις συνθήκες εργασίας τους (Kelchtermans et al., 2009), β) την αντιμετώπιση των δυσκολιών και της ταλαιπωρίας που εκείνοι υφίσταντο κατά την διδασκαλία τους σε σχολεία ιδιαίτερα αυξημένης πολιτισμικής ετερογένειας και ποικιλομορφίας (Zembylas & Iasonos, 2010).

Με βάση τη διάρκεια παραμονής μπορεί να διακριθεί σε Προσωρινή ή Μόνιμη. Όταν η μετανάστευση πραγματοποιείται σε ορισμένο χρονικό διάστημα, ανάλογα με τον χρόνο που απαιτείται για την ρύθμιση των υποθέσεων, επειδή υπάρχει πάντα η πρόθεση της επανόδου, τότε είναι προσωρινή. Στην περίπτωση, όμως που είναι αδύνατον να καθοριστεί χρονικά ή είναι αβέβαιης διάρκειας και δεν υπάρχει πρόθεση επιστροφής από τον μετανάστη, τότε θεωρείται μόνιμη. Τέλος, όταν χρησιμοποιείται το κριτήριο του τόπου προορισμού, χωρίζεται σε Ηπειρωτική ή Υπερπόντια ανάλογα, «με το αν στην μετακίνηση από χώρα σε χώρα, παρεμβάλλεται ή όχι θάλασσα και η χώρα της μετανάστευσης ανήκει σε άλλη ήπειρο (Μπαγκαβός και Παπαδοπούλου, 2003: 6).

Στο κύριο μέρος της εργασίας αυτής πραγματοποιείται μία εμβάθυνση στη διαδικασία της ένταξης και της προσαρμογής των μεταναστών εντός του σχολικού εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και στους υπόλοιπους τομείς της κοινωνικής ζωής (οικονομία, πολιτική και τις διαπολιτισμικές σχέσεις με τους υπόλοιπους ανθρώπους). Συγκεκριμένα, γίνεται μία καταγραφή των προβλημάτων των ανθρώπων με μεταναστευτικό υπόβαθρο κατά τη διαδικασία της ένταξης στην Ελλάδα, όπως είναι ο παραδοσιακός χαρακτήρας του ελληνικού σχολείου, η διγλωσσία, η πιθανή σχολική αποτυχία των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο λόγω των υψηλών απαιτήσεων που θέτει το σχολείο, η οικονομική κατάσταση των ανθρώπων αυτών κτλ. Επιπλέον, παρουσιάζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία των μαθητών αυτών, καθώς επίσης και οι προκλήσεις και τα ζητήματα που προκύπτουν στο δύσκολο έργο του. Επιπρόσθετα, προβάλλεται η διαδικασία της εκπαίδευσης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, η οποία βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την έννοια της διαπολιτισμικότητας καθώς και με τα μοντέλα ανάπτυξης της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με την εξαγωγή συμπερασμάτων, τα οποία προκύπτουν μέσα από την ανασκόπηση της συγκεκριμένης βιβλιογραφίας και στοχεύει στην ανάδειξη του ζητήματος της ένταξης των μεταναστών στην Ελλάδα και την πρόταση λύσεων για την ομαλοποίησή της.

Προβλήματα στην ένταξη μεταναστών

Ένταξη Μεταναστών

Μία ακόμα σημαντική εκπαιδευτική πρόκληση είναι η αλλαγή της μορφής που είχαν τα σχολικά συστήματα τα προηγούμενα χρόνια από παραδοσιακά μονοπολιτισμικά σε εκσυγχρονισμένα πολιτισμικά, με την παρουσία πολλών μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η συγκεκριμένη πρόκληση συνδέεται άμεσα με τις αλλαγές και με τους μετασχηματισμούς που πρέπει να πραγματοποιηθούν σε κάθε σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα με σκοπό την επίτευξη της ισότητας και της ισονομίας για όλα τα παιδιά (Stojanov, 2011).

Το θέμα της προσαρμογής και μετέπειτα της οριστικής ένταξης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο σχολείο είναι ένα ζήτημα που σχετίζεται με την ανάγκη της κατάλληλης προετοιμασίας και ετοιμότητας του σχολείου με στόχο την αλλαγή των πρακτικών του και της συνολικής δομής του με σκοπό να πετύχει ίδιες και ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης για όλους και ειδικά για την συγκεκριμένη μαθητική ομάδα (Diefenbach, 2008, Gomolla, 2011).

Το συγκεκριμένο ζήτημα αλλά και γενικότερα ολόκληρη η μεταναστευτική διαδικασία των μεταναστών μπορεί να εκπληρωθεί με επιτυχία όταν η χώρα υποδοχής θα είναι έτοιμη να προσφέρει στους μετανάστες ίσες ευκαιρίες προσαρμογής σε όλους τους κοινωνικούς τομείς (οικονομία, εκπαίδευση, πολιτική και πολιτιστικές σχέσεις (βλ. Bourhis, Moise, Perreault, & Senecal, 1997· Portes & Rumbaut, 2001· Wimmer, 2008).

Οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα αποτελούν σχολικές μονάδες, οι οποίες δημιουργήθηκαν για να βοηθήσουν την υποδοχή και την ομαλή ένταξη των παιδιών μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Σχετικά με τα Φροντιστηριακά Τμήματα σύμφωνα με το νόμο 1404 /1983:

1. Ο μικρότερος αριθμός στους μαθητές μπορεί να είναι τρεις και ο μεγαλύτερος οκτώ
2. Λειτουργούν επιπλέον στην κανονική ώρα του σχολικού προγράμματος
3. Οι παιδαγωγοί διαλέγουν τα μαθήματα που θα διδαχθούν
4. Υπάρχει διδακτική υποστήριξη

Σχετικά με τις Τάξεις Υποδοχής σύμφωνα με το νόμο 1404 /1983:

1. Το σύνολο των μαθητών μπορεί να είναι από εννέα έως δέκα επτά άτομα
2. Λειτουργούν στην ίδια ώρα του σχολικού προγράμματος
3. Δίνεται η ευκαιρία παρακολούθησης μαθημάτων στην κανονική σχολική τάξη
4. Η διδασκαλία γίνεται με βάση τα μαθήματα που υπάρχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα σύμφωνα όμως με τις ιδιαιτερότητες αυτών των μαθητών
5. Εκτός του κανονικού προγράμματος υπάρχει η δυνατότητα διδασκαλίας της κουλτούρας και της γλώσσας προέλευσης των μαθητών κάποιες ώρες την εβδομάδα

Τα τελευταία 20 χρόνια στην Ελλάδα, η μετανάστευση και ο επαναπατρισμός έχουν ραγδαία αύξηση με άμεσο αντίκτυπο στην κοινωνική, οικονομική, εκπαιδευτική και πολιτιστική προσαρμογή των ατόμων με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η δημογραφικότητα του μαθητικού πληθυσμού έχει αλλάξει σε μεγάλο βαθμό στα σχολεία. Περισσότερο από το 10% του φοιτητικού πληθυσμού έχουν μετανάστες (Motti-Stefanidi, Pavlopoulos, Obradovic, & Masten, 2008).

Το ελληνικό σχολείο ως και σήμερα παραμένει πιστό στον παραδοσιακό του χαρακτήρα σχετικά με τα Προγράμματα Σπουδών, την οργάνωση, το ωράριο τις υποδομές και τη σχέση του με την κοινωνία (Νικολάου, 2011).

Το ωράριο του σχολείου είναι συγκεκριμένο και περιορισμένο δημιουργώντας εμπόδιο στην εφαρμογή προγραμμάτων σχετικά με διαπολιτισμικά θέματα όπως τις Τάξεις Υποδοχής για αλλοδαπούς μαθητές, την ενισχυτική διδασκαλία και το άνοιγμα σε ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες (Νικολάου, 2011).

Ελπίδα για πραγματική ανανέωση και επέκταση του ωραρίου μπορεί να θεωρηθεί ο θεσμός του «Ολοήμερου Σχολείου», ο οποίος αλλάζει συνολικά τη σχολική κουλτούρα. Ιδιαίτερα για τους αλλοδαπούς μαθητές το ολοήμερο θα τους εντάξει στην ομάδα των γηγενών μέσω δραστηριοτήτων και θα καταπολεμήσει την απομόνωση και την περιθωριοποίηση τους. Επίσης, η δημιουργία μεγάλων σχολείων με πολλές τάξεις και εκπαιδευτικούς αν και θεωρείται πιο συμφέρουσα κατά καιρούς έχει αμφισβητηθεί επειδή φαίνεται να μην ευνοεί τις διαπροσωπικές σχέσεις και την γενικότερη επικοινωνία μεταξύ τόσο των μαθητών αλλά και των δασκάλων με τους μαθητές τους.

Η δημιουργία μεγάλων σχολείων με πολλά τμήματα ανά τάξη και εκπαιδευτικούς αν και θεωρείται πιο συμφέρουσα, κατά καιρούς έχει αμφισβητηθεί επειδή φαίνεται να μην ευνοεί διαπροσωπικές σχέσεις και την γενικότερη επικοινωνία μεταξύ τόσο των μαθητών αλλά και των δασκάλων με τους μαθητές τους. Δημιουργείται η απροσωπία και δεν προωθείται η ομαλή ένταξη των μεταναστών. Συχνά φαινόμενα που παρατηρούνται είναι η βία και οι βανδαλισμοί. Οι αλλοδαποί μαθητές γίνονται το πρόσχημα της κακής λειτουργίας του σχολείου. Στις μεγαλουπόλεις με τον αυξημένο αριθμό αυτών των μαθητών δημιουργείται μεγάλο πρόβλημα και η διδασκαλία δεν πραγματοποιείται κανονικά. Ακόμη, η πιο σοβαρή συνέπεια αυτού του φαινομένου είναι η εγκατάλειψη του σχολείου από τους γηγενείς μαθητές. Για το λόγο αυτό, είναι προτιμότερη, η εγγραφή των μεταναστών σε μικρότερες σχολικές μονάδες όπου η ατμόσφαιρα είναι πιο προσιτή και ευνοϊκή (Νικολάου, 2011).

Τέλος, η Ελλάδα βρίσκεται ανάμεσα στις χώρες που επιδεικνύουν ευαισθησία και διαθέτουν μεγάλα κονδύλια για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών (Νικολάου, 2011).

Διγλωσσία - Δίγλωσση εκπαίδευση

Στο χώρο της εκπαίδευσης και στη προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον τα παιδιά μεταναστών αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα. Βασικό εμπόδιο στην παιδεία τους είναι η περιορισμένη γνώση της γλώσσας διδασκαλίας. Είναι πιθανό να υπάρξει δίγλωσση εκπαίδευση που οδηγεί στη μονογλωσσία τη στιγμή που η χρήση της μητρικής γλώσσας αποτελεί το δρόμο για τη γλώσσα διδασκαλίας του σχολείου (Δαμανάκης, 2005).

Η ξένη γλώσσα ως διδακτικό μέσο σε ορισμένα μαθήματα μπορεί να οδηγήσει σε μονογλωσσία. Κατά τη διάρκεια των συγκεκριμένων μαθημάτων η τάξη είναι πιο χαλαρή και έτσι ευνοείται ο διάλογος μεταξύ των μαθητών στην ξένη γλώσσα δημιουργώντας, λανθασμένα όμως, την ύπαρξη διγλωσσίας. Ο προσανατολισμός του σχολείου όμως σε αυτές τις γνώσεις και αξίες καταλήγει και πάλι στη μονογλωσσία (Σκούρτσου, 2004).

Με βάση τις απόψεις του Reich (1997), η διάκριση των τριών δίγλωσσων σχολικών συστημάτων σύμφωνα με χαρακτηριστικά νομικής, κοινωνικής και πολιτικής φύσεως θα μπορούσε να είναι η εξής:

- Στο πρώτο σύστημα ανήκουν τα σχολεία που έχουν δημιουργηθεί από πρεσβείες, εταιρείες, οργανισμούς κτλ. για τους προνομιούχους που ζουν και εργάζονται σε διαφορετικές χώρες. Στα συγκεκριμένα σχολεία συγκαταλέγονται και τα Ευρωπαϊκά ή αλλιώς Διεθνή σχολεία ακόμη και ορισμένα ακριβά ιδιωτικά σχολεία. Τέτοιου είδους σχολικές μονάδες υπάρχουν σε χώρες όπου η ομιλούμενη δεν αποτελεί γλώσσα κύρους ενώ χώρες των οποίων η γλώσσα είναι σε υψηλό κύρος όπως η Μεγάλη Βρετανία δεν υπάρχει ανάπτυξη στην ξενόγλωσση εκπαίδευση καθώς το ενδιαφέρον είναι ελάχιστο.
- Το δεύτερο σύστημα σχετίζεται με τις μειονότητες που είναι πολίτες στη χώρα που ζουν μόνιμα με πλήρη πολιτικά δικαιώματα. Συνήθως, δεν ανήκουν στις υψηλές κοινωνικές και οικονομικές τάξεις αλλά υπάρχει η περίπτωση να έχουν επιρροή σε πολιτικά θέματα. Τέτοιες ομάδες στη χώρα μας αποτελούν οι Μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης και οι Αρμένιοι. Σε ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες όχι σε όλες καθώς εξαρτάται από την εκάστοτε κυβέρνηση φαίνεται να υπάρχει γλωσσική υποστήριξη στους μειονότητες. Σε κάποιες περιπτώσεις όμως εμφανίστηκαν προβλήματα όπως στην εκμάθηση των γλωσσών της τοπικής κοινωνίας στη Γαλλία ή στις Δημοκρατίες οι οποίες εμφανίστηκαν μετά την ανεξαρτησία των πρώην Σοβιετικών δημοκρατιών.
- Το τελευταίο σύστημα αφορά τη δίγλωσση εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών. Είναι σκόπιμο να διακρίνουμε τους μετανάστες σε μετανάστες εργασίας, σε παλιννοστούντες, σε πρόσφυγες και σε εκείνους που επιθυμούν πολιτικό άσυλο επειδή ανάμεσα στις κατηγορίες αυτές υπάρχουν διαφορές ως προς τη ζήτηση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας. Η προσμονή επιστροφής στη χώρα προέλευσης και το επίπεδο ταυτοποίησής τους με το πολιτισμικό παράδειγμα δεν είναι ίδιο.

Η διγλωσσία παρουσιάζεται και εξελίσσεται με διαφορετικό τρόπο από τους ανθρώπους που απαρτίζουν μία μεταναστευτική οικογένεια. Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας πραγματοποιείται πρώτα στους γονείς και έπειτα εκείνοι θέτουν ως στόχο να μάθουν σαν επιπλέον γλώσσα, εκείνη της χώρας υποδοχής ή κάποια άλλη ξένη. Η διαδικασία αυτή γίνεται στο χώρο που εργάζονται οι γονείς με δύο τρόπους : με την καθημερινή διάλεξη και επικοινωνία αλλά και με την παρακολούθηση προγραμμάτων στην τηλεόραση (Hatzidaki, 2005).

Στην επικοινωνία με οικογενειακά πρόσωπα(συγγενείς, φίλους) και στην αναπαράσταση εκδηλώσεων που σχετίζονται με τον πολιτισμό και τα έθιμα τους, κρίνεται κατάλληλη η χρήση της μητρικής γλώσσας. Ωστόσο, σε όλους τους άλλους τομείς της κοινωνικής ζωής παρατηρείται χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και σταδιακά σε πλαίσια και σε χώρους που δέσποζε η μητρική γλώσσα(Hatzidaki, 2005).

Όταν προάγεται από το δημόσιο σχολείο η γλώσσα που μιλούν τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να γίνεται πιο εύκολα η διαδικασία της ένταξης των μεταναστών, επιτυγχάνεται η ομαλότητα της προσαρμογής των ανθρώπων αυτών στην κοινωνία, αισθάνονται καλύτερα με τον εαυτό τους και η σχέση με τους κοινωνικούς φορείς (σχολείο, σχολική κοινότητα) έχει πιο στέρεες βάσεις(Portas, 2005).

Στην Ευρώπη ως σήμερα οι τύποι της δίγλωσσης εκπαίδευσης συνδυάζουν τη μητρική

με τη δεύτερη γλώσσα του παιδιού. Συχνά όμως, η πρώτη προσφέρεται ως ξένη στο σχολικό σύστημα όπου κυριαρχεί η δεύτερη. Η διδασκαλία της γλώσσας της μειονότητας που προσφέρεται γίνεται με διάφορες παραλλαγές. Πρωτίστως, πραγματοποιούνται προπαρασκευαστικές τάξεις για τους μαθητές που φθάνουν στη χώρα υποδοχής με σκοπό την εισαγωγή στη γλώσσα του σχολικού συστήματος. Προσφέρονται συνοδευτικά μαθήματα στη γλώσσα των μειονοτήτων τα οποία όμως σταματούν όταν οι μαθητές αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις στη γλώσσα που κυριαρχεί στη εκπαιδευτική διαδικασία (Νικολάου, 2011).

Από την ανάγκη εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής οδηγηθήκαμε στην αναγνώριση της μητρικής γλώσσας ως στοιχείο της προσωπικότητας του μαθητή μετανάστη το οποίο είναι απαραίτητο να προσφέρεται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έγινε συνειδητό ότι δεν μπορούν να υπάρξουν παιδαγωγικές λύσεις για τους αλλοδαπούς μαθητές όταν δίνουμε σημασία μόνο στην κατάσταση αυτή καθαυτή των παιδιών. Οι ευκαιρίες για παιδεία ήταν άμεσα συνδεδεμένες με τον τρόπο αντιμετώπισης από την πλειονότητα. Μέσα στο πνεύμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η πλειονότητα θα πρέπει να μάθει να συνυπάρχει στο σχολικό περιβάλλον με τη μειονότητα (Νικολάου, 2011).

Τέλος, για τη διαχείριση της δίγλωσσης εκπαίδευσης λοιπόν χρειάζεται ευελιξία και χρήση διάφορων τύπων εκπαίδευσης τα οποία θα δίνουν σημασία στις ανάγκες των μαθητών, στις προσδοκίες των ίδιων και των οικογενειών τους, στη πιθανότητα παλιννόστησης αλλά και κάποιες φορές στο εθνικό συμφέρον.

Σχολική αποτυχία και μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο

Η σχολική αποτυχία σχετίζεται με την αδυναμία του μαθητή και να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις που θέτει το σχολείο. Η χαμηλή επίδοση στα μαθήματα, η προβληματική συμπεριφορά που απομακρύνει από τη φοίτηση ή ακόμη και ο συνδυασμός αυτών των δυο μπορεί να αποτελέσουν τους λόγους της αποτυχίας. Το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας είναι πολύ σοβαρό και περίπλοκο όσον αφορά τους αιτιολογικούς παράγοντες αλλά και τις συνέπειες. Η μεγάλη αλληλεπίδραση των δυο αυτών διαστάσεων συχνά οδηγεί σε αδιέξοδο στο οποίο η λανθασμένη λειτουργία της οικογένειας, η απόρριψη τόσο στο επίπεδο του σχολείου όσο και γενικότερα στο κοινωνικό και τα αισθήματα κατωτερότητας ενισχύονται δημιουργώντας ολέθριες συνέπειες για τον ίδιο τον μαθητή (Καββαδίας, 1998: 408-41).

Για την αποφυγή της αποτυχίας τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος δεν είναι αρκετά επειδή δεν γίνονται μέσα σε ένα κλίμα παιδαγωγικού χαρακτήρα και από το ενδιαφέρον των γονέων για τη σταδιοδρομία του παιδιού τους. Μια διαφορετική άποψη είναι ότι η σχολική αποτυχία είναι συνέπεια της κακής ποιότητας του σχολικού κλίματος καθώς δείχνει ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των συστημάτων αξιών του σπιτιού και του σχολείου. Ακόμη, η έλλειψη επικοινωνίας ανάμεσα στους παιδαγωγούς και στις οικογένειες που προέρχονται από κατώτερο περιβάλλον αποτελεί εξίσου μια αίτια της σχολικής αποτυχίας (Νικολάου, 2011: 89-91).

Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας σχετίζεται με την σχολική επιτυχία ή αποτυχία καθώς το κόστος, η ανταποδοτικότητα των σπουδών και το ύψος των εισοδημάτων καθορίζει το επίπεδο, την κατεύθυνση και την επιμονή για σπουδές. Πολλοί υποψήφιοι φοιτητές προερχόμενοι από ένα περιορισμένο οικονομικό περιβάλλον δεν εισάγονται στα Πα-

νεπιστήμια, ενώ όσοι τα καταφέρνουν έπειτα καταλαβαίνουν ότι οι σπουδές κοστίζουν και για να ανταπεξέλθουν στα έξοδα χρειάζεται να εργάζονται. Ισχυροί παράγοντες για τη σχολική αποτυχία αποτελούν η κοινωνική προέλευση και το οικονομικό υπόβαθρο (Νικολάου, 2011: 93).

Η έννοια της κοινωνικοπολιτισμικής υστέρησης σχετίζεται και χρησιμοποιείται περισσότερο στις περιπτώσεις της σχολικής αποτυχίας των αλλοδαπών μαθητών. Οι συγκεκριμένοι μαθητές αποτελούν παράδειγμα της μεγάλης διαφοράς μεταξύ των ευνοημένων και στερημένων κοινωνικών κατηγοριών. Οι δυο πολιτισμικοί τύποι αποτελούν θεμελιακή αιτία της σχολικής αποτυχίας και της προβληματικής σχολικής ζωής. Η εξήγηση της έλλειψης αποδεικνύει μια στατιστική σχέση μεταξύ της σχολικής αποτυχίας και της κοινωνικής θέσης επειδή οι διαφορές του σχολείου αντικατοπτρίζουν τις κοινωνικές διαφορές. Πέρα από όλα αυτά, η ευθύνη της αποτυχίας δεν μπορεί να αποδοθεί μόνο στην οικογένεια και στο κοινωνικό και πνευματικό περιβάλλον ούτε όμως και να απορριφθεί καθώς οι ατελείωτες προσπάθειες για τη προσαρμογή των υποβαθμισμένων οικογενειών δείχνουν την μερική αναγνώριση. Για το λόγο αυτό, η μέριμνα του εκπαιδευτικού συστήματος και της σχολικής μονάδας είναι απαραίτητη για τις προσπάθειες ενσωμάτωσης των αλλόγλωσσων μαθητών (Νικολάου, 2011: 94-95, 99).

Οι αιτίες της σχολικής αποτυχίας εμπλέκονται όλο και περισσότερο με την οικογένεια του μαθητή. Τα παιδιά που αποτυγχάνουν συνήθως προέρχονται από υποβαθμισμένο πολιτισμικό περιβάλλον και η οικογενειακή κουλτούρα δεν τα βοηθάει να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Το σχολικό μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει τις πιθανότητες επιτυχίας ή αποτυχίας ανάλογα των παιδιών στα πλαίσια του σχολικού συστήματος.

Τέλος, η σχολική επιτυχία ή αποτυχία αποτελεί προϊόν της αλληλεπίδρασης μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου, μιας σχέσης με προβλήματα και σημεία τριβής.

Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο

Ο ρόλος του παιδαγωγού αποτελεί έναν κοινωνικό ρόλο που εξαρτάται από το σύνολο των αξιών, αντιλήψεων, πρακτικών, προσανατολισμών των ομάδων επιρροής. Για αυτές τις προσδοκίες, λοιπόν, το ρόλο του φορέα και αποδέκτη τον έχει ο δάσκαλος, κατ' επέκταση το έργο του είναι περίπλοκο, δυσχερές και αντιφατικό με πολλά αδιέξοδα και συγκρούσεις. Με τον τρόπο αυτό, ο εκπαιδευτικός επηρεάζεται από τις αντιλήψεις που επικρατούν, ενστερνίζεται πολλές φορές τους μύθους σχετικά με τα «ελλείμματα» των μεταναστών και τους αντιμετωπίζει ως μαθητές με ανάγκες (Κωνσταντίνου, 1998: 90).

Η διαχείριση της ετερογένειας από τους εκπαιδευτικούς δεν σχετίζεται με την προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά αυτής, αλλά επιτυγχάνεται με τρόπους που αφορούν τις εμπειρίες τους στο σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα και αυτούς με τους οποίους πραγματοποιείται η αξιολόγηση και διαχείριση της ποικιλομορφίας εντός του σχολικού συστήματος (Boller, Rosowski & Stroot 2007· Lang et al. 2010).

Σε ορισμένες περιπτώσεις όμως, οι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν την προσπάθεια τους για διδακτική και παιδαγωγική παρέμβαση, ειδικά όταν οι μαθητές είναι μεγάλοι σε ηλικία, επειδή η πλειοψηφία τους δεν διαθέτει την εμπειρία σε ένα πολυπολιτισμικό χώρο και έτσι καταλήγει σε υπερβολές, λάθη ή αμέλεια.

Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί για εκείνους ένα παράγοντα σημαντικό για την ένταξη και επιτυχία τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η διαπίστωση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί με κάθε προσπάθεια δημιουργούν ένα κλίμα απαλλαγμένο από προκαταλήψεις και διακρίσεις με σκοπό την ομαλή προσαρμογή των παιδιών των μεταναστών και τη συνύπαρξή τους με τους γηγενείς. Ο παιδαγωγός, λοιπόν, πρέπει να μάθει να λειτουργεί σε ένα πλαίσιο διαφορετικό από το μεταγλωσσικό και μονοπολιτισμικό προσανατολισμό του συνηθισμένου εκπαιδευτικού συστήματος. Ο καταρτισμένος δάσκαλος στα διαπολιτισμικά ζητήματα είναι ικανός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να προσθέτει και να ενσωματώνει τις γνώσεις και τα βιώματα του μαθητή σχετικά με την πολυπολιτισμική κοινωνία με σκοπό τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας του (Νικολάου, 2011).

Με βάση την Επιτροπή Υπουργών και του Συμβουλίου της Ευρώπης (Κανακίδου-Παπαγιάννη, 1994) ο εκπαιδευτικός που διδάσκει σε σχολεία διαπολιτισμικού χαρακτήρα πρέπει:

- η εκπαίδευση του να τον καθιστά ενημερωμένο στις διάφορες μορφές πολιτισμικών θεμάτων που βρίσκονται στον εθνικό πολιτισμό και στις μειονοτικές κοινότητες.
- ο ίδιος να κατανοήσει ότι η συμβολή του είναι καθοριστική στη διαδικασία της διαπολιτισμικής ανταλλαγής και εξέλιξης και ότι οι πράξεις εθνοκεντρικού χαρακτήρα και τα στερεότυπα βλάπτουν τα άτομα.

Η εκπαίδευση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο

Ένα άτομο, το οποίο έχει αντιληφθεί την έννοια της διαπολιτισμικότητας περιβάλλεται και με την ικανότητα της. Σύμφωνα με τους Over et al. (2008, 67) έχει την υποχρέωση να αντιλαμβάνεται και να παραδέχεται το πόσο επηρεάζει την ικανότητα της σκέψης, η κουλτούρα στον τομέα της κριτικής και της ενεργητικότητας των ανθρώπων. Επιπλέον, με βάση τα όσα υποστηρίζει ο Byram, (1997, όπ. ανάφ. στο Goebel & Buchwald, 2008) επιστημαίνει το μοντέλο της διαπολιτισμικής ικανότητας στο οποίο καταγράφονται με μεγάλη σαφήνεια και παραστατικότητα οι παράμετροι της θετικής έκβασης της διαπολιτισμικής σύνδεσης γνώσεων και στάσεων. Αναπόσπαστο κομμάτι αυτών αποτελεί μία στάση που περιβάλλεται από κατανόηση, αντίληψη και περιέργεια απέναντι σε κουλτούρες με διαφορετική υπόσταση και σύσταση καθώς επίσης και μία στάση μαθησιακής επάρκειας και επιδεξιότητας.

Από τα λεγόμενα των Over et al (2008) προκύπτει η κατηγοριοποίηση των μοντέλων ανάπτυξης της ικανότητας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας:

- «μοντέλα προσωπικών γνωρισμάτων». Το επίκεντρο των συγκεκριμένων μοντέλων αφορούν την περιγραφή προσωπικών γνωρισμάτων που είναι καλό να ληφθούν στη βάση μιας αθροιστικής λογικής.
- «αναπτυξιακά μοντέλα». Σχετίζονται με την περιγραφική ανάλυση σταδίων της διεύρυνσης της ικανότητας σε διαπολιτισμικό επίπεδο, μέρος της οποίας είναι η ψυχολογική ικανότητα της αποδοχής.
- «δομικά μοντέλα». Πραγματεύονται την γνωστική και τη συναισθηματική περιγραφή ως θεμελιώδη στοιχεία ως δομή της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προτείνονται διάφοροι τρόποι για την αντιμετώπιση της εκπαίδευσης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Συγκεκριμένα, η αφο-

μοίωση μια στάσης μακριά από ρατσιστικές αντιλήψεις μέσα και έξω από τα πλαίσια του σχολείου. Η συμβολή των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για την έμπνευση και τον παραδειγματισμό προς τους μαθητές. Ενδείκνυνται ειδικά σεμινάρια μεταξύ των παιδαγωγών για την ευαισθητοποίηση και την καταπολέμηση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων (Νικολάου, 2011).

Επίσης, σημαντικό είναι η δημιουργία ενός σχολείου ευέλικτου και προσαρμοσμένου στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών, καθώς μεταξύ των αλλοδαπών μαθητών και των οικογενειών τους υπάρχουν διαφοροποιήσεις σχετικά με την παραμονή ή όχι στην Ελλάδα, την αποκλειστική ελληνική εκπαίδευση και την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας. Ιδανικό πλαίσιο με την σωστή αξιοποίηση αποτελεί ο θεσμός του «Ολοήμερου Σχολείου» (Νικολάου, 2011).

Επιπλέον, απαραίτητη είναι η εκμάθηση και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, η οποία είναι κρίμα να εγκαταλείπεται καθώς αποτελεί σημαντικό μορφωτικό κεφάλαιο ακόμη και αν δεν υπάρχει πιθανότητα επιστροφής στην χώρα προέλευσης. Η γενίκευση της διδασκαλίας της θα μπορούσε μάλιστα να δώσει την ευκαιρία να επωφεληθούν και οι γηγενείς μαθητές (Νικολάου, 2011).

Ακόμα, είναι αναγκαίο να γίνεται σωστή καθοδήγηση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα της εκπαίδευσης των μεταναστών και γηγενών μαθητών με βάση τη διδακτική μεθοδολογία. Το ενδιαφέρον για τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του μεταναστευτικού πληθυσμού που κατοικεί στην Ελλάδα μπορεί να αποτελέσει σημαντική βοήθεια στο εκπαιδευτικό έργο του παιδαγωγού (Νικολάου, 2011).

Επιπρόσθετα, καλό θα είναι να υπάρχει πραγματική βοήθεια για τα παιδιά των μεταναστών και μπορεί να δοθεί μέσα από της διακρατικές συνεργασίες με τις χώρες προέλευσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η συνεργασία της ελληνικής κυβέρνησης με τη γερμανική για το ζήτημα της εκπαίδευσης των Ελλήνων μαθητών (Νικολάου, 2011).

Τέλος, χρήσιμη θα είναι η ενθάρρυνση για έρευνες στο χώρο της αγωγής που σχετίζονται με τις πρακτικές, τη δημιουργία διδακτικού υλικού, την ενασχόληση με διδακτικά προγράμματα και τη μεθοδολογική αναζήτηση (Νικολάου, 2011).

Συμπεράσματα

Όπως φαίνεται, μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, η μεγαλύτερη δυσκολία για το μαθητή μετανάστη είναι η γλώσσα, η οποία αποτελεί ένα σημάδι διαφορετικότητας. Η άγνοια της γλώσσας επηρεάζει αρνητικά το παιδί όχι επειδή δεν του αρέσει αλλά επειδή δεν μπορεί να επικοινωνήσει μέσα στην ομάδα. Ανασταλτικός παράγοντας στην κοινωνική προσαρμογή του παιδιού μετανάστη είναι το άγχος που βιώνει από την αλλαγή της χώρας σε όλους τους τομείς της ζωής του (Νικολάου, 2011).

Ο Villegas και ο Lucas (2002a) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι «το συνεπές χάσμα μεταξύ της φυλετικής / εθνοτικής μειονότητας και των φτωχών μαθητών και των λευκών συμμαθητών τους μεσαίας τάξης. Είναι ενδεικτική της αδυναμίας του εκπαιδευτικού συστήματος να διδάσκει αποτελεσματικά τους μαθητές του χρώματος, καθώς τα σχολεία έχουν δομηθεί παραδοσιακά».

Οι οικογένειες των μεταναστών διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην ομαλή προσαρμογή του παιδιού. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι η οικογένεια μπορεί να λει-

τουργήσει είτε θετικά είτε αρνητικά στην ένταξη του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο. Η υποστήριξη και η ενθάρρυνση από τους γονείς έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει το παιδί τόσο στην προσαρμογή του στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό σύνολο (Νικολάου, 2011).

Το ζήτημα της ένταξης των μεταναστών στο σχολείο συνδέεται άμεσα με τη δέουσα προετοιμασία του εκπαιδευτικού συστήματος και του σχολείου αποσκοπώντας στη παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για τους μετανάστες και για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού γενικότερα (Diefenbach, 2008· Gomolla, 2011).

Για την κοινωνική ένταξη του παιδιού όμως βασική προϋπόθεση αποτελεί η σχολική ένταξη, εφόσον το παιδί μέσα από το σχολείο διαμορφώνει τις διαπροσωπικές του σχέσεις και ενσωματώνεται στην ομάδα. Τα προβλήματα και οι δυσκολίες που δημιουργούνται στα πλαίσια του σχολείου είναι πολλά και γι' αυτό το λόγο πρέπει να αντιμετωπιστούν με τη βοήθεια κυρίως των εκπαιδευτικών (Νικολάου, 2011).

Στο δημόσιο σχολείο όταν αναπαράγεται η μητρική γλώσσα που την μιλούν οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο ομαλοποιείται η διαδικασία της ένταξης και της προσαρμογής των μεταναστών στο σχολείο αλλά και στην κοινωνία γενικότερα (Portas, 2005).

Η ύπαρξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι αποτελεσματική όταν στο πρόγραμμα του σχολείου υπάρχει τόσο η γλώσσα των μαθητών της μειονότητας όσο και η γλώσσα των μαθητών της πλειοψηφίας. Η συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια και τους εκπαιδευτικούς είναι πολύ σημαντική για την ένταξη των παιδιών στη σχολική μονάδα (Νικολάου, 2011).

Ο χειρισμός της ποικιλομορφίας και της ανομοιογένειας από τους εκπαιδευτικούς συναρτάται με τα στοιχεία της προσωπικότητας, αλλά εφαρμόζεται σωστά με μεθόδους σχετικές με την εμπειρία στο εκπαιδευτικό σύστημα και μέσω αυτών γίνεται η αξιολόγηση της ετερογένειας εντός του σχολικού χώρου (Boller, Rosowski & Stroot 2007· Lang et al. 2010).

Η συνειδητοποίηση ότι η πολυπολιτισμικότητα δεν αποτελεί ένα φαινόμενο προσωρινό είναι αναγκαία καθώς μετά από κάποιες δεκαετίες το πρόβλημα των μεταναστών δεν θα είναι η γλώσσα. Το σχολείο δεν θα είναι ποτέ πια αυτό που για δεκαετίες υπήρξε. Η πολυπολιτισμικότητα αποπροσανατολίζει ορισμένες φορές από τον πυρήνα της συζήτησης. Ο άνθρωπος και ο σεβασμός των δικαιωμάτων του αποτελούν τη λύση για την επικοινωνία, τη συνεννόηση και τη συνύπαρξη των διαφορετικών ομάδων που βρίσκονται σε μια κοινωνία (Νικολάου, 2011).

Τέλος, το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί χωρίς καμία αμφιβολία να βοηθήσει στη συγκεκριμένη προσπάθεια μέσα από τη διαπολιτισμικότητα που έχει τη δυνατότητα να αποτελεί αξιόπιστο μέσο για τη διαφορετικότητα (Νικολάου, 2011).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενογλωσσ

Boller, S., E. Rosowski, and T. H. Stroot, eds. (2007). *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* [Heterogeneity in School and Teaching. Managing Diversity through Pedagogical Approaches]. Weinheim: Beltz.

- Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S., & Senecal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology* 32, 369-386.
- Diefenbach, H. (2008). Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von Ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System Schulischer Bildung [Educational opportunities and educational success and failure of foreign students or students from immigrant families in the school system]. In R. Becker & W. Lauterbach (Eds.), *Bildung als Privileg* [Education as a Privilege] (pp. 221-246). Wiesbaden, Germany: VS Verlag.
- Fortier, A.-M. (2005). Pride politics and multiculturalist citizenship. *Ethnic and Racial Studies*, 28, 559-578.
- Gomolla, M. (2011). Institutionelle Diskriminierung: Rechtliche und Politische Hintergründe, Forschungsergebnisse und Interventionsmöglichkeiten im Praxisfeld Schule [Institutional discrimination: Legal and political backgrounds, research results and possibilities for intervening in the school]. In U. Neumann & J. Schneider (Eds.), *Schule mit Migrationshintergrund* [School with immigrant background] (pp. 181-195). Münster, Germany: Waxmann.
- Hatzidaki, A. (2005). [in Greek] Diglossoi mathites sta ellinika sxoleia. Didaktikes prosegiseis kai theoritika zitimata in *Sciences of Education*, 79-102.
- Kelchtermans, G., Ballet, K., & Piot, L. (2009). Surviving diversity in times of performativity: Understanding teachers' emotional experience of change. In P. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teacher's lives* (pp. 215-232). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradovic, J., & Masten, A. (2008). Acculturation and adaptation of immigrant adolescents in Greek urban schools. *International Journal of Psychology*, 43, 45-58.
- Portas, M. (2005). *Report about immigrants' integration in Europe with the aid of multilingual education and schools (2004/2267)* (INI), European Parliament.
- Over, U., Mienet, M., Grosch, C. & Hany, E. (2008), Interkulturelle Kompetenz: Begriffserklärung und Methoden der Messung. In Ringeisen, T., Buchwald, P. / Schwarzer, C. (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung* (65-80). Lit Verlag
- Portes, A., & Rumbaut, R. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines Umkämpften Begriffs* [Educational justice. Reconstructing an embattled concept]. Wiesbaden, Germany: VS Verlag.
- Wimmer, A. (2008). Ethnische Grenzziehung in der Immigrationsgesellschaft [Making ethnic borders in the migration societies]. In F. Kalter (Ed.), *Migration und integration* [Migration and integration] (pp. 57-80). Wiesbaden, Germany: VS Verlag.
- Zembylas, M., & Iasonos, S. (2010). Leadership styles and multicultural education approaches: An exploration of their relationship. *International Journal of Leadership in Education*, 13(2), 163-183.

Ελληνόγλωσση

- Γκότοβος, Α. (2014), Νεομετανάστευση και Στερεότυπα: Παιδεία και ταυτότητα στην Ελλάδα και τη διασπορά μπροστά σε δύσκολες προκλήσεις. Στο: Μ. Δαμανάκης, Σ. Κωνσταντινίδης & Α. Τάμης (Επιμ.), *Νέα μετανάστευση από και προς την Ελλάδα* (207-226). Πανεπιστήμιο Κρήτης. Κ.Ε.ΜΕ.

- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Καββαδίας, Γ. (1998). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις για την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας*, *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τ. 408-41, Αθήνα, 1998.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, εκδ. Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1998). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*, Αθήνα.
- Μπάγκαβος, Χ. & Παπαδοπούλου, Δ. (2002). *Μεταναστευτικές τάσεις και Ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική*, ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης Πρόγραμμα 5*, εκδ. ΙΜΕΠΟ, Αθήνα.
- Τσαούσης, Δ. Γ. (1991). *Η κοινωνία μας, Κοινωνιολογική & Ανθρωπολογική Βιβλιοθήκη*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- ΦΕΚ 8182/Ζ/4139/20-10-1980 (Ν.1404/1983)
- Reich, H. (1997). *Διγλωσσία και Σχολείο*. Στο Σκούρτου, Ε. (επιμ.), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Νήσος.

Abstract

The study presents the migratory phenomenon, the smooth social and school integration of students with an immigration background. The basic parameter is school adjustment, which presents difficulties. They need to be addressed by teachers, support bodies and the family. The issue of intercultural education is also emphasized. In addition, it is important to link the historical and sociological approach to migration with applied pedagogy, which was influenced by the arrival of the European and Greek political social developments of recent years, the educational structures, their organization and management are presented, aiming at highlighting the problems concerning the socially smooth integration of the immigrant child and its coexistence with the native student. The questions and suggestions are related to whether or not the Greek education system restores equal opportunities.

Keywords: Immigration, Intercultural Education in Greece.

Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης

Μαρίνα Μόγλη

Διδάκτωρ εφαρμοσμένης γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
marmogli@uth.gr

Κωνσταντίνος Μάγος

Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
magos@uth.gr

Περίληψη

Η εξοικείωση με την γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ένταξη ατόμων με μεταναστευτική/προσφυγική καταγωγή στο νέο τους περιβάλλον και συχνά γίνεται στο πλαίσιο δομών μη-τυπικής εκπαίδευσης. Η παρούσα μελέτη διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών για τη σπουδαιότητα απόκτησης διαπολιτισμικής ικανότητας από τους μαθητές, καθώς και τις διαπολιτισμικές προσεγγίσεις που αξιοποιούν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους. Επίσης εξετάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων αναφορικά με την επιθυμία τους να εντάσσονται στοιχεία των πολιτισμών των χωρών καταγωγής τους στο μάθημα. Τα ευρήματα αναδεικνύουν την επιθυμία των εκπαιδευομένων για απόκτηση βαθύτερης γνώσης του πολιτισμού της χώρας υποδοχής και την ένταξη της διαπολιτισμικής διάστασης στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Παράλληλα, παρά τις θετικές τους στάσεις απέναντι στη διαπολιτισμικότητα, οι εκπαιδευτές δεν φαίνεται να υιοθετούν διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική ικανότητα, ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, μετανάστες, πρόσφυγες

Εισαγωγή-Θεωρητικό πλαίσιο

Η Ελλάδα, όπως και πολλές Ευρωπαϊκές χώρες, αποτελεί προορισμό ή διάμεσο σταθμό ποικίλων μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών. Συνεπώς, η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής από τους μετανάστες και πρόσφυγες αποτελεί βασικό στοιχείο επιβίωσης αλλά και διαμόρφωσης της ταυτότητάς τους (Holliday, Hyde και Kullman, 2010) και αναγκαίο όρο για την προσαρμογή και την ένταξή τους στην κοινωνία υποδοχής (Kim, 1988· Kim, 2017· Παπαδοπούλου, 2006). Αδυνατώντας, για διάφορους λόγους, να παρακολουθήσουν μαθήματα σε δομές τυπικής εκπαίδευσης, συχνά στρέφονται σε δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης με σκοπό να μάθουν τη δεύτερη γλώσσα (Non Formal Pathways, 2017· Krupar, Horvatek & Soo-yong, 2017· Morrice, 2016).

Εκπαίδευση εκτός τυπικού πλαισίου και τα πλεονεκτήματά της για μετανάστες/πρόσφυγες

Η εκπαίδευση δεν λαμβάνει χώρα μόνο σε τυπικά πλαίσια, αλλά και σε μη-τυπικά ή άτυπα (Colardyn & Bjornavold, 2004· Muñoz-Comet & Miyar-Busto, 2018). Η μη-τυπική εκπαί-

δευση αναφέρεται σε οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα που υλοποιείται εκτός του πλαισίου του τυπικού συστήματος (Coombs & Ahmed, 1974· Non Formal Pathways, 2017). Σύμφωνα με το Non Formal Pathways (2017), η τυπική εκπαίδευση είναι οργανωμένη (ακόμη και αν πρόκειται για χαλαρή οργάνωση) και μπορεί, χωρίς αυτό να είναι απαραίτητο, να καθορίζεται από κάποιο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Παρόλο που δεν οδηγεί σε επίσημο δίπλωμα, η μη-τυπική εκπαίδευση εμπλουτίζει σημαντικά τις γνώσεις των συμμετεχόντων, βασιζόμενη στις δεξιότητες και στις ικανότητές τους (Coombs, Prosser & Ahmed, 1973). Δεν υπάρχει ξεκάθαρος διαχωρισμός μεταξύ τυπικής και μη-τυπικής εκπαίδευσης και συχνά συνδυάζονται σε «υβριδικά» προγράμματα που παίρνουν στοιχεία και από τις δύο (Radcliffe & Colletta, 1989· Norqvist & Leffler, 2017).

Η εκπαίδευση στη δεύτερη γλώσσα σε μη-τυπικά πλαίσια συχνά είναι η μόνη επιλογή που έχουν στη διάθεσή τους οι μετανάστες/πρόσφυγες. Σύμφωνα με τον Koyama (2013), η τυπική εκπαίδευση δεν συνιστά απαραίτητα προϋπόθεση κοινωνικής ανόδου στην κοινωνία υποδοχής. Καθώς οι μετανάστες/πρόσφυγες οφείλουν να είναι οικονομικά ανεξάρτητοι το συντομότερο δυνατό, η τυπική εκπαίδευση μπορεί να περιορίσει τις αρχικές ευκαιρίες που έχουν για εύρεση εργασίας και τις δυνατότητες επιβίωσης των οικογενειών κατά τη διάρκεια αλλαγής τόπου διαμονής, ειδικά στο πλαίσιο της πρόσφατης οικονομικής κρίσης. Σύμφωνα με πολλές έρευνες, η μη-τυπική εκπαίδευση έχει πολλά πλεονεκτήματα στην περίπτωση των μεταναστών/προσφύγων (Krupar, Horvatek & Soo-yong, 2017· Morrice, 2016· Non Formal Pathways, 2017· Wiktorin, 2017). Μπορεί να καλύψει τις πραγματικές, καθημερινές ανάγκες των συγκεκριμένων εκπαιδευομένων και να γίνει η ιδανική λύση για μετανάστες/πρόσφυγες που επιθυμούν άμεσα αποτελέσματα. Επιπροσθέτως, αυξάνει τα κίνητρα εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας και προωθεί την κοινωνική ένταξη ομάδων που κινδυνεύουν με κοινωνικό αποκλεισμό. Δημιουργεί το αίσθημα του ανήκειν στην κοινωνία υποδοχής και προωθεί την αλληλεπίδραση και μέσα στην τάξη αλλά και έξω από αυτή.

Διαπολιτισμική προσαρμογή

Οι Kim και Gudykunst (1988) ορίζουν τη διαπολιτισμική προσαρμογή ως τη διαδικασία αλλαγής διαμέσου του χρόνου που λαμβάνει χώρα στα άτομα που έχουν συμπληρώσει τη βασική διαδικασία κοινωνικοποίησης σε μια κουλτούρα και μετά έρχονται σε συνεχή και παρατεταμένη άμεση επαφή με μια καινούρια και μη οικεία κουλτούρα. Η διαπολιτισμική προσαρμογή είναι μια δυναμική διαδικασία επικοινωνίας. Το άτομα και το περιβάλλον υποδοχής καθορίζουν από κοινού την πορεία και το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας προσαρμογής μέσα από διάφορες δραστηριότητες επικοινωνίας (Kim & Gudykunst, 1988· Kim, 2001· Lou & Noels, 2017). Όσο μεγαλύτερη είναι η απόσταση μεταξύ των δύο πολιτισμών, αυτόν της χώρας προέλευσης και αυτόν της χώρας υποδοχής, τόσο πιο δύσκολη είναι συνήθως η διαδικασία διαπολιτισμικής προσαρμογής (Kim & Kim, 2016).

Διαπολιτισμική ικανότητα

Η διαπολιτισμική ικανότητα (intercultural competence) αφορά το σύνολο των γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών παραγόντων που επηρεάζουν την κατανόηση και

την αλληλεπίδραση με τη διαφορετικότητα και που μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από την εκπαίδευση και/ή την εμπειρία (Borghetti, 2017). Αποτελεί απαραίτητο συστατικό της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, η οποία αφορά και τους εκπαιδευόμενους που συμμετέχουν σε προγράμματα εκμάθησης της γλώσσας (Stadler-Norman, 2011) αλλά και τους ίδιους τους εκπαιδευτές οι οποίοι διδάσκουν τη γλώσσα σε μετανάστες και πρόσφυγες.

Στην Ελλάδα, εμπειρικές έρευνες έχουν επισημάνει ότι οι εκπαιδευτές που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη δεν διαθέτουν τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση (intercultural awareness), η οποία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να προσεγγίσουν τις συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμών (Magos & Simopoulos, 2009· Pantazi, 2008· Σιμόπουλος, 2014). Σε θεωρητικό επίπεδο οι εκπαιδευτές που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα μπορεί να πιστεύουν στις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να θεωρούν ότι οι πρακτικές τους αντικατοπτρίζουν τις αρχές της, αλλά, όπως έχει δείξει η έρευνα σε διάφορες χώρες, όπως στη Νέα Ζηλανδία (Oranje & Smith, 2017), στη Σλοβενία (Bežter & Medvešek, 2016) αλλά και στην Ελλάδα (Σιμόπουλος, 2014), υπάρχει προφανής αναντιστοιχία μεταξύ των αντιλήψεων των καθηγητών και των εκπαιδευτικών πρακτικών που ακολουθούν. Όπως διαπιστώθηκε, φαίνεται να είναι θετικά διακείμενοι προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά να μην την αξιοποιούν στις τάξεις τους (Σιμόπουλος, 2014).

Στοιχεία όπως η συμμετοχή των μεταναστών/προσφύγων στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος συνήθως δεν εντοπίζονται στις πρακτικές των εκπαιδευτών που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Οι προσδοκίες τους όσον αφορά τους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές τους είναι χαμηλές και δεν θεωρούν ότι υπάρχουν ιδιαίτερες δυνατότητες από τη μεριά των μαθητών τους και κατά συνέπεια δεν ενθαρρύνουν την προσπάθειά τους για εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Αυτό φαίνεται να ισχύει ακόμη και για εκπαιδευτές που θεωρούν τη διγλωσσία θετική και ενώ και οι ίδιοι είναι πολύγλωσσοι, ο τρόπος που χειρίζονται την πολυγλωσσία των μαθητών τους συχνά δεν είναι αποτελεσματικός (Panagiotopoulou, Rosen & García, 2016).

Η έρευνα

Σκοπός έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα επιχειρήσει να διερευνήσει τις διαπολιτισμικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτών που διδάσκουν σε δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης καθώς και τις αντιλήψεις τους αναφορικά με τη σπουδαιότητα απόκτησης διαπολιτισμικής ικανότητας από τους ίδιους αλλά και τους μαθητές τους. Επίσης, εξετάστηκε ο βαθμός ανταπόκρισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας/πλαίσιου διδασκαλίας της ελληνικής σε δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης στις ανάγκες μεταναστών/προσφύγων εκπαιδευομένων. Η έρευνα ακόμη εξετάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων αναφορικά με την επιθυμία τους να εντάσσονται στοιχεία των πολιτισμών των χωρών καταγωγής τους στο μάθημα.

Σκοπός ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών αναφορικά με τη διαπολιτισμικότητα στα πλαίσια του μαθήματος διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Επιπροσθέτως, να ανιχνευθεί ο βαθμός στον οποίο οι πρακτικές τους συμβαδίζουν με τις αντιλήψεις τους για την διαπολιτισμική εκπαίδευση και αν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών τους.

Μεθοδολογία

Τόπος και χρόνος συλλογής δεδομένων

Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα από τον Φεβρουάριο μέχρι τον Σεπτέμβριο 2018. Ο τόπος στον οποίο διεξήχθη ήταν δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης στις οποίες διδάσκονται εθελοντικά τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα σε μετανάστες/πρόσφυγες. Οι δομές βρίσκονται σε τρεις (3) πόλεις ανά την Ελλάδα, την Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη και τον Βόλο. Οι περισσότερες ήταν κυρίως στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη, τις δύο μεγαλύτερες πόλεις της Ελλάδας, στις οποίες διαμένει μεγάλος αριθμός μεταναστών/τριών-προσφύγων καθώς και σε μια επαρχιακή πόλη (Βόλος). Όλες οι δομές λειτουργούσαν με εθελοντές εκπαιδευτές. Ο χαρακτήρας των δομών είναι συχνά πολιτικός, αλλά γενικά τις χαρακτηρίζει η διάθεση αλληλεγγύης και προσφοράς και η δωρεάν προσφορά μαθημάτων σε πρόσφυγες και μετανάστες. Δύο από τις δομές προσφέρουν μαθήματα αποκλειστικά σε γυναίκες.

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν δεκαεννέα (19) εκπαιδευτές (δεκαπέντε [15] γυναίκες και τέσσερις [4] άντρες) που δίδασκαν ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα στις δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης στις οποίες πραγματοποιήθηκε η έρευνα, όπως επίσης και σαράντα τέσσερις (44) εκπαιδευόμενοι που παρακολουθούσαν τα μαθήματά τους.

Η ηλικία των εκπαιδευτών κυμαινόταν από είκοσι (20) ως εξήντα οκτώ (68) ετών. Δίδασκαν όλοι σε εθελοντική βάση και στην πλειοψηφία τους ήταν καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων.

Το δείγμα των εκπαιδευομένων αποτελούνταν από είκοσι πέντε (25) γυναίκες και δεκαεννιά (19) άντρες. Οι χώρες προέλευσής τους ήταν οι εξής: Αφγανιστάν, Αλβανία, Αρμενία, Ινδία, Ιράν, Ιρλανδία, Καζακστάν, Κογκό, Λετονία, Λιθουανία, Μπαγκλαντές, Νιγηρία, Ουζμπεκιστάν, Ουκρανία, Πακιστάν, Ρουμανία και Ρωσία. Η ηλικία των εκπαιδευομένων κυμαινόταν από δεκαοκτώ (18) ως εξήντα δύο (62) ετών.

Ερευνητική μέθοδος @ εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η ποιοτική έρευνα θεωρήθηκε η καταλληλότερη επιλογή στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας (Androulakis, Mastorodimou & van Boeschoten, 2016). Καθώς εξετάζεται μια όψη της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας μέσα από το πρίσμα της μετανάστευσης και της πολυπολιτισμικότητας, με ειδικότερη έμφαση στη διδασκαλία και την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας στο περιβάλλον της χώρας υποδοχής, η ποιοτική έρευνα θεωρήθηκε ότι μπορεί να αναδείξει πολύ πιο άμεσα τον πολύπλοκο και συμβολικό χαρακτήρα της που συγκροτείται από διαφορετικά επίπεδα δομών νοήματος (Τσιώλης, 2014).

Επιλέχθηκαν τα ακόλουθα εργαλεία συλλογής δεδομένων: ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτές που δίδασκαν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε μη-τυπικές δομές εκπαίδευσης, ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευόμενους μετανάστες/πρόσφυγες που παρακολουθούσαν μαθήματα ελληνικής γλώσσας σε μη-τυπικές μορφές εκπαίδευσης και μη συμμετοχική παρατήρηση τμημάτων διδασκαλίας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μη-τυπικές δομές εκπαίδευσης. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Έγινε μετεγγραφή των συνεντεύξεων, αναζήτηση μοτίβων νοήματος και κωδικοποίηση των δεδομένων, ώστε να κατανοηθεί το νόημά τους και να τους αποδοθεί ένας εννοιολογικός προσδιορισμός (Τσιώλης, 2018).

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται παρακάτω χωρίζονται σε τρία μέρη, το πρώτο αφορά τους εκπαιδευτές, το δεύτερο τους εκπαιδευόμενους και το τρίτο τη διδακτική πράξη. Οι υποενότητες συνδέονται με τους σκοπούς του εργαλείου συλλογής των δεδομένων. Επιχειρήθηκε η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτών αναφορικά με το ρόλο της διαπολιτισμικότητας στο μάθημα της δεύτερης γλώσσας, το ρόλο της πολυπολιτισμικής συνείδησης, της πολυγλωσσίας και της χρήσης των γλωσσών των μαθητών στην τάξη. Όσον αφορά τους εκπαιδευόμενους, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις τους αναφορικά με τη γλώσσα και την κουλτούρα της χώρας υποδοχής και την επιθυμία τους για ενσωμάτωση στοιχείων του δικού τους πολιτισμού στο μάθημα. Τέλος, στο τρίτο μέρος επιχειρείται σύνδεση και σύγκριση των αντιλήψεων των εκπαιδευτών με τη διδακτική πρακτική τους, ώστε να αναδειχθεί ο σκοπός της έρευνας και να απαντηθούν τα ερευνητικά της ερωτήματα.

Αποτελέσματα συνεντεύξεων με εκπαιδευτές

Απόκτηση πολυπολιτισμικής συνείδησης

Ένα από τα σημαντικότερα οφέλη που ανέφεραν οι εκπαιδευτές στις συνεντεύξεις τους και που θεωρούσαν ότι έχουν αποκομίσει όσον αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε μετανάστες/πρόσφυγες και τις εμπειρίες τους στις δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης αφορά τη συνειδητοποίηση της πολυπολιτισμικότητας και την απόκτηση διαπολιτισμικής συνείδησης. Οι εκπαιδευτές διέυρναν τις γνώσεις τους για τις χώρες, τις γλώσσες και τις κουλτούρες των μαθητών τους, αναγνωρίζοντας, παράλληλα την ατομικότητά τους. Αναθεώρησαν τη θέαση της δικής της κουλτούρας ως σχετικής και οδηγήθηκαν σε συνειδητοποίηση της ανάγκης σεβασμού της διαφορετικότητας. Μάλιστα, ένας εκπαιδευτής ανέφερε: «Έχω μάθει πράγματα πολλά από τις κουλτούρες των μαθητών, πολύ σημαντικό για μένα αυτό, και έτσι έχω καταλάβει και αρκετές φορές πράγματα που δεν θα μπορούσα να τα συλλάβω διαβάζοντας μόνο γι' αυτές τις χώρες, γι' αυτές τις κουλτούρες» (E12Δ5). Αντίστοιχα, μια εκπαιδευτρια σχολίασε: «Αυτό που αντιλήφθηκα είναι η διαφορετικότητα της κουλτούρας, ότι η πραγματικότητα δεν είναι η μια κουλτούρα μόνο, ότι οι πολιτισμικές διαφορές είναι τεράστιες, ανάλογα με τις χώρες, και ότι είναι υπέροχο ένας άνθρωπος να έρχεται σε επαφή μ' αυτές τις κουλτούρες και να κατανοήσει ότι δεν είναι η δική του κουλτούρα η σωστή, η ορθή, απλά όλα είναι θέμα διαφορετικότητας, και την οποία θα πρέπει να την αποδεχόμαστε» (E1Δ1).

Οι εκπαιδευτές θεωρούν χρήσιμη τη γνώση του πολιτισμού των μαθητών και κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος. Αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα της γνώσης του πολιτισμού των μαθητών τους ώστε να δημιουργήσουν φιλικό κλίμα στην τάξη. Μια εκπαιδευτρια σχολίασε ότι «θα βοηθούσε να έχω κάποιες γνώσεις του τύπου όπως έχει εσύ, γεωγραφία, κουλτούρες, ώστε να μπορώ να πιαστώ από κάτι, να ξέρω για τον πολιτισμό της Μίνας, της Μαρίας, και να αρχίσω μια κουβέντα από 'κει, να νιώσουνε πιο οικεία, ότι το παρελθόν τους, το δικό τους κάπως το ξέρω κι εγώ, να μην νιώθουν τόσο ξένα, αυτό θα με βοηθούσε, να ξέρω πράγματα για τον πολιτισμό τους, έθιμα, οτιδήποτε, ώστε να μπορέσω να κάνω μια κουβέντα» (E2Δ1).

Επισημάνθηκε η σημασία του σεβασμού της διαφορετικότητας και της προσωπικότητας των ενήλικων μαθητών σύμφωνα με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο εκπαιδευτής δεν εκφράζει τις προσωπικές του απόψεις:

«Θέλει πάρα πολύ επιμονή, πολλές φορές και κάποιες δικές μας ιδέες ή ο τρόπος με τον οποίο διάγουμε συγκρούονται με το δικό τους και δεν μπορείς, δεν ακολουθούν ποτέ το δάκτυλο, απλά άρω σημεία, ότι εσείς το κάνετε έτσι, κοιτάζτε υπάρχει κι αυτός ο τρόπος, εμείς το κάνουμε έτσι γι' αυτό το λόγο, χωρίς να θέλω να επιβάλλω κάτι, είναι και ενήλικες, δεν είναι παιδάκια, οπότε πρέπει να έχεις, να κάνεις χειρουργικές κινήσεις και μέσα στο μάθημα, δεν θέλεις ούτε να προσβάλλεις ούτε να τους φέρεις σε δύσκολη θέση, αλλά σαν Δυτικός, σαν κοσμικός, σαν φιλοευρωπαϊστής, πάντα κατά ένα λιγότερο ή μικρότερο βαθμό περνάω κι αυτό που αισθάνομαι» (E5Δ2).

Αναφορικά με τη διδασκαλία του ελληνικού πολιτισμού, οι εκπαιδευτές τη θεωρούσαν πολύ σημαντική. Κάποιοι εκπαιδευτές έκαναν χρήση κειμένων από λογοτεχνία, ενώ συζητούσαν και αναζητούσαν αντιστοιχία με εκείνα των εκπαιδευομένων. Επίσης, κάποιοι έκαναν χρήση παραμυθιών και ιστοριών της ελληνικής μυθολογίας και σύγκριση με τα αντίστοιχα των μαθητών. Τέλος, από πολλούς γινόταν ενσυνείδητη προσπάθεια ενσωμάτωσης της διδασκαλίας της ελληνικής ιστορίας, γεωγραφίας και πολιτισμού. Μια εκπαιδύτρια σχολίασε: *«Το μάθημα που κάνω δεν αφορά μόνο γραμματική, επεξεργασία κειμένου και γραπτό λόγο. Μιλάμε και για θέματα ιστορίας, για θέματα πολιτισμού, για τα θέματα κουλτούρας. Και βλέπω το επιζητούν οι κοπέλες» (E10Δ3).*

Θετική αντιμετώπιση πολυγλωσσίας

Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτές θεωρούσαν την ποικιλία γλωσσών ιδιαίτερα «θετική», «ενδιαφέρουσα» και αξιοποιήσιμη σε διδακτικό και συναισθηματικό επίπεδο. Επίσης, αναδύθηκε η χρησιμότητά της για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας. Όσον αφορά στις μητρικές γλώσσες των μαθητών τους, αρκετοί εκπαιδευτές δήλωσαν ότι τις αξιοποιούσαν στο μάθημα και κάποιοι γνώριζαν λέξεις από τις γλώσσες των μαθητών τους. Όλοι οι ερωτώμενοι συμφώνησαν ότι θα βοηθούσε την διδασκαλία αν οι ίδιοι γνώριζαν τις γλώσσες των μαθητών τους: *«φυσικά και είναι θετική γιατί είναι ουσιαστικά ο καθρέφτης του πολιτισμικού κεφαλαίου που κάθε ένας από μας φέρει» (E1Δ1), «τη θεωρώ πάρα πολύ θετική, πολύ θετικό παράγοντα για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους των γλωσσικών και το γεγονός της διαπολιτισμικής ανταλλαγής, ότι όλοι οι μαθητές μέσα στην τάξη παίρνουν ουσιαστικά πληροφορίες για το πως λειτουργεί η κάθε γλώσσα» (E14Δ5).*

Χρήση μητρικής γλώσσας

Κάποιοι εκπαιδευτές δήλωσαν ότι δεν τις αξιοποιούν είτε γιατί δεν χρειάζεται: *«Το «κανα, αλλά δεν χρειάζεται, και δεν χρειάζεται να τα κάνεις αυτά για να νιώσουν γλυκά, ζεστά, γιατί νιώθουνε πάρα πολύ ζεστά με το που έρχονται στο σχολείο και επικοινωνούν» (E3Δ2),* είτε γιατί θεωρούν ότι αυτή είναι η καταλληλότερη προσέγγιση σύμφωνα με τις αρχές της γλωσσολογίας: *«Θα βοηθούσε αν και νομίζω ότι ...η σύγχρονη γλωσσολογία λέει μη χρησιμοποιείτε άλλες γλώσσες» (E10Δ4).*

Αποτελέσματα συνεντεύξεων με εκπαιδευόμενους

Θετικές στάσεις απέναντι στη γλώσσα και την κουλτούρα της χώρας υποδοχής

Οι εκπαιδευόμενοι είχαν θετικές στάσεις απέναντι στην ελληνική γλώσσα και στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και συγκεκριμένα την αρχαία Ελλάδα. Επίσης, τους άρεσε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούσαν στοιχεία της κουλτούρας, της ιστορίας και του πολιτισμού της χώρας υποδοχής στο μάθημα τους. Από κάποιους έγινε σύνδεση της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας με την εκμάθηση της κουλτούρας της χώρας υποδοχής. *«I feel learning the language helps you to learn about the culture also, because it's inter-linked so you learn about the Greek culture through the language and yeah, for me I need to get a job I need to speak Greek» [Νιώθω ότι η εκμάθηση της γλώσσας σε βοηθάει να μάθεις την κουλτούρα επίσης, επειδή συνδέονται και έτσι μαθαίνεις για την ελληνική κουλτούρα μέσω της γλώσσας και, ναι, για μένα χρειάζεται να μιλάω ελληνικά για να βρω μια δουλειά] (E39Δ5).*

Έλλειψη επιθυμίας ενσωμάτωσης της κουλτούρας των εκπαιδευομένων στο μάθημα

Κάποιοι εκπαιδευόμενοι επιθυμούσαν να γνωρίζει ο εκπαιδευτής στοιχεία της κουλτούρας τους, όμως οι περισσότεροι δεν το θεωρούσαν απαραίτητο. Δήλωσαν ότι ήταν διαθέσιμοι να μιλήσουν για το πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους, αν το επιθυμούσε και ο ίδιος ο εκπαιδευτής, αλλά περισσότερο τους ενδιέφερε να μάθουν για τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. *«Περισσότερο νομίζω χρειάζομαι περισσότερο μάθημα για Ελλάδα, τι έχει η Ελλάδα, που μάθαμε τότε κρασοτυρί, τότε που το κάναμε εγώ έψαξα, βρήκα, έφαγα, μ» άρεσε, αυτά θέλω, να έχουμε περισσότερο μάθημα για Ελλάδα, σαν χώρα» (M1Δ1).*

Αποτελέσματα παρατήρησης

Εκτός από τις συνεντεύξεις, πραγματοποιήθηκε και παρατήρηση των τάξεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, για να διαπιστωθεί κατά πόσο το μάθημα στην πράξη ακολουθούσε διαπολιτισμικές προσεγγίσεις σύμφωνες με τις απόψεις των εκπαιδευτών και τις επιθυμίες των εκπαιδευομένων όπως αυτές εκφράστηκαν στις συνεντεύξεις.

Έλλειψη διαπολιτισμικής συνείδησης

Παρόλες τις διακηρύξεις για την αξία των άλλων πολιτισμών και της πολυγλωσσίας στις συνεντεύξεις τους, από την παρατήρηση φάνηκε πως στην πλειοψηφία τους, οι εκπαιδευτές είχαν έλλειμμα διαπολιτισμικής ικανότητας. Αναφορικά με την αξιοποίηση του γλωσσικού κεφαλαίου και συγκεκριμένα με την πρώτη γλώσσα των εκπαιδευομένων, δεν φάνηκε να γίνεται ιδιαίτερη σύνδεση από τους εκπαιδευτές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ούτε να αξιοποιείται το γλωσσικό κεφάλαιο των μεταναστών/προσφύγων, με ελάχιστες εξαιρέσεις κυρίως εκπαιδευτών που γνώριζαν κάποια από τις γλώσσες που μιλούσαν οι εκπαιδευόμενοι. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων κυριαρχούσε η παραδοσιακή προσέγγιση που θεωρεί μη θεμιτή την εμπλοκή της μητρικής γλώσσας στη μαθησιακή διαδικασία και στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Δεν γινόταν αναφορές στο πολιτισμικό κεφάλαιο των εκπαιδευομένων και η διδασκαλία της ελληνικής κουλτούρας αποτελούσε αναπόσπαστο τμήμα του μαθήματος κάποιων εκπαιδευτών, καθώς γινόταν συχνά αναφορές σε στοιχεία της ελληνικής κουλτούρας και πολιτισμού. Αυτό, βέβαια, αποτελούσε

και επιθυμία των ίδιων των εκπαιδευομένων, όπως ανέφεραν στις συνεντεύξεις κάποιοι από αυτούς, όμως, το γεγονός ότι αγνοούνταν η ύπαρξη πολυπολιτισμικότητας στην τάξη δείχνει έλλειψη διαπολιτισμικής συνείδησης από τη μεριά των εκπαιδευτών. Προφανώς και ο πολιτισμός της χώρας υποδοχής έχει σημαντική θέση σε ένα μάθημα διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι πολιτισμικές καταβολές των εκπαιδευομένων θα πρέπει να αγνοούνται.

Συζήτηση

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτών δε φάνηκε να έχουν ανεπτυγμένη διαπολιτισμική συνείδηση και, όπως έχουν αναδείξει και προηγούμενες έρευνες (Leeman & Van Koeven, 2018· Μάγος & Σιμόπουλος, 2010), υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ των απόψεων και της διδακτικής πρακτικής τους. Η επαφή τους με μεταναστευτικούς/προσφυγικούς πληθυσμούς είχε ως αποτέλεσμα την ευαισθητοποίησή τους αναφορικά με το μεταναστευτικό/προσφυγικό και την αλλαγή της ταυτότητάς τους αναφορικά με τις σχέσεις τους με άτομα από άλλες χώρες. Παρ' όλα αυτά, αυτό δεν είχε ως συνέπεια να γίνουν διαπολιτισμικά ικανοί εκπαιδευτές. Δεν φάνηκε να συνειδητοποιούν ότι θα ήταν πολύ χρήσιμο να μετασχηματίσουν τη διδασκαλία τους και την επιλογή των μεθοδολογικών τους προσεγγίσεων μέσα από το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας, ενώ ακολουθούσαν δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις χωρίς να επιδιώκουν να αξιοποιήσουν το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών τους, καθώς και την πολυπολιτισμικότητα που υπήρχε στις τάξεις τους. Συνεπώς, δεν φάνηκε να έχουν συναίσθηση πως η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή μπορεί και οφείλει να επηρεάζει τον οργάνωση και διεξαγωγή του μαθήματος.

Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας θα ήταν περισσότερο αποτελεσματική αν λαμβάνονταν υπόψη η ταυτότητα των εκπαιδευομένων, το γλωσσικό τους κεφάλαιο και οι εμπειρίες τους στη χώρα προέλευσης αλλά και υποδοχής και αξιοποιούνταν διδακτικά. Επίσης, οι μέθοδοι και οι τεχνικές που ακολουθούνται θα ήταν χρήσιμο να συνάδουν με τις παραδοχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και κατά συνέπεια να σέβονται την κουλτούρα των εκπαιδευομένων και να προσαρμόζουν τις μεθοδολογικές τους επιλογές σε αυτές. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης οι εκπαιδευόμενοι θα αισθάνονταν πιο άνετα σε ένα και κατά συνέπεια θα ενισχύονταν οι θετικές στάσεις και τα κίνητρα εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτές θα ήταν χρήσιμο να αναθεωρήσουν τις προσεγγίσεις τους αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής κουλτούρας, κάτι που φαίνεται ότι ενδιαφέρει ιδιαίτερα τους εκπαιδευόμενους και επιθυμούν να είναι μέρος του μαθήματος. Η ενσωμάτωση στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού στο μάθημα της δεύτερης γλώσσας θα ήταν ωφέλιμο να γίνεται μέσα από το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας, της ισοτιμίας των πολιτισμών, της πολιτισμικής σχετικότητας και σε πλαίσια ανταλλαγής απόψεων και όχι προσπάθειας ανάδειξης του πολιτισμού της χώρας υποδοχής ως ανώτερου σε σχέση με τον πολιτισμό των χωρών καταγωγής των εκπαιδευομένων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Androulakis, G., Mastorodimou, E. & van Boeschoten, R. (2016). Using qualitative methods for the analysis of adult immigrants' l2 needs: findings from a research project in Greece focusing on school-parents' communication. *Irish Journal for Culture, Arts, Literature and Language*, 1 (1), 1-19.
- Bešter, R. & Medvešek, M. (2016) Intercultural Competence in Teachers: The Case of Teaching Roma Students. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 2, 26-45.
- Borghetti, C. (2017). Is There Really a Need for Assessing Intercultural Competence? Some Ethical Issues. *Journal of Intercultural Communication*, 44 (1). Retrieved from <http://mail.immi.se/intercultural/nr44/borghetti.html> (Accessed at 1/10/20).
- Colardyn, D. & Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: Policy and Practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39 (1), 69-89.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: how non-formal education can help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Coombs, P. H., Prosser, C. & Ahmed, M. (1973). *New paths to learning for rural children and youth*. New York: International Council for Educational Development.
- Holliday, A., Hyde, M. & Kullman, J. (2010). *Intercultural communication*. New York: Routledge.
- Kim, Y. Y. (1988). *Communication and cross-cultural adaptation: an integrative theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming intercultural. An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Kim, Y. Y. (2017). Identity and Intercultural Communication. In Young Kim (Ed.), *The international encyclopedia of intercultural communication*. Hoboken: Wiley.
- Kim, Y. Y. & Gudykunst, W. B. (1988). *Communication and cross-cultural adaptation: an integrative theory*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- Kim, Y. S. & Kim, Y. Y. (2016). Ethnic proximity and cross-cultural adaptation: a study of Asian and European students in the United States. *Intercultural Communication Studies*, XXV (3), 61-80.
- Koyama, J. (2013). Resettling notions of social mobility: locating refugees as “educable” and “employable”. *British Journal of Sociology of Education*, 34, 947-965.
- Krupar, A., Horvatek, R. & Byun, S. (2017). Does nonformal education matter? nonformal education, immigration, and skills in Canada. *Adult Education Quarterly*, 67 (3), 186-208.
- Lou, N. M. & Noels, K. A. (2017). Sensitivity to language-based rejection in intercultural communication: the role of language mindsets and implications for migrants' cross-cultural adaptation. *Applied Linguistics*, 1-29.
- Magos, K. & Simopoulos, G. (2009). “Do you know Naomi?": researching the intercultural competence of teachers who teach Greek as a second language in immigrant classes. *Intercultural Education*, 20 (3), 255-265.
- Morrice, L. (2016). Why non-formal language learning can be more effective for migrants. Retrieved from <https://ec.europa.eu/epale/it/node/21165> (Accessed 29/6/2017).
- Muñoz-Comet, J. & Miyar-Busto, M. (2018). Limitations on the human capital transferability of adult immigrants in Spain: incentive or barrier or a new investment in education? *European Journal of Education*, 53 (4), 586-599.
- Norqvist, L. & Leffler, E. (2017). Learning in non-formal education: is it “youthful” for youth in action? *International Review of Education*, 63 (2), 235-256.

- Non formal pathways in language teaching (2017). N.G.O. Civis Plus. Retrieved from <https://nonformalmethods.files.wordpress.com/2017/10/booklet-final.pdf> (Accessed at 8/2/19).
- Oranje, J. & Smith, L. F. (2017). Language teacher cognitions and intercultural language teaching: The New Zealand Perspective. *Language Teaching Research*, 22 (3), 310-329.
- Panagiotopoulou, A., Rosen, L. & García, O. (2016). Language teachers' ideologies in a complementary Greek school in Montreal: heteroglossia and teaching. In P.P. Trifonas, T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education* (pp.40-50). New York: Springer International Publishing.
- Pantazi, E. (2008). Voices from the Greek community schools: bilingual pedagogy and teachers' theories. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 2 (2), 189-205.
- Radcliffe, D. J. & Colletta, N. J. (1989). Nonformal education. In C. J. Titmus (Ed.), *Lifelong education for adults: an international handbook* (pp. 60-64). Oxford: Pergamon.
- Stadler-Norman, S. (2011). Intercultural competence and its complementary role in language education. In C. Pérez-Llantada & M. Watson (eds), *Specialized languages in the global village: a multi-perspective approach* (pp. 261-286). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Wiktorin, K. (2017). Inclusion of refugees through non-formal education. Nordic Best Practice. Copenhagen: Nordic Council of Ministers. Retrieved from <https://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1155216/FULLTEXT01.pdf> (Accessed at 16/8/18).

Ελληνόγλωσσον

- Παπαδοπούλου, Δ. (2006). Μορφές κοινωνικής ένταξης και κοινωνικής ενσωμάτωσης των μεταναστών. το παράδειγμα της Περιφέρειας Αττικής. Στο Βεντούρα, Λ. (Εκδ.) *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία* (σελ. 291-351). Αθήνα: Gutenberg.
- Σιμόπουλος, Γ. (2014). Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων: μια έρευνα στο πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. (Μη εκδοθείσα διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελλάδα.
- Τσιώλης, Γ. (2018) Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. θεωρητικές – μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σελ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας.

Abstract

Becoming familiar with the language and culture of the host country is a basic prerequisite for the integration of immigrants/refugees into their new environment and it often takes place in non-formal educational contexts. The present study tries to examine the instructors' attitudes towards the importance of the acquisition of intercultural competence by their students and the intercultural approaches the instructors themselves use during their classes. It also examines the attitudes of the students regarding their wish for elements of their culture to be integrated into the lessons. The findings show the desire of the immigrants/refugees to get to know their host country's culture more and to have an intercultural dimension integrated in the lesson. At the same time, it was shown that the instructors, despite their positive attitudes towards intercultural competence, do not adopt intercultural practices in their teaching.

Keywords: Intercultural education, intercultural competence, Greek as a second language, immigrants, refugees

Βελτίωση των διαμαθητικών σχέσεων μεταξύ Ρομά και μη Ρομά παιδιών μέσω σχημάτων υποστήριξης ομοτίμων: Μια έρευνα δράσης στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Άννα Μπαφίτη

Εκπαιδευτικός Κοινωνικών Επιστημών-Δασκάλα, Υποψήφια Διδάκτωρ
anbafiti@gmail.com

Βασιλική Παπαδοπούλου

Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
vpapa@uowm.gr

Περίληψη

Η εργασία αφορά στην εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος υποστήριξης ομοτίμων σε Δημοτικό Σχολείο της Φλώρινας όπου φοιτούν τα παιδιά Ρομά της πόλης, με τελικό σκοπό την άσκηση θετικής επίδρασης στις σχέσεις μεταξύ Ρομά και μη Ρομά μαθητών/τριών. Η μέθοδος που υιοθετήθηκε είναι αυτή της έρευνας δράσης, σε δύο βασικά στάδια: Στο πρώτο, το «διαγνωστικό», αναλύθηκαν τα προβλήματα που συνδέονται με τις διομαδικές σχέσεις. Η διερεύνηση έδειξε την ύπαρξη ασθενικών και περιορισμένα αρνητικών σχέσεων μεταξύ Ρομά και μη Ρομά παιδιών. Στο δεύτερο, το «θεραπευτικό» στάδιο, εισήχθη το παρεμβατικό πρόγραμμα, το οποίο οδήγησε στη λειτουργία ομάδων διαμεσολάβησης και φιλίας. Η αξιολόγηση της παρέμβασης έως σήμερα αναδεικνύει την ανάπτυξη θετικών στάσεων έναντι της διαφορετικότητας. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ Ρομά και μη παιδιών εξακολουθούν να είναι συγκριτικά περιορισμένες, ωστόσο έχει παρατηρηθεί αξιοσημείωτη πρόοδος.

Λέξεις-Κλειδιά: Ρομά, Έρευνα δράσης, Υποστήριξη Ομοτίμων, Διαμεσολάβηση.

Εισαγωγή

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος υποστήριξης ομοτίμων (διαμεσολάβησης και φιλίας) σε Δημοτικό Σχολείο της Φλώρινας όπου φοιτούν παιδιά Ρομά της πόλης, με τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης και με σκοπό τη βελτίωση των διαμαθητικών σχέσεων μεταξύ γηγενών και παιδιών Ρομά. Η έρευνα υλοποιείται στο πλαίσιο εν εξελίξει διδακτορικής διατριβής. Στην εργασία πρόκειται να παρουσιαστεί η έρευνα δράσης και, αδρά, τα πρώτα αποτελέσματα από τη μέχρι τώρα αξιολόγησή της.

Αφετηρία για την έρευνα αποτέλεσε η ενασχόληση της μίας εκ των συγγραφέων με το φαινόμενο της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, στο πλαίσιο του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Φλώρινας. Κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης αυτής, συχνά αναδεικνύονταν οι πεπερασμένες δυνατότητες των ενηλίκων φροντιστών, εκπαιδευτικών και γονέων, να εντοπίσουν και να παρέμβουν αποτελεσματικά σε περιπτώσεις κοινωνικής απομόνωσης,

συγκρούσεων ή θυματοποίησης μαθητών/τριών. Αντίθετα, στην πορεία, στις περιπτώσεις κατά τις οποίες χρησιμοποιήθηκε ως μοχλός η καθοδηγούμενη παρέμβαση των συνομηλίκων για τη διαχείριση παρόμοιων περιστατικών, η έκβαση υπήρξε σε σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό θετική.

Η εμπειρία που περιγράφηκε, κατέστησε βασική προτεραιότητα την περαιτέρω επιστημονική διερεύνηση του πεδίου της υποστήριξης ομοτίμων. Επιπροσθέτως, η ανάπτυξη παρεμβάσεων με την προσέγγιση της υποστήριξης ομοτίμων σε διαπολιτισμικό πλαίσιο και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους, συνιστούσε ιδιαίτερη πρόκληση, δεδομένων των επιστημονικών ιδιοτήτων και των ερευνητικών ενδιαφερόντων των δύο συγγραφέων.

Η διερεύνηση αυτή καλύπτει ένα κενό στην ελληνική βιβλιογραφία, δεδομένου ότι, παρά την από δεκαετιών λειτουργία σχημάτων υποστήριξης σε χώρες του εξωτερικού, το ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη προσέγγιση στη χώρα μας είναι πρόσφατο και η εφαρμογή ανάλογων προγραμμάτων ξεκίνησαν μόλις κατά τη δεκαετία του 2000. Η σχετική βιβλιογραφία και αρθρογραφία είναι περιορισμένη και, ταυτόχρονα, εστιάζει κατά κύριο λόγο στα προγράμματα διαμεσολάβησης, με τα λοιπά σχήματα υποστήριξης ομοτίμων να υποεκπροσωπούνται). Ένα εξαιρετικά περιορισμένο ποσοστό επικεντρώνεται στη μελέτη της λειτουργίας και της επίδρασης των εγχώριων προγραμμάτων στη σχολική ζωή, αντιμετωπίζοντας σφαιρικά την υποστήριξη ομοτίμων. (Θάνος & Τσατσάκης, 2018· Μαλικιώσση-Λοΐζου, 2014). Ιδιαίτερος όμως, απουσιάζει από τη σχετική διερεύνηση στη χώρα μας η μελέτη ανάλογων παρεμβάσεων στοχευμένων για πληθυσμούς μαθητών Ρομά.

Θεωρητικό πλαίσιο

Διαπολιτισμική εκπαίδευση και μαθητές/τριες Ρομά

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης περιλαμβάνει «όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας, δηλαδή την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη» (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 74). Εντάσσεται στις προσπάθειες της Παιδαγωγικής για προσφορά ίσων ευκαιριών στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, ανεξαρτήτως της πολιτισμικής ομάδας στην οποία ανήκουν τα μέλη του, ώστε να διαμορφωθούν οι προϋποθέσεις για αρμονική συνύπαρξη στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Βαρβέρης, 2011).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο στους «διαφορετικούς» μαθητές. Απευθύνεται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, με σκοπό την προώθηση της διαπολιτισμικής κατανόησης (Γκόβαρης, 2000· Βαρβέρης, 2011).

Κατά τον Helmut Hessinger, οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τέσσερις (Κεσίδου, 2008, σσ. 27-28, στο Παπαδοπούλου & Γεωργίτη, 2015):

1. «Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση»: Αναφέρεται στην κατανόηση των άλλων, στην αντιμετώπιση των ζητημάτων τους μέσα από τη δική τους ματιά και, εν τέλει, στην ανάπτυξη συμπάθειας για αυτούς.
2. «Εκπαίδευση για αλληλεγγύη»: Ανάπτυξη συλλογικής συνείδησης, η οποία θα υπερβαίνει τα τεχνητά όρια κοινωνικών και πολιτικών κατηγοριών και θα επιδιώκει την κατάργηση κοινωνικών ανισοτήτων και αδικιών, όπου αυτές κι αν υφίστανται.

3. «Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό»: Σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα με υπέρβαση της πολιτισμικής μας περιχαράκωσης με «ανοικτότητα» και διάθεση προσέγγισης για τους άλλους πολιτισμούς
4. «Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης»: Συνειδητοποίηση και κατόπιν εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, που θέτουν εμπόδια στη συνάντηση και τη αλληλεπίδραση με τον εθνικά «Άλλο».

Όσον αφορά ειδικότερα στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στην Ελλάδα, παρά τα αξιόλογα προγράμματα που εφαρμόστηκαν, το ποσοστό αναλφαβητισμού, οργανικού και λειτουργικού, παραμένει υψηλό, γεγονός που αποδίδεται στη διατήρηση των παραμέτρων που τους θέτουν στο περιθώριο της κοινωνίας και, κατ' επέκτασιν, του εκπαιδευτικού συστήματος. Η φοίτησή τους στο σχολείο είναι άτακτη και συχνά διακόπτεται. Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που τα περιβάλλουν παραμένουν ενεργά, ενώ οι συνθήκες διαβίωσής τους δεν ευνοούν την ισότιμη ένταξή τους στο σχολείο (Λευθεριώτου κ.ά., 2011).

Οι Ρομά της Φλώρινας έφτασαν στην περιοχή τον 19^ο αιώνα, από την Κορυτσά και το Μοναστήρι. Βασικά χαρακτηριστικά τους είναι η εδραία εγκατάσταση με περιστασιακές μετακινήσεις σε κοντινές περιοχές, η χρήση ιδιαίτερης διαλέκτου, η ενδογαμία, η αυστηρή κοινωνική δομή και η ανάπτυξη οικονομικών σχέσεων με τη μη τσιγγάνικη κοινότητα. Κατοικούν σε ιδιαίτερο οικισμό, κατασκευασμένο από το 1971 με πρωτοβουλία της Μητρόπολης Φλώρινας. Η ετερότητα της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας δομείται στις διαφορετικές πολιτισμικές συνθήκες, όπως η ενδυμασία, τα γαμήλια έθιμα, η μικρή ηλικία τέλεσης του γάμου, η πολυτεκνία. Επίσης, στο γεγονός της οικιστικής απομόνωσής τους (Αυγητίδου, 2003· Βαμβακίδου κ.ά. 2013· Γκουτζαμάνης, 2005).

Ως προς τις σχέσεις με τους άλλους πολίτες, τους «Γκατζέ», παρότι δεν τεκμαίρεται η ύπαρξη ακραίων ρατσιστικών φαινομένων, έχουν καταγραφεί αρνητικά στερεότυπα και πράξεις που υποδηλώνουν περιθωριοποίηση των Ρομά (Αυγητίδου, 2003· Γκουτζαμάνης, 2005). Η φοίτηση των παιδιών Ρομά στο σχολείο είναι διαλείπουσα, λόγω των εποχικών αγροτικών εργασιών. Η σχολική επίδοση είναι συνήθως χαμηλή, γεγονός που αποδίδεται κυρίως στην αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, στις χαμηλές προσδοκίες των γονέων, στις μη ευνοϊκές συνθήκες διαβίωσής τους και στην ελλιπή φοίτηση.

Το προβληματικό στοιχείο που περισσότερο αναδεικνύεται μέχρι πρόσφατα από ορισμένες μελέτες (Αυγητίδου, 2003· Γκουτζαμάνης, 2005· Παπαδοπούλου & Κοτρόςσιος, 2013), είναι η ύπαρξη μέτριας έντασης κοινωνικών διακρίσεων και ρατσιστικών συμπεριφορών σε βάρος των μαθητών Ρομά από τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό, όπως αποκαλύπτεται από τις αλληλεπιδράσεις τους. Ως παραδείγματα διάκρισης, αναφέρονται, η συχνή χρήση των όρων «γύφτοι», «νεοφώτιστοι» ή «τσιγγάνοι» από τον μη τσιγγάνικο μαθητικό πληθυσμό. Έχει επίσης καταγραφεί η απροθυμία ορισμένων παιδιών Ρομά για συναναστροφή, με τον φόβο ότι θα γίνονταν αντικείμενο χλευασμού. Παρά τον περιορισμό των ομαδοποιήσεων, μάλλον συνηθίζουν να συνάπτουν φιλικές σχέσεις στο σχολείο μόνο με παιδιά από τον συνοικισμό. Τα κορίτσια εξάλλου, αποδίδουν επιπροσθέτως την απόρριψη που δέχονται, στη διαφορετική ενδυμασία τους (Γκουτζαμάνης, 2005).

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, καταδεικνύεται η αναγκαιότητα, τόσο της επισταμένης διερεύνησης των σημερινών διομαδικών σχέσεων μεταξύ μαθητών Ρομά και μη, όσο και της ανάπτυξης παρεμβάσεων στο σχολείο που θα προαγάγουν τις σχέσεις αυτές, ενισχύοντας

τη διαπολιτισμική κατανόηση και την αλληλεγγύη μέσα από την καλλιέργεια των ενσυναίσθητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του συνόλου των παιδιών.

Η προσέγγιση της υποστήριξης ομοτίμων, αναλυτική περιγραφή της οποίας ακολουθεί, κρίνουμε ότι ενδείκνυται ιδιαίτερα για τον συγκεκριμένο σκοπό, δεδομένου ότι επιδιώκει την πραγμάτωση του δυναμικού των παιδιών στην κατεύθυνση της διαμαθητικής αλληλεγγύης, με εργαλεία όπως η αυτογνωσία, η ενσυναίσθηση, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η εκπαίδευση στη διαχείριση των συγκρούσεων και η άσκηση δεξιοτήτων συμβουλευτικής.

Η υποστήριξη ομοτίμων

Η έννοια της υποστήριξης ομοτίμων αναφέρεται στην παροχή γνώσης, εμπειρίας, συναισθηματικής, κοινωνικής ή/και πρακτικής υποστήριξης σε άτομα, από εκπαιδευμένους συνήθως υποστηρικτές (Mead, Hilton & Curtis, 2001), οι οποίοι ανήκουν στην ίδια κατηγορία με τους υποστηριζόμενους. Οι ομότιμοι έχουν παρόμοιες αξίες, κώδικες επικοινωνίας και εμπειρίες, επομένως μπορούν να κατανοήσουν και να υποστηρίξουν ο ένας τον άλλον, χωρίς επικριτική διάθεση και με ενσυναίσθηση (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2014).

Στο σχολικό πλαίσιο καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί ή σχολικοί σύμβουλοι αναλαμβάνουν τα τελευταία χρόνια διεθνώς τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την εποπτεία σχημάτων υποστήριξης ομοτίμων. Οι οργανωμένες ομάδες αυτής της μορφής είναι συχνά περισσότερο αποτελεσματικές από ό,τι οι παρεμβάσεις των ενηλίκων, λόγω της σημαντικής επιρροής που ασκούν οι συνομήλικοι και της αυξημένης δυνατότητάς τους να εντοπίζουν περιστατικά στον σχολικό χώρο ή έξω από αυτόν. Γενικά, τα σχήματα υποστήριξης ομοτίμων στο σχολείο αποφέρουν σημαντικά οφέλη, τόσο για τους υποστηρικτές, όσο και για τους υποστηριζόμενους. Ενδεικτικά:

- ενισχύουν τις προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητές τους, μέσα από τα δίκτυα και τις φιλικές σχέσεις που δημιουργούνται· τα παιδιά μαθαίνουν να ακούν ενεργητικά, να προσφέρουν και να δέχονται βοήθεια, να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να παίρνουν αποφάσεις (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2014· Σταλίκας κ.ά., 2014) και να επιλύουν προβλήματα (Thompson & Smith, 2011).
- ενδυναμώνουν τα εμπλεκόμενα πρόσωπα, βοηθώντας στην εξεύρεση τρόπων υπέρβασης των προσωπικών δυσκολιών (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2014· Naylor & Cowie, 1999, στο Λοΐζου & Στιβακτάκη, 2014)
- προλαμβάνουν την κλιμάκωση συγκρούσεων, συναισθηματικών διαταραχών, εκφοβιστικών, ρατσιστικών και εν γένει αποκλινουσών συμπεριφορών (Naylor & Cowie, 1999, στο Λοΐζου & Στιβακτάκη, 2014· Μαλικιώση-Λοΐζου, 2014· Σταλίκας κ.ά., 2014).
- θέτουν τις βάσεις για τη δημιουργία ισχυρών δεσμών φιλίας μεταξύ των παιδιών (Brandon, 1995, στο Λοΐζου & Στιβακτάκη, 2014).
- συμβάλλουν στην αντιμετώπιση υπαρκτών προβλημάτων και, εν τέλει,
- συνεισφέρουν στη γενική σωματική και συναισθηματική ευεξία των παιδιών (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2014).

Τα οφέλη που προαναφέρθηκαν δεν μπορούν να θεωρηθούν δεδομένα, χωρίς προϋποθέσεις: Αυτό που συχνά αναδεικνύει η έρευνα, είναι η αναγκαιότητα λειτουργίας των

προγραμμάτων υποστήριξης ομοτίμων σε ένα ευρύτερα θετικό σχολικό κλίμα, όπου κάθε παιδί αισθάνεται αποδεκτό και όπου επικρατούν οι αρχές της επανορθωτικής προσέγγισης, της ομαδικότητας, της εμπιστοσύνης και του μοιράσματος (Ζαφειροπούλου, Ρούση-Βέργου & Αγγελοσοπούλου, 2014). Εξάλλου, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που συντονίζουν τις ομάδες υποστήριξης συνιστά αναγκαίο προαπαιτούμενο για τη θετική έκβαση των παρεμβάσεων (Thompson & Smith, 2011).

Μια ταξινόμηση των ομάδων υποστήριξης ομοτίμων, βασισμένη σε μελέτη των Thompson και Smith (2011), είναι η ακόλουθη:

Από τις μορφές που μπορεί να λάβει η υποστήριξη ομοτίμων, στην έρευνα αξιοποιήθηκαν η διαμεσολάβηση και τα συστήματα φιλίας (ή ομότιμοι ακροατές).

Η σχολική διαμεσολάβηση (peer mediation): Η συγκεκριμένη μέθοδος εστιάζει στην πρόληψη και την επίλυση των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών. Οι σύμβουλοι-διαμεσολαβητές παρέχουν τη βοήθειά τους μέσω μιας δομημένης διαδικασίας, ώστε οι συμμαθητές τους που εμπλέκονται σε συγκρούσεις, να επικοινωνήσουν μεταξύ τους με ουσιαστικό τρόπο, να ακούσουν με προσοχή ο ένας τον άλλον και, τελικά, να διαχειριστούν τις διαφορές τους με τρόπο ώστε να αισθάνονται και οι δυο πλευρές κερδισμένες (win-win technique) (Ζαφειροπούλου, Ρούση-Βέργου & Αγγελοσοπούλου, 2014· Λοΐζου & Στιβακτάκη, 2014).

Πυρήνας της διαδικασίας διαμεσολάβησης είναι η ιδιαίτερη συνάντηση, στην οποία συμμετέχουν συνήθως δύο εκπαιδευμένοι διαμεσολαβητές και δύο μαθητές που βρίσκονται σε σύγκρουση. Δεν αποκλείεται η παρουσία ενός παρατηρητή, όπως άλλου διαμεσολαβητή που κρατά σημειώσεις για την εποπτεία που θα ακολουθήσει ή του/της συντονιστή/στριας εκπαιδευτικού. Κατά τη διάρκεια της συνάντησης, οι διαμεσολαβητές ακολουθούν συγκεκριμένα βήματα, ώστε οι αντιτιθέμενοι να προσδιορίσουν το πρόβλημα, να διατυπώσουν πιθανές λύσεις και να επιλέξουν μία κοινά αποδεκτή (Thompson & Smith, 2011). Μετά την επίτευξη συμφωνίας των δύο μερών επί της λύσης, ορίζεται επαναληπτική συνάντηση, για να εξεταστεί ο βαθμός στον οποίο η κοινά αποδεκτή λύση που προκρίθηκε, εφαρμόστηκε ή ήταν λειτουργική (Λοΐζου & Στιβακτάκη, 2014).

Βασικές αρχές της διαμεσολάβησης είναι η ουδετερότητα και η μη απόδοση ευθύνης (no blame method) (Λοΐζου & Στιβακτάκη, 2014): Οι αντιτιθέμενες πλευρές χρειάζεται να αισθανθούν ασφάλεια και τη βεβαιότητα ότι η λύση που θα επιλεγεί θα είναι δίκαιη για όλους (Thompson & Smith, 2011).

Τα συστήματα φιλίας (befrienders-buddies ή buddy schemes): Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι ομότιμοι φίλοι είναι συνομήλικοι ή μεγαλύτερων τάξεων μαθητές, οι οποίοι επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς και εκπαιδεύονται σε βασικές επικοινωνιακές-συμβουλευτικές δεξιότητες κατά την προσωποκεντρική προσέγγιση, ώστε να κρατούν συντροφιά σε παιδιά που διαπιστώνουν ότι είναι απομονωμένα κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων (Ζαφειροπούλου, Ρούση-Βέργου & Αγγελοσοπούλου, 2014· Λοΐζου & Στιβακτάκη, 2014) ή να παρεμβαίνουν σε περιστατικά εκφοβισμού (Thompson & Smith, 2011). Μπορούν εξάλλου, για προληπτικούς λόγους, να οργανώνουν παιχνίδια στο προαύλιο. Σε ορισμένα σχολεία, τα συστήματα φιλίας συνδυάζονται με πρόγραμμα διαμεσολάβησης, ώστε οι ομότιμοι φίλοι να προτρέπουν μαθητές που συγκρούονται να επιλύσουν τις διαφορές τους με τη βοήθεια των διαμεσολαβητών (Thompson & Smith, 2011).

Μέθοδος

Όπως αναφέρθηκε, η μέθοδος που υιοθετήθηκε, είναι αυτή της έρευνας δράσης. Η έρευνα δράσης συγκαταλέγεται στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας, έχει αναστοχαστικό χαρακτήρα (Isaiah & Πουρκός, 2015) και μπορεί να οριστεί ως «μία παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μία εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης» (Cohen & Manion, 2008, σ. 258). Η μέθοδος κρίνεται ως ιδιαίτερα πρόσφορη σε περιπτώσεις όπως η συγκεκριμένη, όπου επιδιώκεται η ενσωμάτωση μία νέας προσέγγισης σε ένα υπάρχον σύστημα (Cohen & Manion, 1994).

Με βάση τη διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας και τους στόχους της έρευνας, οι βασικές υποθέσεις εργασίας για την έρευνα δράσης, διαμορφώθηκαν ως εξής:

Από τη μία πλευρά, ως προς το διαγνωστικό στάδιο, αναμενόταν ότι στις σχέσεις των μαθητών/τριών Ρομά με τα άλλα παιδιά του Σχολείου, θα ανιχνεύονταν κάποια στοιχεία αμοιβαίας προκατάληψης, ομαδοποιήσεις, κοινωνική απομόνωση (Αυγητίδου, 2003· Γκουτζαμάνης, 2005· Παπαδοπούλου & Κωτοτσίου, 2013).

Από την άλλη, ως προς το «θεραπευτικό» στάδιο, το παρεμβατικό πρόγραμμα υποστήριξης ομοτίμων που θα εφαρμοζόταν, θα συνέβαλλε στην αύξηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών, θα ενίσχυε τις σχέσεις αποδοχής και συνεργασίας και θα περιόριζε τις αμοιβαίες προκαταλήψεις (Naylor & Cowie, 1999, στο Λοΐζου & Στιβακτάκη, 2014· Σταλίκας κ.ά., 2014).

Η έρευνα δράσης υλοποιήθηκε κατά τα έτη 2017-18 και 2018-19 σε τρία Τμήματα από την Γ', Δ' και Ε' Τάξη (κατά το 1^ο έτος) με 61 συνολικά παιδιά, σε καθένα από τα οποία φοιτούσαν 2 έως 3 μαθητές/τριες Ρομά (7 συνολικά). Η επιλογή των Τμημάτων βασίστηκε στα αποτελέσματα κοινωνιομετρικών τεστ τα οποία χορηγήθηκαν σε όλα τα Τμήματα των τριών αυτών Τάξεων, ώστε να αποτυπωθούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των σχέσεων μεταξύ Ρομά και μη Ρομά μαθητών/τριών.

Η έρευνα περιελάμβανε δύο βασικά στάδια (Blum, στο Cohen & Manion, 2008):

Στο πρώτο, το **διαγνωστικό**, καταγράφηκαν και αναλύθηκαν τα προβλήματα που συνδέονται με τη φοίτηση των παιδιών Ρομά στο Σχολείο, με έμφαση στις διαμαρτυρίες που διαμορφώνονται μεταξύ αυτών και των γηγενών μαθητών. Αποδόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη διερεύνηση της ύπαρξης φαινομένων όπως η έλλειψη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, η απομόνωση, οι συγκρούσεις και ο εκφοβισμός. Στη συγκεκριμένη φάση, και με βάση τις διαπιστώσεις από τη διερεύνηση, διαμορφώθηκε το σχέδιο δράσης.

Στο δεύτερο, το **«θεραπευτικό»** στάδιο, εισήχθη στο σχολικό σύστημα το παρεμβατικό πρόγραμμα, το οποίο, περιελάμβανε εκπαίδευση του συνόλου των μαθητών/τριών με σκοπό τη λειτουργία ομάδων διαμεσολάβησης για την επίλυση συγκρούσεων και φιλίας, τα μέλη των οποίων θα παρείχαν συμβουλευτική καθοδήγηση, καθώς και κοινωνική/πρακτική υποστήριξη στο σύνολο των παιδιών του σχολείου που την έχουν ανάγκη.

Η εκπαίδευση των μαθητών/τριών πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου, με βιωματικές-ομαδοσυνεργατικές μεθόδους μάθησης, για τις οποίες η έρευνα έχει δείξει ότι επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στη συνοχή της τάξης (Παπαδοπούλου & Γεωργίτη, 2015). Περιελάμβανε 15 ωριαίες συναντήσεις επικεντρωμένες στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας, της ενσυναίσθησης, του διαπολιτισμικού σεβασμού, της επικοινωνίας, της επίλυσης συγκρούσεων και των τεχνικών υποστήριξης συνομηλίκων (διαμεσολάβηση, σύστημα φιλίας). Το πρόγραμμα των δραστηριοτήτων διαμορφώθηκε με βάση τις αρχές

της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως περιγράφονται στη σχετική ενότητα (Παπαδοπούλου & Γεωργίτη, 2015), και με την αξιοποίηση σχετικών εγχειριδίων από τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία. Ιδιαίτερα αξιοποιήθηκε το εγχειρίδιο που παρήγαγε η μία εκ των συγγραφέων (Μπαφίτη, 2017) και το οποίο χρησιμοποιείται ήδη για τη λειτουργία ομάδων διαμεσολάβησης και φιλίας σε σχολικές μονάδες της Φλώρινας, στο πλαίσιο του προγράμματος «Μαζί σου», που εγκρίθηκε από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων με το Φ21/202254/Δ2/28-11-2016 έγγραφό του.

Οι ομάδες που δημιουργήθηκαν (μία ανά Τμήμα) είχαν στις τάξεις τους μέλη και των δύο κατηγοριών, παιδιών Ρομά και μη. Καθ' όλη τη διάρκεια του σταδίου αυτού διενεργούνταν εποπτεία και καθοδήγηση των παιδιών της ομάδας. Επίσης διαμορφωτική αξιολόγηση, ώστε να παρέχεται ανατροφοδότηση που θα επέτρεπε την πραγματοποίηση βελτιωτικών αναπροσαρμογών και επαναπροσδιορισμών. Η εκπαίδευση και η εποπτεία της ομάδας πραγματοποιήθηκε από την Ά. Μπαφίτη, σε συνεργατική σχέση με τους δασκάλους και τις δασκάλες των τάξεων (Cohen & Manion, 2008).

Σε όλα τα στάδια της έρευνας δράσης, η διερεύνηση της κοινωνικής δομής της τάξης επιχειρήθηκε με τη χρήση της κοινωνιομετρικής μεθόδου και συνεντεύξεων. Για την αξιολόγηση του παρεμβατικού προγράμματος, χορηγήθηκαν επιπλέον ερωτηματολόγια σε μαθητές και πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, αντίστοιχα. Συγκεκριμένα:

Για την αποτύπωση της δυναμικής των διαμαθητικών σχέσεων αξιοποιήθηκε το **κοινωνιομετρικό τεστ**, το οποίο χορηγήθηκε σε τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές στους μαθητές και τις μαθήτριες όλων των τμημάτων. Το κοινωνιομετρικό τεστ είναι ερωτηματολόγιο απλής μορφής, που παρέχει τη δυνατότητα να εντοπιστούν σχέσεις συμπάθειας ή αντιπάθειας, προτιμήσεις για άτομα, ως προς την επικοινωνία ή τη συνεργασία (Καψάλης, 2003). Οι προτιμήσεις των συμμετεχόντων προστίθενται κατόπιν για να διαμορφωθεί ο κοινωνιομετρικός πίνακας και το σχετικό κοινωνιόγραμμα, που αναπαριστά γραφικά τις σχέσεις μέσα στην ομάδα. Η μέθοδος κρίνεται ως κατάλληλη για τη συλλογή αξιόπιστων στοιχείων σχετικά με την κοινωνική θέση και τις σχέσεις των μαθητών (Καψάλης, 2003· Μπίκος & Χαρβάτης, 2011). Κατ' επέκτασιν, χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα πρόσφορη για τη μελέτη ομάδων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Μπίκος & Χαρβάτης, 2011).

Επιπροσθέτως, χορηγήθηκε στους μαθητές και τις μαθήτριες το γραπτό ερωτηματολόγιο «My Class Inventory» (MCI) των B. J. Fraser, G. J. Anderson & H. J. Walberg, προσαρμοσμένο στα ελληνικά δεδομένα από τον Ματσαγγούρα (1987) με τίτλο «**Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου**» (TET). Το TET απευθύνεται σε παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (8-12 χρόνων). «Το MCI αξιολογεί πέντε στοιχεία του ψυχολογικού κλίματος, που διαπιστώθηκε ότι αποτελούν καλούς δείκτες του όλου ψυχολογικού κλίματος της τάξης και συσχετίζονται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της τάξης στον ακαδημαϊκό και συναισθηματικό τομέα (Ματσαγγούρας, 2000:190-191)» (Καρακίτσιος, 2010).

Τέλος, πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες **συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευτικούς** των Τμημάτων της Δ΄ Τάξης.

Συνοπτικά, οι ερευνητικές τεχνικές που προβλέπεται να χρησιμοποιηθούν σε κάθε φάση, είναι οι ακόλουθες:

- **Διαγνωστικό στάδιο:** Κοινωνιομετρικό τεστ και ερωτηματολόγιο για το κλίμα της τάξης σε μαθητές/τριες, συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς.

- **Θεραπευτικό στάδιο/διαμορφωτική αξιολόγηση:** Κοινωνιομετρικό τεστ σε μαθητές/τριες, συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς.
- **Τελική αξιολόγηση:** Κοινωνιομετρικό τεστ και ερωτηματολόγια (κλίμα της τάξης για όλα τα παιδιά, αποτίμηση προγράμματος από ομότιμους φίλους/ες και διαμεσολαβητές/τριες) σε μαθητές/τριες σε μαθητές/τριες, συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς

Αποτελέσματα

Όπως αναφέρθηκε, η επεξεργασία και ανάλυση των στοιχείων που συλλέχθηκαν βρίσκεται σε εξέλιξη, γι' αυτό και πρόκειται να πραγματοποιηθεί μία αδρή μόνο παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας δράσης.

Κατά το διαγνωστικό στάδιο, στα κοινωνιομετρικά τεστ διαφαίνεται η ύπαρξη ιδιαίτερα ασθενικών σχέσεων μεταξύ Ρομά και μη Ρομά παιδιών, αλλά και ικανός αριθμός απορρίψεων των παιδιών της πρώτης ομάδας. Ενδεικτικά, κανένας συμμαθητής ή συμμαθήτριά τους δεν τα επέλεξε για συντρόφους στο παιχνίδι, με εξαίρεση τους ομόφυλούς τους.

Τα ονόματά τους συναντώνταν συχνά στις απορρίψεις. Οι αιτίες που προβάλλονταν γι' αυτές είναι:

- Διάφορα θέματα άσχημης συμπεριφοράς τους (35 αναφορές), όπως «Χτυπάει», «Κάνει ζαβολιές», «Δεν είναι καλό παιδί», «Βρίζει», «Βάζει τρικλοποδιές», «Ζηλεύει», «Φωνάζει», «Με κοροϊδεύει», «Δεν είναι δίκαια», «Ενοχλεί στο μάθημα», «Μου λέει ότι είναι ο καλύτερος», «Με πειράζει»,
- ο ισχυρισμός ότι «κλέβουν» (6 αναφορές),
- το ότι τα παιδιά Ρομά δεν παίζουν πολύ τα ερωτώμενα (4 αναφορές)
- το ότι η μαμά του ή το ίδιο το παιδί Ρομά κατηγορεί τα άλλα για άσχημη συμπεριφορά σε βάρος του (2 αναφορές) και
- άλλοι, γενικότεροι ή απροσδιόριστοι λόγοι, όπως «Αισθάνομαι άσχημα», «Δεν μου αρέσει η παρέα της», «Δεν είναι φίλη μου», «Δεν παίζω με κορίτσια», «Δεν παίζουμε».
- η επίκληση και μόνο της καταγωγής τους («είναι γιούφτα») ή με υπαινιγμό για αυτήν («δεν έχω καμία σχέση μαζί τους», «Μιλάει γύφτικα» (12 αναφορές)

Τα ίδια τα παιδιά Ρομά, στις αρνητικές επιλογές που έκαναν, επικαλούνταν σε 3 περιπτώσεις την απόρριψη που δέχονταν λόγω αυτής της καταγωγής, ενώ σε άλλες απαντήσεις τους μάλλον την υπαινίσσονται (π.χ. «Με απειλάει»).

Κατά το «θεραπευτικό» στάδιο πραγματοποιήθηκε, όπως αναφέρθηκε, η εκπαίδευση όλων των μαθητών και μαθητριών με βιωματικές-ομαδοσυνεργατικές μεθόδους και στη συνέχεια σχηματίστηκαν οι ομάδες διαμεσολάβησης και φιλίας, μία ανά Τμήμα, αποτελούμενες από το σύνολο των παιδιών, δεδομένου ότι δεν υπήρξε περίπτωση άρνησης συμμετοχής. Τα μέλη των ομάδων ανέλαβαν υποστηρικτικό ρόλο σε 35 περιπτώσεις, οι οποίες αφορούσαν κατά κύριο λόγο σε συγκρούσεις συμμαθητών τους και μικροτραυματισμούς στο σχολικό προαύλιο. Τα παιδιά Ρομά κατά το χρονικό διάστημα της παρέμβασης δεν ενεπλάκησαν σε συγκρούσεις. Αντίθετα ανέφεραν περιστατικά διαχείρισης από τα ίδια προβλημάτων ως μέλη της ομάδας φιλίας.

Ένα ζήτημα που ανέκυπτε συχνά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ήταν η απουσία παιδιών της ομάδας στόχου από το σχολείο. Αυτό είχε δύο βασικές συνέπειες: Από τη μια

πλευρά περιορίζε τις δυνατότητες συμμετοχής των παιδιών Ρομά στις δραστηριότητες του προγράμματος, ενώ από την άλλη συνεπαγόταν εν γένει μειωμένες αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους. Ωστόσο θεωρήθηκε ούτως ή άλλως σημαντική κατά τις ημέρες απουσίας τους η εκπαίδευση των υπόλοιπων παιδιών στην ενσυναίσθηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Εξάλλου, όπως αναφέρεται στη σχετική ενότητα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί αφορά σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες, ανεξαρτήτως της πολιτισμικής τους καταγωγής.

Η έως σήμερα επεξεργασία των πληροφοριών που συλλέχθηκαν μετά την ολοκλήρωση του θεραπευτικού σταδίου δείχνει ότι οι ομαδοποιήσεις δεν έχουν εξλειφθεί πλήρως. Ωστόσο οι μαθητές/τριες των δύο ομάδων φαίνεται να αλληλεπιδρούν περισσότερο κατά το παιχνίδι και να έχουν περιοριστεί οι απορρίψεις άλλων παιδιών από τα παιδιά Ρομά. Μόνο ένα στα κοινωνιομετρικά τεστ απέρριψε τρεις συμμαθητές/τριές του, με την ίδια αιτιολογία: «Δεν με παίζει». Αντίθετα, υπήρξε αξιοσημείωτος αριθμός θετικών επιλογών: «Καλή», «Ευγενική», «Μου αρέσει η παρέα της».

Από την άλλη πλευρά, τα μη Ρομά παιδιά επέλεξαν σε 2 περιπτώσεις Ρομά ως επιθυμητά πρόσωπα για παρέα, ενώ, μόνο 6 παιδιά στο σύνολο των τριών Τμημάτων (κανένα από τη Δ΄ Δημοτικού) απέρριψαν μαθητές ή μαθήτριες Ρομά.

Επιπροσθέτως, στα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν στους/τις μαθητές/τριες για την αξιολόγηση του προγράμματος, αναφαίνεται σε σημαντικό ποσοστό η ικανοποίησή τους από τη συμμετοχή στο παρεμβατικό πρόγραμμα (98%) και η πεποίθησή τους ότι αυτό τους/τις βοήθησε να συμβάλουν στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος αλληλεγγύης, να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και να αναπτύξουν διαπροσωπικές δεξιότητες ή/και στάση αποδοχής της διαφορετικότητας. Μερικές ενδεικτικές αναφορές παρατίθενται πιο κάτω:

«Το πρόγραμμα ήταν πολύ ωραίο και μου άρεσε πολύ. Από το πρόγραμμα έμαθα να διαχειρίζομαι τα νεύρα μου και να κάνω περισσότερες παρέες»

«Το πρόγραμμα ήταν τέλειο γιατί μου έμαθε πως όλοι αξίζουμε και δεν έχουμε κάτι λιγότερο από τον άλλον»

«Ήταν πολύ ωραίο και με βοήθησε στο να λύνω τα προβλήματα των άλλων»

«Το πρόγραμμα αυτό δεν θα το ξεχάσω γιατί νομίζω ότι με βοήθησε στην συμπεριφορά μου απέναντι στους άλλους ανθρώπους!».

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας δράσης ήταν η βελτίωση των διαμαθητικών σχέσεων μεταξύ Ρομά και μη Ρομά μαθητών/τριών. Η προσέγγιση της υποστήριξης ομοτίμων επιλέχθηκε ως κατάλληλη για την προώθηση του συγκεκριμένου σκοπού, δεδομένου ότι οι αρχές και η μεθοδολογία της συνάδουν με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, η ανάληψη ενεργού ρόλου από τα ίδια τα παιδιά στην υπόθεση της δημιουργίας ενός σχολείου όπου όλοι και όλες θα αισθάνονται ασφαλείς, εύλογα προωθεί και την αποδοχή της ετερότητας.

Η αξιολόγηση του παρεμβατικού προγράμματος έως σήμερα, αναδεικνύει τη θετική επίδραση που είχε στην αποτροπή και την επίλυση συγκρούσεων, στην καλλιέργεια κλί-

ματος αλληλεγγύης στο σύνολο των Τμημάτων και στην ανάπτυξη θετικών στάσεων έναντι της διαφορετικότητας. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ Ρομά και μη Ρομά παιδιών εξακολουθούν να είναι συγκριτικά περιορισμένες, πιθανόν και λόγω των συχνών απουσιών των τελευταίων από το σχολείο. Ωστόσο έχει παρατηρηθεί αξιοσημείωτη πρόοδος, η οποία θέτει εκ νέου το αίτημα για την εφαρμογή προγραμμάτων συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης στα σχολεία, και ιδιαίτερα εκείνων που προωθούν την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη στήριξη των συνομηλίκων τους. Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί η ενθουσιώδης ανταπόκριση του συνόλου των παιδιών στο πρόγραμμα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Mead, S, Hilton & Curtis, L. (2001). Peer support: A theoretical perspective. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 25(2), 134-141.
- Papadopoulou, V. & Kotrotsios, A. (2013). "The other in our schools: social relationships of Roma pupils in Greek classrooms". Paper presented in the 16th Conference "The Image of the "Other"/the Neighbour in the Educational System of the Balkan Countries". Thessaloniki, 26-29 September 2013.
- Thompson, F. & Smith, P. (2011). The Use and Effectiveness of Antibullying Strategies in Schools. Ανακτήθηκε στις 3/7/2016 από https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/197436/DFE-RB098.pdf

Ελληνόγλωσσον

- Αυγητίδου, Σ. (2003). Συγκρότηση της ετερότητας στο μαθητικό πληθυσμό της πόλης της Φλώρινας: Η περίπτωση των ρόμπων μαθητών και μαθητριών. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο: Συνέχειες και ασυνέχειες», Ιωάννινα, 9-10 Μαΐου 2003.
- Βαμβακίδου, Ι., Φωτόπουλος, Ν., Σταμπουλίδης, Χ. & Σολάκη, Α. (2013). Ρομά και εργασία: Μελέτη περίπτωσης στη Φλώρινα. Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Κοινωνικές Ταυτότητες και Κοινωνική Συνοχή: Προκλήσεις και Προοπτικές», Αθήνα, 12-14/12/2013.
- Βαρβέρης, Α. (2011). Η διαθεματικότητα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πρακτικά συνεδρίου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας», σσ. 15-27. Βόλος, 13-15 Μαΐου 2011.
- Cohen, L. & Manion, L. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβαρης, Χ. (2000). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές: Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης. Ανακτήθηκε στις 5/2/2017 από <http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/anamorfosi/govaris/%CE%91%CE%BB%CE%BB%CE%BF%CE%B4%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%B9%20%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%B5%CF%82.pdf>
- Γκουτζαμάνης, Β. (2005). Νεοφώτιστοι Φλώρινας: Θεωρητικές απαρχές και αποτελέσματα μιας παρέμβασης. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε στις 20/10/2016 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/15372#page/14/mode/2up>

- Ζαφειροπούλου, Μ., Ρούση-Βέργου, Χ. & Αγγελοσοπούλου, Α. (2014). Συμβουλευτική ομηλικών: Γνωσιακή-συμπεριφοριστική προσέγγιση. Στο: Μ. Μαλικιώση-Λοΐζου (επιμ.), *Συμβουλευτική ομηλικών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο, σ.σ. 110-135.
- Θάνος Θ. & Τσατσάκης, Α. (2018). *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός: μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Ίσαρη, Φ. & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Καρακίτσιος, Γ.Ε. (2010). *Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης σε Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια της Ελλάδας*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Καψάλης, Α. (2003). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδερφών Κυριακίδη.
- Λευθεριώτου, Π., Μαντζαβίνου, Φ., Παπαγιάννης Δ., Παυλή-Κορρέ, Μ., Χαλκιά, Δ. (επιμ.) (2011). *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΙΝΕΔΙΒΙΜ.
- Λοΐζου, Φ. & Στιβακτάκη, Μ. (2014). Είδη συμβουλευτικής στήριξης ομηλικών. Στο: Μ. Μαλικιώση-Λοΐζου (επιμ.), *Συμβουλευτική ομηλικών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο, σ.σ. 59-88.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (επιμ.) (2014). *Συμβουλευτική ομηλικών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1987): Το Ψυχολογικό Κλίμα της Τάξης: Μια Έρευνα για το Δημοτικό Σχολείο, *Νέα Παιδεία*, 44, 106-118.
- Ματσαγγούρας Ηλίας Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαφίτη, Α. (2017). *Παρέχοντας συναισθηματική υποστήριξη και πληροφόρηση στα παιδιά για το πέρασμά τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο: Οδηγός για την εφαρμογή προγράμματος μετάβασης με υποστήριξη από ομότιμους στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Φυλάτος.
- Μπίκος, Κ., & Χαρβάτης, Α. (2011). Επιμορφωτικό σεμινάριο: «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών»: Περιλήψεις εισηγήσεων.
- Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου, Ο. (2003), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαδοπούλου, Β. & Γεωργίτη, Μ. (2015). Βελτίωση των διαμαθητικών κοινωνικών σχέσεων σε μια τάξη με πολυπολιτισμική σύνθεση. Μια διαπολιτισμική εκπαιδευτική παρέμβαση με τη μορφή έρευνας δράσης. Στο Γ. Γρόλλιος, Α. Λιάμπας, & Π. Παυλίδης (επιμ.), *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Κριτική Εκπαίδευση με θέμα: «Η Κριτική Εκπαίδευση στην Εποχή της Κρίσης»*, σσ. 918-940. Ανακτήθηκε στις 19/07/2017, από https://www.eled.auth.gr/documents/praktika_iv_icce_volume_1_gr.pdf
- Σταλίκας, Α., Μπενέτου, Α., Μπούτρη, Α., Φλωρά, Κ. (2014). Συμβουλευτική ομηλικών: Διεύρυνση, δόμηση και θετικά συναισθήματα. Στο: Μ. Μαλικιώση-Λοΐζου (επιμ.), *Συμβουλευτική ομηλικών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο, σσ. 110-135.

Abstract

This paper concerns the implementation of an intervention program with the peer support approach at a Primary School in Florina, with the ultimate goal of having a positive impact on relations between Roma and non-Roma students. The method adopted is that of action research, in two main stages: In the first stage, the “diagnostic” one, the problems concerning the relations between groups were analyzed. Research revealed weak and somewhat negative relationships between Roma and non-Roma children. In the second, the “therapeutic” stage, the intervention program was introduced, which led to mediation and friendship groups. The evaluation of the intervention so far underlines the cultivation of a positive attitude towards diversity. Social interactions between Roma and non-Roma children are still relatively limited; however, a significant progress has been made.

Keywords: Roma, Action Research, Peer Support, Mediation.

Πολυτροπικές αντιλήψεις προσφύγων μαθητών/τριών για τη πολυγλωσσία

Βασιλική Μπουροζίκα

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ70),
MA Language education for refugees and migrants
vasompou@gmail.com

Δρ. Αναστασία Γκαϊνταρτζή

Ε.Ε.Π. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. ΣΕΠ,
ΜΠΣ MA Language education for refugees and migrants, Ε.Α.Π
againtartzi@uth.gr

Περίληψη

Ο συνεχώς αυξανόμενος αριθμός των προσφύγων μαθητών/τριών στις ελληνικές τάξεις καθιστά επιτακτική ανάγκη ένα ολοκληρωμένο σχέδιο δράσης για την εκπαίδευσή τους, με πρωταρχικό σκοπό τη δημιουργία ενός πολύγλωσσου περιβάλλοντος μάθησης, όπου οι γλώσσες των μαθητών/τριών εκτιμώνται και αναγνωρίζονται ως πηγή μάθησης (Cummins, 2001· Cook, 2001· Σκούρτου, 2002· Garcia, 2009). Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν μαθητές/τριες με προσφυγική εμπειρία με στόχο να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους προς την πολυγλωσσία. Για τη συλλογή των δεδομένων, υιοθετήθηκε μια συμμετοχική μέθοδος έρευνας, ενσωματώνοντας τις ζωγραφιές των μαθητών/τριών και τις εστιασμένες ομάδες συζήτησης. Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ότι οι μαθητές/τριες εκφράζουν θετικές στάσεις απέναντι στην πολυγλωσσία, θεωρώντας την μέσο επικοινωνίας, εκπαιδευτικό εφόδιο και επαγγελματικό προσόν.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθητές/τριες με προσφυγική εμπειρία, πολυγλωσσία, συμμετοχική μέθοδος έρευνας.

Εισαγωγή

Η πρόσφατη αύξηση της ροής των προσφύγων είχε ως αποτέλεσμα ο αριθμός των προσφύγων μαθητών/τριών στις ελληνικές τάξεις να αυξηθεί σημαντικά. Σήμερα περίπου 60.000 πρόσφυγες και μετανάστες ζουν σε δομές φιλοξενίας, ενώ το 46% είναι παιδιά (Ziomas et al., 2017). Σύμφωνα με την Επιστημονική Επιτροπή για την Υποστήριξη των Προσφύγων (Greek Scientific Committee for the Support of Refugee Children, 2017) από τα 12.000 παιδιά σχολικής ηλικίας (6-17 ετών), μόλις 3.500 παιδιά παρακολούθησαν επίσημη εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Η εκπαίδευση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη ζωή των παιδιών με προσφυγική εμπειρία, καθώς προωθεί την κοινωνική και πνευματική τους ανάπτυξη, συμβάλλει στην ψυχική τους υγεία, αποκαθιστά την αίσθηση σταθερότητας στις ζωές τους και τους βοηθά να ξαναχτίσουν το μέλλον τους (UNHCR, 2016).

Η Ελλάδα για να ανταποκριθεί στις συνθήκες της παρούσας προσφυγικής κρίσης έλαβε μια σειρά εκπαιδευτικών μέτρων. Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2016-2017, το

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων προχώρησε στην ίδρυση Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Σκοπός αυτής της προενταξιακής εκπαιδευτικής διαδικασίας ήταν η παροχή της κατάλληλης ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και η διευκόλυνση της ενσωμάτωσης των προσφύγων και μεταναστών παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Παράλληλα, λειτούργησαν Τάξεις Υποδοχής για τα παιδιά σχολικής ηλικίας που είναι ενταγμένα στον αστικό ιστό. Οι Τάξεις Υποδοχής στοχεύουν σε ένα εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, προκειμένου οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες που απαιτούνται για την πλήρη ένταξή τους στις γενικές τάξεις (Ziomias et al., 2017).

Ωστόσο, παρά τα εκπαιδευτικά μέτρα που έλαβε η ελληνική πολιτεία για την κάλυψη των αναγκών των πολύγλωσσων μαθητών/τριών, δεν έχουν ληφθεί επίσημα μέτρα για τη διατήρηση και την προώθηση των γλωσσών των μεταναστευτικών ομάδων και προσφύγων (Τσοκαλίδου, 2012). Σύμφωνα με τις Gkaintartzi & Tsokalidou (2011), οι πρώτες γλώσσες των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο παραμένουν σε μεγάλο βαθμό αφανείς στην εκπαίδευση. Ωστόσο, η ενταξιακή παιδαγωγική τοποθετεί τον/την μαθητή/τρια στο κέντρο ως ενεργό/ή συμμετέχοντα/χουσα και αναγνωρίζει το κεφάλαιο, που φέρνει στην τάξη, συμπεριλαμβανομένων των γλωσσών, των εμπειριών, των προηγούμενων γνώσεων, του πολιτιστικού και θρησκευτικού περιβάλλοντος, των ενδιαφερόντων και των ταλέντων (Pigozzi, 2004). Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να αναδείξει τις φωνές των παιδιών για την πολυγλωσσία τους με σκοπό τη βαθύτερη κατανόηση της σημασίας της στην κοινωνιογλωσσική και σχολική τους πραγματικότητα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Κατά τη διάρκεια του 21ου αιώνα, οι κοινωνίες μετασχηματίστηκαν ως αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης, της προώθησης της τεχνολογίας, της αυξημένης κινητικότητας και των ασταθών γεωγραφικών ορίων (Giddens, 1990). Συνεπακόλουθα, οι κοινωνίες σήμερα χαρακτηρίζονται από μια εξαιρετική ποικιλομορφία ή υπερ-ποικιλότητα, όσον αφορά τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα (Vertovec, 2007). Σε αυτό το συνεχώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο, πολλοί ερευνητές στον τομέα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας αμφισβήτησαν τις παραδοσιακές έννοιες της γλώσσας και της διγλωσσίας και εισήγαγαν ένα νέο θεωρητικό πλαίσιο, ώστε να περιγράψουν την τρέχουσα γλωσσική πολυπλοκότητα (García, 2009· Pennycook, 2010). Αυτή η μετατόπιση των θεωριών είναι γνωστή ως «πολυγλωσσική στροφή» (Ortega, 2010· May, 2014), η οποία αμφισβητεί μονογλωσσικές υποθέσεις που θεωρούν τις γλώσσες στατικές και ένα σύνολο αποτελούμενο από διακριτές δομές (García & Wei, 2014). Αντίθετα, η σύγχρονη προσέγγιση θεωρεί τις γλώσσες ρευστές, δυναμικές και προϊόντα κοινωνικής κατασκευής (García & Wei, 2014). Κύριο χαρακτηριστικό είναι η γλωσσικότητα (linguaging) που αναγνωρίζει τη δυνατότητα των πολύγλωσσων ατόμων να χρησιμοποιούν το γλωσσικό ρεπερτόριο που διαθέτουν ως ένα ολοκληρωμένο σύστημα, λαμβάνοντας υπόψη το εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο και χώρο (Canagarajah, 2011).

Ο όρος plurilingualism, πολυγλωσσία περιγράφεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης ως εξής (2001:4):

«Η πολυγλωσσική προσέγγιση υπογραμμίζει το γεγονός ότι το άτομο δεν διαχωρίζει τις γλώσσες και τους πολιτισμούς σε ανεξάρτητα γλωσσικά μοντέλα, αλλά δημιουργεί μια

επικοινωνιακή ικανότητα στην οποία συμβάλλουν όλες οι γνώσεις και η εμπειρία των γλωσσών που κατέχει και έτσι οι γλώσσες βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση».

Υπό την έννοια αυτή, μπορεί να διαπιστωθεί μια ειδοποιός διαφορά στους όρους «Multilingualism» και «Plurilingualism», που έχουν χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν την πολυγλωσσία. Η πολυγλωσσία ως «multilingualism» σχετίζεται με τη συνύπαρξη των γλωσσών σε μια δεδομένη κοινωνία. Μπορεί να θεωρηθεί ως «διακριτή μονογλωσσία», καθώς οι γλώσσες προστίθενται ή αντικαθίστανται απλώς από άλλες γλώσσες (Canagarajah, 2009: 7). Από την άλλη πλευρά, η πολυγλωσσία με τον όρο «plurilingualism» επικεντρώνεται κυρίως στο ατομικό επίπεδο και αναφέρεται στις επικοινωνιακές ευκαιρίες που προσφέρονται από τη δυναμική αλληλεπίδραση και διασύνδεση των γλωσσών και των πολιτισμών που βιώνουμε (Taylor & Snodden, 2013). Το γλωσσικό ρεπερτόριο των πολύγλωσσων ατόμων θεωρείται ως διαρκώς μεταβαλλόμενο, καθώς αντικατοπτρίζει τις «προσωπικές βιογραφίες, τις κοινωνικές τροχιές και τις διαδρομές της ζωής τους» (Coste, Moore & Zarate, 2009: 5). Η πολυγλωσσία υπογραμμίζει, επίσης, την ικανότητα των ατόμων να χρησιμοποιούν ενεργά το γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο και τις προηγούμενες γνώσεις τους για την επιτυχή κατασκευή νοήματος και την εκμάθηση γλωσσών (Piccardo & Caron-Puozzo, 2015). Τέλος, η πολυγλωσσία δεν μπορεί να θεωρηθεί ως «το προνόμιο των προικισμένων ελίτ» (Beacco & Byram, 2003: 37) αλλά ως ικανότητα του κάθε ατόμου να αξιοποιεί το σύνολο των δυνατοτήτων που του δίνει η γλωσσική ποικιλότητα και ως τρόπος ανάδειξης και συνειδητοποίησης της αξίας της γλωσσικής ποικιλομορφίας.

Τα ζητήματα που αφορούν τη δι/πολυγλωσσία και την εκπαίδευση έχουν μελετηθεί σε μεγάλο βαθμό αρκετά τα τελευταία χρόνια στο ελληνικό πλαίσιο (Σκούρτου 2002· Τσοκαλίδου, 2012· Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2015· Tsokalidou, 2017). Ωστόσο, οι έρευνες που εστιάζουν στις γλωσσικές αντιλήψεις και πρακτικές των ίδιων των μαθητών/τριών με μεταναστευτική ή προσφυγική εμπειρία είναι περιορισμένες. Βασική επιδίωξη της παρούσας έρευνας είναι να συνεισφέρει στη βιβλιογραφία και την επιστημονική γνώση γύρω από αυτά τα ζητήματα, θέτοντας στο επίκεντρο την οπτική των προσφύγων μαθητών/τριών στην Ελλάδα. Έτσι, αναδεικνύοντας τις φωνές τους και δίνοντας τους ενεργό ρόλο ως συν-ερευνητές/τριες, με τη χρήση δημιουργικών πολυτροπικών προσεγγίσεων, η παρούσα έρευνα στοχεύει στη βαθύτερη κατανόηση της πολυγλωσσίας από την σκοπιά των μαθητών/τριών.

Μέθοδος

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός αυτής της ποιοτικής έρευνας είναι να μελετήσει τις αντιλήψεις των προσφύγων μαθητών/τριών για την πολυγλωσσία. Ειδικότερα, στοχεύει να διερευνήσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα των μαθητών/τριών σχετικά με τις γλώσσες και τους γλωσσικούς πόρους που διαθέτουν, να μελετήσει τις γλωσσικές τους πρακτικές και το ρόλο των γλωσσών στη ζωή τους, καθώς και να διερευνήσει τις εμπειρίες τους σε σχέση με την εκμάθηση γλωσσών.

Προφίλ συμμετεχόντων/χουσών

Στην έρευνα συμμετείχαν δεκαπέντε πρόσφυγες μαθητές/τριες που παρακολουθούσαν μαθήματα ελληνικής γλώσσας σε μια τάξη υποδοχής ενός δημοτικού σχολείου στο Λαύριο, Αττικής. Πιο συγκεκριμένα, συμμετείχαν επτά αγόρια και οχτώ κορίτσια, ηλικίας από επτά έως δώδεκα ετών. Οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν διαφορετικές εθνικότητες και μιλούσαν διαφορετικές μητρικές γλώσσες. Όλοι οι μαθητές/τριες ήταν νεοαφιχθέντες/είσες πρόσφυγες με μηδενική ή ελάχιστη γνώση της ελληνικής γλώσσας, με πλούσιο γλωσσικό ρεπερτόριο, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1

Προφίλ μαθητών/τριών	
Ηλικία	7-12
Φύλο	7 αγόρια / 8 κορίτσια
Τόπος καταγωγής	Συρία, Κουρδιστάν, Ιράν, Κονγκό και Κουβέιτ
Γλώσσες που γνωρίζουν	αραβικά, κουρδικά, γαλλικά, Lingala, αγγλικά, ελληνικά σε αρχάριο επίπεδο
Χρόνος παραμονής στην Ελλάδα	> 2 χρόνια

Μεθοδολογικά Εργαλεία

Ζωγραφιές

Στην έρευνα, οι ζωγραφιές των προσφύγων μαθητών/τριών χρησιμοποιήθηκαν ως ερευνητικό εργαλείο για τη διερεύνηση των αντιλήψεών τους (Clark, 2005· Hill, 2006). Βασικό πλεονέκτημα των ζωγραφιών είναι ότι αποτελεί μια οικεία και διασκεδαστική δραστηριότητα για τους/τις μαθητές/τριες, η οποία δημιουργεί ένα μη απειλητικό και χαλαρό περιβάλλον ώστε να εκφράσουν τις σκέψεις και απόψεις τους. Επιπλέον, οι ζωγραφιές αποτελούν μια μορφή επικοινωνίας που βασίζεται στη μη λεκτική έκφραση και έτσι τα σχέδια γίνονται ένα όχημα για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να «κάνουν ορατά μέρη του εαυτού τους και/ή τα επίπεδα ανάπτυξης» (Theron et al., 2011:19) που με άλλο τρόπο θα ήταν πολύ δύσκολο να διερευνηθούν.

Ομάδες εστιασμένης συζήτησης

Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκαν και οι ομάδες εστιασμένης συζήτησης ως ερευνητικό εργαλείο. Το συγκεκριμένο μεθοδολογικό εργαλείο προτιμήθηκε σε σύγκριση με τις ατομικές συνεντεύξεις καθώς ελαχιστοποιεί το άγχος των παιδιών από τη συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία (Gibson, 2007). Βασικό πλεονέκτημα των ομάδων εστιασμένης συζήτησης είναι ότι οι συμμετέχοντες/ουσες αξιοποιούν τη δυναμική της ομαδικής αλληλεπίδρασης. Οι μαθητές/τριες μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις αντιδράσεις άλλων συμμαθητών/τριών τους για να χτίσουν τις απαντήσεις τους και έτσι αισθάνονται πιο ικανοί/ες να μιλήσουν για περίπλοκες και αφηρημένες έννοιες, δημιουργώντας παράλληλα πλουσιότερα και πληρέστερα δεδομένα (Cohen, Manion & Morrison, 2000).

Ερευνητική διαδικασία

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από τον Δεκέμβριο έως τον Ιανουάριο του 2018. Το δημοτικό σχολείο που επιλέχθηκε βρίσκεται στο Λαύριο, όπου και λειτουργούν δύο κέντρα φιλοξε-

νίας προσφύγων και μεταναστών. Λόγω του μεγάλου αριθμού των παιδιών μεταναστών και προσφύγων, στο σχολείο λειτουργεί τάξη υποδοχής για την κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών τους. Αρχικά εξασφαλίστηκε η πρόσβαση στο πεδίο από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και έπειτα πραγματοποιήθηκε συνάντηση με την εκπαιδευτικό της τάξης υποδοχής. Η δασκάλα του τμήματος, αν και είχε πολυετή εμπειρία στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ήταν η πρώτη φορά που εργαζόταν σε τάξη υποδοχής με πρόσφυγες μαθητές/τριες. Στη συνάντηση με την εκπαιδευτικό συζητήθηκε το προφίλ των μαθητών/τριών καθώς και θέματα σχετικά με την ερευνητική διαδικασία. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες ενημερώθηκαν για τη συμμετοχή τους και το ρόλο τους στην έρευνα και έδωσαν την προφορική συγκατάθεσή τους. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε μια εισαγωγική δραστηριότητα κατά την οποία παρουσιάστηκαν ορισμένες εικόνες, που απεικόνιζαν μονόγλωσσα και πολύγλωσσα άτομα σε διαφορετικά πλαίσια, ώστε να γίνει μια αρχική διερεύνηση των απόψεων των μαθητών/τριών για θέματα πολυγλωσσίας. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάστηκαν από την ερευνήτρια εικόνες με έναν παγκόσμιο χάρτη και με το σκίτσο δύο ατόμων να συνομιλούν, όπου οι διαφορετικές γλώσσες απεικονίζονταν με διαφορετικά χρώματα.

Στη συνέχεια, αφού μοιράστηκαν σε κάθε παιδί λευκά χαρτιά και μαρκαδόροι, ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να σχεδιάσουν τρεις διαφορετικές εικόνες: ένα μονόγλωσσο άτομο, ένα πολύγλωσσο άτομο και τον εαυτό τους. Κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας, πραγματοποιήθηκαν σύντομες, άτυπες συνομιλίες για να διερευνηθούν οι ερμηνείες που δίνουν οι μαθητές/τριες για τα σχέδια τους. Τέλος, οι μαθητές/τριες συμμετείχαν σε ομάδες εστιασμένης συζήτησης, όπου είχαν την ευκαιρία να παρουσιάσουν τις ζωγραφιές τους σε ολόκληρη την τάξη και να συζητήσουν περαιτέρω τα συναισθήματά τους και τις σκέψεις τους σχετικά με τις γλώσσες και τη γλωσσική εκπαίδευση. Για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων χρειάστηκαν τρία διδακτικά δίωρα και η διεξαγωγή τους έγινε στην τάξη υποδοχής, καθώς πρόκειται για ένα οικείο και ασφαλές περιβάλλον για τους μαθητές/τριες. Σχετικά με τη γλωσσική επικοινωνία, κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, χρησιμοποιήθηκαν διάφορες γλώσσες διαμεσολάβησης ανάμεσα σε ερευνήτρια και συμμετέχοντες/χουσες (π.χ. αγγλικά, ελληνικά, αραβικά) καθώς αξιοποιήθηκαν μαθητές/τριες με μέτρια ή πιο καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας ή της αγγλικής που λειτούργησαν ως γλωσσικοί διαμεσολαβητές για την επιτυχή επικοινωνία με όλους/ες. Με διάφορες πρακτικές διαμεσολάβησης, όπως μετάφραση, διαγλωσσικότητα, διερμηνεία, η επικοινωνία επιτεύχθηκε μέσα από την πολυγλωσσία (Androulakis, 2013). Με αυτή την επιλογή, αναδεικνύεται ότι η πολυγλωσσία διαπερνά και τη μεθοδολογία της έρευνας, καθώς προωθούνταν συνεχώς και σταθερά καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας.

Ανάλυση Δεδομένων

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχτηκαν κατά την διάρκεια της έρευνας πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τη μεθοδολογία της Εμπειρικά Θεμελιωμένης Θεωρίας (Grounded Theory) (Anselm & Corbin, 1997). Το πρώτο βήμα ήταν να εξεταστούν προσεκτικά όλες οι ζωγραφιές των παιδιών με στόχο την εξοικείωση με τα δεδομένα. Έπειτα, δημιουργήθηκε ένας αρχικός κώδικας μέσα από τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των διαφορετικών ζωγραφιών, από άποψη χρώματος, μεγέθους, συμβόλων και λέξεων. Το

δεύτερο βήμα της ανάλυσης αφορούσε την αναζήτηση θεμάτων μέσω της αντιπαραβολής των ζωγραφιών με τις προσωπικές ερμηνείες, που έδωσε κάθε παιδί για το έργο του. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν οι σημειώσεις πεδίου, που λήφθηκαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, για την πληρέστερη ανάλυση των δεδομένων.

Ζητήματα δεοντολογίας

Τα δεοντολογικά ζητήματα σε έρευνες που αφορούν μικρά παιδιά είναι πολύπλοκα, ειδικά στην περίπτωση που οι συμμετέχοντες/ουσες προέρχονται από ευάλωτα ή/και περιθωριοποιημένα περιβάλλοντα (Block, et al., 2013). Σύμφωνα με τους Morrow & Richards (1996: 98) «η μεγαλύτερη ηθική πρόκληση για ερευνητές που δουλεύουν με παιδιά είναι οι ανισότητες στην εξουσία μεταξύ ενηλίκων και παιδιών». Για να αποκατασταθούν οι ισορροπημένες σχέσεις εξουσίας, η μελέτη αυτή ακολούθησε μια συμμετοχική ερευνητική μεθοδολογία για την ενδυνάμωση του ρόλου των παιδιών στην έρευνα (Bell, 2000).

Καίριο ζήτημα ήταν η συνειδητή συναίνεση των παιδιών στην ερευνητική διαδικασία καθώς πρακτικά ήταν πολύ δύσκολη η γονική συναίνεση, δεδομένης της απόστασης –που διαπιστώθηκε– σχολείου και προσφύγων γονέων. Για αυτό το λόγο οι μαθητές/τριες έδωσαν την προφορική συγκατάθεσή τους, ακολουθώντας μια διαπραγματευτική προσέγγιση στην αρχή κάθε προγραμματισμένης δραστηριότητας. Ένα άλλο δεοντολογικό ζήτημα που χρειάστηκε να αντιμετωπιστεί ήταν η ανωνυμία των συμμετεχόντων/χουσών, η οποία διασφαλίστηκε στην έρευνα. Σε περιπτώσεις όπου ορισμένοι/ες μαθητές/τριες έγραψαν τα ονόματά τους στις ζωγραφιές τους, τα ονόματα δεν διαγράφηκαν καθώς αντιμετωπίστηκαν τόσο ως δεδομένα όσο και ως πράξη ιδιοκτησίας επί των έργων τους. Τέλος, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην προστασία των συμμετεχόντων/ουσών από οποιαδήποτε δυσφορία και βλάβη. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκαν κατάλληλες τεχνικές συλλογής δεδομένων για παιδιά καθώς και ένας οικείος χώρος για τις ερευνητικές δραστηριότητες. Επιπλέον, η παρουσία της ερευνήτριας στο σχολείο θεωρήθηκε φυσιολογική ως πρώην δασκάλα της τάξης χωρίς να διαταράσσει τη σχολική διαδικασία.

Αποτελέσματα

Βασικά ζητήματα στις ζωγραφιές προσφύγων μαθητών/τριών

Αντιλήψεις για την μονογλωσσία

Σε όλες τις περιπτώσεις, οι μαθητές/τριες αναπαρέστησαν τις αντιλήψεις τους για τη μονογλωσσία δημιουργώντας μια ζωγραφιά με ένα άτομο που στέκεται μόνο του, χωρίς αναφορές σε κάποιο ευρύτερο επικοινωνιακό πλαίσιο. Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών χρησιμοποίησε εθνικές σημαίες για να υποδείξουν τη γλώσσα του μονόγλωσσου ατόμου. Σχεδιάστηκε μια ποικιλία σημαιών, όπως η εθνική σημαία της Γαλλίας, της Κίνας, της Γερμανίας ή και φανταστικές σημαίες. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η γερμανική σημαία ήταν η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη εθνική σημαία (Εικόνα 1) καθώς οι μαθητές/τριες δήλωσαν ότι η γερμανική γλώσσα παίζει σημαντικό ρόλο στη μελλοντική τους ζωή. Όπως σχολίασε ένας μαθητής «επέλεξα τη γερμανική σημαία γιατί θέλω να φύγω από την Ελλάδα και να πάω στη Γερμανία». Ωστόσο, μόνο ένας μικρός αριθμός μαθητών/τριών έβαλε τις σημαίες μέσα σε μια φούσκα διαλόγου για να αποδώσει έτσι μία πιο επικοινωνιακή

διάσταση στα σχέδιά τους (Εικόνα 2). Δυο ενδιαφέροντα σκίτσα ήταν ο «μονόγλωσσος Κινέζος» (Εικόνα 3) όπου μια μαθήτρια προσπάθησε να αναπαραστήσει τη δυσκολία που έχει η επικοινωνία με ένα άτομο που μιλά μόνο τη μητρική του γλώσσα καθώς και το «μονόγλωσσο τέρας» (Εικόνα 4), για το οποίο ο μαθητής δήλωσε χαρακτηριστικά ότι «φοβάμαι τους ανθρώπους που μιλάνε μόνο μία γλώσσα και αυτή δεν είναι η γλώσσα μου».

Εικόνα 1



Εικόνα 2



Εικόνα 3



Εικόνα 4



Αντιλήψεις για την πολυγλωσσία

Όλοι οι μαθητές/τριες σχεδίασαν ένα άτομο που μιλά περισσότερες από μία γλώσσες για να αναπαραστήσουν ένα πολύγλωσσο άτομο. Η πλειοψηφία των παιδιών ζωγράφισε άτομα που μιλούσαν τρεις γλώσσες. Επιπλέον, η πλειονότητα των μαθητών/τριών δεν έκανε αναφορές σε κάποιο επικοινωνιακό ή μαθησιακό πλαίσιο. Επιπλέον, σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις, οι μαθητές/τριες χρησιμοποίησαν εθνικές σημαίες για να υποδείξουν το γλωσσικό ρεπερτόριο ενός πολύγλωσσου ατόμου. Οι μαθητές/τριες σχεδίασαν διάφορες σημαίες από χώρες, όπως Αγγλία, Ιταλία, Ελλάδα, Τουρκία, Γαλλία, Γερμανία και Συρία ή φανταστικές σημαίες (Εικόνα 5). Μόνο σε μια περίπτωση, χρησιμοποιήθηκε συννεφάκι διαλόγου με λέξεις σε διάφορες γλώσσες (Εικόνα 6). Ένα ενδιαφέρον στοιχείο στις ζωγραφιές των μαθητών/τριών ήταν η χρήση του λευκού χρώματος, χωρίς να υποδεικνύουν τη σύνδεση με μια συγκεκριμένη χώρα και έθνος (Εικόνα 7). Όπως υποστήριξε ο μαθητής «δεν ξέρω σε ποια χώρα θα πάω μετά και ποια γλώσσα θα μιλήσω».

Εικόνα 5



Εικόνα 6



Εικόνα 7



Αντιλήψεις για τον πολύγλωσσο εαυτό

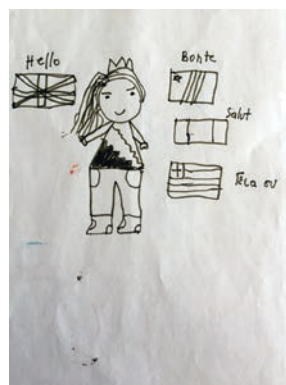
Οι μαθητές/τριες δημιούργησαν τα δικά τους γλωσσικά πορτρέτα όπου απεικονίζονται ως δίγλωσσα ή πολύγλωσσα άτομα. Οι πιο συχνά απεικονιζόμενες γλώσσες ήταν η αραβική, ως η γλώσσα καταγωγής των μαθητών/τριών, η ελληνική ως η γλώσσα της χώρας υποδοχής και γλώσσα διδασκαλίας και η αγγλική ως *lingua franca*, όπως επίσης και η τουρκική, η γαλλική, η κουρδική και η γλώσσα Lingala (Εικόνα 8, 9). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι μαθητές/τριες συμπεριέλαβαν στα πορτρέτα τους όλες τις γλώσσες τους, ανεξάρτητα από το επίπεδο επάρκειας σε κάθε γλώσσα. Με αυτόν τον τρόπο, αναγνώρισαν το πλήρες γλωσσικό τους ρεπερτόριο και αυτοπροσδιορίστηκαν ως πολύγλωσσοι/ες.

Σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις, οι μαθητές/τριες διαχώρισαν τις γλώσσες μεταξύ τους. Μονό σε ένα πορτρέτο η μαθήτρια ενσωμάτωσε τρεις γλώσσες σε ένα ενιαίο πλαίσιο (Εικόνα 10). Ωστόσο, η ζωγραφιά αυτή αντικατοπτρίζει περισσότερο τη διαδοχική διαδικασία απόκτησης γλωσσών παρά τις γλωσσικές πρακτικές ενός πολύγλωσσου ατόμου. Όπως εξήγησε η ίδια: «Έμαθα για πρώτη φορά Συριακά, έπειτα Ελληνικά ... δεν ξέρω ποια γλώσσα θα μάθω μετά». Παρόλα αυτά, η περιγραφή αυτή παρέχει μια εννοιολογική ιδέα της πολυγλωσσίας που συνδέεται στενά με τη δια βίου εκμάθηση των γλωσσών. Η χρήση του λευκού χρώματος αντιπροσωπεύει τη δυνατότητα των ανθρώπων να επεκτείνουν το γλωσσικό ρεπερτόριό τους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Υπό αυτήν την έννοια, το πλαίσιο κάτω από το σκίτσο μοιάζει με χρονοδιάγραμμα της διαδικασίας εκμάθησης γλωσσών. Η ερμηνεία αυτή αυτό ενισχύεται από το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες με προσφυγική εμπειρία βρίσκονται σε συνεχή κίνηση, επιδιώκοντας ένα καλύτερο μέλλον καθώς και το γεγονός ότι η γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής διαδραματίζει καίριο ρόλο στη ζωή τους.

Εικόνα 8



Εικόνα 9



Εικόνα 10



Βασικά θέματα από την ομαδική συζήτηση των μαθητών/τριών

Αντιλήψεις για την πολυγλωσσία

Σε όλες τις περιπτώσεις, οι μαθητές/τριες εκδήλωσαν θετικά συναισθήματα ως προς την πολυγλωσσία εκφράζοντας διάφορες απόψεις για τα πλεονεκτήματα της πολυγλωσσίας. Ορισμένοι/ες είπαν ότι η πολυγλωσσία μπορεί να τους βοηθήσει στην επικοινωνία με άλλους ανθρώπους, άλλοι/ες ανέφεραν ότι είναι απαραίτητο εφόδιο για να ταξιδεύουν σε άλλες χώρες καθώς και ότι είναι σημαντική δεξιότητα για την εξεύρεση εργασίας. Ένα

παιδί απάντησε ότι «το να μιλάω πολλές γλώσσες μπορεί να με βοηθήσει να γίνω μεταφραστής» και ένα άλλο σχολίασε ότι «είναι σημαντικό για να βοηθήσουμε άλλους ανθρώπους», αναδεικνύοντας ίσως την άποψη ότι η χρήση γλωσσών μπορεί να βοηθήσει άτομα, που χρειάζονται διευκόλυνση και υποστήριξη στην κοινωνικογλωσσική τους πραγματικότητα.

Αντιλήψεις για τον πολύγλωσσο εαυτό

Κατά τη διάρκεια της ομαδικής συζήτησης, όλοι οι πρόσφυγες μαθητές/τριες αναγνώρισαν τον εαυτό τους ως πολύγλωσσο άτομο και ανέφεραν ότι μιλούν πολλές γλώσσες με διαφορετικούς βαθμούς επάρκειας. Επιπλέον, εξέφρασαν θετικές στάσεις ως προς τη χρήση τόσο των μητρικών γλωσσών όσο και της ελληνικής γλώσσας σε διαφορετικά πλαίσια. Για παράδειγμα, ένας μαθητής είπε ότι «μου αρέσει να μιλάω αραβικά επειδή μου θυμίζει το σπίτι μου στη Συρία» και άλλος ότι «μου αρέσει να μιλάω ελληνικά επειδή μπορώ να κάνω νέους φίλους στο σχολείο». Επιπλέον, όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες εξέφρασαν θετικές στάσεις ως προς την εκμάθηση γλωσσών. Για παράδειγμα, ένας μαθητής σχολίασε ότι «τα αραβικά και τα αγγλικά μπορούν να με βοηθήσουν να μάθω ελληνικά». Μια άλλη μαθήτρια ανέφερε ότι «η γερμανική γλώσσα είναι σημαντική για μένα γιατί θέλω να πάω στη Γερμανία για να βρω τον πατέρα μου και τον αδερφό μου».

Χρήση των γλωσσών σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας

Όλοι οι μαθητές/τριες δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν μόνο τη γλώσσα καταγωγής για να επικοινωνούν με την οικογένειά τους ενώ στο σχολικό περιβάλλον μερικοί/ες ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν τα αγγλικά ως γλώσσα διαμεσολάβησης για την επιτυχή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Μιλώντας για αυτό το θέμα, ένα παιδί είπε ότι: «Στο σχολείο μου, χρησιμοποιώ κυρίως αγγλικά επειδή ο δάσκαλός μου δεν μιλάει αραβικά και εγώ δεν μιλώ ελληνικά». Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι πολλοί/ες μαθητές/τριες απάντησαν ότι χρησιμοποιούν ελεύθερα τη γλώσσα καταγωγής τους στο σχολείο, ειδικά για την επικοινωνία μεταξύ τους. Όπως ένα παιδί σχολίασε «χρησιμοποιώ αραβικά μέσα στην τάξη για να μιλήσω με την αδελφή μου N., για να μου εξηγήσει τι είπε ο δάσκαλος». Τέλος, οι συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν ότι η χρήση της γλώσσας καταγωγής μέσα στην τάξη μπορεί να βελτιώσει τις σχολικές τους επιδόσεις. Όπως το έθεσε ένα παιδί: «Θα μπορούσα να είμαι καλύτερος μαθητής, αν ο δάσκαλός μου μπορούσε να μου μιλήσει στα αραβικά».

Εκπαιδευτικές εμπειρίες σχετικές με την γλωσσική εκπαίδευση

Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/τριών δήλωσε ότι τους αρέσει η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Ενδεικτική είναι η άποψη μιας μαθήτριας: «Μου αρέσει πολύ να μαθαίνω ελληνικά επειδή είναι πολύ σημαντικό για τη ζωή μου». Επιπλέον, όλοι δήλωσαν ότι τους αρέσουν τα μαθήματα, τόσο στην γενική τάξη, όσο και στην τάξη υποδοχής αλλά και στις δομές φιλοξενίας, όπου οργανώνονται μαθήματα εκμάθησης της ελληνικής σε μη τυπικό πλαίσιο. Η πλειοψηφία των προσφύγων μαθητών/τριων έδειξε μια σαφή προτίμηση για τα μαθήματα που πραγματοποιούνται στην τάξη υποδοχής έναντι της γενικής τάξης. Όπως το έθεσε ένας μαθητής: «Η κανονική τάξη μου φαίνεται βαρετή. Δεν κάνω τίποτα άλλο παρά να κάθομαι. Εδώ αισθάνομαι ότι μαθαίνω κάτι που χρειάζομαι».

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Κύριος στόχος αυτής της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις μαθητών/τριών με προσφυγική εμπειρία για την πολυγλωσσία. Στη μελέτη αυτή, συλλέχθηκαν δεδομένα από πολλαπλές πηγές, χρησιμοποιώντας διαφορετικά μέσα, προκειμένου να αποτυπωθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της πολυγλωσσίας. Η μελέτη ανέδειξε ότι οι μαθητές/τριες έχουν στην πλειοψηφία τους θετικά συναισθήματα προς την πολυγλωσσία. Συνολικά, καταγράφηκαν τέσσερις κυρίαρχες τάσεις στις αντιλήψεις τους για την πολυγλωσσία. Οι μαθητές/τριες τείνουν να θεωρούν την πολυγλωσσία γνωστική ικανότητα, επικοινωνιακό εργαλείο, μέσο για παροχή βοήθειας και υποστήριξης, και ικανότητα δια βίου μάθησης. Επίσης, έγινε εμφανές ότι η προσφυγική εμπειρία που βίωσαν οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα έχει σοβαρό αντίκτυπο και διαμόρφωσε αντίστοιχα τις αντιλήψεις τους προς την πολυγλωσσία. Οι αντιλήψεις τους αντικατοπτρίζουν την επιθυμία τους να ενταχθούν σε μια νέα κοινωνία, να ξαναφτιάξουν τη ζωή τους και να δημιουργήσουν έναν καλύτερο κόσμο.

Ένα σημαντικό εύρημα ήταν ότι η πλειοψηφία των μαθητών/τριών προσδίδει στον εαυτό τους την ταυτότητα ενός πολύγλωσσου ατόμου, καθώς αναγνώρισαν και αποτύπωσαν στις ζωγραφιές τους όλες τις γλώσσες που διαθέτουν ανεξάρτητα από το επίπεδο επάρκειας σε κάθε γλώσσα. Επίσης, κατά την ερευνητική διαδικασία αναδείχτηκε ότι οι μαθητές/τριες ήταν σε θέση να αξιοποιούν ευέλικτα το πλήρες εύρος του γλωσσικού τους ρεπερτορίου για να διευκολύνουν την επικοινωνία τους ανάλογα με το συνομιλητή τους και την περίπτωση επικοινωνίας. Ωστόσο, από την ανάλυση των ζωγραφιών προέκυψε ότι οι μαθητές/τριες έχουν την τάση να απεικονίζουν τις γλώσσες τους ως διακριτές οντότητες, ορίζοντας σαφή όρια μεταξύ τους. Το δεδομένο αυτό έρχεται σε συμφωνία με προηγούμενες μελέτες (Prasad, 2014· Melo-Pfeifer, 2015) και επιβεβαιώνεται η τάση των μαθητών/τριών να αναπαριστούν το πολυγλωσσικό τους ρεπερτόριο ως μια συλλογή διαφορετικών και σαφώς οριοθετημένων, διακριτών γλωσσών (Melo-Pfeifer, 2015). Ακόμη, οι μαθητές/τριες εξέφρασαν θετικά συναισθήματα για τη γλωσσική εκπαίδευση στο σχολείο, κάτι το οποίο θα μπορούσε να ερμηνευτεί με βάση το ανοικτό -ως προς τις γλώσσες τους- και υποστηρικτικό μαθησιακό πλαίσιο της τάξης υποδοχής. Έρευνες (Cummins, 2001, 2007) συσχετίζουν θετικά την εμπλοκή των μαθητών/τριών στη διαδικασία εκμάθησης γλωσσών με την ένταξη και αναγνώριση των γλωσσών τους κατά τη σχολική διαδικασία και την αξιοποίηση κατάλληλων εργαλείων και μεθόδων προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες του/της κάθε μαθητή/τριας.

Παρά τους περιορισμούς αυτής της μελέτης λόγω της μικρής της κλίμακας, τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν τη σημασία της πολυγλωσσίας, έτσι όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες. Όπως χαρακτηριστικά έχει δηλώσει ο Freire (2005: 140) «είναι αδύνατο να διδάξουμε το περιεχόμενο χωρίς να γνωρίζουμε πώς σκέπτονται οι μαθητές στο πλαίσιο της καθημερινής τους ζωής». Τα ευρήματα αναδεικνύουν τη σημασία της πολυγλωσσίας σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο και υποδηλώνουν την ανάγκη για μετάβαση από τη μονόγλωσση διδασκαλία στην πολυγλωσσική παιδαγωγική. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, οι γλωσσικές πολιτικές χρειάζεται να στοχεύουν στην καλλιέργεια ενός «θετικού γλωσσικού οικοσυστήματος, αναγνωρίζοντας το γλωσσικό κεφαλαίο που έχουν οι μαθητές/τριες, εξασφαλίζοντας ότι αυτό προστατεύεται, γίνεται σεβαστό και αξιοποιείται ως πόρος μάθησης στην τάξη» (Linse & Gamboa, 2014). Σε επί-

πεδο εκπαιδευτικής πράξης, οι πολυγλωσσικές πρακτικές εστιάζουν στις ανάγκες των δι/πολύγλωσσων μαθητών/τριών, αναγνωρίζουν και αξιοποιούν το γλωσσικό τους ρεπερτόριο και ενδυναμώνουν τις ταυτότητές τους. Ως εκ τούτου, η προώθηση της πολυγλωσσίας στις ελληνικές τάξεις μπορεί να δημιουργήσει περιβάλλοντα ισότιμης μάθησης και να προετοιμάσει όλους/ες τους/ις μαθητές/τριες ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας 21ου αιώνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Androulakis, G. (2013). Researching language needs using ‘insiders’: Mediated trilingualism and other issues of *power asymmetries*. *International Journal of Applied Linguistics*, 23(3), 368-384.
- Anselm, S. & Corbin, J. (Eds.) (1997). *Grounded Theory in Practice*. London: Sage Publication.
- Beacco, J.C. & Byram, M. (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Language Policy Division. Council of Europe.
- Bell, N. (2008). Ethics in child research: rights, reason and responsibilities, *Children’s Geographies*, 6(1), 7-20
- Block, K., Warr, D., Gibbs, L. & Riggs, E. (2013). Addressing ethical and methodological challenges in research with refugee-background young people: Reflections from the field. *Journal of Refugee Studies*, 26(1), 69-87.
- Canagarajah, A. S. (2009). The plurilingual tradition and the English language in South Asia. *AILA Review*, 22(1), 5-22.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: a review of research and practice, *Early Child Development and Care*, 175(6), 489-505.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence: with a Foreword and Complementary Bibliography*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario, CA: California Association of Bilingual Education
- Cummins, J. (2007). Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classroom. *Canadian Journal of Applied Linguistic*, 10, 221-240.
- Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Garcia, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. Palgrave Macmillan: UK
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Gibson, F. (2007). Conducting focus groups with children and young people: strategies for success. *Journal of Research in Nursing*, 12, 473-483.

- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford University Press: Stanford, CT.
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A. & Tsokalidou, R. (2015). 'Invisible' bilingualism - 'Invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant students' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 60-72.
- Gkaintartzi, A. & Tsokalidou, R. (2011). "She is a very good child but she doesn't speak": The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics*, 43, 588-601.
- Gogonas, N. (2010). *Bilingualism and multiculturalism in Greek education: Investigating ethnic language maintenance among pupils of Albanian and Egyptian origin in Athens*. Newcastle: Cambridge Scholars.
- Greek Scientific Committee for the Support of Refugee children. (2017). *Refugee Education Project*. Athens: Ministry of education. Accessed from: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/CENG_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_070__.pdf
- Hill, M. (2006). Children's Voices on Ways of Having a Voice: Children's and young people's perspectives on methods used in research and consultation, *Childhood*, 13(1), 69-89.
- Linse, C. & Gamboa, A. (2014). Globalization, Plurilingualism and Young Learners in Mexico and Beyond. In Rich, S. (Eds.), *International perspectives on teaching English to young learners* (pp 123-138). Houndmills: Palgrave Macmillian
- Melo-Pfeifer, S. (2015). Multilingual awareness and mother language education: children's multimodal representations of their multilingualism, *Language Awareness*, 24(3), 197-215.
- Morrow, V. & Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: an overview. *Children and Society*, 10(2), 90-105.
- Ortega, L. (2010). *"The Bilingual Turn in SLA." Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. Atlanta: GA, March.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. Abingdon: Routledge.
- Piccardo, E. & Capron-Puozzo, I. (2015). From second language pedagogy to the pedagogy of 'plurilingualism': a possible paradigm shift? Introduction. *The Canadian Modern Language Review*, 71(4), 317-323.
- Pigozzi, M. J. (2004). *The 10 dimensions of quality in education. UNESCO-IBE Training Tools for Curriculum Development*. Retrieved from: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/sitemap/resources/1_1_2_P_ENG.pdf
- Prasad, G. (2014). Portraits of plurilingualism in a French international school in Toronto: Exploring the role of visual methods to access students' representations of their linguistically diverse identities. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 51-77.
- Taylor, S. & Snodden, K. (2013). Plurilingualism in TESOL: Promising controversies. *TESOL Quarterly*, 47(3), 439-445.
- Theron, L., Mitchell, C., Smith, A. & Stuart, J. (Eds) (2011). *Picturing research: drawings as visual methodology*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Tsokalidou, R. (2017). *'Siðayes' Beyond Bilingualism to Translanguaging*. Athens: Gutenberg.
- UNHCR. (2016). *Missing Out. Refugee Education in Crisis*. Retrieved from <http://www.unhcr.org/57d9d01d0>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity & its implications. *Ethnic & Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.

Ziomas, D., Capella, A. & Konstantinidou, D. (2017). *Integrating Refugee and Migrant Children into the Educational System in Greece*. European Commission, ESPN Flash Report 2017/67.

Ελληνόγλωσση

Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι μαθητές/τριες στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος 2002, 12-22.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Abstract

The increasing number of refugee students in Greek classes highlights the need for a comprehensive action plan for their education, which promotes multilingual learning environments where learners' languages are valued and recognized as learning resources (Cummins, 2001· Cook, 2001· Skourtu, 2002· Garcia, 2009). The study examined the perceptions of students of refugee background towards plurilingualism, following a child-centered approach which included focus-groups and children's drawings. The findings show that the children with refugee background hold positive feelings towards plurilingualism since they view it as communicational tool, an asset as for academic achievement and a key for future employment.

Keywords: Refugee students, plurilingualism, participatory research method.

Ανακαλύπτοντας τον ξένο: μια έρευνα δράσης

Λάζαρος Μωυσιάδης

Υπ. Δρ. Παιδαγωγικής - Φιλολόγος, ΓΕΛ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ευόσμου
lazarosms@edlit.auth.gr

Ιωάννης Τράκας

Msc Φιλοσοφίας - Φιλολόγος, ΓΕΛ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ευόσμου
trakasj@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αφορά μια διαθεματική τετραμηνιαία παρέμβαση στο πλαίσιο της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε με τη μορφή της έρευνας-δράσης σε ένα τμήμα της Α΄ Λυκείου με τη συνεργασία δύο φιλολόγων. Με τη διδακτική αξιοποίηση του περιεχομένου της διδακτέας ύλης διαμορφώθηκε ένα πλαίσιο προσέγγισης της έννοιας του ξένου, τόσο σε επίπεδο ευρύτερα εννοιολογικό όσο και στο πλαίσιο της καθημερινότητας. Ως ερευνητικά εργαλεία αξιοποιήθηκαν η καθημερινή παρατήρηση και καταγραφή του λόγου που αρθρώνουν οι μαθητές. Ακόμη, ο ένας εκπαιδευτικός λειτουργούσε ως «κριτικός φίλος» του άλλου. Με την ολοκλήρωση της παρέμβασης παρατηρήθηκε πως οι μαθητές σημείωσαν σημαντική βελτίωση στον τρόπο προσέγγισης της έννοιας του ξένου, ενώ η άρθρωση ρατσιστικού λόγου φάνηκε να περιορίζεται σημαντικά.

Λέξεις-Κλειδιά: Αντιρατσιστική εκπαίδευση, ετερότητα, έρευνα δράση.

Εισαγωγή

Η περιγραφόμενη παρέμβαση οργανώθηκε με αφορμή την άρθρωση ρατσιστικού λόγου από μέρος των μαθητών ενός τμήματος. Έτσι, οι διδάσκοντες την Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία και τα Αρχαία Ελληνικά αποφάσισαν αρχικά να διερευνήσουν εμπειρικά τη στάση των μαθητών απέναντι στο διαφορετικό, για την οποία υπήρχαν ενδείξεις ότι είναι αρνητική, και στη συνέχεια να οργανώσουν παρέμβαση με στόχο την αλλαγή της. Η παρέμβαση εντάσσεται επιστημολογικά στο παράδειγμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ειδικότερα αφορά τη λεγόμενη «αντιρατσιστική εκπαίδευση». Είχε ταυτόχρονα ερευνητικό αλλά και διδακτικό περιεχόμενο, κι έτσι μεθοδολογικά εντάσσεται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης.

Η παρούσα μελέτη ξεκινά με αναφορές στο θεωρητικό της υπόβαθρο, που περιλαμβάνει αφενός την αντιρατσιστική εκπαίδευση και αφετέρου την εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογία της έρευνας και η δράση που υλοποιήθηκε, ενώ στη συνέχεια καταγράφονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτή. Τέλος, επιχειρείται μια σύντομη συζήτηση σχετικά με τα συμπεράσματα που προκύπτουν από το σύνολο του εγχειρήματος.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση

Η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση θα μπορούσε να οριστεί ως «θεωρητικές σκέψεις, καθώς και διδακτικά μοντέλα ή αρχές, οι οποίες αναφέρονται στην καταπολέμηση και εξάλειψη του ρατσισμού» (Πανταζής, 2015). Στο πλαίσιο αυτής οι μαθητές ανακαλύπτουν ότι δεν είναι μόνο υπεύθυνοι για τους ίδιους, αλλά και για τους άλλους. Αποδεχόμενοι αυτή την ευθύνη συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός κόσμου με ανθρωπισμό, αναπτύσσουν τον σεβασμό και τη γνωστική τους ικανότητα, έτσι ώστε να αντιστέκονται σε προσπάθειες μονόπλευρου επηρεασμού εναντίον του «άλλων», που μπορεί να είναι πρόσφυγες, μετανάστες, εθνικές μειονότητες (Singleton & Linton, 2006). Αποκτούν, επίσης, τις ικανότητες της ενσυναίσθησης και του αλτρουϊσμού, οι οποίες συνδέονται με την προ-κοινωνική συμπεριφορά, δηλαδή την ενέργεια που έχει ως στόχο να ωφελήσει κάποιον άλλο (Blenesi, 2003).

Η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση πραγματοποιείται σε τρία επίπεδα: το μικρο-επίπεδο που αναφέρεται στη σχολική τάξη, το μεσο-επίπεδο που αφορά το σχολείο και το μακρο-επίπεδο. Το τελευταίο συνίσταται στην επαφή με τα τεκταινόμενα στον κόσμο μέσα από τα μέσα ενημέρωσης και συνδέεται με το πρώτο επίπεδο, καθώς ο μαθητής ερευνά τι συμβαίνει γύρω του (Condon & Young, 2017).

Ειδικότερα, αυτού του είδους η εκπαίδευση, η οποία νοείται ως ανοικτή δια βίου μάθηση που διαχέεται στην κοινωνία των πολιτών, στοχεύει να αλλάξει τους μηχανισμούς αποκλεισμού και την αντίληψη για τους άλλους με τρόπο ταυτόχρονα ορθολογικό και ψυχολογικό, κι έτσι για την πραγμάτωσή της είναι απαραίτητη η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Kailin, 2005). Βασικό της στοιχείο είναι η εξάλειψη διακρίσεων, στερεοτύπων και προκαταλήψεων μέσα από την αναγνώριση κοινωνικών δομών. Σε αυτό συμβάλλουν τα περιεχόμενα μάθησης της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, όπως η ιστορική εξέλιξη του ρατσισμού και οι διαφορετικές αντιλήψεις γι' αυτόν, η μετανάστευση, το άσυλο, οι πρόσφυγες, ο σεξισμός, ο κοινωνικός αποκλεισμός ομάδων, το χάσμα Βορρά-Νότου, η ιστορία της αποικιοκρατίας, ο αντισημιτισμός, η ανάλυση των μέσων ενημέρωσης, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η μετα-αποικιακή περίοδος (Πανταζής, 2015).

Καθώς οι βασικές αρχές της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης είναι η αντιρατσιστική πληρότητα και η δράση κατά του ρατσισμού, στην εκπαιδευτική πρακτική της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης συναντάμε τους εξής τομείς: εποικοδομητική διαχείριση των μορφών του ρατσισμού και δράση χωρίς βία, υπέρβαση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων, ανάπτυξη ανεκτικότητας, ικανότητα δημοκρατικής συμμετοχής, ισότητα φύλων και αντιπαράθεση με τα μέσα ενημέρωσης (Condon & Young, 2017; Mansfield & Kehoe, 1994).

Βασικές αρχές, λοιπόν, που πρέπει να διέπουν ένα αντιρατσιστικό σχολείο είναι η καλλιέργεια ενός κλίματος σεβασμού, η έμφαση σε οικουμενικές αξίες, όπως η αλληλεγγύη και η συνεργασία, η κριτική στον καθημερινό ρατσισμό, η εμπλοκή των γονιών, η παρότρυνση σε δράση. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να αποτελεί πρότυπο αντιρατσιστικού ατόμου (Niemonen, 2007). Ο τρόπος διδασκαλίας έτσι παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Σημείο εκκίνησης είναι η κοινωνικοποίηση. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αναμένεται αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς απέναντι στους άλλους (Blenesi, 2003). Προτείνεται έτσι μια ποικιλία στις μεθόδους διδασκαλίας με έμφαση στις εμπειρίες των μαθητών. Ιδιαίτερα αποτελεσματικές θεωρούνται η μέθοδος Project, τα παιχνίδια ρόλων, το θέατρο, η προσομοίωση. Και όλα αυτά σε ατμόσφαιρα χωρίς φόβο και χωρίς ηθική κατήχηση (Πα-

νταζής, 2015). Μάλιστα, είναι σημαντική και η ερευνητική αποτύπωση των παραπάνω μεθόδων, έτσι ώστε εκτός από την υλοποίηση παρεμβάσεων στο πλαίσιο της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης να υπάρχει και παραγωγή και διάχυση της γνώσης (Karumanchery, 2005). Ένα ερευνητικό εργαλείο που ενδείκνυται για την επίτευξη του παραπάνω στόχου είναι η έρευνα δράσης, για την οποία γίνεται λόγος στο επόμενο κεφάλαιο.

Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης

Οι επίσημοι ορισμοί της Εκπαιδευτικής Έρευνας Δράσης διαφοροποιούνται με βάση την εστίαση του ερευνητή, το στόχο, τις μεθόδους ή και την επιστημολογική προσέγγιση που τον χαρακτηρίζει (Elliot, 1991· Lomax, 1990· McNiff, 1995 κ.α.). Η κοινή συνισταμένη στους επιμέρους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί είναι ότι αποτελείται από δύο επιμέρους στοιχεία, τα οποία δρουν συμπληρωματικά: την έρευνα και τη δράση. Ειδικότερα όσον αφορά την εκπαιδευτική έρευνα δράσης, αποτελεί μια μορφή εκπαιδευτικής έρευνας με βασικό ερευνητή τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι παρών στο σύνολο των φάσεων της έρευνας. Συνήθως έχει ως στόχο την κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, την διερεύνηση και ερμηνεία των δυσλειτουργικών της στοιχείων, τον εντοπισμό των θετικών και εν γένει τη βελτίωσή της εκπαιδευτικής πρακτικής. Πιο συνοπτικά, στόχος της είναι η ανάπτυξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων, η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών-ερευνητών, αλλά και η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής (Grundy & Kemmis, 1988).

Οι πτυχές του παραπάνω ορισμού ενσαρκώνονται στο πλαίσιο δράσεων με ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά, όπως η άρρηκτη σύνδεση θεωρίας και πράξης (McNiff, 2013) και ο στοχασμός (List, 2006). Ταυτόχρονα, εμφανής είναι και ο έντονα συνεργατικός της χαρακτήρας (Pine, 2009). Τέλος, πρόκειται για μια διαδικασία ανοικτή και διαρκώς επιδεχόμενη επαναδιαπραγμάτευση (Rigney, 2017).

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης αναδύεται από την εκπαιδευτική διαδικασία και συχνά έχει ως αφετηρία μια παρατηρούμενη από τον εκπαιδευτικό δυσλειτουργία. Ανάλογα με την έκτασή της, είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί από έναν μεμονωμένο εκπαιδευτικό ή από μια ερευνητική ομάδα. Η συλλογή των δεδομένων μπορεί να γίνει τόσο με ανοικτές τεχνικές, όπως το ημερολόγιο, η καταγραφή κ.α., όσο και με περισσότερες δομημένες τεχνικές, όπως το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη, οι κλείδες παρατήρησης (Κατσαρού & Τσάφος, 2004).

Μέθοδος

Αφορμή

Η παρέμβαση έλαβε χώρα κατά το δεύτερο τετράμηνο του σχολικού έτους 2017-2018 σε ένα τμήμα 26 μαθητών της Α΄ Λυκείου στο ΓΕΛ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ευόσμου. Αφορμή για τη δράση στάθηκε η άρθρωση ρατσιστικού λόγου από ορισμένους μαθητές του τμήματος, όταν κατά το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας προσεγγίστηκε κείμενο που αφορούσε την ελληνική γλώσσα και της αλλοιώσεις που έχει υποστεί. Πιο συγκεκριμένα, της μαθητής διατύπωσε την άποψη ότι «οι ξένοι αλλοιώνουν τον πολιτισμό της Ελλάδας, άρα και την ελληνική γλώσσα». Η ρητά ξενοφοβική διατύπωση, που παραπέμπει σε ρατσιστικό λόγο αρθρούμενο από συγκεκριμένες ομάδες εντός Ελλάδας, αποτέλεσε σημείο

έντονου προβληματισμού για τον διδάσκοντα το μάθημα. Έτσι, στην τάξη ακολούθησε μια σχετική συζήτηση, από την οποία προέκυψε πως εκτός από τον συγκεκριμένο μαθητή και ορισμένοι ακόμη ασπάζονταν παρόμοιες απόψεις. Κατά τη συζήτηση του περιστατικού στο γραφείο καθηγητών αναδύθηκε, σε συνεργασία με τον διδάσκοντα το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στο συγκεκριμένο τμήμα, η ιδέα για μια έμπρακτη διαθεματική παρέμβαση, ενσωματωμένη στη διδακτική πράξη, παρόλο που η άρθρωση ρατσιστικού λόγου δεν ήταν συστηματική.

Σκοπός και στόχοι – ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρέμβασης ήταν η άμβλυνση της ξενοφοβικής διάθεσης των μαθητών και η αποτροπή άρθρωσης ρατσιστικού λόγου στο μέλλον. Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, η παρέμβαση είχε ως σκοπό οι μαθητές να εξοικειωθούν με την έννοια της διαφορετικότητας, να γίνουν περισσότερο δεκτικοί σε αυτήν και να προβληματιστούν ώστε να αποκτήσουν άποψη σε σχέση με ζητήματα που σχετίζονται με την ετερότητα.

Οι δύο εκπαιδευτικοί διατύπωσαν μια περισσότερο συγκεκριμένη στοχοθεσία και επιχείρησαν έναν αρχικό προγραμματισμό της παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι που τέθηκαν διατυπώθηκαν με βάση την κλασική ταξινόμια του Bloom (1956) προσαρμοσμένοι στην περίπτωση και ήταν οι εξής:

Γνωστικοί:

- να ασκηθούν στην αναγνώριση της διαφορετικότητας
- να αποκτήσουν ορισμένες ακαδημαϊκές δεξιότητες (π.χ. τήρηση σημειώσεων)
- να αναπτύξουν τον προφορικό τους λόγο
- να αντιληφθούν την έννοια του ολοκληρωμένου πολίτη

Συναισθηματικοί:

- να γίνουν περισσότερο δεκτικοί στην ετερότητα
- να προβληματιστούν και να αποκτήσουν άποψη σε σχέση με τις διαστάσεις που λαμβάνει η διαφορετικότητα και με την αντιμετώπισή της από τις σύγχρονες κοινωνίες

Ψυχοκινητικοί:

- να μάθουν να εργάζονται ομαδικά και να συνεργάζονται
- να αποκτήσουν την ικανότητα να οργανώνουν τη σκέψη τους
- να εξοικειωθούν στο να είναι καλοί ακροατές

Αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα, διατυπώθηκαν με τη μορφή ανοικτών ερωτήσεων, οι οποίες είναι δυνατό να αναπροσαρμοστούν ανάλογα με τα δεδομένα, ενώ κατά τις φάσεις της ανατροφοδότησης μετασχηματίζονταν. Τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα εξής:

1. Σε ποιο βαθμό είναι δυνατό μια παρέμβαση στο πλαίσιο του σχολείου να επηρεάσει τις απόψεις των μαθητών για την ετερότητα;
2. Ποια είναι τα περιθώρια ανάπτυξης αντιρατσιστικών πρακτικών στο πλαίσιο των γλωσσικών μαθημάτων;
3. Κατά πόσο η σχολική τάξη και οι μικρές αφορμές που δίνονται στο πλαίσιο της είναι δυνατό να αποτελέσουν πηγή ερευνητικών αποπειρών;

Συλλογή δεδομένων

Επιλέχθηκε η παρέμβαση να διαπερνά το σύνολο των διδασκομένων από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς γνωστικών αντικειμένων, δηλαδή τα Αρχαία Ελληνικά, τη Νεοελληνική Γλώσσα και τη Νεοελληνική Λογοτεχνία. Κατά τη φάση του σχεδιασμού προέκυψε και η ερευνητική διάσταση της δράσης, κι έτσι οι εκπαιδευτικοί αποφάσισαν να χρησιμοποιήσουν εργαλεία συλλογής δεδομένων ώστε η συγκεκριμένη δράση να διερευνηθεί και εμπειρικά. Τα εργαλεία που επιλέχθηκαν, των οποίων η αξιοποίηση περιγράφεται αναλυτικά σε επόμενο κεφάλαιο, ήταν τα εξής:

- Ημερολόγιο καταγραφής του κάθε εκπαιδευτικού (Κατσαρού & Τσάφος, 2004)
- Γραπτά κείμενα των μαθητών
- Ομάδες εστίασης (Morgan, 1997).
- Ερωτηματολόγιο

Μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων

Λόγω της ποικιλίας αναφορών που αντλήθηκαν οι μέθοδοι που αξιοποιήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων ήταν διαφορετικές και ανάλογες με τις μεθόδους συλλογής. Έτσι, τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους μαθητές στην αρχή και στο τέλος της δράσης αναλύθηκαν με βάση την ποσοτική περιγραφική μέθοδο, ενώ οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις αναλύθηκαν με βάση την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου.

Ως καταλληλότερη μέθοδος ανάλυσης των κειμένων που προέκυψαν από τις ομάδες εστίασης αλλά και των γραπτών κειμένων των μαθητών επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997). Πιο συγκεκριμένα, αποφασίστηκε να μελετηθούν τα κείμενα των μαθητών (γραπτά – ατομικά και προφορικά – ομαδικά) και να συγκροτηθούν θεματικές κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές ταξινομήθηκαν με κεντρικό άξονα την έννοια του ξένου, η αντιμετώπιση του οποίου αφορούσε άμεσα τον σκοπό της δράσης αλλά και ένα σημαντικό μέρος των επιμέρους στόχων της. Ειδικότερα, χρησιμοποιώντας αρχικά το θέμα ως μονάδα ταξινόμησης των αναφορών, συγκροτήθηκε ένα σύστημα γενικότερων κατηγοριών και σύμφωνα με αυτό έγινε η ερμηνεία των αναφορών των μαθητών (γραπτών-προφορικών). Η τεκμηρίωση και η ερμηνεία των δεδομένων έγινε με χρήση των σημαντικότερων (ποσοτικά και ποιοτικά) αναφορών, οι οποίες στην ουσία λειτούργησαν ως πρότυπα-κατηγορίες που αποτέλεσαν τη βάση της ερμηνείας. Τέλος, τα ημερολόγια καταγραφής των εκπαιδευτικών αξιοποιήθηκαν συμπληρωματικά με τα παραπάνω, ενώ αποτέλεσαν σημαντικό δείκτη κριτικού στοχασμού για κάθε εκπαιδευτικό.

Περιγραφή της παρέμβασης – ερευνητική πορεία

Η έρευνα δράσης ξεκίνησε από την πρώτη καταγραφή των απόψεων των μαθητών για ζητήματα που αφορούν την ετερότητα. Ειδικότερα, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε σύντομο ερωτηματολόγιο σχετικό με την έννοια του ξένου και τη δική τους στάση απέναντι σε αυτό. Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε από τους εκπαιδευτικούς με βάση το σκοπό και τους στόχους της δράσης, ενώ συμπληρώθηκε από τους μαθητές ηλεκτρονικά την ώρα του μαθήματος. Οι ερωτήσεις κινούνταν σε δύο άξονες: την αντίληψη για τον ξένο και τη στάση απέναντι σε αυτόν. Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου οι μαθητές κα-

λούνταν να απαντήσουν σε ερωτήσεις κλειστού τύπου με βαθμονόμηση από το 1 ως το 5. Οι ερωτήσεις ζητούσαν τη συμφωνία ή διαφωνία των μαθητών σε ορισμένες προτάσεις που αφορούσαν την ετερότητα και την αντιμετώπιση του ξένου. Στο δεύτερο μέρος ζητήθηκε από τους μαθητές να διατυπώσουν την άποψή τους για τον ξένο σε δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Στην πρώτη ζητήθηκε από αυτούς να γράψουν τις τρεις πρώτες λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό όταν ακούν τη λέξη «ξένος», ενώ στη δεύτερη να δώσουν τον ορισμό της έννοιας, κατά τη γνώμη τους. Οι απαντήσεις συγκεντρώθηκαν αυτόματα από το σχετικό εργαλείο των Google docs και υπέστησαν άμεση επεξεργασία από τους εκπαιδευτικούς. Όπως παρουσιάζεται και σε επόμενη ενότητα, τα ποσοτικά δεδομένα υπέστησαν επεξεργασία στο πλαίσιο της ποσοτικής περιγραφικής έρευνας, ενώ τα ποιοτικά στο πλαίσιο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου.

Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο και ειδικότερα οι λέξεις που χρησιμοποίησαν οι μαθητές κατά την ανοικτή ερώτηση καθόρισαν το περιεχόμενο της επόμενης δραστηριότητας. Οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν ορισμένα κείμενα που αναδείκνυαν ορισμένες μορφές ξένου (π.χ. ο αλλοδαπός, ο διαφορετικός ως προς την εξωτερική εμφάνιση, ο εξωσχολικός, ο έχων κάποια αναπηρία κτλ). Στο πλαίσιο συζήτησης στην τάξη στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας επιχειρήθηκε με τη χρήση ηλεκτρονικών λεξικών γλωσσική (ετυμολογική αλλά και σημασιολογική) προσέγγιση της λέξης «ξένος», η οποία πλαϊσιώθηκε από τα κείμενα που είχαν επιλεγεί. Κατά τη διάρκεια της μίας από τις δύο ώρες ο ένας εκπαιδευτικός συντόνιζε τη συζήτηση και ο άλλος κατέγραφε τις παρατηρήσεις του. Τη δεύτερη ώρα ζητήθηκε από τους μαθητές να εντοπίσουν στο εγχειρίδιο των Αρχαίων Ελληνικών και συγκεκριμένα στο σύνολο του έργου «Ελληνικά» του Ξενοφώντα μορφές ξένων, με βάση τη διερεύνηση και τη συζήτηση που είχε προηγηθεί.

Η δράση συνεχίστηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και μελέτησαν διαφορετικά ποιήματα. Στην κάθε ομάδα ανατέθηκε αρχικά να καταγράψει την οπτική γωνία του αφηγητή για τον ξένο, ενώ στη συνέχεια η κάθε ομάδα κλήθηκε να γράψει ένα δικό της συνεργατικό ποίημα, όποιος μορφής επέλεγε, με θεματική παρόμοια με αυτήν του αρχικού τους ποιήματος. Με τη διαδικασία αυτή οι μαθητές προσπάθησαν να ενσωματώσουν την εμπειρία των ποιητών και να τη νοηματοδοτήσουν με βάση τα δικά τους δεδομένα. Την εργασία επέπτευε ο διδάσκων καθηγητής, ενώ κατέγραφε στο ημερολόγιό του.

Η επόμενη δράση πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών. Ο διδάσκων, με αφορμή τον λόγο του Κλεόκριτου (Ξενοφώντος, Ελληνικά) που είχε ήδη διδαχθεί στους μαθητές ζήτησε να εντοπίσουν τα διαφορετικά «στρατόπεδα» που διαμορφώθηκαν την περίοδο εκείνη στην Αθήνα και να καταγράψουν τα βασικά χαρακτηριστικά τους. Στη συνέχεια οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, καθεμία από τις οποίες κλήθηκε να ταυτιστεί με ένα από αυτά. Έτσι, διαμορφώθηκαν η ομάδα των ολιγαρχικών και η ομάδα των δημοκρατικών της Φυλής. Στη συνέχεια, ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα κλήθηκε να υποστηρίξει την ομάδα του και τις αξιώσεις της. Με τον τρόπο αυτό αναδείχθηκε η διάσταση που είναι δυνατό να υπάρχει μεταξύ συμπολιτών με βάση την πολιτική τοποθέτηση. Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους μαθητές της κάθε ομάδας να χωριστούν σε υποομάδες, με βάση κριτήρια που επέλεξαν οι ίδιοι (π.χ. για την ομάδα των ολιγαρχικών ανάλογα με το αν θεωρούσαν ότι έπρεπε να τιμωρήσουν τους δημοκρατικούς με θάνατο ή με φυλάκιση ή να τους συγχωρήσουν κτλ). Έτσι, επιχειρήθηκε να αναδει-

χθεί η διάσταση μεταξύ των ομονοούντων σχετικά με τον ενδεδειγμένο τρόπο δράσης. Απώτερο στόχο της παραπάνω διαδικασίας αποτελούσε η κατανόηση του γεγονότος ότι η ετερότητα είναι δυνατό να λανθάνει ακόμη και σε ομάδες φαινομενικά ομοιογενείς. Η συγκεκριμένη διαδικασία συνεχίστηκε μέχρι τελικά και οι δύο αρχικές ομάδες να διασπαστούν σε αρκετές μικρότερες. Ο διδάσκων εκπαιδευτικός στη διαδικασία αυτή είχε το ρόλο του προωθητή των διαιρέσεων με κατάλληλες ερωτήσεις και καθοδήγηση. Η δράση αυτή πραγματοποιήθηκε κατά την πρώτη διδακτική ώρα, και είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές να ενσωματωθούν –σε κάποιες περιπτώσεις υπέρ το δέον– στο ρόλο που τους ανατέθηκε. Κατά τη δεύτερη ώρα ο διδάσκων εκπαιδευτικός αντέστρεψε τους ρόλους. Ζήτησε από τους μαθητές της μιας ομάδας να ταυτιστούν με το ρόλο της άλλης. Στη συνέχεια, εισήγαγε και νέους ρόλους και χώρισε τους μαθητές σε 6 ομάδες: οι ολιγαρχικοί Αθηναίοι, οι δημοκρατικοί Αθηναίοι, οι Σπαρτιάτες, οι Πέρσες και οι σημερινοί Έλληνες. Με τον τρόπο αυτό επιχειρήθηκε ταυτόχρονα η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών, αλλά και η θέαση των γεγονότων εκείνης της περιόδου με τη σημερινή οπτική.

Καθώς οι εκπαιδευτικοί παρατηρούσαν ότι συντελείται μια διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των μαθητών, επιλέχθηκε να πραγματοποιηθούν την περίοδο αυτή (Μάρτιος 2018) οι συνεντεύξεις με τις ομάδες εστίασης. Οι μαθητές χωρίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς σε τέσσερις ομάδες. Ο χωρισμός έγινε με βάση τις αντιλήψεις που είχαν καταγραφεί κατά το αρχικό ερωτηματολόγιο. Πιο συγκεκριμένα, σε κάθε ομάδα υπήρχε τουλάχιστον ένας μαθητής που είχε διατυπώσει αρνητική στάση, ένας με μάλλον αρνητική ένας με μάλλον θετική και ένας με θετική στάση, όπως είχαν δηλωθεί από τους ίδιους τους μαθητές στο αρχικό ερωτηματολόγιο. Σε κάθε ομάδα ξεχωριστά παρουσιάστηκαν ως οπτικά ερεθίσματα δύο βίντεο: «Βάλε τον ρατσισμό στη θέση του» (<https://www.youtube.com/watch?v=amH5y8TlJJo>) και «Τζαφάρ» (<https://www.youtube.com/watch?v=dfccrwUIROU>). Στη συνέχεια, οι μαθητές κλήθηκαν να συζητήσουν σχετικά με τα βίντεο που παρακολούθησαν, ενώ οι συνομιλίες τους ηχογραφούνταν. Είχε τεθεί ως κανόνας ο κάθε μαθητής να διατυπώσει την άποψή του, οποιαδήποτε κι αν ήταν αυτή. Οι συζητήσεις είχαν διάρκεια από 5 ως 12 λεπτά και κατά τη διάρκειά τους οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν παρόντες, αφού είχε ανατεθεί στους μαθητές να συντονίσουν και να ηχογραφήσουν τη διαδικασία.

Στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, με αφορμή τον πραξικοπηματικό τρόπο που οι ολιγαρχικοί της Κέρκυρας πήραν την εξουσία σκοτώνοντας στη βουλή πολλούς πολιτικούς τους αντιπάλους (Θουκυδίδου, Ιστορία), δόθηκε στους μισούς μαθητές η εξής εργασία για το σπίτι: «είσαι ένας από τους ολιγαρχικούς που εισέβαλαν στη βουλή και σκότωσαν δημοκρατικούς. Να καταγράψεις στο ημερολόγιό σου τις σκέψεις και τα συναισθήματά σου». Στους άλλους μισούς δόθηκε η εξής: «είσαι συγγενής (μητέρα, αδερφός κλπ.) ενός από τους δολοφονηθέντες στη βουλή. Να καταγράψεις στο ημερολόγιό σου τις σκέψεις και τα συναισθήματά σου». Την επόμενη μέρα διαβάστηκαν οι εργασίες στην τάξη και ακολούθησε διάλογος με στόχο να ανιχνεύσουν και να γράψουν στον πίνακα οι μαθητές σε δύο στήλες τα βασικά σημεία (σκέψεις, συναισθήματα) που είχαν τα ημερολόγια των μεν και των δε.

Μια εβδομάδα πριν από τις διακοπές του Πάσχα οι μαθητές, στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, μεταφέρθηκαν στη βιβλιοθήκη του σχολείου και ζητήθηκε από κάθε μαθητή να επιλέξει ένα λογοτεχνικό βιβλίο που θα διαβάσει κατά τη διάρκεια των εορτών. Η ανάθεση λογοτεχνικού βιβλίου είχε υποχρεωτικό χαρακτήρα, ωστόσο

οι μαθητές είχαν την ευχέρεια να επιλέξουν όποιο βιβλίο ήθελαν. Εκτός από την ανάγνωση του λογοτεχνικού βιβλίου, στους μαθητές ανατέθηκε η σύνταξη εργασίας (<https://lazmoisiades2.blogspot.com/2020/03/blog-post.html>) με βάση συγκεκριμένους άξονες, με έμφαση στην ετερότητα σε διάφορες μορφές. Με την επιστροφή από τις διακοπές, οι μαθητές παρουσίασαν ενώπιον κοινού τις εργασίες τους, ενώ απάντησαν σε ερωτήσεις των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών τους. Μάλιστα, δημιουργήθηκε και μια ιστοσελίδα όπου σταδιακά αναρτήθηκαν οι εργασίες, αλλά και τα ευρήματα από την ανάλυσή τους.

Λίγο πριν από τη λήξη της σχολικής χρονιάς οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα τελικό ερωτηματολόγιο, που ήταν ίδιο ως προς το περιεχόμενο με το αρχικό. Οι απαντήσεις των μαθητών συλλέχθηκαν ηλεκτρονικά, ενώ τα δεδομένα αναλύθηκαν και συγκριτικά με αυτά του πρώτου ερωτηματολογίου.

Σε κάθε επιμέρους στάδιο της παρέμβασης οι δυο εκπαιδευτικοί εκτός από τη συνεργασία διαδραμάτιζαν το ρόλο του «κριτικού φίλου» ο ένας για τον άλλο, καθώς, η οπτική του ενός συμπλήρωνε, διόρθωνε και τροποποιούσε το σχεδιασμό των δράσεων του άλλου (Kember et.al., 1997).

Αποτελέσματα

Το αρχικό ερωτηματολόγιο παρείχε τη δυνατότητα κατάταξης ως προς την ανεκτικότητα απέναντι στον ξένο. Φυσικά, η εν λόγω κατάταξη έγινε αποκλειστικά για αξιοποίηση σε επόμενο στάδιο και σε καμία περίπτωση για χαρακτηρισμό των μαθητών. Διαμορφώθηκαν τέσσερις ομάδες, με βάση τη μέση τιμή των απαντήσεών τους, που αντικατοπτρίζει τη στάση τους απέναντι στον ξένο:

Πίνακας 1: «Αρχική κατάταξη»

Μέση τιμή απαντήσεων	Πλήθος μαθητών	Κατηγορία
[1-2)	7	Αρνητικοί
[2-3)	8	Μάλλον αρνητικοί
[3-4)	7	Μάλλον θετικοί
[4-5]	4	Θετικοί

Οι ορισμοί που διατυπώθηκαν από τους μαθητές στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου στην ουσία επαναλάμβαναν την προσέγγιση που είχαν οι μαθητές για την έννοια στην προηγούμενη ερώτηση, δηλαδή ότι ο ξένος είναι σίγουρα κάποιος με διαφορετική καταγωγή, ενώ πολλοί μαθητές στην πραγματικότητα ταύτιζαν τον ξένο με τον πρόσφυγα ή τον μετανάστη.

Η δραστηριότητα εντοπισμού μορφών ξένου στα Ελληνικά του Ξενοφώντα ανέδειξε πολύ emphaticά τη συσχέτιση της έννοιας με την έννοια του «άλλου», κάτι που αποτυπώθηκε από τις απαντήσεις που κατέγραψαν οι μαθητές. Ειδικότερα, το σύνολο των μαθητών σημείωσε τα είδη ξένων με τη μορφή των διπόλων: ο κάθε ξένος εντοπίστηκε σε συσχέτιση με αυτόν από τον οποίο διαφέρει.

Πίνακας 2: «Δίπολα από τα “Ελληνικά”»

Μορφή ξένου	Εμφανίσεις
Ολιγαρχικοί – δημοκρατικοί	17
Αθηναίοι - Σπαρτιάτες	13
Μετριοπαθείς ολιγαρχικοί – τριάκοντα τύραννοι	8
Αθηναίοι πολίτες – τριάκοντα τύραννοι	7
Κριτίας – Θηραμένης	4

Οι απαντήσεις των μαθητών στις ομάδες εστίασης ταξινομήθηκαν με βάση τις αναφορές τους στον ξένο. Τα ερεθίσματα με τα οποία είχαν έρθει σε επαφή στην ουσία προσανατόλιζαν στον ορισμό του ξένου ως του φυλετικά διαφορετικού, αυτού με διαφορετική καταγωγή. Κατά την αποδελτίωση των απομαγνητοφωνημένων συζητήσεων προέκυψαν διάφορες κατηγορίες αντιμετώπισης του ξένου, κάποιες από τις οποίες με πολλαπλές αναγνώσεις και μετά από συγκριτική εξέταση ενοποιήθηκαν. Έτσι, τελικά συγκροτήθηκαν τρεις επιμέρους κατηγορίες που αφορούσαν την αντιμετώπιση του ξένου: αρνητική αντιμετώπιση, θετική αντιμετώπιση και ουδέτερη αντιμετώπιση.

Πίνακας 3: «Δεδομένα από ομάδες εστίασης»

ΣΤΑΣΗ	ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ	ΑΝΑΦΟΡΑ
Αρνητική αντιμετώπιση του ξένου	αιτία διαφωνιών	έχουν γίνει θέμα, σε κάθε συζήτηση οι Έλληνες μαλώνουν για αυτούς και διχάζονται
	οικονομικό βάρος	παίρνουν επιδόματα που δεν τα δικαιούνται τώρα πια οι Έλληνες
		τους συντηρούμε με λεφτά του Έλληνα φορολογούμενου
		(πολλοί λένε ότι) τους ταΐζουμε με τα λεφτά του Ελληνικού κράτους
	αλλοίωση πολιτισμού	φέρνουν νέες συνήθειες και είναι πιθανό να αλλάξουμε κι εμείς
	αλλοίωση ομοιογένειας	κάνουν πολλά παιδιά και σιγά σιγά θα γίνουν πιο πολλοί από τους Έλληνες
	εγκληματικότητα	αυτοί σφάζονται μεταξύ τους, δεν θα διστάσουν να σφάξουν Έλληνα

Θετική αντιμετώπιση του ξένου	ανθρώπινη διάσταση	είναι κι αυτοί άνθρωποι σαν εμάς
		ανθρώπινα πρέπει να το δούμε, γιατί δεν διαφέρουμε τόσο πολύ
		πατρίδα μας είναι η γη, όλοι είμαστε άνθρωποι
		είναι άδικο για τα σφάλματα άλλων να την πληρώνουν αθώοι πολίτες
		είναι μερικά παιδάκια, βλέπεις τα μάτια τους και καταλαβαίνεις πως αυτά δε φταίνε σε τίποτα!
	εμπλουτισμός πολιτισμού	αυτά που φέρνουν δεν είναι μόνο αρνητικά... τα φαγητά, οι μουσικές... οι Έλληνες πάντα δεχόμασταν επιρροές
	ενσυναίσθηση	αν εμείς ήμασταν στη θέση τους δεν θα θέλαμε να μας φέρονται έτσι
μπες λίγο στη θέση τους, δεξ τι έχουν τραβήξει		
Ουδέτερη αντιμετώπιση του ξένου	αδιαφορία	δε με νοιάζει, αρκεί να μην ενοχλούν και να μην προκαλούν
		δεν είναι δική μου δουλειά, είναι της Ευρώπης να δει που θα πάνε και τι θα κάνουνε
	όχι ενόχληση	δεν με ενοχλούν, αλλά όχι και να κάνω παρέα μαζί τους ή να τους έχω στο σπίτι μου
		όχι, στο σπίτι μου δεν θα τους ήθελα
		δεν έχω πρόβλημα να ζήσουν εδώ μέχρι να πάνε κάπου στην Ευρώπη

Αναφορικά με την κατ' οίκον εργασία στα Αρχαία Ελληνικά, όπου ζητήθηκε από τους μαθητές να καταγράψουν σε ημερολογιακή μορφή σκέψεις και συναισθήματα, διαπιστώθηκαν τα εξής: στα ημερολόγια των «ολιγαρχικών» οι μαθητές εντόπισαν ανωτερότητα απέναντι στον «άλλο», εκδικητικότητα για παλαιότερες πράξεις των δημοκρατικών, έχθρα, μίσος, ενοχές, τάση μεταμέλειας, αλλά και αποφασιστικότητα. Στα ημερολόγια των «δημοκρατικών» εντόπισαν θλίψη, πόνο, οργή, έχθρα, μίσος, ανωτερότητα απέναντι στον «άλλο» και τάση για εκδίκηση. Ακολούθησε εκ νέου συζήτηση στην τάξη για τα κοινά συναισθήματα που βίωναν και οι δύο πλευρές κατά τη διάρκεια των εχθροπραξιών και οι μαθητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως πρόκειται για έναν φαύλο κύκλο βίας με την εξής πορεία: αίσθημα ανωτερότητας → έχθρα, μίσος → τάση για εκδίκηση → αποτρόπαια πράξη → θλίψη, πόνος → αίσθημα ανωτερότητας → έχθρα, μίσος → τάση για εκδίκηση κοκ.

Αναφορικά με την εργασία Λογοτεχνίας, φαίνεται ότι δεν περιόρισε τους μαθητές να αρθρώσουν λόγο σχετικά με μία συγκεκριμένη κατηγορία ξένου. Αντίθετα, η μορφή του ξένου με την οποία θα ασχολούνταν κάθε μαθητής υπαγορευόταν από το βιβλίο που τελικά θα δανειζόταν, δηλαδή το λογοτεχνικό είδος, η πλοκή, οι ήρωες και γενικότερα τα επιμέρους στοιχεία του κάθε λογοτεχνικού βιβλίου καθόρισαν διάφορες κατηγορίες-μορφές ξένου. Τα ευρήματα αναρτήθηκαν στο ιστολόγιο που δημιουργήθηκε και ακολούθησε συζήτηση με τους μαθητές (<https://lazmoisiades2.blogspot.com/>). Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν οι ερευνητές σε σχέση με τις εργασίες της λογοτεχνίας είναι ότι οι μαθητές μπόρεσαν να αντιληφθούν πως η έννοια του ξένου είναι πολυδιάστατη και δεν περιορίζεται στις αρχικές μονοσήμαντες εκτιμήσεις που είχαν.

Το τελικό ερωτηματολόγιο ανέδειξε ιδιαίτερα σημαντική διαφοροποίηση, κάτι που αποτυπώνεται στη σύγκριση των ευρημάτων του με αυτά του αρχικού. Οι μαθητές φάνηκε να μετακινούνται από τις κατηγορίες που έδειχναν αρνητική στάση προς τον ξένο, κάτι που αποτέλεσε και ένδειξη επιτυχίας της παρέμβασης. Ειδικότερα, οι μαθητές που εξακολούθησαν να είναι αρνητικοί μειώθηκαν σημαντικά, ενώ αυξήθηκαν αντίστοιχα οι μαθητές με θετική στάση, όπως φαίνεται και στον πίνακα 4. Επίσης, το ίδιο παρατηρήθηκε και στις λέξεις που περιγράφουν τον ξένο, οι οποίες, όπως φαίνεται στον πίνακα 5, μετακινήθηκαν από τις αρνητικές σημασίες προς σημασίες που σχετίζονταν με την παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε. Έτσι, οι περισσότεροι πλέον μαθητές δεν θεωρούσαν ξένο τον αλλοδαπό, όπως στο πρώτο ερωτηματολόγιο, αλλά τον διαφορετικό. Επίσης, κάποιες εντελώς αρνητικές λέξεις εξαλείφθηκαν (π.χ. πρόβλημα), ενώ προστέθηκαν αξιοσημείωτες θετικές (π.χ. εαυτός, εμπλουτισμός).

Πίνακας 4: «Σύγκριση κατάταξης μαθητών σε κατηγορίες»

Μέση τιμή απαντήσεων	Κατηγορία	Πλήθος μαθητών (αρχικό ερωτηματολόγιο)	Πλήθος μαθητών (τελικό ερωτηματολόγιο)
[1-2)	Αρνητικοί	7	2
[2-3)	Μάλλον αρνητικοί	8	4
[3-4)	Μάλλον θετικοί	7	14
[4-5]	Θετικοί	4	6

Πίνακας 5: «Σύγκριση εμφανίσεων λέξεων για τον ξένο»

Λέξεις για τον ξένο	Εμφανίσεις	Εμφανίσεις	Διαφορά
	(αρχικό ερωτηματολόγιο)	(Τελικό ερωτηματολόγιο)	
άλλος	0	19	+19
αλλοδαπός	25	7	-18
αλλόθρησκος	16	0	-16
διαφορετικός	11	26	+15
εαυτός	0	6	+6
μαύρος	5	0	-5
αντίθετος	5	0	-5
ξεχωριστός	0	4	+4
πρόσφυγας	9	5	-4
πρόβλημα	3	0	-3
εμπλουτισμός	0	2	+2
ρατσισμός	0	2	+2
πολιτισμός	0	2	+2
μετανάστης	2	3	+1
τζιχαντιστής	2	2	0

Συμπεράσματα-συζήτηση

Αποτιμώντας τη συγκεκριμένη έρευνα δράσης, με βάση την οποία επιχειρήθηκε αφενός η παρέμβαση στο πλαίσιο της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης και αφετέρου η ερευνητική αποτύπωση των δυνατοτήτων της, μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα πως το σύνολο των γενικά διατυπωμένων ερευνητικών ερωτημάτων απαντήθηκε επαρκώς. Ειδικότερα, με την ολοκλήρωση της παρέμβασης παρατηρήθηκε πως οι μαθητές είχαν σημειώσει σημαντική βελτίωση ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν την έννοια του ξένου, ενώ η άρθρωση ρατσιστικού λόγου φάνηκε να εξαλείφεται. Ταυτόχρονα, στο πλαίσιο της αποτίμησης της δράσης προέκυψαν αξιοσημείωτα συμπεράσματα τόσο σε σχέση με την αξιοποίηση των αρχών της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος όσο και σε σχέση με τη σημασία της συνεργασίας και της «κριτικής φιλίας» μεταξύ συναδέλφων (Kember et.al., 1997).

Η δράση αυτή ανέδειξε τη σημασία της σχολικής τάξης ως μονάδας παραγωγής ερευνητικών δεδομένων. Η αξιοποίηση του αρθρούμενου από μαθητές λόγου ως αφορμής για μια εκπαιδευτική παρέμβαση με τη μορφή της εκπαιδευτικής έρευνας αποτέλεσε μια ευκαιρία για προσαρμοσμένη στο σχολικό πλαίσιο έρευνα, με αποτελέσματα μικρής έκτασης, ωστόσο ιδιαίτερα σημαντικά για τον μικρόκοσμο της σχολικής μονάδας και ειδικότερα της σχολικής τάξης (Rigney, 2017).

Βέβαια, προέκυψαν και ορισμένοι προβληματισμοί αναφορικά με την υλοποίηση της δράσης, που αποτέλεσαν, συνοπτικά, τους περιορισμούς της έρευνας. Οι εκθέσεις των μαθητών αποτελούσαν πρωτογενή μεν κείμενα, ωστόσο επεξεργασμένα και προορισμένα για αξιολόγηση από τον διδάσκοντα. Έτσι, θεωρείται πιθανό οι μαθητές να μην αποτύπωσαν ακριβώς τις απόψεις τους, αλλά να έγραψαν απόψεις τις οποίες θεωρούσαν πως θα μπορούσαν να υποστηρίξουν καλύτερα με επιχειρήματα. Επίσης, σημαντικό ζήτημα που αναδείχθηκε κατά την υλοποίηση της δράσης ήταν οι περιορισμοί που είναι δυνατό να προκύψουν κατά την απόπειρα εφαρμογής συνεργατικής έρευνας εντός σχολικού πλαισίου, δεδομένων των τεχνικών περιορισμών αλλά και των ιδιαιτεροτήτων του ωρολογίου προγράμματος σε ένα Γενικό Λύκειο.

Καταληκτικά, είναι αξιοσημείωτο πως παρά το γεγονός ότι η συγκεκριμένη παρέμβαση και ερευνητική αποτύπωση αποτελούσε μιας μικρής κλίμακας δράση, στην πραγματικότητα τα αποτελέσματά της έγιναν άμεσα εμφανή στην εκπαιδευτική καθημερινότητα. Έτσι, η παρέμβαση που παρουσιάστηκε, με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της (αφορμή, σχεδιασμός, είδη τεκμηρίων κτλ) θα μπορούσε να αποτελέσει μια πρότυπη μορφή για αντίστοιχες δράσεις και κατά τον τρόπο αυτό να εμπλουτίσει και να προβληματίσει, έστω και σε μικρό βαθμό, την επιστημονική κοινότητα αναφορικά με την αξία των μικρής κλίμακας ερευνητικών αποπειρών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Blenesi, E. (2003). Peace Education: Learning about the Self and the Other. In W. Wintersteiner & V.Spajic-Vrkas (Eds.), *Peace Education in Europe* (pp. 104-120). Münster: Waxmann.

