ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Π.Ε. & Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

«ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΝΟΙΧΤΟ ΣΤΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ»

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 5-6 ΜΑΪΟΥ 2018

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ ΙΟΥΝΙΟΣ 2018

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

«ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΝΟΙΧΤΟ ΣΤΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ»

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 5-6 ΜΑΪΟΥ 2018

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:
Γρόσδος Σταύρος – Τσιβάς Αρμόδιος

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2018

ISBN: 978-960-89999-7-8

© Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. & Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας και Συγγραφική ομάδα

Ανάρτηση του τόμου: http://www.anoixtosxoleio.kmaked.eu/praktika-anoiktou.pdf

Επιμέλεια έκδοσης:
Σταύρος Γρόσδος - Αρμόδιος Τσιβάς

Έτος έκδοσης: 2018

ISBN: 978-960-89999-7-8

Δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας

Το σύνολο του περιεχομένου των πρακτικών του παρόντος τόμου αποτελεί αντικείμενο πνευματικής ιδιοκτησίας (copyright) και διέπεται από τις εθνικές και διεθνείς διατάξεις περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας. Συνεπώς, απαγορεύεται ρητά η αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά η περιληπτικά χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση της Περιφερειακής Δ/νσης Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης Κ. Μακεδονίας

Οι συγγραφείς διατηρούν το δικαίωμα χρήσης των κειμένων τους. Επιτρέπεται η χρήση των κειμένων για επιστημονικούς και διδακτικούς λόγους με αναφορά/παραπομπή στην πηγή ως εξής:
(ονοματεπώνυμο συγγραφέα, έτος δημοσίευσης, τίτλος εισήγησης). Στο Γρόσδος, Σ. & Τσιβάς, Α. (επιμ.) (2018). *Σχολείο ανοικτό στις παιδαγωγικές και κοινωνικές προκλήσεις*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, 4-6 Μαΐου 2018. Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. & Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας.

Η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας σε συνεργασία με την ομάδα έργου του Ευρωπαϊκού της Προγράμματος Erasmus+ με τίτλο: «**Managing the refugee and migrant flows through the development of educational and vocational frames for children and adults», Xenios Zeus** διοργανώνει Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο με τίτλο: **«Σχολείο ανοιχτό στις κοινωνικές και παιδαγωγικές προκλήσεις» 4, 5 & 6 Μαΐου 2018 στο Μουσικό Σχολείο Θεσσαλονίκης**
Η διοργάνωση του Πανελλήνιου Συνεδρίου αποτελεί συνέχεια των δράσεων της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης του έργου του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus+ και των ευρύτερων παρεμβάσεων ανάδειξης του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Το Συνέδριο έρχεται να καταδείξει τις ιδιαίτερες συνθήκες του σημερινού σχολείου και να συμβάλλει ουσιαστικά στο δημόσιο διάλογο για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα με την ανάδειξη πρακτικών και παρεμβάσεων αντιμετώπισής τους.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Σκοπός του Συνεδρίου είναι να αποτυπώσει τις σχετικές με το θέμα ερευνητικές μελέτες και πρακτικές παρεμβάσεις, να συνεισφέρει στην ανάπτυξη γόνιμου και δημιουργικού διαλόγου στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας, και να θέσει τις βάσεις ενός ευρύτερου προβληματισμού αναφορικά με τις επιμέρους θεματικές ενότητες, ώστε να αναδειχθούν και να συζητηθούν οι προοπτικές διαμόρφωσης ενός ανοικτού σχολείου το οποίο μπορεί να κατανοεί τις κοινωνικές διαστάσεις της σύγχρονης πραγματικότητας και να ανταποκρίνεται με τις απαραίτητες παιδαγωγικές και διδακτικές παρεμβάσεις, προωθώντας δράσεις για την καλλιέργεια της παιδαγωγικής και κοινωνικής ευαισθητοποίησης.

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ

- Σχολική βία και εκφοβισμός (ευαισθητοποίηση, πρόληψη, αντιμετώπιση)
- Ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού – Αποτυπώματα της κρίσης στο σχολείο (σχολική αποτυχία, σχολική διαρροή, ευάλωτες ομάδες)
- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών
- Παιδαγωγική της συμπερίληψης
- Παιδαγωγική της σχολικής τάξης (σχολικό κλίμα, διαχείριση της τάξης, συναισθηματική νοημοσύνη, ανάπτυξη γραμματισμών).

ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Στη βάση του σκοπού και των θεματικών ενοτήτων του Συνεδρίου επιδιώκεται, μέσα από κεντρικές ομιλίες, στρογγυλές τράπεζες, εισηγήσεις και βιωματικά εργαστήρια, να δοθούν απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα:
1. Ποιες είναι οι κοινωνικές και παιδαγωγικές προκλήσεις του σημερινού σχολείου.
2. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του ανοικτού σχολείου.
3. Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές και παιδαγωγικές-διδακτικές παρεμβάσεις μπορούν να αναπτυχθούν στο πλαίσιο προώθησης ενός ανοιχτού σχολείου, ανθρώπινου, δημοκρατικού και ελκυστικού.

4. Ποιες είναι οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το σημερινό σχολείο.
5. Ποιες είναι αναγκαίες συνέργειες που πρέπει να αναπτυχθούν για την υπέρβαση δυσκολιών και για την αντιμετώπιση των προκλήσεων.
6. Ποιες είναι οι αναγκαίες επιμορφωτικές παρεμβάσεις υποστήριξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο τόσο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης όσο και στη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις νέες εκπαιδευτικές προτεραιότητες.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ

Ακριτίδης Νικόλαος, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας
Αδαμόπουλος Ιωάννης, Σχολικός Σύμβουλος, κλάδου ΠΕ 13, Νομικών
Αυγητίδου Σοφία, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Δυτ. Μακεδονίας
Γρόσδος Σταύρος, Σχολικός Σύμβουλος, 5ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Π.Ε. Πέλλας
Δημητριάδου Κατερίνα, Αν. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
Ζιάκα Αγγελική, Αναπλ.Καθηγήτρια του τμημ. Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής ΑΠΘ
Καρύδας Απόστολος, Σχολικός Σύμβουλος, 9ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Π.Ε. Θεσσαλονίκης
Κόπτσης Αλέξανδρος, Σχολικός Σύμβουλος, 7ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Π.Ε. Θεσσαλονίκης
Μητροπούλου Βασιλική Αναπλ. Καθηγήτρια του τμημ.Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής ΑΠΘ
Μπίκος Κωνσταντίνος, Καθηγητής του Τμήματος Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής του ΑΠΘ
Μπίμπου Ιωάννα, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ.
Μπότσας Γεώργιος, Σχολικός Σύμβουλος, 1ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Π.Ε. Χαλκιδικής
Μυλωνάς Δημήτριος, Σχολικός Σύμβουλος, κλάδου ΠΕ 09, Οικονομολόγων
Νικολαΐδης Αλέξανδρος, Σχολικός Σύμβουλος, κλάδου ΠΕ 02, Φιλολόγων
Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής της Παιδαγωγικής Σχολής Πανεπιστημίου Δυτ.Μακεδονίας
Πατσίδου-Ηλιάδου Μαρίνα, Σχολική Σύμβουλος, 7ης Περιφέρειας Ειδικής Αγωγής
Ρουμπίδης Χρήστος, Σχολικός Σύμβουλος, κλάδου ΠΕ 10, Κοινωνιολόγων
Σταγιόπουλος Πέτρος, Σχολικός Σύμβουλος, 2ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Π.Ε. Ημαθίας
Συργιάννη Μαρία, Προϊσταμένη Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας
Τσιβάς Αρμόδιος, Σχολικός Σύμβουλος, 3ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Π.Ε. Σερρών
Χαραλάμπους Δημήτριος, Καθηγητής Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ

ΚΡΙΤΕΣ

Αβδελά Κατερίνα, Εκπαιδευτικός
Αδάμη Κωνσταντίνα, Εκπαιδευτικός
Ακριτίδου Δήμητρα, Εκπαιδευτικός
Αναγνωστοπούλου Μαρία, Σχολικός Σύμβουλος
Αναστασίου Αδάμος, Εκπαιδευτικός
Αντωνιάδου Ευθυμία, Εκπαιδευτικός
Αραμπατζή Χριστίνα, Σχολικός Σύμβουλος
Αρβανιτίδου Βιργινία, Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων Δυτ. Θεσσαλονίκης
Βασιλειαδης Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός
Βέτσιος Ελευθέριος, Εκπαιδευτικός
Βίτσου Μάγδα,Προιστάμενος /νη Τμήματος
Βουλγαρίδου Ολγα, Σχολικός Σύμβουλος
Γεωργιάδης Μιχαήλ, Σχολικός Σύμβουλος
Εφόπουλος Βασίλης, Σχολικός Σύμβουλος
Ζαχαρής Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός
Ζερβού Κυριακή, Εκπαιδευτικός
Ζερδελή Σοφία, Εκπαιδευτικός
Ζησοπούλου Ελένη, Εκπαιδευτικός
Θεοδωρίδου Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός
Ιορδανίδου Μάρθα, Εκπαιδευτικός
Καδιανάκη Μαρία, Σχολική Σύμβουλος
Καλέμης Κωνσταντίνος,
Καπλάνη Θάλεια-Παρασκευή (Εύη), Εκπαιδευτικός

Καπόγιαννη Μαρία, Εκπαιδευτικός
Καραγιώργου Ιωάννα, Εκπαιδευτικός
Καρακώστα Αναστασία, Εκπαιδευτικός
Καρολίδου Σωτηρία, Υπεύθυνη Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Κιλκίς
Κασάρη Γεωργία, Εκπαιδευτικός
Κασσωτακη-Ψαρουδακη Ποπη, Σχολικός Σύμβουλος
Κέκια Μέλλω, Σχολική Σύμβουλος
Κελεσίδης Ευάγγελος, Εκπαιδευτικός
Κερασοβίτης Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός
Κολιπέτρη Ζωή, Εκπαιδευτικός
Κωνσταντινίδης Αριστείδης, Εκπαιδευτικός
Μαλέτσκος Αθανάσιος, Σχολικός Σύμβουλος
Μανάφη Ιωάννα, Σχολική Σύμβουλος
Μανιάκας Θεόδωρος, Σχολικός Σύμβουλος
Μαντζανάρης Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός
Μαρτίδου Ραχήλ, Σχολική Σύμβουλος
Μαυρίδου Θεοδώρα, Εκπαιδευτικός
Μιχαηλίδης Γιώργος, Σχολικός Σύμβουλος
Μουρατίδου Ευθυμία, Εκπαιδευτικός
Μπάρτζου Στυλιανή, Εκπαιδευτικός
Μποταΐτη Αρετή, Σχολικός Σύμβουλος
Ντούλια Αθηνά, Σχολικός Σύμβουλος
Ουρμάνη Λαμπρινή, Εκπαιδευτικός
Παλάζη Χρυσάνθη, Εκπαιδευτικός
Παπαδόπουλος Χρήστος, Σχολικός Σύμβουλος
Παπαμιχαήλ Μαρία, Προιστάμενος /νη Τμήματος
Παρασκευάς Απόστολος, Σχολικός Σύμβουλος
Πέννα Αλεξία, Διδάκτωρ Παιδαγωγικής εκπαίδευσης
Ρέλλου Μαρία, Σχολική Σύμβουλος
Σιακκής Γεώργιος, Σχολικός Σύμβουλος
Σιδηροπουλος Δημήτριος, Σχολικός Σύμβουλος
Σουσαμίδου Αικατερίνη, Σχολικός Σύμβουλος
Στράντζαλης Πολύβιος, Σχολικός Σύμβουλος
Ταϊλαχίδης Σάββας, Εκπαιδευτικός
Ταμίσογλου Χρύσα, Εκπαιδευτικός
Τζιώκα Πηνελόπη, Σχολικός Σύμβουλος
Τζωρτζάκης Ιωάννης, Σχολικός Σύμβουλος
Τόζιου Σουλτάνα, Εκπαιδευτικός
Τύμπα Ευαγγελία, Σχολική Σύμβουλος
Φράγκος Σταύρος
Χαλκιάς Γεώργιος, Εκπαιδευτικός
Χαμζαδάκη Γεωργία, Σχολικός Σύμβουλος
Χαρίσης Αθανάσιος, Υπεύθυνος Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Πιερίας
Χρυσάφη Βαρβάρα, Σχολικός Σύμβουλος
Ψυχογυιού Ευαγγελία, Σχολικός Σύμβουλος

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Ανανιάδης Παναγιώτης, Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας

ΜΕΛΗ

Ακριτίδης Νικόλαος, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας
Συργιάννη Μαρία, Προϊσταμένη Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας
Γρόσδος Σταύρος, Σχολικός Σύμβουλος, 5ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Π.Ε. Πέλλας
Κόπτσης Αλέξανδρος, Σχολικός Σύμβουλος, 7ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Π.Ε. Θεσσαλονίκης
Μιμιλίδου Παρθένα, Σχολική Σύμβουλος, κλάδου ΠΕ 10, Κοινωνιολόγων
Μυλωνάς Δημήτριος, Σχολικός Σύμβουλος, κλάδου ΠΕ 09, Οικονομολόγων
Ρουμπίδης Χρήστος, Σχολικός Σύμβουλος, κλάδου ΠΕ 10, Κοινωνιολόγων
Τσιβάς Αρμόδιος, Σχολικός Σύμβουλος, 3ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Π.Ε. Σερρών
Ηλιάδης Κωνσταντίνος , εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ 20
Πρασσά Χρύσα , εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ60
Σερμέτης Τριαντάφυλλος , εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ01
Στάικου Κρυσταλλία, εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ05

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΤΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ		σ.v
ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ		σ.1
Αϊβαλή Παρασκευή	*Η κινητοποίηση (motivation) στην τάξη των Γαλλικών ως ξένης γλώσσας μέσα από ένα εικονογραφημένο άλμπουμ για παιδιά (album de jeunesse)*	σ.3
Αναγνώστου Ελεονώρα	*Από την Ακριβούλα … ως την Κατρίν: μια διδακτική πρόταση δημιουργικής γραφής*	σ.8
Αναργυρίδου Δέσποινα **Βλαϊκούδη Σταματία** **Κορδολαίμη Ελένη**	*Keep Calm … I am a refugee!*	σ.17
Αναστασίου Αδάμος **Ανδρούτσου Δέσποινα** **Βαλκάνος Ευθύμιος**	*Ο Σχολικός Εκφοβισμός και η Στρατηγική Αντιμετώπισής του από την πλευρά των Διευθυντών και των Εκπαιδευτικών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*	σ.31
Απτεσλής Νίκος	*Η διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού των μαθητών με σύνδρομο Asperger και της συμπεριφοράς τους στη τυπική εκπαίδευση*	σ.44
Βακαλούδη Αναστασία **Βορβή Ιωάννα**	*Δημιουργικές Εργασίες στο Γενικό Λύκειο: Διερεύνηση των παραμέτρων οργανωτικής και διδακτικής-παιδαγωγικής διαδικασίας*	σ.50
Βακαλούδη Αναστασία **Τσότσος Γεώργιος**	*Η κατανόηση και η αξιοποίηση της πολυπολιτισμικότητας στη σχολική τάξη μέσα από καινοτόμες δράσεις για την τοπική ιστορία και τον πολιτισμό*	σ.59
Βασιλειάδης Παναγιώτης	*Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών στο Γυμνάσιο, τα αίτια που τις δημιουργούν και τους τρόπους αντιμετώπισής τους*	σ.68
Βέλκου Κυριακή **Ράπτη Σοφία**	*Τα παιδιά ως «ειδήμονες»: διαμορφώνοντας τον χώρο του ελεύθερου-αυθόρμητου παιχνιδιού μέσα στην τάξη με τα παιδιά*	σ.79
Βλαχοδήμου Ευπραξία **Καραϊσαρλή Μαρία** **Αντωνίου Θεόδωρος**	*Η συμβουλευτική ως μέσο πρόληψης της σχολικής διαρροής στην επαγγελματική εκπαίδευση*	σ.87
Γαλάνης Νικόλαος **Αναστασιάδου Όλγα**	*Η ανάπτυξη του οπτικοακουστικού γραμματισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω του κινηματογράφου: μία διδακτική εφαρμογή*	σ.96
Γιανναράς Ματθαίος	*Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην εποχή της ισλαμοφοβίας*	σ.105
Γιδαράκου Μαρία **Κωφού Ιφιγένεια**	*Διερεύνηση των γλωσσικών αναγκών και δεξιοτήτων των μαθητών-προσφύγων στην αγγλική γλώσσα*	σ.112
Γκίνογλου Μαρία **Πανταζίδου Χριστίνα** **Κιομουρτζίδου Δήμητρα** **Παπαδοπούλου Θωμαή**	*Συνεκπαίδευση μέσα από την διαφορετικότητα*	σ.127
Γραίκος Νικόλαος	*Δράσεις αναμόρφωσης του σχολικού χώρου: βελτιώνοντας το σχολικό κλίμα και αναπτύσσοντας τις συνεργατικές δεξιότητες των παιδιών*	σ.135
Γρόσδος Σταύρος	*Προσεγγίζοντας με τα παιδιά κινηματογραφικές ταινίες. Βήματα προς την κοινωνική ενσυναίσθηση.*	σ.155
Δανιηλίδου Ευγενία **Βορβή Ιωάννα**	*Το θετικό σχολικό κλίμα ως υποστηρικτικό πλαίσιο της «εκπαίδευσης για όλους»*	σ.160
Δαραής Κωνσταντίνος	*Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών που επηρεάζουν το βαθμό εμπλοκής τους κατά της ομοφοβικής βίας στο ελλαδικό σχολείο*	σ.168
Δεσλής Δημήτριος **Δεσλή Δέσποινα**	*«Αν όλα τα παιδιά της Γης πιάναν γερά τα χέρια», θα μπορούσαν να αγκαλιάσουν τη Γη; Η επίλυση προβλήματος συναντά τη λογοτεχνία σε μια τάξη Ε' Δημοτικού*	σ.179
Δημουλάς Κωνσταντίνος	*Αυτοδιαχείριση σχολικής τάξης*	σ.189

Δημουλάς Ευριπίδης Εξάρχου Βασιλική		
Δρούγκα Κλεονίκη	*Παιδαγωγική της τάξης: Ο Τοίχος*	σ.198
Ζέζου Αναστασία	*Το graphic novel ως λογοτεχνικό μέσο μαρτυρίας της σύγχρονης προσφυγικής κρίσης (document graphic novel): το παράδειγμα του Threads from the refugee crisis.*	σ.202
Ζέζου Αναστασία Βαΐτση Αθηνά	*Ξεκινώντας με ένα… Ταξίδι: Εκπαιδευτικές δράσεις στο νηπιαγωγείο για το προσφυγικό ζήτημα*	σ.213
Ζιώγα Χρυσούλα	*«….και Γονείς πάνε Σχολείο…»*	σ.225
Ιππέκη Βασιλική	*Η εκπαιδευτική καινοτομία του αειφόρου σχολείου: ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, ένα σχολείο για όλους.*	σ.231
Καμιναρίδη Βασιλική	*Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με ε.ε.α.*	σ.239
Καραμανώλη Ελένη	*Σχολείο και Κοινωνία: Συγκοινωνούντα Δοχεία*	σ.249
Καρολίδου Σωτηρία Κατσάρας Γεώργιος Αλεξανδρίδου Άννα	*Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων της ΔΙ.Δ.Ε. Κιλκίς - Εσπερινό Γυμνάσιο Κιλκίς: Κοινό όραμα για κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση των ενηλίκων μαθητών/τριών*	σ.256
Καρύδας Απόστολος	*Σχολεία ανοιχτά στην κοινωνία και τον κόσμο [Ως προϋπόθεση για ανοιχτές και δημοκρατικές κοινωνίες]*	σ.267
Καστρινάκη Αγγελική Παυλίδου Εύα Λενακάκης Αντώνης	*ΣΑΡΕΒ θα πει φιλία: Ένα πολύτεχνο πρόγραμμα συνάντησης πολιτισμών*	σ.272
Κατσιόλα Στεργιανή Κουκουρίκος Παναγιώτης Σπύρου Σοφία	*Specialistes στην κουζίνα: Μία διαδικτυακή εκπομπή μαγειρικής από μαθητές Ειδικού Σχολείου*	σ.286
Καφετζή Γιούλη Σαμαρίνη Ξένια	*Το λογοτεχνικό κείμενο σαν όχημα ανάγνωσης του κόσμου των «άλλων» How "foreign" is the foreign?*	σ.294
Κελεσίδης Ευάγγελος Μανάφη Ιωάννα	*Επικοινωνία σχολείου – οικογένειας. Η εφαρμογή Seesaw ως παράγοντας γονεϊκής εμπλοκής*	σ.303
Κιοσσέ Ελένη	*Πρόσφυγας - μετανάστης: Αποδομούμε τα στερεότυπα*	σ.312
Κουρκουβέλη Ευγενία Παλαιολόγου Νεκταρία Ντίνας Κωνσταντίνος	*Παρουσίαση προγραμμάτων για το μάθημα της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο σε πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές*	σ.317
Κουταντώνης Σταύρος Στυλπνοπούλου Δέσποινα	*Διαφορετικότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Ασκήσεις δημιουργικής γραφής με εικόνες και παιχνίδια από το διαδίκτυο*	σ.329
Κουτσουρίδης Ιωάννης	*Όταν ο δάσκαλος γίνεται θύμα εκφοβισμού. Μελέτη περίπτωσης*	σ.334
Κώστα Φωτεινή Δεσλή Δέσποινα	*Εκτίμηση μέτρησης βάρους: Επιδόσεις και στρατηγικές των παιδιών.*	σ.342
Λούδα Θεοδότα	*«Ανακαλύπτω τον εαυτό μου» Βήματα πλάνου Σταδιοδρομίας για επιτυχημένη επαγγελματική επιλογή μέσα από βιωματικές ασκήσεις*	σ.359
Περάκη Μακρή Μαρία	*Σχολικός Εκφοβισμός: Πρόληψη και πρώιμη παρέμβαση στο Νηπιαγωγείο. Ενδεικτικές δράσεις.*	σ.369
Μαλτή Ευδοκία-Ευθαλία	*Η σύνθεση Ελληνισμού και Χριστιανισμού στην τέχνη*	σ.377
Μηρτσέκη Βασιλική	*Διδακτική πρόταση αντιμετώπισης του ενδοσχολικού εκφοβισμού: Μπορούμε και αλλιώς*	σ.387
Μητακίδου Σούλα Μιχάλογλου Θέκλα Ξεφτέρη Ελένη	*Η δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού για παιδιά πρόσφυγες και η αξιολόγησή του από τους/ τις εκπαιδευτικούς*	σ.396
Μουρτζίνου Ελένη	*Ένα σχολείο ανοιχτή αγκαλιά για όλα τα παιδιά*	σ.416
Μπαζούκης Θανάσης	*Ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος: η συνάφεια των συμβουλευτικών θεωριών με το έργο του εκπαιδευτικού*	σ.426
Μπανάτα Άννα -Μαρία	*Το άνοιγμα στην καινοτομία της πολυγλωσσίας και του πολυπολιτισμού «Eveil aux langues» στο σχολείο. Όταν ο Eu- langios επισκέφτηκε το 17ο Νηπιαγωγείο Σταυρούπολης…*	σ.432

Μπρίζα Ελένη	*Αντιλήψεις διδασκόντων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το συμβουλευτικό τους ρόλο προς τους/τις μαθητές/μαθήτριες*	σ.441
Νεράντζης Νικόλαος **Αφουξενίδου Αθηνά** **Καζαντζίδης Νικόλαος**	*Υποστηρίζοντας Μαθητές με Προβλήματα Όρασης*	σ.447
Ξανθίδου Πηνελόπη	*Τα θεματικά δίκτυα στο πλαίσιο του ανοιχτού σχολείου*	σ.453
Ξυλά Ελένη	*Οι ειδήσεις των οκτώ: οπτικός γραμματισμός*	σ.460
Παλάζη Χρυσάνθη **Εφόπουλος Βασίλειος**	*Διερεύνηση στάσεων και συμπεριφορών των εφήβων στη χρήση του Διαδικτύου*	σ.473
Παλαιολόγου Νεκταρία **Ντίνας Κωνσταντίνος** **Μπαϊκούση Σταυρούλα-Ελένη**	*Εφαρμογή και Αξιολόγηση Γλωσσικού Υποστηρικτικού Υλικού του Προγράμματος ΞΕΝΙΟΣ ΖΕΥΣ: Μελέτη περίπτωσης σε πρόσφυγες μαθητές από το camp των Διαβατών.*	σ.480
Παναγιωτίδου Αλέκα **Κοκουβίνου Ευδοκία**	*Μελέτη της πολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και σχεδιασμός επιμορφωτικού προγράμματος*	σ.489
Παπαδάκη Αντωνία **Δανιηλίδου Ευγενία**	*Διαμεσολάβηση ομηλίκων στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πέλλας. Προβληματισμοί και προτάσεις από την πρώτη εφαρμογή του θεσμού*	σ.503
Παπαδοπούλου Μαρία	*Εκπαίδευση προσφύγων -παιδιών και γονιών- σε θέματα ασφαλούς διαδικτύου: Μια καλή πρακτική πρόληψης, προστασίας και διαμόρφωσης υγιών συμπεριφορών*	σ.510
Παπαθανασίου Ευαγγελία **Γακούδη Ανδρονίκη**	*Ο Κακός Λύκος και το Συνέδριο των Κακών*	σ.517
Παπακώστα Κωνσταντίνα	*Ενδυναμωτική Εκπαίδευση: Ένα Μοντέλο Προσέγγισης της Πολιτισμικής Ποικιλότητας*	σ.526
Παυλίδου Σοφία **Τσικαλοπούλου Μαρία**	*Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε διαπολιτισμικό περιβάλλον: Εγώ και οι άλλοι*	σ.535
Πέννα Αλεξία	*Ένταξη και συμπερίληψη των παιδιών των προσφύγων: επικοινωνία, συνεργασία και διεπιστημονικότητα*	σ.545
Πρασσά Χρυσή	*Εθνικές στρατηγικές για την πρόληψη της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού*	σ.554
Σαμσάρη Ελένη **Σαμσάρης Πέτρος**	*Στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την από κοινού εκπαίδευση των γηγενών μαθητών και των μαθητών προσφύγων*	σ.566
Σιγανού Άννα	*Πρόσφυγες μαθητές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2017-2018: Η περίπτωση των μαθητών που ζουν στο Κέντρο Φιλοξενίας της Ριτσώνας.*	σ.575
Σιδηρόπουλος Δημήτριος	*Αποτελεσματικές διοικητικές δράσεις διευθυντών με σκοπό την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων σε σχολικές μονάδες*	σ.585
Σούνογλου Μαρίνα **Σούνογλου Γεώργιος**	*Δικαιώματα του Παιδιού και Δημιουργική Γραφή. Προτάσεις και διδακτικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση.*	σ.591
Στράντζου Κωνσταντία - Ελένη	*«Ο ρόλος της τεχνολογίας στη ζωή ενός μαθητή» Παρουσίαση σχεδίου εργασίας*	σ.599
Τεντολούρης Φίλιππος	*Προς το ανοιχτό διαπολιτισμικό σχολείο: από τη «μονογλωσσία» των παιδιών Ρομά στην αναστοχαστική χρήση της ρομανί*	σ.605
Τζαμπάζη Άννα **Σέρογλου Φανή**	*Η κοινωνική διάσταση του επιστημονικού γραμματισμού στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας: μια διδακτική εφαρμογή για το φύλο και τις φυσικές επιστήμες ως παράδειγμα μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την τέχνη*	σ.613
Τοκμακίδου Ελπίδα	*Τα μηνύματα μιας παιδικής τηλεοπτικής διαφήμισης και η πρόσληψή τους από παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας*	σ.625
Τόλιου Αναστασία **Τσαπακίδου Αγγελική** **Τσομπανάκη Ελένη**	*Ένα πολυθεματικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στη φιλοσοφία του κοινωνικού σχολείου*	σ.634

Τσακιρίδου Δόμνα Μαντζανάρης Κωνσταντίνος Μούτσιανος Νικόλαος	*Συμβουλευτική σε θέματα χρήσης ψηφιακών μέσων: απόψεις για την ασφάλεια στο διαδίκτυο*	σ.646
Τσικαλοπούλου Μαρία Παυλίδου Σοφία	*Έρευνα σε φοιτητές διαφορετικών πολιτισμικών μειονοτήτων για τη διάθεση αυτών προς τη στατιστική*	σ.651
Φελεκίδου Ρία (Βαρβάρα) Καλομενίδου Όλγα Στάμου Ελένη	*Η εξωστρέφεια και η προβολή έργου σε δομημένα πλαίσια (δημοτικό ραδιόφωνο, φεστιβάλ πολυγλωσσίας) ως παράγοντας κινητοποίησης της μάθησης και ως μέσο ενίσχυσης της κοινωνικής ένταξης και αποδοχής των προσφυγόπαιδων*	σ.659
Φραγκομανώλη Σταυρούλα Ντόκου Βασιλική Μπασούκου Αγγελική	*Οι Ψαριανοί της Ερέτριας και τα επαγγέλματά τους σε αυτήν*	σ.673
Φωλίνας Δημήτρης Μυλωνάς Δημήτρης Μαρία Χατζηπαναγιώτη	*Εφαρμογή λογισμικού προσομοίωσης για την εκπαίδευση βασικών εννοιών της Εφοδιαστικής στον Τομέα Διοίκησης και Οικονομίας των Επαγγελματικών Λυκείων*	σ.679
Χαρίσης Αθανάσιος Κοκκίνου Μαρία Υφαντίδου Γαλήνη	*Επαγγελματική Εκπαίδευση/Κατάρτιση και Συνεκπαίδευση*	σ.688
Χαρίσης Αθανάσιος Ζαχαράτου Παναγιώτα Τζήμας Γεώργιος	*Η κοινωνική πρόκληση της απασχόλησης και η εκπαιδευτική πολιτική: ο θεσμός της Μαθητείας στην αρχική επαγγελματική εκπαίδευση των ΕΠΑ.Λ.*	σ.698
Χατζηνικολάου Άγγελος	*Σχολικές πολιτικές και στρατηγικές: «Σκέψου παγκόσμια και δράσε τοπικά». Γραμματισμοί σε ένα σχολείο - μια τάξη με παιδιά Ρομά στο Δενδροπόταμο μπροστά σε προβλήματα αποκλεισμού, που βιώνουν.*	σ.706
Μιχάλογλου Θέκλα Καρβουνιάρη Μαρία	*Η φοίτηση των παιδιών προσφύγων στα σχολεία Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης*	717
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ		σ.727
Κύρου Αναστασία Σχοινά Κλεονίκη	*Η σχολική διαμεσολάβηση ως εναλλακτικός τρόπος επίλυσης διαφορών στο σχολικό περιβάλλον*	σ.728
Τομπούλογλου Ιωάννης	*Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσω ψυχοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων στην τάξη*	σ.731
Χρηστίδου Χριστίνα	*Αποτελεσματική επίλυση των συγκρούσεων μέσα από το εκπαιδευτικό υλικό Ετερότητα / Otherness*	σ.735
ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΟΣ ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΣΗΓΗΤΩΝ ΚΑΙ ΕΙΣΗΓΗΤΡΙΩΝ		σ.740

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

Η κινητοποίηση (motivation) στην τάξη των Γαλλικών ως ξένης γλώσσας μέσα από ένα εικονογραφημένο άλμπουμ για παιδιά (album de jeunesse)

Παρασκευή Αϊβαλή
Καθηγήτρια γαλλικής γλώσσας και φιλολογίας, κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών στη Διδακτική της Γαλλικής ως ξένης γλώσσας
vivdimar@hotmail.com

Περίληψη
Σε καθεστώς σχολικής μάθησης η δημιουργία κινήτρου και η προσέλκυση του ενδιαφέροντος αποτελεί νευραλγικής σημασίας θέμα και αφορά όλα τα εμπλεκόμενα επιμέρους μέρη (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, διδακτικό πλαίσιο σπουδών). Με αφορμή δείγματα έλλειψης ενδιαφέροντος που παρουσιάστηκαν στην τάξη των Γαλλικών ως ξένης γλώσσας, η παιδαγωγική παρέμβαση στη δυναμική κινητοποίησης της τάξης κρίθηκε αναγκαία Η παρούσα εργασία προσανατολίζεται σε δυο άξονες α. περιγραφή της παιδαγωγικής παρέμβασης (μέσα από την εισαγωγή ενός βοηθήματος εκμάθησης και την υλοποίηση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων) και β. παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Η επίδραση του εικονογραφημένου άλμπουμ στο βαθμό κινητοποίησης των μαθητών υπήρξε αξιοσημείωτη στο βαθμό που διαπιστώθηκαν μεταβολές και αλλαγές όσον αφορά στη δυναμική κινητοποίησης της εν λόγω τάξης. Παρόλα αυτά, οι προσωπικές εικασίες των συμμετεχόντων σχετικά με την ικανότητά τους να επιτύχουν ή να αποτύχουν, διαδραμάτισαν ρόλο καθοριστικό.

Λέξεις– κλειδιά: εκμάθηση/διδασκαλία ξένης γλώσσας, κίνητρο, εικονογραφημένο άλμπουμ για παιδιά, τάξη των Γαλλικών, μαθητές, δυναμική κινητοποίησης, προσωπικές αντιλήψεις.

Εισαγωγή

Η σπουδαιότητα της ύπαρξης κινήτρου μπορεί να ξεπεράσει και αυτή της ύπαρξης ικανοτήτων (Gardner et Lambert,1972). Στο σχολικό περιβάλλον, η ύπαρξη κινήτρου εμφανίζεται σαν μια απαραίτητη προϋπόθεση για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων εκ μέρους των μαθητών. Ωστόσο, το να ενεργήσει κανείς πάνω στη δυναμική κινητοποίησης μιας τάξης συνεπάγεται να λάβει υπόψη τους παράγοντες εκείνους που παρεμβαίνουν (στη δημιουργία της) προκειμένου να αναλάβει δράσεις ανάλογες με τους επιδιωκόμενους στόχους της τάξης. Κατά τον Viau (2002), ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να θεωρεί την (εκάστοτε) διδακτική ύλη σαν μια μορφή κινητοποίησης των μαθητών από μόνη της ούτε να επαφίεται στο περιεχόμενο των μαθημάτων. Η δημιουργία κινήτρου συνδέεται άμεσα με τις συνθήκες διδασκαλίας καθώς επίσης και με τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τις ικανότητές τους. Στο πλαίσιο που μας ενδιαφέρει, ένας μαθητής δεν είναι κινητοποιημένος για να μαθαίνει καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ούτε επίσης να μαθαίνει τα ίδια πράγματα. Όπως παρατηρεί ο Bourgeois (2006), η δημιουργία κινήτρου και ενδιαφέροντος δεν είναι μονοδιάστατη και συμπαγής έννοια. Ένα άτομο σπάνια ενδιαφέρεται συνέχεια ή καθόλου... και αυτό έχει να κάνει σχέση με τις αναζητήσεις του τη δεδομένη χρονική στιγμή, με την φύση των δραστηριοτήτων που προτείνονται στην τάξη, με ένα πλήθος παραγόντων περισσότερο ή λιγότερο αντιφατικών.

Η τάξη της ξένης (δεύτερης) γλώσσας διαθέτει εκ φύσεως μια ιδιαιτερότητα. Αποτελεί έναν ιδιαίτερο χώρο ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων εκ μέρους των συμμετεχόντων σε μια γλώσσα πέραν της μητρικής τους. Γεγονός που καθιστά την χρήση καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών εκτός από απαραίτητη, υποχρεωτική. Σύμφωνα με την Καλλιαμπέτσου – Κόρακα (2009), η διδακτική της Γαλλικής ως ξένης γλώσσας έχει κάθε ενδιαφέρον να εγκαταλείψει τις «μονολιθικές επιλογές» και να ανατρέξει δίχως προκατάληψη σε διαφορετικά είδη κειμένων και , ακόμη και σε πολλαπλές αναγνώσεις. Ο πρωταρχικός μας στόχος παραμένει πάντα να ωφεληθούν στο μέγιστο βαθμό οι μαθητές / εκπαιδευόμενοι και να ανακαλύψουν την χαρά της μάθησης. Στόχος της παρούσας εργασίας αποτελεί κατά κύριο λόγο η διερεύνηση της επίδρασης της εισαγωγής ενός εικονογραφημένου άλμπουμ (είδος νεανικής λογοτεχνίας) στην τάξη της Γαλλικής όσον

αφορά στη μεταβολή / εξέλιξη της δυναμικής κινητοποίησης της τάξης (διατήρηση του ενδιαφέροντος, μείωση ή πτώση). Επίσης, η μελέτη της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων απέναντι σε ένα ερέθισμα «διαφορετικό» σε σχέση πάντα με τα εγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της Γαλλικής γλώσσας στα σχολεία.

Θεωρητικό πλαίσιο

Τα πρώτα εικονογραφημένα άλμπουμ για παιδιά βλέπουν το φως στη δεκαετία του 60. Ο «Max et les Maximonstres» (1967) δημοσιευμένο στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής ήταν ένα εξ αυτών. Αξίζει να σημειωθεί ότι η επιτυχία του βιβλίου ήταν τέτοια που δημιουργήθηκε σκάνδαλο. Έκτοτε, το άλμπουμ συνέχισε να εξελίσσεται και να καταλαμβάνει τη θέση του απέναντι στο νεανικό και το ενήλικο κοινό. Στις μέρες μας κάνει αισθητή την παρουσία του στο χώρο της παιδικής /νεανικής λογοτεχνίας και στις εκθέσεις / Salons de livre. Κατά την Van der Linden (2006), το άλμπουμ αποτελεί μια μορφή έκφρασης που συνδυάζει την αλληλεπίδραση κειμένων και εικόνων κατά τέτοιο τρόπο ώστε το τελικό μήνυμα (αυτό που εισπράττει ο αναγνώστης) δεν είναι αυτό του κειμένου ούτε και των εικόνων αλλά ένα μήνυμα που προκύπτει από την μεταξύ τους σχέση. Με άλλα λόγια, οι εικονογραφήσεις λειτουργούν είτε συμπληρωματικά (συμπληρώνουν το κείμενο), είτε διαφορετικά (οι εικόνες δεν έχουν σχέση με το κείμενο), είτε τέλος ανεξάρτητα από το κείμενο (αφήνοντας χώρο στη φαντασία του αναγνώστη). Δεδομένου ότι το κείμενο του άλμπουμ είναι από τη φύση του «ελλειπτικό και ατελές» (Van der Linden, 2006) ο αναγνώστης καλείται να κάνει τις δικές του υποθέσεις και κατά συνέπεια να βγάλει τα δικά του συμπεράσματα απ' αυτά που διαβάζει και βλέπει Σε αυτό το πλαίσιο, η Αναστασιάδη (2007) στο άλμπουμ η εικόνα έχει τρεις λειτουργίες: επισημαίνοντας τη δύναμη της εικόνας αναφέρει ότι στο άλμπουμ η εικόνα έχει τρεις λειτουργίες : περιγραφική (ο νεαρός αναγνώστης συλλέγει πληροφορίες και τοποθετείται χωρο-χρονικά), αφηγηματική (ο αναγνώστης κατανοεί την εξιστόρηση των επιμέρους σκηνών) και αισθητική (μέσα από την πληθώρα σχεδίων, χρωμάτων και σκίτσων το μάτι του παιδιού εξασκείται στην καλλιτεχνική δημιουργία). Τέλος, το εικονογραφημένο άλμπουμ μας δίνει τη δυνατότητα να εστιάσουμε σε στόχους γλωσσικούς/ γλωσσολογικούς, διαθεματικούς, διαπολιτισμικούς κ.ο.κ. λαμβάνοντας πάντα υπόψη τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο του ενδιαφερόμενου κοινού. Η βιβλιογραφία προσφέρει ένα ευρύ φάσμα ερευνών και παρεμβάσεων όσον αφορά στην εισαγωγή αυτού του νεανικού είδους λογοτεχνίας σε σχολικό περιβάλλον και σε διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης (Candat, 2004-2005), Otamendi et Herrera, 2012).

Ταυτότητα της έρευνας

Το συγκεκριμένο εγχείρημα υλοποιήθηκε σε ένα δημόσιο σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Λακωνίας. Υπήρξε εξ' αρχής ενημέρωση όλων των εμπλεκόμενων πλευρών και δόθηκε η αρμόδια συγκατάθεση. Η έρευνα αφορούσε δυο τμήματα της τρίτης τάξης του Γυμνασίου, συνολικά 35 μαθητές. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι, το δείγμα μας δεν επιλέχθηκε τυχαία αλλά με βάση συγκεκριμένα κριτήρια καταγραφής έλλειψης ενδιαφέροντος και κινήτρου στην τάξη των Γαλλικών. Το ερώτημα που μας απασχόλησε ήταν το ακόλουθο: Η εισαγωγή του άλμπουμ στην τάξη και ο σχεδιασμός και η υλοποίηση in situ των ανάλογων δραστηριοτήτων θα είχαν επίδραση στην κινητοποίηση των μαθητών και σε τι βαθμό ; Σε μια ευρύτερη κλίμακα, η αλλαγή του πλαισίου λειτουργίας της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας και η εφαρμογή στην πράξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μέσω των διαφορετικών παιδαγωγικών πρακτικών, θα επέφερε μεταβολή στη δυναμική της τάξης ; Όπως επισημαίνει ο Reuter (1999) μεταξύ άλλων, η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην τάξη, λειτουργεί ως αντίδοτο απέναντι στη μονοτονία και στη ρουτίνα της τάξης.

Το πρώτο από τα δυο τμήματα υπέστη την παιδαγωγική παρέμβαση ενώ το δεύτερο τμήμα λειτούργησε σαν «μάρτυρας» συνεχίζοντας τη διδασκαλία/εκμάθηση της Γαλλικής γλώσσας με το εγκεκριμένο εγχειρίδιο του Υπουργείου Παιδείας. Η δράση είχε διάρκεια δυο εβδομάδες, (Μάρτιος 2017) συνολικά έξι διδακτικές ώρες.

Η μεθοδολογία της έρευνας συνοψίζεται σε πέντε στάδια:

1. Διανομή ατομικού ερωτηματολογίου σχετικού με την κινητοποίηση των μαθητών (Viau, 1994) πριν την έναρξη της παρέμβασης (pre-observation phase), προκειμένου να σκιαγραφηθεί το προφίλ των μαθητών των δυο τμημάτων.

2. Παρατήρηση της τάξης με ταυτόχρονη λήψη σημειώσεων εκ μέρους της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια της πραγματοποίησης της διαδικασίας.
3. Διανομή ατομικού ανώνυμου ερωτηματολογίου μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης (post-observation phase).
4. Ατομική συζήτηση - συνέντευξη με ημι-κατευθυνόμενες ερωτήσεις μεταξύ της ερευνήτριας και ενός αριθμού των συμμετεχόντων (επιλογή ύστερα από εθελοντικό κάλεσμα) με την έννοια της ανατροφοδότησης (feedback).
5. Ανάλυση των πολλαπλών δεδομένων έτσι ώστε να μπορέσει να απαντηθεί το αρχικό ερώτημα της έρευνας.

Συνεχίζοντας, όσον αφορά την επιλογή του βοηθήματος, καταρτήθηκε εκ των προτέρων μια λίστα με τα κριτήρια που θα έπρεπε να πληρεί το υποψήφιο βιβλίο ανάλογα με την ηλικία των μαθητών (14-16 ετών),τα ενδιαφέροντά τους, το επίπεδό τους στην ξένη γλώσσα καθώς επίσης και το θέμα με το οποίο καταπιάνεται το βιβλίο. Το «La gigantesque petite chose» της συγγραφέως και εικονογράφου Béatrice Alemagna (Ed. Autrement Jeunesse, 2011) επιλέχθηκε ως το πιο κατάλληλο. Προτιμήθηκαν οι διαστάσεις 31x 22cm λαμβάνοντας υπόψη ότι το βιβλίο προοριζόταν για ανοικτή ανάγνωση ενώπιον της τάξης. Αξίζει να αναφέρουμε ότι υπήρχε και η ελληνική εκδοχή του βιβλίου με τίτλο «Το γιγάντιο πραγματάκι» από τις Εκδόσεις ΚΟΚΚΙΝΟ η οποία όμως δεν προβλέφτηκε για ευνόητους λόγους. Σχετικά με την θεματική του βιβλίου, η συγγραφέας μυεί τους αναγνώστες στην αναζήτηση της ευτυχίας και στην εφήμερη έννοια της. Το άλμπουμ περιέχει μικρές και απλές φράσεις, πλούσιο λεξιλόγιο και μορφοσυντακτικές δομές που ανταποκρίνονται στο επίπεδο των συμμετεχόντων (Α2-Β1, σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς Ξένων Γλωσσών, CECRL). Ένα ακόμη χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου βιβλίου είναι ότι οι εικόνες και τα κείμενα αλληλοσυμπληρώνονται με αποτέλεσμα την διευκόλυνση της κατανόησης εκ μέρους των μαθητών.

Για το σχεδιασμό της παιδαγωγικής παρέμβασης και την υλοποίηση των διδακτικών βημάτων, αντλήσαμε έμπνευση από το « Μοντέλο ανάπτυξης του ενδιαφέροντος σε τέσσερις φάσεις» των Hidi και Renninger (2002). Σύμφωνα με τις ερευνήτριες, σε περιβάλλον σχολικής μάθησης, το ενδιαφέρον που ανακαλύπτει κάποιος κατά τη διάρκεια εκτέλεσης μιας δραστηριότητας ή μιας εργασίας περνά διαδοχικές φάσεις μέχρι να εδραιωθεί πλήρως. Ενδεικτικά αναφέρονται :

1. πρόκληση περιστασιακού ενδιαφέροντος
2. διατήρηση περιστασιακού ενδιαφέροντος
3. δημιουργία προσωπικού ενδιαφέροντος
4. ανάπτυξη προσωπικού ενδιαφέροντος (συνώνυμου μιας εσωτερικής συνειδητής κινητοποίησης/ motivation intrinsèque).

Στη συνέχεια, η γλώσσα που επιλέχθηκε για την επικοινωνία και την ανταλλαγή απόψεων κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος ορίστηκε η Γαλλική. Παρόλα αυτά δόθηκε η δυνατότητα χρήσης της ελληνικής γλώσσας σε περίπτωση που θα προέκυπταν δυσκολίες κατανόησης. Στο σημείο αυτό, χρήζει να σημειωθεί ότι το τμήμα που υπέστη την παρέμβαση ήταν φύσει και θέσει ανομοιογενές (ηλικιακά, γνωστικά, εθνολογικά κ.λπ.). Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η εξής: Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες σε εθελοντική βάση, τους ζητήθηκε από την εκπαιδευτικό να καθίσουν σε μορφή κυκλική έτσι ώστε να διευκολύνεται η ανάγνωση, μοιράστηκαν φωτοτυπημένες σελίδες του βιβλίου σε κάθε μια ομάδα και μια μαθήτρια εξέφρασε την επιθυμία να βοηθά στην καταγραφή των πιο σημαντικών σημείων κατά τη διάρκεια της εξέλιξης της δράσης.

Σε μια προσπάθεια παρουσίασης των δραστηριοτήτων, θα αναφέρουμε ότι έλαβαν χώρα πέντε συνεδρίες (sessions), κάθε μια εκ των οποίων περιελάμβανε: φάση ευαισθητοποίησης (sensibilisation), συζήτηση μεταξύ των ομάδων, ενθάρρυνση ανάπτυξης πολλαπλών δεξιοτήτων, παραγωγή προφορικού ή/ και γραπτού λόγου και στο τέλος δραστηριότητα προέκτασης στο σπίτι (activité de prolongement) όπως αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο ή στη βιβλιοθήκη του σχολείου, προετοιμασία για παιχνίδι ρόλων, δημιουργία αφίσας / πόστερ, κατασκευή ατομικών γουριών ευτυχίας.

Μετά την ολοκλήρωση των συναντήσεων οι μαθητές και των δυο τμημάτων της τρίτης τάξης του Γυμνασίου απάντησαν στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης και έγινε η συζήτηση όπως προβλεπόταν. Ο μικρός αριθμός μαθητών που συμμετείχαν στη συνέντευξη αποτέλεσε ένα στοιχείο προβληματισμού και επαγρύπνησης σε μελλοντική προσπάθεια επανάληψης και εμπλουτισμού του ανωτέρω εγχειρήματος.

Αξιολόγηση – Παρουσίαση σημαντικών στοιχείων της έρευνας

Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών του τμήματος που δέχτηκε την παρέμβαση στο ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στο τέλος της διαδικασίας, φάνηκε ότι οι μαθητές:

1. Γνωρίζουν την ύπαρξη του εικονογραφημένου άλμπουμ για παιδιά (73%)
2. Δηλώνουν ότι η εισαγωγή του άλμπουμ έκανε πιο ενδιαφέρουσα την τάξη των Γαλλικών (40%). Ένα 20% αρνείται να απαντήσει
3. Παραδέχονται ότι η επιλογή του άλμπουμ και του θέματος που έθιξε τους έδωσε τροφή για σκέψη (87%)
4. Απαντούν ότι δεν είχαν δυσκολίες σε ποσοστό 67% ενώ στην αμέσως επόμενη ερώτηση σχετικά με τις δυσκολίες που συνάντησαν προσδιορίζουν δυσκολίες με την κατανόηση του κειμένου, το επίπεδο της γλώσσας και το θέμα του άλμπουμ!.
5. Συνηγορούν σχεδόν όλοι ότι η εικονογράφηση του κειμένου βοήθησε στο να κατανοήσουν το κείμενο
6. Σημειώνουν ότι μπόρεσαν να συνεργαστούν, να μοιραστούν ιδέες και απόψεις (73%). Το ποσοστό των αγοριών που συνεργάστηκαν ανέρχεται στο 78% ενώ το αντίστοιχο των κοριτσιών στο 67%.
7. Δέχονται ότι ο εκπαιδευτικός βοήθησε πολύ (74%)
8. Επιθυμούν επανάληψη του εγχειρήματος στο μέλλον (87%)

Όσον αφορά στις απαντήσεις του τμήματος που συνέχισε με το προβλεπόμενο σχολικό εγχειρίδιο, είναι αξιοσημείωτες οι απαντήσεις τους στην ερώτηση 10 (επρόκειτο για μια ανοικτού τύπου ερώτηση, δημιουργίας της εκπαιδευτικού)

- Τι λείπει, κατά τη γνώμη σου, από τη διαδικασία εκμάθησης/ διδασκαλίας στο σχολικό περιβάλλον;

Όπου οι μαθητές απαντούν :

- Η έλλειψη συζήτησης
- Η ευχαρίστηση, το γέλιο, το χιούμορ
- Τα ενδιαφέροντα μαθήματα
- Το μάθημα να συνδέεται με αναζήτηση πληροφοριών σε άλλα μέσα
- Η διάδραση και η συνεργασία στην τάξη
- Η επικοινωνία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές
- Οι «θεματικές εβδομάδες»
- Ο σεβασμός, το καλό κλίμα μέσα στην τάξη.

Ειδικότερα, σε σχέση με το τι θα έκανε πιο ενδιαφέρον το μάθημα της Γαλλικής γλώσσας στο σχολείο, οι μαθητές αναφέρουν ότι

- επιθυμούν περισσότερες συζητήσεις στην τάξη των Γαλλικών
- περισσότερες επισκέψεις στην αίθουσα της πληροφορικής
- συνάντηση με γαλλόφωνους στο χώρο του σχολείου ύστερα από πρόσκληση του Διευθυντή
- περισσότερη διάδραση (interaction) στην ξενόγλωσση τάξη.

Στη συνέχεια, η παρατήρηση της τάξης ανέδειξε τις δραστηριότητες που ενθουσίασαν περισσότερο τα παιδιά όπως η ανοικτή ανάγνωση, η παραγωγή γραπτού λόγου από κοινού μέσα στην ομάδα, οι δραστηριότητες σχετικές με τις εικαστικές δημιουργίες και τέλος η συνέντευξη της συγγραφέως στο You tube. Επίσης, διαπιστώθηκε αλλαγή στάσης «επιμελών» μαθητών οι οποίοι είχαν την ανάγκη να λειτουργήσουν μέσα στο παραδοσιακό πλαίσιο διδασκαλίας της ξένης γλώσσας και το οποίο συμπυκνώνεται στο τρίπτυχο: κείμενο – ερωτήσεις κατανόησης – ασκήσεις. Αξίζουν τέλος να αναφερθούν α) η περίπτωση μιας μαθήτριας με μαθησιακές δυσκολίες που ανέλαβε το ρόλο εμψυχωτή της ομάδας της.. και β) η περίπτωση ενός ιδιαίτερα δημοφιλούς και αγαπητού μαθητή ο οποίος δηλώνει εθισμένος στη χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών δράσης και βίας και ότι ,δεν τον ενδιαφέρει να συζητήσει θέματα που άπτονται προσωπικών αναζητήσεων.

Συνοψίζοντας, η ανταπόκριση των μαθητών στην προτεινόμενη διδακτική πρόταση υπήρξε σημαντική και έχει αξιολογηθεί ως ιδιαίτερα θετική. Ας λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι, η εισαγωγή στην τάξη της Γαλλικής (ως ξένης γλώσσας) ενός βιβλίου «διαφορετικού» σε σχέση με τα συνηθισμένα σχολικά εγχειρίδια -για περιορισμένο χρονικό διάστημα- δεν του προσδίδει αυτόματα και αυτεπάγγελτα τη δυνατότητα μεταβολής του δυναμικού μιας τάξης. Ούτε υπάρχουν μαγικές συνταγές προς υλοποίηση εν μια νυκτί. Είναι ανάγκη ο εκπαιδευτικός να αφουγκράζεται τον παλμό της τάξης του και να βρίσκεται σε διαρκή

επαγρύπνηση. Η τάξη της ξένης γλώσσας χρήζει καινοτόμων στρατηγικών έτσι ώστε να διευρύνονται οι ορίζοντες των μαθητών και να εξοικειώνονται με τη χαρά της μάθησης. Η γλώσσα κατέχει ανεξάντλητη δύναμη, σε μας ανήκει να εξερευνήσουμε τις πλευρές της με τέτοιο τρόπο ώστε να ωφεληθούν στο έπακρο οι μαθητές / μαθητευόμενοί μας.

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας δύνανται να μεταβληθούν και να βελτιστοποιηθούν ανάλογα με τον εκάστοτε εκπαιδευτικό χειρισμό και πλήθος άλλων παραμέτρων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Alemagna, B. (2011). La gigantesque petite chose. Paris .Ed. Autrement.

Anastassiadi , M.-Chr. (2007). Introduire la littérature de jeunesse dans une classe de FLE du primaire .Actes de la Journée d'étude « Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire: méthodes et pratiques», 21 octobre, pp. 123-136. Athènes : Université Nationale et Capodistrienne, Section de Langue française et de Linguistique du Département de Langue et Littérature Françaises, disponible sur www.frl.uoa.ge.Actes primaire 2007

Arzate Otamendi,M., Velasquez Herrera, Ad. (2012). Integration du texte littéraire dans la classe de langue: une expérience pédagogique mise en œuvre en contexte universitaire mexicain. *Synergies* Méxique, no 2, pp. 41-55, article disponible en gerflint.fr/Base?Mexique2/arzate.pdf

Calliabetsou –Coraca, P. (2009). Les fonctions du poème en classe de langue-culture du secondaire. Actes du Colloque International « La place de la littérature dans l'enseignement du FLE », 4-5 juin, pp.13-26.Athènes : Université Nationale et Capodistrienne, Section de littérature Française du Département de Langue et Littérature Françaises, disponible sur :http//fr.flr.uoa.gr.Actes_Litterature FLE_2009.pdf

Van der Linden, S. (2006). Lire l'album. Le Puy-en-Velay, ed. L'Atélier du poisson soluble, p.166.

Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire, Bruxelles. Ed. De Boeck, p.208.

Viau, R. (2002). L'évaluation, source de motivation ou de démotivation?

Viau, R. (2009). La motivation à apprendre en milieu scolaire. Saint-Laurent, Québec : Editions du renouveau pédagogique.

Από την Ακριβούλα … ως την Κατρίν: μια διδακτική πρόταση δημιουργικής γραφής

Ελεονώρα Αναγνώστου
Φιλόλογος, 2ο ΓΕΛ Θερμαϊκού
analenora@gmail.com

Περίληψη
Προτείνεται ένα σενάριο σχεδίου μαθημάτων για τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου, ενταγμένο στη θεματική ενότητα που διερευνά την «Οπτική του φύλου» στη νεώτερη λογοτεχνία, το οποίο εστιάζει στην ένταξη της μαθητικής, λογοτεχνικής γραφής στο μάθημα. Το σενάριο προβλέπει την αφόρμηση από λογοτεχνικά κείμενα, την αξιοποίηση των αφηγηματικών τρόπων και των τεχνικών τους και στοχεύει στην πρόκληση και την άσκηση της μαθητικής γραφής με αφηγηματικό υλικό προερχόμενο από τη φαντασία, τα βιώματα και τις παραστάσεις των μαθητών. Τα λογοτεχνικά κείμενα που επελέγησαν προς ανάγνωση αλλά ως συνδυαστική αφόρμηση της μαθητικής γραφής, είναι του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη το Όνειρο στο κύμα, το Μοιρολόγι της φώκιας και η Φόνισσα αλλά και του Γιάννη Μακριδάκη, κυρίως το μυθιστόρημα Όλα για καλό. Το κοινό στοιχείο τους, το οποίο κατά την υπόθεσή μας θα μπορούσε να αποβεί πρόσφορο για τη μαθητική γραφή, είναι η ηθογραφική ματιά, η οποία με τον συγχρονικό χαρακτήρα της, την αναπαράσταση συμπεριφορών με αληθοφανή τρόπο, με την αξιοποίηση της άμεσης εποπτείας, μπορεί να διευκολύνει και να ενθαρρύνει τη μαθητική γραφή, ιδιαίτερα στην αφήγηση του οικείου από την πολιτισμική εμπειρία.

Λέξεις κλειδιά: δημιουργική γραφή, αφήγηση, ηθογραφία, οπτική του φύλου

1. Εισαγωγή

Το επίθετο «ανοιχτό», το οποίο προσδιορίζει τη ζητούμενη μορφή σχολείου, καθώς και το αντίθετό του «κλειστό», ως υπονοούμενα ισχύων προσδιορισμός, είναι επίθετα που θα μπορούσαν να χαρακτηρίζουν και το μάθημα της Λογοτεχνίας; Στο βαθμό που το μάθημα αυτό, όπως δείχνουν οι σχετικές έρευνες (Αργυροπούλου κ.ά., 2009), δεν κερδίζει την αρέσκεια των μαθητών του, δεν μειώνει, παρά μάλλον αυξάνει την ψυχική απόστασή τους από τη λογοτεχνία, είναι μοιραία ένα μάθημα «κλειστό», και μάλιστα με τον πιο ατυχή τρόπο, γιατί είναι «κλειστό» απέναντι στους φυσικούς αποδέκτες του όσο και απέναντι στον ίδιο του τον στόχο, τη διαμόρφωση «αυτόβουλων αναγνωστών». Μάθημα Λογοτεχνίας σε ένα σχολείο «ανοιχτό στην κοινωνία» θα σήμαινε πρώτιστα μάθημα ανοιχτό στους μαθητές του, στα ενδιαφέροντά τους, στη λογοτεχνική απόλαυση, στην ενεργή συμμετοχή τους στον τρόπο με τον οποίο στην εποχή τους γράφεται, διαβάζεται και συζητιέται η λογοτεχνία, σύγχρονη και παλαιότερη. Από τις προτάσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να συμβάλουν στο «άνοιγμα» του μαθήματος, το σενάριο μαθημάτων, το οποίο προτείνεται, εστιάζει στην ένταξη της μαθητικής, λογοτεχνικής γραφής στο μάθημα.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Το σενάριο σχεδίου μαθημάτων χρησιμοποιήθηκε στη διδασκαλία του μαθήματος των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας σε μαθητές της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου, σε δέκα διδακτικές ώρες του πρώτου τετραμήνου, ενταγμένο στη θεματική ενότητα που διερευνά την «Οπτική του φύλου» στη νεώτερη λογοτεχνία.

3. Στόχοι, επιδιώξεις

α. Να γίνουν οι μαθητές ικανότεροι να γράφουν. *«Ο δάσκαλος της λογοτεχνίας είναι πρώτα απ' όλα δάσκαλος της γραφής»* επισημαίνει ο R. Scholes. Τονίζει ότι έργο του δασκάλου δεν είναι να παράγει αναγνώσεις αλλά να βοηθάει τους μαθητές να παράγουν τις δικές τους αναγνώσεις, αποκτώντας «συναίσθηση των δομών του

λόγου και του τρόπου με τον οποίο αυτές οξύνουν ή περιορίζουν την όρασή μας» (Scholes, 2005: 201). Ο τρόπος για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός, σύμφωνα με τον R. Scholes, είναι να δουν οι μαθητές πώς είναι ο λόγος κάποιου άλλου, να γράψουν, να δουν κι άλλους λόγους, να ξαναγράψουν, να δουν ότι δεν υπάρχει ο ένας λόγος, ιδιαίτερα στη λογοτεχνία, να συνειδητοποιήσουν ότι η γραφή έχει γνωστικά και βιωματικά προαπαιτούμενα, να γίνονται όλο και ικανότεροι να γράφουν, δηλαδή ενεργά να συμμετέχουν στον κειμενικό διάλογο που αναπτύσσεται στην εποχή τους.

β. Να απολαύσουν τη λογοτεχνική ανάγνωση. Η λογοτεχνία είναι μια τέχνη και κανείς δεν ασχολείται στ' αλήθεια με μια τέχνη αναγκαζόμενος ή, έστω, εκών άκων. Ωστόσο, η απόλαυση της λογοτεχνίας στο πλαίσιο του μαθήματος είναι και εφικτή και εποικοδομητική. Η μαθητική γραφή μπορεί να την υποθάλψει και να την ενισχύσει, όχι μόνο γιατί προτείνει τη λογοτεχνία ως μια τέχνη εν τη γενέσει της, ως ένα παιχνίδι που παίζεται με λέξεις, έχει κανόνες και κώδικες, στους οποίους καλεί τους μαθητές να ασκηθούν, όπως ακριβώς ασκούνται στη ζωγραφική ή τη μουσική. Αλλά, μπορεί, όπως έδειξε ο N. Holland, να προσφέρει και μια βαθύτερη απόλαυση: τη διερεύνηση της προσωπικής ταυτότητας του καθενός, η οποία επηρεάζεται από τις αναγνώσεις και τις επηρεάζει (Holland, 2014: 250). Η γραφή προδίδει, αποκαλύπτει, διαμορφώνει χρήσιμες προσεγγίσεις ή αποστάσεις από στοιχεία της ταυτότητας μας κι αυτό το παιχνίδι μπορεί να αποδειχτεί συναρπαστικό για έναν έφηβο, που βαδίζει, ούτως ή άλλως, σ' ένα τοπίο πολλαπλών ερωτημάτων.

γ. Να ενισχυθεί η κριτική και διαλογική ανάγνωση. Δια της γραφής ανοίγει ένας διάλογος ανάμεσα στο κείμενο και τον μαθητή, στο παρελθόν και το τώρα. Οι ασκήσεις γραφής πάνω σε λογοτεχνικά κείμενα, καλούν τον μαθητή να κάνει περίπου ό τι κάνει ένα παιδί που διαλύει παιχνίδι του: βρίσκει τα εξαρτήματά του και συνήθως προσπαθεί μ' αυτά να φτιάξει κάτι καινούριο. Εν τω μεταξύ έχει καταλάβει πολύ καλύτερα τη λειτουργία του παιχνιδιού του, δηλαδή του κειμένου, το οποίο έχει και το πλεονέκτημα να μην καταστρέφεται ποτέ.

δ. Να ενταχθεί στο μάθημα της λογοτεχνίας η πολιτισμική εμπειρία των μαθητών, η οποία με τα βιώματα και τις μνήμες που φέρει, με τις αναπαραστάσεις τις οποίες έχει διαμορφώσει, καθορίζει την πρόσληψη της λογοτεχνίας. Για τη γραπτή ανταπόκριση στα λογοτεχνικά κείμενα, κυρίως κριτική ή ερμηνευτική, η οποία ζητείται κατά κανόνα από τους μαθητές, ισχύει κατ' επέκταση ό τι διαπιστώνει ο Γρ. Πασχαλίδης για τις αναγνωστικές σχολικές επιλογές: *«… ο σχολικός θεσμός έχει μεταχειρισθεί τους μαθητές όπως μεταχειρίσθηκε η Δύση τους ιθαγενείς των αποικιών της: ως αγρίους που χρήζουν εκπολιτισμού»* (Πασχαλίδης, 2006: 33). Με τη μαθητική γραφή επιδιώκουμε να ενταχθούν στο μάθημα οι ιστορίες και οι μνήμες των μαθητών, για να αξιοποιηθούν δημιουργικά, κριτικά, χωρίς να εξιδανικεύονται ως αυθεντικά βιώματα αλλά ως υλικό πρόσφορο για αφηγηματική και συμβολική επεξεργασία.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε προβλέπει την αφόρμηση από λογοτεχνικά κείμενα, την αξιοποίηση των αφηγηματικών τρόπων και των τεχνικών τους και στοχεύει στην πρόκληση και την άσκηση της μαθητικής γραφής με αφηγηματικό υλικό προερχόμενο από τη φαντασία, τα βιώματα και τις παραστάσεις των μαθητών. Κατά συνέπεια, η προτεινόμενη λογοτεχνική ανάγνωση και γραφή αναζητά τους κοινωνικούς και προσωπικούς ρόλους και των δύο φύλων, τον κοινωνικό επικαθορισμό τους, τις αλλαγές τους μέσα από την κοινωνική εξέλιξη, όπως αποτυπώνονται στη λογοτεχνία· όπως αποκαλύπτονται μέσα από την αφήγηση ανθρώπινων σχέσεων, αναμνήσεων, ιστορικών και κοινωνικών γεγονότων, δεδομένου ότι οι εστιασμένες αποκλειστικά στον ρόλο των φύλων αφηγήσεις θα ήταν περιοριστικές ή και εξωλογοτεχνικές.

5. Διδακτικό υλικό

Τα λογοτεχνικά κείμενα που επελέγησαν, όχι προς σύγκριση αλλά ως συνδυαστική αφόρμηση της μαθητικής γραφής, είναι του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη το *Όνειρο στο κύμα*, το *Μοιρολόγι της φώκιας* και η *Φόνισσα* αλλά και του Γιάννη Μακριδάκη, κυρίως το μυθιστόρημα *Όλα για καλό*. Το σενάριο απαίτησε την πρότερη, συλλογική και ατομική, ανάγνωση αυτών των κειμένων στην πλήρη μορφή τους. Το κοινό στοιχείο τους, το οποίο κατά την υπόθεσή μας θα μπορούσε να αποβεί πρόσφορο για τη μαθητική γραφή, είναι η ηθογραφική ματιά. Ο Αλ. Παπαδιαμάντης αδιαμφισβήτητα εντάσσεται στην ηθογραφική τάση της εποχής του, όχι στην ειδυλλιακή, απλουστευτικά εξωραϊστική εκδοχή της αλλά στη ρεαλιστική, την προσανατολισμένη στην ψυχολογική εμβάθυνση, εκδοχή. Από την άλλη, ο Γ. Μακριδάκης επανεισάγει την ηθογραφική ματιά με

τρόπο ρεαλιστικό στη σύγχρονη πεζογραφία: η θεματολογία του συνδιαλέγεται και με τον αγροτικό και με τον αστικό τρόπο ζωής, ο οποίος μπορεί επίσης, και μάλιστα δικαιωματικά, να περιληφθεί στην ηθογραφία· σκηνοθετεί την αληθοφάνεια της αφήγησης, απεικονίζει χαρακτηριστικούς ανθρώπινους τύπους, ανατρέχει στο παρελθόν αλλά βασίζεται κυρίως στον παροντικό χρόνο της αφήγησης, συμπεριλαμβάνει σταθερά στην εικόνα του τον συλλογικό τρόπο ζωής και συμπεριφοράς.

Τα χαρακτηριστικά της ηθογραφίας (Βουτουρής, 1995: 259, Μουλλάς, 1999: κα, κβ), όπως ο συγχρονικός χαρακτήρας της αφήγησης, η συχνή πρωτοπρόσωπη αφήγηση, η αναπαράσταση συμπεριφορών με αληθοφανή τρόπο, η αφήγηση που δείχνει να στηρίζεται στην άμεση εποπτεία ή τη μαρτυρία, μπορούν να διευκολύνουν και να ενθαρρύνουν τη μαθητική γραφή, ιδιαίτερα στην αφήγηση του οικείου από την πολιτισμική εμπειρία τους. Απ' την άλλη, από το έργο του Παπαδιαμάντη ως το σύγχρονο αλλά πλούσιο σε παρελθοντικές αφηγήσεις και χρονικές αναδρομές έργο του Μακριδάκη διαγράφεται μια ιστορική συνέχεια από το τέλος του 19^{ου} αιώνα ως σήμερα, η οποία επιτρέπει να παρακολουθήσουμε πλευρές του ρόλου των δυο φύλων, ιδιαίτερα του γυναικείου φύλου, στην εξέλιξη και την αλλαγή τους.

6. Τα διδακτικά βήματα

Οι ασκήσεις γραφής δόθηκαν στους μαθητές σε φύλλα εργασίας, τα οποία αντιστοιχούν σε λογοτεχνικά αναγνώσματα, συνιστούν τα κύρια διδακτικά βήματα και παρουσιάζονται στη συνέχεια.

6.1. Όνειρο στο κύμα ή κάπου αλλού

1^{ο} φύλλο εργασίας

Στο *Όνειρο στο κύμα* του Αλ. Παπαδιαμάντη ο ήρωας και αφηγητής, νησιώτης έφηβος, μας εισάγει στην ιστορία του παρουσιάζοντας, με αρκετά ποιμενικό και αναπόφευκτα υποκειμενικό τρόπο, τη ζωή του και την εικόνα του:

«Ἤμην πτωχὸν βοσκόπουλον εἰς τὰ ὄρη. Δεκαοκτὼ ἐτῶν, καὶ δὲν ἤξευρα ἀκόμη ἄλφα. Χωρὶς νὰ τὸ ἠξεύρω, ἤμην εὐτυχής.[...] Ἤμην ὡραῖος ἔφηβος, κ᾽ ἔβλεπα τὸ πρωίμως στρυφνόν, ἡλιοκαὲς πρόσωπόν μου νὰ γυαλίζεται εἰς τὰ ρυάκια καὶ τὰς βρύσεις, κ᾽ ἐγύμναζα τὸ εὐλύγιστον, ὑψηλὸν ἀνάστημά μου ἀνὰ τοὺς βράχους καὶ τὰ βουνά».

Άσκηση 1$^{η΄}$

«Ἤμην πτωχὸν βοσκόπουλον εἰς τὰ ὄρη. Δεκαοκτὼ ἐτῶν, καὶ δὲν ἤξευρα ἀκόμη ἄλφα».

Επινοούμε έναν δικό μας ήρωα, ένα σημερινό δεκαοχτάχρονο αγόρι. Γράφουμε τις δύο προτάσεις με τις οποίες αρχίζει με ανάλογο τρόπο την αφήγηση της ιστορίας του, παρουσιάζοντας τον εαυτό του σε πρώτο πρόσωπο, δίνοντας ορισμένες βασικές πληροφορίες για την ηλικία, τη ζωή, τη μόρφωση ή τα ενδιαφέροντά του. Π.χ. Ήμουν πρωτοετής του Μαθηματικού, στο ΑΠΘ. Στο μυαλό μου χόρευαν μόνο εξισώσεις.

Άσκηση 2^{η}

«Ἤμην ὡραῖος ἔφηβος, κ᾽ ἔβλεπα τὸ πρωίμως στρυφνόν, ἡλιοκαὲς πρόσωπόν μου νὰ γυαλίζεται εἰς τὰ ρυάκια καὶ τὰς βρύσεις, κ᾽ ἐγύμναζα τὸ εὐλύγιστον, ὑψηλὸν ἀνάστημά μου ἀνὰ τοὺς βράχους καὶ τὰ βουνά».

Στη συνέχεια γράφουμε λίγες προτάσεις, στις οποίες ο ήρωάς μας, ομολογεί στοιχεία της αυτοεικόνας του ή και τον τρόπο με τον οποίο την βλέπει ή την διαχειρίζεται. Π.χ. Η όψη μου ήταν ακόμη εφηβική. Selfie δεν έβγαζα ποτέ. Ούτε και ανέβαζα φυσικά.

Άσκηση 3^{η}

Διαλέγουμε ένα όνομα για τον ήρωά μας κι ας το κρατήσουμε στο μυαλό μας.

2^{ο} φύλλο εργασίας

Ο νεαρός βοσκός τριγυρνούσε με το κοπάδι του κοντά στην ιδιοκτησία του κυρ- Μόσχου, ένα μεγάλο και περίκλειστο κτήμα, με πυργόσπιτο, στο οποίο κατοικούσε ο εύπορος άντρας με την ορφανή ανιψιά του, τη Μοσχούλα, δυο χρόνια μικρότερη από τον αφηγητή. Τη φωνή της Μοσχούλας, ελάχιστα θα την ακούσουμε. Μας δίνει όμως αρκετές πληροφορίες για τη ζωή της ο αφηγητής και θαυμαστής της:

[…] «Ο κυρ Μόσχος εκατοίκει εις την εξοχήν, εις ένα ωραίον μικρόν πύργον μαζί με την ανεψιάν του την Μοσχούλαν, την οποίαν είχεν υιοθετήσει, επειδή ήτον χηρευμένος και άτεκνος. Την είχε προσλάβει πλησίον του, μονογενή, ορφανήν εκ κοιλίας μητρός, και την ηγάπα ως να ήτο θυγάτηρ του.

Ο κυρ Μόσχος είχεν αποκτήσει περιουσίαν εις επιχειρήσεις και ταξίδια. Έχων εκτεταμένον κτήμα εις την θέσιν εκείνην, έπεισε μερικούς πτωχούς γείτονας να του πωλήσουν τους αγρούς των, ηγόρασεν ούτως οκτώ η δέκα συνεχόμενα χωράφια, τα περιετείχισεν όλα ομού, και απετέλεσεν εν μέγα διά τον τόπον μας κτήμα, με πολλών εκατοντάδων στρεμμάτων έκτασιν. […] Εγκατεστάθη εκεί, κ' έζη διαρκώς εις την εξοχήν, σπανίως κατερχόμενος εις την πολίχνην. […] Ο κυρ Μόσχος είχεν ως συντροφιάν το τσιμπούκι του, το κομβολόγι του, το σκαλιστήρι του και την ανεψιάν του την Μοσχούλαν. Η παιδίσκη θα ήτον ως δύο έτη νεωτέρα εμού. Μικρή επήδα από βράχον εις βράχον, έτρεχεν από κολπίσκον εις κολπίσκον, κάτω εις τον αιγιαλόν, έβγαζε κοχύλια κ' εκυνηγούσε τα καβούρια. Ήτον θερμόαιμος και ανήσυχος ως πτηνόν του αιγιαλού».

Άσκηση 1η

Γράφουμε ένα κείμενο με τη φωνή Μοσχούλας: η ηρωίδα παρουσιάζει τον εαυτό της και τη ζωή της, όπως κύλησε στα παιδικά της χρόνια και όπως ήταν, τότε που ήταν ήδη δεκαεξάχρονη. Γράφουμε, λοιπόν, και σε παρελθοντικό και σε παροντικό χρόνο, αξιοποιώντας όλες τις πληροφορίες που μας δίνει το κείμενο. Σκεφτόμαστε: η Μοσχούλα θα μπορούσε να είχε ως έφηβη την ελευθερία που είχε ένα αγόρι; Ως παιδί; Θα έλεγε κι εκείνη, όπως ο αφηγητής, «ήμουν ευτυχής»; Θα έλεγε ίσως «ήμουν φυλακισμένη;» Της Μοσχούλας ποιο μπορεί να ήταν το βασικό της συναίσθημα κατά τα εφηβικά της χρόνια; Αυτό το συναίσθημα θα πρέπει να διαποτίζει την αφήγηση μας, η οποία και να το εξηγεί.

Αλλά ο αφηγητής πιο πολύ θυμάται της Μοσχούλας την ομορφιά. Στο παραπάνω απόσπασμα, ως παιδίσκη την περιγράφει σαν θαλασσοπούλι, σαν κατσικούλα που έτρεχε στα βράχια και στους κολπίσκους. Εξάλλου για χάρη της ονόμασε την κατσίκα του Μοσχούλα. Ως έφηβη, του θυμίζει τη νύμφη του *Άσματος* και δανείζεται τα αισθησιακά λόγια του νυμφίου, για να την περιγράψει, εστιάζοντας αποκλειστικά στα χρώματα του λαιμού και του προσώπου της:

«Ήτον ωραία μελαχροινή, κ' ενθύμιζε την νύμφην του Άσματος την ηλιοκαυμένην, την οποίαν οι υιοί της μητρός της είχαν βάλει να φυλάη τ' αμπέλια· "Ιδού εί καλή, η πλησίον μου, ιδού εί καλή· οφθαλμοί σου περιστεραί...". Ο λαιμός της, καθώς έφεγγε και υπέφωσκεν υπό την τραχηλιάν της, ήτον απείρως λευκότερος από τον χρώτα του προσώπου της.

Ήτον ωχρά, ροδίνη, χρυσαυγίζουσα και μου εφαίνετο να ομοιάζη με την μικρήν στέρφαν αίγα, την μικρόσωμον και λεπτοφυή, με κατάστιλπνον τρίχωμα, την οποία εγώ είχα ονομάσει Μοσχούλαν».

Άσκηση 2η

Γράφουμε εμείς μια σύντομη, σημερινή περιγραφή για μια όμορφη κοπέλα ή ένα όμορφο αγόρι που είχαμε κάποτε συναντήσει. Δεν αναφέρουμε όλα τα χαρακτηριστικά του, παρά μόνο τα χρώματα που κυριαρχούσαν στη μορφή του. Και κάτι από τα παρακάτω: ποιον στίχο τραγουδιού, ελληνικού ή ξένου, μας φέρνει στο μυαλό; Ποια μορφή από την τέχνη ή από το σινεμά θα μπορούσε να μας θυμίσει; Θα του/της ταίριαζε κάποια παρομοίωση; Φανταζόμαστε ή θυμόμαστε, επιλέγουμε και συνθέτουμε, γράφουμε.Π.χ. Φτιάχνουμε μια περιγραφή μ' αυτά τα στοιχεία: Τη Νίκη την πρωτοείδα στο κυλικείο/ τα μαλλιά της στάχυα /πρόσωπο στο θαμπό χρώμα του άχυρου / ξανθός καταρράκτης σ' έλουζε/ στίχος του Παπάζογλου.

3ο φύλλο εργασίας

Στο μυθιστόρημα του Γιάννη Μακριδάκη *Όλα για καλό* η αφήγηση είναι πολυεπίπεδη αλλά το νήμα της το κρατά η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον Δημοσθένη και την Κατρίν. Χίος, χειμώνας του 2015. Στο νησί καταφθάνουν καθημερινά εξαντλημένοι πρόσφυγες. Ο Δημοσθένης συμμετέχει πρωταγωνιστικά σε μια πρωτοβουλία υποστήριξης των προσφύγων. Εκεί συναντάει την Κατρίν που είναι ελληνογερμανίδα και ήρθε στο νησί για να προσφέρει ως εθελόντρια, αλλά και για να εξιχνιάσει τις οικογενειακές της ρίζες. Οι δυο τους συνεργάζονται στενά, ζουν συνταρακτικές και αποκαλυπτικές εμπειρίες, είναι σχεδόν ερωτευμένοι.

Αφηγητής είναι ο Δημοσθένης. Μ' αυτά τα λόγια συστήνει την Κατρίν:

«Η Κατρίν είχε μεγαλώσει στο Μόναχο αλλά ζούσε από χρόνια στο Βερολίνο. Μιλούσε όμως φαρσί τα ελληνικά γιατί η μητέρα της ήταν από τη Δραπετσώνα και της είχε μάθει τη γλώσσα σαν μητρική. Ερχόντανε και κάθε καλοκαίρι οικογενειακώς στην Ελλάδα, να δούνε τη γιαγιά της, μα και για διακοπές στα νησιά. Όταν μεγάλωσε, συνέχισε να έρχεται με τις παρέες της, εδώ όμως δεν είχε έρθει ποτέ πρωτύτερα. Πρώτη φορά ήρθε πριν από έναν χρόνο περίπου, τότε που γνωριστήκαμε και συμβήκανε όλα. Έφτασε στο νησί για να προσφέρει εθελοντική εργασία και να συνδράμει τους πρόσφυγες που βγαίνανε μιλιούνια καθημερινά τότε από την απέναντι ακτή. Είχε πάρει άδεια άνευ αποδοχών από τη δουλειά της γι' αυτό τον σκοπό· δούλευε σε μια πολύ καλή θέση στη Ντόιτσε Τέλεκομ».

Άσκηση

Επινοούμε μια δική μας ηρωίδα, ένα σημερινό νέο κορίτσι. Αποφασίζουμε για το όνομά της, την ηλικία της, τον τόπο της καταγωγής και της διαμονής της, την οικογένειά της, τις ασχολίες της. Φανταζόμαστε την όψη της. Την ηρωίδα τη γνωρίζει (πού, πώς, γιατί; Αυτά τα ερωτήματα τα σκεφτόμαστε και κρατούμε τις απαντήσεις τους στο μυαλό μας) ο ήρωας που επινοήσαμε στην 1^{η} άσκηση του 1^{ου} φύλλου εργασίας.

Γράφουμε μια παράγραφο, στην οποία ο ήρωας παρουσιάζει την κοπέλα και τις βασικές πληροφορίες για τη ζωή της. Όσες γνωρίζει ο ίδιος· υπάρχουν και πληροφορίες για την ηρωίδα μας, που τις γνωρίζουμε εμείς, αλλά ίσως δεν τις γνωρίζει ο ήρωάς μας.

4^{ο} φύλλο εργασίας

Γράφουμε μια μικρή, ή και μεγαλύτερη, ιστορία ανάμεσα στον ήρωα και την ηρωίδα που έχουμε επινοήσει. Μπορούμε να αξιοποιήσουμε φράσεις και στοιχεία που γράψαμε σε προηγούμενες ασκήσεις. Ο πρωταγωνιστικός, δηλαδή ο αφηγηματικός ρόλος μπορεί να αποδοθεί είτε στο αγόρι είτε στο κορίτσι. Η αφήγηση, που θα είναι πρωτοπρόσωπη αφήγηση του ήρωα ή της ηρωίδας μας, πρέπει να περιέχει:

Αυτοπαρουσίαση του αφηγητή: π.χ. Ήμουν πρωτοετής του Μαθηματικού. Στο μυαλό μου χόρευαν μόνο εξισώσεις. Η όψη μου ήταν ακόμη εφηβική. Selfie δεν έβγαζα ποτέ. Ούτε κι ανέβαζα φυσικά.

Σκηνικό (δηλαδή χώρο και χρόνο της συνάντησης, έστω στοιχειωδώς): π.χ. Τη Νίκη την πρωτοείδα στο κυλικείο.

Περιγραφή: π.χ. Τα μαλλιά της ήταν σαν στάχυα και το πρόσωπό της είχε το θαμπό χρώμα του άχυρου. Ένα κορίτσι ξανθός καταρράκτης σ' έλουζε, που λέει κι ο Παπάζογλου.

Έκφραση συναισθήματος: π.χ. Κι όμως, το θαμπό με θάμπωσε.

Εκτροχίαση (δηλαδή μια κίνηση, ένα συμβάν που κινεί την εξέλιξη της υπόθεσης): π.χ. Εκείνη ήρθε στο τραπέζι μας.

Κορύφωση (θετική ή αρνητική, αναμενόμενη ή μη): π.χ. Έχασα τη μιλιά μου.

Φινάλε: π.χ. Έφυγα σιωπηλός, παρέα με τις εξισώσεις μου. Εκείνη μάλλον μετακινήθηκε σε άλλο τραπέζι.

Η αφήγηση μπορεί ακόμη να περιέχει σχόλια, ιδέες ή κρίσεις του αφηγητή (π.χ. Ίσως φοβήθηκα το κινητό της, σαν αδηφάγο μάτι μου φάνηκε*)* , στοιχεία για τους χαρακτήρες των ηρώων, συγκρίσεις (π.χ. Εγώ δεν θα τολμούσα.) , επαναλήψεις για έμφαση (π.χ. Ήρθε στο τραπέζι μας. Ήρθε δίπλα μου.) ή αναφορές σε άλλη εξέλιξη της ιστορίας, που ενδεχόταν μα δεν συνέβη τελικά.

6.2. Το μοιρολόγι ενός γλάρου

Στο διήγημα του Αλ. Παπαδιαμάντη Το *Μοιρολόγι της φώκιας* προσέχουμε αυτήν την παράγραφο, την αφήγηση του πνιγμού της Ακριβούλας:

«Η μικρά κατέβη ολίγα βήματα κάτω, είτα είδεν ότι ο δρομίσκος εγίνετο ακόμη πλέον απόκρημνος. Έβαλε μίαν φωνήν, κι επροσπάθει ν' αναβή, να επιστρέψη οπίσω. Ευρίσκετο επάνω εις την οφρύν ενός προεξέχοντος βράχου, ως δύο αναστήματα ανδρός υπεράνω της θαλάσσης. Ο ουρανός εσκοτείνιαζε, σύννεφα έκρυπταν τα άστρα, και ήτον στην χάσιν του φεγγαριού. Επροσπάθησε και δεν εύρισκε πλέον τον δρόμον πόθεν είχε κατέλθει. Εγύρισε πάλιν προς τα κάτω, κι εδοκίμασε να καταβή. Εγλίστρησε κι έπεσε, μπλουμ! εις το κύμα. Ήτο τόσον βαθύ όσον και ο βράχος υψηλός. Δύο οργυιές ως έγγιστα. Ο θόρυβος του αυλού έκαμε να μη ακουσθή η κραυγή. Ο βοσκός ήκουσεν ένα πλαταγισμόν, αλλά εκείθεν όπου ήτο, δεν έβλεπε την βάσιν του βράχου και την άκρην του γιαλού. Άλλως δεν είχε προσέξει εις την μικράν κόρην και σχεδόν δεν είχεν αισθανθή την παρουσίαν της».

Στη συνέχεια, προβάλλεται στους μαθητές η φωτογραφία του νεκρού μικρού πρόσφυγα Αϊλάν στις ακτές της Αττάλειας. Εξηγείται ότι το παιδί πνίγηκε σε ναυάγιο της βάρκας που μετέφερε πρόσφυγες στην Κω. Σύμφωνα με πληροφορίες, στην βάρκα βρισκόταν και ο πατέρας του και μάλλον ήταν αυτός που προσπαθούσε να την οδηγήσει.

Φύλλο εργασίας

Άσκηση 1η

Γράφουμε μια παράγραφο, στην οποία αφηγούμαστε τον πνιγμό του Αϊλάν. Φανταζόμαστε τον χώρο, τον χρόνο, επινοούμε τα γεγονότα. Το κείμενο που θα γράψουμε ας αρχίζει με τη φράση «Η βάρκα άρχιζε να βάζει νερά και ας τελειώνει με τη φράση Το πρωί το κύμα τον έφερε ήσυχα στην ακτή». Η αφήγηση θα πρέπει να γίνει με τον τρόπο του Παπαδιαμάντη: από έναν παντογνώστη αφηγητή, δεν θα περιέχει σχόλια δικά του ούτε συναισθήματα και σκέψεις των ηρώων, θα αναφέρεται μόνο ό τι χρειάζεται για να εξηγηθεί λογικά το ατύχημα, δηλαδή ο καιρός, το εχθρικό θαλασσινό τοπίο, η παρουσία του πατέρα που δεν μπόρεσε να τον σώσει (γιατί;): σαν κινηματογραφικό πλάνο χωρίς λόγια. Πρώτα το φανταζόμαστε και μετά το γράφουμε.

Άσκηση 2η

Αυτή ήτον η Ακριβούλα
η εγγόνα της γριάς Λούκαινας.
Φύκια ΄ναι τα στεφάνια της
κοχύλια τα προικιά της…
κι η γριά ακόμα μοιρολογά
τα γεννοβόλια της τα παλιά.
Σαν να ΄χαν ποτέ τελειωμό
τα πάθια κι οι καημοί του κόσμου.

Προσέχουμε τη λειτουργικότητα του ποιητικού μοιρολογιού της φώκιας. Γράφουμε έναν εξίσου υπερφυσικό αποχαιρετισμό για τον Αϊλάν π.χ. τον αποχαιρετισμό ενός γλάρου που έτυχε να δει τον μικρό στην ακτή. Ξαναγράφουμε το μοιρολόγι, (π.χ. Αυτός ήταν ο Αϊλάν…), διατηρώντας την έμμετρη μορφή του, αλλάζοντας όσους στίχους χρειάζεται και κρατώντας όσους γίνεται.

6.3. Μια μικρή οικογενειακή ιστορία

Στη νουβέλα Αλ. Παπαδιαμάντη η *Φόνισσα* κεντρική ηρωίδα είναι η Φραγκογιαννού.

1ο φύλλο εργασίας

Ο Αλ. Παπαδιαμάντης παρουσιάζει πολύ συνοπτικά, σε λίγες αράδες, όλη τη ζωή της Φραγκογιαννούς, με πυρήνα την πρόταση «ποτέ δεν είχε κάμει άλλο τίποτε ειμή να υπηρετή τους άλλους»:

«Η Χαδούλα, η λεγομένη Φράγκισσα, ή άλλως Φραγκογιαννού, ήτο γυνή σχεδόν εξηκοντούτις. Εις τους λογισμούς της, συγκεφαλαιούσα όλην την ζωήν της, έβλεπεν ότι ποτέ δεν είχε κάμει άλλο τίποτε ειμή να υπηρετή τους άλλους. 'Οταν ήτο παιδίσκη, υπηρέτει τους γονείς της. Όταν υπανδρεύθη, έγινε σκλάβα του συζύγου της — και όμως, ως εκ του χαρακτήρος της και της αδυναμίας εκείνου, ήτο συγχρόνως και κηδεμών αυτού· όταν απέκτησε τέκνα, έγινε δούλα των τέκνων της· όταν τα τέκνα της απέκτησαν τέκνα, έγινε πάλιν δουλεύτρια των εγγόνων της».

Άσκηση

Γράφουμε μια παράγραφο στην οποία αφηγούμαστε ως παντογνώστες αφηγητές και με τον ίδιο συνοπτικό τρόπο τη ζωή της δικής μας γιαγιάς, αφού πάρουμε, αν δεν τις γνωρίζουμε, όλες τις αναγκαίες πληροφορίες. Σε μια από τις προτάσεις της παραγράφου πρέπει να «συγκεφαλαιώνεται» το βασικό χαρακτηριστικό της ζωής της και με βάση αυτό να αναπτύσσεται η συνοπτική αφήγηση. Π.χ. Η γιαγιά η Ρούλα, εξηντάρα τώρα, ξεχώριζε πάντα για τη μόρφωσή της.

2ο φύλλο εργασίας

Στο μυθιστόρημα του Γ. Μακριδάκη *Ανάμισης τενεκές* διαβάζουμε μια σκηνή στην οποία αποφασίζεται ο γάμος μιας κοπέλας στην Χίο, με τον τρόπο που αυτό γινόταν πριν από έναν αιώνα περίπου.
«Προχτές ήρτε πάλι στο σπίτι. Δεν ήτανε καιρός του να περάσει και κατάλαβα πως ήρτε γι' άλλο σκοπό. Εκάτσαν να φάνε, ο κύρης μου ήβαλε σούμα στα ποτήρια κι άμα εσερβίρισα το φαί μ' έπιασεν αφ' το χέρι και μου 'πε να κάτσω κοντά του».
[…] « Απ' εδώ, κόρη μου, είναι ο Γιάννης. Καλό παιδί · έχει χασάπικο στη χώρα και τονε γνωρίζω πολύν καιρό. Κάμνομε μαζί δουλειές. Α τον πάρεις άντρα σου να πας μαζίν του στη Χώρα, ν' ανοίξεις σπιτικό, να προκόψεις. Να φύει κι ένα στόμα απ' εδώ, μπας και ζούμε και μεις πιον εύκολα. Ο Γιάννης α σε προσέχει, α σ' έχει κορώνα στο κεφάλιν του» μου είπε κι αμέσως γύρισε σε κείνονε « Έτσι δεν είναι, Γιάννη;» « Έτσι είναι» απάντησε αυτός σιγανά και με κοίταξε μες στα μάτια. Εγώ χαμήλωσα το κεφάλι. Ούτ' έβγαλα άχνα. Εσηκώθηκα και πήα στην κουζίνα να φέρω τα υπόλοιπα στο τραπέζι. Ήρτεν κι η μάνα μου. Κανονίσανε τους αρρεβώνες με τη νέα χρονιά. Εγώ δεν είπα τίποτα».

Άσκηση
Γράφουμε μια παράγραφο, στην οποία αφηγούμαστε τον τρόπο με τον οποίο αποφάσισαν οι δικοί μας γονείς τον γάμο τους, αφού μάθουμε, αν δεν τις γνωρίζουμε, τις απαραίτητες πληροφορίες.

3ο φύλλο εργασίας
Η Φραγκογιαννού, η ηρωίδα του Αλ. Παπαδιαμάντη, αποκτά μία ακόμη εγγονή:
«Το νεογνόν είχε γεννηθή προ δύο εβδομάδων. Είχαν βιασθεί να το βαπτίσουν την δεκάτην ημέραν επειδή έπασχε δεινώς· είχε κακόν βήχα, κοκκίτην, συνοδευόμενον με σπασμωδικά σχεδόν συμπτώματα. Καθώς εβαπτίσθη, το νήπιον εφάνη να καλυτερεύη ολίγον, την πρώτην βραδιάν, και ο βήχας εκόπασεν επ' ολίγον. Επί πολλάς νύκτας, η Φραγκογιαννού δεν είχε δώσει ύπνον εις τους οφθαλμούς της, ουδέ εις τα βλέφαρά της νυσταγμόν, αγρυπνούσα πλησίον του μικρού πλάσματος».

Στο μυθιστόρημα του Γιάννη Μακριδάκη *Όλα για καλό* ο Δημοσθένης αφηγείται τη γέννηση ενός μωρού σε εντελώς διαφορετικές συνθήκες: η Γιασμίν είναι μια πρόσφυγας, η οποία έφθασε στη Χίο ετοιμόγεννη και φιλοξενήθηκε μαζί με τον σύζυγό της στο μαγειρείο, όπου ετοίμαζαν γεύματα για τους πρόσφυγες. Την επόμενη ημέρα γέννησε ένα αγοράκι:
«…όλα μέσα στο μαγειρείο-μαιευτήριο είχαν τελειώσει αισίως. […] Όταν μπήκα μέσα στο δωμάτιο της γέννας και είδα τη Γιασμίν στο κρεβάτι εξουθενωμένη με τα μάτια κλειστά και το μωρό απάνω στο στήθος της τυλιγμένο μέσα στα πανιά, βουρκώσανε τα μάτια μου αμέσως κι αρχίσανε να τρέμουνε τα πόδια μου. Δεν μπόρεσα να πλησιάσω κοντά εκείνη την ώρα, ούτε καν για να κάνω έτσι στην πλάτη του Καχραμάν, που καθότανε πλάι της και της κρατούσε το χέρι συνέχεια. Στάθηκα από μακριά και τους κοίταξα για λίγο. Ανέπνευσα μερικές φορές βαθιά για να νιώσω πως όντως, όλα είχανε αισίως τελειώσει, και μετά έπιασα αργά αργά να βοηθάω τον Λουκά και τη Μαργαρίτα, που μαζεύανε σ' ένα μπογοσέντονο κάτι ματωμένα πανιά και πετσέτες. Σφουγγαρίζανε και χύνανε κουβάδες απ' έξω, μες στα παρτέρια με τα ξερά γιασεμιά. Η Κατρίν και η κυρά Στάσα στεκόντανε και πίνανε ένα καφέ με βουτήματα. Κουβεντιάζανε σαν να μη συνέβαινε τίποτα, σιγομουρμουρίζανε μεταξύ τους. Η μαμή δηλαδή ορμήνευε τη βοηθό της τι να κάνει με τη λεχώνα και το μωρό ύστερα, που εκείνη θα έφευγε. Δεν φορούσε πια τη χοντρή της ρόμπα και είχε τα μανίκια της μπλούζας της μαζεμένα ακόμα ψηλά. Αυτό ήταν το μοναδικό σημάδι που μαρτυρούσε πως είχε λάβει μέρος προ ολίγου μέρος σε μια σπουδαία πάλη εκεί».

Άσκηση
Γράφουμε μια παράγραφο στην οποία αφηγούμαστε τη δική μας γέννηση, αφού μάθουμε, αν δεν τις γνωρίζουμε, όλες τις αναγκαίες λεπτομέρειες. Ποιοι ήταν παρόντες, ποια προβλήματα ενδεχομένως προέκυψαν, ποια συναισθήματα γεννήθηκαν και πώς εκφράστηκαν.

4ο φύλλο εργασίας
Συνδέουμε τις τρεις παραγράφους που γράψαμε, ώστε να δημιουργήσουμε μια συνεχή ιστορία που να διατρέχει τρεις γενιές της δικής μας οικογενειακής ιστορίας από το παρελθόν ως το παρόν ή και αντίστροφα. Προσθέτουμε ή τροποποιούμε ό τι είναι απαραίτητο για να αποκτήσει η ιστορία μας συνοχή. Ο αφηγητής θα

πρέπει να είναι ο ίδιος σε όλη την ιστορία. Θα πρέπει να εντοπίσουμε κάποιο στοιχείο, το οποίο αλλάζει ή διατηρείται στην ιστορία αυτών των γενεών, να το διατυπώσουμε στην εναρκτήρια φράση αλλά και να το αξιοποιήσουμε και ως άξονα όλης της ιστορίας. Π.χ. Η οικογένειά μου ξεκίνησε από τα βουνά της Αλβανίας, για να γεννηθώ εγώ πλάι στη θάλασσα του Θερμαϊκού.

7.Αξιολόγηση

Η ανταπόκριση των μαθητών ήταν μεγαλύτερη, συνεπέστερη και προθυμότερη σε σύγκριση με την πρότερη ανταπόκρισή τους σε σχολ(αστ)ικές ερωτήσεις φιλολογικής ή ιστορικής προσοικείωσης των λογοτεχνικών κειμένων. Οι μαθητές όλοι μαζί και ο καθένας ξεχωριστά αφιέρωσαν υπολογίσιμο χρόνο και ενδιαφέρον στη γραφή. Οι μαθητές βίωσαν την ανταπόκρισή τους στις ασκήσεις γραφής με τρόπο γόνιμο, απελευθερωτικό, ιδιαίτερα για τη φαντασία τους, ψυχαγωγικό και ταυτόχρονα εποικοδομητικό. Βρήκαν ενδιαφέρον και οι πιο απόμακροι από τη λογοτεχνία μαθητές. Οι ίδιοι αφηγήθηκαν την ανταπόκρισή τους στις ασκήσεις δημιουργικής γραφής όχι ως άψυχη διεκπεραίωση μιας σχολικής υποχρέωσης αλλά ως βίωμα πρωτότυπο για τα σχολικά δεδομένα και προκλητικά πρωτόγνωρο για τους ίδιους, ικανό να κινήσει τη φαντασία τους, να φιλοξενήσει την αυτοέκφρασή τους και να παράξει θετικό συναισθηματικό αντίκτυπο.

Οι περιορισμοί και οι οδηγίες γραφής που έθεταν οι ασκήσεις, παρότι συχνά έγειραν αντιρρήσεις είτε λεκτικά (π.χ. μα γιατί μόνον έτσι… ή εγώ δεν μπορώ μ' αυτόν τρόπο…) είτε με μια απείθαρχη και μη συμμορφούμενη γραφή, τελικά με την εφαρμογή τους απέδωσαν τα πιο δυναμικά κείμενα. Οι περιορισμοί λειτούργησαν ως αφηγηματικά εργαλεία, χρήσιμα ιδιαίτερα για τη διαχείριση της έντονα αναδυόμενης βιωματικής ύλης, η οποία υπό τον έλεγχο μιας αφηγηματικής εντολής υποτασσόταν σε ένα πλαίσιο που την φώτιζε και την έκανε αφηγήσιμη. Επιπλέον, η ίδια η αφήγηση, υπακούοντας στους δικούς της ρυθμούς και όχι του βιώματος, μπορεί να διαμόρφωνε τελικά μια άλλη οπτική, δηλαδή μια άλλη βίωση της εμπειρίας, λειτουργία που να εξηγεί τη θετική επίδραση της γραφής στην διάθεσή τους ή και στην προσωπικότητά τους, όπως συχνά αναφέρθηκε από τους μαθητές.

Η αξιολόγηση των μαθητικών κειμένων αποδείχτηκε πολλαπλά απαραίτητη και χρήσιμη, κυρίως γιατί δίδασκε ότι ένα κείμενο απαιτεί επιμέλεια, προσοχή, ακρόαση, σκέψη, ίσως και έρευνα και τελικά διόρθωση. Ή επαναγραφή. Γονιμότερος, στο μέτρο που εκπαιδευόταν η τάξη, αποδείχτηκε ο τρόπος της συλλογικής αμοιβαίας κριτικής μέσα στην τάξη. Είναι ενδεικτικό ότι συχνά οι ίδιοι οι μαθητές συνειδητοποιούσαν κάποια έλλειψη ή κάποιο σφάλμα τους και ζητούσαν να αποσύρουν τα κείμενά τους, για να τα ξαναγράψουν και να τα επαναφέρουν. Η τάξη λειτουργούσε και ως εργαστήριο γραφής, οπότε, ενόσω έγραφαν, είχαν την ευκαιρία να ζητήσουν μια γνώμη από τη διδάσκουσα που αναλάμβανε ένα ρόλο συμβουλευτικό- αλλά συνολικά η αξιολόγηση επιτελούσε ένα ρόλο συμβουλευτικό. Η εισαγωγή της δημιουργικής γραφής στο μάθημα μετέτρεψε τη διαδικασία αξιολόγησης σε μια ευπρόσδεκτη διαδικασία ανατροφοδότησης.

Η αντίληψη των αλλαγών στους ρόλους των δυο φύλων διαμορφώνονταν αβίαστα καθώς διαβάζονταν κείμενα που οδηγούσαν από την Ακριβούλα… ως την Κατρίν και γράφονταν κείμενα που οδηγούσαν από τη γιαγιά ως το εγγόνι και από τον μικρό πρόσφυγα ως τον εαυτό. Η συνειδητοποίηση αυτών των αλλαγών ωρίμαζε μέσα από τις προσπάθειες της μαθητικής αφήγησης και τον αναστοχασμό που απαιτούσαν. Επιπλέον, οι μαθητές επέστρεψαν στη συνέχεια στα κείμενα των δυο συγγραφέων αισθανόμενοι εντονότερο ενδιαφέρον, μεγαλύτερη οικειότητα και επάρκεια.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αργυροπούλου Χ., Πατούνα Α., Βαρέση Ε. (2009). *Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας στο γυμνάσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανάκτηση από http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/erevna_logot_argyrop.pdf

Βουτουρής, Π. (1995). *Ως εις καθρέπτην… Προτάσεις και υποθέσεις για την ελληνική πεζογραφία του 19ου αιώνα*. Αθήνα: Νεφέλη.

Μακριδάκης, Γ. (2008). *Ανάμισης τενεκές*, Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας».

Μακριδάκης, Γ. (2017). *Όλα για καλό*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας».

Μουλλάς, Π. (1999). «Το διήγημα, αυτοβιογραφία του Παπαδιαμάντη». Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης, *Αυτοβιογραφούμενος*, επιμ. Παν. Μουλλάς. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», κα΄-κβ΄.

Πασχαλίδης, Γ. (2006). Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, στο Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.

Παπαδιαμάντης, Αλ. (1997). *Άπαντα.* Αθήνα: Δόμος.

Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική γραφή. Οδηγίες πλεύσεως.* Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού -Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Holland, N. N. (2014 [1979]). Ανάγνωση και ταυτότητα: μια ψυχαναλυτική επανάσταση, στο (επιμ. Κ. Newton). *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα Ανθολόγιο κειμένων*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Scholes, R. (2005[1985]). *Η Δύναμη του Κειμένου* (μτφρ. Ζ. Μπέλλα). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Keep Calm … I am a refugee!

Dr. Δέσποινα Αναργυρίδου
Καθηγήτρια ΠΕ19 Πληροφορικής, 2ο ΕΠΑΛ Γιαννιτσών
danargir@gmail.com

Σταματία Βλαϊκούδη
Καθηγήτρια ΠΕ18.07 – Ιατρικών εργαστηρίων, 2ο ΕΠΑΛ Γιαννιτσών
stamatia169@gmail.com

Ελένη Κορδολαίμη
Καθηγήτρια ΠΕ18.26 - Γραφιστικής, 2ο ΕΠΑΛ Γιαννιτσών
kordolaimi@sch.gr

Περίληψη
Στο πλαίσιο του Erasmus + ΚΑ2 προγράμματος: «Keep Calm… I am a refugee!» , στο οποίο το σχολείο μας συμμετέχει μαζί με εταίρους από άλλες 6 χώρες: Τουρκία, Ρουμανία, Πολωνία, Πορτογαλία, Σλοβακία και Ολλανδία, στόχος ήταν οι δράσεις ευαισθητοποίησης των μαθητών και καλλιέργειας της ενσυναίσθησής τους για την υποδοχή των προσφύγων. Για το σκοπό αυτό μεταξύ άλλων διενεργήσαμε διαγωνισμό λογότυπου για το πρόγραμμα και φωτογραφίας. Δημιουργήσαμε με τους μαθητές ταινίες με θέμα τους πρόσφυγες και θεατρικό δρώμενο με δικά μας πρωτότυπα σκηνικά. Επίσης, φτιάχτηκε ένα ερωτηματολόγιο σε συνεργασία με όλους τους εταίρους, το οποίο μοιράστηκε τόσο την πρώτη χρονιά ανάληψης του προγράμματος όσο και τη δεύτερη, προκειμένου να γίνει μια συγκριτική μελέτη των απαντήσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές μας είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι με την υποδοχή προσφύγων στην περιοχή μας.

Λέξεις κλειδιά: πρόσφυγας, αποδοχή, ενσυναίσθηση, ευαισθητοποίηση

1. Εισαγωγή

Στο σχολικό περιβάλλον του 2ου ΕΠΑΛ Γιαννιτσών φοιτούν μαθητές από διάφορα οικονομικά και κοινωνικά στρώματα. Η συνεχώς εντεινόμενη οικονομική κρίση την οποία διέρχεται η χώρα μας έχει οδηγήσει σε αύξηση της ανεργίας με αποτέλεσμα αρκετές οικογένειες μαθητών μας να αντιμετωπίζουν σοβαρά βιοποριστικά προβλήματα. Παράλληλα, έχει παρατηρηθεί ότι αρκετοί μαθητές μας ζουν σε μονογονεϊκές οικογένειες, είτε λόγο διαζυγίου είτε λόγο απώλειας. Αρκετά σημαντικό μέρος του μαθητικού δυναμικού είναι αλλοδαποί δεύτερης ή και πρώτης γενιάς. Επιπλέον, στο σχολείο μας φοιτούν πολλά παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τα οποία παρακολουθούν τμήματα ένταξης μόνο σε τρία μαθήματα γενικής ενώ στα υπόλοιπα μαθήματα γενικής παιδείας και ειδικότητας εντάσσονται στο κανονικό τμήμα.

Σε όλα τα παραπάνω έρχεται να προστεθεί η διέλευση μεγάλων προσφυγικών ροών και από τη χώρα μας. Από το 2015 έως σήμερα η Ελλάδα δέχτηκε μεγάλο αριθμό προσφύγων που είτε τη χρησιμοποίησε ως πέρασμα σε άλλες χώρες, είτε παρέμεινε εδώ. Το μέγεθος του φαινομένου των προσφυγικών ροών είναι αξιοσημείωτο με δεδομένο ότι ο αριθμός των προσφύγων που έφτασαν στην Ελλάδα το 2015 ήταν 856.723 (Καραμαγκάλης, 2016). Αντίστοιχα, τα δύο επόμενα χρόνια, ο αριθμός των προσφύγων που έφτασαν στη χώρα μας διά της θαλάσσιας οδού της Ανατολικής Μεσογείου ήταν 173.614 πρόσφυγες και μετανάστες το 2016 και 29.595 πρόσφυγες το 2017, που αποτελεί τον μικρότερο αριθμό τα τέσσερα χρόνια που καταγράφει στοιχεία ο Οργανισμός στην Ελλάδα (Φουρτούνης, 2018).

Η Ελλάδα ανέλαβε να διαχειριστεί ένα άνευ προηγουμένου κύμα εισόδου προσφύγων, είκοσι φορές μεγαλύτερο από αυτό του 2014, μια διαχείριση πολύπλοκη και απαιτητική δεδομένων των οικονομικών και

διεθνών συνθηκών (Hellenic Republic, 2017). Παράλληλα δημιουργήθηκαν από το ελληνικό κράτος σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Ένωση δομές φιλοξενίας προσωρινού χαρακτήρα, με σκοπό να καλύψουν κάποιες βασικές πρώτες ανάγκες για στέγαση και τροφή.

Πέραν της διέλευσής τους αρκετοί από τους πρόσφυγες εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα και κατά συνέπεια τα παιδιά τους ήταν αναγκαίο να φοιτήσουν σε ελληνικά σχολεία. Έτσι, σταδιακά, τέθηκε και το ζήτημα της εκπαίδευσης των ανήλικων προσφύγων τόσο από την αρμόδια αρχή του Υπουργείου Παιδείας, όσο και από ποικίλες Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (Ν. 4375/2016. άρθρο 38 του Ν. 4415/2016, Α' 159. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015).

Ήδη το 2016, ιδρύθηκαν και λειτούργησαν Δομές Υποστήριξης Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) τα απογεύματα, εκτός δηλαδή του πρωινού σχολικού ωραρίου, προκειμένου να εξυπηρετήσουν τη σταδιακή μετάβαση των παιδιών - προσφύγων στο ελληνικό σχολείο. Από τον Οκτώβριο 2016 έως τον Μάρτιο 2017 ιδρύθηκαν και λειτούργησαν 107 ΔΥΕΠ σε αντίστοιχα σχολεία. Στις ΔΥΕΠ προβλέπεται διδασκαλία της ελληνικής, των μαθηματικών, των αγγλικών και των ΤΠΕ, καλλιτεχνικών και αθλητικών δραστηριοτήτων. Επιδιώκεται η σταδιακή αποκατάσταση του αισθήματος ασφάλειας και σταθερότητας των παιδιών με σκοπό την κοινωνική ένταξή τους (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (2017).

Αυτό σημαίνει ότι χρέος της σχολικής κοινότητας είναι να προετοιμαστεί να υποδεχτεί στους κόλπους της τον πρόσφυγα-μαθητή και να φροντίσει για την ομαλή ένταξή του στο σχολείο και την τοπική κοινωνία. Η φύση της τεχνικής εκπαίδευσης που εστιάζει περισσότερο στην πρακτική εφαρμογή και λιγότερο στη θεωρητική αναμέναμε να προσελκύσει αρκετούς μαθητές.

Είναι γνωστό ότι οι πρόσφυγες έχουν διαφορετική κουλτούρα, νοοτροπία, θρησκεία, ήθη και έθιμα. Ταυτόχρονα, βρίσκονται σε άσχημη οικονομική και ψυχολογική κατάσταση καθώς δεν έχουν εισοδήματα ενώ βιώνουν κοινωνική αβεβαιότητα αφού δεν έχουν τύχει θερμής υποδοχής από πολλούς Έλληνες πολίτες (Κανονίδου Π., Κυρέζη Α., Σορώτου Φ. 2009). Τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα να διακατέχονται από συναισθήματα θλίψης, φόβου , συσσωρευμένης οργής και να δυσχεραίνεται ακόμη περισσότερο η ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο.

Μέσα από τη συνύπαρξη και την καθημερινή τριβή μαθητών από όλα τα προαναφερθέντα χαμηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα και τις μειονεκτούσες ομάδες πληθυσμού ενδεχομένως να προκύψουν περιστατικά επιθετικότητας, λεκτικής ή/και σωματικής βίας, συγκρούσεων, bullying, κοινωνικού αποκλεισμού. Οι μεγαλεπήβολες πολιτικές ένταξης μπορεί να είναι εφαρμόσιμες, και εκείνες οι χώρες που υιοθετούν «πολιτικές ενσωμάτωσης χωρίς αποκλεισμούς» τείνουν να παρέχουν τις καλύτερες συνθήκες για την κοινωνική συνοχή, προς όφελος των προσφύγων και των μεταναστών αλλά και των κοινωνιών που τις φιλοξενούν.

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μας - χωρίς μάλιστα να έχουν λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση- καλούνται να διαχειριστούν μία τέτοια διαπολιτισμική τάξη, με δεδομένο ότι οι πρώτοι πρόσφυγες-μαθητές έχουν αρχίσει να φοιτούν στο σχολείο μας από τα τέλη Απριλίου. Η εκπαιδευτική κοινότητα του 2ου ΕΠΑΛ Γιαννιτσών στην προσπάθειά της να προετοιμαστεί και να προετοιμάσει τους μαθητές της για την υποδοχή των προσφύγων μαθητών αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και δράσεις προς τη σωστή κατεύθυνση. Μεταξύ άλλων το σχολείο μας αποφάσισε να συμμετάσχει στο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα ΚΑ2 Erasmus+ «Keep Calm! I am a refugee" με στόχο να ευαισθητοποιήσουμε τους μαθητές μας ώστε να είναι έτοιμοι να υποδεχτούν τους πρόσφυγες που αναμέναμε στη σχολική κοινότητα μας.

2. Συνοπτική περιγραφή του προγράμματος

Το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα ΚΑ2 Erasmus+ «Keep Calm! I am a refugee" είναι μια σύμπραξη σχολείων από επτά διαφορετικές Ευρωπαϊκές χώρες: Τουρκία (συντονιστής), Ελλάδα, Ρουμανία, Ολλανδία, Πολωνία, Πορτογαλία και Σλοβακία. Το πρόγραμμα ξεκίνησε το Σεπτέμβριο του 2016 και θα ολοκληρωθεί τον Αύγουστο του 2018.

Οι δραστηριότητες των εταίρων ξεκίνησαν την πρώτη χρονιά υλοποίησης του προγράμματος με ένα διαγωνισμό για να επιλεγεί το λογότυπο του προγράμματος. Έτσι, σε κάθε χώρα – μέλος διεξήχθη ένας διαγωνισμός στον οποίο πήραν μέρος οι μαθητές των συμμετεχόντων σχολείων και επιλέχτηκε ένα λογότυπο ανά εταίρο. Το λογότυπο αυτό μπήκε σε ειδικό πίνακα σε κάθε σχολείο – εταίρο. Κατά την 1η διακρατική

συνάντηση που έλαβε χώρα στο Βουκουρέστι οι εταίροι επέλεξαν μέσω ψηφοφορίας το λογότυπο της Ρουμανίας ως το επικρατέστερο λογότυπο για το πρόγραμμα.

Εικόνα 1. Το λογότυπο του προγράμματος

Παράλληλα, οι εφτά εταίροι, σύμφωνα πάντα και με την αίτηση που είχε κατατεθεί για την έγκριση του προγράμματος, αποφάσισαν να φτιάξουν ένα ερωτηματολόγιο που θα ερευνά το ποσοστό αποδοχής των προσφύγων από τους μαθητές του κάθε σχολείου. Θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντικό το ερωτηματολόγιο να είναι κοινό σε όλους τους εταίρους και απλά να μεταφραστεί στη γλώσσα της κάθε χώρας – μέλους.

Επίσης, αποφασίστηκε η δημιουργία ενός blog στο οποίο θα αναρτώνται όλες οι δράσεις που γίνονται από τους εταίρους στο πλαίσιο του προγράμματος. Το blog φτιάχτηκε με τη βοήθεια του wordpress: https://refugeerasmuplus.wordpress.com/. Δημιουργήθηκε μια κοινή δεξαμενή αρχείων και κάθε χώρα έχει δικό της λογαριασμό και μπορεί να αναρτά στο δικό της υποκατάλογο τις δράσεις της χρησιμοποιώντας αυτήν την κοινή δεξαμενή για το ανέβασμα των αρχείων.

Ενώ για αμεσότητα στην επικοινωνία μας δημιουργήθηκε και μια κλειστή ομάδα στο facebook με όνομα: Keep Calm! Στην ομάδα αυτή αναρτώνται φωτογραφίες και βίντεο από τις δράσεις των εταίρων αλλά και επιτυγχάνεται η επικοινωνία με ανταλλαγή μηνυμάτων.

Στο πλαίσιο της 2^{ης} διακρατικής συνάντησης που πραγματοποιήθηκε στη διοργανώτρια χώρα Τουρκία, παρουσιάστηκε ο σχεδιασμός μαθήματος στην αγγλική γλώσσα για αμιγείς τάξεις προσφύγων. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η διοργανώτρια χώρα ήταν και η μόνη που είχε ήδη αμιγείς τάξεις προσφύγων. Η πρόταση για το συγκεκριμένο μάθημα περιελάμβανε θεματικές παρουσίασης του μαθήματος στις οποίες με το σώμα τους οι μαθητές θα μπορούσαν να σχηματίσουν γράμματα. Επίσης, η γλώσσα του σώματος προτάθηκε για την επικοινωνία με τους πρόσφυγες μαθητές προκειμένη να μάθουν τη γλώσσα της χώρας – εταίρου ως δεύτερη ξένη γλώσσα τους.

Στην ίδια συνάντηση αποφασίστηκε η διενέργεια διαγωνισμού φωτογραφίας με θέμα σχετικό με τους πρόσφυγες. Πολλοί μαθητές μας πήραν μέρος και επιλέξαμε τις καλύτερες φωτογραφίες για να τις ανεβάσουμε στο Blog του προγράμματος.

Εικόνα 2. Φωτογραφία από μαθητές μας που βραβεύτηκε

Άλλη μία δράση που αποφασίστηκε στο πλαίσιο της 2ης διακρατικής συνάντησης και πραγματοποιήθηκε μέχρι τη λήξη του πρώτου χρόνου υλοποίησης του προγράμματος ήταν η προβολή στους μαθητές μιας συναφούς ταινίας με τους πρόσφυγες με στόχο την ευαισθητοποίησή τους. Η πρόταση της διοργανώτριας χώρας ήταν η ταινία: “Life is Beautiful”. Εμείς από την πλευρά μας θεωρήσαμε ότι η ταινία

αυτή είχε μεγάλη χρονική διάρκεια και επιπλέον οι αγγλικοί υπότιτλοι δεν θα ήταν εύκολα κατανοητοί από όλους τους μαθητές μας. Αντί αυτής επιλέξαμε το φιλμ της Ματζιαράκη 4,1 μίλια, το οποίο είναι εικοσάλεπτο και στα ελληνικά με αγγλικούς υπότιτλους. Πράγματι, οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν πολύ κατά την προβολή του συγκεκριμένου φιλμ.

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης χρονιάς αποφασίστηκε και πάλι η συμπλήρωση του ίδιου ερωτηματολογίου από τους μαθητές όλων των σχολείων εταίρων ώστε να διαπιστωθεί αν υπήρξε αλλαγή θετική ή αρνητική στη στάση των μαθητών ως προς τους πρόσφυγες. Μάλιστα, κατά τη διάρκεια της 3ης διακρατικής συνάντησης στην Ολλανδία παρουσιάστηκαν τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο και τις δύο χρονιές.

Όσον αφορά τη χώρα μας ως εταίρο, οι δράσεις ευαισθητοποίησης των μαθητών μας τη δεύτερη χρονιά περιλαμβάνουν πρώτα από όλα τη δημιουργία από τους ίδιους τους μαθητές δύο βίντεο ενός λεπτού το καθένα με θέμα την αρμονική συνύπαρξη μας με τους πρόσφυγες. Για τις ανάγκες δημιουργίας του πρώτου βίντεο χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό proshow producer. Το βίντεο βασίστηκε στην αναζήτηση εικόνων στο διαδίκτυο που να δείχνουν πόσο φιλόξενος λαός είναι οι Έλληνες. Αναζητήθηκε επίσης στο youtube μουσική επένδυση χωρίς πνευματικά δικαιώματα. Προστέθηκαν μεταβάσεις και εφέ.

Εικόνα 2. Δημιουργία βίντεο με το λογισμικό proshow producer

Ενώ, χρησιμοποιώντας το λογισμικό videopad φτιάξαμε το δεύτερο βίντεο. Το βίντεο αυτή τη φορά βασίστηκε στο γεγονός ότι η σκηνή θα γυριστεί με δύο πλοκές: τη λανθασμένη και την ορθή. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάστηκε η αντίδραση στους νέους πρόσφυγες μαθητές, η οποία εκφράστηκε άμεσα προς αυτούς. Στη δεύτερη σκηνή οι μαθητές αγκαλιάζουν – αποδέχονται εγκάρδια τους νέους μαθητές. Κατά το μοντάζ προστέθηκαν μεταβάσεις και εφέ, ενώ προστέθηκαν και αγγλικοί υπότιτλοι. Για τη μετάφραση και πάλι χρησιμοποιήθηκε ως πηγή το διαδίκτυο.

Εικόνα 3. Σκηνή από τα γυρίσματα

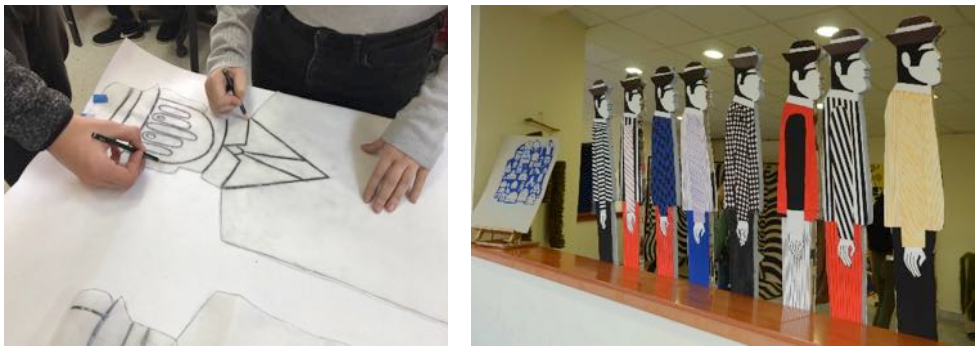
Και τα δύο βίντεο στάλθηκαν στον 21ο Πανελλήνιο Διαγωνισμού για τους Πρόσφυγες «Υπάρχουμε μαζί» .

Στο πλαίσιο της 4ης διακρατικής συνάντησης, κατά την οποία το σχολείο μας φιλοξένησε τους εταίρους μας, διοργανώθηκαν ποικίλες δραστηριότητες ευαισθητοποίησης των μαθητών. Πρώτα από όλα, γυρίστηκε ένα ολόκληρο θεατρικό με σκηνικά φτιαγμένα από τους μαθητές του τομέα ΕΦΤΕ. Το θεατρικό είχε βασιστεί στις Τρωάδες του Ευριπίδη, θέλοντας να δείξει τον πόνο των γυναικών της Τροίας, οι οποίες πρόκειται να παρθούν ως σκλάβες, αφού η πόλη τους είχε λεηλατηθεί και οι άντρες τους και οι οικογένειές τους είχαν

σκοτωθεί (Πρωτογέρου, 2017). Ο πόνος αυτός μοιάζει με τον πόνο των προσφύγων που χάνουν την οικογένειά τους στην προσπάθειά τους να ξεφύγουν.

Εικόνα 4. Τα σκηνικά από το θεατρικό Τρωάδες

Επιπλέον, οι μαθητές έφτιαξαν σκηνικό όμοιο με τα Ανθρωπάκια του Γαΐτη, θέλοντας να δείξουν, πώς νοιώθουν οι πρόσφυγες. Πιο συγκεκριμένα, η κατάσταση στην οποία έχουν βρεθεί οι πρόσφυγες, έφτασε σ' ένα σημείο όπου δεν παίρνει άλλο να πάει πιο μακριά γίνανε ένα νούμερο και τίποτα παραπάνω .



Εικόνα 5. Τα Ανθρωπάκια - πρόσφυγες

Εξάλλου, οι μαθητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν ψηφιακές κάρτες, τις οποίες στη συνέχεια εκτυπώσαμε και έδωσαν οι ίδιοι οι μαθητές σε ομηλίκους τους πρόσφυγες μαθητές του 2ου Γυμνασίου Σταυρούπολης. Κατά την φιλοξενία μας από το 2ο Γυμνάσιο Σταυρούπολης, οι μαθητές του σχολείου μας καθώς και οι μαθητές των εταίρων μας που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρακολούθησαν χορούς, ποιήματα και τραγούδια που προετοίμασαν όλοι οι μαθητές με τους καθηγητές του σχολείου υποδοχής προσφύγων. Μέσα από τις μορφές αυτές της τέχνης διαπιστώθηκαν οι ομοιότητες των λαών.

Προκειμένου, μάλιστα, να βοηθήσουμε στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού προς τους πρόσφυγες οι μαθητές κλήθηκαν να φτιάξουν αφίσες με τη βοήθεια της διαδικτυακής πλατφόρμας Postermy Wall. Επικεντρώθηκαν περισσότερο στη λειτουργική σχεδίαση κάθε αφίσας αφού η τεχνική σχεδίαση είναι κατά ένα μεγάλο μέρος προδιαγραμμένη. Πιο συγκεκριμένα, κατά την είσοδο στη διαδικτυακή πλατφόρμα επέλεγαν τη μορφή της αφίσας. Στη συνέχεια, έκαναν αναζήτηση των εικόνων που ήθελαν να προσθέσουν στην αφίσα. Σε περίπτωση που οι εικόνες ήθελαν επεξεργασία οι μαθητές χρησιμοποιούν το Photoshop.

3. Αναγκαιότητα της ερευνητικής μελέτης και σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση προγενέστερων ερευνών

Όπως αναφέραμε και παραπάνω μία από τις δραστηριότητες που έγιναν στο πλαίσιο του προγράμματος ήταν η συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου τόσο την 1η χρονιά όσο και τη 2η. Η ερευνητική μελέτη ήταν αναγκαία προκειμένου να ερευνηθεί το επίπεδο ευαισθητοποίησης των μαθητών μας απέναντι στους πρόσφυγες και το αν οι δράσεις που έγιναν στο μεσοδιάστημα βελτίωσαν την ενσυναίσθησή τους.

Αν θα θέλαμε να αναφερθούμε σε έρευνες σχετικά με την αποδοχή των προσφύγων στην Ελλάδα, θα πρέπει να αναφερθούμε στην περίπτωση του Δήμου της Λιβαδειάς. Πιο συγκεκριμένα, ο Δήμος Λιβαδειάς κατάφερε να καταγράφει τους πιο υψηλούς δείκτες όχι μόνο στην ένταξη των 420 προσφύγων που ανέλαβε και στην αποδοχή τους από τους κατοίκους αλλά και να έχει το πιο υψηλό ποσοστό φοίτησης παιδιών από οποιαδήποτε άλλη περιοχή της Ελλάδας, στο 100% (Κώστα, 2017).

Όσον αφορά την αποδοχή των προσφύγων στην Ευρώπη, αξιοσημείωτη είναι η έρευνα του Αυστριακού Ινστιτούτου Ερευνών Κοινής Γνώμης, από την οποία διαπιστώθηκε ότι ως τα μέσα του 2017 είχε αλλάξει σαφώς, και συγκεκριμένα προς το θετικό, η στάση των κατοίκων της Βιέννης απέναντι στους πρόσφυγες. Το δείγμα της έρευνας ήταν συνολικά 1.600 πρόσωπα, τα 600 από τα οποία έμεναν κοντά σε προσφυγικά καταλύματα, ενώ στο πλαίσιο της συγκρίθηκε η στάση των συμμετεχόντων πριν από και μετά την έναρξη λειτουργίας των καταλυμάτων (ΑΠΕ -ΜΠΕ, 2017).

Η αποδοχή των προσφύγων αυξήθηκε πολύ μετά την έναρξη της λειτουργίας των καταλυμάτων και ενώ νωρίτερα το ποσοστό εκείνων που υποστήριζαν τη δημιουργία προσφυγικών καταλυμάτων στην περιοχή τους ήταν 44%, μετά την έναρξη της λειτουργίας τους το ποσοστό αυτό αυξήθηκε στο 69%. Ανάλογη ήταν η μείωση του ποσοστού όσων απέρριπταν τη δημιουργία καταλυμάτων, ποσοστό το οποίο ήταν αρχικά βρισκόταν στο 22% αλλά μειώθηκε κατόπιν στο 14%.

Η ίδια έρευνα είχε διαπιστώσει πως η γενική αποδοχή για ανθρώπους που εγκατέλειψαν τις πατρίδες τους είναι μεγάλη στη Βιέννη, με ένα ποσοστό 56% των ερωτηθέντων να δέχεται να μείνουν πρόσφυγες στο σπίτι τους ή στη γειτονιά τους, ενώ ένα επιπλέον ποσοστό 20% αποδέχεται την υποδοχή αυτών των προσφύγων στην πόλη του ή στη χώρα, με μόλις ένα 12% να αρνείται την είσοδο τους στην Αυστρία.

4. Η Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

4.1. Ερευνητικά ερωτήματα-Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας

Η μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας μας ξεκίνησε με τον ορισμό του ερευνητικού Ζητήματος, ο οποίος είναι η καταμέτρηση του ποσοστού αποδοχής των προσφύγων.

Η διαδικασία εκπόνησης της έρευνας μας αφορούσε στην καταγραφή των απαιτούμενων ερωτήσεων, στην κατανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων και στην επεξεργασία των απαντήσεων.

Στόχος της μελέτης ήταν η καλλιέργεια και ο εντοπισμός του βαθμού ενσυναίσθησης και των στάσεων των μαθητών του σχολείου μας απέναντι στο προσφυγικό ζήτημα πριν και μετά τις δράσεις και τις συνεργασίες της σχολικής κοινότητας.

Ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε ερωτηματολόγιο με τίτλο «Αν ήμουν πρόσφυγας….» αποτελούμενο από 7 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες ζητούσαν από τους μαθητές να περιγράψουν τα συναισθήματά τους σχετικά με τους πρόσφυγες και συγχρόνως καλλιεργούσε την ενσυναίσθησή τους μέσω των ερωτήσεων που αφορούσαν πιθανές συνθήκες μετανάστευσης των μαθητών. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε από τους εκπροσώπους των 7 συνεργαζόμενων χωρών στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus + και μεταφράστηκε στις μητρικές γλώσσες των εταίρων της σχολικής σύμπραξης.

Αφού τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα, το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε αρχικά σε φόρμες της Google ώστε να διανεμηθεί ηλεκτρονικά κυρίως για εξοικονόμηση πόρων και χρόνου, διανεμήθηκε ωστόσο σε έντυπη μορφή με δεδομένο των τύπο των ερωτήσεων και την ποικιλομορφία των απαντήσεων. Ακολούθησε συλλογή των ερωτηματολογίων, επεξεργασία των απαντήσεων και δημιουργία γραφημάτων ανά ερώτηση ανά φάση. Στις ερωτήσεις που αντανακλούσαν τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο προσφυγικό ζήτημα δόθηκαν από την ομάδα σύνταξης του εργαλείου ιδανικές αρνητικές και θετικές απαντήσεις, σύμφωνα με την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

Η ομάδα των εκπαιδευτικών του σχολείου μας που είχε την ευθύνη της σύνταξης, της διανομής και επεξεργασίας του ερωτηματολογίου έθεσε ως υπόθεση ότι ο βαθμός ενσυναίσθησης των μαθητών θα ήταν σχετικά υψηλός και οι στάσεις τους θετικές τόσο στην Α΄ όσο και στη Β΄ φάση της έρευνας με δεδομένο ότι μεγάλο ποσοστό μαθητών του σχολείου μας είναι παιδιά οικονομικών μεταναστών που έχουν βιώσει την προσφυγιά, ενώ ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό είναι απόγονοι προσφύγων από την Ανατολική Θράκη και τον Πόντο που έχουν ισχυρά ακούσματα της προσφυγιάς. Επιπλέον οι καλά οργανωμένες και στοχευμένες στο μεσοδιάστημα των 2 φάσεων δράσεις και συνεργασίες θα ήταν σε θέση να αλλάξουν ή να αμβλύνουν ενδεχόμενες αρνητικές στάσεις και προκαταλήψεις.

4.2. Το Δείγμα

Το δείγμα της έρευνάς μας περιλάμβανε μαθητές από όλα τα τμήματα του σχολείου μας. Το σύνολο των ερωτώμενων ήταν 100 την πρώτη χρονιά και 100 τη δεύτερη επίσης. Πιο συγκεκριμένα, η ερευνητική μελέτη χωρίστηκε σε 2 φάσεις με χρονική διαφορά ενός έτους. Σε κάθε φάση συμμετείχαν 100 μαθητές της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, ηλικίας από 15-18 ετών, ένα δείγμα δηλαδή 200 συνολικά συμμετεχόντων.

Για να είναι πιο αντιπροσωπευτικό το δείγμα μας επιλέχθηκαν 2 υποομάδες στόχοι με κριτήριο την ηλικία: μαθητές/τριες ηλικίας 15-16 ετών και μαθητές/τριες ηλικίας 17-18 ετών. Επιπλέον, επιδιώχθηκε να υπάρχει μια σχετική αριθμητική ισοκατανομή στο δείγμα των δύο υποομάδων και σε ότι αφορά την ηλικία/τάξη και σε ότι αφορά το φύλο (αγόρι/ κορίτσι). Εξάλλου, επιδιώξαμε να υπάρχει και ισοκατανομή στο δείγμα των μαθητών μας όσον αφορά το κριτήριο καταγωγή, δηλαδή στο αν οι συμμετέχοντες ήταν γηγενείς ή ήταν πρόσφυγες 1^{ης} ή 2^{ης} γενιάς.

Ένας από τους περιορισμούς στην έρευνα μας αφορούσε στη μεταβολή του δείγματος, δεδομένου ότι από τη μια χρονιά στην άλλη αποφοίτησαν μαθητές και ήρθαν νέοι, οι οποίοι έπρεπε να ευαισθητοποιηθούν και αυτοί μέσα από τη συμμετοχή τους στις δράσεις του προγράμματος. Στο μεσοδιάστημα των 2 φάσεων πραγματοποιήθηκαν δράσεις και συνεργασίες με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών στο προσφυγικό ζήτημα

4.3. Οι τεχνικές ανάλυσης, παρουσίασης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων

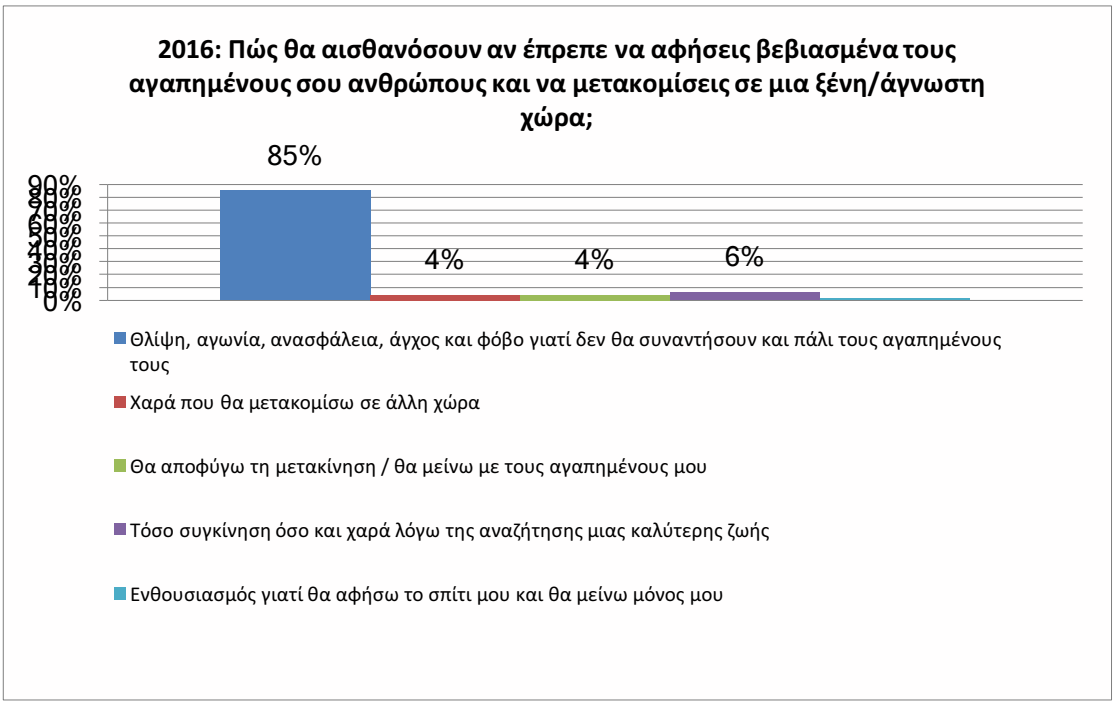
Για την τεχνική ανάλυση των απαντήσεων επιλέχτηκε ο σχεδιασμός γραφημάτων, μέσω του οποίου είχαμε τη δυνατότητα να δούμε και τις τάσεις των ερωτώμενων.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων με σχηματική περιγραφή αλλά και η ερμηνεία τους με λεκτική ανάλυση παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια των δύο διακρατικών συναντήσεων των χωρών μελών και αναρτήθηκαν στο blog του προγράμματος https://refugeerasmuplus.com/.

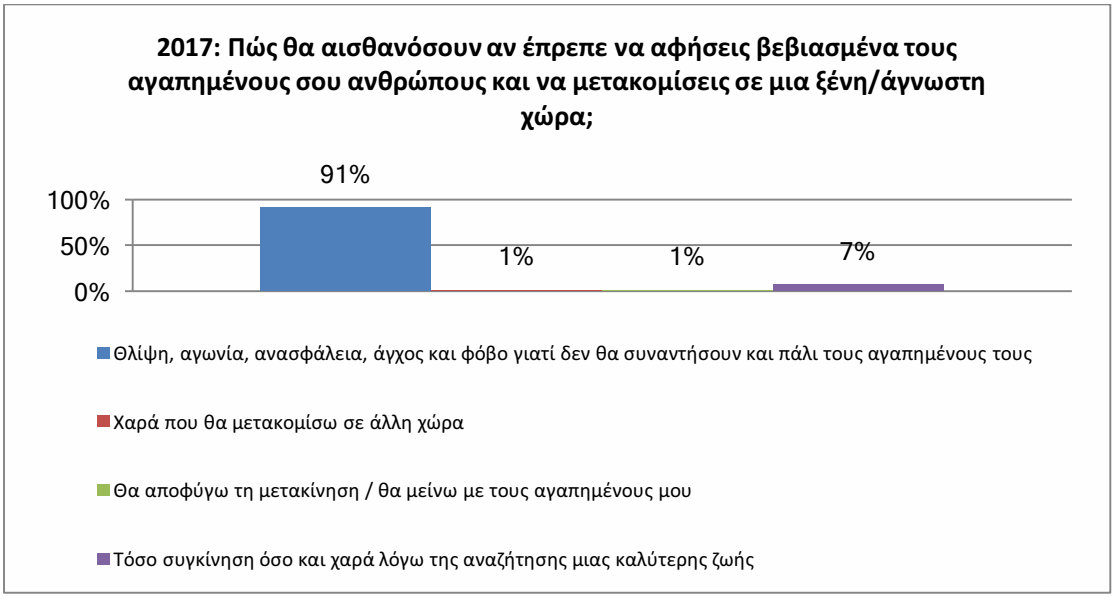
Αντίστοιχα αποτελέσματα παρήχθησαν και από τις υπόλοιπες χώρες – εταίρους του προγράμματος.

5. Παρουσίαση – Ανάλυση – Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου αφορούσε στο πώς θα αισθανόταν ο μαθητής αν έπρεπε να αφήσει βεβιασμένα τους αγαπημένους σου ανθρώπους και να μετακομίσει σε μια ξένη/άγνωστη χώρα καθώς και πώς θα ένιωθε αποχαιρετώντας τους φίλους και την οικογένειά του. Το 2016, η πλειοψηφία των μαθητών/τριών (85%) είπαν ότι θα αισθάνονταν λύπη, ανασφάλεια και φόβο σε περίπτωση που βεβιασμένα θα έπρεπε να εγκαταλείψουν τους αγαπημένους τους ανθρώπους και να μετακομίσουν σε μια ξένη χώρα, ενώ το 2017 το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 91%. Επιπλέον, το 2016, Ποσοστό 6 % αναφέρουν ότι θα αισθάνονταν αρχικά λύπη, αλλά γρήγορα θα το ξεπερνούσαν, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό (3%) δηλώνουν ότι θα ένιωθαν χαρούμενοι γιατί θα τους δινόταν η ευκαιρία να κάνουν νέους φίλους. Ποσοστό 7% αναφέρουν ότι θα αισθάνονταν αρχικά λύπη, αλλά γρήγορα θα το ξεπερνούσαν, ενώ ένα 1% δηλώνουν ότι θα ένιωθαν χαρούμενοι.

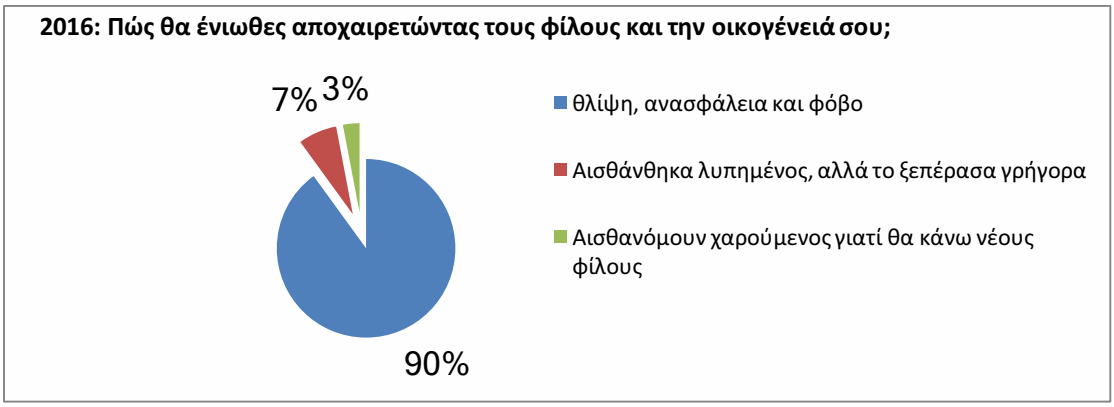


Σχήμα 1α. Πώς θα αισθανόσουν αν έπρεπε να αφήσεις τους αγαπημένους σου (2016);

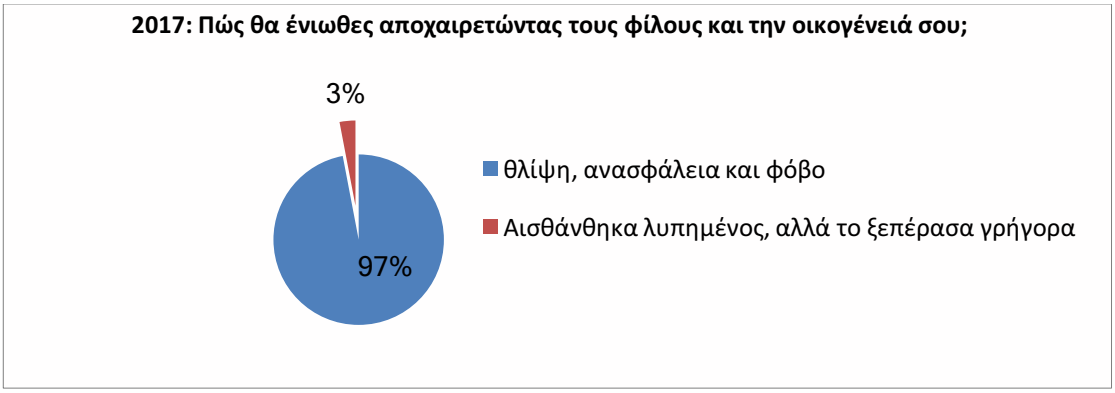


Σχήμα 1β. Πώς θα αισθανόσουν αν έπρεπε να αφήσεις τους αγαπημένους σου (2017);

Στην ερώτηση πώς θα ένιωθες αποχαιρετώντας τους φίλους και την οικογένειά σου η συντριπτική πλειοψηφία και τις δύο χρονιές απάντησε θλίψη, ανασφάλεια και φόβο. Το 2016 ένα ποσοστό 3% απάντησε ότι θα αισθανόταν χαρούμενοι γιατί θα τους δινόταν η ευκαιρία να κάνουν νέους φίλους

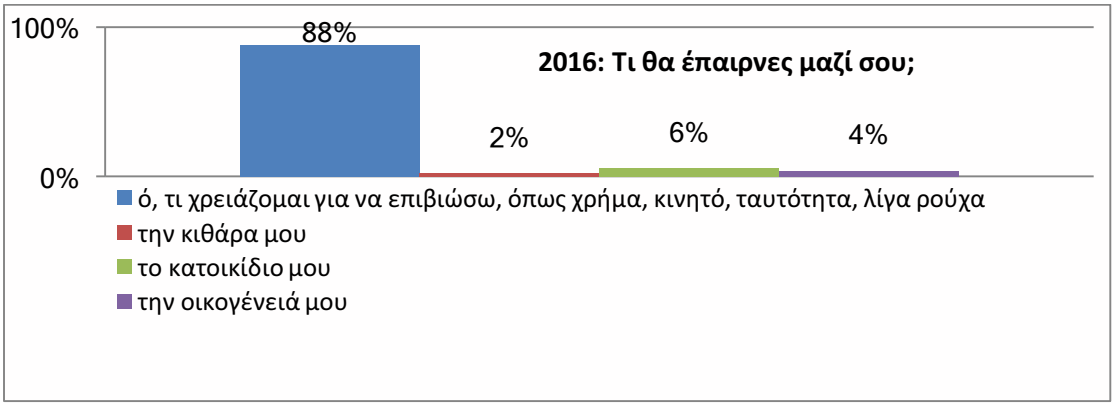


Σχήμα 2α. Πώς θα ένιωθες αν έπρεπε να αφήσεις τους αγαπημένους σου (2016);

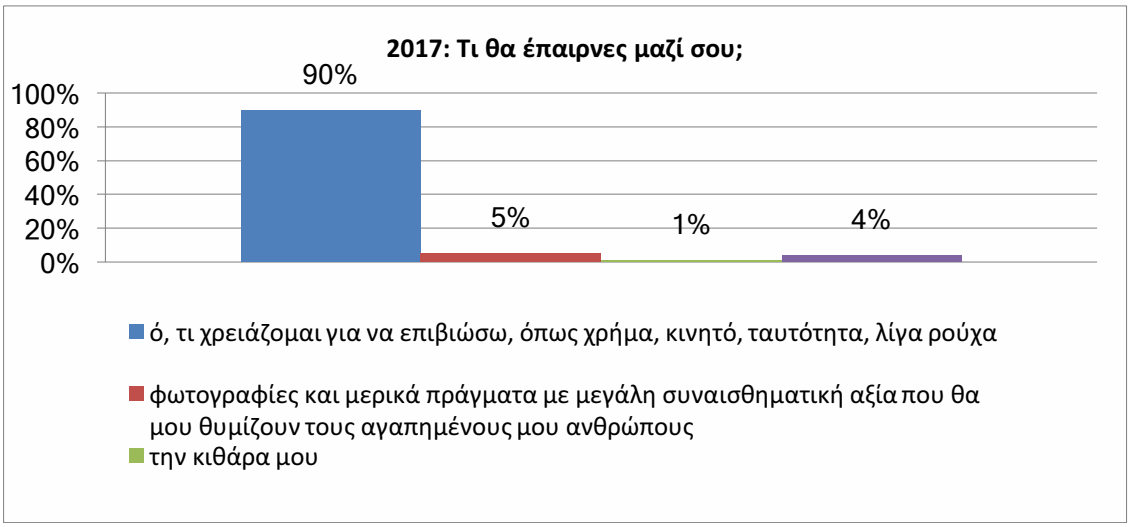


Σχήμα 2β. Πώς θα ένιωθες αν έπρεπε να αφήσεις τους αγαπημένους σου (2017);

Όσον αφορά την ερώτηση τι θα έπαιρνε μαζί του ο μαθητής η πλειοψηφία των ερωτώμενων (88%) απάντησαν: Χρήματα, κινητό, ταυτότητα, λίγα ρούχα, φωτογραφίες και αντικείμενα που θα θύμιζαν τους αγαπημένους τους ανθρώπους. 6 στους εκατό μαθητές/τριες θα έπαιρναν μαζί τους το κατοικίδιό τους, 4% θα προτιμούσε να πάρει μαζί την οικογένειά του και 2 στους εκατό μαθητές εκτός από τα προαναφερθέντα θα έπαιρνε και την κιθάρα του.

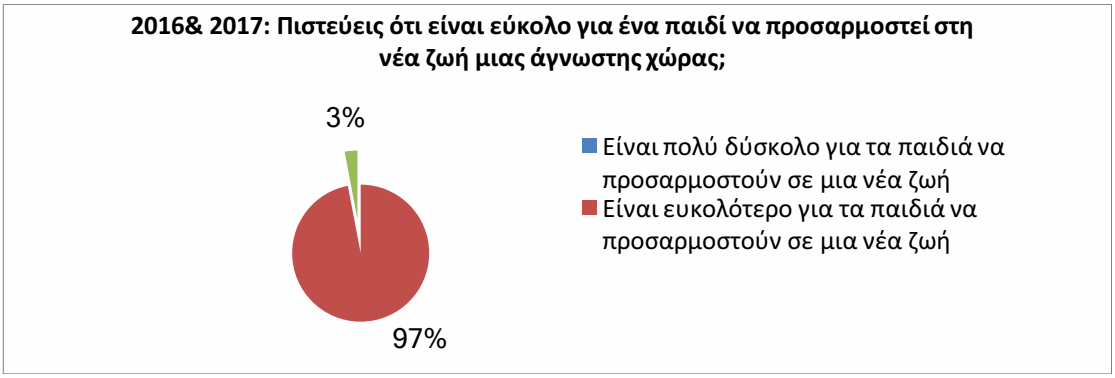


Σχήμα 3α. Τι θα έπαιρνες μαζί σου; (2016)



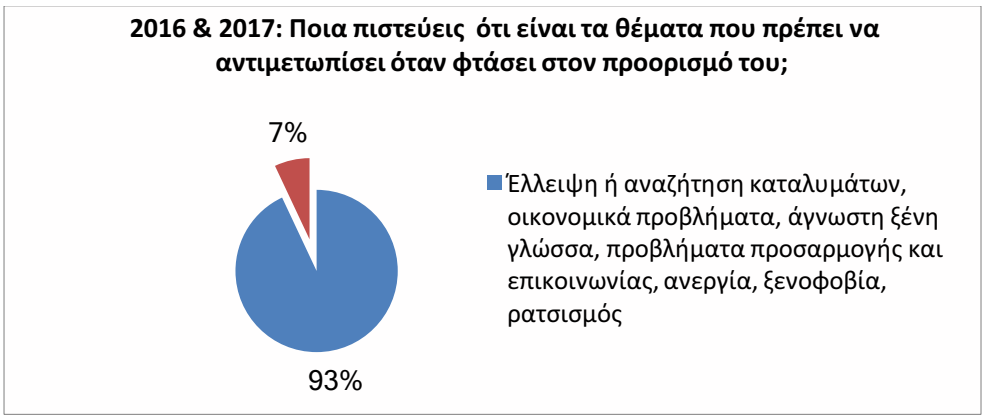
Σχήμα 3β. Τι θα έπαιρνες μαζί σου; (2017)

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στο πόσο εύκολο είναι για ένα παιδί να προσαρμοστεί στη νέα ζωή μιας άγνωστης χώρας και το ποια πιστεύει ότι είναι τα θέματα που πρέπει να αντιμετωπίσει όταν φτάσει στον προορισμό του. Το 97% των ερωτώμενων μαθητών/τριών και της δύο χρονιές απάντησε ότι θεωρεί πως είναι δύσκολο για ένα παιδί να προσαρμοστεί στη νέα ζωή μιας άγνωστης χώρας.



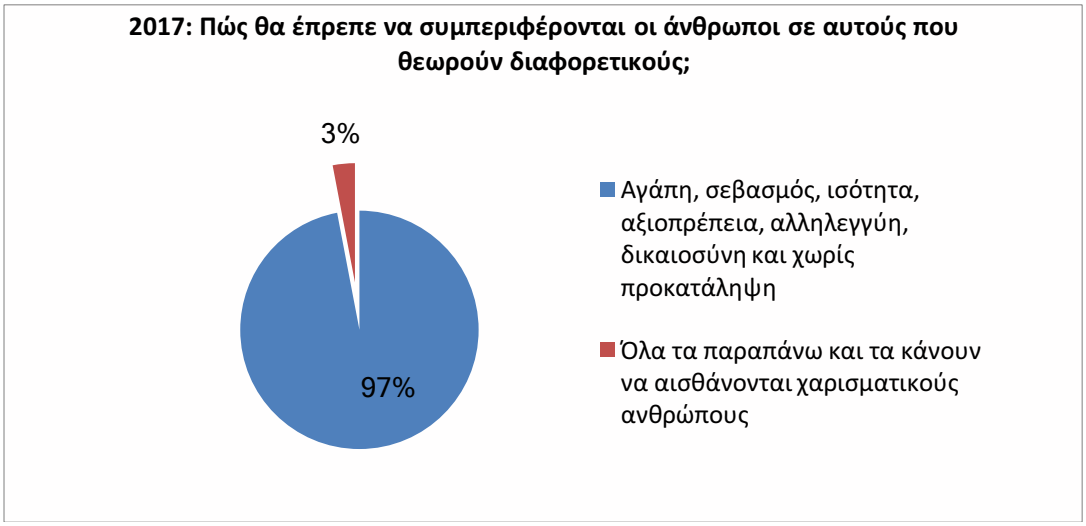
Σχήμα 4. Είναι εύκολο για ένα παιδί να προσαρμοστεί με τη ζωή σε μια νέα χώρα ; (2016 &2017)

Παράλληλα, το 93% των μαθητών και τις δύο χρονιές πιστεύει ότι τα θέματα που πρέπει να αντιμετωπίσει όταν φτάσει στον προορισμό του αφορούν κυρίως την έλλειψη ή αναζήτηση καταλύματος, οικονομικά προβλήματα, την άγνωστη ξένη γλώσσα, την προσαρμογή και πιθανά προβλήματα επικοινωνίας, την ανεργία, την ξενοφοβία και το ρατσισμό. Ενώ, 7 στους 100 ερωτώμενους αναφέρουν ότι ένα πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπίσουν είναι το bullying εξαιτίας της διαφορετικής κουλτούρας, θρησκείας, εμφάνισης κά.



Σχήμα 5. Θέματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν (2016 & 2017)

Σχήμα 6 α. Πώς πρέπει να συμπεριφερόμαστε σε ανθρώπους διαφορετικούς ;(2016)

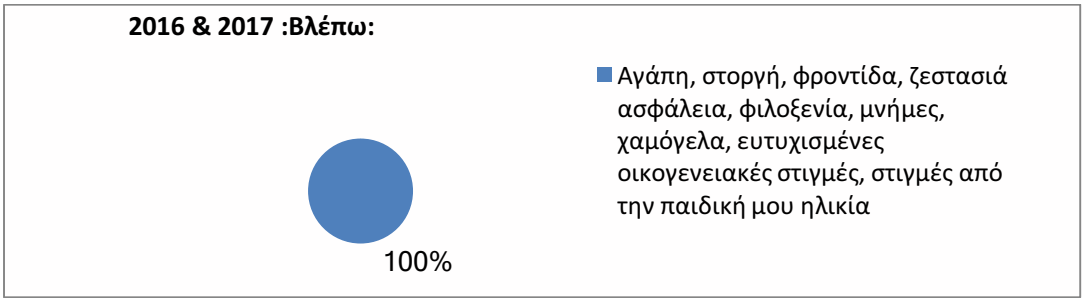


Σχήμα 6β. Πώς πρέπει να συμπεριφερόμαστε σε ανθρώπους διαφορετικούς ;(2017)

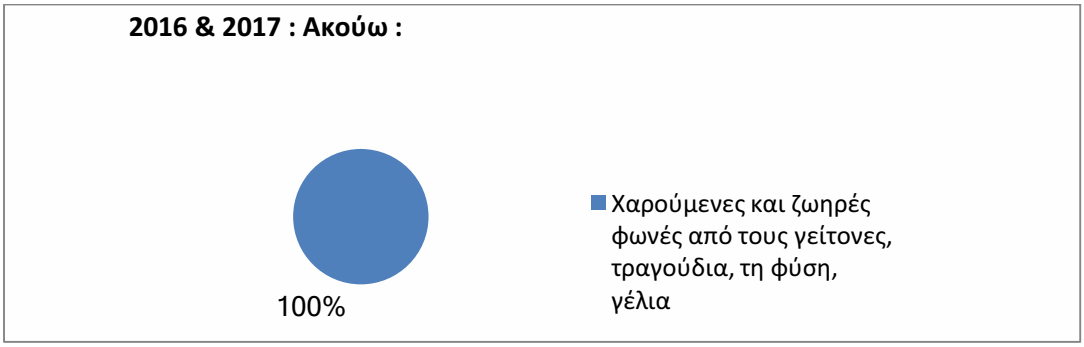
Σημαντικές ήταν και απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση πώς θα έπρεπε να συμπεριφέρονται οι άνθρωποι σε αυτούς που θεωρούν διαφορετικούς. Το 2016 όλοι οι μαθητές απάντησαν ότι οι άνθρωποι θα πρέπει να συμπεριφέρονται με αγάπη, σεβασμό, ισότητα, αξιοπρέπεια, αλληλεγγύη, δικαιοσύνη και χωρίς προκατάληψη στους ανθρώπους που είναι διαφορετικοί. Ενώ, το αντίστοιχο ποσοστό για το 2017 ήταν 97% του δείγματος και πλέον αυτού ένα 3% εκτός από τα προαναφερθέντα πιστεύουν ότι θα πρέπει να τους κάνουν να αισθάνονται ξεχωριστοί και χαρισματικοί.

Όταν ρωτήθηκαν οι μαθητές η λέξη «σπίτι» /«πατρίδα» τι σου φέρνει στο μυαλό και συγκεκριμένα τι βλέπουν, τι ακούν και αν πιστεύουν ότι θα βρουν τα ίδια πράγματα στη νέα τους ζωή, το σύνολο των ερωτώμενων (100%) ακούγοντας τη λέξη «σπίτι» /«πατρίδα» φέρνει στο μυαλό του τη χώρα του, την κουλτούρα του, τη θρησκεία, την οικογένεια, τους φίλους και τους γείτονες. «Βλέπουν» αγάπη, στοργή, φροντίδα, ζεστασιά, ασφάλεια, φιλοξενία, αναμνήσεις, χαμόγελα, όμορφες οικογενειακές στιγμές, όμορφες εικόνες από την παιδική τους ηλικία. Ακούν χαρούμενες και θυμωμένες φωνές, φωνές απ' τους γείτονες, τραγούδια, ήχους της φύσης, χαμόγελα. Είναι χαρακτηριστικό ότι το 97% των μαθητών/τριών πιστεύει ότι σε καμία περίπτωση δεν θα βρει τα ίδια πράγματα στη νέα του ζωή, ενώ μόνο το 3% πιστεύει το αντίθετο.

Σχήμα 7. Η λέξη σπίτι τι σου φέρνει στο μυαλό;(2016 &2017)



Σχήμα 8. Τι βλέπεις στο άκουσμα σπίτι;(2016 &2017)

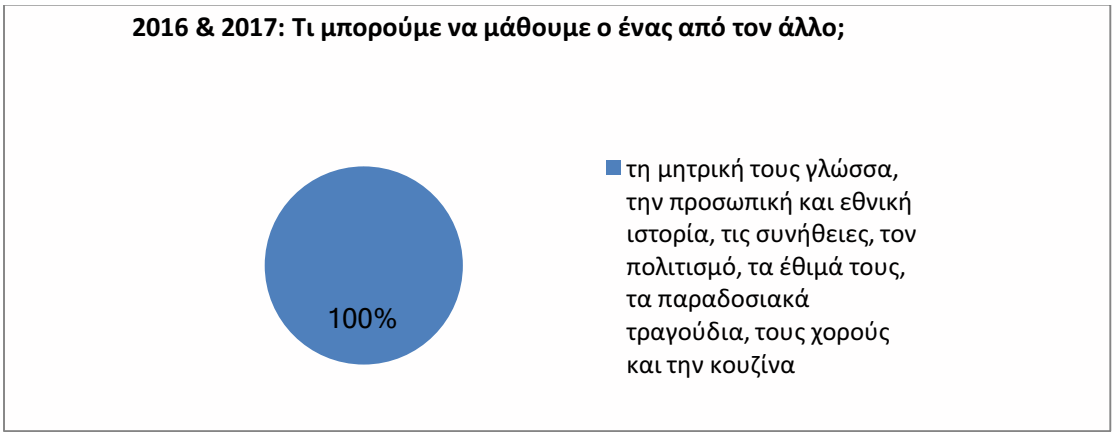


Σχήμα 9. Τι ακούς στο άκουσμα σπίτι; (2016 &2017)

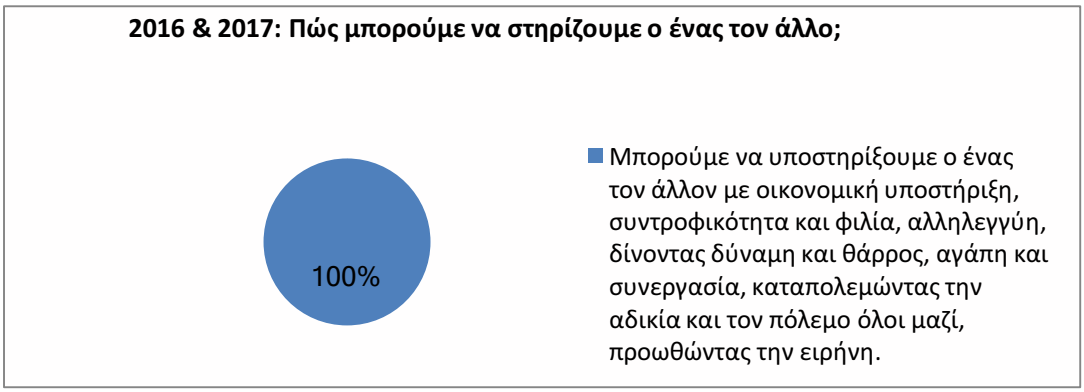
Σχήμα 10. Θα έβρισκες αυτά τα στοιχεία στην νέα σου ζωή; (2016 &2017)

Τέλος, στην ερώτηση τι μπορούμε να μάθουμε ο ένας από τον άλλο και πώς μπορούμε να στηρίζουμε ο ένας τον άλλο, το σύνολο των ερωτώμενων μαθητών/τριών αναφέρουν ότι μπορούμε να μάθουμε ο ένας από τον άλλο στοιχεία της μητρικής του γλώσσας, την προσωπική και εθνική του ιστορία, συνήθειες, κουλτούρα, έθιμα, παραδοσιακά τραγούδια και χορούς και παραδοσιακή κουζίνα. Ενώ, στην ερώτηση πώς

μπορούμε να στηρίζουμε ο ένας τον άλλο οι ερωτώμενοι απάντησαν με οικονομική υποστήριξη, παρέα και φιλία, αλληλεγγύη, δίνοντας δύναμη και κουράγιο, αγάπη και συνεργασία, καταπολεμώντας όλοι μαζί την αδικία και τον πόλεμο, προωθώντας την ειρήνη, δίνοντας ελπίδα για ένα καλύτερο κόσμο.



Σχήμα 11. Τι μπορούμε να μάθουμε ο ένας από τον άλλο; (2016 &2017)



Σχήμα 12. Πώς μπορούμε να στηρίζουμε ο ένας τον άλλο; (2016 &2017)

6. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Οι απαντήσεις που πήραμε και τις δύο χρονιές μας οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι εν γένει οι μαθητές μας δείχνουν ευαισθητοποιημένοι στο προσφυγικό θέμα. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών θα ένοιωθε μοναξιά αν αναγκαζόταν να αποχωριστεί τους δικούς του ανθρώπους. Πολλά παιδιά δηλώνουν ότι αν ήταν να πάρουν κάτι μαζί τους φεύγοντας στο εξωτερικό, αυτό θα ήταν οι φωτογραφίες των αγαπημένων προσώπων.

Άλλο ένα σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από τις απαντήσεις στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι το γεγονός ότι οι μαθητές θεωρούν ότι η μεγαλύτερη δυσκολία που θα συναντούσαν στο εξωτερικό είναι η ανεργία, τα οικονομικά προβλήματα και η ανάγκη για προσαρμογή σε κάτι νέο.

Είναι συγκινητική η απάντηση στην ερώτηση πώς πρέπει να φερόμαστε σε αυτούς που είναι διαφορετικοί. Η συντριπτική πλειοψηφία απαντάει με αγάπη και σεβασμό. Ενώ, τέλος στην απάντηση τι μπορούμε να μάθουμε ο ένας από τον άλλο οι απαντήσεις έδειξαν ότι οι μαθητές πιστεύουν ότι μπορούμε να μάθουμε τον πολιτισμό των ξένων.

Και μάλιστα τα αποτελέσματα παρέμειναν περίπου τα ίδια και τις δύο χρονιές. Ενώ μικρή απόκλιση υπήρχε μεταξύ των απαντήσεων που έδωσαν οι γηγενείς μαθητές μας σε σχέση με αυτούς που είναι πρόσφυγες 1ης ή 2ης γενιάς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Booth, M. (1987). “Ages and Concepts. A Critique of the Piagetian Approach to History Thinking”. In, Portal C. (ed.), *The History Curriculum for teachers*. London: The Falmer Press.

Hellenic Republic (2017). Προσφυγική κρίση . Διαθέσιμο στο : https://government.gov.gr/wp-content/uploads/2017/04/gr_fact_sheet_refugee_print_19_01_017-2.pdf (9/1/2018).

ΑΠΕ-ΜΠΕ (2018). Έρευνα: Αυξήθηκε η αποδοχή των προσφύγων από τους κατοίκους της Βιέννης, Liberal, Αθηναϊκό-Μακεδονικό Πρακτορείο Ειδήσεων, https://www.liberal.gr/arthro/146906/epikairotita/2017/ereuna-auxithike-i-apodochi-ton-prosfugon-apo-tous-katoikous-tis-biennis.html

Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (2017). «Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων», ΥΠΠΕΘ

Κανονίδου Π., Κυρέζη Α., Σορώτου Φ. (2009). Μουσουλμάνοι/ ες μετανάστες / τριες στην Αθήνα : Ισλαμοφοβία - Κοινωνικός Αποκλεισμός - Ένταξη, Διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ.

Καραμαγκάλης, Γ. (2016). «Το προσφυγικό πρόβλημα και οι Έλληνες», Διανέοσις Ανακτήθηκε στις 20/3/2018, https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2016/02/immigration_04.pdf

Κώστα, Κ. (2017). «Πού πήγαν οι πρόσφυγες; Η ιστορία επιτυχίας που δεν μάθαμε ποτέ», UNHCR Greece

Πρωτογέρου, Γ. (2017). «Τρωάδες - Εκάβη»: Η τραγωδία των ηττημένων που αποφασίζουν να σταθούν στα πόδια τους, Τμήμα Υποκριτικής στο Αρχαίο Δράμα του Θεάτρου των Αλλαγών

Φουρτούνης, Β. (2018). «ΔΟΜ: Το 2017 έφτασαν στην Ελλάδα 29.595 πρόσφυγες και μετανάστες» https://refugeerasmuplus.wordpress.com/.

Γάλλιου, Γ., και Πασχαλίδη Χ. (2018). Έρευνα: Τι πιστεύουν οι Έλληνες για τους πρόσφυγες και το προσφυγικό, Πηγή: http://voria.gr/article/erevna-ti-pistevoun-i-ellines-gia-tous-prosfiges-ke-to-prosfigiko

Παράρτημα

Το ερωτηματολόγιο

"Αν ήμουν πρόσφυγας….."

Αγαπητοί μαθητές, η έρευνα αυτή γίνεται στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus, με τίτλο «Keep Calm! I'm a Refugee» στο οποίο συμμετέχει το σχολείο μας μαζί με άλλες 6 Ευρωπαϊκές χώρες (Ελλάδα, Ολλανδία, Πολωνία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Σλοβενία, Τουρκία). Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις για να μας βοηθήσετε στην υλοποίηση του προγράμματος. Σας Ευχαριστούμε!

EU PROJECT TEAM

- Πώς θα αισθανόσουν αν έπρεπε να αφήσεις βεβιασμένα τους αγαπημένους σου ανθρώπους και να μετακομίσεις σε μια ξένη/άγνωστη χώρα; Πώς θα ένιωθες αποχαιρετώντας τους φίλους και την οικογένειά σου;
- Τι θα έπαιρνες μαζί σου;
- Πιστεύεις ότι είναι εύκολο για ένα παιδί να προσαρμοστεί στη νέα ζωή μιας άγνωστης χώρας; Ποια πιστεύεις ότι είναι τα θέματα που πρέπει να αντιμετωπίσει όταν φτάσει στον προορισμό του;
- Η λέξη «σπίτι» /«πατρίδα» τι σου φέρνει στο μυαλό; Τι βλέπεις; Τι ακούς; Πιστεύεις ότι θα βρεις τα ίδια πράγματα στη νέα σου ζωή;
- Πώς θα έπρεπε να συμπεριφέρονται οι άνθρωποι σε αυτούς που θεωρούν διαφορετικούς;
- Τι μπορούμε να μάθουμε ο ένας από τον άλλο; Πώς μπορούμε να στηρίζουμε ο ένας τον άλλο;

Thanks !

Ο Σχολικός Εκφοβισμός και η Στρατηγική Αντιμετώπισής του από την πλευρά των Διευθυντών και των Εκπαιδευτικών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Αδάμος Αναστασίου
Εκπαιδευτικός ΠΕ06, PhD
adamosana@gmail.com

Δέσποινα Ανδρούτσου
Εκπαιδευτικός ΠΕ06, PhD
desp.adam@gmail.com

Ευθύμιος Βαλκάνος
Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
evalkan@uom.edu.gr

Περίληψη
Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) αποτελεί ένα σύγχρονο, παγκόσμιο και απειλητικό φαινόμενο που δημιουργεί πλήθος προβλημάτων. Στην παρούσα έρευνα εξετάζουμε σε επίπεδο τάξης τη στρατηγική που ακολουθούν οι διευθυντές δημοσίων πειραματικών και μη δημοτικών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, σε ό,τι αφορά ζητήματα που σχετίζονται με την ορθή αντιμετώπιση του φαινομένου. Ένα δείγμα 11 διευθυντών σχολικών μονάδων αποτέλεσε το πεδίο του ενδιαφέροντος της συγκεκριμένης έρευνας. Ειδικότερα, ο πληθυσμός που εξετάστηκε ήταν οι διευθυντές των τριών δημοσίων πειραματικών δημοτικών σχολείων του νομού Θεσσαλονίκης και οκτώ διευθυντές μη πειραματικών δημοσίων δημοτικών σχολείων του ίδιου νομού για το σχολικό έτος 2016-2017. Το πρόβλημα του εκφοβισμού φαίνεται να υπάρχει και να απασχολεί ιδιαίτερα τους διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης που απαρτίζουν το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας, οι οποίοι επιδιώκουν μέσω στρατηγικής να βρουν ενδεδειγμένες λύσεις για την άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπισή του. Παράλληλα, οι διευθυντές αυτοί ακολουθούν σε σημαντικό βαθμό κοινές πρακτικές αντιμετώπισης του φαινομένου, στην προσπάθειά τους να το περιορίσουν ή ακόμη και να το εξαλείψουν, από τις οποίες όμως προκύπτουν σημαντικές ελλείψεις.

Λέξεις κλειδιά: διευθυντές δημοτικών σχολείων, εκφοβισμός, στρατηγική αντιμετώπισης

1. Εισαγωγή

Ο καθορισμός των στρατηγικών στόχων και η επακόλουθη διαμόρφωση της στρατηγικής επίτευξής τους αποτελούν ζητήματα εξέχουσας σημασίας για κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό, αν αναλογιστούμε ότι μπορούν να συνεισφέρουν στη βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου και της διδασκαλίας στην τάξη. Ωστόσο, τα ελληνικά δημόσια σχολεία δεν έχουν μεγάλες δυνατότητες να διαμορφώσουν τη δική τους στρατηγική, άρα δεν μπορούν να έχουν στρατηγικούς στόχους, με το δεδομένο ότι αυτοί εμφανίζονται σε άλλα υψηλότερα επίπεδα διοίκησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά, 2008). Λαμβάνοντας όμως υπόψη το γεγονός ότι γενικά τα άτομα επιχειρούν να αναπτύξουν στρατηγικές, ώστε να αντιμετωπίσουν επιτυχώς όλες τις αντίξοες καταστάσεις που βιώνουν (Μανσούρ, 2005), είναι εύλογο το ενδιαφέρον των ερευνητών να κινείται στο να εξεταστούν οι στρατηγικές του διευθυντή και πιθανή η συνεισφορά στη δυνατότητα μείωσης ή εξάλειψης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στη χώρα μας.

Ειδικότερα, ένα από τα σημαντικά προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα σύγχρονα σχολεία είναι αυτό του εκφοβισμού. Το φαινόμενο αυτό σταδιακά διογκώνεται με ιδιαίτερα ανησυχητικούς ρυθμούς στην Ελλάδα, λαμβάνοντας υπόψη ότι σε πανελλήνια έρευνα του Ερευνητικού Πανεπιστημιακού

Ινστιτούτου Ψυχικής Υγιεινής (Ε.Π.Ι.Ψ.Υ.), θύτης εκφοβισμού το 2002 δήλωνε το 9,1% των μαθητών, ενώ το 2010 το ποσοστό αυτό έφτασε στο 15,8% (Κοκκέβη κ.ά., 2010), προκαλώντας εύλογα έντονη γενικά ανησυχία.

Οι μέχρι τώρα έρευνες καταδεικνύουν ένα αρκετά σημαντικό κενό σε ό,τι αφορά τις στρατηγικές που επιδεικνύουν οι διευθυντές δημοσίων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επιτυχή αντιμετώπιση του εκφοβισμού στην Ελλάδα, αφού αυτές επικεντρώνονται - εξετάζουν σε γενικό επίπεδο είτε τις απόψεις των διευθυντών για τον τρόπο αντιμετώπισης του εκφοβισμού (Βεργίδης & Μωυσίδου, 2016), είτε τις στάσεις και τους τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου από τους διευθυντές (Πολυδώρου, 2016), είτε τον ρόλο του διευθυντή στην αντιμετώπιση του φαινομένου (Ζέρβα, 2017). Με βάση την παραπάνω έλλειψη, στην παρούσα έρευνα εξετάζουμε σε επίπεδο τάξης τη στρατηγική των διευθυντών πειραματικών και μη δημοσίων δημοτικών σχολείων για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, επιχειρώντας παράλληλα να διαπιστώσουμε αν τα στελέχη αυτά ακολουθούν συγκεκριμένη στρατηγική ενάντια στο συγκεκριμένο φαινόμενο και αν υπάρχουν κάποιες ελλείψεις στη στρατηγική από την πλευρά τους.

2. Σχολικός εκφοβισμός και στρατηγική

Ο εκφοβισμός δεν αποτελεί σημερινό φαινόμενο (Hirsch et al., 2012). Η Νικολάου (2013) αναφέρει ότι ο πρώτος που ασχολήθηκε με τη μελέτη του σχολικού εκφοβισμού ήταν ο Νορβηγός καθηγητής ψυχολογίας Dan Olweus το 1970. Οι ερευνητές άρχισαν να μελετούν τον εκφοβισμό συστηματικά τη δεκαετία του 1970 και επικεντρώθηκαν κυρίως σε σχολεία στη Σκανδιναβία. Τη δεκαετία του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990, ωστόσο, οι μελέτες του εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών άρχισαν να τυγχάνουν ευρύτερης προσοχής σε κάποιες άλλες χώρες, συμπεριλαμβανομένων και των Η.Π.Α. (Olweus, 2003). Πλέον, είναι γεγονός ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα εξαιρετικά πολύπλοκο πρόβλημα που απαιτεί σημαντική προσπάθεια κατανόησης των διαστάσεών του, ώστε να γίνει ικανή η αποτελεσματική αντιμετώπισή του. Αποτελεί στις μέρες μας μία από τις πλέον δυσάρεστες καταστάσεις κυρίως για ανήλικους, η αντιμετώπιση της οποίας αποτελεί ζήτημα επιτακτικής ανάγκης.

Ουσιαστικά, ο εκφοβισμός, σύμφωνα με τον Olweus, είναι μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς (Τσικρικά, 2009) που επηρεάζει σοβαρά την ανάπτυξη κάθε προσωπικότητας (Battaglia, 2012) και που εμφανίζεται στον χώρο του σχολείου και κατευθύνεται σε άτομα – θύματα που οι θύτες θεωρούν ότι είναι αδύναμα είτε σωματικά είτε ψυχολογικά (Ασημόπουλος κ.ά., 2010). Καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο σχολείο έχει ο διευθυντής, επειδή είναι σε ισχυρή θέση να επηρεάσει τη στάση και τον καθορισμό προτύπων για την αντιμετώπιση αυτής της συμπεριφοράς (Department of Education and Skills Anti-Bullying Procedures, 2013). Οφείλει δηλαδή από την πλευρά του να προάγει συγκεκριμένες στρατηγικές και επακόλουθες δράσεις, οι οποίες θα πρέπει να έχουν εφαρμογή σε βάθος χρόνου, λόγω της πολυπλοκότητας του φαινομένου, ώστε να μπορέσει να διαδραματίσει ενεργό ρόλο στην αντιμετώπισή του.

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά γενικά την εφαρμογή μιας νέας στρατηγικής στο σχολείο, αυτή μπορεί να λάβει χώρα ακόμη και σε περιπτώσεις κατά τις οποίες τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι ήδη εξαιρετικά (Filder, 2002). Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι η ύπαρξη στρατηγικής συμβάλλει σε καθοριστικό βαθμό στην επίτευξη των αντικειμενικών στόχων, αυτό δε συνεπάγεται αυτόματα την ασφαλή οδό προς την επιτυχία. Κατά συνέπεια, δεν υπάρχουν σωστές και λάθος στρατηγικές, απλά, κατά τον σχεδιασμό, οι στρατηγικές επιλογές διακρίνονται σε κατάλληλες και λιγότερο κατάλληλες. Η καταλληλότητα μίας στρατηγικής κρίνεται τελικά από το αποτέλεσμά της (Βασιλακοπούλου, 2015). Ο εξέχων ρόλος της δε διαφοροποιείται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, για τους οποίους είναι απαραίτητη στην προσπάθεια επίτευξης των μέγιστων δυνατών μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Μέχρι στιγμής στην Ελλάδα δεν υπάρχει ακόμη εθνική πολιτική, δηλαδή κάποιο εθνικό σχέδιο δράσης ή στρατηγική, κατά του σχολικού εκφοβισμού (Γαλανάκη, 2010). Οι διευθυντές σχολείων χρειάζονται ποιοτική εκπαίδευση, υποστήριξη και επιμόρφωση, σε συστηματική βάση. Είναι γεγονός ότι οι ίδιοι αναφέρουν πολλά κενά στις δεξιότητες και τη γνώση τους, όσον αφορά θέματα διοίκησης και στελέχωσης (Ματσόπουλος, 2009), με αποτέλεσμα να μην μπορούν ουσιαστικά να προσφέρουν λύση στο πρόβλημα.

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται έντονη διεθνής κινητοποίηση για τον περιορισμό του σχολικού εκφοβισμού και της άμεσης συνέπειάς του που είναι η θυματοποίηση (victimization) των παιδιών και των εφήβων (Γαλανάκη, 2010). Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο, με τις περισσότερες

από τις έρευνες έχουν γίνει για τη μελέτη του να τον εξετάζουν από την πλευρά των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτόν (Hamarus & Kaikkonen, 2008). Αναφορικά με τις έρευνες που έγιναν στον ελλαδικό χώρο, αυτές αφορούν κυρίως τη μορφή, τη συχνότητα και τους τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού (Αρτινοπούλου, 2001). Ωστόσο, η έρευνα δεν περιορίζεται μόνο στα παραπάνω, αλλά επεκτείνεται και στα προγράμματα που εφαρμόζονται κατά του εκφοβισμού και την αποτελεσματικότητά τους.

Ειδικότερα, σε μια μελέτη που διεξήχθη από τους Ttofi και Farrington (2009), εξετάστηκαν 59 αντι-εκφοβιστικά προγράμματα. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα σχολεία με τα προγράμματα αντι-εκφοβισμού είχαν από 17% έως 23% λιγότερα περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης σε σχέση με τα σχολεία χωρίς αντίστοιχα προγράμματα. Ερευνητές από το Εθνικό Συμβούλιο για την Πρόληψη (The National Council for Prevention, 2009) διαπίστωσαν ότι τα πιο σημαντικά στοιχεία ενός αποτελεσματικού αντι-εκφοβιστικού προγράμματος ήταν η κατάρτιση, η βελτιωμένη επίβλεψη και εποπτεία, οι πειθαρχικές μέθοδοι και οι κανόνες της τάξης (Friesen, 2015). Ειδικότερα, αναφορικά με τη διάρκειά τους, διακρίνονται διάφορα προγράμματα παρέμβασης που διαρκούν συνήθως ένα με δύο έτη και απευθύνονται σε διάφορα επίπεδα: στην κοινότητα, την οικογένεια, το σχολείο, την τάξη, την ομάδα των συνομηλίκων και τα άτομα (παιδιά και εφήβους) Γαλανάκη (2010), με τον διευθυντή του σχολείου να είναι επιφορτισμένος με την ορθή εφαρμογή τους.

Συνεπώς, με το δεδομένο ότι, σύμφωνα με τον Rigby, ο διευθυντής του σχολείου διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στην πρόληψη - αποφυγή του εκφοβισμού (Harris & Petrie, 2002), και ότι, όπως προαναφέρθηκε, ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί το σημαντικό πρόβλημα συμπεριφοράς των μαθητών που σχετίζεται με την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, γίνεται εύκολα αντιληπτή η επιτακτική ανάγκη επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών σχολικών μονάδων της χώρας μας, κυρίως αυτών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αν αναλογιστεί κανείς ότι τις περισσότερες φορές το πρόβλημα του εκφοβισμού εμφανίζεται από το δημοτικό, αφού, σύμφωνα με την Γαλανάκη (2010), η καθημερινή εκπαιδευτική εμπειρία αποκαλύπτει την πραγματικά μεγάλη έκταση του φαινομένου τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επομένως, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να ερευνηθούν οι στρατηγικές που επιδεικνύουν οι διευθυντές δημοσίων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στην Ελλάδα, να διαπιστωθεί αν τα στελέχη αυτά ακολουθούν συγκεκριμένη στρατηγική ενάντια στο συγκεκριμένο φαινόμενο και αν υπάρχουν κάποιες ελλείψεις στη στρατηγική που ασκείται από την πλευρά τους.

3. Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

3.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Ο βασικός σκοπός της προτεινόμενης έρευνας είναι να καθοριστεί η στρατηγική που ακολουθούν σε επίπεδο τάξης οι διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης, πειραματικών και μη σχολείων, στα πλαίσια της γενικότερής τους στρατηγικής κατά του εκφοβισμού. Παράλληλα, επιχειρείται να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό οι διευθυντές δημοτικών σχολείων ακολουθούν κοινή στρατηγική ενάντια στο συγκεκριμένο φαινόμενο. Τέλος, γίνεται απόπειρα να αποκαλυφθεί αν υπάρχουν κάποιες ελλείψεις στη στρατηγική από την πλευρά των σχολικών διευθυντών για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

3.2. Το δείγμα έρευνας

Ένα δείγμα συνολικά έντεκα διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτέλεσε το πεδίο του ενδιαφέροντος της συγκεκριμένης έρευνας. Ειδικότερα, αυτοί ήταν οι διευθυντές των τριών δημοσίων πειραματικών δημοτικών σχολείων του νομού Θεσσαλονίκης και οκτώ διευθυντές μη πειραματικών δημοσίων δημοτικών σχολείων του ίδιου νομού για το σχολικό έτος 2016-2017. Κάθε διευθυντικό στέλεχος από τα παραπάνω έδωσε ξεχωριστά συνέντευξη, με τη χρήση ενός ερευνητικού εργαλείου δομημένης συνέντευξης που δημιουργήθηκε στην ελληνική γλώσσα, αποκλειστικά με βάση την υπάρχουσα ελληνική και ξένη βιβλιογραφία.

Η συνέντευξη είναι «το αποτέλεσμα κάποιου είδους μεθοδολογικής στρατηγικής» και «η πληροφορία πραγματοποιείται μέσω δύο συνειδητοποιήσεων» (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008: 74; Φίλιας, 1993: 129). Όπως τονίζουν οι Cohen & Manion (1992), αποτελεί ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου.

Σχετικά με την παρούσα έρευνα, αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί συμμετοχική, αφού διενεργήθηκε στον πραγματικό χώρο εργασίας των συμμετεχόντων, δεδομένο πολύ δημοφιλές για τον χώρο της εκπαίδευσης (Νόβα-Καλτσούνη, 2006). Οι ερωτήσεις της δομημένης συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκαν δόθηκαν πιλοτικά σε τρεις συγκεκριμένους διαφορετικούς ανθρώπους.

Ειδικότερα, θεωρείται άκρως απαραίτητο, πριν την κύρια έρευνα, να δοκιμάζεται η λειτουργικότητα ενός εργαλείου σε μια μικρής κλίμακας προ-έρευνα, η οποία συνήθως αποκαλείται «πιλοτική» ή απλώς «πιλότος» (Στάμελος & Δακοπούλου, 2007). Με βάση το συγκεκριμένο δεδομένο, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο της συνέντευξης δόθηκε προς συμπλήρωση αρχικά σε έναν καθηγητή πανεπιστημίου του συγκεκριμένου αντικειμένου εξειδίκευσης, στη συνέχεια σε έναν πρώην προϊστάμενο γραφείου εκπαίδευσης, κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου στη Διοίκηση Επιχειρήσεων και Οργανισμών, και τέλος σε έναν διευθυντή που δε θα συμμετείχε στην έρευνα, με σκοπό να διαπιστωθεί η σαφήνεια και ο βαθμός κατανόησης του εργαλείου. Οι συγκεκριμένοι επιστήμονες λειτούργησαν ως experts, έχοντας ως στόχο την αποκάλυψη γλωσσικών προβλημάτων, ακατάλληλων ερωτήσεων, εναλλακτικών επιλογών έκφρασης, αλλά και την εκτίμηση του επίπεδου κατανόησης των ερωτήσεων.

3.3. Οι τεχνικές ανάλυσης, παρουσίασης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων

Το σημαντικό στοιχείο που χαρακτήριζε το ερωτηματολόγιο της συγκεκριμένης δομημένης συνέντευξης, ήταν το δεδομένο ότι χωρίζεται σε συγκεκριμένους τομείς που αφορούν τις στρατηγικές των διευθυντών, με απλές και γενικές ερωτήσεις, οι οποίες στις περισσότερες περιπτώσεις εξειδικεύονται όλο και περισσότερο, ώστε τελικά να καταγραφούν οι απόψεις και οι συμπεριφορές των ερωτώμενων απέναντι στο υπό διερεύνηση αντικείμενο. Οι ερωτήσεις για τους διευθυντές αφορούσαν τους εξής έξι παρακάτω τομείς στρατηγικών, στην προσπάθεια να διαπιστωθεί η γενική στρατηγική, κοινή ή όχι, την οποία οι άνθρωποι αυτοί ακολουθούν, για τη μείωση ή την εξάλειψη του σχολικού εκφοβισμού: κοινότητας, γονέων, σχολικής μονάδας, τάξης, συνομηλίκων, ατόμου.

Σύμφωνα με τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας, η επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν πραγματοποιήθηκε με την εφαρμογή τεχνικών της περιγραφικής στατιστικής (Παπαδημητρίου, 2001). Τα δεδομένα των συνεντεύξεων, τα οποία συλλέχθηκαν, παρουσιάζονται σε πίνακες κατανομών συχνοτήτων. Η στατιστική ανάλυση περιελάμβανε την εφαρμογή του ελέγχου Fisher's exact test σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05 (sig<0,05). Η στατιστική επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS (Χαλικιάς κ.ά., 2015) και την έκδοση IBM Statistics 19.

3.4. Παρουσίαση – Ανάλυση – Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Οι επιμέρους ερωτήσεις αφορούσαν τις στρατηγικές των σχολικών διευθυντών σε επίπεδο τάξης. Στην ερώτηση: *Γίνονται συζητήσεις από τους εκπαιδευτικούς με όλους τους μαθητές της τάξης για τον εκφοβισμό στο σχολείο σας;* όλοι οι συμμετέχοντες διευθυντές του δείγματος, δηλαδή σε ποσοστό 100%, απάντησαν θετικά. Στη συνέχεια, στην ερώτηση *Αν ναι, τι αφορούν οι συζητήσεις αυτές;* αυτοί τόνισαν σχεδόν ομόφωνα (91%), δηλαδή δέκα στους έντεκα, ότι αυτές αφορούν τις επιπτώσεις του, τέσσερις στους πέντε (82%) τι είναι ο εκφοβισμός, τρεις στους τέσσερις (73%) ποιες είναι οι μορφές του και ένας στους δύο (45%) ποια είναι η σημασία της απουσίας του. Τέλος, δεν απαντήθηκε καθόλου (0%) από τους διευθυντές η επιλογή *Άλλο* (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Το θέμα της συζήτησης για τον εκφοβισμό μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών

Ηλικία	**Συχνότητα**	**Ποσοστό %**
	τι είναι ο εκφοβισμός	
Ναι	9	81.8
Όχι	2	18.2
Σύνολο	**11**	**100.0**
	ποιες είναι οι μορφές του	
Ναι	8	72.7

Όχι	3	27.3
Σύνολο	**11**	**100.0**
ποιες είναι οι επιπτώσεις του		
Ναι	10	90.9
Όχι	1	9.1
Σύνολο	**11**	**100.0**
ποια είναι η σημασία της απουσίας του		
Ναι	5	45.5
Όχι	6	54.5
Σύνολο	**11**	**100.0**
άλλο		
Ναι	0	0.0
Όχι	11	100.0
Σύνολο	**11**	**100.0**

Στην ερώτηση: *Διαμορφώνονται από τους εκπαιδευτικούς μετά από συζήτηση με τους μαθητές και σε συμφωνία με αυτούς σαφείς κανόνες κατά του εκφοβισμού, οι οποίοι αναρτώνται σε εμφανή σημεία;* τρεις στους τέσσερις συμμετέχοντες του δείγματος απάντησαν θετικά (73%), ενώ αντίθετα ένας στους τέσσερις (27%) αρνητικά. Στη συνέχεια, στην ερώτηση *Αν ναι, σε τι στοχεύουν οι συγκεκριμένοι κανόνες κατά του εκφοβισμού*; αυτοί τόνισαν δύο στους τρεις (64%) ότι στοχεύουν να υπάρχει «κοινή γλώσσα» για τις προσδοκίες των μελών της τάξης μεταξύ τους, ένας στους δύο (54%) να αναστοχάζονται όταν συνεχίζονται τα περιστατικά εκφοβισμού, ένας στους τέσσερις (27%) να επιτηρούν πιο προσεκτικά και οι ίδιοι, ενώ μόνο από έναν (9%) απαντήθηκε να συζητούνται και να διατυπώνονται οι πιθανές κυρώσεις από τη μη εφαρμογή των κανόνων. Τέλος, δεν απαντήθηκε καθόλου (0%) από τους διευθυντές η επιλογή *Άλλο* (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Ο στόχος διαμόρφωσης των κανόνων κατά του εκφοβισμού

Ηλικία	**Συχνότητα**	**Ποσοστό %**
να υπάρχει «κοινή γλώσσα» για τις προσδοκίες των μελών της τάξης μεταξύ τους		
Ναι	7	63.6
Όχι	4	36.4
Σύνολο	**11**	**100.0**
να συζητούνται και να διατυπώνονται οι πιθανές κυρώσεις από τη μη εφαρμογή τους		
Ναι	1	9.1
Όχι	10	90.9
Σύνολο	**11**	**100.0**
να αναστοχάζονται, όταν συνεχίζονται τα περιστατικά εκφοβισμού		
Ναι	6	54.5
Όχι	5	45.5
Σύνολο	**11**	**100.0**
να επιτηρούν πιο προσεκτικά και οι ίδιοι		
Ναι	3	27.3
Όχι	8	72.7
Σύνολο	**11**	**100.0**
άλλο		

Ναι	0	0.0
Όχι	11	100.0
Σύνολο	**11**	**100.0**

Στην ερώτηση: *Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας δείχνουν ενδιαφέρον για την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης;* σχεδόν ομόφωνα, δηλαδή δέκα στους έντεκα (91%), οι συμμετέχοντες διευθυντές του δείγματος απάντησαν θετικά, ενώ αντίθετα μόνο ένας (9%) απάντησε αρνητικά. Στη συνέχεια, στην ερώτηση *Οι εκπαιδευτικοί, εκτός από τη γενικότερη προσπάθεια για αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, για ποιο άλλο ζήτημα ή ζητήματα ενδιαφέρονται;* αυτοί τόνισαν τέσσερις στους πέντε (82%) ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τη βελτίωση του κοινωνικού - συναισθηματικού κλίματος, δύο στους τρεις (64%) για την εφαρμογή της ομαδο-συνεργατικής διδασκαλίας αλλά και για τη βελτίωση της σχέσης εκπαιδευτικού - μαθητή, καθώς και ένας στους δύο (45%) για την εφαρμογή αυστηρής στάσης κατά των προβλημάτων επιθετικότητας. Τέλος, δεν απαντήθηκε καθόλου (0%) από τους διευθυντές η επιλογή *Άλλο* (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Τα ζητήματα για τα οποία ενδιαφέρονται οι εκπαιδευτικοί

Ηλικία	**Συχνότητα**	**Ποσοστό %**
για την εφαρμογή της ομαδο-συνεργατικής διδασκαλίας		
Ναι	7	63.6
Όχι	4	36.4
Σύνολο	**11**	**100.0**
για τη βελτίωση του κοινωνικού - συναισθηματικού κλίματος		
Ναι	9	81.8
Όχι	2	18.2
Σύνολο	**11**	**100.0**
για τη βελτίωση της σχέσης εκπαιδευτικού - μαθητή		
Ναι	7	63.6
Όχι	4	36.4
Σύνολο	**11**	**100.0**
για την εφαρμογή αυστηρής στάσης κατά των προβλημάτων επιθετικότητας		
Ναι	5	45.5
Όχι	6	54.5
Σύνολο	**11**	**100.0**
άλλο		
Ναι	0	0.0
Όχι	11	100.0
Σύνολο	**11**	**100.0**

Αμέσως μετά, στην ερώτηση: *Ποια ή ποιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά του εκφοβισμού στο σχολείο σας;* οι συμμετέχοντες διευθυντές του δείγματος τόνισαν τέσσερις στους πέντε (82%) την προβολή βίντεο και τα παιχνίδια ρόλων, δύο στους τρεις (64%) τη δραματοποίηση αλλά και τη χρήση των νέων τεχνολογιών (π.χ. διαδραστικά παιχνίδια μέσω Η/Υ), έναν στους δύο (45%) τις ομάδες και την αξιοποίηση της λογοτεχνίας και της τέχνης γενικά, ένας στους τρεις (36%) τις αφηγήσεις, καθώς και ένας στους τέσσερις τους «ποιοτικούς κύκλους» συζήτησης των μαθητών σε τακτά διαστήματα (π.χ. μία φορά την εβδομάδα). Τέλος, δεν απαντήθηκε καθόλου (0%) από τους διευθυντές η επιλογή *Άλλο* (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά του εκφοβισμού στο σχολείο

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό %
η αξιοποίηση της λογοτεχνίας και της τέχνης γενικά		
Ναι	5	45.5
Όχι	6	54.5
Σύνολο	**11**	**100.0**
οι αφηγήσεις		
Ναι	4	36.4
Όχι	7	63.6
Σύνολο	**11**	**100.0**
τα παιχνίδια ρόλων		
Ναι	9	81.8
Όχι	2	18.2
Σύνολο	**11**	**100.0**
η δραματοποίηση		
Ναι	7	63.6
Όχι	4	36.4
Σύνολο	**11**	**100.0**
η προβολή βίντεο		
Ναι	9	81.8
Όχι	2	18.2
Σύνολο	**11**	**100.0**
η χρήση των νέων τεχνολογιών (π.χ. διαδραστικά παιχνίδια μέσω Η/Υ)		
Ναι	7	63.6
Όχι	4	36.4
Σύνολο	**11**	**100.0**
οι ομάδες		
Ναι	5	45.5
Όχι	6	54.5
Σύνολο	**11**	**100.0**
οι «ποιοτικοί κύκλοι» συζήτησης των μαθητών σε τακτά διαστήματα (π.χ. μία φορά την εβδομάδα)		
Ναι	3	27.3
Όχι	8	72.7
Σύνολο	**11**	**100.0**
άλλο		
Ναι	0	0.0
Όχι	11	100.0
Σύνολο	**11**	**100.0**

Στην ερώτηση: *Δίνετε ως διευθυντής/τρια την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς και τους άλλους εμπλεκόμενους φορείς να σχεδιάζουν δικές τους δράσεις;* οι συμμετέχοντες διευθυντές του δείγματος τόνισαν δύο στους τρεις (64%) ότι το πράττουν πάντα, ένας στους πέντε (18%) συνήθως, ένας στους έντεκα (9%) συχνά ή μερικές φορές, ενώ τέλος δεν απαντήθηκαν καθόλου (0%) οι επιλογές *ποτέ* και *Άλλο* (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Η συχνότητα παροχής ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς και τους άλλους εμπλεκόμενους φορείς να σχεδιάζουν τις δικές τους δράσεις

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό %
πάντα		
Ναι	7	63.6
Όχι	4	36.4
Σύνολο	**11**	**100.0**
συνήθως		
Ναι	2	18.2
Όχι	9	81.8
Σύνολο	**11**	**100.0**
συχνά		
Ναι	1	9.1
Όχι	10	90.9
Σύνολο	**11**	**100.0**
μερικές φορές		
Ναι	1	9.1
Όχι	10	90.9
Σύνολο	**11**	**100.0**
ποτέ		
Ναι	0	0.0
Όχι	11	100.0
Σύνολο	**11**	**100.0**
άλλο		
Ναι	0	0.0
Όχι	11	100.0
Σύνολο	**11**	**100.0**

Στη συνέχεια, στην ερώτηση: *Ποια ή ποιες είναι οι δράσεις του σχολείου σας από την πλευρά των εκπαιδευτικών;* οι συμμετέχοντες διευθυντές του δείγματος τόνισαν δύο στους τρεις (64%) ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν εκπαιδευτεί σε στρατηγικές για την υλοποίηση ενός θετικού και αντι-εκφοβιστικού περιβάλλοντος τάξης για τους μαθητές, ένας στους τρεις (36%) ότι οι εκπαιδευτικοί αναρτούν σε λίστα σε κάθε τάξη τους κανόνες κατά του εκφοβισμού, έναν στους πέντε (18%) ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν με τους μαθητές σε εβδομαδιαίες αντι-εκφοβιστικές συναντήσεις και μαθήματα τάξης, ενώ τέλος ένας στους έντεκα (9%) επιλέγει την ενασχόληση με το θέμα σε περίπτωση που εμφανίζονται τυχόν περιστατικά, η οποία αφορούσε την επιλογή *Άλλο* (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Οι δράσεις του σχολείου από την πλευρά των εκπαιδευτικών

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό %
οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές συμμετέχουν σε εβδομαδιαίες αντι-εκφοβιστικές συναντήσεις και μαθήματα τάξης		
Ναι	2	18.2
Όχι	9	81.8
Σύνολο	**11**	**100.0**
οι εκπαιδευτικοί αναρτούν σε λίστα σε κάθε τάξη τους κανόνες κατά του εκφοβισμού		

Ναι	4	36.4
Όχι	7	63.6
Σύνολο	**11**	**100.0**
οι εκπαιδευτικοί έχουν εκπαιδευτεί σε στρατηγικές για την υλοποίηση ενός θετικού, αντι-εκφοβιστικού περιβάλλοντος τάξης για τους μαθητές		
Ναι	7	63.6
Όχι	4	36.4
Σύνολο	**11**	**100.0**
άλλο		
Ναι	1	9.1
Όχι	10	90.9
Σύνολο	**11**	**100.0**

Στην ερώτηση: *Εξετάσατε ως διευθυντής/τρια αν κάποιοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται στήριξη για να αντιμετωπίσουν την απειθαρχία ή αν μπορούν να την αντιμετωπίσουν μόνοι τους;* οι συμμετέχοντες διευθυντές του δείγματος απάντησαν θετικά σε πολύ μεγάλο ποσοστό, δηλαδή εννέα στους έντεκα (82%), ενώ δύο στους έντεκα (18%) απάντησαν αρνητικά.

Στη συνέχεια, στην ερώτηση: *Αν ναι με ποιον τρόπο ή τρόπους το κάνατε;* τρεις στους τέσσερις συμμετέχοντες διευθυντές του δείγματος (73%) απάντησαν ότι το κάνουν αυτό, για να βρεθούν λύσεις μέσω συζήτησης, παρατήρησης, προσωπικής επαφής, παρέμβασης και συμβουλών, ενώ το 27% δεν απάντησε κάτι.

Αμέσως μετά, στην ερώτηση: *Σε ποιο ή ποια είναι εκπαιδευμένοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας;* οι συμμετέχοντες διευθυντές του δείγματος τόνισαν τρεις στους τέσσερις (73%) για να εποπτεύουν τις δραστηριότητες των μαθητών, ένας στους δύο (55%) για να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στον εκφοβισμό αλλά και για να σχεδιάζουν προγράμματα παρέμβασης για εκείνους που εκφοβίζουν (45%). Τέλος, δεν απαντήθηκε καθόλου (0%) από τους διευθυντές η επιλογή *Άλλο* (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Τα ζητήματα για τα οποία είναι εκπαιδευμένοι οι εκπαιδευτικοί

Ηλικία	**Συχνότητα**	**Ποσοστό %**
να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στον εκφοβισμό		
Ναι	6	54.5
Όχι	5	45.5
Σύνολο	**11**	**100.0**
να εποπτεύουν τις δραστηριότητες των μαθητών		
Ναι	8	72.7
Όχι	3	27.3
Σύνολο	**11**	**100.0**
να σχεδιάζουν προγράμματα παρέμβασης για εκείνους που εκφοβίζουν		
Ναι	5	45.5
Όχι	6	54.5
Σύνολο	**11**	**100.0**
άλλο		
Ναι	0	0.0
Όχι	11	100.0
Σύνολο	**11**	**100.0**

Ολοκληρώνοντας τον συγκεκριμένο τομέα, στην ερώτηση: *Διαμορφώνονται «σχολικά δικαστήρια» στο σχολείο σας μετά από σοβαρά περιστατικά εκφοβισμού;* όλοι οι συμμετέχοντες διευθυντές του δείγματος, δηλαδή σε ποσοστό 100%, απάντησαν αρνητικά.

Συνεπώς, απάντησαν αρνητικά (0%) και στην ερώτηση: *Αν ναι, τι δράση αυτά ασκούν;* χωρίς να επιχειρούν φυσικά κάποια συγκεκριμένη δράση για τις επιλογές - ζητήματα, όπως είναι ο κοινωνικός έλεγχος προς τους δράστες, η επιβολή κυρώσεων σε αυτούς, η τήρηση ουδέτερης στάσης ή η προαγωγή της αναβλητικότητας (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Η δράση των «σχολικών δικαστηρίων» στο σχολείο

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό %
κοινωνικό έλεγχο στους δράστες		
Ναι	0	0.0
Όχι	11	100.0
Σύνολο	**11**	**100.0**
επιβάλλουν κυρώσεις		
Ναι	0	0.0
Όχι	11	100.0
Σύνολο	**11**	**100.0**
κρατούν ουδέτερη στάση		
Ναι	0	0.0
Όχι	11	100.0
Σύνολο	**11**	**100.0**
προάγουν την αναβλητικότητα		
Ναι	0	0.0
Όχι	11	100.0
Σύνολο	**11**	**100.0**
άλλο		
Ναι	0	0.0
Όχι	11	100.0
Σύνολο	**11**	**100.0**

3.5. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές έχουν αναπτύξει κάποια συγκεκριμένη στρατηγική σε επίπεδο τάξης για την επιτυχή αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Συνεπώς γίνεται αντιληπτό ότι το φαινόμενο αυτό κάνει την εμφάνισή του από το δημοτικό, επιβεβαιώνοντας ότι αποτελεί ένα από τα σημαντικά προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα σύγχρονα σχολεία, ακόμη και αυτά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά τη στρατηγική σχολικών διευθυντών σε επίπεδο τάξης για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, διαπιστώθηκε ότι γίνονται συζητήσεις από τους εκπαιδευτικούς με όλους τους μαθητές της τάξης για τον εκφοβισμό, οι οποίες αφορούν συγκεκριμένα ζητήματα. Σε μεγάλο βαθμό διαμορφώνονται μετά από συζήτηση και συμφωνία με τους μαθητές σαφείς κανόνες κατά του εκφοβισμού, οι οποίοι αναρτώνται σε εμφανή σημεία για συγκεκριμένους λόγους. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ενδιαφέρον για την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, εστιάζοντας σε συγκεκριμένα ζητήματα και χρησιμοποιώντας κατά του εκφοβισμού συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Τις περισσότερες φορές οι διευθυντές δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς και τους άλλους εμπλεκόμενους φορείς να σχεδιάζουν δικές τους δράσεις, με αποτέλεσμα να γίνονται συγκεκριμένες κινήσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές εξετάζουν αν κάποιοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται στήριξη για να αντιμετωπίσουν την απειθαρχία ή αν μπορούν να την αντιμετωπίσουν μόνοι τους, μέσω συγκεκριμένων προσπαθειών, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί είναι εκπαιδευμένοι για συγκεκριμένα προβλήματα - διαδικασίες. Ολοκληρώνοντας, δε

διαμορφώνονται «σχολικά δικαστήρια» μετά από σοβαρά περιστατικά εκφοβισμού, οπότε δεν ασκείται κάποια συγκεκριμένη δράση για ζητήματα, όπως είναι η επιβολή κυρώσεων σε αυτούς.

Συνολικά, διαπιστώνουμε ότι, σε σημαντικό βαθμό, οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης που απαρτίζουν το δείγμα της έρευνας αυτής επιχειρούν να ακολουθούν σε σημαντικό βαθμό συγκεκριμένες κοινές πρακτικές αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, σε ό,τι αφορά το επίπεδο της τάξης, επιδιώκοντας να διαμορφώσουν με τον τρόπο αυτόν σε κάποιο βαθμό μια κοινή στρατηγική, στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται. Το γεγονός ότι δεν ακολουθούν «σχολικά δικαστήρια» μετά από σοβαρά περιστατικά εκφοβισμού, συνεπώς ούτε η επιβολή κυρώσεων σε αυτούς, φανερώνει την προσπάθεια των διευθυντών να αποφύγουν τα παραδοσιακά και μάλλον μη ενδεδειγμένα μέσα αντιμετώπισης του φαινομένου και να ακολουθήσουν μια αρκετά πιο ώριμη στάση για την αντιμετώπισή του. Ωστόσο, οι προσπάθειες αυτές των διευθυντών είναι μεμονωμένες και δεν αποτελούν εθνική πολιτική ή σχέδιο δράσης κατά του σχολικού εκφοβισμού, με αποτέλεσμα να διαπιστώνονται ελλείψεις στη στρατηγική κατά του φαινομένου από την πλευρά τους σε επίπεδο τάξης.

Ωστόσο, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν διαπιστωμένες ελλείψεις στη στρατηγική από την πλευρά των διευθυντών, στις οποίες θα πρέπει να επικεντρωθεί η όποια μελλοντική επιμόρφωση των συγκεκριμένων ανθρώπων. Ουσιαστικά δηλαδή, αν εξαιρέσουμε τις ερωτήσεις *Γίνονται συζητήσεις από τους εκπαιδευτικούς με όλους τους μαθητές της τάξης για τον εκφοβισμό στο σχολείο σας;* και *Διαμορφώνονται «σχολικά δικαστήρια» στο σχολείο σας μετά από σοβαρά περιστατικά εκφοβισμού;* στις οποίες όλοι οι συμμετέχοντες διευθυντές του δείγματος (100%) απάντησαν θετικά, σε όλες τις υπόλοιπες της έρευνας διαπιστώθηκαν από μικρό έως πολύ μεγάλο βαθμό συγκεκριμένες ελλείψεις από την πλευρά των διευθυντών σε επίπεδο τάξης που αφορούσαν τα ζητήματα που ερευνήθηκαν.

Επομένως, το γεγονός ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί το σημαντικό πρόβλημα συμπεριφοράς των μαθητών, και λαμβάνοντας υπόψη τις αδυναμίες - ελλείψεις που εκφράστηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα από πλευράς διευθυντών, γίνεται εύκολα αντιληπτή η ανάγκη επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών σχολικών μονάδων στη χώρας μας, κυρίως αυτών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αν αναλογιστεί κανείς ότι σε κάποιες περιπτώσεις, όπως διαπιστώσαμε, το πρόβλημα του εκφοβισμού εμφανίζεται από το δημοτικό σχολείο. Με βάση τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι θα ήταν χρήσιμο να οργανωθούν προγράμματα επιμόρφωσης των σχολικών διευθυντών, με βάση τις εκφρασμένες αδυναμίες από την πλευρά τους, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση και τον εμπλουτισμό των δεξιοτήτων τους, ώστε να υιοθετηθούν από αυτούς οι πιο κατάλληλες στρατηγικές για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

3.6. Περιορισμοί της έρευνας και συνεισφορά στην επιστήμη

Ένας από τους παράγοντες που σε κάθε περίπτωση λειτούργησε περιοριστικά στη διεξαγωγή της έρευνας, ήταν σίγουρα το θεωρητικά μικρό δείγμα των ανθρώπων που επελέγησαν για να δώσουν συνέντευξη στον ερευνητή. Όπως έχει ήδη προαναφερθεί, ο νομός Θεσσαλονίκης, που επελέγη ως η περιοχή έρευνας, διαθέτει τρία πειραματικά δημοτικά σχολεία στα οποία υπάρχουν φυσικά τρεις διευθυντές. Αποτέλεσμα αυτού ήταν να γίνει απόλυτο το σίγουρα μικρό δείγμα, δίνοντας συνεπώς τη δυνατότητα στον ερευνητή να αποκομίσει πολύτιμα και ενδιαφέροντα στοιχεία για συμπεράσματα που σχετίζονται στον επιζητούμενο βαθμό με το σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Στη συνέχεια έγινε η τυχαία επιλογή κάποιων μη πειραματικών σχολείων του νομού. Συνολικά, προκειμένου να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή εγκυρότητα και αξιοπιστία κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, έγινε ιδιαίτερη προσπάθεια να διατυπωθούν οι ερωτήσεις όσο γινόταν πιο προσεκτικά, ώστε να αποφευχθεί το ενδεχόμενο της ενόχλησης των ερωτώμενων και της όποιας πιθανής κατευθυνόμενης απάντησης τους.

Το δείγμα, μολονότι όπως προαναφέρθηκε είναι αρκετά περιορισμένο, προσφέρει αποτελέσματα που μπορούν ως έναν βαθμό να γενικευθούν, αν αναλογιστούμε ότι τα τρία πειραματικά δημοτικά σχολεία του δείγματος αποτελούν περίπου το ένα πέμπτο του συνολικού αριθμού των πειραματικών δημοτικών σχολείων της χώρας μας. Μελλοντικές έρευνες μπορούν να βασιστούν σε μεγαλύτερο δείγμα ή και να χρησιμοποιήσουν διαφορετικά εργαλεία, συνδυάζοντας κάποια ποιοτικά και ποσοτικά από αυτά.

Σε κάθε περίπτωση, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης μπορούν να συμβάλουν στην αντίληψη για τη διαμορφωμένη στρατηγική των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και να

αποτελέσουν αφετηρία για νέες έρευνες, βοηθώντας τους μελλοντικούς διευθυντές να αποκτήσουν ακολουθήσουν την κατάλληλη στρατηγική που θα επιφέρει τη μείωση ή της εξάλειψη του σχολικού εκφοβισμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Battaglia, A. (2012). *Strategy to Combat School Bullying*. Retrieved 24/10/2016 from: http://iamnotscared.pixelonline.org/files/strategy_european/EuropeanStrategy_EN_doc.pdf

Department of Education and Skills (2013). *Anti-Bullying Procedures for Primary and Post-Primary Schools*. Retrieved 20/10/2016 from http://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/Anti-Bullying-Procedures-for-Primary-and-Post-Primary-Schools.pdf

Filder, B. (2002). *Strategic Management for School Development. Leading your School's Improvement Strategy*. London: Paul Chapman Publishing.

Friesen, M. I. (2015). Elementary Teachers' and Principals' Perceptions of the Olweus Bullying Prevention Program. PhD thesis. USA: Baker University.

Hamarus, P., & Kaikkonen, P. (2008). School bullying as a creator of pupil peer pressure. *Educational Research*, *50(4)*, 333-345.

Harris, S. & Petrie, G. (2002). A study of bullying in the middle school. National Association of Secondary School Principals. *NASSP Bulletin*, *86*, 42-53.

Hirsch, L., Lowen, C., & Santorelli, D. (2012). *Bully: An Action Plan for Teachers, Parents and Communities to Combat the Bullying Crisis*. New York: Weinstein Publishing.

Olweus, D. (2003). A Profile of Bullying at School. *Educational Leadership*, *60(6)*, 12-17.

Ελληνόγλωσσες

Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιώτης, Δ. (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος Α', (2η έκδ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμος. Θ., Σουμάκη. Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Δ., & Τσιάντης Ι. (2010). Το Φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού στο Δημοτικό Σχολείο. *Παιδί και έφηβος- Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, *10(1)*, 97-100.

Βασιλακοπούλου, Α. (2015). *Marketing Growth Strategies/Ansoff product-market matrix: case study SANITAS brand*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Βεργίδης, Ε, & Μωυσίδου, Ε. (2016). Οι Απόψεις των Διευθυντών των Σχολείων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας για τους Τρόπους Αντιμετώπισης της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού. *Αρθέας, Επιστημονική Επετηρίδα*, *V*, 71-92.

Γαλανάκη, Ε. (2010). Σχολικός εκφοβισμός: Πόσο αποτελεσματικές είναι οι παρεμβάσεις; *Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνέδριου με θέμα: «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*. Αθήνα, 7-9 Μαΐου.

Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.

Ζέρβα, Β. (2017). *Ο Ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας στη Διαχείριση του Φαινομένου του Σχολικού Εκφοβισμού*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κοκκέβη, Ά., Σταύρου, Μ., Φωτίου, Α., & Καναβού, Ε. (2010). *Έφηβοι και βία*. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.

Μανσούρ, Α. (2005). *Στρατηγικές αντιμετώπισης αντίξοων καταστάσεων κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης: ο ρόλος των προσδοκιών επίτευξης στόχου*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Ματσόπουλος, Α. (2009). Επιθετικότητα και βία στα σχολεία: στρατηγικές αντιμετώπισης. Ανακτήθηκε 18/1/2017 από: http://kmaked.pde.sch.gr/site/attachments/article/544/epithetikotita.pdf

Νικολάου, Σ. Μ. (2007). "Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης: Προβλήματα συμπεριφοράς". Στο, Μακρή-Μπότσαρη, Ευ. (επιμ.). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία Εμπειρικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Ανάλυση Δεδομένων με τη Χρήση του SPSS 13*. Αθήνα: Gutemberg.

Παπαδημητρίου, Γ. (2001). *Περιγραφική Στατιστική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παρατηρητής.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.-Ά. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81.

Πολυδώρου, Α. (2016). *Στάσεις και Τρόποι Αντιμετώπισης από τους Διευθυντές Σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης φαινομένων εκφοβισμού (bullying) στον Χώρο του Σχολείου*. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Σταμέλος, Γ., & Δακοπούλου, Α. (2006). *Η διατριβή στις κοινωνικές επιστήμες: Από το σχεδιασμό στην υλοποίηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Τσικρικά, Ό. (2009). *Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού*. Διπλωματική Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Φίλιας, Β. (1993). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσου, Α., & Λάλου, Π. (2015). *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Η διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού των μαθητών με σύνδρομο Asperger και της συμπεριφοράς τους στη τυπική εκπαίδευση

Νίκος Απτεσλής
Προϊστάμενος Β΄ΚΕΕΔΥ Θες/νικης
n.apteslis@gmail.com

Περίληψη
Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο το οποίο οφείλεται σε πολλούς παράγοντες, αλλά και σε διαφορετικές αιτίες, καθώς έχει πολλές συνέπειες και εμπλέκει ένα μεγάλο αριθμό προσώπων. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει κατά πόσο τα παιδιά με σύνδρομο Asperger διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο θυματοποίησης σε σχέση με τα άλλα παιδιά. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου τα παιδιά με σύνδρομο Asperger εκφοβίζουν άλλα παιδιά και μάλιστα διαπράττουν πράξεις εκφοβισμού σε ποσοστό μεγαλύτερο από ότι οι συμμαθητές τους χωρίς δυσκολίες, αφού προβαίνουν σε επιθετική συμπεριφορά για να αντιμετωπίσουν τη θυματοποίησή τους. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι ότι, τα παιδιά με σύνδρομο Asperger διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να υποστούν σχολικό εκφοβισμό σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους και η θυματοποίηση που υφίστανται, αλλά και ο ρόλος του θύτη που αναλαμβάνουν, σχετίζεται κατά κύριο λόγο με τη φύση των δυσκολιών που τα χαρακτηρίζουν. Επομένως, προκύπτει η ανάγκη πρόληψης και μίας ολιστικής παρέμβασης, με στόχους την αύξηση της γνώσης και της συνειδητοποίησης του προβλήματος, τη δημιουργία κανονισμών για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού και την εμπλοκή των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Η φιλοσοφία αυτών των προγραμμάτων στηρίζεται σε μία οικοσυστημική προσέγγιση. Αυτό συνεπάγεται την αναγνώριση και ταυτοποίηση των παραγόντων κινδύνου καθώς και την ενίσχυση των προστατευτικών πλευρών της οικογένειας, του σχολείου αλλά και του ίδιου του παιδιού.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, σύνδρομο Asperger, θύμα - θύτης

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (1999), ως βία ορίζεται η χρήση της φυσικής δύναμης ή της πίεσης-απειλής εναντίον ενός μεμονωμένου ατόμου ή κατά μιας ομάδας που μπορεί να οδηγήσει στο θάνατο, στον τραυματισμό ή στη γένεση ψυχολογικών διαταραχών. Ειδικότερα, ως σχολική βία ή εκφοβισμός (bullying) ή θυματοποίηση, ορίζεται εκείνη η κατάσταση κατά την οποία ασκείται απρόκλητη, συστηματική, επαναλαμβανόμενη βία και επιθετική συμπεριφορά με σκοπό την επιβολή, την καταδυνάστευση και την πρόκληση σωματικού και ψυχικού πόνου σε μαθητές από συμμαθητές τους, εντός και εκτός σχολείου.

Ο παραπάνω ορισμός καλύπτει και τις περιπτώσεις όπου τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκφοβίζουν άλλα παιδιά και μάλιστα διαπράττουν πράξεις εκφοβισμού σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι οι συμμαθητές τους, αφού προβαίνουν σε επιθετική συμπεριφορά για να αντιμετωπίσουν τη θυματοποίησή τους (Sterzing, at al., 2012). Σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση τέτοιων περιστατικών παίζει η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων σε αυτούς τους μαθητές και ιδιαίτερα η έλλειψη αυτοελέγχου, η αδυναμία ενσυναίσθησης και η παρερμηνεία των σημείων κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Nabuzoka & Smith, 1993).

Η διαταραχή του συνδρόμου σύνδρομο Asperger, παρουσιάζει ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως είναι η υπερκινητικότητα, η παρορμητικότητα, οι «αναίτιες» εκρήξεις θυμού, και οι μεγάλες αισθητηριακές ευαισθησίες. Αυτά τα χαρακτηριστικά, αποτελούν και την αφορμή για την πρόκληση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού σε βάρος αυτών των παιδιών (Capadoccia et al., 2012; Schroeder et al., 2014). Τα παιδιά με σύνδρομο σύνδρομο Asperger δεν μαθαίνουν εύκολα από τις εμπειρίες τους, στη συντριπτική τους πλειοψηφία έχουν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα αλλά και εμμονικές συμπεριφορές, ιδιότητες που τα κάνουν να φαίνονται περίεργα στα άλλα παιδιά (Little, 2002).Οι έρευνες φανερώνουν ότι ακόμα και σε παιδιά με ήπια μορφή αυτισμού, τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού είναι συχνά (Nowell et al., 2014), διότι αν και φαίνονται «φυσιολογικά» στην εξωτερική εμφάνιση, παρουσιάζουν μία αλλόκοτη

συμπεριφορά που ελκύει τους θύτες. Έρευνες φανερώνουν ότι τα παιδιά με σύνδρομο Asperger, πέφτουν θύματα σχολικού εκφοβισμού πιο συχνά όταν εκπαιδεύονται σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης, παρά σε ειδικό (Sterzing et al., 2012; Hebron & Humphrey, 2013). Σύμφωνα με τη θεωρία του «Νου», η ικανότητα να προβλέπει και να εξηγεί κάποιος την συμπεριφορά και τα συναισθήματα των άλλων, σχετίζεται με την κοινωνική αποδοχή (Sterzing, at al., 2012). Ωστόσο, οι μαθητές με σύνδρομο Asperger δεν έχουν αυτή την ικανότητα, (Samson et al., 2011; Schroeder et al., 2014). Σε έρευνα των Van Roekel et al. (2010) φάνηκε ότι όσο πιο πολύ εκφοβίζονται τα άτομα με σύνδρομο Asperger, αντίστοιχα και πιο χαμηλή είναι η ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται τις προθέσεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων. Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη μη λεκτική επικοινωνία όπως εκφράσεις προσώπου, γλώσσα του σώματος κτλ. (Little, 2002; Samson et al., 2011). Επιπρόσθετα, μαθητές με σύνδρομο Asperger ενδέχεται να παραβιάσουν κανόνες χωρίς πρόθεση με αποτέλεσμα οι άλλοι μαθητές να αντιδράσουν ή να ανταποδώσουν και να δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος θυματοποίησης (Van Roekel et al., 2010; Tonnsen & Hahn, 2015). Ως αποτέλεσμα της αδυναμίας τους για κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, οι μαθητές με σύνδρομο Asperger είναι πιο πιθανό να μην έχουν φίλους στο σχολείο (Mahady Wilton et al., 2000; Little, 2002; Haq & Le Couteur, 2004).

Οι μαθητές με σύνδρομο Asperger μπορεί να παρουσιάσουν (φαινομενικά) εκφοβιστική συμπεριφορά για τους παρακάτω λόγους: Μιμούνται συμπεριφορές που είδαν. Ο μόνος τρόπος κοινωνικής αλληλεπίδρασης που πιθανόν κατανοούν είναι «δράση – αντίδραση», και είναι απίθανο ότι το κίνητρο τους είναι να προκαλέσουν κακό. Επιζητούν μια κοινωνική σχέση αλλά με κοινωνικά ακατάλληλο τρόπο (Samson et al., 2011). Ακολουθούν προτροπές ή οδηγίες άλλων ή επιδιώκουν να γίνουν αποδεκτοί σε μια παρέα με παρόμοιες συμπεριφορές. Θέλουν να ανταποδώσουν χωρίς όμως να κατανοούν τις συνέπειες των πράξεών τους. Θέλουν οι ίδιοι να αποφύγουν πιθανό εκφοβισμό. Θεωρούν ότι έτσι θα κάνουν φίλους. Εάν χάσουν σε κάποιο παιχνίδι μπορεί να αντιδράσουν επιθετικά επειδή δεν κατανοούν τις έννοιες «χάνω» και «κερδίζω».

Στρατηγικές για την διαχείριση της εκλαμβανόμενης ως εκφοβιστικής συμπεριφοράς των μαθητών με σύνδρομο Asperger

Σε έρευνα των Samson et al., 2011, φάνηκε ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί η κοινωνική εκπαίδευση για να βοηθηθεί ο μαθητής να αναπτύξει τις κατάλληλες δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Έτσι, οι μαθητές με σύνδρομο Asperger, μπορεί να χρειάζονται ακριβείς οδηγίες σχετικά με το ποιοί είναι οι κοινωνικά αποδεκτοί τρόποι να εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Οι οδηγίες αυτές, πρέπει να είναι σαφείς και συγκεκριμένες, έτσι ώστε το παιδί να καταλαβαίνει σε ποιες συμπεριφορές αναφέρονται (Van Roekel et al., 2010). Για να είμαστε πιο σίγουροι ότι ο μαθητής με σύνδρομο Asperger καταλαβαίνει τι συνεπάγεται η «εκφοβιστική» συμπεριφορά του, θα μπορούσαμε να δημιουργήσουμε μια γραπτή ή/και εικονογραφημένη λίστα των συνεπειών (Sterzing et al., 2012). Επίσης, μπορούμε να ενισχύσουμε τις κοινωνικά αποδεκτές αλληλεπιδράσεις μέσω ενός συστήματος επιβράβευσης που θα περιλαμβάνει κατάλληλες, σαφείς και άμεσες επιβραβεύσεις (Capadoccia et al., 2012). Ακόμη, οι μαθητές με σύνδρομο Asperger πρέπει να διδάσκονται τεχνικές ηρεμίας και χαλάρωσης όταν αναστατώνονται, ως εναλλακτική λύση στην επιθετική έκφραση του άγχους ή του θυμού τους (Rigby, 2002).

Αντιμετωπίζοντας τον σχολικό εκφοβισμό των παιδιών με σύνδρομο Asperger

Οι μελέτες που έχουν εκπονηθεί μέχρι σήμερα για τη μελέτη του φαινομένου της σχολικής βίας σε αυτά τα παιδιά δεν είναι πολλές και κυρίως προέρχονται από το εξωτερικό. Μέχρι σήμερα μόνο δέκα μελέτες έχουν διεξαχθεί στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό και τις αναπτυξιακές διαταραχές και αναπηρίες (Guckenburg at al., 2011). Από τη μεριά του σχολείου χρειάζεται μία ολοκληρωμένη πολιτική ένταξης και ενσωμάτωσης των παιδιών με ιδιαιτερότητες που θα περιλαμβάνει τη συστηματική ψυχοκοινωνική και ακαδημαϊκή ενίσχυσή τους και ένα πλούσιο αναλυτικό πρόγραμμα που θα λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες αυτών των μαθητών και τους αναγνωρίζει έναν ρόλο και μία ταυτότητα

Απαιτείται λοιπόν, συστημική και συστηματική προσέγγιση (Haq & Le Couteur, 2004). Πρέπει να υπάρχουν μηχανισμοί εφαρμογής, παρακολούθησης και αναθεώρησής αυτής της προσέγγισης. Η σχολική μονάδα, πρέπει να δίνει σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας τη δυνατότητα να έχουν ενεργό ρόλο στην εφαρμογή της πολιτικής της και να διασφαλίζει ότι οι γονείς και κηδεμόνες που εκφράζουν κάποιο παράπονο

σχετικά με περιστατικό εκφοβισμού, αντιμετωπίζονται σοβαρά και υπεύθυνα. Πρέπει να διασφαλίζει ότι όλοι μαθητές αλλά και μέλη του προσωπικού, αντιλαμβάνονται ότι κάθε περιστατικό εκφοβισμού θα αντιμετωπίζεται με αποτελεσματικότητα και ευαισθησία. Πρέπει να βρίσκεται συνεχώς σε εγρήγορση και να ενημερώνεται για άλλες σχετικές πολιτικές που εφαρμόζονται αλλού (Rose, Amaya & Espelage, 2011). Επομένως, η πρώτη και πιο σημαντική ενέργεια μιας σχολικής μονάδας είναι ο καθορισμός της πολιτικής της απέναντι στον εκφοβισμό. Ακολουθεί η συνεχής επιμόρφωση διδασκόντων – υποστηρικτικού προσωπικού με ενημερώσεις, παρακολούθηση σεμιναρίων, εισηγήσεις από ειδικούς. Μια από τις πιο σημαντικές ενέργειες είναι, να ενημερωθούν οι συμμαθητές των παιδιών με σύνδρομο σύνδρομο Asperger για τον τρόπο που αυτά μαθαίνουν, αντιδρούν και αισθάνονται την πραγματικότητα. Επίσης χρειάζεται, η συνεχής ενίσχυση της κατανόησης και αποδοχής της διαφορετικότητας με συγκεκριμένο πρακτικό τρόπο και ενέργειες. Θα πρέπει να υπάρχει πάντα ένα οργανωμένο σχέδιο πρόληψης. Και φυσικά για να επιτύχουν όλα τα παραπάνω απαιτείται η συνεπής και πιστή εφαρμογή της πολιτικής που έχει συμφωνηθεί (Rose, Amaya & Espelage, 2011).

Γενικές στρατηγικές αντιμετώπισης

Πρέπει να διασφαλίσουμε ότι οι σχολικοί κανόνες σχετικά με τον εκφοβισμό είναι σαφείς έτσι ώστε να μην υπάρξουν παρεξηγήσεις σχετικά με το τι συνιστά εκφοβισμό (Humphrey & Symes, 2010). Έτσι, πρέπει να εντοπίσουμε τις ώρες και τους χώρους που είναι υψηλού κινδύνου για τους μαθητές και αν είναι δυνατόν να αυξήσουμε την επιτήρηση. Πρέπει λοιπόν, να διαλέγουμε προσεκτικά τα μέλη των ομάδων, όταν οι μαθητές πρέπει να δουλέψουν ομαδικά (Woods & Wolke, 2004). Μια πολύ καλή ιδέα είναι η δημιουργία ενός «κουτιού εκφοβισμού», όπου ο μαθητής μπορεί να γράφει και να τοποθετεί σ΄αυτό περιστατικά που τον ενοχλούν και τον εκφοβίζουν. Ακόμη, πρέπει πάντα να βρίσκουμε χρόνο και αφορμές, ώστε να δίνουμε θετικά παραδείγματα και να επιβραβεύουμε τη θετική συμπεριφορά. Ζητούμε επιπλέον τη συμβολή των ειδικών για να αντιμετωπίσουμε τη σύγχρονη και πολλές φορές οδυνηρή μάστιγα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού.

Ειδικές στρατηγικές αντιμετώπισης

Μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα «κύκλο φίλων» - μια ομάδα δηλαδή από 6 έως 8 παιδιά, που προσφέρονται να υποστηρίξουν τον μαθητή με σύνδρομο Asperger συμπεριλαμβάνοντάς τον στη παρέα τους. Μπορούμε να δημιουργήσουμε το «παγκάκι της φιλίας» στο προαύλιο. Αυτό είναι ένα καθορισμένο παγκάκι στο οποίο μπορούν να κάθονται όσοι επιθυμούν να προσκληθούν για να συμμετέχουν σε κάποιο παιχνίδι (Cappadocia et al., 2012). Ακόμη μπορούμε να ορίσουμε, μία περιοχή της σχολικής αυλής ως «χώρο ήσυχου παιχνιδιού» όπου μπορούν τα παιδιά με σύνδρομο Asperger να το χρησιμοποιούν όταν αισθάνονται ότι έχουν την ανάγκη να μείνουν μόνα τους. Επιτρέπουμε στους μαθητές με σύνδρομο Asperger, να έχουν πρόσβαση σε ειδικούς χώρους (αίθουσα υπολογιστών, καλλιτεχνικών μαθημάτων). Φροντίζουμε να δομήσουμε όσο τον δυνατόν περισσότερο, την ώρα του διαλείμματος (Interactive Autism Network, 2012). Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger ανταποκρίνονται πολύ καλύτερα στο δομημένο περιβάλλον, έτσι βρίσκουν το αδόμητο περιβάλλον του διαλείμματος ιδιαίτερα απαιτητικό. Εάν είναι δυνατό μπορούμε να αυξήσουμε την επιτήρηση στο διάλειμμα. Ορίζουμε συγκεκριμένα θρανία στα οποία πρέπει να κάθονται κάποια παιδιά. Ακόμη, μπορούμε να οργανώσουμε μια ομάδα «φίλων» για τη διαδρομή από και προς το σχολείο. Επιτρέπουμε στους μαθητές με σύνδρομο Asperger να χρησιμοποιούν ένα ιδιαίτερο χώρο, π.χ. την αίθουσα Η/Υ, κατά το διάλειμμα. Οργανώνουμε «λέσχες διαλειμμάτων». Αυτές επιβλέπονται από ένα μέλος του προσωπικού και παρέχουν τη δυνατότητα για οργανωμένες δραστηριότητες (http://autismpraxis.ning.com).