- Bloom, B.S. (Ed.). Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Condon, F. & Young, V.A. (eds) (2017). *Performing Antiracist Pedagogy in Rhetoric, Writing, and Communication*. Colorado: University Press of Colorado.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Grundy, S. & Kemmis, S. (1988). Educational action research in Australia: the state of the art (an overview). In S. Kemmis & R. McTaggart (Eds), *The Action Research Reader*, pp. 321-335. Victoria: Deakin University Press.
- Kailin J. (2005). *Antiracist Education: From theory to practice*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield publishers, Inc
- Karumanchery, L. (2005). Implications for anti-racist education: A pedagogical needs assessment. In L. Karumanchery (Ed.), *Engaging equity: New perspectives on anti-racist education* (pp.179-200). Calgary: Detselig Enterprises Ltd.
- Kember, D., Ha, T.S., Lam, B.H., Lee, A., Yan, L. & Yum, J.C.K. (1997). The diverse role of the critical friend in supporting educational action research projects. *Educational Action Research*, 5:3, 463-481.
- List, D. (2006). Action research cycles for multiple future perspectives. *Futures*. 38, 673-684. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/223818638_Action_research_cycles_for_multiple_future_perspectives
- Lomax, P. (1990). "An action research approach to developing staff in schools". In Lomax, P. (ed.) *Managing Staff Development in Schools*. Clevedon: MultiLingual Matters.
- Mansfield, E., & Kehoe, J. (1994). A Critical Examination of Anti-Racist Education. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 19(4), 418-430.
- McNiff, J. (1995). *Teaching as Learning: an Action Research Approach*. London: Routledge.
- McNiff, J. (2013). *Action Research*. London: Routledge.
- Niemonen, Jack. (2007). Antiracist Education in Theory and Practice: A Critical Assessment. *The American Sociologist*. 38, 159-177.
- Pine, G. J. (2009). *Teacher action research: Building knowledge democracies*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Rigney, James. (2017). Introduction to critical reflection and action for teacher researchers. *Educational Action Research*. 26, 1-2.
- Singleton, G. E. & Linton, C. (2006). *Courageous conversations about race: A field guide for achieving equity in schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Ελληνόγλωσσον

- Κατσαρού Ελένη & Τσάφος Βασίλης (2004). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Εκδ. Σαββάλας.
- Μπονίδης, Κ. & Χοντολίδου, Ε. (1997). Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης - το παράδειγμα της Ελλάδας. Στο Μ. Βάμβουκας, Α. Χουρδάκης (επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στη Ευρώπη Τάσεις και προοπτικές* (σσ. 188-224). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πανταζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Abstract

Aim of this paper is to present an action research based on the principles of antiracist education. The educational intervention lasted one semester and focused on 16-year-old students. Two Greek language teachers, using elements of the curriculum, cooperated in order to approach “otherness” both conceptually and practically. Everyday observation and study of the students’ discourse, both written and spoken, were used as main tools, while one teacher was playing the role of the “critical friend” to the other. The main findings include significant change in students’ discourse concerning otherness and significant alteration of the way they understand otherness and feel about the others.

Keywords: Antiracist education, otherness, action research.

Εφαρμογή διαπολιτισμικού γλωσσικού υλικού στο νηπιαγωγείο και ανάγκες εκπαιδευτικών

Νεκταρία Παλαιολόγου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
nekpalaiologou@uowm.gr

Γαλήνη Δεμιρτζόγλου

Νηπιαγωγός, Υποψήφια Διδάκτορας ΤΕΠΑΕ, ΑΘΠ
galini1943@gmail.com

Περίληψη

Σήμερα η πολυγλωσσία των σύγχρονων κοινωνιών καθιστά αναγκαία τη δημιουργία εκπαιδευτικών συστημάτων που προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και όπου όλοι οι μαθητές μπορούν ισότιμα να ενταχθούν εξασκώντας το δικαίωμα τους στη μόρφωση. Στην παρούσα έρευνα παρουσιάζεται η εφαρμογή του γλωσσικού υλικού AVIOR στο νηπιαγωγείο. Το υλικό είναι μεταφρασμένο σε διάφορες γλώσσες και δημιουργήθηκε στο πλαίσιο ευρωπαϊκού προγράμματος. Επίσης, παρουσιάζεται μία σύνοψη έρευνας διερεύνησης των απόψεων και των αναγκών των νηπιαγωγών σχετικά με τη φοίτηση μαθητών προσφύγων και μεταναστών στο νηπιαγωγείο.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, γλωσσικό υποστηρικτικό υλικό.

Εισαγωγή

Στις σύγχρονες κοινωνίες υπάρχει η πεποίθηση ότι οι πολιτικές που αφορούν τη γλώσσα παίζουν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στο επιστημονικό πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στον τρόπο ενσωμάτωσης των παιδιών των προσφύγων και μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Η ανάγκη της ενσωμάτωσης γλωσσών στα εκπαιδευτικά συστήματα προκειμένου να διευκολυνθούν οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα έγινε φανερό ήδη από τη δεκαετία του 1990 όταν έγινε φανερό ότι τα παιδιά αυτά παρουσίαζαν συχνά χαμηλές σχολικές επιδόσεις και σχολική αποτυχία (Androulakis, 2019).

Η συστηματική χρήση της γλώσσας των μεταναστών και των προσφύγων στη σχολική τάξη θεωρείται εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας για την ενσωμάτωση των παιδιών τους στο σχολείο και για τη βελτίωση της επίδοσης τους στο σχολείο. Η δέσμευση όλων όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος αυτός είναι πολύ σημαντικός παράγοντας στην επιτυχία οποιουδήποτε προγράμματος. Σύμφωνα με την Auger (2014) η οποία πραγματοποίησε πολυετείς έρευνες σε σχολεία της Γαλλίας, η δημιουργία σχετικού γλωσσικού υλικού σε διάφορες γλώσσες είναι το πρώτο βήμα ενώ στη συνέχεια είναι απαραίτητο να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να χρησιμοποιούν τη

μητρική τους γλώσσα στις συζητήσεις που διεξάγονται στην τάξη σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα και όχι μόνο στο μάθημα της γλώσσας.

Τα θέματα της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης που απασχολούν τις σύγχρονες κοινωνίες τις τελευταίες δεκαετίες, σε συνδυασμό με την ανάγκη προστασίας των δικαιωμάτων όλων των μαθητών και δημιουργίας σχολείων συμπερίληψης οφείλουν να οδηγήσουν όλες τις χώρες στη δημιουργία εκπαιδευτικών συστημάτων που δίνουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές.

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η έκθεση των δράσεων που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο εφαρμογής διαπολιτισμικού υλικού που προέκυψε από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα AVIOR το οποίο εφαρμόστηκε πιλοτικά σε δύο σχολεία στη Θεσσαλονίκη. Ως αποτέλεσμα της εφαρμογής του προγράμματος προέκυψαν ερωτήματα για τις ανάγκες των νηπιαγωγών που έχουν στη σύνθεση του μαθητικού τους δυναμικού μαθητές πρόσφυγες. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε σύντομη έρευνα σε νηπιαγωγούς με στόχο τον εντοπισμό των απόψεων τους για τη φοίτηση των συγκεκριμένων μαθητών στο σχολείο αλλά και αναγκών που προκύπτουν από τις νέες αυτές συνθήκες. Τελικός σκοπός ήταν η συσχέτιση του υλικού AVIOR με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι ευρωπαϊκές πόλεις γίνονται ολοένα και πιο ποικίλες σε ό,τι αφορά τη γλώσσα. Σε όλο και περισσότερες σχολικές τάξεις εμφανίζεται ένας αυξανόμενος αριθμός μαθητών που μιλά διαφορετική γλώσσα από την επίσημη γλώσσα της χώρας (Ağirdag & Vanlaar, 2018). Η κατάσταση αυτή αποτελεί πρόκληση για τα σχολεία καθώς καλούνται να παρέχουν την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως εθνικής καταγωγής και γλωσσικών ικανοτήτων. Η κατάσταση αυτή έχει οξυνθεί ακόμη περισσότερο με τις πρόσφατες αφίξεις χιλιάδων προσφύγων μαθητών. Τα παιδιά που δεν γνωρίζουν επαρκώς τη γλώσσα της χώρας υποδοχής είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν σχολική αποτυχία.

Σύμφωνα με τον Cummins (2014):

- Τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα στη μητρική τους γλώσσα. Η διαδικασία αυτή δεν επιβραδύνει τη διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Αντιθέτως, η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας δημιουργεί το κατάλληλο γνωστικό και γλωσσικό υπόβαθρο για την εκμάθηση νέων γλωσσών.
- Η διδασκαλία στη μητρική τους γλώσσα κατά τη διάρκεια τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιτρέπει στα παιδιά να μαθαίνουν την επίσημη γλώσσα του σχολείου πιο γρήγορα και να γίνονται δίγλωσσα ή πολύγλωσσα. Το σημαντικότερο όμως από όλα είναι ότι καλλιεργείται η αυτοπεποίθησή τους, διατηρείται το ενδιαφέρον τους στη μάθηση, μειώνεται η πιθανότητα σχολικής διαρροής ενώ αξιοποιούν στο μέγιστο βαθμό τη δυνατότητα που έχουν να συμμετέχουν ουσιαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και έτσι να συνεισφέρουν τα μέγιστα στην κοινωνία στην οποία ζουν.
- Υπολογίζεται ότι απαιτούνται έξι με οκτώ χρόνια εκπαίδευσης στη μητρική γλώσσα. Επιπροσθέτως, η υποστήριξη της μητρικής γλώσσας και η χρήση της στην εκπαιδευτική διαδικασία παίζει σημαντικό ρόλο στη συμμετοχή των γονέων γεγονός που ενισχύει τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

- Ο «διαπολιτισμικός φακός» μας βοηθάει στο να υποστηρίζονται οι μαθητές γλωσσικά με βάση πάντοτε τις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (βλ. για την έννοια “inter-cultural lens” του Cummins στην επιμέλεια ειδικού τεύχους, Schmidt, C. 2015)

Παρόλο όμως που ερευνητικά υποστηρίζεται ότι η χρήση διαφορετικών γλωσσών ενισχύει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα στη μητρική τους γλώσσα, η πρακτική αυτή δεν ακολουθείται στα σχολεία στις διάφορες χώρες της Ευρώπης. Το εκπαιδευτικό σύστημα των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών στηρίζεται στη μία και μόνο γλώσσα, την επικρατούσα της κάθε χώρας. Η περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης προσπαθούν να ακολουθήσουν την ευρωπαϊκή οδηγία για την ένταξη της διδασκαλίας δύο επιπλέον ευρωπαϊκών γλωσσών στο ωρολόγιο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων τους (Agirdag, 2016). Τα παιδιά όμως συνεχίζουν να διδάσκονται τις διάφορες γλώσσες ως ξεχωριστά γνωστικά αντικείμενα, ενώ η διδασκαλία των συνηθισμένων γνωστικών αντικειμένων γίνεται σε μία γλώσσα. Καμία επίσημη πρόβλεψη δεν υπάρχει για τις γλώσσες που δεν συγκαταλέγονται στις ευρωπαϊκές γλώσσες, αλλά μπορεί οι μαθητές να είναι φυσικοί ομιλητές τους.

Η πρακτική αυτή όμως δεν αποδίδει σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση των μεταναστών και των προσφύγων. Παρόλο που τα αγγλικά αλλά σε μικρότερο βαθμό και τα γαλλικά και τα γερμανικά αποκτούν όλο και μεγαλύτερη αξία στην εκπαίδευση, οι γλώσσες των μεταναστών θεωρούνται, σε εθνικό επίπεδο, εμπόδιο στην ενσωμάτωσή τους. Στην πραγματικότητα, οι πολιτικές αφομοίωσης βασίζονται στην άποψη ότι η διατήρηση της γλώσσας στην οικογένεια και στο σχολείο είναι εμπόδιο στην οικονομική και κοινωνική ενσωμάτωση των μειονοτήτων στην ευρύτερη κοινωνία. Επιπλέον, δεν υπάρχει μόνο έντονη τάση για επιβολή της χρήσης της κυρίαρχης γλώσσας, αλλά και για μείωση της χρήσης των γλωσσών των μειονοτήτων (Agirdag, 2019). Διαφορετικές έρευνες αναφέρουν ότι στα παιδιά των μεταναστών απαγορεύεται να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα και μερικές φορές τιμωρούνται γι' αυτό. Επιπροσθέτως, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει τις μονόγλωσσες πολιτικές και θεωρεί ότι στους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα δεν θα πρέπει να επιτρέπεται να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα στο σχολείο (Pulinx, Van Avermaet & Agirdag, 2017).

Η διαγλωσσικότητα αντιμετωπίζεται από πολλούς ερευνητές ως μία εκδοχή της πολύγλωσσης τάξης. Στην πράξη στόχος είναι να επιτρέπεται στους μαθητές να χρησιμοποιούν και να ανακαλύπτουν διαφορετικές γλώσσες μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον μάθησης διαδικασία που τελικά ευνοεί τη μαθησιακή εμπειρία συνολικά (Τσοκαλίδου, 2018· Duarte, 2016· Lewis, Jones & Baker, 2012· Creese & Blackledge, 2010· García, 2009a· García, 2009b). Η προσέγγιση αυτή αναγνωρίστηκε επίσης από το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (European Framework of Reference) το οποίο το 2018 ανέφερε ότι η πολύγλωσσες και οι πολυπολιτισμικές πρακτικές οφείλουν να περιλαμβάνουν τρόπους εκμάθησης γλωσσών σε υψηλότερο επίπεδο και σε λιγότερο χρόνο (CEFR, 2018). Η χρήση διαφορετικών γλωσσών στη σχολική τάξη μπορεί να πάρει διαφορετικές μορφές. Για παράδειγμα, με την παροχή ευκαιριών στους μαθητές να γράφουν και να διαβάζουν στη μητρική τους γλώσσα ή οργανώνοντας μικρές ομάδες παιδιών που είναι φυσικοί ομιλητές της ίδιας γλώσσας προκειμένου να αλληλοβοηθούνται στην κατανόηση του μαθήματος χρησιμοποιώντας τη γλώσσα τους όταν και όπου χρειάζεται (Celic & Seltzer, 2011).

Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους θεωρείται ότι έχει θετική επίδραση τόσο στη γνωστική τους ανάπτυξη όσο και στις επιδόσεις τους στο σχολείο (Kampell, 2019). Μία πρόσφατη έρευνα σχετική με την ενσωμάτωση των παιδιών των μεταναστών στα ευρωπαϊκά σχολεία, έχει αναφέρει ότι σχεδόν όλα τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα αναγνωρίζουν ότι η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και τις οικογένειες των παιδιών θεωρείται ουσιώδης για την επιτυχή ενσωμάτωση των παιδιών των μεταναστών (Eurydice, 2019). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, οι διευθυντές των σχολείων στην Ευρώπη αναφέρουν ότι οι γονείς που μιλούν διαφορετική γλώσσα από την επίσημη γλώσσα του σχολείου, εμπλέκονται λιγότερο σε ό,τι αφορά τη φοίτηση και τις σχολικές δραστηριότητες.

Μόνο λίγες ευρωπαϊκές χώρες παρέχουν υποστήριξη στη μητρική γλώσσα στα παιδιά των μεταναστών και των προσφύγων, γεγονός που βοηθά και στην εμπλοκή των γονιών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η έλλειψη αυτή μπορεί να εξηγηθεί από το υψηλό κόστος που συνεπάγεται η διδασκαλία των γλωσσών αυτών. Ως αποτέλεσμα, παρατηρείται επιτακτική η ανάγκη δημιουργίας σχετικού υλικού για να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στις πολυπολιτισμικές αυτές τάξεις.

Το πρόγραμμα AVIOR

Το πρόγραμμα AVIOR (Tudjman, 2019· Palaiologou, 2019) είναι ένα πρόγραμμα που έλαβε χώρα στο πλαίσιο του Erasmus+ από το Δεκέμβριο του 2016 έως τον Αύγουστο του 2019. Εταίροι του προγράμματος ήταν επτά οργανισμοί από έξι χώρες την Ολλανδία, τη Γερμανία, την Ιταλία, την Εσθονία, την Κροατία και την Ελλάδα. Πρόκειται για ερευνητικά και εκπαιδευτικά κέντρα από τις χώρες αυτές καθώς επίσης και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις και οργανώσεις δικτύων. Οι εταίροι συνεργάστηκαν στη δημιουργία δίγλωσσου υλικού γλώσσας και μαθηματικών για μαθητές ηλικίας 4-8 ετών και επίσης συγκέντρωσαν καλές πρακτικές που εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων που αφορούσαν τον τρόπο οργάνωσης πολυπολιτισμικών τάξεων. Μέσω της συνεργασίας και της συγκέντρωσης καλών πρακτικών σε ευρωπαϊκό επίπεδο έγινε προσπάθεια να μειωθεί το κόστος της παραγωγής δίγλωσσου υλικού, να βελτιωθεί η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών και να ενισχυθεί η γονική εμπλοκή των μεταναστών στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. Η προσέγγιση του θέματος έγινε σε τρεις διαστάσεις:

- Δίγλωσσο υλικό: δεν επιλέχθηκε η δημιουργία νέου υλικού αλλά προτιμήθηκε η μετάφραση ήδη υπάρχοντος δίγλωσσου υλικού υψηλής ποιότητας το οποίο προσφέρεται τόσο στη γλώσσα της χώρας υποδοχής όσο και στη μητρική γλώσσα των παιδιών των μεταναστών ή προσφύγων
- Διδακτική επάρκεια: εκπαιδευτικοί, γονείς και καθηγητές πανεπιστημίων παιδαγωγικών τμημάτων μοιράζονται καλές πρακτικές που αφορούν στη διδασκαλία τόσο στη μητρική γλώσσα όσο και στις άλλες γλώσσες μέσω εκπαιδευτικών ταξιδιών στα σχολεία και στα πανεπιστήμια στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες.
- Δημιουργία δικτύων συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων: εκπαιδευτικοί και γονείς συμμετείχαν ενεργά στην αξιοποίηση του μεταφρασμένου υλικού προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι ευκαιρίες αλλά και οι περιορισμοί στην εμπλοκή των γονέων στην εκ-

παίδευση των μεταναστών μαθητών. Με τον τρόπο αυτό υπήρξε το επιπλέον όφελος της δημιουργίας δικτύων γονέων, σχολείων και τοπικών κοινοτήτων τα οποία εξασφάλισαν τη συνέχιση του προγράμματος.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ανέλαβε την ευθύνη να αναπτύξει ένα εκπαιδευτικό υποστηρικτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα και τα μαθηματικά το οποίο να έχει διαπολιτισμικές διαστάσεις και να απευθύνεται σε πολυπολιτισμικές τάξεις, ενώ στόχος ήταν να αφορά όλους τους μαθητές τόσο τους γηγενείς όσο και τους μετανάστες και τους πρόσφυγες. Ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τις δραστηριότητες γλώσσας δημιουργήθηκε μία ποικιλία δραστηριοτήτων που απευθύνθηκε σε μαθητές/τριες τεσσάρων έως δέκα ετών και περιελάμβανε δράσεις για την εξοικείωση των παιδιών με λέξεις, συνοδευόμενες από εικόνες, που χρησιμοποιούν στην καθημερινότητα τους, σχετικές αφίσες και φύλλα εργασίας και μικρές ιστορίες. Σε ό,τι αφορά ιδιαίτερα τις σύντομες ιστορίες έγινε προσπάθεια να επιτευχθούν τρεις κυρίως στόχοι:

- να αναδειχτεί και να ενδυναμωθεί η ευαισθησία των μικρών παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα, σε μία προσπάθεια να ξεπεραστούν στερεοτυπικές ιδέες και προκαταλήψεις
- να βελτιωθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών καθώς καλούνται να γίνουν πολίτες του κόσμου μέσα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων κοινωνικό-πολιτισμικής επίγνωσης.
- ειδικά για τα παιδιά των προσφύγων και μεταναστών, να μάθουν την ελληνική γλώσσα ως ξένη γλώσσα μέσα από παραμύθια και ιστορίες (Palaiologou, 2019).

Οι δραστηριότητες μαθηματικών περιελάμβαναν απλές πράξεις και παιχνίδια με αριθμούς, αφίσες και εικόνες που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ακόμη και στις καθημερινές ρουτίνες του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου.

Το σύνολο του υλικού που αφορά τόσο τη γλώσσα όσο και τα μαθηματικά μεταφράστηκε σε μεγάλο αριθμό γλωσσών προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες των προσφύγων και μεταναστών που φοιτούν στα σχολεία των χωρών που συνεργάστηκαν στο πρόγραμμα.

Μεθοδολογία

Το σύνολο των έξι χωρών που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα AVIOR πραγματοποίησαν μελέτες περίπτωσης εφαρμόζοντας πιλοτικά το πρόγραμμα σε μικρό αριθμό σχολείων, σε ένα δημοτικό σχολείο και ένα νηπιαγωγείο. Στην Ελλάδα το υλικό του προγράμματος εφαρμόστηκε στο 95^ο Νηπιαγωγείο Θεσσαλονίκης (ένα τμήμα) και στην Τάξη Υποδοχής του 64^{ου} Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης, κατά τη σχολική χρονιά 2018-2019. Επίσης, στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις (school visits) από τους ξένους εταίρους (partners) και στο 6^ο Διαπολιτισμικό Σχολείο Ελευθερίου-Κορδελιού στη Θεσσαλονίκη. Και τα δύο σχολεία τα οποία επισκέφτηκαν οι ξένοι εταίροι τους άφησαν τις καλύτερες εντυπώσεις.

Το υλικό δόθηκε στην εκπαιδευτικό μεταφρασμένο στις μητρικές γλώσσες των μαθητών που φοιτούσαν στο συγκεκριμένο τμήμα. Προτάθηκε η χρήση του υλικού με τον προσηγορύτερο τρόπο βάσει των αναγκών των μαθητών και των προτεραιοτήτων που έθετε ο εκπαιδευτικός στην εκπαίδευση τους.

Το τμήμα του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου όπου εστιάζουμε την παρουσία μας χαρακτηρίζεται από μεγάλη πολιτισμική ετερογένεια. Δεκατέσσερις από τους είκοσι τέσσερις μαθητές προέρχονταν από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, με μεγάλη διαβάθμιση στη γνώση της ελληνικής γλώσσας, ενώ οι οικογένειες στην πλειονότητά τους ανήκαν σε ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες (πρόσφυγες, μετανάστες τουρκόφωνοι Ρομά).

Το υλικό εφαρμόστηκε στο σύνολο των μαθητών της τάξης. Επίσης, επιλέχθηκαν τρεις μαθητές στους οποίους το υλικό που επεξεργάζονταν η εκπαιδευτικός με τα παιδιά στην τάξη, δινόταν στο σπίτι για να το εφαρμόσουν οι γονείς στη γλώσσα καταγωγής τους. Εκπρόσωπος του προγράμματος παρακολουθούσε επιλεκτικά κάποιες από τις δράσεις που υλοποιούνταν στην τάξη και τις συναντήσεις με τους γονείς που είχαν επιλεγεί προκειμένου να καταγράψει τη γνώμη τους για το πρόγραμμα, τον τρόπο εφαρμογής του υλικού στο σπίτι και το επίπεδο συνεργασίας τους με το σχολείο με αφορμή ο συγκεκριμένο υλικό.

Μετά την ολοκλήρωση εφαρμογής του προγράμματος δόθηκε σε νηπιαγωγούς του Νομού Θεσσαλονίκης ένα ερωτηματολόγιο διερεύνησης των αναγκών των νηπιαγωγών στις τάξεις που φοιτούν παιδιά προσφύγων και μεταναστών. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήσεις συλλογής δημογραφικών στοιχείων και τέσσερις ερωτήσεις ανοικτού τύπου με στόχο την αποτύπωση των επιτυχημένων πρακτικών και τη διατύπωση των αναγκών που προκύπτουν στην καθημερινή ζωή του νηπιαγωγείου. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν χειρόγραφα ή ηλεκτρονικά από 35 νηπιαγωγούς που, εκτός από μία, είχαν εμπειρία από τη φοίτηση προσφύγων και μεταναστών μαθητών.

Αποτελέσματα

Αρχικά επιλέχθηκαν δραστηριότητες που αφορούσαν τη γλώσσα. Χρησιμοποιήθηκαν φύλλα εργασίας με αντιστοίχιση εικόνας-λέξης στις γλώσσες που φυσικοί ομιλητές τους παρακολουθούσαν το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Το υλικό προσαρμόστηκε ώστε να ανταποκρίνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Στη συνέχεια αξιοποιήθηκαν οι αφίσες του υλικού όπου εξοικείωναν τα παιδιά με λέξεις της καθημερινότητας εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιο τους σε διάφορες γλώσσες. Επιπλέον, ακολούθησε δημιουργία από τα παιδιά σύντομων ιστοριών βασισμένες στις αφίσες οι οποίες καταγράφηκαν, δραματοποιήθηκαν και εικονογραφήθηκαν από τα ίδια τα παιδιά. Οι εικόνες των αφισών έγιναν αφορμή για οργάνωση ψυχοκινητικών παιχνιδιών με την επανάληψη των λέξεων σε διαφορετικές γλώσσες. Στο τέλος, αξιοποιήθηκαν οι μικρές ιστορίες που κατασκευάστηκαν ειδικά για το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Πρόκειται για σύντομες ημιτελείς ιστορίες με έντονα διαπολιτισμικό χαρακτήρα που καλούσαν τα παιδιά να λύσουν το πρόβλημα του αντιμετωπίζουν οι ήρωες τους. Στην αφήγηση χρησιμοποιήθηκαν κούκλες κουκλοθέατρου που σε πολλές περιπτώσεις κατασκευάστηκαν ειδικά για τις ιστορίες αυτές. Στη συνέχεια συζητούνταν το πρόβλημα που καλούνταν να λύσουν οι ήρωες της ιστορίας και τα παιδιά, σε μικρές ομάδες, δραματοποιούσαν το τέλος της ιστορίας και μετά το ζωγράφιζαν.

Όλες οι δραστηριότητες πραγματοποιούνταν αρχικά στην ολομέλεια της τάξης ενώ στη συνέχεια το σχετικό υλικό εμπλούτιζε μία γωνιά της τάξης στην οποία οι μαθητές είχαν ελεύθερη πρόσβαση κατά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού. Επίσης, μετά το τέλος της κάθε δραστηριότητας το ίδιο υλικό δινόταν στη μητρική γλώσσα των τριών παιδιών που είχαν επιλεγεί, προκειμένου να επαναλάβουν τη δραστηριότητα στο σπίτι. Εντός των επόμενων

ημερών ακολουθούσε συζήτηση με τους γονείς σχετικά με την εφαρμογή των δραστηριοτήτων στο σπίτι, τι τους άρεσε, αν υπήρχε κάτι που τους δυσκόλεψε, πως συμπεριφέρθηκε το παιδί στην όλη δράση και πώς η υπόλοιπη οικογένεια.

Απόψεις των νηπιαγωγών για τη φοίτηση προσφύγων μαθητών στο νηπιαγωγείο

Στο τέλος της ίδιας σχολικής χρονιάς πραγματοποιήθηκε σύντομη έρευνα μεταξύ των νηπιαγωγών του Νομού Θεσσαλονίκης σχετικά με τις ανάγκες που δημιουργούνται από τη φοίτηση των παιδιών των προσφύγων στο νηπιαγωγείο. Σκοπός της έρευνας ήταν η αποτύπωση των επιτυχημένων πρακτικών και η διατύπωση των αναγκών όπως αυτές προκύπτουν στην καθημερινή ζωής το νηπιαγωγείο. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν την ύπαρξη καλών πρακτικών και την αναζήτηση νέου υλικού για την αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων στη λειτουργία της σχολικής τάξης που δημιουργούνται από τη φοίτηση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα. Η αρχική υπόθεση ήταν ότι έχουν αναπτυχθεί καλές πρακτικές και ότι παρουσιάζονται αυξημένες ανάγκες σε ότι αφορά τη γλωσσική επικοινωνία. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων βασίστηκε στην ποιοτική ανάλυση των δεδομένων.

Σε ό,τι αφορά τα δημογραφικά στοιχεία ήταν όλες γυναίκες με προϋπηρεσία από 14-36 χρόνια, ενώ εννιά από αυτές είχαν μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών σε θέματα όπως η ειδική αγωγή και η εκπαιδευτική ψυχολογία άλλα όχι σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Οι τέσσερις ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου με στόχο να δοθεί η δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν ήταν τα εξής:

α) Στην ερώτηση «Ποιες είναι οι σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζετε κατά τη φοίτηση προσφύγων μαθητών/τριών στο νηπιαγωγείο;» δόθηκαν απαντήσεις που αφορούσαν την έλλειψη γνώσης της γλώσσας, την επικοινωνία με παιδιά και γονείς ακόμη και για την κάλυψη βασικών αναγκών, την προσαρμογή στην ομάδα της τάξης, την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, το γεγονός ότι παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας φοιτούν στο νηπιαγωγείο, τη μη συστηματική φοίτηση ή τη μη τήρηση ωραρίου, την έναρξη φοίτησης στο μέσο της χρονιάς, τις δυσκολίες προσαρμογής λόγω αλλαγής χώρας και την ελλιπή γνώση των γονιών σχετικά με τους στόχους του νηπιαγωγείου και τις απαιτήσεις των γονιών να διδάχτούν τα παιδιά γραφή και ανάγνωση.

- Αξίζει να αναφερθεί ότι όλοι αναφέρουν τη δυσκολία **επικοινωνίας** με χαρακτηριστικές απαντήσεις: «Ζητήματα προφορικής **επικοινωνίας** τόσο με το παιδί όσο και με τους γονείς του λόγω άγνοιας της ελληνικής γλώσσας και πολύ συχνά και της αγγλικής» «Δυσκολία στην **επικοινωνία**, έκφραση, κατανόηση και αλληλεπίδραση λόγω γλώσσας. Δυσκολία στην επικοινωνία με τους γονείς»

β) Στην ερώτηση: «Ποιες μεθόδους ή τεχνικές έχετε εφαρμόσει με επιτυχία στην ένταξη των μαθητών αυτών στο νηπιαγωγείο;» δόθηκαν απαντήσεις που αφορούσαν:

Παιχνίδια γνωριμίας, ομαδικά παιχνίδια, παιχνίδια στις γωνιές, θέατρο-παιχνίδια φιλίας-ενσυναίσθησης, βιωματική-συνεργατική μάθηση, δημιουργία μικρών ομάδων, παιχνίδια συνεργασίας, δράσεις συμπερίληψης, καθαρή αργή ομιλία, επαναλήψεις, μη λεκτική επικοινωνία, καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης με το παιδί και την οικογένεια, εξατο-

μικευμένες δράσεις, σεβασμό στον προσωπικό ρυθμό του κάθε παιδιού, γνωριμία με τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης, αναζήτηση κοινών στοιχείων γλώσσας και κουλτούρας, ανάμεικτες ομάδες εργασίες, ενημέρωση των Ελλήνων γονέων

– Στην ερώτηση αυτή φαίνεται ότι κάθε νηπιαγωγός δίνει προσωπικές και πρωτότυπες απαντήσεις. Ενδεικτικά παρουσιάζονται μερικές απαντήσεις:

«Εφαρμόζουμε την **γλώσσα του σώματος**... Επίσης **εξατομικευμένες δραστηριότητες** στον χρόνο των ελεύθερων δραστηριοτήτων, όπου με διάφορες τόμπολες ή καρτέλες μαθαίνουμε λεξούλες»

«Προετοιμασία της ομάδας της τάξης για τον ερχομό του παιδιού, **για να νιώσει οικειότητα και αποδοχή**».

γ) Στο ερώτημα «Τι είδους γλωσσικό υλικό κρίνετε ότι θα ήταν χρήσιμο για να υποστηρίξει μαθησιακά τους πρόσφυγες μαθητές/τριες στο νηπιαγωγείο;» δόθηκαν απαντήσεις που αφορούσαν:

Δίγλωσσο υλικό-πίνακες αναφοράς, βιβλία στη γλώσσα τους, τραγούδια, παιχνίδια, κάρτες με εικόνες, παιχνίδια με το όνομα τους, δίγλωσσα εικονόλεξα, παιχνίδια, τραγούδια, λαχνίσματα, τόμπολες, ιστορίες σε εξέλιξη, επιτραπέζια με γράμματα, συνθήκες, κανόνες, εποπτικό υλικό, κατάλληλο εκπαιδευτικό λογισμικό με διαδραστικά παιχνίδια, παζλ ανάγνωσης, παραμύθια με μικρό κείμενο, οπτικοποιημένες καρτέλες με απλό λεξιλόγιο, πίνακες με αλφάβητο της ξένης γλώσσας, να μαθαίνουν και οι Έλληνες τις άλλες γλώσσες, βασικές έννοιες στη γλώσσα τους.

– Ενδεικτικές απαντήσεις σε αυτή την ερώτηση: «Στην αρχή απλό λεξιλόγιο της καθημερινότητας του νηπιαγωγείου, οπτικοποιημένες καρτέλες, **εικονολέξεις**, διαδραστικά **παιχνίδια στον υπολογιστή**, κουκλοθέατρο, **θεατρικό παιχνίδι**

δ) Η τελευταία ερώτηση ήταν: « Κατά την άποψη σας θα βοηθούσε ένας διαφορετικός τρόπος αρχικής αξιολόγησης του μαθησιακού προφίλ των προσφύγων μαθητών/τριών πριν την ένταξη τους στην κανονική/τυπική τάξη του πρωινού προγράμματος;» Υπήρξε μεγάλη ποικιλία απαντήσεων. Συγκεκριμένα: Το 1/3 περίπου των νηπιαγωγών είναι επιφυλακτικοί στην ύπαρξη εισαγωγικής αξιολόγησης. Συγκεκριμένα 6 απαντούν όχι, 2 δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν και 4 δεν απαντούν ευθέως.

– Ενδεικτικά αναφέρθηκε: «Όχι, θα πρέπει **να αντιμετωπίζονται όπως όλοι οι μαθητές**»

– Επιπλέον, από 2 νηπιαγωγούς προτείνεται η δημιουργία τάξης εκμάθησης ελληνικών αλλά και η ενασχόληση ενός ατόμου αποκλειστικά μαζί τους για να βοηθήσει την ένταξη τους στην ομάδα των συνομήλικων και την πρώτη επαφή τους με την ελληνική γλώσσα. Τονίζεται επίσης η ανάγκη συχνής επαφής με τις ΜΚΟ και τους διερμηνείς προκειμένου να διευκολύνεται η επικοινωνία με την οικογένεια.

– Οι υπόλοιπες 21 νηπιαγωγοί προτείνουν να υπάρχει αξιολόγηση για την εκτίμηση της νοητικής και ψυχοκινητικής ανάπτυξης, τον εντοπισμό μαθησιακών δυσκολιών και ψυχολογικών τραυμάτων, την επιλογή της καταλληλότερης εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής παρέμβασης προκειμένου να ενταχθούν καλύτερα στο περιβάλλον του σχολείου.

– Ενδεικτικά αναφέρεται: «Ναι, θα βοηθούσε να **γνωρίζουμε το περιβάλλον** των προσφύγων μαθητών, τις προηγούμενες εμπειρίες τους, τις γνώσεις τους, το κοινω-

νικό-συναισθηματικό τους περιβάλλον», «Ναι, γιατί κάποια παιδιά δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία προσχολικής εκπαίδευσης, έχουν **τραυματικές εμπειρίες** (πόλεμος, κακοποίηση)».

Σε ό,τι αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών έγινε φανερό η θετική διάθεση που έχουν και η πρόθεση τους να προσπαθήσουν με κάθε δυνατό τρόπο για την πληρέστερη και ταχύτερη ενσωμάτωση των μαθητών αυτών στο ελληνικό σχολείο. Οι πρακτικές που δήλωσαν ότι εφαρμόζουν θεωρούνται κατάλληλες και εντός των δραστηριοτήτων που προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επίσης, το υλικό που ζητούν και θεωρούν ότι θα τους βοηθούσε στην τάξη αφορά, ως επί το πλείστον, υλικό που προάγει την πολυγλωσσία στην τάξη και την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό, το υλικό AVIOR φαίνεται ότι απαντά σε μεγάλο μέρος των αναγκών όπως αυτές περιγράφονται από τις εκπαιδευτικούς. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν ιδιαίτερα επιφυλακτικοί στην εφαρμογή κάποιου τύπου εισαγωγικής αξιολόγησης των παιδιών εκφράζοντας αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητα του μέτρου και προσπαθώντας να διαφυλάξουν την ισότιμη πρόσβαση όλων στην εκπαίδευση και το δικαίωμα των παιδιών να μορφωθούν. Ακόμη και όσοι δήλωσαν θετικοί σε μια τέτοια πρακτική την ενέταξαν στις μεθόδους που θα πρέπει να εφαρμόζονται για να διευκολύνουν την ενσωμάτωση των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο. Γνωρίζοντας ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα ενημερωμένοι και εκπαιδευμένοι στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων (Pulinx et. al., 2017).

Συμπεράσματα

Όλες οι γλώσσες που χρησιμοποιούνται στο σχολείο, είτε επίσημα, ως μέρος του αναλυτικού προγράμματος είτε ανεπίσημα, μεταξύ των μαθητών, συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και συμμετέχουν με ποικίλους τρόπους στη γνωστική, συναισθηματική, και κοινωνική ανάπτυξη τους αλλά και στην οικοδόμηση της ταυτότητά τους (Androulakis, 2019).

Στην παρούσα έρευνα, η εφαρμογή γλωσσικού υλικού στην τάξη του νηπιαγωγείου σε γλώσσες διαφορετικές από την κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου υπήρξε πολύ βοηθητική σε πολλά επίπεδα. Συγκεκριμένα σε συναισθηματικό επίπεδο ενίσχυσε το κλίμα αποδοχής της διαφορετικότητας που καλλιεργούνταν στην τάξη με ποικίλες ευκαιρίες. Τα παιδιά που προέρχονταν από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα αξιοποίησαν την ευκαιρία να μιλήσουν για την καταγωγή τους, τα ήθη και τα έθιμα αλλά και τις ιδιαίτερες πατρίδες των γονιών τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι ακόμη και παιδιά μεταναστών που είχαν πολύ ικανοποιητικό επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας μίλησαν, για πρώτη φορά, για την καταγωγή των γονιών τους δηλώνοντας με περηφάνια ότι κι εκείνα στο σπίτι μιλούσαν και άλλη γλώσσα. Επιπροσθέτως, οι μαθητές χρησιμοποίησαν τη μητρική τους γλώσσα σε όλες τις ευκαιρίες που τους δόθηκαν, αξιοποιώντας στο έπακρο τις συνθήκες διαγλωσσικότητας που δημιουργήθηκαν. Η διαφορετική καταγωγή επομένως απέκτησε θετικό πρόσημο στη συναναστροφή των παιδιών ιδιαίτερα στις οργανωμένες δραστηριότητες όπου με τη χρήση του πολύγλωσσου υλικού οι αλλόγλωσσοι μαθητές συμμετείχαν για πρώτη φορά ισότιμα με τους μονόγλωσσους μαθητές. Η χρήση του υλικού έδωσε την ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να μάθουν λέξεις στη γλώσσα των συμμαθητών τους γεγονός που λειτούργησε

ενισχυτικά στην οικοδόμηση σχέσεων μεταξύ τους ακόμη και στις ελεύθερες δραστηριότητες. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές ενδυναμώθηκαν σημαντικά νιώθοντας ότι η πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα δεν είναι απλά ανεκτή στο χώρο του νηπιαγωγείου αλλά προβάλλεται και σημαίνεται θετικά στα μάτια όλων. Στο γνωστικό επίπεδο όλοι οι μαθητές αποκόμισαν θετικά στοιχεία ερχόμενοι σε επαφή με διάφορες γλώσσες και ανακαλύπτοντας εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους.

Τα συμπεράσματα αυτά συμφωνούν με ευρήματα σχετικών ερευνών που επισημαίνουν τη θετική επίδραση της χρήσης διαφορετικών γλωσσών στην εκπαίδευση (Edele & Stanat, 2016) και τη θετική επίδραση της εφαρμογής μεθόδων που προωθούν τη διαγλωσσικότητα μέσα στη σχολική τάξη (Duarte, 2016· Lewis et. al. 2012· Creese & Blackledge, 2010· Garsia, 2009a· Garsia, 2009b). Οι θετικές αυτές επιδράσεις αφορούν τους μαθητές όλων των κοινωνικό-οικονομικών στρωμάτων όπως επίσης και τα παιδιά των μεταναστών (Sierens, Slembrouck, Van Gorp, Agirdag, Van Avermaet, 2019). Μεγάλος αριθμός ερευνών και μελετών ανασκόπησης αυτών των ερευνών αναδεικνύουν αυτές τις θετικές επιδράσεις οι οποίες επηρεάζουν θετικά και τις σχολικές επιδόσεις των αλλόγλωσσων μαθητών (Reljic, Ferring & Martin, 2015).

Το σημαντικότερο όμως εύρημα που προέκυψε από την εφαρμογή του υλικού στην τάξη αφορά στη σχέση των γονιών των μεταναστών και προσφύγων μαθητών με το σχολείο. Οι γονείς ενεπλάκησαν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και δήλωσαν ότι η χρήση του υλικού στο σπίτι τους έδωσε την ευκαιρία να γνωρίσουν μέρος των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται στο σχολείο. Όλοι δήλωσαν ευχαριστημένοι με την εφαρμογή του υλικού στο σπίτι ενώ σε πολλές περιπτώσεις ανέφεραν ότι όλα τα μέλη της οικογένειας συμμετείχαν στα γλωσσικά παιχνίδια. Η δραστηριότητες αυτές ήταν μια έμπρακτη απόδειξη της αποδοχής της γλωσσικής και πολιτισμικής τους ιδιαιτερότητας από το περιβάλλον του σχολείου. Επίσης, κατανόησαν το ειλικρινές ενδιαφέρον του σχολείου για την πρόοδο και ισότιμη ένταξη του παιδιού τους σε αυτό. Αποτέλεσμα αυτής της συνεργασίας ήταν η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας γεγονός που υποστηρίζεται από σχετικές έρευνες (Kambell, 2019). Οι παρεμβάσεις αυτές θα ήταν σκόπιμο να γίνουν πιο εντατικά και να εμπλουτίσουν το σύνολο του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου για να προκύψουν πιο μόνιμα και ουσιαστικά αποτελέσματα.

Τέλος σε ό,τι αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών έγινε φανερό η επιθυμία τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της νέας πραγματικότητας όπως αυτή διαμορφώνεται στη σχολική τάξη αν και είναι φανερό η έλλειψη σχετικής εξειδίκευσης για τη διαχείριση διαπολιτισμικών τάξεων. Θεωρείται χρήσιμο να συνεχιστεί έρευνα σε βάθος για τις ανάγκες που προκύπτουν τόσο σε εκπαίδευση όσο και σε παραγωγή σχετικού υλικού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

Agirdag, O. (2016). Schools in the multilingual city. Not every language is equal in Mame-douh, V. & van Wageningen, A. 2016. *Urban Europe Fifty Tales of the City* (pp. 67-74) Amsterdam University Press: Amsterdam.

- Agirdag, O., & Vanlaar, G. (2018). Does more exposure to the language of instruction lead to higher academic achievement? A cross-national examination. *International Journal of Bilingualism*, 22(1), 123-137.
- Agirdag, O. (2019). Translanguaging as an opportunity for education in super-diverse Europe in Palaiologou, N. & Koster L. (Eds.) *AVIOR Handbook Bilingual Supportive Material for Migrant Children in Europe*, (pp.8-10), <https://avior.risbo.org/>
- Androulakis, G. (2019). Language Policies and migrant children in Palaiologou, N. & Koster L. (Eds.) *AVIOR Handbook Bilingual Supportive Material for Migrant Children in Europe*, (pp.13-23)., <https://avior.risbo.org/>
- Auger, N. (2014). Exploring the Use of Migrant Languages to Support Learning in Mainstream Classrooms in France. In D. Little, C. Leung & P. Van Avermaet (Eds.) *Managing Diversity in Education: Languages, Policies, Pedagogies* (pp.223- 242). Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.
- CEFR, (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume 2018. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Celic, C. & Seltzer, K. (2011). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. The City University of New York, NY: CUNY-NYSIEB. Retrieved from: <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINAL-Translanguaging-Guide-With-Cover1.pdf>
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?. *The modern language journal*, 94(1), 103-115.
- Cummins, J. (2014). Language and identity in Multilingual Schools: Constructing Evidence Based Instructional Policies. In: D. Little, C. Leung & P. Van Avermaet (Eds.), *Managing Diversity in Education: Languages, Policies, Pedagogies* (pp.3- 26). Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.
- Duarte, J. (2016). Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-15.
- Edele, A., & Stanat, P. (2016). The role of first-language listening comprehension in second-language reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 108(2), 163-165.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- García, O. (2009a). *Bilingual Education in the 21st Century: A global perspective*. Oxford, UK: Wiley Blackwell .
- García, O. (2009b). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A.K. Montay, M. Panda, R. Philipson, and T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual education for social justice, globalising the local* (pp. 128-145). New Dheli, India: Orient BlackSwan.
- Kampell, E.R. (2019). AVIOR Case studies on Parental Involment in Palaiologou, N. & Koster L. (Eds.) *AVIOR Handbook Bilingual Supportive Material for Migrant Children in Europe*, 10-12 <https://avior.risbo.org/>.
- Palaiologou, N. (2019) AVIOR stories: teaching migrant children fairy tales and stories in: Palaiologou, N. & Koster L. (Eds.) *AVIOR Handbook Bilingual Supportive Material for Migrant Children in Europe*, 10-12 <https://avior.risbo.org/wp-content/uploads/2019/11/FINAL-AVIOR-Handbook-Avior.pdf>
- Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542-556.

- Reljić, G., Ferring, D., & Martin, R. (2015). A meta-analysis on the effectiveness of bilingual programs in Europe. *Review of Educational Research*, 85(1), 92-128.
- Sierens, S., Slembrouck, S., Van Gorp, K., Agirdag, O., & Van Avermaet, P. (2019). Linguistic interdependence of receptive vocabulary skills in emergent bilingual preschool children: Exploring a factor-dependent approach. *Applied Psycholinguistics*, 40(5), 1269-1297.
- Schmidt, C. (2015). Honouring the contributions of Jim Cummins to language and intercultural education internationally, *Intercultural Education Journal*, volume 26, issue 6, pages 87. <https://www.tandfonline.com/toc/ceji20/26/6> <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14675986.2015.1123552>
- Τσοκαλίδου, Π. (2018) *Πέρα από τη διγλωσσία προς τη διαγλωσσικότητα/Beyond bilingualism to translanguaging*. Αθήνα: Gutenberg.
- Tudjman, T. (2019). Introduction of the AVIOR Project, in: Palaiologou, N. & Koster L. (Eds.) *AVIOR Handbook Bilingual Supportive Material for Migrant Children in Europe*, 10-12 <https://avior.risbo.org/>.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655-670.

Επίσημες Ιστοσελίδες του Προγράμματος AVIOR (ημερ. πρόσβασης 15 Μαρτίου 2020)

<https://avior.risbo.org/study-visits/>

<https://www.youtube.com/watch?v=VRSKoA9Rg3U&list=PL10GMGUKNoBcv7jpTa1ijsCW F99idO1Uc&index=2>

https://avior.risbo.org/wp-content/uploads/2019/09/Study-Visit-Thessaloniki_def.pdf

Abstract

Nowadays, most of the European countries are characterized by multiculturalism. As a result there is a necessity to create educational programs that promote multicultural education where all the students will be able to integrate into the school equally exercising their right to an education. This paper is focusing on using AVIOR's language supportive material at early childhood education. The material was translated into different languages and was developed through a European program. In addition, research will be presented examining review points and educational needs of kindergarten educators teaching refuge and immigrant students.

Keywords: Intercultural education, language supportive material.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Φωτογραφικό υλικό από την εφαρμογή στο Νηπιαγωγείο
και στο 64° ΔΣ Θεσσαλονίκης

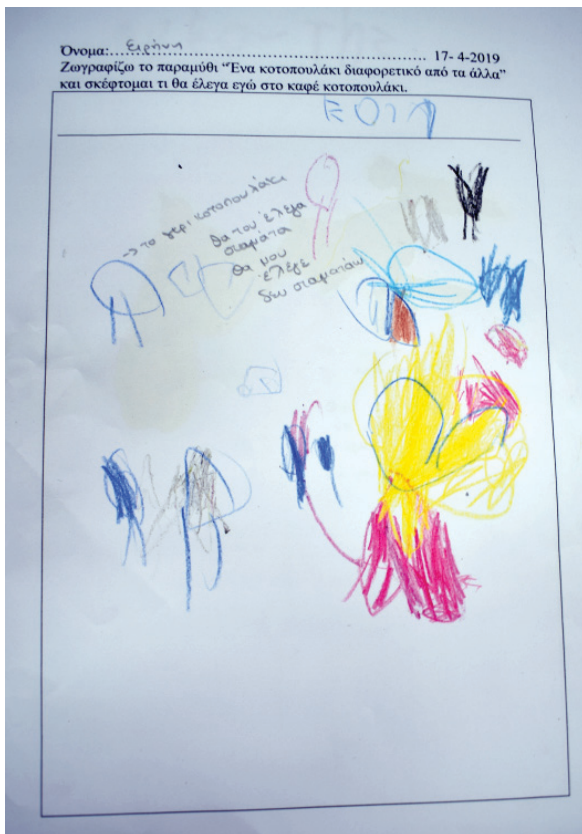
Εικόνα 1: «Συμπλήρωση γραμμάτων που λείπουν στη γλώσσα καταγωγής»



Εικόνα 2: «Αντιστοίχιση λέξεων»



Εικόνα 3: «Ζωγραφιά παιδιού που συμμετείχε στη δημιουργία ιστορίας»



Εικόνα 4: «Ζωγραφιά παιδιού που συμμετείχε στη δημιουργία ιστορίας»



Εικόνα 5: «Μαθαίνουμε τα μέρη του σώματος στις διάφορες γλώσσες»



Εικόνα 6: «Παιδιά από διαφορετικές χώρες κάνουν αντιστοιχίσεις λέξεων σε διαφορετικές γλώσσες»



Χτίζοντας γέφυρες μεταξύ σχολείου και γονέων μαθητών μειονοτικών ομάδων: Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας

Δρ Βασιλική Πανταζή

Διευθύντρια 4ου Γενικού Λυκείου Καλαμάτας & ΣΕΠ
στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΚΠ 60)
vaspant@yahoo.gr

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει την έρευνα που πραγματοποιήθηκε μεταξύ διευθυντών σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας, με στόχο να ανιχνευτεί ο ρόλος τους στην εμπλοκή των γονέων μαθητών μειονοτικών ομάδων στο σχολικό γίγνεσθαι και την ενίσχυση της συμμετοχής τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2018-19, πήραν μέρος 10 (δέκα) διευθυντές και διευθύντριες γυμνασίων και γενικών λυκείων του ν. Μεσσηνίας και για την πραγματοποίησή της χρησιμοποιήθηκαν δομημένες συνεντεύξεις. Η έρευνα κατέδειξε πόσο ουσιαστικός είναι ο ρόλος του διευθυντή/τριας στη γεφύρωση της απόστασης που, πολύ συχνά και για ποικίλους λόγους, δημιουργείται μεταξύ των συγκεκριμένων γονέων και της σχολικής πραγματικότητας. Εξίσου σπουδαίος αναδείχτηκε ο ρόλος των διευθυντών στην καλλιέργεια μιας αποτελεσματικής αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ των ιδίων και των γονέων στη σχολική ζωή. Τέτοιας ποιότητας επικοινωνία μπορεί να προκύψει από την αλλαγή των αντιλήψεων και των προσδοκιών του σχολείου σχετικά με τους μαθητές μειονοτικών ομάδων και τις οικογένειές τους αλλά και από την αλλαγή συμπεριφοράς και αντιμετώπισης του θεσμού του σχολείου από τους συγκεκριμένους γονείς.

Λέξεις-Κλειδιά: Διευθυντής, γονείς μαθητών μειονοτικών ομάδων, συνεργασία, αμφίδρομη επικοινωνία.

Εισαγωγή

Έχει αποδειχτεί ότι το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν δύο σημαντικά και βασικά μικροσυστήματα για την ανάπτυξη του παιδιού και τόσο η ένταση όσο και η ποιότητα της μεταξύ τους σχέσης επηρεάζουν το παιδί. Η συνεργασία σχολείου-γονέων μαθητών μειονοτικών ομάδων θεωρείται απαραίτητη και σημαντική προϋπόθεση για την ενδυνάμωση των συγκεκριμένων μαθητών (Cummins, 2005). Τα οφέλη της ανάπτυξης των δεσμών αυτής της συγκεκριμένης συνεργασίας αντανakλώνται τόσο στους μαθητές καθώς νιώθουν πολιτισμικά καταξιωμένοι όσο και στους γονείς, οι οποίοι αποκτούν ένα δυναμικό ρόλο στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεξιοτήτων των παιδιών τους. Η αγαστή συνεργασία σχολείου και οικογένειας μαθητών μειονοτικών ομάδων εξαρτάται κατά κύριο λόγο από την ικανότητα του διευθυντή ο οποίος πρέπει να διακρίνεται από την ικανότητα του «συνεργάζεσθαι» αλλά και από την επαγγελματική-αντιληπτική δεξιότητα (Σαΐτης, 2012).

Θεωρητικό πλαίσιο

Γονεϊκή εμπλοκή και γονεϊκή συμμετοχή

Οι έννοιες γονεϊκή εμπλοκή (parental involvement) και γονεϊκή συμμετοχή (parental participation) δεν είναι ταυτόσημες και χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν το είδος της επικοινωνίας, της επαφής και της συνεργασίας που μπορεί να υπάρξει ώστε το σχολείο και οι γονείς των μαθητών να έρθουν πιο κοντά. Ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» περιλαμβάνει πολλές και διαφορετικές διαστάσεις και σχετίζεται με οριοθετημένες και προκαθορισμένες από τους εκπαιδευτικούς μορφές εμπλοκής των γονέων στη σχολική ζωή (Συμεού, 2003). Σχετίζεται με τη συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες που αφορούν στη μαθησιακή διαδικασία τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Ειδικότερα στο σπίτι, η γονεϊκή εμπλοκή συνδέεται με την παροχή βοήθειας για την πραγματοποίηση των σχολικών εργασιών και με όλες εκείνες τις πρακτικές που συμβάλλουν ώστε να δημιουργηθεί μια θετική στάση απέναντι στο σχολείο (Μηρούζος, 2003). Επίσης, σύμφωνα με τον Νικολάου (2011), η γονεϊκή εμπλοκή συνδέεται με τη συμμετοχή τους στο σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, με τη συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς για ενημέρωση σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους και με την εθελοντική προσφορά εργασίας. Σύμφωνα με την Αμερικανίδα κοινωνιολόγο Epstein υπάρχουν 6 τύποι σχέσεων που προωθούν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο (Epstein & Dauber, 1989):

- 1^{ος}) Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας: το σχολείο ενθαρρύνει την ανάπτυξη επικοινωνίας με τους γονείς όσον αφορά στα θέματα που σχετίζονται με την πρόοδο των παιδιών τους.
- 2^{ος}) Εθελοντική συμμετοχή των γονέων στο σχολείο: οι γονείς ενθαρρύνονται να βοηθούν εθελοντικά στις σχολικές δραστηριότητες.
- 3^{ος}) Βοήθεια του σχολείου στο σπίτι: το σχολείο βοηθά ώστε οι γονείς να αποκτήσουν τις γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται ώστε να είναι ικανοί να υποστηρίζουν τη μάθηση των παιδιών τους.
- 4^{ος}) Βοήθεια της οικογένειας στις κατ' οίκον εργασίες του παιδιού: οι γονείς προσφέρουν βοήθεια στα παιδιά τους στις σχολικές τους υποχρεώσεις, αφού έχουν πληροφορηθεί από το σχολείο πώς θα βοηθήσουν με αποτελεσματικό τρόπο ώστε να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν οι δεξιότητές τους.
- 5^{ος}) Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: συνεργασία του σχολείου και των γονέων με κοινωνικούς φορείς και μέλη της τοπικής κοινωνίας για πραγματοποίηση προγραμμάτων και δραστηριοτήτων που αναδεικνύουν και προβάλλουν το σχολείο και τους μαθητές του.

Ο 6^{ος} τύπος ο οποίος αναφέρεται στη συμμετοχή των γονέων στη διαχείριση και διοίκηση του σχολείου σχετίζεται με «μοίρασμα γνώσης, ευθυνών και το πιο δύσκολο μοίρασμα εξουσίας» (Nichols-Solomon, 2001: 35). Στην προκειμένη περίπτωση η γονεϊκή συμμετοχή αναφέρεται σε μία πιο διευρυμένη σχέση οικογένειας και σχολείου, στην οποία οι γονείς έχουν λόγο και συμμετέχουν εξίσου με τους εκπαιδευτικούς σε θέματα λειτουργίας του σχολείου. Στην ουσία συμμετέχουν στην από κοινού διοίκηση του σχολείου πράγμα το οποίο προϋποθέτει αμοιβαίο σεβασμό, αμφίδρομη επικοινωνία, ενσυναίσθηση. «Όταν οι σχέσεις σχολείου οικογένειας φτάνουν στο επίπεδο της «συμμετοχής», κάποιος μπορεί να ισχυριστεί ότι μιλάμε για «συνεργασία» σχολείου οικογένειας (Συγκιρίδου, 2010: 34).

Αναγκαιότητα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας

Ένα από τα σημαντικότερα ενδιαφέροντα της έρευνας στην εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική είναι η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί (Ζάχαρης, 1985· Μιχαλοπούλου, 2019· Συγκιρίδου, 2010) έχει αποδειχθεί ότι η συνεργασία σχολείου και γονέων συμβάλλει στην επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας, στην αξιοποίηση του δυναμικού ανάπτυξης των παιδιών, στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης και της ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης, στη βελτίωση της επικοινωνίας των παιδιών με τον εκπαιδευτικό, στη σύσφιξη των σχέσεων των ίδιων των παιδιών αλλά και στην θετική εικόνα που σχηματίζουν για το σχολείο ως ένα χώρο χαράς και ικανοποίησης. Η σημασία της συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς αποκτά ιδιαίτερη σημασία όταν πρόκειται για γονείς μαθητών μειονοτικών ομάδων (μετανάστες, πρόσφυγες, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, Ρομά, αλλόθρησκοι, γλωσσικές μειονότητες...) (Isic-Ercan, 2018). Σύμφωνα με την έρευνα του Δαμανάκη (1997), οι μορφωτικές προσδοκίες των αλλοδαπών και παλιννοστούντων γονέων ήταν μέτριες ή και περιορισμένες ενώ η συμμετοχή των γονέων μαθητών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες χαρακτηρίζεται ελάχιστη ή ελλιπή σύμφωνα με τη Χατζηδάκη (2007α). Από την άλλη πλευρά η έρευνα της Jeynes (2003) έδειξε ότι γονεϊκή εμπλοκή έχει θετικά αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών μειονοτικών ομάδων ενώ η βοήθεια που προσφέρουν οι συγκεκριμένοι γονείς στα παιδιά τους στο σπίτι βελτιώνει την επικοινωνία μαζί τους και συμβάλλει στο να αναδειχτούν τα όποια ρατσιστικά προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά τους. Εντούτοις, είναι ελάχιστη η συμμετοχή των συγκεκριμένων γονέων σε συλλόγους γονέων και κηδεμόνων εξαιτίας του χαμηλού μορφωτικού τους επιπέδου και της πιθανής γλωσσικής τους ανεπάρκειας (Μιχελακάκη & Φονιά, 2015), λόγω των αυξημένων επαγγελματικών υποχρεώσεών τους αλλά και λόγω της προκατειλημμένης στάσης των εκπαιδευτικών απέναντί τους, η οποία μπορεί να γίνει αντιληπτή από τους γονείς, κυρίως τους αλλοδαπούς (Χατζηδάκη, 2007α). Ωστόσο πρέπει να τονιστεί ότι οι περισσότερες έρευνες έχουν μελετήσει τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς μειονοτικών ομάδων (κυρίως αλλοδαπούς) ενώ δεν έχει μελετηθεί ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει ο διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας στην ανάπτυξη της συνεργασίας του σχολείου με τους συγκεκριμένους γονείς, πράγμα το οποίο φιλοδοξεί να αναδείξει η συγκεκριμένη έρευνα.

Μέθοδος

Σκοπός της έρευνας η οποία πραγματοποιήθηκε μεταξύ διευθυντών σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσοπνίας ήταν να ανιχνευτεί ο ρόλος τους στην εμπλοκή των γονέων των μαθητών μειονοτικών ομάδων στη σχολική ζωή και να αναδειχθούν οι παρεμβάσεις-πρακτικές με τις οποίες θα μπορούσαν οι ίδιοι και κατ' επέκταση το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας, να διευκολύνουν και να ενισχύσουν τη συμμετοχή των συγκεκριμένων γονέων στο σχολικό γίγνεσθαι.

Πρόκειται για μια μικρής κλίμακας έρευνα για την πραγματοποίηση της οποίας προκρίθηκε η δειγματοληψία σκοπιμότητας κατά την οποία οι ερευνητές επιλέγουν τις περιπτώσεις που πρόκειται να συμπεριλάβουν στο δείγμα με βάση την κρίση τους αναφορικά με την τυπικότητα που τις διακρίνει. Δημιουργείται έτσι ένα δείγμα το οποίο είναι αρκετά

ικανοποιητικό για τις ανάγκες διεξαγωγής της. Βέβαια, το συγκεκριμένο δείγμα δεν είναι δυνατόν να είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού, είναι σαφώς ένα δείγμα επιλεκτικό και προκατειλημμένο (Cohen, 2008: 172-173).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2018-19 και συγκεκριμένα από τον Δεκέμβριο 2018 έως τον Μάρτιο 2019. Για την πραγματοποίηση της έρευνας έγινε χρήση δομημένων συνεντεύξεων των οποίων το περιεχόμενο και οι διαδικασίες ήταν εκ των προτέρων οργανωμένες. Οι συνεντεύξεις περιελάμβαναν ανοικτού τύπου ερωτήσεις, με ακριβή διατύπωση και σειρά καθορισμένη εκ των προτέρων. Οι συμμετέχοντες απάντησαν στις ίδιες ερωτήσεις αυξάνοντας κατ' αυτό τον τρόπο τη συγκρισιμότητα των απαντήσεων και διευκολύνοντας την οργάνωση και ανάλυση των δεδομένων. Στην έρευνα συμμετείχαν 10 διευθυντές/ντριες γυμνασίων και γενικών λυκείων της πρωτεύουσας του νομού αλλά και της περιφέρειας, με μέσο όρο ηλικίας τα 55 χρόνια και με μεγάλη προϋπηρεσία ο καθένας σε διευθυντικές θέσεις. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης, είτε στο χώρο των σχολείων είτε σε άλλους χώρους που είχαν προταθεί από τους συνεντευξιαζόμενους. Πριν από τις κανονικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκε μία πιλοτική συνέντευξη ώστε να ελεγχθεί αν οι ερωτήσεις ανταποκρίνονται στο περιεχόμενο της έρευνας, αν είναι κατανοητές και αν επιδέχονται βελτίωση. Στην έρευνα συμμετείχαν δύο (2) διευθύντριες και ένας (1) διευθυντής από τρία (3) περιφερειακά γενικά λύκεια του νομού και επτά (7) διευθυντές/ντριες γυμνασίων, εκ των οποίων οι τρεις (3) προέρχονταν από γυμνάσια της πρωτεύουσας του νομού (μία διευθύντρια και δύο διευθυντές) και οι υπόλοιποι τέσσερις (4) από γυμνάσια της περιφέρειας (δύο διευθύντριες και δύο διευθυντές). Αποφασίστηκε ο αριθμός των συμμετεχόντων διευθυντών/ντριών από τα γυμνάσια να είναι μεγαλύτερος καθώς γνωρίζουμε από προσωπική εμπειρία ότι η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο δημιουργεί αρκετές ανησυχίες και ανασφάλειες στους γονείς σχετικά με την προσαρμογή και απόδοση των παιδιών τους και ως εκ τούτου, οι επαφές με το σχολείο είναι πολύ περισσότερες σε σχέση με αυτές των γονέων μαθητών που φοιτούν στο λύκειο. Αποφασίσαμε, επίσης, να επιλέξουμε σχολεία από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές του νομού, πιστεύοντας ότι η γεωγραφική κατανομή των σχολικών μονάδων θα επηρέαζε τις απαντήσεις που θα λαμβάναμε από τους συνεντευξιαζόμενους. Από τα τρία (3) λύκεια τα δύο βρίσκονται σε παραθαλάσσιες περιοχές του νομού (Καρδαμύλη, Κορώνη) και το τρίτο στην ενδοχώρα (Ανδρούσα). Όσον αφορά τα συμμετέχοντα γυμνάσια, τρία (3) βρίσκονται στην πρωτεύουσα (3^ο, 5^ο, 7^ο), ένα (1) σε απόσταση 10 χιλιομέτρων από την πρωτεύουσα (Γυμνάσιο Θουρίας) και τρία (3) στην ενδοχώρα (Γυμνάσιο Μεσσήνης, Γυμνάσιο Αριστομένη, Γυμνάσιο Κάμπου). Σημαντικό κριτήριο επιλογής των σχολικών μονάδων ήταν η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών, προσφύγων, Ρομά, μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο μαθητικό πληθυσμό τους.

Στο Λύκειο Καρδαμύλης με μαθητικό πληθυσμό 120 μαθητές, υπάρχουν μόνο παιδιά οικονομικών μεταναστών που αποτελούν το 60% του συγκεκριμένου πληθυσμού. Στο Λύκειο Κορώνης φοιτούν 70 μαθητές εκ των οποίων οι 8 είναι αλλοδαποί (11,4%) και 2 με μαθησιακές δυσκολίες (2,9%). Το λύκειο Ανδρούσας έχει 40 μαθητές εκ των οποίων οι 12 είναι αλλοδαποί (30%).

Στο 3^ο Γυμνάσιο Καλαμάτας, σε σύνολο 184 μαθητών, υπάρχουν 10 αλλοδαποί μαθητές (5,4%) και 15 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (8%). Στο 5^ο Γυμνάσιο φοιτούν 190 μαθητές εκ των οποίων οι 26 είναι Ρομά (13%) και οι 21 αλλοδαποί (11%). Στο 7^ο Γυ-

μνάσιο, με μαθητικό πληθυσμό 194 μαθητές, φοιτούν 18 αλλοδαποί μαθητές (9,3%). Στο Γυμνάσιο Θουρίας μεταξύ των 127 μαθητών υπάρχουν 26 μαθητές Ρομά (20%) και 8 αλλοδαποί μαθητές (6,3%). Στο Γυμνάσιο Μεσσήνης φοιτούν 144 μαθητές εκ των οποίων 16 μαθητές Ρομά (11%), 21 αλλοδαποί μαθητές (14,5%) και 13 με μαθησιακές δυσκολίες (9%). Στο Γυμνάσιο Αριστομένη φοιτούν 36 μαθητές εκ των οποίων οι 26 είναι αλλοδαποί (72%). Τέλος, στο Γυμνάσιο Κάμπου από τους 27 μαθητές που φοιτούν οι 8 είναι αλλοδαποί (30%). Αξίζει να σημειωθεί ότι σε κανένα από τα προαναφερθέντα σχολεία δε φοιτούν πρόσφυγες, όπως και γενικότερα σε όλο το νομό Μεσσηνίας.

Αποτελέσματα

1^η ερώτηση: *Πόσο συχνά επικοινωνείτε με τους γονείς μαθητών μειονοτικών ομάδων (Ρομά, οικονομικοί μετανάστες, πρόσφυγες, αλλόθρησκοι, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες...) και ποιους τρόπους επικοινωνίας χρησιμοποιείτε;*

- α) Όλοι οι διευθυντές έρχονται σε επαφή με τους γονείς παιδιών μειονοτικών ομάδων στην αρχή της σχολικής χρονιάς, στο τέλος των τετραμήνων, συνήθως όταν παρατηρούνται προβλήματα παραβατικότητας ή έντονης μαθησιακής δυσκολίας και πιο σπάνια μια φορά το μήνα.
- β) Όλοι οι συνεντευξιζόμενοι διευθυντές είπαν ότι ο πιο συνηθισμένος τρόπος επικοινωνίας είναι το τηλέφωνο, το σημείωμα μέσω των παιδιών τους (3) και σπανιότερα η ηλεκτρονική αλληλογραφία ή φυλλάδιο πληροφοριών (1).

2^η ερώτηση: *Υπάρχουν εμπόδια επικοινωνίας από την πλευρά της οικογένειας;*

Οι συμμετέχοντες διευθυντές θεωρούν ότι η έλλειψη επικοινωνίας των συγκεκριμένων γονιών με το σχολείο οφείλεται στις αυξημένες εργασιακές τους υποχρεώσεις, τη νοοτροπία τους, την αδυναμία γλωσσικής έκφρασης, τη χαμηλή αυτοπεποίθηση και την έλλειψη κινήτρου (10). Ένας (1) διευθυντής, εκτός από τους παραπάνω λόγους, πρόσθεσε και τη μειονεκτική στάση των συγκεκριμένων γονέων λόγω φτώχειας ή λόγω ελάχιστης γνώσης του εκπ/κού συστήματος καθώς και την ύπαρξη άγχους λόγω έλλειψης ή δυσκολίας έκδοσης νόμιμων εγγράφων. Έξι (6) στους δέκα (10) απάντησαν ότι οι γονείς που είναι οικονομικοί μετανάστες πλήρως ενσωματωμένοι ανταποκρίνονται στις προσκλήσεις του σχολείου για επικοινωνία, εμπιστεύονται το σχολείο, είναι συνεργάσιμοι και ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους. Στους γονείς Ρομά όλοι οι διευθυντές (10) καταλογίζουν αδιαφορία, άγνοια λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, «φραγές τηλεφώνων ή αριθμοί που δε χρησιμοποιούνται πια» όπως χαρακτηριστικά είπαν.

3^η ερώτηση: *Υπάρχουν εμπόδια επικοινωνίας από την πλευρά του σχολείου;*

Στην πλειοψηφία τους (8 στους 10) οι διευθυντές απάντησαν ότι το σχολείο είναι ανοικτό σε όλες τις μορφές επικοινωνίας. Τις πρωτοβουλίες επικοινωνίας τις παίρνουν ως επί το πλείστον οι ίδιοι αλλά προτρέπουν και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να επικοινωνούν και αυτοί με τους γονείς. Μια διευθύντρια αναφέρθηκε στην αδιαφορία και την προκατάληψη κάποιων εκπαιδευτικών απέναντι σε συγκεκριμένες μειονοτικές ομάδες μαθητών, πράγμα το οποίο δυσχεραίνει την επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και των οικογενειών. Τέλος, ένας διευθυντής αναφέρθηκε στην έλλειψη χρόνου από τη

μεριά των εκπαιδευτικών αλλά και στις ευθύνες της οικογένειας για έλλειψη διάθεσης για συνεργασία και ενδιαφέρον για τα παιδιά τους πράγμα το οποίο δημιουργεί ένα αίσθημα απογοήτευσης στους εκπαιδευτικούς και μείωση διάθεσης προσφοράς προς αυτούς τους μαθητές.

4^η ερώτηση: *Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τους συγκεκριμένους γονείς;*

Ως επί το πλείστον, η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του σχολείου και των συγκεκριμένων οικογενειών είναι φιλική, είναι σχέση εμπιστοσύνης γιατί υπάρχει ένας κοινός σκοπός, η πρόοδος των παιδιών τους (8) και σε ελάχιστες περιπτώσεις είναι επιφυλακτική και τυπική-υπηρεσιακή (Ρομά) «γιατί απαιτούν συνεχώς χωρίς να αναγνωρίζουν αυτά που κάνει το σχολείο για τα παιδιά τους» (2). Η σχέση που διαμορφώνεται έχει να κάνει επίσης και με τις προσδοκίες του σχολείου όσον αφορά στους μαθητές. Οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζονται ισότιμα με τους υπόλοιπους μαθητές, πράγμα που δεν ισχύει για τους μαθητές Ρομά. Μόνο μία διευθύντρια χαρακτήρισε τη σχέση με τους γονείς μαθητών μειονοτικών ομάδων ως μια ευκαιρία για κατανόηση και αποδοχή του διαφορετικού ενώ τόνισε ότι «χρειάζεται προσπάθεια ώστε αυτή η διαφορετικότητα να μπει στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος». Τέλος, όλοι οι διευθυντές συμφώνησαν ότι για μια πετυχημένη συνεργασία χρειάζεται υπομονή, ευθύτητα, διπλωματία και ενίοτε αυστηρότητα.

5^η ερώτηση: *Ποια διάθεση αναπτύσσουν απέναντι στο σχολείο (αναζήτηση ή προσφορά βοήθειας, κριτική διάθεση...) οι συγκεκριμένοι γονείς; Πώς την αξιοποιείτε;*

Σε γενικές γραμμές η διάθεση των γονέων των συγκεκριμένων ομάδων μαθητών απέναντι στο σχολείο είναι θετική (7). Κάποιες φορές γίνεται επικριτική ή εχθρική «κυρίως όταν δε θέλουν να παραδεχτούν τα προβλήματα των παιδιών τους» (μαθησιακές δυσκολίες) (2) ή «είναι θέμα άμυνας» είτε «βασική τους επιδίωξη είναι η διεκδίκηση της επιδοματικής τους ενίσχυσης» (Ρομά) (3). Σπάνια όμως προσφέρουν βοήθεια στο σχολείο οικειοθελώς, ενώ πολύ περισσότερες φορές ζητάνε οι ίδιοι βοήθεια (Ρομά) (3).

6^η ερώτηση: *Ποια είναι τα θετικά μιας σταθερής συνεργασίας με τους συγκεκριμένους γονείς;*

Όλοι οι διευθυντές συμφώνησαν ότι τα θετικά μιας καλής συνεργασίας είναι πολλά και ποικίλα για όλους τους εμπλεκόμενους: πρόοδος των μαθητών, αλλαγή συμπεριφοράς και μείωση παραβατικότητας, υποστήριξη των ευάλωτων μαθητών αλλά και των οικογενειών τους, δημιουργία ενός σταθερού και ασφαλούς περιβάλλοντος για το παιδί, θετική παρουσίαση του σχολείου στην κοινωνία από τους γονείς, ανατροφοδότηση για τους εκπαιδευτικούς με συναισθήματα προσφοράς και αλληλεγγύης, γνωριμία και κατανόηση του Άλλου και του διαφορετικού, εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, μείωση του ποσοστού σχολικής διαρροής, βελτίωση της σχέσης μαθητή-εκπαιδευτικού και γνωριμία με τις συνθήκες και την κουλτούρα της οικογένειας.

7^η ερώτηση: *Πώς αντιμετωπίζετε γονείς που δεν ανταποκρίνονται στα καλέσματά σας;*

Τους γονείς που δεν ανταποκρίνονται στις προσκλήσεις τους, τους αντιμετωπίζουν με υπομονή, επιμονή «αναλύοντας τους τα θετικά που προκύπτουν από τη συνεργασία», χρησιμοποιούν τη πειθώ «γιατί σχεδόν πάντα υπάρχουν ευκαιρίες να τους πείσουμε ότι κάνουν λάθος» ενώ μεταφέρουν την ανάγκη επικοινωνίας μαζί τους μέσω των μαθητών

(9). Δύο (2) διευθυντές ανέφεραν ότι σε δύσκολες περιπτώσεις αναζητούν βοήθεια σε υποστηρικτικές δομές (ΚΕΣΥ, Χαμόγελο του Παιδιού...) και ένας τρίτος ότι συζητά με τους διδάσκοντες των μαθητών για αναζήτηση λύσεων των προβλημάτων τους. Μόνο ένας διευθυντής από τους 10 απάντησε ότι δεν υπάρχει περίπτωση να μη βρει ανταπόκριση.

8^η ερώτηση: Κατά την *Erstein*, Αμερικανίδα κοινωνιολόγο, ως επίπεδα γονικής εμπλοκής ορίζονται τα εξής:

- α) Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας
- β) Εθελοντική συμμετοχή των γονέων στο σχολείο
- γ) Βοήθεια του σχολείου στο σπίτι.
- δ) Βοήθεια της οικογένειας στις κατ' οίκον εργασίες του παιδιού
- ε) Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας
- στ) Συμμετοχή των γονέων στη διαχείριση και διοίκηση του σχολείου

Πώς θα μπορούσε να παρέμβει το δικό σας σχολείο προκειμένου να διευκολύνει και να ενισχύσει τη συμμετοχή των γονέων των μαθητών μειονοτικών ομάδων σε κάθε ένα από τα παραπάνω επίπεδα; Προτείνετε συγκεκριμένες παρεμβάσεις/ πρακτικές.

- α) • Τακτική ομαδική ενημέρωση αλλά και ατομική (10)
 - Εγχειρίδιο πληροφοριών μεταφρασμένο στις γλώσσες των γονέων (1)
 - Οδηγίες συμπεριφοράς προς τους γονείς (1)
- β) • Παρότρυνση για εθελοντική συμμετοχή σε δένδροφύτευση, βάψιμο, σχολικό κήπο... (10)
 - Αξιοποίηση γονέων με ειδικές επαγγελματικές, αθλητικές ή καλλιτεχνικές γνώσεις (4)
- γ) • Επισκέψεις της διεύθυνσης του σχολείου και μελών του συλλόγου διδασκόντων στην περιοχή κατοικίας των Ρομά (3)
 - Παροχή γλωσσικής στήριξης σε αλλόγλωσσους μαθητές (2)
- δ) Σχεδόν όλοι ήταν σύμφωνοι ότι είναι αδύνατη η βοήθεια των γονέων προς τα παιδιά τους στο σπίτι γιατί οι περισσότεροι δουλεύουν εξαντλητικά και δεν μπορούν να ανταποκριθούν γλωσσικά. «Ο γονέας έχει ανάγκη από καθοδήγηση από το διευθυντή και τους διδάσκοντες».
- ε) • Χρησιμοποίηση του σχολείου ως κοινοτικό κέντρο δια βίου μάθησης για τους γονείς (1)
 - Διακριτική επέμβαση του Δήμου και άλλων φορέων (3)
 - Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων θα μπορούσε να παρέχει οικονομική κάλυψη και κοινωνική προστασία (3)
 - Συγκέντρωση χρημάτων, προσφορά ρούχων, βιβλίων και βοηθημάτων (4)
 - Συμμετοχή σε εκδηλώσεις του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας (10)
- στ) Την ερώτηση αυτή απάντησαν μόνο 3 στους 10 διευθυντές. Ένας από όσους απάντησαν υπέρ της ενθάρρυνσης για συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και έκφραση άποψης πάνω σε θέματα που αφορούν στη σωστή λειτουργία του σχολείου. Μια διευθύντρια απάντησε ότι δεν είναι απαραίτητη η συμμετοχή τους στις διαδικα-

σίες λήψης αποφάσεων και ο τρίτος σχολίασε ότι είναι αδύνατη η υλοποίηση του συγκεκριμένου επιπέδου διότι οι συγκεκριμένοι γονείς στερούνται αυτοπεποίθησης, κινήτρου και ενίοτε δεν μπορούν να ανταποκριθούν γλωσσικά.

9^η ερώτηση: Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση θα επηρέαζε τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεστε τους συγκεκριμένους γονείς; Ναι ή όχι και γιατί;
Από τους 10 συμμετέχοντες διευθυντές/ντριες στην έρευνα, κανείς δεν έχει επιμορφωθεί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μόνο 2 απάντησαν ότι θα ήθελαν να είχαν επιμορφωθεί γιατί πιστεύουν ότι θα μπορούσε να τους προσφέρει εφόδια για την καλύτερη διαχείριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας και των προβλημάτων που απορρέουν από αυτή. Οι υπόλοιποι είπαν ότι θα διοικούσαν με τον ίδιο τρόπο, είτε είχαν επιμορφωθεί είτε όχι. Μια διευθύντρια απάντησε συγκεκριμένα «εγώ διοικώ με την ψυχή μου».

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Από τις απαντήσεις των διευθυντών διαφαίνεται ότι τα περισσότερα προβλήματα επικοινωνίας με γονείς μειονοτικών ομάδων τα συναντάνε στους γονείς Ρομά. Αν και σύμφωνα με μία ερωτηθείσα διευθύντρια υπάρχουν γονείς Ρομά που επιθυμούν τα παιδιά τους, για λόγους ασφάλειας και προφύλαξης από παραβατικές πράξεις, να βρίσκονται καθημερινά στο χώρο του σχολείου, η πλειοψηφία των διευθυντών τόνισε ότι οι σχέσεις μαζί τους είναι σχεδόν ανύπαρκτες, ωφελμιστικές και ενίοτε εχθρικές εκ μέρους των γονέων Ρομά. Κάποιοι διευθυντές έχουν επιχειρήσει να προσεγγίσουν την περιοχή κατοικίας των Ρομά προκειμένου να τους πείσουν για την αναγκαιότητα της καθημερινής παρακολούθησης του σχολείου αλλά τα αποτελέσματα δεν είναι ικανοποιητικά. Οι συχνές, δε, μετακινήσεις τους για αναζήτηση εργασίας δεν τους επιτρέπουν να προσφέρουν ένα σταθερό περιβάλλον στα παιδιά τους που θα συνέβαλε στην μαθησιακή ανάπτυξή τους.

Η επόμενη ομάδα γονέων με την οποία υπάρχει μια δυσκολία επικοινωνίας και συνεργασίας είναι οι γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Αποδεικνύεται ότι στις μικρές, κυρίως, κοινωνίες όπως είναι αυτές των χωριών, τα όποια μαθησιακά προβλήματα μπορεί να μη φτάσουν ποτέ στο διευθυντή από φόβο στιγματισμού του μαθητή και οι όποιες προσπάθειες από τη μεριά του διευθυντή για επίλυση του προβλήματος μέσω του σχολείου ή μέσω άλλων φορέων (πχ: ΚΕΣΥ) παραμένουν μετέωρες. Καλύτερες σχέσεις συνεργασίας αναπτύσσονται μεταξύ γονιών με παιδιά ΑΜΕΑ και του σχολείου.

Είναι αξιοσημείωτο ότι εκτός από μια διευθύντρια που μίλησε για «άγνοια και αδιαφορία», κανείς άλλος διευθυντής από τους συμμετέχοντες δεν αναφέρθηκε σε προβλήματα επικοινωνίας και συνεργασίας με γονείς που είναι οικονομικοί μετανάστες. Παρόλο που δουλεύουν πολύ και σε σκληρές δουλειές (κυρίως αυτοί που ζουν σε χωριά), και η παρουσία τους δεν είναι συχνή στο σχολείο, οι περισσότεροι γονείς έχουν προσδοκίες από τα παιδιά τους και οι σχέσεις τους με το σχολείο είναι καλές. Πρόκειται για οικογένειες χρόνια εγκατεστημένες στον ίδιο τόπο, πλήρως ενσωματωμένες, οι οποίες έχουν εξασφαλίσει ένα ασφαλές και σταθερό περιβάλλον για τα παιδιά τους. Είναι ολοφάνερο ότι οι συγκεκριμένοι γονείς επενδύουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, την οποία θεωρούν ως το σκαλοπάτι που θα τους βοηθήσει να ανέβουν κοινωνικά και οικονομικά. Οι

προσδοκίες των γονέων για τα παιδιά τους διαμορφώνουν αναλόγως και τις προσδοκίες του σχολείου για αυτά και κατ' επέκταση επηρεάζουν και τη σχέση και το είδος της συνεργασίας που αναπτύσσεται μεταξύ του διευθυντή και αυτών. Όσο λιγότερα οικονομικά προβλήματα υπάρχουν στην οικογένεια και όσο πιο πετυχημένη είναι η ενσωμάτωση, των αλλοδαπών κυρίως, τόσο καλύτερες είναι και οι σχέσεις τους με το σχολείο και τη διοίκηση του σχολείου. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των διευθυντών, λίγοι είναι οι οικονομικοί μετανάστες που δεν επιδιώκουν επικοινωνία μαζί τους και αυτό οφείλεται κυρίως σε έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων, σε προβλήματα κατανόησης της ελληνικής γλώσσας, σε μη επαρκή γνώση του εκπ/κού συστήματος ή σε άγχος εξαιτίας της έλλειψης ή αδυναμίας έκδοσης νόμιμων εγγράφων.

Δυστυχώς, όμως, διαπιστώθηκε από τις απαντήσεις που δόθηκαν, ότι το ποσοστό της εθελοντικής συμμετοχής των γονέων στο σχολείο δεν είναι ιδιαίτερα υψηλό, πράγμα που σημαίνει ότι ακόμα και οι γονείς που έχουν πετύχει μια καλή ενσωμάτωση, δεν αντιμετωπίζουν το σχολείο ως ένα «δικό» τους χώρο για τον οποίο αξίζει να προσφέρουν χωρίς να τους ζητηθεί κάτι. Με άλλα λόγια, οι γονείς δεν παίρνουν πρωτοβουλίες οποιασδήποτε μορφής προσφοράς στο σχολείο. Συνεπώς, δεν μας κάνει εντύπωση το γεγονός ότι κανείς διευθυντής/ντρια δεν αναφέρθηκε στην αναγκαιότητα συμμετοχής των συγκεκριμένων γονέων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων ή έκφρασης απόψεων για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου εκτός από έναν. Επίσης, κανείς δεν αναφέρθηκε στην αναγκαιότητα συμμετοχής των συγκεκριμένων γονέων στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Φυσικά, θεωρούν ότι ο σύλλογος διδασκόντων και ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων μπορεί να στηρίξει αυτές τις οικογένειες (με χρήματα, σχολικά βοηθήματα, προσφορά εργασίας, ενισχυτική διδασκαλία στους αδύναμους μαθητές) τοποθετώντας τους εμμέσως στο περιθώριο και μη θεωρώντας τους ως ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας. Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να αναρωτηθεί κάποιος αν η έλλειψη παρουσίας και εθελοντικής προσφοράς στο σχολείο οφείλεται στη χαμηλή αυτοεκτίμηση και στις ανασφάλειες και φόβους των γονέων μαθητών μειονοτικών ομάδων απέναντι σε ένα χώρο –τη σχολική μονάδα– με τον οποίο δεν έχουν πλήρως εξοικειωθεί αν και τον εμπιστεύονται για τη μόρφωση των παιδιών τους ή οφείλεται στη στερεοτυπική αντίληψη (η οποία μπορεί να γίνει αντιληπτή από τους γονείς) της διεύθυνσης και του εκπαιδευτικού προσωπικού σύμφωνα με την οποία, σε ένα μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως είναι το ελληνικό, ο ρόλος των συγκεκριμένων γονέων είναι αποδυναμωμένος. Η αλήθεια είναι ότι από όλους τους συνεντευξιαζόμενους διευθυντές/ντριες μόνο μία διευθύντρια έκανε αναφορά στην κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας ως πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ως μέσο ευαισθητοποίησης των μαθητών στην αποδοχή της ετερότητας. Κανείς από τους υπόλοιπους 9 δεν αναφέρθηκε στο γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι γονείς είναι βασικοί διαμορφωτές της πολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών τους και ότι μπορούν, αν συνεργαστούν με τη διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς, να εισάγουν στο σχολείο όλα εκείνα τα στοιχεία (γλώσσα, οικογενειακή κουλτούρα, θρησκεία κ.λπ.) που συναποτελούν την πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών τους (Κοντογιάννη & Οικονομίδης, 2014).

Αδιαμφισβήτητα, ο ρόλος του διευθυντή/ντριας είναι δύσκολος, πολυσύνθετος και πολυεπίπεδος. Ο διευθυντής/ντρια έχει να αντιμετωπίσει, αρκετές φορές, την αδιαφορία, την άγνοια αλλά και την απαξίωση του εκπαιδευτικού συστήματος από τις συγκεκριμένες ομά-

δες, τα άγχη και τις φοβίες που αισθάνονται όταν έρχονται αντιμέτωποι με τον σχολικό γραφειοκρατικό μηχανισμό, τις διαφορετικές αντιλήψεις και συμπεριφορές τους, οι οποίες είναι απόρροια των διαφορετικών προσδοκιών τους από το σχολείο, των διαφορετικών βιωμάτων αλλά και των διαφορετικών πολιτισμών των οποίων είναι φορείς. Συγχρόνως, πρέπει να καταπολεμήσει και τον αρνητισμό των εκπαιδευτικών ο οποίος προέρχεται από τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις –βαθιά ριζωμένες στο υποσυνείδητό τους– όσον αφορά τη στάση τους απέναντι στις μειονοτικές ομάδες αλλά και την απογοήτευσή τους η οποία προέρχεται από την αδιαφορία ή την αδυναμία των γονέων να στηρίξουν τα παιδιά τους.

Αδιαμφισβήτητα, όμως πρόκειται και για ένα πολύ ενδιαφέροντα και δημιουργικό ρόλο καθώς ο διευθυντής προσπαθεί να συγκεράσει όλες τις διαφορετικές κουλτούρες μεταξύ τους (του ίδιου, των γονέων και των εκπαιδευτικών του σχολείου) και να χτίσει γέφυρες αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, των γονέων και της κοινωνίας στην οποία ανήκουν.

Στην επικοινωνιακή πολιτική που θα ακολουθήσει στηρίζεται όλη η επικοινωνιακή πολιτική της σχολικής μονάδας και θα επηρεάσει την κοσμοαντίληψη όλων των προσώπων που αναμειγνύονται. Η αμφίδρομη επικοινωνία θα προκύψει από την αλλαγή των αντιλήψεων και των προσδοκιών του σχολείου σχετικά με τους μαθητές μειονοτικών ομάδων, από την αλλαγή αντιμετώπισης των γονέων των συγκεκριμένων μαθητών αλλά και από την αλλαγή συμπεριφοράς και αντιμετώπισης του θεσμού του σχολείου από τους γονείς. Αλλά για να πραγματοποιηθεί ειδικά το τελευταίο, ο διευθυντής θα πρέπει να σταθεί ως καθοδηγητής απέναντι σε αυτούς τους γονείς βοηθώντας τους, καταρχάς, να κατανοήσουν όσο γίνεται καλύτερα τη λειτουργία και τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος, τις απαιτήσεις του και γενικότερα την αξία της παιδείας στη ζωή των παιδιών τους. Με αυτό τον τρόπο, ο διευθυντής/ντρια, πετυχαίνοντας τη συνοδοιπόρευση της οικογένειας με το σχολείο, θα καλλιεργήσει το δημοκρατικό ιδεώδες της ισότητας των ευκαιριών πρόσβασης στο αγαθό της παιδείας, αποκλείοντας κάθε είδος κατηγοριοποίησης το οποίο θέτει εμπόδια στην γνωστική και ψυχοπνευματική ανέλιξη των μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Epstein, J. L. & Dauber, S.L. (1989). Parent Attitudes and Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. Report no 33.
- Isis-Ercan, Z. (2018). Rethinking “Parent Involvement”: Perspectives of Immigrant and Refugee Parents. *Occasional Paper Series* (39), 68-83.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parent involvement on minority children’s academic achievement. *Education and urban society*, 35 (2), 202-218.
- Nichols-Solomon, R. (2001). Barriers to serious parent involvement. *The educational digest*, 66 (5), 33-37.

Ελληνόγλωσση

- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (μτφ. Σ. Κυρανάκης). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1985)

- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας* (επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1999).
- Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.) (1997). *Η εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζάχαρης, Ε. (1985). *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κοντογιάννη, Δ., & Οικονομίδης, Β. (2014). Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 2, 117-144. Ανακτήθηκε από <http://www.ereunastinekraideusi.gr/>
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2019). *Αντιλήψεις των δασκάλων για τη συνεργασία τους με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών*. (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.
- Μικελακάκη, Θ. & Φονιά, Ε. (2015). Η εμπλοκή Αλλοδαπών Γονέων στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. *Επιστήμες Αγωγής*, (Θεματικό τεύχος 2015), 267-282.
- Μπρούζος, Α. (2003). Συνεργασία σχολείου-γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 64-86.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σαϊτη, Α. & Σαϊτης, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα.
- Συγκιρίδου, Ε. (2010). *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Απόψεις εκπαιδευτικών που συνεργάζονται σε διαπολιτισμικά δημοτικά σχολεία*. (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 36, 101-113. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηδάκη, Α. (2007^a). Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων. Στο Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου. Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της*, 12-14 Μαΐου 2006 (σσ. 732-745). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Résumé

Le travail présent est le résultat d'une enquête menée entre les directeurs d'établissements scolaires de l'enseignement secondaire dans le but d'examiner leur rôle à l'implication des parents d'élèves issus des minorités ethniques, linguistiques et culturelles dans la réalité scolaire. L'enquête a démontré l'importance de leur rôle à la création des ponts entre l'école et les parents précis ainsi qu'à la culture d'une communication bilatérale efficace entre eux et les parents d'élèves. Ce type de communication peut résulter du changement de mentalité et d'attentes de l'école vis-à-vis de ces élèves et leurs familles ainsi que du changement de comportement des parents d'élèves minoritaires par rapport à l'institution scolaire.

Mot-clés: directeur, parents d'élèves issus des minorités ethniques, linguistiques, culturelles, collaboration, communication bilatérale.

Ο ρόλος του δασκάλου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Τρικάλων

Χρήστος Παπαβασιλείου

Δάσκαλος

paprogia@gmail.com

Θωμάς Κόκκαλης

Φυσικός

tomfysikos@yahoo.gr

Ευτυχία Τζέλιου

Φυσικής Αγωγής

effinik@yahoo.gr

Δήμητρα Ζαχαράκη

Μηχανολόγος

dzaxaraki@yahoo.gr

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες διαμορφώθηκε μια νέα πραγματικότητα στο περιβάλλον των σχολικών μονάδων της χώρας μας. Η παρουσία μαθητών με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο, αλλά και διαφορετικό γλωσσικό κώδικα σηματοδότησε καινούριες προκλήσεις στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Μέσα σ' αυτό το νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον βρίσκεται ο εκπαιδευτικός που καλείται να αντιμετωπίσει το ζήτημα μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Πρέπει να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις που έχει και να φανεί αντάξιος του ρόλου του, εκπληρώνοντας τις προσδοκίες κάποιων κοινωνικών ομάδων που σχετίζονται με το σχολείο (Ντούσκας, 2005). Η παρούσα εργασία μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Τρικάλων αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Στη έρευνα συμμετείχαν 136 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Τρικάλων και πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2014-2015.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαιδευτικός, ρόλος, μετανάστες.

Εισαγωγή

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μια κοινωνία της μάθησης

Στη σύγχρονη κοινωνία ο εκπαιδευτικός δεν καλείται μόνο να μεταδώσει κάποιες γνώσεις, αλλά οι τεχνολογικές εξελίξεις, οι κοινωνικές αλλαγές, και η ταχύτατη μετάδοση της πληροφορίας προσδίδουν στο ρόλο του μια πιο κοινωνική διάσταση (Ντούσκας, 2005). Το σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης ζητά από τον εκπαιδευτικό να έχει μια

ολοκληρωμένη προσωπικότητα και όχι απλά γνώσεις, καθώς καλείται να διαδραματίσει πολλαπλούς ρόλους και να διαμορφώσει τους χαρακτήρες των μαθητών (Γρόλιος, 2001). Θα πρέπει να ανοίγει νέους δρόμους στους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές κοινωνικό-πολιτικές αναπαραστάσεις.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού παίρνει, εκτός από γνωστικές διαστάσεις, και διαστάσεις που αφορούν τη συναισθηματική, ηθική και κοινωνική πλευρά των μαθητών. Καθημερινά προσπαθεί να δώσει λύση σε διλήμματα και καταστάσεις, λαμβάνοντας υπόψη του το θεσμικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διδάσκει. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να προετοιμάσει κατάλληλα τους μαθητές ώστε να έχουν κριτική αντιμετώπιση απέναντι στη συνεχή εξέλιξη της τεχνολογίας, να τους μάθει να τη χρησιμοποιούν σωστά, να τους πληροφορήσει και να τους προετοιμάσει για τον ενήλικο εαυτό τους, οπότε θα είναι εργαζόμενα μέλη της κοινωνίας (Ντούσκας, 2005). Επιπλέον, οφείλει να αποβάλλει από τους μαθητές κάθε ίχνος ρατσισμού και προκαταλήψεων, να τους μάθει να σέβονται τους συνανθρώπους τους ανεξαρτήτως εθνικότητας και φύλου, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να τους διδάξει την αξία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού, ώστε να μην αλλοτριωθούν εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης (Κασούτας, 2007).

Ακόμα ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να διδάσκει στους μαθητές τις αρχές της δημοκρατίας και του πλουραλισμού, προκειμένου να διευκολυνθεί η αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικής κοινωνίας η οποία αποτελεί πραγματικότητα στις μέρες μας και η συμβίωση μέσα σε αυτή, προωθώντας την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των διάφορων λαών διαμορφώνοντας ένα κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα άτομα θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αποδέχονται με ευρύτερη ανεκτικότητα κάθε πολιτισμική διαφοροποίηση (Γρόλιος, 2001). Ο δάσκαλος για να εκπληρώσει το ρόλο του θα πρέπει να δημιουργήσει ολοκληρωμένες προσωπικότητες, καθώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση διέπεται από αρχές όπως η αλληλεπίδραση, η αμοιβαιότητα, η αλληλεγγύη, η συνεργασία, η αναγνώριση και η αποδοχή των ατόμων και των ομάδων, ο τρόπος που ζούνε και οι διαφορές τους (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997). Άρα, για να φανεί αντάξιος των σύγχρονων προσδοκιών θα πρέπει να δημιουργήσει ολοκληρωμένους πολίτες και όχι απλά άτομα με γνώσεις (Κασούτας, 2007).

Οι διαστάσεις που παίρνει ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο

Πλέον σε κάθε κοινωνία υπάρχει μεγάλο ποσοστό διαφορετικότητας, όσον αφορά τις εθνικότητες και αυτό κάνει επιτακτική την ανάγκη επαναπροσδιορισμού της εκπαίδευσης και του επαναπροσανατολισμού του σχολείου στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα και η συνεχής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν. Οι λαοί και τα άτομα πρέπει να είναι συνεχώς σε επαφή και είναι απαραίτητο να διαμορφωθεί ένα νέο ανθρωπιστικό ιδεώδες με τη βοήθεια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς η διαπολιτισμικότητα πρέπει να γίνει κτήμα και των αλλοδαπών και των μαθητών της πλειονότητας.

Ο εκπαιδευτικός έχει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο σε αυτή τη νέα πραγματικότητα, καθώς μέσω αυτού θα επιτευχθεί ο στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για να γίνει αυτό, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο,

αποφεύγοντας οποιαδήποτε εθνοκεντρική προσέγγιση και στερεότυπη παρουσίαση των αλλοδαπών μαθητών, ενώ θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να κατανοούν πως υπάρχουν και άλλοι πολιτισμοί εκτός από το δικό τους, που έχουν διαφορετικά στοιχεία, αλλά δεν είναι κατώτερος κανένας. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι προετοιμασμένοι σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να χρησιμοποιούν δηλ. κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους και διδακτικές πρακτικές ώστε να κάνουν αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία τους για το σύνολο των μαθητών (Παπαχρήστος & Παλαιολόγου, 2002).

Δυστυχώς στην Ελλάδα οι ελλείψεις των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι τεράστιες. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί έχουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό ξενοφοβικές και εθνοκεντρικές απόψεις, που μεταδίδονται στους μαθητές, καθώς τους ξεχωρίζουν μέσα στην τάξη. Επίσης δυσκολεύονται στο να διδάξουν τα ελληνικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα, θεωρούν τη διγλωσσία εμπόδιο στο έργο τους και αντιμετωπίζουν τους αλλόγλωσσους μαθητές ως άγλωσσους, ενώ δεν επιτρέπουν να μιλάνε τη γλώσσα τους εντός της τάξης (Μάγος, 2005).

Ωστόσο παραδέχονται ότι οι προκαταλήψεις και η μεροληπτική τους συμπεριφορά στο σχολείο επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών (Νάκας, 1994) και θεωρούν πως δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Καρλατήρα, 2002). Αυτό το ζήτημα θα πρέπει να προβληματίσει τους αρμόδιους στη χώρα μας αλλά και διεθνώς. Οι διαπολιτισμικά έτοιμοι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι σε θέση να χειριστούν με ευκολία θέματα σχετικά με τη διαφορετικότητα και τη συνύπαρξη διαφορετικών ενοτήτων σε μια ομάδα, όπως είναι η σχολική τάξη. Επίσης πρέπει να έχουν ξεκάθαρες και σαφείς δημοκρατικές στάσεις και αξίες, να μπορούν να βλέπουν τα πράγματα από διαφορετικές οπτικές και να μπορούν να λειτουργούν σε όλα τα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας (Garcia & Pugh, 1992· Craft, 1996· Banks, 2001 & 2004· Παπαχρήστος, 2003· Γεωργογιάννης, 2004).

Επισκόπηση ερευνών

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των γονέων δίγλωσσων μαθητών στη διαδικασία μάθησης αποτελούν σημαντικό παράγοντα επιτυχούς εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών. Σε παλαιότερες έρευνες έχει καταδειχθεί ότι οι γονείς μεταναστών μαθητών δείχνουν έλλειψη ενδιαφέροντος για τη σχολική διαδικασία, άρα και για την μαθησιακή πρόοδο των παιδιών τους χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τα προβλήματα των μεταναστών γονέων. Άλλοι θεωρούν, ότι οι μετανάστες γονείς έχοντας διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο θα αποτελέσουν ένα ακόμη πρόβλημα στην άσκηση των καθηκόντων τους. Μερικές άλλες έρευνες έδειξαν γονείς με χαμηλές προσδοκίες για την εκπαίδευση των παιδιών τους, άρα και συνεχή απουσία επικοινωνίας με το σχολείο (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Από κάποιες άλλες έρευνες προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους θεωρούν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές υπολείπονται σε σχολική επίδοση από τους μαθητές της πλειονοτικής γλώσσας. Άλλοι πάλι έχουν την άποψη, ότι σε μαθήματα όπως, Φυσική και Μαθηματικά όπου δεν χρειάζεται μεγάλη γλωσσική ικανότητα έχουν καλύτερη σχολική επίδοση απ' ότι σε μαθήματα όπου η γλωσσική ικανότητα είναι αναγκαία (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές και τον ρόλο του δασκάλου υπάρχουν έρευνες

που αναδεικνύουν την άποψη ότι για να έχουμε μια ποιο ενισχυμένη σχολική επίδοση πρέπει να κατακτήσουν όσο το δυνατόν γρηγορότερα την κυρίαρχη γλώσσα.

Μεθοδολογία

Σχεδιασμός

Η παρουσία των μεταναστών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι παραδεκτή ως διαρκές φαινόμενο που δεν αποτελεί πλέον κάτι ασυνήθιστο. Οι μαθητές αυτοί θεωρούνται όλο και περισσότερο αναπόσπαστο μέρος της σχολικής κοινότητας, ενώ οι αναζητούμενες λύσεις εντάσσονται όλο και περισσότερο στο πλαίσιο της γενικής πολιτικής εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Η ομαλή και έγκαιρη ένταξη των μεταναστών μαθητών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι υπόθεση όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι πρωτίστως της πολιτείας που φέρει την κύρια ευθύνη του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής παρέμβασης, είναι υπόθεση των εκπαιδευτικών που καλούνται να κάνουν το λόγο πράξη, είναι υπόθεση όλων των εμπλεκόμενων φορέων, αλλά και υπόθεση των ίδιων των οικογενειών των παιδιών.

Οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς απόψεων, οι οποίες συμβάλλουν στη δόμηση των διδακτικών πρακτικών και παίζουν ουσιαστικό ρόλο στο να εφοδιάσουν τους μαθητές από άλλα πολιτιστικά περιβάλλοντα, με δυνατότητες και ευκαιρίες για να μια πετυχημένη σχολική επίδοση. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για τους γηγενής μαθητές, μπορεί με τη στάση του να καλλιεργήσει ένα κλίμα αρνητικό ή θετικό απέναντι σε μαθητές από διαφορετικά μεταναστευτικά περιβάλλοντα. (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Ερευνητικά μέσα

Για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική έρευνα με σκοπό να αναπαραχθούν συχνότητες δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων με ερωτήσεις κλειστού τύπου, η κωδικοποίηση των οποίων συνήθως εμπεριέχεται στην απάντηση (Βεργίδης, κ.ά., 1998). Δόθηκε περισσότερη βαρύτητα στις ερωτήσεις κλειστού τύπου, που κατηγοριοποιούνται, ερμηνεύονται και αναλύονται καλύτερα αλλά και δημιουργούν συνθήκες για γρηγορότερες απαντήσεις, οπότε είναι και πιο «δελεαστικές» στους ερωτώμενους (Orpenheim, 1992). Επιπλέον, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις στάσεων, με χρήση της πεντάβαθμης κλίμακας Likert (Βεργίδης, κ.ά., 1998), η οποία θεωρείται αντικειμενική και δεν προδιαθέτει τους ερωτώμενους στο τι να απαντήσουν, καθώς παρουσιάζει ίσες αποστάσεις μεταξύ των επιλογών (Creswell, 2003). Η ερευνητική διαδικασία οδήγησε σε κωδικοποίηση στοιχείων και στατιστική ανάλυση, τα οποία με τη σειρά τους οδήγησαν σε περαιτέρω συμπεράσματα.

Ερωτηματολογία

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας συλλέχθηκαν μέσω δομημένου ερωτηματολογίου από τον Οκτώβριο του 2014 έως τον Φεβρουάριο του 2015. Οι εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν τυχαία και πήραν μέρος στην έρευνα οικειοθελώς Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε βάσει

πρότερης γνώσης και προσαρμόστηκε ανάλογα με τις απαιτήσεις των ατόμων που θα έπαιρναν μέρος. Το εργαλείο έρευνας της παρούσας μελέτης είναι ένα ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου. Στον πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου υπάρχουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων (φύλλο, χρόνια υπηρεσίας, μεταπτυχιακές σπουδές και επιμορφωτικά σεμινάρια). Στο δεύτερο μέρος υπάρχουν ερωτήσεις κλειστού τύπου. Στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert α) διαφωνώ απόλυτα, β) μάλλον διαφωνώ, γ) ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, δ) μάλλον συμφωνώ, ε) συμφωνώ απόλυτα (Γρίβα, & Στάμου, 2014). Στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο εφαρμόστηκε πιλοτικά σε ένα μικρό δείγμα, σημειώθηκαν οι απορίες τους και οι αντιδράσεις του και βελτιώθηκε μέχρι που κατέληξε στην τελική του μορφή.

Δείγμα

Η διαδικασία της δειγματοληψίας περιλάμβανε πέντε στάδια. Αρχικά επιλέχθηκε το ερευνητικό θέμα για το οποίο επιθυμούμε να διεξάγουμε συμπεράσματα. Αμέσως μετά καθορίστηκε ποια άτομα θα αποτελέσουν το δείγμα. Στη συνέχεια ακολουθήθηκε η επιλογή της μεθόδου που θα χρησιμοποιηθεί για να επιλεγεί το δείγμα. Σε επόμενο στάδιο ορίστηκε το μέγεθος του δείγματος και τέλος έγινε η συλλογή των στοιχείων από τους ερωτώμενους.

Το δείγμα αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και εφαρμόστηκε η μέθοδος του δείγματος ευχέρειας, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε ασφαλή συμπεράσματα και να δώσει αντιπροσωπευτικά στοιχεία για τον πληθυσμό της περιφερειακής ενότητας Τρικάλων. Πιο συγκεκριμένα, συμμετείχαν 136 εκπαιδευτικοί από δημόσια δημοτικά σχολεία της πρωτοβάθμιας διεύθυνσης εκπαίδευσης Τρικάλων.

Αποτελέσματα της έρευνας

Στους πίνακες 1 ως 12 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Αποτελούνται από τα στοιχεία που εξήχθησαν από τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Τρικάλων.

Πίνακας 1: «Ερώτημα: Οι αρμονικές σχέσεις δασκάλων μαθητών διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία»

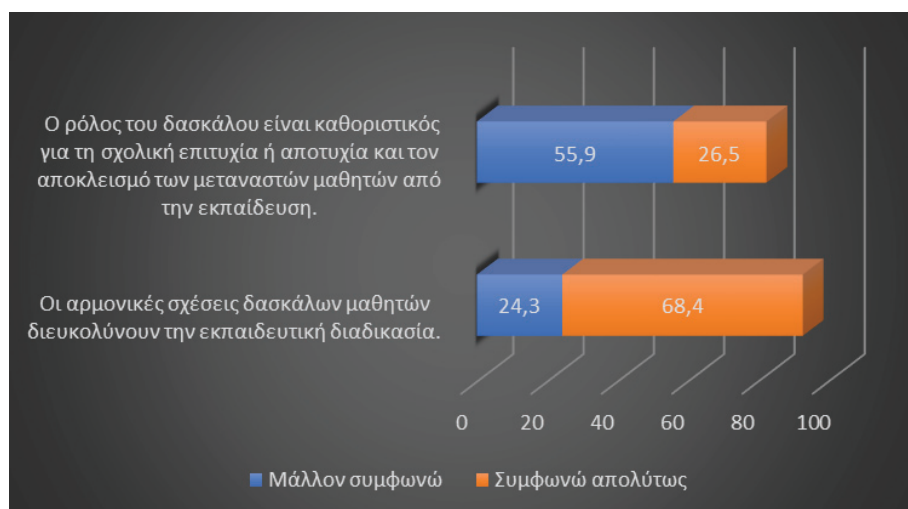
Απάντηση	Αριθμός (N)	Ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτως	0	0
Μάλλον διαφωνώ	3	2,2
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	6	4,4
Μάλλον συμφωνώ	33	24,3
Συμφωνώ απόλυτως	93	68,4
Σύνολο	136	199,3

Στην ερώτηση, για το αν οι αρμονικές σχέσεις μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, το 68,4 % απάντησε πως «συμφωνεί απόλυτα» με αυτή την άποψη και συνολικά «συμφωνεί» το 92,7%.

Πίνακας 2: «Ερώτημα: Ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοριστικός για τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία και τον αποκλεισμό των μεταναστών μαθητών από την εκπαίδευση»

Απάντηση	Αριθμός (N)	Ποσοστό (%)
Διαφωνώ απολύτως	0	0,0
Μάλλον διαφωνώ	2	1,5
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	21	15,4
Μάλλον συμφωνώ	76	55,9
Συμφωνώ απολύτως	36	26,5
Σύνολο	136	199,3

Το 55,9% των ερωτηθέντων απάντησε ότι «μάλλον συμφωνεί» με την άποψη ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοριστικός για την επιτυχία ή την αποτυχία και τον αποκλεισμό των μεταναστών μαθητών από την εκπαίδευση. Επίσης συνολικά το 82,4% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοριστικός για τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία και τον αποκλεισμό των μεταναστών μαθητών από την εκπαίδευση.

Σχήμα 1: «Τα αθροιστικά αθροίσματα των ποσοστών των απαντήσεων “μάλλον συμφωνώ” και “συμφωνώ απολύτως” και οι αντίστοιχες ερωτήσεις»**Πίνακας 3:** «Ερώτημα: Η γνώση της μητρικής γλώσσας από των δάσκαλο βοηθάει στην εκπαιδευτική διαδικασία»

Απάντηση	Αριθμός (N)	Ποσοστό (%)
Διαφωνώ απολύτως	11	8,1
Μάλλον διαφωνώ	18	13,2
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	43	31,6
Μάλλον συμφωνώ	36	26,5
Συμφωνώ απολύτως	25	18,4
Σύνολο	133	97,8

Το 31,6 % των δασκάλων που ερωτήθηκαν απάντησε ότι ούτε «συμφωνεί ούτε διαφωνεί» με την άποψη ότι η γνώση της μητρικής γλώσσας από τους δασκάλους βοηθάει στην

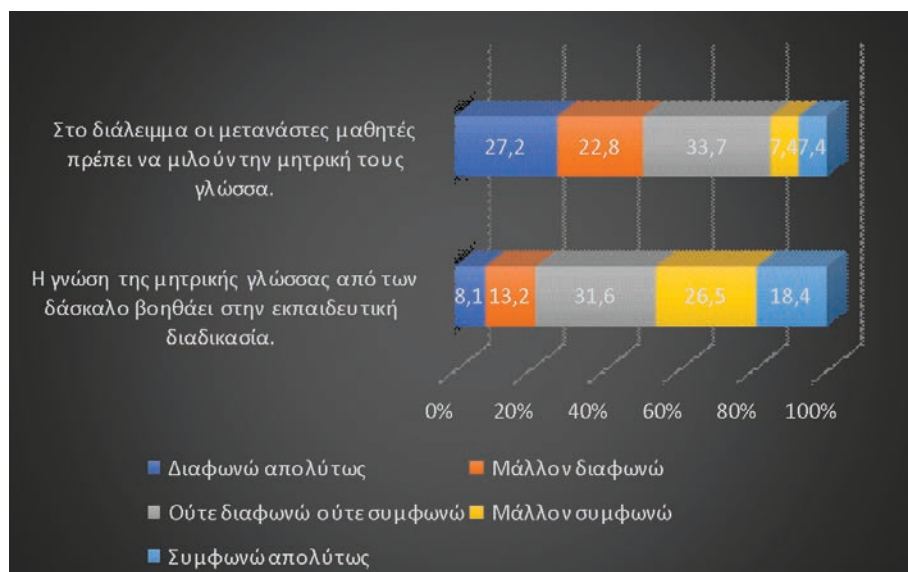
εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόλο που το 26,5% των εκπαιδευτικών «μάλλον συμφωνεί», συνολικά όμως «συμφωνεί» το 45,9%.

Πίνακας 4: «Ερώτημα: Στο διάλειμμα οι μετανάστες μαθητές πρέπει να μιλούν την μητρική τους γλώσσα»

Απάντηση	Αριθμός (N)	Ποσοστό (%)
Διαφωνώ απολύτως	37	27,2
Μάλλον διαφωνώ	31	22,8
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	46	33,7
Μάλλον συμφωνώ	10	7,4
Συμφωνώ απολύτως	10	7,4
Σύνολο	134	100

Το 33,7% των ερωτηθέντων «ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί» με την άποψη ότι οι μετανάστες μαθητές στο διάλλειμα πρέπει να μιλούν την μητρική τους γλώσσα, βλέπουμε όμως ότι αθροιστικά το 50% των ερωτηθέντων «διαφωνεί».

Σχήμα 2: «Τα ποσοστά των απαντήσεων και οι αντίστοιχες ερωτήσεις»



Πίνακας 5: «Ερώτημα: Στο διάλειμμα οι μετανάστες μαθητές πρέπει να μιλούν μόνο την ελληνική γλώσσα»

Απάντηση	Αριθμός (N)	Ποσοστό (%)
Διαφωνώ απολύτως	6	4,5
Μάλλον διαφωνώ	18	13,2
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	55	40,4
Μάλλον συμφωνώ	24	17,6
Συμφωνώ απολύτως	31	22,8
Σύνολο	134	98,5

Παρόμοια αποτελέσματα με την προηγούμενη ερώτηση παρατηρούνται και σε αυτήν, η οποία εξετάζει το κατά πόσο οι μετανάστες μαθητές στο διάλειμμα πρέπει να μιλούν την ελληνική γλώσσα με το 40,4% να «μη συμφωνεί ούτε να διαφωνεί».

Πίνακας 6: «Ερώτημα: Στο σπίτι πρέπει να μιλούν μόνο την ελληνική γλώσσα»

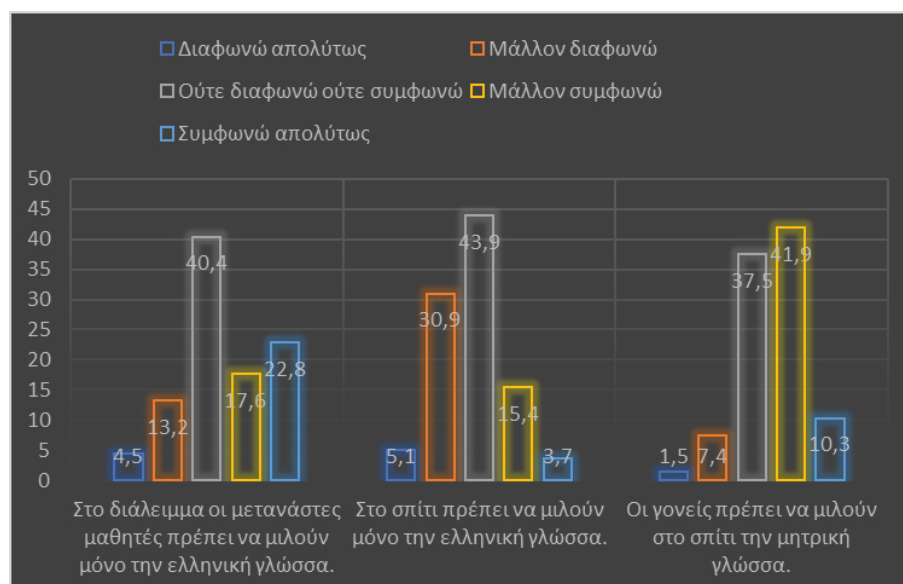
Απάντηση	Αριθμός (N)	Ποσοστό (%)
Διαφωνώ απολύτως	7	5,1
Μάλλον διαφωνώ	42	30,9
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	59	43,9
Μάλλον συμφωνώ	21	15,4
Συμφωνώ απολύτως	5	3,7
Σύνολο	134	98,5

Το 43,9% των ερωτηθέντων δασκάλων απάντησε ουδέτερα (ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ) στην άποψη ότι οι μετανάστες μαθητές πρέπει στο σπίτι τους να μιλούν μόνο την ελληνική γλώσσα.

Πίνακας 7: «Ερώτημα: Στο σπίτι πρέπει να μιλούν μόνο την ελληνική γλώσσα»

Απάντηση	Αριθμός (N)	Ποσοστό (%)
Διαφωνώ απολύτως	0	0
Μάλλον διαφωνώ	28	20,6
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	69	50,7
Μάλλον συμφωνώ	32	23,5
Συμφωνώ απολύτως	5	3,7
Σύνολο	134	98,5

Σχήμα 3: «Τα ποσοστά των απαντήσεων και οι αντίστοιχες ερωτήσεις»



Στην ερώτηση αυτή διερευνάται το κατά πόσο οι γονείς των μεταναστών μαθητών πρέπει στο σπίτι να μιλούν την μητρική τους γλώσσα. Το 50,7 % των ερωτηθέντων «ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί» με αυτή την άποψη.

Πίνακας 8: «Ερώτημα: Οι γονείς πρέπει να μιλούν ελληνικά στο σπίτι»

Απάντηση	Αριθμός (N)	Ποσοστό (%)
Διαφωνώ απολύτως	2	1,5
Μάλλον διαφωνώ	10	7,4
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	51	37,5
Μάλλον συμφωνώ	57	41,9
Συμφωνώ απολύτως	14	10,3
Σύνολο	134	98,5

Το 41.9 % των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησαν ότι «μάλλον συμφωνεί» στην άποψη ότι οι γονείς πρέπει να μιλούν στο σπίτι την ελληνική γλώσσα και αθροιστικά το 52,1%.

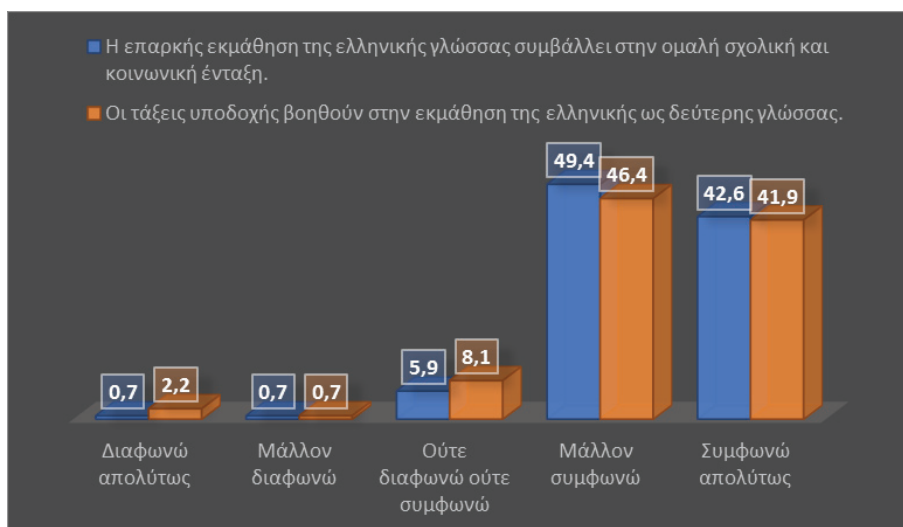
Πίνακας 9: «Ερώτημα: Η επαρκής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας συμβάλλει στην ομαλή σχολική και κοινωνική ένταξη»

Απάντηση	Αριθμός (N)	Ποσοστό (%)
Διαφωνώ απολύτως	1	0,7
Μάλλον διαφωνώ	1	0,7
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	8	5,9
Μάλλον συμφωνώ	67	49,4
Συμφωνώ απολύτως	58	42,6
Σύνολο	135	98,5

Το 49,4% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα «μάλλον συμφωνεί» με την άποψη ότι η επαρκής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας συμβάλλει στην ομαλή σχολική και κοινωνική ένταξη. Συνολικά ένα συντριπτικό ποσοστό του 92% των ερωτηθέντων πιστεύει πως η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας συμβάλλει στην ομαλή σχολική και κοινωνική ένταξη.

Πίνακας 10: «Ερώτημα: Οι τάξεις υποδοχής βοηθούν στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας»

Απάντηση	Αριθμός (N)	Ποσοστό (%)
Διαφωνώ απολύτως	3	2,2
Μάλλον διαφωνώ	1	0,7
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	11	8,1
Μάλλον συμφωνώ	63	46,4
Συμφωνώ απολύτως	57	41,9
Σύνολο	135	99.3

Σχήμα 4: «Τα ποσοστά των απαντήσεων και οι αντίστοιχες ερωτήσεις»

Στην ερώτηση για το κατά πόσο οι τάξεις υποδοχής βοηθούν στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα το 46,4% των ερωτηθέντων «μάλλον συμφωνεί» με αυτή την άποψη και το υπόλοιπο 41,9% «συμφωνεί απόλυτα», συνολικά «συμφωνεί» το 88,3%.

Πίνακας 11: «Ερώτημα: Οι μαθητές αισθάνονται ότι οι τάξεις υποδοχής συμβάλουν ουσιαστικά στην πρόδοό τους»

Απάντηση	Αριθμός (N)	Ποσοστό (%)
Διαφωνώ απολύτως	0	0
Μάλλον διαφωνώ	3	2,2
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	23	16,8
Μάλλον συμφωνώ	75	55,1
Συμφωνώ απολύτως	34	25,0
Σύνολο	135	99,3

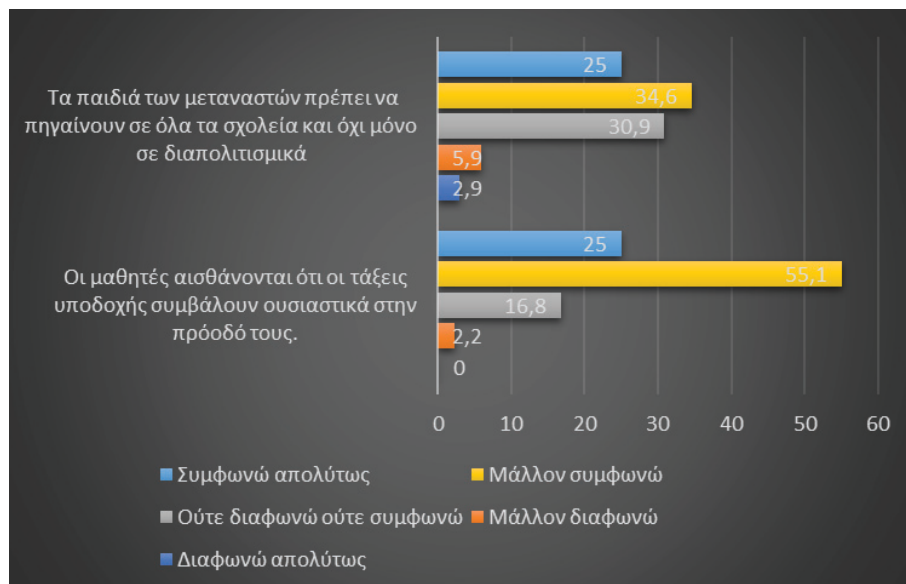
Το 55,1 % των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησαν πως «συμφωνεί αρκετά» με την άποψη ότι οι μαθητές αισθάνονται ότι οι τάξεις υποδοχής συμβάλλουν ουσιαστικά στην πρόοδο τους. Συνολικά αυτό πιστεύει και το 88,3%.

Πίνακας 12: «Ερώτημα: Τα παιδιά των μεταναστών πρέπει να πηγαίνουν σε όλα τα σχολεία και όχι μόνο σε διαπολιτισμικά»

Απάντηση	Αριθμός (N)	Ποσοστό (%)
Διαφωνώ απολύτως	4	2,9
Μάλλον διαφωνώ	8	5,9
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	42	30,9
Μάλλον συμφωνώ	47	34,6
Συμφωνώ απολύτως	34	25,0
Σύνολο	135	99,3

Το 34,6% των ερωτηθέντων «συμφωνεί απόλυτα» με την άποψη ότι τα παιδιά των μεταναστών πρέπει να πηγαίνουν σε όλα τα σχολεία και όχι μόνο σε διαπολιτισμικά και με ποσοστό 59,6% οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα παιδιά των μεταναστών πρέπει να πηγαίνουν σε όλα τα σχολεία και όχι μόνο σε διαπολιτισμικά.

Σχήμα 5: «Τα ποσοστά των απαντήσεων και οι αντίστοιχες ερωτήσεις»



Συμπεράσματα

Όπως ήδη έχει προαναφερθεί στα παραπάνω ερωτηματολόγια περιλαμβάνονται ερωτήσεις για το ρόλο του δασκάλου σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο. Το δείγμα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα αντιπροσωπεύουν περίπου το 11% του συνολικού αριθμού των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Τρικάλων. Θεωρούμε ότι είναι αρκετό για να βγάλουμε κάποια συμπεράσματα σε τοπικό επίπεδο.

Πιο συγκεκριμένα παρατηρούμε ότι η εκπαιδευτική διαδικασία διευκολύνεται όταν υπάρχουν καλές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και τους δασκάλους καθώς και ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι πολύ σημαντικός για την καλή ή κακή εκπαιδευτική πορεία των μεταναστών μαθητών.

Η γνώση της μητρικής γλώσσας από τους δασκάλους δε παίζει ιδιαίτερο ρόλο καθώς και το γεγονός ότι οι μετανάστες δε χρειάζεται στα διαλλείματα να μιλούν ούτε τη μητρική τους γλώσσα ούτε απαραίτητα την ελληνική. Όσον αφορά την γλώσσα που θα μιλάνε σπίτι τους, οι δάσκαλοι φαίνεται να είναι μάλλον αρνητικοί στο να μιλάνε την μητρική τους γλώσσα. Φαίνεται να επιβεβαιώνεται παλιότερη έρευνα που θέλει τους μετανάστες μαθητές να μη μιλούν τη μητρική γλώσσα στη τάξη (Μάγος, 2005) αλλά και να επεκτείνεται η ίδια άποψη και στο σπίτι. Ακόμη, πιστεύουν ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας βοηθάει τα παιδιά στο να ενταχθούν πιο ομαλά τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον και αυτό μπορεί να επιτευχθεί εύκολα μέσω των τάξεων υποδοχής που στόχο έχουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες μαθητές.

Όσον αφορά τα σχολεία με τάξεις υποδοχής οι δάσκαλοι πιστεύουν πως είναι πιο αποτελεσματικά στη μάθηση από ότι τα κοινά σχολεία. Γι αυτό προτείνουν ότι οι μετανά-

στες μαθητές να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους σε μη διαπολιτισμικό σχολείο, εφόσον αποκτήσουν γερές βάσεις στα τμήματα ένταξης.

Κάνοντας μια συνολική αποτίμηση για την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την σκιαγράφηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Α/θμια Τριτάτων θα δούμε ότι σε αντίθεση με παλαιότερες έρευνες στην παρούσα έρευνα οι μετανάστες γονείς ενδιαφέρονται σε μεγάλο βαθμό για την σχολική πρόοδο των παιδιών τους. Μεγάλο ενδιαφέρον δείχνουν και για τη κατάκτηση της μητρικής γλώσσας, καθώς και για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους με δημιουργικές ασχολίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Banks, J. A. (2001). *Cultural diversity and education - foundations, curriculum, and teaching*, Seattle: MA: Allyn & Bacon.
- Craft, M. (1996). *Teacher Education in Plural Societies. An international Review*. London: Falmer Press.
- Creswell, J.W. (2003). *Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (2nd ed.)*. London: Sage Publication.
- Garcia, J. & Pugh, S. L. (1992). Multicultural education in teacher preparation programs: A political or an educational concept? *Phi Delta Kappa*, 214-219.
- Oppenheim, A.N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter.

Ελληνόγλωσσον

- Βεργίδης Δ., Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., Λυκουργιώτης Α., Μακράκης Β., & Ματραλής Χ. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Τόμος Α΄: Θεσμοί και λειτουργίες)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο*, Άρτα, 50.
- Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη
- Γρόλιος, Γ. (2001). Σύγχρονη Εκπαίδευση. *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση*, 119, 73-79.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρλατήρα, Π. (6-1-2002). Η σχολική Βαβέλ και η αγωνία του δασκάλου. *Το Βήμα*, σελ 40.
- Κασούτας, Μ. (2007). Ο στοχαστικό-κριτικός εκπαιδευτικός ως αντισταθμιστικός παράγοντας ενός σχολείου ίσου για παιδιά άνισα. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα*. Αθήνα.
- Μάγος, Κ. (2005). Ευτυχώς, εδώ δεν έχουμε ξένους: Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, *πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική εκπαίδευση-ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, 143-153. Πάτρα
- Νάκας, Θ. (1994). Γεωγραφικές διάλεκτοι και προκαταλήψεις - Η στάση των εκπαιδευτικών. Στο: Παπακωνσταντίνου, Θ. & Δελλασούδας, Λ. (επιμ.), *Πρακτικά σεμιναρίου με θέμα: Η διδασκαλία της ελληνικής Γλώσσας σε μαθητές που κατάγονται από τον Πόντο*. Αθήνα

Ντούσκας, Ν.Θ. (2005). *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*. Πρέβεζα: Ιδιωτική έκδοση

Παπαχρήστος, Κ. & Παλαιολόγου, Ν. (2002). Διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και αξιολόγησή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδακτικής, στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, τομ. ΙΙΙ, 125-142. Πάτρα

Παπαχρήστος, Κ. (2003). *Θέματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Σημειώσεις στο Μ.Δ.Δ.Ε. του Παν/μίου Αθηνών, 30-42.

Abstract

In recent decades, a new reality has emerged in our school environment. The presence of students with different cultural backgrounds and different language codes has marked new challenges in our education system. Within this new educational data, the teacher is called upon to address the issue of a multicultural class. The present study studies the views of primary school teachers in Trikala on the role of teachers in a multicultural classroom. The study involved 136 primary school teachers in the Trikala Prefecture and the 2014-2015 school year.

Keywords: Intercultural education, teacher, role, immigrants.

Διαχείριση προβλημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Δήμητρα Παπαϊωάννου

Εκπαιδευτικός Α/θμιας
Υποψήφια διδάκτωρ Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
dimitra1993papa@yahoo.gr

Βασίλης Α. Πανταζής

Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
pantazisv@uth.gr

Περίληψη

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της αποτέλεσαν και αποτελούν ένα σημαντικό σημείο συζήτησης στους εκπαιδευτικούς κύκλους. Παράγοντες όπως η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, τα προβλήματα συμπεριφοράς, τα στερεότυπα και το οικογενειακό υπόβαθρο επηρεάζουν τη σχολική παρουσία των μαθητών με διαπολιτισμικό υπόβαθρο και ταυτόχρονα το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Στην παρούσα εργασία, για τη διερεύνηση του θέματος, επιλέχθηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία: άμεση και συστηματική ετεροπαρατήρηση και συνέντευξη. Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν διαπιστώθηκε ότι ο νέος προσανατολισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και της ελληνικής κοινωνίας προς την ιδέα της διαπολιτισμικότητας είναι απαραίτητος, καθώς τα προβλήματα όπως προκύπτουν είναι ποικίλα και δεν εξαρτώνται μόνο από το σχολικό γίγνεσθαι αλλά και από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Λέξεις-Κλειδιά: Προβλήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια οι καταγιστικές εξελίξεις σε διεθνές επίπεδο έχουν μετατρέψει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε απαραίτητο εφόδιο των σύγχρονων κοινωνιών. Εντούτοις, η ελληνική πραγματικότητα βιώνει μια βαθιά κρίση ταυτότητας δείχνοντας αδυναμία προσαρμογής απέναντι στα νέα δεδομένα. Η ξαφνική μετατροπή της από χώρα αποστολής μεταναστών σε χώρα υποδοχής τους, την άφησε αντιμέτωπη με ένα σύνολο ποικίλου μαθητικού πληθυσμού που απαιτεί ιδιαίτερη διαχείριση.

Καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει υιοθετήσει τις αρχές της διαπολιτισμικότητας αλλά ακόμα δυσκολεύεται αρκετά να τις εφαρμόσει, μέσα από αυτή την έρευνα έγινε προσπάθεια διερεύνησης των θεμάτων που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί και κατά συνέπεια οι αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό σχολείο.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας καλύπτουν τα πιο ειδικά πεδία τα οποία εξετάζονται. Έγινε προσπάθεια διερεύνησης των αναγκών των εκπαιδευτικών και των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο και κατά πόσο αυτές καλύπτονται. Επιχειρείται εξέταση των

προβλημάτων ένταξης που προκύπτουν καθώς και του τρόπου που επηρεάζουν την παρουσία του μαθητή στο σχολείο.

Κυρίως όμως, μελετιούνται οι στρατηγικές που οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ώστε τόσο να εντοπίσουν όσο και να αντιμετωπίσουν αυτά τα προβλήματα. Οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμικότητα, τους παράγοντες που επηρεάζουν την παρουσία και την αξιολόγηση ενός μαθητή και τη συμβολή του αναλυτικού προγράμματος διερευνώνται και γίνεται προσπάθεια να εξεταστούν σε όλο τους το φάσμα.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Προσπαθώντας να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας η Ελλάδα από τα μέσα του 1970 και μετά διαμορφώνει μία εκπαιδευτική πολιτική που χαρακτηρίζεται από αφομοιωτικά χαρακτηριστικά (Μάρκου, 1996). Ωστόσο οι πρακτικές που υιοθετήθηκαν χαρακτηρίστηκαν από αποτυχία καθώς επικεντρώνονται μόνο στην εκμάθηση του ελληνικού στοιχείου (Ασκούνη, 2002). Το μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών αγνοείται και τόσο οι αλλοδαποί μαθητές όσο και οι οικογένειές τους καλούνται να υιοθετήσουν πλήρως το ελληνικό στοιχείο αδιαφορώντας για τις δικές τους ρίζες.

Το 1996 με το νόμο 2413/96 δημιουργείται ένα νέο θεσμικό πλαίσιο. Ο νόμος αυτός αναφέρεται στην ελληνική εκπαίδευση που παρέχεται στο εξωτερικό και ταυτόχρονα ορίζει τη 'διαπολιτισμική εκπαίδευση', δηλαδή την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών (Δαμανάκης, 2000). Η ενίσχυση της δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου και η προώθηση της δημιουργίας διαλλακτικής σχέσης μεταξύ πολιτισμών αναφέρονται, μεταξύ άλλων, ως βασικοί σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στην αναθεωρημένη εκδοχή του νόμου (4415/16).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο χαρακτηρίζεται από τις αρχές της ισοτιμίας των πολιτισμών και των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Οι πολιτισμοί που συνυπάρχουν στο ίδιο πλαίσιο αναπτύσσουν μια διαλεκτική σχέση αλληλοεπιδρώντας. Οι αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητες όχι μόνο για την ειρηνική αλληλεπίδραση διαφορετικών κοινωνικών ομάδων αλλά και μεμονωμένων ατόμων του συνόλου γενικότερα, καθώς τονίζει τη διαφορετικότητα του κάθε ατόμου χωριστά και την ανάγκη για κοινωνική αποδοχή και κατανόηση (Γκόβαρης, 2011· Πανταζής, 1999).

Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, μεταξύ των οποίων και το ελληνικό, προσπαθούν να υιοθετήσουν τις αρχές της διαπολιτισμικότητας άλλοτε με μεγαλύτερη και άλλοτε με μικρότερη επιτυχία. Οι αλλαγές είναι απαραίτητες αφού είναι αναμενόμενο ότι ο ομοιόμορφος τρόπος διδασκαλίας προσφερόμενος σε μία τάξη με ανομοιογενή παιδιά οδηγεί στη σχολική αποτυχία. Άλλωστε με βάση τον Αριστοτέλη 'δεν υπάρχει τίποτα πιο άνισο από την ίση μεταχείριση των άνισων'. Συμπληρωματικά, όμως με το εκάστοτε κυρίαρχο εκπαιδευτικό μοντέλο που κυριαρχεί, ποικίλοι παράγοντες επηρεάζουν την ανάπτυξη και τη σχολική παρουσία παιδιών μειονοτικών ομάδων.

Ο βασικότερος, ίσως, παράγοντας είναι η οικογένεια του μαθητή. Η οικογένεια αποτελεί το δίκτυο προστασίας του κάθε παιδιού. Πολλές φορές οι οικογένειες μεταναστών έχουν ως πρωταρχικό στόχο την ικανοποίηση των βιολογικών αναγκών και για το λόγο αυτό κατευθύνουν τα παιδιά να σκέφτονται για το άμεσο μέλλον και όχι για την μελλοντική απόκτηση προσόντων (Πανταζής & Παπαγεωργίου, 2013). Επιπλέον η οικονομική εξασφάλι-

ση προηγείται της προσαρμογής στο νέο τόπο και της συνεπακόλουθης ψυχικής ηρεμίας (Wilmshurst, 2011). Άλλωστε η φτώχεια χαρακτηρίζεται ως μία κατάσταση διαγενεακή που κληροδοτείται και διαιωνίζεται αφού η δυσχερής οικονομική κατάσταση επηρεάζει τόσο το μορφωτικό όσο και το γλωσσικό κεφάλαιο (Πανταζής, 2008).

Η οικογένεια είναι αυτή που καθορίζει και το πολιτισμικό κεφάλαιο του μαθητή. Σύμφωνα με τον Bourdieu το πολιτιστικό κεφάλαιο είναι η κουλτούρα που έχει το κάθε παιδί κληρονομήσει από την οικογένειά του. Το κάθε παιδί επηρεάζεται τόσο από τις αρχές και τις αξίες που λαμβάνει από τον οικογενειακό περίγυρο όσο και από το πολιτιστικό κεφάλαιο που είναι σε θέση να του μεταβιβάσουν οι γονείς του (Πανταζής, 1999).

Η σχολική επίδοση των μαθητών επηρεάζεται άμεσα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Σύμφωνα με την Ασκούνη (2007) το σχολείο αξιολογεί το πολιτιστικό κεφάλαιο που κατέχει κάθε μαθητής και τα συνεπακόλουθα μορφωτικά χαρακτηριστικά, όχι ως κάτι που αποκτιέται ή μεταδίδεται, αλλά ως ένα έμφυτο χαρακτηριστικό που εκλαμβάνεται ως φυσικό χάρισμα. Καθώς η πολιτισμική προσαρμογή στο σχολείο θεωρείται ως κάτι δεδομένο, και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που οδηγούν στην κατάκτηση των μορφωτικών αγαθών θεωρούνται έμφυτα χαρίσματα, τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από το κυρίαρχο αντιμετωπίζονται ως άτομα χαμηλότερων ικανοτήτων.

Το γλωσσικό κεφάλαιο, οι λεκτικοί και μη λεκτικοί κώδικες επικοινωνίας, επιδρά καθοριστικά στη σχολική παρουσία του παιδιού. Κάθε άτομο έχει συγκεκριμένους γλωσσικούς και μη, κώδικες τους οποίους μαθαίνει να χρησιμοποιεί από την πρώτη στιγμή που αποκτά συνείδηση. Το βασικότερο πρόβλημα το οποίο οδηγεί τα παιδιά των μεταναστών στη σχολική αποτυχία είναι, σύμφωνα με τον Bernstein (1991), ότι το σχολείο αντιμετωπίζει όλους του μαθητές ως ίσους στη γλώσσα, ως «ομόγλωσσους», εθελουφλώντας μπροστά στη διαφορετικότητά τους.

Παράλληλα, τα μη λεκτικά σήματα δεν αποκωδικοποιούνται τόσο εύκολα όσα τα λεκτικά καθώς μεταφέρουν στάσεις και συναισθήματα ενώ τα λεκτικά πληροφορίες (Βρεττός, 2010), γι' αυτό δυσκολεύουν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές. Η μη λεκτική συμπεριφορά δεν καθορίζει μόνο την εκδήλωση συναισθημάτων αλλά και την υποδοχή, επεξεργασία και αποθήκευση γνώσεων (Kerplinger, 2010). Ο τρόπος που ο μαθητής υποδέχεται τις πληροφορίες και τις μετουσιώνει σε γνώση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα μη λεκτικά σήματα που λαμβάνει από τον εκπαιδευτικό.

Η σχολική παρουσία εξαρτάται και από την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς, η οποία ουσιαστικά αποτελεί την άρνηση του μαθητή να συμμετέχει στην ομάδα, να υπακούσει στους κανόνες και να έχει μια ομαλή συνεργασία με το δάσκαλο και τους συμμαθητές του. Ταυτόχρονα με τους εσωτερικούς παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά του παιδιού (αναπηρίες, διαταραχές) υπάρχουν και οι εξωγενείς παράγοντες, οι οποίοι αναφέρονται στην αλληλεπίδραση που έχει το παιδί με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον (Νόβα-Καλτσούνη, 2001). Η δυσαρμονία μεταξύ των προσωπικών χαρακτηριστικών του ατόμου και εκείνων του περιβάλλοντος του, προκαλεί στο παιδί εκδηλώσεις αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

Η σχολική επίδοση δεν επηρεάζει μόνο τη σχολική παρουσία του μαθητή. Έχει τεράστια επίδραση και στην κοινωνική ζωή του παιδιού καθώς δεν διαμορφώνει μόνο τη σχέση του μαθητή με το δάσκαλο και τους συμμαθητές του, τοποθετώντας τον σε μία νοπή κλίμακα απόδοσης, αλλά και τις συμπεριφορές και τις στάσεις με τις οποίες θα έρθει αντιμε-

τωπος από τον περίγυρο συνολικά. Τα παιδιά προτιμούν τη συντροφιά εκείνων των συμμαθητών με τους οποίους μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά (Κογκίδου, Τρέσσου & Τσιάκαλος, 1997). Η προδιαμορφωμένη κρίση που έχουν σχηματίζει, ενισχύεται ακόμα περισσότερο από τη σχολική παρουσία με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση του παιδιού από τα σχολικά χρόνια μέχρι και την ενήλικη ζωή.

Τέλος, ένας ακόμα παράγοντας είναι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Όσο προσοδοφόρα και αν είναι αυτή η επικοινωνία και για τα δύο μέρη, κάποιοι γονείς δεν την επιδιώκουν καθόλου ή ακόμα και την αποφεύγουν (Νόβα-Καλτσούνη, 2010). Οι γονείς με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο συχνά αισθάνονται ότι μεσολαβούν πολλά εμπόδια για να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους, τα οποία πολλές φορές δεν μπορούν να υπερπηδήσουν όπως η μη γνώση της γλώσσας, η ντροπή, η ανασφάλεια για την άποψη του εκπαιδευτικού και για το βιοτικό τους επίπεδο κ.α. Τις συνέπειες αυτής της έλλειψης επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών τις υφίστανται τα παιδιά.

Μέθοδος

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία: η άμεση και συστηματική ετεροπαρατήρηση και η συνέντευξη. Για τη σωστή διεξαγωγή της έρευνας αφού πραγματοποιούνταν η απαραίτητη επικοινωνία με το διευθυντή και τον εκπαιδευτικό της τάξης, ακολουθούσε η παρακολούθηση του μαθήματος με τις συνθήκες παρατήρησης να είναι ελεγχόμενες. Αφού ο εκπαιδευτικός ενημέρωνε τους μαθητές για την παρουσία της ερευνήτριας στη συνέχεια το μάθημα συνεχιζόταν κανονικά.

Για να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα και η αξιοπιστία των δεδομένων παρατήρησης σε κάποιες από τις παρακολουθήσεις υπήρξε και δεύτερος παρατηρητής. Οι κλειδές παρατήρησης ήταν συνολικά δέκα και έγινε προσπάθεια να βασιστούν στους βασικούς πυλώνες της συνέντευξης, που θα αναλυθούν παρακάτω, ώστε να υπάρχει σύγκριση των δεδομένων. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα αθροιστικής βαθμολόγησης (Likert scale) όπου κάθε κλείδα παρατήρησης βαθμολογούνταν με βάση μία πεντάβαθμη κλίμακα.

Το δεύτερο μεθοδολογικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα ήταν η συνέντευξη. Ήταν ημι-δομημένη με ανοικτού τύπου ερωτήσεις που βασίζονταν σε πέντε βασικούς κατευθυντήριους πυλώνες: κλίμα τάξης και συνεργασία μαθητών, μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητών, σχέση εκπαιδευτικού-αλλοδαπών μαθητών, αντιμετώπιση προβληματικής συμπεριφοράς, αξιολόγηση μαθητών (Ιωσηφίδης, 2017). Εντούτοις δινόταν οι ευκαιρίες η συνέντευξη να ακολουθήσει τη ροή του εκπαιδευτικού πάντα μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια. Μετά την παρακολούθηση της διδασκαλίας, ώστε να έχουν συγκεντρωθεί κάποια δεδομένα για το τμήμα, πραγματοποιούνταν η συνέντευξη, η οποία είτε μαγνητοφωνούνταν είτε καταγράφονταν ανάλογα με την προτίμηση του εκπαιδευτικού.

Αποτελέσματα

Όπως φαίνεται και στο διάγραμμα 1, 328 μαθητές συμμετείχαν στο δείγμα. Αυτοί βρίσκονταν σε σύνολο 20 τμημάτων, τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα. Στους 328 μαθητές οι

268 ήταν γηγενείς και οι 60 ήταν αλλοδαποί. Το ποσοστό δηλαδή των γηγενών μαθητών ήταν 81,71% ενώ των αλλοδαπών μαθητών ήταν 18,29%. Εδώ θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι ο όρος αλλοδαπός αφέθηκε να οριστεί από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, ως ο μαθητής με διαφορετικό οικογενειακό-πολιτισμικό υπόβαθρο.

Οι 60 αλλοδαποί μαθητές προέρχονται από ποικίλες χώρες. Η συντριπτική πλειοψηφία όμως των μαθητών (41 στους 60) είναι από την Αλβανία. Οι Αλβανοί δηλαδή μαθητές αποτελούν το 68% του συνολικού δείγματος. Η δεύτερη στη σειρά, χώρα προέλευσης ήταν η Ρουμανία, τρίτη βρίσκεται η Ινδία και στη συνέχεια ακολουθούν οι Ρομά με ποσοστό 6,70% και η Ρωσία με ποσοστό 3%. Στην τελευταία θέση με ποσοστό 1,6% βρίσκονται οι μαθητές που προέρχονται από τη Βουλγαρία και οι Πομάκοι.

Στο δείγμα της έρευνας συμμετείχαν 20 συνολικά εκπαιδευτικοί οι οποίοι δέχθηκαν και να γίνουν αντικείμενα παρατήρησης αλλά και να δώσουν συνέντευξη για το θέμα. Αναφορικά με το φύλο των εκπαιδευτικών, η συντριπτική πλειοψηφία αποτελούνταν από γυναίκες (16 δασκάλες) ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί ήταν μόλις 4 στους 20. Οι εκπαιδευτικοί επιπλέον ρωτήθηκαν και για τα χρόνια εμπειρίας στους σε σχολική τάξη. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι ενώ η πλειοψηφία είχε εμπειρία άνω των 15 ετών, δεν υπήρχε εκπαιδευτικός με εμπειρία σε διαπολιτισμικό σχολείο.

Ανάλυση φύλλων παρατήρησης

Στις παρατηρήσεις που αφορούσαν την προώθηση της συμμετοχής των μαθητών, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών βαθμολογήθηκε θετικά καθώς παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να ενισχύσουν τη συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στο μάθημα με ποικίλους τρόπους. Οι εκπαιδευτικοί που βαθμολογήθηκαν με 5 είχαν πάνω από είκοσι χρόνια εμπειρία ο καθένας και είχαν αναλάβει μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού ενώ οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στις κατώτερες βαθμίδες αντιμετώπιζαν διάφορα προβλήματα στην προσπάθειά τους να εντάξουν τους αλλοδαπούς μαθητές στο μάθημα.

Παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, αν και προσπαθούσαν να εντάξουν τους αλλοδαπούς μαθητές στο μάθημα, εντούτοις ήταν λίγο πιο διστακτικοί στο να απαιτήσουν από αυτούς απαντήσεις. Ο λόγος δινόταν στους μαθητές κυρίως όταν σήκωναν το χέρι μόνοι τους, και συνήθως για να απευθύνουν οι ίδιοι μία ερώτηση.

Σε άμεση εξάρτηση από τη συχνότητα που ο εκπαιδευτικός απύθυνε ερωτήσεις βρίσκεται και η συχνότητα επαίνου, καθώς κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευτικού επαινούσαν τους μαθητές που συμμετείχαν ενεργά στο μάθημα.

Αναφορικά με το χρόνο αναμονής απάντησης από τον εκπαιδευτικό, γενικά παρατηρήθηκε ότι το χρονικό περιθώριο απάντησης ήταν ίδιο για όλους τους μαθητές με πολύ μικρές διαφορές.

Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να ενισχύσουν το θετικό κλίμα στις τάξεις. Υπήρχαν ωστόσο μεμονωμένες περιπτώσεις όπου οι αλλοδαποί μαθητές ήρθαν αντιμέτωποι με περιστατικά απομόνωσης. Στις περιπτώσεις αυτές, όπως θα αναφερθεί και στην ανάλυση των συνεντεύξεων, οι εκπαιδευτικοί είχαν ρόλο 'πυροσβέστη' προσπαθώντας να διατηρήσουν ισορροπίες.

Για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, οι περισσότεροι

εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν παρόμοιες τεχνικές σε όλο το τμήμα ανεξαρτήτως διαφοράς καταγωγής. Στις τάξεις που παρατηρήθηκαν διαφορές ήταν αυτές που αντιμετώπιζαν κάποια προβλήματα και στην ένταξη των παιδιών στο τμήμα. Σε κάποια τμήματα σημειώθηκαν και ποσοστά σχολικής εγκατάλειψης ενώ σε άλλα, οι αλλοδαποί μαθητές ήρθαν αντιμέτωποι με απομόνωση.

Επίσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί, κάποιοι πιο ολοκληρωμένα και κάποιοι λιγότερο, προσπαθούν να ενισχύσουν την παρώθηση των μαθητών για μάθηση, διατηρώντας παράλληλα με ενιαίους για όλους χειρισμούς τον έλεγχο της τάξης.

Αναφορικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, στην πλειοψηφία τους φαίνεται ότι συνειδητοποιούν την επίδραση της μη λεκτικής επικοινωνίας προσπαθούν να τη διατηρήσουν. Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι στις περιπτώσεις (10% του συνολικού δείγματος) που παρατηρήθηκαν φαινόμενα απομόνωσης οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν με τη στάση του σώματος να διατηρήσουν επαφή με το παιδί ενώ κάποιες φορές (5% του δείγματος) κρατούσαν μια προστατευτική στάση απέναντί του, βάζοντας ως εμπόδιο ανάμεσα στο θύμα και το θύτη το σώμα τους.

Η τελευταία παρατήρηση είχε ως στόχο την εξέταση της διδασκαλίας και του κατά πόσο αυτή διέπεται από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που έχουν αναφερθεί και πιο πάνω. Για τη βαθμολόγηση της συγκεκριμένης παρατήρησης έπαιξε ρόλο η γενικότερη εντύπωση μετά την παρακολούθηση του μαθήματος. Παράλληλα σημαντικό στοιχείο υπήρξε και η συνέντευξη που ακολούθησε μετά λόγω της δυσκολίας να σχηματιστεί κάθε φορά γνώμη για το γενικότερο πλαίσιο διδασκαλίας κάθε εκπαιδευτικού μέσα μόνο από την ολιγόωρη παρατήρηση. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών βαθμολογήθηκε θετικά.

Ανάλυση συνεντεύξεων

Το κλίμα της τάξης χαρακτηρίστηκε από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συνεργατικό, εκτός από τις περιπτώσεις όπου περιστατικά απομόνωσης ήταν εμφανή. Ωστόσο, σε αρκετές περιπτώσεις περιγράφηκαν συγκρούσεις μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών παιδιών, με χώρα καταγωγής κυρίως την Αλβανία, όπου χρησιμοποιήθηκε ο χαρακτηρισμός 'Αλβανέ' ως προσβολή. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προκειμένου να επιλύσουν αυτές τις προβληματικές καταστάσεις χρησιμοποίησαν τη μέθοδο της συζήτησης και τον ανακαθορισμό θέσεων.

Σε κάποιες περιπτώσεις σημειώθηκαν άμεσα ή έμμεσα κρούσματα άμεσης ή έμμεσης παρέμβασης γονέων σχετικά με τις θέσεις των μαθητών. Προσπάθησαν να παρέμβουν είτε υποδεικνύοντας στον εκπαιδευτικό τον τρόπο που θέλουν να κάτσουν τα παιδιά τους είτε σε ακραίες περιπτώσεις αλλάζοντας σχολείο. Στην προσπάθεια εξυγίανσης αυτών των καταστάσεων το αναλυτικό πρόγραμμα χαρακτηρίστηκε από απλά βοηθητικό ως αδιάφορο.

Η μη λεκτική συμπεριφορά είναι τις περισσότερες φορές ασυνείδητη γι' αυτό και πολλοί εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν αρχικά να απαντήσουν. Όλοι υποστήριξαν τη σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας την οποία προσπαθούν να ενισχύσουν στην τάξη μέσα από το χαμόγελο, την οπτική επαφή και γενικά τη στάση σώματος.

Σχετικά με την επικοινωνία εκπαιδευτικού-οικογένειας αν και ο τρόπος επικοινωνίας δε διευκρινίστηκε οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν δεδομένο ότι ο βασικός τρόπος είναι η επί-

σκεψη του γονέα στο σχολείο, οπότε πάνω σε αυτό το στοιχείο βασίστηκαν οι απαντήσεις τους. Έτσι δημιουργήθηκαν δύο κατηγορίες: οι γονείς που 'ενδιαφέρονται', γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και έρχονται, και οι γονείς που δουλεύουν ή ντρέπονται να επισκεφθούν το σχολείο. Αυτές οι δύο κατηγορίες συνδέονται και με τις αντίστοιχες επιδόσεις των παιδιών.

Η σχολική επίδοση συνδέθηκε και με την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς. Τα περιστατικά που ήταν απλές μαθητικές διαφορές ή κοινές ενδείξεις απειθαρχίας αντιμετωπίστηκαν με απλές προειδοποιήσεις. Ωστόσο σε πιο σοβαρά περιστατικά όπως προβλήματα απομόνωσης χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές της συζήτησης, του κοινωνιογράμματος και το χιούμορ. Το παράδοξο εδώ ήταν ότι το πιο σοβαρό περιστατικό απομόνωσης έγινε εναντίον ενός έγχρωμου κοριτσιού τη στιγμή που στο ίδιο τμήμα υπήρχαν αλλοδαποί μαθητές άλλων χωρών τους οποίους τα γηγενή παιδιά είχαν αποδεχτεί πλήρως.

Η εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς συνδέθηκε με την εθνικότητα μέσω του οικογενειακού υπόβαθρου. Και πάλι δημιουργήθηκαν δύο κατηγορίες: οι γονείς που δεν έχουν ενταχθεί, δουλεύουν πολύ και δεν έχουν ποιοτικό χρόνο με τα παιδιά ή προέρχονται από χώρα με χαλαρό σύστημα κανόνων με συνέπεια αυτά να εμφανίσουν προβλήματα συμπεριφοράς και οι γονείς που κατάγονται από χώρες με αυστηρό σύστημα και/ή προσπαθούν να ενταχθούν και επιδιώκουν ούτε οι ίδιοι αλλά ούτε και τα παιδιά να μη λειτουργούν εκτός κοινωνικού συνόλου.

Η εθνικότητα μέσω της σχολικής παρουσίας συνδέθηκε και με την αξιολόγηση των μαθητών. Ως παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση θεωρήθηκαν η απόκλιση ανάμεσα στον πολιτισμό της χώρας καταγωγής με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, τα συχνά ταξίδια που μπορεί να πραγματοποιούν στις χώρες καταγωγής τους, ο χρόνος εισόδου του μαθητή στο εκπαιδευτικό σύστημα και η συχνότητα επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι τα κριτήρια αξιολόγησης για αυτούς τους μαθητές θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένα με βάση τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Πιο συγκεκριμένα ειπώθηκε πως «ένα παιδί που δεν έχει υποστήριξη δεν γίνεται να έχει την ίδια ανάπτυξη με ένα μαθητή με συγκροτημένο οικογενειακό περιβάλλον και γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου». Ως προσαρμοσμένα κριτήρια αναφέρθηκαν η συνέπεια, η προσπάθεια και η συνεργασία του μαθητή συνδυασμένα με την ελαστικότητα του εκπαιδευτικού στα γλωσσικά θέματα.

Τέλος, ως βασικός παράγοντας που επηρεάζει την εξέλιξη των μαθητών θεωρήθηκε η σχέση που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τον κάθε μαθητή. «Το κλειδί για αρμονική σχέση είναι να δείχνεις στο παιδί ότι το αγαπάς. Δεν χρειάζεται να του το λες.», όπως ειπώθηκε και από έναν εκπαιδευτικό. Και με αυτήν την άποψη συμφωνούμε απόλυτα.

Σύγκριση των δύο μεθόδων

Η σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο μεθόδων, αποκάλυψε ότι οι ομοιότητες ανάμεσα στα ευρήματα είναι περισσότερες από τις διαφορές. Το σύνολο του δείγματος είχε παρόμοια αποτελέσματα τόσο μέσα από την παρατήρηση όσο και από τη συνέντευξη. Οι διαφορές που επισημάνθηκαν περιορίζονται κυρίως στην μη λεκτική συμπεριφορά ως βασική παράμετρο του μαθήματος και σε προδιαμορφωμένες ιδέες που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί χωρίς να το συνειδητοποιούν.

Συζήτηση/ Συμπεράσματα

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι από τους πιο σημαντικούς, όχι μόνο στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και στο κοινωνικό σύνολο. Είναι ο βασικός φορέας ιδεών, αντιλήψεων και συμπεριφορών με τον οποίο η νέα γενιά έρχεται σε επαφή, μετά το οικογενειακό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δημιουργήσουν στην τάξη τους ένα κλίμα, μεταξύ άλλων, αποδοχής και συνεργατικότητας, πολλές φορές όμως βρίσκονται μόνοι τους σε αυτή την προσπάθεια. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των αναλυτικών προγραμμάτων.

Το πρόβλημα της απουσίας κατάλληλων ερεθισμάτων διαπολιτισμικού περιεχομένου στα αναλυτικά προγράμματα είναι εμφανές και μέσα από έρευνες του εξωτερικού (Caneva, 2012). Η πρωτοβουλία για ένταξη διαπολιτισμικού περιεχομένου στο μάθημα ανήκει στον εκπαιδευτικό, ο οποίος βασίζεται κυρίως σε προσωπικές εμπειρίες και γνώσεις από την καθημερινότητά του, καθώς οι οδηγίες των αναλυτικών προγραμμάτων είναι συχνά γενικές και αόριστες.

Το πόσο επηρεάζουν οι προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τη μαθησιακή διαδικασία είναι εμφανές και σε έρευνες του εξωτερικού, όπου τονίζεται η επίδραση των συνειδητών ή ασυνείδητων στερεοτυπικών αντιλήψεων που μπορεί να καθοδηγήσουν τον εκπαιδευτικό (Llurda & Lasagabaster, 2010· McAllister & Irvine, 2002).

Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις κυριαρχούν εκούσια ή ακούσια σε όλο το φάσμα της κοινωνικής ζωής. Υφίστανται ανάμεσα σε γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές αλλά και ανάμεσα και σε αλλοδαπούς μεταξύ τους. Είναι χαρακτηριστική η περίπτωση αλλοδαπής μητέρας η οποία δεν μπορούσε να κατανοήσει γιατί ο γιός της είχε χαμηλότερο βαθμό από έναν άλλο μαθητή ίδιας εθνικότητας.

Οι επιδόσεις των μαθητών ποικίλουν και δεν φαίνεται να είναι τόσο άμεσα εξαρτημένες από το πολιτισμικό υπόβαθρο, αν και παίζει σημαντικό ρόλο. Γενικά φαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να ερμηνεύουν τα όποια προβλήματα επίδοσης και προβληματικής συμπεριφοράς με βάση εξωτερικούς παράγοντες και όχι τόσο με βάση τον τρόπο διδασκαλίας τους. Αυτή η τάση αφορά το θεμελιώδες σφάλμα απόδοσης (Ross, 1977) και είναι κοινό χαρακτηριστικό στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Για την επίδοση του μαθητή στο σχολείο όμως, παίζει ρόλο η ένταξη της οικογένειας στον κοινωνικό περίγυρο και η επαφή που επιδιώκουν οι γονείς με τον εκπαιδευτικό. Οι γονείς που έχουν ενταχθεί στον κοινωνικό περίγυρο επιδιώκουν περισσότερο την επικοινωνία με το σχολείο γεγονός που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο προσέγγισης και αξιολόγησης του κάθε παιδιού καθώς αν οι γονείς δεν επιδιώκουν επικοινωνία χαρακτηρίζονται 'αδιάφοροι' και το παιδί αναμένεται να μην έχει καλές επιδόσεις (Γεωργιάδη, 2011).

Η εθνικότητα συνδέθηκε με την παρουσίαση προβλημάτων συμπεριφοράς, με το σύστημα κανόνων που έχουν υιοθετήσει οι μαθητές, με τη σχολική επίδοση και με την ανάγκη για ένταξη στο κοινωνικό σύνολο.

Επίσης οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, φαίνεται να δυσκολεύονται να διαχειριστούν έναν βασικό τομέα: το λεξιλόγιο. Το πρόβλημα αυτό ενισχύουν η οικογένεια και τα σχολικά βιβλία. Όταν οι γονείς δεν γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και δεν μπορούν να ενισχύσουν το παιδί, δημιουργείται ένα μεγάλο κενό στην πρόοδο του μαθητή.

Η σχέση εκπαιδευτικού-γονέα αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξη κάθε παιδιού (Πανταζής, 2009). Θα ήταν προτιμότερο η πρωτοβουλία για επικοινωνία να μην ανήκει πάντα στον γονέα μέσα από ποικίλους τρόπους όπως ενημερωτικά σημειώματα ή διατήρηση εβδομαδιαίου ημερολογίου. Επιπλέον με την ύπαρξη φυσικών είτε ηλεκτρονικών μεταφραστών στα σχολεία θα ενίσχυε κατά πολύ αυτή την επικοινωνία.

Η συνεκπαίδευση ενηλίκων-ανηλίκων, η δημιουργία διαδικτυακών μαθημάτων για τα παιδιά που λείπουν και η ενίσχυση του αναλυτικού προγράμματος προς ένα πιο διαπολιτισμικό προσανατολισμό θα μπορούσαν να αποτελέσουν επίσης χρήσιμα εργαλεία στον καθημερινό αγώνα των εκπαιδευτικών.

Τέλος, η πιο σημαντική πρόταση της παρούσης ερευνητικής εργασίας είναι η ανακατεύθυνση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και της ελληνικής κοινωνίας προς την ιδέα της διαπολιτισμικότητας. Προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να πραγματοποιήσει την απαραίτητη μετάβαση προς την αλληλεπίδραση των πολιτισμών πρέπει και η κοινωνία μας να αρχίσει να υιοθετεί αυτές τις αξίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. (Μτφρ. Ι. Σολομών). Αθήνα, Αλεξάνδρεια
- Caneva, E. (2012). Interculturalism in the classroom. The strengths and limitations of teachers in managing relations with children and parents of foreign origin. *Italian Journal of sociology of education*, 4(3).
- Kepplinger, H. M. (2010). *Nonverbale Medienkommunikation*. Wiesbaden, VS Verl. F. Sozialw
- Llurda, E. & Lasagabaster, D. (2010). Factors affecting teachers' beliefs about interculturalism. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(3), 327-353.
- McAllister, G. & Irvine, J.J (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 433-443.
- Ross, L. (1997). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. Στο: L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 10). New York, Academic Press.
- Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία – Μια αναπτυξιακή προσέγγιση*. Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.). Αθήνα, Gutenberg.

Ελληνόγλωσσον

- Ασκούνη, Ν. (2007). *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο: κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης*. Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Βρεττός, Ι. (2010). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού-μαθητή: άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Αθήνα
- Γεωργιάδου, Ε. (2011). Αναπαράσταση γονέων σε μαθητές και εκπαιδευτικούς από σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με πολυπολιτισμικό μαθητικό πληθυσμό. Στο: Γ. Μάρκου και Χ. Παρθένος (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα, Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής Ε.Κ.Π.Α

- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση
- Δαμανάκης, Μ. (2000). Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα, *Επιστήμες της Αγωγής*, 1-3. Αθήνα.
- Ιωσφιδής, Θ. (2017). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών*, Αθήνα: Τζιόλας.
- Κογκίδου, Δ., Τρέσσου, Ε., & Τσιάκαλος, Γ. (1997). *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση – Η περίπτωση γλωσσικών μειονοτήτων στη Δυτική Θεσσαλονίκη*. Ανακτημένο στις 5-4-2016 από τον διαδικτυακό τόπο [http:// users.auth.gr/ gtsiakal/ exclusion/ excl_ekp_ktt.htm](http://users.auth.gr/gtsiakal/exclusion/excl_ekp_ktt.htm)
- Μάρκου, Γ. (1996). Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2001). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πανταζής, Β., Παπαγεωργίου, Ε. (2013). *Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Θεωρία-Έρευνα*, Αθήνα: Διάδραση.
- Πανταζής, Β. (2009). *Ανθρώπινα Δικαιώματα, Δικαιώματα του Παιδιού και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση
- Πανταζής, Β. (2008). Παιδεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Αξιοποίηση «Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων» στην εκπαιδευτική πρακτική. Στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8: 107-122, Αθήνα.
- Πανταζής, Β. (1999). Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. Στο: *Τα εκπαιδευτικά*, 49/50: 156-159, Αθήνα.

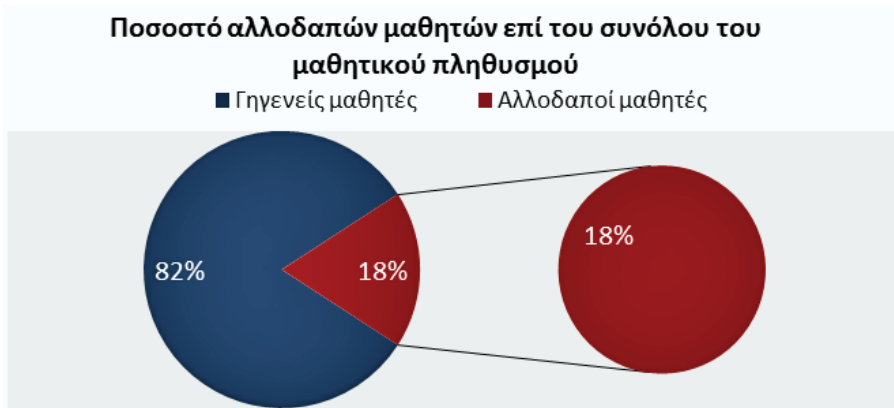
Abstract

Intercultural education has been the subject of growing attention in academic circles all around the world. Factors like verbal and nonverbal communication, behavior problems, stereotypes and family background affect the school attendance of students with intercultural background and the school society as a whole. In this study, two methodological tools are used to research the topic: interview and observation. Based on the results, a new orientation of the Greek society and education system towards the idea of interculturalism is necessary, as the problems that arise are diverse and depend not only on school performance but also on the wider social context.

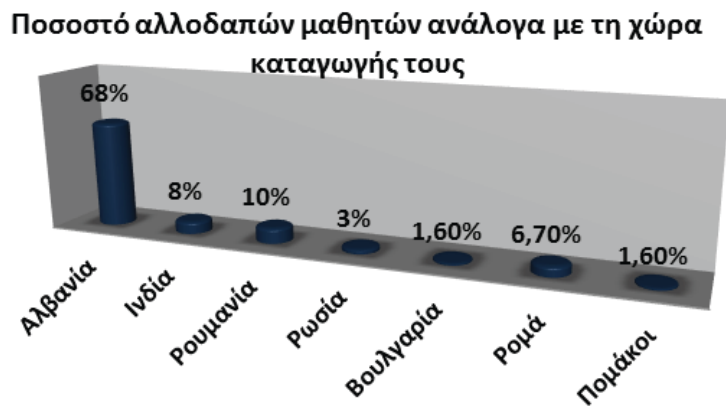
Keywords: Intercultural education, primary school.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

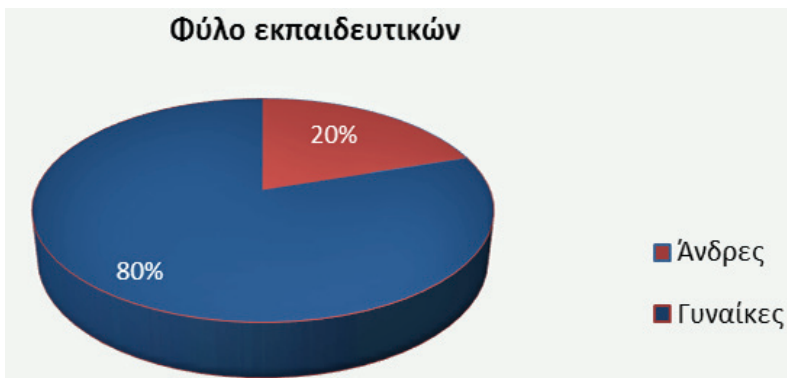
Γράφημα 1: «Το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών επί του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού»



Γράφημα 2: «Το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών ανάλογα με τη χώρα καταγωγής τους»



Γράφημα 3: «Ποσοστό ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα»



Η συμβολή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Θεοδώρα Παπαϊωάννου

Διδάκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μεταδιδάκτορας,
Ερευνήτρια ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
thpapaio@uth.gr

Κωνσταντίνος Μάγος

Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
magos@uth.gr

Άλκηστις Κοντογιάννη

Ομότιμη Καθηγήτρια ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
alkistiseros@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μεταδιδακτορική έρευνα βασίστηκε στις αρχές της συμμετοχικής έρευνας δράσης και αφορά τη διερεύνηση της συμβολής των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας μαθητών της Δ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου, ημιδομημένων συνεντεύξεων σε ομάδες εστίασης, συμμετοχικής παρατήρησης και γραπτών κειμένων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου συνέβαλαν στον μετασχηματισμό των αρνητικών στερεότυπων και των προκαταλήψεων των μαθητών, στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους ικανότητας και ειδικότερα στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής τους ενσυναίσθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: Δραματική τέχνη, Κουκλοθέατρο, διαπολιτισμική ικανότητα.

Εισαγωγή

Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση αναδείχθηκε ως αναγκαιότητα τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα ως αποτέλεσμα των αλλαγών που πραγματοποιήθηκαν στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (Μάγος, 2013: 199). Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2011: 175) οι αλλαγές αυτές αποτέλεσαν κίνητρο για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με στόχο τη δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων για την επίτευξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, ως διαδικασίας δόμησης και νοηματοδότησης τόσο των ατομικών όσο και συλλογικών ταυτοτήτων.

Η ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας σε πολιτισμικές καταστάσεις και η δημιουργία σχέσεων σε ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια χαρακτηρίζεται ως διαπολιτισμική ικανότητα

(Bennett & Bennett, 2001: 6) και αφορά την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αποδοχή και αναγνώριση της «ετερότητας» και με τη δημιουργική διαχείριση των στοιχείων της για την αναπροσαρμογή προηγούμενων στάσεων και απόψεων (Μάγος, 2005: 199).

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο τα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας στοχεύουν στην κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 74), υιοθετούν πρακτικές που προωθούν την ισότιμη αλληλεπίδραση ως μέσο για την αποδοχή του διαφορετικού «άλλου» και τη συνύπαρξη μαθητών από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Συγχρόνως, αφορούν σε διαπολιτισμικές δράσεις που θέτουν υπό αμφισβήτηση στερεότυπα και προκαταλήψεις (Μάγος, 2013: 210), ενώ θεωρείται σημαντικό να χρησιμοποιούν συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας για να προωθήσουν την αποδοχή της ετερότητας (Banks, 2007: 260).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να διαμεσολαβήσει θετικά στην κατάκτηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αφορούν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης και του «διαπολιτισμικού» σεβασμού (Άλκπστις, 2008: 216). Οι θέσεις των θεωρητικών σχετικά με την Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συγκλίνουν όσον αφορά στη χρήση της στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ αποτελεί κοινή παραδοχή η συμβολή της στην ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια κοινωνικών στάσεων και αξιών που συνάδουν με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Bolton, 1984· Heathcote, 1985· O' Neil, 1995· Σέξτου, 2007· Gleni, & Papadopoulos, 2010· Τσιάρας, 2014· Λενακάκης, 2015· Harvey, 2017).

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση αναδεικνύεται ότι τόσο στο εξωτερικό όσο και στη χώρα μας έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες σε διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες με θετικά αποτελέσματα, οι οποίες αφορούν κατά κύριο λόγο τη συμβολή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, στην απόκτηση της διαπολιτισμικής ικανότητας, στη διαχείριση συγκρούσεων, στην ένταξη και στη συνύπαρξη μαθητών σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα, στην άρση ρατσιστικών και «ξеноφοβικών» συμπεριφορών, στην αποδοχή της ετερότητας και των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων (O' Toole & Burton, 2002· Donelan, 2005· Λέτσιου, 2010· Γιαννούλη, 2014· Μάγος, 2016· Παρισιάδου, 2016· Ζούρδου, 2017).

Αντίστοιχα, οι τεχνικές του Κουκλοθεάτρου αποτελούν θεατρικές τεχνικές, υπό την έννοια ότι χρησιμοποιούν στοιχεία του θεατρικού «κώδικα» και μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε εκπαιδευτικό πλαίσιο ως μαθησιακά εργαλεία για την καλλιέργεια τρόπων δημιουργικής έκφρασης και επικοινωνίας των μαθητών (Παπαϊωάννου, 2016: 52) καθώς αποτελεί κοινή παραδοχή η συμβολή τους στην ανάπτυξη και καλλιέργεια κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων (Άλκπστις, 1993· Κοντογιάννη, 2012· Λενακάκης & Παρούση, 2019).

Ειδικότερα, οι τεχνικές του Κουκλοθεάτρου στην εκπαιδευτική πράξη μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσο έκφρασης των ιδεών και των απόψεων των μαθητών και να συμβάλλουν στη δημιουργία μιας «θεατρικής» πραγματικότητας στην περίπτωση που εντάσσονται σε μαθησιακά περιβάλλοντα όπου εφαρμόζονται καινοτόμες παρεμβάσεις. Επίσης,

μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε εκπαιδευτικό πλαίσιο με σκοπό την κατανόηση, ερμηνεία και διερεύνηση της συμπεριφοράς προσώπων και χαρακτήρων και να αξιοποιηθούν οι διαφορετικές κοινωνικές διαστάσεις τους ανάλογα με τους επιδιωκόμενους στόχους (Crepeau & Richards, 2003· Cohen, 2007· Μαγουλιώτης, 2009 & 2011· Παρούση, 2012).

Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για την καλλιέργεια των διαστάσεων της διαπολιτισμικής ικανότητας μέσω των τεχνικών του Κουκλοθεάτρου συγκλίνουν στην άποψη ότι οι προαναφερόμενες τεχνικές παρέχουν τη δυνατότητα διαμόρφωσης θετικών αντιλήψεων σε σχέση με την πολιτισμική ετερότητα, συμβάλλουν στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης και στην άρση των προκαταλήψεων και του κοινωνικού αποκλεισμού (Βίτσιου, & Αγτσιδου, 2007· Λιόλιου, 2010· Κουκουλή, 2014· Λενακάκης & Χρίστου, 2017).

Με βάση τα προαναφερόμενα φαίνεται ότι οι τεχνικές του Κουκλοθεάτρου μπορούν να χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς έχουν χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική πράξη είτε κουκλοθεατρικές δραστηριότητες είτε θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την καλλιέργεια δεξιοτήτων που σχετίζονται με την συγκεκριμένη ικανότητα. Επιπρόσθετα, η σύζευξη των κουκλοθεατρικών τεχνικών με τις δραματικές τεχνικές αποτελεί μια εναλλακτική έκφανση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση που μπορεί να αποδώσει μια νέα οπτική των συγκεκριμένων θεατρικών τεχνικών (Παπαϊωάννου, 2016: 52) υπό το πρίσμα της οποίας «συνδιαλέγονται» διαφορετικές θεατρικές μορφές (Bredikyte, 2000· Μαγουλιώτης, 2000), οι οποίες μπορούν να ενταχθούν σε ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα που θα υλοποιηθεί στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Μέθοδος

Η ερευνητική μέθοδος της παρούσας μεταδιδακτορικής έρευνας ακολούθησε την προσέγγιση της συμμετοχικής έρευνας δράσης με τη χρήση ποιοτικών μεθόδων συλλογής ερευνητικών δεδομένων, καθώς αποτελεί μια «πολυμεθοδική» προσέγγιση, η οποία συμβάλλει στη συλλογή και στην παραγωγή δεδομένων, στη μελέτη των αποτελεσμάτων και στη διεξαγωγή συμπερασμάτων, αλλά και στη διασταύρωση των ερευνητικών αποτελεσμάτων (Mason, 2003: 85). Η έρευνα δράσης θεωρείται ενδεδειγμένη σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην περίπτωση που η ερευνητική δραστηριότητα εστιάζει στην αναβάθμιση και στην αξιολόγηση του παιδαγωγικού έργου και στην επαναθεώρηση και τον επαναπροσδιορισμό των θεωρητικών του βάσεων (Alluffi Pentini, 2011: 181), καθώς και στην ανάδειξη των μη εμφανών κοινωνικών σχέσεων και στην αναζήτηση «τάσεων» με σκοπό τον εμπλουτισμό της κοινωνικής γνώσης (Ιωσηφίδης, 2003: 23).

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της συμβολής των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν προς εξέταση είναι τα ακόλουθα:

1. Μπορούν οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου να μετασχηματίσουν τα αρνητικά στερεότυπα των μαθητών απέναντι στην ετερότητα;

2. Μπορούν οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου να συμβάλλουν στην γενικότερη ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών; Αν ναι, ποιες από τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου είναι οι αποτελεσματικότερες για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών;

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν τριάντα (30) μαθητές, οι οποίοι φοιτούσαν σε δύο τμήματα της Δ΄ τάξης σχολικής μονάδας της πόλης της Λάρισας. Η επιλογή των συμμετεχόντων βασίστηκε στο γεγονός ότι στη διεξαγωγή ποιοτικού τύπου έρευνας ο ερευνητής μπορεί να επιλέξει το δείγμα με βάση την ομοιογένεια των συμμετεχόντων ως προς ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά που μπορούν να αφορούν μια συγκεκριμένη ηλικία ή μια ομάδα που παρακολουθεί την ίδια σχολική τάξη (Cohen & Manion, 2008: 156).

Η συγκεκριμένη έρευνα δράσης πραγματοποιήθηκε σε τρεις κύκλους. Ο σχεδιασμός του πρώτου κύκλου αφορούσε στη διερεύνηση των προϋπαρχόντων αντιλήψεων των μαθητών όσον αφορά στη διαφορετικότητα, καθώς και στη διερεύνηση της συμβολής των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην προσέγγιση λογοτεχνικού κειμένου με διαπολιτισμικό περιεχόμενο. Βασικός σκοπός ήταν η διαμόρφωση θετικών στάσεων και απόψεων από τους μαθητές όσον αφορά στη γλωσσική, εθνοτική και πολιτισμική ετερότητα, καθώς στην αρχική αξιολόγηση διαπιστώθηκαν αρνητικές απόψεις των περισσότερων μαθητών σε σχέση με τις παραπάνω μορφές ετερότητας. Ο σχεδιασμός του δεύτερου κύκλου εστίασε στη διερεύνηση της αλλαγής των αρνητικών αντιλήψεων και στάσεων των μαθητών σχετικά με δύο μορφές ετερότητας: το διαφορετικό χρώμα δέρματος και τις ειδικές ανάγκες. Αντίστοιχα, ο σχεδιασμός του τρίτου κύκλου αφορούσε στη διερεύνηση της αλλαγής των αρνητικών απόψεων και στάσεων των μαθητών σχετικά με την εθνοτική, την πολιτισμική και τη θρησκευτική ετερότητα. Ως προς το διδακτικό μέρος ο δεύτερος και ο τρίτος κύκλος της έρευνας δράσης εστίασε στη διερεύνηση της επίδρασης των βιωματικών και ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου στις παραπάνω αντίστοιχες μορφές ετερότητας.

Ως μέσα συλλογής δεδομένων της παρούσας μεταδιδακτορικής έρευνας αξιοποιήθηκαν τα εξής:

- Ερωτηματολόγιο: Συμπληρώθηκε ατομικά και ανώνυμα από τους συμμετέχοντες μαθητές στην παρούσα έρευνα σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές, πριν και μετά την υλοποίηση των παρεμβάσεων (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 414). Συγκεκριμένα, συμπληρώθηκε πριν από την έναρξη του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος (Οκτώβριο 2018) και μετά την ολοκλήρωση του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος (Απρίλιο 2019). Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από έντεκα (11) ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Η επιλογή των ερωτήσεων ανοικτού τύπου βασίστηκε στο γεγονός ότι παρέχουν πληροφορίες που μπορούν να διερευνηθούν σε βάθος, χαρακτηρίζονται από αυθεντικότητα και ειλικρίνεια και παράλληλα παρέχουν ποιοτικά δεδομένα (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 430-431).
- Ημιδομημένες συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης: Η ημιδομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, οι οποίες μπορούν να τροποποιηθούν ως προς τη σειρά και το περιεχόμενο και συνάδει με τον δεοντολογικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς παρέχει τη δυνατότητα ολοκληρωμένης

έκφρασης των απόψεων των συμμετεχόντων και ανάδειξη του τρόπου που κατανοούν την πραγματικότητα (Mason, 2003: 97-98). Οι ομάδες εστίασης παρέχουν τη δυνατότητα παραγωγής πλούσιων ποιοτικών δεδομένων μέσω της αλληλεπίδρασης και του εποικοδομητικού διαλόγου των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της ομαδικής συζήτησης από την οποία αναδεικνύονται οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις τους όσον αφορά το ερευνητικό θέμα ή το ερευνητικό ερώτημα που διερευνάται (Robson, 2007: 338-339).

- Συμμετοχική παρατήρηση με χρήση ερευνητικού ημερολογίου: Η συμμετοχική παρατήρηση επιτρέπει την παραγωγή δεδομένων για κοινωνικές διαδράσεις στο συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο που πραγματοποιούνται. Το ερευνητικό ημερολόγιο θα χρησιμοποιηθεί για την καταγραφή της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων όσον αφορά την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντός τους, τη συμμετοχή τους και τη συνεργασία τους (Mason, 2003: 137).
- Γραπτά κείμενα: Η σύνταξη κειμένων συμβάλλει στην καταγραφή των σκέψεων, των πεποιθήσεων και των συναισθημάτων που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία των μαθητών κατά την εξέλιξη του «δράματος» και αναδεικνύει την προσωπική τους θεώρηση και την οπτική που προσεγγίζουν το θέμα που πραγματεύονται (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 96· Παπαδόπουλος, 2010: 255-257).

Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο, τις συνεντεύξεις, τη συμμετοχική παρατήρηση και τα γραπτά κείμενα των μαθητών πραγματοποιήθηκε μέσω της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου, καθώς η μέθοδος αυτή παρέχει τη δυνατότητα περιγραφής, ελέγχου και απόδοσης νοημάτων και εκτενούς ανάλυσης, διερεύνησης και συστηματικής δόμησης των δεδομένων σε κατηγορίες και θεματικά πεδία με σκοπό να αναδειχθούν οι σχέσεις που υφίστανται μεταξύ τους (Robson, 2007: 416-418· Σαραφίδου, 2011: 117). Σύμφωνα με το Robson (2007: 417) η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε δεδομένα που προέρχονται από ποιοτικού τύπου συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια για την κωδικοποίηση ανοικτού τύπου ερωτήσεων, στην παρατήρηση και σε τεκμήρια που αφορούν γραπτά κείμενα (ημερολόγια, επιστολές), καθώς τα συγκεκριμένα δεδομένα έχουν κανονική και σταθερή μορφή, γεγονός που επιτρέπει την επανάληψη των αναλύσεων και την εφαρμογή ελέγχου αξιοπιστίας και εγκυρότητας των αποτελεσμάτων (Ιωσηφίδης, 2008:148).

Αποτελέσματα

Αποτελέσματα από τα αρχικά ερωτηματολόγια

Με βάση τις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο προέκυψαν οι κατηγορίες θεματικής ανάλυσης, οι οποίες αφορούσαν στον εθνοκεντρισμό, στην ξеноφοβία και στα αρνητικά στερεότυπα και στις προκαταλήψεις σε σχέση με τον διαφορετικό «άλλο». Χρειάζεται να αναφερθεί ότι στην τρίτη κατηγορία θεματικής ανάλυσης διαπιστώθηκαν δύο υποκατηγορίες, από τις οποίες η πρώτη αφορούσε στην αρνητική στάση των μαθητών στη γλωσσική ετερότητα των μεταναστών και των προσφύγων και η δεύτερη στην αρνητική στάση απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Στη συνέχεια αναφέρονται μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποίησαν οι

μαθητές στις απαντήσεις τους σε ενδεικτικές ερωτήσεις. Όσον αφορά στην πρώτη κατηγορία και στην ερώτηση «Στην ίδια απόσταση από το σπίτι σου υπάρχουν δύο περίπτερα. Στο ένα ο ιδιοκτήτης είναι μετανάστης από το Πακιστάν και στο άλλο Έλληνας. Από ποιο περίπτερο θα αγοράσεις κάτι που θα χρειαστείς και γιατί;» οι περισσότεροι μαθητές εξέφρασαν εθνοκεντρικές απόψεις: «Από τον Έλληνα γιατί είμαι Έλληνα/Ελληνίδα». Όσον αφορά στην δεύτερη κατηγορία, στην ερώτηση «Στις διακοπές γνωρίζεις ένα παιδί που είναι πρόσφυγας από το Αφγανιστάν. Θα ήθελες να παίζετε μαζί; Ναι, γιατί... Όχι, γιατί...» οι περισσότεροι μαθητές έδειξαν ξενόφοβη στάση: «Όχι, δεν κάνω παρέα με ξένα παιδιά». Όσον αφορά στην τρίτη κατηγορία, στην ερώτηση «Στην τάξη σου έρχεται ένα παιδί από την Αφρική. Θα ήθελες να καθίσετε μαζί στο θρανίο; Ναι, γιατί..... Όχι, γιατί...» οι περισσότεροι εξέφρασαν αρνητική στάση σχετικά με το έγχρωμο παιδί: «Όχι γιατί δεν τα συμμαθώ τα μαυράκια». Στην ερώτηση «Δύο οικογένειες θέλουν να νοικιάσουν το διαμέρισμα δίπλα στο δικό σου. Μία οικογένεια Μουσουλμάνων που έχει ένα παιδί συνομήλικό σου και μια οικογένεια Άγγλων που έχει και αυτή ένα παιδί συνομήλικό σου. Ποια οικογένεια θα προτιμούσες να το νοικιάσει και γιατί;» οι περισσότεροι μαθητές διατύπωσαν προκαταλήψεις: «Των Άγγλων, γιατί οι Μουσουλμάνοι είναι κακομούτσοι», «Των Άγγλων γιατί μιλάω Αγγλικά και θέλω να παίζω με το παιδάκι» (πρώτη υποκατηγορία). Στην ερώτηση «Σου αρέσει η ζωγραφική και παρακολουθείς μαθήματα Εικαστικών. Ένα παιδί που έχει σοβαρά προβλήματα ακοής ζωγραφίζει πολύ καλά. Θα ήθελες να ζωγραφίζετε μαζί; Ναι, γιατί... /Όχι, γιατί...» οι περισσότεροι μαθητές ήταν αρνητικοί στην συνεργασία με συνομήλικα άτομα με ειδικές ανάγκες (δεύτερη υποκατηγορία): «Όχι δε θέλω να ζωγραφίζω μαζί του, γιατί έχει προβλήματα ακοής».

Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων προέκυψε ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν είχαν αναπτύξει στοιχεία ενσυναίσθησης και διαπολιτισμικής ικανότητας, καθώς διατύπωσαν εθνοκεντρικές και ξενόφοβικές απόψεις όσον αφορά στην εθνοτική και πολιτισμική ετερότητα. Αντίστοιχα, παρουσίαζαν αρνητικά στερεότυπα και προκαταλήψεις σχετικά με τον διαφορετικό «άλλο», τα οποία διατύπωσαν με την αρνητικές απόψεις σχετικά με τη γλωσσική ετερότητα των μεταναστών και προσφύγων, καθώς και παιδιών με διαφορετικό χρώμα δέρματος και παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Αποτελέσματα από τις αρχικές συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης

Με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση των ημιδομημένων συνεντεύξεων σε ομάδες εστίασης πριν την υλοποίηση θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές είχαν εθνοκεντρικές και ξενόφοβικές αντιλήψεις, καθώς και αρνητικά στερεότυπα όσον αφορά στον διαφορετικό «άλλο». Χρειάζεται να αναφερθεί ότι στην τρίτη κατηγορία θεματικής ανάλυσης διαπιστώθηκαν δύο υποκατηγορίες, από τις οποίες η πρώτη αφορούσε στην αρνητική στάση των μαθητών στη γλωσσική ετερότητα των μεταναστών και των προσφύγων και η δεύτερη στην αρνητική στάση απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Αναφέρονται μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποίησαν οι μαθητές στις ίδιες ερωτήσεις που αναφέρονται παραπάνω και αφορούν στην πρώτη κατηγορία: «Θα έπαιρνα το ποδήλατο από τον Έλληνα γιατί είμαι Ελληνίδα», «Του Έλληνα γιατί είμαι Ελλάδα, Ελλάδααααα» και στη δεύτερη κατηγορία: «Είναι από άλλη χώρα και δεν θέλω να κάνω πα-

ρέα με παιδιά από άλλες χώρες», «Δεν θέλω να παίζω με προσφυγάκια». Στην τρίτη κατηγορία: «Θα ήθελα να το νοικιάσει η οικογένεια των Άγγλων γιατί οι Μουσουλμάνοι θα μου ανατινάξουν το σπίτι», «Από το περίπτερο του Έλληνα, επειδή μπορεί ο Πακιστανός μπορεί να με κλέψει», στην πρώτη υποκατηγορία: «Όχι, δε θα καθόμουν με το παιδί από την Αφρική γιατί δεν μιλάμε την ίδια γλώσσα», «Όχι, δε θα έπαιζα με το παιδί από το Αφγανιστάν γιατί δεν μιλάμε την ίδια γλώσσα» και στην δεύτερη υποκατηγορία: «Όχι, δεν θα κοιμόμουν στο διπλανό κρεβάτι με το παιδί με κινητικά προβλήματα», «Όχι, δε θέλω να ζωγραφίζουμε μαζί γιατί δεν ακούει καλά».

Ερμηνεύοντας τα προαναφερόμενα αποτελέσματα των αρχικών ημιδομημένων συνεντεύξεων σε ομάδες εστίασης, τα οποία συγκλίνουν με τα αποτελέσματα των αρχικών ερωτηματολογίων, προκύπτει ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν είχαν αναπτύξει διαπολιτισμική ικανότητα, καθώς εξέφρασαν εθνοκεντρικές και ξενοφοβικές αντιλήψεις όσον αφορά τα άτομα με διαφορετική εθνοτική καταγωγή και πολιτισμική ταυτότητα, δεν αποδέχονταν τη γλωσσική ετερότητα των μεταναστών και των προσφύγων, δεν ήθελαν να συναναστρέφονται με έγχρωμα παιδιά και με παιδιά με ειδικές ανάγκες και γενικότερα είχαν αρνητικά στερεότυπα και προκαταλήψεις προς τον διαφορετικό «άλλο».

Αποτελέσματα από την συμμετοχική παρατήρηση

Από τα δεδομένα που προέκυψαν από τη συμμετοχική παρατήρηση διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές συνεργάστηκαν και αλληλεπίδρασαν μεταξύ τους κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων. Επίσης, έδειξαν έντονο ενθουσιασμό για τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007· Άλκπστις, 2008· Παπαδόπουλος, 2010) και ζήτησαν να αναλάβουν διαφορετικούς ρόλους σε κάθε δραστηριότητα που συμμετείχαν και παράλληλα ενθουσιάστηκαν από τις κούκλες, ενώ ενεργοποιήθηκε το ενδιαφέρον τους όταν ενημερώθηκαν ότι θα τις χρησιμοποιούν στους ρόλους που θα αναλάμβαναν. Οι τεχνικές που φάνηκε να εντυπωσιάζουν περισσότερο τους μαθητές ήταν:

- Η «Μηχανή του χρόνου» κατά τη διάρκεια της οποίας πραγματοποιήθηκε ένα δρώμενο στον χρόνο με σκοπό την εξέλιξη της ιστορίας σε μελλοντικό χωροχρονικό πλαίσιο (Άλκπστις, 2008· Παπαϊωάννου, 2016: 108). Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα τα μέλη των ομάδων ανέλαβαν τους ρόλους των παιδιών των δύο προσώπων του λογοτεχνικού κειμένου, δηλαδή δύο μέλη κάθε ομάδας ήταν παιδιά ελληνικής καταγωγής και δύο μέλη ήταν παιδιά πρόσφυγες από την Παλαιστίνη.
- Το «Δικαστήριο» όπου τα μέλη των ομάδων είχαν τη δυνατότητα να αναλάβουν ρόλους των μελών ενός δικαστηρίου ώστε να πραγματοποιηθεί η ακροαματική διαδικασία και να αποφασιστεί η ενοχή ή η αθωότητα του κεντρικού χαρακτήρα του λογοτεχνήματος.
- Η «Παγωμένη/Ακίνητη εικόνα» κατά τη διάρκεια της οποίας τα μέλη των ομάδων σε ρόλο παιδιών μεταναστών δημιούργησαν ένα στιγμιότυπο, χωρίς κίνηση και χωρίς λόγο που αφορούσε το ταξίδι τους στην πατρίδα με ένα κίτρινο λεωφορείο.
- Ο «Μανδύας του ειδικού» κατά τη διάρκεια της οποίας τα μέλη των ομάδων χρησιμοποίησαν την κούκλα μαρότ της επιλογής τους είτε αυτή που είχε την μορφή κοριτσιού είτε αυτή που είχε την μορφή αγοριού και ανέλαβαν ρόλους «διάσημων» γιατρών που συμμετείχαν σε ιατρικό συμβούλιο για να καταθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με το

πρόβλημα που αντιμετώπιζε το κεντρικό πρόσωπο του λογοτεχνήματος, δηλαδή να διερευνήσουν την αιτία που ζωγράφιζε μόνο ασπρόμαυρα.

- Ο «Ρόλος στον τοίχο» όπου οι μαθητές έγραφαν, με την κούκλα μαρότ που είχαν επιλέξει, μέσα στο εσωτερικό ενός περιγράμματος ανθρώπινης μορφής, το οποίο είχε σχεδιαστεί σε ένα μεγάλο χαρτί και είχε τοποθετηθεί στον τοίχο της τάξης και αναπαριστούσε το ρόλο ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες, τις σκέψεις του και τα συναισθήματά του και στο εξωτερικό του τις δικές τους σκέψεις και τα συναισθήματά τους για το παιδί με ειδικές ανάγκες.
- Η «Αντιπαράθεση απόψεων-Αντιμαχία» στην οποία τα μέλη των ομάδων χρησιμοποιώντας την κούκλα μαρότ που επέλεξαν, ανέλαβαν τους ρόλους των μελών της οικογένειας του παιδιού ελληνικής καταγωγής που αναφέρεται στην ιστορία και δημιούργησαν διαλόγους που αφορούσαν την άποψή τους σχετικά με το αν έπρεπε να παραβρεθεί στην εκκλησία το κεντρικό πρόσωπο της ιστορίας που ήταν αλλόθρησκος (μουσουλμάνος).
- Ο «Διάδρομος της συνείδησης» όπου οι μαθητές σχημάτισαν με τα σώματά τους έναν διάδρομο, καθώς στάθηκαν ο ένας απέναντι από τον άλλον σε δύο παράλληλες σειρές. Κάθε μαθητής περνούσε από τον «Διάδρομο της συνείδησης» με την κούκλα μαρότ που είχε επιλέξει και άκουγε τις συμβουλές των συμμαθητών του, σχετικά με τον τρόπο που έπρεπε να διαχειριστεί την αιφνίδια αλλαγή που συνέβη στην ζωή του και αφορούσε τον βομβαρδισμό του σπιτιού του, το ταξίδι του, ως ασυνόδευτο προσφυγόπουλο, αλλά και το νέο σχολικό περιβάλλον που θα φοιτούσε.

Αποτελέσματα από την ανάλυση γραπτών κειμένων

Από την ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα γραπτά κείμενα που παρήγαγαν ατομικά οι μαθητές κατά τη διάρκεια του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος προέκυψε ότι μετασχημάτισαν τα αρνητικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που είχαν αρχικά και παράλληλα καλλιέργησαν την διαπολιτισμική ενσυναίσθηση, η οποία αποτελεί επιμέρους δεξιότητα που σχετίζεται με την διαπολιτισμική ικανότητα.

Αναφέρονται ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποίησαν οι μαθητές: «*Η Μαργαρίτα από τη Συρία ήταν πολύ λυπημένη επειδή έγινε πόλεμος στη χώρα της και έχασε τα πράγματά της, τους φίλους της, το σπίτι της*», «*Σήμερα είμαι πολύ χαρούμενη που η Κάρη βγήκε από την φυλακή. Την κατηγορήσαν άδικα επειδή ήταν καρακάξα και ξένη*», «*Μπήκα στο κίτρινο λεωφορείο για την πατρίδα... προσεγγίσαμε και άλλα παιδιά που ήταν μετανάστες*», «*Να ξέρεις δεν με πειράζει καθόλου το δέρμα σου*», «*Μη στενοχωριέσαι που έχεις πρόβλημα ακοής θα σε γνωρίσω στους φίλους μου και θα παίζουμε όλοι μαζί*», «*Εγώ σε θέλω όπως είσαι και ας μην είσαι χριστιανή. Νιώθω πολύ περήφανη που σε γνώρισα και είμαστε φίλες*», «*Αγαπημένο μου φίλε Μελάκ θέλω να σου πω να μην στενοχωριέσαι, επίσης θέλω να σου πω ότι σε θέλω στο σχολείο μου*».

Ερμηνεύοντας, τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνεται ότι οι μαθητές εξέφρασαν τη θετική τους στάση και τα θετικά τους συναισθήματα απέναντι στον διαφορετικό «άλλο» και τη συναισθηματική τους εμπλοκή όσον αφορά τα άτομα με ειδικές ανάγκες, τα άτομα με διαφορετικό χρώμα δέρματος, τους μετανάστες και τους πρόσφυγες, δηλαδή ως προς την εθνοτική, πολιτισμική, θρησκευτική ετερότητα και γενικότερα σε σχέση με τη διαφορετικότητα.

Αποτελέσματα από τα τελικά ερωτηματολόγια

Από την ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων που συλλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπλήρωσαν οι μαθητές ατομικά και ανώνυμα μετά την ολοκλήρωση του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος, διαπιστώθηκε αλλαγή των αρχικών απόψεων και αντιλήψεων τους σε σχέση με τον διαφορετικό «άλλο». Συγκεκριμένα, οι κατηγορίες θεματικής ανάλυσης που προέκυψαν αφορούσαν στην αποδοχή της εθνοτικής και πολιτισμικής ετερότητας, στην αποδοχή της γλωσσικής ετερότητας, στην αποδοχή της θρησκευτικής ετερότητας, στην αποδοχή του διαφορετικού «άλλου» όσον αφορά το χρώμα του δέρματος και στην αποδοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Αναφέρονται ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποίησαν οι μαθητές στην πρώτη κατηγορία: «Θα αγοράσω από το περίπτερο του μετανάστη από το Πακιστάν επειδή θέλω να τον βοηθήσω γιατί μπορεί να μην έχει χρήματα», «Θα ήθελα να γίνω φίλος με τον πρόσφυγα γιατί πέρασε πολύ άσημα και θέλω να του φτιάξει η διάθεση», στη δεύτερη κατηγορία: «Θα ήθελα να παρακολουθήσω μαθήματα Αραβικών γιατί έχω ακούσει αυτή τη γλώσσα και μου αρέσει», στην τρίτη κατηγορία: «Θα προτιμούσα να το νοικιάσει η οικογένεια των Μουσουλμάνων γιατί δεν με πειράζει που δεν έχει την ίδια θρησκεία με εμένα», στην τέταρτη κατηγορία: «Ναι, θα καθόμουν το ίδιο θρανίο με το παιδί από την Αφρική γιατί θα μπορούσαμε να γίνουμε φίλοι» και στην πέμπτη κατηγορία: «Ναι, θα ήθελα να ζωγραφίζω μαζί με το παιδί που έχει προβλήματα ακοής γιατί όλα τα παιδιά είναι τα ίδια».

Αποτελέσματα από τις τελικές συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης

Με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση των ημιδομημένων συνεντεύξεων σε ομάδες εστίασης, μετά την ολοκλήρωση του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος, διαπιστώθηκε αλλαγή των αρχικών απόψεων και αντιλήψεων τους σε σχέση με τον διαφορετικό «άλλο». Χρειάζεται να επισημανθεί, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ότι τα αποτελέσματα των τελικών συνεντεύξεων συγκλίνουν με τα αποτελέσματα των τελικών ερωτηματολογίων. Συγκεκριμένα από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν οι ίδιες κατηγορίες θεματικής ανάλυσης, από τις οποίες η πρώτη αφορά την αποδοχή της εθνοτικής και πολιτισμικής ετερότητας, η δεύτερη αφορά την αποδοχή της γλωσσικής ετερότητας, η τρίτη αφορά στην αποδοχή της θρησκευτικής ετερότητας, η τέταρτη αφορά στην αποδοχή του διαφορετικού «άλλου» όσον αφορά το χρώμα του δέρματος και η πέμπτη αφορά στην αποδοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Αναφέρονται ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποίησαν οι μαθητές στην πρώτη κατηγορία: «Θα έπαιρνα το ποδήλατο του μετανάστη για να το ευχαριστήσω», «Θα ήθελα να γίνω φίλη με αυτόν από την Συρία γιατί είναι πρόσφυγας», στη δεύτερη κατηγορία: «Θα διάλεγα να μάθω Αραβικά γιατί θα μπορούσα να συνεννοηθώ με ανθρώπους εκτός Ευρώπης», στην τρίτη κατηγορία: «Θα διάλεγα τον Μουσουλμάνο γιατί δεν με νοιάζει η θρησκεία του», στην τέταρτη κατηγορία: «Ναι θα καθόμουν με το παιδί από την Αφρική για να είμαστε μαζί και να μιλάμε και να παίζουμε μαζί στο διάλλειμα», και στην πέμπτη κατηγορία: «Το κρεβάτι δίπλα στο παιδί που είναι Α.Μ.Ε.Α. επειδή άμα χρειαστεί κάτι να το βοηθήσω και θέλω να τον έχω φίλο».

Συζήτηση και Συμπεράσματα

Το Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στην παρούσα μεταδιδακτορική έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό τη διερεύνηση της συμβολής των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε συνδυασμό με τις τεχνικές του Κουκλοθεάτρου για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η σύζευξη των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με τις τεχνικές του Κουκλοθεάτρου χρησιμοποιήθηκε ως «συνδιαλλαγή» θεατρικών μορφών στην εκπαιδευτική πράξη (Παπαϊωάννου, 2016:53) με σκοπό την καλλιέργεια κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων (Heathcote, 1985· Bredikyte, 2000· Crepeau & Richards, 2003· Μαγουλιώτης, 2006 & 2009· Cohen, 2007· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007· Σέξτου, 2007· Άλκπστις, 2008· Papadopoulos, 2009· Gleni & Papadopoulos, 2010· Λενακάκης, 2015 & 2018).

Με βάση την ποιοτική ανάλυση των ευρημάτων, τα οποία προέκυψαν από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων και των ημιδομημένων συνεντεύξεων σε ομάδες εστίασης, του ερωτηματολογίου ενδιάμεσης αξιολόγησης, της συμμετοχικής παρατήρησης και των γραπτών κειμένων που παρήγαγαν οι μαθητές, διαπιστώθηκε σημαντική θετική επίδραση του Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος που υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της εν λόγω μεταδιδακτορικής έρευνας. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου διαμεσολάβησαν θετικά στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών της Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου και ειδικότερα στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών όσον αφορά στον διαφορετικό «άλλο», Παράλληλα συνέβαλαν στον περιορισμό των αρνητικών στερεότυπων και των προκαταλήψεων όσον αφορά στην ετερότητα.

Θα είχε ενδιαφέρον, να επαναληφθεί παρόμοια διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών μετά από κάποιο χρονικό διάστημα ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο αυτοί οι μετασχηματισμοί των αντιλήψεων παραμένουν σταθεροί. Με δεδομένο ότι τα παιδιά επηρεάζονται εύκολα από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον χρειάζεται να υπάρχει συστηματική και επαναλαμβανόμενη ενίσχυση του αναστοχασμού των μαθητών για θέματα που αφορούν στην αποδοχή της ετερότητας, με αξιοποίηση του συνόλου των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Επίσης, προτείνεται η εφαρμογή ανάλογων προγραμμάτων σε μαθητές διαφορετικών τάξεων και βαθμίδων με σκοπό την ευρύτερη ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ενσυναίσθησης, στοιχείου απαραίτητου για την αρμονική λειτουργία τόσο του σχολείου όσο και της κοινωνίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Banks, A. J. (2007). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. In J. A. Banks & Ch. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural Education. Issues and Perspectives* (pp. 247-269). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Bennett, J. M. & Bennett, M. J. (2001). *Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity*. Accessed from: <http://www.Diversitycollegium.org/pdf2001/2001Bennettspaper.pdf>.
- Bolton, G. (1984). *Drama as Education*. London: Longman.

- Bredikyte, M. (2000). *Dialogical Drama with Puppets and Children's Creation of Sense*. Eric Digest: ED447906.
- Cohen, M. (2007). Puppetry and the Destruction of the Object. *Performance Research: A Journal of the Performing Arts*, 12 (4), 123-131.
- Crepeau, I. & Richards, M. (2003). *A Show of Hand: Using Puppets with Young Children*. St. Paul: Redleaf Press.
- Donelan, K. J. (2005). *The Gods project: Drama as intercultural education – An ethnographic study of an intercultural performance project in secondary school*. Phd Thesis, Griffith University. Accessed from: <http://web.education.unimelb.edu.au/curriculum-policiesproject/1975-2005/2005.html>
- Gleni, Ch. & Papadopoulos, S. (2010). When Drama animator meets Intercultural Teacher: Pedagogy of Communicative Globalism and Inclusion. In R. Mata (Ed.), *Malta International Conference electronic proceedings: Intercultural education as a project for social transformation. Linking theory and practice towards equity and social justice* (pp. 138-152). Mdna-Malta: International Association for Intercultural Education. Accessed from: <https://goo.gl/ipPZT7>
- Harvey, L. (2017). Final Project Report: Developing Dramatic Enquiry for intercultural learning among UK HE students (SRHE Prize for Newer Researchers 2016). Accessed from: <https://www.srhe.ac.uk/downloads/reports-2016/HARVEY-Lou-SRHE-NR-Final-Report.pdf>
- Heathcote, D. (1985). *Collected Writings on Education and Drama*. London: Hutchinson.
- Magos, K. (2005). The contribution of action-research to training teachers in intercultural education: A research in the field of Greek minority education, *Teaching and Teacher Education*, 23, 1102 -1112.
- O' Neil, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth: Heinemann.
- O' Toole, J. & Burton, B. (2002). Cycles of Harmony: Action research into the effects of drama on conflict management in schools. *Applied Theatre Researcher*, 3, 1-6. Accessed from: <https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/6616/20232.pdf?sequence=2>.
- Papadopoulos, S. (2009). Theatre for Young People as a means of Intercultural Education: The Case of Petaloussauros, [Το θέατρο για παιδιά και νέους ως μέσο διαπολιτισμικής Αγωγής: Η περίπτωση του 'Πεταλουδόσαυρου']. In Proceedings of the International Association of Intercultural Education: *Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi*, Athens, Accessed from: http://utopia.duth.gr/~syapado/index_htm_files/Theatre
- Smith, C. (2013). Using Persona Dolls to Learn Empathy, Unlearn Prejudice. *The International Journal of Diversity in Education*, 12 (3), 23-32.

Ελληνόγλωσσον

- Άλκπσις (1993). *Κουκλοθέατρο. Μια Μονογραφία της «Άλκπσις» και 58 Σενάρια Φοιτητών του Πανεπιστημίου Αθηνών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκπσις (2008). *Μαύρη Αγελάδα-Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Allufi Pentini, A. (2011). Στοιχεία της έρευνας δράσης και διαπολιτισμικότητα. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σσ. 178-189). Αθήνα: Διάδραση.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση* Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Βίτσου, Μ. & Αγτσιόδου, Α. (2007). *Persona Dolls: ο αντισταθμιστικός ρόλος τους κατά των διακρίσεων*. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής: «Καινοτομίες για την προσχολική αγωγή του 21ου αιώνα: πρωτοβουλίες, εμπειρίες, προοπτικές», Θεσσαλονίκη, 29-30/10/2007. Πρόσβαση από: <http://www.ece.uth.gr/main/sites/default/files/FINAL%20SELIDES%20275-282.pdf>
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιαννούλη, Π. (2014). *Η συμβολή της θεατρικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία*, Αδημοσίευτη Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Ζούρδου, Ε. (2017). *Το εκπαιδευτικό δράμα ως μέσο ανάπτυξης της συλλογικής ενσυναίσθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). Εφαρμογές νοητικής και κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης με τη συνέργεια της κούκλας. Στο Μ. Βελιώτη-Γεωργοπούλου (Επιμ.), *Κουκλοθέατρο. Το θέατρο της εμπύχωσης* (σσ.105-118). Αθήνα: Αιγόκερως.
- Κουκουλή, Α. (2014). «Μαύρο θέατρο με κούκλες»: Βιωματική παράσταση παιδιών πρώτης παιδικής ηλικίας για τη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Λενακάκης, Α. (2015). Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα. Στο Κ. Μπίκος & Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *Μελετήματα και ερωτήματα της παιδαγωγικής επιστήμης. Χαριστήριος τόμος στον ομότιμο καθηγητή Δημήτρη Χρ. Χατζηδήμου* (σσ. 347-364). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Λενακάκης, Α. & Χρίστου, Α. (2017). Η συμβολή της persona doll στην καλλιέργεια διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης. Στο Κ. Σαραφίδου (Επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές στη διαχείριση της σχολικής τάξης* (σσ. 475-487). Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας.
- Λενακάκης, Α. & Παρούση, Α. (2019). *Η τέχνη του κουκλοθεάτρου στην εκπαίδευση. Παιχνίδι συγκλίσεων και αποκλίσεων*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Λέτσιου, Χ. (2010). *Η δραματική τέχνη ως μέσο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: μια εμπειρική έρευνα στο Νηπιαγωγείο*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Λιόλου, Ε. (2010). *Διερεύνηση αντιλήψεων και στάσεων παιδιών προσχολικής ηλικίας σε ζητήματα ετερότητας με την αξιοποίηση της μεθόδου persona doll*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον Άλλον: Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Στα *Πρακτικά (CD-ROM) του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες»*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Μάγος, Κ. (2013). «Η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία». Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο* (σσ. 199-222). Αθήνα: Gutenberg.
- Μαγουλιώτης, Α. (2006). *Κουκλοθέατρο I, Κούκλες, σκηνικά, παίξιμο: Τρόποι, είδη, πατρόν: Προτάσεις για διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μαγουλιώτης, Α. (2009). *Κούκλες στην κοινωνία-στις τέχνες-στην εκπαίδευση*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Μαγουλιώτης, Α. (2011). Κούκλες: Αυθόρμητες εκφράσεις παιδιών του νηπιαγωγείου. Στο Γ. Κ. Βαρζελιώτη (επιμ.), *Από τη χώρα των κειμένων στο βασίλειο της σκηνής. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου Τμήματος Θεατρικών Σπουδών* (σσ. 647-657). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Μάρδας, Γ. (2016). *Η επιρροή του εκπαιδευτικού δράματος στην ενσυναίσθηση των εφήβων*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παπαϊωάννου, Θ. (2016). *Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου*. Αδημοσίευτη Διατριβή, ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Παρισιάδου, Μ. (2019). *Η συμβολή της δραματοποίησης στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων σε παιδιά δημοτικού σχολείου*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παρούση, Α. (2012). *Κουκλοθέατρο στην Εκπαίδευση. Εκπαίδευση στο Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Abstract

This postdoctoral research was based on the principles of participatory action research and concerns the exploration of the contribution of Drama in Education and Puppetry to the development of intercultural competence of elementary school students. Data were collected through a questionnaire, semi-structured interviews in focus groups, participatory observation and written texts. The results of the research showed that the techniques of Drama in Education and the Puppetry contributed to the transformation of students' negative stereotypes and prejudices, to the development of their intercultural competence and in particular to the cultivation of their intercultural empathy.

Keywords: Drama in education, Puppetry, intercultural competence.

Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των αντιλήψεων των μεταναστών γονέων για την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς

Γεώργιος Πολύζος

Δ/ντής Α/θμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας και διδάκτορας
στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
ageopol12@gmail.com

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει τις αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών μέσω της επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς. Στη μελέτη έλαβαν μέρος 517 μετανάστες γονείς με παιδιά σε Δημοτικά Σχολεία στους νομούς της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια που κατασκευάστηκαν για να εξεταστούν α) οι αντιλήψεις τους για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία με το σχολείο β) τη στάση τους απέναντι σε αυτήν γ) το βαθμό ικανοποίησης από την επικοινωνία και δ) την αίσθησή τους για τη στάση του σχολείου σχετικά με τη φυλή και τον πολιτισμό τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μετανάστες γονείς επισκέπτονται συχνά και αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στο σχολείο των παιδιών τους. Προτιμούν την επίσκεψη από οποιαδήποτε άλλη μορφή επικοινωνίας και εκτιμούν ότι το σχολείο αποτιμά θετικά τη φυλή και τον πολιτισμό τους χωρίς όμως να επιδεικνύει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αναφορικά για τα εμπόδια που ενδεχομένως αποτελούν τροχοπέδη στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς δεν επιβεβαιώνεται κάτι τέτοιο από τις απαντήσεις που δόθηκαν.

Λέξεις-Κλειδιά: Αντιλήψεις, μετανάστες γονείς, γονεϊκή εμπλοκή, επικοινωνία.

Εισαγωγή-Θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής

Η έννοια της συνεργασίας (collaboration) σχολείου-οικογένειας, της γονεϊκής συμμετοχής (parental participation), ή της γονεϊκής εμπλοκής (parental involvement) στην εκπαίδευση των παιδιών τους χαρακτηρίζεται από πολυσημία και ευρύτητα στην ερμηνεία.

Είναι τόσο ασαφής έννοια ώστε μπορεί να σημαίνει σχεδόν οτιδήποτε: από μια απλή επίσκεψη του γονέα στο σχολείο μια φορά το χρόνο μέχρι συχνές επαφές και συνεργασία γονέα-εκπαιδευτικού, ή ακόμη και την πραγματική συμμετοχή του γονέα σε αποφάσεις που αφορούν τη διοίκηση του σχολείου (Brito & Waller, 1994). Ορισμένοι ερευνητές (Keith, 1986· Pezdek et al., 2002) αναφέρονται στην εποπτεία της καθημερινής δραστηριότητας και της σχολικής εργασίας του παιδιού και όχι σε άλλα είδη γονεϊκής εμπλοκής ενώ κάποιοι άλλοι αναφέρονται στη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες (γιορτές, εκδρομές) και στην επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό της τάξης (Νόβα- Καλτσούνη, 2004· Hong & Ho, 2005· Harris & Goodall, 2007). Μια ευρύτερη προσέγγιση του όρου περιλαμβάνει τις απόψεις των γονέων για την εκπαίδευση και τη σημασία της, σχετικές φιλο-

δοξίες και προσδοκίες, καθώς και τα κίνητρα για μόρφωση που εμφυσούν στα παιδιά τους (Νόβα- Καλτσούνη, 2004).

Η απουσία κοινώς αποδεκτού ορισμού της γονεϊκής εμπλοκής όχι μόνο δεν επιτρέπει την διατύπωση γενικών συμπερασμάτων, αλλά θεωρείται και ως η κύρια αιτία που πολλές από τις σχετικές έρευνες οδηγούνται σε αντικρουόμενα πορίσματα (Fan & Chen, 2001). Σχετικά πρόσφατα, οι ερευνητές αναγνώρισαν ότι ο όρος γονεϊκή εμπλοκή είναι πολυδιάστατος και περιλαμβάνει έναν αρκετά μεγάλο αριθμό δραστηριοτήτων (Erstein, 1992, 1995· Muller, 1995·, 1998 Fantuzzo et al., 2000· Γεωργίου, 2000).

Μορφές γονεϊκής εμπλοκής

Στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία προτείνονται συγκεκριμένες τυπολογίες που περιγράφουν τις διάφορες μορφές ανάμειξης των γονέων στο σχολείο. Σε αρκετά, δυτικά κυρίως εκπαιδευτικά συστήματα, οι προτάσεις αυτές αποτέλεσαν τη βάση ή και μέρος συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών μεταρρυθμίσεων.

Στις περισσότερες έρευνες ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» χρησιμοποιείται με βάση την πολυεπίπεδη ανάλυση της Erstein (Erstein 1992, στο Hoover-Dempsey 2002, Erstein, 1995· Connors & Erstein, 1995) που περιγράφει έξι διαφορετικούς τύπους γονεϊκής εμπλοκής. Η τυπολογία αυτή επικεντρώνεται σε πρακτικές που στοχεύουν: α) Στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας β) Στην εθελοντική εργασία των γονέων στο σχολείο γ) Στη βοήθεια του σχολείου στο σπίτι δ) Στη συνεισφορά της οικογένειας στην κατ' οίκον εργασία του παιδιού ε) Στη συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση και διαχείριση του σχολείου στ) Στη συνεργασία σχολείου- οικογένειας-κοινότητας.

Ωστόσο πολλοί ερευνητές επισημαίνουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή στις μειονότητες μπορεί να εκδηλωθεί με πολλούς άλλους τρόπους (λ.χ. αξίες, προτεραιότητες, κ.λ.π.) εκτός από το γνωστό σχήμα «επισκέψεις στο σχολείο» – «συμμετοχή σε σύλλογο γονέων» και ότι παρουσιάζει διαφορές ανάμεσα στις εθνοτικές ομάδες (Garcia Coll και συν.,2002).

Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας

Η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να εκφράζεται μέσα από τη συχνότητα και την ποιότητα της επαφής που ο γονιός διατηρεί με το σχολείο. Η πιο συνηθισμένη ενέργεια στην κατηγορία αυτή είναι οι επισκέψεις του γονέα στο σχολείο, που στόχο τους έχουν την επικοινωνία με το δάσκαλο και την ενημέρωσή του σχετικά με την επίδοση και τη διαγωγή του παιδιού του (Γεωργίου, 2000).

Πλήθος ερευνών έδειξαν ότι η εμπλοκή σε ένα σύστημα επικοινωνίας εκπαιδευτικών και οικογένειας θεωρείται από τους γονείς ότι βοηθά στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους περισσότερο από κάθε άλλο τύπο γονεϊκής εμπλοκής (Γεωργίου, 2000· Hansen 1986, στο Πνευματικός και συν. 2008· Marcon, 1999· Πνευματικός και συν., 2008· Reynolds 1992, στο Πνευματικός και συν, 2008).

Ο συγκεκριμένος τύπος γονεϊκής εμπλοκής, ωστόσο, δεν είναι πάντοτε αποτελεσματικός όπως στην περίπτωση της εμπλοκής των γονέων χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου (Inverson και συν. 1981, στο Γεωργίου 2000· White και συν., 1992). Επιπροσθέτως, η αποτελεσματικότητα αυτού του τύπου γονεϊκής εμπλοκής στις επιδόσεις των παι-

διών είναι χαμηλότερη σε σχέση με την ενεργητική εμπλοκή των γονέων στη ζωή του σχολείου, όπως είναι η εθελοντική προσφορά ή η συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου (Marcon, 1999).

Οι Dauber και Epstein (Dauber και Epstein 1993, στο Hoover-Dempsey et al., 2002 καθώς και ο Bhering, (2002), έχουν αναδείξει τη σημασία της ενθάρρυνσης και καθοδήγησης της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας εκ μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας. Αν και λίγοι είναι οι γονείς που συνήθως εμπλέκονται στις ενεργητικού τύπου δραστηριότητες, οι περισσότεροι γονείς συμμετέχουν σε καθιερωμένες τυπικές συγκεντρώσεις εκπαιδευτικού-γονέων ή σε άτυπη σχεδόν καθημερινή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης, στις μικρότερες τάξεις κυρίως (Πνευματικός και συν., 2006).

Για τους πολλούς μετανάστες και πρόσφυγες γονείς που μιλούν ελάχιστα ή καθόλου τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, η γλώσσα αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο στην επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και του σπιτιού όπως επιβεβαιώνουν έρευνες που διεξήχθησαν μεταξύ ισπανοφώνων Λατίνων και Κινέζων μεταναστών γονέων (Bhattacharya, 2000· Constantino και συν., 1995· Gougeon, 1993). Μερικά σχολεία δεν έχουν διαθέσιμο δίγλωσσο προσωπικό για να βοηθήσουν στον προσανατολισμό των νέων οικογενειών στο σχολείο ή για να μεταφράσουν τα γραπτά κείμενα που παρέχονται από το σχολείο (Camarota, 2001). Οι γονείς μεταναστών και προσφύγων είναι συχνά απρόθυμοι να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες (π.χ. η τηλεφωνική επικοινωνία με το σχολείο για να δηλώσουν τις απουσίες μαθητών, η συμμετοχή στις διασκέψεις γονέων-εκπαιδευτικών) όπου η προφορική επίσημη γλώσσα είναι απαραίτητη (Gaskell, 2001). Σε μερικές περιπτώσεις οι γονείς στηρίζονται στα παιδιά τους για τη μετάφραση της γραπτής και προφορικής επικοινωνίας με το σχολικό προσωπικό, χωρίς ωστόσο, να είναι αξιόπιστοι μεταφραστές (Report of ISBE Parent Outreach Focus Group, 2003).

Πρόσφατη μελέτη που πραγματοποιήθηκε στον Καναδά ερεύνησε τη φύση της επικοινωνίας τόσο μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου στις οικογένειες που πρόσφατα μετανάστευσαν όσο και στις γηγενείς οικογένειες (Dyson, 2001). Μεταξύ των αποτελεσμάτων ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι μετανάστες γονείς επικοινωνούν σπάνια με το σχολείο ενώ οι γηγενείς επικοινωνούν σχεδόν όλοι μια φορά το μήνα και αρκετοί συχνότερα. Σε αντίθετα αποτελέσματα κατέληξε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον ελληνικό χώρο η οποία κατέδειξε ότι το 75% των μεταναστών γονέων επικοινωνούν τουλάχιστον μία φορά το δίμηνο με το σχολείο (Χατζηδάκη, 2007). Για να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς προτιμούν να επισκέπτονται το σχολείο ή να στέλνουν γραπτά μηνύματα ενώ αποφεύγουν τη χρήση του τηλεφώνου (Sosa, 1997).

Οι μετανάστες γονείς επικοινωνούν με το σχολείο μόνο για να ενημερωθούν για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών τους με σκοπό να καθορίσουν την επιπλέον υποστήριξη που θα παρέχουν στο σπίτι. Ενδιαφέρονται επίσης να γνωρίζουν και τη συμπεριφορά που παρουσιάζει το παιδί τους και να λάβουν συμβουλές από τους εκπαιδευτικούς για το ρόλο τους ως παράλληλοι εκπαιδευτικοί στη μόρφωση του παιδιού τους. Ερωτώμενοι για το αν και σε ποιο βαθμό είναι ικανοποιημένοι από την επικοινωνία με το σχολείο, οι μισοί μετανάστες γονείς ήταν αρνητικοί (Dyson, 2001).

Οι μετανάστες γονείς στο σύνολό τους θεωρούν, ότι το σχολείο αποτιμά θετικά τη φυλή και τον πολιτισμό τους, ωστόσο δηλώνουν άγνοια για τα προγράμματα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόζονται γιατί το σχολείο είτε δεν υλοποιεί ανάλογο πρό-

γραμμα είτε δεν το ανακοινώνει ρητά στους γονείς (Sy και συν. 2005). Στην επικοινωνία τους με το σχολείο, μεταφέρουν τις εκπαιδευτικές προσδοκίες για τα παιδιά τους, οι οποίες έχουν τις ρίζες τους στην κουλτούρα της καταγωγής τους, και ζητούν γνήσιες πληροφορίες για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών τους (Dyson, 2001).

Τα αποτελέσματα ερευνών δείχνουν την ανάγκη για βελτίωση της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας για τις οικογένειες μεταναστών. Τα σχολεία μπορούν να ανταποκριθούν στην ανάγκη αυτή παρακολουθώντας την επιθυμία των γονέων για ευέλικτη επικοινωνία με επίκεντρο τη φροντίδα για τα παιδιά τους και για την ποιότητα της εκπαίδευσης που καλλιεργεί την κριτική σκέψη και τη μαθητική πειθαρχία (Dyson, 2001· Guo, 2005· Sobel & Kugler, 2007· Tinkler, 2002).

Μεθοδολογία της έρευνας και ερευνητικά εργαλεία

Το φθινόπωρο του 2010 πραγματοποιήθηκε έρευνα με τη μορφή της επισκόπησης μέσω ερωτηματολογίου που αφορούσε μετανάστες γονείς με παιδιά στο Δημοτικό Σχολείο, οι οποίοι κατοικούσαν στους 4 νομούς (Μαγνησίας, Λάρισας, Καρδίτσας, Τρικάλων) της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οικογένειες μεταναστών, Αλβανών στη συντριπτική τους πλειοψηφία (95%) με παιδιά σε 74 Δημοτικά Σχολεία. Στα σχολεία επιδόθηκαν φάκελοι με ερωτηματολόγια και απαντητικοί φάκελοι ώστε να δοθούν από τους μαθητές στους γονείς τους για να τα συμπληρώσουν και να τα επιστρέψουν. Το ερωτηματολόγιο ήταν γραμμένο στην ελληνική αλλά και στη μητρική τους γλώσσα, οπότε ήταν στη διακριτική τους ευχέρεια να επιλέξουν όποιο ήθελαν. Περιείχε επεξηγηματική επιστολή και περιλάμβανε ερωτήματα που αφορούσαν:

- α) δημογραφικά στοιχεία των μεταναστών γονέων
- β) την επικοινωνία με το σχολείο.

Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Γονεϊκής Εμπλοκής (ΚΓΕ) που είναι μια προσαρμογή της αρχικής κλίμακας που ανέπτυξαν οι Campbell, Connolly και Mandel (1986) και παραλλαγές της έχουν χρησιμοποιηθεί από προηγούμενες έρευνες σε ελληνικούς πληθυσμούς (Φλουρής, 1989· Γεωργίου, 2000). Στη παρούσα έρευνα η εν λόγω κλίμακα αποτελείται συνολικά από 15 ερωτήσεις που αναφέρονται σε ενέργειες των μεταναστών γονέων που αφορούν την επικοινωνία με το σχολείο του παιδιού τους.

Στο σύνολο των ερωτήσεων χρησιμοποιείται 7 βάρη κλίμακα LIKERT όπου το 1 αντιστοιχεί στο ΠΟΤΕ (ή ΚΑΘΟΛΟΥ) και το 7 ΔΙΑΡΚΩΣ (ή ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ) και αποτυπώνουν την συχνότητα με την οποία συμβαίνει το περιεχόμενο των ερωτήσεων.

Από το συνολικό αριθμό των χιλίων ερωτηματολογίων που επιδόθηκαν στα σχολεία επιστράφηκε το 51,7% δηλαδή 517 ερωτηματολόγια από τα οποία 303 ήταν απαντημένα στη μητρική γλώσσα, 196 στην ελληνική ενώ σε 18 περιπτώσεις απαντήθηκαν και τα δυο αντίτυπα.

Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η γονεϊκή εμπλοκή επιλέγοντας τη στενή έννοια του όρου που απ' ό,τι φαίνεται αντιπροσωπεύει το κυρίαρχο μοντέλο γονεϊκής εμπλοκής στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα η μελέτη επικεντρώθηκε στο να διερευνηθεί τα εξής ζητήματα: α) τη στάση των μεταναστών γονέων απέναντι στην επικοινωνία β) πόσο συχνά επισκέπτονται το σχολείο και αν αισθάνονται ευπρόσδεκτοι σε

αυτό γ) ποιοι παράγοντες τους εμποδίζουν να ανταποκριθούν στις συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς δ) το βαθμό που κατά την εκτίμησή τους το σχολείο αποτιμά θετικά τη φυλή και τον πολιτισμό τους.

Οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν ισορροπία ως προς το φύλο και μέση ηλικία τα 35,8 έτη. Το 95% των γονέων προέρχονται από την Αλβανία, με μέση τιμή ετών εισόδου τα 12 έτη και με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (53% με απολυτήριο Λυκείου). Στη χώρα καταγωγής οι περισσότεροι ήταν άνεργοι ενώ στη χώρα μας απασχολούνται κυρίως ως ανειδίκευτοι εργάτες (31,1% των γυναικών και 45,1% των ανδρών). Ο μέσος όρος των μελών της οικογένειας είναι 4 άτομα ενώ διαμένουν κατά μέσο όρο σε οικία 3 δωματίων.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Προκειμένου να διαπιστωθεί η κατανομή των απαντήσεων για το σύνολο των ερωτήσεων εξετάζεται η μέση τιμή των αξιολογήσεων κάθε μεταβλητής. Τα όρια της κλίμακας των μεταβλητών είναι 1 έως 7 με το 1 να δηλώνει χαμηλή συχνότητα εμφάνισης ή χαμηλή αξιολόγηση κάθε στοιχείου και αντίθετα η τιμή 7 δηλώνει υψηλή συχνότητα πραγματοποίησης ή υψηλό βαθμό αξιολόγησης. Η ενδιάμεση τιμή της κλίμακας αυτής είναι η τιμή 4 που εκφράζει μια μέτρια θέση και στάση.

Εξετάζοντας τις μέσες τιμές των ερωτήσεων αναλυτικά, προκύπτει ότι οι υψηλότερες μέσες τιμές εμφανίζονται στην περίπτωση της αξιολόγησης της επικοινωνίας ως απαραίτητη διαδικασία μ.τ.=6,42, της αίσθησης ότι είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο του παιδιού μ.τ.=6,32, της ενημέρωσης που δίνουν οι ίδιοι στο σχολείο μ.τ.=6,02 και της ικανοποίησης από την επικοινωνία με το σχολείο μ.τ.=6,19.

Πίνακας 1

	N	Μέση τιμή	T.A.
Θεωρείτε απαραίτητη την επικοινωνία με το σχολείο;	517	6,42	1,098
Αισθάνεστε ευπρόσδεκτοι στο σχολείο του παιδιού σας;	517	6,32	1,243
Πόσο συχνά επικοινωνείτε με το σχολείο του παιδιού σας;	517	5,46	1,549
Συμμετέχετε στις συναντήσεις εκπαιδευτικών-γονέων;	517	5,72	1,799
Αντιμετωπίζετε δυσκολίες επικοινωνίας στις συναντήσεις αυτές;	517	3,02	2,250
Εκτιμάτε ότι η παρουσία διερμηνέα θα βοηθούσε στην επικοινωνία με το σχολείο	517	3,20	2,394
Συμμετέχετε σε προγραμματισμένες εκδηλώσεις του σχολείου;	517	4,85	2,077
Ειδοποιείτε το σχολείο όταν το παιδί σας θα απουσιάσει;	517	6,02	1,812
Είστε ικανοποιημένοι με την επικοινωνία με το σχολείο;	517	6,19	1,479
Από αυτά που γνωρίζετε, το σχολείο του παιδιού σας εκτιμά τη χώρα καταγωγής και τον πολιτισμό σας;	517	5,15	2,114
Από αυτά που γνωρίζετε, το σχολείο του παιδιού σας ενδιαφέρεται για τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής σας;	517	3,32	2,357

Υψηλές μέσες τιμές μεταξύ των τιμών 5 και 6 εμφανίζουν οι ερωτήσεις:

- συχνότητα επικοινωνίας μ.τ.=5,46
- συμμετοχή σε συναντήσεις μ.τ.=5,75

ενώ στο ίδιο περίπου διάστημα, αλλά σε πιο μέτρια θέση τοποθετούνται οι μέσες τιμές που αφορούν, την άποψη ότι το σχολείο εκτιμά την χώρα καταγωγής τους και τον πολιτισμό της μ.τ.=5,15 και την συμμετοχή σε εκδηλώσεις μ.τ.=4,85

Όλες οι παραπάνω ερωτήσεις αξιολογήθηκαν στην θετική πλευρά της κλίμακας βαθμολογίας και δηλώνουν την θετική στάση των γονέων σε αυτές, σε υψηλό ή χαμηλότερο βαθμό.

Παράλληλα με την παραπάνω στάση, θετικά βαθμολογήθηκε η ερώτηση: Αντιμετωπίζετε δυσκολίες επικοινωνίας στις συναντήσεις καθώς η χαμηλή μέση τιμή 3,02 δηλώνει μία μέτρια προς χαμηλή έλλειψη δυσκολιών.

Τέλος τις μικρότερες μέσες τιμές εμφανίζουν οι δηλώσεις:

Το σχολείο ενδιαφέρεται για την γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής με τιμή μ.τ.=3,32.

Η παρουσία διερμνέα θα βοηθούσε στην επικοινωνία με μ.τ.=3,20.

Αναφορικά με τα στοιχεία που λειτουργούν ως εμπόδια στην επικοινωνία με το σχολείο, ως τέτοια αξιολογούνται τα:

Κανένα από τα παραπάνω στοιχεία δεν συγκεντρώνει τιμή κοντά στην τιμή 7 που να δηλώνει ότι το συγκεκριμένο στοιχείο είναι εμπόδιο τις πιο πολλές φορές και καμία μέση τιμή δεν είναι υψηλότερη της τιμής 4 η οποία είναι η ενδιάμεση τιμή της κλίμακας.

Πίνακας 2

	N	Μέση τιμή	T.A.
Γλώσσας	517	2,89	2,159
Έλλειψης χρόνου	517	3,57	2,186
Διαφορετικής κουλτούρας	517	3,14	2,068
Άγνοιας εκπαιδευτικού συστήματος	517	3,34	2,103
Προκατάληψης στην αντιμετώπιση	517	2,38	1,637
Παλαιότερων εμπειριών	517	2,25	1,697
Συχνών μετακινήσεων	517	1,91	1,569
Δυσκολίας πρόσβασης στο σχολείο	517	2,38	1,931
Δεν αντιμετωπίζω κανένα εμπόδιο	517	2,20	2,000

Τα χαρακτηριστικά Γλώσσα, Έλλειψη χρόνου, διαφορετική κουλτούρα και άγνοια του εκπαιδευτικού συστήματος, εμφανίζουν μέσες τιμές μεταξύ των τιμών 3 και 4 που δηλώνουν ότι τα παραπάνω στοιχεία λειτουργούν ως εμπόδια στην επικοινωνία σε μέτριο προς χαμηλό βαθμό.

Σε μικρότερο βαθμό στοιχεία όπως προκατάληψη, παλαιότερη εμπειρία, μετακινήσεις, δυσκολία πρόσβασης μπορούν να λειτουργήσουν ως εμπόδια που θα δυσκολέψουν τους γονείς να ανταποκριθούν.

Προσδιορίζοντας τους τρόπους επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς, προκύπτουν τα ακόλουθα:

Πίνακας 3

	N	Μέση τιμή	T.A.
Με τηλεφωνική επικοινωνία	517	3,34	2,486
Με επίσκεψη στο σχολείο	517	5,97	1,654
Με γραπτό σημείωμα	517	2,61	2,287
Με άλλο τρόπο	4	1,25	0,500

Η συχνότερα χρησιμοποιούμενη μέθοδος επικοινωνίας με το σχολείο αναδεικνύεται η επίσκεψη στο σχολείο με μέση τιμή μ.τ.=5,97.

Αναφορικά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα για μετανάστες γονείς προκύπτει:

Το 83,0% των γονέων δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν αν στο σχολείο του παιδιού τους λειτουργούν εκπαιδευτικά προγράμματα για μετανάστες.

Συζήτηση αποτελεσμάτων

Ειδικότερα η εμπλοκή σε ένα σύστημα επικοινωνίας εκπαιδευτικών και οικογένειας θεωρήθηκε από τους γονείς της παρούσας έρευνας απόλυτα απαραίτητη (μ.τ.=6,42). Άλλωστε εκφράζουν την πεποίθηση ότι η επικοινωνία βοηθά στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους περισσότερο από κάθε άλλο τύπο γονεϊκής εμπλοκής (Marcon, 1999 Γεωργίου, 2000 Πνευματικός και συν, 2008).

Οι μετανάστες γονείς εκφράζουν σαφέστατα την πεποίθηση ότι είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο των παιδιών τους (μ.τ.=6,32) και ασφαλώς αυτό αποτελεί επιτυχία των εκπαιδευτικών που αντιλαμβάνονται την ανάγκη συμμετοχής του γονέα στην επίτευξη της βασικής εκπαίδευσης του παιδιού του (Peterson & Ladky 2007). Νιώθουν ότι οι εκπαιδευτικοί τους υποδέχονται κάθε φορά που επισκέπτονται το σχολείο με εγκάρδια διάθεση (Williams, B et al, 2002).

Οι μετανάστες γονείς στο σύνολό τους (μ.τ.=6,02) εμφανίζονται ικανοποιημένοι από την ενημέρωση προς το σχολείο σε περίπτωση απουσίας του παιδιού τους, καθώς και από την εν γένει επικοινωνία (μ.τ.=6,19), τη συχνότητα επικοινωνίας (μ.τ.=5,45) και τη συμμετοχή στις προγραμματισμένες συναντήσεις εκπαιδευτικών-γονέων (μ.τ.=5,75). Σε ανάλογα αποτελέσματα κατέληξε έρευνα της Χατζηδάκη (2007) που κατέδειξε ότι το 75% των μεταναστών γονέων επικοινωνεί κάθε δίμηνο με τους εκπαιδευτικούς ενώ παρόμοια μελέτη στον Καναδά (Dison, 2001) εντοπίζει αντίθετα σπάνια επικοινωνία μεταξύ των δυο πόλων.

Στη σχολική πραγματικότητα όμως η απουσία ουσιαστικής συνεργασίας είναι έκδηλη. Παρότι τα επιστημονικά δεδομένα υπογραμμίζουν τα σημαντικά οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία αυτή (Γεωργίου, 2000· Δασκαλάκη και συν. 2002· Cotton & Wiklund 1989), η επικοινωνία των γονέων με το σχολείο πραγματοποιείται κυρίως, όταν παραδίδονται οι έλεγχοι των μαθητών, κάπως στις εορταστικές εκδηλώσεις και έκτακτα όταν προκύπτουν προβλήματα συμπεριφοράς και επίδοσης των μαθητών, μετά από ειδική πρόσκληση του σχολείου (Παπάζογλου, 1984 στο Μηρούζος 2002). Έτσι, προβλήματα που αφορούν την παιδαγωγική διαδικασία προσεγγίζονται μετά και όχι πριν από την εμφάνισή τους.

Άρα η επικοινωνία μεταναστών γονέων-εκπαιδευτικών είναι περιορισμένη (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005) και λαμβάνει χώρα μόνο μέσα στο πλαίσιο θεσμοθετημένων επαφών (Φρειδερίκου & Φολέρου-Τσερούλη, 1991) και στερείται ουσίας (Δοδοντσάκης, 2001).

Ως προσφορότερο τρόπο επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, οι γονείς επιλέγουν μια επαφή κατά πρόσωπο (μ.τ.=5,97) παρά να τηλεφωνήσουν ή να στείλουν γραπτό σημείωμα. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με παρόμοιας έρευνας που πραγματοποιήθηκε στις Η.Π.Α. σε γονείς μεξικάνικης καταγωγής (Sosa, 1997).

Οι μετανάστες γονείς στο σύνολό τους εκτιμούν ότι το σχολείο αποτιμά θετικά τη φυλή και τον πολιτισμό τους (μ.τ.=5,15). Σε ανάλογες έρευνες (Dison, 2001· Sy et al, 2005) με μετανάστες ασιατικής και κυρίως κινεζικής καταγωγής που διεξήχθησαν στον Καναδά τα 2/3 των γονέων θεωρούν ότι το σχολείο σέβεται την καταγωγή και τον πολιτισμό τους.

Η άποψη όμως των γονέων στην παρούσα μελέτη είναι αρνητική στην ερώτηση αν το σχολείο ενδιαφέρεται να ενημερωθεί για τη φυλή και τον πολιτισμό τους. Η πολιτική του σχολείου και του προγράμματος σπουδών θα μπορούσαν να ενσωματώσουν εν μέρει τα πολιτιστικά στοιχεία από τις χώρες αποδημίας των πολυπληθέστερων ομάδων μαθητών. Η απουσία ή η διαστρεβλωμένη παρουσίαση των μειονοτήτων στα σχολικά εγχειρίδια μπορεί να φθείρει σοβαρά τις γέφυρες επικοινωνίας (Farley, 2005).

Αναφορικά με τα εμπόδια που αποτελούν ενδεχομένως τροχοπέδη στην επικοινωνία των μεταναστών γονέων με τους εκπαιδευτικούς αξιολογούνται από μέτριας ως χαμηλής σπουδαιότητας. Η ερμηνεία που μπορεί να δοθεί είναι ότι οι περισσότεροι γονείς είναι εγκατεστημένοι για μεγάλο χρονικό διάστημα στη χώρα μας με αποτέλεσμα να έχουν αντιμετωπίσει με επιτυχία τις δυσκολίες που συνάντησαν αρχικά. Η επικοινωνία καθίσταται δυσκολότερη για τις γυναίκες, τους γονείς με χαμηλό επίπεδο σπουδών, νεαρής ηλικίας που πρόσφατα ήρθαν στη χώρα μας. Παρόμοιες έρευνες έδειξαν ότι οι γονείς με μεγαλύτερο μορφωτικό επίπεδο συμμετέχουν περισσότερο στη μόρφωση των παιδιών τους (Hoover-Dempsey et al., 2005) ενώ οι μητέρες με πανεπιστημιακή εκπαίδευση έχουν πιο ακριβείς πληροφορίες σχετικά με την απόδοση του παιδιού τους και συμμετέχουν περισσότερο στις συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς (Stevenson & Baker, 1987)

Στη παρούσα μελέτη τα εμπόδια που προτάσσονται είναι αυτό της γλώσσας, της έλλειψης χρόνου, της διαφορετικής κουλτούρας και της άγνοιας του εκπαιδευτικού συστήματος. Αναμφίβολα για τους γονείς που πρόσφατα έχουν μεταναστεύσει και μιλούν ελάχιστα τα ελληνικά, η γλώσσα αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας (RCSIG,2003). Η έλλειψη χρόνου είναι εντονότερη στις οικογένειες με περισσότερα παιδιά κυρίως μικρής ηλικίας που η φροντίδα τους δεν επιτρέπει στους γονείς τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες του σχολείου (Report of ISBE Parent Outreach Focus Group, 2003). Ασφαλώς και η διαφορετικότητα των αρχών που διέπουν τη πολιτιστική κουλτούρα των μεταναστών γονέων σε σχέση με τις αρχές που προάγει το σχολείο της χώρας υποδοχής είναι ένας αποτρεπτικός παράγοντας επικοινωνίας (Gibson, 2002).

Τέλος η άγνοια για το σχολικό σύστημα της χώρας υποδοχής είναι άλλος ένας ισχυρός φραγμός που αποτρέπει ορισμένους γονείς από τη συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες (Delgado-Gaitan, 1990· Gibson, 1987).

Όπως σε κάθε έρευνα, έτσι και στην παρούσα υπάρχουν περιορισμοί. Οι περιορισμοί σχετίζονται με την προέλευση του δείγματος, καθώς δεν υπάρχει αντιπροσώπηση στοιχείων από άλλες περιοχές της Ελλάδας, εκτός της Θεσσαλίας, ώστε να διερευνηθούν οι

γεωγραφικοί και κοινωνικο-περιβαλλοντικοί παράγοντες. Επίσης, ο ερευνητικός σχεδιασμός ενδέχεται επηρεάσει το δείγμα: μπορεί κανείς να υποθέσει ότι οι γονείς που αδιαφόρησαν για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και δε συμμετείχαν στην έρευνα είναι σε κάποιο ποσοστό, αδιάφοροι και για την εκπαίδευση των παιδιών τους ή, με άλλα λόγια, ότι οι γονείς που μπήκαν στον κόπο να συμπληρώσουν και να επιστρέψουν το ερωτηματολόγιο ήταν ακριβώς εκείνοι που ενδιαφέρονται, συμμετέχουν και είναι ικανοποιημένοι από το σχολείο. Επιπρόσθετα ελέγχεται η αξιοπιστία του δείγματος των μεταναστών γονέων αφού ένα ποσοστό τους δεν διαβάζει σε ικανοποιητικό επίπεδο στη μητρική γλώσσα αλλά ούτε και στην ελληνική και ενδεχομένως δυσκολεύθηκε να απαντήσει σε ορισμένες ερωτήσεις. Οι παραπάνω περιορισμοί αποτελούν δεσμευτικούς παράγοντες ως προς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Adult Learner Resource Center, (2003). Involving Immigrant and Refugee Families in Their Children's Schools: Barriers, Challenges and Successful Strategies. Available in: http://www.isbe.net/bilingual/htmls/refugee_services.htm
- Bhattacharya, G. (2000). The school adjustment of South Asian immigrant children in the United States. *Adolescence*, 35, 77-86.
- Bhering, E. (2002). Teachers' and parents' perceptions of parent involvement in Brazilian early years and primary education: Connections with high school seniors' academic success, *Social Psychology of Education*, 5, 149-177.
- Bowman, B. T. (1989). Educating language-minority children, *Phi Delta Kappan*, 71, 118.
- Connors, L. J. & Epstein, J. L. (1995). Parent and school partnerships, in M. Bernstein (Ed.), *Handbook of parenting*, 4, *Applied and Practical parenting*, 437- 458, Mahwah, N. J.: Lawrence Earlham Associates.
- Constantino, R., Cui, L., & Faltis, C. (1995). Chinese parental involvement: Reaching new levels. *Equity & Excellence in Education*, 28(2), 46-50.
- Dauber, S.L., & Epstein, J.L. (1993). Parent attitudes and practices of involvement in inner city elementary and middle schools. In N.F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (53-72). Albany, NY: State University of New York Press.
- Delgado-Gaitan, C. (1990). *Literacy for empowerment: The role of parents in children's education*. New York, NY: Falmer Press.
- Dyson, L.L. (2001). Home-school communication and expectations of recent Chinese immigrants. *Canadian Journal of Education*, 26 (4), 455-476.
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage and Family Review*, 15, 99-126.
- Epstein, J. L. (1992). *School and family partnerships*. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational research* (1139-1151). New York: MacMillan
- Epstein, J. L. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.

- Farley, John E. 2005: Majority-Minority Relations. 5th edition. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Garcia Coll et al., (2002). Parental involvement in children's education: lessons from three immigrant groups, *Parenting: Science and Practice*, 2 (3), 303-324.
- Gaskell, J. (2001). The "public" in public schools: A school board debate. *Canadian Journal of Education*, 26, 19-36.
- Gibson, M. (1987). Punjabi immigrants in an American high school. In G. Spindler & L. Spindler (Eds.), *Interpretive ethnography of education: At home and abroad* (281-310). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gibson, MA (2002). The new Latino Diaspora and educational policy. In S. Wortham, E.G. Murillo, & E.T. Hamann (Eds.), *Education in the new Latino Diaspora: Policy and the politics of identity*. Westport, CT: Ablex Publishing.
- Gougeon, T. D. (1993). Urban schools and immigrant families: Teacher perspectives. *The Urban Review*, 25, 251-287.
- Guo, Y. (2006). Why didn't they show up? ESL Parent Involvement in K-12 Education. *TESL Canada Journal*, 24, 1, 92-107.
- Hansen, D. A. (1986). Family - school articulations: The effects of interaction rule mismatch. *American Educational Research Journal*, 23, 643-659.
- Healey, P. M. (1994). Parent education: Going from defense to offense. *Principal* 73(4), 30-31.
- Hoover-Dempsey et al., (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106, 105-130
- Hoover-Dempsey K.V. et al., (2002). Parental Involvement in Homework. A review of Current Research and Its Implications for Teachers, After School Program Staff, and Parent Leaders, *Harvard Family Research Project*. Available in: <http://www.hfrp.org/publications-resources>
- Marcon, R. (1999). Positive relationships between parents' school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance. *The School Psychology Review*, 28, 395-412.
- Marjoribanks, K. (1983). The evaluation of a family learning model. *Studies in Educational Evaluation*, 9, 343-357
- Peterson, S. S. & Ladky, M. (2007). A survey of teachers' and principals' and challenges in fostering new immigrant parent involvement, *Canadian Journal of Education*, 30, 2, 881-910.
- Refugee Children School Impact Grant (RCSIG), (2003). *Involving Immigrant and Refugee Families in Their Children's Schools: Barriers, Challenges and Successful Strategies*.
- Reynolds, A. J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 441-462.
- Sobel, A. & Gale Kugler, E. (2007). Building Partnerships with Immigrant Parents, *Educational Leadership*, 64, 62-66.
- Sosa, A.S. (1997). Involving Hispanic parents in educational activities through collaborative relationships. *Bilingual Research Journal*, 21, 2, 1-8.
- Stevenson, D. & Baker, D. (1987). The family- school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58 (5), 1348-1357.
- Sy, S., & Schulenberg, J. (2005). Parent beliefs and children's achievement trajectories during the transition to school in Asian American and European American families. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 505-515.

- Tomlinson, S., (1991). Home-school partnerships, in IPPR (Ed.), *Teachers and parents* (Education and training paper, 7, London: IPPR.
- Tumcy, C., Eltis, K.J., Towlct, J., & Wright, R., (1990). *The teachers world of work*. N.S.W. Southwood Press.
- White, K., Taylor, M., & Moss, V. 1992. Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? *Review of Educational Research*, 62, 91.
- Williams, B., Williams, J. & Ullman, A. (2002). Parental Involvement in Education. BMRB Social Research Report, No332. Available in: <http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/RR332.pdf>

Ελληνόγλωσση

- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 175.
- Δασκαλάκη, Ν., Δρόσος, Β. & Κυρίδης, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις, στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (επ.), *Σχολική γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 205-215.
- Δοδοντσάκης, Γ. (2001). *Κοινή Πορεία στην Εκπαίδευση. Μια άλλη στρατηγική: Συνεργασία Γονέων και Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Χρήστος Ε. Δάρδανος.
- Μπρούζος, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας. *Επιστημονική Επετηρίδα*, τ.15, σελ. 97-135.
- Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (2004). Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί, *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 21-33
- Πνευματικός, Δ., Λεμονίδης, Χ., & Πασχαλίδου, Δ. (2006). Οι πεποιθήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 146-164.
- Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, 193-216.
- Φρειδερίκου, Α. & Φολέρου-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον Βιβλία.
- Χατζηδάκη, Α. (2007). Η εμπλοκή Αλβανών μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους: Μια εμπειρική έρευνα. Στο: *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, επιμ. Γκόβαρης, Χ., Θεοδωροπούλου, Ε., Κοντάκος, Α., Αθήνα: Ατραπός.

Abstract

The aim of the present research is to look through the immigrant parents' views about the involvement in the support of their children's primary education through their communication with the schoolteachers. 517 immigrant parents having primary school students in the Thessaly prefectures took part in the research. The participants filled in questionnaires made to deal with a) their views about the factors that make the communication with school difficult b) their attitude towards it c) the degree of satisfaction of the communication and d) their feeling about the school attitude towards their nation and culture. The results made clear that the immigrant parents often visit their children's school and they feel welcome to it. They prefer to visit rather than any other form of communication and appreciate that the school thinks positively about their nation and culture without showing a special interest though. Obstacles that prevent their communication with the schoolteachers were not confirmed by their answers.

Keywords: Views, immigrant parents, parental involvement, communication.

Ένταξη παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Αθηνών

Παναγιώτα Πουμπουρίδη

Απόφοιτη μεταπτυχιακού προγράμματος «Κοινωνικές διακρίσεις,
Μετανάστευση και Ιδιότητα του Πολίτη», του τμήματος
Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
gpoubouridi@gmail.com

Δέσποινα Καρακατσάνη

Καθηγήτρια του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
despikar@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα μελετάμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα, εξετάζονται α) οι απόψεις τους αναφορικά με τα ζητήματα διγλωσσίας των μαθητών, καθώς και της εκμάθησης της μητρικής και της ελληνικής γλώσσας, καθώς και β) οι εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούνται από τους διδάσκοντες για την ομαλή ενσωμάτωση των παιδιών μεταναστών και προσφύγων στη σχολική μονάδα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δέκα δάσκαλοι δημοτικών σχολείων του κέντρου της Αθήνας, στα οποία φοιτά αξιοσημείωτος αριθμός παιδιών-μαθητών μεταναστών και προσφύγων και στα οποία λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής. Για την έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση και η συλλογή δεδομένων έγινε με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί απέναντι στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, ωστόσο επικεντρώνονται κυρίως στην εκμάθηση της πρότυπης γλώσσας του σχολείου, ήτοι της ελληνικής. Σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών επιχειρούμε, επιπρόσθετα, τη σύγκριση με τα πορίσματα προγενέστερων ερευνών που μελετούν παρόμοια θέματα.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, ένταξη, διγλωσσία, εκπαιδευτικές πρακτικές, αντιλήψεις εκπαιδευτικών.

Εισαγωγή

Η αυξανόμενη άφιξη προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα από το 2015 ανέδειξε ως πρόβλημα το ζήτημα της ένταξης μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Στην Ευρώπη οι Υπουργοί Παιδείας της Ε.Ε. ήδη από τις 6 Ιουνίου του 1974 σε Απόφασή τους έθεσαν τους βασικούς άξονες για την εκπαίδευση, τα δικαιώματα και τη μόρφωση των παιδιών των μεταναστών. Παράλληλα εκφράστηκαν προτάσεις για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών μέτρων με σκοπό τη σχολική και την κοινωνική τους προσαρμογή. (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 82) Για πρώτη φορά το 1977 (με την Κοινοτική Οδη-

γία-Directive 486/77) τίθενται τα μέτρα ένταξης και ενσωμάτωσης των παιδιών μεταναστών στα σχολεία των χωρών εγκατάστασής τους. Η σπουδαιότητα της Οδηγίας έγκειται στην καθολικότητα που προσδίδει η δέσμευση των ευρωπαϊκών κρατών απέναντι στην παροχή δωρεάν εκπαίδευσης για τα παιδιά των μεταναστών, συμπεριλαμβανομένης της εκμάθησης της επίσημης, αλλά και της μητρικής γλώσσας. (Σκλάβου, 2011: 141-142· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 83).

Από τη δεκαετία του 1980 εμφανίζονται σε σχολεία της Ελλάδας οι Τάξεις Υποδοχής με αφορμή την παλιννόστηση παιδιών Ελλήνων μεταναστών (ΦΕΚ 1105, τ.Β΄/4.11.1980). Οι τάξεις αυτές είχαν ως πρωταρχικό σκοπό να εντάξουν τα παιδιά των επαναπατρισθέντων στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα. Αργότερα θεσπίστηκε ο Νόμος 1404/83, στον οποίο συμπεριλαμβάνονταν όλα τα παιδιά που είχαν μεταναστεύσει στην Ελλάδα, μέλη και μη της Ευρώπης. Τη δεκαετία του 1990, οι Τάξεις Υποδοχής αυξήθηκαν λόγω του μεγάλου κύματος μετανάστευσης προς την Ελλάδα, τόσο Ελλήνων όσο και άλλων εθνοτικών ομάδων από την Ευρώπη λόγω της πτώσης της Σοβιετικής Ένωσης, αλλά και από χώρες της Ασίας και της Αφρικής, ως αποτέλεσμα αναταραχών και οικονομικών προβλημάτων. (Tzeveleku, Giagkou, Kantzou, Stamouli, Varlokosta, Mitzias & Papadopoulou, 2013: 75-76) Σχετική νομοθεσία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως πολιτική ένταξης ψηφίζεται με το **N. 2413/96** αναφορικά με την εγγραφή και την ένταξη παιδιών μεταναστών και προσφύγων. Πιο συγκεκριμένα το άρθρο 34 αναφέρεται σε σχολικές μονάδες που θα παρέχουν εκπαίδευση σε μαθητές με διαφορετικό κοινωνικό-πολιτιστικό υπόβαθρο. Στα σχολεία αυτά προνοούνται οι εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ανάγκες τους και ο τρόπος ικανοποίησής τους. (Σκλάβου, 2011: 144-145) Τη δεκαετία του 2010 ψηφίζεται ο Νόμος 3879/2010 ο οποίος εισάγει το θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και στοχεύει «στην ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία των τάξεων υποδοχής». (Νόμος υπ΄ αριθ. 3879 , 2010: 3422)

Στην Ελλάδα τη τελευταία δεκαετία σύμφωνα με την έρευνα του δικτύου Eurydice (2019: 55-56) υιοθετούνται στρατηγικές ένταξης που αφορούν την πρωτοβάθμια και τη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και την αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Επιπρόσθετα, η Ελλάδα εμφανίζεται να δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα, πέρα από τις άλλες βαθμίδες, και στην νηπιακή εκπαίδευση.

Θεωρητικό πλαίσιο

Κάθε άνθρωπος τις κύριες λειτουργίες του λόγου (αναφορική, βουλητική, συγκινησιακή κ.ά.) τις μαθαίνει στη μητρική του γλώσσα εξ ου η σπουδαιότητα της γνώσης αυτής. Το άτομο έχει ανάγκη να αναφερθεί σε μια βιωμένη εμπειρία, να εκφράσει κάποια επιθυμία ή να εξωτερικεύσει ένα συναίσθημα και για αυτό το σκοπό θα χρησιμοποιήσει τη μητρική του γλώσσα. Η αρχική κατάκτηση της μητρικής, ονομάζεται από τους γλωσσολόγους «διαισθητική» γνώση της γλώσσας. (Φραγκουδάκη, 2003: 15-18) Η Σκούρτου ορίζει ότι «στη διγλωσσία (bilingualism) υφίσταται η διγλωσσική φύση (diglossic nature), σύμφωνα με την οποία αποσαφηνίζεται τόσο η σχέση μεταξύ των δύο διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων, όσο και οι διαφορές που υπάρχουν ως προς τη χρήση τους, καθώς και το

κοινωνική κύρος που φέρει καθεμιά ξεχωριστά». Προσθέτει, επίσης, τη συμβολή του προφορικού λόγου στον εγγραμματισμό του ατόμου. Ο εγγραμματισμός γίνεται ευδιάκριτος στον προφορικό λόγο, καθώς φανερώνει τον τρόπο που οργανώνεται η γλώσσα, αλλά και πώς αποδίδονται όσα μας περιβάλλουν στον ορατό κόσμο. Η προφορική γλώσσα είναι αυτή που θα δημιουργήσει πρόσφορο έδαφος για να αναπτυχθεί η αφηρημένη σκέψη. Η επικοινωνία δημιουργεί το πλαίσιο μέσω του οποίου το άτομο από πολύ νωρίς έρχεται σε επαφή με άλλους και αυτό συμβαίνει συχνά μέσω της συμμετοχής του σε δραστηριότητες. (Skourtu, 1995: 24-26)

Το ίδιο συμβαίνει και με τα δίγλωσσα παιδιά τα οποία συμμετέχοντας σε δραστηριότητες με γηγενή παιδιά της ηλικίας τους, έρχονται σε επαφή με την απλή, καθομιλουμένη γλώσσα. Αυτός λοιπόν είναι ο λόγος που παρατηρείται μια σχετική ευχέρεια της ελληνικής γλώσσας από παιδιά μεταναστών που μόλις ξεκινούν το ελληνικό σχολείο. Η γνώση της καθημερινής γλώσσας δεν προϋποθέτει ωστόσο γνώση της γλώσσας του σχολείου, αυτής που ονομάζουμε ακαδημαϊκή. Έρευνες έχουν δείξει ότι ένα δίγλωσσο παιδί χρειάζεται δύο χρόνια για να κατακτήσει τη καθημερινή γλώσσα και αλλά πέντε με επτά χρόνια για να φτάσει το επίπεδο που έχει ένας συνομήλικός του στην ακαδημαϊκή γλώσσα (Σκούρτου, 2008: 4-5).

Ειδικότερα χάρη σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο παρελθόν φανερώνονται τα οφέλη που έχει η χρήση των δύο γλωσσών στη νοητική ανάπτυξη ενός ατόμου. Για παράδειγμα, οι δίγλωσσοι μαθητές που κατέχουν και τις δυο γλώσσες επαρκώς, οδηγούνται συχνά σε θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα, ενώ εμφανίζουν πιο ανεπτυγμένη ικανότητα για την εκμάθηση επιπρόσθετων γλωσσών. Σε αντίθετη περίπτωση, όταν δεν εξασκούνται και στις δύο γλώσσες ικανοποιητικά, τότε παρατηρείται δυσκολία στην κατανόηση περίπλοκων ή αφηρημένων εννοιών, γεγονός που επηρεάζει τη συμμετοχή τους στην τάξη, ακόμα και τη σχολική τους επίδοση. Αυτό, που υποστηρίζεται ευρύτερα είναι η υποστήριξη της εκμάθησης και των δύο γλωσσών κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο (Cummins, 2000: 37-38).

Μέθοδος

Η μέθοδος στην οποία στηρίχτηκε η παρούσα μελέτη είναι η ποιοτική έρευνα βάσει ενός οδηγού συνέντευξης. Δείγμα της αποτέλεσαν δέκα δάσκαλοι δημοτικής εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι δύο ήταν άνδρες δάσκαλοι κανονικών τάξεων, ενώ οι επτά δασκάλες ήταν αναπληρώτριες σε τάξεις υποδοχής και μια ειδική παιδαγωγός τάξης ένταξης. Η στρατηγική δειγματοληψίας που επιλέχθηκε ήταν αυτή της ομοιογενούς σκόπιμης δειγματοληψίας, βάσει της οποίας τα μέλη του δείγματος επιλέχθηκαν «ενεργητικά» και «σκόπιμα», για να εξυπηρετήσουν με το βέλτιστο τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνας. Ομοιογενής χαρακτηρίζεται, καθώς οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται μεταξύ τους ένα κοινό χαρακτηριστικό, αφού όλοι τους διδάσκουν σε σχολεία του κέντρου της Αθήνας με μεγάλο αριθμό μαθητών μεταναστών και προσφύγων, μεγαλύτερο αυτού των γηγενών. Οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκαν την περίοδο από τον Φεβρουάριο έως τον Απρίλιο του 2019 σε χώρους του σχολείου. Από την αρχή της συνέντευξης έγινε σαφής η ανωνυμία της έρευνας. Οι συμμετέχοντες έλαβαν μέρος εθελοντικά και συνειδητά και ενημερώθηκαν πλήρως για το σκοπό της έρευνας, τις μεθόδους συλλογής

δεδομένων και την αξιοποίηση των ευρημάτων. Η συνέντευξη καταγράφηκε σε συσκευή μαγνητοφώνησης, εφόσον κανένας εκ των συνεντευξιαζόμενων δεν εξέφρασε αντίρρηση, όταν ρωτήθηκε σχετικά, προτού ξεκινήσει η διαδικασία. Οι μέθοδοι καταγραφής ενδείκνυται για την καλύτερη συλλογή και την μετέπειτα αποτελεσματικότερη ανάλυσή τους.

Ανάλυση και αποτελέσματα έρευνας

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την κατοχή της ελληνικής και της μητρικής γλώσσας μαθητών μεταναστών/προσφύγων

Τέσσερις εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, διαπιστώνουν ότι υπάρχει διαβάθμιση στη γνώση της ελληνικής σε παιδιά τα οποία μετανάστευσαν σχετικά πρόσφατα, δηλαδή ορισμένα τη γνώριζαν στοιχειωδώς και άλλα δεν είχαν καμία επαφή. Όσα δε γνώριζαν καθόλου ελληνικά χρειάστηκαν ένα διάστημα προσαρμογής, ενώ όσα τη γνώριζαν έστω και στοιχειωδώς ανέπτυξαν πιο γρήγορο ρυθμό κατάκτησής της χάρη στο σχολείο. Η διαβάθμιση στην οποία αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί σχετίζεται σίγουρα και με τον προηγούμενο γραμματισμό των μαθητών αλλά και τα χρόνια που διδάσκονται την ελληνική γλώσσα στη χώρα μας σε όλες τις μορφές της εκπαίδευσης τυπικής, άτυπης ή μη τυπικής.

«Υπάρχει μια μικρή διαβάθμιση. Υπάρχουν κάποια παιδιά που μιλάνε λίγο ελληνικά. Αλλά τα πρωτάκια δεν τη γνώριζαν καθόλου. 1 ή 2 παιδάκια μπορεί να την γνώριζαν με λάθη, αλλά την γνώριζαν υποτυπωδώς.» (Σ1)

«Την έχουν σε κάποιο βαθμό, περιορισμένου λεξιλογίου.» (Σ3)

«Εγώ έχω το αρχάριο επίπεδο της τάξης υποδοχής. Είναι πρώτη χρονιά που μπαίνουν σε σχολείο, αρκετοί από αυτούς δεν είχαν πάει καν σχολείο στη χώρα τους, οπότε δε μιλούσαν καθόλου ελληνικά, ξεκινήσαμε τέλη Σεπτέμβρη τα μαθήματα με έναν ρυθμό κανονικό και μέχρι τώρα (Φεβρουάριος) η επικοινωνία μας έχει γίνει πιο ομαλή, καταλαβαίνομαστε, είναι και αυτά πιο άνετα μαζί μου.» (Σ7)

Σύμφωνα με μια εκπαιδευτικό τμήματος υποδοχής υπάρχουν μαθητές που έχουν κατακτήσει την ελληνική, σε βαθμό που τα χαρακτηρίζει «δίγλωσσα». Από την άλλη μια εκπαιδευτικός τμήματος υποδοχής θεωρεί ότι οι μαθητές των μικρότερων τάξεων έχουν καλύτερες επιδόσεις στο μάθημα της γλώσσας από τα αντίστοιχα των μεγαλύτερων τάξεων, τα οποία παρουσιάζουν κενά στη γραμματική. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μεγαλύτερες ηλικίες παρατηρούν ότι όταν τα παιδιά μεταναστεύουν σε μεγαλύτερη ηλικία δυσκολεύονται να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα («Συνήθως τα παιδιά πρόσφατων μεταναστών που έρχονται στην Ελλάδα και προσπαθούν να ενταχθούν στο σχολείο χρειάζονται 2-3 χρόνια τουλάχιστον για να αποκτήσουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο στη γλώσσα. Αυτό σημαίνει ότι σε όσο πιο προχωρημένη ηλικία έρχονται τόσο μεγαλύτερες δυσκολίες και ελλείψεις έχουν για να καταφέρουν να συμβαδίσουν με τους συμμαθητές τους»). Σύμφωνα με πορίσματα ερευνών του Krashen (1985) αποδεικνύεται ότι «οι μεγαλύτεροι μαθητές μπορούν να μάθουν σε συντομότερο χρονικό διάστημα μια δεύτερη γλώσσα, ενώ οι μικρότεροι ηλικιακά μαθητές έχουν καλύτερα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα». (όπ. αναφέρεται στο Γρίβα & Στάμου, 2014: 27)

Αναφορικά με την κατοχή της μητρικής γλώσσας, ομόφωνα οι εκπαιδευτικοί εξέφρα-

σαν την άποψη ότι δεν τη κατέχουν επαρκώς, ορισμένοι επισήμαναν ότι τη γνωρίζουν κυρίως σε προφορικό επίπεδο και όχι ικανοποιητικά.

«Δε γνωρίζουν επαρκώς τη μητρική ούτε προφορικά, ούτε γραπτά.» (Σ1)

«Δε γνωρίζουν τη γλώσσα της οικογένειάς τους και το διαπίστωσα προσπαθώντας να κάνουμε μετάφραση και να γράψουν τα παιδιά σε λεξικό την αραβική. [...] Δεν μπορούν να γράψουν τα αραβικά. Ακόμα και της έκτης τάξης.» (Σ2)

«Τη γνωρίζουν μόνο μιλώντας την. [...] δηλαδή δεν ξέρουν να τη γράφουν, αλλά να τη μιλάνε.» (Σ3)

«Εξαρτάται. Αν έχει γεννηθεί στη χώρα του ή πόσα χρόνια έχει μείνει εκεί. Μερικές φορές τους ρωτάω και παρατηρώ και εκεί δυσκολίες. Μερικά δεν την ξέρουν καλά.» (Σ4)

«Τη μητρική τους στο γραπτό λόγο δεν την ξέρουν.» (Σ5)

Σε ερώτηση μάλιστα για το αν η κατοχή και η εκμάθηση της μητρικής επηρεάζει αντίστοιχα την εκμάθηση της ελληνικής υπήρξε διχογνωμία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, καθώς οι μισοί θεωρούσαν ότι επηρεάζει, ενώ οι άλλοι μισοί ότι δεν επηρεάζει. Και στις δύο πλευρές κυριαρχούσε η άποψη, ότι η ελλιπής γνώση της μητρικής δυσκόλευε την εκμάθηση της ελληνικής, όχι η γνώση της. Αντιθέτως, όλοι υποστήριξαν ότι στην περίπτωση που τα παιδιά διέθεταν ένα καλύτερο γνωστικό επίπεδο της μητρικής θα απέδιδαν καλύτερα. Αυτό επιβεβαιώνεται από τον Cummins (1981), ο οποίος έθεσε την έννοια του κρίσιμου επιπέδου γλωσσικής ανάπτυξης, σύμφωνα με την οποία υποστήριζε ότι ένα παιδί πρέπει να φτάσει σε ένα ελάχιστο γλωσσικό επίπεδο κατανόησης της μητρικής του, προτού έρθει σε επαφή στο σχολικό του περιβάλλον με μία δεύτερη γλώσσα. (όπ. αναφέρεται στο Παλαιολόγου, 2000: 46) Αναφορικά για τον αν επηρεάζει η διγλωσσία τη σχολική επίδοση, εκ νέου θεωρήθηκε πως η μη καλή γνώση τόσο της Γ1 όσο και της Γ2 επιδρά στη σχολική πορεία των μαθητών τους. Η άποψη αυτή συμφωνεί με τη θεωρία περί αλληλεξάρτησης των γλωσσών σύμφωνα με την οποία οι γνώσεις της μίας γλώσσας μεταφέρονται σε μία άλλη κατά τη διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης. (Cummins, 2000: 38) Στην προκειμένη περίπτωση οι μαθητές αγνοούν βασικές έννοιες ακόμα και στη μητρική τους γλώσσα.

«Ναι, επηρεάζει γιατί πρέπει να είναι κατακτημένη τουλάχιστον η μία από τις δύο γλώσσες, για να φτιάξει νέα γνώση το παιδί.» (Σ1)

«Είναι σοβαρό εμπόδιο, γιατί ο χρόνος δε δουλεύει εκπαιδευτικά. » (Σ3)

«Την επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό, γιατί από τη στιγμή που δεν μπορούν να καταλάβουν όλες τις έννοιες των μαθημάτων, της Φυσικής, των Μαθηματικών, και λοιπών, δεν μπορούν να συμβαδίσουν με την υπόλοιπη τάξη, δηλαδή καλύτερα τα πηγαίνουν στο μάθημα της γλώσσας [...] Μπορεί να μη γνωρίζουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί τη γλώσσα των παιδιών. Αυτό είναι πιο εύκολο για να μπορέσουμε να τους διδάξουμε την ελληνική γλώσσα, γιατί υπάρχει μεγαλύτερη προσπάθεια από τα παιδιά, διότι προσπαθούν να επικοινωνήσουν στα ελληνικά.» (Σ9)

«Όχι δεν επηρεάζει τόσο η διγλωσσία. Αν δεν υπάρχει πρόβλημα, θα έλεγα ότι η διγλωσσία πολλές φορές βοηθάει.» (Σ4)

«Ίσα-ίσα. Η διγλωσσία δεν εμποδίζει τη σχολική επίδοση, αντιθέτως τα παιδιά γίνονται πιο έξυπνα.» (Σ5)

«Πρακτικά δεν έχω δει να επηρεάζει η διγλωσσία. Αν είναι όντως διγλωσσία. Αν και οι γονείς χρησιμοποιούν και αυτοί τα ελληνικά παράλληλα με τη δική τους γλώσσα, τα παιδιά δεν έχουν πρόβλημα, μαθαίνουν τα ελληνικά μέσω κυρίως του σχολείου, αλλά και της τηλεόρασης που παρακολουθούν. [...] Οι άλλες περιπτώσεις παιδιών που έρχονται σε προχωρημένη ηλικία στο σχολείο, αφορά ουσιαστικά μόνο τα παιδιά προσφύγων.[...] Εκεί συνήθως τα παιδιά εντάσσονται γρήγορα, χρειάζονται πολλή δουλειά, καθυστερούν φυσιολογικά να φτάσουν το επίπεδο των συμμαθητών τους, αλλά μπορούν να προχωρήσουν γρήγορα και αποτελεσματικά. Συνήθως έχουν και ένα ισχυρό κίνητρο, το κίνητρο της ένταξης.» (Σ6)

«Αυτό που παρατήρησα, γιατί πρώτη φορά και εγώ είμαι σε τμήμα υποδοχής, είναι ότι εάν ξέρουν τη μητρική τους γλώσσα είτε προφορικά, αλλά κυρίως γραπτά, βλέπω πως προχωράνε πιο γρήγορα, τους είναι πιο εύκολο.» (Σ8)

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται εν μέρει σε αντίθεση με τα αντίστοιχα του Karabenić & Noda (2004: 62), βάσει των οποίων η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξε την αρνητική επίδραση που φέρει η χρήση της μητρικής από την οικογένεια στη διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας στο σχολείο, ενώ στην παρούσα οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην ελλιπή γνώση της μητρικής που δυσκολεύει την εκμάθηση της Γ2 (ελληνικής). Ενώ στα αποτελέσματα της έρευνας των Stamou και Dinas (2009: 5, 9), οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται θετικοί απέναντι στα οφέλη της διγλωσσίας, στην πράξη όμως υποστηρίζουν την άποψη της μέγιστης έκθεσης στη Γ2. Παρόμοια πορίσματα συναντώνται και στην έρευνα της Sakka (2010:114), στην οποία οι εκπαιδευτικοί επιδοκίμαζαν την πολιτισμική ποικιλομορφία της τάξης μεν, κρίνουν όμως απαραίτητη την εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα ως προϋπόθεση για τη φοίτηση σε ένα ελληνικό σχολείο. Τέλος, στην έρευνα των Gkaintarzi, Kiliari και Tsokalidou (2015: 70) το 50% σχεδόν των εκπαιδευτικών εκλαμβάνουν την πρώτη γλώσσα των μαθητών μεταναστών ως εμπόδιο στην εκμάθηση της ελληνικής.

Ως προς την υποστήριξη της εκμάθησης της μητρικής και οι δέκα εκπαιδευτικοί συμφώνησαν στην ανάγκη εκμάθησης της μητρικής, έτσι ώστε να επιτευχθεί καλύτερη εκμάθηση της ελληνικής. Ορισμένοι θεώρησαν ότι η διδασκαλία της μητρικής πρέπει να πραγματοποιείται εντός σχολείου, ενώ άλλοι έκριναν ότι πρέπει να γίνεται από άλλους φορείς. Σε ένα από τα σχολεία στα οποία διδάσκουν εκπαιδευτικοί παραδίδονται μαθήματα μητρικής σε ώρες εκτός σχολικού προγράμματος. Η εξάσκηση και στις δύο γλώσσες επιδρά θετικά στα δίγλωσσα παιδιά τα οποία αυξάνουν τις γλωσσικές τους ικανότητες και γενικότερα πολλές άλλες δεξιότητες. (Γρίβα & Στάμου, 2014: 61-62) Επιπλέον, τρεις από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν τη σπουδαιότητα της εκμάθησης της μητρικής για τη διατήρηση της προσωπικής και πολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών. Η ταυτότητα του ατόμου, η οποία κατασκευάζει τον εαυτό και τις πεποιθήσεις του, εμπεριέχει και άλλες επιμέρους ταυτότητες, όπως είναι η γλωσσική ή η θρησκευτική ή η ταυτότητα του φύλου. (Δραγώνα, 2003: 21, 24) Επομένως, το άτομο δεν μπορεί να αποκοπεί από τη γλώσσα, αφού αποτελεί μέρος της ταυτότητάς του.

«Υποστηρίζω την εκμάθηση της μητρικής για να μπορέσει πάνω σε αυτή να στηριχτεί και η ελληνική.» (Σ1)

«Πρέπει τα παιδιά να κατέχουν τη μητρική τους. [...]είναι πρόβλημα να μην μπορούν να πατήσουν τα παιδιά στη δική τους γλώσσα.» (Σ2)

«Ναι, πρέπει να γνωρίζει κάποιος μια γλώσσα καλά. Να υπάρχει η μητρική, γιατί βοηθάει να μάθεις και τις άλλες.» (Σ3)

«Σαφώς ναι και για πολλούς λόγους. Στο σχολείο μας μάλιστα είχαμε λειτουργήσει για χρόνια μαθήματα εκμάθησης μητρικής γλώσσας τα απογεύματα.» (Σ6)

«Ναι, βεβαίως. Αρχικά είναι η μητρική τους, είναι μέρος της ταυτότητάς τους και είναι και κάτι που το κουβαλάνε. Άφησαν πίσω σπίτι, φίλους, συμμαθητές. Είναι ένα κομμάτι που μένει μέσα τους και τους δένει με το εκεί.» (Σ8)

Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι ενώ όλοι οι εκπαιδευτικοί επικροτούν την εκμάθηση της μητρικής, ελάχιστοι υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία και η ανάπτυξή της αποτελεί ευθύνη και έργο του εκπαιδευτικού. Ορισμένοι αναφέρουν ότι αποτελεί καθήκον του σχολείου να εντάξει στο πρόγραμμα μαθήματα στη μητρική γλώσσα, ενώ μια εκπαιδευτικός θεωρεί ότι το Υπουργείο οφείλει να μεριμνήσει για την πρόσληψη δασκάλων που να διδάσκουν στη μητρική γλώσσα των μαθητών αυτών, ενώ μια εκπαιδευτικός πρότεινε τα παιδιά να παρακολουθούν μαθήματα στη γλώσσα τους σε άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα και σε ώρες εκτός του σχολείου. Σε ένα μόνο από τα τρία σχολεία των οποίων οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην έρευνα προσφέρονται μαθήματα κατά διαστήματα σε ορισμένες μητρικές γλώσσες των παιδιών. Σχετικά με το ποιος φέρει την αρμοδιότητα για την υποστήριξη της διδασκαλίας της μητρικής, έχουν εκφραστεί και σε παλαιότερες έρευνες οι εκπαιδευτικοί. Μία εξ αυτών είναι η έρευνα των Gkaintarzi, Kiliari και Tsokalidou (2015: 70), βάσει της οποίας η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξαν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα και τα μέλη του δε φέρουν την ευθύνη της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας, αλλά αυτή έγκειται στις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν οι ίδιες οι κοινότητες των μεταναστών και των προσφύγων. Σε άλλη έρευνα (Gkaintarzi & Tsokalidou, 2011: 598) παρουσιάζεται η οικογένεια ως υπεύθυνη για τη μεταλαμπάδευση της γλώσσας της χώρας καταγωγής στα παιδιά της. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα αντίστοιχα της έρευνας των Lee και Oxelson (2006: 464), βάσει των οποίων οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ενασχόληση με τη μητρική γλώσσα είναι υπόθεση της οικογένειας και των γονέων. Σε ό,τι αφορά στη σπουδαιότητα της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας στην έρευνα των Γρίβα και Στάμου (2014: 229), μόλις το 29,5% των εκπαιδευτικών απάντησαν θετικά στη διδασκαλία της εντός του σχολείου.

«Εγώ θα ήθελα να προσφέρεται στο σχολείο κάποιες ώρες ή να έρχονται και οι γονείς τους.» (Σ3)

«Θα έπρεπε, ναι. Με ένταξη μαθημάτων στο σχολείο για παράδειγμα. Με πρόσληψη δηλαδή αραβόφωνων δασκάλων στο σχολείο.» (Σ5)

«Πρέπει τα παιδιά να κατέχουν τη μητρική τους. Και θεωρώ ότι πρέπει να πηγαίνουν και στο αραβικό σχολείο.» (Σ2)

«Στο σχολείο μας μάλιστα είχαμε λειτουργήσει για χρόνια μαθήματα εκμάθησης μητρικής γλώσσας τα απογεύματα.» (Σ6)

Εκπαιδευτικές Πρακτικές

Σε σχέση με τις εκπαιδευτικές πρακτικές αρκετοί συμμετέχοντες του δείγματος ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν βιωματικού τύπου δραστηριότητες, ενώ πολλοί ανέφεραν ότι προτιμούν τη διαδραστική μάθηση, ήτοι δράσεις που να μην περιορίζονται σε γραπτές μόνο γλωσσικές ασκήσεις. Ορισμένα από τα παραδείγματα είναι τα παιχνίδια ρόλων, εικόνων ή μνήμης, η χρήση χαρτών, η δραματοποίηση ιστοριών, η ζωγραφική, η αφήγηση παραμυθιών κ.ά. Οι βιωματικές δραστηριότητες έχουν ως κύριο στόχο να εμπλέξουν το μαθητή πιο ενεργά «να μάθει, κάνοντας», παίρνοντας μέρος σε εργασίες πεδίου και παρατήρησης. (Ματσαγγούρας, 2011: 12-14) Επιπλέον, αναφέρθηκε ο εμπλουτισμός των μαθημάτων με οπτικοακουστικά μέσα, όπως βίντεο, ήχος, εικόνα, ακόμα χρήση του υπολογιστή και δανεισμός βιβλίων από τη βιβλιοθήκη. Ορισμένοι αναφέρθηκαν και σε πρακτικές που υιοθετούνται τόσο σε προσωπικό επίπεδο, όσο και σε σχολικό επίπεδο, όπως η μέθοδος CLIL ή η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση και ο παιδοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας, ενώ έγινε αναφορά σε πρακτικές της Παιδαγωγικής Φρενέ, όπως είναι το τυπογραφείο, το συμβούλιο της τάξης και η αλληλογραφία.

«Το σχολείο έχει ξεφύγει από το παραδοσιακό μοντέλο σίγουρα, είναι πιο ομαδοκεντρικό, προσπαθούν οι εκπαιδευτικοί να μην ακολουθούν τόσο το βιβλίο, να μην είναι το απόλυτο αυτό (το βιβλίο), αλλά να βάλουν και άλλα μέσα, δηλαδή βίντεο, εικόνα, ήχο, τα πάντα. [...] Προσωπικά, για το αρχάριο τμήμα που έχω χρησιμοποιώ πάρα πολλή παντομίμα στην αρχή, που δε μιλούσαν καθόλου ελληνικά. Με παιχνίδι, με ζωγραφική.» (Σ7)

«Έχουμε μαζέψει ένα μεγάλο βοηθητικό υλικό. Συν το ότι έχουμε αναπτύξει μια σειρά από άλλες πρακτικές, ιδιαίτερα του σχολείου. Παράδειγμα, προσπαθούμε να έχουμε όσο το δυνατό περισσότερες δραστηριότητες, να μην είναι το μάθημά μας αυστηρά γλωσσικό. Προσπαθούμε το μάθημα, και όχι μόνο το γλωσσικό, να περνάει από όσο το δυνατόν περισσότερες δραστηριότητες ή να βάζουμε δραστηριότητες που να οδηγούν σε μαθησιακά αποτελέσματα. Βιβλιοθήκη, λογοτεχνία, παιχνίδι, ζωγραφική, όλα αυτά εμπλέκονται συνήθως. [...]» (Σ6)

Αρκετοί ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν προσωπικό υλικό, το οποίο επεξεργάζονται ανάλογα με τον μαθητικό πληθυσμό. Ενώ δύο χρησιμοποιούν βιβλία όπως το «Μαργαρίτα» και το «Γέφυρες» ή βιβλία που ενδείκνυται για μικρότερες τάξεις, ακόμα και υλικό που διατίθεται στο διαδίκτυο. Επιπλέον μια εκ των συνεντευξιαζόμενων ανέφερε το βιβλίο «Βαλιτσάκι».

Ένα από τα ζητήματα που απασχολεί την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αρχών της Ευρώπης είναι η εξασφάλιση της ένταξης χάρη στην επιλογή εκπαιδευτικών που διαθέτουν σχετική διδακτική εμπειρία και γνώση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019: 115-116) Στην έρευνα των Lee και Oxelson (2010: 461-462) γίνεται διαχωρισμός ανάμεσα στους παιδαγωγούς που κατείχαν ειδική επιμόρφωση σε διαπολιτισμικά ζητήματα και σε αυτούς που δεν είχαν. Στην πρώτη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την εφαρμογή πρακτικών που στόχευαν στην ανάδειξη της γλώσσας και της κουλτούρας των μαθητών, ενώ στη δεύτερη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί σπάνια αναφέρονταν σε τέτοιου είδους πρακτικές, αντιθέτως υποστήριζαν τη διδασκαλία της επίσημης γλώσσας (αγγλική). Αντιστοίχως, μια μελέτη που διερευνά τις πρακτικές των

δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι αυτή των Kaldi, Govaris και Filippatou (2017: 11-13). Σε αυτή αναφέρεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, και ενώ αποδέχονται σε μεγάλο βαθμό τις πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δυσκολεύονται να τις εφαρμόσουν στην πράξη. Μια ενδιαφέρουσα πάντως παρατήρηση της μελέτης αφορά στη νέα γενιά εκπαιδευτικών που χάρη στα εμπλουτιστικά προγράμματα σπουδών στα πανεπιστήμια της χώρας εμφανίζονται εξοικειωμένοι με την πολυπολιτισμικότητα των τάξεων στις οποίες καλούνται να διδάξουν. Παρόμοια έρευνα που εξετάζει τις κατάλληλες πρακτικές για τους δίγλωσσους μαθητές είναι αυτή των Γρίβα και Στάμου (2014: 230-231). Σε αυτή καταγράφονται ανάμεσα σε άλλα και οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών, δίνοντας περισσότερη έμφαση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και στην αξιοποίηση των πολιτισμικών γνώσεων των μαθητών.

Προτάσεις

Αναφορικά με τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια εννέα στους δέκα εκπαιδευτικούς έκριναν ότι δεν ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε από τρεις εκπαιδευτικούς η σειρά βιβλίων «Γεια σας», σύμφωνα με τις οποίες τα εγχειρίδια αυτά προϋποθέτουν από τους μαθητές μια ελάχιστη γνώση της ελληνικής, ενώ δεν ενδείκνυται για μαθητές που δεν έχουν καμία επαφή με τη γλώσσα του σχολείου. Στις περισσότερες τάξεις υποδοχής αυτή τη στιγμή παρακολουθούν παιδιά με ελλιπή γνώση ελληνικών και με απουσία προηγούμενης σχολικής φοίτησης. Στις προτάσεις τους περιλαμβάνονται οι αλλαγές στα εγχειρίδια ή η αντικατάστασή τους με άλλα. Πάντως αυτό που γίνεται κατανοητό, είναι η ανάγκη σχολικών βιβλίων, τα οποία θα καθορίζονται με βάση τα επίπεδα γλωσσομάθειας, επομένως ένας μαθητής θα εντάσσεται στην αντίστοιχη τάξη σύμφωνα με το γλωσσικό και ίσως και το γνωστικό του επίπεδο, ανεξάρτητα από την ηλικία του. Εναλλακτικά, βιβλία τα οποία είτε προτάθηκαν, είτε χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς είναι τα «Βαλιτσάκι», «Μαργαρίτα», «Γέφυρες», «Εντάξει» της Μετάδρασης.

Όσον αφορά στις προτάσεις έξι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν στην αλλαγή εγχειριδίου, καθώς δεν ανταποκρίνονται σε μαθητές που έχουν μεταναστεύσει πρόσφατα στην Ελλάδα. Μια εκπαιδευτικός προτείνει το πολυγλωσσικό βιβλίο της *Μετάδρασης*: «...τυπωμένο σε τέσσερις γλώσσες». Ένας από τους δασκάλους θεωρεί ότι νέα εγχειρίδια θα πρέπει να συγγραφούν σε συνεργασία με άλλους επιστήμονες, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στην παρούσα σύνθετη πραγματικότητα που περιλαμβάνει μονογονεϊκές οικογένειες, πολυπολιτισμικά και πολυθρησκευτικά περιβάλλοντα.

Η εκπαιδευτικός Σ1 προτείνει να υπάρχουν βιβλία που να ακολουθούν μια συγκεκριμένη διαβάθμιση που θα ανταποκρίνεται στο γνωστικό επίπεδο και την ηλικία των παιδιών: «Σίγουρα χρειάζεται ένα εγχειρίδιο πιο διαβαθμισμένο. Να συμπεριλαμβάνει και παιδιά μικρότερων ηλικιών όσο αφορά το σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων.» Αλλά και οι εκπαιδευτικοί Σ7 και Σ9 θεωρούν πως πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν τα επίπεδα γνώσης της ελληνικής στην επιλογή κατάλληλων βιβλίων για τη διδασκαλία σε παιδιά μετανάστες/πρόσφυγες. Ενώ η εκπαιδευτικός Σ10 θεωρεί ότι θα έπρεπε να υπάρχει ειδικό λεξιλόγιο που να στοχεύει στην ανάπτυξη της καθομιλουμένης.

Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτικός Σ8 προτείνει τα Αναλυτικά Προγράμματα να προβλέπουν την ύπαρξη ειδικών εργαλείων, οδηγιών, δραστηριοτήτων, ασκήσεων για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικά σχολεία. Ακόμα προτείνεται και αλλαγή στο λεξιλόγιο, έτσι ώστε να είναι πιο προσιτό σε μαθητές που διδάσκονται στην ουσία τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα.

Αυτό που εξάγεται από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών είναι η ανάγκη αναδιαμόρφωσης των διδακτικών εγχειριδίων που απευθύνονται σε μαθητές με μητρική άλλη από την ελληνική. Φανερώνεται ότι η σειρά βιβλίων με το τίτλο «Γεια σας» δεν ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών αυτών.

Από την άλλη, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το σχολείο στο οποίο εργάζονται με το πέρας των χρόνων έχει κατορθώσει να συλλέξει και να επεξεργαστεί ειδικό εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο διατίθεται σε κάθε νέο ή αναπληρωτή εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται να διδάξει πρώτη φορά σε πολυπολιτισμική τάξη. Αντιθέτως, υπήρξαν εκπαιδευτικοί που παρά τις επιμορφώσεις που έχουν λάβει, εμφανίζονται εκτεθειμένοι, αφού στο σχολείο στο οποίο διδάσκουν, δεν ακολουθείται από το σύνολο των εκπαιδευτικών μια κοινή παιδευτική γραμμή, ούτε υφίσταται συχνή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων υποδοχής. Όποιοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ότι δε τους προσφέρεται η κατάλληλη υποστήριξη, δηλώνουν ότι ανέπτυξαν το δικό τους εκπαιδευτικό υλικό, γενικότερα όμως αναπτύσσεται μια διαδικασία αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των αναπληρωτών δασκάλων των τάξεων υποδοχής.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας δεν υπάρχει μια σαφής άποψη των εκπαιδευτικών απέναντι στη διγλωσσία. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι η μητρική αποτελεί εμπόδιο στην εκμάθηση της ελληνικής, ενώ άλλοι θεωρούν ότι η ελλιπής γνώση (σε συνδυασμό με τον παντελή στις περισσότερες περιπτώσεις προηγούμενο σχολικό γραμματισμό) δε δημιουργεί το κατάλληλο έδαφος για τη διδασκαλία της ελληνικής τουλάχιστον με γοργό και ταυτόχρονα αποτελεσματικό τρόπο.

Αναφορικά με την αξιοποίηση της μητρικής εντός της τάξης υπάρχει σύγχυση στις απαντήσεις, καθώς σε σημεία της συνέντευξης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι σέβονται τη γλώσσα καταγωγής των παιδιών και ότι επιτρέπουν τη χρήση αυτής εντός της τάξης. Εντούτοις, ελάχιστοι αντιλαμβάνονται ότι αφορά τους ίδιους ο ρόλος αυτού που θα αναδείξει και θα ενισχύσει τη γνώση της μητρικής, αντιθέτως φαίνεται οι περισσότεροι να αποποιούνται αυτόν τον ρόλο, ενώ επιρρίπτουν την ευθύνη αντιστοίχως στην οικογένεια, το εκπαιδευτικό σύστημα ή την Πολιτεία.

Σημαντικό εύρημα επίσης αποτελεί το γεγονός ότι οι παιδαγωγοί με σχετικά μικρή διδακτική εμπειρία εμφανίζονται εξοικειωμένοι στη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Ορισμένοι ανέφεραν ότι έχουν παρακολουθήσει σχετικές επιμορφώσεις για τη διδασκαλία σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, ενώ μια εκπαιδευτικός έχει εξειδικευθεί με μεταπτυχιακές σπουδές στη «Γλωσσική Εκπαίδευση για πρόσφυγες και μετανάστες». Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί που είχαν πολλά διδακτικά χρόνια στο ενεργητικό τους, παρουσιάζονται εξοικειωμένοι με διάφορες παιδαγωγικές πρακτικές και μεριμνούν ιδιαίτερα για την καλή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων υποδοχής, με σκοπό τη συ-

νεχή ανατροφοδότηση μεταξύ τους, αξιοποιώντας την κατακτημένη γνώση. Ωστόσο εντός της τάξης τους επικεντρώνονται στην σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα εκμάθηση της ελληνικής και των λοιπών μαθημάτων.

Απέναντι στα σχολικά εγχειρίδια οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται αρνητικοί και κυρίως για αυτά που προτείνονται για τους μαθητές πρόσφυγες ή μετανάστες, χαρακτηρίζοντάς τα ως μη ανταποκρίσιμα στις μαθησιακές ανάγκες παιδιών με μητρική γλώσσα διαφορετική από την ελληνική. Αυτό επιτρέπει να αναδειχθεί η αναγκαιότητα για επανεξέταση του ζητήματος της επιτυχούς ένταξης των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και η συγγραφή σύγχρονου εκπαιδευτικού υλικού, ευέλικτου και εύχρηστου τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, η αλληλοϋποστήριξη που συχνά λειτουργεί κυρίως μεταξύ των αναπληρωτών εκπαιδευτών, θα πρέπει να εφαρμοστεί και στο επίπεδο του εκπαιδευτικού της «κανονικής» τάξης ο οποίος θα συνεργάζεται πιο στενά με τον δάσκαλο της τάξης υποδοχής, για την επιτυχή ένταξη των μαθητών μεταναστών και προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον.

Προβληματισμοί-Συζήτηση

Ο προβληματισμός που αναδύεται ως αποτέλεσμα τέτοιου είδους μελετών, που εξετάζουν την επιτυχή ενσωμάτωση μαθητών από τη μια, και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών από την άλλη είναι ο εξής: πώς δύναται η σωστά παρεχόμενη εκπαίδευση των μαθητών να συνδυαστεί και με την κατάλληλη εκπαίδευση και των εκπαιδευτικών; Επιπρόσθετα, κρίνεται μείζων η αξιοποίηση και η διδασκαλία της μητρικής και σε αυτό το σημείο γεννάται το ερώτημα «Κατά πόσο οι επιμορφώσεις και τα ειδικά σεμινάρια σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, συμβάλλουν στην εφαρμογή των σχετικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς και πώς αυτά συμβάλλουν στη διατήρηση της μητρικής;». Τέλος, η εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε ζητήματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικότητας είναι αναγκαία καθώς και η συνεχής επιμόρφωση και κατάρτισή τους με σύγχρονα εργαλεία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Gkaintartzi, A., & Tsokalidou, R. (2011). She is a very good child but she doesn't speak: The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics*, 45, 588-601.
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokalidou, R. (2015). «Invisible» bilingualism - «invisible» language ideologies: Greek teacher attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 18 (1), 60-72.
- Chatzidaki, A. (2012). Greek teachers' practices with regard to bilingual pupils: Bridging or widening the gap? In E. Karagiannidou, C.-O. Papadopoulou, & E. Skourtou (Eds.), *Proceedings of the 42nd Linguistics Colloquium in Rhodes 2007: Language Diversity and Language Learning: New Paths to Literacy* (pp. 159-167). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: MULTILINGUAL MATTERS LTD.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Karabenick, S. A., & Clemens Noda, P. A. (2004). Professional development implications of teachers' beliefs and attitudes toward English language learners. *Bilingual Research Journal*, 28(1), 55-75.
- Lee, J. S., & Oxelson, E. (2006). "It's not my job": K-12 Teacher attitudes toward students' heritage language maintenance. *Bilingual Research Journal*, 30 (2), 453-477.
- Sakka, D. (2010). Greek teachers' cross-cultural awareness and their views on classroom cultural diversity. *Hellenic Journal of Psychology*, 7, 92-123.
- Skourtu, E. (1995). Some notes about the relationship between Bilingualism and Literacy concerning the teaching of Greek as a second language. *European Journal of Inter-cultural studies*. Vol 6 No 2. (pp. 24-30).
- Tzeveleku M., Giagkou M., Kantzou V., Stamouli S., Varlokosta S., Mitziias I. & Papadopoulou D., (2013). Second language assessment in the Greek educational system: The case of Reception Classes. *Glossologia*. Vol. 21. (pp. 75-89).

Ελληνόγλωσση

- Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη Διγλωσσία στο Σχολικό Περιβάλλον: Οπτικές Εκπαιδευτικών, Μαθητών και Μεταναστών Γονέων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Δραγώνα Θ. (2003). *Ταυτότητα και Ετερότητες. Ταυτότητα και Εκπαίδευση. Στο Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: <https://www.kleidiakaikantikleidia.net/book19/book19.pdf>
- Ματσαγγούρας, Η. (2011) Από τη Βιωματική Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων. Στο Φάκελος επιμορφωτικού υλικού για τις βιωματικές δράσεις: «NEO ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Πιλοτική Εφαρμογή, Οριζόντια Πράξη». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Νόμος υπ' αριθ. 3879. Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. 21-9-2010.
- Παλαιολόγου, Ν. (2000) *Σχολική προσαρμογή μαθητών με διπολιτισμικά χαρακτηριστικά: η περίπτωση παλιννοστούντων μαθητών από την πρώην Σοβιετική Ένωση στο ελληνικό δημοτικό σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ, ΠΤΔΕ.
- Παλαιολόγου Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σκλάβου Κ., (2011). Διαπολιτισμική εκπαίδευση ενηλίκων. Στο: Μωυσίδης Α. & Παπαδοπούλου Δ. (Επιμ.). *Η Κοινωνική Ενσωμάτωση των Μεταναστών στην Ελλάδα*. (σελ. 141-160). Αθήνα: Κριτική
- Σκούρτου, Ε. (2008). Σχολική Επίδοση δίγλωσσων μαθητών. Αποτίμηση Κατάστασης και Προτάσεις Βελτίωσης. *Πρακτικά του συνεδρίου Κοινωνικές Ανισότητες και Εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης/Σχολή Επιστημών Αγωγής.
- Φραγκουδάκη, Α. (2003) *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*. Στο Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από <https://www.kleidiakaikantikleidia.net/book8/book8.pdf>

Abstract

In the current research we focus on studying the perceptions of teachers regarding the integration of migrant students into the Greek education system. More precisely we examine a) the views of teachers about bilingualism, teaching and learning of mother language, b) teaching practices used for better integration of migrant and refugee students in the school unit. Specifically, we have conducted a qualitative research based on semi-structured interviews with ten primary education teachers working in elementary schools in Athens. According to the results of the study teachers are supporting the learning of mother tongue; however they are more focused on teaching the Greek language. Moreover we attempt to compare the results of our research with those of other previous researches in the same field.

Keywords: Integration, bilingualism, educational practices, students with migrant background, teachers' views.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 10

*Ο εκπαιδευτικός στο νέο διεθνές περιβάλλον -
Κοινωνικό και επαγγελματικό προφίλ,
ρόλος και ταυτότητα*

Η προώθηση ζητημάτων δημοκρατίας και πολιτειότητας μέσω της «δημόσιας διπλωματίας»: Αναζητώντας τον αντίκτυπο ενός Προγράμματος ανταλλαγών του Ιδρύματος Fulbright για εκπαιδευτικούς

Αλεξία Γιαννακοπούλου

Διευθύντρια Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης
του Ευρωπαϊκού Σχολείου Μονάχου
giannaal@eursc.eu

Ιωάννης Ρουσσάκης

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

Περίληψη

Η εργασία διαπραγματεύεται τον αντίκτυπο των προγραμμάτων διεθνών ανταλλαγών και κινητικότητας στις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, επιχειρεί (α) να εννοιολογήσει το ζήτημα των προγραμμάτων ανταλλαγών στο πλαίσιο της δημόσιας διπλωματίας και (β) να διερευνήσει όψεις του αντικτύπου ενός προγράμματος ανταλλαγών για εκπαιδευτικούς και στελέχη εκπαίδευσης στις αντιλήψεις και πρακτικές τους για θέματα πολιτειότητας και δημοκρατίας, τα οποία περιλαμβάνονταν στις θεματικές του. Τα αποτελέσματα της έρευνας και της μελέτης έδειξαν (α) τον σημαντικό ρόλο των προγραμμάτων ανταλλαγών ως μέσων «δημόσιας διπλωματίας», (β) τη λειτουργία των Προγραμμάτων Fulbright ως προς την κατανόηση των θεσμών και ιδιαίτερα των αντιλήψεων για την εκπαίδευση στις Η.Π.Α. και, (γ) την επίδραση των εμπειριών των υποτρόφων, καθώς και των ιδεών που προέβαλε το Πρόγραμμα, στις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις πρακτικές τους, αναφορικά με πτυχές της δημοκρατίας και της πολιτειότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημόσια διπλωματία, εκπαιδευτικές ανταλλαγές, Ίδρυμα Fulbright, εκπαιδευτική διακυβέρνηση.

Εισαγωγή

Το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανταλλαγών και του αντίκτυπου που μπορεί να έχουν στις αντιλήψεις, τις στάσεις, τις αξίες και τις πρακτικές των συμμετεχόντων αλλά και στο ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο της χώρας τους, προσελκύει όλο και περισσότερο το ερευνητικό ενδιαφέρον μελετητών της εκπαίδευσης (βλ. ενδεικτικά, Rapoport, 2008, Zhou & Sprangler, 2018). Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι αυτή η εξέλιξη αντανακλά την αυξανόμενη ανάγκη για μελέτη «παγκόσμιων τάσεων» που αναδύονται στην εκπαίδευση (Ματθαίου, 2007) και των πολλαπλών δρώντων (κρατών, υπο-εθνικών και υπερ-εθνικών σχηματισμών, διεθνών οργανισμών και ιδρυμάτων, ιδιωτικών φορέων, επιστημονικών και συλλογικών οργανώσεων) που διεκδικούν ρόλο στην πολυεπίπεδη και

πολυσυμμετοχική διάρθρωση του σύγχρονου «διεθνοποιημένου εκπαιδευτικού χώρου» (Βруниώτη, 2017: 70).

Αντλώντας από την παραπάνω προβληματική, στην εισήγηση αυτή επιχειρείται (α) η αδρομερής εξέταση του ρόλου της «εκπαιδευτικής διπλωματίας» στο σύγχρονο πλαίσιο διακυβέρνησης της εκπαίδευσης σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και (β) η ανίχνευση του αντικτύπου που μπορεί να έχουν προγράμματα διεθνών ανταλλαγών και κινητικότητας εκπαιδευτικών και στελεχών στις απόψεις των συμμετεχόντων, αναφορικά με θέματα που αφορούν τη σχολική εκπαίδευση, όπως είναι οι αντιλήψεις για πτυχές της δημοκρατίας και την πολιτειότητα.

Τα ζητήματα αυτά εξετάζονται στο πλαίσιο της διερεύνησης των επιδράσεων που είχε στις αντιλήψεις και σε πρακτικές των συμμετεχόντων που αφορούν θέματα πολιτειότητας και δημοκρατίας, το Πρόγραμμα εκπαιδευτικών και πολιτιστικών ανταλλαγών για στελέχη εκπαίδευσης με τίτλο «*Exploring Access and Equity in US Education and Society*» που υλοποιείται στο πλαίσιο των υποτροφιών «Study of the U.S. Institutes (SUSI)» του Ιδρύματος Fulbright. Το συγκεκριμένο Πρόγραμμα αφενός αποτελεί χαρακτηριστικό δείγμα «εκπαιδευτικής διπλωματίας» και αφετέρου περιλαμβάνει εκπεφρασμένα στις θεματικές και τους στόχους του, μεταξύ άλλων, θέματα πολιτειότητας και δημοκρατίας.

Θα υποστηριχθεί ότι οι αντιλήψεις των επιλεγμένων εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης, συμμετεχόντων σε προγράμματα ανταλλαγών, για θέματα πολιτειότητας και δημοκρατίας, όσο κι αν αφορούν ιδέες και πρακτικές μεμονωμένων δρώντων «τοπικής εμβέλειας», αποτελούν σημαντική συμβολή στο «σύνθετο σύστημα αλληλεπιδράσεων» (Γιαννακοπούλου, 2018:15), που διαμορφώνουν οι συνθήκες διεθνοποίησης της εκπαίδευσης.

Εκπαιδευτικές ανταλλαγές, δημόσια διπλωματία και διακυβέρνηση της εκπαίδευσης: Εννοιολογικές διασαφήσεις και οριοθετήσεις

Τα διακρατικά ή διεθνή προγράμματα εκπαιδευτικών ανταλλαγών και υποτροφιών έχουν μακρά ιστορική διαδρομή. Όπως σημειώνουν οι Tourne και Scott-Smith (2017: 2-3), αποτελούν προσφιλείς κρατικές πρακτικές ήδη από τον 19^ο αιώνα, ενώ σε πολλές περιπτώσεις, επιδράσεις τους ανιχνεύονται στην ανάδυση και τη συγκρότηση των εκπαιδευτικών συστημάτων (βλ. ενδεικτικά Ramirez & Boli, 1987, Droux & Hofstetter, 2018). Από τις αρχές του 20ού αιώνα, τα προγράμματα αυτά πολλαπλασιάστηκαν και διευρύνθηκε τόσο η θεσμική πολυτυπία και πολυμορφία τους όσο και οι στόχοι και οι σκοπιμότητες που υπηρετούν. Μπορεί κάποιος να διακρίνει μια σειρά από λόγους για την εξέλιξη αυτή:

Τα προγράμματα εκπαιδευτικών ανταλλαγών και υποτροφιών συνδέονται, πρώτον, με τη δημιουργία διεθνών και περιφερειακών οργανισμών συνεργασίας καθώς και με τις προσπάθειες για ενίσχυση του «διεθνισμού» και της «διακρατικότητας» μέσα από πρωτοβουλίες χωρών, ιδιωτικών φορέων καθώς και συλλογικοτήτων της κοινωνίας των πολιτών (βλ. ενδεικτικά, Reinisch, 2016, Tedeschi, Vorobeva, & Jauhainen, 2020). Ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες, η παγκοσμιοποίηση και η διεθνοποίηση ενίσχυσαν ακόμα περισσότερο διαδικασίες που βρίσκονται στον πυρήνα των εκπαιδευτικών ανταλλαγών, όπως την κινητικότητα, τη δικτύωση, την ανταλλαγή ιδεών και τη συνεργασία μεταξύ των επιστημόνων (Bourdieu, 2002, Castells, 2011). Ιδιαίτερα στους τομείς ανώτατης εκπαίδευσης και έρευνας, η ανάδυση των οικονομιών και κοινωνιών της γνώσης (Stehr, 1994, Jessop,

Fairclough & Wodak, 2008) κατέστησε τις εκπαιδευτικές ανταλλαγές κοινή πρακτική (Altbach & Teichler, 2001, Sörlin, & Vessuri, 2007).

Δεύτερον, τα προγράμματα αυτά συχνά εντάσσονται στις προσπάθειες πολλών χωρών, να επιβεβαιώσουν ή να ενισχύσουν την επιρροή τους ή και την ιδεολογική υπεροχή τους σε άλλες περιοχές του κόσμου που τις ενδιαφέρουν (Cull, 2008, Bevis, 2013), με τρόπους που υπερβαίνουν τα όρια των κλασικών «διπλωματικών σχέσεων» και «διακρατικών δράσεων», εμπλέκοντας περισσότερο τους εγχώριους πολίτες. Σε αυτή τη λογική «δημόσιας διπλωματίας» ενέταξαν αρκετές από τις συναφείς πρωτοβουλίες τους οι δύο μεταπολεμικές Υπερδυνάμεις, ιδίως κατά την περίοδο του Ψυχρού Πολέμου (1945-1989), αλλά δεν υστέρησαν και οι επίδοξες ή αναδυόμενες Υπερδυνάμεις των αρχών του 21^{ου} αιώνα (όπως είναι η Κίνα), καθώς και άλλες (κυρίως Ευρωπαϊκές) χώρες και σχηματισμοί (όπως είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση).

Ο όρος «δημόσια διπλωματία», χρησιμοποιείται για να περιγράψει τους τρόπους μέσω των οποίων κυβερνήσεις αλλά και μη-κυβερνητικές ομάδες ή ιδιώτες επιχειρούν να επηρεάσουν άμεσα ή έμμεσα τις απόψεις ή τις ενέργειες αλλοδαπών πληθυσμών για ζητήματα που αφορούν αποφάσεις που σχετίζονται με την εξωτερική πολιτική, την οικονομία, τη διακυβέρνηση, ή άλλες πολιτικές και πρακτικές της χώρας τους, ή/ και να διευκολύνουν ή να διευρύνουν την επικοινωνία και να διαμορφώσουν συμπεριφορές, στάσεις και σχέσεις ευνοϊκές για τα συμφέροντά τους. Παρότι συμπεριλαμβάνει και περιγράφει δραστηριότητες και τεχνικές που χρησιμοποιούνται εδώ και αιώνες (π.χ. «προπαγάνδα») ως όρος είναι σχετικά πρόσφατος: Η εμφάνισή του ανιχνεύεται στην πρώτη περίοδο του Ψυχρού Πολέμου. Αποσκοπούσε, αρχικά, να προσδιορίσει τις προσπάθειες καθεμιάς από τις δύο Υπερδυνάμεις να υπερισχύσει ιδεολογικά και στρατηγικά της άλλης, μέσα από καλά οργανωμένες και συντονισμένες δράσεις πολιτισμικής επικοινωνίας, πληροφόρησης και πειθούς που θα «εξισορροπούσαν» την όποια αρνητική εικόνα είχαν οι πληθυσμοί των χωρών ενδιαφέροντος για αυτή και την ιδεολογία της. Η προσέγγιση αυτή αντικατοπτρίζεται στη φράση του Αμερικανού γερουσιαστή J. William Fulbright ότι *«Η μορφή του κόσμου σε μια γενιά από σήμερα θα επηρεάζεται πολύ περισσότερο από το πόσο καλά επικοινωνούμε τις αξίες της κοινωνίας μας στους άλλους, παρά από τη στρατιωτική ή διπλωματική μας υπεροχή.»* (στο Coombs, 1964: ix).

Στη «μετα-ψυχροπολεμική» εποχή, και ιδιαίτερα από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα, τα νέα διεθνή ζητήματα που αναδύονται, απαιτούν, πέρα από κράτη και κυβερνήσεις την εμπλοκή στην ανάπτυξη δράσεων δημόσιας διπλωματίας και μη-κρατικών, μη-κυβερνητικών και ιδιωτικών φορέων. Τέτοια ζητήματα, είναι, ενδεικτικά, αυτά που αφορούν την ασφάλεια και τη διαπολιτισμική επικοινωνία και κατανόηση (π.χ. μεταξύ των Η.Π.Α. και του μουσουλμανικού κόσμου μετά τις τρομοκρατικές επιθέσεις της 11^{ης} Σεπτεμβρίου 2001), αλλά και αυτά που αφορούν τις νέες, παγκοσμιοποιημένες, μορφές ψηφιακής επικοινωνίας και κοινωνικής δικτύωσης καθώς και την κυριαρχία μεγάλων μέσων μαζικής ενημέρωσης, που διαμορφώνουν τρόπους σκέψης, διαβρώνουν και αμφισβητούν τις «επίσημες» αφηγήσεις. Ο Jan Melissen (2005) περιγράφει αυτή τη διεύρυνση των δρώντων και τις νέες μορφές διασυννοριακών δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται, με τον όρο «νέα δημόσια διπλωματία», την οποία ορίζει ως *«διαδικασία με την οποία επιδιώκονται άμεσες σχέσεις με το λαό μιας χώρας με σκοπό την προαγωγή των συμφερόντων και των αξιών αυτών που εκπροσωπούνται»* (Melissen, 2005: 106).

Η νέα δημόσια διπλωματία αφορά «την οικοδόμηση σχέσεων· την κατανόηση των αναγκών των άλλων χωρών, πολιτισμών και λαών· την επικοινωνία της άποψής μας· τη διόρθωση παρανοήσεων· την αναζήτηση τομέων όπου μπορεί να βρεθεί κοινός σκοπός» (Leonard, 2002: 8). Ως μέσα για να γίνουν αυτά χρησιμοποιούνται η καθημερινή επικοινωνία (μέσω των μέσων μαζικής ενημέρωσης), η στρατηγική επικοινωνία (που προσομοιάζει πολιτικές καμπάνιες ή διαφημιστικές εκστρατείες) και η ανάπτυξη σταθερών σχέσεων με σημαντικούς δρώντες, μέσω υποτροφιών, ανταλλαγών, συνεδρίων και κοινωνικών δικτύων (Leonard, 2002: 12-20).

Σε αυτό το πλαίσιο η δημόσια διπλωματία, ιδιαίτερα τις τελευταίες δύο δεκαετίες, συνδέεται με την έννοια της «ήπιας ισχύος», την οποία εισήγαγε στις διεθνείς σχέσεις ο Joseph Nye, και αφορά την ικανότητα να διαμορφώνει κανείς τις προτιμήσεις του κοινού στη χώρα ενδιαφέροντος, την «ικανότητα να παίρνεις αυτό που θέλεις μέσω της προσέλευσης παρά μέσω πειθαναγκασμού ή αντιτίμου», η οποία «εκπηγάει από την ελκυστικότητα της κουλτούρας, των πολιτικών ιδεωδών και των πολιτικών μιας χώρας». «Η σαγήνη» υποστηρίζει, «είναι πάντα πιο αποτελεσματική από τον πειθαναγκασμό και πολλές αξίες όπως η δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και οι ατομικές ευκαιρίες είναι βαθιά δελεαστικά.» (Nye, 2004: x)

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η δημόσια διπλωματία είναι το εργαλείο με το οποίο διεθνείς δρώντες προσπαθούν να αξιοποιήσουν πηγές ήπιας ισχύος που διαθέτουν προκειμένου να επικοινωνήσουν και να επηρεάσουν τις επιλογές των λαών των χωρών στις οποίες δραστηριοποιούνται. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή διπλωματία που πραγματοποιείται με επαγγελματίες διπλωμάτες, η δημόσια διπλωματία συντελείται σε επίπεδο καθημερινών ανθρώπων και ομάδων της κοινωνίας των πολιτών, όπως φοιτητές και μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας (Mathews-Aydinli, 2017).

Τα προγράμματα διεθνών εκπαιδευτικών ανταλλαγών καταφανώς εντάσσονται στο πεδίο της δημόσιας διπλωματίας. Αποτελούν μάλιστα, όπως σημειώνει ο Scott-Smith, «μια μορφή ιδιωτικών διεθνών σχέσεων, μια διάχυτη διασταύρωση ανθρώπων, ιδεών και απόψεων που γενικά είναι τόσο χαμένες στις μυριάδες παγκόσμιων κοινωνικών επαφών και η αξία τους συχνά αμφισβητείται» (Scott-Smith, 2009: 51). Βέβαια, δεν είναι εύκολο να μετρήσει κανείς τον αντίκτυπο της «ήπιας ισχύος», της «αμοιβαίας κατανόησης», της ατομικής αλλαγής στάσης ή άποψης για μια άλλη χώρα ή τον πολιτισμό της. Όμως, σε κάθε περίπτωση, τα προγράμματα ανταλλαγών παραμένουν μια μορφή άσκησης εξουσίας. Συμβάλλουν στην προσέγγιση, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση διαφορετικών δρώντων που δραστηριοποιούνται σε πολλαπλά επίπεδα (υπο-εθνικό, εθνικό, διεθνές) και μπορούν να έχουν ρόλο στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών των κρατών. Αποτελούν έτσι πρακτικές «εκπαιδευτικής διακυβέρνησης» με την έννοια ότι συμβάλλουν στην «αλλαγή παραδείγματος» στην εκπαίδευση, όπως την προσδιορίζουν οι Kotthoff και Maag-Merki (2012: 115): «από τη γραμμική καθοδήγηση ενός μοναδικού δρώντα [σ. κυρίως του «κράτους» ή της «κυβέρνησής»] στην συνάλληλη δραστηριοποίηση διαφορετικών ομάδων δρώντων». Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι όλοι οι συμμετέχοντες μπορούν να συμβάλλουν ισότιμα στη συγκρότηση, την κατεύθυνση, στις διεργασίες και τελικά στη «διακυβέρνηση».

Η αμερικανική δημόσια διπλωματία και το Ίδρυμα Fulbright στις Η.Π.Α. και την Ελλάδα

Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι οι Η.Π.Α. είναι ο τόπος γέννησης της δημόσιας διπλωματίας στη σύγχρονη εποχή, αφού ήδη από τον 19^ο αιώνα και πολύ περισσότερο από τον 1^ο Παγκόσμιο Πόλεμο χρησιμοποιούσαν πρακτικές όπως αυτές που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα (Cull, 2009). Οι διμερείς εκπαιδευτικές ανταλλαγές βρέθηκαν στο επίκεντρο ως βασικός τρόπος αμερικανικής δημόσιας διπλωματίας ιδιαίτερα από το τέλος του 2^ο Παγκοσμίου Πολέμου, όταν, ξεκίνησαν προγράμματα για την προώθηση δημοκρατικών πρακτικών στην Γερμανία και στην Ιαπωνία (μέσω της δημιουργίας εφημερίδων, περιοδικών, πολιτιστικών κέντρων και βιβλιοθηκών). Η χρηματοδότηση αντίστοιχων προγραμμάτων αυξήθηκε την επόμενη δεκαετία και, από τα μέσα της δεκαετίας του 1950, με την ίδρυση της United States Information Agency (USIA) η οποία ανέλαβε το συντονισμό των δράσεων επικοινωνίας με τα ξένα κοινά, τα προγράμματα ανταλλαγών αναδείχθηκαν σε ουσιώδες εργαλείο εξωτερικής πολιτικής (χωρίς όμως να λείπουν οι κριτικές και οι αμφισβητήσεις για την αποτελεσματικότητά τους ή το ισοζύγιο κόστους οφέλους) μέχρι την διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης, ενώ επανέκαμψαν ισχυρά μετά τις τρομοκρατικές επιθέσεις της 11^{ης} Σεπτεμβρίου 2001 (Γιαννακοπούλου, 2018: 20-22).

Οι Η.Π.Α. χρησιμοποιούν σήμερα τη δημόσια διπλωματία ως εργαλείο «ήπιας ισχύος» για να ενισχύουν την εξωτερική πολιτική και την παρουσία τους στην παγκόσμια σκηνή. Προβάλλουν αξίες όπως η δημοκρατία, η ελευθερία έκφρασης, ο πολιτικός πλουραλισμός, η πολιτισμική τους βιομηχανία (κινηματογράφος, μουσική, τηλεόραση αλλά και λογοτεχνική και πνευματική παραγωγή), η αγγλική γλώσσα, τα σπορ, οι οικονομικές και εκπαιδευτικές πολιτικές, η παραγωγή γνώσης, η τεχνολογία και η καινοτομία. Η αμερικανική τριτοβάθμια εκπαίδευση προσελκύει φοιτητές από όλο τον κόσμο και πολλά ιδρύματα οδηγούν τις σχετικές παγκόσμιες κατατάξεις. Κι όπως υποστηρίζει ο Nye (2004: 13), «οι ιδέες και οι αξίες που εξαγεί η Αμερική στα μυαλά μισού εκατομμυρίου ξένων φοιτητών που σπουδάζουν κάθε χρόνο στα Αμερικανικά πανεπιστήμια και έπειτα επιστρέφουν στις πατρίδες τους (...) τείνουν να φτάνουν στις ελίτ που κατέχουν εξουσία».

Το μη-κερδοσκοπικό Ίδρυμα που ίδρυσε ο Αμερικανός πολιτικός επιστήμονας και γεροϋσιαστής από το 1945 έως το 1974, James William Fulbright και τα προγράμματα ανταλλαγών που υλοποιεί, αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της μεταπολεμικής αμερικανικής δημόσιας διπλωματίας. Από πρόταση του ιδρυτή του, να χρησιμοποιούνται τα κέρδη από την πώληση πλεονασματικού πολεμικού υλικού για τη χρηματοδότηση ανταλλαγών φοιτητών στο χώρο της εκπαίδευσης, του πολιτισμού και της επιστήμης, προήλθε η νομοθετική πράξη («Πράξη Fulbright») με την οποία θεσπίστηκαν από τον Αμερικανό Πρόεδρο Truman το 1946 τα προγράμματα ανταλλαγών. Το σκεπτικό του Fulbright ήταν ότι η κατανόηση των αξιών και των παραδόσεων άλλων χωρών μέσα από την εκπαίδευση θα αποτελούσε ένα μέσο διατήρησης της παγκόσμιας ειρήνης. Επίσης από δική του νομοθετική πρωτοβουλία προήλθε η «Πράξη Αμοιβαίας Εκπαιδευτικής και Πολιτισμικής Ανταλλαγής», (1961, γνωστή και ως «Πράξη Fulbright-Hays»), που αποτελεί μέχρι σήμερα τη νομοθετική βάση για κάθε πρόγραμμα πολιτιστικών και εκπαιδευτικών ανταλλαγών στις Η.Π.Α. Το Πρόγραμμα Fulbright είναι σήμερα το μεγαλύτερο διεθνές εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανταλλαγών και υποτροφιών για φοιτητές, ερευνητές και καλλιτέχνες και λειτουργεί σε περισσότερες από 160 χώρες σε όλον τον κόσμο. Από την ίδρυσή του μέχρι

σήμερα το Ίδρυμα Fulbright έχει προσφέρει σε περισσότερους από 400.000 υποτρόφους (χορηγώντας περίπου 8000 χρηματοδοτήσεις τον χρόνο) την ευκαιρία να διδάξουν, να κάνουν έρευνα και να σπουδάσουν στο εξωτερικό. (U.S. Department of State, Bureau of Educational and Cultural Affairs, x.x.)

Το Ίδρυμα Fulbright στην Ελλάδα ιδρύθηκε και λειτουργεί από το 1948 (ήταν το πρώτο στην Ευρώπη και το δεύτερο παγκοσμίως) ως μη-κερδοσκοπικός, αυτόνομος διακρατικός οργανισμός. Κάθε χρόνο χορηγεί υποτροφίες σε περίπου 60 Έλληνες και Αμερικανούς φοιτητές, εκπαιδευτικούς, επιστήμονες και καλλιτέχνες με σκοπό να σπουδάσουν, να διδάξουν ή να διεξάγουν έρευνα στις ΗΠΑ και στην Ελλάδα.

Από το 1948 μέχρι σήμερα, περισσότεροι από 5.000 Έλληνες και Αμερικανοί πολίτες έχουν λάβει υποτροφίες, ανάμεσα σε αυτούς γνωστές προσωπικότητες της πνευματικής, επιστημονικής, πολιτιστικής, οικονομικής και πολιτικής ζωής.

Χρηματοδοτείται από την κυβέρνηση των ΗΠΑ και, μέχρι το 2015, εν μέρει και από την ελληνική κυβέρνηση. Η γενική μείωση της αμερικανικής χρηματοδότησης τις προηγούμενες δεκαετίες και η απουσία ελληνικής κρατικής χρηματοδότησης αντισταθμίζεται από συνεργασίες με άλλα ιδρύματα, επιχειρήσεις και ιδιώτες, καθώς και από δωρεές. Ο κατάλογος χορηγών και δωρητών, που δημοσιεύεται στην ιστοσελίδα του Ιδρύματος (<https://www.fulbright.gr>) είναι ενδεικτικός του κύρους και της αποδοχής που απολαμβάνει το ίδρυμα.

Αναφερόμενη στα προγράμματα που υλοποιούνται από το Ίδρυμα Fulbright σε ολόκληρο τον κόσμο η Snow (2009) υποστηρίζει ότι μπορούμε να υιοθετήσουμε τρεις οπτικές για να κατανοήσουμε τον ρόλο των προγραμμάτων αυτών στην δημόσια διπλωματία μιας χώρας: να τα αντιμετωπίσουμε ως αυτόνομες οντότητες, να τα θεωρήσουμε αναπόσπαστο κομμάτι της δημόσιας διπλωματίας ή να τα δούμε σαν προϊόντα προπαγάνδας των Η.Π.Α. Το γεγονός ότι το Ίδρυμα προβάλλει το ιδεώδες της «αμοιβαίας κατανόησης», της αμφίδρομης διαπροσωπικής επικοινωνίας και της αμοιβαίας μάθησης μεταξύ Αμερικανών και ξένων, ανεξάρτητα από τις προτεραιότητες της αμερικανικής εξωτερικής πολιτικής, βοηθάει να τείνουμε στην πρώτη εκδοχή. Επίσης η δυνατότητα άμεσης προσωπικής εμπειρίας με ένα ξένο πολιτισμό ή ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα που δίνουν τα προγράμματα ανταλλαγών δεν μπορεί να υποκατασταθεί από την τεχνολογία και την επιστημονική ή κοινωνική δικτύωση. Θεωρούμε λοιπόν ότι τα προγράμματα Fulbright διαθέτουν αδιαμφισβήτητη αυταξία και ταυτόχρονα αποτελούν ουσιώδεις εκφράσεις της (δημόσιας) διπλωματίας των πολιτών.

Οι υπότροφοι των προγραμμάτων ανταλλαγών και το πρόγραμμα “Study of the U.S. Institutes” (SUSI)

Η επιτυχία ενός προγράμματος ανταλλαγών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους υποτρόφους του, που λειτουργούν ως «άτυποι πρεσβευτές» της χώρας τους στη χώρα υποδοχής. Τα Προγράμματα Fulbright επενδύουν ιδιαίτερα στους υποτρόφους τους. Πρώτον, τους επιλέγουν μέσα από ανταγωνιστικές διαδικασίες, όπως συμβαίνει με πολλά προβεβλημένα προγράμματα διεθνών υποτροφιών (Ilchman, Ilchman, & Tolar, 2004). Όπως αναφέρουν στελέχη του Προγράμματος, αναζητούν ολοκληρωμένες πολυσιδεείς προσωπικότητες που θα είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες που τους δίνει το Πρόγραμμα.

Δεύτερον, επιχειρούν να διαμορφώσουν μαζί τους μια «σχέση ζωής». Μετά την επιστροφή τους, οι υπότροφοι μπορούν να γίνουν μέλη της «Ένωσης Υποτρόφων Προγράμματος Fulbright» στην Ελλάδα και της παγκόσμιας «Ένωσης Υποτρόφων Διεθνών Ανταλλαγών» και να συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του Ιδρύματος, νιώθοντας μέλη μιας «οικογένειας» επιλέκτων (Γιαννακοπούλου, 2018: 31-32).

Ανταλλαγές που αφορούν εκπαιδευτικούς και στελέχη εκπαίδευσης υλοποιούνται από το Ίδρυμα Fulbright στην Ελλάδα από το 1986/87, με το πρόγραμμα *American Studies Summer Institute* στο οποίο συμμετείχαν συνολικά 28 εκπαιδευτικοί μέχρι το 2004/2005. Από το 2005/6 ξεκίνησε το πρόγραμμα *SUSI (Study of US Institutes)*, στο οποίο έχουν συμμετάσχει μέχρι το 2020 περισσότεροι από 35 εκπαιδευτικοί, επιλεγμένοι με βάση το βιογραφικό τους και συνέντευξη ενώπιον επιτροπής.

Το πρόγραμμα «*SUSI for Scholars and Secondary Educators*», αντικείμενο του ερευνητικού μέρους αυτής της εργασίας, είναι ακαδημαϊκό πρόγραμμα μεταπτυχιακού επιπέδου για εκπαιδευτικούς και στελέχη που βρίσκονται στο μέσο της σταδιοδρομίας τους και έχει σκοπό να ενισχύσει τα προγράμματα σπουδών και τη διδασκαλία σε σχέση με τις ΗΠΑ σε άλλες χώρες. Διάρκει 5-6 εβδομάδες, από τις οποίες 4-5 είναι αφιερωμένες στο ακαδημαϊκό πρόγραμμα ενώ 1-2 εβδομάδες αφορούν εκπαιδευτικές επισκέψεις σε περιοχές των ΗΠΑ. Το ακαδημαϊκό σκέλος περιλαμβάνει εντατικά μαθήματα, συζητήσεις με Αμερικανούς πανεπιστημιακούς και ειδικούς, επισκέψεις σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς και ιδρύματα και, σε κάποιες περιπτώσεις, συμμετοχή σε συνέδρια.

Στόχοι του προγράμματος είναι να δώσει στους συμμετέχοντες ευκαιρίες: α) να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές ομάδες Αμερικανών πολιτών, κυρίως εκπαιδευτικούς και ειδικούς της εκπαίδευσης, β) να γνωρίσουν την ιστορία και τις εμπειρίες σημαντικών ομάδων μεταναστών και την επίδρασή τους στην Αμερικανική εκπαίδευση και κοινωνία, γ) να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα της διαδικασίας ένταξης μαθητών με αναπηρίες και πολιτισμικές, γλωσσικές, μαθησιακές και κοινωνικοοικονομικές δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία, δ) να βελτιώσουν την ικανότητά τους να προσεγγίζουν θέματα πολιτεότητας και δημοκρατίας στην εκπαίδευση, και ε) να αξιοποιήσουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες από το πρόγραμμα στην έρευνα και τον επαγγελματικό τους χώρο (Γιαννακοπούλου, 2018: 2-3).

Το Γραφείο Εκπαιδευτικών και Πολιτιστικών Υποθέσεων του Υπουργείου Εξωτερικών των Η.Π.Α. πραγματοποιεί συστηματικές αξιολογήσεις των προγραμμάτων διεθνών ανταλλαγών. Οι διαπιστώσεις των εκθέσεων από την ερώτηση «τι κέρδισαν οι επισκέπτες από την εμπειρία SUSI» δείχνουν ότι οι ξένοι εκπαιδευτικοί εμπλούτισαν τις γνώσεις τους και άλλαξαν τις συμπεριφορές και την στάση τους σε θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων της δημόσιας διπλωματίας. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την εμπειρία πολύ θετική, τόσο σε ότι αφορά την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη όσο και σε επίπεδο προώθησης σχέσεων συνεργασίας σε υπερεθνικό επίπεδο (Γιαννακοπούλου, 2018: 39).

Η έρευνα απόψεων των υποτρόφων SUSI

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων για τον αντίκτυπο που είχε η εμπειρία της ανταλλαγής στην προσωπική και επαγγελματική

τους ζωή αλλά και στην «οπτική» τους για συγκεκριμένα ζητήματα πολιτειότητας και δημοκρατίας στην εκπαίδευση, καθώς και σε στάσεις, αντιλήψεις, γνώσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές τους για διεθνή ζητήματα.

Η διερεύνηση έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου και συνεντεύξεων. Τα ευρήματα των ερωτηματολογίων αποτέλεσαν τη βάση για τις συνεντεύξεις. Το ερωτηματολόγιο αφορούσε (α) στα δημογραφικά στοιχεία και το επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων, (β) στην επιρροή του προγράμματος στην προσωπική ανάπτυξη, τον επαγγελματικό ρόλο και την διεθνή οπτική του κάθε συμμετέχοντα καθώς και στην μετασχηματιστική επίδραση της εμπειρίας της ανταλλαγής και, (γ) στις εμπειρίες των συμμετεχόντων μετά την ανταλλαγή. Η συνέντευξη ήταν βασισμένη στις ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με στόχο να διερευνηθούν περαιτέρω οι απόψεις και οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων.

Το δείγμα την έρευνας ήταν 30 υπότροφοι SUSI από την Ελλάδα και το εξωτερικό (14 ξένοι υπότροφοι από διαφορετικές χώρες και 16 Έλληνες υπότροφοι). Έγιναν 8 συνεντεύξεις με Έλληνες υποτρόφους. Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων εμφανίζονται στον Πίνακα 1 (Γιαννακοπούλου, 2018: 44).

Πίνακας 1: «Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων στην έρευνα»

Ερωτήσεις	Συχνότητες (n = 30)	Σχετικές Συχνότητες %
Ηλικία		
31 - 40 χρονών	10	33%
41 - 50 χρονών	9	30%
> 50 χρονών	11	37%
Φύλο		
Άνδρας	6	20%
Γυναίκα	24	80%
Επάγγελμα		
Διευθυντής	3	10%
Καθηγητής	18	60%
Εκπαιδευτής/ Καθηγητής	9	30%
Χρονική Περίοδος συμμετοχής στο πρόγραμμα SUSI		
Πριν 1 - 5 έτη	25	83%
Πριν 6 - 10 έτη	2	7%
Πριν 11 - 15 έτη	3	10%

Στα ερωτήματα που συζητούνται στην παρούσα εργασία, οι συχνότητες των απαντήσεων των συμμετεχόντων παρατίθενται στον Πίνακα 2. Οι ερωτήσεις αναριθμήθηκαν για τις ανάγκες της παρουσίασής τους στον Πίνακα αλλά παρατίθενται στα αγγλικά, όπως περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο.

Πίνακας 2: «Απαντήσεις σε επιλεγμένα ερωτήματα»

Ερωτήσεις	Συχνότητες (n = 30)		Σχετικές Συχνότητες %	
	NO	YES	NO	YES
1. Which of the following topics are the most important education goals for you?				
Inclusion and quality	15	15	50%	50%
Diversity and discrimination	23	7	77%	23%
Civic engagement	18	12	60%	40%
2. Which of the following topics were the most prevalent topics of discussion during the SUSI program?				
8d Inclusion and quality	7	23	23%	77%
8e Diversity and discrimination	13	17	43%	57%
8i Civic engagement	14	16	47%	53%
3. Did you have any positive or negative stereotypes of U.S. education before your exchange experience?				
	17	13	57%	43%
4. Did you reassess your opinion after the experience?				
	13	17	43%	57%
5. Did you take the initiative to plan activities, lead events or train others after completing the program?				
	7	23	23%	77%
6. Did you influence a person or situation because of what you have learned during the SUSI program?				
	5	25	17%	83%
7. Did you share your SUSI story or did you give a presentation on what participating in this exchange program meant to you?				
	1	29	3%	97%
8. Did you stay in touch with the host families, American friends and SUSI staff after the exchange experience?				
	5	25	17%	83%
9. Did you stay in touch with fellow SUSI participants?				
	2	28	7%	93%

Στην Ερώτηση 1, που αφορά τις συναφείς με ζητήματα δημοκρατίας εκπαιδευτικές προτεραιότητες των συμμετεχόντων, οι απαντήσεις δείχνουν ότι ιεραρχούν υψηλότερα την ισότιμη συνεκπαίδευση (50%) και αρκετά κοντά την πολιτειακή συμμετοχή (40%). Η αντιπαραβολή με τους τρεις πιο σημαντικούς στρατηγικούς στόχους του προγράμματος SUSI που παρουσιάζονται στην Ερώτηση 2, επιβεβαιώνει ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν πιο σημαντικό στόχο την ισότιμη συνεκπαίδευση (77%) με δεύτερο σημαντικότερο τη διαφορετικότητα, και τρίτο την πολιτειακή συμμετοχή. Τα στοιχεία επιβεβαιώνουν την άποψη ότι οι πρωταρχικοί στόχοι του προγράμματος αυτού αφορούν ζητήματα ανθρωπισμού και δημοκρατίας, σημαντικές συνιστώσες της «ήπιας ισχύος» των Η.Π.Α.

Οι Ερωτήσεις 3 και 4 αφορούν αλλαγές στη στάση των συμμετεχόντων αναφορικά με την εκπαίδευση στις Η.Π.Α., πτυχή της «ήπιας ισχύος» και βασική παράμετρο των εκπαιδευτικών ανταλλαγών. Πέρα από τη θετική αλλαγή αντίληψης που εμφανίζεται στα ποσοτικά στοιχεία, τα ερωτήματα διερευνήθηκαν περαιτέρω μέσω των συνεντεύξεων. Οι απόψεις που παρατίθενται είναι ενδεικτικές του κλίματος που εκφράσθηκε:

«Το πρόγραμμα ήταν ένα μεγάλο μάθημα στη διαφορετικότητα, την αποδοχή και τη συνύπαρξη. Συχνά τέσταρα τον ίδιο μου τον εαυτό για ζητήματα που θεωρούσα θεωρητικώς αδιαπραγμάτευτα. **Ο επαναπροσδιορισμός της στάσης μου απέναντι σε άλλες κουλτούρες, πεποιθήσεις και τρόπους ζωής επιβεβαίωσε την άποψή μου ότι η δημοκρατία και η αποδοχή είναι τελικά ένα αντικείμενο διαρκούς επαναδιαπραγμάτευσης ...»**

«Γνώρισα κομμάτια και πράγματα για την Αμερική που δεν τα διανοούμουν. **Είναι η χώρα των ευκαιριών αλλά και η χώρα που σε καταπιέζει, και που υπάρχει πολλή φτώχεια και ανισότητα, φοβερή ανισότητα,** αυτό το πράγμα δηλαδή μου 'μεινε.»

«**Έχουν ανισότητες αλλά θεωρώ πολύ σημαντικό ότι τις παλεύουνε, έχουνε επίγνωση, δεν κρύβονται πίσω από το δάχτυλό τους, ...** θα κάνουν κάτι, θα βγάλουν συμπεράσματα, βλέπουν τι γίνεται, δεν κλείνουν τα μάτια.»

«**Άνοιξαν οι ορίζοντές μου σαν άνθρωπος και σαν εκπαιδευτικός, είδα την ελληνική πραγματικότητα ως κομμάτι μιας διεθνούς πραγματικότητας με όλες τις αδυναμίες της και τα δυνατά της σημεία.**»

Αυτό που έγινε εμφανές από τις συνεντεύξεις είναι ότι πέρα από την ενίσχυση της θετικής αντίληψης για την εκπαίδευση στις Η.Π.Α., ήταν η αίσθηση «κοσμοπολιτισμού» και μια νέα συνειδητοποίηση της πολιτειακής αντίληψης των υποτρόφων:

«**Η συμμετοχή μου σε αυτό το διεθνές πρόγραμμα με έκανε να αισθανθώ 'πολίτης του κόσμου'.** Μέσα από τη συνύπαρξη με τους άλλους συμμετέχοντες συνειδητοποίησα το ότι **η έννοια 'παγκόσμιο χωριό' έχει γίνει πλέον μια πραγματικότητα και ότι όλοι καλούμαστε να βρούμε έναν ρόλο μέσα σε αυτή τη νέα τάξη πραγμάτων.**»

«**Το ενδιαφέρον μου για τις παγκόσμιες εξελίξεις αυξήθηκε κατακόρυφα και αντιλήφθηκα πως πολλά φαινόμενα είναι αλληλένδετα και παγκόσμια και πως ό,τι συμβαίνει στην άλλη άκρη της γης ενδιαφέρει και επηρεάζει και εμάς.**»

«**...το πρόγραμμα αυτό σε ωθεί να συνειδητοποιήσεις ότι είσαι κι εσύ μέρος μιας μεγάλης παγκόσμιας αλυσίδας που προωθεί την καινοτομία στην εκπαίδευση.**»

Οι απαντήσεις στις Ερωτήσεις 5, 6 και 7 επιβεβαιώνουν ότι οι υπότροφοι διέδωσαν την εμπειρία τους και, κατά την άποψή τους, επηρέασαν άλλα άτομα στα θέματα που αποτέλεσαν το αντικείμενο της επίσκεψής τους στις Η.Π.Α. Οι απαντήσεις στις Ερωτήσεις 8 και 9 επιβεβαιώνουν ότι οι συμμετέχοντες απέκτησαν επαφές και έγιναν μέλη ενός ευρύτερου, παγκόσμιου δικτύου ομοτίμων, πράγμα που έχει αντίκτυπο στην αντίληψή τους για τον κόσμο και την εκπαιδευτική πρακτική τους. Παραθέτουμε μία σχετική απάντηση:

Γ.1. «[Ε]χω διδάξει μια σειρά μαθημάτων με βασικό θεματικό άξονα τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατία, **τα οποία ολοκλήρωσα με τη βοήθεια του ιδρύματος στο οποίο φιλοξενήθηκε το πρόγραμμα SUSI που παρακολούθησα.** Τα μαθήματα αυτά επικεντρώνονται στο συσχετισμό στοιχείων της Αμερικανικής ιστορίας με αντίστοιχα της Ελλάδας, και παρουσιάζονται σε συνέχειες ως ένα παιχνίδι αφήγησης και ανακάλυψης.»

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Ο ρόλος των ανταλλαγών και των φορέων που τις διαχειρίζονται, αποτελεί αναδυόμενη θεματική στην εκπαιδευτική έρευνα, ιδιαίτερα στο πλαίσιο εξέτασης του αντικτύπου δράσεων δημόσιας διπλωματίας στην εκπαίδευση. Στην εργασία αυτή, διερευνήσαμε όψεις του αντικτύπου της συμμετοχής σε ένα Πρόγραμμα ανταλλαγών Fulbright στις αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης, για θέματα εκπαίδευσης, πολιτείας και δημοκρατίας.

Τα ευρήματα επιβεβαίωσαν ότι τα προγράμματα εκπαιδευτικών ανταλλαγών είναι «μεταφορείς ιδεών» (Grek, 2010) και έχουν δυνατότητες διαμόρφωσης ισχυρού παιδαγωγικού λόγου που δε μπορεί να αγνοηθεί στην εκπαίδευση μιας χώρας.

Σημαντικό ρόλο στη «διπλωματία των εκπαιδευτικών ανταλλαγών» (Bettie, 2019) παίζει το κύρος και οι δράσεις των φορέων που τα υλοποιούν καθώς και η προσωπικότητα των συμμετεχόντων. Στην περίπτωση του Ιδρύματος Fulbright, φορέα του προγράμματος που εξετάσαμε, είναι εμφανής η επένδυση που πραγματοποιείται στους συμμετέχοντες, οι οποίοι αξιοποιούνται για την διάχυση των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων του. Οι δυνατότητες των συμμετεχόντων να αξιοποιούν και να διευρύνουν τις ευκαιρίες που τους δίνονται μέσω των ανταλλαγών, έχουν επίσης βαρύνουσα σημασία.

Η ανταλλαγή καταλήγει στις περισσότερες περιπτώσεις σε ένα πραγματικό δίκτυο σχέσεων και δράσεων σε διεθνές επίπεδο αλλά και σε μια υπερεθνική ροή πόρων (γνώσεων, απόψεων και ανθρώπων) όπου οι μεμονωμένοι δρώντες αισθάνονται ότι μπορούν να δραματίσουν σημαντικό ρόλο στις κοινωνίες και τις εκπαιδευτικές κοινότητες της χώρας τους. Η έρευνα, στοιχεία της οποίας παραθέσαμε, έδειξε ότι σε μεγάλο ποσοστό οι υπότροφοι εκπαιδευτικοί εμπλουτίζουν την προσωπική και επαγγελματική τους εμπειρία και σε αρκετές περιπτώσεις αναθεωρούν ή τροποποιούν τις ιδέες και τις πρακτικές τους. Οι διεργασίες που αναπτύσσονται μέσα από τα προγράμματα ανταλλαγών, εντάσσονται στο πλαίσιο της διακυβέρνησης της εκπαίδευσης, στην οποία έχουν ρόλο κρατικοί φορείς, διεθνείς διακυβερνητικοί και υπερεθνικοί οργανισμοί, μη κυβερνητικές οργανώσεις και ιδρύματα, διεθνή δίκτυα και άλλοι συλλογικοί δρώντες.

Παρά τις δυσκολίες μέτρησης του αντικτύπου των δράσεων δημόσιας διπλωματίας, τα προγράμματα της «διπλωματίας των ανταλλαγών» αποτελούν ένα πολλά υποσχόμενο πεδίο έρευνας ιδιαίτερα σε θέματα πολιτείας και δημοκρατίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Altbach, P. G., & Teichler, U. (2001). Internationalization and exchanges in a globalized university. *Journal of Studies in International Education*, 5(1), 5-25.
- Bettie, M. (2020). Exchange diplomacy: theory, policy and practice in the Fulbright program. *Place Branding and Public Diplomacy* 16, 212-223. <https://doi.org/10.1057/s41254-019-00147-1>.
- Bevis, T.B. (2013). *A history of higher education exchange: China and America*. New York: Routledge.

- Bourdieu, P. (2002). The Social Conditions of the International Circulation of Ideas. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5(5), 3-8. <https://doi.org/10.3917/arss.145.0003>
- Castells, M. (2011). *The rise of the network society (Vol. 12)*. John Wiley & Sons.
- Coombs P.H. (1964). *The Fourth Dimension of Foreign Policy*. Council on Foreign Relations, Harper and Row.
- Cull, N.J. (2008). *The Cold War and The United States Information Agency: American Propaganda and Public Diplomacy 1945-1989*. New York: Cambridge University Press.
- Cull, N.J. (2009). Public Diplomacy before Gullion: The Evolution of a Phrase. In N. Snow & P. Taylor (eds.) *Routledge Handbook of Public Diplomacy*, pp. 19-23. New York: Taylor & Francis.
- Droux, J., & Hofstetter, R. (Eds.). (2018). *Border-crossing in Education: Historical perspectives on transnational connections and circulations*. Routledge.
- Gilboa, E. (2008). Searching for a Theory of Public Diplomacy. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 616 (1), 55-77.
- Grek, S. (2010). International Organisations and the Shared Construction of Policy 'Problems': problematisation and change in education governance in Europe. *European Educational Research Journal*, 9(3), 396-406.
- Ilchman, W.F., Ilchman, A.S., & Tolar, M.H. (2004). *The Lucky Few and the Worthy Many: Scholarship Competitions and the World's Future Leaders*. Bloomington: Indiana University Press.
- Jessop, B., Fairclough, N., & Wodak, R. (2008). *Education and the knowledge-based economy in Europe*. Rotterdam: Sense publishers
- Kotthoff, H.-G. & Maag-Merki, K. (2012). Governance matters? Changing systems of school governance in Europe: Empirical effects and challenges for school development. In: L. Wikander, C. Gustafsson & U. Riis (Eds.), *Enlightenment, creativity and education. Politics, politics, performances* (pp. 111-130). Rotterdam: Sense publishers
- Leonard, M. (2002). *Public diplomacy*. London: The Foreign Policy Centre.
- Melissen, J. (Ed.) (2007). *The New Public Diplomacy: Soft Power in International Relations*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nye, J. S. (2004). *Soft power: The means to success in world politics*. New York: Public Affairs.
- Ramirez, F., & Boli, J. (1987). The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. *Sociology of Education*, 60(1), 2-17. doi:10.2307/2112615
- Rapoport A. (2008). The impact of international programs on pedagogical practices of their participants: a Russian experience. *Teachers and Teaching*, 14:3, 225-238, DOI: 10.1080/13540600802006129
- Reinisch, J. (2016). Introduction: Agents of Internationalism. *Contemporary European History*, 25(2), 195-205. doi:10.1017/S0960777316000035
- Scott-Smith, G. (2009). Exchange Programs and Public Diplomacy. *Routledge Handbook of Public Diplomacy*, pp. 50-56. New York: Taylor & Francis.
- Snow, N.. (2020). *Public Diplomacy*. Oxford Research Encyclopedia, International Studies (oxfordre.com/internationalstudies). Doi: 10.1093/acrefore/9780190846626.013.518.
- Snow, N. (2009). Valuing Exchange of Persons in Public Diplomacy. In N. Snow & P. Taylor (eds.) *Routledge Handbook of Public Diplomacy*, pp. 233-247. New York: Taylor & Francis.
- Sörlin, S., & Vessuri, H. (Eds.). (2007). *Knowledge society vs. knowledge economy: Knowledge, power, and politics*. Springer.
- Stehr, N. (1994). *Knowledge Societies*. Sage Publications.

- Taylor, P. M. (2003). *Munitions of the mind: A history of propaganda from the ancient world to the present day, 3rd edition*. Manchester, UK: Manchester University Press.
- Tedeschi, M., Vorobeva, E. & Jauhiainen, J.S. Transnationalism: current debates and new perspectives. *GeoJournal* (2020). <https://doi.org/10.1007/s10708-020-10271-8>
- Tournès, L., & Scott-Smith, G. (Eds.). (2017). *Global Exchanges: Scholarships and Transnational Circulations in the Modern World*. Oxford: Berghahn.
- U.S. Department of State, Bureau of Educational and Cultural Affairs, (x.x.). *An Informal History of the Fulbright Program*. <https://eca.state.gov/fulbright/about-fulbright/history/early-years>. Προσπελάστηκε 10/11/2019.
- Zhou, Z. & Spangler, J. (2018). *Cultural and educational exchanges between rival societies: cooperation and competition in an interdependent world*. Singapore: Springer.

Ελληνόγλωσσον

- Βρυνιώτη, Κ. (2017). *Διεθνής διακυβέρνηση της εκπαίδευσης: Όραμα και πραγματικότητα - Ιστορικοσυγκριτική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννακοπούλου, Α. (2018). *Διεθνής Διακυβέρνηση και Εκπαίδευση: Ο αντίκτυπος ενός διεθνούς προγράμματος πολιτιστικών και εκπαιδευτικών ανταλλαγών και ο ρόλος του στην διαμόρφωση μιας παγκόσμιας εκπαιδευτικής κουλτούρας - Η περίπτωση του Ιδρύματος Fulbright*. Διπλωματική Εργασία. ΕΚΠΑ, <https://pergamon.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/el/browse/2775376>. Προσπελάστηκε 4/11/2019
- Ματθαίου, Δ. (2007). 'Τάσεις' στη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης. Η μεταλλαγή ενός εργαλείου ανάλυσης σε μέσο χειραγώγησης εκπαιδευτικής πολιτικής. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 8, 61-72.

Abstract

The paper discusses the impact of international exchange programs on the perceptions and practices of educators. More concretely, it attempts (a) to delineate exchange programs in the context of public diplomacy and, (b) to investigate aspects of the impact of an exchange program for educators on their views and practices on issues of democracy and citizenship, according to its theme. The research and study results indicated (a) the important role of exchange programs as instruments of public diplomacy, (b) the functionality of Fulbright programs towards understanding institutions and views on U.S.A. education and, (c) the impact of the participants' exchange experience on their views, attitudes and practices towards aspects of democracy and citizenship.

Keywords: Public diplomacy, educational exchanges, Fulbright Institute, educational governance.

Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του Νομού Αχαΐας

Αθανάσιος Κούλης

Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
tnskoul@hotmail.gr

Γεώργιος Μπαγάκης

Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
gbag@otenet.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στόχευσε στη διερεύνηση του βαθμού εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του Νομού Αχαΐας σε μία περίοδο όπου η υποχωρούσα οικονομική κρίση καθώς και άλλες παράμετροι στο ελληνικό πλαίσιο θέτουν νέες προκλήσεις στο διδακτικό επάγγελμα. Διεξήχθη μια έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου σε δείγμα 368 εκπαιδευτικών του Νομού Αχαΐας. Η συντριπτική τους πλειοψηφία βρέθηκαν να αισθάνονται ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την εργασία τους συνολικά. Ως καθοριστικής σημασίας παράγοντας για τη διαμόρφωση της συνολικής τους ικανοποίησης αναδείχθηκε η ικανοποίηση από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα καθώς και από τις σχέσεις και τη συνεργασία τους με τους μαθητές. Η μη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνήθως πηγάζει από άλλες πτυχές της εργασίας τους, όπως είναι οι ανεπαρκείς υλικοτεχνικές υποδομές και οι σχέσεις με τους συναδέλφους και τη σχολική ηγεσία.

Λέξεις-Κλειδιά: Εργασιακή Ικανοποίηση, Σχολική Ηγεσία, Μαθητές, Διδακτικό Επάγγελμα, Συνάδελφοι.

Εισαγωγή

Η εργασιακή ικανοποίηση αναφέρεται στην αίσθηση της πληρότητας, του «γεμίσματος», της ευχαρίστησης που αποκομίζει κάποιος όταν καταπιάνεται με κάποια ασχολία (Locke, 1969). Στην περίπτωση του εκπαιδευτικού συνίσταται στην ικανοποίηση από το επάγγελμα αυτό καθαυτό, δηλαδή από τη διδακτική διαδικασία που περιλαμβάνει την παιδαγωγική, ηθική και γνωστική καθοδήγηση των μαθητών, αλλά και στην ικανοποίηση από την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται στα πλαίσια της σχολικής ζωής και γενικότερα από το εργασιακό περιβάλλον με ό,τι αυτό περιλαμβάνει (Zembylas & Papanastasiou, 2004).

Τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών διαμορφώνουν και διαμορφώνονται από το βαθμό στον οποίο διαπνέουν τη σχολική μονάδα και τα μέλη της δημοκρατικές ιδέες και πρακτικές και διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η διερεύνηση των επιπέδων αυτών σε μια ιδιαίτερα κρίσιμη για τη χώρα μας περίοδο δύναται να οδηγήσει σε έναν γόνιμο προβληματισμό αναφορικά με τις επιπτώσεις της υποχωρούσας πλέον, αλλά σφοδρής κατά το προηγούμενο χρονικό διάστημα κρίσης στο ηθικό του εκπαιδευτικού δυνα-

μικού, και να δώσει ενδεχομένως το έναυσμα για θεραπευτικού χαρακτήρα παρεμβάσεις εκ μέρους των αρμοδίων φορέων.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα ιδιαίτερα δημοφιλές ζήτημα στην εμπειρική εκπαιδευτική έρευνα (De Nobile and McCormick, 2008) λόγω, μεταξύ άλλων, της σύνδεσής της με σημαντικά οργανωσιακά φαινόμενα της εκπαίδευσης, όπως είναι τα οικονομικά ελλείμματα, η σχολική διαρροή, η εργασιακή εξουθένωση (burnout) και η οργανωσιακή αποτελεσματικότητα (Currivan, 1999· Nguni, Slegers & Denessen, 2006). Ο Zigarelli (1996), επισημαίνει ότι η μεταβλητή αυτή είναι ανάμεσα στους παράγοντες εκείνους που δύνανται να οδηγήσουν σε αποτελεσματικά σχολεία. Οι Heller et al. (1993) ισχυρίζονται μάλιστα πως τα σχολεία πρέπει να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη βελτίωση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι, μολονότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί όντως απολαμβάνουν τη διδασκαλία και «γεμίζουν» συναισθηματικά από την εργασία τους, παραμένει άξιο αναφοράς το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν είναι ικανοποιημένοι από την καθημερινή τους ενασχόληση.

Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζει σε καθοριστικό βαθμό μια πληθώρα μεταβλητών της σχολικής ζωής που διαμορφώνουν εν πολλοίς την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Καθορίζει το ενδιαφέρον, τα κίνητρα και τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στην εργασία του, στοιχεία τα οποία επηρεάζουν την επίδοσή του και ως εκ τούτου την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Hackman & Oldham, 1975; Peršēnica, 2011) και τελικά τα επίπεδα επίτευξης των μαθητών (Banerjee, Stearns, Moller & Mickelson, 2017). Δύναται επίσης να συμβάλλει σε μια αποτελεσματικότερη διαχείριση των διαφόρων απαιτητικών διδακτικών περιστάσεων της τάξης και στην επίλυση των ποικίλων προβλημάτων που ανακύπτουν στα πλαίσια της σχολικής καθημερινότητας (Shen, Leslie, Spybrook & Ma, 2012).

Δημοκρατικού χαρακτήρα πρακτικές διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών οδηγούν μάλιστα στην εμπέδωση ενός θετικότερου κλίματος εντός της σχολικής τάξης, ενός κλίματος εμπιστοσύνης και δικαιοσύνης. Ένα τέτοιο κλίμα εγγυάται την επίτευξη ακόμα καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων οδηγώντας έτσι σε ακόμα πιο αυξημένα επίπεδα ικανοποίησης του εκπαιδευτικού (Malik, 1984· Becker & Couto, 1986· Novak, 1994· Varvus et al., 1999). Άλλωστε η ίδια η ποιότητα των σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης της συνολικής ικανοποίησης που αντλούν οι πρώτοι από την εργασία τους (Veldman et al., 2013· Κούλης, 2019) λειτουργώντας αντισταθμιστικά ως προς το έντονο άγχος που ενδέχεται να βιώνουν κατά τη διάρκεια της καθημερινής σχολικής πράξης (Spilt et al., 2011· Κούλης, 2019).

Η άρρηκτη σχέση εργασιακής ικανοποίησης και σχολικού κλίματος (Collie, Shapka & Perry, 2012· Κούλης & Μπαγάκης, 2019) δε φαίνεται όμως να περιορίζεται μόνο στο επίπεδο της σχολικής τάξης. Σχολεία που διέπονται από ένα δημοκρατικό πνεύμα, που αντανακλάται στη φιλοσοφία, το γενικότερο τρόπο λειτουργίας και τις πρακτικές τους, αποδεικνύονται ιδιαίτερα αποτελεσματικά στο επίπεδο της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των μελών τους, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη ενός αγαστού και εποικοδομητικού κλίματος εντός του συλλόγου των διδασκόντων. Ένα τέτοιο κλίμα μπορεί να θέ-

σει τα θεμέλια για την ανάπτυξη μιας συνεργατικής κουλτούρας εντός της σχολικής μονάδας και ασφαλώς έχει μεγάλη επίδραση στην ικανοποίηση του εκπαιδευτικού, αποφορτίζοντάς τον από τα αισθήματα άγχους, πίεσης και έντονου κόπου που πολλές φορές ενυπάρχουν στην εργασία του (Shen, Leslie, Spybrook & Ma, 2012; Κούλης & Μπαγάκης, 2019).

Καθοριστικός είναι εδώ ο ρόλος της σχολικής και εκπαιδευτικής ηγεσίας, η οποία με τέτοιας φύσης δημοκρατικές-συμμετοχικές πρακτικές δύναται να ενισχύσει το ρόλο των εκπαιδευτικών, εμπλέκοντάς τους ενεργά στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων (Herburn, 1983; Harber, 1992; Rice & Schneider, 1994; Spicer, 1995; Dworkin, Saha & Hill, 2003; Tse, 2009; Κούλης & Μπαγάκης, 2019), οδηγώντας τελικά σε μια περαιτέρω βελτίωση των επιπέδων ικανοποίησης που οι τελευταίοι αντλούν από την εργασία τους (Rosenblatt, 2001; Κούλης & Μπαγάκης, 2019). Στην ίδια κατεύθυνση μπορεί να λειτουργήσει και η αύξηση του βαθμού αυτονομίας που οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν κατά την άσκηση του έργου τους (Bogler, 2001; Koustelios, Karabatzaki, & Kousteliou, 2004; Bhatti, Maitlo, Shaikh, Hashmi & Shaikh, 2012; Adeyemi & Adu, 2013; Dahie & Sheikh Ali, 2015).

Δημοκρατικού τύπου πρακτικές των εκπαιδευτικών δύναται να βελτιώσουν ακόμα και τις ακανθώδεις συχνά σχέσεις τους με τους κηδεμόνες των μαθητών. Πράγματι η συστηματική προσπάθεια του εκπαιδευτικού για την ανάπτυξη μιας ουσιαστικής συνεργασίας με τους τελευταίους με στόχο τη βέλτιστη δυνατή εξέλιξη κάθε παιδιού είναι σε θέση να συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας αμοιβαίας εμπιστοσύνης και στήριξης μεταξύ των εν λόγω πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία με τη σειρά μπορεί να οδηγήσει σε μια αυξημένη ικανοποίηση και των δύο πλευρών (Miretzky, 2004). Απαλείφονται έτσι οι αρνητικές επιπτώσεις που μπορεί να έχουν οι εν λόγω σχέσεις για το διδακτικό έργο όταν αυτές είναι δυσλειτουργικές ή ακόμα και συγκρουσιακές (Κούλης, 2019). Φαίνεται μάλιστα ότι η ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από τις σχέσεις τους με τους μαθητές ενισχύεται έτι περισσότερο όταν και οι σχέσεις με τους γονείς είναι αγαστές και εποικοδομητικές (Freiberg, 1999; Shen, Leslie, Spybrook & Ma, 2012; Κούλης & Μπαγάκης, 2019).

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μένουν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την εργασία τους συνολικά (Koustelios & Kousteliou, 1998; Platsidou & Agaliotis, 2008). Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί μάλιστα τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τους συναδέλφους τους στις ΗΠΑ (Koustelios, 2001a; Koustelios & Tsigilis, 2005), την Αυστραλία, τη Νέα Ζηλανδία (Platsidou & Agaliotis, 2008) καθώς και από το μέσο όρο των διαφόρων χωρών του TALIS 2013 (Κούλης, 2016). Ειδικότερα, φαίνονται ικανοποιημένοι με ζητήματα που άπτονται αυτού καθαυτού του διδακτικού επαγγέλματος (Dinham & Scott, 1998; Zembylas & Papanastasiou, 2004; Butt et al., 2005; Crossman & Harris, 2006; Ασπρίδης, 2013) με χαρακτηριστικό σημείο τη στάση, τη συμπεριφορά και τη συνεργασία τους με τους μαθητές τους (Freiberg, 1999; Spilt et al., 2011; Veldman et al., 2013). Τείνουν όμως να είναι δυσαρεστημένοι από τις εργασιακές συνθήκες, τις σχέσεις με τους κηδεμόνες των μαθητών, τους συναδέλφους και τη σχολική ηγεσία, τη στήριξη της τελευταίας (Crossman & Harris, 2006; Peršēnica, 2011), το μισθό και τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης (Koustelios, 2001b; Panagopoulos, Goloni & Anastasiou, 2014).

Οι έρευνες αναφορικά με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στο ελληνικό πλαίσιο είναι σχετικά λίγες, ειδικά κατά την τρέχουσα περίοδο οπότε και η σφοδρή οικονο-

μική κρίση που έπληξε τη χώρα μας έχει αρχίσει να υποχωρεί αφήνοντας όμως έντονα τα σημάδια της στις εργασιακές σχέσεις και στο γενικότερο κοινωνικό-εργασιακό συγκείμενο. Δοθέντος αυτού αλλά και της κρίσιμης σημασίας της μεταβλητής ενδιαφέροντος, όπως αυτή διαφάνηκε παραπάνω, για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αναδεικνύεται έντονο το ενδιαφέρον για την αποτύπωση των επιπέδων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις διάφορες διαστάσεις του διδακτικού επαγγέλματος. Η σκιαγράφηση των επιπέδων αυτών μπορεί να παρέχει μια βάση για γόνιμο προβληματισμό αναφορικά με τα επιπτώσεις της κρίσης και των πολιτικών της στο ηθικό του εκπαιδευτικού δυναμικού της χώρας, ακόμα ενδεχομένως και για θεραπευτικού χαρακτήρα παρεμβάσεις εκ μέρους των αρμοδίων φορέων.

Απαντώντας λοιπόν στο αναδυόμενο αυτό ενδιαφέρον η παρούσα μελέτη, ως μέρος μιας ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας που άγγιξε ακόμα περισσότερες παραμέτρους που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την εικόνα των εκπαιδευτικών συστημάτων διεθνώς (Κούλης, 2019), στόχευσε ακριβώς στη διερεύνηση των επιπέδων εργασιακής ικανοποίησης που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από διάφορες πτυχές του επαγγέλματός τους και πιο συγκεκριμένα από τις σχέσεις τους με τους μαθητές, τους συναδέλφους και τη σχολική ηγεσία, από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα καθώς και από τον περιβάλλοντα χώρο και τις εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας.

Μεθοδολογία

Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, διεξήχθη μια ποσοτική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου (survey research) σε 368 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας. Η δειγματοληπτική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η στρωματοποιημένη μονοσταδιακή δειγματοληψία κατά συστάδες, η οποία, κατόπιν διεξοδικής μελέτης της σχετικής βιβλιογραφίας, φάνηκε ότι θα μπορούσε στο συγκεκριμένο ερευνητικό περιβάλλον να δώσει μία άκρως ικανοποιητική ακρίβεια συμπερασμάτων για τον συνολικό πληθυσμό αναφοράς, δηλαδή για τους εκπαιδευτικούς της Αχαΐας, σε συνδυασμό με ένα μειωμένο σχετικά με τις υπόλοιπες διαθέσιμες δειγματοληπτικές μεθόδους, ερευνητικό κόστος.

Το ερευνητικό εργαλείο της μελέτης αποτελείται από δύο επιμέρους τμήματα. Το πρώτο εξ αυτών περιελάμβανε δημογραφικού τύπου ερωτήσεις ενώ το δεύτερο αφορούσε την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Για την διερεύνηση της τελευταίας επελέγη να χρησιμοποιηθεί η κλίμακα TSI (Teacher Satisfaction Inventory) (Γκόλια & Κουστέλιος, 2014), καθώς είναι η μοναδική στη σχετική βιβλιογραφία η οποία έχει κατασκευαστεί με βάση τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Έχει μάλιστα χρησιμοποιηθεί σε αρκετές έρευνες στο ελληνικό πλαίσιο με ιδιαίτερα ενθαρρυντικά αποτελέσματα ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των συμπερασμάτων στα οποία οδήγησε η χρήση της. Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 20 ερωτήσεις-θέσεις, οι οποίες εμπίπτουν στις πέντε διαστάσεις της εργασιακής ικανοποίησης που προαναφέρθηκαν (μαθητές, συνάδελφοι, σχολική ηγεσία, περιβάλλον χώρος και εγκαταστάσεις, διδακτικό επάγγελμα) και στα πλαίσια των οποίων οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο εάν και σε ποιο βαθμό συμφωνούν ή διαφωνούν με το περιεχόμενο καθεμιάς εξ αυτών. Οι δυνατές απαντήσεις καθεμιάς εκ των ερωτήσεων-θέσεων αυτών ακολουθούν το μοτίβο μιας πενταβάθμιας κλίμακας likert (από «Διαφωνώ Απόλυτα» έως «Συμφωνώ Απόλυτα»).

Η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου έγινε σε δείγμα 20 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας. Η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων ολοκληρώθηκε στις αρχές του 2018. Η κωδικοποίηση και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν έγινε με χρήση του στατιστικού πακέτου IBM SPSS Statistics 23 και 25.

Αποτελέσματα

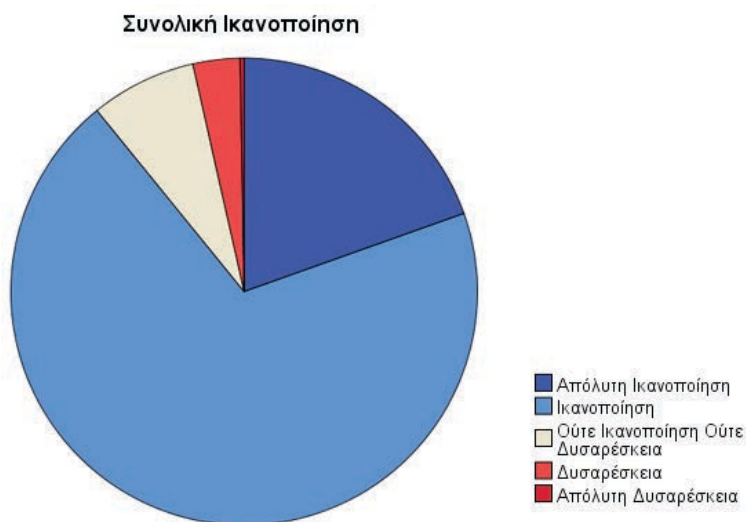
Οι πίνακες συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων καθώς και τα αντίστοιχα γραφήματα, που κατασκευάστηκαν για τις διάφορες μεταβλητές-ερωτήσεις του ερωτηματολογίου καθώς και για άλλες που παρήχθησαν στη βάση αυτών, έδωσαν μια σαφή εικόνα για την υπό διερεύνηση μεταβλητή, όπως οι διάφορες διαστάσεις της αποτυπώνονται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Τα δεδομένα που αντλήθηκαν από το ερωτηματολόγιο σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση ήταν στο σύνολό τους διατακτικής μορφής (ordinal), λόγω της χρήσης της προαναφερθείσας πενταβάθμιας κλίμακας Likert στο σχετικό σκέλος του ερωτηματολογίου, ενώ εκείνα που αφορούσαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων ήταν (ή επανακωδικοποιήθηκαν με κατάλληλο τρόπο) σε ονομαστική (nominal) ή διατακτική μορφή. Το γεγονός αυτό έδωσε τη δυνατότητα μιας σε βάθος διερεύνησης της έντασης, της κατεύθυνσης αλλά και κυρίως της στατιστικής σημαντικότητας των όποιων σχέσεων και συσχετίσεων ανάμεσα στις υπό μελέτη μεταβλητές.

Ενδεικτικά παρατίθενται ορισμένοι πίνακες και γραφήματα που ανέδειξαν κρίσιμα συμπεράσματα κατά τη φάση της ανάλυσης των δεδομένων και οι οποίοι μέσω των συμπερασμάτων αυτών αποτέλεσαν οδηγούς για τη συνολική συμπερασματολογία της παρούσας μελέτης.

Στο γράφημα 1 παρουσιάζονται υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος τα επίπεδα της ικανοποίησης που αντλούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος από την εργασία τους συνολικά.

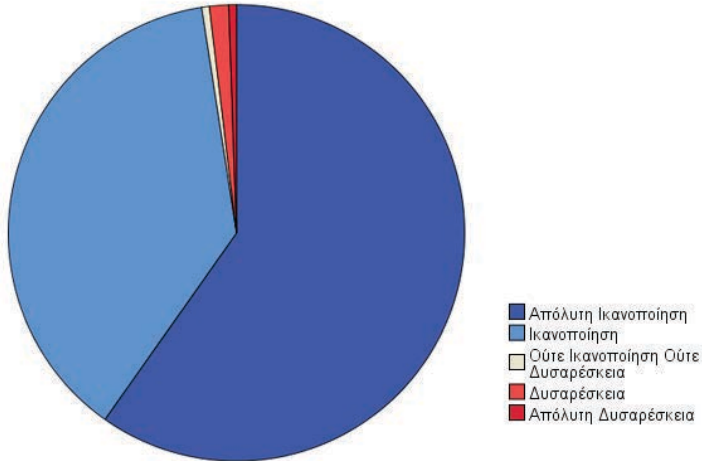
Γράφημα 1



Στο γράφημα 2 παρουσιάζονται με τον ίδιο τρόπο τα επίπεδα της ικανοποίησής τους από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα, δηλαδή από ό,τι έχει να κάνει με την ίδια τη διδασκαλία.

Γράφημα 2

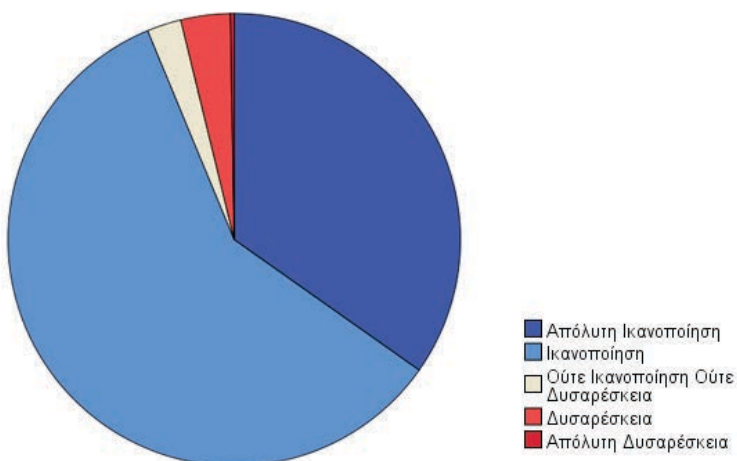
Ικανοποίηση από αυτό καθαυτό το Διδακτικό Επάγγελμα



Στο γράφημα 3 παρουσιάζονται τα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του δείγματος από τη στάση, τη συμπεριφορά και τη συνεργασία τους με τους μαθητές τους, ενώ στο γράφημα 4 τα αντίστοιχα επίπεδα ικανοποίησης από τη στάση, τη συμπεριφορά και τη συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους.

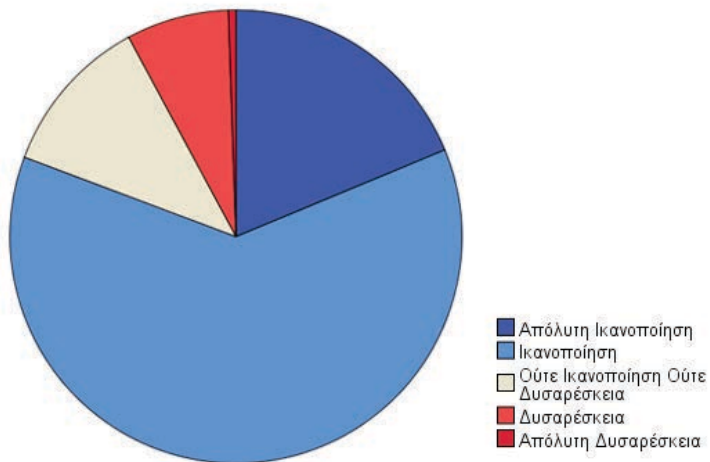
Γράφημα 3

Ικανοποίηση από τους Μαθητές



Γράφημα 4

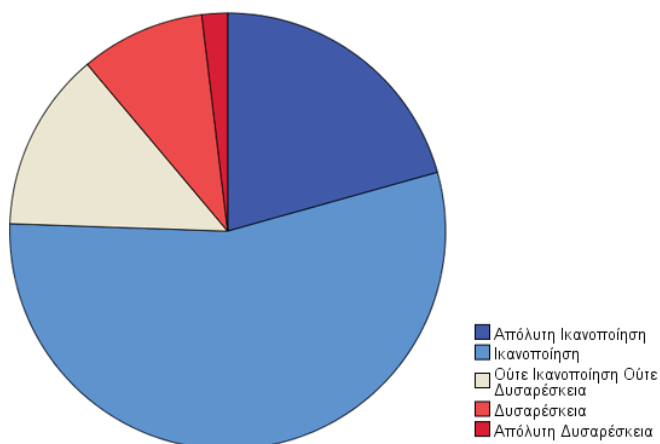
Ικανοποίηση από τους Συναδέλφους



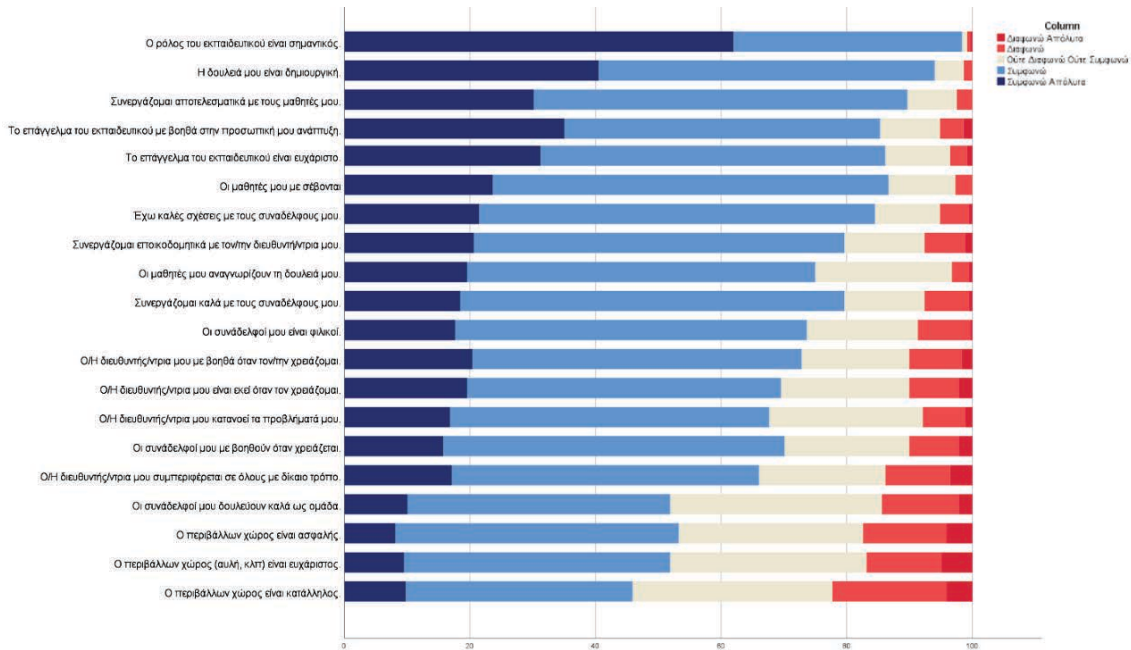
Στο γράφημα 5 παρουσιάζονται με τον ίδιο τρόπο με πριν τα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του δείγματος από τη στάση, τη συμπεριφορά και τη συνεργασία τους με τη διεύθυνση της εκάστοτε σχολικής τους μονάδας, ενώ στο γράφημα 6 τα αντίστοιχα επίπεδα ικανοποίησης από την εικόνα του περιβάλλοντος χώρου αυτής.

Γράφημα 5

Ικανοποίηση από τη Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας



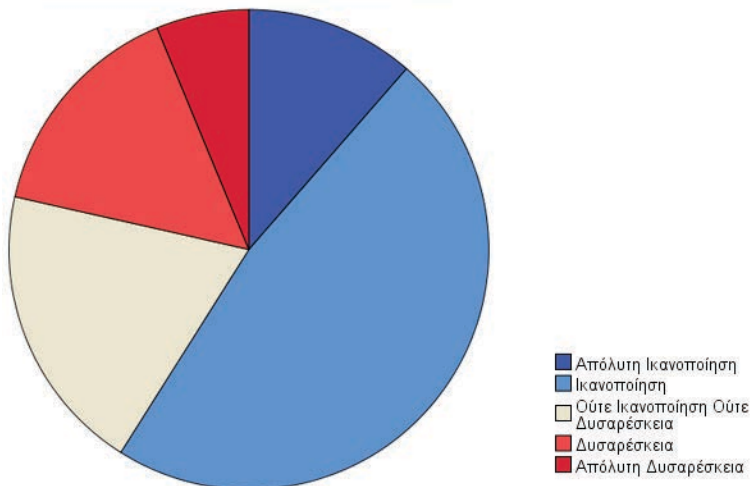
Γράφημα 6



Τέλος, στο γράφημα 7 παρουσιάζεται συγκεντρωτικά η εικόνα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ικανοποίησή τους από τις διάφορες επιμέρους πτυχές της εργασίας τους, καθεμιά εκ των οποίων εμπίπτει στις πέντε κύριες διαστάσεις της.

Γράφημα 7

Ικανοποίηση από τον Περιβάλλοντα Χώρο



Συμπεράσματα-Συζήτηση

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να μένουν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την εργασία τους συνολικά, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα σχετικών ερευνών (Koustelios & Kousteliou, 1998· Koustelios, 2001a· Koustelios & Tsigilis, 2005· Platsidou & Agalioitis, 2008· Κούλης, 2016). Ελάχιστοι είναι πράγματι οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που δηλώνουν τη συνολική τους δυσαρέσκεια από την εργασία τους.

Περνώντας στις επιμέρους διαστάσεις της ικανοποίησης, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να μένουν σαφώς ικανοποιημένοι από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα, επαληθεύοντας τη σχετική βιβλιογραφία που καταγράφει τη μεγάλη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών διεθνώς από τον κύριο άξονα της εργασίας τους που δεν είναι άλλος από την ίδια τη διδασκαλία (Dinham & Scott, 1998; Zembylas & Papanastasiou, 2004; Butt et al., 2005; Crossman & Harris, 2006; Ασπρίδης, 2013). Η μεγάλη σημασία της συγκεκριμένης πτυχής της ικανοποίησης, που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για τη διαμόρφωση της συνολικής της εικόνας, έχει να κάνει μεταξύ άλλων και με τα ισχυρά εσωτερικά κίνητρα που εμπνέουν τον εκπαιδευτικό να ξεπερνά τον εαυτό του και τις ποικίλες δυσκολίες και να συνεχίζει πασχίζοντας για τα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα για τους μαθητές του και για την σχολική μονάδα στο σύνολό της (Hackman & Oldham, 1975· Perševica, 2011).

Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που μένουν δυσαρεστημένοι από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα. Πρόκειται συνήθως για εκείνους που βρίσκονται στο φάσμα της εργασιακής εξουθένωσης, κατάσταση στην οποία τους έχουν οδηγήσει ποικίλοι παράγοντες ανάμεσα στους οποίους δεν είναι όμως αυτή καθαυτή η διδασκαλία. Φαίνεται μάλιστα ότι η ικανοποίηση από το διδακτικό επάγγελμα είναι ένα από τα δύο κρίσιμα «καταφύγια» των εκπαιδευτικών απέναντι στα συναισθήματα εξουθένωσης και δυσαρέσκειας που μπορεί να γεννιούνται στη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Με άλλα λόγια, ό,τι κι αν προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς στην σχολική πράξη, ό,τι κι αν τους δυσαρεστεί, η ικανοποίηση από τη διδασκαλία αποτελεί κίνητρο για την υπέρβαση όλων αυτών των δυσχερών παραγόντων και την απρόσκοπτη επιτέλεση ενός έργου που οι ίδιοι συχνά αντιλαμβάνονται ως λειτούργημα, ως μία καθοριστική συμβολή στη σταδιοδρομία και τη ζωή των μαθητών, αλλά και στη λειτουργία της κοινωνίας συνολικά.

Το δεύτερο αυτό καταφύγιο των εκπαιδευτικών είναι οι μαθητές τους και η ικανοποίηση που οι πρώτοι αντλούν από τη στάση, τη συμπεριφορά και τη συνεργασία τους με τους τελευταίους. Πράγματι η συγκεκριμένη πτυχή του διδακτικού επαγγέλματος διαδραματίζει και αυτή καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της συνολικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από την εργασία του. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών μένουν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από τους μαθητές τους, με ελάχιστους να επισημαίνουν τη δυσαρέσκειά τους από αυτό το σκέλος της εργασίας τους. Όσοι εκπαιδευτικοί μένουν δυσαρεστημένοι από τις δύο αυτές πτυχές του διδακτικού έργου, δηλαδή από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα και τους μαθητές, είναι σχεδόν βέβαιο ότι μένουν συνολικά δυσαρεστημένοι από την εργασία τους, ενώ οι πιθανότητες να βρίσκονται στο φάσμα της εργασιακής εξουθένωσης είναι ιδιαίτερα υψηλές. Άλλωστε στις δύο αυτές πτυχές του διδακτικού επαγγέλματος συμπυκνώνεται η ουσία του ρόλου του εκπαιδευτικού, τόσο ως μεταδότη γνώσεων, όσο και ως παιδαγωγού, έννοια στην οποία υπάγεται και ο ηθοπλαστικός του ρόλος, αλλά και μέντορα των μαθητών.

Το συμπέρασμα αυτό σχετικά με την ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους είναι ιδιαίτερα σημαντικό. Αναδεικνύει δε την ανάγκη για την προώθηση μιας στενότερης σχέσης και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους κηδεμόνες των μαθητών, σχέση η οποία επηρεάζει σημαντικά την σχέση των ίδιων των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς. Κατάλληλες πολιτικές αναμένεται να συμβάλλουν στην βελτίωση των παραπάνω σχέσεων και να βελτιώσουν ακόμα περισσότερο την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από αυτό το σκέλος του διδακτικού τους επαγγέλματος.

Σε σχετικά υψηλά επίπεδα, χαμηλότερα όμως από τα αντίστοιχα των δύο προαναφερθεισών πτυχών, επιβεβαιώνοντας έτσι ως έναν βαθμό τα ευρήματα των Dinham & Scott (1998)· Butt et al. (2005)· Crossman & Harris (2006)· Peržėnėca (2011), κινείται και η ικανοποίησή τους από τους συναδέλφους τους. Μία μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνουν την ικανοποίησή τους από τη στάση, τη συμπεριφορά και τη συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους, με μία μικρή σχετικά μερίδα τους να μένουν δυσαρεστημένοι από το σκέλος αυτό της εργασίας τους.

Σε λίγο χαμηλότερα επίπεδα κινείται η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη διεύθυνση της σχολικής τους μονάδας. Η μεγάλη τους πλειοψηφία μένουν και πάλι ικανοποιημένοι από τη στάση, τη συμπεριφορά και τη συνεργασία τους με τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, ειδικά όταν η τελευταία δημιουργεί ένα οικείο εργασιακό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από τη συνεχή ανατροφοδότηση και στήριξη των εκπαιδευτικών τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό, όταν χρειαστεί, επίπεδο, αλλά και από μια κοινή στοχοθεσία στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εντούτοις στην περίπτωση αυτή δηλώνεται από μία μεγαλύτερη μερίδα εκπαιδευτικών μια δυσαρέσκεια από το σκέλος αυτό της εργασίας τους, επαληθεύοντας έτσι και πάλι τη σχετική βιβλιογραφία (Dinham & Scott, 1998· Butt et al., 2005· Crossman & Harris, 2006· Peržėnėca, 2011), στις περιπτώσεις που απουσιάζει το αγαστό και εποικοδομητικό κλίμα συνεργασίας που περιγράφηκε παραπάνω.

Μία σαφώς διαφορετική κατάσταση, από το ήδη διαμορφωθέν μοτίβο, μπορεί κανείς να παρατηρήσει στην περίπτωση της εργασιακής ικανοποίησης που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από τον περιβάλλοντα χώρο της σχολικής μονάδας. Αν και μια οριακή πλειοψηφία τους μένουν σε γενικές γραμμές ικανοποιημένοι από το χώρο αυτό καθώς και τις συνολικότερες εγκαταστάσεις του σχολείου, πολύ μεγάλη είναι και η μερίδα αυτών που κινούνται σε επίπεδα δυσαρέσκειας, η οποία ορισμένες φορές είναι ακόμα και έντονη από το σκέλος αυτό της εργασίας. Το ζήτημα αυτό εγείρει προβληματισμό, καθώς καταδεικνύει τις έντονες ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την επιτέλεση του έργου τους. Μολονότι δεν αποτελεί καθοριστικής σημασίας παράγοντα για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, εντούτοις μια υψηλή ποιότητα εγκαταστάσεων και υλικοτεχνικών υποδομών δύναται να βελτιώσει περαιτέρω την εκπαιδευτική διαδικασία διευκολύνοντας το έργο των διδασκόντων μέσω της αξιοποίησης νέων μέσων και άρτιων δομών. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να υλοποιούν με μεγαλύτερη ευκολία καινοτόμες δράσεις και να αξιοποιούν νέες διδακτικές μεθόδους οι οποίες θα ήταν πολύ δυσκολότερο να βρουν εφαρμογή μέσα σε ένα περιβάλλον ελλειμματικό ως προς το επίπεδο του σχετικού εξοπλισμού.

Όσον αφορά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις επιμέρους πτυχές του διδακτικού επαγγέλματος που υπάγονται στις περιγραφείσες παραπάνω ευρύτερες θεματικές ως προς τις οποίες μελετήθηκε σε πρώτη φάση η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τα αντίστοιχα με αυτές σκέλη του διδακτικού επαγγέλματος, βρέθηκαν τα παρακάτω.

Φαίνεται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί μένουν ιδιαίτερα έντονα ικανοποιημένοι από τη σημασία που αντιλαμβάνονται ότι έχει ο ρόλος τους για τη ζωή και τη σταδιοδρομία των μαθητών τους, αλλά και για την κοινωνία στο σύνολό της. Ιδιαίτερα ικανοποιημένοι φαίνονται και από τη δημιουργικότητα την οποία ενέχει το διδακτικό τους επάγγελμα καθώς και από την αποτελεσματική τους συνεργασία με τους μαθητές τους στα πλαίσια του μα-

θήματος. Ιδιαίτερα υψηλά είναι και τα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την αίσθηση τους ότι το επάγγελμά τους συμβάλλει καθοριστικά στην προσωπική τους ανάπτυξη και εξέλιξη, καθώς και από το ότι το επάγγελμα αυτό είναι από τη φύση του ευχάριστο από τη στιγμή που έχει να κάνει με αγνές ψυχές, με μικρά παιδιά, τα οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να πλάσει ως προσωπικότητες ως ανθρώπους, ως μελλοντικούς πολίτες και επιστήμονες. Ο σεβασμός τον οποίο τρέφουν οι μαθητές στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού αποτελεί έναν ακόμα παράγοντα έντονης ικανοποίησής του και ταυτόχρονα μία από τις πτυχές της εργασίας που ενισχύουν την αυτοεκτίμησή του καθώς και τη συχνότητα συναισθημάτων υψηλής προσωπικής επίτευξης. Στην κατεύθυνση αυτή συμβάλλει και η αναγνώριση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν οι μαθητές στη δουλειά τους και στον κόπο τον οποίο καταβάλλουν καθημερινά προκειμένου να τους βοηθήσουν να μάθουν να εξελιχθούν και να σταδιοδρομήσουν. Οι αγαστές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους καθώς και η εποικοδομητική συνεργασία που αναπτύσσεται στα πλαίσια των σχέσεων αυτών συμβάλλουν τα μάλα στη συνολικότερη ικανοποίηση που αντλούν οι πρώτοι από την εργασία τους.

Ικανοποιημένοι, σε μικρότερο βέβαια βαθμό σε σχέση με τις προαναφερθείσες πτυχές, νιώθουν οι εκπαιδευτικοί και από την εποικοδομητική τους συνεργασία με τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας καθώς και από την αίσθηση ότι ο εκάστοτε διευθυντής τους στέκεται δίπλα τους και τους βοηθά όταν χρειάζεται κατανοώντας τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν είτε εντός είτε εκτός της σχολικής τάξης. Στον ίδιο αυτό βαθμό, που όπως αναφέραμε είναι χαμηλότερος σε σχέση με τις πτυχές του διδακτικού επαγγέλματος που έχουν να κάνουν με τους μαθητές και με αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα, μένουν ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί από το φιλικό κλίμα που εντοπίζουν να επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων τους, από τη βοήθεια που οι τελευταίοι τους προσφέρουν όταν χρειάζεται καθώς και από τη δίκαιη προς όλους συμπεριφορά της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας.

Λιγότερο ικανοποιημένοι μένουν οι εκπαιδευτικοί από την ασφάλεια, την καταλληλότητα και τη γενικότερη εικόνα του περιβάλλοντος χώρου αλλά και των εγκαταστάσεων της σχολικής μονάδας καθώς και από την ποιότητα της συνεργασίας που αναπτύσσεται ανάμεσα στους συναδέλφους τους.

Τα πολύ υψηλά επίπεδα ικανοποίησης που κατεγράφησαν, οφείλονται ως έναν βαθμό και στην ίδια την φύση της έρευνας. Τόσο η αυτοαναφορικότητα όσο και αυτό καθαυτό το υπό διερεύνηση αντικείμενο είναι σημεία στα οποία είναι απαραίτητο να σταθεί κανείς για να έχει μια καλύτερη αντίληψη των αποτελεσμάτων. Πράγματι, το πόσο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους, αποτελεί ένα αντικείμενο το οποίο είναι δύσκολο να διερευνηθεί. Δεν είναι εύκολο ένας εκπαιδευτικός να απαντήσει σε κάποια ερώτηση αρνητικά, εκφράζοντας δηλαδή απερίφραστα τη δυσαρέσκειά του σχετικά με κάποια πτυχή του επαγγέλματός του, και ειδικά με εκείνες που αφορούν το έμψυχο δυναμικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η μεγάλη αξιοπιστία, η εγκυρότητα αλλά και η στάθμιση του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε στην ελληνική πραγματικότητα, δεν αρκούν έτσι πάντοτε για το σχηματισμό της πραγματικής, και μάλιστα με ακρίβεια, εικόνας της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Η ύπαρξη ωστόσο της ουδέτερης απάντησης στην κλίμακα likert που χρησιμοποιήθηκε, καλύπτει μια ενδεχομένη αβεβαιότητα των αποτελεσμάτων και προσδίδει στην έρευ-

να την αξιοπιστία που θα διακυβευόταν σε διαφορετική περίπτωση λόγω της ευαισθησίας των ζητημάτων τα οποία η ίδια θίγει. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί που ενδεχομένως να ήθελαν αυθορμήτως να απαντήσουν αρνητικά σε κάποια ερώτηση-θέση, φαίνεται να προτίμησαν να σημειώσουν την ουδέτερη απάντηση, η οποία ενώ σε ορισμένες ερωτήσεις ήταν σχετικά περιορισμένη, εντούτοις σε ερωτήσεις όπου η έκφραση της ικανοποίησης ήταν σε γενικές γραμμές μικρότερη φάνηκε να καταλαμβάνει ένα σχετικά πολύ μεγάλο μέρος της ποσοστιαίας κατανομής των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, λειτουργώντας έτσι ως «καταφύγιο» της έκφρασης της δυσaréσκείας τους.

Με τον τρόπο αυτό, αναδεικνύεται το λιγότερο μία συγκριτική σχέση όσον αφορά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Έτσι, οι πτυχές του διδακτικού επαγγέλματος για τις οποίες εκφράστηκαν παραπάνω τα υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης φαίνεται να αποτελούν πράγματι τους σημαντικότερους παράγοντες της συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά οι πτυχές στις οποίες μολονότι και πάλι εκφράστηκαν αρκετά υψηλά επίπεδα ικανοποίησης, τείνουν ωστόσο να εμφανίζονται σε χαμηλότερες θέσεις ως προς την εκφραζόμενη ικανοποίηση, ενδέχεται να συνιστούν παράγοντες μερικής δυσaréσκείας των εκπαιδευτικών από τα συναφή με αυτές χαρακτηριστικά του επαγγέλματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Adeyemi, T. O., & Adu, E. T. (2013). Head teachers' leadership styles' and teachers job satisfaction in primary schools in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 2(2), 69-79.
- Banerjee, N., Stearns, E., Moller, S., & Mickelson, R. A. (2017). Teacher Satisfaction and Student Achievement in the Elementary Grades: The Roles of Teacher Professional Community and Teacher Collaboration in Schools. *American Journal of Education*, 123(2), 203-241.
- Becker, T. L., & Couto, R. A. (1996). *Teaching Democracy by Being Democratic*. Westport, CT: Praeger.
- Bhatti, N., Maitlo, G. M., Shaikh, N., Hashmi, M. A., & Shaikh, F. M. (2012). The Impact of Autocratic and Democratic Leadership Style on Job Satisfaction. *International Business Research*, 5(2), 192-201.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Butt, G., Lance, A., Fielding, A., Gunter, H., Rayner, S., & Thomas, H. (2005). Teacher job satisfaction: Lessons from the TSW pathfinder project. *School Leadership and Management*, 25(5), 455-471.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and socio-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 34(1), 29-46.
- Currivan, D. B. (1999). The causal order of job satisfaction and organizational commitment in models of employee turnover. *Human Resource Management Review*, 9(4), 495-524.

- Dahie, A. M., & Ali, Y. S. (2015). Leadership Style and Teacher Job Satisfaction: Empirical Survey from Secondary Schools in Somalia. *Research on Humanities and Social Sciences*, 5(8), 84-96.
- De Nobile, J., & McCormick, J. (2008). Organizational Communication Schools and Job Satisfaction in Australian Catholic Primary. *Journal of Educational Management Administration @ Leadership*, 36(1), 101-122.
- Dinham, S., & Scott, C. A. (1998). A three-domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.
- Dworkin, A. G., Saha, L. J., & Hill, A. N. (2003). Teacher Burnout and Perceptions of a Democratic School Environment. *International Education Journal*, 4(2), 108-120.
- Freiberg, H. J. (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170.
- Harber, C. (1992). *Democratic learning and learning democracy: Education for active citizens*. Ticknall: Education Now Books.
- Heller, H. W., Clay, R., & Perkins, C. (1993). The Relationship between Teacher Job Satisfaction and Principal Leadership Style. *Journal of School Leadership*, 3(1), 74-86.
- Hepburn, M. A. (Ed.) (1983). *Democratic education in schools and classrooms*. Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Koustelios, A. (2001a). Organizational factors as predictors of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 88(3), 627-634.
- Koustelios, A. (2001b). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International Journal of Educational Management*, 15(7), 354-58.
- Koustelios, A., & Kousteliou, I. (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 82(1), 131-136.
- Koustelios, A. D., Karabatzaki, D., & Kousteliou, I. (2004). Autonomy and Job Satisfaction for a Sample of Greek Teachers. *Psychological Reports*, 95(3), 883-886.
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11(2), 189-203.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(4), 309-336.
- Malik, J. S. (1984). *A Comparative study of Personality Factors and Learning Environments of successful and unsuccessful science teachers in selected schools of Rajasthan* (Unpublished Ph.D. Thesis). Sukhadia University, Udaipur.
- Miretzky, D. (2004). The Communication Requirements of Democratic Schools: Parent-Teacher Perspectives on Their Relationships. *Teachers College Record*, 106(4), 814-851.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and Transactional Leadership Effects on Teacher' Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Organizational Citizenship Behavior in Primary Schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177.
- Novak, J. M. (1994). *Democratic teacher education*. New York: University of New York Press.
- Panagopoulos, N., Anastasiou, S., & Goloni, V. (2014). Professional Burnout and Job Satisfaction among Physical Education Teachers in Greece. *Journal of Scientific Research @ Reports*, 3(13), 1710-1721.

- Peršėvica, A. (2011). The significance of the teachers' job satisfaction in the process of assuring quality education. *Problems of Education in the 21st Century*, 34, 98-109.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61-76.
- Rice, E. M., & Schneider, G. T. (1994). A Decade of Teacher Empowerment: An Empirical Analysis of Teacher Involvement in Decision Making, 1980-1991. *Journal of Educational Administration*, 32(1), 43-58.
- Rosenblatt, Z. (2001). Teachers' Multiple Roles and Skill Flexibility: Effects on Work Attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 684-708.
- Shen, J., Leslie, J. M., Spybrook, J. K., & Ma, X. (2012). Are Principal Background and School Processes Related to Teacher Job Satisfaction? A Multilevel Study Using Schools and Staffing Survey 2003-04. *American Educational Research Journal*, 49(2), 200-230.
- Spicer, B. (1995). Democracy in the school setting: Power and control, costs and benefits. In J. D. Chapman, I. D. Froumin, & D. N. Aspin (Eds.), *Creating and managing the democratic school* (pp. 130-146). London: Falmer Press.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Education Psychology Review*, 23(4), 457-477.
- Tse T. K-C. (2009). Teachers and Democratic Schooling. In: L. J. Saha, & A. G. Dworkin (Eds.) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 319-330). Boston, MA: Springer.
- Varvus, M., Walton, S., Kido, J., Diffendal, E., & King, P. (1999). Weaving the web of democracy: confronting conflicting expectations for teachers and schools. *Journal of Teacher Education*, 50(2), 119-130.
- Veldman, I., van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job Satisfaction and Teacher-Student Relationships across the Teaching Career: Four Case Studies. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 32, 55-65.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.
- Zigarelli, M. A. (1996). An Empirical Test of Conclusions From Effective Schools Research. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103-110.

Ελληνόγλωσσον

- Ασπρίδης, Γ. Μ. (2013). *Εισαγωγή στην πολιτική και διοικητική οργάνωση του ελληνικού κράτους*. Αθήνα: Προπομπός.
- Γκόλια, Α. Κ., & Κουστέλιος, Α. (2014). Ανάπτυξη Ερωτηματολογίου για την μέτρηση της Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών (Teacher's Satisfaction Inventory- (TSI)). *Επιστήμες Αγωγής*, 2-3, 195-214.
- Κούλης, Α. Κ. (2016). *Διερεύνηση της εκπαίδευσης στην Αχαΐα αξιοποιώντας το Πρόγραμμα Teaching and Learning International Survey (TALIS)* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής). Διαθέσιμο από το Ιδρυματικό Αποθετήριο «Αμπτός» του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου (Κωδ. 2603).
- Κούλης, Α. Κ. (2019). *Εργασιακή Ικανοποίηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής). Διαθέσιμο από το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ. 46922).

Κούλης, Α. Κ., & Μπαγάκης, Γ. (2019). Σχολικό κλίμα και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα στα πρότυπα του TALIS 2013. Στα πρακτικά του 6^{ου} Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός», Αθήνα, 11 & 12 Μαΐου, 2092-2101.

Abstract

The present study aimed at investigating Greek teachers' job satisfaction at a time when the fading economic crisis as well as other parameters of the Greek context pose new challenges to the teaching profession. A survey research was conducted on a sample consisting of 368 teachers from the prefecture of Achaia. Their vast majority were found to be particularly satisfied with their work as a whole. Satisfaction from teaching itself as well as from their relations with their students were highlighted as key factors shaping teachers' overall satisfaction. Their dissatisfaction usually stems from other aspects such as the poor school infrastructure and their relations with their colleagues as well as with the school leadership.

Keywords: Teachers' Job Satisfaction, School Leadership, Teaching Profession, Students, Colleagues.

Διερεύνηση του βαθμού εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών του Νομού Αχαΐας

Αθανάσιος Κούλης

Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
tnskoul@hotmail.gr

Γεώργιος Μπαγάκης

Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
gbag@otenet.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στόχευσε στη διερεύνηση των επιπέδων εργασιακής εξουθένωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών, φαινόμενο το οποίο διαδραματίζει κομβικό ρόλο στη διαμόρφωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης καθώς και του βαθμού στον οποίο η εκπαιδευτική διαδικασία διαπνέεται από δημοκρατικές πρακτικές και αξίες. Διεξήχθη μια έρευνα με χρήση του ερωτηματολογίου MBI-ES σε δείγμα 365 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας. Η συντριπτική τους πλειοψηφία βρέθηκε να βιώνει ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης και πιο συγκεκριμένα υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης, χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης και ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης. Συχνότερη ανάμεσά τους όμως φάνηκε να είναι μια αίσθηση σωματικής κούρασης.

Λέξεις-Κλειδιά: Εργασιακή Εξουθένωση, Συναισθηματική Εξάντληση, Αποπροσωποποίηση, Προσωπική Επίτευξη, MBI-ES.

Εισαγωγή

Ο όρος εργασιακή εξουθένωση (burnout) διερευνήθηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1970 με αφορμή μία εκτεταμένη κρίση που έκανε την εμφάνισή της στο πεδίο των ανθρωπιστικών επαγγελματιών και δη ανάμεσα στους υπέρ-φορτωμένους από υποχρεώσεις και συνάμα απογοητευμένους εργαζόμενους των σχετικών αυτών κλάδων (Freudenberger, 1974). Συνήθως περιγράφεται σαν ένα σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και μειωμένης προσωπικής επίτευξης (Maslach and Jackson, 1981· Maslach, Jackson and Leiter, 1996), ενώ οι Pines και Aronson (1988) συμπεριλαμβάνουν και τη φυσική εξάντληση που χαρακτηρίζεται από χαμηλά επίπεδα ενέργειας και χρόνια κούραση.

Τα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Nias, 1989· Jennet et al, 2003· Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006) ενώ διαμορφώνουν και διαμορφώνονται από το βαθμό στον οποίο διαπνέουν τη σχολική μονάδα και το έμπυχο δυναμικό της δημοκρατικές ιδέες και πρακτικές (Martin, Sass & Schmitt, 2012· Buckner & Frisby, 2015). Λόγω της μεγάλης αυτής σημασίας του εν λόγω φαινομένου καθίσταται έντονη η ανάγκη διερεύνησής του, ειδικά κατά την τρέχουσα περίοδο οπότε και η σφοδρή οικονομική κρίση που έπληξε τη

χώρα μας υποχωρεί, έχοντας όμως επηρεάσει τα μάλα τις εργασιακές σχέσεις και το γενικότερο κοινωνικό-εργασιακό συγκείμενο.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η εργασιακή εξουθένωση είναι μια έννοια πολυεπίπεδη που κινείται και διασχίζει πολλές επιμέρους έννοιες και φαινόμενα (Jackson, Schwab, and Schuler, 1986· Shirom, 1989· Farber, 1991). Υπάρχουν αρκετά μοντέλα για την εννοιολογική της προσέγγιση, καθένα εκ των οποίων περιγράφει υπό ένα διαφορετικό πρίσμα την ανάπτυξη και την εξελικτική πορεία του φαινομένου (Cherniss, 1980· Maslach, 1982· Golembiewski, Munzenrider & Carter, 1983· Maslach & Jackson, 1984· Jackson, Schwab & Schuler, 1986· Shirom, 1989· Leiter, 1989· Farber, 1991). Δημοφιλέστερο όλων είναι το μοντέλο των Maslach & Jackson (Maslach & Jackson, 1981· Maslach, Jackson & Leiter, 1996), το οποίο συνίσταται σε τρία αλληλοσυσχετιζόμενα στοιχεία. Πρόκειται για τη συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion), την αποπροσωποποίηση (depersonalization) και την προσωπική επίτευξη (personal accomplishment) (Maslach & Jackson, 1984· Jackson et al., 1986· Farber, 1991).

Η συναισθηματική εξάντληση αναφέρεται στην αίσθηση του να νιώθει κανείς ψυχολογικά υπέρ-φορτωμένος και παράλληλα αποστραγγισμένος ως προς τα ψυχικά του αποθέματα (Maslach, Jackson and Leiter, 1996). Η αποπροσωποποίηση αναφέρεται σε μία αρνητική, σκληρή ή υπερβολικά αποστασιοποιημένη συμπεριφορά προς τους γύρω, και δη προς τους αποδέκτες του παρεχόμενου έργου (Maslach, Jackson and Leiter, 1996). Η μειωμένη προσωπική επίτευξη αναφέρεται σε μια χαμηλή αίσθηση προσωπικής αξιοσύνης και ως εκ τούτου σε μια αυτοεκλαμβάνουσα αδυναμία επιτυχούς διεκπεραίωσης της εργασίας (Maslach & Jackson, 1984· Jackson et al., 1986· Maslach, Jackson and Leiter, 1996). Ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζουν τα τρία αυτά δομικά στοιχεία του συγκεκριμένου μοντέλου στη διαμόρφωση της εργασιακής εξουθένωσης έχουν επαληθευτεί, αναφορικά με το πεδίο της εκπαίδευσης, τόσο στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας όσο και σε εκείνο της δευτεροβάθμιας (Iwanicki & Schwab, 1981· Jackson et al., 1986· Friesen & Sarros, 1989· Byrne, 1994).

Η γενικευμένη εργασιακή ανασφάλεια και η έντονη κοινωνική κρίση έχουν οδηγήσει σε μια εντατικοποίηση των ευθυνών και των απαιτήσεων που απορρέουν από τα ανθρωπιστικά επαγγέλματα. Οι εργαζόμενοι σε αυτά καλούνται να φέρουν σε πέρας μεγαλύτερο όγκο εργασίας με λιγότερα μέσα, μικρότερες ανταμοιβές (Farber, 1991) και μικρότερη κοινωνική αναγνώριση (Woods, 1999). Η διαμορφούμενη κατάσταση οδηγεί σε υψηλά επίπεδα άγχους, το οποίο με τη σειρά του δημιουργεί έντονα συναισθήματα εξουθένωσης (Cherniss, 1995).

Οι εκπαιδευτικοί είναι ανάμεσα στους επαγγελματίες που βιώνουν τα υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους (Kyriacou, 1980· Jennett, Harris & Mesibon, 2003· Stoeber & Rennert, 2008). Το άγχος αυτό δύναται να οδηγήσει σε συχνές απουσίες από την εργασία, σε μικρότερη αφοσίωση, σε παροδικές ή διαρκείς ασθένειες, σε διάφορες ψυχοσωματικές παθήσεις καθώς και σε έντονα επίπεδα εργασιακής πίεσης (Nias, 1989). Όταν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται εντός ενός τέτοιου αγχογόνου περιβάλλοντος, τείνουν να μη μένουν ικανοποιημένοι από την εργασία τους και οδηγούνται προοδευτικά στην εξουθένωση

(Jennet et al, 2003· Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006) και εν συνεχεία στην εγκατάλειψη της εργασίας ή ισοδύναμα στην πλήρη αποξένωση από αυτή, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την ποιότητα του διδακτικού έργου. Στο πλαίσιο αυτό η αυτοεκλαμβάνουσα κομβική σημασία του ηθοπλαστικού του ρόλου για τη διαμόρφωση του μελλοντικού πολιτή τείνει να φθίνει και η εκπαιδευτική διαδικασία παύει σταδιακά να διαπνέεται από υψηλά ιδεώδη.

Ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών (Lindqvist & Nordänger, 2006), ο βαθμός στον οποίο τους δίνεται η ευκαιρία να μεταδίδουν στους μαθητές τους αξίες και ιδανικά στο πλαίσιο της διδασκαλίας (Osborn, Broadfoot, Abbott, Croll & Pollard, 1992· Evans, Packwood, Neill & Campbell, 1994· Bernstein & Brannen, 1996· Kelchtermans, 1996) καθώς και η στάση και συμπεριφορά των κηδεμόνων, των συναδέλφων τους, αλλά και των ίδιων των μαθητών αποτελούν ιδιαίτερα σημαντικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τα επίπεδα της εργασιακής τους εξουθένωσης. Στα πλαίσια μάλιστα των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους όλους αυτούς τους πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι κομβικής σημασίας ο ρόλος των δημοκρατικών πρακτικών και ο βαθμός στον οποίο αυτές διαπνέουν τις εν λόγω σχέσεις (Goodboy & Myers 2008· Goodboy, 2011· Martin, Sass & Schmitt, 2012· LaBelle, Martin & Weber, 2013· Buckner & Frisby, 2015· Kwitonda, 2017)

Καθοριστικές είναι επίσης και οι παράμετροι του βαθμού υποστήριξης και ανατροφολόγησης των εκπαιδευτικών εκ μέρους της σχολικής ηγεσίας, οι συνθήκες που αυτή δημιουργεί στη σχολική μονάδα, ο γενικότερος τρόπος λειτουργίας της τελευταίας (Leithwood, Menzies, Jantzi & Leithwood, 1999· Kelchtermans & Strittmatter, 1999· Dworkin, Saha & Hill, 2003· Güneş & Uysal, 2019), αλλά και ο βαθμός αυτονομίας τον οποίο απολαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά την επιτέλεση του έργου τους (Karasek & Theorell, 1990· Peeters & Rutte, 2005· Ballet, Kelchtermans & Loughran, 2006· Skaalvik & Skaalvik, 2007). Φαίνεται γενικότερα ότι οι ενδογενείς διαστάσεις της εργασίας και δη της ικανοποίησης που οι εκπαιδευτικοί αντλούν από αυτή, διαδραματίζουν σημαντικότερο ρόλο για τη διαμόρφωση των επιπέδων εξουθένωσης σε σχέση με τους περισσότερο εξωτερικούς παράγοντες (Koustelios & Tsigilis, 2005).

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται να βιώνουν θετικά συναισθήματα προσωπικής επίτευξης (Papastylianou, Kaila & Polychronopoulos, 2009) και έτσι, μολονότι τα επίπεδα άγχους είναι αρκετά υψηλά (Κάντας, 2001· Pomaki & Anagnostopoulou, 2003· Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006), φαίνεται να βιώνουν τελικά λιγότερο έντονα συναισθήματα εξουθένωσης σε σχέση με συναδέλφους τους άλλων χωρών (Kantas & Vassilaki, 1997· Κάντας, 2001· Koustelios, 2001· Koustelios & Tsigilis, 2005· Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006).

Ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζει η εξουθένωση για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά και η κρίσιμη σημασία αλληλεξάρτησή της με το βαθμό στον οποίο οι διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας διαπνέονται από δημοκρατικές πρακτικές και αξίες, καθιστούν έντονη την ανάγκη διερεύνησής της, ειδικά στην τρέχουσα περίοδο οπότε και η σφοδρή οικονομική κρίση που έπληξε τη χώρα μας έχει αρχίσει να υποχωρεί αφήνοντας όμως έντονα τα σημάδια της στις εργασιακές σχέσεις και στο γενικότερο κοινωνικό-εργασιακό συγκείμενο.

Απαντώντας σε αυτήν ακριβώς την ανάγκη, η παρούσα μελέτη, ως μέρος μιας ευρύτε-

ρης ερευνητικής προσπάθειας που άγγιξε ακόμα περισσότερες παραμέτρους που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την εικόνα των εκπαιδευτικών συστημάτων διεθνώς (Κούλης, 2019), στόχευσε στη διερεύνηση των επιπέδων εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις τρεις επιμέρους διαστάσεις της, στα πρότυπα του μοντέλου των Maslach & Jackson (1981).

Μεθοδολογία

Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, διεξήχθη μια ποσοτική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου (survey research) σε 368 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας. Η δειγματοληπτική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η στρωματοποιημένη μονοσταδιακή δειγματοληψία κατά συστάδες, η οποία, κατόπιν διεξοδικής μελέτης της σχετικής βιβλιογραφίας, φάνηκε ότι θα μπορούσε στο συγκεκριμένο ερευνητικό περιβάλλον να δώσει μία άκρως ικανοποιητική ακρίβεια συμπερασμάτων για τον συνολικό πληθυσμό αναφοράς, δηλαδή για τους εκπαιδευτικούς της Αχαΐας, σε συνδυασμό με ένα μειωμένο σχετικά με τις υπόλοιπες διαθέσιμες δειγματοληπτικές μεθόδους, ερευνητικό κόστος.

Το ερευνητικό εργαλείο της μελέτης αποτελείτο από δύο επιμέρους τμήματα. Το πρώτο εξ αυτών περιελάμβανε δημογραφικού τύπου ερωτήσεις ενώ το δεύτερο αφορούσε την εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Για την διερεύνηση της τελευταίας επελέγη να χρησιμοποιηθεί η κλίμακα MBI (Maslach Burnout Inventory) (Maslach, Jackson & Leiter, 1996) και πιο συγκεκριμένα η έκδοσή της MBI-ES (Maslach Burnout Inventory-Educators Survey) (Maslach, Jackson & Schwab, 1996) η οποία είναι ειδικά κατασκευασμένη για εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για τη δημοφιλέστερη και πιο συχνά χρησιμοποιούμενη κλίμακα για την αποτύπωση του βαθμού εργασιακής εξουθένωσης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ούσα μάλιστα προσαρμοσμένη στην ελληνική γλώσσα από τον Kokkinos (2006). Έχει ελεγχθεί σε μια πληθώρα μελετών δίνοντας εξαιρετικά αποτελέσματα τόσο στο επίπεδο της αξιοπιστίας όσο και σε εκείνο της εγκυρότητας (Iwanicki & Swab, 1981· Gold, 1984· Lee & Ashforth, 1993· Hogan & McKnight, 2007· Chen et al., 2014). Πρόκειται για μία επταβάθμια κλίμακα likert (από «ποτέ» ως «κάθε μέρα») 22 ερωτήσεων-θέσεων, καθεμιά εκ των οποίων εμπίπτει σε κάποια από τις τρεις διαστάσεις του φαινομένου της εξουθένωσης σύμφωνα με το μοντέλο των Maslach & Jackson.

Η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου έγινε σε δείγμα 20 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας. Η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων ολοκληρώθηκε στις αρχές του 2018. Η κωδικοποίηση και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν έγινε με χρήση του στατιστικού πακέτου IBM SPSS Statistics 23 και 25.

Αποτελέσματα

Οι πίνακες συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων καθώς και τα αντίστοιχα γραφήματα, που κατασκευάστηκαν για τις διάφορες μεταβλητές-ερωτήσεις του ερωτηματολογίου καθώς και για άλλες που παρήχθησαν στη βάση αυτών, έδωσαν μια σαφή εικόνα για την υπό διερεύνηση μεταβλητή, όπως οι διάφορες διαστάσεις της αποτυπώνονται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

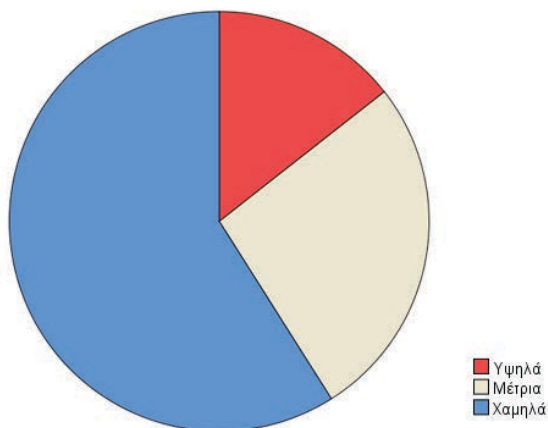
Τα δεδομένα που αντλήθηκαν από το ερωτηματολόγιο σχετικά με την εργασιακή εξουθένωση ήταν στο σύνολό τους διατακτικής μορφής (ordinal), λόγω της χρήσης της προαναφερθείσας επταβάθμιας κλίμακας Likert στο σχετικό σκέλος του ερωτηματολογίου, ενώ εκείνα που αφορούσαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων ήταν (ή επανακωδικοποιήθηκαν με κατάλληλο τρόπο) σε ονομαστική (nominal) ή διατακτική μορφή. Το γεγονός αυτό έδωσε τη δυνατότητα μιας σε βάθος διερεύνησης της έντασης, της κατεύθυνσης αλλά και κυρίως της στατιστικής σημαντικότητας των όποιων σχέσεων και συσχετίσεων ανάμεσα στις υπό μελέτη μεταβλητές.

Ενδεικτικά παρατίθενται ορισμένοι πίνακες και γραφήματα που ανέδειξαν κρίσιμα συμπεράσματα κατά τη φάση της ανάλυσης των δεδομένων και οι οποίοι μέσω των συμπερασμάτων αυτών αποτέλεσαν οδηγούς για τη συνολική συμπερασματολογία της παρούσας μελέτης.

Στο γράφημα 1 παρουσιάζονται υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος τα επίπεδα της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ στον πίνακα 1 παρατίθενται τα αντίστοιχα ποσοστά.

Γράφημα 1

Επίπεδα Συναισθηματικής Εξάντλησης



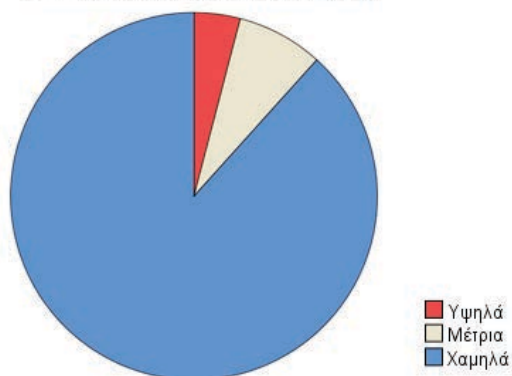
Πίνακας 1

	Συχνότητα	Ποσοστό
Χαμηλά	217	59,0
Μέτρια	98	26,6
Υψηλά	53	14,4
Σύνολο	368	100,0

Στο γράφημα 2 παρουσιάζονται με τον ίδιο τρόπο επίπεδα της εξουθένωσης τους αναφορικά με τη διάσταση της αποπροσωποποίησης, ενώ στον πίνακα 2 παρατίθενται τα αντίστοιχα ποσοστά.

Γράφημα 2

Επίπεδα Αποπροσωποποίησης



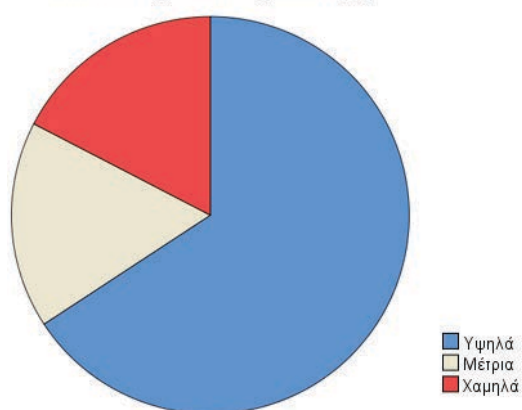
Πίνακας 2

	Συχνότητα	Ποσοστό
Χαμηλά	325	88,3
Μέτρια	28	7,6
Υψηλά	15	4,1
Σύνολο	368	100,0

Στο γράφημα 3 παρουσιάζονται τα επίπεδα εξουθένωσης των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τη διάσταση της προσωπικής επίτευξης, ενώ στον πίνακα 3 παρατίθενται τα αντίστοιχα ποσοστά.