Βιωματική προσέγγιση

Το παιχνίδι ρόλων μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό εργαλείο ενάντια στον εκφοβισμό, ιδιαίτερα με μικρές ομάδες (μια τάξη ή ένα επίπεδο) (Interactive Autism Network, 2012). Οι μαθητές με τη σειρά παίρνουν το ρόλο του «στόχου», του «νταή», των «οπαδών του νταή» και των «παρατηρητών» και ομαδικά αποφασίζουν την καλύτερη έκβαση σε διάφορα σενάρια. Το παιχνίδι μπορεί να τελειώσει με ένα «μαθητικό δικαστήριο» που θα αποφασίσει ποια είναι η κατάλληλη ποινή για τον «νταή». Υπάρχουν επίσης διάφορες γραπτές δραστηριότητες που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο του

εκφοβισμού (Cowie, & Jennifer, 2008). Για παράδειγμα μπορείτε να ζητήσετε από τους μαθητές της τάξης, να ξαναγράψουν ένα πιο κατάλληλο τέλος για μια ιστορία εκφοβισμού κατά το οποίο το θύμα βρίσκει νέους τρόπους να αντιμετωπίσει τον νταή ή ο νταής βρίσκει άλλο τρόπο «διασκέδασης» στο προαύλιο (http://bullyingnoway.gov.au). Θα μπορούσατε επίσης να σχεδιάσετε υποθετικά σενάρια, τα οποία αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα και τη ανεκτικότητά τους. Σε αυτά οι μαθητές πρέπει να σκεφτούν και να γράψουν πως θα αντιδρούσαν αν εκφοβίζονταν ή αν πιέζονταν να συμμετάσχουν σε ομάδα εκφοβισμού άλλων ή αν γίνονταν μάρτυρες κάποιου ανάλογου περιστατικού (Jones at all., 2010). Το θέμα του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να συζητηθεί σε βάθος, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να μιλήσουν είτε για υποθετικές καταστάσεις είτε για βιώματά τους (Rigby, 2008). Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε κάποιο παιχνίδι ρόλων για να βοηθήσετε τους μαθητές να καταλάβουν, που βρίσκονται τα όρια της κάθε συμπεριφοράς και για να δείξετε παραστατικά, πως το να ενοχλούμε κάποιον μπορεί να ερμηνευθεί διαφορετικά, ανάλογα με την αντίδραση του στόχου, την αρχική πρόθεση και τη σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στους εμπλεκόμενους (Barbara at al., 2014). Θα πρέπει επίσης να συζητηθούν πιο «ύπουλα» είδη εκφοβισμού, ειδικά ο έμμεσος και ο μη λεκτικός, στους οποίους ένας μαθητής με σύνδρομο Asperger είναι πιο ευάλωτος, για να μπορούν οι μαθητές να τους αναγνωρίζουν (Jones at all., 2010). Πολύ χρήσιμη θα ήταν και μια συζήτηση πάνω στο θέμα της πίεσης των συνομηλίκων καθώς και των αποτελεσμάτων του εκφοβισμού. Οργανώνουμε σχετικά projects μαζί με τους μαθητές (Olweus, 2009)

Ενισχύοντας την κατανόηση σχετικά με το σύνδρομο σύνδρομο Asperger στο σχολείο
Μεταξύ των συμμαθητών

Δημιουργούμε τετράδια εργασίας με τα οποία οι μαθητές μαθαίνουν να καταλαβαίνουν τις δικές τους δυνάμεις και τους τομείς όπου χρειάζονται υποστήριξη (Olweus, 2009). Αυτό θα τους βοηθήσει να καταλάβουν ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί (http://bullyingnoway.gov.au). Διοργανώστε ενημερωτικές εκδηλώσεις για όλο το σχολείο σχετικά με τις αναπηρίες και τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να υποστηρίξουμε άτομα με αναπηρία. Επιβραβεύστε (ανάλογα με το σύστημα που ισχύει στο σχολείο σας) πράξεις καλοσύνης και ανεκτικότητας και γενικά κάθε θετική συμπεριφορά (Humphrey & Symes, 2010). Υποστηρίξτε τους συμμαθητές των παιδιών με σύνδρομο Asperger στη προσπάθειά τους να κατανοήσουν και να πλησιάσουν αυτά τα άτομα δίνοντάς τους πρακτικές ιδέες για το πώς θα συμπεριφερθούν απέναντί του. Σε πολλές περιπτώσεις, οι φόβοι των μαθητών είναι δικαιολογημένοι καθώς το προσωπικό του σχολείου είτε υποθάλπει είτε εμπλέκεται σε τέτοια περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Holzbauer & Conrad, 2010). Σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε με σκοπό την καταμέτρηση των περιστατικών εκφοβισμού που έχουν παρατηρήσει οι εκπαιδευτικοί, το 88.9% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως είχε γίνει μάρτυρας φαινομένων, όπως ο στιγματισμός και οι προσβολές. Το 83,3% είχε παρατηρήσει την απόδοση κοροϊδευτικών προσωνυμίων. Ακολούθησαν σε συχνότητα, η γελοιοποίηση και η μίμηση. Ανεξαρτήτως της συχνότητας των παρατηρήσεων, είχαν παρατηρηθεί ακόμα και οι πιο ακραίες μορφές εκφοβισμού από κάποιους εκπαιδευτικούς (Holzbauer, 2008).

Υποστήριξη των μαθητών με σύνδρομο σύνδρομο Asperger

Μπορούμε να βοηθήσουμε ένα παιδί με σύνδρομο Asperger να μάθει να ξεχωρίζει τη διαφορά μεταξύ εκφοβισμού και τυχαίων περιστατικών ή παρεξηγήσεων διδάσκοντάς του κοινωνικές δεξιότητες μέσω παιχνιδιών ρόλων ή κοινωνικών σεναρίων ή ακόμα και εικόνων που αποτυπώνουν κοινωνικές καταστάσεις (Olweus, 2009). Μια καθιερωμένη, αλλά και εξαιρετικά αποτελεσματική μέθοδος αποκωδικοποίησης κοινωνικών καταστάσεων για παιδιά με σύνδρομο Asperger είναι η χρήση Κοινωνικών Ιστοριών (Haq, & Le Couteur, 2004). Τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά μπορεί να επωφεληθούν ακόμη και από τα κουίζ πολλαπλών επιλογών με τα οποία διδάσκονται να επιλέγουν κατάλληλες απαντήσεις σε υποθετικές καταστάσεις. Μερικοί μαθητές με σύνδρομο Asperger μπορεί να χρειάζονται λεπτομερή εξήγηση του τι είναι εκφοβισμός και ίσως κάποια οπτική αναφορά (φωτογραφίες ή εικόνες) που να δείχνει παραστατικά τη διαφορά μεταξύ καταστάσεων που συνιστούν εκφοβισμό και άλλων λιγότερο σοβαρών διενέξεων ή παρεξηγήσεων. Οι μαθητές με σύνδρομο Asperger μπορούν να ωφεληθούν από ένα δομημένο πρόγραμμα κοινωνικής εκπαίδευσης και να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και τις αντιδράσεις τους ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο (Cowie, & Jennifer, 2008).

Συμπεράσματα

Οι μαθητές με σύνδρομο Asperger μπορούν να τα καταφέρουν σε ένα τυπικό σχολείο και πολλοί από αυτούς τα καταφέρνουν. Η παρουσία τους στη τυπική τάξη μπορεί να είναι μια θετική εμπειρία τόσο για αυτούς όσο και για τους συμμαθητές τους και μια ευκαιρία να ενισχυθεί η ανεκτικότητα και η κατανόηση της διαφορετικότητας. Με τις κατάλληλες στρατηγικές μπορούμε να μετατρέψουμε τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με σύνδρομο Asperger σε ευκαιρία να εμπλουτίσουμε την εκπαιδευτική εμπειρία όλων των παιδιών. Τέλος, είναι σημαντικό να διεξαχθούν έρευνες και να αναλύσουν εις βάθος τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού στα παιδιά με σύνδρομο Asperger, τα οποία αντιλαμβάνονται τον κόσμο στον οποίο ζουν και αναπτύσσονται, με εντελώς διαφορετικό τρόπο από τα υπόλοιπα παιδιά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Barbara, S., Whitehead, T., & Burk, T. (2014). Bullying among children with health conditions. *5GHS: Fifth Grade Health Survey. Child & Adolescent Health Surveillance*. Received from:
http://digitalprairie.ok.gov/cdm/ref/collection/stgovpub/id/436916

Bauer, N. S., Herrenkohl, T. I., Lozano, P., Rivara, F. P., Hill, K. G., & Hawkins, J. D. (2006). Childhood bullying involvement and exposure to intimate partner violence. *American Academy of Pediatrics, 118*(2), 235-242. doi: 10.1542/peds.2005-2509

Beran, T., Li, Q. (2007). The Relationship between Cyberbullying and School Bullying. *Journal of Student Wellbeing*, *1*(2), 15-33. Received from:
http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/JSW/article/view/172/139

Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., & Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 42(2), 266-277.

Cowie, H., & Jennifer, D. (2008). *New Perspectives on Bullying*. Maidenhead, UK: Open University Press. Received from:
http://www.stopsuicide.ch/site/sites/default/files/docs/New_Perspectives_on_Bullying.pdf

Haq, I., & Le Couteur, A. (2004). Autism spectrum disorder. Medicine, 32(8), 61-63.

Humphrey, N., & Symes, W. (2010). Responses to bullying and use of social support among pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream schools: A qualitative study. Journal of Research in Special Educational Needs, 10(2), 82-90

Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., Verloove - Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Educational Research. Theory and Practice, 20*(1), 81-91. doi:10.1093/her/cyg100

Graham, S., Bellmore, A. D., & Mize, J. (2006). Peer victimization, aggression, and their co-occurrence in middle school: Pathways to adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*(3), 363-378.
doi: 10.1007/s10802-006-9030-2

Griffiths, L. J., Wolke, D., Page, A. S., Horwood, J. P., & ALSPAC Study Team. (2006). Obesity and bullying: different effects for boys and girls. *Archives of Disease in Childhood*, *91*(2), 121-125. doi: 10.1136/adc.2005.072314

Guckenburg, S., Hayes, S., Petrosino, A., & Hanson, T. (2011). Bullying of disabled and non-disabled high school students: A comparison using the maine integrated youth health survey. *Regional educational laboratory at EDC*. Received from:
https://www1.maine.gov/doe/bullying/procedures/bullyingdisabledstudents.pdf

Olweus, D. (1993). Bullying At School: What We Know and What We Can Do. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Rigby, K. (2008). *Children & Bullying - How Parents and Educators can Reduce Bullying at school.* USA: Blackwell Publishing.

Rigby, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it (Revised and updated)*. Australia: ACER Press. Received from:
http://bullyproofclassroom.com/wp-content/uploads/2015/03/Kenneth-Rigby-Book.pdf

Rubin, N. (2007). Asperger Syndrome and Bullying- Strategies and Solutions. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, pp.27

Samson, A. C., Huber, O., & Ruch, W. (2011). Teasing, ridiculing and the relation to the fear of being laughed at in individuals with Asperger's syndrome. Journal of Autism and Developmental Disorders, 41(4), 475-483.

Shtayermman, O. (2007). Peer victimization in adolescents and young adults diagnosed with Asperger's syndrome: A link to depressive symptomatology, anxiety symptomatology and suicidal ideation. Issues in comprehensive pediatric nursing, 30(3), 87-107

Sterzing, P. R., Shattuck, P. T., Narendorf, S. C., Wagner, M., & Cooper, B. P. (2012). Bullying involvement and autism spectrum disorders: prevalence and correlates of bullying involvement among adolescents with an autism spectrum disorder. Archives of pediatrics & adolescent medicine, 166(11), 1058-1064

Van Roekel, E., Scholte, R. H., & Didden, R. (2010). Bullying among adolescents with autism spectrum disorders: Prevalence and perception. Journal of Autism and Developmental Disorders, 40(1), 63-73.

Διαδικτυακές πηγές

Ανακτήθηκε στις 16/05/2018 (http://autismpraxis.ning.com).

Ανακτήθηκε στις 16/05/2018 (http://bullyingnoway.gov.au).

Ανακτήθηκε στις 16/05/2018 (Interactive Autism Network, 2012).

Δημιουργικές Εργασίες στο Γενικό Λύκειο: Διερεύνηση των παραμέτρων οργανωτικής και διδακτικής-παιδαγωγικής διαδικασίας

Αναστασία Δ. Βακαλούδη
Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων, Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας
anvakaloudi@yahoo.gr

Ιωάννα Π. Βορβή
Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας
ioaborb@gmail.com

Περίληψη
Βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Καθώς ένα από τα ζητούμενα της Λυκειακής Εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση πολιτών που παράγουν δημιουργικά και αποτιμούν τη γνώση, οι Δημιουργικές Εργασίες εντάσσονται δυναμικά στο Γενικό Λύκειο από το σχολικό έτος 2016-2017. Η παρούσα εργασία βασίζεται σε έρευνα που διενεργήθηκε από δύο Σχολικές Συμβούλους Κλάδου ΠΕ02 σε εκπαιδευτικούς των Γενικών Λυκείων Γενικής Παιδαγωγικής Ευθύνης και αρμοδιότητας, το σχολικό έτος 2017-18, στην περιοχή της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Κύριος προβληματισμός της έρευνας ήταν κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη Δ.Ε. ως μια χρήσιμη παιδαγωγική πρακτική που μπορεί να συμβάλει σε σημαντικό βαθμό στην πραγμάτωση των παιδευτικών στόχων του Λυκείου. Εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών από την υλοποίηση των Δ.Ε. κατά το σχολικό έτος 2016-17 ως προς τα θετικά στοιχεία και τις δυσκολίες που προέκυψαν. Από την έρευνα προκύπτουν συμπεράσματα που σχετίζονται τόσο με τις θεσμικές διαστάσεις της εφαρμογής της Δ.Ε., όσο και με το παιδαγωγικό υπόβαθρο που τη στηρίζει και τις κοινωνικές αναφορές και προεκτάσεις του. Στο τέλος την εργασίας κατατίθενται προτάσεις για τη βελτίωση της εφαρμογής των Δ.Ε. στο Λύκειο.

Λέξεις κλειδιά: Δημιουργικές Εργασίες, Γενικό Λύκειο, έρευνα, δημιουργικότητα

1. Εισαγωγή

1.1. Σκοπός και στόχοι της εκπαίδευσης

Οι ταχύτατες εξελίξεις στη σύγχρονη κοινωνία και στο εργασιακό περιβάλλον, συνδυαζόμενες με την κοινωνική, πολιτισμική και γνωστική ετερότητα και με τον μεγάλο όγκο της πληροφορίας, διαμορφώνουν μια νέα πραγματικότητα με υψηλότερα και πιο απαιτητικά επίπεδα προσαρμογής για τα άτομα και τις κοινωνίες. Η εκπαίδευση δεν μπορεί να υιοθετεί μια στατική αντίληψη της πραγματικότητας, της οποίας αποτελεί μέρος και την αντικατοπτρίζει, αλλά να παρακολουθεί τις εξελίξεις, να τις λαμβάνει υπόψη και να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε αυτές. Οι συνεχείς αλλαγές, κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές και άλλες, υπαγορεύουν αλλαγές και στο μαθησιακό περιβάλλον. Απαιτούν υψηλό βαθμό ευελιξίας και προσαρμοστικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και επαναπροσδιορισμό του ρόλου της εκπαίδευσης και των αντιλήψεων για τη μαθησιακή διαδικασία, ώστε η μάθηση στο σχολείο να βοηθά το παιδί να προσαρμόζεται καλύτερα στις νέες μεταβαλλόμενες συνθήκες (Heider, 1958). Επομένως, αναδεικνύεται η ανάγκη για μια εκπαιδευτική στρατηγική που στηρίζει τις διαδικασίες της πολύπλευρης εξέλιξης και προόδου των μαθητών και προσφέρει ευκαιρίες για ανεξάρτητη μάθηση. Η εκπαίδευση οφείλει να παρέχει τις απαραίτητες γνώσεις αλλά και δεξιότητες στους μαθητές - αυριανούς πολίτες, υιοθετώντας νέες μεθόδους και πρακτικές που να είναι σε θέση να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους, να υποκινούν το άτομο

να σκέφτεται κριτικά και να εκφράζεται δημιουργικά και να οδηγούν στην αυτορρυθμιζόμενη και αυτόνομη μάθηση (Τσακίρη κ.ά., 2007).

Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά (Ν. 1566/1985, Άρθρο 1). Βασικός παράγοντας για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού είναι η προώθηση της αυτενέργειας και της δημιουργικότητας στο ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής τάξης (Ι.Ε.Π., 2017). Κατά συνέπεια, είναι σημαντικό και χρήσιμο οι διδακτικές προσεγγίσεις να προωθούν στη μάθηση την καινοτομία και τη δημιουργικότητα, οι οποίες αποτελούν στρατηγικούς στόχους της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης και συμβάλλουν στην ενίσχυση των κίνητρων των μαθητών, των δεξιοτήτων και της αυτοεκτίμησής τους (Counci lof the European Union, 2009a, 2009b).

1.2. Δημιουργικότητα: ορισμός - χαρακτηριστικά

Για τη δημιουργικότητα, έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί (Piaget, 1960; Mumford & Gustafson, 1988; Amabile, 1996; Pluckeretal., 2004), ενώ ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι αυτή δεν μπορεί να οριστεί (Amabile, 1996). Προσεγγίζοντάς την εννοιολογικά, η δημιουργικότητα ορίζεται ως «η ικανότητα παραγωγής ενός νέου έργου ή μιας ιδέας με βάση τη φαντασία […] και ως μια διαδικασία με την οποία ενεργοποιούνται νέες πρωτότυπες αλλά και χρήσιμες ιδέες, οι οποίες βοηθούν στην αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων και προκλήσεων» (Σιούτας κ.ά., χ.χ.: 8). Επίσης, είναι μορφή δράσης του ανθρώπου που αποσκοπεί στη δημιουργία ποιοτικά νέων κοινωνικών αξιών (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, 1989: 1332).

Η δημιουργικότητα αποτελεί δεξιότητα σκέψης και συνδέεται άμεσα με την αποκλίνουσα σκέψη (Guilford, 1959; Lee et al., 1987). Η δημιουργική σκέψη επιτρέπει στους μαθητές να αναζητούν και να βρίσκουν εναλλακτικά καινοτόμα αποτελέσματα και λύσεις για την επίλυση προβλημάτων, να προτείνουν υποθέσεις, να παράγουν ιδέες και να τις επεκτείνουν, να αξιοποιούν τη φαντασία (Παρασκευόπουλος, 2004; Shaheen, 2010). Η δημιουργικότητα είναι βασική δεξιότητα ζωής και η αναγκαιότητα της ένταξής της στην εκπαίδευση αναγνωρίζεται παγκοσμίως (Shaheen, 2010). Θεωρείται απαραίτητη τόσο για την αποτελεσματική μάθηση όσο και για την προετοιμασία και την ανάπτυξη των μαθητών- μελλοντικών μελών μιας δημιουργικής και παραγωγικής κοινωνίας, ως δημιουργικών και πρωτότυπων στοχαστών, οι οποίοι μπορούν να συνεργάζονται και να εργάζονται εποικοδομητικά (Craft, 1999; Parkhurst, 1999; Oral, 2006).

1.3. Δημιουργικές Εργασίες στην εκπαίδευση

Στη νεότερη ψυχολογία υποστηρίζεται ότι η δημιουργικότητα δεν είναι ιδιαίτερο προσόν ή ικανότητα λίγων «προικισμένων» ανθρώπων με εξαιρετικά ταλέντα ή δεξιότητες, αλλά «είναι αποτέλεσμα ειδικής εκπαίδευσης και μάθησης μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στον καθένα ξεχωριστά να ενεργοποιεί αστείρευτες δυνάμεις του μυαλού του» (Σιούτας κ.ά., χ.χ.: 8).Η δημιουργικότητα μπορεί να καλλιεργηθεί και όλα τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να φτάσουν σε έναν βαθμό δημιουργικότητας, μέσα σε δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης που μπορούν να βοηθήσουν τη συναισθηματική ανάπτυξη και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και των εφήβων (Bancroftetal., 2008; Galton, 2010; Matthews, 2007; Whitebreadetal., 2009). Τα δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκόντων και μαθητών και μπορούν να ενισχύσουν τη δημιουργική σκέψη του μαθητή και να τον ωθήσουν σε μια πιο ενεργή μαθησιακή διαδικασία (Cremin et al., 2006; Webster & Campbell, 2006; Haigh, 2007; Whitebread et al., 2009).

Το σχολικό περιβάλλον θεωρείται ευνοϊκό για την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας, καθώς τα χρόνια της σχολικής φοίτησης αποτελούν ένα κρίσιμο στάδιο στην ανάπτυξη των παιδιών, αφού τα προετοιμάζουν για τη ζωή και την κοινωνία (Walberg, 1988). Το σχολείο οφείλει να ενεργοποιεί τους μαθητές ώστε να σκέφτονται δημιουργικά και κριτικά και να τους παρέχει ευκαιρίες να γίνουν δημιουργικοί και καινοτόμοι στην πράξη (QCDA, 2009). Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, η οποία είναι καθολικά χρήσιμη και αφορά όλα τα γνωστικά αντικείμενα αλλά και πτυχές της ανθρώπινης ζωής γενικότερα, αποτελεί πρόκληση για τη σύγχρονη εκπαίδευση, καθώς διευκολύνει την ουσιαστική μάθηση και συνδέεται με σημαντικά ζητούμενα

της εκπαίδευσης σήμερα: δέσμευση, δημιουργικότητα, συλλογιστική, συνάφεια, συνεργατική μάθηση, δυναμική αξιολόγηση, αυτονομία μαθητή, πολυτροπική παιδεία, αισθητική, κριτική σκέψη, διαφοροποιημένη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία, ηλεκτρονική μάθηση κ.ά.

Η ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης και η καλλιέργεια της συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας εντάσσονται στους στόχους του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και των Προγραμμάτων Σπουδών (Ν. 1566/1985; Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Στα σχολεία εφαρμόζονται μέθοδοι και τεχνικές ανάπτυξης δημιουργικής και κριτικής σκέψης και σχεδιάζονται και υλοποιούνται δραστηριότητες για την προώθησή της (Τσακίρη κ.ά., 2007). Επιπλέον, καθώς η δημιουργικότητα είναι βασικό συστατικό των Δημιουργικών Εργασιών στο σχολείο, συχνά οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν στις διδακτικές πρακτικές τους την εκπόνηση εργασιών αυτού του τύπου από τους μαθητές, οι οποίες χαρακτηρίζονται από καινοτομία, πρωτοτυπία, ευρηματικότητα, φαντασία και αποτελεσματικότητα (Runco & Jaeger, 2012; Carson, 2010).

Οι «Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες» ως οργανωμένη συστηματική διδακτική πρακτική θεσμοθετήθηκαν στις αρχές της δεκαετίας του ’90 στο πρόγραμμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (ΠΔ 407/1994), προκειμένου να συμβάλουν στην αποφόρτιση της διδακτικής πράξης και στην απελευθέρωση της διδασκαλίας από μετωπικές δασκαλοκεντρικές πρακτικές με στόχευση τη δημιουργική αξιοποίηση των γνώσεων και όχι την παθητική απόκτησή τους. Καθώς ένα από τα ζητούμενα της Λυκειακής Εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση πολιτών που παράγουν δημιουργικά και αποτιμούν τη γνώση, οι Δημιουργικές Εργασίες (Δ.Ε.) εντάσσονται δυναμικά στο Γενικό Λύκειο από το σχολικό έτος 2016-2017, με υποχρεωτικό χαρακτήρα στις δύο πρώτες τάξεις και προαιρετικό στην τελευταία τάξη (ΠΔ 46/2016, Άρθρο 8). Κατά το τρέχον σχολικό έτος, 2017-2018, οι Δ.Ε. εντάσσονται σε όλα τα μαθήματα Α΄ και Β΄ τάξης Ημερησίου και Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξης Εσπερινού Γενικού Λυκείου εκτός από την Ερευνητική Εργασία και υλοποιούνται στο πλαίσιο των μαθημάτων για κάθε τμήμα (Εγκύκλιος ΥΠ.Π.Ε.Θ., 194027/Δ2/10-11-2017).

Η εκπόνηση των Δ.Ε. στο σχολείο σε συγκεκριμένες διδακτικές ώρες και η εξασφάλιση της ενεργού εμπλοκής των μαθητών με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, χωρίς την προσφυγή τους σε εξωτερική βοήθεια, αποφέρει συνακόλουθα μαθησιακά και παιδαγωγικά οφέλη, Η προώθηση της δημιουργικότητας σε ένα ευνοϊκό μαθησιακό και παιδαγωγικό σχολικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές έχουν τον έλεγχο των διαδικασιών μάθησής τους και ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση των δραστηριοτήτων και, παράλληλα, εργάζονται με τον δικό τους ρυθμό συντελεί στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη της σκέψης και της φαντασίας η οποία είναι παιδαγωγικά σημαντική (Egan, 2002). Επίσης, καθώς η μάθηση ενθαρρύνεται από πολυδιάστατες αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, ενισχύεται η δημιουργία κινήτρων μάθησης και η βελτίωση της σχολικής φοίτησης. Παράλληλα, προάγεται η φύση των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, με αποτέλεσμα αυτές να χαρακτηρίζονται από υψηλές προσδοκίες, εμπιστοσύνη, αμοιβαίο σεβασμό, ευελιξία και διάλογο. Ακόμη, καθώς η δημιουργικότητα των μαθητών συνδέεται στενά με τις ευκαιρίες συνεργασίας με τους συνομηλίκους τους, αναβαθμίζονται και οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών (Daviesetal., 2013). Επιπρόσθετο όφελος για το σχολείο, που αναζητά νέους τρόπους για να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να προσελκύσει την προσοχή τους, αποτελεί το γεγονός ότι οι Δ.Ε. καθιστούν τη μάθηση, εκτός από αποτελεσματική, πιο ενδιαφέρουσα και ελκυστική, αφού σχετίζονται με αυξημένα επίπεδα δέσμευσης, ενθουσιασμού, απόλαυσης, συγκέντρωσης, προσοχής και εστίασης των μαθητών (Simplicio, 2000; Bancroftetal., 2008; Craftetal., 2008; Creminetal., 2006; Wood&Ashfield, 2008).

Η ελευθερία και η ποικιλία ως προς τη μορφή των Δ.Ε., διευκολύνουν την αξιοποίηση της δημιουργικής σκέψης των μαθητών (ΠΔ 46/2016, Άρθρο 8; Εγκύκλιος ΥΠ.Π.Ε.Θ., 194027/Δ2/10-11-2017).Επιπλέον, ο περιγραφικός τρόπος αξιολόγησης των Δ.Ε.λειτουργεί ενισχυτικά ως προς τα θετικά μαθησιακά και παιδαγωγικά αποτελέσματα, καθώς περιλαμβάνει παιδευτικές διαδικασίες που έχουν καινοτομικό χαρακτήρα. Αξιοποιούνται κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων, οι οποίες μπορούν να προσαρμοστούν και να τροποποιηθούν με βάση παιδαγωγικά, θεματικά κριτήρια και βασικές αρχές αξιολόγησης ιδεών, όπως είναι η αξιολόγηση όλων των ιδεών και η έννοια της συλλογικότητας και της αντικειμενικότητας (Μαγνήσαλης, 2002). Η αξιολόγηση των Δ.Ε. έχει διαμορφωτική χροιά, παρέχει κυρίως κατευθύνσεις και ανατροφοδότηση και βασικός στόχος της είναι ο επαναπροσδιορισμός των διδακτικών μεθόδων και των ταυτοτήτων μαθητών και εκπαιδευτικών. Με την περιγραφική αξιολόγηση προσεγγίζεται ολιστικά η εξέλιξη του μαθητή και η πρόοδός του στην κατάκτηση γνώσεων αλλά και δεξιοτήτων(Ματσαγγούρας, 2011).

2. Συνοπτική περιγραφή της ερευνητικής μελέτης

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε στις αρχές του σχολικού έτους 2017-18, κατά τη διάρκεια ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου σχετικά με τις Δ.Ε., που οργανώθηκε από δύο Σχολικές Συμβούλους Κλάδου ΠΕ02 για εκπαιδευτικούς των Γενικών Λυκείων Γενικής Παιδαγωγικής Ευθύνης και αρμοδιότητάς τους, στην περιοχή της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Στο σεμινάριο συμμετείχαν εβδομήντα οκτώ (78) εκπαιδευτικοί στους οποίους διανεμήθηκε αντίστοιχος αριθμός Ερωτηματολογίων. Στο επίκεντρο της ανάλυσης των Ερωτηματολογίων, η οποία ακολουθεί, τίθεται ο προβληματισμός, κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη Δ.Ε. ως μια χρήσιμη διδακτική και παιδαγωγική πρακτική που, δίπλα σε άλλες, παραδοσιακές και σύγχρονες, μπορεί να συμβάλει σε σημαντικό βαθμό στην πραγμάτωση των παιδευτικών στόχων του Λυκείου. Εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την υλοποίηση των Δ.Ε. κατά το σχολικό έτος 2016-17 ως προς τα θετικά στοιχεία και τις δυσκολίες που προέκυψαν, και διερευνώνται οι όροι, οι προϋποθέσεις και τα αναμενόμενα αποτελέσματα από την ένταξη του θεσμού στο σχολικό πρόγραμμα του Λυκείου και τα σχετικά με την αξιολόγηση των Δ.Ε. (Ι.Ε.Π., 2017: 1, 4).

3. Αναγκαιότητα της ερευνητικής μελέτης και σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση προγενέστερων ερευνών

Η δημιουργικότητα και η δημιουργική σκέψη έχουν αποτελέσει αντικείμενο συστηματικών ερευνών και μελετών ήδη από τη δεκαετία του 1950 (Bancroft et al., 2008; Craft et al., 2008; Cremin et al., 2006; Wood & Ashfield, 2008). Ωστόσο, αναφορικά με τις Δ.Ε. στο Γενικό Λύκειο, επειδή έχουν ενεργοποιηθεί πρόσφατα ως διδακτική πρακτική, οι έρευνες που στοχεύουν στο αντικείμενο αυτό είναι περιορισμένες και, με εξαίρεση τη σχετική έρευνα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), είναι και σποραδικές. Το Ι.Ε.Π. διενήργησε δειγματοληπτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς Γενικών Λυκείων για την αποτίμηση της εφαρμογής των Δ.Ε. κατά το σχολικό έτος 2016-17 και η υλοποίηση αποτιμήθηκε συνολικά θετικά («Συνοπτική Αποτίμηση της υλοποίησης των Δημιουργικών Εργασιών στο Γενικό Λύκειο κατά το Σχολικό Έτος 2016-17 – Προτάσεις για την υλοποίηση των Δημιουργικών Εργασιών κατά το Σχολικό Έτος 2017-18», Απόσπασμα Πρακτικού του Δ.Σ. του Ι.Ε.Π. 30/27-07-2017). Σημαντικά ευρήματα της δειγματοληπτικής έρευνας ήταν ότι οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά, με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός πολύ αποδοτικού μαθησιακού κλίματος, ότι διαπιστώθηκε βελτίωση της ενεργού εμπλοκής των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες κατά την εκπόνηση των Δ.Ε. και ότι κατά τη διοργάνωσή τους διαμορφώθηκε ένα συνεργατικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Αυτό που κυρίως κρίθηκε αρνητικά ήταν η «ανατροπή» του ημερήσιου ωρολογίου προγράμματος, μια «τεχνική» πλευρά της περσινής διαδικασίας, που θεωρήθηκε ότι δημιούργησε δυσκολίες (Εγκύκλιος ΥΠ.Π.Ε.Θ.,194027/Δ2/10-11-2017: 1-2).

Η παρούσα έρευνα προσθέτει επιπλέον στοιχεία αναφορικά με την εφαρμογή των Δ.Ε στο Γενικό Λύκειο, καθώς προκύπτουν σημαντικές παράμετροι που σχετίζονται τόσο με τις θεσμικές διαστάσεις της εφαρμογής της Δ.Ε., όπως είναι λ.χ. οι ρυθμίσεις στο ωρολόγιο πρόγραμμα, δηλ. οι καθαρά τεχνικές πλευρές του θέματος, όσο και με το παιδαγωγικό υπόβαθρο που στηρίζει τη Δ.Ε. και τις κοινωνικές αναφορές και προεκτάσεις του: τις παιδαγωγικές αρχές, τους σκοπούς και τους στόχους, τις διαδικασίες οργάνωσης και πραγμάτωσης των εργασιών, τους τρόπους υποστήριξης και ανατροφοδότησης των μαθητών στο έργο τους, τις τεχνικές αξιολόγησης των μαθητικών δημιουργημάτων, τα αναμενόμενα αποτελέσματα σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο κ.λ.π. (Ι.Ε.Π., 2017: 1).

4. Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

Στους εκπαιδευτικούς διανεμήθηκαν δομημένα Ερωτηματολόγια με δεκαεννέα (19) ερωτήσεις ανοικτού τύπου (Βλ. Παράρτημα). Τα ερευνητικά ερωτήματα που ετέθησαν σχετίζονται με παιδαγωγικά, θεσμικά και λειτουργικά ζητήματα που παρατήρησαν οι καθηγητές κατά την υλοποίηση των Δ.Ε. το σχολικό έτος 2016-17. Αναλυτικότερα, τα ερωτήματα αφορούν θέματα διδακτικά, παιδαγωγικά, θεσμικά και θέματα τεχνικής φύσης. Επίσης, δύο ερωτήματα αφορούν τα θετικά στοιχεία και τις δυσκολίες υλοποίησης. Ως σκοπός τέθηκε ο αναστοχασμός και στόχοι ήταν μία αποτίμηση σχετικά με το θέμα και προτάσεις για τη βελτίωση του θεσμού.

5. Παρουσίαση – Ανάλυση – Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Από την επεξεργασία των εβδομήντα οκτώ (78) Ερωτηματολογίων προκύπτουν τα ακόλουθα αποτελέσματα, τα οποία παρατίθενται ομαδοποιημένα σε θετικά στοιχεία και σε δυσκολίες που παρατήρησαν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση των Δ.Ε. το σχολικό έτος 2016-17.

5.1. Θετικά στοιχεία των Δημιουργικών Εργασιών

Το υψηλότερο ποσοστό (79%) της θετικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών έλαβαν κυρίως τα εξής χαρακτηριστικά των Δ.Ε.: δυνατότητα συνεργασίας των μαθητών, διάλογος μεταξύ τους, διαπραγματεύσεις και ανταλλαγή απόψεων κατά τη μελέτη του θέματος και, επομένως, συμβολή στην κοινωνικοποίηση των μαθητών.**[Ερώτημα 12]**

Ως θετικό σημαντικό στοιχείο των Δ.Ε. με ποσοστό 70%, οι καθηγητές αξιολόγησαν τα χαρακτηριστικά: έρευνα, συλλογή υλικού, επεξεργασία πηγών, οργάνωση της πληροφορίας, σύνθεση της πληροφορίας σε κείμενο, απόπειρα συγγραφής μιας πρωτότυπης επιστημονικής εργασίας με παράθεση βιβλιογραφίας και βιβλιογραφικών παραπομπών.**[Ερώτημα 10]**

Το γεγονός ότι δόθηκε δυνατότητα παρουσίασης των εργασιών των μαθητών με πολυτροπικό κείμενο θεωρήθηκε σημαντικά θετικό στοιχείο των Δ.Ε. με ποσοστό 70%, διότι, αφενός, οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με παρόμοιους τρόπους έκφρασης και, αφετέρου, οι πολυγραμματισμοί είναι απαιτούμενο στοιχείο της σύγχρονης εκπαίδευσης.**[Ερώτημα 8]**

Ιδιαιτέρως η εμπειρία που αποκτούν οι μαθητές από την παρουσίαση της εργασίας τους σε «κοινό» (ολομέλεια της τάξης) αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως πολύ σημαντικό θετικό στοιχείο, με ποσοστό 70%, γιατί η παρουσίαση σε κοινό αποτελεί δεξιότητα ζωής.**[Ερώτημα 15]**

Το επόμενο σημαντικό θετικό χαρακτηριστικό των Δ.Ε. (ποσοστό 48%) είναι για τους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα νέων τρόπων έκφρασης και αυτενέργειας, δηλαδή το γεγονός ότι οι μαθητές επιλέγουν μόνοι τους την πληροφορία, την αξιολογούν, την αναλύουν και κατόπιν συνθέτουν, βάσει αυτής, ένα κείμενο. Έτσι, επιτυγχάνεται παράλληλα η καλλιέργεια κριτικής σκέψης, η ελευθερία έκφρασης, η ανάδειξη κλίσεων και δεξιοτήτων πέραν των γνωστικών, η ανάπτυξη δημιουργικότητας και η ενθάρρυνση της πρωτοτυπίας ιδεών. Οι μαθητές αποκτούν γνώσεις με δημιουργικό τρόπο («μάθαινε πώς και όχι μάθαινε ότι…»).**[Ερώτημα 6]**

Ως θετικό στοιχείο των Δ.Ε. (με ποσοστό 42%) οι καθηγητές ανέφεραν την κινητοποίηση ενδιαφέροντος των μαθητών με την ευρύτητα της θεματολογίας και τον καινοτόμο τρόπο προσέγγισης (μέθοδος project) των διδακτικών αντικειμένων που προσφέρουν οι Δ.Ε. **[Ερώτημα 5**]

Το επόμενο θετικό στοιχείο(σε ποσοστό 30%), που παρατήρησαν οι εκπαιδευτικοί, είναι η εξοικείωση με τα γνωστικά αντικείμενα μέσω των Δ.Ε. Η ενσωμάτωση των Δ.Ε. στα διδακτικά αντικείμενα βοηθά στην κατανόηση και στην εμπέδωσή τους. Επιτυγχάνεται, έτσι, ο εμπλουτισμός γνώσεων και η ανατροφοδότηση των μαθητών. **[Ερώτημα 1]**

Θετικό στοιχείο των Δ.Ε. για το 36% των καθηγητών είναι η δυνατότητα εμβάθυνσης σε ενδιαφέροντα θέματα και η ανάδειξη ενδιαφερουσών πτυχών της διδακτέας ύλης που συνήθως, λόγω πίεσης χρόνου, μένουν στις απλές αναφορές. Έτσι, η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά μια ενδιαφέρουσα ποικιλομορφία. **[Ερώτημα 2]**

Ως ωφέλιμο στοιχείο των Δ.Ε. (σε ποσοστό 27%) οι καθηγητές κατέταξαν την ενεργοποίηση όλων των μαθητών, διότι τους δόθηκε η δυνατότητα αυτενέργειας και ανάληψης πρωτοβουλιών. Έτσι ανταποκρίθηκαν ακόμη και οι αδύναμοι μαθητές, με συνέπεια να προκύψουν κάποιες φορές πολύ καλά αποτελέσματα. **[Ερώτημα 11]**

Το 9% αξιολόγησε, ως θετικό στοιχείο των Δ.Ε. τις διαφορετικές προσεγγίσεις των θεμάτων από τους μαθητές, δηλ. με κείμενο πεζό ή ποιητικό, με εικαστική απόδοση, με δραματοποιήσεις κ.λπ. Αυτό, αφενός, δίνει τη δυνατότητα της βιωματικότητας μέσα στην τάξη και, αφετέρου, κινητοποιεί την καλλιτεχνική έκφραση των μαθητών και αναπτύσσει τις πολλαπλές μορφές νοημοσύνης. **[Ερώτημα 7]**

Οι καθηγητές αξιολόγησαν ακόμη ως θετικά στοιχεία των Δ.Ε. τα παρακάτω **[Ερώτημα 18]**:

τη διαθεματικότητα με εξέταση πηγών και κειμένων από διάφορα γνωστικά αντικείμενα (9%)·

την ενδιαφέρουσα θεματολογία από τους εκπαιδευτικούς (9%)·

τη δυνατότητα επιλογής των διδακτικών αντικειμένων από τους μαθητές (6%)·

τη «χαλάρωση» του αυστηρού σχολικού προγράμματος που χαρακτηρίζεται συνήθως από μετωπική και δασκαλοκεντρική διδασκαλία (3%)·
την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.),
(3%)·
τη δυνατότητα εργασίας στο σχολείο και όχι στο σπίτι (3%)·
τη δυνατότητα συνεργασίας εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων (3%)·
την προσπάθεια εξεύρεσης εύστοχων και ουσιαστικών θεμάτων για Δ.Ε. (3%)·
την επίβλεψη εργασιών από τους εκπαιδευτικούς (3%)·
τέλος, την καλύτερη γνωριμία και συνεργασία των καθηγητών με τους μαθητές τους (3%)·
την ενίσχυση του καθοδηγητικού-συμβουλευτικού ρόλου του εκπαιδευτικού (3%).

5.2. Δυσκολίες στην εφαρμογή των Δημιουργικών Εργασιών

Το υψηλότερο αρνητικό ποσοστό αξιολόγησης της υλοποίησης των Δ.Ε. (ποσοστό 79%) έλαβαν: η έλλειψη πόρων, αναλώσιμων και υλικοτεχνικών υποδομών (π.χ. απουσία διαδικτύου και σχολικών βιβλιοθηκών), η αδυναμία χρήσης του σχολικού εργαστηρίου Η/Υ (τεχνικά προβλήματα, λίγοι Η/Υ, μη διαθέσιμες ώρες κ.λπ.). Συνεπακόλουθα, οι μαθητές πολλές φορές εξαναγκάζονται να συλλέγουν το υλικό στο σπίτι και να το φέρνουν έτοιμο στο σχολείο. **[Ερώτημα 17]**

Το δεύτερο κατά σειρά αρνητικό στοιχείο που παρατηρήθηκε κατά την εκπόνηση των Δ.Ε.(σε ποσοστό 48% των εκπαιδευτικών) είναι η κατά περίπτωση απουσία ουσιαστικής επεξεργασίας του υλικού από τους μαθητές και η προχειρότητα στις εργασίες. Σε πολλές περιπτώσεις δεν καλλιεργήθηκε ουσιαστικά η δημιουργικότητα, διότι εφαρμόστηκε η διαδικασία «copy-paste» (αντιγραφή - επικόλληση) από τις πηγές. Άλλοτε, δεν παραδόθηκαν τα τελικά κείμενα από τους μαθητές. **[Ερώτημα 4]**

Επίσης, (σε ποσοστό 48% των εκπαιδευτικών) επισημαίνεται η εστίαση του ενδιαφέροντος των μαθητών σε διαδικτυακές πηγές και η αδιαφορία τους για το έντυπο υλικό. **[Ερώτημα 9]**

Το σημαντικότερο, όμως, που παρατηρήθηκε (σε ποσοστό 48%) είναι ότι οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται στις δημιουργικές εργασίες, διότι δεν είναι συνηθισμένοι σ’ αυτόν τον τρόπο εργασίας· ο συνήθης τρόπος της μαθησιακής διαδικασίας είναι η αποστήθιση. Επιπλέον, το βασικό πρόβλημα του ΓΕΛ είναι ότι θεωρείται από πολλούς «προθάλαμος» του Πανεπιστημίου. Ως εκ τούτου, όλα περιστρέφονται γύρω από τις Πανελλαδικές Εξετάσεις, ήδη από την Α΄ τάξη. Το γεγονός αυτό δυσχεραίνει κάθε προσπάθεια διερευνητικής-ανακαλυπτικής ή/και ομαδοσυνεργατικής μάθησης.**[Ερώτημα 3]**

Σε ποσοστό 30% οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως δυσκολία το γεγονός ότι ο σχεδιασμός των Δ.Ε. παρουσιάζει προβλήματα. Για παράδειγμα, η αποσπασματική εργασία στη διάρκεια των 45λεπτων διδακτικών ωρών δυσχεραίνει κατά πολύ τη μεθοδολογία της έρευνας και την εκπόνηση των Δ.Ε. **[Ερώτημα 16]**

Επίσης, σε ποσοστό 30% οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν αρνητικά την άνιση συμμετοχή των μελών των μαθητικών ομάδων στην εκπόνηση των Δ.Ε. και την αδυναμία των μαθητών για ουσιαστική συνεργασία. Προκύπτει, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι πολλές φορές οι μαθητές έχουν άγνοια των κανόνων της ομαδικής συνεργασίας.**[Ερώτημα 13]**

Ακόμη, σε ποσοστό 30% οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως δυσκολία των Δ.Ε. την πρόκληση φασαρίας και αναστάτωσης στην τάξη. Οι καθηγητές δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολία στη διαχείριση της τάξης, λόγω και της παγιωμένης νοοτροπίας ότι οι καινοτόμες δράσεις δεν είναι «μάθημα». Επισημαίνουν, ακόμη, ότι πολλές φορές έχουν αδυναμίες στη διαχείριση των ομάδων.**[Ερώτημα 14]**

Ως στοιχεία που δυσκόλεψαν την υλοποίηση των Δ.Ε. οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ακόμη τα παρακάτω**[Ερώτημα 19]**:

Το 15% των εκπαιδευτικών αξιολογεί ως αρνητικό στοιχείο για την εκπόνηση των Δ.Ε. την πίεση που νιώθουν ως προς τη διαχείριση της διδακτέας ύλης. Ασφυκτιούν να την καλύψουν μέσα στο απαιτούμενο χρονικό διάστημα και θεωρούν ότι αυτό αποτελεί τροχοπέδη για τη σωστή ανάπτυξη της διαδικασίας της Δ.Ε., γιατί νιώθουν ότι «χάνονται» ώρες.

Επίσης το 15% των καθηγητών θεωρεί ότι δεν έχουν δοθεί επαρκείς δειγματικές δημιουργικές εργασίες – παραδείγματα, ούτως ώστε να βοηθηθούν στον σχεδιασμό των δικών τους Δ.Ε., καθώς αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να αναπτύξουν και να διαχειριστούν παρόμοιες διαδικασίες.

Τέλος, ένα ποσοστό του 3%θεωρεί αρνητικό στοιχείο την ένταξη των Δ.Ε. στην αξιολόγηση του μαθητή.

6. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Με βάση την παραπάνω επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στα Ερωτηματολόγια προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα που αποτελούν ταυτόχρονα και προτάσεις βελτίωσης του θεσμού των Δ.Ε.

- Είναι σημαντικό να δίνονται αναλυτικές οδηγίες και υποστηρικτικό υλικό σχετικά με τη μεθοδολογία της εκπόνησης των Δ.Ε. και αναπτυγμένα παραδείγματα κατά μάθημα.
- Οι καθηγητές δεν είναι εξοικειωμένοι με τη διαδικασία εκπόνησης παρόμοιων εργασιών. Να είναι διαρκής η συστηματική επιμόρφωση ως προς τη μεθοδολογία των Δ.Ε. και ως προς τη διαμόρφωση ομάδας κατά τη μαθησιακή διαδικασία.
- Η εξοικείωση των μαθητών με τη διαδικασία των Δ.Ε. και η επιτυχία τους μπορεί ουσιαστικά να επιτευχθεί μόνο με την απομάκρυνση του εκπαιδευτικού συστήματος στο Λύκειο από τον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα που έχει και ο οποίος περιορίζει τις δημιουργικές διαδικασίες.
- Υπάρχει ανάγκη εφοδιασμού των σχολείων με εκπαιδευτική τεχνολογία. Οι υποδομές στα σχολεία σχετικά με τις Τ.Π.Ε. είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Επίσης, θα πρέπει να δημιουργηθούν –ή να εμπλουτισθούν όπου υπάρχουν– οι σχολικές βιβλιοθήκες.
- Ως θετική αλλαγή κρίνεται ότι από το σχολικό έτος 2017-18 οι Δ.Ε. είναι ενταγμένες μέσα στη μαθησιακή διαδικασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.

Bancroft, S., Fawcett, M., & Hay, P. (2008). *Researching children researching the world: 5×5×5 = creativity*. Trentham: Stoke-on-Trent.

Carson, S. (2010). *Your creative brain.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Council of the European Union (2009a). "Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, of 26 November 2009 on developing the role of education in a fully- functioning knowledge triangle". *Official Journal of the European Union*, C 302/303.

Council of the European Union (2009b). "Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training („ET 2020")".*Official Journal of the European Union*, C 119/112.

Craft, A. (1999). "Creative development in the early years: Some implications of policy for practice". *The Curriculum Journal, 10(1)*, 135-150.

Craft, A., Chappell, K., & Twining, P. (2008). "Learners reconceptualising education: Widening participation through creative engagement?".*Innovations in Education and Teaching International, 45(3)*, 235–245.

Cremin, T., Burnard, P., & Craft, A. (2006). "Pedagogy and possibility thinking in the early years". *Thinking Skills & Creativity*, *1(2),* 108–119.

Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, Ch., Digby, R., Hay, P.,& Howe, A. (2013). "Creative learning environments in education—A systematic literature review". *Thinking Skills and Creativity,8,* 80– 91.

Egan, K.(2002).*Imagination in Teaching and Learning,Ages 8-15*. Routelge: London.

Galton, M. (2010). "Going with the flow or back to normal? The impact of creative practitioners in schools and classrooms". *Research Papers in Education, 25(4),* 355–375.

Guilford, J.P. (1959). "Traits of Creativity". In,Anderson, H. (ed.) *Creativity and its Cultivation.* N.Y.: Harper & Row.

Haigh, M. (2007). "Can investigative practical work in high school biology foster creativity?".*Research in Science Education, 37,* 123–140.

Heider, F. (1958). *The Psychology of interpersonal relations.* New York: Harper.

Matthews, L. (2007). "Can the process of transition for incoming secondary pupils be supported through a creative art project?".*International Journal of Art & Design Education*, *26(3),* 336–344.

Mumford, M., & Gustafson, S. (1988). "Creativity syndrome: integration, application, and innovation". *Psychological Bulletin*, *103,* 27–43.

Oral, G. (2006). "Creativity of Turkish prospective teachers". *Creativity Research Journal, 18*, 65-73.

Parkhurst, H. (1999). "Confusion, lack of consensus, and the definition of creativity as a construct". *Journal of Creative Behavior, 33*, 1-21.

Piaget, J. (1960). *The child's concept of the word.* New Jersey: Helix Books, Rowan and Allend (2nd ed. 1983).

Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). "Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research". *Educational Psychologist, 39(2),* 83–96.

QCDA (2009). *National Curriculum*. Retrieved in 18/02/2018 from: http://curri clum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/Values-aims-and-purposes/index.aspx

Runco, M. A. & Jaeger, G. J. (2012). "The standard definition of creativity". *Creativity Research Journal, 24(1),* 92–96.

Shaheen, R. (2010). "CreativityandEducation".*CreativeEducation*, *1(3),* 166-169.

Simplicio, J. S. C. (2000). "Teaching classroom educators how to be more effective and creative teachers".*Education, 120(4),* 675-680.

Walberg, H. (1988). "Creativity and talent as learning". In, Sternberg, R. (ed.).*The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 340-361). Cambridge: Cambridge University Press.

Webster, A., & Campbell, C. (2006). "Enhancing the creative process for learning in primary technology education". *International Journal of Technology and Design Education,16(3),* 221–235.

Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R. (2009). "Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play?".*Educational & Child Psychology*, *26(2),* 40–52.

Wood, R., & Ashfield, J. (2008). "The use of the interactive whiteboard for creative teaching and learning in literacy and mathematics: A case study". *British Journal of Educational Technology*, *39(1),* 84–96.

Ελληνόγλωσσες

Δ.Ε.Π.Π.Σ.: ΔιαθεματικόΕνιαίοΠλαίσιοΣπουδώνκαιΑναλυτικάΠρογράμματαΣπουδώνγιατηνΥποχρεωτικήΕκπαίδευση (2003), ΦΕΚ. Τεύχος Β΄. αρ. φύλλου 303/13-03-03. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Εγκύκλιος ΥΠ.Π.Ε.Θ., 194027/Δ2/10-11-2017 «Τροποποίηση του Π.Δ. 46/2016 (αξιολόγηση των μαθητών/τριών του Γενικού Λυκείου)».

Ι.Ε.Π.: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017). *Η Δημιουργική Εργασία στο Λύκειο. Σημειώσεις για ένα πλαίσιο επιμόρφωσης.* Ανακτήθηκε στις 18/02/2018 από:http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Genika/2017-08-30_odigos_epimorfosis_basika_shmeia.pdf

Lee, V., Webberley, R. & Litt, L. (1987). *Νοημοσύνη και δημιουργικότητα*/μφρ. Γ. Μπαρουξής. Αθήνα: Κουτσουμπός.

Μαγνήσαλης, Κ. (2002).*Δημιουργική σκέψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η.(2011). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΥΠΕΘ/ΙΕΠ.

Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό(1989). Τόμ. 3, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2004). *Δημιουργική Σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα:Αυτοέκδοση.

Σιούτας, Ν., Ζημιανίτης, Κ., Κουταλέλη, Ε.,& Παναγοπούλου, Ε. (επιστημ. ευθύνη Ι. Παρασκευόπουλος) (χ.χ.). *Δημιουργική σκέψη – Παραγωγή καινοτόμων και πρωτότυπων ιδεών*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/ Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ανακτήθηκε στις 18/02/2018 από: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3352/1008.pdf

Τσακίρη, Δ., Καπετανίδου, Μ., Τσατσαρώνη, Α., Κούρου, Μ., Μαυρίκης, Γ., Δημόπουλος Κ., Τζιμογιάννης, Α., Σιόρεντα, Α. Χατζηνικήτα, Β.,& Αναγνωστοπούλου, Κ. (επιστημ. επιμ. Β. Κουλαϊδής) (2007). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής – δημιουργικής σκέψης*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Κατά την άποψή σας, οι Δ.Ε. διευκολύνουν την κατανόηση της διδακτέας ύλης;
2. Κατά την άποψή σας, οι Δ.Ε. διευκολύνουν την εμβάθυνση στη διδακτέα ύλη;
3. Οι Δ.Ε. ενίσχυσαν τη διερευνητική-ανακαλυπτική ή/και ομαδοσυνεργατική μάθηση;
4. Η υλοποίηση των Δ.Ε οδηγεί σε ουσιαστική ανάπτυξη της δημιουργικότητας;
5. Ποια στοιχεία των Δ.Ε. θεωρείτε ότι κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών;
6. Εντοπίζετε στοιχεία που δίνουν τη δυνατότητα νέων τρόπων έκφρασης και αυτενέργειας στους μαθητές;
7. Υπάρχουν μαθησιακά οφέλη από τη δυνατότητα διαφορετικών προσεγγίσεων του θέματος από τους μαθητές;
8. Η δυνατότητα έκφρασης με πολυγραμματισμούς (εικόνα, κείμενο κ.λπ.) θεωρείται θετικό στοιχείο;
9. Αξιοποιήθηκαν εξίσου έντυπες και διαδικτυακές πηγές;
10. Υπάρχουν στοιχεία κατά την εκπόνηση των Δ.Ε. που συμβάλλουν στην εξοικείωση των μαθητών με τη συγγραφή μίας επιστημονικής εργασίας;
11. Οι Δ.Ε. δίνουν τη δυνατότητα στους «αδύναμους» μαθητές να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία;
12. Συμβάλλει με κάποιον τρόπο η υλοποίηση των Δ.Ε. στη δυνατότητα κοινωνικοποίησης των μαθητών;
13. Ποια είναι η άποψή σας για την ανταπόκριση των μαθητών στη συνεργασία σε ομάδες;
14. Τι παρατηρήσατε ως προς τη διαχείριση της σχολικής τάξης, κατά την υλοποίηση των Δ.Ε.;
15. Συνεισφέρει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών η εμπειρία που αποκτούν από την παρουσίαση της εργασίας τους σε «κοινό»;
16. Ο διδακτικός χρόνος των Δ.Ε. που σχετίζεται με το Ωρολόγιο Πρόγραμμα θεωρείται ικανοποιητικός;
17. Υπάρχει επάρκεια στις υποδομές των σχολείων για την υλοποίηση των Δ.Ε;
18. Αναφέρετε στοιχεία που εντοπίσατε κατά την υλοποίηση των Δ.Ε. και πιστεύετε ότι ενήργησαν θετικά.
19. Θεωρείτε ότι υπήρξαν στοιχεία που δυσκόλεψαν την υλοποίηση των Δ.Ε.;

Η κατανόηση και η αξιοποίηση της πολυπολιτισμικότητας στη σχολική τάξη μέσα από καινοτόμες δράσεις για την τοπική ιστορία και τον πολιτισμό

Αναστασία Δ. Βακαλούδη
Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας
anvakaloudi@yahoo.gr

Γεώργιος Π. Τσότσος
Σχολικός Σύμβουλος Πολιτικών Μηχανικών, Αρχιτεκτόνων, Τοπογράφων, Βόρειας Ελλάδας, Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας
geotso55@otenet.gr

Περίληψη
Μια ενδεικνυόμενη διαπολιτισμική καινοτόμος δράση είναι η μελέτη των χωρών προέλευσης των μαθητών. Οι ιθαγενείς μαθητές σε συνεργασία με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους εκπονούν σχέδια εργασίας (projects) μελέτης της χώρας προέλευσής τους, με χάρτες των τόπων προέλευσης των μαθητών, με προβολή ταινιών, με βίντεο και πληροφορίες για την κάθε χώρα: πληθυσμός, θρησκεία, εθνικά φαγητά, τέχνες, μουσική, εθνική ενδυμασία, αθλητισμός κ.λπ. Αυτό μπορεί να γίνει στο πλαίσιο συγκεκριμένων μαθημάτων ή σχολικών δραστηριοτήτων, με ανάθεση (ή επιλογή από τους μαθητές) εργασιών που θα έχουν ως αντικείμενο τη συλλογή, επεξεργασία και παρουσίαση πληροφοριακού υλικού (α) προκειμένου για αλλοδαπούς μαθητές, για τις χώρες προέλευσής τους και (β) προκειμένου για μαθητές ελληνικής ιθαγένειας, για τους τόπους καταγωγής τους. Με τον τρόπο αυτόν δίνεται η δυνατότητα προσέγγισης και εξοικείωσης των μαθητών μεταξύ τους, μέσα από τη γνωριμία των τόπων προέλευσης και των κοινωνικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των ανθρώπων από διαφορετικούς τόπους και χώρες. Στην παρούσα εργασία προτείνουμε καινοτόμες διδακτικές παρεμβάσεις οι οποίες, μέσω της αλληλογνωριμίας και της αποδοχής της ετερότητας των μαθητών, προωθούν την έννοια της συμπερίληψης και τελικά εξομαλύνουν το σχολικό κλίμα της τάξης, για να διευκολυνθεί περισσότερο η διαχείρισή της.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, καινοτόμες δράσεις, μέθοδος project, τοπική ιστορία

1. Εισαγωγή

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, που αποτελεί την πιο πρόσφατη εξέλιξη των παιδαγωγικών παρεμβάσεων στο θέμα της διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, καθιερώνεται ολοένα και περισσότερο ως η πιο επιθυμητή κατεύθυνση στη διαχείριση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, σε σχέση με τα προηγούμενα εκπαιδευτικά μοντέλα. Μέσα από την κριτική, δημιουργική και διαλεκτική σκέψη, το διαπολιτισμικό μοντέλο φαίνεται να καλύπτει τις προσδοκίες των κοινωνιών να συνυπάρξουν και να συνοικοδομήσουν την ευρύτερη οικουμενική και παγκόσμια κοινωνία. Η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση βασίζεται στην αρχή ότι κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει να αναγνωρίζονται και να γίνονται σεβαστά. Έτσι, διασφαλίζει την αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών των μελών μιας κοινωνίας μέσα σε πνεύμα αμοιβαιότητας και αλληλεγγύης, χωρίς να χάνει κανένα μέλος την ιδιαίτερη ταυτότητά του σε μια προσπάθεια επικράτησης του κυρίαρχου πολιτισμού, όπως συνέβαινε με τα προηγούμενα εκπαιδευτικά μοντέλα. Μια μικτή τάξη που έχει πολυπολιτισμική σύνθεση αποτελεί τον χώρο διδασκαλίας και μάθησης τόσο για τους γηγενείς, όσο και για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, δηλ. μαθητές διαφορετικής χώρας ή τόπου προέλευσης, διαφορετικών σχολικών επιδόσεων, διαφορετικής ηλικίας, με διαφορετικά ενδιαφέροντα και ικανότητες κ.ά. (Batelaan & van Hoof, 1996: 8. Παπάς, 1998: 297. Κεσίδου, 2008: 11. Βακαλούδη, 2012: 226).

Σύμφωνα με τον Helmut Essinger, το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές (Essinger, 1991: 3-18, Μάρκου, 1996: 26-27 και 1997: 240-241, Κεσίδου, 2004: 78-79, Νικολάου, 2011: 232. Βακαλούδη, 2012: 225-226):

α. Την ενσυναίσθηση, δηλαδή την κατανόηση των εκπαιδευτικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης.

β. Την αλληλεγγύη, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών και παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και αδικία.

γ. Τον σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα που αποτελεί μια πραγματικότητα στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

δ. Την εξάλειψη στερεοτύπων, προκαταλήψεων και εθνοκεντρικών στάσεων και συμπεριφορών, ώστε να επιτευχθεί η αρμονική συμβίωση μεταξύ διαφορετικών λαών και πολιτισμών στα πλαίσια των πολυπολιτισμικών κοινωνιών των χωρών υποδοχής.

Με δεδομένη πλέον την πολυπολιτισμική σύνθεση των ελληνικών σχολείων, πρέπει να διέπουν τη διδακτική πράξη οι σκοποί - αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Νικολάου, 2008: 383. Βακαλούδη, 2012: 230). Η διδακτική μας προσέγγιση βασίζεται στη θεωρία του πολιτιστικού σχετικισμού, που αντιτίθεται στην έννοια του εθνοκεντρισμού και δεν θεωρεί τις κουλτούρες των άλλων υποδεέστερες (Μιχαλακόπουλος, 1996: 92-93). Μια ενδεικνυόμενη διαπολιτισμική καινοτόμος δράση είναι η μελέτη των χωρών προέλευσης των μαθητών. Οι ιθαγενείς μαθητές, σε συνεργασία με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους, εκπονούν σχέδια εργασίας (projects) μελέτης της χώρας προέλευσής τους, με παγκόσμιους χάρτες και χάρτες των χωρών προέλευσης των μαθητών, με προβολή ταινιών, με βίντεο και πληροφορίες για την κάθε χώρα: πληθυσμός, θρησκεία, εθνικά φαγητά, τέχνες, μουσική, εθνική ενδυμασία, αθλητισμός κ.λπ. (Βακαλούδη, 2012: 232-233).

Συμπληρωματικά προς τα προηγούμενα, η παιδαγωγική διαδικασία και μάθηση οφείλουν να στηρίζονται στα βιώματα των παιδιών, να είναι βιωματικές. Με την τήρηση αυτής της αρχής μπορεί να επιτευχθεί μία από τις βασικές προϋποθέσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο σεβασμός της ατομικότητας του παιδιού. Από την άλλη πλευρά, η τήρηση της συγκεκριμένης αρχής καθιστά δυνατή την υλοποίηση μίας άλλης βασικής αντίληψης, ότι η ετερότητα και η διαφορά είναι πηγές πλούτου και γνώσης. Ο σεβασμός και η αξιοποίηση των βιωμάτων και η χρήση της βιωματικής μεθόδου συνιστούν σημαντικό μέσον τόσο για την ενεργοποίηση των μαθητών όσο και για την ανάδειξη και δημιουργική αξιοποίηση των εμπειριών και των γνώσεων. Με τον τρόπο αυτόν καταπολεμώνται ως έναν βαθμό οι ανισότητες στην εκπαίδευση οι οποίες, σύμφωνα με τον Bernstein, οφείλονται και στην επιλεκτική ανάδειξη και προβολή του κόσμου συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, κατά τεκμήριο των κυρίαρχων ομάδων (Bernstein, 1989. Βακαλούδη, 2012: 250). Η βιωματική διδασκαλία είναι και επικοινωνιακή. Όλα τα μέλη της ομάδας καταθέτουν τις απόψεις, τις εμπειρίες, τα επιχειρήματά τους, σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, παρουσία του εκπαιδευτικού ο οποίος αποτελεί ισότιμο μέλος της ομάδας. Η διεξαγωγή του μαθήματος θεωρείται ως αντίληψη της σχέσης «ο ένας δίπλα στον άλλον και όχι ο ένας εναντίον του άλλου».

Όσον αφορά στις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών, είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν τις πολιτισμικές διαφορές των παιδιών της τάξης τους και να τις σέβονται. Πρέπει να τις βλέπουν ως πλεονέκτημα, επάνω στο οποίο μπορούν να «χτίσουν», και όχι ως ένα αρνητικό στοιχείο. Τα παιδιά αισθάνονται διαφορετικά μμέσα στην τάξη, όταν η κουλτούρα τους αντιπροσωπεύεται στις κοινές δραστηριότητες. Οι σχολικές συνήθειες που δεν είναι οικείες σε κάποια παιδιά μπορούν να παρουσιαστούν σταδιακά, έτσι ώστε η μμετάβαση να είναι λιγότερο τραυματική για τις ομάδες με διαφορετική εθνική προέλευση (Βοσνιάδου, 2001). Βασικά πρέπει οι εκπαιδευτικοί να προσαρμόζουν τις διδακτικές τους πρακτικές σύμφωνα με τις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για παράδειγμα, να χρησιμοποιούν εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας, κυρίως με τη χρήση της ομαδοσυνεργατικότητας, τις παιγνιώδεις μορφές διδασκαλίας, τη χρήση παραδειγμάτων από τη χώρα καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών. Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, όπως παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, δημιουργία κατασκευών, αφισών, ζωγραφική κ.λπ., οι μαθητές αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, ελευθερία δράσης, αποκτούν δεξιότητες συνεργασίας και αλληλεγγύης, καλλιεργούν διαπροσωπικές σχέσεις και αναπτύσσουν σταδιακά *στρατηγικές μάθησης, άμεσες* (που αφορούν στην πραγματοποίηση διανοητικών διαδικασιών και περιλαμβάνουν στρατηγικές μνήμης, γνωστικές και αντιστάθμισης) και *έμμεσες* (που αφορούν στη διαδικασία κατάκτησης

της γλώσσας συμπεριλαμβανομένης και της μητρικής και περιλαμβάνουν στρατηγικές μεταγνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές). Η εφαρμογή της ενσυναίσθησης στη διδακτική παραπέμπει σε δεξιότητες που αποκτά ο μαθητής, ώστε να βοηθείται να προσεγγίζει με το συναίσθημα και τη φαντασία του βασικά εσωτερικά στοιχεία του υλικού που μελετά (Γραικός, 2002: 70). Η προσέγγιση αυτή συνίσταται στη φαντασιακή προβολή του εαυτού μας μέσα στη χρονική στιγμή που εξετάζουμε. Πρόκειται για μια προσπάθεια να κατανοεί κανείς, να βιώνει, να αισθάνεται πράγματα με τον ίδιο τρόπο που το κατορθώνει ένα άλλο άτομο (Βακαλούδη, 2012: 115, 230-231).

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση μειώνει τα αρνητικά της καθοδήγησης από τον εκπαιδευτικό ή από τις οδηγίες ενός φύλλου εργασίας, καθώς εμπλέκει τους μαθητές σε συνεργατικές διαδικασίες μάθησης (ανταλλαγή απόψεων, διατύπωση υποθέσεων, καταμερισμό εργασίας κ.λπ.). Επίσης, αναπτύσσει πλήθος κοινωνικών δεξιοτήτων (ικανότητα επικοινωνίας, ικανότητα επιχειρηματολογίας, επίλυση συγκρούσεων, εναλλαγή ρόλων κ.λπ.) και συμβάλλει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Όσον αφορά στο μέγεθος των ομάδων, συνιστάται να κυμαίνεται μεταξύ 2 και 5 ατόμων (Κανάκης 1987: 87. Ματσαγγούρας, 1987. Meyer, 1987. Τριλιανός, 1988. Bertrand, 1994. Χρυσαφίδης 1994. Ματσαγγούρας, 2000. Μανδρίκας κ.ά., α.χ.).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω, θεωρείται χρήσιμη η εφαρμογή καινοτόμων δράσεων οι οποίες θα δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν τη γεωγραφική εικόνα και τους πολιτισμούς των συμμαθητών τους. Αυτό μπορεί να γίνει, στο πλαίσιο συγκεκριμένων μαθημάτων ή σχολικών δραστηριοτήτων, με ανάθεση (ή επιλογή από τους μαθητές) εργασιών με τη μέθοδο project, που θα έχουν ως αντικείμενο τη συλλογή, επεξεργασία και παρουσίαση πληροφοριακού υλικού (α) προκειμένου για αλλοδαπούς μαθητές, για τις χώρες προέλευσής τους και (β) προκειμένου για μαθητές ελληνικής ιθαγένειας, για τους τόπους καταγωγής τους. Με τον τρόπο αυτόν δίνεται η δυνατότητα προσέγγισης και εξοικείωσης των μαθητών μεταξύ τους, μέσα από τη γνωριμία των τόπων προέλευσης και των κοινωνικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των ανθρώπων από διαφορετικούς τόπους και χώρες. Προτείνουμε τις διδακτικές παρεμβάσεις που ακολουθούν έτσι ώστε, μέσω της αλληλογνωριμίας και της αποδοχής της ετερότητας των μαθητών, να προωθηθεί η έννοια της συμπερίληψης και τελικά να εξομαλυνθεί το σχολικό κλίμα της τάξης και να διευκολυνθεί περισσότερο η διαχείρισή της.

Η μέθοδος project είναι από τις πλέον ενδεικνυόμενες μορφές διδακτικής διαδικασίας για να επιτευχθεί η βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Έχει ως αφετηρία κάποιους προβληματισμούς μεμονωμένων ατόμων ή του συνόλου της διδακτικής ομάδας. Ο σχεδιασμός του μαθήματος γίνεται με ευθύνη της ομάδας και στοχεύει στην ολοκλήρωση κάποιου έργου που οδηγεί στη λύση ενός προβλήματος. Αφορά, δηλαδή, στην αναζήτηση και ολοκλήρωση ενός έργου κοινής δράσης. Στις φάσεις της οργάνωσης, του σχεδιασμού και της ολοκλήρωσης του έργου είναι απαραίτητη η ενεργός συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας (Δεδούλη, 2001).

Ο όρος «project» –μια παιδαγωγική διαδικασία μάθησης– χρησιμοποιήθηκε από τους παιδαγωγούς στις αρχές του 20ού αιώνα. Project (ή μέθοδος project ή σχέδιο εργασίας ή σχέδιο δράσης) είναι «μια μέθοδος διδασκαλίας κατά την οποία υλοποιείται η σε βάθος μελέτη ενός συγκεκριμένου θέματος από ένα παιδί ή μια ομάδα παιδιών» (Helm & Katz, 2002: 30). Όπως επισημαίνουν οι Katz, Helm & Chard (Katz & Chard, 1998. Helm & Katz, 2002) η προσέγγιση project δεν αποτελεί ολοκληρωμένο πρόγραμμα, αλλά ένα από τα «εργαλεία» που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτικός για να υλοποιήσει τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος ή μίας καινοτόμου δράσης. Το σημείο - κλειδί ενός project είναι ότι πρόκειται για προσπάθεια να διεξαχθεί έρευνα, η οποία είναι σκόπιμα εστιασμένη στην εύρεση απαντήσεων σε «αυθεντικές» και «σημαντικές» ερωτήσεις - προβληματισμούς που θέτουν τα παιδιά ή ο εκπαιδευτικός, ή ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τα παιδιά (Katz, 1994. Χρυσαφίδης, 1994. Βακαλούδη, 2012: 323). Κατάλληλα θέματα για ερευνητικές εργασίες, σύμφωνα με τις Katz, Chard και Helm (Katz & Chard, 1998. Helm & Katz, 2002), είναι αυτά που σχετίζονται άμεσα με τις προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών, προσφέρονται για εξερευνήσεις μέσα στην τάξη, αφορούν στη μελέτη πραγματικών αντικειμένων, δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να ερευνήσουν τα ερωτήματα τους με ελάχιστη δυνατή βοήθεια από τους ενηλίκους, προσφέρονται για διδακτικές επισκέψεις, δίνουν τη δυνατότητα στους γονείς να συνεισφέρουν και προσφέρουν ευκαιρίες συνεργασίας μεταξύ των παιδιών (Γκλιάου, 2002: 14-15. Βακαλούδη, 2012: 323). Επομένως, η μέθοδος σχεδίου εργασίας (project) είναι η μελέτη ενός θέματος σε βάθος, που συνήθως αναλαμβάνεται από ομάδα μαθητών ή ολόκληρη την τάξη. Ειδικότερα για τους αλλοδαπούς μαθητές, η

μελέτη μέσω της μεθόδου project είναι ελκυστικότερη και αποτελεσματικότερη, γιατί αξιοποιεί το μορφωτικό κεφάλαιο που κουβαλούν οι ίδιοι και βοηθά στην ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών για αναγνώριση των ικανοτήτων τους από τα άλλα μέλη της ομάδας. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να εκτελέσουν δραστηριότητες, να συνεργαστούν, όπως η πολιτισμική τους διαφορετικότητα τα κατευθύνει και να συνεισφέρουν τη δική τους οπτική (Βακαλούδη, 2012: 232).

Μια εργασία με τη μέθοδο project αποβλέπει στη δραστηριοποίηση όλων των μαθητών, ώστε με τη συνεργασία να συγκλίνουν τις δυνάμεις τους προς την ίδια κατεύθυνση και το τελικό αποτέλεσμα να μην είναι προϊόν λίγων, αλλά όλης της ομάδας. Οι σχεδιαστές προτύπων εποικοδομητικής προσέγγισης δέχονται ότι η μάθηση μέσω της στρατηγικής αυτής αποδίδει ουσιαστικά αποτελέσματα. Η μέθοδος project επικεντρώνεται στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση ενός έργου. Η διαδικασία αυτή είναι μια μορφή με θεωρητικό και πρακτικό περιεχόμενο με τη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας (Frey, 1986), η οποία υλοποιείται στο σχολείο, αλλά και εκτός αυτού. Η παιδαγωγική της ερευνητικής εργασίας με τη μέθοδο project είναι επικεντρωμένη στην αρχή της μάθησης όχι μόνο σε ομάδες, αλλά και μεμονωμένα. Πρόκειται για μια παιδαγωγική μέθοδο που δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα να προσδιορίσει τα χρήσιμα μέσα για τη μάθησή του σε στενή σχέση με τον δάσκαλο και σε αντικείμενα συγκεκριμένα, καθώς και σε ορισμένο χρόνο. Οι κατευθυνόμενες εργασίες μοιάζουν σήμερα να είναι ο πολιτιστικός ρυθμιστής και ο ρυθμιστής δράσης. Μέσω μιας ερευνητικής εργασίας, ο μαθητής μαθαίνει να συνδέεται με τους άλλους, να τους ξαναγνωρίζει και να επαναπροσδιορίζει τις σχέσεις του μαζί τους. Η ερευνητική εργασία είναι ρυθμιστής ενός άλλου τρόπου βίωσης του χρόνου. Όπως μέσα στις δραστήριες κοινωνίες το άτομο συμμετέχει, διά μέσου των άλλων, σε μια μοναδική ανταλλαγή εμπειριών, έτσι και μέσω μιας ερευνητικής εργασίας είναι δυνατό να μεταφερθεί ο μαθητής σε άλλους τόπους και χρόνους και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μεταβάλλει τις απόψεις του και τη στάση του στην αντιμετώπιση της ζωής (Θεοφιλίδης, 1987. Βακαλούδη, 2012: 55-56).

2. Στοιχεία εφαρμογής

Η πρότασή μας μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες και τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με ποικίλα διδακτικά αντικείμενα, αλλά και στη Συνθετική Δημιουργική Εργασία (Γυμνάσιο), στη Δημιουργική Εργασία (Α΄ και Β΄ ΓΕΛ), στην Ερευνητική Εργασία (Α΄ ΓΕΛ), στη Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων (Α΄ ΕΠΑΛ) και σε κάθε είδους Καινοτόμα Προγράμματα, όπως Πολιτιστικά, Περιβαλλοντικά, και Ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας, αποτελώντας υποστηρικτικό υλικό και παράδειγμα μεθοδολογίας.

Η διδακτική αυτή προσέγγιση εφαρμόστηκε στην πράξη κατά τα σχολικά έτη 2015-16, 2016-17 και 2017-18 σε διάφορα σχολεία, όπως π.χ. στο Εσπερινό ΕΠΑΛ Σταυρούπολης Θεσσαλονίκης (στο μάθημα Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων «Διαδρομές στην τοπική ιστορία. Μελέτη της διαμόρφωσης της ιστορικής πραγματικότητας ενός τόπου»), στο 1ο ΕΠΑΛ Σταυρούπολης Θεσσαλονίκης (Πολιτιστικό πρόγραμμα «Οι μαθητές ανακαλύπτουν τα μνημεία της καταγωγής τους») και στο 2ο Γυμνάσιο Ευόσμου, στο πλαίσιο του (πλέον καταργημένου) μαθήματος των Βιωματικών Δράσεων Γυμνασίου. Επειδή στα εσπερινά σχολεία φοιτούν και ενήλικες μαθητές, η διδακτική πρόταση εφαρμόστηκε και σε αυτούς· επομένως, είχε μια ευρεία εφαρμογή σε ποικιλία ηλικιακών βαθμίδων και όχι μόνον στους μαθητές της σχολικής ηλικίας Γυμνασίου και Λυκείου (13 - 18 ετών).

3. Στόχοι - επιδιώξεις

Οι στόχοι και οι επιδιώξεις της παρούσας καινοτόμου δράσης είναι: α) Η προώθηση της ανακάλυψης, της συλλογής, της παρατήρησης, της αξιολόγησης, της ταξινόμησης των τοπικών ιστορικών, πολιτισμικών και γεωγραφικών πηγών. β) Η αξιοποίηση των κάθε είδους πηγών της τοπικής ιστορίας, της γεωγραφίας και του τοπικού πολιτισμού. γ) Η βελτίωση της αλληλογνωριμίας, της εξοικείωσης και της αποδοχής της «ετερότητας» των μαθητών μέσα από την επαφή με την ιστορία, τη γεωγραφία και τον πολιτισμό των «άλλων» συμμαθητών τους.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι: Πρωτογενώς, η βιωματική εμπέδωση των εννοιών του ιστορικού χρόνου και χώρου, η προσέγγιση του τοπικού περιβάλλοντος και η ένταξή του στη βραχεία και μακρά διάρκεια του χρόνου. Δευτερογενώς, η κατανόηση της εθνικής (των αλλοδαπών μαθητών) και της τοπικής (των αλλοδαπών και των ιθαγενών μαθητών) ταυτότητας, πράγμα που θα τους βοηθήσει στη

βελτίωση της εθνικής ή τοπικής (κατά περίπτωση) αυτογνωσίας και αυτοεκτίμησης και στη διαμόρφωση ολοκληρωμένης προσωπικότητας.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Η γνώση που προκύπτει από τη μαθητική έρευνα σε θέματα ανθρωπογεωγραφικά και ανθρωπολογικά, σε συνδυασμό με την προσέγγιση στην τοπική ή την εθνική ιστορία, θεωρείται ως προϋπόθεση για μια κριτική προσέγγιση στις κοινωνίες των «άλλων» (Giddens, 1989, 39-48). Η μέθοδος που προτείνουμε κινείται στο πλαίσιο της προσέγγισης του ιστορικού χρόνου και χώρου ως αντικειμένου ειδικής διδακτικής μεθοδολογίας και παιδαγωγικής και προσφέρει εξοικείωση με την τοπική μικρο-ιστορία και άλλες παραμέτρους της έρευνας.

Η διδακτική πρότασή μας έχει μεγάλη συνάφεια με την τοπική ιστορία που βασίζεται: (α) Στη μελέτη ιστορικών μνημείων άλλων πολιτισμών μιας περιοχής (που μπορεί να συνδυαστεί με τη μουσειακή εκπαίδευση και διαθεματικές προσεγγίσεις, π.χ. Θρησκευτικά) και την αναζήτηση βιβλίων, περιοδικών, εικόνων, καρτών εποχής, φωτογραφιών, προφορικών μαρτυριών, αρχαιολογικών μελετών, περιηγητικών κειμένων, τουριστικών οδηγών, συνεντεύξεων κ.λπ. (β) Στην αξιοποίηση της «ενσυναίσθησης» (empathy) με δεξιότητες που αποκτά ο μαθητής ώστε να βοηθείται να προσεγγίζει με το συναίσθημα και τη φαντασία του βασικά εσωτερικά στοιχεία του υλικού που μελετά (Βακαλούδη, 2012: 249). Επίσης, η διδακτική μας παρέμβαση βασίζεται στη μέθοδο project, η οποία περιλαμβάνει τα στάδια: σχεδιασμός, υλοποίηση, παρουσίαση, αξιολόγηση. Οι μαθητές, με την καθοδήγηση πάντα του εκπαιδευτικού, αναλαμβάνουν τη διερεύνηση θεμάτων που αφορούν στην τοπική ιστορία, στη γεωγραφία και στον πολιτισμό των τόπων προέλευσής τους ή και των χωρών τους γενικά (αν είναι αλλοδαποί). Αυτό μπορεί να γίνει είτε με χωρισμό των μαθητών σε ομάδες που αναλαμβάνουν κοινά θέματα (τα οποία χωρίζονται σε υποθέματα) είτε σε ατομικό επίπεδο (με ατομικό θέμα ανά μαθητή). Επομένως, οι μαθητές μπορούν να εργάζονται ατομικά ή ομαδοσυνεργατικά, κατά περίπτωση, συλλέγοντας υλικό το οποίο αξιολογούν και επεξεργάζονται. Μετά την ολοκλήρωση των εργασιών που έχουν επιλέξει, με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού, παρουσιάζουν στους συμμαθητές τους τα αποτελέσματα της εργασίας τους. Εναλλακτικά, οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν να διερευνήσουν γεωγραφικά, ιστορικά, πολιτιστικά όχι τα στοιχεία των δικών τους τόπων προέλευσης, αλλά αυτά των συμμαθητών τους. Η δεύτερη αυτή εκδοχή είναι περισσότερο σύνθετη και προϋποθέτει εμπειρία και γνώση από την πλευρά του εκπαιδευτικού, αλλά και ηλικιακή ωριμότητα των μαθητών, οπότε ενδείκνυται για ενήλικες και μάλιστα για τάξεις οι οποίες κατά το παρελθόν έτος έχουν εκπονήσει το πρόγραμμα στην πρώτη εκδοχή του.

Ανάλογα με την πορεία της έρευνας διαμορφώνεται και εμπλουτίζεται το υλικό που ερευνούν οι μαθητές. Σε τακτά χρονικά διαστήματα το υλικό παρουσιάζεται στην ολομέλεια της τάξης και συζητούνται ενδιαφέρουσες παράμετροι ή στοιχεία που προβληματίζουν τις ομάδες. Ο προγραμματισμός δράσεων του εκπαιδευτικού διαρθρώνεται σε δύο σκέλη: Αφενός διδασκαλία θεωρητικών προσεγγίσεων (κατά το μικρότερο μέρος) και αφετέρου παρακολούθηση και καθοδήγηση της πορείας συλλογής και επεξεργασίας του υλικού των μαθητών. Τα παραδοτέα διαμορφώνονται ανάλογα με την πορεία υλοποίησης του σχεδίου δράσης και δεν προσδιορίζονται εκ των προτέρων. Στο τέλος, γίνεται αποτίμηση της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων. Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου (Ειδικότητας ή / και Γενικής Παιδαγωγικής Ευθύνης) είναι ουσιαστικός, καθώς μπορεί να λειτουργήσει ως καθοδηγητής των εκπαιδευτικών με ειδικά σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ως ενδιάμεσος μεταξύ των εκπαιδευτικών διευκολύνοντας την επαφή μεταξύ τους και την ανταλλαγή εμπειριών. Στην αρχή ή στο τέλος της σχολικής περιόδου οι Σχολικοί Σύμβουλοι μπορούν να οργανώνουν επιμορφωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς που εκπονούν ή ενδιαφέρονται να εκπονήσουν σχετικά προγράμματα, στα οποία να καλούν ως εισηγητές εκπαιδευτικούς που τα έχουν εκπονήσει με επιτυχία, ώστε να γίνεται ανταλλαγή απόψεων και διάχυση καλών πρακτικών.

5. Διδακτικό υλικό (μορφή, περιεχόμενο, διδακτική χρήση)

Το υλικό που μπορεί να συλλέγουν ή να χρησιμοποιούν οι μαθητές είναι ποικίλο. Μπορεί να είναι γραπτές (σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή) ή προφορικές πηγές. Ανάμεσα σε αυτές περιλαμβάνονται: υλικό από προφορικές συνεντεύξεις, υλικό από έρευνα σε βιβλιογραφικές πηγές (σε βιβλιοθήκες και στο διαδίκτυο), οπτικοακουστικό υλικό (φωτογραφήσεις, βιντεοσκοπήσεις), ποικίλες εικόνες (φωτογραφίες, καρτ - ποστάλ, σχέδια, ζωγραφικοί πίνακες), ακόμη, χάρτες γεωφυσικοί, πολιτικοί, πολιτισμικοί, ιστορικοί. Σημαντική πηγή

πληροφοριών αποτελούν το υλικό που διαθέτουν τα μουσεία, οι κατά τόπους πολιτιστικοί σύλλογοι καθώς και οι ίδιοι οι άνθρωποι που δραστηριοποιούνται σε αυτούς, τα προσωπικά αρχεία, τα αρχεία σε δημοτικά και κοινοτικά καταστήματα, τα οικογενειακά κειμήλια κ.ά.

Έτσι, αντικείμενα έρευνας και συλλογής στοιχείων από τους μαθητές για τους τόπους καταγωγής (ή προέλευσης) τους μπορεί, μεταξύ άλλων, να είναι τα ακόλουθα:

α) Σημαντικά γεγονότα της τοπικής ιστορίας, πολιτικά, στρατιωτικά, κοινωνικά, οικονομικά.

β) Στοιχεία από τη φυσική γεωγραφία και την ανθρωπογεωγραφία των χωρών ή των επιμέρους τόπων. Στην ανθρωπογεωγραφία εντάσσονται η οικονομική και η πολιτική γεωγραφία (ενδεικτικά: εθνικο-θρησκευτική κατανομή, πόλεις, χωριά, συγκοινωνίες, προϊόντα κλπ.).

γ) Γλωσσικά στοιχεία: Γλώσσες, τοπικά ιδιώματα, συσχετισμός με συγγενικές γλώσσες (π.χ. σλαβικές γλώσσες).

δ) Ποικίλα έθιμα, όπως έθιμα του κύκλου της ζωής (γέννηση, θάνατος, γάμος κ.λπ.), έθιμα της θρησκευτικής ζωής (εορταστικά έθιμα), έθιμα της καθημερινής ζωής, όπως έθιμα των αγροτικών εργασιών και των κάθε είδους άλλων επαγγελματικών δραστηριοτήτων.

ε) Παιδικά παιχνίδια.

στ) Συνταγές τοπικής μαγειρικής.

ζ) Εικόνες της καθημερινής ζωής των κατά τόπους πόλεων και χωριών (μεταξύ αυτών και οι επαγγελματικές δραστηριότητες, η εκπαίδευση και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, οι τρόποι και χώροι διασκέδασης κ.ά.).

η) Τουριστικές πληροφορίες (τουριστικά αξιοθέατα, εθνικά πάρκα, εθνικοί δρυμοί, περιοχές προστασίας ευρωπαϊκού δικτύου Natura, αθλητικά κέντρα, παραλίες για κολύμβηση, χώροι αναψυχής κ.ά.).

θ) Τα κάθε είδους τεχνικά έργα (κτιριακά, συγκοινωνιακά, υδραυλικά), σύγχρονα και ιστορικά και, ιδίως, τα σημαντικά αρχιτεκτονικά μνημεία και κτίρια (κοσμικά και θρησκευτικά, δημόσια ή ιδιωτικά), καθώς είναι γνωστό ότι οι ιστορικές εξελίξεις αποτυπώνονται στα αρχιτεκτονικά μνημεία, κτίρια και κατάλοιπα και η μελέτη τους συμβάλλει στην κατανόηση του περιβάλλοντος χώρου και της ιστορίας του. Οι μαθητές μπορούν να επεκτείνουν ή να εξειδικεύσουν την έρευνά τους (i) από άποψη μεθοδολογίας, γενικά, στην ιστορική εξέλιξη της τοπικής αρχιτεκτονικής και των κάθε είδους έργων και μνημείων και, (ii) ειδικά, από άποψη αντικειμένου σε θέματα υλικών δόμησης, στην πολεοδομική οργάνωση των οικισμών (π.χ. πλατείες) κ.ά.

ι) Οι καλές τέχνες και ιδίως η μουσική. Εν προκειμένω προσφέρεται περισσότερο ως αντικείμενο μελέτης η παραδοσιακή (δημοτική) μουσική των διαφόρων εθνών και χωρών προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών, καθώς και η παραδοσιακή των τόπων προέλευσης των ιθαγενών μαθητών.

ια) Ο αθλητισμός ως τοπικές αθλητικές δραστηριότητες και ως γενικότερο θέαμα για το ευρύ κοινό (π.χ. ομάδες ποδοσφαίρου, καλαθοσφαίρισης, αγώνες στίβου κ.ά., στην ιστορική και σύγχρονή τους διάσταση).

Το κάθε είδους πληροφοριακό υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην τελική σύνθεση του έργου που θα πραγματοποιήσουν και θα παραδώσουν ή θα επιδείξουν οι μαθητές στην τάξη τους ή και σε ευρύτερο εκπαιδευτικό ή κοινωνικό χώρο.

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων - Τα διδακτικά βήματα

Στο πρώτο στάδιο ο εκπαιδευτικός διερευνά την προέλευση των μαθητών του (εθνική και τοπική για τους αλλοδαπούς - τοπική για τους ιθαγενείς) και συγκεντρώνει τους τόπους και τις χώρες προέλευσης. Οι μαθητές, σε ολομέλεια, ταξινομούν τους τόπους και τις χώρες κατά περιοχή, με κριτήρια γεωγραφικά και εθνολογικά, και τα τοποθετούν σε γεωγραφικό χάρτη. Ο εκπαιδευτικός συζητά με τους μαθητές για το είδος, το περιεχόμενο, τη δομή και τα παραδοτέα της εργασίας τους και τη διαδικασία εκπόνησής της.

Κατόπιν, ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές είτε να εργαστούν ατομικά είτε να χωριστούν σε ομάδες, με κριτήρια που επιλέγουν οι ίδιοι. Εάν οι ομάδες το επιθυμούν, μπορούν να χωριστούν σε υπο-ομάδες. Μία ομάδα μπορεί να αποτελείται από αλλοδαπούς μαθητές που προέρχονται από την ίδια χώρα, μία άλλη ομάδα μπορεί να απαρτίζεται από μαθητές που προέρχονται από τον ίδιο ελληνικό νομό ή επαρχία (ή σημερινό δήμο), ενώ ατομικές εργασίες μπορεί να αναλάβουν μαθητές που δεν έχουν άλλους συμμαθητές από τον ίδιο τόπο ή την ίδια χώρα (ή το ίδιο έθνος).

Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές, τους συμβουλεύει και τους ενθαρρύνει να συλλέξουν και να φέρουν στην τάξη, ως υποστηρικτικό υλικό, κάθε είδους πληροφορίες σχετικές με την τοπική ιστορία, την εθνογραφία, τη λαογραφία και την πολιτισμική γεωγραφία των τόπων τους, με τη μεθοδολογία που

περιγράφηκε πιο πάνω. Η παρακολούθηση της συλλογής και της επεξεργασίας του υλικού γίνεται μέσα στην τάξη, σε τακτικές παρουσιάσεις από τις ομάδες ή τους μεμονωμένους μαθητές που εργάζονται ατομικά και η ολομέλεια της τάξης παρακολουθεί και κρίνει την πρόοδο των εργασιών των μαθητών, παρεμβαίνοντας με εποικοδομητικές προτάσεις.

Στο τελευταίο στάδιο εκπόνησης της εργασίας, όταν θα έχει προχωρήσει ή ολοκληρωθεί η συλλογή και η επεξεργασία του υλικού, μπορούν να διεξαχθούν και βιωματικά εργαστήρια με ποικίλες δράσεις, όπως:
α) Παρασκευή εδεσμάτων από τις χώρες προέλευσης των μαθητών και κοινή συνεστίαση, ενδεχομένως και με συμμετοχή γονέων και κηδεμόνων και μαθητών και εκπαιδευτικών άλλων τμημάτων ή τάξεων.
β) Ανίχνευση κοινών ή συγγενικών λέξεων στις διαφορετικές γλώσσες των μαθητών και κοινών ιδιωματικών λέξεων στα ελληνικά γλωσσικά ιδιώματα των μαθητών.
γ) Ανίχνευση κοινών πολιτιστικών στοιχείων, όπως: δημοτικά τραγούδια, παραδοσιακοί χοροί, εθνικές ενδυμασίες, ήθη, έθιμα, παραδόσεις, θρύλοι, παραμύθια, παροιμίες, αινίγματα και άλλα.

Στο τέλος του σχολικού έτους ή της χρονικής περιόδου διεξαγωγής των εργασιών γίνεται παρουσίαση των εργασιών στην τάξη, προφορικά, με ανάγνωση, με προβολή σε λογισμικό παρουσίασης, με επίδειξη τεχνημάτων (εικαστικών αποδόσεων, πεζών ή ποιητικών λογοτεχνικών κειμένων, κατασκευών κ.λπ.). Η παρουσίαση αυτή μπορεί να επαναληφθεί σε ευρύτερο χώρο, στο σχολείο ή στην τοπική κοινωνία (π.χ. σε εκδήλωση του δήμου, της τοπικής κοινότητας, των τοπικών συλλόγων κάθε είδους και λοιπών φορέων).

7. Αξιολόγηση

Στα τρία σχολικά έτη υλοποίησης της διδακτικής πρότασης, εντοπίστηκαν θετικά στοιχεία και δυσκολίες που σχετίζονται με τους μαθητές. Τα θετικά στοιχεία (πολλά και ποικίλα) ήταν τα εξής:
α) Οι μαθητές ενεργοποιούνται και αναπτύσσουν ερευνητική δραστηριότητα.
β) Αποκτούν χρήσιμες εγκυκλοπαιδικές γνώσεις (φυσική και ανθρώπινη γεωγραφία, ιστορία, θέματα πολιτισμού, κουλτούρας κ.λπ.) για τον δικό τους τόπο / χώρα αλλά και τους τόπους / χώρες των συμμαθητών τους.
γ) Μαθαίνουν να αναζητούν και να ερευνούν τις ρίζες τους. Με τον τρόπο αυτό διευκολύνεται η εθνική τους αυτογνωσία ή ενισχύεται η γνώση για τον τόπο καταγωγής τους.
δ) Καθώς γνωρίζουν στοιχεία για τον τόπο καταγωγής ή τη χώρα καταγωγής των συμμαθητών τους, ανακαλύπτουν την ύπαρξη κοινών ενδιαφερόντων και ελκυστικών στοιχείων για τη χώρα ή τον τόπο των «άλλων» και έτσι η «ετερότητα» των συμμαθητών αποβαίνει θετικό στοιχείο αλληλογνωριμίας. Τα «στεγανά» μεταξύ των μαθητών από διαφορετικές χώρες ή διαφορετικούς τόπους καταγωγής χάνονται και η διαφορετικότητα γίνεται ενδιαφέρουσα παράμετρος στη διαδικασία προσέγγισης, επαφής και συνεργασίας μεταξύ των συμμαθητών.
ε) Με την ανάθεση συνεντεύξεων είτε από σημαίνοντα πρόσωπα του τόπου τους που δεν τα γνώριζαν (π.χ. πρόεδρος του πολιτιστικού συλλόγου κ.ά.) είτε από απλούς ανθρώπους – γνώστες των τοπικών παραδόσεων, οι μαθητές έρχονται σε ουσιαστική επαφή και γνωριμία με τον τόπο τους και τους ανθρώπους του.
στ) Δημιουργούνται άμιλλα και θετικός ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών για την προβολή και ανάδειξη της χώρας ή του τόπου καταγωγής τους (π.χ. ποια χώρα ή ποιος τόπος έχει πιο σημαντικά μνημεία ή πιο ενδιαφέροντα έθιμα ή πιο ελκυστικά προϊόντα κ.ο.κ.).
ζ) Καθώς ανακαλύπτουν την ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας ή του τόπου τους αισθάνονται υπερηφάνεια και αναπτύσσουν αισθήματα φιλοπατρίας και σεβασμού προς την εθνική τους ταυτότητα ή την τοπική καταγωγή και την πολιτιστική τους ιδιαιτερότητα και, συνακόλουθα, βελτιώνεται η αυτοεκτίμησή τους.
η) Τέλος, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές οι οποίοι έχουν ενσκήψει στη μελέτη της ιστορίας, της παράδοσης και του πολιτισμού της χώρας τους ή της τοπικής ιστορίας και παράδοσης του τόπου καταγωγής τους αποκτούν πνευματικά εφόδια με τα οποία κατανοούν καλύτερα και σέβονται τον πολιτισμό και την παράδοση των αλλοεθνών συμμαθητών τους ή των ομοεθνών τους που έρχονται από άλλους τόπους, αναγνωρίζουν και δέχονται την ετερότητα καλύτερα από όσους έχουν άγνοια στα θέματα αυτά.

Οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν ήταν ελάχιστες. Οι συνηθέστερες ήταν οι εξής: Ορισμένοι ιθαγενείς μαθητές δηλώνουν ότι έχουν διακόψει τις επαφές με τον τόπο καταγωγής τους για λόγους οικογενειακούς (προβλήματα με τους γονείς ή τους συγγενείς), οικονομικούς (προβλήματα κληρονομιών κ.ά.), ή για λόγους τεχνικούς (μεγάλη απόσταση και αδυναμία επικοινωνίας). Στις περιπτώσεις αυτές, οι μαθητές προτιμούν να

μην ασχοληθούν με τον τόπο καταγωγής τους, αλλά με τον τόπο διαμονής τους. Παρόμοια προβλήματα σπάνια εντοπίστηκαν στους αλλοδαπούς μαθητές, δεδομένου ότι αυτοί μπορεί να μην ασχολούνται στην εργασία τους με τον στενό τόπο καταγωγής τους αλλά γενικότερα με τη χώρα τους.

Κυρίως οι αλλοδαποί μαθητές, όταν έχουν μεταναστεύσει στην Ελλάδα ως πρόσφυγες εξαιτίας δύσκολων κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών (πόλεμοι, εμφύλιες συγκρούσεις, οικονομική καταστροφή), αναγκάζονται να επαναφέρουν μνήμες που επιθυμούν να ξεχάσουν. Για παράδειγμα, μαθητές από τη Γεωργία, από την οποία έφυγαν εν μέσω πολεμικών περιπετειών και υπό δραματικές συνθήκες, δήλωσαν: «*δεν θέλω να θυμάμαι ότι αφήσαμε το σπίτι μας και φύγαμε μόνο με έναν μπόγο στην πλάτη*» ή, σε άλλη περίπτωση, είπαν: «*όταν γράφω τα βράδια την εργασία, θυμάμαι και κλαίω*». Η ανάσυρση από τη μνήμη των μαθητών (κυρίως ενηλίκων) παρόμοιων τραυματικών εμπειριών είναι δυσμενής παράγων για την ενασχόλησή τους με θέματα που αφορούν στην πατρίδα τους. Είναι βέβαιο, όμως, ότι συντελεί κατά πολύ στην πρόκληση «ενσυναίσθησης» στους συμμαθητές τους προς αυτούς, όταν γίνονται κοινωνοί αυτών των εμπειριών και στην ενίσχυση της κατανόησης της «ιδιαιτερότητας» του «άλλου».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Batellan, P. & van Hoof, C. (1996). "Cooperative learning in intercultural education". *Intercultural Education, 7(3),* 5-16.

Essinger, H. (1991). "Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften". In, Marburger H. (ed.). *Schule in der multikulturellen Gesellschaft, Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung* (pp. 3-18). Frankfurt/M.: Iko.

Katz, L. G. (1994). "The project approach". *ERIC Digest*, *ED368509*, 1-6. Retrieved in 19/02/2018 from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED368509.pdf

Katz, L. G. & Chard, S. C. (1998). "Issues in Selecting Topics for Projects". *ERIC Digest, ED424031*, 1-7. Retrieved in 19/02/2018 from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424031.pdf

Ελληνόγλωσσες

Βακαλούδη, Α. (2012). *Μέθοδοι διδακτικής και αξιολόγησης στο σύγχρονο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλης.

Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος/*Εισ., μφρ., σημ. Ι. Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bertrand, Y. (1994). *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Θεωρίες*/μφρ Ε. Λινάρδου – Α. Σιπητάνου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βοσνιάδου, Στ. (2001). "*Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*". Διεθνής Ακαδημία της Εκπαίδευσης - Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της Unesco. Ανακτήθηκε στις 20/02/2018 από: http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac07gr.pdf

Γκλιάου, Ν. (2002). "Η Μέθοδος Project". *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 25,* 14-19. Ανακτήθηκε στις 19/02/2018 από: https://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1501/6/1501_01.pdf

Γραικός, Ν. (2002). "Το έργο τέχνης και η εικόνα, ως πηγές στο μάθημα της Ιστορίας: Ερμηνευτικές και διδακτικές προϋποθέσεις - διδακτικές εφαρμογές". *Τα Εκπαιδευτικά, 63-64*, 66-83.

Δεδούλη, Μ. (2001). "Βιωματική Μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης". *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6,* 145-159.

Θεοφιλίδης, Χ. (1987). *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Frey, K. (1986). *Η μέθοδος project/*μφρ. Κλ. Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Giddens, A. (1989). *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία/*μφρ. Ντ. Τριανταφυλλοπούλου. Αθήνα: Οδυσσέας.

Helm, J. H. & Katz, L. (2002). *Μέθοδος Project και Προσχολική Εκπαίδευση. Μικροί Ερευνητές*/μφρ. Α. Βεργιοπούλου, Λ. Εκκεκάκη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας (Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή)*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κεσίδου, Α. (2004). "Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές". Στο, Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας (επιμ.). *Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών, Πρακτικά 1ου Βαλκανικού Συνεδρίου* (σσ. 75- 83).

Κεσίδου, Α. (2008). "Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής". Στο, Παπαναούμ, Ζ. (επιστ. υπεύθ.). *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό, Πρακτικά Ημερίδας, 10-11/12/2007* (σσ. 11-27). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.

Μανδρίκας, Α., Κυριάκου, Κ., Ταμπάκης, Κ., Ψωμιάδης, Πλ. & Σκορδούλης, Κ. (α.χ.). "Εργαστήριο Περιβαλλοντικών Επιστημών για τους φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών: Μια πρώτη αποτίμηση". *Προφορική Εισήγηση για το 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Περιβάλλοντος της ΕΕΦ*. Ανακτήθηκε στις 20/02/2018 από: http://asel.primedu.uoa.gr/PAPERS/mandrikas7eef.pdf

Μάρκου, Γ. Π. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ (ΓΓΛΕ).

Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γλάρος.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Meyer, Ε. (1987). *Ομαδική διδασκαλία: θεμελίωση και παραδείγματα/*μφρ Λ. Κουτσούκης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μιχαλακόπουλος, Γ. Σ. (1996). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση: Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Νικολάου Γ. (2008). "Ετερότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης". Στο, Τζελέπη - Γιαννάτου, Ε. (επιμ.). *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης* (σσ. 368-389). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον - βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπάς, Α. Ε. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, τόμ. 1ος. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τριλιανός, Α. (1988). *Προσέγγιση στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών*. Αθήνα.

Χρυσαφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών στο Γυμνάσιο, τα αίτια που τις δημιουργούν και τους τρόπους αντιμετώπισής τους

Παναγιώτης Βασιλειάδης
Καθηγητής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μουσικός-Οικονομολόγος
pvaseil@gmail.com

Περίληψη
Η εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές αποτελεί ένα συχνό φαινόμενο που έχει αυξητικές διαστάσεις στο σύγχρονο σχολείο. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών αποτελούν σημαντικό παράγοντα για τη λειτουργία του σχολείου, καθώς ο τρόπος που επιλέγουν για να αντιμετωπίσουν αυτά τα προβλήματα συνδέεται με τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών και εν μέρει των ίδιων των εκπαιδευτικών. Οι συμπεριφορικές δυσκολίες των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον αποτελούν στη σημερινή εποχή, σε πολλές χώρες και όχι μόνο στην Ελλάδα, το ζήτημα που απασχολεί έντονα τους εκπαιδευτικούς. Ένα μεγάλο χρονικό διάστημα του εργασιακό χρόνου των εκπαιδευτικών στο σχολείο καταλαμβάνουν οι σκέψεις των καθηγητών τόσο για τους μαθητές με προβληματική συμπεριφορά, όσο και για τη στάση τους απέναντι στους μαθητές αυτούς. Στόχος της έρευνας αυτής είναι η καταγραφή των αντιλήψεων, απόψεων των εκπαιδευτικών των Δημόσιων Γυμνασίων του Δήμου Καλαμαριάς, στη πόλη της Θεσσαλονίκης, καθώς επίσης η περιγραφή και η ανάλυση των διαφορετικών προσεγγίσεων για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη. Το δείγμα αποτέλεσαν 200 εκπαιδευτικοί Γυμνασίου. Ως εργαλείο μέτρησης χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για την συλλογή δημογραφικών στοιχείων, καθώς και για την περιγραφή, αιτιολόγηση και αναφορά τρόπων αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης. Τα ευρήματα δείχνουν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς εμφανίζονται πιο συχνά στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια και ότι η αιτιολόγηση των προβλημάτων επικεντρώνεται σε παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με το μαθητή και την οικογένειά του. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών. Επίσης, στηρίζονται κυρίως στη διδακτική εμπειρία για την αντιμετώπιση των παραπάνω και θεωρούν ότι απαιτείται η βοήθεια ειδικών.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προβληματική συμπεριφορά μαθητών Γυμνασίου, ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση.

Εισαγωγή

Η παγκοσμιοποίηση, η οικονομική κρίση, η τεχνολογική επανάσταση, η οικογένεια και η εκπαίδευση λειτουργούν σύμφωνα με τους κανόνες της καθεστηκυίας τάξης και του καταναλωτισμού. Ο σεβασμός στις αξίες και στους θεσμούς βιώνει κρίση και αντικαθίσταται από καινούργιες δράσεις που έχουν ως βάση την περιθωριοποίηση του ατόμου, την απομόνωσή του και την ψυχική του φτώχεια.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της κοινωνίας, σταθεροποιούνται χαλαρές κοινωνικές σχέσεις και αναδύεται η δυσπιστία προς τον άνθρωπο. Η παραβατικότητα και η ανάρμοστη συμπεριφορά έχουν αναπτυχθεί σε μεγάλο βαθμό τα τελευταία χρόνια. Οι νέοι έρχονται αντιμέτωποι με το δυσοίωνο επαγγελματικό αβέβαιο μέλλον τους και οδηγούνται σε νέες μορφές παραβατικότητας. Σε αυτό πρέπει να προστεθεί και η συνεχώς αυξανόμενη απομάκρυνση του ανθρώπου από τους θρησκευτικούς κανόνες συμπεριφοράς.

Αποτελεί κοινή παραδοχή πως ο εκπαιδευτικός σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης έρχεται αντιμέτωπος με προβληματικές συμπεριφορές μαθητών που πηγάζουν από διαφορετικές αιτίες. Ένα από τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι η διαχείριση των ήπιων ή πιο σοβαρών καθημερινών προβλημάτων συμπεριφοράς στο πλαίσιο της τάξης, καθώς και η διαχείριση του άγχους, που πηγάζει από αυτές τις συμπεριφορές.

Η έγκαιρη διάγνωση και αξιολόγηση προβλημάτων προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο, συνδυασμένες με κατάλληλες συμβουλευτικές παρεμβάσεις εκ μέρους των εκπαιδευτικών, στοχεύουν στην βελτίωση μορφών συμπεριφοράς που σχετίζονται με τη γενικότερη προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο, στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης και στην πρόληψη εκδήλωσης ψυχικών διαταραχών.

Οι εκπαιδευτικοί, που έρχονται αντιμέτωποι με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, δεν μπορούν να τα αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά. Έτσι, διαταράσσονται οι σχέσεις που δημιουργούνται στο σχολείο και απορρέουν από το μαθητή προς όλα τα υπόλοιπα πρόσωπα, εκπαιδευτικούς, συμμαθητές και γονείς.

Η ανάδειξη και η αντιμετώπιση κάθε προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής πράξης καθιστώντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού πολυσύνθετο. Το αίτημα της σημερινής εποχής είναι ένας εκπαιδευτικός ο οποίος να είναι σε θέση να αντεπεξέλθει στις προβληματικές και αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών του μόνος του, αλλά πολλές φορές και με τη βοήθεια άλλων ειδικών.

Ο Mayer (1995) σε σχετική μελέτη του επιβεβαιώνει τη δραματική αύξηση της παραβατικότητας των ανηλίκων στις πιο σημαντικές κατηγορίες: φόνος, βιασμός, ληστεία και αθροιστικές επιθέσεις. Τονίζει, μάλιστα, ότι η αντικοινωνική συμπεριφορά των ενηλίκων συχνά συνδέεται με την διακοπή της φοίτησης στο σχολείο και την εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς κατά την παιδική ηλικία.

Κατά συνέπεια, η βελτίωση των γνώσεων σχετικά με το φαινόμενο αυτό, η συλλογή δεδομένων και η ανάλυσή τους για την αναζήτηση των αιτιών που οδηγούν άτομα νεαρής ηλικίας σε παραβατική συμπεριφορά, αλλά και η διεπιστημονική συνεργασία για την πρόληψη και αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στην παιδική και εφηβική ηλικία κρίνονται αναγκαίες. Οι ειδικότητες που ασχολούνται με παιδιά που αντιμετωπίζουν συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς καλούνται αρχικά να συμφωνήσουν μεταξύ τους σε έναν ορισμό των συγκεκριμένων προβλημάτων.

Αρχικά, η αποκλίνουσα ή διαταραγμένη συμπεριφορά ορίζεται με κριτήρια κοινωνικά, με αποτέλεσμα να μην είναι με σαφήνεια καθορισμένο το τι θεωρείται αποδεκτό ή μη αποδεκτό. Επιπλέον, όλα τα παιδιά εμφανίζουν κάποια στιγμή ανεπιθύμητες συμπεριφορές και θα πρέπει να αναρωτηθεί κανείς ποια είναι η συχνότητα εμφάνισης της συγκεκριμένης συμπεριφοράς που την καθιστά προβληματική.

Στη συνέχεια, εκτός από κοινωνικά κριτήρια, εθνικά και πολιτισμικά επηρεάζουν επιπλέον τις αναμενόμενες συμπεριφορές, αλλά και τους κανόνες που ορίζουν την επιθυμητή κάθε φορά συμπεριφορά.

Τελικά, η διαταραγμένη συμπεριφορά παρατηρείται συχνά σε συνδυασμό με άλλες δυσκολίες (όπως η νοητική καθυστέρηση και οι μαθησιακές δυσκολίες), με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να προσδιοριστεί ποια είναι η αιτία και ποιο το αποτέλεσμα ανάμεσα στα δύο (Heward, 2000).

Εννοιολογική προσέγγιση της συμπεριφοράς των μαθητών

Συμπεριφορά είναι κάθε πράξη ή αντίδραση του παιδιού, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί, καθώς και ο τρόπος που αυτή εκδηλώνεται, με την οποία δηλώνονται ή υπονοούνται η στάση του και οι διαθέσεις του προς τον εαυτό του ή προς το περιβάλλον (Χρηστάκης, 2010).

Αν ο τρόπος που αντιδρά ένα παιδί στα διάφορα ερεθίσματα είναι σύμφωνος με τους κανόνες αναφοράς της κοινωνίας στην οποία ζει, τότε η συμπεριφορά του είναι ομαλή ή αποδεκτή.

Αν ο τρόπος που αντιδρά είναι αντίθετος με τους κανόνες ζωής και τα κοινωνικά αυτονόητα, τότε η συμπεριφορά είναι προβληματική (Κολλιοπούλου, 2014).

Μια συμπεριφορά είναι προβληματική ή διαταραγμένη ή ανεπιθύμητη, όταν ενοχλεί το ίδιο το παιδί ή τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του και προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα στο ίδιο ή στα πρόσωπα του περιβάλλοντός του. (Καλαντζή-Azizi, 1985). Οι διαταραχές συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία αντιπροσωπεύουν, σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα, τις πιο επίπονες και κοινές μορφές δυσλειτουργίας στο επίπεδο των διαπροσωπικών και των κοινωνικών σχέσεων. Συχνά συνοδεύονται από σοβαρές δυσκολίες προσαρμογής του παιδιού σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (προσχολική, σχολική, δευτεροβάθμια) (Κουρκούτας, 2007). Ως προβληματικές μορφές συμπεριφοράς θεωρούνται οι ενέργειες και οι στάσεις του παιδιού, οι οποίες δεν συνάδουν προς την ηλικία του και σχετίζονται με σταθερά πρότυπα προκλητικής, αντικοινωνικής και επιθετικής συμπεριφοράς απέναντι στους άλλους (συνομηλίκους, γονείς, δασκάλους). Διαταραχή συμπεριφοράς είναι η σοβαρή, επίπονη και μη συνεπής με την ηλικία του ατόμου συμπεριφορά,

που έχει ως συνέπεια τη σύγκρουσή του με την κοινωνία, την προσωπική του δυστυχία και τη σχολική αποτυχία (Μάνος, 1990). Σύμφωνα με τον Κολιάδη (2010), ως πρόβλημα στη συμπεριφορά μπορούμε να ορίσουμε μια συγκεκριμένη δράση, που εμφανίζεται σε ένα μικρό αριθμό ατόμων για μεγάλο χρονικό διάστημα ή με μεγάλη ένταση (Πουρσανίδου, 2016).

Οι διάφορες μορφές συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο και η συσχέτισή τους με την ικανότητα μάθησης, την κοινωνική προσαρμογή και τη σχολική επίδοση των παιδιών έχουν εξεταστεί διεθνώς. Οι δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο αφορούν μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα διαπροσωπικής συμπεριφοράς με τους συνομηλίκους, καθώς και προβλήματα ενδοπροσωπικής συμπεριφοράς. Τα προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο και συγκεκριμένες μορφές προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη έχουν συσχετιστεί με ψυχικές διαταραχές στην παιδική, εφηβική και ενήλικη ζωή και με προβλήματα σχολικής επίδοσης (Kohn, 1977, Lambert & Nicoll, 1977,·Soli & Devine, 1976). Για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των παιδιών χρησιμοποιούνται συνήθως ερωτηματολόγια που συμπληρώνονται από τους δασκάλους ή και τους γονείς. Ο χαρακτηρισμός μιας συμπεριφοράς ως προβληματικής, καθώς και η εξέλιξή της εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι η ηλικία, το φύλο, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ του παιδιού και μελών του οικογενειακού και σχολικού του περιβάλλοντος, τα πρότυπα και οι αξίες του συγκεκριμένου κοινωνικού και πολιτισμικού χώρου, όπου ζει το παιδί. Ορισμένα συμπτώματα προβληματικής συμπεριφοράς είναι χαρακτηριστικά των αντίστοιχων εξελικτικών σταδίων της φυσιολογικής ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού και είναι παροδικά, όπως τα συμπτώματα ψυχολογικής έντασης κατά την εφηβική ηλικία (Χατζηχρήστου & Hopf, 1991).

Για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς είναι αναγκαίο ο ακριβής προσδιορισμός της. Η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι σύνθετη, και απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή στον προσδιορισμό και την ερμηνεία της. Επίσης, κάθε είδους συμπεριφορά ανήκει σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Τόσο η αύξηση, όσο και η μείωσή της εξαρτάται από τη δυναμική της συμπεριφοράς των υπολοίπων ατόμων. Συνεπώς, η ίδια συμπεριφορά μπορεί να χαρακτηρίζεται ως προβληματική από έναν εκπαιδευτικό και από έναν άλλο όχι, εξαρτάται δηλαδή από τα υποκειμενικά κριτήρια του κάθε εκπαιδευτικού. Επίσης, ένας μαθητής συνήθως έχει μεγαλύτερη υπερκινητικότητα κατά τις τελευταίες ώρες του σχολικού προγράμματος, σε σχέση με το πρώτο δίωρο.

Διατύπωση του θέματος της έρευνας

Το θέμα αυτής της Διπλωματικής Εργασίας με τίτλο «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών στο Γυμνάσιο, τα αίτια που τις δημιουργούν και οι τρόποι αντιμετώπισης τους» προέκυψε από το ενδιαφέρον μας να πλησιάσουμε θεωρητικά την προβληματική συμπεριφορά, να εξετάσουμε τα αίτια που την προκαλούν, τις αντιλήψεις των συναδέλφων μας εκπαιδευτικών καθώς και το ρόλο τους στην πρόληψη και αντιμετώπισή της.

Οι μαθητές παρουσιάζουν στο σχολείο προβληματικές συμπεριφορές με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί και σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι έτοιμοι να τις αντιμετωπίσουν.

Το αποτέλεσμα είναι να διαταράσσονται οι σχέσεις στο χώρο του σχολείου μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Η ανάλυση κάθε παραβατικής συμπεριφοράς, ως προς τα αίτια της, και ακόμη περισσότερο η πρόληψη αλλά και αντιμετώπιση της αποτελούν μέρος της δράσης του ρόλου του εκπαιδευτικού. Η απαίτηση της σημερινής πραγματικότητας είναι ένα πολυσύνθετος εκπαιδευτικός που θα μπορεί να ανταπεξέλθει στα θέματα που προκύπτουν από τις αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών του.

Αποτελεί κοινή παραδοχή πως ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με προβληματικές συμπεριφορές μαθητών που πηγάζουν από διαφορετικές αιτίες. Ένα από τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι η διαχείριση των ήπιων ή πιο σοβαρών καθημερινών προβλημάτων συμπεριφοράς στο πλαίσιο της τάξης, καθώς και η διαχείριση του «στρες», που πηγάζει από αυτές τις συμπεριφορές.

Αναπόφευκτα υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στη συμπεριφορά των μαθητών και στις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών σε αυτές. Μια έρευνα από τους Martin et al. (1999) οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών ίσως να εξαρτώνται σε κάποιο βαθμό από το ποιες πιστεύουν πως είναι οι αιτίες της προβληματικής συμπεριφοράς. Παράλληλα επισημάνθηκε ότι δεν υπάρχει αρκετή έρευνα που να εξετάζει πως πραγματικά αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί στη δύσκολη συμπεριφορά. Μπορεί να γίνει κατανοητό

ότι οι αντιλήψεις που έχουν όσον αφορά τους υπεύθυνους της ενοχλητικής συμπεριφοράς έχει αντίκτυπο στις στρατηγικές τους.

Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας

Σύμφωνα με τον σχεδιασμό, ο σκοπός της έρευνας επιμερίζεται στους παρακάτω στόχους:

1. Να καταγραφούν αντικειμενικά οι προβληματικές συμπεριφορές καθώς και οι κρίσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα Γυμνάσια της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
2. Να διερευνηθούν οι δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί καθώς και οι μέθοδοι, οι στρατηγικές, οι τεχνικές και τα μέσα που εφαρμόζουν κατά την αντιμετώπιση των τύπων μη επιθυμητής, αποκλίνουσας, προβληματικής ή και παραβατικής συμπεριφοράς στην καθημερινή τους απασχόληση στα σχολεία.
3. Να διαπιστωθούν τα αίτια που προκαλούν αυτές τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών καθώς και την καταγραφή των τρόπων πρόληψης αλλά και αντιμετώπισης των από την πλευρά των εκπαιδευτικών.
4. Να διαπιστωθούν οι επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (απόκτηση και χειρισμός γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων, χρήση υποδομών) στην καθημερινή τους απασχόληση στα σχολεία, όσον αφορά την αποτελεσματική αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών και κρίσεων.

Βασική ερευνητική υπόθεση, όπως αυτή προέκυψε από την επιστημονική διερεύνηση των προβλημάτων συμπεριφοράς μέσω των καταγραφών στην ελληνική και τη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία, είναι ότι τα φαινόμενα αποκλινουσών, μη επιθυμητών ή και παραβατικών συμπεριφορών καθώς και κρίσεων συνεχώς εντείνονται δημιουργώντας ένα οξύ εκπαιδευτικό πρόβλημα, το οποίο οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να το αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Το πρώτο μέλημα της ανάπτυξης ενός ερωτηματολογίου είναι να ανταποκρίνεται το περιεχόμενό του στους στόχους της σύνταξης του, προκειμένου να καταστεί σημαντικό ερευνητικό εργαλείο. Για το λόγο αυτό η σύνταξη του στηρίχθηκε στον τρόπο με τον οποίο είχαν διατυπωθεί, τόσο τα ερευνητικά ερωτήματα, όσο και οι ερευνητικές υποθέσεις κατά τη φάση δόμησης της έρευνας. Από τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις διατυπώθηκαν μετρήσιμοι στόχοι οι οποίοι αποτέλεσαν τη βάση για τη δόμηση του ερωτηματολογίου.

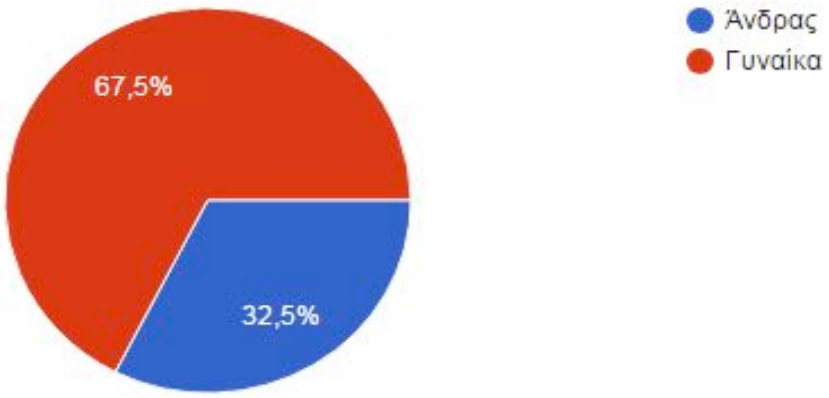
Η έρευνά αυτή επιχειρεί τη διερεύνηση των παρακάτω ερωτημάτων:

1. Ποιες είναι οι προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα Γυμνάσια του Δήμου Καλαμαριάς Θεσσαλονίκης;
2. Ποια είναι τα αίτια, που προκαλούν τις προβληματικές συμπεριφορές στους μαθητές στην καθημερινή τους απασχόληση στα σχολεία;
3. Ποιοι είναι οι τρόποι πρόληψης αλλά και αντιμετώπισης των μαθητών από την πλευρά των εκπαιδευτικών;
4. Ποια είναι τα συναισθήματα που δημιουργούνται στους εκπαιδευτικούς από τις συγκεκριμένες αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών;
5. Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με προβληματική συμπεριφορά;
6. Διαφοροποιούνται οι στάσεις των εκπαιδευτικών, απέναντι στους μαθητές, ανάλογα με το φύλο και τη σχολική επίδοση των μαθητών;
7. Τι χρειάζεται ο εκπαιδευτικός, για να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του ρόλου του σε σχέση με την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο;
8. Εκτιμάτε ότι η επιμόρφωσή των εκπαιδευτικών σε θέματα προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο, θα συνέβαλε στην αντιμετώπισή τους;
9. Εκτιμάτε ότι η παρουσία ειδικών, μόνιμα διορισμένων στα σχολεία, θα συνέβαλε στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών;

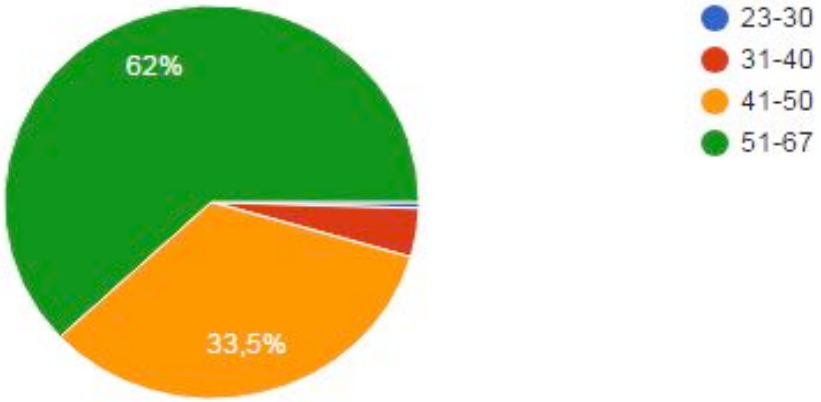
Κρίνεται αναγκαίο να συνταχθεί μία μελέτη με την οποία θα καταγράφεται κατά το δυνατόν με αντικειμενικότητα η υφιστάμενη κατάσταση του προβλήματος και να προκύπτει από αυτή μια συνολική πρόταση που θα αφορά την υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και επαγγελματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο επιστημονικό ζήτημα και παράλληλα έντονο εκπαιδευτικό πρόβλημα.

Αποτελέσματα της Έρευνας

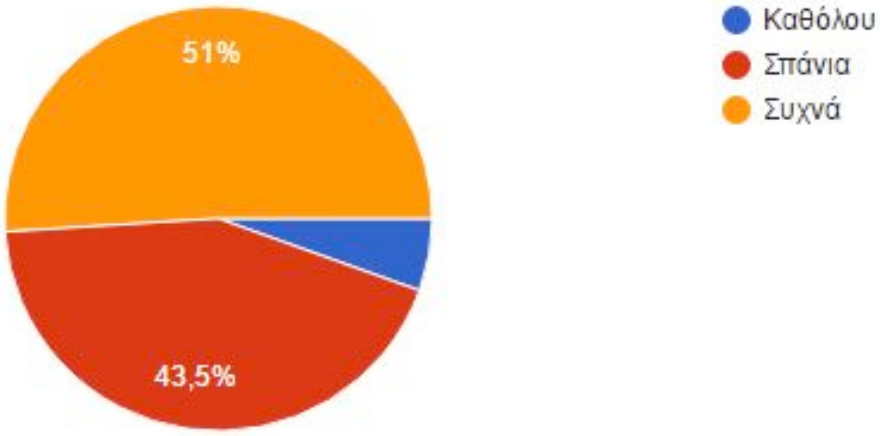
Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος της έρευνας



Γράφημα 1. Φύλο των Εκπαιδευτικών του δείγματος

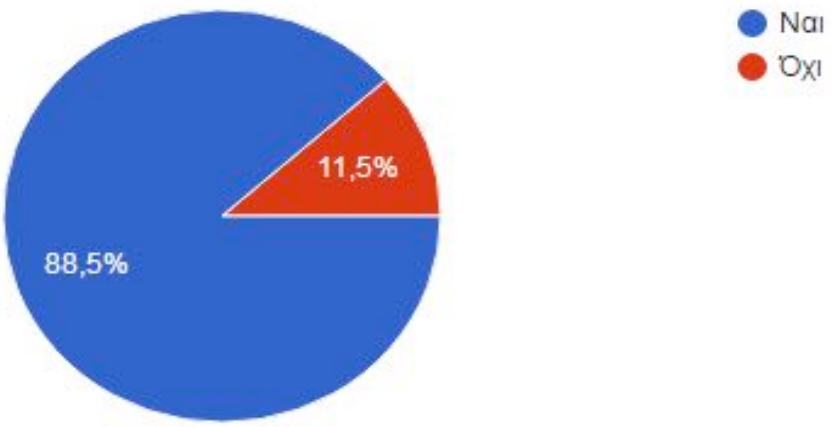


Γράφημα 2. Ηλικία των Εκπαιδευτικών του δείγματος
Ενδεικτικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ερωτήματα

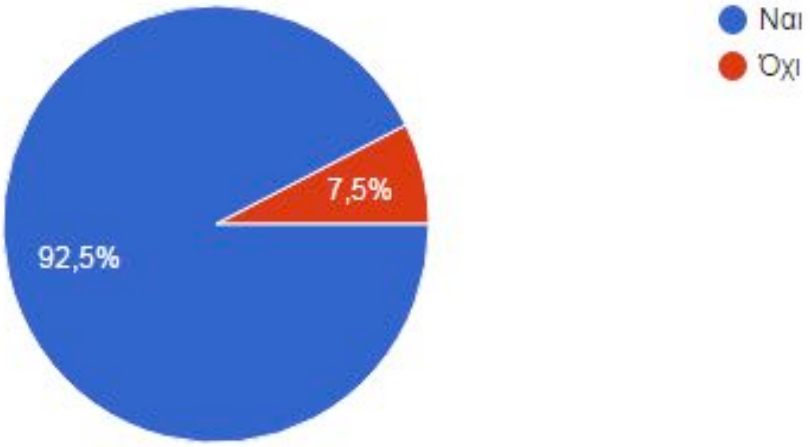


Γράφημα 7. Αντιμετωπίζετε δύσκολες συμπεριφορές μέσα στην τάξη;

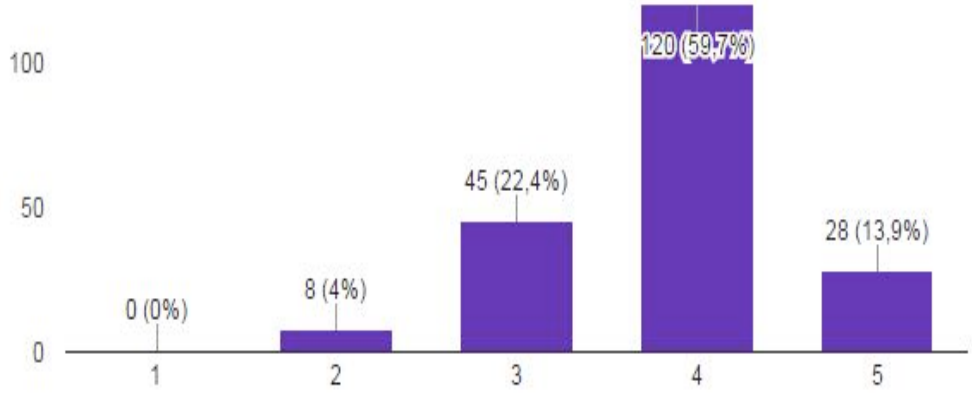
Από το γράφημα 7 διαπιστώνεται ότι: 102 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 51%) απαντούν συχνά, 87 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 43,5%) απαντούν σπάνια και μόλις 11 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 5,5%) απαντούν καθόλου. Προκύπτει ως συμπέρασμα ότι το πρόβλημα της συμπεριφοράς των μαθητών στην αίθουσα διδασκαλίας είναι πράγματι υπαρκτό σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό και γι αυτό χρειάζεται περαιτέρω εξέταση. Η διαπίστωση αυτή είναι και στατιστικά σημαντική. Η παραπάνω διαπίστωση δεν φαίνεται να διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών.



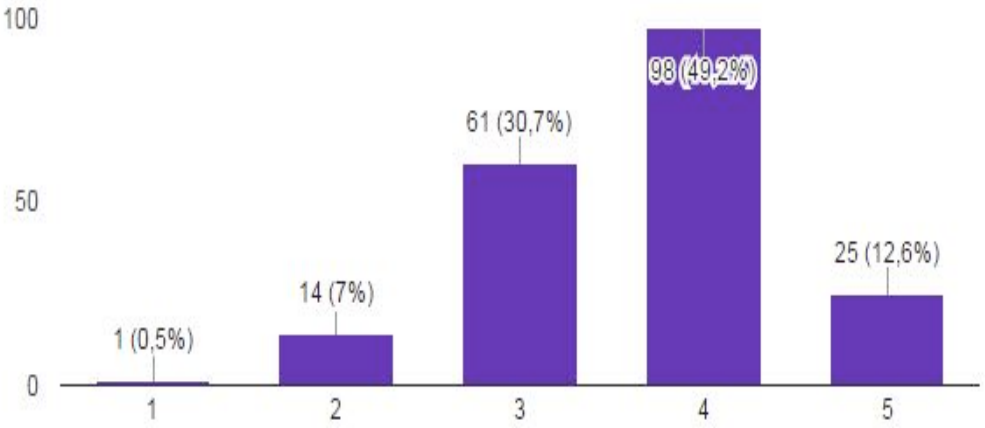
Ερώτηση 19η . Πιστεύετε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί με διάφορους τρόπους, σε κάποιες περιπτώσεις, να προλαμβάνει την εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών μέσα στην τάξη;
Απάντηση: 1). Απαντούν ΝΑΙ, 177 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 88,5%) και
2). Απαντούν ΟΧΙ, 23 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 11,5%).



Ερώτηση 24η . Εκτιμάται ότι η επιμόρφωσή σας σε θέματα προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο θα συνέβαλε στην αντιμετώπισή τους;
Απάντηση: 185 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 92,5%) εκτιμά ότι η επιμόρφωση τους σε θέματα προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο ΝΑΙ θα συνέβαλε στην αποτελεσματική αντιμετώπιση τους, ενώ 15 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 7,5%) εκτιμά ότι αυτή η επιμόρφωση ΟΧΙ δεν βοηθά στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών.



Ερώτηση 30η . Οι μαθητές σας αποδέχονται τις μεθόδους και τα μέσα που χρησιμοποιείτε για να αντιμετωπίζετε τις μη επιθυμητές συμπεριφορές στην τάξη;
Απαντήσεις: Καθόλου 0%, Λίγο 4%, Μέτρια 22,4 %, Αρκετά 59,7%, Πολύ 13,9%



Ερώτηση 31η . Οι γονείς αναγνωρίζουν την προσφορά σας στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τους;
Απαντήσεις: Καθόλου 0,5%, Λίγο 7%, Μέτρια 30,7%, Αρκετά 49,2%, Πολύ 12,6%

Επαγγελματική ετοιμότητα – Αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις αυτής της ενότητας, παρέχουν τη δυνατότητα να σχηματιστεί μια γενική εικόνα για την ικανοποίηση που νιώθουν σε σχέση με τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους και την ανταπόκριση που αυτές έχουν τόσο στους μαθητές και στους γονείς τους, όσο και στους συναδέλφους τους.

Αρκετά ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους για την αντιμετώπιση των μορφών αποκλίνουσας και προβληματικής συμπεριφοράς στη εργασία τους.

Περισσότερο ικανοποιητική κρίνεται η εικόνα των εκπαιδευτικών για τον εαυτό τους σε ζητήματα διαμόρφωσης του ψυχισμού και του χαρακτήρα των παιδιών, στην αποδοχή από τους μαθητές τους των

μεθόδων και των μέσων που χρησιμοποιούν, στην αναγνώριση της προσφοράς τους από τους συναδέλφους και τους γονείς.

Ένα μεγάλο μέρος του δείγματος των εκπαιδευτικών δεν αισθάνονται ότι έχουν όλες τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών συμπεριφοράς.

Η εικόνα αυτή έχει σημασία, διότι εκφράζει τη συνειδητοποίηση από τους εκπαιδευτικούς των αδυναμιών και των ελλείψεων που συναντούν στην καθημερινή τους απασχόληση καθώς και την ανάγκη για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και ενδυνάμωση.

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν διαθέτουν την ετοιμότητα να ανταποκριθούν με επιτυχία στο παιδαγωγικό και συμβουλευτικό τους έργο μέσα σε μία σύγχρονη σχολική τάξη. Κάτι ανάλογο διαπιστώνεται και σε άλλες παρόμοιες έρευνες των Κοσσυβάκη (2001), Παπαναούμ & Ξωχέλη (2001). Επομένως είναι αναγκαίος ο εμπλουτισμός της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και της συνεχιζόμενης κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με μαθήματα και αντίστοιχες πρακτικές ασκήσεις στον τομέα της Ειδικής Αγωγής, της Συμβουλευτικής, της Σχολικής Ψυχολογίας και της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, στα οποία να δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στα διαγνωστικά εργαλεία, κριτήρια, μεθόδους που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί. (Γουδήρας, κ.α. 2006).

Τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι ένα πολύ συχνό φαινόμενο παγκοσμίως. Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως προς τα προβλήματα συμπεριφοράς έχει τεκμηριωθεί και από άλλες έρευνες (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000)..

Συμπεράσματα και Προτάσεις

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με ιδιαίτερη δυσκολία τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών, όταν δεν μπορούν να μείνουν ήσυχοι μέσα στην αίθουσα και αναζητούν την προσοχή των άλλων. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως μη επιθυμητή τη συμπεριφορά του μαθητή που διασπά την κανονική λειτουργία της τάξης και δεν συμμορφώνεται με τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού, όταν αποφεύγει την συμμετοχή στο μάθημα, τσακώνεται με τους συμμαθητές του και μιλάει συνεχώς,

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αρχικά συζητά με τον μαθητή, σε ατομική συνεδρία, το πρόβλημα που δημιουργεί. Στη συνέχεια, αν αυτό δεν ξεπεραστεί, καλούνται στο σχολείο οι γονείς του μαθητή που παρουσιάζει προβληματική ή παραβατική συμπεριφορά, για να ενημερωθούν και να αναπτυχθεί μια πιο «στενή» και ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία μαζί τους. Στη συνέχεια, αν κριθεί σκόπιμο, προτείνεται συμβουλευτική και βοήθεια από ειδικούς επαγγελματίες και φορείς. Τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι είτε οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ανεπαρκείς σε θέματα συμβουλευτικής γονέων είτε πιστεύουν ότι ένα τέτοιο έργο δεν είναι δική τους ευθύνη, αλλά των ειδικών επαγγελματιών. Προτείνεται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα συμβουλευτικής ενηλίκων ή η στελέχωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με σχολικούς ψυχολόγους. Οι φορείς και οι ειδικοί επαγγελματίες που συγκεντρώνουν περισσότερο την εμπιστοσύνη του εκπαιδευτικού, είναι ο σχολικός ψυχολόγος και τα ΚΔΑΥ πράγμα που οδηγεί στην υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να παραπέμπουν γονείς και παιδιά σε ειδικούς επιστήμονες και κέντρα με παιδαγωγικό προσανατολισμό.

Σε περιπτώσεις μη επιθυμητής συμπεριφοράς των μαθητών η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν αγνοεί το πρόβλημα αλλά κάνει ουσιαστικές προσπάθειες να το επιλύσει.

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το κύριο αίτιο που προκαλεί την αποκλίνουσα ή προβληματική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο είναι τα οικογενειακά προβλήματα. Σε τέτοιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν με υπομονή, ανησυχία, ενσυναίσθηση και κατανόηση.

Συνήθως, οι εκπαιδευτικοί αποποιούνται κάθε ευθύνη για την εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών από τους μαθητές, επειδή αποδίδουν τις αιτίες της παραβατικής συμπεριφοράς σε παράγοντες εγγενείς στο χαρακτήρα ή την προσωπικότητα των μαθητών (Κουρκούτας, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί, στο μεγαλύτερο ποσοστό, φέρονται με τον ίδιο τρόπο στους μαθητές και των δύο φύλων και δεν τους διακρίνουν ανάλογα με τις επιδόσεις τους στα μαθήματα. Θεωρούν ότι μπορούν να προλαμβάνουν τις παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών, αλλά χρειάζονται την αλληλεγγύη και συμπαράσταση των γονέων, αλλά και τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους. Ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών λαμβάνει μέτρα πειθαρχίας ως σχολείο ώστε να κατασταλούν ακραίες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς αναφέροντας ως βασικότερους λόγους την προστασία των άλλων μαθητών και το ότι οφείλουν ως δάσκαλοι να διδάξουν στους μαθητές να σέβονται τη δικαιοσύνη, λόγοι όμως, που έχουν

κριθεί από παιδαγωγούς και ψυχολόγους ως μη αποτελεσματικοί, αφού η τιμωρία για παράδειγμα μπορεί να προκαλέσει επιθετικότητα από την πλευρά του παιδιού, ενώ το πρόσωπο που την επιβάλλει να αποτελέσει αντικείμενο αποστροφής και αποφυγής για το παιδί.

Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών δεν διαθέτει επαρκή εκπαίδευση σε θέματα ανάληψης παιδαγωγικών παρεμβάσεων σε προβλήματα συμπεριφοράς, γι' αυτό δεν γνωρίζουμε αν οι εκπαιδευτικοί έχουν πράγματι την ικανότητα να πραγματοποιούν τέτοιες ενέργειες.

Η πλειοψηφία των εκπαδευτικών δηλώνει ότι δεν αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι, για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης των μαθητών, στηρίζονται κυρίως στη διδακτική εμπειρία για την αντιμετώπιση των παραπάνω και θεωρούν ότι απαιτείται η βοήθεια ειδικών. Γι αυτόν τον λόγο και επιζητούν την παρουσία ειδικών ψυχολόγων ή κοινωνικών λειτουργών μόνιμα διορισμένων στα σχολεία.

Οι εκπαιδευτικοί επιζητούν άμεσα την επιμόρφωσή τους σε θέματα διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών τους και εκτιμούν ότι αυτή θα συμβάλει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση τους. Αυτό μέχρι την παρούσα μελέτη δεν έχει καταστεί εφικτό.

Με βάση τα κύρια συμπεράσματα της έρευνας προτείνονται τα εξής:

Από τα παραπάνω φαίνεται η ανάγκη της κατάλληλης προετοιμασίας των υποψηφίων εκπαιδευτικών, αλλά και η επιμόρφωση των ενεργών εκπαιδευτικών σε σχέση με τα θέματα πρόληψης και αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς. Επίσης για τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους, το οποίο αποτελεί τον προπομπό του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Επιπλέον στα προγράμματα προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών των παιδαγωγικών και άλλων συναφών σχολών κρίνεται αναγκαίο να ενταχθούν μαθήματα σχετικά με την κατανόηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου, την αξιολόγηση και την αντιμετώπισή της. Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1999) είναι επιτακτική η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών , την οποία χαρακτηρίζει ως στρατηγικής σημασίας θεσμό, ο οποίος συμβάλλει τόσο στην επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη, όσο και στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα.

Επίσης, χρειάζεται να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τρόπους για την πρόληψη αλλά και την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη. Ακολουθούν παρακάτω κάποιες εμπειρικές κυρίως, αλλά και παράλληλα θεωρητικοτεχνικές προτάσεις:

Έλεγχος, της εισόδου των μαθητών στην αίθουσα από τον εκπαιδευτικό, ώστε να επικρατεί ατμόσφαιρα ηρεμίας και τάξης, κατάλληλη θέση του εκπαιδευτικού στην αίθουσα ώστε να εποπτεύει και να ελέγχει την τάξη γενικά και κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Καλή προετοιμασία και σχεδιασμός του μαθήματος από τους καθηγητές, έτσι ώστε να αυξηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών, χρήση εποπτικών μέσων και άλλων υλικών, ποικιλία, πρωτοτυπία, αυτοσχεδιασμός, σύνδεση του διδακτέου αντικειμένου με την καθημερινή ζωή και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και των εφήβων, ανάθεση-παρουσίαση εργασιών, εναλλαγή ρόλων καθηγητή-μαθητή.

Φροντίδα ώστε το επίπεδο δυσκολίας του μαθήματος και των εργασιών να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες της τάξης και μεμονωμένων μαθητών. Δημιουργία κατάλληλου κλίματος μάθησης, ασφάλεια, ανεπιτήδευτο ενδιαφέρον για τα παιδιά, συναισθηματική αλληλεπίδραση και επικοινωνία.

Επιλογή επιθυμητών συμπεριφορών και η υιοθέτηση και ενίσχυσή τους έναντι αυτών που επιδιώκουμε να περιορίσουμε και να εξαλείψουμε.

Επαγρύπνηση, άμεση επέμβαση με την εμφάνιση "προβληματικής" συμπεριφοράς, διερεύνηση των αιτίων και συνετή χρήση ποινών ή αμοιβών. Ανατροφοδότηση των μαθητών, τόσο για την επίδοση, όσο και για τη συμπεριφορά τους.

Χρειάζεται να δίνεται έμφαση στην σαφήνεια των σχολικών κανόνων από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου αλλά και στη διαφορετικότητα των μαθητών. Η σαφήνεια των κανόνων συμπεριφοράς επιτυγχάνεται μέσα από προγράμματα ή δραστηριότητες που απαιτούν την συμμετοχή τόσο του μαθητή όσο και του εκπαιδευτικού. Οι κανόνες πρέπει να προσδιορίζονται και από τους δύο, να τοιχοκολλούνται στην τάξη και να αναθεωρούνται με το πέρασμα του χρόνου. Σημαντικό ρόλο κατέχει ο τρόπος της διατύπωσής τους, η οποία τονίζει τις επιθυμητές συμπεριφορές, ξεκαθαρίζοντας στους μαθητές τι επιτρέπεται και τι δεν επιτρέπεται να κάνουν.

Τελικά χρειάζεται ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς και προόδου των μαθητών.

Επίλογος

Τα προβλήματα συμπεριφοράς, που εμφανίζουν οι μαθητές στη σχολική μονάδα, είναι κυρίως μέρος κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, τοποθετώντας στο πλαίσιο πρόληψης και αντιμετώπισής τους, τόσο τα πρόσωπα των εκπαιδευτικών, όσο και τα εκπαιδευτικά προγράμματα, που αφορούν στην διαπαιδαγώγηση και εκπαίδευση των μαθητών.

Η αύξηση της συχνότητας και έντασης των προβληματικών συμπεριφορών που παρατηρούνται εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία της τάξης, δημιουργούν άγχος στους καθηγητές οι οποίοι πολλές φορές δεν είναι έτοιμοι να διαχειριστούν μαθητές με παραβατική συμπεριφορά.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται δεδομένα που αφορούν το είδος και τη συχνότητα των προβλημάτων συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τις μεθόδους, τεχνικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούν. Στο πεδίο αυτό της περιγραφής καταγράφηκαν δεδομένα που αφορούν την αντίληψη του εκπαιδευτικού ρόλου και κυρίως τις επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ως προς τη βασική ή αρχική επαγγελματική τους εκπαίδευση, την επαγγελματική τους κατάρτιση και την επιμόρφωση.

Οι μαθητές με προβληματική συμπεριφορά συχνά διαταράσσουν την λειτουργία της τάξης, παρεξηγούνται από τους εκπαιδευτικούς και στιγματίζονται αρνητικά. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να αντιμετωπίζουν αυτούς τους μαθητές με τη χρήση αρνητικών στρατηγικών, όπως επιπλήξεις, τιμωρίες, ωριαία αποβολή, παραπομπή στον διευθυντή. Συνήθως, οι στρατηγικές αυτές έχουν βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα και εμποδίζουν τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει την ψυχολογία του μαθητή. Έτσι, καταλήγουν σε μια σχέση αντιπαλότητας. Αυτό που απαιτείται είναι να αναζητηθούν οι αιτίες που οδηγούν τους μαθητές σ' αυτή τη συμπεριφορά. Σε πολλές περιπτώσεις, η ανεπιθύμητη συμπεριφορά καθορίζεται από παράγοντες που δεν εξαρτώνται από τους ίδιους τους μαθητές. Καλό είναι οι εκπαιδευτικοί να αλλάξουν στάση, να ασχοληθούν πιο ουσιαστικά με τα προβλήματα των μαθητών, ώστε να αλλάξουν την παραβατική συμπεριφορά τους και να ενταχτούν πιο ομαλά στο σχολικό περιβάλλον.

Τελικά, ίσως είναι καιρός για την αλλαγή της φιλοσοφίας του σχολείου προς μια πιο ανθρωποκεντρική ματιά με στόχο πλέον τις ανάγκες του μαθητή.

Οι συνθήκες που επικρατούν σήμερα παρασύρουν τους ανθρώπους στη δημιουργία νέων αξιών αλλά και κατευθύνσεων της κοινωνικής ζωής, με κυρίαρχο στοιχείο την απαξίωση και απομόνωση των ανθρώπων. Οι αλλαγές αυτές οδηγούν και τους νέους στη διατάραξη των σχέσεών τους με τους άλλους ανθρώπους. Κατ' αυτόν τον τρόπο δικαιολογείται και η αυξητική τάση που παρατηρείται στην παραβατική συμπεριφορά των μαθητών.

Οι μαθητές χρειάζονται καθοδήγηση, συμβουλές καθώς διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους, με στόχο την κοινωνική τους ανεξαρτησία. Επίσης πρέπει να αναπτύξουν πρότυπα συμπεριφοράς αποδεκτά από το κοινωνικό σύνολο. Ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία των συνθηκών που εξασφαλίζουν το σωστό ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα μέσα στη τάξη.

Η ανάγκη για πρόληψη και αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών είναι αναγκαία. Η υποχρέωση αυτή δεν είναι μόνο των γονέων αλλά και του σχολείου. Παλαιότερα, εφαρμόζονταν η περιθωριοποίηση των μαθητών στο σχολείο και στη τάξη, σήμερα μπορεί να αντιμετωπιστεί με σχεδιασμένες και συστηματικές παρεμβάσεις. Σήμερα, υπάρχουν οι τεχνικές και τα προγράμματα που μπορούν να εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους. Η κατανόηση και η σωστή προσέγγιση αυτών των μαθητών αλλά και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των γονέων είναι σίγουρο ότι θα βοηθήσουν προς τη σωστή κατεύθυνση.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα είναι σημαντικό να αξιοποιηθούν περαιτέρω από αρμόδιους, για να δημιουργήσουν και να υλοποιήσουν κατάλληλα προγράμματα με σκοπό να στηρίξουν και να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, αλλά και στον πολυσύνθετο ρόλο που καλείται να παίξει ο σημερινός εκπαιδευτικός.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Γουδήρας, Δ., Νούλας, Α., Πολυχρονοπούλου, Σ., Παπαδόπουλος, Κ., Παπαδοπούλου, Σ., Καρτασίδου, Λ., Παλαιολόγου Ν., Παπαβασιλείου, Ε., Παπαγεωργίου, Κ., **(**2006), *Αποκλίνουσες συμπεριφορές – διαχείριση κρίσεων στο σχολείο.* Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, ΟΕΠΕΚ, Ψηφιακή Βιβλιοθήκη.
Ζαπαντιώτη, Αργ. (2007). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**,** απέναντι στα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών**/**τριών**,** στη σχολική τάξη (Η περίπτωση των δασκάλων της πόλης του Αγρινίου**).***
Καλαντζή Azizi, Α., (1999). *Εφαρμοσμένη ψυχολογία στο χώρο του σχολείου-Παρεμβάσεις βασισμένες στις θεωρίες της μάθησης.* Ελληνικά Γράμματα.
Κολιάδης, Ε.Α. (Επιμ.), (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο.* Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κολλιοπούλου, Κ., (2014). *Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών και πρακτικές πρόληψης*.
Κοσσυβάκη, Φ. (2001). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία : κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης.*
Κουρκούτας, Η.,(2007*). Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου.* Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα.
Μάνου*, Κ. Στάσεις εφήβων ή πώς μας βλέπουν και τί θέλουν οι έφηβοι, Αθήνα 1990, εκδ. Βιβλία για όλους. (HQ 799 M36/1990).*
Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής».
Μούζουρα, Ε. Υποκειμενικές αντιλήψεις εκπαιδευτικών για προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης
Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Απόψεις και κίνητρα των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση τους στην ειδική αγωγή*. Στα Πρακτικά του VI Συνεδρίου «Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής» (σελ. 75-84) της Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
Παπαναούμ, Ζ & Ξωχέλλης, Π.. (2001). Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1997-2000. Θεσσαλονίκη.
Πουρσανίδου, Ε., (2016). Άρθρο: *Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου.* Έρευνα στην Εκπαίδευση Τόμος 5, Τεύχος 1, 2016.
Χατζηχρήστου, Χ. & Hopf, D., (1991). *Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών.*
Χρηστάκη, Κ. (2010). Άρθρο: *Προβλήματα συμπεριφοράς στην σχολική ηλικία.* Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Γονέων Παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Ξενόγλωσσες
Heward, W.L. (2000). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. New Jersey: Prentice Hall.
Lambert, N.& Nicoll, R. (1977). *Journal of Educational Psychology*, Vol 69.

Τα παιδιά ως «ειδήμονες»: διαμορφώνοντας τον χώρο του ελεύθερου-αυθόρμητου παιχνιδιού μέσα στην τάξη με τα παιδιά

Κυριακή Βέλκου
Σχολική Σύμβουλος 15ης& 38ης Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Υποψήφια Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Π.Δ.Μ.
kikivelkou@gmail.com

Σοφία Ράπτη
Νηπιαγωγός Διεύθυνσης Π.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης
raptikoe@yahoo.gr

Περίληψη
Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο την παρουσίαση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης που είχε στόχο την συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων για το ελεύθερο παιχνίδι τους στις γωνιές του νηπιαγωγείου. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη της σημασίας της οπτικής των παιδιών στη διαμόρφωση του χώρου του ελεύθερου παιχνιδιού από τα ίδια. Η υποστήριξη διαλογικών πρακτικών στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής, πραγματοποιήθηκε σε ένα τμήμα τυπικής τάξης νηπιαγωγείου, στην περιφέρεια της Ανατολικής Θεσσαλονίκης με τεχνικές της μεθόδου Μωσαϊκού. Οι καταγραφές στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού και οι αναστοχαστικές συζητήσεις της εκπαιδευτικού με την σχολική σύμβουλο ως κριτική φίλη αποτέλεσαν επιπλέον εργαλεία συλλογής δεδομένων και υποστήριξαν ένα διαρκή αναστοχαστικό διάλογο με τα παιδιά. Τα συμπεράσματα από την εκπαιδευτική παρέμβαση αναδεικνύουν την πρόκληση που έχει για τη νηπιαγωγό η αυθεντική διαδικασία συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων για καταστάσεις που τους αφορούν, καθώς και την αξία που έχει ο λόγος των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Η δυναμική που αναδείχθηκε στο πλαίσιο αλληλεπίδρασης νηπιαγωγού-παιδιών την βοήθησε να μεταπηδήσει από την δασκαλοκεντρική οπτική στην μεθόδευση των ενεργειών της, σε εκείνη που παραχωρεί εξουσία στους μαθητές της και διαμορφώνει μια διαφορετική σχολική πραγματικότητα.

Λέξεις κλειδιά: ελεύθερο παιχνίδι, συμμετοχή παιδιών, μέθοδος μωσαϊκού.

1. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως δρώντα πρόσωπα, που ως φορείς δράσης εμπλέκονται ενεργά σε όλο το φάσμα της κοινωνικής τους ζωής και διαμορφώνουν ενεργητικά τον κόσμο γύρω τους (Μακρυνιώτη, 2000· Mayall, 2008· Τανακίδου & Αυγητίδου, 2016· Τσίγκρα, 2014). Επίσης η σύγχρονη κοινωνιολογία υποστηρίζει μια χειραφετημένη εικόνα της παιδικής ηλικίας από την ενήλικη εξουσία, αποκρυσταλλώνοντας μια νέα αντίληψη για το παιδί. Επομένως η έννοια της συμμετοχής των παιδιών αφορά τη δυνατότητα που έχουν να εκφράζουν απόψεις, να λαμβάνουν αποφάσεις και να επιτυγχάνουν αλλαγές σε καταστάσεις που τα αφορούν, με τον ενήλικα να παραχωρεί μέρος της εξουσίας του ως «ειδήμονα» μέσα στην τάξη.

Στο νηπιαγωγείο το ελεύθερο-αυθόρμητο παιχνίδι αναδεικνύεται ως προνομιακός χώρος του παιδιού, μια και παρέχει ευκαιρίες σε αυτό να εκδηλώσει όλο το δημιουργικό του ρεπερτόριο. Αξίζει σε αυτό το σημείο να κάνουμε σαφές, ότι μιλώντας για το ελεύθερο παιχνίδι αναφερόμαστε σε εκείνο το πλαίσιο αυθόρμητου παιχνιδιού μέσα στην τάξη, στο οποίο επιβάλλονται βασικοί περιορισμοί χρόνου, χώρου και κανόνων, όμως διαφοροποιείται από το δομημένο παιχνίδι που οργανώνει η νηπιαγωγός έχοντας συγκεκριμένους στόχους. Το ελεύθερο παιχνίδι συνδέεται με μια ελεύθερη χρήση του χώρου από μια μικρή ή μεγαλύτερη ομάδα μαθητών, ο οποίος υφίσταται συμβολικές μεταμορφώσεις στα λειτουργικά σενάρια ενεργοποίησης των παιδιών στις διάφορες γωνιές. Δημιουργεί μια ξεχωριστή πραγματικότητα στην οποία

χτίζουν σχέσεις (Αυγητίδου, 2001), διαπραγματεύονται (Τσίγκρα, 2001), ξεπερνούν τις πολιτισμικές τους διαφορές (Μπότσογλου, 2010) και μπορούν να διαμορφώσουν και να αλλάξουν τον χώρο του παιχνιδιού σύμφωνα με τις ανάγκες τους (Γερμανός, 1993).Υποστηρίζει ένα δυναμικό πλαίσιο μάθησης για το οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να αντιληφθούν το βαθμό στον οποίο η δική τους παρέμβαση θα ενισχύσει ή θα καθοδηγήσει τη δράση των παιδιών (Καμπεζά & Σφυρόερα, 2016).

Το μαθησιακό περιβάλλον οργανώνεται με τρόπο που να διευκολύνει την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που έχουν νόημα για τα παιδιά (Σφυρόερα & Τζεκάκη, 2016) και να ενισχύει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών, έτσι ώστε να εκφράζονται οι ιδέες τους. Ερωτήματα όπως: πως είναι οργανωμένος ο χώρος, ποιες μαθησιακές ευκαιρίες προσφέρονται στα παιδιά, αν τα μέσα που διατίθενται είναι κατάλληλα, αν είναι επαρκή, δημιουργούν προβληματισμούς που αφορούν την ποιότητα των χώρων (γωνιές παιχνιδιού) και των υλικών. Η οργάνωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος στο οποίο τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να εργαστούν με τον προσωπικό τους ρυθμό και να εκφράσουν όσα γνωρίζουν μέσα από τη χρήση μιας ποικιλίας εργαλείων-υλικών συμβάλλει στη μάθησή τους αποτελεσματικά. Στον εμπλουτισμό των σχετικών χώρων (γωνιών) ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να παρατηρεί συστηματικά τα υλικά που προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών και να τις εμπλουτίζει με νέα αντικείμενα δίνοντας νέες ευκαιρίες επεξεργασίας (Σφυρόερα & Τζεκάκη, 2016: 192).

Μια προσέγγιση που υποστηρίζει ότι τα παιδιά είναι «δρώντα κοινωνικά υποκείμενα» είναι και η μέθοδος του Μωσαϊκού. Πρόκειται για ένα πλαίσιο το οποίο δίνει τη δυνατότητα για διάλογο, στοχασμό και ερμηνεία με βάση την τεκμηρίωση, τη συγκέντρωση δηλαδή των δεδομένων είτε σε μορφή φωτογραφιών, συνεντεύξεων είτε σε μορφή σημειώσεων ή χαρτογραφήσεων (Σοφού, 2011). Ως διαδικασία παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά και στους ενήλικες να συμμετέχουν από κοινού στη διαμόρφωση νοήματος (Clark, 2008· Clark & Moss, 2010) σε ζητήματα που τους αφορούν. Χρησιμοποιείται για να ακουστούν οι απόψεις των παιδιών και των ενηλίκων συνενώνοντας κομμάτια που έχουν συγκεντρωθεί μέσα από τον διάλογο μεταξύ τους, τον στοχασμό και τις ερμηνείες που έχουν δώσει. Η χρήση διαφόρων τεχνικών, οπτικών και γλωσσικών, όπως η χρήση φωτογραφικών μηχανών από τα ίδια τα παιδιά, η εξερεύνηση μιας προσχολικής δομής καθοδηγούμενη από τα ίδια τα παιδιά, η χαρτογράφηση, το παιχνίδι ρόλων, η ζωγραφική κ.λπ. συνθέτουν την συγκεκριμένη πολυμεθοδική διαδικασία.

Επομένως ενστερνιζόμενοι την άποψη ότι τα παιδιά, όπως και οι ενήλικες, είναι «δρώντα κοινωνικά υποκείμενα» και ότι οι ιδέες τους, οι προσεγγίσεις τους για τη ζωή, οι επιλογές και οι σχέσεις τους έχουν μεγάλο ενδιαφέρον και δίνουν τη δυνατότητα στους ενήλικες να δουν τον κόσμο μέσα από την οπτική των παιδιών (Clark & Moss, 2010), η συγκεκριμένη δράση προσανατολίστηκε σε ενέργειες που έδιναν χώρο στην ενεργητική ακρόαση των μαθητών. Στηρίζοντας την εκπαιδευτική μας παρέμβαση στην αντίληψη, ότι τα παιδιά είναι «ειδήμονες της δικής τους ζωής», έχουν ανεπτυγμένες ικανότητες στην επικοινωνία, είναι ενεργοί συμμέτοχοι, διαμορφωτές νοήματος, ερευνητές και εξερευνητές (Clark & Moss, 2005), επιδιώξαμε να τους κάνουμε συμμέτοχους με την προσέγγιση του «μωσαϊκού», αξιοποιώντας τις απόψεις και τις εμπειρίες τους στο σχεδιασμό αλλαγών του εσωτερικού χώρου της τάξης τους. Το μαθησιακό περιβάλλον την ώρα του ελεύθερου-αυθόρμητου παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο υπήρξε μια συνεχή υπό διαπραγμάτευση κατάσταση στην οποία η εξέταση των γωνιών και του υλικού υποστήριξε ένα διαρκή διάλογο και στοχασμό μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικού.

2. Εφαρμογή

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2016-2017και στο πλαίσιο διδακτορικής εργασίας εν εξελίξει, σε νηπιαγωγείο της περιφέρειας της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, επιχειρήθηκε η εφαρμογή μιας δράσης, διάρκειας έξι εβδομάδων, που αφορούσε τη διαμόρφωση της τάξης του νηπιαγωγείου με σκοπό να υποστηριχθεί η συνεργασία μεταξύ των παιδιών. Η δράση πραγματοποιήθηκε σε ένα τμήμα 23 μαθητών, 17 νηπίων και 6 προνηπίων.

3. Στόχοι και επιδιώξεις

Στόχος ήταν αφενός η συμπερίληψη της φωνής των παιδιών στην αξιολόγηση του χώρου του ελεύθερου παιχνιδιού μέσα στην τάξη με σκοπό την αναδιαμόρφωση του με τη δική τους συμμετοχή και αφετέρου η προώθηση δημοκρατικών πρακτικών μέσα στο νηπιαγωγείο με τον επαναπροσδιορισμό των σχέσεων

εξουσίας μεταξύ παιδιών και ενηλίκων. Επιδίωξη υπήρξε η δημιουργία ενός πλαισίου ενεργούς ακρόασης της φωνής των παιδιών, το οποίο δεν περιορίστηκε μόνο στην ομιλία αλλά διευρύνθηκε σε πολυάριθμους δημιουργικούς τρόπους που μεταχειρίστηκαν τα παιδιά για να εκφράσουν τις απόψεις τους και τις εμπειρίες τους. Επίσης επιδιώχθηκε η χρήση ενεργητικών πρακτικών από τα παιδιά (επίλυση προβλημάτων) σε ένα πλαίσιο κριτικής ανάγνωσης του χώρου της τάξης τους και αναζήτησης λύσεων με σκοπό αλλαγές που να υποστηρίζουν εποικοδομητικά το παιχνίδι τους στις διάφορες γωνιές.

4. Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε με τα παιδιά σε επίπεδο πράξης σχετιζόταν με την ενεργητική ακρόαση των παιδιών και την συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων (Moss, 2006· Darbyshire, Schiller & MacDougall, 2005). Με την προσέγγιση του Μωσαϊκού που προσιδιάζει στην έρευνα δράσης, χρησιμοποιήθηκαν συμμετοχικές και προσφιλείς στα παιδιά τεχνικές, όπως είναι η χρήση φωτογραφικών μηχανών και η ζωγραφική, τεχνικές δηλαδή που δεν βασίζονται μόνο στο γραπτό ή στον προφορικό λόγο. Οι τεχνικές αυτές σε συνδυασμό με άλλες παραδοσιακές, όπως η συζήτηση και η παρατήρηση, συνέβαλαν στην επίτευξη βαθύτερης κατανόησης των εμπειριών των παιδιών, καθώς και των επιλογών τους.

Τα παιδιά κατείχαν την κεντρική θέση στις διαλογικές ανταλλαγές που αφορούσαν την τάξη τους, τον χώρο του παιχνιδιού, και μαζί με την εκπαιδευτικό υπήρξαν συνδιαμορφωτές. Οι ερμηνείες τους αναγνωρίστηκαν ως ουσιώδες μέρος τεκμηρίωσης, δηλαδή της συγκέντρωσης δεδομένων είτε σε μορφή φωτογραφιών, συνεντεύξεων είτε σε μορφή σημειώσεων ή χαρτογραφήσεων για διάλογο, στοχασμό και ερμηνεία. Για παράδειγμα, ένα παιδί κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης μπορούσε να μιλήσει για ένα σημαντικό χώρο-γωνιά της τάξης του. Οι φωτογραφίες του επίσης ενίσχυσαν αυτή τη δήλωση. Οι συζητήσεις που αναπτύχθηκαν σε ολομέλεια ομάδας με την εκπαιδευτικό διαφώτιζαν περισσότερο τις προτεραιότητες που τα ίδια είχαν θέσει αναφορικά με το παιχνίδι τους. Αν και το φάσμα όλων των απόψεων θα μπορούσε να οδηγήσει σε διαφορετικές ερμηνείες, το γεγονός όμως αυτό δεν λήφθηκε ως αδυναμία, απεναντίας υπήρξε ένας δρόμος προς περαιτέρω «επικοινωνία, στοχασμό και δράση» με τα παιδιά.

Η σχολική σύμβουλος με το ρόλο της κριτικής φίλης ήταν συνοδοιπόρος της νηπιαγωγού από τον αρχικό σχεδιασμό και την οργάνωση της διαδικασίας της εκπαιδευτικής παρέμβασης μέχρι και την ερμηνεία των όσων συνέβαιναν στην τάξη και σε σχέση με το υλικό των δεδομένων που συνέλεγε η εκπαιδευτικός. Οι αναστοχαστικές συζητήσεις μεταξύ της νηπιαγωγού και της κριτικής φίλης αφορούσαν σε ερωτήματα όπως: ποιες μαθησιακές ευκαιρίες προσέφερε η συγκεκριμένη οργάνωση του χώρου στα παιδιά, αν είχαν το αναμενόμενο αποτέλεσμα για εκείνη, τι διαφορετικό θα μπορούσε να γίνει, με ποιόν τρόπο θα μπορούσε να ενισχύσει όλα τα παιδιά στη λήψη αποφάσεων για το παιχνίδι τους. Η ανταλλαγή απόψεων έδωσε τη δυνατότητα θέασης όσων συνέβαιναν με διαφορετικές οπτικές σε ένα πλαίσιο συνεχούς επανασχεδιασμού των διαδικασιών και των στρατηγικών που χρειάζονταν να ακολουθηθούν, λαμβάνοντας υπόψη την ανάλυση των δεδομένων και τον αναστοχασμό κατά την πορεία της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η συνεχής ανατροφοδότηση της νηπιαγωγού μέσα από τις συζητήσεις με την κριτική φίλη υποστήριξε τη δυνατότητα εστίασης της εκπαιδευτικού σε καταστάσεις που μέχρι τότε παρέβλεπε όπως: πως παίζουν τα παιδιά στις γωνιές, αν είναι αυτονόητο το γεγονός ότι γνωρίζουν να παίζουν έχοντας κάποιους συγκεκριμένους ρόλους που επέλεξαν, αν η δική της στάση είναι αυτή στην οποία οφείλονται συγκεκριμένες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο παιχνίδι τους, πόσο στοχευμένες είναι οι δικές της επιλογές κ.λπ.

4.1.Τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν

Προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των παιδιών σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται το παιχνίδι του στο νηπιαγωγείο και πως αλλιώς θα επιθυμούσαν να είναι οι γωνιές μέσα στην τάξη, χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές τεχνικές: α) η συζήτηση με τα παιδιά στο πλαίσιο ατομικών συνεντεύξεων, β) η φωτογραφική μηχανή και γ) η ζωγραφική και δ) η συστηματική παρατήρηση της εκπαιδευτικού και ε) το ημερολόγιο της νηπιαγωγού ($2^{η}$ συγγραφέας).

Για τις συνεντεύξεις έγινε προσαρμογή των ερωτήσεων που περιέχονταν στο εργαλείο συνέντευξης της Αυγητίδου (2014) που αφορούσε την διερεύνηση των απόψεων των παιδιών για τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ερωτήσεις αφορούσαν τα συναισθήματα που εισπράττουν από το παιχνίδι τους με τους άλλους, ποια γωνιά παιχνιδιού θεωρούσαν ότι τους ευχαριστούσε να παίζουν περισσότερο και γιατί,

σε ποιο χώρο συναντούσαν δυσκολίες στο παιχνίδι τους και γιατί, ποια ήταν τα άτομα με τα οποία ευχαριστιούνταν στη διάρκεια του παιχνιδιού τους, ποια ήταν εκείνα τα παιδιά με τα οποία δυσκολεύονται και για ποιο λόγο, ποιες ήταν οι ιδέες-προτάσεις τους για να γίνει καλύτερη εκείνη η γωνιά που δεν τους προσέλκυε.

Μια δεύτερη τεχνική αποτέλεσε η χρήση φωτογραφικής μηχανής από τα ίδια τα παιδιά, τα οποία φωτογράφισαν την αγαπημένη τους γωνιά. Οι φωτογραφίες στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν ως θέμα συζήτησης μεταξύ νηπιαγωγού και παιδιών. Τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν για ποιο λόγο είχαν επιλέξει να φωτογραφήσουν την γωνιά της επιλογής τους, τι ήθελαν να δείξουν με τη φωτογραφία που τράβηξαν και τι νομίζουν ότι θα ήθελαν να αλλάξουν για να βελτιωθεί το παιχνίδι τους στον συγκεκριμένο χώρο. Τα σχόλια των παιδιών καταγράφηκαν από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Για παράδειγμα η Ν. και η Π. πρότειναν να αλλάξουν τη θέση των επίπλων στη γωνιά του κουκλόσπιτου, με την αιτιολογία ότι το ψυγείο θα ήταν καλύτερα δίπλα στον καναπέ, μια και θα τους ήταν εύκολο να παίρνουν τα πράγματα που υπήρχαν μέσα σε αυτό και να τα χρησιμοποιούν στο τραπέζι τους. Η Φ. μάλιστα πρόσθεσε ότι θα ήταν καλό να τοποθετήσουν δυο ακόμα καρέκλες δίπλα στον καναπέ γιατί έτσι θα φρόντιζε περισσότερους καλεσμένους που θα επισκέπτονταν το σπίτι τους. Στη γωνιά της βιβλιοθήκης πολλά παιδιά πρότειναν η αλλαγή των βιβλίων να γίνεται πιο συχνά για να μην βαριούνται. Μάλιστα κάποια πρότειναν να τοποθετήσουν και βιβλία που θα μπορούσαν τα ίδια να φτιάξουν σε συνεργασία. Ο Α. και ο Π. πρότειναν η γωνιά των εργαλείων να πλησιάσει τη γωνιά του κουκλόσπιτου και να τοποθετηθεί τηλέφωνο σε αυτή, ώστε “μάστορες-τεχνίτες” να ειδοποιούνται για να επισκευάζουν “βλάβες” στο κουκλόσπιτο. Η Στ. πρότεινε τον εμπλουτισμό της γωνιάς των πάζλ με διαφορετικά είδη: μικρά, μεσαία, μεγάλα, 3D κομμάτια. Η Μ. πρότεινε τη μεταφορά του καβαλέτου κοντά στην κουζίνα, ώστε να μπορούμε να ξεπλένουμε χέρια - πινέλα ευκολότερα. Η Ε. πρότεινε να φτιάξουν χρήματα για το μαγαζάκι για να μπορούν να αγοράσουν πράγματα. Υπήρξε ένας καταιγισμός ιδεών με τόσο ορθολογιστικά επιχειρήματα που εξέπληξαν τη νηπιαγωγό παρουσιάζοντάς την μια διαφορετική πραγματικότητα από εκείνη των παιδιών. Συλλέγοντας τέτοιου είδους φωτογραφίες που τράβηξαν τα παιδιά και καταγράφοντας τα σχόλιά τους, η νηπιαγωγός μπόρεσε να διαπιστώσει όχι μόνο ποιες ήταν οι αγαπημένες γωνιές τους, αλλά και τις προτάσεις τους σχετικά με τη βελτίωση του παιχνιδιού τους σε αυτές .

Για τη συστηματική παρατήρηση η νηπιαγωγός δημιούργησε μια κλείδα παρατήρησης εστιάζοντας σε σημεία όπως: ποια είναι η αγαπημένη γωνιά κάθε παιδιού, αν υπάρχουν χώροι παιχνιδιού που δεν ενδιαφέρουν τα παιδιά και γιατί συμβαίνει αυτό, πως χρησιμοποιούνται τα διάφορα υλικά, ποια υλικά συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον τους, αν υπάρχουν ανταλλαγές υλικών στις διάφορες γωνιές που ενισχύουν διαφορετικούς τρόπους χρήσης, αν υπάρχουν σταθερές ομάδες παιδιών που παίζουν σε κάποιες από αυτές, αν και πότε δημιουργούνται συγκρούσεις και σε ποια συνήθως γωνιά. Καταγράφοντας τις παρατηρήσεις της, η νηπιαγωγός μπόρεσε να επισημάνει το βαθμό λειτουργικότητας των χώρων μέσα στην τάξη και σε ποιο βαθμό αυτοί οι χώροι-γωνιές ενισχύουν το ενδιαφέρον τους για παιχνίδι και την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών.

Στο ημερολόγιο (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001) της εκπαιδευτικού καταγράφηκαν οι εντυπώσεις-παρατηρήσεις της από την αλληλεπίδρασή της με το χώρο και τα παιδιά.

Τελειώνοντας, με τη ζωγραφική τα παιδιά κλήθηκαν από τη νηπιαγωγό να ζωγραφίσουν τη γωνιά που τους ευχαριστεί να παίζουν περισσότερο με τις δικές τους προσθήκες-ιδέες. Τα σχόλια των παιδιών στις ζωγραφιές τους καταγράφηκαν από τη νηπιαγωγό και μαζί με τις ζωγραφιές τους αποτέλεσαν μέρος των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν.

Σε δεύτερο στάδιο πραγματοποιήθηκε από την νηπιαγωγό η σύνθεση και η επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τις συνεντεύξεις με τα παιδιά, τις φωτογραφίες που τράβηξαν και τις ζωγραφιές που έκαναν, όπως επίσης και από τα σχόλια των παιδιών για τις φωτογραφίες και τις ζωγραφιές τους.

5. Διαδικασία εκπαιδευτικής δράσης

Τις δυο πρώτες εβδομάδες έλαβε χώρα αφενός η συλλογή και η καταγραφή της λειτουργίας των γωνιών μέσα από συστηματική παρατήρηση της νηπιαγωγού και αφετέρου η καταγραφή των οπτικών των παιδιών για το χώρο του νηπιαγωγείου μέσα από τα δεδομένα των συνεντεύξεων και της ζωγραφικής που η εκπαιδευτικός

φρόντισε να πάρει από τα παιδιά. Τις επόμενες δυο εβδομάδες ακολούθησε η καταγραφή στοιχείων με τη χρήση της φωτογραφικής μηχανής, η παρουσίαση των προβληματισμών των παιδιών για τον χώρο της τάξης τους και υποστηρίχθηκαν συζητήσεις σε ολομέλεια για τις προτεινόμενες από αυτά αλλαγές με τη μορφή οργανωμένης δραστηριότητας. Η πέμπτη εβδομάδα αφιερώθηκε στις παρεμβάσεις των παιδιών και η τελευταία εβδομάδα αξιοποιήθηκε στην αξιολόγηση των παρεμβάσεων από τα παιδιά με τη μορφή συζητήσεων σε ολομέλεια τάξης. Η καταγραφή των σχολίων που προέκυψαν έγινε με τη μορφή σημειώσεων της νηπιαγωγού.

Καθώς η παρέμβαση ακολουθούσε τις αποφάσεις των παιδιών για το παιχνίδι τους, η νηπιαγωγός παρενέβαινε μόνο στην περίπτωση που ήθελε να εστιάσει την προσοχή των παιδιών σε ό,τι τα ίδια είχαν αποφασίσει. Κάποιες φορές έθετε η ίδια ερωτήματα στους μαθητές της με σκοπό να αναστοχαστούν πάνω στις εμπειρίες τους και να αιτιολογήσουν τις αποφάσεις τους σχετικά με τις αλλαγές που πρότειναν τα ίδια για τις διάφορες γωνιές της τάξης τους. Η εξασφάλιση της οικειότητας και του κλίματος εμπιστοσύνης στο πρόσωπό της σε ευθυγράμμιση με την προβληματική της σύγχρονης έρευνας με παιδιά (Punch, 2002), έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά να συμμετέχουν με ενδιαφέρον σε ένα πλαίσιο πολλαπλών επιλογών και ευκαιριών στην έκφραση και σε επίπεδο μείωσης σχέσης εξουσίας μεταξύ αυτής και των μαθητών της. Το ημερολόγιο της νηπιαγωγού και η συχνή επικοινωνία με την κριτική φίλη, στη βάση υποστήριξης αναστοχαστικών σκέψεων και ανταλλαγής απόψεων, δημιούργησαν μια υποστηρικτική δομή σε βήματα επανασχεδιασμού των ενεργειών της νηπιαγωγού. Η ευθυγράμμιση της εκπαιδευτικού με την παιδαγωγική προσέγγιση στην οποία ο ενήλικας παραχωρεί μέρος της εξουσίας του στα παιδιά, αποδεχόμενος τις σύγχρονες θεωρητικές αντιλήψεις για το παιδί ως «δρων κοινωνικό υποκείμενο» υπήρξε σημείο αναφοράς των προβληματισμών που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια των συζητήσεων με την σχολική σύμβουλο.

6. Αξιολόγηση

Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων από τα παιδιά εμφάνισαν κάποια πλεονεκτήματα. Η φωτογράφιση αποτέλεσε για αυτά μια διασκεδαστική ενέργεια που επέτρεψε σε όλα να εκφραστούν όπως το καθένα ήθελε σε χρόνο που το ίδιο επιθυμούσε. Όλα τα παιδιά εξέφρασαν την έκπληξή τους που ένας ενήλικας τούς εμπιστευόταν να χρησιμοποιήσουν μία φωτογραφική μηχανή μόνοι τους. Αυτή η εμπιστοσύνη στο πρόσωπό τους εκτιμήθηκε ιδιαίτερα και όλα ήταν πολύ προσεκτικά στη χρήση της μηχανής. Το γεγονός ότι τα δεδομένα της παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια της τάξης και γύρω από αυτά αναπτύχθηκαν συζητήσεις ενισχύοντας τον διάλογο μεταξύ των παιδιών, έδωσε την ευκαιρία της τεκμηρίωσης των απόψεων τους. Η ζωγραφική και η καταγραφή των σχολίων τους σχετικά με τις αναπαραστάσεις τους πάνω στο χαρτί, ένας προς ένα με τη νηπιαγωγό, καθώς και οι ατομικές συνεντεύξεις που πήρε η εκπαιδευτικός από αυτά έδωσαν την ευκαιρία να δημιουργηθεί ένα ήρεμο περιβάλλον ακρόασης της φωνής όλων των παιδιών για το πώς αξιολογούσαν το χώρο παιχνιδιού της τάξης τους και τις εμπειρίες τους σε αυτόν. Ακόμη και τα πιο εσωστρεφή-δειλά παιδιά (κυρίως προνήπια) εκτίμησαν το ότι τους δόθηκε το βήμα και ο χρόνος που χρειάζονται για να εκφραστούν και το έκαναν με χαρά. Η ενεργοποίηση τους στην αναδιαμόρφωση των γωνιών διαμόρφωσε πλαίσιο συμμετοχής και αλληλεπίδρασης, όπου εκδήλωσαν ένα πλούσιο ρεπερτόριο δράσης και επικοινωνιακής ικανότητας. Αναπτύχθηκαν προβληματισμοί όπως: πως θα ήθελα να είναι ο χώρος της τάξης μου, τι μπορώ να κάνω για αυτό, τι θα μπορούσα να προτείνω για το κουκλόσπιτο, ώστε να μπορούν να παίξουν περισσότερα από τρία παιδιά μέσα σε αυτό, πως αλλιώς θα μπορούσαμε να οργανώσουμε τη γωνιά του οικοδομικού υλικού κ.ο.κ. στους οποίους κλήθηκαν να σκεφτούν και να διατυπώσουν ιδέες, ακόμα και να αιτιολογήσουν τις απόψεις τους. Τα παιδιά παρακινήθηκαν να παρατηρήσουν περισσότερο το εξωτερικό τους περιβάλλον και να ‘χτίσουν’ πάνω σε πρότερες γνώσεις τους, προάγοντας τη σκέψη τους μέσα από ολοκληρωμένα, πολυσύνθετα σενάρια παιχνιδιού.

Ο ρόλος της εκπαιδευτικού αποδείχθηκε σημαντικός. Οι διάλογοι και οι διαπραγματεύσεις με τα παιδιά είχαν αρκετές φορές μεγάλη διάρκεια καθώς και «πισωγυρίσματα», γεγονός που χρειαζόταν να σεβαστεί η νηπιαγωγός και να μην τα πιέσει να ανταποκριθούν σε ορισμένο χρόνο, ούτε και προσπάθησε να επιβάλλει τη δική της πρόταση, προκειμένου να ολοκληρωθεί πιο σύντομα η όλη διαδικασία. Σε αυτό το σημείο οι συζητήσεις με την κριτική φίλη-σχολική σύμβουλο υπήρξαν καταλυτικές στο να αντιληφθεί η νηπιαγωγός την αξία της παραχώρησης από μέρους της χρόνου και βήματος στα παιδιά, μια πραγματικότητα που μέχρι τότε διατηρούσε μόνο για τον εαυτό της. Σεβόμενη τον ρυθμό των παιδιών και τον χρόνο που

χρειάζονταν να πάρουν αποφάσεις, προσανατολίστηκε σε ενέργειες που ενίσχυαν τα παιδιά να πάρουν δημοκρατικές αποφάσεις, αφού άκουγαν όλες τις απόψεις και όποτε διαφωνούσαν έντονα τα παιδιά επιμένοντας στις απόψεις τους, κατέληγαν μέσω της ψηφοφορίας στις αποφάσεις τους. Η χρονοβόρα εξασφάλιση ακρόασης και συναίνεσης όλων των παιδιών αποτέλεσε πρόκληση, η οποία φάνηκε να απαιτεί παιδαγωγική εμπειρία και ετοιμότητα από μέρους της. Η διαχείριση της συμμετοχής της στη λήψη αποφάσεων των παιδιών ήταν ένα συνεχές ζητούμενο που ενίσχυσε ο συνεχής αναστοχασμός σε έναν διαρκή διάλογο με την κριτική φίλη-σχολική σύμβουλο. Η συμμετοχή της νηπιαγωγού έπρεπε να λαμβάνει χώρα ισορροπημένα, έτσι ώστε, αφενός να διευκολύνει, αφετέρου να μην υπερτερεί έναντι της συμμετοχής των παιδιών, σύμφωνα με το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο που ακολουθούσε.

Αξίζει να σημειωθεί ότι την επόμενη χρονιά (τη φετινή που διανύουμε) τα νήπια που ήταν εξοικειωμένα με την δημοκρατική παρέμβασή τους στο χώρο ως προνήπια της προηγούμενης χρονιάς, ανέλαβαν από μόνα τους δράση για την αναδιαμόρφωση των χώρων στην τάξη τους. Για παράδειγμα στην περίπτωση που το μαγαζάκι έπαψε να τους προσελκύει, πρότειναν την αλλαγή του σε σούπερ-μάρκετ. Χρησιμοποίησαν άδειες συσκευασίες από τα σπίτια τους και χάρτινες σακούλες. Μάλιστα για την ανταλλαγή των χρημάτων στις αναμεταξύ τους συναλλαγές, δημιούργησαν και πιστωτικές κάρτες. Το γεγονός αυτό τεκμηριώνει ότι τέτοιου είδους εκπαιδευτικές παρεμβάσεις επηρεάζουν σε βάθος χρόνου τα παιδιά με τη σκέψη τους να λειτουργεί σε πλαίσια αυτονομίας και δημιουργικότητας. Αξιοσημείωτο είναι το ότι η σχέση τους πλέον με την νηπιαγωγό επανατοποθετήθηκε στη βάση του ισότιμου συνομιλητή και συνδιαμορφωτή της σχολικής πραγματικότητας. Τέλος, το παιχνίδι τους αποτέλεσε μια σημαντική μαθησιακή δραστηριότητα στην οποία ενήλικας και παιδί μπορούν και μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον.

7. Συμπεράσματα

Αναφορικά με την οπτική των παιδιών στη διαμόρφωση του χώρου του ελεύθερου παιχνιδιού από τα ίδια τα συμπεράσματά μας από την συγκεκριμένη δράση επιβεβαιώνουν τη σχετική βιβλιογραφία ως προς τη σχέση αλληλεπίδρασης υλικού χώρου, κανόνων χρήσης του και δράσης των παιδιών (Γερμανός, 1993). Η ύπαρξη προτάσεων και πρωτοβουλιών από τα παιδιά, όταν τους δίνεται η ευκαιρία, αναδεικνύει ότι πρόκειται για μια κοινότητα παιδιών με τις δικές της ανησυχίες που προσπαθεί να ανακτήσει την εξουσία από τον ενήλικο κόσμο (Corsaro, 2003). Η συλλογική τους δράση φάνηκε να διαμορφώνει μια αλληλέγγυα κοινότητα (Μουμουλίδου, 2010), με τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά σε αυθεντικά πλαίσια που είχαν νόημα γι' αυτά (Hedges & Cullen, 2012).

Το είδος των παρεμβάσεων που απαιτήθηκαν από την εκπαιδευτικό ήταν: ανοιχτά ερωτήματα, εμπλοκή με προβληματισμούς και συμμετοχή στην επίλυσής τους, κάλεσμα για κριτική διαχείριση ιδεών και επιχειρηματολογία, στήριξη αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών, υλική υποστήριξη, υποστήριξη αξιολόγησης με τη χρήση κατάλληλων ερωτήσεων, ενώ ταυτόχρονα υιοθετήθηκαν πρακτικές όπως ακρόαση όλων ως στάσεις που προάγουν μια δημοκρατική κουλτούρα. Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν τη βιβλιογραφία σχετικά με τη σημασία της αλληλεπίδρασης για τη συμμετοχή, την ομαδική εργασία και την άσκηση δημιουργικής σκέψης πιθανοτήτων (Craft, 2002· Μπιρμπίλη, 2008). Οι δυσκολίες που σημειώθηκαν, αφορούσαν την διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών, όταν ο διάλογος μεταξύ τους δεν οδηγούσε εύκολα στη λήψη αποφάσεων και αντίστοιχης δράσης και τη διαχείριση του χρόνου. Τα παραπάνω ανέδειξαν ότι η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων περιέχει προκλήσεις που απαιτούν την απαραίτητη ευαισθησία αλλά και ευελιξία εκ μέρους του παιδαγωγού.

Η συγκεκριμένη δράση έχοντας ως βασική παραδοχή ότι η συμμετοχή των παιδιών αποτελεί τόσο δικαίωμα όσο και πρόταγμα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αυγητίδου, 2014), άφησε να διαφανεί ότι μια δημοκρατική και συμμετοχική εκπαίδευση μπορεί να εδραιωθεί μέσα από την υποστήριξη των παιδιών στη λήψη αποφάσεων τουλάχιστον σε μία από τις βασικές τους δράσεις, όπως το παιχνίδι. Προϋπόθεση, όμως, για την υποστήριξη μιας συμμετοχικής προσχολικής εκπαίδευσης αποτελεί η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, ώστε να καταστούν επικοινωνιακά «διαθέσιμες» απέναντι στον ενεργό ρόλο των παιδιών, με την προοπτική να στοχαστούν πάνω στις δικές τους παγιωμένες τακτικές και παραδοχές για τον δικό τους ρόλο σε σχέση με εκείνου των παιδιών.

Η θέαση μιας τέτοιας οπτικής όχι από τον ρόλο του παρατηρητή αλλά από τον ρόλο του δρώντα υποκειμένου ως συμμέτοχου των παιδιών, μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε μια σχολική

πραγματικότητα που ούτε φαντάζονταν ότι μπορεί να υπάρχει: «Μου κάνει εντύπωση, που όλα δείχνουν ενδιαφέρον και αιτιολογούν τις απαντήσεις τους» (Ημερολόγιο νηπ., καταγραφή 3η), «Εκπλήσσομαι από κάποιες απαντήσεις των παιδιών. Οι ιδέες τους είναι τόσο όμορφες και ενδιαφέρουσες. Εγώ δεν θα το είχα σκεφτεί έτσι!» (Ημερολόγιο νηπ., καταγραφή 4η), «Τα παιδιά για άλλη μια φορά με διέψευσαν.» (Ημερολόγιο νηπ., καταγραφή 8η), «Δεκαπέντε χρόνια δουλεύω σε τάξη. Πρώτη μου φορά τα παιδιά δουλεύουν σαν σε ¨εργαστήρια¨ στις γωνιές και ακούγεται άνετα και η μουσική που έχω βάλει!» (Ημερολόγιο νηπ., τελευταία καταγραφή με τη λήξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Corsaro, W. A. (2003). *"We're friends, right?" Inside kids' culture.* Washington: National Academies Press.

Craft, A. (2002). *Creativity and early years education.* London: Continuum.

Clark, A. (2007). "Early childhood spaces: Involving young children and practitioners in thedesign process". Working Paper 43. The Hague: Bernard van leer Foundation. Ανακτήθηκε στις 30-7-2017 απόhttps://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522693.pdf

Clark, A. & Moss, P. (2005). *Spaces to play: More listening to young children: The Mosaic Approach.*London: National Children's Bureau.

Darbyshire, P, Schiller, W. & MacDougall, C. (2005). "Extending new paradigm childhood research: meeting the challenges of including younger children". *Early Child Development and Care*, 175(6), 467-472.

Hedges, H., & Cullen, J. (2012). "Participatory learning theories: a framework for early Childhoodpedagogy". *Early Child Development and Care*, 182 (7), 921-940.

Mayall, B. (2008). "Conversations with children: working with generational issues". In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: perspectives and practices* (pp. 109-124). London: Routlege.

Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? Childhood, 9, 321-341. Ανακτήθηκε στις 30-1-2018 από http://dreamscanbe.org/Reasearch%20Page%20Docs/Punch%20-%20research%20with%20children.pdf

Ελληνόγλωσσες

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001*).Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης. /*μφρ. Μαρία Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αυγητίδου Σ. (2001). *Εισαγωγή Το Παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

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

Γερμανός, Δ. (1993). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.

Clark, A. & Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά. Η προσέγγιση του Μωσαϊκού*. Αθήνα: ΕΑΔΑΠ.

Καμπεζά, Μ. & Σφυρόερα, Μ. (2016). ''Ενισχύοντας την μάθηση των παιδιών: νοηματοδότηση και παιχνίδι''. Στο Μ. Τζεκάκη (Επιμ.), *Σχεδιασμός και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας* (σ.σ. 90-118). Αθήνα: Gutenberg.

Μακρυνιώτη, Δ. (2000). ''Το παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Μία κριτική ανάγνωση του παιδοκεντρικού παιδαγωγικού λόγου''. Στο Κ. Γκουγκουλή & Α.Κούρια (Επιμ.*), Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία (19ος και 20ός αιώνας)* (σσ. 85-172). Αθήνα: Ίδρυμα για το Παιδί & Καστανιώτης.

Μπότσογλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι Χώροι παιχνιδιού και παιδί, Ποιότητα, ασφάλεια, παιδαγωγικές εφαρμογές.* Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις: Gutenberg.

Μουμουλίδου, Μ. (2010). ''Η εργασία σε μικρές ομάδες και οι πολλαπλές προσεγγίσεις της

στο εκπαιδευτικό πλαίσιο''. Στο Μ. Μουμουλίδου & Γ. Ρεκαλίδου (Επιμ.), *Μικρές ομάδες στην εκπαίδευση. Παιδαγωγικές, μαθησιακές, εμψυχωτικές προσεγγίσεις* (σσ. 89-108). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Μπιρμπίλη, Μ. (2008). *Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου.* Αθήνα: Gutenberg

Σοφού, Ε. (2011). ''Η ενεργητική εμπλοκή των μικρών παιδιών σε συμμετοχικές μορφές έρευνας: Η περίπτωση της προσέγγισης του «Μωσαϊκού»''. *Educational Action Researcher*, 2, 6-17.

Σφυρόερα, Μ. & Τζεκάκη, Μ. (2016).''Εκπαιδευτικά μέσα και μαθησιακό περιβάλλον''. Στο Μ.Τζεκάκη (Επιμ.), *Σχεδιασμός και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας* (σ.σ. 189-199). Αθήνα: Gutenberg.

Τανακίδου, Μ. & Αυγητίδου, Σ. (2016). ''Υποστηρίζοντας τις οπτικές των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι: μια εκπαιδευτική παρέμβαση''. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης* 2016, Τεύχος 2, σσ. 52-77 .

Τσίγκρα Μ. (2001). ''Αυθόρμητο παιχνίδι στις «γωνιές» του νηπιαγωγείου. Διαπραγμάτευση και Κατασκευή''. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το Παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Εκδόσεις: Τυπωθήτω.

Τσίγκρα, Μ. (2014). *Μέσα στο νηπιαγωγείο. Διαδικασίες και πρακτικές συγκρότησης της καθημερινής πραγματικότητας*. Αθήνα: Λεξίτυπον.

Η συμβουλευτική ως μέσο πρόληψης της σχολικής διαρροής στην επαγγελματική εκπαίδευση

Ευπραξία Βλαχοδήμου
Υπεύθυνη Σ.Ε.Π., ΚΕ.ΣΥ.Π. Λάρισας
vlachodi@sh.gr

Μαρία Καραϊσαρλή
Υπεύθυνη Σ.Ε.Π., ΚΕ.ΣΥ.Π. Ρόδου
karmaria11@gmail.com

Θεόδωρος Αντωνίου
Υπεύθυνος Σ.Ε.Π., ΚΕ.ΣΥ.Π. Ηρακλείου
antonioutheodore@yahoo.gr

Περίληψη
Τα αποτελέσματα της τελευταίας έρευνας - μελέτης που διενεργήθηκε στη χώρα μας από τα στελέχη του «Παρατηρητηρίου για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής» του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ανακοινώθηκαν την Άνοιξη του 2017 και σε αυτή συμμετείχαν 398.414 μαθητές/τριες Δημοτικών, Γυμνασίων, Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων. Παρά τη θετική εξελικτική πορεία του φαινομένου, καθόσον βαίνει μειούμενο, η μαθητική διαρροή, ως αρνητικό εκπαιδευτικό και οικονομικοκοινωνικό φαινόμενο, εξακολουθεί να αφορά σε απόλυτους αριθμούς 4.338 μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τον κύκλο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με σημαντικά αυξημένο ποσοστό (4,23%) σε σχέση με το Δημοτικό ή το Λύκειο. Το μεγαλύτερο ποσοστό διαπιστώνεται στην επαγγελματική εκπαίδευση (11%). Το μεγαλύτερο ποσοστό διαρροής καταγράφεται στην Α΄ τάξη και βαίνει μειούμενο στις επόμενες τάξεις κάθε βαθμίδας. Η πρόταση μας αφορά τη συμβουλευτική στήριξη σε μαθητές/τριες Γ΄ τάξης Γυμνασίου και Α τάξης Επαγγελματικού Λυκείου που θα συμμετέχουν σε δράσεις στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων των Κέντρων Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, ΚΕ.ΣΥ.Π. και στοχεύει στην ενίσχυση της αυτογνωσίας των ατόμων για τις σπουδές και τα επαγγέλματα, την παροχή πληροφόρησης, την εκμάθηση τεχνικών λήψης απόφασης και τέλος την ομαλή και ταυτόχρονα δυναμική μετάβαση στην επόμενη σχολική βαθμίδα, την κατάρτιση, την εργασία.

Λέξεις κλειδιά: Μαθητική διαρροή, Επαγγελματικό Λύκειο, επαγγελματική συμβουλευτική, μετάβαση.

1. Εισαγωγή

Στην εκπαιδευτική γλώσσα, ο όρος «μαθητική διαρροή» συχνά αναφέρεται στους νέους εκείνους, οι οποίοι δεν ολοκληρώνουν την εκπαίδευση που ορίζεται ως η ελάχιστη αναγκαία εκπαιδευτική προαπαίτηση στην κοινωνία όπου ζουν. Ένας δεύτερος ορισμός της « μαθητικής διαρροής» αναφέρεται στους νέους εκείνους, οι οποίοι δεν ολοκληρώνουν την εκπαίδευση που έχουν ξεκινήσει.

Κι ενώ σε μια ραγδαία μεταβαλλόμενη οικονομία που ακολουθεί τον ρυθμό της παγκοσμιοποίησης, κρίνεται απαραίτητο να εφοδιαστούν οι άνθρωποι με όλες τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, ώστε να προσαρμόζονται με επιτυχία στη ρευστή και ιδιαίτερα πολύπλοκη πραγματικότητα, η οποία περιστρέφεται γύρω από τις κεντρικές έννοιες της παραγωγικότητας και του οικονομικού ανταγωνισμού και στην Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί πρώτη πολιτική προτεραιότητα μια «Νέα ώθηση στην απασχόληση, την ανάπτυξη και τις επενδύσεις», μέσα από μια «εκπαίδευση υψηλής ποιότητας για όλους» η μαθητική διαρροή αποτελεί στοιχείο κλυδωνισμού και αποσταθεροποίησης των εκπαιδευτικών πολιτικών

για ποιοτική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη, η οποία συνδέεται άρρηκτα με το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και δυσχεραίνει την κοινωνική συμπερίληψη.

Η μελέτη/έρευνα των Παπαδοπούλου, Ε., Καραγιάννη, Ε., Καρναβά, Β., Κουτίδου, Ε., Καπετανάκη, Ι. (2017) με τίτλο «Η Μαθητική Διαρροή στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» στην οποία αναφέρονται τα προηγούμενα εκπονήθηκε από τα στελέχη του «Παρατηρητηρίου για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής» του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής παρουσιάσθηκε την Άνοιξη του 2017 και σε αυτή πήραν μέρος 398.414 μαθητές/τριες Δημοτικών, Γυμνασίων, Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων.

Σύμφωνα με τους ερευνητές η μαθητική διαρροή συνιστά ένα μέγεθος που συνδέεται με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, το οποίο παρουσιάζει διαχρονικά σημαντική μείωση. Παρά τη θετική εξελικτική πορεία του φαινομένου, καθόσον βαίνει μειούμενο, η μαθητική διαρροή, ως αρνητικό εκπαιδευτικό και οικονομικοκοινωνικό φαινόμενο, εξακολουθεί να αφορά σε απόλυτους αριθμούς 4.338 μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τον κύκλο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το μεγαλύτερο ποσοστό διαπιστώνεται στην επαγγελματική εκπαίδευση (11%), ενώ ο μεγαλύτερος όγκος μαθητών διαρρέει στο Γυμνάσιο με σημαντικά αυξημένο ποσοστό (4,23%) σε σχέση με το Δημοτικό ή το Λύκειο. Η μαθητική διαρροή κυμαίνεται στο χαμηλότερο ποσοστό της τελευταίας τριακονταπενταετίας με το μεγαλύτερο ποσοστό διαρροής να εμφανίζεται στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου συγκεκριμένα, κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, εντός του πλαισίου της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ομοίως στην Α τάξη τόσο του Γενικού όσο και του Επαγγελματικού Λυκείου, ΕΠΑ.Λ. καταγράφεται μεγάλο ποσοστό διαρροής το οποίο στη συνέχεια βαίνει μειούμενο.

Οι ερευνητές προτείνουν την ανάληψη δράσεων για την άμβλυνση και την εξάλειψη του φαινομένου και κρίνουν επιτακτική την ανάγκη να τεθεί στο επίκεντρο της προσοχής του ΥΠΠΕΘ και συνολικά της εκπαιδευτικής κοινότητας. Αναφέρονται σε εκσυγχρονισμό των μεθοδολογικών εργαλείων, επικαιροποίηση του στρατηγικού σχεδιασμού, αξιόπιστη καταγραφή και έγκυρη ερμηνεία των δεδομένων της μαθητικής διαρροή τα οποία δεν είναι δυνατόν να υπάρξουν χωρίς την εφαρμογή ενός μακρόπνοου στρατηγικού σχεδιασμού από την πολιτική ηγεσία της εκπαίδευσης στη χώρα μας, ούτε όμως χωρίς τη συνεργασία με τις ευρωπαϊκές χώρες στη διατύπωση προτάσεων πολιτικής, καθώς και τη σύμπλευση μαζί τους κατά την εφαρμογή αυτών των προτάσεων στην πράξη. Σε ένα τέτοιο βασικό κοινό πλαίσιο εργασίας εντάσσονται η ανταλλαγή καλών πρακτικών και η ανάληψη κοινών δράσεων που να υπηρετούν τους κοινούς ευρωπαϊκούς στόχους. Ο σκοπός όλων κοινός: ένα σχολείο που το διαπερνούν οι αρχές της ισότητας και του σεβασμού στη διαφορετικότητα και η έμφαση στη συλλογικότητα, ένα σχολείο που δεν αφήνει ούτε έναν/μία μαθητή/τρια να «διαρρεύσει».

Με την πρόταση που καταθέτουμε θεωρούμε ότι κινούμαστε στην κατεύθυνση αυτή και έχοντας ήδη την εμπειρία εφαρμογής της αλλά και την απαραίτητη ανατροφοδότηση, την παρουσιάζουμε στην εκπαιδευτική κοινότητα μέσω αυτού του Συνεδρίου.

2. Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός και η Συμβουλευτική

Στο σύγχρονο περιβάλλον ρευστότητας και αβεβαιότητας που δημιουργήθηκε τα νεαρά άτομα καλούνται να λάβουν αποφάσεις όχι μόνο για τις σπουδές και το επάγγελμα αλλά και αποφάσεις ζωής που συνδέονται άμεσα με τον τρόπο οργάνωσης της ενήλικης ζωής τους.

Στο πλαίσιο του κριτικού αναπτυξιακού μοντέλου (Κοσμίδου – Hardy, Χρ., 2008:155-167) που εφαρμόζεται στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό, Σ.Ε.Π. σκοπός είναι η παροχή βοήθειας προς τον μαθητή προκειμένου να αναπτύξει θετική αυτοαντίληψη, κριτική σκέψη, δεξιότητες λήψης απόφασης και μετάβασης με στόχο πάντα τη συνεχή προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.

Οι ειδικότεροι στόχοι που θέτουμε για τους μαθητές, είναι :

- Να εντοπίζουν και να περιγράφουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους
- Να ασκηθούν στην προσωπική έκφραση μέσα από ποικίλους τρόπους (λεκτικούς ή μη λεκτικούς
- Να αντιληφθούν τη σημασία της ορθής εκτίμησης των χαρακτηριστικών, ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους
- Να αντιληφθούν το σύνολο των χαρακτηριστικών, ενδιαφερόντων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους ως ένα σύστημα δυναμικά αλληλοσυσχετιζόμενων, αλλά και εξελισσόμενων στοιχείων

- Να συνειδητοποιήσουν στόχους που θέτουν στη ζωή τους και να τους συσχετίσουν με τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες, δεξιότητες και τις αξίες τους
- Να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής επεξεργασίας και αξιολόγησης υλικού και πληροφοριών
- Να αναπτύξουν δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας όπως ενεργό ακρόαση και κατανόηση του άλλου
- Να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και αλληλεπίδρασης. Να ανακαλύψουν τους υποεαυτούς τους
- Να συζητήσουν τη δημιουργική χρήση των νέων τεχνολογιών
- Να εξοικειωθούν με τη βιωματική μάθηση και με καινοτόμες προσεγγίσεις στη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο Σ.Ε.Π. εφαρμόζεται διδακτικά τόσο στην τάξη (στην Α τάξη ΕΠΑ.Λ. με το μάθημα Σ.Ε.Π. – Ασφάλεια και Υγιεινή στο χώρο εργασίας), όσο και στο πλαίσιο υλοποίησης Προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας, Π.Α.Σ. σε όλες τις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης..

Τα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, ΚΕ.ΣΥ.Π. είναι δομές του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων που παρέχουν υπηρεσίες Συμβουλευτικής δηλαδή έγκυρη πληροφόρηση-τεκμηρίωση σε μαθητές/τριες, νέους/ες έως 25 ετών, γονείς-κηδεμόνες και εκπαιδευτικούς στα θέματα σταδιοδρομίας (εκπαιδευτικής, επαγγελματικής) και κοινωνικής ανάπτυξης και συνεργάζονται με φορείς της σχολικής κοινότητας και κοινωνικούς εταίρους (οικονομικούς, εκπαιδευτικούς, πολιτιστικούς φορείς κ.α.). Επίσης, τα ΚΕ.ΣΥ.Π. υποστηρίζουν την εφαρμογή του Σ.Ε.Π. στα ΕΠΑ.Λ. αρμοδιότητάς τους και συνεργάζονται με τους/τις Σχολικούς/ες Συμβούλους, που έχουν την παιδαγωγική καθοδήγηση, καθώς και τους/τις εκπαιδευτικούς (Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, 188142/ΓΔ4//2-11-2017).

3. Διδακτική πρόταση

3.1. Στόχοι – Επιδιώξεις

Σκοπός της διδακτικής πρότασης μας είναι να εφοδιάσει το μαθητή/τρια με τις απαραίτητες πληροφορίες, γνώσεις και δεξιότητες που θα επιτρέψουν τη σταδιακή ένταξη σε μια δυναμικά μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας αλλά και στην ενεργό κοινωνική ζωή. Ο σκοπός αυτός βρίσκεται σε πλήρη αρμονία με τους γενικότερους σκοπούς της εκπαίδευσης και ειδικότερα με το «... να καλλιεργούν αρμονικά ... τις κλίσεις τους και τα διαφέροντά τους ... Να αποκτούν .. κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση ... να αντιλαμβάνονται... την κοινωνική αξία και ισοτιμία της πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας …» (εδ. β /παρ.1 /άρθρο 1 /κεφ. Α του Ν.1566/1985).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο/η μελλοντικά εργαζόμενος/η οφείλει να έχει βασικές γνώσεις ώστε να μπορεί να ελίσσεται αποτελεσματικά στο σύγχρονο ευμετάβλητο εργασιακό περιβάλλον έχοντας παράλληλα συνείδηση των ιδιαίτερων ατομικών χαρακτηριστικών του καθώς και των επαγγελματικών δικαιωμάτων και υποχρεώσεων του, οι ειδικότεροι στόχοι του μαθήματος είναι:

- να υποστηρίξει το μαθητή/μαθήτρια να εντοπίσει τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά του/της που διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές του/της αποφάσεις
- να διευκολύνει - υποστηρίξει το μαθητή και τη μαθήτρια στην προσπάθειά του/της να αναζητήσει ενεργά έγκυρη και πρόσφατη πληροφόρηση σε θέματα που αφορούν στην επαγγελματική του σταδιοδρομία, αναπτύσσοντας παράλληλα δεξιότητες συγκέντρωσης, κριτικής ανάγνωσης και διαχείρισης της πληροφορίας
- να ενεργοποιήσει - ευαισθητοποιήσει το μαθητή και τη μαθήτρια ώστε ενεργά- συνειδητά και ώριμα (ανάλογα με την ηλικιακή και αναπτυξιακή του/της πορεία) να πάρει αποφάσεις που αφορούν στη σταδιοδρομία του/της
- να ενημερώσει - ευαισθητοποιήσει το μαθητή και τη μαθήτρια σε θέματα που αφορούν στο περιεχόμενο / αντικείμενο των μελλοντικών σπουδών
- να συνδέσει τη θεωρητική εκπαίδευση με τις σύγχρονες συνθήκες / απαιτήσεις στην αγορά εργασίας σε τοπικό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο
- να αναδείξει τις αρχές, προϋποθέσεις και πρακτικές διασφάλισης της ατομικής υγείας και ασφάλειας του εργαζόμενου στο εργασιακό πλαίσιο

- να προετοιμάσει το μαθητή και τη μαθήτρια σε θέματα που αφορούν στο μελλοντικό του/της ρόλο ως εργαζόμενο/η ώστε να ενταχθεί ομαλά στην αγορά εργασίας.

Βασική επιδίωξη είναι η ενδυνάμωση των μαθητών/τριών ώστε να κάνουν λήψη απόφασης για σπουδές και επάγγελμα που ανταποκρίνεται στη δική τους ιδιαίτερη προσωπικότητα και την οποία μπορούν να υποστηρίξουν παρά τις όποιες αντιξοότητες.

3.2. Μεθοδολογία

Εφαρμόζεται η βιωματική μάθηση που δίνει έμφαση στην αυτενέργεια. Επιδιώκεται η ενεργός συμμετοχή στην ανακάλυψη της γνώσης, ώστε ο μαθητής «να μαθαίνει πώς να μαθαίνει» (Κασσωτάκης, 2006: 215). Η γνώση γίνεται κτήμα του μαθητή όχι θεωρητικά αλλά βιωματικά και τότε μπορούν να αλλάξουν οι στάσεις και οι συμπεριφορές και να αναπτυχθούν οι αξίες (Φιλίππου-Καραντάνα, 2010: 43).

Η επιλογή της κατάλληλης τεχνικής προκύπτει μετά την απάντηση σε μια σειρά ερωτήματα που πρέπει να θέσει ο εκπαιδευτικός, όπως αν προκαλείται και εξασφαλίζεται η ουσιαστική και αυθεντική συμμετοχή των μαθητών, αν καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών και τα ενδιαφέροντά τους, αν έχει περιθώρια ευλυγισίας και ελαστικότητας, αν προκαλεί τους μαθητές σε στοχαστική και κριτική εξέταση, επανεξέταση και ανάλυση των δεδομένων, των πτυχών, των παραμέτρων του θέματος, αν σέβεται και να αναγνωρίζει το μαθητή (Μαυρογιώργος, χ.χ.)

Καταλήγουμε στις παρακάτω τεχνικές :

- Ερωτήσεις – απαντήσεις (απλός τρόπος της ενεργητικής συμμετοχής, βοηθάει στην έκφραση, αξιοποιεί τις γνώσεις και εμπειρίες, οικοδομεί το ομαδικό πνεύμα, αποτυπώνει τις διαφορετικές οπτικές)
- Καταιγισμός ιδεών (ενθαρρύνει την αυθόρμητη έκφραση, συμβάλει στην πολυεπίπεδη εξέταση ενός ζητήματος)
- Άσκηση (οδηγεί σε πράξη, ανάλυση της εμπειρίας, άντληση γενικών αρχών, σύνδεση με τη θεωρία)
- Επίδειξη (συντελεί στην απόκτηση πρακτικών γνώσεων)
- Λύση προβλήματος (επικέντρωση στο πρόβλημα, εμπλέκει τους μαθητές/τριες στην ανάλυσή του και την αναζήτηση λύσης)
- Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (απευθείας επαφή των μαθητών/τριών με τις πηγές, ανάπτυξη της ικανότητας ''μαθαίνω πώς να μαθαίνω'', ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και υπευθυνότητας)
- Συζήτηση σε ομάδες (αφορμή για συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/τριών αλλά και ερέθισμα για προβληματισμό)
- Μελέτη περιπτώσεων (παραδείγματα που βοηθούν στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές του αποφάσεις)
- Εκφραστικές μέθοδοι (ανάπτυξη αυτοπεποίθησης και δημιουργικής έκφρασης μέσα από παίξιμο ρόλων, μίμηση καταστάσεων, δημιουργία σεναρίων με θέματα απασχόλησης, στερεοτυπικών αντιλήψεων)
- Πρόσκληση ατόμων στην τάξη (διεγείρει το ενδιαφέρον και οι εμπειρίες μένουν στη μνήμη)
- Συνεργασία με φορείς της απασχόλησης και της εκπαίδευσης (διευκολύνουν την κοινωνικοποίηση των μαθητών)
- Επισκέψεις σε χώρους σπουδών και εργασίας (διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία)
- Πραγματοποίηση μικρών ερευνών (projects) (καλλιεργούν ερευνητικές και κριτικές δεξιότητες)
- Οργάνωση σύνθετων δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της σύνδεσης του σχολείου με την κοινότητα και το χώρο της απασχόλησης.

Οι μέθοδοι εναλλάσσονται και συνδυάζονται ώστε να προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών και να βοηθούν την ανάπτυξη αυτοπεποίθησης και δημιουργικής έκφρασης (Ασβεστάς, 2007: 84).

Η πρότασή μας εφαρμόζεται στη Γ τάξη Γυμνασίου και στην Α τάξη ΕΠΑ.Λ. και απευθύνεται τόσο στο μαθητικό πληθυσμό που βρίσκεται στη μετάβαση από τον κατώτερο και υποχρεωτικό κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον ανώτερο όσο και στους γονείς.

Οι μαθητές/τριες βιώνουν τη μετάβαση και έχουν ανάγκη συμβουλευτικής στήριξης και οι γονείς έχουν ανάγκη ενημέρωσης για το εκπαιδευτικό σύστημα, το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τις προοπτικές που διαφαίνονται για τα παιδιά τους.

Η εφαρμογή ξεκίνησε τη σχολική χρονιά 2016 – 2017 λαμβάνοντας υπόψη και τις αλλαγές που θεσμοθέτησε το ΥΠΠΕΘ για τα ΕΠΑ.Λ. και συνεχίζεται και τη φετινή χρονιά 2017 – 2018.

3.3. Διδακτικό υλικό

Στην Α τάξη ΕΠΑ.Λ. για διδακτική χρήση στο μάθημα Σ.Ε.Π. – Ασφάλεια και Υγιεινή στο χώρο εργασίας διατίθεται το σχολικό εγχειρίδιο «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός – σχεδιάζω το μέλλον μου» κι αυτό αποτελεί το βασικό εργαλείο μας. Οι εκπαιδευτικοί που το διδάσκουν υποστηρίζονται μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια που διοργανώνουμε ώστε να μπορούν να εφαρμόσουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και να κάνουν χρήση των νέων τεχνολογιών για να εφαρμόσουν το αναλυτικό πρόγραμμα με τον προσφορότερο δυνατό τρόπο.

Στη Γ τάξη Γυμνασίου από τη σχολική χρονιά 2016 – 2017 δεν συμπεριλαμβάνεται ο Σ.Ε.Π. στο ωρολόγιο πρόγραμμα και άρα δεν δίνεται στους μαθητές/τριες σχολικό εγχειρίδιο. Στην τάξη αυτή έχει θεσμοθετηθεί η ημέρα Σ.Ε.Π. και για την οργάνωση και την υλοποίησή της χρησιμοποιούμε εκπαιδευτικό υλικό που διαθέτουμε στο αρχείο μας.

Το ίδιο ισχύει και στις δυο τάξεις στο πλαίσιο υλοποίησης Π.Α.Σ. όπου ανάλογα με τη θεματολογία υποστηρίζουμε τους εκπαιδευτικούς των σχολείων με το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό που εξασφαλίσαμε οι ίδιοι από τη συμμετοχή μας σε επιμορφωτικά σεμινάρια και εκπαιδευτικά συνέδρια ή δημιουργήσαμε μόνοι μας ή σε συνεργασία μεταξύ μας.

3.4. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων

Ακολουθεί η περιγραφή των δραστηριοτήτων όπως αυτές εφαρμόστηκαν στη Γ τάξη Γυμνασίου των σχολείων περιοχής ευθύνης (πόλης και επαρχίας) των ΚΕ.ΣΥ.Π. που υπηρετούμε:

Συναντήσαμε μαθητές/τριες της Γ΄ τάξης κατά τμήμα για ένα δίωρο στην αρχή της σχολικής χρονιάς 2016 – 2017 κατά τμήμα και με την ενεργό συμμετοχή τους παρουσιάσαμε τη μετάβαση από το γυμνάσιο στην επόμενη σχολική βαθμίδα και επισημάναμε τα βήματα που πρέπει να γίνουν προς αυτή την κατεύθυνση, δηλαδή

- αναγνώριση της σημαντικότητας της Γ τάξης ως τάξης μετάβασης
- αναγκαιότητα έγκαιρης και έγκυρης ενημέρωσης για το εκπαιδευτικό σύστημα
- αναγκαιότητα συμβουλευτικής στήριξης.

Στη συνέχεια το κάθε σχολείο μέσω των 5μελών και 15μελών Μαθητικών Συμβουλίων και του Συλλόγου Διδασκόντων κατέθεσε στο ΚΕ.ΣΥ.Π. τη θεματολογία της ημέρας Σ.Ε.Π., από κοινού προσδιορίστηκε η ημερομηνία και πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τον κεντρικό σχεδιασμό.

Η θεματολογία παρουσίαζε ποικιλία από σχολείο σε σχολείο, αναδείκνυε και κάλυπτε πραγματικές ανάγκες των μαθητών/τριών και ενδεικτικά αναφέρουμε:

- ενημέρωση για το εκπαιδευτικό σύστημα (Γενικό λύκειο και ΕΠΑ.Λ.) και σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επισήμανση των πρόσφατων αλλαγών στην Επαγγελματική Εκπαίδευση (πρόσβαση αποφοίτων σε Πανεπιστήμια, Εφαρμογή τετάρτου έτους - Θεσμός Μαθητείας). Παρουσίαση του νέου ΕΠΑ.Λ. ως εναλλακτική πρόταση συνέχισης των σπουδών σε μαθητές/τριες χαμηλών σχολικών επιδόσεων, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα θεωρητικά μαθήματα, ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες που απειλούνται με σχολική διαρροή και στη συνέχεια με πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, κοινωνικό αποκλεισμό. Επίσης παρουσίαση των εσπερινών σχολείων ως εναλλακτική πρόταση για μαθητές/τριες που παράλληλα με τις σπουδές εργάζονται
- ενημέρωση για Επαγγελματικές Σχολές άλλων Υπουργείων
- ενημέρωση για τις δομές κατάρτισης
- βιωματικά εργαστήρια αναζήτησης εκπαιδευτικής πληροφορίας για σπουδές και επαγγέλματα
- εργαστήρια ομαδικής συμβουλευτικής για αυτογνωσία, διερεύνηση επαγγελματικών ενδιαφερόντων και επαγγελματικών αξιών, για λήψη απόφασης
- ενημέρωση για επαγγέλματα με πρόσκληση επαγγελματιών στα σχολεία

Στην Α τάξη ΕΠΑ.Λ. στο πλαίσιο του μαθήματος Σ.Ε.Π. – Ασφάλεια και Υγιεινή στο χώρο εργασίας πραγματοποιήσαμε παρεμβάσεις μέσα στην τάξη καθ΄όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2016 - 2017 στα σχολεία περιοχής ευθύνης μας και ενδεικτικά αναφέρουμε:

- ενημέρωση για τις εκπαιδευτικές επιλογές μέσα στο ΕΠΑ.Λ. (επιλογή τομέα και ειδικότητας) και τη συνέχιση των σπουδών μετά από αυτό

- παρουσίαση των επαγγελματικών δικαιωμάτων
- βιωματικές δράσεις στα θέματα που θίγονται στο σχολικό βιβλίο (αυτογνωσία, λήψη απόφασης, κ.α.)
- ενημέρωση για επαγγέλματα με πρόσκληση επαγγελματιών στα σχολεία

Και για τις δυο τάξεις πρέπει να αναφέρουμε τις κοινές δράσεις που πραγματοποιήθηκαν και είναι οι ακόλουθες:

- διοργάνωση εκδήλωσης με τίτλο «Ανοικτές θύρες στα Εργαστηριακά Κέντρα των ΕΠΑ.Λ.» διάρκειας μιας εβδομάδας στην οποία προγραμματισμένα δόθηκε η δυνατότητα παρουσίασης του εκπαιδευτικού έργου που επιτελείται στα Εργαστηριακά Κέντρα και η ευκαιρία σε μαθητές/τριες έστω και για λίγο χρόνο να συμμετέχουν βιωματικά σε εργαστηριακές ασκήσεις, να γνωρίσουν το αντικείμενο σπουδών του κάθε τομέα και κάθε ειδικότητας
- διοργάνωση ανοικτής εκδήλωσης με τίτλο «Επαγγελματική εκπαίδευση: δομή, λειτουργία και νέες προοπτικές» που απευθυνόταν τόσο σε μαθητές/τριες Γ Γυμνασίου και Α ΕΠΑ.Λ. όσο και σε εκπαιδευτικούς και γονείς ώστε να παρουσιασθούν όλες οι πτυχές των σπουδών στα ΕΠΑ.Λ. δηλαδή η δομή και λειτουργία ημερησίων και εσπερινών ΕΠΑ.Λ., το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το θεσμό της μαθητείας, τους τομείς και ειδικότητες που λειτουργούν στα ΕΠΑ.Λ. των περιοχών μας

Στο πλαίσιο των Π.Α.Σ. που υλοποιήθηκαν στα σχολεία των περιοχών ευθύνης μας διοργανώσαμε για τους εκπαιδευτικούς – συντονιστές και μέλη των παιδαγωγικών ομάδων υλοποίησης επιμορφωτικές συναντήσεις και παρουσιάσαμε προτάσεις, νέες μεθοδολογίες και εκπαιδευτικό υλικό από σεμινάρια που οι ίδιοι είχαμε παρακολουθήσει, όπως ενδεικτικά αναφέρουμε τα σεμινάριο του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. με τίτλο «Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας για την Υποστήριξη των NEETs - Νέοι 15-29 ετών εκτός δομών απασχόλησης, εκπαίδευσης ή κατάρτισης» και «Εργαλεία κινητικότητας για μάθηση και εργασία χωρίς σύνορα».

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς διοργανώσαμε εκδήλωση διάχυσης των Π.Α.Σ. στην ευρύτερη σχολική κοινότητα κάθε σχολείου με παρουσίαση βιωματικών δράσεων και των προϊόντων που παρήγαγε η κάθε μαθητική ομάδα στο πλαίσιο του Π.Α.Σ. που υλοποίησε όπως μακέτες, αφίσες, ραδιοφωνικές εκπομπές, επαγγελματικές μονογραφίες, κ.α,

Ενδεικτικά αναφέρουμε τίτλους των Π.Α.Σ. που υλοποιήθηκαν στα σχολεία περιοχής ευθύνης μας τη σχολική χρονιά 2016 – 2017:

- «Γνωριμία με τα επαγγέλματα που οδηγούν στην εκπαίδευση: Καθηγητικές σχολές»
- «Θέλω να σας διδάξω. Μπορώ;»
- «Τα γερμανικά ως διαβατήριο για τις σπουδές και την επαγγελματική μου σταδιοδρομία»
- «Τα παιδιά μας, οι δημιουργοί του αύριο – Ρομποτική»
- «Ποιος είμαι και που θέλω να πάω»
- «Ποιοτική εκπαίδευση – Σύγχρονο σχολείο»
- «Μελετώντας τοπικά επαγγέλματα, άμεσα συνδεδεμένα με τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των συγκεκριμένων περιοχών»
- «Η διαδικτυακή ραδιοεφημερίδα του σχολείου»
- «Εισαγωγή στη νεανική επιχειρηματικότητα: απόπειρα δημιουργίας εικονικής επιχείρησης»
- «Αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα και επαγγελματικές επιλογές»
- «Έλληνες και Σέρβοι: συνοδοιπόροι στη γειτονιά των Βαλκανίων»
- «Μαθαίνω τον εαυτό μου φτιάχνοντας το βιογραφικό μου»
- «Τα καλλιτεχνικά επαγγέλματα στην αγορά εργασίας»
- «Μαθαίνω τον τόπο μου, γνωρίζω τον εαυτό μου»
- «Τεχνικές αναζήτησης εργασίας»
- «Τα εκπαιδευτικά Ιδρύματα στην Ελλάδα»
- «Ανακαλύπτω τον εαυτό μου – Συντάσσω το βιογραφικό μου»
- «Διερεύνηση δεξιοτήτων-Σύνταξη βιογραφικού»
- «Γεωργική-κτηνοτροφική τέχνη και παράδοση»
- «Είμαστε όλοι στον αέρα»
- «Επαγγελματικές μονογραφίες τομέα υγείας πρόνοιας & ευεξίας»

- «Απόκτηση δεξιοτήτων για την διαχείριση του άγχους»
- «Παρουσία και συμπεριφορά σε μια συνέντευξη επιλογής προσωπικού»
- «Ασφάλεια και Υγεία στην Εργασία και στο σχολείο»
- «Ένα διαφορετικό συνεργείο αυτοκινήτων»
- «Επαγγελματικές Μονογραφίες»

Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στα Π.Α.Σ. που χρησιμοποίησαν νέες τεχνολογίες όπως στην περίπτωση «Τα παιδιά μας, οι δημιουργοί του αύριο - Ρομποτική» αλλά και σε εκείνα που έκαναν χρήση και ελεύθερου λογισμικού όπως στην περίπτωση «Η διαδικτυακή ραδιοεφημερίδα του σχολείου» και του «Είμαστε όλοι στον αέρα» που χρησιμοποίησαν την πλατφόρμα του EUROPEAN SCHOOL RADIO και του λογισμικού AUDACITY. Οι νέες τεχνολογίες είναι ελκυστικές για τους μαθητές/τριες και δίνουν ευκαιρίες τόσο δημιουργικής απασχόλησης όσο και επαγγελματικής επιλογής.

Ιδιαίτερη επίσης αναφορά πρέπει να γίνει στη δυνατότητα ανάπτυξης συνεργασιών και δικτύωσης τόσο μεταξύ των σχολείων όσο και με την ευρύτερη κοινότητα με πρόσκληση επαγγελματιών στην τάξη, με επισκέψεις σε χώρους σπουδών και εργασίας, κ.α.

Δικτύωση υπήρξε και μεταξύ των ΚΕ.ΣΥ.Π. με τη συμμετοχή μας στο εγκεκριμένο από το ΥΠΠΕΘ Εθνικό Δίκτυο Π.Α.Σ. με τίτλο «Οραματίζομαι το μέλλον μετά το Λύκειο» που μας παρείχε αλληλοϋποστήριξη στις δράσεις που διοργανώναμε με ανταλλαγή ιδεών, προτάσεων και εκπαιδευτικού υλικού και πρόσβαση στις μαθητικές ομάδες των άλλων περιοχών μέσω SKYPE.

Ακολουθεί η περιγραφή των δραστηριοτήτων όπως αυτές εφαρμόζονται τη φετινή σχολική χρονιά 2017 – 2018:

Αμέσως μετά την ανακοίνωση της φετινής εγκυκλίου σχεδιασμού προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων πραγματοποιήσαμε εισαγωγικό επιμορφωτικό σεμινάριο για τους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονταν να υλοποιήσουν Π.Α.Σ. με τίτλο «Οι 17 στόχοι για την Αειφόρο Ανάπτυξη» στο οποίο θέσαμε τους άξονες υλοποίησης και παρουσιάσαμε φορείς που μπορούν να συνεργασθούν και να συνδράμουν στην υλοποίηση. Δώσαμε το βήμα σε εκπαιδευτικούς που υλοποίησαν Π.Α.Σ. σε ΕΠΑ.Λ. την περυσινή σχολική χρονιά για να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα και τις εμπειρίες τους μιλώντας για τις καλές πρακτικές που εφάρμοσαν.

Μετά την έγκριση των Π.Α.Σ. οργανώσαμε επιμορφωτικό σεμινάριο με τίτλο «Προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας: Από το σχεδιασμό στην υλοποίηση και την παρουσίαση» για τους εκπαιδευτικούς συντονιστές και μέλη των παιδαγωγικών ομάδων με ενημερωτικό χαρακτήρα και βιωματικές δραστηριότητες.

Προγραμματίσαμε και βρισκόμαστε ήδη στην υλοποίηση δράσεων στο πλαίσιο της φετινής ημέρας Σ.Ε.Π. στη Γ τάξη Γυμνασίου και της ενημέρωσης στην Α τάξη ΕΠΑ.Λ. αλλά και των φετινών Π.Α.Σ. των οποίων η θεματολογία ενδεικτικά είναι:

- «Η τριτοβάθμια εκπαίδευση στη Βόρεια Ελλάδα»
- « Το μυαλό είναι η δύναμή μου- Παίζω μπριτζ»
- «Γνωρίζω τα ανώτατα και ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Θεσσαλίας»
- «Γνωρίζοντας το επάγγελμα του project manager»
- «Ταξιδεύοντας σε Ναύπλιο – Επίδαυρο - Μυκήνες με τα μάτια ξεναγού και αρχαιολόγου»
- «Η αναγκαιότητα του ΣΕΠ στη ζωή μας»
- «Επικοινωνώ και μαθαίνω. Αναζητώ πληροφορίες για Σχολές και Τμήματα»
- «Στα χνάρια των Αργοναυτών…στα χνάρια των Σχολών»
- «Τα Π.Ο.Π. προϊόντα της Θεσσαλίας και η οικονομική ανάπτυξη που δημιουργούν»
- «Ναυτική μηχανολογία»
- «Έναρξη και λειτουργία επιχείρησης πληροφορικής»
- «Προσβασιμότητα και προοπτικές σπουδών για μαθητές/τριες με προβλήματα όρασης»
- «Παραδοσιακά επαγγέλματα που χάνονται στο χρόνο»
- «Αποδοχή του Μεταλυκειακού έτους Μαθητείας στις επιλογές των μαθητών των ΕΠΑΛ του νομού Λάρισας»
- «Μαθαίνω τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των μαθητευόμενων. Μεταλυκειακό έτος - Τάξη Μαθητείας»

- «Παιχνίδια του κόσμου»
- «Μαθαίνω γερμανικά, προετοιμάζω το μέλλον μου»
- «Δημιουργία ιστοσελίδας για τη σχολική μονάδα»
- «Ψηφιακός πολίτης»
- «Φωτογραφίζω την πόλη μου, μεταφέρω τον πολιτισμό μου»

3.5. Αξιολόγηση – Συμπεράσματα

Ο Σ.Ε.Π. με τον ιδιαίτερο συμβουλευτικό και ψυχοπαιδαγωγικό του χαρακτήρα δεν αξιολογείται με τον παραδοσιακό τρόπο της εξωτερικής αξιολόγησης. Εντούτοις η ύπαρξη εσωτερικής αξιολόγησης, είτε με τη μορφή αυτοαξιολόγησης είτε με τη μορφή ετεροαξιολόγησης μέσα από μικρές ομάδες ή από όλη την τάξη, θεωρείται απαραίτητη για την ανατροφοδότηση των μαθητών/τριών (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για το Σ.Ε.Π.). Έτσι κάποιες μαθητικές ομάδες είχαν ασκηθεί στην τήρηση ερευνητικού ημερολόγιου, στο οποίο καταγράφονται σε δομημένο πλαίσιο οι εντυπώσεις, τα συναισθήματα, η αλλαγή των στάσεων και κάποιες άλλες έκλειναν τη δραστηριότητα με αναφορά / προφορική ανακοίνωση στην ομάδα για τις ικανότητες, δεξιότητες, συναισθήματα, στάσεις που ανάπτυξαν κατά τη συμμετοχή τους.

Όσον αφορά τα επιμορφωτικά σεμινάρια που υλοποιήθηκαν για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών τελειώνουν πάντοτε με την επίδοση φύλλου αξιολόγησης στους συμμετέχοντες ώστε με τις απαντήσεις τους σε ερωτήσεις που αφορούν το περιεχόμενο, τη δομή, τις μεθόδους να δίνουν ανατροφοδότηση στους διοργανωτές.

Ένα άλλο σημείο που θα αξιολογηθεί με τη λήξη του διετούς σχεδίου δράσης μας είναι η επισκεψιμότητα που καταγράφηκε στα ΚΕ.ΣΥ.Π. μετά την αλληλεπίδραση και τη γνωριμία μας με μαθητές/τριες και τους γονείς τους οι οποίοι προσήλθαν μετά από τηλεφωνικό ραντεβού σε ατομική συμβουλευτική συνάντηση για εξατομικευμένη πληροφόρηση και συμβουλευτική στήριξη.

Με τη λήξη της φετινής σχολικής χρονιάς θα γίνει η τελική αξιολόγηση από μέρους μας και ενδεχομένως προχωρήσουμε σε επανασχεδιασμό και εκ νέου εφαρμογή του σχεδίου μας.