Γράφημα 3

Επίπεδα Προσωπικής Επίτευξης

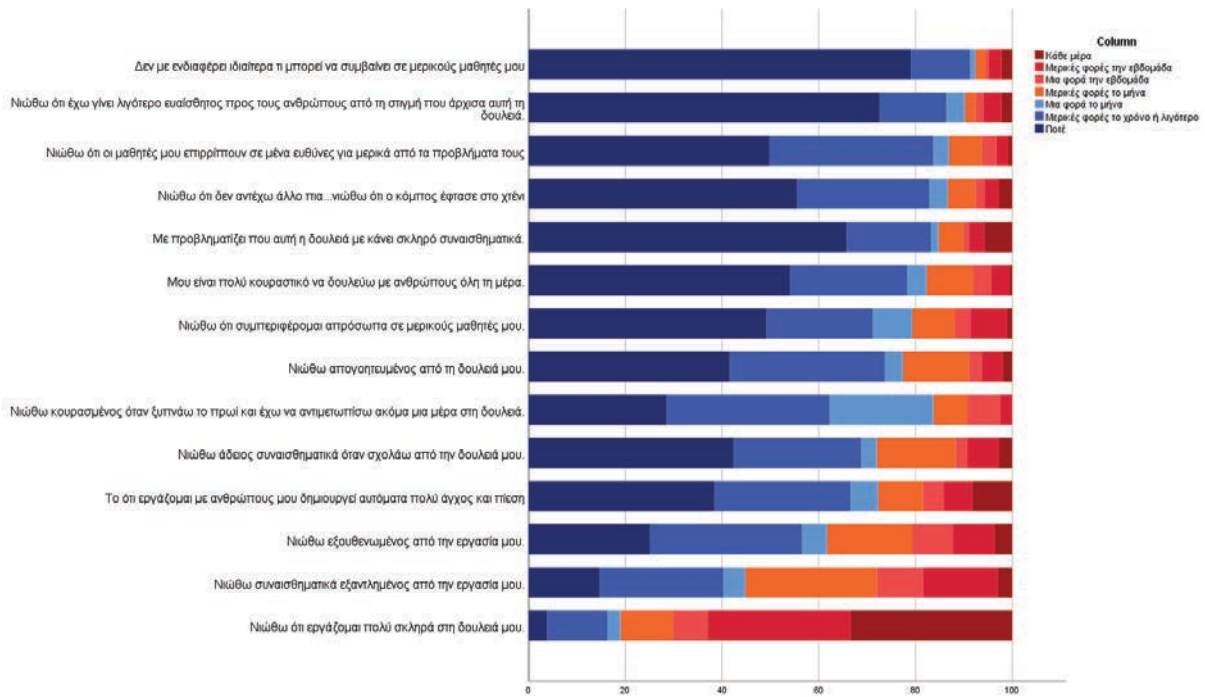


Πίνακας 3

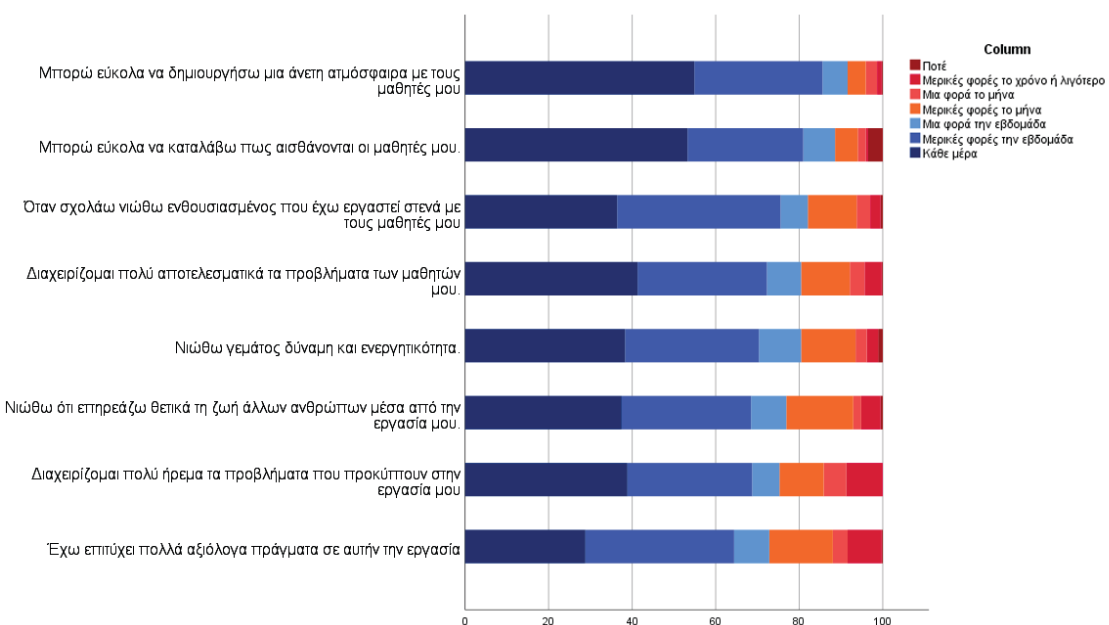
	Συχνότητα	Ποσοστό
Χαμηλά	64	17,4
Μέτρια	62	16,8
Υψηλά	242	65,8
Σύνολο	368	100,0

Στα γραφήματα 4 και 5 παρουσιάζεται συγκεντρωτικά η εικόνα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συχνότητα βίωσης διαφόρων συναισθημάτων, τα οποία αντιστοιχούν στις 22 ερωτήσεις-θέσεις της κλίμακας MBI-ES και τα οποία διαμορφώνουν τα προαναφερθέντα επίπεδα εξουθένωσής τους αναφορικά με τις τρεις διαστάσεις του φαινομένου.

Γράφημα 4



Γράφημα 5



Συμπεράσματα-Συζήτηση

Η διερεύνηση της εργασιακής εξουθένωσης στα πλαίσια της παρούσας μελέτης συνίσταται στην μελέτη της συχνότητας εμφάνισης τριών διαφορετικών ειδών συναισθημάτων και συμπεριφορών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Μελετώνται τα επίπεδα προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών, τα επίπεδα της συναισθηματικής τους αποστράγγισης καθώς και τα επίπεδα της αποπροσωποποίησής τους στα πλαίσια της εργασίας τους.

Όσον αφορά τα επίπεδα προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών, αυτά καθορίζονται με βάση τη συχνότητα με την οποία οι τελευταίοι βιώνουν τέτοιου είδους συναισθήματα· μελετάται δηλαδή το πόσο συχνά νιώθουν ότι καταφέρνουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εργασίας τους, ότι καταφέρνουν να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους που οι ίδιοι θέτουν και ότι καταφέρνουν τελικά να συμβάλουν θετικά στη ζωή και τη σταδιοδρομία των μαθητών τους.

Φαίνεται ότι μία μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών βιώνουν πολύ συχνά τέτοιου είδους συναισθήματα, γεγονός που καθιστά ιδιαίτερα υψηλά τα επίπεδα της προσωπικής τους επίτευξης. Επαληθεύονται έτσι τα ευρήματα τόσο των Papastylianou, Kaila & Polychronopoulos (2009), οι οποίοι επισημαίνουν ακριβώς αυτά τα θετικά συναισθήματα επίτευξης των Ελλήνων εκπαιδευτικών και την αποφασιστική τους συμβολή στην καλύτερη διαχείριση κάθε σχετικού με την εργασία προβληματισμού τους, ακόμα και της ελλιπούς κατά περίπτωση ικανοποίησής τους, όσο και άλλων σχετικών ερευνών (Κάντας, 2001· Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006· Kantas & Vassilaki, 1997· Koustelios, 2001· Koustelios & Tsigilis, 2005). Το γεγονός της αυξημένης συχνότητας βίωσης τέτοιας φύσης συναισθημάτων σημαίνει με τη σειρά του ότι ως προς αυτή τη διάστασή της, η εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών κινείται σε χαμηλά επίπεδα. Υπάρχει βέβαια και μία αρκετά μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών που βιώνουν πιο σπάνια τέτοια συναισθήματα.

Όσον αφορά τα επίπεδα συναισθηματικής αποστράγγισης των εκπαιδευτικών, αυτά καθορίζονται με βάση τη συχνότητα με την οποία οι τελευταίοι βιώνουν τέτοιου είδους συναισθήματα· μελετάται δηλαδή το πόσο συχνά νιώθουν ότι κουράζονται συναισθηματικά και ψυχικά, ότι έχουν φθαρεί από την καθημερινή σχολική πράξη, ότι νιώθουν κουρασμένοι στη σκέψη ότι μία ακόμα σχολική ημέρα φτάνει προ των πυλών.

Φαίνεται ότι και πάλι μία μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών βιώνουν σπάνια τέτοιου είδους συναισθήματα γεγονός το οποίο καθιστά τα επίπεδα της συναισθηματικής τους αποστράγγισης χαμηλά. Επαληθεύονται έτσι τα ευρήματα των Κάντας (2001), Antoniou, Polychroni & Vlachakis (2006), Kantas & Vassilaki (1997), Koustelios (2001) και Koustelios & Tsigilis (2005), ενώ το γεγονός της μειωμένης συχνότητας βίωσης τέτοιας φύσης συναισθημάτων συνεπάγεται με τη σειρά του ότι ως προς αυτή τη διάστασή της, η εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών κινείται και πάλι σε χαμηλά επίπεδα. Και αυτήν τη φορά όμως υπάρχει μία αξιοσημείωτη μερίδα των εκπαιδευτικών που βιώνουν συχνότερα τέτοια συναισθήματα συναισθηματικής εξουθένωσης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί βέβαια είναι λιγότεροι από τους εκπαιδευτικούς που στην προηγούμενη περίπτωση φάνηκε να βιώνουν λιγότερο συχνά συναισθήματα υψηλής προσωπικής επίτευξης.

Τέλος όσον αφορά τα επίπεδα αποπροσωποποίησης των εκπαιδευτικών, αυτά καθορίζονται με βάση τη συχνότητα με την οποία οι τελευταίοι βιώνουν τέτοιου είδους συναισθήματα και εκδηλώνουν αντίστοιχες συμπεριφορές· μελετάται δηλαδή το πόσο συχνά νιώθουν ότι έχουν αποστασιοποιηθεί από τους μαθητές τους, ότι έχουν γίνει περισσότερο

σκληροί συναισθηματικά καθώς και το πόσο συχνά συμπεριφέρονται απρόσωπα και αποστασιοποιημένα στα πλαίσια της καθημερινής διδακτικής πράξης.

Φαίνεται στο σημείο αυτό ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πολύ σπάνια συμπεριφέρονται απρόσωπα και αποστασιοποιημένα στους μαθητές τους και ότι εξίσου σπάνια βιώνουν τέτοιου είδους συναισθήματα. Επαληθεύονται έτσι τα ευρήματα των Κάντας (2001), Antoniou, Polychroni & Vlachakis (2006), Kantas & Vassilaki (1997), Koustelios (2001) και Koustelios & Tsigilis (2005). Τα επίπεδα λοιπόν της αποπροσωποποίησης των εκπαιδευτικών είναι πάρα πολύ χαμηλά και ως εκ τούτου ως προς αυτή τη διάστασή της, η εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών κινείται επίσης σε πολύ χαμηλά επίπεδα. Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί αυτή τη φορά φαίνεται να βιώνουν συχνά τέτοιου είδους συναισθήματα.

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι συνολικά βιώνουν πολύ χαμηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης στα πλαίσια της σχολικής πράξης, εύρημα που επαληθεύει τις προαναφερθείσες σχετικές μελέτες (Κάντας, 2001· Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006· Kantas & Vassilaki, 1997· Koustelios, 2001· Koustelios & Tsigilis, 2005). Τα χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης εντοπίζονται στη διάσταση της αποπροσωποποίησης, αμέσως μετά στη διάσταση της συναισθηματικής αποστράγγισης, ενώ λίγο υψηλότερα είναι τα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης στη διάσταση της προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών. Ακόμα όμως και στη διάσταση αυτή τα επίπεδα της εργασιακής εξουθένωσης παραμένουν πολύ χαμηλά.

Όσον αφορά τις επιμέρους πτυχές της εργασιακής εξουθένωσης, καθεμιά εκ των οποίων υπάγεται σε κάποια από τις προαναφερθείσες διαστάσεις της, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία δείχνουν σε καθημερινή σχεδόν βάση ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους, τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου. Οι μαθητές δεν επιρρίπτουν σχεδόν ποτέ τα προβλήματά τους στους δασκάλους τους. Αντιθέτως οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι εκείνοι που πασχίζουν σχεδόν πάντα να βοηθούν τους μαθητές τους να αντιμετωπίζουν τις διάφορες δυσκολίες τους, ακόμα και όταν αυτές δεν άπτονται της διδακτικής πράξης αλλά κινούνται σε προσωπικό-οικογενειακό επίπεδο.

Φαίνεται επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν σχεδόν καθημερινά ότι το διδακτικό επάγγελμά τους έχει ευαισθητοποιήσει καθώς τους φέρνει σε επαφή με αθώες παιδικές ψυχές, με μικρά παιδιά τα οποία καλούνται όχι απλώς να διδάξουν και να φέρουν σε επαφή με τα διάφορα επιστημονικά αντικείμενα αλλά να διαπλάσσουν ως χαρακτήρες, ως επιστήμονες, ως μελλοντικούς πολίτες. Το εύρημα αυτό αναφορικά με τον κρίσιμης σημασίας ηθοπλαστικό ρόλο του εκπαιδευτικού επιβεβαιώνει τα ευρήματα μιας πληθώρας σχετικών μελετών (Bernstein & Brannen, 1996· Evans, Packwood, Neill & Campbell, 1994· Osborn, Broadfoot, Abbott, Croll & Pollard, 1992), που επισημαίνουν ότι η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να εμψυχήσει στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολικό πλαίσιο, στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στο ίδιο το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης υψηλές αξίες και ιδεώδη αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της γοητείας που ασκεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στους ασκούντες το καθώς και του κύρους που αυτό απολαμβάνει στα πλαίσια της κοινωνίας.

Τα χαρακτηριστικά αυτά που αναδεικνύουν το διδακτικό επάγγελμα σε λειτούργημα, συμβάλλουν καθοριστικά στη βίωση εκ μέρους των λειτουργών του ιδιαίτερα χαμηλών

επιπέδων εργασιακής εξουθένωσης. Όταν πτυχές της εκπαιδευτικής πράξης ή της οργανωσιακής δομής της εκπαίδευσης καθιστούν δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς το να επιδιώξουν τη διάχυση αξιών και ιδανικών στη διδασκαλία, εξαιτίας μεταξύ άλλων ενδεχόμενων συγκρουόμενων προσδοκιών εντός και εκτός των διαφόρων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τότε είναι πιο πιθανό να εμφανιστούν έντονα συναισθήματα εργασιακής εξουθένωσης (Kelchtermans, 1996).

Επανερχόμενοι στα ευρήματα της παρούσας μελέτης, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αισθάνονται ότι μπορούν εύκολα και σχεδόν σε καθημερινή βάση να δημιουργήσουν μία άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές, κατανοώντας μάλιστα πώς οι τελευταίοι αισθάνονται και αγγίζοντας τους εκάστοτε προβληματισμούς τους. Αυτή ακριβώς η δυνατότητα, να αντιλαμβάνονται δηλαδή οι εκπαιδευτικοί με μία μόνο ματιά, με μία απλή συζήτηση τις σκέψεις που προβληματίζουν τους μαθητές τους συμβάλλει καθοριστικά στη δημιουργία μιας θετικής ατμόσφαιρας, ενός οικογενειακού κλίματος εντός της σχολικής τάξης, κάτι που φυσικά προωθεί τη μαθησιακή διαδικασία και οδηγεί στην επίτευξη εξαιρετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων αλλά και στην εμπέδωση ενός εποικοδομητικού κλίματος συνεργασίας και συνολικότερα στη σχολική μονάδα.

Η έρευνά μας καταδεικνύει επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πάρα πολύ συχνά ενθουσιασμένοι από την αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων των μαθητών τους καθώς και από την ιδιαίτερα ουσιαστική και εποικοδομητική καθημερινή συνεργασία μαζί τους. Είναι πάρα πολύ σπάνιο οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν ότι δεν αντέχουν να συνεχίσουν το επάγγελμά τους, ότι ο κόμπος έχει φτάσει στο χτένι, όπως πολύ σπάνιο είναι και το αίσθημα της συναισθηματικής φθοράς από την καθημερινή επαφή με ανθρώπους στα πλαίσια της εργασίας τους. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ακόμα ότι τα μέλη του διδακτικού δυναμικού φτάνουν πολύ συχνά στο σχολείο τους με δύναμη και ενεργητικότητα για να προσφέρουν τα μέγιστα στους μαθητές πρωτίστως και κατ' επέκταση στη σχολική μονάδα. Πολύ σπάνια αισθάνονται κουρασμένοι ακόμα και στην αρχή της μέρας, μόνο και μόνο στη σκέψη ότι πρέπει να αντιμετωπίσουν μία ακόμα μέρα στη δουλειά, ενώ εξίσου σπάνια νιώθουν ότι συμπεριφέρονται απρόσωπα σε ορισμένους μαθητές τους. Σπάνια, ωστόσο λίγο συχνότερα σε σχέση με πριν, αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί απογοητευμένοι από την εργασία τους για διάφορους λόγους, ενώ πιο συχνά είναι τα συναισθήματα σωματικής κούρασης και εξουθένωσης.

Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της παρούσας εργασίας είναι και τα πάρα πολύ συχνά μεταξύ των εκπαιδευτικών συναισθήματα ότι επηρεάζουν θετικά τη ζωή και τη σταδιοδρομία των μαθητών τους μέσα από την εργασία τους και από το ενδιαφέρον που δείχνουν σε αυτούς αλλά και η πεποίθησή τους ότι διαχειρίζονται με ηρεμία τα προβλήματα που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας. Πολύ συχνή είναι και η αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι έχουν επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στα πλαίσια της εργασίας τους, κυρίως αναφορικά με τους μαθητές τους, με τη σχολική τους μονάδα, αλλά και όσον αφορά την προσωπική τους εξέλιξη. Αρκετά σπάνια είναι η αίσθησή του να νιώθουν άδεια συναισθηματικά με το τέλος του καθημερινού ωραρίου ενώ εξίσου σπάνια είναι και τα συναισθήματα άγχους και πίεσης μέσα από την καθημερινή τους αλληλεπίδραση με τους διάφορους άλλους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι περισσότερες από τις επιμέρους πτυχές που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των επιπέδων της εργασιακής εξουθέ-

νωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με καθεμιά εκ των τριών της διαστάσεων, άπτονται άμεσα ή έμμεσα της ικανοποίησης που αυτοί αντλούν από τους μαθητές τους αλλά και από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα, στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης. Το εύρημα αυτό έρχεται αφενός να επαληθεύσει τα συμπεράσματα των Koustelios & Tsigilis (2005), οι οποίοι επισημαίνουν ότι οι ενδογενείς διαστάσεις της εργασιακής ικανοποίησης φάνηκε να συσχετίζονται ισχυρότερα με την εμφάνιση του φαινομένου της εξουθένωσης, σε σχέση με τις πτυχές της εκείνες που έχουν περισσότερο να κάνουν με εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι για παράδειγμα η διάσταση των οικονομικών απολαβών. Αφετέρου επιβεβαιώνει το ότι η ικανοποίηση από αυτή καθαυτή την εργασία αποτελεί σημαντικό δείκτη πρόβλεψης της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής (Platsidou & Agalioitis, 2008). Η συγκεκριμένη πτυχή της ικανοποίησης σύμφωνα με τον Koustelios (2001) φαίνεται να προβλέπει σημαντικά και τις τρεις διαστάσεις που από κοινού συγκροτούν την έννοια του burnout.

Κάτι που εγείρει έντονο προβληματισμό είναι το ότι οι εκπαιδευτικοί συχνότερα από την σωματική κούραση η οποία προαναφέρθηκε φαίνεται να νιώθουν και συναισθηματικά εξουθενωμένοι από την εργασία τους. Πολύ συχνά επιπλέον οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι εργάζονται πολύ σκληρά στα πλαίσια της εργασίας τους.

Το τελευταίο αυτό σημείο ωστόσο δεν αποτελεί απαραίτητα καθοριστικό στοιχείο της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Θεωρητικά όσο συχνότερη είναι η εν λόγω αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι εργάζονται σκληρά τόσο υψηλότερος είναι και ο βαθμός εξουθένωσής τους που υποδηλώνεται, τουλάχιστον όσον αφορά την εν λόγω πτυχή της εργασίας τους. Αν όμως οι ίδιοι αντικρίζουν τη σκληρή δουλειά σαν κάτι δεδομένο ή αναμενόμενο από την φύση της εργασίας τους που έχει να κάνει με ένα ιδιαίτερα δύσκολο αντικείμενο, αυτό της διδακτικής, και αισθάνονται επιπρόσθετα ότι ανταμείβονται αντιστοίχως, τουλάχιστον ηθικά, από αυτήν τους την σκληρή εργασία, τότε ενδεχομένως να βιώνουν αισθήματα αυτοπραγμάτωσης και να αποκτούν έτσι εσωτερική κινητοποίηση για να συνεχίζουν να θέτουν νέους μαθησιακούς και γνωστικούς στόχους για τους μαθητές του αλλά και για τους ίδιους. Μια τέτοια στάση ασφαλώς καθιστά τα επίπεδα εξουθένωσης ιδιαίτερα χαμηλά.

Κλείνοντας αξίζει να σημειώσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν μία αυτοαναφορική κλίμακα σχετικά με ιδιαίτερα ευαίσθητα για αυτούς ζητήματα. Ενδεχομένως με το να σημειώσει ένας εκπαιδευτικός μία υψηλή συχνότητα εκδήλωσης συναισθημάτων εργασιακής εξουθένωσης, ίσως να νιώθει ότι αυτομάτως δηλώνει ότι δεν είναι καλός επαγγελματίας. Το να δεχτεί κάποιος επαγγελματίας ότι δεν είναι καλός στην κύρια ενασχόλησή του στην οποία έχει αφιερώσει ένα μεγάλο κομμάτι της ζωής του και της σταδιοδρομίας του δεν είναι εύκολο. Άλλωστε σε καμία περίπτωση ένας εξουθενωμένος εκπαιδευτικός δε σημαίνει ότι είναι εκ φύσεως ανεπαρκής στο επάγγελμά του. Αντιθέτως μια πληθώρα συνθηκών και παραγόντων που δεν πηγάζουν τις περισσότερες φορές από τον ίδιο, τον οδηγούν σε ένα συνεχιζόμενο εργασιακό άγχος και σε μία έντονη απογοήτευση, στοιχεία που οδηγούν εν τέλει στο burnout.

Τα χαμηλά ποσοστά των μέτριας συχνότητας επιλογών, που συχνά λειτουργούν ως επιλογή-«καταφύγιο» για την αποφυγή έκφρασης μιας κάποιας δυσaréσκειας ή, στην προκειμένη περίπτωση, εξουθένωσης από κάποιο σκέλος της εργασίας και η συγκέντρωση των απαντήσεων προς την καθημερινή ή τη μηδενική συχνότητα, ανάλογα και με τη φύση της

ερώτησης, καταδεικνύουν ότι πράγματι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν σε πολύ χαμηλή συχνότητα συναισθήματα εργασιακής εξουθένωσης, εικόνα που ενδεχομένως όμως να επηρεάστηκε ως έναν βαθμό ως προς την έντασή της και από την φύση των ερωτήσεων που άπτονται ευαίσθητων, όπως αναφέραμε, για τους συμμετέχοντες ζητημάτων.

Σε κάθε περίπτωση και πέρα από τη τελική εικόνα των ευρημάτων, η επίδραση της εν λόγω παραμέτρου στην παρούσα έρευνα, επιδιώχθηκε εξ αρχής να διατηρηθεί στο ελάχιστον μέσω του διεξοδικού σχεδιασμού της και της πιστής σε αυτόν υλοποίησής της. Ειδικότερα, η προσήλωση στην οργάνωση και την άρτια διαπεραίωση της επιλεγείσας δειγματοληψίας καθώς και η επιλογή του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου έναντι άλλων διαθέσιμων στόχευσε ακριβώς στην μικρότερη δυνατή μεροληψία αποτελεσμάτων που θα μπορούσε να προκαλέσει η προαναφερθείσα παράμετρος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Vlachakis, A.-N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690.
- Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: Analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), 209-229.
- Bernstein, B., & Brannen, J. (Eds.). (1996). *Children, research and policy*. London: Taylor and Francis.
- Buckner, M. M., & Frisby, B. N. (2015). Feeling valued matters: An examination of instructor confirmation and instructional dissent. *Communication Studies*, 66(3), 398-413.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31(3), 645-673.
- Chen, W. S., Haniff, J., Siau, C. C., Seet, W., Loh, S. F., Jamil, M. H. A., ..., Baharum, N. (2014). Translation, cross-cultural adaptation and validation of the malay version of the maslach burnout inventory (MBI) in Malaysia. *International Journal of Social Science Studies*, 2(2), 66-74.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger.
- Cherniss, C. (1995). *Beyond burnout: Helping teachers, nurses, therapists and lawyers recover from stress and disillusionment*. New York: Routledge.
- Dworkin, A. G., Saha, L. J., & Hill, A. N. (2003). Teacher Burnout and Perceptions of a Democratic School Environment. *International Education Journal*, 4(2), 108-120.
- Evans, L., Packwood, A., Neill, S., & Campbell, R. J. (1994). *The meaning of infant teachers' work*. London: Routledge
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Freudenberger, H. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Friesen, D., & Sarros, J. C. (1989). Sources of burnout among educators. *Journal of Organizational Behavior*, 10(2), 179-188.
- Gold, Y. (1984). Burnout: A major problem for the teaching profession. *Education*, 104, 271-274.

- Golembiewski, R. T., Munzenrider, R., & Carter, D. (1983). Phases of progressive burnout and their work site covariants: Critical issues in OD research and praxis. *Journal of Applied Behavioral Science*, 19(4), 461-481.
- Goodboy, A. K. (2011). Instructional dissent in the college classroom. *Communication Education*, 60(3), 296-313.
- Goodboy, A. K., & Myers, S. A. (2008). The effect of teacher confirmation on student communication and learning outcomes. *Communication Education*, 57(2), 153-179.
- Güneş, Ç., & Uysal, H. H. (2019). The relationship between teacher burnout and organizational socialization among English language teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 339-361.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.
- Hogan, R. L., & McKnight, M. A. (2007). Exploring burnout among university online instructors: An initial investigation. *The Internet and Higher Education*, 10(2), 117-124.
- Iwanicki, E. F., & Schwab, R. L. (1981). A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 41(4), 1167-1174.
- Jackson, S. E., Schwab, R. L., & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 630-640.
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 583-593.
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress*, 11(1), 94-100.
- Karasek, R. A. & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307-323.
- Kelchtermans, G., & Strittmatter, A. (1999). Beyond Individual Burnout: A Perspective for Improved Schools. Guidelines for the Prevention of Burnout. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 304-314). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22(1), 25-33.
- Koustelios, A. (2001). Organizational factors as predictors of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 88(3), 627-634.
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11(2), 189-203.
- Kwitonda, J. C. (2017). Foundational aspects of classroom relations: associations between teachers' immediacy behaviours, classroom democracy, class identification and learning. *Learning Environments Research*, 20(3), 383-401.
- Kyriacou, C. (1980). Stress, health and schoolteachers: A comparison with other professions. *Cambridge Journal of Education*, 10(3), 154-158.
- LaBelle, S., Martin, M. M., & Weber, K. (2013). Instructional dissent in the college classroom: Using the instructional beliefs model as a framework. *Communication Education*, 62(2), 169-190.

- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1993). A further examination of managerial burnout: Toward an integrated model. *Journal of Organizational Behavior*, 14(1), 3-20.
- Leiter, M. P. (1989). Conceptual implications of two models of burnout: A response to Golembiewski. *Group & Organization Studies*, 14(1), 15-22.
- Leithwood, K. A., Menzies, T., Jantzi, D., & Leithwood, J. (1999). Teacher burnout: A critical challenge for leaders of restructuring schools. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 85-114). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Lindqvist, P., & Nordänger, U. K. (2006). Who dares to disconnect in the age of uncertainty? Teachers' recesses and "off-the-clock" work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(6), 623-637.
- Martin, N. K., Sass, D. A., & Schmitt, T. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 546-559.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. In S. Oskamp (Ed.), *Applied social psychology annual: Applications in organizational settings* (Vol. 5, pp. 133-153). Beverly Hills, CA: Sage.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed.). Mountain View, CA: CPP, Inc.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Schwab, R. L. (1996). Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES). In C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Eds.), *Maslach Burnout Inventory Manual*. (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Nias, J. (1989). Subjectively speaking: English primary teachers' careers. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 391-402.
- Osborn, M., & Broadfoot, P., Abbott, D., Croll, P., & Pollard, A. (1992). The impact of current changes in English primary schools on teacher professionalism. *Teachers College Record*, 94(1), 138-151.
- Papastylianou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' Burnout, Depression, Role Ambiguity and Conflict. *Social Psychological Education*, 12(3), 295-314.
- Peeters, M. A. G., & Rutte, C. G. (2005). Time Management Behavior as a Moderator for the Job Demand-Control Interaction. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(1), 64-75.
- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York, NY, US: Free Press.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61-76.
- Pomaki, Y., & Anagnostopoulou, T. (2003). A Test and Extension of the Demand/Control/Social Support Model: Prediction of Wellness/Health Outcomes in Greek Teachers. *Psychology & Health*, 18(4), 537-550.
- Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 25-48). Oxford, England: John Wiley & Sons.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611-625.
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress & Coping. An International Journal, 21*(1), 37-53.
- Woods, P. (1999). Intensification and stress in teaching. In R. Vandenberghe, & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 115-138). Cambridge: Cambridge University Press.

Ελληνόγλωσσον

- Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο: Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα, & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σελ. 217-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κούλης, Α. Κ. (2019). *Εργασιακή Ικανοποίηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής). Διαθέσιμο από το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ. 46922).

Abstract

The present study aimed at investigating Greek teachers' burnout levels, which play a pivotal role in shaping the quality of the education provided as well as the extent to which democratic practices and values transpire the educational procedure. A survey research was conducted using the MBI-ES questionnaire on a sample consisting of 368 teachers from the prefecture of Achaia. Their vast majority were found to experience particularly low levels of burnout and especially high levels of personal accomplishment, low levels of emotional exhaustion and extremely low levels of depersonalization. Nonetheless physical tiredness was found to be more frequent amongst them.

Keywords: Teachers' Burnout, Emotional Exhaustion, Depersonalization, Personal Accomplishment, MBI-ES.

Ο κριτικός στοχασμός των εκπαιδευτικών ως προαπαιτούμενο για ένα δημοκρατικό σχολείο που μαθαίνει

Σοφία Πουλημένου

Εκπαιδευτικός Π.Ε., Msc. Οργάνωση & διοίκηση
της εκπαίδευσης-Εκπαιδευτική Ηγεσία
sofiapoulim14@gmail.com

Περίληψη

Ο κριτικός στοχασμός των εκπαιδευτικών παίζει σημαίνοντα ρόλο στη δόμηση μιας ισχυρής μαθησιακής δημοκρατικής κουλτούρας στα σχολεία. Αποτελεί τη συνθήκη εκείνη που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αμφισβητήσουν τις υπάρχουσες κοινές πρακτικές, αλλά κυρίως τις υποκείμενες παραδοχές τους και τους ωθεί να ενσωματώσουν στην καθημερινότητά τους τις αρχές της ελευθερίας, της ισότητας, της αποδοχής της ετερότητας, της αλληλεγγύης και της συμπερίληψης. Η παρούσα έρευνα διερευνά τον ρόλο του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευτικών στον μετασχηματισμό των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης. Υλοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Ιονίων Νήσων, αξιοποιώντας το ερευνητικό εργαλείο DLOQ (Yang, Watkins & Marsick, 2004), μετά από προσαρμογή και εμπλουτισμό του. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν συνειδητοποιήσει τον σημαίνοντα ρόλο του κριτικού αναστοχασμού, οι πρακτικές τους όμως είναι περισσότερο λειτουργικές και επικοινωνιακές, παρά κριτικά αναστοχαστικές.

Λέξεις-Κλειδιά: Κριτικός στοχασμός, δημοκρατικό σχολείο, μάθηση.

Εισαγωγή

Μια κοινωνία, που επιθυμεί να αποκαλείται δημοκρατική, οφείλει να διαμορφώνει δομές, όπου η ελευθερία και η αυτονομία θα συνδέονται με την ισότητα σε μια δυναμική κοινωνική προοπτική. Η δημοκρατία αποτελεί τον θεμέλιο λίθο των κοινωνιών και το εκπαιδευτικό σύστημα αυτών το εχέγγυο για την προάσπιση και τη διασφάλισή της. Η εκπαίδευση, ως μια κοινωνική διαδικασία, δεν καλείται απλά να ανταποκριθεί στην πρόκληση για αλλαγή δεξιοτήτων και γνώσεων, αλλά και να δώσει λύση σε ποικίλα προβλήματα, όπως η ανισότητα και η φτώχεια και να συμβάλει στην κοινωνική συνοχή, την προώθηση της γνώσης, μα πρωτίστως στην αυτοπραγμάτωση του ατόμου. Οι παραδοσιακές δομές εκπαίδευσης αποδεικνύεται πως δεν είναι ικανά να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τις απαιτήσεις του 21ου αιώνα (Kalantzis & Cope, 2013). Σήμερα τα σχολεία απαιτείται να ισχυροποιήσουν τη μαθησιακή τους ικανότητα και να οικοδομήσουν ισχυρή κουλτούρα μάθησης, όχι μόνο για τους μαθητές, αλλά και για όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία (Sharrat & Planche, 2018).

Το σχολείο δεν αποτελεί απλά χώρο μετάδοσης γνώσεων. Συνειδητά ή ασυνείδητα αποτελεί το πλαίσιο, μέσα στο οποίο αναπτύσσονται, διαμορφώνονται και μεταδίδονται αξίες και ηθικές αρχές. Μέσα σε αυτό το συγκεκριμένο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται καθημερινά

να πάρουν αποφάσεις, που επηρεάζουν άμεσα τη λειτουργία των σχολικών μονάδων και τους μαθητές, οι οποίοι φαίνεται να είναι απολύτως εξαρτημένοι από τη γνώση, την εξειδίκευση και την έμπνευση των εκπαιδευτικών. Η καθοδήγηση και η υποστήριξη της προσωπικής μάθησης κάθε μαθητή εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε μια δυναμική διαδικασία διατύπωσης κρίσεων και απόψεων, οι οποίες πρέπει να είναι αιτιολογημένες (Veugelers, 2019). Οι εκπαιδευτικοί, με τον τρόπο που συμπεριφέρονται, τη γλώσσα που χρησιμοποιούν, τις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές που υιοθετούν, επικοινωνούν αξίες όχι μόνο προς τους μαθητές τους, αλλά και προς την ευρύτερη κοινότητα.

Το παιδαγωγικό ήθος των εκπαιδευτικών αποτελεί την καρδιά του εκπαιδευτικού λειτουργήματος. Οι επιλογές που κάνουν οι εκπαιδευτικοί, καθοδηγούμενοι από φανερές ή σιωπηρές παραδοχές, μπορούν να υποστηρίξουν την ανάπτυξη του δημοκρατικού ήθους στους μαθητές και τη δόμηση μιας ισχυρής μαθησιακής κουλτούρας, όπου θα είναι ενσωματωμένες οι αρχές της ελευθερίας, της ισότητας, της αποδοχής της ετερότητας, της αλληλεγγύης και της συμπερίληψης. Η ικανότητα των εκπαιδευτικών να επιλέγουν αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές και να παίρνουν αποφάσεις, σύμφωνα με τα πιστεύω τους και τις ανάγκες των μαθητών τους καθορίζει σημαντικά το κλίμα, την κουλτούρα, το όραμα και τον γενικότερο προσανατολισμό του σχολικού οργανισμού και θεωρείται εξαιρετικά σημαντική. Εξίσου, σημαντική είναι όμως, η ικανότητά τους να ελέγχουν την εγκυρότητα αυτών των πρακτικών και των αποφάσεων, διερευνώντας τις παραδοχές που τις υποκινούν. Όταν οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε κριτικά αναστοχαστικές διαδικασίες, είναι σε θέση να αναγνωρίσουν και να ερμηνεύσουν την επιρροή που ασκούν οι αποφάσεις τους, τόσο στους μαθητές τους όσο και στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η εκπαιδευτική διαδικασία τότε νοσηματοδοτείται, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη και η μάθηση αποκτά τη δύναμη να μετασχηματίσει τον σχολικό οργανισμό σε μοχλό κοινωνικής αλλαγής και προόδου.

Θεωρητικό πλαίσιο

Χαρακτηριστικά και λειτουργίες ενός δημοκρατικού σχολείου που μαθαίνει

Ένα δημοκρατικό σχολείο, με ενσωματωμένη την ικανότητα να μαθαίνει και να μετασχηματίζεται, εμπεριέχει δομές που ενισχύουν και αξιοποιούν τη μάθηση που συντελείται σε όλα τα επίπεδά του (ατομικό, ομαδικό, οργανωσιακό, κοινωνικό). Αυτό σημαίνει ότι, η μάθηση είναι μια συνεχής διαδικασία, που χρησιμοποιείται στρατηγικά, συνδέεται με την καθημερινή πρακτική και διαμοιράζεται ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού (Marsick & Watkins, 1994). Τα άτομα γίνονται ο πυρήνας του σχολικού οργανισμού και η μάθησή τους τίθεται στο επίκεντρο, η οποία δεν εκλαμβάνεται ως παραγόμενο προϊόν, αλλά κατανοείται ως μια δια βίου διαδικασία (OECD, 2016· Kools & Stoll, 2016) και οργανώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναγνωρίζεται η κοινωνική της φύση (OECD, 2017).

Ταυτόχρονα, προωθείται η ομαδική μάθηση και συνεργασία, επιβραβεύονται συστηματικά οι ομαδικές προσπάθειες και, οι διαφορετικές προσωπικές απόψεις γίνονται αντικείμενο γόνιμου διαλόγου και διαπραγμάτευσης, ωθώντας τα άτομα να εμπλακούν ενεργά σε διαδικασίες και πρακτικές που στοχεύουν στην ομαδική και οργανωσιακή ανάπτυξη. Δομείται κατ' αυτό τον τρόπο, μια σχολική κουλτούρα που διέπεται από αμοιβαία αποδοχή και αλληλοσεβασμό, ενσυναίσθηση και ευαισθησία στις ανάγκες και τα συναισθήματα όλων

των μελών. Η αποκάλυψη της διαφορετικότητας και της μοναδικότητας των ατόμων δεν αποτελεί εμπόδιο, αλλά κίνητρο για ανάληψη δράσης επάνω σε προβλήματα που έχουν πραγματικό νόημα (Yorks & Marsick, 2006). Δημοκρατικές και ηθικές αξίες δεν αποτελούν γνώσεις που πρέπει να μεταδοθούν, αλλά αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής πρακτικής, θεμέλιοι λίθοι του οράματος της σχολικής μονάδας και των εγκαθιδρυμένων οργανωσιακών λειτουργιών.

Μετασχηματίζουσα μάθηση των εκπαιδευτικών

Αναμφισβήτητα, ο μετασχηματισμός του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει εδράζεται στη μάθηση και τη νοηματοδότησή της. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις της μάθησης και, ιδιαίτερα της μάθησης που συντελείται κατά την ενηλικιότητα, αποδέχονται ως έναν από τους σημαντικούς σκοπούς της την απόκτηση γνωστικών εφοδίων, καινούριων πληροφοριών και ικανοτήτων. Ωστόσο, αν και όλα τα παραπάνω είναι εξαιρετικά σημαντικά, η διάσταση της μάθησης που έχει ζωτική σημασία είναι εκείνη που υποστηρίζει το άτομο να επεξεργάζεται κριτικά τις αξίες, τις ιδέες και τις παραδοχές του και του επιτρέπει να μετασχηματίζει όλες εκείνες που καθιστούν την πραγματικότητά του δυσλειτουργική και το απομακρύνουν από τη δράση.

Η μετασχηματίζουσα μάθηση των ενηλίκων, έτσι όπως ορίστηκε από σπουδαίους μελετητές (Mezirow, 1991· Freire, 1973· Kegan, 2006· Jarvis, 2009· Illeris, 2014, 2016), διαθέτει τη δυναμική να επαναπροσδιορίσει τον τρόπο που το άτομο σχετίζεται με τον εαυτό του, τους άλλους και την πραγματικότητα. Ταυτόχρονα, το υποκινεί να αντιληφθεί και να αμφισβητήσει όλες εκείνες τις αλλοτριωτικές παραδοχές και να συνειδητοποιήσει συλλογικές πεποιθήσεις, οι οποίες διαμορφώνονται μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, όπως είναι ο σχολικός οργανισμός. Η κριτική επεξεργασία των συλλογικών πεποιθήσεων έχει τη δύναμη να αμφισβητήσει και να αποδομήσει άκριτα πρότυπα κοινωνικής συμπεριφοράς και να συμβάλει στη διαμόρφωση συνθηκών που ενδυναμώνουν τη συμμετοχική δημοκρατία.

Η έννοια της μάθησης είναι άμεσα συνυφασμένη με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η κοσμοθεωρία κάθε ατόμου, ή αλλιώς οι νοητικές του συνήθειες και τα πλαίσια αναφοράς του έχουν διαμορφωθεί κατά τα διάφορα στάδια της κοινωνικοποίησής του και συχνά εμπεριέχουν προβληματικές αξίες, πεποιθήσεις και παραδοχές που το εμποδίζουν να ενσωματωθεί λειτουργικά στην πραγματικότητα και αποπροσανατολίζουν τη συμπεριφορά του. Η συνειδητοποίηση αυτή της δυσαρμονίας, ή όπως υποστήριξε ο Mezirow (1991) η ύπαρξη ενός αποπροσανατολιστικού βιώματος, αποτελεί το κίνητρο για την εμπλοκή του ατόμου σε μια μαθησιακή διεργασία.

Η διαδικασία, η οποία θα επιτρέψει την αποκάλυψη των θεμελίων της εμπειρίας του ατόμου, την αποδόμηση και την επαναδόμησή της είναι η διαδικασία του κριτικού στοχασμού (Mezirow, 1991). Πρόκειται για μια ορθολογική διεργασία με την οποία το άτομο στοχάζεται πάνω στις παραδοχές που έχει εσωτερικεύσει στο παρελθόν και διερωτάται αν και κατά πόσο είναι αιτιολογημένες και αξιόπιστες στη βάση της τρέχουσας εμπειρίας του.

Ο κριτικός στοχασμός μπορεί να είναι: α) *Στοχασμός επί του περιεχομένου (content reflection)*, που αφορά το περιεχόμενο των σκέψεων και των ενεργειών του ατόμου, β) *Στοχασμός επί της διεργασίας (process reflection)*, ο οποίος αφορά τη διεργασία που επι-

τρέπει στο άτομο να στοχάζεται πόσο αποτελεσματικά δρα και γ) *Στοχασμός επί των πρότερων αντιλήψεων (premise reflection)*, που αφορά τη διερεύνηση των πρότερων αντιλήψεων που υποκινούν τη δράση του ατόμου καθώς και των συνεπειών της δράσης αυτής. Ο Mezirow (1991) αναφέρει ότι αυτή η τρίτη μορφή κριτικού στοχασμού είναι ιδιαίτερα απαιτητική και πολλές φορές επώδυνη, καθώς το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με όσα μέχρι πρότινος θεωρούσε δεδομένα, με το αξιακό του σύστημα και τελικά, με την ίδια του την ταυτότητα.

Το δεύτερο θεμελιώδες μέσο με το οποίο συντελείται η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι ο ορθολογικός διάλογος. Μια ειδική μορφή συνομιλίας, όπου οι συνδιαλεγόμενοι θέτουν υπό αξιολογικό έλεγχο την εγκυρότητα των ισχυρισμών και των πεποιθήσεων τους και αποζητούν να κατανοήσουν και να γίνουν κατανοητοί. Από την επικοινωνιακή αυτή συνδιαλλαγή απουσιάζει η ανταγωνιστική υπερίσχυση του καλύτερου επιχειρήματος, καθώς κάθε νέα διαπίστωση θεωρείται η καλύτερη δυνατή έκβαση που θα μπορούσε να προκύψει στις συγκεκριμένες συνθήκες (Κόκκος, 2019).

Κάθε μαθησιακή διεργασία δεν είναι σίγουρο και ίσως να μην είναι απαραίτητο να έχει μετασχηματιστικό προσανατολισμό. Τα άτομα πολύ συχνά εμπλέκονται σε μαθησιακές διαδικασίες, οι οποίες αποσκοπούν στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων και τον έλεγχο του περιβάλλοντος. Πρόκειται για αυτό που ο Mezirow (1991) ονόμασε εργαλειακή μάθηση (*instrumental learning*), η οποία αφορά κυρίως μια επιφανειακή αλλαγή στη συμπεριφορά. Άλλες φορές, όταν σκοπός είναι η επίλυση συγκρούσεων, παρεξηγήσεων ή παρερμηνειών απαιτείται η επικοινωνιακή μάθηση (*communicative learning*), ώστε να αρθούν τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την επικοινωνία. Η αλλαγή, όμως, των εγκαθιδρυμένων δομών που έχουν αποδειχτεί δυσλειτουργικές, η ανάληψη ατομικής και συλλογικής δράσης, η λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων και η ερμηνεία της επιρροής που αυτές ασκούν απαιτούν μάθηση με μετασχηματιστικό προσανατολισμό, ώστε να αναδομηθεί η πραγματικότητα και να επανέλθει η λειτουργικότητα.

Μέθοδος

Ο σκοπός, τα ερωτήματα, η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της έρευνας που παρουσιάζονται αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης έρευνας, που ως αρχικό σκοπό είχε να διερευνήσει αν οι σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν ενσωματώσει στη λειτουργία τους τα χαρακτηριστικά των μανθανόντων οργανισμών μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, κρίθηκε απαραίτητο να διερευνηθεί παράλληλα ο ρόλος του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευτικών, όπως αυτός ορίζεται στα πλαίσια της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow, 1991), ως απαραίτητη συνθήκη για τη δόμηση δημοκρατικών σχολείων που μαθαίνουν. Για το λόγο αυτό τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια «Αναστοχασμός του Εκπαιδευτικού» και τον ρόλο του στη δόμηση ενός εκπαιδευτικού μανθάνοντος οργανισμού;
- Ποιες πρακτικές των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στον αναστοχασμό τους;
- Σε ποιο βαθμό οι πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τις βασικές θεωρητικές αρχές που υποστηρίζουν τη δημιουργία των μανθανόντων οργανισμών;

Η παρούσα μελέτη βασίστηκε στον ερευνητικό σχεδιασμό μικτών μεθόδων (mixed methods research design) (Creswell, 2009-2011), με συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Επιλέχθηκε ο σχεδιασμός της ενσωμάτωσης (embedded design), ο οποίος εξυπηρετεί την ταυτόχρονη συγκέντρωση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, με τη μία μορφή να υποστηρίζει την άλλη (Creswell, 2011). Με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας (convenience sampling) ορίστηκε ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας, στον οποίο ανήκουν όλοι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημόσιες σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ιονίων Νήσων (συνολικά 1859 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων σε 103 σχολικές μονάδες). Δείγμα της έρευνας αποτελούν 124 εκπαιδευτικοί από τις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες.

Ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε η τεχνική του ερωτηματολογίου. Αξιοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο των Διαστάσεων του Οργανισμού Μάθησης (Dimensions of The Learning Organization-DLOQ), όπως αναπτύχθηκε από τις Yang, Marsick και Watkins (2004) στη σύντομη μορφή του, μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα και προσαρμόστηκε για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς από την Παπάζογλου(2016). Οι έξι πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου εμπλουτίστηκαν με προαιρετικές ερωτήσεις ανοικτού τύπου, προκειμένου να αποτυπωθούν οι εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον αναστοχασμό τους. Τέλος, υπήρχαν δύο υποχρεωτικές ανοικτές ερωτήσεις, οι οποίες αποσκοπούσαν στην εις βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σχετικά με την έννοια του «Αναστοχασμού των Εκπαιδευτικών» και τον ρόλο του στον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε οργανισμό που μαθαίνει.

Αφού, πραγματοποιήθηκε πιλοτικός έλεγχος (pilot test), το ερωτηματολόγιο εστάλη μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις όλων των σχολικών μονάδων της Περιφέρειας. Η συλλογή των ερωτηματολογίων διήρκεσε από τον Απρίλιο 2018 έως τον Ιούνιο 2018. Από τα 320 ερωτηματολόγια που στάλθηκαν συνολικά, συμπληρώθηκαν και επεστράφησαν 124 (ποσοστό απόκρισης 38,75%), τα οποία αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας.

Αποτελέσματα της έρευνας

Οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας προέκυψαν με τη μέθοδο της ανάλυσης λόγου των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Οι απαντήσεις των μελών του δείγματος κωδικοποιήθηκαν, εντάχθηκαν σε κατηγορίες, οι οποίες στη συνέχεια δημιούργησαν θεματικούς άξονες, όπως φαίνεται παρακάτω.

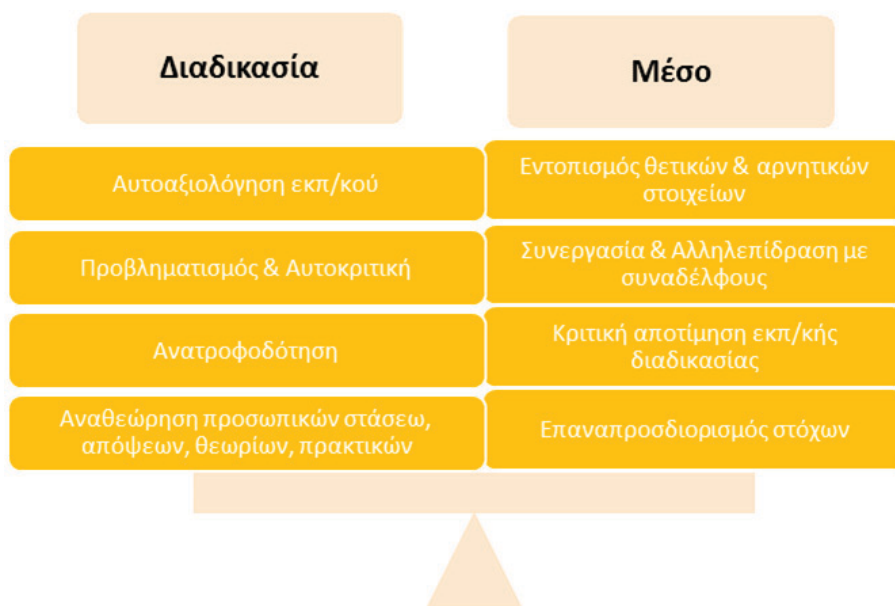
Αναφορικά με το προφίλ του δείγματος, η πλειονότητα ήταν γυναίκες (68,5 %), ενώ οι άντρες αντιπροσώπευαν το 31,5% του δείγματος. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες (41,1%) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 31-40. Όσον αφορά τις πρόσθετες σπουδές του δείγματος, το 34,7% των συμμετεχόντων κατείχε μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης. Αναφορικά με τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία των ερωτηθέντων, το 42,7% είχε 9-15 έτη υπηρεσίας. Ταυτόχρονα, ένα μεγάλο μέρος αυτών (73,4 %) απασχολούνταν ως μόνοι εκπαιδευτικοί. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (71,8 %) ήταν Δάσκαλοι ΠΕ-70. Αναφορικά με τη θέση των συμμετεχόντων στη σχολική μονάδα, οι περισσότεροι (75,8%) υπηρετούσαν στα σχολεία ως εκπαιδευτικοί, ενώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών σε θέση

ευθύνης (Διευθυντές/ντριες και Υποδιευθυντές/ντριες) που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 24,2%. Η πλειονότητα (54%) των σχολικών μονάδων του δείγματος είχαν 100-250 μαθητές. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (66,1%) υπηρετούσαν στην περιφερειακή ενότητα της Κέρκυρας.

Η έννοια «Αναστοχασμός του εκπαιδευτικού»

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση προέκυψαν δύο θεματικοί άξονες, εκείνος όπου ο αναστοχασμός ορίζεται ως **διαδικασία** και εκείνος όπου ορίζεται ως **μέσο** (Γράφημα 1).

Γράφημα 1



Οι εκπαιδευτικοί ορίζουν τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού ως μια συνεχή, απαραίτητη διαδικασία προβληματισμού και αυτοκριτικής, η οποία δεν αφορά μόνο τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και τη γενικότερη στάση και συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και λειτουργεί ανατροφοδοτικά, ώστε να είναι σε θέση ο εκπαιδευτικός να απορρίψει ό,τι κάποια στιγμή δε λειτούργησε, τα «κακώς κείμενα», να εντοπίσει τα θετικά στοιχεία και να τα βελτιώσει. Ο αναστοχασμός, όπως ορίζεται από τους εκπαιδευτικούς, είναι μια διαδικασία συνεχούς αναζήτησης και ανασυγκρότησης, δια βίου μάθησης και μάθησης μέσα από τα λάθη, η οποία του παρέχει τη δυνατότητα να διερευνήσει όχι μόνο τον δικό του ρόλο, αλλά και τον ρόλο του σχολείου ως ένα εξελισσόμενο κύτταρο της κοινωνίας.

Από την άλλη μεριά, ο αναστοχασμός ορίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως ένα μέσο που τους βοηθά στην κριτική αποτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τους παρέχει τη δυνατότητα να επαναπροσδιορίσουν τους εκπαιδευτικούς, διδακτικούς και μαθησιακούς τους στόχους. Πρόκειται για ένα μέσο, το οποίο δύναται να ισχυροποιήσει τη συνεργασία, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των συναδέλφων, καθώς παρέχει τρόπους εντοπισμού θετικών και αρνητικών στοιχείων, τα οποία γίνονται αντικείμενο συζήτησης, με στόχο την εύρεση εναλλακτικών λύσεων στα ποικίλα ζητήματα της σχολικής

πραγματικότητας και τη βελτίωση της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα, ο αναστοχασμός γίνεται για τους εκπαιδευτικούς το μέσο προώθησης της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης, καθώς επανεκτιμούν τις γνώσεις τους και ωθούνται προς τον εμπλουτισμό τους.

Σχέση Αναστοχασμού των Εκπαιδευτικών και Μανθάνοντα Οργανισμού

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανέδειξαν τη συμβολή του αναστοχασμού στη μάθηση του οργανισμού, τόσο σε επίπεδο ατόμων και ομάδων, όσο και σε επίπεδο οργανισμού (Γράφημα 2). Ταυτόχρονα, αναδεικνύονται και ορισμένες οργανωσιακές δομές, που μπορεί να έχουν υποστηρικτικό ρόλο και να ενισχύουν τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, αλλά και τα εμπόδια, που ίσως να δυσχεράνουν την προσπάθεια αυτή.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν άρρηκτη τη σχέση του αναστοχασμού με τον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε μανθάνοντα οργανισμό. Υποστηρίζουν ότι, ο αναστοχασμός ωθεί τους εκπαιδευτικούς στην επιλογή αποτελεσματικότερων μεθόδων και ενθαρρύνει την υιοθέτηση αποτελεσματικότερων διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, γεγονός που οδηγεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ταυτόχρονα, ο αναστοχασμός αναπτύσσει την ικανότητα μάθησης όλων των μελών, δημιουργώντας πρότυπα και κίνητρα μάθησης και φαίνεται να έχει τη δύναμη να αποδεσμεύσει τους εκπαιδευτικούς από τα τετριμμένα του εκπαιδευτικού συστήματος, δίνοντάς τους την ευκαιρία να λειτουργήσουν με ευελιξία.

Σε επίπεδο ομάδων, οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι αν ο αναστοχασμός αποτελέσει έναν κοινό τόπο για όλους θα συμβάλει στην εξέλιξη και την ενότητα των ομάδων, των εκπαιδευτικών και των μαθητικών ομάδων, αλλά και των ομάδων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, ενισχύοντας τη συνεργασία τους και αναπτύσσοντας το ομαδικό πνεύμα.

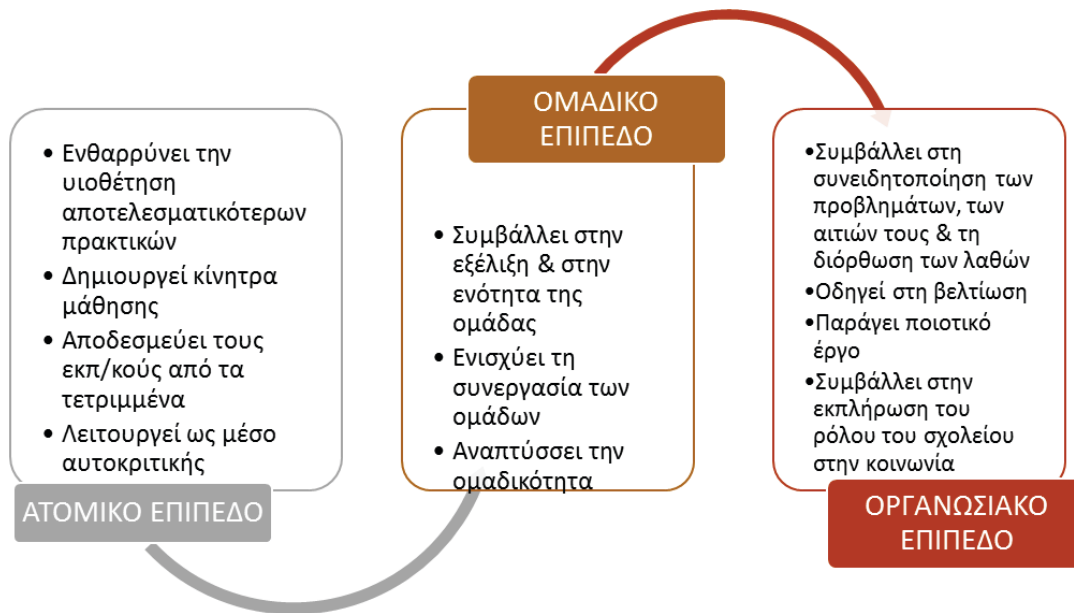
Σε οργανωσιακό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο αναστοχασμός συμβάλλει σημαντικά στη συνειδητοποίηση των προβλημάτων και των αιτιών τους και στη διόρθωση των λαθών. Μέσα από τον συνεχή διάλογο και την επικοινωνία των μελών, η παρεχόμενη γνώση επαναπροσδιορίζεται, βελτιώνεται η λειτουργία της σχολικής μονάδας και παράγεται ποιοτικό έργο.

Ο αναστοχασμός είναι για τους εκπαιδευτικούς ένας τρόπος, ο οποίος υποστηρίζει τον ρόλο του σχολείου στην κοινωνία και συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη εκπλήρωση των στόχων του δημιουργώντας μια κοινή πορεία. Οι οργανωσιακές δομές που δύνανται να υποστηρίξουν τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, όπως οι ίδιοι αναφέρουν, είναι οι συχνές παιδαγωγικές συναντήσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, όπου οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν σε γόνιμο και συνεχή διάλογο, αλλά και να συνεργαστούν προς την επίλυση των καταστάσεων που τους προβληματίζουν. Επίσης, η συνεχής επιμόρφωση και εκπαίδευσή τους, η συμμετοχή τους σε σεμινάρια και η εμπλοκή τους με την έρευνα είναι δομές που μπορούν να υποστηρίξουν τον αναστοχασμό τους, αλλά και τον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης. Ωστόσο, αν και ορισμένοι ισχυρίζονται ότι *θα έπρεπε να υπάρχουν δομημένοι τρόποι που να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς στον αναστοχασμό και την προσωπική εξέλιξη και βελτίωση*, οι περισσότεροι τονίζουν ότι ο αναστοχασμός αποτελεί προσωπική υπόθεση και χρέος του καθενός.

Σε μια κοινωνία, λοιπόν που εξελίσσεται και προχωρά, ο αναστοχασμός του εκπαιδευ-

τικού μπορεί, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στην έρευνα, να υποστηρίξει και να ενισχύσει την προσπάθεια της σχολικής μονάδας να μετασχηματιστεί σε μανθάνοντα οργανισμό, αρκεί από τη μια οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίσουν τη σπουδαιότητα του ρόλου τους και να αναλάβουν τις ευθύνες που απορρέουν από αυτόν κι από την άλλη, να γίνει μια προσπάθεια όλων των εμπλεκόμενων να αρθούν τα εμπόδια και να ξεπεραστούν οι δυσκολίες.

Γράφημα 2



Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της παρούσας έρευνας έδειξε ότι το καθημερινό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών είναι στραμμένο κυρίως σε θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό τους έργο, τους μαθητές και τους συναδέλφους τους, την επαγγελματική τους ανάπτυξη, το σχολείο και τη λειτουργία του.

Ειδικότερα, οι διδακτικοί στόχοι, οι μέθοδοι, οι μορφές, οι στρατηγικές και το αντικείμενο διδασκαλίας είναι τα πεδία εκείνα, στα οποία οι εκπαιδευτικοί αναζητούν υποστήριξη από τους συναδέλφους τους, αφιερώνουν μεγάλο μέρος του εργασιακού και ελεύθερου χρόνου τους και συζητούν μεταξύ τους, παρέχοντας και λαμβάνοντας ανατροφοδότηση. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μεριμνούν καθημερινά για τη δυναμική σχέση που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους, αλλά και για τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών. Η διαχείριση της τάξης, η αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών και προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών απασχολούν τους εκπαιδευτικούς, γίνονται αντικείμενο των μεταξύ τους συζητήσεων και ευκαιρίες μάθησης για τους ίδιους και τους συναδέλφους τους.

Πέρα από τους μαθητές τους, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι πολύ συχνά τους απασχολούν θέματα που αφορούν τους ίδιους και τους συναδέλφους τους. Η γενικότερη συμπεριφορά τους προς τους μαθητές, η προσπάθεια δημιουργίας κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο εκπαιδευτικοί και μαθητές θα αισθάνονται ασφαλείς να εκφράσουν τις απόψεις τους, να ανταλλάξουν ιδέες, να διορθώσουν λάθη και να επιλύσουν προ-

βληματικές καταστάσεις γίνονται καθημερινές εμπειρίες, που τους ωθούν να εξετάσουν τις πρακτικές τους και να επαναπροσδιορίσουν τη δράση τους.

Παράλληλα, οι σχέσεις που αναπτύσσονται με τα μέλη της τοπικής κοινότητας και κυρίως με τους γονείς, είναι για τους εκπαιδευτικούς σπουδαίες ευκαιρίες μάθησης και αναστοχασμού. Ο τρόπος που ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ή κάποιος συνάδελφός τους διαχειρίζεται μια «δύσκολη» κατάσταση και ο διάλογος επ' αυτής στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων παρέχει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να αξιολογήσουν τις πράξεις τους, να αποφασίσουν από κοινού τον τρόπο αντιμετώπισης παρόμοιων μελλοντικών καταστάσεων και ταυτόχρονα, κινητοποιεί συνειδητά ή ασυνείδητα τον αναστοχασμό τους.

Ένα άλλο θέμα που προκύπτει από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών είναι η προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, ως τρόπος υποστήριξης της μάθησής τους. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι, αξιοποιούν τον προσωπικό τους χρόνο για παρακολούθηση σεμιναρίων και ημερίδων, απόκτηση πρόσθετων τίτλων σπουδών και μελέτη ερευνών. Ένα σημαντικό στοιχείο που αναδεικνύεται στην παρούσα έρευνα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί πολύ συχνά διαμοιράζονται τη γνώση που έχουν αποκτήσει μέσω επιμόρφωσης με τους συναδέλφους τους, θεωρώντας ότι αυτό αποτελεί και έναν τρόπο επιβράβευσης της προσωπικής τους μάθησης.

Αν και οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι προσπάθειες που καταβάλουν για να υποστηρίξουν την προσωπική τους μάθηση δεν επιβραβεύονται αρκετά συχνά στη σχολική τους μονάδα, οι ίδιοι αισθάνονται ως σημαντικότερη επιβράβευση την ηθική ικανοποίηση που εκλαμβάνουν μέσα από τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της συμπεριφορά των μαθητών. Η μάθηση θεωρείται μια «προσωπική υπόθεση», η οποία παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να εξελίσσονται και να βελτιώνονται, ακόμη κι αν αυτό δεν επιβραβεύεται και δεν αναγνωρίζεται δημοσίως.

Πρακτικές εκπαιδευτικών και βασικές θεωρητικές αρχές δόμησης μανθανόντων οργανισμών

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας αναδεικνύει σημαντικά στοιχεία σε σχέση με τις πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί και παρέχει πληροφορίες, που επιτρέπουν να συμπεράνει κανείς αν, οι πρακτικές αυτές συνάδουν με τις βασικές θεωρητικές αρχές, όπως αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία, που υποστηρίζουν τη δόμηση ενός οργανισμού που μαθαίνει.

Συγκεκριμένα, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι αναγνωρίζονται τα τέσσερα επίπεδα του σχολικού οργανισμού (ατομικό, ομαδικό, οργανωσιακό, κοινωνικό) και ταυτόχρονα ότι, η σχολική μονάδα εκλαμβάνεται ως ένα δυναμικό σύστημα αλληλεπίδρασης δομών και ατόμων, που έχει τη δυνατότητα να μαθαίνει και να εξελίσσεται, με σκοπό να ανταποκρίνεται στις αλλαγές και τις προκλήσεις. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι προτεραιότητα του σχολείου πρέπει να είναι η ίση παροχή ευκαιριών μάθησης προς όλους και η προώθηση της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των ατόμων, με πρωταρχικό σκοπό τη συνεχή εξέλιξη των μαθητών και τη βελτίωση της μαθησιακής απόδοσης του οργανισμού, μέσα από τη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος, τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων και την από κοινού ανάληψη ευθυνών.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών, όπως οι ίδιοι αναφέρουν, ενισχύει τις προσπάθειές τους, καθώς αποτελεί μια συνεχή διαδικασία κατανόησης και αξιολόγησης των πρακτικών τους και ένα μέσο που βοηθά στην κατανόηση της πολυπλοκότητας του περιβάλλοντος, παρέχοντας στο σχολείο ευελιξία και αυτονομία, ώστε να υλοποιηθούν οι στόχοι του. Οι πρακτικές που περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί υποδεικνύουν την προσπάθεια που καθημερινά καταβάλουν προκειμένου να επιλύσουν προβληματικές καταστάσεις, προσδιορίζοντας τη σχέση της αιτίας και του αιτιατού και εξετάζοντας τα αποτελέσματα των πράξεων τους κυρίως σε σχέση με τους στόχους που έχουν θέσει εκ των προτέρων. Τα σφάλματα στις πρακτικές τους και στον τρόπο λειτουργίας του οργανισμού εντοπίζονται και οι προσπάθειές τους έγκεινται στην αλλαγή των στρατηγικών δράσης που οδήγησαν σε αυτά, στηριζόμενοι στον αλληλοσεβασμό και την αλληλοϋποστήριξη. Φαίνεται να έχουν αναπτύξει μια συνεργατική κουλτούρα, η οποία τους επιτρέπει να διαμοιράζονται προβληματισμούς και πρακτικές, να ανταλλάσσουν ιδέες και απόψεις και να αξιοποιούν από κοινού τους οργανωσιακούς πόρους και δομές, προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να εξετάσει τον ρόλο του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών στη δόμηση δημοκρατικών σχολείων που μαθαίνουν, μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τη διερεύνηση των πρακτικών τους. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σχολική μονάδα ως ένα δυναμικό σύστημα αλληλεπιδρώντων δομών και ατόμων, που αντιμετωπίζει τη μάθηση ως μέσο ανταπόκρισης στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες και ως μοχλό κοινωνικού μετασχηματισμού. Θεωρούν ότι ο αναστοχασμός, αν και είναι μια δύσκολη διαδικασία στην εφαρμογή της, πρέπει να είναι συνεχής και να αφορά όχι μόνο τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και τη γενικότερη στάση και συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, λειτουργώντας ανατροφοδοτικά και ωθώντας τον να αναθεωρήσει τις προσωπικές στάσεις και θεωρίες του. Το στοιχείο αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό όπως αναφέρεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Veugelers, 2019), προκειμένου το σχολείο να ενσωματώσει στην καθημερινή του πρακτική τις αρχές και τις αξίες της δημοκρατίας. Παρά το γεγονός ότι, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο του αναστοχασμού στη δόμηση μανθανόντων οργανισμών, όπως αυτός περιγράφεται στη σχετική βιβλιογραφία, οι πρακτικές που υιοθετούν στην καθημερινότητά τους φαίνεται να απέχουν από αυτό, κάνοντας τον αναστοχασμό ένα μέσο εύρεσης των τρωτών σημείων των πρακτικών τους και επίλυσης των προβληματικών καταστάσεων. Ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών παίρνει στην πράξη τη μορφή της εργαλειακής δράσης, μιας δράσης που ελέγχει και χειραγωγεί το περιβάλλον, χωρίς να αγγίζει τις παραδοχές και τις αξίες που οδηγούν στη δράση αυτή. Από τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών απουσιάζει η κριτική του διάστασης, όπως αυτή ορίζεται στα πλαίσια της μετασχηματίζουσας μάθησης ενηλίκων (Mezirow, 1991· Freire, 1973· Kegan, 2006· Jarvis, 2009· Illeris, 2014, 2016) κρατώντας τους εκπαιδευτικούς εγκλωβισμένους σε παγιωμένες αλήθειες που δεν διερευνώνται και δεν αμφισβητούνται.

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των Ιονίων Νήσων και εξέτασε μόνο μία από τις απαραίτητες συνθήκες δόμησης μανθανόντων οργα-

νισμών. Παρόμοιες έρευνες θα μπορούσαν να διεξαχθούν σε σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων, ώστε να διερευνηθούν διαφορετικές αντιλήψεις. Επίσης, μια συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε σχολικές μονάδες της Ελλάδας και άλλων χωρών, θα είχε ιδιαίτερη αξία.

Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προέκυψαν νέα ερωτήματα, τα οποία χρήζουν μελλοντικής διερεύνησης, τόσο ποσοτικής όσο και ποιοτικής. Καθώς, η λειτουργία των σχολικών μονάδων είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία και ο μετασχηματισμός τους απαιτεί ποικίλες παρεμβάσεις σε όλα τα επίπεδα, είναι απαραίτητος ο συνδυασμός διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων και μεθοδολογιών (ερωτηματολόγια, παρατηρήσεις πεδίου, ομάδες εστίασης, συνεντεύξεις), αλλά και η μελέτη των στάσεων, των αντιλήψεων και των πρακτικών όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, διευθυντών, μαθητών, φορέων τοπικής και ευρύτερης κοινότητας), ώστε να προκύψει μια πληρέστερη εικόνα για τη λειτουργία των ελληνικών σχολείων ως οργανισμών μάθησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Creswell, J. W. (2009). *Research design, Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Third Edition, USA: SAGE.
- Illeris, K. (2014). *Transformative learning and identity*. London: Routledge.
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). What makes a school a learning organization, 137, OECD.
- Marsick, V.J. & Watkins, K.E. (1994). The learning organization: An integrative vision for HRD. *Human Resource Development Quarterly*, 5(4), 353-360.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- OECD (2017). *Education Policy in Greece- A Preliminary Assessment*. OECD Publications.
- Sharrat, L., & Planche, B. (2018). A Symphony of Skills. *The Learning Professional*, 39(1), 26-30.
- Veugeliers, W., (2019). *Learning and Teaching in Critical-Democratic Citizenship Education, Net an Zen: Utrecht*.
- Yang, B., Watkins, K., & Marsick, V. (2004). The construct of the Learning Organization: Dimensions, Measurement, and Validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31- 55.

Ελληνόγλωσσον

- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (μτφ. Ν. Καβουράκου), 1η έκδοση, Αθήνα: Ίων.
- Freire, P. (1973). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. (μτφ. Γ. Κρητικός), Αθήνα: Ράππα.
- Illeris, K. (2014). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε - Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. (μετ. Ε. Κωσταρά), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2009). Μαθαίνοντας τι σημαίνει να είμαι άτομο στην κοινωνία: μαθαίνοντας τον εαυτό μου. Στο Κ. Illeris (Επιμ.), *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης - 16 θεωρίες μάθησης με τα λόγια των δημιουργών τους*. (μετ. Γ., Κουλαουζίδης), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kalantzis, M., & Cope, B., (2013). *Νέα Μάθηση- Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. (μετ. Γ. Χρησιδής), Αθήνα: Κριτική.
- Kegan, R., (2006). Ποιο «σχήμα» μετασχηματίζει; Μια δομο- αναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασχηματίζουσα μάθηση, Στο J. Mezirow, (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. (μετ. Γ. Κουλαουζίδης), Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κόκκος, Α. & Συν., (2019). Διευρύνοντας τη θεωρία του μετασχηματισμού- Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών. (επιμ. Α. Κόκκος), Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Παπάζογλου, Α. (2016). Εκπαιδευτική Ηγεσία και Οργανισμός Μάθησης: Διερεύνηση της σχέσης στις Σχολικές Μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Yorks, L., & Marsick, V.J. (2006). Μάθηση σε οργανισμούς και μετασχηματισμός, Στο J. Mezirow, (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. (μετ. Γ. Κουλαουζίδης), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Abstract

Teachers' critical reflection plays a crucial role in the building of a strong learning and democratic culture in schools. It is the condition which enables the teachers to question not only the dominant common practices, but also their underlying assumptions. Moreover, it motivates them to integrate the principles of freedom, equality, acceptance of otherness, solidarity and inclusion in their daily routine. The present study explores the role of the teachers' critical reflection as far as the transformation of schools into learning organizations is concerned. Research was conducted in primary schools, in the Ionian Prefecture of Greece, utilizing the DLOQ (Yang, Watkins & Marsick, 2004) instrument, after its being adapted and enriched. The findings indicate that teachers realize the vital importance of reflection, but their practices are more instrumental and communicative than critically reflective.

Keywords: Critical reflection, democratic school, learning.

Επαγγελματικός ρόλος και δυσφορία του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Ποιες οι προοπτικές του διδακτικού επαγγέλματος;

Παρασκευή Πουλογιαννοπούλου

Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής, UNIVERSITE- PARIS V
parplgn@hotmail.com

Περίληψη

Ο επαγγελματικός ρόλος του εκπαιδευτικού εγγράφεται μέσα στο διεθνές εκπαιδευτικό πλαίσιο. Από τη δεκαετία του '80, οι μεταρρυθμίσεις βασίζονται στη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου, που αποσκοπεί στην επίτευξη της μεγαλύτερης δυνατής απόδοσης. Ωστόσο, οι συνεχείς μεταρρυθμίσεις με τις νέες απαιτήσεις προκαλούν άγχος και δυσφορία στον εκπαιδευτικό. Το ζήτημα της δυσφορίας του εκπαιδευτικού έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης τα τελευταία χρόνια λόγω των σημαντικών κοινωνικο-οικονομικών εξελίξεων. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να προβάσουμε την εικόνα του πολύπλοκου προφίλ του εκπαιδευτικού όπως διαμορφώνεται σήμερα και να παρουσιάσουμε τα προβλήματα που προκαλούνται στον ίδιο από τις σύγχρονες απαιτήσεις. Η εισήγηση βασίζεται σε ποιοτική ανάλυση δεδομένων μεταδιδακτορικής μας έρευνας (ParisV & ΕΚΠΑ) σχετικά με τη μελέτη εμπειρίας των νέων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και στον ευρωπαϊκό χώρο, καθώς επίσης και σε ανάλυση διεθνών ερευνών και σχετικής βιβλιογραφίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτικοί, επαγγελματικός ρόλος, δυσφορία, διεθνείς εξελίξεις, ανταγωνισμός, προοπτικές

Εισαγωγή

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού από μόνο του είναι ένα ιδιαίτερο επάγγελμα. Εκείνο που καθιστά το επάγγελμα πολυδιάστατο, ενδιαφέρον αλλά και κουραστικό ταυτόχρονα, είναι ότι πρόκειται για μία δουλειά προσφοράς υπηρεσιών, μία δουλειά «για τους άλλους», όπως χαρακτηρίζεται από τους σύγχρονους κοινωνιολόγους μελέτης των κοινωνικών επαγγελμάτων (Barrère, 2017). Πρόκειται για ένα σύστημα δοκιμασιών που συνίσταται στο να έρχεται ο εκπαιδευτικός αντιμέτωπος κάθε φορά και παράλληλα με διαφορετικούς μαθητές, οι οποίοι μπορεί να εκπαιδεύονται όλοι μαζί στο ίδιο υλικό, αλλά διαφοροποιούνται ως προς τη βιογραφία τους, την κατάρτισή τους και τις αντιλήψεις τους για την εκπαίδευση (Barrère, 2017). Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός είναι και ο πρώτος μάρτυρας της μελλοντικής απεικόνισης του κοινωνικού συστήματος (Ρουλογιαννοπούλου, 2012).

Σήμερα, ο επαγγελματικός ρόλος του εκπαιδευτικού εγγράφεται μέσα στο διεθνές εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο μας δίνει τις νόρμες για να καταλάβουμε την εξέλιξη του διδακτικού επαγγέλματος και τα προβλήματα που ενδεχομένως να επιφέρει στον ίδιο τον εκπαιδευτικό και στην άσκηση των καθηκόντων του. Τα τελευταία δέκα χρόνια οι διεθνείς οργανισμοί δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Καρράς, 2011, Καρράς & Wolhuter, 2012, Πρόκου, 2011, Πασιάς, 2015, Πουλογιαννοπούλου

2019). Αυτό αποδεικνύεται από μία σειρά μελέτες και προγράμματα που δίνουν έμφαση στην εικόνα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Eurymdice, 2004), στην εκπαίδευση και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Eurymdice, 2008), στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (OECD, 2005) και στην ανάπτυξη κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος (OECD, 2009). Βασική προτεραιότητα των παγκόσμιων οργανισμών είναι η αναβάθμιση του μαθησιακού επιπέδου των μαθητών σε διεθνή κλίμακα, κάτι το οποίο συνεπάγεται και υψηλότερη ποιότητα σπουδών και επαγγελματικής κατάρτισης. Απαιτείται η διαμόρφωση ενός άρτια διαμορφωμένου εκπαιδευτικού προσωπικού υψηλής ποιότητας σε μία παγκόσμια αγορά εργασίας. Ως εκ τούτου, οι ταχείες αλλαγές σε παγκόσμιο επίπεδο καθιστούν τον ρόλο του εκπαιδευτικού μεταβαλλόμενο και αναγκάζουν τον ίδιο να παρακολουθεί συνεχώς τις νέες εξελίξεις, να κάνει κριτική αναθεώρηση, να προσαρμόζεται άμεσα στις νέες απαιτήσεις, να ενισχύει το επαγγελματικό του προφίλ.

Η πανεπιστημιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο οφείλει να παρέχει εκτός από ειδική κατάρτιση στο αντικείμενο, και στοιχεία γενικής κουλτούρας, καθώς επίσης διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους και πρακτικές (Πασιάς, 2015). Τα εγκεκριμένα προτεινόμενα προσόντα αντιστοιχούν σε μία σειρά από πιστοποιημένες δεξιότητες, που παραπέμπουν τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία απόκτησής τους. Οπότε, σύμφωνα με αυτήν τη λογική, μετά το πτυχίο ακολουθούν το μεταπτυχιακό ή τα μεταπτυχιακά (Πουλογιαννοπούλου, 2010), τα σεμινάρια, οι μετεκπαιδεύσεις, η τεχνολογική εξειδίκευση, οι ξένες γλώσσες, το διδακτορικό, και άλλες πιστοποιήσεις και γνώσεις, τις οποίες καλείται να αποκτήσει ο υποψήφιος τη μία μετά την άλλη χωρίς να προλαβαίνει ή χωρίς να έχει στην ουσία χρόνο να απολαμβάνει την ικανοποίηση της ενασχόλησής του με αυτές (Sennet, 2006).

Η εισήγησή μας βασίζεται σε ποιοτική ανάλυση δεδομένων της μεταδιδακτορικής μας έρευνας (Paris V & ΕΚΠΑ) σχετικά με τη μελέτη εμπειρίας των νέων εκπαιδευτικών Γάλλων και Ελλήνων, καθώς επίσης και σε ανάλυση ερευνών παγκόσμιων οργανισμών (ΟΟΣΑ, δίκτυο Eurymdice, κλπ.) και βιβλιογραφίας που αφορούν στην πορεία και εξέλιξη των νέων εκπαιδευτικών σε διεθνές επίπεδο.

Μεθοδολογία μεταδιδακτορικής έρευνας

Δείγμα

Στα πλαίσια της μεταδιδακτορικής έρευνας διεξήγαμε έναν ικανοποιητικό αριθμό συνεντεύξεων κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών χρόνων 2013-2015, που μας επέτρεψαν να αναλύσουμε τις εμπειρίες και τις αναπαραστάσεις των νέων εκπαιδευτικών, Ελλήνων και Γάλλων, της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επαγγελματική τους εργασία. Το δείγμα αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς δύο ειδικοτήτων, Φιλολόγων και Φυσικών. Πιο συγκεκριμένα, διεξήγαμε 46 συνεντεύξεις, 22 από Έλληνες εκπαιδευτικούς και 24 από Γάλλους που προέρχονταν από σχολικά ιδρύματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Paris, Creteil).

Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή/παραγωγή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήσαμε την ποιοτική

ημιδομημένη συνέντευξη ανοιχτού τύπου, η οποία περιελάμβανε ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η χρήση αυτού του τύπου συνέντευξης προϋποθέτει και επιστημολογική θέση η οποία αναγνωρίζει ότι η γνώση μπορεί να παραχθεί αν ο ερευνητής εμπλακεί σε μια διαδραστική σχέση με τους ανθρώπους, τους ακούσει και τους δώσει την ευκαιρία να διατυπώσουν τις απόψεις τους και να νοηματοδοτήσουν ή να αφηγηθούν τις εμπειρίες τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στον εργασιακό χώρο των συμμετεχόντων και η διάρκειά τους κυμάνθηκε περίπου από 50-60 λεπτά. Ο οδηγός συνέντευξης κατασκευάστηκε με βάση τους ερευνητικούς στόχους της μελέτης. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν μετά από συναίνεση των συμμετεχόντων σύμφωνα με τους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας.

Η μέθοδος ανάλυσης που ακολουθήσαμε ήταν η θεματική ανάλυση (Braun & Clark, 2006). Η θεματική ανάλυση ως μέθοδος που χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα αφορά σε μία μέθοδο εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, τα οποία αποτελούν θέματα που προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Ερευνητικά ερωτήματα

Από τις συνεντεύξεις, στόχος μας ήταν να εντοπίσουμε τις δυσκολίες, τα προβλήματα, τις ανησυχίες, καθώς και τα συναισθήματα των νέων εκπαιδευτικών σε σχέση με την καθημερινή τους εργασία στο σχολείο.

Κατά συνέπεια, από τη σκοποθεσία της έρευνας και τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προχωρήσαμε στη διατύπωση προς διερεύνηση των εξής ερωτημάτων:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το νέο εργασιακό τους πλαίσιο δεδομένων των συνθηκών κρίσης και των διεθνών εξελίξεων;
- Ποιες οι εμπειρίες των νέων εκπαιδευτικών κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου;
- Ποιες είναι οι προκλήσεις ή δυσκολίες που βιώνουν στα εργασιακά τους πλαίσια λόγω της κρίσης;
- Πώς νοηματοδοτούν το έργο τους και ποια τα βαθύτερα κίνητρά τους για την επιλογή του παρόντος επαγγέλματος;
- Ποιες οι αντιλήψεις τους για το κοινωνικό τους στάτους στη σύγχρονη κοινωνία;

Αποτελέσματα

Η δυσφορία των εκπαιδευτικών

Η δυσφορία του εκπαιδευτικού είναι ένα πρόβλημα που προϋπήρχε. Σε κάθε εποχή μπορούμε να μιλάμε για δυσφορία, για δυσαρέσκεια, για κορεσμό, για εξουθένωση, ωστόσο οι έννοιες όταν αφορούν στο διδακτικό επάγγελμα είναι τόσο ασαφείς και γενικές που πρέπει να τις συνεξετάζουμε με τις συνθήκες της εκάστοτε εποχής. Δεν θα μπορούσαμε, έτσι, να ορίσουμε το ίδιο τη δυσφορία του εκπαιδευτικού τη δεκαετία του '80 με την τελευταία δεκαετία (Barrère, 2017). Οι λόγοι που προξενούν αρνητικά συναισθήματα στους διδάσκοντες είναι κάθε φορά διαφορετικοί και εξαρτώνται από τις συνθήκες και τα περιβάλλοντα.

Από τη δεκαετία του '60 και μετά το σύγχρονο σχολείο προτάσσει το «επαγγελματοποιημένο» πρότυπο. Το πρότυπο αυτό προκαλεί στρες στον νέο εκπαιδευτικό, διότι τον υποχρεώνει να αποκτά πολύ απαιτητικές δεξιότητες προκειμένου να προσαρμόζεται σε έναν κόσμο που αλλάζει συνεχώς (Sennett, 2006). Πιο συγκεκριμένα από τη δεκαετία του '80, σε παγκόσμιο επίπεδο, οι μεταρρυθμίσεις βασίζονται στη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου που διαχέει όλους τους δημόσιους θεσμούς. Οι μεταρρυθμίσεις είναι φορείς ενός κοινού πνεύματος που αποσκοπεί στην επίτευξη της μεγαλύτερης δυνατής απόδοσης. Το σχολείο είναι ο χώρος επένδυσης των διεθνών οργανισμών για την πραγματοποίηση του μοντέλου αυτού, καθώς από το πεδίο αυτό περνούν υποχρεωτικά όλοι και όλες για εκπαίδευση. Ωστόσο, οι συνεχείς μεταρρυθμίσεις με τις νέες απαιτήσεις προκαλούν άγχος και δυσφορία στον εκπαιδευτικό που δυσχεραίνουν κάποιες φορές την άσκηση των καθηκόντων του. Το ζήτημα της δυσφορίας του εκπαιδευτικού έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης τα τελευταία χρόνια λόγω των σημαντικών κοινωνικο-οικονομικών αλλαγών που επηρεάζουν άμεσα το έργο του.

Τα Κράτη με τις εκπαιδευτικές τους πολιτικές προσαρμόζονται στο παγκόσμιο οικονομικό πλαίσιο προωθώντας την ανταγωνιστικότητα μεταξύ τους με τις αξιολογήσεις των αποδόσεων και των αποτελεσμάτων του ΟΟΣΑ και άλλων παγκόσμιων οργανισμών.

Παράλληλα, η δυναμική εμπλοκή της αγοράς ρυθμίζει με αποφασιστικό τρόπο την εκπαίδευση επιβάλλοντας στο σχολείο συγκεκριμένες πολιτικές περισσότερο τεχνοκρατικές. Προωθείται έτσι μία λογική της αγοράς στη σύνταξη των σχολικών προγραμμάτων και στον τρόπο διδασκαλία τους, που ο εκπαιδευτικός οφείλει να ακολουθήσει, ενώ οι γονείς και οι μαθητές μπαίνουν στη διαδικασία να επιλέξουν το σχολείο οι ίδιοι (Duront, 2014, Van Zanen, 2009), καθώς πλέον η επιλογή του «καλού» σχολείου έχει γίνει μέσο κοινωνικής επένδυσης για το μέλλον του μαθητή (βλέπε την προσπάθεια των Ελλήνων γονέων για την εγγραφή των γυμνασιόπαιδων στα πειραματικά, πρότυπα ή ιδιωτικά σχολεία ή και αντίστοιχα των Γάλλων γονέων για τα λεγόμενα, «favorisee», «καλόφημα» σχολεία).

Στην ανάλυσή του ο Γάλλος κοινωνιολόγος Dubar (2000), αναφέρει ότι το παραπάνω εκπαιδευτικό πρόβλημα είναι κρατικό ζήτημα. Από τη στιγμή που τα κράτη σε διεθνές επίπεδο αδυνατούν να χρηματοδοτήσουν την εκπαίδευση και τον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα στρέφεται προς τις επιχειρήσεις και την αγορά για την κάλυψη των αναγκών του (Breton, Lambert, 2003). Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί φορείς είναι υποχρεωμένοι να προσαρμόζονται και να ικανοποιούν τις ανάγκες της οικονομίας του κράτους και ευρύτερα της παγκόσμιας αγοράς (Duront, 2014).

Ωστόσο, μέσα σε αυτό το γενικότερο πνεύμα, η ρύθμιση του σχολικού προγράμματος με βάση τις ανάγκες της αγοράς θα μπορούσε να οδηγήσει στη σταδιακή υποβάθμιση της ποιότητας κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των συνθηκών εργασίας τους (λιγότερες πρωτοβουλίες στον χώρο εργασίας, λιγότερος ελεύθερος χρόνος, μειωμένη δημιουργικότητα, κλπ.). Οι νέοι εκπαιδευτικοί πολλές φορές έχουν την εντύπωση ότι είναι απλοί διαχειριστές του αναλυτικού σχολικού προγράμματος που έχει ως στόχο να οδηγήσει τους μαθητές μέσα από το σχολείο στην αγορά εργασίας:

«Τα τελευταία χρόνια οι εργασιακές συνθήκες είναι πολύ κακές. Το εκπαιδευτικό σύστημα φορτίζει πολύ καθηγητές και μαθητές. Και είμαστε αναγκασμένοι να ακολουθούμε κάθε φορά κατά γράμμα τα νέα μέτρα. Νιώθουμε πίεση από τους εκπαιδευτικούς φορείς» (Σπυριδούλα, 45 ετών, Φιλολόγος, Γυμνάσιο).

«Νιώθω μεγάλη ανασφάλεια, διότι συνεχώς αλλάζουν τα προγράμματα, γίνονται η μία μεταρρύθμιση μετά την άλλη για την Παιδεία. Δεν ξέρω τι θα γίνει στο μέλλον όσον αφορά το συγκεκριμένο επάγγελμα και τον ρόλο των καθηγητών στα σχολεία». (Σοφία, 45 ετών, Φιλολόγος, Λύκειο)

Αίτια ανάπτυξης της δυσφορίας των εκπαιδευτικών

Για τους λόγους που αναφέραμε παραπάνω, η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών αμφισβητείται εν μέρει, καθώς το επάγγελμα είναι δομικά οριοθετημένο. Ήδη από την αρχική τους κατάρτιση οι εκπαιδευτικοί υπόκεινται σε ένα μοντέλο εργασίας προκαθορισμένο είτε από τις κρατικές και διεθνείς πολιτικές, είτε από τα σχολικά προγράμματα, είτε από τα τοπικά χαρακτηριστικά του εκάστοτε σχολείου είτε από τη στρατηγική του Διευθυντή του σχολείου. Μάλιστα, τα τελευταία τριάντα χρόνια, η μη οργανωμένη κατανόηση εργασία στον χώρο του σχολείου σε διάφορες ειδικότητες (εκπαιδευτικοί, Ψυχολόγοι, Σύμβουλοι, Επόπτες, κλπ.) επιβάρυνε περισσότερο το έργο του εκπαιδευτικού με περισσότερα καθήκοντα που δεν ήταν της αρμοδιότητάς του.

Σήμερα καλείται να επιλύσει προβλήματα και να αντιμετωπίσει καταστάσεις με μαθητές που αρκετές φορές χρήζουν ειδικότερης προσοχής. Ο εκπαιδευτικός επωμίζεται πολλές ευθύνες που καθιστούν δύσκολη την καθημερινή του εργασία και τον κάνουν να δυσφορεί. Η δυσφορία αυτή λειτουργεί αποθαρρυντικά ήδη από τα πρώτα χρόνια διδασκαλίας και μπορεί να φτάσει σε σημείο να καταστήσει δύσκολη ή ακόμα και αδύνατη την άσκηση του επαγγέλματος.

Σύμφωνα με εμπειρικές έρευνες (Cau Bareille, 2009, Antonίου, Polychroni, Vlachakis, 2006, Duru-Bellat, Van Zanten, 1999) αυτό που εξουθενώνει περισσότερο τους εκπαιδευτικούς, Γάλλους και Έλληνες, δεν είναι τόσο οι μαθητές όσο το εκπαιδευτικό σύστημα. Ο πρώτος παράγοντας κούρασης σε όλες τις βαθμίδες, από το νηπιαγωγείο έως και το Λύκειο, είναι το αίσθημα ότι το θεσμικό πλαίσιο εμποδίζει τον εκπαιδευτικό να λειτουργήσει σωστά στο επάγγελμά του.

«Τα μειονεκτήματα μπορώ να τα δω στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, όλα τα προβλήματά του που πέφτουν πάνω σε εμάς και στα παιδιά. Έτσι όπως είναι διαρθρωμένο το σύστημα, η πίεση που μας ασκείται, η απαξίωση από τον μιντιακό πολιτισμό, όλα αυτά μας εξουθενώνουν» (Τίτα, 47 ετών, Φιλολόγος, Γυμνάσιο)

«Δεν υπάρχει υποστήριξη από την πολιτεία, δεν υπάρχει κάτι οργανωμένο, αν γίνεται κάτι από αυτά τα οποία εξαγγέλλονται, αφήνεται η υπόθεση στου καθενός τη καλή διάθεση, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να επωμίζεται όλες τις ατέλειες του εκπαιδευτικού συστήματος» (Δημήτρης, 46 ετών, Φυσικός, Λύκειο)

Οι δύσκολες και αβέβαιες συνθήκες εργασίας τους εμποδίζουν να αναπτύξουν σωστά τις επαγγελματικές τους ικανότητες.

Η δυσφορία ή αλλιώς ο όρος επαγγελματική εξουθένωση («teacher burn-out») αποδίδεται στους εκπαιδευτικούς με τα χαρακτηριστικά μιας κούρασης που δεν παρουσιάζεται μόνο με φυσικά συμπτώματα (καρδιακές παθήσεις, μυϊκά προβλήματα, κοιλιακές διαταραχές, κλπ.), αλλά επίσης και με ψυχικά (κατάθλιψη, έντονο άγχος, ψυχική εξάντληση και

εξουθένωση, κλπ.). Το άτομο υπό τέτοιες συνθήκες διατρέχει τον κίνδυνο να αναπτύξει ψυχολογικές και σωματικές διαταραχές (Αντωνίου, Polychroni, Vlachakis, 2006) καθώς το επάγγελμα αυτό εντάσσεται στα υψηλού κινδύνου επαγγέλματα για την ανάπτυξη άγχους και εξουθένωσης.

Ειδικότερα, οι νέοι εκπαιδευτικοί βιώνουν μία κρίση ταυτότητας και μία μερική απώλεια της αυτοεκτίμησής τους στην προσπάθειά να συμφιλώσουν το ιδανικό πρότυπο δασκάλου που είχαν οραματιστεί για τον εαυτό τους με τον πραγματικό εαυτό τους ως διδάσκοντες όπως διαμορφώνεται στις ρεαλιστικές συνθήκες της τάξης (διάσταση ιδανικού και πραγματικού, Obin, 2002). Στους εκπαιδευτικούς εκείνους που η διάσταση ανάμεσα σε αυτά τα δύο είναι έντονη αναπτύσσονται συναισθήματα προσωπικής αποτυχίας, ότι δεν κατάφεραν τον σκοπό που είχαν οραματιστεί ως φοιτητές, και χάνονται μέσα στην εργασία τους αποπροσωποποιημένοι («*dépersonnalisation*»). Ο αρχάριος εκπαιδευτικός που λαμβάνει μία αρχική εκπαίδευση και σχηματίζει μία ιδανική εικόνα για το επάγγελμα, βιώνει ένα «σοκ» στο ξεκίνημά του στην προσπάθειά να αντιμετωπίσει τη σκληρή πραγματικότητα της σχολικής αίθουσας. Οι νεοδιοριζόμενοι, για παράδειγμα οι Έλληνες που διορίζονται σε απομακρυσμένα από τον τόπο διαμονής τους σχολεία της επαρχίας και οι Γάλλοι που διορίζονται σε «δύσκολα» σχολεία των προαστίων (Ρουλογιανπούλου, 2012) δυσκολεύονται αρκετά να κατασκευάσουν μία σταθερή επαγγελματική ταυτότητα δίχως εμπειρία, και αισθάνονται ήδη μία πρώτη αποθάρρυνση από την εργασία τους (Obin, 2002).

Ειδικότερα, η εξουθένωση προκαλείται από συγκεκριμένες δομικές και κοινωνικές καταστάσεις του σχολείου (Esteve et Fracchia, 1988), και πιο συγκεκριμένα από τους εξής βαθύτερους λόγους:

- Επιτείνεται σήμερα με την απαξίωση του καθηγητικού επαγγέλματος από το κοινωνικό σύνολο. Οι γονείς και οι μαθητές υποτιμούν και δεν αναγνωρίζουν τη διδακτική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού και ως εκ τούτου σχηματίζουν την άποψη ότι πρόκειται για μία μονότονη, χαμηλόμισθη εργασία σε σχέση με άλλες ασχολίες του δημόσιου τομέα.
- Ο εκπαιδευτικός δεν είναι πια η μόνη πηγή πληροφοριών και εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή, καθώς οι νέες τεχνολογίες εξελίσσονται με γρήγορους ρυθμούς (Internet, κοινωνικά δίκτυα, τηλεόραση, τύπος, κλπ.) και έλκουν σημαντικά τους νέους, γεγονός που μειώνει το κύρος του εκπαιδευτικού και δεν διευκολύνεται η ομαλή μετάδοση των γνώσεων στη σχολική τάξη, λόγω της αδιαφορίας ή της φασαρίας των μαθητών.
- Η εξασθένηση της σημασίας του γνωστικού αντικείμενου (Barrère, 2002). Εξαρτάται βέβαια και από την ιεράρχηση των διδασκόμενων μαθημάτων στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος, αλλά γενικότερα το γνωστικό αντικείμενο αυτό καθ' εαυτό χάνει όλο και περισσότερο την αξία του λόγω της προώθησης ενός διεπιστημονικού προγράμματος στα σχολεία, λόγω των πολυπληθών και ετερογενών τάξεων, λόγω της αδιαφορίας και της έλλειψης πειθαρχίας των μαθητών, λόγω της υπερφόρτωσης με διοικητικά καθήκοντα και εξαιτίας των συνεχόμενων αλλαγών στα προγράμματα που διαμορφώνονται με κανονιστικό και αυστηρό τρόπο.
- Η έλλειψη υποστήριξης και εποπτείας από τους θεσμικούς εκπαιδευτικούς παράγοντες. Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών αισθάνεται αμήχανα μπροστά στη διαρκή εξέλιξη των προγραμμάτων και τις αλληπάλληλες μεταρρυθμίσεις. Νιώθουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει μία σταθερή συνέχεια και δεν τους βοηθάει επαρκώς να δια-

χειρίζονται τα προβλήματα προσαρμογής τους στο σχολείο λόγω έλλειψης οργάνωσης των υπευθύνων για εκπαιδευτικά ζητήματα (Heutte, 2007). Οι παραπάνω λόγοι υποβαθμίζουν την ποιότητα της καθημερινής εργασίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο, γεγονός που φέρει συνέπειες όχι μόνο στο συναίσθημα προσωπικής καταξίωσής τους, αλλά και στην ψυχική τους υγεία. Οι πραγματικές συνθήκες στη σχολική τάξη δεν επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να αναπτύξει το πλάνο διδασκαλίας και να εκπληρώσει τους επιθυμητούς σκοπούς του (Guibert, Lazuech et Rimbert: 2008). Ως εκ τούτου, οι τάξεις των μαθητών γίνονται ολοένα και πιο ετερογενείς και τα προβλήματα εκπαιδευτικής φύσεως περιπλέκονται πιο πολύ ώστε αυξάνουν δραματικά το άγχος των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τον Γάλλο Ψυχολόγο Yves Clot (Barrère, 2017) αυτό που ενοχλεί περισσότερο τους εκπαιδευτικούς και τους κάνει να υποφέρουν δεν είναι τόσο αυτό για το οποίο πιέζονται με πολλές υποδείξεις να διεξάγουν, αλλά αυτό το οποίο δεν καταφέρνουν να κάνουν μέσα σε αυτό που ήδη κάνουν στο πλαίσιο της δουλειάς τους. Αισθάνονται δηλαδή ανεπαρκείς, καθώς δεν εκπληρώνουν τους στόχους τους στο μάθημα. Η αδυναμία εκπλήρωσης των στόχων τους προκαλεί απογοήτευση και απότομη πτώση του αρχικού ενθουσιασμού για το διδασκαλικό επάγγελμα, κάτι το οποίο επιφέρει λύπη, εξουθένωση και δυσφορία.

Κοινωνική απήχηση του επαγγέλματος

Οι εκπαιδευτικοί συγκροτούν μία ιδιαίτερη κοινωνική κατηγορία, που διαφοροποιείται όμως από τις άλλες επαγγελματικές ομάδες του Δημοσίου τομέα ίσως από το γεγονός ότι πρόκειται για μία «κοινωνική μειονότητα διανοουμένων». Σε κάθε περίπτωση, σε όποια κοινωνία κι αν εργάζονται, πρόκειται αναντίρρητα για μία επαγγελματική ομάδα που συμβάλλει σημαντικά στην αναπαραγωγική λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και γενικότερα λειτουργούν θετικά στην εξέλιξη και διαμόρφωση των πολιτισμικών, κοινωνικών και οικονομικών αξιών (Πουλογιαννοπούλου, 2019).

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους διακηρύσσουν ότι είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους (91% σε ευρωπαϊκό επίπεδο, TALIS, 2013), παρ' όλα αυτά δηλώνουν οι ίδιοι ότι η κοινωνία ελάχιστα τους αναγνωρίζει. Είναι ικανοποιημένοι σχετικά, αλλά αυτό που τους δυσαρεστεί είναι η έλλειψη κοινωνικής αναγνώρισης. Αισθάνονται υποτιμημένοι και δεν αξιοποιούνται όπως θα έπρεπε. Στην έρευνά μας πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν με δυσαρέσκεια ότι την ελλιπή κοινωνική τους αξία και ισχύ την εισπράττουν από τους γονείς και από τους μαθητές, από τον κοινωνικό τους περίγυρο, αλλά κυρίως από τις κρατικές και διεθνείς πολιτικές που προτάσσουν ένα νεοφιλελεύθερο τεχνοκρατικό στυλ διδασκαλίας που συνθλίβει την ελεύθερη ανάπτυξη των παιδαγωγικών ικανοτήτων των ίδιων των εκπαιδευτικών (Dozolme & Ria, 2019). Η αίσθηση που λαμβάνουν είναι αυτή της απαξίωσης και της υποτίμησης. Νιώθουν ότι τα συνεχόμενα προγράμματα και οι διαρκείς αλλαγές δεν λαμβάνουν υπόψη την προσωπικότητα του δασκάλου, αλλά αντίθετα τον παραβλέπουν και προβάλλουν τα δικά τους πρότυπα ικανοτήτων (Πουλογιαννοπούλου, 2019).

Μεγάλο ποσοστό $\frac{3}{4}$ των Γάλλων σε έρευνα του Υπουργείου Παιδείας (LeParisien, 2012) θα ενέκριναν το επάγγελμα αυτό για τα παιδιά τους, αλλά θεωρούν ότι είναι υπο-

τιμημένο τα τελευταία χρόνια από τις πολιτικές των κυβερνήσεων, είτε της δεξιάς είτε της αριστεράς. Το 87% των εκπαιδευτικών αγαπούν το επάγγελμά τους, αλλά 77% εκτιμούν ότι θα έπρεπε να τυχάνει μεγαλύτερης κοινωνικής αναγνώρισης. Επικαλούνται περισσότερο την έλλειψη σεβασμού που εκπέμπεται από τις σχέσεις τους με τους μαθητές και τους γονείς, το αίσθημα ότι δεν λαμβάνονται σοβαρά υπόψη ως επαγγελματίες, και την υποτίμηση από τα ΜΜΕ.

«Καθηγητής δεν είναι παρά μόνο ένας τίτλος, χωρίς κύρος. Νιώθουμε υποτιμημένοι από την κοινή γνώμη που αγνοεί περίτρανα την πραγματικότητα του επαγγέλματος» (Guillaume, 32 ετών, Φιλολόγος, Γυμνάσιο).

«Θεωρώ ότι από την πολιτεία υπάρχει πρόθεση υποτίμησης της αξίας του καθηγητικού επαγγέλματος. Δηλαδή μας βάζουν όλους σε αυτό που λέμε δημόσιοι υπάλληλοι. Δεν θεωρώ ότι ο δάσκαλος είναι δημόσιος υπάλληλος. Υπηρετεί μεν τη δημόσια εκπαίδευση, αλλά δεν είναι δημόσιος υπάλληλος. Είναι πάνω απ' όλα επιστήμονας και παιδαγωγός. Αυτό είναι πολύ ξεκάθαρο για μένα. Όταν βλέπεις λοιπόν μία τάση απαξίωσης και υποτίμησης δημιουργείται μία άρνηση προς τον εκπαιδευτικό που το έχω βιώσει και εγώ...» (Σοφία, 45 ετών, Φιλολόγος, Λύκειο).

Παρά την υποτίμηση και τα προβλήματα όμως, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται άκαμπτοι. Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας, Γάλλοι και Έλληνες, ισχυρίζονται ότι λαμβάνουν ικανοποίηση από την άσκηση του επαγγέλματος. Κύριος λόγος για τους περισσότερους είναι η συνεχής επαφή και εξέλιξη της σχέσης τους με τους μαθητές, η οποία μπορεί σύμφωνα με αυτούς να είναι δύσκολη, αλλά σίγουρα είναι ευχάριστη:

Είμαι όλο και πιο ευχαριστημένη όσο περνάει ο καιρός. Στην αρχή ήταν δύσκολα στην τάξη, αλλά κατάφερα να δημιουργήσω καλές σχέσεις με τους μαθητές μου. Όσο πάει και βελτιώνεται η επικοινωνία μας και διατηρώ καλές σχέσεις μαζί τους» (Ελένη, 39 ετών, Φυσικός, Λύκειο)

«Δεν έχω μετανιώσει για το επάγγελμά μου. Τα χρόνια που περνούν σαφώς και αγανακτείς για κάποια πράγματα κατά καιρούς, αλλά ποτέ δεν θέλησα να αλλάξω επάγγελμα» (Ηλίας, 47 ετών, Φιλολόγος, Λύκειο).

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο συγκεκριμένος λόγος, δηλαδή η επαφή με παιδιά, με τους νέους ανθρώπους, επιβεβαιώνει και ένα από τα αρχικά κίνητρα των εκπαιδευτικών να κατευθύνονται προς αυτό το επάγγελμα (Πουλογιαννοπούλου, 2019). Κατά συνέπεια όταν βλέπουν να εκπληρώνεται το αρχικό τους κίνητρο νιώθουν σαφέστατα ικανοποίηση. Βέβαια, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έχουν συνείδηση ότι το επάγγελμά τους είναι δύσκολο, αλλά σκέφτονται ότι η προσαρμογή στις δύσκολες συνθήκες είναι αναγκαία για να τους επιτρέψει να ζουν την εμπειρία ενός συναρπαστικού εν τέλει επαγγέλματος:

«Πρόκειται πραγματικά για ένα δύσκολο επάγγελμα, αλλά ενδιαφέρον και συναρπαστικό που σε κινητοποιεί συνέχεια» (Frédéric, 32 ετών, Φιλολόγος, Γυμνάσιο)

«Είμαι απόλυτα ικανοποιημένη, καθώς ανακαλύπτω συνεχώς πράγματα μέσα από την επαφή μου με τους μαθητές. Δεν είναι καθόλου εύκολο, αλλά όμως στ' αλήθεια πραγματικά ενδιαφέρον» (Clémence, 26 ετών, Φιλολόγος, Γυμνάσιο).

Την επαγγελματική ικανοποίηση τη μεγιστοποιεί ένας διορισμός σε ένα καλό σχολείο που πλαισιώνεται από συνεργάσιμους συναδέλφους, καλή εκπαιδευτική ομάδα και εργατικούς μαθητές. Είναι αποδεδειγμένο εξάλλου ότι η ποιότητα του σχολικού ιδρύματος αποτελεί σημαντικό παράγοντα όχι μόνο για την απόδοση του μαθητή, αλλά και για την αποτελεσματικότητα της δουλειάς του εκπαιδευτικού (Felouzis (1997).

Συμπέρασμα

Συμπερασματικά οδηγούμαστε στην επιβεβαίωση των δύσκολων όρων άσκησης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ως συνέπεια των νέων διαμορφωμένων συνθηκών, αλλά και βέβαια και στην προοπτική συνεχόμενης εξέλιξης και στην ανάγκη διαρκούς ανανέωσης αυτού στο διεθνές περιβάλλον για ένα επάγγελμα που θα συνεχίσει να έλκει στο μέλλον όποιον θέλει και μπορεί να συνδυάζει στη δουλειά του και διανοητική περιπέτεια και ιδιαίτερο κοινωνικό έργο. Θα είναι εκείνος ο εκπαιδευτικός ο οποίος θα έχει δεσμευτεί απέναντι στην κοινωνική δικαιοσύνη και στη δημοκρατία να συνδυάζει μέσα σε μία όλο και πιο σύνθετη κοινωνία τον σεβασμό όλων των ταυτοτήτων των μαθητών με την προαγωγή της ευρύτερης κοινωνικής και πολιτικής ισότητας (Gewirtz & Cribb, 2011).

Τελειώνοντας, μέσα από την παρούσα εισήγηση τονίζουμε την ανάγκη να πραγματοποιηθούν περισσότερες έρευνες σήμερα μέσα στις τάξεις των εκπαιδευτικών για να κατανοήσουμε το μέγεθος της δυσκολίας του έργου που ασκείται. Πρέπει να διεισδύσουμε μέσα στην καθημερινότητα της δουλειάς, μέσα στις σχολικές αίθουσες, για να καταλάβουμε το επάγγελμα και τις ιδιαιτερότητές του. Η έρευνα είναι ένας τρόπος να δούμε με μία ματιά πιο ρεαλιστική την πραγματικότητα που περιβάλλει το εργασιακό πλαίσιο και που ποικίλλει σημαντικά ανά περίπτωση. Η έρευνα επίσης μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τον σύνθετο χαρακτήρα αυτής της δουλειάς με τις ποικίλες διαστάσεις της, όπως η κινητοποίηση γνώσεων και προσαρμογή αυτών σε όλες τις διδακτικές καταστάσεις σήμερα, η διαχείριση ετερογενών τάξεων, η ενίσχυση και προώθηση της επικοινωνίας, η ανάγκη για διαρκής αύξηση των δεξιοτήτων, η ανάληψη διοικητικών καθηκόντων, και άλλες πολλές ευθύνες. Πρόκειται για ένα επάγγελμα που στην ουσία είναι ένα είδος παλίμψηστου που αξίζει να εξερευνήσουμε τη συνθετότητά του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Antoniou, A.-S., Polychroni, F., Vlachakis, A.-N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology* Vol. 21 No. 7, pp. 682-690.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris, L'Harmattan.
- Barrère, A. (2017). *Au coeur des malaises enseignants*, Paris, Armand Colin.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi:10.1191/1478088706qp0630a.
- Breton, G., Lambert, M. (Dir.), (2003). *Globalisation et Universités. Nouvel espace, nouveaux acteurs*, Éditions UNESCO, Les Presses de l'université de Laval.

- Cau Bareille, D. (2009). *Vécu du travail et santé des enseignants en fin de carrière : une approche ergonomique*. Centre d'études de l'emploi (CEE), *Rapport de recherche*, n° 56 (novembre 2009).
- Dozolme, S., Ria, L. (2019). Bifurcation professionnelle du monde de l'entreprise au monde scolaire : phénomène d'hystérésis ou de rejet de l'ancien métier ? *Recherche et Formation*, no 90, pp. 57-71.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris, PUF, Le lien social.
- Dupont, Y. (2014), *L'Université en miettes*, Montreuil: L'Echappée.
- Duru-Bellat, M., Van Zanten, A. (1999). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Esteve, J., Fracchia, A. (1988). Le malaise des enseignants, *Revue française de Pédagogie*, No 84, pp 45-56.
- Eurydice (2004). *Keeping teaching attractive for the 21st century*. OECD (2005). *Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing. ETUCE (2008). *Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper*, Brussels: ETUCE.
- Eurydice (2008). *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers*. Brussels: Eurydice.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris: PUF.
- Guibert, P., Lazuech, G., Rimbart, F. (2008). *Enseignants débutants «faire ses classes». L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Guide Talis (2013). *A l'intention des enseignants, Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. OCDE.
- Laval, Ch., Vergne, F., Clement, P., Dreux, G. (2012). *La nouvelle école capitaliste*. Paris, La Découverte/Poche.
- Lessard, C. (2000). Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et Formation*, (Formes et dispositifs de la professionnalisation), No 35, pp 91-117.
- Obin, J-P. (2002). *Le métier d'enseignant : un métier pour demain. Rapport au ministre de l'éducation*, mars 2002. Éléments bibliographiques.
- OECD (2005). *Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Paris: OECD.
- Sennett, R., (2006) *The Culture of the New Capitalism*, Yale University.
- STATISTA. Le portail des statistiques. <https://fr.statista.com/statistiques/499633/effectifs-enseignants-enseignement-premier-degre-france/> και <https://fr.statista.com/statistiques/500131/effectifs-enseignants-enseignement-second-degre-france/>
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris, PUF.

Ελληνόγλωσσον

- ΕΛΣΤΑΤ. (Δεκέμβριος 2015). *Συνθήκες Διαβίωσης στην Ελλάδα. Στο Ελληνική Δημοκρατία, Ελληνική Στατιστική Αρχή*.
- Gewirtz, S., Cribb, A. (2011). *Κατανοώντας την Εκπαίδευση. Μία Κοινωνιολογική Θεώρηση*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ., (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην*

Ψυχολογία και την Εκπαίδευση, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα

Καρράς, Κ. (2011). *Ο Εκπαιδευτικός σε Έναν Κόσμο που Αλλάζει*, Αθήνα: Gutenberg.

Καρράς, Κ.Γ., Wolhuter, C.C. (2012). *Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στον 21^ο Αιώνα. Σύγχρονες Τάσεις και Προκλήσεις στα Συστήματα Εκπαίδευσης Δασκάλων σε 90 Χώρες*, Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

Πασιάς, Γ. (2011). Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού στην «Ευρώπη της γνώσης»- Προκλήσεις και διακυβεύματα. Στο Οικονομίδης (Επιμ.) *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις* (σσ. 109-120). Αθήνα: Πεδίο.

Πασιάς, Γ. (2015). *Συγκριτική Εκπαίδευση. Τόποι και Λόγοι*. Αθήνα, Γρηγόρης.

Πουλογιαννοπούλου, (2010). Η μεταρρύθμιση της Μαστεριζασιόν ως αναγκαία εξέλιξη της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στη Γαλλία τα τελευταία είκοσι χρόνια. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*. No. 15, σσ.131-141.

Πουλογιαννοπούλου, Π. (2019). Συγκριτική μελέτη της εμπειρίας των νέων εκπαιδευτικών σε Ελλάδα και Γαλλία. Αναπαραστάσεις και αντιλήψεις για το επάγγελμα σε περίοδο κρίσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Τόμος 36, Τεύχος 67/2019, σσ. 111-127.

Πρόκου, Ε. (Επιμ.), (2011). *Κοινωνικές διαστάσεις των πολιτικών στην ανώτατη εκπαίδευση*, Εκδόσεις Διόνικος.

Ηλεκτρονικές δημοσιεύσεις

Heutte, J. (2007). «Le burnout institutionnel : un chaos psychologique qui altère la créativité de tous les acteurs du système éducatif». Disponible sur: <http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article82>

LE PARISIEN : «Sondage : 8 Français sur 10 ont une image positive des enseignants»: <http://www.leparisien.fr/societe/sondage-8-francais-sur-10-ont-une-image-positive-des-enseignants-10-12-2012-2395761.php>

Poulogiannopoulou, P. (2012). Thèse de recherche, Université Paris Descartes: «Comment Devient-on Enseignant? De l'Expérience Universitaire à la Formation». Ανακτήθηκε στις 25-2-2013 από την ιστοσελίδα: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00794332>

Abstract

Teacher's professional role is established within the international educational context. Since the 1980s, reforms have been based on the theory of human capital, which aims to achieve the greatest possible performance. Nonetheless, continuous reforms, which have created new demands, cause teachers stress and distress. Teacher distress has been the subject of study in recent years due to significant socio-economic developments. The purpose of this submission is to depict the complex profile of the teacher as it is currently shaped and to present the problems caused by modern requirements. This submission is based on the qualitative analysis of our postdoctoral research data (Paris V & EKPA) regarding the study of novice teachers' experiences in Greece and Europe, as well as on the analysis of international research and related bibliography.

Keywords: Teachers, professional role, distress, international developments, competition, prospects.

Επαγγελματική ικανοποίηση και εργασιακή ασφάλεια στους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς των ελληνογαλλικών σχολείων

Σοφία Τσαρδακά

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Διευθύντρια Ιδ. Δ.Σ. Άγιος Ιωσήφ Βόλου
stsardaka@gmail.com

Αντώνιος Πλαγεράς

Εκπαιδευτικός ΠΕ 83, Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού Κ.Ε.Σ.Υ. Λάρισας
aplageras@gmail.com

Περίληψη

Η ποιότητα του παρεχόμενου διδακτικού έργου αποτελεί θέμα ύψιστης σημασίας για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και στόχο κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με εμπειρικά δεδομένα έχει παρατηρηθεί ότι εκπαιδευτικοί που είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους μπορούν να στηρίξουν με επιτυχία τους σκοπούς του εκπαιδευτικού συστήματος, ανταποκρινόμενοι με μεγαλύτερη παραγωγικότητα, ποιότητα και σταθερότητα στο διδακτικό τους έργο. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει: α) το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών σε ελληνογαλλικά ιδιωτικά σχολεία β) το επίπεδο της εργασιακής ασφάλειας εκπαιδευτικών σε ιδιωτικά σχολεία, γ) εάν υπάρχει διαφοροποίηση της επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με προσωπικά χαρακτηριστικά, την ηλικία, το φύλο, δ) και πιθανή συσχέτιση μεταξύ εργασιακής ασφάλειας και επαγγελματικής ικανοποίησης.

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματική ικανοποίηση, εργασιακή ασφάλεια, ιδιωτική εκπαίδευση, Ελληνογαλλικά σχολεία.

Εισαγωγή

Η ικανοποίηση από την εργασία είναι μια πολυδιάστατη έννοια που έχει εξεταστεί με διάφορους τρόπους (Koustelios & Tsigilis, 2005). Ο Locke (1976, σ.1300) προσδιόρισε την ικανοποίηση από την εργασία ως «...μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την εκτίμηση της εργασίας ή της εργασιακής σας εμπειρίας». Οι Smith, Kendall & Hulin (1969, σ. 6) υποστηρίζουν ότι «...ικανοποίηση από την εργασία είναι συναισθήματα ή συναισθηματικές αντιδράσεις στις πτυχές της κατάστασης». Ο Dawis και ο Lofquist (1984, όπ. αναφ. στο Koustelios & Tsigilis, 2005) ορίζουν την ικανοποίηση από την εργασία ως αποτέλεσμα της εκτίμησης του εργαζόμενου για το βαθμό στον οποίο το περιβάλλον εργασίας ικανοποιεί τις ανάγκες του ατόμου.

Πραγματοποιήθηκε δειγματοληψία από τα Ελληνογαλλικά Σχολεία των συγκεκριμένων περιοχών και συγκεντρώθηκαν, πλήρως συμπληρωμένα, 111 ερωτηματολόγια. Για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Καταγραφής Επαγγελματικής Ικανοποίησης ESI (Employee Satisfaction Inventory). Για την

μέτρηση της εργασιακής ασφάλειας χρησιμοποιήθηκε η σχετική υποκλίμακα από το ερωτηματολόγιο Minnesota Satisfaction Questionnaire (Weiss, Dawis, England & Lofquist, 1967). Για την επεξεργασία και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for Social Sciences, έκδοση 23). Χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική, ανάλυση αξιοπιστίας (α Cronbach), ανάλυση συχνοτήτων, ανάλυση συσχετίσεων, t-test και ανάλυση διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (one-way ANOVA).

Από τα αποτελέσματά της προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας τους, επίσης οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από τη συνεργασία με τον προϊστάμενο και από τον οργανισμό ως ολότητα και από την εργασιακή ασφάλεια την οποία βιώνουν. Λιγότερο ικανοποιημένοι είναι από τον μισθό και τη δυνατότητα προαγωγής. Με την ολοκλήρωση της έρευνας επίσης διαπιστώθηκε ότι οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, εκφράζουν ικανοποίηση σε μεγάλο βαθμό για τις συνθήκες εργασίας.

Επίσης, σε σχέση με την εργασιακή ασφάλεια των ιδιωτικών εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι αισθάνονται ικανοποιημένοι από την σιγουριά και τη σταθερότητα της δουλειάς αυτής, από τη μελλοντική ασφάλεια και τη σταθερή απασχόληση που προσφέρει και από τον τρόπο με τον οποίο αποφεύγονται οι απολύσεις σε αυτή, και αυτό έχει άμεση σχέση με την ικανοποίηση που εκφράζουν για τις συνθήκες εργασίας, τον μισθό, την προαγωγή, την ίδια την εργασία, τον προϊστάμενο και τον οργανισμό ως ολότητα. Αυτές οι ενότητες αφορούν την έρευνα. Στη εισαγωγή θα πρέπει να γίνει παρουσίαση της προβληματικής της έρευνας, της σημαντικότητας της διερεύνησης του συγκεκριμένου θέματος και σύνομη περιγραφή των ενοτήτων που ακολουθούν.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η ικανοποίηση από την εργασία είναι μια πολυδιάστατη έννοια που έχει εξεταστεί με διάφορους τρόπους (Koustelios & Tsigilis, 2005). Ο Locke (1976: 1300) προσδιόρισε την ικανοποίηση από την εργασία ως «...μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την εκτίμηση της εργασίας ή της εργασιακής σας εμπειρίας». Οι Smith, Kendall & Hulin (1969: 6) υποστηρίζουν ότι «...ικανοποίηση από την εργασία είναι συναισθηματικά ή συναισθηματικές αντιδράσεις στις πτυχές της κατάστασης». Ο Dawis και ο Lofquist (1984, όπ. αναφ. στο Koustelios & Tsigilis, 2005) ορίζουν την ικανοποίηση από την εργασία ως αποτέλεσμα της εκτίμησης του εργαζόμενου για το βαθμό στον οποίο το περιβάλλον εργασίας ικανοποιεί τις ανάγκες του ατόμου. Αυτά έχουν ήδη ειπωθεί στην εισαγωγή.

Η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με την αφοσίωση του ατόμου στον οργανισμό, στον οποίο εργάζεται, αλλά και με την απόδοση του ίδιου του οργανισμού. Επίσης, οι ερευνητές θεωρούν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι κάτι το αυτονόητο και έτσι ελάχιστοι είναι εκείνοι που επιχειρήσαν να διατυπώσουν έναν αυστηρό εννοιολογικό και λειτουργικό ορισμό (Μακρή, Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003).

Ο Hariri (2011) αναφέρει πως, σε γενικές γραμμές, η ικανοποίηση των εργαζόμενων μπορεί να οριστεί με τρεις τρόπους: α) ως η στάση που έχουν οι άνθρωποι απέναντι στην εργασία, β) ως ο βαθμός στον οποίο η δουλειά αρέσει στο υποκείμενο και γ) ως το υποκειμενικό αίσθημα του τι ο εργαζόμενος περιμένει να εκπληρώσει από τη δουλειά του. Η Evans (1999) αναφέρει ότι υπάρχουν παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική

ικανοποίηση κι έχουν σχέση τόσο με το περιεχόμενο της εργασίας, όσο και με το πλαίσιο μέσα στο οποίο παρέχεται η εργασία. Αυτοί οι παράγοντες διακρίνονται σε εσωτερικούς και εξωτερικούς, ενώ η διάκρισή τους είναι καθοριστικής σημασίας για την μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης (Koeske, Kirk, Koeske & Rauktis, 1994· Landy, 1989). Οι ενδογενείς παράγοντες περιγράφουν τις σχέσεις με τους μαθητές, την επίτευξη των διδασκικών στόχων, τις συναισθηματικές αντιδράσεις στο σχολείο, την αυτονομία καθώς και το σχολικό κλίμα (Lee, Dedrick, & Smith, 1991). Επίσης, έχουν κυρίαρχο ρόλο στην παροχή κινήτρων και στην παραμονή του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα, αφού οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντλούν ευχαρίστηση και ικανοποίηση ερχόμενοι σε αλληλεπίδραση με νέους ανθρώπους (Shen, 1997). Οι εξωτερικοί παράγοντες περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων τον μισθό, τις διάφορες παροχές, όπως εποπτικά μέσα διδασκαλίας, την ασφάλεια στο χώρο του σχολείου και γενικότερα παροχών που προάγουν τις συνθήκες εργασίας (Bobbitt, Leich, Whitener & Lynch, 1994· Choy et al., 1993). Ο Koustelios (2001) σε έρευνά του στην Ελλάδα, βρήκε ότι η υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την ίδια τη φύση του επαγγέλματος, ενώ η χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με το μισθό. Όσον αφορά τους εργαζόμενους που ασκούν το ίδιο επάγγελμα για μεγάλο χρονικό διάστημα τείνουν να έχουν μια καλύτερη και πιο ρεαλιστική αντίληψη των απαιτήσεων της εργασίας τους και των προσδοκιών των ανωτέρων τους (Μπελιάς, Κουστέλιος, Σδρόλιας, Κουτίβα, & Βαρσάνης, 2014).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Mullins (1996, σ. 12) «πίσω από κάθε οργάνωση υπάρχουν άνθρωποι», η συμπεριφορά των οποίων διαδραματίζει σημαντικό και συνεχιζόμενο ρόλο στην επιβίωση, την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Η κατανόηση αυτής της αλήθειας είναι ζωτικής σημασίας για την πορεία του σχολείου ως θεσμού γενικότερα (Dinham & Scott, 1998· Locke (1976, όπ. αναφ. στο Saiti & Papadopoulos, 2015).

Η εργασιακή ασφάλεια μπορεί να οριστεί, είτε ως η υποκειμενική αντίληψη του ατόμου για το πόσο ασφαλής είναι η εργασία του, δηλαδή το κατά πόσο το άτομο θεωρεί πιθανό να διατηρήσει την θέση εργασίας του, είτε με πιο αντικειμενικά κριτήρια όπως το είδος της σύμβασης του εργαζόμενου, το εάν δηλαδή είναι αορίστου χρόνου, ορισμένου κ.τ.λ. (Origo & Pagani, 2009). Η εργασιακή ασφάλεια παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στο επίπεδο της εργασιακής ικανοποίησης ενός εργαζόμενου. Εάν ο εργαζόμενος θεωρεί την εργασία του ασφαλή, τότε αυξάνεται η πιθανότητα να απολαμβάνει μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση, ένα εύρημα που παρατηρείται σε μεγάλο αριθμό ερευνών (Origo & Pagani, 2009). Εκτός της εργασιακής ασφάλειας και το επάγγελμα ασκεί επίδραση στην ικανοποίηση από την εργασία, καθώς οι υπάλληλοι γραφείου αλλά και οι ασκούντες χειρωνακτική εργασία, απολαμβάνουν μικρότερης ικανοποίησης από την εργασία (Ράπτης, 2013).

Η παρούσα έρευνα εστιάζει το ενδιαφέρον της στα Ελληνογαλλικά ιδιωτικά σχολεία στην Ελλάδα. Υπάρχει συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο που αφορά την οργάνωση, τη λειτουργία των σχολείων, τη διαδικασία πρόσληψης εκπαιδευτικών και τις ειδικές παραμέτρους που επιτρέπουν την απομάκρυνση από την εργασία ιδιωτικού εκπαιδευτικού.

Μέθοδος

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί: α) το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών σε ελληνογαλλικά σχολεία β) το επίπεδο της εργασιακής ασφάλειας εκπαιδευτικών σε ελληνογαλλικά σχολεία γ) εάν υπάρχει διαφοροποίηση της

επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με προσωπικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο και η ηλικία και δ) πιθανή συσχέτιση μεταξύ εργασιακής ασφάλειας και επαγγελματικής ικανοποίησης. Τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα;

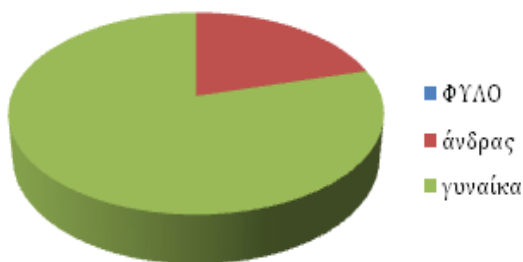
Ερευνητικό εργαλείο: Για την μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Καταγραφής της Επαγγελματικής Ικανοποίησης (Employee Satisfaction Inventory, ESI- Koustelios, 1991· Koustelios & Bagiatis, 1997) βλ. Παράρτημα 1. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 24 προτάσεις και μετρά έξι διαστάσεις της ικανοποίησης από την εργασία: τις συνθήκες εργασίας (working conditions), τον μισθό (salary), την προαγωγή (promotion), την ίδια τη δουλειά (job itself), τον προϊστάμενο (supervisor), τον οργανισμό ως μια ολότητα (organization as a whole). Για να απαντήσουν οι ερωτώμενοι χρησιμοποιήσαν πεντάβαθμη κλίμακα Likert: διαφωνώ απόλυτα (1), διαφωνώ (2), δεν είμαι σίγουρος (3), συμφωνώ (4), συμφωνώ απόλυτα (5). Πρόκειται για ερωτηματολόγιο με απλές, ως προς το λεξιλόγιο, προτάσεις, ώστε να γίνονται εύκολα κατανοητές από τους ερωτηθέντες.

Για την μέτρηση της εργασιακής ασφάλειας χρησιμοποιήθηκε η σχετική υποκλίμακα από το ερωτηματολόγιο Minnesota Satisfaction Questionnaire (Weiss, Dawis, England & Lofquist, 1970). Για να απαντήσουν οι ερωτώμενοι σε αυτή, χρησιμοποιήσαν μια πεντάβαθμη κλίμακα: πολύ δυσαρεστημένος (1), έως πολύ ικανοποιημένος (5).

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων, το αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο, που αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου με στόχο τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων, έχει τα πλεονεκτήματα ότι η χρήση του είναι απλή, είναι ανώνυμο, είναι εφικτή η συμπλήρωσή αρκετών ερωτηματολογίων σε μικρό χρονικό διάστημα και απαιτείται ελάχιστος χρόνος, για να συμπληρωθεί. Για τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, δόθηκαν αρχικά οι εξηγήσεις ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, ότι θα πρέπει να απαντήσουν σε αυτό οι ερωτηθέντες με ειλικρίνεια και αμεσότητα και ότι όλα τα ερωτηματολόγια καταχωρούνται μαζί, χωρίς να διακρίνονται τα αποτελέσματά τους ανά σχολείο ή νομό. Επίσης εξηγήθηκε ότι τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους ερευνητικούς σκοπούς της έρευνας.

Η έρευνα διενεργήθηκε τους μήνες Σεπτέμβριο, Οκτώβριο, Νοέμβριο και Δεκέμβριο του 2018 σε Ελληνογαλλικά Ιδιωτικά Σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νομών Αττικής, Μαγνησίας, Κυκλάδων, Θεσσαλονίκης. Μετά από συνεννόηση με τους διευθυντές των σχολείων, τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε έντυπη μορφή.

Γράφημα 1: «Φύλο Ερωτηθέντων»



Δείγμα: Το δείγμα αποτέλεσαν «εν ενεργεία» 111 εκπαιδευτικοί όλων των κλάδων από τους 756 που υπηρετούν συνολικά στα Ελληνογαλλικά σχολεία. Η συμμετοχή των εκ-

παιδευτικών ήταν εθελοντική και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν απαιτούσε μεγάλο χρονικό διάστημα.

Γράφημα 2



Στατιστική Ανάλυση

Για την επεξεργασία και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for Social Sciences, έκδοση 23). Έγινε περιγραφική στατιστική, ανάλυση αξιοπιστίας (α Cronbach), ανάλυση συχνοτήτων, ανάλυση συσχετίσεων, t-test και ανάλυση διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (one-way ANOVA).

Αποτελέσματα

Ένας από τους βασικούς στόχους της έρευνας ήταν να διερευνηθεί το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των ιδιωτικών εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ιδιωτικά ελληνογαλλικά σχολεία. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας τους (Μ.Ο.= 4.34) και επίσης είναι πολύ ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Μ.Ο.=4.48), κάτι που οφείλεται στον ιδιαίτερο χαρακτήρα των σχολείων. Τα ελληνογαλλικά σχολεία, που δημιουργήθηκαν από μοναχικά καθολικά τάγματα που δραστηριοποιούνται ακόμα και σήμερα στην Ελλάδα, ακολουθούν το όραμα, τις αξίες και τη διδασκαλία των ιδρυτών τους. Επιδιώκουν να προσφέρουν στα παιδιά την καλύτερη δυνατή παιδεία μέσα σε μία ζεστή σχολική αγκαλιά. Με το πνεύμα αυτό καλωσορίζουν τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτά, στηρίζοντάς τους παράλληλα στην απαιτητική καθημερινότητα. Αυτό το αποτέλεσμα συμφωνεί με τα αντίστοιχα και άλλων ερευνών, που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Ζουρνατζή, Τσιγγίλης, Κουστέλιος & Πιντζοπούλου, 2006· Καρακώστας, 2018· Κουστελιός & Κουστελιού, 1998, Ξωχέλλη, 2005). Επίσης οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από τη συνεργασία με τον προϊστάμενο (Μ.Ο.= 4.39), και λιγότερο ικανοποιημένοι από τον μισθό (Μ.Ο.=3.26) και τη δυνατότητα προαγωγής (Μ.Ο.=2.99), αποτέλεσμα το οποίο συμφωνεί και με άλλες έρευνες (Καρακώστας, 2018· Κουστελιός, 2001· Κουστελιός & Τσιγγίλης 2005· Σαΐρη, 2014). Οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από τον οργανισμό ως ολότητα (Μ.Ο.=3.71) κι επίσης είναι ευχαριστημένοι από την εργασιακή ασφάλεια την οποία βιώνουν (Μ.Ο.=4.05), κάτι που έχει άμεση σχέση με το νομοθετικό πλαίσιο που διασφαλίζει την εργασία των ιδιωτικών εκπαιδευτικών αλλά

και με το περιβάλλον εργασίας που αναγνωρίζει τις προσπάθειές τους και προσεγγίζει με σεβασμό γενικότερα το έργο και την προσφορά τους.

Επίσης, διαφορά διαπιστώθηκε ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες σε αυτή την κατηγορία των ερωτήσεων με την 1η ηλικιακή ομάδα (άτομα ηλικίας 20 έως 30 ετών) να εκφράζουν μικρότερη ικανοποίηση από τις άλλες δύο ηλικιακές κατηγορίες. Τα συμπεράσματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Eliophotou-Menon, Athanasoula-Reppa (2011, όπ. αναφ. στο Τσανάκα, 2016) που έδειξε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αυξάνεται καθώς αυξάνεται και η ηλικία τους. Σύμφωνα με τους Αλεξιάς, Αναγνωστόπουλος & Πιλάτης (2010), Κλη (2008), Spector (2000, όπ. αναφ. στο Herzberg, 1979) ένας δημογραφικός παράγοντας που επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση επίσης είναι η ηλικία. Ενδεχομένως, η ικανοποίηση συνδέεται με τη μεγαλύτερη ηλικία, επειδή τα άτομα προσαρμόζονται στην εργασία και στις περιστάσεις της ζωής. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας, με το πέρασμα του χρόνου, αναπτύσσουν θετικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους, λαμβάνουν επαγγελματική υποστήριξη και αποκτούν επιτυχημένες εμπειρίες (De Nobile & Mc Cormick, 2008). Επιπλέον, είναι πιθανό οι παλιότεροι εκπαιδευτικοί μέσα από την επαγγελματική εμπειρία που έχουν αποκτήσει ταυτόχρονα έχουν μάθει να λύνουν ευκολότερα και αποτελεσματικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην εργασία τους σε σχέση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς (Bishay, 1996). Με το πέρασμα του χρόνου, οι εκπαιδευτικοί εκπληρώνουν τις προσωπικές τους προσδοκίες (Παπανασούμ, 2003), μαθαίνουν να αγαπάνε το επάγγελμά τους ή χρησιμοποιούν καλύτερες διδακτικές μεθόδους και αξιοποιούν καλύτερα το διδακτικό χρόνο, πράγμα που συμβάλλει στην αύξηση του βαθμού της επαγγελματικής τους ικανοποίησης (Zembylas & Papanastasiou, 2004). Από την άλλη πλευρά οι νεότεροι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις στο ρόλο τους εξαιτίας της μειωμένης εμπειρίας και του γεγονότος ότι οι δεξιότητες διδασκαλίας αναπτύσσονται με το πέρασμα των χρόνων.

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν μέτρια ικανοποιημένοι από τον μισθό τους (Μ.Ο.=3.26). Αυτή η εικόνα παρουσιάζεται σε άνδρες και γυναίκες σε παρόμοιο βαθμό όπως επίσης σε όλες τις ηλικιακές ομάδες χωρίς διαφοροποίηση. Οι οικονομικές απολαβές είναι ένα θέμα που δημιουργεί προβληματισμό σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Η πραγματικότητα που ζει η ελληνική κοινωνία με τη δύσκολη οικονομική πραγματικότητα προκαλεί αγωνία για τους χαμηλούς μισθούς αλλά και ειδικότερα τον μισθό των Δημόσιων εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια Ιδιωτικών οι οποίοι ακολουθούν υποχρεωτικά ό,τι ισχύει για τον κλάδο των δημόσιων εκπαιδευτικών. Το τελευταίο συμπέρασμα συμφωνεί και με προηγούμενες μελέτες (Ζουρνατζή κ.ά., 2006· Koustelios & Tsigilis, 2005· Παπαθωμόπουλος, 2015).

Οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν μέτρια ικανοποιημένοι από τις ευκαιρίες για «προαγωγή». Δεν σημειώνεται διαφοροποίηση μεταξύ των τριών ηλικιακών ομάδων, με τα δύο φύλα να παρουσιάζουν παρόμοια εικόνα. Οι χρηματικές αμοιβές (Ofuani, 2010), τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων (Φράγγος, 2016) και οι προοπτικές προαγωγής επιδρούν στην εργασιακή ικανοποίηση (Ταρασιάδου & Πλατσίδου 2009), κάτι που δεν είναι τόσο εμφανές στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Η ιδιωτική εκπαίδευση ακολουθεί τον τρόπο εξέλιξης που ορίζει η νομοθεσία για τη δημόσια εκπαίδευση (βαθμός, μισθολογικό κλιμάκιο εκπαιδευτικού), με διαφοροποίηση στον ορισμό του διευθυντή, υποδιευθυντή (ετήσιος, μετά από πρόταση του νόμιμου εκπροσώπου του σχολείου, κατόπιν έγκρισης του διευθυντή εκπαίδευσης πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αντίστοιχα).

Ο προβληματισμός που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί για τις αμοιβές, για τις ευκαιρίες για προαγωγή έχει αναδειχθεί και μέσα από άλλες έρευνες: σε έρευνα των Ζουρνατζή κ.ά., 2006 εξετάστηκε το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης 437 εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής μεταξύ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε πολλές περιοχές της Ελλάδας και διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι από την ίδια την εργασία και τον προϊστάμενο και αντίθετα, δεν ήταν ικανοποιημένοι από τον οργανισμό σαν σύνολο και τις αμοιβές. Στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι από την ίδια την εργασία και τον προϊστάμενο, ενώ ήταν δυσαρεστημένοι με τις αμοιβές και τις ευκαιρίες προαγωγής κατέληξε ο Koustelios (2001) σε έρευνα σε 354 εκπαιδευτικούς. Τη δυσαρέσκεια από τις αμοιβές διαπίστωσαν και οι Koutrouba και Michala (2017) σε έρευνα που έκαναν μεταξύ 379 Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Οι ερωτηθέντες εκφράζουν μεγάλη ικανοποίηση (Μ.Ο.=4.48) από την ίδια την «Η ίδια η εργασία». Στην διάσταση «Εργασία» οι τρεις ηλικιακές ομάδες έχουν την ίδια στάση, άνδρες και γυναίκες εκφράζουν ικανοποίηση για τη δουλειά τους, η οποία είναι αξιόλογη, όχι μονότονη και βαρετή (Χατζηδημητριάδου, 2011). Οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δίνουν την εικόνα μεγάλης ικανοποίησης με πολύ μικρή διαφορά ανάμεσα σε άντρες (πιο θετικοί) και γυναίκες.

Οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα δηλώνουν ικανοποιημένοι στην διάσταση «Προϊστάμενος» (Μ.Ο.=4.39), χωρίς να παρατηρείται διαφοροποίηση ανάμεσα στις τρεις ηλικιακές ομάδες, άνδρες και γυναίκες. Οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποιημένοι, από το γεγονός ότι ο προϊστάμενος τους, τους υποστηρίζει όταν τον χρειάζονται, κατανοεί τα προβλήματά τους, δεν είναι αγενής κι ενοχλητικός, αποτελέσματα που συμφωνούν με την έρευνα της Χατζηδημητριάδου (2011).

Στον παράγοντα «οργανισμός ως ολότητα», (Μ.Ο.=3.71) επίσης, οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί όλων των ηλικιών, άνδρες και γυναίκες νιώθουν ικανοποιημένοι, δηλώνουν ότι η υπηρεσία φροντίζει τους εργαζομένους της, ότι είναι η καλύτερη υπηρεσία που έχουν δουλέψει ποτέ, ότι δεν υπάρχει ευνοιοκρατία (έλλειψη αξιοκρατίας) στην υπηρεσία τους και ότι η υπηρεσία δεν κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους εργαζομένους της (Αμαραντίδου, 2010). Είναι πιθανό η ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί να έχει άμεση σχέση με την ιδιαίτερη ταυτότητα των σχολείων στα οποία εργάζονται. Είναι επίσης πιθανό, στα χρόνια της οικονομικής κατάστασης που βιώνει η Ελλάδα, όπου η εύρεση εργασίας είναι δύσκολη, οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν τον εαυτό τους τυχερό για εργασιακές συνθήκες στις οποίες ασκούν το διδακτικό τους έργο.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Από την έρευνα διαπιστώθηκε η ικανοποίηση που νιώθουν οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα ελληνογαλλικά σχολεία, όλων των ηλικιών, άνδρες και γυναίκες από την «εργασιακή ασφάλεια» (Μ.Ο.=4.05) στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Όσο πιο ασφαλείς νιώθουν οι ερωτηθέντες, τόσο πιο ικανοποιημένοι αισθάνονται από την εργασία τους (Akhtar et. al., 2010). Η ασφάλεια συμπεριλαμβάνεται επίσης στους παράγοντες ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Παρόλο που στην ιδιωτική εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σ' ένα νομικό πλαίσιο που προστατεύει τον εργαζόμενο, οι οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες και οι ανακατατάξεις προκαλούν ανασφάλεια.

Οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ελληνογαλλικά σχολεία βιώνουν γενικά ικανοποίηση στο χώρο της εργασίας τους και ειδικότερα σε σχέση με τις συνθήκες εργασίας, τη φύση της εργασίας, τον οργανισμό ως ολότητα που υπάρχει σε αυτή, τη σχέση με τον προϊστάμενο, την εργασιακή ασφάλεια με μία επιφύλαξη σχετικά με τις απολαβές και τις δυνατότητες προαγωγής.

Η θετική εικόνα των εκπαιδευτικών προς το εργασιακό τους περιβάλλον συνδέεται με το ιδιαίτερο πλαίσιο των ελληνογαλλικών σχολείων που χαρακτηρίζεται από την καλλιέργεια ανθρωπιστικών αξιών κι ιδεωδών και προσεγγίζει τους εκπαιδευτικούς ως συνεργάτες, αναγνωρίζοντας ότι έχουν τον κρίσιμο ρόλο του δασκάλου/καθοδηγητή των παιδιών. Οι ιδρυτές των σχολείων ανέπτυξαν σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας ένα όραμα που διακρίνεται από την αγάπη και την ευθύνη για το παιδί και την κοινωνία, στην οποία πρόκειται να ζήσει και να υπηρετήσει. Οι συνεργάτες εκπαιδευτικοί καλούνται να προσεγγίζουν το εκπαιδευτικό έργο ως μία αποστολή που αναλαμβάνει ο καθένας με συγκεκριμένη στοχοθεσία, εργασιακές συνθήκες που την επιτρέπουν και την διευκολύνουν.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να ανανεώνουν και να ενισχύουν τη σχέση με τους συναδέλφους τους, το πλαίσιο εργασίας τους, να γνωρίζουν ότι το έργο τους εκτιμάται, ότι οι προσπάθειές τους αναγνωρίζονται. Ως συνέχεια της παρούσας εργασίας θα μπορούσε να διερευνηθούν οι τρόποι βελτίωσης της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε όλες τις κατηγορίες, που ως αποτέλεσμα θα έχει την παροχή καλύτερου εκπαιδευτικού έργου από πιο ικανοποιημένους εκπαιδευτικούς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσ

- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11(2), 189-203.
- Locke, E.A. (1976). *The nature and causes of job satisfaction*. Handbook of Industrial and Organizational Psychology. Chicago: Rand McNally.
- Smith, P.C., Kendall, L.M., & Hulin, C.C. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago: Rand McNally.
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., & Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota satisfaction questionnaire*. Minneapolis: Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation.
- Hariri, H. (2011). *Leadership styles, decision-making styles, and teacher job satisfaction: an Indonesian school context (Doctoral dissertation)*. James Cook University, Australia.
- Evans, L. (1999) *Managing to motivate: a guide for school teachers*. London: Cassell.
- Koeske, G., Kirk, S., Koeske, R., & Rautkis, M. (1994). Measuring the Monday blues: Validation of a job satisfaction scale for the human services. *Social work research*, 18(1), 27-35.
- Landy, F. J. (1989). *Psychology of work behavior*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Lee, V. E., Dedrick, R. F., & Smith, J. B. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of education*, 64(3), 190-208.

- Shen, J. (1997). Teacher Retention and Attrition in Public Schools: Evidence From SASS91. *The Journal of Educational Research*, 91(2), 81-88. doi: 10.1080/00220679709597525.
- Bobbitt, S. A., Leich, M. C., Whitener, S. D., & Lynch, H. F. (1994). *Characteristics of stayers, movers, and leavers: Results from the teacher followup survey: 1991-92*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.
- Choy, S., Bobbitt, S., Henke, R., Medrich, E., Horn, L., & Lieberman, J. (1993). *America's teachers: Profile of a profession* (NCES 93-025). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International journal of educational management*, 15(7), 354-358.
- Mullins, L.J. (1996). *Management and Organisational Behaviour*. London: Pitman Publishing.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of educational administration*, 38(4), 379-396. doi: 10.1108/09578230010373633
- Saiti, A., & Papadopoulos, Y. (2015). School teachers' job satisfaction and personal characteristics: A quantitative research study in Greece. *International Journal of Educational Management*, 29(1), 73-97. <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-05-2013-0081>
- Origo, F., & Pagani, L. (2009). *Flexicurity and job satisfaction in Europe: The importance of perceived and actual job stability for well-being at work*. *Labour economics*, 16(5), 547-555.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Sage publications, 3.
- De Nobile, J., & McCormick, J. (2008). Organizational Communication and Job Satisfaction in Australian Catholic Primary Schools. *Educational Management Administration @ Leadership*, 36(1), 101-122. doi: 10.1177/1741143207084063
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Sciences*, 3(3), 147-155.
- 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. doi: 10.1080/03057920600741289
- Ofuani, F. N. (2010). An analysis of factors affecting job satisfaction of women in paid employment in Benin City. *Journal of Counseling*, 3(1), 123-131.
- Koutrouba, K., & Michala, M. (2017). Professional Satisfaction of Secondary Education Teachers: The Case of Greece. *International Journal of Instruction*, 10(2), 85-102.
- Akhtar, S., Hashmi, M., & Naqvi, S. (2010). A comparative study of job satisfaction in public and private school teachers at secondary level. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4222-4228. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.668.

Ελληνόγλωσσον

- Ματσαγγούρας, Η. Γ., Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). *Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης*. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/ικής Εταιρείας Ελλάδος.
- Μπελιάς Δ., Κουστέλιος Α., Σδρόλιας Λ., Κουτίβα Μ., Ζουρνάτση Ε., Βαρσάνης Κ. (2014). Παρακίνηση και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εργαζομένων σε Ελληνικό Τραπεζικό Οργανισμό. *Practical Issues in Management @ Economics (PRIME)*, 7, 71-87.
- Ράπτης, Α. Σ. (2013). *Η ικανοποίηση από την εργασία στα πλαίσια της οικονομικής κρίσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Καρακώστα, Γ. (2018). *Η Επίδραση της ασάφειας και της σύγκρουσης ρόλων στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής ενότητας Λάρισας*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Λάρισα: ΤΕΙ Θεσσαλίας.
- Σαΐρης, Χ. (2014). *Ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από το έργο του. Η οπτική των εκπαιδευτικών των νομών Ροδόπης και Έβρου*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Τσανάκα, Α. Σ. (2016). *Η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των νηπιαγωγών του Βόλου και των προαστίων: μια πρώτη διερευνητική προσέγγιση*. Μεταπτυχιακή εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Αλεξιάς, Γ., Αναγνωστόπουλος, Φ., & Πιλάτης, Ι. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από την εργασία του ιατρικού προσωπικού δημόσιου νοσοκομείου των Αθηνών. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 131(131), 109-136.
- Κλη, Ε. (2008). *Ικανοποίηση από την εργασία: Ιστορική, Αναλυτική και Εμπειρική προσέγγιση*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ζουρνατζή, Ε., & Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α., & Πιντζοπούλου, Ε. (2006). Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής*, 2(2), 18-28.
- Παπαθωμόπουλος, Ν. (2015). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική μελέτη*.
- Φράγγο, Κ. (2016). Παράγοντες που Επηρεάζουν το Συναίσθημα και την Ικανοποίηση στην Εργασία των Ελλήνων Εκπαιδευτικών. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 4(1), 7-19.
- Ταρασιάδου, Α., Πλασιδίου, Μ. (2009). Επαγγελματική ικανοποίηση των νηπιαγωγών: Ατομικές διαφορές και προβλεπτικοί παράγοντες. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 141-154.
- Χατζηδημητριάδου, Χ. (2011). *Ποιότητα στην Εκπαίδευση και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Αμαραντίδου, Σ. (2010). *Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Μια διαχρονική μελέτη*. Διδακτορική Διατριβή. Τρίκαλα: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης & Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Abstract

The quality of the teaching provided is a matter of utmost importance for any educational system, as well as a goal of any educational policy. According to empirical data, it has been observed that teachers who are satisfied with their profession can successfully support the goals of the education system by responding with greater productivity, quality and consistency to their teaching work. The purpose of this paper is to investigate: (a) the level of professional satisfaction of teachers in Greek-French private schools (c) whether there is a difference in job satisfaction with regard to personal characteristics, age, sex; (d) a possible association between occupational safety and job satisfaction.

Μια εμπειρική έρευνα για την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Ιωάννης Γ. Τσολακίδης

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Med-Phd
tsolakid@uth.gr

Περίληψη

Με δεδομένο ότι η ύπαρξη δημοκρατίας αποτελεί ένα ύψιστο ιδεώδες με ευρεία αποδοχή και δη στον τομέα της εκπαίδευσης, η θεμελίωση ισχυρής επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών οφείλει να μετουσιώνεται ως σημαντικό μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος των σύγχρονων δημοκρατικών κρατών. Η παρούσα εργασία αποτελεί προσπάθεια διερεύνησης της επαγγελματικής ταυτότητας 214 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας. Μέσα από την εμπειρική έρευνα, αναδείχθηκαν σημαντικές πτυχές διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, οι οποίες οριοθετούνται στο θεωρητικό μοντέλο κατασκευής της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών που προτείνουν οι Kao και Lin (2015). Επιπρόσθετα, τα στοιχεία της έρευνας ανάδειξαν συγκλίσεις και αποκλίσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών των δυο βαθμίδων σχετικά με τις αντιλήψεις-θέσεις τους σε ζητήματα επαγγελματικής ταυτότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματική ταυτότητα, εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Εισαγωγή

Στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες η έννοια της δημοκρατίας οφείλει να αντικατοπτρίζεται με μηνύματα υπέρ της δημοκρατίας ως προτύπου για την οργάνωση της πολιτικής και της κοινωνικής ζωής ιδιαίτερα σε χώρους όπου συμβάλλουν στη διάπλαση και ανάπτυξη των νέων. Ένας τέτοιος χώρος αποτελεί και το σχολείο το οποίο γίνεται αντιληπτό ως απόσταγμα δημοκρατικών λειτουργιών και αποφάσεων, ένας κορυφαίος κοινωνικός θεσμός στον οποίο αναθέτεται ως αποστολή η διαμόρφωση και η ενίσχυση δημοκρατικής στάσης και κουλτούρας. Εφόσον το σχολείο ιδεατά προϋποθέτει τη λειτουργία του σε περιβάλλον που διέπεται από δημοκρατικές αντιλήψεις, οι εκπαιδευτικοί που αποτελούν τους στυλοβάτες του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος, οικοδομούν τις πεποιθήσεις τους για την εργασία τους μέσω της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε διεθνές επίπεδο, αναφορικά με το τι χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς ως επιτυχημένους, διαπιστώθηκε ότι η αίσθηση της ταυτότητάς τους ως εκπαιδευτικοί με ισχυρούς ηθικούς σκοπούς, αποτελεί ένα κρίσιμο σημείο αναφοράς και συν-απαιτούμενο της ικανότητάς τους για αποτελεσματικές πρακτικές, καθώς είναι στενά συνδεδεμένο με την ταυτότητα τους ως επαγγελματίες (Moos, Johansson & Day, 2011; Moller, 2012; Scribner & Crow, 2012).

Η ταυτότητα είναι μια έννοια ή ένας όρος που ιστορικά έχει εξελιχθεί μέσα από την ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η ταυτότητα απασχόλησε τόσο τους κοινωνιολόγους, οι οποίοι ισχυρίζονται ότι είναι «το αποτέλεσμα εξωτερικών, κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών δυνάμεων», όσο και τους ψυχολόγους οι οποίοι την οριοθετούν δίνοντας έμφαση στον «εσωτερικό, ατομικό, με εκ προθέσεως δυνατότητες» εαυτό (Cote & Levine, 2002: 9).

Στις μέρες μας αναφορικά με την επαγγελματική ταυτότητα λόγω της πληθώρας των ορισμών που υπάρχουν στην ερευνητική βιβλιογραφία (Beauchamp & Thomas, 2009· Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004), είναι δύσκολο να γίνει αντιληπτή μια ακριβής κατανόηση του όρου. Συχνά οι ερευνητές στον τομέα της εκπαίδευσης, χρησιμοποιούν εναλλακτικά τις έννοιες της εαυτού και της ταυτότητας (Day, Kington, Stobart, & Sammons, 2006).

Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού συνδέεται θεμελιωδώς με την έννοια του «ποιος είμαι;». Είναι μια σύνθεση εσωτερικής (προσωπικής) και εξωτερικής (κοινωνικής) πραγματικότητας, όπου η πρώτη συνεπάγεται γνωστική λειτουργία, ενώ η δεύτερη δηλώνει ρόλους. Οι εσωτερικές εικόνες που κατασκευάζονται από τους εκπαιδευτικούς, θεωρούνται ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη της ταυτότητάς τους, αφού προέρχονται από μια μακρά διαδικασία η οποία ξεκινά από τις εμπειρίες των ίδιων ως μαθητές (Borg, 2004 · Malderez, Hobson, Tracey, & Kerr, 2007).

Επιπρόσθετα, (η επαγγελματική ταυτότητα) θεωρείται ως «αλληλεπίδραση μεταξύ αναγκών, εικόνων, πεποιθήσεων και πρακτικών» (Loughran, 2014: 276), η οποία είναι «σχετική, διαπραγματεύσιμη, κατασκευάσιμη, θεσπισμένη, μετατρέψιμη και μεταβατική» (Miller, 2008: 174). Καθώς οι εκπαιδευτικοί γίνονται πιο έμπειροι, κατοχυρώνοντας τις επαγγελματικές τους γνώσεις κι υιοθετώντας σχέδια προσωπικής κι επαγγελματικής ανάπτυξης, η επαγγελματική τους ταυτότητα παύει να είναι σταθερή, και τροποποιείται σε μια εξελισσόμενη διαδικασία που επιφέρει αλλαγές ή αντιστάσεις (Tsui, 2003).

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας, ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για τα στοιχεία που διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα

Επιμέρους στόχοι της έρευνας αποτέλεσαν:

- α) Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ταυτότητα.
- β) Ο προσδιορισμός της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών βάσει του χρησιμοποιηθέντος ερευνητικού εργαλείου.
- γ) Η σύγκριση των διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί κρίνουν θετικά, λαμβάνοντας υψηλότερες προτιμήσεις μέσω των απαντήσεων τους ή εν αντιθέσει, ότι τυγχάνουν ιδιαίτερης προσοχής και βελτίωσης.

Μέθοδος

Για την υλοποίηση της παρούσας εργασίας, διεξήχθη μια ποσοτική έρευνα με συμπλήρωση ερωτηματολογίου. Για τη μελέτη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Kao και Lin (2015), το οποίο μεταφράστηκε μετά από σχετική άδεια από τους κατασκευαστές με ορισμένες απαραίτητες προσαρμογές σε ερωτήσεις-θέσεις οι οποίες δεν ταίριαζαν εννοιολογικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό

συγκείμενο. Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας υλοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε δείγμα 20 ατόμων (10 από κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης) προκειμένου να αξιολογηθεί ως προς την αξιοπιστία, την εγκυρότητα του καθώς και τον βαθμό στον οποίο επετεύχθη η προσαρμογή στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα. Η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου αποτέλεσε μια ουσιαστική μορφή ανατροφοδότησης, η οποία με τη σειρά της οδήγησε στην τελική διαμόρφωση του ερευνητικού εργαλείου το οποίο διανεμήθηκε στο δείγμα των εκπαιδευτικών της έρευνας.

Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο προτείνει ένα θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο επεξηγεί το περιεχόμενο της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, μέσα από έξι (6) διαστάσεις: (1) αυτο-προσδοκία, (2) υποχρεώσεις-καθήκοντα εκπαιδευτικών, (3) παράγοντες εξωτερικής επιρροής, (4) παιδαγωγική, (5) διδακτικές δεξιότητες και γνώσεις, και (6) κοινωνική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Οι ερωτήσεις που συνέθεσαν το ερευνητικό εργαλείο, πέρα από τα αρχικά δημογραφικού χαρακτήρα ερωτήματα, σκιαγραφούσαν τις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η κάθε διάσταση αποτελείται από συγκεκριμένα ερωτήματα, στα οποία οι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας, τοποθετούνται σε μια πεντάβαθμη λεκτική κλίμακα Likert. Η κλίμακα αυτή κυμαίνεται από την απόλυτη-πλήρη διαφωνία ως την απόλυτη συμφωνία, ενώ η ενδιάμεση θέση αντιπροσωπεύει την ουδέτερη στάση-τοποθέτηση. (ήτοι: Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα).

Ως τεχνική δειγματοληψίας, επιλέχθηκε η βολική ή σκόπιμη δειγματοληψία και η τεχνική της χιονοστιβάδας.

Ο αριθμός του συνόλου των ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκε ανήλθε σε 214. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα είχαν ως εξής:

- α) κατά πλειονότητα από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση Δάσκαλοι (n=73, 34,1%), κι ακολουθούν οι Νηπιαγωγοί (n=11, 5,1%)
- β) από τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: 1) κατά πλειοψηφία Φιλολόγοι (n=30, 14%), 2) Οικονομολόγοι (n=19, 8,9%), 3) Μαθηματικοί και Φυσικοί-Χημικοί-Βιολόγοι ισόποσα με 5,6% (n=12)
- γ) από τις ειδικότητες που μπορούν να υπάρχουν και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης από αυτούς που συμμετείχαν, οι περισσότεροι ήταν καθηγητές Φυσικής Αγωγής (n=14, 6,5%) κι ακολουθούν της Αγγλικής Φιλολογίας με 4,2% (n=9).

Ως προς την ηλικία, υπερτερούν οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών, με ποσοστό 53,3% (n=114). Ακολουθούν οι ηλικιακές ομάδες: α) 50+ετών ποσοστό 30,8% (n=66), β) 31-40 ετών με ποσοστό 12,1% (n=26), ενώ η ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών κατέχει μόλις το 3,7% (n=8).

Υπερτερούν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, με ποσοστό 65,4% (n=140), έναντι των ανδρών (34,6%, n=74).

Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων, είχε προϋπηρεσία από 11 έως 15 έτη (32,2%, n=69), σχεδόν ίδιο ποσοστό με αυτούς που είχαν 16 έως 20 έτη προϋπηρεσία (31,8% n=68). Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που είχαν προϋπηρεσία : από 21 έως 25 έτη (20,1%, n=43), από 26 + και άνω το 8,9% (n=19), ενώ μέχρι 5 έτη είχε το 0,9% των εκπαιδευτικών (n=2).

Το δείγμα κύρια αποτελούνταν από μόνιμους εκπαιδευτικούς, με ποσοστό 96,7% (n=207), εκτός από 7 αναπληρωτές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. (3,3%).

Από τη Δημοτική Εκπαίδευση και Προσχολική Αγωγή υπερτερούν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία (34,6%), και β) από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί των Γενικών Λυκείων (26,6%).

Τέλος, το 51,9% (n=111) του συνολικού δείγματος των εκπαιδευτικών εργαζόταν σε εκπαιδευτικές μονάδες ημιαστικών περιοχών, σε σχέση με αυτούς των αστικών περιοχών (36,4%, n=78) ή των αγροτικών (11,7%, n=25).

Στη συνέχεια γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, ακολουθώντας τη σειρά εμφάνισης των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου της έρευνας που σχετίζονται με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα:

- α) Στη διάσταση της αυτοπροσδοκίας (ερωτήματα 1-5): Αμφότεροι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας κατατάσσουν με υψηλούς Μέσους όρους (Μ.Ο.) (4,55 και 4,40 αντίστοιχα) την ελπίδα για τη συνέχιση της διδασκαλίας τους. Οι πρωταρχικοί λόγοι σχετικά με τη διδασκαλία υφίστανται και στο παρόν, υποστηρίζουν τόσο, οι εκπαιδευτικοί από τη Πρωτοβάθμια (Μ.Ο. 4,24) όσο, κι από τη Δευτεροβάθμια (Μ.Ο 4,18). Επίσης, δηλώνουν ότι η επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, θεωρείται σεβαστή εργασία από τους ίδιους (Μ.Ο Πρωτοβάθμιας 4,09 - Δευτεροβάθμιας 3,88), καθώς κι ο τύπος του εκπαιδευτικού που θα ήθελαν να είναι, προτάσσεται ως αναμενόμενος κι από τις δυο βαθμίδες (Μ.Ο Πρωτοβάθμιας 4,21 - Δευτεροβάθμιας 3,82). Τέλος, το αν ταυτίζονται οι απόψεις των άλλων σχετικά με την καριέρα τους, ήταν η δήλωση που συγκέντρωσε τους χαμηλότερους Μ.Ο (Πρωτοβάθμια 3,52 - Δευτεροβάθμια 3,25).
- β) Στη διάσταση των υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών (ερωτήματα 6-8): Η υψηλή αίσθηση υπευθυνότητας των εκπαιδευτικών τόσο, για τους μαθητές τους (Μ.Ο Πρωτοβάθμιας 4,57 - Δευτεροβάθμιας 4,27) όσο, και την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π) μέσα από την διδασκαλία τους (Μ.Ο Πρωτοβάθμιας 4,45 - Δευτεροβάθμιας 4,11) είναι κάτι το οποίο τους χαρακτηρίζει. Όμως η υπευθυνότητα τους για την κοινωνία δε θεωρείται ως άμεση προτεραιότητα από τους εκπαιδευτικούς και των δυο βαθμίδων (Μ.Ο Πρωτοβάθμιας 3,95 - Δευτεροβάθμιας 3,68).
- γ) Στη διάσταση των εξωτερικών παραγόντων επιρροής (ερωτήματα 9-11): Η εφαρμογή και τήρηση του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) θεωρείται ότι μπορεί να επηρεάσει τη διδασκαλία σε μεγάλο βαθμό, σύμφωνα τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών και των δυο βαθμίδων (Μ.Ο Πρωτοβάθμιας 3,67 - Δευτεροβάθμιας 3,94) καθώς κι οι πολιτικές του σχολείου εκλαμβάνονται ως παράγοντες επιρροής στο έργο των εκπαιδευτικών (Μ.Ο Πρωτοβάθμιας 3,58 - Δευτεροβάθμιας 3,18). Επιπρόσθετα, αλλά σε χαμηλότερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στο αν οι στάσεις των γονέων επηρεάζουν την τέλεση της εργασίας τους (Μ.Ο Πρωτοβάθμιας 2,81 - Δευτεροβάθμιας 2,85).
- δ) Στην παιδαγωγική διάσταση (ερωτήματα 12-15): Η εδραίωση της εμπιστοσύνης στο πλαίσιο αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές υπερίσχυσε στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων Εκπαίδευσης σχεδόν ισόποσα (Μ.Ο Πρωτοβάθμιας 4,45- Δευτεροβάθμιας 4,44). Επιπλέον, η εικόνα του εκπαιδευτικού ως πρότυπο, έρχεται σχεδόν σε απόλυτη συμφωνία με τις αντιλήψεις των εκπαιδευ-

τικών της Πρωτοβάθμιας (Μ.Ο 4,50) και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η επιβολή πειθαρχίας απασχολεί πιο έντονα τους εκπαιδευτικούς στην Πρωτοβάθμια (Μ.Ο. 4,22) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας (Μ.Ο. 4,04), όπως επίσης κι η επίδραση που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα σχετικά με τη νηθική και τη συμπεριφορά των μαθητών (Μ.Ο Πρωτοβάθμιας 4,33- Δευτεροβάθμιας 4,00).

- ε) Στη διάσταση των διδακτικών δεξιοτήτων και γνώσεων (ερωτήματα 16-19): Η κατάλληλη χρήση μεθόδων διδασκαλίας ανάλογη με το περιεχόμενο διδασκαλίας (Μ.Ο Πρωτοβάθμιας 4,54 - Δευτεροβάθμιας 4,40) που παράλληλα τονώνει το ενδιαφέρον των μαθητών (Μ.Ο Πρωτοβάθμιας 4,55 - Δευτεροβάθμιας 4,38). υποστηρίχθηκε από την πλειονότητα σχεδόν των εκπαιδευτικών. Επίσης, η ικανότητα του εκπαιδευτικού στο να χρησιμοποιεί μεθόδους διδασκαλίας που απευθύνονται στην πλειοψηφία των μαθητών αποτυπώνεται στους αρκετά υψηλούς Μ.Ο των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών (Μ.Ο Πρωτοβάθμιας 4,51 - Δευτεροβάθμιας 4,24).
- στ) Στη διάσταση της κοινωνικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (ερωτήματα 20-22): Η αφοσίωση στο εκπαιδευτικό τους έργο (Μ.Ο Πρωτοβάθμιας 4,24 - Δευτεροβάθμιας 4,17) όπως κι η δαπάνη επιπλέον χρόνου στο να βοηθήσουν τους μαθητές (Μ.Ο Πρωτοβάθμιας 4,24 - Δευτεροβάθμιας 4,23), κυρίως σε θέματα σχολικού περιβάλλοντος, παρά κοινωνικού (Μ.Ο Πρωτοβάθμιας 4,08 - Δευτεροβάθμιας 4,04) εκφράστηκαν από τα υποκείμενα της έρευνας.

Σε όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σημείωσαν υψηλότερους Μ.Ο συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας, εκτός από τη διάσταση των εξωτερικών παραγόντων επιρροής στην οποία οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είχαν υψηλότερους Μ.Ο. χωρίς ιδιαίτερα μεγάλες αποκλίσεις-διαφορές.

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Αναλύοντας και συζητώντας τα δεδομένα-ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνα, προκύπτει μια σειρά συμπερασμάτων-διαπιστώσεων τα οποία και παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Ξεκινώντας τη συζήτηση σχετικά με τη στοιχειοθέτηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας –δίνοντας έτσι απάντηση στους δυο πρώτους στόχους της έρευνας– οι εκπαιδευτικοί και των δυο βαθμίδων εκπαίδευσης, αντιλαμβάνονται την αυτοπροσδοκία τους να εκλαμβάνεται ως λόγος συνέχισης της διδασκαλίας τους μέχρι την αφυπηρέτησή τους. Θεωρούν την επιλογή του επαγγέλματος τους, εξίσου σημαντική μέχρι σήμερα, ένα όνειρο ζωής με αξιοπρέπεια και σεβασμό. Ο θετικός αυτοπροσδιορισμός των εκπαιδευτικών της έρευνας, που χαρακτηρίζεται από συνέπεια, δυναμισμό κι επαγγελματισμό έρχεται σε συμφωνία με αντίστοιχα ευρήματα των Van Huizen, Van Oers & Wubbels (2005) και των Chong & Low (2009). Σύμφωνα με τους Van Huizen, Van Oers και Wubbels (2005), το να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός, σημαίνει κυρίως ανάπτυξη μιας ταυτότητας που κινείται τόσο, σε προσωπικό όσο, κι επαγγελματικό πλαίσιο. Απώτερος στόχος είναι η ανάπτυξη μιας βαθύτερης, πιο εξατομικευμένης κι επεξεργασμένης αντίληψης για το επάγγελμα του-της από τον-την εκπαιδευτικό, ώστε να είναι σε θέση να αναλάβει υπεύθυνα ενεργή

δράση συμμετέχοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά αυτό τον τρόπο, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά είναι σε άμεση σχέση με την επαγγελματική τους ταυτότητα, καθώς παίζουν κι ασκούν καθοριστικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν, εξελίσσονται και αναπτύσσονται, καθώς και με τις στάσεις που υιοθετούν ενώπιον των εκπαιδευτικών αλλαγών (Chong & Low, 2009). Ιδιαίτερης σημασίας εύρημα από την παρούσα εργασία θεωρείται ο σεβασμός που διακατέχει ο-η κάθε εκπαιδευτικός για τον εαυτό του αλλά και για τους άλλους, και διοχετεύεται άμεσα στους-ις μαθητές-τριες ως δικαίωμα αλλά κι ως υποχρέωση μελών μιας σύγχρονης δημοκρατικής σχολικής κοινότητας. Κοινώς, οι μαθητές-τριες οφείλουν να εισπράττουν το σεβασμό από τους άλλους (συνομήλικους αλλά και μεγαλύτερους), αντιλαμβανόμενοι ότι έχουν αξία και δικαιώματα, καθώς οι ίδιοι πρέπει να σέβονται όλους τους άλλους διότι τα δικαιώματά τους σταματούν εκεί που αρχίζουν τα δικαιώματα των άλλων (Lansdown, 2002 · Korhonen, 2005).

Ανάμεσα στα καθήκοντα-υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών που στοιχειοθετούν τη δεύτερη διάσταση της επαγγελματικής ταυτότητας, όπως την προσδιορίζουν οι Kao & Lin (2015), η υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και για την τήρηση του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.), βρίσκεται σε υψηλό επίπεδο, σύμφωνα με δηλώσεις εκπαιδευτικών και των δυο βαθμίδων εκπαίδευσης. Αυτό συμφωνεί και με τις απόψεις των Vrasidas & Glass (2004), ότι η ίδια η διδασκαλία οφείλει να αποτελεί παράδειγμα για ότι θεωρείται καλύτερο για την παιδαγωγική πράξη. Επίσης, η υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών για τους μαθητές, αποτελεί σε μεγάλο βαθμό μέλημα και επαγγελματικό καθήκον, κι αντανakλάται μέσα από τις θέσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας. Το εν λόγω εύρημα αποκτά ξεχωριστή σημασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί στην έρευνά μας κατανοούν και συνδέουν τη μαθητική πρόοδο με την προαγωγή του εκπαιδευτικού τους έργου. Ανάλογα αποτελέσματα έχουν βρεθεί από διάφορους ερευνητές (Bredeson & Johansson, 2000· Garet et al., 2001), τα οποία αναφέρονται στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να συμβάλει αποδοτικά και στο μέγιστο βαθμό στη σχολική επίδοση του μαθητή. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος βοηθούν τους-τις μαθητές-τριες να αντιμετωπίζουν με υπευθυνότητα καταστάσεις ανάλογες με εκείνες της καθημερινής ζωής μέσα σε μια δημοκρατική κοινωνία, κατά τις οποίες καλούνται να αναλάβουν προσωπικά ευθύνη τήρησης κανόνων απαραίτητων για την καθημερινή ομαλή διαβίωση σε μια οργανωμένη κοινωνία που λειτουργεί μέσα σε πλαίσια δημοκρατικού πολιτεύματος.

Αναλύοντας τους εξωτερικούς παράγοντες επιρροής ως τρίτο στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν μια μεσαία στάση στο κατά πόσο οι πολιτικές του σχολείου, που συνάμα είναι και επακόλουθο της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας, τους επηρεάζουν. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο στο οποίο δραστηριοποιούνται, βρίσκονται αντιμέτωποι με ένα έντονα γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως αναφέρεται κι από άλλους ερευνητές (Esteve, 2000· Smyth et al., 2000), ο γραφειοκρατικός μηχανισμός του σχολικού κι ευρύτερα του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελεί παράγοντα αποεπαγγελματοποίησης του εκπαιδευτικού. Επίσης, οι στάσεις των γονέων που μπορεί να εκληφθούν ως γονική εμπλοκή σε ορισμένες περιπτώσεις, προσλαμβάνεται εκ μέρους των εκπαιδευτικών ως απειλητική για την επαγγελματική τους ταυτότητα. Κι αυτό γιατί η έντονη ενεργητική παρουσία των γονέων μέσα στο σχολικό περιβάλλον ενδέχεται να αντιμετωπίζεται

ως μορφή επιτήρησης και εξωτερικού ελέγχου του έργου των εκπαιδευτικών (Zambeta et al., 2007).

Η αλληλεπίδραση με τους-τις μαθητές-τριες –στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους δεοντολογίας– με απώτερο στόχο την εδραίωση της μεταξύ τους εμπιστοσύνης, ήταν κάτι που αναγνωρίστηκε ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς στη παιδαγωγική διάσταση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Τα ζητήματα συμπεριφοράς κι επιβολής πειθαρχίας σύμφωνα με τους κανόνες, φαίνεται ότι είναι διαχειρήσιμα σύμφωνα με αυτά που δήλωσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί. Όπως αναφέρουν και οι Farkas, Johnson & Folenio (2000) εκλαμβάνουν την επιβολή της πειθαρχίας ως βασικό μέλημά τους, Συχνά όμως οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με την Παπά (2006), εκτός από την ευρύτερη κοινωνική τους απαξίωση, έρχονται αντιμέτωποι με την αδιαφορία και την έλλειψη ενδιαφέροντος από τους ίδιους τους μαθητές τους. Η λειτουργία του εκπαιδευτικού ως προτύπου τείνει ιδιαίτερης βαρύτητας κι επιρροής σε μεγάλο βαθμό τόσο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής του ταυτότητας, όσο και στην ανάπτυξη των ηθικών και των κοινωνικών αξιών των μαθητών. Σε αντίστοιχες διαπιστώσεις, έχουν επέλθει: α) ο Day (2002), σύμφωνα με τον οποίο αρκετοί εκπαιδευτικοί βρίσκουν νόημα στη δουλειά τους μέσα από την αίσθηση ενός ηθικού σκοπού και β) οι Beijaard et al. (2000) σε έρευνα τους, στην οποία ο παράγοντας της παιδαγωγικής διάστασης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού τυγχάνει ιδιαίτερης σημασίας, λόγω της επικέντρωσης σε θέματα που ενισχύουν την κοινωνική, τη συναισθηματική και την ηθική ανάπτυξη των μαθητών-τριών. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν μέσα από την παιδαγωγική να εξασφαλίσουν τις κατάλληλες συνθήκες ανάπτυξης της προσωπικότητας των μαθητών-τριών τους, προτάσσοντας τη διαλεκτική ικανότητα, την αμοιβαία εμπιστοσύνη όπως και τη θετική εικόνα και διάθεση για συνεργασία και συνύπαρξη σε ένα δημοκρατικό σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μέσα από τις διδακτικές τους δεξιότητες, προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας, ώστε να διατηρούν και τονώνουν το ενδιαφέρον των μαθητών, κάτι το οποίο συνάδει με τις απόψεις των Leaton-Gray & Whitty (2010), Επιπλέον, θεωρούν ότι έχουν την ικανότητα ώστε το περιεχομένου του διδακτικού υλικού να ανταποκρίνεται στην πλειοψηφία των μαθητών, αλλά και να κάνουν χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Πρέπει όμως να τονιστεί ότι η παροχή από την πολιτεία –η οποία λειτουργεί υπό το πρίσμα της δημοκρατίας– ίδιας αντικειμενικής δυνατότητας ώστε να προσφερθεί ίση εκπαίδευση προς όλα τα παιδιά ίδιας ηλικίας, δε συνεπάγεται αυτόματα την ισόποση πρόσληψη εκπαίδευσης και γνώσης από τους αποδέκτες, δηλαδή από τα ίδια τα παιδιά. Τελικά, η ισότητα ευκαιριών μπορεί να επιτευχθεί μόνο με τη χορήγηση όχι ίσων, αλλά κυρίως ιδιαίτερων ευκαιριών, οι οποίες μπορούν να επιτευχθούν με τη μαθητοκεντρική προσέγγιση των εκπαιδευτικών του δείγματος, Ωστόσο, η εφαρμογή του Α.Π επηρεάζει σε πολλές περιπτώσεις τη διδασκαλία τους.

Ολοκληρώνοντας τη συζήτηση σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, στη διάσταση της κοινωνικής συμπεριφοράς αντανακλώνονται οι θετικές προθέσεις των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, για δαπάνη επιπρόσθετου χρόνου για τους-τις μαθητές-τριές τους για την επίλυση προβλημάτων που αναπτύσσονται τόσο στην προσωπική τους ζωή όσο και στο σχολικό περίγυρο. Μάλιστα, αυτή η παροχή βοήθειας από μέρους των εκπαιδευτικών προς τους-τις μαθητές-τριές τους, σύμφωνα με τα λεγόμενα ορισμένων εκπαιδευτικών και από τις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης, υλοποιείται κι εκτός

του διδακτικού τους ωραρίου. Εμφανώς η υψηλή αφοσίωση στην εργασία τους εκδηλώνεται από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας, η οποία επιβεβαιώνεται και με τις απόψεις των Thomson & Palermo (2014), όπως κι η συσχέτιση της ανάπτυξης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού με την επάρκειά του στο επάγγελμα καθώς και την αποτελεσματικότητά του (Chong & Low, 2009). Επίσης, έρχεται σε συμφωνία με τους Whetten & Cameron (2002), σύμφωνα με τους οποίους, όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται την ανάγκη να ολοκληρώσουν ένα έργο επιτυχώς και ταυτόχρονα αισθάνονται κάποια δέσμευση απέναντι σε αυτό, τότε είναι εργαζόμενοι με κίνητρα. Εν κατακλείδι, σε ένα δημοκρατικό σχολικό περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να υποστηρίζουν και να βοηθούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών-τριών τους, η οποία θα τους εξασφαλίσει ομαλότερη ένταξη στην κοινωνία προτάσσοντας τρόπους αντιμετώπισης και λύσης καθημερινών ρεαλιστικών ζητημάτων.

Τέλος, από τη σύγκριση των διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητας –απαντώντας στον τρίτο στόχο της έρευνας– κατατάσσοντας από τον υψηλότερο στο χαμηλότερο Μ.Ο. διαπιστώθηκε ότι: ο υψηλότερος Μ.Ο και στις δυο βαθμίδες Εκπαίδευσης σημειώθηκε στις Διδακτικές Ικανότητες και Γνώσεις, ακολούθησε η Παιδαγωγική, στην τρίτη θέση οι εκπαιδευτικοί από την Πρωτοβάθμια αναφέρουν τα Καθήκοντα τους κι αντίστοιχα της Δευτεροβάθμιας την Κοινωνική τους Συμπεριφορά, ενώ στην τέταρτη θέση κατάταξης υπήρξαν τα αντίθετα αποτελέσματα σε σχέση με την τρίτη θέση. Τέλος, η διάσταση της Αυτοπροσδοκίας κατέλαβε την προτελευταία θέση κατάταξης για αμφότερους τους εκπαιδευτικούς και των δυο βαθμίδων, ενώ τελευταία κατατάχθηκε η διάσταση που αφορούσε τους Εξωτερικούς Παράγοντες Επιρροής, γεγονός που πρέπει να εκληφθεί σοβαρά ως σημαντικός παράγοντας επιρροής των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους περιβάλλον αναφορικά με την επαγγελματική τους ταυτότητα.

Περιορισμοί της έρευνας

- α) Στην παρούσα εργασία ως μέθοδο συλλογής δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο εμπεριέκλειε κλίμακες αυτοαναφοράς που εκφράζουν υποκειμενικές κρίσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα κι υπάρχει μεγάλη πιθανότητα στη γενίκευση και την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων.
- β) Για την εμπειρική προσέγγιση της έρευνας, σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα, χρησιμοποιήθηκε συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο-ερευνητικό εργαλείο των Kao και Lin (2015), που προσπαθεί να σκιαγραφήσει κύρια τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα.
- γ) Οι αντιλήψεις κι οι αξιολογήσεις των συμμετεχόντων-ουσών, αφορούσαν μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Πιθανόν, η συλλογή πληροφοριών σε μακροχρόνια βάση, να επιτρέπει σωστότερη ερμηνεία επιδράσεων και σχέσεων, αλλά και σύγκριση στοιχείων, υπό το πρίσμα όμως κάποιων προϋποθέσεων (π.χ. σύνθεση δείγματος κ.λ.π)
- δ) Ο νομός διεξαγωγής της έρευνας. Η πιθανότητα παρουσίας ομοιογένειας σε χαρακτηριστικά κι αντιλήψεις-απόψεις ή στάσεις, μπορεί να επηρεάζει μονομερώς τον τρόπο αντίληψης των υποκειμένων της έρευνας
- ε) Η επιλογή του δείγματος.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες στην Ελλάδα:

- α) εστιασμένες έρευνες για κάθε βαθμίδα ή για κάθε ειδικότητα εκπαιδευτικών, αναφορικά με την επαγγελματική τους ταυτότητα.
- β) υλοποίηση έρευνας-νών ευρύτερης εμβέλειας στην επικράτεια, καθώς και σε γεωγραφικά διαμερίσματα ή περιοχές που ενδέχεται να παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες.
- γ) διενέργεια ερευνών βάσει συγκεκριμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών,
- δ) αξιοποίηση κι άλλων εργαλείων συλλογής εμπειρικών δεδομένων
- ε) διερεύνηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή και συνδυαστικά, μέσα στα πλαίσια των μεταρρυθμίσεων που μπορούν να επέλθουν από διαρθρωτικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, και πιθανώς να συνδέονται με νέο ρόλο που θα πρέπει να υποστηρίξουν οι εκπαιδευτικοί με γνώμονα την επαγγελματική τους υπόσταση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Borg, M. (2004). "The apprenticeship of observation". *ELT Journal*, 58(3): 274-276.
- Bredeson, P. & Johansson, O. (2000). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In-Service Education*, 26 (2), 385-401.
- Chong, S. & Low, E.L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching - formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research and Policy Practice*, 8, 59-72.
- Cote, J. E., & Levin, C.G. (2002). *Identity Formation, Agency, and Culture: A social psychological synthesis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677-692.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- Esteve, J. M. (2000) The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: new challenges for the future, *Educational Review*, 52(2), 197-207.
- Farkas, S., Johnson, J., & Foleno, T. (2000). *A Sense of Calling: Who Teaches and Why. A Report from Public Agenda*. New York: Public Agenda.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.

- Kao, Yu-Shu Raissa, Lin Sung-Po (2015). Constructing a Structural Model of Teachers' Professional Identity, *Asian Journal of Management Sciences @ Education* 4 (1), 69-81.
- Korhonen, R. (2005). Teaching citizenship in the pre-school educational level. In Ros, A. (Ed.), *Teaching Citizenship. Proceedings of the Seventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*. London: CiCe, 443-447.
- Lansdown, G. (2002). Human rights and education. In Schweisfurth, M., Davies, L. & Harber, C. (Eds.), *Learning Democracy and Citizenship. International Experiences*. Oxford: Symposium Books, 51-64.
- Leaton-Gray, S. & Whitty, G. (2010). Social trajectories or disrupted identities? Changing and competing models of teacher professionalism under New Labor. *Cambridge Journal of Education*, 40 (1), 5-23.
- Loughran, J. (2014). Professionally Developing as a Teacher Educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 271-283.
- Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L., & Kerr, K. (2007). "Becoming a student teacher: core features of the experience". *European Journal of Teacher Education* 30(3): 225-248.
- Miller, J. (2008). *Teacher identity: The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. A. Burns and J. C. Richards. Cambridge, Cambridge University Press.
- Moller, J. (2012). The construction of a public face as a school principal. *International Journal of Educational Management*, 26, 452-460.
- Moos, L.; Johansson, O.; Day, C. (2011). New insights: How successful school leadership is sustained. In *How School Principals Sustain Success Over Time: International Perspectives*; Moos, L., Johansson, O., Day, C., Eds.; Springer: Dordrecht, The Netherlands, 223-230.
- Scribner, S. P., & Crow, G. M. (2012). Employing professional identities: Case study of a high school principal in a reform setting. *Leadership and Policy in Schools*, 11(3), 243-274.
- Smyth, J., Dow, A., Hattam, R., Reid, A. & Shacklock, G. (2000). *Teachers' work in a globalizing economy*. London: Falmer Press.
- Thomson, M. M., & Palermo, C. (2014). Preservice teachers' understanding of their professional goals: Case studies from three different typologies. *Teaching and Teacher Education*, 44, 56-68.
- Vrasidas, C. & Glass, G.V. (Eds.) (2004). *Current perspectives in applied information technologies. Online professional development for teachers*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Whetten, D. & Cameron, K. (2002). *Developing Management Skills*. (5th edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Zambeta E., Thoma D., Dakopoulou N. & Varsopoulos, V. (2007). Greek Primary Teachers' work and life under restructuring. Professional experiences, knowledge and expertise in changing contexts'. In: J. Muller et al. (Eds.). *European Primary Teachers' work and life under restructuring. Professional experiences, knowledge and expertise in changing contexts*.

Ελληνόγλωσσον

- Apple, M. (2008) *Επίσημη γνώση*. Επιμ-Εισαγ. Γ. Γρόλλιος, Μτφρ. Μ. Μπατίλας. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Παπά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142.

Abstract

Given that democracy is a highly accepted ideology, especially in the field of education, the foundation of a strong professional identity for teachers must be transformed as an important part of the education system of modern democratic states. The present work is an attempt to investigate the professional identity of 214 Primary and Secondary Education teachers in the Magnesia prefecture. Through empirical research, important aspects of teacher identity formation have emerged, which are delineated in the theoretical model of constructing teacher professional identity proposed by Kao and Lin (2015). In addition, the survey data revealed convergences and divergences between teachers of the two levels regarding their perceptions-positions on professional identity issues.

Keywords: Professional identity, primary and secondary education teachers.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 11

*Εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη
των Εκπαιδευτικών στις σύγχρονες δημοκρατίες*

Πεποιθήσεις και πρακτικές Ελλήνων Νηπιαγωγών. Τελικά είναι αναπτυξιακά κατάλληλες;

Στυλιανή Γίδαρη

Νηπιαγωγός M.Ed.

stygidari@gmail.com

Δόμνα (Μίκα) Κακανά

Καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕ-ΑΠΘ

dkakana@nured.auth.gr

Χριστίνα Ρούση-Βέργου

Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

xroussi@uth.gr

Μαρία-Ραφαέλα Τζιουβάρα

Δασκάλα, M.Ed. & M.A. στην Ειδική αγωγή

tziouvar@gmail.com

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες αναγνωρίζεται διεθνώς η ανάγκη για παροχή υψηλής ποιότητας, αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το κλειδί για την εφαρμογή αναπτυξιακά κατάλληλων προσεγγίσεων και οι υποκείμενες πεποιθήσεις τους καθοδηγούν τις αποφάσεις και τη διδακτική τους πρακτική. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει τις πεποιθήσεις εν ενεργεία Ελλήνων νηπιαγωγών σχετικά με τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές (NAEYC, Bredekamp & Copple, 1997) και πώς επηρεάζουν την πρακτική που εφαρμόζουν στη σχολική τάξη. Στην έρευνα συμμετείχαν 203 νηπιαγωγοί, οι οποίες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς Teacher Beliefs and Practices Survey: 3-5 years old (Kim, 2005). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν χαμηλές βαθμολογίες στις αναπτυξιακά ακατάλληλες πεποιθήσεις και πρακτικές και σχετικά υψηλές στις κατάλληλες πεποιθήσεις και πρακτικές, εμφανίζοντας μια συστηματική συνέπεια μεταξύ πεποιθήσεων και πρακτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: Νηπιαγωγείο, Πεποιθήσεις και Πρακτικές των νηπιαγωγών, Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές (ΑΚΠ) έχουν αναγνωριστεί ως πρότυπο των βέλτιστων πρακτικών για την προσχολική αγωγή και εκπαίδευση. Τείνουν να επηρεάζουν τα προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο και τα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν τα θετικά αποτελέσματά τους στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Schmidt, Burts, Durham, Charlesworth, & Hart, 2007). Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το κλειδί για την εφαρμογή αναπτυξιακά κατάλληλων προσεγγίσεων στην προσχολική εκπαίδευση. Οι υποκείμενες πεποι-

θήσεις τους καθοδηγούν τις αποφάσεις τους και τη διδακτική τους πρακτική (Smith, 1997). Η διερεύνηση των πεποιθήσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντική για την κατανόηση και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει τις πεποιθήσεις εν ενεργεία Ελληνίδων νηπιαγωγών σχετικά με τις ΑΚΠ, όπως διατυπώθηκαν από τον National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (Bredenkamp & Copple, 1997), καθώς και πώς οι πεποιθήσεις τους αυτές επηρεάζουν τις πρακτικές που εφαρμόζουν στη σχολική τάξη.

Τα ευρήματά μας μπορούν να συνεισφέρουν στην κατανόηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης και στον τρόπο που αυτές επηρεάζουν τη διδακτική τους πρακτική, και να αξιοποιηθούν κατά την εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών ή/και την επαγγελματική ανάπτυξη των εν ενεργεία εκπαιδευτικών.

Θεωρητικό πλαίσιο

Τα υψηλής ποιότητας, αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα προάγουν, βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα, τη φυσική, κοινωνική, συναισθηματική, αισθητική, νοητική και γλωσσική ανάπτυξη κάθε παιδιού και μπορούν να προβλέψουν την ακαδημαϊκή επιτυχία και την προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον (Dunn, Beach & Kontos, 2000· NAEYC, 2009. Reischer-Feinber et al., 2000· Reynolds, Temple, Robertson, & Mann, 2001). Οι μαθητές, στις τάξεις που ενσωματώνουν τις ΑΚΠ, εμφανίζουν λιγότερες συμπεριφορές στρες, λιγότερες νευρώσεις και επιθετικότητα (Jackson, 2009), υψηλότερη αυτοεκτίμηση (Dunn & Kontos, 1997), λιγότερο άγχος κατά τη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων και των δραστηριοτήτων με φύλλα εργασίας (Burts, Hart, Charlesworth & Kirk, 1990) και υψηλότερα ποσοστά δημιουργικότητας και αποκλίνουσας σκέψης, από ότι τα παιδιά σε αναπτυξιακά ακατάλληλα περιβάλλοντα (Hyson, Hirsh-Pasek, & Rescorla, 1990). Επιπλέον, επιτυγχάνουν υψηλότερη βαθμολογία σε τεστ βασικών δεξιοτήτων και εκφραστικών και γραπτών δεξιοτήτων επικοινωνίας, έχουν περισσότερο ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης και διαπροσωπικών σχέσεων και δεξιότητες αδρής και λεπτής κινητικότητας (Marcon, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι το κλειδί για την εφαρμογή αναπτυξιακά κατάλληλων προσεγγίσεων στις προσχολικές τάξεις (Pajares, 1992). Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά και τη μάθηση λειτουργούν ως φίλτρο, μέσω του οποίου διαχειρίζονται τις τάξεις τους, αξιολογούν την ανάπτυξη και τη μάθηση των μαθητών τους και διαμορφώνουν τις αποφάσεις και τις πρακτικές διδασκαλίας τους (Abu-Jaber, Al-Shawareb & Gheith, 2010. Vartuli 1999). Σύμφωνα με την Awenowicz, οι πεποιθήσεις είναι εννοιολογικά συστήματα που «βοηθούν το άτομο να νοηματοδοτήσει πτυχές του περιβάλλοντός του/της, είναι κατασκευασμένα από προσωπικές ή κοινές εμπειρίες, μπορεί να επεκταθούν από κοινωνικά και πολιτισμικά διαμοιρασμένες γνώσεις με συνδεδεμένες ομάδες ή κοινότητες, είναι επιτακτικά και συναισθηματικά φορτισμένα, συχνά δεν αρθρώνονται, αλλά χρησιμοποιούνται για να καθοδηγούν τη συμπεριφορά και τη σκέψη, και το σημαντικότερο, είναι σταθερά και βαθιά εδραιωμένα» (Awenowicz, 2009, σ. 14).

Στην παρούσα εργασία οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών εξετάζονται με βάση την έννοια των ΑΚΠ, οι οποίες είναι θεμελιωμένες στην έρευνα για την ανάπτυξη και τη μάθηση

των παιδιών και την αποτελεσματική διδασκαλία και επειδή αντιπροσωπεύουν τις βέλτιστες πρακτικές στην προσχολική εκπαίδευση (Corple, Bredekamp, Koralek, & Charner, 2013), αλλά και επειδή η φιλοσοφία τους διαποτίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα που εφαρμόζεται στο ελληνικό νηπιαγωγείο (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006: 21-22). Οι αρχές των ΑΚΠ περιγράφονται με λεπτομέρειες στη Διακήρυξη θέσεων σχετικά με τις ΑΚΠ του ΝΑΕΥΚ (Bredekamp & Corple, 1997) και έχουν επηρεάσει τις διδακτικές πεποιθήσεις και τις πρακτικές σε όλο τον κόσμο (McMullen et al., 2006). Οι ΑΚΠ ορίζονται ως το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας λήψης αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς οι οποίες βασίζονται σε τουλάχιστον τρία αλληλένδετα συστήματα γνώσης: 1) τη γνώση των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών των παιδιών 2) τη γνώση των ατομικών διαφορών των παιδιών της ομάδας τους και 3) τη γνώση του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο ζουν και μαθαίνουν τα παιδιά (Bredekamp, & Corple, 1997). Βασίζονται σε γνωστικές θεωρίες μάθησης, οι οποίες έχουν τις ρίζες τους στην εποικοδομητική προσέγγιση των Piaget, Vygotsky και Erikson και στις εμπειρικά τεκμηριωμένες παιδαγωγικές ιδέες του Dewey (Bredekamp, & Rosegrant, 1992).

Η έρευνα που εξετάζει τις συσχετίσεις μεταξύ των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τις ΑΚΠ και τις πρακτικές τους στη σχολική τάξη έχει αναδείξει πολλά και μικτά ευρήματα (Fives & Buehl, 2012). Από τη μία πλευρά, υπάρχουν μελέτες που αναφέρουν συνέπεια μεταξύ των πεποιθήσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας (Charlesworth et al., 1993. Sakellariou & Rentzou, 2011. Stipek & Byler, 1997). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που έχουν ισχυρότερες πεποιθήσεις σχετικά με τις ΑΚΠ φαίνεται πως είναι περισσότερο πιθανό να τις εφαρμόσουν στην τάξη τους από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερο ισχυρές πεποιθήσεις σχετικά με αυτές (Betawi & Jabbar, 2019. Hedge & Cassidy, 2009. Kim, 2005. Ruto-Korir, 2010).

Από την άλλη, υπάρχουν μελέτες που διαπιστώνουν ασυνέπειες μεταξύ των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και των πρακτικών τους και ισχυρίζονται ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν τις ΑΚΠ περισσότερο σε θεωρητικό επίπεδο παρά στις πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη τους (Abu-jaber et al., 2010. Cobanoglu, & Capa-Aydin, 2018. Kim, Kim & Maslak, 2005. Kwon, 2004. McMullen et al., 2006. Mohamed & Al-Qaryouti, 2016. Wen et al., 2011. Wilcox-Herzog et al., 2015).

Επίσης, ακόμη και οι εκπαιδευτικοί με εποικοδομητικό προσανατολισμό, φαίνεται πως μερικές φορές χρησιμοποιούν ένα συνδυασμό παιδοκεντρικών και δασκαλοκεντρικών πρακτικών, όταν κρίνουν ότι είναι απαραίτητο (Kontos & Dunn, 1993. Maxwell et al., 2001. Parker & Neuharth, 2006). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα προσόντα και οι πιο καταρτισμένοι έχουν ισχυρότερες αναπτυξιακά κατάλληλες πεποιθήσεις και εφαρμόζουν περισσότερο αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές (Wang, Elicker, McMullen & Mao, 2008. McMullen, 1999).

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών έχουν αντίκτυπο στην επαγγελματική τους πρακτική, είναι σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης των πρακτικών που εφαρμόζονται στις προσχολικές τάξεις και αποτελούν ένα αξιόπιστο εργαλείο για την εξέταση της πρακτικής (Hu, Fan, Yang, & Neitzel, 2017. Mohamed & Al-Qaryouti, 2016). Ωστόσο, οι πεποιθήσεις δεν είναι στατικές, αλλά αναπτύσσονται και αλλάζουν μέσα από τις εμπειρίες και τη μάθηση (Pajares, 1992). Επομένως, είναι σημαντικό να γνωρίζουμε τη σχέση μεταξύ πεποιθήσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών και τους παράγοντες που τις επηρεάζουν, προκει-

μένου να κατανοηθούν και να βελτιωθούν οι διαδικασίες διδασκαλίας και κατ' επέκταση η ποιότητα των προσχολικών προγραμμάτων (Maxwell, McWilliam, Hemmeter, Ault, & Schuster, 2001).

Αν και το θέμα των πεποιθήσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ΑΚΠ έχει διερευνηθεί εκτενώς στις ΗΠΑ και αλλού, μόνο τρεις μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα (Doliopoulou, 1996. Rentzou & Sakellariou, 2011. Syrrakou, 1997), και από αυτές μία μόνο περιλάμβανε εν ενεργεία νηπιαγωγούς. Ως εκ τούτου, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τις πεποιθήσεις εν ενεργεία Ελλήνων νηπιαγωγών σχετικά με τις ΑΚΠ, όπως διατυπώθηκαν από τον NAEYC (Bredenkamp & Copple, 1997), καθώς και το αν υπάρχει συνέπεια ανάμεσα στις πεποιθήσεις και στις πρακτικές που εφαρμόζουν στη σχολική τάξη.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, οι ερευνητικές μας ερωτήσεις ήταν:

- ΕΕ 1. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ποιος παράγοντας επηρεάζει περισσότερο τη λήψη των αποφάσεων τους σχετικά με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό τους, με δεδομένη την προτεραιότητα των αναγκών των μαθητών/ριών;
- ΕΕ 2. Σε τι βαθμό οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές τους συμφωνούν με την ταξινόμηση σε κατάλληλες και ακατάλληλες του NAEYC;
- ΕΕ 3. Υπάρχει συνοχή μεταξύ πεποιθήσεων και πρακτικών;
- ΕΕ 4. Συνδέονται οι αναπτυξιακά κατάλληλες πεποιθήσεις με δημογραφικούς παράγοντες όπως η ηλικία, τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας και το προφίλ εκπαίδευσης των νηπιαγωγών;

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 203 νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε δημόσια ελληνικά νηπιαγωγεία. Όλες ήταν γυναίκες, με μέσο όρο ηλικίας 42.7 έτη (SD = 9.16) min. 21, max. 58 και μέσο όρο προϋπηρεσίας 15.43 έτη (SD = 7.92) min. 1, max. 36. Από αυτές, 37% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και 1% κάτοχοι διδακτορικού.

Ερευνητικά εργαλεία

Teacher Beliefs and Practices Survey: 3-5-years-old (Kim, 2005). Το ερωτηματολόγιο βασίζεται θεωρητικά στις κατευθυντήριες γραμμές του NAEYC ((Bredenkamp & Copple, 1997), σχετικά με τις ΑΚΠ. Αναθεωρήθηκε από την Kim (2005) από την παλιότερη μέτρηση των ΑΚΠ των Charlesworth, Hart, Burts, και Hernandez (1991). Για την προσαρμογή και τη χρήση του σε ελληνόφωνο πληθυσμό, μεταφράσθηκε από καθηγήτρια αγγλικής φιλολογίας, και χορηγήθηκε πιλοτικά σε δέκα νηπιαγωγούς, κατόχους μεταπτυχιακών διπλωμάτων, ώστε να επισημανθούν τυχόν ασάφειες και δυσκολίες στην κατανόηση. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από τρία μέρη:

- α) Ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών.
- β) Την Κλίμακα Πεποιθήσεων, η οποία αποτελείται από 43 ερωτήσεις. Η πρώτη ερώτηση αφορά στην ιεραρχική κατάταξη (από το 1=ελάχιστη επιρροή έως το 6=μέγιστη επιρ-

ροή) 6 προτεινόμενων επιλογών από τις οποίες θεωρούν ότι δέχονται επιρροή στο σχεδιασμό της διδασκαλίας τους οι εκπαιδευτικοί. Οι επιλογές αυτές είναι οι γονείς, η πολιτική του σχολικού συστήματος, ο εαυτός τους, οι κανονισμοί της πολιτείας, ο άλλος εκπαιδευτικός. Οι υπόλοιπες 42 ερωτήσεις της κλίμακας μοιράζονται σε 27 ερωτήσεις για Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πεποιθήσεις (ΑΚΠ) και 15 ερωτήσεις για Αναπτυξιακά Ακατάλληλες Πεποιθήσεις (ΑΑΠ). Στις ΑΚΠ βρίσκονται ενσωματωμένες και ένα σύνολο Πολιτισμικά Ευαίσθητων Πεποιθήσεων (ΠΕΠ) (οι 9 από τις 27 ερωτήσεις). Οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν κάθε θέμα, με τη χρήση μιας πεντάβαθμης κλίμακα τύπου Likert, από το 1=*καθόλου σημαντικό*, έως το 5=*εξαιρετικά σημαντικό*.

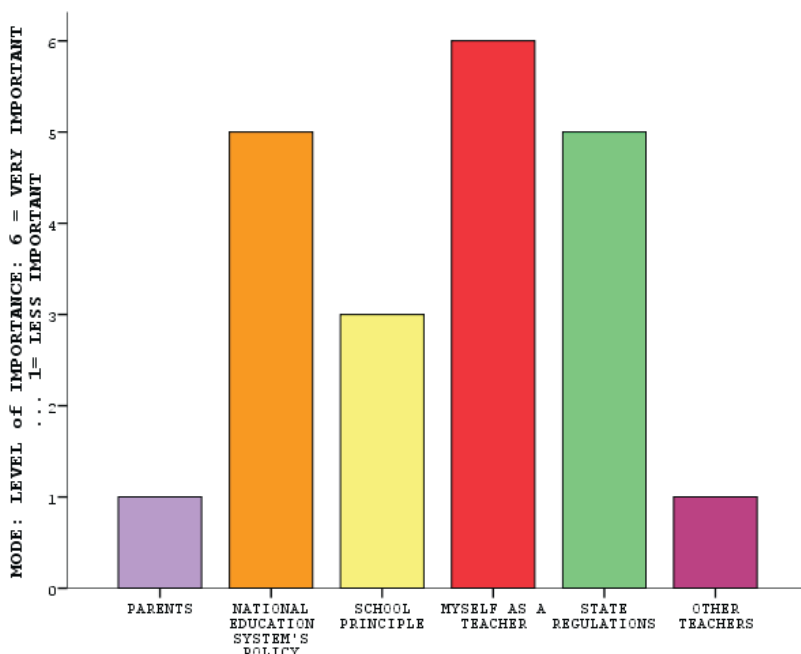
- γ) Την Κλίμακα Διδακτικών Δραστηριοτήτων, η οποία αποτελείται από 30 ερωτήσεις, 18 ερωτήσεις για τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές (ΑΚΠρ) και 12 ερωτήσεις για τις Αναπτυξιακά Ακατάλληλες Πρακτικές (ΑΑΠρ). Στην απάντησή τους οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν τη συχνότητα με την οποία υιοθετείται η συγκεκριμένη δραστηριότητα μέσα από μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert από το 1= *σχεδόν ποτέ (λιγότερο από μια φορά το μήνα)*, έως το 5= *πολύ συχνά (καθημερινά)*.

Ο έλεγχος της αξιοπιστίας της ελληνικής προσαρμογής του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με τον υπολογισμό του δείκτη εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach ο οποίος για τις ΑΚΠ (με την αφαίρεση της ερώτησης 43) υπολογίστηκε στο .83, για τις ΠΕΠ στο .74, για τις ΑΑΠ στο .78 για τις ΑΚΠρ στο .80 και για τις ΑΑΠρ στο .74. Δηλαδή, όλες οι υποκλίμακες εμφανίζουν καλή εσωτερική συνέπεια, πολύ κοντά στα κριτήρια ($\alpha = .80$) για τις ευρέως χρησιμοποιούμενες κλίμακες (Carmines & Zeller, 1979).

Αποτελέσματα

Αναφορικά με την απάντηση στο πρώτο ερώτημα, δηλαδή με τον παράγοντα που επηρεάζει περισσότερο τις νηπιαγωγούς στη λήψη των αποφάσεών τους για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό (με δεδομένη την προτεραιότητα των αναγκών των μαθητών/ριών), ως περισσότερο σημαντικοί παράγοντες αναδύονται ο ίδιος ο εαυτός τους, οι κανονισμοί της πολιτείας και η πολιτική του σχολικού συστήματος, ενώ την μικρότερη βαρύτητα επίδρασης σε αυτές τις αποφάσεις φέρουν οι γονείς και οι άλλοι εκπαιδευτικοί (Σχήμα 1).

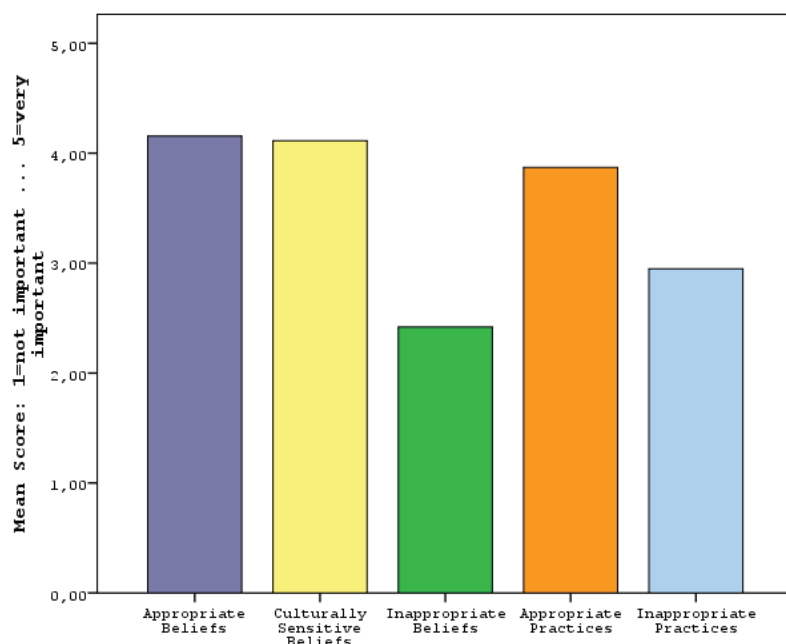
Σχήμα 1: «Ραβδόγραμμα μέσης κατάταξης της βαρύτητας των παραγόντων που επηρεάζουν τη λήψη των αποφάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό τους (εξαιρούνται οι ανάγκες των μαθητών από την παράθεση)»



Αναφορικά με το δεύτερο ερώτημά μας, δηλαδή το βαθμό συμφωνίας από τις εκπαιδευτικούς των πεποιθήσεων και πρακτικών, τις οποίες ο ΝΑΥΕC έχει χαρακτηρίσει ταξινομώντας τις ως αναπτυξιακά κατάλληλες ή ακατάλληλες, το διερευνήσαμε αθροίζοντας αρχικά το σύνολο των θεμάτων/ερωτήσεων που απαρτίζουν την κάθε υποκλίμακα και υπολογίσαμε το μέσο όρο με αναγωγή στη βαθμολογία της χρησιμοποιούμενης κλίμακας (από το 1 μέχρι το 5). Όπως φαίνεται και στο Σχήμα 2, στην 1η, 2η και 4η στήλη που αντιπροσωπεύουν αντίστοιχα τις ΑΚΠ, ΠΕΠ και ΑΚΠρ, συγκεντρώνουν την υψηλότερη βαθμολογία. Δηλαδή, οι νηπιαγωγοί συμφωνούν σε υψηλό βαθμό με τις κατευθυντήριες γραμμές του ΝΑΥΕC κι επίσης δηλώνουν ότι τις υιοθετούν συχνά στην τάξη τους ως πρακτικές.

Στη συνέχεια, εξετάσαμε το αν υπάρχει συνέπεια ανάμεσα σε αυτά που πιστεύουν και σε αυτά εφαρμόζουν στην πράξη οι νηπιαγωγοί. Για να ελεγχθεί ο βαθμός αυτής της συνέπειας πραγματοποιήσαμε στατιστική ανάλυση διμεταβλητής συσχέτισης με τον υπολογισμό του δείκτη Pearson r . Στον Πίνακα 1 παρατίθενται όλοι οι δείκτες για τους οποίους η στατιστική σημαντικότητα είναι στο 0,01. Από το μέγεθος των δεικτών παρατηρείται μια πολύ υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στις ΑΚΠ και στις ΠΕΠ ($r = 0,72$). Αναλυτικότερα, ως προς το θέμα της συνέπειας μεταξύ θεωρίας και πράξης, παρατηρείται μια μέτρια συσχέτιση ανάμεσα στις ΑΚΠ και στις ΑΚΠρ ($r = 0,48$) καθώς και στις ΑΑΠ και στις ΑΑΠρ ($r = 0,46$), κάτι το οποίο παραπέμπει στην ύπαρξη μιας μάλλον υψηλής συνέπειας ανάμεσα σε αυτά που πιστεύουν και σε αυτά που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί.

Σχήμα 2: «Ραβδόγραμμα μέσων όρων βαθμολογίας ως προς την σημαντικότητα των υποκλιμάκων των Αναπτυξιακά Κατάλληλων και Αναπτυξιακά Ακατάλληλων Πεποιθήσεων και Πρακτικών»



Πίνακας 1: «Συντελεστές συσχέτισης (Pearson r) ανάμεσα στις υποκλίμακες των Αναπτυξιακά Κατάλληλων και Αναπτυξιακά και Ακατάλληλων Πεποιθήσεων και Πρακτικών»

	Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πεποιθήσεις (ΑΚΠ)	Πολιτισμικά Ευαίσθητες Πεποιθήσεις (ΠΕΠ)	Αναπτυξιακά Ακατάλληλες Πεποιθήσεις (ΑΑΠ)	Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές (ΑΚΠρ)	Αναπτυξιακά Ακατάλληλες Πρακτικές (ΑΑΠρ)
ΑΚΠ	-	.72	*	.48	*
ΠΕΠ	.72	-	*	.44	*
ΑΑΠ	*	*	-	*	.46
ΑΑΠρ	.48	.44	*	-	*
ΑΑΠρ	*	*	.46	*	-

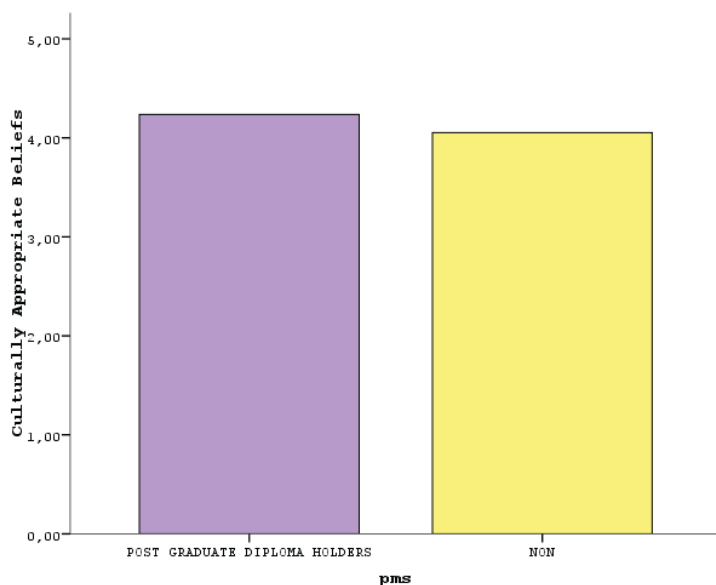
Οι συντελεστές αφορούν σε στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε επίπεδο $\alpha=0,01$

* Μη στατιστικά σημαντικές σχέσεις

Τέλος, για να ελέγξουμε το αν διαφοροποιείται ο βαθμός στον οποίο υιοθετούνται οι ΑΚΠ, καθώς και οι ΠΕΠ, ανάμεσα σε νηπιαγωγούς με διαφορετικό προφίλ ως προς την ηλικία, τα έτη διδακτικής και το προφίλ εκπαίδευσης, πραγματοποιήσαμε ανάλυση μονής διακύμανσης (ANOVA), συγκρίνοντας τους μέσους όρους στις ΑΚΠ και ΠΕΠ, χωριστά για κάθε παράγοντα.

Ο έλεγχος F της ANOVA δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ($\alpha=0,05$) ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικής ηλικίας ή με περισσότερα ή λιγότερα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας. Εντοπίστηκε όμως, μια μικρή διαφορά ανάμεσα σε αυτές που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές και σε όσες δεν έχουν (Σχήμα 3). Ειδικότερα, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος σπουδών φαίνεται να υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις ΠΕΠ ($F=7.27$ $df = 1. 199$ $p<.01$).

Σχήμα 3: «Ραβδόγραμμα συσχέτισης μεταξύ της κατοχής Μεταπτυχιακού Διπλώματος και των Πολιτισμικά Ευαίσθητων Πεποιθήσεων»



Συζήτηση/Συμπεράσματα

Στην έρευνά μας οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλό επίπεδο ΑΚΠ και ΑΚΠρ. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με αυτά προηγούμενων μελετών (π.χ. Rentzou & Sakellariou, 2011· Tan & Rao, 2017· Ugaste, Tuul, Niglas, & Neudorf, 2014). Υπάρχει μια συνολική συνοχή μεταξύ των πεποιθήσεων και των πρακτικών, καθώς οι εκπαιδευτικοί με τις ΑΚΠ τείνουν, επίσης, να διατηρούν και ΠΕΠ και να υιοθετούν και πιο κατάλληλες πρακτικές. Η ίδια συνέπεια παρατηρείται και για τον τομέα των ακατάλληλων πεποιθήσεων και πρακτικών. Είναι, επίσης, ενδιαφέρον ότι δε βρέθηκαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ κατάλληλων και ακατάλληλων πεποιθήσεων και πρακτικών, γεγονός που αποκαλύπτει μια μεγάλη συνέπεια μεταξύ των δηλούμενων πεποιθήσεων και των πρακτικών που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι οι ίδιες έχουν το μεγαλύτερο έλεγχο στον προγραμματισμό και την εφαρμογή της διδασκαλίας τους και επηρεάζονται λιγότερο από τους γονείς ή τους νόμους της πολιτείας. Ως εκ τούτου, δε δέχονται σημαντικές εξωτερικές πιέσεις για διδασκαλία με περισσότερο ακαδημαϊκό προσανατολισμό και αυτό μπορεί να δικαιολογήσει τη συνέπεια που παρατηρείται μεταξύ των πεποιθήσεων και των πρακτικών τους.

Επιπλέον, τα αποτελέσματά μας δείχνουν ότι ορισμένοι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν αναπτυξιακά κατάλληλες αλλά και αναπτυξιακά ακατάλληλες δραστηριότητες στις αίθουσες διδασκαλίας τους. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με άλλες έρευνες (π.χ. Kwon, 2004. Tan & Rao, 2017), που δείχνουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συνήθως χρησιμοποιούν κάποιο συνδυασμό αναπτυξιακά κατάλληλων και αναπτυξιακά ακατάλληλων διδακτικών πρακτικών στις τάξεις, αντί να τηρούν μία θεωρητική προσέγγιση (Marcon, 1992). Είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν ότι οι παιδοκεντρικές και οι δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις δεν είναι δύο ακραία σημεία του ίδιου συνεχούς, αλλά δύο ξεχωριστές διαστάσεις που μπορούν να συνδυαστούν αποτελεσματικά ανάλογα με το πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης και τις ανάγκες των παιδιών (Maxwell et al., 2001).

Στην έρευνά μας, ούτε η ηλικία, ούτε ο χρόνος της διδακτικής προϋπηρεσίας φαίνεται να επηρεάζουν τον βαθμό στον οποίο οι νηπιαγωγοί υιοθετούν αναπτυξιακά κατάλληλες και πολιτισμικά ευαίσθητες πεποιθήσεις και πρακτικές, παρόμοια με τα αποτελέσματα των Hegde και Cassidy (2009) και της Συρρακού (1998). Μόνο οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων διαπιστώθηκε ότι έχουν ισχυρότερες ΠΕΠ, γεγονός που μπορεί να δείχνει ότι η περαιτέρω εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών μπορεί να αλλάζει τελικά το σύστημα των πεποιθήσεών τους.

Η έρευνά μας, ωστόσο, υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς. Αρχικά, η διερεύνηση της σχέσης πεποιθήσεων και πρακτικών βασίστηκε στα δεδομένα που συλλέχθηκαν από ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Σημαντικό θα ήταν, να γίνει τριγωνοποίηση δεδομένων, με τη συλλογή και δεδομένων από συνεντεύξεις και από παρατήρηση της πρακτικής στη σχολική τάξη, ώστε να έχουμε πιο αξιόπιστα αποτελέσματα. Επίσης, οι σχέσεις που αναφέρθηκαν έχουν μόνο συσχετιστικό χαρακτήρα και δε συνεπάγονται αιτιώδεις συνδέσεις.

Τα ευρήματά μας εμπλουτίζουν τα λιγοστά ερευνητικά δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας και μπορούν να συνεισφέρουν ώστε να κατανοήσουμε τις πεποιθήσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις ΑΚΠ, τον τρόπο που αυτές σχετίζονται με την καθημερινή διδακτική τους πρακτική και τους παράγοντες που επηρεάζουν τον ενστερνισμό και την εφαρμογή τους από τους εκπαιδευτικούς. Οι πληροφορίες αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών ή/και την επαγγελματική ανάπτυξη των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενογλωσσον

- Abu-Jaber, M., Al-Shawareb, A., & Gheith, E. (2010). Kindergarten Teachers' Beliefs Toward Developmentally Appropriate Practice in Jordan. *Early Childhood Education Journal*, 38. doi: 10.1007/s10643-010-0379-z
- Awenowicz, M. A. (2009). *The influence of beliefs and cultural models on Teacher candidates' professional identities and practices* (Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh- Pittsburgh). Accessed from: <https://www.academia.edu/827228>
- Betawi, A., & Jabbar, S. (2019). Developmentally appropriate or developmentally inappropriate, that's the question: perception of early childhood pre-service teachers at The University of Jordan. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24 (1), 40-50. doi: 10.1080/02673843.2018.1458633
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Rev. ed. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children. Accessed from: <https://pdfs.semanticscholar.org/c3e0/24da87ded65b1782dd298e3988f8ff24d48f.pdf>
- Bredenkamp, S. & Rosegrant, T. (1992). Reaching potentials through appropriate curriculum: Conceptual frameworks for applying the guidelines. In S. Bredenkamp & T. Rosegrant (Eds.), *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children*, (pp. 28-42). Washington, DC: NAEYC.

- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. G. Gill (Ed.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66-84). New York, NY: Routledge.
- Burts, D., Hart, C., Charlesworth, R., & Kirk, L. (1990). A comparison of frequencies of stress behaviors observed in kindergarten children in classrooms with developmentally appropriate versus developmentally inappropriate instructional practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(3), 407-423.
- Carmines, E. G., & Zeller, R. A. (1979). *Reliability and Validity Assessment*. Thousand Oaks, CA: Sage. Accessed from: <https://doi.org/10.4135/9781412985642>
- Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., & Hernandez, S. (1991). Kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Child Development and Care*, 70, 17-35.
- Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., Mosley, J. & Fleege, P. O. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 8 (255-276).
- Cobanoglu, R., & Capa - Aydin, Y. (2018). The Role of Teacher Beliefs in Practice of Teaching in Preschool Classrooms: A Qualitative Inquiry. Conference: AERA 2018: New York. Accessed from: <https://www.researchgate.net/publication/324603470>
- Copple, C., Bredekamp, S., Koralek, D., & Charner, K. (2013). *Developmentally appropriate practice: Focus on preschoolers*. Washington. DC: NAEYC.
- Doliopoulou, E. (1996). Greek kindergarten teachers' beliefs and practices: How "appropriate" are they? *European Early Childhood Research*. 7, 32-47.
- Dunn, L., & Kontos, S. (1997). What have we learned about developmentally appropriate practice? *Young Children*, 52(5).
- Dunn, L., Beach, S. & Kontos, S. (2000). Supporting literacy in early childhood programs: A challenge for the future. In K. A. Roskos & J.F. Christie (Ed.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*, (91-105). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hu, B.Y., Fan, X., Yang, Y. & Neitzel, J. (2017). Chinese preschool teachers' knowledge and practice of teacher-child interactions: The mediating role of teachers' beliefs about children. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 63(1), 137-147. Accessed from: <https://www.learntechlib.org/p/202458/>
- Hyson, M., Hirsh-Pasek, K. & Rescorla, L. (1990). The classroom practices inventory: An observation instrument based on NAEYC's guidelines for developmentally appropriate practices for 4- and 5- years old children. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(4), 475-494.
- Jackson, L. (2009). Observing children's stress behaviors in a kindergarten classroom. *Early Childhood Research and Practice*, 11(1).
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? which have been examined? what can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Ed.), *APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (471-409). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Hedge, A. V., & Cassidy, D. J. (2009). Teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices: A study conducted in India. *Early Child Development and Care*, 179(7), 837-847.
- Kim, K.R. (2005). *Teacher beliefs and practices survey: Operationalizing the 1997 NAEYC guidelines* (Doctoral Dissertation, Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College).
- Kim, J., Kim, S. Y., & Maslak, M. A. (2005). Toward an integrative "educare" system: An

- investigation of teachers' understanding and uses of developmentally appropriate practices for young children in Korea. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(1), 49-56. doi:10.1080/02568540509594550
- Kontos, S. & Dunn, L. (1993). Caregiver practices and beliefs in child care varying in developmental appropriateness and quality. *Advances in Early Education and Care*, 5, 53-74.
- Kwon, Y. L. (2004). Discrepancy between national kindergarten curriculum and practices. *Educational Review*, 56 (2), 297-312.
- Marcon, R. (2002). Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1).
- Maxwell, K. L., McWilliam, R. A., Hemmeter, M. L., Ault, M. J., & Schuster, J. W. (2001). Predictors of developmentally appropriate classroom practices in kindergarten through third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 431-452.
- McMullen, M. B. (1999). Characteristics of teachers who talk the DAP talk and walk the DAP walk. *Journal of Research in Childhood Education*, 13(2), 216-230.
- McMullen, M. B., Elicker, J., Goetze, G., Huang, H., Lee, S. M., Mathers, C., Wen, X. & Yang, H. (2006). Using collaborative assessment to examine the relationship between self-reported beliefs and the documentable practices of preschool teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1): 81-91.
- Mohamed, A. H. H., & Al-Qaryouti, I. A., (2016). The association between preschool teachers' beliefs and practices about developmentally appropriate practices. *Early Child Development and Care*, 186(12), 1972- 1982. doi:10.1080/03004430.2016.1146260
- National Association for the Education of Young Children. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8: A position statement of the National Association for the education of Young Children*. Accessed from: <http://www.naeyc.org/positionstatements>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-333.
- Parker, A., & Neuharth-Prichett, S. (2006). Developmentally appropriate practice in kindergartens: Factors shaping teacher beliefs and practices. *Journal of Research in Childhood Education*, 21, 65-78.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M.L., Howes, C., Kagan, S. L., Yazejian, N., Byler, P., Rustici, J., & Zelazo, J. (2000). *The children of the cost, quality, and outcomes study go to school: Technical report*. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center. Accessed from: https://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/reports-and-policy-briefs/NCEDL_CQO_technical_report.pdf
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L., & Mann, E. A. (2001). Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15-year follow-up of low-income children in public schools. *Journal of the American Medical Association*, 28, 2339-2346.
- Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2011). Greek pre-service kindergarten teachers' beliefs about and practices of developmental appropriate practices in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 181(8), 1047-1061.
- Ruto-Korir, R. C, (2010). *Preschool Teachers' Beliefs of Developmentally Appropriate Educational Practice* (Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pretoria).
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2011). Cypriot pre-service kindergarten teachers' beliefs about and practices of developmental appropriate practices in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1381-1396.

- Schmidt, H. M., Burts, D. C., Durham, R. S., Charlesworth, R., & Hart, C. H. (2007). Impact of the developmental appropriateness of teacher guidance strategies on preschool children's interpersonal relations. *Journal of Research in Childhood Education, 21*, 290-301.
- Smith, K. E. (1997). Student teachers' beliefs about developmentally appropriate practice: Pattern, stability, and the influence of locus of control. *Early Childhood Research Quarterly, 12*(2), 221-243. doi:10.1016/S0885-2006(97)90015-6
- Stipek, D. J., & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly, 12*(3), 305-325. doi:10.1016/S08852006 (97)90005-3
- Syrrakou, I. (1997). *The Relationship of Developmentally Appropriate Beliefs and Practices of Greek Kindergarten Teachers* (Doctoral Dissertation, Denton, Texas). Accessed from: <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc278118/m1/35>
- Tan, C. T., & Rao, N. (2017). How Do Children Learn? Beliefs and Practices Reported by Kindergarten Teachers in Singapore. *Early Childhood Education Research Association, 11*(3), 81-112.
- Ugaste, A., Tuul, M., Niglas, K., & Neudorf, E. (2014). Estonian preschool teachers' views on learning in preschool. *Early Child Development and Care, 184*(3), 370-385. doi: 10.1080/03004430.2013.788502
- Vartuli, S. (1999). How early childhood teacher beliefs vary across grade level. *Early Childhood Research Quarterly, 14*(4), 489-514. doi:10.1016/S0885-2006(99)00026-5
- Wang, J., Elicker, J., McMullen, M., & Mao, S. (2008). Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Child Development and Care, 178*(3), 227-249. <https://doi.org/10.1080/03004430600722671>
- Wen, X., Elicker, J. G., & McMullen, M. B. (2011). Early childhood teachers' curriculum beliefs: Are they consistent with observed classroom practices? *Early Education and Development, 22*(6), 945-969. doi:10.1080/10409289.2010.507495
- Wilcox-Herzog, A. S., Ward, S. L., Wong, E. H., & McLaren, M. S. (2015). Preschool teachers' ideas about how children learn best: An examination of beliefs about the principles of developmentally appropriate practice. In H. Fives, & M. G. Gill (Ed.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (421-435). New York, NY: Routledge.

Ελληνόγλωσσον

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. ΥΠΕΠΘ Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Abstract

During the last decades Developmentally Appropriate Practices are being recognized as the foundation of the best practices in preschool education. Teachers are the key to the implementation of Developmentally Appropriate Practices and their subjective beliefs guides their decisions and teaching practices. The aim of this study was to explore in-service kindergarten teachers' beliefs regarding Developmentally Appropriate Practices (NAEYC, Bredekamp & Copple, 1997) and how they affect the practices they implement in their classrooms. A total of 203 kindergarten teachers completed the Teacher beliefs and practices survey: 3-5 years old (Kim, 2005) questionnaire. The results indicate that teachers evaluated lower the Developmentally Inappropriate Beliefs and Practices and relatively higher the Developmentally Appropriate Beliefs and Practices, indicating a systematic correlation between beliefs and practices.

Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών που εργάζονται με προσφυγόπουλα: τα οφέλη της ερευνοκεντρικής, ομαδοκεντρικής και βιωματικής προσέγγισης

Ρούλα Κίτσιου

Δρ. Κοινωνιογλωσσολογίας, Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας και Πολυγλωσσίας, ΠΤΔΕ, ΠΘ
roulakit@gmail.com

Μαριαρένα Μαλλιάρου

Υπ. Διδακτόρισα, Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας και Πολυγλωσσίας, ΠΤΔΕ, ΠΘ
mall_mar@hotmail.com

Καρολίνα Ρακιτζή

Υπ. Διδακτόρισα, Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας και Πολυγλωσσίας, ΠΤΔΕ, ΠΘ
mcarol@windowslive.com

Ηρώ-Μαρία Παντελούκα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας και Πολυγλωσσίας, ΠΤΔΕ, ΠΘ
iro-maria@hotmail.com

Σοφία Τσιώλη

Δρ. Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και Μεθοδολογίας της Έρευνας, Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας και Πολυγλωσσίας, ΠΤΔΕ, ΠΘ
sofia.tsioli@gmail.com

Γιώργος Ανδρουλάκης

Καθηγητής Κοινωνιογλωσσολογίας και Εφαρμογών της στη Διδακτική Πράξη, Διευθυντής του Εργαστηρίου Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας και Πολυγλωσσίας, ΠΤΔΕ, ΠΘ
androulakis@uth.gr

Περίληψη

Η ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε περιβάλλοντα με προσφυγόπουλα οδήγησε στη διοργάνωση και υλοποίηση του ταχύρρυθμου επιμορφωτικού προγράμματος TIC (Δεκέμβριος 2018-Φεβρουάριος 2019) από το Εργαστήριο Ελληνικής Γλώσσας και Πολυγλωσσίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, σε συνεργασία

με τα Πανεπιστήμια Ιωαννίνων και Κρήτης, και με χρηματοδότηση από τη UNICEF. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται οι θεματικές και οι βασικές αρχές στις οποίες στηρίχθηκε ο σχεδιασμός της επιμόρφωσης, δηλαδή η ερευνοκεντρική, η ομαδοκεντρική και η βιωματική προσέγγιση, καθώς και τα οφέλη της εφαρμογής τους. Επιπλέον, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα της συμμετοχικής προσέγγισης ήδη από τον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων, των στόχων και των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων τέτοιων επιμορφώσεων. Διαπιστώνεται ακόμη ότι η αποτελεσματικότητα των επιμορφώσεων και, κατ' επέκταση, της εκπαίδευσης των προσφύγων, συνδέεται άρρηκτα με την αποδοχή των παιδαγωγικών καινοτομιών από το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών στη λήψη αποφάσεων και στην εφαρμογή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, εκπαίδευση προσφυγόπουλων, ομαδοκεντρική προσέγγιση, ερευνοκεντρική προσέγγιση, βιωματική προσέγγιση.

Εισαγωγή

Το κοινωνικοπολιτικό και θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο

Δεκάδες εκατομμύρια άνθρωποι σε όλον τον κόσμο βρίσκονται σήμερα σε καθεστώς προσφύγων και αιτούντων άσυλο. Μόνο στο πολεμικό πεδίο της Συρίας, περίπου 11,5 εκατομμύρια άνθρωποι έχουν φύγει από τα σπίτια τους μετά το 2011 (Παπαδοπούλου, 2017). Στην Ελλάδα, είτε ως χώρα διέλευσης (transit) είτε ως χώρα εν αναμονή (limbo) οι προσφυγικές ροές που καταγράφηκαν την τετραετία 2015-2019 ανέδειξαν την έλλειψη προετοιμασίας της χώρας σε επίπεδο υποδοχής και αποδοχής των νεοφερμένων πληθυσμών (Ντάνη, 2017). Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο των προσπαθειών διαμόρφωσης μιας ενταξιακής πολιτικής σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν σε επίπεδο ευρωπαϊκό, διεθνές αλλά και εθνικό-τοπικό αρκετά προγράμματα με ανθρωπιστική, ιατρική και κοινωνική δράση.

Παραμένει ωστόσο η εικόνα για ένα «προβληματικό» σύστημα ένταξης των ατόμων με μεταναστευτική εμπειρία που ζουν στην Ελλάδα και συνεπακόλουθα για μια κρίση υποδοχής σε ποικίλα κοινωνικά επίπεδα (Σπυροπούλου & Χριστόπουλος 2016) που επηρεάζουν την εκπαιδευτική ένταξη (Δασκαλάκη, Τσιώλη & Ανδρουλάκης, 2017· Τσιώλη 2017). Εστιάζοντας στη σχολική εκπαίδευση, το σχολείο αποτελεί για τα προσφυγόπουλα τη βασική δομή που μπορεί να εξασφαλίσει στην οικογένεια την αίσθηση «κανονικότητας» στην καθημερινότητα και συνάμα τον βασικό μηχανισμό μέσω του οποίου κοινωνικοποιούνται και εντάσσονται στις κοινωνίες (Δασκαλάκη, Τσιώλη & Ανδρουλάκης, 2017). Συγκεκριμένα, το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, σε συνεργασία με τα κατά καιρούς συναρμόδια υπουργεία, την Τοπική Αυτοδιοίκηση, τον Συνήγορο του Παιδιού, Διεθνείς Οργανισμούς και ΜΚΟ, από τον Μάρτιο του 2016 επικεντρώνονται στη συστηματοποίηση των τρόπων με τους οποίους τα παιδιά-πρόσφυγες σχολικής ηλικίας θα μπορούν σταδιακά να ενταχθούν και να συμμετέχουν στην τυπική υποχρεωτική εκπαίδευση (Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων), μέσα σε πολλές αντιξοότητες και αβεβαιότητες. Παράλληλα, οι ελλείψεις ή περιορισμένες δεξιότητες των εκπαιδευτικών και η αδυναμία τους να ανταποκριθούν στη ρευστότητα και πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, σε συνδυασμό με τη σχεδόν ανύπαρκτη θεσμική ανταπόκριση για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών έως και σήμερα, θέτουν ταυτόχρονα προκλήσεις, κωλύματα και ερωτήματα ως προς τον ρόλο, τα καθήκοντα και τη συμβολή των εκπαιδευτικών στο μεταβαλλόμενο και εν δυνάμει συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον της σχολικής τάξης (βλ. για παράδειγμα Kitsiou et al. 2019, Kubanyiova & Crookes, 2016).

Με δεδομένη τη ρευστή και πολύπλοκη πραγματικότητα που αντιμετωπίζουν οι προσφυγικοί πληθυσμοί και δη τα παιδιά-πρόσφυγες στους κατά τόπους καταυλισμούς, το επι-

μορφωτικό πρόγραμμα εκπαιδευτικών TIC (Thessaly, Ioannina, Crete) στοχεύοντας στην εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών μέσω του σχεδιασμού και της ανάπτυξης κατάλληλου επιμορφωτικού υλικού επιχειρήσε να διαμορφώσει ένα περιβάλλον κατάρτισης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών το οποίο να αποτελέσει δυνητικά σημείο αναφοράς για μελλοντικές καταρτίσεις. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε το καλοκαίρι του 2018 με χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (DG-ECHO) και υλοποιήθηκε υπό την αιγίδα της UNICEF (Refugee and Migrant Response in Greece) και στο πλαίσιο της συνεργασίας του Εργαστηρίου Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας και της Πολυγλωσσίας (ΕΜΔΔΕΓΠ) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (συντονιστής εταίρος) με τα Πανεπιστήμια Ιωαννίνων και Κρήτης. Εκτός από την επιμόρφωση, το πρόγραμμα περιλάμβανε και ερευνητικές διαδικασίες καθ' όλη τη διάρκεια τόσο των δια ζώσης όσο και των εξ αποστάσεως επιμορφωτικών συναντήσεων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα θεωρείται χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς όταν αυτό παρουσιάζει ομαδοκεντρικό και βιωματικό χαρακτήρα και δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη, να αναδείξουν τις προσωπικές τους εμπειρίες (Σπανάκη κ.ά., 2017: 26) και να αναστοχαστούν πάνω σε αυτές (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Οι ομαδικές συζητήσεις για κοινά εκπαιδευτικά ζητήματα συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων εφαρμογής και επίλυσης προβλημάτων και παράλληλα των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των επιμορφούμενων (Michaelsen, 2004). Μέσα από την ανταλλαγή απόψεων, βιωμάτων και εμπειριών (West, 1996) ενισχύεται η συνοχή της ομάδας, ενδυναμώνεται το θετικό συναισθηματικό κλίμα διαμορφώνοντας ένα περιβάλλον οικειότητας (Δεδούλη, 2002), ενώ παράλληλα βελτιώνονται οι γνώσεις και οι διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Γενικότερα, η εμπλοκή των επιμορφούμενων σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τις εμπειρίες τους και καλούνται να ανακαλύψουν, να διερευνήσουν, να παρατηρήσουν, να περιεργαστούν, να μελετήσουν και να συζητήσουν με βάση τα όσα διδάσκονται (Καμαρινού, 2000) και με αφορμή τα προσωπικά τους βιώματα ενθαρρύνουν την ενεργή τους συμμετοχή στο επιμορφωτικό πρόγραμμα (Βοσνιάδου, 2006). Ταυτόχρονα, προάγεται η κριτική και αυτόνομη σκέψη και η δυνατότητα παρέμβασης και επίλυσης προβληματικών καταστάσεων (Φιλοκώστα, 2010: 36).

Σε σύμπνοια με την ομαδοκεντρική (team-based) και τη βιωματική (experiential) προσέγγιση μάθησης βρίσκεται και η οργάνωση της επιμόρφωσης με τέτοιο τρόπο ώστε τόσο το περιεχόμενο, όσο και η διαδικασία αυτής να τροφοδοτούνται συνεχώς από την έρευνα αλλά κι αυτά με τη σειρά τους να τροφοδοτούν την ίδια την έρευνα (BERA-RSA, 2014, όπ. αναφ. Alvunger & Wahlström, 2018: 333). Με την ερευνοκεντρική (research-based) μέθοδο επιτελείται μία συνειδητή, συστηματική και ολιστική προσέγγιση σε όλα τα στάδια της επιμόρφωσης (research-tutored) (Healey, 2005· Jenkins et al. 2007), δηλαδή πριν από την έναρξή της, κατά τη διάρκεια υλοποίησής της και στο τέλος της. Η διαμόρφωση των αρχικών θεματικών ενοτήτων μπορεί να βασίζεται στην προηγούμενη ερευνητική εμπειρία (research-led) (Healey, 2005· Jenkins et al. 2007), ωστόσο η ανάπτυξή τους προσανατολίζεται στις ανάγκες των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών που επιμορφώνονται, σε μία προσπάθεια συγκερασμού της θεωρίας με την πράξη (Alvunger & Wahlström, 2018: 333).

Η εκπαίδευση και ιδιαίτερα το εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελεί σημαντικό πεδίο έρευνας (Βεκρής, 2010: 54) το οποίο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να μετατρέψουν από οικείο σε ανοικείο (LeCompte & Preissle, 2003: 3) αναλαμβάνοντας ερευνητικό ρόλο για την εκπαιδευτική τους πρακτική (Alvunger & Wahlström, 2018: 333) προσφέροντας με τη σειρά τους ποικιλία πληροφοριών μέσα από μία ανακαλυπτική (Βεκρής, 2010: 56) και αναστοχαστική διαδικασία (Freebody, 2003, όπ. αναφ. Βεκρής, 2010: 63). Η ανάπτυξη διερευνητικών και στοχαστικών δραστηριοτήτων οι οποίες περιλαμβάνουν αλληλεπίδραση, παρατήρηση, σχεδιασμό υλικού ή και πρακτικών, υλοποίηση των σχεδίων και μετέπειτα αξιολόγησή τους που θα οδηγήσει σε επανασχεδιασμό (Somekh, 2006, όπ. αναφ. Ανδρούσου, 2018: 177) επιτρέπουν την ανάπτυξη από τη μεριά των εκπαιδευόμενων δεξιοτήτων διερευνητικού και αναστοχαστικού τύπου που θα τους φανούν χρήσιμες στην καθημερινή τους πρακτική.

Η επιμορφωτική δράση που σχεδιάστηκε στο πλαίσιο του προγράμματος εκπαιδευτικών TIC είχε ως βασικό της σκοπό την ανάδειξη των τρόπων με τους οποίους μία από τις βασικές ομάδες/κοινότητες που εμπλέκονται στην εκπαίδευση προσφύγων, οι εκπαιδευτικοί, αντιμετωπίζουν, αισθάνονται, αποτυπώνουν τις εμπειρίες και τάσεις τους για την εκπαίδευση των παιδιών με προσφυγική εμπειρία στο παρόν κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό πλαίσιο. Επιπλέον, στόχο αποτέλεσε και η διερεύνηση της συμβολής του επιμορφωτικού προγράμματος στις υπάρχουσες εμπειρίες και τάσεις των εκπαιδευτικών και η διαπίστωση των εν δυνάμει μετατοπίσεων στις οποίες μπορεί αυτό να συμβάλει.

Για τις ανάγκες της παρουσιαζόμενης μελέτης σε αυτό το πλαίσιο η εστίαση έγκειται στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

Με ποιον τρόπο στοιχεία του σχεδιασμού της εξειδικευμένης επιμόρφωσης εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στη μαθησιακή διαδικασία;

Πώς ανταποκρίνονται οι εκπαιδευτικοί ως επιμορφούμενοι/ες στη μαθησιακή διαδικασία της ειδικά σχεδιασμένης επιμόρφωσης για την εκπαίδευση προσφύγων;

Βασικές αρχές σχεδιασμού του προγράμματος: περιεχόμενο και φιλοσοφία

Ο σκοπός του TIC ήταν η ενίσχυση των ικανοτήτων και δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην εκπαίδευση προσφύγων, όχι μόνο της γλώσσας αλλά και των άλλων γνωστικών αντικειμένων, ώστε να ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη επάρκεια στις προκλήσεις που αναδύονται και να χειρίζονται εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούν την «ένταξη», ενδυναμώνουν και οδηγούν στη σχολική «επιτυχία». Το πρόγραμμα απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται άμεσα στην εκπαίδευση προσφυγόπουλων. Συγκεκριμένα, σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων ή σε Τάξεις Υποδοχής ή έχουν στις τάξεις τους προσφυγόπουλα, όπως και σε Συντονιστές/τριες Εκπαίδευσης και Διευθυντές/ντριες Σχολικών Μονάδων. Επίσης, σχεδιάστηκε με βάση τη μικτή μεθοδολογία, διά ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, είχε διάρκεια 90 ώρες και πρόσφερε 3 πιστωτικές μονάδες ECTS. Το TIC ως εντατικό ταχύρρυθμο πρόγραμμα διήρκεσε τρεις μήνες (Δεκέμβριος 2018 - Φεβρουάριος 2019) συμπεριλαμβανομένων 35 ωρών διά ζώσης διδασκαλίας, 25 ωρών εξ αποστάσεως σε ειδικά διαμορφωμένη ψηφιακή πλατφόρμα και 30 ωρών για «κατ'οίκον» εργασίες. Η επιτυχής παρακολούθηση είχε ως προϋπόθεση τη συμ-

μετοχή των επιμορφούμενων στο 80% των διά ζώσης και εξ αποστάσεως συναντήσεων, καθώς και την εκπόνηση τριών γραπτών εργασιών.

Η επιμόρφωση είχε τρεις διαστάσεις: α) πρακτική διάσταση, β) καλλιτεχνική και δημιουργική διάσταση, και γ) μια διάσταση προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, και διαρθρώθηκε γύρω από οχτώ θεματικές ενότητες υπό την εποπτεία ορισμένων συντονιστών/τριών με το αντίστοιχο ακαδημαϊκό υπόβαθρο από τα τρία συνεργαζόμενα πανεπιστήμια. Υιοθετήθηκε μια συμμετοχική, συνεργατική, αναστοχαστική, μικτή και βασισμένη στην τέχνη προσέγγιση. Η πρακτική πτυχή της επιμόρφωσης πραγματοποιήθηκε μέσω διαδραστικών παρουσιάσεων, αναστοχαστικών συνεδριών, βιωματικών σεμιναρίων και εφαρμογή της διεργασιακής μεθόδου (process method).

Οι θεματικές ενότητες (ΘΕ) του προγράμματος ήταν οι ακόλουθες:

ΘΕ1: Ταυτότητες, προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη

ΘΕ2: Ο εκπαιδευτικός ως μικρο-ερευνητής

ΘΕ3: Προσφυγικό φαινόμενο και διαπολιτισμική εκπαίδευση

ΘΕ4: Εκπαιδευτική και γλωσσική πολιτική, πολυγλωσσία

ΘΕ5: Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα

ΘΕ6: Ανάπτυξη, αξιοποίηση και αξιολόγηση διδακτικού υλικού

ΘΕ7: Διαχείριση πολυπολιτισμικής τάξης, ψυχο-κοινωνική υποστήριξη προσφύγων

ΘΕ8: Στρατηγικές, Διαφοροποιημένη μάθηση.

Τα στοιχεία καινοτομικότητας της μεθοδολογίας σχεδιασμού της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών είναι τα ακόλουθα:

- Εστίαση σε διπλούς στόχους (τόσο για τους/τις επιμορφωτές/τριες όσο και για τους/τις επιμορφούμενους/ες),
- Εφαρμογή πολλαπλών/πολυγλωσσικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και επαφή με τη λαϊκή κουλτούρα (popular culture),
- Αξιοποίηση προϋπαρχουσών δεξιοτήτων/ικανοτήτων και διεύρυνσή τους,
- Ειδική προσοχή στα υψηλότερα επίπεδα μάθησης: ανάλυση, αξιολόγηση, δημιουργικότητα.

Ο στρατηγικός σχεδιασμός των δράσεων του προγράμματος TIC συμπεριλάμβανε τη δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής για την προώθηση της ενεργής μάθησης και του αναστοχασμού, διευρύνοντας τις κοινότητες, την ενθάρρυνση για αλλαγή σε κάθε επίπεδο (προσωπικό, πρακτικών, συγκειμένου), τη φιλτραρισμένη εφαρμογή προηγούμενων σχετικών προγραμμάτων στην Ελλάδα, και τη σύνδεση με διεθνείς εμπειρίες στο πεδίο. Στην πράξη αξιοποιήθηκε η υβριδική/μικτή μάθηση, προωθήθηκε η συνεργατική μάθηση μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων και εναλλακτικών μονοπατιών μάθησης που υποστηρίχθηκαν από μια πολυπληθή ομάδα 46 συνεργατών/ιδών του έργου, οι οποίοι/ες συνεργάστηκαν σε ένα διεπιστημονικό και δια-επιστημονικό επίπεδο με οριζόντια αλλά και κάθετη οργάνωση.

Υπήρχε πρόβλεψη για ποιοτική αξιολόγηση των υλοποιημένων επιμορφωτικών συναντήσεων μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Η αξιολόγηση ήταν ενσωματωμένη στο ευρύτερο ερευνητικό πρωτόκολλο που αναπτύχθηκε ειδικά για το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Ειδικότερα ήταν μέρος μιας ερευνητικής προσέγγισης που αγκαλιάζει την επιμόρφωση σε πολλαπλά επίπεδα δίνοντας φωνή στους/στις επιμορφούμενους/ες και διερευ-

νώντας τρέχουσες τάσεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση προσφύγων, πιθανές (ιδεολογικές, στάσεων, γνωστικές, κλπ.) μετατοπίσεις σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό καθώς και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Αναλυτικότερα, οι κύριοι άξονες της ποιοτικής αξιολόγησης συμπεριλάμβαναν τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αποκτούν κατανόηση του υπόβαθρου της εκπαίδευσης προσφύγων, κρίσιμες δεξιότητες για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά περιβάλλοντα, αυτοπεποίθηση στο να αντιμετωπίζουν τις καθημερινές προκλήσεις, αντιμετώπιση των αιτιών του επαγγελματικού άγχους και της εξάντλησης (burnout), επαγγελματική και συναισθηματική ανάπτυξη και στοιχεία ταυτότητας, χρήση διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας, τεχνικές και πρακτικές, υλοποίηση ανάλυσης αναγκών, σχεδιασμό και οργάνωση, ανάπτυξη εκπαιδευτικών πόρων, εκπαιδευτικές στρατηγικές και διαφοροποιημένη μάθηση, δημιουργικότητα και καινοτομία στη διδασκαλία ομάδων σε κίνηση και εξερεύνηση των δυνατοτήτων της τεχνολογίας. Ήταν μια πολυεπίπεδη διαδικασία που είχε πολλές τομές ανάμεσα στις φάσεις της. Η ομάδα ανάπτυξης υλικού πραγματοποίησε μια αναλυτική επισκόπηση υπάρχόντων εκπαιδευτικών υλικών. Στη συνέχεια, προσαρμοσε τα υλικά και τελειοποίησε τους εκπαιδευτικούς πόρους της επιμόρφωσης. Για τις ανάγκες της μικτής μάθησης που πρόσφερε το πρόγραμμα, αναπτύχθηκαν ψηφιακές εκπαιδευτικές δραστηριότητες βασισμένες στο ίδιο υλικό μελέτης που χρησιμοποιούνταν στις διά ζώσης συναντήσεις έτσι, ώστε λειτουργούσαν συμπληρωματικά. Σε αυτό το πλαίσιο, το περιεχόμενο κάθε θεματικής ενότητας συντονιζόταν και εποπτευόταν από ένα ή δύο μέλη της επιστημονικής επιτροπής που συνεργάζονταν με την ομάδα ανάπτυξης υλικού ώστε να προσαρμοστούν και να αναπτυχθούν υπάρχοντα ή νέα υλικά. Οι επιμορφωτές/τριες των διά ζώσης και των εξ αποστάσεως περιβαλλόντων βρίσκονταν σε συνεχή επικοινωνία και συνεργασία μοιραζόμενοι/ες στοιχεία, πληροφορίες και υλικό χρήσιμο για την περαιτέρω εμπάθυνση σε θέματα που αναπτύσσονταν στο ένα ή στο άλλο περιβάλλον αντίστοιχα.

Παράδειγμα 1: «Στιγμιότυπο οθόνης από το διαδικτυακό εκπαιδευτικό περιβάλλον»

2η εβδομάδα: 10 - 16 Δεκεμβρίου



Η 2^η εβδομάδα περιστρέφεται γύρω από θέματα ταυτότητων, προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης και εστιάζει στον εκπαιδευτικό ως μικρο-ερευνητή.

Θα έχετε την ευκαιρία να γνωρίσετε τη Hanan Al Hroub στη δραστηριότητα μελέτης και να συζητήσετε γύρω από τις πρακτικές της στη δραστηριότητα συζήτησης (forum). Μπορείτε κατόπιν να εξοικειωθείτε με την κριτική εθνογραφία και την έρευνα δράσης στη 2^η δραστηριότητα μελέτης, και να ελέγξετε τις γνώσεις και την κατανόησή σας με τη δραστηριότητα κλειστού τύπου. Καλή πλοήγηση και μελέτη!

Υλοποίηση του προγράμματος: επιμορφωτική @ ερευνητική δράση

Συνολικά, δημιουργήθηκαν δέκα επιμορφωτικά τμήματα σε πέντε γεωγραφικά διαμερίσματα, από δύο στον Βόλο και στα Ιωάννινα και από ένα τμήμα στις πόλεις: Καβάλα, Λά-

ρισα, Πάτρα, Τρίπολη, Χανιά και Ηράκλειο. Συμμετείχαν 10 ομάδες επιμορφούμενων με 30 μέλη περίπου η καθεμιά (306 επιλέχθηκαν, 269 συμμετείχαν, 206 πιστοποιήθηκαν). Η ερευνητική διάσταση του προγράμματος συμπεριέλαβε ένα σύνολο ερευνητικών συμβατικών και εναλλακτικών (βασισμένων-στην-τέχνη) εργαλείων για την αποτύπωση υπαρχουσών εμπειριών, σκέψεων, ιδεών των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκπαίδευση παιδιών με προσφυγική εμπειρία αλλά και για την αποτύπωση των εντυπώσεών τους από τη συμμετοχή στη συγκεκριμένη επιμόρφωση.

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του συνολικού προγράμματος ήταν ερωτηματολόγια ανίχνευσης αναγκών για τη σκιαγράφηση των προφίλ των επιμορφούμενων (πριν την έναρξη της επιμόρφωσης), ημερολόγια, παρατήρηση με επιτόπιες επισκέψεις της ερευνητικής ομάδας, φωτογραφικό υλικό και τα προϊόντα των συμμετεχόντων/ουσών τόσο στις διά ζώσης όσο και στις εξ αποστάσεως συναντήσεις (κατά τη διάρκεια των επιμορφώσεων), φύλλα αξιολόγησης, ομάδες εστίασης και αναφορές συντονιστών/τριών κάθε θεματικής ενότητας (μετά την ολοκλήρωση των εκάστοτε επιμορφωτικών συναντήσεων αλλά και συνολική αποτίμηση στο τέλος του προγράμματος).

Στο παρόν άρθρο εστιάζουμε στα χαρακτηριστικά στοιχεία του σχεδιασμού του προγράμματος ως πρακτικές που υιοθετήθηκαν από τους/τις επιμορφωτές/τριες και πώς ενέπλεξαν τους/τις εκπαιδευτικούς στη μαθησιακή διαδικασία. Μέσω μιας ανάλυσης περιεχομένου δεδομένων που προέρχονται συγκεκριμένα από ημερολόγια επιμορφωτών/τριών εστιάζουμε σε πρακτικές που οι ίδιοι/ες επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν και πώς ανταποκρίθηκαν αντίστοιχα σε κάθε περίπτωση οι επιμορφούμενοι/ες.

Διάλογος-Αναστοχασμός εμπειριών

Οι διά ζώσης επιμορφωτές/ριες χρησιμοποίησαν διάλογο και αναστοχαστικές πρακτικές μοιραζόμενοι/ες τις δικές τους εμπειρίες ώστε να κινητοποιήσουν τους/τις επιμορφούμενους/ες να συμμετάσχουν και να επενδύσουν τις ταυτότητές τους στη μαθησιακή διαδικασία, όπως φαίνεται και από το ακόλουθο απόσπασμα δεδομένων από ημερολόγιο επιμορφώτριας:

«Αρχικά έθεσα κάποιες ερωτήσεις στην ομάδα για να εισαγάγω τους συμμετέχοντες στο θέμα της επιμόρφωσης (Παρατηρείτε τις εργασίες των μαθητών σας; Έχετε σημειώσει ποτέ κάτι που σας προκάλεσε εντύπωση; Συνηθίζετε να κρατάτε σημειώσεις σχετικά με τους μαθητές σας; Έχετε σημειώσει κάποια πρακτική των μαθητών σας που σας έκανε εντύπωση και θα θέλατε να μάθετε περισσότερα γι' αυτή;) οι οποίες μάλλον προκάλεσαν έκπληξη στους συμμετέχοντες και απαντήθηκαν από λίγους από αυτούς («Όχι...», «Καμιά φορά...», «Μάλλον εννοείτε το μπλοκάκι που γράφουμε τι βαθμό γράφουν τα παιδιά στα διαγωνίσματα», «Κρατάμε σημειώσεις στο Βιβλίο Σχολικών Δραστηριοτήτων... όχι κάτι άλλο»). Συνέχισα με παραδείγματα από την προσωπική μου εμπειρία (τεχνουργήματα, διαφορετικές πρακτικές στα μαθηματικά, τρόπος αξιοποίησης της γλώσσας τους μέσα στο μάθημα, συμπεριφορές και συγκρούσεις), ώστε να παρακινήσω τους επιμορφούμενους να σκεφτούν παρόμοιες πρακτικές των μαθητών τους.»

Βιωματική μάθηση

Μια από τις πιο δημοφιλείς πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν από τους/τις επιμορφωτές/

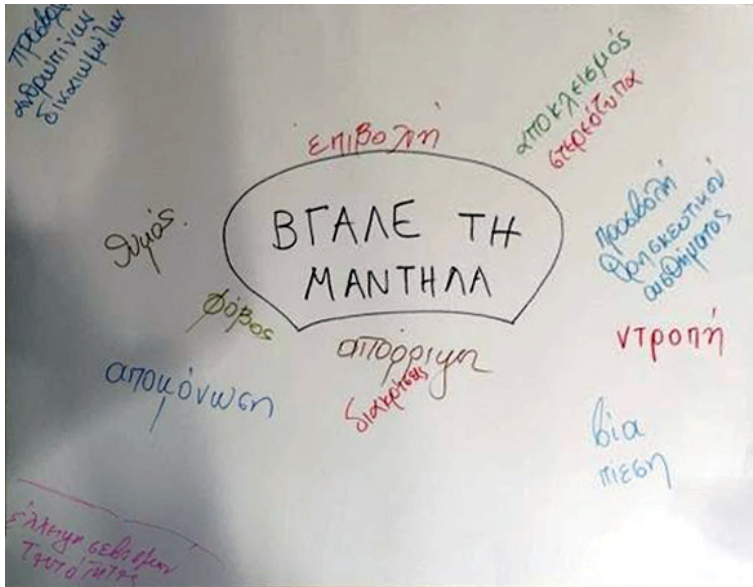
τριες, ως συμπληρωματική πρακτική της διάλεξης και των ομαδικών συζητήσεων, ήταν η βιωματική προσέγγιση για τη διερεύνηση νέων τρόπων να σκέφτονται για την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως φαίνεται στο ακόλουθο απόσπασμα:

«Η πρώτη βιωματική δραστηριότητα ακολούθησε την πρώτη διδακτική ζώνη και αφορούσε στη δημιουργία ενός ερευνητικού σχεδίου για μία έρευνα-δράση. Στους συμμετέχοντες δόθηκαν τρία αποσπάσματα από (το) προσωπικό (μου) ημερολόγιο (ως) εκπαιδευτικού τα οποία αποτύπωναν προβληματισμούς και παρατηρήσεις σχετικά με τρεις διαφορετικές περιπτώσεις μαθητών (1η περίπτωση: γλωσσικό ζήτημα και αξιοποίηση διαγλωσσικότητας, 2η περίπτωση: ζητήματα ταυτότητας μαθήτριας, 3η περίπτωση: συγκρούσεις μαθητών λόγω πολιτισμικών διαφορών). Οι επιμορφούμενοι δημιούργησαν ομάδες, συζήτησαν σχετικά με τα αποσπάσματα, εντόπισαν «πρόβλημα»/διατύπωση ερευνητικού ερωτήματος, αποφάσισαν τα εργαλεία που θα χρησιμοποιούσαν και συνέταξαν ένα πλάνο έρευνας δράσης. Φάνηκε πως δε δυσκολεύτηκαν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, και μάλιστα κατά τη διάρκεια της συζήτησης κάποιοι σχολίασαν ότι η επαφή τους με το ημερολόγιο σε αυθεντική μορφή τους έκανε να καταλάβουν τι σημαίνει να κρατάμε σημειώσεις σε ημερολόγιο. Έδειχναν ικανοποιημένοι από τη συζήτηση τόσο στις ομάδες, όσο και στον «κύκλο».»

Πολυτροπικότητα @ βασισμένες στην τέχνη πρακτικές

Η πολυτροπικότητα χρησιμοποιήθηκε τόσο ως εισερχόμενο όσο και ως εξερχόμενο υλικό, σε δραστηριότητες που προσκαλούσαν τους/τις επιμορφούμενους/ες να ανταποκριθούν με λεκτικούς ή μη λεκτικούς τρόπους αξιοποιώντας παιγνιώδεις και βασισμένες στην τέχνη πρακτικές, ώστε να διευκολυνθούν ως προς το να σκεφτούν έξω από τη νόρμα και να ανακαλύψουν νέους τρόπους έκφρασης των ιδεών και των συναισθημάτων τους, πρακτική που αναμένεται να τους/τις ενθαρρύνει κατά την εφαρμογή παρόμοιων πρακτικών μαζί με τους/τις μαθητές/τριές τους αντίστοιχα. Το ακόλουθο απόσπασμα δείχνει τη θετική τους ανταπόκριση σε μια σχετική δραστηριότητα:

«Οι συμμετέχοντες, στις ίδιες ομάδες, έλαβαν κάποιες φράσεις σε μικρά χαρτάκια (π.χ. Πες της να βγάλει τη μαντήλα την ώρα της γυμναστικής», τις οποίες καλούνταν να συζητήσουν και στη συνέχεια να αποτυπώσουν με όποιον «τρόπο» θέλουν σε χαρτόνι τις σκέψεις τους γι' αυτές τις φράσεις. Οι συμμετέχοντες έδειξαν ότι τους άρεσε πολύ η ιδέα της αποτύπωσης των σκέψεών τους μέσα από ζωγραφιές. Ήταν πολύ δημιουργικοί και χαρούμενοι.»

Παράδειγμα 2: «Αποτύπωση αναστοχασμού»**Συζήτηση**

Στόχος του άρθρου αυτού ήταν να αναδείξει στοιχεία σχεδιασμού και υλοποίησης μιας εξειδικευμένης επιμόρφωσης για την εκπαίδευση των προσφύγων. Συγκεκριμένα, αφού παρουσιάστηκε η δομή, οι βασικές μεθοδολογικές επιλογές και αρχές στις οποίες βασίστηκε η επιμόρφωση του προγράμματος TIC (αρχές της ομαδοκεντρικής, βιωματικής και ερευνοκεντρικής προσέγγισης), παρουσιάστηκαν ποιοτικά δεδομένα από ημερολόγια επιμορφωτών/τριών οι οποίοι/ες καταγράφουν τις πρακτικές τους και τον τρόπο αντίδρασης των επιμορφούμενων. Προσεγγίζοντας τα υποκείμενα της επιμόρφωσης ως ενεργά υποκείμενα της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Κοσσυβάκη, 2005: 37), οι ομαδικές εργασίες και η έμφαση στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση διευκόλυνε την ενεργή και ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων (Φιλοκώστα, 2010: 35-36). Τόσο στις διά ζώσης συναντήσεις, όσο και στο διαδικτυακό μέρος του επιμορφωτικού προγράμματος συμπεριλήφθηκαν δραστηριότητες συζήτησης και προβληματισμού, δίνοντας τους την ευκαιρία για ανακάλυψη παρόμοιων «προκλήσεων» από την εκπαιδευτική πράξη, την ανάδειξη κοινών αναγκών δικών τους αλλά και των παιδιών, καθώς και τον στοχασμό προβλημάτων και εννοιών (Garet et al., 2001), με σκοπό την ανακάλυψη κινήτρων για διαρκή βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού τους έργου (Φιλοκώστα, 2010: 37-38) στους πρόσφυγες μαθητές τους.

Τα οφέλη από την ομαδοκεντρική προσέγγιση για τους επιμορφούμενους ήταν πολλαπλά (Borg & Albery, 2015) εφόσον μέσω αυτής οι ίδιοι απέκτησαν νέες γνώσεις σχετικά με τη διδασκαλία (Kafyulilo et al., 2015) των παιδιών με προσφυγική εμπειρία ώστε να είναι σε θέση να προβαίνουν σε αλλαγές (Meirink et. al, 2010), ενώ παρατηρήθηκαν και αλλαγές στις στάσεις τους (Meirink et al., 2010) οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν την εκπαιδευτική τους πράξη. Εκτός από την ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην ομάδα, η οργάνωση του επιμορφωτικού προγράμματος και οι επιμέρους δραστηριότητες ευνόησαν την ανταλλαγή εμπειριών, τη συνεργασία και τη διερευνητική μάθηση μέσα από πλήθος βιωματικών δραστηριοτήτων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Οι εμπειρίες

τους αποτέλεσαν πηγή μάθησης για τους/τις ίδιους/ες μέσω αναστοχαστικών πρακτικών με απώτερο στόχο την αντανάκλαση πάνω στην εκπαιδευτική τους πρακτική (Corrigan, 1986, όπ. αναφ. Φιλοκώστα, 2010: 114), επομένως κρίνονται καθοριστικής σημασίας για την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη. Με το πρόγραμμα TIC δόθηκε έμφαση στην εμπειρία, στα βιώματα και τα συναισθήματα των συμμετεχόντων/ουσών (Kolb et al., 2001), ώστε η μάθηση να έχει ενεργητικό και βιωματικό χαρακτήρα και οι ίδιοι/ες να είναι σε θέση να συνειδητοποιήσουν πόσα έχουν μάθει και πόσα μπορούν να μάθουν από την εμπειρία τους (Evans, 1994), να αποκτήσουν νέες γνώσεις, στάσεις, συμπεριφορές και δεξιότητες καθώς και να τις συνδέσουν με προηγούμενες εμπειρίες τους που θα έχουν μονιμότερο χαρακτήρα, οδηγούμενοι/ες σε πραγματικές αλλαγές (Βαλανίδης, 1992:62), αναπτύσσοντας παράλληλα και τη δημιουργικότητά τους (Χρυσαφίδης, 2000).

Στην πορεία της επιμόρφωσης, οι απόψεις, οι στάσεις και οι εμπειρίες των επιμορφούμενων που αναδύθηκαν κατά τις διά ζώσης (face to face) και διαδικτυακές (online sessions και asynchronous learning) συναντήσεις, αλλά και οι εμπειρίες των επιμορφωτών/τριών που αποτυπώνονταν σε ημερολόγια αποτέλεσαν αντικείμενο έρευνας (research-based) (Healey, 2005· Jenkins et al. 2007), ώστε να ληφθούν υπόψη από την ομάδα σχεδιασμού του υλικού και να ενταχθούν στους επόμενους κύκλους μαθημάτων. Επομένως, καθ'όλη τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος διερευνούνταν οι ανάγκες, οι συνθήκες και το πλαίσιο στο οποίο δρουν οι εκπαιδευτικοί καθημερινά, με σκοπό την παραγωγή πληθώρας δεδομένων (research-led) (Healey, 2005· Jenkins et al., 2007) για τον εμπλουτισμό όχι μόνο των επόμενων κύκλων μαθημάτων, αλλά και για την τροφοδότηση νέων παρόμοιων επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα βασίζονται στην έρευνα και θα προσφέρουν γνώσεις και δεξιότητες που θα έχουν πρακτική αξία και αποτελεσματικότητα για τους/τις επιμορφούμενους/ες (Φιλοκώστα, 2010: 36).

Επομένως, ο σχεδιασμός του προγράμματος ως διαδικασία αυτοανάπτυξης και αυτοδιερεύνησης των επιμορφούμενων έθεσε στο επίκεντρο τους/τις εκπαιδευτικούς και τις ιδιαιτερότητές τους (Φιλοκώστα, 2010: 36) αξιοποιώντας κατάλληλες προσεγγίσεις και μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες ενθάρρυναν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στη διαμόρφωση μιας ερευνητικής συνείδησης (research-oriented) (Healey, 2005· Jenkins et al. 2007) με σκοπό την ενδυνάμωσή τους στην ίδια την έρευνα, κατά τη διάρκειά της αλλά και μετά την ολοκλήρωσή της (Βεκρής, 2010: 63). Γενικότερα, αντιμετωπίζοντας το σχολείο ως χώρο διερευνητικής μάθησης (Holly, 1991), δίνεται νέα διάσταση στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του/της εκπαιδευτικού, αναγνωρίζοντας τον κοινωνικό, ερευνητικό και μετασχηματιστικό του/της ρόλο, ενθαρρύνοντας τη συνεχή βελτίωσή του/της μέσα από τον αναστοχασμό (Day, 1999, όπ. αναφ. Ανδρούσου, 2018: 175), ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή του/της και αμβλύνοντας το χάσμα ανάμεσα στις προσδοκίες του/της και τη σχολική πραγματικότητα (Φιλοκώστα, 2010: 34, 42), λειτουργώντας ο/η ίδιος/α ως υποκείμενο με συνείδηση και ως συντελεστής/ρια της αλλαγής προς όφελος των μαθητών του/της (Carr & Kemmis, 1997, όπ. αναφ. Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Οι συνεργατικές διαδικασίες κατά τον σχεδιασμό του επιμορφωτικού προγράμματος αποτέλεσαν μια σημαντική πρόκληση, καθώς άτομα με διαφορετικά επιστημονικά υπόβαθρα κλήθηκαν να συνεργαστούν διεπιστημονικά και να συναποφασίσουν για τις αρχές, τους πόρους και τους τρόπους υλοποίησης μιας επιμόρφωσης που να έχει νόημα για τους/τις εκπαιδευτικούς με αφετηρία πραγματικές τους ανάγκες από τη σύγχρονη εκπαιδευτική

πραγματικότητα. Γεφυρώνοντας τις αποστάσεις κατέληξαν σε δημιουργικές και εναλλακτικές αποφάσεις καθώς και σε ένα ενιαίο αποτέλεσμα με κοινό στόχο και αρμονική μετάβαση από τη μία θεματική στην άλλη. Αναδείχθηκαν, με βάση την εμπειρία από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα TIC, η σημασία και τα οφέλη της συμμετοχικής προσέγγισης ήδη από τον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων, των στόχων και των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων τέτοιων επιμορφώσεων. Τέλος, η αποτελεσματικότητα των επιμορφώσεων που οδηγεί σε προέκταση σε μια ποιοτική εκπαίδευση των προσφύγων, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι συνδέεται άρρηκτα με την αποδοχή των παιδαγωγικών καινοτομιών από το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών στη λήψη αποφάσεων και στην εφαρμογή τους. Η ανοιχτότητα, η ευελιξία και η δημιουργικότητα προβάλλουν ως λέξεις-κλειδιά για κάθε επιμόρφωση που δεν μπορεί παρά να είναι δυναμική αν ισχυρίζεται ότι λαμβάνει πραγματικά υπόψη τον σφυγμό, τη φωνή και το βλέμμα του κοινού-στόχου της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Alvunger, D., & Wahlström, N. (2018). Research-based teacher education? Exploring the meaning potentials of Swedish teacher education. *Teachers and Teaching*, 24(4), 332-349.
- Borg, S., & Albery, D. (2015). Good practice in INSET: An analysis of the Delta, in Wilson, R and Poulter, M (Eds) *Assessing Language Teachers' Professional Skills and Knowledge*, *Studies in Language Testing*, 42, Cambridge: UCLES/Cambridge University Press, 37-61.
- Evans, N. (1994). *Experiential Learning for All*. London, New York: Cassell.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Healey, M. (2005). Linking Research and teaching: disciplinary spaces. In R. Barnett (ed.) *Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching*, 30-42. McGraw-Hill: Open University Press.
- Holly, P. (1991). Action research: the missing link in the creation of schools as centres inquiry. In: Lieberman, A., & Miller, L. (eds). *Staff development for education in the 90's, new demands, new realities, new perspectives*, 137-157. N. York: Teachers College Press.
- Jenkins, A., Healey, M., & Zetter, R. (2007). *Linking Research and Teaching in Disciplines and Departments*. York: HE Academy.
- Kafyulilo, A., Fisser, P., Pieters, J., & Voogt, J. (2015). ICT use in science and mathematics teacher education in Tanzania: Developing Technological Pedagogical Content Knowledge. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(4), 382-399.
- Kitsiou, R., Papadopoulou, M., Androulakis, G., Tsokalidou, R., & Skourtou, E. (2019). Beyond conventional borders of second language teachers' education: a digital, interdisciplinary and critical postgraduate curriculum. In A. Kostoulas (Ed.), *Challenging Boundaries in Language Education*, 229-245. Springer.
- Kolb, D.A., Boyatzis, R.E., & Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. In L. Zhang (eds). *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, 227-247. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Kubanyiova, M., & Crookes, G. (2016). Re-envisioning the roles, tasks, and contributions of language teachers in the multilingual era of language education research and practice. *The Modern Language Journal*, 100(1), 117-132.
- LeCompte & Preissle, J. (2003). *Ethnography and Qualitative Design in Educational research*. USA: Academic Press.
- Meirink, J.A., Meijer, P.C., Verloop, N., & Bergen, T.C.M. (2010). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 15, 89-100.
- Michaelsen, L. K., Knight, A. B., & Fink, L.D. (2004). *Team-Based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College Teaching*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Moran, M.J. (2007). Collaborative action research and project work: Promising practices for developing collaborative inquiry among early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(3), 418-431.

Ελληνόγλωσση

- Ανδρούσου, Α. (2018). Αξιοποιώντας τον (ανα)στοχασμό στην προοπτική της διαμόρφωσης εκπαιδευτικών ερευνητών. Δυνατότητες και περιορισμοί. Το παράδειγμα του ΤΕΑΠΗ. Στο: Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (επιμ.) *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συμποσίου: Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα. Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών*, 174-185.
- Βαλανίδης, Ν. (1992). Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προβλήματα και προοπτικές. *Γλώσσα*, 29, 57-69.
- Βεκρής, Ε. (2010). Από την Κριτική Εθνογραφία στην Κριτική Έρευνα Δράσης: Ένα συνεχές στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής καινοτομίας. Ανακοίνωση στο *Διεπιστημονικό Συμπόσιο: Δυνατότητες και όρια των ποιοτικών μεθοδολογιών στην ψυχολογία και την εκπαίδευση: διερευνώντας τις προοπτικές στη μεθοδολογία και τον ερευνητικό σχεδιασμό*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 12-13 Νοεμβρίου 2010.
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές: Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δασκαλάκη, Η., Τσιώλη, Σ., Ανδρουλάκης, Γ. (2017). Project PRESS: εθνογραφικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης προσφύγων στην Ελλάδα. Στο Λιοναράκης, Α., Ιωακειμίδου, Σ., Μανούσου, Γ., Νιάρη, Μ., Χαρτοφύλακα, Τ., Παπαδημητρίου, Σ., & Αποστολίδου, Α. (Επιμ.), *9^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Ο σχεδιασμός της μάθησης*, 9 (4A), 19-33.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική Μάθηση- Δυνατότητες αξιοποίησης της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καμαρινού, Δ. (2000). *Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο*, Γ΄ έκδ., Ξυλόκαστρο: Ιδιωτική έκδοση.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Ε. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf
- Κοσσυβάκη, Φ. (2005). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 5-19.

- Ντάνη, Σ. (2017). Όψεις του Προσφυγικού Φαινομένου: Η μη αποδοχή της ετερότητας. Αναπαραστάσεις της ετερότητας, κοινωνικός αποκλεισμός, ρητορική μίσους (Ενότητα 3). Έργο PRESS/Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2017). Όψεις του Προσφυγικού Φαινομένου: Το Προσφυγικό Φαινόμενο. Η Ελληνική και η Διεθνής Εμπειρία (Ενότητα 3). Έργο PRESS/Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Σπανάκη, Ε., Πετούση, Ε., Διαμαντάκη, Ευ., & Κυριακάκη, Κ. (2017). Επιμορφωτικές ανάγκες Εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής αναφορικά με την αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας των νηπίων. *Επιστημονική Επετηρίδα Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κορινθίας*, 5, 20-29.
- Σπυροπούλου, Γ., & Χριστόπουλος, (2016). *Προσφυγικό: «Θα τα καταφέρουμε»; Ένας απολογισμός διαχείρισης και προτάσεις διεξόδου*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τσιώλη, Σ. (2017). PRESS άξονας 2: Γλωσσική-πολιτισμική και κοινωνική ένταξη ατόμων με προσφυγική εμπειρία. Παρουσίαση στην ημερίδα *Refugee Education and Support Workshop*, 24 Ιουνίου 2017, Αθήνα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Φιλοκώστα, Θ. (2010). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Χρυσ αφίδης, Κ. (2000). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Abstract

The need of professional development for primary and secondary school teachers who work in refugee environments has led the GLML (Greek Language and Multilingualism Lab) of the University of Thessaly to the design and implementation of the fast-paced TIC training program (December 2018-February 2019) in collaboration with UNICEF. This article presents the topics, modules and basic principles on which the planning of the training program was based, namely the research-based, team-based and experiential approach, as well as the benefits of their application. In addition, the need for a participatory approach is obvious and fundamental, from the design of curricula, to the objectives and the educational interventions for such trainings. It is also found that the efficiency of the training and, consequently, of refugee education, is inextricably linked to the acceptance of pedagogical innovations by all participants / subjects in decision-making and implementation.

Keywords: Teachers' training, refugee education, team-based, research-based and experiential approach.

Αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση των φοιτητών/-τριών, των μεντόρων τους και των εποπτών τους στη Διδακτική Άσκηση της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης

Δρ. Νεκταρία Ι. Λιοδάκη

Μέλος Εργαστηριακού Διδακτικού Προσωπικού,
Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών
liodakin@uoc.gr

Περίληψη

Στη γραπτή αποτίμηση των φοιτητριών/-τών μας για τη Διδακτική τους Άσκηση, οι ασκούμενοι αναστοχάζονται πάνω στην εμπειρία τους στο σχολείο και στο μάθημα εν γένει. Στην έρευνά μας αυτή διεξήγαμε ανάλυση περιεχομένου των αποτιμήσεων 114 ασκούμενων. Επιπλέον, πραγματοποιήσαμε συνεντεύξεις με έξι άλλες/-ους φοιτήτριες/-τές που είχαν ολοκληρώσει τη Διδακτική Άσκηση, με έξι μέντορές τους (καθηγητές-φιλόλογους) στα συνεργαζόμενά μας σχολεία και τέσσερις συνεντεύξεις με τις φιλόλογους-επόπτριες των φοιτητών/-τριών μας στο Πανεπιστήμιο. Σκοπός μας ήταν η οργάνωση και ο επανασχεδιασμός της Διδακτικής Άσκησης με αλλαγές και βελτιώσεις που θα προέρχονταν «από κάτω προς τα πάνω», βασιζόμενοι στον αναστοχασμό και την ανατροφοδότηση που ζητήθηκε από όλες τις συμμετέχουσες πλευρές. Τα πορίσματα της έρευνας και αξιολόγησης της Διδακτικής Άσκησης αξιοποιήθηκαν μετά την ολοκλήρωση της έρευνας, η Διδακτική Άσκηση επανασχεδιάστηκε και εισήχθησαν μία σειρά από βελτιώσεις κατά τη διεξαγωγή της.

Λέξεις-Κλειδιά: Αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών, αναστοχασμός, ανατροφοδότηση.

Εισαγωγή

Η Διδακτική Άσκηση στη Φιλοσοφική Σχολή

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών και, ειδικότερα, στη Διδακτική Άσκηση των φοιτητριών/-τών της Φιλοσοφικής Σχολής (ΦΣ) του Πανεπιστημίου Κρήτης. Τα τελευταία χρόνια, οι φοιτήτριες/-τές της ΦΣ εκδηλώνουν αυξανόμενο ενδιαφέρον να πραγματοποιήσουν Διδακτική Άσκηση. Η αποτίμησή τους για τη Διδακτική Άσκηση υποδεικνύει ότι το ενδιαφέρον τους αυτό βασίζεται σε επίγνωση της ανάγκης τους να αποκτήσουν επαρκείς θεωρητικές γνώσεις και πρακτικές δεξιότητες, ώστε να προετοιμαστούν ικανοποιητικά για το επάγγελμα της/του εκπαιδευτικού.

Η έρευνά μας περιλαμβάνει ανάλυση περιεχομένου του αναστοχασμού των ίδιων των φοιτητών/-τριών πάνω στην εμπειρία τους στο σχολείο κατά τη διάρκεια της Άσκησης τους, καθώς και στη συνολική εμπειρία τους κατά την παρακολούθηση του μαθήματος της Διδακτικής Άσκησης (ΔΑ). Επιπλέον αυτής της γραπτής αποτίμησης της ΔΑ και της ανατροφοδότησης που λάβαμε από τους ασκούμενους, έχουμε πάρει και ημι-δομημένες συνεντεύξεις από φοιτήτριες και φοιτητές που ολοκλήρωσαν το μάθημα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο αναστοχασμός στη διδακτική πράξη είναι ζητούμενος και απαραίτητος. Αφορά τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς κατά την άσκησή τους, αλλά και τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως και την ανταλλαγή απόψεων με τους συναδέλφους (Αυγητίδου, Τζεκάκη & Τσάφος 2016). Αποτελεί κοινωνική διαδικασία, όχι ατομική, και λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της ομάδας με απώτερο σκοπό τον επανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κατσαρού 2016: 176, 179-180, 327). Πέραν του επανασχεδιασμού, αποσκοπεί και στην επανεξέταση ακολουθούμενων πρακτικών και πεποιθήσεων (Kember 2000: 123-131). Οι εκπαιδευτικοί, ως αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες επιδιώκουν τη συνεχή βελτίωση της διδακτικής πράξης (Αυγητίδου 2014).

Αποτίμηση και αναστοχασμός πάνω στη Διδακτική Άσκηση

Η ΦΣ του Πανεπιστημίου Κρήτης αποτελείται από τα Τμήματα Φιλολογίας, Ιστορίας & Αρχαιολογίας και Φιλοσοφικών & Κοινωνικών Σπουδών. Τα επαγγελματικά δικαιώματα των πτυχιούχων των τριών Τμημάτων είναι η εργασία ως Φιλόλογοι και κατά τη διάρκεια των σπουδών τους χρειάζεται να λάβουν την ανάλογη εκπαίδευση στα γνωστικά αντικείμενα των φιλολόγων. Στη ΔΑ φροντίζουμε και για την Παιδαγωγική τους Εκπαίδευση. Τα τελευταία χρόνια, με την εφαρμογή του Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας (ΠΠΔΕ), γίνεται προσπάθεια επαρκούς παιδαγωγικής προετοιμασίας τους. Δεν θα πρέπει να παραβλέπουμε δε, ότι ακριβώς η εφαρμογή του ΠΠΔΕ έχει επιδράσει σημαντικά στο αυξανόμενο ενδιαφέρον που εκφράζουν οι τελειόφοιτοί μας για την πραγματοποίηση της ΔΑ, εφόσον η ΔΑ είναι υποχρεωτική για τη λήψη του ΠΠΔΕ. Οι τεταρτοετείς (και άνω) φοιτήτριες/-τές που γίνονται δεκτοί στη ΔΑ βρίσκονται λίγο πριν την αποφοίτηση. Παρακολουθούν τη θεωρητική παιδαγωγική προετοιμασία τους (στο πλαίσιο της ΔΑ) στο πανεπιστήμιο και παράλληλα ασκούνται σε σχολείο, όπου παρακολουθούν διδασκαλίες και διδάσκουν. Στη διάρκεια του εξαμήνου της Άσκησής τους, λοιπόν, βρίσκονται σε ένα διαρκές «πήγαινε-έλα» μεταξύ του Πανεπιστημίου και του Σχολείου, σε μία εναλλασσόμενη διαδικασία θεωρίας, πράξης και ανατροφοδότησης.

Από το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015 βρισκόταν σε εξέλιξη η διαδικασία αξιολόγησης / αποτίμησης της ΔΑ (Robson 1995) με σκοπό τη βελτίωση της οργάνωσης του μαθήματος και των εμπειριών των ασκουμένων. Την αποτίμησή τους έχουν καταθέσει όλες οι εμπλεκόμενες πλευρές, καθώς ερωτήθηκαν επί τούτου, για τις απόψεις και τις προτάσεις τους (μέσω και των συνεντεύξεων). Εμείς από την πλευρά του πανεπιστημίου και οι φιλόλογοι στα σχολεία συμμετείχαμε στη διαδικασία αναστοχασμού πάνω στην εκπαιδευτική πρακτική μας («πράξη») (Noffke και Stevenson 1995· Carson και Sumara 1997· Parsons και Brown 2002· Noffke και Somekh 2009· Mockler και Sachs 2011· Κατσαρού και Τσάφος 2003· Κατσαρού 2016).

Για την αξιολόγησή τους στη ΔΑ ζητείται από τους ασκούμενους να καταθέσουν ένα αναλυτικό πορτφόλιο με το σύνολο της δουλειάς τους στο σχολείο και τις διδασκαλίες τους στο πλαίσιο του μαθήματος. Σε αυτό το πορτφόλιο τους ζητείται να συμπεριλάβουν και τη συνολική αποτίμησή τους για τη ΔΑ, για τις εμπειρίες τους κατά την παρακολούθησή της στο πανεπιστήμιο και την Άσκησή τους στο σχολείο. Προφανώς, στο πλαίσιο του

διαρκούς πήγαινε-έλα των φοιτητών/-τριών μεταξύ πανεπιστημίου και πεδίου / σχολείου υπάρχει και πολύ στενή συνεργασία πανεπιστημίου-σχολείου. Κατόπιν της ολοκλήρωσης της παρούσας έρευνας δε, οι φοιτήτριες/-τές που πραγματοποιούν τη ΔΑ τους δεν προετοιμάζονται μόνο θεωρητικά-παιδαγωγικά προ της πρώτης έλευσής τους στο σχολείο. Όπως θα φανεί παρακάτω, τους παρέχουμε πλέον και διαρκή παιδαγωγική ανατροφοδότηση και υποστήριξη στη διάρκεια του εξαμήνου άσκησής τους, σε συνέχεια της παρατήρησης των παιδαγωγικών φαινομένων στο σχολείο τους. Εξάλλου, προσεγγίζουμε την εκπαιδευτική διαδικασία ως αναστοχαστική.

Μέθοδος

Σκοπός μας ήταν ο επανασχεδιασμός και η αναδιοργάνωση της ΔΑ, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις εμπειρίες και τις προτάσεις όλων των εμπλεκόμενων μερών:

- των φοιτητών/-τριών μας (ασκουμένων),
- των μεντόρων τους, φιλολόγων καθηγητών στα σχολεία
- και των εποπτριών τους (επίσης φιλολόγων) στο πανεπιστήμιο.

Ζητήθηκε από τους φοιτητές, τους μέντορες και τις εποπτριες να αναστοχαστούν πάνω στη δική τους εμπειρία και συμμετοχή (Πηγιάκη 2004· Αυγητίδου, Τζεκάκη & Τσάφος 2016), αποσκοπώντας στο να συνεισφέρουν με τον κριτικό τους στοχασμό στο μελλοντικό σχεδιασμό της ΔΑ «από κάτω προς τα πάνω». Πρόκειται για απόπειρά μας να εφαρμόσουμε τη «δημοκρατία στο σχολείο», αλλά και στο πανεπιστήμιο.

Σε αυτό το πλαίσιο, έχουμε διεξάγει συνεντεύξεις με τους μέντορες στα σχολεία και με τις εποπτριες στο πανεπιστήμιο. Πρόκειται, ξανά, για ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Έτσι, σε αυτή την έρευνα, ασκούμενοι φιλόλογοι και εν ενεργεία φιλόλογοι σε σχολεία και στο πανεπιστήμιο αποτιμούν τη ΔΑ και αναστοχάζονται πάνω σε αυτήν και στη δική τους εμπειρία από τη συμμετοχή τους στη ΔΑ. Με αυτή την ανατροφοδότηση αποσκοπούμε στο να βελτιώσουμε τον τρόπο πραγματοποίησης της ΔΑ και τις σχετικές διαδικασίες, λαμβάνοντας συγχρόνως υπ' όψιν τις εμπειρίες και προτάσεις όλων των εμπλεκόμενων μερών.

Μεθοδολογία και δεδομένα

Διεξήγαμε ανάλυση περιεχομένου (Dey 1993· Robson 1995) σε 114 αποτιμήσεις της ΔΑ, τις οποίες μας κατέθεσαν ισάριθμοι φοιτητές/-τριες (N=114). Οι 114 αποτιμήσεις προέρχονταν από ασκούμενους και των δύο φύλων (80% γυναίκες και 20% άντρες) από τα τρία Τμήματα της ΦΣ και από τρία διαφορετικά εξάμηνα διενέργειας της ΔΑ. Τα εν λόγω εξάμηνα ήταν το χειμερινό εξάμηνο του 2013-2014, το χειμερινό εξάμηνο του 2014-2015 και το εαρινό εξάμηνο του 2014-2015 και αναλύθηκαν 38 αποτιμήσεις από κάθε εξάμηνο (3X38=114). Η αναλογία του δείγματός μας ανά φύλο (80% γυναίκες και 20% άντρες) είναι και η αναλογία που υπάρχει στον φοιτητικό πληθυσμό της ΦΣ και ελήφθη αναλογικό δείγμα και από τα τρία Τμήματα. Τα δεδομένα από αυτές τις αποτιμήσεις επεξεργάστηκαν ποιοτικά και εξήχθησαν κατηγορίες ανάλυσης (Bryman 1988· Marshall και Rossman 1989· Gilbert 1993· Bryman και Burgess 1994· Robson 1995).

Τα σχόλια, οι απόψεις και οι προτάσεις των παραπάνω φοιτητριών/-τών ελήφθησαν υπόψη για την αναδιοργάνωση του μαθήματος της ΔΑ κατά τα εξάμηνα που ακολούθησαν (α΄ φάση). Εν συνεχεία, σε επόμενη φάση, διεξήγαμε 6 ημι-δομημένες συνεντεύξεις (Burgess 1985· Marshall και Rossman 1989· Gilbert 1993· Dey 1993· Robson 1995) με φοιτητές και φοιτήτριες (N=6) από τα τρία Τμήματα της ΦΣ, οι οποίοι είχαν ήδη ολοκληρώσει την Άσκησή τους και διέθεταν τη σχετική εμπειρία. Στις συνεντεύξεις αυτές ζητήθηκε από τους φοιτητές, μεταξύ άλλων, να προτείνουν πρακτικές και δράσεις που θα βελτίωναν το μάθημα και τις εμπειρίες των φοιτητών καθ' όλη τη διάρκεια της Άσκησής τους.

Οι φιλόλογοι καθηγητές στα συνεργαζόμενά μας σχολεία ενεργούν ως Μέντορες και καθοδηγούν τους ασκούμενούς μας κατά την Άσκησή τους. Φιλόλογοι στο πανεπιστήμιο ενεργούν ως Επόπτριες των φοιτητών, δηλαδή δρουν επίσης συμβουλευτικά και υποστηρικτικά για τις διδασκαλίες τους. Τον Ιούνιο του 2016 διοργανώσαμε μία επιστημονική συνάντηση εργασίας, όπου προσκλήθηκαν και συμμετείχαν οι επόπτριες, οι μέντορες, άλλοι φιλόλογοι που δεν ενεργούσαν έως τότε ως μέντορες, οι Διευθυντές σχολείων, οι Διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι συντονιστές των μεντόρων στα σχολεία, διδάσκοντες στη ΦΣ και, φυσικά, όλοι οι φοιτητές. Ο σκοπός αυτής της επιστημονικής συνάντησης εργασίας ήταν να λάβουμε ανατροφοδότηση από όλες τις εμπλεκόμενες στη ΔΑ πλευρές, στο πλαίσιο μιας αναστοχαστικής διαδικασίας, να ακούσουμε τις αναφορές τους και να καταγράψουμε τις απόψεις και τις προτάσεις τους για την αναδιοργάνωση της ΔΑ. Διοργανώσαμε την επιστημονική συνάντηση όλων με σκοπό να τους εμπλέξουμε σε αναστοχασμό πάνω στο έργο και στο αντικείμενό τους, με την απαιτούμενη κριτική επίγνωση, και για να λάβουμε από εκείνους ανατροφοδότηση πάνω στη ΔΑ. Επίσης, για να βελτιωθούν οι συνθήκες της εκπαιδευτικής πραγματικότητάς τους και για να συμμετάσχουν οι ίδιοι στη διαμόρφωση της εργασιακής / εκπαιδευτικής πραγματικότητάς τους.

Οι προτάσεις που διατυπώθηκαν σε αυτή την επιστημονική συνάντηση από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη καταγράφηκαν και υποβλήθηκαν σε ανάλυση περιεχομένου για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας (β΄ φάση) (Dey 1993· Robson 1995). Το ακαδημαϊκό έτος που ακολούθησε (2016-2017) πήραμε συνεντεύξεις (6 ημι-δομημένες συνεντεύξεις) από ισάριθμους πολύ έμπειρους μέντορές μας που είναι για χρόνια συνεργάτες μας (N=6), ώστε να λάβουμε ανατροφοδότηση από εκείνους και προτάσεις για την περαιτέρω βελτίωση της ΔΑ και των δικών τους εμπειριών κατά την καθοδήγηση των ασκούμενων. Κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2015-2016 και στο τέλος του ακαδ. έτους 2016-2017 πήραμε συνέντευξη από τις δύο φιλόλογους-επόπτριες της ΔΑ από το πανεπιστήμιο (δηλαδή δύο φορές, σε δύο φάσεις). Έτσι, διεξήγαμε 4 ημι-δομημένες συνεντεύξεις και με τις επόπτριες (N=4), ζητώντας τις δικές τους προτάσεις και εμπειρίες. Τα δεδομένα από το σύνολο των 16 ημι-δομημένων συνεντεύξεων (Liodaki 1995· Λιοδάκη 2008· Λιοδάκη 2015) που διεξήγαμε με φοιτητές, μέντορες και επόπτριες επεξεργάστηκαν ποιοτικά και εξήχθησαν κατηγορίες ανάλυσης (Bryman 1988· Marshall και Rossman 1989· Gilbert 1993· Bryman και Burgess 1994· Robson 1995). Οι κατηγορίες που προέκυψαν αφορούσαν τα γραφειοκρατικά, γραμματειακά και διοικητικά καθήκοντα στο ρόλο των εκπαιδευτικών, τις εμπειρίες και τα συναισθήματα κατά την Άσκηση, την αξιολόγηση της ΔΑ και προτάσεις βελτίωσής της.

Αποτελέσματα

Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση των φοιτητών/-τριών με σκοπό τον επανασχεδιασμό

Στις εκθέσεις αποτίμησής τους για τη ΔΑ οι ασκούμενοι δεν υποβάλλονται σε ερωτήσεις, αλλά οι ίδιοι αυθόρμητα καταθέτουν τη συνολική αποτίμησή τους για τη ΔΑ. Στην ποιοτική ανάλυση (ανάλυση περιεχομένου) των 114 αποτιμήσεων βρέθηκε ότι το 69% των φοιτητών/-τριών αυτών αντιλήφθηκε μέσω της ΔΑ ότι υπάρχουν γραφειοκρατικά, γραμματειακά και διοικητικά καθήκοντα στο ρόλο των εκπαιδευτικών (εκείνα δηλαδή που στην παιδαγωγική αποκαλούμε «δευτερεύοντα» καθήκοντα των εκπαιδευτικών, βλ. Πυργιωτάκη 2011: 303), τα οποία είχαν και την ευκαιρία να ασκήσουν. Το 68,4% των φοιτητών/-τριών ανέφεραν ότι οι διευθυντές/-τριες, οι εκπαιδευτικοί και η/ο μέντορας, τους αποδέχτηκαν στο σχολείο, τους εμπιστεύτηκαν και τους ενέταξαν στη σχολική ζωή. Το 61,4% ανέφερε ότι η μέντοράς τους ήταν πολύ βοηθητική και το 38% ότι οι παρακολουθήσεις των διδασκαλιών κυρίως και η μέντορας και η επόπτρια δευτερευόντως, τους προσέφεραν τις πρακτικές γνώσεις για να διδάξουν. Το 43% κατέθεσε ότι οι μαθήτριες και μαθητές τους υποστήριξαν, συμμετείχαν στη διδασκαλία τους, και είχαν καλή επικοινωνία και σχέσεις μαζί τους.

Το 61,4% αποκόμισε πλούσιες εμπειρίες από τη ΔΑ, την οποία αξιολόγησε ως μοναδική εμπειρία. Το 53,5% βίωσε μοναδικά συναισθήματα, αισθάνθηκαν ως εκπαιδευτικοί για λίγο και πραγματοποίησαν το όνειρό τους να διδάξουν. Το 50,9% θεώρησε ότι η ΔΑ του προσέφερε πολλά θετικά και το 32,4% αξιολόγησε ως πολύ σημαντική την ευκαιρία να εφαρμόσει τις θεωρητικές του γνώσεις στην πράξη. Το 45,6% σημείωσε ότι είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε άμεση και ουσιαστική επαφή με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική ζωή και να εξοικειωθούν με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Το 34% υπογράμμισε ότι είχαν την ευκαιρία να μπουν σε σχολική τάξη για πρώτη φορά ως εκπαιδευτικοί, να σχεδιάσουν και να «πραγματοποιήσουν διδασκαλία» και το 31% αντιλήφθηκε ότι επιθυμεί ή δύναται να ασκήσει το εκπαιδευτικό επάγγελμα. Το 32,4% προσεγγίζει πλέον τη διδασκαλία από διαφορετική σκοπιά, ενώ ως σημαντική αξιολογείται και η διαπίστωση του 26% ότι για τη διδασκαλία απαιτείται πολλή προετοιμασία, προσπάθεια και σκληρή δουλειά.

Το 23% υποστηρίζει ότι η ΔΑ είναι απαραίτητο μάθημα για όσους σκοπεύουν να έρθουν σε επαφή με μαθητές στο μέλλον, καθώς προσφέρει τα απαραίτητα εφόδια. Διευκρινίζουμε ότι την περίοδο εκείνη το μάθημα της ΔΑ δεν ήταν υποχρεωτικό, ενώ επί του παρόντος είναι υποχρεωτικό για όλους όσους επιθυμούν να λάβουν το ΠΠΔΕ. Το 22% ευχαρίστως θα επαναλάμβανε την εμπειρία της ΔΑ για μεγαλύτερο διάστημα και το 15% θα επιθυμούσε να διδάξει για περισσότερες ώρες. Τέλος, το 12,3% συμπέρανε ότι η «διατήρηση της ησυχίας» στην αίθουσα διδασκαλίας ήταν απαραίτητη για να λάβει χώρα η αλληλεπίδραση-διδασκαλία, ενώ η επίτευξη μίας ελάχιστης ησυχίας αποτελούσε πρόκληση για τον εκπαιδευτικό.

Ανάλογες ήταν οι ρήσεις και των φοιτητριών/-τών που τους πήραμε συνέντευξη, από τους οποίους ζητήσαμε να διατυπώσουν και προτάσεις για τη βελτίωση της ΔΑ. Κάποιες από αυτές τις ρήσεις ήταν: «Η ΔΑ ήταν η καλύτερη εμπειρία που είχα στο Πανεπιστήμιο», «ήταν μία γεύση από τη συνολική εμπειρία ζωής που ίσως θα έχουμε στο μέλλον», «είμαι

πολύ ενθουσιασμένη και δεν θα ξεχάσω ποτέ τη ΔΑ... και προτρέπω τους άλλους φοιτητές να πάρουν το μάθημα της ΔΑ». Επίσης, «Ήταν μία πολύ όμορφη εμπειρία, που θα ήθελα να ξαναζήσω».

Άλλες διαπιστώσεις των ασκούμενων αφορούσαν ότι: «μόνο πρακτικά μπορεί να διδαχθεί στους φοιτητές, η διαχείριση ... της τάξης», «με εντυπωσίασε η χρήση του διαδραστικού πίνακα που φαίνεται να τραβάει πολύ το ενδιαφέρον των παιδιών» και «συνειδητοποίησα πως... υπάρχουν... παιδιά με μαθησιακά, ψυχολογικά κτλ προβλήματα σε κάθε τμήμα, πράγμα που απαιτεί τη σχετική επιμόρφωση των μελλοντικών καθηγητών». Τέλος, «[Στην] παρακολούθηση των διδασκαλιών... ήμασταν σε θέση να εξετάσουμε πώς οργανώνεται το μάθημα, πώς δημιουργείται το θετικό κλίμα μέσα στην τάξη και με ποιες διαδικασίες γίνεται η καλύτερη μετάδοση της γνώσης». Προφανώς είμαστε πολύ ικανοποιημένοι και μας χαροποιεί το γεγονός ότι οι ασκούμενοί μας στις αποτιμήσεις και στις συνεντεύξεις τους αξιολογούν οι ίδιοι τη ΔΑ συνολικά ως θετική εμπειρία, απαραίτητο μάθημα (εφόσον δεν ήταν ακόμα υποχρεωτικό), και αποκαλύπτουν τη διεισδυτική ματιά τους κατά την άσκησή τους. Ιδιαίτερα, όμως, κρίνουμε πολύ χρήσιμες τις διαπιστώσεις που έκαναν για την εκπαιδευτική διαδικασία, σε ό,τι αφορά τη μελλοντική εκπαιδευτική πορεία τους και τη δική τους εκπαιδευτική πρακτική.

Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση των φιλολόγων με σκοπό τον επανασχεδιασμό

Οι μέντορές μας κατέθεσαν στις συνεντεύξεις τους ότι για τις ίδιες η «μεντορεία» αποτελεί κίνητρο και πρόκληση για την αυτό-βελτίωσή τους. Επίσης, ότι και οι ίδιες παίρνουν φρέσκιες ιδέες από τους ασκούμενους, από όσα εκείνοι εφαρμόζουν, αλλά και από τη νεανική ματιά τους. Άλλες μέντορες ανέφεραν ότι και οι ίδιες επωφελούνται από την αλληλεπίδραση με τους ασκούμενους, αλλά και ότι ως εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνδράμουν μελλοντικούς συναδέλφους για την Άσκησή τους. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι ενδεχομένως να δέχονται να καθοδηγήσουν φοιτητές ως μέντορες, οι καθηγητές-φιλόλογοι εκείνοι που επιδιώκουν και τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη. Απολύτως σύμφωνους μας βρίσκει η άποψη μίας μέντορα, η οποία θα επιθυμούσε να διαπιστώσουν οι ασκούμενοι πως για κάθε διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόζεται υφίσταται ως υπόβαθρο μία παιδαγωγική θεωρία, και θα ήθελε να προϋπάρχει στέρεη προετοιμασία πριν από την υιοθέτηση «εναλλακτικών» διδακτικών μέσων.

Κατά τα επόμενα εξάμηνα το μάθημα της ΔΑ αναδιοργανώθηκε βάσει και των προτάσεων που είχαν διατυπώσει οι φοιτητές/-τριες, οι μέντορες, οι επόπτριες (οι απόψεις των οποίων ταυτίζονταν με των μεντόρων) και όλοι οι συμμετέχοντες στην επιστημονική συνάντησή μας (δηλ. ως αποτέλεσμα της ανάλυσης περιεχομένου των 114 αποτιμήσεων, των προτάσεων στην επιστημονική μας συνάντηση, και της ποιοτικής ανάλυσης των 16 συνεντεύξεων, όπου επίσης είχαν ζητηθεί και διατυπωθεί προτάσεις). Οι αλλαγές και βελτιώσεις που εφαρμόστηκαν στη ΔΑ ήταν εφικτές εν μέρει χάρη στο επιπλέον προσωπικό που απασχολήθηκε στη ΔΑ. Εκτός από εμάς, η ΔΑ ενισχύθηκε και από αποσπασμένη φιλόλογο και συμβασιούχο φιλόλογο.

Οι αλλαγές που εισήχθησαν στη Διδακτική Άσκηση

Κάποιες από τις αλλαγές και βελτιώσεις που προτάθηκαν και έχουν ήδη εφαρμοστεί είναι ότι:

- Η Διδάσκουσα της ΔΑ (η υποφαινόμενη) και οι Επόπτριες από το πανεπιστήμιο ξεκίνησαν συχνότερες επισκέψεις στα σχολεία, όπου συζητούν με τους φοιτητές και στο πεδίο του σχολείου, συναντούν από κοντά τους Μέντορες και συνεργάζονται διά ζώσης με αυτούς. Στα σχολεία γίνεται επί τόπου ανταλλαγή απόψεων και καταγραφή ενδεχόμενων αναγκών των μεντόρων.
- Έχει αυξηθεί ο αριθμός των παραδόσεων θεωρητικής παιδαγωγικής προετοιμασίας των φοιτητών της ΔΑ στο πανεπιστήμιο πριν από την αρχική έλευσή τους στο σχολείο. Επίσης, προστέθηκαν και παραδόσεις παιδαγωγικής ανατροφοδότησης στους φοιτητές που κάνουν την Άσκησή τους, στο μέσον κάθε εξαμήνου.
- Επιπλέον, η συμβουλευτική των Εποπτριών από το πανεπιστήμιο είναι πιο συχνή, εφόσον έχουν αυξηθεί οι συναντήσεις στις ομάδες φοιτητών.
- Έχει διευρυνθεί περαιτέρω το δίκτυο των σχολείων-συνεργατών μας και των μεντόρων. Έτσι, έχουν αυξηθεί οι θέσεις ασκούμενων μας σε σχολεία και μπορούν να γίνουν δεκτοί περισσότεροι φοιτητές/-τριες για να πραγματοποιήσουν ΔΑ. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνουμε να ανταποκριθούμε στο αυξανόμενο ενδιαφέρον του φοιτητικού πληθυσμού για τη ΔΑ.

Περαιτέρω βελτιώσεις της ΔΑ ως αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας και διαδικασίας αξιολόγησης ήταν:

- Η επαρκής παιδαγωγική εκπαίδευση και προετοιμασία των φοιτητριών/-τών διασφαλίζεται με τις υποχρεωτικές παρακολουθήσεις των παραδόσεων πριν από την πρώτη επαφή των ασκούμενων με το σχολείο της Άσκησής τους.
- Πριν από την εφαρμογή του ΠΠΔΕ, σε δύο τουλάχιστον Τμήματα της ΦΣ η παιδαγωγική εκπαίδευση των φοιτητριών/-τών κρινόταν ελλιπής. Επί του παρόντος, μέσω της εφαρμογής του ΠΠΔΕ έχουμε επιτύχει να προστεθούν επιπλέον προϋποθέσεις για να γίνουν δεκτοί οι φοιτητές στη ΔΑ. Χρειάζεται, δηλαδή, να έχουν περάσει συγκεκριμένα προαπαιτούμενα μαθήματα, τα οποία διασφαλίζουν την επαρκή παιδαγωγική εκπαίδευσή τους.
- Οι ασκούμενοι καταρτίζονται πλέον επαρκώς από το πανεπιστήμιο στην παρατήρηση των διδασκαλιών και στην αναφορά των παρατηρήσεων αυτών. Εξασκούνται δε στην προετοιμασία και διαμόρφωση των δικών τους σχεδίων διδασκαλίας.
- Οι φοιτήτριες/-τές ενεργοποιούνται ώστε να συμμετέχουν ενεργά στο δικό τους αναστοχασμό και την αυτό-αξιολόγηση κατά τις παραδόσεις παιδαγωγικής ανατροφοδότησης της ΔΑ στο πανεπιστήμιο.
- Ένα ακόμα παράδειγμα όπου η ανατροφοδότηση και ο αναστοχασμός της ομάδας παρήγαγε απτά αποτελέσματα ήταν η παρακάτω καλή πρακτική που εφαρμόστηκε: οι μέντορες λαμβάνουν αναλυτικότερες γραπτές οδηγίες για το πώς να αξιολογούν τους ασκούμενους στις διδασκαλίες τους.

Σε συνέχεια της διαδικασίας αναστοχασμού και αποτίμησης της ΔΑ προχωρήσαμε και σε παρεμβάσεις και βελτιώσεις που σχετίζονταν με τον εμπλουτισμό της βιβλιοθήκης του Εργαστηρίου ΔΑ με επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό, τον εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού

υλικού που έχουμε αναρτήσει στην «ηλεκτρονική τάξη» του μαθήματος, σύγχρονα συγγράμματα για το μάθημα, χρηματοδότηση συμβασιούχου φιλόλογου ως Επόπτριας και μείωση του κόστους μετακίνησης των ασκούμενων σε συνεργασία με τους τοπικούς φορείς. Κατά περίπτωση, ασκούμενοί μας έλαβαν εκπαίδευση και υποστηρικτικό διδακτικό υλικό από το αρμόδιο Εργαστήριο του Πανεπιστημίου μας, ώστε στη συνέχεια να υποστηρίξουν παιδιά μεταναστών σε σχολεία. Με αυτόν τον τρόπο ανταποκριθήκαμε σε ανάγκες και σχετικά αιτήματα συνεργαζόμενων μας σχολείων.

Οι βελτιώσεις αυτές έχουν ήδη αξιολογηθεί θετικά από τους φοιτητές και τους μέντορες-συνεργάτες μας. Άρα, βάσει του αναστοχασμού της όλης ομάδας μας (των δικών μας απόψεων και των προτάσεων των εποπτριών, των μεντόρων και των φοιτητών) εισήγαμε αλλαγές και εφαρμόσαμε καλές πρακτικές με επιτυχή αποτελέσματα. Θεμελιώδες για εμάς ήταν και το ότι πετύχαμε να λάβουμε προτάσεις «από κάτω προς τα πάνω», εφαρμόζοντας δημοκρατικές πρακτικές στο σχολείο και στο πανεπιστήμιο: μπορέσαμε να ωθήσουμε τους ασκούμενους και τους εκπαιδευτικούς σε ρόλο αναστοχαζόμενου επαγγελματία, για να αποτελέσουν οι ίδιοι φορείς εκπαιδευτικής αλλαγής και βελτίωσης των εκπαιδευτικών διαδικασιών, συν-διαμορφώνοντας έτσι τις δικές τους συνθήκες εργασίας και άσκησης.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Αλλαγές που δεν έχει καταστεί εφικτό να εφαρμοστούν έως σήμερα

Συμπερασματικά, πετύχαμε να εμπλέξουμε σε διαδικασίες αναστοχασμού όλες τις συμμετέχουσες στη ΔΑ πλευρές, να λάβουμε από αυτούς πολύτιμη ανατροφοδότηση και να υιοθετήσουμε σειρά αλλαγών για τη βελτίωση της ΔΑ (βλ. παραπάνω αναλυτικά). Εντούτοις, υπάρχουν περαιτέρω αλλαγές στις οποίες στοχεύουμε ή βελτιώσεις που έχουν προταθεί, αλλά έχει καταστεί ανέφικτο να εφαρμοστούν ακόμα, εφόσον δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των συνεργαζόμενων σχολείων / μεντόρων ούτε επικρατούν οι ίδιες συνθήκες λειτουργίας σε όλα τα σχολεία. Έτσι, έως τούδε δεν έχουμε επιτύχει να εισάγουμε περισσότερες ώρες διδασκαλίας ούτε περισσότερες ώρες παρακολούθησης για τους ασκούμενούς μας. Οι προϋποθέσεις στα συνεργαζόμενά μας σχολεία το καταστούν αδύνατο. Παρότι οι ίδιοι θα επιθυμούσαμε περισσότερες ώρες παρακολούθησης και διδασκαλίας για τους ασκούμενούς μας και τους το συνιστούμε, δεν είναι δεκτικοί ως προς αυτό όλοι οι μέντορες ούτε όλα τα σχολεία, τουτέστιν αδυνατούμε να γενικεύσουμε αυτή την πρακτική.

Λόγω ανεπαρκούς αριθμού εποπτριών (μία πλήρους και μία μερικής απασχόλησης φιλόλογος) δεν έχει καταστεί δυνατόν να παρίστανται στις αίθουσες διδασκαλίας κατά τις διδασκαλίες των ασκούμενων. Όμως, η διδάσκουσα της ΔΑ (η υποφαινόμενη) και οι επόπτριες-φιλόλογοι από το πανεπιστήμιο βρισκόμαστε σε διαρκή επαφή και πολύ συχνή επικοινωνία με τα σχολεία και τους μέντορες των ασκούμενων. Ενημερωνόμαστε για ζητήματα που τυχόν προκύπτουν και μεριμνούμε για οτιδήποτε χρειάζεται να επιλυθεί. Οι μέντορες παρίστανται και αξιολογούν τις διδασκαλίες των φοιτητριών/-τών μας και οι μέντορες και οι διευθυντές/-τριες αξιολογούν τη συνολική παρουσία των ασκούμενων στο σχολείο τους.

Επίσης, έως πρόσφατα (πριν από την εφαρμογή του ΠΠΔΕ) δεν είχαμε καταφέρει να θεσπίσουμε παιδαγωγικά μαθήματα ως προαπαιτούμενα για τη ΔΑ, σε όλα τα Τμήματα της ΦΣ. Αυτό σταδιακά αλλάζει λόγω της παρούσας εφαρμογής του ΠΠΔΕ. Στο πλαίσιο της έρευνάς μας και όλης αυτής της διαδικασίας αξιολόγησης αναδείχτηκε η ανάγκη για λήψη

περισσότερων μαθημάτων Παιδαγωγικής, ώστε η παιδαγωγική εκπαίδευση και προετοιμασία των φοιτητών των δύο κυρίως Τμημάτων της ΦΣ (Φιλολογίας και Ιστορίας & Αρχαιολογίας) να είναι επαρκής και άρτια για να ανταπεξέλθουν στο μάθημα της ΔΑ εν γένει και στην παρουσία τους στο σχολείο ειδικότερα. Η εφαρμογή του ΠΠΔΕ και η υποχρέωση παρακολούθησης συγκεκριμένων παιδαγωγικών μαθημάτων ως προαπαιτούμενα για τη ΔΑ πιστεύουμε ότι θα καλύψει τις ελλείψεις του παρελθόντος.

Αδυνατούμε να προσφέρουμε πάνω από ένα μάθημα ΔΑ ανά εξάμηνο λόγω ανεπάρκειας προσωπικού και αδυναμίας των σχολείων να συνεργαστούν σε κάτι τέτοιο. Όμως, η έρευνά μας και η όλη προσπάθεια να εμπλέξουμε το σύνολο της ομάδας που εργάζεται και συνεισφέρει στη ΔΑ σε μία διαδικασία αναστοχασμού και ανατροφοδότησης υπήρξε πολύ αποτελεσματική και οι βελτιώσεις που εφαρμόστηκαν έγιναν αποδεκτές από όλες τις πλευρές που συμμετέχουν στη ΔΑ.

Επίλογος

Αλλαγή και στο πεδίο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Η επίτευξη της αλλαγής και στο πεδίο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν ζητούμενο για εμάς και ένας από τους λόγους για τους οποίους διεξήγαμε τη συγκεκριμένη έρευνα. Υποστηρίζουμε την άποψη ότι η εκπαίδευση συνιστά αναστοχαστική διαδικασία και κρίνουμε ότι η διαδικασία αποτίμησης της ΔΑ είχε θετικά αποτελέσματα. Οι ίδιοι γνωρίζαμε τα ζητήματα που υπήρχαν και τις ελλείψεις. Για το λόγο αυτό στραφήκαμε σε όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές και ζητήσαμε τις δικές τους προτάσεις για τη βελτίωση της ΔΑ. Αξιοποιώντας τις προτάσεις αυτές, είτε άμεσα, μόλις προσλάβαμε επιπλέον προσωπικό, είτε λίγο αργότερα, εφαρμόσαμε βελτιωτικές παρεμβάσεις στη ΔΑ. Επόμενος στόχος είναι να πραγματοποιηθούν και οι εκκρεμείς αλλαγές και βελτιώσεις, και ο επόμενος ανασχεδιασμός μόλις αυτό σταθεί εφικτό.

Είναι ικανοποιητικό το ότι, εφαρμόζοντας δημοκρατικές και συνεργατικές πρακτικές στο σχολείο και στο πανεπιστήμιο, επιτύχαμε την αλλαγή στις εκπαιδευτικές πρακτικές εντός της ΔΑ, βελτιωμένες εμπειρίες των φοιτητών, των μεντόρων και των σχολικών κοινοτήτων. Η συνεισφορά των δρώντων υποκειμένων στην αναδιαμόρφωση της ΔΑ αποτελεί εφαρμογή μίας εναλλακτικής προοπτικής προς τη «δημοκρατία στο σχολείο», αλλά και στο πανεπιστήμιο.

Από πλευράς όλων των εμπλεκομένων μερών εξελήφθη ως χρήσιμη και απαραίτητη η συμβολή τους στη διαδικασία αναστοχασμού, ανατροφοδότησης, αυτο-αξιολόγησής τους και αποτίμησης της ΔΑ, η οποία θεώρησαν ότι συνέδραμε και στη δική τους αυτό-βελτίωση. Μπορέσαμε να προτείνουμε ένα παράδειγμα όπου η διαδικασία κριτικής αποτίμησης οδήγησε στην αλλαγή και σε βελτιώσεις στο πεδίο της Τριτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ωστόσο, αναδείχτηκαν και βελτιώσεις με τις οποίες χρειάζεται να καταπιαστούμε στο άμεσο μέλλον και να συνεργαστούμε εκ νέου με τα σχολεία για να τις επιτύχουμε. Άλλωστε, η στενή συνεργασία μας με τα σχολεία παραμένει αδιάλειπτη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Unwin Hyman.
- Bryman, A. & Burgess. R.G. (Eds.) (1994). *Analyzing Qualitative Data*. London: Routledge.
- Burgess, R. G. (1985). *In the Field. An Introduction to Field Research*. London: George Allen and Unwin.
- Carson, T. R. & Sumara, D. J. (Eds.) (1997). *Action Research as a Living Practice*. New York: Peter Lang.
- Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis. A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Gilbert, N. (Ed) (1993). *Researching Social Life*. London: Sage.
- Kember, D. (2000). *Action learning and action research. Improving the quality of teaching and learning*. Routledge: New York.
- Kemmis, S. & Smith, T. J. (Eds.) (2008). *Enabling Praxis. Challenges for Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Liodaki, N. (1995). *Possibilities and Limitations of combining quantitative and qualitative research methods*. Unpublished paper. London: Institute of Education – University of London.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. (1989). *Designing Qualitative Research*. London: Sage.
- Mockler, N. & Sachs, J. (Eds.) (2011). *Rethinking Educational Practice through Reflective Inquiry*. Dordrecht: Springer.
- Noffke, S. & Somekh, B. (Eds.) (2009). *The SAGE Handbook of Educational Action Research*. London: Sage.
- Noffke, S. & Stevenson, R. (Eds.) (1995). *Educational Action Research: Becoming Practically Critical*. London: Teachers College Press.
- Parsons, R. D. & Brown, K.S. (2002). *Teacher as Reflective Practitioner and Action Researcher*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomas.
- Robson, C. (1995). *Real world research*. Oxford: Blackwell.

Ελληνόγλωσσον

- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ. & Τσάφος, Β. (Επιμ.) (2016). *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα--δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καψάλης, Α. & Βρεττός, Ι. (2010). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων*. (Β΄ έκδοση). Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Λιοδάκη, Ν.Ι. (2008). *Ανεργία πτυχιούχων: οι επιπτώσεις της στη στάση των φοιτητριών και φοιτητών απέναντι στις σπουδές τους και στην αγορά εργασίας. Το παράδειγμα των Επιστημών του Ανθρώπου στο Πανεπιστήμιο Κρήτης*. Διδακτορική Διατριβή. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

- Λιοδάκη, Ν. (2015). Δυνατότητες και περιορισμοί του συνδυασμού ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων έρευνας. Στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία *Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Παρόν και Προοπτικές*. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. (Επιμ. Θάνος Θ. Β., Μπούνα Ανδρ. και Τόλιος Ευθ.). Ιωάννινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, σ. 395-399.
- Πηγιάκη, Π. (2004). *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Διδακτική Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Φρυδάκη, Ε., Κάββουρα, Θ., Μπλίγκου, Ε.-Ε. & Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (Επιμ.) (2013). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών – Τμήμα ΦΠΨ, ΠΜΣ: «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου».

Abstract

This piece of research deals with our students at the University of Crete - School of Letters and their Teaching Practicum. Upon completion of the Teaching Practicum, our students are asked to provide their feedback. Thus, they evaluate the course and their experience in the course and at school. For this piece of research we have conducted content analysis of 114 students' evaluations of the course. We have also conducted interviews with six more students who have completed the course, with six Greek teachers in secondary education (mentors) and four interviews with the students' supervisors at the University. Our aim was to re-plan and re-organize the course, taking into account the above reflection and feedback. Indeed, based on these research and evaluation results and contributions by all involved parties, we have introduced a series of improvements to the course, achieving its re-organization.

Keywords: Initial teacher education, feedback, reflection.

Για την κουλτούρα της εκπαιδευτικής αυτοαξιολόγησης

Βασίλειος Ντακούμης

Δρ Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης

b.ntakoumis@gmail.com

Ανδρονίκη Ρηγάκη

Κοινωνιολόγος, εκπαιδευτικός στη Β/βάθμια εκπαίδευση

niki.rigaki@gmail.com

Ιωάννα Ντακούμη

Κοινωνιολόγος

ioannantak@hotmail.com

Περίληψη

Οι συντελούμενες κοινωνικές μεταβολές συνδέονται με τη διαμόρφωση ενός νέου προφίλ του εκπαιδευτικού, με την εμφάνιση μιας νέας μαθησιακής σχέσης μεταξύ δασκάλου και μαθητή, προκαλώντας την εμφάνιση νέων παιδαγωγικών σχέσεων και αντιλήψεων. Κομβικό σημείο αυτού του νέου προφίλ αποτελεί η υιοθέτηση της κουλτούρας της εκπαιδευτικής έρευνας που έχει στο επίκεντρό της την αυτοαξιολόγηση. Κεντρικό επιχείρημα της παρούσας εργασίας, είναι ότι η διδασκαλία είναι μια ιδιαίτερη πνευματική διαδικασία που απαιτεί συνεχή λήψη αποφάσεων πριν, κατά τη διάρκεια, και μετά από τις αίθουσες διδασκαλίας. Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να σκέφτεται για αυτό που κάνει, καθώς και να αξιολογεί πράξεις του παρελθόντος, τρέχουσες καταστάσεις και επιδιωκόμενα αποτελέσματα, έχει ζωτική σημασία και είναι ευφυής εκπαιδευτική πρακτική η οποία έχει δυναμικό χαρακτήρα και δεν αποτελεί πράξη ρουτίνας.

Λέξεις-Κλειδιά: Αυτοαξιολόγηση, εκπαίδευση, συμβολικός έλεγχος.

Εισαγωγή

Οι κοινωνικές αλλαγές που συντελούνται, ασκούν σημαντικές επιδράσεις στους σκοπούς της εκπαίδευσης, το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου και το ρόλο των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι νέες τεχνολογίες και η παγκοσμιοποίηση επέφεραν σοβαρές αλλαγές στην κοινωνική ζωή, στην απασχόληση και στην προσαρμογή του ανθρώπου σε νέα εργασιακά, οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα. Νέα επαγγέλματα δημιουργούνται. Νέες γνώσεις παράγονται και νέες δεξιότητες αποκτούνται. Μια σημαντική αλλαγή είναι εκείνη που αφορά τις γνώσεις και τις δεξιότητες και τον τρόπο με τον οποίο αποκτούνται. Παλιότερα, οι γνώσεις που αποκτούσε κάποιος από το σχολείο ήταν χρήσιμες για όλη του τη ζωή. Σήμερα, πολλές από τις γνώσεις που αποκτούνται σήμερα μπορεί αύριο να είναι άχρηστες ή θα πρέπει να μετασχηματιστούν και να επικαιροποιηθούν, για να είναι διαχειρίσιμες και χρηστικές.

Το εκπαιδευτικό επάγγελμα και η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζονται ριζικά από αυτές τις αλλαγές και συνδέονται με ουσιαστικές μεταβολές στη συγκρότηση και διαχείριση της σχολικής γνώσης, στις διαδικασίες μάθησης και παραγωγής της γνώσης στο σχολείο, με τη διαμόρφωση ενός νέου προφίλ του εκπαιδευτικού, με την εμφάνιση μιας νέας μαθησιακής σχέσης μεταξύ δασκάλου και μαθητή, προκαλώντας την εμφάνιση νέων παιδαγωγικών σχέσεων και αντιλήψεων (Λάμνιαν 2002, 2004, Φλουρή & Πασιά 2005). Κομβικό σημείο αυτού του νέου προφίλ αποτελεί η υιοθέτηση της κουλτούρας της αυτοαξιολόγησης.

Βασικό στοιχείο του εκπαιδευτικού έργου, είναι η υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων που τέθηκαν στο πλαίσιο ενός προγραμματισμού, είτε στο επίπεδο της καθημερινής πράξης, είτε στο επίπεδο της ολοκλήρωσης ενός εκπαιδευτικού κύκλου. Στο πλαίσιο αυτό, η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αναδεικνύεται ως βασικό συστατικό στοιχείο της εκπαιδευτικής λειτουργίας.

Η πολυμορφία των πρακτικών εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ιδίως της εσωτερικής, και η αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης, αναδείχθηκε από τον Σολομών (1999), ο οποίος, ως αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, άνοιξε πρώτος ερευνητικά το ζήτημα της «Συλλογικής Εσωτερικής Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας» στην Ελλάδα.

Αξιολόγηση και εκπαιδευτική κοινότητα

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, αποτελεί σημείο αιχμής που απασχόλησε και απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα. Η δογματική επιβολή μεθόδων αξιολόγησης, καθώς και η άρνηση κάθε είδους αξιολόγησης, εμπεριέχουν κοινωνικές και ιδεολογικές σημασίες που ξεπερνούν τα όρια των συχνών αντιπαραθέσεων γύρω από αυτό το θέμα. Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο: «Οποιοδήποτε σύστημα αξιολόγησης αναγκαστικά προσδιορίζεται από το υφιστάμενο ή το προτεινόμενο εκπαιδευτικό σύστημα και από τους κοινωνικοπολιτικούς όρους που το προσδιορίζουν» (Μαυρογιώργος, 1993: 147).

Ο «διάλογος» αξιολόγηση - μη αξιολόγηση, είναι μάλλον άγονος και δεν παράγει αποτελέσματα ικανά να βελτιώσουν ή και να αλλάξουν την εκπαιδευτική λειτουργία. Ωστόσο, εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι η αναζήτηση και ο προσδιορισμός των σκοπών για τους οποίους γίνεται μια αξιολόγηση, ποια είναι τα αναμενόμενα αποτελέσματα και ποιες είναι οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται.

Ο Stiggins (1986), εξετάζοντας τους λόγους για τους οποίους γίνεται αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ανέφερε ότι ορισμένα μέσα αξιολόγησης χρησιμοποιούνται για προσλήψεις, απολύσεις, προώθηση και παροχή πριμ στους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, ένας άλλος σκοπός της αξιολόγησης, σημειώνει ο Stiggins, είναι η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι αξιολογήσεις με αυτόν το σκοπό, συνήθως περιλαμβάνουν αξιολόγηση από άλλους εκπαιδευτικούς, από τους μαθητές, καθώς επίσης και από τη διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας. Ο Atkins (1996) μάλιστα, διαπίστωσε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι παρατηρήσεις και η επαγγελματική καθοδήγηση από συναδέλφους τους, είναι χρήσιμες για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, η οποία περιλαμβάνει την απόκτηση πολλών διδακτικών δεξιοτήτων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύπλευρος (Ντούσκας, 2007: 30). Έχει ο ίδιος ατομική ευθύνη για τα αποτελέσματα ενός συλλογικού έργου στο οποίο εμπλέκονται μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, ενώ παράλληλα είναι μέλος ενός επαγ-

γελματικού κλάδου με κύρος (Παπαναούμ, 2005:84). Λόγω των αλλαγών στο οικονομικό και κοινωνικό γίγνεσθαι, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναπροσαρμόζεται (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007: 5) αποτελώντας πηγή πληροφοριών και εμπειριών (Δούκας κ.ά., 2007: 359· Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006: 144) και αντιμετωπίζοντας τις νέες απαιτήσεις που αφορούν τη διασύνδεση της παιδαγωγικής με τη μάθηση.

Η αυτοαξιολόγηση ως ομαδική εργασία

Στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης, οι συνομιλίες μεταξύ των εκπαιδευτικών με έμφαση σε καινοτόμες πρακτικές αποτελούν μια πολλά υποσχόμενη εναλλακτική μορφή αυτοαξιολόγησης. Οι διάλογοι μεταξύ των εκπαιδευτικών, τους επιτρέπουν να αμφισβητήσουν παγιωμένες πρακτικές, να διαμορφώσουν υποθέσεις για εναλλακτικά εκπαιδευτικά μέσα και να ελεγχθούν αυτά στην τάξη (Emery, 1996).

Οι διάλογοι αυτοί, εάν λάβουν τη μορφή της εργασίας σε ομάδες, μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Μια ομάδα μπορεί να σχηματιστεί στη βάση της ανάπτυξης ενός ομαδικού σχεδίου, με στόχο την αναζήτηση και εξεύρεση εκπαιδευτικών πόρων. Σύμφωνα με τον Barth (1990) η ουσιαστική υποστήριξη των μαθητών, δεν προϋποθέτει «εκπαιδευτικούς ηγέτες» που τα ξέρουν όλα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει διαρκείς λειτουργίες που εκτυλίσσονται στο σχήμα: «Τι ελπίζαμε και περιμέναμε, εκπαιδευτικοί και μαθητές, ότι θα κάνουμε και τι πραγματικά υλοποιήσαμε». Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί σε ένα περιβάλλον μάθησης θα πρέπει να συμμετάσχουν σε μια συνεχή εκπαιδευτική έρευνα, στην οποία εκπαιδευτικοί και μαθητές είναι ερευνητές οι οποίοι παρατηρούν τους άλλους, διδάσκουν και βοηθούν τους άλλους να διδάξουν (Barth, 1990, σ. 46).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να συνιστά ένα επαγγελματικό σχέδιο ανάπτυξης που παρέχει στους εκπαιδευτικούς δυνατότητες και ευκαιρίες να συνεργαστούν περισσότερο δραστήρια από ό,τι στο παρελθόν, με περισσότερη αλληλεγγύη και συλλογική συζήτηση, η οποία περιλαμβάνει ενεργή συμμετοχή των σπουδαστών στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Φασούλης, 2003).

Πρέπει επίσης να επισημάνουμε ότι η δημιουργία επαγγελματικών διαδρομών ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, δομείται, κυρίως, γύρω από κάποια εκδοχή των ατομικών τους στοχοθεσιών και βασίζεται στην αναγνώριση ότι είναι απολύτως απαραίτητο για τους εκπαιδευτικούς να θέσουν τους δικούς τους στόχους (Brandt, 1996).

Στο πλαίσιο αυτό, είναι αναγκαία μια διαρκής διαδικασία διαμόρφωσης ενός νέου οράματος του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, με σαφή και ισχυρή κουλτούρα επαγγελματικής ανάπτυξης, με κίνητρα, φιλοδοξίες, ικανοποίηση και υποστήριξη, που θα αναβαθμίζουν την υπόληψη, το ήθος και την κοινωνική θέση που αντιστοιχεί στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο. Ένα έργο που μπορεί (;) να γίνει επικίνδυνο και ανατρεπτικό (Cookson & Lucks, 1997) και που παρέχεται από ένα «απαλό επάγγελμα» από άποψη σωματικής κόπωσης (Apple, 1991) και ταυτόχρονα εξουθενωτικό από την άποψη του συναισθηματικού φόρτου (Connell, 1985).

Η διδασκαλία είναι μια ιδιαίτερη πνευματική διαδικασία που απαιτεί συνεχή λήψη αποφάσεων πριν, κατά τη διάρκεια, και μετά από τις αίθουσες διδασκαλίας (Colton & Spark-Langer, 1993· Costa, 1995· Lampert & Clark, 1990; Pultorak, 1996). Η ικανότητα του εκ-

παιδευτικού να σκέφτεται για αυτό που κάνει, καθώς και να αξιολογεί πράξεις του παρελθόντος, τρέχουσες καταστάσεις και επιδιωκόμενα αποτελέσματα, έχει ζωτική σημασία και είναι ευφυής εκπαιδευτική πρακτική η οποία έχει δυναμικό χαρακτήρα και δεν αποτελεί πράξη ρουτίνας (Borko, Michalec, Timmons, & Siddle, 1997· Richert, 1990).

Ο Schon (1987) επεσήμανε ότι ουσιαστική διδασκαλία σημαίνει προσεκτικό σχεδιασμό και συνεχή αξιολόγηση που αντικατοπτρίζει τις πνευματικές και ηθικές διαστάσεις της διδασκαλίας στην τάξη και τη μάθηση (Dollase, 1996, σ. 92). Τέτοια διδασκαλία απαιτεί πάθος για το αντικείμενο, υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, και πολυπολιτισμική ευαισθησία στην ποικιλομορφία των αναγκών των μαθητών και των οικογενειακών τους περιβαλλόντων. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δουν τους μαθητές ως ενεργούς σπουδαστές οι διανοητικές ικανότητες των οποίων, το συναισθηματικό και ηθικό επίπεδο ανάπτυξης, καθώς και η αυτοεκτίμησή τους, αξίζουν το σεβασμό και τη βελτίωση.

Ο Shulman (1992) επεσήμανε ότι ένα σημαντικό εμπόδιο για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, είναι ότι η διδασκαλία είναι σαν τον ξηρό πάγο σε θερμοκρασία δωματίου, εξατμίζεται μπροστά στα μάτια μας και δεν αφήνει ορατά ίχνη. Στις περισσότερες περιπτώσεις, υπάρχει μια μικρή απτή απόδειξη της διδασκαλίας που πραγματοποιήθηκε, και, κατά συνέπεια, υπάρχει μόνο μια περιορισμένη δυνατότητα να εξετασθούν τα πλεονεκτήματα και οι αδυναμίες της. Έτσι, η καταγραφή πληροφοριών σχετικά με το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο, μπορεί να παράσχει μια στοιχειώδη δομή τεκμηρίωσης και προβληματισμού. Μέσω αυτής της διαδικασίας οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τις διδακτικές τους πρακτικές. (Bird, 1990· Wolf, 1994 & 1995).

Αυτοαξιολόγηση @ συμβολικός έλεγχος

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλει καθοριστικά στη διαμόρφωση συνολικά της εκπαίδευσης ως φορέα ευρύτερων αλλαγών. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο του Bernstein, η εκπαίδευση αποτελεί κεντρικό φορέα συμβολικού ελέγχου και οι εκπαιδευτικοί είναι βασικοί φορείς του (Bernstein 1990: 159 και 138-139). Προβάλλοντας την ανάλυσή του στον 21ο αιώνα, ο Bernstein δε σταματά μόνο στις αναμενόμενες μεταβολές στα πεδία της παραγωγής και του συμβολικού ελέγχου. Προχωρώντας ένα σημαντικό βήμα παραπέρα, διεισδύει στην καρδιά του συμβολικού ελέγχου και αναδεικνύει τις πιθανότητες να συμβάλει σε κοινωνικές μεταβολές ή ακόμα και να γίνει ο ίδιος φορέας κοινωνικών αλλαγών.

Όπως επισημαίνει η Φραγκουδάκη (1997 και 2004): «Ο συμβολικός έλεγχος, που αντιπροσωπεύει τη δεδομένη τάξη πραγμάτων, εμπεριέχει για τον Basil Bernstein, τη δυνατότητα αλλαγής του. Σύμφωνα με αυτή την εξαιρετικά ενδιαφέρουσα ιδέα, το πεδίο της αναπλαισίωσης είναι εξορισμού πεδίο αμφισβήτησης, ανάλογα με το πόσο ανοιχτός ή κλειστός είναι ο κώδικας της παραγωγής και αναπαραγωγής της γνώσης».

Η ουσία και η βαθιά δομή του συμβολικού ελέγχου, τονίζει ο Bernstein (1990: 158), βρίσκεται στην «μετατροπή της γλώσσας του συναισθήματος και της επιθυμίας. Κανένα πρόγραμμα δεν μπορεί να το διδάξει αυτό σε έναν υπολογιστή. Γι' αυτό, ο συμβολικός έλεγχος θα συνεχίσει να κατασκευάζεται και να αντικαθίσταται από ανθρώπινους παράγοντες που λειτουργούν με ειδικευμένους λόγους, οι οποίοι διατίθενται μέσω των ανασυγκροτούμενων πεδίων της εκπαίδευσης, που θα δώσει σ' αυτό τον έλεγχο τις ιδεολογικές τροποποιήσεις του» (βλ. και Λάμνιας και Τσατσαρώνη, 1999).

Το πεδίο, λοιπόν, του συμβολικού ελέγχου, δεν εμπεριέχει λειτουργίες που μονοσήμαντα αποσκοπούν στην ομαλοποίηση. Εμπεριέχει ταυτόχρονα και τη δυναμική του καινούργιου. Επιβάλλει την ισορροπία, την τάξη, την ομαλή λειτουργία του κοινωνικού συστήματος και ταυτόχρονα φέρει το ενδεχόμενο της διαφοροποίησης, της μετατροπής και της ανατροπής του κοινωνικού συστήματος.

Επίλογος

Στο πλαίσιο αυτό, το βασικό ανθρώπινο δυναμικό του συμβολικού ελέγχου, οι εκπαιδευτικοί, μπορούν και πρέπει να γίνουν φορείς δημοκρατικών αλλαγών. Επιχειρώντας μια χρήσιμη, κατά τη γνώμη μας γενίκευση, υποστηρίζουμε ότι η εκπαιδευτική αυτοαξιολόγηση είναι για το εκπαιδευτικό σύστημα ότι είναι και η αυτογνωσία για τη δημοκρατία: Ο βαθμός γνώσης των εσωτερικών μας ορίων και δυνατοτήτων, συμβάλει καθοριστικά στη δραστηριοποίησή μας προκειμένου να διευρύνουμε και τα όρια αυτής της ίδιας της δημοκρατίας στην πολύτιμη πράξη της καθημερινότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Apple, M. (1991). Introduction. In D. Liston & K. Zeichner (Eds.), *Teacher education and the social conditions of schooling* (pp. vii-xii). New York: Routledge.
- Atkins, A. O. (1996). *Teachers' opinions of the teacher evaluation process*. ERIC Document Reproduction Services No. ED 398 628
- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within*. San Francisco: Josey-Bass.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse. - Class, codes and control; v.4*. London: Routledge.
- Bird, T. (1990). The schoolteacher's portfolio: An essay on possibilities. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher education* (pp. 241-256). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Borko, H., Michalec, P., Timmons, M., & Siddle, J. (1997). Student teaching portfolios: A tool for promoting reflective practice. *Journal of Teacher Education*, 48 (5), 345-357.
- Brandt, R. (1996). On a new direction for teacher evaluation: A conversation with Tom McGreal. *Educational Leadership*, 53 (6), 30-33.
- Colton, B., & Spark-Langer, G. (1993). A conceptual framework to guide the development of teacher reflection and decision making. *Journal of Teacher Education*, 44 (1), 45-54.
- Connell, R. (1985). *Teacher's work*. Boston: George Allen and Unwin.
- Cookson, P. & Lucks, Sh. (1997). The new politics of teaching. In B. Biddle, Th. Good & I. Goodson (Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching VII* (pp.985-1051). London: Kluwer Academic Publishers.
- Costa, A. (1995). New psychology of supervision. In G. Slick (Ed.), *Emerging trends in teacher preparation: The future of field experiences* (pp. 10-24). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Dollase, R. H. (1996). Portfolios and reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 47 (2), 85-98.
- Emery, W. G. (1996). Teachers' critical reflection through expert talk. *Journal of Teacher Education*, 47 (2), 110-118.

- Lampert, M., & Clark, C. (1990). Expert knowledge and expert thinking in teaching: A response to Floden and Klinzing. *Educational Researcher*, 19 (5), 21-23.
- Pultorak, E. G., (1996). Following the development process of reflection in novice teachers: Three years of investigation. *Journal of Teacher Education*. 47 (4), 283-291.
- Richert, A. E. (1990). Teachig teachers to reflect: A consideration of programme structure. *Journal of Curriculum Studies*. 22. 509-527.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Josey-Bass.
- Shulman, L. S. (1992). Portfolios for teacher education: A component of reflective teacher education. Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, San Francisco.
- Stiggins, R. J. (1986). Teacher evaluation: Accountability and growth system- different purposes. *NASSP Bulletin*. 70. 51-58.
- Wolf, K. (1994). Teaching portfolios: Capturing the complexity of teaching. In L. Ingvarson & R Chadborne (Eds.), *Valuing teachers' work: New directions in teacher appraisal* (pp. 112-136). Victoria, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Wolf, K. (1995). Teaching portfolios conversations for teacher educators and teachers. *Action in Teacher Education*. 17 (1), 30-39.

Ελληνόγλωσσον

- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. Επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 113-123. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/113-123.pdf>
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το συμβούλιο και το ευρωπαϊκό κοινοβούλιο. *Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*, SEC(2007) 931, SEC(2007) 933, Βρυξέλλες, 3.8.2007. Ανακτήθηκε από <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EL>
- Λάμνις, Κ. (2002). Κοινωνιολογική Ανάλυση Διαφοροποιημένων Εκπαιδευτικών Πρακτικών, *Μέντορας*, τ. 5, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ.82-102.
- Λάμνις, Κ. (2004). Συγκρότηση και Διαχείριση της Σχολικής Γνώσης στο Περιβάλλον των Νέων Τεχνολογιών', στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ), *Παγκοσμιοποίηση, Τεχνολογία και Παιδεία στη Νέα Κοσμοπολη*, Αθήνα: Ατραπός, σσ. 275-292.
- Λάμνις, Κ. και 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 της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 125-154, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Επιμ.: Χ. Κωνσταντίνου και Γ. Πλειός.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μπατσούτα, Μ. & Παπαγιαννίδου, Χ. (2006). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 11, 143-158. Ανακτήθηκε από <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos11/f15.pdf>
- Ντούσκας, Ν.Θ. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 6. Ανακτήθηκε από http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_7/02_doyskas.pdf

- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 82-91.
- Σολομών, Ι. (Επιμ.) (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης.
- Φασούλης, Κ. (2003). *Αξιολόγηση ποιότητας Ανώτατης Εκπαίδευσης Συγκριτική προσέγγιση εμπειριών, διαπιστώσεων και προβληματισμών όπως προκύπτουν από την πιλοτική εφαρμογή μεθόδων αξιολόγησης ποιότητας σε ελληνικά Α.Ε.Ι.* Ανακτημένο στις 24.6.2005 από το δικτυακό τόπο http://www.pee.gr/e27_11_03/sin_ath/mer_c_th_en_iii/fasoylis.htm
- Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2005). Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός στην Κοινωνία της Γνώσης: Ο λόγος της αποδόμησης, η αποδόμηση του ρόλου και οι παιδαγωγικές δυστοπίες του μεταμοντέρνου ορίζοντα, στο Αναστασιάδης, Π. (επιμ), *Δια βίου και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας*, εκδ. ΕΔΙΑΜΜΕ/ΠΤΔΕ, Πανεπ. Κρήτης, Ρέθυμνο, σσ. 91-111.
- Φραγκουδάκη Α. (1997). *Παρουσίαση του Basil Bernstein* κατά την ανακήρυξή του, το Νοέμβριο του 1997, ως επίτιμου διδάκτορα του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/bernstein/1.html>.
- Φραγκουδάκη Α. (2004). «Η Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης σήμερα: Ερωτήματα για τη σχέση επιστήμης και κοινωνίας», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τόμ. Ι', τχ. 39, 47-68.

Abstract

The social changes that take place are connected with the formation of a new profile of the teacher, with the emergence of a new learning relationship between teacher and student, causing the emergence of new pedagogical relationships and perceptions. A focal point of this new profile is the adoption of a culture of educational research that focuses on self-evaluation. The central argument of the present work is that teaching is a special spiritual process that requires continuous decision-making before, during, and after classrooms. The ability of the teacher to think about what he or she is doing, as well as to evaluate past actions, current situations, and intended outcomes, is vital and is an intelligent educational practice that is dynamic in nature and not routine.

Keywords: Self-evaluation, education, symbolic control.

Η φωνή ως “εργαλείο” διδασκαλίας

Αφροδίτη Β. Ντούκα

Υποψήφια Δρ. Πανεπιστημίου Αιγαίου

ntouka@me.com

Παναγιώτης Ι. Σταμάτης

Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

stamatis@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να προσεγγίσει θέματα επικοινωνιακού εγγραμματισμού στην προσχολική εκπαίδευση και να μελετήσει τη σημασία της φωνής των νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας γίνεται αναφορά στα βασικά χαρακτηριστικά της φωνής, όπως αυτά καταγράφονται στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η έρευνα, σκοπό της οποίας αποτελεί η διερεύνηση της επίδρασης που έχει η φωνή της νηπιαγωγού στα νήπια σε σχέση με τη διδακτική της αποτελεσματικότητα, καθώς η χρήση της φωνής αποτελεί δομικό στοιχείο στο σχεδιασμό κάθε διδασκαλίας και βασικό «εργαλείο» για την επιτυχή της υλοποίηση. Πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης βασισμένη σε δείγμα είκοσι (20) νηπιαγωγών που εργάζονται σε δημοτικούς παιδικούς σταθμούς του Δήμου Ρόδου. Στα βασικά συμπεράσματα της έρευνας συγκαταλέγεται η αδυναμία των νηπιαγωγών να αναγνωρίσουν τη φωνή τους ως «βασικό εργαλείο της δουλειάς τους». Η αποτελεσματική αξιοποίηση των χαρακτηριστικών της φωνής των νηπιαγωγών στη διδασκαλία, δύναται να επιφέρει μόνο ωφέλιμα αποτελέσματα στη διδακτική διαδικασία συνολικά.

Λέξεις-Κλειδιά: Επικοινωνία, φωνητικός εγγραμματισμός, νηπιαγωγοί, δημοκρατικό σχολείο, νήπιο.

Εισαγωγή

Η διδασκαλία αποτελεί μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία ο/η σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να εμφανίζει τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται για κάθε εκπαιδευτικό του Νέου Σχολείου, του σχολείου του 21^{ου} αιώνα και που προσφέρει τη νέα γνώση στα νήπια με τρόπο ελκυστικό και κατανοητό. Σε αντίθεση με ό,τι συνέβαινε στο παρελθόν, ο/η εκπαιδευτικός δεν «παραδίδει» πλέον το μάθημα περιμένοντας από τα νήπια να το αφομοιώσουν. Η σύγχρονη διδακτική διαδικασία προϋποθέτει την άρτια κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα επικοινωνίας. Απαιτεί οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν πώς να αξιοποιούν αποτελεσματικά τις επικοινωνιακές τεχνικές στη διδακτική πράξη και πώς να αξιοποιούν τα επικοινωνιακά βιώματα των παιδιών, καλλιεργώντας ταυτόχρονα τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Σταμάτης, 2013; Myers, 2010). Το ευρύτερο επιστημονικό πλαίσιο, το οποίο μελετά την επικοινωνία που αναπτύσσεται στο σχολικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, ορίζεται διεθνώς με τον όρο «Εκπαιδευτική Επικοινωνία» (Communication Education) (Simonds & Cooper, 2011).

Στο πλαίσιο της Εκπαιδευτικής Επικοινωνίας (ή της Παιδαγωγικής Επικοινωνίας, βλ. Σταμάτης, 2007), εντάσσεται και το επιστημονικό πεδίο μελέτης της «διδακτικής επικοι-

νωνίας», ένα πεδίο που μελετά τις επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, προτείνοντας τρόπους προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να καταστούν διδακτικά πιο αποτελεσματικοί. Με αφετηρία το συγκεκριμένο πεδίο, η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη μελέτη της μη λεκτικής επικοινωνίας των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και συγκεκριμένα, στη φωνητική μη λεκτική τους επικοινωνία, που αναφέρεται στα παραγλωσσικά στοιχεία της γλώσσας. Προσπαθεί, δηλαδή, να αναδείξει τη σημασία της φωνής των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και τον τρόπο με τον οποίο αυτή μπορεί να επηρεάσει τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ νηπιαγωγού και νηπίου και κατ' επέκταση, το κλίμα της τάξης, το οποίο σύμφωνα με έρευνες επιδρά στη διδακτική διαδικασία (Manfred, Richter, Spahn, & Echternach, 2017).

Στο πλαίσιο μελέτης της φωνητικής μη λεκτικής επικοινωνίας, εξετάζονται τα χαρακτηριστικά της φωνής των εκπαιδευτικών, τα οποία σε συνδυασμό με τη στάση του σώματος, τις κινήσεις και τις χειρονομίες που κάνουν, δημιουργούν τα βασικά εξωτερικά χαρακτηριστικά της παρουσίας τους, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Stamatis, Papavasileiou, & Ntouka, 2014). Από αυτά τα χαρακτηριστικά, ο τόνος της φωνής, σε συνδυασμό με ορισμένες χειρονομίες, μπορεί να μεταδώσει πολύ περισσότερα μηνύματα, απ' ό,τι ένα πλήθος λέξεων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Όπως είναι γνωστό, η φωνή παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή των ανθρώπων, καθώς τα χαρακτηριστικά της επηρεάζουν τη δημιουργία και τη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων. Στην περίπτωση της διδασκαλίας, η φωνή αποκτά μεγαλύτερη ακόμα σημασία, επειδή δεν αξιολογείται μόνο αυτό το οποίο λέγεται, αλλά κυρίως ο τρόπος με τον οποίο εκφράζεται αυτό που λέγεται. Τα νήπια ακούγοντας τα λόγια του/της νηπιαγωγού προσπαθούν να τα κατανοήσουν, δίνοντας παράλληλα προσοχή στα παραγλωσσικά στοιχεία της φωνής που «συνοδεύουν» τα λόγια της νηπιαγωγού. Τέτοια στοιχεία είναι η ένταση της φωνής, ο τόνος, οι παύσεις και η ταχύτητα της ομιλίας κ.ά. (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000). Τα νήπια συχνά δυσκολεύονται να ανακαλέσουν από τη μνήμη τους πληροφορίες ή να ανταποκριθούν σε μια κατάσταση, όταν ο εγκέφαλος κατακλύζεται από αρνητικά συναισθήματα, όπως είναι το άγχος και ο φόβος (Scrimgeour & Meyer, 2002; Cook, 2002).

Ο τόνος της φωνής έχει τη δυνατότητα είτε να υπονομεύσει το μήνυμα, καθιστώντας αδύναμο το παιδί να κατανοήσει την πληροφορία που περιλαμβάνει είτε, αντίθετα, να του επιτρέψει να κατανοήσει το μήνυμα με πληρότητα (Leppänen, Ilomäki, & Laukkanen, 2010). Η πλήρης κατανόηση του μηνύματος σε συνθήκες ηρεμίας στο σχολικό περιβάλλον, επιτρέπει τη σταδιακή ανάπτυξη αρχών και πρακτικών που οδηγούν μακροπρόθεσμα σε δημιουργία προϋποθέσεων καλλιέργειας δημοκρατικού πνεύματος στην εκπαίδευση. Γι' αυτό το λόγο, ειδικά οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής οφείλουν να χρησιμοποιούν έναν ήρεμο και ζεστό, αλλά κυρίως έναν σταθερό τόνο στη φωνή τους, ώστε να εμπνέουν εμπιστοσύνη στα νήπια και ταυτόχρονα, με τη σωστή στάση του σώματός τους, να καταστήσουν εφικτό τα νήπια να προσέχουν και να συνεργάζονται με ηρεμία, κατά τη διάρκεια υλοποίησης διδακτικών δραστηριοτήτων. Είναι απαραίτητο να τηρείται ένα μέτρο στη χρήση του τόνου της φωνής (Σταμάτης, 2015). Ο υπερβολικά φιλικός τόνος, σε συνδυασμό με μια παθητική στάση σώματος, δεν συμβάλλει πάντα στη θετική ανταπόκριση των νηπίων

και συνακόλουθα, δεν επιτρέπει την απρόσκοπτη συμμετοχή τους στη διδακτική διαδικασία. Επίσης, ο υπερβολικά αυστηρός τόνος της φωνής, παράλληλα με μια επιθετική στάση, μπορεί να προκαλέσει εκνευρισμό και υπερένταση στα νήπια, με αποτέλεσμα να αντληθούν εσφαλμένα το λεκτικό μήνυμα του εκπαιδευτικού (Σταμάτης, 2015).

Η κατάλληλη χρήση της φωνής, η οποία αποτελεί βασικό εργαλείο του/της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης, συμβάλλει στην αύξηση της κατανόησης και της διδακτικής αποτελεσματικότητας του/της εκπαιδευτικού και εν τέλει, στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, σε κλίμα ηρεμίας, το οποίο συνάδει με τις συνθήκες που πρέπει να επικρατούν στο σχολικό περιβάλλον. Τα νήπια συνηθίζουν να μιμούνται ακόμα και τη φωνή των εκπαιδευτικών. Η φωνή του/της εκπαιδευτικού επηρεάζει τόσο την ποιότητα των παιδαγωγικών αλληλεπιδράσεων, ώστε η ορθή εκφορά και άρθρωση του λόγου, να επιτρέπει στα νήπια να αναπτύξουν τις φωνητικές τους ικανότητες (Martin & Darnley, 2018).

Η δημοκρατία στο σχολείο έχει «φωνή». Η ποιοτική χρήση της φωνής του εκπαιδευτικού και η κατάλληλη αξιοποίησή της, συμβάλλει καθοριστικά στην ποιότητα της παιδαγωγικής επικοινωνίας και της **δημοκρατικής κουλτούρας** που δημιουργείται και διαμορφώνεται στο σχολικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί πρότυπο δημοκρατικού πολίτη για τους μαθητές του, καθώς σέβεται τις απόψεις κάθε μαθητή και αναδεικνύει κάθε παιδική προσωπικότητα μέσα από ουσιαστικό διάλογο. Με την παιδαγωγικά κατάλληλη χρήση της φωνής του, την οποία έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει συμμετέχοντας ενεργά σε συναφή βιωματικά, επιμορφωτικά προγράμματα, έχει τη δυνατότητα να πραγματοποιήσει πιο αποτελεσματικά τη διδασκαλία του και το δημοκρατικό κλίμα της τάξης, ενισχύοντας παράγοντες που αντανakλούν θετικά στην ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου.

Σύμφωνα με σύγχρονες αντιλήψεις, ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί τον ηγέτη της τάξης και για να είναι κανείς χαρισματικός ηγέτης θα πρέπει να είναι ταυτόχρονα και χαρισματικός ομιλητής (Awamleh & Gardner, 1999). Τα χαρακτηριστικά ενός δυναμικού και ελκυστικού ηγέτη γίνονται αντιληπτά μέσω της φωνής του. Κατά συνέπεια, το πιο κοινό χαρακτηριστικό των χαρισματικών ηγετών είναι η ικανότητά τους να χειρίζονται κατάλληλα τις φωνητικές τους δυνατότητες, ώστε να μεταφέρουν πειστικά και με σαφήνεια το μήνυμα που επιθυμούν. Ορισμένες έρευνες (Hotz, 2014· Antonakis, Fenley, & Liechti, 2011· Towler, 2003), καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το επικοινωνιακό χάρισμα δεν αποτελεί «θείο δώρο», το οποίο διαθέτουν έμφυτα μόνο λίγοι εκπαιδευτικοί, αλλά μπορούν να το αποκτήσουν σχεδόν όλοι, μέσω συστηματικής και εξειδικευμένης εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, φτάνοντας στο σημείο να έχουν πλήρη έλεγχο της φωνής τους, δημιουργούν στους συνομιλητές τις εντυπώσεις και τα συναισθήματα που θέλουν (Sulter, Schutte, & Miller, 1995).

Μελετώντας τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία και εντοπίζοντας ένα μεγάλο ερευνητικό κενό, αναφορικά με την αποτελεσματική χρήση των χαρακτηριστικών της φωνής στη διδακτική διαδικασία, οι ερευνητές σχεδίασαν και υλοποίησαν τη μελέτη περίπτωσης, όπως παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Μέθοδος

Η παρούσα ερευνητική εργασία μελετά τη διδακτική σημασία του επικοινωνιακού εγγραμματισμού και πιο συγκεκριμένα, τους τρόπους με τους οποίους ο φωνητικός εγγραμματι-

σμός θα μπορούσε να αποτελέσει απαραίτητο εργαλείο για το σχεδιασμό και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας ενός/μιας εκπαιδευτικού. Εστιάζει, δηλαδή, στη σημασία της φωνής στο σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο και στον τρόπο με τον οποίο αυτή επηρεάζει τη διδακτική διαδικασία, το κλίμα επικοινωνίας μέσα στην τάξη, τη διαμόρφωση σχέσεων και την ανάπτυξη αλληλεπιδράσεων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας ήταν τα εξής:

- Γνωρίζουν οι νηπιαγωγοί σε ποιο πεδίο μελέτης της επικοινωνίας (Λεκτική ή Μη λεκτική) ανήκει η φωνή;
- Οι νηπιαγωγοί θεωρούν τη φωνή τους βασικό ή βοηθητικό εργαλείο της δουλειάς τους;
- Αναγνωρίζουν οι νηπιαγωγοί τις δυνατότητες της φωνής τους στη διδακτική διαδικασία;
- Οι νηπιαγωγοί προσπαθούν τη φωνή τους κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης του διδακτικού τους έργου;
- Συμμετέχουν οι νηπιαγωγοί σε επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με την αποτελεσματική χρήση των χαρακτηριστικών της φωνής τους;

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Σεπτέμβριο του 2019 σε παιδικούς σταθμούς του Δήμου Ρόδου. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν είκοσι (20) νηπιαγωγοί (ΠΕ) που εργάζονται σε συγκεκριμένους σταθμούς, της ανατολικής πλευράς του νησιού, όλες τους γυναίκες. Σύμφωνα με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχουσών, επισημαίνεται ότι οι οκτώ (8) από αυτές ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 36-40 ετών. Έξι (6) από τις συμμετέχουσες βρίσκονταν στην ηλικιακή ομάδα 25-30 ετών, τρεις (3) στην ομάδα 31-35 ετών και οι υπόλοιπες τρεις (3) στην ομάδα 46-50 ετών. Στην έρευνα δεν συμμετείχαν καθόλου εκπαιδευτικοί άνω των 50 ετών.

Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας τους, οι οκτώ (8) εργάζονταν από 5 έως 10 έτη, πέντε (5) από αυτές, λιγότερο από 5 έτη, πέντε (5) από τις συμμετέχουσες εργάζονταν 11-15 έτη, ενώ οι υπόλοιπες δύο (2) εργάζονταν από 16 έως 20 έτη. Σχετικά με τα περαιτέρω εκπαιδευτικά τους προσόντα, δεκατρείς (13) από αυτές κατείχαν μόνο τον βασικό τίτλο σπουδών, δύο (2) κατείχαν και δεύτερο πτυχίο, ενώ πέντε (5) από αυτές είναι και κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων της έρευνας αποτέλεσε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, το οποίο απαρτιζόταν από 14 ερωτήσεις, οι οποίες σχεδιάστηκαν μετά την οριοθέτηση του σκοπού της έρευνας. Στις πρώτες 5 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επιδιώχθηκε να ερευνηθούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δυνατότητες της παιδαγωγικής αξιοποίησης της φωνής τους, ενώ στις επόμενες 5 ερωτήσεις, εξετάστηκαν οι στάσεις και οι απόψεις τους γι' αυτές τις δυνατότητες. Οι τελευταίες 4 ερωτήσεις αφορούσαν στη συμμετοχή ή μη συμμετοχή τους σε σεμινάρια συναφή με τη χρήση της φωνής και στην επιθυμία τους για συμμετοχή σε σεμινάρια με αυτό το αντικείμενο. Η δειγματοληψία ήταν ευκαιριακή και η αποστολή των ερωτηματολογίων έγινε μαζικά μέσω της χρήσης ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail), έπειτα από σχετική «υπηρεσιακή» άδεια που έλαβαν οι ερευνητές και από τη συναίνεση των συμμετεχουσών. Οι ερευνητές απέστειλαν το ερωτηματολόγιο σε όλους τους δημοτικούς παιδικούς σταθμούς του Δήμου Ρόδου που βρίσκονται στην ανατολική πλευρά του νησιού. Από τις τριάντα (30) που εργάζονται σε αυτούς, απάντησαν συνολικά είκοσι (20) εκπαιδευτικοί. Αφού συλλέχθηκαν τα απαντημένα ερω-

τηματολογία, καταγράφηκαν και κωδικοποιήθηκαν αρχικά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια εξήχθησαν τα συμπεράσματα, όπως παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Αποτελέσματα

Αναφορικά με την πρώτη ερώτηση, σχετικά με το αν η φωνή ανήκει στη λεκτική ή μη λεκτική επικοινωνία, μόλις δύο (2) εκπαιδευτικοί απάντησαν πως ανήκει στη μη λεκτική επικοινωνία. Οι υπόλοιπες δεκαοκτώ (18) απάντησαν πως ανήκει στη λεκτική επικοινωνία. Κατόπιν, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τις δραστηριότητες στις οποίες χρησιμοποιούν περισσότερο τη φωνή τους. Στην ερώτηση αυτή υπήρξε πλήθος απαντήσεων αναφορικά με τις δραστηριότητες. Η πλειοψηφία, όμως, των εκπαιδευτικών απάντησε πως χρησιμοποιεί περισσότερο τη φωνή κατά την αφήγηση ενός παραμυθιού, στο κουκλοθέατρο και στο τραγούδι, ενώ μόλις έξι (6) από αυτές απάντησαν ότι χρησιμοποιούν τη φωνή τους σε όλες τις δραστηριότητες. Μια (1) εκπαιδευτικός απάντησε ότι τη χρησιμοποιεί σε δραστηριότητες αδρής και λεπτής κινητικότητας, χωρίς να δίνει κάποιο σχετικό παράδειγμα, ενώ ακόμη μία (1) απάντησε ότι τη χρησιμοποιεί κυρίως σε δραστηριότητες ψυχοκινητικής φύσεως.

Στην τρίτη και τέταρτη ερώτηση οι απαντήσεις όλων των εκπαιδευτικών ήταν καταφατικές. Όλες οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν πως τα νήπια είναι σε θέση να αντιληφθούν τους διαφορετικούς τόνους της φωνής τους και ότι ο τόνος της φωνής επηρεάζει τη διδακτική διαδικασία. Στην πέμπτη ερώτηση, σχετικά με το αν η στάση των παιδιών απέναντί τους είναι απόρροια του τόνου της φωνής τους, δεκαοκτώ (18) εκπαιδευτικοί απάντησαν καταφατικά, ενώ μόλις δύο (2) απάντησαν αρνητικά. Στην επόμενη ερώτηση (6^η), οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν ο τόνος της φωνής τους είναι αρκετός ώστε να κατανοήσουν τα νήπια τα λεγόμενά τους ή αν θα πρέπει να συνδυάζεται και από ανάλογες κινήσεις, εκφράσεις ή και στάσεις του σώματός τους. Από τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς, δύο (2) από αυτές απάντησαν ότι αρκεί ο τόνος της φωνής τους, ενώ οι υπόλοιπες δεκαοκτώ (18) απάντησαν ότι θα πρέπει να συνδυάζεται.

Στην έβδομη ερώτηση, στην οποία οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν προσέχουν τη φωνή τους κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, οι δεκαπέντε (15) από αυτές απάντησαν καταφατικά, ενώ πέντε (5) απάντησαν αρνητικά. Η επόμενη ερώτηση (8^η) αφορούσε την άποψή τους εάν πιθανά προβλήματα στη φωνή τους επηρεάζουν τον τρόπο επικοινωνίας τους με τα νήπια. Οι δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικοί παρατήρησαν πως αυτά τα προβλήματα επηρεάζουν τον τρόπο επικοινωνίας τους, ενώ οι υπόλοιπες πέντε (5) δεν παρατήρησαν κάποιο πρόβλημα.

Στην ένατη ερώτηση, η οποία εστίαζε στην αντιμετώπιση κάποιων προβλημάτων σχετικά με τη φωνή τους, οι δεκαοκτώ (18) από αυτές απάντησαν πως προσαρμόζουν ανάλογα και τον τρόπο διδασκαλίας τους, ενώ δύο (2) από αυτές, δεν διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους, ακόμα και αν έχουν κάποιο πρόβλημα. Η δέκατη ερώτηση, αφορούσε τις ενέργειες των εκπαιδευτικών σε περίπτωση ύπαρξης προβλημάτων με τη φωνή τους. Οι περισσότερες από αυτές απάντησαν πως χρησιμοποιούν κάποιο μουσικό όργανο ως βοήθημα, άλλες απάντησαν ότι μιλάνε πιο σιγά ή και ψιθυριστά, ενώ κάποιες άλλες απάντησαν ότι χρησιμοποιούν παντομίμα.

Η ενδέκατη ερώτηση αφορούσε στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε βιωματικά ή επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη χρήση της φωνής κατά τη διδασκαλία. Από τις εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, δύο (2) δήλωσαν ότι έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια ανάλογου περιεχομένου. Η δωδέκατη ερώτηση, η οποία είναι συναφής με την προηγούμενη, ρωτούσε τις συμμετέχουσες στην έρευνα νηπιαγωγούς εάν γνωρίζουν την ύπαρξη σεμιναρίων ορθής χρήσης της φωνής κατά τη διδασκαλία. Οι δεκαεπτά (17) συμμετέχουσες απάντησαν αρνητικά, ενώ οι τρεις που απάντησαν θετικά, στην επόμενη ερώτηση απάντησαν ότι ενημερώθηκαν μέσω διαδικτύου για την ύπαρξη σεμιναρίων με αυτό το αντικείμενο.

Τέλος, στη δέκατη τέταρτη ερώτηση, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν επιθυμούν να παρακολουθήσουν σεμινάρια κατάλληλης αξιοποίησης της φωνής τους. Σε αυτήν την ερώτηση, όλες απάντησαν καταφατικά. Στους παρακάτω πίνακες (βλ. Πίνακα 1, 2, 3, 4) παρουσιάζονται αναλυτικά οι ερωτήσεις της συνέντευξης και οι απαντήσεις των συμμετεχουσών στην έρευνα εκπαιδευτικών.

Πίνακας 1: «Ερωτήσεις και απαντήσεις ερωτήσεων 1-14»

α/α Ερώτησης	Ερώτηση	ΝΑΙ n	% fn	ΟΧΙ n	% fn
1	Μήπως γνωρίζετε αν η φωνή ανήκει στη λεκτική ή μη λεκτική επικοινωνία; (Λεκτική: ΝΑΙ, Μη λεκτική: ΟΧΙ)	18	90	2	10
3	Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τους διαφορετικούς τόνους της φωνής σας;	20	100	0	0
4	Πιστεύετε ότι ο τόνος της φωνής σας επηρεάζει τη διδακτική διαδικασία;	20	100	0	0
5	Πιστεύετε ότι η στάση των παιδιών απέναντί σας αποτελεί, εν μέρει, αντίδραση στον τόνο της φωνής σας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;	18	90	2	10
6	Αρκεί μόνο ο τόνος της φωνής για να κατανοήσουν τα παιδιά τα λεγόμενά σας ή θεωρείτε ότι ο τόνος της φωνής σας θα πρέπει να συνδυάζεται και με τις ανάλογες κινήσεις, εκφράσεις ή στάσεις του σώματός σας;	18	90	2	10
7	Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, προστατεύετε τη φωνή σας;	15	75	5	25
8	Τυχόν προβλήματα με τη φωνή σας, έχουν επηρεάσει τον τρόπο επικοινωνίας σας;	15	75	5	25
9	Σε περίπτωση ύπαρξης προβλημάτων με τη φωνή σας, προσαρμόζετε ανάλογα τον τρόπο διδασκαλίας σας;	18	90	2	10
11	Έχετε συμμετάσχει σε βιωματικά ή άλλα επιμορφωτικά σεμινάρια που αφορούν τη χρήση της φωνής κατά τη διδασκαλία;	2	10	18	90
12	Γνωρίζετε εάν υπάρχουν τέτοιου είδους σεμινάρια;	3	15	17	85
14	Εάν υπάρχουν σεμινάρια με αυτό το αντικείμενο, θα θέλατε να παρακολουθήσετε;	20	100	0	0

Πίνακας 2: «Ερωτήσεις και απαντήσεις ερωτήσεων 1-14»

2	Ερώτηση (2 ^η) Σε ποιες δραστηριότητες χρησιμοποιείτε περισσότερο τη φωνή σας ως εργαλείο διδασκαλίας;	n	% fn
α	Σε όλες	6	30
β	Αφήγηση – κουκλοθέατρο – τραγούδι	10	50
γ	Μουσικοκινητικές δραστηριότητες – γλώσσα	1	5
δ	Αδρής και λεπτής κινητικότητας	1	5
ε	Ζωγραφική – ψυχοκινητικές δραστηριότητες	2	10

Πίνακας 3: «Ερωτήσεις και απαντήσεις ερωτήσεων 1-14»

10	Ερώτηση (10 ^η) Εάν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε «Ναι», ποιες είναι συνήθως οι ενέργειές σας;	n	% fn
α	Χρησιμοποιώ λιγότερο τη φωνή μου	2	10
β	Μιλώ ψιθυριστά	2	10
γ	Χρησιμοποιώ μουσικά όργανα	10	50
δ	Αλλάζω τη δραστηριότητα	2	10
ε	Μουσικό όργανο @ παντομίμα	2	10

Πίνακας 4: «Ερωτήσεις και απαντήσεις ερωτήσεων 1-14»

13	Ερώτηση (13 ^η) Εάν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε «Ναι», από πού ενημερωθήκατε;	n	% fn
α	Διαδίκτυο	3	15

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με όσα αναφέρονται παραπάνω και ερμηνεύοντας τα προαναφερόμενα αποτελέσματα, δεδομένων των ερευνητικών περιορισμών και της αδυναμίας γενίκευσης των συμπερασμάτων λόγω του περιορισμένου δείγματος ευκολίας και του γεωγραφικά περιορισμένου πεδίου έρευνας, θα μπορούσαν να εξαχθούν τα ακόλουθα συμπεράσματα, σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν:

- (α) Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα, αγνοεί ότι η φωνή ανήκει στο επιστημονικό πεδίο της μη λεκτικής επικοινωνίας, γεγονός που καταδεικνύει εν μέρει το έλλειμα φωνητικού εγγραμματοσμού σε εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής. Επίσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, δεν πιστεύει ότι η φωνή αποτελεί βασικό εργαλείο ποιοτικής διδασκαλίας. Το συμπέρασμα αυτό εξάγεται από το γεγονός ότι οι περισσότερες από τις νηπιαγωγούς που απάντησαν, δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τη φωνή τους σε συγκεκριμένες μόνο δραστηριότητες, ενώ λιγότερες ήταν εκείνες που απάντησαν ότι τη χρησιμοποιούν σε όλες τις διδακτικές δραστηριότητες.
- (β) Στις ερωτήσεις οι οποίες εξετάζουν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες της φωνής τους, όλες οι εκπαιδευτικοί, σε σχετική αντίφαση με το προηγούμενο

συμπέρασμα, συμφώνησαν ότι τα νήπια μπορούν να αντιληφθούν τους διαφορετικούς τόνους της φωνής τους, ότι ο τόνος της φωνής επηρεάζει τη διδακτική διαδικασία και ότι η στάση των παιδιών απέναντί τους είναι αποτέλεσμα του τόνου της φωνής τους. Διαπιστώνεται, λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί, μολονότι γνωρίζουν τις δυνατότητες της φωνής τους και κυρίως τις δυνατότητες που προσφέρουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, όπως η ένταση, ο τόνος, η χροιά κ.ά., δεν την αναγνωρίζουν ως βασικό εργαλείο διδακτικής αποτελεσματικότητας.

- (γ) Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ερωτήσεις που αφορούν στη στάση τους αναφορικά με τη χρήση και την προστασία της φωνής τους, οδηγούν στο συμπέρασμα πως της αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία, αφού, όπως δήλωσαν, προσέχουν τη φωνή τους καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Για το λόγο αυτό, προσαρμόζουν ανάλογα τη διδασκαλία τους, σε περίπτωση που αντιμετωπίσουν προβλήματα υγείας τα οποία θα μπορούσαν να επηρεάσουν τη φωνή τους, αφού τα προβλήματα αυτά δυσχεραίνουν την επικοινωνία τους με τα νήπια. Σε ανάλογες περιπτώσεις, οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι προκειμένου να ολοκληρώσουν τις διδακτικές δραστηριότητες που έχουν σχεδιάσει και κατανοώντας τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν χωρίς τη δυναμική της φωνής τους, χρησιμοποιούν, εναλλακτικά και κατά κύριο λόγο, μουσικά όργανα, παντομίμα ή μιλούν ψιθυριστά, ώστε να ολοκληρωθούν επιτυχώς οι διδακτικές τους δραστηριότητες.
- (δ) Αναφορικά με τη συμμετοχή των νηπιαγωγών σε επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη χρήση της φωνής κατά τη διδασκαλία, διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των νηπιαγωγών δεν ενημερώνεται επαρκώς. Παρά το γεγονός αυτό, δηλώνεται θετική στάση από την πλευρά τους για ενημέρωση, παρακολούθηση και συμμετοχή σε βιωματικά σεμινάρια που αφορούν στην κατάλληλη χρήση της φωνής τους, πιθανότατα επειδή γνωρίζουν και οι ίδιες ότι η έλλειψη φωνητικού εγγραμματισμού δυσκολεύει τη διδακτική τους παρουσία, υποβαθμίζοντας την ποιότητα του διδακτικού και εν γένει, εκπαιδευτικού τους έργου.
- (ε) Καταλήγοντας, ο σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής με αντικείμενο την παιδαγωγική αξιοποίηση της φωνής τους, μόνο ευεργετικά αποτελέσματα μπορεί να επιφέρει στη διδασκαλία τους. Οι νηπιαγωγοί, αξιοποιώντας τη φωνή τους ως βασικό εργαλείο διδασκαλίας, θα μπορούσαν να συμβάλουν θετικά στην ποιοτική βελτίωση της διδακτικής τους αποτελεσματικότητας. Επίσης, θα μπορούσαν να βελτιώσουν το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης τους με παράλληλη βελτίωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων, οδηγώντας, τελικά, στη βελτίωση του δημοκρατικού πνεύματος στην προσχολική τάξη.

Παρά τους όποιους περιορισμούς, τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν, ως μια υπαρκτή και ρεαλιστική τάση, πόσο σημαντική είναι η κατάλληλη χρήση της φωνής κατά τη διδακτική διαδικασία και πως οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής έχουν ανάγκη από ειδική άσκηση βελτίωσης, αναφορικά με αυτό το θέμα. Κατά συνέπεια, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για μια μεγαλύτερη σε δείγμα έρευνα και, ίσως, την αφορμή για την εισαγωγή μαθημάτων φωνητικού εγγραμματισμού σε όλα τα ελληνικά πανεπιστημιακά τμήματα παιδαγωγικής κατεύθυνσης, δίνοντας έμφαση σε πρακτικά ζητήματα της εκπαιδευτικής καθημερινότητας και της διδακτικής πράξης των μελλοντικών νηπιαγωγών, όπως και των δασκάλων κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Antonakis, J., Fenley, M., & Liechti, S. (2011). Can charisma be taught? Tests of two interventions. *The Academy of Management Learning and Education*, 10(3), 374-396.
- Awamleh, R., & Gardner, W. L. (1999). Perceptions of leader charisma and effectiveness: The effects of vision content, delivery, and organizational performance. *The Leadership Quarterly*, 10(3), 345-373.
- Cook, N. D. (2002). *Tone of Voice and Mind: The connections between intonation, emotion, cognition and consciousness*. New York: Cambridge University Press.
- Feldman, R. S., & Rime, B. (1991). *Fundamentals of nonverbal behavior. Studies in emotion and social interaction*. John Benjamins Publishing.
- Hotz, R. L. (2014). How to train your voice to be more charismatic, *The Wall Street Journal*, 1-12-2014. Διαθέσιμο στο: <http://www.wsj.com/articles/how-to-train-your-voice-to-be-more-charismatic-1417472214>
- Scrimgeour, K., & Meyer, S. E. (2002). Effectiveness of a Hearing Conservation and Vocal Hygiene Program for Kindergarten Children. *Special Services in the Schools*, 18(1-2), 133-150.
- Leppänen, K., Ilomäki, I., & Laukkanen, A. M. (2010). One- year follow-up study of self-evaluated effects of Voice Massage™, voice training, and voice hygiene lecture in female teachers. *Logopedics Phoniatics Vocology*, 35(1), 13-18.
- Nusseck, M., Richter, B., Spahn, C., & Echternach, M. (2017). Analysing the vocal behaviour of teachers during classroom teaching using a portable voice accumulator. *Logopedics Phoniatics Vocology*, 43(1), 1-10.
- Martin, S., & Darnley, L. (2018). *Voices in education*. UK: Compton Publishing.
- Myers, S. A. (2010). Instructional communication: The emergence of a field. In D. L. Fassett & T. Warren (Eds.), *The SAGE handbook of communication and instruction* (pp.149-159). Los Angeles, CA: Sage.
- Simonds, C. J., & Cooper, P. J. (2011). *Communication for the classroom teacher*. USA: Allyn & Bacon.
- Stamatis, P. J., Papavasileiou, V., & Ntouka, A. (2014). Detecting Emotions by Observing Nonverbal Behaviors of preschoolers during Narration and Movie Presentation of a Fairy Tale. *The International Journal of Early Childhood Learning*, 20(1), 13-22. <http://ijlecl.cgpublisher.com/product/pub.256/prod.27>
- Sulter, A. M., Schutte, H. K., & Miller, D. G. (1995). Differences in phonetogram features between female and male subjects with and without vocal training. *Journal of Voice*, 9(4), 363-377.
- Towler, A. J. (2003). Effects of charismatic influence training on attitudes, behavior, and performance. *Personnel Psychology*, 56(2), 363-381.

Ελληνόγλωσσον

- Κοντάκος, Α., & Πολεμικός, Ν. (2000). *Η Μη Λεκτική Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2015). *Προσχολική και Πρωτοσχολική Παιδαγωγική. Επικοινωνιακές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2013). *Επικοινωνία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Abstract

The present study aims at communication literacy issues approaching in preschool education and to investigation of the importance that may has the voice of preschool teachers' during the teaching process. Within the theoretical framework of the study, elements that connected to the basic features of the voice are mentioned, according to Greek and International literature. Afterward, a research which aims at investigation of the impact of preschool teachers' voice on toddlers' during teaching procedure is described. Voice is a key component for any teaching strategy and a crucial "tool" for an effective teaching. Essentially, this is a case study based on a sample consisted of twenty (20) preschool teachers who work in municipal nurseries of Rhodes. The main conclusion of the research underlines the inability of preschool teachers to recognize their voice as a key tool in their work. The effective use of their vocal features in teaching, is expected only beneficial results to be produced in the overall teaching process.

Keywords: Communication, vocalics, preschool teachers, democratic school, preschoolers.

Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης στο σχολικό περιβάλλον: Προς την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών για ένα δημοκρατικό σχολείο

Αντωνία Σαμαρά

Δρ., ΕΔΙΠ ΕΚΠΑ

antoniasamara@hotmail.com

Περίληψη

Η εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει την έννοια της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης ως «τόπου» στον οποίο οι εκπαιδευτικοί, διεκδικούν και ενθαρρύνονται προς μια περισσότερο ενεργό συμμετοχή στη στοχοθεσία και τη στρατηγική της σχολικής μονάδας. Με αυτή την παραδοχή, εξετάζει τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ως την οδό προς ένα νέο ρόλο του εκπαιδευτικού απέναντι στις προκλήσεις με τις οποίες είναι σήμερα αντιμέτωπη η εκπαίδευση. Για το σκοπό αυτό αρχικά διερευνώνται μέσα από τη βιβλιογραφία οι διαφορετικές προσεγγίσεις και πτυχές των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης και στη συνέχεια αναλύονται κριτικά πολιτικές και πρακτικές από την ελληνική εκπαίδευση, οι οποίες μοιάζουν να δίνουν την ευκαιρία ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στη συγκρότηση επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματική κοινότητα μάθησης, αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, πρότυπα πειραματικά σχολεία

Εισαγωγή

Το ζήτημα των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης δεν είναι εντελώς νέο, καθώς στη βιβλιογραφία έχει εμφανιστεί ήδη από τη δεκαετία του 1990 (Dufour & Eaker, 1998· Rosenholtz, 1989· Hord, 1997). Φαίνεται μάλιστα πως ως ιδέα ξεκίνησε δυναμικά και ιδιαίτερα αισιόδοξα, με τους Dufour & Eaker (1998: xi) να διατυπώνουν ότι η «ανάπτυξη της ικανότητας του προσωπικού του σχολείου να λειτουργεί ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης» αποτελεί την «πιο ελπιδοφόρα στρατηγική για τη συνεχή, ουσιαστική βελτίωση του σχολείου». Η δόμηση επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης συνδέεται στενά με τη μετατροπή της σχολικής μονάδας σε Οργανισμό και Κοινότητα Μάθησης, καθώς «στα σχολεία που λειτουργούν ως “οργανισμοί που μαθαίνουν” οι ομάδες των εκπαιδευτικών μετατρέπονται σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης» (Πασιάς, Αποστολόπουλος, Στυλιάρης, 2015: 28).

Στην εργασία θα επικεντρωθούμε στη λογική των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης και στα βασικά του χαρακτηριστικά και πτυχές, έτσι όπως αναλύονται στη σχετική βιβλιογραφία. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε δύο περιπτώσεις/στιγμές από την πρόσφατη ελληνική εκπαιδευτική εμπειρία ως προς τη δυνατότητα που δίνουν για την οικοδόμηση επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στα ελληνικά σχολεία: την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης και τον θεσμό των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων.

Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης – ορισμοί, προσεγγίσεις, χαρακτηριστικά

«Δεν υπάρχει ένας καθολικός ορισμός για τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης» (Stoll et al, 2006: 222). Ο Little (2002· Al-Mahdy & Sywelem, 2016: 46) αναφέρει ότι κάθε μία από τις λέξεις που συνθέτουν τη φράση «επαγγελματική κοινότητα μάθησης» έχει το δικό της νόημα, καθώς «η λέξη «επαγγελματική» υποδηλώνει μια εξειδικευμένη και τεχνική βάση γνώσεων, και ένα μέλος προσανατολισμένο στην παροχή υπηρεσιών που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του πελάτη, έχοντας μια ισχυρή συλλογική ταυτότητα σε μια πρακτική. Η λέξη “μάθηση” σε αυτό το πλαίσιο, περιλαμβάνει την από κοινού εργασία για μια κοινή αντίληψη και η λέξη «κοινότητα» αναφέρεται σε μια ομάδα ατόμων που μοιράζονται μια κοινή αποστολή, τις αξίες, τους στόχους και την εμπειρία για να ολοκληρώσουν μία εργασία. Οι Kools & Stoll (2016: 5), αναφέρουν πως μία ΕΚΜ είναι «μία χωρίς αποκλεισμούς και αμοιβαία υποστηρικτική ομάδα ανθρώπων με μία εποικοδομητική και προσανατολισμένη προς την ανάπτυξη και την εξερεύνηση προσέγγιση που μαθαίνει όλο και περισσότερα για τις διδακτικές πρακτικές της, θέλοντας να βελτιώσει την μαθησιακή διαδικασία».

Οι DuFour et al. (2006: 10) ορίζουν την ΕΚΜ ως «μια συνεχή διαδικασία στην οποία οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται σε επαναλαμβανόμενους κύκλους συλλογικής έρευνας και έρευνας δράσης για την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων για τους μαθητές που υπηρετούν». Τη στενή σχέση της ανάπτυξης επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων αναδεικνύουν και οι Bolam, McMahon, Stoll, Thomas και Wallace (2005), οι οποίοι επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί μέσα από την οικοδόμησή τους έχουν «την ικανότητα να προωθούν και να υποστηρίζουν τη μάθηση όλων των επαγγελματιών της σχολικής κοινότητας με συλλογικό σκοπό την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών». (Bolam et al. 2005: 2). Οι εκπαιδευτικοί «εργάζονται συνεργατικά, γκρεμίζοντας τον τοίχο της απομόνωσης και της ιδιωτικοποίησης του εκπαιδευτικού που χαρακτηρίζει τα σχολεία» (Wells & Feun, 2013: 236).

Έχει ιδιαίτερη σημασία ότι στις Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων είναι απόρροια μιας διαδικασίας συνεχούς αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. (Wood 2011). Για το λόγο αυτό οι Vescio, Ross & Adams (2008: 81-82) αναφέρουν πως οι ΕΚΜ «στηρίζονται σε δύο υποθέσεις. Πρώτον υποθέτουμε ότι η γνώση βρίσκεται στις εμπειρίες που αποκτούν μέρα με τη μέρα οι εκπαιδευτικοί και στην καλύτερη κατανόηση αυτών μέσω της κριτικής συζήτησής τους με συναδέλφους τους που είχαν τις ίδιες εμπειρίες και δεύτερον θεωρούμε ότι η ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών με τις ΕΚΜ θα αυξήσει τις γνώσεις τους και θα ενισχύσει την μάθηση των μαθητών». Σε κάθε περίπτωση «για τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών είναι απαραίτητη η βελτίωση της διδακτικής πρακτικής», η οποία στη λογική των ΕΚΜ αποτελεί συλλογική διαδικασία που αφορά και εμπλέκει το σύνολο του εκπαιδευτικού δυναμικού.

Για τον παραπάνω λόγο η οικοδόμηση ΕΚΜ είναι ένα βασικό στοιχείο που μεταβάλλει το σύνολο των σχέσεων σε μια σχολική μονάδα, γεγονός που αναδεικνύει τη συμμετοχή, τη δέσμευση και τελικά είναι δυνατό να διαμορφώσει με δημοκρατικούς όρους μια συλλογική κουλτούρα. «Η επαγγελματική κοινότητα μάθησης βασίζεται στην ανάπτυξη δημοκρατικών πρακτικών, λειτουργεί αποτελεσματικά ως στρατηγική αξιοποίησης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, συμβάλλει στην προώθηση βασικών συστημικών αλλαγών και χρησιμεύει ως μηχανισμός αλλαγής και μετασχηματισμού της σχολικής κουλτούρας» (Hargreaves, 2007·

Harris & Jones, 2010· Talbert, 2010 στο Πασιάς & Καλοσπύρος, 2015: 1217). Αυτό οδηγεί την Hord να διατυπώσει ότι «ο πιο σημαντικός παράγοντας στις επιτυχείς αλλαγές στα σχολεία είναι η παρουσία μιας ισχυρής επαγγελματικής κοινότητας» (Hord, 1997:58).

Τη σχέση μεταξύ ανάπτυξης ΕΚΜ και εκπαιδευτικής αλλαγής υποστηρίζουν επίσης οι DuFour et al. (2006:72) αναφέροντας ότι «μόνο όταν η διεύθυνση, οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό αγκαλιάσουν την αλλαγή στη σχολική μονάδα, τότε η τελευταία θα είναι επιτυχής και μόνιμη». Στο ίδιο πνεύμα και πολύ νωρίτερα η Rosenholtz συνδέει τη συνεργασία και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων με τη δέσμευση στην εκπαιδευτική αλλαγή. «Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν πιο αφοσιωμένοι στους εκπαιδευτικούς νεωτερισμούς όταν είχαν υποστήριξη μέσα από επαγγελματική δικτύωση, συνεργασία και διευρυνμένους ρόλους στη λήψη αποφάσεων». (Rosenholtz, 1989:100)

Ο Morrissey στη δική του ανάλυση προσθέτει άλλον έναν κρίσιμο παράγοντα για τη δόμηση των ΕΚΜ: τη συνεργασία εκπαιδευτικών και διεύθυνσης/ηγείας της σχολικής μονάδας, χαρακτηρίζοντάς τες ως ένα «περιβάλλον που υποστηρίζει τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση και τους βοηθά να βελτιώσουν τις πρακτικές τους μέσα από την εκμάθηση νέων προγραμμάτων σπουδών και διδακτικών στρατηγικών έτσι ώστε να επικοινωνούν εποικοδομητικά με τους μαθητές» (Morrissey, 2000: 57). Στο ίδιο ζήτημα αναφέρονται και οι DuFour et al. (2006: 72), υποστηρίζοντας ότι «μόνο όταν η διεύθυνση, οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό αγκαλιάσουν την αλλαγή στη σχολική μονάδα, τότε η τελευταία θα είναι επιτυχής και μόνιμη». Τέλος, σε μια ολοκληρωμένη προσέγγιση η Harris κάνει λόγο για «μια ομάδα συνδεδεμένων και δεσμευμένων επαγγελματιών, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την αλλαγή και τη βελτίωση μέσα στα σχολεία, η οποία θα ευνοήσει ευθέως τους μαθητές. Το βασικό επιχείρημα είναι ότι καλλιεργώντας επαγγελματικές κοινότητες μάθησης είναι δυνατό για τα σχολεία να βελτιώσουν τις μαθησιακές επιδόσεις μέσα από την αλλαγή των πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης. Η ιδέα των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης υποστηρίζεται και συνδέεται με την έννοια της κατανομής ηγεσίας» (Harris, 2008 στο Harris & Jones, 2010: 173).

Ήδη από τους παραπάνω ορισμούς διαφαίνονται τα βασικά χαρακτηριστικά των ΕΚΜ: κοινά πρότυπα και αξίες, αντανακλαστικός διάλογος, αποϊδιωτικοποίηση της πρακτικής και ανταλλαγή καλών πρακτικών, συλλογική εστίαση στην εκμάθηση των μαθητών και συνεργασία (Murphy, 2004). Άλλα χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν τα δίκτυα και τις εταιρικές σχέσεις, την ένταξη χωρίς αποκλεισμούς, την αμοιβαία εμπιστοσύνη, τον σεβασμό και την υποστήριξη. (Bolam et.al., 2005: vi).

Η Shirley Hord (1997 στο Jones et al, 2013:357) προτείνει πέντε βασικά σημεία τα οποία περιγράφουν την κοινότητα μάθησης και αυτά είναι: «η υποστηρικτική και κατανομητική ηγεσία, οι αξίες και τα όραματα που μοιράζεται ο οργανισμός, η συλλογική μάθηση και η εφαρμογή της, η προσωπική πρακτική που μοιράζεται με τους συναδέλφους και οι υποστηρικτικές συνθήκες που επικρατούν».

Στο ζήτημα των κοινών αξιών και της διαμόρφωσης κοινού συλλογικού οράματος αναφέρονται επίσης οι Vescio, Ross & Adams (2008: 81) οι οποίοι επισημαίνουν παράλληλα τη σημασία ενός εποικοδομητικού και συνεχούς διαλόγου μεταξύ των εκπαιδευτικών. Τέλος οι Stoll et al. (2006: 226) συνοψίζουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά των ΕΚΜ: «κοινές αξίες και όραμα», «κοινή ευθύνη», «εποικοδομητική εκπαιδευτική έρευνα, που περιλαμβάνει τον εποικοδομητικό διάλογο και τη συζήτηση για σοβαρά εκπαιδευτικά θέματα ή προβλή-

ματα, συμπεριλαμβανομένης και της εφαρμογής της νέας γνώσης με βιώσιμο τρόπο, την αποϊδιωτικοποίηση των εκπαιδευτικών πρακτικών, την συχνή εξέταση των εκπαιδευτικών πρακτικών μέσω κοινής παρατήρησης και μελέτης περίπτωσης, κοινό προγραμματισμό και ανάπτυξη, εύρεση νέας γνώσης, μετατροπή της ατομικής σε ομαδική γνώση μέσω της αλληλεπίδρασης και η εφαρμογή καινούριων ιδεών και γνώσεων για τη λύση των προβλημάτων των παιδιών», τη «συνεργασία» και, τέλος, «τόσο ομαδική όσο και ατομική μάθηση» χαρακτηρίζοντάς την ως μια «ομαδική παρά ατομική διεργασία».

Ο Πασιάς (2018: 52), διακρίνει κάποια στοιχεία που χαρακτηρίζουν τους εκπαιδευτικούς ως αποτέλεσμα της εμπλοκής τους σε μία ΕΚΜ. Αυτά είναι: «υψηλή δέσμευση [...] για την αποστολή και τους στόχους του σχολείου και αυξημένο σθένος στην επίτευξη των στόχων. Περισσότερη ικανοποίηση, υψηλότερο ηθικό και αύξηση της συμμετοχής στα κοινά. [...] Παρατηρείται μείωση της απομόνωσης των εκπαιδευτικών. [...] Παρατηρείται υψηλό επίπεδο ανανέωσης και ενίσχυσης της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών».

Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας – Προκλήσεις και δυνατότητες

Η λογική των ΕΚΜ και ο λόγος που αναπτύχθηκε γύρω από αυτές συνδέεται στενά με τις εξελίξεις στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης κατά τις πρόσφατες δεκαετίες. Οι εξελίξεις αυτές σχετίζονται με την ανάδυση καθεστώτων αληθείας όπως η παγκοσμιοποίηση, η ανταγωνιστικότητα, η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα, η διακυβέρνηση και η κοινωνία των ικανοτήτων, τα οποία μεταβάλλουν ραγδαία το εκπαιδευτικό πλαίσιο, αναδεικνύοντας π.χ. την ανάγκη για νέες δεξιότητες των εκπαιδευτικών, μεγαλύτερη σχολική αυτονομία, επιτελεσματικότητα, λογοδοσία κλπ. (βλ. και Πασιάς, 2017).

Τα παραπάνω θέτουν νέες ορίζουσες για το εκπαιδευτικό επάγγελμα και συντείνουν στην ανάγκη διαμόρφωσης ενός νέου, επικαιροποιημένου προφίλ για τους εκπαιδευτικούς και «επιδιώκουν να επαναπροσδιορίσουν τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών, επί τη βάση των αρχών της ευρύτητας, της ευελιξίας, και της περιεκτικής φύσης» (Hargreaves, 2010:153).

Πράγματι οι αναδυόμενες νέες συνθήκες επιδρούν καταλυτικά στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, αφού «το να ορίζει κανείς τον εαυτό του ως εκπαιδευτικό συμβαίνει μέσα στα πολιτικά, κοινωνικά, οργανωτικά και ιστορικά πλαίσια μιας κοινωνίας» (Kelchtermans & Ballet, 2002 στο Morrison, 2013: 54). Για το λόγο αυτό «η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών είναι δυναμική, μεταβαλλόμενη και συνδεδεμένη με την κοινωνία στην οποία υπάρχει» (Morrison, 2013: 54).

Η έννοια των Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης στην εκπαίδευση εμπεριέχει την έννοια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά γενικά τη δόμηση μιας επαγγελματικής ταυτότητας, αυτή βασίζεται «στην εσωτερίκευση πεποιθήσεων, αξιών, στάσεων και αντικειμενικών αποκρίσεων που προκύπτουν μέσα από την επαγγελματική δέσμευση στη διάρκεια του χρόνου» (Morrison, 2013: 47). Ειδικότερα όμως η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά, όπως «Α. Τεχνική κουλτούρα, εξειδικευμένες γνώσεις και κατάρτιση, Β. Ηθική παροχής υπηρεσιών, Γ. Επαγγελματική δέσμευση, έναντι των ομοτίμων συναδέλφων, οι οποίοι έχουν την ίδια αποστολή και ρόλο και με τα εργαλεία αυτά ισχυροποιούν την επαγγελματική τους ταυτότητα

και Δ. Επαγγελματική Αυτονομία, η οποία χρησιμοποιείται ελεύθερα και κατά την κρίση τους κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων στην τάξη» (Larson, 1977· Talbert & Mclaughlin, 1994 οπ. αν. Day, 2003:30)

Στις συνθήκες που περιγράφηκαν παραπάνω και στις οποίες η μόνη σταθερά είναι η μεταβλητότητά τους, αλλά και σε μια εποχή δια βίου μάθησης οι Harris & Jones (2010: 173) υποστηρίζουν ότι «το μοντέλο των ΕΚΜ είναι ένας τρόπος να διασφαλιστεί ότι υπάρχει η ευκαιρία για τους επαγγελματίες να μαθαίνουν νέες πρακτικές και να δημιουργούν νέα γνώση».

Το τελευταίο αυτό σημείο υπογραμμίζει για άλλη μια φορά την έννοια της μάθησης, κεντρική έννοια των ΕΚΜ. Μάθηση που δεν αφορά μόνο τους μαθητές και τη βελτίωση των επιδόσεών τους, αλλά κυρίως τους εκπαιδευτικούς και τη διαρκή ανανέωση των γνωστικών αποσκευών και των μεθοδολογικών τους εργαλείων. Προφανώς η ιδέα αυτή συνδέεται στενά τόσο με την ιδέα της δια βίου μάθησης γενικά όσο –ειδικότερα– με την ιδέα της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Η ελληνική περίπτωση – δύο στιγμές της τελευταίας δεκαετίας

Η δύναμη της αδράνειας στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις είναι συνήθως μεγάλη διεθνώς. Ωστόσο στην ελληνική περίπτωση τόσο το συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης όσο και άλλοι παράγοντες όπως π.χ. η παραδοσιακή ισχυρή αντίδραση εκπαιδευτικών και συνδικαλιστικών κύκλων έχει κάνει τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συχνά να πέφτουν στο κενό ή να απαιτούν μια πολύ μεγάλη περίοδο επώασης. Παρόλα αυτά, ίσως ως αποτέλεσμα momentum της αρχής της ελληνικής οικονομικής κρίσης αλλά και ως απότοκο μιας μακράς κυοφορίας, η αρχή της δεκαετίας του 2010 σημαδεύτηκε από δύο σχετικά ταχείες και ίσως ώριμες πρακτικές: α. την πιλοτική και στη συνέχεια καθολική εφαρμογή της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης και β. την επαναθεσμοθέτηση των Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων. Οι δύο αυτές ρυθμίσεις απέβλεπαν με διαφορετικό τρόπο και στόχευση η καθεμιά στην εισαγωγή μιας νέας κουλτούρας στο ελληνικό σχολείο, που συνδέεται με τη μερική σχολική αυτονομία και την ανάδειξη καλών πρακτικών.

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης και εκπαιδευτικοί

Η Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης εισήχθη στις σχολικές μονάδες αρχικά σε πιλοτικό στάδιο και στη συνέχεια καθολικά. Στην εργασία αυτή θα επικεντρωθούμε στη λογική του εγχειρήματος, όπως αυτή προκύπτει από το υλικό της ΑΕΕ και στην πιλοτική του εφαρμογή, όπως αυτή αποτυπώθηκε στις καλές πρακτικές που κατέθεσαν τα σχολεία που συμμετείχαν στην πρώτη αυτή φάση.

Οι άξονες στους οποίους βασίζεται η ΑΕΕ είναι η εμπιστοσύνη και η συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών παραγόντων της σχολικής μονάδας και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών. Διακρηυγμένη στόχευση αποτέλεσε η οικοδόμηση «ενός «πολιτισμού εμπιστοσύνης», που βασίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων ευθύνης και συνεργασίας στο σχολείο και στην εκπαιδευτική κοινότητα» (ΙΕΠ, 2012α: 4), καθώς και η «ενίσχυση του βαθμού ελευθερίας των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση του έργου τους» (ΙΕΠ, 2012α: 3).

Ειδικά στο ζήτημα των σχέσεων των εκπαιδευτικών και της ανάπτυξης συνεργασιών, το εγχείρημα της ΑΕΕ «συνδέεται σε καταλυτικό βαθμό με ουσιαστικές αλλαγές στην κουλτούρα των ενδοσχολικών σχέσεων και την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο» (ΙΕΠ, 2012α: 3), προσβλέποντας στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας αξιολόγησης, η οποία περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τις συλλογικές διαδικασίες και την αξιολόγηση ομοτέχνων. Η κουλτούρα της αξιολόγησης, και ειδικά της αυτοαξιολόγησης «εμπεδώνει συνεργατικές συμπεριφορές, αναδεικνύει θετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, διαχέει καλές πρακτικές και υποδεικνύει πεδία για αυτομόρφωση και επιμόρφωση» και «καλλιεργεί τη συνευθύνη και την αυτοδέσμευση, καθώς εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε κοινά αποφασισμένες δράσεις και τους δεσμεύει απέναντι σε δικούς τους σχεδιασμούς.» (ΙΕΠ, 2012α: 6). Στα παραθέματα αυτά συναντούμε όρους που σχετίζονται συχνά με τα βασικά χαρακτηριστικά των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, όπως η διαμόρφωση κοινού οράματος, η συνευθύνη, οι συνεργατικές πρακτικές και η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα από διαδικασίες αυτομόρφωσης και επιμόρφωσης στο πλαίσιο των πραγματικών συνθηκών και προβλημάτων της σχολικής μονάδας.

Οι Πασιάς, Αποστολόπουλος και Στυλιάρης (2015: 26) υποστηρίζουν ότι οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και αξιολόγησης ομοτέχνων προωθούν τη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης και συνδέονται στενά με τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, καθώς και με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τελικά με το μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε οργανισμό και κοινότητα μάθησης. Ενδυναμώνει τις συνεργατικές δράσεις και με συστηματικό τρόπο συμβάλλει στη συνδιαμόρφωση από το σύνολο των εκπαιδευτικών της μονάδας ενός κοινού οράματος προς την υλοποίηση του οποίου δεσμεύονται και εργάζονται.

Η ίδια η λογική του προγράμματος της ΑΕΕ στην πράξη διαμορφώνει συνέργειες, όταν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας καλούνται να αποτιμήσουν πρώτα γενικά τη συνολική εικόνα της σχολικής μονάδας και στη συνέχεια με συστηματική διερεύνηση κάποιο από τα προτεινόμενα πεδία, το οποίο ο Σύλλογος Διδασκόντων επιλέγει, και για το οποίο στη συνέχεια θα εφαρμόσει ένα σχέδιο δράσης. Οι αλληπάλληλοι κύκλοι γενικής εκτίμησης, συστηματικής διερεύνησης, κατάστρωσης και εφαρμογής σχεδίου δράσης και αξιολόγησής του επιτάσσουν την κινητοποίηση, συνεργασία και τελικά αποϊδιωτικοποίηση των εκπαιδευτικών. Μπορούν να αποτελέσουν τον «τόπο» συνάντησης και συνομιλίας των εκπαιδευτικών, τον «τόπο» διαβουλεύσεων και βασικών συμφωνιών σχετικά με το προφίλ της σχολικής μονάδας. Στα ίδια τα σχέδια δράσης που διαμορφώθηκαν στο πιλοτικό στάδιο εφαρμογής της ΑΕΕ αιτιολογείται η επιλογή τους μέσα από συλλογικές διαδικασίες (βλ. πχ. ΙΕΠ, 2012β: 12 & 40 & 55). Το ίδιο αποτυπώνεται και στα σχέδια συστηματικής διερεύνησης που κατατέθηκαν από τις σχολικές μονάδες που συμμετείχαν στην πιλοτική φάση εφαρμογής, στα οποία ομάδες εκπαιδευτικών συνεργάστηκαν στενά για τη διαμόρφωση ερευνητικών εργαλείων και την αποτίμηση συγκεκριμένων δεικτών (ΙΕΠ, 2012γ).

Θεωρούμε ότι συνολικά το εγχείρημα, ειδικά στην πιλοτική εθελοντική φάση συμμετοχής, έθετε ένα βασικό πλαίσιο συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, με άξονα τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στους τομείς που η ίδια η σχολική μονάδα έθετε ως προτεραιότητα, κατόπιν γενικής εκτίμησης και σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες και τη σύνθεσή της. Το γεγονός αυτό ενθάρρυνε σημαντικά την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και τη μερική αυτονομία σχολείου και εκπαιδευτικών, μέσα από τη μέγιστη δυνατή συμμετοχή τους στη διαμόρφωση του μέλλοντος της μονάδας.

Το εγχείρημα των Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων

Η αναδιάρθρωση και επικαιροποίηση του πλαισίου που διέπει τη λειτουργία των Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων ξεκίνησε στις αρχές της προηγούμενης δεκαετίας, και συγκεκριμένα με την αναμόρφωση του θεσμικού τους πλαισίου το 2011. Με μια μακρά κρυφή κυοφορία και έναν σύντομο τοκετό, αναδύθηκε ένα νέο πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων αυτών, στο οποίο κεντρικό ρόλο κατέλαβε η αποτίμηση της ποιότητάς τους, είτε ως απόπειρα ιεραρχικής αποτίμησής τους, είτε ως αξιολόγηση του προσωπικού τους, είτε, τέλος, ως διαρκές ζητούμενο για το σύνολο της λειτουργίας τους. Στο κομμάτι αυτό θα επικεντρωθούμε στον εκπαιδευτικό των Π και ΠΣ, όπως αυτός αναδύεται μέσα από τα θεσμικά κείμενα, και ιδιαίτερα στις διατάξεις που αφορούν τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματική ομάδα.

Ήδη στην εισηγητική έκθεση του νόμου αναφέρεται η στόχευση της θεσμοθέτησης των Π και ΠΣ προς την «υποστήριξη του στόχου της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της αριστείας, με τη δημιουργία ομίλων [...], και η πειραματική εφαρμογή ιδίως: αα) προγραμμάτων σπουδών, αναλυτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, ββ) εκπαιδευτικού υλικού οποιασδήποτε μορφής, γγ) καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, δδ) καινοτόμων και δημιουργικών δράσεων, εε) προγραμμάτων αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων και στστ) νέων μοντέλων διοίκησης και λειτουργίας του σχολείου.» (Ν3966/11 άρθρο 36) (ΦΕΚ 118Α/24-5-2011: 2373). Στο παραπάνω κομμάτι γίνεται σαφές ότι στον πυρήνα του εγχειρήματος ο νομοθέτης έχει οραματιστεί σχολεία με αυξημένες δυνατότητες αυτενέργειας προς την κατεύθυνση του βασικού στόχου της δημιουργικότητας και της καινοτομίας. Ο στόχος της αυτονομίας των σχολείων αυτών τονίζεται περαιτέρω στη δυνατότητα που δίνεται στο Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο (ΕΠΕΣ) κάθε σχολείου, πέρα από την κατάρτιση των ομίλων να «αποφασίζει την τροποποίηση του αναλυτικού και του ωρολόγιου προγράμματος του Π.Π.Σ., προκειμένου να υλοποιηθούν καινοτομίες, να λειτουργήσουν οι όμιλοι, τα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, τα πιλοτικά ερευνητικά προγράμματα, η συνεργασία με σχολεία της ημεδαπής ή της αλλοδαπής και ό,τι άλλο κριθεί σκόπιμο κατά τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων του σχολείου» (άρθρο 41 παρ 2β) (ΦΕΚ 118Α/24-5-2011: 2375).

Όσον αφορά ειδικότερα τους εκπαιδευτικούς, μέσα από τις διατάξεις που σχετίζονται με την επιλογή και την αξιολόγησή τους, διαφαίνεται το επιθυμητό από τον νόμο προφίλ του, το οποίο σχετίζεται με το ακαδημαϊκό τους υπόβαθρο και την επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά και την παρουσία τους στο σχολείο, όπως αυτή προκύπτει από «τη διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια, την αποδοτικότητα των μαθητών των υποψηφίων με βάση τους στόχους του προγράμματος σπουδών, την ανάπτυξη καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων, τη χρήση νέας τεχνολογίας και την αξιοποίηση ποικίλου υλικού και πηγών στη διδασκαλία, την εφαρμογή διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στη διδακτική πράξη και την ανάπτυξη συνεργατικών δράσεων στο σχολείο και την κοινότητα.» (άρθρο 48 παρ. 3β) (ΦΕΚ 118Α/24-5-2011: 2378). Επιπρόσθετα, στη σχετική με την αξιολόγηση και επιλογή σχολείων για των χαρακτηρισμό τους ως ΠΠΣ ΥΑ, ως κριτήρια επιλογής εμφανίζονται οι «δημιουργικές, καινοτόμες δραστηριότητες και κοινωνική προσφορά του σχολείου», οι οποίες μάλιστα μοριοδοτούνται ως κριτήριο με τη μεγαλύτερη βαθμολογία (30 μονάδες) (βλ. ΥΑ 91327/Δ2/9-8-2011).

Ασφαλώς και τα παραπάνω δε συνιστούν ευθέως ένα θεσμικό πλαίσιο συγκρότησης επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στα σχολεία αυτά. Άλλωστε η συγκρότηση ΕΚΜ αποτελεί μια μακρά δημιουργική διαδικασία συνεργασιών η οποία δεν μπορεί να οριστεί από ένα νομοθετικό πλαίσιο, παρά μόνο να ενθαρρυνθεί και να υποστηριχθεί. Από τα παραπάνω φαίνεται ότι στο πλαίσιο του γενικότερου εγχειρήματος των Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων, τουλάχιστον στην πρώτη φάση του, όντως ενθαρρύνεται από τον νομοθέτη ένα διαφορετικό πλαίσιο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να αναλάβουν δράσεις συνεργασίας με άξονα τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου. Οι Πασιάς & Καλοσπύρος (2015: 7) θεωρούν ότι το βασικό πλαίσιο της φιλοσοφίας και της λειτουργίας των ΠΠΣ συνδέεται με το αντίστοιχο που χαρακτηρίζει τη φιλοσοφία και τη λειτουργία του «σχολείου ως οργανισμού και κοινότητας μάθησης (ΟΚΜ)». Μάλιστα θεωρούν ότι το πλαίσιο αυτό έδωσε την ευκαιρία σε Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία να αναπτύξουν στρατηγικές που συνδέονται με τις ΕΚΜ, όπως π.χ. συνεργατικές δομές βασισμένες στην εμπιστοσύνη και την κοινή λήψη αποφάσεων, όπως π.χ. η διαμόρφωση εσωτερικού κανονισμού, ή η διαμοιρασμένη γνώση, όπως π.χ. η ενίσχυση του mentoring των εκπαιδευτικών ή η ενδυνάμωση σχέσεων με τον σύλλογο γονέων (Πασιάς & Καλοσπύρος, 2015).

Επιλεγόμενα: Για ποιο σχολείο; Με ποιον εκπαιδευτικό;

Τις τελευταίες δεκαετίες ο διεθνής λόγος σχετικά με την εκπαίδευση μοιάζει να κυριαρχείται από έννοιες όπως η αποδοτικότητα, η επιτελεσματικότητα και η απόδοση λόγου μέσα σε ένα πλαίσιο που διαμορφώνεται από τη διακυβέρνηση μέσω αριθμών (governing by numbers) (βλ. και Grek, 2009) και μετρήσιμων αποτελεσμάτων. Το τοπίο αυτό συνδέεται με την ανάγκη ανάπτυξης και ενίσχυσης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Θεωρούμε ότι οι εξελίξεις αυτές μπορούν εν δυνάμει να απομονώσουν τους εκπαιδευτικούς, να τους ανάγουν σε υποκείμενα της επιτέλεσης αποξενωμένα από την ουσία του εκπαιδευτικού έργου (Pasiás & Samara, 2020). Από την άλλη, σε αυτό το φαινομενικά ασφυκτικό τοπίο, η ουσία του εκδημοκρατισμού των σχολικών κοινοτήτων έγκειται στην από κάτω προς τα πάνω (bottom-up) αλληλεπίδραση στην άσκηση και εφαρμογή πολιτικής (βλ. Alexiadou, 2009). Προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να λειτουργήσει η οικοδόμηση ΕΚΜ μέσα στη σχολική κοινότητα: στην ενίσχυση της δημιουργικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών, στη συμμετοχή στη διαμόρφωση στρατηγικής και στη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν τους μαθητές τους, τη λειτουργία της κοινότητας και τη διαρκή ενδυνάμωση των ίδιων.

Στην ελληνική περίπτωση, οι δύο περιπτώσεις στις οποίες αναφερθήκαμε δεν συνιστούν αυτόχρονα πλαίσιο οικοδόμησης ΕΚΜ. Θεωρούμε όμως ότι θέτουν ένα γενικότερο πλαίσιο προς την κατεύθυνση αυτή. Σε κάθε περίπτωση, κατανοώντας τις διεθνείς συνθήκες άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής και αναζητώντας τη θέση της δημοκρατικής συμμετοχής μέσα σε αυτές, το ερώτημα «για ποιο σχολείο μιλάμε;» αποτελεί ένα βασικό ερώτημα που τίθεται στην εκπαιδευτική κοινότητα και πρωτίστως στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Και συνακόλουθα, η απάντησή του συνοδεύεται από ένα δεύτερο ερώτημα που εμπεριέχει πιθανόν δόσεις αυτοκριτικής αλλά και οραματισμού: «με ποιον εκπαιδευτικό;».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Alexiadou, N. (2007). The Europeanisation of education policy: Researching changing governance and 'new' modes of regulation. *Research in Comparative and International Education*, 2 (2), 102-116.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (with co-operation of others) (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. University of Bristol.
- Day, Ch. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Dufour, R., Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement* (1 edition). Bloomington, Ind.: Alexandria, Va: Solution Tree.
- Dufour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Bloomington, Ind: Solution Tree.
- Grek, S. (2009). Governing by Numbers: The PISA 'Effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable learning communities. In L. Stoll & K. Louis (eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. (pp.181-195). Berkshire, England: Open University Press and McGraw Hill Education.
- Hargreaves, A. (2010). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching*, 6 (2), 151-182.
- Harris, A. and Jones, M., (2010). Professional Learning Communities and System Improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181.
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities*. 72.
- Jones, L., Stall, G. & Yarbrough, D. (2013). The Importance of Professional Learning Communities for School Improvement, *Creative Education*, Vol. 4, No.5, 357-361.
- Kools, M., Stoll L. (2016), *What Makes a School a Learning Organization?*, OECD Education.
- Little, J.W. (2001) Professional Development in Pursuit of School Reform. In A. Lieberman & L. Miller (eds). *Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters*, pp. 28-44. New York & London: Teachers College Press.
- Al-Mahdy, Y. F. H., Sywelem, M. M. G. (2016). Teachers' perspectives on professional learning communities in some Arab countries *International Journal of Research Studies in Education* 2016 October, Volume 5, Number 4, 45-57.
- Mitchell, C., Sackney, L., (2001). Building capacity for a learning community. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 19.
- Morrissey, M.S. (2000) *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Southwest Educational Development Laboratory. Austin, Texas.
- Pasias, G., Samara, A. (2020) - (υπό έκδοση). European educational governance: policy learning and the teaching profession. In *Politeia: An international conference of political scientists*. Conference proceedings. Athens.
- Rosenholtz, S. (1989). Workplace Conditions That Affect Teacher Quality and Commitment: Implications for Teacher Induction Programs. *Elementary School Journal*, 89(4), 421-439.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.
- Talbert, J. E. (2010). Professional learning communities at the crossroads: How systems hinder or engender change. In A. Hargreaves et al. (eds.), *Second International Handbook of Educational Change*, Dordrecht, The Netherlands: Springer, 555-571.

- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008) A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practices and student learning. *Teacher and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Wells, C., Feun, L. (2013). Educational change and professional learning communities: A study of two districts. *Journal of Educational Change* (2013), 14, 233-257.
- Wilson, A. (2016). From Professional Practice to Practical Leader: Teacher Leadership in Professional Learning Communities. *International Journal of Teacher Leadership*, 7(2), 45-62.
- Wood, D., (2011). And then the basics arrived: school leadership, learning communities and professionalism. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 14:4, 475-497.

Ελληνόγλωσσον

- ΙΕΠ (2012α). Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης. Η ΑΕΕ με μια ματιά. Αθήνα: ΙΕΠ.
- ΙΕΠ (2012β). Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης. Καλές πρακτικές των Σχολείων IV. Σχέδια Δράσης των Σχολείων. Αθήνα: ΙΕΠ.
- ΙΕΠ (2012γ). Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης Καλές πρακτικές των Σχολείων II. Εκθέσεις Συστηματικής Διερεύνησης Δεικτών Κλίμα και Σχέσεις Μέρος 1^ο. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Νόμος 3966/2011. Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις. ΦΕΚ 118Α/24-5-2011.
- Πασιάς (2017). Ο εκπαιδευτικός στο νεοφιλελεύθερο εκπαιδευτικό παράδειγμα: αυτονομία, κυβερνησιμότητα και επιτελεσματικότητα. Στο Φωτεινός, Δ., Σιμενή, Π. & Παπαδάκης, Ν. (επιμ). *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*. Τιμητικός τόμος για τον καθ. Σήφη Μπουζάκη (σσ. 682-701). Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς, Γ. (2018). *Το σχολείο ως Οργανισμός και ως Κοινότητα Μάθησης*. Σημειώσεις του μαθήματος στο ΠΜΣ: Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα.
- Πασιάς, Γ. Καλοσπύρος, Ν. (2015). Το «συμβάν» του «Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου» ως «οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης». Η περίπτωση του ΠΠΛ Αναβρύτων (2011-2014). Στο *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, Τομ. 2015, Αριθ. 2: Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή*, www.kemepse.com
- Πασιάς, Γ. Αποστολόπουλος, Κ. Στιλιάρης, Ε. (2015). «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 7ο, 25-35.

Abstract

The paper explores Professional Learning Communities, as a means of encouraging teachers to participate in forming a collective strategic for schools. Therefore, we examine various aspects of PLC according to the bibliography and link them to current challenges for education worldwide. Furthermore, we critically examine two policy episodes of the recent Greek experience, namely the projects of Model Experimental Schools and the Self-Evaluation of Schools, as to how they can set the basis for the formation of PLCs.

Keywords: Professional learning communities, self-evaluation of education, model experimental schools

Εκπαίδευση, Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε Ελλάδα και Φινλανδία: Μια συγκριτική μελέτη

Γιώργος Φούζας

Δάσκαλος, Διδάσκων του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
fouzas@aegean.gr

Αλιβίζος Σοφός

Καθηγητής, Πρόεδρος Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου,
Πρόεδρος της Συνόδου Προέδρων και Κοσμητόρων Παιδαγωγικών Τμημάτων
Isofos@rhodes.aegean.gr

Ευφημία Τσιαρτσιάρη

Δασκάλα, Υποψήφια Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
efit@aegean.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να εξετάσει την επαγγελματική αλλαγή και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, ως μοχλού αλλαγής της ίδιας της κοινωνίας. Για τον σκοπό αυτό παρουσιάζει τα βασικά στοιχεία των συστημάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε δυο χώρες: Στην Φινλανδία και στην Ελλάδα. Η διερεύνηση κινείται σε επίπεδο βιβλιογραφικό και δεν αφορά μόνο στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών αλλά εστιάζει σε βασικούς τομείς της δομής και της λειτουργίας του σύγχρονου ελληνικού και φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίοι επηρεάζουν την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και παράλληλα διαμορφώνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των υπηρετούντων εκπαιδευτικών. Βασικός στόχος της είναι να εντοπίσει αφενός τα όποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και αφετέρου τον βαθμό στον οποίο αυτά επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Κ.12 και εν γένει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη, εκπαιδευτική πολιτική.

Εισαγωγή

Η Φινλανδία ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 βίωνε μια σοβαρή οικονομική κρίση η οποία άρχισε να υποχωρεί μόλις πριν από λίγα χρόνια. Η κρίση αυτή είχε σοβαρότατες επιπτώσεις στην καθημερινότητα των πολιτών και επηρέασε βαθύτατα την κοινωνική δομή και συνοχή της χώρας. Εν ολίγοις, παρουσίαζε πολλά κοινά με τη δική μας κατάσταση. Οι κάτοικοι της χώρας αυτής, όμως, είδαν την κρίση σαν αφορμή να αλλάξουν ριζικά τον τρόπο προσέγγισης της καθημερινότητάς τους και να επενδύσουν στο σημαντικότερο κεφάλαιο που διέθεταν: στον πολίτη. (Άχο, 2018)

Σε αυτό το πλαίσιο αναπροσάρμοσαν πλήρως το εκπαιδευτικό τους σύστημα επενδύ-

οντας πρωτίστως στην ποιότητα και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού τους προσωπικού μέσα από μια διαρκή προσπάθεια εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Τελικός στόχος ήταν η ουσιαστική επαγγελματική αλλαγή και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Στην παρούσα εργασία η διερεύνηση κινείται σε επίπεδο βιβλιογραφικό και δεν αφορά μόνο στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών αλλά εστιάζει σε βασικούς τομείς της δομής και της λειτουργίας του σύγχρονου ελληνικού και φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίοι επηρεάζουν την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και παράλληλα διαμορφώνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των υπηρετούντων εκπαιδευτικών. Επιχειρεί να εντοπίσει, μέσα από μια συγκριτική ανάλυση πολιτικών αποφάσεων, ευρωπαϊκών μελετών, εκθέσεων ποιότητας και προγραμμάτων σπουδών των τελευταίων ετών, τα βασικά συστατικά στοιχεία για την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρώτης βαθμίδας σε Ελλάδα και Φινλανδία, κάτω από το πρίσμα της επαγγελματικής (και επιστημονικής) ανάπτυξης και να καταγράψει τις διαφοροποιήσεις αλλά και τις ομοιότητές τους, στο πλαίσιο εκτίμησης της δυνατότητας ύπαρξης αλλαγών και βελτιώσεων στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Από την παραπάνω διερευνητική διαδικασία προκύπτουν κάποια βασικά συμπεράσματα- προτάσεις για το ελληνικό σύστημα όπως είναι η ανάγκη σύνδεσης της επιμόρφωσης με την αρχική εκπαίδευση ως άξονα βελτίωσης του ίδιου του συστήματος, η ανάγκη προσαρμοστικότητας στον εκπαιδευτικό και όχι στην εκπαιδευτική πολιτική, η σημασία της αυτονομίας του εκπαιδευτικού και της παροχής εμπιστοσύνης προς το πρόσωπό του και η ανάγκη δημιουργίας ενός σταθερού και ενιαίου μοντέλου επιμορφωτικής δράσης προσαρμοσμένου στις σύγχρονες απαιτήσεις της διδακτικής καθημερινότητας.

Βασική Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2003): «Η εμπειρία της εκπαίδευσης, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, συγκροτείται σε διαφορετικές διαδοχικές χρονικές «στιγμές» που έχουν την ιστορικότητά τους, τις συνέχειες και τις ασυνέχειες τους, σε μια δια βίου διαδικασία, από το νηπιαγωγείο μέχρι την αφυπηρέτηση.» Πράγματι, ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει το διδακτικό του «προφίλ» όχι μόνο μέσα από τις εμπειρίες που έχει ως παιδαγωγός αλλά και από εκείνες που είχε αποκτήσει ως παιδαγωγούμενος (Φούζας, 2017).

Επίσης, διαμορφώνει τη διδασκαλία του μέσα από τις προσωπικές αναπαραστάσεις ή αλλιώς, τις αναπαραστάσεις της καθημερινότητας και τα προεπιστημονικά μοντέλα προσέγγισης γύρω από την αγωγή και την εκπαίδευση, τα οποία «λειτουργούν ως ερμηνευτική μήτρα παρατήρησης και νοηματοδότησης για την κατανόηση δραστηριοτήτων σχετικών με τη διδασκαλία, για τον προγραμματισμό και την οργάνωσή της με νέα Μέσα και τον μετασχηματισμό των διδακτικών στόχων (διδακτική λογική) σε συγκεκριμένους στόχους δράσης (λογική της μάθησης)» (Σοφός 2015, 90).

Για τον λόγο αυτό δεν είναι εύκολος ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών τα οποία καθορίζουν την διδακτική πρακτική του καθενός. Το σίγουρο όμως είναι ένα: Κάθε εκπαιδευτικός προσπαθεί να εξελιχθεί, τουλάχιστον στις πρώτες φάσεις του εργασιακού του βίου, και να διδάξει διαφορετικά από τον τρόπο με τον οποίο αυτός διδάχθηκε.