Κατά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του σχεδίου δράσης μας επιλέξαμε ως ομάδα στόχο τη Γ τάξη Γυμνασίου και την Α τάξη ΕΠΑ.Λ., μαθητές/τριες δηλαδή που βρίσκονται στη μετάβαση από την υποχρεωτική εκπαίδευση στην εκπαίδευση της επιλογής τους και κάποιοι/ες κινούνται οριακά στην εγκατάλειψη των σπουδών. Εστιάσαμε στην με κάθε μέσο ενημέρωση μαθητών/τριών και γονέων για το ΕΠΑ.Λ. ως εναλλακτική επιλογή σπουδών για κάποιες κατηγορίες του μαθητικού πληθυσμού. Από την ενεργό συμμετοχή στις δράσεις διαπιστώσαμε ότι με το σχέδιο μας καλύψαμε πραγματικές ανάγκες των ενδιαφερομένων και συμβάλαμε στην ώριμη λήψη απόφασης για σπουδές και επαγγέλματα που ταίριαζε στην προσωπικότητα και τις ιδιαίτερες συνθήκες που βίωνε ο κάθε μαθητής/τρια.

Θεωρούμε ότι ενδυναμώθηκαν στον τρόπο αναζήτησης εκπαιδευτικής πληροφορίας, στη διερεύνηση στοιχείων της προσωπικότητας, στη λήψη απόφασης ώστε να μεταβούν και να ολοκληρώσουν την εκπαιδευτική βαθμίδα που επέλεξαν. Βοηθήθηκαν να δουν τις προοπτικές των επιλογών τους και να κάνουν το σχέδιο ζωής τους, Είχαν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με τους υπόλοιπους συμμαθητές/τριες, να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας, να γίνουν δημιουργικοί και χρήσιμοι στις ομάδες τους και μέσα από αυτά να αποκτήσουν τη χαρά της συμμετοχής στη σχολική καθημερινότητα και να παραμείνουν στο σχολείο.

Θεωρούμε ότι είναι σε θέση να κάνουν χρήση των πληροφοριών και των τεχνικών που ανέπτυξαν ώστε να κάνουν και στο μέλλον ομαλές και ταυτόχρονα δυναμικές μεταβάσεις που θα αφορούν το πέρασμά τους σε άλλες σπουδές, στην κατάρτιση, στην εργασία, στην ενήλικη ζωή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ασβεστάς, Α., (Επιμ.), (2007). *Οδηγός Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού*. Αθήνα: ΕΚΕΠ.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για το Σχολικό Επγγελματικό Προσανατολισμό. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/19deppsaps_SEP.pdf στις 14-1-2018.

Νόμος 1566/1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf στις 4-1-2018.

Κασσωτάκης, Μ. (2006). *Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά ρεύματα από το 18ο αιώνα μέχρι σήμερα*. Αθήνα, Αυτοέκδοση,

Κοσμίδου – Hardy, Χρ. (2008). *Θεωρητικά ζητήματα για τη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Μαυρογιώργος, Γ. (χ.χ.) *Μέθοδοι και τεχνικές για παιδαγωγικές παρεμβάσεις. Σχέδιο παιδαγωγικού συμβολαίου*. Ανακτήθηκε από http://stefarmak.blogspot.gr/2011/01/blog-post_26.html στις 4/1/2018.

Παπαδοπούλου, Ε., Καραγιάννη, Ε., Καρναβάς, Β., Κουτίδου, Ε., Καπετανάκης, Ι. (2017). *Η Μαθητική Διαρροή στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής - Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της Μαθητικής Διαρροής. Ανακτήθηκε από http://www.iep.edu.gr/index.php/el/paratiritirio-gia-ti-mathitiki-diarroi στις 4-1-2018.

Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων 2017 - 2018, 188142/ΓΔ4//2-11-2017. Ανακτήθηκε από http://www.minedu.gov.gr/news/31272-03-11-17-sxediasmos-kai-ylopoiisi-programmaton-sxolikon-drastiriotiton-perivallontikis-ekpaidefsis-agogis-ygeias-politistikon-thematon-agogis-stadiodromias στις 4-1-2018.

Φιλίππου, Δ. & Καραντάνα, Π. (2010). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι...Παιχνίδια για να μεγαλώνεις...Για εμψύχωση βιωματικών ομάδων προσωπικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Η ανάπτυξη του οπτικοακουστικού γραμματισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω του κινηματογράφου: μία διδακτική εφαρμογή

Νικόλαος Γαλάνης
Εκπαιδευτικός, 2ο Γυμνάσιο Περαίας
nikolashua@hotmail.com

Όλγα Αναστασιάδου
Εκπαιδευτικός, 1ο Γυμνάσιο Μίκρας
olgaeanastasiadou@gmail.com

Περίληψη
Τρόπο ανάπτυξης του οπτικοακουστικού γραμματισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί και η δημιουργία κινηματογραφικής ταινίας. Ιδανικό πεδίο για την επιτυχημένη ολοκλήρωση μιας μαθητικής ταινίας αποτελούν τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων χάρις στη μαθητοκεντρική, συνεργατική και αυτενεργό φιλοσοφία και χρονική ευελιξία τους, παρέχοντας τη δυνατότητα συναντήσεων εκτός σχολικού ωραρίου. Απόρροια αποτελεί ένα σχολείο ανοικτό στις κοινωνικές και παιδαγωγικές προκλήσεις. Εν προκειμένω, χαρακτηριστική διδακτική εφαρμογή αποτελεί η ταινία μικρού μήκους της θεατρικής ομάδας του 2ου Γυμνασίου Περαίας που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο ενός εγκεκριμένου περιβαλλοντικού προγράμματος κατά το σχολικό έτος 2015- 2016. Ταινία που επιλέχθηκε να συμμετάσχει στη 16η διοργάνωση της Ευρωπαϊκής Συνάντησης Νεανικής Οπτικοακουστκής Δημιουργίας- Camera Zizanio που πραγματοποιήθηκε στον Πύργο Ηλείας παράλληλα με το 19ο Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας (3-10/12/2016). Για την υλοποίηση της ταινίας χρειάστηκαν έξι μήνες, τέσσερις διαφορετικές πόλεις, τριάντα διαφορετικά μέρη, πολλές ώρες γυρισμάτων και μία ομάδα μαθητών που έδωσε την ψυχή της, απόλαυσε και βίωσε αυτή τη μοναδική εμπειρία. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές ανέπτυξαν γλωσσικές, αφηγηματικές, μουσικές, καλλιτεχνικές, κινηματογραφικές, επικοινωνιακές, συναισθηματικές δεξιότητες αποτελώντας το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, αμφισβητώντας την υπέρμετρη χρήση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης, στάθηκαν ικανοί για τη σωστή διαχείρισή τους και μετέφεραν το μήνυμά τους εκτός σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: οπτικοακουστικός γραμματισμός, ταινία μικρού μήκους, προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, κινηματογράφος, Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης

1. Εισαγωγή

Ο κινηματογράφος κυριαρχεί στην καθημερινότητα των μαθητών. Αποτελεί ψυχαγωγία, διασκέδαση και ενημέρωση γι' αυτούς. Η κινούμενη εικόνα είναι οικεία και κινητοποιεί ευκολότερα το ενδιαφέρον τους (Johnson, 1971). Για τον λόγο αυτό η 7η τέχνη ως εκπαιδευτικό εργαλείο αποτελεί ιδανικό μέσο κριτικής σκέψης και ενεργητικής μάθησης (Teasley & Wilder, 2001).

Ο κινηματογράφος και γενικότερα ο οπτικοακουστικός γραμματισμός απουσιάζουν κατά βάση από τα σχολικά μαθήματα (Πασχαλίδης, 2000). Τη λύση σε αυτό το πρόβλημα δίνουν τα προαιρετικά προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων τα οποία διακρίνονται σε περιβαλλοντικά, πολιτιστικά, αγωγής υγείας και αγωγής σταδιοδρομίας. Στο πλαίσιο αυτών πραγματοποιούνται κινηματογραφικές δραστηριότητες σχεδιασμένες είτε από φορείς που συνεργάζονται με το Υπουργείο Παιδείας είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και μαθητές που συμμετέχουν σε αυτά. Κυρίαρχος σκοπός τους είναι η ανάπτυξη οπτικοακουστικού γραμματισμού μέσω της χρήσης του κινηματογράφου στην εκπαίδευση. Όταν αναφερόμαστε στον οπτικοακουστικό γραμματισμό εννοούμε την ικανότητα κριτικής αποτίμησης και δημιουργίας οπτικών εννοιών και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων και όχι μόνο ανάγνωσης, ερμηνείας και χρήσης των οπτικών μορφών της επικοινωνίας (Kress, 2000). Ο κινηματογράφος αποτελεί μία μορφή οπτικοακουστικού γραμματισμού διότι αποτελεί δείγμα πολυτροπικού κειμένου, βασιζομένου στην έννοια

του πολυγραμματισμού (ποικιλία μορφών επικοινωνίας που σχετίζονται με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων) (Δημητριάδου, 2006) παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα παραγωγής οπτικοακουστικών προϊόντων (Θεοδωρίδης, 2002). Ο οπτικοακουστικός γραμματισμός μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων οπτικοακουστικής παιδείας (κινηματογράφου) παρέχει στους μαθητές ένα σύνολο δεξιοτήτων. Έτσι, οι μαθητές καλλιεργούν δεξιότητες ως θεατές (π.χ. αισθητικής και πολιτισμικής συνείδησης), ως κριτικοί (π.χ. κριτικής σκέψης και επεξεργασίας των οπτικών μηνυμάτων που δέχονται) και ως παραγωγοί (π.χ. χρήσης οπτικοακουστικών εργαλείων και εξέλιξης προσωπικής έκφρασης).

Στα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων οι ρόλοι μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αναπροσαρμόζονται. Οι μαθητές επιλέγουν και περιγράφουν το θέμα με το οποίο επιθυμούν να ασχοληθούν (Carr & Kemmis, 1983), έχοντας στο πλευρό τους ως συντονιστές τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καθορίζουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο που θα ακολουθηθεί (Fang, 1996). Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ τους, αναπτύσσοντας μία μορφή ιδιαίτερης επικοινωνίας, απελευθερωμένης από το τυπικό πλαίσιο του μαθήματος, βασιζόμενη στη συζήτηση (Mercer, 1994).

Έτσι, συνδυάζοντας την τέχνη του κινηματογράφου και τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων δίνεται η δυνατότητα δημιουργίας μίας κινηματογραφικής ταινίας από τους μαθητές σε συνεργασία με τον καθοδηγητή εκπαιδευτικό. Η ιδιαίτερη σημασία του έγκειται στο γεγονός ότι η δυναμική του κινηματογράφου μπορεί να εκπληρώσει μία σειρά εκπαιδευτικών στόχων όχι μόνο γνωστικών αλλά κυρίως των κοινωνικών, ψυχικών και συναισθηματικών (Garber et al., 2000). Η δυναμική αυτή σχετίζεται με δραστηριότητες όπως η συγγραφή του σεναρίου, η δραματοποίηση, η σκηνοθεσία, η σκηνογραφία, η μουσική επιμέλεια και το μοντάζ. Μέσω των προαναφερθεισών δραστηριοτήτων επιτυγχάνεται και διαφορετικός εκπαιδευτικός στόχος. Παραδείγματος χάρη κατά τη συγγραφή του σεναρίου επιτυγχάνεται η δημιουργικότητα και φαντασία του μαθητή (Horn, 2002), ενώ κατά τη δραματοποίηση παρέχεται η δυνατότητα ενεργοποίησης της συναισθηματικής νοημοσύνης του (Wagner, 1998).

Η τέχνη του κινηματογράφου μέσω της δημιουργίας μιας μαθητικής ταινίας είναι ένα πολύ χρήσιμο και καινοτόμο εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία, κινητοποιώντας το σύνολο των μαθητών, επιτυγχάνοντας υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα και εκπληρώνοντας πλήθος παιδαγωγικών στόχων.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Η θεατρική ομάδα του 2ου Γυμνασίου Περαίας είναι μία εθελοντική ομάδα που δρα εκτός σχολικού ωραρίου και στο πλαίσιο προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων. Σκοπό της αποτελεί η ανάδειξη των κοινωνικών και ψυχοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των μελών της και η εξωτερίκευση των προβληματισμών τους στην κοινωνία με συνεχείς δράσεις, ημερίδες κι εκδηλώσεις. Μία από αυτές ήταν η δημιουργία ταινίας μικρού μήκους με θέμα την κοινωνική δικτύωση που "μεταλλάσσεται" σε "αντι- κοινωνική δικτ- ίωση".

Συγκεκριμένα, στο εγχείρημα έλαβαν μέρος 35 μαθητές και των τριών τάξεων της θεατρικής ομάδας του 2ου Γυμνασίου Περαίας, στο πλαίσιο εγκεκριμένου προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων οκτάμηνης διάρκειας, το οποίο υλοποιήθηκε από τον Οκτώβριο του 2016 έως τον Μάιο του 2017. Πραγματοποιήθηκαν περισσότερες από 26 προγραμματισμένες δίωρες συναντήσεις εκτός των περαιτέρω συναντήσεων για πρόβες- κινηματογραφικά γυρίσματα (τουλάχιστον 10) και των εκδηλώσεων και δράσεων. Ο τίτλος του προγράμματος ήταν: "χορεύοντας" μαζί με τον συνάνθρωπό μας.

Η περίληψη της ταινίας είναι η εξής: Τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης αποτελούν ένα σύγχρονο τρόπο επικοινωνίας που έχει καθιερωθεί. Όμως σύνηθες φαινόμενο είναι η κοινωνική δικτύωση να "μεταλλάσσεται" σε "αντι- κοινωνική δικτ- ίωση". Όταν "μπλεκόμαστε" στα δίχτυα της αντικοινωνικότητας και ψευδαίσθησής μας και "ασθενούμε". Αντίβαρο αποτελεί η έμφυτη ανάγκη μας να απελευθερωθούμε από τον εικονικό κόσμο και να μπούμε στον πραγματικό (Εικόνα 1).

Εικόνα 1: Αφίσα- εξώφυλλο της ταινίας μικρού μήκους "αντι- κοινωνική δικτ- ίωση"

Η ταινία επιλέχθηκε και παρουσιάστηκε το Σάββατο 3 Δεκεμβρίου 2016 και ώρα 09.00, στην 16η διοργάνωση της Ευρωπαϊκής Συνάντησης Νεανικής Οπτικοακουστικής Δημιουργίας- Camera Zizanio που πραγματοποιήθηκε στον Πύργο Ηλείας παράλληλα με το 19ο Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας, από τις 3 ως τις 10 Δεκεμβρίου 2016 (Εικόνα 2).

Αποτελεί έναν δημοφιλή κινηματογραφικό θεσμό που προβάλλει νεανικές δημιουργίες από την Ευρώπη και τον κόσμο. Στο πρόγραμμα της 16ης Camera Zizanio συμμετείχαν 266 οπτικοακουστικές δημιουργίες παιδιών, εφήβων και νέων μέχρι 20 ετών. Αναλυτικότερα στο Ελληνικό τμήμα συμμετείχαν 143 ταινίες, στο Ευρωπαϊκό 98 ταινίες από 27 χώρες, ενώ στο Διεθνές 25 ταινίες από 11 χώρες. Ο συνολικός αριθμός αιτήσεων συμμετοχής ξεπέρασε τις 1400.

Εικόνα 2: Αφίσες του 19ου Διεθνούς Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας και της 16ης διοργάνωσης της Ευρωπαϊκής Συνάντησης- Camera Zizanio

3. Στόχοι- επιδιώξεις

Στηριζόμενοι στα επιστημονικά πορίσματα που αναφέρθηκαν, τέθηκαν τόσο ο σκοπός όσο και οι επιμέρους στόχοι που επιδιώχθηκε να επιτευχθούν.

Κύριο σκοπό αποτελεί η ανάπτυξη του οπτικοακουστικού γραμματισμού μέσω της τέχνης του κινηματογράφου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες, σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Ο συγκεκριμένος διαχωρισμός έλαβε υπόψη του και τη στοχοθεσία των Bloom and Krathwohl (1991). Συνακόλουθα, οι παιδαγωγικοί στόχοι διαμορφώθηκαν ως εξής:

Γνωστικοί στόχοι:

- κατανόηση των εννοιών του κινηματογράφου, της δραματοποίησης, της συγγραφής σεναρίου και της σκηνοθεσίας
- κατηγοριοποίηση των διαφορετικών ειδών οπτικής αφήγησης και αναπαράστασης
- εξήγηση της επιλογής των αφηγηματικών τεχνικών του κινηματογραφιστή
- αναγνώριση της εξάρτησης από τα κοινωνικά δίκτυα και της πιθανής κοινωνικής αποξένωσης
- σύνδεση της χρήσης των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης με την εξάρτηση και αποξένωση

Στόχοι δεξιοτήτων:

- καλλιέργεια κινηματογραφικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων (σενάριο, σκηνοθεσία, ηθοποιία, χορογραφία, μουσική επένδυση, σκηνογραφία, μοντάζ)
- καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων, κατά τη συγγραφή του σεναρίου
- εξοικείωση με τη μη λεκτική επικοινωνία, π.χ. εκφράσεις προσώπου
- εξωτερίκευση των συναισθημάτων
- ανάδειξη δημιουργικότητας και φαντασίας
- ενίσχυση της κριτικής σκέψης
- καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων
- ανάπτυξη του πνεύματος ομαδικότητας και συνεργασίας

Στόχοι στάσεων:

- απομυθοποίηση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης
- υιοθέτηση συμπεριφοράς ικανής για τη σωστή διαχείριση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης
- αμφισβήτηση της εικονικής ζωής και κινητοποίηση προς την "πραγματική" ζωή

Τέλος, δεν αρκεί μόνο η στοχοθεσία αλλά κρίνεται απαραίτητη η επιλογή των κατάλληλων διδακτικών ενεργειών και δράσεων για τη μεγαλύτερη πιθανότητα επίτευξης των πολλαπλών στόχων που τέθηκαν (Novak & Gowin, 1984). Οι διδακτικές ενέργειες αφορούν στη μεθοδολογία διδασκαλίας που ακολουθεί.

4. Μεθοδολογία διδασκαλίας

Το περιεχόμενο της διδασκαλίας αφορούσε στο ζήτημα της κοινωνικής αποξένωσης λόγω της αλόγιστης χρήσης των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης.

Για τη βέλτιστη κατανόησή του και την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν, επιλέχθηκε η χρήση πληθώρας διδακτικών τεχνικών. Οι τελευταίες αποτελούν ένα εκπαιδευτικό εργαλείο το οποίο αποβλέπει στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών αξιοποιώντας την προσωπικότητα, τις δεξιότητες και εμπειρίες τους (Race, 1999). Επίσης, χρησιμοποιούνται είτε κατά περίπτωση είτε εναλλάσσονται έτσι ώστε να απευθύνονται σε όλους τους μαθητές εγείροντας το ενδιαφέρον τους. Οι διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα διδακτική εφαρμογή ήταν η ιδεοθύελλα, η μελέτη περίπτωσης, η ομαδοσυνεργατική, η έρευνα στο πεδίο, η βιβλιογραφική ανασκόπηση και το παιχνίδι ρόλων. Για κάθε τεχνική υπήρξε και μία σειρά δραστηριοτήτων που ενίσχυσαν τη δυναμική τους.

Πέρα από τις διδακτικές τεχνικές χρησιμοποιήθηκαν βασικές τεχνικές θεάτρου, απαραίτητες για τη δημιουργία- κινηματογράφηση της ταινίας. Αυτές ήταν η αφήγηση, η χορογραφία, η αναπαράσταση, ο αυτοσχεδιασμός και η δραματοποίηση. Ο αυτοσχεδιασμός αναφέρεται στη δυνατότητα που δίνεται στους μαθητές για ελευθερία επιλογών σε όλα τα στάδια της κινηματογράφησης της ταινίας, όπως διανομή ρόλων, επιλογή σκηνικών και εναλλαγές σεναρίου (Neelands, 2002). Ενώ η δραματοποίηση αναφέρεται στην πιο ολοκληρωμένη και απαιτητική μορφή απόδοσης και μεταφοράς του σεναρίου σε θεατρική παράσταση ή κινηματογραφική ταινία, με σκοπό τη παρουσίαση σε κοινό (Winston & Tandy, 2001).

Από την αρχή της συγκεκριμένης διδακτικής εφαρμογής υπήρξε συμφωνία από κοινού ότι ο αυτοσχεδιασμός στο λεκτικό και μη τμήμα της ταινίας αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό και επιδίωξή της. Πάντα όμως με γνώμονα την κεντρική ιδέα και χρονική σειρά των γεγονότων της ταινίας.

Κατά τη διάρκεια των πρώτων συναντήσεων, γεννήθηκε η επιθυμία αρκετών μαθητών να συμμετάσχουν ενεργά. Από τη στιγμή που το σημαντικότερο όλων είναι η ενεργή συμμετοχή και ηθική ικανοποίησή τους, δημιουργήθηκαν νέοι ρόλοι για να δοθεί η δυνατότητα να συμμετάσχουν όλοι όσοι επιθυμούσαν, χωρίς να χρειαστεί να αποκλειστεί κάποιος. Συνακόλουθα, προτιμήθηκε να τους διανεμηθούν όλες οι εργασίες (π.χ. σκηνογραφία, φωτογραφίες, κατασκευή σκηνικών).

5. Διδακτικό υλικό

Το διδακτικό υλικό δεν είναι μονοδιάστατο, π.χ. αποκλειστική χρήση σχολικού εγχειριδίου, αλλά περιλαμβάνει πλήθος πηγών οπτικοακουστικού υλικού όπως φωτογραφίες, τραγούδια και ταινίες. Με τον τρόπο αυτό δίνεται έμφαση στην κοινωνική μάθηση εξοικειώνοντας τους μαθητές με τις διάφορες μορφές γραμματισμού (Γκότοβος, 1999). Στη συγκεκριμένη διδακτική εφαρμογή δίνεται έμφαση κυρίως στον

οπτικοακουστικό γραμματισμό. Εξάλλου, η χρήση του διδακτικού υλικού δεν πρέπει να περιορίζεται, αλλά αντιθέτως να χρησιμοποιείται σε όλα τα διδακτικά βήματα έτσι ώστε να μεγιστοποιεί τα μαθησιακά αποτελέσματά της.

Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία με σκοπό να αυξήσουν τα αισθητηριακά κανάλια των μαθητών και να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Κασσωτάκης, 2013). Συνεπώς χρησιμοποιήθηκαν ο πίνακας για την ιδεοθύελλα, οι εικόνες για τη δημιουργία μιας ιστορίας, ο διαδραστικός πίνακας για την προβολή κινηματογραφικών ταινιών και ταινιών μικρού μήκους και η ψηφιακή φωτογραφική μηχανή για την καταγραφή των κινηματογραφικών πλάνων.

Ο χώρος μάθησης είναι ένας οριοθετημένος ή μη χώρος στον οποίο λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική πράξη (Δελούδη, 2002). Στη συγκεκριμένη διδακτική εφαρμογή ο χώρος δεν ήταν η σχολική αίθουσα, αφού η όλη εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιήθηκε στο αμφιθέατρο του σχολείου, στον χώρο του κυλικείου, στη βιβλιοθήκη και στην αυλή. Ο δε χώρος μάθησης κατά τη διάρκεια των γυρισμάτων ήταν τα πάρκα, οι πλατείες, οι πεζόδρομοι και η παραλία.

Η ποικιλομορφία του διδακτικού υλικού κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών, τους βοήθησε να ξεφύγουν από τα στενά όρια της σχολικής αίθουσας και να νιώσουν ότι αποτελούν ενεργά μέλη της τοπικής κοινωνίας.

6. Παρουσίαση δραστηριοτήτων- διδακτικά βήματα

Στην αρχή του προγράμματος χρησιμοποιήθηκε η διερευνητική μάθηση με σκοπό την επιλογή επιστημονικών εννοιών από τους μαθητές που άπτονται των ενδιαφερόντων και της καθημερινότητάς τους και τις οποίες ενέταξαν στο σενάριο της ταινίας. Αφού μοιράστηκαν τις επιλεγείσες έννοιες, σε επόμενη συνάντηση και στην ολομέλεια της ομάδας, προέβησαν σε αποσαφήνισή τους. Το επόμενο βήμα ήταν η ένταξή τους στο σενάριο ως ολοκληρωμένων επιστημονικών εννοιών, με τρόπο ξεκάθαρο και κατανοητό για αυτούς που θα το παρακολουθούσαν.

Σημείο εκκίνησης αποτέλεσε ο ενθουσιασμός και η επιθυμία για τη δημιουργία μίας ταινίας μικρού μήκους από την ομάδα. Με κινητήριο μοχλό αυτή την επιθυμία και ύστερα από συζήτηση οι μαθητές επέλεξαν το θέμα της κοινωνικής αποξένωσης εξαιτίας της αλόγιστης χρήσης των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης. Εννοείται ότι κατά την εξέλιξη συγγραφής του σεναρίου και οπτικοποίησής του, οποιαδήποτε ιδέα και τεχνική ήταν "ευπρόσδεκτη".

Τα διδακτικά βήματα χωρίστηκαν σε τρεις φάσεις για την καλύτερη κατανόηση και παρουσίαση τους. Η πρώτη φάση αφορά στις εισαγωγικές διερευνητικές συναντήσεις, όπως στα παιχνίδια γνωριμίας, στο συμβόλαιο, στην επιλογή του θέματος και στους τρόπους δράσης. Η δεύτερη φάση σχετίζεται με το θεωρητικό υπόβαθρο του υπό διερεύνηση ζητήματος και με τις βασικές έννοιες του κινηματογράφου και των σταδίων παραγωγής μιας ταινίας μικρού μήκους. Τέλος, η τρίτη και πιο δημιουργική φάση αφορά στη δημιουργία ταινίας μικρού μήκους από τους μαθητές, απαρτιζόμενη από το σενάριο, τη σκηνογραφία, τη σκηνοθεσία, το μοντάζ και το τελικό προϊόν.

Στην πρώτη φάση έλαβαν χώρα παιχνίδια γνωριμίας για το βέλτιστο δέσιμο της ομάδας, δεδομένου ότι οι τριάντα πέντε μαθητές που την αποτελούσαν ανήκαν σε διαφορετικά τμήματα και τάξεις του σχολείου. Η πρώτη γνωριμία με το υπό διερεύνηση ζήτημα πραγματοποιήθηκε μέσω ιδεοθύελλας στις πρώτες συναντήσεις και ολοκληρώθηκε με συζήτηση για τον τρόπο δράσης που θα επιλεγεί να χρησιμοποιηθεί για την κατανόησή και προβολή του. Η διδακτική τεχνική της συζήτησης προτιμήθηκε από εκείνη των ερωτοαπαντήσεων, διότι γίνεται πιο συστηματική επεξεργασία και σε μεγαλύτερο βάθος του εξεταζόμενου ζητήματος (Βασάλα, 2015). Επιπροσθέτως, η συζήτηση διεξήχθη χωρίζοντας τους μαθητές σε ομάδες εργασίας με συντονιστή τον εκπαιδευτικό, φέρνοντας στη συνέχεια το ζήτημα στην ολομέλεια. Μ' αυτόν τον τρόπο ανιχνεύτηκε η προϋπάρχουσα γνώση και οι διδακτικές ανάγκες των μαθητών, ενώ ακολούθως δημιουργήθηκε το συμβόλαιο για την εύρυθμη λειτουργία της ομάδας. Ολοκληρώνοντας τις πρώτες οκτώ δίωρες συναντήσεις αποφασίστηκε από κοινού με την ομάδα η δημιουργία ταινίας μικρού μήκους, με πιθανή προώθηση της σε κάποιο Φεστιβάλ ταινιών μικρού μήκους.

Στη δεύτερη φάση, που διήρκησε δέκα δίωρες συναντήσεις, δόθηκε έμφαση στις βασικές θεωρητικές έννοιες του κινηματογράφου, της διαδικασίας παραγωγής μιας ταινίας μικρού μήκους και του επιλεχθέντος θέματος της ταινίας. Αρχικά έγινε συζήτηση για τους διάφορους τρόπους με τους οποίους μπορεί κάποιος

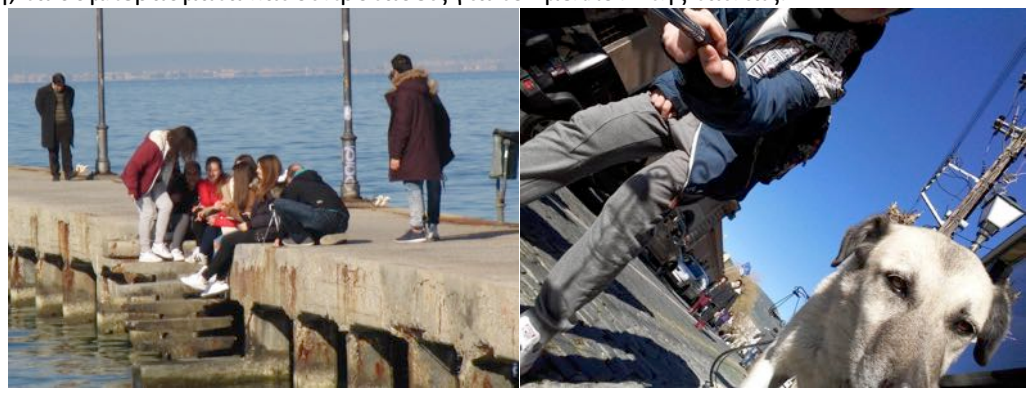
να αφηγηθεί μία ιστορία, π.χ με τον προφορικό ή γραπτό λόγο, με τον χορό, με σκίτσα. Ένας τρόπος αφήγησης είναι και ο κινηματογραφικός (Costanzo, 2004). Στο σημείο αυτό πραγματοποιήθηκε προβολή αποσπασμάτων κινηματογραφικών ταινιών, καθώς και ταινιών μικρού μήκους με σκοπό την κατανόηση των μορφών αφήγησης. Στη συνέχεια και με τη χρήση της ιδεοθύελλας, συζητήθηκε πόσοι και ποιοι άνθρωποι συνεργάζονται για τη δημιουργία μιας κινηματογραφικής ταινίας. Οι βασικοί συντελεστές είναι ο σκηνοθέτης, ο παραγωγός, ο σεναριογράφος, ο εικονολήπτης, ο διευθυντής φωτογραφίας, ο σκηνογράφος, ο ενδυματολόγος, ο μοντέρ και φυσικά οι ηθοποιοί (Ραφαηλίδης, 1996). Χωρισμένοι σε ομάδες εργασίας οι μαθητές ανέλαβαν την συγκέντρωση στοιχείων μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, για κάθε ένα συντελεστή, και σε επόμενη συνάντηση παρουσιάστηκαν οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν στην ολομέλεια. Ακολούθησε δραστηριότητα σχετιζόμενη με το εκφραστικό μέσο της εικόνας. Αφού οι μαθητές παρακολούθησαν παρασκήνια ταινιών, τους δόθηκαν τυχαίες φωτογραφίες, με σκοπό η κάθε ομάδα εργασίας να επιλέξει από τρεις έως πέντε για να δημιουργήσει τη δική της ιστορία. Στην συνέχεια την παρουσίασε με τον δικό της ξεχωριστό τρόπο, τονίζοντας τα σημεία τα οποία θεωρούσε σημαντικότερα και δίνοντας το τέλος που επιθυμούσε. Σκοπός αυτής της δραστηριότητας, εκτός από την έκφραση της δημιουργικότητας και φαντασίας τους, ήταν να συνειδητοποιήσουν ότι ο κάθε σκηνοθέτης έχει τη δική του οπτική που εξαρτάται από το τι θέλει να εκφράσει και να παρουσιάσει. Περαιτέρω, δόθηκαν αποσπάσματα ταινιών μικρού μήκους με ανοιχτό το τέλος τους, για το οποίο έγινε συζήτηση και προτάθηκαν οι διάφορες επιλογές του. Σε πολλές κινηματογραφικές ταινίες οι σκηνοθέτες επέλεξαν ανάμεσα από εναλλακτικά τέλη, λαμβάνοντας υπόψη παράγοντες πέρα από την επιθυμία τους, όπως τη χώρα κυκλοφορίας της ταινίας (Boyd & Wertz, 2003).

Ακολούθως, έγινε εκτενής αναφορά στα στάδια παραγωγής μιας κινηματογραφικής ταινίας. Αρχικά ο σχεδιασμός της παραγωγής έγινε σε θεωρητικό επίπεδο, διότι ο ενδεικτικός προϋπολογισμός της ταινίας μικρού μήκους που δημιουργήθηκε από τη θεατρική ομάδα, ήταν μηδενικός. Κατόπιν δόθηκε έμφαση στη συγγραφή του σεναρίου. Πριν την έναρξή του, πραγματοποιήθηκε μία σχετιζόμενη δραστηριότητα, κατά την οποία δόθηκε στους μαθητές η αρχή μιας ιστορίας μόλις τριών σειρών, όπου έπρεπε να συνεχίσουν και να ολοκληρώσουν όπως αυτοί ήθελαν.

Η τρίτη και τελευταία φάση ξεκίνησε με το πρώτο προσχέδιο του σεναρίου και διήρκησε δέκα οκτώ δίωρες συναντήσεις. Η κεντρική ιδέα της ταινίας μικρού μήκους που θα δημιουργούσε η ομάδα είχε αποφασιστεί στην πρώτη φάση, κατά την οποία ταυτόχρονα με τις υπόλοιπες δραστηριότητες είχε ξεκινήσει και η συγγραφή του σεναρίου από μία μαθήτρια. Κατά συνέπεια πολύ σύντομα υπήρξε το βασικό σενάριο στο οποίο θα βασίζονταν τα γυρίσματα. Στη συνέχεια χωρίστηκαν οι μαθητές σε ομάδες εργασίας ανάλογα με τον ρόλο που ανέλαβε ο καθένας, σε σκηνοθέτες, ηθοποιούς, φωτογράφους, μουσικούς, σκηνογράφους και μοντέρ. Πρώτα σχεδιάστηκαν και κατασκευάστηκαν τα σκηνικά και κουστούμια, και έπειτα διανεμήθηκαν οι ρόλοι στους μαθητές. Αξίζει να τονιστεί, ότι λόγω του μηδενικού προϋπολογισμού της ταινίας, έγινε προσπάθεια να χρησιμοποιηθούν προϋπάρχοντα ή απλά σκηνικά καθώς και ρούχα από το προσωπικό "βεστιάριο" των μαθητών. Έπειτα, καθορίστηκε το χρονοδιάγραμμα της ταινίας, ο χωρισμός του σεναρίου σε κινηματογραφικά πλάνα και ξεκίνησαν τα πρώτα γυρίσματα. Και εδώ ήταν εμφανής η έλλειψη του κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού, χρησιμοποιώντας καθ' όλη τη διάρκεια των γυρισμάτων μία οικιακή ψηφιακή φωτογραφική μηχανή. Παρόλα αυτά για την αύξηση της ποιότητας εικόνας και ήχου χρησιμοποιήθηκε η εξής πρακτική: για κάθε κινηματογραφικό πλάνο πραγματοποιούνταν πολλές επαναλαμβανόμενες λήψεις και από διαφορετικές οπτικές γωνίες διάρκειας λίγων δευτερολέπτων. Επιπροσθέτως, στο ίδιο πλάνο έπαιρναν μέρος κάθε φορά διαφορετικοί ηθοποιοί- μαθητές. Οι μαθητές προβάλλουν το σχολείο με τους κοινωνικούς και παιδαγωγικούς προβληματισμούς τους στην κοινωνία με τα γυρίσματα να πραγματοποιούνται σε πολλά και διαφορετικά μέρη τόσο εντός όσο και εκτός του (Εικόνα 3). Μερικά παραδείγματα αποτελούν: σχολική αίθουσα, διάδρομοι και διάφορες γωνιές του σχολείου, αυλή, πάρκο, παραλία, προβλήτα, αυτοκίνητο, πεζόδρομοι, πλατείες, σπίτια μαθητών. Επιπροσθέτως, πραγματοποιήθηκε μία εκπαιδευτική επίσκεψη στο κέντρο της Θεσσαλονίκης και μία διήμερη εκπαιδευτική εκδρομή σε Ξάνθη και Καβάλα με σκοπό τον εμπλουτισμό των κινηματογραφικών πλάνων. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν περισσότερα από ογδόντα κινηματογραφικά πλάνα και για το κάθε ένα από αυτά υπήρξαν τουλάχιστον είκοσι διαφορετικές λήψεις τριών διαφορετικών εκδοχών (με άλλο ηθοποιό). Με τον τρόπο αυτό δημιουργήθηκε μία "τράπεζα" κινηματογραφικών πλάνων, δίνοντας ένα μεγάλο εύρος επιλογών

στην τελική φάση του μοντάζ. Μετά την ολοκλήρωση του πιο δημιουργικού μέρους της συγκεκριμένης διδακτικής εφαρμογής για την ανάπτυξη του οπτικοακουστικού γραμματισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω του κινηματογράφου, ακολούθησε το μοντάζ με τη μουσική επένδυση της ταινίας και η εξαγωγή του τελικού προϊόντος.

Τα διδακτικά βήματα με την ταυτόχρονη παρουσίαση των δραστηριοτήτων τους και χωριζόμενα στις τρεις ανωτέρω φάσεις, οδήγησαν στην ταινία μυθοπλασίας μικρού μήκους "αντι- κοινωνική δικτ- ίωση", διαρκείας 4΄ και 13΄΄, παραγωγής Φεβρουαρίου του 2016. Η ταινία αποτελείται από εξήντα επτά κινηματογραφικά πλάνα με περισσότερες από εκατό κινηματογραφικές λήψεις. Τέλος, ακολούθησε η αξιολόγηση, τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για το "μέλλον" της ταινίας.



Εικόνα 3: Κινηματογραφικά γυρίσματα εκτός σχολείου (προβλήτα Περαίας, πεζόδρομος Παλαιάς Πόλης Ξάνθης)

7. Αξιολόγηση

Ο κινηματογράφος πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και την εποχή στην οποία ζουν. Καταφέρνοντάς το, και θέτοντας κάθε φορά το ζήτημα που τους απασχολεί, μπορούν να βελτιώσουν την καθημερινότητά τους (Πασχαλίδης, 2000).

Από την αρχή του συγκεκριμένου προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων το μόνο κριτήριο ένταξης στη θεατρική- κινηματογραφική ομάδα ήταν η θέληση, η αγάπη και το ενδιαφέρον για τον κινηματογράφο, το θέατρο, τον χορό, το τραγούδι και τις λοιπές καλλιτεχνικές δράσεις. Ηθικά κίνητρα που έφερναν στο προσκήνιο την αδήριτη ανάγκη τους να εκφραστούν, να δημιουργήσουν και να μιλήσουν στον κοινωνικό τους περίγυρο, κερδίζοντας πλήθος από κοινωνικά, ψυχολογικά και συναισθηματικά οφέλη. Μερικά παραδείγματα αποτελούν η συνεργασία με την ομάδα, η δημιουργία φιλίας, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις, η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης του και η ηθική ικανοποίηση για καθετί που ολοκληρωνόταν.

Η ταινία μικρού μήκους, χρησιμοποιώντας τον οπτικοακουστικό γραμματισμό, αποτελεί μία χαρακτηριστική διδακτική εφαρμογή του σχολείου, διαμορφώνοντάς το σε ένα σχολείο ανοιχτό στις κοινωνικές και παιδαγωγικές προκλήσεις. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω των τριών προεκτάσεων που χαρακτηρίζουν τη δημιουργία και ολοκλήρωση της ταινίας μικρού μήκους "αντί- κοινωνική δικτ- ίωση" από τους μαθητές. Η πρώτη αφορά την ταινία ως οργάνωση και ολοκλήρωση μίας πολιτιστικής δραστηριότητας, η δεύτερη ως μία δραστηριότητα που βασίζεται στη χρήση βιωματικών διδακτικών τεχνικών και η τρίτη ως δραστηριότητα που επικεντρώνεται στη συμβολή της προσωπικής, κοινωνικής και πολιτιστικής ανάπτυξης των μαθητών.

Για να αξιολογηθούν οι τρεις αυτές προεκτάσεις λήφθηκε υπόψη ο ορισμός της αξιολόγησης που αναφέρει ότι είναι μία υποκειμενική διαδικασία με στόχο να κατατάξει το αντικείμενο που αξιολογείται σε κλίμακα ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις επιδιώξεις που έχουν τεθεί (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2001). Πιο συγκεκριμένα ρωτήθηκαν οι συμμετέχοντες μαθητές με τη μορφή της συνέντευξης για το "αντικείμενο" αξιολόγησης που είναι η ταινία, καθορίζοντας την "κλίμακα" επιτυχίας αναλόγως τους αρχικούς τιθέμενους στόχους και επιδιώξεις.

Η ταινία ως οργάνωση και ολοκλήρωση μίας πολιτιστικής δραστηριότητας, ενίσχυσε τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, ανέπτυξε τις οργανωτικές και καλλιτεχνικές ικανότητές τους, έδωσε τη δυνατότητα έκφρασης των συναισθημάτων και ευνόησε τη συνεργασία και ομαδικότητά τους. Ως δραστηριότητα χρησιμοποίησης πλήθους βιωματικών διδακτικών τεχνικών ανέδειξε τη δημιουργία και φαντασία, την ικανότητα αντιπαραβολής επιχειρημάτων, τη δυνατότητα ευγενούς συζήτησης και την

ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Τέλος, ως εκπαιδευτική δραστηριότητα συμβολής στην προσωπική, κοινωνική, πολιτιστική ανάπτυξη των μαθητών επικεντρώθηκε στις ανάγκες των μαθητών, στη διευκόλυνση της διαδικασίας "μαθαίνω πώς να μαθαίνω" και στην ηθική ικανοποίηση της προσπάθειάς τους.

Η επιτυχία διαπιστώνεται από τη συλλήβδην συμμετοχή των μαθητών τόσο στις δραστηριότητες όσο και στην υλοποίηση της ταινίας. Για τον λόγο αυτό ο κινηματογράφος δεν θα πρέπει να λειτουργεί μόνο επικουρικά σ' ένα μάθημα, αλλά να είναι ενταγμένος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ενώ όσον αφορά τη στοχοθεσία και τις επιδιώξεις, η ανάπτυξη του οπτικοακουστικού γραμματισμού επιτυγχάνεται μέσω της δημιουργίας μιας ταινίας μικρού μήκους και θεωρείται σημαντική διότι συνδέει το σχολείο με την κοινωνική πραγματικότητα. Έτσι δημιουργούνται μαθητές ελεύθερα σκεπτόμενοι με πρωτοβουλία και με διάθεση για ατομική και συλλογική συμμετοχή στα κοινωνικά προβλήματα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Bloom, B. & Krathwohl, D. (1991). *Ταξινομία Διδακτικών στόχων*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Boyd, R. & Wertz, S. (2003). "Does film weaken spectator consciousness?". *Journal of Aesthetic Education*, *37* (2), 73-79.

Carr, W. & Kemmis, S. (1983). *Becoming Critical: Knowing through action research*. Victoria: Deakin University.

Costanzo, W. (2004). *Great films and how to teach them*. Urbana: NCTE.

Fang, Z. (1996). "A review of research on teacher beliefs and practices". *Educational Research*, *38* (1), 47-65.

Garber, M., Hanssen, B. & Walkowitz, R. L. (2000) "The Turn to Ethics", London: Routledge. In, Hancock, P. (2008) (Eds), *Embodied generosity and an ethics of organization*, *Organization Studies*, *29*(10), 1357-1373.

Horn, J. (2002). *An exploration into the writing of original scripts by Inner- City High School Drama Students*. Arts Education Partnership.

Johnson, T. (1971). *Using film in the classroom*. Las Vegas: National Council of Teaching English.

Kress, G. (2000). "Multimodality". In, Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. 188-202. London: Routledge.

Mercer, N. (1994). "Classrooms, language and communication": Classrooms, 23 (4), 173-186. In, Woods, P., Shelton Mayes, A. (Eds), *Teaching and Learning in Secondary School*. Routledge.

Neelands, J. (2002). *Making sense of Drama: A guide to classroom practice*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.

Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*: *learning about learning*, 1, 5-7. USA: Cambridge University Press.

Race, P. (1999). *Το εγχειρίδιο της ανοικτής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Teasley, A. & Wilder, A. (2001). *Reel conversations: reading films with young adults*. Porstsmouth: Boynton Publishers.

Wagner, B. J. (1998). *Dorothy Heathcote: Drama as learning medium*. London: Hutchinson.

Winston, J. & Tandy, M. (2001). *Beginning drama 4-11*. London: David Fulton Publishers.

Ελληνόγλωσσες

Βασάλα, Π. (2015). *Μέθοδος project και συμμετοχικές διδακτικές τεχνικές στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Γκότοβος, Α. (1999). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Δελούδη, Μ. (2002). "Βιωματική μάθηση- δυνατότητες αξιοποίησης της στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης". *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *6*, 145-159.

Δημητριάδου, Κ. (2006). "Η εικόνα ως συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας: Η περίπτωση των εγχειριδίων του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων". Στο, *Η ελληνική ως δεύτερη ξένη, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*, 198-209. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Θεοδωρίδης, Μ. (2002). "Γνωριμία με την οπτικοακουστική έκφραση: Προτάσεις του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ- Εκπαίδευση και Πολιτισμός για την καθιέρωση της οπτικοακουστικής παιδείας στο σχολείο". *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, *27*, 33-38.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πασχαλίδης, Γ. (2000). "Εκπαίδευση και Μαζική επικοινωνία: όροι και προοπτικές της διδασκαλίας των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση". *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *30*.

Ραφαηλίδης, Β. (1996). *12 Μαθήματα για το κινηματογράφο: μία μέθοδος ανάγνωσης του φιλμ*. Αθήνα: Αιγόκερως.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην εποχή της ισλαμοφοβίας

Ματθαίος Γιανναράς
Εκπαιδευτικός, Πρότυπο ΓΕΛ Βαρβακείου Σχολής
matthaios.giannaras@gmail.com

Περίληψη
Το παρόν άρθρο αποτελεί μια θεωρητική προσέγγιση στο φλέγον ζήτημα της ισλαμοφοβίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως καίριας διαδικασίας ενσωμάτωσης και ένταξης των προσφύγων και μεταναστών, οι οποίοι προέρχονται από κοινωνίες με διαφορετική κουλτούρα. Εξετάζοντας τις θεωρίες για τις στερεότυπες αντιλήψεις, συμπεριλαμβανομένης και της θεωρίας της κοινωνικής ταυτότητας, έγινε προσπάθεια διερεύνησης της ισλαμοφοβίας ως επίπτωση της τρομοκρατίας και της προσφυγικής κρίσης και ως μια σύγχρονη μορφή ρατσισμού στον σύγχρονο Ευρωπαϊκό χώρο. Έπονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για ενσωμάτωση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων στα σχολεία που σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό αντιμετωπίζουν ή πρόκειται να αντιμετωπίσουν την πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας.

Λέξεις – κλειδιά: ισλαμοφοβία, τρομοκρατία, διαπολιτισμικότητα, πολυπολιτισμικότητα.

1. Εισαγωγή

Οι πρώτες θεωρίες σχετικά με τις στερεότυπες αντιλήψεις και προκαταλήψεις στηρίχτηκαν σε θεωρίες δυσπροσαρμοστικής ψυχολογικής ένταξης που υποστήριζαν ότι άτομα με «προβληματική» παιδική ηλικία είναι πιθανό να εξελιχθούν σε ενήλικες με προκαταλήψεις για άτομα διαφορετικά από αυτούς. Πιο σύγχρονες μελέτες πάνω στο θέμα καταδεικνύουν το φαινόμενο ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσει το άτομο στο πλαίσιο της ένταξής του σε μια ομάδα. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας (Brewer, 1979; Tajfel & Turner, 1986), κατηγοριοποιούμε τους άλλους σε κοινωνικές ομάδες, τοποθετούμε τον εαυτό μας σε μια από αυτές και αξιολογούμε το αξιακό πλέγμα της ομάδας μας, συγκρίνοντάς τη με άλλες κοινωνικές ομάδες. Η βασική προϋπόθεση αυτής της θεωρίας είναι ότι το άτομο κινητοποιείται να διατηρήσει τη θετική κοινωνική αξιακή του ταυτότητα με το να δημιουργεί ή να εκμεταλλεύεται ευνοϊκές συγκρίσεις προς την ομάδα που ανήκει, σε σχέση με άλλες ομάδες. Αυτή η στάση των ατόμων οδηγεί σε προκαταλήψεις και ρατσισμό έναντι σε άτομα που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες, μόνο και μόνο για να διατηρηθεί η θετική κοινωνική ταυτότητα της ομάδας τους (Crocker et al, 1987). Σύμφωνα με τον κοινωνιολόγο Miles (1989), στην καρδιά του ρατσισμού βρίσκεται η διαδικασία αναπαράστασης του «άλλου», δηλαδή το σύνολο των διαδικασιών μέσα από τις οποίες κατασκευάζονται οι κοινότητες και δημιουργούνται διάφορες μορφές του «εμείς» και του οι «Άλλοι». Οι αναπαραστάσεις των άλλων μπορεί είτε να οδηγήσουν σε πράξεις βίας, διάκρισης και δυσφήμησης και να τις νομιμοποιήσουν είτε να δημιουργήσουν μια κατάσταση στην οποία δεν υπάρχει οποιοδήποτε πρόβλημα (Miles, 1989).

Πολλές θεωρίες πάνω στις στερεότυπες αντιλήψεις, συμπεριλαμβανομένης και της θεωρίας της κοινωνικής ταυτότητας, προσπαθούν να εξηγήσουν την επικράτηση της γενικευμένης προκατάληψης έναντι ομάδων με συγκεκριμένα φυλετικά χαρακτηριστικά, γνωστή και ως ρατσισμός. Έρευνες στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής έχουν δείξει ότι η ευθεία ρατσιστική αντιμετώπιση των Αφροαμερικανών είναι όλο και λιγότερο συχνή. Αντιθέτως, η πλειοψηφία των λευκών Αμερικανών αποδέχονται τους Αφροαμερικανούς συμπολίτες τους, αν και τα θετικά τους συναισθήματα συχνά χαρακτηρίζονται από αμφιθυμία, γεγονός που μορφοποιεί μια νέα ιδιότυπη μορφή ρατσισμού. Η εμπειρία στην πράξη πολλές φορές δείχνει ότι αυτή η αποδοχή, και τα θετικά συναισθήματα, κλονίζονται όταν ένας λευκός Αμερικανός έρχεται αντιμέτωπος με το ερώτημα αν θα αποδεχόταν Αφροαμερικανούς γείτονες ή έναν διαφυλετικό γάμο για τα παιδιά του (Wolfe & Spencer, 2012).

Η διαβρωτική επιρροή των στερεότυπων κοινωνικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων που οδηγεί στο ρατσισμό έχει καταδειχθεί μέσα από έρευνες όπως αυτή του Banaji (1995). Στην έρευνα αυτή ζητήθηκε από μαθητές να διαβάσουν μια λίστα με ονόματα και να αποφανθούν ποια από τα ονόματα αυτά ανήκουν σε πολιτικούς και ποια σε εγκληματίες. Οι μαθητές πιο συχνά επέλεξαν ονόματα που παραπέμπουν σε Αφροαμερικανούς, ως ονόματα εγκληματιών παρά ως ονόματα πολιτικών. Έχει επίσης παρατηρηθεί ότι τα άτομα «οχυρώνονται» πίσω από στερεότυπες αντιλήψεις όταν βιώνουν καταστάσεις που πλήττεται η αυτοεκτίμησή τους, όπως για παράδειγμα σε περιόδους έντονης οικονομικής ύφεσης. Ακόμα όμως και σε περιόδους ευημερίας ο ρατσισμός υφίσταται και εκφράζεται με πιο αδιόρατο τρόπο. Ορισμένοι μπορεί να λειτουργούν με προκατάληψη, ακόμα και αν είναι ενάντια σε αυτού του είδους τη συμπεριφορά. Για παράδειγμα, μετά από έρευνες, έχει φανεί ότι είναι πιο δεκτικοί να δεχθούν τη βοήθεια που τους προσφέρεται από έναν Αφροαμερικανό παρά από έναν Λευκό Αμερικανό, μόνο και μόνο, γιατί πιστεύουν ότι, εάν αρνηθούν, η συμπεριφορά τους μπορεί να χαρακτηριστεί ως ρατσιστική.

Είναι σημαντικό να τονίσουμε σε αυτό το σημείο ότι μετά από συνεντεύξεις φοιτητών οι οποίες περιγράφουν πραγματικές τους εμπειρίες, είναι εμφανές ότι στο Αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα το να ανήκει κάποιος μαθητής ή φοιτητής στη λευκή φυλή θεωρείται από του ίδιους ως κληρονομικό προνόμιο. Όταν, επίσης, το θέμα του ρατσισμού αναδεικνύεται ως θέμα συζήτησης, κανένας δε φαίνεται να εκπλήσσεται για το γεγονός ότι ακόμα και στις μέρες μας υπάρχει και συχνά συνδέεται με τις χαμηλές επιδόσεις των Αφροαμερικανών μαθητών στο σχολείο (DeCuir & Dixson, 2004). Με άλλα λόγια, η εξάλειψη των φυλετικών διακρίσεων στις ΗΠΑ δε συνοδεύτηκε με την εξάλειψη των ρατσιστικών αντιλήψεων. Πολλοί Αφροαμερικανοί δεν βιώνουν ισότιμη και δίκαιη αντιμετώπιση από την κοινωνία στην οποία ζουν, και ιδιαίτερα σε ότι αφορά την ισότιμη πρόσβαση στο αγαθό της εκπαίδευσης, κυρίως λόγω της χαμηλής οικονομικής τάξης των οικογενειών από τις οποίες προέρχονται. Έτσι, ο Martin Luther King, ο οποίος πρωτοστάτησε στο Κίνημα Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και το πλήρωσε με την ίδια του τη ζωή, εκφράζει ένα όραμα στον περίφημο και ιστορικό πλέον λόγο του *"I Have a Dream",* στον οποίο ονειρεύεται έναν κόσμο *«όπου κανείς δεν κρίνεται από το χρώμα του δέρματός του, αλλά από το περιεχόμενο του χαρακτήρα του»*, το οποίο όραμα, βέβαια, φαίνεται να μην έχει εκπληρωθεί (Culp, 1994). Το παραπάνω αποδεικνύεται και από τη σθεναρή αντίσταση των Λευκών Αμερικανών να παραδεχτούν το φαινόμενο του ρατσισμού, κάτι που θα τους έφερνε αντιμέτωπους με προσωπικές τους ρατσιστικές συμπεριφορές και τα προνόμια που απολαμβάνουν όντας Λευκοί (Bergerson, 2003). Προτιμούν, έτσι, να ερμηνεύουν το γεγονός ότι το ένα τρίτο των Αφροαμερικανών ζει σήμερα κάτω από τα όρια της φτώχιας, ως κοινωνικο-οικονομικό φαινόμενο και όχι ως αποτέλεσμα του τρόπου λειτουργίας μια κοινωνίας που έχει δομηθεί ιστορικά με ρατσιστική βάση. Άλλωστε, οι λευκοί *«δε μπορούν να μιλήσουν αξιόπιστα για το πως αισθάνονται οι έγχρωμοι, παρά μόνον για την εμπειρία τους ως λευκοί»* (Grillo & Wildman, 1997).

2. Ισλαμοφοβία και τρομοκρατία

Η ισλαμοφοβία είναι μια σύγχρονη μορφή ρατσισμού, κατά των μουσουλμάνων αυτή τη φορά, η οποία έχει αναδειχθεί ιδιαίτερα μετά τα αυξημένα μεταναστευτικά ρεύματα και τα τρομοκρατικά χτυπήματα κυρίως στην Ευρώπη. Τα κύρια αίτια είναι οι προσφυγικές ροές, ως αποτέλεσμα του πολυετούς πολέμου στη Συρία, και η αυξημένη μετανάστευση, λόγω της χρόνιας οικονομικής και κοινωνικής εξαθλίωσης μεγάλου μέρους του πληθυσμού, κυρίως στις χώρες της Μέσης Ανατολής και της Αφρικής. Η προκατάληψη των Ευρωπαίων κατά των μουσουλμάνων δεν είναι όμως φαινόμενο μόνο των τελευταίων ετών, αλλά αποτελεί εξέλιξη της μακραίωνης παράδοσης του οριενταλισμού. Ειδικότερα, η προκατάληψη αυτή περιγράφεται μέσα σε συγκεκριμένα ιστορικά συμφραζόμενα, διαφοροποιείται ανάλογα με τις εμπειρίες κάθε λαού από το Ισλάμ και προκύπτει από τις διαφορετικές ιστορικές συγκυρίες, όπως για παράδειγμα η Οθωμανική Αυτοκρατορία, η Γαλλική αποικιοκρατία, η Βρετανική ιμπεριαλιστική πολιτική. Αυτό που μπορεί να βοηθήσει στην προσπάθεια κατά της ισλαμοφοβίας δεν είναι τόσο η ανάλυση του Ισλάμ, όσο η διερεύνηση των συνθηκών της εκάστοτε δυτικής κοινωνίας και του ρατσιστικού λόγου, όπως αυτός διαμορφώνεται από τα ΜΜΕ, τον πολιτικό λόγο και την εκπαίδευση. Στο πλαίσιο του πολυεθνικού ερευνητικού προγράμματος «Countering Islamophobia Through the Development of Best Practices» του Πανεπιστημίου του Leeds, ερευνήθηκαν, σε πρώτη φάση, οι εκδοχές της ισλαμοφοβίας στον δημόσιο λόγο οκτώ χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ανάμεσα τους και της Ελλάδας (Chatzipanagiotou & Zarikos, 2017).

Το πανεπιστήμιο του Berkeley στο πλαίσιο ερευνητικού προγράμματος εκδίδει εξειδικευμένο περιοδικό, το Islamophobia Studies Journal, στο οποίο παρουσιάζονται διεθνείς έρευνες σχετικά με την Ισλαμοφοβία. Η Eva Kanly, σε άρθρο σχετικά με την καταπολέμηση του φαινομένου μέσα στην τάξη, υποστηρίζει ότι κυρίως στη Γερμανία, μέχρι το τέλος του Ψυχρού Πολέμου, η ερμηνεία της διαφορετικής κουλτούρας αποτελούσε την πιο συχνή εξήγηση για διάφορα κοινωνικά φαινόμενα και συγκρούσεις. Στη συνέχεια, μετά την ενοποίηση της Γερμανίας, ο όρος «Νοσταλγοί της Ανατολής», χρησιμοποιήθηκε αρνητικά για τους ανθρώπους που διαμαρτύρονταν για την αυξανόμενη κοινωνικο-οικονομική ανισότητα που βίωναν, υπονοώντας ότι είναι νοσταλγοί του καθεστώτος που επικρατούσε στην Ανατολική Γερμανία. Μέχρι το τέλος του προηγούμενου αιώνα είχε αναβιώσει στον γερμανόφωνο κόσμο ο όρος “Kulturkreis”, ο οποίος περιγράφει έναν κλειστό κύκλο κουλτούρας που βιώνουν οι επιμέρους κοινωνικές ομάδες. Ο όρος αυτός υποδηλώνει, για όσους τον χρησιμοποιούν, ότι οι κουλτούρες των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, οργανώνονται σε ερμητικά κλειστούς κύκλους οι οποίοι επηρεάζονται από συγκεκριμένα κέντρα, είτε ιδεολογικά, είτε πολιτικά, είτε θρησκευτικά (Kanly, 2016).

Η ιδέα μιας υποτιθέμενης κλειστής μουσουλμανικής κουλτούρας η οποία είναι εκ φύσεως αντίθετη στη δυτική, συχνά επικοινωνείται από τα γερμανικά μέσα μαζικής ενημέρωσης. Αν και δεν αναφέρεται ανοιχτά συγκεκριμένο κέντρο, το οποίο επηρεάζει τη μουσουλμανική κουλτούρα, τα εν λόγω μέσα συχνά αναφέρουν τη Σαουδική Αραβία, ή τρομοκρατικές οργανώσεις όπως οι Taliban, η Al Qaeda ή το ISIS ως εκπροσώπους του Ισλάμ και των μουσουλμάνων. Αυτή η στάση ενισχύει την άποψη που έχει σχηματιστεί, για την ύπαρξη πανίσχυρων κέντρων, που επηρεάζουν και χειραγωγούν τους μουσουλμάνους ανά τον κόσμο, και για το λόγο αυτό κάποιοι εξτρεμιστές οδηγούνται στην πραγματοποίηση τρομοκρατικών επιθέσεων. Αυτό έχει οδηγήσει σε περιορισμούς του μουσουλμανικού πληθυσμού, όπως ο νόμος που ψηφίστηκε το 2014 στην Αυστρία, και ο οποίος απαγορεύει οποιαδήποτε μορφή θρησκευτικής διδασκαλίας που δεν προέρχεται από την επίσημη Ισλαμική Κοινότητα της Αυστρίας. Στη Γερμανία από το 2006 έχει θεσμοθετηθεί το Γερμανικό Ισλαμικό Συμβούλιο (German Islam Conference), το οποίο έχει ως ρόλο να διαιτητεύει διαφορές μεταξύ γερμανών και μουσουλμάνων. Μεταξύ άλλων, παρεμβαίνει στον τρόπο διδασκαλίας του Κορανίου, στην εκπαίδευση των Ιμάμηδων, στο ζήτημα της μαντήλας και στη θέση των γυναικών στη μουσουλμανική κοινότητα.

Το 1961, η συμφωνία που υπεγράφη ανάμεσα στη Γερμανία και την Τουρκία, επέτρεπε σε μουσουλμάνους από την Τουρκία, στην πλειονότητα τους σε νεαρούς άνδρες, να μεταναστεύσουν και να αποτελέσουν το νέο εργατικό δυναμικό που τόσο είχε ανάγκη η ταχέως αναπτυσσόμενη βιομηχανική Δυτική Γερμανία. Από τότε μέχρι και τη δεκαετία του ’80 και του ’90 σε πολλά σχολικά εγχειρίδια η διαφορετικότητα ανάμεσα σε ντόπιους και μετανάστες συνήθως περιγραφόταν με τους όρους: «Ανατολίτης», «Τούρκος» ή «Ισλαμιστής». Κάποια από αυτά μάλιστα, παρουσιάζουν τις συνήθειες των οικογενειών των μεταναστών από την Τουρκία, ως προβληματικές και ελλιπώς ενσωματωμένες στη γερμανική κοινωνία. Χαρακτηριστική είναι φωτογραφία, που ακόμα και σήμερα συναντάται σε σχολικό εγχειρίδιο της Κάτω Σαξονίας, όπου απεικονίζεται μια γυναίκα που φοράει μαντήλα και από κάτω η λεζάντα γράφει: «αλλοδαπός στη Γερμανία». Από τότε έως σήμερα, μεγάλο βάρος δίνεται στην ενσωμάτωση των μεταναστών, καθώς η παρουσία τους χωρίς ενσωμάτωση θεωρείται προβληματική. Επιτυχής ενσωμάτωση, θεωρεί το επίσημο γερμανικό κράτος, να μάθουν να μιλούν άπταιστα τη γερμανική γλώσσα, να φτάσουν οι ίδιοι, ή τουλάχιστον τα παιδιά τους, σε όσο το δυνατόν υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, να ντύνονται, να μιλούν και να συμπεριφέρονται ως Γερμανοί, να έχουν Γερμανούς φίλους και τα παιδιά τους να μιλούν μόνον γερμανικά και να γιορτάζουν μόνο τις γερμανικές εθνικές γιορτές (Kanly, 2016).

Σε Αυστριακά σχολικά εγχειρίδια, το Ισλάμ παρουσιάζεται ως μια θρησκεία με άκαμπτες πεποιθήσεις, καθαρά ανδροκρατούμενο και πατριαρχικό. Συχνά παρουσιάζουν τους μουσουλμάνους να δρουν σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής ζωής τους σύμφωνα με τους κανόνες της θρησκείας τους. Επίσης, έχουν την τάση να συνδέουν σύγχρονα τρομοκρατικά γεγονότα με ιστορικά γεγονότα, όπως την εξάπλωση του Ισλάμ κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα ή την κατασκευή Μουσουλμανικών Τεμένων με μιναρέδες κατά τη διάρκεια της πολιορκίας της Βιέννης. Χαρακτηριστικό είναι ότι, σε μελέτες για την άποψη των πολιτών της Βιέννης, περιλαμβάνονται στα πιο σημαντικά ιστορικά γεγονότα στην ιστορία της πόλης, οι δύο πολιορκίες από την Οθωμανική Αυτοκρατορία και ο δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος, χωρίς να γίνεται αναφορά στην προσάρτηση της Βιέννης στο Τρίτο Ράιχ.

3. Ρατσιστικός λόγος στο σχολείο του σήμερα

Σύμφωνα με την παραπάνω προσπάθεια ανάλυσης του φαινομένου, σε χώρες που αντιμετωπίζουν εδώ και δεκαετίες το φαινόμενο του ρατσισμού και των στερεότυπων αντιλήψεων κατά των μεταναστών στους κόλπους των κοινωνιών τους, το φαινόμενο είναι ιδιαιτέρως περίπλοκο και χρήζει ιδιαίτερης και μεθοδευμένης αντιμετώπισης. Τα τελευταία χρόνια, η χώρα μας μπήκε στο κάδρο των χωρών αυτών, με το ιδιαίτερα έντονο κύμα προσφύγων και μεταναστών που δέχτηκε και φιλοξενεί. Ιδιαίτερο τμήμα αυτών των ροών, αποτελούν τα ανήλικα προσφυγόπουλα και παιδιά μετανάστες, τα οποία έχουν σιγά σιγά αρχίσει να εντάσσονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αρχικά, σε τάξεις υποδοχής, τις απογευματινές ώρες και χωρίς να έρχονται σε ιδιαίτερη επαφή με τα υπόλοιπα παιδιά που φοιτούν στο ίδιο σχολείο, και στη συνέχεια γίνεται προσπάθεια να ενταχθούν στις τάξεις της εκπαιδευτικής δομής που ακολουθεί το θεσμοθετημένο ωρολόγιο πρόγραμμα. Η ανάγκη προετοιμασίας της κοινωνίας, και των υπολοίπων μαθητών για να δεχθούν στους κόλπους τους αυτά τα παιδιά, είναι περισσότερο από ποτέ επιτακτική.

Η αποτυχία, σε μεγάλο βαθμό, ορισμένων χωρών, να εντάξουν μεγάλο τμήμα μαθητών με διαφορετική πολιτιστική αφετηρία και προέλευση, στο εκπαιδευτικό τους σύστημα, κάνει την πρόκληση για τη χώρα μας ιδιαίτερα μεγάλη. Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να θυμίσουμε τη διαχρονική αποτυχία των εκπαιδευτικών συστημάτων πολλών χωρών του ανεπτυγμένου δυτικού κόσμου να εντάξουν τα παιδιά κοινωνικών ομάδων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως οικογενειών με χαμηλό κονωνικο-οικονομικό επίπεδο, αλλά και παιδιά Ρομά. Ένας τρόπος να αντιμετωπιστεί αυτή η πρόκληση, είναι οι εκπαιδευτικοί, πρώτοι από όλους, να αναπτύξουν μεγαλύτερη κατανόηση στον τρόπο που αυτοί οι μαθητές μπορούν να αποδεχθούν και να αφομοιώσουν πιο αποτελεσματικά τη νέα γνώση, χωρίς να τη «φιλτράρουν» με βάση την κουλτούρα που φέρουν (Allard & Santoro, 2004). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν και οι Allard και Santoro (2004) είναι επιτακτική «η ανάγκη να προετοιμάσουμε τους μαθητές μας να πάρουν τη θέση τους σε έναν κόσμο που θα είναι απέραντα διαφορετικός από αυτόν που γνωρίζουμε σήμερα». Για να επιτευχθεί αυτό, θα πρέπει πρώτα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να εκπαιδεύονται και να επιμορφώνονται στο πώς να αντιμετωπίζουν και να καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών με διαφορετικές κουλτούρες προέλευσης και ιδιαίτερα των παιδιών προσφύγων και μεταναστών (Burridge et al, 2009).

Ιδιαίτερα ανησυχητική είναι η σύνδεση των προσφύγων και μεταναστών που προέρχονται από μουσουλμανικές χώρες, με τρομοκρατικές οργανώσεις. Ο άκριτος, μαζικός χαρακτηρισμός ανθρώπων, με συγκεκριμένα θρησκευτικά, φυλετικά ή βιολογικά χαρακτηριστικά, μπορεί να οδηγήσει την ανθρωπότητα, όπως έχει γίνει στο πρόσφατο παρελθόν, σε ωμή παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Όσο δύσκολο είναι να εντοπιστούν και να ελεγχθούν οι πυρήνες της διεθνούς τρομοκρατίας, τόσο δύσκολο δυστυχώς αποδεικνύεται στην πράξη να «ξεριζωθούν» από την κοινωνική συνείδηση προκαταλήψεις και στερότυπες αντιλήψεις που οδηγούν στο ρατσισμό έναντι σε οτιδήποτε διαφορετικό. Οι πρόσφατες πολιτικές εξελίξεις σε Ευρώπη και Αμερική μόνο ελπίδα δε φέρνουν για την επίτευξη αυτού του στόχου. Όπως αναφέρει ο Μαμντάνι, *η ανάπτυξη των ισλαμικών πολιτικών κινημάτων δε συγκροτεί ένα αποκλειστικά θρησκευτικό φαινόμενο. Κυρίως αποτελεί ένα φαινόμενο ανασυγκρότησης συλλογικών ταυτοτήτων τόσο στη Μέση Ανατολή όσο και στη νεολαία των μουσουλμανικών κοινοτήτων της Ευρώπης. Οι τελευταίοι, αποξενωμένοι από την προγονική παράδοση των πατρίδων των γονέων τους και από το πολιτικό, οικονομικό και πολιτιστικό κέντρο, συμβολικό και χωροταξικό, των μητροπόλεων στις οποίες ζουν, ανασυγκροτούνται μέσα από νέα δίκτυα και νέες συγκρούσεις* (Μαμντάνι, 2006). Για τους παραπάνω λόγους, η αποτελεσματική ένταξη των ανθρώπων που ανήκουν στο οικονομικό και πολιτικό και πολιτιστικό «περιθώριο», είναι αναγκαία για την διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και την ειρηνική συμβίωση, χωρίς το φόβο της τρομοκρατίας.

4. Αναγκαιότητα διεύρυνσης των σχολικών ορίων προς την κοινωνία

Ο Bernstein (2000) ανέλυσε δύο βασικούς τύπους παιδαγωγικής πρακτικής: Ο ένας με σαφείς, ρητούς κανόνες, η ορατή παιδαγωγική και ο άλλος με ασαφείς, έμμεσους κανόνες, η αόρατη παιδαγωγική. Η Ορατή παιδαγωγική χαρακτηρίζεται από ισχυρή ταξινόμηση και ισχυρή περιχάραξη, τα γνωστικά αντικείμενα είναι διαφοροποιημένα και είναι πρακτική μετάδοσης της γνώσης. Τα αναλυτικά προγράμματα είναι χωρισμένα σε παραδοσιακά γνωστικά αντικείμενα και οι σχέσεις εξουσίας ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς είναι σαφείς. Η Αόρατη παιδαγωγική χαρακτηρίζεται από ασθενή ταξινόμηση, οι καθηγητές τείνουν να

αναμεταδίδουν «συγχωνευμένες δεξιότητες» και γνωστικά αντικείμενα, και χαρακτηρίζεται από ασθενή περιχάραξη με την έννοια ότι οι μαθητές έχουν περισσότερη ελευθερία και οι καθηγητές προσανατολίζονται περισσότερο σε διαδικασίες πρόσληψης και ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών. Γενικότερα, στις ορατές παιδαγωγικές είναι ασαφείς οι κανόνες πολιτισμικής αναμετάδοσης στον δέκτη, φαινομενικά υπάρχει ελάχιστος εξωτερικός καταναγκασμός και το κέντρο βάρους βρίσκεται στην πλευρά του δέκτη - μαθητή. Το συμπέρασμα που πρέπει να κρατήσουμε είναι ότι η μετάδοση διαφορετικών παιδαγωγικών κωδίκων παράγει διαφορετικές παιδαγωγικές ταυτότητες (Bernstein, 2000). Η έρευνα έχει δείξει ότι ο βαθμός που οι μαθητές εμπλέκονται ατομικά και ενεργοποιούνται με την παραπάνω μέθοδο εξαρτάται και από το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται (Αποστόλου, Δημόπουλος & Τσατσαρώνη, 2004).

Οι βαθιές αλλαγές των τελευταίων χρόνων τόσο σε κοινωνικό επίπεδο όσο και στην αντίληψη για το περιεχόμενο και τις μεθόδους της εκπαίδευσης, έδωσαν χώρο να αναπτυχθούν οι λεγόμενες μη τυπικές μορφές εκπαίδευσης, καθώς αναγνωρίζονται τα όρια των τυπικών μορφών εκπαίδευσης όπως η καθυστέρηση του αναλυτικού προγράμματος σε σχέση με τις επιστημονικές αλλαγές που επιτελούνται στην κοινωνία και η ανάγκη διεύρυνσης των σχολικών ορίων προς την κοινωνία (Κολιόπουλος, 2004). Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία η προβληματική γύρω από τον βιωματικό και πολιτικό χαρακτήρα της μάθησης είναι παλιά. Ήδη από τις θέσεις του J. Dewey στις αρχές του αιώνα, η εκπαίδευση αποτελεί συνεχή ανοικοδόμηση της εμπειρίας του μαθητή, ο οποίος συμμετέχει ενεργά στην ανακατασκευή αυτής της εμπειρίας. Το πρόγραμμα σπουδών οφείλει να εμπεριέχει καταστάσεις στις οποίες τα προβλήματα να έχουν σχέση με τα προβλήματα της κοινωνίας και οι πληροφορίες πρέπει να παρουσιάζονται για να αναπτύξουν την κοινωνική προοπτική του μαθητή. Ο μαθητής πρέπει να συμμετάσχει στην ανάπτυξη της δημοκρατικής κοινωνίας (Bertrand & Valois, 2000). Ωστόσο το πλαίσιο λειτουργίας του ελληνικού σχολείου εξακολουθεί να παραμένει μονοδιάστατο και συντηρητικό, καθώς οι απόψεις περί κοινωνικής ευθύνης της εκπαίδευσης δεν φαίνεται να βρίσκουν εφαρμογή (Αγγελάκος, 2004).

5. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη εποχή, περισσότερο από ποτέ, προϋποθέτει την εκπόνηση ενός οργανωμένου διδακτικού σχεδίου και την παραδοχή ότι πρόθεση της διδακτικής παρέμβασης είναι η διευκόλυνση όλων των μαθητών/τριών, προκειμένου η μάθηση να επιτευχθεί πιο αποτελεσματικά. Ειδικότερα, για τους μαθητές μετανάστες ή πρόσφυγες, η αποτελεσματική μάθηση επηρεάζεται καθοριστικά από την αποτελεσματική ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία της χώρας υποδοχής. Υπάρχουν παιδαγωγικές προσεγγίσεις που μιλούν για την αναγκαιότητα μιας πιο προοδευτικής αντιμετώπισης της πολυπολιτισμικότητας στα σχολεία. Μια προσέγγιση που να μετουσιώνει την επικρατούσα τάση της αφομοίωσης, σε μια σαφή παιδαγωγική συμπερίληψης και πρόσβασης μέσα από την ανάπτυξη πολυστρωμματικών συνδέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων και κοινοτήτων. Σημαντικό επίσης κρίνεται, από αυτές τις προσεγγίσεις, να αλλάζει η επικρατούσα διδακτέα ύλη σε απόκριση της πολιτιστικής και γλωσσικής διαφοροποίησης και να τοποθετηθεί η ποικιλομορφία στον κεντρικό πυρήνα της διδακτικής πρακτικής (Kalantzis & Cope, 1999).

Μια άλλη προσέγγιση, μιλάει για την ανάγκη να αποσυνδεθεί η έννοια της πολυπολιτισμικότητας, μόνο και μόνο με δράσεις γνώσης των διαφορετικών πολιτισμών. Προτεραιότητα θα πρέπει να γίνει η δημιουργία ενός διαπολιτισμικού - διαδραστικού σχολείου, όπου οι εκπαιδευτικοί συνεχώς θα αναπτύσσουν και θα ενσωματώνουν προγράμματα και στρατηγικές που ενισχύουν τη διαπολιτισμική κατανόηση και την ανάπτυξη δεσμών μεταξύ μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Βασική στρατηγική αποτελεί επίσης, η υποστήριξη και ενθάρρυνση των μαθητών να διδαχθούν και να μελετήσουν τη γλώσσα της χώρας προέλευσής τους (Hickling-Hudson, 2003),

Με γνώμονα τις παραπάνω διδακτικές προσεγγίσεις, η χρήση των κατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών στην τάξη, είναι απαραίτητες ώστε να θεσμοθετηθούν αλλαγές στον τρόπο, με τον οποίο τα σχολεία αντιμετωπίζουν την πολυπολιτισμικότητα. Αυτές περιλαμβάνουν επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να κατανοήσουν σε βάθος τις ιδιαιτερότητες μιας τέτοιου είδους διδασκαλίας, και να συνειδητοποιήσουν τον πολύ κρίσιμο ρόλο τους, στη μετατροπή της πρόκλησης της πολιτισμικής διαφοροποίησης σε ευκαιρία διεύρυνσης του μαθησιακού και πνευματικού ορίζοντα της μαθητικής

κοινότητας. Πολύ κρίσιμη και απαιτητική διαδικασία, για την οποία οι εκπαιδευτικοί επίσης χρειάζονται επιμόρφωση και υποστήριξη, είναι να κατανοήσουν τις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με διαφορετικό πολιτιστικό και γλωσσικό υπόβαθρο και να προσπαθήσουν να τις ενσωματώσουν στη διδακτική τους πρακτική.

Μια άλλη μεγάλη πρόκληση, είναι η αναμόρφωση του προγράμματος σπουδών και της διδακτέας ύλης προς την κατεύθυνση της διαφορετικότητας και της διαπολιτισμικότητας. Ο τρόπος διδασκαλίας και η υιοθέτηση καλών πρακτικών, επίσης, μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο, στη δημιουργία περισσότερο πολυπολιτισμικά ευαισθητοποιημένων σχολείων και εν τέλει, στην επιτυχή ενσωμάτωση των μεταναστών. Προγράμματα μέσα στα σχολεία, πολιτιστικές ανταλλαγές αλλά και συμμετοχή της ευρύτερης κοινότητας, μπορούν να οδηγήσουν σε αποτελεσματικότερη συνειδητοποίηση και μεγαλύτερη ενσυναίσθηση των εμπλεκόμενων προσώπων, είτε αυτά είναι εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς μαθητών, είτε γενικότερα μέλη της τοπικής κοινωνίας. Η ουσιαστική κατανόηση της ισλαμικής θρησκείας είναι το πρώτο βήμα προς την αντιμετώπιση του ρατσισμού και της ισλαμοφοβίας. Σημαντική, επίσης, προς την κατεύθυνση της γεφύρωσης των πολιτισμικών διαφορών, κρίνεται, η οργάνωση δράσεων μέσα στα σχολεία, που να φέρνουν κοντά, νέους με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές. Άλλωστε, τα παιδιά είναι περισσότερο ανεπηρέαστα απέναντι σε προκαταλήψεις και γενικότερα στερεότυπες αντιλήψεις, σε σύγκριση με κάθε άλλη κοινωνική ομάδα, και τα μόνα που μπορούν στο μέλλον να μετατρέψουν την πολυπολιτισμικότητα από χαρακτηριστικό διαφορετικότητας σε πεδίο ενότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Allard, A. & Santoro, N. (2004). Making sense of difference? Teaching identities in postmodern contexts, *Paper presented at the Australian Association of Research in Education National Conference, December,* Melbourne. http://www.aare.edu.au/04pap/all04561.pdf

Banaji, M. R. (1995). Automatic social categorization: New findings about stereotyping and prejudice. *Paper presented at the 103rd annual meeting of the American Psychological Association*, New York City.

Bergerson, A. (2003). Critical race theory and white racism: Is there room for white scholars in fighting racism in education?, *International Journal of Qualitative Studies in Education, Vol 16* (No 1), 51-63.

Bernstein, B. (2000). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bertrand, Y. & Valois P., (2000). John Dewey. Στο Jean Houssaye, *Δεκαπέντε Παιδαγωγικοί Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Brewer, M. B. (1979). In-group bias in the minimal intergroup situation: A cognitive-motivational analysis, *Psychological Bulletin,* 86, 307-324.

Burridge, N., Buchanan, J. & Chodkiewicz, A. (2009). Dealing with Difference: Building Culturally Responsive Classrooms, *Cosmopolitan Civil Societies Journal*, Vol 1, (No 3), Ανακτήθηκε 23 Φεβρουαρίου 2018, από http://epress.lib.uts.edu.au/journals/index.php/mcs/article/view/1245.

Chatzipanagiotou, M. & Zarikos, I. (2017). *Traversing ideological boundaries: Islamophobia in Greece,* Ανακτήθηκε 23 Φεβρουαρίου 2018, από https://cik.leeds.ac.uk/ /

Crocker, J., Thompson, L., McGraw, K. M. & Ingerman, C. (1987). Downward comparison, prejudice, and evaluations of others: Effects of self-esteem and threat, *Journal of Personality and Social Psychology, 52,* 907-916.

Culp, J. M. (1994). Colorblind remedies and the intersectionality of oppression Policy arguments masquerading as moral claims, *New York University Law Review, Vol 69* (No 162), 162-196.

DeCuir, J. & Dixson, A. (2004). Research News and Comment: "So When It Comes Out, They Aren't Surprised That It Is There": Using Critical Race Theory as a Tool of Analysis of Race and Racism in Education. *Educational Researcher, ProQuest Psychology Journals, Jun/Jul 2004,* 26-31.

Grillo, T., & Wildman, S. M. (1997). Obscuring the importance of race: The implications of making comparisons between racism and sexism (or other isms). In R. Delgado & J. Stefancic (Eds.), *Critical white studies: Looking behind the mirror* (pp.619-626) Philadelphia: Temple University Press.

Hicking-Hudson, A. (2003). Towards the Interculturally Proactive School, *Curriculum Leadership, January, pp, 1-9.*

Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). Multiliteracies. A framework for Action. In M. Kalantzis & B. Cope (eds). *Transformations in Language and Learning: Perspectives on Multiliteracies,* Australia: Common Ground Publishing

Kanly, E. (2016). Anti-Muslim Racism in Comparison: Potentials for Countering Islamophobia in the Classroom. *Journal of Islamophobia Studies*, vol 3 (No 2), 71-84. Pluto Journals.

Miles, R. (1989). *Racism.* London: Routledge.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior, In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (2nd ed., pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.

Wolfe, C. & Spencer, S. (2012). Stereotypes and Prejudice: Their Overt and Subtle Influence in the Classroom, *SAGE Social Science Collections, SAGE Publications (abs.sagepub.com).*

Ελληνόγλωσσες

Αγγελάκος, Κ. (2015). Η διαθεματικότητα και τα «νέα» προγράμματα σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: Κριτική προσέγγιση μιας ασύμβατης σχέσης. Στο Κ. Αγγελάκος, Γ. Κόκκινος (Επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σσ. 43-54). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αποστόλου Α., Δημόπουλος Κ. & Τσατσαρώνη Ά. (2015). Η μέθοδος των σχεδίων έρευνας (projects): Προϋποθέσεις ένταξης σε μια διεπιστημονική (ή διαθεματική) προσέγγιση της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών. Στο Κ. Αγγελάκος, Γ. Κόκκινος (Επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σσ. 19-29). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κολιόπουλος, Δ. (2004). Η διαθεματικότητα από την σκοπιά του εξειδικευμένου αντικειμένου: η περίπτωση των φυσικών επιστημών. Στο Κ. Αγγελάκος, Γ. Κόκκινος (Επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σσ. 31-42). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαμντάνι, Μ. (2006). *Καλός Μουσουλμάνος, κακός μουσουλμάνος*. Αθήνα: Μελάνι.

Διερεύνηση των γλωσσικών αναγκών και δεξιοτήτων των μαθητών-προσφύγων στην αγγλική γλώσσα

Μαρία Γιδαράκου
Καθηγήτρια αγγλικής γλώσσας, Med,
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
gidarakoum@gmail.com

Ιφιγένεια Κωφού
Καθηγήτρια αγγλικής γλώσσας, PhD
2ο Πειραματικό Λύκειο Θεσσαλονίκης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ikofou@gmail.com

Περίληψη
Η μαζικότητα της πρόσφατης μεταναστευτικής ροής κατέστησε αναγκαία την υποδοχή και εγκατάσταση των προσφύγων, καθώς και την ένταξη των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στο πλαίσιο αυτό, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή οργάνωσε ομάδες εργασίες με εκπροσώπους των Υπουργείων και Κυβερνητικών Οργανώσεων, την ανάπτυξη δομών και την ανταλλαγή καλών πρακτικών, ώστε να επιτευχθεί η ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών και να μειωθεί η σχολική διαρροή. Στην Ελλάδα, διορίστηκαν συντονιστές εκπαίδευσης και εκπαιδευτικοί με ελλιπή μάλλον επιμόρφωση και χωρίς προηγουμένως να έχει διενεργηθεί κάποιου είδους έρευνα. Η παρούσα, μικρής κλίμακας, έρευνα που διενεργήθηκε στο 2ο Γυμνάσιο Σταυρούπολης το σχολικό έτος 2016-2017, επιχειρεί να διερευνήσει τις γλωσσικές ανάγκες και δεξιότητες των μαθητών-προσφύγων και το επίπεδο γλωσσομάθειας, προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις όσον αφορά στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Τα εργαλεία της έρευνας αποτελούν ένα ερωτηματολόγιο ανάλυσης γλωσσικών και επικοινωνιακών αναγκών βασισμένο στην ταξονομία SPEAKING του Hymes (1974, 1977), φύλλο παρατήρησης βασισμένο στα 'Can Do Statements' του Συμβουλίου της Ευρώπης για το επίπεδο 1 και το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας 2016Α για το επίπεδο Α. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές χρησιμοποιούν τη γλώσσα για επικοινωνιακούς σκοπούς, περιορίζονται κυρίως στην κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου παρά στην παραγωγή, για να ικανοποιήσουν καθημερινές ανάγκες, και η επίδοση των περισσοτέρων σε επίσημες εξετάσεις είναι ιδιαίτερα χαμηλή.

Λέξεις-κλειδιά: επικοινωνιακές ανάγκες, γλωσσικές δεξιότητες, επίπεδο γλωσσομάθειας

1. Εισαγωγή

Η πρόσφατη μεταναστευτική ροή στη χώρα μας ενεργοποίησε τους αρμόδιους φορείς και μηχανισμούς για την προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών-προσφύγων και την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αν και υπήρχε προηγούμενη εμπειρία στη χώρα μας από μεταναστευτικά ρεύματα, η μαζικότητα της ροής δεν επέτρεψε την κατάλληλη και επαρκή προετοιμασία για την υποδοχή των προσφύγων και την ομαλή ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η εκπαίδευση ήταν πρόχειρη και ανεπαρκής, χωρίς να διερευνηθούν οι ανάγκες και το επίπεδο των παιδιών-προσφύγων. Για τον λόγο αυτόν, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τις ανάγκες στην αγγλική γλώσσα των μαθητών από τον καταυλισμό «Ελπίδα» στο Δερβένι Θεσσαλονίκης, οι οποίοι παρακολούθησαν μαθήματα στις εγκαταστάσεις του 2ου Γυμνασίου Σταυρούπολης το σχολικό έτος 2016-2017.

Η έρευνα έχει στόχο να διερευνήσει τις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών με διαφορετικό υπόβαθρο, τις ικανότητές τους στις βασικές γλωσσικές δεξιότητες, το επίπεδο γλωσσομάθειας και την επίδοσή τους σε επίσημες εξετάσεις. Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιούνται τρία εργαλεία

έρευνας: ερωτηματολόγιο ανάλυσης αναγκών (Kofou, 2013), παρατήρηση στην τάξη και το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας για το επίπεδο Α-βασικής γνώση. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διαμόρφωση της διδασκαλίας και τη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, καθώς τα διδακτικά εγχειρίδια που προτείνονται κρίνονται μάλλον ακατάλληλα.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Η μαζικότητα της πρόσφατης μεταναστευτικής ροής για λόγους κυρίως οικονομικούς και πολιτικούς (Hyz, 2006) δημιούργησε πολλά προβλήματα λόγω της έλλειψης μηχανισμών, σχετικής πολιτικής και νομοθετικού ελέγχου (Kasimis & Papadopoulos, 2005). Εκτός από τα θέματα της υποδοχής και εγκατάστασης των προσφύγων, ιδιαίτερα απασχόλησε τη χώρα μας, αλλά και όλη την Ευρώπη, η ένταξη των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Καθώς παρατηρείται αύξηση των παιδιών από άλλες χώρες, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή οργάνωσε ομάδες εργασίες με εκπροσώπους των Υπουργείων και Κυβερνητικών Οργανώσεων με στόχο την ομαλή ένταξη των παιδιών αυτών στο εκπαιδευτικό σύστημα, την ανάπτυξη δομών και την ανταλλαγή καλών πρακτικών, ώστε να επιτευχθεί η ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών και να μειωθεί η σχολική διαρροή (European Commission, 2015).

Στη χώρα μας, η ομαλή ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα των παιδιών των προσφύγων σχολικής ηλικίας, καθώς και η δημιουργία δικτύου συνεργασίας μεταξύ των σχολείων και των αρμοδίων φορέων αφορούν σε διοικητικές ενέργειες που βασίζονται σε έναν αριθμό συμβάσεων, προεδρικών διαταγμάτων και εγκυκλίων (ΠΔ 220/2007/ΦΕΚ 251, τ. Α', Εγκύκλιος 108457/Δ2/4-7-2016 του ΥΠ.Π.Ε.Θ), όπως η σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989), ο Κώδικας Μετανάστευσης και Κοινωνικής Ένταξης (Ν. 4251/2014), η προσαρμογή της Ελληνικής Νομοθεσίας προς τις διατάξεις της Οδηγίας 2003/9/ΕΚ του Συμβουλίου της 27ης Ιανουαρίου 2003, σχετικά με τις ελάχιστες απαιτήσεις για την υποδοχή των αιτούντων άσυλο στα κράτη μέλη (EEL 31/6.2.2003).

Σύμφωνα με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (άρθρα 3, 20), σε όλες τις αποφάσεις που αφορούν τα παιδιά, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη πρωτίστως το συμφέρον του παιδιού, έτσι ώστε κάθε παιδί που στερείται προσωρινά ή οριστικά το οικογενειακό του περιβάλλον να δικαιούται ειδική προστασία και βοήθεια εκ μέρους του Κράτους, εναλλακτική επιμέλεια με τη μορφή της τοποθέτησης σε μία οικογένεια, της υιοθεσίας ή της τοποθέτησης σε ένα κατάλληλο για την περίσταση ίδρυμα για παιδιά. Κατά την επιλογή ανάμεσα σ' αυτές τις λύσεις, λαμβάνεται υπόψη η ανάγκη μιας συνέχειας στην εκπαίδευση του παιδιού, η εθνική, θρησκευτική, πολιτιστική και γλωσσολογική καταγωγή του, καθώς και η ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και η πληρέστερη δυνατή ανάπτυξη των χαρισμάτων του και των σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων του.

Ειδικότερα για την εκπαίδευση, σύμφωνα με το άρθρο 28 της Σύμβασης, τα συμβαλλόμενα κράτη, αναγνωρίζοντας το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση:

- καθιστούν τη στοιχειώδη εκπαίδευση υποχρεωτική και δωρεάν για όλους,
- ενθαρρύνουν την ανάπτυξη διαφόρων μορφών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τις καθιστούν ανοιχτές και προσιτές σε κάθε παιδί, και παίρνουν κατάλληλα μέτρα, όπως η θέσπιση της δωρεάν εκπαίδευσης και της προσφοράς χρηματικής βοήθειας σε περίπτωση ανάγκης,
- εξασφαλίζουν σε όλους την πρόσβαση στην ανώτατη παιδεία με όλα τα κατάλληλα μέσα, σε συνάρτηση με τις ικανότητες του καθενός.
- καθιστούν ανοιχτές και προσιτές σε κάθε παιδί τη σχολική και την επαγγελματική ενημέρωση και τον προσανατολισμό.
- παίρνουν μέτρα για να ενθαρρύνουν την τακτική σχολική φοίτηση και τη μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης των σχολικών σπουδών,
- προάγουν και ενθαρρύνουν τη διεθνή συνεργασία στον τομέα της παιδείας, με σκοπό να συμβάλλουν κυρίως στην εξάλειψη της άγνοιας και του αναλφαβητισμού στον κόσμο και να διευκολύνουν την πρόσβαση στις επιστημονικές και τεχνικές γνώσεις και στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους.

Ειδικά για την ελληνική επικράτεια (Ν. 4251/2014: Κώδικας Μετανάστευσης και Κοινωνικής Ένταξης και λοιπές διατάξεις, Εγκύκλιος 108457/Δ2/4-7-2016 του ΥΠ.Π.Ε.Θ., Π.Δ. 182/1984/(ΦΕΚ. 60, τ. Α΄), τα

ανήλικα παιδιά υπάγονται στην υποχρεωτική σχολική φοίτηση και έχουν, χωρίς περιορισμούς, πρόσβαση στις δραστηριότητες της σχολικής ή εκπαιδευτικής κοινότητας, ακόμη και με ελλιπή δικαιολογητικά, όταν δικαιούνται διεθνούς προστασίας, προέρχονται από περιοχές όπου επικρατεί έκρυθμη κατάσταση, έχουν υποβάλει αίτηση να τους χορηγηθεί άσυλο ή είναι πολίτες τρίτων χωρών που διαμένουν στην Ελλάδα. Η εκπαίδευση μπορεί να παρέχεται και στα κέντρα φιλοξενίας και, όταν η πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι αδύνατη, το κράτος μπορεί να προσφέρει άλλες εκπαιδευτικές ρυθμίσεις (Οδηγία 2003/9/ΕΚ του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης).

Εκτός από τις ενέργειες του κράτους, σημαντικός είναι ο ρόλος των γονέων στη μόρφωση, επαγγελματική εκπαίδευση και επιτυχία του παιδιού, λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες και τις προσωπικές του κλίσεις. Για αυτό, οφείλουν να συνεργάζονται με το σχολείο και, όταν κρίνεται αναγκαίο, να ζητούν τη συνδρομή αρμόδιων κρατικών υπηρεσιών ή δημόσιων οργανισμών. Καθώς οι γονείς μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολίες γλωσσικής ή πολιτισμικής φύσης, το σχολείο, προκειμένου να ενισχύσει την επικοινωνία με τις οικογένειες των μεταναστών, οφείλει να παίρνει μέτρα, όπως δημοσιεύσεις στη γλώσσα των μεταναστών και ενεργοποίηση διερμηνέων ή διαμεσολαβητών.

Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική και μπορεί να βοηθήσει στην εκμάθηση της γλώσσας διδασκαλίας. Έτσι, στην Ελλάδα, το Υπουργείο Παιδείας προέβη στην ίδρυση 26 διαπολιτισμικών σχολείων σε περιοχές υψηλής μετανάστευσης και στην πρόσληψη εκπαιδευτικών που μιλούν τη μητρική γλώσσα των μεταναστών. Διατίθενται συνολικά 4 ώρες εβδομαδιαίως εκτός σχολικού προγράμματος για τμήματα με τουλάχιστον 7 μαθητές και ανάλογα με τη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών (Eurydice, 2009).

Για την εκμάθηση της γλώσσας είναι απαραίτητη η δημιουργία ενός φιλικού κλίματος και η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης των παιδιών και του πολιτιστικού υπόβαθρού τους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με ατομική βοήθεια, συλλογική της τάξης ή ενός συμμαθητή ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, με στόχο να παραχθούν οι καλύτερες δυνατές ευκαιρίες εκμάθησης της γλώσσας (British Council, 2012; Cummins, 2001).

Όσον αφορά στην αγγλική γλώσσα, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής εισηγείται τη διδασκαλία του σχολικού εγχειριδίου Think Teen A αρχαρίων για την Α΄ και Β΄ Γυμνασίου και προχωρημένων για τη Γ΄ Γυμνασίου, βασίζοντας τη διδασκαλία στο Νέο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ) και παρέχοντας στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να διαμορφώσει τη διδακτέα ύλη καθώς και να χρησιμοποιήσει συμπληρωματικό υλικό ανάλογα με τις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών/τριών. Για τους σκοπούς της ανίχνευσης των εκπαιδευτικών αναγκών και της διερεύνησης του επιπέδου γλωσσομάθειας των μαθητών προτείνεται να χρησιμοποιηθούν ως διαγνωστικά τεστ: α) τα διαβαθμισμένα όργανα μέτρησης (τεστ) που κατασκευάστηκαν για την πιλοτική εφαρμογή του ΕΠΣ-ΞΓ ή β) τα παλαιότερα θέματα εξετάσεων του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας που είναι διαθέσιμα στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ, όπως το Πακέτο, 2016Α Επιπέδου Α1/Α2 (Ι.Ε.Π., 2016).

Δεδομένου ότι δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία για το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών/τριών αυτών, για τις ανάγκες τους και την επικοινωνιακή τους ικανότητα στην αγγλική γλώσσα, θεωρείται αναγκαία η συγκέντρωση ερευνητικών δεδομένων, προκειμένου βραχυπρόθεσμα να διαμορφωθεί η διδασκαλία του μαθήματος ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών, και μακροπρόθεσμα να επιτευχθεί η ομαλή τους ένταξη στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

3. Η έρευνα

Στόχος της παρούσης εργασίας είναι να διερευνηθούν οι γλωσσικές ανάγκες των παιδιών προσφύγων και να αναζητηθεί η δυνατότητα ένταξής τους στο κανονικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο πλαίσιο αυτό, τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι ανάγκες και ικανότητες των μαθητών/τριών στην αγγλική γλώσσα?
- Σε ποιο επίπεδο επικοινωνιακής ικανότητας εντάσσονται οι μαθητές σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα?
- Ποια είναι η επίδοση των μαθητών στις 4 βασικές δεξιότητες?
- Σε ποιο επίπεδο γλωσσομάθειας ανήκουν οι μαθητές?

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε το σχ. έτος 2016-2017 στο 2^{ο} Γυμνάσιο Σταυρούπολης σε δείγμα 11 μαθητών από τους 20 που ήταν εγγεγραμμένοι. Από όσους δήλωσαν το φύλο, παρατηρείται ίσος αριθμός αγοριών και κοριτσιών και από όσους δήλωσαν την ηλικία, το 33.3% είναι 13 ετών, το 16.7% 14 ετών και το 50% 15 ετών.

3.1. Το δείγμα της έρευνας

Την περίοδο που διεξήχθη η έρευνα, οι μαθητές της τάξης που ήταν εγγεγραμμένοι για τα μαθήματα ήταν 20 στο σύνολο, ηλικίας 13-15 ετών, προέρχονταν από τον καταυλισμό «Ελπίδα» στο Δερβένι και παρακολουθούσαν μαθήματα στις εγκαταστάσεις του 2^{ου} Γυμνασίου Σταυρούπολης από τον Οκτώβριο του 2016 μέχρι τον Ιούνιο του 2017. Ο αριθμός των μαθητών άλλαζε συνέχεια κατά τη διάρκεια της χρονιάς, δεδομένου ότι κάποιοι έφευγαν για το εξωτερικό και έρχονταν άλλοι, επομένως ελήφθησαν υπόψη οι μαθητές που φοιτούσαν στο σχολείο τη δεδομένη περίοδο (20), εκ των οποίων περίπου οι μισοί ή και λιγότεροι έρχονταν τακτικά για μάθημα στο σχολείο (πάνω από 3 φορές τη βδομάδα).

Κάποιοι από αυτούς δεν είχαν πάει στο σχολείο για 6 χρόνια, όσο περίπου μαίνονταν ο πόλεμος στη Συρία, ενώ 2 παιδιά δεν είχαν πάει ποτέ, και ως εκ τούτου ήταν αναλφάβητα στη μητρική τους γλώσσα. Με εξαίρεση αυτά τα δύο παιδιά, με τα οποία η συνεννόηση γινόταν με τη διαμεσολάβηση συμμαθητών τους που μετέφραζαν ό,τι συνέβαινε στη μητρική τους γλώσσα (αραβικά), όλα τα υπόλοιπα παιδιά γνώριζαν αγγλικά τουλάχιστον σε ένα βασικό επίπεδο, όχι όμως αρκετό, ώστε να μπορούν να γράψουν κάτι απλό (π.χ. ένα e-mail) στα αγγλικά χωρίς την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού.

Δεδομένου ότι προέρχονταν από ένα δασκαλοκεντρικό σύστημα με παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, δεν ήταν συνηθισμένα ούτε να απευθύνουν ερωτήσεις στον καθηγητή (γιατί στη χώρα τους απαγορευόταν, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους) ούτε να κάνουν δραστηριότητες που περιελάμβαναν παιχνίδια, τη χρήση του διαδικτύου, τραγούδια, εικόνες και βίντεο. Τα ελληνικά βιβλία δε χρησιμοποιήθηκαν από την εκπαιδευτικό γιατί κρίθηκαν ότι δεν ταιριάζουν στην καθημερινότητα και τις ανάγκες των μαθητών, εφόσον αυτά είχαν γραφεί για μαθητές από άλλο υπόβαθρο και εντελώς διαφορετικές συνθήκες εκμάθησης αγγλικών, καθώς επίσης εμπειρίες και κουλτούρα.

Όταν οι γονείς ρωτήθηκαν από τη Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) για το κατά πόσον ήταν ευχαριστημένοι από τα μαθήματα των παιδιών τους, γενικά ανέφεραν ότι θα έπρεπε να δίνονται περισσότερες εργασίες για το σπίτι, επειδή όπως προαναφέρθηκε ήταν συνηθισμένοι σε άλλου είδους διδασκαλία και θεωρούσαν «μάθημα» ό,τι περιελάμβανε πολλές γραπτές εργασίες. Ωστόσο, τα ίδια τα παιδιά απάντησαν ότι ήταν ευχαριστημένα από το μάθημα των αγγλικών και δεν ανέφεραν κάποιο αρνητικό σχόλιο.

3.2. Τα εργαλεία της έρευνας

Ως εργαλεία της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα εξής: α) ερωτηματολόγιο ανάλυσης γλωσσικών και επικοινωνιακών αναγκών βασισμένο στην ταξονομία SPEAKING του Hymes και τις ικανότητες, όπως περιγράφονται στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑ) για τη γλώσσα (Kofou, 2013), β) φύλλο παρατήρησης βασισμένο στα 'Can Do Statements' του Συμβουλίου της Ευρώπης για το επίπεδο 1 (EQUALS/ALTE, 2002) και γ) το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας 2016^{Α} για το επίπεδο Α.

Το ερωτηματολόγιο ανάλυσης αναγκών, εκτός από τις ερωτήσεις δημογραφικού τύπου, αποτελείται από 14 ερωτήσεις κλειστού τύπου με 5βαθμη κλίμακα Likert και διερευνά τη στάση των μαθητών προς την αγγλική γλώσσα (ερ. 8-11), τη χρήση της αγγλικής γλώσσας (ερ. 12-13), τις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών στην αγγλική (ερ. 14-17), τις 4 βασικές δεξιότητες (ερ. 18-19), τα κείμενα (ερ. 20) και τα μέσα (ερ. 21) που χρησιμοποιούν οι μαθητές στην τάξη. Το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε για την αξιοπιστία του ανά κατηγορίες ερωτήσεων στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Για τις ερωτήσεις 8-17 ο δείκτης Cronbach's a είναι 0.859, για τις ερωτήσεις 18-19 ο δείκτης Cronbach's a είναι 0.982 και για τις ερωτήσεις 20-21 ο δείκτης Cronbach's a είναι 0.938, δηλαδή ιδιαίτερα υψηλός.

Το φύλλο παρατήρησης στηρίχθηκε στις δηλώσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης για το τι μπορεί να κάνει ο χρήστης της γλώσσας στο επίπεδο 1 σε ό,τι αφορά τη γενική και κοινωνική ικανότητα, στον χώρο της τάξης ή/και της εργασίας στις 4 βασικές δεξιότητες. Από τις δηλώσεις επιλέχθηκαν εκείνες (20) που σχετίζονταν με τη χρήση της γλώσσας από τους συγκεκριμένους μαθητές προκειμένου να καλύψουν τις

ανάγκες τους, όπως αποτυπώθηκαν και στο ερωτηματολόγιο ανάλυσης αναγκών. Μία κλίμακα αξιολόγησης από το 1 (πολύ καλά) ως το 3 (όχι πολύ καλά) αποτυπώνει τις ικανότητες των συγκεκριμένων μαθητών στις βασικές δεξιότητες.

Το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας χρησιμοποιήθηκε για να αποδειχθεί στην πράξη τι μπορούν πραγματικά να κάνουν οι συγκεκριμένοι μαθητές στο επίπεδο Α. Επιλέχθηκαν δραστηριότητες από το ΚΠγ 2016[A] για όλες τις δεξιότητες, και συγκεκριμένα: οι δραστηριότητες 1, 2 για την κατανόηση γραπτού λόγου, οι δραστηριότητες 1 (part A) και 1, 2 (part B) για την κατανόηση προφορικού λόγου, η δραστηριότητα 1 για την παραγωγή γραπτού λόγου, η δραστηριότητα 1 (A1 level) για την παραγωγή προφορικού λόγου (βλ. Παράρτημα).

3.3. Ευρήματα της έρευνας

Τα ευρήματα που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο ανάλυσης αναγκών απεικονίζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1).

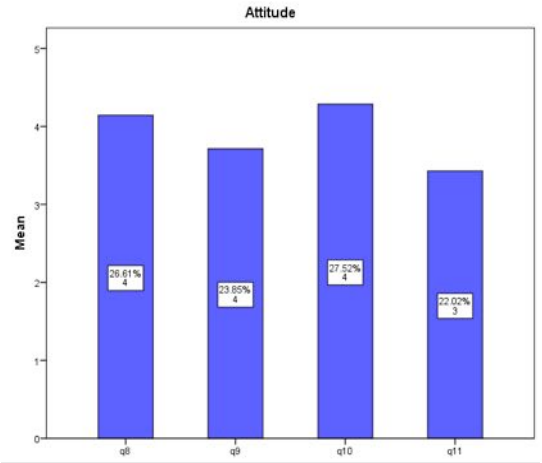
Αναφορικά με τη στάση των μαθητών προς την αγγλική γλώσσα, περίπου 7-8 μαθητές στους 10 μαθαίνουν αγγλικά με ευκολία, κυρίως για να επικοινωνούν, και τους αρέσουν οι νέες εμπειρίες, αλλά όχι να είναι διαφορετικοί. Ως προς τη χρήση της αγγλικής γλώσσας, κυρίως τη χρησιμοποιούν στο σχολείο με τον καθηγητή και σε υπηρεσίες σε ποσοστό 70%-80%, οι μισοί περίπου με φίλους και συμμαθητές και σχεδόν καθόλου με την οικογένεια και τους συγγενείς. Περίπου 7-8 στους 10 μαθητές χρειάζονται την αγγλική γλώσσα για να γνωρίσουν τη χώρα, την κουλτούρα και την καθημερινή ζωή, καθώς επίσης για επικοινωνιακούς λόγους. Περίπου 7 στους 10 μαθητές δηλώνουν ότι είναι καλοί στις 4 βασικές δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου και στη μετάφραση, αλλά λιγότερο καλοί στη γραμματική, το λεξιλόγιο και τη χρήση των τεχνολογιών. Στο ίδιο ποσοστό, χρησιμοποιούν την αγγλική για να μιλούν και να παίρνουν και να δίνουν πληροφορίες, αλλά όχι για να γράφουν γράμματα ή e-mail. Τα κείμενα που χρησιμοποιούν περισσότερο στην αγγλική (σε παρόμοιο ποσοστό) είναι τα τραγούδια, ενώ πολύ λίγο ή καθόλου δεν χρησιμοποιούν δημόσιες ανακοινώσεις, ειδήσεις, εκπαιδευτικό υλικό και κόμικς. Ως αναφορά στα μέσα, σε ποσοστό 60%-70% περίπου χρησιμοποιούν ταινίες, υπολογιστές και βίντεο ή DVD, ενώ ελάχιστα ραδιοφωνικά προγράμματα, κασέτες ή CD.

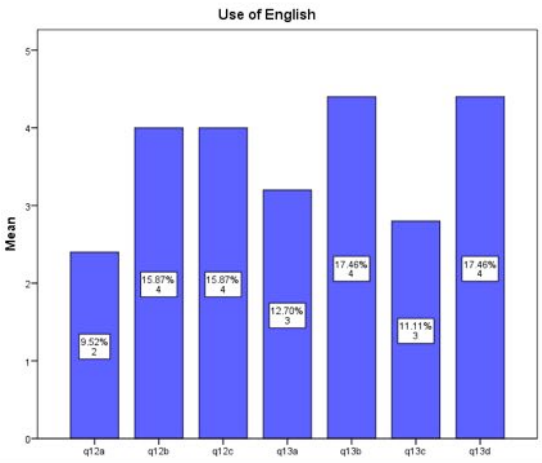
Πίνακας 1: Αποτελέσματα ανίχνευσης γλωσσικών και επικοινωνιακών αναγκών

	Results %	Not at all	Little	Fairly	Much	Very much
8	I learn English to communicate			28.6	28.6	42.9
9	I can learn English easily	14.3		14.3	42.9	28.6
10	I like new experiences		14.3		28.6	57.1
11	I don’t like to be different	14.3		42.9	14.3	28.6
12a	I use English with my family and relatives	28.6	42.9	14.3		14.3
12b	I use English on trips		33.3	16.7		50
12c	I use English at school		14.3	14.3		71.4
13a	I use English with friends	14.3	14.3	14.3	28.6	28.6
13b	I use English in services		20			80
13c	I use English with my classmates	28.6	14.3		14.3	42.9
13d	I use English with the class teacher			14.3	14.3	71.4
14a	I need English to know about the country and the culture		14.3	14.3	14.3	57.1
14b	I need English for everyday life	14.3	14.3		42.9	28.6
14c	I need English for relations		28.6	28.6		42.9
15	I can use English to communicate	16.7			16.7	66.7
16	I can use English to use technologies	16.7	16.7	16.7	16.7	33.3
17a	I can use grammar in English	14.3	28.6		42.9	14.3
17b	I know basic vocabulary	14.3	14.3	14.3	28.6	28.6
17c	I can write right in English	14.3	14.3	14.3	28.6	28.6
17d	I can read aloud in English	14.3	14.3		42.9	28.6
18a	I use English for listening		16.7	16.7	16.7	50

18b	I use English for reading	33.3			16.7	50
18c	I use English for speaking	16.7	16.7			66.7
18d	I use English for writing	16.7	16.7		33.3	33.3
18e	I use English for translating	28.6			14.3	57.1
19	**In the English class:**					
19a	I talk in English		28.6		57.1	14.3
19b	I give and take information	14.3	14.3		57.1	14.3
19c	I write letters or e-mails	14.3	14.3	42.9		28.6
20	**I listen to or read in English:**					
20a	public announcements/signs	33.3	50			16.7
20b	songs	14.3		14.3	14.3	57.1
20c	news	71.4			14.3	14.3
20d	telephone conversations	28.6	28.6	14.3	28.6	
20e	teaching material	16.7	66.7			16.7
20f	magazines/newspapers	50			25	25
20g	comics	66.7	16.7	16.7		
20h	recipes, menus	42.9	14.3	14.3		28.6
20i	letters, messages	14.3	14.3	14.3	14.3	42.9
20j	texts on the board	16.7	16.7	50		16.7
20k	slides, videos	28.6	14.3	42.9		14.3
21	**I use in the English class:**					
21a	radio programs	33.3	33.3	33.3		
21b	films			28.6	14.3	57.1
21c	computers		20	20	20	40
21d	videos, DVDs		28.6		57.1	14.3
21e	cassettes, CDs		57.1		42.9	

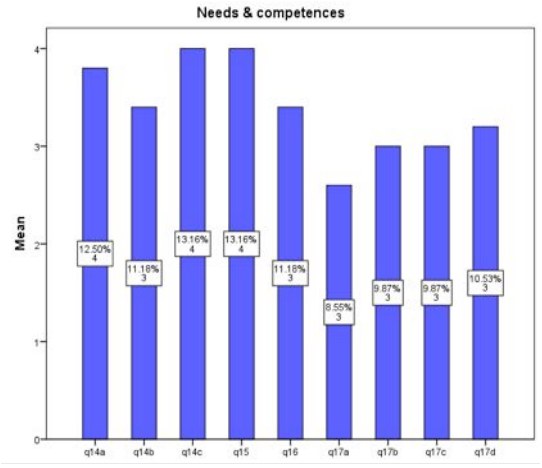
Στα παρακάτω γραφήματα (γραφήματα 1-6) παρατηρούμε τη μέση τιμή για κάθε κατηγορία ερωτήσεων. Υψηλότερη μέση τιμή (4=πολύ) στην κατηγορία της στάσης παρουσιάζουν η ευκολία στην εκμάθηση, η επικοινωνία και οι νέες εμπειρίες (γράφημα 1). Ως προς τη χρήση της αγγλικής, υψηλότερη μέση τιμή (4=πολύ) παρατηρείται στις εκδρομές και στο σχολείο, σε υπηρεσίες και με τον δάσκαλο της τάξης (γράφημα 2).



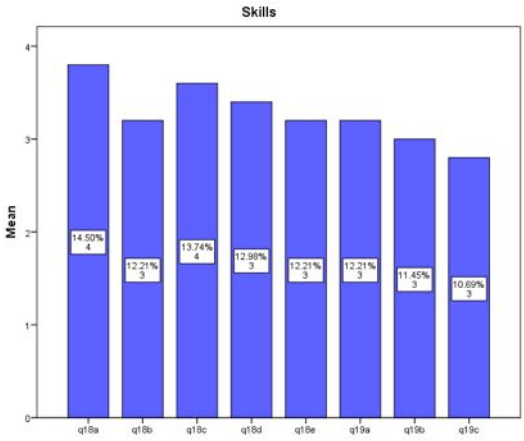


Γράφημα 1 **Γράφημα 2**

Οι ανάγκες και οι ικανότητες με την υψηλότερη μέση τιμή (4=πολύ) εμφανίζονται στη γνώση της χώρας και της κουλτούρας, στη δημιουργία σχέσεων και στην επικοινωνία (γράφημα 3). Οι δεξιότητες που παρουσιάζουν την υψηλότερη μέση τιμή (4=πολύ) αφορούν στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου (γράφημα 4).

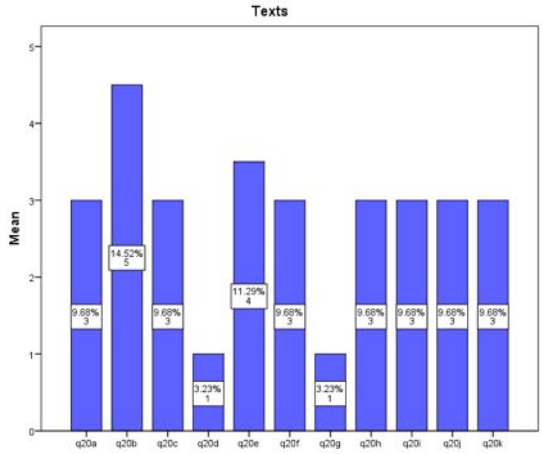


Γράφημα 3

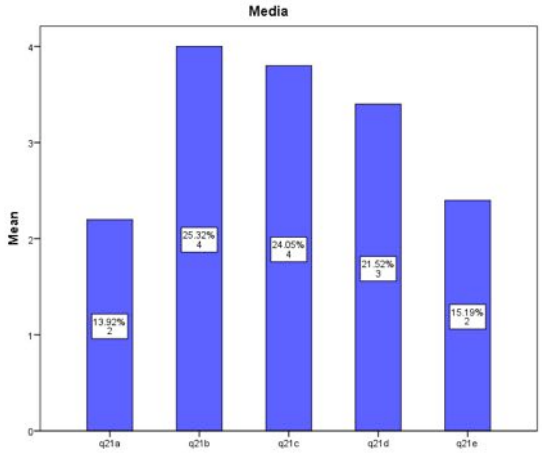


Γράφημα 4

Τέλος, τα κείμενα με την υψηλότερη μέση τιμή (5=πάρα πολύ) είναι τα τραγούδια (γράφημα 5), ενώ τα μέσα (4=πολύ) είναι οι ταινίες και οι υπολογιστές (γράφημα 6).



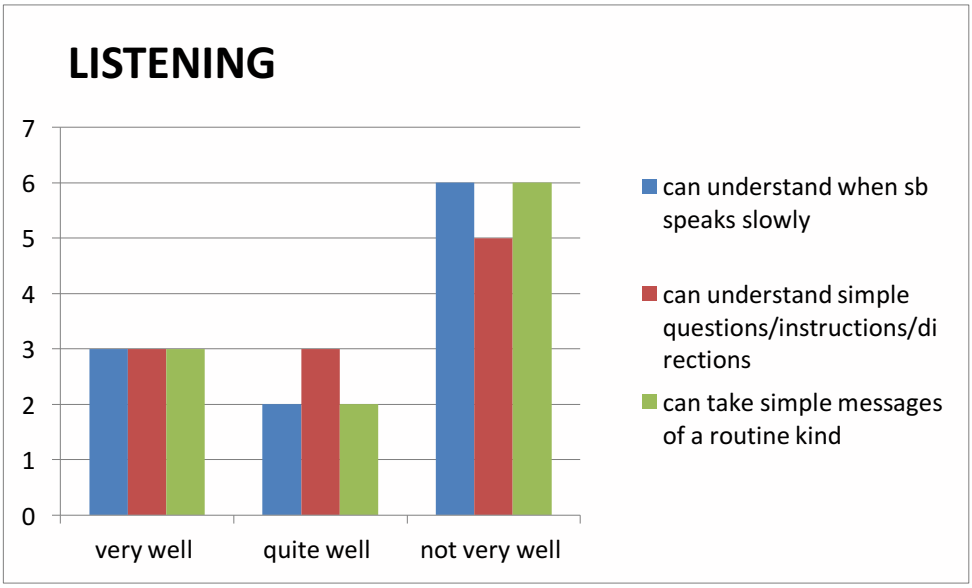
Γράφημα 5



Γράφημα 6

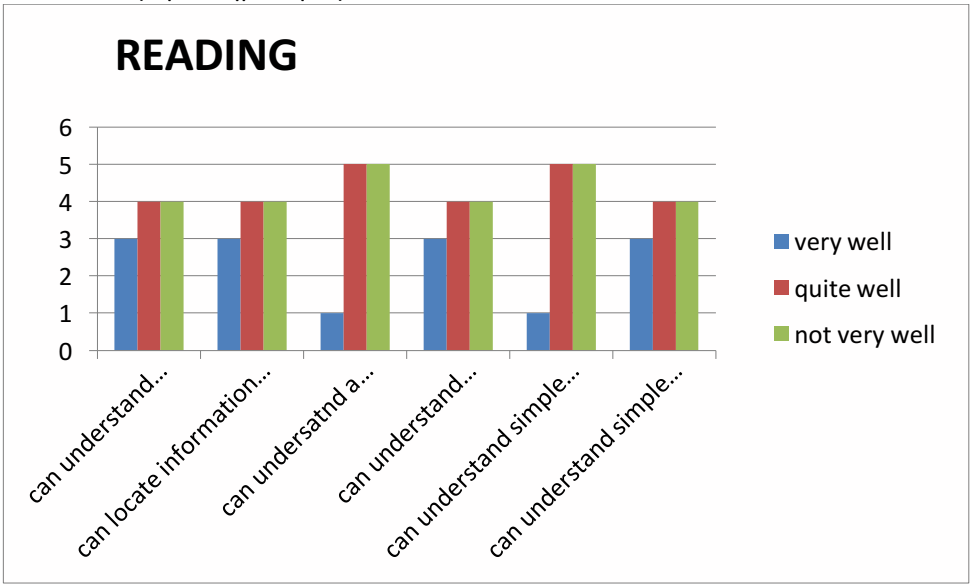
Τα δεδομένα που προκύπτουν από το φύλλο παρατήρησης για τις 4 βασικές δεξιότητες αποτυπώνονται στα παρακάτω γραφήματα.

Όσον αφορά στην κατανόηση προφορικού λόγου, οι μισοί και παραπάνω μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν ακόμη και όταν ο ομιλητής μιλάει αργά, απλές ερωτήσεις, οδηγίες ή μηνύματα ρουτίνας (γράφημα 7). Σύμφωνα με τις σημειώσεις της εκπαιδευτικού, οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν τη γενική σημασία, αλλά όχι συγκεκριμένες λέξεις. Μόνο με την επανάληψη λέξεων-κλειδιών μπορούσαν να βρουν την απάντηση.



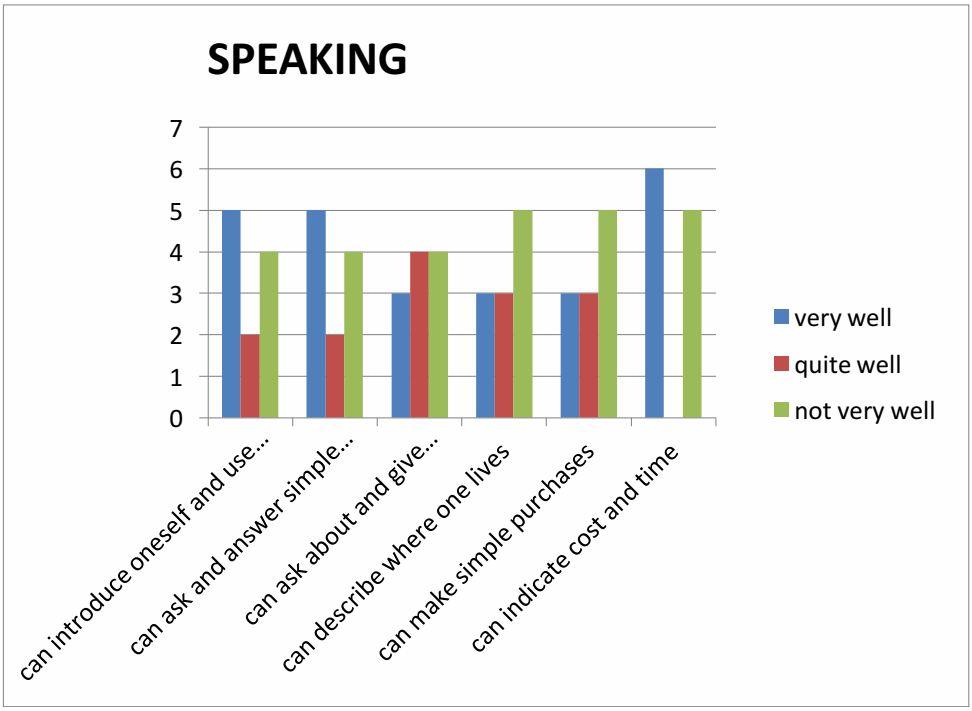
Γράφημα 7

Δυσκολίες παρατηρούνται και στην κατανόηση γραπτού λόγου (γράφημα 8), όπου 4-5 από τους 11 μαθητές μπορούν αρκετά καλά ή όχι πολύ καλά να κατανοήσουν πληροφορίες για ανθρώπους, δημόσια γεγονότα, ερωτηματολόγια, πινακίδες, εντολές σε υπολογιστή και απλά μηνύματα και σημειώματα. Γενικά, ό,τι είναι απλό μπορεί να κατανοηθεί, όπως πληροφορίες για τον χρόνο και τον χώρο, αλλά χρειάζονται βοήθεια για πιο σύνθετες δραστηριότητες.



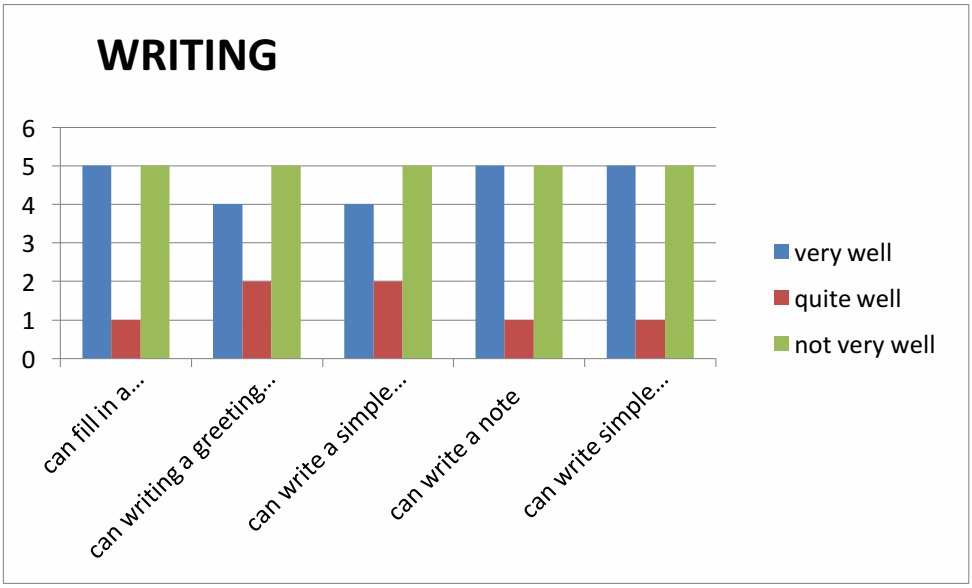
Γράφημα 8

Καλύτερα αποτελέσματα παρουσιάζονται στην παραγωγή προφορικού λόγου (γράφημα 9), όπου 5-6 από τους 11 μαθητές μπορούν πολύ καλά να συστηθούν και να χαιρετήσουν, να ρωτήσουν και να απαντήσουν απλές ερωτήσεις για οικεία θέματα και να προσδιορίσουν το κόστος και τον χρόνο. Δεν μπορούν όμως καλά να ρωτήσουν και να δώσουν προσωπικές πληροφορίες, να περιγράψουν πού μένουν και να κάνουν απλές αγορές. Τα καλύτερα αποτελέσματα στην παραγωγή προφορικού λόγου οφείλονται στο γεγονός ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε καθημερινή βάση για επικοινωνιακούς σκοπούς με τους καθηγητές τους.



Γράφημα 9

Οι παρατηρήσεις για την παραγωγή γραπτού λόγου κατανέμονται εξίσου μεταξύ του πολύ καλά και του όχι πολύ καλά (γράφημα 10). Συγκεκριμένα, οι μισοί περίπου μαθητές είτε μπορούν καλά είτε όχι πολύ καλά να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο με προσωπικές πληροφορίες, να γράψουν μία κάρτα ή ένα σημείωμα ή απλές φράσεις για τον εαυτό τους.
Εκτός από τις απλές φράσεις για τον εαυτό τους, χρειάζονται καθοδήγηση για να γράψουν οτιδήποτε άλλο. Πιθανόν αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι κάποια παιδιά ή δεν πήγαν καθόλου σχολείο στη χώρα τους ή πήγαν για λίγα χρόνια, και έτσι έχουν σοβαρές δυσκολίες στη μητρική τους γλώσσα.



Γράφημα 10

Όσον αφορά στα αποτελέσματα του ΚΠγ (Πίνακας 2), από τους 11 μαθητές, 4 είχαν άριστα αποτελέσματα (37-38/40), 4 στη βάση ή λίγο κάτω ή πάνω από τη βάση (14-22/40) και 3 δεν μπόρεσαν να ανταποκριθούν καθόλου (1-2/40), αφού, όπως προαναφέρθηκε, δεν είχαν λάβει εκπαίδευση. Δηλαδή, περίπου το 1/3 του δείγματος ήταν άριστο, το 1/3 μέτριο και το 1/3 ανεπαρκές. Τα αποτελέσματα που

προκύπτουν από την εξέταση των μαθητών στο ΚΠγ είναι απολύτως συμβατά με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου ανάλυσης αναγκών και σε μεγάλο βαθμό με τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού όσον αφορά στις 4 βασικές δεξιότητες και το επίπεδο γλωσσομάθειας, το οποίο κυμαίνεται στη βασική γνώση (A1-A2), ενώ το επίπεδο για τους Έλληνες μαθητές αυτής της ηλικίας αντιστοιχεί στην καλή γνώση της αγγλικής γλώσσας (B2).

Πίνακας 2: Αποτελέσματα Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας (ΚΠγ)

		Reading Act.1	**Reading Act.2**	**Writing**	**Listening Act.1 part A**	**Listening Act.1, part B**	**Listening Act.2, part B**	**Speaking**	**Total Score**
1	**Miyas**	**5**	**5**	**10**	**5**	**5**	**5**	**3**	**38**
2	**Ruhlat**	**5**	**5**	**10**	**5**	**5**	**5**	**3**	**38**
3	**Amina**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**1**
4	**Batool**	**5**	**5**	**10**	**5**	**5**	**5**	**2**	**37**
5	**Rama**	**5**	**5**	**10**	**5**	**5**	**5**	**3**	**38**
6	**Aliaa**	**3**	**2**	**5**	**3**	**2**	**3**	**2**	**20**
7	**Samir**	**3**	**3**	**5**	**3**	**3**	**3**	**2**	**22**
8	**Odai**	**2**	**2**	**3**	**2**	**2**	**2**	**2**	**15**
9	**Mahmoud**	**0**	**0**	**1**	**0**	**0**	**0**	**1**	**2**
10	**Anas**	**2**	**2**	**3**	**2**	**1**	**2**	**2**	**14**
11	**Al Hakam**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**1**
	Mean	2.727273	2.636364	5.181818	2.727273	2.545455	2.727273	2	**20.5455**

4. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να αποτυπώσει τις ανάγκες και τις δεξιότητες ενός δείγματος μαθητών-προσφύγων στην αγγλική γλώσσα χρησιμοποιώντας τρία εργαλεία έρευνας, ώστε να διερευνηθούν οι ανάγκες και ικανότητες σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο σε πραγματικό περιβάλλον.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εν λόγω μαθητές έχουν θετική στάση προς την αγγλική γλώσσα, την οποία χρησιμοποιούν κυρίως για επικοινωνιακούς σκοπούς στο σχολείο και σε διάφορες υπηρεσίες. Οι ανάγκες τους είναι μεγάλες τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο, ενώ οι ικανότητές τους περιορίζονται στη διεκπεραίωση απλών καθημερινών λειτουργιών/λεκτικών πράξεων. Όσον αφορά στην επίδοσή τους σε επίσημες εξετάσεις, ο μέσος όρος κυμαίνεται στη βάση.

Από τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού της τάξης, σύμφωνα με το προφίλ των μαθητών και παρά τις οδηγίες του Υπουργείου, τα διδακτικά εγχειρίδια κρίνονται ακατάλληλα για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στους συγκεκριμένους μαθητές.

Συνεπώς, χρειάζεται περαιτέρω έρευνα προκειμένου να διερευνηθούν οι ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών-προσφύγων που έχουν ενταχθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, αναγκαία κρίνεται η δημιουργία κατάλληλου για το επίπεδο και τις ανάγκες διδακτικού υλικού, αφού ληφθούν υπόψη οι παρατηρήσεις και η εμπειρία των εκπαιδευτικών που έχουν ως τώρα διδάξει τους εν λόγω μαθητές.

Η οργάνωση και η συλλογή δεδομένων σε κεντρικό επίπεδο μπορούν να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στη φοίτηση των μαθητών αυτών, ώστε μακροπρόθεσμα να μπορέσουν να ενταχθούν πλήρως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

ALTE/EQUALS (2002). "The ALTE Can Do Project". Association of Language Testers in Europe.

British Council (2012). *Innovations in English language teaching for migrants and refugees* (Edited by David Mallows). UK: London.

Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society.* Los Angeles: California Association for Bilingual Education, 125.

European Commission (2015). 'School education for migrants'. Available at: https://ec.europa.eu/education/policy/migration/schools_en.

Eurydice (2009). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brussels.

Hymes, D. H. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadephia: University of Pennsylvania Press.

Hyz, A. (2006). 'Migration flows in Greece: causes and consequences'. Accessed at: https://www.researchgate.net/publication/263653477_MIGRATION_FLOWS_IN_GREECE_CAUSES_AND_CONSEQUENCES.

Kasimis, Ch. & Papadopoulos, A.G. (2005). 'The multifunctional role of migrants in the Greek countryside: implications for the rural economy and society' Journal of Ethnic and Migration Studies Vol. 31 , Iss. 1, pp. 99-127.

Kofou, I. (2013). *Language and Communication Needs Analysis: Proposal of an Instrument*. Εκδόσεις Ζήτη.

Εγκύκλιος 108457/Δ2/4-7-2016 του ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2016). «Εγκύκλιος σχετικά με την εγγραφή αλλοδαπών μαθητών με ελλιπή δικαιολογητικά σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας». ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2016). «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Διδακτικό Αντικείμενο: ΑΓΓΛΙΚΑ)». Προσβάσιμο στο: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-11_aap_agglika_gym.pdf.

Κέντρο Έρευνας για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών και την αξιολόγηση γλωσσομάθειας (2016). «Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (Επίπεδο Α)» http://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/gr_A_Level.htm

Ν. 4251 (άρ. 21 παρ. 7-8). (2014). «Κώδικας Μετανάστευσης και Κοινωνικής Ένταξης και λοιπές διατάξεις, σχετικά με την εγγραφή στα δημόσια σχολεία μαθητών με ελλιπή δικαιολογητικά». Ελληνική Δημοκρατία: ΦΕΚ 80/Α/1-4-2014.

ΟΔΗΓΙΑ 2003/9/ΕΚ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ της 27ης Ιανουαρίου 2003. (2003). «Σχετικά με τις ελάχιστες απαιτήσεις για την υποδοχή των αιτούντων άσυλο στα κράτη μέλη». Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=52a04b204.

ΟΗΕ. (1989). «Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Convention on the Rights of the Child)». Προσβάσιμη στο: https://www.linguee.com/english-greek/translation/united+nations+convention+on+the+rights+of+the+child.html.

Π.Δ. 182/1984 (ΦΕΚ. 60, τ. Α΄) (1984). «Προαγωγή Απόλυση των μαθητών του Γυμνασίου». ΥΠ.Π.Ε.Θ.

ΠΔ 220/2007 (2007). «Προσαρμογή της Ελληνικής Νομοθεσίας προς τις διατάξεις της Οδηγίας 2003/9/ΕΚ του Συμβουλίου της 27ης Ιανουαρίου 2003, σχετικά με τις ελάχιστες απαιτήσεις για την υποδοχή των αιτούντων άσυλο στα κράτη μέλη (EEL 31/6.2.2003)». Ελληνική Δημοκρατία: ΦΕΚ 251, τ. Α'.

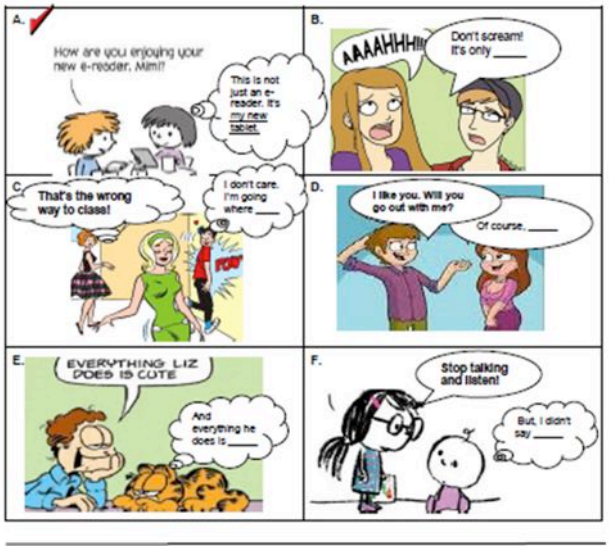
Παράρτημα

ACTIVITY 1

What are the characters in the comics below saying or thinking? Fill in the gaps in pictures (B-F) with one of the options (1a-5a), as in the example.

Τι σκέπτονται ή λένε οι χαρακτήρες στα παρακάτω κόμικς; Συμπλήρωσε τα κενά στις εικόνες B-F με τις επιλογές 1a-5a, όπως στο παράδειγμα.

EX.	my new tablet!	A
1a.	a word.	
2a.	stupid.	
3a.	a mouse.	
4a.	she goes...	
5a.	I will.	



ACTIVITY 2

Which place are Vanessa and Peter referring to in each message? Match options A-E with the content of each email (6a-10a), as in the example.

Σε ποιο μέρος αναφέρονται η Βανέσσα και ο Peter σε κάθε μήνυμα; Αντιστοίχισε τις επιλογές A-E με το περιεχόμενο κάθε μηνύματος (6a-10a), όπως στο παράδειγμα.

A.	restaurant	B.	theatre	C.	football stadium	D.	concert hall	E.	clinic	F.	~~Greek island~~

EXAMPLE F

Dear Bob & Jane, I'm so glad the children are with you. We are having a great time here. The Cretans are very warm people. We really needed this vacation.

Love
Vanessa

6a.

Dear Anna, I really enjoyed hearing you sing. You have a fantastic voice! Thanks for the invitation.

Cheers
Peter

7a.

Hi Ben. My birthday is not until next week. So, if you still want to take me out to dinner, we can go next Tuesday, not this one.

Thanks – see you
Vanessa

8a.

This is just to say I'm sorry I didn't speak to you after the game. The place was full and I had to leave early. My mom is ill. She has the flu.

Peter

9a.

Nick hi. I missed you. Here's a photo of me and the kids with Aunt Martha and Uncle Richard. It's right after the show. It was so good of them to get the tickets. The kids loved it. All the young actors were just great!

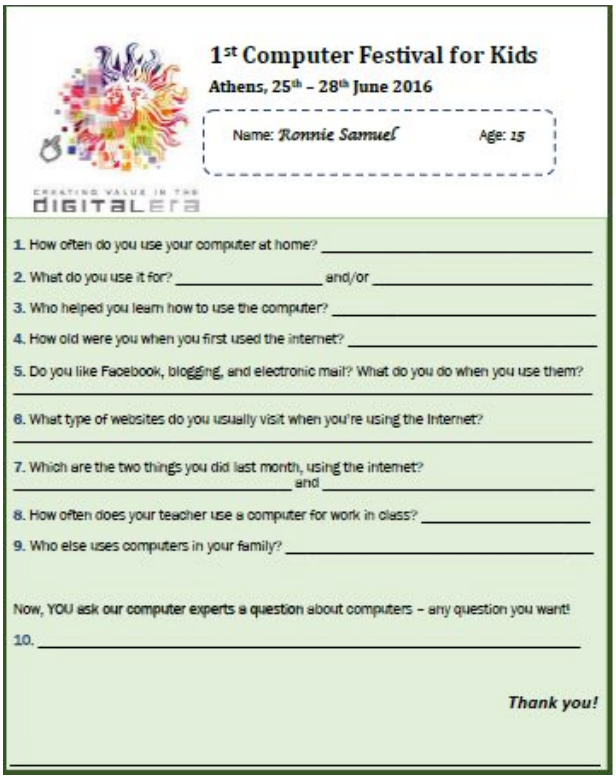
Vanessa

10a.

8:15 PM

Bertha, hi! Did you get the SMS I sent you yesterday? I called you many times. I don't know where you are. Maggie and I are not leaving after all. We can take your mom for her checkup.

Peter



1st Computer Festival for Kids

Athens, 25th – 28th June 2016

Name: *Ronnie Samuel* Age: *15*

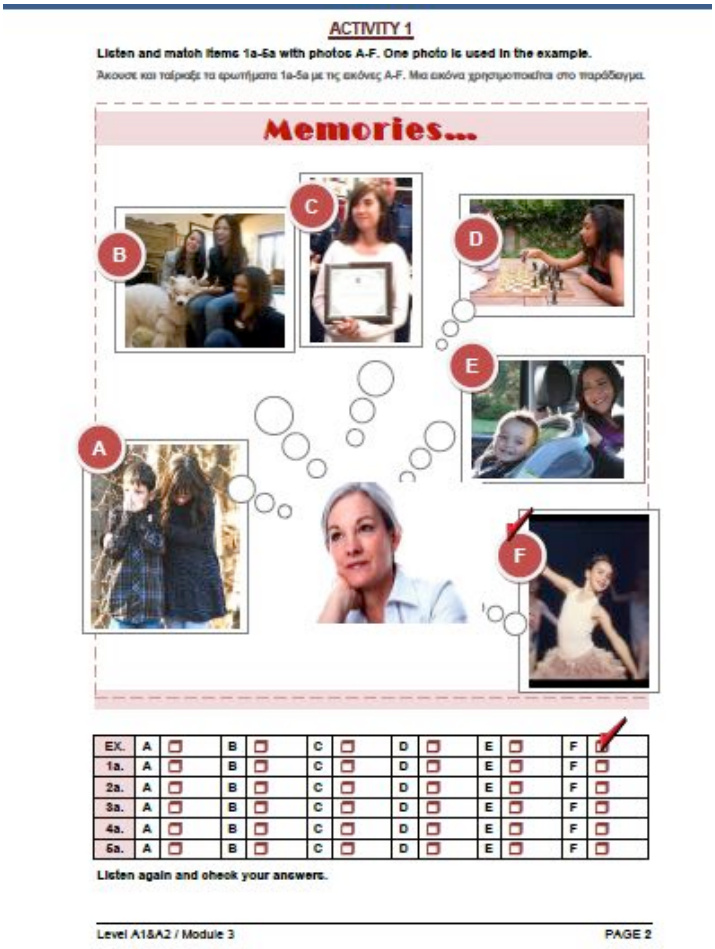
CREATING VALUE IN THE DIGITAL ERA

1. How often do you use your computer at home? _____
2. What do you use it for? _____ and/or _____
3. Who helped you learn how to use the computer? _____
4. How old were you when you first used the internet? _____
5. Do you like Facebook, blogging, and electronic mail? What do you do when you use them? _____
6. What type of websites do you usually visit when you're using the Internet? _____
7. Which are the two things you did last month, using the internet? _____ and _____
8. How often does your teacher use a computer for work in class? _____
9. Who else uses computers in your family? _____

Now, YOU ask our computer experts a question about computers – any question you want!

10. _____

Thank you!



ACTIVITY 1

Listen and match items 1a-5a with photos A-F. One photo is used in the example.

Άκουσε και ταίριαξε τα ερωτήματα 1a-5a με τις εικόνες A-F. Μια εικόνα χρησιμοποιείται στο παράδειγμα.

Memories...

EX.	A	☐	B	☐	C	☐	D	☐	E	☐	F	☑
1a.	A	☐	B	☐	C	☐	D	☐	E	☐	F	☐
2a.	A	☐	B	☐	C	☐	D	☐	E	☐	F	☐
3a.	A	☐	B	☐	C	☐	D	☐	E	☐	F	☐
4a.	A	☐	B	☐	C	☐	D	☐	E	☐	F	☐
5a.	A	☐	B	☐	C	☐	D	☐	E	☐	F	☐

Listen again and check your answers.

Level A1&A2 / Module 3 PAGE 2

PART B – SHORT ANSWERS

ACTIVITY 1

Listen and fill in gaps 1b-5b with the right word, as in the example.

Άκουσε και συμπλήρωσε τα κενά 1b-5b με τη σωστή λέξη, όπως στο παράδειγμα.

Where are these people going?

EX.	They're going out to their friends' party.
1b.	They're going on a t_____.
2b.	They're going to a g_____.
3b.	They're going to w_____.
4b.	They're going to the h_____.
5b.	They're going to a r_____.

Listen again and check your answers.

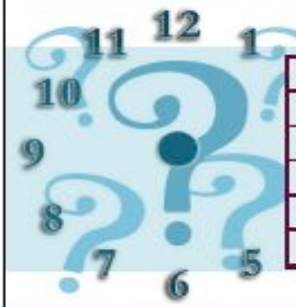
ACTIVITY 2

Listen and fill in gaps 6b-10b with the right word, as in the example.

Άκουσε και συμπλήρωσε τα κενά 6b-10b με τη σωστή λέξη, όπως στο παράδειγμα.

Where are these people?

QUIZ



EX.	R E S T A U R A N T
6b.	C _ _ _ _ _ _
7b.	S _ _ _ _
8b.	A _ _ _ _ _ _ _
9b.	O _ _ _ _ _ _
10b.	T _ _ _ _ _ _ _

Listen again and check your answers.

ACTIVITY

A1 LEVEL QUESTIONS

Person

1. What time do you usually go to sleep on Saturdays?
2. What do you usually eat for breakfast?
3. How many hours do you study every day?
4. When and where were you born?
5. Where does your best friend live?

M

6. What things are there in your classroom?
7. Tell us a few things about your home.
8. Tell us 2 things you like in your bedroom.
9. What is your favourite place at home?
10. Tell us 1 or 2 things about your town / village.

School,

11. What is there near your school?
12. Do you watch TV? How often?
13. What do you like doing in the summer?
14. Do you go to the cinema? How often?
15. What sports do you do at school?

Συνεκπαίδευση μέσα από την διαφορετικότητα

Μαρία Γκίνογλου
Κοινωνική Λειτουργός, ΕΕΕΕΚ Γιαννιτσών
chvav@sch.gr

Χριστίνα Πανταζίδου
Φιλόλογος, ΕΕΕΕΚ Γιαννιτσών
christinapanta@hotmail.com

Δήμητρα Κιομουρτζίδου
Καλλιτεχνικών, ΕΕΕΕΚ Γιαννιτσών
demetra.eliza@gmail.com

Θωμαή Παπαδοπούλου
Φυσική Αγωγή, ΕΕΕΕΚ Γιαννιτσών
thomipap@yahoo.gr

Περίληψη
Σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η σύγχρονη τάση στην ειδική αγωγή είναι η ανάπτυξη πολιτικής συνεκπαίδευσης, (inclusion) των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/Eurydice/Eurostat, 1999/2000. Ευρωπαικός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003). Η συνεκπαίδευση αφορά όλες εκείνες τις προσπάθειες που αποσκοπούν στην κοινή φοίτηση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ίδιο σχολικό πλαίσιο (Zigmond, 2003). Ως εκ τούτου μείζονος σημασίας αποτελεί η υλοποίηση των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης τα οποία προάγουν τη σχολική ενσωμάτωση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα συνεκπαίδευσης που έλαβε χώρα ανάμεσα στους μαθητές του ΕΕΕΕΚ Γιαννιτσών και του 3ου ΓΕΛ Γιαννιτσών. Ο σχεδιασμός του προγράμματος συνεκπαίδευσης περιελάμβανε την επιλογή συγκεκριμένων διδακτικών αντικειμένων ,των Εικαστικών, της Θεατρολογίας, της Ιστορίας και της Φυσικής Αγωγής καθώς την πρόταση για συγκεκριμένους μαθητές και τμήματα που επρόκειτο να ενταχθούν στο πρόγραμμα. Αφορούσε τέσσερις μαθητές από το ΕΕΕΕΚ Γιαννιτσών και τμήματα της Α΄ τάξης από το 3ο ΓΕΛ Γιαννιτσών. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν αρχικά το πρώτο τετράμηνο του σχολικού έτους 2017-2018.Οι εκπαιδευτικοί ενεπλάκησαν και συνεργάστηκαν για το σχεδιασμό του προγράμματος ,την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας των δύο σχολείων, την υλοποίηση του προγράμματος και την αξιολόγηση του.

Λέξεις κλειδιά: Συνεκπαίδευση, ΕΕΕΕΚ, Γενικό.

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη τάση που επικρατεί διεθνώς, ως προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι η ανάπτυξη της «συνεκπαίδευσης» τους (inclusion) στα γενικά σχολεία.

Η συνεκπαίδευση αφορά την προσπάθεια που καταβάλλεται για την συνύπαρξη και συνδιδασκαλία των περισσότερων μαθητών με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους που δεν έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε κοινά σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, και στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις. Αυτό διασφαλίζεται με την παροχή της αναγκαίας ειδικής παιδαγωγικής βοήθειας και υποστήριξης από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς ή από μία διεπιστημονική ομάδα.

Η επιτυχημένη συνεκπαίδευση απαιτεί επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και σχεδιασμό συνθηκών που διευκολύνουν την προσαρμογή. Απαιτεί επίσης, πρόσβαση σε κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη (ανθρώπινη και τεχνική) και προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις μοναδικές ανάγκες του κάθε μαθητή.

Σε όλες τις χώρες αναγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών ,αλλά και του συνεργαζόμενου υποστηρικτικού και διοικητικού προσωπικού. Σημαντική συμβολή στην επιτυχημένη υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης φαίνεται να έχει η συνεχής εκπαίδευση και επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων επαγγελματιών (European Comission, 2000. Ευρωπαϊκές, Ειδήσεις για την Ειδική Αγωγή, 2003) .

Επίσης χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί ,οι οποίοι βρίσκονται στην πρώτη γραμμή αντιμετώπισης του φαινομένου να συμμετέχουν σε μακρόχρονη επιμόρφωση και εκπαίδευση για την αναγνώριση ,την κατανόηση και τη χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, δηλ. απαιτείται η προετοιμασία ενός κατάλληλα εκπαιδευμένου προσωπικού που θα μπορεί να αντιμετωπίσει τις ιδιαίτερες ανάγκες και μάλιστα μέσα στη γενική τάξη παράλληλα με τους υπόλοιπους μαθητές (Unesco, 2003).

Υπάρχουν κάποιες επιπλέον βασικές αρχές για τη προώθηση της ποιότητας στη συνεκπαίδευση οι οποίες είναι κρίσιμες για τη στήριξη της ενσωμάτωσης των μαθητών με διαφορετικές μορφές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στη γενική εκπαίδευση. Ο βασική αρχή είναι η διεύρυνση της συμμετοχής για την αύξηση των εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Σε επίπεδο σχολείου , είναι κρίσιμη η ύπαρξη μιας κοινής κουλτούρας και ήθους που προάγει την ενσωμάτωση.

Οι υποστηρικτικές δομές θα πρέπει να είναι έτσι οργανωμένες ώστε να προάγουν την ενσωμάτωση. Τέλος , είναι επιβεβλημένη ανάγκη η ύπαρξη ευέλικτων συστημάτων πόρων ,πολιτικών και νομοθεσίας που προάγουν την ενσωμάτωση.

Οι προσπάθειες για κοινή φοίτηση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ξεκινούν ήδη από τη δεκαετία του 1970. Ένας καθοριστικός σταθμός προς την κατεύθυνση της συνεκπαίδευσης αποτέλεσε και το παγκόσμιο συνέδριο για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το οποίο έγινε στην Σαλαμάγκα της Ισπανίας το 1994 (Ainscow, Ahuza, cgen, comuzzi, Duk & echeita, to 1995. Ainscow, 1998. Νικόδημος,1994. Soler, 1996. UNESCO, 1994).

Τα πορίσματα του συνεδρίου, τα οποία επηρέασαν την πολιτική πολλών χωρών αναφέρονται στα ακόλουθα. (1) Κάθε παιδί έχει το βασικό δικαίωμα για εκπαίδευση. (2) Κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και μαθησιακές ανάγκες, (3) Κατά την παροχή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη αυτά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά και ανάγκες, (4) Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση στο συνηθισμένο σχολείο, η πολιτική της ενσωμάτωσης στα σχολεία είναι η πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση του διαχωρισμού και του αποκλεισμού των παιδιών με ειδικές ανάγκες από τις συνηθισμένες διαδικασίες εκπαίδευσης .

Συγκεφαλαιώνοντας, η συνεκπαίδευση είναι μια συνεχής κοινωνική και σχολική λειτουργία που δεν αποτελεί στόχο αλλά μία διαδικασία μέσα από την οποία επιδιώκεται κάθε μαθητής , ανεξάρτητα από την αναπηρία του ,την εθνική καταγωγή και την πολιτισμική κουλτούρα, να αναπτύξει στο μέγιστο βαθμό τις οποίες ικανότητες του. Προϋποθέτει ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που μπορεί να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα όχι μόνο των μαθητών με αναπηρία αλλά και των μαθητών με διαφορετικότητα όσον αφορά στη κοινωνική τάξη, στην εθνικότητα, το φύλο ,στη θρησκεία και στην ικανότητα. Έτσι η συνεκπαίδευση συνδέεται με τον αποκλεισμό καθώς συμβάλει στην καταπολέμηση του τελευταίου (Σούλης, 2008) με τη προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στη διαφορετικότητα των μαθητών.

Στην Ελλάδα η συνεκπαίδευση καθιερώθηκε με την Υπουργική Απόφαση με θέμα «Καθορισμός Διαδικασίας Σχεδιασμού Υλοποίησης και Αξιολόγησης, Προγραμμάτων Συνεκπαίδευσης» ΑΡ.ΠΡΩΤ172877/Δ3/17/10/2016. Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα συνεκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε μεταξύ μαθητών του ΕΕΕΕΚ Γιαννιτσών και του 3^{ου} ΓΕΛ Γιαννιτσών.

Ο τύπος του προγράμματος αφορά την «Ένταξη μαθητών-τριών ΣΜΕΑΕ σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα τάξεων σχολείων γενικής εκπαίδευσης με στόχους γνωστικής ανάπτυξης και καλλιέργειας των ακαδημαϊκών τους δεξιοτήτων».

2. Στοιχεία Εφαρμογής

Το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης υλοποιήθηκε μεταξύ του ΕΕΕΕΚ Γιαννιτσών και του 3ου ΓΕΛ Γιαννιτσών κατά το Α΄ τετράμηνο του σχολικού έτους 2017-18. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν τέσσερις μαθητές του ΕΕΕΕΚ Γιαννιτσών. Ο χώρος διεξαγωγής των συνδιδασκαλιών ήταν το 3ο ΓΕΛ Γιαννιτσών. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε δύο χρονικές φάσεις: 1ος μήνας: ενημέρωση, ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και ευαισθητοποίηση των μαθητών που θα συμμετέχουν στο πρόγραμμα. 2ος μήνας – μέχρι το τέλος του Α΄ τετραμήνου: Επισκέψεις των μαθητών του ΕΕΕΕΚ Γιαννιτσών στο 3ο ΓΕΛ Γιαννιτσών και υλοποίηση του προγράμματος στο πλαίσιο συνδιδασκαλίας στα διδακτικά αντικείμενα Α΄ ΓΕΛ: Καλλιτεχνικά, Θεατρολογία, Ιστορία, Φυσική Αγωγή.

Η επιλογή των μαθητών έγινε με τα εξής κριτήρια:

- την τάξη φοίτησης
- το μαθησιακό τους επίπεδο
- τις αντιληπτικές τους ικανότητες .

Οι τρεις πρώτοι μαθητές φοιτούν στην ΣΤ τάξη και θεωρήθηκε ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα θα συντελέσει στην ομαλή τους μετάβαση στην κοινωνία. Η τελευταία φοιτά στην Α τάξη και κρίθηκε σκόπιμο να της δοθεί μία ευκαιρία να διευρύνει τους γνωστικούς της ορίζοντες και με την προοπτική να συνεχίσει και στο μέλλον.

Την πρωτοβουλία για το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης είχε η Γκίνογλου Μαρία κοινωνική λειτουργός του ΕΕΕΕΚ Γιαννιτσών .Ανέλαβε την οργάνωση και έφερε σε επαφή τα δύο σχολεία .Ασχολήθηκε με την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των εμπλεκομένων με ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων.

Δεν θα ήταν εφικτή η υλοποίηση του προγράμματος συνεκπαίδευσης χωρίς την αρωγή της διευθύντριας του ΕΕΕΕΚ Γιαννιτσών κ. Αλμπανίδου Πολυξένης η οποία με τη θετική στάση της συνετέλεσε στο να δημιουργηθεί ένα κατάλληλο κλίμα για καινοτόμες δράσεις και διευκόλυνε το έργο των εκπαιδευτικών.

Εξαιρετικά αρμονική ήταν η συνεργασία με τον Διευθυντή του 3ου ΓΕΛ Γιαννιτσών κ. Δημητρίου Γεώργιου ο οποίος μας καλωσόρισε στο σχολείου του και μερίμνησε για την επίλυση τυχόν προβλημάτων.

Σημαντική ήταν η συμβολή της Συμβούλου ειδικής αγωγής κ. Πηλείδου Κωνσταντίνας η οποία πρόσφερε αμέριστα την υποστήριξη της.

Καθοριστικό ρόλο στην πραγματοποίηση του προγράμματος προσέφερε η σύμβουλος παιδαγωγικής ευθύνης του 3ου ΓΕΛ Γιαννιτσών κ. Δανιηλίδου Ευγενία. Ανέλαβε τη διαμεσολάβηση ανάμεσα στα δύο σχολεία και την παιδαγωγική καθοδήγηση σε όλα τα στάδια της συνεκπαίδευσης. Η ίδια με την παρουσία της και το προσωπικό της ενδιαφέρον λειτούργησε υποστηρικτικά σε όλες τις διαδικασίες.

3. Στόχοι- επιδιώξεις

- Η ανάπτυξη γνωστικών, ψυχοσυναισθηματικών, ψυχοκινητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.
- Η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών και των δύο σχολείων σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η καλλιέργεια αποδοχής και σεβασμού στη διαφορετικότητα.
- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης στους μαθητές/τριες των δύο σχολείων.
- Η ενδυνάμωση συμμετοχής στην ομάδα, ανάπτυξη συλλογικής δράσης και η καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών.
- Η αξιοποίηση γνώσεων, εμπειριών και βιωμάτων των μαθητών/τριών.
- Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της αυτενέργειας και η ενθάρρυνση της ενεργού εμπλοκής όλων των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία.

Τα προγράμματα συνεκπαίδευσης σχεδιάζονται με γνώμονα την υλοποίηση των παρακάτω αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης:

- Σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα.
- Διασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές/τριες, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών/τριών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με την έννοια της ισότιμης, αξιοπρεπούς και άνευ διακρίσεων πρόσβασης στο εκπαιδευτικό αγαθό.

- Δικαίωμα για ένταξη στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα έχουν τις καλύτερες και ευνοϊκότερες ευκαιρίες μάθησης, προκειμένου να εξυπηρετούνται οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες, χωρίς να στιγματίζονται και να περιθωριοποιούνται ούτε οι ίδιοι/ες, ούτε οι οικογένειές τους.
- Ενδυνάμωση συμμετοχής στην ομάδα, ανάπτυξη συλλογικής δράσης και πνεύματος συνεργασίας μεταξύ όλων των μαθητών/τριών.
- Ευελιξία προγραμμάτων και δυνατότητα συνεργασίας και κινητικότητας των μαθητών/τριών που φοιτούν σε διαφορετικά σχολικά πλαίσια.
- Αξιοποίηση γνώσεων, εμπειριών και βιωμάτων όλων των μαθητών/τριών.
- Καλλιέργεια της αμοιβαίας κατανόησης, της από κοινού αντιμετώπισης και επίλυσης προβληματικών καταστάσεων και της επίτευξης κοινών στόχων.
- Ενεργοποίηση της δημιουργικότητας και της αυτενέργειας και ενθάρρυνση της ενεργού εμπλοκής όλων των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία.
- Συστηματική παρακολούθηση και υποστήριξη όλων των μαθητών/τριών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο εκπαιδευτικό, εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον.

4. Η μεθοδολογία της διδασκαλίας

Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εφαρμόστηκαν η ομαδοσυνεργατική, η βιωματική και η διαθεματική προσέγγιση και αξιοποιήθηκαν κατάλληλες στρατηγικές και τεχνικές προκειμένου να διασφαλιστεί η ενεργή συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

5. Διδακτικό Υλικό

Αξιοποιήθηκε διδακτικό υλικό κατάλληλα προσαρμοσμένο για τα μαθήματα: Καλλιτεχνικά, Θεατρολογία, Ιστορία. Ενδεικτικά: (α) Οπτικό και οπτικοακουστικό υλικό (χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, φωτογραφίες, βίντεο), (β) Εννοιολογικοί χάρτες.

6. Παρουσίαση δραστηριοτήτων (διδακτικών αντικειμένων)

Πρώτη συνάντηση 29/11/2017

1) Την 4η ώρα το μάθημα της φυσικής αγωγής –Παπαδοπούλου Θωμαή(ΕΕΕΕΚ Γιαννιτσών) – Κωνσταντινίδου Οσία (3^{ο} ΓΕΛ Γιαννιτσών).

Χρησιμοποιήθηκαν ασκήσεις γνωριμίας για το σπάσιμο του πάγου, την πρώτη επαφή και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, οι οποίες στέφθηκαν με επιτυχία.

Αντικείμενο διδασκαλίας: Ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί.

2) Την 5^{η} ώρα το μάθημα των Εικαστικών Κιομουρτζίδου Δήμητρα (ΕΕΕΕΚ Γιαννιτσών) - Αμανατιάδου Χρυσή(3^{ο} ΓΕΛ Γιαννιτσών) .

Στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης έγινε αναδιαμόρφωση της σχολικής τάξης από την καθηγήτρια και τους μαθητές με σκοπό να δημιουργηθούν μεικτές ομάδες. Το πρώτο μάθημα των εικαστικών ήταν ελεύθερο. Έγινε γνωριμία των μαθητών και παρουσίασης των έργων τους. Συζήτησαν σε άνετο κλίμα για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο κάθε σχολείο. Ανταλλάξανε πληροφορίες για τον τρόπο και το περιεχόμενο του μαθήματος των εικαστικών στο κάθε σχολείο. Οι μαθητές ήρθαν σε επαφή άμεσα, επικοινώνησαν και συνεργάστηκαν σε εντυπωσιακό βαθμό χρησιμοποιώντας από την αρχή τα μικρά τους ονόματα.

3) Την 6^{η} ώρα το μάθημα της θεατρολογίας – Πανταζίδου Χριστίνα (ΕΕΕΕΚ Γιαννιτσών) – Σύρμαλη Κυριακή (3^{ο} ΓΕΛ Γιαννιτσών) .

Μοιράστηκε από την κοινωνική λειτουργό μία μικρή κοινωνική ιστορία με θέμα την φιλία όπου οι μαθητές απάντησαν στις ερωτήσεις του κειμένου και αντάλλαξαν απόψεις σχετικές με το θέμα. Όλοι οι μαθητές συζήτησαν για την αξία της φιλίας και τον ρόλο που παίζουν οι φίλοι μας στην ζωή μας ,πως μας επηρεάζουν μερικές φορές με θετικό ή και με αρνητικό τρόπο.

Δεύτερη συνάντηση 6/12/2017

1) 4η ώρα. Μάθημα φυσικής αγωγής – Παπαδοπούλου Θωμαή(ΕΕΕΕΚ Γιαννιτσών) – Κωνσταντινίδου Οσία (3^{ο} ΓΕΛ Γιαννιτσών).

Κατά τη δεύτερη επίσκεψη διδάχθηκε η προσαρμοσμένη Καλαθοσφαίριση. Στους μαθητές και των δύο σχολείων δόθηκε η ευκαιρία και η δυνατότητα:

- Να γνωρίσουν, να κατανοήσουν και να εκτελέσουν τις τεχνικές της Καλαθοσφαίρισης (πάσες, ντρίπλες, σουτ)
- Να καλλιεργήσουν τις φυσικές σωματικές τους ικανότητες μέσω της καλαθοσφαίρισης: αντοχή, δύναμη, ταχύτητα, ευλυγισία, ευκινησία
- Να αναπτύξουν την αυτοπειθαρχία, την υπομονή, την επιμονή, το θάρρος, τη θέληση, τη συνεργασία
- Να κατανοήσουν την έννοια του αγώνα και την αξία της συμμετοχής
- Να αναγνωρίσουν και να σέβονται την προσπάθεια του αντιπάλου μέσα στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης και να αντιμετωπίζουν σωστά τόσο την ήττα, όσο και τη νίκη.
- Από κοινού αναπτύχθηκαν οι κινητικές, αντιληπτικές και κοινωνικές δεξιότητες έσω της διδασκαλίας της Καλαθοσφαίρισης

2) 5η ώρα. Μάθημα στα εικαστικών- Κιομουρτζίδου Δήμητρα (ΕΕΕΕΚ Γιαννιτσών) -Αμανατιάδου Χρυσή(3^{ο} ΓΕΛ Γιαννιτσών) .

Στο σημερινό μάθημα των εικαστικών τα παιδιά χωρίστηκαν πάλι σε μεικτές ομάδες και μάλιστα οι μαθητές της τάξης είχανε ετοιμαστεί από την προηγούμενη ώρα και μας περίμεναν. Αυτό ήταν κάτι που προκάλεσε μεγάλη χαρά και συγκίνηση στους μαθητές του ΕΕΕΕΚ. Ασχολήθηκαν με την δημιουργία και την κατασκευή χριστουγεννιάτικων παιχνιδιών λόγω των ημερών που σιγά σιγά πλησίαζαν. Συνεργάστηκαν με απόλυτη αρμονία δίχως εντάσεις. Για άλλη μια φορά μας εντυπωσίασε η φαντασία και η δημιουργικότητα των μαθητών και των δύο σχολείων. Οι μαθητές χρησιμοποίησαν υλικά που τους παρείχαν και τα δύο σχολεία.

3) 6η ώρα: Στο μάθημα της Θεατρολογίας Πανταζίδου Χριστίνα (ΕΕΕΕΚ Γιαννιτσών) – Σύρμαλη Κυριακή (3^{ο} ΓΕΛ Γιαννιτσών) .

Στο σημερινό μάθημα οι μαθητές ασχολήθηκαν με αυτοσχεδιασμούς που σχετίζονταν με την αναγνώριση και την εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους. Στο πλαίσιο αυτό ήρθαν πιο κοντά ο ένας στον άλλον και έγιναν όλοι μια ομάδα.

Τρίτη συνάντηση 13/12/2017

Εκδρομή στο Μουσείο της Πέλλας - Κιομουρτζίδου Δήμητρα (ΕΕΕΕΚ Γιαννιτσών) –Ευσταθίου Κατερίνα (3^{ο} ΓΕΛ Γιαννιτσών) .

Η πρόταση για την συμμετοχή μας στην εκδρομή έγινε από τον Διευθυντή του 3^{ου} ΓΕΛ. Οι μαθητές μας ενθουσιάστηκαν και φυσικά ανταποκρίθηκαν με μεγάλη χαρά στην πρόσκληση. Ήταν περίεργοι για το τι θα δουν εκεί και ρωτούσαν συνέχεια πότε θα πάμε.

Η Επίσκεψη –διδακτική εκδρομή στο αρχαιολογικό μουσείο της Πέλλας έγινε στα πλαίσια του μαθήματος της Ιστορίας. Οι μαθητές ξεναγήθηκαν στο Μουσείο, τον αρχαιολογικό χώρο και στο εργαστήριο κατασκευής εκμαγείων το οποίο μαζί με αυτό των Αθηνών είναι τα μοναδικά που λειτουργούν στην Ελλάδα. Στο εργαστήριο τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά με τη κατασκευή εκμαγείων ,κάτι το οποίο τους ευχαρίστησε ιδιαίτερα αφού περιείχε και την αίσθηση της αφής. Καθόλη τη διάρκεια της εκδρομής εξέφραζαν το ενεργό ενδιαφέρον τους, θέτοντας ερωτήσεις στους καθηγητές για τα όσα έβλεπαν και άκουγαν. Δεν δημιουργήθηκε κανένα πρόβλημα κατά τη διάρκεια της περιήγησης.

Τέταρτη συνάντηση 20/12/2017

1) 4^{η} ώρα οι μαθητές παρακολούθησαν Ιστορία. Πανταζίδου Χριστίνα (ΕΕΕΕΚ Γιαννιτσών) – Ευσταθίου Κατερίνα (3^{ο} ΓΕΛ Γιαννιτσών) .

Είχε προηγηθεί την προηγούμενη μέρα στην ώρα της γλώσσας στο ΕΕΕΕΚ συζήτηση για τα όσα είδαν στο αρχαιολογικό μουσείο και αποτίμηση της επίσκεψης τους. Προετοιμάστηκαν προφορικά για τη συμμετοχή

τους στο μάθημα .Την ώρα της συνεκπαίδευσης ασχολήθηκαν με εκμαγεία και φόρμιγγες. Συζήτησαν για την επίσκεψη τους στο Μουσείο της Πέλλας και για το πώς ζούσαν οι άνθρωποι στην Αρχαία Πέλλα. Τέλος έπαιξαν σε μεικτές ομάδες με παιχνίδια που παιζόταν στην αρχαιότητα. Η συνεργασία των μαθητών ήταν αρμονικότατη. Την επιμέλεια για τα εκμαγεία και τα παιχνίδια είχε η φιλόλογος του 3ου ΓΕΛ κ Ευσταθίου Κατερίνα. Η διδασκαλία είχε οργανωθεί πολύ καλά και με τέτοιο τρόπο ώστε δεν υπήρχαν καθόλου κενά και δυσνόητες έννοιες για να δυσκολέψουν τους μαθητές μας. Τα παιδιά θυμόταν αρκετά από τα εκθέματα και αναφέρθηκαν σε αυτά που τα εντυπωσίασαν περισσότερο. Οι μαθητές είχαν την δυνατότητα να αγγίζουν και να περιεργαστούν τα εκμαγεία ,τις φόρμιγγες και τα παιχνίδια και η άμεση επαφή τους με αυτά ήταν ένας βιωματικός τρόπος για να διδαχθούν την ιστορία της Αρχαίας Πέλλας.

2) Την 5η ώρα παρακολούθησαν το μάθημα της φυσικής αγωγής Παπαδοπούλου Θωμαή(ΕΕΕΕΚ Γιαννιτσών) – Κωνσταντινίδου Οσία (3ο ΓΕΛ Γιαννιτσών).

Κατά επίσκεψη αυτή διδάχθηκε το αντικείμενο του παραδοσιακού χορού. Οι μαθητές και των δύο σχολείων χόρεψαν τους χορούς που είχαν διδαχθεί κατά τη πρώτη επίσκεψη και επιπρόσθετα έμαθα και τον επτάσημο Συρτό χορό. Το μάθημα εξελίχθηκε στο πλαίσιο της πρώτης επίσκεψης. Επικράτησε ο ενθουσιασμός, η χαρά, το ενδιαφέρον, το πνεύμα ομαδικότητας, συνεργασίας και κοινής αποδοχής της διαφορετικότητας. Στον κύκλο του χορού οι μαθητές δεν ξεχώριζαν ήταν μία ζωντανή ομάδα όπου κυριαρχούσε το γέλιο και τα αλληλοπειράγματα. Οι μαθητές δεν είχαν καθόλου άγχος για το αν θα τα καταφέρουν να μάθουν τα βήματα του χορού ίσα ίσα το διασκέδασαν πάρα πολύ.

3) Την 6η ώρα θεατρολογία. Πανταζίδου Χριστίνα (ΕΕΕΕΚ Γιαννιτσών) – Σύρμαλη Κυριακή (3ο ΓΕΛ Γιαννιτσών)
.

Οι μαθητές συμμετείχαν στη θεατρολογία. Αρχικά χωρίστηκαν σε μεικτές ομάδες χρησιμοποιώντας power point, φύλλα εργασίας και τη δραματοποίηση έκαναν μία βιωματική αναδρομή στο θέατρο. Ο πρώτος σταθμός ήταν η αρχαία τραγωδία. Αναπαράστησαν με τα σώματα τους το άρμα του θέσπη και τραγούδησαν αρχαίους παιάνες. Στη συνέχεια δραματοποιήθηκαν η σκηνή της αναγνώρισης του Ορέστη και η σκηνή από κωμωδία του Αριστοφάνη. Επόμενος σταθμός ήταν η ιταλική comedia del Arte και το Γκροτέσκο θέατρο. Οι μαθητές έλαβαν μέρος σε ιδιαίτερα πετυχημένους και πρωτότυπους αυτοσχεδιασμούς και έκαναν παντομίμα Ο τελευταίος σταθμός ήταν το Ελισαβετιανό θέατρο και ο Σαίξπηρ (Ρωμαίος και Ιουλιέτα). Οι μαθητές αναπαράστησαν σκηνές από το έργο του. Το κλίμα σε όλη την διάρκεια του μαθήματος ήτανε χαρούμενο και οι μαθητές κατάφεραν να έρθουν σε επαφή με την ψυχαγωγία που προσφέρει το θέατρο. Με αυτόν τον τρόπο προετοιμάστηκαν κατάλληλα και για την παράσταση που θα παρακολουθούσαν αργότερα στο Βασιλικό Θέατρο. Οι μαθητές έκαναν πετυχημένους συνειρμούς για παραστάσεις που είδαν σε video κατά την διάρκεια των μαθημάτων γλώσσας και των εικαστικών στο ΕΕΕΕΚ.

Πέμπτη συνάντηση 10/1/2017

1) 4η ώρα οι μαθητές παρακολούθησαν το μάθημα της Ιστορίας. Πανταζίδου Χριστίνα (ΕΕΕΕΚ Γιαννιτσών) – Ευσταθίου Κατερίνα (3ο ΓΕΛ Γιαννιτσών).

Το παρελθόν ζωντάνεψε πολύ παραστατικά και τα παιδιά το γνώρισαν μέσω επιτραπέζιων παιχνιδιών με θέμα τη ζωή στην Αρχαία Πέλλα και την ανάγνωση κόμικ με ανάλογο περιεχόμενο. Την επόμενη ημέρα στο ΕΕΕΕΚ οι μαθητές που συμμετείχαν σχολίασαν ότι οι γνώσεις που αποκόμισαν ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες και έγιναν κατανοητές γιατί τις απέκτησαν με παιγνιώδη τρόπο. Το μάθημα οργανώθηκε πολύ καλά από την καθηγήτρια κ. Ευσταθίου Κατερίνα που είχε την έμπνευση να μας μυήσει στα παιχνίδια της αρχαίας Πέλλας με αντίγραφα παιχνιδιών της εποχής εκείνης και με επιτραπέζια τα οποία δημιουργήθηκαν από την ίδια .

2) 5η ώρα Αναπροσαρμόστηκε λίγο το πρόγραμμα μας και συμμετείχαμε στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Πανταζίδου Χριστίνα (ΕΕΕΕΚ Γιαννιτσών) – Γαλαντάρη Κωνσταντίνα (3ο ΓΕΛ Γιαννιτσών) .

Οι μαθητές παρακολούθησαν με μεγάλο ενδιαφέρον και περιέργεια της ομαδικές παρουσιάσεις των λογοτεχνικών βιβλίων που διάβασαν οι μαθητές του 3ου ΓΕΛ μέσα στις διακοπές των Χριστουγέννων. Η παρουσίαση των βιβλίων έγινε με απλό και κατανοητό τρόπο και οι μαθητές μας μπήκαν στο νόημα. Στο τέλος της παρουσίασης ακολούθησε συζήτηση όπου έλαβαν μέρος όλοι οι μαθητές.

3) 6η ώρα Στο μάθημα της Θεατρολογίας Πανταζίδου Χριστίνα (ΕΕΕΕΚ Γιαννιτσών) – Σύρμαλη Κυριακή (3ο ΓΕΛ Γιαννιτσών) .
συμμετείχαν σε μεικτές ομάδες που θα δραματοποιούσαν λογοτεχνικά αποσπάσματα νεοελλήνων πεζογράφων από την ενότητα « Τα φύλα στη Λογοτεχνία» Σε κάθε ομάδα συμμετείχε και από ένας μαθητής του ΕΕΕΕΚ και μοιράστηκαν φωτοτυπίες με αποσπάσματα από βιβλία που αφορούσαν τη θέση και την ζωή της γυναίκας στην ελληνική κοινωνία. Δόθηκε λίγος χρόνος προετοιμασίας στους μαθητές και τη διανομή ρόλων και τη σκηνοθεσία ανέλαβαν μαθητές της Γ τάξης του Λυκείου. Η προετοιμασία συνεχίστηκε και στο ΕΕΕΕΚ καθόλη τη διάρκεια της εβδομάδας με τη βοήθεια της φιλόλογου κ.Πανταζίδου Χριστίνας και την καθηγήτρια των εικαστικών κ. Κιομουρτζίδου Δήμητρα.

Έκτη συνάντηση 17/1/2018
1) 4η ώρα . Στο μάθημα των καλλιτεχνικών Κιομουρτζίδου Δήμητρα (ΕΕΕΕΚ Γιαννιτσών) -Αμανατιάδου Χρυσή(3ο ΓΕΛ Γιαννιτσών) .
Οι μαθητές χωρίστηκαν σε μεικτές ομάδες και δημιούργησαν κολάζ με θέμα «πρόσωπα». Με χαρά διαπιστώσαμε πως η δημιουργικότητα των παιδιών σε συνδυασμό την φαντασία τους είχε σαν αποτέλεσμα την παραγωγή εξαιρετικών έργων. Στόχος του μαθήματος ήταν να χρησιμοποιηθεί μία ιλουστρασιόν εικόνα και πάνω σε αυτή να αναπτύξουν το κομμάτι της φαντασίας τους που θα είχε ως αποτέλεσμα να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα λίγο πιο σουρεαλιστικά. Το κλίμα ήταν μπορούμε να πούμε ιδιαίτερα φορτισμένο επειδή ήταν η τελευταία ημέρα του προγράμματος. Όλοι οι μαθητές εξέφρασαν την επιθυμία να συνεχιστεί το πρόγραμμα επειδή απέκτησαν καινούργιους φίλους και πέρασαν πολύ καλά.
2) 5η ώρα Στο μάθημα της φυσικής αγωγής Παπαδοπούλου Θωμαή(ΕΕΕΕΚ Γιαννιτσών) – Κωνσταντινίδου Οσία (3ο ΓΕΛ Γιαννιτσών).
Κατά την τέταρτη επίσκεψη διδάχθηκε η προσαρμοσμένη Καλαθοσφαίριση. Οι μαθητές εξασκήθηκαν στις δεξιότητες που διδάχθηκαν στο προηγούμενο μάθημα Καλαθοσφαίρισης και διδάχθηκαν επιπλέον το «μπάσιμο σουτ». Έγινε αναφορά στους βασικούς κανόνες του αθλήματος. Δόθηκε έμφαση στο παιχνίδι, στην επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών.
3) 6η ώρα Θεατρολογία. Πανταζίδου Χριστίνα (ΕΕΕΕΚ Γιαννιτσών) – Σύρμαλη Κυριακή (3ο ΓΕΛ Γιαννιτσών) .
Ήταν η ημέρα της παρουσίασης της δραματοποίησης . Στο προηγούμενο διάλειμμα με πρωτοβουλία των μαθητών του 3ου ΓΕΛ έγινε πρόβα ολοκληρωμένων των σκηνών της δραματοποίησης . Κατά τη διάρκεια του μαθήματος παρουσιάστηκαν από δύο ομάδες τα αποσπάσματα των έργων «Στέλλα Βιολάντη» του Γ.Ξενόπουλου και τα «Ψάθινα καπέλα» της Μ. Λυμπεράκη. Οι μαθητές μας συμμετείχαν και στις δύο ομάδες με την υποστήριξη και την ενθάρρυνση των μαθητών του ΓΕΛ. Σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος τα παιδιά διασκέδαζαν τη συμμετοχή τους αλλά την παρακολούθηση των αποσπασμάτων . Αυτό τους δημιούργησε ανάμεικτα συναισθήματα χαρά για όσα έζησαν αλλά και λύπη γιατί ήταν η τελευταία ημέρα της συνάντησης τους. Σε φορτισμένο κλίμα έγινε ο αποχαιρετισμός και δόθηκαν υποσχέσεις για προσωπικές επαφές των μαθητών και μετά το πέρας του προγράμματος.

7. Αξιολόγηση
Στόχοι που επιτεύχθηκαν:
- Οι μαθητές απέκτησαν σημαντικές γνώσεις για την αρχαία Πέλλα , τη νεοελληνική λογοτεχνία, το θέατρο, τα αθλήματα και τα εικαστικά.
- Αισθάνθηκαν αυτοπεποίθηση και ικανοποίηση γιατί συνεργάστηκαν με άλλους μαθητές και έγιναν αποδεκτοί.
- Καλλιεργήθηκε η ενσυναίσθηση τους και κατανόησαν ότι και οι άλλοι μαθητές έχουν διαφορετικές δυσκολίες.
- Ενδυναμώθηκε η συμμετοχή τους στην ομάδα.
- Αξιοποίησαν γνώσεις και εμπειρίες.
- Ανέπτυξαν τη δημιουργικότητα και την αυτενέργεια.

Από την πλευρά των μαθητών του ΕΕΕΕΚ κυριάρχησαν οι ψυχοσυναισθηματικοί στόχοι: ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, θετικής αυτοαντίληψης, μείωση της έντασης και του άγχους της μη αποδοχής. Απόκτηση

αυτοπεποίθησης με επίγνωση των ικανοτήτων και των ορίων τους σε σχέση με τους άλλους. Αναπτύχθηκαν ηθικές αρετές (τιμιότητα, αυτοσεβασμός και σεβασμός, ευγενής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ainscow, M., Ahuja, A., Chen, Y., Comuzzi, N., Duk, C. & Echeita, G. (1995). Projet de l'Unesco sur la formation des enseignants: «Les besoins spéciaux en classe». Perspectives, 94 (2), 301-315.

UNESCO (1994). Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την Ειδική Αγωγή. Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή, Σαλαμάνκα, Ισπανία, 7-10 Ιουνίου.

Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? The Journal of Special Education, 37(3), 193 -1999.

Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (2003). Η Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη. Δίκτυο πληροφόρησης για την εκπαίδευση στην Ευρώπη, Ευρυδίκη. Διαθέσιμο στο www.european-agency.org.

Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα: Gutenberg.

Υπουργική Απόφαση «Καθορισμός Διαδικασίας Σχεδιασμού Υλοποίησης και Αξιολόγησης, Προγραμμάτων Συνεκπαίδευσης», Αρ.Πρωτ. 172877/Δ3/17/10/2016.

Δράσεις αναμόρφωσης του σχολικού χώρου: βελτιώνοντας το σχολικό κλίμα και αναπτύσσοντας τις συνεργατικές δεξιότητες των παιδιών

Νικόλαος Γραίκος
Σχολικός Σύμβουλος 1ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Α/θμιας Εκπαίδευσης Ν. Πιερίας
graikos@otenet.gr

Περίληψη
Ο σχολικός χώρος στο ελληνικό σχολείο παρουσιάζει πολλά διαχρονικά δομο-λειτουργικά, νομοθετικά και οργανωτικά προβλήματα με αποτέλεσμα να έχει παγιωθεί στη συνείδηση των εκπαιδευτικών η άποψη ότι τίποτα δεν μπορεί να αλλάξει τη δεδομένη κατάσταση. Ωστόσο, παρά τις εγγενείς αυτές δυσκολίες, τα περιθώρια των παρεμβάσεων στους υπάρχοντες σχολικούς χώρους είναι ακόμα πολλά, αρκεί η σχολική κοινότητα στο σύνολό της (εκπαιδευτικοί, γονείς, υποστηρικτικοί θεσμοί) να αναλάβουν συντονισμένες και ενσυνείδητες προσπάθειες. Στην ερευνητική μας μελέτη παρουσιάζουμε συγκεκριμένες δράσεις αναμόρφωσης του σχολικού χώρου, που εξελίσσονται την τελευταία τετραετία σε σχολεία της 1ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Α/θμιας Εκπαίδευσης του νομού Πιερίας με την πρωτοβουλία και την υποστήριξη του Σχολικού Συμβούλου (ερευνητή) της οικείας περιφέρειας. Οι δράσεις οργανώθηκαν με τη συμμετοχή όλης της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, γονείς, τοπική κοινωνία, υποστηρικτικοί θεσμοί) και εξελίχθηκαν με βάση τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης (action research). Η ανάλυση, ερμηνεία και αποτίμηση των αποτελεσμάτων ήταν πολυμεθοδική και βασίστηκε σε ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικός χώρος, σχολικό κλίμα, ενδοσχολική συνεργασία, έρευνα δράση (action research)

1. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο των νεότερων εννοιολογήσεων του χώρου ως πολιτισμικής και συμβολικής κατασκευής (Lefebvre, 1991; Warf & Arias, 2009), ο σχολικός χώρος έχει αναπτυχθεί διεθνώς τις τελευταίες δεκαετίες σε συγκροτημένο διεπιστημονικό πεδίο, τόσο θεωρητικά και επιστημολογικά, όσο και στο επίπεδο των υλικών πραγματώσεων.

Στην Ελλάδα ο σχολικός χώρος παραμένει σε γενικές γραμμές δομο-λειτουργικά αναλλοίωτος εδώ και πολλές δεκαετίες με αποτέλεσμα να μην μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των νεότερων Προγραμμάτων Σπουδών. Ωστόσο, παρά τις συσσωρευμένες διαχρονικές δυσλειτουργίες, οι πρωτοβουλίες για την αναμόρφωση των σχολικών χώρων είναι εκπαιδευτικά αναγκαίες, αλλά και πρακτικά εφικτές.

Στην εισήγησή μας θα επιχειρήσουμε να περιγράψουμε συγκεκριμένες δράσεις αναμόρφωσης του σχολικού χώρου, οι οποίες ήταν το αποτέλεσμα συνεργασίας εκπαιδευτικών, γονέων και υπηρεσιακών θεσμών, που υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο στο επίπεδο της εκπαιδευτικής περιφέρειας του νομού.

2. Θεωρητικό πλαίσιο: διεθνή και ελληνικά ερευνητικά δεδομένα

Όπως προαναφέραμε, η έννοια του σχολικού χώρου, είναι σύνθετη. Στη διεθνή βιβλιογραφία οριοθετείται πολύπλευρα, ως δυναμικό διεπιστημονικό επιστημολογικό πεδίο, το οποίο σχετίζεται με ποικίλα άλλα επιστημονικά πεδία, όπως την αρχιτεκτονική, την παιδαγωγική, τις πολιτισμικές σπουδές, την κοινωνιολογία, την αισθητική και την ψυχολογία (Weinstein & David, 1987; Γερμανός, 2012; Γκιζελή, 2008; Gruenewald & Smith, 2014; Harrison & Hutton, 2014: 44-46;).

Η επεξεργασία της έννοιας του σχολικού χώρου αναπτύχθηκε με βάση κομβικά ερωτήματα, όπως: ποιες είναι οι σχέσεις της μορφής του σχολικού χώρου και των λειτουργιών του; Πόσο αντανακλαστική είναι η σχέση του σχολικού χώρου ως κατασκευής με τις κοινωνικές και πολιτισμικές του προϋποθέσεις; Αποτελεί δηλαδή ο σχολικός χώρος το κέλυφος αναπαραγωγής των δεδομένων κοινωνικών σχέσεων, των εκπαιδευτικών θεσμικών αξιών και των πολιτισμικών νοοτροπιών μιας εποχής ή κατασκευή με ισχυρό

σημασιολογικό περιεχόμενο που μπορεί να προωθήσει εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές; Σε ποιο βαθμό ο σχολικός χώρος μπορεί να υποστηρίξει την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού αντιστρέφοντας τη θεσμοποιημένη του λειτουργία ως πειθαρχικού μηχανισμού ελέγχου της παιδικής ηλικίας;

Η επεξεργασία των ερωτημάτων αυτών κατέληξε σε επιμέρους αρχές και προϋποθέσεις με βάση τις οποίες αναπτύχθηκαν πολύ σημαντικές προσπάθειες αλλαγών του σχολικού χώρου σε διεθνές επίπεδο. Ορισμένες από τις αρχές αυτές ήταν η ευελιξία του χώρου και του εξοπλισμού, η διαπερατότητα και η συνδεσιμότητα των επιμέρους χώρων, η δημιουργία φιλικής ατμόσφαιρας και η ενσωμάτωση στοιχείων που προσφέρουν πολυτροπικά ερεθίσματα στα παιδιά, η υποστηρικτική λειτουργία του χώρου για την ολιστικότερη οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας και την ολόπλευρη κιναισθητική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, η υποστήριξη συνεργατικών, αλλά και διαφοροποιημένων μαθησιακών διαδικασιών, η ανάπτυξη του πολιτισμικού κεφαλαίου και της αισθητικής των παιδιών (Weinstein & David, 1987; Johnson et al., 1998; Ceppi & Zini, 1998; Dudek, 2000; Rigolon, 2010; Orr, 2010; Harrison & Hutton, 2014). Η βασική θέση του Loris Malaguzzi, ιδρυτή των σχολείων «Ρέτζιο Εμίλια», ότι ο σχολικός χώρος δεν λειτουργεί ως απλό κέλυφος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά ως «τρίτος δάσκαλος» (οι άλλοι δύο δάσκαλοι είναι η οικογένεια και οι εκπαιδευτικοί) συνοψίζει σε γενικές γραμμές τις αρχές που προαναφέραμε (Malaguzzi, 1998; Orr, 2010; Hall et al., 2014).

Στην Ελλάδα ο σχολικός χώρος δεν έτυχε της δέουσας προσοχής από την πολιτεία, παρά μόνο σε ορισμένες κρίσιμες φάσεις της ελληνικής ιστορίας της εκπαίδευσης, όπως στα τέλη του 19ου και στα μέσα του 20ου αι. (Σολομών, 1997; Καλαφάτη, 1988; Τσουκαλά, 2000a). Ωστόσο, οι αξιοσημείωτες αυτές προσπάθειες είχαν περιορισμένη χρονική διάρκεια και βασίστηκαν κυρίως στην πρωτοβουλία συγκεκριμένων υπηρεσιακών παραγόντων και αρχιτεκτόνων. Για τους λόγους αυτούς, ο χώρος των ελληνικών σχολείων δεν εξελίχθηκε με βάση κάποιο οργανωμένο διαχρονικό σχέδιο, αναπαράγοντας σε γενικές γραμμές παλαιότερα αναχρονιστικά πρότυπα και διατηρώντας μια αξιοσημείωτη μορφική και λειτουργική σταθερότητα από τα τέλη του 19ου αι. μέχρι σήμερα. Το γεγονός αυτό δεν συμβαδίζει με τις μεγάλες αλλαγές, που έχουν συμβεί στον σχολικό χώρο σε διεθνές επίπεδο, από τις αρχές του 20ου αι. κ.ε. ούτε με τις απαιτήσεις των νεότερων Προγραμμάτων Σπουδών.

Θα πρέπει πάντως να επισημάνουμε ότι τις τελευταίες δεκαετίες καταγράφονται σοβαρές προσπάθειες αλλαγής του σχολικού χώρου στην Ελλάδα, τόσο στο επίπεδο της θεωρίας και της έρευνας, όσο και των εφαρμοσμένων προτάσεων, κυρίως από πανεπιστημιακούς φορείς σε συνεργασία με τις σχολικές κοινότητες. Επιχειρήθηκε να οριοθετηθεί ο σχολικός χώρος ως διεπιστημονικό επιστημονικό και ακαδημαϊκό πεδίο με βάση νέες έννοιες, όπως της «χωρο-παιδαγωγικής» (Γερμανός, 1998: 14) και συγκροτήθηκαν ενδιαφέρουσες προτάσεις ανασχηματισμού και βελτίωσης του σχολικού χώρου. Η πλέον συγκροτημένη θεωρητικά και πρακτικά πρόταση είναι η μέθοδος «Παιδαγωγικού Σχεδιασμού του Χώρου», που ανέπτυξε ο καθηγητής Δημήτρης Γερμανός από τη δεκαετία του 1990 κι εξής. Βασικές κατευθύνσεις της πρότασης ήταν η δημιουργία χώρων πλούσιων σε ερεθίσματα (οπτικά, απτικά, ηχητικά και κιναισθητικά), η διαμόρφωση μικρο-περιβαλλόντων συνεργατικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης και η δημιουργία εκπαιδευτικών τόπων στον ευρύτερο σχολικό χώρο (Γερμανός, 2003, 2010, 2012; Germanos, 2015).

Ωστόσο, παρά τις σημαντικές αυτές προσπάθειες, που αναπτύχθηκαν από πανεπιστημιακούς κυρίως φορείς, ο σχολικός χώρος στην Ελλάδα στερείται συνεκτικού μοντέλου ανάπτυξης από την πλευρά της πολιτείας και εξακολουθεί να επαφίεται στις δημιουργικές πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών με τη βοήθεια εξειδικευμένων ερευνητών.

Στο πλαίσιο των προαναφερόμενων διεθνών και ελληνικών δεδομένων οργανώσαμε και την ερευνητική μας μελέτη, την οποία θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε περαιτέρω.

3. Μεθοδολογία και ανάπτυξη της ερευνητικής μελέτης

3.1. Ερευνητικά ερωτήματα και σκοποί

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της πρότασής μας ήταν:

- Πόσο μπορεί να βελτιώσει το σχολικό κλίμα (συνεργασία, οργάνωση, συνθήκες μάθησης, επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και εκπαιδευτικών) η αναμόρφωση του σχολικού χώρου;

- Πόσο εφικτή είναι στην υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα η ανάληψη δράσεων βελτίωσης των σχολικών χώρων;
- Πόσο σημαντική στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι η αλλαγή του σχολικού χώρου;

Η έρευνα είχε ως βασικό σκοπό την ανάληψη πρωτοβουλιών για την αναμόρφωση των υπαρχόντων σχολικών χώρων έτσι ώστε να μπορούν να επιτευχθούν οι παρακάτω επιμέρους στόχοι:

- η πραγμάτωση όλων των πτυχών του αναλυτικού προγράμματος και η βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας,
- η ανάπτυξη των κιναισθητικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων των παιδιών,
- η διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος και η πρόληψη επιθετικών συμπερι-φορών,
- η απόκτηση πολυτροπικών εμπειριών,
- η δημιουργία κατάλληλου ενσυναισθητικού περιβάλλοντος για την ανάπτυξη φιλαναγνωσικών, καλλιτεχνικών και θεατρικών δραστηριοτήτων,
- η ανάπτυξη της αισθητικής των παιδιών και η βελτίωση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου,
- η συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με τη δημιουργία πνεύματος επαγγελματικής ικανοποίησης στον εργασιακό χώρο.

3.2. Διαδικασίες

Οι διαδικασίες αναμόρφωσης των σχολικών χώρων ακολούθησαν ένα πλαίσιο ενεργειών που βασίζονται στην οικειοθελή απόφαση των Συλλόγων Διδασκόντων και στη σύμφωνη γνώμη των Σχολικών Συμβουλίων. Στη συνέχεια οι Σύλλογοι Διδασκόντων με την υποστήριξη του ερευνητή διερευνούσαν τις υπάρχουσες λειτουργίες και υποδομές των σχολικών χώρων και αποφάσιζαν να προβούν σε βελτιώσεις. Ακολουθούσαν επιμορφωτικές ενημερώσεις που υποστήριζε ο ερευνητής και οργανώνονταν σχέδιο έρευνας-δράσης (action-research) (Saunders & Fisher, 2006; Γερμανός κ.ά., 2007), από το οποίο προέκυπτε το τελικό σχέδιο παρεμβάσεων, το οποίο περιλάμβανε: καταγραφή των αναγκών, λεπτομερές πλάνο ενεργειών, σχεδιαστικές απεικονίσεις, κόστος και χρονοδιάγραμμα, προτάσεις για την παιδαγωγική αξιοποίηση.

Στις διαδικασίες εμπλέκονταν και οι γονείς μέσω των Σχολικών Συμβουλίων και σε ορισμένες περιπτώσεις και οι μαθήτριες/τές που κατέθεταν τις δικές τους προτάσεις και αντιλήψεις (Γερμανός κ.ά., 2007) συμμετέχοντας σε σχετικές μαθητικές δράσεις.

Στη συνέχεια η υλοποίηση των προτάσεων βασιζόταν στο αρχικό σχέδιο, ωστόσο, πολύ συχνά πραγματοποιούνταν διαλείμματα ανατροφοδότησης, στα οποία αξιολογούταν η πορεία των δράσεων και προτείνονταν πιθανές αλλαγές στον αρχικό σχεδιασμό, αλλά και λύσεις σε προβλήματα που προέκυπταν (βλ. παρακάτω κεφ. 5).

Ακολουθούσε η αξιολόγηση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων, η οποία είχε διαμορφωτικό χαρακτήρα και βασιζόταν στις αναστοχαστικές συζητήσεις του Συλλόγου Διδασκόντων και στις απόψεις όλων των εμπλεκόμενων φορέων ως προς την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων.

3.3. Χαρακτηριστικά της ερευνητικής μελέτης

3.3.1. Είδη αναμορφωμένων σχολικών χώρων

Οι παρεμβάσεις που οργανώθηκαν με βάση τις προηγούμενες διαδικασίες πραγματοποιήθηκαν σε σχολεία της 1ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Α/θμιας Εκπαίδευσης του νομού Πιερίας (βλ. αναλυτικότερα κεφ. 3.4.) και αφορούσαν στα παρακάτω είδη χώρων:

(α) «Μεσότοποι»: χώροι συνεργασίας, επικοινωνίας, ξεκούρασης και παρουσίασης εργασιών, που διαμορφώθηκαν στους διαδρόμους και στους ελεύθερους εσωτερικούς κοινόχρηστους χώρους των σχολείων (Schader, 2008; Ουγγρίνης & Λιάπη, 2015: 128; Γερμανός, 2012).

(β) «Εργαστήρια ανάγνωσης, τέχνης και τεχνολογίας»: πολυχώροι που αποτελούνται από βιβλιοθήκη, αναγνωστήριο, χώρο οπτικοακουστικών μέσων και ελεύθερους χώρους κιναισθητικών και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων. Οι χώροι αυτοί διαφέρουν ουσιαστικά από τις σχολικές βιβλιοθήκες (Αρβανίτη, 2011; Κλιάπης, 2011), οι οποίες λειτουργούν κατά βάση ως εμπλουτισμένα αναγνωστήρια, γιατί με τον κατάλληλο σχεδιασμό και τον εξοπλισμό τους υποστηρίζουν την ανάπτυξη ποικίλων άλλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Schader, 2008).

(γ) Αίθουσες διδασκαλίας (Evanshen & Faulk, 2011).
(δ) Ελαιοχρωματισμοί εσωτερικών και εξωτερικών επιφανειών (Pile, 1997; Fielding, 2006).

3.3.2. Περιοχές εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

Οι αναμορφώσεις των σχολικών χώρων οργανώθηκαν έτσι ώστε να υποστηρίζουν αποτελεσματικά τους σκοπούς της έρευνας. Βασικό σχεδιαστικό χαρακτηριστικό των παρεμβάσεων ήταν η ύπαρξη πολλαπλών περιοχών, δηλαδή επιμέρους χώρων μέσα στον ευρύτερο αναμορφωμένο χώρο, στις οποίες υποστηρίζονται ποικίλες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές λειτουργίες (Evanshen & Faulk, 2011; Γερμανός, 2012). Βασικά στοιχεία των περιοχών αυτών είναι ο λειτουργικός και ο φιλικός προς τα παιδιά εξοπλισμός (δάπεδα, έπιπλα, εποπτικά μέσα κ.ά.), η προσεγμένη αισθητική και η ευέλικτη δομή, έτσι ώστε να είναι δυνατή η αλλαγή της μορφής και της λειτουργίας ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι περιοχές αυτές είναι:

(α) Περιοχή βιβλιοθήκης, ανάγνωσης, συνεργατικών και φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων και διδασκαλίας. Στην περιοχή αυτή, η οποία κατέχει σημαντικό τμήμα του χώρου, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να ασχοληθούν με δραστηριότητες που προϋποθέτουν ατομικές ή ομαδικές εργασίες σε τραπέζια. Ειδικότερα στις αίθουσες διδασκαλίας η περιοχή προορίζεται για τη διδασκαλία των διδακτικών αντικειμένων με την ευέλικτη διαρρύθμιση των θρανίων για ατομικές ή ομαδικές εργασίες.

(β) Περιοχή υποδοχής και ξεκούρασης. Στους «μεσότοπους» η περιοχή αυτή καλύπτει το σημαντικότερο τμήμα του χώρου. Στις αίθουσες διδασκαλίας βρίσκεται στο πίσω μέρος της αίθουσας και λειτουργεί ως ένα είδος «κυψέλης», όπου τα παιδιά μπορούν να κάθονται πιο άνετα και να ασχολούνται με φιλαναγνωστικές ή κιναισθητικές δραστηριότητες ή απλά να χαλαρώνουν όταν ολοκληρώσουν τις εργασίες τους διαβάζοντας ατομικά κάποιο βιβλίο. Στα εργαστήρια ανάγνωσης, τέχνης και τεχνολογίας η περιοχή χρησιμεύει και ως χώρος πληροφόρησης για το περιεχόμενο της βιβλιοθήκης και τις διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που εξελίσσονται εκεί.

(γ) Στις δύο προηγούμενες περιοχές σημαντικό λειτουργικό στοιχείο είναι οι φελλοπίνακες μεγάλων διαστάσεων (1 × 4 μ. περ.), που προσηλώνονται στους ελεύθερους τοίχους. Σε αυτούς αναρτώνται μαθητικές εργασίες που παρήχθησαν στους πολυχώρους και στις αίθουσες διδασκαλίας. Ιδιαίτερα στους φελλοπίνακες των «μεσότοπων» τοποθετούνται διάφορες μαθητικές εργασίες, που τα παιδιά παρήγαν στις τάξεις τους και αποφάσισαν να τις παρουσιάσουν και στο υπόλοιπο σχολείο. Η διαδικασία αυτή λειτουργεί για τα παιδιά ως ένα είδος «περίστασης επικοινωνίας», που αυξάνει το ενδιαφέρον τους για την παραγωγή εργασιών με νόημα. Επιπλέον, με τον τρόπο αυτό, οι «μεσότοποι» μεταβάλλονται σε ζωντανά κέντρα επικοινωνίας και ανταλλαγής ιδεών για όλο το σχολείο.

(δ) Περιοχή χειρισμού πολυμέσων (προβολών, ήχου, φωτισμού) και πληροφορικής, στην οποία υπάρχει υπολογιστής που συνδέεται με το διαδίκτυο από τον οποίο γίνεται ο χειρισμός του προτζέκτορα και η επιλογή του αποθηκευμένου εκπαιδευτικού υλικού. Υπάρχουν, επίσης, απλή κονσόλα ήχου, που συνδέεται με ηχεία επαρκή για τις διαστάσεις της αίθουσας και σύστημα αυξομείωσης και χρωματισμού του φωτισμού.

(ε) Περιοχή ανάπτυξης πολλαπλών δεξιοτήτων. Πρόκειται για περιοχή, στην οποία μπορούν να αναπτυχθούν άνετα κιναισθητικές, πολυτροπικές, ενσυναισθητικές και επικοινωνιακές δράσεις (Γραίκος, 2017). Καλύπτει ένα τμήμα του χώρου των εργαστηρίων ανάγνωσης, τέχνης και τεχνολογίας, ενώ ολόκληρη η αίθουσα διδασκαλίας μπορεί να μετατραπεί σε τέτοια περιοχή όταν τοποθετηθούν στο πλάι τα θρανία. Διαμορφώνεται από πλαστικό δάπεδο (τύπου παζλ Τατάμι, 100 εκ. × 100 εκ. × 2 εκ.) ή μοκέτα με μαξιλαράκια, που επιστρώνονται πάνω στο ξύλο (laminate). Επιπλέον παρεμβάσεις γίνονται στον φωτισμό με την προσθήκη ελεγχόμενων προβολέων οροφής RGB/LED (Εικόνα 1). Η περιοχή υποστηρίζεται επίσης από το ηχοσύστημα και τον προτζέκτορα οροφής της αίθουσας. Η περιοχή με τις δυνατότητές της μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των νεότερων Προγραμμάτων Σπουδών για δράσεις ενσυναισθητικής και σωματικής εμπλοκής των παιδιών (Kempe, 2009) και συνιστά την ιδιαιτερότητα της πρότασής μας ως προς τη διαμόρφωση των σχολικών χώρων.

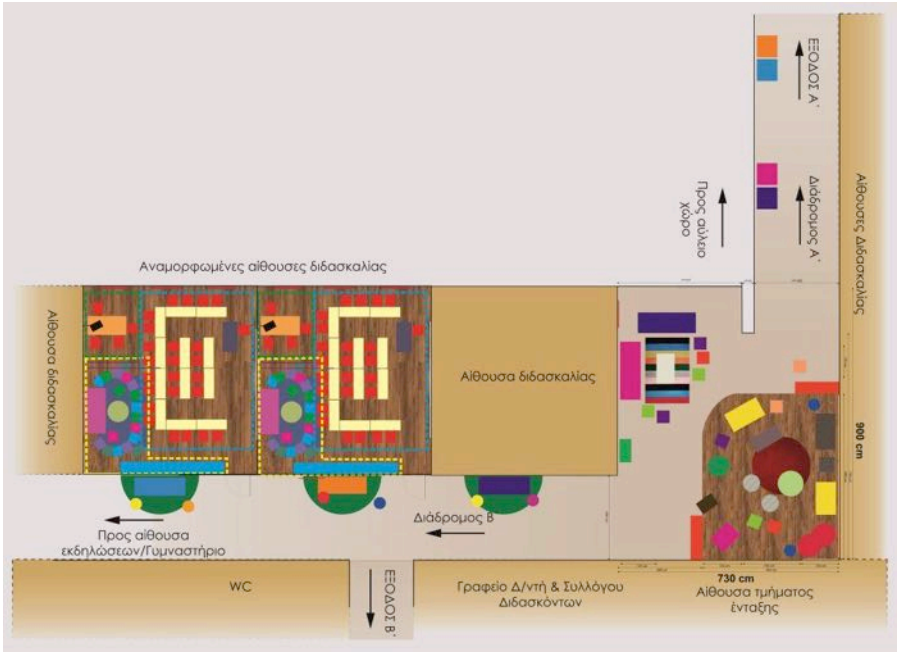
Εικόνα 1. Φωτισμός LED στο εργαστήριο ανάγνωσης, τέχνης και τεχνολογίας «Κυψέλη» 19ου Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης.

3.4. Υλοποίηση και δεδομένα της ερευνητικής μελέτης

Η υλοποίηση της ερευνητικής μελέτης ανά σχολείο περιλάμβανε τις παρακάτω αναμορφώσεις σχολικών χώρων σε σχολεία της 1ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Α/θμιας Εκπαίδευσης του νομού Πιερίας:

(α) Δημοτικό Σχολείο Βροντούς Πιερίας

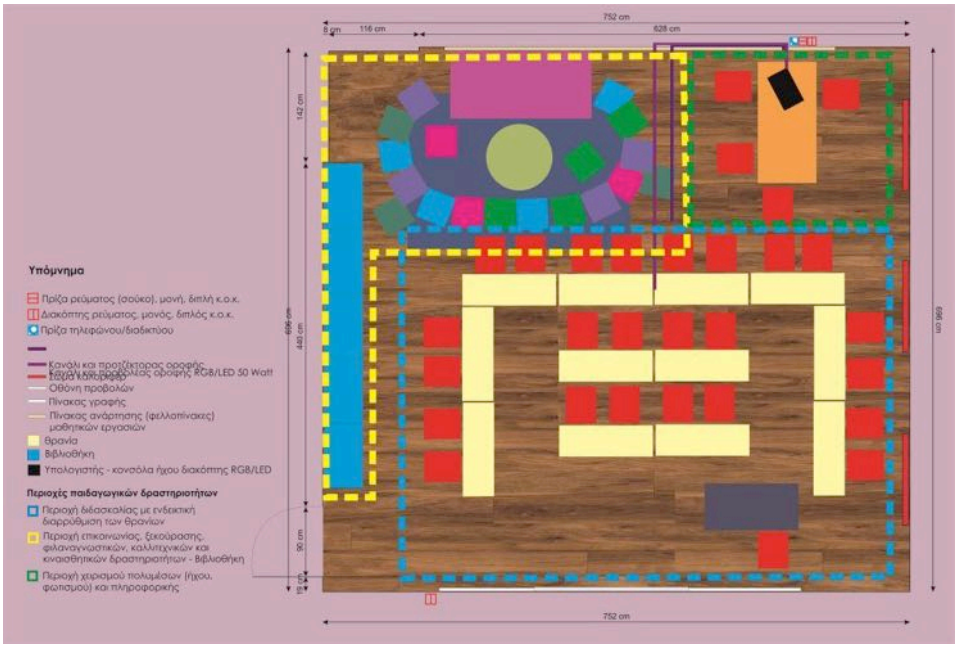
- Αναμόρφωση των ελεύθερων χώρων και των διαδρόμων («μεσότοπων») συνολικού εμβαδού 120 τ.μ. (Σχέδιο 1, Εικόνα 1). Τοποθετήθηκαν νέα δάπεδα (laminate) σε επιλεγμένα σημεία, οργανώθηκαν «νησίδες» ξεκούρασης και επικοινωνίας με καλαίσθητα και λειτουργικά έπιπλα καθιστικού, τοποθετήθηκε ηχοσύστημα και υπολογιστής και φελλοπίνακες ανάρτησης και έκθεσης μαθητικών εργασιών.



Σχέδιο 1. Αναμόρφωση σχολικών χώρων [«μεσότοπων» και δύο (2) αιθουσών διδασκαλίας] Δημοτικού Σχολείου Βροντούς Πιερίας. Σχεδιασμός: Νικόλαος Γραίκος (Οκτώβριος 2015- Δεκέμβριος 2017). Ολοκλήρωση εργασιών: Φεβρουάριος 2018.

Εικόνα 2. Το κεντρικό τμήμα του «μεσότοπου» του Δημοτικού Σχολείου Βροντούς Πιερίας.

- Αναμόρφωση δύο αιθουσών διδασκαλίας εμβαδού 52,5 τ.μ. (7,50 μ. × 7 μ.) η κάθε μία (Σχέδιο 2, Εικόνα 2-3). Οι αίθουσες οργανώθηκαν με άξονες τρεις περιοχές παιδαγωγικών δραστηριοτήτων: περιοχή διδασκαλίας, περιοχή φιλαναγνωστικών, θεατρικών και κιναισθητικών δραστηριοτήτων και βιβλιοθήκης και περιοχή πολυμέσων. Αναλυτικότερα τοποθετήθηκε νέο δάπεδο (laminate), μεγάλο έπιπλο βιβλιοθήκης και τοποθέτησης εργασιών, έπιπλα καθιστικού, φελλοπίνακες ανάρτησης εργασιών, αναμορφώθηκαν τα παλαιότερα θρανία, θεατρικός φωτισμός με ελεγχόμενες μονάδες RGB/LED, μονάδα υπολογιστών, ηχοσύστημα μεγάλης ισχύος, συσκότιση και προτζέκτορας οροφής με οθόνη.



Σχέδιο 2. Αναμόρφωση δύο (2) αιθουσών διδασκαλίας Δημοτικού Σχολείου Βροντούς Πιερίας. Εμβαδόν: 52,5 τ.μ. (7,50 μ. Χ 7,00 μ. κάθε αίθουσα). Σχεδιασμός: Νικόλαος Γραίκος (Οκτώβριος 2017). Ολοκλήρωση εργασιών: Φεβρουάριος 2018.

Εικόνα 3. Αναμορφωμένη αίθουσα (1) Δημοτικού Σχολείου Βροντούς Πιερίας.

Εικόνα 4. Αναμορφωμένη αίθουσα (2) Δημοτικού Σχολείου Βροντούς Πιερίας.

- Αναμόρφωση και εξοπλισμός της αίθουσας πολλαπλών χρήσεων. Οργάνωση της θεατρικής σκηνής με την τοποθέτηση νέου δαπέδου (laminate), εγκατάσταση θεατρικού φωτισμού με έξι (6) μεγάλες μονάδες led και σχετική κονσόλα ελέγχου, βελτίωση το ηχοσυστήματος, τοποθέτηση μεγάλης οθόνης (7 μ. × 3,50 μ.) και δύο προτζεκτόρων οροφής μεγάλης ισχύος, οργάνωση παρασκηνίων και ελαιοχρωματισμός (Εικόνα 5).

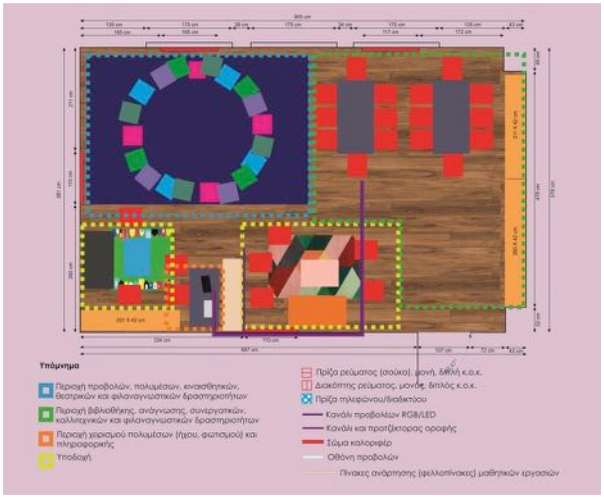
Εικόνα 5. Θεατρική παράσταση στην αναμορφωμένη σκηνή αίθουσας πολλαπλών χρήσεων Δημοτικού Σχολείου Βροντούς Πιερίας.

- Ελαιοχρωματισμός του μεγαλύτερου μέρους του σχολείου με στόχο τη δημιουργία ευχάριστων και αισθητικά άρτιων επιφανειών που θα εμπνέουν τα παιδιά (Σχέδιο 3).

Σχέδιο 3. Ελαιοχρωματισμός εξωτερικών όψεων Δημοτικού Σχολείου Βροντούς Πιερίας. Σχεδιασμός: Νικόλαος Γραίκος (Αύγουστος 2017).

(β) Δημοτικό Σχολείο Καρίτσας Πιερίας

Αίθουσα «Εργαστηρίου ανάγνωσης, τέχνης και τεχνολογίας» με την επωνυμία «Μοβ Δράκος», εμβαδού 52,5 τ.μ. (5,80 μ. × 9,05 μ.) (Σχέδιο 4, Εικόνα 5). Η αίθουσα οργανώθηκε με άξονες τέσσερις περιοχές παιδαγωγικών δραστηριοτήτων: περιοχή προβολών, πολυμέσων, κιναισθητικών, θεατρικών και φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων, περιοχή βιβλιοθήκης, ανάγνωσης, συνεργατικών, καλλιτεχνικών και φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων, περιοχή χειρισμού πολυμέσων (ήχου, φωτισμού) και πληροφορικής και υποδοχή. Αναλυτικότερα τοποθετήθηκε νέο δάπεδο (laminate), έπιπλα βιβλιοθήκης και καθιστικού, φελλοπίνακες ανάρτησης και έκθεσης εργασιών, τραπέζια εργασίας, θεατρικός φωτισμός με ελεγχόμενες μονάδες RGB, μονάδα υπολογιστών, ηχοσύστημα μεγάλης ισχύος, συσκότιση και προτζέκτορας οροφής με οθόνη.

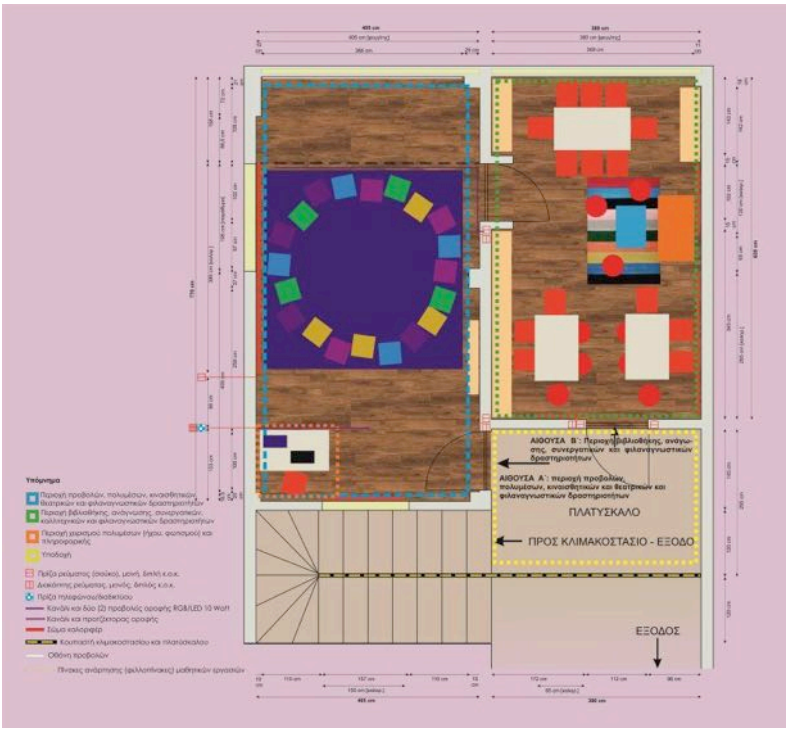


Σχέδιο 4. Εργαστήριο ανάγνωσης, τέχνης και τεχνολογίας «Μοβ Δράκος» Δημοτικού Σχολείου Καρίτσας Πιερίας. Εμβαδόν: 52,50 τ.μ. (5,80 μ. Χ 9,05 μ.). Σχεδιασμός: Νικόλαος Γραίκος (Αύγουστος 2017). Ολοκλήρωση εργασιών: Δεκέμβριος 2017.

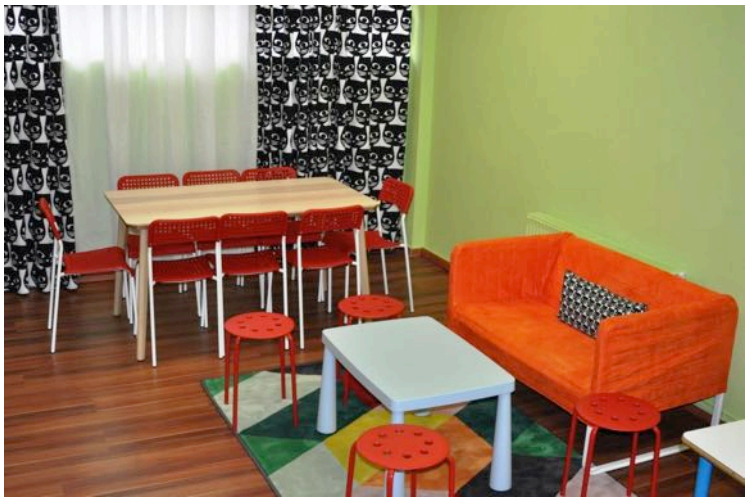
Εικόνα 6. Εργαστήριο ανάγνωσης, τέχνης και τεχνολογίας «Μοβ Δράκος» Δημοτικού Σχολείου Καρίτσας Πιερίας.

(γ) 3^{ο} Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης

Αίθουσα «Εργαστηρίου ανάγνωσης, τέχνης και τεχνολογίας» σε δύο εφαπτόμενες και επικοινωνούσες αίθουσες συνολικού εμβαδού 56 τ.μ. (7,70 μ. × 4,05 μ. και 6,20 μ. × 5,80 μ.) (Σχέδιο 5, Εικόνα 6). Η διπλή αίθουσα οργανώθηκε με άξονες τέσσερις περιοχές παιδαγωγικών δραστηριοτήτων. Στην πρώτη αίθουσα: περιοχή προβολών, πολυμέσων, κιναισθητικών, θεατρικών και φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων και περιοχή χειρισμού πολυμέσων (ήχου, φωτισμού) και πληροφορικής. Στη δεύτερη αίθουσα: περιοχή βιβλιοθήκης, ανάγνωσης, συνεργατικών, καλλιτεχνικών και φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων και υποδοχή. Αναλυτικότερα τοποθετήθηκε νέο δάπεδο (laminate), έπιπλα βιβλιοθήκης και καθιστικού, τραπέζια εργασίας, θεατρικός φωτισμός με ελεγχόμενες μονάδες RGB, μονάδα υπολογιστών, ηχοσύστημα, συσκότιση και προτζέκτορας οροφής με οθόνη.



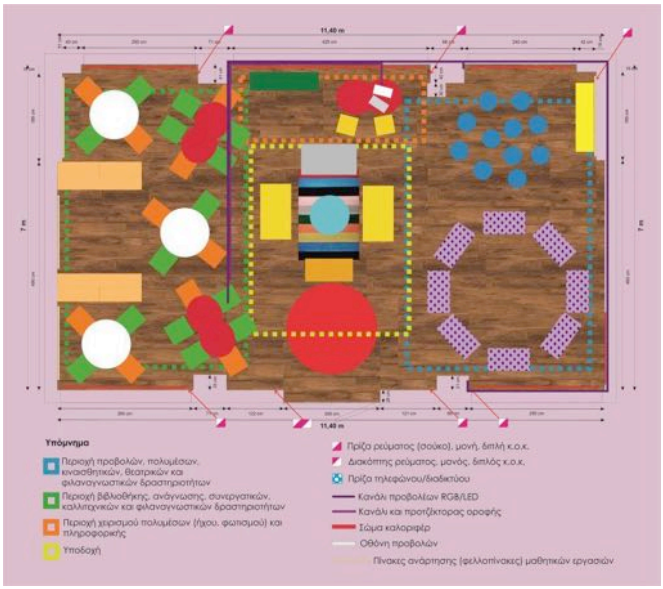
Σχέδιο 5. Εργαστήριο ανάγνωσης, τέχνης και τεχνολογίας 3ου Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης. Εμβαδόν: Σύνολο 56 τ.μ. (ΑΙΘ. Α΄: 7,70 μ. Χ 4,05 μ. ΑΙΘ. Β΄: 6,20 μ. Χ 3.80 μ.). Σχεδιασμός: Νικόλαος Γραίκος (Νοέμβριος 2017). Ολοκλήρωση εργασιών: Ιανουάριος 2018.



Εικόνα 7. Εργαστήριο ανάγνωσης, τέχνης και τεχνολογίας 3ου Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης.

(δ) 19ο Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης

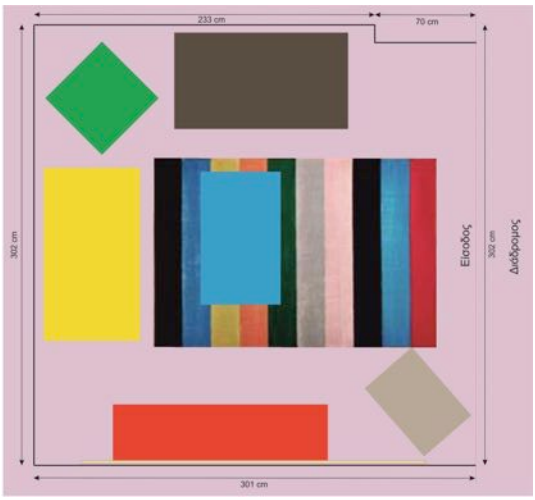
- Αίθουσα «Εργαστηρίου ανάγνωσης, τέχνης και τεχνολογίας» με την επωνυμία «Κυψέλη», εμβαδού 80 τ.μ. (7 μ. × 11,40 μ.) (Σχέδιο 6, Εικόνα 7). Η αίθουσα οργανώθηκε με άξονες τέσσερις περιοχές παιδαγωγικών δραστηριοτήτων: περιοχή προβολών, πολυμέσων, κιναισθητικών, θεατρικών και φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων, περιοχή βιβλιοθήκης, ανάγνωσης, συνεργατικών, καλλιτεχνικών και φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων, περιοχή χειρισμού πολυμέσων (ήχου, φωτισμού) και πληροφορικής και υποδοχή. Αναλυτικότερα τοποθετήθηκε νέο δάπεδο (laminate), έπιπλα βιβλιοθήκης και καθιστικού, φελλοπίνακες ανάρτησης και έκθεσης εργασιών, τραπέζια εργασίας, θεατρικός φωτισμός με ελεγχόμενες μονάδες RGB και κονσόλα, μονάδα υπολογιστών, ηχοσύστημα μεγάλης ισχύος, προτζέκτορας οροφής με οθόνη.



Σχέδιο 6. Εργαστήριο ανάγνωσης, τέχνης και τεχνολογίας «Κυψέλη» 19ου Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης. Εμβαδόν: 80 τ.μ. (7 μ. Χ 11,40 μ.). Σχεδιασμός: Νικόλαος Γραίκος (Μάρτιος 2016). Ολοκλήρωση εργασιών: Απρίλιος 2017.

Εικόνα 8. Εργαστήριο ανάγνωσης, τέχνης και τεχνολογίας «Κυψέλη» 19ου Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης.

- Αναμόρφωση ελεύθερου χώρου («μεσότοπου») ορόφου εμβαδού 9,5 τ.μ. (3,01 μ. × 3,02 μ.) (Σχέδιο 7, Εικόνα 9). Τοποθετήθηκαν καλαίσθητα και λειτουργικά έπιπλα καθιστικού και φελλοπίνακας ανάρτησης και έκθεσης μαθητικών εργασιών.

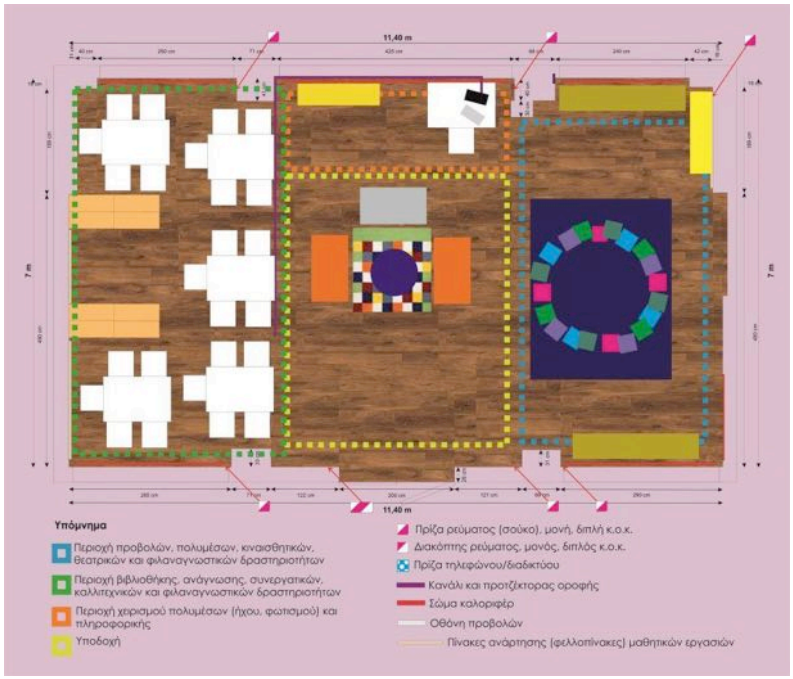


Σχέδιο 7. «Μεσότοπος» ορόφου 19ου Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης. Εμβαδόν: 9,5 τ.μ. (3,02 μ. Χ 3.01 μ.). Σχεδιασμός: Νικόλαος Γραίκος (Σεπτέμβριος 2015). Ολοκλήρωση εργασιών: Οκτώβριος 2015.

Εικόνα 9. «Μεσότοπος» ορόφου 19ου Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης.

(ε) 17^{ο} Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης
Αίθουσα «Εργαστηρίου ανάγνωσης, τέχνης και τεχνολογίας» με την επωνυμία «Αίθουσα Μητροπολίτου Κίτρους Αγαθονίκου», εμβαδού 80 τ.μ. (7 μ. × 11,40 μ.) (Σχέδιο 8). Η αίθουσα οργανώθηκε με άξονες τέσσερις

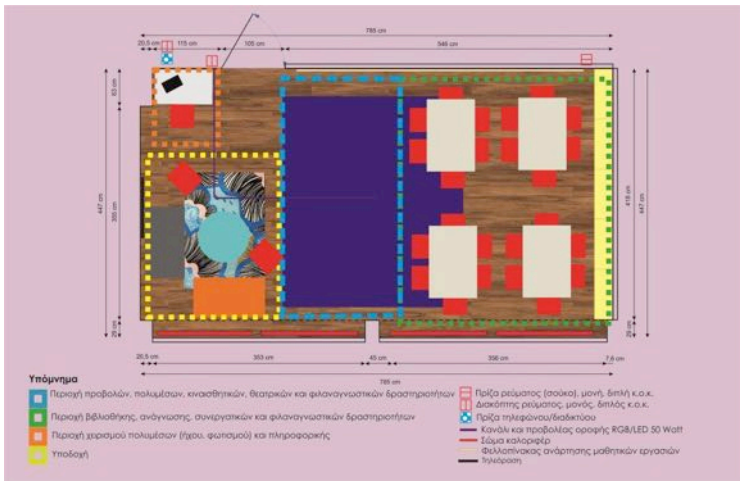
περιοχές παιδαγωγικών δραστηριοτήτων: περιοχή προβολών, πολυμέσων, κιναισθητικών, θεατρικών και φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων, περιοχή βιβλιοθήκης, ανάγνωσης, συνεργατικών, καλλιτεχνικών και φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων, περιοχή χειρισμού πολυμέσων (ήχου, φωτισμού) και πληροφορικής και υποδοχή. Αναλυτικότερα τοποθετήθηκε νέο δάπεδο (laminate), έπιπλα βιβλιοθήκης και καθιστικού, φελλοπίνακες ανάρτησης και έκθεσης εργασιών, τραπέζια εργασίας, μονάδα υπολογιστών, ηχοσύστημα μεγάλης ισχύος, προτζέκτορας οροφής με οθόνη.



Σχέδιο 8. Εργαστήριο ανάγνωσης, τέχνης και τεχνολογίας «Αίθουσα Μητροπολίτου Κίτρους Αγαθονίκου» 17ου Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης. Εμβαδόν: 80 τ.μ. (7 μ. Χ 11,40 μ.). Σχεδιασμός: Νικόλαος Γραίκος (Απρίλιος 2018). Ολοκλήρωση εργασιών: Μάιος 2018.

(στ) Δημοτικό Σχολείο Αγίου Σπυρίδωνα Πιερίας

Αίθουσα «Εργαστηρίου ανάγνωσης, τέχνης και τεχνολογίας», εμβαδού 35,09 τ.μ. (7,85 μ. × 4,47 μ.) (Σχέδιο 9). Η αίθουσα οργανώθηκε με άξονες τέσσερις περιοχές παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, οι οποίες εξαιτίας των σχετικά μικρών διαστάσεων συμπτύσσονται και αναπτύσσονται αναλόγως: περιοχή προβολών, πολυμέσων, κιναισθητικών, θεατρικών και φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων, περιοχή βιβλιοθήκης, ανάγνωσης, συνεργατικών, καλλιτεχνικών και φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων, περιοχή χειρισμού πολυμέσων (ήχου, φωτισμού) και πληροφορικής και υποδοχή. Αναλυτικότερα τοποθετήθηκε νέο δάπεδο (laminate), έπιπλα βιβλιοθήκης και καθιστικού, φελλοπίνακες ανάρτησης και έκθεσης εργασιών, τραπέζια εργασίας, μονάδα υπολογιστών, ηχοσύστημα, τηλεόραση μεγάλων διαστάσεων.



Σχέδιο 9. Εργαστήριο ανάγνωσης, τέχνης και τεχνολογίας Δημοτικού Σχολείου Αγίου Σπυρίδωνα. Εμβαδόν: 35,09 τ.μ. (7,85 μ. Χ 4,47 μ.). Σχεδιασμός: Νικόλαος Γραίκος (Απρίλιος 2018).

(ζ) Δημοτικό Σχολείο Ν. Πόρων Πιερίας
Αναμόρφωση ελεύθερου χώρου («μεσότοπου») εμβαδού 100 τ.μ. (13 μ. × 7 μ.) (Σχέδιο 10, Εικόνα 10). Τοποθετήθηκε νέο δάπεδο (laminate) σε μεγάλο τμήμα του χώρου, καλαίσθητα και λειτουργικά έπιπλα βιβλιοθήκης και καθιστικού και φελλοπίνακες ανάρτησης και έκθεσης μαθητικών εργασιών.

Σχέδιο 10. «Μεσότοπος» Δημοτικού Σχολείου Ν. Πόρων. Εμβαδόν: 100 τ.μ. (7 μ. Χ 13 μ.). Σχεδιασμός: Νικόλαος Γραίκος (Μάρτιος 2017). Ολοκλήρωση εργασιών: Μάιος 2017.

Εικόνα 10. «Μεσότοπος» Δημοτικού Σχολείου Ν. Πόρων.

(η) Μελέτες ελαιοχρωματισμών Δημοτικών Σχολείων

Εκτός από τον ελαιοχρωματισμό του Δημοτικού Σχολείου Βροντούς που προαναφέραμε μελέτες ελαιοχρωματισμού πραγματοποιήθηκαν για το Δημοτικό Σχολείο Σκοτίνας Πιερίας (Σχέδιο 11), το 6^{ο} Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης (σε εξέλιξη) (Σχέδιο 12) και το Νηπιαγωγείο Βροντούς Πιερίας (Εικόνα 11).

Σχέδιο 11. Ελαιοχρωματισμός εξωτερικών όψεων Δημοτικού Σχολείου Σκοτίνας Πιερίας. Σχεδιασμός: Νικόλαος Γραίκος (Αύγουστος 2017).

Σχέδιο 12. Ελαιοχρωματισμός εξωτερικών όψεων 6ου Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης. Σχεδιασμός: Νικόλαος Γραίκος (Αύγουστος 2017).

Εικόνα 11. Εξωτερικός ελαιοχρωματισμός Νηπιαγωγείου Βροντούς.

4. Τεχνικές καταγραφής, ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων

Οι τεχνικές καταγραφής, ανάλυσης, παρουσίασης και ερμηνείας των δεδομένων ακολούθησαν τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης (action-research) (Atweb et. al., 1998; Saunders & Fisher, 2006) και βασίστηκαν στα παρακάτω ερευνητικά εργαλεία:

(α) Λεπτομερές ημερολόγιο του ερευνητή καταγραφής των συνεργασιών με τους Συλλόγους Διδασκόντων, τόσο στο επίπεδο της διερεύνησης των αναγκών, όσο και στο στάδιο της υλοποίησης και αποτίμησης.