Αν και όλη η πορεία της εκπαίδευσής μας (ως εκπαιδευτικούς) καθοδηγείται από ένα πνεύμα εξέλιξης και διαφοροποίησης, κάθε φορά που αντιμετωπίζουμε μια σοβαρή πρό-

κλση οδηγούμαστε στο ασφαλές λιμάνι της προγενέστερης εμπεδωμένης διδακτικής διαδικασίας, γιατί αυτό το μοντέλο αναγνωρίζουμε εσωτερικά ως επιτυχημένο. Έτσι, η αλλαγή δεν είναι καθόλου εύκολη διαδικασία και με την πάροδο των υπηρεσιακών ετών οδηγείται κανείς σε μια πραγματική διδακτική καθήλωση (Φούζας, ο.π.).

Σε αυτό το πλαίσιο και αναγνωρίζοντας την πρόκληση, τα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων, ανάλογα με την προσέγγιση που ακολουθούν σε διάφορα κοινωνικό-ιστορικά πλαίσια (Σοφός, 2019), έχουν ως βασικό τους σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων, μέσα από μια ενεργητική διαδικασία θεωρητικής και πρακτικής γνώσης, ικανών να μεταβάλλουν την υπεραπλουστευμένη στρέβλωση της κυρίαρχης διδακτικής πρακτικής και να συντελέσουν στην εσωτερική αλλαγή του ατόμου-εκπαιδευτικού από παθητικό δέκτη σε ενεργητικό μέρος ενός συνεχώς μεταβαλλόμενου σχολικού κόσμου.

Άρα, απλουστευμένα μιλώντας, η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (τουλάχιστον στην χώρα μας) δεν στοχεύει μόνο στην παροχή των απαραίτητων επιστημονικών και επαγγελματικών εφοδίων αλλά και στην τροποποίηση της εγγενούς τάσης του μελλοντικού εκπαιδευτικού να «αντιγράψει» και να εφαρμόσει στην πράξη τάσεις, στάσεις και διδακτικές συμπεριφορές τις οποίες θεωρεί επιτυχημένες και που κυριάρχησαν στο παρελθόν του ως υποκειμένου της μαθησιακής διαδικασίας.

Επιμόρφωση

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κατά κανόνα στοχεύει είτε στην εξυπηρέτηση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος, είτε στην εξυπηρέτηση των αναγκών (επιστημονικών ή προσωπικών) του ίδιου του εκπαιδευτικού προσωπικού. Επί της ουσίας πρόκειται για μια διαδικασία εμπλουτισμού, αναβάθμισης και ανάπτυξης των γνώσεων και δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού για την επαρκέστερη και πληρέστερη κάλυψη των υπαλληλικών του καθηκόντων. Η επιμόρφωση είναι σαφέστατα συνδεδεμένη με την αρχική εκπαίδευση και κατά βάση στοχεύει στον ανασχηματισμό της λειτουργίας του ενεργού εκπαιδευτικού. Αποτελεί προϋπόθεση ποιότητας για την παρεχόμενη εκπαίδευση και για τον λόγο αυτό τίθεται (ή τουλάχιστον έτσι θα έπρεπε) σε υψηλή προτεραιότητα στην χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε αναπτυγμένου κράτους.

Επαγγελματική Ανάπτυξη

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, βιβλιογραφικά, αναφέρεται ως μια διαδικασία επαγγελματικής αλλαγής. Ο όρος «αλλαγή» ούτε τυχαία χρησιμοποιείται ούτε απλές παραμέτρους έχει διότι, σαφέστατα, είναι μια διαδικασία πολύπλοκη που δεν περιορίζεται γύρω από την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά μέσα από τα στάδιά της οι εκπαιδευτικοί «επαναπροσδιορίζουν τις πρακτικές τους, την επαγγελματική τους σκέψη και το σχεδιασμό τους με τρόπο βιωματικό και ενεργητικό» (Βαρσαμίδου & Ρες, 2006). Στόχος είναι ο εκπαιδευτικός να εξελίξει, να ανανεώσει, να επεκτείνει και μεταβάλλει στοιχεία του διδακτικού του «προφίλ». Ο Bolam (2000) προσεγγίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως «...τη διαδικασία με την οποία οι εκπαιδευτικοί και οι επικεφαλής τους μαθαίνουν... ως μια διαδικασία, ουσιαστικά, επαγγελματικής αλλαγής...» ενώ ο Κώστας (2015) την οριοθετεί ως την εξέλιξη του εκπαιδευτικού από νέο και ανερχόμενο σε έμπειρο μέσα από στο-

χαστικές, διαλογικές, συνεργατικές και συμπεριληπτικές πρακτικές. Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, μάλιστα, η βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου ταυτίζεται με τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη (continuing professional development «CPD») του εκπαιδευτικού προσωπικού, ενώ σε πολλές περιπτώσεις είναι συνυφασμένη και με τη δυνατότητα υπηρεσιακής εξέλιξης. Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μεταβλητή και ασταθή διάσταση, καθώς εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, μεταξύ άλλων την προσωπικότητα, τα κίνητρα (εσωτερικά-εξωτερικά), την αυτοαντίληψη για το εκπαιδευτικό έργο, την ικανοποίηση από την εργασία, τον βαθμό ερευνητικής διάθεσης και αυτογνωσίας, το πλαίσιο των ευκαιριών για προσωπική ανάπτυξη τόσο στη σχολική μονάδα, όσο και στο γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα (Σοφός 2015).

Βασική Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών στη Φινλανδία

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην Φινλανδία είναι από τα πλέον επιθυμητά επαγγέλματα. Χαίρει κοινωνικής αναγνώρισης και αμείβεται πολύ πάνω από τον μέσο όρο άλλων επαγγελματικών κλάδων. Ο Φινλανδός εκπαιδευτικός, λοιπόν, είναι κοινωνικά και επαγγελματικά προνομιούχος. Για τους λόγους αυτούς κάθε χρόνο χιλιάδες απόφοιτοι της Φινλανδικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προσπαθούν να εισέλθουν στις παιδαγωγικές σχολές της χώρας τους. Μάλιστα, την τελευταία 12ετία οι αιτήσεις είναι 20 φορές περισσότερες από τις προσφερόμενες θέσεις. Στατιστικά, μόλις το 7% των αιτούντων εισέρχεται. Το ποσοστό αυτό προέρχεται από το 10% των καλύτερων μαθητών της χώρας. Η εισαγωγική εξέταση πραγματοποιείται σε δυο φάσεις: Στην πρώτη φάση είναι η γραπτή εξέταση και στη δεύτερη η ψυχομετρική και η εξέταση προσωπικότητας-ικανότητας να γίνει κάποιος/α εκπαιδευτικός.

Το Πρόγραμμα Σπουδών στα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα έχει τόσο θεωρητικό όσο και πρακτικό μέρος. Βασικοί άξονες είναι η Θεωρία της εκπαίδευσης, τα Παιδαγωγικά, η Διδακτική και η Πρακτική Άσκηση. Προβλέπεται, σε όλες τις φάσεις της εκπαίδευσης η ενεργή συμμετοχή έμπειρων εκπαιδευτικών-μεντόρων μέσα στο πανεπιστήμιο, ως βοηθών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην έρευνα και στη μεθοδολογία της.

Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί στην χώρα αυτή μαθαίνουν να είναι ηγέτες και να λειτουργούν ελεύθερα. Μαθαίνουν να είναι ερευνητές, επιστήμονες και παιδαγωγοί ταυτόχρονα. Το πρόγραμμα σπουδών στις παιδαγωγικές σχολές διέπεται από αυτό ακριβώς το πνεύμα αυτονομίας και επιστημονικότητας. Οι δε σχολές είναι πραγματικά ανοικτές στην κοινωνία, συμβάλουν διαρκώς στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και στρατηγικής και φροντίζουν να διατηρούν αλληλεπίδραση με τις σχολικές μονάδες προκειμένου να έχουν άμεση γνώση των σχολικών και μαθησιακών ζητημάτων της πράξης.

Ο Εκπαιδευτικός στη Φινλανδία

Όπως αναφέραμε και παραπάνω, ο Φινλανδός εκπαιδευτικός είναι ένας «ευτυχής» επαγγελματίας. Σε αυτό συμβάλει και η δομολειτουργική οργάνωση του Φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στην χώρα αυτή λειτουργούν, σύμφωνα με τα στοιχεία του 2018, 3.500 σχολικές μονάδες. Σε αυτές υπηρετούν 60.000 εκπαιδευτικοί σε σύνολο πληθυσμού

περίπου 5,6 εκ. κατοίκων σε μια χώρα έκτασης 338.145 τ.χλμ. (<https://europa.eu/>). Το ετήσιο κόστος ανά μαθητή είναι περίπου 7.500 ευρώ. Το ποσοστό του κρατικού προϋπολογισμού για την παιδεία ανέρχεται στο 12,5% ενώ ο μέσος Ετήσιος Μισθός (για 15ετία Υπηρεσίας) ανέρχεται στα 50.000 ευρώ (μικτά). Η πρόσληψη των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται σε επίπεδο δήμου, υποβάλλοντας αίτηση σε συγκεκριμένες θέσεις που είναι κενές (Πρεσβεία Φιλανδίας, κ.κ.).

Ο εκπαιδευτικός απαιτείται να έχει υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα. Η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών είναι υποχρεωτική προϋπόθεση για εργασία στη δημόσια εκπαίδευση. Το έργο του είναι πλήρως χρηματοδοτούμενο. Έχει άνεση υλικών και μέσων και εξαιρετικά μεγάλη αυτονομία χρήσης τους, καθώς το υπουργείο παιδείας καθορίζει τα μαθήματα διδασκαλίας, τις ελάχιστες ώρες διδασκαλίας τους και τους γενικούς στόχους, ενώ σε τοπικό επίπεδο οι δήμοι σε συνεργασία με τα σχολεία αποφασίζουν η τελική μορφή του αναλυτικού προγράμματος. Σε αυτό το αποκεντρωμένο πλαίσιο οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, δεν περιορίζεται από όρους κάλυψης συγκεκριμένης ύλης, διδασκαλίας αποκλειστικά μέσα στην σχολική αίθουσα, ημερήσιου προγράμματος με συγκεκριμένα αντικείμενα και, φυσικά, ενός μοναδικού διδακτικού εγχειριδίου. Το Υπουργείο αλλά και η Κοινωνία αναγνωρίζει το έργο του αλλά και το αξιολογεί. Η αξιολόγηση είναι πρωτίστως εσωτερική και αφορά στον εντοπισμό αδυναμιών προκειμένου να οδηγήσει το άτομο στην ουσιαστική αυτοβελτίωση προς όφελος του συνόλου. Ο σύλλογος διδασκόντων καθορίζει όλες τις βασικές λεπτομέρειες της σχολικής καθημερινότητας σε επίπεδο σπουδών και οργάνωσης. Η αυτονομία, λοιπόν, δεν είναι στην χώρα αυτή ένα σύνθημα αλλά μια δοκιμασμένη πραγματικότητα.

Ο Εκπαιδευτικός στην Ελλάδα

Ο εκπαιδευτικός στην Ελλάδα, ιδίως την τελευταία δεκαετία, έχει απωλέσει τα κοινωνιολογικά εκείνα στοιχεία τα οποία τον κατέτασσαν στην λεγόμενη μεσαία κοινωνικοοικονομική τάξη. Οι αποδοχές του έχουν υποστεί μείωση της τάξεως του 25-30%, η εργασία του έχει γίνει σαφώς πιο απαιτητική και η κοινωνία τον έχει «στιγματίσει» ως αντιπαραγωγικό.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι συνθήκες εργασίας του έχουν μεταβληθεί και η περιπτώσεις εργασιακής υπερ-φόρτωσης και νοσηρικής υπερ-κόπωσης (burn out) είναι όλο και πιο συχνές (Κάτσικας, 2018). Το έργο του είναι σαφώς υποχρηματοδοτούμενο. Σπάνια, πλέον, έχει τα απαιτούμενα υλικά και μέσα για τον δημιουργικό εμπλουτισμό της διδασκαλίας του. Η διοικητική δομή της ελληνικής εκπαίδευσης είναι τέτοια που δεν υποβοηθά την αυτονομία και αυτό είναι ένα επιπρόσθετο πρόβλημα. Επιπλέον, η ίδια η διοικητική οργάνωση της ελληνικής εκπαίδευσης δεν επιτρέπει στην «βάση» να μεταφέρει εύκολα τα αιτήματά της και τις απαιτήσεις της στην «κορυφή». Έτσι, ο εκπαιδευτικός γίνεται απλός εκτελεστής πολιτικών εντολών και διαχειριστής αποφάσεων. Όλη αυτή η κατάσταση συντελεί στο να είναι σαφέστατα μη ικανοποιημένος από την εργασία του, μια εργασία στην οποία πλέον παραμένει για περισσότερα χρόνια (πρόσφατες έρευνες κάνουν λόγο για αύξηση του ηλικιακού μέσου όρου κατά 3 έτη) και με μικρότερες αποδοχές λόγω του αβέβαιου οικονομικού περιβάλλοντος του συνταξιοδοτικού μοντέλου της χώρας μας.

Η επιμόρφωση στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, ήδη από το 1881 υπάρχουν αναφορές για την αναγκαιότητα επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού, στην κατεύθυνση της βελτίωσης της παρεχόμενης βασικής εκπαίδευσης. Από την δεκαετία του 1920 η επιμόρφωση στην χώρα μας ήταν συνυφασμένη με την μετεκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού. Την δεκαετία του 1960 και με την ίδρυση και λειτουργία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (παρά τις διάφορες αλλαγές και παύσεις) θεσμοθετήθηκε ένας κύριος φορέας επιμορφωτικής πολιτικής για την εκπαίδευση. Στα τέλη της δεκαετίας του 1970 άρχισε η λειτουργία των πρώτων σχολών επιμόρφωσης (ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ) η οποία, πάντως, δεν υπήρξε ιδιαίτερος επιτυχής. Έτσι, στα μέσα της δεκαετίας του 1980 ξεκινά η λειτουργία των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων. Τα Π.Ε.Κ., παρά την προσεκτική διαμόρφωση των προγραμμάτων τους και την σχετικά άρτια λειτουργική τους δομή, δεν κατόρθωσαν να επιτελέσουν ουσιαστικό επιμορφωτικό ρόλο παρά μόνο για τις περιπτώσεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Ο Ο.Ε.Π.Ε.Κ. επίσης αποτέλεσε ένα φιλόδοξο σχέδιο της δεκαετίας του 1990 και του 2000, το οποίο ναυάγησε, κυρίως λόγω πολιτικών αποφάσεων.

Την δεκαετία που διανύουμε, και ιδίως στις αρχές της οικονομικής κρίσης, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών «πέρασε» σε δεύτερη μοίρα. Βασικές επιμορφωτικές δομές ανέστειλαν την λειτουργία τους (Διδασκαλεία) ή λειτουργούσαν οριακά (Π.Ε.Κ.) και επί της ουσίας εκτός από κάποιες επιμορφωτικές προσπάθειες στελεχών, μέχρι σήμερα, δεν υφίσταται οργανωμένη υπηρεσιακά χορηγούμενη επιμόρφωση. Τέλος, οι όποιες προτάσεις του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής είτε χάθηκαν στους διαδρόμους του ΥΠΕΘ, είτε «χάθηκαν» στην πολυπλοκότητά τους. Η πιο πρόσφατη προσπάθεια χάραξης ενός σχεδίου επιμορφωτικής πολιτικής προήλθε από το Εθνικό Κέντρο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Το Ε.Κ.Ε.Π.Ε., έχοντας ως πλαίσιο αναφοράς αυτήν την κατάσταση έχει δημοσιεύσει ολοκληρωμένη πρόταση προς το Υπουργείο Παιδείας, η οποία προσανατολίζεται σε καλές πρακτικές από την Ε.Ε., αλλά μέχρι σήμερα παραμένει ανενεργή, αφού δεν έχουν ληφθεί αναγκαίες πολιτικές αποφάσεις. (<https://ekepe.files.wordpress.com/2020/01/protasip-laisio-noemvrios-2019.pdf>)

Η ουσία παραμένει η ίδια: Οι εκπαιδευτικοί της τάξης έχουν ως μόνη επιλογή την αυτομόρφωση, με δικά τους έξοδα και δική τους προσπάθεια. Και αυτό, προφανώς, οδηγεί σε μονοπάτια οπισθοδρόμησης το ίδιο το εκπαιδευτικό μας σύστημα αλλά και σε υποβάθμιση την ίδια την ποιότητα της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης, τη στιγμή μάλιστα που οι εκθέσεις της Ε.Ε. θέτουν ως βασική προτεραιότητα την αναβάθμιση του ρόλου και του έργου του εκπαιδευτικού προσωπικού μέσα από διαδικασίες επαγγελματικής και επιστημονικής ανάπτυξης.

Η Επιμόρφωση στη Φινλανδία

Οι Φινλανδοί εκπαιδευτικοί βιώνουν μια εντελώς διαφορετική πραγματικότητα. Κέντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας αυτής, όπως είπαμε, είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Έτσι, όλες οι πολιτικές επιμόρφωσης στοχεύουν στην ανάπτυξή του και συνδέονται, μάλιστα, άμεσα με την βασική του εκπαίδευση μέσα σε ένα πνεύμα συνέχειας και ανάπτυξης. Οι Φινλανδοί χρηματοδοτούν πλήρως τις επιμορφώσεις του προσωπικού τους. Δίνουν πλήρη αυτονομία στην οργάνωσή τους, με συνεργασία τοπικού-περιφερειακού και κεντρι-

κού άξονα. Έτσι, η κάθε εκπαιδευτική μονάδα αποφασίζει για την επιμόρφωση που χρειάζεται καθώς και για τον χρόνο που αυτή θα παρασχεθεί. Συνήθως υπάρχουν μια σειρά από κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα (οικονομικά, υπηρεσιακά κ.ά.). Ακόμη, έχει αναπτυχθεί ευρέως η φιλοσοφία της ενδοσχολικής και διασχολικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Τέλος, στη λογική του εκπαιδευτικού-ερευνητή, κάθε σχολική μονάδα δύναται να συνεργαστεί με τα ερευνητικά και επιμορφωτικά κέντρα των οικείων Α.Ε.Ι. προκειμένου οι εκπαιδευτικοί της να λάβουν γνώση όλων των τελευταίων εξελίξεων στον τομέα της ειδικότητάς τους αλλά και να αποτελέσουν βασικό πυλώνα της επιστημονικής ερευνητικής διαδικασίας η οποία συντελείται μέσα στα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Άρα, η σύνδεση μεταξύ των βαθμίδων της εκπαίδευσης είναι ουσιαστική και αναγκαία στη Φινλανδική λογική.

Η επιμόρφωση, λοιπόν, ακολουθεί μια ολιστική προσέγγιση. Μέσα από διαρκείς ερευνητικές πρακτικές και διαδικασίες επικεντρώνεται στα νέα δεδομένα και προσαρμόζεται αναλόγως. Στο πλαίσιο του πολυεπαγγελματισμού, προάγει την συνεργασία της σχολικής μονάδας με την κοινωνία και στρέφεται προς εναλλακτικές επιμορφωτικές στρατηγικές προς την κατεύθυνση αυτή. Επίσης, υπάρχουν ενεργά δίκτυα επιμορφωτικών δομών με στόχο την ουσιαστική διεπιστημονική προσέγγιση της εκπαίδευσης. Τέλος, η επιμορφωτική πολιτική για τους νέους εκπαιδευτικούς είναι συντεταγμένη, πλήρης και ουσιαστική. Περιλαμβάνει μεντορία, παρακολούθηση, ανατροφοδότηση, ενίσχυση και αξιολόγηση σε όλα της τα στάδια και για τον λόγο αυτό θεωρείται από τις πληρέστερες στην Ε.Ε. (Niemi, 2015)

Επαγγελματική Ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού στην Φινλανδία

Σε αντίθεση με την χώρα μας, στην οποία ο εκπαιδευτικός ακολουθεί μια «επίπεδη» λογική εξέλιξης, με μοναδικό στόχο την στελεχοποίηση η οποία αναβαθμίζει υπηρεσιακά και οικονομικά τον υπάλληλο, στην Φινλανδία ακολουθείται μια πορεία επαγγελματικής ανάπτυξης με σαφή λογική βελτίωσης των όρων εργασίας και του βαθμού επιστημονικότητας. Οι υψηλές αποδοχές, το καλό εργασιακό περιβάλλον, οι ξεκάθαρες εκπαιδευτικές πολιτικές, η ενίσχυση της αυτονομίας και της αυτενέργειας, το πνεύμα και η λογική συνεργασίας όλων των φορέων, η καινοτομία στην πράξη και το αναβαθμισμένο κοινωνικό status είναι οι κυριότεροι λόγοι για τους οποίους ο Φινλανδός εκπαιδευτικός είναι ένας ευτυχής επαγγελματίας. (Sahlberg, 2012)

Η ανάπτυξή του, τόσο επιστημονικά όσο και επαγγελματικά, είναι στόχος της πολιτείας αλλά και της κοινωνίας. Η Φινλανδία θέλει τον εκπαιδευτικό της στην πρώτη γραμμή της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, διότι γνωρίζει πως μόνο μέσα από αυτή τη συνθήκη μπορεί να υποστηριχθεί η συνολική προσπάθεια κοινωνικής αναβάθμισης. Δεν είναι τυχαίο, λοιπόν, το γεγονός πως και ο εκπαιδευτικός είναι ευχαριστημένος από το επάγγελμά του (υπάρχουν, μάλιστα, και περιπτώσεις όπου έχει καταγραφεί άρνηση αποχώρησης από την ενεργό υπηρεσία λόγω υψηλού βαθμού ικανοποίησης για το έργο που επιτελείται) αλλά και η κοινωνία τον αντιλαμβάνεται (τον εκπαιδευτικό) ως κινητήριο μοχλό ανάπτυξης και εξέλιξης. Δεν είναι ένας απλός υπάλληλος. Είναι λειτουργός, με την ουσιαστική διάσταση του όρου.

Συμπεράσματα

Σε αυτή μας την εργασία επιχειρήσαμε, σε πολύ αδρές γραμμές, να αναπτύξουμε κάποια βασικά διαφοροποιητικά στοιχεία δυο εκπαιδευτικών συστημάτων τα οποία παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις στις σχετικές αξιολογήσεις. Επιλέξαμε να εξετάσουμε την όλη υπόθεση από την πλευρά του εκπαιδευτικού προσωπικού. Εστιάσαμε στην εκπαίδευση, στην επιμόρφωση και στην ανάπτυξή του, μέσα από τα δεδομένα της εκπαίδευσης, της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης προκειμένου να αναδείξουμε αυτές τις διαφορές.

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως η κύρια διαφορά έχει να κάνει με τις εκπαιδευτικές πολιτικές. Με την στόχευση, δηλαδή, στο άτομο-εκπαιδευτικό και όχι στο άτομο-υπάλληλο-εντολοδόχο. Ο εκπαιδευτικός, για να επιτελέσει επαρκώς το έργο που του έχει αναθέσει η πολιτεία πρέπει, στον καιρό μας, να διαθέτει επαρκή εφόδια, στήριξη, επιστημονικότητα αλλά και αυτονομία. Πρέπει να αναπτύσσει μια κουλτούρα εξέλιξης μέσα από διαδικασίες αυτομόρφωσης και υπηρεσιακά χορηγούμενης επιμόρφωσης με στόχο την προσωπική του βελτίωση, ως απαραίτητη προϋπόθεση λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Για να γίνει αυτό εφικτό απαιτείται αλλαγή πολιτικής τόσο σε οικονομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο επιμορφωτικών δράσεων, με συνέργειες και συνεργασίες σε υψηλό επίπεδο. Τέλος, απαραίτητο είναι η ίδια η κοινωνία να αντιληφθεί την πραγματική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού προσωπικού, του δασκάλου και καθηγητή των παιδιών της, ως διαμορφωτή μιας νέας κοινωνικής λογικής δημοκρατικότητας, ισότητας, ισονομίας, καινοτομίας και δημιουργικότητας. Σίγουρα, ως χώρα, έχουμε πολύ δρόμο ακόμη μπροστά μας. Αλλά, μπορούμε να προσπαθήσουμε να ακολουθήσουμε το επιτυχημένο παράδειγμα άλλων χωρών οι οποίες βίωσαν τα ίδια με εμάς και βγήκαν νικήτριες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Bolam, R. (2000). Emerging policy trends: Some implications for continuing professional development. *Journal of In-Service Education*, v. 26, issue II.
- Eurydice. E.U. (2019) Finland Overview. Key features of the Education System (<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice>) Ανάκτηση 4^{ος} 2020.
- Niemi, H (2015) Teacher Professional Development in Finland : Towards a More Holistic Approach. *Psychology, Society & Education*, vol. 7, no. 3, pp. 279-294.
- Sahlberg, P. (2012) *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? 2nd Edition*.

Ελληνόγλωσση

- Βαρσαμίδου, Α., Ρεσ, Ι. (2006). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών*, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία - Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, Άνοιξη-Καλοκαίρι 2012/ τεύχος 29, (σσ. 97-127).

- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (2007). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην τεχνική εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Βρατσάλης, Κ. (2005). *Τα παιδαγωγικά εμπόδια στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Στο: Κ. Βρατσάλης (Επιμ.), *Διδακτική Εμπειρία και Παιδαγωγική Θεωρία*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.
- Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Εθνικό Κέντρο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (2019). *Πρόταση – Πλαίσιο του Συμβουλίου*. Αθήνα <https://ekepe.files.wordpress.com/2020/01/protasi-plaisio-noemvrios-2019.pdf> Ανάκτηση: 12^{ος} 2019.
- Άχο, Ε. (2018). *Το παράδειγμα της Φινλανδίας - Πώς δημιούργησε μια οικονομία βασισμένη στην καινοτομία*. ΔΙΑΝΕΟΣΙΣ. Ομιλία. <https://www.dianeosis.org/events/to-paradeigmati-finlandias-event/> Ανάκτηση 12^{ος} 2019.
- Κάτσικας, Χ. (2018): *Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών*. Κείμενο στον ιστότοπο alfavita.gr. https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/269916_meleti-unesco-21-ores-didaskalias-84-ores-doyleias-grafeiyo Ανάκτηση: 12^{ος} 2019.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983). *Μορφές επιμόρφωσης: Εννοιολογικές διευκρινήσεις - Το πολιτικοκοινωνικό τους πλαίσιο – Προϋποθέσεις. Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.10.
- Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.). (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πρεσβεία Φινλανδίας (χ.χ.). *Το Φινλανδικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. <https://finlandabroad.fi/web/grc/rhinlandiko-ekpaideutiko-systema> Ανάκτηση: 4^{ος} 2020.
- Σοφός, Α. (2013). *Η προσέγγιση της μεντορείας (mentoring) στο πλαίσιο του ολιστικού μοντέλου διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής άσκησης για την ένταξη των νέων Μέσων (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διεργασία στο Π.Τ.Δ.Ε. Στο Γ. Κόκκινος & Μ. Μοσκοφόγλου-Χιονίδου (Επιμ.) *Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Από την ασθενή ταξινόμηση της Παιδαγωγικής στη διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό* (σσ. 192-220). Αθήνα: Ταξιδευτής.*
- Σοφός, Α. (2015). *Σχεδιάζοντας σενάρια διδασκαλίας για την πρακτική άσκηση των φοιτητών. Ολιστικό μοντέλο διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής για την ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού στο πλαίσιο της μεντορείας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σοφός, Α. (2019). *Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Επισκόπηση Πρακτικών και Προτάσεις*. Στο: Α. Σοφός κ.α. (Επιμ.). *Παιδαγωγικά Τμήματα και το Μέλλον τους* (σελ. 81-108). Γρηγόρης: Αθήνα.
- Φούζας, Γ. (2017). *Η μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1995-2012). Η περίπτωση των περιφερειακών Α.Ε.Ι. και το παράδειγμα του Διδακταλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης στη Ρόδο*. Διδακτορική διατριβή. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Abstract

This paper attempts to examine the professional change and development of teaching staff as a lever for changing society itself. It presents the key elements of teacher education and training systems in two countries: Finland and Greece. The research is basically bibliographic and does not only examine the educational needs of teachers but focuses on key areas of the structure and operation of the modern Greek and Finnish education system, which affects the quality of the educational work provided and shape the professional development of employees. Its main goal is to identify on the specific characteristics and the degree in which they affect the professional development of teachers K.12 and the quality of the provided education in general.

Keywords: Teacher training, professional development, educational politics.

Ο αναστοχασμός των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της δράσης «Τι μάθαμε σήμερα;»

Σταυρούλα Καλδή

Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
kaldi@uth.gr

Μαρία Χατζή

Ε.ΔΙ.Π., Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
mxatzi02@uth.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τον αναστοχασμό υποψήφιων εκπαιδευτικών (ΥΕ) σχετικά με τη μεταγνωστική δράση «τι μάθαμε σήμερα» των μαθητών/τριών του Δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, η δράση αποσκοπούσε από τη μια στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών γνώσεων και εμπειριών των μαθητών/τριών (Flavell, 1979) και από την άλλη στον αναστοχασμό των ιδίων των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Η μελέτη χρησιμοποιεί την ποιοτική προσέγγιση έρευνας με πρωτόκολλα καταγραφής και ανάλυσης μιας μεταγνωστικής δράσης στο τέλος κάθε σχολικής ημέρας. Οι συμμετέχοντες ήταν 50 φοιτητές/τριες Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης οι οποίοι/ες στο πλαίσιο της Σχολικής Πρακτικής Άσκησης, κατά το 8ο εξάμηνο σπουδών τους, κατέγραψαν και ανέλυσαν δηλώσεις μαθητών/τριών του Δημοτικού στο τέλος κάθε σχολικής ημέρας για ένα χρονικό διάστημα δέκα ημερών, σχετικά με το ποιες μαθησιακές εμπειρίες και γνώσεις θεωρούσαν οι μαθητές/τριες ότι απέκτησαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες αναδείκνυαν τόσο τη γνωστική όσο και τη συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της μάθησής τους. Αντίστοιχα, για τους/ις υποψήφιους εκπαιδευτικούς η συγκεκριμένη μεταγνωστική δράση των μαθητών/τριών που δίδασκαν λειτούργησε ως αυτο-αξιολόγηση και ανάπτυξη της δικής τους μάθησης αλλά και ως επαγγελματική ανάπτυξη της διδακτικής τους πρακτικής.

Λέξεις-Κλειδιά: Αναστοχασμός, υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, μεταγνώση, μαθητές, επαγγελματική ανάπτυξη.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, διεθνώς, τα προγράμματα εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών (ΥΕ) επικεντρώνονται στην παροχή αυθεντικών εμπειριών σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη (Ward & McCotter, 2004· Zeichner, 2010) καθώς και στη διερεύνηση τρόπων αναστοχασμού των ΥΕ πάνω στις διδακτικές πρακτικές (Stenberg, Rajala, & Hilppo, 2016). Ωστόσο, όπως επισημαίνεται από τους Gore και Zeichner (1991), αυτή η τάση δεν είναι καινούρια αφού οι θεμελιώδεις αρχές του εκπαιδευτικού αναστοχασμού εντοπίζονται εδώ και δεκαετίες στο έργο του Dewey (1933) καθώς και αργότερα στο έργο των Beckman (1957) και Perrodin (1959) οι οποίοι υποστήριξαν ότι ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέρος του προγράμματος εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός αποτελεί μια σημαντική πτυχή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών καθώς και ένα ισχυρό εργαλείο για να κατανοήσουν τη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας και να επαναπροσδιορίζουν τις διδακτικές τους πρακτικές. Έχει την αφετηρία στη διάκριση που έκανε ο Dewey μεταξύ των: α) μηχανικά επαναλαμβανόμενων πράξεων δηλαδή πράξεις που καθοδηγούνται από παράγοντες, όπως είναι η συνήθεια, η παράδοση και η εξουσία και κατά συνέπεια είναι στατικές και δεν επιδέχονται εύκολα τροποποιήσεις και των αναστοχαστικών πράξεων δηλαδή πράξεις που στηρίζονται σε μια συνεχή αυτο-αξιολόγηση και ανάπτυξη και έχουν ως αποτέλεσμα την ευελιξία, τη συνεχή ανάλυση και την κοινωνική επίγνωση (Καράμνηας, 2010: 2). Οι αναστοχαστικές πράξεις: α) ανατροφοδοτούν την εκπαιδευτική πράξη και καθοδηγούν τις σκέψεις και κατ' επέκταση τις διδακτικές ενέργειες των ΥΕ (Schraw & Dennison, 1994) και β) προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη των ΥΕ (Schon, 1983). Οι ιδέες του Dewey αναπτύχθηκαν από τον Schön (1983) και από αρκετούς άλλους ερευνητές (Biggs & Tang, 2007· Brookfield, 1995· Griffin, 2003· Larrivee, 2006· Price & Valli, 2005· Van Manen, 1977· Yusko, 2004)

Σύμφωνα με τον Schön (1983), ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός διακρίνεται σε δύο τύπους: στον αναστοχασμό κατά τη διάρκεια της δράσης (reflection-in-action) και στον αναστοχασμό πάνω στη δράση (reflection-on-action). Στην πρώτη περίπτωση, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός προσπαθώντας να επιλύσει μια νέα, προβληματική κατάσταση αναστοχάζεται, διαισθητικά, πάνω στις πρότερες γνώσεις του σε παρόμοιες καταστάσεις και προσπαθεί να τις αξιοποιήσει στη νέα κατάσταση και να βρει την καλύτερη λύση. Συνήθως η ανάπτυξη αυτής της ικανότητας συνδέεται με την επαγγελματική εμπειρία (Bell & Mladenovic, 2013). Στη δεύτερη περίπτωση, μετά την ολοκλήρωση της δράσης, ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός μέσα από μια «μεταγνωστική διαδικασία σκέψης και προβληματισμού στρέφει συνειδητά την κριτική σκέψη και ματιά του στα πεπραγμένα σε μια προσπάθεια αποτίμησης, αξιολόγησης και ενδεχόμενης βελτίωσης των πραγμάτων» (Κουτρούμπα, Βούλγαρη & Αντωνοπούλου, 2020: 115). Αυτοί οι δύο τύποι αναστοχασμού αποτελούν τα δύο άκρα ενός συνεχούς της αναστοχαστικής πρακτικής. Μάλιστα, ο Reid (2004) προσθέτει και έναν τρίτο τύπο, τον αναστοχασμό για τη δράση (reflection-for-action) και υποστηρίζει ότι αφορά στον μελλοντικό σχεδιασμό με βάση τον προηγούμενο προβληματισμό.

Στη σημασία του εκπαιδευτικού αναστοχασμού των ΥΕ έχουν αναφερθεί αρκετοί ερευνητές υποστηρίζοντας ότι παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη (Ward & McCotter, 2004) και να αποκτήσουν μεγαλύτερη επίγνωση των υποθέσεων βάσει των οποίων παίρνουν αποφάσεις για τη διδασκαλία τους (Yost, Sentner, & Forlenza-Bailey, 2000). Σύμφωνα με τους Davis, Petish, & Smithey (2006), όταν δίνονται συχνά ευκαιρίες στους ΥΕ να αναστοχάζονται για την πρακτική τους στην τάξη, τότε είναι πιο ικανοί να προβληματίζονται και να αναλαμβάνουν παιδαγωγικό ρίσκο στο να δοκιμάζουν καινούριες διδακτικές πρακτικές.

Οι Santagata και Guarino (2011) προσδιορίζουν τρεις θεμελιώδεις δεξιότητες για τους ΥΕ προκειμένου να αναστοχάζονται και να μαθαίνουν μέσα από τη διδασκαλία. Πρόκειται για την ικανότητα: α) να παρατηρούν σημαντικά στοιχεία της διδασκαλίας, β) να εξετάζουν αυτά τα στοιχεία με συστηματικό τρόπο και γ) να προτείνουν εναλλακτικές εκπαι-

δευτικές πρακτικές. Ωστόσο, ο Lyons (1998) σημειώνει ότι παρά τις τόσες προσπάθειες των εκπαιδευτικών συχνά δεν επιτυγχάνεται το αναγκαίο επίπεδο αναστοχασμού, και ότι ακόμη και έμπειροι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διάκριση μεταξύ περιγραφής, ανάλυσης και αναστοχασμού. Παρόμοια, ο Davis (2006) ισχυρίζεται ότι ο αναστοχασμός μπορεί να μην είναι παραγωγικός (*unproductive reflection*) με την έννοια ότι οι ΥΕ απλά περιγράφουν τη διδακτική τους πρακτική. Προς την ίδια κατεύθυνση, ερευνητές (Mena, Sanchez, & Tillema, 2011· Elliot-Jones, 2014) αναφέρουν ότι συχνά είναι απογοητευτικό το γεγονός ότι οι αναστοχαστικές εκθέσεις των ΥΕ μπορεί να οδηγήσουν σε απλές περιγραφές και όχι σε κριτική αξιολόγηση των πρακτικών ή αναπλαισίωση των κατανοήσεών τους. Αντίστοιχα στην έρευνα των Kaldi και Pyrgiotakis (2009) φαίνεται ότι οι αρχάριοι ΥΕ μπορούν να αναστοχαστούν στα πρώτα βήματα της διδακτικής τους πρακτικής περισσότερο με βάση την πραγματιστική διάσταση και λιγότερο την ηθική διάσταση του αναστοχασμού σύμφωνα με την αντίστοιχη τυπολογία που ανέπτυξαν οι Luttenberg και Bergen (2008) καθώς επίσης και να χρησιμοποιήσουν περισσότερο ένα επιφανειακό συγκριτικά με ένα βαθύτερο επίπεδο σκέψης (ό.π). Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι ΥΕ αναστοχάζονται μερικές φορές χωρίς καμία καθοδήγηση ή υποστήριξη (Dellandshere & Arens, 2003). Έτσι, αρκετοί ερευνητές (Beijaard et al., 2005· Hammerness et al., 2005) υποστηρίζουν ότι οι ΥΕ χρειάζονται ιδιαίτερη καθοδήγηση κατά τη διάρκεια της αναστοχαστικής διαδικασίας συμμετέχοντας σε δομημένες εμπειρίες πεδίου και σε κριτικό διάλογο προκειμένου να δημιουργήσουν νέες αντιλήψεις (Hudson, 2004· Kaldi & Pyrgiotakis, 2009) και να αμφισβητήσουν παλιές (Kaldi & Pyrgiotakis, 2009· Loughran, 2002). Έτσι, αρκετοί ερευνητές στον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προτείνουν διαφορετικές τεχνικές αναστοχασμού όπως π.χ. τη χρήση βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών πραγματικής τάξης προκειμένου οι ΥΕ να αναστοχαστούν και να διευκολυνθούν στη μάθησή τους (π.χ. Christ et al., 2017a· Darling-Hammond et al., 2005). Άλλοι ερευνητές, αξιοποιούν τις γραπτές αναφορές ή τα ημερολόγια καταγραφής (Bain, Mills, Ballantyne, & Packer, 2002· Campoy & Radcliffe, 2002) ή τις on line αναφορές των ΥΕ ως πρακτική αναστοχασμού (Bean & Stevens, 2002) ή το mentoring στην υποστήριξη του κριτικού αναστοχασμού των ΥΕ (Walkington, 2005).

Στην ελληνική βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί έρευνες πεδίου ανάπτυξης και υιοθέτησης πρακτικών/τεχνικών αναστοχασμού των ΥΕ. Ενδεικτικά, στην έρευνα του Καραμπίνα (2010) διερευνάται εάν και σε ποιο βαθμό οι εν λόγω φοιτητές-υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται ως προς τη διδακτική τους πρακτική σε κάθε φάση διεξαγωγής της μικροδιδασκαλίας (*σχεδιασμός, εκτέλεση, προβολή, συζήτηση*). Αντίστοιχα η έρευνα των Γιαννακίδου, Γιόφτσαλη & Τζιώρα (2013) αναδεικνύει την αναστοχαστική πράξη των ΥΕ κατά την εφαρμογή του μοντέλου Lesson Study στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης στο Πανεπιστήμιο Θράκης. Η έρευνα της Κούτσου (2018) διερευνά την προαγωγή του αναστοχασμού μέσω της ανάλυσης των κρίσιμων περιστατικών που καταγράφουν σε προσωπικά ημερολόγια οι τεταρτοετείς φοιτητές στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Ακολούθως, στην έρευνα των Σφυρόερα, Βουβουσίρα, Κοσμίδου, Κωστούδη, Μπεθάνη & Στάθη (2018) διερευνάται η συμβολή της εποπτείας στην εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο αναστοχαστικών μοντέλων εκπαίδευσης.

Μελετώντας τις προαναφερόμενες έρευνες οι οποίες αναδεικνύουν τη χρησιμότητα του αναστοχασμού των ΥΕ μέσα από διαφορετικές πρακτικές, αποφασίστηκε από τις ερευ-

νήτριες να προτείνουν τον αναστοχασμό των ΥΕ πάνω στη μεταγνωστική δράση «τι μάθαμε σήμερα» που αφορούσε στους μαθητές ως μια εναλλακτική πρακτική αναστοχασμού. Οι ΥΕ είχαν εκπαιδευτεί πριν προς αυτή την κατεύθυνση από τις ερευνήτριες. Η μεταγνωστική δράση «τι μάθαμε σήμερα» αξιοποιεί την έννοια της μεταγνώσης η οποία αναφέρεται στη «σκέψη για τη σκέψη, στη γνώση για τη γνώση, στη γνώση και την αντίληψη για τα γνωστικά φαινόμενα» (Flavell, 1979). Η μεταγνώση, σύμφωνα με τον Flavell (1979) περιλαμβάνει τρεις πτυχές: τη μεταγνωστική γνώση (metacognitive knowledge), τις μεταγνωστικές εμπειρίες (metacognitive experiences) και τις μεταγνωστικές δεξιότητες (metacognitive skills) Η μεταγνωστική γνώση είναι μνημονικά αποθηκευμένη δηλωτική γνώση η οποία αφορά στο τι γνωρίζει ή τι πιστεύει το άτομο για διάφορα γνωστικά έργα, στόχους και στρατηγικές, τις σχετικές με αυτές εμπειρίες και τις ατομικές του μεθόδους μάθησης. Οι μεταγνωστικές εμπειρίες είναι οποιεσδήποτε γνωστικές ή θυμικές εμπειρίες –ιδέες, αισθήματα, κρίσεις, εκτιμήσεις, συναισθήματα– που βιώνει το άτομο καθώς διεκπεραιώνει ένα γνωστικό έργο (Flavell, 1979 στο Ευκλείδη 2011) και τέλος, οι μεταγνωστικές δεξιότητες οι οποίες αναφέρονται στη σκόπιμη χρήση στρατηγικών (π.χ. διαδικαστική γνώση) με στόχο τον έλεγχο της γνώσης. Αυτές οι πτυχές είναι διακριτές παρά τις στενές αλληλεπιδράσεις τους (Efklides, 2008).

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε η παρούσα μεταγνωστική δράση στο πλαίσιο του αναστοχασμού και της επαγγελματικής ανάπτυξης των ΥΕ οι οποίοι πραγματοποιούνται σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας σε συνεργασία με τους/τις μαθητές/τριες και αναδεικνύοντας τη δική αυτών, δεν έχει εντοπιστεί σε προηγούμενες έρευνες, επομένως τεκμηριώνεται τόσο η αναγκαιότητα όσο και η πρωτοτυπία της παρούσας ερευνητικής μελέτης.

Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του αναστοχασμού υποψήφιων εκπαιδευτικών σχετικά με τη μεταγνωστική δράση «τι μάθαμε σήμερα» των μαθητών/τριών του Δημοτικού Σχολείου.

Τα ερωτήματα της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

- Πώς αναστοχάζονται οι μαθητές/τριες για τις μαθησιακές τους γνώσεις και εμπειρίες μέσα από τη μεταγνωστική δράση «τι μάθαμε σήμερα»;
- Ποιες ήταν οι αναστοχαστικές πράξεις των ΥΕ μέσα από τη μεταγνωστική δράση «τι μάθαμε σήμερα»;

Η έρευνά μας χρησιμοποιεί την ποιοτική προσέγγιση (ανάλυση περιεχομένου) με πρωτόκολλα καταγραφής των φοιτητών/τριών μετά την ολοκλήρωση της Σχολικής Πρακτικής Άσκησης (ΣΠΑ IV). Τα πρωτόκολλα καταγραφής αφορούν στη μεταγνωστική δράση «τι μάθαμε σήμερα». Οι συμμετέχοντες ήταν 50 φοιτητές/τριες Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης με τυχαία δειγματοληψία από τον πληθυσμό των 180 τελειόφοιτων ΥΕ. Οι φοιτητές/τριες-ΥΕ, στο πλαίσιο της ΣΠΑ IV κατά το 8ο εξάμηνο σπουδών τους, κατέγραψαν και ανέλυσαν δηλώσεις μαθητών/τριών του Δημοτικού στο τέλος κάθε σχολικής ημέρας για ένα χρονικό διάστημα δέκα ημερών, σχετικά με το ποιες γνώσεις και μαθησιακές εμπειρίες θεωρούσαν οι μαθητές/τριες ότι απέκτησαν τη συγκεκριμένη ημέρα. Η

υλοποίηση της δράσης «τι μάθαμε σήμερα» αποσκοπούσε: α) στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών γνώσεων και εμπειριών των μαθητών/τριών (Flavell, 1979) και β) στον αναστοχασμό των ιδίων των φοιτητών/τριών-ΥΕ. Όλοι οι φοιτητές/τριες του 8ου εξαμήνου, πριν από τις διδασκαλίες τους, εκπαιδεύτηκαν να χρησιμοποιήσουν τη δράση «τι μάθαμε σήμερα». Είχαν την ελευθερία να σκεφτούν έναν δικό τους τρόπο προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, ώστε η δράση «τι μάθαμε σήμερα» να είναι μια ουσιαστική μεταγνωστική δράση αλλά και να αποτελεί ευχάριστο κλείσιμο του ημερήσιου σχολικού προγράμματος (βλ. εικόνες 1, 2). Ενδεικτικά, αναφέρουμε κάποιους τρόπους που επέλεξαν οι φοιτητές/τριες για την υλοποίηση της συγκεκριμένης δράσης: «Οι μαθητές ενημερώθηκαν ότι στο τέλος της κάθε ημέρας θα έπρεπε να συμπληρώσουν σε ένα χαρτάκι το τι κράτησαν από την σημερινή ημέρα, τι τους έκανε εντύπωση, διάφορες σκέψεις ή προτάσεις τους, τι έμαθαν αλλά θα μπορούσαν να γράψουν για το αν τους στεναχώρησε κάτι ή τους έκανε χαρούμενους», «Τους ζητούσα να γράψουν είτε τι έμαθαν σήμερα είτε τι τους έκανε εντύπωση και πώς αισθάνθηκαν. Ακόμη, τους έδινα τη δυνατότητα να διατυπώνουν και αρνητικά σχόλια για κάτι που τυχόν δεν τους άρεσε», «Τι ήταν αυτό που τους έκανε εντύπωση, τι θεώρησε πως έμαθε στο σχολείο τη συγκεκριμένη ημέρα, τι τους άρεσε και τι δεν τους άρεσε, τι θα ήθελαν να αλλάξει στην διδασκαλία»

Εικόνα 1



Εικόνα 2



Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας αποτελούν το πλαίσιο εκπόνησης της μελέτης, ήτοι ένα Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) στον ελλαδικό χώρο και η συλλογή ερευνητικών δεδομένων από ένα ερευνητικό εργαλείο, δηλαδή τα ημερολόγια καταγραφής του αναστοχασμού των ΥΕ για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση «τι μάθαμε σήμερα». Επομένως τα συμπεράσματα που εξάγονται αφορούν τον συγκεκριμένο πληθυσμό της έρευνας, ήτοι του συγκεκριμένου ΠΤΔΕ.

Αποτελέσματα

Για τα πρωτόκολλα καταγραφής έγινε ανάλυση περιεχομένου σε δύο άξονες:

1^{ος} άξονας: μεταγνωστικές γνώσεις και μεταγνωστικές εμπειρίες των μαθητών

2^{ος} άξονας: αναστοχαστικές πράξεις των φοιτητών/τριών-ΥΕ

Με βάση την ανάλυση περιεχομένου ως προς τους προαναφερόμενους άξονες, προέκυψαν θεματικές κατηγορίες οι οποίες παρουσιάζονται ακολούθως.

1^{ος} άξονας: Μεταγνωστικές γνώσεις των μαθητών/τριών

Οι μεταγνωστικές γνώσεις των μαθητών/τριών εντάχθηκαν σε τρεις θεματικές κατηγορίες:

A) Περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων

Οι μαθητές/τριες σε αυτή την κατηγορία «μίλησαν» αποκλειστικά για τη γνώση που απέκτησαν σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Ενδεικτικά: «Σήμερα μάθαμε για τα είδη των τριγώνων με βάση τις γωνίες και τις πλευρές», «Σήμερα μάθαμε για τις προτάσεις σε ενεργητική και παθητική φωνή», «Στην Γεωγραφία μάθαμε για τους πολιτισμούς στην Ασία και στην Ιστορία για την αρχή της Δεδηλωμένης» (βλ. εικόνα 3).

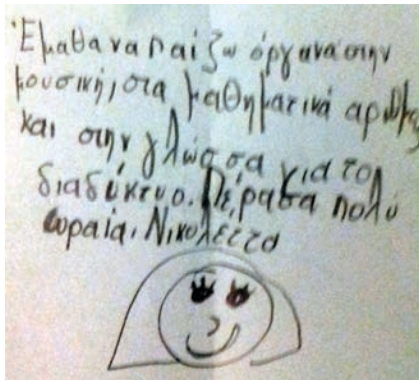
B) Βιωματικές δραστηριότητες

Σε αυτή την κατηγορία εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών/τριών που σχετίζονταν με τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης δηλαδή με τις δραστηριότητες στις οποίες είχαν ενεργό ρόλο κάνοντας πράγματα με τα χέρια τους ή συμμετέχοντας σε συνεργατικές δράσεις με τους συμμαθητές τους. Ενδεικτικά: «Μου άρεσε πολύ ο κύκλος της Ιστορίας», «Σήμερα παίξαμε Monopoly, κάναμε πειράματα και περάσαμε τέλεια!», «Κάναμε το δικό μας ημερολόγιο», «Σήμερα κάναμε τη γειτονιά με πλαστελίνη και μου άρεσε πολύ», «Σήμερα κάναμε στην αυλή παιχνίδια από τα παλιά χρόνια», «Χωριστήκαμε σε ομάδες και κάναμε εργασίες στα μαθηματικά», «Κάναμε για τη γειτονιά μας με χάρτινα κουτιά» (βλ. εικόνα 4).

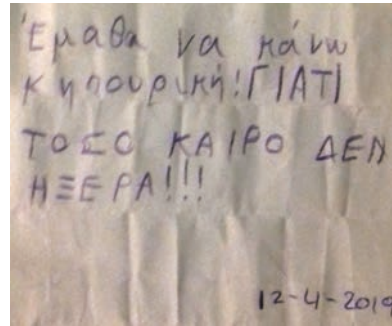
Γ) Σύγχρονες προσεγγίσεις

Αρκετοί μαθητές/τριες εστίασαν σε σύγχρονες προσεγγίσεις οι οποίες, όπως είναι γνωστό, από τη μια ενεργοποιούν το ενδιαφέρον τους και από την άλλη συντελούν στην ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Σε αυτή τη θεματική κατηγορία εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών/τριών οι οποίες αναφέρονταν σε σύγχρονες προσεγγίσεις και κυρίως στη μέθοδο project, στη σύνθετη διδασκαλία με ομαδική εργασία / κυκλική διδασκαλία και στις εργασίες στο πλαίσιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επισημαίνεται εδώ ότι στις προαναφερόμενες προσεγγίσεις εκπαιδεύονται συστηματικά οι φοιτητές/τριες του τετάρτου επιπέδου (ΣΠΑ IV) και αποτελούν υποχρεωτικό μέρος εφαρμογής στην πρακτική στα σχολεία (βλ. εικόνα 5).

Εικόνα 3



Εικόνα 4



Εικόνα 5



1^{ος} άξονας: Μεταγνωστικές μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών/τριών

Οι μεταγνωστικές μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών/τριών εντάχθηκαν σε δύο θεματικές κατηγορίες:

A) Κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες

Σε αυτή την κατηγορία εντάχθηκαν απαντήσεις των μαθητών/τριών οι οποίες εξέφραζαν θυμικές εμπειρίες με έμφαση στη δεξιότητα της συνεργασίας και της αναγνώρισης του Άλλου. Ενδεικτικά: «σήμερα έμαθα να συνεργάζομαι» και ότι «πρέπει να σέβομαι τους συμμαθητές μου», «σήμερα μάθαμε να παίζουμε δίκαια» και η άλλη μαθήτρια έγραψε «Η κυρία μάς έμαθε να αγαπάμε ο ένας τον άλλον».

B) Σχέσεις και επικοινωνία με εκπαιδευτικό και με συμμαθητές

Οι μαθητές/τριες σε αυτή την κατηγορία εξέφρασαν και πάλι θυμικές εμπειρίες με έμφαση στις διαμαθητικές σχέσεις ή τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών και τα συνακόλουθα συναισθήματα. Ενδεικτικά: «Σήμερα δεν πέρασα καλά γιατί έγιναν κάποια πράγματα που με στεναχώρησαν και φταίει η Α.», «Εκτός των άλλων έμαθα ότι δεν πρέπει να εμπιστευτώ ξανά τον Τ. γιατί με στεναχώρησε», «Το μάθημα τελείωσε λίγο δυσάρεστα γιατί νευριάσαμε την κυρία και της ζητάμε συγγνώμη», «Η κυρία σήμερα μας ανέχτηκε για άλλη μια μέρα και της ζητάμε συγγνώμη που μιλούσαμε συνέχεια».

2^{ος} άξονας: Θεματικές κατηγορίες αναστοχαστικών πράξεων των ΥΕ

Οι αναστοχαστικές πράξεις των ΥΕ εντάχθηκαν σε τέσσερις θεματικές κατηγορίες:

A) Επαγγελματική ανάπτυξη

Σε αυτή την κατηγορία εντάχθηκαν οι απαντήσεις/αναστοχαστικές εμπειρίες των ΥΕ οι οποίες σχετίζονται με την αναγνώριση της επαγγελματικής τους εξέλιξης και μέσα από τη μεταγνωστική δράση «τι μάθαμε σήμερα». Οι ΥΕ μέσα από αυτή τη δράση μπήκαν στη διαδικασία να δοκιμάσουν πρακτικές, να αναζητήσουν νέες, να ενημερωθούν. Αυτή η διαδικασία εκλαμβάνονταν και ως μία ευκαιρία για τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη. Ενδεικτικά: «εποικοδομητική διαδικασία για μένα, καθώς με αυτόν τον τρόπο αποκτούσα με το πέρασμα των ημερών μια καλύτερη αντίληψη για το προφίλ, τα ενδιαφέροντα και τον ψυχικό κόσμο του κάθε μαθητή. Γνώριζα ποιο μάθημα και ποια δραστηριότητα τους άρεσε και για ποιον λόγο, όπως και το τι ήθελαν να ξανακάνουν και να ξα-

να χρησιμοποιήσουν. Το πιο σημαντικό όμως ήταν ότι ήξερα πώς ένιωθαν τα παιδιά κατά την διάρκεια των μαθημάτων. Όλα αυτά συνέβαλαν στις διδασκαλίες μου, καθώς ήμουν πιο σίγουρη για το ποιες τεχνικές και ποιες στρατηγικές θα χρησιμοποιήσω και πώς να προσεγγίζω τους μαθητές», «το πιο σημαντικό όμως ήταν ότι μέσα από όλο αυτό το σύστημα εγώ μπήκα στη διαδικασία να δοκιμάσω διάφορα πράγματα μέχρι να βρω εκείνα που ταίριαζαν στη δική μου τάξη».

B) Αυτο-αξιολόγηση

Οι ΥΕ αυτής της κατηγορίας και στο πλαίσιο του αναστοχασμού τους υποστήριξαν ότι μέσα από τη δράση «τι μάθαμε σήμερα» τους δόθηκε η δυνατότητα να αυτο-αξιολογήσουν τη διδασκαλία τους. Πιο συγκεκριμένα τους δόθηκε η δυνατότητα να αναγνωρίσουν ποιες τεχνικές, μέσα και μέθοδοι διδασκαλίας ταίριαζαν καλύτερα στο μαθητικό προφίλ και τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών/τριών τους με αποτέλεσμα να προσπαθούν να αυτο-βελτιωθούν στις διδακτικές τους πρακτικές. Ενδεικτικά: «σημαντική ως ανατροφοδότηση στις διδακτικές μου μεθόδους, στο ενδιαφέρον και την προσοχή που έδειχναν οι μαθητές σε κάθε μάθημα, καθώς και σε όσα έπρεπε να τροποποιήσω στις επόμενες διδασκαλίες μου για να βοηθήσω περισσότερο τους μαθητές μου. Μέσο αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους μαθητές μου «αξιολόγηση-ανατροφοδότηση κάθε ημερήσιας διδασκαλίας».

Γ) Οφέλη για τη μαθησιακή διαδικασία

Στον αναστοχαστικό λόγο, οι ΥΕ αναγνωρίζουν τα μαθησιακά οφέλη των μαθητών/τριών, όπως για παράδειγμα η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντός τους, η δυνατότητα έκφρασης ιδεών και συναισθημάτων, η ανάπτυξη της συνεργασίας και διαμαθητικού διαλόγου κ.λπ. Ενδεικτικά: «Τα παιδιά αρχικά μπαίνουν στην διαδικασία να θυμηθούν τα θέματα και αντικείμενα διδασκαλίας και έπειτα να ξεχωρίσουν αυτό που τους κίνησε παραπάνω το ενδιαφέρον. Ακούν τους συμμαθητές τους, συμμερίζονται τις απόψεις τους και συζητούν. Παράλληλα ο εκπαιδευτικός μαθαίνει καλύτερα κάθε παιδί, τα ενδιαφέροντά του, τι του ταιριάζει και τι όχι και παίρνει ιδέες για την διαμόρφωση του επόμενου μαθήματος», «Θεωρώ πως μέσα από αυτήν την διαδικασία οι μαθητές αισθάνθηκαν ελεύθεροι να εκφράσουν την ικανοποίηση και τους προβληματισμούς τους σχετικά με θέματα που προκύπταν εντός της τάξης αλλά και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος».

Δ) Επέκταση της δράσης ως διαδικασία επίλυσης σύνθετων μαθησιακών (γνωστικών και κοινωνικών) προκλήσεων

Σε αυτή την κατηγορία εντάχθηκαν ελάχιστες απαντήσεις ΥΕ οι οποίες, ωστόσο, παρουσίαζαν εξαιρετικό ενδιαφέρον αφού οι ίδιοι επέκτειναν τη δράση «τι μάθαμε σήμερα» σε δράσεις που στόχευαν στην επίλυση συγκρούσεων ή διαχείριση συναισθημάτων εντός ή εκτός της τάξης. Η επέκταση της συγκεκριμένης δράσης και στη διαχείριση της τάξης αλλά και της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών από ορισμένους/ες φοιτητές/τριες αναδεικνύει το αυξημένο επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης και μεταγνωστικής δραστηριότητας που σημείωσαν και έδειξαν οι συγκεκριμένοι ΥΕ. Ακολουθώντας οδηγίες για μια συγκεκριμένη δράση και με ορισμένη στοχοθεσία κατάφεραν με δημιουργικό τρόπο και ενεργοποιώντας την κριτική τους ικανότητα στη διαδικασία επίλυσης σύνθετων ζητημάτων και μαθησιακών προκλήσεων να μεταφέρουν τη γνώση σε άλλες μαθησιακές καταστάσεις της καθημερινής διδακτικής πρακτι-

κής. Επομένως είναι εμφανές ότι για αυτούς η γνώση για τη διδακτική πράξη και το δημοκρατικό πλαίσιο συνεργασίας με τους/τις μαθητές/τριες και η ανάδειξη της φωνής και του αναστοχασμού/αποτίμησης αυτών στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να απελευθερώσει ΥΕ να νιώσουν ασφαλείς και δημιουργικοί στην παραγωγή νέων εκπαιδευτικών δράσεων σε αντιπαραβολή με την αναπαραγωγή της διδακτικής διαδικασίας που πιθανώς συνηθίζεται να προάγεται από τους ίδιους.

Παράδειγμα 1^ο: Εφάρμοσα και μια άλλη δράση, το «γιατί είμαστε φίλοι» η οποία προέκυψε ως ιδέα/επέκταση της δράσης «τι μάθαμε σήμερα». *«Είχα καταλάβει από τις παρακολουθήσεις και από το κοινωνιομετρικό τεστ που έκανα στην τάξη ότι δυο μαθήτριες δεν ήταν αποδεκτές από τους άλλους/ες μαθητές/τριες και ήθελα με κάποιον τρόπο να τις εντάξω στην ομάδα. Πιο συγκεκριμένα, σε ένα χαρτόνι έβαλα φάκελους με τα ονόματα των παιδιών. Ως 22ο μέλος της ομάδας είχα βάλει και το δικό μου όνομα. Οι μαθητές κάθε μέρα μαζί με το «τι μάθαμε σήμερα» έγραφαν και στους φακέλους κάτι καλό για τους μαθητές με τους οποίους συνεργάστηκαν στις ομάδες τους. Οι κανόνες ήταν απλοί. Γράφουμε μόνο κάτι θετικό και μόνο για τα παιδιά της ομάδας μας (αυτό λόγω χρόνου, για να μην γράφουν κάθε μέρα 21 χαρτάκια). Οι ομάδες άλλαζαν κάθε μέρα, οπότε κάποια στιγμή όλοι συνεργάστηκαν με όλους άρα όλοι δέχτηκαν έναν θετικό λόγο από όλους».*

Παράδειγμα 2^ο: Χρησιμοποίησα τη δράση «Τι μάθαμε σήμερα» και την άλλαξα σε «Όσα μάθαμε σήμερα και ότι θέλουμε να αλλάξουμε αύριο». *«Συγκεκριμένα, από την πρώτη μου επαφή με τα παιδιά διέκρινα μια φοβερή και ανησυχητική κατάσταση, όλοι εναντίον ενός μαθητή. Αυτό ήταν κάτι που με απασχόλησε καθ' όλη την διάρκεια των παρακολουθήσεων. Έτσι, σκέφτηκα με κάποιον τρόπο να προσπαθήσω να τους κάνω να αποκτήσουν μια πιο φιλήσυχη και ειρηνική στάση απέναντι σε όλο αυτό, να έχουν την δυνατότητα γραπτώς να πουν όσα τους απασχολούν χωρίς καυγάδες». Πιο συγκεκριμένα, «πάνω σε ένα χαρτόνι, όλοι μας είχαμε τον προσωπικό μας φάκελο. Στο τέλος της ημέρας σε ένα λευκό χαρτάκι γράφαμε τι μάθαμε σήμερα και σε ένα άλλο οτιδήποτε θα θέλαμε να πούμε σε κάποιον συμμαθητή μας πάντα με ευγένεια (παράπονα, ευχαριστώ, συγγνώμες...). Τα πρώτα χαρτάκια πήγαιναν πάντα στον δικό μου φάκελο και ήταν πραγματικά εντυπωσιακό πώς ο καθένας είχε από κάτι διαφορετικό να θυμάται. Τα δεύτερα κατέληγαν στον φάκελο του άμεσα ενδιαφερόμενου, ο οποίος είχε υποχρέωση να σκεφτεί την όποια αναφορά στο όνομα του και το επόμενο πρωί να προτείνει μια λύση σε οποιοδήποτε πρόβλημα πρόκυπτε, μια ανταπόδοση αγάπης, μια συμβουλή».*

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η δυνατότητα εξάσκησης των μαθητών σε μεταγνωστικές δράσεις σχετικά με τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους ενισχύει τις δημοκρατικές διαδικασίες μάθησης, όπου η φωνή των μαθητών/τριών είναι άμεση και καθοριστική και ταυτόχρονα μπορεί να οδηγήσει τους/ις μαθητές/τριες σε γνωστική και κοινωνική αυτογνωσία. Επίσης, όσον αφορά τους/τις υποψήφιους/ες εκπαιδευτικούς, η μεταγνωστική δράση «τι μάθαμε σήμερα» λειτούργησε ως αυτο-αξιολόγηση και ανάπτυξη της μάθησής τους αναφορικά με τις μαθησιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών τους τα οποία θεωρούσαν ως αναγκαία για την κατανόηση του μαθητικού δυναμικού και τον επανασχε-

διασμό ή συνέχιση της διδακτικής τους πρακτικής. Μέσω της ανταπόκρισης και αποτίμησης των μαθητών/τριών για τις γνώσεις και τις εμπειρίες της κάθε σχολικής ημέρας, οι ΥΕ μπορούσαν να αναγνωρίσουν, να αναπροσαρμόσουν και να βελτιώσουν όλους ή κάποιους από τους παράγοντες της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Ταυτόχρονα οι ΥΕ είναι δυνατόν – όταν τους δοθεί το πλαίσιο διδακτικής δράσης για την προαγωγή του αναστοχασμού της μαθησιακής διαδικασίας από τους/τις μαθητές/τριες ως ένα διδακτικό πλαίσιο μαθητοκεντρικής προσέγγισης αυτής της διαδικασίας μπορούν να αναδείξουν τη δημιουργική τους ικανότητα στην παραγωγή εκπαιδευτικής δράσης έναντι της αναπαραγωγής που συχνά υφίσταται στις πρακτικές των αρχάριων ΥΕ. Συμπερασματικά και λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, μπορούμε να καταλήξουμε ότι η αναστοχαστική μέθοδος μπορεί να αποτελέσει μια δυναμική και καθοριστική διαδικασία για τους ΥΕ στην απόκτηση πρακτικών ικανοτήτων και γνώσεων όταν πρόκειται να επιλύσουν σύνθετες μαθησιακές καταστάσεις και να αποτελέσει όχημα για περαιτέρω επαγγελματική εξέλιξη και βελτίωση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Beckman, D. (1957). Student teachers learn by doing action research. *Journal of Teacher Education*, 8 (4), 369-375. <http://dx.doi.org/10.1177/002248715700800408>
- Bell, A. & Mladenovic, R. (2013). How tutors understand and engage with reflective practices. *Reflective Practice*, 14 (1), 1-11.
- Bain, J., Mills, C., Ballantyne, R., & Packer, J. (2002). Developing reflection on practice through journal writing: Impacts of variations in the focus and level of feedback. *Teachers @ Teaching*, 8(2), 171-196.
- Biggs, J. & Tang, C. (2001). *Teaching for Quality Learning: What the Student Does*. SRHE & OUP. McGaw-Hill: USA.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass
- Campoy, R., & Radcliffe, R. (2002). *Reflective decision-making and cognitive development: A descriptive study comparing the reflective levels of pre-service and in-service teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.
- Christ, T., Arya, P., & Chiu, M. M. (2017). Video use in teacher education: An international survey of practices. *Teaching and Teacher Education*, 63, 22-35. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.005>
- Davis, E. (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22, 281-301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.005>
- Davis, E., Petish, D., & Smithey, J. (2006). Challenges new science teachers face. *Review of Educational Research*, 76, 607-651. <https://doi.org/10.3102/00346543076004607>
- Delandshere, G., & Arens, S. A. (2003). Examining the quality of the evidence in preservice teacher portfolios. *Journal of Teacher Education*, 54, 57-73. <https://doi.org/10.1177/0022487102238658>

- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darlin-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*, (pp. 390-441). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Henry Regnery
- Efklides, A. (2008). Metacognition. Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist*, 13 (4), 277-287
- Elliott-Jones, S. (2014). Working towards meaningful reflection in teacher education as professional learning. *Learning Landscape*, 8(1), 105-122. <https://www.learninglandscapes.ca/index.php/learnland/article/view/Working-Towards-Meaningful-Reflection-in-Teacher-Education-asProfessional-Learning/677>
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-211.
- Griffin, M. L. (2003). Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers. *Reflective Practice*, 4(2), 207-220. <https://doi.org/10.1080/14623940308274>
- Hudson, P. (2004). Specific mentoring: A theory and model for developing primary science teaching practices. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 139-146.
- Kaldi, S., & Pyrgiotakis, G. (2009). Student Teachers' Reflections of Teaching during School Teaching Practice. *International Journal of Learning*, 16(9), 185-196.
- Larrivee, B. (2006). *An Educator's Guide to Teacher Reflection*. Houghton Mifflin
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43.
- Luttenberg, J. & Bergen, T. (2008). Teacher reflection: the development of a typology. *Teachers and teaching: theory and practice* 14(5-6), 543-566.
- Mena, J. M., Sanchez, E., & Tillema, H. H. (2011a). Promoting teacher reflection: What is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 21-36.
- Reid, A. (2004). Towards a culture of inquiry in DECS. *Occasional Paper No. 1*. Adelaide: Department of Education and Children's Services.
- Santagata, R. & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM Mathematics Education*, 43, 133-145. <https://doi.org/10.1007/s11858-010-0292-3>
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Tample Smith.
- Schraw, G. & Dennison, R.S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*. 19, 460-475.
- Stenberg, K., Rajala, A., & Hilppo, R. (2016) Fostering theory-practice reflection in teaching practicums. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44, 470-485 <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1136406>
- Perrodin, A. (1959). Student teachers try action research. *Journal of Teacher Education*, 10 (4), 471-474. <http://dx.doi.org/10.1177/002248715901000421>
- Price, J. & Valli, L. (2005). Pre-service teachers becoming agents of change. *Journal of Teacher Education*, 56 (1), January, pp. 57-72. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487104272097>.
- Van Manen, M. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice, *Teachers and Teaching. Theory and Practice*. 1 (1), 33-50. Accessed 25 September 2019. <http://www.maxvanmanen.com/files/2011/04/1995-EpistofReflective-Practice.pdf>

- Ward, J. R., & McCotter, S. S. (2004). Reflection as a visible outcome for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20, 243-257. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.004>
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53-64.
- Yusko, B. (2004). Promoting reflective teaching conversations: Framing and reframing the problem. *Teaching Education*, 5, 363-374. <https://doi.org/10.1080/1047621042000304493>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61, 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Ελληνόγλωσσον

- Αυγητίδου, Σ. (2011). Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και κριτικός αναστοχασμός. Η συμβολή των ημερολογίων στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης. Ανακτήθηκε στις 15/10/2020 από http://www.frederick.ac.cy/educonf2011/docs/sofia_augitidou.pdf
- Γιαννακίδου, Ε., Κατερίνα Γιόφτσαλη, Κ., & Τζιώρα, Ε. (2013). Η αναστοχαστική πράξη των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή μιας προσαρμοσμένης εκδοχής του μοντέλου Lesson Study. Έρευνα στην Εκπαίδευση, τεύχος 1, 27-55.
- Καράμπνας, Ι. (2010). Ο αναστοχασμός ως μεταγνωστική διαδικασία κατά την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία: Η περίπτωση των σπουδαστών του ΕΠ-ΠΑΙΚ στην ΑΣΠΑΙΤΕ. Στα *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω».
- Κουτρούμπα Κ., Βούλγαρη Ρ., & Αντωνοπούλου, Α. (2020). Εκπαιδευτικός Αναστοχασμός: Η Μεταγνωστική Ανατροφοδότηση στη Διδακτική Πράξη. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 112-127.
- Κούτσου, Χ. (2018). Προάγοντας τον αναστοχασμό: ανάλυση κρίσιμων περιστατικών από την πρακτική άσκηση των φοιτητών, Μεταπτυχιακή εργασία. Αντλήθηκε 20 Οκτωβρίου 2020 από: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1474/%CE%9A%CE%BF%CF%85%CF%84%CF%83%CE%BF%CF%8D%20%CE%A7%CF%81%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%AF%CE%BD%CE%B1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σφυρόερα, Μ., Κορτέση-Δαφέρμου, Χ., Βουβουσίρα, Σ., Κοσμίδου, Ε., Κωστούδη, Φ., Μ. Μπεθάνη, Μ., & Στάθη, Μ. (2018) Υποστηρίζοντας κατανοήσεις και αναστοχαστικές διαδικασίες στο πλαίσιο της αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών: η συμβολή της εποπτείας. Στα *πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων, Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις*, 267-281.

Abstract

The present study investigates the reflection of pre-service teachers on the meta-cognitive action “what we have learned today” of primary school students. More specifically, the action aimed on the one hand at the development of the metacognitive knowledge and experiences of the students (Flavell, 1979) and on the other hand at the reflection of the pre-service teachers themselves. The study uses the qualitative research approach with protocols for recording and analyzing a meta-cognitive activity at the end of each school day. The participants were 50 students of the Pedagogical Department of Primary Education who, in the context of the school practicum, during the 8th semester of their studies, recorded and analyzed statements of students of Primary School at the end of each school day, for a period of ten days, about what knowledge and learning experiences students thought they had acquired. The results showed that the students highlighted both the cognitive and the emotional and social dimension of their learning. Respectively, for the pre-service teachers the specific metacognitive action of the students functioned as self-assessment and development of their own learning regarding the learning needs and interests of the students that they considered necessary for understanding the student potential and redesigning or continuing their teaching practice.

Keywords: Reflection, pre-service teachers, metacognition, students.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 12

Οι Τέχνες ως μέσο προώθησης της δημοκρατίας
στο σχολείο

Διερευνώντας πτυχές της δημοκρατίας στο μάθημα της μουσικής μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών μουσικής: στοχασμοί και αναστοχασμοί

Μίτσου Ακογιούνογλου

Διδάσκουσα, Ακαδημαϊκή Υπότροφος, Τμήμα Μουσικών Σπουδών,
Ιόνιο Πανεπιστήμιο
mitsiako@gmail.com

Ζωή Διονυσίου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Μουσικών Σπουδών,
Ιόνιο Πανεπιστήμιο
dionyssiou@ionio.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στοχεύει στη μελέτη της εμπειρίας εκπαιδευτικών μουσικής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τη δημοκρατία. Επιχειρεί να διερευνήσει αν οι διδακτικές τους προσεγγίσεις προάγουν το αίσθημα της δημοκρατικής κοινότητας στην τάξη και της δημοκρατικής ευθύνης στην κοινωνία. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγια από εκπαιδευτικούς μουσικής που εργάστηκαν κατά τη χρονιά 2018-19 σε δημοτικά, γυμνάσια και μουσικά σχολεία. Μέσα από ποιοτική ερμηνευτική προσέγγιση και θεματική ανάλυση προκύπτει ότι ο εκπαιδευτικός μουσικής στο πνεύμα της δημοκρατικής παιδείας προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες να συνυπάρξουν ισότιμα μέσα σε μία μουσική ομάδα, προάγοντας την ισότητα, την ελευθερία σκέψης και μουσικής έκφρασης, αλλά μάλλον αποφεύγει να καλλιεργήσει στους μαθητές το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης.

Λέξεις-Κλειδιά: Μουσική εκπαίδευση, θεματική ανάλυση, δημοκρατική παιδεία.

Πρελούδιο

Η δημοκρατία έχει χαρακτηριστεί ως μία «έντονα αμφισβητούμενη» έννοια καθώς αλλάζει σημασία και προσανατολισμό ανάλογα με τις αξίες, τις προτεραιότητες και τις ερμηνείες της εκάστοτε κοινωνίας (Fraser, στο Gould, 2007). Από τους πρώτους σύγχρονους παιδαγωγούς που μίλησαν για τη δημοκρατία στην εκπαίδευση, ο Dewey (1916/2012) καταθέτει ότι η επιδίωξη της δημοκρατίας συνδέεται με την ευρύτερη έκφραση της αγάπης προς τους συνανθρώπους συνοδευόμενη με ένα αίσθημα ηθικής κοινωνικής ευθύνης. Η έννοια της δημοκρατίας μπορεί να αφορά τους στόχους και τις φιλοσοφικές αρχές της εκπαίδευσης, ή τις διδακτικές μεθόδους και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Έχει τις ρίζες της στη φιλοσοφία της Νέας Παιδαγωγικής, και αποβλέπει στο να υποστηρίξει με δημοκρατικές αρχές την εκπαίδευση των μαθητών.

Στις μέρες μας, οι μετανεωτερικές εκπαιδευτικές πρακτικές στοχεύουν σε πιο σύγχρονες προοδευτικές προσεγγίσεις οι οποίες καλλιεργούν ένα αμερόληπτο και δημοκρατικό

περιβάλλον μάθησης. Προκειμένου να μην μένει κανείς έξω από αυτή τη διάδραση, οι δημοκρατικές κοινωνίες εναποθέτουν τις υψηλότερες προσδοκίες τους στην παιδεία, έτσι ώστε η δημόσια εκπαίδευση να αποτελεί μία συλλογική δέσμευση για μία κοινωνία που θα παρέχει σε κάθε άτομο τη δυνατότητα να διάγει μία πιο ουσιαστική ζωή. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, είναι απαραίτητη η ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση, ανεξάρτητα από κοινωνική τάξη, οικονομικό υπόβαθρο και καταγωγή.

Ορίζοντας τις δημοκρατικές διδακτικές πρακτικές

Παρόλο που γίνεται προσπάθεια να προαχθεί και να διασφαλιστεί η δημοκρατία στο σχολείο, πολύ συχνά τα διδακτικά μοντέλα που φαίνεται ότι χρησιμοποιούμε στο μάθημα αφορούν δασκαλοκεντρικές και μονοδιάστατες διδακτικές προσεγγίσεις. Ο Wraga (1998), αντλώντας από θεωρίες που εκφράστηκαν και διατυπώθηκαν από προοδευτικούς εκπαιδευτικούς ως προς τη δημοκρατία στο πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα, αναπτύσσει και καταλήγει σε πέντε βασικές αξίες οι οποίες καθοδηγούν τον εκπαιδευτικό προς δημοκρατικές διδακτικές πρακτικές: τη λαϊκή κυριαρχία, την ελευθερία, την ισότητα, την ατομικότητα και την κοινωνική ευθύνη. Ως λαϊκή κυριαρχία, εντός της σχολικής τάξης, ορίζεται η συμμετοχή κατά το δυνατόν όλων των μαθητών και μαθητριών στη λήψη αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν. Αυτό μπορεί να αφορά κανόνες για την ομαλή λειτουργία της τάξης ή την εύρεση λύσης για τυχόν προβλήματα. Η ελευθερία, σύμφωνα με τον Dewey (1916/2012), είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη σκέψη, καθώς η ελευθερία της δράσης καθοδηγείται από την ελευθερία της σκέψης. Μία δημοκρατική τάξη παρέχει ευκαιρίες και επιτρέπει στο σύνολο των μαθητών να λαμβάνει αιτιολογημένες αποφάσεις που αφορούν την ατομική και συλλογική δράση εντός και εκτός τάξης (Wraga, 1998). Η ισότητα εντός της τάξης μεταφράζεται σε ισότιμη και δίκαιη μεταχείριση, ισότιμες ευκαιρίες συμμετοχής και ισότιμη πρόσβαση στη μαθησιακή διαδικασία. Μία δημοκρατική τάξη δεσμεύεται να διαφυλάξει τη ατομικότητα και την προσωπικότητα κάθε μαθητή ξεχωριστά. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει ώστε το περιβάλλον της τάξης να καλλιεργεί τη συμπερίληψη, να δίνει χώρο σε όλες τις διαφορετικές θέσεις και οπτικές και να προφυλάσσει τους μαθητές από τη χειραγώγηση. Τέλος, ως κοινωνική ευθύνη στη δημοκρατική τάξη ορίζεται η συμμετοχή όλων στην ομάδα της τάξης, στη σχολική μονάδα, αλλά και ευρύτερα στην κοινωνία, μέσα από συζητήσεις που αφορούν το κοινωνικό γίνεσθαι αλλά και με την ενασχόλησή τους με κοινωνικές δράσεις (Wraga, 1998).

Η μουσική στο δημοκρατικό σχολείο, η δημοκρατία στο μάθημα της μουσικής

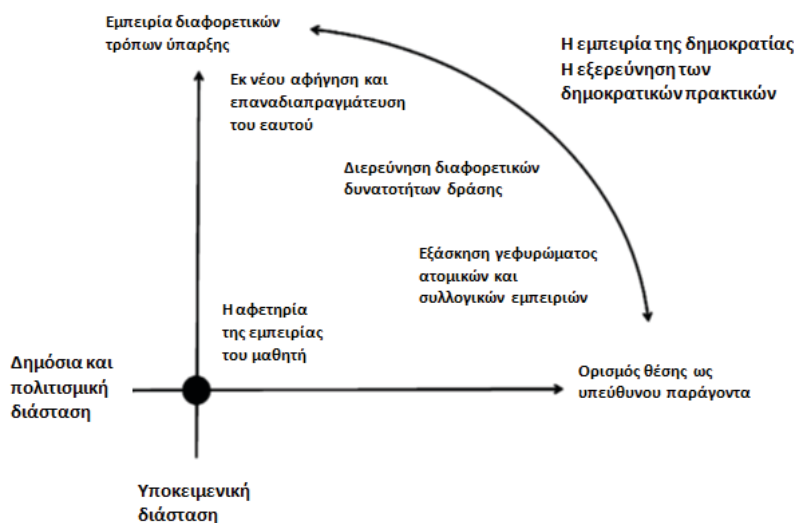
Ο Mason, στο δοκίμιό του *Δημοκρατία και Μουσική*, που δημοσιεύτηκε το 1917, χαρακτήρισε τα δημόσια σχολεία ως ένα πολλά υποσχόμενο περιβάλλον για την προώθηση της τέχνης της μουσικής σε όλες τις κοινωνικές τάξεις, την εποχή που η ενασχόληση με τη μουσική αποτελούσε προνόμιο των λίγων. Προσεγγίζοντας το ίδιο θέμα από τη σκοπιά της ψυχολογίας, η μουσική έχει περιγραφεί «ως κοινωνικοποιημένη έκφραση μέσα από ένα λεξιλόγιο συμβόλων στην προσπάθεια του ατόμου να συμφιλιωθεί με την κοινωνία», προσδίδοντας στη μουσική εσωτερικές και εξωτερικές ποιότητες που διαμορφώνουν τον άνθρωπο ως μέλος μία δημοκρατικής κοινότητας (Mones, 1958: 27). Έκτοτε έχουν γίνει

πολλές κοινωνικοπολιτικές και εκπαιδευτικές αλλαγές, όμως η ανάγκη για μία δημοκρατική θεώρηση του σχολείου γενικότερα, και του μαθήματος της μουσικής ειδικότερα, συνεχίζει να υφίσταται.

Τα τελευταία χρόνια διεξάγεται μία συζήτηση που είναι ακόμα σε εξέλιξη και η οποία αφορά τη μουσική εκπαίδευση και τη δημοκρατία (Allsup, 2007· Gould, 2007· Scaiff, 2014· Väkevä & Westerlund, 2007· Tan, 2014· Karlsen, 2014· Karlsen & Westerlund, 2010). Τα θέματα που πραγματεύονται αφορούν την κοινωνική δικαιοσύνη, τη συμπερίληψη, τις υπευθυνότητες των εκπαιδευτικών μουσικής και την ενίσχυση της αυτενέργειας των μαθητών. Οι μελέτες ειδικότερα εστιάζουν στο πώς η μουσική εκπαίδευση που ενισχύει την αυτενέργεια των μαθητών συνδέεται με την ανάπτυξη ικανών δημοκρατικών διδακτικών πρακτικών στην εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα. Μία από τις προτεραιότητες της δημοκρατικής εκπαίδευσης είναι η ισότητα.

Στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης, η ισότητα συνήθως μεταφράζεται ως «ισότιμες ευκαιρίες» αφενός στις μουσικές διαδικασίες, αφετέρου στις αποφάσεις για τα θέματα που αφορούν τους μαθητές (Gould, 2007). Ο εκπαιδευτικός μουσικής που στοχεύει σε δημοκρατικές διδακτικές διαδικασίες χρειάζεται να βρίσκει συνεχώς νέους τρόπους συνεργασίας, συν-διαμόρφωσης και νοηματοδότησης των εμπειριών των μαθητών και του εκπαιδευτικού πλαισίου (Väkevä & Westerlund, 2007). Η μουσική εκπαίδευση φαίνεται ότι παρέχει το υπόβαθρο για την ενίσχυση της διερεύνησης των δημοκρατικών πρακτικών αλλά και της ίδιας της δημοκρατίας «ως βίωμα» (Karlsen, 2014: 433). Αυτό πραγματοποιείται μέσα από τις ευκαιρίες που έχουν οι μαθητές στο μάθημα της μουσικής να εμπλακούν ενεργά στη μουσική δημιουργία και να βιώσουν διαφορετικούς τρόπους ύπαρξης, να αφηγηθούν εκ νέου και να επαναδιαπραγματευθούν την ταυτότητά τους μέσα από τη μουσική, να εξερευνήσουν διαφορετικούς τρόπους δράσης, να γεφυρώσουν την ατομική εξάσκηση με την συμμετοχή σε μουσικό σύνολο και να δομήσουν μία υπεύθυνη προσωπικότητα (Karlsen & Westerlund, 2010).

Σχήμα 1: «Οι εμπειρίες που μπορούν δυναμικά, μέσω της μουσικής εκπαίδευσης, να ενισχύσουν τη διερεύνηση και το βίωμα δημοκρατικών πρακτικών. Προσαρμοσμένο από Karlsen & Westerlund, 2010»



Στο διάγραμμα περιγράφεται σχηματικά το πώς οι μουσικές εμπειρίες μέσω της μουσικής εκπαίδευσης έχουν τη δυνατότητα να εισαγάγουν τους μαθητές στο βίωμα της δημοκρατίας και των δημοκρατικών πρακτικών. Μέσα από ποικίλες μουσικές πρακτικές, οι μαθητές συμμετέχουν σε κοινούς στόχους, οι οποίοι αποτελούν σημαντικό μέρος της δημοκρατικής διαδικασίας. Η δυνατότητα να εκφράζει κάποιος τις διαφορετικές ιδέες και να ζει σύμφωνα με τα ατομικά του ιδεώδη είναι αδιαπραγμάτευτα δικαιώματα μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Karlsen & Westerlund, 2010). Επομένως οι εκπαιδευτικοί μουσικής καλούνται να παρέχουν στους μαθητές πολλαπλούς τρόπους για να είναι μουσικοί και άνθρωποι που διευκολύνουν τη δημιουργία μουσικών περιβαλλόντων εντός των οποίων αναπτύσσονται συλλογικές δεξιότητες. Τέτοιες συλλογικές δεξιότητες είναι η ανταλλαγή, η συζήτηση, η δημιουργία, η εκτέλεση και η ερμηνεία, οι οποίες μπορούν να τους βοηθήσουν να διερευνήσουν και να βιώσουν τις δημοκρατικές πρακτικές (βλ. Σχήμα 1).

Μεθοδολογία

Σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών και των διδακτικών προσεγγίσεων που χρησιμοποιούν, οι οποίες προάγουν το αίσθημα της δημοκρατικής κοινότητας μέσα στα στενά πλαίσια της τάξης αλλά και το αίσθημα της δημοκρατικής ευθύνης πέρα και έξω από αυτό. Το κύριο ερώτημα που καθοδήγησε τη μελέτη είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί μουσικής ακολουθούν δημοκρατικές πρακτικές στο μάθημα της μουσικής στα σχολεία και αν ναι, με ποιον τρόπο τις κατανοούν ως δημοκρατικές διαδικασίες. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγια που απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς μουσικής που εργάζονταν κατά τη χρονιά 2018-19 σε δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια και μουσικά σχολεία της Ελλάδας και της Κύπρου. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 54 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Κάποια δημογραφικά στοιχεία παρατίθενται περιγραφικά σε ποσοτικούς πίνακες, κάποιες ερωτήσεις ακολούθησαν μία 5-βαθμη κλίμακα Likert και άλλες ήταν ανοικτού τύπου. Οι απαντήσεις προσεγγίσθηκαν ποιοτικά με ανάλυση περιεχομένου (Hsieh & Shannon, 2005) βασισμένη στις πέντε δημοκρατικές αρχές που προτείνει ο Wraga (1998). Από την ανάλυση προέκυψαν πληροφορίες σχετικά με το κλίμα της τάξης, τις διδακτικές προσεγγίσεις, τις μουσικές προτιμήσεις, τη λειτουργία των μουσικών συνόλων και τη συμμετοχή σε δημόσια δρώμενα εκτός σχολείου.

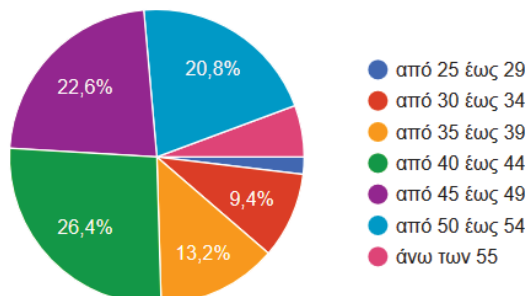
Δημογραφικά στοιχεία

Από τους 54 συμμετέχοντες, 34 είναι γυναίκες και 20 άνδρες από 25 έως και άνω των 55 ετών. Οι μισοί συμμετέχοντες είναι μεταξύ 40 και 49 ετών, το ένα τέταρτο 25-40 και το άλλο τέταρτο άνω των 50.

Γράφημα 1: «Ηλικιακή κατανομή συμμετεχόντων»

2. Ποια η ηλικία σας;

53 απαντήσεις

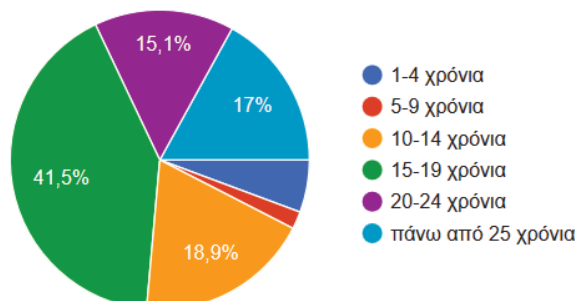


Οι περισσότεροι έχουν από 15 έως 19 χρόνια προϋπηρεσία, ενώ το δείγμα εκπροσωπείται από νεοδιορισμένους εκπαιδευτικούς μουσικής έως άτομα με πάνω από 25 χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης.

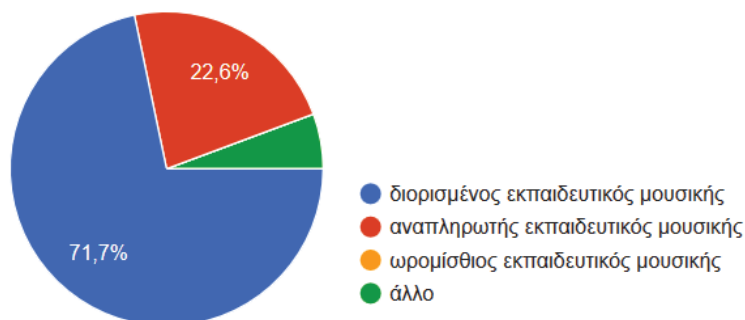
Γράφημα 2: «Έτη προϋπηρεσίας συμμετεχόντων»

3. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε στην εκπαίδευση;

53 απαντήσεις



Από το σύνολο, οι πέντε είναι κάτοχοι διδακτορικού, οι 30 μεταπτυχιακού και οι εννιά είναι απόφοιτοι ωδείου. Οι περισσότεροι έχουν εργαστεί σε ωδεία, σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και σε σχολεία της δευτεροβάθμιας. Το 72% είναι διορισμένοι εκπαιδευτικοί και το 22 % εργάζονται ως αναπληρωτές.

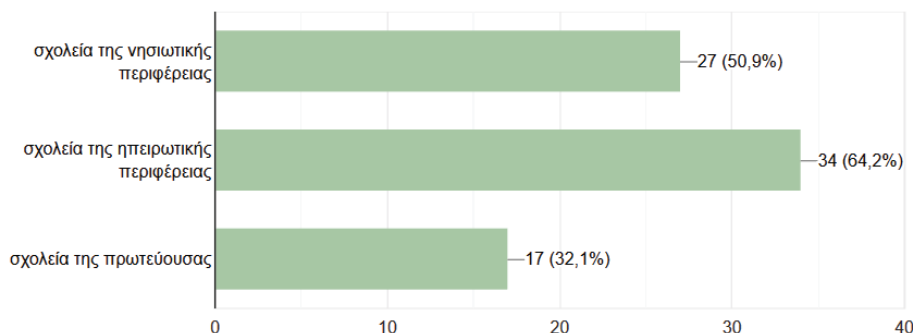
Γράφημα 3: «Παρούσα εργασιακή συνθήκη συμμετεχόντων»

Από τους 54 εκπαιδευτικούς, οι δύο εργάζονται στην Κύπρο. Το μεγαλύτερο ποσοστό εργάζεται σε σχολεία της ηπειρωτικής περιφέρειας, οι μισοί σε σχολεία της νησιωτικής περιφέρειας και ένα μικρότερο ποσοστό σε σχολεία της πρωτεύουσας.

Γράφημα 4: «Τοποθέτηση συμμετεχόντων»

8. Στα χρόνια που εργάζεστε, έχετε δουλέψει σε... (επιλέξτε όσα σας αφορούν)

53 απαντήσεις



Αποτελέσματα

Απαντώντας σε ερωτήσεις δομής και περιεχομένου μαθήματος, περίπου το 80% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι ακολουθεί πλάνο μαθήματος οργανωμένο εκ των προτέρων. Το 28% ακολουθεί τις διδακτικές ενότητες του σχολικού εγχειριδίου. Τα 3/5 των εκπαιδευτικών προχωρούν αυτοσχεδιαστικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ενώ ένα 25% δεν φαίνεται να επιθυμεί το αυτοσχέδιο πλάνο. Μόνο ο ένας στους τρεις λαμβάνει υπόψη τις προτιμήσεις των μαθητών κατά τη διδασκαλία, όμως η συντριπτική πλειοψηφία φαίνεται να λαμβάνει υπόψη το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Επισημάνθηκε παράλληλα ότι δεν υπάρχει προσδιορισμένη ύλη ούτε βιβλία για τα Μουσικά Σχολεία.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ακολουθούν μουσικοκεντρικές και μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας και βιωματική δράση, αποφεύγοντας την δασκαλοκεντρική προσέγγιση. Επιλέγουν ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες δίνοντας έμφαση στο διάλογο. Αυτό πιθανόν οφείλεται στο βιωματικό χαρακτήρα της εκμάθησης της μουσικής.

Το μάθημα της μουσικής δεν αφορά μόνο δράσεις εντός του σχολικού πλαισίου. Το 80%

των συμμετεχόντων έχουν οργανώσει μουσικές δράσεις προς την ευρύτερη κοινωνία. Ενδεικτικά αναφέρουν τη συμμετοχή σε φεστιβάλ, φιλανθρωπικές εκδηλώσεις, προγράμματα Erasmus, συνεργασίες με φορείς του Δήμου, παραστάσεις στην τοπική κοινωνία και άλλα. Οι μουσικές δράσεις εκτός σχολείου επιτυγχάνουν μια πιο ουσιαστική σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μία εκπαιδευτικός, οι δράσεις αυτές «βοηθούν κοινωνικά τους μαθητές καθώς σπάνε το φράγμα μεταξύ του σχολικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος». Από τους περισσότερους αναγνωρίζεται ότι τέτοιες δράσεις βοηθούν τους μαθητές στην αυτοπειθαρχία, στην ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων και ρεπερτορίου, ενισχύοντας τη μουσική τους κουλτούρα, και την καλλιτεχνική τους ωρίμανση. Επίσης εξυπηρετούν την ανάπτυξη της συνεργασίας, το δέσιμο της ομάδας, την έκφραση, την κοινωνικοποίηση, την ενσωμάτωση στο σύνολο, την αίσθηση της προσφοράς, την αυτοπεποίθηση, το αίσθημα της υπευθυνότητας, την κοινωνική ευαισθητοποίηση, κ.ά. Όπως αναφέρει ένας εκπαιδευτικός, «διαπιστώνει [ο μαθητής] πως υπάρχουν περισσότεροι τρόποι για να αφήσει το δικό του «αποτύπωμα» εκμεταλλευόμενος ό,τι έχει μάθει στο σχολείο».

Αρκετοί ερωτηθέντες συμμετέχουν σε μουσικές ή άλλες δράσεις στην κοινωνία. Το 81% έχει ασχοληθεί ενεργά με δράσεις που αφορούν την ευρύτερη κοινωνία εκτός σχολείου, σε πολιτιστικά και καλλιτεχνικά δρώμενα, φιλανθρωπικές εκδηλώσεις, κοινωνικές ομάδες, δίκτυα αλληλεγγύης, αλλά και προσφέροντας εθελοντική εργασία. Τα 2/3 των συμμετεχόντων λαμβάνουν μέρος ως μουσικοί σε σύνολα εκτός σχολείου, όπως φιλαρμονικές, ορχήστρες, χορωδίες, ή άλλα συγκροτήματα.

Μία από τις βασικές αξίες της δημοκρατικής εκπαίδευσης είναι η συμμετοχή κατά το δυνατόν όλων των μαθητών και μαθητριών στη λήψη αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν (Wraga, 1998). Σε μία δημοκρατική εκπαίδευση η θέσπιση κανόνων αποτελεί πεδίο στο οποίο συμμετέχουν ισότιμα μαθητές και εκπαιδευτικοί. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι οι ίδιοι ως διδάσκοντες αναλαμβάνουν την ευθύνη να ορίσουν, να παρουσιάσουν και να διατηρήσουν τους κανόνες στην τάξη. Μόνο οι 8 φαίνεται ότι ακολουθούν δημοκρατικότερες διαδικασίες κατά τον ορισμό των κανόνων λειτουργίας της τάξης, δίνοντας λόγο στους μαθητές. Κάποιοι από αυτούς κάνουν λόγο για συμβόλαιο το οποίο καθορίζεται μέσα από συζήτηση με τους μαθητές στην αρχή της χρονιάς, ξεχωριστά για κάθε τάξη. Άλλοι συν-διαμορφώνουν τους κανόνες με τους μαθητές μέσω διαλόγου. Το 25% των εκπαιδευτικών επιχειρεί να προσεγγίσει τη δημιουργία κανόνων λειτουργίας της τάξης με διάλογο, αλλά φαίνεται ότι τον κύριο λόγο τον έχουν οι ίδιοι, π.χ., «Προτείνω στους μαθητές και ακολουθεί διάλογος και αντιπροτάσεις».

Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων αφορά και το ίδιο το μάθημα. Το 90% δήλωσε ότι είναι σημαντικό να δίνουν χώρο στους μαθητές να εκφράζουν τις μουσικές τους προτιμήσεις. Μόνο όμως οι μισοί από τους συμμετέχοντες επιτρέπουν το μάθημα να διαμορφώνεται σύμφωνα με τις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος υπάρχει χώρος για να εκφράζουν οι μαθητές τη δική τους γνώμη στο μάθημα και να υποστηρίζουν τη διαφορετική τους άποψη, όπως εκφράστηκε από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων.

Αναγνωρίζοντας την ύπαρξη διαφορετικών μαθησιακών προφίλ, οι περισσότεροι παρουσιάζουν δραστηριότητες με διαβαθμισμένο τρόπο, ώστε να συμμετέχουν όλοι. Πολύ συχνά ενθαρρύνουν τη δημιουργία ομάδων ως τρόπο ισότιμης συμμετοχής. Ένα ποσοστό

(περίπου 20%) αφήνει τους μαθητές ελεύθερους να μάθουν ό,τι θέλουν. Ένας στους τρεις συμμετέχοντες επιλέγει να τοποθετήσει έναν αδύναμο δίπλα σε έναν δυνατό μουσικά μαθητή, ώστε μέσα από τη διάδραση να βοηθηθούν και οι δύο. Ένας στους τρεις δίνει διαφορετικές δραστηριότητες στον κάθε μαθητή ανάλογα με τις δυνατότητές του. Σχεδόν όλοι έχουν κάποια στιγμή βοηθήσει μαθητές που χρειάζονται επιπλέον καθοδήγηση στο μάθημα με πολλούς τρόπους. Διαχειρίζονται το ζήτημα δίνοντας «χώρο και χρόνο», με διαφοροποίηση, με συνεργασίες με άλλους μαθητές, με διάλογο και υπομονή και με εξατομικευμένη βοήθεια είτε την ώρα μαθήματος είτε χωριστά σε κάποιο κενό.

Σχεδόν όλοι επιδιώκουν να δημιουργούν στις τάξεις τους μουσικά σύνολα (χορωδία, κύκλο κρουστών, κύκλο αυτοσχεδιασμών, ενορχηστρώσεις με όργανα Orff, σύνολο φλογέρας, κλπ.). Αναφέρθηκαν απλά ντουέτα, σύνθετα σύνολα, χορωδίες, μικρές ή μεγαλύτερες ορχήστρες, με όργανα του σχολείου, δικά τους ή των μαθητών, ή αυτοσχέδια όργανα με ανακυκλώσιμα υλικά, boomwhackers κλπ. Χαρακτηριστικά ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι «κατά την εκμάθηση ενός τραγουδιού/μελωδίας, μία μικρή ενορχήστρωση βοηθά στην καλύτερη κατανόηση συνολικά της μουσικής».

Στα μουσικά σύνολα σχεδόν πάντα λαμβάνουν μέρος όλοι οι μαθητές της τάξης, διατηρώντας το δικαίωμα επιλογής για το αν και με ποιον τρόπο θα συμβάλλουν. Οι περισσότεροι συμμετέχουν σε εκδηλώσεις εντός σχολείου με τα μουσικά σύνολα, ενώ μόνο οι μισοί παρουσιάζουν τις μουσικές ομάδες σε δράσεις εκτός σχολείου. Χαρακτηριστικά ένας εκπαιδευτικός αναφέρει: «Μαθησιακά [και] γνωστικά σχεδόν δεν υπάρχει άλλος τρόπος παρά μόνο ο γραμματισμός σε μια ορχήστρα. Ψυχοκινητικά [και] κοινωνικά, η εκπαίδευση που εστιάζει στον ήχο μέσα από το μοντέλο της συμπαικτικής (ορχηστρικής) δράσης ίσως δίνει λύση σε κάθε πρόβλημα και ίσως προάγει κάθε τι που συμβαίνει μέσα στο σχολείο...».

Ως προς τους τρόπους αξιολόγησης και βαθμολόγησης των μαθητών, οι δύο κατηγορίες οι οποίες δείχνουν απόκλιση απόψεων των εκπαιδευτικών είναι η συμμετοχή στην τάξη και η επίδοση στα διαγωνίσματα. Το 1/3 των εκπαιδευτικών θεωρεί την επίδοση στα διαγωνίσματα και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών ως τις πιο σημαντικές παραμέτρους για την αξιολόγηση τους, ενώ άλλο 1/3 τις θεωρεί τις λιγότερο σημαντικές. Μεγάλο ποσοστό λαμβάνει υπόψη του τις μουσικές δεξιότητες και ικανότητες κατά τη βαθμολόγηση, ενώ μόνο ένας στους 4 βαθμολογεί τη συμμετοχή στην ομάδα. Αξίζει να σημειωθεί η επισήμανση εκπαιδευτικού που δήλωσε ότι το μόνο που αξιολογεί «είναι η προσπάθεια στο κάθε τι». Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (80%) χρησιμοποιεί το ίδιο σύστημα βαθμολόγησης σε όλες τις τάξεις που διδάσκει.

Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου του ερωτηματολογίου εστίασαν στη δημοκρατική εκπαίδευση. Σε αυτές καταγράφηκε η άποψή τους για το τι θεωρούν ότι είναι η δημοκρατική εκπαίδευση, αν υπάρχει στο ελληνικό σχολείο και αν μπορεί να προαχθεί στο σχολικό πλαίσιο. Στις απαντήσεις τους αποτυπώθηκε μία μεγάλη και ευρεία γκάμα πεποιθήσεων και απόψεων. Για την απαγωγική ανάλυση των απαντήσεων χρησιμοποιήσαμε τις πέντε βασικές δημοκρατικές αρχές του Wraga (1998): λαϊκή κυριαρχία, ελευθερία, ισότητα, ατομικότητα και κοινωνική ευθύνη.

Όσον αφορά την προσωπική τους άποψη για το τι είναι η δημοκρατική εκπαίδευση στο μάθημα της μουσικής, ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς την προσδιόρισε ως λαϊκή κυριαρχία, κάνοντας λόγο για την ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία, για τη συν-διαμόρφωση του περιεχομένου του μαθήματος, την τήρηση κανόνων,

αλλά και τη συμμετοχή των μαθητών στις λήψεις των αποφάσεων. Το 13% των συμμετεχόντων μίλησε για ελευθερία έκφρασης, σεβασμό των μουσικών προτιμήσεων, ελευθερία στην έκφραση διαφορετικών μουσικών απόψεων, και ενίσχυση του αισθήματος της ελευθερίας ώστε να ενεργούν, να εκφράζονται και να δημιουργούν οι μαθητές μέσα στην τάξη της μουσικής. Το 35% των συμμετεχόντων θεωρούν την χωρίς διακρίσεις εκπαίδευση ως την κύρια αρχή της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Αναφέρθηκαν στη «δημιουργία ισότιμων συνθηκών μάθησης», «ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές», «χωρίς διαχωρισμούς» και «με σεβασμό στην προσωπικότητα του κάθε μαθητή», κάνοντας λόγο για μουσική εκπαίδευση «επί ίσοις όροις» για όλη την τάξη. Το 25% των εκπαιδευτικών μίλησε για μία μουσική εκπαίδευση η οποία προάγει τη συνεργασία, την επικοινωνία, το σεβασμό της καλλιτεχνικής ταυτότητας αλλά και των προτιμήσεων του κάθε μαθητή με στόχο την καλλιέργεια ενός κλίματος αλληλοσεβασμού και αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ μαθητών αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Μόνο ένας επισήμανε την κοινωνική διάσταση της μουσικής εκπαίδευσης αλλά εντός των ορίων της τάξης, μιλώντας για την αξία της συνεργατικότητας και της ομαδικότητας ανάμεσα στους μαθητές και τον δάσκαλο. Φαίνεται ότι η δημοκρατική διάσταση της κοινωνικής ευθύνης όπως την ορίζει ο Wraga (1998) δεν απασχολεί τους εκπαιδευτικούς καθώς επιλέγουν να βλέπουν τη διάσταση αυτή μόνο εντός του πλαισίου της τάξης και όχι ως προετοιμασία μελών της ευρύτερης κοινωνίας. Αυτό δείχνει ότι είτε δεν αποδέχονται την ουσιαστική και άμεση σχέση του σχολείου με την κοινότητα ή δεν υπολογίζουν αυτή την παράμετρο στη διδακτική τους πράξη. Χαρακτηριστικά, δύο εκπαιδευτικοί, ανέφεραν ότι το σύστημα και το θεσμικό πλαίσιο είναι υπεύθυνα για την προαγωγή της δημοκρατίας μέσα στην τάξη, και όχι οι ίδιοι.

Όλοι αναγνώρισαν τη σημασία της δημοκρατικής εκπαίδευσης και τη σημασία του να επιδιώκει ο εκπαιδευτικός μουσικής την προώθησή της στην τάξη. Κάποιοι μίλησαν για την έννοια της συμπερίληψης, ή την ανάγκη ισότητας μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές εθνότητες στην τάξη. Από την άλλη, κάποιοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα χάσουν τον έλεγχο αν επιτρέψουν ένα δημοκρατικό κλίμα στην τάξη, για παράδειγμα: «Ναι, αλλά να έχει πάντα [ο δάσκαλος] τον έλεγχο», ή : «Οι περισσότεροι μαθητές εκδηλώνουν ανώριμη συμπεριφορά και εκμεταλλεύονται καταστάσεις». Αξίζει να σημειωθεί η άποψη δύο εκπαιδευτικών ότι η δημοκρατία είναι προϋπόθεση στην τέχνη: «η μουσική είναι τέχνη και γι' αυτό πρέπει να αποπνέει αέρα δημοκρατίας». Επομένως η δημοκρατία πρέπει να αποτελεί βασική επιδίωξη στο μάθημα της μουσικής. Αντίθετα, δύο άλλοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι στη χορωδία και την ορχήστρα δεν μπορεί να υπάρξει δημοκρατία. Αυτό το δίπολο είναι κάτι που συναντάμε συχνά στην τέχνη και στην εκπαίδευση.

Αναφερόμενοι στη δυνατότητα μίας δημοκρατικής εκπαιδευτικής προσέγγισης στο ελληνικό σχολείο, οι μισοί τη θεωρούν εφικτή ενώ οι άλλοι μισοί ότι μπορεί να υπάρξει υπό προϋποθέσεις. Μόνο τρεις τοποθετήθηκαν αρνητικά. Μερικές από τις προϋποθέσεις που θέτουν για να μπορεί να υπάρξει δημοκρατική εκπαίδευση στο μάθημα της μουσικής είναι η ανάγκη ολιστικής αλλαγής στον τρόπο διδασκαλίας και στο πλαίσιο του μαθήματος. Προτείνουν απεμπλοκή του μαθήματος από τη βαθμολογία, αποδέσμευση από στόχους διαφορετικούς αυτών του μαθήματος (όπως η προετοιμασία γιορτών), παραμονή τους στις ίδιες σχολικές μονάδες, αλλά και αλλαγή διάθεσης από την πλευρά των ίδιων των εκπαιδευτικών. Σημαντική θεωρούν την αύξηση των ωρών διδασκαλίας, τον περιορισμό της ύλης, την παροχή βιβλίων και μουσικών οργάνων (ειδικά στα μουσικά σχολεία), την

ύπαρξη πλήρως εξοπλισμένης αίθουσας μουσικής καθώς και τη στήριξη του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων. Ουσιώδη θεωρούν επίσης τη διαρκή επιμόρφωση, τη μείωση του αριθμού των μαθητών σε κάθε τάξη, και τη δημιουργία νέων ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ που να ενισχύουν θεσμικά το μάθημα ώστε «να μην είμαστε απλά οι περαστικοί που κάνουν φασαρία». Σημειώθηκε η ανάγκη καλλιέργειας σεβασμού μεταξύ των μαθητών, αποδοχής της διαφορετικότητας και εξοικείωσης των μαθητών με την έννοια της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Εμβαθύνοντας περισσότερο, έκαναν λόγο για την ανάγκη αλλαγής της δασκαλοκεντρικής μεθόδου και την καλλιέργεια μιας διαφορετικής κουλτούρας η οποία να επιτρέπει στους μαθητές να γίνουν συν-διαμορφωτές και κοινωνοί μιας δημοκρατικής τάξης.

Περιορισμοί – Δυσκολίες

Στο ερωτηματολόγιο λάβαμε σχετικά λίγες απαντήσεις σε σχέση με τη διακίνηση που επιχειρήσαμε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (προσωπικού ή σχολείου), και μέσω κοινωνικής δικτύωσης. Αυτό καταδεικνύει μία δυσκολία των εκπαιδευτικών μουσικής να μιλήσουν για παιδαγωγικά ζητήματα και διδακτικές πρακτικές που έχει τουλάχιστον δύο ερμηνείες: α) το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μουσικής προέρχονται από τμήματα μουσικών σπουδών με περιορισμένη κατάρτιση σε παιδαγωγικά μαθήματα, κάτι που ούτε οι επιμορφώσεις και η τριβή τους με το σχολείο μπορούν να τους το προσφέρουν, και β) ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής που προέρχονται από την ωδειακή εκπαίδευση απέχουν ακόμα περισσότερο από τη γνώση και την κατάρτιση σχετικά με παιδαγωγικά θέματα. Επομένως σε κάθε περίπτωση παρατηρείται μία δυσκολία να εκφραστούν με αμιγώς παιδαγωγικό λόγο. Ως αποτέλεσμα, φαίνεται ότι δυσκολεύονται να αντιληφθούν το ρόλο τους στη διαμόρφωση προσωπικότητας των μαθητών τους και της κοινωνικής τους ευθύνης στην κοινωνία. Ένας επιπλέον περιορισμός στον αριθμό συλλογής των ερωτηματολογίων ήταν η εκτενής μορφή του που συμπεριλάμβανε ένα μεγάλο αριθμό ερωτήσεων ανοικτού τύπου και απαιτούσε αρκετό χρόνο. Σε αυτό πιθανόν να οφείλεται το γεγονός ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί το ξεκίνησαν αλλά δεν το ολοκλήρωσαν. Καθώς η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί μία πρώτη πιλοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών μουσικής, στοχεύουμε σε μία εκ νέου διαμόρφωση του ερωτηματολογίου βασισμένη στα παραπάνω αποτελέσματα.

Συμπεράσματα

Με την παρούσα μελέτη επιχειρήσαμε τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών μουσικής της Ελλάδας ως προς τις δημοκρατικές πρακτικές στο μάθημα της μουσικής μέσα στη σχολική τάξη, καθώς και πώς οι ίδιοι εκλαμβάνουν τη δημοκρατική εκπαίδευση. Έννοιες που δηλώνουν τη λαϊκή κυριαρχία και εμπλέκονται στο πεδίο της δημοκρατικής εκπαίδευσης είναι η συμπερίληψη, η πολυπολιτισμικότητα και το κοινωνικο-οικονομικό μωσαϊκό που χαρακτηρίζει τις σημερινές σχολικές τάξεις (Karlsen, 2014). Παρόλο που οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν αναφέρθηκαν στις συγκεκριμένες παραμέτρους, οι περισσότεροι έκαναν λόγο για την ανάγκη του εκπαιδευτικού να λαμβάνει υπόψη του το μαθησιακό δυναμικό της τάξης και να διαμορφώνει το μάθημα σύμφωνα με τις δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών, να ακούει τις μουσικές προτιμήσεις τους και να βοηθά εξατο-

μικευμένα όποιον μαθητή ή όποια μαθήτρια το έχει ανάγκη. Επιπρόσθετα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής επιχειρούν να προάγουν την ισότητα, την ελευθερία σκέψης και έκφρασης και να ενισχύουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Αυτό όμως γίνεται μάλλον με κάποια επιφυλακτικότητα καθώς σε μαθήματα όπως η χορωδία ή η ορχήστρα, ακολουθείται η διεύθυνση και η μουσική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, κάτι που συνάδει με μελέτες που αναφέρονται στις απολυταρχικές προσεγγίσεις των μαέστρων στα μουσικά σύνολα (Kratus, 2007· Williams, 2011· Tan, 2014), αντιβαίνοντας στη δημοκρατική αξία της λαϊκής κυριαρχίας.

Μία επιπλέον δημοκρατική παράμετρος είναι η δύναμη της ομάδας, της συνεργασίας και της ισότιμης συμμετοχής όλων στη λήψη αποφάσεων. Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, στο χώρο της μουσικής εκπαίδευσης η ίδια η δημιουργία της μουσικής, σε μικρά ή μεγαλύτερα σύνολα, προϋποθέτει την ομαδικότητα και τη συμβολή όλων. Αυτό αποτελεί δείγμα δημοκρατικής ισότητας, συνεργασίας, και κοινωνικής ευθύνης, όπως την όρισε ο Dewey (1916/2012), όπου όλοι συμμετέχουν για το ευρύτερο κοινωνικό καλό.

Η μουσική εκπαίδευση παρέχει ευκαιρίες για συμμετοχή σε μάθημα που αναδεικνύει τη δημοκρατία «ως βίωμα» (Karlsen, 2014: 433). Όπως αποδεικνύεται από την ανάλυση, φαίνεται ότι οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη μουσική δημιουργία ως μέλη μουσικών συνόλων τα οποία έχουν δράση εντός και εκτός σχολικού πλαισίου. Σύμφωνα με τις παραμέτρους που προσδιόρισαν οι Karlsen και Westerlund (2014) (βλ. σχήμα 1) και όπως φάνηκε από την ανάλυση, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία στο μάθημα της μουσικής να εξερευνήσουν και να εξασκήσουν δημοκρατικές πρακτικές, όπως να εκφράσουν τις μουσικές τους προτιμήσεις, να σεβαστούν τις μουσικές προτιμήσεις άλλων μελών της ομάδας, να δομήσουν τη μουσική τους μάθηση με βιωματικό τρόπο και να συμμετέχουν σε εμπειρίες που βοηθούν στη γεφύρωση του ατομικού με το συλλογικό γίνεσθαι. Η παρουσίαση του μουσικού αποτελέσματος σε δράσεις εκτός σχολείου, επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν τη δημόσια και πολιτισμική διάσταση μιας δημοκρατικής προσέγγισης και να βιώσουν διαφορετικούς τρόπους συνύπαρξης, είτε ως μέλη ενός μουσικού συνόλου είτε ως κοινωνοί του μουσικού αποτελέσματος στην τοπική κοινότητα. Από την ανάλυση δεν προέκυψαν στοιχεία ως προς τη συχνότητα και τους λόγους παρουσιάσής τους στην ευρύτερη κοινωνία, ούτε πόσο απαραίτητα θεωρεί ο εκπαιδευτικός τα μουσικά σύνολα ως μέρος της δουλειάς του και ως μέσο κοινωνικοποίησης των μαθητών.

Σε αντιδιαστολή με όσα φαίνεται ότι προσφέρει η μουσική εκπαίδευση στους μαθητές, τοποθετείται η διαφορετική άποψη ενός αριθμού συμμετεχόντων οι οποίοι δήλωσαν ότι για να μπορεί να υπάρξει δημοκρατική εκπαίδευση, χρειάζεται οι θεσμοί, το σύστημα και γενικότερα «οι άλλοι» να αναλάβουν δράση στοχεύοντας στην εκδημοκράτιση του μαθήματος και του σχολείου. Αυτό φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται απροετοίμαστοι και επιφυλακτικοί στο να εφαρμόσουν δημοκρατικές πρακτικές στο μάθημά τους. Πιθανόν γι' αυτό να δηλώνουν ότι επιθυμούν επιμορφωτικά σεμινάρια, υλικό και εξοπλισμένες αίθουσες μουσικής. Επίσης αποστασιοποιούνται από την ευθύνη τους να ορίσουν κανόνες τάξης με γνώμονα μία δημοκρατική παιδαγωγική πρακτική μόνοι τους, και συχνά εναποθέτουν τη λύση στους «άλλους» (υπουργείο, αναλυτικό πρόγραμμα, βιβλία, διευθυντής, κλπ.).

Η καλλιέργεια μιας δημοκρατικής στάσης στη διεξαγωγή του μαθήματος της μουσικής έχει τη δυνατότητα να συντηρήσει, αλλά και να διευρύνει, την απήχηση της μουσικής ως

αγαθό που αφορά το κοινό καλό (Woodford, 2004). Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός μουσικής καλείται να παρακινήσει τους μαθητές να ενδιαφέρονται για το ευρύτερο μουσικό και κοινωνικό γίγνεσθαι. Από την παρούσα πιλοτική μελέτη φάνηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί μουσικής κατανοούν την ανάγκη και τα οφέλη ενός δημοκρατικού εκπαιδευτικού πνεύματος, αλλά επιθυμούν την αρωγή της Πολιτείας για να το επιτύχουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Allsup, R. E. (2007). Democracy and One Hundred years of Music Education. *Music Educators Journal*, May 2007, 52-56.
- Dewey, J. (1916/2012). *Democracy and Education* (e-book). Duke Classics.
- Gould, E. (2007). Social justice in music education: the problematic of democracy. *Music Education Research*, 9(2), 229-240.
- Hsieh, H.F., & Shannon, S.E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Karlsen, S. (2014). Exploring democracy: Nordic music teachers' approaches to the development of immigrant students' musical agency. *International Journal of Music Education*, 32(4), 422-436.
- Karlsen, S., & Westerlund, H. (2010). Immigrant students' development of musical agency: exploring democracy in music education. *British Journal of Music Education*, 27, 225-239.
- Kratus, J. (2007). "Music Education at the Tipping Point," *Music Educators Journal*, 94(2), 42-48.
- Mason, D. G. (1917). Democracy and Music. *The Musical Quarterly*, 3(4), 641-657.
- Mones, L. (1958). Music and Education in our American Democracy. *Music Educators Journal*, 45(1), 27-30.
- Scaiff, M. (2014). Democracy and Music Education: Playing with Power and Identity, *Contraditório Think Tank*, www.contraditorio.pt
- Tan, L. (2014). Towards a transcultural theory of democracy for instrumental music education. *Philosophy of Music Education Review*, 22(1), 61-77.
- Väkevä, L., & Westerlund, H. (2007). The "Method" of Democracy in Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 96-108. http://act.maydaygroup.org/articles/Väkevä_Westerlund6_4.pdf
- Williams, D. A. (2011). "The Elephant in the Room," *Music Educators Journal*, 98(1), 51-57.
- Wraga, W.G. (1998). Democratic leadership in the classroom: Theory into practice. Paper presented at the *Czech National Civic Education Conference*, 24-25 August, 1998.

Abstract

This paper aims to investigate the experience of music teachers in primary and secondary education and whether their teaching approaches promote a sense of democratic community in the classroom and democratic accountability in the community. The data were collected through questionnaires from music teachers who worked in elementary, middle and high schools during 2018-19. Through a qualitative thematic analysis, it became evident that music teachers, in the spirit of democratic education, offer students opportunities to coexist equally within a music group, promoting equality, freedom of thought and music expression, but avoid cultivating to students a feeling of social responsibility.

Keywords: Music pedagogy, thematic analysis, democratic education.

Ζητήματα πολιτιστικής πολιτικής και δημοκρατίας της μουσικής εκπαίδευσης: Η σκιαγράφηση του τοπίου για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Μαρία Αργυρίου

Ε.ΔΙ.Π. Εφαρμοσμένης Μουσικής Παιδαγωγικής, ΤΕΠΑΕΣ,
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
maria.argiriou@gmail.com

Περίληψη

Η επίκληση της δημοκρατικής πρόσληψης της Τέχνης, και δη της Μουσικής, σε σχολικά περιβάλλοντα αποτελεί ποιοτικό χαρακτηριστικό ισότιμης Παιδείας για κάθε μαθητή/τρια ως ελεύθερη μορφή έκφρασης (Allsup & Shieh, 2012). Η προέλευση των πολιτών όμως, από κοινωνική και γεωγραφική άποψη, όλο και περισσότερο καθορίζει τα «εργαλεία» της εκπαίδευσης για το χειρισμό της ενήλικης ζωής. Σκοπός της εισήγησης είναι να παρουσιάσει και να συζητήσει τις δυνατότητες των συγκεκριμένων δεσμεύσεων υπό τη μορφή εκπαιδευτικού μανιφέστου για τη μουσική, ώστε μαθητές και μαθήτριες να αναπτύξουν την Πολιτιστική Ουμανιστική Ιθαγένεια σε σχολικό περιβάλλον όπου διαφορετικές απόψεις ανταγωνίζονται την πολιτισμική ισότητα και τη δημοκρατία. Οι αυξημένες απαιτήσεις της εκπαίδευσης οι οποίες εμπεριέχουν και το πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης και τεκμηρίωσης της επίδοσης των μαθητών/τριών συστήνουν την αναγκαιότητα μελέτης της πολιτισμικής κατανόησης με όρους δημοκρατίας αξιοποιώντας ποικίλα θεωρητικά εργαλεία. Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού, θα αξιοποιήσουμε τις απόψεις της Hannah Arendt. Η φιλοσοφική μας αναζήτηση εμπεριέχει ως βασική συνιστώσα, την προϋπόθεση της ενεργούς συμμετοχής και της ανάληψης ευθύνης εκ μέρους των εκπαιδευτικών για την οργάνωση δράσεων χωρίς αποκλεισμούς στα σχολεία, με στόχο την ανάπτυξη και την ενίσχυση μίας λειτουργικής Πολιτιστικής Ιθαγένειας.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημοκρατία, Μουσική Παιδεία, Πολιτιστική Πολιτική, Πολιτιστική ιθαγένεια.

Εισαγωγή

Το ζήτημα της ανάπτυξης της πολιτιστικής ιθαγένειας συνδέεται άμεσα με την πολιτιστική πολιτική και την εκπαιδευτική πραγματικότητα, ιδιαίτερα σε πολυπολιτισμικές τάξεις, καθώς «αγγίζει» έννοιες όπως «ρίζες», «εθνική και πολιτιστική ταυτότητα», «ιστορική συλλογικότητα», οι οποίες εμπεριέχονται και προσδιορίζουν –ενίοτε– το περιεχόμενο ειδικών μαθημάτων, όπως εκείνο της μουσικής εκπαίδευσης (Argyriou, 2019). Ανακαλύπτουμε ότι αρκετές ενότητες ή και ολόκληρα κεφάλαια στα σχολικά εγχειρίδια της μουσικής αποπειρώνται να εκφράσουν ή να στηρίξουν την ελληνική συλλογικότητα προσδιορίζοντας πολιτισμικά την κοινωνική της διάσταση η οποία ευαγγελίζεται μία ουμανιστική θεώρηση απέναντι στην εκπαίδευση με σκοπό τη συνύπαρξη των εθνο/πολιτιστικών ιδιαιτεροτήτων. Αν υποθέσουμε, λοιπόν, ότι η σημερινή μουσική εκπαίδευση με όρους συγχρονίας δεν αποβάλλει τη συλλογική ταυτότητα της αλλά εντάσσεται και τοποθετείται εκ νέου στον παγκόσμιο εκπαιδευτικό χάρτη, μένει να απαντήσουμε σε ερωτήματα όπως υπό ποιους όρους και προϋποθέσεις εγγυάται τη δημοκρατική παρουσία της στην εκπαίδευση (Argyriou, 2019).

Η Πολιτιστική Εκπαίδευση ως μέρος της Πολιτιστικής Πολιτικής με όρους Δημοκρατίας

Η σχέση της Εκπαίδευσης με τον Πολιτισμό, σύμφωνα με τη Ζορμπά (2006) διατρέχει ουσιαστικά με ρητό ή άρρητο τρόπο ολόκληρο το αξιακό εκπαιδευτικό πλέγμα και εισχωρεί βαθιά μέσα στα κύτταρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δομώντας και αναδομώντας το σύνολο των αντιλήψεων, στάσεων και ταυτοτήτων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η καλλιτεχνική παιδεία είναι ένα μέρος αυτής της ζύμωσης, η οποία συντελείται σε μεγάλη κλίμακα μέσω αυτού που ο Bourdieu (1983) χαρακτηρίζει ως μεταβίβαση πολιτισμικού κεφαλαίου και το οποίο έρχεται να προστεθεί στο κληρονομημένο από την οικογένεια πολιτισμικό κεφάλαιο. Αυτή η τόσο σύνθετη σχέση, η οποία αναπτύσσεται στο κοινό έδαφος εκπαίδευσης και πολιτισμού οφείλει να αντιμετωπιστεί με τη δέουσα πολιτική σοβαρότητα, προκειμένου να μην εγκλωβίζει δυνάμεις αλλά να απελευθερώνει.

Ο προσανατολισμός της πολιτιστικής εκπαίδευσης προσδιορίζεται από ένα ιδιαίτερο πλαίσιο αρχών όπως η ελεύθερη διακίνηση ιδεών, η υπεράσπιση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ο σεβασμός της πολιτισμικής παράδοσης και της ταυτότητας κάθε λαού, η εξασφάλιση της ελευθερίας, συνθέτουν τη φυσιογνωμία ενός μοντέλου εκπαίδευσης που αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου καθώς και την ενίσχυση του σεβασμού στους διαφορετικούς πολιτισμούς (Αργυρίου, 2008). Έτσι, ο πολυδιάστατος στόχος της πολιτιστικής εκπαίδευσης με ειδικά διαμορφωμένες δράσεις φαντάζει ξεκάθαρος καθώς δημιουργεί προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης μέσα από την ενεργητική συμμετοχή των εμπλεκόμενων μαθητών και εκπαιδευτικών, συμβάλλει στην καλλιέργεια της αντίληψης ότι ο πολιτισμός με τις διάφορες μορφές του δεν είναι αποκλεισμένος από την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, αντίθετα είναι μέρος της μαθησιακής διεργασίας, ενδυναμώνει τη στοχαστική διάθεση και οδηγεί στην ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας. Ο εμπλεκόμενος σε εκπαιδευτικές δράσεις πολιτισμού αξιοποιεί πρακτικές που καλλιεργούν την αποτελεσματική σκέψη η οποία απαιτεί την ενσωμάτωση ποικίλων τεχνικών καλλιέργειας του στοχασμού στα ήδη υπάρχοντα διδακτικά αντικείμενα όπως για παράδειγμα της μουσικής και των εικαστικών. Σε αυτό το σημείο, οι τέχνες έρχονται να διαδραματίσουν ουσιαστικό ρόλο, καθώς, όπως θα φανεί αποτελούν ένα δυναμικό εργαλείο στοχασμού προσδιορίζοντας τη δημιουργική και κριτική σκέψη (Μέγα, 2011: 21).

Οι τέχνες ενεργοποιούν την πολλαπλή νοημοσύνη καθώς απαιτούν χρήση ποικίλων συμβολικών συστημάτων αξιοποιώντας δικά τους εκφραστικά χαρακτηριστικά αποδίδοντας συναισθήματα ή εμπειρίες, ερμηνεύονται ποικιλότροπα από τον παρατηρητή, διεγείρουν την προσοχή από αισθητική άποψη, αλλά και καλύπτουν ένα ευρύ υποσύνολο νοημάτων (Gardner, 1990: 10). Την ίδια αντίληψη για τη λειτουργία των τεχνών σε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει και ο Perkins όπου υποστηρίζει ότι οι τέχνες στην εκπαίδευση λειτουργούν ως άγκυρα για τις αισθήσεις (Perkins, 1994: 83) ενισχύοντας την αισθητική ευαισθητοποίηση του αποδέκτη και την πολιτιστική ενεργοποίηση του μαθητή. Στο σημείο αυτό ο Fowler (1996) υποστηρίζει ότι η επαφή με τα έργα τέχνης:

«Εντάσσει στον χώρο και τον χρόνο τις σκέψεις, προάγοντας την πολιτισμική κουλτούρα, ενώ ταυτόχρονα οριοθετεί το πολιτισμικό και ιστορικό μας πλαίσιο και παράλληλα αναγνωρίζει την ώσμωση των πολιτισμών. Έτσι, η τέχνη που ανήκει σε προηγούμενες εποχές, αν αποκωδικοποιηθεί από τον αποδέκτη της, μας δίνει την αίσθηση του πολιτισμού στον οποίο φιλοτεχνήθηκε» (Fowler, 1996: 55).

Η πολιτιστική εκπαίδευση έρχεται για να διευρύνει τη κουλτούρα στην εκπαίδευση και να εξελίξει την πολιτισμική συνείδηση. Συγκεκριμένα στην έρευνα που πραγματοποίησε το Eurymdice (EACEA, 2009) για την πολιτιστική εκπαίδευση στην Ευρώπη σημειώνεται ότι:

«Ο πολιτισμός στην εκπαίδευση ορίστηκε ως ένα σύνολο κοινών αξιών και προτύπων συμπεριφοράς που χαρακτηρίζει τις διάφορες κοινωνικές ομάδες και κοινότητες, και συνήθως συμπεριλαμβάνει τη διαβίβαση των εθνικών, περιφερειακών ή τοπικών ταυτοτήτων και/ή την προώθηση της διαπολιτισμικής κατανόησης» (EACEA, Arts and Cultural Education at School in Europe, 2009: 12).

Με βάση τα παραπάνω, ο εκπαιδευόμενος μέσω αυτής είναι σε θέση να ερμηνεύσει πολλαπλά στοιχεία του πολιτισμού, να αντιληφθεί τα ιστορικά και πολιτικά δεδομένα και να εξοικειωθεί αισθητικά με τα έργα τέχνης κάθε μορφής. Σημαντικοί μελετητές όπως ο Eisner (2002: 35-42) και ο Efland (2002: 133, 169) υπεραμύνονται της αξίας των τεχνών συνδέοντας την παρατήρησή τους με τη γνωστική ανάπτυξη. Ως εκ τούτου θεωρούν αναγκαία την ύπαρξη των τεχνών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αναγνωρίζοντας τη συμβολή τους στη διεργασία του στοχασμού καθώς ενεργοποιείται η φαντασία και η ευελιξία της σκέψης, αναπτύσσεται η αισθητική σε ό,τι αφορά την αρμονία, τη συμμετρία και την ισορροπία, ενισχύεται η ερμηνευτική γνώση συνδυάζοντας πληροφορίες και από άλλους γνωστικούς τομείς, ενισχύεται η δύναμη του νου για δημιουργία νέων ιδεών (Μέγα, 2011: 39).

Στην έκθεση της Διακυβερνητικής Διάσκεψης της UNESCO για θέματα πολιτιστικής πολιτικής στην Ευρώπη που πραγματοποιήθηκε στο Ελσίνκι (1972) αναφέρεται ότι, ανεξάρτητα από πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές δομές των ευρωπαϊκών χωρών, η κουλτούρα αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της καθημερινής ζωής και δραστηριότητας. Στο άρθρο 24 τονίζεται, επίσης, η αλληλεξάρτηση κουλτούρας και παιδείας καθώς και η ανάγκη ενιαίας προσέγγισης πολιτικό-εκπαιδευτικών θεμάτων μέσα στο πλαίσιο της Δια Βίου Εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών οργανισμών, θα πρέπει να βασίζονται στις ίδιες αρχές, προετοιμάζοντας τα παιδιά και αποσκοπώντας σε ένα είδος παγκόσμιας κατανόησης που θα ενισχύει την ικανότητα επιλογών τους στο μέλλον.

Ειδικότερα, για τον χώρο της εκπαίδευσης σε σχέση με τον πολιτισμό, η Ε.Ε μέσω του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου και της Επιτροπής για τον Πολιτισμό, την Επιστήμη και την Εκπαίδευση (Committee on Culture, Science and Education), στο άρθρο 11989 της 9 Ιουλίου 2009, υποστηρίζει ότι:

«Η Πολιτιστική Εκπαίδευση (Cultural Education), η οποία εστιάζει στην εκμάθηση και την πρακτική των Τεχνών αλλά και στην αξιοποίησή τους για παιδαγωγικούς σκοπούς, θα πρέπει να εκληφθεί ως μέσο προώθησης πολιτιστικών και κοινωνικών σκοπών σε πλαίσιο αμοιβαίου σεβασμού, κατανόησης και ανεκτικότητας της διαφορετικότητας, της ομαδικής εργασίας και άλλων κοινωνικών δεξιοτήτων όπως η δημιουργικότητα και η καινοτομία. Η πολιτιστική και καλλιτεχνική ιδιότητα της εκπαίδευσης θα πρέπει να γίνει ουσιαστικό κομμάτι της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης» (Report of Committee on Culture, Science and Education, Parliamentary Assembly, 2009: 1, όπ. αναφ. στο Argyriou, 2018).

Γενικότερα, στα επίσημα έγγραφα της Ε.Ε, οι χώρες μέλη δεσμεύονται ότι θα πρέπει να διευκολύνουν την πρόσβαση στην πολιτιστική εκπαίδευση για όλες στις κατηγορίες των

νέων ανθρώπων, από άτομα με ειδικές ανάγκες και μετανάστες έως άτομα με υποβαθμισμένο πολιτιστικό επίπεδο όπου υποχρεώνονται στη δημιουργία παράλληλων κοινωνιών ή ακόμα απειλούνται και από πολιτισμική ισοπέδωση. Θα πρέπει οι χώρες μέλη να εξασφαλίσουν ότι κάθε άτομο μπορεί να καλύψει τις εκπαιδευτικές του ανάγκες με ειδικά εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς καθώς και να εξασφαλίσει την πρόσβαση στον πολιτισμό και τις Τέχνες

Ο όρος «πολιτιστική εκπαίδευση» συμπεριλαμβάνει διαφορετικές ιδεολογικές παραμέτρους, προσανατολισμούς και οριοθετήσεις σε μια προσπάθεια ανεύρεσης πεδίου για κοινή διευκρίνιση του όρου. Ο όρος σαφώς εμπεριέχει επιμέρους όρους όπως την αισθητική εκπαίδευση, την καλλιτεχνική εκπαίδευση, την εκπαίδευση για την πολιτιστική κληρονομιά, τη δημιουργική εκπαίδευση, την εκπαίδευση για τον πολιτισμό και την πολιτιστική διαμεσολάβηση αλλά και άλλους συνώνυμους. Αδιαμφισβήτητα, πρόκειται για ένα περίπλοκο ζήτημα καθώς το κοινό στο οποίο απευθύνεται είναι ευρύ και με πολλές εκφάνσεις.

Ως εκ τούτου, η διεθνής πραγματικότητα για την Πολιτιστική Εκπαίδευση υπαγορεύει την αποσαφήνιση συγκεκριμένων εννοιών που εστιάζουν:

- Στην εκπαίδευση «στις Τέχνες» και στην εκπαίδευση «μέσω των Τεχνών», καθώς ορίζουν ένα ευρύτερο πεδίο εφαρμογής της πολιτιστικής εκπαίδευσης ενώ πολλές φορές συγκλίνουν από κοινού. Κάτι τέτοιο συμβαίνει γιατί σύμφωνα με την Παγκόσμια Διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων, ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι η πλήρης ανάπτυξη της προσωπικότητας, των ταλέντων καθώς και των φυσικών και πνευματικών ικανοτήτων κάθε παιδιού ανεξαρτήτως (Μέγα, 2011).
- Στην «πολιτιστική εκπαίδευση» (cultural education), όπου σύμφωνα με την Bamford (2006) ερμηνεύεται ως η αξιοποίηση δομημένων καλλιτεχνικών πρακτικών ως παιδαγωγικά εργαλεία για όλα τα διδακτικά αντικείμενα στη σχολική εκπαίδευση. Η πολιτιστική εκπαίδευση προϋποθέτει άνοιγμα της κοινωνίας με τη χρήση όλων των καλλιτεχνικών και πολιτιστικών μέσων, ανοικτών σε κάθε μορφή γνώσης και δημιουργικής διαδικασίας. Το συγκεκριμένο πεδίο έχει διανοητικές, συναισθηματικές και κοινωνικές προεκτάσεις καθώς προϋποθέτει την ανοικτότητα και τη συνέργεια, εστιάζει στις ανάγκες των μαθητών, είναι ανοικτό επίσης σε καινοτομίες και οριοθετείται μέσω προγραμματισμού (Argyriou, 2018). Σε αυτό το πλαίσιο η Αυστριακή υπουργός Παιδείας C. Schmieid περιγράφει την πολιτιστική εκπαίδευση ως:
«το βασικό μοτίβο της σύγχρονης ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς αποτελεί μια δυναμική διαδικασία η οποία εμπλέκει γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς, τη διοίκηση της εκπαίδευσης, αλλά και καλλιτέχνες, παιδαγωγούς για διάφορες μορφές των τεχνών, την κοινωνία, όπως επίσης και φορείς από το χώρο της πολιτικής, της βιομηχανίας και της δημόσιας διοίκησης» (Report of Committee on Culture, Science and Education, Parliamentary Assembly, 2009: 5-11, όπ. αναφ. στο Argyriou, 2018).
- Στην «αισθητική εκπαίδευση» (Aesthetic education-education in the arts), όπου διακρίνεται από μια συγκεκριμένη αλληλεπίδραση της νόησης και του συναισθήματος. Στα πρακτικά της Συνεδρίασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, γίνεται αναφορά στο ότι πολλοί άνθρωποι δεν μπορούν να διαχειριστούν τη συναισθηματική νοημοσύνη τους, κινδυνεύουν από ελλειμματική αντίληψη, αλλά και από δυσκολία να πάρουν αποφάσεις ή να συνεργαστούν με άλλους στη καθημερινή τους ζωή. Σε αυτό το σημείο η αισθητική εκπαίδευση οδηγεί στο κέντρο της πολιτιστικής παιδείας καθώς προσφέρει τη γνω-

στική προσέγγιση που είναι απαραίτητη αλλά παράλληλα και την εμπειρία μέσω της Τέχνης και του Πολιτισμού (Report of Committee on Culture, Science and Education, Parliamentary Assembly, 2009:8).

Η «ύφανση» της Πολιτιστικής Ιθαγένειας σύμφωνα με τις απόψεις της Hannah Arendt

Η Πολιτιστική Ιθαγένεια μπορεί να θεωρηθεί ως μία διεργασία σε εξέλιξη, ιδιαίτερα σχετική με τη συμμετοχή και την ενεργό δράση των νέων στην κοινωνία. Υπό αυτό το πρίσμα, η ιθαγένεια χωρίζεται από το εθνικό κράτος και λειτουργεί ως ένας άλλος τρόπος καθορισμού του «ανήκειν» αλλά και της εθνικής ταυτότητας (Delanty, 2000). Ως εκ τούτου, η πολιτιστική ιθαγένεια αφορά σε κοινές εμπειρίες, διαδικασίες μάθησης και συζητήσεις ενδυνάμωσης. Ο Delanty (2000) τονίζει τη σημασία της μαθησιακής διάστασης της ιθαγένειας σε αντίθεση με τη νομική διάσταση, η οποία ευθυγραμμίζεται με τη δήλωση του Biesta (2009) ότι η εκπαίδευση πρέπει να επιδιώκει να υποστηρίξει τρόπους πολιτικής δράσης και πολιτικής μάθησης και με βάση αυτούς, να ενθαρρύνει τις κομβικές μορφές διαμόρφωσης της πολιτότητας, αντί να λειτουργεί ως «κοινωνικοποιητής» με σκοπό την «παραγωγή» ικανών ενεργών πολιτών. Μία ανάλογη αντίληψη της Πολιτιστικής Ιθαγένειας θεωρείται ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη στρατηγικών ενδυνάμωσης της Πολιτιστικής Πολιτικής και της Πολιτιστικής Εκπαίδευσης, καθώς η έννοια μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως προσέγγιση όπου η ένταξη και ο σεβασμός για τις οποιοσδήποτε διαφορές θεωρούνται βασικοί άξονες ανάπτυξης αντίστοιχης σκέψης και πράξης (Hine, 2004). Βάσει μιας τέτοιας άποψης, η ισόνομη και δημοκρατική Πολιτιστική Ιθαγένεια μπορεί να τελειωθεί μόνο σε περιβάλλοντα όπου οι εμπειρίες και τα σημεία πρόσληψής της, τα οποία επικοινωνούνται δια των τεχνών, αναγνωρίζονται και γίνονται σεβαστά και αποδεκτά, ανεξάρτητα από το υπόβαθρο, την παράδοση ή την κοινωνική κατάσταση. Πρόκειται για την ικανότητα συμμετοχής στην Πόλη (Πόλις) μέσα από ένα κοινό κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο με όρους ισονομίας (Ferm, 2016). Σύμφωνα με τον Rosaldo (1999) η Πολιτιστική Ιθαγένεια δίνει ακριβώς αυτές τις ευκαιρίες του να μπορεί κάποιος να «ειδωθεί» και να ανήκει. Για αυτό άλλωστε αποτελεί ευθύνη της επίσημης υποχρεωτικής εκπαίδευσης να παρέχει ανάλογες ευκαιρίες ώστε οι μαθητές/τριες να μπορούν να ενθαρρύνονται για συμμετοχή σε πολιτιστικά projects εκφράζοντας και πολιτικό λόγο μέσα από διάφορες καλλιτεχνικές μορφές έκφρασης.

Όσον αφορά την εκπαίδευση στις τέχνες, η Πολιτιστική Ιθαγένεια μπορεί να θεωρηθεί ως έννοια διπλής όψης της δημοκρατίας. Αφενός, πρόκειται για το δικαίωμα συμμετοχής σε μία κοινωνία, η οποία είναι ανεξάρτητη από το πολιτισμικό υπόβαθρο μέσα από ποικίλες απόψεις και εκφάνσεις της πολιτισμικής πράξης, και, αφετέρου, μπορεί να αφορά το δικαίωμα έκφρασης του εαυτού και την ακρόαση του αξιοποιώντας ποικίλες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης. Μέσα από αυτήν τη διπλή άποψη της πολιτιστικής ιθαγένειας είναι σημαντικό να ενθαρρυνθούν οι μαθητές/τριες ώστε να συμπεριλάβουν στις δημιουργίες τους και τον «Άλλο». Για αυτούς του λόγους, απαραίτητη προϋπόθεση της πρόσληψης όλων των παραπάνω θεωρείται η ανοικτότητα.

Αυτές οι τοποθετήσεις φαίνεται να δίνουν βαρύτητα στις σκέψεις της Arendt έως κάποιο σημείο για την δράση, ως πολιτική έκφραση στην εκπαίδευση. Στο έργο της «The

Crisis in Education», το μοναδικό έργο της το οποίο είναι αφιερωμένο στο ζήτημα της εκπαίδευσης, η Arendt παρουσιάζει τη θέση της που με πολλούς τρόπους αντιβαίνει στην αντίληψή της για την πολιτική, τις δράσεις και τις δυνατότητες ριζικής αλλαγής μέσα από την πολιτική. Με αυτόν τον τρόπο, σκιαγραφεί τις πολιτικές και τις παιδαγωγικές απόψεις της όπου περιλαμβάνουν μία διαφορετική διάσταση για την εκπαίδευση σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση μπορεί να εργαλειοποιηθεί με σκοπό την οργάνωση της πολιτικής σκέψης και δράσης (Topolski & Leuven, 2008: 259). Η Arendt (1961) φαίνεται να είναι αντίθετη με την άποψη που θέλει τα σχολεία να παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη όπως επίσης και της πολιτιστικής ιθαγένειας και αυτό γιατί οποιοδήποτε Σύνταγμα δεν διασφαλίζει το ασφαλές πλαίσιο όπου θα μπορεί να εγγυηθεί αυτή τη διαμόρφωση. Καθώς, λοιπόν, δεν είναι δυνατό –σύμφωνα με τις απόψεις της– να προσδιοριστεί ο όρος του τι είναι «καλός πολίτης», θεωρεί ότι πρακτικές όπως ο πλουραλισμός, η δυναμική και η λειτουργική συμμετοχή σε δράσεις της κοινωνίας, αλλά και η δημόσια έκθεση μπορούν να διαμορφώσουν την πολιτιστική ιθαγένεια (Arendt, 1961). Για αυτούς τους λόγους, είναι σκεπτική και θεωρεί ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να διαχωρίζεται από την πολιτική, με τους ίδιους όρους όπου υπάρχει διαχωριστική γραμμή μεταξύ ενός πολιτικού κοινοβουλίου με ένα συμβούλιο διεύθυνσης της εκπαίδευσης (Topolski & Leuven, 2008), καθώς η ευθύνη που έχουν οι ενήλικες για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών είναι απολύτως συγκεκριμένη.

Η Arendt τονίζει ότι τα παιδιά δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται ως πολιτικά εργαλεία, και ως εκ τούτου υπενθυμίζει ότι ο προβληματισμός που αναπτύσσεται για την ιθαγένεια είναι μια πολιτική κρίση που απαιτεί πολιτικές λύσεις και όχι παιδαγωγικές δράσεις. Είναι επίσης σημαντικό, σύμφωνα με την Arendt (1958) να σημειώνεται η διαφορά μεταξύ της παιδικής ηλικίας από την ενήλικη, όπου το σχολείο ξεκάθαρα εκλαμβάνεται ως γέφυρα μεταξύ αυτών των δύο αλλά με την εμφανή διαφορά της εμφάνισης απαιτητής εξουσίας στους/τις μαθητές/τριες. Με άλλα λόγια εναποθέτει στους ενήλικες την ευθύνη να αποφασίσουν τι πρέπει να μάθουν και με ποιους τρόπους, στα σχολεία, κυρίως για να προσφέρουν πρωτίστως στους μαθητές τη γνώση (εκπαίδευση) και δευτερευόντως, την ικανότητα συμμετοχής στην κοινωνία ως αφοσιωμένοι πολίτες (πολιτική και κοινωνική μάθηση).

Οι σύγχρονοι ορισμοί της ιθαγένειας (Marchart, 2007), ερμηνεύουν την πολιτική με δύο διαφορετικές προσεγγίσεις: Η πρώτη, επικεντρώνεται στο κράτος, την κυβέρνηση και τους θεσμούς, ενώ η δεύτερη, αποκτά φαινομενολογική διάσταση καθώς προσπαθεί να κατανοήσει την πολιτική εμπειρία και τα ζητήματα της πολιτικής αποξένωσης. Η τελευταία άποψη, ενισχύει το ενδιαφέρον και την ενεργό συμμετοχή των πολιτών, κάτι που συμβαδίζει με την άποψη της Arendt για την ιθαγένεια. Ανάλογες προσεγγίσεις, οι οποίες δεν έχουν νομική διάσταση, συνεπάγονται την πολιτική ευθύνη για την ανάπτυξη μίας κατανόησης απαιτήσεων για τους ενεργοποιημένους πολίτες (Topolski & Leuven, 2008), οι οποίες επηρεάζουν εύκολα ακόμα και τις δραστηριότητες στην τάξη. Με βάση τις σκέψεις της Arendt, είναι λογικό να υποστηρίζεται ότι η εκπαίδευση αφορά την επιλογή του περιεχομένου και των μεθόδων και ότι η (πολιτική και κοινωνική) μάθηση θεωρείται παρόμοια με αυτό που έχει οριστεί ως ένταξη.

Η τάξη είναι ένας χώρος και ένα περιβάλλον που εισάγει τα παιδιά στον κόσμο και αντίστροφα σύμφωνα με την Arendt (1958), η οποία συμφωνεί με τον ισχυρισμό ότι οι άνθρωποι είναι κοινωνικά όντα (όπως και πολιτικά) και ότι, όπως οι ηθοποιοί που ενεργούν

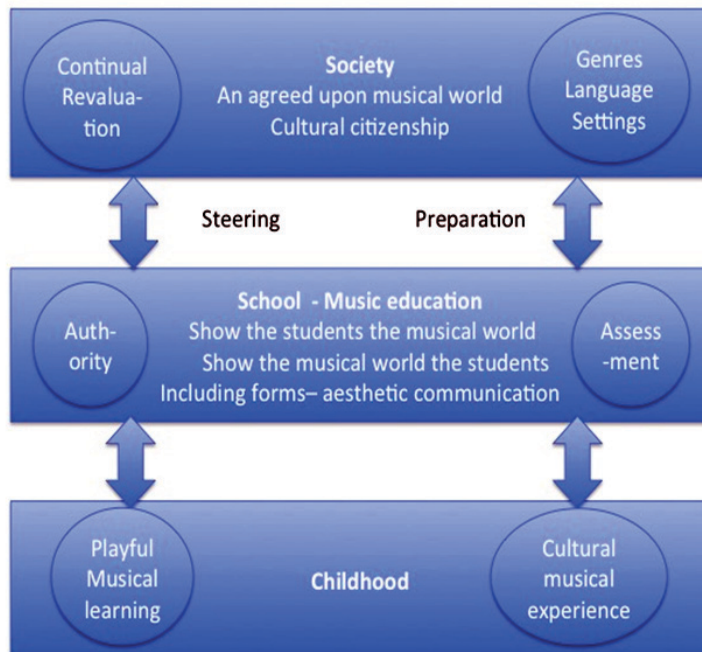
όσο και το κοινό που συμμετέχει παθητικά στο έργο, θεωρούνται συμμετέχοντες και χρήζουν εκπαίδευσης, με τη διάσταση της προετοιμασίας τους, για την κοινή συμμετοχή τους στην κοινότητα. Η μάθηση, από την άλλη πλευρά, θεωρείται περισσότερο ως μία δραστηριότητα με όρους ισονομίας που βρίσκει εφαρμογή σε όλους τους χώρους όπου τα ανθρώπινα όντα αλληλεπιδρούν, προσδιορίζοντας τόσο τον εαυτό τους όσο και τους άλλους (Arendt, 1958, 1961). Είναι σημαντικό λοιπόν να διερωτηθούμε κατά πόσο είναι εφικτό να κατανοήσουμε τα στοιχεία που συνθέτουν έννοιες, σε έναν κόσμο όπου οι εμπειρίες δεν είναι κοινές, και οι οποίες θα έπρεπε να φέρουν την ευθύνη της σύστασης και της ερμηνείας τους με βάση κάποιο συγκεκριμένο σκεπτικό. Άραγε, τη στιγμή που σημειώνεται τέτοια διάσταση στην φιλοσοφική σκέψη και την αντίληψη, θα ήταν λογικό να αναλάβει κάποιος την ευθύνη της ερμηνείας του τι μπορεί να θεωρηθεί ισόνομο, ανεκτό και κατ'επέκταση δημοκρατικό με όρους πολιτισμού στην εκπαίδευση;

Η κρίση στην εκπαίδευση δεν είναι τίποτε άλλο παρά μία μεγαλύτερη κρίση όπου, όπως υπενθυμίζει η Arendt (1961), για να μπορέσει ο κόσμος να επανέλθει χρειάζεται την ανθρώπινη αλληλεπίδραση και τον πλουραλισμό ως βασικά συστατικά της υγιούς πολιότητας. Ως εκ τούτου, τα ανθρώπινα όντα δεν χρειάζονται εκπαίδευση για να μπορούν να συμμετάσχουν στα κοινά. Αντίθετα, σύμφωνα με την ίδια, η εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει στους ανθρώπους πρόσβαση στη γνώση αναφορικά με το ιστορικό παρελθόν, την παράδοση, τις ρίζες και τα παραδείγματα που ελπίζουμε ότι θα αποτρέψουν τον πολιτικό κυνισμό και θα εμπνεύσουν τον άνθρωπο να κρίνει και να ενεργήσει όταν ενταχθεί στην λειτουργία της «Πόλις». Το πρόβλημα για την Arendt δεν είναι ότι πρέπει να εκπαιδεύσουμε τα παιδιά να ενστερνιστούν τη δημοκρατική αντίληψη και το σεβασμό απέναντι στον Πολιτισμό ή να αποκτήσουν/ενισχύσουν την πολιτιστική ιθαγένεια, αν πρώτα εμείς οι ίδιοι δεν ανακαλύψουμε τη σημαίνει πραγματικά η δημοκρατία με όρους συμμετοχής και συνέργειας.

Σκέψεις για τον ρόλο της Εκπαίδευσης και της Μουσικής Εκπαίδευσης

Με βάση τις απόψεις της Arendt, η μουσική εκπαίδευση στα σχολεία θα μπορούσε να διαμορφωθεί ως αισθητική επικοινωνία «αξιοποιώντας» την εκπαιδευτική εξουσία, με τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων, ως εργαλείο καθοδήγησης. Και αυτό επιτυγχάνεται με το να μπηθούν οι μαθητές στο να είναι ακροατές, ερμηνευτές, μουσικοί δημιουργοί και συνθέτες, να μαθαίνουν να σκέφτονται αξιολογώντας το ιστορικό πλαίσιο και τις συνθήκες, να ενθαρρύνονται σε καλλιτεχνικές συνέργειες με άλλους και να εκφράζονται μουσικά χωρίς στεγανά μουσικής σκέψης. Αυτό αποτελεί και το ζητούμενο φιλοσοφικό πλαίσιο σκέψης για τη μουσική εκπαίδευση, προκαλώντας τους εκπαιδευτικούς μουσικής να ανταποκριθούν.

Δημιουργήθηκε, ως εκ τούτου, ένα σχήμα (βλ. Σχήμα 1) από την Cecilia Ferm (2016b: 84) για τον ρόλο της μουσικής εκπαίδευσης στο σχολείο με όρους πολιότητας, δίνοντας στους εκπαιδευτικούς μουσικής, την απόφαση της ευθύνης για το τι πρέπει να μάθουν και με ποιους τρόπους στους μαθητές τους, ώστε, πρωτίστως να προσφέρουν μουσικές γνώσεις (μουσική εκπαίδευση) και, δευτερευόντως, να καταδείξουν τον τρόπο που μπορεί αυτή τους η εκπαίδευση να μεταβληθεί σε ικανότητα συμμετοχής στα κοινά ως πολιτειακή ενέργεια μετουσίωσης της μουσικής σε κοινό αγαθό και μύησης άλλων σε αυτό (μουσική μάθηση).

Σχήμα 1: «Συγκλίσεις @ Αλληλεπιδράσεις της Παιδικής και της Ενήλικης Ζωής (Ferm, 2016)»

Στο σχήμα αποτυπώνονται οι απόψεις της Arendt, με την πολύ σημαντική παρέμβαση της Cecilia Ferm (2016b) για τις αλληλεπιδράσεις της παιδικής ηλικίας με την ενήλικη ζωή δια της μουσικής εκπαίδευσης. Στην βάση του σχήματος, η παιδική ηλικία πλαισιώνεται από δύο βασικούς πυλώνες για τη μουσική: την παιγνιώδη μουσική μάθηση και την πολιτισμική μουσική εμπειρία, δηλαδή την εμπειρία όπου το παιδί μεταφέρει από το οικείο περιβάλλον του (οικογενειακό και κοινωνικό) μέσα στο οποίο έχει γαλουχηθεί. Στο μεσαίο επίπεδο, βρίσκεται η σχολική μουσική εκπαίδευση, η οποία εστιάζει στην έκθεση της μουσικής πληροφορίας και ποικιλομορφίας προς και από τους μαθητές και εξοικειώνει τους μαθητές με μουσικές φόρμες αλλά και την αισθητική επικοινωνία. Όλα αυτά τα στοιχεία που εμπεριέχονται στη μουσική εκπαίδευση και προσφέρονται στο σχολικό περιβάλλον, μέσα από την καθοδήγηση και την προετοιμασία αλληλεπιδρούν με την ενήλικη ζωή και την έξοδο του παιδιού στην κοινωνία, συστήνοντας την πολιτιστική ιθαγένεια η οποία στηρίζεται στην συνεχή επανεκτίμηση των εμπειριών και των γνώσεων αλλά και προσδιορίζεται από την ποικιλία των γλωσσικών ειδών (ως μέρος του πολιτισμού που ανήκει ο/η ενήλικας). Η συνεχής αυτή ζύμωση επιζητά και επιβάλλει τη συνεχή ανατροφοδότηση των τριών επιπέδων ώστε έννοιες όπως η ισονομία, ο πλουραλισμός, η δημοκρατία, οι ρίζες, ο πολιτισμός, η πολιτιστική ιθαγένεια, να αλληλοσυμπληρώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου μέσα από τις δράσεις ενέργειες/πράξεις κάθε ατόμου.

Οι ρυθμίσεις αυτές κατά τη διάρκεια της ζωής θα πρέπει να γίνονται χωρίς αποκλεισμούς, όπου ο πλουραλισμός θα λαμβάνει υπόψη της την ανάγκη της κοινής λογικής, μία θέση την οποία πρεσβεύει επίσης και η Arendt. Ένα κρίσιμο σημείο εκκίνησης στην φιλοσοφική της σκέψη ήταν η ισορροπία μεταξύ της Vita Activa (της δράσης ζωής), που εμπεριέχει την εργασία, την παραγωγή και τη δράση, και τη Vita Contemplativa (τη φιλοσοφική σκέψη) που συστήνεται από διαφορετικούς τρόπους σκέψης. Η Arendt προβληματίζεται και προσπαθεί να κάνει πιθανές συνδέσεις μεταξύ αυτών των δύο, εκτιμώντας ότι η αλ-

ληλεπίδραση παίζει σημαντικό ρόλο στην περαιτέρω διαμόρφωση του αξιακού συστήματος δια του κώδικα της γλώσσας, της ανθρώπινης δημιουργίας, της τροποποίησης των ιδεών και της εμπειρίας. Όλα τα παραπάνω, βοηθούν στην κατάκτηση της κοινής λογικής που επιτρέπει στα άτομα να σκεφτούν, να φανταστούν, να εκτιμήσουν και να αντιδράσουν, κατακτώντας το *Vita Contem - plativa* (Arendt, 1958).

Η κοινή λογική είναι κάτι που επιδιώκουν να έχουν τα ανθρώπινα όντα, δηλαδή την υποκειμενική εγκυρότητα. Και αυτό γιατί η κοινή λογική συστήνεται από εμπειρίες και αιτίες δράσης και οδηγεί στην καθολική εκτίμηση όσων μας περιβάλλουν στον κοινό κόσμο που ζούμε (Arendt, 1961). Η κοινή λογική περιλαμβάνει πολλές αισθήσεις που επεμβαίνουν και διαμορφώνουν εκ νέου την αλληλεπίδραση με την κοινωνική εμπειρία. Από εκεί προκύπτει και ο σεβασμός αλλά και η περιέργεια για τον άλλο με αποκορύφωση την ίδια την ενσυναίσθηση. Αυτός είναι και ο λόγος όπου στην εκπαίδευση, είναι απαραίτητο να ακούγεται ο άλλος αλλά και να του αναγνωρίζεται αυτό το δικαίωμα. Πώς μπορούν να δημιουργηθούν λοιπόν τέτοιοι χώροι στα σχολεία; Σύμφωνα με την Fern Thorgersen (2016a) η ουσία του *Vita contemplativa* (της φιλοσοφικής σκέψης), μπορεί να αποτελέσει τη βάση για μια ολιστική άποψη εκ μέρους των εκπαιδευτικών για μία εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς έτσι ώστε να ισχυροποιείται ο λόγος τους με παρηψία, να έχουν προσβασιμότητα σε κοινωνικές δράσεις και ομάδες της κοινότητας, να είναι σε θέση να είναι ανοικτοί σε προκλήσεις, να αγωνίζονται για ανεξαρτησία, να εμπνέουν τη συμμετοχή (Fern Thorgersen, 2013).

Διαμόρφωση μίας Μουσικής Εκπαίδευσης για Όλους

Ο άξονας που σχετίζεται με τον πολιτισμό στην εκπαίδευση, εστιάζει μέσα από τα Προγράμματα Σπουδών και το υλικό που έχει αναπτυχθεί για το Νέο Σχολείο με σκοπό την αναμόρφωση και τον εμπλουτισμό και του Προγράμματος Σπουδών για τη Μουσική με οριζόντιες παρεμβάσεις σε όλα τα δημοτικά σχολεία όσον αφορά στην ένταξη όλων των μαθητών/τριών (Αργυρίου, 2010). Οι προτεινόμενες δράσεις αφορούν στην ομαλή και αποτελεσματική ένταξη όλων σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, ανεξαρτήτως κοινωνικής ομάδας και κοινωνικής ιδιαιτερότητας, με τη χρήση ειδικής διδακτικής υποστήριξης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην υποστήριξη των μαθητών που είναι αλλοδαποί, μετανάστες ή ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες. Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2014) ακολουθώντας σύγχρονες θεωρίες μάθησης και στοχεύοντας στην εναρμόνιση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τη στρατηγική της Ε.Ε για την Εκπαίδευση και τη Δια Βίου Μάθηση υιοθετεί τις ανάλογες αρχές και τους στόχους λαμβάνοντας υπόψη τους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης των μαθητών, τις ιδιαιτερότητες στην τάξη, τις διαφορετικές κοινωνικό-πολιτισμικές αναπαραστάσεις και όλα τα άλλα στοιχεία που καταστούν τη διδασκαλία μη-τυποποιημένη διαδικασία.

Οι Τέχνες, καλούνται να έχουν τη δική τους θέση και υλοποιούνται σε συγκεκριμένες ώρες ενταγμένες στο ωρολόγιο Πρόγραμμα όλων των σχολικών βαθμίδων. Παράλληλα, δίνεται η ευκαιρία, την οποία καλούνται να αδράξουν οι εκπαιδευτικοί για πολιτιστικά ερεθίσματα (μέσα από Μουσεία και καλλιτεχνικούς/πολιτιστικούς φορείς), τα οποία μπορούν να ενσωματωθούν στο πλαίσιο ανεξάρτητων γνωστικών αντικειμένων και τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική πράξη υπηρετώντας ένα ευρύ φάσμα στόχων,

καλλιεργώντας τον στοχασμό, τη δημιουργικότητα, την αυτογνωσία, την επικοινωνία των ιδεών, την κατανόηση της διαφορετικότητας και τη γνωστική ανάπτυξη.

Τέλος, ο ρόλος των Μουσικών Σχολείων θεωρείται σημαντικός φορέας μουσικού πολιτισμού στην εκπαίδευση καθώς αποτελεί πυρήνα δράσης και ανθρωπιστικής έκφρασης. Πάνω σε αυτή τη βάση, τα Μουσικά Σχολεία καλούνται να αντιμετωπίζουν μόνιμα τις προκλήσεις της πολιτισμικής πολυφωνίας, αναδεικνύοντας την ποιοτική αξία της ζωντανής μουσικής τέχνης μέσα από τα πολυάριθμα μουσικά σύνολά τους και προσφέροντας τις ίδιες ευκαιρίες σε όλους/ες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Argyriou, M. (2019). *Going back and forward: Cultural Policy as/for Artistic Citizenship*. Oral Presentation In Politeia: An International Conference on Political Scientists, 27 - 29 September 2019, Zappeion Megaron, Athens.
- Argyriou, M. (2018). *Music Education as an Applied Cultural Policy and Practice in Education*. Thessaloniki: Grafima Edition House.
- Argyriou, M. (2014). Trends in Cultural Policy and Music Education: A literacy resulting from the decisions of European and International Organizations and their effective implementation in the Greek Educational System. In A. Gungur & E. Duyan (2014), *On Local VS Universal*. Music and Cultural Studies Conference Proceedings, May 14-16, 2014, Istanbul Technical University (ITU) – Turkish Music State Conservatory. DACAM Publishing.
- Argyriou, M.. (2008). *Mine and other. Cultural policy in the field of Aesthetic Education*. School of Arts. Finland: University of Turku.
- Allsup, R. E., & Shieh, E. (2012). Social justice and music education: The call for a public pedagogy. *Music Educators Journal*, 98(4), 47-51.
- Arendt, H. (1961). *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. New York: Penguin Books.
- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Biesta, G. (2009). What kind of Citizenship for Europe and Higher Education? Beyond the Competent Active Citizen. *European Educational Research Journal*, 8(2), 146-158.
- Bourdieu, P. (1983). *The field of cultural production, or: The economic world reversed Poetics*. Elsevier B.V.
- Delanty, G. (2000). *Citizenship in a Global age: Society, Culture, Politics*. Buckingham: Open University Press.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the creation of Mind*. New Heaven and London: Yale University Press.
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition*. New York: Teachers College Press.
- Eurydice (2009). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Ferm Thorgersen, C. (2016a). The Music Classroom as a Local Place and a Public Space: Democratic Education Towards Music as a Language of us all. *Svensk tidsskrift för Musikforskning*, 97, 61-73.
- Ferm, Thorgersen, C. (2016b). Cultural Citizenship through aesthetic communication in Swedish schools democracy, inclusion and equality in the face of assessment policies. *European Journal of Philosophy in the Arts*, 1(1), 68-94.

- Fowler, Ch. (1996). *Strong Arts, Strong Schools*. Oxford University Press.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles, California: The Getty Education Institute for the Arts.
- Hine, J. (2004). *Children and Citizenship* (Home Office Online Report, nr. 08/04). Sheffield: University of Sheffield.
- Marchart, O. (2007). *Post-Foundational Political Thought: Political Difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Perkins, D. (1994). *The intelligent Eye: Learning to Think by looking at the Art*. Los Angeles, California: The Getty Education Institute for the Arts.
- Rosaldo, R. (1994). Cultural Citizenship and Educational Democracy. *Cultural Anthropology*, 9(3), 402-411.
- Topolski, A., & Leuven, K.U. (2008). Creating Citizens in the Classroom: Hannah Arendt's Political Critique of Education. *Ethical Perspectives: Journal of the European Ethics Networks*, 15(2), 259-282.

Ελληνόγλωσσον

- Αργυρίου, Μ. (2010). Μουσική Εκπαίδευση και Αισθητική Αγωγή: Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής μέσα από την Παιδαγωγική Αλληλεπίδρασή τους. *Μουσική Σε Πρώτη Βαθμίδα*, 1(2), 23-35.
- Ζορμπά, Μ. (2006). Πολιτισμός και Δημόσια Σφαίρα. Η διαμόρφωση μιας νέας πολιτιστικής ατζέντας. Διαθέσιμο στο: <http://www.opek.gr/opek/index.php?option=content&task=view&id=40>
- Μέγα, Γ. (2011). Η Τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Abstract

The invocation of the democratic reception of Art, and in particular of Music, in school environments is a qualitative feature of equal Education for every student as a free form of expression. However, the origin of the citizens, from a social and geographical point of view, is increasingly determining the "tools" of education for the management of adult life. The purpose of the presentation is to present and discuss the possibilities of specific commitments in the form of an educational manifesto for music, so that students can develop Cultural Humanistic Citizenship in a school environment where different views compete with cultural equality and democracy. The increased demands of education, which include the framework of formative assessment and documentation of student performance, recommend the need to study cultural understanding in terms of democracy using a variety of theoretical tools. In this context, we will take advantage of Hannah Arendt's views. Our philosophical skeptical includes as a key component, the requirement of active participation and responsibility on the part of teachers to organize activities without exclusion in schools, with the aim of developing and strengthening a functioning Cultural Citizenship.

Keywords: Democracy, Music Education, Cultural Policy, Artistic Citizenship.

Η καλλιέργεια προσωπικών δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων σε ενήλικες μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Μία μελέτη περίπτωσης σε εκπαιδευόμενους Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας

Καλλιόπη Γιαννακούλη

Υποψήφια Διδάκτωρ Τμήματος Θεατρικών Σπουδών – Σχολή Καλών Τεχνών
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
kgiannak2@yahoo.gr

Αστέριος Τσιάρας

Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών – Σχολή Καλών Τεχνών
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
tsiast@hotmail.com

Περίληψη

Κύριοι στόχοι της συγκεκριμένης ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας ήταν να διερευνηθεί ότι η συμμετοχή σε προγράμματα βιωματικών εργαστηρίων, που αντλούν τεχνικές και μεθόδους από τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, συμβάλλει στη βελτίωση της ικανότητας των ενηλίκων εκπαιδευομένων, να κατανοήσουν ή να ερμηνεύσουν τη δική τους συμπεριφορά ή των άλλων και έτσι να βελτιώσουν και να ενδυναμώσουν τις προσωπικές και κοινωνικές τους δεξιότητες για την επίλυση διαφόρων προβλημάτων, που αντιμετωπίζουν στη καθημερινή ζωή γενικότερα και στον εργασιακό χώρο ειδικότερα. Εξετάστηκαν τρεις παράγοντες: της αυτοδιαχείρισης απέναντι σ' ένα πρόβλημα, της τάσης αποφυγής του προβλήματος και ο βαθμός της αυτοπεποίθησης του ατόμου απέναντι στο πρόβλημα. Ο ερευνητικός πληθυσμός αποτελείτο από 36 ενήλικες εκπαιδευομένους του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Κορυδαλλού. Τα ερευνητικά δεδομένα οδήγησαν σε θετικά συμπεράσματα. Οι συμμετέχοντες έδειξαν θετική διάθεση στη διαχείριση της προσωπικής τους αντίδρασης όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα στο εργασιακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Εισαγωγή

Η κοινωνική τάξη προέλευσης επηρεάζει τον βαθμό και την ποιότητα εργασιακής και επαγγελματικής ένταξης. Ο κίνδυνος ανεργίας και η εργασιακή ανασφάλεια αποτελούν ένα γεγονός για την εποχή μας. Όπως ορίζει η Παγκόσμια Διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων, η εργασία άρα και η εκπαίδευση κάθε μορφής για την απόκτηση δεξιοτήτων –γνωστικών, προσωπικών και κοινωνικών– αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα όλων. Οι παγκόσμιες αλλαγές στον εκπαιδευτικό τομέα έχουν αντίκτυπο στο εκπαιδευτικό σύστημα που εφαρμόζεται στην κάθε χώρα. Έτσι, η εκπαίδευση των ενηλίκων εκπαιδευομένων θα πρέπει να συνοδεύεται από διαφορετικές σύγχρονες και νεωτεριστικές προσεγγίσεις, ούτως ώστε να επιτυγχάνεται η αρτιότερη εκπαίδευση, που ν' ανταποκρίνεται στις ραγδαίες επιστημονικές και κοινωνικές εξελίξεις (Gencel, 2015: 39)

Οι απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς, έχουν οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς στην προσπάθεια ανάπτυξης στρατηγικών μάθησης για την καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Η UNESCO οριοθετεί ως επιμόρφωση ενήλικων κάθε είδους οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία, οποιουδήποτε περιεχομένου ή επιπέδου και οποιασδήποτε μεθόδου. Η δημιουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, στα πλαίσια της γενικής τυπικής εκπαίδευσης, έγινε με τον απώτερο σκοπό να προσφέρουν σε όλους εκείνους που έχουν αποκλειστεί από το εκπαιδευτικό σύστημα ή που φαίνεται ότι θα αποκλειστούν, τις καλύτερες δυνατές καταρτίσεις για να πλαισιώσουν την αυτοπεποίθησή τους.

Κάθε άτομο πρέπει να υπερπηδά εμπόδια και να αντιμετωπίζει οποιεσδήποτε καταστάσεις μπορεί να του παρουσιαστούν είτε από το προσωπικό και το κοινωνικό περιβάλλον είτε ακόμα και από το φυσικό του περιβάλλον ως μέρος ενός τεράστιου κοινωνικού συστήματος. Η διαχείριση της ατομικής συμπεριφοράς επιδρά στις στενές σχέσεις με τον άλλο αλλά και επηρεάζεται από τον χώρο και τον χρόνο. Οι ταυτόχρονες απαιτήσεις για πολιτική και ηθική υπευθυνότητα τόσο των πολιτών όσο και των κοινωνιών οδηγούν στην διαμόρφωση ενός νέου πλέγματος αξιών. Για την ενδυνάμωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των ενηλίκων τα προγράμματα της δια βίου μάθησης επικεντρώνονται στη διαδραστική διδασκαλία, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιομορφίες του κάθε ενήλικα εκπαιδευόμενου που αναζητά τη γνώση.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η εμπειρική μάθηση είναι η βιωματική μάθηση που έχει ως στόχο την κοινωνική συνειδητοποίηση, την κοινωνική δράση και την κοινωνική αλλαγή. Η εμπειρική μάθηση είναι η μάθηση της προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης. Ο κριτικός στοχασμός του Brookfield (1987) μπορεί να ενισχυθεί με ενεργητικές ή συμμετοχικές δράσεις όπως η εργασία σε ομάδες, η μελέτη περιπτώσεων, οι ασκήσεις προσομοίωσης και η εφαρμογή μεθοδολογιών, όπως για παράδειγμα η χρήση της τέχνης για την εξέταση ζητημάτων που αφορούν τους ενήλικες. Οι δράσεις αυτές μπορούν να οδηγήσουν στον μετασχηματισμό του νοητικού και του συναισθηματικού πεδίου του ατόμου (Κόκκος, 2010). Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με συγκεκριμένους στόχους και προσδοκίες που αφορούν τον επαγγελματικό ή κοινωνικό τους ρόλο. Έχουν διαμορφώσει γνώσεις, εμπειρίες και άκαμπτες πεποιθήσεις, που τους εμποδίζουν να αφομοιώσουν τα νέα δεδομένα και να προχωρήσουν στην αναθεώρηση των απόψεων τους (Bourdieu, 1985). Είναι συνδεδεμένα συναισθηματικά με τις αξίες τους και η οποιαδήποτε απόρριψη αυτών μπορεί να προκαλέσει τριβές με το κοινωνικό τους περιβάλλον. Πιθανή χαμηλή αυτοεκτίμηση και έλλειψη αυτοπεποίθησης προκαλεί άγχος, φόβο και αμφισβήτηση των ικανοτήτων τους. Υποχρεώσεις, καθήκοντα και δεσμεύσεις που συνδέονται με την ενήλικη ζωή τους προκαλούν εμπόδια στη μάθηση.

Τα ΣΔΕ ανήκουν στις περιπτώσεις εκπαιδευτικών σχεδιασμών που συνέβησαν, για να συμβάλλουν όχι μόνο στον κοινωνικό αποκλεισμό αλλά και στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό και την καταπολέμηση της υποεκπαίδευσης (Βλαχόπουλος, 2015: 171-172). Κάνοντας λόγο για υποεκπαίδευση η σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται στα άτομα εκείνα που δεν έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες με αποτέλεσμα να μην έχουν πρόσβαση στην αγορά εργασίας αλλά και να μην μπορούν να δραστηριοποιηθούν πολιτι-

κά, κοινωνικά και πολιτισμικά στην καθημερινή ζωή (Ευστράτογλου, 1999· Μαγγόπουλος 2011:205).

Η Ανδραγωγική θεωρία του Knowles (1980) κάνει λόγο για την ανάγκη των εκπαιδευομένων για αυτογνωσία και αυτοπραγμάτωση. Η τέχνη και η επιστήμη συνδυάζονται για την προώθηση της γνώσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτή πρέπει να είναι διαμεσολαβητικός, έτσι ώστε με τη συζήτηση να επιτυγχάνεται η αλλαγή της κοινωνικής και συναισθηματικής αντίληψης και της γνώσης (Jarvis, 2004). Η παρατήρηση και ο αναστοχασμός των εμπειριών, μέσα από τη σπειροειδή μαθησιακή διαδικασία, διαμορφώνει νέες ιδέες και αντιλήψεις με τις οποίες τα άτομα πειραματίζονται σε νέες πραγματικές περιστάσεις της καθημερινότητάς τους (Kolb, 2000).

Η κοινωνική αλλαγή συμβαίνει, όταν τα άτομα, μέσα από επιχειρήματα, μπορούν και συνδιαλέγονται, προάγοντας τον αλληλοσεβασμό, την ανεκτικότητα, τη διαφορετικότητα και την αξιοπρέπεια μεταξύ όλων. Έτσι, με αυτό τον τρόπο, οδηγούνται στην προσωπική απελευθέρωση (Freire, & Faundez, 1989).

Ο Mezirow δίνει αξία στη βιωματική εμπειρία και μάθηση, όπου μέσα από τη διερεύνηση, την εναλλαγή νέων ρόλων και δράσεων το άτομο αποκτά αυτοπεποίθηση και μετασχηματίζεται σε κάτι καινούριο (Mezirow, 2000).

Ο τρόπος που ερμηνεύουμε την πραγματικότητα εξαρτάται από το σύστημα αντιλήψεων που ο καθένας διαθέτει (Κόκκος, 2005). Μια νέα διεργασία μάθησης είναι απαραίτητη, έτσι ώστε το άτομο να αναπροσδιοριστεί και να επανενταχθεί. Η ανάληψη δράσης και αποφάσεων, η επαναξιολόγηση των επιλογών, η συμμετοχή σε έναν ελεύθερο και στοχαστικό διάλογο και η εμπειρική μάθηση είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για τον μετασχηματισμό του ατόμου (Λιντζέρης, 2007).

Η Winifred Ward και ο Peter Slade εκθειάζουν την ευεργετική δράση του θεάτρου στην εκπαίδευση για την υγεία των ανθρώπων (Slade, 1954· Ward, 1930).

Κατά τη βιωματική μάθηση η εμπειρία δημιουργεί σχέσεις, που οδηγούν στη συνοχή της ατομικής προσωπικότητας. Το παιδί κι ο ενήλικος αποκτά εμπειρίες και μαθαίνει από τους άλλους, βελτιώνοντας την αυτοπεποίθηση και τη συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Επίσης, αναπτύσσει την κατανόηση, την ευαισθησία και συνεργάζεται έτσι ώστε να συναισθάνεται τον άλλο. Τέλος, αναπτύσσει κοινωνικούς ρόλους και εξοικειώνεται με αυτούς, λύνει προβλήματα και διευρύνει τις γνώσεις (Bolton, 1993).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία, το εκπαιδευτικό δράμα βελτιώνει την ψυχοσυναισθηματική νοημοσύνη και συμπεριφορά, ενεργοποιεί την πολιτισμική μνήμη, τη συνείδηση, τη συνυπευθυνότητα για δικαιοσύνη σε όλα τα επίπεδα και τους χώρους και επιτυγχάνει, από το ατομικό στο συλλογικό, τη βελτίωση της επικοινωνίας και του τρόπου ζωής.

Οι εκπαιδευόμενοι κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας εξερευνούν, παράγουν, διαμορφώνουν και εκφράζουν τις ιδέες τους δημιουργικά. Η γνώση, οι δεξιότητες και οι απόψεις που καλλιεργούνται θέτουν τις βάσεις για μια σταθερή, ξεκάθαρη πορεία προς την κατάκτηση επαγγελματικών στόχων. Με το εκπαιδευτικό δράμα, επιτυγχάνεται μια διαφορετική προσέγγιση της γνώσης, αφού η διαίσθηση και η φαντασία χρησιμοποιούνται παράλληλα με την ορθολογιστική σκέψη (Franklin, 2003).

Η Dorothy Heathcote έχει προσφέρει μια φιλοσοφία, δοκιμασμένη στο χρόνο, σχετικά με την αξία του δραματικής διαδικασίας αλλά και στην κατάρριψη των εμποδίων που συναντά ο εκπαιδευτικός μέσα στην αίθουσα.

Ο καταρτισμένος –θεατρικά και κοινωνιολογικά– εμπυχωτής αποτελεί καταλυτικό στοιχείο. Εμπλέκεται στη δραματική διαδικασία εναλλάσσει τη συμμετοχή του σε μορφές εντός ρόλου και εκτός ρόλου, παρακινώντας τους συμμετέχοντες ν' αναλάβουν δράση (Heathcote, & Bolton, 1995). Στην περίπτωση της τεχνικής της Cecily O' Neill παρατηρείται μια περαιτέρω εμβάθυνση στη θεατρικότητα και εμπλουτισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας με δραματικά στοιχεία σε σχέση με την προκάτοχό της Dorothy Heathcote.

Είναι ξεκάθαρο πως με τις τεχνικές του *διαδικαστικού δράματος*, προκαλείται στην ομάδα αναστοχαστική σκέψη και ενεργητική δράση. Στο επίκεντρο αυτής της διαδικασίας βρίσκεται η αναζήτηση και η εκτίμηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, η κατανόηση του εαυτού και της σχέσης του με τον κόσμο, γεγονός που οδηγεί στην αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο. Έτσι, το δράμα καθίσταται μέσο προσέγγισης και διερεύνησης της νέας γνώσης (Taylor, & Warner, 2006).

Το διαδικαστικό δράμα μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορες κοινωνικές ομάδες. Είναι μια δυναμική μεθοδολογία διδασκαλίας, στην οποία ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές εργάζονται μαζί, για να δημιουργήσουν ένα φανταστικό δραματικό κόσμο και να εργαστούν μέσα από αυτόν, για να διερευνήσουν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, μία κατάσταση ή μια σειρά από σχετικά θέματα, όχι για ένα ξεχωριστό κοινό, αλλά προς όφελος των ίδιων των συμμετεχόντων (O'Neill, 1995: 152).

Κατά τη διάρκεια του διαδικαστικού δράματος ο διάλογος δημιουργεί μια οριζόντια γραμμή μεταξύ των συμμετεχόντων, όπου σαν συνέπεια έχει την ομαλή σχέση και τη δημιουργία της ιδανικής ατμόσφαιρας, καθώς και τη δημιουργία των ιδανικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων (Freire, 1972).

Για τον Boal (1994), σύγχρονο οραματιστή και ιδρυτή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, η θεατρική πράξη δρα μετασχηματιστικά.

Οι συμμετέχοντες στη δραματική διαδικασία, μετασχηματίζουν τις ανεπιθύμητες εικόνες της ζωής σε αρεστές και επιθυμητές. Το θέατρο γι' αυτούς γίνεται εργαλείο κοινωνικής απελευθέρωσης και αποτίναξης της καταπίεσης και της αδικίας. Καλούνται να σκεφτούν με εικόνες και να συζητήσουν ένα πρόβλημα δίχως τη χρήση των λέξεων, χρησιμοποιώντας μόνο το σώμα τους.

Ο Jack Lecoq ερεύνησε όλες τις δυνατές έννοιες του *παίζω/ παίξιμο/ παιχνίδι* και έκτισε μια παιδαγωγική για τους ηθοποιούς, ερευνώντας το φυσικό κόσμο και τη ζωή μέσα από το Σώμα των ηθοποιών. Το θέατρο και τα παιχνίδια με το σώμα έχουν να κάνουν με το βίωμα. Οι συμμετέχοντες στα θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια ισορροπούν και μπαίνουν στο παιχνίδι της ζωής ή της σκηνής με τον τρόπο των παιδιών (Lecoq, 2005). Για τον Lecoq η σιωπή πριν από τον λόγο είναι σημαντική. Οι παύσεις, ο αυτοσχεδιασμός γίνονται τεχνικές απαραίτητες για την ερμηνεία του ρόλου και άρα της ζωής.

Μεθοδολογία

Το ερευνητικό δείγμα περιελάμβανε εκπαιδευόμενους από τον Α' και Β' κύκλο σπουδών του 1^{ου} Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Κορυδαλλού. Ύστερα από πιλοτική έρευνα επιβεβαιώσαμε την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου για τη συγκεκριμένη έρευνα και ποιος θα είναι ο αριθμός των υποκειμένων που θα εφαρμοστεί κατά τη μελέτη περίπτωσης. Επίσης τεκμηριώθηκε ο χρόνος και το κόστος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του κάθε ερωτη-

ματολογίου. Εντοπίστηκαν πιθανά προβλήματα στις ερωτήσεις (κατανόησης, διατύπωσης) και διορθώθηκαν.

Ειδικότερα: α) Τυχαίος αριθμός δείγματος ύστερα από πιλοτική έρευνα: 6 σπουδαστές β) Αριθμός υποκειμένων βάση προσδιορισμού τυπικής απόκλισης και τυπικού σφάλματος: 36 εκπαιδευόμενοι εκ των οποίων 15 από τον Α΄ κύκλο σπουδών και 21 από τον Β΄. γ) Αριθμός υποκειμένων ομάδας παρατήρησης: 18 δ) Αριθμός υποκειμένων ομάδας ελέγχου: 18 ε) Δημογραφικά χαρακτηριστικά: γυναίκες και άντρες ηλικίας 20 έως 50.

Στην πειραματική ομάδα συμμετείχαν 6 άντρες και 12 γυναίκες. Από αυτούς οι 8 εργάζονταν και οι υπόλοιποι ήταν άνεργοι. Οι 12 ήταν άγαμοι. Στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν, 8 άντρες και 10 γυναίκες. Από αυτούς 7 ήταν εργαζόμενοι και οι υπόλοιποι άνεργοι. Οι 4 από τους 18 εκπαιδευόμενους, ήταν άγαμοι. Στα βιωματικά εργαστήρια τα άτομα που συμμετείχαν, ήταν συνεπή στην παρουσία τους κατά το 90%.

Η ερευνητική μελέτη βασίστηκε σε ημι-πειραματικό σχέδιο με προ-τεστ, και, μετά-τεστ αξιολόγηση. Για να ερμηνεύσουμε πιο ολοκληρωμένα τα αποτελέσματα της έρευνάς μας χρησιμοποιήσαμε ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν κατά τη μεθοδολογική τριγωνοποίηση των ερευνητικών δεδομένων. Οι πηγές των ερευνητικών στοιχείων ήταν: α) Το προς συμπλήρωση ερωτηματολόγιο στα μέλη της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου στην αρχή, πριν από την ερευνητική παρέμβαση και επίσης εκ νέου μετά το τέλος της ερευνητικής παρέμβασης β) Η καταγραφή των αντιδράσεων με συμμετοχική παρατήρηση κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων γ) Οι ερευνητικές ομαδικές συνεντεύξεις με τη μορφή των ανοικτών ερωτήσεων προς τους συμμετέχοντες κατά τη λήξη του προγράμματος.

Το ερωτηματολόγιο που υιοθετήθηκε βασίστηκε στην PSI κλίμακα των Heppner και Petersen (1982). Η κλίμακα αποδόθηκε στα ελληνικά, εφαρμόζοντας την αντίστροφη μετάφραση με την επιστημονική βοήθεια εξειδικευμένων ερευνητών. Η παρούσα PSI αποτελείται από έξι-παράγοντες, σε μορφή τύπου Likert των 32 ερωτήσεων και ερευνά καθένα από τα πέντε στάδια επίλυσης προβλημάτων. Αυτή η κλίμακα είναι παράγωγη υπο-κλίμακα του μοντέλου της κοινωνικής επίλυσης προβλημάτων Social Problem Solving Inventory (SPS), που αναπτύχθηκε από τους D'Zurilla και Goldfried το 1971 και αργότερα αναπροσαρμόστηκε από τους D'Zurilla, Nezu, και Maydeu-Olivares (D'Zurilla, 1986· Nezu & D'Zurilla, 1989). Πάνω σε αυτήν οι Heppner και Petersen αναπροσάρμοσαν την κλίμακα «problem solving inventory» με ψυχολογικές κυρίως ερωτήσεις (D'Zurilla, Lawrence, & Chang, 2004). Για τον έλεγχο ψυχομετρικών ιδιοτήτων των μέσων συλλογής δεδομένων το εργαλείο μέτρησης είχε υποβληθεί σε ανάλυση αξιοπιστίας από τους Heppner και Petersen το 1982.

Το ερωτηματολόγιο είχε παρουσιάσει υψηλή αξιοπιστία 0,93 σύμφωνα με το συντελεστή Cronbach's Alpha. Οι παράγοντες και οι εξαρτημένες μεταβλητές της κλίμακας της προσωπικής επίλυσης προβλημάτων είναι η αυτοπεποίθηση του ατόμου να επιλύει προβλήματα, η αποφυγή επίλυσης προβλημάτων και η αυτοδιαχείριση κατά τη παρουσίαση ενός προβλήματος. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές αφορούσαν στην οικογενειακή τους κατάσταση, στην εργασιακή τους κατάσταση και στην ηλικία. Μοιράσαμε το ερωτηματολόγιο αφού πρώτα ενημερώσαμε προφορικά τους εκπαιδευόμενους για το περιεχόμενό του. Αρχικά, παρουσιάσαμε τους εαυτούς μας και τους λόγους ύπαρξης μας στο ΣΔΕ. Αφού κάθε άτομο συγκέντρωσε ένα προσωπικό σκορ από τις απαντήσεις, τα σκορ ταξινομήθηκαν σε δύο στήλες, για τις μετρήσεις πριν και μετά. Η στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδο-

μένων των εξαρτημένων μεταβλητών έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS (Statistic Package in Social Science). Έγινε η σύγκριση της διαφοράς των μέσων όρων και για τις τρεις μεταβλητές σε δυο διαφορετικές χρονικές στιγμές με το στατιστικό κριτήριο t- student, αφού ελέγχθηκε η κανονικότητα της κατανομής των ερευνητικών δεδομένων.

Στην αρχή της διαδικασίας οργανώσαμε ανοικτή συζήτηση με όλους τους εκπαιδευόμενους. Κατά τη διάρκεια της έρευνας πραγματοποιήσαμε κάποιες συνεντεύξεις ανεπίσημα και παράλληλα με τις καθιερωμένες συναντήσεις για τις βιωματικές δράσεις κυρίως για να διεκπεραιωθούν και να οικοδομηθούν οι σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτή, του εμπυχωτή και των εκπαιδευομένων, όπως επίσης για να επισημανθούν οι έννοιες προς διερεύνηση και η κατανόησή τους. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν αναστοχαστικές συζητήσεις με το κλείσιμο της βιωματικής δράσης και εφόσον κρινόταν απαραίτητο. Κάποιες άλλες έγιναν τυπικά, με τη λήξη του προγράμματος κυρίως για να εμπλουτίσουμε τα στοιχεία της έρευνάς μας και να μπορέσουμε να έχουμε όσο περισσότερες ενδείξεις για την ενδεχόμενη επιτυχία του. Σκοπός των συνεντεύξεων ήταν να ελέγξουμε τις βασικές έννοιες των παραγόντων, που ερευνούσαμε και να στηριχτούμε στην αυθόρμητη άποψη των ενηλίκων εκπαιδευομένων που μπορεί να εκφραζόταν κατά τη συζήτησή μας. Οι συνεντεύξεις στηρίχτηκαν στη μέθοδο των ανοικτών ερωτήσεων. Χωρίσαμε το δείγμα μας σε 3 ομάδες των 5, των 4 των 9 ατόμων αντίστοιχα. Η ανομοιομορφία του αριθμού των ερωτηθέντων σε κάθε ομάδα είχε να κάνει με τη δυσκολία να συγκεντρωθούν όλοι οι εκπαιδευόμενοι αφού οι ερωτήσεις έγιναν κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ή των μαθημάτων άλλων διδακτικών ωρών και με τη σύμφωνη γνώμη του καθηγητή οπότε και ήταν δύσκολο να συγκεντρωθούν ταυτόχρονα. Η μαγνητοφώνηση των απαντήσεων των ερωτηθέντων έγινε με την έγκρισή τους και οι περισσότεροι ήταν πρόθυμοι να απαντήσουν. Απομαγνητοφωνήσαμε τις συνεντεύξεις και τις ομαδοποιήσαμε με βάση τη θετική και την αρνητική προσέγγιση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες.

Κατά τη διαδικασία καταγραφής όσων συνέβαιναν στη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος θεωρήσαμε σωστό να εκμεταλλευτούμε την κοινή ιδιότητα του εμπυχωτή-ερευνητή και της εκπαιδευτήριας ενηλίκων του συγκεκριμένου ΣΔΕ και να χρησιμοποιήσουμε εκείνη ως τον άμεσο κριτικό φίλο της ερευνητικής μελέτης. Έτσι, μας δόθηκε η δυνατότητα της εναλλαγής ρόλων οπότε κρινόταν απαραίτητο, ώστε να μπορούμε ως ερευνητές να έχουμε αντικειμενικότερη άποψη για τα αποτελέσματα της συμμετοχικής παράτηρησης.

Κατά τη διάρκεια των βιωματικών εργαστηρίων χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές και μέθοδοι όπως αυτές του διαδικαστικού δράματος, του κοινωνικού θεάτρου, του θεάτρου εικόνας, ασκήσεις μνήμης φαντασίας και συναισθημάτων, τεχνικές ενσωμάτωσης και ομαδοποίησης, παιχνίδια ρόλων και τεχνικές επιμόρφωσης. Εφαρμόσαμε εκείνες που έχουν χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν από επιστήμονες παιδαγωγούς, θεατρολόγους και εμπυχωτές όλων των ηλικιακών ομάδων, εμπλουτίζοντας και προσαρμόζοντας κάποιες στον προκαθορισμένο σχεδιασμό της έρευνας. Ξεκινήσαμε από τις πολύ απλές ασκήσεις και καταλήξαμε στις πιο σύνθετες και στα σύνθετα δρώμενα. Διαμορφώσαμε το πρόγραμμα παρέμβασης σύμφωνα με τα ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν πριν την έναρξη των δράσεων καθώς επίσης και από τις συζητήσεις με τους εκπαιδευόμενους. Αυτές αναφέρονταν στους λόγους που επέλεξαν το συγκεκριμένο εργαστήριο, αφού εκείνο προτεινόταν στο πλαίσιο της

ελεύθερης επιλογής των μαθημάτων του ΣΔΕ. Επιλέξαμε ορισμένα θέματα που είχαν να κάνουν με τον καθημερινό βίο που κάθε πολίτης αυτής της χώρας αντιμετωπίζει, για να τους αφυπνίσουμε την ικανότητα της λήψης αποφάσεων και της επίλυσης προβλημάτων. Επιλέξαμε θέματα λοιπόν που σχετίζονται με τον κοινωνικό περίγυρο στο στενό και στο ευρύτερο περιβάλλον. Κατά τη διάδραση θίξαμε θέματα που αφορούν στον εργασιακό χώρο και τις σχέσεις μας με τους άλλους και κυρίως την αναγνώριση του εαυτού. Πρωταρχικό μέλημα ήταν η ενίσχυση της δυναμικής της ομάδας και έπειτα η προώθηση της συζήτησης διαφόρων ζητημάτων που καλούνταν να ερευνήσουν και αυθόρμητα να δραματοποιήσουν αυτοσχεδιαστικά, παρακινώντας για δημιουργική έκφραση.

Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνάς μας οι προσωπικές δεξιότητες του κάθε ατόμου να μπορεί να διαχειρίζεται την προσωπική του αντίδραση σε καθεστώς προβληματισμού, που μπορεί να προκύψει τυχαία, αλλάζει θετικά αφού μετά τη διεξαγωγή των βιωματικών εργαστηρίων με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση, τα αποτελέσματα ήταν θετικά και οι συμμετέχοντες έδειξαν θετική διάθεση απέναντι στον προβληματισμό και την επίλυσή του.

Στον πίνακα 1 και στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) και για τους τρεις παράγοντες.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 1 για την πειραματική ομάδα, οι τιμές των παραγοντικών μεταβλητών άλλαξαν στατιστικά σημαντικά. Και οι τρεις μεταβλητές διαφοροποιήθηκαν θετικά, ενώ οι αντίστοιχες τιμές αυτών των μεταβλητών για την ομάδα ελέγχου δεν έδειξαν κάποια σημαντική μεταβολή.

Οι ερευνητικές μας υποθέσεις επιβεβαιώθηκαν. Το πειραματικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε λειτούργησε θετικά στον μετασχηματισμό των ενηλίκων εκπαιδευομένων και οι δραματικές δραστηριότητες επέδρασαν θετικά στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, στην αυτοδιαχείριση και στη μείωση της τάσης να αποφύγουν να επιλύσουν ένα πρόβλημα. Οι στατιστικές τιμές των πιθανοτήτων ($p < 0,10$) δείχνουν πως η μεταβολή στις τιμές των εξαρτημένων μεταβλητών στο δείγμα της πειραματικής ομάδας οφείλεται στην επενέργεια του προγράμματος ερευνητικής παρέμβασης, πράγμα που δεν παρατηρείται στην ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 1: «Τιμές μέτρησης των παραγοντικών μεταβλητών αυτοπεποίθηση-αυτοδιαχείριση-τάση αποφυγής της πειραματικής ομάδας»

Πειραματική ομάδα (N 18)	Πριν M SD	Μετά M SD	MD SD	t	p
Αυτοπεποίθηση	26.5 5.17	28.8 6.20	2.27 5.43	1.779	0.093**
Τάση αποφυγής	43.1 6.03	45.7 6.98	2.66 6.44	1.756	0.097**
Αυτοδιαχείριση	13.8 3.59	15.5 3.11	1.66 3,08	2.29	0.035*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Πίνακας 2: «Τιμές μέτρησης των παραγοντικών μεταβλητών αυτοπεποίθηση-αυτοδιαχείριση-τάση αποφυγής της ομάδας ελέγχου»

Ομάδα ελέγχου (N 18)	Πριν M SD	Μετά M SD	MD SD	t	p
Αυτοπεποίθηση	27.5 7.51	27.3 8.26	0.11 3.16	0.149	0.883
Τάση αποφυγής	44.3 8.85	44.1 10.0	0.16 4.65	0,152	0.881
Αυτοδιαχείριση	14.9 3.63	15.0 3.66	0.11 2.67	0,176	0.862

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Η κωδικοποίηση των συνεντεύξεων και η ομαδοποίηση τους έγινε με υποκειμενικά κριτήρια. Διαχωρίσαμε τις απαντήσεις μετά τη συνέντευξη, σε δύο ομάδες. Εκείνες που απαντήθηκαν ως προς τη θέση και την άποψη των εκπαιδευομένων ότι οι συναντήσεις μας, λειτούργησαν βελτιωτικά για τις προσωπικές δεξιότητες και την επίλυση προβλημάτων (απάντηση συγκεκριμένου προσανατολισμού) και στη δεύτερη ομάδα εκείνες που απαντήθηκαν ως προς τη γενικότερη θέση και άποψη για τα βιωματικά εργαστήρια και τις οποιεσδήποτε διαδραστικές συναντήσεις αλλά και τη βελτίωση άλλων δεξιοτήτων (απάντηση γενικού προσανατολισμού). Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων ήταν στην πλειονότητα θετικά. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων παρουσίασαν 3 αρνητικές στάσεις ως προς τις ερωτήσεις με ειδικό προσανατολισμό αλλά με θετική στάση στις απαντήσεις των ερωτήσεων με γενικό προσανατολισμό και 15 θετικές και στους δυο προσανατολισμούς.

Κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης σημειώθηκε η εξελικτική πορεία των προσωπικών ικανοτήτων του δείγματος.

Οι δραματικές δραστηριότητες έδειξαν πως συνέλαβαν στα εξής: Κινητοποίηση και συνειδητοποίηση των ατομικών ικανοτήτων, ανάπτυξη αυτοεκτίμησης και ανακάλυψη του εαυτού. Ευαισθητοποίηση ως προς τις ανάγκες της ομάδας και συνεργασία. Δημιουργία νέων σχέσεων και κατανόηση της θέσης των συναδέλφων τους. Θετική κλιμακωτή συναισθηματική ανταπόκριση και διάθεση έκφρασης σώματος και δημιουργίας.

Συζήτηση

Μετά από τα θετικά αποτελέσματα της ερευνητικής μελέτης οδηγούμαστε στη διαπίστωση ότι οι μέθοδοι και οι τεχνικές της Δραματικής τέχνης είναι ένα απαραίτητο εργαλείο για την ενδυνάμωση δεξιοτήτων όπως αυτό της προσωπικής επίλυσης προβλημάτων που προκύπτουν στην καθημερινότητα και στον εργασιακό χώρο.

Οδηγούμαστε σε ερωτήματα όπως το πόσο επηρεάζει το τυπικό πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ την αυτοδιαχείριση των υποκειμένων. Επίσης, κατά πόσο το οικογενειακό ή προηγούμενο κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει την απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων ή κατά πόσο ο εκπαιδευτικός είναι διαθέσιμος ή καταρτισμένος να επιμορφώσει τους εκπαιδευόμενους για την απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων απέναντι στην αγορά εργασίας.

Η Νίκη Φίλλιπς αναλύει τον όρο βιωματική εκπαίδευση και άρα εμπειρική εκπαίδευση μέσα από τις θεωρίες και παραθέσεις του Kolb (2000), του Jarvis (2004), του Κόκκου (2005) και του Μπακιρτζή (2002). Αποδεικνύει πως όταν η μάθηση ή η εκπαίδευση περνά μέσα από βιωματικές και άρα εμπειρικές διαδικασίες ενεργοποιεί τα συναισθήματα και τις

αισθήσεις του ενήλικα, δημιουργικά, με κατάληξη την αλλαγή τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς του. Ο ενήλικας ενισχύει τις ήδη υπάρχουσες δεξιότητες και δημιουργεί νέες. Η αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων και η προσαρμογή σε νέα περιβάλλοντα μεταβάλλεται κατά την ερευνά της θετικά και εξελικτικά (Φίλλιπς, 2005).

Οι ερευνητές καταδεικνύουν την ουσιαστική συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων, προκειμένου να μειωθεί το «χάσμα δεξιοτήτων» που τους οδηγεί στην ανεργία. Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων-κλειδιών και ειδικά κοινωνικών δεξιοτήτων σε ανέργους, εργαζόμενους ενήλικες, ευάλωτες ομάδες ενηλίκων και στους ενήλικες εκπαιδευόμενους. Έχει πάντως διαπιστωθεί ότι οι κοινωνικές δεξιότητες, λόγω της φύσης και των χαρακτηριστικών τους, δεν λειτουργούν υποχρεωτικά υπέρ των εργαζομένων καθώς, μεταξύ άλλων, δεν μπορεί να αποτελέσουν τη βάση πάνω στην οποία να συγκροτηθεί η οργάνωση των συμφερόντων των κατόχων τους και να αναπτυχθεί μια στρατηγική περαιτέρω υποστήριξης αυτών των συμφερόντων (Ευστράτογλου, 2005· Παναγιωτόπουλος & Παναγιωτοπούλου, 2005· Παπαβασιλείου-Αλεξίου, 2005).

Κάποιες έρευνες ασχολούνται με το αν είναι έτοιμοι οι ενήλικες μετά από τους σπουδές τους για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων και τονίζουν την ανάγκη για ένα ισχυρό μέσο αξιολόγησης των προθέσεων συμπεριφοράς για την επίλυση των προβλημάτων στη μαθησιακή τους προσπάθεια (Savenko, 2010).

Να τονίσουμε ότι οι απόφοιτοι πανεπιστημίων παιδαγωγικών ή μηχανικών σχολών και άλλων δείχνουν γνωστικά ικανότατοι, αλλά με χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοδιαχείριση στην προσπάθεια να επιλύσουν ένα πρόβλημα, καθώς και με χαμηλή αυτοεκτίμηση στην αναζήτηση εργασίας (Moalosi, Molokwane, & Mothibedi, 2012). Επίσης, οι κοινωνικές δεξιότητες σε σχέση με την αυτό - αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικούς παρουσιάζονται με αρκετά αρνητικά αποτελέσματα (Atilgan, 2014).

Άλλες έρευνες έχουν αναλύσει τις έννοιες της διαπροσωπικής ενδοπροσωπικής νοημοσύνης και παραδειγματίζονται από ήδη δοκιμασμένες μελέτες περίπτωσης, για να αποδείξουν πως οι διαδικασίες ενεργοποίησης συναισθημάτων είναι απαραίτητες για την ευκολότερη επίλυση προβλημάτων (Ranade, & Corrales, 2013· Τσιάρας, 2014).

Η παρατήρηση της συμπεριφοράς των υποκειμένων για την ανάλυση όλων των παραγόντων που μπορούν να επηρεάζουν την επίλυση προβλημάτων, θεωρείται χρήσιμη και κυρίως ο μετασχηματισμός της συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια των βιωματικών εργαστηρίων της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση.

Μέσω της διορατικότητας που ενισχύεται καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, των προκλήσεων που αφυπνίζουν τη σκέψη, των οδηγιών –σχετικών με τις δραματικές δομές– και των δυνατοτήτων που αξιολογούνται κάθε φορά ο τρόπος που αντιμετωπίζουμε τη διδασκαλία και τη μάθηση έχει αλλάξει για πάντα (Schneider, Crumpler, & Rogers 2006: 5-6).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Atilgan, E. (2014). Analysis of Social Problem Solving and Social Self-efficacy in Prospective Teachers. *Educational Sciences: Theory @ Practice*, 14(2), 447-455.
- Boal, A. (1994). *Games for Actors and Non - Actors*. London & New York: Routledge.

- Bolton, G. M. (1993). Drama in Education and TIE: A Comparison. In T. Jackson (Ed.), *Learning through Theatre: New Perspectives on Theatre in Education* (pp. 39-47). London & New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1985). *Το Συντηρητικό Σχολείο: Οι Ανισότητες στην Εκπαίδευση και στην Παιδεία στο Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Brookfield, S. (1987). *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. San Francisco: JosseyBass.
- D’Zurilla, T. J. & Goldfried, M. R. (1971). Problem Solving and Behavior Modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107-26.
- D’Zurilla, T. J. (1986). *Problem-Solving Therapy: A Social Competence Approach to Clinical Intervention*. New York: Springer.
- D’Zurilla, T. J., Lawrence J. S. & Chang, E. C. (2004). *The Social Problem Solving: Theory, Research and Training*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Franklin, C. (2003). *Curriculum Drama: Using Imagination and Inquiry in a Middle School Social Studies Classroom*. Occasional Paper Series: Bank Street College of Education.
- Freire, P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P., & Faundez, A. (1989). *Learning to Question: A Pedagogy of Liberation*. New York: Continuum.
- Gencil, I. E. (2015). Learning Styles and Problem-Solving Skills of Turkish Prospective Teachers. *International Journal of Progressive Education*, 11(2), 39-56.
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote’s Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Heppner, P. P. & Petersen, C. H. (1982). The Development and Implications of a Personal Problem-Solving Inventory. *Journal in Counseling Psychology*. *American Psychological Association*, 29(1), 66-75.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*. (μτφρ. Αλεξάνδρα Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Chicago: Association Press.
- Kolb, B. (2000). Experience and the Developing Brain. *Education Canada*, 39(4), 24-27.
- Lecoq, J. (2005). *Το Ποιητικό Σώμα. Μια Διδασκαλία της Θεατρικής Πράξης* (μτφ. Έλενα Βόγλη). Αθήνα: Κοάβ.
- Mezirow, J. D. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Moalosi, R., Molokwane, S. & Mothibedi, G. (2012). Using a Design-Orientated Project to Attain Graduate Attributes. *Design and Technology Education*, 17(1), 30-43.
- Nezu, A. M., & D’Zurilla, T. J. (1989). Social Problem Solving and Negative Affective Conditions. In P. C. Kendall & D. Watson (Eds.), *Anxiety and depression: Distinctive and overlapping features* (pp.285-315). New York: Academic Press.
- O’Neill, C. (1995), *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ranade, S. M. & Corrales, A. (2013). Teaching Problem Solving: Don’t Forget the Problem Solver(s). *European Journal of Engineering Education*, 38(2), 131-140.
- Savenko, N. (2010). *Validation of the Solving Problems Scale with Adult Learners*. Doctoral Dissertation, Regent University.
- Schneider, J. J. Crumpler, T. P., & Rogers, T. (2006). *Process Drama and Multiple. Addressing Social Cultural and Ethical Issues*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*, London: University of London Press.
- UNHCR. *Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (10.12.1948) Διεθνής Χάρτα των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου*.

Ward, W. (1930). *Creative Dramatics: For the Upper Grades and Junior High School*. New York: Appleton.

Ελληνόγλωσσον

Βλαχόπουλος, Στ. (2015). *Πρακτικές Γραμματισμού και Επιμόρφωση Ενηλίκων: Από τη Βασική Εκπαίδευση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ευστράτογλου, Ά. (1999). *Οικονομικές και Κοινωνικές Διαστάσεις του Αναλφαβητισμού στην Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ευστράτογλου, Ά. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Κοινωνικές Δεξιότητες και Ευελιξίες στις Αγορές Εργασίας*. Πρακτικά εισηγήσεων, 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων – Τόμος Α (Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός Στοχασμός: Ένα Κρίσιμο Ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές* (σσ. 65-93). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λευκό βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Διδασκαλία και μάθηση - προς την κοινωνία της γνώσης, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1996.

Λιντζέρης, Π. (2007). Η Διεργασία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, 6-8.

Μαγγόπουλος, Γ. (2011). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Η Περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.

Παναγιωτόπουλος, Γ. & Παναγιωτοπούλου, Π. (2005). *Κοινωνικές Δεξιότητες: η Σχέση τους με τον Χώρο της Αγοράς*. Πρακτικά εισηγήσεων, 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαβασιλείου-Αλεξίου, Ι. (2005). *Δεξιότητες-Κλειδιά @ Κοινωνικές Δεξιότητες στη Διά Βίου Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας*. Πρακτικά εισηγήσεων, 2ο Διεθνές συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Φίλλιπς, Ν. (2005). *Η Συμβολή της Βιωματικής Εκπαίδευσης στην Ανάπτυξη Κοινωνικών Ικανοτήτων*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Τομέας Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).

Abstract

The main aims of the present quantitative and qualitative research was to look into whether the participation in experiential workshops, which employ methods and techniques of Drama in Education, may boost the adult trainees' ability to comprehend or interpret their own or other people's behavior and thus, to be able to improve or reinforce their personal and social skills so as to solve various problems that they may come up with in their everyday life in general, or more specifically, in their working environment. There have been three variables examined: the personal control when a problem arises, the avoidance style and the problem-solving confidence. The research population comprised of 36 adult trainees at the Second Chance School of Korydallos. The processing of research data led into positive conclusions. The participants expressed positive attitudes towards managing their personal reaction to problems that may arise in their working or wider social environment.

Η φυσική αγωγή και το ψυχόδραμα ως μέσο διδακτικής προσέγγισης της δημοκρατικής λειτουργίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας
Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Ν.
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
hzaragas@uoi.gr

Άννα Αγγελάκη
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ιωαννίνων

Περίληψη

Η δημοκρατική λειτουργία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και οι αξίες, όπως είναι «η ισονομία, υπευθυνότητα, ελευθερία στην έκφραση, η συναισθηματική κατανόηση και ο σεβασμός», ερμηνεύονται και αναλύονται μέσα από την προσέγγιση της εναλλακτικής μεθόδου διδασκαλίας της φυσικής αγωγής με τη συμβολή του ψυχοδράματος. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει αυτή την εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας. Ο σχεδιασμός της έρευνας στηρίχτηκε στον συνδυασμό των ερευνητικών μεθόδων της μελέτης περίπτωσης και της έρευνας δράσης. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε δημοτικά σχολεία της Άρτας και των Ιωαννίνων. Προηγήθηκε η αφήγηση και παρουσίαση με οπτικο-ακουστικό υλικό της αθλητικής ιστορίας της «Καλλιπάτειρας» ενώ ακολούθησε και συζήτηση με ερωτήσεις και απαντήσεις στις σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος, της «προοπτικής των παραθύρων», των ηθικών διλημάτων, της προσωπικής άποψης και της διαλεκτικής μεθόδου «γιατί». Η μέθοδος στηρίχθηκε στην αυτόβουλη συμμετοχή τόσο στην διαμόρφωση της σχετικής ιστορίας όσο και στην εκδραμάτιση των ρόλων των πρωταγωνιστών της ιστορίας.

Εισαγωγή

Στο διεθνή επιστημονικό χώρο αρκετές έρευνες (Karp, Holmes & Bradshaw-Tauonon, 2002· Bona, 2003) μελετούν την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της τεχνικής του ψυχοδράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης σχετικά με: τη λήψη απόφασης και την επίλυση προβλημάτων κατανοώντας έτσι οι μαθητές τη συμπεριφορά τη δική τους αλλά και των άλλων (Salehi & Shokri, 2016· Karatas & Zeynep, 2011· Mathis, Fairchild & Cannon, 1980· Twitchell, 1978· Hartshorn & Brantley, 1973), τη συμβολή στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Nolte, 2018), τη συνειδητοποίηση των συναισθημάτων των άλλων και τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους άλλους (Kranz, Ramirez & Lund, 2007· Carrol & Howiesson, 1979), τη βελτίωση της διδασκαλίας στο κολέγιο και στο πανεπιστήμιο (Ronald & Black, 1978), την εποικοδομητική διασκέδαση και ψυχαγωγία των μαθητών (Haworth & Vasiljević, 2012), την ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής τόσο μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών ομάδων (Hollander & Jaffer, 2017) όσο και παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού (Li, Wang, Guo & Li, 2015).

Στον ελληνικό επιστημονικό χώρο γίνονται αναφορές για τη συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην ανάγνωση και κατανόηση του γραπτού λόγου των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Κανέλλου, 2019) και στην ενίσχυση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης (Δήμα, 2016), στην εκπαίδευση ως μέσο καλλιέργειας της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Λεγκριανού, 2018), ως μέσο παρέμβασης για την αλλαγή αντιλήψεων των μαθητών απέναντι στους πρόσφυγες (Μπόμπου-Μαγούλα, 2019), όπως επίσης και στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης μαθητών του δημοτικού (Πάντου, 2018). Γίνονται επίσης αναφορές για την επίδραση της ψυχοκινητικής αγωγής με στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη νηπίων με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σπανάκη, 2014) και τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στον εγγραμματισμό παιδιών προσχολικής ηλικίας (Ατσαλάκη, 2016). Επίσης το θεατρικό παιχνίδι φαίνεται αρεστό στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας σύμφωνα με την έρευνα των Ζέρβα, και συν. (2010).

Η εκπαίδευση αποτελεί βασική προϋπόθεση για την προαγωγή των αξιών. Μετά από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που επιχειρήθηκε φάνηκε ότι, όχι μόνο δεν υπάρχουν σχετικές επιστημονικές μελέτες για την εφαρμογή του ψυχοδράματος και της φυσικής αγωγής με στόχο την προαγωγή των ανθρωπίνων αξιών αλλά δεν υπάρχουν και για την εφαρμογή του ψυχοδράματος στην εκπαιδευτική παιδαγωγική διαδικασία, γεγονός που τονίζει και την πρωτοτυπία αυτής της έρευνας-δράσης.

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η προαγωγή των ανθρωπίνων αξιών «ισονομία, σεβασμός, υπευθυνότητα, ελευθερία στην έκφραση και συναισθηματική κατανόηση» μέσα από τη δόμηση, σύσταση και εφαρμογή ενός προγράμματος φυσικής αγωγής το οποίο βασίζεται στα χαρακτηριστικά της βιωματικής και συνεργατικής μάθησης μέσω του ψυχοδράματος.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η αξιοπρέπεια αποτελεί τη βαθύτερη έκφραση του Ολυμπισμού (Plassnik, 2011). Ξεκινάει από τον αυτοσεβασμό, το σεβασμό της προσωπικής μας αξιοπρέπειας, από το γεγονός ότι δεν πρέπει να κάνουμε τίποτα που να προσβάλλει την αξιοπρέπειά μας και παράλληλα το γεγονός αυτό συμβαδίζει με το σεβασμό της αξιοπρέπειας του άλλου. Στον τομέα των «Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων» των Προγραμμάτων «Ολυμπιακής Παιδείας» και «Καλλιπάτειρα» (Αλμπανίδης, και συν. 2020), ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωστοποιήσει στα παιδιά τα δικαιώματα και τις ευθύνες τους και επικεντρώνει τη διδασκαλία σε δύο έννοιες-αξίες, στο σεβασμό (προς τον εαυτό μας και τους άλλους) και στην υπευθυνότητα (προσωπική και κοινωνική). Είναι δύο λέξεις που εύκολα χρησιμοποιούνται αλλά δύσκολα εφαρμόζονται στην καθημερινότητα. Κατά την άποψή μας, η ιστορία της «Καλλιπάτειρας» απεικονίζει τα Ανθρώπινα Δικαιώματα σε παγκόσμια κλίμακα καθώς και του διεθνούς ανθρωπιστικού Δικαίου σε συγκρουσιακές καταστάσεις.

Το *Ψυχόδραμα* έχει οριστεί ως ένας τρόπος να εξασκηθούμε στη ζωή χωρίς να επιβάλλεται τιμωρία για λάθη (Karp, Holmes & Bradshaw-Taunton, 2002). Η φιλοσοφία του ψυχοδράματος (Karp, Holmes & Bradshaw-Taunton, 2002) αντιμετωπίζει την Πραγματικότητα ως ένα γενικό πλαίσιο μέσα στο οποίο η ομάδα βρίσκει τον *εαυτό της, το ποιος, το πότε, το τι, το πώς και το γιατί* της άμεσης εμπειρίας. Τα ερωτήματα αυτά είναι επηρεασμέ-

να από τις πολιτισμικές, κοινωνικές, πολιτικές και προσωπικές πεποιθήσεις του παρελθόντος που επηρεάζουν το παρόν και έτσι προβλέπουν το μέλλον. Πέντε έννοιες-εργαλεία αναφέρονται από τη θεωρία του ψυχοδράματος που βοηθάνε να κατανοήσουμε την πραγματικότητα στο τι συμβαίνει στο «εδώ και τώρα». Ο χρόνος, η σκηνή, η ομάδα-κοινό-θεατές, ο σκηνοθέτης, και ο πρωταγωνιστής.

Μεθοδολογία της έρευνας

Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε τα σχ. έτη (2017, 2018 & 2019) σε 68 μαθητές (58%) και 49 μαθήτριες (42%) της έκτης τάξης πέντε δημοτικών σχολείων της Άρτας και των Ιωαννίνων (N=117, 100%). Η διάρκεια του εφαρμοσμένου βραχυπρόθεσμου Προγράμματος διήρκεσε τρεις εβδομάδες, πραγματοποιήθηκαν τρεις συναντήσεις-συνεδρίες για κάθε τάξη με συχνότητα συναντήσεων μία φορά την εβδομάδα, και η χρονική διάρκεια κάθε συνάντησης ήταν για δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες (90 λεπτά). Προηγήθηκε η ενημέρωση των εκπαιδευτικών αρχών και των γονέων των παιδιών για το σκοπό και τη μέθοδο της έρευνας. Τηρήθηκαν οι αρχές της επιστημονικής ερευνητικής δεοντολογίας, και αφού δόθηκε η σχετική άδεια, στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Επίσης διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Η συμμετοχή των μαθητών είχε προαιρετικό χαρακτήρα ενώ παρέχονταν η δυνατότητα αποχώρησής τους σε οποιοδήποτε στάδιο διεξαγωγής της έρευνας.

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα συνδυασμό μεθοδολογικών εργαλείων της περιπτωσιολογικής μελέτης και της έρευνας δράσης. Η παρούσα μελέτη περιορίζεται σε μια μεμονωμένη περίπτωση, τη συνδυαστική μέθοδο της φυσικής αγωγής με το ψυχοδράμα που έχει στόχο την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Από τη μέθοδο αυτή ελπίζεται ότι μπορούν να γίνουν γενικεύσεις για παρόμοιες περιπτώσεις. Το είδος αυτό της ποιοτικής έρευνας είναι μια πλήρης και λεπτομερειακή εξέταση μιας κοινότητας μαθητών δημοτικού σχολείου η οποία διενεργείται για κάποιο χρονικό διάστημα στο φυσικό χώρο του σχολείου, όπου δίνεται η δυνατότητα της μελέτης φαινομένων που συμβαίνουν σπάνια (Καμπίτσης, 2004).

Αποτελέσματα

Προηγήθηκε πρώτα η ενημέρωση για το πρόγραμμα και η γνωριμία της ερευνητικής ομάδας με τα παιδιά της τάξης. Η κάθε συνάντηση ξεκινούσε μέσα στο χώρο της τάξης. Η ομάδα απαρτιζόταν από 16 έως 25 παιδιά, τον εκπαιδευτικό και την ερευνητική ομάδα, οι οποίοι αρχικά ήταν όρθιοι και σε κυκλική διάταξη μέσα στο χώρο της τάξης.

Η συνάντηση ξεκινούσε με ένα ιδιότυπο σωματικό-κινητικό χαιρετισμό με πόζα από την ερευνητική ομάδα και ακολουθούσε κάθε παιδί και ο/η εκπαιδευτικός με τη σειρά του μέσα στον κύκλο. Δεν υπήρχε ιεραρχία αλλά ανοικτή και συμμετρική επικοινωνία. Η ομάδα κάνοντας ήπιας έντασης κυκλική κίνηση, έπρεπε να επαναλάβει αυτόν τον ιδιότυπο χαιρετισμό του κάθε παιδιού.

Στη συνέχεια γίνονταν κινητικά παιχνίδια που στόχο είχαν πρώτα το διαχωρισμό και την τοποθέτησή τους στο χώρο ξεχωριστά των μελών σε ομάδες ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους (χρώμα μαλλιών, ρούχων, ματιών, δέρματος, φύλου, ύψους, ρούχων, παπουτσιών)

αλλά και ασκήσεων (κούνια, τραμπάλα, περιστροφές) για την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης μέσα στα μέλη της ομάδας.

Η ομάδα τώρα κάθεται με καρέκλες σε κυκλική διάταξη και συζητάει για το «συμβόλαιο». Πριν από τη συζήτηση πραγματοποιείται ένα παιχνίδι, «ο ιστός της αράχνης». Τα παιδιά, ξετύλιγαν ένα κουβάρι, όπου κρατούσαν ο καθένας την άκρη του, και στη συνέχεια το έδιναν σε κάποιο άλλο παιδί που επέλεγε μέχρι να τελειώσει το σχοινί., πλέκοντας έτσι ένα ιστό που έμοιαζε σαν αυτό της αράχνης. Το ζητούμενο από την ομάδα ήταν να μην αφήσουν τον ιστό που σχηματίζονταν.

Ερώτηση προς τα παιδιά: «αν αφήσει κάποιος τον ιστό τι θα γίνει;». Τα παιδιά με τις απαντήσεις τους και με τη διαλεκτική συζήτηση συνειδητοποιούν κατά αυτό τον τρόπο ότι χρειάζεται όλοι να συμβάλλουν σε αυτό τον ιστό για να είμαστε καλά μέσα στην ομάδα.

Ερώτηση προς τα παιδιά: «ποιοι είναι οι στόχοι της ομάδας μας;». Καταγράφονταν οι απαντήσεις των παιδιών σε ένα χαρτόνι το οποίο αναρτήθηκε δίπλα από τον πίνακα της τάξης. Οι απαντήσεις των παιδιών: «να είμαστε φίλοι, να παίζουμε και να το ευχαριστιόμαστε, να λέμε τη γνώμη μας και να ακούγεται, να δίνω και να παίρνω βοήθεια, να δείχνουμε πως νιώθουμε, να συνεργαζόμαστε, κ.ά.».

Ερώτηση προς τα παιδιά: «ποιοι είναι οι κανόνες της ομάδας μας;». Στο ίδιο χαρτόνι και σε άλλη στήλη καταγράφονταν οι απαντήσεις των παιδιών: «να ερχόμαστε στην ώρα μας, κάθε φορά μιλάει ένας, εμπιστευτικότητα, να μην διακόπτουμε αυτόν που μιλάει, αυτά που θα πούμε στην ομάδα να μην τα πούμε έξω από την ομάδα, δεν χτυπάμε, δεν βρίζουμε, δεν φωνάζουμε, δεν σπρώχνουμε, να λέμε τι νιώθουμε, να δοκιμάζουμε πράγματα, να συνεννοούμαστε, δεν προσβάλλουμε, ακούω την άποψη του άλλου, να συμφωνούμε».

Τα παιδιά στη συνέχεια ζωγραφίζουν στο χαρτόνι το έμβλημα της ομάδας, τα οποία πρότειναν: «αετό, περιστέρι, το σήμα της ειρήνης, λιοντάρι, σκύλο». Η πλειονότητα ζήτησε το «περιστέρι», όπου και έγινε το έμβλημα της ομάδας. Κάποιο από τα παιδιά επίμονα ζητούσε και υποστήριζε για τη δυναμικότητα της ομάδας να γίνει έμβλημα ο αετός. Ο εκπαιδευτικός με αφορμή το γεγονός αυτό ρωτάει: «τι σημαίνει πλειοψηφία;» και «με ποια λέξη είναι σχετική με τους κανόνες που σχηματίσαμε στο χαρτόνι;». Η διαλεκτική συζήτηση κατέληξε στο γεγονός, να εκφράζουμε με ήρεμο τρόπο την άποψή μας, να την υποστηρίζουμε και να συμφωνούμε με αυτό που ζήτησαν οι περισσότεροι εφόσον είμαστε μέλη μιας ομάδας που από κοινού θέτουμε στόχους και κανόνες. Με αφορμή την ανάδειξη αυτών των στοιχείων γίνονται αναφορές για την έννοια της «Δημοκρατίας» μέσα στην ομάδα.

Στη συνέχεια γίνονται ερωτήσεις: «πώς τα παιδιά αισθάνονταν με τα παιχνίδια, με τη συζήτηση», δίνοντας έτσι την ευκαιρία να μιλήσουν και να εκφραστούν για τις σκέψεις και τα συναισθήματα που βίωσαν. Άλλες ερωτήσεις στη συνέχεια προς τα παιδιά: τι «αφουγκραστήκαμε» από τις κινητικές δραστηριότητες που κάναμε; Πώς μπορούμε να προτείνουμε σχετικές ασκήσεις;». Η ερευνητική ομάδα και ο εκπαιδευτικός συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία δεν είναι απλοί παρατηρητές.

Η συζήτηση οδηγείται από τα ίδια τα παιδιά στα σπορ και στις διαφορές των επιδόσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Ο εκπαιδευτικός υπενθυμίζει ότι μια από τις δραστηριότητες που έγιναν ήταν η τοποθέτηση στο χώρο ανάλογα με τα χαρακτηριστικά μας, χωριστήκαμε σε ομάδες (ομοιότητες και διαφορές), τονίζοντάς τους πώς όλοι μας είμαστε διαφορετικοί αλλά και ίσοι και η πραγματικότητα μας έφερε να είμαστε όλοι μαζί τώρα να συνυπάρχουμε και να διασκεδάσουμε. Απευθύνεται εκ νέου στα παιδιά: «γνωρίζετε περι-

πτώσεις ανισότητας μεταξύ των ανθρώπων που είναι πολύ ξεχωριστές;». Τα παιδιά ανέφεραν πολλές περιπτώσεις (έμφυλες, τους πρόσφυγες, τη μαύρη φυλή, τους Ρομά, τους φτωχούς). Μαθήτρια ανέφερε το παράδειγμα της Καλλιπάτειρας που αντιμετώπισε το θάνατο παραβιάζοντας το άβατο της Ολυμπίας για να δει το γιο της να αγωνίζεται στους Ο.Α. Τα περισσότερα παιδιά γνώριζαν τη συγκεκριμένη ιστορία, όχι όμως με τις λεπτομέρειες. Ο εκπ/κός αφηγείται με λεπτομέρεια την ιστορία της Καλλιπάτειρας και ακολουθεί στη συνέχεια συζήτηση που περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με τις αιτίες γεγονότων της ιστορίας. Για παράδειγμα, «ποια η αιτία της νίκης του Πεισίδωρου; Ποια η αιτία για τη συμμετοχή της γυναίκας στο άβατο των Ο.Α.; Ποια η αιτία αλλαγής του νόμου από τους Ελλανοδίκες;», δημιουργούνταν στον πίνακα της τάξης στήλες που γράφονταν και αναπτύσσονταν οι απαντήσεις των παιδιών. Με την τεχνική αυτή, καλλιεργήθηκε η υπευθυνότητα των παιδιών, με επικέντρωση της προσοχής τους στη σχέση πράξης-συνέπειας (αιτίες-αποτελέσματος), άμεσων και μακροχρόνιων. Οι περισσότερες σχετικά με την ερώτηση, «ποια η αιτία της νίκης του Πεισίδωρου», έχουν να κάνουν: με την σκληρή προπόνηση, την προετοιμασία που έκανε με την καθοδήγηση της μάνας του, με την παρότρυνση της μάνας του, την οικογενειακή του παράδοση. Στην ερώτηση «Ποια η αιτία για τη συμμετοχή της γυναίκας στο άβατο των Ο.Α.» η πλειονότητα απάντησε: «αγωνίζονταν ο γιος της, ήθελε να δει το γιο της να νικάει, ο άνδρας της δεν ήταν εκεί, ο πατέρας της, τα αδέρφια της ήταν Ολυμπιονίκες και αισθάνονταν χρέος να κάνει και το γιο της Ολυμπιονίκη». Στην ερώτηση «Ποια η αιτία αλλαγής του νόμου από τους Ελλανοδίκες;» οι απαντήσεις ήταν: «σκέφτηκαν καλά, σοφά, για να μην την θανατώσουν, τη λυπήθηκαν γιατί κέρδισε ο γιος της στους αγώνες, γιατί ήταν από οικογένεια με Ολυμπιονίκες και τους σεβάστηκαν».

Στη συνέχεια ζητούνταν από τα παιδιά να αναπτύξουν ποιες άλλες προοπτικές θα μπορούσαν να υπάρξουν στις απαντήσεις τους. Δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά για να σκεφτούν πώς ένα γεγονός μπορεί να αντιμετωπιστεί από τις πλευρές πολλών διαφορετικών χαρακτήρων. Για παράδειγμα, ρωτιούνταν: «οι Ελλανοδίκες, τί άλλο διαφορετικό θα μπορούσαν να κάνουν, από αυτό που έπραξαν;». Η πλειονότητα των απαντήσεων ήταν: «έπραξαν σωστά, άλλαξαν το νόμο και άφησαν και τις γυναίκες να συμμετέχουν γιατί ήταν άδικο, έκαναν περισσότερο έλεγχο ποιοι έμπαιναν στο στάδιο». Ο εκπαιδευτικός εξηγούσε τι τελικά έγινε στην πραγματικότητα όπου και πάλι απαγορεύονταν η είσοδος στις γυναίκες και οι αθλητές, θεατές, γυμναστές έμπαιναν γυμνοί στους αγωνιστικούς χώρους για να μην επαναληφθεί το γεγονός. Στο σημείο αυτό, τονίζεται ο παραλληλισμός και την ομοιότητα των σκέψεων των παιδιών πάνω στις διαφορετικές απαντήσεις τους με το αρχικό κινητικό παιχνίδι μέσα στην τάξη του διαχωρισμού των ατόμων ανάλογα με τα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους, αλλά και το γεγονός ότι όλοι συνυπάρχουμε ειρηνικά και συμμετέχουμε εξίσου με τις ιδέες μας στην πραγματικότητα.

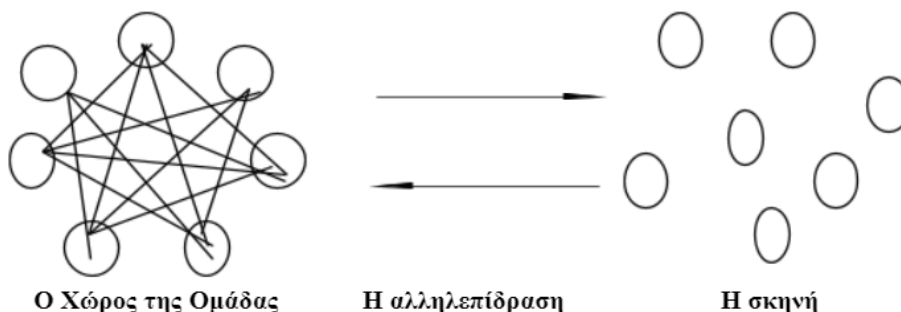
Τα παιδιά διερεύνησαν πώς οι Ελλανοδίκες χειρίστηκαν το θέμα και τι ακριβώς θα έκαναν τα ίδια στη θέση τους. Δημιουργείται έτσι μέσα στη σκέψη τους ένα ηθικό δίλημμα, τι έγινε στην πραγματικότητα, τι θα έκαναν τα ίδια στη θέση των Ελλανοδικών. Τα παιδιά αναπτύσσουν ένα συλλογισμό που φέρνει αντιμέτωπη την προσωπική τους θέση σχετικά με την απόφαση της Επιτροπής, είναι η ίδια ή απέχει από αυτή, τι γίνεται συγκριτικά με τις σχετικές απαντήσεις των συνομηλίκων τους; Δημιουργείται ηθικό δίλημμα που θα αναγκάσει το παιδί να στοχαστεί, να αναστοχαστεί, να βρει τις κατάλληλες σχετικές λέξεις για να συζητήσει.

Τα παιδιά ρωτιούνται αν θέλουν να κατασκευάσουν μια αντίστοιχη ιστορία με την Καλλιπάτειρα δίνοντάς της τα δικά τους στοιχεία, την δική τους πλοκή. Κάποια από τα παιδιά προτείνουν τις δικές τους εκδοχές που τις αφηγούνται. Αφού ακουστούν όλες οι προτεινόμενες αφηγήσεις, τότε αποφασίζουν με παρότρυνση του εκπαιδευτικού ποια από τα αφηγήματα θα ήθελαν να διαδραματίσουν ή ακόμα και να τις συνδυάσουν προκύπτοντας μια νέα ιστορία-εκδοχή της «Καλλιπάτειρας». Αποφασίζουν ποια θα διαδραματίσουν και αυθόρμητα αναλαμβάνουν τους ρόλους των προσώπων του αφηγήματος. Κάποια από τα παιδιά θέλουν να μείνουν θεατές. Δίνεται ένα μικρό χρονικό διάστημα στα παιδιά να σκεφτούν το ρόλο τους και πώς θα αυτοσχεδιάσουν στη σκηνή. Το σενάριο, τα λόγια βασίζονται όλα στον αυθορμητισμό και την αυτενέργεια των παιδιών στη σκηνή.

Ο χώρος της τάξης αποτελεί τη σκηνή του ψυχοδράματος και τα παιδιά φανερώνουν την υποκριτική τους ικανότητα. Οι ρόλοι: η «Καλλιπάτειρα», ο «Πεισίδωρος», ο αντίπαλος στον πυγμαχικό αγώνα, ο «Διαγόρας», η «Ελλανόδικος Επιτροπή», και οι θεατές στην κερκίδα. Το παίξιμο κρατάει χρόνο από δέκα έως είκοσι λεπτά. Μετά αποχωρούν από τη σκηνή και όλη η ομάδα κάθεται σε κυκλική διάταξη.

Ο εκπαιδευτικός ρωτάει «ηθοποιούς» και «θεατές» αν τους άρεσε αυτή η διαδικασία και αν θα ήθελαν να το επαναλάβουν. Τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα από τη διαδικασία και ζητούσαν να το επαναλάβουν και μάλιστα κάποια από αυτά που αρχικά ήταν διστακτικά και θεατές ζητούσαν στη συνέχεια να συμμετάσχουν ενεργητικά με ρόλο, επαναλαμβάνοντας το δρώμενο.

Σχήμα 1: «Η Εναλλαγή μεταξύ της ομαδικής διεργασίας και της σκηνικής δράσης»



Ο εκπαιδευτικός προτείνει στα παιδιά να εκφράσουν στην ομάδα τα συναισθήματα και τις σκέψεις που τους διακατείχαν τη στιγμή που βρίσκονταν πάνω στην σκηνή και εκδραμάτιζαν τους ρόλους. Κάποια από αυτά που καταγράφηκαν ως προς τα συναισθήματα είναι: «αρχικά αισθανόμουν αμηχανία και περιέργεια, ευχάριστα, διασκεδαστικά, θέλω να το ξανακάνω, φοβόμουν αν ήμουν εντάξει με το ρόλο που ανέλαβα, πώς με βλέπουν οι άλλοι, τους αρέσω με το παίξιμό μου, αν παίζω σωστά και σύμφωνα με την ιστορία, κ.α.», ενώ ως προς τις σκέψεις τους είναι: «πόσο διαφορετικά και πόσο όμοια τα πράγματα στα αρχαία χρόνια σε σχέση με σήμερα, τώρα αγωνίζονται άνδρες και γυναίκες μαζί στον ίδιο χώρο και χρόνο, πόσο σημαντικό είναι να είσαι κριτής και να παίρνεις δίκαιες αποφάσεις, πόσο υπεύθυνος πρέπει να είσαι, ο σεβασμός και υπευθυνότητα της μάνας απέναντι στο παιδί της που αφήρησε την τιμωρία, την ατίμωση και το θάνατο για να τον δει να προοδεύει, η πειθαρχία που επέδειξε μάνα και γιος στην προετοιμασία που έκαναν για τους

Ο.Α. αφού ήρθε πρώτος, ο σεβασμός και η υπευθυνότητα των κριτών της επιτροπής στην ιστορία της Καλλιπάτειρας, ο σεβασμός και η υπευθυνότητα των κριτών της επιτροπής απέναντι στο νόμο, η κατανόηση της Επιτροπής στα συναισθήματα της Καλλιπάτειρας και της κοινής γνώμης, ο αγώνας των αθλητών στην Ολυμπία που γίνεται κάτω από ισόνομες ευκαιρίες διεξαγωγής που αυτό το εξασφαλίζει ο νόμος και η Επιτροπή, η πειθαρχία στην εκπαίδευση των αθλητών, η κλήρωση στο αγώνισμα της πυγμαχίας κ.ά.»

Μετά την καταγραφή συναισθημάτων και σκέψεων ακολουθούσε διαλεκτική συζήτηση με την αυτόβουλη τοποθέτηση των παιδιών πάνω σε αυτά. Γίνονταν ερωτήσεις «γιατί;» από τον εκπαιδευτικό και από τα παιδιά προς τους συμμαθητές τους, αποκτώντας η συζήτηση το χαρακτήρα της μαιευτικής μεθόδου του Σωκράτη για την πρόκληση των σκέψεων των μαθητών με μια στοχαστική διάθεση αντιμετώπισης των θεμάτων που προέκυψαν σχετικά με τις αξίες που έγιναν αντιληπτές /ορατές μέσα από τη σκηνική δράση. Μια μαθήτρια ανέφερε τη σκέψη της, μετά το ρόλο της ως μέλους στην «Ελλανόδικο», σχετικά με την κατανόηση που υπέδειξε η Επιτροπή για τα συναισθήματα της Καλλιπάτειρας. Τα παιδιά: «Γιατί το σκέφτηκες αυτό;» Η μαθήτρια: «όλοι οι άνθρωποι αισθάνονται και καταλαβαίνουν τους συνανθρώπους τους. Η Επιτροπή ήταν άνθρωποι καλοί, σοβαροί, αυστηροί και σεβαστοί από τους άλλους και ήταν σε αυτή τη σημαντική θέση γιατί είχαν σωστή κρίση, γιατί ήταν μορφωμένοι και έπαιρναν δίκαιες αποφάσεις και καταλάβαιναν τους άλλους ανθρώπους. Κατάλαβαν την προσπάθεια και την αγωνία της μάνας που έκανε για να εκπαιδεύσει το γιο της, γνώριζαν σαν επιτροπή την ιστορία που έγραψε ο πατέρας της, τα αδέρφια και ο άνδρας της και απέναντι σε αυτό έδειξαν σεβασμό και υπευθυνότητα, και ακόμα το γεγονός ότι αυτή η γυναίκα που ο νόμος ζητάει τη θανάτωσή της γέννησε και εκπαιδευσε έναν Ολυμπιονίκη που αυτό το γεγονός είναι και ο σκοπός των Ο.Α. και των ελλανοδίκων, να αναδείξουν τους Ολυμπιονίκες. Έτσι λοιπόν, τα σοφά αυτά άτομα αθώωσαν την Καλλιπάτειρα, της επέτρεψαν να ζήσει και αυτό γιατί την κατανόησαν σαν μάνα, σαν εκπαιδεύτρια αθλητών και μάλιστα Ολυμπιονικών».

Άλλες ερωτήσεις στη συνέχεια: «α) πώς καταλαβαίνετε τον όρο συναισθηματική κατανόηση; β) σε τι μπορεί να μας βοηθήσει αυτό; γ) σήμερα, που το βλέπετε αυτό να συμβαίνει στην κοινωνία μας;».

Τα παιδιά απάντησαν:

«α) να καταλαβαίνουμε τον άλλον πώς αισθάνεται αλλά και να μην τον πληγώνουμε με τις πράξεις μας, να είμαστε δίκαιοι, λογικοί και να βοηθάμε το συνάνθρωπό μας, να καταλαβαίνουμε τους άλλους και να μην τους στενοχωρούμε με τις πράξεις μας, β) αυτό βοηθάει τους ανθρώπους να ζουν ειρηνικά, χωρίς φασαρίες και συγκρούσεις, να συγχωρούμε τον άλλον ή να μας συγχωράει αν έκανα λάθος, γ) τη βλέπουμε στους πρόσφυγες, όπου οι κάτοικοι των νησιών άνοιξαν τα σπίτια τους και υποδέχθηκαν άγνωστους ανθρώπους και παιδιά που έφυγαν από τις πατρίδες τους λόγω του πολέμου».

Ένας μαθητής ανέφερε τη σκέψη του, σχετικά με τη σημασία της πειθαρχίας στην εκπαίδευση των αθλητών. «Γιατί το σκέφτηκες αυτό;». Ο μαθητής: «η Καλλιπάτειρα για τέσσερα χρόνια προετοιμάζε το γιο της για τους Ο.Α. Για να γίνει κάποιος Ολυμπιονίκης χρειάζεται συστηματική εξάσκηση. Αυτό πρέπει να το κάνει μέχρι τους αγώνες και να μην σταματήσει αν θέλει να έχει επιτυχία». Ο εκπαιδευτικός: «με τι μοιάζει αυτή η προσπάθεια που κάνει ο αθλητής με αυτό που κάνεις σήμερα;». Ο μαθητής: «μοιάζει με την προσπάθεια που

κάνουν οι γονείς μου καθημερινά στη δουλειά τους, μοιάζει με την προσπάθεια που κάνω καθημερινά με τα μαθήματα στο σχολείο». Ερώτηση προς την ομάδα: «τι σημαίνει για εσάς η λέξη πειθαρχία;». Απάντηση: «να θέτω στόχους και να δουλεύω για να τον πραγματοποιήσω αυτό το στόχο, χωρίς να απομακρύνομαι από αυτόν».

Η ερώτηση στη συνέχεια είχε να κάνει με τη διαδικασία της συνεδρίας: «σας άρεσε η διαδικασία; Τι σας έκανε εντύπωση περισσότερο; Θα θέλατε να το επαναλάβετε για κάποιο άλλο θέμα που σας ενδιαφέρει;». Όλα τα παιδιά εκφράστηκαν και είπαν ότι τους άρεσε η διαδικασία και ήθελαν πολύ να την επαναλάβουν πάλι και αν αυτό μπορεί να γίνεται να το κάνουν πιο συχνά.

Συμπεράσματα, συζήτηση, προτάσεις

Το πρόγραμμα που παρουσιάστηκε αναφέρεται στο συνδυασμό της φυσικής αγωγής με το ψυχόγραμμα και αποτελεί μία κατάλληλη μέθοδος για την διδασκαλία των ηθικών αξιών. Αυτό μπορεί να συμβαίνει γιατί το μάθημα της φυσικής αγωγής είναι ένα από τα αγαπημένα μαθήματα της πλειονότητας των παιδιών και επίσης προϋποθέτει τη συνεργασία και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Το βασικό πλεονέκτημα της φυσικής αγωγής είναι η αδιάρρηκτη σχέση της με το παιχνίδι, για όποια μορφή κι αν μιλάμε. Γνωρίζουμε ότι το παιχνίδι είναι ένα ζωογόνο και δημιουργικό κίνητρο που ωθεί το παιδί στην προσπάθεια, στην εξερεύνηση, στην ωριμότητα. Η παρούσα μελέτη σύμφωνα με τα κριτήρια των (Zuber-Skerritt, 1996· Cohen, Manion & Morrison, 2008) αποτελεί μια έρευνα-δράση που αποσκοπεί στη χειραφέτηση, βασίζεται σε μια εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας της φυσικής αγωγής και του ψυχοδράματος και ο πρωταρχικός της στόχος δεν είναι τόσο η προώθηση της κινητικής απόδοσης αλλά η προαγωγή των ανθρωπίνων αξιών «ισοτιμία, ισονομία, σεβασμός, υπευθυνότητα, ελευθερία στην έκφραση και συναισθηματική κατανόηση». Στοχεύει επίσης στην πρακτική και τεχνική βελτίωση, στην αύξηση της κατανόησης (επίγνωση, εναισθησία) των συμμετεχόντων, στην τροποποίηση και αλλαγή του πλαισίου και των συνθηκών που εμποδίζουν την επιθυμητή βελτίωση. Δεν υπάρχει ιεραρχία σε αυτό το πρόγραμμα αλλά ανοικτή συμμετρική και οριζόντια επικοινωνία. Όλοι οι συμμετέχοντες είναι «ισότιμοι παίκτες» στο πρόγραμμα και η περίπτωση αυτή ερμηνεύεται ως μια αναστοχαστική διαδικασία τόσο στις σκέψεις όσο και στα συναισθήματα αυτών. Η διαδικασία αυτή απαιτεί συνεργασία, συμμετοχή, κριτική και αυτοκριτική διερεύνηση και προάγει τη δημοκρατία στο σχολείο. Αυτή η δημοκρατική λειτουργία της ισονομίας λειτούργησε και στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Τα παιδιά παραδειγματικά από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα άλλαξαν τη στοίχιση στην αυλή. Στην αρχή και στο τέλος του μαθήματος της φυσικής αγωγής συγκεντρώνονται στην αυλή σε μια οριζόντια στοίχιση-γραμμή και όχι ο ένας πίσω από τον άλλο, με βάση το ύψος του κάθε παιδιού. Τα παιδιά τώρα παίζουν με μεικτές ομάδες αποτελούμενες από κορίτσια και αγόρια στις αθλοπαιδιές.

Η αποτελεσματικότητα των βιωματικών αυτών συναντήσεων των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από ένα ασφαλές περιβάλλον και κλίμα ισονομίας, έγκειται στην προαγωγή της δημιουργικότητας, της φαντασίας, του αναστοχασμού, της ερμηνείας συμπεριφορών, της μάθησης και της αυτεπίγνωσης από την ευκαιρία εφαρμογής άλλων εναλλακτικών αντίδρασης, της ανάπτυξης και τελικά της αλλαγής. Όλα αυτά βελτιώνουν

την κατανόηση και εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της δημοκρατικής λειτουργίας από τους συμμετέχοντες. Αυτή η αποτελεσματικότητα της συνδυαστικής μεθόδου του ψυχοδράματος και της φυσικής αγωγής έρχεται σε συμφωνία με τα πορίσματα άλλων σχετικών βιωματικών εργαστηρίων που χρησιμοποιούν την θεατρική τεχνική στην εκπαίδευση (Ανδριώτη, 2017· Καγιαβή, 2017· Χρήστου, 2017· Κοφίδου, 2017).

Άλλες μορφές τέχνης που πιστεύεται ότι θα μπορούσαν να επηρεάσουν το στοχασμό και την κριτική σκέψη των μαθητών μέσα από την ανάπτυξη παρατήρησης και συζήτησης όπως, οι πίνακες ζωγραφικής και τα γλυπτά-αγάλματα, δεν αξιοποιήθηκαν σε αυτές τις βιωματικές και επικοινωνιακές συναντήσεις.

Ερευνητικές αναζητήσεις που αναδεικνύει η παρούσα μελέτη έχουν να κάνουν με τις ομοιότητες και διαφορές των τεχνικών εκδραμάτισης (θεατρικό παιχνίδι, εκπαιδευτικό δράμα, ψυχόδραμα) στην εκπαίδευση. Το ψυχόδραμα τονίζει την αυτόβουλη συμμετοχή στην ομάδα και την αυθόρμητη έκφραση στη δραματική διαδικασία σε σχέση με άλλες αντίστοιχες θεατρικές τεχνικές και παιχνίδια. Επίσης, η ερευνητική αναζήτηση του ψυχοδράματος στην εκπαίδευση έχει να κάνει με τη συμβολή του στη μάθηση και σε άλλα γνωστικά πεδία όπως στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, στη σχολική διαμεσολάβηση για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και της σχολικής βίας.

Κρίνεται αναγκαία η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη χρήση βιωματικών επικοινωνιακών τεχνικών, όπως είναι το ψυχόδραμα, που με τη συμβολή του στην προσομοίωση κατάστασης για την καλλιέργεια πτυχών της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας, με στόχο την προσέγγιση αντίστοιχων σημαντικών κοινωνικών εννοιών από τους μαθητές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Bona, A. (2003). A Literature Review of the Integration of Psychodramatic Principles and Practices in Education. In *Australian and Aotearoa New Zealand Psychodrama Association Journal*, 12, 62-84.
- Carrol, J. & Howieson, N. (1979). Psychodrama in teacher education. *Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 32, 94-99.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hartshorn, E. & Brantley, J. (1973). Effects of dramatic play on problem solving ability in the classroom. *To Journal of Educational Research*, 66 (6), 243-246. Ανακτήθηκε 26/3/2020 από το <http://www.jstor.org/stable/27536427>
- Haworth, P. & Vasiljević, L. (2012). Psychodrama and Action Methods in Education. In *Andragogical Studies Journal for the Study of Adult Education and Learning* p:113 -128. Ανακτήθηκε στις 26/3/2020 από <https://www.semanticscholar.org/paper/Psychodrama-and-Action-Methods-in-Education-HawortVasiljevi%C4%87/e5bdb-87f6997d7dcc5942c0f894b6861e128c59d>
- Hollander, M. & Jaffer, A. (2017). Gearing up in psychodrama: Using psychodrama to support education in diverse communities and building teams to deliver support. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 16, 185-198.

- Karatas, Z. (2011). Investigating the Effects of Group Practice Performed Using Psychodrama Techniques on Adolescents' Conflict Resolution Skills. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11 (2) 609-614. Ανακτήθηκε στις 26/3/2020 από <https://eric.ed.gov/?id=EJ927368>
- Karp, M., Holmes, P. & Bradshaw-Tauvon, K. (2002). *Το Ψυχόδραμα Θεωρία και Πρακτική*. Λ., Ζωγράφου (Επιμ.). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Kranz, P., Ramirez, S. & Lund, N. (2007). The use of Psychodrama action techniques in a race relations class. *College Student Journal*, 41(4)1203-10.
- Li, J., Wang, D., Guo, Z. & Li, K. (2015). Using Psychodrama to relieve social barriers in an autistic child: A case study and literature review. *International Journal of Nursing Sciences*, 2(4)402-407.
- Mathis, J., Fairchild, L. & Cannon, T. (1980). Psychodrama and Sociodrama in Primary and Secondary Education. *Journal of the Psychology in the Schools*, 17 (1)95-101.
- Plassnik, U. (2011). Ολυμπισμός: Ο ρόλος των ανθρωπιστικών ιδεών στο σημερινό κόσμο. *Πρακτικά 51^η Συνόδου της Διεθνούς Ολυμπιακής Ακαδημίας*, σ. 181-192, Αρχαία Ολυμπία.
- Black, R. (1978). Psychodrama in class and in Education. *Journal of Development the Teaching in College and University*, 26:2, 118-120. DOI: 10.1080/00193089.1978.9927548
- Salehi1, M. & Shokri, M. (2016). The group psychodrama consultation effect on resiliency and spiritual intelligence of Eight grade female students European. *Journal of Natural and Social Sciences*, Vol.5, No.3 Special Issue on Humanities and Social Sciences p: 164-170. ISSN 1805-3602 www.european-science.com
- Twitchell-Allen, D. (1978). *Social Learning in the Schools Through psychodrama*. Maine University, Orono, Washington. Ανακτήθηκε στις 26/3/2020 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED190480.pdf>
- Zuber-Skerritt, O. (1996). Emancipatory action research for organizational change and management development. In *New Directions in Action Research*, (Ed.: O., Zuber-Skerritt). London: Falmer, pp. 83-105.

Ελληνόγλωσσον

- Αλμπανίδης, Ε., Αυγερινός, Α., Γούδας, Μ. και συν. (2020). Από τα σπορ στην καθημερινή ζωή. Όλοι διαφορετικοί όλοι ίσοι. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Ανακτήθηκε στις 26/3/2020 <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1388>
- Ανδριώτη, Ε. (2017). Η τέχνη του Θεάτρου ως εργαλείο στη Διαχείριση Σταδιοδρομίας. Στο Κεφ.: Εκπαίδευση και Τέχνη, από τον Τόμο Πρακτικών του 6^{ου} συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: «Καλές Εκπαιδευτικές Πρακτικές- Κριτική Σκέψη και Δημιουργικότητα», σελ.: 33-41 (23 -25 Ιουνίου), Αθήνα.
- Ατσαλάκη, Μ. (2016). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στον εγγραμματισμό παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τμήμα Θεατρικών σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Δήμα, Α. (2016). *Η ενίσχυση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος στους μαθητές της Ε΄ τάξης δημοτικού: μια έρευνα στα σχολεία της Αργολίδας*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τμήμα Θεατρικών σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Ζέρβα Μ., Σιμιντζή Αγ. & Μακρογκίκα Ε. Μ. (2010). Αγαπημένες δράσεις & παιχνίδια μικρών νηπίων & παιδαγωγών, στα ημερήσια ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα. Στα Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, τόμος Α, σελ. 221-232 (22-24 Οκτ.), Ιωάννινα.

- Καγιαβή, Μ. (2017). Ορίζοντας την έννοια της ευθύνης με τη χρήση δραματικών τεχνικών. Στο Κεφ.: Εκπαίδευση και Τέχνη, από τον Τόμο Πρακτικών του 6^{ου} συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: «Καλές Εκπαιδευτικές Πρακτικές - Κριτική Σκέψη και Δημιουργικότητα», σελ.: 75-82 (23 -25 Ιουνίου), Αθήνα.
- Καμπίτσας, Χ. (2004). *Η έρευνα στις αθλητικές επιστήμες – Στατιστική Ανάλυση – Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: αυτοέκδοση.
- Κανέλλου, Λ. (2019). *Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην ανάγνωση και κατανόηση του γραπτού λόγου των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μια έρευνα δράσης σε μαθητές της Δ΄ τάξης δημοτικού σχολείου της Ναυπάκτου*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τμήμα Θεατρικών σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Κοφίδου, Α. (2017). Οι θεατρικές μέθοδοι και τεχνικές ως «εργαλεία» στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού. Στο Κεφ.: δημιουργικότητα Υποκίνηση στην Καθημερινή Εκπαιδευτική Πράξη, από τον Τόμο Πρακτικών του 6^{ου} συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: «Καλές Εκπαιδευτικές Πρακτικές- Κριτική Σκέψη και Δημιουργικότητα», σελ.: 308- 321, (23-25 Ιουνίου), Αθήνα.
- Λεγκριανού, Β. (2018). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο καλλιέργειας της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας - έρευνα δράσης στο 3ο Νηπιαγωγείο Ηράκλειου Αττικής*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τμήμα Θεατρικών σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Μπόμπου-Μάγουλα, Ε. (2019). *Η Δραματική Τέχνη ως μέσο παρέμβασης για την αλλαγή αντίληψεων των μαθητών απέναντι στους πρόσφυγες: Μια έρευνα δράσης σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τμήμα Θεατρικών σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Πάντου, Μ. (2018). *Η συμβολή τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τμήμα Θεατρικών σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Σπανάκη, Ε. (2015). *Επίδραση ψυχοκινητικής αγωγής με στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη νηπίων με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Χρήστου, Μ. (2017). Επίλυση σύγκρουσης μαθητών μέσω προσομοίωσης κατάστασης. Στο Κεφ.: Εκπαίδευση και Τέχνη, από τον Τόμο Πρακτικών του 6^{ου} συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: «Καλές Εκπαιδευτικές Πρακτικές - Κριτική Σκέψη και Δημιουργικότητα», σελ.: 254-260, (23-25 Ιουνίου), Αθήνα.

Abstract

Democracy, human rights and values, such as “equality, respect, responsibility, freedom of expression and emotional understanding”, are interpreted and analyzed through the approach of the alternative method of teaching the physical education with the help of psychodrama. The purpose of this work is to present this alternative teaching method and to highlight the technical elements that make experiential learning even more effective. The research design was based on the combination of research methods of case study and research action. The program was implemented in elementary schools of Arta and Ioannina. The presentation and audio-visual presentation of “Kallipatira’s” sporting history was preceded by a discussion of questions and answers on cause-and-effect relationships, the “window perspective”, “ethical dilemmas”, “personal viewpoints” and the dialectical “why” method. The method was based on a voluntary participation both in shaping the relevant story and in fulfilling the roles of the protagonists of history.

Η δημοκρατία στο σχολείο: «Μαθαίνω τα δικαιώματά μου, γίνομαι υπεύθυνος πολίτης»

Σοφία Καραγιάννη

Εκπαιδευτικός, Δρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

skaragia@gmail.com

Περίληψη

Η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατική παιδεία αποτελεί μια ενδιαφέρουσα εμπειρία, η οποία εμπλουτίζει τη σχολική ζωή με δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή, την κριτική σκέψη και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Η τέχνη, από την πλευρά της, ως μέσο αισθητικής απόλαυσης μέσα από τις διάφορες μορφές, μπορεί να προωθήσει ένα διδακτικό μοντέλο δημοκρατικής παιδείας. Στα πλαίσια του προγράμματος «Μαθαίνω τα δικαιώματά μου, γίνομαι υπεύθυνος πολίτης», οι μαθητές της Ε΄ τάξης ήρθαν σε επαφή με δραστηριότητες που αφορούν στη λογοτεχνία, τον κινηματογράφο, το θέατρο, τη ζωγραφική, τη φωτογραφία και τη μουσική και ανακάλυψαν τα δικαιώματά τους. Το πρόγραμμα διήρκεσε 5 μήνες και συμμετείχαν 18 μαθητές. Σε ένα πνεύμα ομαδικότητας και συνεργασίας, το σχολείο μετατράπηκε σε χώρο που προάγει τον πολιτισμό και διαμορφώνει ενεργούς, δημιουργικούς και κριτικά σκεπτόμενους πολίτες.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημοκρατία, δικαιώματα των παιδιών, δραστηριότητες, σχολικό πρόγραμμα.

Εισαγωγή

Από την κλασική αρχαιότητα μέχρι σήμερα ως κύριος στόχος της Παιδείας διακηρύσσεται η διαμόρφωση του ενεργού και υπεύθυνου πολίτη. Η υποδομή κάθε ανθρώπινης κοινότητας είναι το πολίτευμα, από το οποίο εξαρτάται η ευποιΐα, η ευπραγία και η ευζωία. Οι αρχαίοι Έλληνες το συνειδητοποίησαν και δημιούργησαν το πολίτευμα στο οποίο ο Δήμος ήταν το ανώτατο πολιτειακό όργανο. Στόχος της παιδείας ήταν να κάνει τον νέο άνθρωπο πολίτη ικανό να υπερασπιστεί το πολίτευμα της πόλης του (Freeman, 2001).

Στο πλαίσιο αυτό η εκπαίδευση για τα δικαιώματα του ανθρώπου και τη δημοκρατική παιδεία θα πρέπει να έχει καθοριστικό ρόλο σε όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Burr & Montgomery, 2003: 135). Επομένως, τα σημερινά Προγράμματα Σπουδών στοχεύουν στην εκπαίδευση ατόμων με σύγχρονες δημοκρατικές αξίες, ικανότητες και στάσεις που απαιτούνται για να εναρμονιστούν με την κοινωνική ζωή και την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων (Banks, 2004). Ουσιαστικά, στοχεύουν στη διαμόρφωση πολιτών που θα είναι επαρκείς για τη δημιουργία της σύγχρονης πολιτισμικής κοινωνίας με πιο δημοκρατικό τρόπο (Μάγος, 2013: 199). Στόχος είναι η θεμελίωση ενός πολιτισμού στον οποίο βασικό πυρήνα αποτελεί η κατανόηση και η υποστήριξη, προκειμένου οι πολίτες να επιδείξουν σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, ευαισθησία σε περιβαλλοντικά θέματα, κριτική σκέψη, συμμετοχή, ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και γνώση των δικαιωμάτων και των ευθυνών.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η ιδέα της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν είναι καινούργια. Απεικονίζεται στην Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948), άρθρο 26, στη Διεθνή Σύμβαση για τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά δικαιώματα (1996), άρθρο 13, στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989), άρθρο 29, στη Σύμβαση για την εξάλειψη όλων των μορφών φυλετικής διάκρισης (1965), άρθρο 7, στη Διακήρυξη του Συνεδρίου της Βιέννης (1978) και στα διεθνή προγράμματα δράσης των Ηνωμένων Εθνών (Πανταζής, 2011: 142).

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης ο ορισμός που δίνεται στην εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι ο εξής:

«Η εκπαίδευση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποτελείται από εκείνα τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τις δραστηριότητες, οι οποίες έχουν ως στόχο να προωθήσουν την ισότητα απέναντι στην αξιοπρέπεια των ανθρώπων, ενώ συνδυάζονται με πρόσθετα προγράμματα τα οποία προωθούν τη διαπολιτισμική μάθηση, τη συμμετοχή σε δράσεις και την παροχή δικαιωμάτων σε μειονοτικές κοινωνικές ομάδες» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2010).

Η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη είναι παρούσα σε διάφορες Ευρωπαϊκές χώρες εδώ και πολλά χρόνια και υλοποιείται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Μερικές χώρες έχουν συμπεριλάβει την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα στο Αναλυτικό Πρόγραμμά τους.

Τα τελευταία χρόνια αλλαγές και γεγονότα (μετακινήσεις πληθυσμών, ανάδυση νέων μορφών συλλογικών ταυτοτήτων, εθνικές συγκρούσεις και παγκόσμιες απειλές-ανασφάλεια) που έχουν λάβει χώρα σε ολόκληρη την Ευρώπη έχουν οδηγήσει στο σαφές συμπέρασμα πως απαιτείται ένα νέο είδος πολίτη, ο οποίος δεν είναι μόνο ενημερωμένος και κατανοεί τις επίσημες υποχρεώσεις του ως πολίτης αλλά είναι επίσης ενεργός-ικανός να συνεισφέρει ελεύθερα στη ζωή της κοινότητάς του, της χώρας του και του ευρύτερου κόσμου και να συμμετέχει ενεργά με τρόπους που εκφράζουν την ατομικότητα και βοηθούν στην επίλυση των προβλημάτων (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2010).

Η εκπαίδευση για τα δικαιώματα είτε ως μέρος τυπικής εκπαίδευσης που προσφέρεται από αναγνωρισμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα, είτε ως μέρος της άτυπης εκπαίδευσης μπορεί να περιλαμβάνει εκπαιδευτικά προγράμματα και δραστηριότητες τα οποία εστιάζουν στην προώθηση της ισότητας ως προς την ανθρώπινη αξιοπρέπεια σε συνδυασμό με προγράμματα που προωθούν τη διαπολιτισμική μάθηση, τη συμμετοχή και την ενδυνάμωση των μειονοτήτων. Σε κάθε περίπτωση απαιτεί ενεργή και δια βίου μάθηση (Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, 2018: 7). Ουσιαστικά αποτελεί μια μακροπρόθεσμη στρατηγική προς την ύπαρξη ειρηνικής και ισότιμης κοινωνίας (Φραντζή, 2006: 33).

Πολλά διεθνή κείμενα και συμφωνίες υπογραμμίζουν την ανάγκη για προώθηση της εκπαίδευσης για ανθρώπινα δικαιώματα. Σύμφωνα με το άρθρο 29 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, ανάμεσα στους βασικούς στόχους της εκπαίδευσης που παρέχεται στα παιδιά θα πρέπει να είναι τόσο η ανάπτυξη του σεβασμού για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες και αρχές που καθιερώνονται με το Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών, όσο και η προετοιμασία τους για μια υπεύθυνη ζωή σε μια ελεύθερη κοινωνία μέσα σε πνεύμα κατανόησης, ειρήνης, ανοχής, ισότητας των φύλων και φιλίας ανάμεσα στους λαούς (Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, 2018: 8).

Η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα λειτουργώντας σε απόλυτη συνέργεια με μια παιδοκεντρική εκπαίδευση συνιστά ένα σημαντικό εργαλείο στην προσπάθεια για την προώθηση των στόχων της εκπαίδευσης όπως αυτοί διατυπώνονται στο πλαίσιο της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Το σύνολο των δικαιωμάτων είναι σε δυναμική αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση και θεμελιώνονται στη βασική αρχή ότι τα παιδιά είναι μοναδικές και ανεπανάληπτες προσωπικότητες με εγγενή αξιοπρέπεια (Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, 2018: 8). Η παιδεία και η εκπαίδευση θεωρούνται ως το βασικό μέσο για την προώθηση και θεμελίωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. (Πανταζής, 2008: 108).

Στο Compasito (2012: 12) αναφέρεται ότι η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα και η εκπαίδευση για τη δημοκρατική αγωγή του πολίτη συμβαδίζουν καθώς και οι δύο στοχεύουν στην εκπαίδευση για τη δημοκρατία. Και οι δύο μορφές οδηγούν τα νεαρά άτομα στην απόκτηση γνώσεων, θεμελιωδών αξιών και δεξιοτήτων. Γίνεται φανερό ότι η δημιουργία των στάσεων είναι πιο σημαντική από τη γνώση. Η εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι στενά συνυφασμένες και αλληλοϋποστηρίζονται. Διαφέρουν ως προς το επίκεντρο και το πεδίο και όχι ως προς τους στόχους και τις πρακτικές. Η εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη επικεντρώνεται πρωταρχικά στα δημοκρατικά δικαιώματα και τις υποχρεώσεις για την ενεργό συμμετοχή, σε σχέση με το πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό, νομικό και πολιτισμικό τομέα της κοινωνίας, ενώ η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα ασχολείται με το ευρύτερο φάσμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και θεμελιωδών ελευθεριών σε κάθε πτυχή της ζωής των ανθρώπων.

Σκοπός της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι να οικοδομηθεί ένας πολιτισμός ανθρωπίνων δικαιωμάτων με τη μετάδοση των γνώσεων και την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων, καθώς επίσης κανόνων και στάσεων. Αυτός ο πολιτισμός ανθρωπίνων δικαιωμάτων οφείλει να αναπτύξει ένα μεγαλύτερο σεβασμό για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες (Πανταζής, 2011: 143).

Η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν είναι απλά θέμα περιεχομένου όπως καταγράφεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Αντίθετα, σχετίζεται ευρύτερα με το σύνολο των εκπαιδευτικών διαδικασιών που εξελίσσονται στο σχολικό περιβάλλον (Επιτροπή Προστασίας Δικαιωμάτων του Παιδιού, 2011: 9). Η εκπαίδευση για τη δημοκρατική αγωγή του πολίτη είναι μια σειρά πρακτικών και δραστηριοτήτων που στόχο έχουν να προετοιμάσουν τα παιδιά και να ζήσουν σε μια δημοκρατική κοινωνία εξασκώντας ενεργά τα δικαιώματα, αλλά και τις υποχρεώσεις τους (Backman & Trafford, 2006: 109). Ουσιαστικά, η εκπαίδευση για τα δικαιώματα δεν προστίθεται απλά στο πρόγραμμα μιας τάξης ή στην ύλη συγκεκριμένου μαθήματος. Ενσωματώνεται ολιστικά στα Αναλυτικά Προγράμματα μέσα στα διάφορα μαθησιακά αντικείμενα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και χαρακτηρίζει τον πυρήνα των κωδίκων συμπεριφοράς του σχολείου, την πολιτική, τις πρακτικές και γενικότερα το ήθος (Howe & Covell, 2007).

Ο ρόλος του ενεργού πολίτη αντιστοιχεί σε εκείνη του ενεργού μαθητή. Ως μέλη της σχολικής κοινότητας, οι μαθητές μαθαίνουν πώς να συμμετέχουν σε μία κοινωνία που διέπεται από τις αρχές της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Το σχολείο θεωρείται μια μικρο-κοινότητα, μια «εμβρυϊκή κοινωνία» (Dewey, 2007: 32) που χαρακτηρίζεται από επίσημους κανονισμούς και διαδικασίες, διεργασίες λήψης αποφάσεων και το

πλέγμα των σχέσεων που επηρεάζει την ποιότητα της καθημερινής ζωής. Επομένως, αποτελεί ένα ευνοϊκό περιβάλλον για την καλλιέργεια της δημοκρατίας, της επικοινωνίας, τη διάθεση συμμετοχής, την ανάληψη ευθυνών, τη δημοκρατική διαδικασία στη λήψη αποφάσεων, τη συνεργασία μεταξύ όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Απαραίτητη προϋπόθεση ανθρωπιστικής παιδείας για τον Dewey είναι το δημοκρατικό σχολείο. Κατ' επέκταση, οι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν πώς να γίνουν δημοκρατικοί πολίτες. Δε γεννιούνται με αυτή τη δεξιότητα. Μέσα από διδακτικά μοντέλα που παρέχουν το πλαίσιο που ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά, προσφέροντας παραδείγματα και διεισδυτικούς τρόπους για την κατανόηση των γενικών αρχών της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, το σχολείο μπορεί να αποτελέσει χώρο έκφρασης, συμμετοχής, άσκησης δικαιωμάτων και διεκδίκησης.

Μέθοδος

Στο πλαίσιο εφαρμογής του θεωρητικού υπόβαθρου για την Εκπαίδευση για τη Δημοκρατία και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, στο 28^ο Δ.Σ. Αθηνών υλοποιήθηκε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Μαθαίνω τα δικαιώματά μου, γίνομαι υπεύθυνος πολίτης». Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 18 μαθητές, 10 αγόρια και 8 κορίτσια της Ε΄ τάξης. Διήρκεσε 6 μήνες, από τον Ιανουάριο έως τον Ιούνιο του 2015.

Στόχοι του προγράμματος αποτέλεσαν: α) η συνειδητοποίηση των δικαιωμάτων του παιδιού, β) η γνώση, η αποδοχή και ο σεβασμός του διαφορετικού, γ) η κατάργηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων, δ) η κατανόηση της έννοιας της δημοκρατίας και ποιοι είναι οι θεσμοί που τη στηρίζουν, ε) η ισότιμη και δημιουργική συνύπαρξη σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε σε τρεις περιόδους. Στην πρώτη περίοδο οι μαθητές αναζήτησαν και ανακάλυψαν τα δικαιώματά τους. Με αφορμή τη δραστηριότητα «Σαλπάροντας για μια νέα χώρα», οι μαθητές αναγνώρισαν τα δικαιώματα. Σύμφωνα με τη δραστηριότητα, οι μαθητές επελέγησαν να ιδρύσουν μια νέα χώρα. Χωρίστηκαν σε ομάδες και τους δόθηκαν 30 κάρτες (κάρτες των Επιθυμιών και των Αναγκών) για να επιλέξουν τι θα πάρουν μαζί τους. Είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν 24 κάρτες. Στην πορεία του ταξιδιού πέτυχαν έναν τυφώνα και αναγκάστηκαν να πετάξουν κάποιο από το φορτίο στη θάλασσα, δηλαδή 8 κάρτες. Επανάληθε η ηρεμία στο ταξίδι, ώσπου ένα πειρατικό καράβι τους απείλησε και για να ελαφρύνουν το καράβι με σκοπό να ξεφύγει, όφειλαν να αφήσουν άλλες 8 κάρτες. Στο τέλος οι μαθητές έμειναν με 8 κάρτες. Ακολούθησε συζήτηση για τη δραστηριότητα, την επιλογή που αναγκάστηκαν να κάνουν και οι μαθητές κατανόησαν ότι οι θεμελιώδεις ανάγκες αποτελούν και τα δικαιώματα του ανθρώπου.

Στη συνέχεια διάβασαν τη Σύμβαση και τη Χάρτα με τα Δικαιώματα του Παιδιού και κατέγραψαν τα δικαιώματα σε χαρτί του μέτρου. Παράλληλα, έπαιξαν διάφορα παιχνίδια παντομίμας αναπαριστώντας τα δικαιώματα.

Σε μία δεύτερη φάση ήρθε στο σχολείο η «βαλίτσα με ρόδες» με ανάλογη θεματολογία, αυτή των δικαιωμάτων του παιδιού. Οι μαθητές δανείστηκαν τα βιβλία, τα διάβασαν, κάποια διαβάστηκαν και μέσα στην τάξη και στη συνέχεια κατέγραψαν αποσπάσματα ή εικόνες από τα βιβλία, δημιουργώντας ουσιαστικά ένα κολάζ για τα δικαιώματα με κείμενα και εικόνες από τα βιβλία πάνω σε χαρτί του μέτρου.

Σε μία τρίτη φάση, και αφού οι μαθητές γνώριζαν πλέον τα δικαιώματά τους, ξεκίνησαν οι δραστηριότητες με διάφορους φορείς, όπως το Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Σύμφωνα με το πρόγραμμα του Δικτύου, οι μαθητές έφτιαξαν ταυτότητες, συζήτησαν για τις υποχρεώσεις στο σχολείο και την κοινωνία και πήραν μέρος σε δραστηριότητες, όπως το «Πάρε θέση» και «Με ποιον θα ήθελες να ζεις». Στην πρώτη δραστηριότητα οι μαθητές ακούγοντας μία δήλωση, π.χ. «Έχει έρθει ένας καινούριος μαθητής στην τάξη. Είναι τον περισσότερο καιρό μόνος του. Οι φίλοι σου δεν τον θέλουν για παρέα. Εσύ τι κάνεις: α) κάνεις ό,τι και οι φίλοι σου, β) κάνεις εσύ παρέα μαζί του και αγνοείς τους φίλους σου, γ) προσπαθείς να πείσεις τους φίλους σου να του κάνουν παρέα όλοι μαζί, δ) κάτι άλλο, όπου α, β, γ, δ είναι οι τέσσερις γωνίες της τάξης και οι μαθητές πρέπει να πάρουν θέση, δικαιολογώντας την άποψή τους κάθε φορά. Ταυτόχρονα, τους δινόταν η δυνατότητα αλλαγή της θέσης χρησιμοποιώντας επιχειρήματα.

Στη δεύτερη δραστηριότητα «Με ποιον θα ήθελες να ζεις», οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες, λαμβάνουν μία λίστα από πιθανούς ενοίκους της πολυκατοικίας στην οποία μένουν, π.χ. τυφλό κορίτσι που ζει με το σκύλο του, νεαρός καλλιτέχνης που παίζει πιάνο, οικογένεια μουσουλμάνων με 5 παιδιά, ομάδα ιρακινών προσφύγων, 70χρονη κυρία με χαμηλή σύνταξη κλπ. Οι μαθητές θα πρέπει να επιλέξουν τους γείτονές τους και δικαιολογήσουν την επιλογή αυτή. Ακολούθησε συζήτηση γενικότερα για τις επιλογές και τις συνθήκες που τις επηρεάζουν.

Στη συνέχεια, οι μαθητές πήραν μέρος σε δραστηριότητες σε συνεργασία με το Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Ήρθε θεατροπαιδαγωγός στο σχολείο και στην πρώτη συνάντηση πραγματοποιήθηκαν κάποια θεατρικά παιχνίδια, όπως δημιουργία στατικών εικόνων με αφορμή ένα κείμενο, μία φωτογραφία ή ένα γράμμα. Η μία ομάδα δημιουργούσε μια στατική εικόνα και τα υπόλοιπα παιδιά υπέθεταν τι παρουσιάζει η εικόνα, σχολίαζαν και συζητούσαν.

Στη δεύτερη συνάντηση πραγματοποιήθηκε η δραστηριότητα «Κάνε ένα βήμα μπροστά». Σύμφωνα με τη δραστηριότητα, οι μαθητές υποδύθηκαν από έναν ρόλο. Ο καθένας κληρώθηκε με μία καρτέλα, που περιέγραφε το προφίλ του ήρωα που θα υποδύοταν, π.χ. «Είσαι 9 ετών και έχεις ένα πανομοιότυπο δίδυμο αδελφό. Ζεις σε διαμέρισμα στην πόλη με τη μητέρα σου, η οποία εργάζεται σε πολυκατάστημα. Ο πατέρας σου είναι στη φυλακή». Ή «Είσαι το παιδί του Αμερικανού Πρέσβη στη χώρα που βρίσκεσαι. Πηγαίνεις σε διεθνές σχολείο. Φοράς χοντρά γυαλιά και τραυλίζεις ελαφρά. Είσαι 11 ετών». Οι μαθητές, αφού υιοθέτησαν το ρόλο τους μπήκαν σε ένα κύκλο και ακούγοντας από τον εμψυχωτή διάφορες δηλώσεις προχωρούσαν, εφόσον ίσχυε η δήλωση για το ρόλο τους, ένα βήμα μπροστά. Οι δηλώσεις ήταν είκοσι δύο στο σύνολό τους και ενδεικτικά αναφέρονται: «Ζεις σε ένα άνετο σπίτι με τηλεφώνο και τηλεόραση», «Πηγαίνεις στο σχολείο», «Συμμετέχεις σε δραστηριότητες μετά το σχολείο (αθλητικές, καλλιτεχνικές, ξένες γλώσσες)», «Έχεις αρκετό χρόνο για παιχνίδι και φίλους για να παίξεις», «Πιστεύεις ότι θα έχεις ένα ευτυχισμένο μέλλον όταν θα μεγαλώσεις». Ακολούθησε συζήτηση σχετικά με τις συνθήκες διαβίωσης και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, είτε προέρχονται από προνομιούχα περιβάλλοντα είτε όχι.

Η τρίτη συνάντηση αφορούσε μία διασχολική συνάντηση, με τη συμμετοχή 6 δημοτικών σχολείων και θεατροπαιδαγωγών. Κατά τη διάρκεια αυτής της δράσης, οι μαθητές γνώρισαν παιδιά από άλλα σχολεία, πήραν μέρος σε θεατρικά παιχνίδια, εργαστήρια και δραστηριότητες σχετικά με τα δικαιώματα.

Σημαντική ήταν η επίσκεψη στη Βουλή των Ελλήνων και το Εργαστήριο Δημοκρατίας, στο οποίο συμμετείχαν οι μαθητές. Κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου, οι μαθητές γνώρισαν τη Δικτατοριάνα, η οποία «φίμωσε» τα δικαιώματα και τους επέβαλε ένα απολυταρχικό καθεστώς, αφαιρώντας το δικαίωμα έκφρασης και ελευθερίας. Με την επανάσταση των δικαιωμάτων, οι μαθητές μπόρεσαν να διεκδικήσουν την ελευθερία. Συζήτησαν για τη σημασία της ελευθερίας και της δημοκρατίας. Έπειτα, προχώρησαν σε εκλογές, και αφού άκουσαν τις προγραμματικές δηλώσεις των κομμάτων, ψήφισαν αυτό που θεώρησαν ότι τους αντιπροσωπεύει για τη διακυβέρνηση της χώρας τους. Στη συνέχεια οι μαθητές επισκέφτηκαν το κτήριο της Βουλής, ξεναγήθηκαν στους χώρους, κάθισαν στα έδρανα και υποδύθηκαν τους μικρούς βουλευτές.

Με αφορμή την ενασχόληση με τα δικαιώματα, οι μαθητές παράγαγαν κείμενα πεζά και ποιήματα. Έγραψαν ιστορίες που αφορούσαν στα δικαιώματα των παιδιών, για παιδιά πρόσφυγες, μετανάστες και για παιδιά που αγωνίζονται καθημερινά διεκδικώντας τα δικαιώματά τους.

Παράλληλα οι μαθητές παρακολούθησαν κινηματογραφικές ταινίες: «Ο πόλεμος των κουμπιών» (2011-Ch. Barratier), «Valo» (2005-K. Juurikkala) και «Ο Βούδας λιποθύμησε από την ντροπή» (2007-H. Makmalbaf). Μετά από κάθε ταινία ακολουθούσε συζήτηση, αναφορές, συγκρίσεις και θεατρικό παιχνίδι.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές προσέγγισαν τα δικαιώματα μέσα από τις τέχνες και συγκεκριμένα από τους πίνακες του Γαίτη. Τα ανθρωπάκια του Γαίτη πρόσφεραν πλούσιο υλικό για σκέψη και αφορμή για πολύ εύστοχες και γόνιμες συζητήσεις. Στη συνέχεια, οι μαθητές φιλοτέχνησαν δικούς τους πίνακες, αλλά και συνέθεσαν μία ιστορία με αφορμή τους πίνακες του Γαίτη.

Αποτελέσματα

Ολοκληρώνοντας το πρόγραμμα αξιολογήθηκε κατά πόσο οι μαθητές κατανόησαν τις έννοιες και υιοθέτησαν στάσεις ως προς τα δικαιώματα. Επιπρόσθετα, εκτιμήθηκε η επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί εξ αρχής.

Ως εκ τούτου, ζητήθηκε από τους μαθητές να συμμετέχουν στη γιορτή λήξης του σχολικού έτους παρουσιάζοντας στους υπόλοιπους συμμαθητές τους τη γενική ιδέα του προγράμματος. Τα παιδιά σκέφτηκαν να καταγράψουν τα δικαιώματά τους σε πινακίδες και να τα δείξουν στους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου με την παρέλαση των δικαιωμάτων. Τα παιδιά παρέλασαν κρατώντας από ένα δικαίωμα στο χέρι, εν είδη σημαίας. Κάθε παιδί παρουσίαζε το δικαίωμά του και στη συνέχεια όλοι μαζί τραγούδησαν ένα τραγούδι για τα δικαιώματα.

Επιπλέον, ως προς την αποδοχή και σεβασμό του διαφορετικού, οι μαθητές κατέληξαν ότι το πολίτευμα της Δημοκρατίας είναι αυτό που προσφέρει όλα τα εχέγγυα για την ισότιμη και δημιουργική συνύπαρξη σε μία κοινωνία. Για αυτό το λόγο φιλοτέχνησαν ένα κολάζ για τα βήματα που οδηγούν στη Δημοκρατία. Οι μαθητές ζωγράφισαν εικόνες που αφορούν στο δημοκρατικό πολίτευμα. Οι εικόνες ήταν σχετικές με εκλογές, ψηφοφορία, κάλπη, συζήτηση σε ολομέλεια και πορεία για τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων. Στη συνέχεια, τα παιδιά σχεδίασαν τα βήματα σε μορφή πατούσας σημειώνοντας λέξεις που οδηγούν στη Δημοκρατία, για παράδειγμα: δικαιοσύνη, αξιοκρατία, ελευθερία. Το κολάζ που δημιου-

γήθηκε εκτέθηκε σε μία έκθεση για τη Δημοκρατία που διοργάνωσε το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο και στη οποία συμμετείχαν όλα τα σχολεία του προγράμματος.

Οι μαθητές επισκέφτηκαν την έκθεση και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε συζήτηση μέσα στην τάξη σχετικά με τα έργα των άλλων σχολείων που προβλήθηκαν. Εξέθεσαν τις απόψεις τους σχετικά με τα έργα που τους άρεσαν και έκαναν αντιστοιχήσεις σε σχέση με τη δική τους δουλειά. Παράλληλα, αντιλήφθηκαν πώς μέσα από την τέχνη μπορούν να αποδοθούν σημαντικές σκέψεις και νοήματα.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι το πρόγραμμα προσέφερε τη δυνατότητα στους μαθητές να εργαστούν σε ένα πνεύμα ομαδικότητας και συνοχής αντιλαμβανόμενοι έννοιες και αξίες στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Το πνεύμα ομαδικότητας αφορούσε και τους ενήλικους που εμπλεκόταν στο πρόγραμμα, καθώς υπήρχε ένα δίκτυο υποστήριξης της δράσης, προσφέροντας στους μαθητές ουσιαστικά ένα παράδειγμα συνεργασίας και αλληλοσμπλήρωσης.

Τα αποτελέσματα ερευνών (Covell, McNeil & Howe, 2008) αποκαλύπτουν πως όταν τα παιδιά του δημοτικού σχολείου διδάσκονται για τα δικαιώματά τους στο πλαίσιο ενός σχολείου που σέβεται και κατανοεί, αλλάζουν συμπεριφορά και προσωπικές αξίες και κατανοούν την έννοια των δικαιωμάτων ως προνόμιο στη δίκαιη μεταχείριση. Αντίθετα, όταν δεν μαθαίνουν για τα δικαιώματά τους, τείνουν να τα κατανοούν απλά ως ελευθερίες, χωρίς να τα συνδέουν με ευθύνες και υποχρεώσεις.

Οι μαθητές ενημερώθηκαν για τα δικαιώματα και την αξία τους. Στόχος του προγράμματος δεν ήταν μόνο η γνώση, αλλά κυρίως η αλλαγή στάσης, που θα συμβάλλει σε μια πιο ανθρώπινη και ειρηνική κοινωνία. Η ρητορική των δικαιωμάτων δεν εγγυάται από μόνη της ενδυνάμωση ομάδων ή ατόμων φορέων δικαιωμάτων. Προέχει τα άτομα ή οι ομάδες να γνωρίζουν τα δικαιώματα, να επιδιώκουν την εφαρμογή τους και να αναλαμβάνουν δράση σε περίπτωση παραβίασης τους (Rowe, 1992).

Συζητώντας με τους μαθητές στο τέλος της δράσης κατατέθηκαν διάφορες απόψεις σχετικά με την επίδραση του προγράμματος. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι σε περιπτώσεις διαφωνίας προσπαθούν περισσότερο να βρουν κοινό τόπο και λύση μέσα από το διάλογο. Επιστρατεύουν τα επιχειρήματα και σεβόμενοι την άποψη του άλλου, προσπαθούν να τον πείσουν. Επακόλουθο αυτού θα μπορούσε να αποτελέσει η άμβλυση των διακρίσεων και η πρόληψη φαινομένων βίας και σχολικού εκφοβισμού.

Επιπλέον, αρκετοί μαθητές ισχυρίστηκαν ότι άρχισαν να είναι πιο ευαίσθητοι σε θέματα δικαιωμάτων και υπεράσπισής τους, κυρίως όσον αφορά τις μειονοτικές ομάδες. Η στάση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς προϋποθέτει συνειδητοποίηση και προσωπική μεταμόρφωση (Tibbits, 2002).

Τέλος, το όλο πρόγραμμα στηριζόταν σε σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους, όπως είναι η ανακαλυπτική και βιωματική μάθηση και η αυτοέκφραση. Ταυτόχρονα, οι μαθητές γνώρισαν διάφορες μορφές τεχνών και τους δόθηκε η ευκαιρία να εκφραστούν δημιουργικά και πρωτότυπα.

Είναι βέβαιο ότι η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν αποτελεί πανάκεια, αλλά προσφέρει τα εργαλεία για την υπεράσπιση και επίλυση συγκρούσεων, καθώς και την

υποστήριξη της ειρήνης. Η εκπαίδευση για τη δημοκρατία μπορεί να αποτελέσει το κλειδί για τη θεώρηση νέων τρόπων σκέψης και τη διαμόρφωση ενεργών, ικανών και υπεύθυνων πολιτών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Bäckman, E., & Trafford, B. (2006). *Democratic Governance of Schools*. Strasbourg: Council of Europe.
- Banks, J. A. (2007). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, IN 46256.
- Burr, R. & Montgomery, H. (2003). *Understanding Childhood: An interdisciplinary approach*. John Wiley & Sons.
- Covell, K., McNeil, J.B., & Howe, B.R. (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 (30), 321-339.
- Council of Europe. (2002). *Compass - A manual on human rights education with young people*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2007). *Compassito - Manual on human rights education for children*. Budapest: Directorate of Youth and Sport of the Council of Europe.
- Dewey, J. (2007). *The school and the society*. New York: Cosimo.
- Tibbitts, F. (2002). Understanding what we do: Emerging models for human rights education. *International Review of Education Special Issue in Education and Human Rights*, 48 (3-4), 159-171.
- Rowe, D. (1992). The Citizen and the Law. Teaching about the Rights and Duties of Citizenship. In B. E. Jones & N. Jones (Eds), *Education for Citizenship Ideas and Perspectives for Cross-Curricular Studies*. London: Kogan Press.

Ελληνόγλωσσον

- Freeman, K. (2001). *Τα σχολεία στην αρχαία Ελλάδα*. Αθήνα: Ελάτη.
- Διεθνής Αμνηστία. (1996). *Πρώτα Βήματα: Ένα εγχειρίδιο για να αρχίσετε την Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Λονδίνο: Διεθνής Αμνηστία.
- Κέντρο Στήριξης Μη Κυβερνητικών Οργανισμών. (2012). *Μικρή Πυξίδα, Compassito. Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για Παιδιά*. Εκδόσεις: Κέντρο Στήριξης Μη Κυβερνητικών Οργανισμών.
- Μάγος, Κ. (2013). «Η συμβίωση σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία». Τα σχέδια εργασίας στην πολιτισμική εκπαίδευση. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.) *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο* (σ. 199-222). Αθήνα: Gutenberg.
- Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. (1948). *United Nations Human Rights*. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου 2019, από www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk
- Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών – UNICEF. (1959). *Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού*. Ανακτήθηκε 12 Σεπτεμβρίου 2019, από <http://el.wikisource.org/wiki/>
- Πανταζής, Β.Α. (2008). Παιδεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Αξιοποίηση «Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων» στην εκπαιδευτική πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 14, 107-122.

- Πανταζής, Β.Α. (2011). Ανθρώπινα δικαιώματα, ιδιότητα του πολίτη και εκπαίδευση στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 23, 129-157.
- Σουέρεφ, Α. (2012). Κατανοώντας την έννοια των δικαιωμάτων του παιδιού στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2010) *Καταστατικός Χάρτης για την Εκπαίδευση και τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη και την Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, που υιοθετήθηκε στο πλαίσιο της Σύστασης CM/Rec της Επιτροπής Υπουργών Ανακτήθηκε στις 12 Σεπτεμβρίου 2019 από <http://www.coe.int/edc>*
- Φραντζή, Κ. (2006). Ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση. *Επιστημονικό Βήμα*, 5, σ. 27-34.

Abstract

Human rights education and democratic education are very interesting experiences for students and teachers, which enrich school life with activities that encourage students to participate in an active and critical way. Art, as a mean of aesthetic enjoyment and through its various forms, can promote an instructive model of democratic education within the student community. As part of the program "Learning My Rights, Becoming a Responsible Citizen", students took part in activities related to literature, cinema, theater, painting, photography and music in order to discover their rights. The project lasted 5 months and 18 students participated. Within a spirit of teamwork and cooperation, the school became a place where democracy and human rights are practiced, culture is promoted and active, creative and critical thinking citizens are shaped.

Keywords: Democracy, children's rights, activities, school program.

Από τη δημοκρατία στη γενοκτονία: Η αναπαράσταση του Ολοκαυτώματος στην τέχνη

Γεωργία Καραντώνα

Φιλολόγος, Υποψ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
kdgeorgia@yahoo.gr

Τασούλα Τσιλιμένη

Καθηγήτρια Παιδικής Λογοτεχνίας Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Εκδότρια του περιοδικού παιδικής λογοτεχνίας Κείμενα (www.keimena.ece.uth.gr)
tsilimeni@gmail.com

The past is never dead. It's not even past.
William Faulkner

Περίληψη

Το παρόν άρθρο επιχειρεί μια προσέγγιση της Shoah μέσα από την ένατη τέχνη, την τέχνη της ζωγραφικής, της λογοτεχνίας και του κινηματογράφου. Για να αναδειχθούν οι πτυχές του θέματος, θα αξιοποιηθούν καρέ από graphic novel, αφίσες, πίνακες ζωγραφικής, κινηματογραφικά και λογοτεχνικά έργα. Η ανακοίνωση φιλοδοξεί να φωτίσει τις σκοτεινές πτυχές της ανθρώπινης ιστορίας, της γενοκτονίας των Εβραίων ως απόρροια του εκφυλισμού της τελειότερης δημοκρατίας: της Δημοκρατίας της Βαϊμάρης. Μέσω της Τέχνης αναμένεται οι μαθητές να αποκτήσουν μια διεισδυτική ματιά στη σημασία της Δημοκρατίας και στον εκφυλισμό της. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναρωτηθούν: Ποια εντύπωση τους προκαλούν τα έργα τέχνης και ποιο σκοπό υπηρετούν; Πώς τα έργα τέχνης και οι ιστορίες που αυτά μας αφηγούνται για το παρελθόν συντελούν στην κατανόηση του παρόντος και την ερμηνεία του μέλλοντος; Η οπτική αναπαράσταση του γεγονότος του Ολοκαυτώματος πετυχαίνει να ενισχύσει την ανταπόκριση των μαθητών και αποτελεί έναυσμα για κριτικό στοχασμό και γόνιμο ανοιχτό διάλογο. Μέσα από την παιδαγωγική αξιοποίηση των έργων τέχνης, ο εκπαιδευτικός αποκτά τη δυνατότητα να προσεγγίσει ποικιλοτρόπως το τραυματικό γεγονός. Σε μια εποχή που τα ποσοστά αντισημιτισμού παραμένουν υψηλά, η ενσυναισθητική προσέγγιση του Ολοκαυτώματος καθίσταται πιο επίκαιρη από ποτέ.

Λέξεις-Κλειδιά: Ολοκαύτωμα, Τέχνη, δημοκρατική εκπαίδευση, ενσυναίσθηση.

Εισαγωγή

Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιαστούν προτάσεις διδασκαλίας και προσέγγισης του εβραϊκού Ολοκαυτώματος μέσω της τέχνης. Η αξιοποίηση των έργων τέχνης συνιστά μια διδακτική και παιδαγωγική μέθοδο ικανή να συμβάλει πολυεπίπεδα στην ανάπτυξη των παιδιών (Μαλαφάντης & Καρέλα, 2012). Τα έργα τέχνης –αποτελώντας «αποτυπώματα» μιας άλλης εποχής– μπορούν να βοηθήσουν για την ενσυναισθητική προσέγγιση του Ολοκαυτώματος, στοχεύοντας στη συναισθηματική καλλιέργεια και την ηθική ανάπτυξη (Γατσωτής, 2017). Στην Ελλάδα, την τελευταία δεκαετία παρατηρείται μια ολοένα και αυξα-

νόμηνη συζήτηση και έρευνα αναφορικά με την αξιοποίηση των έργων τέχνης για το Ολοκαύτωμα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρόταση διδασκαλίας του *The Search* (2007) στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας (Ψωμά, 2014) και οι δειγματικές διδακτικές εφαρμογές που προτείνει ο Γατσωτής (2017). Η έρευνα της Καλασαρίδου (2018) θέτει στο επίκεντρο της διδασκαλίας του Ολοκαυτώματος την αξιοποίηση του ψηφιακού εκπαιδευτικού σεναρίου, ενώ η έρευνα των Καραντώνα & Τσιλιμένη (2019) καταδεικνύει τη θετική ανταπόκριση των μαθητών στην αναπαράσταση του τραύματος με την αξιοποίηση του *graphic novel*. Τέλος, οι αφηγήσεις των *graphic novels* και των εικονοβιβλίων συντελούν στην ευκολότερη πρόσληψη των φρικαλεοτήτων από τον αναγνώστη (Karantona & Tsilimeni, 2021). Σε αυτό το πλαίσιο, το παρόν διδακτικό σενάριο στοχεύει να συνεισφέρει στην παιδαγωγική προσέγγιση του Ολοκαυτώματος αξιοποιώντας έργα της τελευταίας πενταετίας (2017-). Το υλικό προτείνεται για μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε αυτούς/ές της δευτεροβάθμιας. Τα έργα που αξιοποιούνται είτε έχουν ως αποδέκτες τα μικρά παιδιά και τους νέους είτε προβάλλουν την οπτική τους. Οι αφίσες, τα ναζιστικά παιδικά βιβλία και οι πίνακες ζωγραφικής που παρουσιάζονται είναι δημιουργήματα της εποχής που έλαβε χώρα το Ολοκαύτωμα. Από την άλλη, οι ταινίες, τα λογοτεχνικά βιβλία και το *graphic novel* αποτελούν έργα της τελευταίας πενταετίας. Το υλικό που παρουσιάζεται χαρακτηρίζεται από πλουραλιστικότητα ως προς τον τοπικό χαρακτήρα της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Ο λόγος είναι ότι το Ολοκαύτωμα οργανώθηκε και συντελέστηκε από μια χώρα, τη Γερμανία, έπληξε όμως το εβραϊκό στοιχείο ολόκληρης της Ευρώπης και επηρέασε τη διαμόρφωση της παγκόσμιας δημόσιας μνήμης.

Η αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος

Διδάσκοντας το Ολοκαύτωμα μέσω των εικαστικών έργων, στόχος δεν είναι η απόκτηση γνώσεων, αλλά ο στοχασμός, η όξυνση της κριτικής σκέψης και η παρατηρητικότητα. Τα έργα τέχνης συντελούν στον στοχασμό σχετικά με τη χρήση και την κατάχρηση της εξουσίας ή με την παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Τα ίδια έργα τέχνης, εξάλλου, με αξιοσημείωτη την περίπτωση του έργου του Otto Dix, *Στρατεύματα προελαύνουν μέσα σε αέρια*, χαρακτηρίστηκαν προϊόντα εκφυλισμένης τέχνης από τους Ναζί (Γατσωτής, 2017). Μέσω της τέχνης, τα παιδιά και οι νέοι ευαισθητοποιούνται απέναντι στις διακρίσεις ιστορικά και διαχρονικά, καθώς σύμφωνα με τους Feinberg & Totten (2016), η τέχνη διδάσκει ότι το Ολοκαύτωμα σημάδεψε διά παντός την ιστορία όχι μόνο του «σκοτεινού» ευρωπαϊκού εικοστού αιώνα, αλλά και ολόκληρου του ανθρωπίνου γένους.

Κάθε μορφή καλλιτεχνικής αναπαράστασης παρουσιάζει το Ολοκαύτωμα ποικιλοτρόπως μεταδίδοντας διαφορετικές νοηματικές πτυχές και διαφορετική αντίληψη των γεγονότων. Στο διάσημο σήμερα απόφθεγμα του «*το να γράφεις ποίηση μετά το Άουσβιτς είναι βάρβαρο*», ο κριτικός της Σχολής της Φρανκφούρτης Theodor Adorno δήλωνε πως είναι ακόμη και ανήθικο να προκύπτει αισθητική ευχαρίστηση μέσα από τον πόνο των θυμάτων του Ολοκαυτώματος (Schiff, 1995). Αν και διαβάζοντας το αριστούργημα του Paul Celan *Todesfugue* ανακάλεσε την άποψή του, ακόμη και σήμερα συνεχίζουν να εγείρονται ερωτήματα αναφορικά με την καλλιτεχνική απεικόνιση του Ολοκαυτώματος (Riggs, 2006). Ωστόσο, είναι δυνατό να αναγνωρισθεί και να εκτιμηθεί η οπτική αναπαράσταση δίνον-

ντας έμφαση στα θετικά στοιχεία της εκάστοτε απεικόνισης και όχι στα αρνητικά (Zelizer, 2001). Εξάλλου, η πρωτοπόρος και διακεκριμένη ακαδημαϊκός στις Σπουδές του τραύματος Kali Tal σημειώνει στο βιβλίο της *Worlds of Hurt: Reading the Literatures of Trauma* (1995) πως η γλώσσα δεν μπορεί να είναι ακριβής, ενώ η εικόνα δύναται να γεφυρώσει το κενό μεταξύ της γλώσσας και της εμπειρίας οπτικοποιώντας το ανείπωτο βίωμα των θυμάτων.

Γενικότερα, η στρατοπεδική τέχνη, τα ποιήματα, τα ημερολόγια, τα έργα μυθοπλασίας, τα κόμικς και τα graphic novels, οι πίνακες ζωγραφικής αξιοποιούνται δυναμικά και με κάθε τρόπο για την προσέγγιση ζητημάτων και πτυχών αναφορικά με τη ναζιστική θηριωδία, ώστε να προσληφθεί καλύτερα από τους μαθητές και τις μαθήτριες το εν λόγω θέμα και να μεταδοθεί πιο απλοϊκά και με μεγαλύτερη ευκολία (Charman, Ellin & Sherif, 2015). Τα έργα τέχνης του Ολοκαυτώματος μπορούν να αξιοποιηθούν και ως αποδεικτικά στοιχεία εναντίον της ρητορικής της άρνησης. Σύμφωνα με το *Institute for historical review* στη δίκη του Irving το 2000, αξιοποιήθηκαν τα έργα ζωγραφικής του Πολωνοεβραίου David Olere, ως απόδειξη της ύπαρξης και λειτουργίας των θαλάμων αερίων.

Όσον αφορά στη graphic narrative, με το βραβευμένο με Pulitzer *Maus* που αποτελεί το magnum opus του Art Spiegelman, παρέχεται ένας νέος τρόπος να αποδοθεί το αδύνατο και τροποποιείται άρδην ο τρόπος απεικόνισης του πολέμου, του τραύματος και της γενοκτονίας. Η αφηγηματική δύναμη της sequential art φαίνεται να επιτρέπει στον αναγνώστη να υπερπηδήσει τα εμπόδια που εγείρονται και να γεφυρώσει, εν τέλει, το χάσμα μεταξύ της γλώσσας και της εμπειρίας. Στην τέχνη, άλλωστε, η αμφισημία της εκφραστικής αποτύπωσης και αποκωδικοποίησης είναι θεμιτή και αποδεκτή (Eisner, 2002: 196).

Οι δυσκολίες των μαθητών στην ερμηνεία και αποκωδικοποίηση των οπτικών σημειωτικών σημείων (Sardone, 2012· Versaci, 2007) και η νοητική και συναισθηματική ωριμότητα των μαθητών (Αλκαλάη, 2018) επηρεάζει τον τρόπο προσέγγισης των έργων τέχνης. Μέσα από ερωτήματα, όπως τι είναι αλήθεια και τι ψέμα, αν αποτελούν τα έργα γνήσιες αναπαραστάσεις της εποχής και αν είναι ιστορικά ακριβή και σε ποιο βαθμό ενισχύεται ο οπτικός γραμματισμός των μαθητών, καλλιεργείται η κριτική σκέψη και ο γόνιμος στοχασμός των μαθητών. Η τέχνη αποδεικνύεται ένα δυναμικό ενσυναισθητικό και διερευνητικό μέσο προσέγγισης του Ολοκαυτώματος, καθώς χάρη στον πλουραλισμό των οπτικών έργων συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, με ιστορική συνείδηση και αισθητική παιδεία και συνάμα ικανών στη συναισθηματική εμπλοκή της πρόσληψης του κόσμου και του Άλλου (Κόκκινος, Σακκά, Βλαχού, Κουνέλη, Κώστογλου & Παπαδόπουλος, 2007). Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να μπηθούν στην αποκωδικοποίηση της συμβολικής, εικαστικής γλώσσας (Μαλαφάντης & Καρέλα, 2012).

Πριν την Ανάγνωση

Η αναπαράσταση του Ολοκαυτώματος σε αφίσες και εικονοβιβλία της ναζιστικής Γερμανίας

Στις οπτικές απεικονίσεις της εποχής του γερμανικού εθνικοσοσιαλισμού, οι Εβραίοι παρουσιάζονται ως το απόλυτο κακό, άσχημοι και προδότες οι οποίοι αποσκοπούσαν στην παγκόσμια κυριαρχία. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με βιβλία ή αφίσες που απευθύνο-

νταν σε μικρής ηλικίας αναγνωστικό κοινό και περιείχαν σωρεία από καρικατούρες Εβραίων ή παρουσίαζαν τον αγκυλωτό σταυρό και τη μορφή του Φύρερ.

Εικόνα 1. Πηγή *The Holocaust. Imperial War Museum. London*



Εστιάζουν στην εικόνα 1, όπου ο δάσκαλος διδάσκει στους μαθητές του τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του προσώπου ενός Εβραίου, σημειώνοντας ότι η μύτη του μοιάζει με τον αριθμό έξι. Η αφίσα συνοδεύεται από τη λεζάντα: *The Jewish nose is bent at its tip. It looks like a number six.* Οι μαθητές διαπιστώνουν ότι στη συγκεκριμένη εικόνα εγγράφεται το πρώτο στάδιο της γενοκτονίας (classification), το οποίο είναι η διαφορετικότητα με βάση τα εξωτερικά χαρακτηριστικά (Stanton, 2013) και ότι οι ναζί με κάθε τρόπο ασκούσαν προπαγάνδα στη νεολαία. Μάλιστα, περιστατικά όπως αυτό της αφίσας, δεν προκαλούν εντύπωση, καθώς κάθε τάξη εκείνης της εποχής έπρεπε να εκθέτει ένα πορτρέτο του Χίτλερ.

Εικόνα 2. Πηγή *Weiner Library. London*



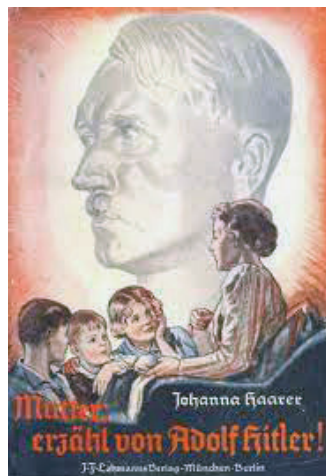
Ταυτόχρονα, οι ναζιστικές οργανώσεις νεολαίας, δρώντας με άξονα την ανίχνευση νέων μελών, αριθμούσαν οχτώ εκατομμύρια μέλη. Το ναζιστικό εικονοβιβλίο (εικόνα 2) σε μορφή αλόγου που κυκλοφορούσε εκείνη την εποχή είναι ενδεικτικό της προπαγανδιστικής πολι-

τικής του Τρίτου Ράιχ με αποδέκτες τα παιδιά. Οι μαθητές διαβάζουν τους πατριωτικούς και εθνικιστικούς στίχους του ποιήματος/εμβατηρίου που συνοδεύει την εικόνα: η Γερμανία, η Γερμανία πάνω από όλα/ πάνω από όλα στον κόσμο/ Πάντα, για προστασία, πορευόμαστε σαν αδέρφια/ από το Maas έως το Memel/ από το Etsch έως το Belt/ η Γερμανία, η Γερμανία πάνω απ' όλα/ πάνω απ' όλα στον κόσμο και σχολιάζουν το μιλιταριστικό και ιμπεριαλιστικό μήνυμα της εικόνας: τα τέσσερα παιδιά, μεταξύ των οποίων και ένα ξανθό κορίτσι, παρελαύνουν ρυθμικά με υψωμένο το δεξί τους χέρι. Ένα αγόρι φοράει στρατιωτική στολή και το τελευταίο στη σειρά παρελαύνει με υψωμένο ένα ναζιστικό σημαϊάκι. Μπροστά τους ένα αγόρι με στρατιωτική, επίσης ενδυμασία, δείχνει τα σύνορα της πατρίδας τους στο χάρτη. Σε αυτό το στάδιο, συζητούν για τον ρόλο της προπαγάνδας λαμβάνοντας υπόψη τις εικόνες 1-4.

Εικόνα 3



Εικόνα 4



Κατά την Ανάγνωση

Από τη δημοκρατία της Βαιμάρης στο Ολοκαύτωμα

Το κίνημα του Bauhaus, η άνθηση του θεάτρου, της φιλοσοφίας, της μουσικής και των άλλων τεχνών τεκμηριώνουν την πολιτισμική ακτινοβολία της Δημοκρατίας της Βαιμάρης, της αποκαλούμενης τελειότερης δημοκρατίας, η οποία έθεσε τη Γερμανία στο επίκεντρο της νεωτερικότητας και της δυτικής σκέψης κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου έως το 1933, έτος που ανέλαβαν οι Ναζί την εξουσία (Winkler, 2013). Η γνωριμία των μαθητών με την πολιτισμική ανάπτυξη της Γερμανίας από τη μια πλευρά και την κοινωνική, πολιτική και οικονομική κρίση από την άλλη, μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από το graphic novel *Berlin* (2018) του Jason Lutes. Στο πολυσέλιδο έργο παρουσιάζονται εύστοχα οι συνθήκες που οδήγησαν στον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και το Ολοκαύτωμα.

Οι μαθητές εστιάζουν στη λεπτομερή εικονογράφηση, την ασπρόμαυρη απεικόνιση, το στυλ *ligne claire* με απαλές και ευδιάκριτες σκιές, το έντονο σκούρο μαύρο και το βάθος των χαρακτήρων που αποτυπώνουν την οικονομική ανισορροπία, τις ρατσιστικές διακρίσεις, την απαξιωτική θέση των βετεράνων-επαιτών του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου και την πάλη μεταξύ κομμουνισμού και ναζισμού. Η απεικόνιση της σβάστικας, σύμβολο του Τρίτου Ράιχ, γίνεται με ένα λευκό κύκλο στις στολές των στρατιωτών και στις σημαίες. Οι

μαθητές κατανοούν ότι αυτή η αναπαράσταση υπαινίσσεται πως ο φασισμός και ο αντισημιτισμός δεν έχουν εξαλειφθεί, αλλά βρίσκονται σε λανθάνουσα κατάσταση καιροφυλακτώντας.

Εμβαθύνοντας στις ιστορίες των πρωταγωνιστών του graphic novel, οι μαθητές-αναγνώστες παρακολουθούν τον εκφυλισμό της δημοκρατίας και τη σταδιακή μετατροπή της σε Τρίτο Ράιχ, συζητούν για τα αίτια ανόδου του ναζισμού και προβληματίζονται αναφορικά με την επικαιροποίησή τους.

Η αναπαράσταση του Ολοκαυτώματος σε λογοτεχνικά έργα

Σύμφωνα με την Kokkolia, η αναγκαιότητα της ιστορικής ακρίβειας στη λογοτεχνία και ειδικά σε λογοτεχνικά έργα που απευθύνονται σε παιδιά και νεαρούς αναγνώστες αποτελεί διακύβευμα για τους συγγραφείς της παιδικής λογοτεχνίας. Οι νεαροί αναγνώστες είναι πιθανό να μπερδέψουν τη μυθοπλασία με το ρεαλισμό και την ιστορική αλήθεια εξαιτίας της ελλιπούς γνώσης τους για τα ιστορικά γεγονότα. Για το λόγο αυτό, όπως υποστηρίζει, η ανακρίβεια δεν είναι ηθικά αποδεκτή, τονίζοντας πως η λογοτεχνία επηρεάζει την κριτική σκέψη των παιδιών αναφορικά με το Ολοκαύτωμα και το φασισμό (2003). Δύο έργα παιδικής λογοτεχνίας που μένουν πιστά στη ρεαλιστική απόδοση των γεγονότων αποτελούν *Τα Κίτρινα Καπέλα* της Ματαθία-Κόβο (2017) και το βιβλίο *Άννα Φρανκ* των Vegara & Dorosheva (2018).

Τα κίτρινα καπέλα (2017)

Το βιβλίο παρουσιάζει την προσωπική ιστορία της οικογένειας της συγγραφέα κατά το Ολοκαύτωμα. Η ιστορία αναφέρεται στην αρμονική ζωή της οικογένειας Μπε με τα άλλα ζώα στα πράσινα βοσκοτόπια. Οι φήμες για τα «άγρια θηρία» που ψάχνουν για τα πρόβατα διαταράσσει την ηρεμία προκαλώντας ανησυχία και φόβο στην οικογένεια Μπε. Οι φόβοι επιβεβαιώνονται και η οικογένεια φυγαδεύεται από τα ζώα-σωτήρες που αναλαμβάνουν την προστασία τους.

Εικόνα 5



Κατά την ανάγνωση του εικονοβιβλίου, οι μαθητές σημειώνουν ότι μέσα στον αφηγηματικό ιστό της ιστορίας συνυφαίνονται ναζιστικά σύμβολα (συρματόπλεγμα, κίτρινα κα-

πέλα σε αντιδιαστολή με κίτρινα άστρα, πολεμικά αεροπλάνα), πολλαπλά νοήματα, η διάσημη τεχνική του Όργουελ με τους ήρωες να απεικονίζονται ως ζώα και όχι ως άνθρωποι, συντελώντας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, αναφορικά με το φόβο, τις διακρίσεις και την απόγνωση της περιόδου του Τρίτου Ράιχ. Ο εκπαιδευτικός ρωτάει γιατί η εικονογράφος αξιοποίησε ζώα αντί για ανθρώπους και παρωθεί τους μαθητές να συνδέσουν την αξιοποίηση και την εναλλαγή των χρωμάτων με την ψυχολογική κατάσταση των πρωταγωνιστών. Πώς αποδεικνύεται στην εικονογράφηση ότι η οικογένεια ξεπέρασε τις δυσκολίες;

Η συζήτηση μπορεί να εστιάσει στη διάσωση των ηρώων από τους φίλους τους και στους Δικαίους των Εθνών, μη Εβραίους πολίτες οι οποίοι τιμώνται από το Yad Vashem επειδή διακινδύνευσαν τη ζωή τους για να σώσουν τους Εβραίους συμπολίτες τους κατά το Ολοκαύτωμα. Οι μαθητές ερμηνεύουν τη φράση «τα άγρια θηρία... είναι ακόμη πάνω στα βουνά», σημειώνοντας πως η συγγραφέας και εικονογράφος έμμεσα αναφέρεται στον υπαρκτό αντισημιτισμό, υποδηλώνοντας ότι η ιστορία επαναλαμβάνεται και οφείλουμε να επαγρυπνούμε.

Άννα Φρανκ (2018)

Η συγκεκριμένη διασκευή προσφέρει τη δυνατότητα γνωριμίας των πολύ μικρών παιδιών με την ιστορία της Άννας Φρανκ. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η γραφή πρέπει να ισορροπεί μεταξύ του λόγου και της σιωπής (Κοκκολιά, 2010), στο εικονοβιβλίο Άννα Φρανκ δεν απεικονίζονται σκηνές βίας, μαζικών εκτελέσεων, ούτε οι συνθήκες μεταφοράς και ζωής στα στρατόπεδο συγκέντρωσης. Γίνεται αναφορά μόνο στον πατέρα της Άννας, τον μοναδικό επιζήσαντα του πολέμου.

Οι συγγραφείς αξιοποιούν μαύρους, γκρι και λευκούς τόνους που παραπέμπουν στη τεχνική του Spiegelman, ενώ η παρουσία του πορτοκαλί και κίτρινου χρώματος σε έξι σαλόνια υπηρετεί αμιγώς αντιθετικούς σκοπούς που παραπέμπουν στην τεχνική της αναπαράστασης του παιδικού βιβλίου Έρικα. Η ιστορία παρουσιάζεται με τη μορφή της αφήγησης, ενώ οι διάλογοι απουσιάζουν πλήρως. Μια οπτική στρατηγική του βιβλίου είναι η κυριαρχία του συμβολισμού που αξιοποιείται σε σχήμα κύκλου (κύκνοι-περιστέρια-κοράκια-κύκνοι) (Καραντώνα, 2020).

Στο βιβλίο, οι λέξεις διαδραματίζουν δευτερεύοντα ρόλο προσφέροντας μια εναλλακτική και δυναμική οπτική προσέγγιση στη διάσημη ιστορία. Οι εικόνες, αντίθετα, αποτελώντας το βασικό πυρήνα της αφηγηματικής δομής, επιτρέπουν στον αναγνώστη να εμβαθύνει στη ψυχοσύνθεση της Άννας και στην ιστορία της, δομώντας τη δική του οπτική γύρω από το χαρακτήρα της. Σημαντικό ρόλο στην εικονογράφηση διαδραματίζει η αξιοποίηση της φωτογραφίας. Παρότι πρόκειται για φωτογραφίες-ζωγραφίες, προσφέρουν στην εικονογράφηση ρεαλιστικό χαρακτήρα (Kertzer, 2000).

Οι μαθητές αναζητούν σύμβολα εβραϊκής παράδοσης και σύμβολα του Ολοκαυτώματος, όπως το αστέρι του Δαβίδ, η σβάστικα, ο ναζιστικός χαιρετισμός, το κιπά-το εβραϊκό καπέλο, τα οποία είναι ευδιάκριτα σε κάθε σαλόνι εικονογράφησης. Παιχνίδια, όπως κούκλες και ένα λούτρινο, αποτελούν φιγούρες που αποδεικνύουν πως η Άννα ήταν ένα κοινό κορίτσι της ηλικίας της. Το βιβλίο τελειώνει με ένα γλυκόπικρο τόνο, μεταφέροντας στον αναγνώστη την αίσθηση της απώλειας και της ελπίδας (Καραντώνα, 2020).

Η αναπαράσταση του Ολοκαυτώματος στο Graphic Novel

Το graphic novel *Survivors of the Holocaust True Stories of Six Extraordinary Children* (2019) παρουσιάζει το Ολοκαύτωμα σε μορφή κόμικς που παραπέμπει στο animation. Πίσω από την εικόνα και το κείμενο ενυπάρχει μια αληθινή προσωπική ιστορία ανθρώπων που βίωσαν το Ολοκαύτωμα. Μέσα από τις αυθεντικές ιστορίες που παρουσιάζονται με το graphic novel, οι μαθητές αποκτούν μια διεισδυτική ματιά στις ιστορίες οικογενειών και ατόμων –στη συγκεκριμένη περίπτωση παιδιών– και τοποθετούν τις ιστορίες αυτές στο ιστορικό τους γίνεσθαι.

Εικόνα 6



Οι ιστορίες έχουν αίσιο τέλος για τα ίδια τα παιδιά, αν και αποχωρίζονται και χάνουν τις οικογένειές τους. Οι μαθητές εντοπίζουν στην εικονογράφηση ναζιστικά σύμβολα και σύμβολα του Ολοκαυτώματος, συμβολισμούς και αλληγορικά μηνύματα. Ολοσέλιδα και μεγάλα οριζόντια καρέ, πλαίσια κειμένου που ενοποιούν καρέ ή τα επισκιάζουν, έντονα ζωηρά χρώματα και στρατιώτες Ναζί όμοιοι με ρομπότ συνθέτουν έξι πραγματικές ιστορίες παιδιών που αν και κατάφεραν να επιβιώσουν, βίωσαν το διωγμό, την υποτίμηση και τις διακρίσεις.

Εικόνα 7



Στο σημείο αυτό, κάθε μαθητής επιλέγει μια βινιέτα η οποία αντανακλά τον σκοπό των εικονογράφων ως προς την αποτύπωση του φόβου και των διακρίσεων που βίωσαν τα εβραϊόπουλα κατά το Ολοκαύτωμα και την παρουσιάζει εν συντομία στην ολομέλεια της τάξης. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα μπορεί να αποτελέσει η εικόνα 6, στην οποία παρουσιάζεται ένα κορίτσι, η Trude, να λικνίζεται στην κούνια. Η συνοδευτική λεζάντα του καρέ περιέχει τη σκέψη της υπό μορφή εσωτερικού μονόλογου: «*Αισθάνεσαι ανασφαλής. Δεν μπορείς να ησυχάσεις, γνωρίζοντας πως κάτι είναι λάθος*». Η ανάγνωση της λεζάντας ως μεμονωμένο κείμενο δεν αρκεί να μεταβιβάσει επαρκώς τη συναισθηματική φόρτιση της ηρωίδας. Η συνανάγνωση, όμως της εικόνας και του κειμένου ενδυναμώνει το αφηγηματικό πλαίσιο, επιτρέποντας την πρόσβαση στις σκέψεις και τα βιώματα της καθημερινότητας ενός παιδιού εκείνης της εποχής. Αναλυτικότερα, οι μαθητές σημειώνουν ότι στο φόντο παρατηρείται ένας αγκυλωτός σταυρός, σύμβολο του ναζιστικού κόμματος, ενώ η κούνια κρέμεται από ένα όπλο, μια καραμπίνα, αντικείμενο που συμβολίζει μεταξύ άλλων τη βία, τον πόλεμο, τη θανάτωση ανθρώπου από άνθρωπο.

Μετά την Ανάγνωση

Μετά την ανάγνωση, οι μαθητές μπορούν να έρθουν σε επαφή με άλλα έργα τέχνης, να τα συνεξετάσουν και να εστιάσουν σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής.

Η αναπαράσταση του Ολοκαυτώματος σε πίνακες ζωγραφικής

Ο Βρετανός συγγραφέας John Fowles (1926-2005) διατύπωσε την άποψη πως «όταν ζωγραφίζεις κάτι, ζωντανεύει και όταν το φωτογραφίζεις, πεθαίνει». Το έργο της Εβραίας Γερμανίδας καλλιτέχνιδος Charlotte Salomon είναι υψηλής καλλιτεχνικής αξίας, όπως συμβαίνει με τα περισσότερα έργα που γράφτηκαν στα γκέτο ή στα στρατόπεδα συγκέντρωσης, καθώς δημιουργήθηκε όσο χρονικό διάστημα παρέμενε κρυμμένη από τους Ναζί. Τα έργα της, που αποτελούν ένα αναλυτικό «ημερολόγιο» γραμμένο κυριολεκτικά εκ μνήμης, προκαλούν συνδέσεις με το *Ημερολόγιο της Άννας Φρανκ* χάρη στην οπτικοποιημένη ριζοσπαστική και φρικιαστική καταγραφή της Salomon για την προσωπική της ζωή και την καθημερινότητα των άλλων Εβραίων συμπολιτών της στο Βερολίνο της Δημοκρατίας της Βαϊμάρης έως την άνοδο του Ναζισμού. Ο σχεδιασμός πολλών εικόνων όμοιων με καρέ σε μία μόνο σελίδα και η αξιοποίηση της πανοραμικής σχεδίασης (bird's eye view) παρέμπουν τόσο στο graphic novel όσο και στο wordless book. Η Salomon αξιοποιεί κατά κόρον τη σβάστικα ως ένα σύμβολο ειρήνης αποσκοπώντας να αποτυπώσει με ειρωνική διάθεση τις απαγορεύσεις και τις διώξεις εναντίον των Εβραίων. Ζωγραφίζοντας το σύνολο του έργου της κρυμμένη, η τέχνη της αποδεικνύεται θεραπευτική για την ίδια. Το έργο της αποσπά το πρώτο βραβείο εκείνη την περίοδο, αλλά δεν μπορεί να βραβευτεί εξαιτίας της εβραϊκής της καταγωγής.

Μέσα από το έργο της, οι μαθητές αποκτούν πρόσβαση σε πολλές πτυχές της ναζιστικής προπαγάνδας και των διακρίσεων εις βάρος των Εβραίων της Γερμανίας. Χαρακτηριστικό δείγμα αποτελεί ένας πίνακας-καρέ όπου αποτυπώνεται μια διαφημιστική πινακίδα της εφημερίδας *Der Sturmer*, μιας εφημερίδας που διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στη διενέργεια της ναζιστικής προπαγάνδας. Ήταν κατά κύριο λόγο αντισημιτική, δημοσιεύοντας καρικατούρες Εβραίων. Από το 1933, εξαπέλυε δριμεία επίθεση κατά της εξόντωσης

των Εβραίων, ενώ κατά τη διάρκεια του πολέμου απαιτούσε την εξόντωση την εβραϊκής φυλής. Μετά τον πόλεμο ο ιδιοκτήτης της εφημερίδας *Streiche* κατηγορήθηκε για εγκλήματα κατά της ανθρωπότητας και εκτελέστηκε (Rosenberg, 2017). Οι μαθητές αναζητούν στο διαδίκτυο έργα της Charlotte Salomon και σχεδιάζουν την ανταπόκρισή τους στο έργο της. Δίνουν έναν τίτλο στη ζωγραφιά τους. Αναζητούν αποκόμματα εφημερίδων με αντισημιτικό περιεχόμενο και συζητούν για τον ρόλο και τη δύναμη του Τύπου ως μέσο προπαγάνδας. Τέλος, εμπνευσμένοι από τους πίνακες της, δημιουργούν σχηματική ποίηση (καλλιγράφημα) με θέμα το Ολοκαύτωμα. Το ποίημα μπορεί να έχει τη μορφή του κίτρινου άστρου ή της επτάφωτης λυχνίας.

Η αναπαράσταση του Ολοκαυτώματος στον κινηματογράφο

Λαμβάνοντας υπόψη τη σύγχρονη βιβλιογραφία για την αρνητική επίδραση που ασκούν στα νέα παιδιά ταινίες για το Ολοκαύτωμα, όπως το *Αγόρι με τις ριγέ πυτζάμες ή η Ζωή είναι ωραία* εξαιτίας των ιστορικών ανακρίβειών, των διαστρεβλωμένων ηθικά μηνυμάτων και των προβληματικών παρερμηνειών (Gray, 2004), ο εκπαιδευτικός επιλέγει να προβάλει δύο ταινίες που δεν είναι τόσο διάσημες αλλά δεν παρουσιάζουν, όσο ει δυνατό, ιστορικές ανακρίβειες.

Ο δρόμος της διαφυγής (2017)

Ο δρόμος της διαφυγής θυμίζει το παραμύθι με το καλό τέλος. Μερικά από τα θέματα που θίγονται στην ταινία είναι οι στενοί οικογενειακοί δεσμοί, η σχέση των δύο αδελφών, η βοήθεια των σωτήρων και η ενηλικίωση κατά τη γερμανική κατοχή. Πραγματεύονται την αντιμετώπιση των Εβραίων από τους Ναζί από την οπτική ενός παιδιού.

Η ταινία είναι βασισμένη στο ομότιτλο αυτοβιογραφικό μυθιστόρημα του Joseph Joffo και εξιστορεί την ιστορία του Τζοζεφ (Joseph) και του Μορίς (Maurice) οι οποίοι ζουν στη Γαλλία του καθεστώτος Βισύ (Vichy) και αποχωρίζονται τους γονείς τους για να αποφύγουν τη σύλληψη από τους Ναζί κατευθυνόμενοι προς την ελεύθερη ζώνη της Νίκαιας. Ο πρώτος, καθ' όλη τη διάρκεια της περιπέτειάς τους, κρατάει στην τσέπη του μια από τις μπίλιες που έπαιζε με τον αδερφό του. Η εφευρετικότητα, το κουράγιο, το θάρρος και το ψυχικό σθένος που επιδεικνύουν είναι σύμμαχοί τους στην αποφυγή των κινδύνων. Αν και η ταινία μοιάζει να επαναλαμβάνει το τρίπτυχο κίνδυνος-από μηχανής θεός-σωτηρία, καταφέρνει να μεταφέρει το αισιόδοξο μήνυμα της σωτηρίας ισορροπώντας επιδέξια μεταξύ των σκοτεινών πτυχών του εβραϊκού διωγμού και του Ολοκαυτώματος και των φωτεινών πτυχών της αδελφικής αγάπης και της οικογενειακής ευτυχίας.

Life will smile (Η Ζωή θα χαμογελάσει) (2017)

Η ταινία- ντοκιμαντέρ *Life Will Smile* είναι βασισμένη στην αυτοβιογραφική ιστορία του Κωνσταντίνου Σαμουήλ Χαΐμ και παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές να μάθουν για τους Δικαίους των Εθνών και τις αξίες που τους διέκριναν. Ο τίτλος της είναι εμπνευσμένος από το όνομα του Χαΐμ που σημαίνει ζωή. Αναφέρεται στους 275 Εβραίους κατοίκους της Ζακύνθου και στη σωτηρία τους από τους συγχωριανούς τους χριστιανούς. Τα βιώματα και οι αναμνήσεις αυτού του ανθρώπου ηλικίας 84 ετών ζωντανεύουν μέσα από την ενσάρ-

κωση του ρόλου από ένα δεκάχρονο αγόρι. Οι προσπάθειες της απόκρυψης των πραγματικών στοιχείων ταυτότητας των 275 Εβραίων από τους Γερμανούς κατατάσσει τη Ζάκυνθο στο νησί των Δικαίων των Εθνών. Οι μαθητές αναζητούν τη σημασία του όρου «Δίκαιοι των Εθνών» και σχολιάζουν τα λόγια του Σαμουήλ Χαήμ: «Δεν οφειλόταν σε μένα το γεγονός ότι έμεινα ζωντανός, ενώ τόσοι πέθαναν. Ήταν θέμα τύχης να γεννηθώ σε ένα μέρος που λέγεται Ζάκυνθος».

Μέσα από την ταινία προσεγγίζεται η αθώα οπτική ενός δεκάχρονου παιδιού μέσω της αφήγησης του ενήλικα επιζήσαντα αλλά και οι ισχυροί δεσμοί της ζακυνθινής κοινότητας και της πολιτικής και θρησκευτικής ηγεσίας οι οποίοι αντανακλώνται στην υλοποίηση του σχεδίου διάσωσης των Εβραίων του νησιού, την αυτοθυσία και την αυταπάρνηση που επέδειξαν και την απουσία δωσιλογισμού και αντισημιτισμού. Πρόκειται για μια αληθινή ιστορία ανθρωπισμού –μοναδική σε παγκόσμιο επίπεδο– που εμνέει αξίες, όπως η ανιδιοτελής προσφορά και η αλληλεγγύη. Συγκρίνοντας τις δύο ταινίες με τα κείμενα που διάβασαν, οι μαθητές διαπιστώνουν τη σημασία του ενεργού και οικουμενικού πολίτη που κινητοποιείται και διακινδυνεύει τη ζωή του για να συνδράμει στη σωτηρία των συμπολιτών του (Karantona & Tsilimeni, 2021).

Συμπεράσματα

Η οπτική αναπαράσταση του γεγονότος του Ολοκαυτώματος πετυχαίνει να ενισχύσει την ανταπόκριση των μαθητών και αποτελεί έναυσμα για κριτικό στοχασμό και γόνιμο ανοιχτό διάλογο. Μέσα από την παιδαγωγική αξιοποίηση κινηματογραφικών έργων, εικονοβιβλίων, έργων ζωγραφικής και graphic novels, ο εκπαιδευτικός αποκτά τη δυνατότητα να προσεγγίσει ποικιλοτρόπως άλλοτε άμεσα και άλλοτε έμμεσα, άλλοτε επιφανειακά και άλλοτε ουσιαστικά το τραυματικό γεγονός της γενοκτονίας των Εβραίων. Στο παρόν διδακτικό σενάριο, με την αξιοποίηση έργων της τελευταίας πενταετίας, οι μαθητές προσεγγίζουν το Ολοκαύτωμα επαγωγικά: από το επίπεδο του τοπικού, συνεισφέροντας στην γνωριμία των μαθητών με την τοπική ιστορία και τη σημασία της ανιδιοτελούς προσφοράς στο συνάνθρωπο ανεξαρτήτως φύλου, καταγωγής και θρησκευτικής πίστης, στο επίπεδο του γενικού. Έργα, όπως το εικονοβιβλίο *Anna Frank*, προσφέρουν μια εναλλακτική ανάγνωση της πολυδιαβασμένης ιστορίας της Άννας, παρέχοντας τη δυνατότητα για ανάλυση και ερμηνεία της εικόνας και του συμβολισμού της, ενώ η επαφή με έργα ζωγραφικής, όπως της Salomon, παρέχει πρόσβαση σε έργα δημιουργών οι οποίοι ζώντας τη δίνη του πολέμου, δεν γνώριζαν το τέλος τους, με αποτέλεσμα η ολοκλήρωση των έργων τους να εξαρτάται αποκλειστικά από αυτούς (Riggs, 2002).

Γενικότερα, η δημοκρατία στην εποχή της ύστερης μετανεωτερικότητας διέρχεται κρίση. Το προσφυγικό ζήτημα, η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η απόσχιση κρατών, όπως η Μεγάλη Βρετανία, από την Ευρωπαϊκή Ένωση, η οικονομική και πολιτική κρίση, ο ολοκληρωτισμός και ο φονταμενταλισμός και η έλλειψη ανεκτικότητας των ανθρώπων απέναντι στον Άλλο συνθέτουν ένα σκηνικό που προσομοιάζει στις συνθήκες κρίσης των δημοκρατικών θεσμών της εποχής της ανάπηρης δημοκρατίας, της δημοκρατίας της Βαϊμάρης. Η προσέγγισή του συγκρουσιακού θέματος της Shoah μέσω της τέχνης δύναται να συμβάλει ως προς την επανατοποθέτηση των παραπάνω ζητημάτων σε ηθική βάση. Νοώντας ότι η ιστορία επαναλαμβάνεται, ο σύγχρονος μαθητής καλείται να ενισχυθεί

γνωστικά και ενσυναισθητικά, για να ανταποκριθεί στο εναλλασσόμενο πολυπολιτισμικό περιβάλλον, διαπιστώνοντας ότι οι ιστορίες που αφηγούνται τα έργα συντελούν στην κατανόηση του παρόντος και την ερμηνεία του μέλλοντος. Διδάσκοντας το Ολοκαύτωμα, ο εκπαιδευτικός καλείται να θυμάται πως «η γνώση πρέπει να αγγίζει την καρδιά, όπου δύναται να προωθήσει την ενσυναισθητική μάθηση», όπως εύστοχα καταθέτει η επιζήσασα του Άουσβιτς, Heidi Fried (Fried, 2019).

Αναμφισβήτητα, η επαφή και ο γόνιμος προβληματισμός με τα έργα τέχνης δύναται να συνδράμουν στη συνειδητοποίηση ότι το Ολοκαύτωμα δεν υπήρξε τυχαίο γεγονός, αλλά προέκυψε ως αποτέλεσμα σκόπιμης και συστηματικής ανθρώπινης δράσης ή ακόμα και αδράνειας. Η δύναμη της εικόνας και του οπτικού σημειωτικού κώδικα ως προς τη μετάδοση μηνυμάτων εύκολα, άμεσα και με επιτυχία αποτυπώνεται εύγλωττα στη φράση του Ουμπέρτο Έκο, ο οποίος το 1945 είχε δηλώσει: «Είδα τις πρώτες φωτογραφίες από το Ολοκαύτωμα κι έτσι έμαθα τη σημασία του πριν ακόμη μάθω την ίδια τη λέξη. Συνειδητοποίησα από τι είχαμε ελευθερωθεί» (Eco, 1998:41). Η διδασκαλία του είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την ενίσχυση του θεσμού της δημοκρατίας στο σχολείο αποτελώντας αγώνα κατά της λήθης και κατά του ναζισμού, του φασισμού και του αντισημιτισμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Apel, D. (2002). *Memory Effects: The Holocaust and the art of secondary witnessing*. Rutgers University Press.
- Chapman, J. L., Ellin, D., & Sherif, A. (2015). *Barefoot Gen and Hiroshima: Comic Strip Narratives of Trauma*. In: *Comics, the Holocaust and Hiroshima* (pp. 49-71). UK: Palgrave Macmillan.
- David Irving's Final Address in the London Libel Trial. Institute for historical review. http://www.ihr.org/jhr/v19/v19n2p-9_Irving.html
- Eco, U. (1998). *Περί Φασισμού και Πολέμου*. Πέντε Ηθικά Κείμενα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Σελ. 41-42.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Freid, H. (2019). *Questions I am asked about the Holocaust*. UK: Scribe.
- Gray, M. (2014). The Boy in the Striped Pyjamas: A Blessing or Curse for Holocaust Education? *Holocaust Studies*, 20(3), 109-136, DOI: 10.1080/17504902.2014.11435377.
- Karantona, G. & Tsilimeni, T. (2021). The Shoah in comics, graphic novels and picture books: visualising the unspeakable, in *15th International Child and the book Conference on Transformation and Continuity: Political and Cultural Changes in Children's Literature from the Past Century to the Present Day*. Berlin, Germany, 24-26 March.
- Kertzer, A. (2000). Saving the Picture: Holocaust Photographs in Children's Books. *The Lion and The Unicorn*, 24 (3): 402-431.
- Kokkola, L. (2003). *Representing the Holocaust in Children's Literature*. New York and London: Routledge.
- London Jewish Cultural Centre (LJCC). <http://www.ljcc.org.uk/>
- Lutes, J. (2018). *Berlin*. Canada: Drawn and Quarterly.
- Riggs, T. (ed.) (2002). *Reference Guide to Holocaust Literature*. USA: St James Press.

- Rosenberg, J. (2 April 2017). *Der Stuermer - An Overview of the Nazi's Antisemitic Newspaper*. ThoughtCo. Accessed from: <https://www.thoughtco.com/der-stuermer-newspaper-1779279>
- Salomon, Ch. Curator's Talk. 13-11-2019. Jewish Museum, London.
- Sardone, N. B. (2012). Teaching Classic Literature with Comic Books and Virtual Lit Trips. *English Journal*, 67-70.
- Shackleton, K. & Whittingham, Z. (2019). *Survivors of the Holocaust. True Stories of Six Extraordinary Children*. USA: Sourcebooks Explore.
- Schiff, H. (Ed.). (1995). *Holocaust Poetry*. New York: St. Martin's Griffin.
- Stanton, G. (2013). *The ten stages of genocide*. *Genocide Watch*.
- Tal, K. (1995). *Worlds of Hurt: Reading the Literatures of Trauma*. UK: Cambridge University Press.
- The Holocaust*. Imperial War Museum. London. United Kingdom.
- Totten, S & Feinberg, S. (2016). *Essentials of Holocaust Education. Fundamental Issues and approaches*. New York: Routledge.
- Vegara, I. & Dorosheva, S. (2018). *Anne Frank*. Little People. BIG DREAMS. UK: Frances Lincoln Children's Books.
- Versaci, R. (2007). *This book contains graphic language: Comics as literature*. UK: Bloomsbury Academic.
- Weiner Library London. <https://www.wienerlibrary.co.uk/>
- Winkler, A. H. (2013). *Βαϊμάρη. Η Ανάπνηρη Δημοκρατία*. (1918-1933). Θεσσαλονίκη: Πόλις.
- Zelizer, B. (Ed.). (2001). *Visual culture and the Holocaust*. London: A&C Black.

Ελληνόγλωσση

- Αλκαλάη, Ν. (2019). *Προτάσεις για μια βιωματική διδασκαλία του Ολοκαυτώματος μέσω της τέχνης*. Διδάσκοντας για το Ολοκαύτωμα στην Ελλάδα. Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδος. 25ο Σεμινάριο για εκπαιδευτικούς. Προσβάσιμο από: <https://www.jewishmuseum.gr/wp-content/uploads/2019/04>
- Γατσωτής, Π. (2017). *Διδακτικές προσεγγίσεις του Ολοκαυτώματος με την αξιοποίηση έργων τέχνης*. Διαθέσιμο από: <https://www.bookoo.gr/eshop/books/didaktikes-prosengisis-tou-olokaftomatou-me-tin-axiopiisi-ergon-technis>
- Καλασαρίδου, Σ. (2018). *Δεσμοί οικογένειας και δεσμοί φιλίας στη σκιά του Ολοκαυτώματος*. Εργαστήριο για τη Μελέτη της Ανάγνωσης και της Γραφής στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Α.Π.Θ. Ανακτήθηκε από: http://readwrite.eled.auth.gr/wp-content/uploads/2018/09/kalasaridou_scenario_1.pdf
- Καραντώνη, Γ. & Τσιλιμένη, Τ. (2019). *Η αξιοποίηση της ένατης τέχνης για την προσέγγιση του Ολοκαυτώματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Κείμενα, τ. 29. Προσβάσιμο στο: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=451:t29-karantonitsilimeni&catid=73:-29&Itemid=110
- Καραντώνη, Γ. (2020). Άννα Φρανκ. Κείμενα, τ. 31. Προσβάσιμο στο: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=498:annafrank&catid=38:childbooks&Itemid=58
- Κόκκινος, Γ. (2007). *Προσεγγίζοντας το ολοκαύτωμα στο ελληνικό σχολείο*. Ένα εκπαιδευτικό ερευνητικό πρόγραμμα για μαθητές Δημοτικού-Γυμνασίου-Λυκείου. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Μαλαφάντης, Δ. Κ. & Καρέλα, Γ. (2012). *Για μια ποιοτική Εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη*. Πανελλήνιο Συνέδριο Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Τάσεις και Προοπτικές. Πρακτικά Συνεδρίου. Τόμος Α'. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ματαθία-Κόβο, Κ. (2017). *Τα κίτρινα καπέλα*. Αθήνα: Πατάκης.

Ψωμά, Δ. (2014). Ένα κόμικ για το Ολοκαύτωμα: Διδακτική πρόταση για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στη Β΄ Λυκείου. 2^ο Εκπαιδευτικό σεμινάριο για το Ολοκαύτωμα. 19-21/12/2014.

Abstract

The current article attempts to approach the Shoah through literature, the ninth art, cinema and painting. Panels from graphic novels, illustrations, paintings, movies and works of literature will be utilized to enlighten all the different aspects of the Jewish genocide, as the result of the corruption of the Weimar Republic, a dark part of the human history. Through art, students are expected to understand the importance of the Republic as a whole and the result of its corruption. Students are encouraged to wonder: which impression is provoked and what purpose does the art serve? In which way can art and the stories which narrates contribute to the understanding of present and the interpreting of future? Living on a time that antisemitism is still present, trying to approach the Holocaust sentimentally is more relevant than ever.

Keywords: Holocaust, literature, graphic novel, movies.

Προσεγγίζοντας την έννοια του ήρωα στη λογοτεχνία μέσω του Κριτικού Γραμματισμού: Μια διδακτική πρόταση για μαθητές Δημοτικού

Κατερίνα Κασσαβέτη

Εκπαιδευτικός ΠΕ70 - Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. του Π.Θ.
kassaveti@uth.gr

Μαρίτα Παπαρούση

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Π.Θ.
mpaparou@uth.gr

Περίληψη

Με αφετηρία τον σχετικό με τον κριτικό γραμματισμό θεωρητικό λόγο, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μία διδακτική πρόταση που απευθύνεται σε μαθητές του Δημοτικού, στόχος της οποίας ήταν να προβληματιστούν σχετικά με τις κυρίαρχες αντιλήψεις περί ήρωα και ηρωισμού και να αναρωτηθούν αναφορικά με εναλλακτικούς τρόπους θέασής του. Η θεματική του ηρωισμού επελέγη ως αντικείμενο έρευνας, επειδή η έννοια του ήρωα και τα οράματα του ηρωισμού στο πλαίσιο της δημοκρατίας συνιστούν τόπο αντιπαραθέσεων. Για την αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης, υλοποιήθηκε έρευνα δράσης σύμφωνα με τα αποτελέσματα της οποίας, διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ήρωας είναι αυτός που σώζει άλλους ανθρώπους και διαθέτει συνολικά θετικά χαρακτηριστικά. Ένα μέρος των συμμετεχόντων δηλώνει πως ο προσωπικός του ήρωας ενσαρκώνεται πλέον από ένα υπαρκτό πρόσωπο. Οι μαθητές πρότειναν τις δικές τους αναπαραστάσεις ηρώων στη λογοτεχνία επιλέγοντας επαγγελματίες, εθελοντές, επιστήμονες και ενσυνείδητους πολίτες που αναλαμβάνουν κοινωνική δράση με γνώμονα το κοινό καλό στο πλαίσιο των αρχών και αξιών της δημοκρατικής κοινωνίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Αναδόμηση, αποδόμηση, δημοκρατία, ήρωας, κριτικός γραμματισμός.

Εισαγωγή

Αφορμή για την ενασχόληση με το συγκεκριμένο ερευνητικό αντικείμενο αποτέλεσε η διαπίστωση ότι η έννοια του ήρωα και τα παραδείγματα του ηρωισμού στο πλαίσιο της δημοκρατίας συνιστούν τόπο θεωρητικών αντιπαραθέσεων· στο “εκλεκτικό” παράδειγμα που προβάλλει τη σημασία του ηρωικού εξαίρετου ατόμου και στο “συμπεριληπτικό” παράδειγμα με τον ηρωισμό να χαρακτηρίζεται από την ευρεία εθελοντική συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, η οποία λειτουργεί κανονιστικά για τη δημοκρατία (Zimbardo, Breckenridge and Moghaddam, 2013).

Επιπρόσθετα, υπάρχει περιορισμένη ερευνητική δράση όσον αφορά την αποδόμηση των προσώπων με ηρωικά χαρακτηριστικά υπό το φως του κριτικού γραμματισμού, με την ελληνική βιβλιογραφία να στηρίζεται στην έρευνα που έχουν διεξάγει οι Emmanouilidou, Emmanouilidou και Papademetriou (2016), η οποία αφορά την αποδόμηση μιας ηρωικής τυπολογίας (των σούπερ-ηρώων) μέσω της κριτικής προσέγγισης στο μάθημα των Αγγλι-

κών. Αποτέλεσε πρόκληση, λοιπόν, ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, μέσα από το οποίο θα συνεξετάζονται και θα αποδομούνται περισσότεροι του ενός ηρωικοί τύποι και οι μαθητές ως ενεργοί πολίτες θα αναλαμβάνουν δράση και θα προτείνουν νέες αναπαραστάσεις ηρώων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Κριτικός γραμματισμός

Αν και οι εκδοχές του κριτικού γραμματισμού είναι πολλές, καθώς οι θεωρητικοί και οι ερευνητές του χώρου εκκινούν από διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες για να τον ορίσουν, ο κριτικός γραμματισμός συνιστά μία κριτική του κειμένου και των τρόπων με τους οποίους αυτό λειτουργεί σε ιδεολογικό επίπεδο. Παρακινεί τα υποκείμενα να αναλύσουν και να αξιολογήσουν το κειμενικό νόημα, να ανατέμνουν τόσο την εμφανή όσο και την αφανή ιδεολογική του διάσταση, καθώς και να διαπιστώσουν τι τίθεται ρητά και τι αποσιωπάται από τους συγγραφείς. Απώτερος στόχος είναι να διερωτηθούν τα άτομα κατά πόσο η προοπτική του κόσμου που παρουσιάζει το κείμενο είναι αποδεκτή για τα ίδια, αλλά και να διαμορφώσουν κριτική στάση και/ή να αναλάβουν κοινωνική δράση (Fajardo, 2015· Luke, 2012· Vasquez, 2017).

Η έννοια του ήρωα στη λογοτεχνία και στη δημοκρατία

Το αρχέτυπο του ήρωα αναπαριστά το πρόσωπο εκείνο που ξεχωρίζει και αναλαμβάνει να φέρει εις πέρας μια αποστολή, προκειμένου να αποκαταστήσει την κοινωνική ισορροπία, να σώσει κάποιον ή ακόμη και έναν ολόκληρο λαό και να “θυσιάσει” τον εαυτό του. Στο ταξίδι της αναζήτησης αντιμετωπίζει αρκετές προκλήσεις, έχει οικουμενικές ανάγκες, όπως να βρει την αγάπη, να αποκαταστήσει τη δικαιοσύνη, να επιλύσει γρίφους, να αναμετρηθεί με αντιπάλους που έχουν σούπερ-δυνάμεις, κ.ά. (Dobie, 2012: 58· Vogler, 2003).

Στη λογοτεχνία έχουν αναγνωριστεί διαφορετικοί τύποι ηρώων (ο αντιήρωας, ο επικός ήρωας, κάθε άνθρωπος εν δυνάμει ήρωας, ο κλασικός ήρωας, ο σούπερ ήρωας, ο τραγικός ήρωας). Η Margery Hourihan στο βιβλίο της *Deconstructing the Hero: Literary Theory and Children's Literature* (1997) έχει καταγράψει ένα ηρωικό πρότυπο με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, το οποίο κυριαρχεί σε παιδικές ιστορίες και σε λογοτεχνικά κείμενα που απευθύνονται σε ενήλικες. Ο ήρωας στις περισσότερες ιστορίες προέρχεται από τη λευκή φυλή· στα πρώιμα λογοτεχνικά χρόνια ο ήρωας ανήκε στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα και είχε την ιδιότητα του βασιλιά ή του πρίγκιπα· αν και στις πιο σύγχρονες ιστορίες έχει ξεπεραστεί πλέον η ανάγκη για προβολή της κοινωνικής θέσης, είναι παραδοσιακά άνδρας – ουσιαστικά έφηβος, καθώς βρίσκεται ακόμη σε νεαρή ηλικία (Hourihan, 1997: 60-74).

Στη δημοκρατία καταγράφονται δυο αντιτιθέμενα παραδείγματα περί ήρωα και ηρωισμού· το “εκλεκτικό” και το “συμπεριληπτικό”. Στο “εκλεκτικό” παράδειγμα κυριαρχεί η εικόνα του ηρωικού ηγέτη που διαφυλάττει τη δημοκρατία και ο ηρωισμός είναι ένα σπάνιο χαρακτηριστικό που συναντάται μόνο στους εξαιρετικούς ηγέτες, ενώ οι απλοί πολίτες απεικονίζονται να απέχουν από τις απαιτήσεις της ενεργού συμμετοχής στη δημοκρατία. Στον αντίποδα, απαντάται το “συμπεριληπτικό” παράδειγμα που απεικονίζει τον ηρωισμό ως αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής κοινωνικής ζωής και αναγνωρίζεται ο συμμετοχικός

ρόλος των πολιτών στη δημοκρατία και η εθελοντική τους δράση. Κάθε άνθρωπος δύναται να μετατραπεί σε ήρωα, όταν βρεθεί σε έκτακτες καταστάσεις και αναλάβει δράση για το καλό της ανθρωπότητας (Zimbardo et al., 2013).

Μέθοδος

Θέλοντας να προσφέρουμε στους μαθητές και τις μαθήτριες την ευκαιρία να προβληματιστούν σχετικά με τις κυρίαρχες αντιλήψεις περί ήρωα και ηρωισμού και να αναρωτηθούν αναφορικά με εναλλακτικούς τρόπους θέασής του, σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε μία διδακτική πρόταση που βασίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού.

Για την αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης, επιλέξαμε να υλοποιήσουμε μία ερευνητική μέθοδο που συγκεντρώνει τα περισσότερα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης επειδή ο εκπαιδευτικός είναι και ο ερευνητής και πραγματοποιεί τον σχεδιασμό της έρευνας, παρατηρεί και αναλύει ότι συμβαίνει γύρω του, προβληματίζεται, επανασχεδιάζει όταν και όπου χρειάζεται και αξιολογεί την ερευνητική διαδικασία (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2012: 9). Στην επιλογή μας σημαντικό ρόλο έπαιξε και το γεγονός ότι με την έρευνα δράσης δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να κατανοήσει μια δεδομένη κοινωνική κατάσταση που τον απασχολεί (ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών για την έννοια του ήρωα και του ηρωισμού) και να την βελτιώσει ή να την αλλάξει μέσα από διορθωτικές πρακτικές και αναστοχασμό, συγκεντρώνοντας νέα δεδομένα όσον αφορά το αντικείμενο μελέτης σε συγκεκριμένο πλαίσιο συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας θεωρίας (Koshy, 2005: 3, 10).

Ειδικότερα, θέσαμε τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών αναφορικά με τους ήρωες και τα χαρακτηριστικά τους; Αναθεωρούνται οι απόψεις τους μετά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος;
- Η λογοτεχνική ανάγνωση και η υιοθέτηση στρατηγικών κριτικού γραμματισμού μπορούν να καταστήσουν τους μαθητές ικανούς να αναγνωρίσουν τις επιλογές των συγγραφέων ως προς την “κατασκευή” της εικόνας του ήρωα;
- Οι μαθητές οδηγούνται στην “ανακατασκευή” ενός εναλλακτικού προτύπου του λογοτεχνικού ήρωα που θα ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες της κοινωνικής πραγματικότητας;
- Παρατηρήθηκε κινητοποίηση των μαθητών και συμμετοχή τους σε δράσεις που αποσκοπούν στην κοινωνική αλλαγή μετά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος;

Στην έρευνα έλαβαν μέρος δεκαοχτώ μαθητές (δώδεκα αγόρια, έξι κορίτσια) της Δ΄ τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου που εδράζεται στον Νομό Μαγνησίας και βρίσκεται μερικά χιλιόμετρα έξω από το πολεοδομικό συγκρότημα του Βόλου. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν με α) τη χρήση ενός ερωτηματολογίου πριν και μετά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος, β) την ηχογράφηση των διδασκαλιών και με γ) το παραγόμενο υλικό από τους μαθητές. Στο ερωτηματολόγιο ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν στις ερωτήσεις: α) Ποιος είναι ήρωας; β) Ποιες τέσσερις λέξεις θα χρησιμοποιούσες για να τον περιγράψεις; γ) Ποιος είναι ο δικός σου ήρωας; Η ανάλυση των λεκτικών δεδομένων από τις ηχογραφήσεις των διδασκαλιών έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης

περιεχομένου και τη χρήση του λογισμικού ATLAS.ti. Για να διασφαλιστεί η ανωνυμία των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα τούς δόθηκαν τα ψευδώνυμα M1 έως M8. Για την ανάλυση των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια υπολογίστηκε ο αριθμός των φορών που μια κατηγορία της μεταβλητής εμφανίζεται στο δείγμα (f), το πλήθος (N) όλων των παρατηρήσεων της μεταβλητής και η Σχετική Συχνότητα (%), με τα αποτελέσματα να παρουσιάζονται σε πίνακες μέτρησης Συχνοτήτων και Σχετικών Συχνοτήτων.

Ο σχεδιασμός των διδασκαλιών και του διδακτικού υλικού βασίστηκε στα στοιχεία που προτείνουν οι McLaughlin και DeVogd (2004: 41-52) και στο διδακτικό πλαίσιο της Stephanie Jones, όπως το παρουσιάζουν οι Clarke και Whitney (2009). Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε από τις 10 έως τις 22 Μαΐου 2018 και είχε διάρκεια δέκα διδακτικές ώρες. Τα στάδια διεξαγωγής του προγράμματος παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Για την παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν διδακτικά τα βιβλία:

- «Για την πατρίδα» της Π. Δέλτα [ηλ. βιβλίο] (Βιβλιοθήκη «Πηνελόπη Δέλτα», 2017)
- «Μόγλης: Το βιβλίο της ζούγκλας: Ρίκκι-Τίκκι-Τάβι» του R. Kipling (Π. Διαμαντοπούλου, μετ.) (Υψιλον, 1988)
- «Ο Τρωικός πόλεμος και οι περιπλανήσεις του Οδυσσέα» του Α. Κεσόπουλου (Μάλλιαρης-Παιδεία ΑΕ, 1992-93)
- «Οι άθλοι του Ηρακλή» του Α. Κεσόπουλου (Μάλλιαρης-Παιδεία ΑΕ, 1992-93)
- «Δον Κιχώτης» του M. de Cervantes (Μ. Παππά, μετ.) (Εκδόσεις Παπαδόπουλος, 2004)
- «Πήτερ Παν» του J.M. Barrie (Π. Διαμαντοπούλου, μετ.) (Υψιλον, 1986)

Να επισημάνουμε ότι λόγω του περιορισμένου χρόνου για τη διεξαγωγή της έρευνας δεν ήταν εφικτό κάθε ομάδα να διαβάσει ολόκληρο το βιβλίο, γι' αυτό και δόθηκε μια περίληψη από το βιβλίο μελέτης, η οποία συντάχθηκε με στόχο να αναδειχθούν τα βασικά στοιχεία της πλοκής και οι ενέργειες των ηρώων.

Πίνακας 1: «Τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας»

Στάδιο	Περιγραφή
Συμπλήρωση ερωτηματολογίου	Οι μαθητές απαντούν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.
Αρχική ανταπόκριση	<ul style="list-style-type: none"> - Οι μαθητές χωρίζονται σε έξι ομάδες των τριών ατόμων. - Συζήτηση στην ολομέλεια για την έννοια του ήρωα και τα χαρακτηριστικά του. - Ανάθεση βιβλίων μελέτης σε κάθε ομάδα. - Κάθε ομάδα παρουσιάζει τα βασικά σημεία της πλοκής του βιβλίου στην ολομέλεια. - Κάθε ομάδα γνωστοποιεί τον ήρωα, τα βασικά χαρακτηριστικά του και την ηρωική ενέργεια που πράττει (καταγραφή απαντήσεων στον πίνακα). - Αναδιοργάνωση ομάδων (τρεις ομάδες των έξι μαθητών με καθέναν να έχει το ρόλο του εκπροσώπου του βιβλίου μελέτης στα νέα τραπέζια εργασίας). - Εύρεση κοινών χαρακτηριστικών μεταξύ των διαφορετικών ηρώων. - Συμπλήρωση του πορτρέτου του λογοτεχνικού ήρωα στην ολομέλεια (στο εσωτερικό του περιγράμματος ενός ανθρώπινου σώματος που έχει σχεδιαστεί σε χαρτί του μέτρου κατέγραψαν τα χαρακτηριστικά).
Αποδόμηση	<ul style="list-style-type: none"> - Προβολή εικόνων καθημερινών ηρώων σύμφωνα με την ταξινόμια των Franco, Blau και Zimbardo (2011). - Αποκάλυψη των ταυτοτήτων και των ιστοριών των προσώπων. Συζήτηση στην ολομέλεια. - Συμπλήρωση του πορτρέτου του καθημερινού ήρωα κατ' αντίστοιχο τρόπο με το πορτρέτο του λογοτεχνικού ήρωα.
Αναδόμηση	Σχεδιασμός εξώφυλλου και οπισθόφυλλου ενός βιβλίου προτείνοντας κάθε ομάδα μια νέα αναπαράσταση ήρωα που έχει μεγαλύτερη συνάφεια με την πραγματικότητα.
Ανάληψη κοινωνικής δράσης	Παραχώρηση συνέντευξης και παρουσίαση των εικαστικών τους δημιουργιών στον τοπικό τύπο κοινοποιώντας τα συμπεράσματά τους στην κοινωνία και σε εκδοτικούς οίκους (η ερευνήτρια σε ρόλο δημοσιογράφου).
Συμπλήρωση του αρχικού ερωτηματολογίου	Οι μαθητές απαντούν στις ερωτήσεις.

Αποτελέσματα

Στην παρούσα ενότητα αποτυπώνονται οι απόψεις των μαθητών, όπως καταγράφηκαν στο ερωτηματολόγιο, σχετικά με την έννοια του ήρωα (εννοιολογικός προσδιορισμός), τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του (βιολογικά, πνευματικά-ψυχικά, κοινωνικά-πθικά) και τον προσωπικό τους ήρωα. Ακόμη, παρουσιάζεται το πορτρέτο του λογοτεχνικού και του καθημερινού ήρωα, όπως διαμορφώθηκε από τους μαθητές κατά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος, οι νέες προτεινόμενες αναπαραστάσεις του λογοτεχνικού ήρωα και η ανάληψη κοινωνικής δράσης από τους συμμετέχοντες όσον αφορά τα πρότυπα των λογοτεχνικών ηρώων στα παιδικά αναγνώσματα.

Εννοιολογικός προσδιορισμός του ήρωα

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις τους πριν και μετά τις διδασκαλίες, παρατηρείται ότι η πλειονότητα των μαθητών (55,6%) υποστηρίζει ότι ήρωας είναι αυτός που σώζει άλλους ανθρώπους, εκτίθεται σε επικίνδυνες καταστάσεις, έρχεται αντιμέτωπος με ισχυρούς αντιπάλους, επιδεικνύοντας εξαιρετο θάρρος. Ο ηρωικός υποτύπος Η κατηγορία ηρώων που βοηθούν άλλους ανθρώπους και μπορεί να εκτίθενται ή μη σε φυσικό κίνδυνο παρέμεινε

στις προτιμήσεις τους, αν και εμφανίστηκε σε μικρότερη συχνότητα απαντήσεων (11,1%). Άλλες εννοιολογικές προσεγγίσεις του ήρωα με μικρότερη συχνότητα απαντήσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: «Εννοιολογικός προσδιορισμός του ήρωα»

	Πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος			Μετά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος		
	f	N	%	f	N	%
		18			18	
Σώζει	10		55,6	10		55,6
Θυσιάζεται για την πατρίδα του	1		5,6			
Κάνει το καθήκον του	1		5,6			
Προστατεύει άλλους ανθρώπους	1		5,6			
Κάνει κάτι καλό	1		5,6	1		5,6
Βοηθάει άλλους ανθρώπους	2		11,1	2		11,1
Διαπράττει περισσότερες από μια ηρωικές ενέργειες (βοηθάει, προστατεύει, πολεμά για την πατρίδα, κάνει κάτι καλό)	2		11,1			
Σώζει και βοηθά				2		11,1
Διττή έννοια του ήρωα (ρεαλιστικά πρόσωπα-επαγγελματίες και φανταστικά πρόσωπα-υπερήρωες). Απόδοση ηρωικών χαρακτηριστικών (γενναιότητα, δύναμη)				1		5,6
Βοηθά, είναι ευγενικός, καλόψυχος και γενναίος				1		5,6
Είναι πάντα δίπλα μας				1		5,6

Απόδοση χαρακτηριστικών στο ηρωικό πρότυπο

Τα χαρακτηριστικά που ανέφεραν οι μαθητές ομαδοποιήθηκαν σε τρεις θεματικές κατηγορίες (βιολογικά, πνευματικά-ψυχικά, κοινωνικά-ηθικά). Σύμφωνα με τον Πίνακα 3, τα χαρακτηριστικά με τη μεγαλύτερη συχνότητα απαντήσεων εξακολούθησαν να βρίσκονται και μετά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος στις πρώτες προτιμήσεις των μαθητών. Στο προφίλ του ήρωα κυριαρχούν η σωματική δύναμη (62,5%), η γενναιότητα (56,0%), η νοημοσύνη (32,0%), η καλοσύνη (30,0%) και η τάση που τον διέπει να σώζει άλλους (15,0%). Αν και πριν από τη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, η απόδοση υπερδυνάμεων (ικανότητα πτήσης και χρήση λείζερ) αποτελούσε τη δεύτερη επιλογή των μαθητών (26,3%), μετά τις διδασκαλίες το 6,3% των συμμετεχόντων κατέγραψε αυτό το χαρακτηριστικό προσδίδοντας στο βιολογικό προφίλ του προτύπου μια πιο ανθρωπινή διάσταση, αφού δεν παραπέμπει σε φανταστικό χαρακτήρα. Οι μαθητές ανέφεραν περισσότερα κοινωνικά-ηθικά χαρακτηριστικά (πριν και μετά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα) συγκριτικά με τα υπόλοιπα, περιγράφοντας τον ήρωα ως μια ολοκληρωμένη κοινωνική και ηθική οντότητα. Άλλα στοιχεία που αποδόθηκαν στον ήρωα και συγκέντρωσαν μικρότερη συχνότητα απαντήσεων φαίνονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3: «Χαρακτηριστικά του ήρωα»

	Πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος			Μετά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος		
	f	N	%	f	N	%
<i>Βιολογικά χαρακτηριστικά (σωματική κατάσταση και εμφάνιση)</i>		19			16	
Δυνατός	6		31,6	10		62,5
Φέρει ειδική ενδυμασία (στολή)	2		10,5	1		6,3
Όμορφος	3		15,8			
Ψηλός	1		5,3			
Πετάει στον ουρανό	3		15,8	1		6,3
Βγάζει λείζερ	2		10,5			
Γρήγορος/ευέλικτος	2		10,5	2		12,5
Υγιής				1		6,3
Ζωηρός				1		6,3
<i>Πνευματικά-ψυχικά χαρακτηριστικά</i>		20			25	
Έξυπνος	6		30,0	8		32,0
Χαρούμενος	2		10,0			
Κατέχει γνώσεις	1		5,0			
Γενναίος	11		55,0	14		56,0
Περίεργος				1		4,0
Πιστεύει στον εαυτό του				2		8,0
<i>Κοινωνικά-ηθικά χαρακτηριστικά</i>		25			20	
Καλός	9		36,0	6		30,0
Ευγενικός	4		16,0	2		10,0
Φιλόξενος	1		4,0			
Προστατευτικός	1		4,0			
Βοηθητικός	1		4,0	2		10,0
Εθελοντής	1		4,0	1		5,0
Γνωστός/δημοφιλής	1		4,0			
Γενναιόδωρος	1		4,0	1		5,0
Άνθρωπος του καθήκοντος	1		4,0			
Αστείος	1		4,0			
Διασώστης	4		16,0	3		15,0
Αγαπητός				1		5,0
Σοβαρός				1		5,0
Πράττει το σωστό				1		5,0
Ευπρεπής				1		5,0
Υποστηρικτικός				1		5,0

Προσωπικοί ήρωες

Η πλειονότητα των μαθητών (πριν και μετά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος) επέλεξε σούπερ-ήρωες (Batman, Superman, Thor, Captain America, Ηρακλής, κ.ά.), πρόσωπα δηλαδή που διαθέτουν υπερδυνάμεις, εξοπλισμό, ειδική στολή και πρωταγωνιστούν σε παιδικές ταινίες και κόμικς. Μετά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, δύο νέες κατηγορίες προσωπικών ηρώων καταγράφονται και επιλέγονται συνολικά από το 33,4% (16,7% η καθεμία) των συμμετεχόντων και αφορούν πραγματικά πρόσωπα που πράττουν ηρωικές πράξεις, εξαιτίας του επαγγελματικού τους καθήκοντος. Άλλοι προσωπικοί ήρωες με μικρότερη συχνότητα απαντήσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4: «Προσωπικοί ήρωες των μαθητών»

	Πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος			Μετά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος		
	f	N	%	f	N	%
		18			18	
Σούπερ-ήρωες	12		66,7	8		44,4
Ήρωες-πρωταγωνιστές (Ροζ Πάνθηρας, Barbie, Mickey Mouse)	3		16,7	2		11,1
Πρόσωπο με χαρακτηριστικά επικού ήρωα	1		5,6			
Πρόσωπο από τον οικογενειακό περίγυρο	1		5,6	1		5,6
Απόδοση συγκεκριμένου χαρακτηριστικού στο ηρωικό πρόσωπο (ταχύτητα, διασώστης)	1		5,6	1		5,6
Επαγγελματίες (στρατιώτες, πυροσβέστες, αστυνομικοί) που έχουν εκπαιδευτεί στη διάσωση άλλων ανθρώπων				3		16,7
Επιστήμονες (γιατροί)				3		16,7

Το πορτρέτο του λογοτεχνικού ήρωα

Κατά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος στην τάξη οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το πορτρέτο του λογοτεχνικού ήρωα και αναγνώρισαν στο ηρωικό πρόσωπο των ιστοριών τους την κοινή πράξη της διάσωσης ή/και της παροχής βοήθειας και το κοινό γνώρισμα της σωματικής γενναιότητας. Μετά τις πρώτες επισημάνσεις ερεύνησαν τα κοινά βιολογικά χαρακτηριστικά και αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι όλοι εκπροσωπούνται από το ανδρικό φύλο, διαθέτουν ωραίο σώμα, είναι σε νεαρή ηλικία, έχουν υγεία που τους επιτρέπει να φέρουν εις πέρας τις ηρωικές τους αποστολές και διαθέτουν δύναμη. Όσον αφορά την κοινωνική θέση, οι μαθητές παρατήρησαν κατά την υλοποίηση του προγράμματος ότι οι περισσότεροι ήρωες ανήκουν σε υψηλή κοινωνική τάξη ή είναι ημίθεοι. Αναγνώρισαν ότι οι συγγραφείς επιλέγουν το μοτίβο της πραγματοποίησης ενός ταξιδιού, με ή χωρίς την παρουσία ενός βοηθού, κατά τη διάρκεια του οποίου ο ήρωας καλείται να ζήσει περιπέτειες και να αντιμετωπίσει δυσκολίες, να πολεμήσει πλάσματα πιο ισχυρά, να χρησιμοποιήσει όπλα για να επιτύχει σημαντικούς άθλους και στο τέλος να ανακηρυχθεί νικητής (Εικόνα 1).

Σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, οι μαθητές θεωρούν ότι οι λόγοι που ωθούν τους συγγραφείς να αναπαριστούν το

κοινό προφίλ ήρωα στα δημιουργήματά τους είναι α) η παγιωμένη εικόνα του ήρωα και β) οι προτιμήσεις του κοινού. Τα παιδιά έχουν συνηθίσει ένα ηρωικό πρότυπο με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά η απουσία των οποίων λειτουργεί αποτρεπτικά στην αναγνώρισή του ως ήρωα. Ο Μ1 δηλώνει χαρακτηριστικά

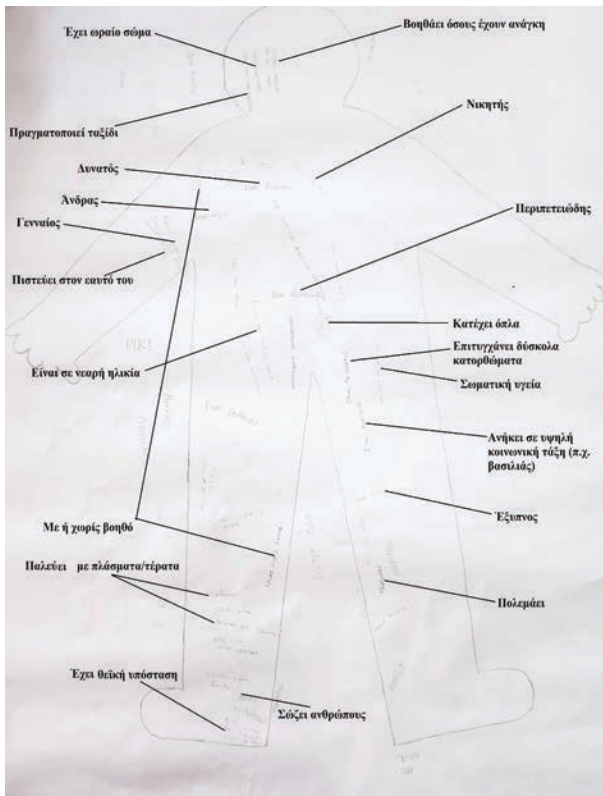
“[...] δεν υπάρχει (ήρωας) που να μην έχει πάνω του δύναμη, θάρρος”

Αναφορικά με τις προτιμήσεις των αναγνωστών, τόνισαν ότι τα παιδιά προτιμούν ήρωες που είναι δραστήριοι και εμπλέκονται σε πολεμικές καταστάσεις, γιατί μέσα από την προβολή εικόνων δράσης προσελκύεται το ενδιαφέρον τους.

Ο Μ2 αναφέρει ότι

“[...] τα παιδιά που διαβάζουν τα βιβλία και βλέπουν τα παιδικά στην τηλεόραση, τους αρέσουν έτσι οι ήρωες, να πολεμάνε και όχι να κάθονται”.

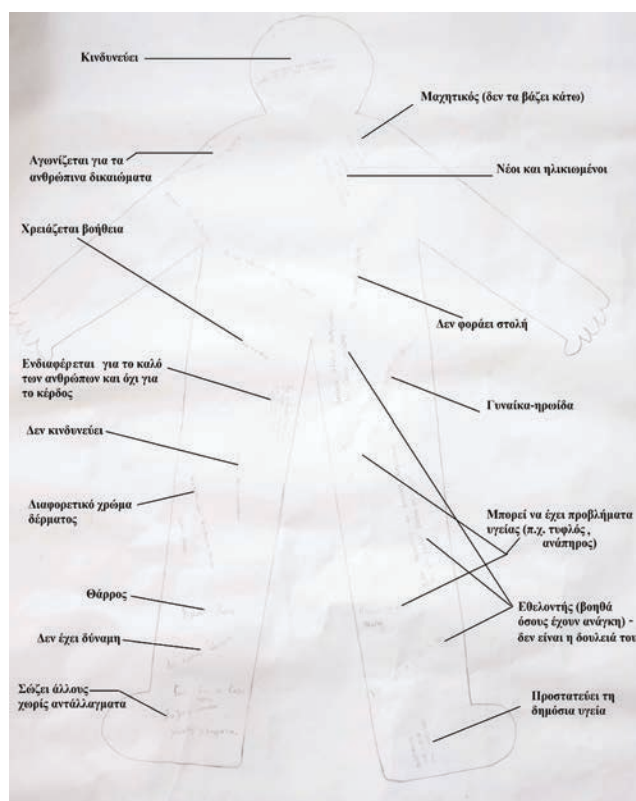
Εικόνα 1: «Το πορτρέτο του λογοτεχνικού ήρωα»



Σύμφωνα με το πορτρέτο του καθημερινού ήρωα (Εικόνα 2) που διαμόρφωσαν οι μαθητές από κοινού αναγνώρισαν πως μπορεί να εκπροσωπείται από το γυναικείο φύλο, να μην ανήκει στη λευκή φυλή και να έχει διαφορετικό χρώμα δέρματος, να είναι σε νεαρή ηλικία ή ηλικιωμένος (βιολογικά χαρακτηριστικά). Όσον αφορά την εξωτερική του εμφάνιση δεν φέρει απαραίτητα ιδιαίτερη ενδυμασία (στολή που λειτουργεί ως σήμα κατατεθέν και παραπέμπει σε σούπερ-ήρωα ή επαγγελματία). Προσέδωσαν ψυχικά χαρακτηριστικά, όπως το θάρρος και η μαχητικότητα, η τάση δηλαδή του υποκειμένου να αγωνίζεται για να πετύχει τον στόχο του και να μην τα βάζει κάτω, ενώ δεν εστίασαν την προσοχή τους σε άλλα χαρακτηριστικά. Ο ήρωας μπορεί να έχει αδυναμίες, όπως να μην διαθέτει δύνα-

μη και να αντιμετωπίζει προβλήματα υγείας (“είναι τυφλοί”, “είναι ανάπηροι”), αποκαλύπτοντας ένα πρόσωπο πιο συμβατό με την πραγματικότητα. Ο ηρωισμός μπορεί να είναι αποτέλεσμα μιας συλλογικής εργασίας, ενώ ο ήρωας μπορεί να διαπράξει και άλλες ενέργειες εκτός από τη διάσωση, όπως να αναπτύξει εθελοντική δράση, να παράσχει βοήθεια, να προασπιστεί τη δημόσια υγεία, να αγωνιστεί για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, να εκδηλώσει ενδιαφέρον για το καλό των ανθρώπων, χωρίς να αποσκοπεί σε προσωπικά κέρδη.

Εικόνα 2: «Το πορτρέτο του καθημερινού ήρωα»

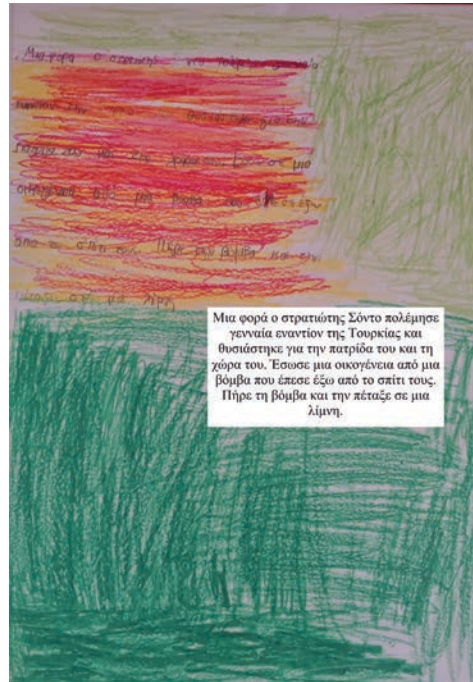


Αναδόμηση του λογοτεχνικού ήρωα

Μέσα από την εικαστική αναπαράσταση του ηρωικού προτύπου οι μαθητές εκφράστηκαν και παρουσίασαν τις απόψεις τους για τον σύγχρονο ήρωα. Δύο ομάδες (ενδεικτικά παρουσιάζεται η εικαστική αναπαράσταση μιας ομάδας στην Εικόνα 3) διάλεξαν τον ήρωα στρατιωτικό, αναδεικνύοντας την προσφορά προς τον συνάνθρωπο και την πατρίδα, η οποία αποτελεί συνειδητή επαγγελματική επιλογή. Δύο ακόμη ομάδες στις εικαστικές τους δημιουργίες (ενδεικτικά παρουσιάζεται η εικαστική αναπαράσταση μιας ομάδας στην Εικόνα) αναπαρέστησαν τον ήρωα εθελοντή, ο οποίος ενσαρκώνεται από τον απλό άνθρωπο που σε μια δημοκρατική κοινωνία δεν διστάζει να θέσει σε κίνδυνο τη ζωή του και να μετατραπεί σε ήρωα, αναπτύσσοντας εθελοντική δράση και βοηθώντας τον συνάνθρωπό του. Σε αυτή την κατηγορία έργων, μια ομάδα (Εικόνα) απέδωσε εικαστικά τον ηρωισμό ως το αποτέλεσμα της συλλογικής προσπάθειας, ενισχύοντας την κοινωνική αλληλεγγύη και συνοχή. Μια ομάδα αναγνώρισε τον ήρωα επιστήμονα-γιατρό και την επιστημονική του προσφορά στην κοινότητα. Τέλος, μια ομάδα επέλεξε τον καθημερινό άνθρωπο που

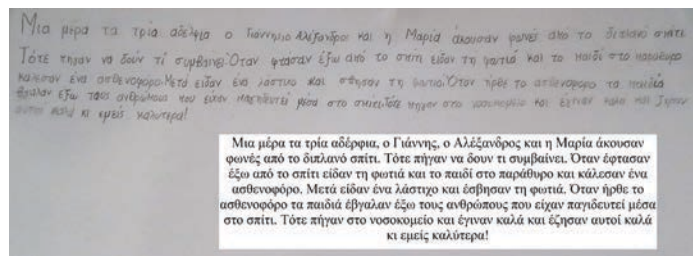
γίνεται ήρωας, λόγω των καταστάσεων που επικρατούν σε δεδομένη στιγμή της ζωής του (Εικόνα 5). Είναι ο ήρωας που οδηγείται από τις ηθικές του αρχές και πεπειθήσεις και προσπαθεί να διαμορφώσει την κοινωνική ζωή και να προασπίσει ένα κράτος δικαίου, όπου οι νόμοι θα εφαρμόζονται και τα ανθρώπινα δικαιώματα θα προστατεύονται.

Εικόνα 3: «Εξώφυλλο και οπισθόφυλλο βιβλίου μιας ομάδας μαθητών»

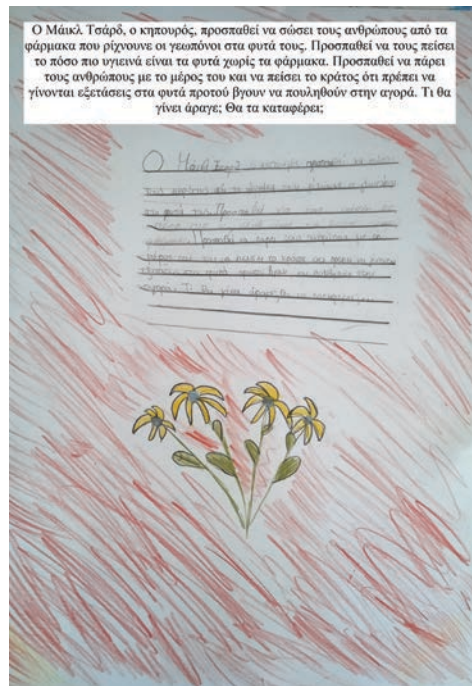
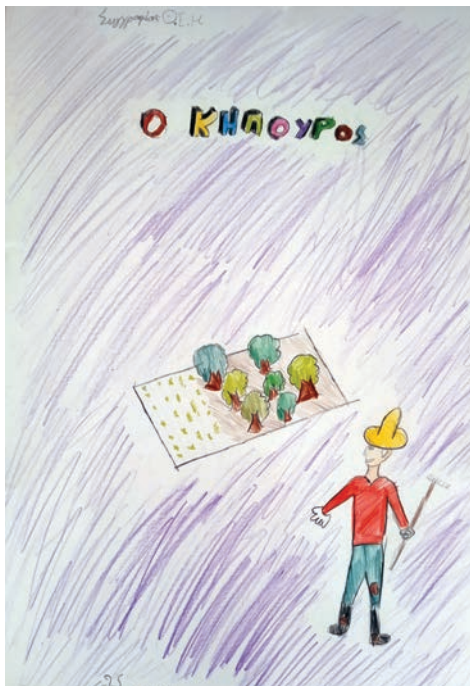


Μια φορά ο στρατιώτης Σύντο πολέμησε γενναία εναντίον της Τουρκίας και θυσιάστηκε για την πατρίδα του και τη χώρα του. Έτσισε μια οικογένεια από μια βόμβα που έπεσε έξω από το σπίτι τους. Πήρε τη βόμβα και την πέταξε σε μια λίμνη.

Εικόνα 4: «Εξώφυλλο και οπισθόφυλλο μιας ομάδας μαθητών»



Μια μέρα τα τρία αδέρφια ο Γιάννης, ο Αλέξανδρος και η Μαρία άκουσαν φωνές από το διπλανό σπίτι. Τότε πήγαν να δουν τί συμβαίνει. Όταν φτάσαν έξω από το σπίτι είδαν τη φωτιά και το παιδί στο παρτέρι και κάλεσαν ένα ασθενοφόρο. Μετά είδαν ένα λάστυχο και έβρισαν τη φωτιά. Όταν ήρθε το ασθενοφόρο τα παιδιά έβγαλαν έξω τους ανθρώπους που είχαν παγιδευτεί μέσα στο σπίτι. Τότε πήγαν στο νοσοκομείο και έβρισκαν καλά και έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα!

Εικόνα 5: «Εξώφυλλο και οπισθόφυλλο μιας ομάδας μαθητών»

Ανάληψη κοινωνικής δράσης

Οι μαθητές κοινοποίησαν στον τοπικό τύπο και στην κοινωνία πως ο λογοτεχνικός ήρωας είναι κατ' ουσίαν ένας συγκερασμός ιδιοτήτων, όχι μόνο στοιχείων της εξωτερικής του όψης, αλλά και βαθύτερων, θεμελιωδών χαρακτηριστικών που τους αποδίδουν οι συγγραφείς, με καθορισμένα βιολογικά (δύναμη, υπερανθρώπινες δυνάμεις, ταχύτητα) και πνευματικά χαρακτηριστικά (γενναιότητα/θάρρος), τα οποία επαναλαμβάνονται μεταξύ των διαφορετικών αναγνωσμάτων. Οι M1, M2 και M3 αναφέρουν, αντίστοιχα

“Μοιάζουνε (οι ήρωες), γιατί χρησιμοποιούν (οι συγγραφείς), πώς να το πω... την ίδια ουσία”

“Οι ήρωες έχουν δυνάμεις, μπορούν να σηκώσουν πράγματα με το ένα χέρι, μπορούν να τρέχουν γρήγορα”

“Όλοι ήταν δυνατοί, θαρραλέοι, γενναίοι [...]”

Υπογράμμισαν ακόμη πως η παραδοσιακή εικόνα του ήρωα μπορεί να αντικατασταθεί από κάθε άνθρωπο που μπορεί να μετατραπεί σε ήρωα, αν βρεθεί την κατάλληλη στιγμή στο κατάλληλο μέρος και εκτελέσει μια ηρωική πράξη, ο οποίος δεν φοβάται να εκθέσει και την αδύναμη πλευρά του εαυτού του και να εκδηλώσει τα συναισθήματά του, αποδίδοντάς του και στοιχεία αντιήρωα (μοντέρνου ήρωα). Οι M6 και M7 σημειώνουν, αντίστοιχα

“Οποιοσδήποτε μπορεί να είναι ήρωας, ανά πάσα στιγμή”

“[...] να έχει λύπες και χαρές [...]”

Ο σύγχρονος ήρωας αποτελεί πηγή παρακίνησης για τους μαθητές, ώστε να ενεργήσουν και εκείνοι ηρωικά σε μια εποχή κοινωνικής αδράνειας και αδικίας, αδιαφορίας για το συνάνθρωπο και παθητικότητας. Ο M8 υποστηρίζει

“[...] τα πιο μικρά παιδιά που βλέπουν κάτι ήρωες που κάνουν ηρωικά πράγματα, κάνουν και αυτά εκείνη τη στιγμή κάτι τέτοιο, σαν και αυτό που κάνει ο ήρωας και τον παίρνουνε παράδειγμα”.

Όπως προκύπτει από τις εικαστικές τους δημιουργίες προτείνουν ρεαλιστικούς λογοτεχνικούς ήρωες αντικαθιστώντας τους φανταστικούς χαρακτήρες και τους σούπερ-ήρωες που βρίθουν στα παιδικά αναγνώσματα, αποδίδοντάς τους και άλλες ηρωικές ενέργειες εκτός από τη διάσωση (αν και συνεχίζει να αποτελεί την πρώτη τους προτίμηση), με τους ήρωες να διατηρούν στερεοτυπικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη σωματική τους διάπλαση και την εμφάνιση και να οδηγούνται σε ηρωικές ενέργειες, λόγω της επαγγελματικής τους ιδιότητας ή της εθελοντικής τους συνείδησης.

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων δεν διαφοροποίησε τις αρχικές της αντιλήψεις αναφορικά με την εννοιολογική προσέγγιση του ήρωα, ο οποίος καθορίζεται από τις ενέργειές του, κυρίως από την πράξη της διάσωσης, με τον ίδιο να εκτίθεται σε επικίνδυνες καταστάσεις. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τους White και O'Brien (1999), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι παιδιά 11-13 ετών χαρακτηρίζουν ήρωα εκείνον που διαπράττει μια σημαντική ενέργεια. Στις απόψεις των μαθητών αναγνωρίζονται οι επιδράσεις που δέχονται από τα παιδικά αναγνώσματα και τις ταινίες, όπου κυριαρχεί και προβάλλεται ο ήρωας που σώζει ανθρώπους και θέτει σε κίνδυνο την ίδια του τη ζωή για να το πράξει. Για τους μαθητές το ηρωικό πρότυπο εξακολουθεί να είναι μια προσωπικότητα που διαθέτει συνολικά θετικά χαρακτηριστικά, επαληθεύοντας τους Keczer, File, Orosz και Zimbardo (2016), με κυρίαρχα τη σωματική δύναμη, τη γενναιότητα, τη νοημοσύνη, την καλοσύνη και την τάση να σώζει άλλους. Από μελέτες διαπιστώθηκε ότι παιδιά 8-16 ετών και άτομα έως 75 ετών αναγνωρίζουν το χαρακτηριστικό της γενναιότητας στον ήρωα (Gash and Bajd, 2015· Keczer, File, Orosz and Zimbardo, 2016· White and O'Brien, 1999), ενώ παιδιά 10-11 ετών επικεντρώνονται στην εξυπνάδα των ηρώων (Pope and Round, 2015). Η απόδοση του χαρακτηριστικού της καλοσύνης στον ήρωα επιβεβαιώνεται από αρκετές έρευνες (Anderson and Cavallaro, 2002· Gash and Bajd, 2015· Pope and Round, 2015· White and O'Brien, 1999). Οι συμμετέχοντες εστίασαν περισσότερο στα κοινωνικά και ηθικά χαρακτηριστικά του, εύρημα που επαληθεύεται από τους Gash και Conway (1997), σύμφωνα με τους οποίους οι Αμερικανοί μαθητές της Γ' και Δ' τάξης Δημοτικού επιλέγουν ως ήρωες προσωπικότητες που έχουν ανεπτυγμένες προσωπικές/κοινωνικές ικανότητες. Οι περισσότεροι μαθητές συνεχίζουν να δηλώνουν ότι ο προσωπικός τους ήρωας ενσαρκώνεται από κάποιον σούπερ-ήρωα. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι τα αγόρια υπερτερούσαν αριθμητικά και σύμφωνα με τους Holub, Tisak και Mullins (2008) τείνουν να επιλέγουν φανταστικούς ήρωες και χαρακτήρες των κόμικς. Αν και οι Anderson και Cavallaro (2002), καθώς και οι Tucci, Mitchell και Goddard (2007: 23), υπογραμμίζουν ότι τα παιδιά που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων αναγνωρίζουν κυρίαρχα τους γονείς τους ως ήρωες, εντούτοις όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους αυτό δεν επιβεβαιώνεται, καθώς ταυτίζονται περισσότερο με το πρότυπο του ήρωα που προβάλλεται από τα Μέσα. Αξιοσημείωτο, είναι το γεγονός ότι ένας στους τρεις συμμετέχοντες ανέφερε ότι ο προσωπικός του ήρωας είναι πλέον ένα πραγματικό πρόσωπο, το οποίο αναγνωρί-

ζεται ως ηρωικό λόγω της επαγγελματικής του ιδιότητας (με ή χωρίς έκθεση σε επικίνδυνες καταστάσεις).

Το πορτρέτο του λογοτεχνικού ήρωα που υιοθετείται από τους συγγραφείς των κειμένων που αξιοποιήθηκαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και εντάσσονται στην ελληνική μυθολογία, στην ελληνική και μεταφρασμένη κλασική παιδική λογοτεχνία, αναγνωρίστηκε και διαμορφώθηκε από τους συμμετέχοντες. Όπως προκύπτει από τις επισημάνσεις τους περί ηρωισμού επιβεβαιώνεται το “εκλεκτικό” παράδειγμα, καθώς και η Hourihan (1997) που υποστηρίζει ότι υπάρχει ένα ηρωικό προτύπου που κυριαρχεί στη λογοτεχνία και έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όσον αφορά το φύλο, την κοινωνική υπόσταση και την ηλικία του ήρωα. Επιπρόσθετα, αναγνώρισαν όσα υποστηρίζει ο Joseph Campbell στο βιβλίο του *The hero with a thousand faces* (Campbell, 2008) περί μοναδικού μοτίβου στο ταξίδι αναζήτησης του ήρωα, κατά τη διάρκεια του οποίου θα αντέξει δοκιμασίες, θα ζήσει την περιπέτεια, θα καταφέρει κατορθώματα και θα επιστρέψει νικητής. Αντίθετα, το πορτρέτο του καθημερινού ήρωα αποκαλύπτει έναν ρεαλιστικό χαρακτήρα που ενσαρκώνει το “συμπεριληπτικό” παράδειγμα του ηρωισμού στη δημοκρατία. Είναι ένα πρόσωπο που συμμετέχει ενεργά και λειτουργεί εθελοντικά και ρυθμιστικά σε μια δημοκρατική κοινωνία, το οποίο εκτός από θετικά χαρακτηριστικά φέρει και αδυναμίες (προβλήματα υγείας, έλλειψη σωματικής δύναμης) και επιτελεί διάφορες ηρωικές δράσεις, εκτός της διάσωσης, όπως είναι η διασφάλιση και η προάσπιση της δημόσιας υγείας, ο αγώνας για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η εκδήλωση ενδιαφέροντος για το καλό των ανθρώπων, χωρίς να αποσκοπεί σε προσωπικά κέρδη, ανασύροντας στην επιφάνεια και άλλους ηρωικούς υποτύπους (Franco, Blau and Zimbardo, 2011).

Καταληκτικά από την έρευνα προκύπτει ότι οι μαθητές αναλαμβάνουν δράση και επιδιώκουν να αλλάξουν την αντίληψη περί εξαιρέτου (λογοτεχνικού) ήρωα και να καταρρίψουν την επαναλαμβανόμενη εικόνα του στα παιδικά αναγνώσματα, προτείνοντας με τις εικαστικές τους αναπαραστάσεις στους εκδοτικούς οίκους να συμπεριλάβουν στα βιβλία τους λογοτεχνικούς ήρωες που ενσαρκώνονται από κάθε άνθρωπο που βρίσκεται δίπλα μας. Το πρότυπο του ήρωα που προτάσσεται έρχεται σε συμφωνία με αυτό των Kinsella, Ritchie and Igou (2015) που ενθαρρύνει τους απλούς πολίτες να αναπτύξουν ενεργό δράση και να αναλάβουν συμμετοχικό ρόλο στην κοινωνία. Πρόκειται για πρόσωπα που δεν διστάζουν να υπερβούν τον εγωισμό τους και να γίνουν δοτικοί προς τον συνάνθρωπο, αντιλαμβανόμενοι ότι το “εμείς” είναι πιο σημαντικό από το “εγώ”. Αναλαμβάνουν δράση εθελοντικά ή επειδή το επιβάλλει το επαγγελματικό τους καθήκον, ενισχύοντας την κοινωνική αλληλεγγύη και πράττοντας κατά συνείδηση, καταρρίπτοντας την αντίληψη ότι ο ηρωισμός είναι ένα σπάνιο χαρακτηριστικό που κατέχουν λίγοι και εξαιρέτοι.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Anderson, K. & Cavallaro, D. (2002). Parents or pop culture? Heroes and role models. *Childhood Education*, 78(3), 181-189.
- Campbell, J. (2008). *The Hero with a Thousand Faces* (3rd ed.). Novato, California: New York Library.

- Clarke, L. W. & Whitney, E. (2009). Walking in Their Shoes: Using Multiple-Perspectives Texts as a Bridge to Critical Literacy. *The Reading Teacher*, 62(6), 530-534.
- Dobie, A.B. (2012). *Theory into Practice. An Introduction to Literary Criticism* (3rd ed.). Boston: Wadsworth Cengage Learning.
- Emmanouilidou, M.D., Emmanouilidou, S.D. and Papademetriou, E. (2016). Comic heroes or saviours? Constructing alternative identities in a social critical approach to the teaching of English as a foreign language. *Preschool and Primary Education*, 4(1), 182-195.
- Fajardo, M. F. (2015). A review of critical literacy beliefs and practices of English language learners and teachers. *University of Sidney Papers in TESOL*, 10, 29-56.
- Franco, Z. E., Blau, K. & Zimbardo, P. G. (2011). Heroism: A Conceptual Analysis and Differentiation Between Heroic Action and Altruism. *Review of General Psychology*, 15, 99-113.
- Gash, H. & Bajd, B. (2005). Young people's heroes in Ireland and Slovenia. *Irish Journal of Psychology*, 26, 137-144.
- Gash, H. & Conway, P. (1997). Images of heroes and heroines: How stable? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 349-372.
- Holub, S. C., Tisak, M. S. & Mullins, D. (2008). Gender Differences in Children's Hero Attributions: Personal Hero Choices and Evaluations of Typical Male and Female Heroes. *Sex Roles*, 58, 567-578.
- Hourihan, M. (1997). *Deconstructing the Hero: Literary Theory and Children's Literature*. London and New York: Routledge.
- Keczer, Z., File, B, Orosz, G. & Zimbardo, P. G. (2016). Social Representations of Hero and Everyday Hero: A Network. Study from Representative Samples. *PLoS ONE*, 11(8), 1-17.
- Kinsella, E. L., Ritchie, T. D. & Igou, E. R. (2015). Lay perspectives on the social and psychological functions of heroes. *Frontiers in Psychology*, 6, 130.
- Koshy, V. (2005). *Action Research for Improving Practice – A Practical Guide*. London: Paul Chapman Publishing.
- Luke, A. (2012). Critical literacy: foundational notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4-11.
- McLaughlin, M. & DeVoogd, G. L. (2004). *Critical literacy: Enhancing students' comprehension of texts*. New York: Scholastic.
- Pope, J. & Round, J. (2015). Children's Responses to Heroism in Roald Dahl's Matilda. *Children's Literature in Education*, 46, 257-277.
- Tucci, J., Mitchell, J. & Goddard, C. (2007). *Children's Fears, Hopes and Heroes: Modern Childhood in Australia*. Melbourne: Monash University and Australian Childhood Educational.
- Vasquez, V. M. (2017). Critical Literacy. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Accessed from https://www.academia.edu/32233148/Critical_Literacy
- Vogler, C. (2003). *Excerpts from Myth and the Movies, Stuart Voytilla*. Accessed from <http://www.tlu.ee/~rajaleid/montaazh/Hero's%20Journey%20Arch.pdf>
- White, S. H. & O'Brien, J. E. (1999). What is a hero? An explanatory study of students' conceptions of heroes. *Journal of Moral Education*, 28(1), 81-95.
- Zimbardo, P. G., Breckenridge, J. N., & Moghaddam, F. M. (2013). 'Exclusive' and 'Inclusive' Visions of Heroism and Democracy. *Current Psychology*, 32(3), 221-233.

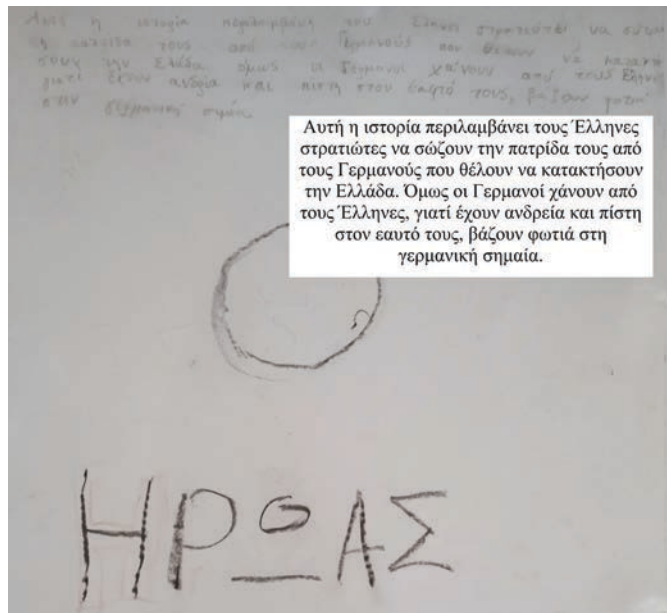
Ελληνόγλωσσον

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης. Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ. Μεθοδολογία και Εργαλεία-Φάκελος Παραδειγμάτων Ερευνητικών Εργαλείων. Ανακτήθηκε από <http://aee.iep.edu.gr/>

Abstract

Drawing on literature on critical literacy, a teaching intervention was designed for primary school students and implemented in order to reflect on dominant perceptions of hero and heroism and discover the alternative views of both conceptions. The theme of heroism has been chosen as a research topic because of the controversial nature of the concept of the hero and the visions of heroism in the context of democracy. For the evaluation of the teaching proposal, an action research was conducted and according to the results most students realize that hero is the one who saves other people and has overall positive characteristics. A part of the participants stated that their personal hero is now embodied by an existing person. Students proposed their own hero representations in literature by choosing professionals, volunteers, scientists and conscientious citizens who engage in social action in the community within the principles and values of a democratic society.

Keywords: Critical literacy, deconstruction, democracy, hero, reconstruction



Το Θέατρο στην Εκπαίδευση ως μέσο προώθησης των αξιών της δημοκρατίας

Μάρθα Κατσαρίδου

Επίκουρη καθηγήτρια, ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
mkatsaridou@uth.gr

Περίληψη

Αντλώντας από το θεωρητικό πλαίσιο της δημοκρατικής διάστασης της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας του Dewey, της Προβληματίζουσας Εκπαίδευσης του Freire, καθώς και τη δυνατότητα της αυτοθέσμησης της δημοκρατικής κοινωνίας από τα μέλη της, που πρεσβεύει στη θεωρία του ο Καστοριάδης, η παρούσα εργασία επιδιώκει να αναδείξει τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το Θέατρο στην Εκπαίδευση στη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου. Το ερευνητικό μέρος της εργασίας επικεντρώνεται στη θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση, που πραγματοποιήθηκε σε μία τάξη δημοτικού σχολείου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ακολουθώντας τη χειραφετητική κυρίως διάσταση της έρευνας δράσης. Μέσα από την εμπάθυνση και κριτική τοποθέτηση στις μεθοδολογίες που χρησιμοποιήθηκαν, η εργασία επιχειρεί να αναλύσει και να αξιολογήσει τα αποτελέσματα της παρέμβασης σε σχέση με τη συμβολή που είχαν στην καλλιέργεια του διαλόγου, της κριτικής σκέψης, της λήψης αποφάσεων και άλλων στοιχείων, απαραίτητων για την πολιτειακή ανάπτυξη των μαθητών και την προώθηση της δημοκρατίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Θέατρο στην Εκπαίδευση, πολιτειότητα, συλλογικότητα.

Εισαγωγή

Ένας ανθρωπολόγος, μελετώντας τα ήθη και έθιμα μιας αφρικανικής φυλής, συχνά βρισκόταν περιτριγυρισμένος από τα παιδιά της. Έτσι, αποφάσισε να παίξει το ακόλουθο παιχνίδι μαζί τους: Τοποθέτησε ένα καλάθι γεμάτο γλυκίσματα, που κατάφερε να προμηθευτεί από τη γειτονική πόλη, δίπλα σ' ένα δέντρο και είπε στα παιδιά ότι όποιο από αυτά καταφέρει να φτάσει πρώτο στο καλάθι, θα πάρει όλα τα γλυκίσματα για τον εαυτό του. Όταν τους έδωσε το σινιάλο για να τρέξουν, τα παιδιά πιάστηκαν χέρι-χέρι και όλα μαζί άρχισαν να τρέχουν προς το δέντρο. Όλα τα παιδιά έφτασαν την ίδια στιγμή στο δέντρο, μοιράστηκαν χαρούμενα τα γλυκά και κάθισαν σ' έναν κύκλο να τα φάνε. Όταν ο ανθρωπολόγος ρώτησε τα παιδιά γιατί έτρεξαν όλα μαζί, αφού κάποιος από αυτά θα μπορούσε να είχε πάρει όλα τα γλυκίσματα για τον εαυτό του, τα παιδιά απάντησαν: «UBUNTU. Πώς θα μπορούσε κάποιος από εμάς να είναι ευτυχισμένος, αν όλοι οι υπόλοιποι ήταν στενοχωρημένοι;» (Burgess, 2017: 382).

Με αυτόν τον τρόπο ξεκινούσε το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «Ο γύρος του κόσμου σε 8 παιχνίδια: Μια προσέγγιση του πολιτισμού της ειρήνης», που διεξήχθη στο πλαίσιο του 16ου Διεθνούς Φεστιβάλ Κουκλοθεάτρου και Παντομίμας του Δήμου Κιλκίς, το οποίο καλούσε τους μαθητές σε ένα φανταστικό ταξίδι σε οκτώ χώρες-σταθμούς. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτελεί την πηγή έμπνευσης της εκπαιδευτικής παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε σε μία τάξη δημοτικού σχολείου, η οποία αναλύεται κριτικά στο συγκεκριμένο άρθρο, με στόχο την ανάδειξη του ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει το θέα-

τρο στην Εκπαίδευση στην προώθηση των αξιών της δημοκρατίας και της πολιτειότητας, της ιδιότητας του πολίτη στη δημοκρατική κοινωνία.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η αναπόδραστη σύνδεση του σχολείου με τη δημοκρατία και της δημοκρατίας με το σχολείο έχει απασχολήσει πλήθος θεωρητικών, ερευνητών, φιλοσόφων και παιδαγωγών και αποτελεί επιτακτική ανάγκη και στις μέρες μας. Τόσο στην εισαγωγή όσο και στις γενικές αρχές του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, διατυπώνεται καθαρά ότι «Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να διαμορφώνει συνθήκες που προάγουν τις αξίες της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας». Μεταξύ άλλων, μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος θεωρείται αναγκαίο να προωθηθούν «η εξασφάλιση συνθηκών που να επιτρέπουν στο μαθητή να αναπτύξει... μια προσωπικότητα υπεύθυνη, δημοκρατική και ελεύθερη», «η καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαίου πολίτη» καθώς επίσης και «η διαφύλαξη της δημοκρατικότητας του πολιτικού βίου».

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση προσφέρεται για μια ανάλογη διερεύνηση, καθώς ως πεδίο με θεατρικές και ταυτόχρονα παιδαγωγικές καταβολές στις τρεις μορφές που εμφανίζεται, ως μορφή τέχνης, ως διδακτικό εργαλείο για τη διδασκαλία μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος και ως εργαλείο έρευνας και κοινωνικής παρέμβασης για λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων, θέτει σε προτεραιότητα τη συλλογικότητα, τη συνύπαρξη και τη συν-δημιουργία στη βιωματική μάθηση (Neelands, 2009. Nicholson, 2014: 27-30. Κατσαρίδου, 2014: 177). Ως μια βαθιά παιδευτική και κοινωνική μορφή τέχνης καλεί τους συμμετέχοντες, υποδουόμενοι ρόλους, να διερευνήσουν βιωματικά ένα θέμα, να δράσουν και να αναστοχαστούν, να αλληλοεπιδράσουν τελικά μεταξύ τους με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξή τους, την κατανόηση του εαυτού και του κόσμου, την ενδυνάμωσή τους και τελικά τη λήψη αποφάσεων για κοινωνική αλλαγή (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 19. Τσιάρας, 2014: 23-24).

Σαφώς, αυτή η προσδοκία του μετασχηματισμού της κοινωνίας μέσα από θεατρικές επιτελέσεις, που έχει απασχολήσει τελευταία σημαντικούς εκπροσώπους του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, συνδέεται με την ευρύτερη κοινωνική στροφή του θεάτρου. Έτσι, τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερο αναπτύσσονται είδη θεάτρου και παραστατικών τεχνών, που στοχεύουν στην ωφέλεια του ατόμου, της κοινότητας και της κοινωνίας και κυρίως επιτελούνται εκτός των παραδοσιακών θεατρικών οικοδομημάτων (Nicholson, 2014: 2-4). Όροι όπως Θέατρο για την Ανάπτυξη, Θέατρο για την Κοινότητα, Κοινωνικό Θέατρο και ευρύτερα Εφαρμοσμένο Θέατρο πιστοποιούν την έντονη αυτή κοινωνική στροφή. Χαρακτηριστικά για τον τελευταίο όρο, Εφαρμοσμένο Θέατρο, οι Monica Pendergast και Juliana Saxton (2009: 8) σημειώνουν ότι στοχεύει εμφανώς είτε να επιβιβαιώσει, είτε να θέσει υπό αμφισβήτηση κοινωνικό-πολιτικούς κανόνες, προκειμένου να ασκήσει κριτική, να αναδείξει τον τρόπο που λειτουργεί ο κόσμος και να οδηγήσει σε κοινωνική δράση και αλλαγή. Οι James Thomson και Richard Schenchner (2004: 12) πάλι, υιοθετούν τον όρο κοινωνικό θέατρο, σημειώνοντας ότι έχει συγκεκριμένη κοινωνική ατζέντα και διαφοροποιείται από το Broadway, το West End και την avant gard. Σχετικά με τις θεατρικές μεταμορφώσεις, ο Schenchner υποστηρίζει ότι δύνανται να είναι αποτε-

λεσματικές σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο και να θέτουν αισθητικούς, κοινωνικούς και ψυχαγωγικούς σκοπούς και στόχους (Neelands, 2004: 49).

Σε αυτό το σημείο, το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, συνδέεται και αντλεί υλικό από τη δημοκρατική διάσταση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας του John Dewey, την Απελευθερωτική Παιδαγωγική του Paulo Freire, καθώς και τη δυνατότητα της αυτοθέσμησης της δημοκρατικής κοινωνίας από τα μέλη της, που πρεσβεύει στη θεωρία του ο Κορνήλιος Καστοριάδης.

Αναλυτικότερα, για τον πραγματιστή παιδαγωγό και φιλόσοφο Dewey, η δημοκρατία δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο σε επίπεδο πολιτικής. Ο ανθρωπισμός, ως θεμελιώδες στοιχείο της δημοκρατίας, χρειάζεται να χαρακτηρίζει την επιστήμη, την τέχνη, τη μόρφωση, την ηθική και την οικονομία (Γρόλλιος, 2011: 74). Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει «Μια δημοκρατία είναι κάτι περισσότερο από μία μορφή διακυβέρνησης· είναι πρωτίστως ένας τρόπος του κοινωνικού ζην, μιας από κοινού μεταδιδόμενης εμπειρίας» (Ντιούι, 2016: 158). Έτσι, ο Dewey, συνδέοντας στο έργο του τη δημοκρατική εκπαίδευση με την ηθική εκπαίδευση, τη γνώση με τη συμπεριφορά, θεωρεί το σχολείο μια «μικρογραφία της κοινωνίας», όπου οι μαθητές πρέπει να διδαχθούν εκείνες τις μορφές συμπεριφοράς που τους επιτρέπουν να συμμετέχουν ισότιμα και αποτελεσματικά στην κοινωνική ζωή και πρόοδο, καθώς επίσης να συμβάλλουν στην ελαστική αναδιάρθρωση των θεσμών της κοινωνίας μέσω της αλληλόδρασης και της αμοιβαίας συνεργασίας (2016: 53, 177). Εισπράγεται ότι μια δημοκρατική κοινωνία «πρέπει να διαθέτει έναν τύπο εκπαίδευσης που παρέχει στα άτομα ένα προσωπικό ενδιαφέρον για τις κοινωνικές σχέσεις και τον κοινωνικό έλεγχο, καθώς και τις πνευματικές έξεις που διασφαλίζουν τις κοινωνικές αλλαγές χωρίς να παράγεται αταξία» (2016: 177).

Συνδέσεις με τα παραπάνω επιτρέπει η Απελευθερωτική Παιδαγωγική θεωρία του Freire (Φρέιρε, 1977α), που μέσω της «Προβληματίζουσας Εκπαίδευσης», στοχεύει στην κριτική συνειδητοποίηση της πραγματικότητας των μαθητών, οι οποίοι ως υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες χρειάζεται να αγωνιστούν για τον κοινωνικό μετασχηματισμό της. Στο έργο του εξέχουσα σημασία έχει η έννοια του «διαλόγου», στις δύο διαστάσεις του, τη σκέψη και τη δράση. Ο διάλογος δεν μπορεί να είναι πραγματικός αν δεν περιέχει κριτικό στοχασμό, που θέτει ως στόχο τη συνεχή «μεταλλαγή της πραγματικότητας για χάρη της συνεχούς εξανθρώπισης των ανθρώπων» (1977α: 102, 108). Για τον Βραζιλιάνο παιδαγωγό «εξανθρωπισμός» σημαίνει να αναπτύξει ο άνθρωπος κριτική συνείδηση, ώστε να γίνει δημιουργός της ιστορίας και του πολιτισμού του. Θεωρεί ότι μόνο οι άνθρωποι ως συνειδητά και «ανοιχτά» όντα μπορούν να πραγματοποιήσουν το πολύπλοκο εγχείρημα να μεταμορφώνουν ταυτόχρονα τον κόσμο με τη δράση τους και να κατανοούν και να εκφράζουν την πραγματικότητα του κόσμου με τη δημιουργική τους γλώσσα (Φρέιρε, 1977β: 61).

Τη δυνατότητα της αυτοθέσμησης της δημοκρατικής κοινωνίας από τα μέλη της, της αναδημιουργίας της μέσα από τη διαδικασία των κοινά διαμορφωμένων οραμάτων της πραγματικότητας (συλλογικό φαντασιακό), με χαρακτηριστικά την κοινή πρωτοβουλία και τη συλλογική δράση, εισάγει ο Καστοριάδης (1986). Αναλυτικότερα, ξεκινώντας από τη βασική αρχή ότι «Δημοκρατία υπάρχει όπου ο λαός κυριαρχεί και παίρνει μόνος αποφάσεις» (1986: 58), θεωρεί ότι «η λύση εξαρτάται από τους ανθρώπους τους ίδιους, από την επιθυμία τους και την πραγματική τους δύναμη να αυτοκυβερνηθούν» (1986: 46). Έτσι, θέτει ως στόχο την αυτοθέσμηση, την πράξη, δηλαδή, «μιας ανθρώπινης κοινότητας που τα μέ-

λη της θέλουν πράγματι να επωμιστούν τη ρύθμιση των κοινωνικών τους σχέσεων, θέλουν κατά κάποιο τρόπο να είναι αυτόνομοι» (1986: 11). Θεωρώντας ότι η ταξική πάλη με καθαρά ατομική μορφή δεν δύναται να οδηγήσει πουθενά, ο Καστοριάδης υποστηρίζει τη συλλογική δράση και προτείνει την αλλαγή των ίδιων των θεσμών (1986: 14, 56). Προσεγγίζοντας τη «φαντασική θέσμιση της κοινωνίας» και την ιδιότητα του ανθρώπου να είναι ικανός να «συνυφαίνει» τους νόμους της πόλης, προχωρά στην ανάλυση του όρου «πολιτική», την οποία ορίζει ως τη «συλλογική δραστηριότητα που προσπαθεί να σκεφτεί η ίδια τον εαυτό της και έχει ως αντικείμενο όχι τη μία ή την άλλη επιμέρους διάταξη, αλλά τη θέσμιση της κοινωνίας καθαυτής» (Καστοριάδης, 2008: 204-208, 214, 222).

Στο πλαίσιο των παραπάνω θεωρητικών προσεγγίσεων σχεδιάστηκε το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα και ακολούθως η εκπαιδευτική παρέμβαση, η οποία αναλύεται κριτικά στην επόμενη ενότητα.

Μέθοδος

Η όλη ιδέα για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής παρέμβασης στηρίχτηκε στο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «Ο γύρος του κόσμου σε 8 παιχνίδια: Μια προσέγγιση του πολιτισμού της ειρήνης». Για την καλύτερη κριτική προσέγγιση της παρέμβασης, απαραίτητη κρίνεται μια σύντομη αναφορά στο ίδιο το πρόγραμμα. Αναλυτικότερα, πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Φεστιβάλ Κουκλοθεάτρου και Παντομίμας του Κιλκίς τη σχολική χρονιά 2014-2015. Μαζί με μια ομάδα έμπειρων θεατροπαιδαγωγών, σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε το πρόγραμμα, διάρκειας δύο διδακτικών ωρών, σε δέκα τάξεις (Δ΄-Στ΄) των δημοτικών σχολείων του δήμου. Όπως μαρτυρεί ο τίτλος, το πρόγραμμα συνδεόταν με την Παιδαγωγική και τον Πολιτισμό της Ειρήνης, μια προσέγγιση που οραματίζεται τη δημιουργία ενός δίκαιου κόσμου, χωρίς πόλεμο, κοινωνική αδικία και σχέσεις εξουσίας και έναν τρόπο ζωής που δίνει έμφαση στις ανάγκες του «άλλου» και στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, θεωρώντας κάθε μορφή βίας αποτρόπαια πράξη (Πανταζής, 2018: 121-123, 132).

Συγκεκριμένα, οι μαθητές εμπλέκονταν σε ένα φανταστικό ταξίδι σε οκτώ διαφορετικές χώρες, όπου σε κάθε στάση συναντούσαν και από έναν ήρωα που τους παρουσίαζε την καθημερινότητα και τους προβληματισμούς του. Στόχος ήταν οι μαθητές, μέσα από επιλεγμένες θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές, να βιώσουν εμπειρίες, να διερευνήσουν αξίες και συμπεριφορές και να αναζητήσουν εναλλακτικές στο πλαίσιο του πολιτισμού της Ειρήνης.

Κρίνοντας από τα αποτελέσματα του προγράμματος με βάση τις προφορικές και γραπτές καταθέσεις των μαθητών, που συμμετείχαν, αλλά και τα σχόλια των δασκάλων που το φιλοξένησαν, έγινε φανερό η προτίμηση των μαθητών σε ιστορίες που αφορούσαν την προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών, δικαιωμάτων που καταπατώνται από την κοινωνία των ενηλίκων και η ταυτόχρονη ανάγκη για ουσιαστικό διάλογο, συνεργασία, συλλογική αναζήτηση λύσεων και κοινωνική αλλαγή.

Σε αυτό ακριβώς το σημείο γεννιέται και η ιδέα της εκπαιδευτικής παρέμβασης, που υλοποιήθηκε ένα χρόνο μετά, τη σχολική χρονιά 2015-2016, στην τάξη όπου δίδασκα ως μόνιμη εκπαιδευτικός, την Ε΄ τάξη του 3ου Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Μενεμένης στη Θεσσαλονίκη. Στόχος, δηλαδή, ήταν η διερεύνηση της συμβολής του Θεάτρου στην Εκπαίδευση στην προώθηση των δημοκρατικών αξιών και της πολιτείας, ώστε οι μαθητές, μέσα από διάλογο και σύμπραξη, να ενδιαφέρονται για τις

σχέσεις ατόμου-κοινωνίας και παιδιών-ενηλίκων, να συνυπάρχουν κοινωνικά, να μετέχουν στην κοινωνική ζωή ως πολίτες (Βερβεροπούλου, 2018: 167-168). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα τελευταία χρόνια η συντριπτική πλειονότητα του πληθυσμού του σχολείου είναι μαθητές Ρομά. Αυτονόητο είναι ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές, με μητρική γλώσσα τη Ρομανί, έχουν ελλιπή γνώση της ελληνικής, καθώς επίσης έχουν διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο, γνώσεις και εμπειρίες.

Η προσέγγιση των ερευνητικών στόχων της εκπαιδευτικής παρέμβασης έγινε έχοντας ως βασική μέθοδο την έρευνα δράσης. Ως ποιοτικό είδος έρευνας επιτρέπει τη μελέτη των παιδαγωγικών φαινομένων μέσα στο φυσικό τους πλαίσιο, στη συγκεκριμένη περίπτωση τη σχολική τάξη. Παράλληλα είναι μια μέθοδος κριτική, που επιδιώκει να κατανοήσει προβληματικές καταστάσεις και να συμβάλλει στην εκπαιδευτική αλλαγή, μέσα από τη δράση όσων υπηρετούν την εκπαίδευση (Carr & Kemmis, 1997: 208). Ουσιαστικά πρόκειται για μια σπειροειδή αναστοχαστική διαδικασία έρευνας, που διακρίνεται σε τέσσερις επάλληλους κύκλους σπείρας, τέσσερα στάδια: σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση και αναστοχασμός. Σε κάθε στάδιο συνυπάρχει η αναδρομική κατανόηση και η μελλοντική δράση, καθώς καθένα αποτελεί προσπάθεια βελτίωσης του προηγούμενου, μέσω επανατροφοδότησης και κριτικού στοχασμού όλων εκείνων που συμμετέχουν (Carr & Kemmis, 1997: 220. Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 57-58). Στην έρευνα, συνολικής διάρκειας εννιά δίωρων συναντήσεων, μαζί με τους μαθητές της Ε΄ τάξης και εμένα ως μόνιμη δασκάλα και εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, συμμετείχε ως κριτικός φίλος μία συνάδελφος, εκπαιδευτικός του σχολείου. Η προσφορά της στο στάδιο του σχεδιασμού και της δράσης καθώς επίσης και τα ανατροφοδοτικά της σχόλια σε όλες τις συναντήσεις, συνέβαλαν ιδιαίτερα όχι μόνο στην ομαλή διεξαγωγή της έρευνας, αλλά κυρίως στην εφαρμογή της πιο χειραφετητικής διάστασης της έρευνας δράσης, όπου οι συνεργάτες-εκπαιδευτικοί μαζί με τους μαθητές τους συν-ερευνούν, συν-παράγουν γνώση και συμβάλλουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Carr & Kemmis, 1997: 208, 203). Ως προς τις μεθόδους συλλογής δεδομένων, η ανοιχτή ερευνητική παρατήρηση αποτέλεσε τη βασική μέθοδο, καθώς επέτρεψε στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και τον κριτικό φίλο την καταγραφή όλων των περιστατικών της τάξης – της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς των μαθητών καθώς και των θεμάτων που προκύπτουν απροσδόκιστα (Hopkins, 2002: 83-85. Κατσαρίδου, 2014: 129, 137). Σαφώς πλούσιο υλικό συλλέχθηκε και αναλύθηκε μέσα από την τήρηση του αναλυτικού ημερολογίου της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και των σημειώσεων του κριτικού φίλου, τις προφορικές και γραπτές καταθέσεις των μαθητών καθώς επίσης και επιλεγμένο φωτογραφικό-βιντεοσκοπημένο υλικό.

Περιγραφή της εκπαιδευτικής παρέμβασης και αποτελέσματα

Στην εκπαιδευτική παρέμβαση διατηρήθηκε το μοτίβο των οκτώ φανταστικών ταξιδιών στον κόσμο. Σε κάθε δίωρη συνάντηση, δηλαδή, τα παιδιά επισκέπτονταν μία χώρα και συναντούσαν έναν κεντρικό ήρωα, ο οποίος τους παρουσίαζε την καθημερινότητά του, θέτοντας προβληματισμό για την κοινωνία στην οποία ζει. Οι μαθητές, προσεγγίζοντας θεατροπαιδαγωγικά την κάθε ιστορία, εμπλέκονταν στην εκάστοτε κοινωνική κατάσταση και, μέσα από επιλεγμένες θεατροπαιδαγωγικές συμβάσεις και ρόλους, καλούνταν να συμμετάσχουν σε ανοιχτό διάλογο, να επιχειρηματολογήσουν, να προβληματιστούν, να αναζη-

τήσουν λύσεις και ως ενεργοί πολίτες να πάρουν έμπρακτη θέση για ό,τι συμβαίνει σε κάθε κοινωνία που επισκέπτονταν.

Τα προς διερεύνηση θέματα αποτέλεσαν ιστορίες παιδιών που προέκυψαν μέσα από τον συνδυασμό πραγματικότητας και μυθοπλασίας, δηλαδή, ντοκουμέντων και θεατρικών συμβάσεων. Έτσι, αξιοποιήθηκαν τεχνικές του θεάτρου-ντοκουμέντο τόσο στο πλαίσιο της δημιουργίας των ιστοριών όσο και της ενεργής συμμετοχής των παιδιών σε διάλογο ως πολίτες στη δημόσια σφαίρα (Forsyth & Megson, 2009: 2). Συγκεκριμένα, υλικό από άρθρα, φωτογραφίες, προσωπικές μαρτυρίες, ντοκιμαντέρ συνδυάστηκαν με θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές όπως *γράμμα σε ρόλο*, *ημερολόγιο ή σημείωμα του ήρωα*, κάποια *αντικείμενά του*, υλικά τα οποία συνόδευσαν και ουσιαστικά ολοκλήρωσαν την ιστορία του. Μεταξύ άλλων, πηγή έμπνευσης που κρίνεται σημαντική να σημειωθεί ήταν το ντοκιμαντέρ της Unicef «En el mundo a cada rato» (Κάθε στιγμή στον κόσμο), που, μέσα από την αφήγηση ιστοριών συγκεκριμένων παιδιών, θέτει ακριβώς ως στόχο την προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών σε όλο τον κόσμο.