(β) Οπτικοακουστικό επιμορφωτικό υλικό που χρησιμοποίησε ο ερευνητής.

(γ) Φάκελος σχεδίων, υλικών και κοστολογίου που οργάνωσε ο ερευνητής.

(δ) Καταγραφές των απόψεων των γονέων, όπως διατυπώθηκαν στα Σχολικά Συμβούλια και στις κατ΄ ιδίαν συζητήσεις.

(ε) Πρακτικά των Συλλόγων Διδασκόντων.

(στ) Σχέδια καταγραφής των αναγκών σε σχολικούς χώρους που πραγματοποίησαν εκπαιδευτικοί των σχολείων.

(ζ) Μαθητικές εργασίες που παρήχθησαν στη διάρκεια μαθητικών δράσεων με θέμα την αναμόρφωση των σχολικών χώρων.

(η) Φωτογραφικό υλικό και βιντεοσκοπήσεις.

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων ήταν πολυμεθοδική και βασίστηκε:

(α) Στην αναδίφηση της σχετικής ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας.

(β) Στην ποσοτική καταγραφή της συχνότητας χρήσης των αναμορφωμένων χώρων από τις/τους εκπαιδευτικούς.

(γ) Στις ημιδομημένες συνεντεύξεις με τις/τους εκπαιδευτικούς,

(δ) Στις αυτοεθνογραφικές και αναστοχαστικές παρατηρήσεις και καταγραφές του ερευνητή.

5. Αποτελέσματα και προβλήματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της δράσης θα μπορούσαν να συζητηθούν σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αρχικά.

5.1. Σχολικός χώρος και σχολικό κλίμα

Το πρώτο ερώτημα αφορούσε στη σχέση ανάμεσα στον σχολικό χώρο και στη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Haynes et. al., 1997; Gislason, 2010). Το σχολικό κλίμα αποτελεί σύνθετο φαινόμενο και συνδέεται με το σύνολο της σχολικής ζωής στα επίπεδα της ανάπτυξης της συνεργασίας ανάμεσα στα παιδιά, της βελτίωσης των μαθησιακών διαδικασιών, της επικοινωνίας ανάμεσα στους γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές και της οργάνωση και διοίκησης του σχολείου (Πασιαρδή, 2001). Πρόκειται στην ουσία για το συνολικό οικοσύστημα του σχολείου και της τάξης, το οποίο περιλαμβάνει τον σχολικό χώρο, τους τρόπους διαμόρφωσης των σχολικών βαθμίδων και τάξεων, τις σταθερές παραμέτρους της διαπροσωπικής επικοινωνίας (πειθαρχία) και τις μαθησιακές μεθόδους και διαδικασίες (Ματσαγγούρας, 2006: 17).

Στις δράσεις αναμόρφωσης των σχολικών χώρων που πραγματοποιήσαμε τα αποτελέσματα, ως προς το πρώτο αυτό ερώτημα, μπορούν να προσμετρηθούν με βάση τις στάσεις των παιδιών και τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών.

Η άποψη ότι η σχέση ανάμεσα στην ποιότητα του σχολικού χώρου και στη βελτίωση του σχολικού κλίματος είναι ευθέως ανάλογη επιβεβαιώνεται από τις απόψεις που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί (Χηνάς & Χρυσαφίδης, 2000: 26-27; Γκιζελή κ.ά., 2008: 292-296; Ρακιτζή, 2015: 99). Θεωρούν ότι οι αναμορφώσεις υποστηρίζουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές και βελτιώνουν το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης από τον εργασιακό τους χώρο. Επισημαίνουν τις δυνατότητες που παρέχει η οργάνωση του χώρου σε ευέλικτες περιοχές, για την υποστήριξη των συνεργατικών δραστηριοτήτων και την αποτελεσματικότερη οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος. Με βάση τις εκτιμήσεις τους φαίνεται ότι το πλούσιο σε εμπειρίες και προσεγμένο αισθητικά περιβάλλον συμβάλλει θετικά στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και στη διαμόρφωση πνεύματος συνεργασίας και επικοινωνίας. Τα παιδιά εκφράζουν πολύ θετικές απόψεις για τους αναμορφωμένους χώρους και επιθυμούν να παρευρίσκονται σε αυτούς όλο και συχνότερα. Σέβονται τον εξοπλισμό και τα έπιπλα, φροντίζουν για την καθαριότητα και τον εμπλουτισμό τους με

προσωπικά αντικείμενα, όπως παιχνίδια, βιβλία κ.ά. Μάλιστα στις περιοχές ανάπτυξης πολλαπλών δεξιοτήτων των εργαστηρίων και ξεκούρασης των αιθουσών διδασκαλίας εισέρχονται κατά κανόνα χωρίς τα παπούτσια τους. Το φιλικό και «οικογενειακό» περιβάλλον δημιουργεί την αίσθηση του «συνανήκειν» στην ομάδα της τάξης στοιχείο θετικό για τη μείωση των παραβατικών και καταστροφικών συμπεριφορών.

Ιδιαίτερα αποτελεσματική αποδεικνύεται η περιοχή ανάπτυξης κιναισθητικών, εκφραστικών, ενσυναισθητικών και επικοινωνιακών δράσεων (βλ. κεφ. 3.3.2.ε), η οποία σχεδιάστηκε για τα εργαστήρια ανάγνωσης, τέχνης και τεχνολογίας, ενώ με τις κατάλληλες προσαρμογές μπορεί να λειτουργήσει και στις αίθουσες διδασκαλίας. Η περιοχή διαμορφώνεται με επιπλέον επεμβάσεις στο δάπεδο, στον φωτισμό και στην πολυμεσική υποστήριξη. Τα παιδιά κάθονται άνετα στην περιοχή βγάζοντας τα παπούτσια τους και πραγματοποιούν πολλών τύπων δραστηριότητες (φιλαναγνωστικές, κιναισθητικές, θεατρικές κ.ά.). Όπως προαναφέραμε η περιοχή διευρύνει σημαντικά τις απαιτήσεις των νεότερων Προγραμμάτων Σπουδών για βιωματικές και δημιουργικές δράσεις στο επίπεδο της πληρέστερης ανάπτυξης της έκφρασης και της επικοινωνίας και ενδυναμώνοντας την ψυχοσωματική και την ενσυναισθητική εμπλοκή των παιδιών υποστηρίζοντας ποικίλα διδακτικά αντικείμενα και εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως φιλαναγνωσίας, θεατρικής αγωγής, μουσικής κ.ά. (Kempe, 2009). Η λειτουργία της περιοχής στα εργαστήρια ανάγνωσης και τέχνης και στις αίθουσες διδασκαλίας αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική και θεωρούμε ότι αποτελεί ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της πρότασής μας για την αναμόρφωση των σχολικών χώρων.

5.2. Εφικτότητα των δράσεων αναμόρφωσης των σχολικών χώρων

Ο βαθμός εφικτότητας των δράσεων αναμόρφωσης των σχολικών χώρων σε σχέση με τη σημερινή πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου είναι το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που θέσαμε. Όπως προαναφέραμε, ο σχολικός χώρος στην Ελλάδα παρουσιάζει πολλά εγγενή προβλήματα, όπως:

(α) Ασάφεια του υφιστάμενου νομοθετικού πλαισίου ως προς τον τρόπο ανέγερσης και συντήρησης των διδακτηρίων.

(β) Έλλειψη τυπικά κατοχυρωμένης συνεργασίας ανάμεσα στους κατασκευαστικούς φορείς (σχεδιαστές αρχιτέκτονες, εργολάβους και δημοτικές αρχές) και στους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν τα διδακτήρια. Κατά κανόνα οι κατασκευαστικοί φορείς αναπαράγουν παλαιότερα σχεδιαστικά πρότυπα, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις τοπικές εκπαιδευτικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες (Ζεπάτου & Σπυρέλλης, 2008; Κουτσάκος κ.ά., 1979; Γκιζελή κ.ά., 2008: 282-283).

(γ) Ανεπάρκεια των παλαιότερων, αλλά δυστυχώς και των νεόδμητων διδακτηρίων, να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των νεότερων Προγραμμάτων Σπουδών (Γκιζελή κ.ά., 2008: 323-324).

Κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να οργανώσουν το μαθησιακό τους περιβάλλον στα παλαιότερα και στα νεότερα διδακτήρια έρχονται αντιμέτωποι με πληθώρα προβλημάτων. Εάν επιχειρήσουν να προβούν σε βελτιώσεις και αλλαγές θα πρέπει να αναζητήσουν μόνοι τους όχι μόνο τους οικονομικούς πόρους, αλλά και τη σχετική επιστημονική τεχνογνωσία.

Στις δράσεις αναμόρφωσης που οργανώσαμε τα κυριότερα πρακτικά προβλήματα που αντιμετωπίσαμε, αλλά και οι λύσεις που προέκυψαν ήταν:

(α) Υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο και συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των άλλων εμπλεκόμενων φορέων. Όπως προαναφέραμε το νομοθετικό πλαίσιο για την ανέγερση και τη συντήρηση των διδακτηρίων δεν προβλέπει καμιά τυπική συνεργασία ανάμεσα στους κατασκευαστικούς φορείς και στους εκπαιδευτικούς. Ακόμα και οι επεμβάσεις σε ήδη δομημένα διδακτήρια γίνεται από τις Σχολικές Επιτροπές χωρίς να απαιτείται τυπική συναίνεση από τους Συλλόγους Διδασκόντων. Το πλαίσιο αυτό έχει παγιωθεί ως τυποποιημένη πρακτική δημιουργώντας στους εκπαιδευτικούς την εντύπωση ότι τίποτα δεν μπορεί να μεταβάλει την υπάρχουσα κατάσταση. Στην πραγματικότητα όμως τα περιθώρια των αλλαγών είναι μεγάλα αρκεί οι εμπλεκόμενοι φορείς να επιδιώξουν να εκμεταλλευθούν τα δικαιώματα –έστω και περιορισμένα— που τους παρέχει το ήδη υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο.

Στις δράσεις αναμόρφωσης των σχολικών χώρων που υποστηρίξαμε αποδείχθηκαν αποτελεσματικές οι ενδοσχολικές διαδικασίες που ακολουθήθηκαν, οι οποίες οργανώθηκαν με τη μορφή της έρευνας-δράσης. Οι Σύλλογοι Διδασκόντων, οι οποίοι έχουν εκ του νόμου την ευθύνη για την ποιοτική βελτίωση και την αξιοποίηση των σχολικών εγκαταστάσεων και χώρων (ΦΕΚ 1340/16-10-2002 Τ. Β. Αριθ. Φ. 353.1./324/105657/δ1, άρθρο 39/9), συμμετείχαν εθελοντικά στις δράσεις, μετά από τις σχετικές προτάσεις

του Σχολικού Συμβούλου (ερευνητή). Κατέγραψαν τις ανάγκες των σχολείων τους και προέβησαν σε εποικοδομητικές προτάσεις. Τα Σχολικά Συμβούλια συζήτησαν τις προτάσεις και τις εμπλούτισαν. Οι προτάσεις κατατέθηκαν στις Σχολικές Επιτροπές, οι οποίες στην πλειοψηφία τους τις υποστήριξαν εν μέρει οικονομικά. Ο Σχολικός Σύμβουλος (ερευνητής), ο οποίος έχει εκ του νόμου την αρμοδιότητα της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης των σχολείων και για τα θέματα βελτίωσης της λειτουργικότητας και τον εμπλουτισμό των σχολικών βιβλιοθηκών και των εργαστηρίων, κινητοποίησε και επιμόρφωσε τους Συλλόγους Διδασκόντων σε θέματα σχολικού χώρου. Πραγματοποίησε, επίσης, τον σχεδιασμό των χώρων, πρότεινε και κοστολόγησε τον εξοπλισμό (δάπεδα, έπιπλα, τεχνικά μέσα, φωτισμό κ.ά.) και συμμετείχε στην πρακτική υλοποίηση.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική. Από τη στιγμή που οι Σύλλογοι Διδασκόντων αποφάσιζαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν οικειοθελώς σε όλα τα επίπεδα των διαδικασιών. Ωστόσο, καταγράφονται ανισομέρειες στη συμμετοχή αυτή. Υπήρξαν εκπαιδευτικοί που εργάστηκαν με περισσότερο ενδιαφέρον και συνέβαλαν στην εξεύρεση λύσεων σε ποικίλα προβλήματα. Τον καθοριστικότερο ρόλο, τόσο στην ανάληψη των δράσεων, όσο και στην εξέλιξη των διαδικασιών, έπαιζαν οι Διευθύντριες/ντές των σχολείων, οι οποίες/οι ενθάρρυναν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, προωθούσαν τη συνεργασία με τους γονείς και έβρισκαν λύσεις σε πολλά πρακτικά, τεχνικά και οικονομικά ζητήματα.

Μετά τις σχετικές αποφάσεις των Συλλόγων Διδασκόντων το θέμα συζητιόνταν με τους Συλλόγους Γονέων και στα Σχολικά Συμβούλια. Οι γονείς, κατά κανόνα, υποστήριζαν το εγχείρημα. Σε αρκετές, όμως, περιπτώσεις είχαν αντιρρήσεις κυρίως όσον αφορά στην εξεύρεση των οικονομικών πόρων και στην εκπαιδευτική χρησιμότητα. Για τα θέματα αυτά πείθονταν σταδιακά μέσα από συνεχείς ενημερώσεις και συζητήσεις με τον Σχολικό Σύμβουλο και τις/τους Διευθύντριες/ντές και ιδιαίτερα όταν έβλεπαν τους εκπαιδευτικούς να κινητοποιούνται και να χρησιμοποιούν τους αναμορφωμένους χώρους.

(β) Εξεύρεση χρηματικών πόρων (Γκιζελή, 2008; Ζωγόπουλος, 2013; Ρακιτζή, 2015: 99). Αξιοποιήθηκαν οι πόροι από τον τακτικό προϋπολογισμό χρηματοδότησης των σχολείων μέσω των Σχολικών Επιτροπών των Δήμων καθώς επίσης και οι έκτακτες επιχορηγήσεις. Οι Σύλλογοι Γονέων συνέδραμαν καθοριστικά ιδιαίτερα όταν πείθονταν για την αποτελεσματικότητα του εγχειρήματος και αποφάσιζαν ότι είναι προτιμότερο να διαθέσουν τα χρήματα του ταμείου τους σε αυτά τα έργα, παρά στις συνήθεις δραστηριότητες («εκδηλώσεις» πανηγυριού, εκδρομές, μπρελόκ, φωτογραφίσεις κ.ά.). Σημαντική ήταν, επίσης, η οικονομική βοήθεια από τις τοπικές κοινωνίες, την Εκκλησία και τις τοπικές επιχειρήσεις με την απαραίτητη προϋπόθεση της απουσίας οποιασδήποτε εμπορικής διαφήμισης. Σε αρκετές περιπτώσεις γονείς με εξειδικευμένες τεχνικές γνώσεις και επαγγέλματα βοήθησαν εθελοντικά ή με μειωμένο κόστος εργασίας.

6. Συμπεράσματα – προτάσεις

Με βάση την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας σε σχέση με τους αρχικούς στόχους, καταγράφουμε ιδιαίτερα ενθαρρυντικά αποτελέσματα στους τομείς της βελτίωσης του σχολικού κλίματος, καλύτερης οργάνωσης των μαθησιακών διαδικασιών, ανάπτυξης «οικογενειακού», φιλικού και συμμετοχικού περιβάλλοντος που ευνοεί την καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων και μείωση των επιθετικών συμπεριφορών (Χηνάς & Χρυσαφίδης, 2000: 27-28), βελτίωσης της αισθητικής και του πολιτισμικού κεφαλαίου των παιδιών και δημιουργίας πνεύματος επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο. Ενισχυτικός, επίσης, δείκτης της αποτελεσματικότητας των δράσεων είναι η συνεχώς αυξανόμενη οικειοθελής ένταξη σε αυτές κι άλλων σχολικών μονάδων.

Θεωρούμε ότι τα εγγενή προβλήματα του σχολικού χώρου στην Ελλάδα μπορούν να αντιμετωπιστούν, τουλάχιστον εν μέρει, όταν η σχολική κοινότητα στο σύνολό της (εκπαιδευτικοί, γονείς, υπερεσιακοί φορείς) αναθεωρήσει τις παγιωμένες ιδέες και αναλάβει ενσυνείδητες και προγραμματισμένες πρωτοβουλίες. Ωστόσο, οι ουσιαστικές λύσεις προϋποθέτουν ευρύτερες συστημικές αλλαγές (Γκιζελή κ.ά., 2008: 324-325). Σε ένα μεταβατικό επίπεδο προτείνουμε:

(α) Το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο ανέγερσης και συντήρησης των διδακτηρίων θα πρέπει να αναθεωρηθεί στην κατεύθυνση της τυπικά κατοχυρωμένης συνεργασίας ανάμεσα στους κατασκευαστικούς και δημοτικούς φορείς (αρχιτέκτονες, εργολάβους, Σχολική Επιτροπή) και τους Συλλόγους Διδασκόντων και τα Σχολικά Συμβούλια που θα χρησιμοποιήσουν τα διδακτήρια (Γκιζελή κ.ά., 2008: 323-324).

(β) Οι πρωτοβουλίες αναμόρφωσης των σχολικών χώρων θα πρέπει να ξεκινούν από τη σχολική κοινότητα και να προκύπτουν από πραγματικό και δημιουργικό διάλογο κι όχι ως επιβαλλόμενη «αυτο-αξιολογική» διαδικασία. Κατά συνέπεια θα πρέπει να οργανώνονται με βάση τις αρχές της έρευνας-δράσης. Καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία αυτή μπορεί να παίξει ο Δ/ντής του σχολείου, ο οποίος θα οργανώσει το πλαίσιο συνεργασίας και ο Σχολικός Σύμβουλος, ο οποίος θα λειτουργήσει ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στις πρακτικές ανάγκες των σχολείων και τη σχετική θεωρητική τεχνογνωσία. Κατά συνέπεια ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου ως συντονιστή της ενδοσχολικής συνεργασίας (Graikos, 2018) θα πρέπει να ενισχυθεί με την επικαιροποίηση της σχετικής νομοθεσίας και την αριθμητική αύξηση των υπηρετούντων Συμβούλων.

Η εμπειρία από τις δράσεις αναμόρφωσης των σχολικών χώρων που αναλύουμε αποδεικνύει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί εμπνευστούν με γνώση και όραμα, αποτελεσματικότερους σχολικούς χώρους, επιμορφωθούν κατάλληλα και αναλάβουν συστηματικά σχεδιασμένες πρωτοβουλίες αναμόρφωσής τους κινητοποιώντας το σύνολο της σχολικής κοινότητας, τότε υπάρχουν πολλά περιθώρια βελτιώσεων, που μπορούν να αλλάξουν σημαντικά το σχολικό κλίμα και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Atweb, B., Kemmis, St. & Weeks, P. (Eds.) (1998). *Action Research in Practice. Partnerships for Social Justice in Education*. New York, London: Routledge.

Ceppi, G. & Zini, M. (Eds) (1998). *Children, spaces, relations. Metaproject for an environment for young children*. Reggio Children & Domus Academy Research Center.

Dudek, M. (2000). *Architecture of Schools*. *The New Learning Environments*. Boston: Architectural Press.

Evanshen, P. & Faulk, J. (2011). *A Room to Learn: Rethinking Classroom Environments*. Silver Spring, MD: Grypton House Inc.

Fielding, R. (2006). *Learning, Lighting and Color. Lighting Design for Schools and Universities in the 21st Century*. Ανακτήθηκε στις 28/5/2018 από https://eric.ed.gov/?id=ED497664

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, J. E., (1998). *Advanced cooperative learning*. Edina MA: Interaction Book Cmpany.

Germanos, D. (2015). "The Place as factor of the pedagogical quality of space". In, D. Germanos, M. Liapi (Eds), *Places for Learning Experiences: Think, Make, Change*. Athens: Greek National Documentation Centre, 46-55.

Gislason, N. (2010). Architectural design and the learning environment; A framework for school design research. *Learning environments research* 13 (2), 127-145.

Graikos, N. (2018). "Transitional school-based program of teachers' professional development in Greece: the role of the Teachers' School Assembly and the School Advisor". *Action Researcher in Education* 8 (April 2018), 21-31.

Gruenewald, D.A. & Smith, G.A. (Eds) (2014). *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity*. New York: Routledge.

Hall, K., Horgan, M., Ridgway, A., Murphy, R., Cunneen, M., Cunningham, D. (Eds) (2014). *Loris Malaguzzi and the Reggio Emilia Experience*. London: Bloomsbury Academic.

Harrison, A. & Hutton, L. (2014). *Design for the changing educational landscape: space, place and the future of learning*. London & New York: Routledge.

Haynes, N., Emmons, C. & Ben-Avie, M. (1997). **"**School Climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement". *Journal of Educational and Psychological Consultation* 8(3), 321-329.

Lefebvre, H. (1991). *The Social Production of Space* [*La production de l'espace*, 1958]. Translated by Donald Nicholson-Smith. Malden: Blackwell.

Malaguzzi, L. (1998). "History, ideas and basic philosophy: An interview with Lella Gandini". In, C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach–advanced reflections.* Second Edition. Greenwich, CT: Ablex, 49-97.

Orr, D. W. (Ed.) (2010). *The Third Teacher. 79 Ways You Can Use Design to Transform Teaching & Learning. A Collaborative Project: OWP/P Architects + VS Furniture + Bruce Mau Design*. New York: Abrams.

Pile, J. (1997). *Color in Interior Design*. New York: McGraw Hill Professional Publishing.

Rigolon, A. (2010). *European design types for 21th century schools: an overview*. Organisation for Economic Co-Operation and Development (O.E.C.D.).

Saunders, K. J. & Fisher, D. L. (2006). "An Action Research Approach with Primary Pre-Service Teachers to Improve University and Primary School Classroom Environments". In, D. L. Fisher & M.S. Khine (Eds), *Contemporary Approaches to Research on Learning Envi-ronments*. London: Word Scientific, 247-272.

Schader, B. (Ed.) (2008). *Learning Commons: Evolution and Collaborative Essentials*. London: Chandos Publishing.

Warf, B. & Arias, S. (Eds) (2009). *The Spatial Turn.* London & New York: Routledge.

Weinstein, C. S. & David, T. G. (1987). *Spaces for children*. New York: Plenum Press.

Ελληνόγλωσσες

Αρβανίτη, Ι. Κ. (2011). *Η Βιβλιοθήκη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Συνοπτικός οδηγός για τη δημιουργία και την εκπαιδευτική και πολιτιστική αξιοποίησή της*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Γερμανός, Δ. (1998). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2003). "Παιδαγωγικός Ανασχεδιασμός του Σχολικού Χώρου για την προώθηση της Συνεργατικής Μάθησης". Στο, Δ. Μέσσιου (Επιμ.), *Συνεργατικό σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης, 79-88.

Γερμανός, Δ. (2010). "Ο «παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου»: μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, μέσα από αλλαγές στο χώρο". Στο, Δ. Γερμανός & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *ΤΕΠΑΕ 09. Πρακτικά επιστημονικών εκδηλώσεων του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, 2007-09*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 21-54.

Γερμανός, Δ. (2012). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ., Αρβανίτη, Α., Γρηγοριάδης, Α., Κλιάπης, Π. (2007). "Οι αντιλήψεις των μαθητών για τη νέα συνεργατική τους τάξη και τα κριτήρια με τα οποία την αξιολογούν". Στο, Κ. Χατζηδήμου κ.ά. (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 487-495.

Γκιζελή, Β. (2008). "Σχολικός χώρος: ένα ιδιόρρυθμο πεδίο έρευνας". Στο, *Αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Πρακτικά Διημερίδας*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 77-87.

Γκιζελή, Β. Δ., Μακρίδης, Γ., Τσάλμα, Μ., Ιατρού, Κ., Αγγελάκης, Γ. (2008). "Υλικοτεχνική υποδομή". Στο, Δ. Βλάχος (Επιστ. Υπευθ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 281-326.

Γραίκος, Ν. (2017). "Ο πολυτροπικός γραμματισμός ως μαθησιακή διαδικασία διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης: αποπλαισιωμένες πολυτροπικές δραστηριότητες ή πολυτροπικές δράσεις με νόημα;" Στο, Σ. Γρόσδος (Επιμ.), *Οπτικοακουστικός Γραμματισμός στην Εκπαίδευση. 1ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή*. Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, τ. Α', 174-186.

Ζεπάτου, Β., Σπυρέλλης, Ν. (2008). "Επιλογή και χρήση υλικών σε σχολικές μονάδες φιλικές προς το περιβάλλον". Στο, *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Δομικών Υλικών και Στοιχείων – Έκθεση*. Αθήνα: Τεχνικό Επιμελητήριο της Ελλάδος.

Ζωγόπουλος Α. (2013). "Η σπουδαιότητα των παραγόντων «Υλικοτεχνική Υποδομή» και «Πόροι» στις εκπαιδευτικές διαδικασίες". *Τα Εκπαιδευτικά* 107-108, 47-62.

Καλαφάτη, Ε. (1988). *Τα σχολικά κτίρια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (1821 – 1929). Από τις προδιαγραφές στον προγραμματισμό.* Αθήνα: Ι.Α.Ε.Ν./Γ.Γ.Ν.Γ.

Kempe, A. (2009). "Τι είδους σημειωτική μπορούν να διδάξουν οι δάσκαλοι θεά-τρου/δράματος". Στο, Ν. Γκόβας (επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής*. Πρακτικά της 6ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 114-121.

Κλιάπης, Π. (2011). *Οι Νέες Τεχνολογίες στη Σχολική Βιβλιοθήκη*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Κουτσάκος, Γ., Καλοφωλιάς, Κ., Φεσσάς-Εμμανουήλ. Ε. (1979). "Το διδακτηριακό πρόβλημα στην Ελλάδα". *Αρχιτεκτονικά Θέματα* 13, 184-189.

Ματσαγγούρας, Η. 2006. *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ουγγρίνης, Κ.-Α. & Λιάπη, Μ. (2015). "Εκπαιδότοποι: Διατυπώνοντας το δυναμικό χωρικό αποτύπωμα της ευχάριστης εκπαιδευτικής διαδικασίας". Στο, Δ. Γερμανός & Μ. Λιάπη (Επιμ.), *Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή: Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή*. Θεσσαλονίκη, 9-10/1/2015. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, 120-137.

Πασιαρδή, Γ. 2001. *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Ρακιτζή, Κ. (2015). *Ποιότητα σχολικού χώρου: Επάρκεια και καταλληλότητα υλικοτεχνικής υποδομής και εκπαιδευτικό έργο*. Διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλία, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης».

Σολομών, Ι. (1997). *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο. Μία τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1900*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Τσουκαλά, Κ. (2000a). *Τάσεις στη σχολική αρχιτεκτονική. Από την παιδοκεντρική λειτουργικότητα στη μεταμοντέρνα προσέγγιση*. Β΄ έκδοση συμπληρωμένη, αναθεωρημένη. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Χηνάς, Π. & Χρυσαφίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Προσεγγίζοντας με τα παιδιά κινηματογραφικές ταινίες. Βήματα προς την κοινωνική ενσυναίσθηση.

Σταύρος Γρόσδος
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
stavgros@gmail.com

Περίληψη
Πρόκειται για διδακτική πρόταση/εφαρμογή, στην οποία οι κινηματογραφικές ταινίες χρησιμοποιούνται στην προσέγγιση κοινωνικών και πολιτικών θεμάτων, όπως πόλεμος, πείνα, προσφυγιά, πολιτικά συστήματα κ.ά. Πεδίο εφαρμογής σε παιδιά προεφηβικής ηλικίας (μαθητές/τριες των τάξεων Δ΄, Ε΄ και Στ΄ του Δημοτικού Σχολείου) και παιδιά εφηβικής ηλικίας (μαθητές/τριες των τάξεων Α΄, Β΄ και Γ΄ του Γυμνασίου), καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Οι δράσεις δομούνται σε διδακτικά δίωρα. Η διδακτική πρόταση στηρίχθηκε στην οπτική του λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού στο σχολείο, ο οποίος δίνει έμφαση στην ιδεολογική διάσταση της εγγραμματοσύνης. Το μεθοδολογικό μοντέλο στηρίχθηκε στις τρεις διαστάσεις του οπτικοακουστικού γραμματισμού: θέαση, κριτική προσέγγιση, δημιουργία.

Λέξεις κλειδιά: κινηματογραφικός γραμματισμός, κοινωνική ενσυναίσθηση

1. Εισαγωγή

Ο λειτουργικός και κριτικός γραμματισμός στο σχολείο δίνει έμφαση στην ιδεολογική διάσταση της εγγραμματοσύνης και μελετά τη μάθηση στο, δυναμικά διαμορφούμενο, εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον. Η επεξεργασία ενός κινηματογραφικού προϊόντος είναι μία κοινωνικά προσανατολισμένη διαδικασία, η οποία δεν στοχεύει μόνο στην κατανόηση των πληροφοριών που μας παρέχει το προϊόν (λειτουργική γραμματοσύνη) αλλά και στη διαμόρφωση κριτικής στάσης (κριτική γραμματοσύνη). Μία συνεχής καλλιέργεια διαφορετικών μορφών κριτικής στάσης που χαρακτηρίζουν πτυχές της κοινωνίας, διαφορετικών τρόπων προσέγγισης του κόσμου, με στόχο, όχι μόνο την επιφανειακή αλλά την υπονοούμενη δομή, την εκτός τάξης γνώση του κόσμου.

Γιατί προσέγγιση πολιτικών και κοινωνικών θεμάτων διαμέσου του κινηματογράφου; Γιατί απλά οι κινηματογραφικές ταινίες είναι ιδεολογικά φορτισμένες. Βέβαια, όλα τα ανθρώπινα δημιουργήματα διαθέτουν ιδεολογικό φορτίο. Επιπρόσθετα: (α) Ο κινηματογράφος έχει την ικανότητα να μας φέρνει σε επαφή με την πραγματικότητα, είναι η αναπαράσταση της πραγματικότητας (αυτή που δημιουργεί ή αυτή που υπάρχει), αλλά και να μας ωθεί προς το υπερβατικό, το υπερρεαλιστικό, επειδή ακριβώς η φιλμική αντίληψη είναι μια μετάλλαξη της πραγματικότητας. (β) Βλέποντας μία κινηματογραφική ταινία, ο θεατής έχει την εντύπωση ότι τα γεγονότα εξελίσσονται μπροστά του, στον παρόντα χρόνο, ενώ έχουν συμβεί στο παρελθόν. Ταυτίζεται ευκολότερα με τους ήρωες, εισβάλλει στην ταινία, παρασύρεται από την πλοκή.

Ομάδες κοινωνικών-πολιτικών θεμάτων οι οποίες μπορούν να προσεγγισθούν διαμέσου κινηματογραφικών ταινιών:
(α) Η προσέγγιση προβλημάτων κοινωνικού αποκλεισμού (ρατσισμός, σεξισμός, οικογενειακές σχέσεις κ.ά.) και το ξεπέρασμα των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων.
(β) Η μελέτη πολιτικών θεμάτων και ζητημάτων κοινοτικής συμμετοχής (οι δημοκρατικές αρχές, η λειτουργία των θεσμών, η συμμετοχή στην πολιτική ζωή, η επίλυση διαφορών κ.ά.).
(γ) Η γνωριμία άλλων πολιτισμών, η επίγνωση και η αποδοχή των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ των ανθρώπων (διαφορές φύλου, ηλικίας, φυλής, κουλτούρας, κοινωνικές, οικονομικές, θρησκευτικές κ.ά.) και
(δ) Τοπικά και παγκόσμια προβλήματα (ρύπανση στο περιβάλλον, πολεμικές συγκρούσεις κ.ά.).

Κάθε ταινία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να προσεγγιστεί ένα ή περισσότερα ζητήματα. Παράδειγμα: "Ο πλανήτης των πιθήκων" (σκην. Φράνκλιν Σάφνερ, remake Τιμ Μπάρτον, 2001) διαπραγματεύεται τη σχέση των ολοκληρωτικών κρατών εναντίον του "ελεύθερου κόσμου", ανθρώπινα δικαιώματα, πολιτικά συστήματα, επίλυση διαφορών αλλά θέτει και περιβαλλοντικά ζητήματα.

2. Το μεθοδολογικό μοντέλο

Το μεθοδολογικό μοντέλο στηρίχθηκε στις τρεις διαστάσεις του οπτικοακουστικού γραμματισμού: Θέαση, κριτική προσέγγιση, δημιουργία. Είναι ένα διαδοχικό πέρασμα από τη θέαση-απόλαυση της ταινίας, την αυθόρμητη έκφραση συναισθημάτων και την περιγραφή, στη διερεύνηση των συναισθημάτων του θεατή, την αποκωδικοποίηση των προθέσεων του δημιουργού, και οδηγεί στην έκφραση-δημιουργία (Γρόσδος, 2010). Μεθοδολογικά οι κατευθύνσεις είναι δύο. Από τη μία η εξερεύνηση των διαφορετικών απόψεων και των οπτικών γωνιών του θέματος που διερευνάται, διαμέσου της θέασης ταινιών με κοινό θέμα και την παράλληλη διερεύνηση του θέματος, και από την άλλη, η ανακάλυψη των εκφραστικών μέσων και των τεχνικών που χρησιμοποιεί ο δημιουργός της ταινίας για να κινηθεί πέρα από τη χρήση των οπτικών μέσων ως απλά "παράθυρα της πραγματικότητας" και να ξεδιπλώσει την εμπειρία του, κατασκευάζοντας τη δική του πραγματικότητα. Η χρήση δύο ή τριών αποσπασμάτων διαφορετικών ταινιών με το ίδιο θέμα προσθέτει απόψεις, αποκαλύπτει διαφορετικές οπτικές και προσφέρει δυνατότητες στα παιδιά για συγκριτικές αναλύσεις, τόσο στο περιεχόμενο όσο και στα εκφραστικά μέσα. Η προσέγγιση της κινηματογραφικής ταινίας πραγματοποιείται με τη χρήση των εννοιών των πολυαισθητηριακών συνειρμών, της εικασίας, της προσωπικής ταύτισης και της συνθετικής διαδικασίας (Γρόσδος, 2017).

Παιδαγωγικά προαπαιτούμενα και προϋποθέσεις:

(α) Πρώτος στόχος η απόλαυση της θέασης, αλλά τελικός στόχος ο ενσυνείδητος θεατής, ένα διαδοχικό πέρασμα από το παιδί-θεατή, στο παιδί κριτικό και στο παιδί παραγωγό οπτικοακουστικών προϊόντων.

(β) Η προσέγγιση και η παραγωγή του οπτικοακουστικού προϊόντος είτε περιλαμβάνει απλές δραστηριότητες είτε σχέδια εργασίες, έχει παιγνιώδη μορφή και τα παιδιά την απολαμβάνουν.

(γ) Η θέαση και η προσέγγιση πραγματοποιούνται από τα πρωτότυπα προϊόντα. Οι κινηματογραφικές ταινίες δεν τεμαχίζονται (αποσπάσματα).

Οι στόχοι και οι επιδιώξεις μπορούν να είναι: (α) Η θέαση - απόλαυση κινηματογραφικών ταινιών. (β) Η κατανόηση του κοινωνικού ρόλου της Τέχνης. Η κριτική προσέγγιση οπτικοακουστικών προϊόντων, τόσο ως προς το περιεχόμενο (θέμα) όσο και ως προς τα εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούν οι δημιουργοί. (γ) Η προσέγγιση κοινωνικών και ευρύτερα πολιτικών θεμάτων (πολιτειότητα) διαμέσου οπτικοακουστικών προϊόντων και η απόκτηση κοινωνικής ενσυναίσθησης (αναζήτηση αιτιών, συνθήκες που διαμορφώνονται, αντίληψη και γνωριμία με μορφές ρατσισμού, ξεπέρασμα προκαταλήψεων, γνωριμία με μορφές υποστήριξης της οργανωμένης δράσης των πολιτών σε τοπικό και διεθνές επίπεδο, αντίληψη της αναγκαιότητας προσωπικής συνεισφοράς και ανάληψης υπεύθυνης στάσης). (δ) Η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου διαμέσου δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής.

Στο επίπεδο της διδακτικής πρακτικής, τα διδακτικά βήματα μπορούν να στραφούν σε δύο κατευθύνσεις. Η πρώτη είναι η εξερεύνηση των διαφορετικών απόψεων και των οπτικών γωνιών του θέματος, διαμέσου της θέασης πολλών ταινιών με κοινό θέμα και παράλληλη διερεύνηση του θέματος σε βιβλία, άρθρα εφημερίδων ή τους ιστοχώρους. Η δεύτερη είναι η ανακάλυψη των εκφραστικών μέσων και των τεχνικών που χρησιμοποιεί ο δημιουργός της ταινίας για να κινηθεί πέρα από τη χρήση των οπτικών μέσων ως απλά "παράθυρα της πραγματικότητας" και να ξεδιπλώσει την εμπειρία του, κατασκευάζοντας τη δική του πραγματικότητα.

3. Το παιδί κριτικός. Η προσέγγιση της ταινίας

Η παθητική προσέγγιση των εικόνων δεν οδηγεί στην αποσυμβολοποίηση και στην ανακάλυψη των νοημάτων τους. *«Ο κινηματογράφος είναι μία γλώσσα που πρέπει να αποσυμβολοποιήσεις και πολλοί θεατές, που καταβροχθίζουν οπτικά και τελείως παθητικά τις εικόνες δεν καταφέρνουν ποτέ ν' ανακαλύψουν το νόημά τους»* (Μαρτέν, 1984: 16).

Στο δεύτερο επίπεδο προσέγγισης της κινηματογραφικής ταινίας, τα παιδιά, μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες, αναπτύσσουν κριτική στάση απέναντι στα μηνύματα, από καταναλωτές μετατρέπονται σε

μελετητές-ερευνητές και γνωρίζοντας τα σύγχρονα εργαλεία αποκτούν κριτήρια αξιολόγησης και επιλογής μηνυμάτων σύμφωνα με την προσωπική τους θεώρηση για τη ζωή. Η κριτική στάση βασίζεται στην αμφισβήτηση, τη διαρκή και τεκμηριωμένη αξιολόγηση, τη θετική και αρνητική αποτίμηση βάσει κριτηρίων και τον σχολιασμό.

Η κριτική προσέγγιση των οπτικοακουστικών προϊόντων, χωρίς να αγνοεί τα εκφραστικά μέσα του δημιουργού, στρέφεται κυρίως προς το *περιεχόμενο*. Ο κριτικός θεατής αναγνωρίζει όχι μόνο *τι* λέει ο δημιουργός (περιγραφή), αλλά και *πώς* απεικονίζει το περιεχόμενο (ερμηνεία), αναγνωρίζοντας έτσι, τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους κάθε ταινία είναι μία μοναδική δημιουργία ενός μοναδικού δημιουργού.

Τα διδακτικά βήματα προσέγγισης της ταινίας αποτελούν μία αυθαίρετη κατηγοριοποίηση και δεν είναι διαβαθμισμένα στάδια ώστε να εφαρμόζονται όλα και με συγκεκριμένη σειρά. Είναι φανερό, άλλωστε, ότι οι ερωτήσεις-ερεθίσματα ενός διδακτικού βήματος μπορούν να αποτελέσουν ερωτήσεις-ερεθίσματα ενός άλλου διδακτικού βήματος. Οι στόχοι κάποιου βήματος διαχέονται στη στοχοθεσία των άλλων βημάτων. Επιπλέον κάποια διδακτικά βήματα μπορούν να παραλειφθούν, να μην υλοποιηθούν.

3.1. Θέαση - Αυθόρμητη έκφραση

Κύρια επιδίωξη για το παιδί-θεατή είναι η απόλαυση. Μετά τη θέαση της ταινίας τα παιδιά αφήνονται ελεύθερα να εκφράσουν αυθόρμητα τις πρώτες εντυπώσεις τους με τη μέθοδο του καταιγισμού των ιδεών. Εκφράζουν συναισθήματα και επιθυμίες, οι οποίες καταγράφονται από τον/την εκπαιδευτικό στον πίνακα. Σ' αυτό τα παιχνίδι της αυθόρμητης έκφρασης συναισθημάτων δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. *Λέξεις-κλειδιά:* κλαίω - γελάω – αδιαφορώ, σχολιάζω - σωπαίνω - ακούω - αναφωνώ

3.2. Περιγραφή

Η πρώτη όψη των εικόνων (η φαινομενολογική οπτική). Περιορίζεται στην αναζήτηση απαντήσεων στα ερωτήματα: *πού; πότε; ποιοι;* "Εκφράστε αυθόρμητα τις λέξεις που σας έρχονται στο νου βλέποντας την εικόνα. Περιγράψτε την εικόνα. Αναζητήστε συγκεκριμένες λεπτομέρειες στο σκηνικό, στα πρόσωπα, στα αντικείμενα κ.ά. Απομονώστε και σχολιάστε καρέ του έργου -πάγωμα της εικόνας". *Λέξεις-κλειδιά:* Τι βλέπω; Τι παρατηρώ; Τι αντιλαμβάνομαι; Τι αναρωτιέμαι; Τι περιγράφω;

3.3. Διερεύνηση των συναισθημάτων μου

Η τέχνη δημιουργεί ένα αυθόρμητο ενθουσιασμό στα παιδιά, ιδιαίτερα ο κινηματογράφος παρασύρει τα παιδιά σε συναισθηματικούς ακροβατισμούς, ταύτισης ή αποστασιοποίησης, οι οποίοι, όταν ομολογούνται βγαίνοντας στην επιφάνεια, λειτουργούν λυτρωτικά. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να εξερευνήσουν τα δικά τους συναισθήματα και να οικοδομήσουν τις δικές τους απόψεις. Η προσέγγιση είναι εμπειρική. *Λέξεις-κλειδιά:* Τι αισθάνομαι; Τι νιώθω; Τι θέλω να διερευνήσω; Τι θέλω να εκφράσω;

3.4. Αναζήτηση των προθέσεων του δημιουργού

Αναζητά το *πώς;* και το *γιατί;* της δημιουργίας οπτικοακουστικών προϊόντων. Η κριτική προσέγγιση των οπτικοακουστικών προϊόντων, χωρίς να αγνοεί τα εκφραστικά μέσα του δημιουργού, στρέφεται κυρίως προς το *περιεχόμενο*. Ο κριτικός θεατής αναγνωρίζει, όχι μόνο *τι* λέει ο δημιουργός (προσωπική οπτική), αλλά και *πώς* απεικονίζει το περιεχόμενο (ερμηνεία), αναγνωρίζοντας, έτσι, τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους κάθε ταινία είναι μία μοναδική δημιουργία ενός μοναδικού δημιουργού. "Σε ποιο θέμα εστιάζει ο δημιουργός της ταινίας; Γιατί; Τι προσπαθεί να εκφράσει ο δημιουργός μέσω αυτών των εικόνων; Ποια στοιχεία της ταινίας υποστηρίζουν αυτή την άποψή μου;". *Λέξεις-κλειδιά:* Τι υποθέτω; Τι ανακαλύπτω; Τι γνωρίζω; Τι συμπεραίνω;

Η διερεύνηση των συναισθημάτων του παιδιού-θεατή συνδέεται άμεσα με την αναζήτηση των προθέσεων του δημιουργού. Στο ερώτημα-ερέθισμα: "Τι νιώθω και αισθάνομαι;" ακολουθεί η προσπάθεια απάντησης στο ερώτημα: "Με ποιους τρόπους ο δημιουργός της ταινίας προκαλεί αυτά τα συναισθήματα;" και το αντίστροφο. Οι δράσεις στα δύο διδακτικά βήματα αλληλοδιαχέονται.

3.5. Έκφραση – Δημιουργία

Η εξοικείωση με την κινηματογραφική γλώσσα δεν περιορίζεται στην απόκτηση απλών πρακτικών δεξιοτήτων χρησιμοποίησης της κάμερας ούτε στην απόκτηση γνώσεων γύρω από την ορολογία και τις κινηματογραφικές τεχνικές. Αν η στοχοθεσία εξαντληθεί στο σημείο αυτό, η κινηματογραφική δημιουργία θα απογυμνωθεί από έννοιες και αξίες και θα γίνει αντιληπτή από το παιδί, όχι ως "γεγονός τέχνης", αλλά ως "αντικείμενο τεχνικής". Η έκφραση των παιδιών περιλαμβάνει πολλαπλές μορφές έκφρασης (δημιουργική γραφή, εικαστικές, κίνηση, αυτοσχεδιασμοί κ.ά.). "Αν δημιουργούσα μία κινηματογραφική γι' αυτό το θέμα, πώς θα το κατασκεύαζα διαφορετικά;". *Λέξεις-κλειδιά:* Τι φαντάζομαι; Πώς επεμβαίνω; Τι προσθέτω; Τι αφαιρώ; Τι αλλάζω; Τι προεκτείνω; Πώς παίζω; Τι αφηγούμαι; Τι δημιουργώ;

4. Μετά τη θέαση της ταινίας

Η συζήτηση μετά τη θέαση επικεντρώνεται στις γνώσεις που έχουν τα παιδιά για το κεντρικό θέμα, τα σημεία της ταινίας τα οποία προσθέτουν ή αλλάζουν τις απόψεις τους, οι παραλείψεις, οι αποτυχίες ή οι διαστρεβλώσεις των δημιουργών της ταινίας κ.ά. Τα παιδιά προτείνουν θέματα συζήτησης και περιοχές που χρειάζονται βαθύτερη έρευνα, η οποία στηρίζεται στις απόψεις, στις εμπειρίες και στα συναισθήματα τους. Προσκαλούνται στη δράση και αποκτούν μία προσωπική σχέση με τα δρώμενα, εισβάλλουν στην πλοκή.

4.1. Παράδειγμα 1

Η χρήση δύο ή τριών αποσπασμάτων διαφορετικών ταινιών με το ίδιο θέμα προσθέτει απόψεις, αποκαλύπτει διαφορετικές οπτικές και προσφέρει δυνατότητες στα παιδιά για συγκριτικές αναλύσεις, τόσο στο περιεχόμενο όσο και στα εκφραστικά μέσα. Ζητούμενο η ανάπτυξη κριτικής στάσης

Η θέαση διαφορετικών κινηματογραφικών ταινιών διαφορετικών δημιουργών με οικολογική θεματολογία προσφέρει τις ευκαιρίες, όχι μόνο για τη σύγκριση των εκφραστικών δυνατοτήτων των δημιουργών, αλλά και του (ιδεολογικού) περιεχομένου των ταινιών: Ταινίες αφηγηματικές ή ντοκιμαντέρ, οι οποίες παρουσιάζουν τη φυσική ζωή και το φυσικό περιβάλλον και υμνώντας την αρμονική συμβίωση του ανθρώπου με τη φύση. Καταγγελτικά ντοκιμαντέρ των αλλοτριωτικών και ζημιογόνων επεμβάσεων του βιομηχανικού πολιτισμού πάνω στο περιβάλλον και στρέφονται συνήθως εναντίον πολιτικών εξουσιών ή επιχειρηματικών συμφερόντων. Κινηματογραφικές μυθιστορίες, στις οποίες τα οικολογικά ζητήματα εξετάζονται μέσα από τη ματιά προσωπικών ιστοριών και κοινωνικών συμβάντων.

4.2. Παράδειγμα 2

Το θέμα του πολέμου διερευνάται από τα παιδιά διαμέσου των ταινιών και των διαφορετικών οπτικών που η κάθε μία προσφέρει: "Ο Σαρλό δικτάτορας" (σκηνοθεσία: Τ. Τσάπλιν), "Ραψωδία τον Αύγουστο" (σκηνοθεσία: Α. Κουροσάβα), "Η ζωή είναι ωραία" (σκηνοθεσία: Ρ. Μπενίνι), "Σταυροί στο μέτωπο" (σκην. Στ. Κιούμπρικ)

4.3. Παράδειγμα 3

Για την προσέγγιση της διαφορετικότητας των ανθρώπων, με στόχους την αναγνώριση και το ξεπέρασμα των προκαταλήψεων, την αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων και την ανάπτυξη της ικανότητας ενσυναίσθησης των παιδιών, αποτελεσματική μπορεί να αποδειχθεί η διαδοχική θέαση δύο ταινιών με παραπλήσιο θέμα, αλλά διαφορετική τεχνική κατασκευής, όπως κινούμενο σχέδιο (animation) και κινηματογραφημένη ταινία (Θεοδωρίδης, 2001).

Προβάλλουμε διαδοχικά τις ταινίες: *Ντάμπο το ελεφαντάκι* (παραγωγή: W. Disney), animation-έγχρωμο κινούμενο σχέδιο και *Το Τσίρκο* (σκην. Τσάρλι Τσάπλιν), βωβή κινηματογραφημένη ταινία.

Μετά την προβολή, η συζήτηση επικεντρώνεται στην αποκάλυψη της τεχνικής κατασκευής των ταινιών (animation-αφηγηματική ταινία). Στη συνέχεια, στο επίκεντρο της συζήτησης βρίσκονται οι ήρωες-πρωταγωνιστές των ταινιών και η συζήτηση προχωρά παραπέρα στην αποκωδικοποίηση των εκφραστικών μέσων του σκηνοθέτη-δημιουργού.

Οι ήρωες-πρωταγωνιστές των ταινιών, οι οποίοι, αν και τόσο διαφορετικοί μεταξύ τους, έχουν κοινά χαρακτηριστικά και προβλήματα, καθώς δεινοπαθούν αποκλεισμένοι και απορριπτέοι από τον περίγυρό τους. Ερωτήσεις-ερεθίσματα: "Ποιος είναι ο κεντρικός ήρωας του έργου;", "Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει;", "Σε ποιο σημείο της ταινίας ο ήρωας ήταν πολύ στενοχωρημένος;", "Πώς δείχνει ο σκηνοθέτης των ήρωα

ώστε να καταλάβουμε ότι είναι στενοχωρημένος;", "Υπάρχουν στο έργο που είδατε στιγμές που ο ήρωας είναι δυστυχισμένος ενώ οι άλλοι γύρω του ξεκαρδίζονται στα γέλια;", "Τι είναι εκείνο που σε κάποια στιγμή αλλάζει τη ζωή του ήρωα προς το καλύτερο;", "Πώς δείχνει ο σκηνοθέτης την ευτυχία του ήρωα;", "Στο έργο εμφανίζονται διάφορα θέματα (πείνα, η σκληρή ζωή του πλανόδιου καλλιτέχνη, η φιλία). Μήπως θυμάστε σε ποια σημεία της ταινίας εμφανίζεται το καθένα;" (Θεοδωρίδης, 2001). Οι ερωτήσεις οδηγούν στον εντοπισμό του διαφορετικού, στη στάση και στην αντίδραση του κοινωνικού περίγυρου, στην υπέρβαση.

4.4. Παράδειγμα 4

Συγκριτικές αναλύσεις μπορούν να πραγματοποιηθούν ανάμεσα στις απόψεις που ανακοινώνει μία ομάδα παιδιών και την εκδοχή που παρουσιάζεται σε μία κινηματογραφική ταινία. Παράδειγμα: Μία ομάδα παιδιών αυτοσχεδιάζει με το θέμα "γάμος" και μετά την παρακολούθηση της ταινίας του Π. Βούλγαρη "Νύφες", η ομάδα συζητάει τα θέματα που θίγονται στην ταινία, τις ομοιότητες και τις διαφορές με την εκδοχή που κατέθεσε η ομάδα στον αυτοσχεδιασμό της ή τις απόψεις που παρουσιάζονται σε άρθρα εφημερίδων (Χατζηδημητρίου, 2006). Κι ακόμα, οι ταινίες συνδέονται με την τρέχουσα επικαιρότητα και ειδησεογραφία. Ένα γεγονός που παρουσιάζεται στα έντυπα ή ηλεκτρονικά μέσα ενημέρωσης αποτελεί αφορμή για την παρακολούθηση μιας ταινίας με ανάλογη θεματική.

5. Συμπερασματικά

(α) Επιδιώκουμε την εκδήλωση κριτικής στάσης, προβάλλοντας πολλές ταινίες με το ίδιο θέμα (πολυφωνία). Μην επιλέγετε ταινίες, μόνο επειδή συμφωνείτε ιδεολογικά. Αυτό είναι ένα είδος λογοκρισίας. Καλό είναι οι απόψεις να αιωρούνται.

(β) Αποφεύγουμε τον ιδεολογικό καταναγκασμό, την επιβολή μιας "ορθής" ιδεολογικά άποψης. Η επικοινωνία του θεατή με το οπτικοακουστικό προϊόν (δηλ. με τον δημιουργό) είναι μία προσωπική υπόθεση. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απόψεις. Η επιβολή της άποψης του εκπαιδευτικού αποτελεί ιδεολογικό καταναγκασμό.

(γ) Η "προσέγγιση" της κινηματογραφικής ταινίας είναι μια προσωπική και πολυσήμαντη διαδικασία, ανοιχτή σε πολλαπλές και πολύσημες ερμηνείες, σε μνήμες, συνειρμούς και φαντασιώσεις. Οι νοερές εικόνες που παράγουν οι θεατές έχουν έντονα προσωπικό χαρακτήρα, είναι μοναδικές και διαφέρουν από άτομο σε άτομο.

(δ) Η κινηματογραφική ταινία είναι ένα "γεγονός της τέχνης", όχι μόνο φορέας ιδεολογικών μηνυμάτων. Κλείνει μέσα της οπτικές αξίες και αισθητική, τις οποίες δεν αγνοούμε. Η προσέγγιση είναι: «Τι νιώθω; Με ποιους τρόπους ο δημιουργός γέννησε σ' εμένα αυτά τα συναισθήματα». Μελέτη, όχι μόνο του ιδεολογικού φορτίου, αλλά και του αισθητικού φορτίου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Γρόσδος, Σ. (2010). "Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί-καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό", *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 16*, 54-68.

Γρόσδος, Σ. (2017). *Εικόνα και Δημιουργική Γραφή. Έργα ζωγραφικής, εικόνες της λογοτεχνίας, κόμικς, φωτογραφίες*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Γρόσδος, Σ. (2018). *Κινηματογράφος και Δημιουργική Γραφή. Μαθήματα κινηματογραφικού γραμματισμού*. Χανιά: Πυξίδα.

Θεοδωρίδης, Μ. (2002). "Γνωριμία με την οπτικοακουστική έκφραση. Προτάσεις του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ - Εκπαίδευση και Πολιτισμός για την καθιέρωση της οπτικοακουστικής παιδείας στο σχολείο", *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, 27*, 33-38.

Θεοδωρίδης, Μ. (2001). *Πάμε σινεμά; Πρόγραμμα γνωριμίας με τον Κινηματογράφο.* Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού - ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης.

Μαρτέν, Μ. (1984). *Η γλώσσα του κινηματογράφου*. Αθήνα: Κάλβος.

Χατζηδημητρίου, Π. (2006). Εικόνα-σινεμά-εκπαίδευση, πηγή: http://www.theatroedu.gr/EandT_educ_assort_EikonesSinemaEkpaideusi(1).pdf

Το θετικό σχολικό κλίμα ως υποστηρικτικό πλαίσιο της «εκπαίδευσης για όλους»

Ευγενία Δανιηλίδου
Σχολική Σύμβουλος ΠΕ02, Περιφερειακή Δ/νση Εκπαίδευσης Κ. Μακεδονίας
daniieugenia@gmail.com

Ιωάννα Βορβή
Σχολική Σύμβουλος ΠΕ02, Περιφερειακή Δ/νση Εκπαίδευσης Κ. Μακεδονίας
ioaborb@gmail.com

Περίληψη
Οι συνεχείς αλλαγές και η ετερότητα που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη κοινωνία αναδεικνύουν ως βασική επιδίωξη του σχολείου την «εκπαίδευση για όλους». Καθώς ο μαθητικός πληθυσμός στα ελληνικά σχολεία παρουσιάζει ανομοιογένεια και εμφανίζει μεγάλο εύρος διαφοροποιήσεων, είναι σημαντική η δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, το οποίο παρέχει ασφαλές περιβάλλον που επιτρέπει να εκφράζονται όλοι οι μαθητές και να αξιοποιούνται οι ιδιαίτερες ικανότητες, δεξιότητες, εμπειρίες τους και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο. Το σχολικό κλίμα και η καλή ποιότητα της επικοινωνίας του ανθρώπινου δυναμικού ενός σχολείου θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες για την απόδοση μιας σχολικής μονάδας και συμβάλλουν καθοριστικά στη δημιουργία και διατήρηση ευνοϊκού σχολικού και μαθησιακού περιβάλλοντος. Στην εργασία παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά του θετικού σχολικού κλίματος και προτείνονται εκπαιδευτικές πρακτικές που συντελούν στη διαμόρφωσή του, οι οποίες συνάδουν με τις αρχές και τους στόχους της «εκπαίδευσης για όλους» και ενδυναμώνουν τον δημοκρατικό τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Λέξεις κλειδιά: «Εκπαίδευση για όλους», σχολικό κλίμα, καλές πρακτικές, ετερότητα

1. Εισαγωγή

Το σχολείο ως βασικό κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η σχολική μονάδα λειτουργεί σε σχέση αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό περιβάλλον και αποτελεί ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα με τα δικά του μέλη, τα κοινωνικά υποσυστήματά του – τις σχολικές τάξεις και τη δική του κουλτούρα (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006, Σαΐτης, 2002). Επομένως, η λειτουργία μιας σύγχρονης σχολικής μονάδας επηρεάζεται από το σχολικό κλίμα και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το σχολικό κλίμα ορίζεται ως «η ποιότητα και ο χαρακτήρας της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και αντανακλά πρότυπα, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές και οργανωτικές δομές» (Ζερβοπούλου, 2013). Θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την απόδοση μιας σχολικής μονάδας, διότι επηρεάζει την ατμόσφαιρα μέσα στην οποία επιτελείται το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο. Κύριοι συντελεστές στη διαμόρφωση θετικού κλίματος είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς τους. Ο διευθυντής έχει κύριο ρυθμιστικό ρόλο στις σχέσεις των τριών αυτών παραγόντων, δηλαδή στις σχέσεις διευθυντή - μαθητών, εκπαιδευτικών - μαθητών, διευθυντή - εκπαιδευτικών, μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ των μαθητών και στις σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών με τους γονείς και με την τοπική κοινωνία. Στην κατεύθυνση αυτή σημαντική είναι η συνδρομή των Σχολικών Συμβούλων ειδικότητας και του Σχολικού Συμβούλου Γενικής Παιδαγωγικής Ευθύνης του σχολείου, οι οποίοι καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς για τον κατάλληλο τρόπο επικοινωνίας τους με τους μαθητές και τους γονείς τους και βοηθούν στην ανάπτυξη πνεύματος συλλογικής ευθύνης και καλής συνεργασίας μεταξύ των μελών του συλλόγου των διδασκόντων (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008).

Η επικοινωνία του ανθρώπινου δυναμικού ενός σχολείου αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επίτευξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων, για τη δημιουργία και διατήρηση ευνοϊκού σχολικού και

μαθησιακού κλίματος και εν τέλει για την ανάπτυξη του σχολείου, καθώς καθημερινά όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία χρειάζεται να επικοινωνούν, να ανταλλάσσουν δηλαδή μηνύματα, σκέψεις, απόψεις (Σαΐτης, 2002). Εξάλλου, η αποτελεσματική επικοινωνία θεωρείται προϋπόθεση προκειμένου να εξασφαλίζεται ήρεμο εργασιακό πλαίσιο και να αναπτύσσονται ποιοτικές σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στη λειτουργία του σχολείου.

Η επικοινωνία είναι αμφίδρομη διαδικασία, διαπροσωπική ή ομαδική, με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών και επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, στους οποίους συμπεριλαμβάνονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες, το κοινωνικό σύστημα, οι στάσεις και η γνώση (Argyle & Trower, 1981, Οικονόμου, 2013). Η καλή ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας αντανακλάται στην ποιότητα των εκπαιδευτικών δράσεων του σχολείου και αποτελεί παράγοντα διαμόρφωσης του κατάλληλου ψυχολογικού και παιδαγωγικού κλίματος στον σχολικό χώρο. Επιπλέον, η αποτελεσματική επικοινωνία συμβάλλει καθοριστικά στη λήψη ορθών αποφάσεων, που εξυπηρετούν τόσο τους στόχους του σχολείου όσο και τους στόχους και τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού. Στην αντίθετη περίπτωση, ανακύπτουν ζητήματα δυσλειτουργίας, όπως όταν πρόκειται να ληφθούν αποφάσεις που αφορούν προγραμματισμό δράσεων, διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές, διαχείριση προβληματικών καταστάσεων.

2. «Εκπαίδευση για όλους»

Η διαφορετικότητα των μαθητών και των αναγκών τους καθώς και η αντιμετώπισή τους είναι ζητήματα που απασχολούν σοβαρά την εκπαίδευση και προϋποθέτουν την ανάπτυξη ενός σχολικού κλίματος ασφάλειας, ομαδικότητας και συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας που εξασφαλίζει συνθήκες ομαλής ένταξης και ισότιμης εκπαίδευσης όλων των μαθητών. Ο μαθητικός πληθυσμός στα ελληνικά σχολεία παρουσιάζει ανομοιογένεια και εμφανίζει μεγάλο εύρος διαφοροποιήσεων, κοινωνικοοικονομικών - πολιτισμικών – μαθησιακών. Οι μαθητές διαφοροποιούνται ως προς το φύλο και την ηλικία (χρονολογική και νοητική), τα κίνητρα μάθησης, τις μαθησιακές τους ιδιαιτερότητες, και τους ρυθμούς και στυλ μάθησης). Επίσης, εμφανίζονται αποκλίσεις ως προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες, την κοινωνικο-οικονομική τους προέλευση, το πολιτισμικό και γλωσσικό τους κεφάλαιο, το βαθμό εξοικείωσής τους με το θεσμοθετημένο πρότυπο σχολικής μάθησης και την κυρίαρχη κουλτούρα (Ρομά, Αλλοδαποί, Παλιννοστούντες, Πρόσφυγες, Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες κτλ. (Σφυρόερα, 2004). Διαμορφώνονται, επομένως, ετερογενείς ομάδες μαθητών, που διαφέρουν όχι μόνο ως προς την σχολική επίδοση αλλά και ως προς το βαθμό ανάπτυξης, τα ενδιαφέροντα, την προηγούμενη γνώση, τους τρόπους επικοινωνίας, τη στάση τους απέναντι στο σχολείο και τις θεωρίες που έχουν για την καθημερινότητα (Kiper & Mischke, 2006).

Με τα δεδομένα αυτά, αναδεικνύεται ως βασική επιδίωξη του σύγχρονου σχολείου η «εκπαίδευση για όλους». Στους στόχους «της εκπαίδευσης για όλους» συμπεριλαμβάνονται οι ευκαιρίες και δυνατότητες μάθησης για όλα τα παιδιά, σε περιβάλλον κλίματος αμοιβαίας αποδοχής και σεβασμού μέσα στη σχολική κοινότητα. Είναι αναγκαίο μέσω της ενταξιακής εκπαίδευσης να δίνεται η ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι κάθε πολίτης μπορεί να διατηρεί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και το δικαίωμα στη διαφορετικότητα και ότι μπορεί να λειτουργεί με ισότιμη συμμετοχή σε υποχρεώσεις αλλά και σε δικαιώματα. Η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί μια αποτελεσματική στρατηγική ενάντια στην περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Το όραμά της συμπεριλαμβάνει παιδιά με φυσικές και πνευματικές αναπηρίες, παιδιά εθνικών και γλωσσικών μειονοτήτων, τα παιδιά που είναι στιγματισμένα με διάφορους τρόπους, τα εργαζόμενα παιδιά, τα παιδιά του δρόμου και των φαναριών (UNESCO, 2004). Υποχρέωση του σημερινού σχολείου είναι να παρέχει το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο, προκειμένου να εντοπιστούν και να περιοριστούν προκατειλημμένες στάσεις και στερεότυπα, να δημιουργηθούν φιλόξενες κοινότητες, να διαμορφωθεί, μια ενταξιακή κοινωνία και να επιτευχθεί η εκπαίδευση για όλα τα παιδιά.

Στις γενικές αρχές της ελληνικής εκπαίδευσης, όπως καταγράφονται στα Προγράμματα Σπουδών, περιλαμβάνονται η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές, η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και η ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003:3734).

Για τους παραπάνω λόγους είναι σημαντική η δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος με την οικοδόμηση συνεργατικών σχέσεων, δημιουργικής επικοινωνίας, εκτίμησης και εμπιστοσύνης μεταξύ των

εκπαιδευτικών και των μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους, το οποίο επιτρέπει να αξιοποιούνται οι ιδιαίτερες ικανότητες, δεξιότητες, εμπειρίες και το πολιτισμικό κεφάλαιο όλων των μαθητών και παρέχει ασφαλές περιβάλλον για την έκφραση απόψεων, σκέψεων και συναισθημάτων.

3. Πρακτικές διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος

Βασικά χαρακτηριστικά του θετικού σχολικού κλίματος αποτελούν οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, ο σεβασμός της προσωπικότητας (αποφυγή στερεοτύπων, προκαταλήψεων), η τήρηση των κανόνων του σχολείου. Επίσης, το κλίμα χαρακτηρίζεται ως θετικό, όταν υιοθετείται συμμετοχικό-συνεργατικό στυλ συμπεριφοράς όσον αφορά την οργάνωση της σχολικής τάξης, τη διδακτική διαδικασία, αλλά και τη λήψη αποφάσεων σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής (Πασιαρδή, 2001; Χατζηπαναγιώτου, 2003). Στα χαρακτηριστικά του θετικού παιδαγωγικού κλίματος συγκαταλέγονται, ακόμη, η εκπλήρωση των βασικών αναγκών των μαθητών (αγάπη, προσοχή, χαρά κ.ά.), η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση, οι πρακτικές ειρηνικής επίλυσης του προβλήματος (π.χ. μέσω της σχολικής διαμεσολάβησης), η τήρηση των υποσχέσεων και η συνέπεια λόγων και πράξεων του εκπαιδευτικού, η αμεροληψία και η δίκαιη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς όλους τους μαθητές και η άμεση και έμμεση έκφραση υψηλών προσδοκιών για όλους (Μπασέτας, 1999).

Η ανάπτυξη των προαναφερθέντων χαρακτηριστικών απαιτεί κατάλληλες πρακτικές που συνάδουν με τους στόχους της «εκπαίδευσης για όλους», οι οποίες βελτιώνουν το παιδαγωγικό σχολικό κλίμα και ενδυναμώνουν τον δημοκρατικό τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Στην κατεύθυνση αυτή αναγνωρίζονται ως καλές πρακτικές οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, τα projects, τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, οι δράσεις ψυχαγωγικού και πολιτιστικού χαρακτήρα σε συνεργασία με τις μαθητικές κοινότητες, οι δράσεις ενσωμάτωσης μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και οι δράσεις ένταξης όλων των μαθητών στη σχολική ζωή, η διοργάνωση εορτών και εκδηλώσεων με τη συμμετοχή μαθητών με διαφορετικό γνωστικό, πολιτισμικό, γλωσσικό κεφάλαιο που αναδεικνύουν τους δεσμούς ανάμεσα σε διαφορετικές κουλτούρες που εκπροσωπούνται σε κάθε σχολικό περιβάλλον.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται, ενδεικτικά, εκπαιδευτικές πρακτικές που συντελούν στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και συνάδουν με τις αρχές της «εκπαίδευσης για όλους».

3.1. Πλαίσιο Οργάνωσης Σχολικής Ζωής

Βασικός τρόπος ενίσχυσης του θετικού κλίματος είναι η διαμόρφωση ενός Πλαισίου Οργάνωσης Σχολικής Ζωής (κανόνες λειτουργίας για τις ιδιαίτερες συνθήκες του σχολείου), μια διαδικασία που χρειάζεται τη συμφωνία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας σε ένα πλαίσιο αρχών (Υπουργική Απόφαση, 10645/ΓΔ4/22-1-2018 (Β΄ 120)**,** Άρθρο 30). Το Πλαίσιο Οργάνωσης Σχολικής Ζωής, ως εσωτερικός κανονισμός του σχολείου, ενδυναμώνει τον δημοκρατικό τρόπο λειτουργίας του και αποτελεί μηχανισμό πρόληψης προβλημάτων και δυσλειτουργιών μέσα από την οριοθέτηση των δικαιωμάτων και των ελευθεριών, των ευθυνών και των υποχρεώσεων. Στόχος είναι να αποφεύγονται εντάσεις, συγκρούσεις, διαφορές που κατά διαστήματα προκύπτουν στη σχολική μονάδα και να αναπτύσσονται πρωτοβουλίες και δράσεις για τη διαχείριση προβλημάτων στο πλαίσιο των ρυθμιστικών αρχών που διέπουν τη σχολική ζωή. Για την εκπόνησή του, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου και εκπρόσωποι των μαθητικών κοινοτήτων συμφωνούν και λειτουργούν σε κοινό πλαίσιο αρχών και έτσι ενισχύεται η συλλογικότητα και η συνεργασία, αλλά και η έννοια της ατομικής ευθύνης. Η εφαρμογή του στηρίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό, στη συλλογική συνείδηση, στη συναίνεση, χωρίς να θέτει εμπόδια στην ελεύθερη έκφραση και στον πλουραλισμό απόψεων. Για τον λόγο αυτόν είναι σημαντική η ενημέρωση και η εξασφάλιση συναίνεσης του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων.

3.2. Παιδαγωγικό συμβόλαιο

Σε επίπεδο τάξης, θετική επίδραση στο παιδαγωγικό κλίμα έχει η υιοθέτηση από τους εκπαιδευτικούς κάθε σχολικής μονάδας του παιδαγωγικού συμβολαίου τάξης. Οι διαφορετικές αντιλήψεις πολλών ανθρώπων για ένα κοινό θέμα, στο οποίο καλούνται να συνεργαστούν, δημιουργεί την ανάγκη κατασκευής ενός συστήματος κοινά αποδεκτών κανόνων, για το πώς θα συνυπάρξουν και θα συμβάλουν στην επίτευξη του σκοπού τους. Πρόκειται για μια σύγχρονη πρακτική που προκύπτει ως αποτέλεσμα συζήτησης και συναπόφασης εκπαιδευτικού και μαθητών, με ένα κοινά αποδεκτό πλαίσιο αξιών, απαραίτητο για να

προχωρήσει η σχολική τάξη στο έργο της και με δέσμευση να τηρούνται εκατέρωθεν οι συμφωνημένες αμοιβαίες υποχρεώσεις, που εκτείνονται τόσο σε επίπεδο γνώσεων όσο και συμπεριφορών (Σακκάς & Μπαρδάνης, 2011). Η διεργασία συμβολαίου για τις σχέσεις στη σχολική τάξη ευνοεί την δημιουργία ενός συγκινησιακού κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και εκπαιδεύει στη διαπραγμάτευση και στην επίλυση συγκρούσεων σε ένα πλαίσιο αποτελεσματικής επικοινωνίας. Η κατανόηση της αξίας της δέσμευσης σε κανόνες που έχουν διαμορφωθεί από κοινού και η ανάπτυξη της υπευθυνότητας συντελούν στην αρμονική συνύπαρξη και προετοιμάζουν τους μαθητές για την εργασιακή και κοινωνική προσαρμογή τους.

3.3. Μαθητικές κοινότητες - συμβούλιο τμήματος

Για την ομαλότερη ένταξη των μαθητών στο σχολείο, αλλά και στο κοινωνικό σύνολο και τη δημιουργία ευνοϊκού σχολικού κλίματος σημαντική είναι η αξιοποίηση των μαθητικών κοινοτήτων και του συμβουλίου τμήματος. Οι μαθητικές κοινότητες είναι θεσμός με ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία (Υπουργική Απόφαση 23.613/6/Γ24094/23-09-1986). Μέσω των μαθητικών κοινοτήτων οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν, να ενισχύσουν τις αξίες τους, να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους, να κατανοήσουν τις υποχρεώσεις τους και να λειτουργούν σε ένα θετικό κλίμα-πλαίσιο. Η αναβάθμιση του θεσμού των μαθητικών κοινοτήτων και η ουσιαστική αξιοποίησή των πολλαπλών δυνατοτήτων του συντελούν στον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής και στη βελτίωση της ποιότητάς της. Η συνεργασία της διεύθυνσης του σχολείου, των εκπαιδευτικών και των μαθητών για τη διαχείριση ζητημάτων που ανακύπτουν στη σχολική καθημερινότητα, όπως η πρόληψη και αντιμετώπιση ενδεχόμενων ρατσιστικών συμπεριφορών ή περιστατικών εκφοβισμού συμμαθητών τους ή ακόμη και η καθαριότητα και η αισθητική φροντίδα του σχολείου, βοηθά στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και στην αρμονική συνύπαρξη. Επίσης, η ενεργητική, υπεύθυνη συμμετοχή όλων των μαθητών στη σχολική ζωή, μέσα από την οργάνωση πολιτιστικών, αθλητικών εκδηλώσεων και εκδηλώσεων ψυχαγωγικού χαρακτήρα με διαδικασίες δημοκρατικού διαλόγου και συνεργασίας διευκολύνουν την επίλυση προβλημάτων και οι μαθητές μαθαίνουν να λειτουργούν με σεβασμό στις συλλογικές και δημοκρατικές αξίες.

Στην κατεύθυνση της ειρηνικής επίλυσης προβλημάτων συντελεί η δυνατότητα συμμετοχής του προεδρείου της μαθητικής κοινότητας στο Συμβούλιο Τμήματος. Το Συμβούλιο Τμήματος, το οποίο αποτελείται από όλους τους διδάσκοντες στο τμήμα, συζητεί και εισηγείται στον Σύλλογο Διδασκόντων θέματα που σχετίζονται με τους μαθητές του τμήματος, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητές τους συμβάλλοντας, έτσι, στην παιδαγωγική αντιμετώπιση προβλημάτων που αφορούν τη φοίτηση, τη συμπεριφορά, την υγεία και την πρόοδο των μαθητών (Υπουργική Απόφαση, 10645/ΓΔ4/22-1-2018 (Β΄ 120), Άρθρο 30).

3.4. Τεχνικές πρόληψης και διαχείρισης συγκρούσεων

Το σχολείο με τη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσονται σε αυτό έχει καθοριστικό ρόλο στο χειρισμό και την αντιμετώπιση εντάσεων και φαινόμενων παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών που λειτουργούν αρνητικά στην καθημερινότητα του σχολείου και διαταράσσουν το σχολικό κλίμα. Επομένως, πρέπει να αναπτύσσονται ποικίλοι μηχανισμοί πρόληψης τέτοιων προβλημάτων και ορθής διαχείρισής τους (Χηνάς & Χρυσαφίδης, 2000). Η υλοποίηση δράσεων με αντικείμενο τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων, τις τεχνικές της ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων και διαφορών με σκοπό την εκπαίδευση των μαθητών στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού, τη μείωση των βίαιων και αντικοινωνικών συμπεριφορών, βοηθούν το σχολικό κλίμα και την παιδαγωγικά αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου. Η σταδιακή ένταξη των τεχνικών αυτών στην καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών και των μαθητών, διευκολύνει την καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας, αυτονομίας και εποικοδομητικού διαλόγου και τη βελτίωση της σχολικής καθημερινότητας. Στις τεχνικές πρόληψης και διαχείρισης συγκρούσεων συγκαταλέγεται η σχολική διαμεσολάβηση, η οποία «αποτελεί μια μορφή διαμεσολάβησης και ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων, η οποία οργανώνεται και εφαρμόζεται εντός του σχολικού πλαισίου, μεταξύ των μαθητών, ως εναλλακτική πρακτική που αντικαθιστά το πειθαρχικό σύστημα της τιμωρίας» (Αρτινοπούλου, 2010:60). Η διαμεσολάβηση είναι καινοτόμος πρακτική και αποτελεί μια δομημένη διαδικασία που προωθεί τον συναινετικό διάλογο, την ανταλλαγή επιχειρημάτων, την κατανόηση του άλλου, την ενσυναίσθηση και την

ενεργητική ακρόαση, τη μέση οδό και την ειρηνική συνύπαρξη των ατόμων. Δίνει έμφαση στην κατανόηση των προβλημάτων και των συνεπειών τους, με στόχο τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών και τη βελτίωση της αναγνώρισης και διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων σε συγκρουσιακές καταστάσεις, καθώς και την καλλιέργεια σεβασμού απέναντι στο διαφορετικό. Επιπλέον, ενισχύει τη διάθεση των μαθητών να λύνουν συνεργατικά τα κοινά προβλήματα με αμοιβαία συμφωνία και ικανοποίηση που οδηγεί στην εποικοδομητική διευθέτηση των προβληματικών καταστάσεων (Αρτινοπούλου, 2010).

Επίσης, στη βελτίωση της σχολικής καθημερινότητας, γενικότερα, είναι σημαντικές οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες που ενισχύουν στους μαθητές την αίσθηση της κοινότητας και του «ανήκειν» στο σχολείο και δημιουργούν κλίμα συναισθηματικής αποφόρτισης και εκτόνωσης, αλλά και ενίσχυσης συνεργατικού πνεύματος, καθώς και ανάπτυξης θετικών σχέσεων των μικρότερων μαθητών με τους μεγαλύτερους.

3.5. Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων - Προγράμματα ομαλής μετάβασης

Με ανάλογη στόχευση, αναφορικά με τη διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος, η υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων συμβάλλει σημαντικά στην ενεργοποίηση και εμπλοκή εκπαιδευτικών, μαθητών, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης και στην ενίσχυση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Εγκύκλιος ΥΠ.Π.Ε.Θ. 188142/ ΓΔ4/ 2-11-2017). Οι μαθητοκεντρικές συνεργατικές διαδικασίες που εφαρμόζονται στα προγράμματα των Σχολικών Δραστηριοτήτων και οι συμμετοχικές διδακτικές τεχνικές, ενθαρρύνουν την πρωτοβουλία των μαθητών, τον δημοκρατικό διάλογο και τη δημιουργική και ελεύθερη έκφραση, την αλληλοϋποστήριξη των μελών των ομάδων εργασίας, αλλά και των ομάδων μεταξύ τους.

Προγράμματα με παιδαγωγικά οφέλη είναι και τα προγράμματα ή δράσεις ομαλής μετάβασης μαθητών από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη. Η μετάβαση των μαθητών από τη μία βαθμίδα εκπαίδευσης στην επόμενη θεωρείται κομβικό σημείο στη μαθησιακή τους πορείας, διότι συνοδεύεται από κρίσιμες ενδο-ατομικές αλλαγές, αλλά και από κοινωνικές αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2007). Η υιοθέτηση κατάλληλων πρακτικών, όπως δραστηριότητες γνωριμίας των νέων μαθητών με το σχολείο υποδοχής, ομαδικές δραστηριότητες γνωριμίας και αποδοχής νέων και παλαιών μαθητών διαφόρων τάξεων του σχολείου, συνεργασίες με αρμόδιους φορείς και Ανεξάρτητες Αρχές (π.χ. ο Συνήγορος του Παιδιού και πραγματοποίηση δράσεων, εκδηλώσεων για την προστασία των ανθρώπινων δικαιωμάτων και δικαιωμάτων του παιδιού συμβάλλουν στη σχολική επιτυχία και στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη όλων των μαθητών αλλά και στην κοινωνικοποίησή τους και στην άμβλυνση συναισθημάτων φόβου και ανασφάλειας που πιθανά προκύπτουν από τη μετάβαση στο νέο σχολικό περιβάλλον (Ψάλτης, 2008). Τέτοιου τύπου προγράμματα θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τα σχολεία, ώστε να δομηθεί ένα δίκτυο υποστήριξης και αλληλοβοήθειας των εμπλεκομένων και ιδιαίτερα των παιδιών και των γονέων που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες.

3.6. Σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία

Το σχολικό κλίμα ενισχύεται θετικά όταν ενδυναμώνονται δημιουργικά οι σχέσεις του σχολείου με τους γονείς και το στενό και ευρύτερο περιβάλλον. Βασική παράμετρος για την ενδυνάμωση των σχέσεων είναι η καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων. Η σχολική μονάδα λειτουργεί ως οργανισμός και ως ένα κοινωνικό σύστημα που οφείλει να λαμβάνει υπόψη και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας (Κατσαρός, 2008). Το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία συντελεί σε μεγάλο βαθμό στην ενίσχυση των δεσμών του σχολείου με το περιβάλλον στο οποίο ανήκει, που επιτυγχάνεται με εκπαιδευτικές δραστηριότητες που υλοποιούνται εντός του τυπικού προγράμματος σπουδών μέσα από διαθεματικές δημιουργικές εργασίες, projects, αλλά και πέρα από αυτό, με ημιτυπικές και άτυπες σχολικές πρακτικές μέσα από καινοτόμα προγράμματα (Πολιτιστικά, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Αγωγής Σταδιοδρομίας κ.τ.λ.) και άλλες σχολικές δραστηριότητες.

Το σχολείο αποτελεί χώρο που έχει τη δυνατότητα να μεταβληθεί σε τοπικό πολυδύναμο κέντρο, εστία γνώσης και πολιτισμού, αξιοποιώντας τις υποδομές του όχι μόνο για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών,

αλλά και για τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας. Για την επίτευξη του στόχου του «ανοικτού σχολείου», μπορούν να συνεργάζονται γονείς, Τοπική Αυτοδιοίκηση, μαθητές και εκπαιδευτικοί και να διατίθενται σχολικοί χώροι, προκειμένου να πραγματοποιηθούν δραστηριότητες εκπαιδευτικές, επιμορφωτικές, πολιτιστικές, κοινωνικές, άθλησης, αναψυχής, γιορτές ανοιχτές στο κοινό κ.ά.. Επίσης, η ανάπτυξη πολιτιστικών δράσεων και η προώθηση των τοπικών αναπτυξιακών δυνατοτήτων για την έκφραση, διατήρηση και ανάπτυξη της τοπικής πολιτιστικής ταυτότητας και κληρονομιάς αποτελεί μια ιδιαίτερη μαθησιακή διαδικασία που μπορεί να διαμορφώσει κοινότητες μάθησης και πράξης. Τέτοιες δράσεις είναι η παρουσίαση θεατρικών σχολικών παραστάσεων, οι μουσικές και χορευτικές εκδηλώσεις, εκδηλώσεις της σχολικής ζωής που αναδεικνύουν τους δεσμούς ανάμεσα στις πολλαπλές κουλτούρες που εκπροσωπούνται σε κάθε σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον (ημέρες γευσιγνωσίας, μουσικής και χορών από τις χώρες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών και κατοίκων της περιοχής κ.ά). Με δράσεις όπως οι παραπάνω, αναδεικνύεται η πολιτισμική δυναμική της εκπαίδευσης και, παράλληλα, ενδυναμώνεται η αλληλεπίδραση και η διαμόρφωση θετικών σχέσεων σχολείου και τοπικής κοινωνίας, καθώς και η επαφή των αλλοδαπών γονιών και των ευπαθών ομάδων πολιτών με το σχολείο, με θετικό αντίκτυπο στο σχολικό κλίμα.

3.7. Συνθετικές – Δημιουργικές Εργασίες - Ερευνητικές Εργασίες

Όσον αφορά τη διδακτική διαδικασία, στο πλαίσιο των τυπικών σχολικών πρακτικών και του Ωρολογίου Προγράμματος, η εκπόνηση των Συνθετικών – Δημιουργικών Εργασιών και των Ερευνητικών Εργασιών στο σχολείο, συμβάλλει στην επίτευξη του σκοπού της «εκπαίδευσης για όλους» καθώς και ευρέος φάσματος εκπαιδευτικών στόχων, γνωστικών, συναισθηματικών (στάσεων και συμπεριφορών) και ψυχοκινητικών (δεξιοτήτων) (Προεδρικό Διάταγμα 126/2016, Άρθρο 3; Προεδρικό Διάταγμα 46/2016, Άρθρο 8; Εγκύκλιος ΥΠ.Π.Ε.Θ.194027/Δ2 /10-11-2017, Τροποποίηση του Π.Δ. 46/2016; Ι.Ε.Π., 2017, Εγκύκλιος ΥΠ.Π.Ε.Θ. 179544/Δ2/26-10-2016; Ματσαγγούρας, 2011). Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που υιοθετούνται για τις εργασίες αυτές βελτιώνουν τις συνθήκες μάθησης και αλλάζουν το κλίμα της τάξης, επαναπροσδιορίζοντας τις μεθόδους πρόσκτησης της γνώσης, τις ταυτότητες και τους ρόλους του μαθητή (ερευνητή, δημιουργού) και του εκπαιδευτικού (υποστηρικτή, εμψυχωτή) και τους όρους πραγμάτωσης της διδακτικής διαδικασίας (ποιος επιλέγει, αξιολογεί κ.τ.λ.) (Ι.Ε.Π., 2017). Εργασίες αυτού του τύπου αποτελούν διδακτική πρακτική που προωθούν την κριτική και δημιουργική σκέψη και δράση, μέσα σε ένα παιδαγωγικό κλίμα ελεύθερης και ισότιμης επικοινωνίας των μελών της σχολικής τάξης. Δίνουν, επίσης, έμφαση στις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, έτσι ώστε κάθε μαθητής να ωφελείται με τρόπο προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά, με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός πολύ αποδοτικού μαθησιακού κλίματος και τη βελτίωση της ενεργού εμπλοκής των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ διαμορφώνεται συνεργατικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Μέσω της αλλαγής του τρόπου διδασκαλίας αλλάζει η καθημερινή σχολική ρουτίνα, δημιουργείται ευνοϊκό παιδαγωγικό πλαίσιο και ανανεώνεται και βελτιώνεται το κλίμα στη σχολική τάξη.

Καθώς οι Συνθετικές-Δημιουργικές και Ερευνητικές Εργασίες είναι κυρίως ομαδικές, προάγουν το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα, δημιουργούν φιλικό περιβάλλον, ενισχύουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις συνεργατικές δομές μεταξύ των μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, βοηθούν στον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας και δίνουν ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα (Ματσαγγούρας, 2008).

4. Συμπεράσματα

Η «εκπαίδευση για όλους» προϋποθέτει τη γνώση και εφαρμογή καλών πρακτικών για τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες συναισθηματικές και ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών. Αποστολή του σχολείου, εκτός από την παροχή γνώσης, είναι η διαμόρφωση προσωπικοτήτων ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών πολιτών, με στέρεη ηθική υπόσταση, με αγάπη προς τον άνθρωπο και αλληλεγγύη στον συνάνθρωπο.

Το ανοιχτό επικοινωνιακό κλίμα δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες μάθησης, φιλικό και συνεργατικό περιβάλλον που αμβλύνει τις διαφορές και τις πιθανές διενέξεις μεταξύ των μαθητών και ευνοεί την ορθή διαχείριση πεποιθήσεων, στερεοτύπων, στάσεων και συμπεριφορών που οφείλονται στο διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό κεφάλαιο που φέρει κάθε μαθητής. Η καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας συμβάλλει

στη δημιουργία ευνοϊκού σχολικού κλίματος στήριξης των ευπαθών ομάδων των μαθητών και στην επιτυχημένη διαχείριση της πολυμορφίας του μαθητικού πληθυσμού. Απαραίτητη προϋπόθεση για τον αποτελεσματικό και ποιοτικό ρόλο του σχολείου αποτελεί το αρμονικό εργασιακό, μαθησιακό και παιδαγωγικό περιβάλλον, για τη διατήρηση του οποίου σημαντικοί θεωρούνται οι ανοιχτοί δίαυλοι επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, οι γόνιμες συζητήσεις, ο διάλογος, η συνεργασία, η αποδοχή στη διαφορετικότητα και ο σεβασμός στην προσωπικότητα του καθένα.

Σύγχρονο σχολείο, δημοκρατικό, ελκυστικό αλλά και αποτελεσματικό, ανοιχτό στην κοινωνία και στη ζωή είναι το σχολείο που, πέρα από την παροχή τυπικής μάθησης και διαπαιδαγώγησης, δίνει έμφαση στην ενίσχυση του αξιακού συστήματος των μαθητών και των θετικών στάσεων και συμπεριφορών. Οι συνεργατικές δράσεις με μαθητοκεντρική παιδαγωγική στάση, οι οποίες προωθούν την πρωτοβουλία και την ενεργό εμπλοκή των ίδιων των παιδιών αναφορικά με την επιλογή, τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση τους με εστίαση στα κοινά ενδιαφέροντα της μαθητικής ομάδας, συντελούν σε μεγάλο βαθμό στη δημιουργία συνεργατικών δομών μεταξύ των μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και μπορούν να συμβάλουν στην καλλιέργεια σεβασμού στις πνευματικές και ανθρωπιστικές αξίες, στην ευαισθητοποίηση σε δημοκρατικές διαδικασίες και σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Kiper, H. & Mischke, W. (2006). *Einfuehrung in die Theorie des Unterrichts.* Weinheim und Basel: Beltz.

UNESCO (2004). *Changing teaching practices using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Paris. UNESCO.

Ελληνόγλωσσες

Argyle, M. & Trower P. (1981). *Πρόσωπο με πρόσωπο. Τρόποι επικοινωνίας*. Αθήνα: Ψυχογιός.

Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η Σχολική Διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Βούλγαρης, Σ. & Ματσαγγούρας, Η. (2007). "Η Μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο: Μελέτη Ψυχολογικών και Μαθησιακών Παραμέτρων του Σχολικού Περιβάλλοντος στο Γυμνάσιο". Στο, Καψάλης Γ. και Κατσίκης, Α. (επιμ.). *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Πρακτικά του συνεδρίου της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*: Ιωάννινα, 17-20 Μαΐου 2007, 959-974.

Εγκύκλιος ΥΠ.Π.Ε.Θ 179544/Δ2/26-10-2016, Οδηγίες για τη διδασκαλία της Ερευνητικής Εργασίας (project) της Α΄ και Β΄ τάξης Γενικού Λυκείου και Α΄ τάξης Εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχ. έτος 2016-2017.

Εγκύκλιος ΥΠ.Π.Ε.Θ. 188142/ ΓΔ4/ 2-11-2017, Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων, Αγωγής Σταδιοδρομίας) για το σχολικό έτος 2017-2018.

Εγκύκλιος ΥΠ.Π.Ε.Θ.194027/Δ2 /10-11-2017, Τροποποίηση του Π.Δ. 46/2016.

Ζερβοπούλου, Α. (2013). Εκπαιδευτικό υλικό. Επιμορφωτικό Πρόγραμμα σε θέματα επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης για την απόκτηση πιστοποιητικού καθοδηγητικής επάρκειας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ινστιτούτο Επιμόρφωσης. Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) 2017. Η Δημιουργική Εργασία στο Λύκειο. Σημειώσεις για ένα πλαίσιο επιμόρφωσης. Ανακτήθηκε στις 20/03/2018 από: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Genika/2017-08-30_odigos_epimorfosis_basika_shmeia.pdf

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ, Π.Ι.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. Επιστημονικός Υπεύθυνος (2011). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο* ΒΙΒΛΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ. Συμμετέχουν: Δημήτρης Ευθυμίου καθ. Εικαστικών, Κατερίνα Μπαζίγου Φιλόλογος, Άννα Μπαράτση Χημικός, Θεόδωρος Πετρέσκου Μαθηματικός, Κωνσταντίνα Σχίζα Φυσικός. ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ. ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ

ΕΚΔΟΣΕΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ – ΑΘΗΝΑ. Ανακτήθηκε στις 20/03/2018 από: file:///C:/Users/1/Downloads/22-0019_I-Kainotomia-ton-Ereunitikon-Ergasion-sto-Ne-Lykeio_A-LYK_BK.pdf

Μπασέτας, Κ. (1999). *Οι προσδοκίες των δασκάλων και επιδράσεις τους στους μαθητές.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Οικονόμου, Α. (2013). Εκπαιδευτικό υλικό. Επιμορφωτικό Πρόγραμμα σε θέματα επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης για την απόκτηση πιστοποιητικού καθοδηγητικής επάρκειας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ινστιτούτο Επιμόρφωσης Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης.

Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Αι. (2008). *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ, Π.Ι.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Πασιαρδής Π. & Πασιαρδή Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία –πραγματικότητα ή ουτοπία. Αθήνα*: Τυπωθήτω.

Προεδρικό Διάταγμα 46/2016/Αρ. Φύλλου 74. Αξιολόγηση των μαθητών του Γενικού Λυκείου, Άρθρο 8, Δημιουργικές εργασίες.

Προεδρικό Διάταγμα 126/2016, ΦΕΚ Α΄ 211/11-11-2016. Περί σχολικού και διδακτικού έτους και της αξιολόγησης των μαθητών του Γυμνασίου, Άρθρο 3, Εκπόνηση των Συνθετικών Δημιουργικών Εργασιών στο Γυμνάσιο.

Σαΐτης, Χ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη.* Αθήνα: Ατραπός.

Σακκάς, Δ. & Μπαρδάνης, Γ. (2011). Η διεργασία συμβολαίου για τις σχέσεις στην σχολική τάξη. Στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης.* Τόμος Δ΄, 36-42. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση.* Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Σφυρόερα, Μ. (2004), Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Συλλογικό έργο «Κλειδιά και Αντικλείδια», στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004». ΥΠΕΠΘ. Πανεπιστήμιο Αθηνών, 17-21.

Υπουργική Απόφαση 23.613/6/Γ24094/23.09.1986, ΦΕΚ 619/Β΄/26.09.1986. Κανονισμός λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων.

Υπουργική Απόφαση 10645/ΓΔ4/22-1-2018 (Β΄ 120). Εγγραφές, μετεγγραφές, φοίτηση και θέματα οργάνωσης της σχολικής ζωής στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Άρθρο 30, Δράσεις για τη διασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Χηνάς, Π. & Χρυσαφίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο: Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ψάλτης, Ι. (2008). *Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο.* Λευκωσία: Πάργα.

Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών που επηρεάζουν το βαθμό εμπλοκής τους κατά της ομοφοβικής βίας στο ελλαδικό σχολείο

Κωνσταντίνος Α. Δαραής
Σχολικός Σύμβουλος, ΥΠ.Π.Ε.Θ.
kondarais@yahoo.gr

Περίληψη
Η εργασία αυτή παρουσιάζει τις απαντήσεις 391 εκπαιδευτικών σε μια σειρά δηλώσεων ενός εργαλείου, που δημιουργήθηκε για τη μελέτη του προβλήματος του ομοφοβικού εκφοβισμού στα σχολεία. Οι δηλώσεις αυτές σχετίζονται με κάποια χαρακτηριστικά, που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα την κινητοποίηση τους για την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου φαινομένου, όπως: α) η γνωριμία τους με ομοφυλόφιλα άτομα, β) η σχετική με το θέμα επιμόρφωσή τους, γ) η διδασκαλία τους σε μη ετεροφυλόφιλους μαθητές και η αναγνώριση της ύπαρξής τους, δ) η θρησκευτικότητά τους, ε) η άποψή τους για το ρόλο του σχολείου και στ) οι απόψεις τους για ζητήματα ομοφυλοφιλίας. Το 74,9% των εκπαιδευτικών γνωρίζει προσωπικά κάποιο άτομο ομοφυλόφιλο, το 72,4% είχε μαθητή ομοφυλόφιλο, το 86,2% δηλώνει ότι υπάρχει κάποιο ποσοστό ομοφυλόφιλων μαθητών, αλλά μόνο το 46% κάνει παρέα με ομοφυλόφιλο/α άτομο/α. Το 90,3% δεν συμφωνεί με την δήλωση να απαγορεύεται η διδασκαλία σε ομοφυλόφιλα άτομα, μόνο όμως το 17,1% έχει επαρκή πληροφόρηση για τη σεξουαλική αγωγή στο σχολείο. Το 66,5% διαφωνεί με την άποψη ότι ο βασικός σκοπός του σχολείου είναι η ακαδημαϊκή μάθηση και το 81,8% δεν επηρεάζεται αρνητικά από τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικοί, ομοφοβία, εκφοβισμός, σχολείο.

Εισαγωγή

Η έρευνα σε θέματα εκπαίδευσης έχει αναδείξει τη σημαντική επίδραση των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των ζητημάτων που σχετίζονται με τον ομοφοβικό εκφοβισμό στα σχολεία (Robinson & Ferfolja, 2008; Kissen, 2002). Αν και οι εκπαιδευτικοί δεν προσλαμβάνουν όλοι με τον ίδιο τρόπο τα ζητήματα του σχολικού ομοφοβικού εκφοβισμού (Russel, et al., 2016), ο ρόλος τους είναι σημαντικός, τόσο για την εκτίμηση της έκτασης του φαινομένου όσο και για την αντιμετώπισή του. Υπάρχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, που επηρεάζουν το βαθμό εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε αυτό το θέμα.

Συνοπτική περιγραφή της ερευνητικής μελέτης

Αφορμή για την παρούσα μελέτη αποτέλεσαν συγκεκριμένα περιστατικά ομοφοβικής βίας, που έλαβαν χώρα σε σχολεία και απαίτησαν την παρέμβαση των εκπαιδευτικών. Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας δεν οδήγησε στον εντοπισμό κάποιου εργαλείου σχετικού με το ρόλο των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού ομοφοβικού εκφοβισμού. Δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της ευρύτερης μελέτης, τα ευρήματα της σχετικής βιβλιογραφίας και τη λειτουργία του ελλαδικού σχολείου. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε, στα πλαίσια πιλοτικής έρευνας, σε 38 εκπαιδευτικούς δημοτικού και γυμνασίου. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων περάστηκαν στο σύστημα SPSS και έγιναν οι αναλύσεις αξιοπιστίας και η παραγοντοποίηση. Σύμφωνα με τις τιμές δείκτη Cronbach alpha, τα αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικά, διαπίστωση που έδειξε ότι οι ερωτήσεις ήταν εντάξει από πλευράς εσωτερικής συνοχής. Οι δηλώσεις που δεν «φόρτιζαν» κανένα παράγοντα αφαιρέθηκαν.

Το νέο ερωτηματολόγιο και αφού δόθηκε άδεια από το ΥΠ.Π.Ε.Θ., χορηγήθηκε μέσω των διευθύνσεων των σχολείων τους σε 1257 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους οποίους απάντησαν οι 391. Σε αυτή την εργασία παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σε μία σειρά ερωτήματα, που σχετίζονται με κάποια από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που τους κινητοποιούν για να παρέμβουν για την αντιμετώπιση περιστατικών ομοφοβικής βίας στο σχολείο.

Αναγκαιότητα της ερευνητικής μελέτης

Οι Anagnostopoulous et al. (2009) τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στην πρώτη γραμμή πρόληψης και συνεπώς είναι ανάγκη να ερευνηθούν και να κατανοηθούν οι αντιλήψεις τους για τα θέματα του σχολικού εκφοβισμού, που σχετίζονται με το φύλο ή το σεξουαλικό προσανατολισμό. Παρά ταύτα, σύμφωνα με τους Perez et. al, (2013), το θέμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τον ομοφοβικό εκφοβισμό στο σχολείο δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς, αν και αναγνωρίζεται ότι αυτή η μορφή βίας είναι κυρίαρχη, όπως κυρίαρχη είναι και η προκατάληψη σε βάρος των μη ετεροφυλόφιλων μαθητών. Επίσης και παρά την έμφαση που δόθηκε τα τελευταία χρόνια στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση και την καταπολέμηση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού, πολλοί εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να συζητήσουν θέματα διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού και σεβασμού των μη ετεροφυλόφιλων μαθητών στο σχολείο, είτε επειδή φοβούνται, είτε από αμηχανία (Flores, 2012).

Είναι αναγκαίο συνεπώς να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί στη συνειδητοποίηση του ρόλου που μπορούν να παίξουν στην αντιμετώπιση των φαινομένων ομοφοβικού εκφοβισμού στα σχολεία και προς αυτή την κατεύθυνση φιλοδοξεί να συμβάλλει και η παρούσα μελέτη.

Σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση προγενέστερων ερευνών

Έχουν γίνει έρευνες που είχαν ως δείγματα αποκλειστικά εκπαιδευτικούς (Greytak & Kosciw, 2014; Perez, et al., 2013; Vega, et al., 2012; Gerouki, 2010; Dessel, 2010; Kosciw et al., 2010; DePalma & Atkinson, 2009; O'Higgins-Norman, 2009; Anagnostopoulos, et al., 2009; Bower & Klecka, 2009; McIntyre, 2009; Meyer, 2009; Harris Interactive, & GLSEN. 2005; DeJean, 2004; Athanases & Larrabee, 2003; Warwick, et al.,, 2001), όπως και έρευνες για διευθυντές σχολείων και σχολικούς ηγέτες (Bacon, 2011). Αντίστοιχα έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες με δείγματα μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (Clark, 2010; Wyatt, et al., 2008; Hirsch, 2008; Larrabee & Morehead, 2008; DePalma & Atkinson, 2006; Mudrey & Medina-Adams, 2006; Athanases & Larrabee, 2003), όπως και έρευνες στις οποίες συμμετείχαν ταυτόχρονα τόσο εν ενεργεία εκπαιδευτικοί όσο και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί (Riggs et. al., 2011; Morgan, 2003). Υπάρχουν και έρευνες στις οποίες συμμετείχαν άλλες ειδικότητες που απασχολούνται ή έχουν σχέση με την εκπαίδευση και τα σχολεία, όπως ειδικοί ψυχικής υγείας (McCabe et. al., 2013; Graybill et.al, 2009) εκπαιδευτές εκπαιδευτικών ή ειδικών σε θέματα εκπαίδευσης για την αποδοχή της διαφορετικότητας (Shedlock, 2013; Bacon, 2011; Robinson & Ferfolja, 2008; Nixon & Givens, 2004;).

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης είναι τα εξής:

1) Σε τι ποσοστό γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και κάνουν παρέα με ομοφυλόφιλα άτομα;
2) Πόσοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι είχαν στην τάξη τους μαθητή ομοφυλόφιλο και τι ποσοστό μη ετεροφυλόφιλων μαθητών πιστεύουν ότι φοιτά στο σχολείο;
3) Πως αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί το ενδεχόμενο να διδάσκουν ομοφυλόφιλοι εκπαιδευτικοί στο σχολείο;
4) Πόσο ξεκάθαρες είναι οι απόψεις τους για θέματα ομοφυλοφιλίας και πόσο αυτές επηρεάζονται από τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις;
5) Ποια η επιμόρφωσή τους για θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού;
6) Θεωρούν το σχολείο ως μία δομή που αποκλειστικά πρέπει να ασχολείται με ζητήματα ακαδημαϊκής μάθησης;

Δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα ανταποκρίθηκαν 391 εκπαιδευτικοί. Από αυτούς οι 141 (36.1%) ήταν άνδρες και οι 250 (63.9%) γυναίκες.

Όσον αφορά στις ειδικότητες, 157 (40,2%) ήταν δασκάλες/οι, 12 (3,1%) εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, 18 (4,6%) Φυσικής Αγωγής, 25 (6,4%) εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών, 14 (3,6%) Αισθητικής Αγωγής, 11 (2,8%) Πληροφορικής, 57 (14,6%) Φιλόλογοι, 23 (5,9%) Μαθηματικοί, 12 (3,1%) Φυσικοί, 34 (8,7%) διαφόρων ειδικοτήτων, ενώ 28 (7,2%) εκπαιδευτικοί επέλεξαν να μην δηλώσουν ειδικότητα. Από τους

παραπάνω εκπαιδευτικούς 194 (49,6%) δίδασκαν αποκλειστικά στο Δημοτικό Σχολείο, 85 (21,7%) στο Γυμνάσιο, 94 (24%) στο Λύκειο και κάποιοι συνδυαστικά σε δύο βαθμίδες. Μόνο 25 από το σύνολο των εκπαιδευτικών ήταν αναπληρωτές. Οι περισσότεροι είχαν 11-20 χρόνια υπηρεσία στην εκπαίδευση (43%) και ακολουθούσαν αυτοί με 21-30 χρόνια υπηρεσία (35,8%).

Τεχνικές ανάλυσης

Έγινε απλή στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με συχνότητα και ποσοστό επί τοις εκατό

Παρουσίαση, ανάλυση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων με βάση τη βιβλιογραφία

Στην έρευνα δεν ανταποκρίθηκε ένας πολύ μεγάλος αριθμός από τους εκπαιδευτικούς στους οποίους δόθηκαν ερωτηματολόγια. Αναδύεται συνεπώς εύλογα το ερώτημα γιατί οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επέλεξαν τη μη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη έρευνα; Μήπως επειδή το θέμα της δεν είναι συμβατό με τις αρχές της ετεροκανονικότητας και του ετεροσεξισμού ή μήπως επειδή θεωρείται ως θέμα σύνθετο και πρωτίστως αμφιλεγόμενο και μη σχετικό με τη λειτουργία τους; Αντίστοιχο φαινόμενο εντοπίστηκε και στην έρευνα του Flores (2009) που απευθυνόταν σε δασκάλους δημοτικών σχολείων του Los Angeles. Υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι απρόθυμοι να ασχοληθούν και να εξετάσουν θέματα που σχετίζονται με τους μη ετεροφυλόφιλους μαθητές στο σχολείο (McIntyre, 2009). Κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα ζητήματα σεξουαλικότητας και σεξουαλικού προσανατολισμού ως αυστηρώς ιδιωτικά ή προσωπικά (Dessel, 2010; Gerouki, 2010; Anagnostopoulos, et al., 2009; Bower & Klecka, 2009). Σε κάθε περίπτωση η επιλογή των περισσότερων εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης έρευνας να μην απαντήσουν, μόνο αυθαίρετα θα μπορούσε να ερμηνευτεί.

Ο σεξουαλικός προσανατολισμός της συντριπτικής πλειονότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν ετεφυλοφιλικός (N=373) 95.4%. Το 3,3% (N=13) επέλεξε μία από τις άλλες τρεις επιλογές (αμφισεξουαλικός, ομοφυλοφιλικός ή δεν είμαι σίγουρος), ενώ 5 εκπαιδευτικοί (1,3%) επέλεξαν να μην απαντήσουν.

Σεξουαλικός_προσανατολισμός

	Συχνότητα	%
Ετεροφυλοφιλικός	373	95.4
Αμφισεξουαλικός	3	0.8
Ομοφυλοφιλικός	2	0.5
Δεν είμαι σίγουρος	8	2.0
Δεν απάντησε	5	1.3
Total	391	100.0

Με αφορμή τα παραπάνω ποσοστά κρίνεται σκόπιμο να σχολιαστεί ότι ο ρόλος των ομοφυλόφιλων εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση των φαινομένων ομοφοβικού εκφοβισμού στο σχολείο μπορεί να είναι σημαντικός αλλά δεν είναι από μόνος του επαρκής (Vega, et al., 2012). Το βάρος της αλλαγής του εχθρικού κλίματος ενάντια στους μη ετεροφυλόφιλους μαθητές, χρειάζεται να το αναλάβουν όλοι οι εκπαιδευτικοί, που πρέπει να λειτουργήσουν ως σύμμαχοι, μοντέλα και πρότυπα ενεργητικής υποστήριξης των μαθητών αυτής της ομάδας (DePalma & Jennett, 2010; Poynter & Tubbs, 2008; Khayatt, 2006).

Το 74,9% των συμμετεχόντων (N=293) δήλωσε ότι γνωρίζει προσωπικά κάποιο/α άτομο/α ομοφυλόφιλο/α, ενώ το 25,1% (N=98) απάντησε αρνητικά σε αυτό το ερώτημα. Μόνο όμως το 46% των εκπαιδευτικών (N=180) κάνει παρέα ή έχει φίλο/ους ομοφυλόφιλο/ους.

Γνωστοί_μη_ετεροφυλόφιλοι

	Συχνότητα	%
Ναι	293	74.9
Όχι	98	25.1
Total	391	100.0

Παρέα_με_ομοφυλόφιλους

	Frequency	Percent
Ναι	180	46.0
Όχι	211	54.0
Total	391	100.0

Οι προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν θέματα σεξουαλικότητας και ομοφοβίας στο σχολείο (Meyer, 2008). Η γνωριμία ή η επαφή με μη ετεροφυλόφιλα άτομα (Graham, 2012; Larrabee & Morehead, 2008), η ακρόαση των προσωπικών τους εμπειριών σε συνδυασμό με τη μελέτη σχετικών θεμάτων, μειώνουν τις προκαταλήψεις και το αίσθημα ομοφοβίας (Graham, 2012; Larrabee & Morehead, 2008).

Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 90,3% (N=353) δεν συμφωνεί με την δήλωση ότι θα έπρεπε να απαγορεύεται η διδασκαλία σε ομοφυλόφιλους εκπαιδευτικούς.

Απαγόρευση_σε_ομοφυλόφιλους

	Frequency	Percent
Ναι	38	9.7
Όχι	353	90.3
Total	391	100.0

Οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι ετεροφυλόφιλοι ζουν υπό ένα ιδιότυπο καθεστώς πίεσης στο σχολείο τους, μιας και οι περισσότεροι εξ αυτών δεν εκφράζουν το σεξουαλικό τους προσανατολισμό (DePalma & Atkinson, 2009), ανησυχούν μήπως στοχοποιηθούν ή μήπως χάσουν τη δουλειά τους (Graham, 2012). Ο Graham, (2012) αναφέρει ότι οι μη ετεροφυλόφιλοι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τις σχέσεις ετεροφυλόφιλων και μη ετεροφυλόφιλων μαθητών και θα μπορούσαν να αποτελέσουν πολύ θετικά πρότυπα για τους τελευταίους. Στην έρευνα της DeJean (2004), συμμετείχαν μη ετεροφυλόφιλοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν εκφράσει στην τάξη τους ανοιχτά τον μη ετεροφυλοφιλικό σεξουαλικό τους προσανατολισμό. Στόχος τους ήταν η αντιμετώπιση της ομοφοβίας και η στήριξη των μη ετεροφυλόφιλων μαθητών, οι οποίοι λειτουργούν σε ένα πλαίσιο αυστηρά ετεροσεξιστικό. Οι ίδιοι υπήρξαν θύματα ομοφοβικού εκφοβισμού και ένιωθαν πιο έτοιμοι να κατανοήσουν την ανάγκη να συμπεριλάβουν και να διδάξουν την ανάπτυξη ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων στους μαθητές τους. Στην έρευνα της Hebl (2000) 45 από τους 62 εκπαιδευτικούς ενός σχολείου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Μιννεσότα δήλωσε ότι θα παρέμβαινε εάν ένα μέλος του προσωπικού του σχολείου δεχόταν ομοφοβική παρενόχληση από κάποιο άλλο μέλος, ενώ 46 εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μη ετεροφυλόφιλοι εκπαιδευτικοί προτυπώνουν θετικούς ρόλους για τους μαθητές τους.

Αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας δεν συμφωνούν με τη δήλωση να απαγορεύεται σε εκπαιδευτικούς που είναι ομοφυλόφιλοι να διδάσκουν στο σχολείο, δεν θα συμμετείχαν σε μία εκδήλωση υποστήριξης των ομοφυλόφιλων ατόμων.

Συμμετοχή_σε_εκδήλωση

	Frequency	Percent
Ναι	162	41.4
Όχι	229	58.6
Total	391	100.0

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στο παρελθόν, ήταν κυρίαρχα αρνητικές προς τους ομοφυλόφιλους. Στη μελέτη του Hansman, (1998) οι οκτώ στους δέκα εκπαιδευτικούς δήλωσαν αρνητικοί απέναντι στα ομοφυλόφιλα άτομα (στο Flores, 2009). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών ήταν πιο αρνητικές απέναντι στους γκέι σε σχέση με τις στάσεις απέναντι στις λεσβίες (Maney & Cain, 1997).

Οι ετεροφυλόφιλες γυναίκες μελλοντικές εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο ομοφοβικές σε σχέση με τους ετεροφυλόφιλους άνδρες μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (Wyatt, et al., 2008; Maney & Cain, 1997; Butler, 1995), αν και αυτό δεν προκύπτει από όλες τις έρευνες (Mudrey & Medina-Adams, 2006). Στην έρευνα του Graham, (2012) οι άνδρες εκπαιδευτικοί έδειξαν να έχουν πιο θετική στάση προς τους ομοφυλόφιλους σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Σε κάποιες έρευνες φαίνεται ότι στις στάσεις των εκπαιδευτικών παίζει ρόλο η κουλτούρα ή η εθνοτική ή η φυλετική ομάδα από την οποία προέρχονται (Mudrey & Medina-Adams, 2006; Sears, 1991), χωρίς αυτό να υποστηρίζεται από όλα τα αποτελέσματα (Graham, 2012). Οι αρνητικές στάσεις προς τους γκέι και τις λεσβίες είναι πιθανόν να σχετίζονται με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το ποιοι είναι οι κατάλληλοι ρόλοι φύλου και συμπεριφορών για τα αγόρια και τα κορίτσια στα προσχολικά χρόνια (Cahil & Adams, 1997), ενώ σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει και η αποδοχή της προσέγγισης ότι η ομοφυλοφιλία συνιστά μια μορφή πολιτισμικής έκφρασης (gay culture). Στην έρευνα του Flores (2009) οι εκπαιδευτικοί που απορρίπτουν την ιδέα της gay culture δεν δέχονται να ενταχθούν στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης θέματα που σχετίζονται με τη μη ετεροφυλοφιλία. Στην ίδια έρευνα κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την ανάγκη να διδάσκεται στο σχολείο η ανοχή προς τα ομοφυλόφιλα άτομα, ενώ όσοι δέχονται τη διδασκαλία θεμάτων σχετικών με τη μη ετεροφυλοφιλία, ευελπιστούν ότι μέσω αυτής θα αλλάξουν προς το θετικότερο και οι στάσεις προς τα ομοφυλόφιλα άτομα και θα μειωθεί η ομοφοβία.

Το 72,4% των εκπαιδευτικών (N=283) δήλωσε ότι είχε ή έχει μαθητή που θεωρείται ή μπορεί να θεωρηθεί λόγω των συμπεριφορών του ως ομοφυλόφιλος στην τάξη τους, ενώ το 27,6% (N=108) των εκπαιδευτικών απάντησε αρνητικά σε αυτό το ερώτημα

Είχα_μαθητή_ομοφυλόφιλο

	Frequency	Percent
Ναι	283	72.4
Όχι	108	27.6
Total	391	100.0

Η αναγνώριση και η παραδοχή από τους εκπαιδευτικούς ότι έχουν ή είχαν μη ετεροφυλόφιλους μαθητές συνιστά πολύ σημαντικό βήμα-προϋπόθεση για την συνειδητοποίηση της ανάγκης για ενημέρωση και παρέμβαση. Υπάρχουν όμως εκπαιδευτές εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι τα θέματα που σχετίζονται με τους μη ετεροφυλόφιλους μαθητές δεν έχουν σχέση με την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς (Robinson & Ferfolja, 2001). Υπάρχουν επίσης έρευνες που δείχνουν ότι πολλοί εξ' αυτών φαίνεται να μην γνωρίζουν ότι υφίσταται τέτοιο θέμα στην εκπαίδευση, δεν διαθέτουν αντίστοιχες εμπειρίες, ούτε είχαν κάποια ενημέρωση για το φαινόμενο του διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού από τα μαθητικά τους χρόνια (Mudrey & Medina-Adams, 2006; Sears, 1991).

Το 86,2% των συμμετεχόντων (N=337) εκτιμά με διαφοροποιήσεις στο ποσοστό που δίνουν, ότι υπάρχει ένας αριθμός μαθητών που φοιτά στο σχολείο και δεν νιώθει ή δεν συμπεριφέρεται σύμφωνα με το φύλο του και συνεπώς μπορεί να ανήκει στην ομάδα των μη ετεροφυλόφιλων ατόμων.

Ποσοστό_μαθητών

	Frequency	Percent
Δεν γνωρίζω	54	13.8
1%	48	12.3
2-3%	101	25.8
4-5%	99	25.3
6-10%	51	13.0
11-20%	26	6.6
Πάνω από 20%	10	2.6
0%	2	0.5
Total	391	100.0

Από τους δύο παραπάνω πίνακες συνάγεται ότι το 27.6% των εκπαιδευτικών δεν είχαν κάποιο μαθητή στην εκπαιδευτική τους διαδρομή που να ήταν ή να μπορούσε να θεωρηθεί ομοφυλόφιλος, ενώ το13,8% δεν γνωρίζει ποιο είναι το ποσοστό και 2 εκπαιδευτικοί δήλωσαν μηδέν.

Το 66,5% των εκπαιδευτικών (N=240) διαφωνούν απόλυτα ή απλά διαφωνούν με τη δήλωση ότι ο βασικός σκοπός του σχολείου είναι η ακαδημαϊκή μάθηση, ενώ το 14,8% (N=58) συμφωνούν απόλυτα ή απλά συμφωνούν. 73 εκπαιδευτικοί (18,7%) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν. Οι ίδιοι όμως εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 67,5% (N=264) δηλώνουν ότι η έκταση της διδακτέας ύλης, η έμφαση στο ακαδημαϊκό κομμάτι και ο φόρτος εργασίας δεν στέκεται εμπόδιο στο να εστιάσουν το ενδιαφέρον τους σε ζητήματα κοινωνικών/διαπροσωπικών σχέσεων και συμπεριφοράς.

Στόχος_η_ακαδημαϊκή_μάθηση

	Frequency	Percent
ΔΑ	80	20.5
Δ	180	46.0
ΟΣ/ΟΔ	73	18.7
Σ	47	12.0
ΣΑ	11	2.8
Total	391	100.0

Διδακτέα_ακαδημαϊκό_τροχοπέδη

	Frequency	Percent
Ναι	127	32.5
Όχι	264	67.5
Total	391	100.0

Υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν ότι τα θέματα της σεξουαλικότητας και της ομοφυλοφιλίας δεν τους αφορούν, δεν σχετίζονται με την εκπαίδευση ή δεν είναι βέβαιοι κατά πόσο και σε ποιο βαθμό εμπίπτουν στις αρμοδιότητές τους (Anagnostopoulos et al., 2009; Robinson & Ferfolja, 2001; Bailey, 1996).

Το 31,2% των εκπαιδευτικών (N=122) δηλώνουν ότι δεν έχουν επαρκή πληροφόρηση σχετικά με τη σεξουαλική αγωγή και τον ρόλο του σχολείου σε αυτό το ζήτημα, το 51,7% (N=202) εκτιμούν ότι έχουν μέτρια πληροφόρηση και μόνο 67 εκπαιδευτικοί (17,1%) δηλώνουν ότι έχουν επαρκή πληροφόρηση. Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας 82,9% (N=323) δεν έχει παρακολουθήσει κανένα σχετικό σεμινάριο με θέμα σχετικό με το διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό.

Βαθμός_πληροφόρησης

	Frequency	Percent
Επαρκής	67	17.1
Μέτρια	202	51.7
Ανεπαρκής	122	31.2
Total	391	100.0

Παρακολούθηση_σεμιναρίων

	Frequency	Percent
Ναι	67	17.1
Όχι	323	82.9

Παρακολούθηση_σεμιναρίων		
	Frequency	Percent
Total	391	100.0

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία πολλοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση για να αντιμετωπίσουν τις περιπτώσεις του σχολικού ομοφοβικού εκφοβισμού, δεν νιώθουν έτοιμοι και άνετα να τις διαχειριστούν και κάποιοι δεν επιθυμούν να παρέμβουν ή προσπαθούν να αποφύγουν οποιαδήποτε εμπλοκή μεταθέτοντας την ευθύνη σε άλλους συναδέλφους τους ή σε άλλες ειδικότητες (Riggs et al., 2011; Clark, 2010; O'Higgins-Norman, 2009; Anagnostopoulos et al., 2009; McIntyre, 2009; Flores, 2009; Meyer, 2008; Mudrey & Medina-Adams, 2006; Warwick, et al., 2001).

Το 90% των εκπαιδευτικών στα Δημοτικά και Γυμνάσια της Αγγλίας αναφέρουν ότι ποτέ δεν έχουν λάβει ειδική εκπαίδευση για το πώς να εμποδίσουν ή να αντιδράσουν στον ομοφοβικό εκφοβισμό στο σχολείο (Guasp, 2009). Στην έρευνα του Graham (2014) στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί της νότιας Καρολίνα, το 83% δεν είχε καμία εκπαίδευση ευαισθητοποίησης σε θέματα σχετικά με τους μη ετεροφυλόφιλους μαθητές. Μπορεί όμως και η μη παρέμβαση να σχετίζεται με ζητήματα των δικών τους ομοφοβικών στάσεων (Πολίτης, 2006). Οι εκπαιδευτικοί ενεργοποιούνται και είναι περισσότερο υποστηρικτικοί, όταν έχουν γνώσεις ή ενημέρωση για ζητήματα διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού και ιδιαίτερα όταν έρχονται σε επαφή ή γνωρίζουν άτομα με μη ετεροφυλοφιλικό σεξουαλικό προσανατολισμό (Greytak & Koswic, 2014; Riggs, et al., 2011; Larrabee & Morehead, 2008; Robinson & Ferfolja, 2008; Ben-Ari, 1998).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (N=247, 63,2%) δεν έχουν συγκρουόμενες απόψεις για θέματα ομοφυλοφιλίας, ούτε επηρεάζονται αρνητικά από τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις όσον αφορά σε ζητήματα αποδοχής της ομοφυλοφιλίας (N=320, 81,8%) ευρήματα που δεν συμφωνούν με τις περισσότερες αναφορές στη σχετική βιβλιογραφία.

Συγκρουόμενες_απόψεις		
	Frequency	Percent
Ναι	144	36.8
Όχι	247	63.2
Total	391	100.0

Ρόλος_θρησκευτικών_πεποιθήσεων		
	Frequency	Percent
Ναι	71	18.2
Όχι	320	81.8
Total	391	100.0

Η θρησκευτικότητα ή ο βαθμός θρησκευτικότητας φαίνεται να επηρεάζει τις στάσεις και τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που σχετίζονται με το διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό των μαθητών και κατ' επέκταση τις επιλογές των τρόπων παρέμβασης (Shedlock, 2013; Graham, 2012; Dessel, 2010; Flores, 2009; Maney & Cain, 1997; Maddux, 1988). Η συχνότητα επίσης παρακολούθησης εκκλησιαστικών ακολουθιών φαίνεται να σχετίζεται θετικά με την άρνηση της ομοφυλοφιλίας (Graham, 2012). Δεν φαίνεται όμως να συνιστά πάντα αρνητικό παράγοντα και δεν αποκλείεται εκπαιδευτικοί που θρησκεύουν να ενδιαφέρονται ενεργητικά για τα θέματα και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μη ετεροφυλόφιλοι μαθητές (Dessel, 2010; Larrabee &Morehead, 2008). Στην έρευνα των DePalma & Atkinson (2009) αναφέρονται και περιπτώσεις γκέι εκπαιδευτικών που θρησκεύουν.

Συμπεράσματα

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών συνάγονται τα εξής συμπεράσματα:

Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ως μη ετεροφυλόφιλοι είναι μικρότερος σε σχέση με τις διακυμάνσεις των ποσοστών που δίνονται από τη διεθνή βιβλιογραφία (Λαγουμίδου, 1996; Balthazar, 2016). Οποιαδήποτε ερμηνεία αυτής της απόκλισης και ιδιαίτερα η υπόθεση με βάση σχετικά ευρήματα, ότι ένα μέρος των μη ετεροφυλόφιλων εκπαιδευτικών φοβήθηκε να εκδηλωθεί ή να μην χάσει τη δουλειά του, θα ήταν αυθαίρετη, λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι η έρευνα ήταν ανώνυμη.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (οι τρεις στους τέσσερις) γνωρίζουν μη ετεροφυλόφιλα άτομα αλλά λιγότεροι από τους μισούς κάνουν παρέα με αυτά. Το «γνωρίζουν» συνδέεται με την παραδοχή ότι υπάρχουν συνάνθρωποί τους σε αυτή την κατάσταση αλλά το πώς ερμηνεύουν την ένταξή τους σε αυτή την ομάδα είναι πολύ πιο σημαντικό. Εάν θεωρούν την ομοφυλοφιλία ως μία προσωπική επιλογή ή ως μία μη φυσιολογική συμπεριφορά ή μία κατάσταση γενετικής αιτιολογίας έχει ιδιαίτερη σημασία, γιατί αναμένεται να επηρεάσει τον τρόπο που θα ενεργήσουν μπροστά σε φαινόμενα ομοφοβικού εκφοβισμού. Άλλωστε στη βιβλιογραφία αναφέρονται και περιπτώσεις εκπαιδευτικών που δικαιολογούν τους μαθητές που ασκούν βία, επιρρίπτοντας την ευθύνη στους μαθητές που δεν συμμορφώνονται με τις συμπεριφορές του φύλου τους (Anagnostopoulos, et al., 2009; Bloom, 2007; Robinson & Ferfolja, 2001). Αν και η παρέα-φιλία αναμένεται να είναι πιο ισχυρός παράγοντας, είναι δύσκολο και πάλι να εκτιμηθεί πόσο τελικά επιδρά στην κινητοποίηση για την αντιμετώπιση περιστατικών ομοφοβικής βίας στο σχολείο.

Το αποτέλεσμα ότι οι 9 στους 10 δεν θα συμφωνούσαν με μια ενδεχόμενη απαγόρευση στους εκπαιδευτικούς που δεν είναι ετεροφυλόφιλοι να διδάσκουν στο σχολείο, υποδηλώνει ότι δεν θεωρούν τη λειτουργία τους βλαπτική για τους μαθητές. Μόνο όμως οι 4 από τους 9 θα συμμετείχαν σε μία εκδήλωση υποστήριξης των ομοφυλόφιλων ατόμων. Θα μπορούσε αυτό το αποτέλεσμα να υποδηλώνει ότι η αποδοχή είναι εσωτερική και σιωπηρή και ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν να εκτεθούν δημόσια, φοβούμενοι μήπως κατηγορηθούν για ενίσχυση αυτών των συμπεριφορών; Μία βασική διαφορά των δύο παραπάνω ερωτημάτων είναι ποιος παίρνει την απόφαση; Η συμμετοχή σε μία εκδήλωση έχει προσωπικό χαρακτήρα.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είχαν μαθητή που ήταν η θεωρούνταν ομοφυλόφιλος. Προκαλεί όμως αίσθηση ότι ένας στους τέσσερις δεν είχε τέτοια εμπειρία και το ποσοστό τους είναι αναντίστοιχο με το 13,8% που δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν, ενώ ένα ισχνό 0,5% ανέφερε ότι δεν υπάρχουν τέτοιοι μαθητές.

Ενώ αναμενόταν ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών θα διαφωνούσαν με τη δήλωση ότι αποκλειστικός στόχος του σχολείου είναι η ακαδημαϊκή μάθηση, μόνο το 66,5% το επέλεξε με τρόπο διακριτό. Θα μπορούσε να προσδιοριστεί ως αιτία αυτού του αποτελέσματος η άποψη ότι ήδη οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ πιεσμένοι με την ύλη και δεν μπορούν να αναλάβουν επιπλέον ρόλους; Παρατηρείται μία αντιστοιχία μεταξύ του ποσοστού των εκπαιδευτικών που δεν συμφωνούν με τον αποκλειστικό σκοπό της ακαδημαϊκής μάθησης και του ποσοστού που δηλώνει ότι ο φόρτος των μαθημάτων δεν στέκεται εμπόδιο στο να ενδιαφερθούν και για ζητήματα σχέσεων μέσα στη σχολική κοινότητα. Θα μπορούσε αυτή η αντιστοιχία να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη ότι επιτελούν αποτελεσματικά και τους δύο βασικούς στόχους της εκπαίδευσης, τον ακαδημαϊκό και κοινωνικό ακόμη και σε θέματα σύνθετα και αμφιλεγόμενα, όπως αυτό του ομοφοβικού εκφοβισμού; Ένα τέτοιο συμπέρασμα με τα συγκεκριμένα δεδομένα, θα ήταν παρακινδυνευμένο.

Τέλος η πληροφόρηση των εκπαιδευτικών για ζητήματα σεξουαλικής αγωγής στο σχολείο, όσο και η ενημέρωσή τους μέσω σεμιναρίων για ζητήματα σεξουαλικού προσανατολισμού, είναι πολύ χαμηλή. Η ανεπαρκής πληροφόρηση και η μη επιμόρφωση τους είναι σε βάρος της παρέμβασης για την αντιμετώπιση φαινομένων ομοφοβικού εκφοβισμού στα σχολεία. Παρά όμως την ανεπαρκή πληροφόρηση και τη μη επιμόρφωσή τους, το 63,2% δεν έχει συγκρουόμενες απόψεις για θέματα ομοφυλοφιλίας γενικά, ενώ το 81,8% δεν επηρεάζεται από τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις. Το αποτέλεσμα αυτό δεν είναι σύμφωνο με τα περισσότερα ευρήματα, που δείχνουν ότι η θρησκευτικότητα διαδραματίζει αρνητικό ρόλο στην τοποθέτηση των ετεροφυλόφιλων απέναντι στα ομοφυλόφιλα άτομα.

Προτάσεις

Στα πλαίσια ενός συμπεριληπτικού και χωρίς αποκλεισμούς σχολείου, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που σχετίζονται με την αντιμετώπιση του ομοφοβικού εκφοβισμού στο σχολείο, πρέπει να

αποτελέσει βασική προτεραιότητα, ιδιαίτερα όταν τεκμηριωμένα, με βάση την έρευνα, αποτελεί μια μορφή βίας με πολύ αρνητικές, εφ' όρου ζωής συνέπειες για τους μαθητές που τη δέχονται.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Anagnostopoulos, D., Buchanan, N., Pereira, C., & Lichty, L. (2009). School staff responses to gender-based bullying as moral interpretation: An exploratory study. *Education Policy*, *23*, 519–553.

Athanases, S. Z., & Larrabee, T. G. (2003). Toward a consistent stance in teaching for equity: Learning to advocate for lesbian- and gay-identified youth. *Teaching and Teacher Education*, *19*(2), 237–261

Bacon, L.A., (2011) *A Study of Effective Strategies, Programs, and Policies for School Leaders in Protecting Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth from Peer Victimization,* Electronic Thesis & Dissertations, Georgia Southern University

Bailey, N. J. (1996). *Attitudes/feelings, knowledge, and anticipated professional behaviors of middle level teachers regarding homosexuality and gay and lesbian issues as they relate to middle level students.* Unpublished doctoral dissertation, University of Northern Colorado, Greeley

Ben-Ari, A. T. (1998). An experimental attitude change: Social work students and homosexuality. *Journal of Homosexuality,* 35(2), 59-71.

Bower, L., & Klecka, C. (2009). (Re)considering normal: Queering social norms for parents and teachers. *Teaching Education*, 20(4), 357–373.

Butler, K. L. (1995). Preservice *teachers' knowledge and attitudes regarding gay men and lesbians: The impact of cognitive vs. affective educational interventions.* Dissertation Abstracts International, 56 (07), 2641A. (UMI No. 9536629)

Cahill, B. & Adams, E. (1997) An Exploratory Study of Early Childhood Teachers' Attitudes Toward Gender Roles, *Sex Roles, Vol. 36. No 7/8, 516-529*

Clark C. T. (2010) Preparing LGBTQ-allies and combating homophobia in a U.S. teacher education program, *Teaching and Teacher Education* 26, 704–713

DeJean, W. (2004) *Examining the lived experiences of out gay and lesbian k-12 educators.* Unpublished doctoral dissertation, University of San Diego and San Diego State University, San Diego CA.

DePalma, R., & Atkinson, E. (2006). The sound of silence: Talking about sexual orientation and schooling. *Sex Education*, *6*(4), 333–349.

DePalma, R., and E. Atkinson. (2009). 'Permission to talk about it': LGB and straight teachers' narratives of sexualities equality. *Qualitative Inquiry* 15, no. 7: 876–92.

DePalma, R., & Jennett, M. (2010). Homophobia, transphobia and culture: Deconstructing heteronormativity in English primary schools. *Intercultural Education*, *21*(1), 15–26.

Dessel, A. B. (2010). Effects of intergroup dialogue: Public school teachers and sexual orientation prejudice. *Small Group Research 41*(5), 556–592.

Flores, G., (2009) *Teachers' attitudes in implementing gay-themed literature as part of a balanced multicultural education curriculum.* Doctorate Thesis: University of Phoenix

Flores, G., (2012) Toward a More Inclusive Multicultural Education: Methods for Including LGBT Themes in K-12 Classrooms. *American Journal of Sexuality Education,* 7(3), 187-197

Gerouki, M. (2010). The boy who was drawing princesses: Primary teachers' accounts of children's non-conforming behaviours. *Sex Education*, *10*(4), 335–348.

Graham, C.C. (2012) *Teachers' explicit and implicit attitude toward homosexuality: the role of internal and external motivation to respond without prejudice*, PhD Thesis: University of Pennsylvania

Graybill, E. C., Varjas, K., Meyers, J., & Watson, L. B. (2009). Content-specific strategies to advocate for lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: An exploratory study. *School Psychology Review*, 38(4), 570-584.

Greytak, E. A., & Kosciw, J. G., (2014) Predictors of US teachers' intervention in anti-lesbian, gay, bisexual, and transgender bullying and harassment, *Teaching Education* Volume 25, Issue 4, 410-426

Guasp, A. (2009*) The teachers report: homophobic bullying in Britain's schools*. London: Stonewall

Harris Interactive & Gay, Lesbian and Straight Education Network. (2005). *From teasing to torment: School climate in America, a survey of students and teachers*. New York, NY: Gay, Lesbian and Straight Education Network

Hebl, L. J., (2000) *A study of teachers' attitudes toward gay, lesbian, bi-sexual, and transgender issues,* Master of Science degree, University of Wisconsin-Stout, U.S.A.

Hirsch, D. (2008). Future teachers' attitudes and anticipated behaviors toward sexual minority youth. *Dissertation Abstracts International, 68* (9), 3807A. (UMI No. 3282119)

Khayatt, D. (2006). What's to fear: Calling homophobia into question. *McGill Journal of Education*, *41*(2),133–144.

Kissen, R. M. (Ed.). (2002). *Getting ready for Benjamin: Preparing teachers for sexual diversity in the classroom.* Lanham: Rowan & Littlefield Publishers, Inc.

Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Diaz, E. M., & Bartkiewicz, M. J. (2010). The 2009 National School Climate Survey: *The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools.* New York: GLSEN.

Larrabee T.G. & Morehead, P., (2008), Prospective Teachers' Reflections: Responding to a Call for LGBT-inclusive Classrooms. *International Journal of Multicultural Education* Vol.10, No, 1, 1-15

Maddux, J. A. (1988). *The homophobic attitudes of preservice teachers. Dissertation Abstracts International*, 49 (08), 2091A. (UMI No. 8822798)

Maney, D.W., Cain, R.E., (1997) Preservice Elementary Teachers' Attitudes Toward Gay and Lesbian Parenting, *Journal of School Health* 67(6), 236–241

McCabe, P. C., Dragowski, E.A., & Rubinson, F. (2013) What Is Homophobic Bias Anyway? Defining and Recognizing Microaggressions and Harassment of LGBTQ Youth. *Journal of School Violence, 12:7–26.*

McIntyre, E. (2009). Teacher discourse on lesbian, gay and bisexual pupils in Scottish schools. *Educational Psychology in Practice*, *25*(4), 301–314

Meyer, E. J. (2008). Gendered harassment in secondary schools: Understanding teachers' (non) interventions. *Gender and Education*, *20*(6), 555–570.

Meyer, E. J., (2009) *Gender, Bullying and Harassment: Strategies to End Sexism and Homophobia In Schools*, Teacher College Press:USA

Morgan, D. J., (2003) *Knowledge and Attitudes of preservice teachers towards students who are gay, lesbian, bisexual or transgendered*, PhD, University of North Texas

Mudrey, R., & Medina-Adams, A. (2006). Attitudes, perceptions, and knowledge of pre service teachers regarding the educational isolation of sexual minority youth. *Journal of Homosexuality*, 51(4), 63-90.

Nixon, D., & Givens, N. (2004). "Miss, you're so gay." Queer stories from teacher trainees. *Sex Education*, 4(3), 217-237

O'Higgins-Norman, J. (2009). Straight talking: Explorations on homosexuality and homophobia in secondary schools in Ireland. *Sex Education*, *9*(4), 381–393.

Perez, E. R., G., Schanding T. J. & Tam K. Dao, T. K., (2013) Educators' Perceptions in Addressing Bullying of LGBTQ/Gender Nonconforming Youth*, Journal of School Violence, 12:64–79.*

Poynter, K. J., & Tubbs, N. J. (2008). Safe zones: Creating LGBT safe space ally programs. *Journal of LGBT Youth*, *5*(1), 121–132.

Riggs, A. D., Rosenthal A. R. & Smith-Bonahue, T., (2011) The impact of a combined cognitive-affective intervention on pre-service teachers' attitudes, knowledge, and anticipated professional behaviors regarding homosexuality and gay and lesbian issues, *Teaching and Teacher Education 27 (2011) 201-209*

Robinson H.K. & Ferfolja T., (2008) Playing it up, playing it down, playing it safe: Queering teacher education, *Teaching and Teacher Education 24, 846-858*

Robinson H.K. & Ferfolja T. (2001) What are We Doing This For? Dealing with Lesbian and Gay Issues in Teacher Education, *British Journal of Sociology of Education, 22 (1), 121-133*

Russell, S.T., Day, J.K., Ioverno, S., & Toomey, R.B. (2016) Are School Policies Focused on Sexual Orientation and Gender Identity Associated with Less Bullying? Teachers' Perspectives. *Journal of School Psychology*, 54, 29-38

Sears, J. T. (1991). Educators, homosexuality, and homosexual students: Are personal feelings related to professional beliefs? *Journal of Homosexuality, 22,* 29-79.

Shedlock, N. S., (2013) *Teaching Teachers on the Topic of GLBT issues: the current condition of teacher education programs*, Thesis, Alfred University, New York

Vega, S., Crawford, H. G., and Van Pelt, J., Safe Schools for LGBTQI Students: How Do Teachers View Their Role in Promoting Safe Schools? *EQUITY & EXCELLENCE IN EDUCATION*, *45*(2), 250–260, 2012

Warwick, I., Aggleton, P., & Douglas, N. (2001). Playing it safe: Addressing the emotional and physical health of lesbian and gay pupils in the U.K. *Journal of Adolescence*, *24*(1), 129–140.

Wyatt, T. J., Oswalt, B.S., White, C., Peterson L. F., (2008) Are Tomorrow's Teachers Ready to Deal with Diverse Students? *Teacher Education Quarterly, ?,171-185*

Ελληνόγλωσσες

Balthazar, J. (2016) *Η βιολογία της Ομοφυλοφιλίας,* Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης: Ηράκλειο

Λαγουμίδου, Μ. (1996) *Gay! γιατί;* Εκδόσεις Γρηγόρης: Αθήνα

Πολίτης Φώτη Κ. (2005) *Μορφές ανδρισμού και συγκρότησή τους στο σχολείο Η περίπτωση μελέτης των μαθητών/τριών της Στ΄ τάξης του Δημοτικού.* Διατριβή Α.Π.Θ.

«Αν όλα τα παιδιά της Γης πιάναν γερά τα χέρια», θα μπορούσαν να αγκαλιάσουν τη Γη; Η επίλυση προβλήματος συναντά τη λογοτεχνία σε μια τάξη Ε' Δημοτικού

Δημήτριος Δεσλής
Μεταπτυχιακός Φοιτητής- Δάσκαλος, Αδαμάντιος Σχολή
ddeslis@hotmail.com

Δέσποινα Δεσλή
Επίκουρος Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.
ddesli@eled.auth.gr

Περίληψη
«Αν όλα τα παιδιά της Γης πιάναν γερά τα χέρια, κορίτσια αγόρια στη σειρά και στήνανε χορό, ο κύκλος θα γινότανε πολύ πολύ μεγάλος, κι ολόκληρη τη Γη μας θα αγκάλιαζε θαρρώ». Το γνωστό ποίημα γίνεται αφορμή για μια μαθηματική δραστηριότητα επίλυσης προβλήματος. Είναι τα παιδιά αρκετά για να αγκαλιάσουν τη Γη; Μπορούν να αγκαλιάσουν τον Ήλιο ή τους πλανήτες; Μαθητές Ε΄ Δημοτικού επιχειρούν να προσδιορίσουν και να διαχειριστούν δεδομένα προκειμένου να προσεγγίσουν με μαθηματικό τρόπο τα παραπάνω ερωτήματα. Η παρούσα διδακτική εφαρμογή επιχειρεί να αναδείξει αφενός τη δυνατότητα σύζευξης Μαθηματικών και Λογοτεχνίας και αφετέρου τα θετικά αποτελέσματα αυτής της σύζευξης στις στάσεις των μαθητών και στην ικανότητά τους για επίλυση προβλήματος.

Λέξεις- Κλειδιά: Λογοτεχνία και Μαθηματικά, Επίλυση Προβλήματος

1. Εισαγωγή

Η επίλυση προβλήματος τίθεται τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο της διδασκαλίας των Μαθηματικών. Στα πλαίσια της γενικότερης συζήτησης για την επιλογή του κατάλληλου πλαισίου εκφοράς των μαθηματικών προβλημάτων εντάσσεται και το ενδιαφέρον για τη σύζευξη Μαθηματικών και Λογοτεχνίας (Κολέζα, 2009· Λεμονίδης & Καϊάφα, 2011).

Πολλές σύγχρονες προσεγγίσεις της διδασκαλίας των μαθηματικών, όπως τα Ρεαλιστικά Μαθηματικά, αναδεικνύουν τον σημαντικό ρόλο της χρήσης των πλαισιωμένων προβλημάτων (context problems), καθώς αυτά συντελούν στην εξοικείωση των μαθητών/ριών με χρήσιμες μαθηματικές έννοιες αλλά και την παρακίνησή τους (Gravemeijer & Doorman, 1999) μέσω ενός ρεαλιστικού πλαισίου (Vershaffel, Greer, & DeCorte, 2000). Ένα πρόβλημα μπορεί να θεωρηθεί «ρεαλιστικό» ακόμη και αν το πλαίσιό του αντλεί από τον φανταστικό κόσμο ενός λογοτεχνικού κειμένου, αφού ο κόσμος αυτός μπορεί να είναι «πραγματικός» στο μυαλό του μαθητή (vanden Heuvel-Panhuizen, 1998). Ως εκ τούτου, επίλυση προβλήματος και λογοτεχνία μπορούν να συμπορευτούν.

Ερευνητικά τα τελευταία χρόνια η σύζευξη Μαθηματικών και Λογοτεχνίας εξετάζεται με σκοπό τη διερεύνηση και διδασκαλία συγκεκριμένων μαθηματικών εννοιών, κυρίως σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (vanden Heuvel-Panhuizen, Elia, & Robitzsch, 2016). Ωστόσο, τα οφέλη είναι πολλά και αφορούν μεγάλο εύρος ηλικιών. Όταν λογοτεχνικά κείμενα χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία των μαθηματικών, τα μαθηματικά αποκτούν νόημα (Whitin & Whitin, 2004) και γίνονται ελκυστικά και ενδιαφέροντα περιορίζοντας τον φόβο για αυτά στα παιδιά (Κολέζα, 2009). Για παράδειγμα, ο Clarke (2002) παρουσιάζει αποτελέσματα από την αξιοποίηση ενός παραμυθιού κατά τη διδασκαλία εννοιών -όπως αριθμητικές πράξεις, εκτιμήσεις, χωρητικότητα και μετρήσεις μεγεθών- σε παιδιά Α΄ τάξης και Β΄ τάξης Δημοτικού: τα παιδιά βελτίωσαν τις επιδόσεις τους στο να εξηγούν τις στρατηγικές τους κατά την επίλυση προβλημάτων, επέδειξαν μεγαλύτερη επιμονή σε δύσκολες εργασίες και συνολικά απολάμβαναν τα μαθηματικά περισσότερο.

Μέσα από τη σύνδεση της λογοτεχνίας με τα μαθηματικά τα παιδιά είναι σε θέση να δουν τα μαθηματικά ως μέρος της πραγματικής ζωής, αντί για κάτι που αφορά μόνο το σχολείο (Usnick & Maxson, 1996).Δίνεται η δυνατότητα για κατανόηση μιας μαθηματικής έννοιας σε διαφορετικά πλαίσια τα οποία αφορούν συνήθως οικείες καταστάσεις (Ward, 2005) και προσφέρεται η ευκαιρία για συζήτηση και επικοινωνία επιτρέποντας την ανάπτυξη μαθηματικής γλώσσας και ορολογίας (McDuffe & Young, 2003). Επιπρόσθετα, η χρήση λογοτεχνικών κειμένων συμβάλλει στη δημιουργία θετικών στάσεων απέναντι στα μαθηματικά (Huppert, 2012), κυρίως λόγω του περιβάλλοντος στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση. Για παράδειγμα, την ενσωμάτωση της ποίησης στο μάθημα των μαθηματικών στο δημοτικό σχολείο εξέτασε ο Αθανασίου (2012) πραγματοποιώντας διδακτική παρέμβαση σε μαθητές Στ΄ τάξης. Τα ποιήματα που επιλέχθηκαν στη συγκεκριμένη παρέμβαση είχαν έντονες μαθηματικές αναφορές και παρέπεμπαν σε πλούσιο μαθηματικό περιεχόμενο (π.χ. εύρεση βάρους, υπολογισμός συναλλαγών, δημιουργία προβλήματος, επίλυση προβλήματος). Παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές, συμμετείχαν ενεργά: ο πρωτότυπος τρόπος παρουσίασης των μαθηματικών εννοιών κέντρισε το ενδιαφέρον τους και αύξησε τη θετική τους στάση στο μάθημα. Αυτά τα οφέλη φαίνεται να αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν πολύ θετικοί στο εγχείρημα της σύζευξης της λογοτεχνίας με τα μαθηματικά (Λεμονίδης & Καϊάφα, 2011· Wilburne & Napoli, 2008).

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η περιγραφή μιας διδακτικής εφαρμογής που στηρίζεται στην αξιοποίηση ενός λογοτεχνικού κειμένου κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών με σκοπό την ενίσχυση της διαδικασίας επίλυσης προβλήματος.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Η συγκεκριμένη διδακτική εφαρμογή υλοποιήθηκε σε μαθητές/ριες Ε΄ Δημοτικού (12 αγόρια και 14 κορίτσια) ενός δημοτικού σχολείου του Νομού Θεσσαλονίκης και διήρκεσε 3 διδακτικές ώρες.

3. Στόχοι-επιδιώξεις

Βασικός σκοπός της δραστηριότητας είναι οι μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητά τους για επίλυση προβλήματος. Οι επιμέρους στόχοι για τους μαθητές είναι οι εξής:

Σε επίπεδο γνώσεων

Στόχοι σχετικοί με τα Μαθηματικά:

- να γνωρίσουν την έννοια της περιφέρειας της σφαίρας.
- να ασκηθούν στις μετατροπές των μονάδων μέτρησης του μήκους.
- να ασκηθούν στη στρογγυλοποίηση.
- να εξοικειωθούν με τις πράξεις με μεγάλους αριθμούς.
- να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με την έννοια του μέσου όρου.

Άλλοι στόχοι:

- να γνωρίσουν την έννοια της ποιητικής αδείας.
- να συλλάβουν το μέγεθος του ανθρώπινου πληθυσμού.
- να γνωρίσουν τα σχετικά μεγέθη των πλανητών του Ηλιακού Συστήματος με τη χρήση μιας μη τυπικής μονάδας μέτρησης.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων

- να αναπτύξουν την ικανότητα επίλυσης προβλήματος μέσω της εμπλοκής σε ένα αυθεντικό, πλαισιωμένο πρόβλημα.
- να εξοικειωθούν με τη διαδικασία λήψης παραδοχών σε ένα ασθενώς δομημένο μαθηματικό πρόβλημα.
- να ασκηθούν στις εκτιμήσεις φυσικών μεγεθών (π.χ. ύψος ανθρώπου).
- να ασκηθούν στους κατ’ εκτίμηση και νοερούς υπολογισμούς.
- να εξοικειωθούν με τη διαδικασία επιλογής της καταλληλότερης στρογγυλοποίησης προσδιορίζοντας την επιθυμητή ακρίβεια.

Σε επίπεδο στάσεων:

- να εκτιμούν και να απολαμβάνουν τη Λογοτεχνία και τα Μαθηματικά.
- να επιθυμούν και να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να επιλύουν προβλήματα στην καθημερινή τους ζωή.

4. Διδακτικό υλικό

Για τις ανάγκες της δραστηριότητας χρησιμοποιήθηκε το ποίημα του Γιάννη Ρίτσου «Αν όλα τα παιδιά της Γης» με το οποίο τα παιδιά είχαν έρθει σε επαφή στο μάθημα της Γλώσσας (βιβλίο της Γλώσσας Ε΄ Δημοτικού, β΄ τεύχος, σελ. 17). Το ποίημα είναι γνωστό και από το παιδικό βιβλίο «Το Γαϊτανάκι» της Ζωρζ Σαρή (1992). Χρησιμοποιήθηκαν, επίσης, στοιχεία που αφορούν στον πληθυσμό της Γης (Ανακτήθηκαν στις 17/01/2018 από https://el.wikipedia.org/ και https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL), καθώς και στοιχεία για την περιφέρεια των πλανητών (Ανακτήθηκαν στις 17/01/2018 από https://solarsystem.nasa.gov/). Τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ο πίνακας και η μπάλα μπάσκετ ενός μαθητή, που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να γίνει κατανοητή η έννοια της περιφέρειας της σφαίρας.

5. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Μετά την ανάγνωση και συζήτηση του ποιήματος ακολούθησε η επεξεργασία του μαθηματικού προβλήματος. Η διδασκαλία βασίστηκε κυρίως στη συζήτηση σε επίπεδο ολομέλειας της τάξης, η οποία επιτρέπει την ανταλλαγή ιδεών, την επεξεργασία τους και την αξιοποίηση των πιο ενδιαφερουσών από αυτές (Inagaki, Hatano & Morita, 1998).Οι μαθητές και ο δάσκαλος συζητούσαν τα επιμέρους ερωτήματα, προέβαιναν σε προτάσεις και εξέφραζαν προβληματισμούς. Ο δάσκαλος συντόνιζε τη συζήτηση και φρόντιζε να δίνεται επαρκής χρόνος ώστε οι μαθητές να επεξεργάζονται κάθε ερώτημα και να προτείνουν στρατηγικές. Οι μαθητές ήταν ελεύθεροι να επιλέξουν αν θα εργαστούν ατομικά ή σε συνεργασία με τον διπλανό τους.

6. Παρουσίαση της διδακτικής εφαρμογής- Τα διδακτικά βήματα

6.1. Αφόρμηση

Το ποίημα «Αν όλα τα παιδιά της Γης» του Γιάννη Ρίτσου χρησιμοποιήθηκε ως αφόρμηση. Διαβάστηκαν οι δύο πρώτες στροφές του ποιήματος.

6.2. Βασικό Ερώτημα

Τέθηκε στους μαθητές το εξής ερώτημα: «Μπορούν πράγματι τα παιδιά της Γης, αν πιάσουν τα χέρια, να αγκαλιάσουν τη Γη;»

α) Πρώτες σκέψεις μαθητών

Αρκετοί μαθητές έσπευσαν να απαντήσουν αρνητικά. Ενδεικτικά κάποιοι είπαν: *«Όχι, γιατί θα ήταν αδύνατον να συνεννοηθούν όλα τα παιδιά της Γης και να το δοκιμάσουν ταυτόχρονα», «Όχι, γιατί η Γη έχει διάφορα εμπόδια, όπως βουνά και θάλασσες».*

β) Παραδοχές- Δεδομένα

Οι παραπάνω αντιστάσεις ήταν λογικές. Στη συνέχεια, οι μαθητές ερωτήθηκαν τι θα γινόταν στην περίπτωση που θεωρούσαμε ότι:

- Τα παιδιά μπορούν να περπατήσουν στη θάλασσα ή ότι μόνο για εκείνη τη μέρα η θάλασσα θα γινόταν στεριά.
- Η Γη είναι τέλεια σφαίρα, χωρίς ανωμαλίες στο έδαφός της (π.χ. βουνά).
- Είναι εφικτό να συνεννοηθούν όλα τα παιδιά και να πάρουν θέση ταυτόχρονα.

Με βάση τις παραπάνω παραδοχές, κάποιοι μαθητές φάνηκαν πιο αισιόδοξοι, λέγοντας ότι ίσως το ζητούμενο ήταν εφικτό. Ωστόσο, οι περισσότεροι εξακολούθησαν να πιστεύουν ότι αυτό είναι αδύνατο: *«Όχι, γιατί οι Γη είναι πολύ μεγάλη και τα παιδιά δεν φτάνουν».*

Η επόμενη ερώτηση που έγινε προς τους μαθητές ήταν αν υπάρχει τρόπος να μάθουμε αν τελικά αυτό είναι εφικτό ή όχι. Οι απαντήσεις ποίκιλαν: *«Όχι, γιατί θα ήταν αδύνατο να το δοκιμάσουμε», «Ναι, αν γνωρίζαμε πόσο μεγάλη είναι η Γη και η αλυσίδα των παιδιών».*

Ο μαθητής που έδωσε την τελευταία απάντηση ήταν ο πρώτος που έδειξε να αντιλαμβάνεται ότι το ερώτημα μπορεί να αντιμετωπιστεί με μαθηματικό τρόπο, και μάλιστα στην πραγματικότητα αποτελεί σύγκριση δύο ποσοτήτων: της περιφέρειας της Γης και του μήκους της αλυσίδας των παιδιών.

Ο εκπαιδευτικός δανείστηκε μια μπάλα μπάσκετ από έναν μαθητή και ζήτησε από τους μαθητές να θεωρήσουν πως είναι η Γη. Έπειτα, ρώτησε τι θα έπρεπε να συμβεί ώστε να θεωρήσουμε ότι τα παιδιά πράγματι περικύκλωσαν τη Γη. Όλοι συμφώνησαν με το εξής: *«Θα πρέπει τα παιδιά να σχηματίσουν έναν*

κύκλο γύρω από τη Γη και να την αγκαλιάσουν, δηλαδή να σταθούν πάνω στη μαύρη γραμμή που είναι στη μέση της μπάλας».

Η «μαύρη γραμμή» αποτελούσε έναν μέγιστο κύκλο της σφαίρας. Τη στιγμή αυτή εισήχθη η έννοια της περιφέρειας. Ο εκπαιδευτικός δείχνοντας με το δάχτυλό του διάφορους μέγιστους κύκλους της μπάλας μπάσκετ εξήγησε πως περιφέρεια είναι το «γύρω- γύρω» της μπάλας. Ο εκπαιδευτικός ρώτησε τους μαθητές τι θα ήθελαν να γνωρίζουν προκειμένου να απαντήσουν το ερώτημα. Κάποιες από τις απαντήσεις των μαθητών ήταν: *«Το "γύρω- γύρω" της Γης», «Πόσο μεγάλη είναι η αλυσίδα των παιδιών».*

Σύμφωνα με την ιστοσελίδα της NASA,η περιφέρεια της Γης στον Ισημερινό είναι 40.030,2 χιλιόμετρα. Όσον αφορά το δεύτερο μέγεθος, η συζήτηση είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον: *«Χρειάζεται να ξέρουμε πόσα παιδιά υπάρχουν στη Γη», «Πρέπει να ξέρουμε πόσο χώρο πιάνει το κάθε παιδί αν ανοίξει τα χέρια του», «Έχω ακούσει ότι το άνοιγμα των χεριών ενός ανθρώπου είναι ίδιο με το ύψος του. Άρα χρειάζεται να ξέρουμε το ύψος του κάθε παιδιού», «Δεν μπορούμε να το βρούμε, γιατί δεν μπορούμε να ξέρουμε το ύψος κάθε παιδιού ξεχωριστά».*

Πράγματι, η προσέγγιση του ανοίγματος των χεριών ενός ατόμου με τη χρήση του ύψους είναι μια ικανοποιητική προσέγγιση. Πριν προσδιοριστεί ο αριθμός των παιδιών πάνω στη Γη, είναι απαραίτητο να αποφασιστεί ποιοι θεωρούνται παιδιά. Σε σχετική ερώτηση, οι μαθητές πρότειναν τα παρακάτω: *«Παιδιά είναι όσοι είναι από 6-12 ετών», «Παιδιά είναι όλοι όσοι είναι μέχρι 18 ετών», «Παιδιά είναι όσοι πηγαίνουν στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο», «Παιδιά θεωρούνται και τα νήπια, αλλά και τα μωρά που δεν πηγαίνουν σχολείο».*

Έτσι, διαπιστώθηκε πως ο καθένας θεωρεί ως «παιδί» κάτι διαφορετικό και δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός. Επομένως, ήταν αναγκαίο να γίνει μια παραδοχή ως προς το ποιοι θεωρούνται «παιδιά». Η παραδοχή που επιλέχθηκε ήταν ότι παιδιά θεωρούνται τα άτομα ηλικίας 0-14 ετών, τα οποία είναι 1.818.803.078. Ωστόσο, ένας μαθητής επέμεινε ότι αυτό δεν βοηθά, αφού θα έπρεπε να ξέρουμε το ύψος καθενός από αυτά κι έπειτα να προσθέσουμε όλα τα ύψη.

Στο σημείο αυτό εισήχθη η έννοια του μέσου όρου, που δεν ήταν γνωστή στους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός εξήγησε ότι θα μπορούσαμε να επιλέξουμε έναν αριθμό που δείχνει πόσο «περίπου» είναι το ύψος όλων των παιδιών. Για το σκοπό αυτό, ζητήθηκε από τους μαθητές να εκτιμήσουν το ύψος ενός βρέφους κι ενός 14-χρονου παιδιού (τα δύο άκρα). Ακούστηκαν διάφορες απόψεις οι οποίες συνέκλιναν στα 50 εκατοστά για τα βρέφη και στα 150 εκατοστά για τους εφήβους. Στη συνέχεια, προτάθηκαν διάφορες τιμές για το *μέσο ύψος* (δεν χρησιμοποιήθηκε ο όρος), οι οποίες ποίκιλαν από 50 έως 150 εκατοστά (ακραίες τιμές). Τελικά, η πλειοψηφία συμφώνησε πως το 1 μέτρο ήταν μια κατάλληλη τιμή γιατί είναι ακριβώς στη μέση μεταξύ 0,50 και 1,50 μέτρου και, επιπλέον, είναι βολικό στους υπολογισμούς. Επομένως, τα δεδομένα έως τότε ήταν:

αριθμός παιδιών: 1.818.803.078
περιφέρεια Γης: 40.030,2 χιλιόμετρα
άνοιγμα χεριών: 1 μέτρο

Ζητήθηκε από τους μαθητές ακόμη μια φορά να πουν πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα παραπάνω δεδομένα για την επίλυση του προβλήματος. Οι μαθητές σημείωσαν στο τετράδιό τους ένα σχέδιο επίλυσης του προβλήματος κι έπειτα μοιράστηκαν τις προτάσεις τους με την υπόλοιπη τάξη. Πλέον, είχε γίνει κατανοητό πως αρκεί να πολλαπλασιάσουμε το άνοιγμα των χεριών με τον αριθμό των παιδιών κι έπειτα να δούμε αν ο αριθμός που θα προκύψει θα είναι μεγαλύτερος ή μικρότερος από την περιφέρεια της Γης.

γ) Προσαρμογή των δεδομένων

Η επόμενη ερώτηση ήταν αν οι παραπάνω αριθμοί παρουσιάζουν κάποια δυσκολία. Οι απαντήσεις ήταν οι παρακάτω: *«Είναι πολύ μεγάλοι αριθμοί με πολλά διαφορετικά ψηφία», «Η περιφέρεια της Γης είναι σε χιλιόμετρα, ενώ το άνοιγμα των χεριών σε μέτρα».*

Για να αντιμετωπιστεί η πρώτη δυσκολία, οι μαθητές ρωτήθηκαν αν μπορούμε να στρογγυλοποιήσουμε τους δύο πρώτους αριθμούς. Οι απαντήσεις τους ήταν θετικές: *«Θα μπορούσαμε, αλλά θα κάναμε ένα μικρό λάθος στο τελικό αποτέλεσμα», «Ναι, γιατί ούτως ή άλλως το άνοιγμα των χεριών δεν είναι ακριβώς, αλλά περίπου 1 μέτρο. Άρα δεν χρειάζεται να έχουμε ούτε τους άλλους αριθμούς ακριβώς», «Ναι, γιατί ούτε η περιφέρεια της Γης είναι ακριβώς σωστή, αφού η Γη δεν είναι τέλεια σφαίρα», «Ναι, γιατί*

ο αριθμός των παιδιών είναι έτσι κι αλλιώς στο περίπου, γιατί κανείς δεν μπορεί να ξέρει ακριβώς πόσα παιδιά υπάρχουν στη Γη αυτή τη στιγμή.».

Στη συνέχεια, οι μαθητές, εργαζόμενοι στα τετράδιά τους, επιχείρησαν να στρογγυλοποιήσουν τους παραπάνω αριθμούς. Προτάθηκαν οι στρογγυλοποιήσεις 1.818.803.000, 1.818.800.000, 1.800.000.000 και 2.000.000.000 για τον αριθμό των παιδιών. Οι περισσότεροι προτίμησαν τις δύο τελευταίες εκδοχές λόγω του εύκολου χειρισμού τους σε πράξεις και τελικά επικράτησε το 2.000.000.000 ως πιο βολικό μεταξύ των δύο. Αντίστοιχα, προτάθηκαν οι στρογγυλοποιήσεις 40.075, 40.080 και 40.000 για την περιφέρεια της Γης, και προκρίθηκε η τελευταία για τον ίδιο λόγο.

Αναφορικά με τη μετατροπή στις ίδιες μονάδες μέτρησης, οι μαθητές ανακάλεσαν ότι 1 χιλιόμετρο ισούται με 1.000 μέτρα κι επομένως τα 40.000 χιλιόμετρα= 40.000.000 μέτρα. Επομένως, μετά τις στρογγυλοποιήσεις και τις μετατροπές τα δεδομένα είχαν ως εξής:

αριθμός παιδιών: 2.000.000.000

περιφέρεια Γης: 40.000.000 μέτρα

άνοιγμα χεριών: 1 μέτρο

Πριν από την εκτέλεση υπολογισμών θεωρήθηκε σκόπιμη μια ανακεφαλαίωση των αριθμητικών και μη παραδοχών που έγιναν προκειμένου να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα.

δ) Εκτέλεση υπολογισμών

Το μήκος της ανθρώπινης αλυσίδας που θα φτιάξουν τα παιδιά της Γης προκύπτει από τον πολλαπλασιασμό του ανοίγματος των χεριών με τον αριθμό των παιδιών (1 μέτρο x 2.000.000.000= 2.000.000.000 μέτρα). Οι μαθητές εκτέλεσαν την πράξη στο τετράδιό τους και παρατήρησαν ότι τα 2.000.000.000 μέτρα είναι περισσότερα από 40.000.000 μέτρα (περιφέρεια της Γης) κι επομένως, συμπέραναν ότι τα παιδιά αρκούν για να αγκαλιάσουν τη Γη.

6.3. Πρώτη Επέκταση: «Πόσες φορές μπορούν τα παιδιά να αγκαλιάσουν τη Γη»

Δεδομένου ότι το μήκος της αλυσίδας είναι μεγαλύτερο από την περιφέρεια της Γης, οι μαθητές ερωτήθηκαν αν τα παιδιά αρκούν για να περικυκλώσουν τη Γη δύο φορές. Οι μαθητές σκέφτηκαν, συζήτησαν με τον διπλανό τους κι έπειτα ανακοίνωσαν τις απόψεις τους στην ολομέλεια. Δεν άργησαν να διαπιστώσουν ότι αυτό θα σήμαινε ότι θα έπρεπε να καλύψουν μήκος 2 x 40.000.000 μέτρα, δηλαδή 80.000.000 μέτρα. Αυτό είναι εφικτό, αφού και πάλι ισχύει: 2.000.000.000 μέτρα > 80.000.000 μέτρα.

Το επόμενο ερώτημα ήταν: «Αφού τώρα ξέρουμε ότι τα παιδιά αρκούν για να αγκαλιάσουν τη Γη, μπορούμε να υπολογίσουμε πόσες φορές μπορούν να την αγκαλιάσουν;». Κάποιοι μαθητές πρότειναν τις παρακάτω στρατηγικές επίλυσης: *«Μπορούμε να προσθέτουμε συνεχώς 40.000.000 και να δούμε πότε θα ξεπεράσουμε το 2.000.000.000».*Ο Πίνακας 1 που ακολουθεί χρησιμοποιήθηκε για την εφαρμογή αυτής της στρατηγικής.

Πίνακας 1. Πόσες φορές μπορούν τα παιδιά να αγκαλιάσουν τη Γη; (επαναλαμβανόμενη πρόσθεση)

χιλιόμετρα	40.000.000	80.000.000	120.000.000	160.000.000	200.000.000	240.000.000
φορές	1	2	3	4	5	6

Ωστόσο, αυτή η επαναλαμβανόμενη πρόσθεση γρήγορα διαπιστώθηκε πως θα αργούσε να δώσει το τελικό αποτέλεσμα. Επομένως, προτάθηκε από έναν μαθητή ένας άλλος τρόπος, πιο αποδοτικός: *«Μπορούμε να διαιρέσουμε το μήκος της αλυσίδας με την περιφέρεια για να δούμε πόσες φορές η περιφέρεια "χωράει" στην αλυσίδα».* Η πρόταση αυτή έδειχνε καλή κατανόηση της πράξης της διαίρεσης. Με τη χρήση της μπάλας του μπάσκετ ως μοντέλο της Γης και οι υπόλοιποι μαθητές κατανόησαν γιατί πράγματι η πράξη αυτή είναι αρκετή για να δώσει την τελική απάντηση. Τελικά, οι μαθητές εκτέλεσαν την πράξη αυτή στο τετράδιό τους (2.000.000.000 : 40.000.000 = 50) και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά της Γης αρκούν για να αγκαλιάσουν τη Γη όχι μία, αλλά 50 φορές!

6.4. Αναστοχασμός- επανεξέταση παραδοχών

Η απάντηση στο αρχικό ερώτημα ήταν τελικά καταφατική. Μάλιστα, τα παιδιά αρκούν για να αγκαλιάσουν τη Γη 50 ολόκληρες φορές. Στο σημείο αυτό κρίθηκε σκόπιμη μια υπενθύμιση των παραδοχών που έγιναν πριν από την εκτέλεση των υπολογισμών. Οι παραδοχές επανεξετάστηκαν μία προς μία και οι μαθητές μοιράστηκαν τις σκέψεις τους σχετικά με το τι θα σήμαινε μια πιθανή αλλαγή σε καθεμιά από αυτές. Όσον αφορά τις στρογγυλοποιήσεις των αριθμών 1.818.803.078 και 40.075,17 αν είχε επιλεγεί κάποια άλλη στρογγυλοποίηση, το τελικό αριθμητικό αποτέλεσμα θα επηρεαζόταν, αλλά όχι αρκετά ώστε να αλλάξει η τελική καταφατική απάντηση στο ερώτημα. Το ίδιο ισχύει για το μέσο ύψος. Όσον αφορά τον ορισμό της λέξης «παιδιά», αν θέταμε ως όριο την ηλικία των 12 ετών αντί των 14, όπως προτάθηκε από μερικού μαθητές, η αλυσίδα θα μίκραινε, αλλά φαίνεται πως και πάλι θα ήταν αρκούντως μεγάλη. Βέβαια, είναι εμφανές ότι, αν συμπεριλαμβάνονταν τα άτομα έως 18 ετών στον ορισμό, η αλυσίδα θα γινόταν ακόμη μεγαλύτερη, κι επομένως η καταφατική απάντηση στο αρχικό ερώτημα ακόμα πιο εμφατική.

Επομένως, το μήκος της αλυσίδας υπερκαλύπτει τόσο πολύ το μήκος της περιφέρειας της Γης, που δεν θεωρείται σκόπιμη καμία αναθεώρηση των αρχικών παραδοχών (μέσο ύψος παιδιών, αριθμός παιδιών κτλ.). Οποιαδήποτε αλλαγή τους θα προκαλούσε μεν αλλαγές στον τελικό υπολογισμό, αλλά όχι αρκετά μεγάλες ώστε να αλλάξει το αποτέλεσμα.

6.5. Δεύτερη επέκταση: «Τι θα συνέβαινε αν και οι ενήλικες συμμετείχαν στην αλυσίδα;»

Μέχρι τώρα όλοι οι παραπάνω υπολογισμοί αφορούσαν στην πρώτη στροφή του ποιήματος. Στη δεύτερη στροφή του ποιήματος αναφέρεται πως, αν και οι μεγάλοι συμμετείχαν στον κύκλο, τότε παιδιά και μεγάλοι θα αγκάλιαζαν τη Γη δύο φορές. Το ερώτημα ήταν αν αυτό ισχύει. Οι πρώτες σκέψεις των μαθητών ήταν οι εξής: *«Όχι, γιατί τα παιδιά από μόνα τους είδαμε ότι αρκούν για να αγκαλιάσουν τη Γη 50 φορές. Άρα οι δύο φορές είναι πολύ λίγο!», «Οι ενήλικες θα έκαναν τον κύκλο ακόμη μεγαλύτερο, άρα σίγουρα θα είναι πάνω από 50 φορές».*

Όταν ερωτήθηκαν αν μπορούμε να υπολογίσουμε πόσες φορές θα αγκάλιαζαν τη Γη παιδιά και ενήλικες μαζί, εξοικειωμένοι πλέον με τη διαδικασία, οι μαθητές απάντησαν ότι χρειάζεται να ξέρουμε πόσοι είναι οι ενήλικες και ποιο περίπου είναι το ύψος τους. Δεδομένου ότι ήδη είχαμε θεωρήσει παιδιά τα άτομα 0-14 ετών, ενήλικες θεωρήθηκαν όλοι οι υπόλοιποι, δηλαδή τα άτομα ηλικίας μεγαλύτερης των 14 ετών. Βέβαια, υπήρχε και η προφανής προσέγγιση να θεωρηθούν ενήλικες όσοι έχουν περάσει το νόμιμο όριο ενηλικίωσης (18 έτη). Ωστόσο, αυτό θα σήμαινε πως όσοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 14-18 δεν θα εντάσσονταν σε καμία ομάδα.

Για τον προσδιορισμό του αριθμού των ενηλίκων, προτάθηκε να βρεθεί ο παγκόσμιος πληθυσμός κι έπειτα να αφαιρεθεί από αυτόν ο παιδικός πληθυσμός (2.000.000.000). Ο παγκόσμιος πληθυσμός είναι σήμερα περίπου 7.442.000.000, που χάριν ευκολίας στους υπολογισμούς στρογγυλοποιήθηκε σε 7.000.000.000. Ήδη από το προηγούμενο ερώτημα είχε φανεί πως 442.000.000 άτομα δεν αρκούν για να αλλάξουν σημαντικά το τελικό αποτέλεσμα. Επομένως, αφού 7.000.000.000-2.000.000.000=5.000.000.000, οι ενήλικες είναι περίπου 5.000.000.000. Για το μέσο ύψος τους προτάθηκαν και πάλι διάφορες τιμές μεταξύ 1 και 2 μέτρων. Τελικά, επιλέχθηκε η τιμή 1,6 μέτρα, που θεωρήθηκε αρκετά ικανοποιητική προσέγγιση. Ακολουθώντας τον ίδιο συλλογισμό με προηγουμένως, η αλυσίδα των ενηλίκων έχει μήκος 5.000.000.000x1,6 μέτρα=8.000.000.000 μέτρα. Σε αυτήν προστέθηκε η ήδη υπάρχουσα αλυσίδα των παιδιών,8.000.000.000 μέτρα + 2.000.000.000 μέτρα = 10.000.000.000 μέτρα. Άρα, αν όλοι οι άνθρωποι της Γης πιάσουν τα χέρια τους, τότε αρκούν για να αγκαλιάσουν τη Γη 250 φορές(10.000.000.000: 40.000.000 = 1000 : 4 = 250).

6.6. Τρίτη επέκταση: «Αρκούν τα παιδιά της Γης για να αγκαλιάσουν τους υπόλοιπους πλανήτες του Ηλιακού συστήματος;»

Το επόμενο ερώτημα ήταν αν υπάρχει τρόπος να ξέρουμε αν τα παιδιά της Γης αρκούν για να αγκαλιάσουν τους υπόλοιπους πλανήτες. Οι μαθητές απάντησαν ότι αρκεί να ξέρουμε πόσο είναι η περιφέρεια («το γύρω-γύρω») του κάθε σώματος. Ασφαλώς, είναι απαραίτητες πάλι κάποιες παραδοχές, όπως ότι είναι εφικτό να μετακινηθούν τόσοι πολλοί άνθρωποι και ότι θα επιβιώσουν παρά την έλλειψη οξυγόνου ή την τεράστια θερμοκρασία του Ηλίου. Με δεδομένο ότι η περιφέρεια του ισημερινού του Άρη είναι 21.296 χιλιόμετρα, οι μαθητές ακολουθώντας την ίδια στρατηγική με την 1η επέκταση στρογγυλοποίησαν την περιφέρεια σε

20.000 χιλιόμετρα, δηλαδή 20.000.000 μέτρα. Έπειτα, διαίρεσαν το μήκος της αλυσίδας των παιδιών με την περιφέρεια και κατέληξαν ότι τα παιδιά αρκούν για να αγκαλιάσουν τον πλανήτη Άρη 100 φορές (2.000.000.000 : 20.000.000 = 100).

Το ερώτημα που τέθηκε προς τους μαθητές ήταν αν αυτό είναι ένα αποτέλεσμα που περίμεναν. Κάποιοι μαθητές παρατήρησαν ότι η περιφέρεια του Άρη είναι το μισό της περιφέρειας της Γης. Αντιλήφθηκαν έτσι ότι είναι λογικό τα παιδιά να μπορούν να τον αγκαλιάσουν διπλάσιες φορές(δηλαδή, 100 αντί για 50). Επομένως, οι μαθητές είδαν στο ερώτημα αυτό ένα πρόβλημα αντιστρόφως ανάλογων ποσών, τα οποία είχαν ήδη διδαχθεί. Ο τρόπος αυτός αποδείχτηκε πιο γρήγορος και γι' αυτό προτιμήθηκε στις περιπτώσεις που ακολούθησαν. Στους μαθητές δόθηκε ο Πίνακας 2, με κενή την 3η στήλη. Δεδομένων των πολλών παραδοχών, η ακρίβεια δεν ήταν απαραίτητη σε μια δραστηριότητα σαν και αυτή, επομένως όλοι οι υπολογισμοί έγιναν κατ' εκτίμηση. Έτσι, για παράδειγμα, η Αφροδίτη έχει περιφέρεια σχεδόν ίδια (38.024 χιλιόμετρα) με αυτήν της Γης, επομένως τα παιδιά αρκούν για να την αγκαλιάσουν περίπου 50 φορές (όσο και τη Γη) και λίγο παραπάνω. Ο Κρόνος έχει περιφέρεια περίπου 10πλάσια της Γης (365.882 χιλιόμετρα ≈ 400.000 χιλιόμετρα) κι επομένως τα παιδιά μπορούν να τον αγκαλιάσουν 5 φορές (50:10). Με παρόμοιο τρόπο οι μαθητές έκαναν εκτιμήσεις για όλους τους πλανήτες, χρησιμοποιώντας προηγούμενες εκτιμήσεις ως δεδομένα. Έπειτα, ανακοίνωσαν τα αποτελέσματά τους και συζητήθηκαν οι διάφορες προσεγγίσεις. Ο Πίνακας 2 συμπληρώθηκε από τους μαθητές και τους παρείχε τη δυνατότητα να κατανοήσουν τα σχετικά μεγέθη των ουράνιων σωμάτων του Ηλιακού συστήματος με βάση το πόσες φορές μπορούν τα παιδιά της Γης να αγκαλιάσουν το καθένα από αυτά. Δηλαδή, η αλυσίδα των παιδιών λειτούργησε ως μια άτυπη μονάδα μέτρησης.

Πίνακας 2. Μπορούν τα παιδιά της Γης να αγκαλιάσουν τους πλανήτες;

πλανήτης	περιφέρεια (χλμ.)	Πόσες φορές μπορούν τα παιδιά να το αγκαλιάσουν (περίπου)
Ερμής	15.329	120
Αφροδίτη	38.025	50
Γη	40.030	50
Άρης	21.296	25
Δίας	439.264	4
Κρόνος	365.882	5
Ουρανός	159.354	12
Ποσειδώνας	154.704	12

6.7. Ανασκόπηση

Στο τέλος θεωρήθηκε σημαντικό να γίνει μια ανασκόπηση της πορείας που ακολουθήθηκε, ώστε οι μαθητές να θυμηθούν την πορεία που ακολούθησαν. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται συνοπτικά η πορεία που ακολουθήθηκε.

Πίνακας 3. Τα στάδια της δραστηριότητας

Στάδιο	Λεπτομέρειες
Αφόρμηση	ανάγνωση ποιήματος- συζήτηση
	Αρκούν τα παιδιά της Γης για να αγκαλιάσουν τη Γη;
πρώτες σκέψεις	δυσκολίες (θάλασσα, βουνά κ.α.)
δεδομένα- παραδοχές	παράβλεψη εμποδίων, τι σημαίνει «παιδί», αριθμός παιδιών, μέσο ύψος, περιφέρεια Γης
προσαρμογή δεδομένων	στρογγυλοποιήσεις, μετατροπές μονάδων
εκτέλεση υπολογισμών	περιφέρεια της Γης: 40.000.000 μ. μήκος αλυσίδας: 2.000.000.000 μ.
αναστοχασμός: επηρέασαν οι παραδοχές το αποτέλεσμα;	όχι, η διαφορά είναι πολύ μεγάλη

Πόσες φορές μπορούν να αγκαλιάσουν τα παιδιά τη Γη;	2.000.000.000: 40.000.000=50 φορές

Τι θα συνέβαινε αν και οι ενήλικες συμμετείχαν στην αλυσίδα;

πρώτες σκέψεις	αρκούν για ακόμη περισσότερες φορές
δεδομένα- παραδοχές	τι σημαίνει «μεγάλοι», αριθμός μεγάλων, μέσο ύψος
προσαρμογή των δεδομένων	στρογγυλοποιήσεις
εκτέλεση υπολογισμών	παιδιά και μεγάλοι μπορούν να αγκαλιάσουν τη Γη 250 φορές

Αρκούν τα παιδιά της Γης για να αγκαλιάσουν τους πλανήτες του Ηλιακού Συστήματος;

δεδομένα- παραδοχές	παράβλεψη εμποδίων, περιφέρεια σωμάτων
προσαρμογή των δεδομένων	στρογγυλοποιήσεις, κατασκευή πίνακα
εκτέλεση υπολογισμών	κατ' εκτίμηση υπολογισμοί, αντιστρόφως ανάλογα ποσά: μπορούν να αγκαλιάσουν όλους τους πλανήτες.

6.8. Άλλες πιθανές επεκτάσεις

Στη δραστηριότητα που περιγράφεται στην παρούσα εργασία μπορούν να γίνουν πολλές ακόμη επεκτάσεις. Σε μεγαλύτερη τάξη οι μαθητές θα μπορούσαν να χωρίσουν τον πληθυσμό των παιδιών σε κλάσεις ανάλογα με την ηλικία τους και να εκτιμηθεί το μέσο ύψος κάθε κλάσης, ώστε να επιτευχθεί περισσότερη ακρίβεια. Ακόμη, θα μπορούσε να διερευνηθεί πόσες φορές θα μπορούσαν τα παιδιά της Γης να αγκαλιάσουν τη Γη, ανάλογα με το είδος χορού που θα επέλεγαν να χορέψουν, δεδομένου ότι σε κάποιους χορούς οι χορευτές είναι εγγύτερα μεταξύ τους απ' ό,τι σε άλλους. Επιπλέον, θα μπορούσε να διερευνηθεί αν τα παιδιά της Γης, εκτός από την περιφέρεια της Γης, μπορούν να καλύψουν την επιφάνειά της (εμβαδόν σφαίρας). Επίσης, θα μπορούσε να εξεταστεί αν θα μπορούσαν να αγκαλιάσουν τη Γη σε εποχές που ο πληθυσμός ήταν μικρότερος. Έτσι, η δραστηριότητα μπορεί να γίνει αφορμή για προβληματισμό και συζήτηση σχετικά με τις αυξομειώσεις του παγκόσμιου πληθυσμού ανά τους αιώνες και τα αίτιά τους. Οι δυνατότητες για πιθανές επεκτάσεις είναι πολλές.

7. Συζήτηση

Στην προτεινόμενη διδακτική εφαρμογή ένα λογοτεχνικό κείμενο έγινε αφορμή για προβληματισμό και συζήτηση μέσα στην τάξη. Χάρη σε αυτή δόθηκε στους μαθητές η ευκαιρία να απολαύσουν τόσο τα μαθηματικά όσο και τη λογοτεχνία.

Συγκεκριμένα, με αφορμή ένα ποίημα και όχημα τα μαθηματικά, έγινε στην τάξη μια ευρεία συζήτηση περί διαφόρων θεμάτων, όπως ο πληθυσμός της Γης, η ανθρώπινη ανατομία και τα σώματα του ηλιακού συστήματος. Καθ' όλη τη διάρκειά της, το ενδιαφέρον των μαθητών ήταν έκδηλο. Με ιδιαίτερο ζήλο συμμετείχαν στη συζήτηση, εξέφραζαν προβληματισμούς, πρότειναν στρατηγικές, προέβαιναν σε υπολογισμούς. Το πρωτότυπο σενάριο της δραστηριότητας τόνωσε το ενδιαφέρον όλων των μαθητών και αποτέλεσε πρόκληση για αυτούς. Συνολικά, τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν αποτελέσματα προηγούμενων ερευνητών σχετικά με την επίδραση της αξιοποίησης ενός λογοτεχνικού κειμένου στο μάθημα των μαθηματικών (Clarke, 2002· Αθανασίου, 2012).

Η επιτυχία της διδακτικής εφαρμογής έγκειται σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός ότι συμμετείχαν ενεργά ακόμη και μαθητές που δεν μιλούν συχνά. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι η διδασκαλία που καλλιεργεί και ενισχύει τη δημιουργικότητα μπορεί να είναι κατάλληλη για ένα μεγάλο εύρος μαθητών, κι όχι μόνο για μερικές εξαιρέσεις (Silver, 1997). Το πρόβλημα που παρουσιάστηκε παραπάνω μπορούσε να θεωρηθεί δημιουργικό πρόβλημα, καθώς είναι αφενός μη τυποποιημένο και αφετέρου πρόβλημα χαλαρής σύνταξης. Ως μη τυποποιημένο πρόβλημα δεν μπορεί να επιλυθεί με την απλή εφαρμογή ενός γνωστού τύπου, αλλά είναι απαραίτητη η ευελιξία ανάμεσα σε περισσότερες από μία ευρετικές (Yeo, 2009). Επιπλέον, ως πρόβλημα χαλαρής σύνταξης απαιτούσε από τους μαθητές να ορίσουν το πρόβλημα προσδιορίζοντας τα δεδομένα και λαμβάνοντας παραδοχές πριν προχωρήσουν στην επίλυσή του, χωρίς να είναι πάντα βέβαιο ποια προσέγγιση του προβλήματος είναι η καλύτερη (Reiter-Palmon etal., 1997). Επίσης, στη διδακτική εφαρμογή κεντρικό ρόλο κατείχε η συνεχής ανταλλαγή ιδεών υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Συχνά

ένας μαθητής διατύπωνε μια ιδέα κι ένας άλλος την αντέκρουε, την επαλήθευε ή την επέκτεινε. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να εμφανιστεί σε μια τάξη εκτός από ατομική και συλλογική δημιουργικότητα (Levenson, 2011).

Οι μαθητές δεν γνώριζαν εξ αρχής ότι επρόκειτο να ασχοληθούν με τα μαθηματικά, αλλά η ανάγκη για χρήση τους προέκυψε φυσικά. Τα μαθηματικά ήταν αναγκαία για να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα που τέθηκαν. Αυτό είναι κάτι που ξεφεύγει από τη διδακτική νόρμα. Συνήθως, οι μαθητές ασχολούνται με τα μαθηματικά σε προγραμματισμένη ώρα της ημέρας με προκατασκευασμένες, και συνήθως επιτηδευμένες, ασκήσεις. Αντιθέτως, αυτό που κυρίως διδάσκει η ενασχόληση με δραστηριότητες σαν την παραπάνω, είναι ότι τα μαθηματικά είναι σχεδόν παντού. Μάλιστα, μπορούμε να τα χρησιμοποιήσουμε για να δώσουμε απαντήσεις σε σημαντικά ή ασήμαντα ερωτήματα που μας απασχολούν στην καθημερινή μας ζωή. Στην κατεύθυνση αυτή ο Freudenthal (1971) θεωρεί ιδιαίτερα σημαντικό οι μαθητές να προσεγγίζουν με μαθηματικό τρόπο θέματα που άπτονται της καθημερινής ζωής. Έτσι, είναι σκόπιμο η εκπαίδευση να συμπεριλαμβάνει δραστηριότητες «μαθηματικοποίησης» τέτοιων θεμάτων (Gravemeijer & Doorman, 1999). Πέρα από τη συμβολή στην επίτευξη ποικίλων διδακτικών στόχων, δραστηριότητες σαν αυτή μπορούν να προσφέρουν στους μαθητές την απόλαυση της επίλυσης γνήσιων, ανεπιτήδευτων προβλημάτων. Έτσι, μπορούν καταστούν ικανοί να αναγνωρίζουν και να επιλύουν προβλήματα στην καθημερινή τους ζωή, κάτι που θα πρέπει να αποτελεί κεντρικό στόχο της μαθηματικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Clarke, D. (2002). Making measurement come alive with a children's storybook: The story of Alexander. *Australian Primary Mathematics Classroom*, *7*(3), 9–13.

Freudenthal, H. (1971). Geometry between the devil and the deep sea. *Educational Studies in Mathematics*, *3*(3-4), 413-435.

Gravemeijer, K. & Doorman, M. (1999). Context problems in realistic mathematics education: A calculus course as an example. *Educational Studies in Mathematics*, *39*(1-3), 111-129.

Huppert, E. (2012). *Integrating children's literature into the mathematics classroom*. Vanderbilt University.

Inagaki, K., Hatano, G., & Morita, E. (1998).Construction of mathematical knowledge through whole-class discussion. *Learning and Instruction, 8*(6), 503-526.

Levenson, E. (2011). Exploring collective mathematical creativity in elementary school. *The Journal of Creative Behavior, 45*(3), 215-234.

McDuffe, A., & Young, T. (2003). Promoting mathematical discourse through children's literature. *Teaching Children Mathematics, 9*(7), 385-392.

Reiter-Palmon, R., Mumford, M. D., O'Connor Boes, J., & Runco, M. A. (1997). Problem construction and creativity: The role of ability, cue consistency, and active processing. *Creativity Research Journal*, *10*(1), 9-23.

Silver, E. A. (1997). Fostering creativity through instruction rich in mathematical problem solving and problem posing. *The International Journal of Mathematics Education, 29*(3), 75-80.

Usnick, V. & Maxson, S. (1996). Is Cinderella mathematically literate?. *The Clearing House*, *70*(1), 44-47.

van den Heuvel- Panhuizen, M. (1998). Realistic Mathematics Education: Work in progress. In T. Breiteig,& G. Brekke (Eds.), *Theory into practice in Mathematics Education*. Kristiancand, Norway: Faculty of Mathematics and Sciences.

van den Heuvel- Panhuizen, M., Elia, I., & Robitzsch, A. (2016). Effects of reading picture books on kindergartners' mathematics performance. *Educational Psychology, 36*, 323-346.

Vershaffel, V., Greer, B., & De Corte, E. (2000). *Making sense of word problems*. Lisse, the Netherlands: Swets&Zeitlinger.

Ward, R.A. (2005). Using children's literature to inspire K-8 preservice teachers' future pedagogy. *The Reading Teacher, 59*(2), 132-143.

Whitin, D.J., &Whitin, P. (2004). *New visions for linking literature and mathematics*. Urbana: NCTM.

Wilburne, J.M., & Napoli, M. (2008). Connecting mathematics and literature: An analysis of pre-service elementary school teachers' changing beliefs and knowledge. *IUMPST: TheJournal, 2*, 1-10.Ανακτήθηκε στις 17/01/2018 από www.k-12prep.math.ttu.edu

Yeo, K. K. J. (2009). Secondary 2 students' difficulties in solving non-routine problems. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning,* 10, 1-30.

Ελληνόγλωσσες

Αθανασίου, Ε. (2012). *Η διδακτική αξιοποίηση του ποιήματος στα μαθηματικά.* Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Κολέζα, Ε. (2009). *Θεωρία και πράξη στη διδασκαλία των μαθηματικών.* Αθήνα: Τόπος.

Λεμονίδης, Χ., & Καϊάφα, Ι. (2011). Οι απόψεις και εμπειρίες μελλοντικών δασκάλων σχετικά με τη διδασκαλία των μαθηματικών με τη χρήση λογοτεχνίας. Στο Μ. Καλδρυμίδου & Ξ. Βαμβακούση (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου Συνεδρίου της Ένωσης Ερευνητών της Διδακτικής των Μαθηματικών.* Ιωάννινα: ΕΝΕΔΙΜ & Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Σαρή, Ζ. (1992). *Το γαϊτανάκι.* Αθήνα: Πατάκη.

Ιστοσελίδες

https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL (Ανακτήθηκε στις 17/01/2018).

https://el.wikipedia.org/ (Ανακτήθηκε στις 17/01/2018).

https://solarsystem.nasa.gov/(Ανακτήθηκε στις 17/01/2018).

Αυτοδιαχείριση σχολικής τάξης

Κωνσταντίνος Δημουλάς
Φιλόλογος – Νομοπολιτικός – Θεολόγος, Ψυχολόγος (Φιλοσοφίας– Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας / Ψυχολογίας, [Πειραματικής, Γνωστικής, Εξελικτικής, Σχολικής] και Κοινωνικής - Κλινικής Ψυχολογίας), Msc [Ψυχοανάλυσης και] Κοινωνικής – Κλινικής / Κλινικής Ψυχολογίας, Δρ (Ι.Κ.Υ.) [Κλινικής Παιδονευροψυχολογίας και] Ψυχιατρικής Κλινικής Ψυχολογίας, Ερευνητής Βιοψυχοανάλυσης, Επί τιμή Α΄ Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων, πρ. αναπληρωτής Διευθυντής Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου Εκπαιδευτικών Θεσσαλίας, Ομάδα Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας «ἐκ τῶν ὑστέρων»
dimoulask@yahoo.gr

Ευριπίδης Δημουλάς
Ηλεκτρολόγος Μηχανικός και Μηχανικός Υπολογιστών, MSc Παραγωγή και Διαχείριση Ενέργειας / Ομάδα Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας «ἐκ τῶν ὑστέρων»
euripides5@hotmail.com

Βασιλική Εξάρχου
Παιδαγωγός Προσχολικής Εκπαίδευσης, Γεωπόνος, MSc 1. στην Ψυχολογία της Άσκησης, 2. Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Διοικητικός και Οικονομικός Υπάλληλος Κοσμητείας Σχολής Επαγγελμάτων Υγείας Λάρισας. Ομάδα Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας «ἐκ τῶν ὑστέρων»
vexarchou3@gmail.com

Περίληψη
Η επιθυμία των παιδιών να έχουν λόγο, που, στο μετωπικό σύστημα, εκ των πραγμάτων, δεν έχουν, για όλα όσα συμβαίνουν στην τάξη, οδήγησε στην κυκλική τοποθέτηση των θρανίων. Αρχικά, εκλεγόταν επταμελές (ανεξάρτητο από το πενταμελές) Διοικητικό Συμβούλιο, εκτελεστικό όργανο της Ολομέλειας της τάξης. Πρώτο της βήμα, η κατάρτιση του Καταστατικού λειτουργίας της τάξης. Ο δάσκαλος καθίστατο, πλέον, primus inter pares, απλά συντονιστής του όλου μαθησιακού γίγνεσθαι, που ήταν, πια, υπόθεση των ίδιων των παιδιών. Το κάθε παιδί, έχοντας, εν κύκλω, πλήρη εικόνα της δράσης των άλλων, μπορούσε να είναι ρυθμιστής του. Η αξιολόγηση όλων, που αφορούσε στα πάντα, και το πειθαρχικό, άμεσα εκτελεστέο ή με παραπομπή, στην απολογιστική και προγραμματιστική συζήτηση, στο τελευταίο τέταρτο της τελευταίας ώρας της εβδομάδας μας, όπου συζητούνταν τα πάντα, ήταν έργο όλων. Τίποτα δεν συνέβαινε, την επόμενη εβδομάδα, αν δεν το είχαν αποφασίσει, τα ίδια, τα παιδιά. Το καταστατικό της τάξης, ήταν, πάντα υπό ανακατάρτιση, για τα επόμενα βήματά μας. Τα αποτελέσματα, καθώς δεν υπάρχει κριτήριο μέτρησης, τεκμαίρονται θαυμάσια, από από τα ίδια τα παιδιά και την κρίση τρίτων, με την ομολογία ότι το αυτοδιαχειριστικό σύστημά μας ενέπνευσε πρωτοβουλία και ευθύνη, στο να καταρτίζονται μόνοι τους, χωρίς (όπως και τότε) τον δάσκαλο, μαζί τους, πια.

Λέξεις κλειδιά: ομάδα, αυτοδιαχείριση, δασκαλοκεντρισμός, μαθητοκεντρισμός, μαθητοσυνεδροσυνεργασία

1. Εισαγωγή

Ο προβληματισμός μας να μαθαίνουν τα παιδιά πώς να μαθαίνουν οδήγησε στον προβληματισμό για το πώς τα παιδιά θα είναι τα ίδια οι δημιουργοί του μαθήματος, πράγμα που αναπτύσσεται στην πρώτη ενότητα του κύριου σώματος της εργασίας, η οποία εκδιπλώνεται στην μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, επιστεγαζόμενη με τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της όλης πρακτικής.

Με την μετα-ανάλυση των δεδομένων επιμέρους ερευνών διαπιστώνεται, ότι, σε σύγκριση με τις κατευθυνόμενες μορφές διδασκαλίας, οι μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας επιφέρουν υψηλότερες επιδόσεις στον συναισθηματικό και χαμηλότερες στον ακαδημαϊκό τομέα του παιδιού (Petersen, 1979; Adams & Engelman, 1996), πράγμα, που οδήγησε στις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους, που, όμως, κατακερματίζοντας την ομάδα της τάξης σε υποομάδες, όχι, απλά, δεν σημειώνουν πρόοδο στο δεύτερο,

αφού επιφέρουν, μεν, μεγαλύτερη παραγωγή, αλλά κατώτερης ποιότητας (Sherif, 1956, στον Καψάλη, 1983, Correll, 1976: 136 κ.κ.), αλλά και στο πρώτο προκαλούν ζημιά (Cohen, 1986; Battistich et al, 1993; McCaslin & Good, 1996; Anderson et al, 1997). Αυτό μας οδήγησε στο πέρασμα από τον κατακερματισμό σε υποομάδες στην λειτουργία της ομάδας ως, αποκλειστικά, όλου.

Σε μια τάξη, που ξεκινά μετωπικά, η επιθυμία των παιδιών να έχουν λόγο, που, στο μετωπικό σύστημα, εκ των πραγμάτων, δεν έχουν, για όλα, όσα συμβαίνουν στην τάξη, οδηγεί, κατ' ανάγκη, στην κυκλική τοποθέτηση των θρανίων (Πολέμη – Τοδούλου, χ.χ.), όπου όλοι (καθήμενοι όπου ο καθένας επιθυμεί), ενώπιος ενωπίω, έχουν την ίδια ευκαιρία να συμβάλουν, εφόσον το θέλουν, στο κοινό έργο της τάξης, ως συνεργάτες, επί το αυτό, με την ίδια ευθύνη (Δημουλάς, 2013, Δημουλάς κ.ά., 2012, 2014α,β, 2016, 2017α,β). Στόχος μας, η επίτευξη της (τουλάχιστον, ίδιας, αν όχι καλύτερης, μέσα από την δημοκρατική λειτουργία της) προόδου της. Σκοπός της πρακτικής, ο ισομοιρασμός των ευκαιριών για ανάπτυξη των δυνατοτήτων των παιδιών, που αναλαμβάνουν την διαχείριση των πάντων, στην τάξη τους, με διάταξη των θρανίων σε κύκλο, όπου, όλοι, είναι ενώπιος ενωπίω, με τον δάσκαλο να μεταμορφώνεται, από κυρίαρχος της τάξης, σε απλό συντονιστή της ομάδας της, καθήμενος ανάμεσά τους, όπου, κάθε φορά, θα χρειάζεται, και τα παιδιά να συνεργάζονται, εκ των πραγμάτων, όλοι με όλους, γινόμενοι όλοι ρυθμιστές, ανακαλυπτικά, συνερευνητικά, συνεδριακά, με την ατομική αυτενέργεια, εν τω όλω, του μαθησιακού γίγνεσθαι, του αποτελέσματος. Αυτό θα μπορούσε να είναι κατορθωτό, αν η ημερήσια διάταξη (το μάθημα) γνωστοποιείται από την προηγούμενη πάντα ημέρα.

Τα πάντα θα καταγράφονταν, στο σπίτι, στα ατομικά ημερολόγια, που θα τηρούσαν τα παιδιά, ως εφόδιο, ανεξάρτητα αν, και κατά πόσο και πώς, θα προέβαινε στην ενημέρωση του ατομικού ημερολογίου του, το κάθε παιδί, ενώ ο εψηφισμένος Γραμματέας θα τηρούσε τα Πρακτικά.

Το πειθαρχικό μέρος θα είχε περάσει στην Ολομέλεια. Για ένα τέταρτο, στο τέλος κάθε εβδομάδας, θα συζητιούνταν τα πάντα, θα βαθμολογούσαν όλοι όλους, με τον δάσκαλο μόνο ελάχιστα να μπορεί να παρεμβαίνει, όπου χρειάζεται.

Τα όποιο παραγόμενο μαθησιακό προϊόν θα αποτυπώνονταν σε ατομικές ή όχι, απλές ή συνθετικές εργασίες, διαγωνισμικού τύπου, την κρίση των οποίων θα έκαναν τα ίδια τα παιδιά.

2. Στοιχεία εφαρμογής

2.1. Βαθμίδα Εκπαίδευσης

Η πρακτική παρουσιάστηκε στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στο πλαίσιο των μαθημάτων του σχεδιαστή της, Σχολικής και Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, όπως και σε Δημόσια και, κυρίως Ιδιωτικά, Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης και, επίσης, Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης, και μεταδευτεροβάθμια Ιδρύματα, και, κυρίως, στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο πλαίσιο των υποχρεώσεών του επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του, ως Σχολικού Συμβούλου Φιλολόγων και Σχολικού Συμβούλου Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, στα σχολεία του νομού Λάρισας, και στις τέσσερις θητείες του, αλλά και σε σχολεία του νομού Μαγνησίας, για δύο χρόνια, κατά τα οποία του είχαν ανατεθεί και σχολεία του νομού αυτού, όπως και ως προσκεκλημένου ειδικού ομιλητή σε παιδαγωγικά ζητήματα από Σχολεία άλλων νομών, αλλά και από Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και εφαρμόστηκε στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σε σχολεία του νομού Λάρισας, σε όλη την διάρκεια της θητείας του, ως φιλολόγου.

2.2. Τάξη/εις

Η πρακτική εφαρμόστηκε σε όλες τις γυμνασιακές τάξεις και στην Α΄ Λυκείου, καθώς σ' αυτές είναι που δίδαξε ο εμπνευστής της εφαρμογής, σε σχολεία Ε΄ Εσπερινό Γυμνάσιο Αθηνών, στο Γυμνάσιο Αιανής Κοζάνης, στο 1^{ο} Γυμνάσιο Λάρισας, στο Γυμνάσιο και Λύκειο Κοιλάδας Λάρισας και στο 5^{ο} Λύκειο Λάρισας.

2.3. Χρονολογία εφαρμογής, διάρκεια εφαρμογής

Η εφαρμογή της πρακτικής κράτησε από το 1979 (έτος διορισμού του) έως το 1998 (έτος αποχώρησής του από την τάξη, καθώς επελέγη Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων): 4 μήνες στο Ε΄ Εσπερινό Γυμνάσιο Αθηνών, δύο έτη στο Γυμνάσιο Αιανής Κοζάνης, ένα μήνα (όσο διήρκεσε, στο εδώ σχολείο, η απόσπασή του) στο 1^{ο} και 4 έτη στο 8^{ο} Γυμνάσιο Λάρισας, 13 έτη στο Γυμνάσιο και 1 έτος στο Λύκειο Κοιλάδας Λάρισας και 2 μήνες

(όσο διήρκεσε η στο εδώ σχολείο απόσπασή του) στο 5^{ο} Λύκειο Λάρισας.

3. Στόχοι – επιδιώξεις

Μέσα από την επίτευξη της αυτοδιαχείρισης της τάξης, που θα οδηγεί στην αυτοδιεξαγωγή του μαθήματός των, να μάθουν οι μαθητές, με τον δάσκαλο απλά συντονιστή των, να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Μέσα από την αυτοδιαχείριση της τάξης των, τα παιδιά διεξάγουν, τα ίδια, το μάθημά των, με τον δάσκαλο απλό συντονιστή του μαθήματος.

5. Διδακτικό υλικό

5.1. Μορφή

Ατομικός φάκελος μαθητή (ημερολόγιο, διασταυρωτικός αξιολογικός πίνακας, άλλο υλικό) και Βιβλίο Πρακτικών Γραμματέα.

5.2. Περιεχόμενο

Τα γινόμενα στην τάξη (στο μάθημα και στην απολογιστική / προγραμματιστική συνεδρίαση).

5.3. Διδακτική χρήση

Ως εργαλεία, για την καλύτερη, δυνατή, αυτοδιαχειριστική διεξαγωγή του μαθήματος.

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων - Τα διδακτικά βήματα

6.1. Η εμπειρία

Η τάξη ξεκινούσε, όπως ήταν, μετωπικά, ανακαλύπτοντας, στην πορεία, τα προβλήματα του συστήματος (παράλληλες, όσες και τα παιδιά, στην τάξη, αμφίδρομες, αλλά χωριστές, για κάθε παιδί, με τον δάσκαλό του, διδασκαλίες): η τάξη δεν είχε κανένα λόγο, για την δράση του κάθε παιδιού, που ήταν, εκ των πραγμάτων, ατομική. Οι όποιες παρεμβάσεις του όποιου παιδιού, στην δράση του όποιου παιδιού, δεν ήταν δυνατόν να γίνουν δεκτές, ως ελλιπείς και, άρα, μη ακριβείς, αφού κανένα τους δεν είχε, λόγω της θέσης του, στην γνωστή διάταξη των θρανίων, πλήρη εικόνα, για την δράση των άλλων. Το κάθε παιδί δεν θα μπορούσε να έχει εμπειρία της δράσης ούτε, καν, του διπλανού του παιδιού, αφού, θεωρητικά, τουλάχιστον, θα έπρεπε να είναι στραμμένο στην έδρα, στον δάσκαλο, δεν θα μπορούσε, φυσικά, να έχει εμπειρία του πώς, ακριβώς, λειτουργεί, μέσα στην τάξη, ως μαθητής ή μαθήτρια, το παιδί ουδέ, καν, του ’μπροστινού του θρανίου. Η επιθυμία των παιδιών να έχουν λόγο, για όλα όσα συμβαίνουν στην τάξη, πόσο, μάλλον, στην αξιολόγηση, που κάνει ο δάσκαλος, ο οποίος, βέβαια, έχει, από την έδρα του, οπτική σε όλα τα παιδιά της τάξης, οδήγησε, κατ’ ανάγκη, στην κυκλική τοποθέτηση των θρανίων, για μετατροπή των παράλληλων ατομικών δράσεων σε ομαδική δράση, στην οποία, τώρα, πλέον, θα μπορούσαν, εκ των πραγμάτων, να έχουν λόγο όλες και όλοι, όσες και όσοι το ήθελαν, για τα πάντα, στην τάξη. Με τα θρανία σε κύκλο, όπου όλα τα παιδιά (καθήμενα όπου το καθένα επιθυμεί) είναι ενώπιος ενωπίω, όλα έχουν την ίδια ευκαιρία να συμβάλουν, εφόσον το θέλουν, στο κοινό έργο της τάξης, ως συνεργάτες, επί το αυτό, με την ίδια, εντελώς, ευθύνη. Το σκεπτικό αυτό οδήγησε την τάξη στο συνεδριακό σύστημα (Δημουλάς, 1996α, 2010, 2013, Δημουλάς κ.ά., 2012, 2014α,β, 2016, 2017α,β).

6.2. Τα προϋποτιθέμενα

Αρχικά, τώρα, γιατί μόνον τώρα, που τα παιδιά δεν είναι άθροισμα ατόμων, αλλά κοινωνία, είναι, που είχε νόημα, σχεδιαζόταν ένα κοινωνιόγραμμα, επιλέγοντας την καταλληλότερη μορφή για να φανούν οι σχέσεις των παιδιών, στο τμήμα, σαν παιχνίδι, εφόσον, όμως, το δέχονταν τα παιδιά. Αν τα παιδιά δεν το δέχονταν, επαφίετο η ανακάλυψη των σχέσεων αυτών στον ίδιο τον δάσκαλο, χωρίς την βοήθεια των παιδιών, μέσω του κοινωνιογράμματος. Αν στηνόταν το κοινωνιόγραμμα, αυτό το επεξεργαζόταν ο δάσκαλος, σχηματίζοντας κωδικούς, έναν για κάθε παιδί, τον οποίο γνώριζε, του λοιπού, μόνον ο δάσκαλος και το παιδί, για όποια χρήση ήθελε χρειαστεί.

Αμέσως μετά, γίνονταν εκλογές, εντελώς ανεξάρτητων από αυτές για το θεσπισμένο, από πλευράς Πολιτείας, Πενταμελές Διοικητικό Συμβούλιο της τάξης, για ένα, ειδικά στο μάθημα των μαθημάτων μας, επταμελές Διοικητικό Συμβούλιο του τμήματος, εξαρχής ως (κατά σειρά αξιώματος) Πρόεδρος, Συντονιστής, Γραμματέας, Έφορος, Ταμίας, Κλητήρας, Φροντιστής, αντικαθισταμένων, σε περίπτωση χήρευσης, παραίτησης, έκπτωσης ή επιθυμίας μέλους για ενεργοποίηση της εκλογικής διαδικασίας, που θα εγκρινόταν από την Γενική Συνέλευση, από τον αμέσως επόμενο εκλεγέντα, για τον συγκεκριμένο ρόλο, σε περίπτωση δε δυστοκίας ή απουσίας τέτοιου, ακολουθούμενης της διαδικασίας για την ανάδειξη νέου προσώπου, στον ρόλο αυτό, και, μη υπαρχόντων ενδιαφερομένων, διενεργούμενης κλήρωσης, ως προς αυτό, ή, τέλος (με πρωτοβουλία του Προέδρου, που, στην ανάγκη, αν ήθελε, για παράδειγμα, να παραιτηθεί, υπηρετούσε και τον ρόλο, μέχρι την ανάδειξη νέου προσώπου, σ' αυτόν), με ανάθεση. Τις αρχαιρεσίες διενεργούσε τριμελής Εφορευτική Επιτροπή, εκλεγόμενη, με την ίδια διαδικασία, εξαρχής, ως (κατά αξιωματική σειρά) Πρόεδρος, Γραμματέας, Επόπτης, με πρωτοβουλία του Προέδρου. Ο Πρόεδρος εκπροσωπούσε το Τμήμα, έναντι οιουδήποτε (σφραγίδα με κυκλικά γραμμένη την επωνυμία του τμήματος στο κέντρο), ο Συντονιστής διηύθυνε τις ενέργειές του (διαρκής ενημέρωση του Γραμματέως, για όσα δεν ήταν ο ίδιος παρών), ο Γραμματέας τηρούσε τα βιβλία του (Ημερολόγιο), ο Έφορος ήταν αρμόδιος (μέσα από Πρωτόκολλο) για τις δημόσιες σχέσεις, ο Ταμίας ήταν υπεύθυνος (Βιβλίο Ταμείου) για κάθε μορφής χρηματική συναλλαγή του, ο Κλητήρας διεκπεραίωνε την αλληλογραφία του, ο Φροντιστής φρόντιζε (Περιουσιολόγιο) για την περιουσία του. Το Διοικητικό Συμβούλιο ήταν το Εκτελεστικό Όργανο της Ολομέλειας, που ήταν το Αποφασιστικό Όργανο του Τμήματος.

Με το πέρας των αρχαιρεσιών, ακολουθούσε συζήτηση, για το καταστατικό λειτουργίας της τάξης, και σύνταξη και υπογραφή του, μετά παρατηρήσεων, από όλα τα παιδιά της τάξης.

Το κάθε παιδί υποχρεούνταν να διατηρεί και δικαιούνταν να τηρεί προσωπικό ημερολόγιο όλων των συμβαινόντων, όπως το ίδιο τα έβλεπε, στην αίθουσα, στον συνδετικό κρίκο των οποίων είχε θέση και ρόλο ο Γραμματέας της τάξης.

6.3. Συνδιερευνητική ανακαλυπτική μαθητοσυνεδροσυνεργασία

Στην εντελώς κυκλική τοποθέτηση των θρανίων, η έδρα είχε, εκ των πραγμάτων, καταργηθεί (Δημουλάς, 2013, Δημουλάς κ.ά., 2012, 2014α,β, 2016, 2017α,β). Ο δάσκαλος, από κυρίαρχος της τάξης, μεταμορφωνόταν σε συντονιστή της ομάδας της, καθήμενος ανάμεσά τους, όπου, κάθε φορά, θα χρειαζόταν, σε έδρανο, δίπλα από κάθε καρέκλα: τόσα έδρανα, όσες κι αυτές. Δεν ήταν, πλέον, δάσκαλος, αλλά ο μαέστρος της ορχήστρας, που θα διεκπεραίωνε το μάθημα, το οποίο ήταν έργο, πια, όχι του δάσκαλου, αλλά της τάξης, με τον δάσκαλο πλοηγό. Για να είναι αυτό δυνατό, έπρεπε, από την προηγούμενη ημέρα, να είναι γνωστό το «θέμα» της σημερινής ημέρας. Καμιά συνεδρίαση δεν πετυχαίνει τον στόχο της, χωρίς να είναι γνωστή, εκ των προτέρων, η ημερήσια διάταξη της συζήτησης. Από την προηγουμένη, τα παιδιά ενημερώνονταν για το μάθημα της ημέρας. Καμία εργασία δεν ανετίθετο [βεβαίως, υπήρχε τετράδιο εργασιών, αλλά χωρίς καμιά υποχρεωτική (άλλο, αν το καθένα τους ήθελε να καταχωρήσει κάτι, από τις απογευματινές έρευνές του, σ' αυτό) εργασία], στα παιδιά, που αφήνονταν να περιεργαστούν και να επεξεργαστούν την γνώση, όσα και όσο και όπως και όποτε το ήθελαν, στην όποια τους περιέργεια να επεξεργαστούν το μάθημα της επόμενης ημέρας. Με το μπάσιμο στο μάθημα της ημέρας, είμασταν, ύστερα από μια βραχύτατη εισήγηση, όλη την ώρα του μαθήματος, ένα απέραντο εργαστήριο. Το κάθε παιδί είχε το δικό του θρανίο και πάνω του, απλωμένα, όλα του τα εργαλεία, γι' αυτό. Το κάθε παιδί, έχοντας, έτσι, πλήρη εικόνα της δράσης των άλλων, μπορούσε να είναι ρυθμιστής, με την ατομική αυτενέργεια εν τω όλω του μαθησιακού γίγνεσθαι, συνερευνητικά, του αποτελέσματος. Η εμπλοκή της ατομικής αυτενέργειας μέσα στο συνερευνητικό πλαίσιο έφερνε τον συναγωνισμό στα ύψη. Ο πίνακας, όπου, αν (διότι δεν πολυ-)χρειάστηκε, είχε αντικατασταθεί με πινάκιο, του καθενός μας, όπου αναγράφαμε ό,τι θα είχε χρειαστεί. Και δεν πολυχρειάστηκε, διότι δεν υπήρχαν θέσφατα, στην αίθουσα, αλλά και το λάθος, πάντα, μας ήταν εκμεταλλεύσιμο. Πολλές φορές, το λάθος μάς έσπρωχνε, ακόμα πιο πολύ, στην έρευνα. Η όλη πρωτοβουλία ήταν στην τάξη, με την χαρά της γνήσια δημοκρατούμενης ομάδας, για ένα παιγνιώδες μάθημα, στο οποίο το παιδί δεν μένει στο να μαθαίνει πράγματα, αλλά μαθαίνει πώς να μαθαίνει.

6.4. Μάθηση μάθησης

Το παραγόμενο προϊόν (Δημουλάς, 2013, Δημουλάς κ.ά., 2012, 2014α,β, 2016, 2017α,β) αποτυπωνόταν σε διαγωνισμικού τύπου εξελισσόμενα μεγάλα βιβλία, φτιαγμένα από τα παιδιά, για κάθε μάθημα, για όλα τα ενδιαφέροντα, ως «Ελεύθερη Προαιρετική Εργασία, για το σπίτι». Στο τέλος του έτους, το Διοικητικό Συμβούλιο, με σύμβουλο, ως προς αυτό, τον δάσκαλο, πραγματοποιούσε τους Διαγωνισμούς: το καλύτερο βιβλίο, η καλύτερη συμμετοχή. Όλες οι συμμετοχές είχαν τύχη στους Διαγωνισμούς. Ήταν, απλά, θέμα κατάταξης. Έπαθλο: τίτλοι, που χορηγούσε το Διοικητικό Συμβούλιο, και βιβλία, από τον δάσκαλο. Όλο αυτό το υλικό βρίσκεται κατατεθειμένο στο «Αρχείο Μαθητικής Δημιουργίας», που διατηρεί ο δάσκαλος (ο πρώτος, εδώ, των συνεργατών της παρούσας, πριν φύγει, από την τάξη, ως Σχολικός Σύμβουλος), σε ιδιόκτητο χώρο του, που ο ίδιος τον προορίζει για Μουσείο. Όνειρο: να εκδοθεί όλο αυτό το υλικό, για όσους δασκάλους θέλουν ή θα θελήσουν, κάποια στιγμή τους, με το όποιο, παντοίο, προσωπικό κόστος, να τον ακολουθήσουν.

6.5. Διασταυρωτική αυτοβαθμολόγηση

Φυσικά, καθό όλα τα παιδιά συνδημιουργοί του μαθήματος, είχαν κάθε λόγο, εφόσον το επιθυμούσαν, στην αξιολόγησή του. Η αξιολόγηση όλων ήταν έργο όλων (Δημουλάς, 2013, Δημουλάς κ.ά., 2012, 2014α,β, 2016, 2017α,β). Τα δελτία αξιολόγησης συλλέγονταν στο τέλος κάθε εβδομάδας. Για κάθε παιδί (που, βέβαια, μπορούσε να βαθμολογήσει και τον εαυτό του), έβγαινε ο μέσος όρος βαθμολογίας, από το τμήμα. Σ' αυτήν την διασταυρωτική αυτο(στην ουσία)αξιολόγηση, ο δάσκαλος είχε μόνον μικρή (1-3 βαθμούς) τροποποιητική παρέμβαση. Ακόμα και αν ο ίδιος θεωρούσε ότι θα έπρεπε να 'βγει από αυτό το ποσό, δεν το μπορούσε. Με σύμβουλο το κοινωνιόγραμμα, έβγαινε, κάθε εβδομάδα, η επίδοση του κάθε παιδιού. Στο τρίμηνο, και στο τέλος, είχαμε μια ανάλογη διαδικασία. Κάθε Δευτέρα, ανακοινώνονταν η επίδοση του κάθε παιδιού. Όποιο παιδί δεν ήθελε να του ανακοινωθεί η βαθμολογία, αυτό γινόταν απαράβατα σεβαστό. Η αξιολόγηση αφορούσε στα πάντα (και τα (υποχρεωτικά) διαγωνίσματα, που τα ίδια τα παιδιά καθόριζαν τα πώς, πού και πότε, θα έμπαιναν, φυσικά ατομικά, αλλά σε συνεργασία με όλους, όσους ήθελε το καθένα, θεωρούμενα απλά φωτογραφία της ημέρας, στην οποία έμπαιναν, έτσι αξιολογούνταν), όλης της (καθημερινής) παρουσίας του παιδιού, ήταν δηλαδή περιγραφική, απλά συμποσούμενη σε ένα βαθμό. Τεστς, διαγωνίσματα, εκθέσεις, δεν διορθώνονταν από τον δάσκαλο, αλλά από τη ολομέλεια των παιδιών, ύστερα από εισήγηση του δάσκαλου για το ποια θα ήταν η σωστή απάντηση σε κάθε ερώτημα και για την διαβάθμιση του πόσο κοντά είναι κάποια απάντηση στο σωστό, που απαιτούσε το ερώτημα. Το κάθε παιδί είχε το δικαίωμα να αξιολογήσει τα γραπτά των άλλων και τα δικά του. Γινόταν, και εδώ, ό,τι και για την καθημερινή άλλη παρουσία των παιδιών, μέσα στην τάξη: ολική διασταυρωτική αυτοαξιολόγηση.

Στην αξιολόγηση έμπαινε και ο δάσκαλος, που βαθμολογούνταν, μυστικά και ανώνυμα, από τα παιδιά, κάθε εβδομάδα. Σαν τελείωνε η χρονιά, ψηφίζαμε, με τον ίδιον τρόπο, αν θα συνεχίζαμε, μαζί, την επόμενη χρονιά, θα έπρεπε να το θέλουν τουλάχιστον τα 9/10 των παιδιών. Η απορριπτική θέση ακόμα και ενός μαθητή (η ψήφος δεν θα μπορούσε να είναι μόνον ποσοτική, αλλά, πρωτίστως, ποιοτική) θα μπορούσε να ακυρώσει τα πάντα, πρωτίστως το ζήτημα της συνέχειας με το τμήμα.

6.6. Αυτοκανονισμός

Το πειθαρχικό μέρος ήταν θέμα της ολομέλειας (Δημουλάς, 2013, Δημουλάς κ.ά., 2012, 2014α,β, 2016, 2017α,β). Όταν κάποιος ενοχλούνταν από οποιονδήποτε και για οτιδήποτε, είχε το δικαίωμα να ζητήσει, εάν επρόκειτο για επείγουσα υπόθεση, αμέσως ψηφοφορία, φανερή ή μυστική, το ίδιο ή όχι για όλους, προτείνοντας λύση, γι' αυτό, ή για το τέλος της εβδομάδας, στην απολογιστική και προγραμματιστική συζήτηση της εβδομάδας, στο τέλος της εβδομάδας, οπότε, στο τελευταίο τέταρτο της τελευταίας ώρας, συνεδρίαζε, τακτικά, η ολομέλεια, όπου συζητιούνταν τα πάντα, ακόμα και του καταστατικού της τάξης, για τα επόμενα βήματά μας. Τίποτα δεν θα συνέβαινε, την επόμενη εβδομάδα, αν δεν το είχαν αποφασίσει, τα ίδια, τα παιδιά. Η πρόταση του αιτούντος, αν επρόκειτο για λύση συμβατή με τα δεδομένα του καταστατικού λειτουργίας της τάξης, εκτελούνταν αμέσως, αν όχι, παραπεμπόταν στη συζήτηση της ολομέλειας, την Παρασκευή, και δινόταν λύση συμβατή, και πάλι, με το καταστατικό λειτουργίας της τάξης. Η παρέμβαση του δάσκαλου αφορούσε, ακριβώς, στην τήρησή του, με γνώμονα, πάντα, την αλλαγή, σε συμπεριφορά σεβασμού της τάξης, ως όλου, όπως στο καθετί της, και μόνον.

Πέραν των πιθανών (σπάνιων) εκτάκτων συμβουλίων, η ολομέλεια συνεδρίαζε, τακτικά, στο τελευταίο τέταρτο της τελευταίας ώρας μας, την Παρασκευή. Εκεί συζητιούνταν τα πάντα (Βερβέρας, 2018, Βουβούση, 2018, Δημουλάς, 2013, Δημουλάς κ.ά., 2012, 2014α,β, 2016, 2017α,β). Τα θέματα της ημερήσιας διάταξης, οτιδήποτε ήθελε συζητηθεί, κατέγραφε ο Γενικός Γραμματέας του τμήματος, στην διάρκεια της εβδομάδας. Προήδρευε το Διοικητικό Συμβούλιο του τμήματος. Ξεκινούσαμε με τον απολογισμό της δράσης μας, την εβδομάδα που μόλις είχε διαρρεύσει. Η παρέμβαση του δάσκαλου ήταν, απλώς, στο να τηρείται το Καταστατικό. Με το πέρας του απολογισμού, έμπαινε σε ψηφοφορία το ίδιο το Καταστατικό, που θα μπορούσε να τροποποιηθεί, για την επόμενη εβδομάδα, ακόμη και να καταργηθεί και να αντικατασταθεί. Συνεχίζαμε με την διατήρηση ή όχι του συνεδριακού μας συστήματος. Σε περίπτωση (στην πολυετή διάρκεια της θητείας μου, καταργήθηκε ελάχιστες φορές και επανήλθε, από τα ίδια τα παιδιά) συνέχισής του, καθορίζαμε, κατόπιν συζήτησης και εγκριτικής ψηφοφορίας, τα επόμενα βήματά μας, για την επόμενη εβδομάδα. Τίποτα δεν θα συνέβαινε την επόμενη, αυτή, εβδομάδα, αν δεν το αποφάσιζαν, έτσι να γίνει, από τα ίδια τα παιδιά. Η πλειοψηφία θα έπρεπε να είναι αυξημένη, με την όποια μειοψηφία να έχει, όχι, απλά, τον προσήκοντα σεβασμό της πλειοψηφίας, αλλά και με θρησκευτική ευλάβεια να προσέχουμε και να δίνουμε αξία στην όποια αντίρρησή της, όντας η γνώμη, η άποψη και η θέληση, της μειοψηφίας απόλυτα σεβαστή, προσπαθώντας να είμαστε, πάντα, σε συμβιβασμό μαζί της.

7. Αξιολόγηση

Τα αποτελέσματα ήταν θεαματικά (Δημουλάς, 2013, Δημουλάς κ.ά., 2012, 2014α,β, 2016, 2017α,β). Οι μαθητές, με το πέρασμα της διαχείρισης του μαθήματος, από τον δάσκαλο, στους ίδιους τους μαθητές, έμαθαν πώς να μαθαίνουν, και το απέδειξαν με την μετέπειτα πρόοδό τους (οι μαθητές μας έμαθαν να μαθαίνουν οι ίδιοι, και όταν, πια, δεν θα είχαν τον δάσκαλο, μαζί τους), βεβαιώνοντάς μας, ότι οφειλόταν στο σύστημά μας. Σαφώς, αυτό δεν είναι αρκετό, για να πείσει, ότι η μετέπειτα πρόοδος των παιδιών οφειλόταν, οπωσδήποτε, στο σύστημά μας, αλλά, καθώς δεν υπάρχει κριτήριο ακριβούς συσχέτισης, δικαιούμαστε, τουλάχιστον, να είμαστε ικανοποιημένοι, ότι συμβάλαμε, με το σύστημά μας, στην πρόοδό τους. Πάντως, γνώμες, όχι των ίδιων των παιδιών, αλλά τρίτων, μας βεβαιώνουν για την συμβολή μας αυτή.

Αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνει και την σχετική εργογραφία. Με το πέρασμα της διαχείρισης του μαθήματος, από τον δάσκαλο, στους ίδιους τους μαθητές, οι μαθητές μαθαίνουν να μαθαίνουν οι ίδιοι, και όταν, πια, δεν θα τον έχουν, μαζί τους (Μπότσαρη, 2006). Σε μια τάξη, που ξεκινά μετωπικά, η επιθυμία των παιδιών να έχουν λόγο, που, στο μετωπικό σύστημα, εκ των πραγμάτων, δεν έχουν, για όλα όσα συμβαίνουν στην τάξη, οδηγεί, αναγκαστικά, στην κυκλική τοποθέτηση των θρανίων. Η έδρα έχει καταργηθεί. Ο δάσκαλος, από κυρίαρχος της τάξης, μεταμορφώνεται σε συντονιστή της ομάδας της. Το κάθε παιδί, έχοντας πλήρη εικόνα της δράσης των άλλων, μπορεί να είναι ρυθμιστής, με την ατομική αυτενέργεια, εν τω όλω, του μαθησιακού γίγνεσθαι, συνερευνητικά, του αποτελέσματος. Έτσι τα παιδιά εθίζονται στο να μαθαίνουν πώς, από μόνα τους (και αργότερα, όταν δεν θα έχουν τον δάσκαλο, δίπλα τους), να μαθαίνουν.

Η αξιολόγηση (η διασταυρωτική αυτή αυτοαξιολόγηση αφορούσε στα πάντα, όλης της (καθημερινής) παρουσίας του παιδιού και του δασκάλου, ήταν, δηλαδή, περιγραφική, συμποσούμενη, απλά, σε ένα βαθμό) όλων είναι, στο σύστημά μας αυτό, δικαιωματικά, έργο όλων. Τα δελτία της (μυστικής, τους κωδικούς των γνωρίζει μόνον ο δάσκαλος) αξιολόγησης συλλέγονταν, στο τέλος κάθε εβδομάδας και, για κάθε παιδί και τον δάσκαλο, έβγαινε ο μέσος όρος βαθμολογίας, από το τμήμα, με τον δάσκαλο να έχει, με βοηθό του το κοινωνιόγραμμα της τάξης, μόνον μικρή (1-3 βαθμούς), τροποποιητική, παρέμβαση, σ' αυτήν. Έτσι το κάθε παιδί, αισθανόμενο μέλος μιας συγκροτημένης ομάδας, μάθαινε να αξιολογεί τους άλλους, αλλά και, υπεύθυνα (κάθε πρώτη ημέρα της εβδομάδας, ανακοινώνονταν η επίδοση του κάθε (πλην, αν δεν ήθελε) παιδιού), τον εαυτό του.

Το πειθαρχικό μέρος ήταν, πλέον, θέμα της ολομέλειας (για επείγουσα υπόθεση, αμέσως ψηφοφορία, φανερή ή μυστική, το ίδιο, για όλους, με απόφαση αμέσως εκτελεστή, άλλως, στην απολογιστική και προγραμματιστική συζήτηση, στο τέλος της εβδομάδας). Αυτό έκανε τα παιδιά να αναλαμβάνουν την ευθύνη για ό,τι κάνουν, στην τάξη, εθίζοντάς τα, έτσι, να σέβονται τον πρωταρχικό κανόνα της δημοκρατίας, στην οποία η ελευθερία του καθενός μας σταματάει εκεί όπου αρχίζει η ελευθερία του άλλου.

Στο τελευταίο τέταρτο της τελευταίας ώρας, συνεδρίαζε, τακτικά, η ολομέλεια, όπου συζητούνταν τα πάντα, ακόμα και του καταστατικού της τάξης, για τα επόμενα βήματά μας: τίποτα δεν θα συνέβαινε, την

επόμενη εβδομάδα, αν δεν το είχαν αποφασίσει, τα ίδια, τα παιδιά. Αυτό έκανε τα παιδιά να σκέφτονται, υπεύθυνα, για το μέλλον τους, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, για το καλύτερο, μέσα στην τάξη, και, το κυριότερο, να τις εκφράζουν, ανοιχτά, με το θάρρος του ελεύθερου πολίτη, που ενδιαφέρεται για το γενικό καλό.

Οι εκπαιδευτικοί ας δοκιμάσουν την (δύσκολη, βέβαια, γι' αυτούς) μέθοδο, στην χειρότερη περίπτωση δεν πρόκειται να χάσουν τα παιδιά, ως μαθητές, τίποτε.

8. Ευχαριστίες

Το κύριο βάρος της εργασίας έφεραν οι Θεοδώρα Παπαδημητρίου, Ευριπίδης Δημουλάς και Έλλη Βέλλιου, με τεχνική υποστήριξη από τους Δημήτρη Λιόβα, και Χρήστο Πολύζο, στην οποία συμμετέχει, εργωδώς, και ο δεύτερος της παραγράφου.

Αρχειοθέτες: Μαρία Γιαννούλα, Ιωάννα Καρτάκη, Ειρήνη – Χρυσοβαλάντη Δροσινού, Σοφία Παπαπαρίση, Στέλλα Θηβαίου, Νεκταρία – Φιλίτσα Αγραφιώτη, Γεώργιος Ζαμπέτογλου, Δημήτριος Δημάκας, Ιωάννης Τρίγκας, Κωνσταντίνος Ζαμπάκας, Μαρίτα Μπαλμπούζη, Αγορίτσα Οικονόμου, Δανάη – Φωτεινή Μπλάνα, Γιώργος Ψωμαδάκης, Μαρίνα Χατζηκυριάκου, Σουλτάνα Χουβαρδά, Λάμπρος Ταμπακάς, Δήμητρα Χαμαλίδου, Αγγελική Τσάμη, Ολυμπία Καλαμπαλίκη, Αντώνης Φραγκούλης, Χριστίνα Βαμβούρη, Ευθύμιος Γεωργούσης, Νικόλαος Καλογιάννης, Απόστολος Μιχαλόπουλος, Αποστολία Αργύρη, Νικόλαος Φωτερής, Ιωάννα Αετοπούλου, Αρχοντούλα Παναγιωτακοπούλου, Δημήτριος Κιοσέογλου, Χρήστος Δημητρέλιας, Γλυκερία Βουλάγκα, Μαγδαληνή Παπαναστασίου, Νικόλαος Ζαρκαδούλας, Ελένη Ξυνοπούλου, Μαγδαληνή Παπαναστασίου, Αναστασία Ζυγούρη, Κωνσταντίνος Βαϊνάς, Θωμάς Καρανίκας, Νικόλαος Φαρμάκης, από τα πάμπολλα μέλη της ευρύτερης, «εκ των υστέρων», ανοιχτής διεπιστημονικής Ομάδας μας Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας (Τριανταφύλλου 5, 41221 – Λάρισα, dimoulask@yahoo.gr, 2410550160, 2352043670, 6956001229), με άξονα έργου «το φύλο ως ερώτημα», τα μέλη της οποίας βοήθησαν και συνεχίζουν να βοηθούν, τα μέγιστα, στην καταγραφή, τακτοποίηση, ταξινόμηση, ταξιθέτηση, αρχειοθέτηση, ψηφιοποίηση, ανάλυση, του όλου παραχθέντος υλικού, από την [35ετή και πλέον (κάθε βαθμίδας, τυπική και άτυπη)] σχολική εμπειρία του εμπνευστή της πρακτικής. «Από αρκετά χρόνια», πριν, είχε «οριοθετήσει, ήδη, το 2000, ως χρονολογία έναρξης του πονήματος αυτού». Ήλπιζε, «πως έτσι θα γίνει», αλλά δεν έγινε, ακόμα. «Ως τότε», που θα γίνει, «υπάρχουν όλα τα αποδεικτικά στοιχεία, που μαρτυρούν το «γιατί» και το «τι» της όλης υπόθεσης. Όλα» καταγράφονταν «(ανάλογα, βέβαια, με τις - κάθε φορά - παρουσιαζόμενες ευκαιρίες και δυνατότητες), έστω σπαραγματικά, στα ατομικά ημερολόγια των παιδιών και στα πρακτικά του γραμματέα των τάξεων, που όλα υπάρχουν στο, ήδη, διαμορφωμένο (στο ημιυπόγειο της κατοικίας» του «) «Αρχείο Μαθητικής Δημιουργίας».» που θα περάσει, αργότερα, κληροδοτικά, σε δημόσια μορφή, που θα την διαχειρίζεται ο, προς τούτο, που θα δημιουργηθεί Σύλλογος (Δημουλάς, 1996αβ), για τον όποιον θελήσει να τα 'δεί και μελετήσει.

Χορηγοί της εδώ συμμετοχής μας: Χρήστος Πούρικας, Σταμάτης Ξαγρεμμενάκος, Ιωάννης Κωνσταντινίδης, Αντώνιος Αποστολίδης, Δημήτριος Κιοσέογλου, Βασιλική Ζησοπούλου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Adams, G., & Engelmann, S. (1996). *Research on Direct Instruction: 25 years beyond Distar.*. Seattle, Wa: Educational Achievement Systems.

Anderson, C.W., Holland, J.D., & Palincsar, A.S. (1997). "Canonical and sociocultural approaches to research and reform in science education: The story of Juan and his group". *The Elementary School Journal*, 97, 359-84.

Battistich, V., Solomon, D., & Delucci, K. (1993). "Interaction processes and student outcomes in cooperative groups". *The Elementary School Journal*, 94, 19-32.

Cohen, E.G. (1986). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.

Correl, W. (1976). "Lernpsychologie". *Grundfragen und pädagogische Konsequenzen, 15*. Aufl. Donauwörth: Auer, 136 etc..

Mc Caslin, M., & Good, T. (1996). "The informal curriculum". In D. Berliner & R. Calfee (Eds), *Handbook of educational psychology*, 622-70. New York: Macmillan.

Petersen, P. (1979). "Direct instruction reconsiderent". In P. Petersen & H. Walberg (eds), *Research on Teaching*. Berkeley, C.: Mc Cutchan.

Sherif, M. (1956). Στον Αχ. Γ. Καψάλη (1983), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Σειρά (Δ/νση: Π.Δ. Ξωχέλλης, Ν.Π. Τερζής, Α.Γ. Καψάλης) Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 6. Θεσσαλονίκη: αφοί Κυριακίδη.

Ελληνόγλωσσες

Βερβέρας, Ν. (2018). "Συνεδριακή συνερευνητική αυτοδιαχειριστική μάθηση (πρακτική του επί τιμή Α΄ Σχολικού Συμβούλου Φιλολόγων Κ.Β.Δημουλά, όταν ήταν δάσκαλος)". *Υπό έκδοση Πρακτικά 2ου Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής: «Διδακτικές Τάσεις και Προκλήσεις στα Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης»* (Επιστημονικός και Πολιτιστικός Σύλλογος «εκπ@ιδευτικός κύκλος» σε συνεργασία με Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας, Διεθνές Επιστημονικό Περιοδικό Ανοικτής Πρόσβασης εκπ@ιδευτικός κύκλος, Stockholm University (Department of Education), Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Μοριακής Βιολογίας & Γενετικής Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, Εργαστήριο Παιδαγωγικής Τμήματος Θεολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών ΤΕΙ Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης "Διδακτική, Παιδαγωγική και ΤΠΕ", Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Θεολογικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου, Παιδαγωγική Σχολή Bujanovac, Περιφερειακή Ενότητα και Δήμο Δράμας, Δράμα, 27-9.4.2018)

Βουβούση, Μ. (2018). "Παρουσίαση της μαθησιακής πρακτικής τού επί τιμή Α΄ Σχολικού Συμβούλου Φιλολόγων Κωνσταντίνου Β. Δημουλά (όταν ήταν δάσκαλος)". *Υπό έκδοση Πρακτικά 4ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Δημοκρατία, δικαιώματα και ανισότητες στην εποχή της κρίσης. Προκλήσεις στον χώρο της έρευνας και της εκπαίδευσης»* (Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Ηράκλειο, 27 – 9.4.2018)

Δημουλάς, Κ.Β. (1996α). "Δραστηριότητα μέσα στην τάξη". *Αρχείο Συμβουλίου Επιλογής Σχολικών Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αθήνα.

Δημουλάς, Κ.Β. (1996β). Μέθοδοι διδασκαλίας. Συμβούλιο Επιλογής Σχολικών Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στο Υπουργείο (Εθνικής) Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αθήνα.

Δημουλάς, Κ.Β. (2010). "Απολογισμός". Αρχείο Συμβουλίου Επιλογής Σχολικών Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Αθήνα.

Δημουλάς, Κ.Β. (2013). "Γνησίως δημοκρατικά λειτουργούσα τάξη". *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Σχολικών Συμβούλων «Φωτίζοντας τη διδασκαλία: Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις»*, Κόρινθος, 23-4.11.

Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Δημάκας, Δ., Ζαμπέτογλου, Γ., Καλογιάννης, Ν., Λιόβας, Δ.Γ. (2016). "Δημοκρατικά λειτουργούσα τάξη". *Αρχείο (υπό έκδ.) Πρακτικών 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας* (Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Παιδαγωγικό Τμήμα Π.Ε., Τμήμα Βιοχημείας & Βιοτεχνολογίας), το Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας (Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής Τ.Ε.) και το Σύλλογο καθηγητών Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Ν. Λάρισας, με την υποστήριξη της εκπαιδευτικής δράσης «Teachers 4 Europe» και του Γαλλικού Ινστιτούτου Λάρισας - Γαλλική Πρεσβεία στην Ελλάδα, υπό την αιγίδα της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής για την UNESCO και του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Λάρισα 13-5.10).

Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ. Κ., Παπαδημητρίου, Θ. Ευ., Βέλλιου, Έ.Κ., Δημάκας, Δ., Ζαμπέτογλου, Γ., Λιόβας, Δ.Γ., Δημητρέλιας, Χ.Ι., Θηβαίου, Σ. (2017α). "Δημοκρατικά λειτουργούσα τάξη". *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας* (Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Παιδαγωγικό Τμήμα Π.Ε., Τμήμα Βιοχημείας & Βιοτεχνολογίας), το Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας (Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής Τ.Ε.) και το Σύλλογο καθηγητών Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Ν. Λάρισας, με την υποστήριξη της εκπαιδευτικής δράσης «Teachers 4 Europe» και του Γαλλικού Ινστιτούτου Λάρισας - Γαλλική Πρεσβεία

στην Ελλάδα, υπό την αιγίδα της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής για την UNESCO και του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Λάρισα 13-5.10), *Γ΄, 879-82.*

Δημουλάς, Κ.Β., Ηλιοπούλου, Κ., και Χουβαρδά, Σ. (2012). "Γνησίως δημοκρατικά λειτουργούσα, με θεαματικώς θετική απόδοση, τάξη". *Αρχείο (υπό έκδ.) Πρακτικών Πανελλήνιου Συνεδρίου «Αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο»* (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης / Εκπαίδευση Αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και το Ελληνικό Παρατηρητήριο για την διαπολιτισμική παιδεία και εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη 1.12.2012).

Δημουλάς, Κ.Β., Παπαδημητρίου, Θ. Ευ., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.Κ., Θηβαίου, Σ., Δημητρέλιας, Χ.Ι., Λιόβας, Δ.Γ., Ξαγρεμμενάκος, Σ., Βουβούση, Μ.Π., Καλαμπαλίκη, Ό., Τσάμη, Α., Τρίγκας, Ι., Φραγκούλης, Α.Δ., Πούρικας, Χ., Εξάρχου, Β., Αγραφιώτη, Ν.- Φ., Οικονόμου, Α. (2017β). "Δημοκρατούμενη αυτορρυθμιζόμενη σχολική τάξη". *Πρακτικά 6ου Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: «Καλές εκπαιδευτικές πρακτικές: κριτική σκέψη και δημιουργικότητα»* (Αθήνα, 23-5.6.2017).

Δημουλάς, Κ.Β., Παπαδημητρίου, Θ., Δημουλάς, Ευ., Καλαμπαλίκη, Ο., Τέλιου, Χ., Παπαναστασίου, Μ., Τόγια, Ε., Δημούλας, Κ., Ράπτη, Ευ., Μακρή, Αι., Βουλάγκα, Γ., Δημουλά, Α., Λιόβας, Δ., Βαϊνάς, Κ., Φαρμάκης, Ν. (2014β). "Γνησίως δημοκρατικά λειτουργούσα τάξη". *Αρχείο (υπό έκδ.) Πρακτικών Ε΄ Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία»* (Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη, 2-5.10.2014).

Δημουλάς, Κ.Β., Παπαδημητρίου, Θ., Δημουλάς, Ευ., Ράπτη, Ευ., Βουλάγκα, Γ., Καλαμπαλίκη, Ο., Παπαναστασίου, Μ., Καρατσιβού, Ε., Λιόβας, Δ., Φαρμάκης, Ν. (2014α). "Γνησίως δημοκρατικά λειτουργούσα, με θεαματικώς θετική απόδοση, τάξη". *Αρχείο (υπό έκδ.) Πρακτικών Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Ακαδημαϊκή Αριστεία και Χάρισμα: Καινοτόμες Πρακτικές Προσωποποιημένης Μάθησης» / «Καινοτομίες στη λειτουργία του σχολείου και στη σχολική ζωή»* (Εκπαιδευτήρια «Νέα Γενιά Ζηρίδη». Αθήνα, 15.3.2014).

Μακρή - Μπότσαρη, Εύ. (2006). *Διαθεματικό αναλυτικό Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Επιμόρφωση Στελεχών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικών στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., τα Α.Π.Σ. και το νέο διδακτικό υλικό του Γυμνασίου. Τεύχος Επιμορφωτικού Υλικού. Αθήνα, 7-9.

Πολέμη – Τοδούλου, Μ. (χ.χ.). *Αξιοποίηση της Διεργασίας της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας / Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών / Εκπαιδευτικό Υλικό για τους εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης», ΙΙΙ. Αθήνα. 149-270.

Παιδαγωγική της τάξης: Ο Τοίχος

Κλεονίκη Δρούγκα
Φιλόλογος, 2^{ο} Πειραματικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης
Kleonikidrougka@gmail.com

Περίληψη
Στην πλειοψηφία της η εκπαιδευτική κοινότητα υποστηρίζει ότι η πειθαρχία στους σχολικούς κανόνες αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς συνδέεται με την αποτελεσματικότητά της. Η έλλειψη πειθαρχίας διαταράσσει την ομαλότητα της τάξης και τότε ο εκπαιδευτικός επιδιώκει με ποικίλους τρόπους να προβληματίσει τους μαθητές για την αναγκαιότητα καλών τρόπων συμπεριφοράς ως "λιπαντικών" στη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Η έλλειψη της πειθαρχίας, εξάλλου, επιβάλλει την εισαγωγή ενός αποτρεπτικού ερεθίσματος, ώστε να περιοριστούν οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Στην παρούσα εργασία, τμήμα της οποίας αποτελεί η ταινία «Ο τοίχος», προβάλλεται η ανάγκη να επικρατεί στη σχολική τάξη μια τέτοια ατμόσφαιρα που θα λειτουργεί θετικά για την ενεργότερη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Στην ταινία μυθοπλασίας που δημιουργήθηκε τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι ίδιοι οι μαθητές που υφίστανται το πρόβλημα καταστρώνουν ένα σχέδιο για να αλλάξουν ορισμένες συμπεριφορές στο σχολείο και να ενθαρρύνουν την ενεργητική ακρόαση.

Λέξεις κλειδιά: τοίχος**,** πειθαρχία, παιδαγωγική, τάξη

1. Εισαγωγή

Η ομάδα των μαθητών που αποτελεί μια σχολική τάξη εμπεριέχει άτομα της ίδιας ηλικίας, δραστηριοποιείται σε έναν συγκεκριμένο χώρο (συνήθως εντός του σχολείου) και στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους, σύμφωνα με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος (Ματσαγγούρας, 2003). Βασικοί παράγοντες για την ομαλή λειτουργία της είναι το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μαθησιακή διαδικασία, το υγιές παιδαγωγικό κλίμα, η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους (Τριλιανός, 2013: 383). Το παιδαγωγικό κλίμα χαρακτηρίζεται ενθαρρυντικό για τη μάθηση, όταν η ατμόσφαιρα που επικρατεί στη σχολική τάξη είναι υγιής και λειτουργεί υποστηρικτικά για τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό (Burden, 1995˙ Μπαμπάλης, 2012). Ένα τέτοιο κλίμα εντείνει τη συμμετοχή του μαθητή στην εκπαιδευτική πράξη και αυξάνει την αποτελεσματικότητας της μάθησης.

Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να διαχειριστεί τη σχολική τάξη και τα τυχόν προβλήματα συμπεριφορών των μαθητών, αφενός, πρέπει να έχει την σχετική κατάρτιση και, αφετέρου, χρειάζεται να συζητά μαζί με τους μαθητές τυχόν προβλήματα που ανακύπτουν, ώστε να διαμορφώνει τους κανόνες της ή να τους επαναπροσδιορίζει, εφόσον απαιτείται από τη δυναμική της. Στην προσπάθειά του να αντιμετωπίσει τυχόν έκρυθμες καταστάσεις που δυναμιτίζουν τις σχέσεις των μαθητών και την κανονικότητα της λειτουργίας της ομάδας, χρειάζεται να είναι δημοκρατικός και να φροντίζει οι εκάστοτε κανόνες να αποτελούν συμφωνία όλης της ομάδας και όχι μονόπλευρη επιβολή ρυθμίσεων από τον ίδιο. Η όλη προσπάθεια δυσχεραίνεται από ευάριθμους υποκειμενικούς παράγοντες, όπως την ηλικία, τις εμπειρίες κάθε μαθητή να αυτορυθμίζει τη συμπεριφορά του και την διαπαιδαγώγηση που έλαβε στο πρώτο -οικογενειακό- περιβάλλον του (Elliott, Kratochwill, Cook & Travers, 2008˙ Pollard, 2006).

Ορισμένες φορές, ο εκπαιδευτικός είναι χρήσιμο να εμπλέκει τους ίδιους τους μαθητές στην αντιμετώπιση τυχόν προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη. Έτσι, τους καθιστά συνυπεύθυνους στην προστασία των κανόνων, ενδυναμώνει το ενδιαφέρον τους για τη διαφύλαξη του δημοκρατικού κλίματος και τους δίνει τη δυνατότητα να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες προάσπισης των δικαιωμάτων τους, του ομαλού κλίματος και των στόχων της εκπαιδευτικής πράξης. Προτείνεται, μάλιστα, για το προηγούμενο η χρήση προσομοιώσεων επίλυσης προβλημάτων (Σαλβαράς, 2013), για να επισημανθεί με σαφήνεια ότι με τη

συζήτηση και τη διαπραγμάτευση μπορούμε να αλλάξουμε τους εαυτούς μας και να δημιουργήσουμε θετικό κλίμα μέσα στο σχολικό περιβάλλον της τάξης.

2. Στοιχεία Εφαρμογής

Η διδακτική πρόταση (20 διδακτικών ωρών) εφαρμόστηκε στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο), σε ένα μη αμιγές τμήμα, αποτελούμενο από μαθητές και των τριών τάξεων του Γυμνασίου και, πιο συγκεκριμένα, στον Όμιλο Δημιουργικής Γραφής/Κινηματογράφου κατά τη διάρκεια του έτους 2017-2018.

3. Στόχοι-επιδιώξεις

Οι στόχοι της συγκεκριμένης πρότασης είναι, αρχικά, γνωστικοί - πνευματικοί: απόκτηση γνώσεων για τον κινηματογράφο και το σενάριο, την Τέχνη γενικότερα, εξοικείωση με την τεχνολογία, αναζήτηση νοήματος στη μάθηση και όχι στην απλή απομνημόνευση, ενίσχυση του διαλόγου μέσα στην τάξη, καλλιέργεια κριτικής σκέψης, φαντασίας και δημιουργικότητας.

Παράλληλα, οι στόχοι είναι ψυχο-συναισθηματικοί, καθώς επιδιώκεται απόκτηση ενσυναίσθησης, βίωση από τους μαθητές των ψυχο-κοινωνιολογικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της τάξης, απόκτηση «σχολικής κουλτούρας», συναισθηματικής νοημοσύνης και συνειδητοποίηση από τους μαθητές ότι το θετικό παιδαγωγικό κλίμα οδηγεί σε θετικές συνθήκες μάθησης και ανάπτυξης κοινωνικο-συναισθηματικών σχέσεων.

Τέλος, οι στόχοι είναι κοινωνικοί, καθώς επιδιώκεται καλλιέργεια της συνεργασίας, ενίσχυση των δεσμών των μαθητών μέσα στην τάξη και αλληλεπίδραση ατόμου με το περιβάλλον του.

4. Μεθοδολογία της εργασίας

Αξιοποιήθηκε, η βιωματική επικοινωνιακή μάθηση, κατά την οποία η μαθησιακή διαδικασία οργανώνεται με βάση το “learning by doing” (μέθοδος Dewey). Οι μαθητές έχουν ενεργό συμμετοχή στην έρευνα, την εργασία πεδίου, την παρατήρηση, τις προσομοιώσεις και τις δημιουργικές συνθέσεις, η διδασκαλία είναι συμμετοχική και στοχεύει στην αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό.

Εφαρμόστηκε, εξάλλου, το παιχνίδι ρόλων που συνδέεται με μία εξεταζόμενη κατάσταση, με στόχο μέσα από τη βιωματική εμπειρία, οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν το πρόβλημα και τον τρόπο που λειτουργούν απέναντί του. Μία δράση ή μία συμπεριφορά προσομοιώνεται σε πραγματικές ή ρεαλιστικές συνθήκες και αποσκοπεί στη μεταβολή των συμπεριφορών και στη διαφοροποίηση των σχέσεων που την επιτρέπουν (Courau, 2000).

Παράλληλα μέσα στην τάξη διανεμήθηκαν φύλλα εργασίας στους μαθητές που χωρίστηκαν σε ομάδες, στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Τα παιδιά αυθόρμητα εξέφρασαν ιδέες (Jaques, 2001) και πρότειναν εναλλακτικές λύσεις στο πρόβλημα (Schmidt,1980).

5. Διδακτικό υλικό (μορφή, περιεχόμενο, διδακτική χρήση)

Αξιοποιήθηκαν η προβολή παρουσίασης, τα φύλλα εργασίας - δόθηκαν δύο διαφορετικά φύλλα σε έξι ομάδες, που σημαίνει ότι ανα δύο οι ομάδες είχαν κοινά ερωτήματα- και η δημιουργία μιας κινηματογραφικής ταινίας μικρού μήκους.

6. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Το πρόβλημα του σχεδιασμού μιας βιωματικής δράσης αφορά την επιλογή από τον καθηγητή εκείνων των εμπειριών που θα έχουν μια θετική παιδαγωγική αξία στο μαθητή.

Αρχικά αντλήθηκαν εμπειρίες από το περιβάλλον της τάξης και διανεμήθηκαν φύλλα εργασίας (II διδακτικές ώρες). Έπειτα, οι μαθητές διδάκτηκαν την έννοια των χαρακτήρων, του σεναρίου, της πλοκής και της τριμερούς ανάπτυξής της (II διδακτικές ώρες). Στη συνέχεια, οι μαθητές διαμόρφωσαν μια προβληματική για την εξέλιξη της υπόθεσης και μοιράστηκαν τις ιδέες τους στην ολομέλεια (II διδακτικές ώρες). Οι μαθητές -με τη βοήθεια του καθηγητή- έγραψαν το σενάριο, τις ατάκες στις διαφορετικές σκηνές και μοιράστηκαν τους ρόλους (IV διδακτικές ώρες). Οι μαθητές με τη βοήθεια του καθηγητή έκαναν τα γυρίσματα και το μοντάζ (VIII διδακτικές ώρες). Έγινε συζήτηση και αξιολόγηση (II διδακτικές ώρες).

7. Αξιολόγηση

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση αξιοποίησε τα βιώματα των μαθητών και δημιούργησε νέες εμπειρίες. Εξάλλου, ενθάρρυνε τους μαθητές να παράξουν εκπαιδευτικό υλικό και καλλιέργησε την ανάγκη διαμόρφωσης κριτικής σκέψης και άσκησης αυτοκριτικής. Οι μαθητές συνειδητοποίησαν το ρόλο και την αξία των κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων στη διαμόρφωση του «γίγνεσθαι», τόσο του σχολικού όσο και του κοινωνικού, και, τελικά, ορισμένοι μαθητές, λόγω της βιωματικής εμπλοκής τους, διαφοροποίησαν τις συμπεριφορές τους.

Οι μαθητές ανέπτυξαν τις στάσεις εκείνες που διευκολύνουν την κοινωνικοποίηση, καθώς το σχολείο ως κοινωνικοποιητικός θεσμός στοχεύει στην προετοιμασία της νέας γενιάς για τη γνώση και την αντιμετώπιση των πολλαπλών συνθηκών και προβλημάτων του περιβάλλοντος αλλά και των αυξημένων αναγκών και απαιτήσεων των διαφόρων κοινωνικών ρόλων. Συνειδητοποίησαν, επίσης, ότι η θέσπιση των κανόνων θέτει τα όρια της δράσης και της αλληλεπίδρασης των μελών της σχολικής τάξης και εντείνει τη συνοχή της ομάδας, αφού οι κανόνες αποφασίζονται από κοινού και αναφέρονται σε όλα τα μέλη. Αυτό εγείρει συλλογική ευθύνη για τη διαφύλαξη και τήρησή τους, δημιουργεί δημοκρατικό κλίμα και απονέμει δικαιοσύνη, καθώς καθορίζει από την αρχή το πλαίσιο συμπεριφοράς. Κατά συνέπεια, η διαδικασία της άσκησης πειθαρχίας εκλογικεύεται και τα πειθαρχικά παραπτώματα περιορίζονται ή εξαλείφονται (Κυρίδης,1999: 86).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Burden, P. (1995). *Classroom management and discipline. White plains*. NY: Longman.

Courau S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J. & Travers, J. (2008). "Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική Διδασκαλία. Αποτελεσματική Μάθηση". (Επιμ.: Α. Λεονταρή & Ε. Συγκολλίτου, Μτφρ.: Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα). Αθήνα: Gutenberg.

Jaques, D. (2001). *Μάθηση σε ομάδες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Schmidt, A. (1980). *Didaktik der LehrerfortbildungII-Kursgestaltung und Evaluation*. Schroedel Verlag

Ελληνόγλωσσες

Κυρίδης, Α. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο: Θεωρία και έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος - Ομάδα - Πειθαρχία - Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπαμπάλης, Θ. (2012). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.

Σαλβαράς, Ι. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.

Παράρτημα

1ο φύλλο εργασίας

1. Αφού δείτε το βίντεο https://www.youtube.com/watch?v=_k_JYBe4szI, συζητείστε τις απόψεις σας για τους λόγους που μπορεί να οδηγήσουν στην απειθαρχία και προτείνετε τρόπους για την αντιμετώπισή της. Γράψτε τις απόψεις σας στο https://padlet.com/kleonikidrougka/5gckd83cmacr.

2. Αφού διαβάσετε τα http://toblog-aki.blogspot.gr/2013/10/blog-post_9571.html, https://prezi.com/fo6fojp3qyuw/presentation/, κάντε μια προσπάθεια να συγκρίνετε την τάξη του σήμερα με την τάξη του χθες και δημιουργείστε έναν πίνακα με τις διαφορές και τις ομοιότητες. Γράψτε τις απόψεις σας στο https://padlet.com/kleonikidrougka/5gckd83cmacr.

3. Διαβάστε το άρθρο http://www.alfavita.gr/arthron/ekpaideysi/atheates-praktikes-gia-peitharhia-sti-sholiki-taxi και μπείτε στη θέση του εκπαιδευτικού. Πώς θα επιλέγατε να συμπεριφερθείτε;

4. Δημιουργείστε έναν χαρακτήρα ενός πειθήνιου μαθητή και δώστε του χαρακτηριστικά: ταυτότητα, καταγωγή, στόχους, προβλήματα, επιθυμίες, δυσαρέκειες.

5. https://www.esos.gr/arthra/53940/ti-tha-ishysei-apo-fetos-gia-tis-apovoles-kai-alla-paidagogika-metra-ton-mathiton. Αφού διαβάσετε τα νέα μέτρα για τις ποινές, σχολιάστε την ποινή ως μέτρο από τον εκπαιδευτικό και προτείνετε άλλες εναλλακτικές.

2ο φύλλο εργασίας

1. Αφού δείτε το βίντεο https://www.youtube.com/watch?v=IdeGcXRnK2U συζητείστε τα αίτια της έλλειψης πειθαρχίας στο σχολείο. Γράψτε τις απόψεις σας στο https://padlet.com/kleonikidrougka/5gckd83cmacr.

2. Αφού διαβάσετε τις διαφορετικές απόψεις http://jkarantzis.blogspot.gr/2012/09/blog-post_16.html, κάντε μια προσπάθεια να συγκρίνετε την τάξη του σήμερα με την τάξη του χθες και δημιουργείστε έναν πίνακα με τις διαφορές και τις ομοιότητες. Γράψτε τις απόψεις σας στο https://padlet.com/kleonikidrougka/5gckd83cmacr.

3. Διαβάστε το άρθρο http://www.alfavita.gr/arthron/ekpaideysi/atheates-praktikes-gia-peitharhia-sti-sholiki-taxi και μπείτε στη θέση του απείθαρχου μαθητή. Πώς θα προτιμούσατε να σας συμπεριφερθούν;

4. Δημιουργείστε έναν χαρακτήρα ενός απείθαρχου μαθητή και δώστε του χαρακτηριστικά: ταυτότητα, καταγωγή, στόχους, προβλήματα, επιθυμίες, δυσαρέκειες.

5. http://1lyk-glyfad.att.sch.gr/new/index.php/school/11-kanonismos. Αφού διαβάσετε τους κανόνες, σχολιάστε τη σημασία θέσπισή τους στο σχολικό περιβάλλον.

Το graphic novel ως λογοτεχνικό μέσο μαρτυρίας της σύγχρονης προσφυγικής κρίσης (document graphic novel): το παράδειγμα του *Threads from the refugee crisis.*

Αναστασία Ζέζου
Διδάκτωρ Παιδικής Λογοτεχνίας, Νηπιαγωγός
zezou@aegean.gr

Περίληψη
Ο σκοπός της παρούσας εργασίας έγκειται στην παρουσίαση ενός από τα πιο πρόσφατα και δημοφιλή graphic novel, του Threads from the refugee crisis, της K. Evans, που πραγματεύεται το ακανθώδες και άγνωστο, στο ευρύ κοινό και στους μαθητές, θέμα της διαμονής των προσφύγων στους καταυλισμούς που στήνονται στη χώρα υποδοχής αλλά και της εθελοντικής προσφοράς απλών πολιτών. Παράλληλα, ιδιαίτερη βαρύτητα θα δοθεί αφενός στην αποσαφήνιση των όρων "graphic novel" και "document graphic novel" και αφετέρου στη βιβλιογραφική διερεύνηση των λόγων, που καθιστούν το συγκεκριμένο ανάγνωσμα ως ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο στη σχολική πρακτική, σε σύγκριση με τα παραδοσιακά, αμιγώς λεκτικά κείμενα.
Ο απώτερος στόχος συνίσταται στην επιλογή τέτοιων λογοτεχνικών κειμένων και στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς, καθώς οι διεθνείς πρακτικές εφαρμογές των graphic novels στη σχολική τάξη δεν είναι γνωστές στη χώρα μας, αναπροσαρμόζοντας έτσι την έννοια του καλού αναγνώστη αλλά και του ενεργού πολίτη.
Εν κατακλείδι, η ενασχόληση με επίκαιρα θέματα κοινωνικού περιεχομένου (προσφυγικό) μέσω της γραφιστικής μυθοπλασίας στην εκπαίδευση, η οποία οφείλει να προσαρμόζεται στα νέα κοινωνικοπολιτικά δεδομένα, συμβάλλει στη διαμόρφωση διαπολιτισμικών διαύλων και οδηγεί στην αρμονική συνύπαρξη πολιτών σε επίπεδο κοινωνίας.

Λέξεις κλειδιά: document graphic novel, εκπαίδευση, πρόσφυγες.

1. Το graphic novel

Το graphic novel (gn) αποτελεί διεθνώς ένα καινοτόμο, διακριτό και αυτόνομο λογοτεχνικό μέσο, με διεθνή εμβέλεια, που έχει αφενός καταστεί σήμερα το ιδανικό 'όχημα' για κάθε είδους αφήγηση και αφετέρου απευθύνεται σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Παρά την απουσία διατύπωσης ενός συγκεκριμένου, συνεκτικού και κοινώς αποδεκτού ορισμού και παρά τις αμφισβητήσεις και αντιρρήσεις, ο όρος "graphic novel" (gn) έχει επικρατήσει και αναγνωρίζεται διεθνώς από τους μελετητές, τους δημιουργούς, τους εκδοτικούς οίκους, τους βιβλιοθηκάριους, τους εκπαιδευτικούς και το ευρύ αναγνωστικό κοινό.

Ταυτόχρονα, παρατηρείται και μία αυξητική τάση εκδόσεων gn ετησίως, κάτι που σημαίνει ότι ολοένα και περισσότεροι αναγνώστες επιλέγουν να διαβάσουν gn και ότι ολοένα και περισσότεροι δημιουργοί επιλέγουν τη συγκεκριμένη λογοτεχνική φόρμα, προκειμένου να εκφραστούν και να μεταφέρουν το μήνυμα μιας αυτόνομης και μοναδικής αφήγησης.

Η επικράτηση του όρου "graphic novel" ξεκίνησε μέσα από ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο, που αφορούσε αφενός στην επιθυμία διαφοροποίησης από τα συμβατικά, υπερηρωικά κόμικς περιπτέρου, ήδη από τη δεκαετία του 1960, και αφετέρου στην εξοικείωση του ευρύτερου κοινού με τα ηλεκτρονικά μέσα, ιδιαίτερα από το 2000 και εξής (Baetens, 2001, Baetens & Frey, 2015, Wolk, 2007, Yang, 2008).

Ουσιαστικά, το gn αποτελεί τμήμα ενός ευρύτερου πεδίου, της γραφιστικής λογοτεχνίας (graphic literature) ή γραφιστικής αφήγησης (graphic narrative), όπου συμπλέκονται διάφορα στοιχεία από ποικίλες τέχνες (π.χ. λογοτεχνία, ζωγραφική, κινηματογράφος), οι οποίες λειτουργούν ως συγκοινωνούντα δοχεία, καθιστώντας αδύνατη τη διαμόρφωση ξεκάθαρων ορίων μεταξύ των ειδών. Σε αυτόν τον εκτενή χώρο

φαίνεται να μην υπάρχουν διακριτές διαφορές, αλλά διαβαθμίσεις ομοιοτήτων, δηλαδή περισσότερο ποσοτικά, παρά ποιοτικά χαρακτηριστικά, του ίδιου διαφοροποιητικού στοιχείου, π.χ. της εικόνας.

Η ίδια η δομή του μέσου των gn και κυρίως ο συνδυασμός λέξης και εικόνας προσφέρει αναρίθμητους πιθανούς τρόπους έκφρασης, ώστε ο αναγνώστης καλείται να αποκωδικοποιήσει το μήνυμα με τη συνδρομή πολλών κωδίκων ταυτόχρονα (λεκτικό, οπτικό, ακουστικό). Συνεπώς, ο 'ελαστικός' και 'άμορφος' όρος "graphic novel" (elastic, slippery, amorphous term) περιλαμβάνει πληθώρα λογοτεχνικών έργων, που καθιστούν αδύνατη τη διαμόρφωση ενός συμπαγούς ορισμού, που να καλύπτει όλο το εύρος των graphic novels και να περιχαρακώνει το είδος με σαφή και εντελώς διακριτά όρια.

Εν τούτοις, παρά τη δυσκολία διαμόρφωσης ενός συγκεκριμένου ορισμού, η ακαδημαϊκή έρευνα έχει στραφεί σήμερα προς τη μελέτη των βασικών ειδολογικών χαρακτηριστικών των gn, τα οποία συνθέτουν τον κεντρικό πυρήνα μιας αυτόνομης λογοτεχνικής φόρμας με πολλαπλές δυνατότητες. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι: η χρήση της γλώσσας των κόμικς, η έκδοση με όρους βιβλίου και οι 'σοβαρές' και νεωτερικές θεματικές.

Αναλυτικότερα, η 'γλώσσα' των gn δεν παρουσιάζει σημαντικές διαφορές από αυτήν των κόμικς, καθώς η διαδοχή εικόνων και η άρρηκτη σχέση του λεκτικού και εικονιστικού κώδικα αποτελεί το κοινό σημείο τους. Εν τούτοις, στα gn «υπάρχουν πολλά προσωπικά στυλ με ασυνήθιστη πολλές φορές μορφή, ανάλογα με το δημιουργό, και επίσης μεταβάλλεται ο ρόλος του αφηγητή, ο οποίος είναι πολύ περισσότερο παρών, λεκτικά ή οπτικά, σε σύγκριση με τα συμβατικά κόμικς» (Ζέζου, 2017c: 103).

Παράλληλα, η έκδοση με όρους βιβλίου αναφέρεται κυρίως στα παρακειμενικά στοιχεία της αφήγησης. Έτσι, πρώτα από όλα η τοποθέτηση των gn στις βιβλιοθήκες και στα βιβλιοπωλεία, δηλαδή σε χώρους για το ευρύ κοινό, αντανακλά την αποδοχή ότι αποτελούν 'σοβαρά' αναγνώσματα, τα οποία απευθύνονται σε όλους τους αναγνώστες (Versaci, 2007). Η καλή ποιότητα του χαρτιού, το σκληρόδετο εξώφυλλο, η βιβλιοδεσία, η αφιέρωση του συγγραφέα, το βιογραφικό σημείωμα των δημιουργών και οι κριτικές του βιβλίου, κυρίως στο οπισθόφυλλο, τα βραβεία, η χρονική και δημιουργική ελευθερία του συγγραφέα, η κατοχύρωση των πνευματικών δικαιωμάτων, συνηγορούν στην πρόσληψη των gn ως λογοτεχνικών βιβλίων (Ζέζου, 2017a, 2017b, 2017c).

Αναφορικά με την επιλογή των θεματικών, αξίζει να αναφερθεί ότι το gn ενέχει ως ειδοποιό χαρακτηριστικό την προσήλωση σε επίκαιρα πολιτικο-ιστορικά θέματα, όπως το Παλαιστινιακό, η πολιτική κατάσταση στο Ιράν ή στη Γιουγκοσλαβία, στο Αφγανιστάν, στη Σομαλία, καθώς και σε φλέγοντα κοινωνικά θέματα, όπως η εφηβική σεξουαλικότητα και εγκυμοσύνη, η ομοφυλοφιλία, ο βιασμός, ο καρκίνος, η επιληψία, κτλ.

Έτσι, το gn αποτελεί μια ερμηνεία και ταυτόχρονα μια κριτική της καθημερινότητας, που συμβάλλει στον επαναπροσδιορισμό της λογοτεχνίας αλλά και της σχέσης μας, ως αναγνωστών, με τα οπτικά μέσα.

2. Document graphic novel

Αναφορικά με το τελευταίο χαρακτηριστικό, αξίζει να σημειωθεί ότι σύγχρονα και καθημερινά κοινωνικοπολιτικά ζητήματα, που απασχολούν την παγκόσμια κοινότητα, αποτυπώνονται μέσω των gn, ειδικά αυτών που απευθύνονται σε ενήλικες και εφήβους. Έτσι, εισάγονται καινοτόμοι λογοτεχνικοί τρόποι, με τους οποίους οι δημιουργοί μεταφέρουν, μέσω των εικονιστικών κυρίως σχεδίων τους, ρεαλιστικά γεγονότα, συνδεδεμένα με την πραγματικότητα. Συνεπώς, η ακρίβεια-ρεαλισμός της καθημερινότητας αποτυπώνεται μέσω του μυθοπλαστικού σύμπαντος, συνιστώντας ένα παράδοξο (orthodox mythologies), ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνονται νέες δυνατότητες στην ίδια την αφηγηματική δυνατότητα του μέσου (medium) των gn.

Μάλιστα, οι περισσότερες από αυτές τις αφηγήσεις εκφράζουν την προσωπική εμπειρία των συγγραφέων, καθιστώντας το αυτοβιογραφικό στοιχείο ως την άλλη όψη του πραγματικού. Η ιστορική αφήγηση ή αφήγηση-ντοκουμέντο υλοποιείται μέσω της προσωπικής κατάθεσης του συγγραφέα και το αντίστροφο, διαμορφώνοντας ένα λογοτεχνικό σύμπαν, όπου συμπλέκονται το ιστορικό, το αυτοβιογραφικό, το ντοκουμέντο και η δημοσιογραφία.

Σε αυτήν την περίπτωση, το gn καθίσταται ένα είδος προσωπικής μαρτυρίας, υπό την έννοια ότι αποτυπώνονται πραγματικά γεγονότα και μνήμες ή βιώματα του μακρινού παρελθόντος ή του σύγχρονου παρόντος, έτσι όπως τα έχει αντιληφθεί ο δημιουργός. Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό των σημερινών τάσεων στην έκδοση gn αποτελεί η παρουσίαση σύγχρονων ιστορικών γεγονότων με τη μορφή ντοκουμέντου

ή ντοκιμαντέρ, όπου ο δημιουργός έχει το ρόλο του δημοσιογράφου-αυτόπτη μάρτυρα (document graphic novel ή autobiography graphic novel ή graphic journalism). Σε αυτήν την περίπτωση, ο συγγραφέας αποτυπώνει και συγχρόνως ερευνά γνωστά στο ευρύ κοινό κοινωνικά θέματα, συντάσσοντας σχεδιαστικά την αλήθεια (Adams, 2008, Mickwitz, 2016).

Έτσι, ο συγγραφέας χρησιμοποιεί ένα μέσο μυθοπλασίας, προκειμένου να προβεί στη δημιουργία ενός δημοσιογραφικού ρεπορτάζ. Πολλές φορές μάλιστα οι αφηγήσεις αυτές απευθύνονται σε ένα κοινό που δεν έχει καμία άμεση εμπειρία και πρόσβαση στα απάνθρωπα στοιχεία, τα οποία περιγράφονται ή στις θηριωδίες που επιφανειακώς παρουσιάζονται στα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Με τον τρόπο αυτό, μεταφέρεται η γνώση για τον πόνο των άλλων μέσω του συγκεκριμένου αφηγηματικού μέσου (distant suffering), με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση, από τον αναγνώστη, της αίσθησης της υπευθυνότητας και της άμεσης δράσης (Boltanski, 1999, Chouliaraki, 2008, Orgad & Seu, 2014).

Ουσιαστικά, αποτυπώνονται με λογοτεχνικό τρόπο επίκαιρα νέα της άμεσης καθημερινότητας, χρησιμοποιώντας δημοσιογραφικές τεχνικές (Rall et al., 2013, Williams, 2005). Έτσι, συνδυάζονται ακριβείς και καλά ερευνημένες πληροφορίες, που αναδεικνύουν την προσωπική ιστορία. Αυτό που διαφοροποιεί το document graphic novel από τις άλλες μορφές δημοσιογραφίας έγκειται στο γεγονός ότι οι συγγραφείς πρέπει να διαθέτουν τόσο δεξιότητες δημοσιογραφικής γραφής, όσο και σχεδιαστικές. Επιπλέον, πρέπει να προβούν σε χρονοβόρα, επιτόπια εξωτερική έρευνα, να συνομιλήσουν με ανθρώπους, να συλλέξουν πληροφορίες και να τις αποτυπώσουν στη λογοτεχνική επιφάνεια. Η αντικειμενικότητα των γεγονότων συνδυάζονται άρρηκτα με την προσωπική, υποκειμενική άποψη του συγγραφέα (opinion journalism). Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται, ώστε να επιτευχθεί η αίσθηση της αυθεντικότητας και της αξιοπιστίας της αφήγησης, ειδικά στο εικονιστικό επίπεδο, έγκεινται στην παρουσία του δημιουργού στην αφήγηση, στην πιστότητα και στην ακρίβεια των στοιχείων, στην παρουσίαση πολλαπλών απόψεων, σε μετα-αφηγηματικές πρακτικές (Enli, 2015).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το *Maus*, του A. Spiegelman, καθώς και το *Palestine, το Footnotes in Gaza, Safe Area Gorazde,* του J. Sacco, το *The Photographer* των E. Guibert, D. Lefevre, F. Lemercier, *το Barefoot Gen του* Nakazawa Keiji*, όπως και το The Emigrants του* W. Sebald, που έθεσαν τα θεμέλια του συγκεκριμένου είδους gn, συνιστώντας μια ρηξικέλευθη μορφή λογοτεχνικών αναγνωσμάτων που εστιάζονται σε θέματα κοινωνικοπολιτικού χαρακτήρα.

Έτσι, το document graphic novel αποτελεί ένα είδος gn (subgenre), το οποίο παρέχει τη δυνατότητα στους δημιουργούς, πολλοί από τους οποίους είναι και δημοσιογράφοι (Dan Archer, Matt Bors, Ted Rall, Josh Neufeld, Susie Cagle, Sarah Glidden, Jen Sorensen, Patrick Chappatte, Reinhard Kleist and Erin Polgreen), να χρησιμοποιήσουν τους αναρίθμητους συνδυασμούς του λεκτικού και εικονιστικού κώδικα της φόρμας των graphic novels, με απώτερο στόχο την ενημέρωση και την κριτική αντίληψη του σύγχρονου αναγνώστη για κοινωνικά θέματα.

Αναλυτικότερα, η ρεαλιστικότητα της αφήγησης μεταφέρεται τόσο μέσω της σχεδόν φωτογραφικής σχεδίασης εικόνων, όσο και μέσω του λεκτικού κώδικα, διαρρηγνύοντας τα όρια ανάμεσα στο πραγματικό και το μυθοπλαστικό. Είθισται μάλιστα η αναπαράσταση ποικίλων κοινωνικοπολιτικών γεγονότων να υλοποιείται μέσω της αφήγησης προσωπικών, και κυρίως τραυματικών, βιωμάτων του συγγραφέα-δημοσιογράφου.

Επιπροσθέτως, η αναπαράσταση της πραγματικότητας και του προσωπικού βιώματος συντελείται με σχετική ουδετερότητα, χωρίς να εκφράζονται ακραίες απόψεις, αποτυπώνοντας, ουσιαστικά, τη συλλογική, κοινωνική εμπειρία. Έτσι, μέσω της μυθοπλασίας, συνδέεται η υποκειμενική εμπειρία με την απτή, σύγχρονη καθημερινότητα, διαμορφώνοντας σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στον αφηγητή-δημιουργό και στον αναγνώστη, οι οποίες εντείνονται, όταν υπάρχει και αυτό-παρουσία (self-representation) του δημιουργού μέσα στο gn. Κατά αυτόν τον τρόπο, ο αναγνώστης ανακαλεί τις δικές του πραγματικές εμπειρίες μέσω του μυθοπλαστικού ρεαλισμού του συγγραφέα, προβαίνοντας σε κριτική ερμηνεία γεγονότων και καταστάσεων από το καθημερινό παρόν.

Ένα από τα επίκαιρα θέματα, που αποτυπώνονται με αυτό το είδος των αναγνωσμάτων gn, αποτελεί και η σύγχρονη προσφυγική κρίση. Graphic novels, όπως το *Madaya Mom,* το *Threads: From the Refugee Crisis, το Stories from the Grand Hotel,* το *Rolling blackouts* ή το *Illegal* (στην Ελλάδα έχει μεταφραστεί ως *Πρόσφυγες)* αποτελούν τα πιο δημοφιλή του είδους. Το χαρακτηριστικό αυτών των graphic novels συνίσταται στο ότι αφενός παρουσιάζουν και ερμηνεύουν αθέατες και ταυτόχρονα ‘επώδυνες’ προς συζήτηση πτυχές

του προσφυγικού ζητήματος (πχ. το ζήτημα των δουλεμπόρων ή του επικίνδυνου 'διπλού ταξιδιού' των προσφύγων) και αφετέρου συμβάλλουν στην κατανόηση (ενσυναίσθηση=empathy) και άρα αποδοχή του Άλλου. Επιπλέον, η αυθεντικότητα (authenticity) της αφήγησης μέσω της εγκυρότητας του αφηγηματικού πλαισίου του ντοκουμέντου και της προσωπικής μαρτυρίας και έρευνας συνδέει τη λογοτεχνική σύμβαση με την ιστορική εξοικείωση της σύγχρονης καθημερινότητας (Nichols, 2001: 1-5).

3. Το graphic novel στην εκπαίδευση

Γενικά, η προσπάθεια ενσωμάτωσης των gn στο δυτικό εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω του σχολικού προγράμματος, ιδιαίτερα όσον αφορά στις κοινωνικές επιστήμες, αποτελεί ένα πολύ πρόσφατο φαινόμενο.

Βασικός παράγοντας για την αξιοποίηση των gn στην εκπαίδευση καθίσταται βέβαια ο εκπαιδευτικός. Η παραδοχή ότι τα gn, αποτελούν αναγνώσματα, που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδακτική πράξη, παρόλο που δεν ήταν πάντα αυτονόητη, σχετίζεται με την ευρύτερη σύγχρονη κοινωνική αποδοχή του gn ως λογοτεχνικής φόρμας.

Έτσι, η εκπαιδευτική κοινότητα, ιδιαίτερα στις ΗΠΑ, διαπιστώνοντας τη μεγάλη απήχηση των gn, ιδιαίτερα στους εφήβους, είτε λόγω της ενασχόλησης τους με τις σύγχρονες τεχνολογίες, είτε λόγω της εξοικείωσής τους με πολυτροπικά κείμενα, είτε λόγω της προτίμησης στην ανάγνωση βιβλίων στα οποία κυριαρχεί ο εικονιστικός κώδικας έναντι του λεκτικού, εντάσσει, με ολοένα και γρηγορότερους ρυθμούς, τέτοιου είδους αναγνωσμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ουσιαστικά, τα gn καθίστανται ένα είδος 'υπερσυνδέσμου' (link), που συνδέει τη γνώση με πιο άμεσα ενδιαφέροντα των μαθητών, χρησιμοποιώντας έναν πιο οικείο τρόπο για αυτούς (συνδυασμός εικόνων και λέξεων) και παράλληλα στρέφει την προσοχή τους σε σύγχρονα και καθημερινά κοινωνικοπολιτικά θέματα.

Ταυτόχρονα, ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανακαλύπτουν τα gn και τα ενσωματώνουν στην καθημερινή, σχολική πρακτική, χωρίς όμως να αποτελούν μέρος του τυπικού (standard) σχολικού, ενώ, γενικότερα, προτείνονται ως κατάλληλα αναγνώσματα για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η διεθνής τάση αναδεικνύει την επέκταση της νέας λογοτεχνικής φόρμας σε όλα τα γνωστικά επίπεδα, όπως γλώσσα, κοινωνικές και ιστορικές επιστήμες, φυσικές επιστήμες, μαθηματικά (Brozo et al., 2014, Carter, 2007, Downey, 2009, Karp, 2011, Schwarz, 2002a).

Καθώς η εκπαίδευση έχει ως βασικό στόχο τη διαμόρφωση ικανών πολιτών, που να ανταπεξέρχονται στις νέες, αναγνωστικές απαιτήσεις των καιρών, η μελέτη στο σχολείο των δημοφιλών, στους μαθητές, gn, απετέλεσε την αιτία για τη διαμόρφωση διαύλων διάδρασης με την ευρύτερη κοινωνία (Seglem & Witte, 2009, Bucher & Manning, 2004, Schwarz, 2002b).

Η ενσωμάτωσή τους στο σχολικό πρόγραμμα όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων φαίνεται ότι έχει θετικά αποτελέσματα για τους αναγνώστες (Botzakis, 2009, Carter, 2007, Chute, 2008, Griffith, 2010), όπως αποδεικνύεται από την πληθώρα πρόσφατων μελετών, οι οποίες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η χρησιμοποίηση των gn από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί μία αναγκαιότητα (Brozo et al., 2014, Dong, 2012, Syma & Weiner, 2013).

Ειδικότερα, η ανάγνωση gn στο σχολικό πρόγραμμα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης επιφέρει θετικά και μόνο αποτελέσματα σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, είτε πρόκειται για ευφυείς, είτε για 'απρόθυμους', είτε για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, είτε για δίγλωσσους (Brozo et al., 2014, McTaggart, 2005, Syma & Weiner, 2013). Παράλληλα, φαίνεται ότι γεφυρώνεται και το πολιτιστικό, γλωσσικό, γνωστικό χάσμα ανάμεσα τους (Fitzsimmons, 2007, Schwarz, 2006).

Διεξοδικότερα, η ανάγνωση gn, πρώτα από όλα, κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών, το οποίο διατηρείται αμείωτο καθόλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης. Η χρήση κυρίως του εικονιστικού κώδικα, σε άμεση όμως συνάρτηση με το λεκτικό, συμβάλλει στη θεώρησή του gn από τους σημερινούς μαθητές ως φιλικού αναγνώσματος, συνάδοντας με το ευρύτερο ψηφιακό και πολυτροπικό πλαίσιο της σύγχρονης καθημερινότητας. Έτσι, το gn αποτελεί ταυτόχρονα και την 'πύλη' της φιλαναγνωσίας, αλλά και της περαιτέρω βιβλιογραφικής αναζήτησης από μέρους των μαθητών (Brozo et al., 2014, Carter, 2007, Tabachnick, 2009).

Επιπρόσθετα, το gn αποτελεί ένα εναλλακτικό κείμενο απέναντι στα παραδοσιακά αμιγώς λεκτικά κείμενα. Έτσι, με τη βαρύτητα που δίδεται στον εικονιστικό κώδικα, ο οποίος ενέχει περισσότερες πληροφορίες από ό,τι αποσαφηνίζεται με το λεκτικό κώδικα, οι αναγνώστες καλούνται να

αποκωδικοποιήσουν το μήνυμα, ανακαλώντας τα προσωπικά τους βιώματα και την προσωπική τους 'βιβλιοθήκη'. Συνεπώς, ο αναγνώστης μετατρέπεται σε ενεργητικό παράγοντα διαμόρφωσης του νοήματος του κειμένου.

Παράλληλα, καλλιεργούνται και αναπτύσσονται δεξιότητες "πολλαπλού γραμματισμού" (multiple literacies), μέσα από την αποκωδικοποίηση των ποικίλων τρόπων του κειμένου (το λεκτικό και το εικονιστικό κείμενο, οι ήχοι, καθώς και η διαδοχή των 'πάνελς' και των 'κενών' τους (gutter)). Επίσης, αναπτύσσονται και δεξιότητες κριτικού γραμματισμού, που συμβάλλουν στην ανάληψη δράσης, με απώτερο στόχο μια πιο δίκαιη κοινωνία.

Ακόμη, η έκφραση ποικίλων απόψεων στη σχολική τάξη, ανάλογα με τις εμπειρίες κάθε αναγνώστη, συμβάλλει στη διαμόρφωση 'ανοικτών' και 'δημοκρατικών κειμένων', που οδηγούν στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσω της συνεχούς διαπραγμάτευσης των νοημάτων τους. Έτσι, ειδικά οι ανήλικοι αναγνώστες, γίνονται και πιο ικανοί αποκωδικοποιητές των οπτικών πληροφοριών, που απορρέουν και από άλλα τεχνολογικά μέσα (τηλεόραση, διαδίκτυο, κτλ), προβάλλοντας προβληματισμούς, υποθέσεις, αμφισβητήσεις και αντιθέσεις.

Η διάδραση ανάμεσα στην προσωπική, και μάλιστα πρωτοπρόσωπη, αφήγηση και την ιστορική κοινωνική πραγματικότητα, προσδίδει μια εναλλακτική πρόταση για τον τρόπο που μπορούν να αντιμετωπιστούν τα καθημερινά γεγονότα, δηλ. μέσω της εστίασης στον απλό πολίτη. Έτσι, ο αυτοβιογραφικός ρεαλισμός καθίσταται ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στην αφήγηση μέσω των gn και την κοινωνική πραγματικότητα. Αυτή η αίσθηση της ισορροπίας ανάμεσα στο μυθοπλαστικό και το ρεαλιστικό, ουσιαστικά επιβεβαιώνει ότι πρόκειται για αφήγηση πραγματικών γεγονότων.

Συμπερασματικά, η μελέτη gn που εστιάζονται σε επίκαιρα γεγονότα συμβάλλει, ώστε οι μαθητές να κατανοούν καλύτερα, να ερμηνεύουν κριτικά, και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για δράσεις, που αφορούν στην καθημερινότητά τους. Ως εκ τούτου, η σχολική γνώση συνδέεται με την εξωσχολική, καθημερινή, γνώση και παράλληλα οι μαθητές μετατρέπονται σε ενημερωμένους πολίτες με κριτική σκέψη απέναντι στο κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι (Kluth, 2008, Tabachnick, 2009).

4. *Threads from the refugee crisis*

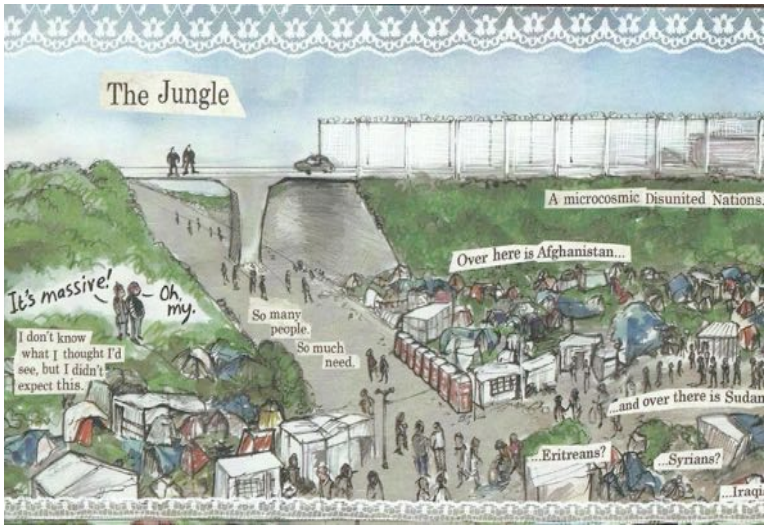
Το gn *Threads from the refugee crisis,* της K. Evans, που εκδόθηκε το 2017 (London & New York: Verso), πραγματεύεται το ακανθώδες θέμα της διαμονής των προσφύγων στους καταυλισμούς που στήνονται στη χώρα υποδοχής, αλλά και την εθελοντική προσφορά απλών πολιτών.

Ο σκοπός της παρουσίασης ενός gn, που μέχρι σήμερα δεν έχει μεταφραστεί στα ελληνικά, είναι διττός: αφενός να μελετηθεί ένα εξειδικευμένο ανάγνωσμα, του οποίου η θεματική, δηλ. η ενδελεχής αποτύπωση της καθημερινής ζωής των προσφύγων στο εσωτερικό ενός προσφυγικού καταυλισμού, απουσιάζει από το ελληνικό λογοτεχνικό στερέωμα και αφετέρου, μέσα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, να υπάρχουν συγκρίσεις και παραλληλισμοί, από την πλευρά των Ελλήνων αναγνωστών, και με άλλες δυτικές χώρες υποδοχής προσφύγων, όπως η Γαλλία.

Ο χρόνος και ο τόπος της αφήγησης σχετίζονται με το παρόν της καθημερινότητας του αναγνώστη. Έτσι, ο χρόνος αναφέρεται στη σύγχρονη επικαιρότητα, που βρίθει προσφυγικών ροών. Βασικός τόπος της αφήγησης αποτελεί η πόλη Calais της Βόρειας Γαλλίας, η οποία φημιζόταν παλαιότερα για την τέχνη της χειροποίητης δαντέλας. Στις μέρες μας το Calais κατέστη διεθνώς γνωστό, εξαιτίας των απελπισμένων προσφύγων, κυρίως από την Αφρικανική ήπειρο και τη Μέση Ανατολή, που συγκεντρώνονταν στο ομώνυμο λιμάνι, ελπίζοντας να περάσουν στη Μεγάλη Βρετανία και να ζητήσουν πολιτικό άσυλο. Η σκληρή κυβερνητική πολιτική τόσο της Γαλλίας, όσο και της Μ. Βρετανίας απέναντι στους πρόσφυγες, καθώς και η έλλειψη υποδομών και οι αναξιοπρεπείς συνθήκες διαβίωσης απετέλεσαν το έναυσμα για πολλές εθελοντικές οργανώσεις να συνδράμουν, ώστε να καταστεί η διαμονή τους πιο ανθρώπινη. Ένας δευτερεύων τόπος, στον οποίο διαδραματίζεται η δράση, είναι ενός άλλου κοντινού καταυλισμού-στρατοπέδου (camp) προσφύγων, το Dunkirk, όπου οι συνθήκες διαβίωσης είναι ιδιαίτερα σκληρές για τους πρόσφυγες, τουλάχιστον αρχικά.

Ειδικότερα, από τον Οκτώβριο του 2015 έως την άνοιξη του 2016, η Καναδικής καταγωγής, Αγγλίδα εικονογράφος, ακτιβίστρια, και καρτουνίστρια, Kate Evans συμμετείχε ως εθελόντρια μαζί με το σύζυγό της στον καταυλισμό προσφύγων στο Calais, που είναι γνωστό ως 'ζούγκλα'. Η ονομασία παραπέμπει τόσο στην

πυκνή βλάστηση της περιοχής, όσο και στη μεταφορική αλλά και απαξιωτική χρήση της από τους κατοίκους της περιοχής, καθώς οι καταυλισμοί/στρατόπεδα, που στήθηκαν φιλοξένησαν πλήθος προσφύγων, οι οποίοι ζούσαν μέσα σε πρωτόγονες συνθήκες ζούγκλας. Επιπλέον, ο χαρακτηρισμός αναφέρεται και στο πλήθος των παράνομων δραστηριοτήτων και διακινήσεων που πραγματοποιούνται στον καταυλισμό (εικόνα 1).



Εικόνα 1. Η 'Ζούγκλα' του Calais.

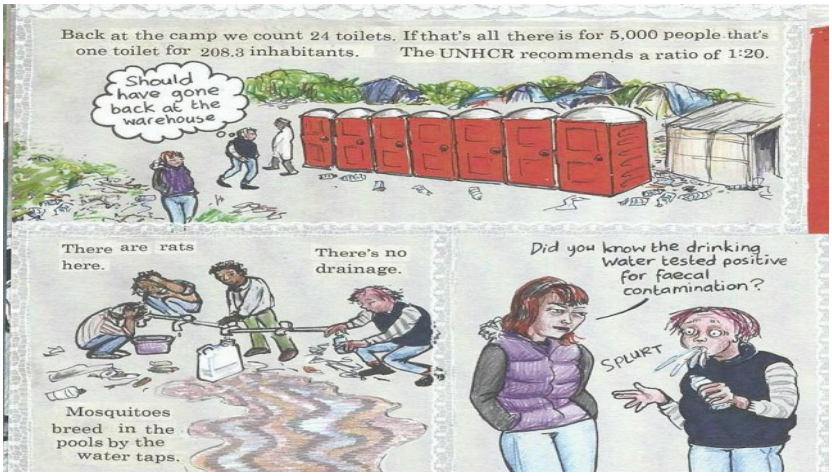
Το gn αναπαριστά αυτήν την προσωπική εμπειρία-μαρτυρία (eyewitness reportage) της συγγραφέως, λίγο πριν την κατεδάφιση του προσφυγικού στρατοπέδου. Αξίζει να σημειωθεί ότι η Evans, γνωστή ήδη από το 2015 για το πολιτικό graphic novel *Red Rosa* (βιογραφία της R. Luxemburg*),* αποτύπωσε αρχικώς την εμπειρία της στο blog της με τη μορφή ενός σύντομου κόμικ και στη συνέχεια αποφάσισε να δημιουργήσει ένα graphic novel στα όρια της δημοσιογραφίας και της επικαιρότητας. Η εμπειρία της αυτή εκφράζεται τόσο μέσω της πρωτοπρόσωπης αφήγησης, όσο και μέσω της σχεδιαστικής αναπαράστασης της συγγραφέως, ως κεντρικής ηρωίδας. Επομένως, η συγγραφέας, η αφηγήτρια και η ηρωίδα ταυτίζονται (εικόνα 2).

Εικόνα 2. Η Kate Evans.

Η προσφυγική κρίση, έτσι όπως τη βίωσε η συγγραφέας, αποτυπώνεται μέσω τριών αξόνων: 1) την παρουσίαση των άθλιων συνθηκών διαβίωσης στους καταυλισμούς, εξαιτίας της έλλειψης υποδομών που να ικανοποιούν τις βασικές ανθρώπινες ανάγκες 2) την παρουσίαση της ανάλγητης κυβερνητικής πολιτικής, που ακραία μορφή της αποτελεί η σκληρή στάση των δυνάμεων ασφαλείας 3) την παρουσίαση της διττότητας της συμπεριφοράς των κατοίκων απέναντι στους πρόσφυγες, η οποία κυμαίνεται μεταξύ της εχθρικής συμπεριφοράς των ντόπιων κατοίκων και της προσφοράς των εθελοντών.

Ο προσφυγικός καταυλισμός του Calais, έτσι όπως τον αποτύπωσε στην αρχή της αφήγησης η Evans, είναι χωρισμένος ανάλογα με την εθνικότητα, είναι πολυπληθής, η συντριπτική πλειοψηφία των φιλοξενουμένων είναι άντρες, υπάρχουν πολλά ασυνόδευτα παιδιά, και βέβαια οι δομές δεν ανταποκρίνονται σε μια αξιοπρεπή διαβίωση. Οι περισσότεροι πρόσφυγες επιθυμούν να μεταβούν κρυφά

στη Βρετανία, μέσω της Μάγχης, κάτι που πολλές φορές τους στοιχίζει τη ζωή. Ειδικότερα, τα καταλύματα κατασκευάζονται από υποτυπώδη υλικά (πλαστικό, παλέτες, συρραπτικά, πριόνια και καρφιά), θυμίζοντας παραπήγματα. Οι τουαλέτες δεν είναι αρκετές, και δεν υπάρχουν γενικά κατάλληλες συνθήκες υγιεινής ούτε ιατροφαρμακευτική περίθαλψη. Η σίτιση δεν είναι επαρκής, επικρατεί βρωμιά και δυσωδία και δεν υπάρχει ιδιωτικότητα και ασφάλεια. Παρόλα αυτά, με τη βοήθεια πολλών εθελοντών και τις προσφορές του κόσμου, διαμορφώνονται κάποιες υποτυπώδεις συνθήκες διαβίωσης (εικόνες 3, 4).



Εικόνα 3. Οι απάνθρωπες συνθήκες διαβίωσης στο Calais**.**

Εικόνα 4. Η προσφορά των εθελοντών.

Το επίσημο κράτος δε μεριμνά για τους πρόσφυγες, επιδεικνύοντας αργά αντανακλαστικά στην επίλυση βασικών προβλημάτων διαβίωσης, κάτι που αποδεικνύει ότι αφενός οι Ευρωπαϊκές χώρες δεν ήταν προετοιμασμένες, ώστε να δεχτούν προσφυγικές ροές και αφετέρου οι κυβερνητικές πολιτικές δεν αποσκοπούσαν στην ενσωμάτωση των προσφύγων, οι οποίοι αντιμετωπίζονταν ως 'ξένοι' και 'διαφορετικοί' στη χώρα υποδοχής. Το γαλλικό κράτος στηρίζει την ύπαρξή του στην παρουσία αστυνόμευσης, στη σταδιακή δημιουργία κοντέινερ, στην περίφραξη του στρατοπέδου ή στη φυλάκιση των προσφύγων (εικόνα 5).

Εικόνα 5. Η περιφρούρηση του καταυλισμού.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των προσφυγικών στρατοπέδων έγκειται στη βιαιότητα και στην απάνθρωπη μεταχείριση προσφύγων, που διαφαίνεται κυρίως μέσα από τρεις σκηνές της αφήγησης: η μια αφορά μια ομάδα κουκουλοφόρων κατοίκων του Calais που επιτίθενται σε αμέριμνους πρόσφυγες, οι οποίοι 'τόλμησαν' να περπατήσουν σε δρόμους της πόλης, η άλλη αφορά στη χρήση βίας αστυνομικών απέναντι σε εγκυμονούσα γυναίκα και μητέρα δυο παιδιών και η τελευταία σχετίζεται με την καταστροφή του στρατοπέδου του Calais και την εκδίωξη των προσφύγων (εικόνα 6).

Εικόνα 6. Η βία των δυνάμεων καταστολής απέναντι στους πρόσφυγες.

Οι εθελοντές στα προσφυγικά στρατόπεδα επιτελούν ένα σημαντικό έργο, καθώς προσπαθούν να συνδράμουν, όσο μπορούν, είτε στην κατασκευή πρόχειρων καταλυμάτων και στη διανομή υλικών και τροφίμων είτε με τη συμμετοχή τους στις ευρύτερες κοινωνικές δραστηριότητες των προσφύγων. Παράλληλα, διαμορφώνονται σχέσεις εμπιστοσύνης, φιλίας, κατανόησης της διαφορετικότητας και συναισθηματικής εμπλοκής των εθελοντών με τους πρόσφυγες.

Κατά τη διάρκεια της αφήγησης ενσωματώνονται τόσο πραγματικές ειδήσεις για το προσφυγικό από διάφορα μέσα (τηλεόραση, ραδιόφωνο, διαδίκτυο-κινητό), όσο και πραγματικές φωτογραφίες, καθώς και εικόνες πολιτικών (π.χ. Marine Le pen), που χαρακτηρίζονται για τη σκληρότητα των λόγων τους εναντίον των προσφύγων, διαμορφώνοντας έτσι μια διάδραση ανάμεσα στο μυθοπλαστικό και στο ρεαλιστικό.

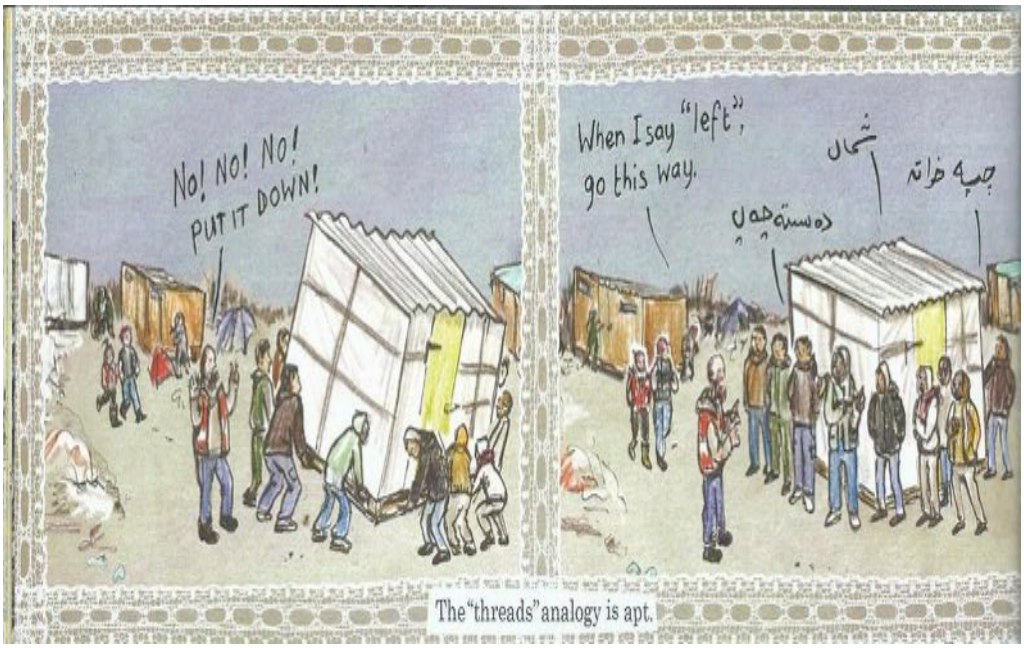
Ακόμη, στο τέλος κάθε κεφαλαίου η συγγραφέας μέσω του λεκτικού κειμένου στο κινητό τηλέφωνο, καλεί τον αναγνώστη να αναλογιστεί τι σημαίνει ανθρωπισμός, εθελοντισμός, πρόσφυγας, χωρίς να παραλείπει να αναφέρεται στη σκληρή πραγματικότητα. Έτσι, στον επίλογο της αφήγησης, η ζούγκλα στο Calais καταστρέφεται από τη γαλλική κυβέρνηση και διαμορφώνεται νέος χώρος φιλοξενίας με κοντέινερ, ενώ και το Dunkirk αναβαθμίζεται με τη συνδρομή και διαφόρων ανθρωπιστικών οργανώσεων. Κάποιοι πρόσφυγες που πρόκειται να απελαθούν στο Ιράν, αποφασίζουν να ράψουν με κλωστή τα στόματά τους,

προκειμένου να δηλώσουν την απελπισία τους και την επιθυμία τους να μείνουν στην Ευρώπη. Η Βρετανία κατασκευάζει τείχος στα σύνορά της με το λιμάνι του Calais, προκειμένου να μη δεχτεί πρόσφυγες.

Παράλληλα, η δαντέλα διαδραματίζει έναν πολύ σπουδαίο ρόλο στην αφήγηση. Πρώτα από όλα, ο τίτλος υπονοεί ότι η αφήγηση αποτελεί ένα μικρό μέρος των νημάτων, που συνθέτουν το 'πλεκτό' της προσφυγικής κρίσης.

Επίσης, η αφήγηση ξεκινά με την ένωση του παραδοσιακού παρελθόντος με το παρόν και το σύγχρονο ζήτημα των προσφύγων. Οι δαντέλες πλαισιώνουν κάθε σελίδα και κάθε πάνελ, σαν να πρόκειται για κολλάζ και η εικονογραφική τους αναπαράσταση στηρίζεται σε πραγματικές δαντέλες και φωτογραφίες από το αντίστοιχο μουσείο που υπάρχει στο Calais. Όπως θα αποδειχτεί, αυτά τα λεπτά, αρχοντικά νήματα έρχονται σε έντονη και πλήρη αντίθεση με τις απάνθρωπες συνθήκες διαβίωσης των προσφύγων.

Ταυτόχρονα, χρησιμοποιούνται δαντέλες, για να προσδιορίσουν συγκεκριμένους τόπους. Έτσι, όταν η αφήγηση αφορά στο στρατόπεδο του Calais περιβάλλεται από άσπρη δαντέλα, το στρατόπεδο του Dunkirk, από καφέ, ενώ το προσφυγικό σπίτι του Κούρδου Hoshyar, περιβάλλεται επίσης από διαφορετική δαντέλα. Το ίδιο συμβαίνει και με τις αποθήκες, όπου φυλάσσονται και διανέμονται διάφορα υλικά και προϊόντα, καθώς και με τους χώρους εκτός των καταυλισμών. Με αυτόν τον τρόπο, ο αναγνώστης αποκωδικοποιεί μέσω της εικονογράφησης την έννοια του τόπου, στον οποίο διαδραματίζονται τα γεγονότα (εικόνα 7).



Εικόνα 7. Ο ρόλος της δαντέλας στην αποτύπωση του χώρου.

Οι πρόσφυγες παρουσιάζονται ως άνθρωποι ταλαιπωρημένοι, οι οποίοι, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και παρά το ρατσισμό που υφίστανται, δε χάνουν την ελπίδα τους και επιζητούν μια νέα και ασφαλή πατρίδα και έναν καλύτερο τρόπο ζωής. Οι εθελοντές εμφανίζονται κάποιες στιγμές να καταρρέουν ψυχικά από τον εξαθλιωμένο τρόπο ζωής των προσφύγων στους καταυλισμούς και από την έλλειψη βοήθειας τόσο από την πολιτεία, όσο και από τους συμπατριώτες τους.

Η εικονογραφική πιστότητα της αφήγησης ιδιαίτερα στην αποτύπωση του χώρου, των προσώπων και των ποικίλων γεγονότων που παρουσιάζονται, επιβεβαιώνεται από τη σύγκριση με τα πραγματικά γεγονότα που έλαβαν χώρα στο Calais, τα οποία ανακαλεί στη μνήμη του ο ενημερωμένος και επαρκής αναγνώστης.

Συμπεράσματα

Το document graphic novel αποτελεί ένα φαινομενικά αντιθετικό, λογοτεχνικό όρο, αφού συνδυάζει τις συμβάσεις της λογοτεχνικής φόρμας με τις συμβάσεις του ιστορικού ντοκουμέντου και της δημοσιογραφίας. Έτσι, η υποκειμενική οπτική της μυθοπλαστικής αφήγησης του συγγραφέα αντισταθμίζεται από την αντικειμενικότητα της ρεαλιστικής επικαιρότητας, η οποία χαρακτηρίζεται από ακρίβεια, αξιοπιστία και αμεροληψία (Woo, 2010, Kukkonen, 2013).

Στο πνεύμα του ανθρωπισμού, της αλληλεγγύης και της δικαιοσύνης, η συλλογή και απεικόνιση επίκαιρων γεγονότων παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της επονομαζόμενης "παγκόσμιας οικονομίας της αφήγησης" (Orbán, 2015: 122). Το document graphic novel δημιουργεί ισχνά όρια ανάμεσα στην αυθεντικότητα και την υποκειμενικότητα, τη μυθοπλασία και τα πραγματικά γεγονότα, την ακρίβεια και τη φαντασία, την ελευθεροτυπία και τη δεοντολογία, αναδεικνύοντας το συνδυασμό λέξης και εικόνας, ως ένα πανίσχυρο εργαλείο, που επιβάλλεται να χρησιμοποιηθεί και στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς συμβάλλει, μεταξύ άλλων, στη βαθύτερη κατανόηση, στην περαιτέρω διερεύνηση των καθημερινών ειδήσεων και στην ανάληψη δράσης τόσο από τους ενήλικες, όσο και από τους ανήλικους αναγνώστες.

Το graphic novel *Threads from the refugee crisis* αποτελεί ένα καινοτόμο, πολυτροπικό ανάγνωσμα με νεωτερικές τεχνικές, το οποίο διαμορφώνει νέες οδούς στην αναπαράσταση σύγχρονων κοινωνικών θεμάτων. Έτσι, η διαπραγμάτευση ανάμεσα στη μυθοπλασία και τον αντικειμενικό ρεαλισμό καθίσταται σημαντικό στοιχείο για τη διαμόρφωση ενός μεταιχμιακού λογοτεχνικού είδους, το οποίο απορροφά και αντανακλά στοιχεία της εκάστοτε ιστορικοκοινωνικής πραγματικότητας, με απώτερο στόχο την ενεργοποίηση του αναγνώστη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Adams, J. (2008). *Documentary graphic novels and social realism. Germany:* Peter Lang Pub.

Baetens, J. (Ed.) (2001). *The graphic novel.* Belgium: Leuven university press.

Baetens, J. & Frey, H. (2015). *The graphic novel: An introduction*.UK: Cambridge University Press.

Boltanski, L. (1999). *Distant Suffering: Morality, Media, and Politics*. Cambridge Cultural Social Studies. Cambridge: Cambridge University Press.

Botzakis, S. (2009). "Graphic novels in education: Cartoons, comprehension, and content knowledge". In D. Wooten & B. Cullinan (Eds.), *Children's literature in the reading program.* Newark, Delaware: International Reading Association, 15-23.

Brozo, W. & Moorman, G. & Meyer, C. (2014). *Wham! Teaching with graphic novels across the curriculum.* NY: Teacher College Press Columbia University.

Bucher, K. & Manning, L. (2004). "Bringing graphic novels into a school's curriculum". *The Clearing House,* 78 (2), 67-72. (November/December).

Carter, J. (2007). "Transforming english with graphic novels: Moving toward our Optimus Prime". *English Journal,* 97 (2), 49-53. November.

Chouliaraki, L. (2008). "The Mediation of Suffering and the Vision of a Cosmopolitan Public." *Television and New Media,* 9 (4): 371–391.

Chute, H. (2008). "Comics as literature? Reading graphic narrative". *Publications of the Modern Language Association of America,* 123 (2), 452-465.

Dong, L. (Ed.). (2012). *Teaching comics and graphic narratives: Essays on theory, strategy and practice*. Jefferson. NC: McFarland.

Downey, E. (2009). "Graphic novels in curriculum and instruction collections". *Reference and User Services Quarterly*, (official journal of the Reference and User Services Association of the American Library Association), 49 (2), 181-189.

Enli, G. (2015). *Mediated Authenticity. How the Media Constructs Reality*. NY: Peter Lang.

Fitzsimmons, P. (2007). "What adolescents are reading and what their teachers are not: Between the deformed discourse and disdain of the graphic novel". *Literacy Learning: The Middle Years,* 15 (2), 18-22.

Griffith, P. (2010). "Graphic novels in the secondary classroom and school libraries". *Journal of Adolescent & Adult Literacy,* 54 (3), 181–189. November.

Karp, J. (2011). "The power of words and pictures: Graphic novels in education". *American Libraries Magazine*, 42 (7/8), 33-35. July-August.

Kluth, P. (2008). "It was always with the pictures". In N. Frey and D. Fisher (Eds.), *Teaching Visual Literacy: Using Comic Books, Graphic Novels, Anime, Cartoons and More to Develop Comprehension and Thinking Skills*. USA: Corwin Press, 169-188.

Kukkonen, K. (2013). *Studying Comics and Graphic Novels*. Chichester: Wiley & Sons.
McTaggart, J. (2005). "Using comics and graphic novel to encourage reluctant readers". *Reading Today*, 23 (2), 46.
Mickwitz, N. (2016). *Documentary Comics. Graphic Truth-Telling in a Skeptical Age*. NY: Palgrave Macmillan
Nichols, B. (2001). *Introduction to documentary*. Bloomington: Indiana University Press.
Orbán, K. (2015). "Mediating Distant Violence: Reports on Non-Photographic Reporting in The Fixer and The Photographer." *Journal of Graphic Novels and Comics*, 6 (2): 122–137.
Orgad, S. & Seu, I. (2014). "The Mediation of Humanitarianism: Towards a Research Framework." *Communication, Culture & Critique*, 7 (1): 6–36.
Rall, H.A., Wang Ziyan, A., & Weber, W. (2013, December). Comics Journalism: Insights into a New Genre. *In CONFIA, 2nd International Conference on Illustration & Animation*, 29-30 November, Portugal: IPCA, 347-365. Ανακτήθηκε στις 15/02/2018 από: http://www.confia.ipca.pt/files/confia_2013_proceedings.pdf
Schwarz, G. (2002a). "Graphic books for diverse needs: Engaging reluctant and curious readers". *ALAN Review,* 3 (1), 54-57.
Schwarz, G. (2002b). "Graphic novels for multiple literacies". *Journal of Adolescent and Adult Literacy,* 46 (3), 262-265.
Schwarz, G. (2006). "Expanding literacies through graphic novels". *English Journal*, 95 (6), 58-64.
Seglem, R. & Witte S. (2009). "You gotta see it to believe it: Teaching visual literacy in the english classroom". *Journal of Adult and Adolescence Literacy*, 53 (3), 216-227.
Syma, K. C. & Weiner, R. (Eds.). (2013). *Graphic and comics in the classroom: Essays on the educational power of sequential art.* USA: McFarland & Company.
Tabachnick, S. (Ed.) (2009). *Teaching the graphic novel.* NY: Modern Language Association of America.
Versaci, R. (2007). *This book contains graphic language-comics as literature.* NY: Continuum.
Williams, K. (2005). "The Case for Comics Journalism". *Columbia Journalism Review*, 43 (6), 51-55.
Wolk, D. (2007). *Reading comics: How graphic novels work and what they mean.* Philadelphia: Da Capo Press.
Woo, B. (2010). Reconsidering Comics Journalism: Information and Experience in Joe Sacco's Palestine. In J. Goggin & D. Hassler-Forrest (Eds.), *The Rise and Reason of Comics and Graphic Literature: Critical Essays on the form.* Jefferson, NC: Mc Farland & Co, 166-177.
Yang, G. (2008). "Graphic novels in the classroom". *Language Arts*, 85 (3), 185-192.

Ελληνόγλωσσες

Ζέζου, Α. (2017a). Γραφιστικές αφηγήσεις (Graphic novels) για παιδιά. *Κείμενα*, τεύχ. 26, Δεκέμβριος.
Ζέζου, Α. (2017b). *Η εποχή των graphic novels.* Αυτοέκδοση. Ρόδος: Τυπογραφείο University Press.
Ζέζου, Α. (2017c). Ορίζοντας το graphic novel: Μια θεωρητική προσέγγιση. *Διαδρομές*, 123, σελ. 101-108.

Ξεκινώντας με ένα… *Ταξίδι*: Εκπαιδευτικές δράσεις στο νηπιαγωγείο για το προσφυγικό ζήτημα

Αναστασία Ζέζου
Δρ. Παιδικής Λογοτεχνίας, Νηπιαγωγός
zezou@aegean.gr

Αθηνά Βαΐτση
MSc Σχολικής Ψυχολογίας, Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής
athinavaitsi@gmail.com

Περίληψη
Οι προσφυγικές ροές στη χώρα μας αποτελούν ένα σύγχρονο, καθημερινό και ταυτόχρονα μείζον κοινωνικοπολιτικό θέμα. Η εκπαίδευση, διαδραματίζει ένα σημαίνοντα ρόλο τόσο στην ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των μαθητών, και άρα των μελλοντικών πολιτών, σχετικά με το προσφυγικό, όσο και στην αποδοχή της πολιτισμικής ετερογένειας ως θεμελιώδες στοιχείο της διαπολιτισμικής κοινωνίας. Παράλληλα, η λογοτεχνία απορροφά, αναπαριστά και ερμηνεύει στοιχεία του σύγχρονου κοινωνικοπολιτικού γίγνεσθαι. Έτσι, το μυθοπλαστικό σύμπαν καθίσταται η 'πύλη' της σύνδεσης με την πραγματικότητα, συνιστώντας μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ του κειμένου και του αναγνώστη. Ο σκοπός της παρούσας εισήγησης έγκειται στην παρουσίαση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν στο νηπιαγωγείο, με κύριο στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών και την κατανόηση της πορείας και των δυσκολιών που βιώνει ο πρόσφυγας, ξεκινώντας από τη χώρα του έως την άφιξή του σε μια άλλη, άγνωστη και ταυτόχρονα ασφαλή πατρίδα. Το Ταξίδι (2016) της Francesca Sanna αποτελεί ένα από τα λίγα σύγχρονα εικονοβιβλία (picturebook) που κυκλοφορούν στη χώρα μας, το οποίο πραγματεύεται το 'δύσκολο', για μικρούς αναγνώστες, θέμα των προσφύγων. Με αφόρμηση το συγκεκριμένο εικονοβιβλίο πραγματοποιήθηκαν ποικίλες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο, αποδεικνύοντας ότι η εκπαίδευση μέσω της λογοτεχνίας μπορεί να αποτελέσει συνδετικό κρίκο με τη σύγχρονη κοινωνία, προβάλλοντας ανθρωπιστικές αξίες και συμβάλλοντας στη διαμόρφωση στάσεων ζωής.

Λέξεις κλειδιά: πρόσφυγες, εκπαίδευση, εικονοβιβλία, δραστηριότητες

1. Προσφυγικό ζήτημα και παιδική λογοτεχνία

Ένα από τα σύγχρονα ζητήματα της διεθνούς καθημερινότητας αποτελεί το 'προσφυγικό'. Η έλλειψη ασφάλειας και ειρήνης, οι δυσμενείς οικονομικές και πολιτικές συνθήκες στον αραβικό και αφρικανικό κόσμο, αποτελούν κάποιους από τους παράγοντες που συνετέλεσαν στην αύξηση των προσφυγικών ροών, κυρίως, προς τις ευρωπαϊκές χώρες. Παρόλο που οι προσφυγικές μετακινήσεις δεν αποτελούν χαρακτηριστικό του αιώνα μας, εν τούτοις η μαζικότητα των σύγχρονων αυτών ροών έχει συντελέσει στο χαρακτηρισμό τους ως τη χειρότερη ανθρωπιστική κρίση μετά το Β΄ παγκόσμιο πόλεμο. Στην Ευρώπη η συζήτηση επικεντρώνεται τόσο στον αυξανόμενο αριθμό των μεταναστών που προσπαθούν να εισέλθουν με διάφορες διαδρομές και μέσα, όσο και στις ευθύνες διάσωσης και επανεγκατάστασης.

Σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης του 1951 για το καθεστώς των προσφύγων και το συμπληρωματικό Πρωτόκολλο της Νέας Υόρκης του 1967, ο όρος "πρόσφυγας" αναφέρεται στον άνθρωπο, που εξαναγκάζεται να εγκαταλείψει τη χώρα του, εξαιτίας σοβαρών απειλών για τη ζωή, την ελευθερία, τη φυλή, τη γλώσσα, τη θρησκεία, την εθνικότητα, την κοινωνική τάξη ή τις πολιτικές πεποιθήσεις του. Ταυτόχρονα, δεν μπορεί ή δεν επιθυμεί, λόγω φόβου, να έχει στη χώρα υποδοχής τη διπλωματική και νομική προστασία της χώρας προέλευσής του, ούτε τα ευεργετήματα της ίδιας της χώρας υποδοχής, παρά μόνο αν εγκριθεί η αίτησή του για άσυλο. Έτσι, οι πρόσφυγες δεν τυγχάνουν προστασίας ούτε από τη χώρα προέλευσης ούτε από τη χώρα υποδοχής.

Γενικότερα, η έννοια "πρόσφυγας", πέρα από τους ενδεχόμενους ορισμούς που δίνονται, με βάση τα νομικά κείμενα, ουσιαστικά, αποτελεί μια αποτύπωση της αποτυχίας των κοινωνιών να συνυπάρξουν ειρηνικά και της ευθύνης όλων μας να συνδράμουμε στους ανθρώπους που αναγκάζονται, εξαιτίας βίαιων γεγονότων, να ξεριζωθούν από τον τόπο τους και να αναζητήσουν ασφάλεια σε άγνωστες πατρίδες.

Το λογοτεχνικό κείμενο, αντανακλώντας τα κοινωνικο-ιστορικά συμφραζόμενα σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο, συνδιαλέγεται τόσο με το μυθοπλαστικό κόσμο της αφήγησης, όσο και με τον πραγματικό, αντανακλώντας τις αξίες, τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες μιας συγκεκριμένης σε τόπο και χρόνο ιστορικής πραγματικότητας. Ως εκ τούτου, στο σημερινό παγκοσμιοποιημένο κόσμο η θεματική των προσφυγικών ροών δε θα μπορούσε να μην αποτυπωθεί μέσα σε λογοτεχνικά κείμενα, αποτελώντας μια έκφανση εγχάραξης της ετερότητας, που συμβάλλει καίρια στο σεβασμό και στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στην εξάλειψη στερεοτύπων και ρατσιστικών φαινομένων, καθώς και στην αλλαγή στάσεων.

Ειδικότερα, η παιδική λογοτεχνία αποτελεί τόσο μια πολιτιστική, όσο και μια ιδεολογική παραγωγή, λειτουργώντας ως 'όχημα', που ενσωματώνει και μεταδίδει τον πολιτισμό, τις αξίες, αλλά και τις ιδεολογίες μιας κοινωνίας (Αποστολίδου, 1999, Γιαννικοπούλου, 2009, Hollindale, 1988, Κανατσούλη, 2004, Nodelman, 1988, Οικονομίδου, 2000, Stephens, 1992), προκειμένου οι νέες γενιές να ευαισθητοποιηθούν, να ενημερωθούν, να εκφράσουν άποψη και να αναλάβουν δράσεις (Allan, 2003, Beauty, 1997, Berry et al., 2006, Brinson, 2012, Fennes & Hapgood, 1997, Hope, 2007, Ireland & Proulx, 2004, King et al., 1995, Lalagianni, 2009, Mardorossian, 2002, Martin, 2004, McGillis, 2013).

Τα εικονοβιβλία αποτελούν ένα μοναδικό και καταξιωμένο είδος λογοτεχνίας, που απευθύνονται κατά κύριο λόγο σε παιδιά, χωρίς βέβαια να παραλείπεται και το ενήλικο κοινό ως τον βασικό συναναγνώστη και διαμεσολαβητή του εικονοβιβλίου στους νεαρούς αναγνώστες, και μεταδίδουν πληροφορίες ή επικοινωνούν ιστορίες μέσω τόσο του εικονιστικού, όσο και του λεκτικού κώδικα (Nodelman, 1988: vii). Ως πολυτροπικά κείμενα, τα εικονοβιβλία μεταβιβάζουν το μήνυμα με ποικίλους τρόπους, θέτοντας τον αναγνώστη σε κατάσταση συνεχούς εγρήγορσης (Arizpe & Styles, 2003, Γιαννικοπούλου, 2008, Lewis, 2001, Mallan, 2014, Nikolajeva & Scott, 2006).

Κάποια χαρακτηριστικά τους, που εμπίπτουν στο ευρύτερο πλαίσιο των χαρακτηριστικών της λογοτεχνίας για παιδιά, έγκεινται στο ότι επικεντρώνονται στη δράση, αποτελούν αισιόδοξα αναγνώσματα, εξισορροπούν το ιδεώδες και το διδακτικό και συνάδουν με τις ικανότητες αλλά και τις ανάγκες του παιδιού-αναγνώστη, μέσα σε ένα συγκεκριμένο ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο.

Σήμερα υπάρχουν σε διεθνές επίπεδο πολλά εικονοβιβλία, που εστιάζονται στο προσφυγικό ζήτημα, όπως *Zyba came on a boat, The colour of home, Refuge, Stepping stones: a refugee family's journey, Teacup, My beautiful birds, Lost and found cat, The red pencil, The sky is falling, My two blankets, My name is Sangoel, Oscar and the eight blessings, The blessing cup, Brothers in hope: The Story of the Lost Boys of Sudan*, *How I learned geography, Four feet two sandals*. Αντιθέτως, έχουν εκδοθεί ελάχιστα εικονοβιβλία που οι δημιουργοί τους είναι προσφυγόπουλα σε καταυλισμούς (*Tarik and the white crow*). Παράλληλα, στα ελληνικά κυκλοφορούν: *Το σταχτί πέπλο, Φτερό στον άνεμο, Η μαύρη πεταλούδα, Το βατραχέλι, Κάτω από τον ίδιο ουρανό, Το ταξίδι, Το άγαλμα που κρύωνε, κ.ά..*

2. Εικονοβιβλία για πρόσφυγες στην εκπαίδευση

Τα εικονοβιβλία, ως 'παράθυρα', που ανοίγουν νέους κόσμους και ως 'καθρέφτες', που αντανακλούν τις εμπειρίες και τα βιώματα του αναγνώστη, μπορούν να αποτελέσουν ένα ισχυρό εργαλείο στην τάξη, όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, είτε είναι πρόσφυγες είτε δεν είναι (Botelho & Rudman, 2009, Γκότοβος, 2002, Dolan, 2014, Hope, 2008, Short, 2009).

Επομένως, είναι αναγκαία η χρήση τους στην εκπαίδευση από την πρώιμη ακόμη παιδική ηλικία, αφού πολλά από αυτά επικεντρώνονται σε συγκεκριμένα, παγκόσμια και 'δύσκολα' θέματα της καθημερινότητας και στοχεύουν πρωτίστως στην αποδοχή του Άλλου. Συνεκδοχικά, η ανάγνωση τέτοιων βιβλίων συμβάλλει μακροπρόθεσμα στην ανάπτυξη μιας συνεκτικής πολυπολιτισμικής κοινωνίας, όπου όλοι θα λειτουργούν ως κοινωνικό Όλον. Το παιδί μαθαίνει να σέβεται τον Άλλο και να αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα ως χαρακτηριστικό της κοινωνίας. Επίσης, προωθείται η αξία της ισότητας και των ανθρώπινων δικαιωμάτων, συνιστώντας την αποδοχή της ετερότητας ως μια στάση ζωής, που βασίζεται σε μια ευρεία κατανόηση της πολιτιστικής ποικιλότητας (Comber, 2001, Νικολάου, 2005, Short, 2009). Έτσι, οι μαθητές ενθαρρύνονται

αφενός να κατανοήσουν την τοπική και παγκόσμια πολυπλοκότητα ενός θέματος και αφετέρου να εξετάσουν τρόπους ανάληψης δράσης, ώστε ο κόσμος να καταστεί πιο δίκαιος.

Ειδικότερα, τα εικονοβιβλία με θεματική το προσφυγικό παρέχουν ιδανικές ευκαιρίες για τη διερεύνηση θεμάτων, όπως η ανεκτικότητα, η δικαιοσύνη, η επίλυση συγκρούσεων και ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Επιπλέον, η πολυδιάστατη αναπαράσταση των προσφύγων επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν πρακτικές "κριτικού γραμματισμού" στην τάξη. Ο κριτικός γραμματισμός δεν αποσκοπεί απλώς στην εκπαίδευση των παιδιών να κρίνουν και να αμφισβητούν μέσω του λόγου, αλλά και να αναλαμβάνουν δράσεις, ταυτόχρονα με την ενθάρρυνση της "κοινωνικής φαντασίας", που αποτελεί την ικανότητα επινόησης οραμάτων για το πώς πρέπει να είναι η κοινωνία μας (Greene, 1995).

Επιπρόσθετα, αυτές οι αφηγήσεις είναι σημαντικές, προκειμένου να αναδειχτεί το γεγονός ότι οι πρόσφυγες είναι συνηθισμένοι άνθρωποι, οι οποίοι βρίσκονται σε ιδιάζουσες-έκτακτες περιστάσεις, στις οποίες θα μπορούσε να περιέλθει οποιοσδήποτε. Επομένως, η "ενσυναίσθηση" (empathy), δηλ. η ιδιοποίηση των συναισθημάτων του Άλλου, δίνει τη δυνατότητα στους αναγνώστες να μεταμορφώνουν τις αντιλήψεις τους, να κατανοούν βαθύτερα την τρέχουσα καθημερινότητα και να εστιάζονται σε ζητήματα πέρα από το μικρόκοσμο του εαυτού τους.

Ιδιαίτερα, πρέπει να αναφερθεί πως, παρά το γεγονός της δυναμικής σχέσης της λογοτεχνίας με την προώθηση κοινωνικών συναισθημάτων, εν τούτοις, πολύ πρόσφατα, οι μελετητές της λογοτεχνίας άρχισαν να παρακολουθούν την ενσυναίσθηση, ως στοιχείο της παιδικής λογοτεχνίας και της εκπαιδευτικής έρευνας (Mallan, 2013, Nikolajeva, 2013). Το θέμα της πολυπολιτισμικότητας φαίνεται να στηρίζεται κατά κύριο λόγο στην ικανότητα του αναγνωστικού κοινού να κατανοεί τους άλλους και στην προθυμία του να μοιραστεί συναισθήματα ή αξίες.

Άλλωστε, ο ρόλος της ενσυναίσθησης καθίσταται κεντρικός σε οποιαδήποτε μορφή αποδοχής της διαφορετικότητας αλλά και της λειτουργίας της πολιτικής δημοκρατίας, καθώς παρακινεί τους αναγνώστες να υποστηρίξουν την κοινωνική ισότητα. (Barry, 2001, Does et al., 2011, Martens et al., 2015) και να αποστασιοποιηθούν από τις προκαταλήψεις. Η ικανότητα των εικονοβιβλίων να επηρεάζουν τους νεαρούς αναγνώστες, από την άποψη της προώθησης συναισθημάτων, αντανακλά έναν από τους σπουδαιότερους στόχους της παιδικής λογοτεχνίας στην εκπαίδευση, δηλ. της χρησιμοποίησής της ως μέσου (medium) για την οικοδόμηση ευρύτερων και βαθύτερων κοινωνικών γνώσεων από τα παιδιά.

Εντούτοις, όπως υποστηρίζεται, (LaCapra, 2001) δεν πρέπει να υπάρχει πλήρης ταύτιση και οικειοποίηση της εμπειρίας του φανταστικού Άλλου, καθώς θα πρέπει να υπάρχει η διατήρηση μιας κρίσιμης απόστασης μεταξύ αναγνωστών και φανταστικών χαρακτήρων. Διαβάζοντας ή βλέποντας τη μυθοπλαστική αποτύπωση των εμπειριών-περιστάσεων των άλλων, οι αναγνώστες καθίστανται, ουσιαστικά, δευτερεύοντες μάρτυρες των πονημάτων και των δυσκολιών τους. Έτσι, η εμπλοκή με τους φανταστικούς χαρακτήρες, διατηρώντας παράλληλα την κρίσιμη απόσταση, βοηθά τους δευτερεύοντες μάρτυρες να κατανοούν τα προβλήματα πραγματικών ανθρώπων και να αναλαμβάνουν δράσεις, διαμορφώνοντας διαύλους συνεχούς ανατροφοδότησης ανάμεσα στο μυθοπλαστικό σύμπαν και στην καθημερινότητα.

Καθώς η ενσυναίσθηση δεν αποτελεί μια φυσική ικανότητα του ανθρώπου (Nikolajeva, 2012a, 2012b, 2013), η λογοτεχνία μπορεί να αναπτύξει μια σειρά από συναισθήματα στα παιδιά και να παρέχει έναν τρόπο, συμβάλλοντας στην κατανόηση του Άλλου (Kümmerling- Meibauer & Meibauer, 2013). Ακόμη, και τα παιδιά-πρόσφυγες οδηγούνται σε μια πιθανή ψυχολογική 'κάθαρση', που θα μπορούσε να τους προσφέρει η ανάγνωση του εικονοβιβλίου ("βιβλιοθεραπεία", Crago, 1999).

Επομένως, τα οφέλη από την ανάγνωση εικονοβιβλίων, σχετικά με το προσφυγικό, τόσο για τα παιδιά-αναγνώστες, όσο και για τον εκπαιδευτικό είναι ποικίλα και για αυτό ανάλογοι στόχοι και δραστηριότητες εμπεριέχονται στα αναλυτικά προγράμματα όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, που αφορούν την αξία της λογοτεχνίας ως μορφωτικού αγαθού, στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής παιδείας και της δημοκρατικής εκπαίδευσης (Δαφέρμου, κ.ά., 2006, ΑΠΣ, ΔΕΠΠΣ, 2003).

3. *Το Ταξίδι*

Ένα από τα πιο γνωστά εικονοβιβλία για το προσφυγικό, που μεταφράστηκε στα ελληνικά το 2016, αποτελεί το *Ταξίδι* της Francesca Sanna. Το λιγοστό κείμενο, συνήθως μια πρόταση ανά σελίδα, αντισταθμίζεται από

μια εξαιρετική εικονογράφηση, που εμπεριέχει περισσότερα στοιχεία και πληροφορικές από ό,τι το λεκτικό κείμενο. Δεδομένης της τρέχουσας προσφυγικής κρίσης, ιδιαίτερα στις χώρες της νότιας Ευρώπης, η Ιταλίδα εικονογράφος και συγγραφέας, αναζήτησε περισσότερα στοιχεία μέσω των προσφυγικών κέντρων, όπου πήρε συνεντεύξεις από πραγματικούς πρόσφυγες, των οποίων την εμπειρία αποτύπωσε λογοτεχνικά.

Η αφήγηση ξεκινά με μια ειρηνική, καθημερινή σκηνή, όπου μια οικογένεια χτίζει στην άμμο της παραλίας ένα κάστρο. Όμως, τα κύματα της παραλίας σταδιακά μετατρέπονται σε μαύρα χέρια, που υποδηλώνουν τη βιαιότητα του πολέμου, καθώς καταστρέφει τη ζωή των ανθρώπων. Οι πόλεις ισοπεδώνονται και ο πατέρας των παιδιών εξαφανίζεται, μάλλον αποτελώντας απώλεια του πολέμου.

Τότε, η μητέρα αποφασίζει, μετά από συμβουλές φίλων της, να φύγει για μια μακρινή, διαφορετική, αλλά ασφαλή χώρα, μαζί με τα δύο της παιδιά. Καθώς η οικογένεια ξεκινάει το ταξίδι της, αποτυπώνεται τόσο η δυσκολία του ταξιδιού εξαιτίας του πολέμου, όσο και η απροθυμία των εν δυνάμει προσφύγων να εγκαταλείψουν τη χώρα τους. Είναι χαρακτηριστικά τα λόγια του πρωτοπρόσωπου αφηγητή-παιδιού: «Όσο πιο μακριά πηγαίνουμε ... τόσο περισσότερα αφήνουμε πίσω» (Σάννα, 2016: 20-21, δεν περιλαμβάνονται αριθμοί σελίδων στο πρωτογενές κείμενο).

Τα παιδιά αισθάνονται φόβο, καθώς πρέπει να κρύβονται κατά τις μετακινήσεις τους, ενώ τόσο το δάσος, όσο και το ταξίδι με τη βάρκα στη θάλασσα αποτυπώνονται με σκούρο χρώμα, που υποδηλώνει τρόμο και απελπισία. Ο τεράστιος φύλακας, καθώς και ο σκοτεινός και χωρίς πρόσωπο διακινητής ανθρώπων, δηλ. ο δουλέμπορος, απεικονίζονται με βάση τις ιδιότητες τους (εξουσία και μυστικότητα αντίστοιχα).

Στο τέλος, το ταξίδι καταλήγει αίσιο, καθώς το τρένο οδηγεί την οικογένεια σε ένα νέο σπίτι. Τα πολύχρωμα πουλιά, που συνοδεύουν την οικογένεια, αποτελούν μια μεταφορική αποτύπωση τόσο της ελευθερίας του ανθρώπου και της έλλειψης συνόρων, όσο και του προσφυγικού ταξιδιού.

4. Εκπαιδευτική εφαρμογή στο νηπιαγωγείο

4.1. Σχεδιασμός-Μεθοδολογία-Σκοποί και στόχοι

Με βάση το συγκεκριμένο εικονοβιβλίο αλλά και σύμφωνα με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα και το ΔΕΠΠΣ του 2003, καθώς και το πιλοτικό αναλυτικό πρόγραμμα του 2011 (αναθεωρημένη έκδοση 2014), προβήκαμε στην υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας (project) με θέμα τους πρόσφυγες, καθώς, από την αρχή της σχολικής χρονιάς, διαπιστώσαμε ότι πολλά από τα παιδιά δε γνώριζαν το ζήτημα και παράλληλα κάποια από αυτά εξέφραζαν ρατσιστικές αντιλήψεις.

Έτσι, σε μια πρώτη φάση, κατόπιν επιτόπιας έρευνας και με τη συμβολή του Ερυθρού Σταυρού και του συλλόγου δικηγόρων Ρόδου, διαπιστώσαμε ότι στο νησί της Ρόδου υπάρχουν μεν κτηριακές εγκαταστάσεις φιλοξενίας προσφύγων, αλλά ο αριθμός τους είναι μηδαμινός και ο χρόνος παραμονής τους ελάχιστος, καθώς ελέγχονται για την ταυτότητα τους και στη συνέχεια άμεσα μεταφέρονται στην Αθήνα.

Επομένως, θεωρήσαμε και προσδοκούσαμε ότι ένα σχέδιο εργασίας υλοποιημένο στο νηπιαγωγείο μας, θα επέφερε θετικά αποτελέσματα στις στάσεις και στις αξίες των παιδιών, αναφορικά με την έννοια του Άλλου.

Επιπλέον, τόσο η ομαδοσυνεργατική, η βιωματική και η διαθεματική προσέγγιση, όσο και ο παιγνιώδης τρόπος διδασκαλίας, απετέλεσαν καίρια σημεία της διδακτικής μεθοδολογίας, που ακολουθήσαμε.

Οι δομημένες δραστηριότητες, οι οποίες επελέγησαν, βασίστηκαν σε συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους, προκειμένου να διαμορφωθεί μια ουσιαστική σχέση ανάμεσα στα νήπια και τη σύγχρονη τους καθημερινότητα.

Οι σκοποί και οι στόχοι που θέσαμε ήταν οι εξής:

Σκοποί:

- Τα παιδιά να γνωρίσουν τη σημασία της λέξης “πρόσφυγας” και το πώς έφτασαν στην πατρίδας μας.
- Να κατανοήσουν τα συναισθήματα, που βιώνει ένας πρόσφυγας (ενσυναίσθηση).
- Να μάθουν για τις συνέπειες του πολέμου, αλλά και για τις δύσκολες έννοιες της “διαφορετικότητας”, του “ρατσισμού” και της “ξενοφοβίας”.
- Να ευαισθητοποιηθούν σε σύγχρονα κοινωνικά θέματα και να αποκτήσουν κίνητρο για ανάληψη δράσης σε ανθρωπιστικά ζητήματα (ενεργοί πολίτες).

Στόχοι που αφορούν στις ικανότητες:

- Τα παιδιά να ενισχύσουν τις συνεργατικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες.
- Να συμμετέχουν ενεργά στις ομάδες εργασίας, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες.
- Να λαμβάνουν αποφάσεις στο πλαίσιο της ομάδας.
- Να δημιουργούν και να εκφράζονται.
- Να παρατηρούν, να περιγράφουν, να ερευνούν και να θέτουν ερωτήματα.
- Να ενδυναμώσουν τη γλωσσική τους ανάπτυξη, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους αλλά και το κομμάτι της γραφής με καινούριες λέξεις.

Στόχοι που αφορούν στις στάσεις:

- Τα παιδιά να αναγνωρίσουν την αξία της διαπολιτισμικότητας.
- Να κατανοήσουν την έννοια του “ανθρωπισμού”.
- Να ενστερνιστούν τη στάση όλων αυτών, που προσπαθούν να συνδράμουν στο προσφυγικό ζήτημα.
- Να αποκτήσουν σεβασμό για τη ζωή και τον άνθρωπο.

Το σχέδιο εργασίας υλοποιήθηκε στο 2^{ο} Νηπιαγωγείο Κρεμαστής Ρόδου, στο 1^{ο} τμήμα, με δυναμικότητα 23 παιδιών (17 νήπια, 6 προνήπια), κατά το χρονικό διάστημα Ιανουάριος-Μάιος του 2018.

4.2. Υλοποίηση

Αφόρμηση για τον προβληματισμό των παιδιών στάθηκε η κούκλα της τάξης μας, ο Κίκο, ο οποίος μια μέρα έφερε αποκόμματα εφημερίδων με φωτογραφίες προσφύγων μέσα σε βάρκες. Τα παιδιά εξέφρασαν τις απόψεις τους και στη συνέχεια αποφασίσαμε να βρούμε περαιτέρω πληροφορίες για το θέμα. Έτσι, εμπλέξαμε τους γονείς, ασχοληθήκαμε με το διαδίκτυο, φέραμε εφημερίδες και περιοδικά και ξεκίνησε… *Το Ταξίδι μας*.

Ο Κίκο μάς έφερε και ένα σακίδιο ενός μικρού πρόσφυγα, μέσα στο οποίο βρισκόταν το εικονοβιβλίο της Francesca Sanna. Αφού το διαβάσαμε, συζητήσαμε στην ολομέλεια και προβληματιστήκαμε για τους ήρωες του βιβλίου, δηλ. ποιοι είναι, τι τους συνέβη, γιατί τους συνέβη. Κάποια από τα παιδιά γνώριζαν τη λέξη «πρόσφυγας» και έτσι σταδιακά διαμορφώθηκε ένας διάλογος μεταξύ τους για το τι σημαίνει η συγκεκριμένη λέξη (εικόνα 1).

Εικόνα 1. *Το Ταξίδι* ξεκινάει…

Στη συνέχεια, υλοποιήθηκαν μια σειρά από δραστηριότητες ως εξής:

Πρώτα από όλα, επαναδιηγηθήκαμε την ιστορία μέσω της τοποθέτησης εικόνων του βιβλίου στη σωστή σειρά και ύστερα δραματοποιήσαμε το ταξίδι του πρόσφυγα, χρησιμοποιώντας υλικά του νηπιαγωγείου, όπως φόδρες, χαρτόκουτα, κτλ. (εικόνα 2)

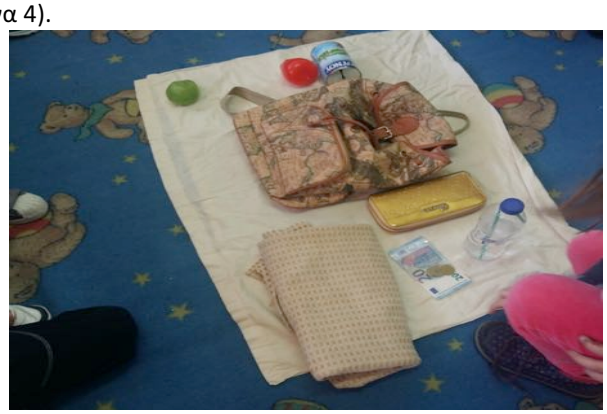
Εικόνα 2. Δραματοποίηση του ταξιδιού.

Έπειτα, κατασκευάσαμε ένα μόμπιλε με τη βοήθεια γλωσσοπίεστρων, που αναπαριστούσαν τους πρόσφυγες, κάτι που στάθηκε αφορμή, προκειμένου να μιλήσουμε εκτενέστερα για τη διαφορετικότητα και για τα χαρακτηριστικά και τις συνήθειες των ανθρώπων σε άλλες χώρες, π.χ. διαφορετική ένδυση (εικόνα 3).

Εικόνα 3. Κατασκευή μόμπιλε με γλωσσοπίεστρα.

Ζωγραφίσαμε το πιθανό τέλος της ιστορίας δηλ. πού έφτασαν τελικά οι πρόσφυγες, καθώς και το τι θα μπορούσε να συμβεί ανάμεσα στις εικόνες του βιβλίου.

Επίσης, τα παιδιά έπαιξαν το παιχνίδι «τι θα έπαιρνα μαζί μου αν ήμουν πρόσφυγας;» (νερό, παιχνίδι, κουβέρτα, φαγητό, μαρκαδόρους…) (εικόνα 4).



Εικόνα 4. Τι θα έπαιρνα μαζί μου αν ήμουν πρόσφυγας;

Επιπροσθέτως, εικονογράφησαν την ιστορία με βότσαλα, που μαζέψαμε από τη θάλασσα, ως χώρος από τον οποίο περνούν οι πρόσφυγες και έχει μεγάλη σημασία για τη διαδρομή τους (επηρεαστήκαμε από το εικονοβιβλίο *Stepping Stones* των Margriet Ruurs & Nizar Ali Badr) (εικόνα 5).

Εικόνα 5. *Stepping Stones*.

Στη συνέχεια, έφτιαξαν με πλαστελίνη τη γεωγραφική αποτύπωση του ταξιδιού, από τη μια πλευρά το νησί της Ρόδου, στη μέση τη θάλασσα και στην άλλη πλευρά άλλες χώρες, από όπου ξεκινούν το ταξίδι τους οι πρόσφυγες (εικόνα 6). Ταυτόχρονα, αναπαρέστησαν το ταξίδι του πρόσφυγα πάνω σε χάρτη με τη βοήθεια των κούκλων-γλωσσοπίεστρων από το μόμπιλε. Μέτρησαν με μη συμβατικές μονάδες (π.χ. κλωστή) τις αποστάσεις, που διένυσαν οι πρόσφυγες για να μπορέσουν να ξεφύγουν από τον πόλεμο και να βρουν μια καινούρια χώρα (εικόνα 7).

Εικόνα 6. Γεωγραφική αποτύπωση του ταξιδιού με πλαστελίνη.

Εικόνα 7. Η διαδρομή των προσφύγων με μόμπιλε.

Ακόμη, χωριστήκαμε σε ομάδες και φτιάξαμε δυο αφίσες με τίτλο «Η χώρα που άφησαν οι πρόσφυγες» και «Η χώρα που βρήκαν οι πρόσφυγες» (εικόνα 8), καθώς και βαρκούλες με μηνύματα-λέξεις αισιοδοξίας για τους πρόσφυγες.

Εικόνα 8. Οι αφίσες των χωρών των προσφύγων.

Μια από τις πιο όμορφες δραστηριότητες ήταν, όταν χωριστήκαμε σε ομάδες και ζωγραφίσαμε τα πέντε (5) βασικά σημεία του παραμυθιού (η χώρα των προσφύγων πριν τον πόλεμο, ο πόλεμος, οι βαλίτσες, το δάσος με το τείχος και τον κακό άνθρωπο, η χώρα που βρήκαν οι πρόσφυγες και έζησαν ευτυχισμένοι) και στη συνέχεια ενώσαμε τις ζωγραφιές, φτιάχνοντας ένα καλεντάρι. Τα παιδιά περιέγραφαν το ταξίδι, ξεφυλλίζοντας το καλεντάρι, το οποίο είχαμε κρεμάσει από την οροφή στη γωνιά της βιβλιοθήκης (εικόνα 9). Παράλληλα, στην ολομέλεια συζητήσαμε και για τα συναισθήματα των ηρώων. Τα παιδιά ζωγράφισαν μέσα σε 'συννεφάκια' πώς νιώθει ο καθένας από αυτούς.

Εικόνα 9. Το ταξίδι του πρόσφυγα σε καλεντάρι.

Επίσης, παρακολουθήσαμε στο You Tube το βίντεο «Ειρήνη» - Η ιστορία ενός παιδιού πρόσφυγα» και συζητήσαμε για τις ομοιότητες ανάμεσα στην ταινία και το εικονοβιβλίο, για τα συναισθήματα της Ειρήνης, αλλά και για τη συμπεριφορά αυτών, που συνάντησε στο ταξίδι της.

Στη συνέχεια, δώσαμε στα παιδιά ένα χάρτινο πρόσωπο, που κινείται το στόμα και τα φρύδια, μιλήσαμε για τα συναισθήματα της λύπης και της χαράς και τα παιδιά έβαζαν τα κατάλληλα χαρακτηριστικά με τη βοήθεια της εικονογράφησης, απαντώντας στην ερώτησή μας «Πώς νιώθει ο ήρωας όταν…;» (εικόνα 10). Φτιάξαμε και το θερμόμετρο των συναισθημάτων από το +5 έως το -5 (χαρά στο +5, λύπη στο -5), όπου τα παιδιά τοποθέτησαν τις εικόνες του βιβλίου, ανάλογα με το πόσο χαρούμενοι ή λυπημένοι πίστευαν ότι αισθάνονται οι ήρωες (εικόνα 11). Ακόμη, κατασκευάσαμε τα γυαλιά του μπαμπά με σύρμα πίπας και τα παιδιά περιέγραψαν την οπτική γωνία του πατέρα.

Εικόνα 10. Τα συναισθήματα των προσφύγων.

Εικόνα 11. Το θερμόμετρο των συναισθημάτων.

Κατά την επίσκεψη του Ερυθρού Σταυρού στο νηπιαγωγείο μας, η εκπρόσωπος κ. Γεωργία, μας μίλησε για την χρησιμότητά του και για το πώς βοηθάει ο οργανισμός αυτός τους πρόσφυγες. Μάλιστα, χάρισε στην τάξη μας ένα από τα αυθεντικά σωσίβια των προσφύγων (εικόνα 12). Ήταν η αφορμή για να κατασκευάσουμε τα δικά μας σωσίβια.

Εικόνα 12. Ο Ερυθρός Σταυρός στην τάξη μας.

Μετά την επίσκεψη του Ερυθρού Σταυρού, αποφασίσαμε να φτιάξουμε τη δική μας τηλεόραση και τα παιδιά να αναλάβουν το ρόλο του τηλεπαρουσιαστή ειδήσεων, σχετικά με το προσφυγικό, καθώς και ένα παγκάκι (εικόνα 13), για να ξεκουραστούν οι πρόσφυγες μετά το δύσκολο ταξίδι τους.

Εικόνα 13. Το παγκάκι του πρόσφυγα.

Ακόμη, φτιάξαμε και τη δική μας τράπουλα λέξεων και παίξαμε μια παραλλαγή της ξερής.

Τέλος, κατασκευάσαμε ένα τείχος με μεγάλα χαρτόνια. Τα παιδιά κάθισαν μπροστά από το τείχος, ώστε να σκεφτούν πώς θα ένιωθαν τα ίδια τη στιγμή εκείνη. Τελικά, το τείχος γκρεμίστηκε και αγκαλιαστήκαμε όλοι μαζί (εικόνα 14).

Εικόνα 14. Το τείχος γκρεμίζεται.

4.3. Διάχυση αποτελεσμάτων

Παρουσιάσαμε τις δράσεις μας σε μια άλλη τάξη του σχολείου μας και στείλαμε γράμμα στην τοπική κοινότητα, προκειμένου να βοηθηθούν οι πρόσφυγες. Ακόμη, ενσωματώσαμε στην καλοκαιρινή μας γιορτή τραγούδια για την αλληλεγγύη απέναντι στο συνάνθρωπο και προσκαλέσαμε τους γονείς να συγκεντρώσουν τρόφιμα διαρκείας για τους πρόσφυγες.

4.4. Αξιολόγηση

Αναφορικά με την αξιολόγηση του προγράμματος, αξίζει να αναφερθεί ότι το ενδιαφέρον των παιδιών διατηρήθηκε αμείωτο καθ' όλη τη διάρκειά του και όλοι οι προαναφερόμενοι στόχοι και σκοποί προσεγγίστηκαν επιτυχώς.

Το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας ήταν ένα ευέλικτο εκπαιδευτικό εργαλείο, που ακολουθούσε τα ενδιαφέροντα των μαθητών/μαθητριών, με απώτερο στόχο την ενημέρωση, γνώση και ευαισθητοποίησή τους για ένα παγκόσμιο και επίκαιρο πρόβλημα της άμεσης καθημερινότητάς τους.

Μας εξέπληξε η δημιουργικότητα των παιδιών, η ομαδική συνεργασία, καθώς και οι πρωτοβουλίες που ανέλαβαν.

Επιπλέον, η παρουσίαση των εμπειριών σε συνομηλίκους, καθώς και το γράμμα που έστειλαν συνέβαλαν στην καλλιέργεια της υπευθυνότητας, της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των παιδιών.

Οι έννοιες του πολέμου και της καταστροφής προκάλεσαν έντονα συναισθήματα στα παιδιά, τα οποία, όπως ενημερωθήκαμε και από τους γονείς, ήταν για αρκετές μέρες προβληματισμένα και συζητούσαν συνέχεια, αναζητώντας απαντήσεις. Ένας μόνο γονιός, στην αρχή της εφαρμογής του σχεδίου εργασίας, εξέφρασε αμφιβολίες, σχετικά με τη σκοπιμότητα του σχεδίου εργασίας.

Γενικότερα, υπήρξε μεγάλη ικανοποίηση και χαρά, κατά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων, τόσο από τις νηπιαγωγούς, όσο και από τα παιδιά και τους γονείς.

Συμπεράσματα

Η άρρηκτη σχέση της κοινωνίας και της εκπαίδευσης, η σύνδεση της γνώσης με την καθημερινότητα και η ολόπλευρη ανάπτυξη του νηπίου απετέλεσαν τους βασικούς άξονες για τη διαμόρφωση του προαναφερόμενου σχεδίου εργασίας. Επιπλέον, η διαμόρφωση ενός δομημένου περιβάλλοντος και η ποικιλία των ερεθισμάτων, συντελούν στην απόκτηση εμπειριών και στην επικοινωνία και διάδραση με τους άλλους.

Το παιδικό βιβλίο, ως πολυτροπικό κείμενο, αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα στην οργάνωση των δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο, καθώς, μεταξύ άλλων, αναπτύσσει τη φαντασία, το λόγο, την επικοινωνιακή ικανότητα, τη μαθησιακή ικανότητα και τη συλλογιστική σκέψη. Επιπρόσθετα, παρουσιάζει διάφορες πτυχές και εκδοχές της πραγματικότητας, ενισχύοντας την περιέργεια των παιδιών, την ικανότητα ενεργητικής συμμετοχής και την ανάδειξη της κριτική σκέψης.

Το προσφυγικό αποτελεί μια σύγχρονη θεματική της παιδικής λογοτεχνίας, που γεφυρώνει το σχολείο με την κοινωνική πραγματικότητα και προσεγγίζει αξίες. Ταυτόχρονα, ευαισθητοποιεί τα παιδιά για σύγχρονα ζητήματα, επηρρεάζει τις ιδέες και αντιλήψεις τους μακροπρόθεσμα και συμβάλλει στη διαμόρφωση στάσεων.

Εν κατακλείδι, το εικονοβιβλίο *Το ταξίδι* λειτούργησε ως τον καμβά πάνω στον οποίο διαμορφώθηκε ένα σχέδιο εργασίας, αποτελώντας έναν εναλλακτικό τρόπο για να παρουσιαστούν, δύσκολες στα νήπια έννοιες, σχετιζόμενες με την καθημερινότητά τους. Μέσω της λογοτεχνικής οδού διαμορφώθηκε ένα κλίμα συνεχών ερωτημάτων και προβληματισμών, που διεύρυναν τη σκέψη και τις εμπειρίες των παιδιών, αλλά και των ενηλίκων, και ενστάλαξαν αξίες και σεβασμό απέναντι στο συνάνθρωπο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Allan, M. (2003). "Frontier crossing: Cultural dissonance, intercultural learning, and the multicultural personality". *Journal of Research in International Education*, 2 (1), 83-110.

Arizpe, E. & Styles, M. (2003). *Children reading pictures: interpreting visual texts*. London & New York: Routledge.

Barry, M. (2001). *Culture and equality: An egalitarian critique of multiculturalism*. Cambridge, UK: Polity.

Beaty, J. J. (1997). *Building bridges with multicultural picture books: For children 3-5*. Upper Saddle River, N.J: Merrill.

Berry, J., Phinney, J., Sam, D., & Vedder, P. (2006). "Immigrant youth: Acculturation, identity and adaptation". *Applied Psychology: An International Review*, 55 (3), 303-332.

Botelho, J. & Rudman, K. (2009). *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature: Mirrors, Windows, and Doors.* New York: Routledge.

Brinson, A. (2012). "Knowledge of multicultural literature among early childhood educators". *Multicultural Education*, 19 (2), 30-33.

Comber, B. (2001). "Critical literacies and local action: Teacher knowledge and a "new" research agenda". In, Comber, B. & Simpson, A. (eds.), *Negotiating critical literacies in classrooms.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Crago, H. (1999). "Healing texts: Bibliotherapy and psychology". In, P. Hunt (ed.), *Understanding Children's Literature*. Abingdon: Routledge, 180-190.

Dolan, M. (2014). *You, Me and Diversity: the Potential of Picturebooks for Teaching Development and Intercultural Education*. London: IOE Press and Trentham Books.

Does, S., Derks, B., & Ellemers, N. (2011). "Thou shalt not discriminate: How emphasizing moral ideals rather than obligations increases whites' support for social equality". *Journal of Experimental Social Psychology,* 47 (3), 562-571.

Fennes, H. & Hapgood, K. (1997). *Intercultural learning in the classroom*. London: Cassell.

Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts and social change*. San Francisco: Jossey Bass.

Hollindale, P. (1988). *Ideology and the children's book*. Oxford: Thimble Press.

Hope, J. (2007). "Fightlines: Exploring Early Readers for Children About the Refugee Experience". *Forum*, *49* (3), 289–299.

Hope, J. (2008). "One day we had to run: The development of the refugee identity in children's literature and its function in education". *Children's Literature in Education*, 39 (4), 295-304.

Ireland, S. & Proulx, P. (eds.) (2004). *Textualizing the immigrant experience in contemporary Quebec.* Westport, Connecticut: Greenwood Publishing Group.

King, R., Connell, J., & White, P. (eds.) (1995). *Writing across worlds: literature and migration.* London & NY: Routledge, xi-xvii.

Kümmerling- Meibauer, B. & Meibauer, J. (2013). "Towards a cognitive theory of picturebooks". *International Research in Children's' Literature*, 6 (2), 143-160.

LaCapra, D. (2001). *Writing history, writing trauma*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Lalagianni, V. (2009). "From exclusion to familiarity: the question of Otherness in contemporary Greek literature for young readers". *Neohelicon*, 36 (1), 55- 64.

Lewis, D. (2001). *Reading Contemporary Picturebooks: Picturing Text*. New York: Routledge.

Mallan, K. (2013). "Narrative empathy and children's literature". In, Y. Wu, K. Mallan, & R. McGillis (eds.), *(Re)imagining the world: Children's literature's response to changing times*. New York, Dordrecht, London: Springer, 105-114.

Mallan, K. (ed.) (2014). *Picture books and beyond*. Marrickville, NSW: Primary English Teaching Association Australia (PETAA).

Mardorossian, C. (2002). "From literature of exile to migrant literature". *Modern language studies*, 32 (2), 15-33, Autumn.

Martens, P., Caselli, M., De Lombaerde, P., Figge, L., & Scholte, A. (2015). "New Directions in Globalization Indices". *Globalizations*, 12 (2), 217–228.

Martin, P. (2004). "Migration". In, B. Lomborg (ed.), *Global crises, global solutions* (Vol. Copenhagen Consensus 2004). Cambridge: Cambridge University Press, 443-478.

McGillis, R. (2013). *Voices of the Other: Children's Literature and the Postcolonial Context*. New York: Taylor & Francis.

Nikolajeva, M. (2012a). "Guilt, empathy and the ethical potential of children's literature". *Barnboken: Tidskrift för Barnlitteraturforskning*, 35, 1-13.

Nikolajeva, M. (2012b). "Reading other people's minds through word and image". *Children's Literature in Education*, 43 (3), 273-291.

Nikolajeva, M. (2013). "Picturebooks and emotional literacy". *The Reading Teacher*, 67 (4), 249-254.

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. New York: Routledge.

Nodelman, P. (1988). *Words About Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books.* Athens and London: University of Georgia Press.

Short, G. (2009). "Critically reading the word and the world: Building intercultural understanding through literature". *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 47 (2), 1-10.

Stephens, J. (1992). *Language and ideology in children's fiction*. Harlow, Essex, England: Longman.

Ελληνόγλωσσες

Αποστολίδου, Β. (1999). "Λογοτεχνία και ιδεολογία: το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας". Στο, Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ε. (επιμ.*), Λογοτεχνία και εκπαίδευση.* Αθήνα, Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, 335-347.

Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Στη χώρα των χρωμάτων: Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο.* Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Γιαννικοπούλου, Α. (2009). "Άμεσα και έμμεσα ιδεολογικά μηνύματα στο διαπολιτισμικό εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο". *Κείμενα*, τχ. 9, Ιούλιος.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Κανατσούλη, Μ. (2004). *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Τυπωθήτω.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Οδηγός Εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου (αναθεωρημένη έκδοση 2014). Ανακτήθηκε στις 05/02/2017 από: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/1859_odigos_nipiagogoy.pdf

Οικονομίδου, Σ. (2000). *Χίλιες και μία ανατροπές.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο, (αναθεωρημένη έκδοση 2014). Ανακτήθηκε στις 05/02/2018 από: http://digitalschool.minedu.gov.gr

Σάννα, Φ. (2016). *Το Ταξίδι*. Αθήνα: Πατάκης.

ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*, Αθήνα.

«….και Γονείς πάνε Σχολείο…»

Χρυσούλα Ζιώγα
Νηπιαγωγός, Αρχαιολόγος, Med
hrysa@sch.gr

Περίληψη
Είναι γνωστό ότι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους συμβάλλει σημαντικά στη μάθηση και την ακαδημαϊκή επίδοσή τους. Όπως έχουν δείξει πολλές έρευνες, η γονεϊκή συμμετοχή σχετίζεται θετικά με την επιτυχία τους στο σχολικό πλαίσιο και είναι μια από τις παραμέτρους, που συμβάλουν στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου. Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη ενός προγράμματος που αφορά την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βασικοί στόχοι του ήταν: Η υποστήριξη των παιδιών στην προσπάθεια τους να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον, να προσεγγίσουν τη γνώση και η διαμόρφωση θετικού κλίματος ανάμεσα στα μέλη της ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε από το κλασικό τμήμα 2ου Νηπιαγωγείου Κυμίνων όπου φοιτούσαν 13 νήπια και 10 προνήπια και κινήθηκε σε δυο άξονες: α) Εμπλοκή των γονέων σε όσο το δυνατόν περισσότερες εκφάνσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. β) Εξατομικευμένες αλλά και ομαδικές ενημερώσεις τους για θέματα σχετικά με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., την εξέλιξη των παιδιών τους και θέματα γενικότερου παιδαγωγικού ενδιαφέροντος. Προβλήματα προέκυψαν εξαιτίας των καθημερινών υποχρεώσεων των γονέων αλλά αντιμετωπίστηκαν. Μέσα από το πρόγραμμα δόθηκε η δυνατότητα στην εκπαιδευτικό να κατανοήσει καλύτερα τους μαθητές. Επιπλέον τα γνωστικά αντικείμενα αφομοιώνονταν καλύτερα από τα νήπια, αφού οι γονείς ήξεραν με τι ασχολούμασταν και πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους.

Λέξεις κλειδιά: Γονείς, Συνεργασία, Επικοινωνία, Ανοιχτό Σχολείο.

1. Εισαγωγή

Το κείμενο που ακολουθεί διαρθρώνεται σε δυο μέρη. Στο πρώτο γίνεται μια σύντομη αναφορά στα θεωρητικά μοντέλα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. Στο δεύτερο μέρος περιγράφεται μια σειρά δράσεων, οι οποίες αφορούν την σχέση σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος και την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η σχέση σχολείου - οικογένειας αποτέλεσε και εξακολουθεί να αποτελεί αντικείμενο επιστημονικής έρευνας και διερεύνησης οδηγώντας στη διατύπωση επιστημονικών θεωριών και προσεγγίσεων. Στη συνέχεια αναφέρονται εν συντομία κάποιες από αυτές.

Ο Bronfenbrenner ανέπτυξε το οικοσυστημικό μοντέλο. Σύμφωνα με αυτό, το άτομο συμμετέχει σε πέντε διαφορετικά συστήματα (μικροσυστήματα, μεσοσύστημα, εξωσύστημα, μακροσύστημα, χρονοσύστημα), τα οποία αλληλεπιδρούν και αλληλεξαρτώνται. Το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν ένα από τα μικροσυστήματα, που επηρεάζουν ιδιαίτερα την ανάπτυξη του ατόμου, οπότε η συνεργασία οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος θεωρείται απαραίτητη (Bronfenbrenner, 1989).

Η Empstein διατύπωσε το σφαιρικό μοντέλο ή μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής, υποστηρίζοντας ότι οι μαθητές μαθαίνουν και εξελίσσονται μέσα σε τρία ευρύτερα πλαίσια-σφαίρες (οικογένεια, σχολείο, κοινότητα), τα οποία πλησιάζουν ή απομακρύνονται το ένα από το άλλο ανάλογα με την ηλικία του παιδιού και επηρεάζουν τη σχολική του απόδοση (Empstein, 1995).

Συστημικό προσανατολισμό έχει και το μοντέλο των Ryan και Adams, το οποίο ιεραρχεί σε έξι επίπεδα τα σύστηματα, που επιδρούν στην επίδοση του παιδιού στο σχολείο. Θεωρεί ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις, που αναπτύσσονται ανάμεσα στο παιδί και στα μέλη του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος επηρεάζουν την επιτυχία του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο. (Ryan & Adams, 1995).

Η συνεκπαίδευση, η απόκτηση κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας ταυτόχρονα και σε συνεργασία με άτομα διαφορετικής ηλικίας, γνωστικής υποδομής, εμπειριών, ενδιαφερόντων και κοινωνικού πολιτισμικού

επιπέδου προτείνεται ως ένα νέο λειτουργικό μοντέλο θεωρώντας πάλι σημαντική την συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

Η σχέση οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος δεν επηρεάζει μόνο την εξέλιξη του παιδιού, αλλά είναι μια από τις παραμέτρους που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα και συμβάλουν στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου (Πασιαρδή, 2001).

Οι σύντομες αναφορές, που προηγήθηκαν στις επιστημονικές προσεγγίσεις, που αφορούν τη σχέση οικογένειας-σχολείου δεν εξάντλησαν το θέμα. Παρά τις διαφοροποιήσεις, που παρουσιάζουν, υπάρχει ανάμεσα τους ένα σημείο τομής και αυτό είναι η άποψη ότι η σχέση σχολείου - οικογένειας επηρεάζει την εξέλιξη του παιδιού.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Οι δράσεις που παρουσιάζονται υλοποιήθηκαν στα πλαίσια ενός προγράμματος Αγωγής Υγείας, με τίτλο «…και οι Γονείς πάνε Σχολείο…», που εκπονήθηκε από το 2^{ο} Νηπιαγωγείο Κυμίνων. Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε από το 1^{ο} τμήμα του νηπιαγωγείου, στο οποίο φοιτούσαν νήπια και προνήπια και διήρκησε ολόκληρο το διδακτικό έτος 2013-2014.

3. Στόχοι-επιδιώξεις

Χρησιμοποιώντας ως βάση το θεωρητικό υπόβαθρο, που προαναφέρθηκε, υλοποιήθηκαν στο νηπιαγωγείο μια σειρά από δράσεις, οι οποίες ενέπλεκαν τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία

Βασικοί στόχοι του προγράμματος ήταν να αποκτήσουν τα παιδιά θετική στάση και συμπεριφορά απέναντι στη μάθηση και στο σχολείο και να εμπεδώσουν καλύτερα τις γνώσεις, τις οποίες αποκτούσαν στο σχολείο. Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είχε επίσης ως στόχο την ενεργοποίηση των μαθητών.

Σύμφωνα, άλλωστε με όσα αναφέρονται στον Οδηγό Νηπιαγωγού του ΥΠΕΠΘ, τα πιο αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα είναι εκείνα, που εμπλέκουν τους γονείς στις διαδικασίες μάθησης των παιδιών τους (Δαφέρμου, κ.ά., 2006). Ανάμεσα στις επιδιώξεις μας ήταν η επιμόρφωση των γονέων σχετικά με τις ψυχικές, κοινωνικές, πνευματικές ανάγκες των παιδιών τους και η δημιουργία δίαυλων επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και σε φορείς εκτός σχολείου.

4. Μεθοδολογία

Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε από τον μήνα Σεπτέμβριο ως τον μήνα Ιούνιο του ακαδημαϊκού έτους 2013-2014. Το πρόγραμμα ήταν ανοιχτό και απευθύνονταν σε όλους τους γονείς, οι οποίοι ενημερώθηκαν για αυτό από την έναρξη του. Οι γονείς κλήθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια σχετικά με τα ενδιαφέροντα και τις πιθανές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους ενώ το μεγαλύτερο μέρος του προγράμματος βασίστηκε στην βιωματική εμπλοκή των ίδιων σε όσον το δυνατόν περισσότερες εκφάνσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στις εξατομικευμένες ενημερώσεις, κατά τις οποίες οι γονείς ενημερώνονταν για την πρόοδο και την εξέλιξη των παιδιών τους συμμετείχαν όλοι, όπως επίσης και στις δράσεις που ενέπλεκαν τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συνήθως προσέρχονταν στο σχολείο οι μητέρες των νηπίων και σπάνια οι πατεράδες τους.

5. Παρουσίαση Δραστηριοτήτων

Δομικό στοιχείο του όλου εγχειρήματος ήταν η τακτική επικοινωνία μεταξύ σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος, ώστε να εξασφαλιστεί η συνεχής πληροφόρηση και ανατροφοδότηση ανάμεσα στις δυο πλευρές και η δημιουργία ενός θετικού για την μάθηση σχολικού κλίματος.

Με την έναρξή της σχολικής χρονιάς ξεκίνησε και η υλοποίηση του προγράμματος, οπότε οι γονείς κλήθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια και να απαντήσουν σε ερωτήσεις, που είχαν σχέση με τον χαρακτήρα του παιδιού, τις συνήθειες, τις δυσκολίες και τα ενδιαφέροντα του, αφού είναι τα πλέον κατάλληλα πρόσωπα, τα οποία μπορούν να δώσουν τέτοιου είδους πληροφορίες και στοιχεία (Δαφέρμου, κ.ά., 2006). Παράλληλα, στα ίδια έντυπα μπορούσαν να διατυπώσουν τις δικές τους απορίες και προσδοκίες από την φοίτηση του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο.

Τα στοιχεία αυτά συγκεντρώθηκαν και αξιοποιήθηκαν από την εκπαιδευτικό στον σχεδιασμό του προγράμματος και των δραστηριοτήτων, που πραγματοποιούνταν στην τάξη τις πρώτες μέρες προσέλευσης

των παιδιών στο σχολείο. Παράλληλα αποτέλεσαν πολύτιμο πληροφοριακό υλικό για δυσκολίες και για σημαντικά θέματα στη ζωή των παιδιών, τα οποία απαιτούσαν λεπτούς χειρισμούς (φόβους, διαζύγιο, απώλεια, κλπ).

Επιπλέον έγινε μια προσπάθεια, να διερευνηθούν και να καταγραφούν τα συναισθήματα των γονέων σχετικά με το πως βιώνουν οι ίδιοι τον αποχωρισμό από το παιδί τους. Τα συναισθήματα τους, οι απορίες και οι προσδοκίες τους ήταν κάποια από τα θέματα που συζητήθηκαν στην πρώτη προγραμματισμένη συνάντηση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Στη συνάντηση αυτή δόθηκαν οδηγίες για θέματα σχετικά με την καθημερινότητα των παιδιών (άνετα ρούχα, υγιεινό κολατσιό, κλπ.) και ενημερώθηκαν για τις κατευθυντήριες γραμμές και τους στόχους του προγράμματος, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η συνεργασία τους.

Η επικοινωνία σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος συνεχίστηκε και περιλάμβανε εκτός από την ολιγόλεπτη συνομιλία κατά την προσέλευση και αποχώρηση των παιδιών από το σχολείο, εξατομικευμένες ατομικές συναντήσεις. Η ώρα των προγραμματισμένων ατομικών συναντήσεων αποφασίζονταν στο μέτρο του εφικτού σε συνεννόηση με τους γονείς, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν. Κατά τη διάρκεια τους οι γονείς ενημερώνονταν για την εξέλιξη του παιδιού τους, έβλεπαν τους ατομικούς φακέλους έκαναν παρατηρήσεις και ζητούσαν διευκρινίσεις.

Επίσης έγιναν τέσσερις ενημερώσεις, που απευθύνονταν σε όλους τους γονείς σχετικά με τα εξής θέματα. «Ενημέρωση για το ωρολόγιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, Ελεύθερες-Προγραμματισμένες δραστηριότητες», «Γραφή και Ανάγνωση στο νηπιαγωγείο», «Τα Μαθηματικά στο νηπιαγωγείο», «Τελική παρουσίαση προγραμμάτων-Απολογισμός-Κλείσιμο σχολικού έτους». Παράλληλα διανέμονταν ένα δισέλιδο έντυπο ανά 2 μήνες σχετικά με τις γνωστικές περιοχές του Δ.Ε.Π.Π.Σ., που είχαν προσεγγιστεί στο διάστημα αυτό, τους στόχους και τις δραστηριότητες, που έγιναν για την επίτευξή τους. Δίνονταν επίσης οδηγίες εκ μέρους σχολείου για τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς μπορούσαν να συμμετάσχουν σε μαθησιακές διαδικασίες στο σπίτι και να συμβάλλουν στην εμπέδωση των γνώσεων που είχαν αποκτήσει τα παιδιά στο σχολείο (Δασκαλάκη, κ.ά, 2001).

Από την έναρξη της σχολικής χρονιάς το εκπαιδευτικό προσωπικό του νηπιαγωγείο**υ** γίνονταν συχνά δέκτες προβληματισμών από τους γονείς για θέματα σχετικά με την διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους. Κάποια από αυτά τα διαπραγματευόμασταν τόσο στα πλαίσια των ενημερωτικών συγκεντρώσεων, όσο και σε κατ΄ ιδίαν συζητήσεις. Παρόλα αυτά ήταν έντονη η αίσθηση ότι χρειάζονταν μια πιο εξειδικευμένη αντιμετώπιση. Από την άλλη μεριά εισπράτταμε τα «παράπονα» των γονέων ότι οι Σχολές Γονέων, οι οποίες δραστηριοποιούνταν στην περιοχή δεν ασχολούνταν με θέματα, που άπτονταν της προσχολικής ηλικίας, αλλά επικεντρώνονταν στην εφηβεία. Προκειμένου να διαπιστωθεί το ενδιαφέρον και τα θέματα που απασχολούσαν τους γονείς, κλήθηκαν να απαντήσουν εγγράφως σχετικά με το αν θα τους ενδιέφερε και αν θα μπορούσαν να συμμετέχουν σε μια Σχολή Γονέων, που θα λειτουργούσε στο νηπιαγωγείο το απόγευμα. Μετά από την συλλογή των σχετικών εντύπων διαπιστώσαμε ότι ανταποκρίθηκαν θετικά περισσότεροι από τους μισούς γονείς. Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποια από τα θέματα που τους προβλημάτιζαν «Θέτοντας όρια στα παιδιά μας», «Ποτέ και πώς να τους λέμε ΟΧΙ», «Διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών, Φόβος, ζήλια, άγχος», «Σχέσεις μέσα στην οικογένεια – μεταξύ των γονέων, των αδελφών, των παππούδων - και ο αντίκτυπος τους στα παιδιά», κ.ά. Ορίστηκε ότι οι συναντήσεις θα πραγματοποιούνταν κάθε έναν μήνα περίπου, έτσι ώστε να έχουν μια σταθερή ροή χωρίς παράλληλα να τους κουράζει και να ανατρέπει την καθημερινότητά τους. Ως χώρος των συναντήσεων ορίστηκε το νηπιαγωγείο, ένα περιβάλλον προσιτό και οικείο για αυτούς. Στην συνέχεια προβήκαμε στις απαραίτητες ενέργειες ώστε να μπορούμε να χρησιμοποιούμε τον χώρο του νηπιαγωγείου απογευματινές ώρες. Εξασφαλίσαμε την έγκριση από τον τότε Δήμο Αξιού, νυν Δήμο Δέλτα, ο οποίος μας διαβεβαίωσε, ότι θα μας παρείχε παράλληλα και την στήριξη του. Την ίδια εποχή απευθυνθήκαμε σε κέντρα και φορείς ψυχικής υγιεινής, οι οποίοι θα μπορούσαν να στηρίξουν επιστημονικά την προσπάθεια μας.

Τα θέματα που συζητήθηκαν και ο τρόπος χειρισμού τους ελπίζουμε να στήριξαν τους γονείς και να τους βοήθησαν, να ανταποκριθούν στο δύσκολο και σύνθετο έργο τους. Το επιστημονικό επίπεδο των εισηγητών και τα θέματα, τα οποία παρουσιάστηκαν, ευελπιστούμε να έδωσαν απαντήσεις στα ερωτήματα και στις απορίες, που δημιουργούνται στους γονείς στην προσπάθεια διαπαιδαγώγησης των παιδιών.

Στην ίδια κατεύθυνση και με τους ίδιους στόχους κινήθηκε και η λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης για γονείς στο σχολείο, με βιβλία σχετικά με την διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Η λειτουργία της ήρθε να συμπληρώσει και να ολοκληρώσει την παραπάνω προσπάθεια. Η ύπαρξη της αποσκοπούσε στο να βοηθήσει κυρίως τους γονείς, που δεν είχαν χρόνο να παρακολουθήσουν τις συναντήσεις της σχολής γονέων, να αναπτύξουν δεξιότητες για την αντιμετώπιση δύσκολων συμπεριφορών, να προαχθούν οι γνώσεις τους σχετικά με τις ψυχικές, κοινωνικές, πνευματικές ανάγκες των παιδιών τους.

Στα πλαίσια του προγράμματος ενθαρρύνθηκε η συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Οι γονείς κλήθηκαν να επισκεφτούν το νηπιαγωγείο και να συμμετέχουν προσφέροντας γνώσεις, που συνδέονταν με το επάγγελμα τους ή με τις αγαπημένες τους ενασχολήσεις. Οι επισκέψεις πραγματοποιούνταν, αφού είχε προηγηθεί ενημέρωση των γονέων για τους στόχους της κάθε θεματικής. Οι επισκέψεις τους συνδέθηκαν με θεματικές όπως: γραφή ανάγνωση, μαθηματικά, φυσική αγωγή, εικαστικά, παιδί και περιβάλλον.

Έτσι η κ. Ελένη μητέρα νηπίου και γυμνάστρια, στα πλαίσια της ενότητας Παιδί και Φυσική Αγωγή και με στόχο την ανάπτυξη της κινητικότητά τους, μίλησε στα παιδιά για την σημασία της φυσικής άσκησης και έκανε μαζί τους aerobic. Η κ. Αναστασία μας επισκέφτηκε με τις βελόνες πλεξίματος, τις κλωστές και βοήθησε να κάνουμε συγκρίσεις, και να αντιληφτούμε έννοιες όπως: χοντρή - λεπτή βελόνα, χοντρή - λεπτή κλωστή, να κάνουμε αντιστοιχίσεις και διατάξεις κατά την διάρκεια των Μαθηματικών και να παίξουμε παιχνίδια που βοήθησαν στην άσκηση της λεπτής κινητικότητας. Στην ενότητα Παιδί και Περιβάλλον οι γονείς επισκέφτηκαν το νηπιαγωγείο και με την παρουσία τους συνέβαλλαν στην επίτευξη των εκάστοτε κάθε φορά στόχων. Την Παγκόσμια Μέρα των Ζωών, έφεραν στο σχολείο και παρουσίασαν τα κατοικίδια ζώα των νήπιων, αφού προηγουμένως είχαν ληφθεί όλα τα απαραίτητα μέτρα για την ασφάλεια και προστασία των παιδιών. Τα Χριστούγεννα έκαναν κατασκευές μαζί με τα παιδιά, οι οποίες πουλήθηκαν σε χριστουγεννιάτικο bazar για φιλανθρωπικό σκοπό. Συμμετείχα οι ίδιοι σαν συμπρωταγωνιστές στην χριστουγεννιάτικη γιορτή και στην Ραδιοφωνική εκπομπή που ηχογράφησαν τα παιδιά στο Εθελοντικό Ραδιόφωνο Θεσσαλονίκης fm 100,6. Την Τσικνοπέμπτη μας βοήθησαν να μαγειρέψουμε και να ψήσουμε μπιφτέκια. Η κ. Σοφία έφτιαξε μαζί με τα παιδιά την κα Σαρακοστή από ζυμάρι.

Στην ενότητα Γραφή Ανάγνωση έγραψαν μαζί με τα νήπια κάρτες με χριστουγεννιάτικες ευχές, μας διάβασαν παραμύθια, μας έστειλαν συνταγές, τις οποίες μαγειρέψαμε. Επίσης αναπτύχθηκε μια δράση εβδομαδιαίας αλληλογραφίας μεταξύ γονέων και παιδιών, οπότε και έδιναν στα παιδιά τους ένα μήνυμα που είχαν γράψει για αυτά. Το περιεχόμενο του εξαρτιόνταν αποκλειστικά από αυτούς. Το κάθε παιδί αρχικά αναγνώριζε το μήνυμα, που απευθύνονταν σε αυτό, αφού αναφέρονταν το όνομα του. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός διάβαζε τα μηνύματα και τα παιδιά έστελναν απαντητικά σημειώματα στους γονείς. Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητη η διευκρίνηση ότι τα παιδιά έγραφαν όπως μπορούσαν τις απαντήσεις τους και η νηπιαγωγός τα μετέγραφε, ώστε να είναι αναγνωρίσιμα από τους γονείς. Επίσης βοηθούσαν κάθε εβδομάδα τα παιδιά να συμπληρώσουν το φύλο εργασίας, το οποίο συνόδευε το βιβλίο που έπαιρναν τα παιδιά από τη δανειστική βιβλιοθήκη. Μέσα από αυτές τις δράσεις οι γονείς ενημερώθηκαν για τους στόχους του προγράμματος σπουδών της Γλώσσας στο νηπιαγωγείο και υποστήριξαν τα παιδιά τους στην προσπάθειάς τους, να εμπλακούν με τη γραφή και την ανάγνωση**,** μέσα από την συμμετοχή τους**,** σε δραστηριότητες, που έχουν νόημα για τα ίδια.

Οι δράσεις, οι οποίες προαναφέρθηκαν σε κάθε θεματική είναι ενδεικτικές. Η εμπλοκή των γονέων ως κύριων διαμορφωτών της προσωπικότητας των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, συνεχίστηκε σε όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους, έχοντας ως έναν από τους βασικούς της στόχους την ενεργοποίηση των μαθητών. Τα παιδιά μέσα από το πρόγραμμα αντιλήφτηκαν ότι το σχολείο και το σπίτι συνεργάζονταν, έτσι ένιωθαν πιο ασφαλή, καθώς οι δυο κόσμοι τους ενώνονταν. Στα πλαίσια του προγράμματος κάθε φορά αναζητούνταν τρόποι ουσιαστικής συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και όχι απλά επικουρικής βοήθειας.

Αξιολόγηση

Η υποστήριξη των νηπίων στην προσπάθεια τους να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον και να προσεγγίσουν τη γνώση, η συστηματική επικοινωνία μεταξύ τους και η δημιουργία κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης ήταν βασικοί στόχοι τους προγράμματος.

Προβλήματα υπήρχαν κυρίως εξαιτίας των καθημερινών υποχρεώσεων, επαγγελματικών και μη των γονέων και της έλλειψης χρόνου, που δυσκόλευε της παρουσία τους στο σχολείο. Η διάθεση όμως υπήρχε και τα προβλήματα αντιμετωπίστηκαν.

Έγινε προσπάθεια να βρεθούν λύσεις για τους γονείς που είχαν τέτοιου είδους δυσκολίες. Συνήθως οι συναντήσεις της σχολής γονέων γίνονταν απόγευμα και υπήρχε στη διάθεση των γονέων πληροφοριακό υλικό προς ενημέρωση τους. Η δανειστική βιβλιοθήκη πρόσφερε μια επιπλέον εναλλακτική λύση σε αυτούς που δεν μπορούσαν να τις παρακολουθήσουν. Για την λειτουργία της βιβλιοθήκης έπρεπε να ξεπεραστεί ο σκόπελος που είχε να κάνει με την εξεύρεση βιβλίων. Το θέμα αντιμετωπίστηκε με δωρεές και προσφορές ακόμα από τους ίδιους τους γονείς.

Στις εξατομικευμένες συναντήσεις υπήρχε ευελιξία στο χρονοδιάγραμμα παρέχοντας τους τη δυνατότητα να επιλέξουν την ημέρα.

Οι συναντήσεις και οι συζητήσεις με τους γονείς έφερε τους εκπαιδευτικούς του σχολείου πιο κοντά τους. Μας βοήθησε να τους καταλάβουμε και να τους πλησιάσουμε περισσότερο. Άλλωστε είμαστε συνοδοιπόροι και λειτουργούμε και οι δυο πλευρές καταλυτικά στην ανάπτυξη και την διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Παράλληλα έδειξε ότι το σχολείο δεν περιορίζεται και δεν στοχεύει μόνο στην γνώση, αλλά στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών.

Επιπλέον επειδή το πρόγραμμα συνεχίστηκε σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς έδινε τη δυνατότητα στους γονείς να έρθουν έστω και μια μέρα στο σχολείο. Υπήρχαν δράσεις όπως τα εβδομαδιαία σημειώματα, το γράψιμο καρτών, κ.ά. που μπορούσαν να γίνουν στο σπίτι από τους γονείς. Η χρήση της Τεχνολογίας μας βοήθησε σε αυτή την προσπάθεια**.** Έτσι κάποιες δράσεις φωτογραφίζονταν από τους γονείς πχ η κατασκευή ενός γλυκού μαζί με το παιδί τους. Την επόμενη μέρα το παιδί παρουσίαζε στο σχολείο το αποτέλεσμα της κοινής τους δράσης. Αντιμετωπίστηκαν και περιπτώσεις, που οι γονείς απουσίαζαν για επαγγελματικούς λόγους μεγάλο χρονικό διάστημα, όπως η περίπτωση της μητέρας ενός νηπίου που έμενε προσωρινά στη Ρουμανία. Της γράψαμε γράμμα και της στείλαμε δώρο ώστε να γνωρίσει το σχολείο και τους συμμαθητές της κόρης της.

Μέσα από το πρόγραμμα δόθηκε η δυνατότητα στην εκπαιδευτικό να προσεγγίσει και να κατανοήσει καλύτερα τους μαθητές γνωρίζοντας το οικογενειακό τους περιβάλλον. Παράλληλα οι γονείς αποτέλεσαν ένα ισχυρό εργαλείο μέσω του οποίου η μάθηση έγινε πιο δημιουργική. Τα γνωστικά αντικείμενα που επεξεργαζόμασταν στο νηπιαγωγείο αφομοιώνονταν καλύτερα από τα νήπια, αφού οι γονείς ήξεραν με τι ασχολούμασταν και πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Οι γονείς δήλωσαν σε κατ΄ ιδίαν συζητήσεις ότι έμαθαν να περνούν ποιοτικότερο χρόνο με τα παιδιά τους και ενημερώθηκαν για το πώς μπορούν να τα βοηθούν και να τα στηρίζουν στην προσπάθεια τους να μάθουν.

Στην εφαρμογή του προγράμματος καταλυτικό ρόλο έπαιξε το γεγονός ότι οι γονείς ενημερώθηκαν από την αρχή για αυτό, για τους στόχους και τις επιδιώξεις του. Υπήρχε από μέρο**υ**ς του σχολείου απ' τη μια η διάθεση να συζητηθούν απορίες - προβληματισμοί και απ' την άλλη τέθηκαν από την αρχή τα όρια και το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα υλοποιούνταν, καθώς το σχολείο είναι ένας θεσμός που λειτουργεί με συγκεκριμένους νόμους και κανόνες, οι οποίοι και θα τηρούνταν.

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2013-2014, αποτέλεσμα της θετικής ανατροφοδότησης που υπήρξε ήταν οι δράσεις που έγιναν στα πλαίσια του να υλοποιούνται μέχρι και σήμερα προσαρμοσμένες στις ανάγκες των νηπίων, των γονιών και φυσικά των εκπαιδευτικών.

Απώτερος σκοπός μας ήταν και είναι η δημιουργία ενός σχολείου, που εκπληρώνει το θεσμικό του ρόλο ως φορέας αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών, εμπλέκεται ενεργά με την ευρύτερη κοινότητα, εκφράζει και δίνει απαντήσεις σε κοινωνικούς προβληματισμούς και ανησυχίες

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Bronfenbrenner, U. (1989). "Ecological systems theory". In R. Vasta (Eds.), *Annals of child development, 6, 187-251,* Greenwich, CT: JAI.

Epstein, J. (1995). School-family-community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 76(9), 701-712.*

Ryan, B. &Adams, G. (1995). "The family-school relationships model". *In: B. Ryan, G. Adams. T. Gullotta, R. Weissberg, & R. Hampton (Eds.) The family school connection (pp.3-28).* Thousand Oaks, DA: Safe Publications.

Ελληνόγλωσσες

Δασκαλάκη, Ν. Δρόσος, Β. Κυρίδης, Α. (2001). "Συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις". *Στα Πρακτικά συνεδρίου: «Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση».* Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 205-215

Δαφέρμου, Χ, Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006)**.** *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης.* Αθήνα: ΟΕΔΒ

Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2010). *Συνεργασία σχολείου –οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών.* Ανακτήθηκε στις 25-2-2018 από
http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/42-c5-ziliask?showall=1

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα, Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ

Η εκπαιδευτική καινοτομία του αειφόρου σχολείου: ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, ένα σχολείο για όλους.

Βασιλική Ιππέκη
Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Διεύθυνση ΠΕ Δυτικής Θεσσαλονίκης
vippeki71@gmail.com

Περίληψη
Η παρούσα εργασία στηρίζεται στα αποτελέσματα μιας έρευνας, η οποία διεξήχθη με στόχο τη διερεύνηση της εμπειρίας μετασχηματισμού ενός Δημοτικού Σχολείου σε «Αειφόρο», τις αλλαγές που επιτεύχθηκαν και την συμβολή τους στην σχολική ανάπτυξη. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, που συμμετείχαν και κλήθηκαν να εκτιμήσουν την εμπειρία τους. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση εργαλείων από την ποιοτική έρευνα. Η ερευνητική μέθοδος, που επιλέχθηκε, ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων ανέδειξε ένα σχολείο που υιοθετώντας τις αρχές της αειφορίας στην καθημερινή πρακτική του επιτυγχάνει το «άνοιγμα» στην κοινωνία και βελτιωτικές αλλαγές στην ποιότητα εκπαίδευσης και ζωής τόσο στη σχολική μονάδα όσο και την ευρύτερη κοινότητα. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μέρος των αποτελεσμάτων, που προέκυψαν από τη διεξαγωγή της έρευνας, τα οποία αφορούν στις απόψεις και την εμπειρία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, αναφορικά με την σχολική ανάπτυξη και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία στην προσπάθεια μετασχηματισμού του σε αειφόρο, συνοδευόμενες με χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις. Τα παραπάνω συζητούνται σε σχέση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία για το Αειφόρο Σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: Αειφόρο Σχολείο, σχολική βελτίωση, σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία.

1.Εισαγωγή

Οι κρίσεις, που έπληξαν το περιβάλλον και τις κοινωνίες τον 20ο αιώνα, έκαναν επιτακτική την ανάγκη για μια νέου τύπου ανάπτυξη (Γεωργόπουλος, 2006), φιλική προς το περιβάλλον με δομικό στοιχείο την αειφορία. Η παγκόσμια κοινότητα έχει διατυπώσει το ρόλο της εκπαίδευσης στην πορεία προς την αειφορία (Huckle, 2009; Φλογαΐτη, 2006) αναγνωρίζοντάς την ως κεντρική συνιστώσα για την επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης (MIO-ESCD 1998, Unesco 2002). Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (E.A.A.) επιδιώκει τον αναπροσανατολισμό της εκπαίδευσης με στόχο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και αξιών, που θα ενισχύσουν τα άτομα και τις ομάδες στην απόκτηση της υπευθυνότητας που απαιτείται για τη διαμόρφωση ενός αειφόρου μέλλοντος (UNESCO, 2004). Στο πλαίσιο του προβληματισμού γύρω από την E.A.A η σύγχρονη σκέψη στη προσπάθειά της να απαντήσει στο ερώτημα «πώς πρέπει να είναι το σχολείο για να μπορέσει να προωθήσει την αειφορία» συλλαμβάνει την έννοια «Αειφόρο Σχολείο-Sustainable School (S.S)» ή «Σχολείο για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ESD-Schools)» (Breiting et al., 2005).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία «Αειφόρο» είναι το σχολείο, που η δομή-οργάνωση, όλες οι λειτουργίες του και όλες οι σχέσεις του σχεδιάζονται και υπάρχουν για να εξασφαλίζουν την ευημερία της εκπαιδευτικής και της τοπικής κοινότητας (Sterling, 2001; Henderson & Tilburi, 2004). Κατά την Gough (2005) ως αειφόρο ορίζεται το σχολείο που επιδιώκει να αναπτύξει μαθησιακά περιβάλλοντα και εμπειρίες, που θα καταστήσουν ικανούς τους μαθητές να εργασθούν στην κατεύθυνση της διασφάλισης ποιότητας ζωής. Η βασική ιδέα για το «Αειφόρο Σχολείο» είναι η ενσωμάτωση της οπτικής της αειφορίας σε κάθε πλευρά της ζωής του (Huckle, 2010). Το Αειφόρο Σχολείο θέτει στο επίκεντρο των σχεδιασμών και της λειτουργίας του την E.A.A. (Breiting et al., 2005) θεωρώντας την Αειφόρο Ανάπτυξη ως την κεντρική αρχή, που πρέπει να διέπει την σχολική πραγματικότητα και τις αλλαγές, που συντελούνται σε αυτό (Ζαχαρίου κ.ά., 2008).

Τα χαρακτηριστικά του «Αειφόρου Σχολείου» αποτυπώνονται σε τρία επίπεδα και την μεταξύ τους σχέση (AliKhan, 1996; Παπαδημητρίου, 2010): το παιδαγωγικό (Αναλυτικό Πρόγραμμα, σχολική κουλτούρα και διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης), το κοινωνικό/οργανωσιακό (οργάνωση, διοίκηση, σχέσεις με την

ευρύτερη κοινότητα και άλλους φορείς) και το περιβαλλοντικό/οικονομικό (σχολικό περιβάλλον, κτίρια, αυλή) (Καλαϊτζίδης & Μπλίτσας, 2012).

Η ανάπτυξη του «Αειφόρου Σχολείου» αποτελεί βασικό σκοπό της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ε.Α.Α) και όχημα αλλαγών για μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Το σχολείο προσεγγίζεται ως ένας δυναμικός οργανισμός με στόχο τη συνολική αναδόμησή του, που μέσα από μια διαδικασία στοχασμού και αυτοβελτίωσης εργάζεται συνολικά για να αλλάξει την κουλτούρα του (Gough, 2005), ώστε να αποτελέσει πρότυπο οργανισμού που προωθεί την αειφορία και την υιοθετεί στις καθημερινές του πρακτικές.

2. Συνοπτική περιγραφή της ερευνητικής μελέτης

Αναγκαιότητα της ερευνητικής μελέτης και σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι οι πρωτοβουλίες με στόχο την οικοδόμηση του αειφόρου σχολείου σχετίζονται με τη λειτουργία της σχολικής κοινότητας συνολικά και απαντούν στο αίτημα για τη σύνδεση του σχολείου με τη ζωή και το άνοιγμά του στην κοινωνία (Sterling, 2001; Tilbury, 2004; Breiting et al., 2005; Gough, 2005; Αγγελίδου΄& Κρητικού, 2009). Το Αειφόρο σχολείο θέτει στο επίκεντρο την επικοινωνία σε όλες τις κατευθύνσεις και τα επίπεδα, την ανάπτυξη δεσμών, τη συνεργασία, τη συλλογική δράση (Breiting et al., 2005; Gough, 2005). Είναι ένα σχολείο ανοιχτό στη τοπική κοινωνία, την οποία θεωρεί χώρο μάθησης και δράσης (Elliott, 1998), ένα σχολείο όπου η εκπαιδευτική διαδικασία μεταφέρεται στην κοινότητα και ενισχύει τη διάθεση των μαθητών να δράσουν δημιουργικά στο χώρο (Ζαχαρίου κ.ά., 2008). Η λειτουργία του σχολείου στη προοπτική της αειφορίας βελτιώνει την καθημερινή σχολική πρακτική σε ένα κλίμα αλληλεπίδρασης και αλληλεγγύης (Rovai, 2002), δρώντας μετασχηματιστικά στην εκπαίδευση (Eaker et al., 2002) και την κοινωνία. Τα σχολεία, που αλληλεπιδρούν με την κοινότητα, επιτυγχάνουν θετικά αποτελέσματα και αναβάθμιση της ποιότητας ζωής στη σχολική και στην τοπική κοινότητα (Matthews & Menna, 2003)

Η ερευνητική δραστηριότητα σχετικά με το Αειφόρο Σχολείο είναι περιορισμένη (Mogensen & Mayer, 2005; Breiting et al., 2005) με την έννοια του Αειφόρου Σχολείου να βρίσκεται υπό διαμόρφωση (Ζαχαρίου κ.ά., 2008; Henderson & Tilbury, 2004) αποτελώντας ένα πεδίο ανεξερεύνητο σε αρκετές διαστάσεις του. Στο πλαίσιο αυτό και με δεδομένο ότι οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών αποτελούν σημαντικό στοιχείο για τη μελέτη της εκπαιδευτικής πράξης, η παρούσα έρευνα, προσανατολισμένη στο πνεύμα του Αειφόρου Σχολείου ως πεδίο εφαρμογής της Ε.Α.Α. στο χώρο της σχολικής εκπαίδευσης, επικεντρώνεται στις αντιλήψεις και την εμπειρία των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στο μετασχηματισμό του σχολείου τους σε αειφόρο, αναφορικά με τις βελτιωτικές αλλαγές στην ποιότητα εκπαίδευσης και ζωής στη σχολική κοινότητα και το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία και τον έξω κόσμο, που ενεργοποιεί η πορεία προς την αειφορία.

3. Η μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

Η παρούσα εργασία στηρίζεται στα αποτελέσματα μιας έρευνας, η οποία διεξήχθη με στόχο τη διερεύνηση της εμπειρίας μετασχηματισμού του Δημοτικού Σχολείου Νεοχωρούδας της Δ/νσης Π.Ε. Δυτικής Θεσσαλονίκης σε «Αειφόρο», μέσα από τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα «Βραβείο Αειφόρου Σχολείου», τις αλλαγές που επιτεύχθηκαν και τη συμβολή τους στην σχολική ανάπτυξη.

Στο πλαίσιο της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων. Η ερευνητική μέθοδος, που προκρίθηκε, είναι η ημιδομημένη συνέντευξη (Cohen & Manion, 1994). Η επιλογή της θεωρήθηκε κατάλληλη, καθώς δίνει τη δυνατότητα μέσα από αλληλεπίδραση και την επικοινωνία των προσώπων να αναδειχθούν οι εμπειρίες και οι απόψεις των ερωτώμενων. Το δείγμα συλλέχθηκε με σκόπιμη δειγματοληπτική τεχνική υιοθετώντας το κριτήριο της συμμετοχής. Στην έρευνα έλαβαν μέρος οι εννέα εκπαιδευτικοί του Δημοτικού Σχολείου, που αποτελούσαν το δυναμικό του το σχολικό έτος 2012-2013, όταν ξεκίνησε η προσπάθεια μετασχηματισμού του. Έγινε συλλογή ποιοτικών δεδομένων μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, που επιχείρησαν τον μετασχηματισμό της στη κατεύθυνση της αειφορίας, οι οποίοι και κλήθηκαν να εκτιμήσουν την εμπειρία τους. Ως μεθοδολογία ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογία της Θεμελιωμένης Θεωρίας (Grounded theory) των Glaser και Strauss (1967). Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με βάση τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις ερωτήσεις της συνέντευξης, καθώς και άλλες που δημιουργήθηκαν κατά τη διαδικασία κωδικοποίησης των δεδομένων.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται και συζητιούνται μέρος των αποτελεσμάτων, από τη διεξαγωγή της έρευνας, τα οποία αποτελούν βασικές κατηγορίες που αναδύθηκαν από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και αφορούν στις απόψεις και την εμπειρία τους αναφορικά με το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και τις βελτιωτικές αλλαγές στην ποιότητα εκπαίδευσης και ζωής που συντελούνται στη σχολική και ευρύτερη κοινότητα στην πορεία προς την αειφορία, συνοδευόμενες με χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις. Η συνολική συμμετοχή της σχολικής κοινότητας, η σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία και η ενίσχυση του κοινωνικού του ρόλου στη πορεία οικοδόμησης του Αειφόρου Σχολείου, συζητούνται σε σχέση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

4. Παρουσίαση-ανάλυση αποτελεσμάτων

Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώνεται ότι το σχολείο άλλαξε στην πορεία διαμόρφωσης της φυσιογνωμίας του σε αειφόρο ανοίγοντας τις πόρτες του προς στον έξω κόσμο.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών εντάσσονται σε 4 κατηγορίες:

1η : απαντήσεις που αφορούν στο κοινό όραμα να αλλάξει το σχολείο και να συνδεθεί με τον έξω κόσμο και τη ζωή.

2η: απαντήσεις σε σχέση με τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος σε όλα τα επίπεδα σχέσεων (ενίσχυση της συλλογικότητας, εγκαθίδρυση κουλτούρας συνεργασίας)

3η: απαντήσεις που αφορούν σε αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της σχολικής ζωής (παιδαγωγικό, κοινωνικό, περιβαλλοντικό) σκιαγραφώντας ένα σχολείο χαρούμενο και ελκυστικό, που εξελίσσεται και αυτοβελτιώνεται.

4η: απαντήσεις σε σχέση με την ενίσχυση του κοινωνικού ρόλου του σχολείου και τη βελτίωση της εικόνας του μέσω συλλογικών δράσεων, που αφορούν στη ζωή της σχολικής αλλά και της ευρύτερης τοπικής κοινότητας και συμβάλλουν στην αναβάθμιση της.

4.1.Αναφορικά με τη δημιουργία οράματος στο σχολείο

Οι συμμετέχοντες στη πλειοψηφία τους επισημαίνουν ότι αφετηρία για τη βελτίωση του σχολείου αποτέλεσε η κοινή απόφαση να αλλάξει το σχολείο προς την αειφορία, να «ανοίξει τις πόρτες του στον έξω κόσμο», να καταστεί επίκεντρο της κοινότητας δημιουργώντας υπεύθυνους, ενεργούς μαθητές-αυριανούς πολίτες:

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα: Ε5 «Αποφασίσαμε ομόφωνα να αλλάξουμε το σχολείο», Ε7 «…ήμασταν μια ομάδα με κοινή βούληση», Ε1 «κοινό όραμα ήταν να γίνει το σχολείο κέντρο της κοινότητας, πνευματικό και πολιτιστικό», Ε5 «…ένα ανοιχτό σχολείο στην κοινωνία, φιλικό προς το περιβάλλον και σε όλους», Ε2 «…το όραμα ήταν κοινή προσπάθεια όλων… ευαισθητοποίηση μαθητών και τοπικής κοινωνίας σε θέματα αειφορίας», Ε7 «θέλαμε στο σχολείο τη φιλοσοφία της ευθύνης», Ε9 «…στόχος ήταν να γίνουν ενεργοί μαθητές, ενεργοί πολίτες».

4.2. Αναφορικά με τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος σε όλα τα επίπεδα σχέσεων.

Οι ερωτώμενοι αναφέρονται στο θετικό σχολικό κλίμα τονίζοντας την ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργατικών σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκομένων, το διάλογο, την προώθηση ανάληψης πρωτοβουλιών και καινοτόμων δράσεων, την καλλιέργεια συλλογικής υπευθυνότητας και δράσης, την συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων και την εμπλοκή όλων στο σχέδιο βελτίωσης του σχολείου στην κατεύθυνση της αειφορίας.

Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές τους: Ε4 «Διευθυντής-εκπαιδευτικοί γίναμε ένα μέτωπο χάρη στο θετικό κλίμα που υπήρχε», Ε2 «…μετά από συζήτηση συμφωνήσαμε όλοι να ξεκινήσουμε τη προσπάθεια για την αειφορία», Ε1 «…βασίστηκε σε συνεδρίαση του ΣΔ, όπου ενημερώθηκε ο ΣΓΚ… υπήρχε ενεργή συμμετοχή των μαθητών, συζήτηση με το Μαθητικό Συμβούλιο», Ε7 «…συνεργάζονταν οι μαθητές μεταξύ τους, εμείς με τους μαθητές, έμπαιναν οι γονείς σε όλο αυτό κι ο δήμος», Ε8«… οι μαθητές έπαιρναν πρωτοβουλίες, οργάνωναν δράσεις», Ε3 «…το κυλικείο, το σχολικό παντοπωλείο το λειτουργούν τα παιδιά… καλλιεργούνταν η ατομική και συλλογική υπευθυνότητα και δράση»

4.3.Αναφορικά με τη δημιουργία ενός σχολείου χαρούμενου και ελκυστικού με βελτιώσεις σε όλα τα επίπεδα της σχολικής ζωής και λειτουργίας του.

Οι ερωτώμενοι κάνουν λόγο για μια ενεργή σχολική κοινότητα, που δίνει νόημα στη ζωή των παιδιών στο σχολείο, ευκαιρίες να συμμετέχουν σε δράσεις που συνδέονται με την πραγματική ζωή, που αναθέτει ρόλους σε όλους τους μαθητές -όχι μόνο στους «καλούς»-και μειώνει τα περιστατικά ενδοσχολικής βίας. Περιγράφουν έναν ανοιχτό χώρο επικοινωνίας με τον έξω κόσμο, όπου όλοι οι συμμετέχοντες βιώνουν τη χαρά της δημιουργίας, αναγνώριση, αποδοχή και τελικά αγάπη για το σχολείο. Ένα σχολείο που εξελίσσεται με τη βελτίωση της σχολικής μονάδας να συνίσταται σε ορατές αλλαγές και τα παραγόμενα έργα να διατηρούνται και να εξελίσσονται.

Ε3 «το σχολείο έγινε χώρος ανοιχτός στον έξω κόσμο» Ε6 «με τη συμμετοχή τα παιδιά, έγιναν υπεύθυνα … προσέχουν το χώρο, άλλαξε το σχολείο, έγινε χαρούμενο, πιο καθαρό… βελτίωση κοινωνικών και περιβαλλοντικών συνθηκών», Ε8 «πολλή συμμετοχή, ομαδικότητα», Ε2 «… κέρδισαν -ακόμα και τα πιο αδύναμα μαθησιακά- να ενταχθούν, να βλέπουν αλλιώς τον εαυτό τους, την σχέση με την ομάδα» Ε5 «ακόμα και στα διαλείμματα αναδύονταν ενδιαφέροντα των μαθητών χωρίς περιστατικά βίας», Ε5 «γωνιές μέσα στο σχολείο κι έξω, το ραδιόφωνο που τα παιδιά είχαν αναλάβει … τα παιδιά δεν ήθελαν να φύγουν από το σχολείο», Ε1«βάζοντας αυτές τις πινελιές ακόμα και τα μαθηματικά ήταν ευχάριστα… ήταν και για μας ευχάριστο», Ε8 «...η χαρά, η γεμάτη κάρδια ήταν κάτι που δε θα ξεχάσω… αυτό νομίζω είναι ένα ανοιχτό σχολείο», Ε7 «ο στόχος ήταν αλλαγή στάσεων ...συνέχεια προσθέταμε προσεκτικά και φτάσαμε στο σήμερα», Ε9 «συνεχίζει η ανακύκλωση, ο σχολικός Συνεταιρισμός, το κυλικείο με τα βιολογικά, τα ποδήλατα», Ε2 «να συνεχίζουμε να αποτελούμε σημείο αναφοράς για την τοπική κοινότητα».

4.3.1.Βελτιώσεις σε Παιδαγωγικό επίπεδο.

Οι ερωτώμενοι αναφέρονται σε εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και προσπάθεια κατάργησης του δασκαλοκεντρικού σχήματος (βιωματική και επικοινωνιακή προσέγγιση της γνώσης, ομαδοσυνεργατική, μάθηση μέσω

της ανακάλυψης και της προσωπικής εμπειρίας, ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ενεργή συμμετοχή και δράσεις, σύνδεση του σχολείου με την πραγματική ζωή, μεταφορά της μαθησιακής διαδικασίας εκτός της σχολικής τάξης και χρήση του περιβάλλοντος ως πηγής και χώρου μάθησης με τις μαθησιακές καταστάσεις στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές να συμβάλουν στην ανάπτυξη ενός ζωντανού σχολικού οργανισμού.

Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές τους:Ε4 «προσπαθήσαμε να καταργήσουμε τη δασκαλοκεντρικό σχήμα…» Ε3«…μάθηση κι έξω από την τάξη … βιωματική», Ε5:«…η μαθησιακή διαδικασία μεταφέρθηκε στο τοπικό περιβάλλον, επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, αναζήτηση λύσεων, αλλαγή συμπεριφορών», Ε4 «αρχίσαμε να λειτουργούμε και εκτός τάξης», Ε2:«…οι μαθητές ανέπτυξαν κριτική σκέψη, βελτιώνονταν η μάθηση και η καθημερινότητα τους»,Ε4«στο σχολικό συνεταιρισμό που έχουμε στο σχολείο μέλη είναι τα ίδια τα παιδιά, συμμετέχουν στα όργανα διοίκησης, κάνουν συνεδριάσεις»

4.3.2.Βελτιώσεις σε Κοινωνικό επίπεδο *(στη σχολική τάξη, σχολική μονάδα, κοινότητα)*.

Οι ερωτώμενοι αναφέρονται σε καλλιέργεια κοινωνικού κλίματος και βελτίωση των σχέσεων (μεταξύ των εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών-διευθυντή, εκπαιδευτικών-μαθητών, των μαθητών μεταξύ τους, με τους γονείς, την τοπική κοινωνία), άνοιγμα του σχολείου και εμπλοκή στα κοινωνικά δρώμενα, ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου, (μεγάλων-μικρών, σχολείου- κοινότητας). Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα διαμαθητικής συνεργασίας μεγαλυτέρων-μικρότερων παιδιών στις δράσεις**,** που έφτασε μέχρι την μείωση των περιστατικών βίας στο σχολείο, ανάληψης πρωτοβουλιών από τα παιδιά σε επίπεδο σχολείου και κοινότητας, καθώς και τα αναφερόμενα παραδείγματα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-τοπικής κοινότητας μέσω συλλογικών δράσεων με την ευρύτερη σχολική κοινότητα.

Ε6 «Συμμετείχαμε όλοι, εκπαιδευτικοί, μαθητές από το πρωτάκι ως το εκτάκι», Ε6 «… υπήρξε συνεργασία, αλληλεγγύη μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών»,Ε9«ήρθαμε κοντά ο ένας στον άλλο και με τον διευθυντή, τα παιδιά, τους γονείς, τα παιδιά μεταξύ τους, δεν υπήρχαν συγκρούσεις, βελτιώθηκαν οι σχέσεις», Ε1 «οργανώσαμε καθαρισμό δημόσιων χώρων, δράσεις σε πάρκα», Ε3«ήταν μια συνεργασία πολύ παραγωγική».

4.3.3.Βελτιώσεις σε Περιβαλλοντικό επίπεδο.

Οι συμμετέχοντες αναφέρονται σε ορθολογικές διαχειριστικές πρακτικές σε σχέση με τον χώρο, τους πόρους, τα απορρίμματα, την ενέργεια, που αξιοποιήθηκαν ως εργαλεία εκπαίδευσης των μαθητών σε ζητήματα περιβάλλοντος και αειφόρου ανάπτυξης (δημιουργία βοτανόκηπου, λαχανόκηπου, θερμοκήπιο, εργοτάξιο ανακυκλώσιμων, υδρόμετρα, ποδηλατοστάσιο κ.ά). Περιγράφουν βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος, προώθηση της οικολογικής μετακίνησης, προσπάθεια μείωσης του οικολογικού αποτυπώματος στην καθημερινή σχολική πρακτική και εξέλιξη των δράσεων.

Ε4: «η ανακύκλωση ήταν και είναι οργανωμένη, εξοικονόμηση ενέργειας κάναμε», Ε5 «…προσέχαμε πόσο χαρτί θα ξοδέψουμε», Ε1: «το κυλικείο έχει και βιολογικά προϊόντα, αυτά τα διαχειρίζονται οι μαθητές… δημιουργήθηκε ο λαχανόκηπος, μερικά χρόνια μετά έχουμε και θερμοκήπιο … αγοράσαμε κομποστοποιητή με χρήματα του σχολικού συνεταιρισμού …έχει τοποθετηθεί ειδικός κάδος για οργανικά σκουπίδια, Ε3 «…κομποστοποίηση έκαναν τα παιδιά και προωθούσαμε το λίπασμα στο λαχανόκηπο», Ε4: στην αυλή φυτέψαμε θάμνους, κάναμε βραχόκηπο με βότανα, κιόσκι, θέσεις στάθμευσης ποδηλάτων, που τις έφτιαξαν οι γονείς… προωθήσαμε τη βιώσιμη κινητικότητα», Ε9 «…χρησιμοποιήσαμε βρόχινο νερό για πότισμα».

4.4. Απαντήσεις που αφορούν στην ενίσχυση του κοινωνικού ρόλου του σχολείου και βελτίωση της εικόνας του μέσω συλλογικών δράσεων που αφορούν τη ζωή της σχολικής αλλά και της ευρύτερης τοπικής κοινότητας και συμβάλλουν στην αναβάθμιση της.

Οι συμμετέχοντες κάνουν λόγο για ενεργοποίηση της τοπικής κοινωνίας από τη σχολική μονάδα και προώθηση αειφορικών πρακτικών σε τοπικό επίπεδο. Αναφέρονται σε λειτουργία σχολικού συνεταιρισμού, κοινωνικό παντοπωλείο, καθαρισμό πάρκων με εικαστική παρέμβαση σε χώρους της κοινότητας, κινηματογραφική λέσχη. Αναδεικνύουν ένα σχολείο κέντρο της κοινότητας, που κάνει δυναμική την παρουσία του ενδυναμώνοντας μέσα από δράσεις τις σχέσεις του με την τοπική κοινωνία σε μια σχέση αμφίδρομη: το σχολείο άνοιξε προς τον έξω κόσμο και η τοπική κοινότητα προς το σχολείο. Η τοπική κοινότητα υποστήριξε το σχολείο και συνεργάστηκε μαζί του συμμετέχοντας ενεργά στη σχολική ζωή, ενώ το σχολείο μέσα από το άνοιγμά του στην έξω κόσμο κέρδισε την αποδοχή της τοπικής κοινότητας επιτυγχάνοντας τη βελτίωση της εικόνας και αυτο-εικόνας του. Οι δράσεις, που υλοποιήθηκαν, επέφεραν αλλαγές στην καθημερινή ζωή και το περιβάλλον σχολείου και κοινότητας, ενώ συνέβαλαν στην ανάπτυξη υπευθυνότητας από τους μαθητές και όλα τα εμπλεκόμενα μέλη τόσο για το σχολικό χώρο, όσο και για την ευρύτερη τοπική κοινότητα. Το σχολείο λειτούργησε ως φορέας περιβαλλοντικής και κοινωνικής αλλαγής στην κοινότητα και αναβάθμισης της ποιότητας ζωής.

Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές τους: Ε6 «το σχολείο κατάφερε να βγει έξω στον κόσμο, ξέφυγε από τον εκπαιδευτικό ρόλο του», Ε4 «…ενισχύθηκε ο κοινωνικός ρόλος του… βελτιώθηκε η ποιότητα της εκπαίδευσης και η

καθημερινή ζωή στο σχολείο… η κοινότητα κέρδισε, αναβαθμίστηκε η ποιότητα ζωής», Ε5«η μαθησιακή διαδικασία μεταφέρθηκε στο τοπικό περιβάλλον… αποφασίσαμε με τα παιδιά να καθαρίσουμε τοίχους του χωριού από υβριστικά συνθήματα … τόσα χρόνια δεν έχει ξαναγράψει κανείς στους τοίχους που είναι ζωγραφισμένοι με την υπογραφή του σχολείου», Ε7«…το κοινωνικό παντοπωλείο που λειτουργούμε στο σχολείο… εδώ ενδυναμώνουμε την αλληλεγγύη, τη συνεργασία», Ε2 «Τα παιδιά της ΣΤ΄ είχαν το κυλικείο, έκαναν τις παραγγελίες, παραλάμβαναν από επαγγελματία της περιοχής έκαναν καταμέτρηση των προϊόντων… είχαν το ταμείο …με το σχολικό κυλικείο έγινε πολύ δουλειά με τη τοπική κοινωνία», Ε3 «Κινηματογραφική Λέσχη στο Πνευματικό Κέντρο του χωριού… μετά το έργο γινόταν συζητήσεις, όλο αυτό διοχετευόταν στην κοινωνία», Ε8«…η κοινότητα ήρθε κοντά στο σχολείο, άρχισε να γίνεται πιο δεκτική προς το σχολείο, να δείχνει εμπιστοσύνη», Ε1 «το σχολείο αναγνωρίστηκε στη συνείδηση της τοπικής κοινωνίας, μέσα από το Σχολείο ακούστηκε η Νεοχωρούδα».

5. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης μας επιτρέπουν να αντιληφθούμε τις απόψεις και την εμπειρία των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στη προσπάθεια μετασχηματισμού του σχολείου σε Αειφόρο. Από την συνολική θεώρηση των αποτελεσμάτων, διαπιστώνεται πως όσα διατυπώθηκαν βρίσκονται σε συμφωνία με την ισχύουσα στο χώρο του αειφόρου σχολείου βιβλιογραφία αναφορικά με την πρακτική εφαρμογή της Ε.Α.Α. στη σχολική ζωή.

Ο μετασχηματισμός του σχολείου στηρίχθηκε σε μια εκπαιδευτική κουλτούρα, που βασίζονταν στην επικοινωνία, την συμμετοχή, την συλλογικότητα. Πέρασε μέσα από την αλλαγή σχέσεων στη σχολική κοινότητα, την ανάπτυξη κοινωνικού κλίματος και την καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας, που δημιούργησε τις προϋποθέσεις για σύνδεση με την τοπική κοινότητα. Εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς συνεργάστηκαν σε δράσεις, που συνδέονταν με τη ζωή της σχολικής και τοπικής κοινότητας με την εκπαιδευτική μονάδα να εξελίσσεται σε μαθησιακό κέντρο της κοινότητας.

Το σχολείο άλλαξε προσανατολισμό και πρακτικές προωθώντας αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της σχολικής λειτουργίας και ανάπτυξη συλλογικής δράσης για την επίτευξή τους με συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων μερών. Η μαθητοκεντρική πρακτική συνέβαλε στην ανάπτυξη μιας ενεργής σχολικής κοινότητας. Η γνώση ήταν αποτέλεσμα ομαδικής δουλειάς και συλλογικής προσπάθειας. Το σχολείο μετατράπηκε σε χώρο επικοινωνίας, ανακάλυψης, δημιουργίας και δράσης αποκομίζοντας σημαντικά οφέλη (παιδαγωγικά κοινωνικά, περιβαλλοντικά). Διαπιστώνεται βελτίωση σχέσεων εντός κι εκτός σχολικού πλαισίου, του σχολικού και τοπικού περιβάλλοντος, του παιδαγωγικού του πλαισίου, της ποιότητας εκπαίδευσης και ζωής τόσο μέσα στο σχολείο όσο και την ευρύτερη τοπική κοινότητα.

Η συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων μερών στην πορεία προς την αειφορία και η ενσωμάτωση της σε επίπεδο μαθησιακών διαδικασιών, κοινωνικών σχέσεων, περιβαλλοντικής διαχείρισης και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία που αναδεικνύουν οι ερωτώμενοι στην παρούσα έρευνα, συμφωνεί με ερευνητικά δεδομένα από τη βιβλιογραφία. Η προοπτική του αειφόρου σχολείου συνεκτιμά την συμβολή των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της ευρύτερης σχολικής και τοπικής κοινότητας (Shallcross, 2009). Ο προσανατολισμός του σχολείου στις αρχές, τις επιδιώξεις και τις πρακτικές μιας αειφόρου ανάπτυξης σηματοδοτεί μια σειρά αλλαγών, που επηρεάζουν τη φιλοσοφία, τον ρόλο και την λειτουργία του (Φλογαΐτη, 2006; Κάτσενου, 2012).Οι αλλαγές δεν εντοπίζονται σε ορισμένους τομείς, που συνδέονται μόνο με περιβαλλοντικά δεδομένα, αλλά απλώνονται σε όλη την έκταση των δραστηριοτήτων του σχολείου, εφόσον η Ε.Α.Α. προτείνει διαφορετική προσέγγιση στη σχολική ζωή (Παπαδημητρίου, 2010). Η *ολιστική προσέγγιση*(whole school approach) επιβεβαιώνεται από ερευνητές ως βασική αρχή για να καταστεί το σχολείο αειφόρο, γιατί ενσωματώνει ενιαία τη διδασκαλία και τη μάθηση στις κοινωνικο-οργανωσιακές και τεχνικο-οικονομικές πλευρές της σχολικής πρακτικής (Posch, 1999; Shallcross, 2009; Henderson & Tilbury, 2004; Gough, 2005). Το σχολείο αντιμετωπίζεται ως σύστημα, που -πέραν της εκπαιδευτικής του διάστασης- προσβλέπει στην αλλαγή της μαθησιακής κουλτούρας βασιζόμενο στη συνεργασία και την αποτελεσματική καθοδήγηση (Jensen,2005). Εκπαιδευτικοί και μαθητές συμμετέχουν ενεργά σε δράσεις, που συνδέονται με τη ζωή της σχολικής κοινότητας, αλλά και με την τοπική κοινωνία, λειτουργίες που αναπτύσσονται σε όλα τα επίπεδα του αειφόρου σχολείου (Sterling, 2001).

Σημαντικό στοιχείο που αναδεικνύεται από τους συμμετέχοντες και ενισχύεται από τη βιβλιογραφία είναι ότι το σχολείο στην πορεία προς την αειφορία παρέχει ευκαιρίες για συμμετοχή στη σχολική ζωή σε όλους τους μαθητές, οι οποίοι με την ενεργητική εμπλοκή τους έχουν τη δυνατότητα να βρουν έξω από την σχολική αίθουσα «γόνιμο έδαφος» για βιωματική μάθηση και τελικά να λειτουργήσουν όχι μόνο στο σχολικό αλλά και το ευρύτερο τοπικό περιβάλλον. Μέσα από τις δράσεις τους και τη συμμετοχή τους στη διαχείριση της σχολικής μονάδας εκτίθενται σε άμεσες εμπειρίες και έρχονται σε επαφή με πραγματικά περιβάλλοντα, έξω από τους περιορισμούς τις παραδοσιακής τάξης. αναπτύσσουν δεξιότητες, ανακαλύπτουν τη νέα γνώση, μια γνώση που δεν περιορίζεται στο σχολικό περιβάλλον, αλλά επεκτείνεται στη ευρύτερη κοινότητα, που αξιοποιείται από το σχολείο ως χώρος δράσης και μάθησης.

Μελέτες διαπιστώνουν ότι το Αειφόρο Σχολείο διαμορφώνει ένα πλαίσιο βιωματικής μάθησης, όπου οι μαθητές δεν είναι παθητικοί δέκτες, αλλά εργάζονται διερευνητικά και παράγουν μαθησιακά έργα (Δημοπούλου και Τρικαλίτη, 2016). Υπάρχει ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, ο εκπαιδευτικός από “χορηγός” της γνώσης εξελίσσεται σε “συνοδοιπόρο”, οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως ισότιμοι φορείς στη μάθηση και οι γονείς ως “συνεργάτες” (Smyth & Shacklock, 1998 αναφέρεται από Ναούμ, 2014). Η συμμετοχή και η ανάληψη ευθυνών

δημιουργούν ένα φιλόξενο περιβάλλον για τους μαθητές, ενώ η μη αναγνώριση της ικανότητάς τους να αναλάβουν υπεύθυνο ρόλο (Ταμουτσέλη, 2011) αυξάνει τα προβλήματα βίας. Δίνοντας σε όλα τα παιδιά ευκαιρίες για δημιουργική έκφραση και δράσεις το αειφόρο σχολείο μπορεί να συμβάλλει στην ένταξη όλων των μαθητών στο σχολείο και στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας (Δημοπούλου και Τρικαλίτη, 2016).

Αναφορικά με τη συμμετοχή των μαθητών η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι ένα σχολείο δεν μπορεί να θεωρηθεί αειφόρο μόνο επειδή εξοικονομεί ενέργεια, εφαρμόζει προγράμματα ανακύκλωσης και οι μαθητές συμμετέχουν σε αυτό, αλλά κυρίως επειδή μαθαίνουν από αυτή τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων (Schnack, 1998). Το όραμα προς την αειφορία μπορεί να επιχειρηθεί μέσα από την εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Sterling, 2001), καθώς έτσι καλλιεργούν αισθήματα συλλογικής ευθύνης για το σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα (Mogensen and Mayer, 2005) με την οποία αναπτύσσουν δεσμούς και την πεποίθηση ότι μπορούν να προκαλούν βελτιώσεις στο περιβάλλον, που ζουν και αναπτύσσονται (Κάτσενου, 2012).

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν στοιχεία ποιότητας στο τρόπο λειτουργίας του σχολείου και σχολικής ανάπτυξης. Το σχολείο μέσα από την πορεία μετασχηματισμού του σε αειφόρο έγινε φορέας αλλαγών στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Κατάφερε με πρωτοβουλίες και δράσεις, που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν από τη σχολική κοινότητα, να αλλάξει το ίδιο και να γίνει μέσο για την επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης στην τοπική κοινωνία υιοθετώντας την αειφορία στις καθημερινές πρακτικές του τόσο για τους μαθητές όσο και την ευρύτερη κοινότητα. Η βελτίωση του σχολείου συνίσταται σε πραγματικές αλλαγές, συνέχιση και εξέλιξη δράσεων.

Η εκπαίδευση για την αειφορία συνδέεται με τον προβληματισμό στο χώρο της εκπαίδευσης αναφορικά με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της, καθώς βασίζεται σε καινοτόμες προσεγγίσεις, οι οποίες εφαρμοζόμενες επιφέρουν αλλαγές στη νοοτροπία, τις πρακτικές, τους ρόλους και τη κουλτούρα του σχολείου (Φλογαΐτη, 2006). Το αειφόρο σχολείο προσβλέπει στη διαμόρφωση μιας νέας κουλτούρας, παιδαγωγικής και κοινωνικής μέσα από αλλαγές στο περιεχόμενο της μάθησης, την παιδαγωγική διαδικασία, τη δομή και λειτουργία του σχολείου. Η μάθηση σε αυτά τα πλαίσια στοχεύει στη «σχολική ανάπτυξη» (Λιαράκου και Φλογαΐτη, 2007).

6. Συμπεράσματα –Προτάσεις

Τα συμπεράσματα, τα οποία συνάγονται επιβεβαιώνουν και ενισχύουν την άποψη ότι η αειφορία μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας μετασχηματίζοντας την σε έναν αειφόρο εκπαιδευτικό οργανισμό «ανοιχτό» στον έξω κόσμο, συνεργατικό, χαρούμενο, στηριζόμενο στις αρχές της συμμετοχής και της δράσης, που αλληλεπιδρά με την κοινωνία, όπου τα μέλη του βιώνουν μεταξύ τους σχέσεις συνεργασίας για την πραγμάτωση των κοινών στόχων και καλλιεργούν αειφορικές αξίες. Το σχολικό κλίμα αναδεικνύεται παράγοντας αποτελεσματικότητας του σχολείου στον ανασχεδιασμό του βάσει των αρχών της Ε.Α.Α, διευκολύνοντας τη δρομολόγηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας «Αειφόρο Σχολείο. Έμφαση δίνεται στην ενίσχυση της συλλογικότητας, της συμμετοχής και δράσης όλων των εμπλεκομένων, ανάπτυξη σχέσεων επικοινωνίας και κουλτούρας συνεργασίας εντός και εκτός του σχολείου. Η αποτελεσματικότητα των σχέσεων και της συνεργασίας συμβάλει στην αναβάθμιση του σχολείου με το έργο του αναγνωρίζεται στην ευρύτερη κοινότητα ενισχύοντας την εικόνα του και την προσωπική ανάπτυξη όλων των εμπλεκομένων.

Συμπερασματικά, το αειφόρο σχολείο, ως «ανοιχτό» σχολείο, μπορεί να ενεργοποιήσει βελτιωτικές αλλαγές στην οργάνωση και κουλτούρα της σχολικής μονάδας σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας της, αλλά και της ευρύτερης τοπικής κοινότητας, καθώς και στην ποιότητα ζωής και εκπαίδευσης εντάσσοντας το σύνολο της σχολικής κοινότητας ενεργά στην κοινωνία και ενδυναμώνοντας άτομα και κοινωνίες στη δημιουργία ενός αειφόρου μέλλοντος.

Η παρούσα εργασία ενέχει περιορισμούς ως προς τα αποτελέσματά της κυρίως όσον αφορά τον αριθμό του δείγματός της, ωστόσο προσφέρει ευρήματα, που εμπλουτίζουν ερευνητικά δεδομένα στο χώρο της παιδαγωγικής του Αειφόρου Σχολείου και μπορούν να συμβάλουν στον προβληματισμό και την συζήτηση για τη βελτίωση της εκπαίδευσης στο πλαίσιο αναβάθμισης του σχολείου. Τα αποτελέσματα προσδίδουν ενδεικτικά στοιχεία για την ενσωμάτωση της αειφορίας στη σχολική ζωή και μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία για προβληματισμό σε θέματα που αφορούν την εφαρμογή των αρχών της αειφορίας ως παράγοντα βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία, καθώς και βάση για επέκταση της έρευνας στο συγκεκριμένο πεδίο, που ερευνητικά βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο στάδιο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Ali Khan, S. (1996). “A vision of a 21st-century community learning centre”. In: J. Huckle and S. Sterling (eds), *Education for Sustainability*. London: Earthscan, 222-227.

Breiting S., Mayer M. and Mogensen F. (2005). “Quality criteria for ESD-Schools”. Ανακτήθηκε στις 10/11/2011 από http://www.ensi.org.

Cohen, L. & Manion,L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα:Μεταίχμιο.

Eaker R., Dufour R. and Dufour R. (2002). *Getting Started. Restructuring Schools to become Professional Learning Communities*. Bloomington Indiana: Solution Tree.

Elliott, J. (1998). *The Curriculum Experiment. Meeting the Challenge of Social Change*. Milton Keynes: Open University Press.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

Gough, A. (2005). "Sustainable Schools: Renovating Educational Processes". *Applied Environmental Education and Communication*, 4, 339-351.

Henderson, K. and Tilbury, D. (2004). "Whole school approaches to sustainability: An international review of sustainable school programs." *Report prepared by Macquarie University for the Australian Government Department of the Environment and Heritage.* Sydney, NSW: Macquarie University. Available at: http://aries.mq.edu.au/

Huckle, J. (2009). "Consulting the UK ESD community on an ESD indicator to recommend to Government: an insight into the micro-politics of ESD". *Environmental Education Research,* 15(1), 1-15.

Huckle, J. (2010). "Αειφόρα Σχολεία: Διερευνώντας τις Αντιφάσεις εισήγησης. Μετ: Κώστας Ιατρού". Ανακτήθηκε στις 25/9/2010 από www.solon.org.gr.

Huckle, J. & Sterling, S. (1996). *Education for sustainability*. London: WWF and Earthscan.

Jensen, D. (2005). *Education for sustainable development-building capacity and empowerment. Conference report on Education for Sustainable Development* 5-23, in Esbjerg, Denmark.

Matthews, D. and Menna, R. (2003). "Solving problems together: the importance of parent/school/community collaboration at a time of educational and social change". *Education Canada*, 43(1), 20-23.

MIO-ECSD (1998). *Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability: The Thessaloniki Declaration*. Athens.

Mogensen, F. and Mayer, M. (eds) (2005). *ECO-Schools: Trends and Divergences. A comparative Study on ECO-school development processes in 13 countries.* Vienna: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, ENSI - SEED.

Posch, P. (1999). "The Ecologisation of Schools and its Implications for Educational Policy". *Cambridge Journal of Education*, 29 (3), 341-348.

Rovai, A.P. (2002). "Building a sense of community at a distance'. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 3* (1). Retrieved 5/1/2005 from http://www.irrodl.org/content/v3.1/rovai.html

Schnack, K. (1998). "Why Focus on Conflicting Interests in Environmental Education?: In, M. Ahlberg& W.L. Filho (Eds) *Environmental Education for Sustainability: Good Environment, Good Life*. Frankfurt: Peter Lang, 83-96.

Shallcross, T. (2009). "Ολιστικές σχολικές προσεγγίσεις, σύνδεση και μείωση της διάστασης ανάμεσα στη γνώση, τις αξίες και τις δράσεις". In T. Shallcross, J. Robinson, P. Pace and A. Wals (επιμ. Κ.Ταμουτσέλη) *Δημιουργών ας βιώσιμα σχολικά περιβάλλοντα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 65-95.

Sterling, S. (2001). *Sustainable Education (Schumacher Briefings), 6*, Bristol: Green Books.

Tilbury, D. (2004). "Rising to the Challenge: Education for Sustainability in Australia". *Australian Journal of Environmental Education, 20(2),* 103-114.

UNESCO (2002). *Education for Sustainability From Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of Commitment*, Paris: UNESCO.

UNESCO (2004). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development* 2005-2014. Draft Implementation Scheme http://portal.unesco.org/education/en/filedownloadphp/03f375b07798a2a55dcdc39db7aa8211Final+IIS.pdf.

Ελληνόγλωσσες

Αγγελίδου, Ε. και Κρητικού, Ε. (2009). *"*Η θέση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο, κατάκτηση ή ζητούμενο-Πώς διαγράφονται οι απόψεις έμπειρων στην ΠΕ εκπαιδευτικών της Δ.Δ.Ε Αν. Αττικής". *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 156, 91-124.

Γεωργόπουλος Α. (2006). *Γη, Ένας Μικρός και Εύθραυστος Πλανήτης.* Αθήνα: Gutenberg.

Δημοπούλου, Μ. και Τρικαλίτη, Α. (2016). "Πρωτοβουλίες ενδυνάμωσης των σχολικών κοινοτήτων για το μετασχηματισμό τους σε αειφόρες. Το παράδειγμα του προγράμματος Αειφόρο Ελληνικό σχολείο και του Τοπικού Σχολικού Δικτύου "Αειφόρα Σχολεία στην Α ΔΠΕ Αθηνών". *Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης (20).* Ανακτήθηκε από http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=40

Ζαχαρίου Α., Καίλα Μ. & Κατσίκης Α. (2008). "Αειφόρο Σχολείο: Διαπιστώσεις, Επιδιώξεις και Προοπτικές". *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 1(3),*269-288.

Καλαϊτζίδης, Δ. & Μπλίτσας, Π. (2012) Απόψεις εκπαιδευτικών για τους Δείκτες Αειφόρου Σχολείου. 6οΣυνέδριο ΠΕΕΚΠΕ.

Κάτσενου, Χ. (2012). Η έννοια της συμμετοχής στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. Μια έρευνα δράσης σε δημοτικό σχολείο, *Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών,* ΤΕΑΠΗ, Αθήνα.

Λιαράκου, Γ. και Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις.* Αθήνα: Νήσος.

Ναούμ, Ε. (2014). Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας επιχειρώντας τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. Μια έρευνα δράσης σε νηπιαγωγείο, *Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΤΕΑΠΗ, Αθήνα.*

Παπαδημητρίου, Β. (2010). "Σχολική κουλτούρα, σχολικό κλίμα και αειφόρο σχολείο". *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 44, 12-13.

Ταμουτσέλη, Κ. (2011). "Συμμετοχικότητα, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη". Στο, R. A. Hart, *Τα παιδιά συμμετέχουν. Θεωρία και πρακτική της εμπλοκής παιδιών στην ανάπτυξη της κοινότητας και τη φροντίδα του περιβάλλοντος* (11-20) Πρόλογος- Επιμ: Ταμουτσέλη Κ. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με ε.ε.α.

Βασιλική Καμιναρίδη
Φιλόλογος, ΜΑ Ειδική Παιδαγωγός
vkaminaridi@gmail.com

Περίληψη
Σκοπός της παρούσας έρευνας υπήρξε η διερεύνηση του τρόπου κατανόησης του σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με αναπηρία από τους εκπαιδευτικούς. Στην έρευνα συμμετείχαν 20 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής και Ειδικής Αγωγής του νομού Αττικής. Η μελέτη στηρίχθηκε στην ποιοτική προσέγγιση με χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης ως ερευνητικής μεθόδου. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η πιο συχνή μορφή θυματοποίησης στους μαθητές με ε.ε.α. είναι η λεκτική, ενώ ακολουθούν η σωματική, η ψυχολογική, η ηλεκτρονική και η σεξουαλική. Αναφορικά με τη συχνότητα του bullying σε μαθητές με ε.ε.α. και σε τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, δεν φαίνεται να διαμορφώνεται μια ξεκάθαρη εικόνα, αφού κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με ε.ε.α. πέφτουν συχνότερα θύματα εκφοβισμού σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, ενώ κάποιοι άλλοι ισχυρίζονται ακριβώς το αντίθετο. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι οι κατηγορίες μαθητών με ε.ε.α. που εμπλέκονται συχνότερα σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού, είναι οι μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής -Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ–Υ), τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση και οι μαθητές με αυτισμό/σύνδρομο Asperger.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, παιδιά με αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μορφές εκφοβισμού, συχνότητα, απόψεις εκπαιδευτικών

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση του ερευνητικού ενδιαφέροντος για το φαινόμενο του εκφοβισμού τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο (Greene, 2006). Η ιδιαίτερη ερευνητική προσοχή που έλαβε η μελέτη του φαινομένου τις τελευταίες δεκαετίες, οφείλεται στο γεγονός ότι σε πολλές χώρες άρχισαν να αναγνωρίζονται τα βασικά δικαιώματα των ανθρώπων που υπόκεινται σε διακρίσεις και κακομεταχείριση, επειδή ανήκουν σε συγκεκριμένες κατηγορίες (φύλο, εθνική καταγωγή, σωματική ή διανοητική αναπηρία).

Σε σχολικά πλαίσια, η έκρηξη ενδιαφέροντος που παρατηρήθηκε τις τελευταίες δεκαετίες για το φαινόμενο θα μπορούσε να αποδοθεί αφενός στα εμπειρικά ευρήματα που καταδεικνύουν ότι απαντάται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και αφετέρου στις σημαντικές συνέπειες που ενδέχεται να έχει η εμπειρία του εκφοβισμού για το θύμα, το θύτη, αλλά και το σύνολο της σχολικής τάξης και μονάδας (Larochette, Murphy & Craig 2010; Debardieux & Errard, 2011).

Οι πρώτες προσπάθειες για μια συστηματική μελέτη του σχολικού εκφοβισμού ξεκίνησαν από το Νορβηγό καθηγητή Dan Olweus τη δεκαετία του 1970. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Olweus (2009), ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται, όταν υποβάλλεται κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, το φαινόμενο του εκφοβισμού εμφανίζεται χωρίς πρόκληση και περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία: α) την εσκεμμένη άσκηση βίας β) την κατ' επανάληψη άσκηση βίας στη διάρκεια του χρόνου και γ) την άσκησή της μέσα σε μια διαπροσωπική σχέση που χαρακτηρίζεται από δυσαναλογία εξουσίας.

2. Μορφές σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να λάβει διάφορες μορφές. Η κατηγοριοποίησή του γίνεται ανάλογα με τους τρόπους που εκδηλώνεται και ανάλογα με τα μέσα που χρησιμοποιεί ο δράστης.

Έτσι, διακρίνουμε τις εξής μορφές:

- **Λεκτικός εκφοβισμός (verbalbullying):**

Αποτελεί τη συνηθέστερη μορφή σχολικού εκφοβισμού (Παπαστυλιανού, 2000; Καραδήμα, 2015). Τα παρατσούκλια, οι ύβρεις, οι διαπληκτισμοί, καθώς επίσης και ο σαρκασμός, η περιφρόνηση, η ειρωνεία, τα υπονοούμενα και οι ψευδείς διαδόσεις αποτελούν μερικές από τις πιο γνωστές μορφές αυτού του είδους εκφοβισμού. Ο λεκτικός εκφοβισμός συχνά υποσκάπτει την αυτοπεποίθηση του παιδιού και το καθιστά ανίκανο να προσαρμοστεί και να αφεθεί στις σχέσεις του με τους συμμαθητές του (Κιτσάκη, 2010).

- **Άμεσος ή σωματικός εκφοβισμός (physicalbullying):**

Αποτελεί μία εξίσου συχνή μορφή σχολικού εκφοβισμού, η οποία περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ενεργειών, όπως χτυπήματα, κλωτσιές, σπρωξιές, χαστούκια, μπουνιές, τράβηγμα μαλλιών, άρπαγμα ή και φθορά της ατομικής ιδιοκτησίας (Rigby, 2008).

- **Κοινωνικός, σχεσιακός ή έμμεσος εκφοβισμός (indirect, social, relationalbullying):**

Σε αυτό το είδος εκφοβισμού περιλαμβάνονται συμπεριφορές, όπως η μη αποδοχή και ο αποκλεισμός του θύματος από κοινωνικές ομάδες ή δραστηριότητες και η διάδοση φημών. Στον έμμεσο εκφοβισμό, στόχος των θυτών είναι να κλονίσουν την αυτοεκτίμηση του θύματος. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, χρησιμοποιούν τακτικές όπως είναι η απομόνωση, οι χειρονομίες, τα νεύματα, και γενικά εχθρική μη λεκτική επικοινωνία. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, ο έμμεσος εκφοβισμός θεωρείται ως η δυσκολότερα ανιχνεύσιμη μορφή συναισθηματικής κακοποίησης σε αντίθεση με τον άμεσο εκφοβισμό, που χαρακτηρίζεται από «σχετικά εμφανείς επιθέσεις στο θύμα» (Hong & Espelage, 2012).

- **Ηλεκτρονικός/διαδικτυακός εκφοβισμός ή κυβερνοοεκφοβισμός (cyberbullying):**

Η μορφή αυτή του σχολικού εκφοβισμού περιλαμβάνει τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων (κινητά τηλέφωνα, ηλεκτρονικά μηνύματα, chat rooms και άλλα μέσα κοινωνικής δικτύωσης) με σκοπό το δημόσιο διασυρμό – εξευτελισμό του θύματος (Paul, Smith&Blumberg, 2012).

3. Έρευνες για το σχολικό εκφοβισμό σε πληθυσμό παιδιών με αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Παρά τη μεγάλη διάχυση του όρου του σχολικού εκφοβισμού στην εκπαιδευτική έρευνα, υπάρχουν λιγότερα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα στο σχολικό εκφοβισμό και τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.). Στις έρευνες αυτές, φαίνεται ότι οι μαθητές με ε.ε.α. διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο να θυματοποιηθούν σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (Rigby, 2008; Frederickson, 2010). Πράγματι, τα υπάρχοντα επιδημιολογικά στοιχεία για τη Β. Αμερική δείχνουν ότι ένα παιδί με ειδικές ανάγκες (γνωστικές, σωματικές, αναπτυξιακές, συμπεριφορικές δυσλειτουργίες) έχει 3,44 φορές περισσότερες πιθανότητες από τα υπόλοιπα παιδιά να υποστεί κάποια μορφή ηπιότερης ή σοβαρότερης κακομεταχείρισης (Sullivan&Knutson, 2000). Οι Rose, Monda-Amaya και Espelage (2011) κάνοντας μια βιβλιογραφική έρευνα αναφέρουν ότι το 20-30% του μαθητικού πληθυσμού έχει εμπλακεί σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού στο ρόλο του θύματος, ενώ σε μαθητές με αναπηρία το ποσοστό αυτό φτάνει το 50%. Αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθητές με ε.ε.α. παρουσιάζουν ελλείμματα ή υστερούν σε παράγοντες που λειτουργούν προστατευτικά απέναντι στον κίνδυνο του σχολικού εκφοβισμού, όπως η αυτοαντίληψη, οι κοινωνικές δεξιότητες, η αυτοπεποίθηση, η θετική αυτοεικόνα και οι φιλικές σχέσεις (Mishna, 2003).

Από την άλλη, σύμφωνα με μια έρευνα, το ποσοστό των παιδιών με ε.ε.α. που υφίστανται εκφοβισμό είναι μικρότερο από αυτό των μαθητών τυπικής ανάπτυξης (Woods&Wolke, 2004). Φαίνεται στο σημείο αυτό ότι τα ευρήματα δεν δίνουν μια ξεκάθαρη εικόνα του προβλήματος, αφού σε άλλες έρευνες η αναπηρία φαίνεται ότι δεν επηρεάζει τη συμμετοχή των μαθητών σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού (Woods & Wolke, 2004), ενώ σε άλλες έρευνες το ποσοστό των παιδιών με αναπηρία που εμπλέκονται σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού είναι πολύ μεγαλύτερο από αυτό των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Little, 2002; Pivik, McComas & Laflamme, 2002).

4. Συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού με βάση το είδος της αναπηρίας/ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

4.1. Νοητική καθυστέρηση (ΝΚ)

Σύμφωνα με ερευνητές, τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση είναι πιο πιθανό να γίνουν στόχοι εκφοβιστικών συμπεριφορών σε σύγκριση με τους μαθητές που έχουν λιγότερο παρατηρήσιμες μορφές αναπηρίας ή τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές (Sheard, Clegg, Standen & Cromby, 2001). Ωστόσο, οι Monchy, Pijl &

Zandberg (2004) αναφέρουν ότι οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση θυματοποιούνται λιγότερο συχνά από ότι οι μαθητές με λιγότερο ορατές μορφές αναπηρίας.

Επιπλέον, έρευνα των Reiter και Lapidot – Lefler (2007) έδειξε ότι η θυματοποίηση των μαθητών με ΝΚ συμβαίνει με την ίδια συχνότητα τόσο σε γενικά όσο και σε ειδικά εκ-παιδευτικά πλαίσια. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες τα ποσοστά θυματοποίησης των μαθητών με ΝΚ είναι υψηλότερα κατά 2 έως 3,5 φορές στα ειδικά σχολεία σε σχέση με τα γενικά (Martlew & Hodson, 1991; Morrisson, Furlong & Smith, 1994).

Τέλος, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι συχνότερες μορφές εκφοβισμού που υφίστανται οι μαθητές με ΝΚ είναι οι υβριστικοί χαρακτηρισμοί και η σωματική βία (Andreou, Didaskalou & Vlachou, 2013).

4.2. Αυτισμός/Σύνδρομο Asperger

Πολυάριθμες επιστημονικές μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με αυτισμό/σύνδρομο Asperger διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο να πέσουν θύματα εκφοβισμού σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (Humphrey & Symes, 2010; Twyman, Saylor, Saia, Macias, Taylor & Spratt, 2010; Cappadocia, Weiss & Pepler, 2012). Η υψηλή συχνότητα θυματοποίησης των μαθητών αυτών οφείλεται στον μη καθαρό τρόπο άρθρωσής τους καθώς και στις «περίεργες» κινήσεις και συμπεριφορές που εκδηλώνουν (Jackson, 2002). Επιπρόσθετα, με βάση εμπειρικά δεδομένα, τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές (αυτισμό, σύνδρομο Asperger), εξαιτίας των δυσκολιών στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την αδυναμία αντίληψης των κοινωνικών προτύπων, παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά απόρριψης από συνομηλίκους τους και υψηλότερη συχνότητα λεκτικών και σωματικών επιθέσεων (Crosse, Elyse & Ratnofsky, 1993).

Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger είναι τα συχνότερα θύματα (ομάδες υψηλότερου κινδύνου για εκφοβισμό και θυματοποίηση) γιατί αδυνατούν να διαχειριστούν τις κοινωνικές δεξιότητες, έχουν έλλειμμα στις δεξιότητες «της θεωρίας του νου» (Bauminger, Shulman & Agam, 2003) και αδυναμία να αναπτύξουν και να διατηρήσουν φιλίες.

4.3. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ –Υ)

Σύμφωνα με μια ευάριθμη επιστημονική βιβλιογραφία, οι μαθητές με σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα παρουσιάζουν αυξημένο κίνδυνο να εμπλακούν σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού, είτε ως θύτες είτε ως θύματα (Chamberlain, 2003; Holmberg & Hjern, 2008; Weiner & Mak, 2009). Φαίνεται πως οι μαθητές αυτοί, εξαιτίας του χαμηλού αυτοελέγχου τους και της αναστάτωσης που άθελά τους προκαλούν γίνονται συχνά στόχοι εκφοβιστικών συμπεριφορών. Οι ελλιπείς κοινωνικές δεξιότητες ή η ακατάλληλη συμπεριφορά μερικών μαθητών με ΔΕΠ–Υ θα μπορούσε να εκμαιεύσει επιθετικούς τρόπους αντίδρασης εκ μέρους των συμμαθητών τους (Unnever & Cornell, 2003; Kowalski & Fedina, 2011). Οι συνηθέστερες μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς που υφίστανται οι μαθητές με ΔΕΠ –Υ είναι η λεκτική και η κοινωνική (Hoza, 2007).

5. Αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας

Από τη μέχρι τώρα ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι ένα μεγάλο μέρος της ερευνητικής προσπάθειας έχει επικεντρωθεί στη συχνότητα και τις κυριότερες μορφές του σχολικού εκφοβισμού ή στις διαφοροποιήσεις που, ενδεχομένως, παρατηρούνται ανάλογα με την ηλικία ή το φύλο του θύτη και του θύματος (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2000; Boulton, Καρέλλου, Λανίτη, Μανούσου & Λεμονή, 2001). Δεν υπάρχουν αξιόλογα θεωρητικά κι ερευνητικά στοιχεία σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται οι εκ-παιδευτικοί το φαινόμενο του bullying απέναντι σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, οι μέχρι τώρα έρευνες για τον σχολικό εκφοβισμό χρησιμοποιούσαν ως δείγμα μαθητές (Singer, 2005; Τσιόλκα, 2008) και εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια (Βεγιάννη, 2011). Λίγες είναι οι έρευνες που εστίασαν στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται τόσο σε γενικά όσο και ειδικά σχολεία (Καραδήμα, 2015).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω και με γνώμονα να καλυφθεί το προαναφερθέν ερευνητικό κενό, κύριος σκοπός του παρόντος ερευνητικού πονήματος αποτελεί η διερεύνηση του τρόπου κατανόησης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με αναπηρία/ε.ε.α. από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται τόσο σε γενικά όσο και ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια.

6. Ερευνητική μεθοδολογία

Το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας στηρίχθηκε στο ερμηνευτικό παράδειγμα και στην ποιοτική προσέγγιση. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 20 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής και Ειδικής Αγωγής, εκ των οποίων, οι 12 εργάζονται σε γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια (γυμνάσια και λύκεια), ενώ οι 8 σε ειδικά σχολεία (γυμνάσια και λύκεια) του νομού Αττικής. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ατομική συνέντευξη. Η επιλογή του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου προέκυψε από την ανάγκη να διερευνηθούν σε βάθος οι απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Ιωσηφίδης 2003). Η ημιδομημένη συνέντευξη επιλέχθηκε από την ερευνήτρια ως το είδος συνέντευξης που ταίριαζε περισσότερο στην έρευνά της, γιατί χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, αλλά ταυτόχρονα παρουσιάζει πολύ περισσότερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση (Robson, 2007). Τέλος, η τεχνική που ακολουθήθηκε για τη διερεύνηση του υλικού που προέκυψε από τις συνεντεύξεις είναι η Ανάλυση Περιεχομένου.

6.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τον τρόπο κατανόησης του σχολικού εκφοβισμού απέναντι σε μαθητές με αναπηρία από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής και Ειδικής Αγωγής.

6.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που ακολουθούν εκπονήθηκαν σε στενή συνάφεια με τον στόχο της έρευνας και είναι τα εξής:

1) Ποιες μορφές σχολικού εκφοβισμού εντοπίζουν εντονότερα οι εκπαιδευτικοί στο χώρο του σχολείου;

2) Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, το φαινόμενο του εκφοβισμού είναι πιο έντονο στα παιδιά με αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους υπόλοιπους μαθητές;

3) Διαφοροποιείται η συχνότητα και η μορφή του εκφοβισμού ανάλογα με τον τύπο της αναπηρίας/ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών;

7. Αποτελέσματα

7.1. Μορφές σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με ε.ε.α.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι συχνότερες μορφές εκφοβισμού που συναντούν στο χώρο του σχολείου είναι οι ακόλουθες.

Πίνακας 1. Μορφές του εκφοβισμού που επικρατούν στο σχολείο

Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής			**Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής**		**Σύνολο**	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Λεκτικός	11	22	8	16	**19**	**38**
Σωματικός	9	18	8	16	**17**	**34**
Ψυχολογικός	5	10	3	6	**8**	**16**
Ηλεκτρονικός	3	6	2	4	**5**	**10**
Σεξουαλικός	1	2	0	0	**1**	**2**
Σύνολο	**29**	**58**	**21**	**42**	**50**	**100**

Γίνεται εμφανές από τα παραπάνω ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις κυριότερες μορφές του σχολικού εκφοβισμού, κάτι που σημαίνει ότι πρόκειται για ένα φαινόμενο, το οποίο τους έχει απασχολήσει. Πιο

συγκεκριμένα και με βάση τα δεδομένα του πίνακα, στο λεκτικό εκφοβισμό αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί 19 φορές (38%), για το σωματικό μίλησαν 17 φορές (34%), για τον ψυχολογικό 8 φορές (16%), για τον ηλεκτρονικό 5 φορές (10%), ενώ για τον σεξουαλικό μόλις 1 φορά (2%). Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν και με τη βιβλιογραφική αναζήτηση, σύμφωνα με την οποία ο λεκτικός και ο σωματικός εκφοβισμός αποτελούν τις συχνότερες μορφές σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με ε.ε.α. (Rigby, 2008; Καραδήμα, 2015).

7.2. Συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με ε.ε.α. και σε τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές

Πέντε από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με ε.ε.α. διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Για παράδειγμα, αναφέρουν δύο από αυτούς:

"Έχω παρατηρήσει πως οι μαθητές με ε.ε.α. πέφτουν πιο συχνά θύματα εκφοβιστικών συμπεριφορών. Αυτό, κατά τη γνώμη μου, συμβαίνει γιατί θεωρούνται από κάποιους συμμαθητές τους ως κατώτεροι νοητικά και πνευματικά." (ΕΓ 6)

"Συνήθως, όταν υπάρχει μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκεντρώνει περισσότερες πιθανότητες να είναι αυτός στον οποίο θα ασκηθεί ο εκφοβισμός." (ΕΓ 3)

Με βάση την εμπειρία των παραπάνω εκπαιδευτικών, οι μαθητές με ε.ε.α. γίνονται συχνότερα στόχοι εκφοβιστικών πράξεων σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Sullivan & Knutson, 2000; Rigby, 2008). Αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθητές με ε.ε.α. παρουσιάζουν ελλείμματα ή υστερούν σε παράγοντες που λειτουργούν προστατευτικά απέναντι στον κίνδυνο του σχολικού εκφοβισμού, όπως η αυτοαντίληψη, οι κοινωνικές δεξιότητες, η αυτοπεποίθηση και οι φιλικές σχέσεις (Mishna, 2003).

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, κάποιοι εκπαιδευτικοί (τρία άτομα) υποστηρίζουν ότι οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο να θυματοποιηθούν σε σχέση με τους μαθητές με ε.ε.α. Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω δηλώσεις:

"Από την εμπειρία μου μέχρι τώρα έχω παρατηρήσει πως τα παιδιά με ε.ε.α. πέφτουν λιγότερο συχνά θύματα σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (δεν μου αρέσει να χρησιμοποιώ τον όρο κανονικά ή φυσιολογικά παιδιά)." (ΕΓ 11)

"Σύμφωνα με την εμπειρία των περιστατικών που έχω, εγώ θα έλεγα στους υπόλοιπους μαθητές." (ΕΓ 8)

Οι παραπάνω εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι το ποσοστό των παιδιών με ε.ε.α. που υφίστανται εκφοβισμό είναι μικρότερο από αυτό των «φυσιολογικών» συμμαθητών τους, εύρημα που αποτυπώνεται και στη βιβλιογραφία (Woods & Wolke, 2004).

Τέλος, κάποιοι εκπαιδευτικοί (τέσσερα άτομα) παρατηρούν ότι ο σχολικός εκφοβισμός δεν αποτελεί αποκλειστικά «προνόμιο» μιας συγκεκριμένης κατηγορίας μαθητών, αλλά συναντάται με την ίδια συχνότητα τόσο στους μαθητές με ε.ε.α. όσο και στους υπόλοιπους μαθητές. Αναφέρει χαρακτηριστικά ένας εκπαιδευτικός:

"(…) Θα έλεγα μάλιστα ότι συμβαίνει με την ίδια συχνότητα σε μαθητές με αναπηρία/ ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στους υπόλοιπους μαθητές." (ΕΓ 9)

Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν δίνουν μια ξεκάθαρη εικόνα ως προς το ποια κατηγορία του μαθητικού πληθυσμού είναι περισσότερο ευάλωτη στο σχολικό εκ-φοβισμό. Το εύρημα αυτό αντανακλά τη συγκεχυμένη εικόνα που υπάρχει και στη βιβλιογραφία, αφού σε άλλες έρευνες η αναπηρία φαίνεται ότι δεν επηρεάζει τη συμμετοχή των μαθητών σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού (Woods & Wolke, 2004), ενώ σε άλλες έρευνες το ποσοστό των παιδιών με ε.ε.α. που εμπλέκονται σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού είναι πολύ μεγαλύτερο από των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Little, 2002· Pivik et al., 2002).

7.3. Συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού με βάση το είδος της αναπηρίας/ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

7.3.1. Νοητική Καθυστέρηση (ΝΚ)

Οκτώ εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση θυματοποιούνται συχνότερα σε σχέση με τους μαθητές που έχουν λιγότερο εμφανείς μορφές αναπηρίας ή τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Αναφέρουν χαρακτηριστικά δύο από αυτούς:

"Έχω παρατηρήσει όλα αυτά τα χρόνια που δουλεύω ότι τα παιδιά με πιο εμφανείς μορφές αναπηρίας π.χ. νοητική καθυστέρηση, γίνονται πιο συχνά στόχοι εκφοβισμού σε σχέση με αυτά που εμφανίζουν λιγότερο ορατές μορφές ε.ε.α." (ΕΓ 1)

"Έχω προσέξει ότι περισσότερο πλήττονται τα παιδιά με νοητική στέρηση." (ΕΓ 7)

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω αποσπάσματα, τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση είναι αρκετά πιο πιθανό να πέσουν θύματα εκφοβισμού εν συγκρίσει προς τους μαθητές με λιγότερο παρατηρήσιμες μορφές αναπηρίας ή τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία (Sheard et al., 2001). Ωστόσο, αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση δεν πέφτουν θύματα εκφοβισμού τόσο συχνά όσο οι μαθητές που έχουν λιγότερο εμφανείς μορφές αναπηρίας (Monchy et al., 2004).

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η θυματοποίηση των μαθητών με νοητική καθυστέρηση συμβαίνει με την ίδια συχνότητα τόσο σε γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια (6 αναφορές) όσο και σε ειδικά (6 αναφορές). Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με παλαιότερη έρευνα στην οποία εμφανίζονται αντίστοιχα ποσοστά θυματοποίησης των μαθητών με νοητική καθυστέρηση σε γενικά και ειδικά σχολεία (Reiter & Lapidot – Lefler, 2007). Ωστόσο, σύμφωνα με κάποιες άλλες έρευνες, τα ποσοστά θυματοποίησης των μαθητών με νοητική καθυστέρηση κυμαίνονται σε υψηλότερα επίπεδα στα ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια σε σχέση με τα γενικά (Martlew & Hodson, 1991; Morrisson et al., 1994).

Ως προς τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού που δέχονται οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση, οι καθηγητές αναφέρουν ως συχνότερες μορφές βίας τη λεκτική και τη σωματική. Ενδεικτικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

"(…) και άλλο περιστατικό με μαθητή της Γ' Γυμνασίου..με νοητική αναπηρία (…)ήταν το παιδί που με ευκολία θα έδιναν τις καρπαζιές, τις τρικλοποδιές και θα το κορόϊδευαν με την πρώτη ευκαιρία." (ΕΕ 1)

"Τα παιδιά με νοητική ανωριμότητα, για παράδειγμα, χλευάζονται πολύ πιο συχνά από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους με ε.ε.α. Υβριστικές και προσβλητικές εκφράσεις (…) ακούγονται καθημερινά στους διαδρόμους του σχολείου εις βάρος αυτών των παιδιών." (ΕΕ 6)

Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση είναι πιθανό να δεχθούν υβριστικούς χαρακτηρισμούς ή/και σωματική βία, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία (Andreou et al., 2013).

7.3.2 Αυτισμός/σύνδρομο Asperger

Τέσσερις από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα υποστηρίζουν πως τα παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (αυτισμό, σύνδρομο Asperger) διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να θυματοποιηθούν σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Ενδεικτικές είναι οι δηλώσεις που ακολουθούν:

"Αυτό που έχω παρατηρήσει είναι πως τα παιδιά με αυτισμό γίνονται συχνότερα αποδέκτες επιθετικών συμπεριφορών." (ΕΓ 10)

"Έχω προσέξει ότι περισσότερο πλήττονται τα παιδιά με σύνδρομο Asperger ή άλλη μορφή αυτισμού. (…) Επειδή τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες όπως μη καθαρό τρόπο άρθρωσης μερικές φορές ή κινήσεις, χειρονομίες, στάσεις, «περίεργες» για τους άλλους, πέφτουν περισσότερο θύματα κοροϊδίας και σωματικής βίας." (ΕΓ 7)

Με βάση την εμπειρία των παραπάνω εκπαιδευτικών, οι μαθητές με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος πέφτουν συχνότερα θύματα εκφοβισμού σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, άποψη που συναντάται με μεγάλη συχνότητα και στη βιβλιογραφία (Humphrey & Symes, 2010; Twyman et al., 2010; Cappadocia et al., 2012). Επιπλέον, σύμφωνα με τη δεύτερη εκπαιδευτικό, οι μαθητές με αυτισμό, εξαιτίας του μη καθαρού τρόπου άρθρωσής τους και των «περίεργων» (για τους άλλους) κινήσεων και συμπεριφορών τους, παρουσιάζουν αυξημένο κίνδυνο να υποστούν λεκτικό και σωματικό εκφοβισμό. Η παραπάνω άποψη βρίσκεται σε συμφωνία με τα δεδομένα παλαιότερης έρευνας, σύμφωνα με την οποία, οι μαθητές με

αυτισμό διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να θυματοποιηθούν σε σωματικό και λεκτικό επίπεδο, εξαιτίας των ιδιαίτερων συμπεριφορικών και ομιλητικών χαρακτηριστικών τους (Jackson, 2002).

7.3.3. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής –Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ –Υ)

Επτά εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής ασκούν αλλά και υφίστανται εκφοβισμό με μεγαλύτερη συχνότητα σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους χωρίς ανάλογες δυσλειτουργίες. Λένε χαρακτηριστικά δύο από αυτούς:

"(…) Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, από την άλλη, ανήκουν στην κατηγορία των μαθητών που εκφοβίζουν και εκφοβίζονται πιο συχνά από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους." (ΕΕ 6)

"Η καθημερινότητα στο σχολείο μου έχει δείξει ότι (…) οι μαθητές με ΔΕΠΥ (…), λόγω του μειωμένου αυτοελέγχου τους, επιλέγουν τον σχολικό εκφοβισμό ως τακτική σε πολύ υψηλότερη συχνότητα από ό,τι οι άλλες κατηγορίες μαθητών (…)Ωστόσο, οι μαθητές με ΔΕΠΥ (…) φαίνεται να είναι "προκλητικοί" και "εριστικοί" προς τους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα να τους ασκείται "συχνότερα" εκφοβισμός." (ΕΕ 8)

Γίνεται εμφανές από τις παραπάνω δηλώσεις ότι οι μαθητές με ΔΕΠ –Υ εμπλέκονται συχνότερα σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, είτε ως θύτες είτε ως θύματα, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς ΔΕΠ -Υ, εύρημα που συγκλίνει με τα δεδομένα παλαιότερων ερευνών (Chamberlain, 2003; Holmberg & Hjern, 2008; Weiner & Mak, 2009). Η υψηλή συχνότητα θυματοποίησης των μαθητών αυτών οφείλεται, σύμφωνα με την τελευταία εκπαιδευτικό, στον «εριστικό» χαρακτήρα τους και στην αναστάτωση που άθελά τους προκαλούν. Πράγματι, σύμφωνα με ένα διόλου ευκαταφρόνητο αριθμό ερευνών, η ακατάλληλη συμπεριφορά μερικών μαθητών με ΔΕΠ –Υ εκμαιεύει επιθετικούς τρόπους αντίδρασης εκ μέρους των συμμαθητών τους (Unnever & Cornell, 2003; Kowalski & Fedina, 2011).

Αναφορικά με τα είδη του εκφοβισμού που υφίστανται οι μαθητές με ΔΕΠ –Υ, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τη λεκτική κακοποίηση και τον αποκλεισμό ως επικρατέστερα, εύρημα που συμφωνεί και με τη βιβλιογραφική επισκόπηση (Hoza, 2007). Ενδεικτικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

"Τα παιδιά με ΔΕΠ –Υ είναι αυτά που κατά βάση θα στοχοποιηθούν λεκτικά.." (ΕΕ 3)

"Δηλαδή, έχουμε παιδί με ΔΕΠ –Υ (…) που δεν τον συμπαθούν και δεν τον θέλουν στην παρέα." (ΕΕ 5)

8. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Συνοψίζοντας τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό διαπιστώνεται ότι η θυματοποίηση στα σχολεία αποτελεί σημαντικό πρόβλημα τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, τα τελευταία χρόνια. Διαπιστώνεται επιπλέον ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο θυματοποίησης σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, αν και υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν το αντίθετο. Από τα παραπάνω προκύπτει, επομένως, η ανάγκη πρόληψης και πρώιμης παρέμβασης σε παιδιά με ε.ε.α. στο σχολικό πλαίσιο.

Στη συνέχεια, ακολουθούν ορισμένες προτάσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για το σχεδιασμό προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με ε.ε.α.

Δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός είναι το πρόσωπο που βρίσκεται σε συνεχή επαφή με τους μαθητές και η συμπεριφορά του ή οι διαχειριστικές του ικανότητες είναι ζωτικής σημασίας για την ενίσχυση ή την αποτροπή της εκδήλωσης της επιθετικής συμπεριφοράς, κρίνεται απαραίτητη η συνεχής και συστηματική κατάρτισή του πάνω σε θέματα διαχείρισης κρίσεων, πρόληψης και αντιμετώπισης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Craig, Henderson&Murphy, 2000; Alvarez, 2007).

Απαραίτητη είναι, επίσης, και η συνεργασία που θα πρέπει να υπάρχει μεταξύ σχολείου και οικογένειας, με στόχο την πρόληψη και αντιμετώπιση του προβλήματος του σχολικού εκφοβισμού, αλλά και την αποκατάσταση της ασφάλειας και του υγιούς κλίματος στα σχολεία (Gutterman & Embry, 2004). Στα πλαίσια αυτά προτείνεται η πραγματοποίηση συχνών ενημερωτικών συναντήσεων εκπαιδευτικών, γονέων, σχολικών συμβούλων, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών κ. ά. προκειμένου να οργανώνονται κοινές δραστηριότητες με ποικίλη θεματολογία, όπως για παράδειγμα και το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Vreeman & Carroll, 2007). Είναι, επίσης, σημαντικό να ευαισθητοποιηθεί όλη η εκπαιδευτική και σχολική

κοινότητα για τη σχολική βία και τις βραχυπρόθεσμες, αλλά και μακροχρόνιες συνέπειες που μπορεί να έχει για όλο το μαθητικό πληθυσμό, με στόχο να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον ασφαλές και προσιτό για όλα τα παιδιά, με ή χωρίς αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γιατί, όπως λέει και η Γαλλίδα εθνολόγος Françoise Héritier, «το κακό αρχίζει με την αδιαφορία και την παραίτηση».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Alvarez, H. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1113-1126.

Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2013). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: Associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs*.

Bauminger, N., Shulman, C., & Agam, G. (2003). Peer interaction and loneliness in high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(5), 489-507.

Boulton, M., Καρέλλου, Ι., Λανίτη, Ι., Μανούσου, Β., & Λεμονή, Ο. (2001). Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών Δημοτικών σχολείων. *Ψυχολογία*, 8(1), 12-29.

Cappadocia, M., Weiss J., & Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *J Autism Dev Disord*, 42, 266–277.

Chamberlain, S. (2003). An interview with Susan Limber and Sylvia Cedillo: Responding to bullying. *Intervention in School and Clinic*, 38(4), 236.

Craig, W., Henderson, K., & Murphy, J. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5–21.

Crosse, S., Elyse, K. & Ratnofsky, A. (1993). A Report on the Maltreatment of Children with Disabilities. Washington, DC: National Center on Child Abuse and Neglect, U.S. Department of Health and Human Services.