Αναλυτικότερα, δημιουργήθηκαν επτά ιστορίες που διαδραματίζονταν σε επτά διαφορετικές χώρες: Σενεγάλη, Παλαιστίνη, Περού, Αργεντινή, Γερμανία, Ινδία και Κίνα. Αντίστοιχα, τα θέματα που προσεγγίστηκαν σε κάθε χώρα-σταθμό ήταν: το δικαίωμα των κοριτσιών και όλων των παιδιών για εκπαίδευση, το δικαίωμα στην ειρήνη, η παιδική εργασία, η παιδική φτώχεια, η ενδοσχολική βία, η έλλειψη/ιδιωτικοποίηση του νερού και η πολιτική του ενός παιδιού. Ως όγδοος τερματικός σταθμός για την ολοκλήρωση του γύρου του κόσμου, επιλέχθηκε η Ελλάδα. Εκεί, οι μαθητές σε μικρότερες ομάδες καλούνταν να δημιουργήσουν τον δικό τους κεντρικό ήρωα, ο οποίος θα παρουσίαζε στις υπόλοιπες ομάδες την ιστορία του και ένα θέμα που ήθελε να συζητήσει μαζί τους.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να γίνει μια σύντομη αναφορά στη θεατροπαιδαγωγική ανάλυση των επτά ιστοριών, δηλαδή στους κεντρικούς ήρωες και τα κοινωνικά θέματα που προσεγγίστηκαν μέσα από επιλεγμένες θεατρικές συμβάσεις και στις θεατρικές δράσεις που δημιουργήθηκαν, δράσεις που συνδυάζονται αναπόδραστα με τους στόχους και τα συμπεράσματα της έρευνας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές μέσα από τις τεχνικές *πάρε θέση/υποστήριξη θέσης στον χώρο*, *συμβούλιο*, *συλλογική επιστολή*, *ρεπορτάζ-τηλεοπτική εκπομπή*, *ο μανδύας του ειδικού*, *θέατρο εικόνα* και *θέατρο φόρουμ* (Boal, 2000: 131-142. Neelands & Goode, 2000), ενεπλάκησαν ενεργά στις ιστορίες των κεντρικών ηρώων και επηρέασαν την εξέλιξή τους, επιδιώκοντας την άρση της καταπίεσης, την αναζήτηση συλλογικών δίκαιων λύσεων και τελικά τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Σε ρόλο πολιτών της εκάστοτε κοινωνίας, βρέθηκαν σε διλήμματα και κλήθηκαν να πάρουν θέση σε καίρια θέματα, θέματα που είτε έχουν αντιμετωπίσει και οι ίδιοι στην καθημερινότητά τους είτε «χρειάζεται να απασχολούν όλους/να ενδιαφέρεται όλος ο κόσμος/να τίθενται σε δημόσια συζήτηση και να λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις», όπως χαρακτηριστικά κατέθεσαν.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ενσυναίσθηση ανέπτυξε η τάξη για την ιστορία του Γερμανού Georg από το Kreuzberg του Βερολίνου, που σκιαγραφεί όλες τις δυσκολίες, τον κοινωνικό αποκλεισμό, τον ρατσισμό και τη βία που βιώνει ένα παιδί, όταν αντιμετωπίζεται ως «διαφορετικό» από το σχολικό του περιβάλλον. Τα παιδιά Ρομά, ανακαλώντας δικές τους αντίστοιχες προσωπικές εμπειρίες, ενδιαφέρθηκαν πολύ για την άρση της καταπίεσης που βιώνει ο ήρωας. Έτσι σχεδίασαν *θέατρο φόρουμ* με διάφορες σκηνές μιας μέρας της ζωής του ήρωα, όπου ο καταπιεσμένος πρωταγωνιστής μπορεί να αλλάξει την έκβαση της ιστο-

ρίας και τελικά να ενδυναμωθεί. Επιπλέον, έφεραν το θέμα σε ανοιχτή συζήτηση μέσα από *συμβούλια* τόσο των συμμαθητών όσο και των δασκάλων του σχολείου, αναζητώντας συλλογικές λύσεις και αλλαγές.

Τόσο η ιστορία των ανήλικων αδερφών από το Μπελέμ του Περού στον Αμαζόνιο, που δουλεύουν καθημερινά εξαντλητικά ωράρια, ενώ το όνειρό τους είναι να σπουδάσουν όσο και της έφηβης ηρωίδας Soda, από την περιοχή της Casamanza της Σενεγάλης, που επιθυμεί να σπουδάσει, αλλά ο πατέρας της διαφωνεί κάθετα με αυτό, αναπαράγοντας στερεότυπα για τον ρόλο της γυναίκας, συγκίνησαν ιδιαίτερα τα παιδιά της τάξης. Μέσα από το *θέατρο εικόνα*, οι μαθητές ανέλυσαν θεατροπαιδαγωγικά τις δύο ιστορίες, δημιούργησαν εικόνες της πραγματικής κατάστασης (*real image*), αναζήτησαν εικόνες της ιδεατής κατάστασης (*ideal image*) και έδωσαν έμφαση στις ενδιάμεσες εικόνες (*transitional image*) που χρειάζεται να δημιουργηθούν για την άρση της καταπίεσης, που βιώνουν οι ήρωες. Τα θεατρικά περιβάλλοντα που δημιουργήθηκαν, σε συνδυασμό με την αξιοποίηση άλλων τεχνικών όπως *ανίχνευση της σκέψης* και *αυτοσχεδιασμό*, αποτέλεσαν έναν κοινό τόπο για την τάξη, ένα τόπο προβληματισμού, κριτικής συνειδητοποίησης και αναζήτησης συλλογικών αποφάσεων για μια πιο δίκαιη κοινωνία. Αξιοσημείωτες ήταν οι αναφορές της τάξης σε προσωπικές εμπειρίες: «μαθητές εργάζονται αντί να πηγαίνουν σχολείο/η οικογένεια τους χρειάζεται στη λαϊκή/στο γυμνάσιο συνεχίζουν κυρίως τα αγόρια/τα κορίτσια τα παντρεύουν ή μεγαλώνουν τα μικρότερα αδέρφια [...] είναι άδικο».

Η έντονη ανάγκη της τάξης να συνδέει διαρκώς το θεατρικό πλαίσιο με το πραγματικό, την καθημερινότητα, δηλαδή που αντιμετώπιζαν τα παιδιά ή κοντινά τους πρόσωπα στην υποβαθμισμένη γειτονιά τους, έγινε φανερό και μέσα από την ιστορία που αναφέρεται στην παιδική φτώχεια, την ιστορία της μικρούλας Maca από μια φτωχή περιοχή του Μπουένος Άιρες της Αργεντινής, που μαζί με τα τέσσερα μεγαλύτερα αδέρφια της βιώνει απάνθρωπες συνθήκες ζωής. Και πάλι, μέσα από την αξιοποίηση μεθόδων του *Θεάτρου του Καταπιεσμένου* έθεσαν προβληματισμούς για ό,τι συμβαίνει στην κοινωνία, αναζήτησαν δίκαιες συλλογικές λύσεις και συνειδητοποίησαν την ανάγκη για κοινωνικό μετασχηματισμό.

Ακόμη και στις τρεις ιστορίες που δεν έγιναν διακριτές καταθέσεις από αντίστοιχες κοντινές εμπειρίες της τάξης, οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον να ενημερωθούν για τα θέματα, να συζητήσουν για αυτά συλλογικά και δημοκρατικά, να διαμαρτυρηθούν για την ισχύουσα κατάσταση και να συμμετάσχουν τελικά σε αναζήτηση κοινών προτάσεων και αποφάσεων, οραματιζόμενοι μια πιο δίκαιη κοινωνία. Πρόκειται για την ιστορία της μικρούλας Jasmine από τη Ραμάλα στην Παλαιστίνη, που, προκειμένου να πάει στο μάθημα, αναγκάζεται καθημερινά να περάσει από *check points* (σημεία στρατιωτικού ελέγχου), τα οποία ενίοτε της απαγορεύουν την είσοδο με αποτέλεσμα να το χάνει. Επίσης, η ιστορία του έφηβου Ravi από μια φτωχή αγροτική οικογένεια της βόρειας Ινδίας, που περιγράφει τις καθημερινές δυσκολίες που αντιμετωπίζει λόγω της έλλειψης και της ιδιωτικοποίησης του πόσιμου νερού στον Γάγγη ποταμό. Τέλος, έντονα προβληματισμένος είναι ο Juan για τις καταστρεπτικές επιπτώσεις που έχει επιφέρει στην κοινωνία του η πολιτική του ενός παιδιού, ως μέτρο ελέγχου του πληθυσμού με στόχο την οικονομική ανάπτυξη. Αναλυτικότερα, αξιοποιώντας τη θεατρική σύμβαση ο *μανδύας του ειδικού*, οι μαθητές σε ρόλο ειδικών αναζήτησαν υλικό από άρθρα και ντοκουμέντα σχετικά με τα παραπάνω θέματα, προκειμένου να ενημερωθούν και να εμβαθύνουν σε αυτά. Ακολούθως, συνδυάζοντας την τεχνική *ρεπορτάζ-τηλεοπτική εκπομπή* σε ρόλο ειδικών είχαν την ευκαιρία να τοποθε-

τηθούν και να συμμετάσχουν σε ανοιχτό διάλογο, ενώ μέσα από συμμετοχή σε *συμβούλια* και συγγραφή *συλλογικών επιστολών* σε υπεύθυνους φορείς, πήραν ως πολίτες έμπρακτη θέση στα θέματα με στόχο την αλλαγή και την αυτοθέσμιση της δημοκρατικής κοινωνίας.

Με την ολοκλήρωση των επτά σταθμών, ειδική αναφορά αξίζει να γίνει στις τρεις ομαδικές ιστορίες που δημιούργησαν οι ίδιοι οι μαθητές στον όγδοο σταθμό, την Ελλάδα και συγκεκριμένα –σύμφωνα πάντα με την επιλογή τους– τη γειτονιά τους, τον Δενδροπόταμο. Χαρακτηριστική είναι η ιστορία της 11χρονης ηρωίδας, μαθήτριας Ρομά, που, λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων και συχνής απουσίας των γονιών της, αναγκάζεται η ίδια να μεγαλώνει τα μικρότερα αδέρφια της: «δεν επιλέγω τίποτα για μένα [...] χάνω τα μαθήματα ρομποτικής και ζωγραφικής, τις βόλτες με τις φίλες μου». Αντίστοιχες δυσκολίες του Δενδροπόταμου περιγράφει και ο ήρωας της δεύτερης ομάδας, μαθητής Ρομά, που μας ξεναγεί στην υποβαθμισμένη γειτονιά του «τα βράδια είναι δύσκολα και επικίνδυνα [...] δεν υπάρχει γήπεδο, πάρκο, φροντιστήριο αγγλικών ούτε παιδότοπος για τα μικρά [...] κάτι πρέπει να γίνει». Τέλος, η τρίτη ομάδα επέλεξε να παρουσιάσει τις δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές λόγω της στερεοτυπικής και ρατσιστικής αντιμετώπισης των οικογενειών τους καθώς και την ανάγκη των παιδιών Ρομά να διδάσκονται στο σχολείο για τον πολιτισμό τους. Ανοιχτός διάλογος, προβληματισμός, κριτική συνειδητοποίηση και ανάγκη για κοινωνικό μετασχηματισμό χαρακτηρίζουν τις συλλογικές θεατροπαιδαγωγικές δράσεις στις οποίες οδηγήθηκαν οι μαθητές για την αντιμετώπιση των θεμάτων της καθημερινότητάς τους: *συμβούλια*, *υποστήριξη θέσης*, *συλλογικό γράμμα* στον δήμαρχο και *συλλογικές επιστολές* σε Υπουργεία ήταν κάποιες από τις θεατρικές συμβάσεις που αξιοποιήθηκαν.

Συμπεράσματα-συζήτηση

Μέσα από την κριτική ανάλυση της παραπάνω εκπαιδευτικής παρέμβασης στόχος ήταν να αναδειχθεί πώς το Θέατρο στην Εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην προώθηση των αξιών της δημοκρατίας, προτείνοντας μια εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Αναλυτικότερα, οι θεατροπαιδαγωγικές διαδικασίες που ακολουθήθηκαν, επιχειρήσαν, όχι μόνο να εισαγάγουν κοινωνικά και πολιτικά θέματα στην τάξη, αλλά και να προωθήσουν την προσωπική και κοινωνική μάθηση των παιδιών (Τσιάρας, 2014: 15). Οι μαθητές μέσα στην τάξη, σε μια «μικρογραφία της κοινωνίας» κατά τον Dewey, ήταν σε θέση να βιώσουν καταστάσεις δραματοποιώντας τες, να θέσουν προσωπικούς και κοινωνικούς στόχους, να μοιραστούν από κοινού ιδέες, να δοκιμάσουν πρακτικές και να καλλιεργήσουν δεξιότητες. Ανεξάρτητα από το μαθησιακό ή κοινωνικό στάτους τους ήταν σε θέση να εκφράσουν λόγο, απόψεις και επιχειρήματα, να διαμαρτυρηθούν, να συμμετάσχουν σε ανοιχτό διάλογο. Σαφώς, η συμμετοχή των μαθητών στη δραματική διαδικασία είναι ένα πολυσύνθετο ζήτημα, που δεν αφορά απλώς τη συναίνεση, αλλά περισσότερο δημιουργεί έναν κοινό χώρο κατάθεσης προοπτικών και ιδεών με στόχο τη συλλογική διαπραγμάτευση νοημάτων, όπου ο καθένας ανάλογα με την εμπλοκή του, τις ικανότητές του, τη διάθεσή του να δύναται να συμπράττει και να συνδημιουργεί με την ομάδα (Gallagher, 2000: 73).

Οι μαθητές, υποδυόμενοι ρόλους πολιτών διαφορετικών κοινωνιών, μέσα από τις κοινές εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα που απέκτησαν, συνεργάστηκαν μεταξύ τους και φανέ-

ρωσαν προβληματισμό για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ο ανοιχτός διάλογος, η σύμπραξη και η κριτική σκέψη συνέβαλαν στην κριτική συνειδητοποίηση όχι μόνο των μυθοπλαστικών ιστοριών αλλά και της δικής τους πραγματικότητας. Η συλλογικότητα, η ομαλή κοινωνική συνύπαρξη και η ελευθερία της σκέψης τέθηκαν σε προτεραιότητα, γεγονός που συνέβαλε στη συνειδητοποίηση της ανάγκης για συλλογική λήψη αποφάσεων και κοινωνικό μετασχηματισμό. Έτσι, οι μαθητές λειτουργώντας ως μια συλλογικότητα προκειμένου να αντιμετωπίσουν καταστάσεις με τις οποίες διαφωνούσαν, μέσω του θεάτρου στην Εκπαίδευση, του ρόλου και της θεατρικής σύμβασης, συχνά διαμόρφωσαν από κοινού οράματα αλλαγής της πραγματικότητας και συνδύασαν λόγο και πράξη, προκειμένου το «συλλογικό φαντασιακό» κατά τον Καστοριάδη να μετασχηματιστεί σε συλλογική πρωτοβουλία. Η δυνατότητα αλλαγής των κοινωνικών καταστάσεων, που βίωναν οι μυθοπλαστικοί ήρωες με απώτερο στόχο και τον μετασχηματισμό της πραγματικότητας των ίδιων των μαθητών, αποτελεί στοιχείο ενδυνάμωσης και κοινωνικής αλλαγής, σύμφωνα με την απελευθερωτική θεωρία του Φρέιρε, αλλά ταυτόχρονα συνδέεται με τη δημοκρατική εκπαίδευση, τη συμμετοχικότητα, τον διάλογο και την πράξη ως φορέα μετασχηματισμού (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 224-225).

Ο σύντομος αυτός «γύρος του κόσμου» μέσα από την αξιοποίηση θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών και μορφών συλλογικού θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία επιλέγεται να ολοκληρωθεί με τις ακόλουθες καταθέσεις των μαθητών Ρομά: «Πρέπει όλοι να συμμετέχουμε στις αποφάσεις, πρέπει να μας νοιάζει/ οι ανάγκες όλων μπορούν να ακουστούν μέσα από τη δημοκρατία».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Boal, A. (2000). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.
- Burgess, G. J. (2017). Unpacking Inclusivity: Lessons from Ubuntu Leadership. In A. Boitano, R. Lagomarsino Dutra, & H. E. Schockman (Eds.), *Breaking the Zero-Sum Game* (pp. 379-394). Bingley: Emerald.
- Forsyth, A., & Megson, C. (2009). *Get Real, Documentary Theatre Past and Present*. Hampshire & New York: Palgrave.
- Gallagher, K. (2000). *Drama Education in the Lives of Girls: Imagining Possibilities*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press Incorporated.
- Hopkins, D. (2002). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Neelands, J., & Goode, T. (2000). *Structuring Drama Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neelands, J. (2004). Miracles are happening: beyond the rhetoric of transformation in the Western traditions of drama education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9(1), 47-56.
- Neelands, J. (2009). Acting together: Ensemble as a Democratic Process in Art and Life. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(2), 173-189.
- Nicholson, H. (2014). *Applied drama, The gift of theatre*. Hampshire & New York: Palgrave.

- Prendergast, M., & Saxton, J. (2009). *Applied Theatre*. Bristol & Chicago: Intellect.
- Thompson, J., & Schechner, R. (2004). Why "Social Theatre"? *The Drama Review*, 48(3), 11-16.

Ελληνόγλωσσον

- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βερβεροπούλου, Ζ. (2018). Δοκιμασίες και δοκιμές πολιτότητας στο νέο Θέατρο-ντοκουμέντο. Στο Α. Αλτουβά, & Κ. Διαμαντάκου, (Επιμ.), *Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Θεατρολογικού Συνεδρίου. Θέατρο και Δημοκρατία* (σ.167-176). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Γρόλλιος, Γ. (2011). *Προοδευτική Εκπαίδευση και αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Αθήνα: Κώδικας.
- Καστοριάδης, Κ. (2008). *Η ελληνική ιδιαιτερότητα, τόμος β΄, Η Πόλις και οι νόμοι*. Αθήνα: Κριτική.
- Καστοριάδης, Κ. (1986). *Η αρχαία ελληνική δημοκρατία και η σημασία της για μας σήμερα*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Κατσαρίδου, Μ. (2014). *Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος. Μια πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλη.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Ντιούι, Τζ. (2016). *Δημοκρατία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ηριδανός.
- Πανταζής, Β. (2018). *Παιδαγωγική της Ειρήνης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό Δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φρέιρε, Π. (1977α). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα.
- Φρέιρε, Π. (1977β). *Πολιτιστική Δράση για την Κατάκτηση της Ελευθερίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Abstract

Drawing on the theoretical framework of the democratic dimension of Dewey's educational philosophy, Freire's problem-posing education, as well as the possibility of self-regulation in democratic society, as argued in Castoriadis's theory, the present paper seeks to highlight the role that drama/theatre in education can play in the creation of a democratic school. The research part of the paper focuses on a drama/theatre education intervention that was realized in a class of an intercultural education primary school, which applied action research, mostly in its emancipatory dimension. Through an in-depth and critical reflection on the methodologies used, the paper attempts to analyze and evaluate the results of the intervention in relation to their contribution to the cultivation of dialogue, critical thinking, decision-making and other elements required for the student development of the citizenship and promotion of democracy.

Keywords: Drama/Theatre in Education, citizenship, collectivity.

Η παιδαγωγική και το θέατρο του καταπιεσμένου: Μια μελέτη περίπτωσης για την ένταξη μαθητών Ρομά στο σχολείο

Κατερίνα Κωστή

Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Διδάσκουσα
Παιδαγωγικής του Θεάτρου στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών
του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
kosti.katerina@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση έχει στόχο να αναδείξει το πρόβλημα της σχολικής διαρροής μέσω της μελέτης περίπτωσης ενός πιλοτικού προγράμματος του 1ου Γυμνασίου Ζεφυρίου, το οποίο εφαρμόστηκε κατά το πρώτο εξάμηνο του 2019. Το πρόγραμμα αυτό, αντλώντας θεωρητική βάση από την Μετασχηματιστική Παιδαγωγική του Paulo Freire και τεχνικές από το Θέατρο του Καταπιεσμένου του Augusto Boal, θεμελιώνεται στην εφαρμοσμένη παιδαγωγική της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Όλοι οι μαθητές του σχολείου, συνολικά ενενήντα (90) άτομα και των τριών τάξεων, σαράντα πέντε (45) εκ των οποίων Ρομά, σε δίωρες εβδομαδιαίες συναντήσεις ανά τμήμα έθεταν υπό συζήτηση προβλήματα που τους απασχολούν μέσα κι έξω από το σχολείο και έλυναν τις διαφορές τους με παιγνιώδη τρόπο μέσω του Δράματος. Οι πρώτες παρεμβάσεις φάνηκε ότι προκάλεσαν το ενδιαφέρον των μαθητών, μερικοί από τους οποίους συνέχισαν τη φοίτησή τους στο σχολείο, παρά το γεγονός ότι είχαν προσωρινά διακόψει.

Λέξεις-Κλειδιά: Ρομά, σχολική διαρροή, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, Μετασχηματιστική Παιδαγωγική, Θέατρο του Καταπιεσμένου.

Εισαγωγή

Στην ελληνική κοινωνία η παρουσία ομάδων με πολιτισμικά χαρακτηριστικά διαφορετικά από τα επικρατούντα συνιστά πρόκληση πρωτίστως για την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς η ένταξη μαθητών από τις ομάδες αυτές στο σχολείο προσκρούει σε ποικίλες αντιδράσεις (Ευσταθίου, 2014). Χαρακτηριστικότερη ίσως σχετική περίπτωση είναι αυτή των Ρομά, οι οποίοι κατά την κοινή αντίληψη αντιμετωπίζονται ως διακριτή κοινότητα, κοινωνικά και πολιτισμικά αποκλεισμένα. Σε περιοχές, όπως η Δυτική Αττική, όπου ζουν συμπαγείς ομάδες Ρομά, παρατηρούνται υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής που σχετίζονται τόσο με την αντίληψη περί ασυμβατότητας της μετανομαδικής κουλτούρας με τη σχολική εκπαίδευση όσο και με την υποδοχή της κουλτούρας αυτής από τις κεντρικά σχεδιασμένες εκπαιδευτικές πολιτικές. Ιδιαίτερα στο Γυμνάσιο, που αποτελεί βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οι μαθητές Ρομά εγκαταλείπουν μαζικά την Α΄ τάξη συχνά μετά από λίγες εβδομάδες φοίτησης (Kalantzis & Cope, 2015).

Το δεδομένο μάλιστα ότι μεγάλο ποσοστό του αντίστοιχου πληθυσμού μαθητικής ηλικίας βρίσκεται εκτός εκπαιδευτικού συστήματος καθιστά τη διερεύνηση του θέματος της σχολικής διαρροής των Ρομά καίριο ζήτημα χάραξης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής ισό-

τπτας που να αφορά σε όλους τους πολίτες. Στο ελληνικό πλαίσιο υπολογίζεται ότι λιγότεροι από τους μισούς Ρομά που είναι σε σχολική ηλικία φοιτούν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού και στο μεγαλύτερο ποσοστό τους εγκαταλείπουν το σχολείο πριν την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Πολυχρόνη & Ράλλη, 2013: 227). Αναφέρεται, επίσης, ότι τα ποσοστά πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης του μαθητικού πληθυσμού των Ρομά στην Ελλάδα υπερβαίνουν κατά πολύ τα αντίστοιχα στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Roma Alert, 2012· Μπαλούρδος, 2011).

Οι διαπιστώσεις αυτές υπογραμμίζουν την χαρακτηριστική έλλειψη κουλτούρας συμπερίληψης η οποία αφορά στην καρδιά της ελληνικής κοινωνίας, αλλά αγγίζει και την εκπαιδευτική κοινότητα. Έρευνες έχουν δείξει (Δασκαλάκη 2010) ότι οι Ρομά θεωρούν πως το σχολείο αποτελεί απειλή για τη συνοχή της οικογένειας και γι' αυτό το αντιμετωπίζουν ως μια άκαμπτη δομή μη συμβατή με την κουλτούρα του νεανικού γάμου και της προφορικής παράδοσής τους. Ένα πρόβλημα που επιβαρύνει την ήδη απαξιωτική αυτή στάση είναι η συνήθεια των συνεχών μετακινήσεων και το κλίμα του σχολείου που κρίνεται υπερβολικά τυπικό και απόμακρο (Παρθένης & Φραγκούλης, 2015· Βλάχου & Κουτσογεώργου, 2015· Λυδάκη, 1998).

Στα Γυμνάσια, όπου το πρόβλημα της διαρροής είναι πολύ εντονότερο, οι λόγοι που αναφέρονται από γονείς Ρομά αφορούν στις πολιτισμικές τους αντιλήψεις περί ηθικής και αναγκαιότητας των γραμμάτων. Κι όταν, όμως, πείθονται οι Ρομά γονείς για την αξία της εκπαίδευσης και στέλνουν τα παιδιά τους σχολείο, το μεγάλο ερώτημα είναι αν αυτά θα βρουν εκεί ένα περιβάλλον ελκυστικό, το οποίο θα εμπεριέχει τις δικές τους πρακτικές προσέγγισης και αξιοποίησης της γνώσης (Τρέσσου & Μητακίδου, 2015). Η αλήθεια είναι ότι οι μαθητές ερχόμενοι στο σχολείο έχουν να αντιμετωπίσουν μια κεντρικά σχεδιασμένη εκπαιδευτική πολιτική, η οποία τους αποθαρρύνει και τους περιθωριοποιεί (Slee, 2015· Λυδάκη, 2013· Λιακόπουλος & Μανιώτης, 2004).

Θεωρητικό πλαίσιο

Ξεκινώντας από τον προβληματισμό αυτό, η παρούσα εισήγηση έχει στόχο να διερευνήσει το θέμα της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά στο Γυμνάσιο, αντλώντας θεωρητική τεκμηρίωση από τη Μετασχηματιστική Παιδαγωγική του Paulo Freire, το Θέατρο του Καταπιεσμένου του Augusto Boal και τη συναφή παιδαγωγική της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

Η Μετασχηματιστική Παιδαγωγική του Paulo Freire

Ο Freire, εισηγητής της Μετασχηματιστικής Παιδαγωγικής, έχει υποστηρίξει ότι το παραδοσιακό πλαίσιο διδασκαλίας είναι μια διαδικασία «κατάθεσης» γνώσης, στην οποία οι μαθητές λειτουργούν ως απλοί αποδέκτες και ο δάσκαλος ως «καταθέτης», γεγονός που διαιωνίζει την καταπίεση των αδυνάτων και τη στασιμότητα στην κοινωνία (Φρέιρε, 1974). Αντίθετα, σύμφωνα με τον ίδιο, η εκπαίδευση θα έπρεπε να είναι μια ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών κατά την οποία οι ρόλοι του δασκάλου και του μαθητή θα έπρεπε να εναλλάσσονται και από κοινού να εμπλέκονται σε μια συμμετοχική διαδικασία στην οποία όλοι θα έχουν αμοιβαία οφέλη. Για το σκοπό αυτό ο Freire αρνείται τον αφηγηματικό χαρακτή-

ρα της παραδοσιακής εκπαίδευσης και θεωρεί πως ο δάσκαλος πρέπει να δείχνει εμπιστοσύνη στην εγγενή δημιουργική δύναμη του ανθρώπου, εισάγοντας την εκπαίδευση «που θέτει προβλήματα» (Freire 1970, 79-86), η οποία στηρίζεται στον ανοιχτό και απελευθερωτικό διάλογο και την πράξη, με σκοπό την κοινωνική εξέλιξη.

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου του Augusto Boal

Εμπνευσμένος από τον Freire, ο Boal (2002) θεωρεί ότι το θέατρο είναι μια μορφή γνώσης κι ότι αυτό μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο μετασχηματισμού της κοινωνίας (Boal, 2002: 16). Έτσι, εισάγει το «Θέατρο του Καταπιεσμένου», όπου το κοινό γίνεται ενεργός συμμετέχων στη δράση, με στόχο να αλλάξει την πραγματικότητα στην οποία ζει (Boal, 2002: 18-28). Ο Boal προτείνει ένα θέατρο απελευθερωτικό, όπου οι άνθρωποι παίρνουν την ευθύνη για τη ζωή τους σε μια διαδικασία, η οποία οξύνει τη φαντασία κι ευαισθητοποιεί τον συμμετέχοντα, ώστε να μελετά ό,τι βλέπει γύρω του και να γίνεται παρατηρητής του εαυτού του πέρα από τα στερεότυπα της λεκτικής επικοινωνίας (Κωστή, 2016: 85-86· Τσιάρας, 2014: 29).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Στηριγμένη σε αυτές τις εξελίξεις, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί μια καλλιτεχνική διαδικασία μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον η οποία επιτρέπει στους μαθητές να ερευνήσουν, να ανακαλύψουν και να κατανοήσουν τον κόσμο, δομώντας νέες οπτικές από οικείες δράσεις κι επεκτείνοντας τη φαντασία τους μέσα από ομαδική αλληλεπίδραση και συνεργασία. Μέσω αυτής τα παιδιά μπορούν να διευρύνουν τις εμπειρίες και τις ιδέες τους (Erickson, 1988: 17-18) αυτοσχεδιάζοντας και δομώντας νόημα για τον κόσμο (Λενακάκης, 2013· Wagner, 2002).

Πρόκειται για μια ερευνητική διαδικασία μάθησης που περιλαμβάνει διάδραση και επικοινωνία των μαθητών, βασισμένη σε προσωπικά βιωμένες εμπειρίες (Κοντογιάννη, 2012: 15· Baldwin, 2009: 98). Σύμφωνα με το γενικό πλαίσιο της οι μαθητές δημιουργούν μια ιστορία που εκτυλίσσεται σε έναν φανταστικό κόσμο, υποδύονται ρόλους, βιώνουν εμπειρίες ατομικές και συλλογικές, επεξεργάζονται τα νοήματα της ιστορίας που δημιουργούν, λαμβάνουν αποφάσεις και τις αξιολογούν (Κοντογιάννη et al., 2013: 28-29· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 19). Στη διαδικασία αυτή δεν υπάρχει κείμενο έτοιμο εκ των προτέρων, γεγονός που δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα αυτενέργειας και προσωπικής εμπλοκής (Άλκπστις, 2008: 15-16· Παπαδόπουλος, 2007: 29), καθώς κι ευκαιρίες για ελεύθερο και υποστηριζόμενο δραματικό παιχνίδι και διάλογο (Baldwin, 2009: 94).

Ερευνητικό πλαίσιο

Με αφετηρία τις παραπάνω θεωρητικές παραδοχές διαμορφώθηκε ένα πιλοτικό ερευνητικό πρόγραμμα με τη μορφή της μελέτης περίπτωσης, το οποίο αναπτύχθηκε κατά το πρώτο ημερολογιακό εξάμηνο του 2019 στο 1ο Γυμνασίου Ζεφυρίου.

Σκοπός της έρευνας

Το πρόγραμμα αυτό, αντλώντας θεωρητική βάση από τη Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και με βάση τεχνικές από το Θέατρο του Καταπιεσμένου, θεμελιώνεται στην εφαρμοσμέ-

νη παιδαγωγική της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με στόχο να διερευνήσει κατά πόσο η μεθοδολογία αυτή θα μπορούσε να ενισχύσει τους μαθητές Ρομά που δεν διαθέτουν ερείσματα στο οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό τους πλαίσιο, ώστε να μην διακόψουν την φοίτησή τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα που απασχόλησε την πιλοτική έρευνα ήταν το εξής: *Είναι δυνατό η χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με τη μορφή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου να επηρεάσει τη σχέση μαθητών Ρομά και σχολείου και να τονώσει τη φοίτηση των πρώτων σε αυτό;*

Το ερευνητικό αυτό ερώτημα στηρίζεται στην υπόθεση εργασίας ότι αν οι μαθητές μπορούν να εξωτερικεύσουν με εύσχημο τρόπο τα προβλήματά τους και καταφέρνουν με ενεργητικό-διαδραστικό τρόπο να διερευνούν κάποιες εφαρμόσιμες λύσεις γι' αυτά θα αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι και θα επιδιώξουν ίσως να συστηματοποιήσουν τη φοίτησή τους στο σχολείο.

Για την ερευνητική αυτή προσέγγιση, η οποία είχε, όπως αναφέρθηκε, πιλοτικό χαρακτήρα, κρίθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος προσέγγισης η ποιοτικού προσανατολισμού μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης (Robson, 2010: 214-220· Stenhouse 1980). Πρόκειται για μικρής κλίμακας έρευνα, η οποία εφαρμόστηκε για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα στο 1^ο Γυμνάσιο Ζεφυρίου, ένα σχολείο με επτά τμήματα, τρία στην πρώτη, και από δύο στη δεύτερα και την τρίτη τάξη. Στόχος ήταν να ελεγχθεί η εφικτότητα και ο ορίζοντας υποδοχής από τη συγκεκριμένη σχολική κοινότητα της προτεινόμενης μεθόδου παρέμβασης (Robson, 2010: 219), ώστε να διευρευνηθεί η εφαρμογή της κατά το επόμενο σχολικό έτος 2019-2020.

Μεθοδολογία έρευνας

Για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων στο πλαίσιο της παρούσας πιλοτικής έρευνας εφαρμόστηκαν είκοσι (20) παρεμβάσεις, στις οποίες όλοι οι μαθητές του σχολείου, συνολικά ενενήντα (90) και από τις τρεις τάξεις, σαράντα πέντε (45) εκ των οποίων Ρομά, σε δίωρες εβδομαδιαίες συναντήσεις ανά τμήμα έθεταν υπό συζήτηση προβλήματα που τους απασχολούσαν μέσα κι έξω από το σχολείο και αναζητούσαν λύσεις για τις διαφορές τους με παιγνιώδη τρόπο μέσω της Δραματικής Τέχνης. Οι παρεμβάσεις αναπτύχθηκαν σε διάστημα έξι εβδομάδων κι επιμερίστηκαν σε τέσσερις (4) για κάθε τμήμα της Α΄ τάξης, όπου παρατηρείται και το μεγαλύτερο ποσοστό διαρροής, και από δύο (2) για κάθε τμήμα της Β΄ και Γ΄ τάξης.

Οι ηλικίες των μαθητών που συμμετείχαν κυμαίνονταν από δώδεκα έως και δεκαέξι ετών και οι μεγαλύτεροι εξ αυτών σε μεγάλο ποσοστό ήταν μαθητές που είχαν κατά καιρούς στο παρελθόν διακόψει τη φοίτησή τους, φτάνοντας σε σημείο να φοιτούν στα δεκαπέντε τους χρόνια ακόμη στην Α΄ Γυμνασίου.

Η *ανεξάρτητη μεταβλητή* της έρευνας ήταν η χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, προερχόμενων κυρίως από το Θέατρο του Καταπιεσμένου, ενώ η *εξαρτημένη μεταβλητή* ήταν η σχολική ένταξη με κύρια έκφρασή της την φοίτηση των μαθητών.

Η συλλογή δεδομένων στηρίχθηκε στη *συμμετοχική παρατήρηση* (Robson, 2010: 367-409· Mason, 2003: 134-156), το ερευνητικό ημερολόγιο και τα *τεκμήρια*, δηλαδή το έργο

που «παρήγαν» οι συμμετέχοντες μαθητές με τη μορφή αφηγήσεων, σκηνών και δραματοποιήσεων (Robson, 2010: 413-416· Mason, 2003: 156-178). Σε κάθε εφαρμογή παρίστατο και ο καθηγητής της τάξης ως παρατηρητής και τα σχόλιά του καταγράφονταν ως ειδικές αναφορές στο ημερολόγιο του ερευνητή.

Πρέπει να τονιστεί ότι αξιώσεις για γενίκευση (Bean, 2011: 175· Lincoln & Guba, 1985: 116) στο παρόν ερευνητικό πλαίσιο δεν υπάρχουν, καθώς ο ερευνητικός σχεδιασμός δεν θα επέτρεπε κάτι τέτοιο, με δεδομένο ότι ο βασικός σκοπός της ήταν πρωτίστως διερευνητικός. Επομένως, η παρούσα μελέτη δεν φιλοδοξεί παρά να αναδείξει μια τάση του τι συμβαίνει σε ένα σχολείο με υψηλά ποσοστά διαρροής μαθητών Ρομά, όταν εφαρμόζεται μια νέα μέθοδος προσέγγισης των μαθητών (Robson, 2010: 214).

Οι παρεμβάσεις

Τα βασικά ερωτήματα που η ερευνήτρια επιδίωκε να διερευνήσει σε κάθε παρέμβαση σε σχέση με τους μαθητές ήταν περίπου τα εξής: Ποιοι είναι οι φόβοι μου; Τι με εμποδίζει να κάνω αυτό που θέλω; Τι θέλω πραγματικά; Πώς μπορώ να το επιδιώξω; Πώς μπορώ να γίνω καλύτερος απέναντι στους άλλους και στον εαυτό μου; Τι συμβαίνει σε μια προβληματική κατάσταση; Τι θα έπρεπε να συμβαίνει σε μια προβληματική κατάσταση; Τι θα μου προσφέρει το σχολείο;

Πριν από κάθε παρέμβαση γινόταν σχετικός σχεδιασμός από την εμπυχώτρια και το σχέδιο προσαρμοζόταν στις ανάγκες της ομάδας κατά την εφαρμογή. Οι παρεμβάσεις ξεκινούσαν πάντα από τον κύκλο με γενικές ασκήσεις και βαδίσματα για τη διαμόρφωση ομάδων, την ενεργοποίηση των αισθήσεων και τον περιορισμό της συστολής, όπως προτείνει ο Boal (2013). Στη συνέχεια αξιοποιούνταν τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, στην αρχή το θέατρο της εικόνας και στη συνέχεια το θέατρο της αγοράς (Κωστή, 2016: 86· Boal, 2013), ώστε να αναδειχθούν προβλήματα που τα παιδιά βιώνουν στο σχολείο, στο σπίτι και στην ευρύτερη κοινότητα και να διερευνηθούν πιθανοί τρόποι αντίδρασης και άρσης των αδικιών.

Θέματα που οι ίδιοι οι μαθητές ανέδειξαν ήταν η κουλτούρα του νεανικού γάμου, η ανάγκη να επικοινωνήσουν και να κοινωνικοποιηθούν, να παίξουν ως παιδιά χωρίς οικογενειακά βάρη, να μορφωθούν, να σπουδάσουν, να απευθύνουν στους γονείς και τους δασκάλους τους τις πραγματικές τους ανάγκες και να βρουν ένα καταφύγιο από την αδικία.

Όλες τις εφαρμογές συνόδευε κατάλληλα επιλεγμένη μουσική και αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων, ενώ στο τέλος κάθε συνάντησης αναπτυσσόταν μια δραστηριότητα ανατροφοδότησης με τη μορφή δημιουργικής γραφής, ώστε να καταγράφονται οι εντυπώσεις των συμμετεχόντων.

Ευρήματα

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε σύμφωνα με τις αρχές της σταθερής συγκριτικής ανάλυσης και πραγματοποιούνταν μεταξύ των εφαρμογών.

Γενικά, οι περισσότεροι μαθητές ανταποκρίθηκαν πολύ θετικά στο πλαίσιο των παρεμβάσεων. Γοητευμένοι από τον παιγνιώδη χαρακτήρα, αναγνώρισαν ότι άρχισαν να προβληματίζονται για θέματα με τα οποία έχουν μάθει να ζουν, αλλά δεν έχουν σκεφτεί αν

και πώς μπορούν να τα αντιμετωπίσουν· μέσα από τις δηλώσεις τους αυτές ανέδειξαν ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της ζωής των Ρομά, αυτό της στερημένης από παιχνίδι κι ανεμελιά παιδικής ζωής. Και η επίγνωση αυτή τους έδωσε τη δυνατότητα να κατανοήσουν τις πραγματικές τους ανάγκες, οι οποίες έχουν άμεση σχέση με το σχολείο και τη συνύπαρξη με τους συνομηλίκους:

Δεν το είχα σκεφτεί πόσο δύσκολο είναι που είμαι παιδί. Εγώ φροντίζω τη μάνα μου, γιατί εκείνη δεν μπορεί και μόνο εμένα ακούει. Και τώρα που το έδειξα στα παιδιά δεν ντρέπομαι να το πω. Θέλω να γελάω με τα άλλα παιδιά και θέλω να είμαι στο σχολείο. Τι να κάνω στο σπίτι;

Μαθήτρια Ρομά Α΄ τάξης με ελλιπή φοίτηση

Μάλιστα, κάποιοι που είχαν σχεδόν διακόψει τη φοίτησή τους στο σχολείο, σταδιακά βρήκαν ενδιαφέρον σε αυτό κι επέστρεψαν, γιατί σε αυτό βρήκαν την παιδικότητα που τόσο είχαν στερηθεί:

Εγώ ήμουνά όλο τον καιρό σπίτι με τη γιαγιά μου, γιατί ήτανε πολύ άρρωστη και δεν μπορούσε να σηκωθεί από το κρεβάτι. Μόνο εγώ ξέρω να τη φροντίζω. Τώρα έχω πολλές απουσίες, αλλά δεν με νοιάζει. Θα έρχομαι στο σχολείο και δεν θα το αφήσω. Το σχολείο μου μ' αρέσει. Γελάω, παίζω μέσα στην τάξη κι έξω και μαθαίνω να σκέφτομαι αλλιώς. Δεν θα το αφήσω το σχολείο μου.

Μαθήτρια Α΄ τάξης με ελλιπή φοίτηση

Η διαδικασία της δραματικής τέχνης φαίνεται πως χαλάρωσε τις αντιστάσεις και τις διαφορές. Ρομά και μη Ρομά μαθητές, όλοι μαζί σε μικτές ομάδες, έδειξαν διάθεση να συζητήσουν τα κοινά εφηβικά τους προβλήματα και να τείνουν ένα χέρι βοήθειας σε όποιον το είχε ανάγκη. Ο φόβος και η απόρριψη του «άλλου» σταδιακά υποχώρησαν, καθώς οι μαθητές διαπίστωσαν ότι έχουν περισσότερες κοινές ανάγκες παρά διαφορές και πως όλοι έχουν χώρο στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινότητα:

Ζούμε στην ίδια περιοχή και πάμε στο ίδιο σχολείο, αλλά δεν γνωριζόμαστε. Κάτι μας εμποδίζει. Νομίζω ο φόβος. Τελικά εδώ μέσα καταλαβαίνουμε πολλά που δεν καταλάβαμε τόσα χρόνια. Είμαστε φίλοι τελικά, ο καθένας με τον τρόπο του, και μαζί θα προχωρήσουμε και στο σχολείο και στην πόλη που ζούμε.

Μαθητής μη Ρομά Γ΄ τάξης

Μάλιστα, η ευαισθητοποίηση μπροστά στα κοινά οικογενειακά προβλήματα άνοιξε τον δρόμο για ένα νέο πεδίο δράσης, αυτό της στήριξης του ενός παιδιού προς το άλλο, σε έναν χώρο ασφαλή και γόνιμο, αυτόν του σχολείου:

Μόνο εδώ στο σχολείο μπορούμε να μιλάμε. Έξω δεν συναντιόμαστε. Ούτε οι μπαλαμοί μάς θέλουν ούτε κι εμείς τους πλησιάζουμε. Εδώ είμαστε όλοι φίλοι, καθόμαστε στο ίδιο θρανίο και παίζουμε αυτά που μας λένε να κάνουμε. Έτσι, λέμε τα μυστικά μας και βρίσκουμε παρηγοριά. Εγώ έκανα φίλη τη Γ. που είναι καλή μαθήτρια και με βοηθάει και στο μάθημα και μου λέει και τι να κάνω με τα αδέρφια μου.

Μαθήτρια Ρομά Α΄ τάξης με ελλιπή φοίτηση

Στο πλαίσιο αυτό ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε η αντιμετώπιση του σχολείου ως παράγοντα

αντίδρασης απέναντι στην πίεση συνθηκών της κουλτούρας των Ρομά, όπως αυτή του νεανικού γάμου, που αποτελεί βασική αιτία της σχολικής διαρροής. Η φοίτηση στο σχολείο υπό την έννοια αυτή καταξιώθηκε στη συνείδηση των παιδιών ως αναφαίρετο δικαίωμά τους:

Εγώ, κυρία, δεν ήρθα πριν τα Χριστούγεννα, γιατί με είχανε παντρέψει, αλλά χώρισα. Αλλά σχολείο δεν με αφήνανε να έρθω. Έχω τελειώσει, μου λένε, τα γράμματα στο Δημοτικό και δεν το χρειάζομαι το Γυμνάσιο. Αλλά εγώ έμαθα ότι εδώ τα παιδιά κάνουνε ωραία πράγματα και μου αρέσανε κι εμένα που μπήκα στην τάξη και θέλω να συνεχίσω. Το είπα στον παππού μου και τους έπεισε να έρθω. Το ξέρω ότι έχω απουσίες, αλλά δεν πειράζει. Έχω δικαίωμα να είμαι εδώ. Έτσι δεν είπαμε;

Μαθητής Α΄ τάξης με ελλιπή φοίτηση

Προϋπόθεση της συνύπαρξης είναι η ειρηνική επίλυση των διαφορών, γεγονός που φαίνεται πως οι μαθητές συνειδητοποίησαν στην πράξη. Η άσκηση σωματικής βίας από τους Ρομά μαθητές αποδείχτηκε αδόκιμη στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του προγράμματος, με αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες να δεχτούν ότι η πειθώ είναι ο προσφορότερος τρόπος για τη διεκδίκηση της δικαιοσύνης. Κι αυτή η διαπίστωση προέκυψε εντός του σχολείου, το οποίο καταξιώθηκε ως ο κατεξοχήν φορέας κοινωνικοποίησης στη συνείδηση των παιδιών:

Εμείς έτσι λύνουμε τις διαφορές μας. Εμένα, όταν κάποιος με τσαντίζει, θα τον χτυπήσω· δεν μπορώ να κάνω αλλιώς, αυτό έχω μάθει. Δεν ξέρω πώς το κάνετε εσείς και πώς το κάνουν άλλοι. Αλλά εδώ στο σχολείο το είδαμε κι έτσι και κατάλαβα ότι το ξύλο δεν είναι λύση. Τώρα θα μιλάω για να βρω το δίκιο μου.

Μαθητής Ρομά Β΄ τάξης

Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων το σχολείο έγινε ένας χώρος όπου το μέλλον μπορεί να δομηθεί πάνω σε ισχυρές βάσεις. Μερικά παιδιά, μάλιστα, εξέφρασαν την επιθυμία και την ανάγκη να σπουδάσουν και να αλλάξουν μέσα από τη μόρφωση τη ζωή τους προς το καλύτερο:

Έχω απουσίες και είμαι πιο μεγάλη από τα άλλα παιδιά της τάξης μου, αλλά θέλω να προχωρήσω στο σχολείο μου. Μπορώ να σπουδάσω; Τι λες, κυρία; Μπορώ; Θέλω κι εγώ να γίνω δασκάλα και να μαθαίνω στα παιδιά γράμματα. Κι άμα κάνω παιδιά, θέλω να τελειώσουνε το σχολείο κι αυτά.

Μαθήτρια Α΄ τάξης με ελλιπή φοίτηση

Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων του πιλοτικού προγράμματος έδωσε πολύ ενθαρρυντικά ευρήματα, ως προς τη φοίτηση των μαθητών. Οκτώ (8) μαθητές, τέσσερα (4) κορίτσια και τέσσερα (4) αγόρια, με οριακή φοίτηση συστηματοποίησαν την παρουσία τους στα μαθήματα και μπόρεσαν τελικά να προβιβαστούν στην επόμενη τάξη· δύο από αυτούς, μάλιστα, πήραν απολυτήριο και συνέχισαν τη φοίτησή τους στο Λύκειο. Παράλληλα, επτά (7) παιδιά Ρομά, αν και με ελλιπή φοίτηση, επέστρεψαν στο σχολείο και συνέχισαν την παρακολούθηση των μαθημάτων τους μέχρι το τέλος του σχολικού έτους. Και τα ίδια και οι

γονείς τους δεσμεύτηκαν ότι θα συνεχίσουν κανονικά τη φοίτηση στο Γυμνάσιο με στόχο το απολυτήριο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Οι αριθμοί που αναφέρθηκαν πιθανόν να φαίνονται ασήμαντοι ποσοτικά, αλλά στην πραγματικότητα πρόκειται για παιδιά που βρίσκονταν έξω από το σχολείο ή κινδύνευαν να αποκλειστούν από αυτό και τελικά επέστρεψαν· εξάλλου, σε ένα σχολείο με ενεργούς μαθητές γύρω στους ενενήντα (90) ετησίως ακόμη και οι αριθμοί αυτοί δεν θα έπρεπε να θεωρούν αμελητέοι.

Σημαντικό στοιχείο του προγράμματος ήταν οι ισχυροί δεσμοί υποστήριξης που έτειναν να αναπτύξουν μεταξύ τους όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την καταγωγή τους. Πάνω σε αυτό το στοιχείο δομήθηκε και η συνέχεια του προγράμματος κατά το σχολικό έτος 2019-2020, κατά το οποίο η προσπάθεια επικεντρώθηκε αφενός στην ενίσχυση κι άλλων παιδιών, ώστε να έρθουν στο σχολείο, αφετέρου στη δημιουργία ενός δικτύου γονέων που, με ανάλογες δράσεις, θα αγκαλιάσει το σχολείο και τους μαθητές σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Φιλοδοξία της ερευνήτριας ήταν στο άμεσο μέλλον ανάλογες παρεμβάσεις να επεκταθούν και στην κοινότητα.

Συμπεράσματα

Η πιλοτική εφαρμογή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου στο 1ο Γυμνάσιο Ζεφυρίου ανέδειξε τη δυναμική που θα μπορούσε να έχει η συγκεκριμένη πρακτική ως προς την συμπερίληψη μαθητικών πληθυσμών που είναι ευεπίφοροι στην πρώιμη σχολική διαρροή και μάλιστα στην περίπτωση των Ρομά. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα έδειξαν να αντιλαμβάνονται σφαιρικότερα τα προβλήματα που περιβάλλουν τη ζωή τους και τους κρατούν μακριά από το σχολείο και προβληματίστηκαν γι' αυτά. Μερικοί μέσω των δραστηριοτήτων αναγνώρισαν το σχολείο ως έναν χώρο που τους παρέχει τα επιχειρήματα για να διεκδικήσουν την παιδική τους ηλικία την οποία αντελήφθησαν ότι χάνουν μέσα στις υποχρεώσεις που τους επιβάλλει το περιβάλλον τους· άλλοι βρήκαν σε αυτό την ελπίδα για μια καλύτερη ζωή στο μέλλον, ενώ όλοι έδειξαν να συμφιλιώνονται με τον «άλλο» ως συμμαθητή και φίλο, βασικό στοιχείο της κοινωνικοποίησής τους. Στην πράξη δεκαπέντε μαθητές που έτειναν να διακόψουν συνέχισαν τη φοίτησή τους ή επέστρεψαν στο σχολείο, αριθμός ικανοποιητικός για τα δεδομένα της πιλοτικής αυτής εφαρμογής.

Η φοίτηση στο σχολείο όλο και περισσότερων Ρομά μαθητών δηλώνει σίγουρα μια βελτίωση του επιπέδου της εκάστοτε τοπικής κοινότητας. Τι γίνεται, όμως, με τα παιδιά Ρομά που μένουν καθηλωμένα σε σπίτια ή καταυλισμούς, δεσμευμένα με άτυπους γάμους και γονεϊκές υποχρεώσεις που δεν αντιστοιχούν στην ηλικία τους; Τι γίνεται με τα παιδιά που ζουν μόνο το τώρα και το εδώ, καταδικασμένα να αγνοούν ακόμα και την πρωτεύουσα της χώρας όπου κατοικούν; Τι γίνεται με εμάς όλους τους υπόλοιπους που παρατηρούμε χωρίς αντίδραση τα παιδιά αυτά να εγκαταλείπουν το σχολείο;

Η Τέχνη που υπηρετεί τη δικαιοσύνη και υποστηρίζει το δικαίωμα του καθενός να διεκδικεί τα δικαιώματά του στη ζωή είναι η απάντηση. Το πρόγραμμα που παρουσιάστηκε εδώ είναι μόνο μια αρχή. Αλλά αν θέλουμε κοινωνίες με δικαιοσύνη και πρόοδο, πρέπει να συνεχίσουμε. Το θέατρο, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι ίσως ένα ισχυρό εργαλείο για την ένταξη των Ρομά όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και στην κοινωνία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Baldwin, P. (2009). *School Improvement Through Drama: A Creative Whole Class, Whole School Approach*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Bean, J. (2011). Intellect, Light and Shadow in Research Design. In C. Conrad & R. Serlin (Eds.), *The Sage Handbook for Research in Education. Pursuing Ideas as the Keystone of Exemplary Inquiry* (pp. 165-181). Thousand Oaks, Ca: SAGE, Publications, Inc.
- Boal, A. (2002). *Games for Actors and Non-Actors* (Transl. A. Jackson). London: Routledge.
- Erickson, K. (1988). Building Castles in the Classroom. *Language Art*, 65 (1), 14-19.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed* (Transl. M. Ramos). New York: Herder & Herder.
- Kondoyianni, A., Lenakakis, A. & Tsiotsos, N. (2013). Intercultural and Lifelong Learning based in Education Drama. *Scenario 2013* (2), 27-47.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: SAGE, Publications, Inc.
- Stenhouse, L. (1980). *Case Study in Educational Research and Evaluation*. Norwich: University of East Anglia.
- Wagner, B. (2002). Understanding Drama-Based Education. In G. Bräuer (Ed.), *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama* (pp. 4-18). London: Ablex Publishing.

Ελληνόγλωσσον

- Άλκπσις (2008). *Μαύρη Αγελάδα - Άσπρη Αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση. 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βλάχου, Α. & Κουτσογεώργου, Ε. (2015). Ο ρόλος του κοινωνικού κεφαλαίου στην ενταξιακή εκπαίδευση. Στο Ε. Τρέσσου, Σ. Μπακίδου & Γ. Καραγιάννη (Επιμ.), *Ένταξη Ρομά - Διεθνής κι Ελληνική εμπειρία: Πολυπλοκότητες στην Ένταξη* (σσ. 95-114). Θεσσαλονίκη: Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας Α.Π.Θ.
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά Παιχνίδια για Ηθοποιούς και για μη Ηθοποιούς* (Μετ. Μ. Παπαδήμα). Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Δασκαλάκη, Ή. (2010). Τσιγγάνοι και σχολείο: προς μια ερμηνευτική αναθεώρηση των εκπαιδευτικών πρακτικών των Τσιγγάνων και των Ρομά στην Ελλάδα. *Δοκιμές*, 15-16, 29-60.
- Ευσταθίου, Μ. (2014). Η αντιμετώπιση του προβλήματος της μαθητικής διαρροής ως «όραμα» της σχολικής μονάδας και του σχολικού συμβούλου. Μια μελέτη περίπτωσης. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο: Ενότητα Δ - Βελτίωση του Σχολείου* (σσ. 695-706). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2015). Διαφορές μαθητών και μαθητριών στη θεωρία και την πράξη. Στο Ε. Τρέσσου, Σ. Μπακίδου & Γ. Καραγιάννη (Επιμ.), *Ένταξη Ρομά - Διεθνής κι Ελληνική εμπειρία: Πολυπλοκότητες στην Ένταξη* (σσ. 25-84). Θεσσαλονίκη: Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας Α.Π.Θ.
- Κοντογιάννη, Ά. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κωστή, Κ. (2016). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο για την Καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε Μαθητές Γυμνασίου*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ναύπλιο: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η Μορφοπαιδευτική Αξία του Παιχνιδιού και του Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και Καλλιτεχνική Έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Εγχειρίδιο για το Πρόγραμμα «Θαλής»* (σσ. 58-77). Αθήνα: ΕΚΠΑ & ΕΣΠΑ.

- Λιακόπουλος Γ. & Μανιώτης Ι. (2004). Ο κοινωνικός αποκλεισμός των Τσιγγάνων Ζεφυρίου, αποτέλεσμα της κακής πληθυσμιακής και κοινωνικής τους κατάστασης. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση-ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Τόμος III. Πρακτικά 6ου Διεθνούς Συνεδρίου «Διαπολιτισμική εκπαίδευση-ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα»* (σσ. 45-62). Πάτρα: ΚΕ.Δ.Ε.Κ.
- Λυδάκη, Α. (1998). *Οι Τσιγγάνοι στην πόλη, μεγαλώνοντας στην Αγ. Βαρβάρα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Λυδάκη, Α. (2013). *Ρομά, πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας* (Μετ. Ε. Δημητριάδου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαλούρδος, Δ. (2011). Επιπτώσεις της κρίσης στη φτώχεια και στον οικονομικό αποκλεισμό: Αρχικές μετρήσεις και προσαρμοστικές πολιτικές. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 165-192.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η Διερευνητική Δραματοποίηση στη Διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης, Γ. (2015). Η πρόκληση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των παιδιών Ρομά: Η (επιτυχής;) περίπτωση της Αγίας Βαρβάρας. *Νέα Παιδεία*, 153.
- Πολυχρόνη, Φ. & Ράλλη, Α.Μ. (2013). Μαθησιακή υποστήριξη για παιδιά Ρομά: προκλήσεις και προοπτικές. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης, Ε. Μπλίγκου (Επιμ.), *Δια Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της Διαπολιτισμικής Οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων* (σσ. 223- 242). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα Μέσον για Κοινωνικούς Επιστήμονες και Επαγγελματίες* (Μετ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Roma Alert (2012). *Ανάλυση Υφιστάμενης Κατάστασης. Actions Promoting Health Access and Protection of Roma Population/Roma Alert!* Θεσσαλονίκη: Οικοκοινωνία.
- Slee, R. (2015). Σκέψεις για την ενταξιακή εκπαίδευση σε μια εποχή αποκλεισμών. Στο Ε. Τρέσσου, Σ. Μπακίδου & Γ. Καραγιάννη (Επιμ.), *Ένταξη Ρομά - Διεθνής κι Ελληνική εμπειρία: Πολυπλοκότητες στην Ένταξη* (σσ. 115-126). Θεσσαλονίκη: Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας Α.Π.Θ.
- Τρέσσου, Ε. & Μπακίδου, Σ. (2015). Πολυπλοκότητες στην ένταξη: Η περίπτωση των Ρομά. Στο Ε. Τρέσσου, Σ. Μπακίδου & Γ. Καραγιάννη (Επιμ.), *Ένταξη Ρομά - Διεθνής κι Ελληνική εμπειρία: Πολυπλοκότητες στην Ένταξη* (σσ. 15-24). Θεσσαλονίκη: Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας Α.Π.Θ.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.
- Φρέιρε, Π. (1974). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Μετ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Κέδρος.

Abstract

This paper aims to highlight the problem of school leakage through the case study of a pilot program at the 1st High School of Zefyri, which was implemented in the first six months of 2019. This program draws on a theoretical basis from Paulo Freire's Transformative Pedagogy and from Augusto Boal's Theatre of the Oppressed and it is based on Drama in Education. All school pupils, a total of ninety (90) teenagers in all three classes, forty-five (45) of whom were Roma, discussed problems that concerned them both inside and outside the school community and tried to solve them playfully through Drama in weekly meetings. These initial interventions appeared to be very interesting to all students, some of whom continued to attend school, despite having temporarily stopped attending.

Keywords: Rom, School Leakage, Drama in Education, Transformative Education, Theater of the Oppressed.

Το δίκτυο ως μέσο προσωπικής και συλλογικής έκφρασης σε εικαστικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες

Αναστασία-Ζωή Σουλιώτου

Διδάσκουσα με σύμβαση στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
asouliotou@gmail.com anazsol@hotmail.com

Περίληψη

Η διεπιστημονικότητα στο πεδίο των εικαστικών τεχνών με τη συμβολή διαφορετικών επιστημονικών πεδίων και της τεχνολογίας αποτελεί μια δυναμική και συνεχώς εξελισσόμενη πραγματικότητα με δυνατότητες ποικίλων εφαρμογών και διασυνδέσεων. Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται εικαστικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο πλαίσιο προσωπικών ή συλλογικών σχεδιαστικών και πλαστικών αναζητήσεων με αφετηρία δικτυακές δομές. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν από φοιτητές/τριες Αρχιτεκτονικών Σχολών, Σχολών Καλών Τεχνών και Παιδαγωγικών Τμημάτων. Με βάση την έννοια του δικτύου δημιουργήθηκε μια ποικιλία εικαστικών δημιουργιών ανάλογα με το μέσο που χρησιμοποιήθηκε. Μέσα από τη σύνθεση και την ανάλυση των δημιουργιών αυτών, το δίκτυο αναδεικνύεται σε συστατικό στοιχείο του εαυτού, του χώρου και του περιβάλλοντος αλλά και σε μέσο για την ενδυνάμωση της συλλογικότητας και της δημοκρατίας τόσο σε επίπεδο εικαστικής (συν)δημιουργίας όσο και σε κοινωνικό επίπεδο μέσα από τις σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων.

Λέξεις-Κλειδιά: Δίκτυο, χώρος, εικαστικές τέχνες, εκπαίδευση, δημοκρατία

Εισαγωγή

Η διεπιστημονικότητα στο πεδίο των εικαστικών τεχνών με τη συμβολή διαφορετικών επιστημονικών πεδίων και της τεχνολογίας αποτελεί μια δυναμική και συνεχώς εξελισσόμενη πραγματικότητα με δυνατότητες ποικίλων εφαρμογών και διασυνδέσεων. Η σύνθεση και σύνθεση των επιμέρους γνώσεων από διαφορετικούς τομείς επιχειρείται με στόχο την πολύπλευρη, συνδυαστική και σφαιρικότερη προσέγγισή τους (Βάος, 2008: 39). Μέσα σε αυτή τη συλλογιστική εντάσσεται και η παρούσα εργασία στην οποία παρουσιάζονται εικαστικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο πλαίσιο προσωπικών ή συλλογικών και συμμετοχικών σχεδιαστικών και πλαστικών αναζητήσεων με αφετηρία δικτυακές δομές αποσκοπώντας στην ενδυνάμωση της συμμετοχικότητας, της συλλογικότητας και της δημοκρατίας μέσα από εικαστικές και διεπιστημονικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες για προσωπικό αναστοχασμό, βαθύτερη κατανόηση του εαυτού, του χώρου και της σχέσης/«θέσης» μας σε αυτόν.

Η σημασία της λέξης δίκτυο σύμφωνα με την ετυμολογική της προέλευση (δίκτυον = δίχτυ) αφορά σε ένα πλέγμα αλιείας ή θήρευσης ζώων και στη μεταφορική χρήση του λόγου μπορεί να σημαίνει την παγίδα (Γιαννακόπουλος, 1998: 418) ή την εμπλοκή σε αθέμιτη πράξη. Σύμφωνα με λεξικό του 1993 στο οποίο δεν περιέχεται το λήμμα «διαδίκτυο», δί-

κτυο είναι, επίσης, ένα «σύμπλεγμα στο οποίο διασταυρώνονται και διακλαδίζονται δρόμοι, σιδηροδρομικές γραμμές κλπ» (Μανδαλά, 1993: 207) Με την ανάπτυξη του κλάδου της πληροφορικής, με την έλευση του διαδικτύου το 1990 και τη μετέπειτα ραγδαία εξάπλωση και κυριαρχία του, το δίκτυο σχετίζεται κατά κύριο λόγο με το δίκτυο υπολογιστών και με το διαδίκτυο, αφού το τελευταίο είναι δίκτυο δικτύων, πράγμα που προκύπτει και από την ανάλυση της λέξης στα συνθετικά της μέρη: δια + δίκτυο.

Όμως, το δίκτυο στη σύγχρονη συνθήκη δεν περιορίζεται στον κλάδο της πληροφορικής, στα δίκτυα υπολογιστών και στο διαδίκτυο, αλλά αφορά ένα πλήθος διαφορετικών ειδών δικτύων, όπως τα βιολογικά δίκτυα, τα κοινωνικά δίκτυα, τα συγκοινωνιακά δίκτυα, τα αστικά δίκτυα, τα δίκτυα οργάνωσης πληροφοριών κ.ά. (Souliotou, 2015a, 2015b). Τα παραπάνω δίκτυα αποτελούν αντικείμενο μελέτης και έρευνας από την επιστήμη δικτύων στην οποία εξετάζονται τα δίκτυα και οι ιδιότητές τους λαμβάνοντας υπόψη την αυξημένη πολυπλοκότητά τους.

Στο πλαίσιο της μελέτης και της έρευνας των δικτύων έχει αναπτυχθεί η θεωρία δικτύων, η οποία θεωρείται ότι εντάσσεται στη θεωρία των γράφων (graph theory). Στη θεωρία δικτύων πραγματοποιείται ανάλυση δικτύων και εξετάζονται οι ιδιότητές τους με σκοπό τη βαθύτερη γνώση και κατανόηση της δομής τους και των λειτουργιών τους, αλλά και τη βελτιστοποίηση και την επίτευξη της ευρωστίας τους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ένας κατατοπιστικός ορισμός του δικτύου σύμφωνα με τον (Newman, 2010: 1) είναι ο εξής: «Το δίκτυο είναι, στην πιο απλή του εκδοχή, μια συλλογή σημείων που ενώνονται σε ζεύγη δημιουργώντας γραμμές. Στην επιστήμη των δικτύων τα σημεία ονομάζονται κόμβοι ή κορυφές, ενώ οι γραμμές ονομάζονται σύνδεσμοι ή άκρες».

Στην παρούσα εργασία εξετάζονται οι τρόποι ένταξης των δικτυακών δομών σε εικαστικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα από εργασίες φοιτητών-τριών Σχολών Καλών Τεχνών, Αρχιτεκτονικών Σχολών και Παιδαγωγικών Τμημάτων. Επίσης, εξετάζεται η χρήση της δομής του δικτύου ως εργαλείο για τη δημιουργία και την εξέλιξη των παραδειγμάτων κατά τη διαδικασία της εικαστικής δημιουργίας, αλλά και για τη βαθύτερη κατανόηση των εικαστικών έργων έπειτα από την ολοκλήρωσή τους, κατά το στάδιο της παρατήρησης και του αναστοχασμού.

Οι εργασίες αυτές αποτελούν προϊόν εικαστικής δημιουργίας και εντάσσονται στη σύγχρονη τάση του δικτυοισμού που συνίσταται στη χρήση της δομής των δικτύων σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης σκέψης και δραστηριότητας συμπεριλαμβανομένης και της τέχνης (Lima, 2011· Souliotou, 2015a, 2015b).

Εικαστικές δράσεις και δίκτυα: Παραδείγματα και εφαρμογές

Στην παρούσα εργασία ακολουθείται μια διεπιστημονική προσέγγιση σε εικαστικές δημιουργίες στις οποίες χρησιμοποιούνται δικτυακές δομές. Η διεπιστημονικότητα έγκειται στη σύνδεση των εικαστικών τεχνών με τη θεωρία και την επιστήμη των δικτύων που χρησιμοποιεί τη μαθηματική σκέψη και έχει ποικίλες εφαρμογές στον αστικό σχεδιασμό, στα συγκοινωνιακά δίκτυα, στα δίκτυα μεταφορών και στα δίκτυα πληροφορικής και επικοινωνιών (Souliotou, 2015a).

Όπως προαναφέρθηκε, στην παρούσα εργασία εξετάζονται οι τρόποι ένταξης των δικτυακών δομών σε εικαστικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες φοιτητών-τριών Σχολών

Καλών Τεχνών, Αρχιτεκτονικών Σχολών και Παιδαγωγικών Τμημάτων. Η επιλογή των Τμημάτων αυτών εδράζεται στο ότι το δίκτυο αποτελεί βασικό δομικό στοιχείο πολλών και ποικιλόμορφων εικαστικών έργων και εργασιών, πόλεων (αστικά δίκτυα, συγκοινωνιακά δίκτυα κλπ.) και κοινωνικών σχέσεων. Συνεπώς η έννοια του δικτύου απασχολεί διαφορετικές επιστήμες και οι προεκτάσεις του έχουν εφαρμογές και αναπτύσσονται σε διαφορετικά περιβάλλοντα, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα εντός μίας σχολικής τάξης. (Souliotou, 2015a, 2015b) Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να επισημανθεί ότι η θεωρία και η επιστήμη των δικτύων σε καμία περίπτωση δεν χρησιμοποιήθηκε για να αποτελέσει δέσμευση για τους/τις δημιουργούς να την ακολουθήσουν. Αντίθετα, η γνώση της θεωρίας και της επιστήμης των δικτύων χρησιμοποιήθηκαν όπου έκριναν οι δημιουργοί ότι θα βοηθούσε να εμπλουτίσουν ή/και να ελέγξουν τις εικαστικές τους δικτυακές συνθέσεις.

Με βάση τα παραπάνω, στις εργασίες των φοιτητών-τριών της παρούσας εργασίας ακολουθήθηκε συνδυασμός της ελεύθερης και της καθοδηγούμενης προσέγγισης στην εικαστική δημιουργία (Αραπάκη, 2015). Πιο συγκεκριμένα, στο αρχικό στάδιο της εικαστικής δημιουργίας δινόταν ελευθερία στους δημιουργούς να δομήσουν και να διερευνήσουν τις δυνατότητες των δικτυακών δομών, πράγμα που βρίσκεται σε συμφωνία με την ελεύθερη προσέγγιση στη διδακτική των εικαστικών τεχνών.

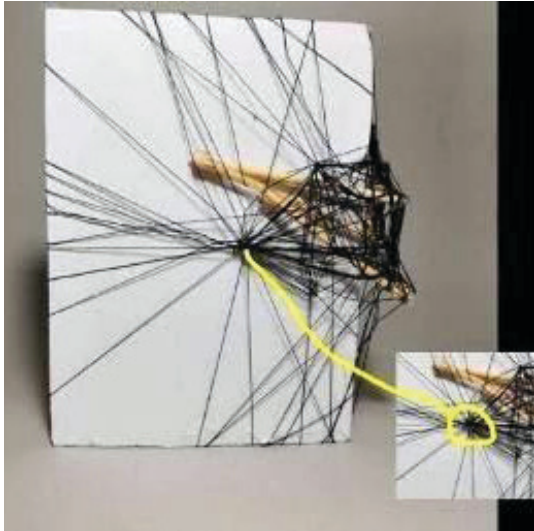
Σε πολλές περιπτώσεις, όμως, κρίθηκε απαραίτητο να γίνει *a posteriori* (εκ των υστέρων) αναφορά σε διάφορες πτυχές της θεωρίας και της επιστήμης των δικτύων με σκοπό οι φοιτητές-τριες να εξελίξουν τις συνθέσεις τους διατηρώντας, όμως, την ελευθερία των συνθετικών τους επιλογών. Άρα, για την υπέρβαση δυσκολιών και για τον εμπλουτισμό των γνώσεων των φοιτητών-τριών χρησιμοποιήθηκε και η καθοδηγούμενη προσέγγιση στη διδακτική των εικαστικών τεχνών (Αραπάκη, 2015:111), και μάλιστα στο πλαίσιο μίας διεπιστημονικής προσέγγισης που προϋποθέτει γνώσεις σχετικά με τη θεωρία και την επιστήμη των δικτύων. Στη συνέχεια παρουσιάζονται παραδείγματα εικαστικών δημιουργικών εφαρμογών.

Στο πρώτο παράδειγμα, έχοντας ως αφετηρία έμπνευσης τον ιστό της αράχνης, οι φοιτητές-τριες Αρχιτεκτονικής Σχολής δημιούργησαν μακέτες δικτυακών δομών που αποτελούν προτάσεις σχεδιασμού και εικαστικής διαμόρφωσης συγκεκριμένων εσωτερικών ή εξωτερικών χώρων της επιλογής τους. Αρχικά ακολουθήθηκε η ελεύθερη προσέγγιση στη διδακτική των εικαστικών τεχνών και οι φοιτητές-τριες κλήθηκαν να δημιουργήσουν ελεύθερα δικτυακές δομές στη μακέτα τους που αναπαριστούσε το χώρο που είχαν επιλέξει.

Όμως, ήδη από το στάδιο της δημιουργίας προσχεδίων υπήρξε ανάγκη εφαρμογής της καθοδηγούμενης προσέγγισης, ώστε να ξεπεραστεί η αμηχανία και άλλες δυσκολίες που επιφέρει η ελεύθερη δημιουργία πολύπλοκων δικτυακών δομών.

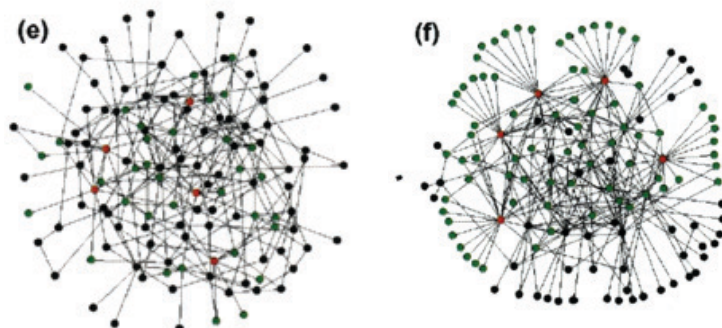
Πιο συγκεκριμένα, η καθοδηγούμενη προσέγγιση περιελάμβανε αναφορά σε διάφορες πτυχές της θεωρίας δικτύων με σκοπό οι φοιτητές-τριες να γνωρίσουν σε βάθος τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να οργανώσουν τη δημιουργία δικτυακών δομών και στη συνέχεια να προβούν στις συνθετικές επιλογές που επιθυμούν.

Εικόνα 1: «Μακέτα φοιτήτριας για δημιουργία δικτυακής δομής σε δημόσιο χώρο, 2019. Με κίτρινο χρώμα δηλώνεται ο κόμβος που εμφανίζει υψηλό αριθμό συνδέσεων σύμφωνα με τις ιδιότητες του δικτύου ελεύθερης κλίμακας»



Μία από τις αναφορές στη θεωρία δικτύων, στο πλαίσιο της καθοδηγούμενης προσέγγισης, περιελάμβανε την αντιδιαστολή του τυχαίου δικτύου, στο οποίο οι συνδέσεις γίνονται τυχαία, με το δίκτυο ελεύθερης κλίμακας, στο οποίο οι συνδέσεις γίνονται επιλεκτικά (Souliotou, 2015a: 53, 55). Στην εικόνα 1 παρουσιάζεται η μακέτα φοιτήτριας που δημιουργήθηκε έχοντας υπόψη τις ιδιότητες του δικτύου ελεύθερης κλίμακας στο οποίο υπάρχει η τάση για δημιουργία πολλών συνδέσεων με συγκεκριμένους κόμβους των δικτύων οι οποίοι καθίστανται πολυσύχναστοι κόμβοι ή κόμβοι υψηλής συνδεσιμότητας. Με τον τρόπο αυτό η σύνθεση του δικτύου γίνεται ελέγξιμη και αποκτά δομή που μπορεί να μεταφερθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια σε διαφορετική κλίμακα περιορίζοντας την τυχειότητα (Εικόνα 2).

Εικόνα 2: «Stefan Bornholdt και Georg Heinz Schuster, 2003, Τυχαίο δίκτυο ή δίκτυο Erdős-Rényi (e) και δίκτυο ελεύθερης κλίμακας (f), πηγή: *Handbook of Graphs and Networks: From the Genome to the Internet*. WILEY-VCH GmbH & Co.KGaA, Weinheim, 2003 pp: 70-79, 248-269»



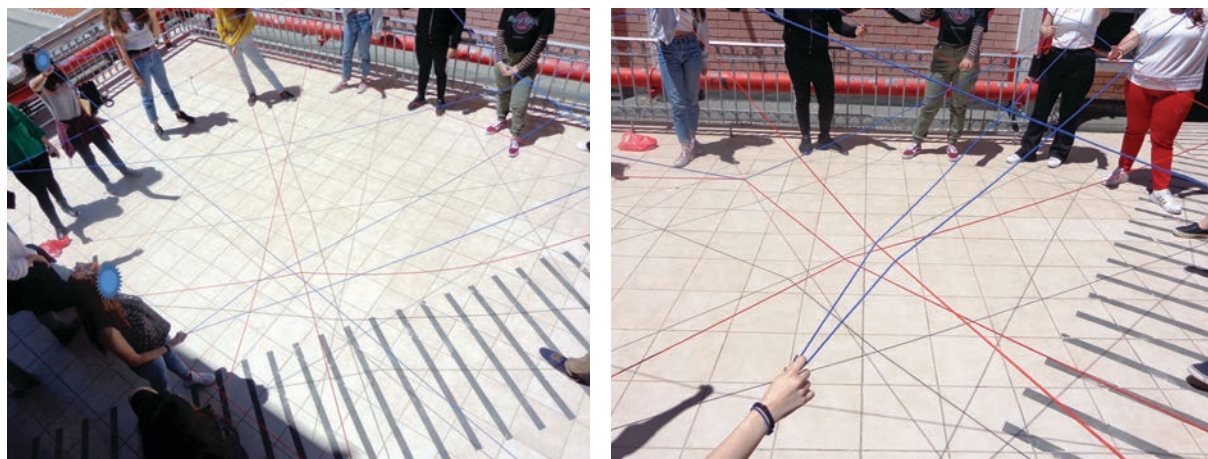
Καθοριστικό ρόλο στις δικτυακές δομές που δημιούργησαν οι φοιτητές-τριες διαδραμάτισε και η ενημέρωσή τους σχετικά με τα στάδια ωρίμανσης αστικών και συγκοινωνιακών δικτύων. Αυτά περιλαμβάνουν αρχικά την ακτινωτή και δενδροειδή ανάπτυξη με συνδέσεις/ακτίνες γύρω από ένα κέντρο και έπειτα την περιφερειακή ανάπτυξη με δημιουργία περι-

φερειακών και ημι-περιφερειακών συνδέσεων μεταξύ κόμβων που βρίσκονται μακριά από το κέντρο (Vignaux, 2003: 60-70· Whitney, 2012).

Στην εικόνα 3 παρουσιάζεται εικαστική-εκπαιδευτική δράση σε μορφή χάπενινγκ στην οποία φοιτητές-τριες Αρχιτεκτονικής Σχολής διατάσσονται σε κύκλο, δημιουργούν ένα κοινωνικό γλυπτό και διερευνούν τις δικτυακές δομές στις δύο και στις τρεις διαστάσεις. Η ενσώματη εμπειρία δημιουργίας δικτύων σε συνδυασμό με την αξιοποίηση του χώρου για την τρισδιάστατη διαμόρφωση και μεταμόρφωση της δομής τους αποτέλεσε μία σημαντική βιωματική εμπειρία για τους/τις φοιτητές-τριες. Η συλλογικότητα της συγκεκριμένης δράσης, η οποία απαιτούσε τη συμμετοχή και τη συνεργασία όλων, αναδεικνύει την ομαδοσυνεργατική μάθηση σε μοχλό της εικαστικής δημιουργίας και μέσο προώθησης της δημοκρατίας.

Ταυτόχρονα, η δράση *Δίκτυα σε κύκλο* αποτελεί χάπενινγκ με κύρια επιδίωξη τη συνέλιξη της «τέχνης» με τη «ζωή», αναπτύσσει σε μεγάλο βαθμό αυτοσχεδιαστικό χαρακτήρα και συμβαίνει στο παρόν χωρίς να αναπαράγεται αυτούσιο. (Karprow, 1965) Εξάλλου, η εκπαίδευση είναι «η παραγωγή και αναπαραγωγή του πολιτισμού και της κοινωνίας» (Karaba, 2017: 122). Η δε διερεύνηση της δομής του δικτύου εντάσσει τη συγκεκριμένη δράση στο *δικτυονισμό* που συνίσταται στην τάση χρήσης της δομής των δικτύων σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης σκέψης και δραστηριότητας συμπεριλαμβανομένης και της τέχνης (Lima, 2011· Souliotou, 2015).

Εικόνα 3: «*Δίκτυα σε κύκλο*, 2019, εικαστική-εκπαιδευτική δράση χάπενινγκ με τη συμμετοχή των φοιτητών-τριών»



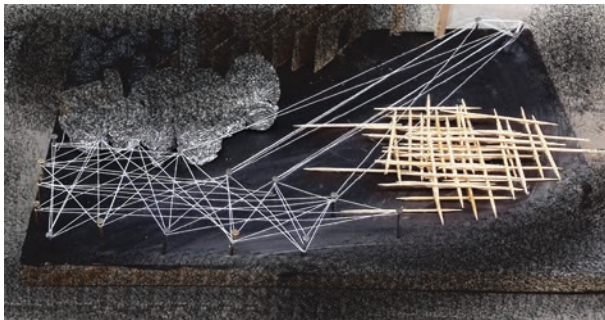
Στην εργασία *Μακέτα του εαυτού μου* οι φοιτητές-τριες του Τμήματος Αρχιτεκτόνων Μηχανικών απέδωσαν με διάφορα μέσα πτυχές της προσωπικότητάς τους. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε περιελάμβανε την ελεύθερη εικαστική- αρχιτεκτονική έκφραση και δημιουργία. Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι σε καμία περίπτωση η συγκεκριμένη εργασία δεν αποτέλεσε προσπάθεια ψυχαναλυτικής προσέγγισης. Αντίθετα, στόχος της συγκεκριμένης εργασίας ήταν η ελεύθερη εικαστική-αρχιτεκτονική απόδοση του εαυτού και η μετέπειτα συζήτηση σχετικά με τις μορφολογικές, συνθετικές και αισθητικές επιλογές των φοιτητών-τριών.

Οι φοιτητές-τριες σε πολλές περιπτώσεις χρησιμοποίησαν το δίκτυο ως μορφολογικό στοιχείο στα προσχέδιά τους ή/και στην τελική τους μακέτα. Μέσα από συζήτηση της γρά-

φουσας με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες προέκυψε ότι η μορφολογική επιλογή του δικτύου υποδηλώνει το περίπλοκο ή το πολύπλοκο που πολλές φορές καλείται να αντιμετωπίσει ο εαυτός τους, ενώ σε άλλες περιπτώσεις σχετίζεται με την ευρύτητα επιλογών. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι το δίκτυο δεν ήταν το μόνο στοιχείο στα σχέδια και τις μακέτες των φοιτητών-τριών, αλλά συνυπήρχε με άλλα μορφολογικά στοιχεία (όπως στη μακέτα της εικόνας 4), ενώ σε μερικές περιπτώσεις αντιπροσώπευε το περίπλοκο σε αντιδιαστολή με άλλο μέρος της σύνθεσης που χαρακτηριζόταν από καθαρότητα και σαφήνεια.

Εικόνα 4: «Μακέτα του εαυτού, 2019, εργασία φοιτήτριας Σχολής Αρχιτεκτονικής.

Στις εικόνες 5 και 6 οι φοιτητές-τριες Σχολής Καλών Τεχνών (ανα) δημιουργούν τη Χαμένη Ατλαντίδα»



Η χαμένη ήπειρος αποτελείται από διάφορες πόλεις που οι φοιτητές-τριες δημιουργούν ανά ομάδες. Κάθε πόλη έχει τη δική της χαρακτηριστική ιστορία και τις δικές της μαγικές ιδιότητες –πράγμα που μπορεί να παραπέμψει και στις αόρατες πόλεις του Καλβίνο– που προσδιορίζονται με ακρίβεια από την κάθε ομάδα και αντανakλώνται στις ονομασίες των πόλεων που έδωσαν οι φοιτητές-τριες: Επιληψία, ΜΑΚΩΘΩΠΕΛΕΡ, Πόλις Μαντώ, ΚιΕΤΟ, ΣΟΚ. Μέσα από τα σχέδια των πόλεων είναι σαφές ότι τα οδικά δίκτυα διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη φυσιογνωμία της κάθε πόλης, ενώ τα έντονα χρώματα κυριαρχούν στις περισσότερες πόλεις διαφοροποιώντας τις περιοχές και τα δίκτυα και προσδίδοντας ιδιαίτερη λάμψη και ακτινοβολία.

Αρχικά, κατά την (ανα)δημιουργία της Χαμένης Ατλαντίδας κάθε ομάδα φαινόταν να δίνει σημασία στη δημιουργία της δικής της πόλης, μεριμνούσε για τον αστικό της σχεδιασμό και επεξεργαζόταν ευρηματικές ιδέες χρησιμοποιώντας και τη φαντασία. Στη συνέχεια οι φοιτητές-τριες ανήρτησαν τις πόλεις τους σε κοινό τοίχο.

Εκτός από την ιδιαίτερη προσοχή στην πόλη της κάθε ομάδας, αναπτύχθηκαν ακόμα και ανταγωνιστικές τάσεις όπου κάποιες ομάδες επιχείρησαν να δώσουν συγκριτικά πλεονεκτήματα στη δική τους πόλη ώστε να προσελκύσει τουρίστες. Στο σημείο αυτό, έπειτα από σχετική παρότρυνση-πρόταση της γράφουσας, οι φοιτητές-τριες δημιούργησαν υπεραστικές συνδέσεις μεγάλης εμβέλειας σχεδιάζοντας διάφορες υποδομές και μεταφορικά και συγκοινωνιακά μέσα. Πιο συγκεκριμένα, προστέθηκαν δρόμοι, αεροπλάνα, πλοία και άλλα μέσα που ένωναν μεταξύ τους τις πόλεις.

Όταν έγινε η σύνδεση μεταξύ των πόλεων οι φοιτητές-τριες ένιωσαν ότι όλες οι πόλεις είναι μέρος του ίδιου συλλογικού έργου και ενδιαφέρονταν πλέον για όλη τη σύνθεση βλέποντας το έργο συνολικά και από απόσταση και εγκαταλείποντας οποιαδήποτε ανταγωνιστική ματιά. Η εργασία αυτή έδειξε ότι η δικτυακή σκέψη μπορεί να συμβάλει στην τόνωση του αισθήματος συλλογικότητας και στην μεταβίβαση του ενδιαφέροντος από τις

ατομικές δημιουργίες ή/και τις δημιουργίες σε επίπεδο μικρο-ομάδων σε συλλογικές δημιουργίες που εμπεριέχουν την ισότιμη συμμετοχή όλων προάγοντας με τον τρόπο αυτό τη δημοκρατία στην εκπαίδευση και στην εικαστική δημιουργία.

Εικόνα 5: «(Ανα)δημιουργώντας τη Χαμένη Ατλαντίδα, Σχέδια πόλεων της Χαμένης Ατλαντίδας και ανάρτησή τους σε κοινό τοίχο με τους/τις φοιτητές-τριες Σχολής Καλών Τεχνών, 2019»

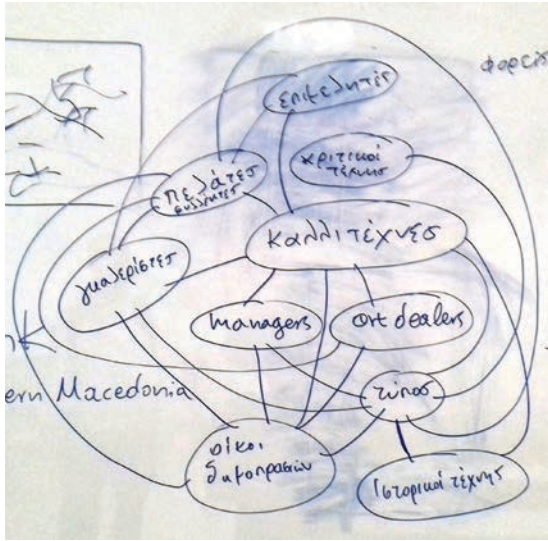


Εικόνα 6: «Δημιουργία υπεραστικών συνδέσεων μεγάλης εμβέλειας από φοιτητές-τριες Σχολής Καλών Τεχνών, 2019»



Το αυτοσχέδιο διάγραμμα της εικόνας 7 επιχειρεί μία οπτικοποίηση του κόσμου της τέχνης ως συστήματος σχέσεων μεταξύ καλλιτεχνών, επιμελητών, φορέων, συλλεκτών και πολλών άλλων παραγόντων που σχετίζονται με τη δημιουργία, την προβολή και το εμπόριο της τέχνης. Ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου διαγράμματος με τη μορφή δικτύου προέκυψε μέσα από συζήτηση με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες με σκοπό τον προσδιορισμό των στοιχείων, των σχέσεων και του τρόπου λειτουργίας του συστήματος της Σύγχρονης Τέχνης.

Εικόνα 7: «Αυτοσχέδιο διάγραμμα του κόσμου της τέχνης σε μορφή δικτύου (συλλογική δημιουργία) της γράφουσας με φοιτητές-τριες Σχολής Καλών Τεχνών, 2019»



Στη σειρά εργαστηρίων Από το αραβούργημα στο ψηφιδωτό φοιτητές-τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος μεταμόρφωσαν αραβουργήματα σε δικές τους συνθέσεις οι οποίες στις περισσότερες περιπτώσεις παραπέμπουν στο ψηφιδωτό. Ο θρυμματισμός της αρχικής εικόνας στις δομικές της μονάδες επέτρεψε τη δημιουργική ανασύνθεσή τους μέσα από τη ριζωματική αντιμετώπιση των κυψελοειδών δικτύων κατά τη διαδικασία της μεταμόρφωσης (Σουλιώτου & Χρονάκη, 2018)

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, κατά κύριο λόγο με την έλευση του διαδικτύου, παρουσιάστηκε αυξημένο ενδιαφέρον για τα δίκτυα στον ψηφιακό εικονικό χώρο. Έχοντας εμπειρώσει τις πρακτικές αυτές σε εικαστικό και διεπιστημονικό επίπεδο και με βάση τον ορισμό του δικτύου από τον Newman που προαναφέρθηκε (βλ. Εισαγωγή), οι παραπάνω δραστηριότητες οπτικοποιούν συνδέσεις και σχέσεις επαναφέροντας το δίκτυο στο φυσικό χώρο στο πλαίσιο μίας μετα-δικτυακής και μετα-διαδικτυακής προσέγγισης.

Μέσα από τις παραπάνω εργασίες το δίκτυο αναδεικνύεται σε συστατικό στοιχείο του εαυτού, του χώρου και του περιβάλλοντος. Επίσης καθίσταται σαφές ότι μπορεί να αποτελέσει εργαλείο για τη βαθύτερη κατανόηση της δομής της πόλης, του (υπερ)αστικού και γεωγραφικού χώρου, καθώς και πολύπλοκων γεωμετρικών δομών, όπως για παράδειγμα των αραβουργημάτων στη δραστηριότητα Από το αραβούργημα στο ψηφιδωτό.

Η έλλειψη απαίτησης για κάποια εξεζητημένη δεξιότητα, η ελευθερία της έκφρασης, τα απλά και φθηνά υλικά καθώς και η συμμετοχή όλων των φοιτητών/τριών σε συλλογικά έργα είναι μερικά από τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις παραπάνω δράσεις και αναδεικνύουν τις δυνατότητες δημιουργικής έκφρασης και τις δυναμικές προεκτάσεις σε εικαστικό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο.

Εστιάζοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία, το δίκτυο αναδεικνύεται σε μέσο για την ενδυνάμωση της συλλογικότητας σε επίπεδο εικαστικής (συν)δημιουργίας, αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο ενδυναμώνοντας τις σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκρι-

μένα, το δίκτυο αποδεικνύεται ότι μπορεί να εντάξει όλους τους συμμετέχοντες σε μία λειτουργία ενισχύοντας το δημοκρατικό της χαρακτήρα, όπως συνέβη στις δραστηριότητες *Δίκτυα σε κύκλο* και *(Ανα)δημιουργώντας τη Χαμένη Ατλαντίδα*.

Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι δραστηριότητες στις οποίες χρησιμοποιείται το δίκτυο προωθούν στοιχεία της έννοιας της δημοκρατίας, την επικοινωνία, την αποτύπωση διαφορετικών προσωπικών και συλλογικών όψεων της πραγματικότητας, τη δημιουργικότητα και την ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής.

Το δίκτυο αναδεικνύεται σε στοιχείο που ενοποιεί την τέχνη, την επιστήμη και την εκπαίδευση με την κοινωνία και τη ζωή. Αυτή η συνένωση αποτελεί ζητούμενο στην εικαστική και διεπιστημονική εκπαίδευση με συνδυασμό περιεχομένου και γνώσεων από διαφορετικούς τομείς της ανθρώπινης σκέψης και δραστηριότητας (Βάος, 2008: 39) και με πολύπλευρη αντιμετώπιση προβλημάτων της «πραγματικής ζωής» (Madden et al, 2013: 543). Το δε αίτημα για σύνδεση της τέχνης με τη ζωή χαρακτηρίζει μετα-μοντέρνες (Hassan, 1982: 34) και σύγχρονες καλλιτεχνικές τάσεις, όπως το χάπενινγκ που αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας.

Οι δυνατότητες αξιοποίησης ανάλογων δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση μπορούν να προκύψουν και να εξελιχθούν μέσα από τη σύνθεση επιστημονικών και καλλιτεχνικών γνώσεων και μεθόδων από διάφορους τομείς, όπως οι τέχνες, τα μαθηματικά, η κοινωνιολογία, οι θεωρίες μάθησης, κλπ., και να συμβάλλουν στον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενισχύοντας τη δημοκρατία στη σύγχρονη και ταχύτατα μεταβαλλόμενη κοινωνία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Bornholdt, S., & Schuster, H. G. (2003). *Handbook of graphs and networks: From the genome to the internet*. Weinheim: WILEY-VCH GmbH & Co.KGaA
- Hassan, I. (1982). The question of Postmodernism. *Performing Arts Journal* 6(1). Massachusetts: The MIT Press, 34
- Kaprow, A. (1965). *Environments, assemblages and happenings*. New York: Harry N. Abrams, Inc
- Karaba, E. (2017). *ACTOPOLIS: The art of action – Die kunst zu handeln*. Berlin: jovis Verlag GmbH
- Lima, M. (2011). *Visual complexity: Mapping patterns of information*. New York: Princeton Architectural Press.
- Madden, M. E., Baxter, M., Beauchamp, H., Bouchard, K., Habermas, D., Huff, M., Ladd, B., Pearson, J., & Plague, G. (2013). Rethinking STEM Education: An Interdisciplinary STEAM Curriculum. *Procedia Computer Science* 20, 541-546, .
- Newman, M.E.J. (2010). *Networks: An introduction*. New York: Oxford University Press.
- Souliotou, A.Z. (2015a). *Art en réseaux : la structure des réseaux comme une nouvelle matrice pour la production des œuvres artistiques*. (Thèse Doctorale), Paris: Université Paris 8.
- Souliotou, A.Z. (2015b). *Structure des réseaux et création artistique : émergence de la nouvelle tendance du réseautisme dans l'art et la science*. Saarbrücken: Presses Académiques Francophones.

- Vignaux, G. (2003). *Du signe au virtuel*. Paris: SEUIL
- Whitney, D. E. (2012). *Growth patterns of subway/Metro systems tracked by degree correlation*, arXiv:1202.1747v4, Retrieved 25.01. 2020

Ελληνόγλωσσον

- Αραπάκη, Ξ. (2015). *Διδακτική των εικαστικών τεχνών*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Βάος, Α. (2008). *Ζητήματα διδακτικής των Εικαστικών Τεχνών: Το καλλιτεχνικό εγχείρημα ως παιδαγωγική πράξη*. Αθήνα: Τόπος.
- Γιαννακόπουλος, Π. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Ορθογραφικό- Ερμηνευτικό- Ετυμολογικό-Συνωνύμων-Παραγών-Αντιθέτων-Συνθέτων*. Αθήνα: Πελεκάνος.
- Μανδαλά, Μ. (1993). *Ελληνικό Λεξικό. Ορθογραφικό, Ερμηνευτικό, Ετυμολογικό, Συνωνύμων, Αντιθέτων, Κύριων Ονομάτων*. Αθήνα: Ελευθεροτυπία, Τεγόπουλος- Φυτράκης.
- Σουλιώτου, Α., & Χρονάκη, Α. (2018). Το εργαστήριο τέχνης και γεωμετρίας «Από το αραβούργημα στο ψηφιδωτό». Στο Γ. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρής (Επιμ.), *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου του Μουσείου Σχολικής Ζωής «Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα», Τόμος Δ΄ (σσ. 60-71)*. Αθήνα: ΕΚΕΔΙΣΥ.

Abstract

Interdisciplinarity in the field of visual arts with the contribution of different disciplines including technology is a dynamic and constantly evolving reality with the potential of diverse implementations. This research presents educational activities in the field of visual arts in the context of personal and collective design initiated from network structures. The presented activities were realised with students of Architecture, Fine Arts and Education departments. Based on the concept of the network, a variety of visual arts creations were constructed with diverse media. Through the synthesis and analysis of these creations, the network turns out to be a component of the self, the space and the environment, but also a means to enhance collectivity and democracy both at the level of visual (co)creation and at the social level through reinforcing relations among the participants.

Η ενασχόληση με την Κεραμική Τέχνη ως μέσο προώθησης της Δημοκρατίας στο Δημοτικό Σχολείο

Αγγελική Σχοινά

Δασκάλα M.Ed.

angelikischoina@gmail.com

Σοφία Κουφού

Δασκάλα M.Ed.

sofou.art@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει (α) αν η εμπλοκή των παιδιών δημοτικού στη δημιουργία του κεραμικού επηρεάζει την κριτική στάση τους απέναντι στο ολοκληρωμένο αντικείμενο και (β) αν τα ωθεί να κατανοήσουν βιωματικά ότι κάθε δημιούργημα του υλικού πολιτισμού συνιστά αποτέλεσμα της ανθρώπινης σκέψης και ενέργειας, εμπειριέχει ιδεολογία και επιδρά άμεσα στην ποιότητα της καθημερινής τους ζωής. Η ποιοτική μελέτη (έρευνα δράσης) πραγματοποιήθηκε σε τρία στάδια (pre-test, διδακτική παρέμβαση, post-test) και τα δεδομένα συλλέχθηκαν με άτυπες ερωτήσεις-συνεντεύξεις, παρατήρηση και λήψη φωτογραφιών. Η ερευνητική διαδικασία συνέβαλε στην προώθηση της δημοκρατίας καθώς παρατηρήθηκε στους μαθητές αλλαγή στάσης προς το οικείο και μη οικείο τους περιβάλλον, κατανόηση του κοινωνικού ρόλου της τέχνης ως τρόπου έκφρασης και ενεργοποίηση της κριτικής στάσης τους απέναντι στον κόσμο.

Λέξεις-Κλειδιά: Ενεργός πολίτης, δημοκρατική κοινωνία, υλικός πολιτισμός, κεραμική τέχνη.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στην τέχνη μέσω της τέχνης, εμπλέκει ενεργά το άτομο στο εικαστικό εγχείρημα, προσφέροντάς του νέους τρόπους πρόσληψης του περιβάλλοντα κόσμου και άρθρωσης νοημάτων (Dewey, 1987· Robinson, 1999· Αρντουέν, 2000· Eisner, 2004· Epstein & Τρίμη, 2005· Βάος, 2005). Η ενεργοποίηση και καλλιέργεια μιας στοχαστικής-κριτικής ματιάς απέναντι στον υλικό πολιτισμό συμβάλλει στη διαμόρφωση κοινωνικής συνείδησης και στη δημιουργία υπεύθυνων ενεργών πολιτών (Charman, 1993· Βάος, 2015). Μέσω μιας γνήσιας προσέγγισης στην εικαστική αγωγή το παιδί έχει την ευκαιρία να καλλιεργήσει χαρακτηριστικά που ενισχύουν τη δημοκρατική στάση και εμπνέουν την ενεργό πολιτεϊότητα όπως διάθεση για συμμετοχή, δράση και αλλαγή, επιθυμία διαλόγου (ενάντια στην άκριτη αποδοχή στερεοτύπων), διαμόρφωση προσωπικής προτίμησης κ.ά. (Goldblatt, 2006· McDonnell, 2008).

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η ενασχόληση των παιδιών με την κεραμική τέχνη δύναται να λειτουργήσει ως μέσο προώθησης της δημοκρατίας στο σχολείο. Η έρευνα υλοποιήθηκε σε δύο δημοτικά σχολεία του νομού Αχαΐας,

είχε διάρκεια 12 διδακτικές ώρες (Μάρτιος - Απρίλιος 2019) και βασίστηκε στις σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις (Progressive Education), στις σύγχρονες τάσεις στη Διδακτική των Εικαστικών Τεχνών και στη Μουσειοπαιδαγωγική (Dewey, 1987· Robinson, 1999· Gardner, 1999· Αρντουέν, 2000· Eisner, 2004· Νάκου, 2010).

Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει (α) αν το εικαστικό εγχείρημα κατασκευής του κεραμικού αντικειμένου επηρεάζει την κριτική στάση των μαθητών/τριών σε σχέση με κάθε ολοκληρωμένο αντικείμενο και (β) αν τους/τις παροτρύνει να συνειδητοποιήσουν πως το σύνολο του υλικού πολιτισμού αποτελεί προϊόν ανθρώπινης δραστηριότητας, ιδεολογικά προσανατολισμένης, που καθορίζει την ποιότητα της καθημερινής τους ζωής.

Η ερευνητική διαδικασία υλοποιήθηκε σε τρία στάδια: (α) διερευνήθηκαν οι προϋπάρχουσες ιδέες των παιδιών δημοτικού (μέσω pre-test) σχετικά με διάφορα κεραμικά αντικείμενα (υλικό, αιτία κατασκευής, κίνητρα δημιουργού, χρηστική-εικαστική-πολιτισμική διάσταση) (β) σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε διδακτική παρέμβαση (δημιουργία ανοικτού αγγείου) (γ) επανεξετάστηκαν οι ιδέες των παιδιών (post-test). Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν μέσω παρατήρησης (προσωπικό ημερολόγιο), λήψης φωτογραφιών και άτυπων ερωτήσεων-συνεντεύξεων στους/στις μαθητές/τριες. Στις επόμενες ενότητες παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο και ακολουθεί αναλυτικά η περιγραφή της μεθοδολογίας και της ερευνητικής διαδικασίας.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η δημοκρατία περισσότερο από άλλες μορφές πολιτεύματος απαιτεί από τους πολίτες της να έχουν γνώσεις, ανθρωπιά και να είναι επινοητικοί στην επιδίωξη μιας ικανοποιητικής ζωής (Charman, 1993· Goldblatt, 2006· Elliott, Silverman & Bowman, 2016). Οι πολίτες που θέλουν και έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ένα πρακτικό, γεμάτο νοήματα περιβάλλον, οφείλουν να γνωρίζουν τη δύναμη που έχουν οι οπτικές μορφές και να αντιλαμβάνονται την ισχύ του υλικού πολιτισμού.

Ο όρος υλικός πολιτισμός αποτελεί μια ευρεία έννοια που «καλύπτει όλα τα κινητά και ακίνητα, φυσικά και κατασκευασμένα από τον άνθρωπο, υλικά στοιχεία του περιβάλλοντος» (Νάκου, 2001: 11). Με την έννοια υλικός πολιτισμός προσδιορίζονται τα πράγματα, αλλά και οι αναπαραστάσεις τους, καθώς κάθε άνθρωπος και κάθε πολιτισμός αντιλαμβάνεται το υλικό περιβάλλον διαφορετικά, ανάλογα με πολύπλευρες ατομικές, βιωματικές, συναισθηματικές και σωματικές σχέσεις που αναπτύσσει μαζί του. Τα αντικείμενα δε συνιστούν μόνο φορμαρισμένα ύλη, δηλαδή φόρμα και διακόσμηση, αλλά ταυτόχρονα είναι φορείς κοινωνικών, πολιτισμικών, πολιτικών, αισθητικών και ιστορικών νοημάτων (ό.π., 2001).

Η εξάσκηση στην ερμηνεία της υλικής, κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας οφείλει να αποτελεί θεμέλιο μιας δημοκρατικής εκπαίδευσης, γιατί μπορεί να συντελέσει στη δόμηση ουσιαστικής παιδείας, κριτικής και γόνιμης στάσης απέναντι στον κόσμο (Νάκου, 2001). Ένας τρόπος να έρθουν οι μαθητές/τριες σε επαφή με τις οπτικές μορφές και τον υλικό πολιτισμό, αναπτύσσοντας διερευνητική στάση, είναι η Εικαστική Εκπαίδευση.

Η εις βάθος προσέγγιση στην Εικαστική Αγωγή προσεγγίζεται μέσα από δυο ισόρροπες και αλληλένδετες διαδικασίες: την απόκριση στο ολοκληρωμένο εικαστικό έργο αλλά και την εμπλοκή στην προσπάθεια δημιουργίας εικαστικών μορφών (Βάος, 2005). Οι διαδικασίες αυτές είναι εξίσου σημαντικές και είναι απαραίτητο να αναπτύσσονται παράλληλα και ισόρροπα (Erstein & Τρίμη, 2005· Charman, 1993). Οι σύγχρονες προσεγγίσεις στην

Εικαστική Εκπαίδευση προτείνουν τη μάθηση για την Τέχνη μέσω της ίδιας της Τέχνης, όπου το εικαστικό εγχείρημα γίνεται βίωμα. Μέσα σε μια τέτοια συνθήκη οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να πραγματοποιήσουν ένα πέρασμα από «την παθητική κατανάλωση εικόνων στην προσεκτική παρατήρηση, κατανόηση, ερμηνεία, κριτική στάση και αφύπνιση του ενδιαφέροντός τους για προσωπική δράση και δημιουργία» (Βάος, 2008). Μια γνήσια προσέγγιση στη διδακτική της τέχνης μπορεί να διαθέσει τα κατάλληλα εφόδια στους μαθητές/τριες ώστε να γίνουν ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες, καθώς επιδρά άμεσα στον τρόπο σκέψης, έκφρασης, πρόσληψης και απόκρισης στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος.

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι η Εικαστική Εκπαίδευση δύναται να ενισχύσει τους/τις μαθητές/τριες στην προσπάθεια να κατανοήσουν «τον εαυτό τους και τους άλλους βιώνοντας βαθύτερα τη σχέση τους με τον κόσμο» (Βάος, 2008: 15). Οι μαθητές/τριες κατά το εικαστικό εγχείρημα μπορούν να συνειδητοποιήσουν ότι τα υλικά, τα αντικείμενα, τα έργα τέχνης δεν είναι οντότητες που ανήκουν σε ξένο «τόπο» (κοινωνικός ρόλος της τέχνης) (Charman, 1993) και να αντιληφθούν ότι ο άνθρωπος παρεμβαίνει αδιάλειπτα στη διαμόρφωση του περιβάλλοντός του (Νάκου, 2001). Επιπλέον, η Εικαστική Αγωγή δύναται να ενθαρρύνει την ανάπτυξη κοινωνικής συνείδησης (Βάος & Μουρίκη, 2008), την αποδοχή της ετερότητας (Charman, 1993), τον κλονισμό στερεοτύπων και τη συγκρότηση προσωπικής προτίμησης. Η επαφή με την Τέχνη ενισχύει την ικανότητα στοχαστικής παρατήρησης των προϊόντων του οικείου αλλά και άλλων πολιτισμών (και των υπόρρητων περιεχομένων τους), προάγοντας με αυτόν τον τρόπο τον κριτικό στοχασμό (Ρόμπινσον, 1999). Κατά συνέπεια παρέχει τη δυνατότητα διεύρυνσης του συμβολικού κεφαλαίου (Heinich, 2004) και τη μείωση της ανικανότητας διατύπωσης μπροστά σε ένα έργο τέχνης αφού μια τέτοια προσέγγιση συνοδεύεται από την προτροπή λεκτικού στοχασμού (O' Toole, 1994· Arduin, 2000· Arapaki, Vaos & Moyriki, 2009). Επίσης, η Εικαστική Εκπαίδευση ενισχύει τη λήψη αποφάσεων, τη διάθεση παρέμβασης, την επιμονή, την υπέρβαση των ορίων, τη διάθεση για ρίσκο σε μια προσπάθεια μετάδοσης στοιχείων του εαυτού και της σχέσης του με τον κόσμο (Epstein & Τρίμη, 2005· Winner, 2016). Η επαφή του παιδιού με την τέχνη μέσα σε μια γνήσια παρέμβαση μπορεί να συμβάλει στην απόκτηση μιας ποιοτικής ενήλικης ζωής (Epstein & Τρίμη, 2005).

Η Κεραμική, η Τέχνη του πηλού και της φωτιάς, αποτελεί μια πανάρχαια τέχνη, τεχνική και τεχνολογία στα χέρια του ανθρώπου. Τα κεραμικά αποτελούν το πλέον κοινό εύρημα και το ενδιαφέρον για τη μελέτη τους συμπορεύεται με την ιστορία της αρχαιολογικής σκέψης, μεταφέροντας πληροφορίες για τους πολιτισμούς που τα κατασκεύασαν και τα χρησιμοποιούν (Κουκουράκη, 2005). Η αξιοποίηση της Κεραμικής τέχνης στα πλαίσια των σύγχρονων προσεγγίσεων της Εικαστικής Αγωγής δύναται να συντελέσει στην ουσιαστική επαφή του παιδιού με τον υλικό πολιτισμό, καθώς τα κεραμικά αντικείμενα διαχρονικά αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία της καθημερινότητας, είναι μαρτυρίες του παρελθόντος, βρίσκονται σε προθήκες μουσείων όλου του κόσμου και συνδέουν εποχές, περιοχές και πολιτισμούς παρουσιάζοντας ένα τεράστιο εύρος τρόπων που ο άνθρωπος επινόησε για τη χρήση του υλικού (Σάλλα, 2014). Τα κατασκευασμένα από πηλό αντικείμενα εμφανίζονται ως χρηστικά εργαλεία, διακοσμητικά και τελετουργικά αντικείμενα αλλά και ως έργα τέχνης. Το κεραμικό εξυπηρέτησε τον άνθρωπο ως δομικό υλικό, καθημερινό σκεύος, μέσο φωτισμού, λειτούργησε ως παιχνίδι, σύμβολο κύρους αλλά και αισθητικό-καλλιτεχνικό δημιούργημα (Φουρλίγκα, 2014· Σάλλα, 2014).

Η Κεραμική αφορμάται από το φυσικό περιβάλλον, εμπεριέχει τα τέσσερα στοιχεία της φύσης: γη, νερό, αέρα, φωτιά και προτείνει μια ενεργητική στάση απέναντι στον υλικό κόσμο. Ο πηλός ενδείκνυται για τα παιδικά χέρια, διότι αποτελεί ένα φυσικό, οικολογικό και διαχρονικό υλικό που προέρχεται από τη γη και επιστρέφει σε αυτήν. Εμφανίζει έντονα απτικές ιδιότητες, απαιτεί την πλήρη και συνειδητή απτική συμμετοχή με όλες τις προεκτάσεις της και οδηγεί σε εξερευνήσεις αφής, χώρου, κίνησης, καθώς οι μαθητές/τριες ανακαλύπτουν ότι κάθε δράση τους πάνω στην ύλη έχει συνέπειες (Bartel, 2006· Darío, 2014· Epstein & Τρίμπ, 2005). Σύμφωνα με την Charman (1993:116), το παιδί που δημιουργεί με τον πηλό αποκτά ένα μέσο έκφρασης και επιβεβαίωσης της δράσης του στον πραγματικό κόσμο των τριών διαστάσεων. Η επαφή του παιδιού με την κεραμική όμως δεν νοείται απλώς ως πηλοπλαστική δραστηριότητα αλλά εμπεριέχει την εμβάθυνση στα στάδια προς την ολοκλήρωση του κεραμικού αντικειμένου. Η πορεία μέχρι το ολοκληρωμένο αντικείμενο μεταφέρει στο παιδί τον σεβασμό προς την ύλη, την απομάκρυνση από τη λογική του αναλώσιμου, του άφθαρτου, του φθηνού αντικειμένου μιας χρήσης, που μπορεί να το πετάξει ή να το κακομεταχειριστεί (Charman, 1993:100).

Η ενασχόληση με την κεραμική τέχνη δύναται να λειτουργήσει αντισταθμιστικά στην ανέμελη στάση απέναντι στην ύλη που προτείνει η σύγχρονη εποχή μέσα από την πληθώρα άφθαρτων ή αναλώσιμων αντικειμένων (Charman, 1993). Η εις βάθος προσέγγιση της τέχνης του πηλού, στα πλαίσια της Εικαστικής Αγωγής αναμένεται να στοχεύει στην παρατήρηση ότι «τα κεραμικά βρίσκονται κοντά μας όλη μέρα, ακόμα και στις πιο ιδιωτικές και αναπάντεχες στιγμές» (Darío, 2014: 81), και να παροτρύνει τους/τις μαθητές/τριες να στρέψουν το βλέμμα τους στον υλικό κόσμο με μια διερευνητική ματιά ώστε να θελήσουν να «αναγνώσουν» το περιβάλλον τους.

Μέθοδος

Η έρευνα δράσης, που πραγματοποιήθηκε σε 31 μαθητές/τριες ΣΤ τάξης δύο δημοτικών σχολείων του νομού Αχαΐας, αποτελεί μια ποιοτική μελέτη. Η ερευνητική παρέμβαση είχε διάρκεια έναν μήνα (12 διδακτικές ώρες) και τα στάδια υλοποίησής της ήταν τρία:

- α) διερεύνηση προϋπαρχουσών ιδεών των παιδιών σχετικά με διάφορα κεραμικά αντικείμενα (υλικό, αιτία κατασκευής, κίνητρα δημιουργού, χρηστική-εικαστική διάσταση)-Pre-test
- β) σχεδιασμός και υλοποίηση διδακτικής παρέμβασης (δημιουργία ανοικτού αγγείου)
- γ) επανεξέταση ιδεών των παιδιών – Post-test

Η συλλογή δεδομένων υλοποιήθηκε με προφορικές ερωτήσεις-συνεντεύξεις στους/στις μαθητές/τριες, τήρηση ημερολογίου από τις εκπαιδευτικούς και λήψη φωτογραφιών. Τα εργαλεία και τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: εικόνες αντικειμένων, κεραμικά αντικείμενα, φυσικός πηλός (άργιλος), γλυφίδες, σφουγγάρια, κυπελάκια, νερό, πινέλα, πυροχρώματα.

Pre-test

Κατά το πρώτο στάδιο της διερεύνησης των προϋπαρχουσών ιδεών (Pre-test), ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφέρουν/απαριθμήσουν διάφορα αντικείμενα φτιαγμένα από πηλό (κεραμικά) που βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον τους.

Μετά την καταγραφή των απαντήσεων παρουσιάστηκαν στην τάξη τα εξής κεραμικά αντικείμενα: πορσελάνινες κούπες, αγγεία (αντίγραφα μουσειακών αντικειμένων), πόμολο, πλακάκια (ένα ζωγραφικό και ένα ανάγλυφο), μικρή γλάστρα, εικαστικά έργα (ένα μικρογλυπτό, δύο χαρακτηριστικά-ζωγραφικά) και μία διακοσμητική βάρκα φτιαγμένη από πηλό stoneware. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να επεξεργαστούν απτικά (tactical experience) τα αντικείμενα και να καταγράψουν σε ομάδες τις παρατηρήσεις τους.

Ακολούθησε η παρουσίαση φωτογραφιών από περισσότερα αντικείμενα, έργα σύγχρονης κεραμικής τέχνης και οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να διατυπώσουν υποθέσεις σχετικά με την αιτία κατασκευής, τα κίνητρα των δημιουργών, τη διάσταση του κάθε αντικειμένου (χρηστική, τελετουργική, εικαστική).

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων (προφορικές ερωτήσεις στους/στις μαθητές/τριες και παρατήρηση των κινήσεων και εκφράσεών τους) είχε ως στόχο να διερευνήσει τη δυνατότητά τους στους εξής άξονες: αναγνώριση κεραμικών αντικειμένων στο ευρύτερο περιβάλλον, απτική επεξεργασία, λεκτική απόκριση απέναντι στο ολοκληρωμένο αντικείμενο ή στο έργο τέχνης, κατανόηση της διάστασης του αντικειμένου, αντίληψη της ύπαρξης πολιτιστικών, ιστορικών κ.ά. στοιχείων, ανίχνευση των αιτιών δημιουργίας, των κινήτρων του κατασκευαστή/καλλιτέχνη και της εκφραστικής του πρόθεσης.

Διδακτική Παρέμβαση

Το δεύτερο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας ήταν η διδακτική παρέμβαση και αφορούσε τον σχεδιασμό και την κατασκευή ενός ανοιχτού αγγείου. Το συγκεκριμένο θέμα επιλέχθηκε, διότι τα ανοιχτά αγγεία είναι αντικείμενα οικεία στα παιδιά, σχετίζονται άμεσα με τις εικόνες και τα βιώματά τους, κατασκευαστικά είναι εύκολα, ευνοούν την πρώτη επαφή με τον πηλό και την εισαγωγή σε βασικές τεχνικές της Κεραμικής τέχνης (το μακαρόνι, την κόλληση, το σφουγγάρισμα). Αφιερώθηκε χρόνος για την εξερεύνηση του υλικού από τους/τις μαθητές/τριες και στη συνέχεια δόθηκαν οδηγίες για το ανέβασμα του αγγείου, τη σωστή ενυδάτωση και την χρήση των εργαλείων.

Ακολούθησε η κατασκευή του αγγείου που ολοκληρώθηκε στα παρακάτω στάδια:

1. Σύλληψη ιδέας (καθορισμός της αιτίας δημιουργίας): οι μαθητές/τριες σχεδίασαν σε ένα χαρτί την αρχική τους ιδέα για το αγγείο που ήθελαν να δημιουργήσουν και δόθηκαν εξατομικευμένες οδηγίες για να επιτύχουν την κατασκευή τους. Βασική προτροπή κατά τη σύλληψη της ιδέας ήταν να καθοριστεί ο σκοπός και η αιτία δημιουργίας του αντικειμένου τους.
2. Ανέβασμα αγγείου με πηλό, κολλήσεις και έλεγχος υγρασίας (εικόνες 1 και 2): κάθε παιδί κλήθηκε να υλοποιήσει την αρχική του ιδέα, με παράλληλη ενθάρρυνση και αποδοχή των παρεκκλίσεων από το αρχικό πλάνο και την ενσωμάτωση καινούργιων ιδεών, καθώς το εικαστικό εγχείρημα είναι μια ζωντανή διαδικασία κατά την οποία ο δημιουργός συνομιλεί με τον εαυτό του και διαπραγματεύεται τη σχέση του με τον κόσμο.

Εικόνα 1: «Ανέβασμα αγγείου»**Εικόνα 2:** «Κολλήσεις και έλεγχος υγρασίας»

3. Αναμονή για την αφυδάτωση (στερεοποίηση): οι μαθητές/τριες τοποθέτησαν τα αντικείμενά τους στα περβάζια των παραθύρων και τα παρακολούθησαν να αφυδατώνονται σταδιακά και να αλλάζουν χρώμα.
4. Σφουγγάρισμα και φροντίδα: πριν την πλήρη αφυδάτωση των αγγείων (μία μέρα μετά) κάθε παιδί φρόντισε το αντικείμενό του με μεγάλη προσοχή, σφουγγαρίζοντάς το με ελάχιστο νερό, κλείνοντας τυχόν ρωγμές και σουλουπώνοντας τις ατέλειες.
5. Αναμονή για πλήρη αφυδάτωση: τα αντικείμενα επανατοποθετήθηκαν στα περβάζια όπου παρέμειναν τέσσερις ημέρες μέχρι την πλήρη αφυδάτωσή τους. Οι μαθητές/τριες τοποθέτησαν τα αντικείμενά τους στα περβάζια των παραθύρων και τα παρακολούθησαν να αφυδατώνονται σταδιακά και να αλλάζουν χρώμα (εικόνα 3).

Εικόνα 3: «Αναμονή για αφυδάτωση»

6. Καμίνιασμα και ψήσιμο αγγείου: τα αγγεία μεταφέρθηκαν με ασφάλεια από τις εκπαιδευτικούς εκτός του σχολικού χώρου, σε εργαστήριο κεραμικής για να ψηθούν. Τη διαδικασία του καμινιάσματος και του ξεκαμινιάσματος οι μαθητές/τριες παρακολούθησαν από video, επειδή η επίσκεψη στο εργαστήριο κεραμικής κρίθηκε δύσκολη για διάφορους λόγους.
7. Ζωγραφική αγγείου: τα ψημένα αντικείμενα (μπισκότα) επέστρεψαν στο σχολικό χώρο και ακολούθησε η ζωγραφική τους με ειδικά χρώματα κεραμικής, τα πυροχρώματα (εικόνα 4).

Εικόνα 4: «Ζωγραφική αγγείου»



8. Γυάλωμα, καμίνιασμα: τα έργα μεταφέρθηκαν ξανά στο εργαστήριο όπου υαλώθηκαν και καμινιάστηκαν. Οι μαθητές/τριες παρακολούθησαν το αντίστοιχο βίντεο.
9. Ολοκλήρωση χρηστικού αντικειμένου. τα παιδιά έλαβαν μετά από λίγες μέρες τα έργα τους, τα οποία επεξεργάστηκαν απτικά σαν ολοκληρωμένα αντικείμενα (Εικόνα 5).

Εικόνα 5: «Απτική επεξεργασία αντικειμένων»



Μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης οι μαθητές/τριες παροτρύνθηκαν να παρατηρήσουν τόσο το αντικείμενό τους όσο και των συμμαθητών/τριών τους και να απαντήσουν προφορικά στις ερωτήσεις: (α) τα αντικείμενα μοιάζουν μεταξύ τους/ είναι ίδια; (β) ποια είναι η σχέση του κάθε αντικειμένου με τον δημιουργό του; (γ) γιατί κατα-

σκεύασες το αγγείο σου με αυτόν τον τρόπο; (δ) τι σημασία έχουν για 'σένα τα χρώματα που χρησιμοποίησες; (ε) γιατί τα έργα σας δεν είναι ίδια;

Εικόνα 6: «Ολοκληρωμένα Αντικείμενα (α)»



Εικόνα 7: «Ολοκληρωμένα Αντικείμενα (β)»



Εικόνα 8: «Ολοκληρωμένα Αντικείμενα (γ)»



Post-test

Κατά την επανεξέταση των ιδεών των παιδιών μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης ακολουθήθηκε η ίδια ακριβώς διαδικασία με το Pre-test.

Αποτελέσματα

Αποτελέσματα Pre-test

Οι μαθητές/τριες στην αρχή της ερευνητικής διαδικασίας ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν ελάχιστα ή καθόλου κεραμικά αντικείμενα στο άμεσο περιβάλλον τους. Στην ερώτηση «ποια κεραμικά αναγνωρίζεις στην καθημερινή σου ζωή;» η πλειονότητα των μαθητών απάντησε «τα αγγεία». Στην ακόλουθη ερώτηση «ποια αγγεία;» σχολίασαν: «αυτά που είναι στα βιβλία και στα μουσεία». Μόνο ένας μαθητής είχε σαν εικόνα τον αγγειοπλάστη και έδωσε την απάντηση «γλάστρες». Στη συνέχεια αρκετοί/ές μαθητές/τριες παρακινήθηκαν και αποκρίθηκαν: «κεραμίδια και διακοσμητικά» (γενικευμένη απάντηση που δεν υπονοούσε απαραίτητα την αναγνώριση συγκεκριμένων αντικειμένων).

Η απτική επεξεργασία των κεραμικών σε ομάδες ήταν αρκετά περιορισμένη: άγγιζαν διστακτικά τα αντικείμενα, «τα ζύγιζαν» με τα χέρια τους, δεν φαίνονταν να αντιλαμβάνονται το νόημα της δραστηριότητας. Μόνο έξι από τα τριάντα ένα παιδιά έδειξαν περισσότερο ενδιαφέρον και σχολίασαν τη διαφορά στις υφές των αντικειμένων. Σχετικά με τις αιτίες δημιουργίας και τα κίνητρα των δημιουργών, οι απαντήσεις περιορίστηκαν στη χρηστική διάσταση ή σε ιστορικές πληροφορίες, δε συμπεριλήφθηκε η εκφραστική πρόθεση (εικαστική διάσταση). Η δυνατότητα απόκρισης σε σύγχρονα εικαστικά κεραμικά έργα ήταν ελάχιστη έως μηδαμινή.

Αποτελέσματα διδακτικής παρέμβασης

Κατά τη διδακτική παρέμβαση, οι μαθητές/τριες δημιούργησαν μικρά σε μέγεθος, χειροποίητα κεραμικά ανοιχτά αγγεία (μπολάκια), που αντιστοιχούσαν στο μέγεθος των χεριών τους και του σώματός τους. Κατά τη δημιουργία του έργου τους παρουσίασαν ενθουσιασμό και ενδιαφέρον, ενεργή εμπλοκή, πήραν αποφάσεις που αφορούσαν τον σχεδιασμό του αντικειμένου τους: το μέγεθος, τον όγκο, το ύψος, τη διακόσμηση και την υφή του. Σκέφτηκαν, έδρασαν, αποκρίθηκαν, τροποποίησαν την αρχική τους ιδέα επεκτείνοντας τον προβληματισμό τους και εκφράστηκαν ελεύθερα τόσο μέσα από την κατασκευή τους όσο και μοιραζόμενοι/νες τις εσωτερικές τους σκέψεις ενώπιον των συμμαθητών/τριών τους. Οραματίστηκαν, δοκίμασαν, φρόντισαν το αντικείμενό τους και θέλησαν να επιλύσουν τεχνικά και άλλα ζητήματα που αφορούσαν το ίδιο το έργο τους ή την ψυχοσύνθεσή τους. Έτσι, ακούστηκαν φράσεις όπως: «θα βάλω τελικά ένα χερουλάκι, γιατί θέλω να πίνω», «δε βγαίνει καλό, μπορώ να το ανοίξω. Θα μπορώ να βάλω μέσα ένα κεράκι;», «αν το κάνω πιο ψηλό θα πέσει; πώς μπορώ να το στηρίξω;», «θα γράψω το όνομα του θείου μου, που έχει πεθάνει, και θα το χαρίσω στη μαμά μου».

Κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης παρατήρησαν αλλαγές στο υλικό, αντιλήφθηκαν ότι οι περιβαλλοντικές συνθήκες και το πέρασμα του χρόνου επιφέρουν αλλαγές στο αντικείμενό τους. Επιπλέον, οδηγήθηκαν σε μια προσεκτική απτική επεξεργασία, αναγκάστηκαν να ελέγξουν τις κινήσεις τους (λεπτή και αδρή κινητικότητα) έχοντας στα χέρια τους το μαλακό υλικό του πηλού, να κατευθύνουν τη δύναμή τους και να έχουν συνεχή αντίληψη της επίδρασης των συνθηκών του περιβάλλοντος (θερμοκρασία, υγρασία, πλαστικότητα υλικού). Παρακολούθησαν με ενδιαφέρον και αγωνία την αλλαγή της σύστασης του υλικού κατά τα στάδια ολοκλήρωσης του αντικειμένου τους, ανακαλύπτοντας τους χημικούς μετασχηματισμούς της ύλης.

Ακολουθούν κάποια σχόλια των μαθητών/τριών:

«είναι μαλακό, κρύο, υγρό»: εξερεύνηση της πλαστικότητας του μέσου κατά την έναρξη της δημιουργίας.

«γεμίζει ρωγμές, χρειάζεται νεράκι»: εξερεύνηση της διαδικασίας της αφυδάτωσης με την επίδραση της θερμοκρασίας και του αέρα κατά την πρόοδο της κατασκευής.

«άλλαξε χρώμα, είναι πιο σκληρό, παγωμένο»: εξερεύνηση της διαδικασίας της στερεοποίησης του αντικειμένου μέσω παρατήρησης της πορείας αφυδάτωσης του πηλού.

«είναι κάπως-ανατριχιάζω, είναι πιο ζεστό, δεν χαλάει τώρα αν το σφίξω;»: επεξεργασία του ψημένου αντικειμένου και της υφής του (μπισκότο).

«γυαλίζει, πολύ ωραίο» «Κυρία γιατί στο πίσω σημείο είναι ακόμα όπως πριν “γυαλιστεί” ή σε κάποια σημεία από κάτω;»: προσεκτική παρατήρηση και απτική επεξεργασία του υαλωμένου αντικειμένου.

Στις ερωτήσεις που έγιναν από τις εκπαιδευτικούς, κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, κατευθύνθηκαν να παρατηρήσουν ομοιότητες και διαφορές στα έργα τους και να αναγνωρίσουν ότι κάθε δημιουργός έχει ιδιαίτερη σχέση με το αντικείμενό του και εκφράζει μέσα από αυτό στοιχεία του εαυτού του και της σχέσης του με τον κόσμο. Ακούστηκαν απόψεις όπως: «το ποτήρι της Ιωάννας είναι σαν τα γράμματά της», «το αγγείο του Γιάννη είναι παναθηναϊκό», «της Αργυρώς χορεύει, είναι χορευτικό αγγείο».

Κάθε παιδί επιχειρηματολόγησε για τον σχεδιασμό και την πορεία του αντικειμένου του, για την επιλογή των χρωμάτων και της διακόσμησης, σε ένα κλίμα αποδοχής και ενθάρρυνσης. Αντιμετώπισαν με ενδιαφέρον και σεβασμό τα έργα των συμμαθητών/τριών τους συνειδητοποιώντας τη μοναδικότητα του έργου και του ατόμου με αποδοχή της ετερότητας.

Αποτελέσματα Post-test

Μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης επανεξετάστηκαν οι ιδέες των παιδιών και ακολούθησε η ίδια ακριβώς διαδικασία με το pre-test (απαρίθμηση κεραμικών αντικειμένων, απτική επεξεργασία, προβολή εικόνων). Οι μαθητές και οι μαθήτριες ήταν σε θέση να αναγνωρίζουν πλήθος αντικειμένων στο ευρύτερο περιβάλλον τους και μέσα στο σχολικό χώρο, εξέφρασαν την επιθυμία να φέρουν στο σχολείο κεραμικά αντικείμενα που χρησιμοποιούν καθημερινά, την οποία και υλοποίησαν.

Επεξεργάστηκαν απτικά τα αρχικά αντικείμενα κι εκείνα που οι ίδιοι/ίδιες έφεραν στην τάξη με μεγάλο ενδιαφέρον και προσοχή χρησιμοποιώντας τα δάχτυλα, το πρόσωπο ή τα χείλη, διατυπώνοντας καίριες και λεπτομερείς παρατηρήσεις. Αναγνώρισαν διαφορές στις υφές, στοιχεία χάραξης, ανάγλυφα στοιχεία, διαφορές στον τρόπο υάλωσης. Ακολούθησαν νοητά την πορεία δημιουργίας του αντικειμένου ανακάλυψαν το στίγμα του δημιουργού (π.χ. τοποθέτησαν τον αντίχειρά τους στο σημείο κόλλησης των χερουλιών) στην κατασκευή και την επιλογή των χρωμάτων (λαογραφικά στοιχεία, εικαστικά στοιχεία, διακοσμητικά μοτίβα). Όλοι/ες οι μαθητές/τριες παρουσίασαν μεγάλη διαφορά στη δυνατότητα λεκτικής απόκρισης στα αντικείμενα, έκαναν χρήση επιθέτων και παρομοιώσεων: «σκληρό, τραχύ, λείο, κρύο, έχει κομματάκια, σαν πέτρα, χωράει στο χέρι, μεγάλο-μικρό, σαν να θέλει να πετάξει».

Κατά την επίδειξη των φωτογραφιών όλοι/ες οι μαθητές/τριες ήταν πλέον σε θέση να διατυπώσουν την άποψή τους. Ακόμα και οι μαθητές/τριες που δεν είχαν κατακτήσει τον επεξεργασμένο λόγο, με μονολεκτικές απαντήσεις κατάφεραν να πλησιάσουν την κάθε εικόνα. Απέκτησαν, έστω και ακροθιγώς, τη δεξιότητα να αποκρίνονται, να κάνουν υποθέσεις για την αιτία κατασκευής και για το κίνητρο του δημιουργού, να κάνουν στοχευμένες παρατηρήσεις του τύπου «για να χωράει, για να μη γλιστράει, για να είναι πιο όμορφο, για να μη γδάρει κάποιον κ.ά.». Αναγνώρισαν στοιχεία της κουλτούρας των αντικειμένων, λαογραφικά ή ιστορικά, σύνδεσαν τα αντικείμενα με τη χώρα προέλευσης ή την ιστορική περίοδο. Προβληματίστηκαν σχετικά με την εκφραστική πρόθεση των καλλιτεχνών στα σύγχρονα έργα τέχνης και διατύπωσαν υποθέσεις και ερωτήσεις, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τα στοιχεία της φόρμας και της διακόσμησης όσο και τον τίτλο των έργων.

Συμπεράσματα

Η δημοκρατική στάση εμπεριέχει το ήθος της συμμετοχής, τη δυνατότητα επιχειρηματολογίας, τη δυνατότητα όλων να ασκήσουν ακόμα και στα πιο μικρά, και σε εκείνα που μοιάζουν λεπτομέρειες, κριτική. Βασική έννοια της δημοκρατίας είναι η ελευθερία. Μέσα σε μια γνήσια προσέγγιση της Εικαστικής Εκπαίδευσης τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να κατακτήσουν την ελευθερία της έκφρασης, να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα, την ετερότητα και να ενισχύσουν ο ένας την προσπάθεια του άλλου σε ένα κλίμα ενεργής συμμετοχής και ισοτιμίας.

Επιλέξαμε συγκεκριμένα την κεραμική τέχνη επειδή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την καθημερινότητα και την ιστορία και δύναται να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στα χρηστικά αντικείμενα, τα εκθέματα των μουσείων και τα σύγχρονα έργα τέχνης. Θελήσαμε να ανιχνεύσουμε αν η εμπλοκή των μαθητών/τριών σε μια αργή διαδικασία κατασκευής ενός αντικειμένου (που μοιάζει με πληθώρα αντικειμένων καθημερινής χρήσης) μπορεί να προσφέρει επιπλέον εφόδια «ανάγνωσης» του τρισδιάστατου κόσμου. Να δώσει την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να σταθούν κριτικά απέναντι στον περιβάλλοντα χώρο και να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους σαν πολίτες, ακόμα και στα μικρά πράγματα που μοιάζουν λεπτομέρειες αλλά επηρεάζουν την ποιότητα της ζωής τους. Παράλληλα διερευνήσαμε αν αυτή η εμπειρία μπορεί να διευκολύνει την πρόσληψη σύγχρονων έργων τέχνης και τη δυνατότητα απόκρισης σε αυτά. Η ερευνητική διαδικασία οδήγησε στη θετική απάντηση των αρχικών μας ερωτημάτων.

Συμπερασματικά, η ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών στη δημιουργία του ανοικτού αγγείου οδήγησε στη διαφοροποίηση της αντιμετώπισης των τρισδιάστατων αντικειμένων και στην αλλαγή της στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στα αντικείμενα και στα έργα τέχνης. Η βιωματική διάσταση της ενασχόλησης των παιδιών με τον πηλό κατά την κατασκευή του κεραμικού αντικειμένου ενίσχυσε την δυνατότητα πρόσληψης και απόκρισης στον υλικό κόσμο. Οι μαθητές/τριες μέσα από την ερευνητική διαδικασία α) άλλαξαν στάση απέναντι στο οικείο περιβάλλον τους, αναγνωρίζοντας το υλικό κατασκευής πλήθους αντικειμένων και τις λεπτές τους ποιότητες (β) διευκολύνθηκαν στην αποδοχή του μη οικείου, επιχειρηματολογώντας, προβληματιζόμενοι και διατυπώνοντας απόψεις σχετικά με εικόνες αντικειμένων άλλων πολιτισμών και ιστορικών περιόδων καθώς και σύγχρονων έργων τέχνης (γ) ήρθαν αντιμέτωποι/ες με τον κοινωνικό ρόλο της τέχνης, αφού αντιλήφθηκαν ότι τα αντικείμενα είναι φορείς μηνυμάτων, αξιών και αντανακλούν τον τρόπο σκέψης κάθε κοινωνίας (δ) κατανόησαν ότι κάθε άνθρωπος προσλαμβάνει, αποκρίνεται και αποδίδει διαφορετικά ένα εικαστικό έργο, παρατηρώντας τις διαφορές στα έργα και κατανοώντας τη μοναδικότητα του έργου και του δημιουργού (ε) απέκτησαν πιο στοχαστική-κριτική ματιά εικάζοντας για τα κίνητρα και την πρόθεση των δημιουργών, με αποτέλεσμα την ενεργοποίηση της κριτικής στάσης τους απέναντι στον κόσμο που τους περιβάλλει και την προώθηση της δημοκρατίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Arapaki, X., Vaos, A. & Mouriki, A. (2009). The picture and the narrative. From the iconological interpretation to the storytelling. In *We speak the same culture International Congress of Comparative Literature and the Teaching of Literature and Language*, 29 Απριλίου - 1 Μαΐου (pp. 765-774). Ankara : Gazi University
- Charpan, L. (1993). *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Dario, V. (2014). Παίζοντας με την τέχνη του Bruno Munari στην Faenza. Στο Ξ. Αραπάκη (επιμ.) *Διδακτική της κεραμικής τέχνης* (σσ. 61-105). Αθήνα: Ίων.
- Dewey, J. (1987). *Art as Experience*. Carbondale, Illinois: Southeastern Illinois University Press.
- Donnell, J. M. (2008). Democracy, art and education: democratic learning in artistic contexts. *British Educational Research Association Annual Conference*. Edimburg: Heriot-Watt University.
- Eisner, E. W. (2004). What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education?, *International Journal of Education @ the Arts*, 5 (4). Ανακτήθηκε 28 Ιουνίου, 2017, από: <http://www.ijea.org/v5n4/index.html>
- Elliott, D., Silverman, M., & Bowman, W. (2016). *Artistic Citizenship: Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis*. Oxford: Oxford Scholarship Online.
- Erstein, A. & Τρίμν, Ε. (2005). *Εικαστικές τέχνες και μικρά παιδιά*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed, multiple intelligence for the 21st century*. Basic Books, a Member of Perseus Books Group. New York.
- Goldblatt, P. (2006). How John Dewey's Theories Underpin Art and Art Education . *Education and Culture*, 22(1).
- Heinich, N. (2014). *Κοινωνιολογία της Τέχνης*. Αθήνα: ΠΛΕΘΡΟΝ.
- O'Toole, M. (1994). *The language of displayed art*. London: Leicester University Press.
- The Brainwaves Video Anthology (15.03.2016). Ellen Winner - The Psychology of the Arts. [Video File]. Ανακτήθηκε 1 Ιουλίου 2017 από: https://www.youtube.com/watch?v=K4_j7DDAo-Y&t=230s

Ελληνόγλωσσον

- Αραπάκη, Ξ. (2011). Η αναγκαιότητα της διδακτικής και της διδασκαλίας των εικαστικών τεχνών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Τ. Σάλλα (επιμ.), *Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Διδακτική της Τέχνης* (σσ. 155-164). Αθήνα: Νήσος.
- Αρντουέν, Ι. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Βάος, Α. (2015). *Εικαστική Πράξη και Εκπαίδευση. Διερευνώντας τα όρια της διδακτικής της τέχνης*. Αθήνα: Τόπος.
- Βάος, Α. & Μουρίκη, Α. (2008). Η εικαστική παιδεία ως τόπος στοχασμού και συγκρότησης κοινωνικής συνείδησης. Στο Στ. Μπάλιας, *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση*, Παπαζήσης, Αθήνα, (pp.45-66).
- Βάος, Α. (2008). *Ζητήματα Διδακτικής των εικαστικών τεχνών*. Αθήνα: Τόπος.
- Βάος, Α & Μουρίκη, Α. (2007). Η 'γλώσσα' των εικαστικών μορφών: ένας μεταβαλλόμενος τόπος πολλαπλών σημασιοδοτήσεων . Στο *Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία* . Πανεπιστήμιο Πατρών, 1-3 Ιουνίου (CD), Πάτρα

- Βασιλειάδου, Μ. (2014). Η συμβολή της κεραμικής τέχνης στην ψυχοκινητική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Στο Ξ. Αραπάκη (επιμ.) *Διδακτική της κεραμικής τέχνης* (σσ. 261-270). Αθήνα: Ίων.
- Γκαγιώ, Μ. (2002). *Πλαστικές Τέχνες. Στοιχεία μιας διδακτικής-κριτικής*. (Μ. Καρρά, μεταφρ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Κουκουράκη, Α. (2005). *Τα Αγγεία ως Χρηστικά Αντικείμενα: Σχεδιασμός Συστήματος Τεκμηρίωσης των Χρήσεων της Αρχαίας Κεραμικής*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ηράκλειο.
- Νάκου, Ε. (2010). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος.
- Πηγιάκη, Π. (2004). *Εθνογραφία. Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην Κοινωνική και Παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ρόμπινσον, Κ. (1999). *Οι τέχνες στα σχολεία. Αρχές, πρακτικές, προβλέψεις*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Σωτηρόπουλος Λ. (2013). *Εκφράσεις Πολιτισμού και Εκπαίδευσης. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών*.
- Φουρλίγκα, Ε. (2014). Η παρουσία της κεραμικής στις εκπαιδευτικές δράσεις του Μουσείου Βυζαντινού Πολιτισμού. Στο Ξ. Αραπάκη (επιμ.) *Διδακτική της κεραμικής τέχνης* (σσ. 123-138). Αθήνα: Ίων.

Abstract

The aim of the present research is to examine (a) whether the engagement in creation of a ceramic object by primary school students affects their critical stance towards the completed object and (b) whether this procedure leads through an experiential way to the comprehension that every creation of the material culture constitutes an outcome of human thought and action, encloses ideology and has a direct impact on the quality of daily life. The qualitative study (action research) was completed through three stages (pre-test, instructional intervention, post-test) and the data collection consisted of: informal interviews-questions, observation and photograph-taking. In conclusion, the research process promoted democracy as the students developed differentiation in their attitude towards their familiar and non-familiar environment, internalized an understanding of the socio-cultural role of art and their perspective as well critical stance towards the three-dimensional world were activated.

Keywords: Active citizen, democratic society, material culture, ceramic art.

Visual Culture Pedagogy: A model of Visual Arts Education in 21st century

Dr Anastasia Fakidou

University Teacher & Postdoctoral researcher (Pedagogical Department of Pre-school Education, University of Thessaly)
afakidou@uth.gr anfakidou@gmail.com

Abstract

For the last two decades an international tendency can be observed of a change to the existing educational model of Visual Arts education. Our purpose is twofold; to present the need for change by exposing factors which necessitates it, and to present the philosophical and educational principles of the new model, i.e. Visual Culture Pedagogy. The factors examined are within the domains of (a) contemporary daily life, its impact on people's way of thinking and its demand for the acquisition of competencies in new literacies, (b) the characteristics of postmodern art. The philosophical principles concern the critical analysis of visual culture. The educational ones concern the broadening of art education's domain, changes to teaching strategies, critical examination of identity, social-cultural issues, integrated learning, and social action.

Keywords: Visual Culture Pedagogy, educational model, visual arts education.

Introduction

For the last two decades an international tendency can be observed of a change to the existing educational model of Visual Arts education. As with previous changes, this constitutes a part on the continuum of shifts throughout the ninetieth and twentieth century in response to changing conditions in everyday life and the artworld (Efland, 2004a; Stankiewicz, Amburgy, & Bolin, 2004; White, 2004).

Nowadays, a need for skills acquirement which exceed those of fine arts can be observed; they concern competences in interpretation, encoding and decoding various forms and modes of visual communication within the expanded context of visual culture. The way we teach the study of imagery must be changed (Luke & Elkins, 1998), so the students may become visually literate (Kress & van Leeuwen, 2006). Namely they must possess the necessary tools and skills to decode the semiotic resources, to gain meaning from a wide variety of visual works (Buhl, 2011) and to analyze critically every aspect of visual culture (Alvermann & Hagood, 2000; Tavin, 2009).

Furthermore, some changes have occurred in the artworld; the postmodern artworks examine themes such as identity construction, combine forms, styles, genres from fine arts or popular culture, and aim at reflexivity "emphasizing the role of institutional context in producing meaning" (Sturken & Cartwright, 2001: 264). Because of these changes, there is a growing interest in the development of curricula for visual arts education, which redefine its aims and contents (Congdon, 2009; Buhl, 2011; Ei-

sner, 2005; Efland, 2004a; Freedman, 2003; Gude, 2004; Milbrandt, 2002; Newbury, 2004; Stokrocki & Buckpitt, 2002; Swift & Steers, 1999).

On the threshold of the 21st century a new educational model emerged offering an alternative approach to visual arts education. It tries to satisfy the need for new literacies, the development of reflective students and citizens against the impact of visual culture. It uses the characteristics of postmodern art. It is called: Visual Culture Art Education or Visual Culture Education or Visual Culture Pedagogy (Duncum, 2002; Freedman, 2003; Illeris, 2012).

Our purpose is twofold; to discuss the need for change by exposing factors which necessitates it, and to present the philosophical and educational principles of the new model. The factors examined are within two domains; contemporary daily life, and the characteristics of postmodern art. The philosophical principles of the new model concern the critical analysis of visual culture. The educational ones concern the broadening of art education's domain, and many changes to the teaching strategies.

The term visual culture concerns “the field of images, objects and ideas, which humanity produces, and they impact our lives through vision and mental depiction” (Boughton, 2011:26), and “through the interaction between members of a society” (Sturken & Cartwright, 2001:4).

The term educational model refers to “analytic device used by teachers of curriculum to map the organization of ideas within an educational setting” (Efland, 2004: 693).

The need for change: contemporary daily life

The factors examined within the domains of contemporary daily life concern its characteristics, its impact on people's way of thinking and its demand for the acquisition of competencies in new literacies.

The plethora and variety of visual artifact and imagery which flood every aspect of daily life, through the vast range of printed and digital media of communication, create new conditions and new competences for their administration. The global contemporary culture is rapidly shifting from text-based to image saturation (Freedman, 2003). The visual arts, including popular art and fine art, are increasingly important parts of the larger visual culture that surrounds and shapes our daily lives (Freedman & Stuhr, 2004). In the postmodern era the aesthetic condition is considered an inseparable element of the social bio-world (Georgioy, 2001). Aesthetics is examined in fields of daily life that have no affinity to fine arts, i.e. home aesthetics, fashion aesthetics, Media aesthetics, animations or video-games aesthetics, even aesthetics of plastic surgery. These facts designate that people need to interpret, create and share different kinds of visual or multimodal artefacts and imagery. They require complex skills, because these actions presuppose the viewer's familiarization with the structure and the mode of construction of different genres, and the method to analyze, distribute and evaluate them. They require new competences beyond the fine arts and the Aesthetics. These skills are no longer restricted to the creation, analysis and assessment of artworks based on art style or line. They refer to encoding, decoding, deconstruction,

reconstruction and assessment of messages of many forms and media; namely they require skills of new literacies such as visual literacy, media literacy, digital literacy -in short, multiliteracies- so people may function effectively in different environments and means of communication.

It is generally admitted that cultural artefacts influence the beholders' way of thinking, creating making and conceptions for the self and the world (Worton & Still 1990). Visual culture impacts on people's way of thinking and the construction of identity. Debord (1979) referred to the power of the society of spectacle. A basic claim is that works of visual culture are visual representations of cultural ideas; they reflect ideas, ideologies, values, and beliefs of the society into which they are produced and used (Foucault, 1972; Freedman, 2003; Gee, 1992, 1996; Giroux, 2010; Hall, 1993; Insulander, 2005; Mitchell, 2002, 2005; Sturken & Cartwright, 2001; Weedon, 1997). In this way "visual culture influences student's beliefs, emotions, values for the self and the world" (NAEA, 2002:1). Also, visual culture influences students' cognitive procedures, the way they perceive art, and aesthetics (Freedman, 2003; Freedman & Stuhr, 2004). During daily interaction with images and objects they develop ideas about what is/ is not art, and they articulate aesthetic judgments (Freedman, 2003). Because visual artefacts are saturated with social ideologies and their influences are unconscious, critical examination is required. Thus, there is a need for skills of critical visual literacy. Namely, the students may be able to decode and deconstruct the hidden meanings, to evaluate their multiple visual experiences and to construct a broader view for their identity and the world (Boughton et al., 2002; Duncum, 2002; Freedman, 2003; NAEA, 2002; Parsons, 2004; Tavin & Hausman, 2004), to develop an oppositional stance to every idea that is presented as common sense and to acquire control of their way of thinking (Giroux, 2010; Hall, 1993; Mitchell, 2002, 2005).

The need for change: postmodern art's characteristics

Contemporary society has changed the conceptualization of art and the spectrum of fields where it is activated or used. Artistic institutions, forms and art practices are understood and addressed differently (NAEA, 2002). These changes, which began in the last quarter of the 20th century, concern -among others- the appearance of new art forms (e.g. installations, performances, video art), the appropriation of media and techniques from other arts (e.g. literature, theater) or famous artworks, the use of new technologies (e.g. digital art, interactive art and cinema), the changes to art themes and artwork content (e.g. conceptual art), the emphasis on the audience's active role in the artwork interpretation and the new ways of distribution-exhibition of artworks.

In particular, the characteristics of art in the postmodern era are the rejection of hierarchies such as high/low art, the dispute of art's autonomy, the appropriation forms or techniques of popular culture (Freedman & Stuhr, 2004; Sturken & Cartwright, 2001), and the investigation of new ways to present form and content (Lyotard, 2008). Postmodern artworks constitute a parody or a pastiche of other works (Jameson, 1991).

The new technologies influence the artistic production; they are created multimodal

works (video art, digital art) combined with other arts (dance, theater, music, cinema, literature), and so constitute innovative visual experiences for the viewers (Rush, 2005).

Postmodern artworks refer to social issues, cultural identities, and criticize social representations, current affairs or historical social themes as consumerism, political freedom, identity, self-perception, personal narrations, space, time (Rush, 2005; Trafi-Prats, 2009). Their focus is on communication through art (Lyotard, 2008), the reflection on the function of art or the institutional production of meaning, on intertextuality (the insertion of another text, icon, narrative within a new work) (Sturken & Cartwright, 2001) and not on self-expression or art design and composition (Jeffers, 2002; Stavrakakis & Stafilakis, 2007).

Postmodern theory claims that the creator-artist does not invent his/her artwork's forms, because of the influence intellectual meaning from the available in the social-cultural context. Furthermore, s/he cannot control the artwork's meaning, because it is considered the viewer's act; the beholder -according to his/her knowledge and needs- imbues the work with meaning rather than extracting the artist's intentions. Postmodernity's characteristics are the espousal of multiple interpretation of an artwork (Jencks, 1987), and the audience's active interpretive role; the viewers may act by choosing elements or parts or co-create the work (Mullholland, 2007) or may enter into an investigation to solve the riddle based on the work's intertextual-intergraphical elements (Sturken & Cartwright, 2001; Freedman, 2003).

Nowadays art distribution depends on the artist's managerial skills (marketing, entrepreneurship) (Graw, 2009; Houghton, 2014; Van Winkel, 2012), as well as the huge development of the global art market, which is linked to art commercialism or to the state's policy and diplomacy (Freeland, 2003).

Visual Culture Pedagogy: philosophical principles

Visual Culture Pedagogy is derived from the field of Visual Cultural Studies. Visual Cultural Studies are a multi-scientific, inter-methodological field that conceptualize the visual as a part of the general theory of communication (Mirzoeff, 2002), and promote the critical examination of the cultural artefacts (Fehr, 1994). The model's philosophical origins are the postmodern and the critical theory-pedagogy (Aguirre, 2004; Anderson, 1997; Duncum, 2001, 2002, 2009; Freedman, 2003; Garoian, 2002; Garoian & Gaudelius, 2004; Gaudelius & Speirs, 2002; Keifer-Boyd, Amburgy & Knight 2007; Stokrocki, 2001; Stokrocki & Buckpitt, 2002; Sturken & Cartwright, 2001; Swift & Steers, 1999; Tavin, 2001, 2003; Tavin & Hausman, 2004; Vasquez, 2004).

Visual Culture Pedagogy, based on acknowledgements of Visual Cultural Studies, defines art as a way of communication, as a way of knowing (Freedman, 2003; Mitchell, 2002, 2005). Critical theory claims that reality is a social construction; the world is constructed by the mind through social interaction, and it depends on culture, on each socio-historical context (Giroux, 2010; McLaren, 2010). The main axiom is that vision is not a simple natural act, a personal phenomenon but a social one; "what is seen and how it is seen are culturally constructed" (Rose, 2007:2). Vision constitutes a cultural,

socially embedded practice; it is linked to ethics, politics, aesthetics (Berger, 1972; Mitchell, 2005; Walker & Chaplin, 1997). It is influenced by personal desires, expectations, convictions, pre-existing knowledge for the codified languages in every medium, the general procedures of communication, and the visibility conventions which people use during the reading of the image (Bryson, 1988· Foster, 1988· Freedman, 2011; Rogoff, 2002). So, the main educational goal is the critical analysis of visual culture, to acquire tools and skills to interpret, decode and deconstruct the imagery (Mitchell, 1994), to search beyond the surface for multiple, alternative meanings, to find the unintended meaning (Fehr, 1994), to decode ideology, values and social discourses that are embedded in each cultural artefact.

Visual Culture Pedagogy: educational principles

The values and the expected learning outcomes lead to personal empowerment and society's transformation -lead to a more democratic society- through the preparation of reflective and responsible citizens. The basic principles of the model are the broadening of art education's domain, changes to the teaching strategies, critical examination of social-cultural issues, integrated learning, and social action through art interpretation and creation.

In particular, Visual Culture Pedagogy promotes the expansion of teaching to many types of cultural works, including fine arts and popular culture. Students may study themes concerning their interests, interpret types of widely distributed imagery as magazines, television, advertisements, deconstruct visual representations of identity, discuss and create works for social issues (Darts, 2004· Gude, 2007· Jeffers, 2002· Tavin, 1999· Weisman & Hanes, 2002· Wyrick, 2002). Also, they may use practices of postmodern art -such as the appropriation of techniques of other arts or of existent works- and the new technologies (Gude, 2004; Marshall, 2006). Thus, the students will become aware of the power of imagery and of their power as artists, and develop their creativity (Black & Browning, 2011; Freedman, 2007).

The teaching practices include activities aimed for social experiences; namely, the interaction and knowledge exchange between peers (cooperative learning), between students and teacher on an equivalent context (the teacher as a partner and not as an expert), and interaction with local creators (Freedman, 2003; Freedman & Stuhr, 2004). The new model promotes the inquiry-based method, "such as associative questioning" (Freedman, 2003:127), the contextualist approach (socio-cultural analysis of artefacts based on social discourses and on the context of their production and observation) (Gaudelius & Speirs, 2002). Also, it approves thematic courses rather than single media-based ones (Freedman, 2003), the comparative study of works of diverse artists and various forms of visual culture as examples of taught concepts (Duncum, 2005), and the students' awareness of the conceptual links (intertextuality) between cultural works (Sturken & Cartwright, 2001).

The students proceed to critical examination of key-concepts that refer to identities (race, gender, ethnicity, religion, politics, diversity, cross-cultural perspectives), to socio-cultural issues [e.g. nature/culture (inter-dependency, ecology), oppression/

power, homelessness, children work, immigration], to stereotypical conceptions (We/Others, gender relations). They study the sociopolitical conditions under which the artworks are produced and seen, and they do not concentrate on the formalistic analysis but a social-semiotic one (Duncum, 2005; Freedman, 2003; Freedman & Stuhr, 2004; Garoian & Gaudelius, 2004).

Because of the art's involvement in every dimension of daily life, and because the artworks share common characteristics –such as imagination– with other cognitive fields, Visual Culture Pedagogy promotes the integrated learning; the lessons aim to make connections based on ideas and issues rather than on activities (e.g. environment, community, identity, human values), to make connections to other disciplines and to personal experience (Boughton, 2011). The purposes are the understanding of the life-world, the promotion of democratic schooling (via students' choice, self-reflection, active inquiry), and of democratic society (via the investigation of social issues-problems and possible solutions) (Efland, 2002; Freedman, 2003; Marshall, 2006; Parsons, 2004).

Visual Culture Pedagogy encourages social action through art interpretation and art creation; students through viewing and creating various forms of visual culture may criticize contemporary art and media, make visual commentaries, give an identity-defining response, make an artistic statement in public, and offer a constructive contribution to social and cultural conditions (Darts, 2006; Freedman, 2003; Tavin & Hausman, 2004). Thus, the student's creativity is seen as a socially complex and coordinated response to external conditions rather than thinking of student's art creation as a process of freely emoting what is inside them (Freedman, 2015; Tavin, 2009).

Conclusions

Visual Culture Pedagogy represent an essential change in the orientation of art education, offers a new educational vision; it is an alternative model of teaching that is compatible with the domains of reference (postmodern art and visual cultural studies). It has social relevance to the needs of contemporary society. It aims to educate students in and through the arts to prepare reflective, responsible citizens who act consciously and creatively in a multi-prismatic, rich visual culture, and consequently to lead to a more democratic society.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Aguirre, I. (2004). Beyond the understanding of visual culture: A pragmatist approach to Aesthetic Education. *Journal of Art and Design Education*, 23(3), 256-269.
- Alvermann, D. E., & Hagood, M. C. (2000). Critical media literacy: Research, theory, and practice in "New Times". *The Journal of Educational Research*, 93(3), 193-205.
- Anderson, T. (1997). Towards a postmodern approach to art education. In J. Hutchens, & M. Suggs (Eds.), *Art Education: Content and practice in a postmodern era* (pp. 62-73). Reston, VA: NAEA.

- Berger, J. (1972). *Ways of seeing*. London: Penguin.
- Black, J., & Browning, K. (2011). Creativity in digital art education teaching practices. *Art Education*, 64(5), 19-34.
- Boughton, D., Freedman, K., Hausman, J., Hicks, L., Madeja, S., Metcalf, S. Rayala, M., Smith-Shank, D., Stankiewicz, M., Stuhr, P., Tavin, K., & Vallance, E. (2002). *Art education and visual culture*. Reston, VA: NAEA.
- Bryson, N. (1988). The Gaze in the Expanded Field. In H. Foster (Ed.), *Vision and visibility* (pp. 91-94). Seattle, WA: Bay View Press-Dia Art Foundation
- Buhl, M. (2011). So, what comes after? The current state of visual culture and visual education. *Synnyt*, 1, 1-7. Retrieved from http://arted.uiah.fi/synnyt/1_2011/1_2011buhl.pdf
- Congdon, K. (2009). Moving on. *Studies in Art Education* 51(1), 3-5.
- Darts, D. (2004). Visual culture jam: Art, pedagogy, and creative resistance. *Studies in Art Education*, 45(4), 313-327.
- Duncum, P. (2001). Visual Culture: Developments, definitions, and directions for art education. *Studies in Art Education*, 42(2), 101-112.
- Duncum, P. (2002). Clarifying Visual Culture Art Education. *Art Education* 55(3), 6-11.
- Duncum, P. (2005). Visual Culture Art Education: Why, what and how. In R. Hickman (Ed.), *Critical studies in Art @ Design Education* (pp. 151-162). Bristol (UK) & Portland (OR): Intellect Books.
- Duncum, P. (2009). Visual culture in Art Education, circa 2009. *Visual Arts Research* 35(1), 64-75.
- Eisner, E. W. (2005). *Reimagining Schools: the selected works of Elliot W. Eisner*. New York & London: Routledge.
- Efland, A. D. (2004). Emerging visions of art education. In E. W. Eisner, & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 691-700). Reston, VA: NAEA.
- Fehr, D. E. (1994). *Dogs playing cards: Studies in the postmodern theory of education*. New York: Peter Lang.
- Foster, H. (Ed.). (1988). *Vision and visibility*. Seattle, WA: Bay Press.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. London: Tavistock.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture*. New York & London: Teachers College Columbia University.
- Freedman, K. (2007). Artmaking/Troublemaking: Creativity, policy, and leadership in Art Education. *Studies in Art Education*, 48(2), 204-217.
- Freedman, K. (2015). The Future of Art Education: Reflections on visual learning and liberty. Πρακτικά Συνεδρίου «Τέχνη @ Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21^{ου} αιώνα», Αθήνα 2-4 Οκτωβρίου 2015 (σσ. 2-9). Διαθέσιμο στο <http://www.iep.edu.gr/el/arts-yliko/synedrio-texni-ekpaidefsi-didaktikes-kai-paidagogikes-proseggiseis-sto-sxoleio-tou-21ou-aiona>
- Freedman, K., & Stuhr, P. (2004). Curriculum change for the 21st century: visual culture in art education. In E. Eisner, & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 815-828). Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Freeland, C. (2003). *Art theory: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Garoian, C. R. (2002). Children performing the art of identity. In Y. Gaudelius, & P. Speirs (Eds.), *Contemporary issues in art education* (pp.119-129). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Garoian, C. R., & Gaudelius, Y. M. (2004). The spectacle of visual culture. *Studies in Art Education*, 45(4), 298-312.

- Gaudelius, Y., & Speirs, P. (Eds.). (2002). *Contemporary issues in art education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Gee, J. P. (1992). *The social mind: Language, ideology, and social practice*. New York: Bergin & Garvey.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies*. London: Taylor & Francis.
- Graw, I. (2009). *High Price: Art between the market and celebrity culture*. Berlin & New York: Sternberg Press.
- Gude, O. (2004). Postmodern principles: In search of a 21st century art education. *Art Education*, 57(1), 6-14.
- Gude, O. (2007). Principles of possibility: Considerations for a 21st-century Art & Culture curriculum. *Art Education*, 60(1), 6-17.
- Hall, S. (1993). Encoding, decoding. In S. During (Ed.), *The cultural studies reader* (pp. 90-103). New York & London: Routledge.
- Houghton, N. (2014). *Tales about art and art education*. In P. Gregory (Ed.), *Tales of art and curiosity* (pp. 9-17). Canterbury: Canterbury Christ Church University/ NSEAD.
- Illeris, H. (2012). Nordic contemporary art education and the environment: Constructing an epistemological platform for Art Education for sustainable development. *Nordic Journal of Art and Research*, 1(2), 77-93.
- Insulander, E. (2005). *Museums and learning-research overview*. Retrieved from http://www.didaktikdesign.nu/dok_dd/museer_larande_eng.pdf
- Jameson, F. (1991). *Postmodernism or the logic of late capitalism*. Durham, NC: Duke University Press.
- Jeffers, C.S. (2002). Tools for exploring social issues and visual culture. In Y. Gaudelius, & P. Speirs (Eds.), *Contemporary issues in art education* (pp. 157-169). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Jencks, C. (1987). *What is post-modernism?* New York: St. Martin's Press.
- Keifer-Boyd, K., Amburgy, P. M., & Knight, W. B. (2007). Unpacking privilege: Memory, culture, gender, race, and power in visual culture. *Art Education*, 60(3), 19-24.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images. The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Luke, A., & Elkins, J. (1998). Reinventing literacy in new times. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42, 4-7.
- Marshall, J. (2006). Substantive art integration=Exemplary art education. *Art Education*, 59(6), 17-24.
- Milbrandt, M. (2002). Elementary instruction through postmodern art. In Y. Gaudelius, & P. Speirs (Eds.), *Contemporary issues in art education* (pp. 317-326). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Mirzoeff, N. (2002). The subject of visual culture (2nd ed.). In N. Mirzoeff (Ed.), *The visual culture reader* (pp. 3-23). London & New York: Routledge.
- Mitchell, W.J.T. (1994). *"The pictorial turn" in picture theory*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Mitchell, W.J.T. (2002). Showing seeing: a critique of visual culture. *Journal of visual culture*, 1(2), 165-181.
- Mitchell, W.J.T. (2005). *What do pictures want? The lives and loves of images*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- NAEA (2002). *Art education and visual culture: NAEA advisory*. Reston, VA: NAEA.
- Newbury, D. (2004). Changing practices: Art education and popular visual culture (2nd ed.). In R. Hickman (Ed.), *Art Education 11-18: Meaning, purpose and direction* (pp. 73-88). London & New York: Continuum.

- Parsons, M. (2004). Art and integrated curriculum. In E.W. Eisner, & M.D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in Art Education* (pp.775-794). New Jersey & London: NAEA & Lawrence Erlbaum.
- Rogoff, I. (2002). Studying visual culture (2nd ed.). In N. Mirzoeff (Ed.), *The visual culture reader* (pp.24-36). London & New York: Routledge.
- Rose, G. (2007). *Visual methodologies*. London: Sage
- Rush, M. (2005). *New media in art*. London & New York: Thames & Hudson.
- Stankiewicz, M. A., Amburgy, P.M., & Bolin, P. E. (2004). Questioning the past: Contexts, functions, and stakeholders in 19th-century Art Education. In E. W. Eisner, & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 33-53). Reston, VA: NAEA.
- Stokrocki, M. (2001). Go to the mall and get it all: Adolescents' aesthetic values in the shopping mall. *Art Education*, 54(2), 18-24.
- Stokrocki, M., & Buckpitt, M. (2002). Computer animation at an Apache middle school. In Y. Gaudelius, & P. Speirs (Eds.), *Contemporary issues in art education* (pp. 264-274). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Sturken, M., & Cartwright, L. (2001). *Practices of looking*. New York: Oxford University Press.
- Swift, J., & Steers, J. (1999). A manifesto for art in schools. *Journal of Art and Design Education*, 18(1), 7-13.
- Tavin, K. (1999). Toward a critical pedagogy of visual culture: Mapping the sociosopic. *Marilyn Zurmuehlin Working Papers in Art Education*, 15(1), 92-98.
- Tavin, K. (2001). Swimming up-stream in the jean pool: Developing pedagogy towards critical citizenship in visual culture. *Journal of Social Theory in Art Education*, 21, 129-158.
- Tavin, K. M. (2003). Wrestling with angels, searching for ghosts: Toward a critical pedagogy of visual culture. *Studies in Art Education*, 44(3), 197-213.
- Tavin, K. (2009). *Youth, aesthetics, and visual cultural education*. Keynote presentation at the international conference on Cultural education, Innovation, Creativity and Youth, Brussels, Belgium, 12-13 March 2009.
- Tavin, K, & Hausman, J. (2004). Art education and visual culture in the age of globalization. *Art Education* 57(5), 47-52.
- Trafi-Prats, L. (2009). Art historical appropriation in a visual culture-based art education. *Studies in Art Education*, 50(2), 152-166.
- Van Winkel, C. (2012). *During the exhibition, the gallery will be closed: Contemporary art and the paradoxes of conceptualism*. Amsterdam: Valiz.
- Vasquez, V. (2004). Creating opportunities for critical literacy with young children: Using everyday issues and everyday text. In J. Evans (Ed.), *Literacy moves on* (pp.78-96). New York: Danid Fulton.
- Walker, J. A., & Chaplin, S. (1997). *Visual Culture: An Introduction*. Manchester & New York: Manchester University Press.
- Weedon, C. (1997). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Oxford: Blackwell.
- Weisman, E., & Hanes, J. M. (2002). Thematic curriculum and social reconstruction. In Y. Gaudelius, & P. Speirs (Eds.), *Contemporary issues in art education* (pp.170-179). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- White, J. H. (2004). 20th-Century Art Education: A historical perspective. In E. W. Eisner, & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 55-84). Reston, VA: NAEA.

- Worton M., & Still J. (Eds.). (1990). *Intertextuality: Theories and practices*. Manchester & New York: Manchester University Press.
- Wyrick, M. (2002). Art for Issues' sake: A framework for the selection of art content for the elementary classroom. In Y. Gaudelius, & P. Speirs (Eds.), *Contemporary issues in art education* (pp.212-224). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Ελληνόγλωσσον

- Boughton, D.G. (2011). Τα επτά καθοριστικά χαρακτηριστικά μιας προσέγγισης του οπτικού πολιτισμού στην καλλιτεχνική εκπαίδευση (Τ. Σάλλα, Μτφρ.). Στο Τ. Σάλλα (Επιμ.), *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη Διδακτική της Τέχνης* (σσ. 25-40). Αθήνα: Νήσος.
- Georgioug, T. (2001). *Αισθητική Θεωρία και Μοντέρνα Τέχνη*. Αθήνα: Futura.
- DeBord, G. (1979). Η κοινωνία του θεάματος (Π. Τσαχαγέας, & Ν. Αλεξίου, Μτφρ.) Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος. Διαθέσιμο στο https://kupdf.net/download/guy-debord-_59c7af0008bbc570156872af_pdf
- Freedman, K. (2011). Αναδομώντας την καλλιτεχνική εκπαίδευση (Τ. Σάλλα, Μτφρ.). Στο Τ. Σάλλα (Επιμ.), *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη Διδακτική της Τέχνης* (σσ. 13-23). Αθήνα: Νήσος.
- Giroux, H. (2010). Συνοριακή παιδαγωγική στην εποχή του μεταμοντέρνου (Β. Παππή, Μτφρ.). Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική* (σσ. 252-278). Αθήνα: Gutenberg.
- Liotard, J-F. (2008). *Η Μεταμοντέρνα Κατάσταση* (Κ. Παπαγιώργης, Μτφρ.). Αθήνα: Γνώση. (Έκδοση πρωτότυπου έργου 1979).
- McLaren, P. (2010). Κριτική παιδαγωγική: Μια επισκόπηση (Β. Παππή, Μτφρ.). Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική* (σσ. 179-330). Αθήνα: Gutenberg.
- Mullholland, N. (2007). Party fears two: Θεωρία των κοινωνικών δικτύων, σύγχρονη τέχνη και αντικουλτούρες. Στο Ξ. Καλπακτσόγλου, Ροκα-Υιο, Α, Ζενάλος, & Θ. Τραμπούλης (Επιμ.), *Προσευχή για (παθητική;) αντίσταση* (σσ. 79-92). Αθήνα: Athens Biennial.
- Stavrakakis, G, & Stafilakis, K. (2007). Η τέχνη στην εποχή της μεταπολιτικής. Στο Ξ. Καλπακτσόγλου, Ροκα-Υιο, Α, Ζενάκος, Θ. Τραμπούλης (Επιμ.), *Προσευχή για (παθητική;) αντίσταση* (σσ. 39-64). Αθήνα: Athens Biennial.

Περίληψη

Παρατηρείται διεθνής τάση αλλαγής του υπάρχοντος εκπαιδευτικού μοντέλου της Εικαστικής Εκπαίδευσης. Ο σκοπός μας είναι διττός· η παρουσίαση της ανάγκης για αλλαγή εκθέτοντας τους επιδρώντες παράγοντες στα πεδία της καθημερινής ζωής και της μεταμοντέρνας τέχνης, και η παρουσίαση των φιλοσοφικών και παιδαγωγικών αρχών του νέου μοντέλου, της Παιδαγωγικής του Οπτικού Πολιτισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: Παιδαγωγική Οπτικού Πολιτισμού, εκπαιδευτικό μοντέλο, εικαστική εκπαίδευση.

“Θέλει Τέχνη η Συνύπαρξη”: Ένα εργαστήριο-πρόταση για την προώθηση της δημοκρατικής συνύπαρξης των εφήβων, με όχημα τις τέχνες

Χριστίνα Χρηστίδου

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας - Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας Δ.Δ.Ε.Δ.Θ.
christido@sch.gr

Όλγα Ορφανίδου

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας
orfolga@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της ανακοίνωσης είναι η ανάδειξη του ρόλου της τέχνης ως κώδικα επικοινωνίας και ως μέσου διευκόλυνσης της συνύπαρξης και της συνεργασίας, όπως βιώθηκε μέσα από την εμπειρία μιας συγκεκριμένης δράσης. Η δράση πραγματοποιήθηκε με συμμετοχή μαθητών και μαθητριών με διαφορετικά κοινωνικά, γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά από 9 διαφορετικά Γυμνάσια και Λύκεια της Θεσσαλονίκης, με πρόταση της Πρωτοβουλίας για το Άρθρο 12 και είχε τη μορφή βωρου εργαστηρίου. Περιγράφεται η δράση και συζητούνται τα αποτελέσματα από όπου διαφαίνεται ότι η τέχνη μπορεί να γίνει γέφυρα επικοινωνίας και συνεργασίας, να βοηθήσει στην έκφραση και την επικοινωνία και να συμβάλει στη προώθηση της δημοκρατίας. Η αξιοποίηση του μοντέλου δουλειάς, ως καλή πρακτική, μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε χώρους τυπικής ή μη τυπικής εκπαίδευσης και σε χώρους συνύπαρξης παιδιών και εφήβων, προωθώντας μια ουσιαστική δημοκρατική αγωγή.

Λέξεις-Κλειδιά: Έκφραση, τέχνη, βίωμα, συμμετοχή, συνύπαρξη.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερο εντείνεται η ανησυχία αλλά και ο δημόσιος διάλογος για τα παρουσιαζόμενα φαινόμενα βίας, αποκλεισμού, στοχοποίησης και ρατσιστικών συμπεριφορών τόσο στην κοινωνία γενικότερα, όσο και σε ιδιαίτερους χώρους όπως το σχολείο. Καθώς η οικονομική κρίση εντείνει τις ανισότητες και οι προσφυγικές ροές αλλάζουν το κοινωνικό τοπίο γίνεται εμφανής η ανάγκη για πολιτικές ενδυνάμωσης και ενίσχυσης των δημοκρατικών διαδικασιών, της συμμετοχικότητας, της αλληλεγγύης, της αναγνώρισης της ετερότητας, της μη διάκρισης με βάση το φύλο, τη φυλή, τη θρησκεία και την κουλτούρα, με στόχο τη συμπερίληψη ατόμων ή πληθυσμών που βιώνουν περιθωριοποίηση και στιγματισμό.

Η δράση με τη μορφή εργαστηρίου, η οποία θα αναλυθεί παρακάτω, βασίστηκε σε μια ιδέα μελών της Πρωτοβουλίας για το Άρθρο 12 (ΠΡΩΤΑ.12), μιας κίνησης που αποβλέπει στη διάδοση και εφαρμογή του άρθρου 12 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, δηλαδή του δικαιώματος όλων των παιδιών να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους, να ακούγεται η γνώμη τους και να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη σε όλα τα θέματα και τις διαδικασίες που τα αφορούν. «Εξ άλλου το δικαίωμα αυτό συνιστά μια από

τις 4 θεμελιώδεις αρχές της Σύμβασης και θεωρείται εξαιρετικής σημασίας, όχι μόνο από νομική άποψη αλλά και από ψυχοπαιδαγωγική, καθώς συνδέεται άμεσα με την καλλιέργεια της πολιτεϊότητας στα παιδιά» (Μόσχος, 2019). Βασικές αρχές που διαπνέουν τις προσπάθειες και τις ενέργειες της Πρωτοβουλίας είναι οι αρχές που διέπουν τη Σύμβαση, η ισοτιμία, η ομαδικότητα, η αλληλεγγύη, ο αλληλοσεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας.

Η Πρωτοβουλία, που ξεκίνησε το 2018 από τον διατελέσαντα πρώτο Συνήγορο του Παιδιού στην Ελλάδα, αναπτύσσει δράσεις και προγράμματα που αποσκοπούν στην έκφραση, την ακρόαση, την ενδυνάμωση, την αποτύπωση, την ανταλλαγή και τη σύνθεση απόψεων των παιδιών, σε ποικίλα θέματα που τα αφορούν και τα επηρεάζουν, με ιδιαίτερη ευαισθησία στα παιδιά που βρίσκονται σε πιο δυσχερή και ευάλωτη θέση και τα παιδιά που βρίσκονται σε συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού. Εδώ εδράζεται και η ιδέα για τη συγκεκριμένη δράση, η μέθοδος υλοποίησης της οποίας στηρίχτηκε στην πολύχρονη προηγούμενη εμπειρία των μελών της ΠΡΩΤΑ.12 στην οργάνωση και υλοποίηση συναντήσεων διαβούλευσης με παιδιά και εφήβους.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας είναι πλέον δεδομένο στις κοινωνίες του 21^{ου} αιώνα και εκείνο που διαφοροποιείται είναι ο τρόπος με τον οποίο αυτή προσλαμβάνεται από τα υποκείμενα που καλούνται να την διαπραγματευτούν. Παράλληλα, η δυνατότητα προσαρμογής στα συνεχώς μεταβαλλόμενα πλαίσια δεν είναι ίδια για όλες τις πολιτισμικές ομάδες, καθώς υπάρχουν ομάδες των οποίων οι αξίες και οι δομές ενδέχεται να αποδυναμώνονται, δημιουργώντας νέες μορφές ανισότητας, σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης (UNESCO, 2007: 15). Η εμφάνιση ή και ενίσχυση συγκρούσεων, αποκλεισμών και ρατσιστικών εκδηλώσεων καθιστά επιτακτική μία διαχείριση της ετερότητας η οποία θα στοχεύει στην ενίσχυση της δημοκρατίας μέσω της εκπαίδευσης, η οποία θα συμβάλλει στην καλλιέργεια της ειρηνικής συνύπαρξης και της θετικής διάδρασης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Η διαπολιτισμικότητα, ως στοιχείο της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, αναφέρεται σε μια δυναμική διαδικασία η οποία οδηγεί στην ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και όχι στην απλή τους συνύπαρξη και την αποφυγή σύγκρουσης (ό.π., 15-18). Με αυτή την έννοια η διαπολιτισμικότητα δεν στοχεύει «στην αποτελεσματικότερη αφομοίωση της διαφοράς στο κυρίαρχο πλαίσιο, αλλά στην εγκαθίδρυση ενός ισότιμου διαλόγου, από τον οποίο εμπλουτίζεται η κάθε πλευρά» (Ζώνιου, 2019: 85).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση επομένως μπορεί να γεννιέται από την αναγκαιότητα διαχείρισης της ετερότητας σε πλαίσια πολυπολιτισμικών κοινωνιών, προχωράει όμως πέρα από τις εθνοτικά προσδιορισμένες πολιτισμικές διαφορές και τη διαχείριση της συνύπαρξης ως αποτέλεσμα της μετανάστευσης, σε μία νέα νοσηματοδότηση των διαπολιτισμικών σχέσεων στη βάση της αναγνώρισης και της αποδοχής της διαφορετικότητας ως στοιχείου που εμπλουτίζει αντί να εμποδίζει την επικοινωνία. Περαιτέρω, η νέα αυτή αντίληψη περί ετερότητας αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η διαφορετικότητα εντός ομοιογενών εθνοτικά ομάδων φέρνοντας στο προσκήνιο ατομικές διαφορές ως προς το φύλο, την ηλικία, τον σεξουαλικό προσανατολισμό και την κοινωνική θέση. Η διαπολιτι-

σμική αντίληψη για την εκπαίδευση επομένως διαμορφώνεται στη βάση της αναγνώρισης, του σεβασμού και της αμοιβαίας αποδοχής κάθε είδους τέτοιας ετερότητας (Μάγος, 2005, Ζώνιου, 2019).

Στη μετανεωτερικότητα οι ταυτότητες βρίσκονται υπό συνεχή διαπραγμάτευση και ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτός ο εαυτός, από το ίδιο το υποκείμενο, επηρεάζεται από τις εμπειρίες και την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον. Παράλληλα, η συνύπαρξη πολλών και συνεχώς εξελισσόμενων ταυτοτήτων, και ο τρόπος με τον οποίο αυτές νοηματοδοτούνται, συνδέεται με το δικαίωμα αυτοκαθορισμού του ατόμου στον σύγχρονο κόσμο. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό είναι απαραίτητη η ενδυνάμωση των μαθητών ώστε οι ίδιοι να μπορέσουν να σταθούν κριτικά απέναντι στο δικό τους πολιτισμικό πλαίσιο αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων τους ενισχύοντας έτσι την ικανότητα αυτοκαθορισμού, τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και τον αυτοπροσδιορισμό τους (Cummins, 2005). Όσον αφορά στην ενδυνάμωση σε ατομικό επίπεδο, οι σχέσεις και η ανθρώπινη επαφή, η αίσθηση του να ανήκεις σε μια ομάδα, η ανάληψη ευθύνης και πρωτοβουλιών, η συνειδητοποίηση των αξιών που υπηρετούμε με τις πράξεις μας, η λειτουργική προσαρμογή στην πραγματικότητα και τις προκλήσεις της, η πίστη στον εαυτό και η αναγνώριση των ικανοτήτων μας αποτελούν σημαντικούς παράγοντες ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών και εφήβων. Προς την ίδια κατεύθυνση συμβάλλουν και πρόσωπα ή καταστάσεις που λειτουργούν ως πηγές στήριξης στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν παιδιά και έφηβοι στην καθημερινότητά τους (Χατζηχρήστου, 2015: 257-258).

Στη βιβλιογραφική επισκόπηση των Daykin κ.ά. στις έρευνες που δημοσιεύτηκαν τη δεκαετία 1994 έως 2004, σχετικά με την επίδραση της τέχνης στην υγεία των εφήβων επισημαίνεται ο σημαντικό ρόλος τόσο των παραστατικών όσο και των εικαστικών τεχνών στην υγεία των εφήβων σε όλα τα επίπεδα. Τόσο η δημόσια όσο και η σεξουαλική και ψυχική υγεία των εφήβων φαίνεται να επηρεάζονται θετικά, ενώ η ενασχόληση με την τέχνη φαίνεται να συνδέεται με την αντίσταση στη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, στην καλύτερη διαχείριση του στρες αλλά και την ένταξη σε ομάδες και την αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού (Daykin, et.al., 2008). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα εκτεταμένης έρευνας σε εφήβους φαίνεται ότι οι έφηβοι έχουν ανάγκη τον αυτοπροσδιορισμό της ταυτότητάς τους προκειμένου να υπερβούν οικονομικά ή άλλα εμπόδια και να αντιμετωπίσουν τυχόν κινδύνους έτσι ώστε η περίοδος της εφηβείας να είναι μία θετική περίοδος στη ζωή τους. Οι τέχνες βοηθούν στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ σχολικής ζωής και αυτήν της ζωής στον δρόμο ενεργοποιώντας τον κριτικό αναστοχασμό. Οι έφηβοι που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσίασαν μεταβολή στις απόψεις τους για τη ζωή και την υγεία τους καθώς και για το πόσο θεωρούσαν πιθανή τόσο την ατομική τους όσο και τη συλλογική αλλαγή (Farre, et.al. 2018).

Τόσο η τυπική όσο και η μη τυπική διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να δίνει ουσιαστικές ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με την ετερότητα στοχεύοντας στην κριτική συνειδητοποίηση και χειραφέτηση. Αυτό επιτυγχάνεται, σύμφωνα με τον Freire, όταν εμπλεκόμαστε σε διαδικασίες που επιτρέπουν τη δράση και τον κριτικό στοχασμό, την περιέργεια και την έρευνα (Freire, Shor, 2011: 33). Όταν ενεργοποιούνται διαδικασίες διαλόγου, δημιουργίας ομάδων, δημιουργίας και αναδημιουργίας της γνώσης σε μια δημοκρατική ατμόσφαιρα όπου οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν μέσα από τη συμμετοχή (Freire, Shor, 2011:

146). Η συμμετοχή αυτή δε μπορεί παρά να είναι ενεργητική και βιωματική, να ενδυναμώνει τους μαθητές να αναλαμβάνουν δράση με σκοπό την έμπρακτη υπεράσπιση των δικαιωμάτων τους στην καθημερινή ζωή (Tibbits, 2017).

Ήδη από το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα ο Dewey στο *Εμπειρία & Εκπαίδευση* (1938) εισάγει την έννοια της εμπειρίας και τη σημασία της στην εκπαίδευση και θεμελιώνει τη βιωματική μάθηση (Dewey, 1980). Από τότε πολλοί είναι εκείνοι που έφεραν μεγάλη εξέλιξη στην προσέγγιση αυτή βάζοντας ο καθένας και μια νέα διάσταση. Μεγάλες επιρροές στην εξέλιξη της μεθόδου υπήρξαν από την κοινωνική ψυχολογία, τη γνωστική ψυχολογία, την ανθρωπιστική ψυχολογία, από την κλινική και εξελικτική ψυχολογία και την ψυχανάλυση. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η βιωματική μέθοδος επιδιώκει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη μάθηση, θεωρώντας σημαντικές τις συναισθηματικές αντιδράσεις, τις ερωτήσεις και απορίες των παιδιών που συζητιούνται ελεύθερα στην τάξη. Οι Τριλίβα και Αναγνωστοπούλου (2008) αναφέρουν ότι η βιωματική εκπαίδευση είναι μια οπτική και μεθοδολογία, όπου η άμεση εμπειρία χρησιμοποιείται ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αναστοχαστούν και τελικά να αυξήσουν τις γνώσεις τους, να καλλιεργήσουν δεξιότητες αλλά και να αναπτύξουν αξίες, ενώ για τον Μπακιρτζή η έννοια του βιώματος παραπέμπει στις εμπειρίες εκείνες που συν-κινούν, συνιστώντας τη βάση για τη διαμόρφωση των αναγκών και των κινήτρων, των επιθυμιών και των ενδιαφερόντων (Μπακιρτζής, 2000: 97).

Όσον αφορά στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες από την πλευρά της Παιδαγωγικής, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα η C. Pratt αρχικά και η M. Naumburg στη συνέχεια στο «σχολείο των παιδιών», καλλιεργούν δραστηριότητες που σχετίζονται με τις καλές τέχνες, όπως η ζωγραφική και το δράμα, πιστεύοντας ότι με τον τρόπο αυτό το παιδί, μέσα από τις δυνατότητες έκφρασης, θα μπορεί να γνωρίζει βαθύτερα τον ίδιο του τον εαυτό και τον κόσμο. (Röhrs, 1984:15). Από την πλευρά της Ψυχανάλυσης ο Winnicott, το 1971, συνδέει το παιχνίδι με τη δημιουργική έκφραση και την αναζήτηση του εαυτού, εισάγοντας την έννοια του «μεταβατικού χώρου» και του «διευκολυντικού περιβάλλοντος». Η ομάδα μπορεί να προσφέρει έναν χώρο «κρατήματος», ώστε ο έφηβος να γίνει δημιουργικός και να έχει μια «πολιτιστική εμπειρία» ως παράγωγο του παιχνιδιού που εκτείνεται σε όλη τη δημιουργική και πολιτιστική ζωή του ανθρώπου (Winnicott, 1989).

Μέθοδος

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε κατά την υλοποίηση του εργαστηρίου βασίστηκε στη βιωματική προσέγγιση που «ενισχύει την επικοινωνιακή δυναμική σχέση όπου όλοι συμμετέχουν ισότιμα και ενεργά στην ομαδική δράση, με προσωπική συναισθηματική εμπλοκή» (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010: 43). Όπως αναφέρει η Δεδούλη «πρόκειται για τη διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης μέσω της εμπειρίας και της αναζήτησης προσωπικού νοήματος σ' αυτήν» (Δεδούλη 2002: 148). Η προσέγγιση αυτή επιλέχθηκε τόσο γιατί προτείνεται από τις σύγχρονες κατευθύνσεις της παιδαγωγικής όσο και γιατί θεωρείται ως η πλέον ενδεδειγμένη μεθοδολογία όσον αφορά την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατία σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Mick, 1991, Nuyba, 2007, O' Mara, 2007, Silberman, 2007, όπως αναφ. στο Τριλίβα κ.ά., 2012: 33), βασίζεται δε σε τεχνικές που «προωθούν την ενεργό συμμετοχή, καλλιεργούν την κριτική σκέψη, συνδέουν το θέμα που διαπραγματεύονται με τη ζωή των παιδιών και προτείνουν τρόπους δράσης στην ευρύτερη κοινότητα». (Τριλίβα, κ.ά, 2012:33)

Το πλαίσιο της δράσης

Η δράση για έφηβους και έφηβες, πραγματοποιήθηκε με τίτλο «Θέλει Τέχνη η Συνύπαρξη», στις 30.3.2019 στην Αίθουσα Νερού του Δημαρχείου Θεσσαλονίκης από την ΠΡΩΤΑ.12, σε συνεργασία με το τμήμα Αγωγής Υγείας της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης και τους Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων. Η δράση εντάχθηκε στις εκδηλώσεις της 7ης Γιορτής Πολυγλωσσίας του Δήμου Θεσσαλονίκης.

Μετά από έγγραφο κάλεσμα στα σχολεία της πόλης για συμμετοχή 2-3 παιδιών από κάθε σχολείο, όπου ένα τουλάχιστον παιδί θα έπρεπε να έχει προσφυγική ή μεταναστευτική ιδιότητα ανταποκρίθηκαν 9 σχολεία, 5 Γυμνάσια και 4 Λύκεια. Συγκεκριμένα το 19ο Γυμνάσιο, το 2ο Γυμνάσιο Αμπελοκήπων, το 2ο Γυμνάσιο Χαλκηδόνας, το 4ο Γυμνάσιο Λαγκαδά, το Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο και Λύκειο, το Διαπολιτισμικό Γενικό Λύκειο Ευόσμου, το Λύκειο Κορώνειας και το Αρσάκειο Λύκειο. Η συμμετοχή ήταν προαιρετική, τα παιδιά ήρθαν με την προϋπόθεση και την ελευθερία να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή, αν ήθελαν. Συμμετείχαν συνολικά 19 μαθητές και μαθήτριες, με έγγραφη συναίνεση των γονέων ή κηδεμόνων τους. Την ευθύνη μετακίνησης στον χώρο της εκδήλωσης είχαν οι γονείς αλλά πολλοί εκπαιδευτικοί συνόδεψαν τα παιδιά μέχρι τον χώρο της συνάντησης και μας τα σύστησαν. Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά των παιδιών που πήραν μέρος 11 ήταν κορίτσια και 8 αγόρια. Τα 8 από τα 19 είχαν άλλη μητρική γλώσσα από τα ελληνικά, 1 παιδί ήταν Ρομά και 2 παιδιά προέρχονταν από δομή φιλοξενίας προσφύγων και φοιτούσαν κανονικά στο σχολείο. Η σύνθεση της ομάδας επιδιώχθηκε να είναι αντιπροσωπευτική της κοινωνικής σύνθεσης της κοινότητας, επειδή, μεταξύ άλλων, «η άμεση επαφή με το διαφορετικό είναι μια εμπειρία ζωής που παραμένει ανεξίτηλη». (Τριλίβα κ.ά., 2012:34)

Η συνάντηση διήρκεσε 6 ώρες, από τις 11.00 ως τις 17.00 με ένα ενδιάμεσο διάλειμμα για φαγητό. Στόχος μας ήταν να γίνει ανταλλαγή εμπειριών και να εκφραστούν ιδέες για το πώς το σχολείο, αξιοποιώντας τις τέχνες, μπορεί να βοηθήσει τη συνύπαρξη των μαθητών-μαθητριών με διαφορετικά κοινωνικά, γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Τη συνάντηση συντόνισε ο Γιώργος Μόσχο, π. Συνήγορος του Παιδιού και τις μικρές ομάδες εμπύχωσαν μέλη της ΠΡΩΤΑ.12, εκτός από τις δυο συγγραφείς και η Ματούλα Παπαδημητρίου, Βοηθός Επιστήμονας στο Συνήγορο του Πολίτη. Όλοι οι ενήλικοι συμμετείχαν μαζί με τα παιδιά στα εργαστήρια, ήταν εκεί για να τα παροτρύνουν, να τα ενθαρρύνουν να λάβουν μέρος στις ασκήσεις, να τα υποστηρίξουν υλικά και συναισθηματικά και να δημιουργήσουν ένα καλό κλίμα στην ομάδα, με αναγνώριση και αποδοχή όλων των μελών της, ώστε να έχουν μια θετική βιωματική εμπειρία. Η όλη δράση είχε τη δομή μιας ολοκληρωμένης ενότητας με εισαγωγή, ανάπτυξη και κλείσιμο.

Περιγραφή της δράσης

Το ξεκίνημα

Το εργαστήριο ξεκίνησε με την ολομέλεια όρθια σε κυκλική διάταξη, με τη συμμετοχή όλων. Ο κύκλος εκτός από την ευκαιρία για βλεμματική επαφή και αίσθημα ισοτιμίας «δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να έρθουν πιο κοντά ψυχοσυναισθηματικά και να εγκαταλείψουν ευκολότερα κάποιες άμυνες, καθώς αρκετοί πιθανόν να νιώσουν ότι ο κύκλος λειτουργεί ως “αγκαλιά”» (Δεδούλη, 2014).

Αρχικά έγιναν ασκήσεις ζεστάματος και γνωριμίας. Με το παιχνίδι Ζιπ-Ζαπ-Μπόινγκ (Αγγελόπουλος, 2016: 22-23) η ομάδα χαλάρωσε και στη συνέχεια κάθε μέλος της ομάδας έλεγε το όνομά του κάνοντας μια χαρακτηριστική κίνηση, κάτι που επαναλάμβανε μετά όλη η ομάδα. Όπως αναφέρουν οι Αρχοντάκη & Φιλίππου (2003: 75) «η άσκηση αποτελεί μια δομημένη πρόταση που κάνει ο εμπυχωτής προς τους συμμετέχοντες για ομαδική ή ατομική δράση και αποτελεί μια άμεση εμπειρία που φέρνει σε επαφή τον συμμετέχοντα με τον εαυτό του και τους άλλους. Οι ασκήσεις κινητοποιούν το σώμα, το συναίσθημα και το νου και έχουν συχνά τη μορφή παιχνιδιού, επομένως τα άτομα ανοίγονται και λειτουργούν με ένα τρόπο αυτόματο και αυθόρμητο και εκφράζουν γνήσια στοιχεία του εαυτού τους.»

Ακολούθησε δραστηριότητα για το σπάσιμο του πάγου με τίτλο Συλλογικά πορτρέτα. Όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες μπήκαν σε δύο γραμμές, κοιτάζοντας ο ένας τον άλλον. Ο καθένας είχε ένα πρόσωπο απέναντί του. Στη συνέχεια όλοι κάθισαν στο πάτωμα, σχηματίζοντας δύο ομόκεντρους κύκλους, έναν εσωτερικό και έναν εξωτερικό, με ισάριθμα μέλη. Ο εσωτερικός κύκλος αρχικά πόζαρε, ενώ τα μέλη του εξωτερικού κύκλου έχοντας μπροστά τους ένα χαρτί Α4 και μαρκαδόρους άρχισαν να σχεδιάζουν το πορτρέτο του παιδιού που βρισκόταν απέναντι. Η ιδέα είναι ότι όλα τα μέλη της μιας πλευράς βάζουν μια “πινελιά” σε κάθε πορτρέτο, αλλάζοντας θέση, μετακινούμενοι μια θέση δεξιά, κάθε φορά που δίνει το σύνθημα η συντονίστρια. Συνεχίζεται η μετακίνηση και ο σχεδιασμός μέχρι όλοι/ες να προσθέσουν στοιχεία και να ολοκληρωθεί το πορτρέτο του κάθε μέλους. Το ίδιο έγινε στη συνέχεια με την ομάδα του εσωτερικού κύκλου και τελειώνοντας τη δραστηριότητα, όλοι/ες είχαν ένα ομαδικά φτιαγμένο πορτρέτο τους να το πάρουν μαζί τους.

Οι μικρές ομάδες

Μετά την εξοικείωση και γνωριμία σε ολομέλεια, η ομάδα χωρίστηκε σε 4 μικρότερες, δημιουργώντας 4 διαφορετικούς κύκλους συζήτησης. Κάθε ομάδα ξεκίνησε με έναν μικρό κύκλο ανταλλαγής, όπου το κάθε παιδί μοιράστηκε κάτι από το “κλίμα” του σχολείου του, τις δυνατότητες συμμετοχής και ευκαιριών ανάπτυξης, δημιουργικής έκφρασης. Στο τέλος τα παιδιά κλήθηκαν να συμπληρώσουν τη φράση: Θέλει τέχνη να....., όπου δόθηκε η ευκαιρία να εκφραστούν οι ανάγκες και τα ζητούμενα της νέας γενιάς μέσα από το σχολείο και την κοινωνία γενικότερα. Κάθε ομάδα κατέγραψε όλα όσα ακούστηκαν και το συνολικό κείμενο από τις 4 ομάδες αποτέλεσε την πρώτη ύλη για απόδοσή του, μέσω των 3 καλλιτεχνικών εργαστηρίων που ακολούθησαν.

Παρατίθεται στη συνέχεια αυτούσιο το συνολικό κείμενο που δημιουργήθηκε:

Θέλει τέχνη να ξυπνάς πριν τις 8.00. Θέλει τέχνη να μιλάς μια νέα γλώσσα. Θέλει τέχνη να-σαι πιο σοφός, δημιουργικός αλλά και καλός. Θέλει τέχνη να εκφράζεις τις σκέψεις και τις ιδέες σου. Θέλει τέχνη να αγωνίζεσαι για τις ιδέες σου. Θέλει τέχνη να κάνεις φίλους. Θέλει τέχνη να είσαι ο εαυτός σου.

Όνειρο και τέχνη, παιχνίδι η ζωή. Αν δεν ζει η τέχνη στην κάθε σου στιγμή, τότε η ζωή χαμένη θα είναι απ' την αρχή.

Θέλει τέχνη, τα αστέρια να κατέβουνε στη γη και να δώσουνε τα φώτα τους στη ζωή των ανθρώπων των μουντών. Θέλει τέχνη και θα δεις πως θα αλλάξουν οι καιροί, για να φτιάχνω τους ρόλους της ζωής μου όπως μου αρέσουν.

Θέλει τέχνη για να ξορκίσεις και να διώξεις ό,τι κακό μπορείς να κρύψεις.

Θέλει τέχνη, γιατί η σκέψη είναι το τελευταίο μου ταλέντο, μα το πάθος οδηγός μου.

Θέλει τέχνη η κάθε τάξη για να είμαστε εντάξει. Θέλει τέχνη η παιδεία για να έχεις αυτογνωσία. Θέλει τέχνη η ζωή για να γλεντάμε ως το πρωί. Θέλει τέχνη η κάθε μέρα για να περνάμε όλοι ωραία. Θέλει τέχνη να αγαπάς και αγάπη να κάνεις τέχνη.

Θέλει τέχνη η ζωή, γιατί η ζωή θέλει τέχνη.

Τα καλλιτεχνικά εργαστήρια

Μετά από το διάλειμμα ακολούθησε ο χωρισμός στα επιμέρους καλλιτεχνικά εργαστήρια, μια που «μέσα από την τέχνη, τα άτομα είναι πιο εύκολο να ανταλλάξουν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία που φέρουν, ακόμα και να γοητεύσουν τον άλλον, καταθέτοντας τη διαφορετικότητά τους» (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010: 44). Τα παιδιά ανάλογα με την επιθυμία τους, χωρίστηκαν στο μουσικό, το θεατρικό και το εικαστικό εργαστήριο. Με οδηγό το συνολικό κείμενο των ομάδων προσπάθησε κάθε καλλιτεχνική ομάδα να αποδώσει το μήνυμα με τα τρία διαφορετικά μέσα: με θεατρικό δρώμενο, με πρωτότυπη μουσική σύνθεση και με εικαστική κατασκευή. Το κάθε εργαστήριο λειτούργησε για μιάμιση ώρα και γινόταν παράλληλα σε 3 διαφορετικούς χώρους. Τα καλλιτεχνικά εργαστήρια υποστήριξαν: η μουσικός Σταυρούλα Τσέλιου, ο εικαστικός Σταύρος Παναγιωτάκης και ο σκηνοθέτης-θεατροπαιδαγωγός KoldoVio.

Στο μουσικό εργαστήριο υπήρχε ένα αρμόνιο και πολλά κρουστά: Μαράκες, κόνκας, κουδούνα, σούρντο, όργανο της βροχής, ξυλάκια, πεντίρ, χειροτύμπανο, ντέφι και διάφορα τύμπανα αυτοσχέδια. Το κάθε παιδί είχε και ένα όργανο στα χέρια του, τα περισσότερα για πρώτη φορά. Για μισή ώρα περίπου έγιναν ρυθμικές ασκήσεις, δημιουργώντας μικρότερες υποομάδες που αναπαρήγαγε η κάθε μία έναν συγκεκριμένο ρυθμό και έτσι άρχισαν να λειτουργούν σιγά-σιγά ως ορχήστρα. Στη συνέχεια δόθηκε ένας αφρικάνικος ρυθμός με βάση τον οποίο άρχισε η ομάδα να δημιουργεί. Το κείμενο, μετά από μια επεξεργασία ώστε να μπορεί να τραγουδηθεί και κάνοντας ένα παιδί την αρχή δίνοντας ένα ραπ ρυθμό, επενδύθηκε μουσικά και αποτέλεσε ένα πρωτότυπο τραγούδι. Χωρίς να έχουν όλα τα παιδιά μουσική παιδεία μπόρεσαν να συνομιλήσουν μουσικά και να δημιουργήσουν συμβάλλοντας ο καθένας με τον τρόπο του στη συνολική μουσική δημιουργία.

Στο θεατρικό εργαστήριο μετά από μια εισαγωγή στις τεχνικές του θεάτρου, προτάθηκε στα παιδιά να αναφέρουν λέξεις και φράσεις σχετικές με την καθημερινή τους ζωή, σχετιζόμενες με το σχολείο και με τους στίχους που είχαν ετοιμαστεί στο πρώτο μέρος. Ένα-ένα τα παιδιά κλήθηκαν σιγά-σιγά να μπουν ατομικά και ομαδικά σε αυτοσχέδιους ρόλους, δημιουργώντας και αναπαριστώντας μικρές σκηνές. Αξιοποιώντας έναν προβολέα και ένα πανί, οι σκηνές παίχτηκαν με διαφορετικούς τρόπους, κυρίως μη λεκτικούς και με παντομίμα. Έγινε συζήτηση και ανταλλαγή ιδεών, και δημιουργήθηκε, μέσα από συνεργασία της ομάδας, μία ενιαία ιστορία.

Στο εικαστικό εργαστήριο συμμετείχαν κυρίως παιδιά πιο “κλειστά”, που δεν αποφάσισαν να εκτεθούν καθώς και παιδιά που είχαν ήδη ασχοληθεί με τις εικαστικές τέχνες. Πάνω σε ένα ύφασμα, διαστάσεων 2,5Χ3,5 μ. που στρώθηκε στο έδαφος, με πινέλα και πλαστικά χρώματα, δημιούργησαν έναν ομαδικό πίνακα προσθέτοντας ο καθένας και η κάθε μια το δικό τους αποτύπωμα. Είχε προηγηθεί ενημέρωση από τον ζωγράφο σχετικά με

τις μίξεις και τη χρήση των χρωμάτων, όπως και μια κουβέντα για το πώς μπορούν συμβολικά να αναπαραστήσουν οπτικά-σχεδιαστικά τα μηνύματα του κειμένου. Έτσι δημιουργήθηκε ένα ταμπλό καλύπτοντας όλη την επιφάνεια του υφάσματος με έντονα χρώματα με αρχετυπικά σύμβολα όπως το δέντρο, το καράβι, τα λουλούδια, το περιστέρι και αρκετά αφηρημένα σχήματα.

Παρουσίαση

Η δουλειά του κάθε εργαστηρίου παρουσιάστηκε στην ολομέλεια και στη συνέχεια επιχειρήθηκε η σύνθεση όλων σε ένα ενιαίο έργο. Η ζωγραφιά κρεμάστηκε στον τοίχο και αποτέλεσε το σκηνικό-εικαστική παρέμβαση στον χώρο, το θεατρικό δρώμενο παίχτηκε, ενώ η ορχήστρα έπαιξε και τραγούδησε πλαισιωμένα μάλιστα και χορευτικά όταν ένα από τα παιδιά σκώθηκε αυθόρμητα και χόρεψε αυτοσχεδιαστικά, κλείνοντας την παρουσίαση. Ακολούθησε συζήτηση αξιολόγησης της εμπειρίας και το εργαστήριο έκλεισε με παρουσίαση του αποτελέσματος της όλης δουλειάς στους γονείς και εκπαιδευτικούς που είχαν έρθει να παραλάβουν τα παιδιά.

Καθ' όλη τη διάρκεια της δράσης τα παιδιά έμειναν μέχρι το τέλος ενεργά και συμμετοχικά, υπήρξαν δημιουργικά και ανέπτυξαν καλές σχέσεις μεταξύ τους. Έδειχναν ικανοποιημένα και το κλίμα αποδοχής και κατανόησης που καλλιεργήθηκε μέσα στην ομάδα οδήγησε στην ενεργητική συμμετοχή ακόμη και των πιο κλειστών, αρχικά, παιδιών.

Αποτελέσματα-Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη δράση δεν είχε ερευνητικό σκοπό και παρόλο που βασίστηκε σε προϋπάρχον θεωρητικό πλαίσιο, δεν επεδίωξε την αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης συγκεκριμένων στόχων. Ωστόσο, από την επικοινωνία με τους και τις εφήβους σε όλη τη διάρκεια διεξαγωγής του εργαστηρίου και από τη συζήτηση που έγινε στο τελευταίο μέρος κατά τη διαδικασία της προσωπικής τους αξιολόγησης, αναφέρθηκαν τα θετικά συναισθήματα που προκλήθηκαν από τη συμμετοχή τους, η χαρά και ο ενθουσιασμός τους και το αίτημά τους να υπάρξουν περισσότερες παρόμοιες δράσεις που εμπλουτίζουν τη σχολική τους καθημερινότητα. Αντίστοιχη ήταν και η εκτίμηση όλων των εμπλεκόμενων που συμμετείχαν στη δράση.

Η Τέχνη έπαιξε καταλυτικό ρόλο στην επικοινωνία και διευκόλυνε τη συνεργασία και τη συνύπαρξη γεφυρώνοντας γλωσσικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αποστάσεις, βοήθησε στη γρήγορη εξοικείωση με τον "άλλο" και στη δημιουργία κλίματος ισότιμης και δημοκρατικής συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης. Αξιολογώντας τη δράση στο σύνολό της, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η τέχνη μπορεί να γίνει γέφυρα επικοινωνίας και συνεργασίας, να βοηθήσει στην έκφραση και τη συνύπαρξη και να συμβάλει στη προώθηση της δημοκρατίας. Όπως αναφέρει και ο Τουλούπης «μέσα από την εμπειρία και τη ζωή της δημοκρατικής μαθητικής κοινότητας σφυρηλατούνται δεσμοί συνεργασίας, φιλίας κι αδελφότητας που οδηγούν στη συνείδηση της ενότητας και της ευθύνης για κοινωνική και πολιτιστική δράση» (Τουλούπης, 1985: 171).

Προκειμένου να προωθήσουμε μια ουσιαστική δημοκρατική αγωγή στα παιδιά, οφείλουμε να χρησιμοποιήσουμε βιωματικές πρακτικές συμμετοχής και άσκησης μέσα στο σχολείο αλλά και την κοινότητα γιατί «χρησιμοποιώντας μεθόδους και μέσα ενεργητικής και

παραγωγικής διδασκαλίας που παρέχει πλούσιες ευκαιρίες για μάθηση και μόρφωση με αυτενέργεια, διάλογο και συνάντηση με τον συνάνθρωπο, την κοινωνία και τις ιδέες, τα παιδιά μπορούν να πλάσουν έναν καινούριο κόσμο, ελεύθερο, δημοκρατικό, κοινωνικά δίκαιο, πολιτιστικά ωραίο και ηθικά στέρεο» (Τουλούπης, 1985: 171).

Το σχολείο, ως προνομιακός χώρος όχι μόνο πληροφόρησης και γνώσης αλλά και λειτουργίας της δημοκρατίας και καλλιέργειας δημοκρατικής συνείδησης, μπορεί να διαμορφώσει στάσεις ζωής, δημοκρατική κουλτούρα και να προάγει τις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στους νέους πολίτες. Η τέχνη μπορεί να αξιοποιηθεί έτσι ως μέσο επικοινωνίας και έκφρασης, προσφέροντας ποικίλες τεχνικές και εργαλεία και επιτυγχάνοντας παράλληλα και περισσότερο μακροπρόθεσμους στόχους ως προς τη βιωσιμότητα των σύγχρονων κοινωνιών, στηρίζοντας έμπρακτα το δικαίωμα στη διαφορετικότητα. Όπως τονίζεται και σε διεθνή κείμενα, με αυτές τις αξίες ενισχύεται η αίσθηση της ταυτότητας, προσδίδεται σε αυτήν προσωπικό νόημα και παράλληλα με την ενίσχυση της γνωσιακής ικανότητας ενεργοποιείται το άτομο να βρει τη θέση του στον κόσμο (UNESCO, 2007: 19-20).

Με αυτόν τον τρόπο τα κοινωνικά προβλήματα, που οικοδομούνται στη βάση παρανοήσεων και παρεξηγήσεων σχετικά με τις πολιτισμικές και εθνικές διαφορές, που συχνά παίρνουν τη μορφή διακρίσεων, ρατσισμού, και ρητορικής μίσους είναι δυνατό να αντιμετωπιστούν. Δράσεις όπως αυτή που παρουσιάστηκε καλλιεργεί τη διαπολιτισμική ικανότητα (intercultural competence), καθώς κάνει πράξη μία λειτουργική και δημιουργική επικοινωνία που υπερβαίνει τα πολιτισμικά εμπόδια και προάγει τη δημοκρατία στην ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει πλέον τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές δημοκρατίες (Huber, 2012: 7).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (μτφ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.
- Daykin, N., Orme, J., Evans, D., Salmon, D., McEachran, M., & Brain, S. (2008). The impact of participation in performing arts on adolescent health and behaviour: a systematic review of the literature. *Journal of health psychology*, 13(2), 251-264.
- Dewey, J. (1980) *Εμπειρία και Εκπαίδευση* (μτφ. Λ. Πολενάκης) Αθήνα: Γλάρος
- Farre, A. G. M. d. C., Pinheiro, P. N. d. C., Vieira, N. F. C., Gubert, F. d. A., Alves, M. D. d. S., & Monteiro, E. M. L. M. (2018). Adolescent health promotion based on community-centered arts education. *Revistabrasileira de enfermagem*, 71(1), 26-33.
- Freire, P. (1976). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Ράππα.
- Freire, P., & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική: Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση* (μτφ. Γ. Κουλαουτζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Tibbitts, F. L. (2017). Revisiting 'emerging models of human rights education'. *International Journal of Human Rights Education*, 1(1), 2.
- Huber, J., (2012). Introduction. In J. Huber (ed) *The dimensions of intercultural education. Preparation for living in a heterogeneous world*. Pestalozzi series No.2. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved February 20, 2020, from: https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/source/documentation/pestalozzi2_en.pdf#page=12
- UNESCO (2007). *Guidelines on intercultural education*. Paris: UNESCO Education Sector.

Ελληνόγλωσσα

- Αγγελόπουλος, Τ. (2016) *Παίζοντας Θέατρο*. Αθήνα: Σοφία
- Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές Ασκήσεις για Εμφύκωση Ομάδων Ψυχοθεραπείας: Ψυχοθεραπείας, Κοινωνικής Εργασίας, Εκπαίδευσης* (6^ηεκδ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Δεδούλη, Μ. (2001). Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 6, 145-159.
- Δεδούλη, Μ. (2014). Οι βιωματικές ασκήσεις στο πλαίσιο προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών *Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούτων Μαθητών*. Ανακτήθηκε 26 Φεβρουαρίου 2020, από http://www.diaopolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-16-28-22/91-odigos-dedouli?showall=1
- Ζώνιου, Χ. (2019). Αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην εμφύκωση θεατρικών / θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων. Στο Ν. Χολέβα (επιμ.), *Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα* (σσ. 78-91). Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου 2020, από http://theatroedu.gr/Portals/0/main/images/stories/files/Books/2019Ki_an_hsoun_esy_WEB.pdf?ver=2020-02-14-144647-127
- Μάγος, Κ. (2005). *Προσεγγίζοντας τον Άλλο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διαπολιτισμική Ικανότητα*. Εισήγηση στο 2ο Διεθνές Συνέδριο, Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες, Αθήνα.
- Μπακιρτζής, Κ. (2000). Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 30 Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου 2020, από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6804/6833>
- Μόσχος, Γ. (2019). Υποστηρίζοντας το δικαίωμα λόγου των παιδιών, *Εφημ. Η ΑΥΓΗ*. Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου 2020, από <http://beta.avgi.gr/article/10811/9651375/yposterizontas-to-dikaioma-logou-ton-paidion>
- Τουλούπης, Φ. (1985). *Για τη Δημοκρατία στη Δημοτική Εκπαίδευση* Αθήνα: Σμυρνωτάκης.
- Röhrs, H. (1984). *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης* (μτφ. Κ. Δελγκωσταντής & Σ. Μπουζάκης). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τριλίβα, Σ. Αναγνωστοπούλου, Τ. Μαρβάκης, Θ. Παύλου, Μ. (2012) *Σχέδιο Δράσης για την πρόληψη ή/και την καταπολέμηση του ρατσισμού και των διακρίσεων κάθε είδους, την ανάδειξη της σημασίας της διαφορετικότητας και την καταπολέμηση της βίας στα σχολεία-Πρότυπος Συμβουλευτικός Σταθμός για Εκπαιδευτικούς* i-RED Institute for Rights Equality & Diversity.
- Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική Μάθηση*. Αθήνα: Τόπος.
- Φιλίππου, Δ., & Καραντάνα, Π. (2010). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι... παιχνίδια για να μεγαλώσεις... Για εμφύκωση βιωματικών ομάδων προσωπικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Winnicott, D. W. (1989). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα* (μτφ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Καστανιώτης.

Abstract

The aim of this announcement is to highlight the role of art as a communication code and as a means to facilitate coexistence and collaboration, as it was evidenced through our experience in a specific action. This action was implemented through and by the proposal of the 'Initiative for Article 12' and took the form of a 6-hour workshop in which students of different linguistic and cultural backgrounds from 9 different secondary schools of Thessaloniki, participated. The action is described and the results are being discussed and what emerges is that art can serve as a bridge in order to facilitate in the expression of communication and collaboration as well as to contribute to the promotion of democracy. It is suggested that this working model can be adopted as a good practice in formal and non-formal education in spaces where kids and teenagers coexist, promoting meaningful democratic education.

Keywords: Expression, art, experience, participation, coexistence.

Χορηγοί Συνεδρίου:



ISBN

978-960-9439-79-4