Debardieux E., & Errard, L. (2011). Pour une meilleure connaissance de la violence en milieu scolaire: L'enquete de victimation en milieu scolaire. *Cahiers de la Securite*, 16, 22-28.

Frederickson, N. (2010). Bullying or befriending? Children's responses to classmates with special needs. *British Journal of Special Education*, 37(1), 4-12.

Greene, M. (2006). Bullying in schools: A plea for a measure of human rights. *Journal of Social Issues*, 62(1), 63-79.

Gutterman, N., & Embry, R. (2004). Prevention and treatment strategies targeting physical child abuse and neglect. In P. Allen-Meares, & M. Fraser (Eds.), *Intervention with children and adolescents: An interdisciplinary perspective* (pp. 130- 158). Boston, MA: Pearson.

Holmberg, K., & Hjern, A. (2008). Bullying and attention-deficit- hyperactivity disorder in 10-year-olds in a Swedish community. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 50(2), 134-138.

Hong, J., & Espelage, D. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 311-322.

Hoza, B. (2007). Peer functioning in children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32, 655-663.

Humphrey, N., & Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 77–91.

Jackson, L. (2002). *Freaks, Geeks and Asperger Syndrome*. London, Jessica Kingsley

Kowalski, R., & Fedina, C. (2011). Cyber bullying in ADHD and Asperger syndrome populations. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1201-1208.

Larochette, A., Murphy, A., & Craig, W. (2010). Racial bullying and victimization in Canadian school-aged children: Individual and school level effects. *School Psychology International*, 31, 389–408.

Little, L. (2002). Middle-class mothers' perceptions of peer and sibling victimization among children with Asperger's Syndrome and nonverbal learning disorders. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 25, 43–57.

Martlew, M., & Hodson, J. (1991). Children with mild learning difficulties in an integrated and in a special school: Comparisons of behaviour, teasing and teachers' attitudes. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 355-372.

Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336-347.

Monchy, M., Pijl, S., & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behavior problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 2004.

Morrison, G., Furlong, M., & Smith, G. (1994). Factors associated with experience of school violence among general education, leadership class, opportunity class, and special day class pupils. *Education and Treatment of Children*, 17, 356-369.

Olweus, D. (2009). Understanding and researching bullying: Some critical issues. In S. Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp.9–33). New York: Routledge.

Paul, S., Smith, P., & Blumberg, H. (2012). Revisiting cyberbullying in schools using the quality circle approach. *School Psychology International*, 33, 492–504.

Pivik, J., Mc Comas, J., & Laflamme, M. (2002). Barrier and facilitators to inclusive education. *Council for Exceptional Children*, 69 (1), 97-107.

Reiter, S., & Lapidot-Lefler, N. (2007). Bullying among special education students with intellectual disabilities: Differences in social adjustment and social skills. *Intellectual and developmental disabilities*, 45, 174–181.

Rigby, K. (2008). *Children and Bullying: How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. Victoria, Blackwell Publishing.

Robson, C. (2007). *How to Do a Research Project: A Guide for Undergraduate Students*. Oxford, Blackwell.

Rose, C., Monda-Amaya, L., & Espelage, D. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32, 114–130.

Sheard, C., Clegg, J., Standen, P., & Cromby, J. (2001). Bullying and people with severe intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(5), 407-415.

Singer, E. (2005). The strategies adopted by Dutch children with dyslexia to maintain their self-esteem when teased at school. *Journal of Learning Disabilities*, 38(5), 411-423.

Sullivan, P., & Knutson, J. (2000). Maltreatment and disabilities: A population-based epidemiological study. *Child Abuse and Neglect*, 24(10), 1257-1273.

Twyman, K., Saylor, C., Saia, D., Macias, M., Taylor, L., & Spratt, E. (2010). Bullying and ostracism experiences in children with special health care needs. *Journal of Developmental Behavioral Pediatrics*, 31, 1-8.

Unnever, J., & Cornell, D. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 129-147.

Vreeman, R., & Carroll, A. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 161, 78-88.

Weiner, J., & Mac, M. (2009). Peer victimization in children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychology in the Schools*, 46, 116–131.

Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42, 135–155.

Ελληνόγλωσσες

Βεγιάννη, Ε. (2011). *Η αντίληψη και η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από το σχολικό εκφοβισμό (bullying)* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελλάδα.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα, Κριτική.

Καραδήμα, Β. (2015). *Ο σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα.

Κιτσάκη, Β. (2010). *Η Βία στη Σχολική Ζωή*. Αθήνα, έκδοση ιδίας.

Παπαστυλιανού, Α. (2000), Μορφές επιθετικότητας (βίας) στο σχολικό περιβάλλον. Στο Ν. Πετρόπουλος, & Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Προκλήσεις στο σχολικό περιβάλλον: Έρευνα και παρέμβαση* (σσ. 132-165). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πετρόπουλος, Ν., & Παπαστυλιανού, Α. (2000). *Επιθετικότητα στο Σχολείο: Πρόληψη και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τσιόλκα, Ε. (2008). *Στρατηγικές αντιμετώπισης της θυματοποίησης στο σχολείο από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Θεσσαλονίκη.

Σχολείο και Κοινωνία: Συγκοινωνούντα Δοχεία

Ελένη Καραμανώλη
Φιλόλογος, Υπ.Διδάκτορας Α.Π.Θ.
ekaramanoli@edlit.auth.gr

Περίληψη
Η παρούσα έρευνα στοχεύει στην ανάδειξη της σπουδαιότητας απόκτησης γραμματισμού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η σπουδαιότητα έγκειται τόσο στην αποτελεσματικότερη διαχείριση της σχολικής τάξης όσο και στη δημιουργία ενεργών, κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Ειδικότερα θα εξεταστούν ο σχολικός, κριτικός και ιστορικός γραμματισμός που συμβάλλουν στην επίρρωση του παραπάνω στόχου και στη δημιουργία ενός σχολείου ανοικτού στις προκλήσεις της μεταβαλλόμενης κοινωνίας. Γιατί είναι αναγκαίο να είναι εγγράμματοι οι μαθητές σήμερα; Ποιες στρατηγικές μπορούν να εφαρμοστούν για την καλλιέργεια του γραμματισμού; Πώς μπορεί η κατάκτηση του γραμματισμού να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός ανοικτού σχολείου ικανού να εναρμονιστεί με τις κοινωνικές διαστάσεις της σύγχρονης πραγματικότητας; 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; Η έρευνα θα πραγματοποιηθεί με τη μέθοδο της μετα-έρευνας στην ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Με τη διεξαγωγή της έρευνας προσδοκάται να αναδειχθούν τεκμηριωμένα οι νέες προοπτικές που παρέχουν οι κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις σε μικροεπίπεδο (ατομικό-σχολικό) και μακροεπιπεδο (κοινωνικό), να προταθούν στρατηγικές που μπορούν να ακολουθηθούν με επίκεντρο τον μαθητή και να αναδειχθεί η συγκλίνουσα σχέση του σχολείου και της κοινωνίας.

Λέξεις κλειδιά: γραμματισμός, σχολείο, κοινωνία, παιδαγωγικές πρακτικές

1. Εισαγωγή

Η σπουδαιότητα του γραμματισμού στην εκπαίδευση έχει αναγνωριστεί από όλες τις κυβερνήσεις της Ευρώπης. Σε μία έκθεση της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι «η κρίση του γραμματισμού έχει επηρεάσει κάθε χώρα της Ευρώπης». Πιο συγκεκριμένα, ο κόσμος μας κατακλύζεται από το γραπτό λόγο, είτε διαδικτυακά είτε έντυπα, αυτό σημαίνει ότι ο κάθε πολίτης μπορεί να συμβάλει και να συμμετέχει ενεργά μόνο αν είναι σε θέση να διαβάζει και να γράφει αρκετά καλά. Ο γραμματισμός, λοιπόν, σχετίζεται με την ικανότητα των ανθρώπων να λειτουργούν στην κοινωνία ως μεμονωμένα άτομα και ενεργοί πολίτες. Ο γραμματισμός ταυτόχρονα σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση των ανθρώπων και την αλληλεπίδραση τους με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας (Final report of the EU High Level Group of experts on literacy, 2012).

Έρευνες έδειξαν ότι η σπουδαιότητα του γραμματισμού είναι απαραίτητο να γίνει αντιληπτή από όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανεξάρτητα από το διδασκόμενο μάθημα, ώστε να οργανώνουν ανάλογα τη διδασκαλία τους, να θέτουν τους κατάλληλους στόχους, να τροφοδοτούν και να ανατροφοδοτούν τους μαθητές τους, προκειμένου να επιτευχθούν τα καλύτερα αποτελέσματα (Improving literacy in secondary schools: a shared responsibility, 2013).

2. Γραμματισμός

Με τον όρο γραμματισμό εννοείται η γνώση, οι ικανότητες(ή οι στρατηγικές, νοητικές δράσεις), και συμπεριφορές που χρησιμοποιούν οι αναγνώστες για να μετατρέψουν τις πληροφορίες του κειμένου σε γνώση σχετική με το κείμενο. Αυτό επιτρέπει τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τη «γνώση του γραμματισμού» στους μαθητές τους υιοθετώντας συμπεριφορές για να στοχεύσουν τη διδασκαλία τους, να παρακολουθήσουν και να εκτιμήσουν την εξέλιξή τους. Αν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να

διαχειριστούν τη γνώση που έχουν πρόθεση να διδάξουν, η διδασκαλία τους έχει ελάχιστες πιθανότητες να είναι στοχευμένη και επιτυχημένη.

Αν περιγραφεί ο γραμματισμός ως τη γνώση (συμπεριλαμβανομένου της γνώσης λεπτομερειών, διανοητικών διεργασιών, μεταγνωστικών διεργασιών, στρατηγικών…)και προδιαθέσεων(για παράδειγμα κίνητρο, συναισθήματα αποτελεσματικότητας…) που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να μετατρέψουν τη γραμμένη παρεχόμενη πληροφορία σε γνώση σχετικά με το κείμενο, αυτό επιτρέπει να εντοπιστεί τι κάνουν οι μαθητές για να αναπτύξουν το γραμματισμό (Kellner & Share, 2007)

Οι απαιτήσεις του γραμματισμού έχουν αλλάξει δραστικά τις τελευταίες δεκαετίες δεδομένου των διαφορετικών κοινωνικών συνθηκών. Οι απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναμένεται να διαβάζουν, να αναλύουν, να ερμηνεύουν και να γράφουν για ποικίλα πράγματα μέσα από ποικίλες πηγές, ανεξάρτητα επεξεργαζόμενοι το περιεχόμενο και προβαίνοντας σε συνδέσεις ανάμεσα στις νέες πληροφορίες και στην υπάρχουσα γνώση. Οι έρευνες αναφέρουν ότι οι πολίτες μίας δημοκρατικής χώρας χρειάζεται να διαβάζουν, να ερμηνεύουν και να αξιολογούν μία μεγαλύτερης ποικιλίας υλικού από ότι ποτέ πριν. Το ερώτημα που τίθεται είναι αν είναι οι μαθητές έτοιμοι να ανταποκριθούν σε αυτές τις προσδοκίες. Δεν είναι λίγες οι έρευνες που αναφέρουν ότι πολλοί μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες αναφορικά με τις βασικές αναγνωστικές δεξιότητες και αποτυγχάνουν να κατανοήσουν το παρεχόμενο υλικό (Hock&Deshler, 2003: 27-35).

2.1 Σχολικός γραμματισμός

Οι μαθητές μέσα στη σχολική τάξη είναι αναγκαίο πάντα να μιλάνε με προτάσεις ολοκληρωμένες και ο λόγος τους να είναι όσο το δυνατόν πιο σαφείς. Επιπλέον, θα πρέπει να υπάρχει μία συνεχής ανατροφοδότηση, για αυτήν την επίτευξη είναι αναγκαίο να υπάρχει ένα εγχειρίδιο σε κάθε θρανίο. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει σε όλα τα μαθήματα να δίνει υποδείγματα, αλλά και οι μαθητές θα πρέπει να εκπαιδευτούν ώστε να οργανώνουν το γραπτό τους σε καλά οργανωμένες και δομημένες παραγράφους (Improving literacy in secondary schools: a shared responsibility, 2013).

Σχετικές έρευνες που έχουν έρθει στο φως αποκαλύπτουν ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες αναφορικά με την κατάκτηση του γραμματισμού. Πιο συγκεκριμένα, συχνά δυσκολεύονται να εντοπίσουν τις σχετικές και χρήσιμες πληροφορίες, και συχνά στερούνται την ικανότητα να αναζητούν ιστότοπους, και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να επικεντρώνουν την προσπάθεια τους στην αναζήτηση μίας απάντησης για την εκάστοτε ερώτησή τους. Επιπλέον, έχει αποδειχτεί πως οι μαθητές σπάνια αναρωτιούνται για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των πληροφοριών που χρησιμοποιούν και συνήθως ούτε συγκρίνουν ούτε αντιπαραβάλλουν τις πληροφορίες που λαμβάνουν. Τέλος, απαιτείται μετά την πρόσβαση στις πληροφορίες, να καλλιεργήσουν περαιτέρω δεξιότητες να αποκωδικοποιούν, να αντιπαραβάλλουν, να ερμηνεύσουν και να συγκρίνουν τις πληροφορίες με άλλες πηγές, στοιχεία που ακόμα απουσιάζουν από τα γνωστικά εφόδια των μαθητών (Freebody, 2007).

2.2. Ιστορικός γραμματισμός

Η διδασκαλία της Ιστορίας αποσκοπεί, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης απαιτεί τόσο την κατάκτηση γνώσεων όσο και την κατανόηση ιστορικών όρων και εννοιών από τους μαθητές, ώστε να είναι σε θέση να χειριστούν τις γνώσεις τους και να έχουν την ικανότητα να προβούν σε δυνητικές γενικεύσεις, να έχουν δηλαδή ιστορικό γραμματισμό (historical literacy). Ο ιστορικός γραμματισμός αφορά τη μελέτη της Ιστορίας σε σχέση με την κοινωνική της χρησιμότητα, την ανάπτυξη της ικανότητας του ατόμου να σκέφτεται, να κατανοεί το σύγχρονο κόσμο και να τοποθετεί τον εαυτό του μέσα σ’ αυτόν. Ο ιστορικά εγγράμματος πολίτης μπορεί να αναζητά, να επιλέγει, να διαβάζει κριτικά, να αιτιολογεί, να συνδυάζει, να αξιολογεί, να συνθέτει και να επικοινωνεί (Lee, 2005; Virta, 2007; Ρεπούση, 2007· Lévesque, 2010).

Ένας βασικός ρόλος της αναδρομής στο παρελθόν και της ιστορίας είναι να χειραφετεί, διανοητικά και πολιτικά σε προσωπικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο. Η ιστορία είναι ένα επιστημονικό αντικείμενο που διαμορφώνεται βάσει των κοινωνικών συνθηκών και αντιλήψεων. Εξάλλου η Διδακτική και η Παιδαγωγική δεν είναι στατικές επιστήμες, επηρεάζονται από τις συνθήκες και τις ιδεολογικές αντιλήψεις της κοινωνίας. Όταν διαβάζουν ιστορία οι μαθητές είναι απαραίτητο να έχουν την ικανότητα να

καταλαβαίνουν τι συνέβη σε μία αλληλουχία γεγονότων όπως και να αναγνωρίζουν την ερμηνεία που ο συγγραφέας αναπόφευκτα ενσωματώνει. Για να επιτευχθεί αυτό, οι μαθητές επωφελούνται από τη συζήτηση αναφορικά με τις γλωσσικές επιλογές που έκανε ο συγγραφέας και γενικότερα από τις στρατηγικές οργάνωσης που ο συγγραφέας υιοθέτησε στη συγγραφή του συγκεκριμένου κειμένου. Κάθε κείμενο αντιπροσωπεύει τις επιλογές του συγγραφέα η κατανόηση αυτού και η ανίχνευση αυτών των επιλογών ενδυναμώνει την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών. Μιλώντας για τον τρόπο που ένας συγγραφέας κατασκευάζει ένα κείμενο ενθαρρύνει τη συζήτηση για το τι περιλαμβάνεται και τι έχει παραληφθεί, για το ποιος αντιπροσωπεύεται και ποιος όχι, και για τις απόψεις που έχουν κατασκευαστεί και το είδος της ερμηνείας που έγινε, προωθώντας τον κριτικό γραμματισμό και την πειθαρχημένη μάθηση καθώς οι μαθητές αναγνωρίζουν πώς οι γλωσσικές επιλογές συμβάλλουν στην παρουσίαση της ιστορίας (Schleppegrell, Greer & Taylor, 2008).

Υπάρχουν πολλά είδη στοιχείων, όχι όλα εγγράφως, αλλά πολλά αξιόλογα στοιχεία είναι διαθέσιμα από το πρόσφατο παρελθόν με τη μορφή των εκτυπωμένων πηγών και ντοκουμέντων. Είναι τα θέματα των βιβλίων που βρίσκονται σε κάθε σχολική τάξη. Η μεγάλη ποικιλία των πρωτογενών πηγών για να προσπεραστούν, και είναι ουσιαστικές και αξιόλογες για την ενίσχυση της ιστορικής κατανόησης και κατ επέκταση του γραμματισμού (Turner-Bisset, 2002).

Είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί τι είδους ιστορική σκέψη χρειάζεται να υπάρξει έτσι ώστε οι μαθητές να κατανοούν και να γίνουν πιο στοχαστικοί αναφορικά με τη διαδικασία εξαγωγής ιστορικών συμπερασμάτων. Με άλλα λόγια, η αποτυχία στην αξιοποίηση της ιστορίας για την ενίσχυση του γραμματισμού είναι πιθανόν ένα λόγος που πολλοί μαθητές δεν προοδεύουν σχετικά με την ενασχόλησή τους με τις πηγές. Χρειάζεται επομένως να σκεφτούμε όχι μόνο πώς αλλά και γιατί αυτά τα κείμενα έχουν γραφεί στο παρελθόν, αλλά ταυτόχρονα και πως «διαβάζονταν» στο παρελθόν (Hodder, 2004).

Το μοντέλο του ιστορικού γραμματισμού αφορά τα γεγονότα του παρελθόντος που σημαίνει γνώση και κατανόηση των ιστορικών γεγονότων, αξιοποιώντας την προηγούμενη γνώση και αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα των διαφορετικών γεγονότων. Οι αφηγήσεις του παρελθόντος σημαίνει την κατανόηση της μορφής της αλλαγής και της συνέχειας με την πάροδο του χρόνου, κατανόηση πολλαπλών αφηγήσεων και ενασχόληση με αβέβαιο αποτέλεσμα. Ερευνητικές δεξιότητες συλλογή, ερμηνεία και αξιοποίηση στοιχείων και τα θέματα προέλευσης. Η γλώσσα της ιστορίας σημαίνει κατανόηση και ενασχόληση με τη γλώσσα του παρελθόντος. Ιστορικές έννοιες σημαίνει κατανόηση των ιστορικών εννοιών όπως αιτιότητα και κίνητρο. Προβαίνοντας σε συνδέσεις σημαίνει να συνδέει το παρελθόν με τον εαυτό του και τον κόσμο σήμερα. Επιχείρημα και αμφισβήτηση σημαίνει κατανόηση των κανόνων και του τόπου και της επαγγελματικής ιστορικής δημόσιας συζήτησης. Παραστατική έκφραση σημαίνει κατανόηση και χρήση δημιουργικότητας στην αναπαράσταση του παρελθόντος μέσα από ταινίες, δράμα, οπτικές αναπαραστάσεις, μουσική, ποίηση κ.ά. ηθική κρίση στην ιστορία σημαίνει κατανόηση της ηθικών και δεοντολογικών θεμάτων που περιλαμβάνονται στην ιστορική ερμηνεία. Εφαρμοσμένη επιστήμη στην ιστορία σημαίνει κατανόηση της χρήσης και της αξίας των γνώσεων και των μεθόδων στην εξερεύνηση του παρελθόντος. Ιστορική ερμηνεία σημαίνει χρήση ιστορική αιτιολόγησης, σύνθεση και ερμηνεία για την εξήγηση του παρελθόντος. Η ιστορική κατανόηση, λοιπόν, είναι ανολοκλήρωτη χωρίς εξήγηση (Roberts,χ.χ.).

2.3 Στρατηγική για την κατάκτηση του ιστορικού γραμματισμού

Με την καλλιέργεια του ιστορικού γραμματισμού οι μαθητές κατανοούν τον κόσμο μέσα από τη μελέτη του παρελθόντος και της σχέσης του με το παρόν και το μέλλον. Η ανάπτυξη του ιστορικού γραμματισμού μπορεί να επιτευχθεί με την ανάπτυξη της γνώσης του περιεχομένου (τι συνέβη στο παρελθόν) και την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, δηλαδή με τον τρόπο που μαθαίνουμε για το παρελθόν, τις διαδικασίες της ιστορικής επιστήμης, τις μορφές της ιστορικής γνώσης και τα όριά της. Οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να τοποθετούν τον εαυτό τους μέσα στο χρόνο, ώστε να μπορούν να αντιληφθούν το παρόν και το μέλλον τους μέσα από το παρελθόν. Γι' αυτό χρειάζεται ένα παρελθόν που να μπορούν να το χρησιμοποιήσουν και να το θυμούνται. Η καλλιέργεια του ιστορικού γραμματισμού, λοιπόν, έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να είναι σε θέση να παρακολουθούν και να κατανοούν τη γλώσσα ενός ιστορικού κειμένου, γραμμένου με τους ιστορικούς κώδικες. Επίσης, να κατέχουν τη βασική εννοιολογική υποδομή της Ιστορίας (έννοιες, συσχετίσεις, γενικεύσεις). Τέλος, να κατανοήσουν, σε κάποιο βαθμό, τον τρόπο λειτουργίας του ιστορικού, να

καλλιεργήσουν παρόμοιες δεξιότητες (αξιοποίηση πηγών) και να οικοδομήσουν αξίες, στάσεις και συμπεριφορές κοινά αποδεκτές. Από την άλλη, ο ιστορικός γραμματισμός παίζει πρωταρχικό ρόλο στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, καθώς και τη διαμόρφωσή του ως πολίτη. Η καλλιέργεια του ιστορικού γραμματισμού σε σχολικό επίπεδο αφορά, επιπλέον, την κατανόηση της δομής της Ιστορίας, τη γνώση και τη συνειδητοποίηση της σημασίας των ιστορικών γεγονότων και φαινομένων. Επίσης, συμβάλλει στην οικειοποίηση των διερευνητικών μεθόδων και την ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, την αξιολόγηση της πληροφορίας, την ικανότητα κρίσης, τη σύνδεση της ικανότητας για ανάγνωση του ιστορικού κειμένου και γραφή με την ικανότητα της σκέψης σχετικά με ό,τι διαβάζεται και γράφεται (Ρεπούση, 2007).

2.4 Κριτικός γραμματισμός

Ο όρος κριτικός γραμματισμός αφορά την ικανότητα του μαθητή να συγκρίνει και να αντιπαραβάλει, να εξηγεί γιατί συμβαίνουν με συγκεκριμένο τρόπο τα πράγματα και όχι με άλλο, να αξιολογεί ιδέες, να δημιουργεί απόψεις, να κατανοεί τις προοπτικές των άλλων, να προβαίνει σε προβλέψεις για το τι θα συμβεί στο μέλλον αξιολογώντας και ερμηνεύοντας κατάλληλα το παρελθόν και τέλος να σκέφτεται δημιουργικές λύσεις. Για την επίτευξη αυτών των στόχων είναι απαραίτητο τα παιδιά από την παιδική τους ηλικία να κατανοούν τις αφηγήσεις που ακούνε. Όσο καλύτερα καταλαβαίνει ένα παιδί από την παιδική του ηλικία αυτά που ακούει τόσο πιο εύκολο θα είναι στο μέλλον να κατανοεί καλύτερα και πληρέστερα. Για την βαθύτερη κατανόηση είναι απαραίτητο να προχωρήσει πέρα από την απεικόνιση και το παρεχόμενο κείμενο. Σε αυτό βασικό ρόλο θα διαδραματίσουν και οι μικρές συζητήσεις τόσο εντός όσο και εκτός σχολικής αίθουσας, στις οποίες δίδεται η δυνατότητα να δημιουργήσει και να χρησιμοποιήσει τις δεξιότητες του κριτικού γραμματισμού (Lynn Koohi, 2017).

Πέρα από την απλή αντιμετώπιση του κειμένου ως μέσου ενίσχυσης της συμμετοχής, ο κριτικός γραμματισμός παρέχει στους μαθητές ένα όχημα για υπαρξιακή και κοινωνική μεταμόρφωση. Οι υποστηρικτές του κριτικού γραμματισμού απορρίπτουν λειτουργικές αντιλήψεις του γραμματισμού που προωθούν την ιδέα προσαρμογής των μαθητών στις οικονομικές συνθήκες γιατί τέτοιες πρακτικές αντικειμενοποιούν τους μαθητές ως υπάκοους υποστηρικτές του παγκόσμιου καπιταλισμού. Μέσα από τη διδασκαλία του κριτικού γραμματσιμού οι μαθητές κατανοούν ότι πολλά από τα ελλείμματα δεξιοτήτων είναι βασικά ιδεολογικές μυθοπλασίες σχεδιασμένες για να αποσπάσουν την προσοχή από τα βαθιά ριζωμένα, δομικά, κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα. Μέσα από την ανάλυση των κειμένων και την κριτική εκπαιδεύονται στο να διακρίνουν τις συνδέσεις μεταξύ των προσωπικών συνθηκών και του κοινωνικού συνόλου. Με αυτόν τον τρόπο βελτιώνονται οι ικανότητες κατανόησης των μαθητών, στοιχείο που θα τους βοηθήσει αποφασιστικά για την μελλοντική επαγγελματική τους πορεία (Hyslop-Margison & Pinto, 2007: 193-210).

Έτσι, αυτού του είδους ο γραμματισμός δίνει έμφαση στους κοινωνικούς στόχους, τους οποίους θέτει υπό αμφισβήτηση και τους υποβάλλει σε κριτική επεξεργασία που τη θεωρεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής πράξης. Κατ' αυτόν τον τρόπο σχετίζεται άμεσα με τη χειραφέτηση και τις απόψεις του Freire που κεντρικός άξονας του γραμματισμού κρίνει πως αποτελεί η χειραφέτηση, ώστε να καταστούν πολίτες μίας κοινωνίας και θα είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν κριτικά τις εξελίξεις της κοινωνίας(Freire & Macedol, 1987). Κατά συνέπεια η κριτική σκέψη και η κοινωνική δράση αποτελούν τους δύο βασικούς πυλώνες στους οποίους αρθρώνεται ο κριτικός γραμματισμός.

2.5 Στρατηγική για την κατάκτηση του κριτικού γραμματισμού

Ο γραμματισμός είναι μία πολύπλοκη, διαδραστική, διαρκής διαδικασία σκέψης και απαιτεί μία σύνθετη προσέγγιση στην κατανόηση του κειμένου. Για να βοηθηθούν μαθητές που δυσκολεύονται, οι εκπαιδευτικοί είναι σκόπιμο να τους εκπαιδεύσουν να μάθουν τις στρατηγικές που οι καλοί αναγνώστες χρησιμοποιούν για να νοηματοδοτήσουν το εκάστοτε το κείμενο. Γι' αυτό το λόγο είναι απαραίτητο να ακολουθηθούν συγκεκριμένες στρατηγικές, που να αξιοποιούν την υπάρχουσα γνώση για να διαχειριστούν τις νέες πληροφορίες, να θέτουν ερωτήματα σχετικά με το κείμενο πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, να εξάγουν συμπεράσματα από αυτό, να παρακολουθούν την εξέλιξη της κατανόησης, να χρησιμοποιούν στρατηγικές αποκατάστασης όταν το νόημα αποδομείται, να αποφασίζουν τι είναι σημαντικό και τι όχι και

τέλος να συνθέτουν πληροφορίες για να δημιουργήσουν καινούριο νόημα. (Creating a Culture of Literacy: A Guide for Middle and High School Principals, National Association of Secondary School, χ.χ.)

Βασικός σκοπός της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι να αναπτύξουν όλοι οι μαθητές την ικανότητα να στοχάζονται, να αναστοχάζονται, να αναλύουν, να ερμηνεύουν, να ασκούν κριτική και να αμφισβητούν. Μέσα από την καλλιέργεια αυτού του γραμματισμού μαθαίνουν το πώς είναι δομημένα τα κείμενα, σε ποιο κειμενικό είδος ανήκουν, να εξετάζουν γιατί είναι έτσι δομημένα, ποια ιδεολογία υποκρύπτεται, ποια θέματα αποσιωπούνται. Με απώτερο σκοπό όχι τη στείρα μετάδοση και αναπαραγωγή της γνώσης αλλά την παραγωγή νέας γνώσης. Είναι σκόπιμο, λοιπόν, οι μαθητές να εκπαιδευτούν στους τρόπους ανίχνευσης των ιδεολογιών που ενέχει η γλώσσα και στην ανάδειξη τους, ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν την ηθική διάσταση του δημιουργού του εκάστοτε κειμένου καθώς και το ιδεολογικό φορτίο των λέξεων που επιλέγονται στην κάθε περίπτωση.

Ταυτόχρονα, είναι απαραίτητο το κείμενο να εντάσσεται σε συγκεκριμένο πλαίσιο δημιουργίας(χώρος, χρόνος, λόγος δημιουργίας, σκοπός, κ.ά.) και να ερμηνεύεται αποκλειστικά σε εκείνο το πλαίσιο. Επιπλέον, η κριτική θεώρηση των γεγονότων που εκφράζονται με τη γλώσσα και η αμφισβήτησή τους αποτελεί ένα ακόμα βήμα για την επίτευξη του γραμματισμού. Έπειτα κρίνεται αναγκαίο οι μαθητές να κατανοήσουν την έννοια της πολυπρισματικότητας, με άλλα λόγια να καταστούν ικανοί να αναγνωρίζουν τις ποικίλες οπτικές από τις οποίες μπορεί αντιμετωπιστεί ένα κείμενο και κατ' επέκταση να ερμηνευθεί, ανάλογα με τις επιρροές και τις ιδεολογικές θέσεις των αναγνωστών. Συνεπώς για να μάθει ένα άτομο να χρησιμοποιεί τη συμβολική δύναμη της γλώσσας και τις επακόλουθες νοητικές δραστηριότητες απαιτείται κάποιος βαθμός σκόπιμης διδασκαλίας, που παρέχεται μέσα από την επίσημη εκπαίδευση και ενθαρρύνονται να υιοθετήσουν μία αυτόνομη, διερευνητική και κριτική στάση απέναντι στην κάθε πληροφορία που αντιμετωπίζουν (Wells, 1981: 97).

3. Τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών

Οι δυσκολίες των μαθητών μπορούν να αντιμετωπιστούν με την κατάλληλη διδασκαλία, η οποία θα πρέπει να είναι προσανατολισμένη στην κριτική προσέγγιση μίας σειράς κειμένων, την εξερεύνηση της πολυπλοκότητας των αιτίων, τις ερμηνευτικές στρατηγικές και την ανάπτυξη επιχειρημάτων. Είναι απαραίτητο να επιλέγεται ευρύ φάσμα πηγών και να προτιμούνται ενεργητικές στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης. Επίσης, θετική επίδραση έχει για τις ικανότητες και τις δεξιότητες των μαθητών η συστηματική εξάσκησή τους στην κριτική προσέγγιση και τη χρήση κειμένων. Η προηγούμενη γνώση, η συστηματική εξάσκηση και η κατά το δυνατόν πρωιμότερη ενασχόληση των μαθητών με την πολυπλοκότητα των γεγονότων και φαινομένων συμβάλλει στην εξέλιξη των ικανοτήτων τους και την καλύτερη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Ως προς τους τρόπους σκέψης η εκπαιδευτική αξιοποίηση ποικίλων κειμένων συνεισφέρει στο μετασχηματισμό των αντιεπιστημονικών θεωριών των μαθητών και στην ετοιμότητά τους να εξοικειωθούν με την επιστημονική μεθοδολογία (Μαυροσκούφης, 2006).

4. Συμπεράσματα

Οι απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προσδοκάται να διαβάζουν, να αναλύουν, να ερμηνεύουν και να γράφουν για ένα θέμα μέσα από ένα σώμα πηγών προσεγγίζοντας το περιεχόμενο και δημιουργώντας συνδέσεις μεταξύ της νέας πληροφορίας και της προϋπάρχουσας γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι το σημερινό επαγγελματικό πεδίο απαιτεί δημιουργικότητα και κριτική σκέψη, δεξιότητες καλής επικοινωνίας και ικανότητα ανάγνωσης, με στόχο τη γνώση σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Σε αυτό το σημείο τίθεται το ερώτημα μπορούν οι μαθητές σήμερα να ανταποκριθούν σε αυτές τις προσδοκίες; Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αμερική το 2007 αναφέρει πως το 73% των μαθητών δωδεκαετούς φοίτησης έχουν «βασικές» ικανότητες ανάγνωσης και παρουσιάζουν χαμηλές δεξιότητες ανάκτησης πληροφοριών από μία λεπτομερής πηγή, και όχι υψηλές ικανότητες να προβούν σε κριτικούς σχολιασμούς για το υλικό (National Center for Education Statistics, 2007).

Η ικανότητα εξαγωγής πληροφοριών και νοήματος από τα κείμενα είναι μία θεμελιώδης ικανότητα για κάθε είδους μάθηση, είτε πρόκειται για σχολικό περιβάλλον είτε για επαγγελματικό. Αν οι μαθητές δεν κατέχουν στρατηγικές για ανάγνωση κειμένων, δεν θα καταστούν ανεξάρτητοι αναγνώστες, μία έλλειψη που έχει σημαντική επίδραση στην επιτυχία τους μετά τη σχολική τους πορεία (Joseph, 2008).

Συμπερασματικά, ο όρος γραμματισμός όπως γίνεται αντιληπτό έχει πολλούς ορισμούς και ποικίλα είδη ανάλογα με ποια από αυτές επιλέγεται κάθε φορά οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στην αντίστοιχη διαδικασία και υιοθετείται από τους εκπαιδευτικούς η ανάλογη παιδαγωγική πρακτική. Σε σχολικό επίπεδο η ιστορία απασχολεί τις κοινωνίες σήμερα γιατί συνδέεται με τις απαιτήσεις της σύγχρονης, σύνθετης και συνεχώς μεταλλασσόμενης πραγματικότητας παρέχει στο παιδί τη δυνατότητα να αντιμετωπίζει ορθολογικά και κριτικά τη σημερινή πραγματικότητα. Ταυτόχρονα, του προσφέρει την ευκαιρία να αναπτύξει νοητικές ικανότητες που του είναι απαραίτητες για την ερμηνεία της σύγχρονης κοινωνίας.

Η κριτική γνώση του ιστορικού παρελθόντος είναι το κοινωνικό εφόδιο για κάθε άνθρωπο, το ικανό και επαρκές μέσο για την καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία του σύγχρονου κοινωνικοπολιτικού του βίου αλλά και για την οργάνωση του μελλοντικού. Η κατάκτηση της κριτικής δυναμικής των γεγονότων που προσφέρει το μάθημα της ιστορίας, υπηρετεί τις δομές τόσο της κοινωνίας όσο και της πολιτικής συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της συνείδησης των μαθητών. Έτσι, το συγκεκριμένο μάθημα στο σχολείο λειτουργεί ως προγραμματιστής πολιτισμού και οργανωτής του. Στο σύγχρονο δημοκρατικό και πολυπολιτισμικό σχολείο, το μάθημα της ιστορίας αντιμετωπίζεται ως μαθητεία στις αξίες της ελευθερίας, της πολιτισμικής ανοχής, του διαπολιτισμικού διαλόγου, της δημιουργικής σκέψης και της αναζήτησης της αλήθειας.

Έτσι, ο γραμματισμός δε δηλώνει απλώς την ικανότητα για ανάγνωση και γραφή αλλά και την ικανότητα κατανόησης, παραγωγής και κριτικής αντιμετώπισης διαφόρων μορφών προφορικών και γραπτών κειμένων, ανάλογα με τις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις. Στους αντίποδες των παραδοσιακών προσεγγίσεων, μελετήθηκαν κείμενα που προσέγγιζαν τον γραμματισμό στο πλαίσιο των κοινωνικών πρακτικών, υπογραμμίζοντας την αλληλεπίδραση κοινωνίας και σχολικής πράξης, εξετάζοντας τις αντιλήψεις και αναζητώντας νέους ορισμούς, προκειμένου ο γραμματισμός να αφορά την παραγωγή και όχι την αναπαραγωγή γνώσης, ενώ, τέλος, διερευνήθηκαν οι νέες ανάγκες που προκύπτουν σε σχέση με τη σχολική εκπαίδευση και τον γραμματισμό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Century Literacy Through Content-Area Reading Instruction,"*Language Arts Journal of Michigan*: Vol. 23(2), Ανακτήθηκε στις 20/05/2018 από: https://doi.org/10.9707/2168-149X.1124)

Creating a culture of literacy: A guide for middle and high school principals, Ανακτήθηκε στις 20/05/2018 από: *http://www.pdst.ie/sites/default/files/Creatingacultureofliteracy.pdf*

Counsell, C., (2004). *History and literacy in Y7 building the lesson around the text ,https://www.hoddereducation.co.uk/media/Documents/History%20Community/History%20and%20Literacy%20in%20Y7/history_literacy_y7.pdf*

Final report of the EU High Level Group of experts on literacy, (2012), 1-57. Ανακτήθηκε στις 02/06/2018 από: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf

Freebody P.(2007). *Literacy Education in School Research perspectives from the past, for the future,Australian Council for Educational Research,1-96,* Ανακτήθηκε στις 20/05/2018 από: *https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=aer*

Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world.* London, England: Routledge and Kegan Paul.

Hock, Michael F. & Donald D. Deshler, (2003). "'No Child' Leaves Behind Teen Reading Proficiency" *The Education Digest,* Vol.69(4), 27-3. Ανακτήθηκε στις 22/05/2018 από: http://connection.ebscohost.com/c/articles/12011168/no-child-leaves-behind-teen-reading-proficiency

Hodder M., (2004), History in practice, history and literacy in Y7, 5The Historical Association, 1-128. Ανακτήθηκε στις 22/05/2018 από: https://www.hoddereducation.co.uk/media/Documents/History%20Community/History%20and%20Literacy%20in%20Y7/history_literacy_y7.pdf

Hyslop-Margison, Pinto, L. (2007). *Critical Literacy for democratic learning in career education, Canadian Journal of education,* Vol. 30(1), *193-210,* Ανακτήθηκε στις 20/05/2018 από: *https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ771853.pdf*

Improving literacy in secondary schools: a shared responsibility, (2013), No. 120363, 3-7. Ανακτήθηκε στις 22/05/2018 από: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/413184/Improving_literacy_in_secondary_schools_-_report_summary.pdf

Joseph, N. (2008). "Preparing Secondary Students for 21st Century Literacy Through Content-Area Reading Instruction,"*Language Arts Journal of Michigan*: Vol. 23(2), Article 10. Ανακτήθηκε στις 20/05/2018 από: https://doi.org/10.9707/2168-149X.1124

Kellner D.& Share J.(2007*). Critical Media Literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education, 1-21.* Ανακτήθηκε στις 01/06/2018 από: *https://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/essays/2007_Kellner-Share-Steinberg%20and%20Macedo_ch1.pdf*

Lee, P. (2005). "Historical Literacy: Theory and Research". *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research, 5,* 29-40.

Lévesque, S. (2010). "Developing Historical Literacy". Queen's University Education Letter, *Fall/Winter 2010,* 7-10.

Lynn Koohi, A. (2017). More Than ABCs: Building the Critical Thinking Skills Your Child Needs for Literacy Success, Hanen Early Language Program, Ανακτήθηκε στις 20/05/2018 από: http://www.hanen.org/SiteAssets/Helpful-Info/Articles/more-than abcs_printableversion.aspx

National Center for Education Statistics. *The Nation s Report Card.* Institute of Education Sciences, US Dept.of Education, 1-68. Ανακτήθηκε στις 22/05/2018 από: https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2007/2007496.pdf

Roberts, P.(χ.χ.). *Re-visiting Historical Literacy: towards a disciplinary pedagogy, Faculty of Education, University of Canberra, A.C.T., Australia, 1-18.* Ανακτήθηκε στις 20/05/2018 από: *http://www.canberra.edu.au/researchrepository/file/83fbcef9-3d1f-2dfc-1d93-5aa05c3815c5/1/full_text_preprint.pdf*

Schleppegrell, M., Greer, S. & Taylor S. (2008). *Literacy in history: Language and meaning, Australian Journal of Language and Literacy,* Vol. 31(2). Ανακτήθηκε στις 20/05/2018 από: *https://www.alea.edu.au/documents/item/70*

Turner-Bisset, R. (2001). Serving-Maids and literacy: an approach to teaching literacy through history and music, Reading, Ανακτήθηκε στις 20/05/2018 από: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-9345.00156)

Virta, A. (2007), "Historical Literacy: Thinking, Reading and Understanding History". *Tidskrift. Journal of Research in Teacher Education, 4,* 11-25.

Wells, G. (1981), "Language, Literacy and Education", Στο, Χαραλάμπους, Α. (επιμ.). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*, μφρ. Μ. Αραποπούλου, Ε. Κονσούλη, Δ. Κοραμπόκης, Λ. Κουφάκη, 89-129. Θεσσαλονίκη: Μ. Τριανταφύλλου & Σία Ο.Ε.

Ελληνόγλωσσες

Ρεπούση, Μ. (2007). «Ιστορικός εγγραμματισμός και σχολικά εγχειρίδια ιστορίας». Στο: Ματσαγγούρας, Ηλίας Γ., (επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός. Λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης, σσ. 393-419.

Μαυροσκούφης, Δ. (2006). «Από τη διδακτική έρευνα στη διδακτική πράξη: προσπάθεια για γεφύρωση του χάσματος». *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο, 2,* 19-29.

Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων της ΔΙ.Δ.Ε. Κιλκίς - Εσπερινό Γυμνάσιο Κιλκίς: Κοινό όραμα για κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση των ενηλίκων μαθητών/τριών

Σωτηρία Καρολίδου
M.Sc., M.A. Φιλόλογος – Θεολόγος, Υπεύθυνη Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κιλκίς
karolidou.sot@gmail.com

Γεώργιος Κατσάρας
Φυσικός Ρ/Η, Διευθυντής Εσπερινού Γυμνασίου Κιλκίς
giorgoskatsaras@hotmail.com

Άννα Αλεξανδρίδου
Μαθηματικός, Εκπαιδευτικός Εσπερινού Γυμνασίου Κιλκίς
adais09@sch.gr

Περίληψη
Το ζήτημα της σχολικής διαρροής, είτε αντιμετωπιστεί ως φαινόμενο που αφορά κυρίως στο πλαίσιο της κοινωνίας, είτε ως απόρροια δυστοκιών του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελεί φαινόμενο πολυπαραγοντικό και σύνθετο, με αποτέλεσμα τα αίτια που συμβάλλουν στην εμφάνισή του καθώς και οι επιπτώσεις σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο να πρέπει να αναζητηθούν σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα. Η διαχρονική διαδρομή του φαινομένου της σχολικής διαρροής που κατά κύριο λόγο πηγάζει από κοινωνικοοικονομικούς, οικογενειακούς λόγους, καθώς και δυστοκίας του εκπαιδευτικού συστήματος να αφουγκραστεί τα προβλήματα και να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο του, κάνει αναγκαία τη μελέτη και διερεύνηση των βαθύτερων αιτιών του φαινομένου αυτού. Επιτακτική προβάλλει η αναζήτηση στοχευμένων ενεργειών για τη μείωση του ποσοστού των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, αλλά και την ενσωμάτωση των ατόμων εκείνων που για διάφορους λόγους επιστρέφουν μετά από χρόνια στη σχολική κοινότητα. Για τους λόγους αυτούς κρίνονται απαραίτητες συνεργασίες που ενδυναμώνουν τον ρόλο της σχολικής κοινότητας και αναδεικνύουν τις προσπάθειες των συμμετεχόντων που οραματίζονται μια κοινωνία δίκαιη για όλους χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις, χωρίς περιθωριοποίηση και απόρριψη.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική διαρροή, Κοινωνική Δικαιοσύνη, Ρόλος Γονέων

1. Εισαγωγή

Η κοινωνικοοικονομική και πολιτισμική ανάπτυξη μιας χώρας αποκρυσταλλώνεται στο επίπεδο της παροχής εκπαίδευσης στους πολίτες της, πετυχαίνοντας με τον τρόπο αυτό ικανοποιητικούς ρυθμούς ανάπτυξης και ευημερίας ατομικής και κατ' επέκταση κοινωνικής (Ανθοπούλου & Παλαιοδήμος, 2006). Ο Durkheim το 1922 ορίζοντας την εκπαίδευση ως οργανωμένη και μεθοδευμένη άσκηση αγωγής, τόνισε τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο της στη διαμόρφωση και εξέλιξη των ατόμων, ως κοινωνικών υποκειμένων, με σκοπό την κοινωνική ένταξη και προσαρμογή με την ανάπτυξη φυσικών, διανοητικών και ηθικών ικανοτήτων. Ωστόσο, η πραγματικότητα έρχεται αντιμέτωπη με την οραματική διατύπωση θεωριών για την εκπαίδευση, αφού σε πολλές χώρες της Ευρώπης η σχολική αποτυχία ανθεί (Παλαιοκρασάς, 2007).

Παράγοντες που συντελούν στη σχολική αποτυχία και κατά συνέπεια στη σχολική διαρροή, ομαδοποιούνται σε δύο μεγάλες κατηγορίες που σχετίζονται με την οικογένεια και το σχολείο (Ρουσέας & Βρετάκου, 2006). Όλοι οι παράγοντες κινδύνου καταλήγουν να σχετίζονται με τις θεωρίες κοινωνικής δικαιοσύνης που απογειώνουν το θέμα της ισότητας δικαιωμάτων των ανθρώπων προσθέτοντας την ιδέα

της ισότητας των ευκαιριών και της εξάλειψης των περιορισμών που απαγορεύουν σε κάποια άτομα την απόλαυση των ίδιων αγαθών με άλλα άτομα της (Μολύβας, 2004).

2. Δικαίωμα στην Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη

Η γενική έννοια του «δικαιώματος» που αφορά στο ειδικό πλεονέκτημα – όφελος που κάποιος/α κερδίζει εξαιτίας της συγκεκριμένης κατάστασης στην οποία βρίσκεται (ηλικία, εθνικότητα, φύλο) έχει εφαρμογή και στο νομικό και στο ηθικό γενικό πλαίσιο (Μολύβας, 2004). Κατά τον ωφελιμισμό, μια κατεξοχήν ορθολογική θεωρία που το κριτήριο για την ορθότητα μιας πράξης αποτελεί η μεγιστοποίηση του αγαθού ή της ωφελιμότητας όλων των εμπλεκόμενων όντων, τα δικαιώματα είναι παραδεκτά μόνο, αν μεγιστοποιούν την ωφέλεια του μεγαλύτερου αριθμού των ανθρώπων (Mill, 2013).

Το Σύνταγμα του 1975 (άρ. 16, παρ. 2 και παρ. 4) κατοχυρώνει την παιδεία ως ατομικό και κοινωνικό δικαίωμα (Χρυσόγονος, 2002). Στη συνέχεια, η Διεθνής κατοχύρωση της παιδείας πραγματοποιείται το 1948 με την «Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα» (Universal declaration of human rights – UDHR) του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, στα άρθρα 26 (παράγραφοι 1-3) και 27 (παράγραφοι 1,2), σύμφωνα με την οποία κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση που είναι προσανατολισμένη *«να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιακών ελευθεριών»* (άρθρο 26, παράγραφος 2). Ενώ το 1990, με την υιοθέτηση της «Παγκόσμιας Διακήρυξης για την Εκπαίδευση για όλους» (World declaration one Education for All), επιβεβαιώνεται η κάλυψη των βασικών εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων χωρίς διάκριση, στο πλαίσιο ενός κράτους δικαιοσύνης ίσης μεταχείρισης των πολιτών.

Δικαιοσύνη είναι η τήρηση των αρχών του δικαίου σε ατομικά ή κοινωνικά πλαίσια και κοινωνική δικαιοσύνη είναι οι κανόνες που προσδιορίζουν τη διανομή των ωφελειών και των βαρών μεταξύ των μελών μιας οργανωμένης κοινωνίας (Φραγκουδάκη, 1985). Η κοινωνία, λοιπόν, για να μπορέσει να λειτουργήσει ομαλά, θα πρέπει να στηριχτεί σε καθολικές αρχές προσδιορισμού των υποχρεώσεων και των δικαιωμάτων των ατόμων (Rawls, 2001). Έτσι, όταν τα άτομα δεν ευθύνονται τα ίδια για τη δυσχερή θέση στην οποία έχουν βρεθεί, όπως είναι για παράδειγμα η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολικού περιβάλλοντος από τον ανήλικο, το οποίο αποτελεί όχι μόνο μαθησιακό – γνωστικό φορέα αλλά κυρίως φορέα κοινωνικοποίησης, οφείλει να ενεργοποιηθεί η κοινωνική προστασία, τμήμα της οποίας αποτελεί το σχολείο και η ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Ωστόσο, οι μαθητές και μαθήτριες που έρχονται στο σχολείο έχουν χωρίς αμφιβολία διαφορές μεταξύ τους, τόσο ειδικές όσο και γενικές και το σχολείο πολλές φορές δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες και προσδοκίες με αποτέλεσμα να κυριαρχεί η άποψη ότι το σχολείο λειτουργεί στη βάση «κοινωνικά κατασκευασμένων μύθων» και συντηρεί τις κυρίαρχες αρχές της κοινωνίας (Μητρέλλου, 2010: 21).

3. Παράγοντες Σχολικής Διαρροής

Ο όρος «διαρροή» στη γλώσσα της εκπαίδευσης αφορά *στους νέους εκείνους οι οποίοι δεν ολοκληρώνουν την εκπαίδευση που ορίζεται από τη νόρμα ως η ελάχιστη αναγκαία εκπαιδευτική προαπαίτηση στην κοινωνία όπου ζουν*. *Νόρμα, στην προκειμένη περίπτωση είναι τουλάχιστον στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης* (Ρουσέας & Βρετάκου, 2006: 11). Υπάρχει βέβαια και η ευρύτερη αναφορά στην έννοια της διαρροής που αφορά σε νέους που δεν ολοκληρώνουν την εκπαίδευση που έχουν ξεκινήσει, περιλαμβάνοντας με τον τρόπο αυτό και τη σπουδαστική διαρροή (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017).

Επισημαίνεται ότι υπάρχουν διάφορες παράμετροι του φαινόμενου αυτού, που μπορεί να έχουν σχέση με τα αίτια, τις συνθήκες, τη διάρκεια, τη βαθμίδα εκπαίδευσης, τη χρονική στιγμή της διαρροής κ.ά. Έτσι, εντοπίζονται οι παρακάτω περιπτώσεις σχολικής διαρροής (Ρουσέας & Βρετάκου, 2006: 11-12):

- Προσωρινή εγκατάλειψη του σχολείου και επιστροφή σ΄ αυτό μετά από σύντομο ή μεγάλο χρονικό διάστημα.
- Εγκατάλειψη λόγω ελλιπούς φοίτησης ή χαμηλών επιδόσεων.
- Εγκατάλειψη λόγω οικονομικών δυσχερειών της οικογένειας και συνεισφοράς του ατόμου στην εργασία.
- Εγκατάλειψη στην αρχή ή στο τέλος της σχολικής χρονιάς

- Εγκατάλειψη στην υποχρεωτική ή στον ανώτερο κύκλο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σε μια προσπάθεια ομαδοποίησης των παραγόντων που ευθύνονται για τη σχολική διαρροή, προκύπτουν οι εξής δύο μεγάλες κατηγορίες:

α) Παράγοντες που συνδέονται με την *οικογένεια* (κοινωνικοί/οικογενειακοί) (Ρουσέας & Βρετάκου, 2006: 11-12, Pedagogie de Chantier, 2014: 14) και είναι η χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, ο μεγαλύτερος/η αδερφός/η που εγκατέλειψε το σχολείο, η ελλιπής/ανύπαρκτη στήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον, η συγκεχυμένη στάση των γονέων σχετικά με τη μόρφωση, η αναγκαιότητα οικονομικής στήριξης στην οικογένεια, η εύρεση εργασίας λόγω προσδοκίας οικονομικής ανεξαρτησίας, κ.ά. και

β) Παράγοντες που σχετίζονται με το *σχολείο* και την εμπειρία σ΄ αυτό, όπως είναι η κακή σχολική επίδοση, θέματα συμπεριφοράς, συγκρουσιακές σχέσεις τόσο με συμμαθητές όσο και με εκπαιδευτικούς, η επανάληψη της ίδιας τάξης και η έλλειψη ενδιαφέροντος (Μητρέλλου, 2010:21, Pedagogie de Chantier, 2014:14). Συγκεκριμένα, οι παράγοντες αυτοί χαρακτηρίζονται ως εσωτερικοί και κατατάσσονται σε δύο ομάδες (Pedagogie de Chantier, 2014: 53):

1η Ομάδα: οργανωτικοί και δομικοί παράγοντες των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και

2η Ομάδα: παιδαγωγικοί παράγοντες, που αφορούν κυρίως στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές.

Επιπλέον, ένας άλλος εξίσου σημαντικός παράγοντας που αποτελεί αιτία της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου είναι η *γεωγραφική προέλευση* των μαθητών/τριών, καθώς υποστηρίζεται ότι η απόσταση της κατοικίας του/της μαθητή/τριας από το σχολείο (χωριό/περιφέρεια – πόλη/κέντρο) (Γαλάνη & Μίχου, 2017) παίζει σημαντικό ρόλο στην πρόσβαση στη μόρφωση και η πρόωρη εγκατάλειψη ενέχει κοινωνικό κατά κύριο λόγο υπόβαθρο και *«αποτελεί τον κατεξοχήν παράγοντα που αποφασίζει για την εκπαιδευτική του εξέλιξη»* (Φραγκουδάκη, 1985: 59). Προς επίρρωση της κοινωνικοπολιτικής αδικίας που ενισχύει το φαινόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, ο Τσουκαλάς αναφέρει: *«Δεν είναι σύμπτωση το γεγονός ότι η εκπαίδευση των αγροτών, δε γενικεύτηκε στις περισσότερες καπιταλιστικές χώρες, παρά μόνο μετά τη γενίκευση της εκπαίδευσης στις πόλεις»* (Τσουκαλάς, 1992: 522).

Άλλωστε μια σύντομη ιστορική αναδρομή στην αντιμετώπιση των μαθητών/τριών στις αγροτικές/περιφερειακές περιοχές, αποδεικνύει περίτρανα τη σημασία του παράγοντα αυτού στην εγκατάλειψη ή ακόμη και στη μη προσέλευση των παιδιών αυτών στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, το 1871 ο αγροτικός πληθυσμός που αντιπροσώπευε το 72% του συνολικού πληθυσμού, δεν είχε ουσιαστική πρόσβαση στη μέση εκπαίδευση επειδή:

α) Σχολεία μέσης εκπαίδευσης βρίσκονταν μόνο στα αστικά κέντρα.

β) Τα παιδιά της υπαίθρου είχαν δασκάλους με το χαμηλότερο επίπεδο γνώσεων, αφού το διάταγμα του 1834 προέβλεπε δασκάλους τριών κατηγοριών για νομούς, δήμους και επαρχίες (Τρυφωνοπούλου, Τσάβου & Ψυχούλη, 2010: 19).

Στα μέσα της δεκαετίας του 1980, πραγματοποιούνται στην Ελλάδα έρευνες αποσπασματικές, οι οποίες εστιάζουν σε συγκεκριμένες περιοχές ή επαγγελματικές ομάδες, καθώς και έρευνες με λήψη πρωτογενών στοιχείων. Αξίζει να σημειωθεί ότι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο πραγματοποίησε τρεις διαδοχικές απογραφικές έρευνες σχετικά με το θέμα αυτό: 1994, 2000-2001, 2000- 2001 (Λύκεια –ΤΕΕ) και αργότερα το 2008 (Γαλάνη & Μίχου, 2017). Επιπλέον, για τα έτη 2003 – 2014 και για τα άτομα 18-24 ετών που εγκαταλείπουν το σχολείο δίνει πληροφορίες το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, σχετικά με τη μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης του σχολείου στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα ατόμων (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2015).

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι το φαινόμενο της σχολικής διαρροής είναι πολυδιάστατο και πολυπαραγοντικό και δεν εστιάζεται χρονικά μόνο στην εκδήλωσή του αλλά είναι μια μακροχρόνια διαδικασία επώασης ζητημάτων με προβληματικό υπόβαθρο που συνήθως ξεκινούν σε μικρή ηλικία και οι πρώτες του εκδηλώσεις είναι ορατές ή γίνονται αντιληπτές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017). Σε κάθε περίπτωση αποτελεί ένδειξη αποτυχίας (προσαρμογής, μόρφωσης) του/της νέου/ας και εξαγγελία πιθανής αποτυχίας του/της στην ενήλικη ζωή σε προσωπικό, κοινωνικό και οικογενειακό επίπεδο.

Η σχολική διαρροή, αντανακλά μια προβληματική κατάσταση που ξεκινά από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού και τις ασυνείδητες εσωτερικές του συγκρούσεις, με αποτέλεσμα, τις περισσότερες φορές να βάζει όλη του την ενέργεια να μην μάθει (PLANET, 2007). Μια πιο διεισδυτική ματιά στο φαινόμενο

αυτό, αναγνωρίζει στη συμπεριφορά αυτή βαθύτερους λόγους εκδήλωσής του, καθώς η αδυναμία του παιδιού να ενταχθεί και να αποδεχτεί τη λειτουργία του συστήματος υποκρύπτει συνήθως ένα ψυχικό τραύμα ή σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα. Η εικόνα του παιδιού είναι δυνατό να αλλάξει, όταν αντιμετωπιστεί ως μοναδική περίπτωση με τα δικά της χαρακτηριστικά και τις δικές της ανάγκες (Sloan, 2008).

4. Ο ρόλος των γονέων στην «επιτυχία» του παιδιού

Ο ρόλος του/της γονέα, σχετίζεται και κυρίως προσδιορίζεται από τις συνειδητές ή ασυνείδητες προσδοκίες και απαιτήσεις των ατόμων, ομάδων και φορέων που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τη στάση τους, με αποτέλεσμα ο ρόλος τους να πρέπει να επαναπροσδιορίζεται και να προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα του ‘συστήματος’ μέσα στο οποίο ζουν και μεγαλώνουν τα παιδιά τους (Ντούσκας, 2007).

Ο ρόλος των γονέων στην ανάπτυξη του παιδιού καθώς επίσης και στην επιτυχία του τόσο στην κοινωνική όσο και στη σχολική ζωή έχει ιδιαίτερη σημασία. Η συμβολή τους συνοψίζεται στα παρακάτω (Παππά, 2017, Στεφανίδου, 2017):

- Ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού που εμπεριέχει στάσεις και συμπεριφορές που αφορούν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού, στην αυτοαξία και αυτοεκτίμησή του.
- Κοινωνικοποίηση και ομαλή ένταξη στο σύνολο των ατόμων που το περιβάλλει (Πρωτογενής Κοινωνικοποίηση).
- Συναισθηματική σταθερότητα και διαμόρφωση του χαρακτήρα του.
- Εισαγωγή του παιδιού σε έννοιες, όπως είναι το δικαίωμα, η υποχρέωση και η ευθύνη.
- Αποδοχή της μοναδικότητας του παιδιού.

Επιπλέον, έχουν εντοπιστεί και μελετηθεί παράμετροι, που αφορούν στην επίδραση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς των γονέων στην ηθική ανάπτυξη και αγωγή του ατόμου από την παιδική ηλικία και μπορούν να συνοψιστούν στις παρακάτω:

- Συναισθηματική ατμόσφαιρα που βιώνει το παιδί στο περιβάλλον που μεγαλώνει.
- Ανταπόκριση των γονέων στα καθήκοντά τους, ώστε το παιδί να νιώθει ασφάλεια και εσωτερική ικανοποίηση, στοιχεία απαραίτητα για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησής του.
- Ρύθμιση συμπεριφοράς του παιδιού με μεθόδους πειθαρχίας και όπου χρειάζεται, επιβαλλόμενες ποινές, στάση που λειτουργεί αποτρεπτικά στην τέλεση αξιόποινων πράξεων, αφού τα παιδιά γνωρίζουν τα όρια μέσα στα οποία επιτρέπεται να κινηθούν. Άλλωστε η έννοια της ποινής στην ουσία θα πρέπει να ταυτίζεται με τη λογική συνέπεια των πράξεων του παιδιού.
- Προσδοκίες γονέων, που αποτελούν σημαντικό παράγοντα ρύθμισης της συμπεριφοράς του παιδιού, όταν είναι ρεαλιστικές και ενθαρρυντικές.
- Ανταμοιβές και επιβράβευση. Η προσοχή των γονιών στη θετική συμπεριφορά του παιδιού θα αντιστρέψει την άσχημη συμπεριφορά του και θα ενδυναμώσει θετικά στοιχεία, όπως είναι η επικοινωνία (Κακαβούλη, 1994).

Η άποψη ότι η συμπεριφορά και οι επιλογές του ατόμου συσχετίζονται άμεσα και επηρεάζονται καταλυτικά από τις γονεϊκές συμπεριφορές και στάσεις, κάποια στιγμή άρχισε να αμφισβητείται και να θεωρείται ακόμη και παρωχημένη, δίνοντας το προβάδισμα σε θεωρίες που αναφέρονται σε περιφερειακούς παράγοντες ενδο ή εξω – προσωπικούς που επηρεάζουν τη σχέση του ατόμου με τους γονείς και το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον (Καλαντζή, 1990). Σημαντικό, λοιπόν, ρόλο φαίνεται να παίζουν στην ηθική ανάπτυξη και αγωγή του παιδιού, συνθήκες, συμπεριφορές και καταστάσεις, που σχετίζονται και με το έξω – οικογενειακό περιβάλλον (σχολείο, γειτονιά, φίλοι) (Δερβίση, 1988):

- Η επίδραση των ομηλίκων, καθώς συχνά το παιδί αντιμετωπίζει, λόγω ακριβώς της καθημερινής επαφής μαζί τους, διλήμματα για τα οποία καλείται να πάρει αποφάσεις.
- Η μίμηση. Τα παιδιά έχουν την τάση να μιμούνται ό,τι βλέπουν και ειδικά πρόσωπα του στενού οικογενειακού ή συγγενικού περιβάλλοντός τους. Η μίμηση βοηθά τα παιδιά να υιοθετούν σκέψεις, ιδεολογίες και κινήσεις των ατόμων του στενού κοινωνικού περιβάλλοντος τους.

Η υιοθέτηση από τα παιδιά κοινωνικών ρόλων αλλά και κανόνων αποτελεί πρωτογενώς έργο των γονέων και του οικογενειακού περιβάλλοντος και δευτερογενώς του σχολείου και της κοινωνίας. Όταν το παιδί αντιληφθεί ότι ζει σε μία κοινωνία με κανόνες που ανταποκρίνεται στη δίκαιη ανταμοιβή και την

αξιοπρέπεια του ατόμου, τότε γίνεται ευκολότερη η διαμόρφωση του συναισθήματος της δικαιοσύνης. Η υιοθέτηση εσωτερικών κοινωνικών κανόνων και αξιών από το παιδί έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση εσωτερικής πειθαρχίας, που οδηγεί στην ανάπτυξη της κοινωνικής ηθικότητας, ειδικότερα, αλλά και την γενικότερη ανάπτυξη της ηθικότητας, που του επιτρέπει να επιλέγει και να οραματίζεται (Τσαρδάκη, 1987).

Η οικογένεια παραμένει ο βασικός πυρήνας της ζωής του παιδιού και ο κυριότερος παράγοντας που εξασφαλίζει την προστασία του, μέσω της οικογενειακής σταθερότητας και της υιοθέτησης κανόνων και ορίων (Βολονάκης, 2012). Οι σχέσεις των ενηλίκων με τους άλλους ανθρώπους σε κάθε επίπεδο, σχολικό, εργασιακό ή και καθαρά κοινωνικό εξαρτώνται από τον τρόπο με τον οποίο έχουν μεγαλώσει και παιδευτεί στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

5. Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων ΔΙ.Δ.Ε. Κιλκίς και Εσπερινό Γυμνάσιο Κιλκίς: Κοινό όραμα για αλλαγή στην εκπαίδευση ενηλίκων μαθητών/τριών.

Η αγωνιώδης προσπάθεια για τον εντοπισμό των βαθύτερων αιτιών της σχολικής διαρροής και την ένταξη στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλο και περισσότερων ατόμων που εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο, με σκοπό την ενίσχυση των ατόμων αυτών αλλά και της κοινωνίας, αποτέλεσε το στοιχείο σύγκλισης των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων και αναζητήσεων μιας δομής με καθήκοντα τη ψυχοκοινωνική ανίχνευση ζητημάτων που αφορούν στη σχολική και ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα, τον Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κιλκίς (Υ.Α.93008/Γ7/10-08-2012/ΥΠΑΙΘΠΑ, άρθρο 7, παρ. 1,2,5,7) και του Διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων του Εσπερινού Γυμνασίου Κιλκίς (Φ353/1/324/105657/Δ1/08-10-2002 ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΦΕΚ 1340 τ. Β΄. Κεφ. Δ΄, άρ.27-29 και Κεφ. Ε΄, άρ. 36).

Ο προβληματισμός υπήρξε μεγάλος για το φαινόμενο της σχολικής διαρροής και κυρίως για τις αιτίες που το προκαλούν. Το 2011 τα στοιχεία απογραφής του πληθυσμού στην Περιφερειακή Ενότητα Κιλκίς στο σύνολο των 80.419 κατοίκων δημιουργούν αίσθηση, διότι ένα ποσοστό των κατοίκων ηλικίας το 2011 (10 – 19 ετών) και σήμερα (2018) ηλικίας (18 – 27) φαίνεται να έχει τελειώσει μόνο το δημοτικό, ενώ υπάρχει ποσοστό ατόμων ηλικίας το 2011 (40 - 49) και σήμερα (48 – 57) που δεν γνωρίζει γραφή και ανάγνωση. Συγκεκριμένα:

Πίνακας 1. Περιφερειακή Ενότητα Κιλκίς, 2011

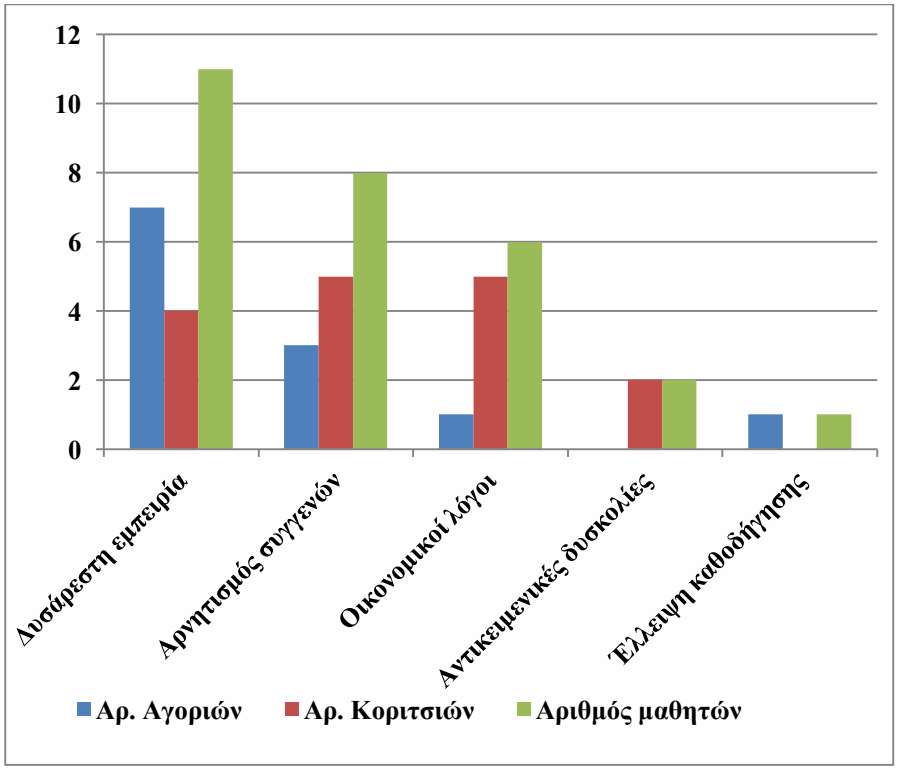
Μόνιμος Πληθυσμός: 80.419			
	Επίπεδο Εκπαίδευσης		
Ηλικία	**Απόφοιτοι Δημοτικού**	**Εγκατέλειψαν το Δημοτικό, αλλά γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση**	**Δεν γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση**
10 – 19	2493	0	0
20 - 29	598	4	16
30 - 39	1159	63	25
40 - 49	2335	95	96
50 - 59	3945	193	78
60 - 69	5415	624	102
70+	8219	5478	155
Σύνολο	**24.164**	**6494**	**1776**

Ο αριθμός των ατόμων που έχουν τελειώσει μόνο το δημοτικό, με κάποιους από αυτούς να μην γνωρίζουν καν γραφή και ανάγνωση, αφορά σε άτομα ενεργά στην κοινωνία σε προσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο, καθώς και σε γονείς παιδιών τα οποία ήδη συγκαταλέγονται στο μαθητικό δυναμικό και κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον του Νομού ή και εκτός Νομού. Η διαπίστωση αυτή μας οδήγησε στην αναζήτηση των ‘υπόρρητων θεωριών και καταστάσεων’ που συνέβαλαν στη διαμόρφωση της ανωτέρω κατάστασης.

Προτεραιότητά μας ήταν η εξομάλυνση των συνθηκών εκείνων, στο επίπεδο που μας επιτρέπεται από τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντά μας, που θα έδινε τη δυνατότητα με το εξωτερικό κίνητρο της απόκτησης απολυτηρίου βασικής - υποχρεωτικής εκπαίδευσης να συμβάλουμε στην ενδυνάμωση της προσωπικότητας των ατόμων αυτών και στην ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία.

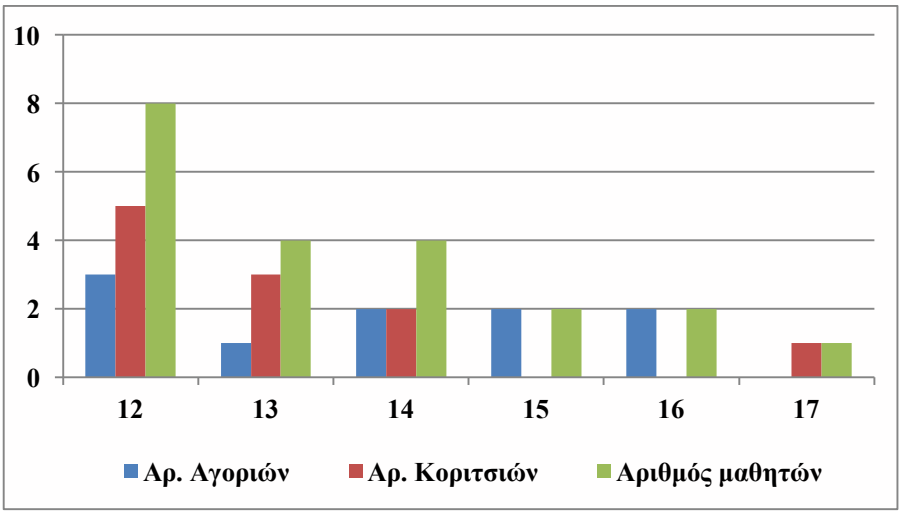
Το Εσπερινό Γυμνάσιο Κιλκίς είναι ένα σχολείο το οποίο αποζητά την ενσωμάτωση στην κοινωνία ενηλίκων που εγκατέλειψαν πρόωρα την εκπαίδευση. Σκοπός της εν λόγω σχολικής μονάδας είναι, εκτός από την απόκτηση απολυτηρίου, τα άτομα αυτά να καλύψουν και ψυχοκοινωνικές τους ανάγκες που προέκυψαν από την 'αποτυχία' και διαρροή τους από το σχολικό πλαίσιο. Γι αυτό και από την πρώτη στιγμή ενεργοποίησης της δομής του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων της ΔΙ.Δ.Ε. Κιλκίς (Δεκέμβριος 2013), η συνεργασία υπήρξε διαρκής και εποικοδομητική. Στα χρόνια συνεργασίας μας, πραγματοποιήθηκαν ενημερώσεις σε θέματα που αφορούν σε ενηλίκους μαθητές/τριες, όπως: Εκφοβισμός σε διάφορα περιβάλλοντα, Διαδίκτυο και επιπτώσεις από την εσφαλμένη χρήση του σε ατομικό, διαπροσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, Εθισμός και εξαρτήσεις, Μαθησιακές Δυσκολίες, Άγχος, Κοινωνικά Δίκτυα και «απροσεξίες», Ενδοοικογενειακή Βία, Θέματα για γονείς.

Σε όλες τις παραπάνω δράσεις αλλά και κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, οι μαθητές/τριες επέδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ώστε ήταν άξιο απορίας το γιατί εγκατέλειψαν το σχολείο. Αναφέρθηκαν, σε ατομικές συζητήσεις που έγιναν με όσους/ες εξέφρασαν την επιθυμία συμμετοχής στην αναζήτησή μας, σε παράγοντες, όπως είναι η μη ικανοποίησή τους από τη συμμετοχή στο σχολείο, η έλλειψη στήριξης από τους γονείς τους λόγω έλλειψης γνώσεων και νοοτροπίας αλλά και λόγω οικονομικών δυσκολιών: *«…μπορεί να τα έλεγε ο καθηγητής μία φορά δύο και να μην τα καταλάβαινα να ήθελα μία ακόμα φορά να τα ξανακούσω να κάνω κάποιες άλλες ερωτήσεις και μετά κάπως απομακρύνθηκα…», «… εγώ δυσκολευόμουνα και δεν είχα βοήθεια, ένιωθα και άσχημα και είπα να τα παρατήσω», «…. δεν είχα βοήθεια από το σπίτι δεν μπορούσανε», «… δεν είχα κάποιον να με βοηθήσει» , «… δεν είχα την κατάλληλη οικογενειακή μέριμνα», «Από το σπίτι δεν μπορούσαν να κάτσουν να βοηθήσουν, να κάτσουν να με διαβάσουν, γιατί και αυτοί δουλεύανε», «Δεν ήθελε ο πατέρας μου να συνεχίσω το σχολείο, ήτανε η νοοτροπία η οποία είχε».*



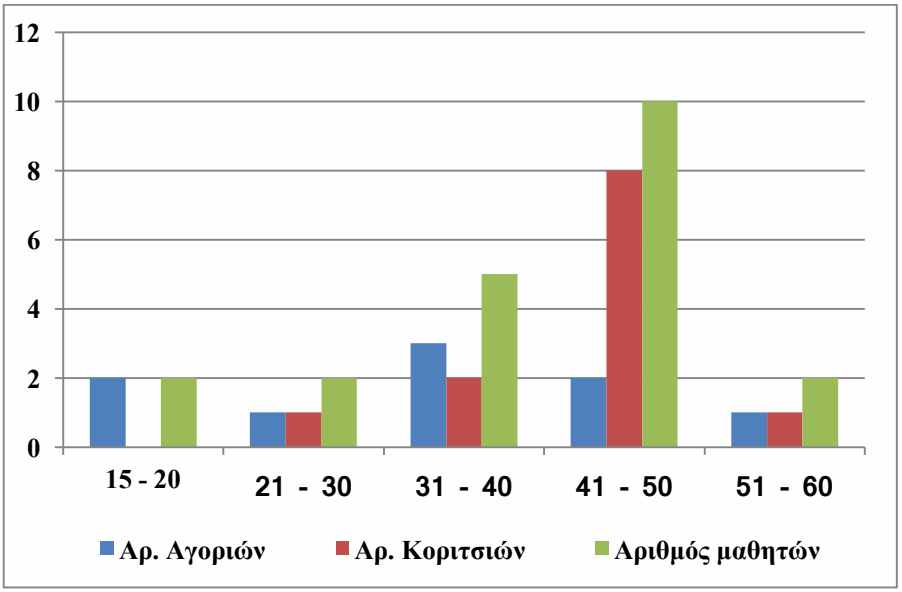
Σχεδιάγραμμα 1. Λόγοι εγκατάλειψης του σχολείου

Το ενδιαφέρον μας κέντρισε αρχικά το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές/τριες, στο σύνολο των 21 ατόμων, με τα κορίτσια (8 κορίτσια: 66.67%) έναντι των αγοριών (4 αγόρια: 44.44%) να έχουν το προβάδισμα, εγκατέλειψαν το σχολείο σε ηλικία 12/13 ετών και προς επίρρωση των ανωτέρω παραθέτουμε τα εξής στοιχεία:



Σχεδιάγραμμα 2. Ηλικία εγκατάλειψης της υποχρεωτικής φοίτησης στην εκπαίδευση

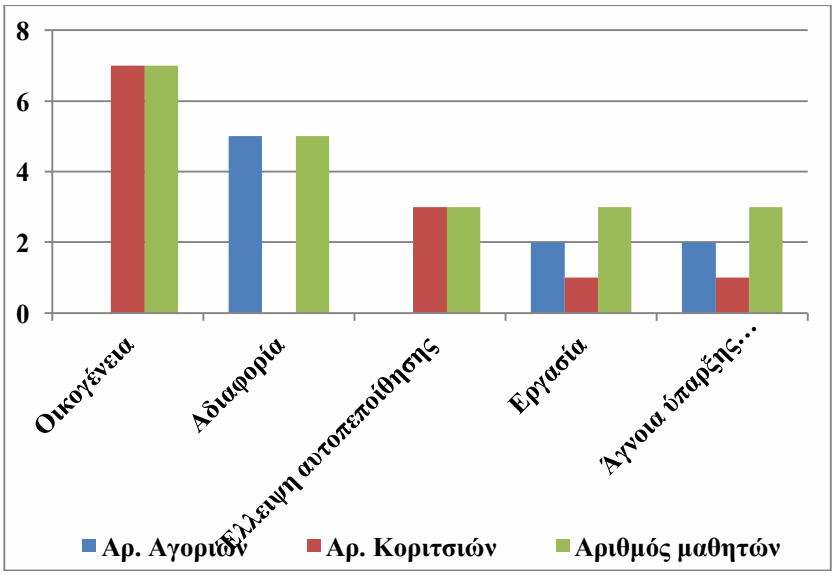
Ένα επιπλέον ενδιαφέρον προς συζήτηση θέμα ήταν η ηλικία επιστροφής των ατόμων, που για τα κορίτσια εντοπίζεται να είναι στην ηλικιακή ομάδα 40-50 ετών, ενώ για τα αγόρια νωρίτερα. Ενώ, λοιπόν, αναφερόμαστε στο θεσμοθετημένο και κατοχυρωμένο δικαίωμα του ανθρώπου να συμμετέχει χωρίς διάκριση στην εκπαίδευση, υποχρεώσεις οικογενειακές κρατάνε μακριά τις γυναίκες από την εκπαίδευση, ενώ το ίδιο δεν παρατηρείται για τους άνδρες.



Σχεδιάγραμμα 3. Ηλικία επιστροφής στο σχολείο

Η επίδραση της οικογένειας στην επιτυχία/αποτυχία του ατόμου κάνει και πάλι την εμφάνισή της με τα κορίτσια να θεωρούν ως βασικό λόγο που τους κράτησε μακριά από το σχολείο αρκετά χρόνια μετά την εγκατάλειψή του ότι πίστευαν πως δεν θα τα καταφέρουν, περίτρανη απόδειξη της χαμηλής αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, αισθήματα και ικανότητες που αποκτώνται σε μικρή ηλικία από το οικογενειακό κυρίως περιβάλλον και στη συνέχεια ενδυναμώνονται. Συγκεκριμένα αναφέρουν: *«… άρχισα να πηγαίνω να εργάζομαι, μετά έκανα οικογένεια, διάφορες υποχρεώσεις και το αίσθημα ότι δε θα μπορούσα να τα καταφέρω», «… έλεγα δεν μπορώ να τα καταφέρω, δηλαδή και να πάω στο Εσπερινό».*

Με αφορμή το ίδιο θέμα τα αγόρια τόνισαν πως δεν το είχαν ανάγκη. Ένα τελείως διαφορετικό πλαίσιο προσέγγισης που επιδέχεται πολλών προσεγγίσεων τόσο σε σχέση με το φύλο και την τοποθέτηση της κοινωνίας απέναντι σ΄ αυτό όσο και την επίδραση στην προσωπικότητά τους. *«Δεν μου χρειαζόταν το σχολείο, ήθελα να ασχοληθώ με τέχνη», «Γιατί τότε είχα μάθει την τέχνη μου σαν μουσικός, έβγαζα πολλά χρήματα και δεν με ενδιέφερε να μάθω», «Εργαζόμουνα και νόμιζα ότι δε θα μου χρειαστεί».*

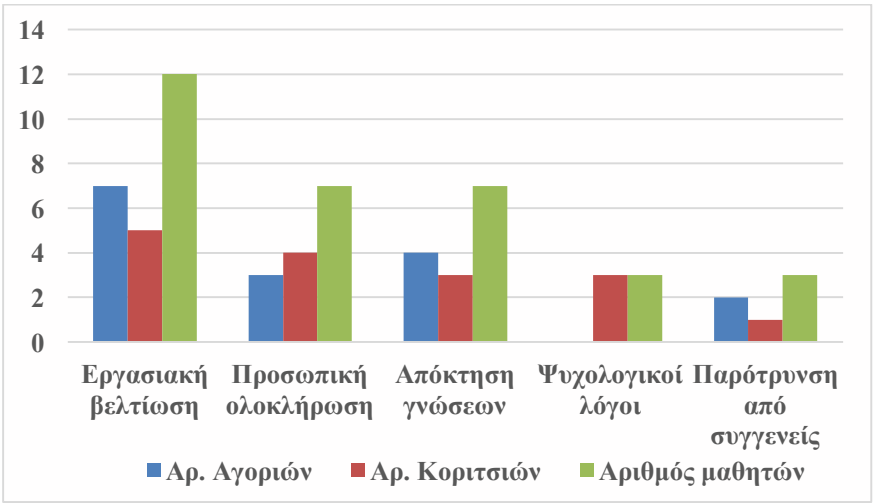


Σχεδιάγραμμα 4 Κυριότερος λόγος μη επιστροφής στο σχολείο

Επιπλέον, επισημαίνεται ότι ενώ τα κορίτσια επέστρεψαν στο σχολείο για λόγους προσωπικούς και ψυχολογικούς, τα αγόρια επέστρεψαν κυρίως για λόγους εργασίας.

Κορίτσια: *«Το ήθελα πραγματικά για προσωπική ολοκλήρωση και όχι μόνο για δουλειά», «Ήταν η θέληση μου για μάθηση, ήταν κάτι που ήθελα από παιδί, το σχολείο για μένα είναι κάτι που πάντα ήθελε η ψυχή μου», «Απεβίωσε ο σύζυγος και το βρήκα διέξοδο για να απαλύνω τον πόνο μου», «Το είχα καημό να βγάλω το Γυμνάσιο, ήθελα πάρα πολύ, είχα μεγάλη λαχτάρα να το βγάλω.», «Ο κυριότερος λόγος είναι ότι ένοιωθα κάπως άσχημα που δεν είχα τελειώσει το Γυμνάσιο και ήθελα να κλείσω αυτό το κενό. Θα χειριζόμουν επίσης οτιδήποτε στις υπηρεσίες πιο άνετα, πράγμα που συμβαίνει και τώρα. Νόμιζα ότι δεν ξέρω πράγματα ότι δεν γνωρίζω».*

Αγόρια: *«Ήθελα να πάρω το επαγγελματικό δίπλωμα κρεοπώλη», «Ήθελα να γυρίσω να τελειώσω το Γυμνάσιο για επαγγελματικούς λόγους. Το απολυτήριο χρειάζεται ότι και να κάνεις. Παντού ζητάνε σε όλες τις δουλειές», «Γιατί τώρα χρειάζεται αναγκαστικά, όπου και να πας και σε εργοστάσιο οπωσδήποτε χρειάζεται να είσαι τελειόφοιτος Γυμνασίου, Λυκείου», «Από τη δουλειά με είπανε ότι μπορώ να πάρω ένα χαρτί να γίνω οξυγονοκολλητής, … Το πιο σημαντικό για να πάρω αυτό το χαρτί», «Ήθελα να γυρίσω να τελειώσω το Γυμνάσιο για επαγγελματικούς λόγους … Παντού ζητάνε σε όλες τις δουλειές», «Ηθική ικανοποίηση εξ αρχής και ταυτόχρονα και επαγγελματική αποκατάσταση».*

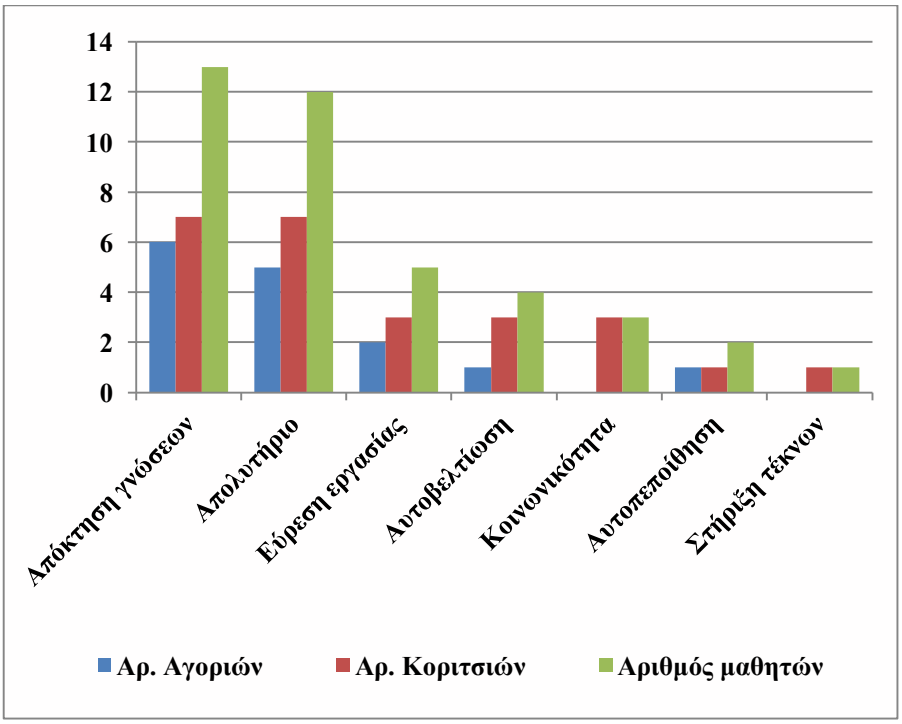


Σχεδιάγραμμα 5. Κυριότερος λόγος επιστροφής στο σχολείο

Οι προσδοκίες των μαθητών/τριών από την επιστροφή τους στο σχολείο και συγκεκριμένα στο Εσπερινό Γυμνάσιο επικεντρώνονται σε θέματα, όπως:

- αίσθημα ντροπής: ρύθμιση και έκφραση συναισθημάτων, χαμηλή παρορμητικότητα, κοινωνική αντίληψη
- απόκτηση απολυτηρίου: αυτοεκτίμηση, ικανοποίηση, κοινωνική αντίληψη
- δυνατότητα εύρεσης δουλειάς: διεκδικητικότητα, διαχείριση άγχους
- απόκτηση γνώσεων: ενίσχυση και κινητοποίηση του εαυτού, αυτοπεποίθηση, προσαρμοστικότητα σε νέα δεδομένα

Στις παραπάνω περιπτώσεις αγόρια και κορίτσια βρέθηκαν να διεκδικούν το ίδιο ποσοστό. Αξιοσημείωτο είναι ότι αναφορά για ανθρώπινες σχέσεις, για κοινωνικότητα και για ενδυνάμωση του ρόλου τους στην οικογένεια και συγκεκριμένα προς τα παιδιά τους έκαναν μόνο τα κορίτσια: *«… να μπορώ να βγω αύριο μεθαύριο στην κοινωνία και να μη ντρέπομαι για αυτά που λέω», «Το απολυτήριο χρειάζεται ότι και να κάνεις», «Ουσιαστικά αυτό που κέρδισα από το Γυμνάσιο, να έχω καλύτερη αυτοπεποίθηση. Σίγουρα έμαθα, σίγουρα μαθαίνω και θα συνεχίζω να μαθαίνω», «Θέλω να μαθαίνω πράγματα … και αυτό μου αρκεί», «οτιδήποτε μαθαίνω είναι καλό. Και νοιώθεις και μια αυτοεκτίμηση ότι τα καταφέρνεις, ότι μπορείς, νοιώθεις όμορφα», «Δεν ξέρω αν θα πετύχω τελικά, το μόνο που ξέρω ότι έχω πετύχει είναι ότι είμαι ένα πάρα πολύ καλό παράδειγμα για την κόρη μου», «Τα παιδιά μου δεν έχουν ιδιαίτερη σχέση με τα γράμματα, δεν τους άρεσαν ποτέ. Αν είχα πάει εγώ, πιστεύω ότι θα τα αντιμετώπιζαν διαφορετικά και τα παιδιά μου»*.



Σχεδιάγραμμα 6. Προσδοκίες φοίτησης στο Εσπερινό Γυμνάσιο

6. Συμπεράσματα

Η διαδικασία αναζήτησης των αιτιών που οδήγησαν τους/τις μαθητές/τριες να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο και οι λόγοι σχολικής αποτυχίας δεν παρουσίασαν σημαντική απόκλιση από προηγούμενες καταγραφές σχετικά με το θέμα αυτό. Ωστόσο, αποτέλεσε το εφαλτήριο για περαιτέρω σκέψεις και προβληματισμούς σε θέματα που αφορούν στον ρόλο των γονέων και γενικότερα του οικογενειακού περιβάλλοντος, καθώς πλέον οι ίδιοι/ες μαθητές/τριες είναι γονείς. Επίσης, επισημάνθηκε η ανάγκη απόκτησης γνώσεων με τρόπο τέτοιο που να ενισχύει την προσωπικότητα των ατόμων και την ένταξή τους στο κοινωνικο – οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

Μια σχολική μονάδα, όπως είναι αυτή του Εσπερινού Γυμνασίου, που δέχεται κατά κύριο λόγο ενηλίκους μαθητές/τριες, μπορεί να λειτουργήσει ανταποδοτικά προς την κοινωνία, καθώς δημιουργεί νέα πρότυπα συμμετοχής σε προσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο. Δομές, όπως στην προκειμένη περίπτωση, ο Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων, προετοιμάζουν μέσω της σχολικής μονάδας, τα άτομα να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία αποτινάζοντας τυχόν ψυχοκοινωνικά τους ελλείμματα.

Επιπλέον, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο επικοινωνίας και δικτύωσης, τόσο μεταξύ των σχολικών μονάδων, όσο και μεταξύ των σχολείων και των φορέων υποστήριξης, όπως είναι το ΚΕΔΔΥ, ο Σ.Σ.Ν. και το ΚΕΣΥΠ, καθώς και άλλες δομές που είναι ενεργοποιημένες στην τοπική κοινωνία, όπως τα Κέντρα Κοινότητας, προκειμένου να εντοπιστούν και να προληφθούν περιπτώσεις μαθητών/τριών, στις οποίες διαφαίνεται η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου λόγω μαθησιακών, ψυχολογικών, κοινωνικοοικονομικών και πολιτισμικών προβλημάτων.

Οι προσπάθειες, σε κρατικό επίπεδο, για στήριξη και κινητροδότηση των ατόμων να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση είναι περισσότερο εμφανείς και ρεαλιστικές, καθώς συνδέονται με οικονομικά προνόμια και διευκολύνσεις (π.χ. Πρόγραμμα Κοινωνικού Εισοδήματος Αλληλεγγύης (ΚΕΑ): ΦΕΚ: Τεύχος Β’ 128/24.01.2017, Άρθρο 2, παρ. γ, Φύλλο 987 «*…μαθητευόμενοι των επαγγελματικών σχολών ή όσοι εξασκούνται πρακτικά στα πλαίσια επαγγελματικού εκπαιδευτικού προγράμματος χωρίς εργασιακή σχέση»).* Μια νέα κοινωνία ζυμώνεται και τα μέλη της, οι μαθητές/τριές μας αντιδρώντας σε στερεότυπα και προκαταλήψεις διεκδικούν την πλήρη ένταξη και κατ΄ επέκταση την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία, διεκδικώντας σθεναρά και αμετάκλητα την προσωπική και οικογενειακή τους επιτυχία και ευτυχία. Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να αφουγκραστεί τα νέα και διαρκώς σε εξέλιξη δεδομένα και να βοηθήσει στη χάραξη μιας νέας πορείας για το άτομο και για την κοινωνία, προσαρμόζοντας τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος με αυτές της οικογένειας και της κοινωνίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Durkheim, É. (1922). *Education and Sociology – Social Structure and Education* (Part 2). New York: The Free Press.

Sloan, C. (2008). Students Are People, Not Numbers: What Will It Take to Get Teachers to Refuse to Participate in a System That Harms Children? *The San Angelo Standard-Times,* March 4.

World Declaration on Education for All and the Framework for Action to Meet Basic Learning Needs (1990). *Published by U N E S C O for the Secretariat of the International Consultative Forum on Education for* All.

Ελληνόγλωσσες

Ανθοπούλου, Σ.και Παλαιοδήμος, Γ. (2006). *Η οικονομική διάσταση της Ελλάδας στην Παιδεία*. Αθήνα: ΙΣΤΑΜΕ.

Βολονάκης, Σ. (2012*). Ο ρόλος της οικογένειας στην επιτυχία του κάθε παιδιού σήμερα.* Ανακτήθηκε στις 01.4.18, από: https://theo-eco-culture.blogspot.gr/2012/02/blog-post_21.html

Γαλάνη, Ε-Γ και Μίχου, Ν. (2017). *Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Εγκατάλειψη σχολείου (διαρροή) ή πλημμελής παρακολούθηση. Σχεδιασμός προγραμμάτων ένταξης από κοινωνικούς λειτουργούς στην πόλη της Πάτρας*. Αδημοσίευτη Πτυχιακή Εργασία. Πάτρα: ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας.

Δερβίση, Σ. (1988). *Ψυχολογία και οδηγητική της προσωπικότητας του αναπτυσσόμενου ανθρώπου.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Διεθνής Χάρτα των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948). *Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα,* Άρθρο 26 – παράγραφοι 1-3, Άρθρο 27 – παράγραφοι 1-2.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2015). *Υλοποίηση δράσεων για την εκπλήρωση της θεματικής της εκ των προτέρων αιρεσιμότητας 10.1. ΣΧΕΔΙΟ ΠΡΟΤΑΣΗΣ. Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής*. Αθήνα: ΙΕΠ.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017). *Η μαθητική διαρροή στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Περίοδος αναφοράς 2013-2016*. Αθήνα: ΙΕΠ.

Κακαβούλη, Α. (1994). *Ηθική ανάπτυξη και αγωγή*. Τόμος Β΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Καλαντζή, Α. (1990). *Οικογενειακή προσέγγιση συμπεριφοριστικού τύπου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μητρέλλου, Σ. (2010). *Σχολική διαρροή και ένταξη στην αγορά εργασίας στο Βόρειο και Νότιο Αιγαίο.* Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών – Τμήμα Κοινωνιολογίας

Mill, J. (2013*). Ωφελιμισμός* (μτφρ. Παιονίδης, Φ). Αθήνα: Πόλις

Μολύβας, Γ. (2004). *Δικαιώματα και θεωρίες δικαιοσύνης*. Αθήνα: Πόλις

Ντούσκας, Ν. (2007). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο.* Επιστημονικό Βήμα, τ.7,σ. 28 - 41, Μάιος 2007. Ανακτήθηκε στις 10.2.18, από: http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epist_bima7p.html

Παλαιοκρασάς, Στ. (2007*). Έκθεση πρότασης Εκπαιδευτικής Πολιτικής με βάση την έρευνα του ΠΙ: «Η Μαθητική Διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ)».* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 11.2.18, από: http://www.pi-schools.gr/programs/par/p5.html

Παππά, Β. (2017). *Επάγγελμα Γονέας. Τύποι γονέων και συμπεριφορά παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Οκτώ.

Pedagogie de Chantier (2014). *Αίτια της σχολικής διαρροής, των ομάδων κινδύνου και καταγραφή των υπαρχόντων μέσων για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής. Εκπαίδευση στο Εργοτάξιο*. Επιμέλεια : ΚΕΚ ΝΕΟ ΘΕΤΙΚΟ: Ν. , TSIRONIS, I. &SIA ΟΕ, Ελλάδα. Ανακτήθηκε 01.4.18, από: http://www. http://www.kekneothetiko.gr/wp-content/files/01.pdf

PLANET (2007). Μελέτη για την καταπολέμηση της Σχολικής Διαρροής. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Ευρωπαϊκή Ένωση.

Rawls, J. (2001). *Θεωρία της δικαιοσύνης.* Αθήνα: Πόλις.

Ρουσέας, Π. και Βρετάκου, Β. (2006). *Η Μαθητική Διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ).* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 11.2.18, από: Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 11.2.18, από: http://www.pi-schools.gr/programs/par/p5.html

Στεφανίδου, Σ. (2017). *Διερεύνηση του ρόλου της οικογένειας ως πρωτογενούς φορέα κοινωνικοποίησης σε περιβάλλον κοινωνικής και οικονομικής κρίσης*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Σύνταγμα της Ελλάδας (1975). *Μέρος Δεύτερο – Ατομικά και Κοινωνικά Δικαιώματα*, Άρθρο 16 - παράγραφοι 1-9.

Τρυφωνοπούλου, Ε., Τσάβου, Χ., Ψυχούλη, Χ. (2010). *Σχολική διαρροή σε μαθητές του Μυλοπόταμου ηλικίας 15-18 ετών και η σχέση της με την παραβατικότητα*. Αδημοσίευτη Πτυχιακή Εργασία. Ηράκλειο: Α.Τ.Ε.Ι. Κρήτης.

Τσαρδάκη, Δ. (1987). *Η γένεση του κοινωνικού ανθρώπου*. (2η έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Βιβλία για όλους.

Τσουκαλάς, Κ. (1992). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα 1830-1922*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Χρυσόγονος, Κ. (2002). *Ατομικά και Κοινωνικά Δικαιώματα*. Θεσσαλονίκη: Αντ. Ν. Σάκκουλα

Σχολεία ανοιχτά στην κοινωνία και τον κόσμο
[Ως προϋπόθεση για ανοιχτές και δημοκρατικές κοινωνίες]

Απόστολος Κ. Καρύδας
Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ70
karid@otenet.gr

Περίληψη
Στην εργασία αυτή θα επιχειρήσουμε να περιγράψουμε τα βασικά χαρακτηριστικά του «ανοιχτού σχολείου» λαμβάνοντας υπόψη αφενός τις ιδιαιτερότητες της εποχής (κοινωνία της γνώσης, ψηφιακή εποχή, παγκοσμιοποίηση) και, αφετέρου, τις ειδικές συνθήκες της χώρας μας. Πρόσθετα, θα κάνουμε μία προσπάθεια εννοιολογικού προσδιορισμού του ανοιχτού σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: ανοιχτό σχολείο, κοινωνία της γνώσης, ψηφιακή εποχή, τοπικές συνθήκες

Εισαγωγή
«Η εκπαίδευση είναι το πιο ισχυρό όπλο για να αλλάξεις τον κόσμο» **(**Νέλσον Μαντέλα). Η κοινωνία μας περιγράφεται συχνά ως *«κοινωνίας της γνώσης».* Σε αυτή τη νέα μορφή κοινωνίας υπάρχει έντονος προβληματισμός για το ποιο σχολείο είναι κατάλληλο για την εκπαίδευση των παιδιών. Η απάντηση που δίνεται συχνά είναι πως χρειαζόμαστε ένα σχολείο «*ανοιχτό στην κοινωνία και τον κόσμο»*, ένα σχολείο *«συνδεδεμένο με τις ανάγκες της κοινωνίας και του κόσμου».* Τι είναι όμως ένα σχολείο «ανοιχτό στην κοινωνία και τον κόσμο και συνδεδεμένο με τις ανάγκες της κοινωνίας και του κόσμου»; Παρακάτω θα εξετάσουμε το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εποχής μας σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και θα προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε τα βασικά γνώρισμα ενός *νέου και ανοιχτού σχολείου* κατάλληλου να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τις προκλήσεις της εποχής.

Α. Το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο
Είναι ευρέως διαδομένη η άποψη ότι το σχολείο και η εκπαίδευση πρέπει να είναι συνδεδεμένα με τις ανάγκες της εποχής. Ποιες όμως είναι οι ανάγκες της εποχής; Και, είναι ίδιες για όλες τις χώρες του κόσμου; Είναι φανερό πως κάποιες ανάγκες είναι κοινές για όλες τις χώρες. Άλλες, όμως, προσδιορίζονται από τις ιδιαίτερες συνθήκες της κάθε χώρας. Ας δούμε την περίπτωση της χώρας μας σε σχέση με το διεθνές πλαίσιο.

1. Το διεθνές πλαίσιο
1.1 Κοινωνία της γνώσης ψηφιακή εποχή, παγκοσμιοποίηση
Πολλοί επιστήμονες θεωρούν ότι βρισκόμαστε ήδη στη *μεταβιομηχανική εποχή,* Σε αυτή την εποχή κυρίαρχο ρόλο έχει η *γνώση* και ιδιαίτερα η *επιστημονική γνώση,* σε αντίθεση με τη βιομηχανική εποχή στην οποία κυρίαρχο λόγο έπαιζε το κεφάλαιο και η εργασία (Τσιάκαλος, 2003, Παυλίδης, 2016). Αυτός είναι και ο λόγος που η μεταβιομηχανική κοινωνία συχνά χαρακτηρίζεται και ως *«κοινωνία της γνώσης»* και συνακόλουθα η οικονομία *«οικονομία της γνώσης»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995).

Βασικά χαρακτηριστικά της *μεταβιομηχανικής κοινωνίας* θεωρούνται: α) η αλματώδης ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας, β) η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, και γ) η τεράστια ανάπτυξη των τεχνολογιών πληροφορίας, επικοινωνιών και διαδικτύου (Παυλίδης, 2016, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000).

Είναι φανερό πως η εκπαίδευση σε κάθε χώρα θα πρέπει να λάβει υπόψη και να προσαρμοστεί σε αυτά τα νέα δεδομένα.

1.2 Ελλάδα και Ευρώπη

Η χώρα μας είναι μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) με σεβασμό στις αξίες και στις αρχές της *ευρωπαϊκής παράδοσης*. Η παράδοση αυτή η οποία είναι ισχυρά συνδεδεμένη με τα επιτεύγματα του Διαφωτισμού και της Γαλλικής Επανάστασης χαρακτηρίζεται από την προσήλωση στις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας, της προόδου, της

δικαιοσύνης και της αδελφοσύνης μεταξύ των λαών και των πολιτισμών (Σαββάλας, 2003). Η χώρα μας, ως πατρίδα της Δημοκρατίας, έχει την ιστορική ευθύνη να υπερασπίζεται αυτές τις αξίες, ακόμα και όταν η ευρωπαϊκή οικογένεια δείχνει να απομακρύνεται από αυτές. Και ο τρόπος για να το κάνει είναι, μεταξύ άλλων, και η εκπαίδευση. Εκπαίδευση, επομένως, για την δημοκρατία, την ειρήνη, την αλληλεγγύη και την αδελφοσύνη των λαών και των πολιτισμών.

2. Η ελληνική ιδιαιτερότητα

Σημαντικό ρόλο, εκτός από τη διεθνή κατάσταση, παίζουν και οι ιδιαίτερες συνθήκες της χώρας. Ας τις δούμε.

2.1 Κοινωνική και οικονομική κρίση

Η χώρα μας βρίσκεται αρκετά χρόνια σε συνθήκες μεγάλης κοινωνικής και οικονομικής κρίσης. Έχει τη μεγαλύτερη ανεργία ανάμεσα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (> 20%), μεγάλες μερίδες του πληθυσμού ζουν σε συνθήκες ακραίας φτώχιας και υπάρχει έντονο μεταναστευτικό ρεύμα, κυρίως νέων επιστημόνων προς το εξωτερικό (brain drain). Αυτή η κατάσταση δεν μπορεί παρά να επηρεάζει και τους σχεδιασμούς για την εκπαίδευση με κύριο στόχο την ενίσχυση του κοινωνικού δεσμού και την ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής.

2.2 Προσφυγικό, μεταναστευτικό, πολυπολιτισμικότητα

Η ελληνική κοινωνία, επίσης, τα τελευταία χρόνια έχει εξελιχθεί σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Ιδιαίτερα, η πρόσφατη έλευση μεγάλου αριθμού προσφύγων και μεταναστών στη χώρα δοκίμασε τις αντοχές της ελληνικής κοινωνίας και τις δυνατότητες καλής υποδοχής και φιλοξενίας. Θέματα δημιουργήθηκαν και με την έλευση και φοίτηση των παιδιών των προσφύγων και μεταναστών στο σχολείο. Αρκετά από τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν δυσκολίες προσαρμογής λόγω των τραυματικών εμπειριών της ζωής τους, αλλά και εξαιτίας των ιδιαιτεροτήτων της μητρικής τους γλώσσας και του γεγονότος ότι κάποια από αυτά δεν φοίτησαν ποτέ στο σχολείο ή φοίτησαν σε σχολεία διαφορετικής κουλτούρας από τη δική μας.

Όλα τα παραπάνω αναδεικνύουν το ζήτημα της *πολυπολιτισμικότητας* ως νέας ταυτότητας της ελληνικής κοινωνίας και, επίσης, θέτουν και το θέμα της *διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* στο σχολείο ως προϋπόθεση μια υγιή και *πολυπολιτισμική κοινωνία*.

2.3 Ιστορία, παράδοση, τοπικότητα, ανάπτυξη

Δεν πρέπει να ξεχνούμε, ακόμα, πως ζούμε σε μια χώρα με ιδιαίτερη γεωμορφολογία, όπου κάθε περιοχή έχει τη δικιά της τοπική ιδιαιτερότητα, ιστορία και παράδοση. Είναι φανερό πως οι ιδιαίτερες συνθήκες *της τοπικότητας* σε συνδυασμό και με την ιδέα της *αειφορίας* της κάθε ξεχωριστής περιοχής θα πρέπει, επίσης, να ληφθούν υπόψη τόσο στους κεντρικούς σχεδιασμούς για την ανάπτυξη όσο και στους σχεδιασμούς για την εκπαίδευση.

Β. Ανοιχτά σχολεία για ανοιχτές και δημοκρατικές κοινωνίες

Με βάση τα χαρακτηριστικά της εποχής φαίνεται να υπάρχει η ανάγκη για μια **νέα μορφή εκπαίδευσης** και για ένα **νέο σχολείο**. Το *νέο σχολείο* θα έπρεπε να λαμβάνει υπόψη τόσο τα δεδομένα της παγκοσμιοποίησης (κοινωνία της γνώσης, ψηφιακή εποχή, διαδίκτυο), όσο και τις ειδικές συνθήκες της χώρας και των τοπικών κοινωνιών. Ας προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε τα χαρακτηριστικά αυτού του σχολείου

1. *Δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο*

Το ανοιχτό σχολείο δεν μπορεί παρά να είναι *δημοκρατικό* και *ανθρώπινο*.

Δημοκρατικό είναι το σχολείο το οποίο ενδιαφέρεται να προσφέρει σε όλα τα παιδιά όλα εκείνα τα μορφωτικά αγαθά τα οποία χαρακτηρίζουν τον μορφωμένο άνθρωπο και πολίτη, χωρίς αποκλεισμούς και χωρίς εκπτώσεις για κανένα παιδί (Κομένιος, 1912, Επιτροπή για τα α. π. της Κύπρου, 2008).

Ανθρώπινο σχολείο από την άλλη, είναι ένα σχολείο χαρούμενο, δημιουργικό και *συμπεριληπτικό,* ένα σχολείο στο οποίο κανένα παιδί δεν στιγματίζεται, δεν περιθωριοποιείται και δεν δυστυχεί εξαιτίας κάποιας ιδιαιτερότητας. Είναι ένα σχολείο, επομένως, ανοιχτό στην *ποικιλότητα* και τη *διαφορετικότητα* (Επιτροπή για τα α. π. της Κύπρου, 2008).

Επιπλέον, στα χαρακτηριστικά του *δημοκρατικού* και *ανθρώπινου* σχολείου θα πρόσθετε κανείς και την ετοιμότητά του να εκπαιδεύει τους μαθητές και τις μαθήτριες, στις αρχές και της αξίες της δημοκρατίας, έτσι ώστε στην ενήλικη ζωή τους να γίνουν σκεπτόμενοι και ενεργοί πολίτες, άνθρωποι, με άλλα λόγια, που νοιάζονται για τα κοινωνικά και τα περιβαλλοντικά προβλήματα και κινητοποιούνται για την επίλυσή τους.

2. *Σχολείο ανοιχτό σε νέες μορφές διδασκαλίας και μάθησης*

Ένα ανοιχτό σχολείο δεν μπορεί παρά να υιοθετεί και τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης. Υποστηρίζεται πως στην κοινωνία της γνώσης το σχολείο πρέπει να εγκαταλείψει τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας και να στραφεί σε περισσότερο **συμμετοχικές, ερευνητικές** και **βιωματικές** μορφές διδασκαλίας και μάθησης, όπως τέτοιες είναι π.χ. τα σχέδια εργασίας (projects). Οι συνεργατικές και ερευνητικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης και μαζί η άσκηση σε κάποιες ειδικές ικανότητες (ικανότητες κλειδιά) θεωρούνται απαραίτητες για το νέο σχολείο. Ως τέτοιες ικανότητες κλειδιά θεωρούνται: η δημιουργικότητα, η ικανότητα για θεωρητική σκέψη, η αυτονομία, η ικανότητα για σχεδιασμό και ανάλυση, η προθυμία για ομαδική εργασία και ανταλλαγή πληροφοριών, η ευελιξία και η ικανότητα για αυτόνομη επίλυση προβλημάτων (Τσιάκαλος, 2003).

3. *Ψηφιακό σχολείο, σχολείο ανοιχτό στην επικοινωνία και τον κοσμοπολιτισμό*

Το ***διαδίκτυο*** μας προσφέρει εκπληκτικές δυνατότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και έρευνας ανάμεσα σε σχολεία. Με τη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email), με ιστοσελίδες και ιστολόγια, με τις πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης και μέσα από γνωστά ευρωπαϊκά προγράμματα (e-twinning, Erasmus+, Teachers4Europe κ. ά.) οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να συμμετέχουν σε ερευνητικά προγράμματα (projects) με άλλα σχολεία στη χώρα μας, αλλά και με σχολεία σε όλο τον κόσμο.

Παρομοίως, με την αξιοποίηση του διαδικτύου, μπορεί να γίνει **αδελφοποίηση** μεταξύ σχολείων (εντός ή και εκτός Ελλάδας), η οποία εκτός από την ψηφιακή επικοινωνία μπορεί να εξελιχθεί και σε δια ζώσης συνεργασία του ενός σχολείου με το άλλο.

Όλα τα παραπάνω υπηρετούν την ιδέα ενός σχολείου του *κοσμοπολιτισμού*, ενός σχολείου στο οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες συγκροτούν τις ταυτότητες τους όχι μόνο ως πολίτες μίας χώρας, αλλά, κυρίως, ως *πολίτες του κόσμου*.

4. *Σχολείο κέντρο αλληλεγγύης και πολιτισμού της τοπικής κοινωνίας*

Το σύγχρονο σχολείο διαθέτει τα μέσα, ώστε να καταστεί ***κύτταρο ζωής, αλληλεγγύης*** *και* ***πολιτισμού*** της τοπικής κοινωνίας. Πράγματι, σε συνεργασία με το σύλλογο γονέων και την τοπική αυτοδιοίκηση τα σχολεία μπορούν να οργανώσουν εκδηλώσεις που σχετίζονται με τον πολιτισμό, την επιστήμη, τον αθλητισμό, τα σύγχρονα κοινωνικά και περιβαλλοντικά προβλήματα κ. α. Αυτό μπορεί να γίνει τόσο κατά την πρωινή λειτουργία του σχολείου όσο και σε άλλες ώρες (π. χ. απογευματινές ώρες, σαββατοκύριακα, εορτές, διακοπές).

Η ιδέα, επίσης, οι αυλές των σχολείων να παραμένουν ανοιχτές τα απογεύματα και τα σαββατοκύριακα με ευθύνη των Δήμων, ώστε τα παιδιά και οι οικογένειες να συμμετέχουν σε δραστηριότητες ψυχαγωγίας και πολιτισμού (θέατρο, χορός, κινηματογράφος, σκάκι, μουσική, φιλαναγνωσία κ. τ. λ.) είναι μια πολύ ελκυστική ιδέα και πολλοί δήμοι την εφαρμόζουν ήδη με επιτυχία (π. χ. Πρόγραμμα Δήμου Αθηναίων «ανοιχτά σχολεία»).

Στην ίδια κατεύθυνση, χαρακτηριστική είναι και η πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και του συλλόγου γονέων του 132^{ου} Δημοτικού σχολείου Γράβας Αθηνών να ανοίξουν το σχολείο το απόγευμα για να προσφέρουν μαθήματα μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς και πρόσφυγες μαθητές και μαθήτριες και μαθήματα ελληνικής γλώσσας στους γονείς αυτών των παιδιών. Η πρωτοβουλία αυτή χαρακτηρίζεται μέχρι στιγμής από εντυπωσιακά θετικά αποτελέσματα τόσο για τις σχέσεις και τις μαθητικές επιδόσεις των παιδιών όσο και για την ενδυνάμωση των δεσμών μεταξύ των οικογενειών των παιδιών και του σχολείου (Πρωτονοταρίου & Χαραβιτσίδης 2008).

Δράσεις σαν τις παραπάνω, είναι φανερό ότι ενδυναμώνουν τις σχέσεις και τους δεσμούς των ανθρώπων στην τοπική κοινωνία και γίνονται, έτσι, ισχυρός παράγοντας αρμονικής συμβίωσης των ανθρώπων και κοινωνικής ασφάλειας και συνοχής.

5. *Σχολείο των κοινωνικά ενεργών και συμμετεχόντων πολιτών*

Η Δημοκρατία δεν είναι μία στατική έννοια. Αντίθετα, είναι ένα διαρκές διακύβευμα και με αυτή την έννοια, πάντα θα υπάρχουν περιθώρια για διεύρυνση, ενδυνάμωση και εμπλουτισμό της δημοκρατίας και των δημοκρατικών θεσμών. Το νέο σχολείο δεν μπορεί παρά συμβάλλει στην υπεράσπιση και την ενδυνάμωση της δημοκρατίας και αυτό μπορεί να το κάνει με την άσκηση των παιδιών στην ιδιότητα του ενημερωμένου, ενδιαφερόμενου και κοινωνικά ενεργού πολίτη (active citizenship) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000, Καρύδας, 2007).

Υπάρχουν πολλά θέματα για τα οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες θα μπορούσαν να αναλάβουν ενεργό κοινωνική δράση. Το αστικό τοπίο, η καθαριότητα, η ρύπανση του περιβάλλοντος, οι γενετικά τροποποιημένες τροφές κ.ά. συνιστούν ενδεικτικές περιπτώσεις τέτοιων θεμάτων. Οι μαθητές και οι μαθήτριες θα μπορούσαν σε σχέση με αυτά τα θέματα να γράψουν π.χ. μια επιστολή διαμαρτυρίας σε πολιτειακούς φορείς, να υλοποιήσουν ειδικά προγράμματα περιβαλλοντικής φροντίδας ή και φροντίδας του τοπίου της γειτονιάς κ.ο.κ. (Hodson 2003, Καρύδας 2007).

Είναι φανερό πως πίσω από τα παραπάνω βρίσκεται η ιδέα μιας πιο δίκαιης και ανθρώπινης κοινωνίας, καθώς και η ιδέα μιας πιο ουσιαστικής και συμμετοχικής δημοκρατίας στην οποία οι άνθρωποι δεν ενδιαφέρονται μόνο για την ατομική προκοπή, αλλά και για τους άλλους ανθρώπους, για το περιβάλλον και τον πλανήτη γενικότερα (Καστοριάδης, 2000).

.

6. *Σχολείο στην υπηρεσία της φυσικής και πολιτιστικής κληρονομιάς και στις ιδέες της τοπικότητας, της αειφορίας και της πράσινης ανάπτυξης*

Η χώρα μας είναι μια χώρα νησιωτική και ταυτόχρονα μια χώρα πεδινή και ορεινή. Αυτή η ιδιαίτερη γεωμορφολογία της Ελλάδας σε συνδυασμό με την τοπική ιστορία και την παράδοση του κάθε τόπου θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη τόσο στους σχεδιασμούς της πολιτείας για την ανάπτυξη του τόπου όσο και στους σχεδιασμούς για την εκπαίδευση. Και βέβαια, όταν λέμε ανάπτυξη εννοούμε την πράσινη και ανθρωποκεντρική ανάπτυξη, την ανάπτυξη η οποία γίνεται με όρους οικολογίας και αειφορίας.

Μπαίνει, επομένως, ένα ζήτημα επανασχεδιασμού της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες γεωγραφικές και πολιτισμικές συνθήκες της κάθε περιοχής (τοπικότητα) και μαζί οι δυνατότητες για πράσινη και αειφόρο ανάπτυξης αυτών των περιοχών (εναλλακτικές καλλιέργειες, αγροτουρισμός κ. α.).

7. *Σχολείο ανοιχτό στην επιστημονική και τεχνολογική έρευνα και την καινοτομία*

Το σύγχρονο σχολείο, μεταξύ άλλων, είναι ανάγκη να ανοίξει την πόρτα και στην επιστημονική και την τεχνολογική έρευνα και την καινοτομία. Να συνδεθεί, με άλλα λόγια, με αναγνωρισμένα κέντρα επιστήμης, τεχνολογίας, έρευνας και καινοτομίας (πανεπιστήμια, ερευνητικά κέντρα, ινστιτούτα, εργαστήρια κ.ά.). Στην προοπτική αυτής της συνεργασίας είναι δυνατόν τα σχολεία να οργανώσουν ημερίδες στις οποίες ειδικοί επιστήμονες και ερευνητές θα μπορούσαν να μιλήσουν για κάποιο θέμα της επικαιρότητας (αστρονομία, φαινόμενο του θερμοκηπίου, κινηματογράφος, φωτογραφία, κ.ο.κ).

Ακόμα, τα σχολεία θα μπορούσαν να υλοποιήσουν εκπαιδευτικά προγράμματα σε συνεργασία με ερευνητικά κέντρα και πανεπιστήμια και να εκπονήσουν μέρος των προγραμμάτων στους χώρους αυτών των κέντρων (Αστεροσκοπείο, Κέντρο Διάδοσης Επιστημών του Ανθρώπου, CERN κ.α.) Στην ίδια κατεύθυνση τα σχολεία θα μπορούσαν να επισκεφτούν παραγωγικές μονάδες της περιοχής (αγροκτήματα, οινοποιεία, μονάδες αγροτουρισμού, ελαιοτριβεία κ.α.) οι οποίες λειτουργούν με προδιαγραφές πράσινης ανάπτυξης για να ενημερωθούν και για να εκπονήσουν σχετικά προγράμματα εντός των μονάδων. Οι μαθητές και οι μαθήτριες θα μπορούσαν να μυηθούν έτσι στις ιδέες και στα μυστικά της πράσινης παραγωγικότητας και στις ιδέες της οικολογίας και της αειφορίας και να αντιληφθούν ότι όλες οι καινοτόμες ιδέες που σχετίζονται με την οικονομία δεν έχουν κατ' ανάγκη αρνητικό περιβαλλοντικό πρόσημο.

Γ. Αντί επιλόγου: μία απόπειρα ορισμού του νέου και ανοιχτού σχολείου

Με βάση τα όσα παραθέσαμε αντιλαμβανόμαστε το *ανοιχτό σχολείο ως:*

- Ένα σχολείο ανοιχτών οριζόντων
- Σχολείο της αλληλεγγύης και της συνομιλίας των ανθρώπων και των πολιτισμών
- Σχολείο κέντρο πολιτισμού και συνοχής των τοπικών κοινωνιών
- Σχολείο στην υπηρεσία του κοσμοπολιτισμού, αλλά και της τοπικότητας
- Σχολείο της οικολογίας, της αειφορίας, της καινοτομίας και της έρευνας
- Σχολείο των ενημερωμένων, δημιουργικών και συμμετεχόντων πολιτών
- Σχολείο, εντέλει, στην υπηρεσία μιας ***ανοιχτής***, ***πλουραλιστικής*** και ***δημοκρατικής κοινωνίας***

Αναγκαία προϋπόθεση για τη μετάβαση σε ένα τέτοιο *Ανοιχτό Σχολείο* είναι η ανάπτυξη και η εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και πολιτικής στην κατεύθυνση των βασικών χαρακτηριστικών αυτού του σχολείου. Και, επειδή, εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σημαίνει μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων, αυτό θα μεταφραζόταν σε μετατόπιση από τα κλειστά και περιοριστικά αναλυτικά προγράμματα που έχουμε σήμερα προς πιο ανοιχτά και ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα, προγράμματα τα οποία θα άφηναν μεγάλα περιθώρια ευελιξίας και ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν τη διδασκαλία τους στη βάση των αναγκών των μαθητών και μαθητριών τους και στη βάση των αναγκών και των ιδιαιτεροτήτων της εποχής, της περιοχής και της χώρας (Καρύδας, 2015).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Δήμος Αθηναίων (2018). *Πρόγραμμα: Ανοιχτά σχολεία* (Αθήνα, 2018) Ανάκτηση από (10.03.2018): https://www.athensopenschools.gr/

Επιτροπή για τα αναλυτικά προγράμματα της Κύπρου (2008). *Αναλυτικό πρόγραμμα για τα δημόσια σχολεία τη Κυπριακής Δημοκρατίας* (Κύπρος, 2008). Ανάκτηση από (22.03.2018): http://www.paideia.org.cy/upload/1_12_2009_keimeno_epitropis_analytikon.pdf

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1995). *Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση: Διδασκαλία και μάθηση – προς την κοινωνία της γνώσης* (Λουξεμβούργο, 1995). Ανάκτηση από (10.03.2018): https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-el

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000). *Προς μια ευρωπαϊκή διάσταση εκπαίδευσης και ενεργού συμμετοχής του πολίτη* Λουξεμβούργο (2000). Ανάκτηση από (10.03.2018): https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b33ea18c-355e-4fa5-bee6-cc07194831ad/language-el

Καρύδας, Α. (2007). *Φυσικές επιστήμες για την εκπαίδευση καλλιεργημένων, κριτικά σκεπτόμενων και ενεργών πολιτών*. Διδακτορική διατριβή (Θεσσαλονίκη, ΠΤΔΕ/ΑΠΘ, 2007). Ανάκτηση από (22.03.2018): https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/15028

Καρύδας, Α. (2015). «Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: αν όχι τώρα, πότε;». Άρθρο στην εφημερίδα *Τηλεόραση Χωρίς Σύνορα* (TVXS) (14.03.2015). Ανάκτηση (22.03.2018) από: http://tvxs.gr/news/egrapsan-eipan/ekpaideytiki-metarrythmisi-oxi-tora-pote

Καστοριάδης, Κ. (2000). *Οι ομιλίες στην Ελλάδα* (Αθήνα, Ύψιλον).

Κομένιος, Ι. Α. (1912). *Μεγάλη Διδακτική* (Αθήνα 1912)

Παυλίδης, Π. (2016). «Μεθοδολογικά ζητήματα του σχολείου των κοινωνικών αναγκών και του έργου των εκπαιδευτικών». Εισήγηση στην ημερίδα της ΔΟΕ με θέμα: *Το σχολείο που βιώνουμε – το σχολείο που οραματιζόμαστε. Κριτική και διεκδικήσεις* (Τρίκαλα 11Απρ. 2016, Ναύπλιο 18 Απρ. 2016)

Πρωτονοταρίου, Σ., Χαραβιτσίδης, Π. (2008). «132ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών: προσπάθειες για την εκπαίδευση και την ένταξη όλων των παιδιών στο σχολείο». Περιοδικό *ΓΕΦΥΡΕΣ*, τεύχος 36, σελ. 14-23 (Αθήνα: Σεπτέμβριος-Οκτώβριος. 2007)

Τσιάκαλος, Γ. (2003). «Προβληματισμοί για την εκπαίδευση στην Ευρώπη». Περιοδικό του Α.Π.Θ. *Πανεπιστημιούπολη*, τ. 12 (22-25), Ιούνιος 2003.

Hall, S. - Held, D. & McGrew, A. (Eds.) (2003). Η *διαμόρφωση της νεωτερικότητας* (Αθήνα: Σαββάλας, 2003)

ΣΑΡΕΒ θα πει φιλία: Ένα πολύτεχνο πρόγραμμα συνάντησης πολιτισμών

Αγγελική Καστρινάκη
Msc Αισθητικής Αγωγής, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
angekastrinaki@gmail.com

Εύα Παυλίδου
Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
eva@nured.auth.gr

Αντώνης Λενακάκης
Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
alen@nured.auth.gr

Περίληψη
Τα νέα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα στη σύνθεση των τάξεων στα ελληνικά σχολεία έχουν οδηγήσει στην ανάγκη υιοθέτησης κι υλοποίησης διδακτικών εφαρμογών,οι οποίες θα ανταποκρίνονται κατάλληλα σε αυτά. Η παρούσα διδακτική εφαρμογή είχε ως σκοπό την ενίσχυση της ικανοποίησης των μεταναστών και προσφύγων μαθητών μιας Τάξης Υποδοχής Δημοτικού Σχολείουεντός του σχολικού πλαισίου, μέσα από το συνεργατικό κινητικό παιχνίδι, τον χορό και το θεατρικό παιχνίδι. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν δώδεκα μαθητές και μαθήτριες πρόσφυγες και μετανάστες, οι οποίοι/ες φοιτούσαν σε δημοτικό σχολείο της Κεντρικής Μακεδονίας, κατά το πρώτο τρίμηνο του έτους 2017. Βασικό κορμό της διδακτικής πρότασης αποτέλεσε η υλοποίηση παρεμβατικού προγράμματος, το οποίο περιλάμβανε δράσεις κινητικής αγωγής και θεατροπαιδαγωγικά παιχνίδια και ολοκληρώθηκε με τη συνεργατική σύνθεση και παρουσίαση πολύτεχνου δρώμενου στην ολομέλεια των(έξι) τάξεων των συμμετεχόντων. Παράλληλα, για την αξιολόγηση της δράσης, ακολουθήθηκαν ημερολογιακές παρατηρήσεις(ημερολογίου του εκπαιδευτικού), στις οποίες έγινε ανάλυση. Τα αποτελέσματα από αυτές, έδειξαν πως για την πλειονότητα των συμμετεχόντων ενισχύθηκε το αίσθημα ικανοποίησης. Παράπλευροι στόχοι οι οποίοι φάνηκε να επιτεύχθηκαν ήταν η ενίσχυση της αυτοέκφρασης των μαθητών/ριών και της κοινωνικής αποδοχής τους από το σύνολο των συμμαθητών/ριών τους.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική αγωγή, μαθητές πρόσφυγες-μετανάστες, κινητική αγωγή, θεατρικό παιχνίδι

Εισαγωγή

Στα σχολεία του ελλαδικού χώρου, οι ταυτότητες των παιδιών διακρίνονται από μια μεγάλη ποικιλομορφία. Ο μαθητικός πληθυσμός είναι πολιτισμικά ανομοιογενής, καθώς μεγάλο μέρος των μαθητριών και μαθητών προέρχονται από διαφορετικό, σε σχέση με το κυρίαρχο ελληνικό πολιτισμικό, υπόβαθρο (Τσιάκαλος, 2000: 109-114). Η ιδιαίτερη αυτή σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, ενισχύεται από μία πρόσφατη και απαιτητική πραγματικότητα για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, λόγω του πολέμου που μαίνεται στη Συρία και της συνακόλουθης άφιξης χιλιάδων προσφύγων στην Ελλάδα (Ζαχαριά, 2018).

Σχετικά με τον μη γηγενή μαθητικό πληθυσμό στα σχολεία έχουν γίνει πολλές έρευνες, οι οποίες εξέτασαν το θέμα της ένταξής του. Η ίδια η έννοια της ένταξης έχει προκαλέσει διχασμό ανάμεσα στους ερευνητές. Μερικοί από αυτούς, αναφέρουν πως η «ένταξη»αποτελεί μια δυναμική και διερευνητική για το ίδιο το άτομο διαδικασία, κατά την οποία συγκροτείται ως οργανικό μέλος της ομάδας και δεν χάνει την ταυτότητά του. Αυτή η σκοπιά έρχεται σε αντιπαράθεση με την έννοια της «ενσωμάτωσης», η οποία

εμπεριέχει στοιχεία αλλοτρίωσης και αφομοίωσης (Κυρίδης, Παλαιολόγου, Γιαλαμάς, Ευαγγέλου & Σταυριανούδη, 2010; Παπακωνσταντίνου, 2010).

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάμε πολλές έρευνες που μελετούν την ικανοποίηση που βιώνουν οι πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές/ριες, και καταδεικνύουν πως αυτή είναι μάλλον ανύπαρκτη, καθώς τα αισθήματα που υπερισχύουν σχετίζονται περισσότερο με δυσαρέσκεια και απογοήτευση από το νέο περιβάλλον (Berry, Phinney, Sam, & Vedder, 2006; Chatzigeorgiadou & Bablekou, 2010; Κυρίδης & Λεοντάρη, 1995). Τα αρνητικά αυτά συναισθήματα εμφανίζονται όταν μεταβαίνουν από την χώρα προέλευσης στη χώρα υποδοχής, προκειμένου να γίνουν μέλη αυτής, κι έτσι υποδεικνύεται η ανάγκη για την υιοθέτηση εκπαιδευτικών αρχών οι οποίες θα έχουν ως άξονα την ομαλή ένταξη των ατόμων αυτών αλλά και την άντληση ψυχολογικής ανάτασης από αυτές (Τσιάκαλος, 2000: 189-190).

Η ανάγκη αυτή συνάδει με τις προϋποθέσεις της διαπολιτισμικής αγωγής, όπως για παράδειγμα την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και εν συνεχεία της αυτοεικόνας των ατόμων μιας μειονοτικής ομάδας, ώστε να αποκτήσουν την ικανότητα αυτοκαθορισμού (Άλκηστις, 2008: 98-102). Μέσω αυτής της ενίσχυσης καλλιεργούνται αξίες, στάσεις, ήθη και πεποιθήσεις, ενώ παράλληλα, ακολουθεί δυναμικός διάλογος ανάμεσα σε γηγενείς και μειονοτικές ομάδες με σεβασμό σε κάθε διαφορετικό πολιτισμικό στοιχείο. Πρόκειται, ουσιαστικά, για μια διαδικασία συνάντησης, αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας ανθρώπων με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα και τρόπους ζωής, ώστε να δοθεί έμφαση στην ανταλλαγή, το μοίρασμα και την αμοιβαία κατανόηση (Άλκηστις, 2008: 102-105). Μάλιστα, μέσω αυτής της διαδικασίας γίνεται προσπάθεια εξεύρεσης τρόπων επικοινωνίας, διαλόγου και διάδρασης των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων, υποδεικνύοντας τον σεβασμό των ανθρώπινων δικαιωμάτων (Λενακάκης, 2015).

Όσον αφορά στα παιδιά, παραδείγματα διάδρασης και επικοινωνίας μεταξύ τους αποτελούν το κινητικό παιχνίδι και ο χορός, τα οποία θεωρούνται πολύτιμα εργαλεία προσέγγισης και υπέρβασης των πολιτισμικών διαφορών μεταξύ αυτών. Παράλληλα, με τα εργαλεία αυτά, οι γλωσσικές δυσκολίες οι οποίες μπορεί να επικρατούν μεταξύ παιδιών τα οποία προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, υπερβαίνονται (Πατσιαούρας, 2008), ενισχύεται η κινητική τους έκφραση και δημιουργείται άμεσα ένα πλαίσιο ενσωμάτωσης και ομοιομορφίας (Hellison, 1985; Vorwald, 2012).

Ειδικά, τα κινητικά παιχνίδια μπορούν να αποτελέσουν μέσο ενίσχυσης της ικανοποίησης αλλά και εργαλείο με το οποίο αξιολογείται η ενίσχυση της ικανοποίησης, της αυτοπεποίθησης αλλά και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών/ριών, όπως έχει φανεί ερευνητικά από τους Kellis, Vernadakis, Albanidis, Derri και Kourtesses (2010) και τις Pollatou και Hatzitaki (2001). Η διαπίστωση αυτή καταδεικνύεται και σε έρευνα των Lambaki, Pavlidou, Antoniou και Kyridis (2014), στην οποία μαθητές και μαθήτριες πολυπολιτισμικών τάξεων Λυκείου προσεγγίσθηκαν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής με συνεργατικά κινητικά παιχνίδια, χορούς του κόσμου και θεατρικό παιχνίδι με σκοπό την αύξηση της ικανοποίησης και τη βελτίωση της συμμετοχικότητάς τους στο μάθημα. Παρατηρήθηκε ότι μέσω αυτών αυξήθηκε το κίνητρο για συμμετοχή στο μάθημα και οι ερευνητές προτείνουν συνεργατικά παιχνίδια και χορούς που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τον πολιτισμό των συμμετεχόντων.

Η συμμετοχή των παιδιών σε δράσεις που δανείζονται εργαλεία και πρακτικές από τις Τέχνες, τους προσφέρουν νέες εμπειρίες και δυνατότητες επικοινωνίας, μιας και τα ίδια αισθάνονται ελεύθερα να παρουσιάσουν στο ασφαλές δημιουργικό πλαίσιο τις σκέψεις και ιδέες τους πολυαισθητηριακά (Levy, Ranjbar, &Dean, 2006; Λενακάκης, 2013).Η τέχνη, γενικότερα, αποτελεί έναν σπάνιο και πολύτιμο χώρο ελευθερίας, έναν ασφαλή παιγνιώδη χώρο ανεμπόδιστης έκφρασης, μία απόδραση από τις συνθήκες που φυλακίζουν το παιδί στη σχολική πραγματικότητα. Το ίδιο νιώθει πιο άνετα να εκφράσει αυτό που θέλει στο χαρτί ή με το σώμα του, σε σχέση με τη λεκτική έκφραση (Αρντουέν, 2000), επομένως η τέχνη για αυτό αποτελεί μια αναγκαία πράξη, μία απαραίτητη οδό για επικοινωνία και έκφραση. Οι καλλιτεχνικές δράσεις με αυτόν τον τρόπο αποτελούν μια αντίσταση και μια κίνηση προς την εξερεύνηση του περιβάλλοντος του παίχτη/δημιουργού, προς την κατανόηση και αλλαγή της πραγματικότητάς του και συνάντησης του εαυτού του με τους άλλους (Βάος, 2008).

Παράλληλα, οι πράξεις αυτές δίνουν τη δυνατότητα στον παιδαγωγό να κατανοήσει, να ερμηνεύσει συμπεριφορές και να ακολουθήσει τεχνικές οι οποίες θα οδηγήσουν στην επιθυμητή βελτίωση ή αλλαγή τους (Άλκηστις, 2008: 170-77; Banks & Banks, 2004; Τσιούμης, 2014). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ευαισθητοποιημένοι και να επιδιώκουν την πολιτισμική ανάπτυξη όλων των μαθητών (Banks & Banks, 2004).

Οι βασικές αρχές μιας τέτοιας εκπαίδευσης στοχεύουν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης, του σεβασμού προς άλλους πολιτισμούς και την αντιστροφή εθνοκεντρικών ιδεών (Τσιούμης, 2014).

Τα σχολεία, ειδικά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, θεωρούνται το καταλληλότερο πλαίσιο για την εφαρμογή τέτοιων πρακτικών, μιας και μπορούν να προσφέρουν ευκαιρίες και να παρέχουν διόδους για συναισθηματική έκφραση και προσωπική υποστήριξη (Rousseau, Lacroix, Singh, Gauthier & Benoit, 2005).Τα προγράμματα τα οποία στοχεύουν στην ένταξη των μη γηγενών μαθητών/τριών οφείλουν να απαλλάσσονται από στοιχεία δογματισμού ή μισαλλοδοξίας, και να προσανατολίζονται στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, στην άμβλυνση των πολιτισμικών διαφορών, στην ειρηνική συνύπαρξη των μαθητών, στην ενίσχυσή τους σε συναισθηματικό, κοινωνικό και μαθησιακό επίπεδο (Μίτιλης, 1998; Rousseau et al., 2005), καλλιεργώντας ιδανικά σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας των λαών και των πολιτισμών τους.

Στοιχεία διδακτικής εφαρμογής

Οι συμμετέχοντες της διδακτικής εφαρμογής ήταν δώδεκα μαθητές/ριες (έξι αγόρια, έξι κορίτσια,, 6-12 ετών)μίας Τάξης Υποδοχής[1].Οι έξι από αυτούς ήταν μετανάστες δεύτερης γενιάς και μιλούσαν την ελληνική γλώσσα, ενώ οι υπόλοιποι (έξι πρόσφυγες) κατείχαν τη μητρική τους γλώσσα (συριακά, κουρδικά) και ελάχιστα αγγλικά. Η εφαρμογή πραγματοποιήθηκε στους χώρους Δημοτικού Σχολείου της Κεντρικής Μακεδονίας, κατά τους μήνες Μάρτιος και Απρίλιος 2017. Η διδακτική εφαρμογή είχε διάρκεια οκτώ εβδομάδων, κατά τις οποίες πραγματοποιήθηκαν 23 δίωρες συναντήσεις.

Στόχοι διδακτικής εφαρμογής

Ο βασικότερος στόχος της παρούσας διδακτικής εφαρμογής ήταν η ενίσχυση του βαθμού ικανοποίησής των μαθητών/ριών τους και η δημιουργία πολλαπλών ευκαιριών έκφρασης εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Η επιδίωξη αυτή συνδυάζεται με την ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών/ριών, δεδομένου ότι σχετικές έρευνες έχουν δείξει πως οι αλλοεθνείς μαθητές/ριες δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες και ευκαιρίες για αυτοέκφραση, οδηγούμενοι, έτσι, σε αρνητικά συναισθήματα και συμπεριφορές (Chatzigeorgiadou, Pavlidou & Arvanitidou, 2011).

Η κινητική και θεατρική αγωγή θεωρούνται πως συμβάλλουν στα παραπάνω μιας και έχει επιβεβαιωθεί ερευνητικά πως ο χορός, τα κινητικά και θεατρικά παιχνίδια προσφέρονται για τη μείωση ή και εξάλειψη των τραυματικών αναμνήσεων και συναισθημάτων που μπορεί να φέρουν οι πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές (Bannon & Sanderson, 2000·Chatzigeorgiadou et al., 2011). Παράλληλα, ενισχύονται τα θετικά κίνητρα για εξέλιξη και δράση (Lobo & Winsler, 2006; Sullivan & Simonson, 2016). Οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να εξερευνήσουν την ατομικότητά τους, να πειραματιστούν και να καλλιεργήσουν την αισθητική τους, στοιχεία τα οποία μπορούν να οδηγήσουν στην ολιστική τους ανάπτυξη και την ισότιμη ένταξη σε νέες ομάδες (Koshland, Wilson, & Wittaker, 2004).

Επιδιώξεις-προσδοκώμενα αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα τα οποία προσδοκούνταν ήταν η ενίσχυση της ικανοποίησης των παιδιών και της ικανότητάς τους για σωματική και συναισθηματική έκφραση, καθώς σύμφωνα με έρευνες αυτή επιτυγχάνεται πιο ελεύθερα μέσα από την κίνηση σε χαλαρό και παιγνιώδες πλαίσιο. Οι λόγοι είναι, αφενός ότι σ' ένα τέτοιο πλαίσιο απουσιάζουν οι αντιπαλότητες και οι εντάσεις, συνθήκη που συμβάλλει στην καλλιέργεια της κοινωνικότητας και της ενσυναίσθησης, αφετέρου η κινητική έκφραση είναι ένας πανανθρώπινος κώδικας επικοινωνίας, με τον οποίο μειώνονται ή προσπερνώνται τελείως τα οποιαδήποτε γλωσσικά εμπόδια (Chatzigeorgiadou et al., 2011; Παυλίδου, 2012: 50).

Επιπλέον, η παρούσα παρέμβαση επιδιώκει την καλλιέργεια της πολυαισθητηριακής, πολύτροπης και πολύτεχνης έκφρασης και επικοινωνίας όλων των μαθητών/ριών (Κομπιάδου & Λενακάκης, 2014).

[1]Ως Τάξη Υποδοχής (ΤΥ) ορίζεται ένα τμήμα το οποίο ιδρύεται σε ένα σχολείο στο οποίο φοιτά ένα συγκεκριμένο ποσοστό μαθητών με την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Σκοπός της είναι η εκπαίδευση των μαθητών που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας, προκειμένου να προσαρμοστούν πλήρως στις γενικές τάξεις. (ΦΕΚ, Αρ. Φύλλου 2687, τευχ. 2ο).

Μεθοδολογίαδιδακτικής εφαρμογής

Η παρέμβαση είχε χαρακτήρα καλλιτεχνικών εργαστηρίων αισθητικής αγωγής, με τη συνέργεια διαφορετικών τεχνών (θέατρο, χορός, μουσική, εικαστικά),ασκήσεις και τεχνικές από το ρεπερτόριο της κινητικής και θεατρικής αγωγής αλλά και του ελεύθερου κινητικού παιχνιδιού, με τελικό σκοπό τη δημιουργία ενός δρώμενου, βασισμένου στις ιδέες των παιδιών. Το δρώμενο παρουσιάστηκε στο περιβάλλον του σχολείου με τη μορφή μιας πολύτεχνης διαδραστικής παράστασης.

Η διαφορετικότητα και ιδιαιτερότητα των ομάδων αναγνωρίστηκαν ισότιμα και χωρίς διακρίσεις, μέσα στο πλαίσιο που οικοδομούνταν αλλά και μέσω του παιδαγωγικού κλίματος που καλλιεργούνταν σε κάθε συνάντηση και έγινε προσπάθεια να προσεγγίσει η μία πολιτισμική ομάδα την άλλη, αναδεικνύοντας τα κοινά τους στοιχεία, π.χ. παραδοσιακά έθιμα γάμου.

Οι μέθοδοι στις οποίες βασίστηκε ο σχεδιασμός των εφαρμογών είχαν χαρακτηριστικά βιωματικής δράσης από την πλευρά των συμμετεχόντων, με μαθητοκεντρικό χαρακτήρα, ενώ η εκπαιδευτικός είχε τον ρόλο εμψυχωτή και καθοδηγητή, παράλληλα.

Σχετικά με τη λεκτική επικοινωνία της ομάδας, αυτή είχε ιδιαιτερότητες, καθώς οι μαθητές/ριες προέρχονταν από τέσσερις διαφορετικές χώρες. Οι μισοί από αυτούς μιλούσαν την ελληνική γλώσσα και παρόλο που όλα τα μέλη παρακολουθούσαν την ΤΥ, η περίοδος κατά την οποία ξεκίνησε η παρέμβαση δεν ήταν αρκετά μεγάλη ώστε τα μέλη να συνεννοούνται ανεμπόδιστα. Προκειμένου να ξεπεραστούν τα γλωσσικά εμπόδια:

- Οι δράσεις βασίστηκαν στη σωματική έκφραση και την παντομίμα
- Δόθηκαν κινητικά, ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα
- Οι οδηγίες είχαν απλή δομή και διατύπωση και οι ερωτήσεις ήταν συνήθως κλειστού τύπου
- Δημιουργούνταν υποομάδες στις οποίες κάποια μέλη μιλούσαν ελληνικά και δρούσαν ως βοηθοί
- Εφαρμόστηκαν αλληλοδιδακτικές μέθοδοι ανάμεσα στα μεγαλύτερα και τα μικρότερα αδέλφια
- Δόθηκε έμφαση στις επιθυμίες και ανάγκες των παιδιών, οι οποίες λειτούργησαν ως πυξίδα στον σχεδιασμό των δράσεων.

Ένας επιπλέον σκοπός ήταν η παροχή των εργαλείων εκείνων (αυτοσχεδιασμός, δημιουργική αξιοποίηση υλικών, σύνθεση ιστορίας και χτίσιμο χαρακτήρα) που θα βοηθούσαν τα παιδιά να δημιουργήσουν το δικό τους πολύτεχνο δρώμενο, το οποίο παρουσίασαν στο σχολείο τους. Η τέχνη, άλλωστε, συνδέεται άμεσα με τη βιωματικότητα, άρα με τον χαρακτήρα της παρέμβασης, καθώς προωθεί την ελεύθερη δημιουργική έκφραση, την αλληλεπίδραση, συμβάλλει στην ολοκλήρωση της γνώσης και της καλλιέργειας της διαπολιτισμικής αγωγής.

Εργαλείο αξιολόγησης

Βασικό εργαλείο αξιολόγησης των αποτελεσμάτων αποτέλεσε η ημερολογιακή παρατήρηση (ημερολογίου του εκπαιδευτικού). Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση (Cohen, Manion, & Morrison, 2007) και πραγματοποιήθηκε από την παιδαγωγό-ερευνήτρια και μέλος της συγγραφικής ομάδας. Οι παρατηρήσεις εστιάστηκαν στις αυθόρμητες δράσεις των παιδιών, καθώς και στα σημεία ενδιαφέροντος που προέκυπταν από τον ομαδικό ή ατομικό αναστοχασμό των συμμετεχόντων, αυτόβουλα ή μετά από προτροπή. Συγκεκριμένα, επικεντρώνονταν στον εντοπισμό σαφών ενδείξεων ικανοποίησης και ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων και σημειώνονταν μετά το τέλος κάθε συνάντησης. Τα κριτήρια στα οποία βασίστηκαν ήταν α) εξωλεκτικά, δηλαδή οι αυθόρμητες κινήσεις-στάσεις του σώματος που εκφράζουν ικανοποίηση/χαρά, β) δηλωτικά, δηλαδή αυθόρμητα λόγια ικανοποίησης/χαράς των συμμετεχόντων, γ) αυθόρμητες ενέργειες των συμμετεχόντων, όπως η ανάληψη πρωτοβουλιών για την εξέλιξη μίας δράσης, για τη συμμετοχή σε νέες, για επανάληψη δράσεων και δ) η προθυμία για συνεργασίες.

Διδακτικό υλικό

Η ανάγκη για διαπολιτισμική εκπαίδευση οδήγησε σε παιδαγωγικές παρεμβάσεις σε μαθητές/ριες που προέρχονται από ασθενέστερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, όπως είναι οι πρόσφυγες και μετανάστες (Rousseau & Guzder, 2008), με σκοπό τη συναισθηματική και κοινωνική τους ενδυνάμωση. Για τον σχεδιασμό

της παρούσας παρέμβασης λήφθηκαν υπόψη όσα αναφέρουν οι Κυρίδης κ.ά. (2010) σχετικά με την ενσωμάτωση, οι οποίοι κάνουν λόγο για διαδικασίες πολιτισμικού διαλόγου και εξελικτικής προσαρμογής, Οι συναντήσεις του εργαστηρίου χωρίζονταν, κατά κανόνα, σε τρεις φάσεις:

- εισαγωγή-ενεργοποίηση
- κύριες δράσεις
- αποφόρτιση-χαλάρωση-αναστοχασμός.

Οι κύριες δράσεις χωρίστηκαν σε κατηγορίες με κριτήριο το επίπεδο εξοικείωσης κι εκτέλεσης από τους αλλόγλωσσους μαθητές. Κάθε κατηγορία είχε από έναν κύριο σκοπό κι επιμέρους στόχους, οι οποίοι σε πολλές περιπτώσεις είτε επαναλαμβάνονταν, προς όφελος των μαθητών/ριών, είτε αλληλοκαλύπτονταν.

Επιπλέον, σε όλες τις φάσεις σημαντικό ρόλο είχαν τα διάφορα υλικά που χρησιμοποιούνταν, όπως:

- Όργανα κινητικής αγωγής, π.χ. στεφάνια, μπάλες
- Αξεσουάρ θεατρικού παιχνιδιού, π.χ. υφάσματα, κούκλες
- Ηχογραφημένες μουσικές και μουσικά όργανα, π.χ. ντέφι, ταμπουρίνο, μαράκες.

Οι βασικές κατηγορίες δράσεων διακρίνονταν σε δράσεις γνωριμίας, μέσω των οποίων επιδιώκεται η γνωριμία των συμμετεχόντων και η μεταξύ τους επαφή και εξοικείωση. Ύψιστος στόχος αυτών ήταν η δημιουργία ενός συλλογικού αισθήματος, μιας και η ομάδα ήταν νεοσύστατη, και η δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος για την καλλιτεχνική έκφραση των ιδεών και των συναισθημάτων των παιδιών. Επίσης, σχεδιάστηκαν δράσεις ανταλλαγής πολιτισμικών στοιχείων, δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες κατάγονταν από χώρες διαφορετικές και μεταξύ τους αλλά και από τον γηγενή μαθητικό πληθυσμό .

Παρουσίαση των δραστηριοτήτων-Τα διδακτικά βήματα

Οι πρώτες εβδομάδες αφιερώθηκαν σε δράσεις γνωριμίας (μελών, χώρων), δεσίματος της ομάδας και ανάπτυξης εμπιστοσύνης. Οι πρώτες συναντήσεις χαρακτηρίζονταν από αμηχανία και συστολή, ειδικά από τους πρόσφυγες μαθητές οι οποίοι είχαν εγγραφεί στο σχολείο λίγες ημέρες νωρίτερα. Υπήρξαν συναντήσεις, στις οποίες δύο μαθήτριες πρόσφυγες παρουσίασαν άρνηση, ωστόσο η παρακίνηση της αδελφής, λειτούργησε βοηθητικά.

Με την πάροδο των εβδομάδων, καθιερώθηκε η «ρουτίνα» του γυμναστηρίου (χώρου συναντήσεων), για την οποία οι μαθητές/ριες ανυπομονούσαν και ρωτούσαν πότε θα ακολουθήσει η επόμενη συνάντηση. Παράλληλα, άρχισε να χτίζεται, σταδιακά και αυθόρμητα, ένας κώδικας επικοινωνίας, με βασικό λεξιλόγιο και εκφράσεις, οι οποίες βοηθούσαν στην υλοποίηση των δράσεων, π.χ. «Αγγελική, τι ώρα (αύριο);».

Σταδιακά μέσα από τις δραστηριότητες, οι μαθητές/ριες γνώρισαν στοιχεία από τους πολιτισμούς των χωρών που κατάγονταν, «ταξίδεψαν» νοερά και μέσα από τις ιδέες που κατέθεταν στήθηκε ένα πολύτεχνο δρώμενο, το οποίο παρουσιάστηκε στην ολομέλεια των τάξεών τους.

Δειγματοληπτικές δράσεις ενεργοποίησης μαθητών

Επιμέρους στόχοι

- Γνωριμία μελών ομάδας
- Καλλιέργεια εμπιστοσύνης
- Εξοικείωση με τον χώρο
- Καλλιέργεια αυτοπεποίθησης μαθητών

Ενδεικτικές δράσεις

- Περπατήματα με ρυθμική μουσική (εικ. 1)
- Παιχνίδι «το άδειο στεφάνι»
- Ονόματα σε κύκλο συνοδευόμενα από κίνηση
- Οκλαδόν σε κύκλο, χτυπάμε γόνατα και επαναλαμβάνουμε ονόματα «*με λένε…μου αρέσει..*»
- Ένταξη χειροποίητης κούκλας «Πιπίνα», παιχνίδι χαιρετισμού νέου φίλου (εικ. 2)
- Εξέλιξη χαιρετισμών ανάμεσα στα παιδιά σε ζευγάρια «*γεια σου χαρήκαμε πολύ, έλα να παίξουμε μαζί*»
- Κύκλος: λέω δυνατά ένας μέρος του σώματος και όλοι κινούνται μ’ αυτό πάνω-κάτω εναλλάξ
- «Γίνομαι μπάλα», αναπαράσταση μπάλας με το σώμα, τεντώνομαι και μαζεύομαι με μέτρημα 1-10

- Δραματοποίηση «πρωινό ξύπνημα, πάω σχολείο», κινητική δημιουργικότητα με λεκτικές οδηγίες (εικ. 3)
- «Κάνω μασάζ στο ζευγάρι μου», απαλά χτυπήματα στην πλάτη εναλλάξ σε ζευγάρια
- Πιανόμαστε σε κύκλο με κλειστά μάτια, κάποιος δίνει ρυθμικό σύνθημα στο χέρι του διπλανού. Το σύνθημα περνά διαδοχικά στον επόμενο μέχρι να φτάσει σωστά σε αυτό που το ξεκίνησε (παραλλαγή «σπασμένο τηλέφωνο»)
- Σε ζευγάρια «Οδηγός-τυφλός, οικογένειες ήχων».

Στιγμιότυπα

Εικόνα 9

Εικόνα 10

Εικόνα 8

Δειγματοληπτικές δράσεις κύριου μέρους

Επιμέρους στόχοι

- Καλλιέργεια φαντασίας, κινητικής δημιουργικότητας κοινωνικών δεξιοτήτων
- Σύνθεση ομαδικού χαιρετισμού ομάδας
- Δημιουργία μουσικών αυτοσχεδιασμών
- Σύσφιξη δεσμών των μελών της ομάδας
- Επαφή με διαφορετικά έθιμα
- Αντίληψη οδηγιών στα ελληνικά
- Συναισθηματική αγωγή: επαφή και γνωριμία με διαφορετικά συναισθήματα
- Κινητική έκφραση συναισθημάτων

Δράσεις

- Περπατήματα με στεφάνια -Εξερεύνηση στεφανιών ατομικά, σε ζευγάρια, σε τριάδες. Παρουσίαση αυτοσχεδιασμών (εικ. 4)
- Εξέλιξη δράσης-Παίζουμε με «τρένο» από στεφάνια (εικ. 5)
- Κύκλος, σχολιασμός φωτογραφιών παραδοσιακών γάμων από Αλβανία, Βουλγαρία, Συρία, Μακεδονία
- Συζήτηση για παραδοσιακά έθιμα χωρών καταγωγής
- Εξέλιξη δράσης με παραδοσιακά στοιχεία «*πώς χαιρετιόμαστε στο πάρτι του γάμου*;» και παρουσίαση χαιρετισμών
- Αυτοσχεδιασμός με καπέλα και μαντήλια «οι καλεσμένοι φέρνουν δώρα, πεινάνε και τρώνε»
- Δραματοποίηση εθίμων αλβανικού γάμου: έρχονται καλεσμένοι, φέρνουν δώρα, ντελάληδες, περιποίηση, ντύσιμο γαμπρού και νύφης με παραδοσιακή μουσική και όλα τα υλικά/αξεσουάρ (εικ. 6)
- Σύνθεση χαιρετισμού ομάδας και ονομασία
- Μουσικοί αυτοσχεδιασμοί με οργανάκια
- Με υδρόγειο σφαίρα και φωτογραφίες συζητάμε για χώρες καταγωγής. Συζήτηση για μουσουλμανικά έθιμα γάμου (εικ. 10)
- «Περπατάμε σαν οχήματα», αποκλίνουσα κινητική δημιουργικότητα με λεκτικές οδηγίες
- Χορός σε κύκλο, επινόηση κινήσεων
- Ιδέα για ταξίδι στη Συρία. «Γινόμαστε αεροπλάνα», ταξιδεύουμε, αναπαράσταση, «προσγείωση στη Συρία», ακρόαση αραβικής μουσικής[2]

[2] Τα μουσικά αποσπάσματα των δράσεων παρατίθενται δειγματοληπτικά στο Παράρτημα

- Δραματοποίηση δρώμενου μουσουλμανικού γάμου, ντύσιμο γαμπρού και νύφης, κινητικός αυτοσχεδιασμός με αραβική μουσική, αναπαράσταση πομπής αμαξιών *«Αλάι»* (εικ. 11)
- «Μπαίνουμε ξανά σ' αεροπλάνο και πάμε Μακεδονία». Συζήτηση εθίμων μακεδονικού γάμου(εικ. 7)
- Παιχνίδι φαντασίας «*Κλείνουμε μάτια, φανταζόμαστε ότι είμαστε σε κήπο. Σηκώνομαι και περιπλανιέμαι, ακούγοντας λεκτικές οδηγίες, φαντάζομαι*»
- Αιφνίδια αλλαγή μουσικής, «σκουπιδότοπος», μουσική αγωνίας, συναίσθημα τρόμου «*τι έγινε;»*
- Ανακοίνωση ύπαρξης κακού μάγου. *«Πώς νιώθω;»*.Επαφή με συναίσθημα θυμού
- Πρόσκληση μαθητών «Το πάρτι του κόσμου». Ακρόαση ποικίλων μουσικών, ανταποκρίνονται και χορεύουν ελεύθερα σε διάφορους ρυθμούς(μακεδονίτικα, χιπ χοπ, τσάρλεστον, ανατολίτικα, Bollywood, κ.λπ.). Εκφραστική δημιουργική κίνηση
- Ακρόαση «γριά, μπαμπόγρια» σε δύο φάσεις, επίδειξη βημάτων. Μεταμφίεση μαθητή σε γιαγιά, ομαδική συζήτηση, καταιγισμός ιδεών για ένταξη ρόλου στο τελικό δρώμενο (εικ. 8)
- Παραδοσιακός αλβανικός χορός σε κύκλο. Επίδειξη βημάτων από μαθήτρια (εικ. 9)
- Παραλλαγές παιχνιδιών αυλής «λύκος-αρνί», «ποδόσφαιρο χωρίς αντιπάλους», «μεταφέρω μπάλα από τη μία μεριά στην άλλη» με το ζευγάρι μου, χωρίς χέρια

Στιγμιότυπα

Εικόνα 11

Εικόνα 12

Εικόνα 13

Εικόνα 14

Εικόνα 15

Εικόνα 16

Εικόνα 17

Εικόνα 18

Δειγματοληπτικές δράσεις κλεισίματος- αναστοχασμού μαθητών/ριών

Επιμέρους στόχοι

- Αποφόρτιση έντασης
- Αναστοχασμός μαθητών/ριών

Δράσεις

- Αναστοχασμός σε κύκλο «τι μου άρεσε, τι δε μου άρεσε»
- Ομαδική συζήτηση με θέμα «έκανες καινούριους φίλους;» (εικ. 12)
- Παιχνίδι αποφόρτισης «φωλιές». Οι μαθητές/ριες σχηματίζουν ζευγάρια-φωλιές, δύο μέλη κυνηγιούνται, για να σωθεί ο κυνηγημένος πρέπει να μπει σε φωλιά
- «Βρες την πόρτα», τα παιδιά φτιάχνουν με άνοιγμα, κάποιος στο κέντρο με κλειστά μάτια ψάχνει να το βρει και να βγει
- Ελεύθερος χορός με μουσικά όργανα και αλβανική μουσική
- Συνέντευξη με αυτοσχέδιο μικρόφωνο «τι σου άρεσε, τι δε σου άρεσε;» (εικ. 13)
- Μετά την ολοκλήρωση «γάμου» και υπόκλιση, κάλεσμα συμμαθητών/θεατών για ομαδικό χορό.
- Κλείσιμο με ομαδικό αυτοσχέδιο χορό όλων των παιδιών στην αίθουσα
- «Διάδρομος συνείδησης» για την έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων διαδοχικά
- Κλείσιμο σε κύκλο, χαλάρωση, ξεκούραση από «έντονη μέρα», κλείσιμο ματιών
- «Ποια ήταν η χειρότερη και ποια η καλύτερη στιγμή;». Λεκτική έκφραση όλων των μαθητών. Μετά το διάλειμμα και την αποχώρηση των θεατών, η ομάδα ΣΑΡΕΒ ανέβηκε στη σκηνή για τελευταία συζήτηση εντυπώσεων.
- Κάθε μαθητής εκφράστηκε με τη σειρά του και έπειτα έγινε ομαδική συζήτηση.

Στιγμιότυπα

Εικόνα 19

Εικόνα 20

Δομή παρουσιάσιμου δρώμενου- Λήξη βιωματικού εργαστηρίου

Εισαγωγική Δράση

1. Χαιρετισμός συμμετέχοντα μέσω κούκλας (κουκλοθέατρο από συνάντηση)-καλωσόρισμα συμμαθητών (εικ. 14)
2. Ομαδική χορογραφία μαθητών με αλβανικό τραγούδι χιπ χοπ επιλογής τους (εικ. 15)

Εικόνα 21

Εικόνα 22

Κεντρικός κορμός δρώμενου

1. Δραματοποίηση και αναπαράσταση, με σωματική έκφραση και μουσική, εθίμων αλβανικού γάμου(εικ. 16)
2. Προετοιμασία αλβανικού γάμου με ψήσιμο εδεσμάτων (χρήση στεφανιών, μαντηλιών, μουσικών οργάνων) (εικ. 17)
3. Κάλεσμα κόσμου με ντελάληδες
4. Προετοιμασία γαμπρού-νύφης στα σπίτια τους (χρήση μαντηλιών, μουσικών οργάνων)
5. Άφιξη καλεσμένων-δώρα
6. «Άμαξες» μεταφοράς ζευγαριού
7. Συνάντηση- γάμος
8. Τελικός χορός

Εικόνα 23

Εικόνα 24

Κλείσιμο

Ανοικτή πρόσκληση προς τους συμμαθητές-θεατές για χορό και γλέντι στον «γάμο» - Διάδραση παικτών-θεατών (εικ. 18)

Εικόνα 25

Αξιολόγηση

Η καταγραφή των συναισθημάτων που φάνηκε να βίωσαν οι μαθητές/ριες στη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος, καθώς και τα ενδεικτικά σχόλιά τους, τόσο κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών, όσο και στις στιγμές του αναστοχασμού, ανέδειξαν τον υψηλό βαθμό ικανοποίησης που εισέπραξαν και τις κοινωνικές σχέσεις τις οποίες δημιούργησαν.

Οι θετικές σωματικές αντιδράσεις των παιδιών που συμμετείχαν (γέλια, κινήσεις ενθουσιασμού, προσμονής κ.ά.) ήταν συχνές, ενώ οι αρνητικές (στάσεις συστολής, δυσαρέσκειας, ενόχλησης) ήταν

εξαιρετικά σπάνιες, μεμονωμένες και σύντομες. Χαρακτηριστικές ενδείξεις ικανοποίησης έως ενθουσιασμού σημειώθηκαν όταν οι μαθητές/ριες:

- ζητούσαν την επανάληψη δράσεων, π.χ. κουκλοθέατρο με Πιπίνα, δράση με «σκουπιδότοπο» και επαφή με διαφορετικά συναισθήματα μέσω μουσικής, απεύθυνση ερώτησης στα ελληνικά από πρόσφυγα
- εμπλέκονταν σε δράσεις οι οποίες προκαλούσαν είτε αυθόρμητα γέλια, π.χ. χορός «γριάς», κινητικά παιχνίδια «λύκος-αρνί»
- έδειχναν άμεση και αυθόρμητη ανταπόκριση στις δράσεις, π.χ. επινόηση χορευτικού με χιπ χοπ μουσική, κινητικό σύνθημα ομάδας ΣΑΡΕΒ, σχολιασμός μουσουλμανικών εθίμων-διορθώσεις από Σύρια μαθήτρια, συσπείρωση ομάδας και αγκαλιά στις δράσεις συναισθημάτων
- έδιναν εύστοχες κινητικές και λεκτικές ιδέες, π.χ. συναίσθημα του τρόμου «*ο κακός μάγος ζήλεψε*».

Οι θετικές παρατηρήσεις από τις εξωλεκτικές αντιδράσεις των παιδιών και από τις πρωτοβουλίες τους κατά τις δράσεις φάνηκε να επιβεβαιώνονται και από τα σχόλιά τους στη διάρκεια αναστοχαστικών συζητήσεων, αντίστοιχα με τα ευρήματα των Green, Howes, Waters, Maher και Oberklaid(2005). Ενδεικτικές φράσεις των παιδιών:

- *…και χαίρομαι πολύ!*
- *Με κάνουν χαρούμενο τα παιδιά*
- *Μου άρεσε που χορεύαμε.,… όλες οι τάξεις μας αγκάλιασαν όλους!*
- *κι εγώ (φοβόμουν) .. αλλά είπαν πολύ καλά (λόγια)*
- *Μου είπαν ότι τα πήγα πολύ καλά και δεν πρέπει να είμαι τόσο αγχωμένη.. είμαστε από άλλες χώρες κι είναι σα να έχουμε κάνει μία μικρή Ευρώπη... είμαστε όλοι ίδιοι*
- *Συνήθισα τους φίλους μου στην Ελλάδα*
- *Έκανα φίλους από ομάδα ΣΑΡΕΒ*
- *Οι συμμαθητές χειροκρότησαν, είπαν πολλά «μπράβο».*

Υπήρξαν, επίσης, σαφείς ενδείξεις σχετικά με τις κοινωνικές σχέσεις που δημιούργησαν τα παιδιά μεταξύ τους, τόσο μέσα από τις αναφορές τους, όσο και μέσα από τη μη λεκτική τους έκφραση, π.χ. αγκαλιές, σύνθημα. Φάνηκε πως η παιδαγωγική παρέμβαση, κατάφερε να συμβάλει κοινωνικά στην ενίσχυση των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και αποτέλεσε ένα γεγονός που σηματοδότησε μία ενδιαφέρουσα ατομική και κοινωνική αλλαγή, αντίστοιχα με την έρευνα των Pollatou και Hatzitaki (2001), υλοποιώντας κινητικά προγράμματα με παιδιά.

Μια διαφορά που παρατηρήθηκε στους συμμετέχοντες, ωστόσο, ήταν πως οι μετανάστες μαθητές παρουσίαζαν μεγαλύτερη άνεση και ασφάλεια στο σχολικό περιβάλλον, ενώ για τους μαθητές πρόσφυγες απαιτήθηκε μεγαλύτερη προσπάθεια και σχεδιασμός στοχευμένων δράσεων για να επιτευχθούν τα αντίστοιχα αποτελέσματα.

Γενικότερα, ένα μήνα μετά την έναρξη του προγράμματος, οι μαθητές/ριες φάνηκαν να έχουν δεθεί ως ομάδα, αφού θέλησαν να δώσουν ένα όνομα σε αυτήν. Από μία μεγαλύτερη μετανάστρια μαθήτρια (Στ΄ τάξη), δόθηκε η ιδέα να χρησιμοποιηθούν τα αρχικά των χωρών καταγωγής των μαθητών και της εμψυχώτριας (Συρία, Αλβανία, Ρωσία, Ελλάδα, Βουλγαρία) και έτσι γεννήθηκε η ομάδα «ΣΑΡΕΒ» (Sarev). Η ένωσή τους αυτή, και η ονομασία τους, έδωσε υπόσταση και ταυτότητα στην ομάδα, όπως φάνηκε και σε έρευνα των Berryetal. (2006). Μία ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά, π.χ. αλλοεθνή καταγωγή, αλλά και στόχους και επιθυμίες, όπως την ένταξη και αποδοχή από μία διαφορετική πολιτισμική μερίδα μαθητών. Επιπρόσθετα, ένδειξη σύσφιξης σχέσεων, αποτέλεσε η δημιουργία συνθήματος για την ομάδα («*ένα, δύο, τρία, ΣΑ-ΡΕΒ*»), το οποίο έλεγαν συχνά, συνοδευόμενο από μία κίνηση ένωσης χεριών, κατά την έναρξη των συναντήσεων.

Μία ακόμη παρατήρηση, σχετίζεται με της εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Μπορεί αυτό να μην αποτέλεσε κεντρικό άξονα των δράσεων, παρόλα αυτά, στο τέλος του προγράμματος, παρατηρήθηκε η καλλιέργεια της λεκτικής ευχέρειας των μελών, ως παράπλευρη επιτυχία του προγράμματος.

Τελικά, το πολύτεχνο παρεμβατικό πρόγραμμα φάνηκε να αποτελεί ένα δυνατό μέσο επικοινωνίας για το «γεφύρωμα» του χάσματος ανάμεσα στις πολιτισμικές ταυτότητες. Μέσα από αυτό έγινε προσπάθεια για μείωση της απόστασης ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς της χωρών καταγωγής των συμμετεχόντων και ενθαρρύνθηκε η ανάληψη πρωτοβουλιών και η ενεργός συμμετοχή τους, όπως φάνηκε

και σε έρευνα των Koshland, Wilson και Wittaker (2004), οι οποίοι εργάστηκαν με παιδιά προερχόμενα από περιβάλλοντα πολέμου και των Lampaki, Pavlidou, Antoniou και Kyridis (2014), με παιδιά από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Παράλληλα, οι δράσεις έδωσαν «φωνή» σε παιδιά τα οποία δυσκολεύονταν να εκφραστούν λεκτικά και φάνηκε να οδήγησαν στην αποφόρτιση των τραυματικών συναισθημάτων τους και στην ενδυνάμωση των θετικών κινήτρων τους, ευρήματα αντίστοιχα με τις έρευνες των Lobo και Winsler(2006)και Rousseau et al. (2005),όπου εφαρμόστηκαν δράσεις κινητικής και θεατρικής αγωγής σε παιδιά πρόσφυγες.

Σύμφωνα με το σύνολο των παρατηρήσεων, το υλικό του προγράμματος που εφαρμόσθηκε, καθώς και οι τρόποι προσέγγισης των παιδιών, με την παιδαγωγό σε ρόλο διακριτικού συνεργάτη και συμπαίκτη, προτείνονται ως εκπαιδευτικά κατάλληλα εργαλεία, προκειμένου να επιτευχθούν παιδαγωγικοί και διαπολιτισμικοί στόχοι, απολύτως ζητούμενοι στις μέρες μας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Banks, J. A., &Banks, C. A. M. (Eds.) (2004). *Handbook of research on multicultural education*.(2nded.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bannon, F., & Sanderson, P. (2000). Experience every moment: Aesthetically significant dance education. *Research in Dance Education*, *1*(1), 9-26.

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., &Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied psychology*, *55*(3), 303-332.

Chatzigeorgiadou, S., & Bablekou.Z. (2010). Acculturation of immigrant and repatriated students in Greek primary schools: Differences in feelings of loneliness, social dissatisfaction and self-concept. *Proceedings of the 2nd EMUNI Research Souk Conference: "Living together in the multi-cultural society"* (pp. 848-854). Thessaloniki. Retrieved in25/05/2017 from: http://res.emuni.si/?id=83

Chatzigeorgiadou, S., Pavlidou, E., & Arvanitidou, V. (2011). Differences in loneliness and social behavior of immigrant and repatriated preschoolers. *Conference rcic' 11, Redefining Community in Intercultural Context.*At Brasov, Romania.

Green, J., Howes, F., Waters, E., Maher, E., & Oberklaid, F. (2005). Promoting the social and emotional health of primary school-aged children: Reviewing the evidence base for school - based interventions. *International Journal of Mental Health Promotion*, *7*(3), 30-36. DOI:10.1080/14623730.2005.9721872

Hellison, D. R. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign, IL: HumanKinetics.

Kellis I., Vernadakis N., Albanidis E., Derri V., & Kourtesses, T.(2010). The development of a student's behaviors' self evaluationscale (SBSS) in multicultural physical education class settings. *Educational Research and Review*, *5*(11), 637-645. Availableat https://goo.gl/n2yXqZ

Koshland, L., Wilson, J., & Wittaker, B. (2004). PEACE through dance/movement: Evaluating a violence prevention program. *American Journal of Dance Therapy*, *26*(2), 69-90.

Lampaki, O., Pavlidou, E., Antoniou, P., & Kyridis, A. (2014). Proposal of a physical education program with multicultural elements in the secondary education and evaluation of student satisfaction. *International Journal of Education and Research*,*2*(12), 165-180.

Levy, F. J., Ranjbar, A., & Dean, C. H. (2006). Dance movement as a way to help children affected by war. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *77*(5), 6-12.

Lobo, Y. B., & Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers. Social Development, 15(3), 501-519.

Pollatou, E., &Hatzitaki, V. (2001). The influence of a rythmical-motor activity program on the development of fundamental motor skills in pre-school children*. Journal of Human Movement Studies 40,* 101–113.

Rousseau, C., Lacroix, L., Singh, A., Gauthier, M. F., & Benoit, M. (2005). Creative expression workshops in school: Prevention programs for immigrant and refugee children. *The Canadian child and adolescent psychiatry review*, *14*(3), 77.

Rousseau, C., & Guzder, J. (2008). School-based prevention programs for refugee children. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, *17*(3), 533-549.

Sullivan, A. L., & Simonson, G. R. (2016). A systematic review of school-based social-emotional interventions for refugee and war-traumatized youth. *Review of Educational Research*, *86*(2), 503-530.

Vorwald, M. (2012). Best practices. Integrating Multicultural Games & Activities into your PE Curriculum. Retrieved in 27/06/2017 from: https://goo.gl/ic2YNw

Ελληνόγλωσσες

Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα. Άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα.* Αθήνα: Τόπος.

Αρντουέν, Ι. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*/μφρ. Μ. Καρρά. Αθήνα: Νεφέλη.

Βάος, Α. (2008). *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών.* Αθήνα: Τόπος.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζαχαριά, Χ. (2018). *Οι πρόσφυγες στην Ελλάδα* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε στις 15/03/2018 από http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/28968

Κομπιάδου, Ε., & Λενακάκης, Α. (2014). Πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια υπό το πρίσμα διαδραστικών και πολυαισθητηριακών πρακτικών. Στο Κυρίδης, Α. (επιμ.), *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και διά βίου μάθηση* (σσ. 280-302). Αθήνα: Gutenberg.

Κυρίδης, Α., & Λεοντάρη, Α. (1995). Αυτοαντίληψη και συναισθήματα μοναξιάς σε παιδιά παλιννοστούντων Ελλήνων. *Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου Συνέδριου της Ελληνικής Εταιρείας Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας*. Αλεξανδρούπολη.

Κυρίδης, Α., Παλαιολόγου, Ν., Γιαλαμάς, Β., Ευαγγέλου, Ο., Σταυριανούδη, Α. (2010). *Έκθεση για την ένταξη δεύτερης γενιάς μεταναστών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.* Φλώρινα: ΠΤΝ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Κυρίδης, Α. (επιμ.) (2014), *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και διά βίου μάθηση* (σσ. 244-260). Αθήνα: Gutenberg, 2014.

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.

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.

Μίτιλης, Α. (1998). *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη. Μια σχέση αλληλεπίδρασης.* Αθήνα: Οδυσσέας.

Παπακωνσταντίνου, 2010: Εισήγηση στο Συνέδριο πολιτισμική ετερότητα, ιδιότητα του πολίτη και δημοκρατία: εμπειρίες, πρακτικές και προοπτικές, ΚΕΔΑ Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα 7-8 Μαΐου 2010. Στο Κυρίδης κ.ά., 2010, σ. 13-15

Πατσιαούρας, Α. (2008). Ρατσισμός και ξενοφοβία στην κοινωνία, την εκπαίδευση και τον αθλητισμό. *Αναζητήσεις στη Φ.Α. & τον Αθλητισμό*, *6*(3), 290-302.

Παυλίδου, Ε. (2012). *Κινητική και ρυθμική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Τσιούμης, Κ. (2014) Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαχείριση ευπαθών κοινωνικών ομάδων. Στο Κυρίδης, Α. (επιμ.), *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και διά βίου μάθηση* (σσ. 244-260). Αθήνα: Gutenberg, 2014.

Παράρτημα

Μουσικά στοιχεία δράσεων

Φάσεις δράσεων	Αποσπάσματα
Μουσικές ενεργοποίησης	• Yann Tiersen - II - Tabarly • Yann Tiersen – La Corde- Tabarly • Rene Aubry-Ne M' Oublie Pas • Yann Tiersen – Yellow
Παραδείγματα χαλαρωτικών μουσικών κομματιών	• Derniere- Kyo • Yann tiersen - Lanoyée II • Yann Tiersen - 8mm-Tabarly • Yann Tiersen - La Longue Route- Tabarly • Μ. Χατζιδάκις, Κ. Βήτα- Transformations-2004 • Moon Gate – Secret Garden
Παραδείγματα αραβικής μουσικής	• Majda El Roumi - Andi Bissi (1983) • Majida El Roumi - Tiri tiri • Nancy Ajram - Shakhbat Shakhabeet

Μουσικές κύριων δράσεων	• Μακεδονίτικα τραγούδια • σύγχρονη αλβανική μουσική χιπ χοπ • Συλλογή από χιπ χοπ & ποπ αλβανικά τραγούδια • Endri - Nora • Noizy - Midis Tirone • Mozzik ft. Arta - Kom dasht Μουσικές συναισθημάτων: ➢ Ασφάλεια-ηρεμία • Arabic Guitar music- insomnia - al Marconi • Vivaldi – Spring ➢ Ξαφνική απώλεια • GarbageTruckSoundEffect • Τρόμος • HorrorPianotheme • terror – music ➢ Χαρά • Justin Timberlake - can't stop this feeling (instrumental) • i gotta feeling (instrumental) ➢ Θυμός • System of a down - chop suey! Μουσικές «πάρτι κόσμου» • Charleston Dance Music • Chinese peacock dance • 2CELLOS - Now We Are Free • 50 Cent - In Da Club • Flamenco arabe.gipsy200 Sanakay • NimboodaNimbooda - Hum Dil De ChukeSanam • Orchestra Will Glahé - Clarinet-Polka (Instrumental -Dance Music) • ParovStelar - BootySwing Μουσικές χορών γάμου: • Παντρεύουνε τον κάβουρα • Η Περπερούνα - Μια Γριά Μπαμπόγρια Κλείσιμο • Tchaikovsky - Waltz of the Flowers

Specialistes στην κουζίνα: Μία διαδικτυακή εκπομπή μαγειρικής από μαθητές Ειδικού Σχολείου

Στεργιανή Κατσιόλα
Κοινωνική Λειτουργός, Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Ν. Προποντίδας Χαλκιδικής
stergianikats@yahoo.com

Παναγιώτης Κουκουρίκος
Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής, & Καθηγητής Πληροφορικής, Δημοτικό Σχολείο Χρυσαυγής Θεσσαλονίκης
panagiotiskoukourikos@yahoo.gr

Σοφία Σπύρου
Δασκάλα Ειδικής Αγωγής, 92ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης
t.hess.mam@hotmail.com

Περίληψη
Η παρούσα εργασία επιχειρεί να περιγράψει το καινοτόμο εγχείρημα δημιουργίας μίας διαδικτυακής εκπομπής μαγειρικής από μαθητές ειδικού σχολείου. Μέσα από την υλοποίηση ενός πολιτιστικού προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων, οκτώ μαθητές με αναπηρία από το Ειδικό Σχολείο Νέας Προποντίδας παρουσίασαν μέσω διαδικτύου την εκπομπή μαγειρικής με τίτλο «Specialistes στην κουζίνα». Το πολιτιστικό πρόγραμμα είχε συνολική διάρκεια δύο σχολικά έτη κατά τα οποία προβλήθηκαν συνολικά επτά επεισόδια της εκπομπής. Οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αποδείχθηκαν specialistes στην κουζίνα, specialistes στην παρουσίαση αλλά και specialistes στην παραγωγή μίας εκπομπής μαγειρικής, γεγονός που οδήγησε το Υπουργείο Παιδείας να χαρακτηρίσει, με σχετική ανάρτηση στην ιστοσελίδα του, το εν λόγω πρόγραμμα ως καινοτομία στην Ειδική Αγωγή.

Λέξεις κλειδιά: ειδικό σχολείο, άτομα με αναπηρία, εκπομπή μαγειρικής, διαδίκτυο.

1. Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή, τα άτομα με αναπηρία θα πρέπει να αντιμετωπίζονται όχι μόνο ως αποδέκτες αλλά ως δημιουργοί και παράλληλα φορείς κουλτούρας, ενώ ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικές διαδικασίες αλλά και οι κοινωνικές δομές θα πρέπει να παρέχουν τις κατάλληλες ευκαιρίες για την ανάδειξή της (Σούλης, 2008). Σε σχολικό επίπεδο, η υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων αποτελεί μια συγκροτημένη εκπαιδευτική διαδικασία διεπιστημονικού και διαθεματικού χαρακτήρα, η οποία αφενός αποσκοπεί στην ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων (ΥΠΕΠΘ, 2009), αφετέρου συμβάλλει στην αναβάθμιση της σχολικής ζωής αλλά και στη διασύνδεση του σχολείου με την κοινωνική πραγματικότητα (Παπαθανασίου, 2009).

Οι δεξιότητες μαγειρικής διαπερνούν μια πληθώρα τομέων του αναλυτικού προγράμματος σπουδών των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΥΠΕΠΘ, 2009). Η διαδικασία της προετοιμασίας απλών γευμάτων μπορεί να βελτιώσει τη διατροφή τους αλλά και την ανεξαρτησία τους. Ακαδημαϊκά, η διδασκαλία της μαγειρικής μπορεί να ενισχύσει μαθηματικές δεξιότητες αλλά και δεξιότητες ανάγνωσης, οι οποίες απαιτούνται σε ποικίλες περιστάσεις της καθημερινής ζωής. Παράλληλα, ένα άτομο με αναπηρία το οποίο θα κατακτήσει δεξιότητες μαγειρικής μπορεί να εξοικονομήσει χρήματα κατά την προετοιμασία γευμάτων λόγω οικονομικότερων επιλογών, μπορεί να εργαστεί σε υπηρεσίες εστίασης και βιομηχανίες τροφίμων, μπορεί να χρησιμοποιήσει τη μαγειρική ως διασκέδαση αλλά μπορεί ακόμη και να

επωφεληθεί κοινωνικά μαγειρεύοντας με φίλους ή προετοιμάζοντας ένα δείπνο για φίλους (Graves et al., 2005).

Για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες, η διδασκαλία δεξιοτήτων μαγειρικής μπορεί να αξιοποιηθεί και ως εργοθεραπεία, προάγοντας παράλληλα την προσβασιμότητα στην κουζίνα. Η έκθεση σε νέες υφές, οσμές και γεύσεις μπορεί, επίσης, να μειώσει την επιλεκτική κατανάλωση τροφών από άτομα με διατροφικές διαταραχές. Για όλους τους παραπάνω λόγους, στα πλαίσια ενίσχυσης δεξιοτήτων ανεξάρτητης διαβίωσης, η διδασκαλία δεξιοτήτων μαγειρικής μπορεί να είναι πολύτιμη για παιδιά αλλά και ενήλικες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Graves et al., 2005).

Η μαγειρική περιλαμβάνει, ωστόσο, από τη φύση της μία καλοσχεδιασμένη διαδικασία ανάλυσης έργου. Για τα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η συγκεκριμένη τεχνική αποτελεί μία διδακτική προσέγγιση η οποία χρησιμοποιείται πολύ συχνά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (ΥΠΕΠΘ, 2004). Στα πλαίσια δεξιοτήτων μαγειρικής, η οπτικοποίηση μίας συνταγής και η εκτέλεσή της σε μικρά και εύκολα βήματα μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην επιτυχή ολοκλήρωση της διαδικασίας. Αρχικά, τα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται προφορικές, φυσικές ή/και οπτικές υποδείξεις για την επιτυχή ολοκλήρωση των βημάτων μίας συνταγής, ωστόσο βαθμιαία οι υποδείξεις μειώνονται και το άτομο γίνεται πιο ανεξάρτητο.

Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην οπτικοποίηση της καθοδήγησης και στην παροχή υποδείξεων για τα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η χρήση video modeling (Kagohara et al., 2013) αποτελεί μία τεχνική η οποία είναι εξαιρετικά αποτελεσματική και μακροπρόθεσμα μπορεί να δώσει στα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αυξημένες ευκαιρίες για αυτοκαθοδήγηση και κατ' επέκταση να ενισχύσει την αυτοδιάθεση και τον αυτοπροσδιορισμό τους (Wehmeyer, 1998).

Εξάλλου, τα οφέλη από την αξιοποίηση νέων τεχνολογιών από άτομα με αναπηρία έχουν επισήμως αναγνωρισθεί από πάρα πολλές χώρες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, βασικές μαθησιακές ανάγκες των ατόμων με αναπηρία να μπορούν πλέον να τεθούν σε καλύτερη βάση, μέσα από τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών αλλά και κατάλληλων λογισμικών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτών των αναγκών αποτελούν η ανάγκη για παροχή ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος, η προβλεψιμότητα της διδακτικής δραστηριότητας, η διασφάλιση σταδιακού περάσματος από το ένα μαθησιακό επίπεδο στο άλλο, η άμεση ανατροφοδότηση και η αξιοποίηση της οπτικής διόδου επικοινωνίας. Τα προαναφερόμενα συμπεράσματα, έχουν στρέψει το ενδιαφέρον των επιστημόνων στη δημιουργία και ανάπτυξη ειδικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων μέσω της τεχνολογίας, προκειμένου να παρέχουν τη δυνατότητα στα άτομα με αναπηρία να επεξεργαστούν το εκάστοτε υπό μάθηση αντικείμενο σε ένα σαφές και απόλυτα ξεκάθαρο περιβάλλον, προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα χαρακτηριστικά τους (Mesibov et. al., 2005).

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να περιγράψει το καινοτόμο εγχείρημα δημιουργίας μίας διαδικτυακής εκπομπής μαγειρικής από οκτώ μαθητές του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Νέας Προποντίδας Χαλκιδικής. Η εκπομπή μαγειρικής με τίτλο «Specialistes στην κουζίνα» υλοποιήθηκε στα πλαίσια ενός πολιτιστικού προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων και είχε συνολική διάρκεια δύο σχολικά έτη (2015-2016 & 2016-2017) κατά τα οποία προβλήθηκαν συνολικά, μέσω διαδικτύου, επτά επεισόδια της εκπομπής.

2. Εκπαιδευτικό πλαίσιο

2.1. Σχολική μονάδα

Η σχολική μονάδα στην οποία διεξήχθη το καινοτόμο πρόγραμμα «Specialistes στην κουζίνα» είναι το 6/θ δημόσιο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Ν. Προποντίδας.

2.2. Χρονική διάρκεια προγράμματος

Το πρόγραμμα διήρκησε συνολικά 2 σχολικά έτη (2015-2016 & 2016-2017). Το πρώτο έτος προβλήθηκαν δύο εκπομπές μαγειρικής, οι οποίες λειτούργησαν ως εκπομπές-πιλότος, σε επίπεδο εμπειρίας και οργάνωσης, για το επόμενο σχολικό έτος. Την επόμενη χρονιά προβλήθηκαν άλλες πέντε εκπομπές.

2.3. Ομάδα μαθητών

Το 2015-2016 η ομάδα των μαθητών, που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, αποτελούνταν από 4 αγόρια και προέρχονταν από μία τάξη του σχολείου, ενώ το 2016-2017 το πρόγραμμα επεκτάθηκε σε δύο τάξεις με συνολικά 8 μαθητές (6 αγόρια και 2 κορίτσια). Οι οκτώ μαθητές αντιμετώπιζαν σύνθετες δυσκολίες, όπως

μέτρια νοητική καθυστέρηση, αυτισμό, ψυχοκινητικές δυσκολίες και ημιπληγία. Η πλειοψηφία των μαθητών διέθετε ικανότητες προφορικού λόγου και ικανοποιητικές κινητικές και κοινωνικές δεξιότητες.

2.4. Υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί

Το πρώτο έτος υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί του προγράμματος ήταν η κοινωνική λειτουργός του σχολείου και ένα δάσκαλος ειδικής αγωγής, ενώ την επόμενη χρονιά οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί έγιναν τρεις (η κοινωνική λειτουργός και δύο δάσκαλοι ειδικής αγωγής), λόγω της επέκτασης του προγράμματος σε δύο τάξεις του σχολείου.

3. Στόχοι

Ως γενικοί στόχοι του προγράμματος τέθηκαν αφενός η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτονομίας και αυτοεξυπηρέτησης και αφετέρου η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επικοινωνίας, όπως συνεργασία με τους άλλους, έκφραση συναισθημάτων, ενίσχυση αυτοεικόνας και αυτοσυναισθήματος (Στάππα-Μουρτζίνη, 2010).

Παράλληλα, η διαθεματική προσέγγιση του προγράμματος περιελάμβανε τη επιδίωξη παιδαγωγικών στόχων στα ακόλουθα γνωστικά αντικείμενα (ΥΠΕΠΘ, 2009):

Γλώσσα:

- Να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο μέσω των διαδικασιών ανάγνωσης και γραφής των συνταγών.
- Να εμπλουτίσουν τον προφορικό τους λόγο μέσα από παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις και ενεργητική συμμετοχή.
- Να χρησιμοποιούν λεξιλόγιο κατάλληλο για τις κοινωνικές τους σχέσεις.
- Να κατανοούν και να αποδίδουν το περιεχόμενο των συνταγών για την εκτέλεσή τους.

Μαθηματικά:

- Να υπολογίζουν τις ποσότητες (γραμμάρια, ml) μέσα από το ζύγισμα των υλικών.
- Να πραγματοποιούν μαθηματικές πράξεις μέσα από την προσθήκη ή αφαίρεση υλικών.
- Να μάθουν την ώρα υπολογίζοντας την ώρα εκτέλεσης και ψησίματος της συνταγής.
- Να αναγνωρίζουν το αμετάβλητο της ύλης μέσα από ασκήσεις μετασχηματισμού και διατήρησης της ύλης σε διάφορα υλικά.

Αισθητική Αγωγή:

- Να γνωρίσουν υλικά και να χρησιμοποιούν με κατάλληλο τρόπο μέσα και τεχνικές επεξεργασίας των υλικών.
- Να αποκτήσουν δεξιότητες λεπτής και αδρής κινητικότητας.
- Να εκφράζονται μέσω της δραματοποίησης και της υπόδυσης ενός ρόλου.
- Να συνδέουν τη μουσική και την κίνηση με την πραγματοποίηση μουσικοκινητικών και χορευτικών δραστηριοτήτων και να εξοικειωθούν με τις χρονικές και χωρικές έννοιες.

Κοινωνική προσαρμογή:

- Να εκτελούν πρόθυμα τις οδηγίες που τους δίνονται για την εκτέλεση μιας δραστηριότητας και να τηρούν τη σειρά.
- Να συνεργάζονται αρμονικά μεταξύ τους.
- Να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τυχόν δυσκολίες.
- Να αποκτήσουν δεξιότητες επικοινωνίας ώστε να ανταλλάσουν ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο.
- Να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες αυτονομίας και αυτοεξυπηρέτησης.

ΤΠΕ:

- Να εξοικειωθούν με τη χρήση κάμερας και τη λήψη σκηνών της εκπομπής.
- Να εξοικειωθούν με τη χρήση υπολογιστή για τη προβολή και την επιλογή των σκηνών.

4. Μεθοδολογία

4.1. Εκπαιδευτική διαδικασία

Η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθήθηκε περιελάμβανε μία αλληλουχία από 8 διδακτικά βήματα. Σε μερικά από αυτά οι δραστηριότητες παρέμειναν ίδιες κατά τα δύο έτη εφαρμογής του προγράμματος και σε

κάποια άλλα διαφοροποιήθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, για την παραγωγή των επτά εκπομπών μαγειρικής, τα διδακτικά βήματα και οι αντίστοιχες δραστηριότητες ήταν:

α) **Διδασκαλία της συνταγής**: Οι μαθητές, στα πλαίσια του μαθήματος της Γλώσσας, εξασκούνταν στην ανάγνωση και στη γραφή των υλικών και των οδηγιών εκτέλεσης της συνταγής. Στα πλαίσια του μαθήματος των Μαθηματικών, εξοικειώνονταν με τις ποσότητες των υλικών.

β) **Σούπερ-μάρκετ**: Οι μαθητές, στα πλαίσια ανάπτυξης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, «αγόραζαν» τα απαραίτητα υλικά-προϊόντα για τη συνταγή τους. Οι αγορές γινόταν μέσα από ένα «εικονικό» σούπερ-μάρκετ που είχαν φτιάξει με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, το οποίο αποτελούνταν από εικόνες των υλικών της συνταγής αλλά και άλλων μη απαραίτητων προϊόντων.

γ) **Δημιουργία βιβλίου συνταγών**: Οι μαθητές, στα πλαίσια του μαθήματος των Εικαστικών και κάνοντας χρήση των εικόνων που προμηθεύτηκαν από το σούπερ-μάρκετ, δημιούργησαν ένα δικό τους βιβλίο συνταγών στο οποίο πρόσθεταν σελίδες με τα υλικά και τις οδηγίες εκτέλεσης για κάθε νέα συνταγή. Κατά το πρώτο έτος εφαρμογής του προγράμματος, το βιβλίο συνταγών ήταν έντυπο, ενώ τη δεύτερη χρονιά επιλέχθηκε να αποτελέσει μέρος του σκηνικού και μέσω αυτού γίνονταν, κατά τη μαγνητοσκόπηση, η παρουσίαση των υλικών της συνταγής.

δ) **Μαγνητοσκόπηση της εκπομπής**: Οι μαθητές, στα πλαίσια ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και θεατρικής αγωγής, αναλάμβαναν το ρόλο των παρουσιαστών της εκπομπής μαγειρικής. Κατά το πρώτο έτος εφαρμογής του προγράμματος, τα γυρίσματα γίνονταν με τη βοήθεια, την καθοδήγηση αλλά και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών κατά την παρουσίαση της συνταγής. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην παρουσίαση κρίθηκε απαραίτητη τόσο σε επίπεδο ερωτήσεων για την ενίσχυση του προφορικού λόγου των μαθητών όσο και σε επίπεδο βοήθειας για την εκτέλεση των συνταγών. Ωστόσο, στις εκπομπές της δεύτερης χρονιάς, οι εκπαιδευτικοί πέρασαν εξολοκλήρου πίσω από τις κάμερες και πλέον για την καλύτερη δυνατή παρουσίαση των σκηνών της κάθε εκπομπής πραγματοποιούνταν οι απαραίτητες πρόβες πριν τη μαγνητοσκόπησή τους. Όταν πραγματοποιούνταν λάθη σε κάποια σκηνή, η μαγνητοσκόπηση επαναλαμβάνονταν.

ε) **Επιλογή σκηνών**: Το 2015-2016, η επιλογή των σκηνών που συμπεριλαμβάνονταν τελικά στην εκπομπή μαγειρικής γίνονταν αποκλειστικά από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς του προγράμματος, ενώ το 2016-2017 οι μαθητές ενεπλάκησαν ενεργά στην όλη διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, με την ολοκλήρωση των γυρισμάτων γινόταν προβολή όλων των διαθέσιμων λήψεων για κάθε σκηνή και οι μαθητές είχαν τρεις επιλογές (ΝΑΙ εάν επιθυμούσαν να συμπεριληφθεί η σκηνή στην εκπομπή, ΟΧΙ αν δεν επιθυμούσαν να συμπεριληφθεί η σκηνή στην εκπομπή και ΑΣΤΕΙΟ αν επιθυμούσαν να συμπεριληφθεί η σκηνή στη χιουμοριστική ενότητα της εκπομπής που προστέθηκε τη δεύτερη χρονιά και η οποία περιελάμβανε αστείες λήψεις κατά τη μαγνητοσκόπηση).

στ) **Μοντάζ:** Η διαδικασία του μοντάζ των εκπομπών έγινε αποκλειστικά από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς και για τα δύο έτη εφαρμογής του προγράμματος, με χρήση του λογισμικού Windows Movie Maker.

ζ) **Προβολή της εκπομπής στο σχολείο**: Όταν η εκπομπή μαγειρικής ήταν έτοιμη γινόταν προβολή του επεισοδίου σε όλους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

η) **Ανάρτηση στο διαδίκτυο**: Αμέσως μετά την προβολή της εκπομπής στο σχολείο, γινόταν ανάρτησή της στο διαδίκτυο (κανάλια YouTube και Vimeo) και ενημέρωση για το νέο επεισόδιο «Specialistes στην κουζίνα» από μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

4.2. Διδακτικές συνθήκες και υλικά

Το πρώτο έτος εφαρμογής του προγράμματος, οι χώροι που αξιοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή του προγράμματος ήταν η αίθουσα διδασκαλίας των μαθητών και η κουζίνα του ειδικού σχολείου. Τη δεύτερη χρονιά, εκτός από τις δύο αίθουσες διδασκαλίας των μαθητών, ένας χώρος σε μία από αυτές διαμορφώθηκε ως κουζίνα με σκηνικό, για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του προγράμματος κατά τη μαγνητοσκόπηση των εκπομπών.

Σε επίπεδο εξοπλισμού, αξιοποιήθηκε το φουρνάκι και τα μαγειρικά σκεύη που υπήρχαν στην κουζίνα του ειδικού σχολείου. Η μαγνητοσκόπηση την πρώτη χρονιά έγινε μέσω κάμερας κινητού τηλεφώνου, ενώ τη δεύτερη χρονιά χρησιμοποιήθηκε η βιντεοκάμερα του σχολείου σε συνδυασμό με τρίποδο.

Για τη διδασκαλία των συνταγών αλλά και για τη δημιουργία του βιβλίου συνταγών χρησιμοποιήθηκαν πολλά χαρτιά, χαρτόνια, ψαλίδια, πινέλα, μαρκαδόροι, μπογιές και εικόνες υλικών-προϊόντων. Παρόμοια υλικά αξιοποιήθηκαν και για την κατασκευή του σκηνικού της δεύτερης χρονιάς.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί του προγράμματος ανέλαβαν την προμήθεια των υλικών που απαιτούνταν για τις συνταγές, τα οποία στο σύνολό τους ήταν απλά και οικονομικά.

4.3. Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ήταν συνεχής καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Η διετής διάρκειά του σε συνδυασμό με την εξέλιξη των εκπομπών μαγειρικής έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές αλλά και στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στους «Specialistes στην κουζίνα» να βελτιώνονται διαρκώς τόσο σε επίπεδο οργάνωσης όσο και σε επίπεδο παρουσίασης.

Ουσιαστικά, η πρώτη χρονιά εφαρμογής του προγράμματος αποδείχθηκε «πιλοτική». Τη δεύτερη χρονιά, μαθητές και εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν εποικοδομητικά τις εμπειρίες που αποκόμισαν από τα γυρίσματα και την προβολή των εκπομπών μαγειρικής της πρώτης χρονιάς.

Οι εμπειρίες αυτές αποδείχθηκαν καθοριστικές και σε επίπεδο αυτοαξιολόγησης για τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι κατά τις εκπομπές της δεύτερη χρονιάς ενεπλάκησαν ενεργά στη διαδικασία επιλογής των σκηνών για το τελικό μοντάζ. Η αλλαγή αυτή ήταν ιδιαίτερα σημαντική και συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στην ελαχιστοποίηση των λαθών αλλά και στη μείωση του χρόνου που απαιτούνταν για την παραγωγή των τελευταίων εκπομπών του προγράμματος.

5. Specialistes στην κουζίνα: Οι εκπομπές

5.1. Κέικ τρούφας ταψιού

Η εκπομπή με τίτλο «Κέικ τρούφας ταψιού» ήταν η πρώτη εκπομπή που δημιουργήθηκε στα πλαίσια του πρώτης χρονιάς του προγράμματος «Specialistes στην κουζίνα». Τα γυρίσματα της εκπομπής πραγματοποιήθηκαν στην κουζίνα του ειδικού σχολείου. Προκειμένου να αυξηθεί το ενδιαφέρον και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, ως πρώτη συνταγή του προγράμματος επιλέχθηκε το κέικ τρούφας ταψιού, το οποίο ήταν ένα αγαπημένο γλυκό των μαθητών.

Τα γυρίσματα της εκπομπής «Κέικ τρούφας ταψιού» πραγματοποιήθηκαν τον Μάρτιο του 2016 και η εκπομπή προβλήθηκε για πρώτη φορά μέσω διαδικτύου στις 9 Απριλίου 2017. Η εκπομπή «Κέικ τρούφας ταψιού» είναι διαθέσιμη στην ακόλουθη διεύθυνση: https://www.youtube.com/watch?v=-MbiZqNXdpI.

5.2. Μηλόπιτα

Σε πολύ λίγες μέρες αποφασίστηκε να γίνουν τα γυρίσματα της δεύτερης εκπομπής με τίτλο «Μηλόπιτα». Στο γεγονός αυτό συνέβαλε η ευρεία αποδοχή που γνώρισε η πρώτη εκπομπή από μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Η επιλογή της συνταγής βασίστηκε σε ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας με θέμα τη διατροφή, το οποίο διεξάγονταν παράλληλα εκείνη την περίοδο στο ειδικό σχολείο.

Η εκπομπή «Μηλόπιτα» γυρίστηκε τον Απρίλιο και προβλήθηκε για πρώτη φορά μέσω διαδικτύου στις 20 Απριλίου 2017. Η εκπομπή είναι διαθέσιμη στην ακόλουθη διεύθυνση: https://www.youtube.com/watch?v=fbOddueOGJc.

5.3. Cookies

Η εκπομπή με τίτλο «Cookies» ήταν η πρώτη εκπομπή που δημιουργήθηκε στα πλαίσια του δεύτερου έτους για τους «Specialistes στην κουζίνα». Με βάση την εμπειρία της προηγούμενης χρονιάς, η εκπομπή οργανώθηκε σε νέο πλαίσιο. Με τη βοήθεια και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, οι μαθητές κατασκεύασαν ένα εντυπωσιακό σκηνικό (Εικόνα 1) και τα γυρίσματα πραγματοποιήθηκαν σε μία μεγαλύτερη αίθουσα του σχολείου, στην οποία ένας χώρος διαμορφώθηκε ως κουζίνα για τις ανάγκες του προγράμματος.

Εικόνα 1. Το σκηνικό της εκπομπής

Όπως και στην πρώτη χρονιά, επιχειρήθηκε η επιλογή των συνταγών να βασιστεί σε αγαπημένες λιχουδιές των μαθητών προκειμένου να αυξηθεί το ενδιαφέρον και η ενεργός συμμετοχή τους.

Τα γυρίσματα της εκπομπής «Cookies» πραγματοποιήθηκαν τον Ιανουάριο και η εκπομπή προβλήθηκε για πρώτη φορά μέσω διαδικτύου στις 30 Ιανουαρίου 2017. Η εκπομπή «Cookies» είναι διαθέσιμη στην ακόλουθη διεύθυνση: https://www.youtube.com/watch?v=Yr9E-OUqX5A.

5.4. Πιτσάκια

Η εκπομπή με τίτλο «Πιτσάκια» αποφασίστηκε να έχει αποκριάτικη διάθεση. Οι μαθητές μεταμφιέστηκαν σε υλικά για την συνταγή της ημέρας. Παράλληλα, οι οδηγίες για την εκτέλεση της συνταγής αποδόθηκαν από τους μικρούς specialistes με έξυπνα στιχάκια που είχαν ομοιοκαταληξία (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Υλικά & Στιχάκια της εκπομπής «Πιτσάκια»

Υλικά	Στιχάκια
Πίτα	Είμαι εγώ πρώτο στη λίστα κάθε μικρού specialista και από στρογγυλό πιτάκι θα γίνω τρίγωνο πιτσάκι.
Ντομάτα	Είμαι εγώ μία ντοματούλα κόκκινη και αφρατούλα τρίψε με, αυτό ζητώ, να γίνω σάλτσα στο λεπτό.
Ρίγανη και αλάτι	Τώρα για λίγη νοστιμιά ρίξε ρίγανη και αλάτι specialistas είσαι πια για βάλε με το μάτι.
Κασέρι	Να 'μαι κι εγώ το νόστιμο κασέρι κόβομαι εύκολα με το μαχαίρι στη σάλτσα πάνω θα ξαπλώσω και μες στο φούρνο εγώ θα λιώσω.
Γαλοπούλα	Γαλοπούλα μην ξεχάσεις γιατί τότε εσύ θα χάσεις πάνω απ' το κασέρι μένω στο πιτσάκι όταν μπαίνω.
Πιπεριά, μανιτάρι και ελιά	Πιπεριά και μανιτάρι μα και πράσινη ελιά βάλε πάνω στο πιτσάκι να γίνει αυτό μια λιχουδιά.

Τυρί	Στο τέλος τρίψε το τυρί λιώνει κι αυτό μόλις ψηθεί βάλε στα πιτσάκια φέτα κι όλοι θα φωνάζουν φέρ' τα.

Η εκπομπή «Πιτσάκια» γυρίστηκε τον Φεβρουάριο και προβλήθηκε για πρώτη φορά μέσω διαδικτύου στις 22 Φεβρουαρίου 2017. Η εκπομπή είναι διαθέσιμη στην ακόλουθη διεύθυνση: https://www.youtube.com/watch?v=_Q71AmJaoaM.

5.5. Cinema Edition: Ποπ κορν & Χυμός πορτοκάλι

Η εκπομπή με τίτλο «Cinema Edition» είχε ως θέμα τον παιδικό κινηματογράφο. Για τις ανάγκες των γυρισμάτων, οι μαθητές με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών έφτιαξαν αυτοσχέδιες στολές ποπ κορν και κλακέτες σκηνοθέτη (Εικόνα 2). Στα πλαίσια της συνταγής της ημέρας, οι μαθητές ετοίμασαν ποπ κορν & χυμό πορτοκάλι για να παρακολουθήσουν στο τέλος των γυρισμάτων μία παιδική ταινία.

Εικόνα 2. Οι αυτοσχέδιες στολές ποπ κορν και οι κλακέτες σκηνοθέτη

Τα γυρίσματα της εκπομπής «Cinema Edition: Ποπ κορν & Χυμός πορτοκάλι» πραγματοποιήθηκαν τον Μάρτιο και η εκπομπή προβλήθηκε για πρώτη φορά μέσω διαδικτύου στις 30 Μαρτίου 2017. Η εκπομπή «Cookies» είναι διαθέσιμη στην ακόλουθη διεύθυνση: https://www.youtube.com/watch?v=ikQjGlfyv3k.

5.6. The song: Ψήνεται

Στα πλαίσια της εκπομπής με τίτλο «The song: Ψήνεται» οι μαθητές με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών έγραψαν και ηχογράφησαν ένα διασκεδαστικό τραγούδι, βασισμένοι στη μουσική ενός δημοφιλούς ελληνικού τραγουδιού. Οι στίχοι του τραγουδιού περιέγραφαν τις διαδικασίες για την παραγωγή των εκπομπών "Specialistes στην κουζίνα» μεταφέροντας με μουσικό τρόπο τα μυστικά της μαγειρικής των μαθητών.

Οι ηχογραφήσεις για το τραγούδι «The song: Ψήνεται» πραγματοποιήθηκαν τον Μάιο και η εκπομπή προβλήθηκε για πρώτη φορά μέσω διαδικτύου στις 12 Μαΐου 2017. Η εκπομπή «The song: Ψήνεται» είναι διαθέσιμη στην ακόλουθη διεύθυνση: https://www.youtube.com/watch?v=ac296KZvVFs.

5.7. Memories

Η εκπομπή με τίτλο «Memories» αποτέλεσε την τελευταία επετειακή εκπομπή του προγράμματος. Για την εκπομπή δεν πραγματοποιήθηκαν επιπλέον γυρίσματα αλλά αξιοποιήθηκε υλικό από όλες τις προηγούμενες εκπομπές του προγράμματος. Ουσιαστικά, πρόκειται για μία εκπομπή στην οποία οι υπεύθυνοι

εκπαιδευτικοί ανέλαβαν ρόλο αφηγητή και με τον τρόπο αυτό δημιουργήθηκε μία άκρως συγκινησιακή best-of εκπομπή.

Η εκπομπή προβλήθηκε για πρώτη φορά στα πλαίσια της γιορτής λήξης του Ειδικού Σχολείου Ν. Προποντίδας και αναρτήθηκε στο διαδίκτυο την ίδια μέρα (14 Ιουνίου 2017). Η εκπομπή «Memories» είναι διαθέσιμη στην ακόλουθη διεύθυνση: https://www.youtube.com/watch?v=2PpayO2WiIE.

6. Συμπεράσματα

Οι σύγχρονες ανάγκες στην εκπαίδευση απαιτούν την εισαγωγή καινοτόμων προσεγγίσεων για την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού και την ισότιμη ένταξη όλων των παιδιών στο σχολείο. Συνεπώς, προγράμματα παρέμβασης στο χώρο του σχολείου αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις για την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών.

Η εκπομπή μαγειρικής «Specialistes στην κουζίνα», με τη φιλοσοφία, το σχεδιασμό και την υλοποίησή της, ανέδειξε ότι παιδαγωγικές προκλήσεις στο χώρο του σχολείου οι οποίες συνδέονται άμεσα με αντίστοιχες κοινωνικές προκλήσεις μπορούν να αποτελέσουν το καλύτερο πλαίσιο διαμόρφωσης ενός «ανοικτού σχολείου».

Οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αποδείχθηκαν specialistes στην κουζίνα, specialistes στην παρουσίαση αλλά και specialistes στην παραγωγή μίας εκπομπής μαγειρικής, κερδίζοντας την αποδοχή και την αναγνώριση μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας.

Είναι χαρακτηριστικό ότι το Υπουργείο Παιδείας, ήδη από το πρώτο έτος εφαρμογής του προγράμματος, με σχετική ανάρτηση στην ιστοσελίδα του, χαρακτήρισε τους «Specialistes στην κουζίνα» ως καινοτομία στην Ειδική Αγωγή. Η ανάρτηση είναι διαθέσιμη στην ακόλουθη διεύθυνση: http://www.minedu.gov.gr/eidiki-agwgi-2/ekdiloseis-eidiki-ekpaideusi-3/20054-27-04-16-specialistes-stin-kouzina-eidiko-sxoleio-n-propontidas-xalkidikis.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Graves, T.B., Collins, B.C., Schuster, J.W. & Kleinert, H. (2005). Using Video Prompting to Teach Cooking Skills to Secondary Students with Moderate Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40:1, 34-46.

Kagohara, D.M., van der Meer, L., Ramdoss, S., O'Reilly, M.F., Lancioni, G.E., Davis, T.N., Rispoli, M., Lang, R., Marschik, P.B., Sutherland, D., Green, V.A. & Sigafoos, J. (2013). Using iPods® and iPads® in teaching programs for individuals with developmental disabilities: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*. 34, 147-156.

Mesibov, G., Shea, V. & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Plenum Press.

Wehmeyer, M.L. (1998). National Survey of the Use of Assistive Technology by Adults With Mental Retardation. *Mental Retardation*. 36 (1), 44-51.

Ελληνόγλωσσες

Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης.* Τόμος Β΄. Αθήνα: Gutenberg.

Στάππα-Μουρτζίνη, Σ. (2010). *Αγωγή υγείας. Βασικές αρχές - Σχεδιασμός προγράμματος*. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων.

Παπαθανασίου, Β. (2009). Αγωγή και προαγωγή της υγείας στο σχολικό περιβάλλον: Βασικές αρχές και μεθοδολογία. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων* 15, 47-62.

ΥΠΕΠΘ. (2004). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με ελαφριά και μέτρια νοητική καθυστέρηση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΥΠΕΠΘ. (2009). *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Βιβλίο εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Το λογοτεχνικό κείμενο σαν όχημα ανάγνωσης του κόσμου των «άλλων»
How “foreign” is the foreign?

Γιούλη Καφετζή
Msc, Υποψήφια Δρ ΠΤΔΕ ΑΠΘ, Δ/νση ΠΕ Αν. Θεσ/νίκης
pakafetzi@sch.gr

Ξένια Σαμαρίνη
Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, 11ο Δημ. Σχ. Καλαμαριάς
xsamarini@gmail.com

Περίληψη
Στη σημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα των σχολικών τάξεων, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόσουν και (κυρίως) να επινοήσουν μεθόδους και τεχνικές για να διαχειριστούν τις όποιες πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών τους. Το μάθημα των ξένων γλωσσών στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία, διευρύνει και καλλιεργεί αυτές τις προσπάθειες παρέχοντας τη βάση για μια βιωματική προσέγγιση των παιδιών στην συνύπαρξη της ποικιλόμορφης κουλτούρας των λαών. Η διαπολιτισμική αγωγή στοχεύει να καλλιεργήσει στα παιδιά την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη διαπολιτισμική ικανότητα, μέσα από συγκεκριμένες παιδαγωγικές επιλογές και διδακτικές προσεγγίσεις. Η παιδαγωγική αντίληψη της πρότασης που παρουσιάζουμε, εστιάζει στην αποδοχή των ατομικών ιδιαιτεροτήτων, στην προσπάθεια καλλιέργειας της κριτικής ικανότητας των παιδιών να τις εντοπίζουν, να τις αναλύουν και να τις αξιολογούν μέσα από βιωματικές δραστηριότητες. Μέσα από την αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος του μαθήματος των Αγγλικών, αξιοποιήθηκε το λογοτεχνικό κείμενο για να αναπροσαρμόσει το διδακτικό πλαίσιο του μαθήματος ενσωματώνοντας τους γνωστικούς στόχους του ΑΠ σε ένα πρόγραμμα λογοτεχνικής ανάγνωσης. Αποτέλεσμα της συγκεκριμένης πρότασης ήταν η ενεργή εμπλοκή των παιδιών, η διαρκής διαπραγμάτευση μέσα στη σχολική τάξη, η πολιτισμική προσέγγιση του πλαισίου του κειμένου και τέλος, η επίτευξη των γνωστικών στόχων του μαθήματος για το σύνολο των παιδιών της τάξης.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική αγωγή, παιδαγωγική της ενσωμάτωσης, διδακτική της ξένης γλώσσας

1. Εισαγωγή

Η αξία των λογοτεχνικών κειμένων ως εργαλείο εκμάθησης της γλώσσας έχει εδώ και χρόνια διερευνηθεί και καταξιωθεί από την επιστημονική έρευνα [whole language approach (Goodman,1996), wordless books (Nodleman,1992), bed-time reading (Heath, 1982)]. Το λογοτεχνικό κείμενο αποδίδει αυθεντικά τόσο το γλωσσικό ύφος, όσο και το ιστορικό και πολιτσμικό αποτύπωμα του δημιουργού του, δίνοντας τη δυνατότητα να αξιοποιηθεί όχι μόνο για τη μελέτη της γλώσσας αλλά και για την ανάπλαση του κόσμου του συγγραφέα. Σε μια δημιουργική συνάντηση της επιστημονικής έρευνας και της εκπαιδευτικής πράξης, η λογοτεχνία τα τελευταία χρόνια αξιοποιείται στις σχολικές τάξεις για να προβάλει την ανάγνωση σαν διαδικασία συλλογικής αναζήτησης, διαπραγμάτευσης και ανακατασκευής με στόχο τη δημιουργία κριτικών αναγνωστών. Στο πλαίσιο της εκμάθησης ξένης γλώσσας η αξία της λογοτεχνίας φαίνεται να αυξάνεται, καθώς η εκμάθηση μιας γλώσσας είναι «*κάτι παραπάνω από την αποστήθιση των δομών, της γραμματικής, σύνταξης, λεξιλογίου, κάτι βαθύτερο αφού οι λέξεις —και κατ’ επέκταση η γλώσσα— δεν αποτελούν μόνο ένα τρόπο επικοινωνίας αλλά δομούν τον τρόπο με τον όποιο ο κάθε λαός προσεγγίζει τη ζωή*». (Χατζηπαναγιωτίδη,2010:2-3).

Στο πλαίσιο μιας παιδαγωγικής που αντιμετωπίζει τη γλώσσα και τη σκέψη σαν ένα συνεχές, η διδακτική της ξένης γλώσσας δεν εστιάζει μόνο στη γραμματική και συντακτική δομή του κειμένου, αλλά αποδέχεται και υποστηρίζει την κατανόηση και εξοικείωση με την κουλτούρα που το δημιούργησε.

Είναι γεγονός πως στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης για τη διδασκαλία της γλώσσας, τα κείμενα εκλαμβάνονται σαν πεδία επικοινωνίας σε καθημερινό επίπεδο αναγκών του εκπαιδευόμενου. Έτσι, συχνά στα εγχειρίδια διδακτικής ξένων γλωσσών αξιοποιούνται περισσότερο αυθεντικά επικοινωνιακά κείμενα (εφημερίδες, περιοδικά, λογαριασμοί, κ.λ.π.) σε σχέση με τα λογοτεχνικά κείμενα. Η προσφορά αυτών των κειμένων στην ευρύτερη στοχοθεσία του εκπαιδευτικού είναι σημαντική, αφού τα κείμενα αυτά αποτελούν και πολιτισμικά εργαλεία (Κοκκινίδου, 2010:237-238) παράλληλα με την εξυπηρέτηση των καθημερινών επικοινωνιακών αναγκών.

Ωστόσο, η λογοτεχνία εμπεριέχοντας στοιχεία προφορικού και γραπτού λόγου, καθημερινού και επίσημου, πρότυπου και μη πρότυπου και περιγράφοντας αυθεντικά τον πολιτισμικό και ιστορικό καμβά της εθνικής και κοινωνικής κουλτούρας του δημιουργού, μπορεί να αποτελέσει τη δημιουργική βάση διαλόγου που θα εξυπηρετήσει στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας μέσα σε ένα περιβάλλον που αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως κοινωνικό και ιστορικό κατασκεύασμα (Baynham,1995). Αν θεωρήσουμε τη γλώσσα ως ένα σύστημα *λόγων* (Gee,1992) τοπικά, χρονικά, κοινωνικά και πολιτισμικά παλαισιωμένων, η εκμάθηση της ξένης γλώσσας εμπεριέχει την αποκωδικοποίηση, κατανόηση και διαχείριση αυτών των πλαισίων (Γκικόπουλος, 2015). Στο πλαίσιο αυτής της ιδιαίτερης «διαπλοκής» *λόγων* και τρόπου σκέψης, αναδεικνύεται η παγκοσμιότητα της λογοτεχνίας, ακριβώς γιατί τα λογοτεχνικά θέματα –όπως η παιδική ηλικία, η δικαιοσύνη, ο θάνατος, η αγάπη, η πίστη, το περιβάλλον, οι αποχωρισμοί κ.ά.- είναι κοινά σε όλες τις κουλτούρες, παρά τον ιδαίτερο τρόπο που ο κάθε λαός τα αντιμετωπίζει. (Hişmanoğlu, 2005:55).

2. Παρουσίαση της πρότασης

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος των Αγγλικών στην Ε΄Δημοτικού του 17^{ου} Δημ. Σχολείου Καλαμαριάς, στη διάρκεια του διδακτικού έτους 2015-2016 και για μια ώρα εβδομαδιαίως. Είχε σαν βάση του τη μελέτη του λογοτεχνικού κειμένου "*Charlie and the Chocolate Factory*" του Roald Dahl. Αφορμή για την υλοποίηση του προγράμματος υπήρξε η μελέτη ενός κειμένου που αφορούσε τις καθημερινές συνήθειες του συγγραφέα. Το κείμενο προσέλκυσε το ενδιαφέρον των μαθητών και τους παρακίνησε να αναζητήσουν πληροφορίες για το συγγραφέα. Το έδαφος ήταν γόνιμο για να αναζητηθεί λογοτεχνικό έργο του πάνω στο οποίο θα δουλεύαμε όλο το σχολικό έτος παράλληλα με το σχολικό εγχειρίδιο και συμπληρωματικά προς αυτό. Το συγκεκριμένο έργο επιλέχθηκε λόγω της δομής του (κεφάλαια ξεκάθαρα θεματολογικά), των γραμματολογικών και λεξιλογικών στοιχείων που περιέχει και του υπάρχοντος οπτικού υλικού (κινηματογραφικές ταινίες) που ενίσχυσε το ενδιαφέρον των μαθητών.

3. Στοιχεία εφαρμογής

- Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, τάξη Ε', 2015-2016,
- Διάρκεια εφαρμογής: Όλο το σχολικό έτος

***3.1.* Στόχοι-επιδιώξεις**:

Στόχος ήταν να λειτουργήσει το συγκεκριμένο πρόγραμμα παράλληλα με το αναλυτικό πρόγραμμα ενισχύοντάς το κυρίως με δραστηριότητες επικεντρωμένες στην ελεύθερη παραγωγή λόγου και την ενεργητική εμπλοκή των παιδιών με την ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου.

Παιδαγωγικοί στόχοι

- Να εμπλέξει όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως γλωσσικών δεξιοτήτων και γνώσεων μέσα από μια ευχάριστη μαθησιακή διαδικασία χωρίς εργασίες για το σπίτι και δοκιμασίες αξιολόγησης.
- Να ενθαρρύνει τη δημιουργική έκφραση των μαθητών μέσω πολυαισθητηριακής προσέγγισης του κειμένου (θέατρο, μουσική, ζωγραφική).
- Να καλλιεργήσει δεξιότητες συναισθηματικής αγωγής (μελέτη χαρακτήρων, συνέπειες επιλογών).
- Να καλλιεργήσει μεταγνωστικές δεξιότητες στους μαθητές.

Γνώσεις για τον κόσμο, αξίες, πεποιθήσεις, πρότυπα, στάσεις ζωής:

- Να γνωρίσουν μέσα από τη λογοτεχνία πολιτισμικά δεδομένα άλλων τόπων.
- Να συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη διαφορετικών συστημάτων αξιών, πρακτικών και συμπεριφορών που καθορίζουν τις επιλογές μας ανεξαρτήτως πολιτισμικής ή εθνοτικής προέλευσης.

Γνώσεις για τη γλώσσα

- Να έρθουν σε επαφή με νέες μορφές και *τρόπους (modals)* λογοτεχνικού λόγου.
- Να διευρύνουν το λεξιλόγιο τους με νέα θεματικά περιεχόμενα.
- Να καλλιεργήσουν τον προφορικό και τον γραπτό λόγο.
- Να εξοικειωθούν με την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων (συνδυασμός λόγου-εικόνας).
- Να κατασκευάζουν ένα δικό τους θεατρικό κείμενο μετασχηματίζοντας το λογοτεχνικό με βάση τις δικές τους ερμηνείες.
- Να κατανοούν, να διαχειρίζονται και να κατασκευάζουν μονοτροπικά και πολυτροπικά κείμενα.
- Να εντοπίσουν λεξιλογικά στοιχεία και «σχήματα» που χρησιμοποιούν και να τα κατηγοριοποιήσουν δημιουργώντας πεδία θεματικών λεξιλογίων, αναπτύσσοντας έτσι μετακειμενικές δεξιότητες.
- Να προσφέρει ένα ενιαίο νοηματικό πλαίσιο ώστε να διευκολυνθεί η εμπέδωση των γλωσσικών στοιχείων (Context Based Learning).
- Να ενεργοποιήσει τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση των μαθητών στην ελεύθερη χρήση της γλώσσας-στόχου.

Μεθοδολογία της διδασκαλίας

- Κατά τη διάρκεια του προγράμματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος project, η βιωματική μέθοδος, η ομαδοσυνεργατική οργάνωση της τάξης.

Διδακτικό υλικό

- Μορφή: Σε κάθε διδακτική ώρα μοιραζόταν στους μαθητές φύλλο εργασίας με προσαρμοσμένη μορφή του κειμένου. Το ίδιο το κείμενο δινόταν με μορφή άσκησης ακουστικής κατανόησης ή κατανόησης γραπτού λόγου, συνοδευόμενο από ασκήσεις γραμματικής (λειτουργικής και όχι κλειστού τύπου) και γλωσσικού εμπλουτισμού. Σε κάποιες περιπτώσεις έγινε μελέτη του πρωτότυπου κειμένου.

Εικόνα 26: Ατομική εργασία

3.2 Περιεχόμενο, διδακτική χρήση

3.2.1 Τύποι ασκήσεων:

- Γλωσσικές δεξιότητες

Κατανόηση γραπτού λόγου

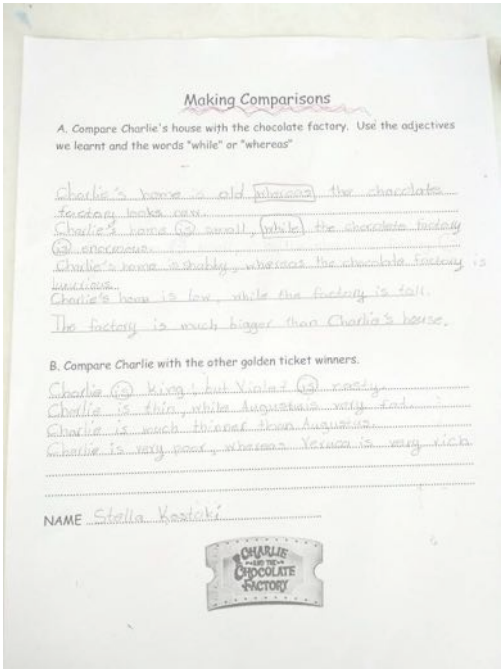
- Ερωτήσεις κατανόησης ανοικτού τύπου: 7
- Ordering paragraphs: 1
- Multiple matching- Πολλαπλή αντιστοίχιση: 1
- Αναζήτηση συγκεκριμένων πληροφοριών (*scanning for specific information*): 5

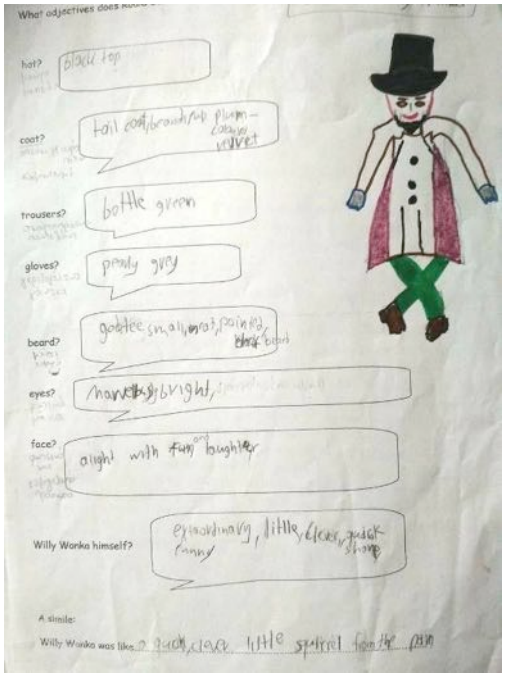
Κατανόηση προφορικού λόγου: (Listening comprehension)

- Συμπλήρωση κενών κατά την ακρόαση (*note taking*): 12 (30΄)
- Παρακολούθηση ταινίας χωρίς υπότιτλους: 1 (90΄)

Ελεύθερη παραγωγή γραπτού λόγου:

- Περιγραφή καθημερινών δραστηριοτήτων (ομαδικό project: δημιουργία αφίσας) (*present simple*)
- Περιγραφή παιχνιδιών του ήρωα: (ομαδικό project: δημιουργία αφίσας) (*thematic vocabulary*)
- Αν μπορούσα να κάνω μια ευχή… (ατομικό project: δημιουργία αφίσας) (*second type conditionals*)
- Σύγκριση χαρακτήρων (Ο κεντρικός ήρωας σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά) (ατομικό project: κείμενο) (*thematic vocabulary in descriptions-vocabulary in descriptions- structures of comparison*)
- Σύγκριση κτιρίων (το σπίτι του ήρωα με το εργοστάσιο σοκολάτας): (ατομικό project: κείμενο) (*thematic vocabulary- structures of comparison*)
- Περιγραφή ατόμου (εξωτερικών χαρακτηριστικών και χαρακτήρα): (ατομικό project: κείμενο) (*thematic vocabulary- description techniques*)
- Δημιουργία δικού τους χαρακτήρα. Όνομα, χαρακτηριστικά, αρνητική συμπεριφορά, συνέπεια αρνητικής συμπεριφοράς. Τη δραστηριότητα αυτή τη δανειστήκαμε από την ιστοσελίδα https://www.roalddahl.com/ (ομαδικό project: κείμενο) (*thematic vocabulary- description techniques*)
- Μετασχηματισμός κειμενικού είδους. Μεταφορά της ερμηνείας των παιδιών από το λογοτεχνικό κείμενο σε θεατρικό διάλογο. (ομαδικό project: θεατρικό κείμενο) 16 σκηνές (*use of narrative language and direct speech*)
- Συγγραφή πρόσκλησης σε θεατρική παράσταση: (ομαδικό project: επικοινωνιακό κείμενο) (*communicative text*)

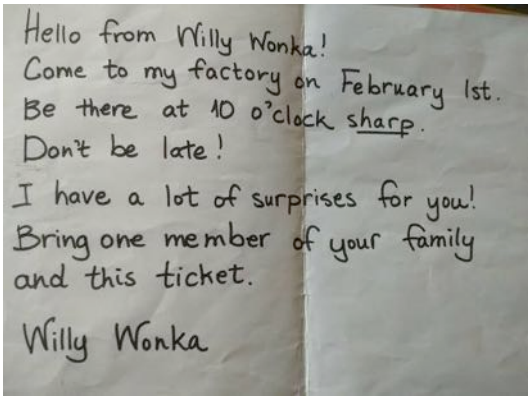




Εικόνα 27: Ατομικές εργασίες δομής σε προτασιακό και κειμενικό επίπεδο

Παραγωγή προφορικού λόγου:

- Παιχνίδι ρόλων (role-play) 15
- Προφορική συζήτηση (συζήτηση κεφαλαίων, σύγκριση υπόθεσης και χαρακτήρων μεταξύ ταινίας και βιβλίου) 20
- Ηχογράφηση project (If I had one wish…) Έμφαση σε προφορά-επιτονισμό 1
- Πρωτότυπο τραγούδι (“The Oompa Loompas Song”) 15 πρόβες και τελική παρουσίαση
- Θεατρικό έργο (15 πρόβες και τελική παρουσίαση)



Εικόνα 28: Ατομικές εργασίες με επικοινωνιακά κείμενα (πρόσκληση, αφίσα)

- Δεξιότητες Δομής της Γλώσσας

Λειτουργική Γραμματική (Haliday,1987)

- Περιγραφή καθημερινών συνηθειών (Simple Present) (αφίσα, γραπτές και προφορικές ερωτήσεις κατανόησης που απαιτούν τη χρήση της συγκεκριμένης γραμματικής δομής).
- Χρήση του Simple Present στην αφήγηση (γραπτές και προφορικές ερωτήσεις κατανόησης που απαιτούν τη χρήση της συγκεκριμένης γραμματικής δομής).
- Περιγραφή γεγονότων που συμβαίνουν αυτή τη στιγμή (Present Continuous) (γραπτές και προφορικές ερωτήσεις κατανόησης που απαιτούν τη χρήση της συγκεκριμένης γραμματικής δομής).
- Περιγραφή γεγονότων του παρελθόντος (Simple Past). Συμπλήρωση κενών σε κείμενο, γραπτές και προφορικές ασκήσεις κατανόησης κειμένου.
- Σύγκριση (While – whereas) (γραπτό κείμενο).
- Παραθετικά επιθέτων (αναζήτηση πληροφοριών σε κείμενο, βράβευση μαθητών στο τέλος του προγράμματος, π.χ. “most co-operative’, “loudest and clearest voice”) προφορική δραστηριότητα.
- Χρήση του Μέλλοντα (αναζήτηση παραδειγμάτων των χρήσεων στο κείμενο και συμπλήρωση πίνακα).
- Υποθετικός λόγος του μη πραγματικού (If I had one wish, I would…) Δραστηριότητα γενίκευσης.
- Χρήση επιθέτων στις περιγραφές ουσιαστικών (scanning- αναζήτηση πληροφοριών μέσα σε κείμενο – συμπλήρωση πίνακα, περιγραφική ερμηνεία λέξεων, συνώνυμα).

Λεξιλογικές περιοχές

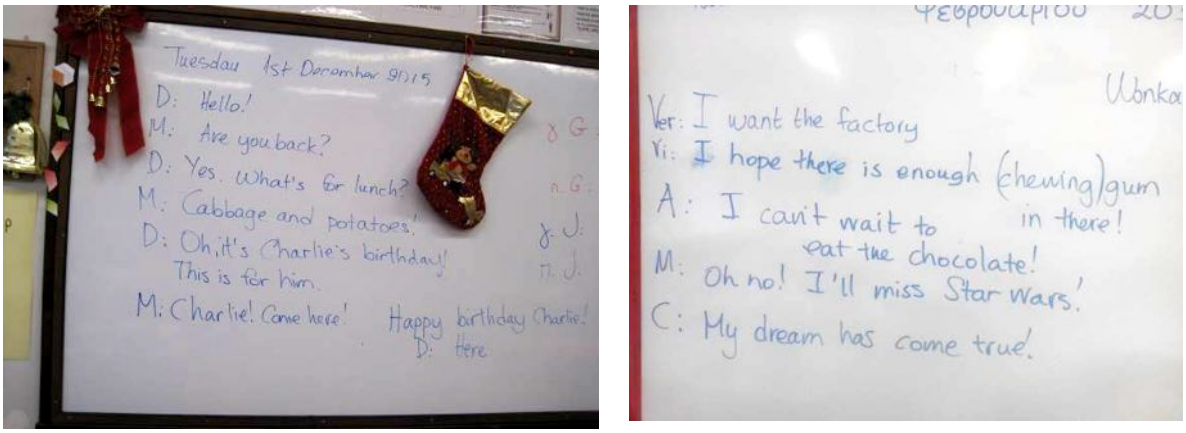
- Επίθετα: Περιγραφή κτιρίων και εσωτερικών χώρων (χρήση σε σύντομο γραπτό κείμενο, αντίθετα).
- Επίθετα: Περιγραφή προσώπων (χαρακτήρας, εξωτερικά χαρακτηριστικά, αμφίεση) Αναζήτηση στο κείμενο και συμπλήρωση πίνακα.
- Ουσιαστικά: Ρουχισμός (αντιστοίχιση ουσιαστικών με επίθετα, ζωγραφική απεικόνιση ήρωα).
- Ουσιαστικά: Αντικείμενα εργαστηρίου (αναζήτηση πληροφοριών σε κείμενο, συμπλήρωση πίνακα, ζωγραφική απεικόνιση εργαστηρίου).

Γλωσσικά σχήματα

- Παρομοίωση και μεταφορά.
- Αναζήτηση παρομοιώσεων και μεταφορικού λόγου στο κείμενο.
- Καταγραφή παραδειγμάτων παρομοιώσεων ή μεταφορικού λόγου που γνωρίζουν οι μαθητές.

3.2.2. Διδακτικά βήματα

Η επεξεργασία κάθε κεφαλαίου έγινε σε δυο διδακτικές ώρες. Την πρώτη ώρα γινόταν η γνωριμία με το κείμενο, είτε με μορφή ακουστικής άσκησης με συμπλήρωση κενών, είτε με σιωπηρή ανάγνωση και άσκηση κατανόησης γραπτού κειμένου (ερωτήσεις κατανόησης, πολλαπλή αντιστοίχιση, τοποθέτηση παραγράφων στη σωστή σειρά). Ακολουθούσαν ασκήσεις γραμματικού και γλωσσικού εμπλουτισμού. Τη δεύτερη ώρα οι μαθητές ομαδικά δημιουργούσαν διάλογο προς δραματοποίηση και χωρίζονταν σε ομάδες. Κάθε ομάδα προετοίμαζε τον διάλογο και τον παρουσίαζε στην τάξη. Δυο μαθητές είχαν αναλάβει ρόλο γραμματέα και κατέγραφαν το κείμενο.



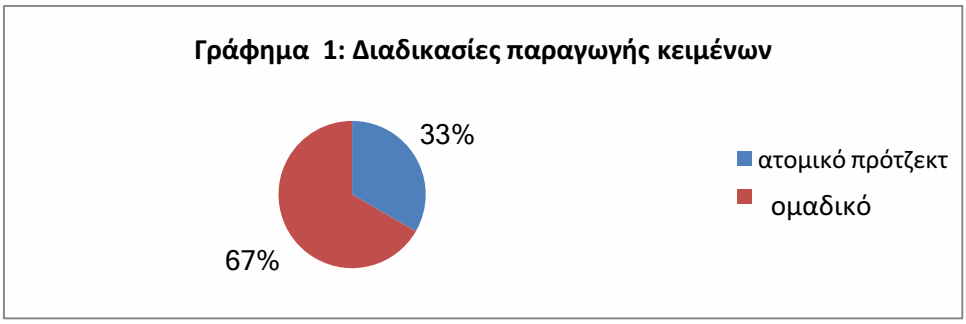
Εικόνα 4: Ομαδική παραγωγή / μετασχηματισμός κειμενικού είδους (λογοτεχνικό σε θεατρικό διάλογο)

Αφού οι μαθητές είχαν αποκτήσει μια ολοκληρωμένη εικόνα του βιβλίου (υπόθεση και χαρακτήρες) παρακολουθήσαμε την ταινία *Charlie and the Chocolate Factory*. Έγινε συζήτηση σχετικά με διαφορετική προσέγγιση του σκηνοθέτη πάνω στους χαρακτήρες και τα στοιχεία που προσέθεσε στην υπόθεση. Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα ελεύθερα και να ανακυκλώσουν λεξιλόγιο και γραμματικές δομές που είχαν μάθει κατά τη διάρκεια των προηγούμενων σταδίων του προγράμματος.
Στη συνέχεια, έγινε συρραφή των διαλόγων και δημιουργήθηκε ένα ενιαίο θεατρικό κείμενο, το οποίο ήταν προϊόν της δουλειάς των ίδιων των μαθητών. Αυτό βοήθησε πολύ τους μαθητές στην εκμάθηση του κειμένου, γιατί το είχαν ήδη δουλέψει τμηματικά. Σε αυτή τη φάση συνεργαστήκαμε με τη θεατρολόγο του σχολείου, η οποία έκανε μικρές παρεμβάσεις στο κείμενο και σκηνοθέτησε την παράσταση. Η συνεργασία αυτή έδωσε την ευκαιρία για ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και πρόσθεσε ένα νέο *λόγο,* αυτόν της θεατρικής ερμηνείας του λογοτεχνικού κειμένου, στη διαπράγμάτευση που ήδη είχε πραγματοποιηθεί στο τμήμα. Η παράσταση που δόθηκε σαν αποτέλεσμα αυτής της δουλειάς αποτέλεσε μια εξαιρετική εμπειρία για όλη τη σχολική κοινότητα.

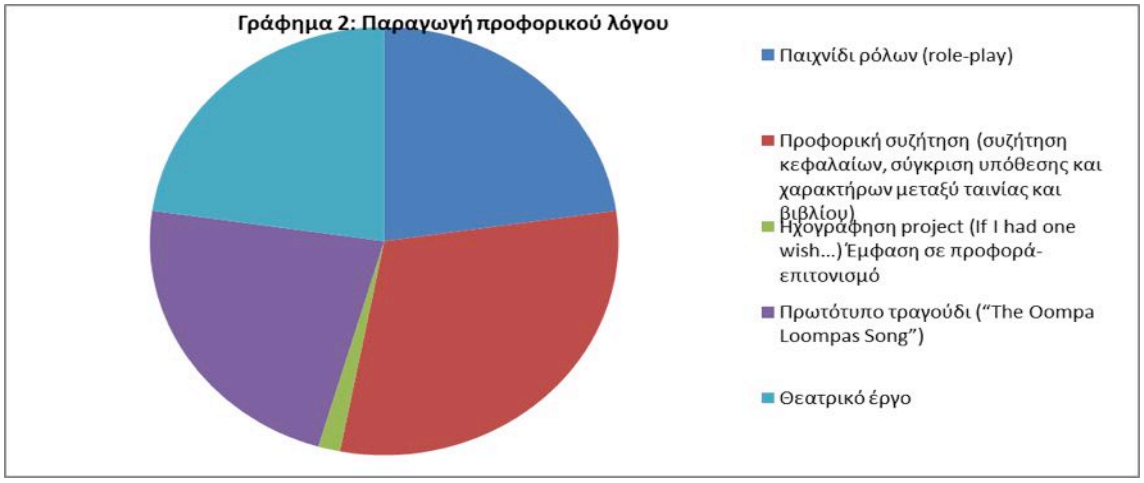
Εικόνα 5: Παράσταση βασισμένη στο θεατρικό κείμενο που δημιούργησαν τα παιδιά

4. Ανάλυση της εφαρμογής του προγράμματος

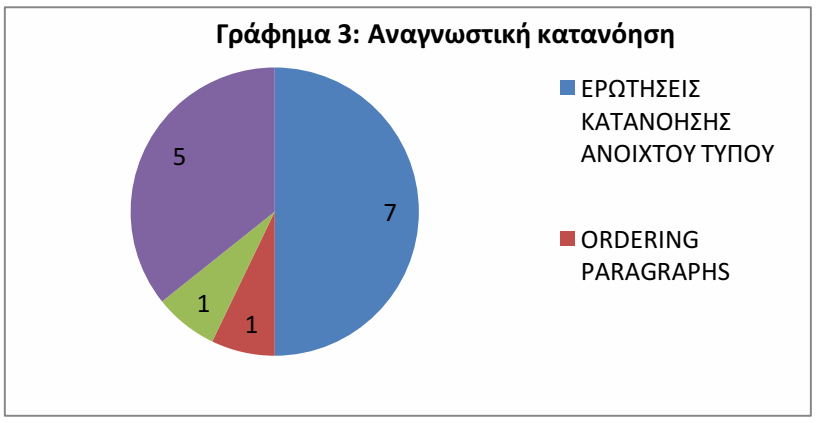
Για να αναλύσουμε τη συγκεριμένη διδακτική πρόταση θα χρησιμοποιήσουμε τα εργαλεία από την ανάλυση επικοινωνίας στη σχολική τάξη (Κωστούλη, 2009). Αρχικά εξετάζουμε το πεδίο εφαρμογής σαν πεδίο διαπραγμάτευσης *λόγων*. Οι *λόγοι* αυτοί αρθρώνονται από τα παιδιά, την εκπαιδευτικό, τα εμπλεκόμενα κείμενα και το περικείμενο (context) τα στοιχεία (πολιτισμικά, κοινωνικά, γνωστικά) που εισάγονται κατά τη διάρκεια της εξέλιξης του προγράμματος.
Από την καταγραφή των δραστηριοτήτων διαπιστώνουμε ότι η πλειψηφία τους βασίζεται στη διαπραγμάτευση, είτε σε επίπεδο προφορικού λόγου, είτε για την παραγωγή κειμένων ή την εξέλιξη του προγράμματος. (*Γράφημα 1*)



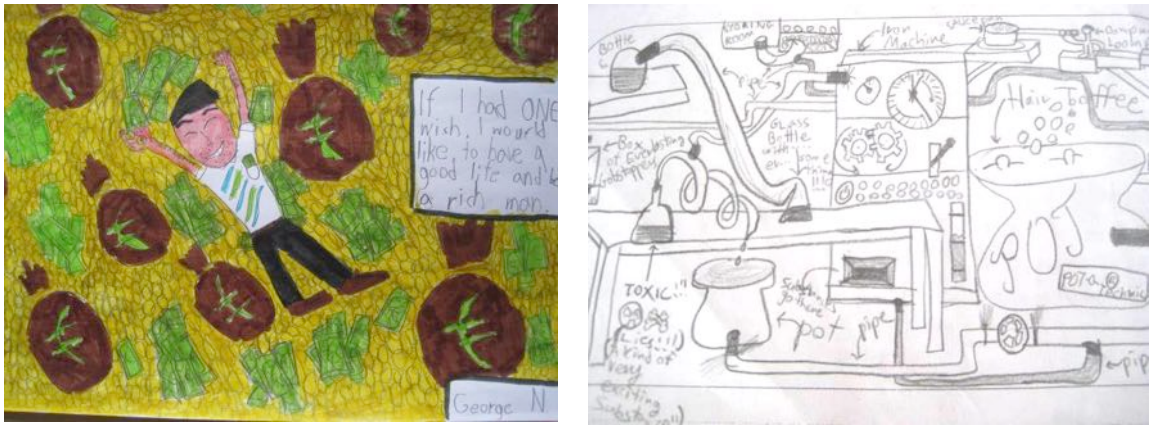
Η διαπραγμάτευση αυτή βασίζεται σε δραστηριότητες κριτικής κατανόησης και ερμηνείας του κειμένου καθώς και στη διασύνδεσή του με εμπειρίες των παιδιών. Η ερμηνεία τους αναδεικνύεται με πολλαπλούς τρόπους από την εικονογράφηση σκηνών του λογοτεχνικού κειμένου μέχρι την αναμόρφωσή του από συνεχές αφηγηματικό κείμενο σε πολυτροπικό επικοινωνιακό (αφίσα, πρόσκληση) και θεατρικό διάλογο. Η πρόταση δε μένει καν στο επίπεδο παραγωγής κειμένου, αλλά με πολλαπλούς τρόπους επανέρχεται σε πεδία και εκδοχές του κειμένου με αποκορύφωμα τη βιωματική απόδοσή του στη θεατρική παράσταση που ετοίμασαν τα παιδιά. Οι προσωπικές τους ερμηνείες ενσωματώνονται και συνδιαμορφώνουν τον κοινό *λόγο* της τάξης που αναδεινύεται μέσα από τα κείμενα που παράγουν, τα σκηνικά και την υποκριτική τους.



Το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί τη βάση για να εκφράσουν τα παιδιά τις σκέψεις τους, να ταυτιστούν ή να αποδομήσουν τους ήρωες, να εξελίξουν την υπόθεση πέρα και έξω από αυτό.(βλ. & Αποστολίδου, Καπλάνη, Χοντολίδου, 2000), Το γεγονός ότι όλα αυτά, τα πραγματοποιούν αξιοποιώντας τα γλωσσικά εργαλεία μιας γλώσσας που δεν είναι η μητρική τους, δείχνει τις θετική συμβολή της διδακτικής πρότασης στην ενεργητική εμπλοκή και ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων στα παιδιά για την εκμάθησή της.



Η εκπαιδευτικός αξιοποίησε κατά την εφαρμογή όλα τα θετικά στοιχεία ενός προγράμματος ανάγνωσης λογοτεχνίας στη σχολική τάξη και αναμορφώνοντας το ΑΠ της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος των Αγγλικών, δημιούργησε μια αναγνωστική κοινότητα (Rosenblat,1982) που οδήγησε στην ικανοποίηση των διδακτικών της στόχων με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, την ενεργητική εμπλοκή. Μέσα από την ανάλυση και περιγραφή τψν χαρακτήρων, την παρατήρηση και την προσπάθεια ανάπλασης του σκηνικού για την εξέλιξη της δράσης και της ίδιας της ιστορίας, τα παιδιά αναπαρήγαν λεκτικές και συντακτικές δομές αβίαστα σε αυθεντικά επικονωνιακά πλαίσια, αποκομίζοντας τα μέγιστα δυνατά οφέλη κατά την εμπλοκή τους με την ξένη γλώσσα.



Εικόνα 6: Ανάπλαση χαρακτήρων, σκηνών του κειμένου. Ατομικές εργασίες

Η πολυτροπικότητα τέλος, φαίνεται να αποτελεί βασικό στοιχείο του προγράμματος, αφού εκτείνεται πέρα από τους τρόπους του κειμένου και της εικόνας μέχρι το κινηματογραφικό κείμενο και τη δημιουργία μουσικού κειμένου και την ενσωμάτωση ψηφιακών εφαρμογών (αναζήτηση πληροφοριών για το συγγραφέα, ιστοσελίδα λογοτεχνικού κειμένου, σκηνικό παράστασης).
Η παιδαγωγική πρακτική της εκπαιδευτικού, πλαισίωσε με όλες τις παραπάνω επιλογές τη διδακτική της ξένης γλώσσας σε πεδία επικοινωνίας, αναδεικνύοντας τους *λόγους* που αναπτύσσονται σε αυτά και αξιοποιώντας τα εκφραστικά εργαλεία της συγκεκριμένης γλώσσας χωρίς να αποπροσανατολιστεί από την επίτευξη των γνωστικών στόχων της διδασκαλίας της.

5. Συμπεράσματα

Πόσο μπορεί μια τέτοια διδακτική προσέγγιση να προωθήσει την ενεργητική εμπλοκή των παιδιών κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας; Και σε ποιο βαθμό μπορεί να αξιοποιηθεί για να βοηθήσει παιδιά από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα να νιώσουν αποδεκτά και σημαντικά μέλη μιας τέτοιας μαθησιακής κοινότητας (Fish,S.,1980), όταν ακόμα και οι γλωσσικοί κώδικες της μητρικής τους δεν ταυτίζονται;

Θεωρούμε πως η απάντηση μπορεί να δοθεί μέσα από τη δυναμική που αποκτά η σχολική τάξη, όταν τα παιδιά αναγνωρίζουν μέσα στις δραστηριότητες τους κομμάτια της κοινωνικής και πολιτιστικής τους μήτρας (Maun, I., Myhill, D., 2005). Όταν οι διδακτικές πρακτικές αφήνουν χώρο για αυτενέργεια και αποδέχονται τη δυνατότητα επιλογών των παιδιών στη διαδικασία και τους τρόπους της μάθησής τους. Όταν τέλος, το αναλυτικό πρόγραμμα συνδιαμορφώνεται από παιδιά και εκπαιδευτικό σε ένα πλαίσιο «*ανάγνωσης του κόσμου*» (Nodelman, P. 1992)(Αποστολίδου,Χοντολίδου,1999).

Κατά τη διάρκεια εφαρμογής της παρούσας πρότασης, δεν υπήρχε πρόθεση ανάλυσης της. Έτσι, τόσο τα δεδομένα, όσο και τα τεκμήρια της εφαρμογής δεν καταγράφηκαν αναλυτικά. Η παρουσίαση της ωστόσο αποτελεί, ευελπιστούμε, ένα έναυσμα για την περαιτέρω μελέτη, αποτύπωση και γενίκευση παρόμοιων πρακτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Baynham M, (1995), *Literacy Practices.* London: Longman

Fish, S. (1980), *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities.* Cambridge: Harvard University Press.

Gee, J. P. (1992), *The social mind: Language, ideology, and social practice*. Series in language and ideology. New York: Bergin & Garvey.

Goodman, K. (1996), *On Reading.* NH: Heinemann.

Halliday, M. A. K. (1987), *'Spoken and written modes of meaning', Comprehending Oral and Written Language*. Academic Press, 55–82.

Heath, S. B. (1982), What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*. 11(2):49-76

Hişmanoğlu, M. (2005), Teaching English Through Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies* Vol.1 (1), April p.55.

Larrick, N. (1976), Wordless Picture Books and the Teaching of Reading, *The Reading Teacher*, 29 (8):743-746.

Maun, I., Myhill, D.(2005), Text as design, writers as designers, *English in Education*: 39 (2)

Nodelman, P., (1988), *Words about pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books.* Athens and Georgia 30602, The University of Georgia Press.

Nodelman, P. (1992), *The Pleasures of Children's Literature*. New York & London:Longman.

Norton, D. (1991), T*hrough the Eyes of a Child. An Introduction to Children's Literature.* Macmillan Publishing Company, New York.

Rosenblatt, L., (1982), The Literary Transaction: Evocation and Response, *Theory into Practice.* 21 (4):268-277.

Ελληνόγλωσσες

Αποστολίδου, Β., & Ε. Χοντολίδου, (1999), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ–ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. Ε. Χοντολίδου, (2000) (επιμ), Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας. *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας.* Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ –ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

Γκικόπουλος, Φ. (2015), *Η χρήση του λογοτεχνικού κειμένου στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας.* Όπως ανακτήθηκε 15 Μάρτιου 2018, από: http://www.avgi.gr/article/10812/5363617/e-chrese-tou-logotechnikou-keimenou-stedidaskalia-tes-xenes-glossas

Κοκκινίδου, Μ. (2011), Λογοτεχνία και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε ενηλίκους. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 31. Αθήνα: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη σσ. 237-24

Κωστούλη, Τρ.,(2009), (επιμ) *Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού* / Συλλογικό έργο, Jenny Cook - Gumperz, John J. Gumperz, Gordon Wells, Sarah Michaels, James Collins, Donna Eder, Herbert D. Simons, Sandra Murphy, Mary Catherine O' Connor · επιμέλεια Jenny Cook - Gumperz · μετάφραση Ελένη Κοτσυφού - 2η έκδ. - Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο

Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (2010), Η κουλτούρα στην αίθουσα διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας. Η περίπτωση της νέας ελληνικής στο Ντίνας, Κ. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Α. Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ). *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Η Διδασκαλία της Ελληνικής (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ ξένης γλώσσας)».* 4-6 Σεπτεμβρίου 2009.

Ιστοσελίδες

https://www.roalddahl.com/

Ταινίες

Ο Τσάρλυ και το εργοστάσιο σοκολάτας. Σκηνοθεσία: Τιμ Μπάρτον (Τζόνι Ντεπ, Φρέντι Χάιμορ, Ντέιβιντ Κέλι, Έλενα Μπ. Κάρτερ)

Επικοινωνία σχολείου – οικογένειας. Η εφαρμογή Seesaw ως παράγοντας γονεϊκής εμπλοκής

Ευάγγελος Κελεσίδης
Διευθυντής Δημ. Σχολείου
ekelesidis@gmail.com

Ιωάννα Μανάφη
Σχολική Σύμβουλος Δημ. Εκπαίδευσης
ioannini@yahoo.fr

Περίληψη
Πλήθος ερευνητών υποστηρίζουν πως η γονεϊκή εμπλοκή σχετίζεται με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την καλύτερη επίδοση των παιδιών. Ουσιαστικό θεμέλιο της γονεϊκής εμπλοκής είναι η επικοινωνία καθώς μέσα από αυτήν δίνεται η δυνατότητα σε γονείς και εκπαιδευτικούς να ενημερώνονται καλύτερα και πληρέστερα σχετικά με την εξέλιξη, τα ενδιαφέροντα και τις εξειδικευμένες ανάγκες των μαθητών. Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) έχουν αλλάξει θεμελιωδώς τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούμε σήμερα, οπότε καθίσταται αυτονόητο πως διαδραματίζει έναν αυξανόμενο ρόλο στην επικοινωνία και την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο.
Σε αυτό το πλαίσιο, παρουσιάζεται στην παρούσα εισήγηση η χρήση του Seesaw, ενός διαδικτυακού εργαλείου για την άμεση, συνεχή και προσωποποιημένη αλληλεπίδραση του γονέα με το σχολείο. Το Seesaw είναι ένα ψηφιακό portfolio που επιτρέπει στους μαθητές να αποθηκεύουν και να καταχωρίζουν μια ποικιλία εργασιών: βίντεο, φωτογραφίες, κείμενο και σχέδια. Οι γονείς αφού εγγραφούν μπορούν να ενημερώνονται άμεσα αλλά και μιλούν ιδιωτικά τους εκπαιδευτικούς μέσω αυτού του εργαλείου. Η πιλοτική εφαρμογή του e-portfolio μέσω του Seesaw σε μία τάξη νηπιαγωγείου και δύο τάξεις δημοτικού έδειξε ότι οι γονείς ανταποκρίθηκαν σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό και δήλωσαν κατενθουσιασμένοι από αυτήν τη νέου τύπου εμπλοκή τους στην εργασία του σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: Γονεϊκή εμπλοκή, αξιολόγηση μαθητή, Seesaw, εργαλεία Web 2.0

1. Εισαγωγή

Η σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει επισημανθεί από πλήθος ερευνητών (ενδεικτικά μόνο: Christenson & Sheridan, 2001; Epstein, 1994; Henderson & Berla, 1994). Η ενεργός συμμετοχή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναγνωρίστηκε επίσημα με τις θεσμικές ρυθμίσεις του Ν.1566/85, ώστε οι γονείς να λαμβάνουν επίσημα μέρος σε διάφορα συμβούλια τοπικά, στο επίπεδο του σχολείου, και εθνικά. Οι Henderson και Berla (1994) σε έρευνά τους υποστηρίζουν πως όταν οι οικογένειες των μαθητών συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους με θετικούς τρόπους, αυτά τα παιδιά επιτυγχάνουν υψηλότερες επιδόσεις, έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή στο σχολείο, επιδεικνύουν πιο θετικές στάσεις και συμπεριφορές και έχουν περισσότερες πιθανότητες εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η Epstein (2001) και η Rosenzweig (2001) τονίζουν ότι η πρόοδος και οι επιτυχίες των παιδιών στο σχολείο εξαρτώνται περισσότερο από τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να εμπλέξουν τις οικογένειες στην εκπαιδευτική διαδικασία με θετικούς τρόπους παρά από άλλα χαρακτηριστικά. Ανάμεσα στους τρόπους γονεϊκής εμπλοκής επισημαίνονται: η σταθερή επικοινωνία και συνεργασία σχολείου - οικογένειας, η συναισθηματική στήριξη, η συνεχής παρακολούθηση της εξέλιξης των παιδιών τους και η καλλιέργεια υψηλών προσδοκιών. Στην έρευνα των Desforges και Abouchaar (2003) διαπιστώθηκε ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντικός παράγοντας στη μόρφωση του παιδιού. Βελτιώνει τις μαθησιακές ικανότητες των παιδιών στη βασική εκπαίδευση και τις μαθηματικές τους γνώσεις, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στη θετική αλλαγή της συμπεριφοράς και στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης του (Ζερβουδάκη, 2011: 32). Όπως αναφέρει, επίσης, η

Ντινίδου (2013: 110–113), πλήθος ερευνών επικεντρώνονται στα θετικά αποτελέσματα που έχουν στη σχολική επίδοση η επικοινωνία και συνεργασία σχολείου-οικογένειας στους μαθητές, τα οποία λειτουργούν ως τεκμήριο για την αναγκαιότητα αυτής της επικοινωνίας και συνεργασίας. Μάλιστα, η ενίσχυση της επίδοσης ως αποτέλεσμα της γονεϊκής συμμετοχής δεν περιορίζεται στα μαθητικά χρόνια, αλλά είναι μακροπρόθεσμη, συμβάλλοντας περαιτέρω στην ακαδημαϊκή επιτυχία, καθώς και, γενικά, στην επιτυχία στη ζωή (Epstein, 1994; Hanafin & Lynch, 2002; Houtenville & Conway, 2008; Larocque, Kleiman, & Darling, 2011).

Σύμφωνα με τον Α. Μπρούζο (2009: 220) ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» *χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών και πρακτικών των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο, οι οποίες στόχο έχουν να ενισχύσουν τη διαδικασία της μάθησης*. Στην παρούσα εργασία, ως γονεϊκή εμπλοκή ορίζεται η συμμετοχή γονέων σε τακτική, αμφίδρομη και ουσιαστική επικοινωνία, σε σχέση με τη μάθηση αλλά και τις άλλες σχολικές δραστηριότητες των μαθητών.

Ως ουσιαστική επικοινωνία νοείται η επικοινωνία πέρα από τη θεσμοθετημένη τυπική της μορφή που προβλέπεται από την οικεία νομοθεσία με συγκεντρώσεις γονέων. Είναι γνωστό άλλωστε πως η παρουσία των γονέων στις συγκεντρώσεις αυτές δεν είναι πάντοτε απρόσκοπτη (Μπρούζος, 2009: 257–261),καθώς διάφορα εμπόδια, όπως η «κακή» σχολική επίδοση και προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, δυσχεραίνουν τη συμμετοχή τους. Όταν οι γονείς παρακολουθούν τις σχολικές δραστηριότητες, κατανοούν καλύτερα όσα περιμένει το σχολείο από τα παιδιά τους και είναι σε θέση να τα βοηθήσουν στο σπίτι πιο αποτελεσματικά (Μπόνια, 2010: 65). Η ουσιαστική επικοινωνία αποτελεί για την Epstein (2001a)την απαραίτητη προϋπόθεση για την πληρέστερη ενημέρωση τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών, σχετικά με την πρόοδο των μαθητών και τα προβλήματα που αναπόφευκτα προκύπτουν. Έτσι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί κατανοούν σαφέστερα τη συμπεριφορά των παιδιών και τους παράγοντες που σχετίζονται με την επίδοσή τους. Εκτός, όμως, από τα προφανή οφέλη της επικοινωνίας, υπάρχουν και τα μηνύματα που εκπέμπονται σε συμβολικό επίπεδο. Βλέποντας τα παιδιά τους γονείς τους να συμμετέχουν ουσιαστικά στη λειτουργία τους ως μαθητές, αντιλαμβάνονται πως αυτοί αξιολογούν την εκπαίδευση τους ως προτεραιότητα (Γεωργίου, 1996; Fehrmann, Keith, & Reimers, 1987).

Εφόσον, λοιπόν, καθίσταται σημαντικό να εστιάσουμε στην επικοινωνία για να υπάρχει άμεση και συνεχής ενημέρωση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους γονείς, σχετικά με τη μαθησιακή και αναπτυξιακή πορεία των μαθητών, θα πρέπει να αναζητηθεί ο προσφορότερος τρόπος που μπορεί να γίνει αυτό.

2. Ο φάκελος μαθητή (portfolio και e-portfolio)

Σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα η αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας αποτελεί βασική συνιστώσα της διδασκαλίας και της μάθησης. Λειτουργεί πρωτίστως ως ανατροφοδοτική διαδικασία για τον εκπαιδευτικό ώστε να τροποποιήσει τη διδασκαλία του. Παράλληλα, αυτή η ανατροφοδότηση στοχεύει τόσο στην ενεργό εμπλοκή του/της μαθητή/τριας στη διαδικασία της μάθησης καθώς και στην πληροφόρηση των γονέων/κηδεμόνων για τα μαθησιακά αποτελέσματα που έχουν επιτευχθεί. Ωστόσο, σήμερα, όπως προτείνεται και από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, όλο και περισσότερο γίνεται αποδεκτό ότι η αξιολόγηση δεν μπορεί να αποτιμά μόνον το τελικό αποτέλεσμα της μάθησης ούτε να συνιστά μια ξεχωριστή και αποσπασματική δραστηριότητα (Νίκα κ.ά., 2017) που να αποτελεί στιγμιότυπο της αξιολογικής στιγμής. Έτσι σήμερα προτείνονται άλλες σύγχρονες μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης της μάθησης, οι οποίες, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (2003), μπορούν να εγγυηθούν το τρίπτυχο της εγκυρότητας, αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας αλλά και τις παιδαγωγικές λειτουργίες της αξιολόγησης, όπως η ανατροφοδότηση και η μεταβίβαση της μάθησης (Κελεσίδης & Μανάφη, 2016). Η έννοια της αξιολόγησης, όπως χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία, αναφέρεται σε μια συνεχή διαδικασία συστηματικής παρακολούθησης της μαθησιακής διαδικασίας (Rea-Dickins, 2000) που μπορεί να συμβάλει στη διαδικασία της μάθησης. Σε αυτήν τη διαδικασία της αξιολόγησης λαμβάνεται υπόψη η μοναδικότητα καθώς και η δυναμική κάθε μαθητή και κάθε μαθήτριας στην προοπτική βελτίωσής του (Νίκα κ.ά., 2017: 11). Οτιδήποτε επισυμβαίνει στις πραγματικές συνθήκες λειτουργίας της σχολικής τάξης μπορεί να αποτελέσει στοιχείο της μάθησης του/της μαθητή/τριας. Σε αυτό το πλαίσιο, δεδομένα, όπως φωτογραφίες των καθημερινών εργασιών, βίντεο, ηχητικά αποσπάσματα, παρατηρήσεις και σχόλια, μπορούν να συλλέγονται και να αποθηκεύονται στο ατομικό portfolio του/της μαθητή/τριας (Hillyard, 2013: 49). Παράλληλα, έχει αναδειχθεί από έρευνες πως όταν οι μαθητές χρησιμοποιούν portfolio, επιδεικνύουν μεγαλύτερη ευθύνη για τη μάθησή τους, κατανοούν

καλύτερα τα πλεονεκτήματα και τους περιορισμούς και θέτουν οι ίδιοι μαθησιακούς στόχους(Hillyer & Ley, 1996). Ο Φάκελος του Μαθητή (portfolio) αποτελεί «συλλογή των έργων» ενός μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί όχι μόνο με τη συναίνεσή του αλλά και με δική του πρωτοβουλία με βάση συγκεκριμένο στόχο. Τα έργα που επιλέγει για το portfolio του εκφράζουν τις εκτιμήσεις του για την προσπάθεια, την εξέλιξη, την πρόοδο και την επίδοσή του σε συγκεκριμένο ή συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (Κελεσίδης & Μανάφη, 2016). Η συλλογή αυτή δεν μπορεί να αποτελεί έναν χώρο αποθήκευσης όλων ανεξαιρέτως των εργασιών, αλλά θα πρέπει να αποτελεί μια αφήγηση η οποία να αντικατοπτρίζει το σκεπτικό που αναπτύσσει ο μαθητής και να παρέχει αποτελεσματική ανατροφοδότηση σχετικά με τον τρόπο που οι μαθητές παρακολουθούν και αντιλαμβάνονται την ανάπτυξή τους με βάση τις οδηγίες του εκπαιδευτικού τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας των έργων. Έτσι, το portfolio που δομείται με αυτόν τον τρόπο αποτελεί παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη βελτίωση των επιτευγμάτων και όχι απλώς για την καταγραφή τους (Arter & Spandel, 1992).

Σε αυτή την κατεύθυνση δεν υπάρχει καλύτερο μέσο καταγραφής από την ψηφιακή καταγραφή. Το e-portfolio είναι ο ηλεκτρονικός Φάκελος του Μαθητή που μπορεί να αποτελεί μια συλλογή από ψηφιακά αντικείμενα: έγγραφα, φωτογραφίες, βίντεο, ηχητικά αποσπάσματα, παρουσιάσεις, λύσεις ασκήσεων που έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίξουν μια σειρά από παιδαγωγικές διαδικασίες και σκοπούς αξιολόγησης (Abrami κ.ά., 2008; Abrami & Barrett, 2005)

Ένα e-portfolio υπερέχει έναντι του «κλασικού» φακέλου εργασιών σε έντυπη μορφή, καθώς προσφέρει πολλές δυνατότητες αποθήκευσης και ολοκληρωμένης διαχείρισης των ψηφιακών αντικειμένων, αλλά και τη διαμοίραση των περιεχομένων του για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών και των γονέων. Ο διαμοιρασμός, που προσφέρουν τα εργαλεία τήρησης e-portfolio, παρέχει στους γονείς την δυνατότητα να βλέπουν εξελικτικά τις ατομικές και ομαδικές εργασίες των παιδιών τους από το σπίτι. Παράλληλα, τα εργαλεία αυτά προσφέρουν δυνατότητες άμεσης αλληλεπίδρασης καθιστώντας έτσι την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας πιο ουσιαστική και αποτελεσματική (Davis, 2009).

3. Στοιχεία εφαρμογής

Η παρούσα εργασία αφορά την πιλοτική εφαρμογή του ηλεκτρονικού φακέλου μαθητή (e-portfolio) μέσω του διαδικτυακού εργαλείου Seesaw σε τρεις διαφορετικές τάξεις.

Εφαρμόστηκε για πρώτη φορά κατά το σχολικό έτος 2016-2017 σε μία τάξη Νηπιαγωγείου (προνηπίων & νηπίων) και δύο τάξεις (Α’ & Β’) ενός Δημοτικού σχολείου στην περιοχή του Έβρου, ενώ συνεχίστηκε και κατά την επόμενη σχολική χρονιά (2017-2018) στις ίδιες τάξεις από τους ίδιους εκπαιδευτικούς.

Στο Νηπιαγωγείο υπήρξε αλλαγή των μισών περίπου μαθητών με την εγγραφή νέων προνηπίων, ενώ στις τάξεις του Δημοτικού (Β΄ & Γ΄ πλέον) οι μαθητές ήταν στην πλειονότητά τους οι ίδιοι με εξαίρεση 2-3 μαθητές που ήρθαν με μετεγγραφή στο σχολείο.

4. Στόχοι-επιδιώξεις

Όπως έχει διατυπωθεί επανειλημμένως, το portfolio παροτρύνει τους μαθητές να αποφασίζουν για τα περιεχόμενα του χαρτοφυλακίου τους και καλλιεργεί μ΄ αυτόν τον τρόπο την κριτική σκέψη, αλλά και δεξιότητες αυτοαξιολόγησης και μεταγνωστικές.

Βασικός στόχος της εφαρμογής του Seesawe-portfolioήταν πρωτίστως η εισαγωγή μιας εναλλακτικής μεθόδου αξιολόγησης των μαθητών που θα άλλαζε ουσιαστικά την οπτική όλων των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικού, μαθητών και γονέων) για την αξιολόγηση.

Η επιλογή του ψηφιακού έναντι του συμβατικού φακέλου μαθητή στόχευε επιπλέον στην ψηφιοποίηση και διατήρηση των τεκμηρίων μάθησης των μαθητών, που δεν είναι εύκολο να αρχειοθετηθούν, όπως οι χειρόγραφες εργασίες και η συμμετοχή σε δραστηριότητες (παιχνίδια ρόλων, debates, θεατρικά δρώμενα κά.).

Τέλος, η επιλογή της συγκεκριμένης διαδικτυακής εφαρμογής είχε ως στόχο την ενεργό και αποτελεσματική εμπλοκή των γονέων, αφού το Seesaw διαθέτει το κατάλληλο περιβάλλον που τους επιτρέπει να παρακολουθούν καθημερινά και σε πραγματικό χρόνο τη μάθηση των παιδιών τους, να την αξιολογούν μέσω σχολίων και να έχουν τη δυνατότητα για γόνιμες συζητήσεις με τα παιδιά τους σε μεταγενέστερο χρόνο.

5. Μεθοδολογία της εφαρμογής

Η εφαρμογή του e-portfolio, ως εναλλακτικής μεθόδου αξιολόγησης των μαθητών, εντάσσεται στο πλαίσιο μαθητοκεντρικών και συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας(Ματσαγγούρας, 1999)**.**

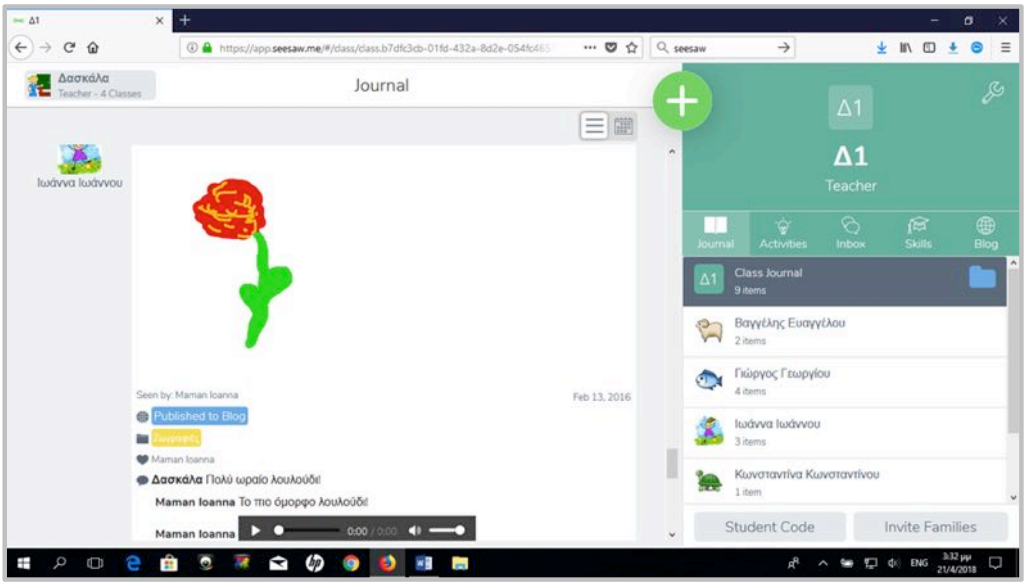
Στο πλαίσιο αυτό λαμβάνονται σοβαρά υπόψη τα ενδιαφέροντά του μαθητή, οι ιδιαίτερες κλίσεις και οι προηγούμενες εμπειρίες του.

Με τη χρήση του e-portfolio, ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και καλείται να αναλάβει πρωτοβουλίες, να επιλύσει προβλήματα με τον δικό του τρόπο, να έχει άποψη γι' αυτό που μαθαίνει και τον τρόπο που το μαθαίνει, να αποφασίζει για την αρχειοθέτηση ή μη των τεκμηρίων μάθησής του.

Επίσης, σημαντική παράμετρος είναι η αλληλεπίδραση του μαθητή με τον δάσκαλο και των μαθητών μεταξύ τους. Ο δάσκαλος συνεργάζεται με τους μαθητές και τους καθοδηγεί διακριτικά. Ενθαρρύνει,όμως, ιδιαίτερα τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών με στόχο τον εποικοδομητικό σχολιασμό των εργασιών τους πριν ή μετά την ανάρτησή τους στο e-portfolio.

6. Διδακτικό υλικό

Το Seesaw (https://web.seesaw.me*)*είναι ένα δωρεάν διαδικτυακό εργαλείο Web 2.0 για τη δημιουργία e-portfolio, το οποίο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να τηρούν μόνοι τους το προσωπικό τους ηλεκτρονικό χαρτοφυλάκιο αναρτώντας τεκμήρια της μάθησής τους μέσω φωτογραφιών, βίντεο, κειμένων, σχεδίων, αρχείων pdf και συνδέσμων.



Εικόνα 1. Στιγμιότυπο οθόνης από το περιβάλλον του Seesaw για τον εκπαιδευτικόστο web

Η εφαρμογή Seesaw Class έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε κάθε μαθητής μέσω μιας φορητής συσκευής (tablet/smartphone), κοινής για όλους τους μαθητές (shareddevice) ή προσωπικής συσκευής (1:1 device), να ανεβάζει στον προσωπικό του χώρο, μέσα στην εικονική «τάξη» που δημιούργησε ο δάσκαλός του, τις εργασίες που επιθυμεί. Του δίνεται επίσης η δυνατότητα να σχολιάζει μόνος του τη δουλειά του με ηχητικά μηνύματα, σημειώσεις ή και σχέδια πάνω στις εργασίες που αναρτά. Το υπολογιστικό περιβάλλον (interface) της εφαρμογής είναι απλό και φιλικό προς τα παιδιά με αστείες εικόνες προφίλ, μεγάλα εικονίδια, λιτό και ευανάγνωστο μενού.

Ο εκπαιδευτικός έχει απόλυτη πρόσβαση στις εργασίες των μαθητών του από οποιαδήποτε συσκευή (H/Y, tablet, smartphone). Αυτός ελέγχει και αποδέχεται κάθε νέα εργασία των μαθητών ή σχόλιο προς ανάρτηση πριν τη διαμοίρασή του. Προαιρετικά μπορεί να δημιουργεί φακέλους προκειμένου να οργανώνει τις εργασίες ανάλογα με το θέμα τους ή το γνωστικό αντικείμενο.

Για τους γονείς υπάρχει ξεχωριστή εφαρμογή με το όνομα "Seesaw Parent & Family". Ως ισότιμοι εταίροι στη διαδικασία αυτή οι γονείς, αφού δημιουργήσουν προσωπικό λογαριασμό, αποκτούν πρόσβαση

στο portfolio του δικού τους παιδιού και μόνο, μέσω ενός συνδέσμου (link) ή ενός QR code που τους κοινοποιεί ο εκπαιδευτικός. Η ενημέρωση του Seesaw γίνεται αυτόματα μόλις εισαχθεί νέα εργασία του μαθητή και οι γονείς βλέπουν τις αναρτήσεις σε πραγματικό χρόνο.

Εικόνα 2. Στιγμιότυπο οθόνης από το περιβάλλον της εφαρμογήςSeesawFamily

Στις τάξεις της πιλοτικής εφαρμογής του e-portfolio, επειδή επρόκειτο για μικρής ηλικίας μαθητές, αλλά και λόγω έλλειψης ικανού αριθμού φορητών συσκευών, η ανάρτηση των εργασιών γινόταν από τις φορητές συσκευές των εκπαιδευτικών μετά από συζήτηση και συναίνεση των μαθητών.

7. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων - Τα διδακτικά βήματα

Πριν την εφαρμογή της νέας εναλλακτικής μεθόδου αξιολόγησης στην καθημερινή διδακτική πράξη, προηγήθηκε μια περίοδος κατάλληλης προετοιμασίας που είχε τρία στάδια: α) την προσωπική εξοικείωση του εκπαιδευτικού με το εργαλείο και τις δυνατότητές του, β) την ενημέρωση και μύηση των γονέων στη χρήση και τη φιλοσοφία του εργαλείου και, τέλος, γ) τη μύηση των μαθητών στη φιλοσοφία και τη διαχείριση του Seesaw e-portfolio.

Στο πρώτο στάδιο, όσον αφορά τη δική του προετοιμασία, ο εκπαιδευτικός προέβη καταρχάς στη δημιουργία λογαριασμού στο εργαλείο Seesaw«ως εκπαιδευτικός» (“I’m a teacher”) και στη μεταφόρτωση της εφαρμογής “Seesaw Class” σε φορητή του συσκευή. Αμέσως μετά προχώρησε στη δημιουργία της εικονικής του τάξης καταγράφοντας τα ονόματα όλων των μαθητών του σε μια λίστα. Με τη δημιουργία της εικονικής τάξης είχε τη δυνατότητα αναρτήσεων κοινών για όλους τους μαθητές ή ατομικών για τον καθένα, αλλά και τη δυνατότητα τήρησης των εργασιών σε φακέλους ανά θέμα ή γνωστικό αντικείμενο. Είχε, επίσης, τον απόλυτο έλεγχο των αναρτήσεων και των σχολίων που θα ακολουθούσαν, αφού προϋπόθεση για τη δημοσίευσή τους ήταν η αποδοχή εκ μέρους του.

Στο δεύτερο στάδιο, που ταυτίζεται χρονικά με την έναρξη του σχολικού έτους, ο εκπαιδευτικός, στην πρώτη συνάντησή του με τους γονείς, προσπάθησε να τους μυήσει στην έννοια του φακέλου του μαθητή και επιπλέον να τους ενημερώσει για τη λειτουργία του ηλεκτρονικού φακέλου μέσω του διαδικτυακού εργαλείου Seesaw. Εκτός από την προφορική ενημέρωση, έδωσε στους γονείς έντυπο με αναλυτικές οδηγίες προκειμένου να τους διευκολύνει στην εγγραφή τους στο εργαλείο και στην είσοδό τους στο e-portfolio του παιδιού τους μέσω ενός συγκεκριμένου συνδέσμου (link). Η υποστήριξη των γονέων στη χρήση του εργαλείου συνεχίστηκε σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, όταν εκείνοι αντιμετώπιζαν κάποιο πρόβλημα ή είχαν κάποια απορία. Επίσης, ζητήθηκε από τους γονείς η γραπτή συγκατάθεσή τους για την ανάρτηση φωτογραφιών και βίντεο των παιδιών τους, παρά το γεγονός ότι η ανάρτηση βίντεο ή

φωτογραφιών των μαθητών είναι ασφαλής στο περιβάλλον του Seesaw, αφού πρόσβαση σ΄ αυτό έχουν μόνο οι γονείς των μαθητών, και κάθε γονέας μόνο για το δικό του παιδί, μετά από σχετικό αίτημα και αποδοχή του από τον εκπαιδευτικό της τάξης.

Στο τρίτο στάδιο της προετοιμασίας, ο εκπαιδευτικός μίλησε στους μαθητές του και προσπάθησε να τους μυήσει με τρόπο απλό και κατανοητό στη λειτουργία του ηλεκτρονικού χαρτοφυλακίου. Πιο συγκεκριμένα, τους περιέγραψε τον νέο τρόπο που θα διαχειρίζονταν τις εργασίες τους και τους εξήγησε ότι θα υπήρχε η δυνατότητα να φωτογραφίζονται οι εργασίες τους μέσω φορητής συσκευής (tablet ή smartphone), να αποθηκεύονται διαδικτυακά και να τις βλέπουν οι γονείς τους από το σπίτι μέσω του υπολογιστή ή των φορητών συσκευών τους. Τους παρότρυνε, επίσης, να εκφράζουν την άποψή τους για το ποιες εργασίες θα ήθελαν να αποθηκεύονται και να κοινοποιούνται στους γονείς τους. Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν, αλλά αμέσως προβληματίστηκαν ως προς το ποιες εργασίες θα επιλέγονταν τελικά. Μετά από συζητήσεις που ακολούθησαν τις επόμενες ημέρες, ορίστηκαν τα πρώτα κριτήρια επιλογής των εργασιών προς ανάρτηση. Το πρώτο κριτήριο που τέθηκε ήταν η επιλογή των εργασιών που δεν θα είχαν την ευκαιρία να δουν οι γονείς τους σε φυσική μορφή, επειδή θα παρέμεναν στο σχολείο, όπως οι ομαδικές εργασίες τους (κατασκευές, κολάζ), οι εργασίες με πλαστελίνη, οι καρτέλες πρώτης ανάγνωσης και, επίσης, φωτογραφίες ή βίντεο από βιωματικές δραστηριότητές τους, όπως παιχνίδια ρόλων ή πρόβες για θεατρικές παραστάσεις. Το δεύτερο κριτήριο ήταν η επιλογή των εργασιών που θα άρεσαν πολύ στα παιδιά και θα ήθελαν, παρόλο που θα τις δουν οι γονείς τους σε φυσική μορφή, να αναρτηθούν και στην ψηφιακή τάξη.

Μετά το πέρας της περιόδου προετοιμασίας, ξεκίνησε η περίοδος της εφαρμογής του e-portfolio στην καθημερινότητα της τάξης. Ο εκπαιδευτικός έκανε την πρώτη κοινή ανάρτηση για όλους τους μαθητές με ένα μήνυμα καλωσορίσματος για την έναρξη της σχολικής χρονιάς, στην οποία οι γονείς ανταποκρίθηκαν αμέσως με likes και σχόλια δηλώνοντας την «παρουσία» τους.

Στη συνέχεια και καθ’ όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ακολούθησαν με κανονικούς ρυθμούς είτε ατομικές αναρτήσεις, για κάθε μαθητή χωριστά στον δικό του ψηφιακό χώρο, που θα μπορούσαν να δουν και να σχολιάσουν μόνο οι γονείς του, είτε κοινές αναρτήσεις, για όλους τους μαθητές, που θα μπορούσαν να δουν και να σχολιάσουν ταυτόχρονα όλοι οι γονείς της τάξης.

Οι εργασίες αφορούσαν συχνότερα στο μάθημα της Γλώσσας, αλλά επιλέγονταν και εργασίες των μαθητών από τα Μαθηματικά, τη Μελέτη Περιβάλλοντος και τα προγράμματα της Ευέλικτης Ζώνης.

Η φωτογράφιση των εργασιών γινόταν από τον εκπαιδευτικό, κυρίως κατά τη διάρκεια του μαθήματος, την ώρα που οι μαθητές εργάζονταν, αλλά και μετά το τέλος του μαθήματος, όταν απαιτούνταν πολύς χρόνος για την ολοκλήρωση μιας εργασίας. Για τη φωτογράφιση γινόταν χρήση της φορητής συσκευής (tablet) του εκπαιδευτικού.

Η ανάρτηση των εργασιών γινόταν είτε εντός του σχολικού ωραρίου, σε κενή διδακτική ώρα, όταν ο εκπαιδευτικός είχε τον χρόνο, είτε σε ώρες εκτός σχολείου, το απόγευμα. Δε γινόταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος, παρά το γεγονός ότι το εργαλείο Seesaw δίνει τη δυνατότητα της άμεσης ανάρτησης την ώρα που οι μαθητές εργάζονται, λόγω έλλειψης χρόνου αφού οι μαθητές εξαιτίας της μικρής τους ηλικίας χρειάζονταν τη συνεχή παρουσία του εκπαιδευτικού και την καθοδήγησή του κατά τη διάρκεια της εργασίας τους.

Όσον αφορά τη συχνότητα των αναρτήσεων, στην αρχή ήταν πιο αραιές (μία-δύο φορές την εβδομάδα) μέχρι να εξοικειωθεί πλήρως ο εκπαιδευτικός με τη νέα πρακτική, ενώ πολύ σύντομα γίνονταν αναρτήσεις συχνότερα και για περισσότερα από ένα γνωστικά αντικείμενα.

8. Αξιολόγηση

Οι εμπειρίες όλων των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων), από την οργάνωση και τήρηση του ηλεκτρονικού φακέλου μαθητή στην τάξη, ήταν πολύ θετικές.

Άτυπες συνεντεύξεις με τους τρεις εκπαιδευτικούς που εφάρμοσαν το Seesaw e-portfolio για δεύτερη συνεχή χρονιά έδειξαν ότι οι ίδιοι και οι μαθητές τους ήταν πολύ ικανοποιημένοι από την εφαρμογή του e-portfolio στην τάξη τους.

Οι εκπαιδευτικοί, σε γενικές γραμμές, τόνισαν ότι τους έδωσε την ευκαιρία να έχουν μια πληρέστερη εικόνα της πορείας των μαθητών τους, αποτυπωμένη χρονολογικά, μείωσε το άγχος τους να εντάξουν τους μαθητές τους σε μια βαθμολογική κλίμακα, είχαν έναν εύχρηστο και λειτουργικό τρόπο να αποθηκεύουν τις

εργασίες των μαθητών σε αντίθεση με τους ογκώδεις συμβατικούς φακέλους του παρελθόντος, και τέλος, η άμεση ανταπόκριση των γονέων στις αναρτήσεις εργασιών σε καθημερινή βάση λειτούργησε θετικά και ενισχυτικά για αυτούς, αφού αποτελούσε απόδειξη της έμπρακτης υποστήριξής τους στο έργο τους.

Όσον αφορά τους μαθητές, αυτοί έδειχναν ενθουσιασμένοι από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία επιλογής των εργασιών τους και τη δυνατότητα κοινοποίησης στους γονείς τους. Συχνά κατέβαλαν μεγαλύτερη προσπάθεια στην εκπόνηση των εργασιών τους, όταν γνώριζαν ή υπέθεταν ότι θα φωτογραφηθούν για να αναρτηθούν στην ψηφιακή τάξη. Είχαν την ευκαιρία να παρατηρούν και μόνοι τους τις αλλαγές και τον βαθμό προόδου που σημείωναν στις εργασίες τους με την πάροδο του χρόνου, με αποτέλεσμα την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησής τους και την ανάπτυξη της αυτογνωσίας τους.

Οι γονείς, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών και τις συζητήσεις που είχαν μαζί τους, ανταποκρίθηκαν σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό και δήλωσαν κατενθουσιασμένοι από αυτήν τη νέου τύπου εμπλοκή τους στην εργασία του σχολείου. Η γνωστή τακτική της κατά διαστήματα ενημέρωσής τους για την πρόοδο του παιδιού τους αντικαταστάθηκε από την συνεχή και σε πραγματικό χρόνο ενημέρωσή τους για τις καθημερινές κατακτήσεις του παιδιού τους στο σχολείο. Είχαν την ευκαιρία να συζητούν και να σχολιάζουν μαζί με τα παιδιά τις εργασίες τους, να παρατηρήσουν τις αδυναμίες τους και να προτείνουν τρόπους βελτίωσης. Τα ευρήματα υποστηρίζονται και από άλλους ερευνητές οποίοι αναφέρουν ότι η άμεση ενημέρωση και επικοινωνία που προσφέρουν τα e-portfolios δημιούργησε τις συνθήκες για πιο ουσιαστικές συνομιλίες και εν τέλει οδήγησε σε ισχυρότερες σχέσεις μεταξύ των γονέων και εκπαιδευτικών (Hatherly, Ham, & Evans, 2009). Οι δάσκαλοι διαπίστωσαν ότι οι γονείς είχαν επίσης δημοσιεύσει περισσότερες δικές τους απόψεις στον online χώρο συζητήσεων απ' ό,τι έκαναν στα έντυπα και ότι τα σχόλιά τους είχαν περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με τη ζωή του παιδιού στο σπίτι, δίνοντας στους δασκάλους περισσότερες πληροφορίες για το παιδί (Goodman, 2013). Μια σημαντική διαπίστωση που ανέδειξε η έρευνα της Higgins (2015) είναι ότι η πλατφόρμα e-portfolio παρείχε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να επικοινωνούν περισσότερο online, γεγονός που συχνά οδήγησε σε επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο. Οι οικογένειες επέλεξαν να συμμετάσχουν σε διαφορετικά επίπεδα επικοινωνίας που κυμαίνονταν από την επικοινωνία μονής κατεύθυνσης, δηλαδή απλώς να παρακολουθούν τις αναρτήσεις από το σχολείο, έως την αμφίδρομη επικοινωνία, όπου οι οικογένειες ανταποκρίνονταν στα σχόλια των δασκάλων ή προσέθεταν τα δικά τους, βοηθώντας να δοθεί μια ευρύτερη οπτική γωνία για τα βιώματα και τη μάθηση του παιδιού τους.

Τέλος, εκτός από τους γονείς, δινόταν η δυνατότητα πρόσβασης στο e-portfolio και σε πρόσωπα του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών, όπως σε παππούδες και γιαγιάδες, που ζουν μακριά και δεν έχουν την ευκαιρία να θαυμάσουν από κοντά τα έργα των παιδιών.

Το ηλεκτρονικό portfolio έγινε μια νέα καθημερινή σχολική πρακτική τόσο για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές όσο και για τους γονείς, για τους τελευταίους, μάλιστα, πρωτόγνωρη. Ως εναλλακτική μέθοδος αξιολόγησης των μαθητών στην ψηφιακή της μορφή, εκτός των άλλων πλεονεκτημάτων που πρόσφερε, όπως την ταχύτητα στη συγκέντρωση και οργάνωση των εργασιών, την άυλη τήρησή του και την εξοικονόμηση χώρου, πρόσφερε επιπλέον την εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία. Οι γονείς γίνονταν κοινωνοί της σχολικής εργασίας και απαντούσαν με σχόλια και θετικές αντιδράσεις. Με τον τρόπο αυτόν ενθάρρυναν τους εκπαιδευτικούς, καλλιέργησαν κίνητρα στους μαθητές και βοήθησαν περισσότερο στην ενδυνάμωση της σχέσης οικογένειας και σχολείου. Δημιουργήθηκε ισχυρή σύμπραξη σχολείου–οικογένειαςκαι διευρύνθηκαν οι δίαυλοι επικοινωνίας γονέων–παιδιών και γονέων–εκπαιδευτικών, που είναι άλλωστε και ζητούμενο του σύγχρονου σχολείου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Γεωργίου, Σ. Ν. (1996). Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, (23), 131–155.

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003) *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΦΕΚ 303 &304Β/13-03-2003.Διαθέσιμο από http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

Ζερβουδάκη, Ε. (2011). *Η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και η επίδρασή της στις επιδόσεις μαθητών δημοτικού σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Κελεσίδης, Ε., & Μανάφη, Ι. (2016). e-Portfolio Μαθητών με το Seesaw. Στο *4ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Κεντρικής Μακεδονίας* (σσ 244–249). Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από http://4syn-thess2016.ekped.gr/praktika/

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1999). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Τ.Β'. Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπόνια, Α. (2010). *Η Στάση των Εκπαιδευτικών Απέναντι στη Γονεϊκή Εμπλοκή στο Δημοτικό Σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Νίκα, Μ., Βεκρής, Ε., Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν., Δάντη, Α., Ιωάννου, Σ., Κότσιρα, Α., … Τσιαγκάνη, Θ. (2017). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό. Περιγραφική Αξιολόγηση: Θεωρητικό Πλαίσιο και Μεθοδολογία* (Α' Τεύχος). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ντινίδου, Χ. (2013). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Τμήμα Νηπιαγωγών.

Ξενόγλωσσες

Abrami, P., & Barrett, H. (2005). Directions for Research and Development on Electronic Portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, *31*(2). Ανακτήθηκε από https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26487/19669

Abrami, P., Wade, A., Pillay, V., Aslan, O., Bures, E., & Bentley, C. (2008). Encouraging self-regulated learning through electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, *43*(3). Ανακτήθηκε από https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26414/19596

Arter, J. A., & Spandel, V. (1992). Using portfolios of student work in instruction & assessment. *Educational Measurement: Issues & Practice*, *11*(1), 36–44.

Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York: The Guilford Press.

Davis, J. (2009). The effect of using portfolios on student-parent and parent-teacher communication. ΣτοΜ. Plakhotnik, S. Nielsen, & D. Pane (Επιμ.), *Eighth Annual College of Education & GSN Research Conference* (σσ 27–32). Miami: Florida International University. Ανακτήθηκε από https://core.ac.uk/download/pdf/46946411.pdf

Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Ανακτήθηκε από https://www.nationalnumeracy.org.uk/sites/default/files/the_impact_of_parental_involvement.pdf

Epstein, J. L. (1994). Theory to practice: Schools and family partnerships lead to school improvement and student success. Στο C. Fagnano & B. Werber (Επιμ.), *School, family, and community interaction: A view from the firing lines* (σσ 30–52). Boulder, CO: Westview Press.

Epstein, J. L. (2001a). Building Bridges of Home, School, and Community: The Importance of Design. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, *6*(1–2), 161–168. https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0601-2_10

Epstein, J. L. (2001b). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools.* Boulder, CO: Westview Press.

Fehrmann, P. G., Keith, T. Z., & Reimers, T. M. (1987). Home Influence on School Learning: Direct and Indirect Effects of Parental Involvement on High School Grades. *The Journal of Educational Research*, *80*(6), 330–337. https://doi.org/10.1080/00220671.1987.10885778

Goodman, N. (2013). Enhancing engagement using Educa online portfolios. *The Space Magazine*, *33*(Spring), 24–25.

Hanafin, J., & Lynch, A. (2002). Peripheral Voices: Parental involvement, social class, and educational disadvantage. *British Journal of Sociology of Education*, *23*(1), 35–49. https://doi.org/10.1080/01425690120102845

Hatherly, A., Ham, V., & Evans, L. (2009). *Effective learning in early childhood education: The impact of the ECE*

ICT PL programme: A synthesis report. New Zealand.

Henderson, A. T., & Berla, N. (1994). *A New Generation of Evidence: The Family Is Critical to Student Achievement*. National Committee for Citizens in Education, Washington DC: ERIC, ED 375 968.

Higgins, A. (2015). *Electronic portfolios in early childhood education: Parent-teacher communication*. Degree of Masters of Education. University of Wellington. Victoria.

Hillyard, S. (2013). Informal Assessment Tools in Kindergarten. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, *1*(1), 45–55.

Hillyer, J., & Ley, T. (1996). Portfolios and Second Graders' Self-assessments of their Development as Writers. *Reading Improvement*, *133*, 148–159.

Houtenville, A. J., & Conway, K. S. (2008). Parental Effort, School Resources, and Student Achievement. *Journal of Human Resources*, *43*(2), 437–453.

Larocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *55*(3), 115–122. https://doi.org/10.1080/10459880903472876

Rea-Dickins, P. (2000). Classroom Assessment. Στο T. Hedge (Επιμ.), *Teaching and Learning in the Language Classroom* (σσ 375–401). Oxford: Oxford University Press.

Rosenzweig, C. (2001). *A Meta - Analysis of Parenting and School Success: The Role of Parents in Promoting Students ' Academic Performance*. American Educational Research Association: ERIC: ED452232.

Πρόσφυγας - μετανάστης: Αποδομούμε τα στερεότυπα

Ελένη Κιοσσέ
Φιλόλογος, 4^{ο} ΓΕΛ Δράμας, M.Ed. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
kiosseel@gmail.com

Περίληψη
Η παρούσα διδακτική πρόταση απευθύνεται σε μαθητές/τριες της Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου, αφορά το μάθημα της Έκφρασης-Έκθεσης και επιλέχθηκε με κριτήριο την επικαιρότητα. Αφορμάται από την άφιξη των Σύριων προσφύγων στη χώρα μας και τις τρομοκρατικές επιθέσεις σε ευρωπαϊκές πόλεις. Στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών μιας πολυπολιτισμικής τάξης αναφορικά με το ζήτημα της προσφυγιάς και της μετανάστευσης, καθώς και στην αποδόμηση στερεοτύπων που συνδέονται με τη μουσουλμανική θρησκεία και τους μουσουλμάνους.

Λέξεις κλειδιά: πρόσφυγες, μετανάστες, στερεότυπα, ανθρώπινα δικαιώματα

1. Εισαγωγή

Η διδασκαλία είναι ένας τόπος συνάντησης και ένας τρόπος επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του. Κατά τη διαδικασία αυτή συναντώνται η σκέψη και η δράση του εκπαιδευτικού, δηλαδή η διδασκαλία, με τη σκέψη και τη δράση του μαθητή, δηλαδή τη μάθηση, σε μια συγκεκριμένης ποιότητας παιδαγωγική εργασία και πράξη. Κατά συνέπεια η διδασκαλία δεν είναι μια απλή διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, δεν πρόκειται για μια απλή μετάδοση ή κατάκτηση της γνώσης, αλλά είναι ένα αμφίδρομο επικοινωνιακό γεγονός, κατά το οποίο δημιουργείται ένα ευρύ φάσμα αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικών και μαθητών (Κοσσυβάκη, 1998). Οι εκπαιδευτικοί είναι βέβαια υποχρεωμένοι να διδάξουν ένα καθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα και μια δεδομένη ποσότητα ύλης. Έχουν ωστόσο τη δύναμη και την ευθύνη να καθοδηγήσουν τους μαθητές στη συγκρότηση της γνώσης, να μεταβάλλουν το ψυχρό και τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα σε μια ζωντανή εκδοχή γνώσης που συνδιαμορφώνουν με τους μαθητές τους (Mercer, 2000) κι από αυτούς κυρίως εξαρτάται η ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Στην περίπτωση, όμως, της πολυπολιτισμικής τάξης τα πράγματα γίνονται πολύπλοκα, γιατί οι εταίροι της επικοινωνιακής διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, κινούνται εξ ορισμού σε διαφορετικούς ορίζοντες και στηρίζονται σε διαφορετικό υπόβαθρο. Στην περίπτωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας εκπαιδευτικών και μαθητών εντός της πολυπολιτισμικής τάξης, οι εταίροι είναι εφοδιασμένοι με διαφορετικά ερμηνευτικά σχήματα για τον κόσμο, εξαιτίας των διαφορών που υφίστανται μεταξύ των πολιτισμών. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στην επικοινωνία δασκάλου και μαθητή, αφού καταρχάς διαφέρει ο τρόπος που προσλαμβάνουν, ερμηνεύουν, κατανοούν ή εκπέμπουν μηνύματα επικοινωνίας.

Η γνώση και πολύ περισσότερο η εγρήγορση γύρω από την ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών είναι ουσιώδης για τη διαδικασία της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Άλλωστε, η διαπολιτισμική επικοινωνία συνδέεται άμεσα με την κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένη αντιληπτική ικανότητα και όλα τα μηνύματα επικοινωνίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές διέρχονται μέσα από ένα είδος αντιληπτικού φίλτρου, που δημιουργείται στον καθένα ξεχωριστά από την προσωπική κοσμοθεωρία και κοσμοαντίληψη και το δικό του πολιτισμικό πλαίσιο. (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Η παρούσα διδακτική πρόταση απευθύνεται σε μαθητές/τριες της Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου και επιλέχθηκε με κριτήριο την επικαιρότητα. Την περίοδο εκείνη βρισκόταν ήδη σε έξαρση το μεταναστευτικό πρόβλημα με τις ροές των προσφύγων προς την Ευρώπη να αυξάνονται συνεχώς και ο κόσμος να έχει συγκλονιστεί από τις τρομοκρατικές επιθέσεις σε ευρωπαϊκές πόλεις, οι οποίες συνδέθηκαν με την είσοδο των προσφύγων και τη μουσουλμανική θρησκεία.

Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες της Γ΄ Λυκείου ενημερώνονται για την επικαιρότητα και επιθυμούν το μάθημα της έκθεσης να αφορμάται απ' αυτήν, αφού πολλές φορές και τα θέματα των πανελλαδικών εξετάσεων την αφορούν. Άλλωστε μ' αυτόν τον τρόπο η μάθηση γίνεται πιο ενδιαφέρουσα και βιωματική, καθώς δεν είναι ξεκομμένη από την πραγματικότητα και δίνεται στους μαθητές και στις μαθήτριες η δυνατότητα να ανταλλάξουν απόψεις για θέματα που τους/τις απασχολούν. Επιπλέον, στο βιβλίο της Έκφρασης – Έκθεσης της Γ΄ Λυκείου υπάρχει υποενότητα για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις παραβιάσεις τους (σελ. 34-41), άρα ένα τέτοιο θέμα ανταποκρίνεται πλήρως και στην ύλη του μαθήματος και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Από την άλλη πλευρά, η πολυπολιτισμική σύνθεση της τάξης, που περιλαμβάνει γηγενείς και μετανάστες μαθητές, επιβάλλει την ενασχόληση με τέτοιου είδους θέματα, ώστε τα γεγονότα της επικαιρότητας να μην οδηγήσουν σε όξυνση των στερεοτύπων και στην απομόνωση ή ακόμα χειρότερα στην έκφραση επιθετικότητας απέναντι στους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Η παρούσα διδακτική πρόταση απευθύνεται σε μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα της Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου. Αφορά το γνωστικό αντικείμενο της Έκφρασης – Έκθεσης και ειδικότερα την υποενότητα για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις παραβιάσεις τους (σελ. 34-41). Οι γνωστικές περιοχές που εμπλέκονται είναι εκτός από την Έκφραση – Έκθεση, η Ιστορία, η Κοινωνιολογία και τα Θρησκευτικά. Ο προβλεπόμενος χρόνος διδασκαλίας είναι 6 διδακτικές ώρες (3 δίωρα) και εφαρμόστηκε το Νοέμβριο-Δεκέμβριο του 2016 στο 4^{ο} Γενικό Λύκειο της Δράμας.

3. Στόχοι - Επιδιώξεις

Σκοπός της διδασκαλίας είναι να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές/τριες απέναντι στο ζήτημα των προσφύγων και των μεταναστών και να κατανοήσουν ότι η βία που ασκείται από μεμονωμένα άτομα δεν πρέπει να στιγματίζει όλους τους ανθρώπους που μοιράζονται την ίδια θρησκεία.

Στόχοι της διδασκαλίας είναι οι μαθητές/τριες:

- Να κατανοήσουν τη σημασία των λέξεων «πρόσφυγας» και «μετανάστης» και τη διαφορά μεταξύ τους
- Να κατανοήσουν ότι η λέξη «λαθρομετανάστης», η οποία ακούγεται συχνά, δεν είναι δόκιμος όρος για έναν άνθρωπο και μειώνει την προσωπικότητα του και να μην τη χρησιμοποιούν
- Να αποδομήσουν τα στερεότυπα που συνδέουν τη μουσουλμανική θρησκεία με τη βία
- Να μη δέχονται άκριτα όσα βλέπουν και ακούν στα ΜΜΕ
- Να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στο ζήτημα της μετανάστευσης και της προσφυγιάς, ανακαλώντας στη μνήμη τους παραδείγματα ανθρώπων του συγγενικού και φιλικού τους περιβάλλοντος που βρέθηκαν σ' αυτήν τη θέση στο παρελθόν και σήμερα
- Να αποκτήσουν ενσυναίσθηση, προσπαθώντας να μπουν οι ίδιοι/ες στη θέση ενός εφήβου πρόσφυγα ή μετανάστη και να συναισθανθούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Στη διδακτική πρόταση χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός τεχνικών και μεθόδων: ομαδοσυνεργατική μέθοδος, ιδεοθύελλα, κατευθυνόμενες ερωτήσεις και διερευνητική και βιωματική μάθηση. Η διδακτική πρακτική στηρίζεται στην αμφίπλευρη παιδαγωγική, που βλέπει τον εκπαιδευτικό ως διαμεσολαβητή για την υλοποίηση του σεναρίου και θεσμοθετεί την αλληλεπίδραση και τη συνεχή αλληλοτροφοδότηση μαθητών και δασκάλου. Ο ρόλος του διδάσκοντα υπό αυτή την οπτική είναι καθοδηγητικός, υποστηρικτικός και εμψυχωτικός (Φράγκου, 1983). Έχει την ευχέρεια να τροποποιεί τα δεδομένα της διδακτικής του πρότασης και να τα προσαρμόζει στις ανάγκες της τάξης του και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών του. Δεν εμμένει στις αυστηρές κατευθυντήριες οδηγίες, αλλά ωθεί τους/τις μαθητές/τριες στην αυτενέργεια, επιλέγει την ενεργητική στοχοκεντρική διδασκαλία, την ανακαλυπτική διερευνητική μάθηση (Schunk, 2009) και το σχολείο εργασίας (Κασωτάκης, 2006).

Επίσης, έγινε προσπάθεια οι μαθητές/τριες να επεξεργαστούν κριτικά όσα προβάλλονται στα ΜΜΕ για τη μουσουλμανική θρησκεία και το προσφυγικό ζήτημα, καθώς και τις αντιλήψεις τους για τον ρόλο της θρησκείας και του πολιτισμού, τον δικό τους και των «άλλων». «Η κριτική και αναστοχαστική στάση απέναντι

στα καθιερωμένα πρότυπα αντίληψης της πραγματικότητας αποτελεί βασική προϋπόθεση προσέγγισης του άλλου πολιτισμού» (Γκόβαρης, 2001: 174). Άλλωστε, στο πλαίσιο μιας παιδαγωγικής με μετασχηματιστική κατεύθυνση (Cummins, 2002· Banks, 2004) πρέπει να παρέχεται σε όλα τα μέλη η δυνατότητα κριτικής επεξεργασίας των αντιλήψεών τους.

Επιπλέον, ενθαρρύνθηκε η ενεργητική εμπλοκή όλων των μαθητών/τριών στο μάθημα με την έκθεση προσωπικών απόψεων και βιωμάτων και ταυτόχρονα την ακρόαση εμπειριών/κρίσεων των συμμαθητών/τριών τους. Η αλληλεπιδραστική διδασκαλία και μάθηση είναι κατάλληλος τρόπος μεθόδευσης της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ενδυνάμωσης μαθητών από διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες (Καλδή, 2006).

5. Διδακτικό Υλικό

Για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό και διαφορετικά εποπτικά μέσα, καθώς τα πλούσια ερεθίσματα ελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και αυξάνουν τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Χρησιμοποιήθηκαν, λοιπόν, σχολικά βιβλία: «Έκφραση – Έκθεση, τεύχος Γ΄» και «Ιστορία του μεσαιωνικού και νεώτερου κόσμου» της Β΄ Λυκείου, το περιοδικό «Πολύδρομο», το διαδίκτυο και συγκεκριμένα η ιστοσελίδα της Διεθνούς Αμνηστίας (https://www.amnesty.gr/), ο υπολογιστής, ο βιντεοπροβολέας, καθώς και ο πίνακας της αίθουσας.

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων

1ο δίωρο

Αρχικά οι μαθήτριες και οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Η σύνθεση των ομάδων έγινε με τυχαίο τρόπο μέσω κίνησης και χορού. Ακούγοντας ένα ινδικό τραγούδι περιφέρονταν χορεύοντας στον χώρο της αίθουσας και ακούμπησαν αρχικά, ανά δύο, τους ώμους τους και μετά, ανά τέσσερις, τα πόδια τους και έτσι δημιούργησαν τις ομάδες. Δημιουργήθηκαν 6 ομάδες των τεσσάρων ατόμων.

Στη συνέχεια ζητήθηκε από κάθε ομάδα να ορίσει τις λέξεις «πρόσφυγας», «μετανάστης» και «λαθρομετανάστης» και να εντοπίσει τις μεταξύ τους διαφορές. Κατόπιν, με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας, ζητήθηκε από τα μέλη των ομάδων να καταγράψουν αυθόρμητα τι σκέφτονται, όταν ακούν τη λέξη «πρόσφυγας». Όταν οι ομάδες ολοκλήρωσαν τις δραστηριότητες, συζητήθηκαν στην ολομέλεια οι ορισμοί που δόθηκαν και όλοι μαζί ανατρέξαμε στην ιστοσελίδα της Διεθνούς Αμνηστίας (https://www.amnesty.gr/) για να τους επιβεβαιώσουμε. Οι περισσότεροι μαθητές δεν γνώριζαν την ακριβή σημασία της κάθε λέξης, ούτε και τη διαφορά πρόσφυγα – μετανάστη. Επιπλέον, παραξενεύτηκαν, όταν διάβασαν στην ιστοσελίδα της Διεθνούς Αμνηστίας ότι δεν είναι αποδεκτός ο όρος «λαθρομετανάστης» για έναν άνθρωπο. γιατί μειώνει την προσωπικότητα του, ενώ τον είχαν ακούσει τόσες φορές στα Μ.Μ.Ε.

Έπειτα, καταγράφηκαν στον πίνακα οι λέξεις που κάθε ομάδα συνδύασε με τη λέξη «πρόσφυγας», οι περισσότερες εκ των οποίων είχαν αρνητική χροιά. Σταθήκαμε σε κάποιες απ' αυτές, που εξυπηρετούσαν τους στόχους της διδασκαλίας, και τις συζητήσαμε στην ολομέλεια. Αρχικά στη λέξη «η γιαγιά μου», η οποία χρησιμοποιήθηκε για να κατανοήσουν ότι η μετανάστευση και η προσφυγιά δεν είναι κάτι μακρινό και «ξένο», καθώς οι περισσότεροι/ες, όπως δήλωσαν, είχαν στο συγγενικό και φιλικό τους περιβάλλον ανθρώπους που βίωσαν την προσφυγιά ή ήταν μετανάστες σε άλλες χώρες. Παράλληλα, αρκετοί/ες δήλωσαν την επιθυμία τους να μεταναστεύουν και οι ίδιοι/ες στο εξωτερικό, όταν ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, για να εργαστούν.

Επίσης, οι λέξεις: «τζιχαντιστές», «μουσουλμάνοι», «τρομοκράτες», με τις οποίες οι ομάδες αναπαρήγαγαν όσα ακούγονταν στα ΜΜΕ μετά τις τρομοκρατικές επιθέσεις, αποτέλεσαν την αφορμή, για να συζητηθεί το κατά πόσο δεχόμαστε άκριτα ό,τι λέγεται στα διάφορα μέσα (κριτικός γραμματισμός) και για να περάσουμε στην επόμενη δραστηριότητα, που στόχο είχε την κριτική στάση απέναντι στη σύνδεση της μουσουλμανικής θρησκείας με την τρομοκρατία.

2ο δίωρο

Θεωρήθηκε ότι ο καλύτερος τρόπος για να συζητηθεί το θέμα ήταν να ακούσουν οι μαθητές/τριες την άποψη ενός μουσουλμάνου για τη θρησκεία του. Επιλέχθηκε να διαβαστεί στην τάξη ένα άρθρο του Νταούντ Αλσουέις, ο οποίος διδάσκει την Αραβική Γλώσσα στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας στο Τμήμα Βαλκανικών,

Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών, καθώς και στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, στο περιοδικό «Πολύδρομο» για το «Ισλάμ και την ειρήνη». Στο άρθρο αυτό ο συγγραφέας, με αναφορές στα λόγια του Προφήτη Μοχάμαντ και στο Κοράνι, δείχνει ότι η μουσουλμανική θρησκεία δεν είναι θρησκεία της βίας και της τρομοκρατίας, αλλά πρεσβεύει την ειρήνη. Το άρθρο μοιράστηκε στις ομάδες και ζητήθηκε να εντοπίσουν σ' αυτό τα στοιχεία που συνδέουν τη μουσουλμανική θρησκεία με την ειρήνη και να δείξουν στους συμμαθητές/τριες τους τις ειρηνικές διαστάσεις της.

Στη συνέχεια συζητήθηκε με τις ομάδες κατά πόσο οι θρησκείες μπορούν να θεωρούνται υπεύθυνες για τις ακρότητες που διαπράττουν κάποιοι άνθρωποι που τις επικαλούνται και τις χρησιμοποιούν για τους σκοπούς τους. Επιπλέον, κατά πόσο είναι δίκαιο να βάζουμε την «ταμπέλα» του τρομοκράτη σε όλους ανεξαιρέτως τους ανθρώπους που ασπάζονται τη μουσουλμανική θρησκεία.

Οι μαθητές/τριες ανακάλεσαν στη μνήμη τους παραδείγματα από την ιστορία της Β΄ Λυκείου, τα οποία αναφέρονται σε εχθρικές ενέργειες που διαπράχθηκαν στο παρελθόν στο όνομα του Χριστιανισμού. Ανέφεραν τις σταυροφορίες, την καταστροφή αρχαίων ελληνικών ναών και συγγραμμάτων και τον εκχριστιανισμό με τη βία των Ινδιάνων στην Αμερική. Η συζήτηση ολοκληρώθηκε καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι τα εγκλήματα που διαπράττουν άνθρωποι επικαλούμενοι τα θρησκευτικά τους αισθήματα δεν μπορούμε να τα χρεώνουμε στις θρησκείες τους και ότι πολλές φορές τα θρησκευτικά διδάγματα έχουν χρησιμοποιηθεί για την εξυπηρέτηση πολιτικών και οικονομικών συμφερόντων.

3^{ο} δίωρο

Το τελευταίο δίωρο οι ομάδες παρήγαγαν δικά τους κείμενα αναφορικά με τα θέματα που ασχολήθηκαν. Οι τρεις ομάδες αναζήτησαν άρθρα στις εφημερίδες όπου εξιστορούνται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες. Στη συνέχεια, κλήθηκαν να γράψουν μια επιστολή στην Ύπατη Αρμοστεία για τους Πρόσφυγες μπαίνοντας οι ίδιες/οι στη θέση του πρόσφυγα και εξιστορώντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Ο στόχος ήταν να αποκτήσουν ενσυναίσθηση μπαίνοντας στη θέση του «άλλου».

Από τις υπόλοιπες τρεις ομάδες ζητήθηκε να περιηγηθούν στην ιστοσελίδα της Διεθνούς Αμνηστίας και να γνωρίσουν τα δικαιώματα των προσφύγων, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τη θέση τους και να εντοπίσουν τις παραβιάσεις των δικαιωμάτων τους από φορείς και κυβερνήσεις. Στη συνέχεια κλήθηκαν να γράψουν ένα άρθρο για τη σχολική ή τοπική εφημερίδα, στηλιτεύοντας αυτές τις παραβιάσεις και υποστηρίζοντας τα ανθρώπινα δικαιώματα των προσφύγων, αναλαμβάνοντας με αυτόν τον τρόπο κοινωνική δράση.

7. Αξιολόγηση

Σε γενικές γραμμές, η όλη διαδικασία ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμη και εποικοδομητική. Ο χαρακτήρας αυτής της βαθμίδας εκπαίδευσης και ειδικότερα της Γ΄ τάξης Λυκείου είναι κυρίως γνωσιοκεντρικός και κάτω από την πίεση της ύλης και των εξετάσεων παραγνωρίζεται ο κοινωνικο – συναισθηματικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης, ο οποίος, όμως, είναι εξίσου σημαντικός, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των εφήβων. Ο σκοπός της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης ήταν περισσότερο κοινωνικο - συναισθηματικός και λιγότερο γνωστικός. Πιστεύω ότι σε γενικές γραμμές επιτεύχθηκαν οι στόχοι της διδακτικής πρότασης και οι μαθητές/τριες άρχισαν να αντιμετωπίσουν με κριτική διάθεση όσα ακούν και βλέπουν στα ΜΜΕ και στον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο για τους πρόσφυγες, την τρομοκρατία και τους μουσουλμάνους.

Οι μαθητές/τριες, παρόλο που κάποιες φορές αντιμετώπιζαν δυσκολίες στη συνεργασία με τους συμμαθητές/τριες τους στο πλαίσιο της ομάδας, ήταν ενθουσιασμένοι με τον εναλλακτικό αυτό τρόπο μάθησης. Δήλωσαν πως αισθάνονταν δρώντα πρόσωπα της όλης μαθησιακής διαδικασίας, ανέπτυξαν τη φιλέρευνη τάση τους και εκδήλωσαν κοινωνικές δεξιότητες και χαρίσματα που κάτω από άλλες συνθήκες έμεναν ανενεργά. Εκτίμησαν προπάντων, το αγαθό της συνεργασίας μέσα στην ομάδα.

Για τον χωρισμό της τάξης σε ομάδες επιλέχθηκε η μουσική, η κίνηση και ο χορό;, γιατί μ' αυτόν τον τρόπο δόθηκε στους μαθητές/τριες η δυνατότητα, έστω και για λίγο, να σηκωθούν από τα θρανία τους και να εμπλακούν σε δραστηριότητες που εμπεριέχουν κίνηση και μουσική. Είναι μια διαδικασία ευχάριστη που αλλάζει τη ρουτίνα και δραστηριοποιεί όχι μόνο τα παιδιά και τους εφήβους, αλλά και τους ενήλικες. Για τη δραστηριότητα αυτή επιλέχθηκε ένα ινδικό, τραγούδι, για να έρθουν οι μαθητές/τριες σε επαφή και με μια

άλλη κουλτούρα, διαφορετική από τις δικές τους. Βέβαια, η διαρρύθμιση της αίθουσας δεν ήταν κατάλληλη, καθώς τα θρανία εμπόδιζαν την ελεύθερη κίνηση. Με λίγη προσπάθεια, όμως, και προσοχή τα καταφέραμε.

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση θα μπορούσε να επεκταθεί και με άλλες δραστηριότητες. Οι ομάδες των μαθητών/τριών, για παράδειγμα, θα μπορούσαν με τους ορισμούς που δόθηκαν για τις έννοιες: «πρόσφυγας» και «μετανάστης» να δημιουργήσουν εννοιολογικούς πίνακες και να τους παρουσιάσουν στην τάξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αλσουέις Νταούντ (2015). Ισλάμ και την ειρήνη. *Πολύδρομο*, 8, 26-32.

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση.* (επιμέλεια -πρόλογος: Ε. Κουτσουβάνου). Αθήνα: Παπαζήσης.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Cummins, J. (2002). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (Επιμ.: Ε. Σκούρου, μτφρ.: Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.

Καλδή, Σ. (2006). Το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο: Στοιχεία της αλληλεπιδραστικής διδασκαλίας και της διαπολιτισμικής ευαισθησίας ενός σχολείου – περίπτωσης. Στο: Χ. Γκόβαρης, Ε. Θεοδωροπούλου & Α. Κοντάκος (επιμ.), *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής* (239-255). Αθήνα: Ατραπός.

Κασσωτάκης, Μ. (2006). *Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά ρεύματα από το 18^{ο} αιώνα μέχρι σήμερα*. Αθήνα

Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξη.* Αθήνα: Gutenberg.

Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων* (μτφρ.: Μ. Παπαδοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Schunk, D. (2009). Θεωρίες μάθησης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φράγκου, Χ. (1983). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Ιστοσελίδες

http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C130/652/4163,19411/
http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-B131/756/4972,22661/
http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-B131/756/4975,22676/
https://www.amnesty.gr/blog/20206/vasikes-erotiseis-kai-apantiseis-gia-ta-dikaiomata-prosfygon-metanaston
https://www.amnesty.gr/main-category/arheio/article/1141/prosfyges-kai-metanastes

Παρουσίαση προγραμμάτων για το μάθημα της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο σε πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές

Ευγενία Κουρκουβέλη
Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70
kourkouveli@gmail.com

Νεκταρία Παλαιολόγου
Αναπληρώτρια καθηγήτρια ΠΤΝ-ΠΔΜ
nekpalaiologou@uowm.gr

Κωνσταντίνος Ντίνας
Καθηγητής ΠΤΝ-ΠΔΜ
kdinas@uowm.gr

Περίληψη
Μέσα από τη συγκεκριμένη εργασία, έγινε μια προσπάθεια βιβλιογραφικής ανασκόπησης με στόχο την παρουσίαση και την αποτύπωση της εξέλιξης προγραμμάτων και δράσεων για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης αλλά και ξένης-που σχεδιάστηκαν και ξεκίνησαν να υλοποιούνται ήδη από τη δεκαετία του '90- αλλά και τρέχοντα προγράμματα που εφαρμόζονται σήμερα για το γλωσσικό μάθημα στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, σε μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές/τριες. Τα τελευταία ως κεντρικό άξονα έχουν τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης σε παιδιά προσφύγων (πολέμου κυρίως) που από το 2011 έχουν εισέλθει και διαμένουν στη χώρα μας, καθιστώντας αναγκαία την ένταξή τους στο ελληνικό εκ[παιδευτικό σύστημα και την καθημερινή ζωή. Μέσα, όμως, από το πρίσμα της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης, με σκοπό τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που να αναγνωρίζει τη διαπολιτισμική ετερότητα και να προάγει τη δημιουργική αλληλεπίδραση μεταξύ πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών προς την κατεύθυνση της αποδοχής του «άλλου»- της γλώσσας και της πολιτιστικής τους ταυτότητας, χωρίς προκαταλήψεις, στερεοτυπικές αντιλήψεις και φοβίες. Στο πλαίσιο αυτό του προβληματισμού μελετήθηκαν οι στόχοι, τα μέσα, οι μέθοδοι και τα αποτελέσματα τέτοιων καλών εφαρμογών εντός και εκτός σχολείου και διαπιστώθηκε πως στην πλειοψηφία τους διαπνέονται από κοινές καλές δράσεις στο βαθμό που εφαρμόζονται από την ελληνική πολιτεία.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμικά προγράμματα, γλωσσικό μάθημα, πρόσφυγες, μετανάστες μαθητές, πρώτη και δεύτερη ξένη γλώσσα.

1. Εισαγωγή

Τα νέα κοινωνικά δεδομένα και η σημερινή πραγματικότητα καθιστά όλους εμάς που ασχολούμαστε με την εκπαίδευση να ερχόμαστε αντιμέτωποι πολύ συχνά με τάξεις που το μαθητικό δυναμικό τους απαρτίζεται από μαθητές και μαθήτριες διαφορετικού γλωσσικού και πολιτισμικού υπόβαθρου. Πιο συγκεκριμένα, η Ελλάδα, λόγω της γεωγραφικής της θέσης, έχει υποδεχθεί, εδώ και πολλές δεκαετίες, σημαντικό αριθμό «ξένων», οικονομικών μεταναστών αλλά και προσφύγων -πολιτικών ή/και πολέμου.

Δεν υιοθετούμε τους όρους «αλλοδαπός» και «παλιννοστούντας» έναντι των όρων «μετανάστης» και «πρόσφυγας», διότι οι συγκεκριμένοι όροι παραπέμπουν σε μια άλλη, με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εποχή. Τότε που οι οικονομικοί μετανάστες από την Αλβανία, αλλά και οι Έλληνες ομογενείς από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα με σκοπό την μόνιμη παραμονή τους στη χώρα και την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης αρχικά και εν δυνάμει πρώτης.

Στη συγκεκριμένη εργασία αναφερόμαστε στην τρέχουσα κατάσταση των τελευταίων ετών. Από τη μία πλευρά, στα παιδιά με μεταναστευτικό προφίλ που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, που ακόμη και αν έχουν γεννηθεί στη χώρα καταγωγής τους, ζουν από πολύ μικρή ηλικία στην Ελλάδα, λαμβάνουν την ελληνική εκπαίδευση, μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα, τις περισσότερες φορές, ως πρώτη γλώσσα, και εντάσσονται στην ελληνική κοινωνία. Και από την άλλη πλευρά, στα παιδιά των προσφύγων – αραβικών χωρών κυρίως- που «αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τις χώρες τους κάτω από πρωτοφανείς συνθήκες εμπόλεμης βίας και εξαθλίωσης των χωρών τους.» (Γαβριηλίδου κ.ά, 2016: 3-4).

Στη χώρα μας, κατά τα έτη 2015 και 2016 αφίχθησαν περίπου 1.071.671 πρόσφυγες, αριθμός τεράστιος, αφού αν αναλογιστούμε, αποτελεί περίπου το 10% του πληθυσμού της χώρας μας σύμφωνα με την τελευταία απογραφή του 2011. Με το κλείσιμο των συνόρων και τη συμφωνία Ευρωπαϊκής Ένωσης-Τουρκίας τον Μάρτιο του 2016, περίπου 60.000 πρόσφυγες εγκλωβίστηκαν και διαμένουν στην Ελλάδα[3], εκ των οποίων, το 56% είναι παιδιά που πρέπει να ενταχθούν στο ελληνικό σχολείο αλλά και στην καθημερινότητα, μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης. Ωστόσο, λαμβάνουμε υπόψη ότι τα παιδιά αυτά ξεκινούν το δημοτικό σχολείο με ανύπαρκτη ή περιορισμένη γνώση της ελληνικής γλώσσας και ταυτοχρόνως, την έλλειψη εγγραμματισμού στη μητρική τους γλώσσα, αφού ορισμένοι για λόγους κοινωνικούς, πολιτικούς ή οικονομικούς είχαν διακεκομμένη, ελλιπή ή ακόμη και ανύπαρκτη φοίτηση σε σχολεία της χώρας τους. Κατά συνέπεια, οι ομάδες αυτές χρειάζονται ειδική μέριμνα και ιδιαίτερες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, ώστε να καλύψουν τις γλωσσικές τους ανάγκες, την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας από τη μια και την εκμάθηση της σχολικής γλώσσας από την άλλη.

Στο πλαίσιο αυτό, πολλά Πανεπιστήμια, Ιδρύματα, φορείς, οργανώσεις, σχολεία, επιστήμονες και εκπαιδευτικοί της χώρας προσανατολίζονται προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και μέσω του ερευνητικού τους έργου και των δράσεών τους προσπαθούν να συμβάλουν εφαρμόζοντας διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα στο νέο ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο, δίνοντας απαντήσεις σε ζητήματα κοινωνικών ανισοτήτων και σχολικής αποτυχίας που αντιμετωπίζει το ελληνικό σχολείο (Μπερερής, 2005: 5-12. Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2012). Το σύνολο αυτών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων προσπαθήσαμε να μελετήσουμε και να αποτυπώσουμε, παρατηρώντας την εξέλιξή τους μέσα από τις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες με σκοπό τη γνωριμία και τη χρήση τους από τους εκπαιδευτικούς στις πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις. Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι προσπαθήσαμε να συλλέξουμε όσο περισσότερα προγράμματα ήταν διαθέσιμα κυρίως σε ηλεκτρονική μορφή στο διαδίκτυο, και ότι οποιαδήποτε παράλειψη ή μη αναφορά σε κάποιο/α πρόγραμμα/ματα ή δράση/εις οφείλεται κυρίως στο ότι δεν διατίθετο ηλεκτρονικά στο διαδίκτυο ή στο ότι κυκλοφόρησε μετά την εκπόνηση της παρούσας έρευνας.

2. Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

Για τη συλλογή και την εξέταση του υπό έρευνα υλικού, χρησιμοποιήσαμε την ποιοτική ανάλυση και συγκεκριμένα το μεθοδολογικό εργαλείο της θεματικής ανάλυσης (thematic analysis) με τη βοήθεια των θεματικών δικτύων (thematic networks) του Toulmin (1958) (στο Attride – Stirling, 2001, p.385-405). Έτσι, παρέχεται μια μεθοδική και συστηματική ανάλυση του υπό έρευνα υλικού, διευκολύνεται η οργάνωση της ανάλυσης κι επιτρέπεται μια βαθιά και πλούσια εξερεύνηση των επιφανειακών και βαθύτερων δομών του κειμένου (Gibbs, 2007; Braun & Clarke, 2006).

Στόχος, λοιπόν, της θεματικής ανάλυσης είναι να αποκαλύψει την κατανόηση ενός θέματος και την ανάδειξη της σημασίας μια ιδέας. Γι' αυτό το λόγο το υπό επεξεργασία υλικό κατηγοριοποιείται σε τρεις τάξεις θεμάτων: το βασικό θέμα (basic theme), το οργανωτικό (organizing theme) και το ολικό (global theme). Το ολικό θέμα είναι η βασική ιδέα του ερευνώμενου υλικού και είναι: η εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών και προσφύγων στο δημοτικό σχολείο. Τα οργανωτικά θέματα οργανώνουν τα βασικά θέματα σε ομάδες παρόμοιων θεμάτων για την καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου του κειμένου αλλά και των εννοιών και την σημασία ενός ευρύτερου θέματος. Αυτά που προέκυψαν μαζί με τα αντίστοιχα βασικά θέματα ήταν: το νομοθετικό-εκπαιδευτικό πλαίσιο (νόμοι, προεδρικά διατάγματα, εγκύκλιοι, υπουργικές αποφάσεις,

[3] Για περισσότερα στοιχεία στην Γενική Γραμματεία Μέσων και Επικοινωνίας, Ιανουάριος 2017 http://mindigital.gr/images/GENIKOI/FLORENTIS/factsheets/jan_2017/gr_fact_sheet_refugee_print_19_01_2017-2.pdf προσπέλαση 1.08.2017

αναλυτικά προγράμματα, ισχύουσες δομές) και η εφαρμογή εκπαιδευτικών και διαπολιτισμικών προγραμμάτων (σκοπός, θεματολογία, φορείς υλοποίησης, δράσεις, διδακτικό υλικό) για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

3.1. Παρουσίαση προγραμμάτων και δράσεων για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης σε πρόσφυγες μαθητές/τριες

Τα προγράμματα αυτά (βλ. Πίνακα 1) έχουν ως σκοπό την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, τη διευκόλυνση της πρόσβασης όλων των παιδιών στην εκπαίδευση, χωρίς διακρίσεις και ξενοφοβικές αντιλήψεις, την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως ξένης αλλά και τη διδασκαλία στη μητρική τους γλώσσας, μέσα από νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, δίγλωσσο υποστηρικτικό διδακτικό υλικό και πολιτιστικές δραστηριότητες. Τα προγράμματα αυτά απευθύνονται σε όλα τα παιδιά προσφύγων είτε φοιτούν σε 'κανονικά' δημοτικά σχολεία είτε σε Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Υ.Α. αρ. 131024/Δ1/2016 (ΦΕΚ 2687/τ.Β'/29.8.2016).

Τίτλος Προγράμματος	Έτη υλοποίησης & Φορέας υλοποίησης	Πεδίο υλοποίησης & ομάδα στόχος	Βασικές δράσεις και καλές πρακτικές που αναπτύχθηκαν
Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων	1997- σήμερα Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών-Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης	Μειονοτικά και πλειονοτικά σχολεία Θράκης Μουσουλμανόπαιδες, πρόσφυγες μαθητές/τριες	Διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Αποδοχή της μητρικής γλώσσας. Ενισχυτικά μαθήματα σε ώρες πέραν του κανονικού σχολικού προγράμματος (Σαββατοκύριακα) και στο ολοήμερο σχολείο. Ενίσχυση της ελληνομάθειας και διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών/τριών, με πολιτιστικές δραστηριότητες, δραστηριότητες Φυσικής Αγωγής κ.α. Δημιουργία έντυπου (βιβλία, λεξικά) και ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης. Εκδηλώσεις ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας Συμβουλευτική στήριξη γονέων και εκπαιδευτικών. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.
«Συμβίωση: Σχέδιο Δράσης για την προώθηση της ανεκτικότητας και την πρόληψη του ρατσισμού στο σχολείο»	2013-2014 Δράσεις Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες	Πλειονοτικά σχολεία Εκπαιδευτικούς, πρόσφυγες, μετανάστες και γηγενείς μαθητές/τριες	Εκπαιδευτικό υλικό σε ελληνικά και αγγλικά, ειδική έκδοση-βιβλίο με τίτλο *"Μονόλογοι από το Αιγαίο: το ταξίδι και τα όνειρα ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων"*, από 28 μαρτυρίες εφήβων προσφύγων για βιωματική μάθηση και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης Δημιουργία ειδικού εγχειριδίου με 39 βιωματικές δραστηριότητες σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα.
Πρόγραμμα «Musefir» για τους πρόσφυγες της ομάδας 'Πολύδρομο'	2014 Ομάδα 'Πολύδρομο'-φοιτητές του ΑΠΘ	Πρόσφυγες παιδιά και ενήλικες	Δημιουργία μικρού οδηγού για την αραβική γλώσσα 'Musefir' για τις άμεσες επικοινωνιακές ανάγκες αλλά και την ουσιαστική επαφή των παιδιών με την ελληνική κοινωνία. Δημιουργία γέφυρας ανάμεσα στις δύο γλώσσες και τους πολιτισμούς.

Σχέδιο για την εκπαίδευση των προσφύγων	2016- 2018 Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΥΠΠΕΘ)	ΔΥΕΠ, ΖΕΠ, ΤΥ, πλειονοτικά σχολεία πρόσφυγες μαθητές/τριες	Διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας αλλά και αγγλικής. Αποδοχή της μητρικής γλώσσας. Ψυχοκοινωνική στήριξη και προενταξιακή εκπαίδευση στις κανονικές τάξεις των σχολείων. Σταδιακή αποκατάσταση του αισθήματος της ασφάλειας και της σταθερότητας. Υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για κοινωνική αποδοχή. Αξιοποίηση διδακτικών εγχειριδίων του προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Γνωριμία με τις ιδιαίτερες πολιτισμικές παραδόσεις των χωρών καταγωγής των προσφύγων. Δημιουργία δικτύου σχολείων για επικοινωνία, συνεργασία, από κοινού διοργάνωση δράσεων. Ψυχοκοινωνική στήριξη γονέων και εκπαιδευτικών. Παραγωγή υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού για τις ΔΥΕΠ. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και γονέων.
Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «Xenios Zeus Erasmus Plus ΚΑ2»	2016-2018 Περιφερειακή Διεύθυνση Δυτικής Μακεδονίας, Εθνική Μονάδα Συντονισμού Προγράμματος Erasmus+, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Αριστοτέλειο Παν/μιο και άλλοι φορείς	Παιδιά και γονείς πρόσφυγες, εκπαιδευτικοί και άλλοι εμπλεκόμενοι φορείς.	Ανταλλαγή πρακτικών και τρόπων χειρισμού δύσκολων καταστάσεων με άλλες χώρες. Σχεδιασμός, δημιουργία και διανομή εκπαιδευτικού υλικού-εργαλειοθήκης (δραστηριότητες και οδηγίες) και μια σειρά από εκπαιδευτικά προγράμματα, εμπλέκοντας ενήλικες πρόσφυγες μαζί με τα παιδιά τους. Υποστηρικτικό εκπαιδευτικό γλωσσικό υλικό «Οδηγός καλωσορίσματος» (Ντίνας, Παλαιολόγου, Χατζηπαναγιωτίδη, Ντίνα, 2017) για την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης και της ομαλότερης κοινωνικής ένταξης. Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης, με χρήση υπολογιστών Ψυχολογική υποστήριξη παιδιών και γονέων. Ευαισθητοποίηση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Οργάνωση και υλοποίηση ημερίδων και επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς και εμπλεκόμενους φορείς σε θέματα εκπαίδευσης προσφύγων (π.χ. επιμορφωτικό πρόγραμμα «Ξένιος Ζευς» από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). Δημιουργία σχεδίων μαθημάτων για νηπιαγωγούς και δασκάλους. Δημιουργία υποστηρικτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, για εκπαιδευτές και

			διδάσκοντες της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας να σχεδιάσουν και να διδάξουν γλωσσικά μαθήματα σε ενήλικες πρόσφυγες ή μετανάστες που επιθυμούν να κατακτήσουν τις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες στην ελληνική, απαραίτητες στην καθημερινή ζωή (Κοκκινίδου & Τριαναταφυλλίδου, 2017, σ.3). Δημιουργία εγχειριδίου με τίτλο «Καλώς ήρθατε… στη Θεσσαλονίκη!» (Τακούδα, 2017) με την αλφαβήτα και δραστηριότητες επικοινωνιακού χαρακτήρα από την καθημερινή ζωή ενός ανθρώπου.
Πρόγραμμα «Ανοιχτά σχολεία»	2016 Δήμος Αθηναίων-Παιδικά Χωριά SOS	132^{ο} Δημοτικό σχολείο Αθηνών (Γκράβα) πρόσφυγες, μετανάστες και γηγενείς μαθητές-γονείς	Λειτουργία δωρεάν απογευματινών εργαστηρίων φωτογραφίας, κίνησης και μαγειρικής για γνωριμία και ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων.
Πρόγραμμα «Σχολεία χωρίς Σύνορα»	2016 Δίκτυο για τα δικαιώματα του παιδιού- Δήμος Αθηναίων-πρόγραμμα ΕΛΙΞ	51^{ο} Δημοτικό σχολείο Αθηνών παιδιά πρόσφυγες (6-14 ετών)	Πιλοτική εφαρμογή μεθόδων για την προετοιμασία ένταξης στο ελληνικό σχολείο. Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης. και στοιχεία πολιτισμού σε ελληνικά, φαρσί, αραβικά και αγγλικά από ομάδα εκπαιδευτικών, εθελοντών και διερμηνέων.
Δράσεις του 132^{ου} Δημοτικού σχολείου Αθηνών	2016 Εκπαιδευτικό προσωπικό δημοτικού σχολείου-Δήμος Αθηνών	132^{ο} Δημοτικό σχολείο Αθηνών (Γκράβα) Πρόσφυγες, μετανάστες και γηγενείς μαθητές/τριες	Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης. Χρήση εκπαιδευτικών και μαθητών ως μεταφραστές μέσα στην τάξη. Απογευματινά μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας. Χρήση εκπαιδευτικού υλικού παράλληλα με βιωματικές δραστηριότητες. Παροχή μαθημάτων μητρικής γλώσσας. Συχνή επικοινωνία με γονείς παιδιών, συμβουλευτική και υποστήριξη.
Πρόγραμμα P.R.E.S.S (Provision of Refugee Education and Support Scheme)	2016-2017 Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ΕΑΠ	ΚΦ Θεσσαλονίκης, Αθήνας, Ιωαννίνων πρόσφυγες μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί	Δράσεις άτυπης εκπαίδευσης όπως: γλωσσική εκπαίδευση ενηλίκων προσφύγων, κινητή μονάδα τηλεκπαίδευσης προσφύγων, προγράμματα-γέφυρα για γλωσσική και κοινωνική προσαρμογή- ένταξη παιδιών στο σχολείο, διαδικτυακά γλωσσικά μαθήματα (αγγλικά, γαλλικά, ιταλικά, γερμανικά, ισπανικά και ολλανδικά), κατάρτιση και πιστοποίηση προσφύγων (σε συνεργασία με το ΙΚΥ), πρόγραμμα μικτής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για κατάρτιση εκπαιδευτών και διαμεσολαβητών, καθώς και πολυγλωσσική προσέγγιση (πρώτη, δεύτερη και άλλες γλώσσες).

Δράσεις του 67ου Δημοτικού σχολείου Θεσσαλονίκης	2016-2017 Εκπαιδευτικό προσωπικό σχολείου Δήμος Θεσσαλονίκης	ΔΥΕΠ δημοτικού σχολείου Πρόσφυγες και γηγενείς μαθητές/τριες	Ενθάρρυνση κοινών δραστηριοτήτων μεταξύ παιδιών. Διοργάνωση γιορτής υποδοχής γονέων προσφύγων. Διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης. Επικοινωνία εκπαιδευτικών-γονέων.
Συνεργασία 144ου δημοτικού σχολείου Αθηνών και πακιστανικής κοινότητας	2017 Σύλλογοι εκπαιδευτικών Δήμος Αθηνών κι άλλοι φορείς	Κυριακάτικο σχολείο Πακιστανικής κοινότητας Πρόσφυγες μαθητές/τριες	Διδασκαλία και εκμάθησης της μητρικής γλώσσας των παιδιών προσφύγων (ουρντού και αραβικά) καθώς και της αγγλικής γλώσσας. Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης στους γονείς των παιδιών.
Δράση Ένταξη Προσφυγοπαίδων στο Εκπαιδευτικό Σύστημα (ηλικίας έως 15 ετών)	2017-2018 Εθνικού Πρόγραμμα του Ταμείου Ασύλου, Μετανάστευσης και Ένταξης (2014-2020)	ΔΥΕΠ πλειονοτικά σχολεία, πρόσφυγες μαθητές/τριες	Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης. Οργάνωση προγραμμάτων, εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και πολιτιστικών δραστηριοτήτων για ομαλότερη ενσωμάτωση και βελτίωση κοινωνικής συνοχής. Αναπαραγωγή εκπαιδευτικού υλικού.
Έργο του διαπολιτισμικού κέντρου προώθησης και ένταξης προσφύγων «Πυξίδα»	Τμήμα Κοινωνικής Υπηρεσία του ΕΣΠ	Παιδιά και γονείς πρόσφυγες και μετανάστες	Σεβασμός στην πολιτισμική κληρονομιά. Παροχή γενικών κατευθύνσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων. Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας και αγγλικής σε παιδιά και γονείς, υποστηρικτική διδασκαλία, σύσταση και λειτουργία ομάδων θεάτρου, χορού και άλλων πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Εκπαιδευτικά προγράμματα για τη χρήση Η/Υ και προπαρασκευαστικά μαθήματα για παιδιά που θα παρακολουθήσουν ελληνικό σχολείο.

Πέραν των προγραμμάτων αυτών που εφαρμόζονται και υλοποιούνται σε σχολεία ανά την Ελλάδα, υπάρχουν καλές πρακτικές και παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται από διάφορους φορείς αλλά και μεμονωμένα από επιστήμονες και εκπαιδευτικούς που ερευνούν θέματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Υπάρχουν σχολεία που λόγω του μεγάλου αριθμού αλλόγλωσσων μαθητών εφαρμόζουν στην πράξη τα επιστημονικά δεδομένα σε θέματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πολλές φορές δίχως την επαρκή υποστήριξη από το Υπουργείο Παιδείας.

3.2. Παρουσίαση προγραμμάτων και δράσεων για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε μετανάστες μαθητές/τριες

Τα προγράμματα αυτά (βλ. Πίνακα 2) ξεκίνησαν να υλοποιούνται από το 1997, με τη χρηματοδότηση της Ε.Ε, και τα περισσότερα σχεδιάστηκαν από το ΥΠΠΕΘ και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής σε συνεργασία με τα ελληνικά πανεπιστήμια (Καποδιστριακό, Αριστοτέλειο, Κρήτης, Θεσσαλίας, Πατρών).

Πίνακας 2. Προγράμματα και δράσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης

Τίτλος Προγράμματος	Έτη υλοποίησης & Φορέας υλοποίησης	Πεδίο υλοποίησης & ομάδα στόχος	Βασικές δράσεις και καλές πρακτικές που αναπτύχθηκαν
Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών/τριών	1997- 2009 ΚΕΔΑ του τμήματος Φ.Π.Ψ του Καποδιστριακού	ΤΥ και μικτές τάξεις σε πλειονοτικά σχολεία σε μαθητές/τριες με	Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης (αρχάριοι &προχωρημένοι).

'Διάπολις'	Πανεπιστημίου Αθηνών 2010- σήμερα τμήμα ΦΠ του ΑΠΘ	μεταναστευτικό προφίλ	Υποστήριξη λειτουργίας των Τ.Υ σε συνεργασία με τις κανονικές σχολικές τάξεις. Βελτίωση του ήδη υπάρχοντος υποστηρικτικού γλωσσικού υλικού για τη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης σε μη φυσικούς ομιλητές. Οργάνωση μαθημάτων μητρικής γλώσσας και χρήση αυτής για την εκμάθηση της ελληνικής μέσω παραγωγής δίγλωσσων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων (π.χ. «Τα 7 κλειδιά του δράκου» και άλλων δίγλωσσων βιβλίων (σε αλβανικά και ρωσικά). Ψυχοκοινωνική υποστήριξη μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών. Προετοιμασία δίγλωσσων εκπαιδευτικών-βοηθών. Ενίσχυση της γλωσσομάθειας των μεταναστών γονέων μέσω μαθημάτων και κοινών δραστηριοτήτων με γηγενείς γονείς. Λειτουργία θερινών τμημάτων για την ομαλή μετάβαση από τη μια σχολική βαθμίδα στην άλλη.
Πρόγραμμα του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	1997- σήμερα Πανεπιστήμιο Πατρών	Τμήματα διδασκαλίας σε μετανάστες και πρόσφυγες	Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης και ξένης. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παραγωγή ηλεκτρονικού λογισμικού ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού, λεξικών και διδακτικού υλικού.
Δράσεις του 132^{ου} Δημοτικού σχολείου Αθηνών	2002-σήμερα Εκπαιδευτικό προσωπικό δημοτικού σχολείου	132^{ο} Δημοτικό σχολείο Αθηνών (Γκράβα) Μετανάστες και γηγενείς μαθητές/τριες, γονείς και εκπαιδευτικούς.	Δράσεις για την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού και την πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Εφαρμογή καινοτόμων και πρωτοποριακών διαπολιτισμικών προσεγγίσεων. Αξιοποίηση και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο σχολικό πρόγραμμα (π.χ. δημιουργία κινηματογραφικών ταινιών, κατασκευή πολύγλωσσων παραμυθιών και παιδαγωγικών παιχνιδιών, κατασκευή επιδαπέδιων παιχνιδιών για το διάλειμμα, πολύγλωσση δανειστική βιβλιοθήκη παιδικής λογοτεχνίας, εκδηλώσεις και γιορτές). Δημιουργία δίγλωσσων παραμυθιών και ταινία κινουμένων σχεδίων. Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης. Δημιουργία απογευματινών Σχολών Γονέων για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και υποστηρικτικό ρόλο.

			Ενδοσχολικές επιμορφωτικές συναντήσεις εργαστηριακής μορφής για εκπαιδευτικούς. Χρήση δύο εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη.
Πρόγραμμα «Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας»	Πύλη για την ελληνική γλώσσα	Τμήματα διδασκαλίας σε εκπαιδευτικούς, ερευνητές και μαθητές.	Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης σε διδάσκοντες πολυπολιτισμικών τάξεων ανεξαρτήτου πλαισίου διδασκαλίας.
Διδασκαλία της Αλβανικής Γλώσσας σε παιδιά μεταναστών σε όλη την Ελλάδα	2004- σήμερα Σύλλογος Αλβανών μεταναστών «Μητέρα Τερέζα»	Παιδαγωγική σχολή ΑΠΘ, παιδιά μεταναστών	Προσπάθεια για την ένταξη της Αλβανικής γλώσσας στο ισχύον πρόγραμμα των Ελληνικών σχολείων. Λειτουργία τμημάτων διδασκαλίας σε παιδιά διαφόρων επιπέδων γνώσης της αλβανικής με εθελοντές πτυχιούχους εκπαιδευτικούς από διάφορα Αλβανικά Πανεπιστήμια, χωρίς εξειδίκευση σε θέματα διδασκαλίας σε δίγλωσσα παιδιά ή σε ζητήματα που αφορούν την εκμάθηση της αλβανικής ως δεύτερη γλώσσα.
Πειραματική εφαρμογή του καινοτόμου υλικού της πρακτικής «Αφύπνιση στις γλώσσες και τους πολιτισμούς»	2009- 2011 Εκπαιδευτικοί σχολείων Δυτικής Θεσσαλονίκης	3 νηπιαγωγεία και 2 δημοτικά σε πλειονοτικές τάξεις	Ανάπτυξη πολυγλωσσικών και πολυπολιτισμικών δεξιοτήτων από τα παιδιά. Αξιοποίηση γλωσσικού και πολιτισμικού υπόβαθρου των δίγλωσσων παιδιών. Ενδυνάμωση γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας όλων των παιδιών. Δημιουργία σχέσεων συνεργασίας και αποδοχής του διαφορετικού.
Προγράμματα 'Διάλογος', 'Ελληνο-Αραβικό Πρότζεκτ' και ΜΑΘ.Ε.ΜΕ	2011- 2015 Διαπανεπιστημιακή Ομάδα 'Πολύδρομο' και ΤΕΠΑΕ του ΑΠΘ.	Μαθητές/τριες Ε΄ δημοτικού του 88ου Δημ. Σχ. Θεσσαλονίκης, ΠΟΛΥ.ΣΤ.ΕΚ.Ι.	Ανάπτυξη παιδικής διγλωσσίας. Ενημέρωση εκπαιδευτικών και γονέων. Ενίσχυση παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής με μαθήματα σε εθελοντική βάση. Παραγωγή πολύγλωσσου ενημερωτικού και εκπαιδευτικού υλικού για γονείς (αγγλικά, αλβανικά, ρωσικά και αραβικά). Δημιουργία ελληνο- αραβικού υλικού από παιδιά δημοτικού. Λειτουργία γλωσσικών εργαστηρίων στην αλβανική, ρωσική, τουρκική και στη αραβική γλώσσα. Παράδοση μαθημάτων ελληνικών ως δεύτερη γλώσσα.
Διαπολιτισμικές δράσεις φιλαναγνωσίας	2014-2015 Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αλσούπολης, Νέα Ιωνία Αττικής	Μαθητές/τριες Β΄ δημοτικού πολυπολιτισμικών τάξεων	Αξιοποίηση πολιτισμικού κεφαλαίου μαθητών/τριών για τη δημιουργία βιβλίων «Ζώα από τις χώρες μας» και «Το πρώτο μας πολύγλωσσο λεξικό». Ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης και ασφάλειας μεταξύ συμμαθητών.
Πρόγραμμα διδασκαλίας πολυγραμματισμών	2016 Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας	Διδακτικά σενάρια σε παιδιά Β΄ δημοτικού	Καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων αξιοποιώντας τις κειμενικές και γλωσσικές μήτρες των

της βάσης δεδομένων 'Πρωτέας'	πολυπολιτισμικών τάξεων	παιδιών με στόχο την αποδοχή της διαφορετικότητας. Αξιοποίηση wordless books (εικονοβιβλίων) σε πολυπολιτισμικές τάξεις, ανεξαρτήτου μητρικής γλώσσας και επιπέδου ανάπτυξης δεξιοτήτων σχολικού γραμματισμού.

Αρχικός σκοπός αυτών των προγραμμάτων ήταν να διδάξουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη σε μετανάστες μαθητές και μαθήτριες που εγκαταστάθηκαν στη χώρα μας. Τα τελευταία χρόνια εμπλουτίζονται με νέες δράσεις και σκοπός τους είναι να δημιουργήσουν σε όλους τους μαθητές/τριες ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και την κοινωνία, να ενισχύσουν τις σχολικές μονάδες με καλές πρακτικές και εκπαιδευτικό υλικό για την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας και της επικοινωνιακής δεξιότητας των παιδιών αυτών, όχι μόνο μέσω των Τ.Υ και των Φ.Τ αλλά μέσω των κανονικών τάξεων, το μάθημα της γλώσσας και των υπόλοιπων μαθημάτων.

4. Συμπεράσματα- Προτάσεις

Μελετώντας τα παραπάνω προγράμματα και δράσεις καταλήγουμε πως στο σύνολό τους διέπονται από αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής, προωθώντας αρχές, όπως η ισότητα, η εξάλειψη διακρίσεων, ρατσιστικών και εθνικιστικών τρόπων σκέψης, η ανοχή, η κοινωνική δικαιοσύνη και ο αμοιβαίος σεβασμός ανάμεσα στους λαούς και τους πολιτισμούς. Επιπλέον διαχωρίζουν τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης και ως δεύτερης σε διαφορετικές ομάδες παιδιών.

Διαπιστώνουμε, επίσης, πως τα νεότερα προγράμματα που υλοποιούνται αφορούν περισσότερο τους πρόσφυγες μαθητές/τριες και γονείς, με πρωταρχικό σκοπό τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και της μητρικής τους ει δυνατόν, για την καλύτερη επικοινωνία, τη σχολική και κοινωνική τους ένταξη και τον περιορισμό της σχολικής διαρροής. Λόγω, λοιπόν, των νέων κοινωνικό-εκπαιδευτικών δεδομένων, απαιτείται η παραγωγή νέου διδακτικού υλικού με βοηθήματα στη μητρική γλώσσα των προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών, αλλά και διδακτικά πακέτα, τα οποία μπορούν να διανεμηθούν σε όλα τα σχολεία και εισαγάγουν τους μαθητές/τριες στις βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Αγωγής. Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο αυτό υποστηρικτικό ρόλο έχουν η διοργάνωση συναντήσεων και εκδηλώσεων με συμμετοχή των μαθητών, των οικογενειών και της κοινότητας, οι οποίες περιλαμβάνουν ανοιχτές συζητήσεις, γνωριμία με τοπικές κουζίνες, μουσικές βραδιές, αλλά και επισκέψεις σε μουσεία, πανεπιστήμια, επαγγελματικούς χώρους και πολιτικούς θεσμούς. Καθώς και η διοργάνωση σεμιναρίων επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών αλλά και μαθητικών συμποσίων κατά του ρατσισμού και της ξενοφοβίας.

Ωστόσο, δημιουργούνται σημαντικά ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσο είναι γνωστά όλα αυτά τα προγράμματα στον εκπαιδευτικό χώρο, και αν είναι γνωστά σε ποιο βαθμό μπορούν να εφαρμοστούν στις σημερινές πολυπολιτισμικές τάξεις και ανταποκρίνονται στις πολλαπλές εκπαιδευτικές ανάγκες των διαφορετικών ομάδων του μαθητικού πληθυσμού. Επιπλέον, ακόμη εντοπίζονται προβλήματα στην έλλειψη εξειδίκευσης, γνώσης και εμπειρίας των δασκάλων, αφού οι ίδιοι, συνήθως, θεωρούν τους εαυτούς τους ελάχιστα αποτελεσματικούς να ανταποκριθούν στα διδακτικά τους καθήκοντα και καθόλου ενημερωμένους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας (Mitakidou & Tsiakalos, 2004: 127-139) κάτι το οποίο ως κατάσταση παραμένει μέχρι σήμερα με την άφιξη των προσφύγων μαθητών οι οποίοι είναι μια διαφορετική πληθυσμιακή ομάδα συγκριτικά με τους μετανάστες, παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά, με την ένταξη των παιδιών προσφύγων στην ελληνική εκπαίδευση και κοινωνία και τα προγράμματα που εφαρμόζονται για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης, συμπεραίνουμε, πως δίνεται βαρύτητα στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού τους, ειδικά σε παιδιά που δεν έχουν πάει καν σχολείο στη χώρα τους. Γι' αυτό και οι μέθοδοι διδασκαλίας αλλά και το υλικό που χρησιμοποιείται πρέπει να στοχεύει αρχικά στη συνύπαρξή τους με τα άλλα παιδιά και την αποδοχή τους από αυτά, πράγματα που θα καθορίσουν τη στάση του παιδιού προς την εκπαίδευση και την κοινωνία. Επιπλέον, η είσοδος των παιδιών προσφύγων στην πρωινή ζώνη των σχολείων έχει δημιουργήσει αρκετές αντιπαραθέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων, πράγμα που καθιστά σαφές το λόγο που τα περισσότερα

προγράμματα για την εκπαίδευση των παιδιών αυτών αλλά και των γηγενών συμμαθητών/τριών τους στοχεύουν πρωτίστως στην αποδοχή του διαφορετικού, τον αλληλοσεβασμό και την πολιτισμική ανταλλαγή και επικοινωνία και δευτερευόντως στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Από την άλλη πλευρά, η δυσκολία επικοινωνίας ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές/τριες είναι ένα σημαντικό πρόβλημα που επηρεάζει όχι μόνο τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και συνολικότερα τα ζητήματα της συμπεριφοράς. Κι εδώ η απουσία συστηματικής επιμόρφωσης ή ταχείας επιμόρφωσης/ υποστήριξης των εκπαιδευτικών για διδασκαλία σε τάξεις με πρόσφυγες μαθητές, δεν βοηθά να ξεπεραστούν τέτοιου είδους προβλήματα. Γι' αυτό λοιπόν, προτείνεται μια διαπολιτισμική προσέγγιση στη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία κι από όλους τους εμπλεκόμενους (παιδιά προσφύγων και με μεταναστευτικό προφίλ, εκπαιδευτικούς, γονείς των παιδιών μεταναστών και προσφύγων, γηγενείς μαθητές/τριες, πολιτεία), με σκοπό τον επαναπροσδιορισμό των ισχυόντων αναλυτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων σπουδών για την ένταξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών και την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης και ξένης.

Α) Για τα παιδιά προσφύγων και με μεταναστευτικό προφίλ προτείνεται:

- Παραμονή στην κανονική τάξη που αντιστοιχεί στην ηλικία τους και ενίσχυσή τους με την παροχή νέου υποστηρικτικού υλικού λεκτικού και μη λεκτικού. Προτιμούμε να εντάσσουμε τους μαθητές/τριες στην κανονική τους τάξη, δίχως να αποσύρονται σε ΤΥ και ΦΤ και να αυξήσουμε την παροχή βοηθημάτων, ώστε να κατανοήσουν τις δραστηριότητες. Φοίτηση, όπου είναι εφικτό, σε τμήματα όπου φοιτούν ομοεθνείς τους, ο σύνδεσμος της κοινής μητρικής γλώσσας βοηθά στην αμεσότερη επικοινωνία. Διαμόρφωση πραγματικών συνθηκών συνεκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων στο πρωινό σχολείο. Λειτουργία ΔΥΕΠ μόνο όπου είναι αδύνατον να οργανωθεί η μετάβαση και φοίτηση των παιδιών στα πρωινά σχολεία.
- Ενίσχυση και συναισθηματική στήριξη, ιδιαίτερα των νεοαφιχθέντων στην Ελλάδα.
- Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης μέσα από όλα τα γνωστικά αντικείμενα, έτσι τα παιδιά αναπτύσσουν σύνθετες γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες και χρησιμοποιούν τη γλώσσα ως «εργαλείο» μάθησης.
- Παρακολούθηση προγραμμάτων σπουδών σε άλλη ευρωπαϊκή γλώσσα για όσα παιδιά έχουν πιθανότητες να μετεγκατασταθούν με τις οικογένειές τους σύντομα σε άλλη ευρωπαϊκή χώρα. Εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας από το σύνολο των παιδιών, αλλά και ιδιαίτερα από όσα παιδιά έχουν μεγάλες πιθανότητες να επιστρέψουν στη χώρα τους. Παράλληλα με τη διδασκαλία της ελληνικής, να παρέχονται μαθήματα μητρικής γλώσσας από εκπαιδευτικούς από την κοινότητα των προσφύγων, των μεταναστών, ή άλλους φυσικούς ομιλητές των μητρικών γλωσσών των παιδιών με τα απαιτούμενα προσόντα.
- Ενθάρρυνση για αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού τους κεφαλαίου σε δραστηριότητες ενταγμένες σε πλαίσιο (όπως θρησκευτικές ή εθνικές γιορτές, ενδυμασία, διατροφή, ήθη και έθιμα). Προγραμματισμός ποικίλων δραστηριοτήτων στη σχολική κοινότητα, με τη συμμετοχή όλων των παιδιών, για την απόκτηση κοινών εμπειριών και την ενεργοποίηση κοινών διαύλων επικοινωνίας, στάσεων αποδοχής και σεβασμού προς τη διαφορετικότητα.
- Σχεδιασμός, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση διαφοροποιημένων γλωσσικών προγραμμάτων με επιλογή πολυπολιτισμικού διδακτικού υλικού.
- Αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων προς μια διαπολιτισμική κατεύθυνση με στοιχεία από τους πολιτισμούς των χωρών προέλευσης των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών και συγγραφή νέων διδακτικών εγχειριδίων.
- Προσαρμογή της γλώσσας στον προφορικό και στον γραπτό λόγο, παρουσίαση κατανοητού και ελεγχόμενου λεξιλογίου, υποστήριξη από εικόνες, φωτογραφίες, σχήματα, ακουστικό υλικό και ενσωμάτωση στο συγκείμενο. Αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων.
- Συστηματική διδασκαλία των παιδιών που δε γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα για να αναπτύξουν σύντομα βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες. Δημιουργία δίγλωσσων λεξικών. Προώθηση της ενεργούς συμμετοχής στη διαδικασία της μάθησης με σκοπό την ανάπτυξη στρατηγικών για την κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου και την εκμάθηση λεξιλογίου.

- Εφαρμογή συνδιδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων και έμφαση στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Έμφαση στη βιωματική μάθηση, η οποία πρέπει να στηρίζεται στις εμπειρίες που έχουν ήδη τα παιδιά από το πολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται, παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, θέατρο, εικαστικά, χορός, παιχνίδια. Οργάνωση διαπολιτισμικών σχεδίων εργασίας (project), βασισμένα στη χώρα προέλευσης των μαθητών. Αξιοποίηση λαϊκών παραμυθιών, ποιημάτων και τραγουδιών από χώρες προέλευσης των παιδιών.
- Συμμετοχή σε αθλητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες ανοιχτές προς την κοινωνία. Οργάνωση δημιουργικών/εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για το καλοκαίρι.
- Συμμετοχή παιδιών ως πολιτισμικοί διαμεσολαβητές σε προγράμματα μουσειακής εκπαίδευσης και προφορικής ιστορίας.

Β) Για τους εκπαιδευτικούς προτείνονται:

- Συστηματική υποστήριξη και ταχεία/εντατική επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν τη σχέση διγλωσσίας και μάθησης, γλωσσικής συνειδητοποίησης, πολιτισμικής ταυτότητας, σε βασικές αρχές των γλωσσών των μαθητών τους, σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας και παροχής βοηθημάτων, σε ζητήματα διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων, στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και στην οργάνωση διαπολιτισμικών μονάδων, σε σύγχρονες διδακτικές τεχνικές και σε ζητήματα διδασκαλίας και ενίσχυσης των γλωσσικών δεξιοτήτων.
- Συνδυασμό διδακτικών προσεγγίσεων, επικοινωνιακής, κειμενοκεντρικής αλλά και δομικής προσέγγισης.
- Χρήση σύγχρονων μεθοδολογικών προσεγγίσεων όπως η εργασία σε ομάδες, η μέθοδος project, η διαθεματική προσέγγιση, η ερευνητική – ανακαλυπτική μέθοδος, το παιχνίδι ρόλων, η δραματοποίηση, η προσομοίωση, η μάθηση μέσω παρουσιάσεων, η βιωματική μάθηση, η διδακτική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, ο καταιγισμός ιδεών, η διδακτική αξιοποίηση της εικόνας, των εικαστικών, της μουσικής, του χορού και του θεάτρου.
- Χρήση πολλών εγχειριδίων, υποστηρικτικού υλικού και αυθεντικών κειμένων από το διαδίκτυο ή από διάφορα έντυπα για την κάλυψη των πολλαπλών επιπέδων ελληνομάθειας αλλά και τις διαφοροποιημένες μαθησιακές ανάγκες των παιδιών.
- Δημιουργία πολυγλωσσικών βιβλίων με τη βοήθεια των παιδιών αλλά και των γονέων τους.
- Ουσιαστική συνεργασία με τους γονείς πρόσφυγες και μετανάστες.
- Συνεργασία εκπαιδευτικών (δασκάλου κανονικής τάξης, δασκάλου ενισχυτικής διδασκαλίας και Τ.Υ, δασκάλου άλλου γνωστικού αντικειμένου), για τη δημιουργία ολοκληρωμένης εικόνας των γλωσσικών δεξιοτήτων και αναγκών των παιδιών και να προσαρμόζεται η διδασκαλία στις γλωσσικές τους ανάγκες.
- Δημιουργία τράπεζας υλικού στη σχολική μονάδα (βιβλίων, λεξικών, ψηφιακών δίσκων, παραμυθιών) σχετικά με τη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας
- Εφαρμογή του θεσμού βοηθητικού εκπαιδευτικού προσωπικού με αξιοποίηση εκπαιδευτικών από τις χώρες προέλευσης, που έχουν τους αντίστοιχους τίτλους σπουδών και γνωρίζουν πολύ καλά την ελληνική γλώσσα.
- Δημιουργία και διανομή έντυπου οδηγού επιμόρφωσης σε κάθε σχολική μονάδα που θα προσφέρει δυνατότητες επιμόρφωσης σε σχολικό, τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.

Γ) Για τους γονείς προτείνονται:

- Εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης με το σχολείο, εποικοδομητική επικοινωνία, τακτικές αλληλοενημερώσεις.
- Χρήση της μητρικής γλώσσας στο σπίτι και ανάδειξη των γλωσσικών και πολιτισμικών εφοδίων της οικογένειας.
- Συμμετοχή σε δημιουργικές δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας, αλλά και στο μάθημα της γλώσσας, ως πρότυπα φυσικών ομιλητών έχοντας μεταφραστές τα παιδιά τους και ως ευκαιρία γνωριμίας με μια από τις γλώσσες των μαθητών, για να μπορέσουν όλοι οι μαθητές να έχουν όφελος από την πολυπολιτισμικότητα της τάξης τους.

- Αξιοποίηση του θεσμού των «Σχολών Γονέων» για συστηματική ενημέρωση σε ζητήματα βοήθειας των παιδιών στο σπίτι.
- Λειτουργία απογευματινών σχολείων για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλά και της μητρικής τους.
- Τύπωση και διανομή δίγλωσσων εγχειριδίων με πληροφορίες σχολικού ενδιαφέροντος, δίγλωσσο έντυπο ανακοινώσεων, προσκλήσεις για συναντήσεις και σχολικές εκδηλώσεις.

Δ) Για την ευρύτερη κοινωνία προτείνονται:

- Ενημέρωση και προετοιμασία μαθητών/τριών, γονέων, τοπικών αρχών και κοινωνιών για την ένταξη παιδιών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δημιουργία θετικού κλίματος. Προβολή ταινιών, διοργάνωση συζητήσεων, πολιτιστικών εκδηλώσεων, θεατρικών παραστάσεων για την ευαισθητοποίηση σε θέματα διακρίσεων, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ρατσισμού, σεβασμού της διαφορετικότητας.
- Συμμετοχή σε προγράμματα που οργανώνουν διάφοροι οργανισμοί.
- Πληροφόρηση κοινωνίας από ΜΜΕ για θέματα που αφορούν πρόσφυγες και μετανάστες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Attride – Stirling, J. (2001). *Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. Qualitative Research* Copyright. London: SAGE Publications, vol. I(3):pp.385-405.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101. ISSN 1478-0887.

Gibbs, G. R., (2007). *Thematic coding and categorizing. Analyzing Qualitative Data*. London: SAGE Publications, Ltd. pp. 38-40.

Mitakidou, S. & Tsiakalos, G. (2004). New migration in Europe. Educational changes and challenges. A perspective from Greece. In S. Luchtenberg (Ed.) *Migration, education and change,* pp.127-139. London: Routledge.

Ελληνόγλωσσες

Γαβριηλίδου, Σ., Κούρτη-Καζούλλη Β., Σκούρτου Ε., Τσιπλάκου Στ., Τσοκαλίδου Ρ. & Χατζηδάκη Α. (2016), 'Editorial', *Πολύδρομο*, 9, 3-4.

Κοκκινίδου, Μ., Τριανταφυλλίδου, Λ., (2017). Xenios Zeus Erasmus Plus KA2 Project, Ελληνικά για πρόσφυγες: Υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας- Από τη θεωρία στην πράξη: Σχεδιάζοντας ένα γλωσσικό μάθημα , Διαχείριση διδακτικού υλικού και ανάπτυξη δεξιοτήτων. σ.3 Θεσσαλονίκη: ΣΝΕΓ, ΑΠΘ, Διαθέσιμο στο: https://opencourses.auth.gr/modules/document/file.php/ZEUS101/Enl_XeniosZeusKokkinidouTriandafyllidouTheoritikesProsegiseisSxediaMathimaton.pdf, προσπέλαση 20.7.2017.

Μπερερής, Π., (2005) Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ν. Θεσσαλονίκης. *Η εμπειρία των δημοτικών σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης: Πραγματικότητα και προοπτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* (σσ.5-12). Θεσσαλονίκη: Αινείας.

Ντίνας, Κ., Παλαιολόγου, Ν., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Ντίνα, Μ., (2017). *Οδηγός καλωσορίσματος*. Θεσσαλονίκη: Εργαστήριο γλώσσας και προγραμμάτων γλωσσικής διδασκαλίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Διαθέσιμο στο: http://xenioszeus.uowm.gr/el/glosiko_upostiriktiko_uliko/, προσπέλαση 26.3.2017.

Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου, Ο. (2012). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*, εκδ. ΠΕΔΙΟ.

Τακούδα, Χ. (2017). *Καλώς ήρθατε… στη Θεσσαλονίκη*!. Θεσσαλονίκη: ΣΝΕΓ, ΑΠΘ. Διαθέσιμο στο: https://opencourses.auth.gr/courses/ZEUS101/, προσπέλαση 20.7.2017.

Διαφορετικότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Ασκήσεις δημιουργικής γραφής με εικόνες και παιχνίδια από το διαδίκτυο

Σταύρος Κουταντώνης
Εκπαιδευτικός, 2ο ΓΕΛ Σερρών
stauros2974@gmail.com

Δέσποινα Στυλπνοπούλου
Παιδίατρος, Γενικό Νοσοκομείο Σερρών
despinadr@gmail.com

Περίληψη
Stop bulling. Μέσα και έξω από το σχολείο, σε αυτήν την ηλικία και για μια ζωή. Πόσο δύσκολο άραγε να είναι να κατανοήσουμε ότι όλοι οι άνθρωποι είμαστε διαφορετικοί αλλά ίσοι και πως όλοι έχουμε τα ίδια δικαιώματα; Καθόλου θα απαντούσαν πολλοί, αλλά τότε γιατί εκφοβίζονται άνθρωποι στο σχολικό περιβάλλον και όχι μόνο; Γιατί γίνονται οι πόλεμοι; Σε αυτή την εργασία γίνεται μια προσπάθεια να ευαισθητοποιήσουμε τους μαθητές δείχνοντας τους εικόνες γνωστές από το διαδίκτυο και ζητώντας τους να τις περιγράψουν και να βρούνε λύσεις. Επίσης, για να ενισχύσουμε την ενσυναίσθηση τους, προτείνουμε να παίξουν το παιχνίδι «ταξίδι φυγής» από τη σελίδα της ύπατης αρμοστείας του Ο.Η.Ε. Οι μαθητές καταγράφουν τα ανθρώπινα δικαιώματα που καταπατούνται και αναζητούν λύσεις.

Λέξεις κλειδιά: Εκφοβισμός, μετανάστευση, παιχνίδι ενσυναίσθησης. διαδίκτυο.

Εισαγωγή

Ζούμε σε μία εποχή γεμάτη πολέμους και αντιπαλότητες. Γίνονται πόλεμοι, άνθρωποι χάνουν κάθε ανθρώπινο δικαίωμα τους και όλα αυτά δημιουργούνται από άλλους ανθρώπους. Άνθρωποι που δεν μπορούν να αποδεχτούν πως γύρω τους υπάρχουν άνθρωποι με διαφορετικό χρώμα, θρήσκευμα και πως όλοι έχουμε τα ίδια δικαιώματα προς τους πόρους και τα αγαθά. Τι μπορούμε να κάνουμε γι αυτό; Να εκπαιδεύσουμε τους νέους ώστε να καταλάβουν πως με τους πολέμους χάνονται ανθρώπινες ζωές και πολλά αγαθά, να τους εκπαιδεύσουμε να αναγνωρίζουν πως όλοι οι άνθρωποι έχουμε τα ίδια δικαιώματα, να τους εκπαιδεύσουμε ώστε να μην αδιαφορούν όταν άλλοι άνθρωποι χάνουν τα δικαιώματά τους.

Σε αυτήν την εργασία θα παρουσιάσουμε μία διδακτική μέθοδο που στοχεύει να εκπαιδεύσει συνεργατικά με καθοδηγούμενη ανακάλυψη μαθητές στα ανθρώπινα δικαιώματα, στις επιπτώσεις που έχουν οι πόλεμοι καθώς και στους λόγους που ωθούν ανθρώπους στην μετανάστευση.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Το μυαλό δεν είναι ένα δοχείο που πρέπει να γεμίσει, αλλά μια φωτιά που πρέπει να ανάψει λέει ο Πλούταρχος. Αυτή η φωτιά λοιπόν μπορεί να ανάψει μέσα από συζητήσεις, επιχειρηματολογήσεις και ομαδική δουλειά.

Η ομαδική εργασία βοηθά τους μαθητές ώστε να μάθουν να συνεργάζονται, να παρουσιάζουν τις απόψεις τους, να τις υπερασπίζονται, να κατανοούν τις απόψεις των άλλων και να καταλήγουν σε συμπεράσματα. Με τη συνεργατική μάθηση και την βοήθεια των εκπαιδευτικών εξασφαλίζουμε την συμμετοχή όλων των μαθητών στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό. Η μέθοδος αυτή είναι χρήσιμη και για τους εκπαιδευτικούς που προσπαθούν να υλοποιήσουν διαβαθμιζόμενη διδασκαλία. Ο κάθε μαθητής μπορεί να συμπληρώνει μέσα στην ομάδα τον δικό του φύλλο εργασίας στο βαθμό που αυτός μπορεί να το υποστηρίξει. (Ματσαγγούρας, 2008).

Σύμφωνα με τη θεωρία της "πολλαπλής νοημοσύνης" του Gardner οι μαθητές έχουν διαφορετικές προτιμήσεις για τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν καλύτερα. Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα ανάλογα με τύπο που ανήκουν.

- Οπτικοί και χωρικοί τύποι. Έχουν πολύ καλή οπτική ανάκληση μνήμης και ικανότητα να θυμάται σκηνές, αντικείμενα ή πρόσωπα. Τους αρέσουν οι χάρτες, οι φωτογραφίες, οι εννοιολογικοί χάρτες και τους αρέσει να παρουσιάζουν πληροφορίες αποτυπωμένες οπτικά. Αυτοί οι μαθητές στο συγκεκριμένο τύπο διδασκαλίας μπορούν να αποτυπώσουν τις γνώσεις τους από τις εικόνες που τους δείχνουμε και ακόμη τους βοηθά το ότι σχηματίζουν εικόνες κατά την ώρα της δημιουργικής γραφής. Καθώς λοιπόν οι μαθητές βλέπουν τις εικόνες που τους δείχνουμε δημιουργούν νοητές ιστορίες και μετά τις αποτυπώνουν στο χαρτί.
- Μουσικοί τύποι: Έχουν πολύ καλή ακουστική ανάκληση και αντιδρούν καλύτερα σε ήχους που μπορεί να είναι από το περιβάλλον, μουσική ή ανθρώπινη φωνή. Απολαμβάνουν τα αποτελέσματα των ιστοριών στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Αυτούς τους μαθητές τους βοηθά πολύ η αφήγηση των ιστοριών καθώς και το παιχνίδι για την μετανάστευση.
- Αισθησιοκινητικοί τύποι: Χρησιμοποιούν το σώμα τους και μαθαίνουν καλύτερα γιατί η φυσική κίνηση βοηθά την μνήμη. Αυτούς τους μαθητές τους βοηθά να αισθάνονται, να αγγίζουν και να χειρίζονται. Αυτούς τους τύπους τους βοηθά το παιχνίδι του Ο.Η.Ε..
- Διαπροσωπικοί τύποι: Είναι ικανοί να καταλαβαίνουν και να δουλεύουν με άλλους. Αντιδρούν σωστά σε συζητήσεις και ομαδικές δραστηριότητες. Στον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες.
- Ενδοπροσωπικοί τύποι: Τους αρέσει να αφιερώνουν χρόνο σε ήρεμους στοχασμούς αλλά και να αναπτύσσουν και να εκφράζουν τις σκέψεις τους. Αυτούς τους μαθητές τους βοηθά να περιγράφουν και να αναλύουν στην ομάδα τους.
- Γλωσσικοί τύποι: Είναι ευαίσθητοι με τη σημασία των λέξεων, την ερμηνεία τους, το ρυθμό και τον τόνο της φωνής. Η δημιουργική γραφή είναι μια μέθοδος διδασκαλίας που τους βοηθά πολύ.
- Μαθηματικοί και λογικοί τύποι: Τους αρέσει η πληροφορία να χαρακτηρίζεται από λογική σειρά και αλληλουχία και να φτιάχνει δυνατές συνδέσεις μεταξύ των ιδεών και των σκέψεων. Η συγκεκριμένη μέθοδος τους βοηθά προσπαθούν να παίξουν το παιχνίδι για την μετανάστευση αλλά και όταν οι ίδιοι δημιουργούν λογικές ιστορίες.
- Φυσιοκρατικοί τύποι: Απολαμβάνουν ότι έχει να κάνει με την φύση. Για αυτούς μπορούμε να φροντίσουμε ανάλογα με τις καιρικές συνθήκες, άπλετο φως στην αίθουσα και ανοιχτά παράθυρα ώστε να φτάνουν οι ήχοι της φύσης στην αίθουσα. Επίσης παίζοντας το παιχνίδι έχουν εικόνες και ήχους από την φύση. (Μπουρλετίδης 2013)

Όσον αφορά την δημιουργική γραφή οι μαθητές θα πρέπει να ακολουθούν κανόνες συγγραφής για τις ιστορίες τους. Οι μαθητές θα πρέπει να ορίσουν τους ήρωες της ιστορίας τους, να τους δώσουν μορφή, να τους κάνουν να έχουν συναισθήματα και να τα εκφράζουν. Έτσι το κείμενο τους θα μπορέσει να αφηγηθεί και να μείνει στην μνήμη τους. (Κουταντώνης, 2016)

Τέλος, όσον αφορά το παιχνίδι του Ο.Η.Ε. για την μετανάστευση http://www.taxidifygis.org.cy/game_cy.html βοηθά τους μαθητές να μπουν στην θέση των ανθρώπων που υποχρεώθηκαν να αφήσουν τις πατρίδες τους, να αναγνωρίσουν την καταπάτηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων που τους οδήγησαν στην αναζήτηση μιας πιο ασφαλούς χώρας.

Στοιχεία εφαρμογής

Η πρόταση αυτή αφορά σε μαθητές Λυκείου. Μπορεί να υποστηρίξει προγράμματα αγωγής υγείας, δράσεις για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού ή για την καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων καθώς και μαθήματα όπως της πολιτικής παιδείας, της ιστορίας κ.α. Η δράση αυτή υλοποιήθηκε το σχ. Έτος 2016-2017 και η διάρκειά της είναι 2 διδακτικές ώρες. Όσον αφορά την πολιτική παιδεία της Α Λυκείου θα μπορούσε να εφαρμοστεί για την ενότητα 3.4 (Ελευθερία Δημοκρατία Ειρήνη), την ενότητα 7.7 (Κοινωνική ευαισθησία), την 8.2.3. (Ο σεβασμός των δικαιωμάτων των άλλων) αλλά και για την διδασκαλία του κεφαλαίου 12 για την Μετανάστευση. Για το μάθημα Πολιτική και δίκαιο της Β Λυκείου μπορεί να εφαρμοστεί στην διδασκαλία του κεφαλαίου 6 (Ατομικά, Πολιτικά και Κοινωνικά Δικαιώματα). Τέλος μπορεί

να χρησιμοποιηθεί στην διδασκαλία της Ιστορίας της Γ Λυκείου Γενικής παιδείας στη διδασκαλία των κεφαλαίων Γ και Ε για τους παγκόσμιους πολέμους.
Για την συγκεκριμένη εργασία η εφαρμογή υλοποιήθηκε στην Β τάξη Λυκείου στα πλαίσια του προγράμματος Αγωγής Υγείας με τίτλο Ανθρώπινα Δικαιώματα.

Στόχοι – επιδιώξεις
Μετά το πέρας της διδασκαλίας οι μαθητές θα πρέπει να:

- Γνωρίζουν για τα ανθρώπινα δικαιώματα
- Αναγνωρίζουν την διαφορετικότητα των ανθρώπων
- Αναγνωρίζουν την ισότητα των ανθρώπων
- Μπαίνουν στην θέση ανθρώπων που βρίσκονται σε συνθήκες πολέμου
- Ευαισθητοποιούνται, ώστε στο μέλλον να προσπαθούν να βοηθάνε ανθρώπους που χρειάζονται υποστήριξη.

Η μεθοδολογία της διδασκαλίας
Η 1^{η} διδακτική ώρα γίνεται σε ομάδες των 4-5 ατόμων με ατομικά φύλλα εργασίας. Η μέθοδος διδασκαλίας είναι ανακαλυπτική και μαθητοκεντρική. Τα φύλλα εργασίας ζητούν από τους μαθητές να δώσουν τίτλο στην εικόνα που βλέπουν, να γράψουν μια ιστορία γύρω από αυτήν και να προσπαθήσουν η ιστορία τους να δίνει λύση στο τέλος της. Μετά αφού δείξουμε την ίδια εικόνα τροποποιημένη από έναν σκιτσογράφο τους ζητάμε να βρούνε κοινά στοιχεία με την ιστορία τους. Οι εικόνες όλες είναι από το διαδίκτυο τις οποίες αφού κατεβάσουμε στον υπολογιστή μας δημιουργούμε μία παρουσίαση για να μπορούμε να τις δείχνουμε με τον τρόπο και την σειρά που θέλουμε είτε υπάρχει σύνδεση είτε όχι.

Η 2^{η} διδακτική ώρα γίνεται ατομικά ή δύο άτομα μαζί ανάλογα με την διαθεσιμότητα των Η/Υ στο εργαστήριο πληροφορικής. Η Μέθοδος διδασκαλίας είναι ανακαλυπτική. Κάθε υπολογιστής βρίσκεται στην σελίδα του Ο.Η.Ε. που φιλοξενεί το παιχνίδι Ταξίδι φυγής. Οι μαθητές αφού επιλέξουν το όνομά τους ξεκινούν το παιχνίδι. Πρέπει κατά την διάρκεια του παιχνιδιού να υπογράψουν δηλώσεις, να περάσουν από περιπολίες, να αποφασίσουν πιο δρόμο θα επιλέξουν και τι απώλειες θα έχουν από αυτήν την επιλογή. Φτάνουν τελικά στην χώρα προορισμό που και εκεί έχουν να αντιμετωπίσουν πολλές δυσκολίες. Οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με παιχνίδια στο διαδίκτυο και είναι για αυτούς μία πολύ ευχάριστη δραστηριότητα.

Παρουσίαση των δραστηριοτήτων - Διδακτικό υλικό:

Η πρώτη διδακτική ώρα υποστηρίζεται από ένα power point με εικόνες από το διαδίκτυο. Η παρουσίαση έχει δημιουργηθεί από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Δίνεται στους μαθητές μια εικόνα πολέμου όπως η εικόνα 1 και τους ζητάμε να τη σχολιάσουν γράφοντας μια ιστορία που θα καταλήγει σε μία λύση. Μετά τους δείχνουμε αυτή τη φωτογραφία τροποποιημένη από σκιτσογράφους και τους ζητάμε να βρούνε κοινά σημεία με την καινούρια εικόνα και την ιστορία τους.

Εδώ, χρειάζεται μία λεπτομερή αναφορά για την διδασκαλία. Οι μαθητές θα πρέπει όπως είπαμε και στους στόχους να μπορέσουν να αναγνωρίσουν τα ανθρώπινα δικαιώματα. Για να γίνει αυτό πήραμε εικόνες από το διαδίκτυο που η κάθε μία αφορά και ένα ανθρώπινο δικαίωμα. Αφού οι μαθητές αναγνωρίσουν αυτό το δικαίωμα δίνοντας τον τίτλο της εικόνας τους ζητάμε να βρούνε μία λύση, δηλαδή τι θα μπορούσαμε να κάνουμε ώστε πλέον αυτό το δικαίωμα να μην στερείται από κανέναν.

Εικόνα 1: Φωτογραφία μετά την πτώση μιας βόμβας

Δείχνοντας την παραπάνω φωτογραφία τους ζητάμε να αναγνωρίσουν το δικαίωμα στην ζωή και την ασφάλεια. Αφού γράψουνε την ιστορία τους δείχνουμε την παρακάτω φωτογραφία ζητώντας τους να βρουν σημεία ταύτισης.

Εικόνα 2: Η εικόνα 1 μετά από παρέμβαση σκιτσογράφου

Περισσότερες εικόνες θα παρουσιαστούν στο συνέδριο. Στις βιβλιογραφικές αναφορές υπάρχουν οι σελίδες από τις οποίες πήραμε τις φωτογραφίες. Στο τέλος αυτής της ώρας ζητάμε από τους μαθητές να καταγράψουν τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Για την 2^{η} διδακτική ώρα μεταφερόμαστε στο εργαστήριο πληροφορικής όπου οι μαθητές κάθονται ένας σε κάθε υπολογιστή. Αν αυτό δεν είναι δυνατόν οι μαθητές κάθονται ανά δύο. Σε αυτή την δράση είναι

απαραίτητο το διαδίκτυο. Εκεί παίζουν το διαδικτυακό παιχνίδι «ταξίδι φυγής» του Ο.Η.Ε. στην διεύθυνση http://www.taxidifygis.org.cy/game_cy.html (τελευταία επίσκεψη 26/03/2018). Οι μαθητές χρειάζεται να περάσουν από πολλά επίπεδα για να τελειώσουν το παιχνίδι. Σε ένα πρώτο επίπεδο χρειάζεται να συμβιβαστούν με τις αρχές του κράτους τους ώστε να σώσουν την ζωή τους. Στο δεύτερο επίπεδο εξακολουθούν να κινδυνεύουν και χρειάζεται να μαζέψουν γρήγορα κάποια πράγματα για να φύγουν. Στα επόμενα επίπεδα προσπαθούν να περάσουν από δρόμους, να αποφύγουν στρατιώτες, να διαπραγματευτούν για να φύγουν από την χώρα. Αφού φτάσουν στην άλλη χώρα θα πρέπει να εγκατασταθούν και να ενσωματωθούν. Με αυτό το παιχνίδι οι μαθητές μπαίνουν στην θέση των μεταναστών και μέσα σε αυτό τον ρόλο αναγνωρίζουν γιατί αυτοί οι άνθρωποι μεταναστεύουν. Στο τέλος τους ζητάμε να γράψουν ατομικά αλλά σε ομάδες εργασίας τα συναισθήματα τους καθώς και αν θα μπορούσαν να προτείνουν λύσεις πρώτα για να μη χρειάζεται να μεταναστεύουν οι άνθρωποι και μετά πως θα μπορούσαμε να ενσωματώσουμε αυτούς τους ανθρώπους στην κοινωνία.

Αξιολόγηση

Οι μαθητές ενθουσιασμένοι δούλεψαν ομαδικά και ανταποκρίθηκαν στις παραπάνω δραστηριότητες. Όσον αφορά την πρώτη δραστηριότητα οι μαθητές συμμετείχαν με αμείωτο ενδιαφέρον και οι ιστορίες που πήραμε ήταν πολύ καλές. Οι μαθητές κατάφεραν να αναγνωρίσουν ανθρώπινα δικαιώματα όπως αυτό της ζωής, της ασφάλειας, της πρόσβασης σε τροφή, το δικαίωμα στο παιχνίδι κ.α. Μεγαλύτερη αναφορά θα γίνει κατά την παρουσίαση της εργασίας στο συνέδριο.

Την δεύτερη ώρα οι μαθητές ενθουσιάστηκαν με το διαδικτυακό παιχνίδι. Όσοι δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν το παιχνίδι, μάς ζήτησαν το link για να το συνεχίσουν στο σπίτι τους. Οι προτάσεις που πήραμε, έδειξαν πως οι μαθητές προβληματίστηκαν και προσπάθησαν να βρουν λύσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Εφημερίδα LIFO (2017). 9 συγκλονιστικές φωτογραφίες της ιστορίας χωρίς τον θάνατο και την παιδική δυστυχία (Ανακτήθηκε 26/03/2018 από http://www.lifo.gr/viral/is_viral/79860)

Κουταντώνης, Σ. (2016). Δημιουργική γραφή και αφήγηση στις φυσικές επιστήμες – Γιατί μαθαίνω καλύτερα μέσα από παραμύθια. Στο Π. Στασινάκης, Ι. Νείλα, Π. Κόλλια, Μ. Παπαδάκης (Επιμ.) Πρακτικά 10ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «ΒιοΕπιστήμες στον 21^{ο} Αιώνα» Αθήνα ISBN: 978-618-81159-3-4

Ματσαγγούρας, Η. (2008). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας Η σχολική τάξη Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ

Μπουρλετίδης, Κ. (2013). Οι διαφορετικοί τύποι μάθησης σύμφωνα με τη θεραπεία της «πολλαπλής νοημοσύνης» (Ανακτήθηκε την 26/03/2018 από http://kbourletidis.blogspot.gr/2013/03/blog-post_20.html)

Όταν ο δάσκαλος γίνεται θύμα εκφοβισμού. Μελέτη περίπτωσης

Ιωάννης Κουτσουρίδης
Σχολικός Σύμβουλος Α/βάθμιας Εκπαίδευσης
ikouts@gmail.com

Περίληψη
Πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών παγκοσμίως πολύ συχνά θυματοποιείται από τους μαθητές/σπουδαστές του με διάφορους τρόπους: προσβλητικές χειρονομίες, λεκτικές επιθέσεις, ενοχλητικές συμπεριφορές που παρεμποδίζουν τη διδασκαλία, άρνηση συνεργασίας, διασπορά κακόβουλων ή/και συκοφαντικών φημών, αβάσιμο κουτσομπολιό και κακολογίες σχετικά με τις διδακτικές τους ικανότητες. Σε πιο σοβαρά περιστατικά έχουν καταγραφεί σωματική βία, σεξουαλική παρενόχληση, βανδαλισμός ή κλοπή αντικειμένων του/της εκπαιδευτικού. Οι ερμηνείες που έχουν δοθεί αναφέρονται στο φύλο των μαθητών και την ηλικία τους, το φύλο ή την ηλικία των εκπαιδευτικών καθώς και τα χρόνια εμπειρίας τους. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί απέδιδαν τη θυματοποίησή τους στο φύλο τους, στην εμφάνισή τους, στα αποτελέσματα της δουλειάς τους αλλά και στη συμπεριφορά τους (π.χ. είχαν προσπαθήσει να διορθώσουν τη συμπεριφορά κάποιων παιδιών ή τα τιμώρησαν). Στην εισήγηση παρουσιάζεται η πρόσφατη σχετική βιβλιογραφία και η περίπτωση θυματοποίησης εκπαιδευτικού Α/βάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: εκφοβισμός, θύμα-εκπαιδευτικός

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια συζητείται πολύ το θέμα του bullying. Διάφοροι φορείς έχουν δημιουργήσει προγράμματα ενημέρωσης και έχουν υπάρξει επιμορφώσεις ώστε ως εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουμε τα σημάδια όταν ένα παιδί υφίσταται βία και εκφοβισμό, όπως κατήφεια, απόσυρση από την οικογένεια και τους φίλους του, αποφυγή συζητήσεων σχετικές με το σχολείο, άγχος, έλλειψη όρεξης. Δεν είναι λίγοι οι γονείς που απευθύνονται αμέσως στον Διευθυντή, στον δάσκαλο, στον Σχολικό Σύμβουλο μόλις φοβηθούν ότι το παιδί τους πιθανόν να υφίσταται bullying.

Ωστόσο, τον τελευταίο καιρό έχει αρχίσει να απασχολεί ερευνητές σε διάφορες χώρες και η θυματοποίηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές/σπουδαστές τους. Αν και από τη δεκαετία του 1970 ακόμη υπήρχαν αναφορές για συμπεριφορές μαθητών που προξενούσαν άγχος στους εκπαιδευτικούς (C. Kyriacou & Sutcliffe, 1978), πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών παγκοσμίως πολύ συχνά θυματοποιείται από τους μαθητές/σπουδαστές του (π.χ. Chen & Astor, 2009; Dzuka & Dalbert, 2007; James et al., 2008; Khoury-Kassabri, Astor, & Benbenishty, 2009). Βέβαια η σχετική έρευνα είναι ακόμη λίγη και η κατανόηση του φαινομένου μάλλον περιορισμένη (de Wet, 2010; James et al., 2008; Dzuka & Dalbert, 2007). Αναμφίβολα όμως η διαχείριση της κακής διαγωγής των μαθητών είναι πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς, το οποίο άγχος προεικάζει το μέγεθος της επαγγελματικής τους εξουθένωσης (burnout) (Kokkinos, 2007).

2. Η διεθνής εμπειρία

Οι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει διαφορετικούς όρους για να περιγράψουν την υβριστική και βίαιη συμπεριφορά των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς. Κάποιοι χρησιμοποιούν τον όρο *bullying* και *θυματοποίηση* (victimization), άλλοι τον όρο *παρενόχληση* (harassment) και *βία απέναντι στους εκπαιδευτικούς*. Η de Wet (de Wet, 2010) ορίζει ως *εκφοβισμό προς τον δάσκαλο* την επιθετικότητα εναντίον ενός ατόμου που λειτουργεί για την κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή και εξασφαλίζει την ασφάλεια του μαθητή. Καθώς οι όροι bullying και θυματοποίηση χρησιμοποιούνται από περισσότερους για τη σωματική ή άλλη βία, εδώ θα τους χρησιμοποιήσουμε και εμείς περισσότερο από τον *εκφοβισμό*.

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 παρουσιάστηκαν έρευνες (αναφέρονται από την Ozkilic: R Ozkilic, 2014) όπου κατέγραφαν ότι στα σχολεία δεν υπήρχαν εκφοβιστικές συμπεριφορές μόνο μεταξύ των μαθητών αλλά και από μαθητές προς εκπαιδευτικούς, σε μεγάλα ποσοστά μάλιστα (Pervin & Turner, 1998; Terry, 1998; Benefield, 2004). Το φαινόμενο συνεχίζει βέβαια να υφίσταται σε πάρα πολλές χώρες (ενδεικτικά αναφέρονται η Εσθονία, οι Η.Π.Α., το Ηνωμένο Βασίλειο, η Ιρλανδία, το Ισραήλ, η Κροατία, η Νότια Αφρική, η Ολλανδία, η Ρουμανία, η Σλοβακία, η Ταϊβάν, η Τουρκία) και το ρεπερτόριο περιλαμβάνει προσβλητικές χειρονομίες, ενοχλητικές συμπεριφορές που παρεμποδίζουν τη διδασκαλία, άρνηση συνεργασίας, διασπορά κακόβουλων ή/και συκοφαντικών φημών (Kauppi & Pörhölä, 2012; de Wet, 2010; James et al., 2008; Terry, 1998). Οι Kauppi & Pörhölä, (2012) σημείωσαν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως επιπλέον μορφή bullying τα επανειλημμένα ψέμματα, το αβάσιμο κουτσομπολιό και τις κακολογίες σχετικά με τις διδακτικές τους ικανότητες, οι James et al., (2008) τη διασπορά φημών σχετικά με αυτούς και η Kõiv (2015) απομόνωση, απειλές κατά της επαγγελματικής τους υπόστασης και κατά της προσωπικής τους αξίας.

Άλλες έρευνες καταγράφουν περιστατικά με εκπαιδευτικούς που έχουν υποστεί σωματική βία, σεξουαλική παρενόχληση, βανδαλισμό ή κλοπή αντικειμένων (de Wet, 2010; James et al., 2008; Khoury-Kassabri et al., 2009; Chen & Astor, 2009; Lahelma, Palmu, & Gordon, 2000; Mooij, 2011; Kõiv, 2015). Εκτός αυτών, εκπαιδευτικοί έχουν αναφέρει ότι βιώνουν πλέον και κυβερνοεκφοβισμό (cyberbullying) μέσα από e-mails, SMS και υβριστικές αναρτήσεις στο διαδίκτυο (Kauppi & Pörhölä, 2012).

Αναφορικά με τον κυβερνοεκφοβισμό, υποθέτουμε ότι κάποια πράγματα σε βάρος των εκπαιδευτικών γράφονται στο διαδίκτυο για να αποφευχθούν οι άμεσες συνέπειες που θα υπήρχαν αν λέγονταν κατά πρόσωπο. Συχνά οι μαθητές θεωρούν ότι υπάρχει εγγυημένη ανωνυμία ή ότι ο/η εκπαιδευτικός δεν πρόκειται να τα πληροφορηθεί. Άλλες φορές όμως φαίνεται ότι σκοπός είναι να τα δει ο/η εκπαιδευτικός ώστε να πληγωθεί από αυτά. Τα παιδιά δεν μπορούν πάντα να καταλάβουν τις συνέπειες των πράξεών τους πάνω σε άλλους ανθρώπους, ιδιαίτερα πάνω σε εκπαιδευτικούς, που ίσως τους θεωρούν άκαρδους δεσμοφύλακες και αφεντικά που δίνουν συνεχώς ασκήσεις για το σπίτι. Δυστυχώς κάποιες φορές εμπλέκονται και οι γονείς.

Στη δευτεροβάθμια και άνω εκπαίδευση δεν είναι λίγα τα περιστατικά μαθητών που δημιουργούν επεισόδιο την ώρα του μαθήματος σε βάρος του διδάσκοντα και κάποιος άλλος μαθητής καταγράφει με το κινητό του τηλέφωνο τη σκηνή, ώστε αργότερα να την ανεβάσει σε κοινωνικά δίκτυα ή στο YouTube.

Στις Η.Π.Α. αναφέρονται πλέον χιλιάδες περιπτώσεων μαθητών/σπουδαστών που εκφοβίζουν εκπαιδευτικούς. Σε πολλές από αυτές τις περιπτώσεις μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι γονείς τους εσκεμμένα εκφοβίζουν εκπαιδευτικούς όταν δεν είναι ικανοποιημένοι από τη βαθμολογία ή όταν προκύπτουν θέματα πειθαρχίας. Ως αποτέλεσμα υπάρχει δραματική αύξηση των εκπαιδευτικών που λαμβάνουν φαρμακευτική αγωγή για κατάθλιψη και άγχος. Σε αρκετές πολιτείες υπάρχει δυσκολία να προσελκυστούν στο επάγγελμα νέοι εκπαιδευτικοί και πιθανολογείται ότι ένας λόγος γι' αυτό είναι το αυξανόμενο άγχος που προκύπτει από την αίσθηση αδυναμίας ελέγχου των παιδιών για τα οποία είναι υπεύθυνοι.

Έρευνες (Pervin & Turner, 1998; Terry, 1998; Benefield, 2004) υπογράμμισαν ότι το bullying ενάντια στους εκπαιδευτικούς επηρεάζει το ηθικό τους και την απόδοσή τους στην εργασία τους, πράγμα που έχει αρνητικό αντίκτυπο στους μαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί που υπήρξαν θύματα εκφοβισμού ανέφεραν (Ruchan Ozkilic & Kartal, 2012) ότι μετά τα περιστατικά αυξήθηκαν τα επίπεδα άγχους τους, στην τάξη επικράτησε κακό κλίμα, και οι προσδοκίες τους για τους μαθητές τους αλλά και για τη δουλειά τους μειώθηκαν.

Όταν ένας/μία εκπαιδευτικός εκτίθεται σε βιαιότητες, υπάρχει κίνδυνος να θεωρηθεί ότι είναι «ανίκανος», ότι «δεν τα καταφέρνει» και κινδυνεύει να κατηγορηθεί ο ίδιος για ό,τι συνέβη ανάμεσα σ' αυτόν/αυτήν και τους μαθητές (Griffiths & Edwards, 2014). Η Nias (1996) αναφέρει ότι οι δάσκαλοι επενδύουν στη δουλειά τους τον εαυτό τους, συχνά συνδυάζοντας τόσο πολύ την προσωπική και την επαγγελματική τους ταυτότητα, ώστε η σχολική τάξη γίνεται ο βασικός χώρος που επιδρά στην αυτοεκτίμησή τους αλλά και στην ευαισθησία τους. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι διαδίδοντας οι μαθητές φήμες σε συμμαθητές, γονείς και εξωσχολικούς αλλά και με πιθανές ψευδείς αναφορές προς τους γονείς και το σχολείο και στη συνέχεια στις διοικητικές δομές της εκπαίδευσης, μπορούν να καταστρέψουν την υπόληψη και την καριέρα ενός εκπαιδευτικού. Και ενώ bullying του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές θα

αντιμετωπιστεί με πειθαρχικά ή και ποινικά μέτρα, το bullying των μαθητών προς τους δασκάλους ή δεν γίνεται πιστευτό ή αντιμετωπίζεται συνήθως ως ανωριμότητα, ως απλή εξερεύνηση των ορίων των δασκάλων, ως κρίση εφηβείας, ή ακόμη και ως δικαίωμα έκφρασης.

Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν εκφοβισμό συχνά νιώθουν αβοήθητοι «από το σύστημα», κάποιοι φοβούνται την κάθε μέρα στο σχολείο ενώ κάποιοι σκέφτονται να εγκαταλείψουν την εκπαίδευση. Σύμφωνα με έρευνα της Dorothy Espelage (2011) 44% των εκπαιδευτικών είχαν την εμπειρία σωματικού bullying, αλλά μόνο το 57% από αυτούς το ανέφεραν.

Μπορεί κανείς να υποθέσει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν εμπειρίες εκφοβισμού το κάνουν για δυο λόγους: αφενός γιατί επιζητούν συναισθηματική υποστήριξη και επιβεβαίωση και αφετέρου γιατί ελπίζουν να υπάρξει κάποια βοήθεια που θα σταματήσει το bullying που υφίστανται και συνεπώς θα μειωθεί το άγχος και η αβεβαιότητα που προκαλείται από τη θυματοποίησή τους. Στις σχετικές με το άγχος των εκπαιδευτικών έρευνες, τονίζεται πόσο σημαντικό είναι να έχουν οι εκπαιδευτικοί την ευκαιρία να μοιράζονται τις ανησυχίες τους με τους συναδέλφους τους, π.χ. στα διαλείμματα. Θα μπορούσαν έτσι να βοηθηθούν από την εμπειρία ή τις προτάσεις τους και αυτό να μειώσει το άγχος τους (Chris Kyriacou, 2001).

Με δεδομένο ότι οι εκφοβιστικές συμπεριφορές μαθητών/σπουδαστών κατά εκπαιδευτικών φαίνεται να έχουν σοβαρό αντίκτυπο στην αυτοεικόνα και την επαγγελματική υπόσταση των εκπαιδευτικών, η έλλειψη υποστήριξης φαίνεται να εντείνει το άγχος τους (Skåland, 2016). Δεν είναι λίγες οι φορές που οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δεν φαίνεται να κάνουν (ή να μπορούν να κάνουν) πολλά σε τέτοιες καταστάσεις, αποτελώντας έτσι και αυτοί μέρος του προβλήματος. Σε κάποιες περιπτώσεις η διεύθυνση του σχολείου αδρανεί, έχοντας τη φιλοσοφία ότι το θέμα θα πρέπει να επιλυθεί μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Άλλες φορές διευθυντές έχουν αναιρέσει ποινές που έχουν επιβληθεί από εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα οι μαθητές να προσλαμβάνουν πως μπορούν να κάνουν ό,τι θέλουν χωρίς συνέπειες.

Είναι σύνηθες το φαινόμενο οι μαθητές που στέλνονται στο γραφείο να δέχονται μια επίπληξη με την παρατήρηση να μην επαναλάβουν την κακή συμπεριφορά και μετά στέλνονται πίσω στην τάξη. Από την άλλη, σε τηλεφωνικές κλήσεις που κάνουν οι εκπαιδευτικοί για να ενημερώσουν τους γονείς, τρία είναι τα συνηθέστερα σενάρια: α) οι γονείς δεν απαντούν, β) υπόσχονται ότι θα συζητήσουν με το παιδί τους, αλλά τελικά τίποτε δεν γίνεται, γ) κατηγορούν τον/την εκπαιδευτικό και δεν κάνουν τίποτε (Sorge, 2013).

Οι μέχρι τώρα έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε διάφορες χώρες συνήθως περιορίζονται στην αναγνώριση του φαινομένου και έχουν αντλήσει στοιχεία μόνο από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Ελάχιστες καταγράφουν παράλληλα και την προοπτική από την πλευρά των θυτών μαθητών (James et al., 2008; Terry, 1998). Συνεπώς δεν είναι εύκολο να εξαχθούν συμπεράσματα για τις αιτίες του ή για τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που θυματοποιούνται ή αυτών που δεν θυματοποιούνται. Σαφώς και τέτοιου είδους μελέτες θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμες.

Έρευνες έχουν συνδέσει σε σημαντικό βαθμό την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών με τις συμπεριφορές τους (Allinder, 1994; Ross, 1992) καθώς και με τις συμπεριφορές και τις επιτυχίες των μαθητών τους (Anderson, Greene, & Loewen, 1988; Ross, 1992). (Η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις κοινωνιογνωστικές θεωρίες, ορίζεται ως η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να επηρεάσουν τη μάθηση των μαθητών, ακόμη και αυτών με χαμηλά κίνητρα (Bandura, 1997). Έχει καταγραφεί ότι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αυτοπεποίθηση βιώνουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση, είναι περισσότερο επιμελείς (Allinder, 1994), αλλά και είναι πρόθυμοι να υιοθετήσουν νέες διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές (Cousins & Walker, 2000; Stein & Wang, 1988). Ωστόσο δεν μπορεί κανείς να πει αν εκπαιδευτικοί υφίστανται εκφοβισμό επειδή έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και επαγγελματική ικανοποίηση ή η αυτοπεποίθησή τους και η επαγγελματική τους ικανοποίηση είναι χαμηλές επειδή εκφοβίζονται (Özkiliç, 2014). Οι Raudenbush, Rowan, & Cheong, (1992) θεωρούν πως όταν ένας/μία εκπαιδευτικός πιστεύει πραγματικά ότι μπορεί να διδάξει τους μαθητές του/της και να επηρεάσει τις επιδόσεις τους, οι μαθητές επιδεικνύουν ανεπιθύμητες/αρνητικές συμπεριφορές σε χαμηλότερο βαθμό.

Πάντως, οι ερμηνείες που έχουν δοθεί αναφέρονται κυρίως στο φύλο των μαθητών, την ηλικία τους, το φύλο ή την ηλικία του/της εκπαιδευτικού καθώς και τα χρόνια εμπειρία του/της (Chen & Astor, 2009;James et al., 2008; Kauppi & Pörhölä, 2012; Khoury-Kassabri et al., 2009;Dzuka & Dalbert, 2007; Mooij, 2011;Terry, 1998). Παράλληλα, εκπαιδευτικοί απέδιδαν τη θυματοποίησή τους στο φύλο τους, στην εμφάνισή τους, στα

αποτελέσματα της δουλειάς τους αλλά και στη συμπεριφορά τους (π.χ. είχαν προσπαθήσει να διορθώσουν τη συμπεριφορά κάποιων παιδιών ή τα τιμώρησαν).

Αρκετοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα του Skåland (2016) θεώρησαν ότι οι προπτυχιακές σπουδές τους ήταν ελλιπείς, καθώς δεν τους προετοίμασαν για την αντιμετώπιση τέτοιου είδους κρίσεων, επιθέσεων και απειλών. Αμφισβήτησαν κατά πόσο τα πανεπιστήμια προετοιμάζουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για την υφιστάμενη πραγματικότητα. Επιπλέον, είναι ερώτημα αν οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις αρκούν για να προσφέρουν τις απαραίτητες δεξιότητες αντιμετώπισης τέτοιων περιστατικών.

Η έρευνα του Skåland (2016) ενισχύει τον ισχυρισμό ότι είναι πλέον απαραίτητη η αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών των παιδαγωγικών σχολών στην κατεύθυνση προετοιμασίας των εκπαιδευτικών και σε θέματα αντιμετώπισης ενδοσχολικής βίας. Η πραγματικότητα της διδασκαλίας μπορεί κάποιες φορές να είναι πολύ δύσκολη. Είναι μια συζήτηση που πρέπει να γίνει και να αφορά την αντιμετώπιση τέτοιων συμπεριφορών, αλλά και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, που είναι ευάλωτοι είτε τα καταφέρνουν είτε όχι.

3. Η μελέτη περίπτωσης

Δεν έγινε δυνατό στην ελληνική βιβλιογραφία να εντοπισθούν ανάλογες ερευνητικές εργασίες, εκτός από ελάχιστα άρθρα και αναφορές σε εκπαιδευτικές ιστοσελίδες (π.χ. Τζαβέλλα, 2014), που όμως αφορούν bullying από γονείς σε εκπαιδευτικούς ή από δασκάλους σε μαθητές. Ωστόσο θεωρείται βέβαιο ότι και στη χώρα μας υπάρχουν περιστατικά εκφοβισμού εκπαιδευτικών από μαθητές.

Η περίπτωση, η οποία καταγράφεται στη συνέχεια, αφορά γεγονότα σε μικρό σχολείο αγροτικής περιοχής της Κεντρικής Μακεδονίας. Το σχολείο λειτουργεί ως 5/θέσιο, λόγω μικρού αριθμού μαθητών.

Τα προβλήματα ξεκίνησαν όταν μία σχολική χρονιά προέκυψε η ανάγκη συνδιδασκαλίας της Γ΄ με την Δ΄ τάξη. Από την αρχή υπήρξε έντονη αντίδραση από γονείς («Θα πάρουμε τα παιδιά μας σε άλλο σχολείο»), η οποία μεταφέρθηκε και μέσα στην τάξη με στόχο τον δάσκαλο. Δυο μαθήτριες της Δ΄ άρχισαν να συμπεριφέρονται με αγένεια και ασέβεια, προκαλώντας αναταραχή και διακόπτοντας τη διδασκαλία πολύ συχνά. Είναι χαρακτηριστική η φράση που η μία είπε στον δάσκαλο: «Θα ξυπνάς το πρωί, κύριε, θα νιώθεις αναγούλα και θα κάνεις εμετό που θα σκέφτεσαι ότι θα με δεις». Σε επανειλημμένες προσπάθειες του δασκάλου να υπάρξει συνεργασία με τους γονείς των δύο παιδιών, αυτοί είτε δικαιολογούσαν τις μαθήτριες είτε ανέθεταν την ευθύνη στον δάσκαλο «να βρει το κουμπί τους».

Την μεθεπόμενη χρονιά, που πάλι προέκυψε ζήτημα συνδιδασκαλίας της Ε΄ και Στ΄ με τον ίδιο δάσκαλο, καθώς δεν μπορούσε το σχολείο να λειτουργήσει διαφορετικά, το πρόβλημα επανήλθε εντονότερο. Οι γονείς ήταν πάλι πολύ αρνητικοί και η συμπεριφορά των δύο κοριτσιών ακόμη πιο δύσκολη.

Μέσα στην τάξη λέξεις, φράσεις και κινήσεις του δασκάλου πολύ συχνά σχολιάζονταν αρνητικά και μεγαλόφωνα με αγένεια. Του έκαναν υποδείξεις με προπέτεια πώς να χειριστεί άλλα θέματα. Παρεμπόδιζαν συχνά το μάθημα με διαμαρτυρίες, φωνές, ακόμη και κλάματα είτε γιατί δεν ήθελαν να κάνουν κάποιες ασκήσεις τους είτε γιατί έβλεπαν τον δάσκαλο που έκανε εξατομικευμένη διδασκαλία σε άλλα παιδιά. Τα κλάματα ήταν συχνά, με διάφορες αφορμές, ιδιαίτερα την τελευταία ώρα, ίσως για να τις δουν οι γονείς κλαμένες στο σχόλασμα. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι κάποια μέρα του Σεπτέμβρη η μία μαθήτρια ζήτησε να παρουσιάσει στην τάξη το ταλέντο της να κάνει τη θυμωμένη, την πικραμένη και τέλος την κλαμένη. Με παρότρυνση της άλλης, έκλαιγε με δάκρυα! Άλλη μέρα διασκεύασαν στίχους ενός τραγουδιού με άλλους υβριστικούς για τον δάσκαλο και το τραγουδούσαν μεγαλόφωνα στα διαλείμματα. Απειλούσαν συχνά ότι θα καταγγείλουν πράγματα στους γονείς τους – πράγμα που φαίνεται ότι έκαναν συχνά μεταφέροντας ψέμματα και συκοφαντικές κατηγορίες. Αρκετές φορές διέκοψαν ξαφνικά το μάθημα φωνάζοντας ότι «ο δάσκαλος με μούτζωσε», «ο δάσκαλος ρεύεται συνέχεια» και άλλα χειρότερα.

Η συμπεριφορά τους προς τα άλλα παιδιά ήταν πολύ συχνά απαράδεκτη. Προσβλητικές ή και υβριστικές φράσεις και χειρονομίες στην τάξη και στην αυλή, χτυπήματα, αλλά και απειλές αποκλεισμού από την παρέα τους, αν δεν συμμορφώνονταν με τις επιθυμίες τους.

Οι γονείς των δύο κοριτσιών και πάλι επέλεξαν να μη συνεργαστούν με το σχολείο. Έδειχναν συνήθως αρνητική στάση είτε στον δάσκαλο είτε στον διευθυντή, η οποία κάποιες φορές έφτανε στα όρια της επιθετικότητας και των απειλών. Επέμεναν ότι πολύ συχνά οι κόρες τους γύριζαν στο σπίτι κλαμένες και

προφανώς θεωρούσαν αληθινό ό,τι τους μετέφεραν τα κορίτσια – η μία μητέρα άλλωστε το είχε δηλώσει: «Η κόρη μου δε λέει ποτέ ψέματα!».

Ο δάσκαλος της τάξης, με πολλή υπομονή προσπάθησε να αντιμετωπίσει το πρόβλημα, συζητώντας με τα κορίτσια, ενημερώνοντας τον διευθυντή του σχολείου, τους άλλους εκπαιδευτικούς αλλά και τους γονείς - όταν οι τελευταίοι δέχονταν να τον ακούσουν. Ο διευθυντής προσπάθησε να στηρίξει τον εκπαιδευτικό, να νουθετήσει με ήπιο τρόπο τα παιδιά και να συνεργαστεί ήρεμα με τους γονείς. Τελικά, στη λήξη του α΄ τριμήνου, σε συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων συζητήθηκε το θέμα της «συχνά προκλητικής όσο και απαξιωτικής στάσης των δύο μαθητριών απέναντι στους συμμαθητές και τον δάσκαλο» και αποφασίστηκε «να ζητηθεί η συνδρομή του αρμόδιου Σχολικού Συμβούλου για την παιδαγωγική αντιμετώπιση και διαχείριση του όλου θέματος».

Στον Σχολικό Σύμβουλο, που άμεσα επισκέφθηκε το σχολείο, έγινε πλήρης ενημέρωση των περιστατικών, παλιών και πρόσφατων. Ο δάσκαλος ανέφερε όχι μόνο ότι φοβόταν για το τι μπορεί θα μπορούσε να επακολουθήσει τα επόμενα δύο σχολικά τρίμηνα αλλά και ότι του παρουσιάστηκαν προβλήματα υγείας από το άγχος και την πίεση που αισθανόταν.

Μετά από αρκετή συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς, κλήθηκαν οι δύο μαθήτριες στο γραφείο. Παρουσία του διευθυντή του σχολείου και του δασκάλου της τάξης ο Σχολικός Σύμβουλος είχε μια αυστηρή συζήτηση με τις δύο μαθήτριες, όπου οριοθετήθηκαν δικαιώματα και υποχρεώσεις, τονίσθηκε το πλαίσιο της σωστής συμπεριφοράς εντός και εκτός του σχολείου και απαιτήθηκε η συμμόρφωση με τους κανόνες. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι δύο μαθήτριες δεν αρνήθηκαν τίποτε απ’ όσα ο δάσκαλος ανέφερε.

Ο Σχολικός Σύμβουλος, ζήτησε μέσω του Διευθυντή του Σχολείου, συνάντηση με τους γονείς των δύο μαθητριών. Οι δύο μητέρες διαμαρτυρήθηκαν στον διευθυντή για την παρέμβαση του Σχολικού Συμβούλου, ωστόσο συμφώνησαν να συναντηθούν μαζί του. Παρόλο όμως που κλείστηκε ημέρα και ώρα, οι γονείς δεν εμφανίστηκαν. Σε επόμενες επισκέψεις του Σχολικού Συμβούλου, οι εκπαιδευτικοί δήλωναν ότι οι δύο μαθήτριες δεν δημιούργησαν κάποιο σημαντικό νέο πρόβλημα.

Ο Σχολικός Σύμβουλος εκτίμησε ότι ίσως θα είχε αποφευχθεί η κλιμάκωση των επεισοδίων αν οι συμπεριφορές των δύο μαθητριών είχαν αξιολογηθεί νωρίτερα και είχε γίνει δυνατό να επιτευχθεί συνεργασία με τις οικογένειες.

4. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Παγκοσμίως το bullying μαθητών απέναντι σε εκπαιδευτικούς συμβαίνει πολύ συχνότερα απ’ όσο νομίζει ο πολύς κόσμος και τις περισσότερες φορές δεν γίνεται γνωστό. Ακόμη και περιστατικά για τα οποία γίνεται κάποια αναφορά, φαίνεται να υπάρχει δυσκολία στον χειρισμό και την αντιμετώπισή τους από την εκπαιδευτική κοινότητα. Από την υπάρχουσα βιβλιογραφία αλλά και την εκπαιδευτική εμπειρία φαίνεται ότι συνήθως για τους μαθητές που εμπλέκονται δεν υπάρχουν συνέπειες, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ανίσχυροι και θυματοποιημένοι, σε βαθμό που αναρωτιούνται πλέον αν έχει νόημα να αντιδρούν στις άσχημες συμπεριφορές μέσα στην τάξη. Πολλές φορές ο/η εκπαιδευτικός νιώθει θύμα εν μέρει επειδή οι γονείς δεν συνεργάζονται καθόλου στην αντιμετώπιση της κατάστασης, με αποτέλεσμα αυτή να κλιμακωθεί. Γονείς που συνηθίζουν να δικαιολογούν πάντα τη συμπεριφορά του παιδιού τους, θεωρούν ότι τα προστατεύουν από κάποιο τραύμα, ωστόσο αντί γι’ αυτό μεταθέτουν τα προβλήματα στο μέλλον, αφού αυτά τα νέα παιδιά δεν έχουν μάθει να χειρίζονται τις συνέπειες των πράξεών τους.

Σε όλες τις έρευνες έχει καταγραφεί ότι όταν οι εκπαιδευτικοί υφίστανται εκφοβισμό από τους μαθητές τους επηρεάζονται αρνητικά η διάθεση και η απόδοση της διδασκαλίας τους όπως και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα της τάξης τους, παράλληλα με την προσωπική τους ζωή και τις σχέσεις τους μέσα και έξω από το σχολείο.

Πολλοί εκπαιδευτικοί διστάζουν ή και φοβούνται να φέρουν στο φως της μέρας την κακοποίηση που υφίστανται. Ωστόσο θα πρέπει τα περιστατικά να αναφέρονται στους διευθυντές των σχολείων, τους Σχολικούς Συμβούλους, ακόμη και στους συνδικαλιστές. Η θυματοποίηση των εκπαιδευτικών είναι πολύ σοβαρό θέμα για να σκεφτεί κάποιος να το χειριστεί μόνος του.

Οι εκπαιδευτικοί που αποφασίζουν να αναζητήσουν καθοδήγηση και βοήθεια, στρέφονται σε συναδέλφους και στους διευθυντές των σχολείων τους. Η προστασία των εκπαιδευτικών από τους νταήδες μαθητές θα πρέπει να ξεκινά από τη διοίκηση του σχολείου. Για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητο στην αρχή

της σχολικής χρονιάς να επαναβεβαιώνεται από όλο το προσωπικό ο εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας, ιδιαίτερα στα θέματα που αφορούν τα φαινόμενα βίας και εκφοβισμού και να συναποφασίζονται οι τρόποι αντιμετώπισής τους. Αυτοί θα πρέπει να κοινοποιούνται στους γονείς, προφορικά και γραπτά, και όχι μόνο μία φορά. Επιπλέον όλο το προσωπικό σε ένα σχολείο θα πρέπει να παρακολουθεί σχετικές ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Ιδιαίτερα οι Σχολικοί Σύμβουλοι θα πρέπει να ενημερώνουν αλλά και να εκπαιδεύουν τις/τους εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση περιστατικών βίας.

Στους τρόπους που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτικός για να μειώσει τα φαινόμενα εκφοβισμού στην τάξη περιλαμβάνονται βασικά οι ανοιχτές γραμμές επικοινωνίας με μαθητές και γονείς ενώ και η κινητοποίηση των μαθητών είναι επίσης σημαντική. Καθοριστικής σημασίας επίσης θεωρείται το να είναι ξεκάθαρες εκείνες οι συμπεριφορές μέσα στην τάξη που είναι αποδεκτές και αυτές που δεν είναι αποδεκτές.

Τέλος, πρακτικά μέτρα που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να πάρουν για να αποφύγουν τον κυβερνοεκφοβισμό είναι μεταξύ άλλων: α) Να μη συνδέονται ποτέ στα κοινωνικά δίκτυα με υφιστάμενους ή μελλοντικούς δυνητικούς μαθητές και τους γονείς τους, ώστε να μειωθούν οι προσωπικές πληροφορίες που αυτοί θα μαθαίνουν, β) Να κρατούν την ιδιωτική τους ζωή ιδιωτική. Δεν χρειάζεται να προβάλλουν πολλά στοιχεία από την οικογένεια, το σπίτι και το περιβάλλον τους στους μαθητές και τους γονείς τους.

Με δεδομένο ότι η έρευνα του εκφοβισμού εκπαιδευτικών από μαθητές στη χώρα μας είναι πρακτικά ανύπαρκτη, αλλά και η κατανόηση του φαινομένου, με βάση τη διεθνή εμπειρία, περιορισμένη, δεν είναι δυνατόν να εξαχθούν ακόμη συμπεράσματα για τις αιτίες του ή για τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που θυματοποιούνται ή αυτών που δεν θυματοποιούνται. Θα ήταν ευχής έργο να υπάρξουν και στη χώρα μας σχετικές έρευνες, τα συμπεράσματα των οποίων θα είναι πολύτιμα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Allinder, R. M. (1994). "The Relationship Between Efficacy and the Instructional Practices of Special Education Teachers and Consultants". *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, *17*(2), 86–95. Ανακτήθηκε στις 16-12-2017 από: https://doi.org/10.1177/088840649401700203

Anderson, R. N., Greene, M. L., & Loewen, P. S. (1988). "Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement". *Alberta Journal of Educational Research*, *34*(2), 148–165. Ανακτήθηκε στις 16-12-2017 από: http://psycnet.apa.org/psycinfo/1989-13522-001

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. *Freeman*. Ανακτήθηκε στις 12-02-2018 από: https://doi.org/10.5860/CHOICE.35-1826

Benefield, J. (2004). *Teachers - the new targets of schoolyard bullies.* Ανακτήθηκε στις 25-01-2018 από: http://www.ppta.org.nz/dmsdocument/96

Chen, J. K., & Astor, R. A. (2009). "Students' reports of violence against teachers in Taiwanese schools". *Journal of School Violence*, *8*(1), 2–17. Ανακτήθηκε στις 16-12-2017 από: https://doi.org/10.1080/15388220802067680

Cousins, J. B., & Walker, C. a. (2000). "Predictors of educators' valuing of systematic inquiry in schools". *Canadian Journal of Program Evaluation*, *Special Is*, 25–52. Ανακτήθηκε στις 16-12-2017 από: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ610733

de Wet, C. (2010). "Victims of educator-targeted bullying: a qualitative study". *South African Journal of Education*, *30*(2), 189–201. Ανακτήθηκε στις 16-12-2017 από: https://www.lib.byu.edu/cgi-bin/remoteauth.pl?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=52563744&site=ehost-live&scope=site

Dzuka, J., & Dalbert, C. (2007). "Student Violence Against Teachers". *European Psychologist*, *12*(4), 253–260. Ανακτήθηκε στις 16-12-2017 από: https://doi.org/10.1027/1016-9040.12.4.253

Espelage, D. (2011). Understanding and Preventing Violence Directed Against Teachers Recommendations for a National Research, Practice, and Policy Agenda. Ανακτήθηκε την 18-12-2017 από: http://www.apa.org/pubs/journals/releases/amp-68-2-75.pdf και http://www.apa.org/education/k12/violence-teachers.aspx

Griffiths, A., & Edwards, A. (2014). "Special issue: Teachers and resilience: Interdisciplinary accounts". *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *20*(5), 499–501. Ανακτήθηκε στις 18-02-2018 από: https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937956

James, D. J., Lawlor, M., Courtney, P., Flynn, A., Henry, B., & Murphy, N. (2008). "Bullying behaviour in secondary schools: What roles do teachers play?" *Child Abuse Review*, *17*(3), 160–173. Ανακτήθηκε στις 19-12-2017 από: https://doi.org/10.1002/car.1025

Kauppi, T., & Pörhölä, M. (2012). "School teachers bullied by their students: Teachers' attributions and how they share their experiences". *Teaching and Teacher Education*, *28*(7), 1059–1068. Ανακτήθηκε στις 20-12-2017 από: https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.009

Khoury-Kassabri, M., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2009). "Middle eastern adolescents' perpetration of school violence against peers and teachers: A cross-cultural and ecological analysis". *Journal of Interpersonal Violence*, *24*(1), 159–182. Ανακτήθηκε στις 22-01-2018 από: https://doi.org/10.1177/0886260508315777

Kõiv, K. (2015). "Changes Over a Ten-year Interval in the Prevalence of Teacher Targeted Bullying". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *171*, 126–133. Ανακτήθηκε στις 14-02-2018 από: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.098

Kokkinos, C. M. (2007). "Job stressors, personality and burnout in primary school teachers". *British Journal of Educational Psychology*, *77*(1), 229–243. Ανακτήθηκε στις 04-01-2018 από: https://doi.org/10.1348/000709905X90344

Kyriacou, C. (2001). "Teacher Stress: directions for future research". *Educational Review*, *53*(1), 27–35. Ανακτήθηκε στις 04-01-2018 από: https://doi.org/10.1080/00131910124115

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). "Teacher stress: prevalence, sources, and symptoms". *The British Journal of Educational Psychology*, *48*(2), 159–167. Ανακτήθηκε στις 04-01-2018 από: https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1978.tb02381.x

Lahelma, E., Palmu, T., & Gordon, T. (2000). "Intersecting power relations in teachers' experiences of being sexualized or harassed by students". *Sexualities*, *3*(4), 463–481. Ανακτήθηκε στις 18-12-2017 από: https://doi.org/10.1177/136346000003004006

Mooij, T. (2011). "Secondary school teachers' personal and school characteristics, experience of violence and perceived violence motives". *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *17*(2), 227–253. Ανακτήθηκε στις 18-12-2017 από: https://doi.org/10.1080/13540602.2011.539803

Nias, J. (1996). "Thinking about Feeling: the emotions in teaching". *Cambridge Journal of Education*, *26*(3), 293–306. Ανακτήθηκε στις 22-03-2018 από: https://doi.org/10.1080/0305764960260301

Özkiliç, R. (2014). "Students Bullying toward Teachers and Teacher Self-Efficacy Beliefs". *TeEğitim VBilim*, *39*(175), 256-266. Ανακτήθηκε στις 17-12-2017 από: https://doi.org/10.15390/EB.2014.1766

Ozkilic, R., & Kartal, H. (2012). "Teachers Bullied by Their Students: How Their Classes Influenced After Being Bullied?" *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *46*(1998), 3435–3439. Ανακτήθηκε στις 17-12-2017 από: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.080

Pervin, K., & Turner, A. (1998). "A study of bullying of teachers by pupils in an inner London school". *Pastoral Care in Education*, *16*(4), 4–10. Ανακτήθηκε στις 29-12-2017 από: https://doi.org/10.1111/1468-0122.00104

Raudenbush, S. W., Rowan, B., & Cheong, Y. F. (1992). "Contextual Effects on the Self-perceived Efficacy of High School Teachers". *Sociology of Education*, *65*(2), 150. Ανακτήθηκε στις 19-01-2018 από: https://doi.org/10.2307/2112680

Ross, J. A. (1992). "Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement". *Canadian Journal of Education*, *17*(1977), 51–65. Ανακτήθηκε στις 19-01-2018 από: https://doi.org/10.2307/1495395

Skåland, B. (2016). "Student-to-teacher violation and the threat to a teacher's self". *Teaching and Teacher Education*, *59*, 309–317. Ανακτήθηκε στις 19-01-2018 από: https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.012

Sorge, S. (2013). *The Bullied Teacher.* Ανακτήθηκε στις 16-12-2017 από: http://theeducatorsroom.com/the-bullied-teacher/

Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). "Teacher development and school improvement: The process of teacher change". *Teaching and Teacher Education*, *4*(2), 171–187. Ανακτήθηκε στις 23-01-2018 από:

https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90016-9

Terry, A. A. (1998). "Teachers as targets of bullying by their pupils: A study to investigate incidence". *British Journal of Educational Psychology*, *68*(2), 255–268. Ανακτήθηκε στις 19-02-2018 από: https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01288.x

Ελληνόγλωσσες

Τζαβέλλα, Α. (2014). *Γονείς κατά δασκάλων, ο νέος εκφοβισμός*. Ανακτήθηκε στις 17-12-2017 από: http://www.alfavita.gr/arthron/γονείς-κατά-δασκάλων-ο-νέος-εκφοβισμός

Εκτίμηση μέτρησης βάρους: Επιδόσεις και στρατηγικές των παιδιών.

Φωτεινή Κώστα
Εκπαιδευτικός, Απόφοιτη ΠΤΔΕ, ΑΠΘ.
fotekost@gmail.com

Δέσποινα Δεσλή
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
ddesli@eled.auth.gr

Περίληψη
Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της επίδοσης και των στρατηγικών που χρησιμοποιούν μαθητές/τριες δημοτικού σε καταστάσεις που αφορούν εκτιμήσεις μέτρησης βάρους. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε έρευνα στην οποία συμμετείχαν 30 μαθητές Δ΄ τάξης και 30 μαθητές Στ΄ τάξης, από τους οποίους ζητήθηκε να εκτιμήσουν το βάρος ορισμένων αντικειμένων. Σχεδιάστηκαν τρία διαφορετικά έργα εκτίμησης βάρους, ενώ τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, ανάλογα με το αν θα έρχονταν σε επαφή ή θα έβλεπαν απλώς εικόνες των προς εξέταση αντικειμένων. Η γενική επίδοση των παιδιών ήταν αρκετά ικανοποιητική με το ποσοστό επιτυχών εκτιμήσεων να αγγίζει το 65%. Δε βρέθηκε η γενική επίδοση των συμμετεχόντων να επηρεάζεται από την ηλικία ή την ομάδα, παρά μόνο από το φύλο τους. Η ανάλυση των στρατηγικών που οι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν για να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους, έδειξε ότι στην πλειοψηφία τους τα παιδιά και των δυο ηλικιακών ομάδων στηρίχθηκαν σε κατανόηση του βάρους αντικειμένων από προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους και σύγκριση αυτών.

Λέξεις κλειδιά: εκτίμηση, εκτίμηση μέτρησης, βάρος, στρατηγικές εκτίμησης.

1. Εισαγωγή

Στην καθημερινή μας ζωή, συχνά χρειάζεται να εκτελέσουμε ακριβείς υπολογισμούς για να πραγματοποιήσουμε κάποια αγορά, για να φτιάξουμε ένα γλυκό αλλά και σε διάφορες άλλες περιστάσεις, προκειμένου να αποφύγουμε τυχόν λάθη ή να πετύχουμε κάποιο στόχο μας. Δεν είναι λίγες οι φορές, όμως, που πρέπει να εκτελέσουμε ένα γρήγορο υπολογισμό ή να κρίνουμε αριθμητικά μεγέθη «στο περίπου». Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η στάθμευση του αυτοκινήτου, όπου βλέπουμε το διαθέσιμο χώρο, γνωρίζουμε περίπου πόσο μεγάλο ή πόσο μικρό είναι το όχημά μας, και πριν ξεκινήσουμε τις προσπάθειες, σκεφτόμαστε αν χωράει το αυτοκίνητο ή όχι. Δεν βγαίνουμε να μετρήσουμε ακριβώς πόσα μέτρα είναι διαθέσιμα, ούτε πόσα μέτρα είναι το αυτοκίνητό μας και δε μας ενδιαφέρει να ξέρουμε πόσα ακριβώς εκατοστά περίσσεψαν στο τέλος. Εκτιμούμε λοιπόν τον χώρο και πράττουμε αναλόγως.

Σύμφωνα με τον ορισμό του Μπαμπινιώτη (2004), η εκτίμηση μπορεί να είναι ο υπολογισμός της αξίας σε χρήμα (για παράδειγμα, η εκτίμηση μιας ζημίας), η αξία και ο σεβασμός που αποδίδεται σε κάποιον (τρέφω μεγάλη εκτίμηση για τον..) και, τέλος, η υποκειμενική αξιολόγηση, κρίση. Η έννοια της «εκτίμησης» φαίνεται πως είναι πολυδιάστατη. Μπορεί να αναφέρεται σε μια προσέγγιση αρίθμησης ή μέτρου ή ακόμα και σε μια υποθετική απάντηση που δίνεται κατά την επίλυση ενός προβλήματος (Rubenstein, 1983, στο Λεμονίδης & Μουράτογλου, 2014). Στην Ελλάδα η εκτίμηση εμφανίστηκε το 2003 στα προγράμματα σπουδών των Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Ωστόσο, στις σχολικές τάξεις εφαρμόστηκε τρία χρόνια αργότερα, το 2006, με τα καινούργια σχολικά εγχειρίδια.

Οι άνθρωποι, προκειμένου να πραγματοποιήσουν μια εκτίμηση, συχνά κάνουν κάποιες σκέψεις, ακολουθούν κάποια συλλογιστική πορεία, καταφεύγουν δηλαδή στη χρήση διάφορων στρατηγικών. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο κάθε άνθρωπος προκειμένου να πραγματοποιήσει μια εκτίμηση, ποικίλουν. Είναι χρήσιμο να αναφέρουμε ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος, προκειμένου να διαχειριστεί τις πληροφορίες

που λαμβάνει ασταμάτητα και ακατάστατα από το περιβάλλον, χρησιμοποιεί στρατηγικές, οι οποίες με τη σειρά τους οργανώνουν την εκάστοτε πληροφορία. Μια στρατηγική είναι μια συνειδητή ή αυτόματη γνωστική πράξη, ή συστηματική ρουτίνα που επιτρέπει τις πληροφορίες να αποθηκεύονται ή να ανακτώνται από τη μνήμη (Adrian & Robert, 1997, στο Δάλλας & Πόταρη 2014). Σύμφωνα με την Saracho (1997, στο Δάλλας & Πόταρη 2014), ο τρόπος που ένα άτομο αντιλαμβάνεται, θυμάται, σκέπτεται και επιλύει προβλήματα, το γνωστικό στυλ ενός ατόμου δηλαδή, καθορίζει τις γνωστικές του στρατηγικές.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της επίδοσης των συμμετεχόντων/μαθητών σε καταστάσεις που αφορούν εκτιμήσεις μεγεθών και συγκεκριμένα εκτίμησης του βάρους, καθώς και των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να πραγματοποιήσουν τις εκτιμήσεις τους.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να απαντήσει σε κάποια επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Αυτά είναι:
α) Υπάρχουν διαφορές στις επιδόσεις των παιδιών όταν κάνουν εκτιμήσεις μέτρησης βάρους και στις στρατηγικές που αυτά χρησιμοποιούν ανάλογα με το φύλο; Για το συγκεκριμένο ερώτημα δεν αναμένεται να βρεθούν διαφορές στις εκτιμήσεις ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια. Εικάζεται ότι η εκτίμηση του βάρους θα είναι στα ίδια επίπεδα και για τα δύο φύλα, με δεδομένο ότι τα τελευταία χρόνια αναδεικνύεται η άποψη ότι τα δύο φύλα δεν διαφοροποιούνται στις μαθηματικές τους ικανότητες.
β) Επηρεάζει η ηλικία τις επιδόσεις των μαθητών όταν κάνουν εκτιμήσεις; Ως προς αυτό το ερώτημα, μια υπόθεση είναι ότι επηρεάζει, καθώς τα μικρότερα παιδιά ίσως να διευκολύνονται στις εκτιμήσεις γιατί έχουν πιο αφαιρετική σκέψη και δεν έχουν μπει ακόμη στο «καλούπι της ακρίβειας» όπως αυτή απαιτείται από το σχολείο. Αντίθετα, τα μεγαλύτερα παιδιά καθώς έχουν την τάση να ψάχνουν το ακριβές, είναι πιθανό να μην μπορούν να λειτουργήσουν εκτιμώντας το βάρος ενός μεγέθους «στο περίπου». Βέβαια, υπάρχει και η αντίθετη υπόθεση στο ίδιο ερευνητικό ερώτημα, βασιζόμενη στην εμπειρία των μεγαλύτερων μαθητών, η οποία ενδέχεται να δράσει υπέρ τους, δίνοντάς τους μεγαλύτερη ευστοχία στις απαντήσεις.
γ) Διαφοροποιούνται τα αποτελέσματα στην εκτίμηση ανάλογα με το αν δίνονται μεγάλα ή μικρά βάρη; Έχοντας υπόψιν ότι τα παιδιά έρχονται σε επαφή στην καθημερινότητά τους με μικρά βάρη, αναμένεται ότι στις εκτιμήσεις των μικρών μεγεθών θα είναι πιο αποδοτικά σε αυτά.
Και τέλος, δ) επηρεάζει τα αποτελέσματα η παροχή ή μη της δυνατότητας στα παιδιά να έρθουν σε επαφή, να αγγίξουν ή να σηκώσουν το εκάστοτε αντικείμενο για το οποίο καλούνται να δώσουν εκτίμηση για το βάρος του; Και σε αυτό το ερώτημα αναμένεται θετική απάντηση. Όταν δε θα περιορίζονται απλώς σε μια εικόνα του προς μελέτη αντικειμένου, θα οδηγήσει μάλλον σε μια πιο ακριβή εκτίμηση μέτρησης τους βάρους τους.

Για τον σκοπό της παρούσας εργασίας, πραγματοποιήθηκε έρευνα στην οποία συμμετείχαν συνολικά 60 μαθητές, Δ΄ και Στ΄ τάξης δημοτικού, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε δώδεκα ερωτήσεις, που αφορούσαν την εκτίμηση του βάρους ορισμένων αντικειμένων.

2. Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

2.1 Μέτρηση-Εκτίμηση μέτρησης- Εκτίμηση μέτρησης μεγεθών

«Η μέτρηση αφορά τη σύγκριση ενός χαρακτηριστικού ενός αντικειμένου ή μιας κατάστασης με μια μονάδα που έχει το ίδιο χαρακτηριστικό» (van de Walle, 2007). Όσο πιο εξοικειωμένος είναι κανείς με την εκάστοτε μονάδα μέτρησης, τόσο πιο έγκυρη είναι μια μέτρηση ή ένας κατά προσέγγιση υπολογισμός μιας μέτρησης. Η διαδικασία της μέτρησης περιλαμβάνει τρία στάδια: 1) Καθορισμός του προς μέτρηση χαρακτηριστικού, 2) Επιλογή μονάδας μέτρησης που να διαθέτει το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό και 3) Σύγκριση των μονάδων μέτρησης με το χαρακτηριστικό του αντικειμένου που μετριέται γεμίζοντας, καλύπτοντας, αντιστοιχίζοντας, ή χρησιμοποιώντας κάποια άλλη μέθοδο. Αυτή η διαδικασία γίνεται πιο εύκολη με τη χρήση των οργάνων μέτρησης όπως είναι η ζυγαριά, ο χάρακας και άλλα.

Η ένταξη των εκτιμήσεων στις δραστηριότητες μέτρησης, τόσο με άτυπες όσο και με τυπικές μονάδες μέτρησης, είναι πολύ σημαντική καθώς, μέσω των εκτιμήσεων τα παιδιά μπορούν πιο εύκολα να εστιάσουν στο προς μέτρηση χαρακτηριστικό αλλά και στην ίδια τη διαδικασία της μέτρησης, ενώ συνεισφέρουν και στην εξοικείωση με τις μονάδες μέτρησης (van de Walle, 2007).

Εκτίμηση είναι η ευφυής πρόβλεψη (δηλαδή μια τεκμηριωμένη προσπάθεια προσέγγισης της πραγματικότητας) για το μέγεθος μιας ποσότητας ή για το πλήθος των στοιχείων μιας συλλογής ή ενός συνόλου. Ενθαρρύνοντας τα παιδιά να κάνουν εκτιμήσεις τα ωθούμε στη συνειδητοποίηση της αξίας των

εκτιμήσεων και όχι απαραίτητα στη λήψη της «σωστής» απάντησης (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2007, στο Ψύχα & Μπαλαμούτη, 2013).

Ο όρος «εκτίμηση» αναφέρεται, σύμφωνα με τον van de Walle (2007), σε έναν αριθμό που αποτελεί κατάλληλη προσέγγιση για έναν ακριβή αριθμό που δίνεται στο κάθε συγκείμενο. Από αυτήν την άποψη, η εκτίμηση ως έννοια δεν εφαρμόζεται μόνο στον υπολογισμό. Αναφέρεται εξίσου και στις μετρήσεις και στις ποσότητες. Δεν είναι λίγες οι φορές που τα παιδιά συγχέουν την έννοια της εκτίμησης με αυτή του μαντέματος. Η εκτίμηση, διακρίνεται σε τρεις τύπους (μέτρησης, ποσότητας, υπολογισμού), κανένας από τους οποίους δεν περιλαμβάνει το μάντεμα.

Αναλυτικότερα, ως εκτίμηση ενός *υπολογισμού* αναφέρεται «ο κατά προσέγγιση προσδιορισμός ενός υπολογισμού που δεν μπορούμε ή δεν θέλουμε να προσδιορίσουμε επακριβώς». Ως εκτίμηση μιας *ποσότητας*, αναγνωρίζεται «ο υπολογισμός κατά προσέγγιση του αριθμού των αντικειμένων σε ένα σύνολο» και, τέλος, ως εκτίμηση μιας *μέτρησης* διακρίνεται «ο καθορισμός της προσέγγισης μιας μέτρησης χωρίς να κάνουμε την ακριβή μέτρηση» (van De Walle, 2007).

Ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα είναι το αν η έννοια της μέτρησης (measurement) είναι πάντοτε ισοδύναμη με την έννοια της εκτίμησης (estimate). Αυτό το δίλημμα προκύπτει για τους ειδικούς ως αποτέλεσμα του ότι η μέτρηση είναι ένα πρακτικό ζήτημα στο οποίο όμως υπάρχει πάντα ένα όριο. Το όριο αυτό βρίσκεται στις ικανότητες που διαθέτουν οι άνθρωποι για την πραγματοποίηση μετρήσεων. Πέρα από τα όρια που θέτουν τα ανθρώπινα εργαλεία βρίσκονται οι μετρήσεις που μπορούν να κάνουν οι άνθρωποι κατ' εκτίμηση φτάνοντας όσο πιο κοντά μπορούν στην αλήθεια.

Ως μέτρηση περιγράφεται γενικά η δυνατότητα να οριστεί μια αριθμητική τιμή σε μια ιδιότητα ενός αντικειμένου ή γεγονότος (NCTM-2000). Η μέτρηση είναι μια πολύ σημαντική έννοια για τη μαθηματική εκπαίδευση στην πρώτη σχολική ηλικία, γιατί είναι χρήσιμη για την κατανόηση της έννοιας των μονάδων. Οι μονάδες είναι το θεμελιώδες μέσο μέτρησης, ενώ μπορεί να αλλάζει η βασική μονάδα μέτρησης ή να χρησιμοποιούνται πολλαπλάσια και υποδιαιρέσεις. Συγκεκριμένα, για τη μέτρηση του βάρους, η οποία αποτελεί σημείο αναφοράς στην παρούσα εργασία, μονάδα μέτρησης είναι το κιλό (kg). Το βάρος είναι ένα μέτρο της έλξης ή της δύναμης της βαρύτητας που ασκείται σε ένα αντικείμενο. Ενώ τα παιδιά μαθαίνουν την έννοια του βαρύτερου και του ελαφρύτερου σχετικά νωρίς, η αντίληψη των μονάδων βάρους είναι πιο δύσκολη.

2.2 Εκτίμηση μεγεθών-Έρευνες

Πολύ περιορισμένες είναι και οι έρευνες που έχουν γίνει πάνω στο τρίτο είδος εκτίμησης, αυτό της εκτίμησης μέτρησης μεγεθών όπως μήκος, όγκος, εμβαδόν, βάρος και άλλα. Οι περισσότερες μάλιστα από αυτές αφορούν το μήκος και το εμβαδόν.

Στις έρευνες που αφορούν την εκτίμηση μέτρησης ενός μεγέθους επικρατούν αυτές που πραγματεύονται το μέγεθος του μήκους. Σχετικά με την εκτίμηση μέτρησης μήκους η πλειοψηφία των σύγχρονων ερευνών αφορά εφήβους και λιγότερο παιδιά. Η μέτρηση μήκους διδάσκεται συστηματικά στο δημοτικό σχολείο δίνοντας όμως βαρύτητα στον ακριβή υπολογισμό και πολύ λιγότερο στην εκτίμηση (Δεσλή & Γιακουμή, 2015).

Έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση της επίδοσης και των στρατηγικών που χρησιμοποιούν μαθητές/τριες δημοτικού κατά την εκτίμηση μέτρησης μήκους πραγματοποίησαν οι Δεσλή και Γιακουμή (2015). Η επίδοση των συμμετεχόντων ήταν σχετικά χαμηλή και φάνηκε να επηρεάζεται από την ηλικία, καθώς αύξηση της ηλικίας σήμαινε και βελτίωση της ικανότητας εκτίμησης μέτρησης, συγκεκριμένα για το μέγεθος του μήκους. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και προγενέστερες έρευνες (Joram et al., 1998, στο Δεσλή & Γιακουμή, 2015). Στα μη αναμενόμενα για τις ερευνήτριες αποτελέσματα ανήκε το γεγονός ότι τα παιδιά παρουσίασαν παρόμοια επίδοση στις εκτιμήσεις με αντικείμενα μικρού και μεγάλου μήκους.

Άλλες έρευνες έχουν δείξει πως τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία έχουν την ανάγκη να συγκρίνουν τα αντικείμενα ή τις καταστάσεις ως προς τα μετρικά τους χαρακτηριστικά. Η σύνδεση των μετρήσεων με τις γεωμετρικές έννοιες και οι μελέτες του Piaget για την εξέλιξη της προσέγγισης των μετρικών σχέσεων επηρέασαν για πολλά χρόνια τη διδακτική τους προσέγγιση και οδήγησαν στην καθυστερημένη εισαγωγή τους στην εκπαίδευση (Τζεκάκη, 2009, στο Κασσάρα, 2012). Επιπλέον, ο τρόπος διδασκαλίας έδινε έμφαση στις τεχνικές μέτρησης χωρίς αυτές να συνοδεύονται από αντίστοιχα παιδαγωγικά πλαίσια που να

προσδίδουν νόημα στις διαδικασίες μέτρησης και στην αναγκαιότητα εισαγωγής της μονάδας μέτρησης (Boulton-Lewis, Wilss, & Mutch 1996, στο Κασσάρα, 2012).

Σχετικά με την επιλογή και τη χρήση των μέσων που θα συμβάλλουν στην εύρεση από τους μαθητές του μεγέθους μιας επιφάνειας, πραγματοποιήθηκε έρευνα από τους Βαϊτσίδη & Σκουμπουρδή (2015), με σκοπό την ανίχνευση των στρατηγικών παιδιών 8-9 ετών κατά την εκτίμηση και τη σύγκριση εμβαδών, καθώς και των ικανοτήτων τους στη μέτρηση εμβαδών με τη χρήση βοηθητικών μέσων. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι τα παιδιά της συγκεκριμένης τάξης που μελέτησαν, στην πλειοψηφία τους, δεν ήταν ιδιαίτερα ικανά στην εκτίμηση και τη μέτρηση εμβαδών. Η σύγκριση και η εκτίμηση εμβαδών δεν αποτέλεσε μια αυθόρμητη διαδικασία για αυτά. Τα βοηθητικά μέσα που επιλέχτηκαν από τα παιδιά είτε δεν ήταν λειτουργικά για τη μέτρηση του εμβαδού είτε δε χρησιμοποιήθηκαν με τον κατάλληλο τρόπο.

Από άλλες έρευνες έχει φανεί ότι τα παιδιά από μικρά (4-5 ετών) είναι ικανά να συγκρίνουν άμεσα τα εμβαδά δύο σχημάτων (Clements & Stephan, 2004, στο Βαϊτσίδη & Σκουμπουρδή, 2015) και όταν αυτό δεν είναι δυνατό, χρησιμοποιείται η εκτίμηση ως μία κατά προσέγγιση μέτρηση, η εξοικείωση με την οποία καθιστά τον μαθητή πετυχημένο στις μετρήσεις (Muir, 2005, στο Βαϊτσίδη & Σκουμπουρδή, 2015).

Η ακριβής ή η κατ' εκτίμηση μέτρηση του βάρους δεν έχουν απασχολήσει μέχρι τώρα ιδιαίτερα τους ερευνητές. Αυτό το κενό σκοπεύει να καλύψει η παρούσα εργασία που πραγματεύεται την ικανότητα εκτίμησης της μέτρησης του βάρους διάφορων αντικειμένων.

3. Μεθοδολογία

3.1 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 60 μαθητές/τριες (27 αγόρια και 33 κορίτσια), εκ των οποίων τα 30 (15 κορίτσια και 15 αγόρια) ήταν μαθητές/τριες Δ΄ τάξης (ηλικίας από 9 χρόνια και 1 μήνα έως 10 χρόνια, με μέσο όρο ηλικίας τα 9 χρόνια και 5 μήνες) και τα υπόλοιπα 30 (18 κορίτσια και 12 αγόρια) ήταν μαθητές/τριες ΣΤ΄ τάξης δημοτικού (ηλικίας από 11 χρόνια και 1 μήνα έως 13 χρόνια και 8 μήνες, με μέσο όρο ηλικίας τα 11 χρόνια και 7 μήνες). Το δείγμα ήταν χωρισμένο ανά ηλικιακή ομάδα (Δ΄ και ΣΤ΄ τάξη), αλλά υπήρχε ακόμα ένας εσωτερικός διαχωρισμός (Ομάδα Α΄ και Ομάδα Β΄), βασισμένος στον τρόπο με τον οποίο διεκπεραιώθηκε η έρευνα. Με άλλα λόγια, τα παιδιά που έβλεπαν τα αντικείμενα απλά σε εικόνες, ανήκουν στην Ομάδα Α΄, ενώ αυτά που μπορούσαν να αγγίξουν και να σηκώσουν τα αυτούσια αντικείμενα, ανήκουν στην Ομάδα Β΄.

Όλα τα παιδιά φοιτούσαν σε δημόσια σχολεία της ευρύτερης περιοχής της πόλης της Θεσσαλονίκης και προέρχονταν από ποικίλα κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα. Η επιλογή τους έγινε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Δεν είχε προηγηθεί διδασκαλία εξειδικευμένη στην εκτίμηση μεγεθών, πέραν όσων περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια.

3.2 Συλλογή Δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω δομημένης ατομικής συνέντευξης. Σχεδιάστηκαν 3 έργα και το κάθε έργο περιείχε 4 ερωτήσεις. Συνολικά τα παιδιά έπρεπε να δώσουν 12 απαντήσεις, εκ των οποίων οι πρώτες 8 ζητούσαν, επιπλέον, απάντηση και στο ερώτημα «Πώς το σκέφτηκες;», με σκοπό τη διερεύνηση των στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν. Στα δύο πρώτα έργα από τους συμμετέχοντες ζητήθηκε να εκτιμήσουν το βάρος συγκεκριμένων αντικειμένων. Η διαφορά ανάμενα στα δύο πρώτα έργα ήταν το γεγονός ότι στο πρώτο έργο δίνονταν στους συμμετέχοντες τρεις απαντήσεις εκτίμησης βάρους για να επιλέξουν την εκτίμηση που θεωρούν πιο σωστή, ενώ στο δεύτερο έργο οι συμμετέχοντες έπρεπε οι ίδιοι να πραγματοποιήσουν εκτίμηση βάρους χωρίς να τους παρουσιάζεται κάποια επιλογή.

Τα αντικείμενα που χρησιμοποιήθηκαν στα δύο πρώτα έργα ήταν αντικείμενα οικεία στα παιδιά, προερχόμενα από το καθημερινό τους περιβάλλον. Επιπρόσθετα, τα αντικείμενα αυτά ήταν μικρού ή μεγάλου βάρους, καθώς και μικρού ή μεγάλου μεγέθους. Συνεπώς, συνολικά σε καθένα από τα δύο πρώτα έργα υπήρχε ένα μεγάλο και ελαφρύ, ένα μεγάλο και βαρύ, ένα μικρό και ελαφρύ καθώς και ένα μικρό και βαρύ αντικείμενο.

Στο τρίτο έργο τα παιδιά έπρεπε να υποδείξουν αντικείμενα που βρίσκονταν στο οπτικό τους πεδίο (σχολική τάξη) και για τα οποία εκτιμούσαν ότι έχουν το βάρος που τους ζητούνταν.

Οι συμμετέχοντες ανά ηλικιακή ομάδα τυχαία κατανεμήθηκαν σε μία από τις Ομάδες Α και Β. Η Ομάδα Α' απαντούσε στις ερωτήσεις των έργων βλέποντας τα αντικείμενα σε εικόνες χωρίς να έχει τη

δυνατότητα επαφής. Αντίθετα, η Ομάδα Β' απαντούσε έχοντας τη δυνατότητα να αγγίξει ή να σηκώσει το εκάστοτε αντικείμενο. Οι ερωτήσεις και των δύο Ομάδων αφορούσαν τα ίδια ακριβώς αντικείμενα.
Ο Πίνακας 1 που ακολουθεί παρουσιάζει τα έργα που σχεδιάστηκαν και δόθηκαν στους συμμετέχοντες.

Πίνακας 1: Τα έργα της παρούσας έρευνας

ΕΡΓΟ 1 (με επιλογή – 3 επιλογές)
▪ Πόσο ζυγίζει περίπου μία μπάλα γυμναστικής: 500gr, 1 kgr ή 5 kgr ;
• Πόσο ζυγίζει περίπου ένα ποδήλατο: 1 kgr, 10 kgr ή 20 kgr ;
▪ Πόσο ζυγίζει περίπου ένα βιβλίο γλώσσας: 500 gr, 3 kgr ή 5 kgr ;
▪ Πόσο ζυγίζει περίπου ένα δοχείο με μέλι : 1 kgr, 3 kgr ή 10 kgr ;
ΕΡΓΟ 2 (χωρίς επιλογή)
▪ Πόσο ζυγίζει περίπου ένα μεγάλο χαρτόκουτο;
• Πόσο ζυγίζει περίπου μία σχολική καρέκλα;
• Πόσο ζυγίζει περίπου μία μπάλα πόλο (υδατοσφαίρισης);
▪ Πόσο ζυγίζει περίπου μια σχολική τσάντα με 5 βιβλία μέσα;
ΕΡΓΟ 3 (υπόδειξη αντικειμένων από το οπτικό τους πεδίο)
▪ Μπορείς να κοιτάξεις γύρω σου και να μου δείξεις ένα αντικείμενο (κάτι) που να ζυγίζει περίπου 1 kgr ;
▪ Μπορείς να κοιτάξεις γύρω σου και να μου δείξεις ένα αντικείμενο (κάτι) που να ζυγίζει περίπου 5 kgr;
▪ Μπορείς να κοιτάξεις γύρω σου και να μου δείξεις ένα αντικείμενο (κάτι) που να ζυγίζει περίπου 10 kgr;
▪ Μπορείς να κοιτάξεις γύρω σου και να μου δείξεις ένα αντικείμενο (κάτι) που να ζυγίζει περίπου 50 kgr;

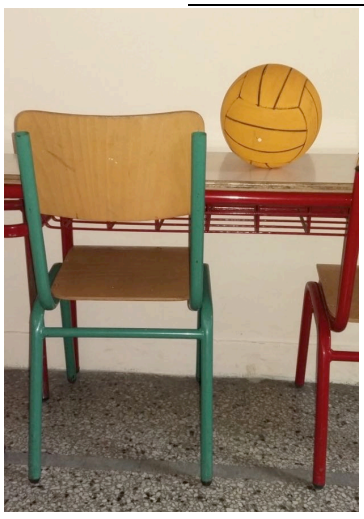
Στις εικόνες 1-8, φαίνονται οι εικόνες των αντικειμένων που χρησιμοποιήθηκαν στα δύο πρώτα έργα, όπως ακριβώς παρουσιάστηκαν στους μαθητές της ομάδας Α' και των δύο τάξεων, προκειμένου να απαντήσουν στις ερωτήσεις των αντίστοιχων με την ομάδα Β' έργων:

ΕΡΓΟ 1.1 και ΕΡΓΟ 1.2

ΕΡΓΟ 1.3 και ΕΡΓΟ 1.4

ΕΡΓΟ 2.1 και ΕΡΓΟ 2.2

ΕΡΓΟ 2.3 και ΕΡΓΟ 2.4



3.3 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική και ανώνυμη, ενώ ζητήθηκε πρώτα η άδεια των γονέων ή των κηδεμόνων των μαθητών. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν μαζικά για την έρευνα που επρόκειτο να διεξαχθεί καθώς και για τη διαδικασία αυτής, ενώ τονίστηκε ότι δε θα αποτελούσε μέρος της αξιολόγησής τους για το σχολείο. Ο χώρος διεξαγωγής της έρευνας ήταν μια αίθουσα στο εκάστοτε σχολείο, όπου υπήρχε

ησυχία, μπορούσαν να τοποθετηθούν τα απαραίτητα για τη διεκπεραίωση της έρευνας αντικείμενα και τα παιδιά μπορούσαν να έρθουν ένα-ένα για την ατομική συνέντευξη.

Μετά την είσοδο του μαθητή στην αίθουσα, έγινε η συμπλήρωση των βασικών στοιχείων του στο ερωτηματολόγιο, δηλαδή, του ονόματός τους (για τη διάκριση του φύλου σε αγόρι/κορίτσι), της ηλικίας (σε μορφή ΗΗ/ΜΜ/ΧΧ), της τάξης (Δ΄ ή ΣΤ΄) και της ομάδας (Α΄ ή Β΄, ανάλογα με το αν έβλεπαν τα αντικείμενα απλώς σε εικόνες ή αν είχαν τη δυνατότητα να τα αγγίξουν). Στη συνέχεια γίνονταν κάποιες «Εισαγωγικές Ερωτήσεις» των οποίων οι απαντήσεις δεν καταγράφονταν. Στις εισαγωγικές ερωτήσεις περιλαμβάνονται οι εξής τέσσερις:

- Πόσα κιλά είσαι;
- Πιστεύεις ότι είμαι περισσότερα ή λιγότερα από 50 κιλά;
- Πόσα κιλά νομίζεις ότι είμαι εγώ;
- Ποιο από τα παρακάτω μπορεί να είναι το βάρος ενός ενήλικα; (α) 1 kg (β) 7 kg (γ) 70 kg (δ) 700 kg

Στο σημείο αυτό παρουσιάζονταν στα παιδιά ενδεικτικά ένα βαράκι του μισού κιλού και ένα των δύο κιλών. Αμέσως μετά ξεκινούσε το κύριο μέρος της συνέντευξης. Η όλη διαδικασία
διαρκούσε περίπου 15 λεπτά.

4. Αποτελέσματα.

4.1 Ανάλυση δεδομένων

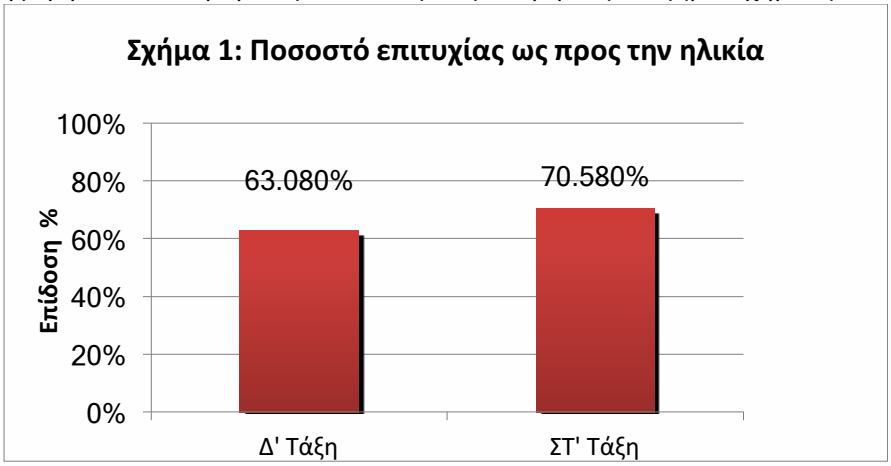
Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν σε ένα πρωτόκολλο όπου καταγράφονταν οι εκτιμήσεις των παιδιών για το βάρος των αντικειμένων. Στα δύο πρώτα έργα καταγράφονταν επιπλέον και ο τρόπος σκέψης τους, με τη μορφή σημειώσεων. Αυτές οι απαντήσεις των παιδιών στη συνέχεια κωδικοποιήθηκαν, με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος «SPSS 23» για την περεταίρω ανάλυσή τους. Ως προς την κωδικοποίηση των εκτιμήσεων των μαθητών, όταν αυτές ήταν επιτυχείς, έπαιρναν τον αριθμό 1. Αντίθετα, όταν ήταν ανεπιτυχείς έπαιρναν τον αριθμό 0.

Για τον έλεγχο της επίδοσης των συμμετεχόντων στο Έργο 2 (Έργο εκτίμησης μέτρησης βάρους χωρίς επιλογή) και την κωδικοποίηση των εκτιμήσεων σε σωστές ή λανθασμένες, χρησιμοποιήθηκε ένα ελαστικό κριτήριο, που αφορούσε την ποσοστιαία απόκλιση (30%) από το αποτέλεσμα της ακριβούς μέτρησης. Έτσι, απαντήσεις με απόκλιση της τάξεως του 30% από την ακριβή μέτρηση βάρους κάθε αντικειμένου, γίνονταν δεκτές ως σωστές. Για παράδειγμα, στο έργο 2.3, οι συμμετέχοντες πρέπει να υπολογίσουν πόσο περίπου ζυγίζει μια μπάλα υδατοσφαίρισης. Η ακριβής μέτρηση έδειξε ότι ζυγίζει 500gr. Επομένως, σωστές θεωρήθηκαν οι απαντήσεις με απόκλιση +/- 30%, δηλαδή +/-150gr: σωστές ήταν όσες απαντήσεις κυμαίνονταν από 350gr έως 650gr. Ακολουθεί η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

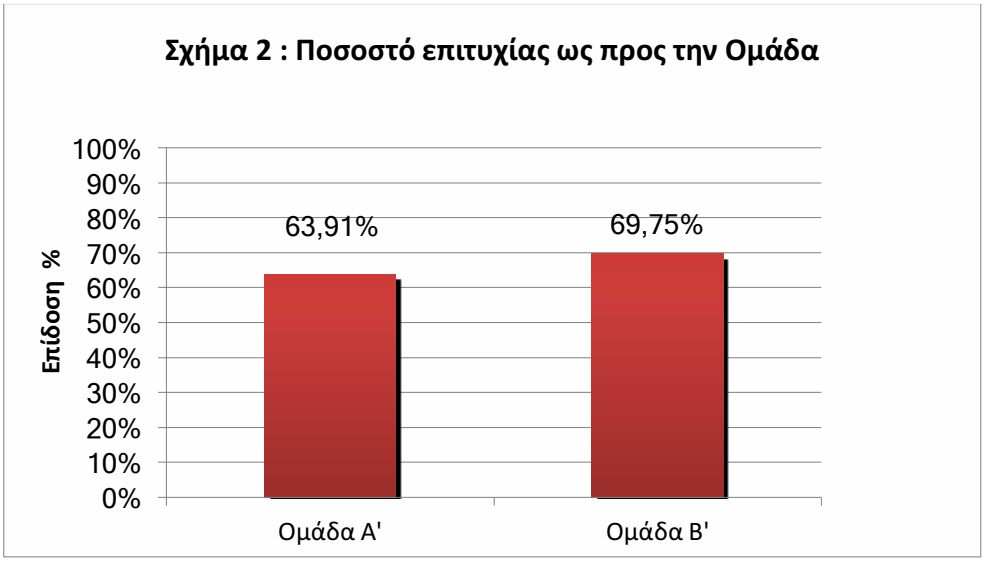
4.2 Γενική επίδοση των παιδιών

Προκειμένου να εξεταστεί αν η ηλικιακή ομάδα επηρέασε τις επιδόσεις των παιδιών, πραγματοποιήθηκε Τ-τεστ για ανεξάρτητα δείγματα. Η ανάλυση έδειξε ότι οριακά δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη γενική επίδοση των παιδιών, ως προς την *ηλικία* τους (t=-1,932, df=58, p=.058). Συγκεκριμένα, τα παιδιά της Δ’ και ΣΤ’ τάξης εμφάνισαν παρόμοιες επιδόσεις στις εκτιμήσεις τους (βλ. Σχήμα 1).

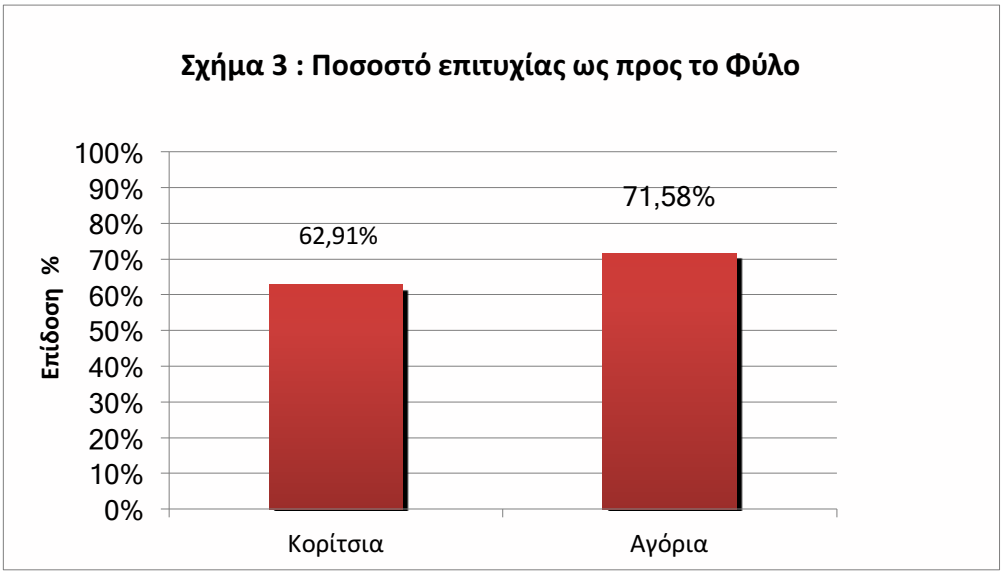
Σχήμα 1: Ποσοστό επιτυχίας ως προς την ηλικία



Στη γενική επίδοση των παιδιών ανά *ομάδα,* δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (t=-1,484, df=58, p=.143), δηλαδή είτε τα παιδιά έβλεπαν απλώς τα αντικείμενα σε φωτογραφίες (Ομάδα Α'), είτε τα άγγιζαν, τα σήκωναν (Ομάδα Β'), η επίδοσή τους δεν επηρεάστηκε (βλ. Σχήμα 2).



Όταν εξετάστηκε η γενική επίδοση των παιδιών ανά φύλο, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (t=-2,261, df=58, p<.05). Συγκεκριμένα, τα αγόρια εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά περισσότερες επιτυχείς εκτιμήσεις σε σχέση με τα κορίτσια (βλ. Σχήμα 3).

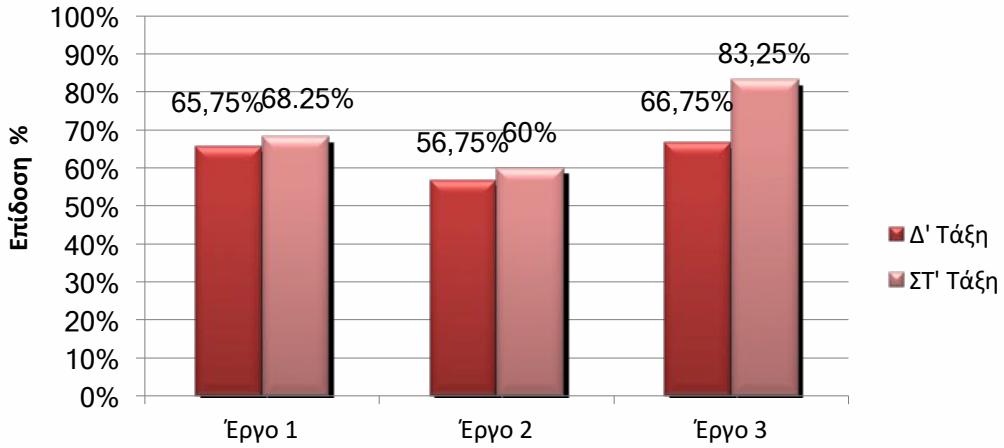


3.3 Επίδοση στα έργα

Σε αυτή την ενότητα θα εξεταστεί αν η ομάδα, η τάξη (ηλικία), το φύλο επηρεάζουν την επίδοση, σε κάθε έργο ξεχωριστά, καθώς και σύγκριση των τριών έργων για όλα τα παιδιά, αλλά και για κάθε τάξη ξεχωριστά.

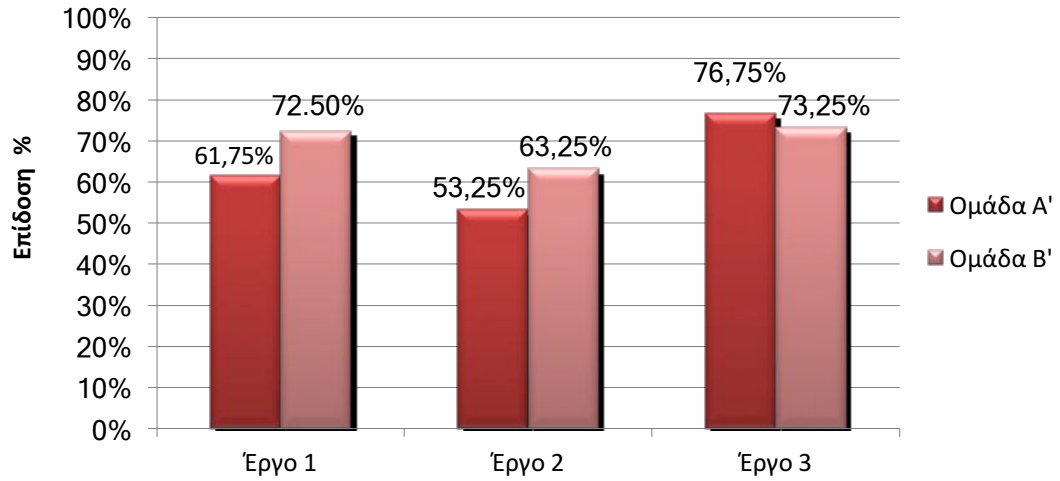
Στην ανάλυση των επιδόσεων στα έργα βρέθηκε ότι στο Έργο 1 δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την τάξη (t=-,406, df=58, p=.686). Οι επιδόσεις των παιδιών της Δ' και ΣΤ' δημοτικού ήταν παρόμοιες. Ανάλογα αποτελέσματα βρέθηκαν και για το Έργο 2, στο οποίο δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την τάξη (t=-,530, df=58, p=.598). Αντίθετα, στο Έργο 3, τα παιδιά της Στ' τάξης εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τα παιδιά της Δ' τάξης (t=-2,693, df=58, p<.01) (βλ. Σχήμα 4).

Σχήμα 4: Ποσοστό επιτυχών εκτιμήσεων στα τρία έργα, ξεχωριστά *ως προς την τάξη*



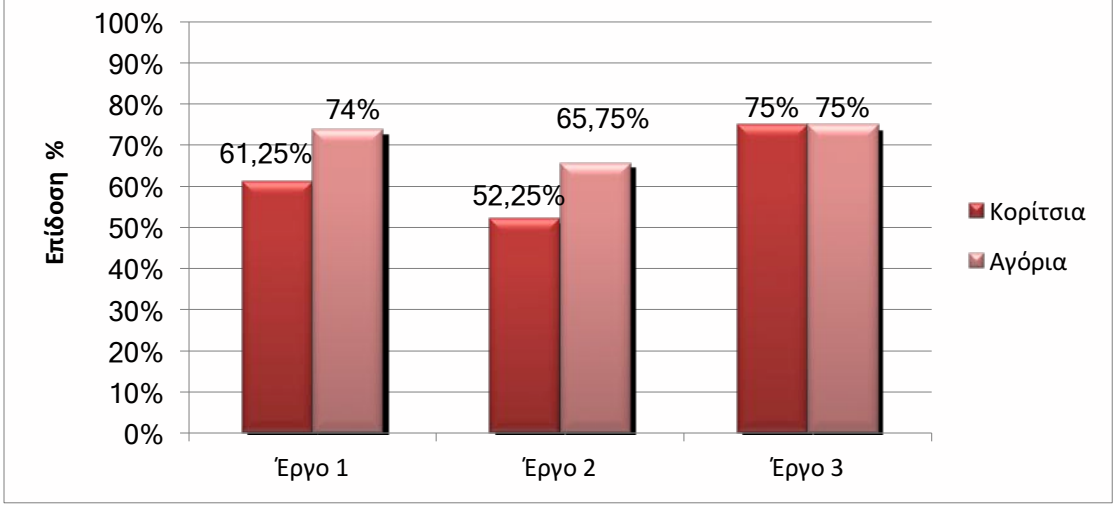
Βλέποντας τις επιδόσεις των παιδιών στα έργα ως προς την ομάδα διαπιστώνεται ότι σε καμία σύγκριση δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Έργο 1: «t=-1,805, df=58, p=.076», Έργο 2: «t=-1,622, df=58, p=.110», Έργο 3: «t=,509, df=58, p=.613»). Η Ομάδα δεν επηρέασε την επίδοση των παιδιών σε κανένα από τα έργα, δηλαδή τα παιδιά των δύο ομάδων εμφάνισαν παρόμοιες επιδόσεις μεταξύ τους στα τρία έργα (βλ. Σχήμα 5).

Σχήμα 5: Ποσοστό επιτυχών εκτιμήσεων στα τρία έργα *ως προς την Ομάδα*



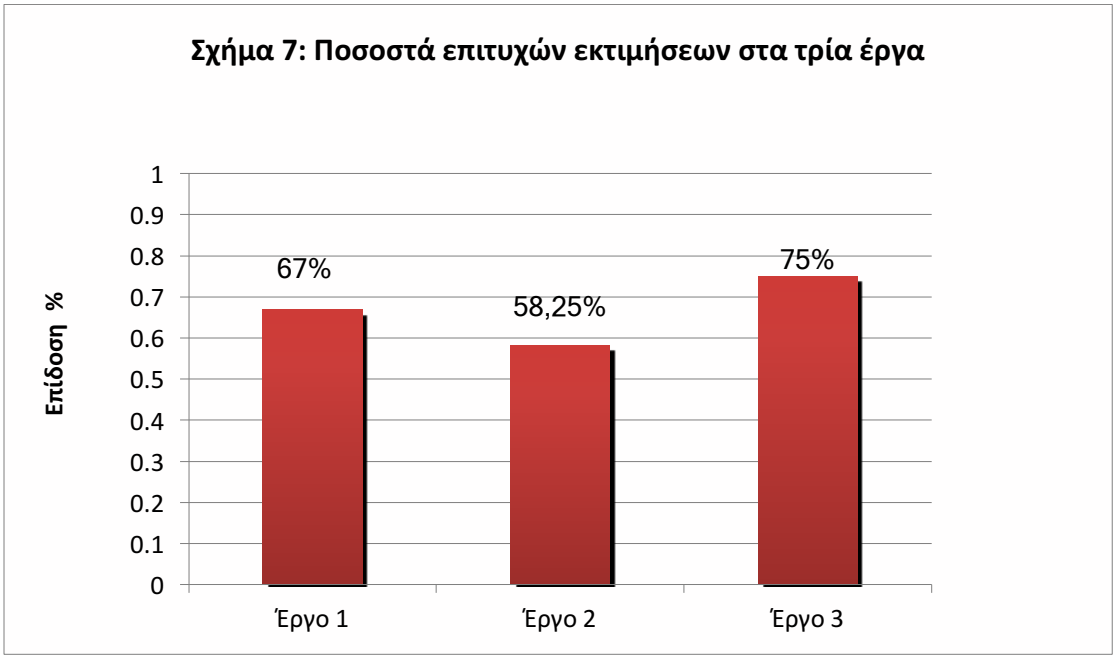
Η ανάλυση των επιδόσεων στα τρία έργα ως προς το φύλο έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές τόσο στο Έργο 1 (t=-2,128, df=58, p<.05) όσο και στο Έργο 2 (t=-2,213, df=58, p<.05), όπου τα αγόρια είχαν καλύτερη επίδοση (με ποσοστά επιτυχίας τα 74% και 66% στα αντίστοιχα έργα) σε σύγκριση με τα κορίτσια (με ποσοστά επιτυχίας τα 61% και 52%, αντίστοιχα). Στο Έργο 3, στο οποίο δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (t=,000, df=58, p=1,000), αγόρια και κορίτσια σημείωσαν την ίδια επίδοση (βλ. Σχήμα 6).

Σχήμα 6: Ποσοστό επιτυχών εκτιμήσεων στα τρία έργα *ως προς το φύλο*



Προκειμένου να γίνει σύγκριση των επιδόσεων των συμμετεχόντων στα τρία έργα, πραγματοποιήθηκε t-τεστ για συσχετισμένες ομάδες, το οποίο έδειξε ότι όλοι οι συμμετέχοντες παρουσίασαν στατιστικά σημαντικά υψηλές παρόμοιες επιδόσεις στα Έργα 1 και 3 (t=-1,727, df=59, p=.089). Οι συμμετέχοντες είχαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη επίδοση στο Έργο 2 σε σχέση με το Έργο 1 (t=2,427, df=59, p<.05) και σε σχέση με το Έργο 3 (t=-3,759, df=59, p<.001) (βλ. Σχήμα 7).

Σχήμα 7: Ποσοστά επιτυχών εκτιμήσεων στα τρία έργα



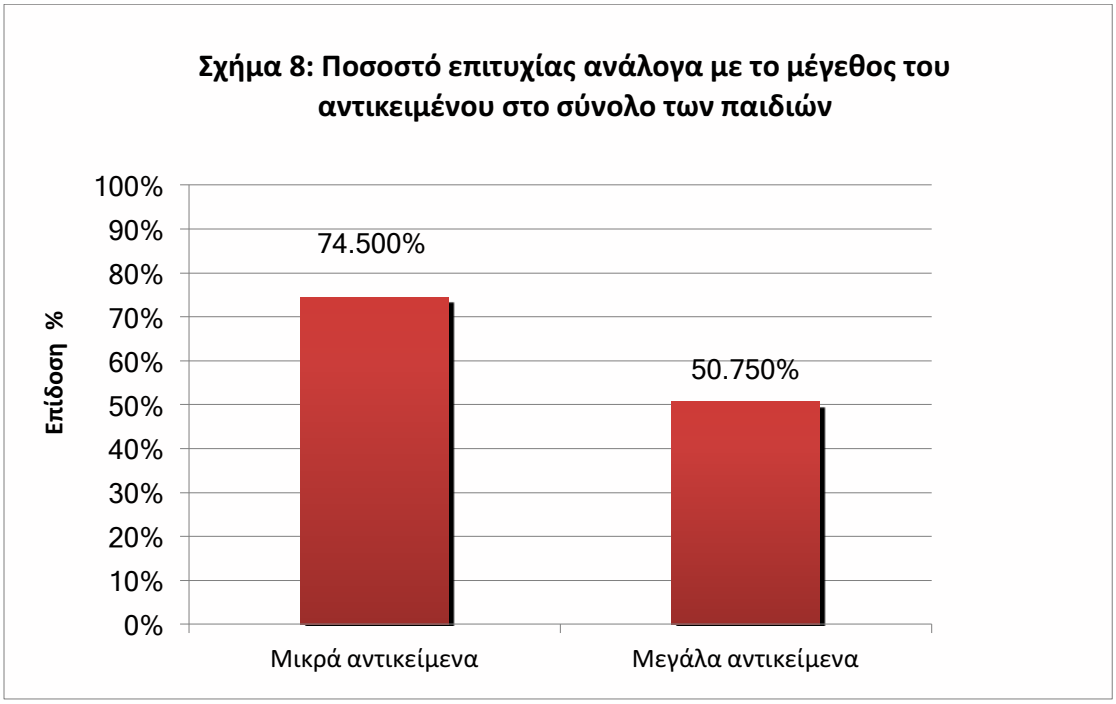
Όταν η ίδια ανάλυση πραγματοποιήθηκε ξεχωριστά για κάθε τάξη, βρέθηκε ότι για τα παιδιά της Δ' τάξης η επίδοσή τους διέφερε μόνο ανάμεσα στα Έργα 1 και 2 (t=2,083, df=29, p<.05). Στο Έργο 1 τα παιδιά της Δ' τάξης παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με το Έργο 2. Τα παιδιά της Στ' τάξης είχαν πολύ καλύτερες επιδόσεις στο Έργο 3 σε σχέση με το Έργο 1 (t=-2,426, df=29, p<.05) και το Έργο 2 (t=-3,979, df=29, p<.001).

4.4 Χαρακτηριστικά αντικειμένων

Τα αντικείμενα που χρησιμοποιήθηκαν στα Έργα 1 και 2, όπως έχει ήδη αναφερθεί, διαφέρουν σε μέγεθος και βάρος. Για κάθε Έργο παρουσιαζόταν ένα μεγάλο και ελαφρύ, ένα μεγάλο και βαρύ, ένα μικρό και ελαφρύ και ένα μικρό και βαρύ αντικείμενο.

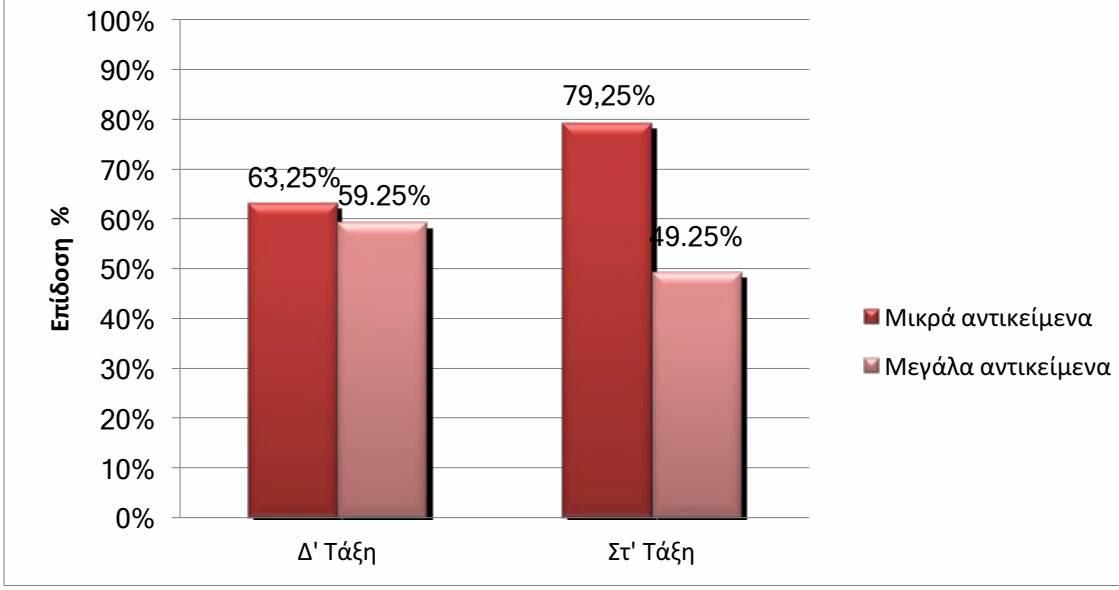
Στην ανάλυση των επιδόσεων με βάση το μέγεθος του αντικειμένου, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (t=-6,365, df=59, p<.001). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά στο σύνολό τους εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά καλύτερες επιδόσεις στα μικρά αντικείμενα σε σχέση με τα μεγάλα (βλ. Σχήμα 8).

Σχήμα 8: Ποσοστό επιτυχίας ανάλογα με το μέγεθος του αντικειμένου στο σύνολο των παιδιών



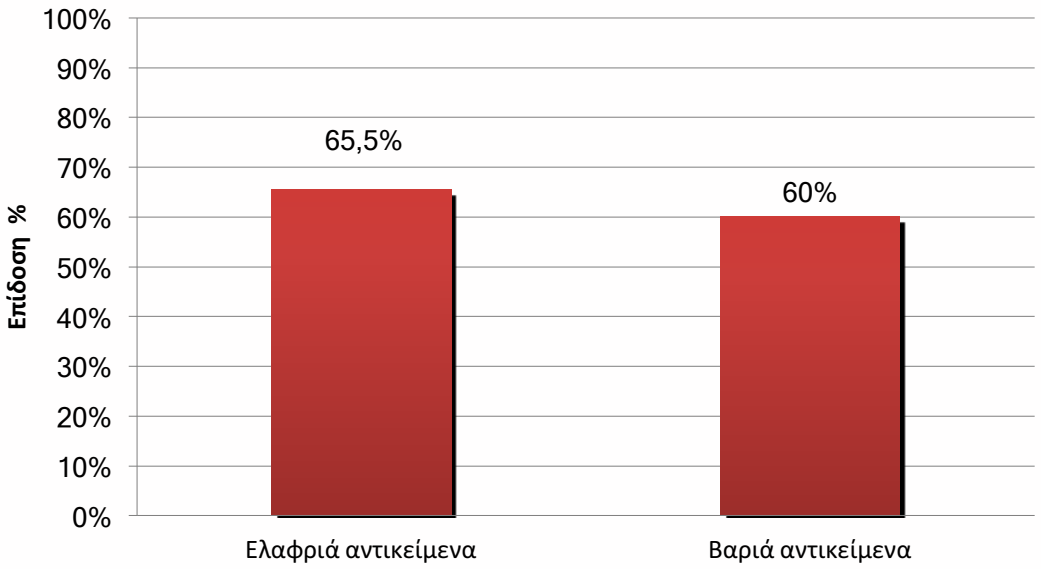
Βλέποντας ξεχωριστά τις επιδόσεις των παιδιών της Δ’ τάξης στα προβλήματα που αφορούσαν μικρά και μεγάλα αντικείμενα (t=-3,252, df=29, p<.01) και τις αντίστοιχες επιδόσεις των παιδιών της Στ’ τάξης (t=-6,000, df=29, p<.001), φαίνεται ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Διαπιστώνεται πως τα παιδιά και των δύο τάξεων εμφάνισαν περισσότερες σωστές εκτιμήσεις στα προβλήματα που αναφέρονταν σε μικρά αντικείμενα, ανεξάρτητα από την τάξη (βλ. Σχήμα 9).

Σχήμα 9: Ποσοστό επιτυχίας ανάλογα με το μέγεθος του αντικειμένου *ως προς την τάξη*



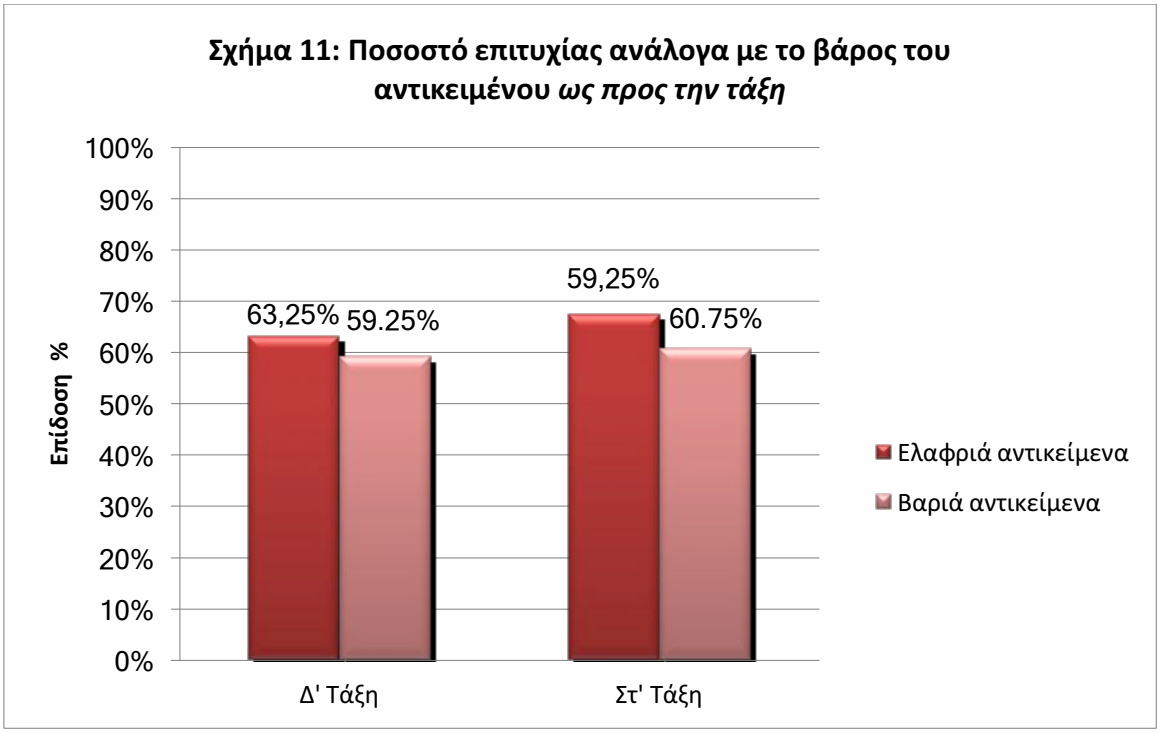
Από την άλλη πλευρά, στην ανάλυση των επιδόσεων με βάση το βάρος του αντικειμένου, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (t=1,113, df=59, p=.270). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά στο σύνολό τους δεν εμφάνισαν διαφορές στις επιδόσεις τους ανάλογα με το αν τα αντικείμενα ήταν ελαφριά (65,5%) ή βαριά (60%), οι επιδόσεις τους ήταν παρόμοιες (βλ. Σχήμα 10).

Σχήμα 10: Ποσοστό επιτυχίας ανάλογα με το βάρος του αντικειμένου, στο σύνολο των παιδιών



Εξετάζοντας ξεχωριστά τις επιδόσεις των παιδιών της Δ’ τάξης στα έργα (t=,571, df=29, p=.573) και τις αντίστοιχες επιδόσεις των παιδιών της Στ’ τάξης (t=1,017, df=29, p=.318) δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Διαπιστώνεται πως τα παιδιά και των δύο τάξεων εμφάνισαν παρόμοιες επιδόσεις μεταξύ τους και δεν έπαιξε ρόλο στα αποτελέσματα το αν τα αντικείμενα ήταν ελαφριά ή βαριά (βλ. Σχήμα 11).

Σχήμα 11: Ποσοστό επιτυχίας ανάλογα με το βάρος του αντικειμένου *ως προς την τάξη*



4.5 Στρατηγικές των παιδιών

Για τις ερωτήσεις των έργων 1 και 2 ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους, ανεξάρτητα από το αν αυτές ήταν σωστές ή λανθασμένες. Οι απαντήσεις των παιδιών αναδεικνύουν τις στρατηγικές σκέψης τους και αυτές κατανεμήθηκαν σε 5 κατηγορίες. Αναλυτικότερα:

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν «οι ιδιοσυγκρασιακές απαντήσεις». Παραδείγματα ιδιοσυγκρασιακών απαντήσεων είναι τα: *«Επειδή έτσι το κατάλαβα», «Τυχαία», «Έτσι νομίζω», «Δεν ξέρω»...* Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση 3 του Έργου 1, ένα κορίτσι Δ' τάξης, επέλεξε ως σωστή εκτίμηση του βάρους ενός βιβλίου γλώσσας το 1kg, και συνέχισε λέγοντας *«είναι περίπου τόσο πιστεύω»*.

Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι απαντήσεις που έχουν «Εστίαση στο μέγεθος». Παραδείγματα απαντήσεων αυτής της κατηγορίας είναι τα: *«Επειδή είναι μεγάλο», «Επειδή είναι μικρό, άρα ελαφρύ», «Είναι μικρό και έχει λίγες σελίδες»...* Αναλυτικότερα, ένα αγόρι στην ερώτηση 3 του Έργου 1, επέλεξε ως σωστή εκτίμηση του βάρους ενός βιβλίου γλώσσας τα 500gr, με την αιτιολογία πως *«Ζυγίζει τόσο επειδή είναι λεπτό»*.

Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν οι απαντήσεις που παρουσιάζουν «Εστίαση στο υλικό/περιεχόμενο». Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν απαντήσεις όπως: *«Γιατί έχει μέσα πολύ αέρα», «Επειδή είναι άδειο», «Είναι από σίδερο, που είναι βαρύ»...* Χαρακτηριστικό παράδειγμα η απάντηση ενός μαθητή στην ερώτηση 1 του Έργου 3, ο οποίος επέλεξε ως σωστή εκτίμηση του βάρους μιας μπάλας γυμναστικής το 1kg, δηλώνοντας πως *«Ζυγίζει τόσο γιατί είναι από ελαφρύ υλικό»*.

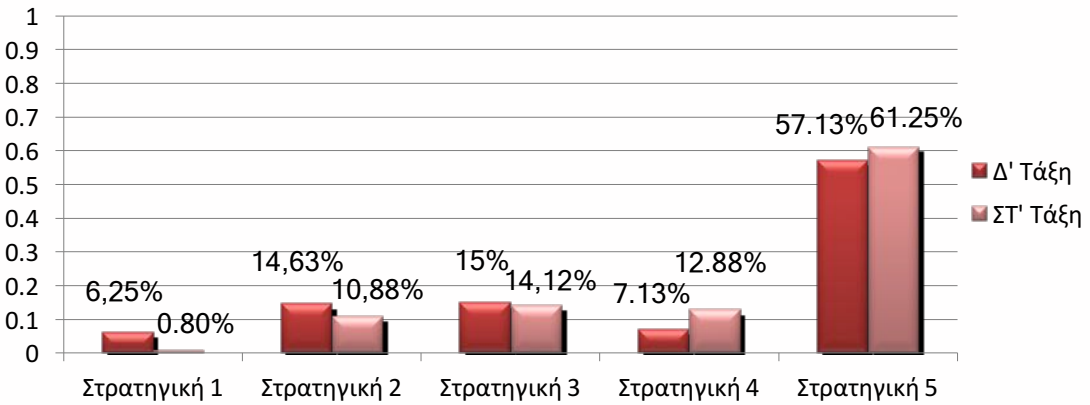
Στην τέταρτη κατηγορία ανήκουν οι απαντήσεις που βασίζονται σε «Προηγούμενη εμπειρία/γνώση». Πρόκειται για απαντήσεις όπως αυτές: *«Τη σηκώνω κάθε μέρα, το ξέρω», «Έχουμε μια ίδια στο σπίτι», «Γνωρίζω τη συσκευασία, είναι τόσο»...* Πιο συγκεκριμένα, ένας μαθητής απάντησε στην ερώτηση 2 του Έργου 2, ότι μια σχολική καρέκλα ζυγίζει περίπου 2kg, και πρόσθεσε ότι *«Έχω ξαναπιάσει το ίδιο αντικείμενο και γνωρίζω ότι είναι περίπου τόσο»*.

Στην πέμπτη κατηγορία ανήκουν οι απαντήσεις που περιλαμβάνουν «Αναφορές σε έννοιες του βάρους και συγκρίσεις». Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει απαντήσεις παρόμοιες με αυτές: *«Είναι πιο βαρύ από το βαράκι του 1kg», «Είναι πιο ελαφρύ από τη μωβ μπάλα», «Είναι περίπου το μισό σε βάρος από το βαράκι του 1kg»...* Αναλυτικότερα, ένας μαθητής απάντησε στην ερώτηση 3 του Έργου 2, ότι μια μπάλα πόλο (υδατοσφαίρισης) ζυγίζει περίπου 2kg, και πρόσθεσε ότι *«το βάρος της μου φαίνεται ίδιο με το βάρος της κούτας»*.

Στο σύνολο των απαντήσεων των συμμετεχόντων φάνηκε να προτιμάται περισσότερο η στρατηγική 5, σε ποσοστό 55% για το Έργο 1 και 63,25% αντίστοιχα για το Έργο 2. Η συχνότητα χρήσης των στρατηγικών μελετήθηκε τόσο ως προς την τάξη όσο και με βάση την ομάδα αλλά και το φύλο.

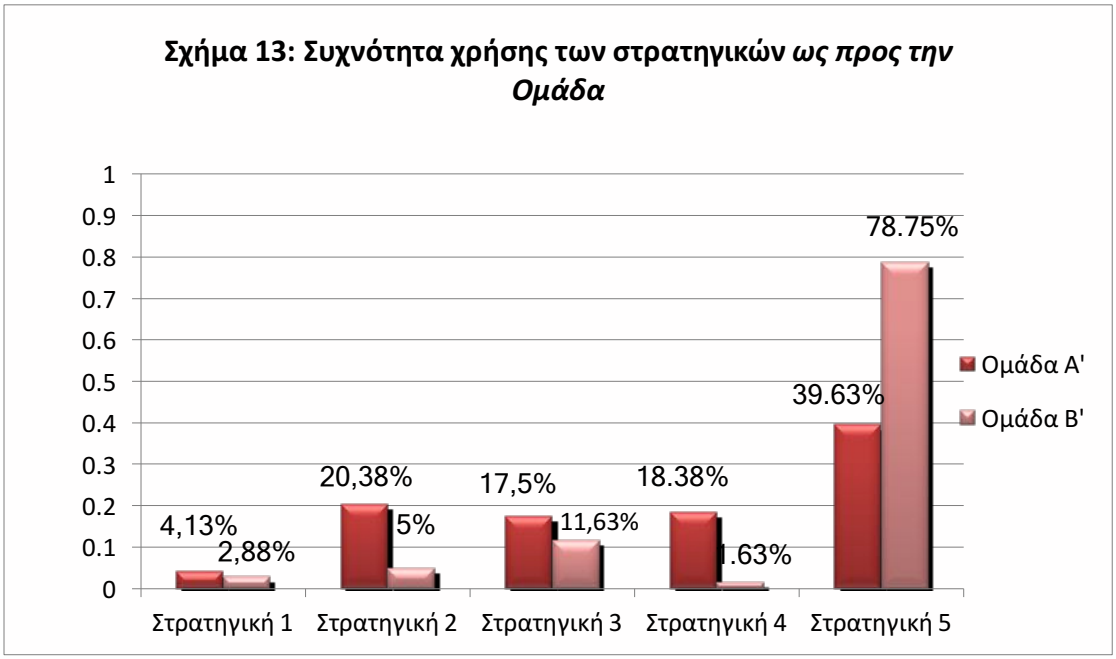
Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε καμία στρατηγική ως προς την τάξη, δηλαδή η χρήση της κάθε μιας στρατηγικής δε διαφοροποιήθηκε ανά τάξη, όπως βρέθηκε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων (βλ. Σχήμα 12).

Σχήμα 12: Συχνότητα χρήσης των στρατηγικών *ως προς την τάξη*



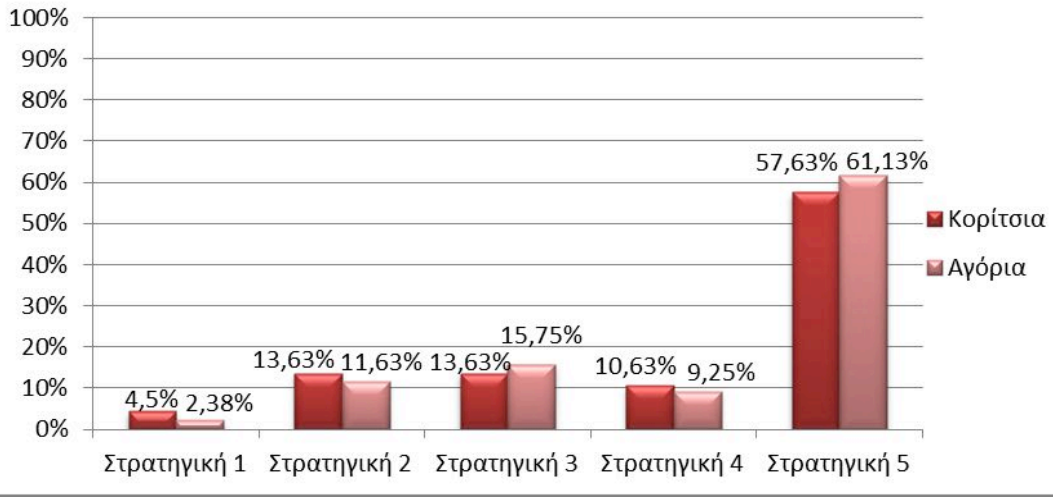
Ωστόσο, η χρήση της κάθε μιας στρατηγικής διαφοροποιήθηκε ανά ομάδα. Αναλυτικότερα, για τη στρατηγική 1 ($x^2_{(3)}$=3,667, p=.300) δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, η χρήση της ήταν παρόμοια τόσο στα παιδιά της Ομάδας Α' όσο και στα παιδιά της ομάδας Β'. Η χρήση της στρατηγικής 2 ανάμεσα στις δύο ομάδες διέφερε στατιστικά σημαντικά ($x^2_{(5)}$=18,067, p<.01): τα παιδιά της Ομάδας Α' τη χρησιμοποίησαν περισσότερο από ότι αυτά της Ομάδας Β'. Το ίδιο ισχύει και για την στρατηγική 3 ($x^2_{(5)}$=20,491, p<.01) η οποία χρησιμοποιήθηκε περισσότερο από τα παιδιά της Ομάδας Α' σε σχέση με τα παιδιά της Ομάδας Β'. Παρόμοια με τις στρατηγικές 2 και 3, και η στρατηγική 4 ($x^2_{(5)}$=25,704, p<.001) προτιμήθηκε περισσότερο από τα παιδιά της Ομάδας Α'. Τέλος, η στρατηγική 5 ($x^2_{(7)}$=33,238, p<.001), χρησιμοποιήθηκε πολύ περισσότερο από τα παιδιά της Ομάδας Β' σε σχέση με τα παιδιά της Ομάδας Α' (βλ. Σχήμα 13).

Σχήμα 13: Συχνότητα χρήσης των στρατηγικών *ως προς την Ομάδα*



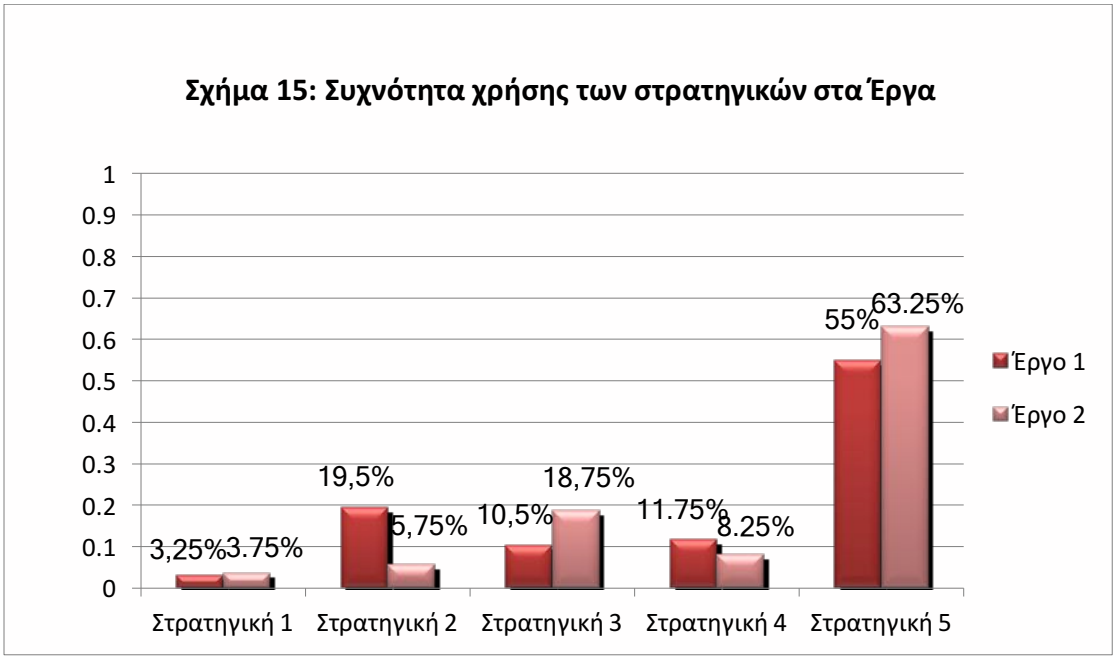
Η χρήση της κάθε μιας στρατηγικής δεν παρουσίαζε στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο, η χρήση τους ήταν, δηλαδή, παρόμοια και στα δύο φύλα (βλ. Σχήμα 14).

Σχήμα 14: Συχνότητα χρήσης των στρατηγικών *ως προς το φύλο*



Τέλος, εξετάστηκε αν υπάρχει διαφοροποίηση στη χρήση των στρατηγικών στα Έργα 1 και 2. Τόσο η στρατηγική 1 (t=-,241, df=59, p=.811) όσο και η στρατηγική 4 (t=1,183, df=59, p=.241) εμφανίζονται με παρόμοια συχνότητα χρήσης στα Έργα 1 και 2. Η στρατηγική 2 (t=4,781, df=59, p<.001) χρησιμοποιήθηκε περισσότερο στο Έργο 1 (19,5%) από ότι στο Έργο 2 (5,75%) , ενώ η στρατηγική 3 (t=-3,435, df=59, p<.01) χρησιμοποιήθηκε λιγότερο στο Έργο 1 (10,5%) από ότι στο Έργο 2 (18,75%). Τέλος, η στρατηγική 5 (t=-2,316, df=59, p<.05) χρησιμοποιήθηκε περισσότερο στο Έργο 2 (63,25%) από ότι στο Έργο 1 (55%) (βλ. Σχήμα 15).

Σχήμα 15: Συχνότητα χρήσης των στρατηγικών στα Έργα



4. Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της επίδοσης των μαθητών σε καταστάσεις που αφορούν εκτιμήσεις του βάρους αντικειμένων καθώς και η μελέτη των στρατηγικών τις οποίες χρησιμοποιούν για να πραγματοποιήσουν τις εκτιμήσεις αυτές.

Η γενική επίδοση των συμμετεχόντων ήταν άνω του μετρίου, με ποσοστά επιτυχίας 63,08% για τους μαθητές της Δ΄ Τάξης και 70,58% για τους μαθητές της Στ΄ Τάξης. Η διαφορά στις επιδόσεις των μαθητών ανάλογα με την τάξη δεν βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική, δε φαίνεται δηλαδή να οδηγεί η αύξηση της ηλικίας στη βελτίωση της ικανότητας εκτίμησης μέτρησης, τουλάχιστον σχετικά με το βάρος. Τα αποτελέσματα αυτά, όπως φαίνεται, δε συμφωνούν με τις εικασίες που έγιναν πριν από την υλοποίηση της έρευνας. Συνεπώς, φαίνεται ότι στην ηλικία αυτή έχουν ένα ικανοποιητικό ποσοστό επιτυχίας των εκτιμήσεων. Η διδασκαλία της ακρίβειας στην μέτρηση ενδεχομένως δεν επηρεάζει την ικανότητά τους για εκτίμηση της μέτρησης.

Επιπροσθέτως, αν και το φύλο των συμμετεχόντων δεν αναμενόταν να επηρεάζει την επίδοση, αυτή η υπόθεση ανατράπηκε. Τα αγόρια εμφάνισαν μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας συγκριτικά με τα κορίτσια με ποσοστά επιτυχίας 71,58% και 62,91% αντίστοιχα. Ίσως αυτό το γεγονός να οφείλεται στην μεγαλύτερη επαφή των αγοριών με κάποια από τα αντικείμενα τις έρευνας, όπως η μπάλα της υδατοσφαίρισης ή το ποδήλατο, καθώς ασχολούνται ενδεχομένως περισσότερο με αυτά, απ' ότι τα κορίτσια.

Ένα μη αναμενόμενο αποτέλεσμα ήταν αυτό που προέκυψε σχετικά με την ομάδα των μαθητών. Αναλυτικότερα, η παροχή ή μη της δυνατότητας στα παιδιά να έρθουν σε επαφή, να αγγίξουν ή να σηκώσουν το εκάστοτε αντικείμενο για το οποίο καλούνται να δώσουν εκτίμηση για το βάρος του, αναμενόταν να επηρεάσει τις επιδόσεις τους, αυξάνοντας τις επιτυχείς εκτιμήσεις αυτών που δεν περιορίστηκαν απλώς σε μια εικόνα των προς μελέτη αντικειμένων. Τα αποτελέσματα όμως, δεν επιβεβαίωσαν την υπόθεση, καθώς φάνηκε τα παιδιά να έχουν παρόμοιες επιδόσεις ανεξάρτητα από την ομάδα στην οποία ανήκαν. Αυτό το αποτέλεσμα πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά που έβλεπαν απλώς φωτογραφίες είχαν δει ή πιάσει κάποια από τα αντικείμενα της έρευνας σε κάποια άλλη στιγμή της ζωή τους, ίσως δηλαδή να βασίζεται σε προηγούμενη εμπειρία/γνώση. Ακόμη, ίσως να βοήθησε και το γεγονός ότι όλες οι φωτογραφίες

των αντικειμένων είχαν την ίδια προοπτική, δηλαδή, το εκάστοτε αντικείμενο της έρευνας ήταν τοποθετημένο κάθε φορά δίπλα σε μια συγκεκριμένη σχολική καρέκλα και στις φωτογραφίες τηρήθηκε παρόμοια κλίμακα, οπότε τα παιδιά ενδεχομένως διευκολύνθηκαν αρκετά στις εκτιμήσεις τους.

Διερευνήθηκαν ακόμη, οι επιδόσεις των μαθητών ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των προς μελέτη αντικειμένων. Λόγω του ότι τα παιδιά έρχονται σε επαφή στην καθημερινότητά τους με μικρά βάρη, αναμενόταν ότι στις εκτιμήσεις αντικειμένων μικρών μεγεθών θα είναι πιο αποδοτικά. Αυτή είναι και μία από τις υποθέσεις που εν μέρει επιβεβαιώθηκαν. Αναλυτικότερα, ως προς το μέγεθος, τα ποσοστά επιτυχίας ήταν μεγαλύτερα για τα μικρά αντικείμενα (74,50%), συγκριτικά με τα μεγάλα αντικείμενα, στα οποία το ποσοστό επιτυχίας ήταν 50,75%. Ωστόσο, ως προς το βάρος, δεν υπήρξαν διαφορές στις επιδόσεις ανάλογα με το αν τα αντικείμενα ήταν ελαφριά ή βαριά, οι επιδόσεις των παιδιών ήταν, δηλαδή, παρόμοιες. Αυτή η υπόθεση, θα έπρεπε να ελεγχθεί και από επόμενες έρευνες, σε ένα μεγαλύτερο δείγμα, στο οποίο θα δοθούν και περισσότερες δραστηριότητες για επίλυση, προκειμένου να έχουμε μια πιο σαφή και ακριβή εικόνα.

Ένα ακόμη συμπέρασμα που προέκυψε από την έρευνα ήταν μια διαφοροποίηση ανάμεσα στα τρία έργα. Στα Έργα 1 και 3 τα παιδιά στο σύνολό τους εμφάνισαν περισσότερες σωστές εκτιμήσεις από ότι στο Έργο 2. Στο σημείο αυτό, υπενθυμίζεται ότι στο Έργο 1, δίνονταν στα παιδιά τρεις επιλογές για να επιλέξουν τη σωστή απάντηση, ενώ στο Έργο 2, τα παιδιά από μόνα τους έλεγαν έναν αριθμό που αντιπροσώπευε την εκτίμησή τους για το βάρος του εκάστοτε αντικειμένου και, τέλος, στο Έργο 3, δινόταν στα παιδιά το βάρος στο περίπου και αυτά έπρεπε να ανακαλύψουν στο οπτικό τους πεδίο κάποιο αντικείμενο που να αντιστοιχεί σε αυτό το βάρος. Πιθανόν η παροχή επιλογών που δίνονταν στο Έργο 1 βοήθησε τους μαθητές να κάνουν περισσότερες εύστοχες εκτιμήσεις, ενώ το Έργο 2 τους δυσκόλεψε περισσότερο. Φαίνεται επίσης, πως δε δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα και στο Έργο 3, που αναζητούσαν το κατάλληλο αντικείμενο και αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι τα αντικείμενα που βρίσκονταν στο οπτικό τους πεδίο ήταν αρκετά και είχαν πολλές επιλογές. Σε επόμενες έρευνες θα μπορούσε να διερευνηθεί περισσότερο ο τρόπος με τον οποίο σχετίζεται το είδος των έργων (ερωτήσεων) με τις επιτυχείς επιδόσεις.

Όσον αφορά τις στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν από τους μαθητές, επικρατέστερη όλων ήταν η στρατηγική 5 (Αναφορές σε έννοιες του βάρους και συγκρίσεις). Η στρατηγική 5 προϋπέθετε από τα παιδιά μια πιο σύνθετη σκέψη και αποδείκνυε μια βαθύτερη κατανόηση, καθώς τα παιδιά απαντούσαν κάνοντας συγκρίσεις μεγεθών, χρησιμοποιούσαν όρους όπως «βαρύτερο», «ελαφρύτερο» και άλλους. Δεν φάνηκε όμως, να υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο ή την τάξη. Ως προς την ομάδα, φάνηκε η Ομάδα Β’ να χρησιμοποιεί την στρατηγική 5 σε ποσοστό 78,75% κατά πολύ περισσότερο από την Ομάδα Α’, η οποία χρησιμοποίησε την ίδια στρατηγική σε ποσοστό 39,63%. Ωστόσο, και οι δύο Ομάδες φάνηκε να προτιμούν την στρατηγική 5. Γενικότερα, η χρήση των στρατηγικών αφήνει περιθώρια για επιπλέον μελέτη και θα είχε πολύ ενδιαφέρον να γίνει σε μελλοντικό χρόνο.

Μέσω αυτής της έρευνας επιχειρήθηκε μια προσέγγιση των εκτιμήσεων μέτρησης του μεγέθους του βάρους από παιδιά του δημοτικού. Ωστόσο, όπως είναι φυσικό, η έρευνα αυτή είχε και ορισμένους περιορισμούς. Ανάμεσα σε αυτούς ανήκει το γεγονός ότι το δείγμα ήταν μικρό και πιθανόν σε ένα μεγαλύτερο δείγμα να παρουσιάζονταν περισσότερα δεδομένα για ανάλυση. Σε αντίστοιχες μελλοντικές μελέτες θα ήταν χρήσιμο να συμμετέχει μεγαλύτερο δείγμα που πιθανόν θα προσφέρει περισσότερες πληροφορίες για τα στοιχεία που ευνοούν τις εκτιμήσεις βάρους. Ακόμη, τα έργα με τα οποία ασχολήθηκαν τα παιδιά ήταν σχετικά λίγα. Σε μελλοντικές έρευνες πιθανόν να βοηθούσε η ύπαρξη ενός ακόμη μέρους με διαφορετικά αντικείμενα, για μεγαλύτερη ποικιλία και περισσότερα στοιχεία προς ανάλυση και μελέτη.

Ακόμη, θα είχε αρκετό ενδιαφέρον εκτός από την εκτίμηση μέτρησης βάρους από τα παιδιά, η οποία αποτέλεσε το αντικείμενο της παρούσας εργασίας, να διερευνηθεί και η εκτίμηση μέτρησης βάρους από ενήλικες. Στην ομάδα των ενηλίκων θα μπορούσαν να ανήκουν τόσο εκπαιδευτικοί (εν ενεργεία ή υποψήφιοι) όσο και ενήλικες των οποίων το αντικείμενο δεν σχετίζεται με τον τομέα της εκπαίδευσης. Αρκετό ενδιαφέρον θα είχε τόσο η σύγκριση των επιδόσεων ανάμεσα στους «ειδικούς» της εκπαίδευσης και τους «μη ειδικούς» πολίτες άλλων ειδικοτήτων, όσο και η ανάλυση των αποτελεσμάτων ξεχωριστά των εκπαιδευτικών, των ανθρώπων δηλαδή στους οποίους εναποτίθεται η διδασκαλία αυτών των εννοιών στα παιδιά. Το κατά πόσο, δηλαδή, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει τις δικές τους ικανότητες εκτίμησης μέτρησης του βάρους και αν αυτό αντικατοπτρίζεται στη διδασκαλία τους, θα ήταν μια ενδιαφέρουσα ιδέα για επόμενη έρευνα.

Ένα από τα γενικότερα συμπεράσματα στο οποίο καταλήγει η παρούσα εργασία είναι ότι ερευνητικά δεν έχει δοθεί η απαραίτητη έμφαση στις εκτιμήσεις μέτρησης, και κυρίως σε αυτές που αφορούν το μέγεθος του βάρους. Όπως τονίστηκε και στην εισαγωγή, αυτές οι εκτιμήσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην καθημερινότητά μας, γι' αυτό και κρίνεται σημαντικό να υπάρξουν αλλαγές. Οι εκτιμήσεις μέτρησης εμφανίζονται ελάχιστα στα σχολικά εγχειρίδια. Είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές να εξοικειωθούν με τις στρατηγικές που θα τους οδηγούν σε όσο το δυνατόν καλύτερες εκτιμήσεις και αυτό είναι κάτι που λείπει από τα σχολικά εγχειρίδια και το αναλυτικό πρόγραμμα. Είναι χρήσιμο, τέλος, να εμπλουτιστεί η ύλη των μαθηματικών και τα σχολικά εγχειρίδια αναφορικά με τις εκτιμήσεις, και να αφιερωθεί σε αυτές περισσότερος διδακτικός χρόνος, ώστε να αναπτύσσουν οι μαθητές με ουσιαστικό τρόπο απαραίτητες για την καθημερινή τους ζωή ικανότητες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Βαϊτσίδη, Γ. & Σκουμπουρδή, Χ. (2015). «Σύγκριση επιφανειών μέσω εκτίμησης και μέτρησης με χρήση βοηθητικών μέσων*», Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνέδριου της Εν.Ε.Δι.Μ. 369*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Δάλλας, Μ. & Πόταρη, Δ. (2014). «Μεταγνωστικές στρατηγικές των μαθητών της τρίτης τάξης του δημοτικού σχολείου κατά την επίλυση μαθηματικού προβλήματος», Αθήνα: 2014.

Δεσλή, Δ., & Γιακουμή, Μ. (2015). «Εκτίμηση μήκους με τυπικές και άτυπες μονάδες μέτρησης: επιδόσεις και στρατηγικές των παιδιών*». Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνέδριου της Εν.Ε.Δι.Μ. 429*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.

Κασσάρα, Γ. & Ζαχάρος, Κ. (2012). «Ανάπτυξη δραστηριοτήτων μέτρησης του μήκους στην προσχολική εκπαίδευση», Πάτρα: 2012.

Λεμονίδης, Χ. & Μουράτογλου, Α. (2014). «Συμπεριφορές των δασκάλων της πράξης σε προβλήματα υπολογιστικής εκτίμησης*», 5ο Συνέδριο της Ένωσης Ερευνητών της Διδακτικής των Μαθηματικών, (ΕΝ.Ε.ΔΙ.Μ).* Φλώρινα: 14,15 & 16 Μαρτίου 2014. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Μπαμπινιώτη Γ. (2004). «Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο». 1ος τόμος, (Α-Β). *Ελεύθερος Τύπος*, Κέντρο Λεξικολογίας.

Ψύχα Μ. & Μπαλαμούτη, Φ. (2012). «Άμεση εκτίμηση ποσότητας». Ανακτήθηκε στις 24.10.2015 από : http://digitallearning.ece.uth.gr/ltme/?q=node/176

Ελληνόγλωσσες από μετάφραση

Van de Walle, John A. (2007) «Διδάσκοντας Μαθηματικά». Έκτη έκδοση, Επίκεντρο: (2007), Τίτλος πρωτότυπου: Van de Walle, John A., Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentaly, Pearson Education, Inc. (2007).

«Ανακαλύπτω τον εαυτό μου»
Βήματα πλάνου Σταδιοδρομίας για επιτυχημένη επαγγελματική επιλογή μέσα από βιωματικές ασκήσεις

Θεοδότα Λούδα
Καθηγήτρια Φιλόλογος ΠΕ02, Υπεύθυνη ΚΕΣΥΠ Κοζάνης
loudatheod@gmail.com

Περίληψη
Η διδακτική πρόταση αφορά στη βιωματική διδασκαλία ενότητας του σχολικού εγχειριδίου της Έκφρασης- Έκθεσης της Β΄ Λυκείου, που σχετίζεται με την εργασία και την επιλογή επαγγέλματος. Η αυτογνωσία – αυτοαντίληψη είναι ο πρώτος στόχος ενός πλάνου Σταδιοδρομίας για μια επιτυχημένη επαγγελματική επιλογή και οι βιωματικές ασκήσεις που προτείνονται για τους μαθητές αποτελούν τα πρώτα βήματά του. Από τις προτεινόμενες ατομικές και ομαδικές εργασίες οι μαθητές αποκτούν κίνητρο για μάθηση με ευχάριστο τρόπο, συμμετέχουν, ανιχνεύουν τα δυνατά τους σημεία και τις προτιμήσεις τους, διαπιστώνουν ότι είναι ίδιοι αλλά ταυτόχρονα διαφορετικοί από τους συμμαθητές τους, ενθαρρύνονται από το διδάσκοντα που επιβλέπει διακριτικά προσπαθώντας να ανιχνεύσουν τις κατάλληλες δεξιότητες που απαιτούνται για τα διάφορα επαγγέλματα αλλά και τα στερεότυπα που πολλές φορές τα συνοδεύουν. Αναπτύσσουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, μαθαίνουν να αποδέχονται το διαφορετικό μακριά από εκδηλώσεις βίας και επιθετικότητας συμβάλλοντας έτσι και στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος.

Λέξεις κλειδιά: δεξιότητες, αποδοχή, επάγγελμα, βιωματική μάθηση

1.Εισαγωγή

Ένα από τα θέματα που απασχολούν τον άνθρωπο και στη σημερινή εποχή είναι αυτό της επιλογής του επαγγέλματος, μια που η απόφαση - ορόσημο στη ζωή του είναι σύνθετη και αποτελεί συνισταμένη πολλών παραγόντων, ατομικών και κοινωνικών.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την εκλογή επαγγέλματος είναι ποικίλοι: οι προσωπικές επιθυμίες και επιδιώξεις, οι έμφυτες κλίσεις και οι ικανότητες του ατόμου αλλά και οι συνθήκες εργασίας, οι οικονομικές απολαβές, το κοινωνικό κύρος που παρέχει κάθε επάγγελμα, οι ανάγκες της αγοράς εργασίας και της παραγωγής, τα πρότυπα που προβάλλονται από τα ΜΜΕ και συνδέονται κυρίως με τους χώρους του θεάματος αλλά και τα κοινωνικά στερεότυπα.

Μια πετυχημένη επαγγελματική επιλογή συμβάλλει στην ψυχική υγεία του ατόμου και αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη καλών και υγιών σχέσεων με τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του. Ο έφηβος προάγει χωρίς προβλήματα την ένταξή του στην ομάδα συνομηλίκων ενισχύοντας την ατομική του ταυτότητα αλλά και οι ικανοποιημένοι από την εργασία τους ενήλικες με τους διάφορους ρόλους που ασκούν αποτελούν παράδειγμα για τους νέους.

Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, η εργασία χαρακτηρίζεται από συνεχή αλλαγή και πολυπλοκότητα. Πολλοί άνθρωποι προσπαθούν να βρουν μια θέση εργασίας ή απασχόλησης, όπως ορίζεται τελευταία, αλλά και άλλοι τόσοι προσπαθούν να τη διατηρήσουν. Η μορφή της γραμμικής σταδιοδρομίας, όπου το άτομο ξεκινά τον εργασιακό του βίο σε ένα επάγγελμα και τον ολοκληρώνει στο ίδιο δεν υπάρχει. Η σταδιοδρομία σήμερα είναι πολύπλευρη, μεταβατική, απρόβλεπτη, ασταθής. Ο έφηβος, με την εξειδικευμένη βοήθεια του συμβούλου Σταδιοδρομίας, θα αξιοποιήσει το δυναμικό του και θα πάρει αποφάσεις, που πιθανόν αφορούν στην επιλογή κάποιου τομέα στο χώρο της εκπαίδευσης (επαγγελματικός προσανατολισμός) αλλά και θα διεκδικήσει την ισότιμη ένταξή του στην κοινωνία.

Στην εποχή της πληροφορίας, που η πρόσβαση σε δεδομένα είναι ανοιχτή μέσα από το διαδίκτυο, η εκπαίδευση πρέπει να δώσει βαρύτητα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τα παιδιά να

κατανοήσουν (αντίληψη) τα δεδομένα αυτά, να τα αξιολογήσουν (κριτική ικανότητα) αλλά και να τα συνθέσουν (δημιουργικότητα) σε κάτι καινούριο.

Οι βιωματικές δράσεις στην παρούσα εργασία αφορούν στον πρώτο στόχο ενός πλάνου Σταδιοδρομίας για μια επιτυχημένη επαγγελματική επιλογή, που δεν είναι άλλος από την αυτογνωσία και την αυτοαντίληψη: να γνωρίσουν οι μαθητές τον εαυτό τους και να κατανοήσουν πόσο ίδιοι αλλά και διαφορετικοί είναι από τους συμμαθητές τους. Ένα πλάνο Σταδιοδρομίας ολοκληρώνεται με την Πληροφόρηση, τη Λήψη Απόφασης και κάποιες φορές τη Μετάβαση μέσα από τη βοήθεια που παρέχεται από εξειδικευμένους Συμβούλους Σταδιοδρομίας στα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π) που λειτουργούν μέχρι σήμερα στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας.

Η γνώση δεν έρχεται κοιτάζοντας προς τα έξω αλλά κοιτάζοντας προς τα μέσα**,** είπε ο Ηράκλειτος. Αφορά στα βαθύτερα, αντικειμενικά γνωρίσματα της προσωπικότητας του ανθρώπου, την ψυχοσυναισθηματική του υπόσταση αλλά και τις επιθυμίες του. Στη δύσκολη πορεία προς την αυτογνωσία συναντά κάποια ερωτήματα στα οποία πρέπει να απαντήσει: Ποιος πραγματικά είναι, πόσο προσωπικές είναι οι αξίες του, πώς μπορεί να έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του; Η «ανακάλυψη» του εαυτού δεν είναι εύκολο θέμα. Η προσωπικότητα του καθενός αποτελεί τον πυρήνα της μοναδικότητας του, διαφοροποιώντας τον από τους άλλους. Περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά του, τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται και αισθάνεται. Κάποια στοιχεία της προσωπικότητας είναι πιο επιφανειακά και είναι γνωστά τόσο στο ίδιο το άτομο, όσο και στους άλλους. Κάποια άλλα, όμως, τα γνωρίζει μόνο ο ίδιος για τον εαυτό του και δεν γίνονται αντιληπτά από τους άλλους ή δεν τα αναγνώριζε στον εαυτό του μέχρι εκείνη τη στιγμή.

Η αυτοαντίληψη αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο βλέπει ο καθένας τον εαυτό του, αυτό που «νομίζει» ότι είναι. Πολλές φορές η αυτοαντίληψη αλλάζει ανάλογα με τις καταστάσεις, αν το άτομο δεν κατακτήσει έναν ικανοποιητικό βαθμό αυτογνωσίας και αποτελεί ωστόσο ένα μέρος της επίγνωσης του εαυτού του.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εκτιμά και να αξιολογεί κάποιος θετικά τον εαυτό του, να εμπιστεύεται τις δυνάμεις του, χωρίς βέβαια να τις υπερεκτιμά, να αναγνωρίζει τα λάθη του και τις αποτυχίες χωρίς να απογοητεύεται. Η αυτοαντίληψη, όταν είναι θετική, οδηγεί σε υψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης και αποτελεί κινητήρια δύναμη στον άνθρωπο για να κατακτήσει στόχους, να αναπτύξει τις δυνατότητες που έχει και να διορθώσει τα λάθη του. Θετική αυτοαντίληψη σημαίνει θετική προδιάθεση απέναντι στον εαυτό του αλλά και στη ζωή, κατανόηση απέναντι στους άλλους, όχι φόβο για το λάθος, τόλμη, αισιοδοξία. Μια επιφανειακά θετική στάση απέναντι στον εαυτό του οδηγεί στην παραίτηση μπροστά στις δυσκολίες. Η υπεροψία και η κομπορρημοσύνη κρύβει συνήθως χαμηλή αυτοεκτίμηση. Τα στοιχεία που συγκροτούν τον εαυτό μας βρίσκονται σε δυναμική αλληλεξάρτηση και μπορούμε να τα καλλιεργήσουμε. Η προσωπικότητα του καθένα, που είναι μοναδική, τα ενδιαφέροντα και οι επαγγελματικές του προτιμήσεις, οι αξίες αλλά και οι δεξιότητες και οι ικανότητες που έχει ο καθένας είναι παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη στην αυτοεξερεύνηση.

Η αποδοχή του εαυτού μας και η θετική αυτοαντίληψη οδηγούν στο να εμπιστευόμαστε τις δυνάμεις μας και τονώνουν την αυτοπεποίθησή μας. Η αναγνώριση και η ορθή αξιολόγηση των αναγκών βοηθά στη βελτίωση της ζωής μας. Το πώς βλέπει, αξιολογεί και θεωρεί κάποιος τον εαυτό του δεν αφορά μόνο τις σπουδές, το επάγγελμα ή τη σταδιοδρομία. Αφορά ολόκληρη την ύπαρξη του ανθρώπου, τη ζωή του, αν θα είναι ψυχικά υγιής ή όχι, αν θα είναι πλούσιος συναισθηματικά, αν θα είναι ευτυχισμένος ή δυστυχισμένος.

Οι συνεχείς αλλαγές τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στη αγορά εργασίας καθιστούν αναγκαία την αναθεώρηση της έννοιας του επαγγέλματος και τον επαναπροσδιορισμό των προσόντων, τυπικών και μη, που απαιτούνται για την άσκηση των διαφόρων επαγγελμάτων. Η σταδιοδρομία θεωρείται πλέον ως μια δια βίου σειρά επιλογών που κάνει ο άνθρωπος για να εκφράσει την ανάγκη του για αλλαγή, και όχι ως το απλό ταίριασμα των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας ενός ατόμου με τις αντίστοιχες απαιτήσεις ενός επαγγέλματος (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2008). Στη σύγχρονη αγορά εργασίας κανόνας μάλλον τείνει να γίνει η αλλαγή σταδιοδρομίας. Για κάθε θέση εργασίας πέρα από τυπικά προσόντα, πτυχία, μεταπτυχιακά κλπ, που εξασφαλίζουν μια συνέντευξη εργασίας, δίνεται έμφαση από τους εργοδότες και σε άλλες δεξιότητες που έχει ο υποψήφιος για εργασία και πολλές φορές έχουμε ακούσει για πετυχημένες επαγγελματικές σταδιοδρομίες ατόμων που στηρίχτηκαν σε ικανότητες και ατομικά χαρακτηριστικά, που καμιά σχέση δεν είχαν με πτυχία, μεταπτυχιακά και άλλους τίτλους σπουδών και προσλήφθηκαν κάποιοι που είχαν «ήπιες δεξιότητες» (soft skills).Πρόκειται για στοιχεία που αφορούν αφενός στα προσωπικά

χαρακτηριστικά μας και στη σχέση με τον εαυτό μας (ατομικές δεξιότητες) και αναδεικνύονται στη συνέντευξη και έπειτα κατά τη διάρκεια της εργασίας και αφετέρου στις σχέσεις μας με τους άλλους ανθρώπους και με την προσέγγιση της ζωής γενικότερα (κοινωνικές δεξιότητες).

Υπάρχουν περίπου εκατό δεξιότητες που δεν διδάσκονται στην εκπαίδευση, είναι όμως ιδιαίτερα σημαντικές και αξιοποιήσιμες σε οποιονδήποτε χώρο εργασίας. Η ραγδαία ανέλιξη τους σε παγκόσμιο επίπεδο ανάλογη με την ανάδειξη του δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης (E.Q.) και την εξίσωσή του με το δείκτη Γνωστικής Νοημοσύνης (I.Q.) έχει ως αποτέλεσμα οι ήπιες δεξιότητες να αναφέρονται πλέον στις αγγελίες εργασίας ξεχωριστά από τα απαιτούμενα προσόντα (πτυχία κλπ), γεγονός που το επισήμαναν και οι μαθητές στη βιωματική άσκηση που δούλεψαν με αποκόμματα μικρών αγγελιών. Τα τελευταία χρόνια εξαιτίας και της οικονομικής κρίσης οι εργοδότες αδυνατώντας να προσλάβουν πολλούς υπαλλήλους αναζητούν λιγότερους με περισσότερα προσόντα.

Μερικές ατομικές δεξιότητες, από τις πολλές που υπάρχουν, είναι η αυτοεπίγνωση (το να αναγνωρίζουμε τι νιώθουμε κάθε στιγμή και το πώς αυτό επηρεάζει την συμπεριφορά μας), η αυτορρύθμιση(αφού αναγνωρίσουμε το συναίσθημα μας να το ρυθμίσουμε, αν χρειάζεται, για να συνεχίσουμε την εργασία μας), η αυτοπεποίθηση, η διαχείριση του άγχους, η υπομονή, η επιμονή, η συγχώρεση και του εαυτού μας και των άλλων (για τα λάθη που συμβαίνουν, προκειμένου να αποβάλλουμε το συναισθηματικό βάρος). Τις ατομικές δεξιότητες είναι δύσκολο να τις αποτυπώσουμε με το γραπτό λόγο και συνήθως παρουσιάζονται στη συνέντευξη για τη αναζήτηση εργασίας.

Μερικές από τις κοινωνικές δεξιότητες είναι η δημιουργική σκέψη (η δημιουργική επίλυση προβλημάτων, η καινοτομία, η κριτική σκέψη, η αίσθηση του design και της καλαισθησίας) και βρίσκεται στην τρίτη θέση των ζητούμενων δεξιοτήτων για το 2020 σύμφωνα με το Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η διαχείριση του χρόνου, η συνεργασία και η ομαδικότητα, ο χειρισμός των συγκρούσεων, η προσαρμοστικότητα, η οργάνωση¸ η γνώση χρήσης Η/Υ και η ικανότητα αξιοποίησής τους στην εργασία, την ψυχαγωγία και την επικοινωνία με κριτικό πνεύμα, η ικανότητα στην_πρόσκτηση της πληροφορίας αλλά και άλλες «οριζόντιες» ικανότητες, που, όπως ορίζονται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, περιλαμβάνουν επικοινωνία στη μητρική γλώσσα αλλά και σε_ξένες γλώσσες, μαθηματική ικανότητα (ανάπτυξη και χρήση μαθηματικών συλλογισμών), ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη (γνώση γεγονότων σύγχρονης εποχής εθνικής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας, συμμετοχή στις δραστηριότητες της γειτονιάς ή της κοινότητας, λήψη αποφάσεων, συμμετοχή σε ψηφοφορίες).

Οι «ευρωδεξιότητες» (ΕΟΠΠΕΠ), τα διεθνή προσόντα που πρέπει να κατέχει κάποιος για να δράσει επαγγελματικά σε διεθνές επίπεδο. Ο άνθρωπος σήμερα σχεδιάζει τη σταδιοδρομία του έτσι ώστε, να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της διεθνούς αγοράς εργασίας σε ένα ευρύτερο γεωγραφικό πλαίσιο, αξιοποιώντας ευκαιρίες και εκτός τόπου κατοικίας. Η διαπολιτισμική ικανότητα, η ικανότητα δηλαδή δημιουργικής αλληλεπίδρασης με ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, καθώς και η πολιτιστική γνώση που περιλαμβάνει επίγνωση της τοπικής, εθνικής και ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς και της θέσης τους στον κόσμο, βασική γνώση σημαντικών πολιτιστικών έργων και κατανόηση γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας στην Ευρώπη και στον κόσμο συνθέτουν τα στοιχεία αυτής της κατηγορίας. Η κοινωνική ευαισθητοποίηση οδηγεί τον άνθρωπο στην ενσυναίσθηση, στο να βιώσει δηλαδή τη θέση του άλλου, να τον καταλάβει καλύτερα και να λειτουργήσει ως μέρος ενός ευρύτερου συνόλου. Όλοι οι άνθρωποι έχουν ήπιες δεξιότητες, γιατί έχουν εμπειρίες από τη ζωή, ευθύνες, λάθη, ενδιαφέροντα, υποχρεώσεις, χόμπυ, απογοητεύσεις, χαρές, ερεθίσματα. Μπορεί να έχουν και κρυφές δεξιότητες, που δεν τις έχουν ανακαλύψει ακόμα αλλά και η ανάπτυξή τους είναι δια βίου, γιατί καθημερινά προκύπτουν νέες καταστάσεις που χρειάζεται να ανταποκριθεί κανείς.

Η εκπαίδευση, για να ανταποκριθεί στις ραγδαίες τεχνολογικές, πολιτικές, οικονομικές αλλαγές πρέπει να αλλάξει περιεχόμενο και μεθοδολογία. Απαιτείται η άμεση συμμετοχή του εκπαιδευόμενου, μέσα από μια μεθοδολογία βιωματικής μάθησης για να ενθαρρυνθούν οι λιγότεροι τολμηροί μαθητές και μαθήτριες, να αποκτήσουν κίνητρα για μάθηση, να αναπτύξουν με ευχάριστο τρόπο τις γνώσεις τους και τις δεξιότητές τους.

2.Στοιχεία εφαρμογής

Η διδακτική πρόταση αφορά σε μια βιωματική διδασκαλία της ενότητας Εργασία -Επιλογή επαγγέλματος του κεφ. Βιογραφικά είδη του βιβλίου Έκφρασης-Έκθεσης Β΄ Λυκείου διάρκειας πέντε διδακτικών ωρών και εφαρμόστηκε σε ένα τμήμα της Β΄ Λυκείου του 3ου ΓΕΛ Κοζάνης κατά το σχολ. έτος 2016/17.Θεωρούμε ότι συμβάλλει σε ένα σχολείο ανοιχτό για όλους, χωρίς στερεότυπα και διακρίσεις, με ελεύθερη εξωτερίκευση και παρουσίαση προσωπικών χαρακτηριστικών των μαθητών/τριών, έκφραση ιδεών χωρίς φόβο και προκατάληψη και δημιουργία καλού παιδαγωγικού κλίματος. Είχε προηγηθεί στο εργαστήριο Η/Υ του σχολείου παρουσίαση της ιστοσελίδας του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π (Πύλη Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού προσανατολισμού για εφήβους, καθώς και των επιμέρους ενοτήτων της βιογραφικό σημείωμα, e- portfolio ψηφιακός φάκελος δεξιοτήτων για εφήβους και νέους). Η συγκεκριμένη πρωτοβουλία αποτελεί για τους περισσότερους μαθητές στο Λύκειο μια πρώτη προσέγγιση γύρω από θέματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Διαχείρισης Σταδιοδρομίας και σε καμιά περίπτωση δεν υποκαθιστά το ρόλο και το θεσμό των Κέντρων Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού και των Συμβούλων Σταδιοδρομίας σε αυτά.

3. Στόχοι -επιδιώξεις της διδακτικής πρότασης

Οι μαθητές/τριες:

- Να μπορέσουν να δηλώσουν ξεκάθαρα ποιοι/ες είναι, να αναπτύξουν αυτογνωσία και αυτοαντίληψη
- Να εξετάσουν τι μπορούν να κάνουν, τις εναλλακτικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές αναγνωρίζοντας επαγγέλματα που είναι κατάλληλα για αυτούς/τες
- Να κατανοήσουν πόσο ίδιοι και διαφορετικοί είναι από τους συμμαθητές τους.
- Να αναγνωρίσουν ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες
- Να έλθουν σε επαφή με τη βιωματική μάθηση
- Να ανακαλύψουν μύθους και στερεότυπα για τα επαγγέλματα
- Να εμπλουτιστεί η ύλη του μαθήματος με σύγχρονα στοιχεία, γιατί η ενότητα του σχολ. εγχειριδίου χρειάζεται αναθεώρηση
- Να δημιουργηθεί σχολικό κλίμα ανεκτικότητας, αποδοχής και αλληλοκατανόησης

4.Μεθοδολογία διδασκαλίας

Η βιωματική μάθηση απαιτεί την άμεση συμμετοχή των μαθητών/τριών, βοηθά να αποκτήσουν κίνητρο για μάθηση με ευχάριστο τρόπο και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους. Μέσα από τις ατομικές αλλά και τις ομαδικές δραστηριότητες, τον καταιγισμό ιδεών, τη συζήτηση, την εμπλουτισμένη διδασκαλία, την ενεργητική μάθηση τονώνουν την αυτοπεποίθησή τους και δημιουργείται καλό σχολικό κλίμα με αισθήματα αλληλεγγύης και αποδοχής προς όλους, για να ανταποκριθούν στις ραγδαίες τεχνολογικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές. Η συγκεκριμένη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου επιλέχτηκε, γιατί αφορά στο δικαίωμα της εργασίας και αν συνυπολογίσει κάποιος και την απουσία του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αλλά και τα υψηλά ποσοστά ανεργίας, λόγω και των συνεχών οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών και πολιτιστικών μεταβολών, η δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού κλίματος μέσα από κάθε διδακτική ευκαιρία αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

5.Διδακτικό υλικό

Οι μαθητές/τριες καλούνται να ορίσουν, μετά από σύντομη παρέμβαση της διδάσκουσας, τις έννοιες δεξιότητες-χαρακτηριστικά και να συμπληρώσουν ατομικά φύλλα εργασίας. Αναγνωρίζουν και καταγράφουν δεξιότητες και χαρακτηριστικά που απαιτούνται για καθεμία. Συμπληρώνουν σε ομάδες φωτοτυπίες με δεξιότητες που πιστεύουν πως είναι απαραίτητες για κάποια επαγγέλματα και δικαιολογούν πώς αυτές χρησιμοποιούνται. Συντάσσουν ένα πρώτο προσωπικό πλάνο ανάπτυξης σταδιοδρομίας συμπληρώνοντας τη δραστηριότητα «Είμαι εγώ…». Οι κάρτες με τα επαγγέλματα που μοιράζονται για το παιχνίδι παντομίμας αποκαλύπτουν τους μύθους και τα στερεότυπα για τα επαγγέλματα. Η τελευταία άσκηση με τις χρωματιστές κόλλες Α4 δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να κατανοήσουν πόσο διαφορετικά αντιλαμβάνεται ο καθένας τις οδηγίες που ακούει και πόσο διαφορετικοί είμαστε από τους άλλους.

6. Παρουσίαση δραστηριοτήτων-διδακτικά βήματα

Πριν ξεκινήσει στην τάξη το πρώτο διδακτικό δίωρο έχει προηγηθεί την προηγούμενη ημέρα και για μία διδακτική ώρα η περιήγηση των μαθητών/τριών σε μικρές ομάδες στην ιστοσελίδα του ΕΟΠΠΕΠ στο

Εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου και συγκεκριμένα στη Διαδικτυακή Διαδραστική Πύλη Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού για εφήβους.

6.1.1ο διδακτικό δίωρο

1η άσκηση: Προσωπικές Δεξιότητες- Προσωπικά Χαρακτηριστικά

Στόχος: Διαμόρφωση αυτοαντίληψης που θα βοηθήσει τους μαθητές/τριες στην επιλογή καριέρας

Περιγραφή: Οι μαθητές καλούνται να ορίσουν και να σχολιάσουν τις έννοιες δεξιότητες και χαρακτηριστικά προσωπικότητας και ο/η διδάσκων/ουσα αναγράφει στον πίνακα σε στήλες τα προτεινόμενα από τους μαθητές. Συμπληρώνουν φωτοτυπίες για τις δικές τους δεξιότητες και χαρακτηριστικά στο προσωπικό τους προφίλ εργαζόμενοι ατομικά και γράφουν πώς τα εφάρμοσαν οι ίδιοι και σε ποιες περιπτώσεις. Τέλος μελετώντας μικρές αγγελίες σε ομάδες εργάζονται ομαδικά αναγνωρίζοντας και καταγράφοντας δεξιότητες και χαρακτηριστικά που απαιτούνται για καθεμία εξετάζοντας και τα προσωπικά τους στοιχεία.

Εφαρμογή: Χωρίζω τον πίνακα σε δυο μέρη και με την τεχνική του brainstorming παροτρύνω τους μαθητές να ορίσουν εννοιολογικά και καταγράφω λέξεις και όρους που σχετίζονται με τις προσωπικές δεξιότητες στο ένα μέρος και τα προσωπικά χαρακτηριστικά στο άλλο. Ακολουθεί σύντομη συζήτηση γιατί είναι απαραίτητα και για ποιους.

Ζητώ να εργαστούν ατομικά και να συμπληρώσουν τη φωτοτυπία του προσωπικού τους προφίλ, επιλέγοντας τέσσερις σημαντικές για αυτούς δεξιότητες και χαρακτηριστικά, πότε και γιατί τα χρησιμοποίησαν. Οι μαθητές σε τέσσερις ομάδες μελέτησαν μικρές αγγελίες προσφοράς εργασίας, αναγνώρισαν και κατέγραψαν τις ζητούμενες από τους εργοδότες δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Η κάθε ομάδα παρουσίασε και αιτιολόγησε σύντομα τις επιλογές της σε προσχεδιασμένο λόγο στην ολομέλεια.

2η άσκηση: Βασικές δεξιότητες σε διαφορετικά επαγγέλματα

Στόχος: Να γνωρίσουν τις οχτώ βασικές δεξιότητες σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς, που κρίνονται σήμερα αναγκαίες για την προσωπική αλλά και την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Να προβληματιστούν για τις δεξιότητες που απαιτούνται σε κάθε επάγγελμα και πώς αυτές μπορούν να αποκτηθούν και να εξελιχθούν στο σχολείο ή στο Πανεπιστήμιο.

Περιγραφή : Με τη προηγούμενη άσκηση ως ανατροφοδότηση δίνω στους μαθητές κατά ομάδες μια σειρά από διαφορετικά επαγγέλματα και ζητώ να γράψουν ποιες δεξιότητες απαιτούνται και πώς χρησιμοποιούνται.

Εφαρμογή : Διαβάζουμε από τον προτζέκτορα τις οχτώ βασικές δεξιότητες σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς, και με κατευθυνόμενο διάλογο συζητώ με τους μαθητές γιατί και για ποιους πιστεύουν είναι σημαντικές αυτές.

Νομίζω θα πρέπει να σταθούμε για λίγο στην τάξη στην τέταρτη κατά σειρά δεξιότητα: την ψηφιακή ικανότητα. Οι πληροφορίες σήμερα είναι άμεσα διαθέσιμες- οι τεχνολογικές εξελίξεις δίνουν τη δυνατότητα για νέες ευκαιρίες εντός και εκτός του χώρου εργασίας. Η ικανότητα έρευνας συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών μέσω της τεχνολογίας αποτελεί το κλειδί σε πολλές δουλειές. Και είναι μια δεξιότητα που θα πρέπει να την προσέξουμε, γιατί πολλές φορές οι μαθητές θεωρούν ότι κατέχουν τη δεξιότητα αυτή χωρίς να ξέρουν να ψάχνουν σωστά ούτε στις μηχανές αναζήτησης!

Χωρίζω στην τάξη σε μικρές ομάδες (τριών ατόμων) και μοιράζω ίδιες φωτοτυπίες σε δυο ομάδες στις οποίες είναι σημειωμένα διάφορα επαγγέλματα και σε δυο στήλες η κάθε ομάδα θα συμπληρώσει τη δεξιότητα που πιστεύει ότι είναι απαραίτητη και με ποιόν τρόπο αυτή χρησιμοποιείται. Στο τέλος η κάθε ομάδα διαβάζει στην ολομέλεια τις επιλογές της και συμπληρώνει η μια ομάδα την άλλη. Οι μαθητές/τριες επισήμαναν ότι δεν χρησιμοποιήθηκαν όλες οι δεξιότητες για όλα τα επαγγέλματα.

6.2.2ο διδακτικό δίωρο

3η άσκηση :Είμαι εγώ…

Στόχοι: Οι μαθητές/τριες να ορίσουν τις έννοιες τα δυνατά μου σημεία, οι ανάγκες μου ,τα ενδιαφέροντά μου, οι προτιμήσεις μου. Να αποκτήσουν μια πιο καθαρή αυτοαντίληψη χρήσιμη για τη λήψη απόφασης στις επαγγελματικές τους επιλογές και να προσπαθήσουν να αναγνωρίσουν τα επαγγέλματα που είναι πιο κατάλληλα γι αυτούς.

Περιγραφή: Ενημερώνουμε τους μαθητές ότι η άσκηση αφορά στα δικά τους (προσωπικά) δυνατά σημεία, τις ανάγκες τους, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους στην εργασία (προτίμηση για ομαδική εργασία ή μοναχική, στο εργοστάσιο, στο εργαστήριο, στο γραφείο, έξω κλπ).
Πρέπει, νομίζω, να τονίσουμε εδώ και να θυμίσουμε ξανά στην τάξη ότι είμαστε όλοι διαφορετικές προσωπικότητες με διαφορετικά όνειρα, επιδιώξεις, ανάγκες, ελπίδες, προτιμήσεις, δεξιότητες, χαρακτηριστικά και ο συνδυασμός όλων αυτών των στοιχείων μας κάνει μοναδικούς.
Εφαρμογή :Δουλεύοντας με καταιγισμό ιδεών καταγράφουμε στον πίνακα τι νομίζουν ότι σημαίνουν οι όροι δίνοντας και ένα παράδειγμα. Εργάζονται ατομικά και δεν ανακοινώνουν στους άλλους τα κείμενά τους. Η συμπλήρωση αυτής της δραστηριότητας μπορεί να αποτελέσει το πρώτο βήμα για τη σύνταξη ενός πλάνου καριέρας ή ενός προσωπικού πλάνου ανάπτυξης για τον καθένα.

4η άσκηση: Μύθοι και στερεότυπα στα επαγγέλματα
Στόχος**:** Να αποκαλύψουν τους μύθους και τα στερεότυπα για τα επαγγέλματα.
Διαδικασία**:** Διαβάζει ένας μαθητής/τρια από το βιβλίο της Έκφρασης -Έκθεσης της Β΄ Λυκείου (σελ.123) για τα στερεότυπα και μοιράζω στους μαθητές κάρτες στις οποίες αναγράφονται διάφορα επαγγέλματα. Σε κάθε κάρτα αναγράφεται ένα επάγγελμα. Το ίδιο επάγγελμα θα το έχουν 2 – 3 μαθητές/τριες. Διευκρινίζουμε ότι δεν πρέπει να ανακοινώσουν το επάγγελμα που γράφει η κάρτα και να μη μιλήσουν σε κανέναν. Θα αναπαραστήσουν με παντομίμα, χωρίς λόγια το επάγγελμα της κάρτας τους απολύτως σιωπηλοί. Όλοι θα παρακολουθούν προσεκτικά τις κινήσεις του σώματος. Ακολουθούν συζήτηση και ερωτήσεις, όπως, για παράδειγμα, αν υπάρχουν μύθοι και πραγματικότητες, όσο αφορά στο επάγγελμα των αντρών και το επάγγελμα των γυναικών. Αν τους εμπόδισε το φύλο τους να υποδυθούν το ρόλο τους ή εάν αντιμετώπισαν κάποιο άλλο πρόβλημα.

5η άσκηση: Το δίπλωμα του χαρτιού
Το βιωματικό δίωρο τελειώνει με την τελευταία άσκηση στην οποία οι μαθητές ακούνε προσεκτικά τις οδηγίες του/της διδάσκοντα/ουσας και εκτελούν χωρίς ερωτήσεις, διευκρινήσεις, σχόλια.
Στόχος**:** Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι όλοι είμαστε ίδιοι αλλά και διαφορετικοί.
Το αποτέλεσμα πολλές φορές εκπλήσσει…
Διαδικασία **:** Μοιράζω χρωματιστά φύλλα χαρτιού Α4 και ζητώ να ακολουθήσουν τις οδηγίες τις οποίες γνωστοποιώ ότι δεν θα επαναλάβω και ενημερώνω ότι δεν θα απαντήσω και σε διευκρινιστικές ερωτήσεις από τους μαθητές/τριες.

Κρατήστε όλοι ψηλά το χαρτί σας!
Κόψτε ένα κομμάτι !
Διπλώστε το υπόλοιπο!
Κόψτε μέχρι τη μέση!
Διπλώστε και κόψτε την απέναντι γωνία!
Διπλώστε και κόψτε ένα κομμάτι!
Διπλώστε ξανά και κόψτε μέχρι τη μέση του χαρτιού!
Ανοίξτε το χαρτί σας ή ό, τι απέμεινε …
Σηκώστε το ψηλά!… Πόσο μοιάζει με το χαρτί του συμμαθητή σας;

Αξιολόγηση
Η αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης στηρίχτηκε στη μέθοδο της ανάλυσης κάθε δραστηριότητας και στη συζήτηση της διδάσκουσας με τους μαθητές/τριες για την όλη διαδικασία που επιλέχτηκε αλλά και για τις δεξιότητες που ήταν απαραίτητες για να ολοκληρωθούν οι ασκήσεις. Κάποιοι/ες μαθητές/τριες εξέφρασαν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν συμπληρώνοντας τις δραστηριότητες, καθώς διαπίστωσαν ότι ίσως δεν κατείχαν κάποιες δεξιότητες που απαιτήθηκαν (όπως για παράδειγμα σωστή οργάνωση του διαθέσιμου χρόνου, δυσκολία παρουσίασης σε κοινό).Κατά γενική ομολογία η διδακτική πρόταση ενθουσίασε τους μαθητές καθώς δεν είχε προηγηθεί κάτι παρόμοιο μέχρι τότε και τα αποτελέσματα από εκπαιδευτική άποψη αποτιμήθηκαν ως θετικά.

Επίλογος

Η ανάπτυξη θετικού παιδαγωγικού κλίματος στη σχολική τάξη ήταν και εξακολουθεί να είναι ένα στοίχημα για τους εκπαιδευτικούς. Το θετικό παιδαγωγικό κλίμα, ο τρόπος με τον οποίο βιώνονται οι αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στα παιδαγωγικά συμβάντα, γεγονότα, φαινόμενα ή καταστάσεις, οι διαπροσωπικές σχέσεις του μαθητή τόσο με το δάσκαλό του, όσο και με τους συμμαθητές του ενεργοποιούν τα κίνητρα και τη διάθεση προς τη μάθηση και αποτελούν το θεμέλιο πάνω στο οποίο ο νέος άνθρωπος θα χτίσει τη μαθησιακή ικανότητα και εμπειρία. Ο έφηβος καλείται να λάβει εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις αναπτύσσοντας βασικές δεξιότητες και ικανότητες, αλλά και να ανακαλύψει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του καταστρώνοντας το ατομικό σχέδιο δράσης με την υποστήριξη του Συμβούλου Σταδιοδρομίας.

Η διαχείριση της σταδιοδρομίας του ατόμου από την εφηβεία μέχρι και την ώριμη ηλικία είναι μια διαρκής εξελικτική διαδικασία. Ο σημερινός εργαζόμενος άνθρωπος πρέπει να βρίσκεται σε διαρκή, δυναμική και γνήσια παιδευτική διαδικασία μάθησης, γιατί μάθηση είναι το να λύνουμε τα προβλήματά μας μέσα από τη διαμόρφωση ερωτημάτων, την κριτική σκέψη, τη δοκιμή και τον πειραματισμό, μέχρις ότου η λύση γίνει νέο μέρος της ζωής μας, ενώ θα συνεχίσουμε να μαθαίνουμε ενεργά (Charles Handy στο Κοσμίδου, Χρ.-Hardy 2007).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Amundson, N., Poehnell, M., Pattern,G. (2007). *Careerscope, Καριεροσκόπιο*, Αθήνα: ΕΚΕΠ.

H.R. Edu Services Human Rights and Education Network. (2007). *Διαμεσολάβηση Συνομηλίκων για την Επίλυση των Συγκρούσεων στα Σχολεία. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές νέων κι ενηλίκων*. Λεμεσός.

Βιωματική μάθηση με βάση το εγχειρίδιο του Συμβουλίου της Ευρώπης (2002). Αθήνα: Πυξίδα.

Δεμερτζής, Ν. (2011). *Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην πράξη*. Αθήνα: Σαββάλας.

Έκφραση Έκθεση Β΄ Λυκείου (2016) ΙΤΥ.

Κοσμίδου, Χρ. - Hardy (2007). *Το κριτικό αναπτυξιακό μοντέλο. Οδηγός συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού στον τομέα της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΚΕΠ,σελ.94-106.

Λούδα, Θ. και Φραντζέζου, Χ. (2015). Η απόκτηση Δεξιοτήτων Ζωής με την οπτική των στόχων της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τ.6., σ.55-72.

Δικτυογραφία

www.eoppep.gr/teens/
Ανακτήθηκε στις 28-3-2018
http://www.career-guide.eu/?pid=1
Ανακτήθηκε στις 28-3-2018
https://www.skywalker.gr/elGR/free-press/page/skywalker-FreePress-28-3-2017
Ανακτήθηκε στις 28-3-2018
Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό
Ανακτήθηκε στις 28-3-2017 από τη διεύθυνση
http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/19deppsaps_SEP.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Δραστηριότητες 1ου διδακτικού δίωρου

Δεξιότητες

Αυτοεπίγνωση
Αυτορρύθμιση
Αυτοπεποίθηση

Διαχείριση άγχους
Υπομονή
Επιμονή
Συγχώρεση
Δημιουργική σκέψη
Επικοινωνία
Οργάνωση χρόνου, προγραμματισμός
Διαχείριση χρόνου
Συνεργασία, ομαδικότητα
Χειρισμός συγκρούσεων
Προσαρμοστικότητα, ευελιξία
Να χειρίζομαι τις Νέες τεχνολογίες
Ικανότητα στην πρόσκτηση της πληροφορίας
Επικοινωνία στη μητρική αλλά και στις ξένες γλώσσες
Αναζήτηση και ανάλυση πληροφορίας
Ανάγνωση ενός χάρτη
Ανάληψη πρωτοβουλιών
Αποφασιστικότητα
Να παίζω ποδόσφαιρο, μπάσκετ, κλπ
Να σχεδιάζω /ζωγραφίζω
Να ανακαλώ δεδομένα
Να νοιάζομαι για τους άλλους
Να επισκευάζω
Να μπορώ να δώσω πρώτες βοήθειες
Να μπορώ να τραγουδώ
Να επιλύω προβλήματα
Να υπολογίζω
Να συλλέγω στοιχεία
Να βγάζω φωτογραφίες
Να διαχειρίζομαι χρήματα
Να σχεδιάζω μια εργασία
Να παίζω κάποιο μουσικό όργανο
Διαπολιτισμική ικανότητα
Κοινωνική ευαισθητοποίηση

Ατομική εργασία

Προσωπικό προφίλ

Να καταγράψετε τις τέσσερις πιο σημαντικές για σας προσωπικές δεξιότητες και τέσσερα προσωπικά χαρακτηριστικά σας, δίνοντας παράλληλα και από ένα παράδειγμα για το που και πώς τα επιδείξατε.

Βασικές δεξιότητες σε διαφορετικά επαγγέλματα

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

Φυσιοθεραπευτής	Δεξιότητα	Πώς χρησιμοποιείται;
Δικαστής		

Δάσκαλος ιππασίας		
Σεφ		
Ταχυδρόμος		
Ηθοποιός		

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

Κτίστης	Δεξιότητα	Πώς χρησιμοποιείται;
Αγρότης		
Πυροσβέστης		
Γιατρός		

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3

Υπάλληλος γραφείου υποδοχής	Δεξιότητα	Πώς χρησιμοποιείται;
Ποδοσφαιριστής		
Αστυνομικός		
Φωτογράφος		
Οδοντογιατρός		
Δάσκαλος		

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4

Πολιτικός μηχανικός	Δεξιότητα	Πώς χρησιμοποιείται;
Ηθοποιός		
Υπάλληλος γραφείου		
Μεσίτης ακινήτων		
Κομμωτής		
Τενίστας		

Δραστηριότητες 2ου διδακτικού δίωρου

Είμαι εγώ…

Τα δυνατά μου σημεία:

Ανάγκες:

Ενδιαφέροντα:

Προτιμήσεις και αιτιολόγηση (εργασία σε ομάδες ή ατομικά):

Γράφω μια παράγραφο για τα επαγγέλματα που πιστεύω πως μου ταιριάζουν:

Κάρτες επαγγελμάτων

Οδοντογιατρός	Καθαριστής τζαμιών	Ιερέας	Ταξιτζής
Δασκάλα	Μηχανικός αυτοκινήτων	Πιλότος	Δικηγόρος
Κτίστης	Επιπλοποιός	Πωλητής	Γραφίστας

Σχολικός Εκφοβισμός: Πρόληψη και πρώιμη παρέμβαση στο Νηπιαγωγείο. Ενδεικτικές δράσεις.

Μαρία Περάκη Μακρή
Μ. ED., Εκπαιδευτικός, Ειδική Παιδαγωγός, Κοινωνική Λειτουργός,
Προϊσταμένη στο 3ο Νηπιαγωγείο Βουτών Ηρακλείου Κρήτης
mail@3nip-vouton.ira.sch.gr

Περίληψη
Στην Εισήγηση αναλύονται οι μορφές σχολικής βίας – εκφοβισμού , οι ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις του εκφοβισμού στα παιδιά θύματα και γίνεται αναφορά στον ρόλο των «θεατών» του σχολικού εκφοβισμού . Παρουσιάζονται αναλυτικά δραστηριότητες και δράσεις που έγιναν σε Νηπιαγωγείο του Ηρακλείου με στόχο την ευαισθητοποίηση των νηπίων και την πρόληψη της σχολικής βίας. Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε τμήμα Νηπιαγωγείου με 17 νήπια και προνήπια. Οι δραστηριότητες έγιναν, στα πλαίσια εφαρμογής προγράμματος Αγωγής Υγείας με στόχο την πρόληψη της σχολικής βίας. Στόχοι: Ενημέρωση, ευαισθητοποίηση, ενσυναίσθηση των παιδιών του Νηπιαγωγείου σχετικά με το θέμα της σχολικής βίας και εκφοβισμού. Στόχοι: Βελτίωση των σχέσεων μεταξύ τους, κατανόηση της αναγκαιότητας σεβασμού της διαφορετικότητας. Προσέγγιση: Δόθηκε έμφαση στην :Βιωματική μάθηση, παιδοκεντρική, διαθεματική μάθηση, συνεργατική ομαδική εργασία. Αποτελέσματα: Μέσω της συμμετοχής των παιδιών στις δράσεις, παρατηρήθηκαν: βελτίωση στις σχέσεις με τους συμμαθητές τους, μείωση συμπεριφορών κοροϊδίας, λεκτικής και σωματικής βίας προς αυτούς. Έμαθαν να συνεργάζονται και να σέβονται την διαφορετικότητα και τις ιδιαιτερότητες των άλλων παιδιών.

Λέξεις Κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, σχολική βία, πρόληψη, δράσεις.

1. Εισαγωγή

Ο εκφοβισμός στο σχολείο παρατηρείται όλο και περισσότερο στις σύγχρονες κοινωνίες αλλά και σε πολλές χώρες του κόσμου. Έρευνες έχουν δείξει ότι περίπου το 15% των μαθητών έχουν βιώσει συμπεριφορές εκφοβισμού, οι οποίες παρατηρούνται συχνότερα στα σχολεία στις ηλικίες από 8 έως 15 χρόνων. Ένα στα εφτά παιδιά σύμφωνα με διεθνή δεδομένα υπόκειται σε κάποια μορφή εκφοβισμού (Olweus, 1994). Αντίστοιχα στην Ελλάδα οι επιδημιολογικές έρευνες δείχνουν ότι το ποσοστό είναι ένα στα δέκα παιδιά (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή κ.α., 2005).

1.1 Ορισμός

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι η επιθετική εκείνη συμπεριφορά που είναι εσκεμμένη, απρόκλητη και επαναλαμβανόμενη, αποτελεί κατάχρηση εξουσίας και εμπεριέχει ανισότητα στη δύναμη αντικειμενική (π.χ. σωματική) ή αντιληπτή (π.χ. προσωπικότητας). Ένας μαθητής εκφοβίζεται ή θυματοποιείται όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για αρκετό χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις άλλου ή άλλων μαθητών, οι οποίες εκδηλώνονται ως μορφές βίαιης ή επιθετικής συμπεριφοράς (Τσιάντης, 2008). Γνώρισμα του bullying είναι ότι το φαινόμενο αυτό μέσα στο πέρασμα του χρόνου εμφανίζει επαναληψιμότητα καθώς παρατηρείται παγίωση των ρόλων των δραστών και των θυμάτων αντίστοιχα (Rigby, 2008).

Βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του φαινομένου είναι:

- η πρόθεση: αφορά κυρίως τα κίνητρα
- ο πόνος: αναφέρεται κυρίως στο αποτέλεσμα της πράξης, δηλαδή στον αντίκτυπο
- η επαναληψιμότητα –διάρκεια: το bullying μπορεί να διαρκέσει εβδομάδες, μήνες ακόμη και χρόνια (Lee, 2006)
- η δύναμη: στο χώρο του bullying η έννοια της δύναμης είναι κεντρική καθώς η σωματική διάπλαση και η δύναμη δεν είναι οι μόνοι παράγοντες αλλά και το οικογενειακό υπόβαθρο μπορεί να θεωρηθεί σημαντικός παράγοντας δύναμης. (Olweus, 1993).

2. Μορφές Σχολικής βίας

Ο σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται με διάφορες μορφές όπως:

- Σωματική βία (σπρωξίματα, κλοτσιές, γροθιές, χαστούκια, τράβηγμα μαλλιών κ.λπ.).
- Συναισθηματική βία (σκόπιμη απομόνωση του παιδιού, να λερώνουν, να κρυώνουν, να καταστρέφουν τα πράγματά του, να το εκβιάζουν για χρήματα, να το απειλούν κ.λπ.).
- Λεκτική βία (κοροϊδία, βρίσιμο, σαρκασμός, ειρωνεία, διάδοση ψευδούς φήμης, κακά σχόλια για την εθνική προέλευση ή την οικονομική κατάσταση ενός παιδιού και της οικογένειάς του, χειρονομίες, συκοφαντικά σχόλια κ.λπ.).
- Σεξουαλική βία (ανεπιθύμητο άγγιγμα, απειλές, προσβλητικά μηνύματα, χυδαία γράμματα και εικόνες, πειράγματα κ.λπ.).
- Ηλεκτρονική βία (χρήση ίντερνετ, e-mail, chatroom, κινητών με κλήσεις και SMS με προσβλητικό και απειλητικό περιεχόμενο, χρήση κάμερας με σκοπό την απειλή και την ταπείνωση του παιδιού).

3. Δράστες - Θύτες

Η προσωπικότητα του δράστη. Στοιχεία της προσωπικότητας του δράστη /θύτη είναι τα εξής:

- Έντονη, εξωστρεφής, παρορμητική προσωπικότητα
    - Μη ανοχή στη διαφορετικότητα.
    - Χειριστικός, έλλειψη ενσυναίσθησης.
    - Δικαιολογεί τις πράξεις του ως πρόκληση του θύματος και τις εκλογικεύει ελαχιστοποιώντας τις συνέπειες για το θύμα
    - Ναρκισιστικό σχήμα προσωπικότητας, υψηλή αυτοπεποίθηση, με υπερβολικά θετική αυτοεικόνα που δε στηρίζεται στην πραγματικότητα, απειλές ως προς αυτήν αντιμετωπίζονται με επιθετικότητα.
- Έχει έλλειψη κατανόησης αυτού που ειπώθηκε.
- Έχει περιορισμένη κρίση (δεν μπορεί να σκεφτεί με προοπτική).
- Έχει επιλεκτική μνήμη.
- Είναι άτομο με βαθιά προκατάληψη.
- *Του αρέσει να πληγώνει τους άλλους.
- Είναι μνησίκακος σε περιφρονήσεις που θα δεχτεί.
- Έχει ψυχαναγκαστική τάση να ελέγχει τους άλλους.(Καλαντζή–Αζίζη & Ζαφειροπούλου, 2004).

4. Προφίλ θυμάτων

Σύμφωνα με τους ειδικούς, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των θυμάτων που δέχονται bullying είναι τα εξής:

- Παθητικά θύματα: ανασφαλή, αγχώδη, μοναχικά, χαμηλή αυτοεκτίμηση, ή
    - «Προκλητικά» θύματα: αντιδραστικά, αδέξια, αυθόρμητα, συχνά υπερκινητικά με δυσκολία συγκέντρωσης , ή
    - Ανήκουν σε μειοψηφική ομάδα (εθνότητα, θρήσκευμα, αναπηρία, σεξουαλικός προσανατολισμός, σωματική εμφάνιση, παχυσαρκία, κλπ) (Καραβόλτσου, 2013).
- Έχουν χαμηλή αυταξία και χαμηλή αυτοεκτίμηση.
- Είναι μη διεκδικητικοί.
- Ψυχολογικά κατατάσσονται στους εσωστρεφείς.
- Δεν είναι ανταγωνιστικοί.
- Είναι σωματικά πιο κοντοί ή μικρόσωμοι από το μέσο όρο.

5. 1. Ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις

- Μειωμένη ικανότητα συγκέντρωσης, δυσκολίες στη μνήμη και στη μάθηση
- Έλλειψη κινήτρων για μάθηση.
- Χαμηλό προφίλ στην επικοινωνία, δε λένε τις σκέψεις τους από φόβο χλευασμού
- Αποφεύγουν να τραβούν την προσοχή με τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία ακόμα και με ερωτήσεις.

- Σχολική άρνηση, συχνές απουσίες.
- Μειωμένη σχολική επίδοση.

Η κοροϊδία μειώνει την αυτοεκτίμησή τους, ιδιαίτερα όταν αυτή σχετίζεται με τη διαφορετικότητά τους (σωματική διάπλαση, εθνικότητα, κλπ)

- Παιδιά που δεν αποδέχονται τον εαυτό τους όπως είναι, γίνονται ιδιαίτερα ευαίσθητα σε οποιουδήποτε είδους κριτική
- Επικρίνουν τον εαυτό τους και σταδιακά όλους τους άλλους
- Βρίσκονται σε διαρκή ετοιμότητα και κατάσταση άμυνας
- Νιώθουν συνεχώς φόβο, αγωνία, νευρικότητα, ευερεθιστότητα.
- Δε μπορούν να χαλαρώσουν, ούτε στις κοινωνικές τους επαφές..
- Μιλάνε χαμηλόφωνα ή γρήγορα και χάνουν, «μασάνε» τις λέξεις.
- Εμφανίζουν τάση για απομόνωση, μελαγχολία, κατάθλιψη.
- Σε ακραίες περιπτώσεις γίνονται απόπειρες αυτοκτονίας.(Καραβόλτσου, 2013)

5.2. Συνέπειες εκφοβισμού (μακροπρόθεσμες): θύτες

- Αδυναμία να αποδεχτούν τον εαυτό τους και να αντλήσουν αυτοεκτίμηση με θετικούς, τρόπους.
- Δυσκολία δημιουργίας και διατήρησης διαπροσωπικών σχέσεων.
- Δυσκολία διαχείρισης θυμού και συγκρούσεων.
- Οι οπαδοί τους αποχωρούν σταδιακά και μένουν μόνοι, με άγχος και τάσεις κατάθλιψης
- Έχουν αυξημένο κίνδυνο νεανικής και ενήλικης εγκληματικότητας, χρήσης ουσιών και κατάχρησης αλκοόλ.
- Αυξημένη πιθανότητα βίαιης συμπεριφοράς προς τα παιδιά και τη σύντροφο μέσα στην οικογένειά τους.

5.3. Η Οικογένεια των θυτών

- Αυταρχικοί γονείς, τιμωρητικοί και όχι υποστηρικτικοί γονείς.
- Χρήση βίας ως μέθοδος επίλυσης προβλημάτων στην οικογένεια τους.
- Συναισθηματική παραμέληση, έλλειψη τρυφερότητας τα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών τους.
- Έλλειψη ορίων που εκλαμβάνεται ως αδιαφορία από τα παιδιά.
- Συχνά ξεσπάσματα θυμού, σωματικές τιμωρίες. από τους γονείς και βίαιη συμπεριφορά των γονιών προς τα παιδιά τους.
- Ανοχή στη βίαιη συμπεριφορά των παιδιών τους μέσα και έξω από την οικογένεια.

6. Ο ρόλος των θεατών

6.1. Ο κύκλος της Βίας.

Οι απλοί παρατηρητές του βίαιου περιστατικού, ενισχύουν με την αδιαφορία τους το θύτη'.

Η αδυναμία ή η απροθυμία τους να κάνουν κάτι, ερμηνεύεται, από τον θύτη, ως συναίνεση για τη συνέχιση της επιθετικότητα- εκφοβισμού.

Αλλά και αυτοί που δείχνουν να διασκεδάζουν με ό,τι γίνεται, επίσης τον ενθαρρύνουν με τη στάση τους να συνεχίσει αυτό που κάνει.

Όλοι αυτοί οι ρόλοι και οι δυναμικές μεταξύ των μαθητών θυτών, θυμάτων και θεατών, είναι απαραίτητο να μελετηθούν και να αξιοποιηθούν προκειμένου να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο αυτό δραστικά.

Είναι καλό να τους δοθούν συγκεκριμένες οδηγίες για το πως να απορρίπτουν τη βία με τις κατάλληλες στάσεις και συμπεριφορές ,

Να απορέσουν να κατανοήσουν τις διαστάσεις του προβλήματος και να δείχνουν ενσυναίσθηση στα παιδιά θύματα .

Οι παρατηρητές – θεατές πρέπει να μπορέσουν να αναλάβουν την ηθική ευθύνη τους.

Να μπορέσουν να δείξουν την απαραίτητη αλληλεγγύη και αλληλοσεβασμό απέναντι στα άλλα παιδιά – συμμαθητές τους θύματα του εκφοβισμού.

6.2. Τι πρέπει να κάνουν οι παρατηρητές του εκφοβισμού – σχολικής βίας *:*

- Απορρίπτουν τη βία και παρεμβαίνουν για να τη σταματήσουν, αν είναι ασφαλές.

- Υποστηρίζουν το θύμα.
- Αναφέρουν το περιστατικό στον εκπαιδευτικό και ενθαρρύνουν το θύμα να κάνει το ίδιο (Καραβόλτσου, 2013).

7. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

7.1. Σε επίπεδο τάξης

Οι εκπαιδευτικοί τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση προτείνεται να:

• Οργανώνουν βιωματικά εργαστήρια για την πρόληψη του εκφοβισμού (παιχνίδια ρόλων, συζητήσεις, βίντεο, σχεδιασμός αφίσας) σε σταθερή βάση ενταγμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα κάθε χρονιάς

• Εφαρμόζουν σε σταθερή βάση προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας (διαχείριση συναισθημάτων, συγκρούσεων, και σχέσεων συνομηλίκων, κλπ)

Δεσμεύονται για τη διαλεύκανση κάθε αναφοράς για εκφοβισμό.

• Αναθέτουν ομαδικά σχέδια εργασίας, αξιοποιούν την ομαδοσυνεργατική μάθηση.

• Αφιερώνουν χρόνο στην εμπέδωση ενός υγιούς σχολικού κλίματος

Ύπαρξη συστήματος ανοιχτής και εμπιστευτικής επικοινωνίας με τους μαθητές.

• Ύπαρξη συγκεκριμένης διαδικασίας αναφοράς των περιστατικών από τους μαθητές (π.χ. ειδική φόρμα, κουτί προβλημάτων τάξης).

• Ερευνούν πολύπλευρα τα περιστατικά εκφοβισμού.

Αναζητούν τις μαρτυρίες των θυμάτων και των θεατών, αλλά αποφεύγουν να «ανακρίνουν» ή να τιμωρήσουν δημόσια τους θύτες.

• Αντιμετωπίζουν τους θύτες κατ' ιδίαν, αποφεύγοντας τη δημόσια διαπόμπευση τους, τις απειλές, τις ειρωνείες, τον εκφοβισμό !

• Ενημερώνουν συχνά τους γονείς για θέματα συμπεριφοράς και ακούνε προσεκτικά τις ανησυχίες τους για πιθανό εκφοβισμό.

8.Πρόγραμμα πρόληψης σχολικού εκφοβισμού στο Νηπιαγωγείο

8.1. Στοιχεία εφαρμογής (βαθμίδα Εκπαίδευσης, τάξη/εις, χρονολογία εφαρμογής, διάρκεια εφαρμογής)

Εφαρμογή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ιδιαίτερα στο Νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού**.**

Στην περίπτωση μας πραγματοποιήθηκε σε παιδιά Νηπιαγωγείου σε τμήμα με 17 παιδιά νήπια και προνήπια. Παρουσιάζονται βιωματικές, δράσεις – δραστηριότητες που έγιναν σε τμήμα Νηπιαγωγείου στο Ηράκλειο Κρήτης, στα πλαίσια εφαρμογής προγράμματος Αγωγής Υγείας με στόχο την πρόληψη της σχολικής βίας αλλά και στα πλαίσια δράσης για «Το Χαμόγελου του παιδιού» με τίτλο «Μίλα τώρα» στην οποία πήρε μέρος το Νηπιαγωγείο μας.

Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε από τον Οκτώβριο του 2017 έως τον Μάρτιο του 2018 σε εβδομαδιαία βάση (μία ημέρα την βδομάδα , δυο διδακτικές ώρες κάθε φορά).

8.2. Στόχοι-επιδιώξεις

Ενημέρωση, ευαισθητοποίηση, ενσυναίσθηση των παιδιών του Νηπιαγωγείου μας σχετικά με το θέμα της σχολικής βίας και εκφοβισμού. Βελτίωση των σχέσεων, κατανόηση της αναγκαιότητας σεβασμού της διαφορετικότητας, Πρόληψη του φαινομένου Σχολικού Εκφοβισμού.

8.3. Στόχοι του προγράμματος

- Να αναγνωρίζουν τα νήπια, να εκφράζουν με κατάλληλο τρόπο και να αποδέχονται τα συναισθήματα τους.
- Να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων (ενσυναίσθηση).
- Να μάθουν να συνεργάζονται για την επίτευξη κοινού στόχου.
- Να σέβονται τις ιδιαιτερότητες και τη διαφορετικότητα των άλλων.
- Ενημέρωση για το φαινόμενο του εκφοβισμού και των παραμέτρων του.

8.4 Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Προσέγγιση: Βιωματική μάθηση, παιδοκεντρική, διαθεματική μάθηση. Συνεργατική ομαδική εργασία.

8.5.Διδακτικό υλικό (μορφή, περιεχόμενο, διδακτική χρήση),

Αφήγηση και δραματοποίηση ιστοριών.
Ανάγνωση Παραμυθιών.
Κουκλοθέατρο.
Ζωγραφική ιχνογράφηση ιστοριών.
Δημιουργία ποιήματος και ηχογράφησης του με τις φωνές των παιδιών.
Χρήση οπτικοακουστικών μέσων.
Ομαδικά παιχνίδια - Διαδραστικά παιχνίδια.
Παρακολούθηση Βίντεο από yt.
Θεατρικό Παιχνίδι.
Ενημέρωση / πληροφορίες για τη σχολική βία μέσω εικόνων, φωτογραφιών κ.λπ. Συζήτηση επικοινωνία, ανταλλαγή απόψεων.
Ενημέρωση των γονέων για το πρόγραμμα και για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

8.6.Παρουσίαση των δραστηριοτήτων

1. Γνωριμία με τα συναισθήματα: Θυμός, τι είναι πως το εκφράζουμε, πότε το νιώθουμε, τι μας κάνει να θυμώνουμε Ατομική εργασία- ιχνογράφημα: Θυμώνω όταν…
Τεχνικές χαλάρωσης, διαχείριση θυμού. Φύλλο εργασίας
2. Φόβος: Ανάγνωση βιβλίου. Πότε αισθανόμαστε, τι να κάνουμε. Συζήτηση, προφορική έκφραση. Αντιμετώπιση του φόβου.
Φύλλο Εργασίας: φοβάμαι όταν … Ιχνογράφημα – ατομική εργασία.
3. Κοροϊδία -εκφοβισμός Πότε συμβαίνει, παραδείγματα, προσωπικές εμπειρίες, προφορική έκφραση συζήτηση. Πως νιώθουμε όταν κάποιος μας κοροϊδεύει.
4. Κανόνας: δεν κάνω κάτι που δεν θέλω να μου κάνουν οι άλλοι. Παραδείγματα, συζήτηση.
5. Τι πρέπει να κάνουμε αν κάποιος μας φοβίζει; Εναλλακτικές Λύσεις. (Προφορική έκφραση)
6. Γράψαμε το ποίημα της τάξης μας: «Μίλα τώρα, μη φοβάσαι». Το λέμε όλοι μαζί και χωριστά. Ηχογράφηση του ποιήματος. Το ακούμε Το στείλαμε στην οργάνωση «Το Χαμόγελου του παιδιού» στα πλαίσια της δράσης με τίτλο «Μίλα τώρα» στην οποία πήρε μέρος το Νηπιαγωγείο μας.
7. Κατασκευή με καπάκια από μπουκάλια. γράφουμε τα συνθήματα ΜΙΛΑ ΤΩΡΑ ΜΗ ΦΟΒΑΣΑΙ. Τα παιδιά κολλάνε τα καπάκια
8. Τα δικαιώματα των Παιδιών. Τι είναι Δικαίωμα; Παραδείγματα
9. Έμφαση στο δικαίωμα της Προστασίας – Ασφάλειας.
Ιχνογράφημα –ομαδική Εργασία : Τα δικαιώματα των Παιδιών.
10. Το δικαίωμα των Παιδιών να λένε ΟΧΙ: Πότε έχουμε αυτό το δικαίωμα. Καταγραφή, παραδείγματα (προφορική έκφραση) Καταιγισμός Ιδεών.
Ιχνογράφημα – ατομική εργασία . Ζωγραφίζουν πότε πρέπει να πουν ΟΧΙ. Φύλλο εργασίας Ανοικτό: Λέω όχι, όταν….
11. Παίξιμο Κουκλοθέατρου της Ιστορίας «Ο Επταποδούλης» (Διαφορετικό χταπόδι, ιστορία για διαφορετικότητα). Τα παιδιά συμμετέχουν μιλάνε στον Επταποδούλη, του λένε τι να κάνουν, Το τέλος της ιστορίας το δίνουν τα παιδιά. Παίζουν και αυτά κουκλοθέατρο, γίνονται μικρά χταποδάκια. Τα παιδιά φώναξαν δυνατά στον Επταποδούλη: μίλα τώρα μη φοβάσαι.
Συζήτηση της ιστορίας που παίξαμε. Τι μας άρεσε, τι όχι. Αναφορά στην διαφορετικότητα και στα κοινά στοιχεία που έχουμε όλοι. Τι πρέπει να κάνουμε αν κάποιος μας φοβίζει;
Ζωγραφική -Ιχνογράφημα από τα παιδιά της ιστορίας Ο Επταποδούλης (ατομική εργασία).
12. Αφήγηση Ιστορίας «Φελίτσια ένα δρακάκι κάπως διαφορετικό».
Συζήτηση για το τι μας έκανε εντύπωση στην ιστορία. Τι τους άρεσε, τι ήταν σωστό, τι δεν ήταν σωστό –καλό.
Γνωριμία με την Φελίτσια, το λούτρινο Δρακάκι. Της μιλάνε, την χαϊδεύουν, τη αγκαλιάζουν.
Ζωγραφίζουν την Φελίτσια και τους άλλους ήρωες της ιστορίας και ότι εικόνα θέλουν από την ιστορία.

13. Αυθόρμητη Δραματοποίηση της ιστορίας από τα παιδιά του τμήματος. Τα παιδιά διάλεξαν ρόλους. Ανάπτυξη και παρακολούθηση ιστορίας (από παιδιά που δεν συμμετείχαν).
14. Απόφαση από τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς να πραγματοποιηθεί Δραματοποίηση της ιστορίας από τα παιδιά του νηπιαγωγείου μας (διασκευή της ιστορίας με αφήγηση και παίξιμο της Δραματοποίησης στο Παιδικό φεστιβάλ Θεατρικής ¨Έκφρασης του Ηρακλείου.
15. Παρακολούθηση Βίντεο από το Υ. Τ. Συζήτηση για λύση που βρέθηκε. Ο ρόλος των φίλων –υποστηρικτών.
16. Ανάγνωση Ιστορίας 'Ο Νταής του σχολικού». Συζήτηση, προφορική έκφραση. τι τους έκανε εντύπωση.
17. Δημιουργία Ατομικού φακέλου Εργασιών του κάθε νηπίου.
18. Ενημέρωση γονέων των νηπίων για το Σχολικό Εκφοβισμό. Οδηγίες για το τι πρέπει να κάνουν σε περίπτωση που το παιδί τους παραπονεθεί ότι το κοροϊδεύουν ή εκφοβίζουν ή αν έχει φοβίσει κάποιο παιδί. Παρουσίαση με power point. Συζήτηση.

8.7. Αξιολόγηση προγράμματος

Μέσω της συμμετοχής των παιδιών στις δράσεις που έγιναν, παρατηρήθηκαν: βελτίωση στις σχέσεις με τους συμμαθητές τους, μείωση συμπεριφορών κοροϊδίας , μείωση λεκτικής και σωματικής βίας προς τους συμμαθητές τους.
Έμαθαν να συνεργάζονται και να σέβονται την διαφορετικότητα και τις ιδιαιτερότητες των άλλων παιδιών.
Έμαθαν να μιλούν αν κάτι κακό τους συνέβη και να βοηθούν παιδιά τα οποία χρειάζονται στήριξη. Επίσης οι γονείς ανέφεραν ότι παρατήρησαν αλλαγές στις στάσεις των παιδιών τους και μείωση της λεκτικής και σωματικής βίας προς άλλα παιδιά.

9. Συμπεράσματα

9.1 Γενικά

Η εκπαίδευση των νηπίων από την προσχολική ηλικία σε θέματα σεβασμού των άλλων, κατανόηση της διαφορετικότητας και απόκτηση σωστών στάσεων και συμπεριφορών μπορεί και πρέπει να ξεκινήσει από πολύ νωρίς για έχει καλά αποτελέσματα. Αξίζει να γίνει προσπάθεια εφαρμογής δράσεων κατά της σχολικής βίας σε όλα τα νηπιαγωγεία και πρώτες τάξεις του δημοτικού σε όλη τη χώρα.
Αναλυτικότερα πρέπει να δοθεί έμφαση στα παρακάτω τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση :
Έμφαση στη δημιουργικότητα των μαθητών, μέσα από σχέδια εργασίας, πολιτιστικές δραστηριότητες, με τη συμμετοχή όλων των μαθητών του σχολείου, που θα αναδείξουν τη διαφορετικότητα, τα ιδιαίτερα ταλέντα και ικανότητες των μαθητών.

- Ανάπτυξη συστημάτων υποστήριξης μεταξύ των μαθητών, π.χ. σύστημα φίλων (Befriending) σύμφωνα με το οποίο γίνεται ανάθεση σε έναν μαθητή του ρόλου του βοηθού/φίλου/υποστηρικτή, είτε σε μικρότερους μαθητές είτε σε συνομηλίκους του, ώστε να τον υποστηρίζει στις σχέσεις του με συμμαθητές του, ιδιαίτερα στην αρχή της σχολικής χρονιάς, να παρέχει βοήθεια - υποστήριξη σε περίπτωση εκφοβισμού.(παιδιά της Ε' ή Στ' τάξης βοηθούν τα «πρωτακια»).
- Ανάπτυξη προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής αγωγής, που προάγουν την ψυχική και κοινωνική υγεία των νηπίων, παιδιών και εφήβων.

Ανάπτυξη της πρωτοβουλίας της διευθέτησης των συγκρούσεων από συνομήλικους, γνωστή ως «διαμεσολάβηση συνομηλίκων».

- Ανοιχτή επικοινωνία με τους γονείς θυτών και θυμάτων, διαδικασίες ξεκάθαρες για το πως και σε ποιον αναφέρουν και για τα βήματα που θα ακολουθήσει το σχολείο.

Έλεγχος –επιτήρηση της εποπτείας των χώρων, όπου συνήθως 'κρύβεται' ο εκφοβισμός.(αυλές, τουαλέτες κ.λ.π),από τους εκπαιδευτικούς.

9.2. Σε ευρύτερο επίπεδο

Καταγραφή παρεμβάσεων, δράσεων, εργαλείων και τεχνικών πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού στην πρωτοβάθμια και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και διάχυση τους μέσω του διαδικτύου .
Καταγραφή των Αποτελεσμάτων των παραπάνω δράσεων.

Έρευνα στα σχολεία της Κρήτης αλλά και πανελλαδικά προγραμμάτων – παρεμβάσεων πρόληψης στα σχολεία και της αποτελεσματικότητας

Εκπαίδευση- ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στο φαινόμενο, στην πρόληψη της σχολικής βίας και στην αντιμετώπιση της σε σχολικό επίπεδο **.**

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνικές

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Αθανασιάδου, Χ., Κωνσταντίνου, Αι., Παπαθανασίου, Μ. & Ψάλτη, Α. (2005). Ταυτότητες φύλου, εθνικές ταυτότητες και σχολική βία. Ερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό χώρο. Ενδιάμεση έκθεση του προγράμματος Πυθαγόρας. Περίοδος 1/3/2004-31/3/2005.

Geldard K. & Geldard, D. (2004). Η συμβουλευτική ψυχολογία στα παιδιά. θεωρία – εφαρμογές. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Καλαντζή –Αζίζη, Αν. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραβόλτσου, Α. (2013). Συνοπτικό εγχειρίδιο αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διπλωματική εργασία του Μεταπτυχιακού Προγράμμος στην Προαγωγή και Αγωγή Υγείας, της Ιατρικής Σχολής, του Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Olweus, D. (2009). Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.

Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α (2001).Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρία στο σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Rigby, K. (2008). Σχολικός εκφοβισμός. Αθήνα: Τόπος.

Τσιάντης, Ι., (2008). Ενδοσχολική Βία. 11ο Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας,Αθήνα.

Ξενόγλωσσες

Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. In Tonny M. and Morriw N. (Eds. Crime and Justice,17, Chicago University Chicago Press.

Lee, C., (2006). Preventing Bullying in Schools. A Guide for Teachers and Other Professionals. London: Paul Chapman Publishing.

Olweus, D. (1993). Bullying at School: What we Know and What we Do. Cambridge: Blackwell Publishers.

Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long term outcomes for the victims and an effective school- based intervention programme. ΣτοL.R. Huesmann (ed.), Aggressive Behaviour Current Perspectives. New York: Wiley, 97-130.

Olweus, D. (1996).Bully/victim problems in school. Prospects, 26 (2), 331-359.

Olweus, D. (2007). The Olweus Bully and Victim Questionnaire. Center City, London: Hazeldum Publishing.

Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: theoretical perspectives and their implications. School Psychology International, 25, 287-300.

Rigby, K (1994a). School Bullies. *Independent Teacher*,10 (2),8-9

Rigby, K. (1996). Bullying in Schools.And what to do about it. London and Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers

Rigby, K., (2005). Why Do Some Children Bully at School?: The Contributions of Negative Attitudes Towards Victims and the Perceived Expectations of Friends,Parents and Teachers. School Psychology International, 26, 147 - 161.

Pulkkinen, L., & Tremblay, R. (1992). Patterns of boys' social adjustment in two cultures and at different ages: A longitudinal perspective. International Journal of Behavioural Development, 15, 527-553.

Trinder, M. (2000). Bullying: A challenge for our society. Victorian Parenting Centre News, 3, 3-6.

Ιστοσελίδες

Δίκτυο κατά της βίας στο σχολείο, η πρώτη προσπάθεια στην Ελλάδα http://www.antibullyingnetwork.gr/page.aspx

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ΠρόγραμμαVISTA για τη βία στα σχολεία, 2006 http://www.vistaeurope.org/index.php

Ο Συνήγορος του παιδιού, με παραδείγματα δράσεων σχολείων από όλη την Ελλάδα http://www.0-18.gr/gia-megaloys/bia-sto-scholeio
Ο.Η.Ε., Μελέτες για τη βία κατά των παιδιών http://www.unviolencestudy.org/
Συμμαχία κατά του εκφοβισμού: δίκτυο πάνω από 100 οργανισμών του Ηνωμένου Βασιλείου για το σχολικό εκφοβισμό, από το 2002 http://www.anti-bullyingalliancetoolkit.org.uk/
Συμβούλιο για την Επανορθωτική Δικαιοσύνη, με οδηγίες για καλές πρακτικές http://www.restorativejustice.org.uk/
ChildNet – Οργανισμός για την καταπολέμηση της ηλεκτρονικής βίας http://www.childnet.com/publications/
EACH –

Παράρτημα

Προτεινόμενα Βιβλία για τον σχολικό εκφοβισμό

Agassi M. (2007). Τα χέρια δεν είναι για να δέρνουμε, Εκδ. Μεταίχμιο.
Agassi M. (2007). Οι λέξεις δεν είναι για να πληγώνουμε, Εκδ. Μεταίχμιο.
Alexander J. (2007). Νταήδες, εξυπνάκηδες, δήθεν φίλοι …και εσύ! Εκδ. Άγκυρα.
Almond D. (2009). Το αγρίμι, Εκδ. Jemma Press.
Αυτζής Μ. (2011). Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα , Εκδ. Ψυχογιός, Αθήνα, (ηλ.5-6).
Γεωργιάδου Ν. (2012). Θεραπευτικά παιχνίδια Εκδ. Οξυγόνο.
Dagmar G. (2014). Έτσι και γελάσει κανείς, Εκδ. Πατάκη.
Dagmar G. (2013). Ψυχραιμία παιδιά, Εκδ. Πατάκη.
Ζυρνόγλου – Γεωργιάδου Μ. (2011). Ζαχαρίας ο ευαισθητούλης , Εκδ. Χατζηλάκος .
Παπαθεοπούλου Α.(2012). Οι καλοί και οι κακοί ιππότες, Εκδ. Παπαδόπουλος
Παπαθεοπούλου Α. (2011). Οι κάλοι και οι κακοί πειρατές, Εκδ. Παπαδόπουλος
Παπαθεοπούλου Α.(2011). Οι καλές και οι κακές μάγισσες, Εκδ. Παπαδόπουλος
Παπαθεοδώρου Β. (2014). Το ημερολόγιο ενός δειλού, Εκδ. Καστανιώτης, (Γυμνάσιο – Λύκειο).
Πέτροβιτς Ανδρουτσοπούλου Λ. (2014). Αμίλητη αγάπη, Εκδ. Πατάκη.
Πούλος Κ. (2012). Σιγά τ' αυγά, Εκδ. Μεταίχμιο, (ηλ.8-9).
Πρεκατέ Β. (2013). Πρόγραμμα αυτοεκτίμησης για παιδιά, Εκδ. Βήτα- Ιατρικές Εκδόσεις
Preller J. (2014). Θεατής ή το επόμενο θύμα, Εκδ. Πατάκη (ηλ. 12+).
Πριόβολου Ε. (2013). Μαζί, Εκδ. Καλέντης, (γυμνάσιο).
Ρασιδάκη Χ. (2010). Ξέρω να λέω ΟΧΙ, εκδ. Πατάκη
Ρασιδάκη Χ. (2015). Σχολικός Εκφοβισμός -Αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας – Τρόποι Αντιμετώπισης , εκδ. Πατάκη, (για εκπαιδευτικούς).
Rogers V. (2014). Παιχνίδια συναισθηματικής Αγωγής για παιδιά, Εκδ. Πατάκη, (για εκπαιδευτικούς).
Τρίγκα – Μέρτικα Ε. Δ. (2015). Ενδοσχολική βία και σχολικός εκφοβισμός, Εκδ. Παπαζήση, (για εκπαιδευτικούς).
Τσιαμπαλή – Κελεπουρνη Χ. (2013). Ιστορίες για δειλούς και θαρραλέους, εκδ. Ψυχογιός, (ηλ. 7-8).
Φούρκα Π. (2015). Περιπέτεια στο Τσαμπουκαλονήσι , εκδ. Ψυχογιός, (ηλ. 7-8 ετών).
Wilson J. (2001). Κακά κορίτσια, εκδ. Ψυχογιός, (ηλ. 9-11 ετών).

Η σύνθεση Ελληνισμού και Χριστιανισμού στην τέχνη

Ευδοκία-Ευθαλία Μαλτή
ΠΕ1 Θεολόγος
Μεταπτυχιακό στην Δογματική-Συστηματικός κλάδος του τμήματος Θεολογίας Α.Π.Θ.
Γυμνάσιο Φιλώτα-Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Φλώρινας
evdoma@sch.gr

Περίληψη
Στην εργασία παρουσιάζεται μια διδακτική πρόταση, ένα σενάριο μαθήματος με χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας στο μάθημα των θρησκευτικών. Αφορά μια ενότητα της Α΄ τάξης Γυμνασίου που επεξεργάζεται τα στοιχεία που ο Χριστιανισμός δέχθηκε από τον Ελληνισμό, κατά την συνάντησή τους, στον χώρο της τέχνης. Για την πραγμάτωση του διδακτικού αυτού σεναρίου γίνεται χρήση του εργαστηρίου Πληροφορικής του σχολείου και οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες, χωρίς να ξεχνάμε τις γνώσεις πληροφορικής που κατέχουν, ώστε να μοιραστούν στις ομάδες. Το σενάριο απαιτεί τρεις διδακτικές ώρες, εμπλέκει και άλλα μαθήματα του σχολείου (Ιστορία, Καλλιτεχνικά, Πληροφορική, Νεοελληνικά Κείμενα, Μουσική), αξιοποιεί το Διαδίκτυο, τον Επεξεργαστή Κειμένου Word, το padlet ή ένα blog, το photo story, το edmodo,το power point. Τα παιδιά, παίρνοντας τα φύλλα εργασιών, αποκτούν δεξιότητες ανάλυσης, συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών, μπορούν να αναπτύξουν συνεργατικό πνεύμα, να καλλιεργήσουν διαλογική ικανότητα με συζητήσεις στην τάξη, να υιοθετήσουν θετική στάση ως προς την χρήση και χρησιμότητα του Η/Υ στην μαθησιακή διαδικασία, να εργάζονται ομαδικά.

Λέξεις-Κλειδιά: εποικοδομιστική, βιωματική-ανακαλυπτική διδακτική μέθοδος.

Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο σενάριο μπορεί να υλοποιηθεί στο πλαίσιο της 3ης υποενότητας με θέμα «Η σύνθεση Ελληνισμού και Χριστιανισμού στην τέχνη» της 2ης ενότητας με θέμα «Η συνάντηση του Χριστιανισμού με τον Ελληνισμό» του μαθήματος των Θρησκευτικών της Α΄ τάξης Γυμνασίου. Το σενάριο μπορεί να αποτελέσει ενίσχυση της διδασκαλίας της 3ης υποενότητας (Η σύνθεση Ελληνισμού και Χριστιανισμού στην τέχνη» του Φακέλου Μαθήματος των Θρησκευτικών της Α΄ Γυμνασίου και ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των Δ.Ε.Π.Π.Σ., αφού στηρίζεται στην διαθεματικότητα, στην παροχή γνώσεων, στη χρήση νέων τεχνολογιών, στην ομαδική εργασία κ.ά. Αριθμός μαθητών: 20.

Ο καθηγητής διατηρεί το διδακτικό του ρόλο και δεν περιορίζεται σ΄ αυτόν. Ο ρόλος του είναι και συμβουλευτικός και καθοδηγητικός. Γίνεται διαμεσολαβητής ανάμεσα στην γνώση και στον μαθητή. Συγκεκριμένα:

- Υποστηρίζει την διαδικασία αναζήτησης, επεξεργασίας και μελέτης του υλικού των μαθητών και διευκολύνει την ομαδική εργασία.
- Προτείνει την ερευνητική στάση έναντι της γνώσης.
- Αναλαμβάνει τον ρόλο του συντονιστή, του εμψυχωτή και του καθοδηγητή των ομάδων.

Οι μαθητές εργάζονται συνεργατικά και μοιράζουν τους ρόλους τους στην ομάδα. Ο καθηγητής τους καλεί να συνθέσουν και να αποστείλουν τα ευρήματά τους στο σχεδιασμένο από τον καθηγητή τους padlet, στο οποίο θα αναρτηθούν ανά ομάδα. Σε επόμενο μάθημα οι μαθητές παρουσιάζουν και προφορικά στην ολομέλεια της τάξης τα συμπεράσματά τους με το power point. Τα ευρήματα των μαθητών και οι απαντήσεις τους ανά ομάδα θα αναρτηθούν στο edmodo. Το σχεδιασμένο σενάριο σχεδιάστηκε για τρεις διδακτικές ώρες. Η πρώτη διδακτική ώρα είναι εισαγωγική, η δεύτερη αφορά την διενέργεια εργασιών των ομάδων και η τρίτη την παρουσίαση των εργασιών από τις ομάδες. Το σενάριο είναι κατευθυνόμενο εξαιτίας των εκπαιδευτικών λογισμικών που χρησιμοποιεί. Η αυτενέργεια των μαθητών καλλιεργείται αφού καλούνται,

με βάση συγκεκριμένα στοιχεία, να ερευνήσουν και να αξιολογήσουν τη σύνθεση Χριστιανισμού και Ελληνισμού στην τέχνη.

Ταυτότητα Σεναρίου

- Γνωστικό αντικείμενο: Θρησκευτικά Α΄ Γυμνασίου.
- Θέμα: Σύνθεση Χριστιανισμού και Ελληνισμού στην τέχνη.
- Προβλεπόμενος χρόνος: 3 διδακτικές ώρες.
- Εμπλεκόμενα μαθήματα: Ιστορία, Καλλιτεχνικά, Πληροφορική, Νεοελληνικά Κείμενα, Μουσική.
- Τόπος διεξαγωγής του μαθήματος: Εργαστήριο Πληροφορικής.

Στόχοι-σκεπτικό

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο, οι μαθητές:

- Να γνωρίσουν την σχέση ανάμεσα στον αρχαιοελληνικό ναό και στον χριστιανικό ναό.
- Να γνωρίσουν τον ναό της Αγίας Σοφίας Κων/λης και την ιστορία του.
- Να γνωρίσουν τις εικόνες Φαγιούμ και να κατανοήσουν το λόγο που οι αρχαιότερες χριστιανικές εικόνες βρέθηκαν στην περιοχή Φαγιούμ.
- Να κατανοήσουν τις διαφορές ανάμεσα στις χριστιανικές εικόνες και τις εικόνες Φαγιούμ.
- Να κατανοήσουν πως ακόμη κι ένας αγράμματος πιστός αναγνωρίζει τον άγιο που εικονίζεται.
- Να γνωρίσουν τις σχολές στην ζωγραφική, στο τέλος της βυζαντινής αυτοκρατορίας.
- Να κατανοήσουν την προϋπόθεση για να γίνει κάποιος αγιογράφος, τους κανόνες που ακολουθεί, τον σκοπό του.

Ως προς την χρήση των νέων τεχνολογιών, οι μαθητές:

- Να εξοικειωθούν στη χρήση του υπολογιστή και των περιφερειακών συσκευών.
- Να εξοικειωθούν με τα χαρακτηριστικά του ψηφιακού κειμένου και με την ανάγνωση ηλεκτρονικών κειμένων.
- Να γνωρίσουν και να χρησιμοποιήσουν ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία π.χ. το ψηφιακό σχολείο, το Διαδίκτυο, τον Επεξεργαστή Κειμένου, το padlet ή ένα blog, το photo story, το edmodo, το power point κ. λ. π.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία, οι μαθητές :

- Να αποκτήσουν δεξιότητες ανάλυσης, συλλογής και
- επεξεργασίας πληροφοριών.
- Να αναπτύξουν συνεργατικό πνεύμα.
- Να καλλιεργήσουν διαλογική ικανότητα με συζητήσεις στην τάξη.
- Να υιοθετήσουν θετική στάση ως προς τη χρήση και τη χρησιμότητα του Η/Υ στην μαθησιακή διαδικασία.

Η μεθοδολογία της διδασκαλίας

Οι μαθητές εργάζονται ομαδικά ώστε να χρησιμοποιήσουν τον επεξεργαστή κειμένου Word, κείμενο στο padlet και στο power point.

Οι διδακτικές μέθοδοι που θα χρησιμοποιηθούν είναι:

- Η βιωματική-ανακαλυπτική.
- Η διερευνητική: Οι μαθητές αναζητούν στοιχεία από τα λογισμικά των Θρησκευτικών και από προεπιλεγμένες ιστοσελίδες του Διαδικτύου.
- Η εποικοδομιστική: Οι δραστηριότητες συνδυάζουν την προϋπάρχουσα γνώση με τη νέα.

Οι τεχνολογίες που θα χρησιμοποιηθούν :

- Ψηφιακός Φάκελος Μαθήματος Θρησκευτικών Α΄ Γυμνασίου
- Επεξεργαστής κειμένου Word
- Ψηφιακός τοίχος padlet, photo story, edmodo, power point.
- Εργαστήριο πληροφορικής/Αριθμός Υπολογιστών: Τουλάχιστον πέντε.

- Έντυπα φύλλα εργασίας
- Βίντεο
- Διαδίκτυο
- Προβολέας

Πορεία διδασκαλίας

Εισαγωγή (1η ώρα)

Οι μαθητές στο εργαστήριο πληροφορικής χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων(ανάλογα με τις μαθησιακές και τεχνολογικές ικανότητες, ώστε σε κάθε ομάδα να υπάρχουν μαθητές με περισσότερες και μαθητές με λιγότερες ικανότητες). Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές του να επισκεφθούν την διεύθυνση https://www.youtube.com/watch?v=2h0ixMeDNPM, που παρουσιάζει τους βυζαντινούς ναούς της Θεσσαλονίκης και την διεύθυνση https://www.youtube.com/watch?v=auHPp8pPfoA&t=35s, ένα βίντεο με τίτλο «Ναοί στο σχήμα του ουρανού» που παρουσιάζει την μουσική σύνθεση του Μίκη Θεοδωράκη, με στίχους τον Ψαλμό ΙΔ΄, από το Άξιον Εστί του Οδυσσέα Ελύτη. Ζητείται από τους μαθητές να καταγράψουν στον πίνακα λέξεις και ιδέες των μαθητών με βάση αυτό που παρακολούθησαν, με την μέθοδο του Καταιγισμού των Ιδεών. Οι λέξεις και οι ιδέες ομαδοποιούνται από τους μαθητές και ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τον στόχο του σεναρίου, που είναι να γνωρίσουν οι μαθητές την σχέση ανάμεσα στον αρχαιοελληνικό ναό και τον χριστιανικό ναό, να γνωρίσουν την σχέση της χριστιανικής εικόνας με την εικόνα Φαγιούμ, να κατανοήσουν τις διαφορές που έχουν, να γνωρίσουν τις σχολές της ζωγραφικής στο τέλος της βυζαντινής αυτοκρατορίας, να κατανοήσουν τις προϋποθέσεις για να γίνει κάποιος αγιογράφος και τον σκοπό του.

Ο εκπαιδευτικός εξηγεί τις εργασίες των ομάδων, αναφέρει τα θέματα με τα οποία θα ασχοληθούν οι μαθητές. Τους καλεί να συνθέσουν και να παρουσιάσουν τα ευρήματά τους στην ολομέλεια της τάξης με το λογισμικό Power Point, να τα καταγράψουν στο padlet - που ετοίμασε ο εκπαιδευτικός - και να τα μεταφέρουν στο edmodo.

Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν, για την καλύτερη κατανόηση των κειμένων που μελετούν, το on-line λεξικό ΒΙΚΙΠΑΙΔΕΙΑ στην διεύθυνση https://goo.gl/zJ5ExV και το λεξικό της ελληνικής γλώσσας-Πύλη για την ελληνική γλώσσα https://goo.gl/BKnyPq

Εργασία σε ομάδες (2η ώρα)

Οι μαθητές ασχολούνται με την έρευνα και καταγραφή στοιχείων. Η Α΄ Ομάδα επισκέπτεται την διεύθυνση https://www.youtube.com/watch?v=6yLV42aQ8Y4, που παρουσιάζει το ναό του Ηφαίστου στην Αθήνα και την διεύθυνση https://www.youtube.com/watch?v=0K90c4md6bg, που παρουσιάζει το ναό του αγίου Δημητρίου στην Θεσσαλονίκη. Οι μαθητές αφού παρακολουθήσουν τα δύο βίντεο και μελετήσουν σχετικό κείμενο από τον ψηφιακό φάκελο του μαθήματος των Θρησκευτικών στην διεύθυνση https://goo.gl/XsTxjG, καλούνται να καταγράψουν τις ουσιαστικές διαφορές ανάμεσα στον αρχαιοελληνικό και τον χριστιανικό ναό και να δημιουργήσουν photo story με εικόνες από αρχαίους ελληνικούς και χριστιανικούς ναούς. Οι απαντήσεις δίνονται στην δ/νση https://padlet.com/malti7786/71ytx92ozcjx στο padlet που έχει ετοιμάσει ο καθηγητής. Η Ομάδα αναρτά στο edmodo το αποτέλεσμα της εργασίας της, κάνοντας χρήση των κωδικών της. Τα αποτελέσματα της εργασίας της θα παρουσιάσει και στην ολομέλεια του τμήματος με το λογισμικό Power Point.

Η Β΄ Ομάδα επισκέπτεται την διεύθυνση https://www.youtube.com/watch?v=BPEar4-NmKU, ένα βίντεο που περιγράφει τον ναό της Αγίας Σοφίας Κωνσταντινούπολης, παρακολουθεί βίντεο στην διεύθυνση https://www.youtube.com/watch?v=h8aGl9g0MdY&vl=el, που περιγράφει τα ψηφιδωτά της Ροτόντας Θεσσαλονίκης, μελετά σχετικό κείμενο για τα ψηφιδωτά και κείμενο για τον ναό της Αγίας Σοφίας Κωνσταντινούπολης από το ψηφιακό Φάκελο Μαθήματος Θρησκευτικών Α΄ Γυμνασίου, στην διεύθυνση https://goo.gl/XsTxjG.

Καταγράφει σημαντικά στοιχεία για τον ναό της Αγίας Σοφίας και τον τρόπο που οι βυζαντινοί διακοσμούσαν τους τοίχους και τα δάπεδα των Εκκλησιών. Δημιουργεί photo story με εικόνες από τον ναό της Αγίας Σοφίας Κωνσταντινούπολης. Οι απαντήσεις δίνονται στην δ/νση https://padlet.com/malti7786/jq8v75vu5efe στο

padlet που έχει ετοιμάσει ο καθηγητής. Η Ομάδα αναρτά στο edmodo το αποτέλεσμα της εργασίας της, κάνοντας χρήση των κωδικών της. Τα αποτελέσματα της εργασίας της θα παρουσιάσει και στην ολομέλεια του τμήματος με το λογισμικό Power Point.

Η Γ΄ Ομάδα επισκέπτεται την διεύθυνση https://www.youtube.com/watch?v=TecalWGnqjg που αναφέρεται στα φαγιούμ, μελετά σχετικό κείμενο στην διεύθυνση https://goo.gl/XsTxjG από τον ψηφιακό φάκελο του μαθήματος των Θρησκευτικών της Α΄ Γυμνασίου. Οι μαθητές καταγράφουν ιστορικά στοιχεία για τις εικόνες Φαγιούμ, παρουσιάζουν την σχέση τους με τις χριστιανικές εικόνες, τις διαφορές τους και δημιουργούν photo story με εικόνες Φαγιούμ. Οι απαντήσεις δίνονται στην δ/νση https://padlet.com/malti7786/2iot6dhraflf στο padlet που έχει ετοιμάσει ο καθηγητής. Η Ομάδα αναρτά στο edmodo το αποτέλεσμα της εργασίας της, κάνοντας χρήση των κωδικών της. Τα αποτελέσματα της εργασίας της θα παρουσιάσει και στην ολομέλεια του τμήματος με το λογισμικό Power Point.

Η Δ΄ Ομάδα επισκέπτεται την διεύθυνση https://goo.gl/XsTxjG από τον ψηφιακό φάκελο του μαθήματος Θρησκευτικών της Α΄ Γυμνασίου. Οι μαθητές μελετούν αποσπάσματα κειμένων που αναφέρονται στις σχολές ζωγραφικής στο τέλος της βυζαντινής αυτοκρατορίας, στην προϋπόθεση για να γίνει κάποιος αγιογράφος, στους κανόνες που ακολουθεί και στον σκοπό του. Παρακολουθούν βίντεο για τα χαρακτηριστικά της Κρητικής και Μακεδονικής σχολής στην αγιογραφία στην δ/νση https://www.youtube.com/watch?v=o_1jSbODdho, για τα χαρακτηριστικά της Κρητικής σχολής στην διεύθυνση https://www.youtube.com/watch?v=Y-sv2RFsAI4 και στην διεύθυνση https://www.youtube.com/watch?v=5PD0ye2nRGc, γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά της Μακεδονικής σχολής και παρακολουθούν στοιχεία από την ζωή του εκπροσώπου της Μανουήλ Πανσέληνου.

Δημιουργούν photo story με εικόνες της Μακεδονικής και Κρητικής σχολής. Οι απαντήσεις δίνονται στην δ/νση https://padlet.com/malti7786/dy6za2v0h3pa στο padlet που έχει ετοιμάσει ο καθηγητής. Η Ομάδα αναρτά στο edmodo το αποτέλεσμα της εργασίας της, κάνοντας χρήση των κωδικών της. Τα αποτελέσματα της εργασίας της θα παρουσιάσει και στην ολομέλεια του τμήματος με το λογισμικό Power Point.

Φύλλα Εργασίας

Φύλλο εργασίας Α΄ Ομάδας

Μελετώντας το παρακάτω κείμενο από τον ψηφιακό φάκελο του μαθήματος Θρησκευτικών Α΄ Γυμνασίου στην διεύθυνση https://goo.gl/XsTxjG, παρακολουθώντας το βίντεο για τον αρχαίο ελληνικό ναό του Ηφαίστου στην Αθήνα, στην διεύθυνση https://www.youtube.com/watch?v=6yLV42aQ8Y4 και το βίντεο για τον ναό του αγίου Δημητρίου στην Θεσσαλονίκη, στην δ/νση https://www.youtube.com/watch?v=0K90c4md6bg, παρατηρώντας τις παρακάτω εικόνες:

α) Αναφέρετε τις διαφορές που διαπιστώνετε ανάμεσα στους δύο ναούς.

β) Δημιουργήστε ένα photo story με εικόνες αρχαίων ελληνικών ναών και χριστιανικών ναών. Επιλέξτε μέχρι πέντε εικόνες για τον αρχαιοελληνικό ναό από την δ/νση https://goo.gl/mUjX7f και μέχρι πέντε εικόνες για τον χριστιανικό ναό από την δ/νση https://goo.gl/H1W24h, προσθέστε μουσική και τίτλο, αναρτήστε το στο You Tube και κατόπιν στο padlet.

Κάθε αρχιτεκτονικό έργο εκφράζει με τη μορφή του τις ανάγκες των ανθρώπων που το δημιουργούν. Ο αρχαιοελληνικός ναός δημιουργήθηκε για να στεγάζει το άγαλμα του Θεού και να προστατεύει το θησαυρό της πόλης. Στο εσωτερικό του έμπαιναν μόνον οι ιερείς και όσοι πρόσφεραν δώρα και αναίμακτες θυσίες στο άγαλμα του Θεού, ενώ το πλήθος των προσκυνητών έμενε απ' έξω, γύρω από το βωμό για τις αιματηρές θυσίες. από εκεί έβλεπε μέσα από την ανοιχτή θύρα το πελώριο άγαλμα του Θεού. Ο χριστιανικός ναός διαφοροποιήθηκε γιατί είναι «εκκλησία» δηλαδή το κτίριο και συνάμα η σύναξη των πιστών, οι οποίοι δεν παρακολουθούν από έξω σαν θεατές, αλλά συμμετέχουν στο τελούμενο μυστήριο της Θείας Ευχαριστίας. Η έμφαση λοιπόν της καλλιτεχνικής διαμόρφωσης δόθηκε στον εσωτερικό χώρο, ο οποίος δεν είναι απλά το μαρμαροχτισμένο μέγαρο, η κατοικία ενός θεού, αλλά η μικρογραφία του Σύμπαντος, γιατί εδώ γίνεται η συνάντηση του ενός και μοναδικού Θεού με τον άνθρωπο. (Απόσπασμα κειμένου από την 2^{η} ενότητα του φακέλου μαθήματος Θρησκευτικών Α΄ Γυμνασίου, σ.56).

Εικόνα 1. Αρχαίος ελληνικός ναός Ηφαίστου

Εικόνα 2. Ναός αγίου Δημητρίου Θεσσαλονίκη

Οι απαντήσεις σας να δοθούν στην δ/νση https://padlet.com/malti7786/71ytx92ozcjx στο padlet που έχει ετοιμάσει ο καθηγητής σας. Το αποτέλεσμα της εργασίας της ομάδας σας αναρτήστε το στο edmodo, κάνοντας χρήση των κωδικών σας. Τα αποτελέσματα της εργασίας σας θα παρουσιάσετε και στην ολομέλεια του τμήματος με το λογισμικό Power Point.

Φύλλο Εργασίας Β΄ Ομάδας

Μελετώντας το παρακάτω απόσπασμα κειμένου για τα ψηφιδωτά και το κείμενο για την ιστορία του ναού της Αγίας Σοφίας Κωνσταντινούπολης στην δ/νση https://goo.gl/XsTxjG από το ψηφιακό φάκελο μαθήματος Θρησκευτικών Α΄ Γυμνασίου, παρακολουθώντας το βίντεο για τον ναό της Αγίας Σοφίας Κωνσταντινούπολης στην δ/να https://www.youtube.com/watch?v=BPEar4-NmKU, παρακολουθώντας το βίντεο για τα ψηφιδωτά της Ροτόντας Θεσσαλονίκης στην δ/νση https://www.youtube.com/watch?v=h8aGl9g0MdY&vl=el να αναφέρετε:

α) Τον αυτοκράτορα, τους αρχιτέκτονες που εργάστηκαν για την δημιουργία του ναού της Αγίας Σοφίας Κωνσταντινούπολης, πότε χτίστηκε, τα στοιχεία που κυριαρχούν σ΄ αυτόν, την κατάληψη του ναού από τους Τούρκους και τι σήμαινε αυτή για τον κατακτητή;

β) Τον τρόπο που οι βυζαντινοί διακοσμούσαν τους τοίχους και τα δάπεδα των εκκλησιών.

γ) Διαμορφώστε ένα photo story που να περιέχει πέντε τουλάχιστον εικόνες με θέμα τον ναό της Αγίας Σοφίας Κωνσταντινούπολης από την δ/νση https://goo.gl/aDkuAd, προσθέστε μουσική και τίτλο, αναρτήστε το στο You Tube και κατόπιν στο padlet.

Οι Βυζαντινοί διακοσμούσαν συνήθως με τοιχογραφίες και ψηφιδωτά τους τοίχους και τα δάπεδα των εκκλησιών, όχι μόνο για να τις ομορφύνουν, αλλά και για να μη φαίνονται τα οικοδομικά υλικά της κατασκευής. Τα περισσότερα ψηφιδωτά έγιναν τους πρώτους αιώνες της αυτοκρατορίας, και μέχρι το 10ο αιώνα, τότε που η αυτοκρατορία βρισκόταν στην ακμή της. Αργότερα, επειδή κόστιζαν ακριβά, αντικαταστάθηκαν από τις τοιχογραφίες. Περίφημα είναι τα ψηφιδωτά στις εκκλησίες της Ραβέννας στην Ιταλία, όπως επίσης και αυτά της Κωνσταντινούπολης, της Θεσσαλονίκης, της Μονής Δαφνίου στην Αττική, της Νέας Μονής της Χίου, του Οσίου Λουκά στη Βοιωτία και αλλού.

Μαρίζα Ντεκάστρο, Βυζαντινή Τέχνη. Οδηγός για παιδιά (σ.59 Φακέλου μαθήματος Θρησκευτικών Α΄ Γυμνασίου).

Η Αγία Σοφία της Κωνσταντινούπολης

Ο Ιουστινιανός, όταν αποφάσισε να ανοικοδομήσει τον ναό της Αγίας Σοφίας, ανέθεσε το έργο σε δύο διάσημους μικρασιάτες αρχιτέκτονες, τον Α ν θ έ μ ι ο από τις Τράλλεις και τον Ι σ ί δ ω ρ ο από τη Μίλητο, διαθέτοντας τεράστια χρηματικά ποσά και επιβλέποντας ο ίδιος την εκτέλεση του έργου. Η κατασκευή ολοκληρώθηκε σε πέντε χρόνια και δέκα μήνες (532 μ.Χ. - 537 μ.Χ.). Οι δύο αρχιτέκτονες, αξιοποιώντας την παράδοση της ελληνιστικής τέχνης, καθώς και αυτόχθονα στοιχεία της Ανατολής (συριακά, περσικά, αιγυπτιακά), δημιούργησαν έναν πρωτότυπο τύπο ναού. Έτσι, η Αγία Σοφία είναι καρπός γόνιμης σύζευξης ελληνικής τέχνης και ανατολικών στοιχείων με τη χριστιανική πνοή. Για το χτίσιμο του ναού εργάστηκαν εντατικά 10.000 ειδικευμένοι τεχνίτες και εργάτες και μεταφέρθηκαν τα καλύτερα υλικά από ολόκληρη την αυτοκρατορία. Στα εγκαίνια της Αγίας Σοφίας ο Ιουστινιανός ευχαρίστησε τον Θεό που τον αξίωσε να

καταφέρει ένα τόσο λαμπρό έργο και είπε, κατά την παράδοση, τη φράση: «Νενίκηκά σε Σολομών!» Ο αρχιτεκτονικός της τύπος προέκυψε από τον συνδυασμό της βασιλικής και του περίκεντρου ναού με τρούλο. Πρόκειται για ένα πολύ μεγάλο ορθογώνιο οικοδόμημα, του οποί- ου το μέγιστο μήκος φτάνει τα 78,16 μέτρα και το πλάτος τα 71,82. Το τεράστιο κεντρικό κλίτος, που απολήγει στην αψίδα του ιερού στέφεται από γιγάντιο τρούλο, που μοιάζει να αιωρείται σε ύψος 54 μέτρων. Η Αγία Σοφία έγινε συνώνυμο της ακμής του βυζαντινού πολιτισμού. Όλες οι κρατικές μεγάλες τελετές γίνονταν στην Αγία Σοφία: στέψη αυτοκρατόρων, βάφτιση πορφυρογέννητων, γάμοι και κηδείες αυτοκρατόρων, χειροτονίες Πατριαρχών, υποδοχές αρχηγών ορθοδόξων κρατών και αρχηγών χριστιανικών εκκλησιών, δοξολογίες και επίσημες προς τον Θεό ευχαριστίες και άλλες πατριαρχικές και αυτοκρατορικές γιορτές. Στην Αγία Σοφία υπήρχε ειδική εξέδρα (θρόνος), για τον αυτοκράτορα. Από την Αγία Σοφία ξεκινούσαν για τους μεγάλους πολέμους και σε αυτήν γιόρταζαν τις μεγάλες νίκες. Σε αυτήν κατέφευγε ο λαός σε ώρες δύσκολες. Σε αυτήν προσεύχονταν οι πιστοί με αγωνία μέχρι τα ξημερώματα της 29ης Μαΐου του 1453 να σωθεί η Πόλη από την πολιορκία των Οθωμανών. Για τον Μωάμεθ Β', η κατάληψη της Αγία Σοφίας συμβόλιζε την επικράτηση του Ισλάμ έναντι του Χριστιανισμού.(σ.57 Φακέλου μαθήματος Θρησκευτικών Α΄ Γυμνασίου)

Εικόνα 3. Αγία Σοφία Κωνσταντινούπολης

Εικόνα 4. Ψηφιδωτό Γαλεριανό συγκρότημα Ροτόντα Θεσσαλονίκης

Οι απαντήσεις σας να δοθούν στην δ/νση https://padlet.com/malti7786/jq8v75vu5efe στο padlet που έχει ετοιμάσει ο καθηγητής σας. Το αποτέλεσμα της εργασίας της ομάδας σας αναρτήστε το στο edmodo, κάνοντας χρήση των κωδικών σας. Τα αποτελέσματα της εργασίας σας θα παρουσιάσετε και στην ολομέλεια του τμήματος με το λογισμικό Power Point.

Φύλλο Εργασίας Γ΄ Ομάδας

Παρακολουθήστε το βίντεο για τις εικόνες φαγιούμ στην δ/νση https://www.youtube.com/watch?v=TecalWGnqjg, μελετήστε τα παρακάτω κείμενα από τον ψηφιακό Φάκελο Μαθήματος Θρησκευτικών Α΄ Γυμνασίου στην δ/νση https://goo.gl/XsTxjG, που αναφέρονται στις εικόνες Φαγιούμ, στην σχέση των εικόνων Φαγιούμ με τις χριστιανικές εικόνες και αναφέρετε:

α) Τι είναι οι εικόνες Φαγιούμ, πώς προέρχεται η ονομασία τους, πότε ζωγραφίζονταν, ποια ήταν η κατάσταση των προσώπων, πού έβαζαν αρχικά τα Φαγιούμ, πού τα τοποθετούσαν τελικά, τι υλικό χρησιμοποιούσαν για την κατασκευή τους, πότε χρονολογούνται;

β) Για ποιο λόγο οι αρχαιότερες χριστιανικές εικόνες βρέθηκαν στην περιοχή Φαγιούμ;

γ) Ποια είναι η διαφορά ανάμεσα στις χριστιανικές εικόνες και στις εικόνες Φαγιούμ;

δ) Διαμορφώστε ένα photo story που να περιέχει πέντε τουλάχιστον εικόνες με θέμα τις εικόνες Φαγιούμ, χρησιμοποιήστε την δ/νση https://goo.gl/iUuit5 για να τις επιλέξετε, προσθέστε μουσική και τίτλο, αναρτήστε το στο You Tube και κατόπιν στο padlet.

Τα Φαγιούμ

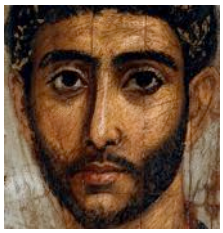
Η περιοχή του Φαγιούμ είναι μια κοιλάδα πλούσια σε βλάστηση, 60 χιλ. νότια του Καΐρου, στη δυτική όχθη του Νείλου. Εκεί βρέθηκε μεγάλος αριθμός έγχρωμων πορτρέτων, όπως και σε άλλες περιοχές της Αιγύπτου, αλλά η περιοχή του Φαγιούμ έδωσε το όνομά της σε όλα. Πρόκειται για νεκρικά πορτρέτα, που τα

περισσότερα ζωγραφίζονταν, όταν ακόμη τα πρόσω- πα βρίσκονταν στη ζωή και, μάλιστα, αφού προηγουμένως έκαναν τη σχετική προετοιμασία (χτενίσματα, κόμμωση, κοσμήματα, ένδυση), για να στηθούν μπροστά στον ζωγράφο και να αποθανατιστούν στην καλύτερή τους ώρα. Στη συνέχεια έμπαινε σε κάδρο και στόλιζε κάποιο δωμάτιο του σπιτιού τους. Μερικά είναι ζωγραφισμένα μετά θάνατο, κατά τη διάρκεια της ταρίχευσης, η οποία κρατούσε 70 μέρες. Κατά τη φάση της ταρίχευσης, το τοποθετούσαν στο ύψος του προσώπου της μούμιας. Τα πορτρέτα του Φαγιούμ καλύπτουν το χρονικό διάστημα των τριών πρώτων μεταχριστιανικών αιώνων, είναι μικρών διαστάσεων (περίπου 0,30 Χ0,20 εκ.) και ζωγραφίζονταν πάνω σε ξύλινες επιφάνειες ή σε λινό ύφασμα. (Απόσπασμα κειμένου σ.59 Φακέλου μαθήματος Θρησκευτικών Α΄ Γυμνασίου).

Από τα Φαγιούμ στις κηρόχυτες εικόνες του Σινά

Είναι φυσικό λοιπόν, οι πρώτοι χριστιανοί ζωγράφοι των πρώτων αιώνων στην Αίγυπτο και γενικότερα στο χώρο της Ανατολής να συμπεριλαμβάνονται ανάμεσα σ' αυτούς, που πριν γίνουν χριστιανοί, ιστορούσαν παρόμοια "νεκρικά πορτρέτα". Έτσι εξηγείται το πέρασμα από τα πορτρέτα Φαγιούμ στις αρχαιότερες χριστιανικές εικόνες. Οι χριστιανικές εικόνες ζωγραφίζονται, αφού γίνει η προεργασία πάνω σε ξύλινες επιφάνειες ή σε λινό ύφασμα και χρησιμοποιείται η εγκαυστική ή κηρόχυτη τεχνική. Ζωγραφίζεται κατ΄ ενώπιον και τονίζονται τα χαρακτηριστικά του προσώπου με ιδιαίτερη προτίμηση στα μεγάλα, εκφραστικά μάτια. Οι αρχαιότερες εγκαυστικές εικόνες είναι αυτές του μοναστηριού της Αγίας Αικατερίνης στο Σινά, χρονολογούνται από τους περισσότερους ιστορικούς της τέχνης στον 6ο αιώνα και διατηρούνται σε άριστη κατάσταση […] Η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στα πορτρέτα του Φαγιούμ και στις κηρόχυτες εικόνες του Σινά είναι ότι τα πρώτα χρησιμοποιούν μοντέλο, ενώ οι εικόνες ακολουθούν την παράδοση και διαμορφώνουν την τυπολογία που θα σεβαστούν όλοι οι καλλιτέχνες στους μετέπειτα αιώνες. Η εικόνα, ως λατρευτικό αντικείμενο, είναι καλλιτεχνικό προϊόν προσευχής, υπηρετεί τη λατρεία, εκφράζει την πίστη και ερμηνεύει το δόγμα.

Α. Παλιούρας, Εισαγωγή στη Βυζαντινή Αρχαιολογία (σ. 60 Φακέλου Μαθήματος Θρησκευτικών Α΄ Γυμνασίου).



Εικόνα 5. Φαγιούμ

Εικόνα 6. Ο Χριστός, Ι.Μ. Αγ. Αικατερίνης Σινά

Οι απαντήσεις σας να δοθούν στην δ/νση https://padlet.com/malti7786/2iot6dhraflf στο padlet που έχει ετοιμάσει ο καθηγητής σας. Το αποτέλεσμα της εργασίας της ομάδας σας αναρτήστε το στο edmodo, κάνοντας χρήση των κωδικών σας. Τα αποτελέσματα της εργασίας σας θα παρουσιάσετε και στην ολομέλεια του τμήματος με το λογισμικό Power Point.

Φύλλο εργασίας Δ΄ Ομάδας

Μελετώντας τα παρακάτω κείμενα από τον ψηφιακό Φάκελο Μαθήματος Θρησκευτικών Α΄ Γυμνασίου στην δ/νση https://goo.gl/XsTxjG, παρακολουθώντας το βίντεο στην δ/νση https://www.youtube.com/watch?v=o_1jSbODdho για τα χαρακτηριστικά των σχολών αγιογραφίας, το βίντεο για τα χαρακτηριστικά της μιας σχολής στην δ/νση https://www.youtube.com/watch?v=Y-sv2RFsAI4 και το βίντεο στην δ/νση https://www.youtube.com/watch?v=5PD0ye2nRGc για τα χαρακτηριστικά της άλλης σχολής και του ιδρυτή της, να αναφέρετε:

α) Πώς γίνεται ακόμη και ένας αγράμματος πιστός να αναγνωρίζει τον άγιο μιας εικόνας;
β) Ποιες οι σχολές αγιογραφίας στο τέλος της βυζαντινής αυτοκρατορίας, ποιοι οι βασικοί τους εκπρόσωποι και ποια τα χαρακτηριστικά τους;
γ) Ποια είναι η προϋπόθεση για να γίνει κάποιος αγιογράφος, τι κανόνες ακολουθεί, πώς χαρακτηρίζεται το έργο του κάθε αγιογράφου, ποιος είναι ο σκοπός του;
δ) Αναφέρετε σημαντικό Έλληνα αγιογράφο και τι θεωρεί ως αρχή για την ζωγραφική μιας εικόνας;
ε) Διαμορφώστε ένα photo story που να περιέχει έξι τουλάχιστον εικόνες των δύο σχολών αγιογραφίας. Χρησιμοποιήστε την δ/νση https://goo.gl/hBas64 για την μια σχολή και την δ/νση https://goo.gl/XbkzKa για την δεύτερη σχολή για να επιλέξετε τις εικόνες, προσθέστε μουσική και τίτλο, αναρτήστε το στο You Tube και κατόπιν στο padlet.

Οι φορητές εικόνες
Οι φορητές εικόνες βρίσκονταν παντού: στις εκκλησίες, στους τάφους, στα σπίτια. Στα πρωτοχριστιανικά χρόνια οι εικόνες ήταν οι προσωπογραφίες των αγίων, οι οποίες τοποθετούνταν πάνω στον τάφο τους, ώστε οι πιστοί να τους βλέπουν. Αργότερα αυτές οι εικόνες έγιναν αντικείμενο λατρείας. Αν παρατηρήσουμε τις εικόνες ενός αγίου που έχουν κατασκευαστεί σε διαφορετικές εποχές, θα διαπιστώσουμε ότι, παρ' όλη την πάροδο του χρόνου, ο άγιος είναι ζωγραφισμένος σχεδόν με τον ίδιο τρόπο. Έτσι, βλέπουμε αγίους να είναι ζωγραφισμένοι πάντοτε νέοι, όπως Ο Χριστός, Ι.Μ. Αγ. Αικατερίνης του Σινά (6ος αι.) για παράδειγμα ο Άγιος Γεώργιος· άλλοι ζωγραφίζονται πάντα ηλικιωμένοι, όπως οι Τρεις Ιεράρχες. Ο Άγιος Δημήτριος φοράει πολεμική εξάρτυση. Συχνά κάποιο σύμβολο ζωγραφίζεται δίπλα στον άγιο. Δίπλα στην Αγία Ελένη υπάρχει πάντα ο Σταυρός, γιατί εκείνη τον βρήκε· ο Άγιος Γεώργιος εικονίζεται μαζί με το δράκο που σκότωσε· στις εικόνες του Αγίου Νικολάου, προστάτη των θαλασσινών, υπάρχει πάντα κάποιο ναυτικό θέμα. Αυτή η σταθερότητα στην αναπαράσταση των αγίων προσώπων βοηθούσε και τον πλέον αγράμματο πιστό να καταλάβει ποιος άγιος εικονιζόταν.
Μαρίζα Ντεκάστρο, Βυζαντινή Τέχνη. Οδηγός για παιδιά.(σ.60 Φάκελος μαθήματος Θρησκευτικών Α΄ Γυμνασίου).

Μακεδονική και Κρητική σχολή ζωγραφικής
Προς το τέλος της βυζαντινής αυτοκρατορίας, στην εποχή των Παλαιολόγων, έχουν κατά κάποιο τρόπο διαμορφωθεί δύο σχολές στη ζωγραφική: η Μακεδονική και η Κρητική. Το κέντρο δημιουργίας της Μακεδονικής σχολής βρίσκεται στην Κωνσταντινούπολη και δείγματά της υπάρχουν σε όλη τη Μακεδονία. Το χαρακτηριστικό της είναι ότι τη συναντάμε κυρίως σε τοιχογραφίες. Τα χρώματά της είναι φωτεινά και οι ζωγράφοι προσπαθούν να αποδώσουν τις μορφές με φυσικότητα. Η Κρητική σχολή κατασκευάζει κυρίως φορητές εικόνες και όχι τοιχογραφίες. Έργα της συναντάμε σε όλη την Ελλάδα.
Αυτή η σχολή χαρακτηρίζεται από μια λιτότητα και προσήλωση στην παλαιότερη βυζαντινή παράδοση, ενώ άνθισε στα μεταβυζαντινά χρόνια.
Μαρίζα Ντεκάστρο, Βυζαντινή Τέχνη. Οδηγός για παιδιά (σ.61Φάκελος μαθήματος Θρησκευτικών Α΄ Γυμνασίου).

Ο αγιογράφος, ένας καλλιτέχνης με πίστη
Ο αγιογράφος ήταν καλλιτέχνης με βαθιά πίστη. Ακολουθούσε πιστά τους κανόνες που είχε θεσπίσει η Εκκλησία για τη ζωγραφική, ποτίζοντας ταυτόχρονα τα έργα του με όλο του το συναίσθημα και τη συγκίνηση προς τα θεία. Έτσι, το έργο του κάθε αγιογράφου είναι μοναδικό και πρωτότυπο. Οι Βυζαντινοί πίστευαν ότι το ταλέντο ήταν σταλμένο από το Θεό και το αφιέρωναν σ' αυτόν. Σκοπός του αγιογράφου δεν ήταν να φτιάξει έναν ωραίο πίνακα, μια ωραία εικόνα. Με το ταλέντο του προσπαθούσε να μιλήσει κατευθείαν στην ψυχή του πιστού και να τον παροτρύνει να ακολουθήσει το παράδειγμα των αγίων μορφών, για να φτάσει κι αυτός στην τελειότητα. Οι αγιογράφοι τότε, όπως και σήμερα, μάθαιναν την τέχνη τους κοντά σε κάποιον δάσκαλο. Ο αγιογράφος Διονύσιος ο εκ Φουρνά, σε ένα βιβλίο-οδηγό που έγραψε στις αρχές του 18ου αιώνα, συστήνει στα παιδιά που έχουν ταλέντο και θέλουν να ακολουθήσουν αυτή την τέχνη να ασκηθούν μόνα τους στην αρχή κι έπειτα να μαθητεύσουν κοντά σε ένα δάσκαλο. Η μαθητεία κρατούσε χρόνια. Ο νεαρός μαθητευόμενος, πριν πιάσει στα χέρια του πινέλο και χρώμα, περνούσε από όλα τα στάδια της

δουλειάς, αρχίζοντας από τις πιο απλές εργασίες, όπως είναι το πλύσιμο των πινέλων, έως και τις πιο πολύπλοκες, όπως είναι η παρασκευή των χρωμάτων. Δουλεύοντας έτσι στο εργαστήριο του δασκάλου του, ο νεαρός μάθαινε τα μυστικά της τέχνης. Όταν ο δάσκαλος τον έκρινε πλέον ικανό, του έδινε την άδεια να εργαστεί μόνος του.
Μαρίζα Ντεκάστρο, Βυζαντινή Τέχνη. Οδηγός για παιδιά (σ.62 Φάκελος μαθήματος Θρησκευτικών Α΄ Γυμνασίου).

«Όταν πρόκειται να αρχίσεις μια εικόνα, κατά πρώτον κάνε την προσευχή σου εις τον Κύριον να σε φωτίσει εις το έργον σου…»
Φώτης Κόντογλου (σ. 63 Φάκελος μαθήματος Θρησκευτικών Α΄ Γυμνασίου).

Εικόνα 7. Θεοφάνης από την Κρήτη

Εικόνα 8. Μανουήλ Πανσέληνος

Οι απαντήσεις σας να δοθούν στην δ/νση https://padlet.com/malti7786/dy6za2v0h3pa στο padlet που έχει ετοιμάσει ο καθηγητής σας. Το αποτέλεσμα της εργασίας της ομάδας σας αναρτήστε το στο edmodo, κάνοντας χρήση των κωδικών σας. Τα αποτελέσματα της εργασίας σας θα παρουσιάσετε και στην ολομέλεια του τμήματος με το λογισμικό Power Point.

Παρουσίαση (3η ώρα)
Παρουσίαση των εργασιών των ομάδων στην ολομέλεια της τάξης με το λογισμικό power point και συζήτηση μεταξύ των ομάδων.

Αξιολόγηση
Η αξιολόγηση των μαθητών θα γίνεται κατά την διάρκεια διεξαγωγής των εργασιών, ανάλογα με την συμμετοχή τους, την ικανότητά τους να επιλέγουν, να απομονώνουν πληροφορίες, να συνεργάζονται. Η αξιολόγηση εξαρτάται και από το αποτέλεσμα της εργασίας των μαθητών.

Επέκταση
Στα πλαίσια της επέκτασης της διδακτικής ενότητας οι μαθητές καλούνται να συμμετάσχουν σε ημερήσια διδακτική (στα πλαίσια του μαθήματος των Θρησκευτικών) εκδρομή στο Βυζαντινό Μουσείο της Θεσσαλονίκης και σε ένα εργαστήρι αγιογραφίας της ίδιας πόλης. Η δραστηριότητα αυτή ενδείκνυται για την καλύτερη κατανόηση και γνώση όλων των πτυχών της διδακτικής ενότητας. Οι μαθητές θα αισθανθούν το «μεγαλείο» της βυζαντινής αγιογραφίας με τις δύο τεχνοτροπίες στην ζωγραφική, την Κρητική και Μακεδονική, θα γνωρίσουν έργα των κύριων εκπροσώπων τους και στο εργαστήρι θα ξεναγηθούν στον κόσμο της αγιογραφίας μέσα από τις εμπειρίες και την τέχνη του αγιογράφου που θα συναντήσουν.

Βιβλιογραφικές αναφορές
Αργύρης, Μ, (2002). «Διερευνητική μάθηση με χρήση υπολογιστικών εργαλείων: Μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας», στο βιβλίο «Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα: Παιδαγωγική αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πρακτικής» Επιμέλεια Κυνηγός Χ. – Δημαράκη Ε., σελ. 98-99. Αθήνα: Καστανιώτης.

Βακαλούδη, Α. (2003). *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τις Νέες τεχνολογίες: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πατάκη .

Γριζοπούλου, Ο., Γώγου, Β. και Μπάρλος, Α. (2017). «Φάκελος μαθήματος-Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Πορεία και ανάπτυξη». Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Γυφτοδήμος, Γ., Γεωργιάδης, Π. και Φιλοκύπρου, Γ. (1994). «Η τεχνολογία στην εκπαίδευση: Προσανατολισμοί και αρχές σχεδιασμού εκπαιδευτικού λογισμικού», Πρακτικά διαλέξεων με θέμα «Multimedia και εκπαίδευση», εκδόσεις ΙΩΝ.

Κόντογλου, Φ. (1963). *Η πονεμένη Ρωμιοσύνη*. Αθήνα: Αστήρ.

Μητροπούλου, Β. (2012). Το εκπαιδευτικό σενάριο με χρήση των ΤΠΕ στην διδασκαλία των Θρησκευτικών. Στον τιμητικό τόμο για τον ομότιμο Καθηγητή Χρήστο Βασιλόπουλο με τίτλο *«Αγωγή Αγάπης και Ελευθερίας»*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Ντεκάστρο, Μ. (1990). *Βυζαντινή Τέχνη. Οδηγός για παιδιά*. Αθήνα: Κέδρος.

Παλιούρας, Α. (1998). *Εισαγωγή στην Βυζαντινή Αρχαιολογία*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Εκπαιδευτικά Λογισμικά

Ψηφιακός Φάκελος Μαθήματος Θρησκευτικών Α΄ Γυμνασίου: Η Θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Πορεία και ανάπτυξη.

Διαδικτυακές πηγές

https://goo.gl/XsTxjG (Ανακτήθηκε στις 25-02-2018)
https://www.youtube.com/watch?v=6yLV42aQ8Y4 (Ανακτήθηκε στις 25-02-2018)
https://www.youtube.com/watch?v=0K90c4md6bg (Ανακτήθηκε στις 25-02-2018)
https://goo.gl/mUjX7f (Ανακτήθηκε στις 25-02-2018)
https://goo.gl/XbkzKa (Ανακτήθηκε στις 25-02-2018) https://www.youtube.com/watch?v=BPEar4-NmKU (Ανακτήθηκε στις 25-02-2018)
https://www.youtube.com/watch?v=h8aGl9g0MdY&vl=el (Ανακτήθηκε στις 25-02-2018)
https://goo.gl/aDkuAd (Ανακτήθηκε στις 25-02-2018)
https://www.youtube.com/watch?v=TecalWGnqjg (Ανακτήθηκε στις 25-02-2018)
https://goo.gl/iUuit5(Ανακτήθηκε στις 25-02-2018)
https://www.youtube.com/watch?v=o_1jSbODdho (Ανακτήθηκε στις 25-02-2018)
https://www.youtube.com/watch?v=Y-sv2RFsAI4 (Ανακτήθηκε στις 25-02-2018)
https://www.youtube.com/watch?v=5PD0ye2nRGc (Ανακτήθηκε στις 25-02-2018)
https://goo.gl/hBas64 (Ανακτήθηκε στις 25-02-2018)
https://goo.gl/XbkzKa (Ανακτήθηκε στις 25-02-2018)
https://padlet.com/malti7786/dy6za2v0h3pa (Ανακτήθηκε στις 25-02-2018)
https://padlet.com/malti7786/2iot6dhraflf (Ανακτήθηκε στις 25-02-2018)
https://padlet.com/malti7786/jq8v75vu5efe (Ανακτήθηκε στις 25-02-2018)
https://padlet.com/malti7786/71ytx92ozcjx (Ανακτήθηκε στις 25-02-2018)
https://goo.gl/12TTVL (Ανακτήθηκε στις 25-02-2018)
https://goo.gl/9qdT8J (Ανακτήθηκε στις 25-02-2018)
https://goo.gl/k4kpG2(Ανακτήθηκε στις 25-02-2018)
https://goo.gl/sVagyN(Ανακτήθηκε στις 25-02-2018)
https://goo.gl/1pWpsB (Ανακτήθηκε στις 25-02-2018)
https://goo.gl/x41V6n(Ανακτήθηκε στις 25-02-2018)
https://goo.gl/QBw9Sr(Ανακτήθηκε στις 25-02-2018)
https://goo.gl/KTv3xg (Ανακτήθηκε στις 25-02-2018)

Διδακτική πρόταση αντιμετώπισης του ενδοσχολικού εκφοβισμού: Μπορούμε και αλλιώς

Βασιλική Μηρτσέκη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Α/θμια Εκπαίδευση Ν.Ημαθίας
12dime2@gmail.com

Περίληψη
Η παρούσα εργασία αναφέρεται στον παιδαγωγικό σχεδιασμό και την υλοποίηση διδακτικού προγράμματος για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού- βίας στα πλαίσια του κοινωνικού-οικοσυστημικού μοντέλου προσέγγισης. Ο εκπαιδευτικός, μέσω της συνεργατικής, κριτικής και βιωματικής μάθησης, οδηγεί τους μαθητές, πέρα από την νοητική τους ανάπτυξη, και στη συναισθηματική. Η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία δεν περιορίζεται στα πλαίσια της κατανόησης των γνωστικών αντικειμένων (από τους μαθητές) αλλά με κατάλληλα προγράμματα, εντός της σχολικής πραγματικότητας, βοηθά να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση (μέσω της κοινωνικής ευαισθητοποίησης τους) απέναντι στο φαινόμενο του εκφοβισμού. Η συμμετοχή των γονέων σε προγράμματα ενημέρωσης, πρόληψης και συνεργασίας που εκπονεί ο εκπαιδευτικός και στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των δυνατοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών του, η ενημέρωση των ΜΜΕ που συνδέεται με την προσπάθεια κινητοποίησης της κοινωνίας, προσδίδουν στην Εκπαίδευση την κοινωνικο-πολιτική και ηθική της διάσταση.

Λέξεις κλειδιά: Ενσυναίσθηση, πρόληψη ενδοσχολικού εκφοβισμού

1. Εισαγωγή

Η επιθετικότητα εκδηλώνεται ανάλογα με το φύλο την ηλικία, αλλά και το πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον του κάθε ατόμου και άλλες φορές έχει τη μορφή διεκδίκησης με στόχο την επιβίωση του ατόμου, ως έκφανση του υγιούς ανταγωνισμού (Χηνάς και Χρυσαφίδης, 2000), και άλλες φορές εκφράζεται με εχθρική και σκόπιμη συμπεριφορά, ώστε να προκαλέσει τραυματισμούς ή άσχημα βιώματα στους αποδέκτες της (Ζάχαρης, 2003). Βάσει αυτών των δεδομένων και τα παιδιά, στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησής τους και της ανάπτυξής τους, μπορούν, καθώς μεγαλώνουν, να εμφανίσουν επιθετική συμπεριφορά. Βάσει κριτηρίων όμως, μπορούμε να ορίσουμε τη μορφή και το είδος της επιθετικότητας που εμφανίζεται και αυτά είναι:

- Η συχνότητα
- Η ένταση
- Η διάρκεια του φαινομένου
- Ο βαθμός της πρόθεσης
- Ο βαθμός επίδειξης αυτοελέγχου (Καλαντζή Αζίζι, Ζαφειροπούλου, 2004).

Βάσει των παραπάνω κριτηρίων, σχολικό εκφοβισμό δεν αποτελούν μεμονωμένα περιστατικά μεταξύ μαθητών, ούτε οι αστεϊσμοί μεταξύ τους, αν και εφόσον ο αποδέκτης φαίνεται να μην ενοχλείται, αλλά κάθε περιστατικό που συμβαίνει συχνά και προκαλεί σωματικό πόνο ή επηρεάζει τον μαθητή και την ψυχοσυναισθηματική του ανάπτυξη.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται πως η ύπαρξη συνεχών περιστατικών που διακρίνονται από διάρκεια ή ένταση και προκαλούν τραύματα στους μαθητές (ψυχικά ή σωματικά), έχουν αυξηθεί ανάμεσα σε μαθητές τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος και θεωρείται πλέον ένα σημαντικό κοινωνικό πρόβλημα (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε, 2018) με ανησυχητικές διαστάσεις αλλά και βλαβερές συνέπειες στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε, 2008).

Το φαινόμενο αυτό έχει λάβει ανησυχητικές διαστάσεις και στην Ελλάδα καθώς ενώ σε έρευνες που είχαν γίνει πριν το 2001, το ποσοστό των μαθητών που είχε πέσει θύμα συστηματικής βίας - εκφοβισμού από συμμαθητές και συνομηλίκους του ναι μεν ήταν ανησυχητικό αλλά δεν ήταν μεγάλο (Αρτινοπούλου, 2001),

φτάνουμε σε έρευνα του «Παρατηρητηρίου» του υπουργείου Παιδείας, στη διάρκεια του σχολικού έτους 2013-2014, με το κάλεσμα 61.000 μαθητών από όλη τη χώρα να συμμετέχουν σε αυτή, η οποία παρουσίασε ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών που είχαν εμπλακεί σε περιστατικά βίας. Στην έρευνα αυτή καταδεικνύεται ότι:

- το 34,01% παραδέχθηκε ότι έχει ασκήσει συστηματικά βία σε κάποιον συμμαθητή του στο σχολικό χώρο,
- το 56,08% απάντησε ότι δέχτηκε βία στον προαύλιο χώρο του σχολείου,
- το 18% εκτός σχολικού χώρου, το 13% στο εργαστήριο, μόνο το 9% στην αίθουσα διδασκαλίας
- ενώ ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών (που άγγιζε το 60%), είχε γίνει θύμα κοροϊδευτικών ψευδωνύμων και είχε δεχτεί πειράγματα για την εξωτερική του εμφάνιση (36,30%).

Η έρευνα επίσης κατέληξε στο ότι αποδέκτες επιθετικής συμπεριφοράς, ήταν μαθητές ευαίσθητοι οι οποίοι δεν είχαν τη δυνατότητα να αμυνθούν, κάτι το οποίο επιβεβαίωσε το συμπέρασμα στο οποίο είχε καταλήξει έρευνα που εκπονήθηκε από το «Χαμόγελο του Παιδιού» το 2012 σε συνεργασία με άλλες 5 χώρες (Ιταλία, Λιθουανία, Εσθονία, Λετονία, Βουλγαρία), με την Ελλάδα να κατέχει την τέταρτη θέση, με ποσοστό εκφοβισμού 31,98% (Βλάχου, Μπότσογλου & Ανδρέου, 2016).

Τα παιδιά που εκφοβίζονται εμφανίζουν, κατά κανόνα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, ψυχοσωματικά προβλήματα, σχολική άρνηση, έντονο άγχος, διαταραχές ύπνου, φοβίες, υποφέρουν από κατάθλιψη ενώ οι θύτες υποφέρουν από προβλήματα εξωτερικής συμπεριφοράς καθώς εμφανίζουν μειωμένη ικανότητα αυτοελέγχου και διαχείρισης της επιθετικότητάς τους, δεν μπορούν να ακολουθήσουν κανόνες και δυσκολεύονται να επιλύσουν, μέσω άλλων μορφών επίλυσης, τα προβλήματα ή τις διαφορές τους με τους άλλους και αν δεν υπάρξει θεραπευτική ή εκπαιδευτική παρέμβαση, μπορεί να εκδηλώσουν αντικοινωνικές και παραβατικές συμπεριφορές στο μέλλον (Αντωνίου & Καμπόλη, 2014- Πλούμπη & Αντωνίου, 2014).

Μέσα στις ραγδαίες αλλαγές που λαμβάνουν χώρα σε πολιτισμικό και κοινωνικό επίπεδο, η εκπαίδευση, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, βρίσκεται μπροστά σε μια πρόκληση που στόχο έχει τη δημιουργία πολιτών υπεύθυνων και ικανών να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες ζωής και σε ένα βιώσιμο μέλλον (Κωστούλα- Μακράκη & Μακράκης 2006) και για να γίνει αυτό, απαιτούνται ριζικές αλλαγές στο σύστημα αξιών, στις στάσεις και στον τρόπο ζωής των ατόμων της κοινωνίας, της οικογένειας αλλά και του συστήματος αξιών του ίδιου του σχολείου και απαιτείται η εμπλοκή όλων, ώστε να μειωθούν τα φαινόμενα αυτά (Olweus, 2009).

Σύμφωνα με τον Olweus (1997), η καταπολέμηση της βίας και του εκφοβισμού επιτυγχάνεται μέσω της επικέντρωσης σε τρία βασικά επίπεδα: στο σχολείο (ως κοινότητα), στην τάξη και σε κάθε παιδί ξεχωριστά ενώ μέσω σεμιναρίων, ημερίδων, συμμετοχής των γονέων σε δράσεις του σχολείου κλπ, μπορεί να ευαισθητοποιηθεί η κοινωνία απέναντι σε αυτό το φαινόμενο αλλά και να οδηγηθεί σε θετικά αποτελέσματα, αν υπάρχουν υποθέσεις εκφοβισμού, στηρίζοντας τα θύματα, τους θύτες αλλά και τους γονείς.

Είναι προφανές ότι όλα τα φαινόμενα και οι συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού απαιτούν άμεση παρέμβαση. Αν δούμε τα προγράμματα που έχουν γίνει σε άλλες χώρες μέσω της ολιστικής προσέγγισης, θα δούμε πως έχει επιτευχθεί η αλλαγή του κλίματος του σχολείου και έχουν μειωθεί τα περιστατικά εκφοβισμού και βίας καθώς στις παρεμβάσεις εμπλέκονται όλοι: το σχολείο, η τάξη, ο εκπαιδευτικός οι μαθητές, οι γονείς και ολόκληρη η τοπική κοινωνία.

Κατά συνέπεια, δράσεις που γίνονται μέσα σε ένα οργανωμένο πλαίσιο και δεν πραγματοποιούνται μόνο για την κοινότητα του σχολείου, συντελούν στην ανάπτυξη του δημοκρατικού ήθους, στο άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία και στην συμμετοχή όλων. Στόχος και σκοπός του σχολείου πλέον, είναι και η υλοποίηση προγραμματισμένων δράσεων, κατάλληλα σχεδιασμένων, ώστε να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές και όλη την κοινωνία, σε θέματα που αφορούν το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον.

«Ό,τι κάνει το παιδί, αυτό μαθαίνει» (Κολιάδης, 2006). Όσο αναπτύσσονται τα παιδιά κατανοούν τη γνώση, η οποία τους παρουσιάζεται με εικονική μορφή, φωτογραφίες και εμπειρίες, που έχουν απομνημονεύσει. Έτσι, μεγαλώνοντας, αναπαριστούν τις κοινωνικές εμπειρίες και τις πολιτιστικές αξίες που έχουν μάθει (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη & Μπαλκίζας, 2008). Προσφέροντάς τους ένα συνεργατικό περιβάλλον που εμπλέκει όλους, στο βαθμό που επιτρέπεται στη σχολική κοινότητα, μπορούν να διδαχθούν εμπειρίες

και αξίες περισσότερες από όσες λαμβάνουν αν οι δράσεις γίνονται μόνο στα πλαίσια της σχολικής ζωής. Αξίες τις οποίες θα αναπαράγουν αργότερα ως ενήλικοι.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Το πρόγραμμα διάρκειας μίας ώρας (εντός του σχολικού ωραρίου) παρουσιάζεται σε όλους τους μαθητές (ανά τάξη). Η διάρκειά του είναι μία ώρα. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις τάξεις με κατάλληλες δραστηριότητες για όλα τα παιδιά και ο χρόνος εφαρμογής μπορεί να είναι είτε στις 6 Μαρτίου που γίνονται δραστηριότητες με αφορμή την Πανελλήνια ημέρα κατά της σχολικής Βίας ή ανεξάρτητα από αυτή, όταν κριθεί απαραίτητο, από τον εκπαιδευτικό ή τον Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου.

3. Στόχοι-επιδιώξεις

Το πρόγραμμα αφορά α) κυρίως τους ίδιους τους μαθητές και β) είναι μια προσπάθεια προσέγγισης του προβλήματος του εκφοβισμού– βίας μέσω της κοινωνικής– οικοσυστημικής προσέγγισης καθώς, τόσο η μείωση του φαινομένου όσο και η πρόληψη, μπορούν να επιτευχθούν μέσω της κινητοποίησης όλων όσων εμπλέκονται στην ανάπτυξη των παιδιών.

α) Αντικείμενο της διδακτικής πρότασης είναι η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης με ειδικό στόχο την αναγνώριση του αποτελέσματος σε περίπτωση ενδοσχολικής βίας και θυματοποίησης μαθητών και η θεματολογία εναρμονίζεται με τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου.

Βασικός σκοπός του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι:

- Η κατανόηση του τι είναι εκφοβισμός και τι δεν είναι
- Η κατανόηση του συναισθηματικού κόσμου του παιδιού θύτη και θύματος
- Η συνειδητοποίηση των αποτελεσμάτων μιας εκφοβιστικής συμπεριφοράς από μέρους μαθητών σε μαθητές
- Η ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην αποφυγή εκδήλωσης καταστάσεων που προάγουν τον εκφοβισμό και στην καταστολή, αν αυτές εκδηλωθούν
- Στις γενικές αρχές της εκπαίδευσης (ΔΕΠΠΣ, 2003), αναφέρονται:
- Η ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας
- Η Φυσική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο είναι απόλυτα συμβατό με τις αρχές αυτές καθώς οι μαθητές εντός του σχολικού πλαισίου (το οποίο αποτελεί ένα κοινωνικό περιβάλλον όπου δρουν, κινούνται και αναπτύσσονται), καλούνται να υιοθετήσουν συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από σεβασμό στις πνευματικές και ανθρωπιστικές αξίες (ΔΕΠΠΣ, 2003).

Είναι απαραίτητο μέσα στις αλλαγές και στις ραγδαίες μεταβολές που συμβαίνουν, το σχολείο, πέρα από τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων για την ανάπτυξη των επιστημονικών γνώσεων, να προσφέρει και ένα μαθησιακό περιβάλλον που οδηγεί στη διαμόρφωση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και προσωπικοτήτων που μπορούν να επιλύουν διαφορές με τρόπους εποικοδομητικούς.

Όπως αναφέρεται στο ΔΕΠΠΣ: «Το σχολείο πρέπει να αποτελεί χώρο υποδειγματικής εφαρμογής των αρχών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως είναι ο σεβασμός στον άλλο, η διασφάλιση της αξιοπρέπειας του κάθε ατόμου, η ελευθερία από κάθε μορφής διάκριση, η ελευθερία σκέψης κι έκφρασης, η συμμετοχή και η συνεργασία. Η εκπαιδευτική διαδικασία σε όλο της το φάσμα πρέπει να συνιστά εφαρμογή του άρθρου 1 της Διεθνούς Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού που ορίζει ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και να διασφαλίζεται το «καλύτερο προς το συμφέρον του παιδιού» και αυτά είναι αρχές που πρέπει να παιδιά να αποκτήσουν ώστε αργότερα, ως ενήλικες, να μπορούν να τα αναγνωρίζουν σε όλους τους πολίτες.

β) Το ίδιο το πρόγραμμα όπως παρουσιάζεται, ενέχει στοιχεία της κοινωνικής-οικοσυστημικής προσέγγισης.

Τα περισσότερα από τα προγράμματα που έχουν γίνει στο εξωτερικό έχουν ορισμένα κοινά επίπεδα εφαρμογής σύμφωνα με το Επιμορφωτικό υλικό για στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς (2015)

- το επίπεδο της κοινότητας
- το επίπεδο της οικογένειας
- το επίπεδο του σχολείου

- το επίπεδο της τάξης
- το επίπεδο της ομάδας των συνομηλίκων
- το επίπεδο του ατόμου (παιδιά και έφηβοι)

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει βασιστεί πάνω σε αυτά και προσπαθεί να εναρμονιστεί με την ολιστική προσέγγιση επιδιώκοντας τη συμμετοχή όλων καθώς:

- Δεν εμπλέκει μόνο τους μαθητές μιας τάξης αλλά όλους τους μαθητές του σχολείου από την Α τάξη Δημοτικού ως την Στ τόσο ως τάξη όσο και ως άτομα, καθώς κάθε παιδί είναι μια ξεχωριστή προσωπικότητα
- Οι εκπαιδευτικοί των τάξεων δεν μένουν αμέτοχοι καθώς παρακολουθούν, συμμετέχουν αλλά και ενημερώνονται μέσω του προγράμματος αυτού. Μαζί με τους μαθητές τους εμπλέκονται στις δραστηριότητες χτίζοντας δεσμούς εμπιστοσύνης και δείχνουν στους μαθητές τους ότι δεν είναι εκεί μόνο για την διδασκαλία (σε επίπεδο γνωστικών αντικειμένων), αλλά και για να τους βοηθήσουν στην προσωπική και ψυχική τους ανάπτυξη ενώ, ταυτόχρονα, μέσω των ερωταποκρίσεων, μπορούν και οι ίδιοι να γνωρίσουν τα όρια και τη διαφορά ανάμεσα στον εκφοβισμό και το αστείο και να το μεταφέρουν τόσο στα παιδιά όσο και στους γονείς
- Το πρόγραμμα είναι σχεδιασμένο ώστε να παρουσιαστεί σε γονείς μαθητών και στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Ανοίγεται στην ίδια την κοινωνία- μέσω των γονέων- και αποδεικνύει ότι το σχολείο (ως θεσμός) και οι εκπαιδευτικοί παίρνουν σοβαρά τα ζητήματα που ενέχουν εκφοβισμό, επιθετικότητα και βία
- Καθώς θα κληθούν γονείς να συμμετάσχουν και οι ίδιοι, μαζί με τα παιδιά τους, σε μια τέτοια δράση-πρόγραμμα, αυτό ενδυναμώνει α) τους δεσμούς ανάμεσα σε αυτούς και τα παιδιά καθώς «μοιράζονται» ποιοτικό χρόνο, β) τους φέρνει πιο κοντά γ) έρχονται σε επαφή με τους άλλους γονείς και συσφίγγονται οι σχέσεις τους και δ) μπορούν πιο εύκολα, καθώς βλέπουν πως εκπαιδευτικοί εμπλέκονται και σε άλλες δραστηριότητες που αφορούν την ψυχική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους, να μιλήσουν για τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουν μαζί τους, ζητώντας τη βοήθεια των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση και οι οποίοι, αν και εφόσον δεν μπορούν με τις δικές τους παιδαγωγικές παρεμβάσεις να τα επιλύσουν, μπορούν πιο εύκολά να τους καθοδηγήσουν σε ειδικούς που θα προχωρήσουν στις κατάλληλες παρεμβάσεις
- Κινητοποιεί τα ΜΜΕ, καθώς ζητά τη συνδρομή τους στην παρουσίαση του προγράμματος και τους ενημερώνει για τη φύση και το λόγο υλοποίησης, κάτι που θα μεταφερθεί σε όλη την τοπική κοινωνία μέσω άρθρων και εικόνων από τη δράση. Αυτό λειτουργεί συνδυαστικά με την ενημέρωση των γονέων και εδραιώνει ακόμα περισσότερο το μήνυμα στην τοπική κοινωνία πως, το σχολείο, προσπαθεί τόσο να προλάβει όσο και να εξαλείψει τα φαινόμενα εκφοβισμού
- Σε επίπεδο τάξης, τα στοιχεία του προγράμματος και κυρίως τα μηνύματά του, μπορούν να γίνουν αντικείμενο συζήτησης των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και να προχωρήσουν σε εσωτερικούς κανονισμούς και δράσεις για την ομαλή λειτουργία του σχολείου αλλά και του μικρόκοσμού τους.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Μπορούμε και αλλιώς», στηρίζεται στις αρχές του εποικοδομητισμού (constructivism) και στις κοινωνικοπολιτιστικές θεωρήσεις του Vygotsky, καθώς δίνεται έμφαση στην αλληλεπίδραση των μαθητών.

Δίνεται έμφαση στην «κριτική και στοχαστική σκέψη, στη συμμετοχική και συνεργατική μάθηση στη δημιουργική έκφραση και στη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης» (Μακράκης, 2006).

Με αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες, οι μαθητές αφήνουν τη φαντασία τους ελεύθερη προχωρώντας προς την κατανόηση των συναισθημάτων, τόσο των δικών τους όσο και των παιδιών θυτών και θυμάτων, αλλά και στην αναγνώριση της ποικιλίας εκφοβιστικών συμπεριφορών στην καθημερινότητα τους. Το πρόγραμμα στο οποίο θα συμμετέχουν, περιλαμβάνει παιδαγωγικές δραστηριότητες για την κατανόηση της έννοιας του σχολικού εκφοβισμού και επιτρέπει την άμεση διαχείριση των συναισθημάτων, καθώς και την επεξεργασία τους, από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Η δυνατότητα της κίνησης και της παρακολούθησης των δραστηριοτήτων διευκολύνει την εικασία και την φαντασία και κινητοποιεί νοητικές

και συναισθηματικές δυνάμεις που, μετά την εσωτερική σύγκρουση, θα βοηθήσουν πολλούς μαθητές να αποκτήσουν συμπεριφορά που οδηγεί στην αποφυγή ή αντιμετώπιση εκφοβιστικών πράξεων.

5. Διδακτικό υλικό

Το διδακτικό υλικό πέρα από έναν υπολογιστή και έναν προτζέκτορα που θα χρησιμοποιηθεί για την προβολή βίντεο χρειάζεται:

- Αποσπάσματα ταινιών με στόχο τη συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών
- Ερωτήματα που θα είναι δομημένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να διευκολύνουν τη συζήτηση με τους μαθητές με στόχο την κατανόηση του τι θεωρείται επιθετική ή μη επιθετική συμπεριφορά
- Για τους μαθητές της Δ, Ε, ΣΤ τάξης, μια σχολική τσάντα που περιλαμβάνει διάφορα αντικείμενα που θα οδηγήσουν τα παιδιά σε συναισθηματική αναγνώριση του τι βιώνει ένας μαθητής από την όποια μορφή εκφοβισμού- βίας του ασκείται
- Χαρτί του μέτρου με αποτύπωση της φυσικής εικόνας ενός παιδιού πάνω στο οποίο οι μαθητές των μικρών τάξεων θα προβούν σε συγκεκριμένη δραστηριότητα εκφράζοντας με χρώμα τα συναισθήματα των παιδιών θυτών
- Φράσεις επιφανών ανδρών και γυναικών του πλανήτη μας που θα διαβαστούν, θα συζητηθούν και θα επικολληθούν σε μια κόκκινη χάρτινη καρδιά, με στόχο να ενισχυθεί ο συναισθηματικός κόσμος των παιδιών μέσω της ενδυνάμωσης της θέλησης, της κατανόησης, της τιμής , της αλληλεγγύης κλπ.

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων-Τα διδακτικά βήματα

Το πρόγραμμα συνενώνει τη θεωρία της διδασκαλίας με την πράξη, μέσα σε μια οργανωμένη δομή, η οποία μπορεί να μετασχηματιστεί και να αναδομηθεί από τον εκπαιδευτικό που το εκπονεί ανάλογα με την ηλικία, τα γνωστικά ενδιαφέροντα και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους.

Η δομή του Εκπαιδευτικού προγράμματος περιλαμβάνει 6 φάσεις:

Α φάση: Ξεκινά με την ενημέρωση της/του Διευθύντριας/ή του σχολείου για το πρόγραμμα και το περιεχόμενό του.

Β φάση: Υποδοχή μαθητών και εμπλοκή τους στο θέμα μέσα από την άντληση προσωπικών εμπειριών των μαθητών ή παρουσίασης σχετικών άρθρων. Ακολουθεί ένα θεατρικό μονόπρακτο που παρακολουθούν οι μαθητές το οποίο συμπληρώνεται με βιντεοσκοπημένες σκηνές των μαθητών που εμπλέκονται στη μικρή θεατρική παράσταση αλλά έχουν λάβει χώρα σε άλλο χώρο που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν οι μαθητές.

Μετά το τέλος της παράστασης οι μαθητές παρακολουθούν αποσπάσματα της ταινίας “Le ballon rouge” (το κόκκινο μπαλόνι) που με το συμβολισμό του μπαλονιού ως η ψυχή ενός παιδιού δείχνει στα παιδιά τα συναισθήματα ενός παιδιού θύματος. (βλέπε παράρτημα).

Γ φάση: Σε αυτή τη φάση τα παιδιά ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε συζήτηση σχετικά με το θέμα του εργαστηρίου. Η έναρξη της συζήτησης έχει ως στόχο το διαχωρισμό του τι σημαίνει εκφοβισμός- βία από τα περιστατικά που δεν ενέχουν βία και έχουν προκληθεί από άλλες αιτίες.

Ενδεικτικά ρωτήματα που μπορούν να τεθούν είναι:

-Το πρωί όταν είναι η ώρα να έρθεις στο σχολείο έρχεσαι χαρούμενος που θα συναντήσεις τους φίλους σου, θα παίξεις, κλπ

-Το πρωί, όταν έρχεσαι στο σχολείο, σκέφτηκες ποτέ ότι: πάλι ο/η (το όνομα του παιδιού) θα με πειράξει;

-Ο Βασίλης και ο Γρηγόρης παίζουν μπάσκετ. Ο Βασίλης κλοτσά την μπάλα πολύ δυνατά, χτυπάει στο δοκάρι και μετά η μπάλα πέφτει με δύναμη στο κεφάλι του Γρηγόρη.

-Ο Βασίλης καθώς περνά ο Γρηγόρης (στο διάλειμμα) από μπροστά του, του βάζει τρικλοποδιά και γελά όταν ο Γρηγόρης πέφτει. Οι φίλοι του και αυτός κοροϊδεύουν το Γρηγόρη κλπ.

Αμέσως μετά τις απαντήσεις των παιδιών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει στην επεξεργασία των δύο θεαμάτων- δραστηριοτήτων που παρουσιάστηκαν πιο πριν με (ενδεικτικές ερωτήσεις όπως)

-Πώς νιώθουν τα παιδιά αυτά;

-Τι σκέφτονται για τον εαυτό τους;

-Τι μπορεί να σκέφτονται για τα παιδιά που τα εκφοβίζουν;

-Γιατί νομίζουν ότι τα άλλα παιδιά τα πειράζουν;

-Φταίνε αυτά;

-Με ποιο τρόπο θα μπορούσε να αντιμετωπίσουν αυτά τα παιδιά;

-Τι ρόλο παίζουν οι θεατές- μαθητές και η ομάδα τελικά σε ένα περιστατικό τέτοιο;

-Ποιος θα έπρεπε να είναι ο ρόλος τους μέσα στην ομάδα των μαθητών που αποτελούν μια μικρή κοινωνία;

Δ φάση: Σε αυτή τη φάση γίνονται δραστηριότητες με στόχο την συναισθηματική ενδυνάμωση των μαθητών απέναντι στην καταστολή της βίας και την απόκτηση καλών συνηθειών. Οι δραστηριότητες είναι διαφορετικές για τους μικρούς (Α, Β, Γ τάξη) μαθητές και διαφορετικές για τους μεγάλους (Δ, Ε, ΣΤ) .

Δραστηριότητες για τους μεγάλους μαθητές (Δ, Ε,ΣΤ)

Ένα παιδί μπαίνει αμίλητο και σκυφτό στην τάξη και αφήνει, στη μέση ακριβώς όπου βρίσκονται τα παιδιά, μια σχολική τσάντα κλειστή. Τα παιδιά καλούνται να μαντέψουν τι έχει μέσα και τι κουβαλάει το παιδί στην τσάντα του. Αμέσως μετά από τις απόψεις των παιδιών ανοίγεται η τσάντα και αποκαλύπτεται, αργά, το περιεχόμενο της σχολικής τσάντας που περιλαμβάνει διάφορα αντικείμενα όπως: ένα σκισμένο πουκάμισο ή μπλούζα, μια γάζα με “αίμα” (η χρήση μαγειρικής σάλτσας δίνει αυτό το αποτέλεσμα), σημειώματα κοροϊδίας, απειλητικά σημειώματα όπως “θα τα πούμε στο σχολείο”κλπ. Ο εκπαιδευτικός δεν μιλά αμέσως. Αφήνει τα παιδιά να καταλάβουν τι συμβαίνει και να νιώσουν τα συναισθήματα του παιδιού θύματος.

Για τους μικρότερους μαθητές (Α, Β, Γ, τάξη) οι δραστηριότητα διαφοροποιείται ως εξής:

Τη φάση των ερωτήσεων ακολουθεί δραστηριότητα όπου ο εκπαιδευτικός απλώνει στο πάτωμα την σκιτσαρισμένη εικόνα, σε χαρτί μέτρου, ενός παιδιού και οι μαθητές καλούνται για 10 λεπτά, με τις μπογιές τους, να βάψουν το σώμα ενός παιδιού που ένιωσε την επιθετικότητα και τον εκφοβισμό ενός άλλου παιδιού.

Αμέσως μετά από την εμφάνιση των αντικειμένων ή την εικαστική έκφραση, οι μαθητές καλούνται να πουν τι συνέβη και τι συμβαίνει στην ψυχή αυτού του παιδιού. Σε αυτή τη φάση ο εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές φράσεις από επιφανείς άντρες και γυναίκες που λειτουργούν τόσο ως σημειώματα ενδυνάμωσης ενός μαθητή που μπορεί να θυματοποιηθεί όσο και ως σημειώματα που μπορούν να οδηγήσουν έναν πιθανόν θύτη να αποφύγει περιστατικά εκφοβισμού. Τα σημειώματα (θετική ενίσχυση συμπεριφοράς) διαβάζονται και συζητιούνται από τους ίδιους τους μαθητές.

Ο εκπαιδευτικός κατόπιν ανατροφοδοτεί καθώς δίνει σε κάθε τμήμα ή τάξη μια μεγάλη κόκκινη καρδιά σκισμένη σε πολλά σημεία, όπου οι μαθητές θα πρέπει να κολλήσουν τα σημειώματα τα οποία ανάγνωσαν.

Τα ζωγραφισμένα σώματα και οι καρδιές αυτές θα μπουν στο χώρο του σχολείου, σε εμφανές σημείο, μετά τη λήξη του προγράμματος**.**

Ε φάση: Παρουσίαση του βίντεο «Νίκησε τον Νταή» με στόχο την αντιμετώπιση περιπτώσεων εκφοβισμού από μαθητές.

Στ φάση: Μετά το τέλος των δραστηριοτήτων ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στα παιδιά ένα μαθητικό συμβόλαιο και προχωρά στην απόδοση βεβαιώσεων συμμετοχής στις τάξεις που συμμετείχαν.

7. Αξιολόγηση

Αξιολόγηση του προγράμματος, στο επίπεδο των αποτελεσμάτων, δεν μπορεί γίνει άμεσα καθώς ένα τέτοιο πρόγραμμα χρειάζεται χρόνο για να παρατηρηθούν ορατές αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών οι οποίες δύναται να καταγραφούν πχ μέσω ημερολογίου που μπορεί να κρατούν τα ίδια τα παιδιά ή οι εκπαιδευτικοί. Σε επίπεδο όμως συμμετοχής στο πρόγραμμα έχουμε:

α) Υπογραφή συμβολαίου που θα κληθούν να υπογράψουν όλοι οι μαθητές του σχολείου και αφορά τη δέσμευση των παιδιών για την πρόληψη και αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού στο σχολικό αλλά και εξωσχολικό περιβάλλον.

β) Βεβαίωση συμμετοχής σε κάθε τάξη ως υπενθύμιση των δραστηριοτήτων που έγιναν αλλά κυρίως της υπογραφής του συμβολαίου.

γ) Έκθεση των δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων τους σε χώρο του σχολείου ως υπενθύμιση του προγράμματος.

δ) Παρουσίαση του προγράμματος σε γονείς μαθητών και στα ΜΜΕ.

ε) Συζήτηση με τους γονείς για την πρόληψη φαινομένων εκφοβισμού.

στ) (Προαιρετικά) Δημιουργία μαθητικής ταινίας ώστε τα παιδιά να θυμούνται τι σημαίνει εκφοβισμός και πότε το αστείο παύει να είναι αστείο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*.

Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε* (Επιμ. Έκδ.: Γ. Τσιάντης). Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993).

Ελληνόγλωσσες

Ανδρέου, Ε. (2007). "Εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο". Στο Ε Μακρή.-Μπότσαρη (επιμ.). *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Τόμος Α΄. Αθήνα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Αντωνίου, Α.-Σ. & Καμπόλη, Γ. (2014). " Πως σχετίζεται ο σχολικός εκφοβισμός με την κατάθλιψη και τις τάσεις αυτοκτονίας σε παιδιά και εφήβους". Στο Σ. Κούτρας (Επιμ.), *Η Ψυχική Υγεία των Παιδιών στην Κοινωνία της Κρίσης. Ο Ρόλος των Γονέων και των Εκπαιδευτικών* . Αθήνα: Ταξιδευτής.

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Βλάχου, Μ., Botsoglou, Κ., & Ανδρέου, Ε. (2016). Πρώιμες μορφές σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 5*(1), 17-45. Ανακτήθηκε 20/02/2018 από :http://dx.doi.org/10.12681/hjre.9096 .

Ελληνιάδου, Ε., Κλεφτάκη, Ζ. & Μπαλκίζας, Ν. (2009). *Η συμβολή των παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην κατανόηση του φαινομένου της μάθησης.* Αθήνα: Πανεπιστημιακό Κέντρο Επιμόρφωσης Αθήνας. Ανακτήθηκε 13/02/2018, από http://users.sch.gr/nikbalki/files/LearningTheories.pdf

Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (2018). "Τι είναι ο εκφοβισμός και η βία στο σχολείο". Ανακτήθηκε 16/02/2018 από http://antibullying.gr/τι-είναι-ο-εκφοβισμός-και-η-βία-στο-σχολ/

Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (2008). "Μίλα μη φοβάσαι". Αθήνα. Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Ζάχαρης, Δ. (2003). *"Επιθετικότητα και αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου (2015). "Επιμορφωτικό υλικό για στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς για την Πρόληψη και την Αντιμετώπιση των Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού". Αθήνα. Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου. Ανακτήθηκε 22/02/2018 από http://stop-bullying.sch.gr/wp-content/uploads/2015/10/ekpaideutikos.pdf

Κολιάδης, Ε. (2006). " Κοινωνικογνωστικές θεωρίες: Αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς και της μάθησης" .(Τόμ. Β), Αθήνα: Κολλιάδης Εμμανουήλ

Κωστούλα– Μακράκη, Ν. & Μακράκης, Β. (2006). "Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση για ένα Βιώσιμο Μέλλον". Εκδόσεις: E-Media: Ψηφιακό Κέντρο Εκπαιδευτικών Μέσων Πανεπιστημίου Κρήτης

Πλούμπη, Αικ. & Αντωνίου, Α.-Σ. (2014). "*Αγχώδεις Διαταραχές, αυτοκτονικός ιδεασμός και χρήση ουσιών σε παιδιά και εφήβους και η σχέση τους με τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού*. " Στα Πρακτικά του 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, 20–22 Ιουνίου. Αθήνα: ΕΚΠΑ, Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. & Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.* Αθήνα.

Χηνάς, Π. & Χρυσαφίδης, Κ. (2000). Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση. ΥΠΕΠΘ 2000.

.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΚΕΝΤΡΑ

- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ): http://www.ekke.gr/
- Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΙΨΥ): http://www.epipsi.gr/
- Το χαμόγελο του παιδιού: www.hamogelo.gr/ (Δελτίο Τύπου 04/12/2012)
- Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων: Παρατηρητήριο για την Πρόληψη της Σχολικής Βίας και του εκφοβισμού: http://paratiritirio.minedu.gov.gr/

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1.Ταινίες -αποσπάσματα

- LE BALLON ROUGE
  https://www.youtube.com/watch?v=FBpDZjXO3Zc&index=19&list=PLfEOVpAn9eILB8vq6e0P9TjeHPGQqOWYL
- Νίκησε τον Νταή χωρίς να τον αγγίξεις
  https://www.youtube.com/watch?v=YWLWPZRzzx0&t=19s

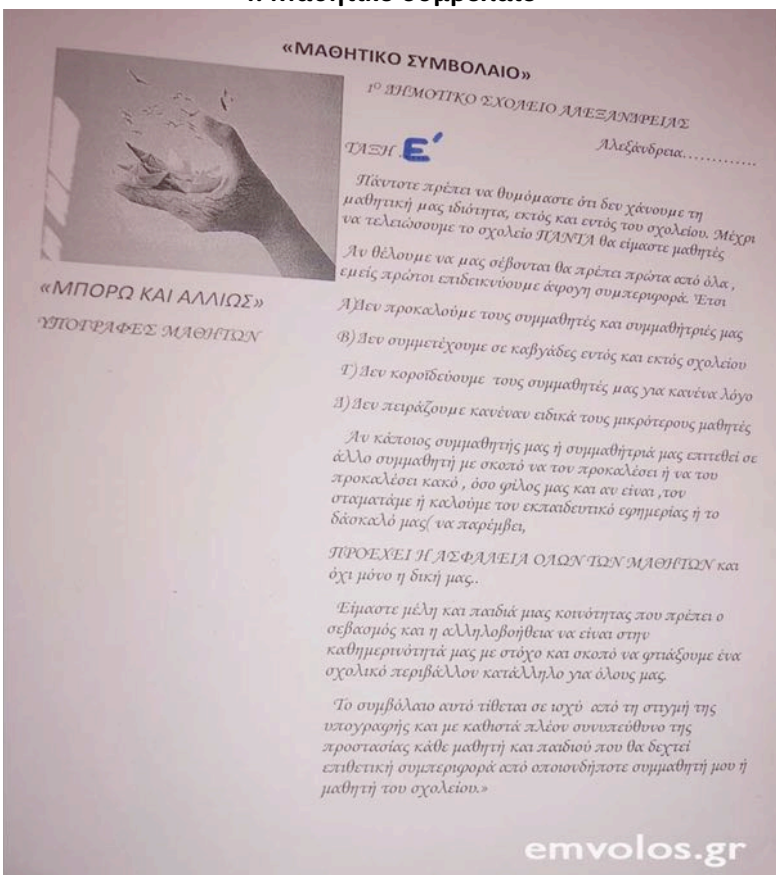
2. **Ενδεικτικές φράσεις που μπορούν να τοποθετηθούν στην τσάντα του παιδιού**

- ΕΙΣΑΙ ΜΠΟΥΜΠΟΥΝΑΣ,
- ΕΙΣΑΙ ΧΟΝΤΡΟΣ,
- ΤΟ ΧΡΩΜΑ ΣΟΥ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΣΑΝ ΤΟ ΔΙΚΟ ΜΟΥ,
- ΕΙΣΑΙ ΧΕΛΩΝΑ,
- ΠΩ ΠΩ!! ΠΩΣ ΜΥΡΙΖΕΙΣ ΕΤΣΙ!!,
- ΕΙΣΑΙ ΒΛΑΚΑΣ
- ΕΙΣΑΙ ΗΛΙΘΙΟΣ
- ΕΙΣΑΙ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΜΕΝΟΣ
- ΔΕΝ ΘΕΛΩ ΝΑ ΠΑΙΖΩ ΜΑΖΙ ΣΟΥ
- ΦΟΒΗΤΣΙΑΡΗ,
- ΧΑΖΕ
- ΆΧΡΗΣΤΕ
- ΑΜΠΑΛΕ
- ΧΟΝΤΡΕ

3. **Ενδεικτικές φράσεις επιφανών ανδρών και γυναικών για την ενδυνάμωση των μαθητών**:

- «Αν νιώθεις πως κάποιος σε εκφοβίζει, ΜΙΛΑ. Μην το περνάς μόνος σου».
- «Μη δίνεις σημασία σε αυτούς που σε υποτιμούν. Νομίζουν πως είναι κάποιοι, αλλά είναι δειλοί».
- «Αν σε προσβάλλουν χαμογέλα και φύγε μακριά. Έτσι δείχνεις σε όποιον σου επιτίθεται ποιος είναι ανώτερος».
- «Πίστεψε στον εαυτό σου».
- «Ο φόβος είναι ο μεγαλύτερος εχθρός του ανθρώπου και εκδηλώνεται με διαφορετικές μορφές, όπως: ντροπή, ζήλια, θυμός, αναίδεια, αλαζονεία. Κι αυτό που προκαλεί το φόβο είναι η έλλειψη αυτοπεποίθησης. Μην τους φοβάσαι αυτούς που σε φοβίζουν λοιπόν. Ξέρουν τη δύναμή σου και τη φοβούνται»
- «Όταν αισθάνεσαι ανασφαλής, γίνεσαι εύκολη λεία» (Γιάννης Ιωαννίδης, Προπονητής μπάσκετ & πολιτικός).
- «Το κακό προϋποθέτει την αποδοχή του θύματος» (Ayn Rand, 1905-1982, Αμερικανίδα συγγραφέας & φιλόσοφος).
- «Αυτοσεβασμός, αυτογνωσία, αυτοκυριαρχία. Αυτά τα τρία μόνα τους οδηγούν τον άνθρωπο στην παντοδυναμία»(Αλφρεντ Τέννυσον, Άγγλος ποιητής).
- «Πρέπει να είσαι ο εαυτός σου και όχι αυτός που θέλουν οι άλλοι» (Νιτσε).
- «Κανείς δεν μπορεί να σε κάνει να νοιώσεις κατώτερος χωρίς τη συγκατάθεσή σου» (Eleanor Roosevelt).
- «Όσο πιο υψηλό το επίπεδο αυτοεκτίμησης, τόσο πιο πιθανό είναι να συμπεριφέρεται κανείς προς τους άλλους με σεβασμό, καλοσύνη και γενναιοδωρία» (Nathaniel Branden).
- «Κερδίζεις δύναμη, κουράγιο και αυτοπεποίθηση από κάθε εμπειρία που ορθώνεις το ανάστημά σου και, πραγματικά, κοιτάς το φόβο στα μάτια» (Eleanor Roosevelt)
- «Το να παριστάνεις τον σπουδαίο στον εαυτό σου είναι τόσο σημαντικό όσο γελοίο είναι να παριστάνεις τον σπουδαίο στους άλλους» (Λα Ροσφουκώ, 1613-1680, Γάλλος συγγραφέας).
- «Αν ο αντίπαλος σου επιτίθεται με φωτιά, αντιμετώπισέ τον με νερό, με το να γίνεις εντελώς ρευστός και ευκίνητος. Το νερό, από τη φύση του, ποτέ δεν συγκρούεται και δεν συντρίβεται σε κάτι. Αντίθετα, καταπίνει κάθε πλήγμα, χωρίς να πάθει τίποτα» (Morihei Ueshiba, 1883-1969, Γιαπωνέζος ιδρυτής του Aikido)
- «Θα ήθελα να μιλήσω με τα πουλιά. Θέλω να τα ρωτήσω, πώς μοιράζουν έτσι καλά τον ουρανό με τ' αδέλφια τους. Χθες σκοτώθηκαν δύο άνθρωποι. Μοίραζαν μια μηλιά» (Έρασμος, 1469-1536, Ολλανδός ουμανιστής).
- «Ποτέ μη μαλώνεις με έναν χαζό. Σε κατεβάζει στο δικό του επίπεδο και σε νικάει λόγω μεγαλύτερης εμπειρίας» (Ανώνυμος).

4. Μαθητικό συμβόλαιο



«ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΛΑΙΟ»

1ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑΣ

ΤΑΞΗ Ε΄ Αλεξάνδρεια……

«ΜΠΟΡΩ ΚΑΙ ΑΛΛΙΩΣ»

ΥΠΟΓΡΑΦΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Πάντοτε πρέπει να θυμόμαστε ότι δεν χάνουμε τη μαθητική μας ιδιότητα, εκτός και εντός του σχολείου. Μέχρι να τελειώσουμε το σχολείο ΠΑΝΤΑ θα είμαστε μαθητές

Αν θέλουμε να μας σέβονται θα πρέπει πρώτα από όλα , εμείς πρώτοι επιδεικνύουμε άψογη συμπεριφορά. Έτσι

Α)Δεν προκαλούμε τους συμμαθητές και συμμαθήτριές μας

Β) Δεν συμμετέχουμε σε καβγάδες εντός και εκτός σχολείου

Γ) Δεν κοροϊδεύουμε τους συμμαθητές μας για κανένα λόγο

Δ) Δεν πειράζουμε κανέναν ειδικά τους μικρότερους μαθητές

Αν κάποιος συμμαθητής μας ή συμμαθήτριά μας επιτεθεί σε άλλο συμμαθητή με σκοπό να του προκαλέσει ή να του προκαλέσει κακό , όσο φίλος μας και αν είναι ,του σταματάμε ή καλούμε του εκπαιδευτικό εφημερίας ή το δάσκαλό μας(να παρέμβει,

ΠΡΟΕΧΕΙ Η ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ και όχι μόνο η δική μας..

Είμαστε μέλη και παιδιά μιας κοινότητας που πρέπει ο σεβασμός και η αλληλοβοήθεια να είναι στην καθημερινότητά μας με στόχο και σκοπό να φτιάξουμε ένα σχολικό περιβάλλον κατάλληλο για όλους μας.

Το συμβόλαιο αυτό τίθεται σε ισχύ από τη στιγμή της υπογραφής και με καθιστά πλέον συνυπεύθυνο της προστασίας κάθε μαθητή και παιδιού που θα δεχτεί επιθετική συμπεριφορά από οποιονδήποτε συμμαθητή μου ή μαθητή του σχολείου.»

emvolos.gr

Βεβαίωση συμμετοχής

… ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ……

ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ

Οι μαθητές και οι μαθήτριες της ……τάξης

Ολοκλήρωσαν με επιτυχία το πρόγραμμα κατά του ενδοσχολικού εκφοβισμού «ΜΠΟΡΩ ΚΑΙ ΑΛΛΙΩΣ» που εκπονήθηκε από το σχολείο μας το Μάρτιο του 2018.

(Η παρούσα βεβαίωση δίδεται ως ενθύμιο συμμετοχής αλλά και ως υπόσχεση δέσμευσης των μαθητών/τριών, απέναντι στο «Μαθητικό Συμβόλαιο» που υπερασπίζεται τον αλληλοσεβασμό μεταξύ των μαθητών με σκοπό την προαγωγή και διατήρηση ενός υγιούς και δημιουργικού σχολικού περιβάλλοντος .)

ΣΦΡΑΓΙΔΑ

Οι υπεύθυνες εκπαιδευτικοί

Η Διευθύντρια

Η δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού για παιδιά πρόσφυγες και η αξιολόγησή του από τους/ τις εκπαιδευτικούς

Σούλα Μητακίδου
Καθηγήτρια ΠΤΔΕ-ΑΠΘ
smitakid@eled.auth.gr

Θέκλα Μιχάλογλου
ΣΕΠ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μεταπτυχιακό δίπλωμα στη Συγκριτική Εκπαίδευση και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα
mithekla@yahoo.gr

Ελένη Ξεφτέρη
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Διδάκτορας των Επιστημών της Αγωγής
exefteri@eled.auth.gr

Περίληψη
Στο πλαίσιο του Προγράμματος ΚΑ2 Xenios Zeus «Διαχείριση των προσφυγικών και μεταναστευτικών ροών μέσω της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών πλαισίων για παιδιά και ενήλικες» με Συντονιστή Έργου την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ ανέλαβε τη δημιουργία Οδηγού Καλωσορίσματος και Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξοικείωση/γνωριμία παιδιών 6-15 χρονών με τον ελληνικό πολιτισμό και γλώσσα σε πλαίσιο άτυπης εκπαίδευσης. Ανέλαβε επίσης και την επιμόρφωση των εθελοντών εκπαιδευτικών που θα αξιοποιήσουν το Εκπαιδευτικό Υλικό και τον Οδηγό Καλωσορίσματος στα κέντρα φιλοξενίας καθώς και την αξιολόγηση και πιθανή αναμόρφωση του δημιουργημένου υλικού. Στην παρούσα ανακοίνωση, αφού γίνει παρουσίαση του Οδηγού Καλωσορίσματος και του Εκπαιδευτικού υλικού, θα επικεντρώσουμε στην αξιολόγηση του υλικού από τις εκπαιδευτικούς που επιμορφώθηκαν πάνω σ' αυτό για να το εφαρμόσουν σε παιδιά πρόσφυγες στα κέντρα φιλοξενίας προσφύγων των Διαβατών και της Νέας Καβάλας.

Λέξεις κλειδιά: πρόσφυγες, εκπαιδευτικό υλικό, επιμόρφωση, αξιολόγηση υλικού

1. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο του Προγράμματος ΚΑ2 Xenios Zeus «Διαχείριση των προσφυγικών και μεταναστευτικών ροών μέσω της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών πλαισίων για παιδιά και ενήλικες» δημιουργήθηκε από το ΠΤΔΕ, ΑΠΘ Εκπαιδευτικό Υλικό με ομάδα στόχο τους νεοαφιχθέντες πρόσφυγες στη Βόρεια Ελλάδα. Το υλικό περιλαμβάνει τον Οδηγό Καλωσορίσματος, το Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού και τα Τετράδια Δραστηριοτήτων για μικρά (6-9) και μεγάλα παιδιά (10-15). Στόχος του υλικού που δημιουργήθηκε είναι η εξοικείωση των παιδιών προσφύγων με τον ελληνικό πολιτισμό και την ελληνική γλώσσα σε πλαίσιο άτυπης εκπαίδευσης. Το υλικό είναι δυναμικό και ευέλικτο και στηρίζεται στις αρχές γραμματισμού σε μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Χαρακτηρίζεται από πολυτροπικότητα όσον αφορά την παρουσίαση του περιεχομένου του, δομείται πάνω σε θεματικές που έχουν μεγάλη πιθανότητα να απηχούν τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών ενώ ταυτόχρονα επιδιώκονται συνδέσεις του πολιτισμού υποδοχής με τον πολιτισμό προέλευσης.

Το ΠΤΔΕ είχε την ευθύνη της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του υλικού στα κέντρα φιλοξενίας προσφύγων. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα ΚΑ2 (επιμόρφωση και εφαρμογή του παραχθέντος υλικού) ήταν εθελοντική. Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στα βιωματικά επιμορφωτικά

σεμινάρια με περιεχόμενο το συγκεκριμένο υλικό κλήθηκαν να το αξιολογήσουν. Συγκεκριμένα, αξιολόγησαν: (Α) τον Οδηγό Καλωσορίσματος και (Β) το Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού ως προς: τις *θεματικές τους περιοχές* και *ενότητες*, την *πολυτροπικότητα* και τις *εκπαιδευτικές τους παραμέτρους*, (Γ) τα Τετράδια Δραστηριοτήτων ως προς τη *στόχευση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων* και (Δ) την Ηλεκτρονική πλατφόρμα του Οδηγού Καλωσορίσματος ως προς τη *μορφή-σχεδιασμό* της και τη *λειτουργικότητά* της. Τέλος, οι συμμετέχουσες είχαν τη δυνατότητα να διατυπώσουν ιδέες ή/και προτάσεις σχετικά με το υλικό.

Στην παρούσα ανακοίνωση, γίνεται μια σύντομη παρουσίαση του παραχθέντος υλικού και του τρόπου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί, χωριστά για τον κάθε τύπο υλικού και οι προτάσεις και οι επισημάνσεις τους. Η ανακοίνωση ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα.

2. Το Εκπαιδευτικό υλικό

2.1. Ο Οδηγός Καλωσορίσματος

Με τον Οδηγό Καλωσορίσματος, παιδιά πρόσφυγες σχολικής ηλικίας με τους γονείς ή κηδεμόνες τους ή/και με εκπαιδευτικούς στα κέντρα φιλοξενίας μπορούν να περιηγηθούν στην πόλη και να επισκεφτούν ιστορικούς χώρους, να γνωρίσουν σύγχρονα, καθημερινά χρήσιμα καταστήματα/κτήρια και να «επισκεφτούν» ένα σχολείο.

Η δομή του Οδηγού στηρίζεται στις αρχές γραμματισμού σε μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Οι πληροφορίες παρουσιάζονται με γραπτό κείμενο, και συνοδεύονται από εικόνα και ήχο προσφέροντας αυξημένες ευκαιρίες ταύτισης σημαίνοντος και σημαινόμενου. Με τη δυναμική σύμπραξη της γραπτής γλώσσας, του ήχου και της εικόνας προκύπτουν οφέλη γλωσσικά και γνωστικά που διευκολύνουν την εξοικείωση με τον νέο τόπο διαμονής και με τους ήχους της ομιλίας σε αυτόν τον τόπο. Όπου ήταν δυνατόν, έγινε προσπάθεια να συνδεθεί ο πολιτισμός προέλευσης (με χώρα παράδειγμα τη Συρία) με τον πολιτισμό υποδοχής. Το γραπτό κείμενο-λεζάντα κάτω από κάθε εικόνα είναι ολιγόλογο όταν απευθύνεται σε παιδιά μικρότερης ηλικίας και λίγο μεγαλύτερο για τα μεγαλύτερα παιδιά. Επίσης, προτείνονται διαδικτυακοί τόποι για περισσότερες πληροφορίες για τις περισσότερες από τις καταχωρήσεις.

2.2. Το Εγχειρίδιο του/της Εκπαιδευτικού και τα Φύλλα Δραστηριοτήτων

Το εκπαιδευτικό υλικό, που περιλαμβάνει το Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού και τα Φύλλα Δραστηριοτήτων, δημιουργήθηκε για την εξοικείωση/γνωριμία των παιδιών με τον ελληνικό πολιτισμό και την ελληνική γλώσσα σε πλαίσιο άτυπης εκπαίδευσης.

Όπως και ο Οδηγός Καλωσορίσματος, με τον οποίο συνεργάζεται, στηρίζεται στις αρχές γραμματισμού σε μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα και ταυτόχρονα επιδιώκει συνδέσεις του πολιτισμού υποδοχής με τον πολιτισμό προέλευσης. Η πολυτροπική παρουσίαση των πληροφοριών προσφέρει αυξημένες ευκαιρίες ταύτισης σημαίνοντος και σημαινόμενου. Το Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού διαρθρώνεται πάνω σε ένα σκελετό θεμάτων που έχουν μεγάλη πιθανότητα να απηχούν τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών και είναι δυναμικό και ευέλικτο, καθώς τα θέματα μπορούν να αναπτύσσονται και να επεκτείνονται ανάλογα με το μαθητικό πληθυσμό στον οποίο απευθύνονται.

Πιο συγκεκριμένα στοχεύει στην

- εξοικείωση των παιδιών προσφύγων με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής
- σύνδεση με τον πολιτισμό προέλευσης των παιδιών
- έκφραση συναισθημάτων
- ανάπτυξη ενδιαφερόντων
- ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων

Το Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού προτείνει ενδεικτικές παρεμβάσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον/την εκπαιδευτικό ως έχουν ή/και ως παραδείγματα για να διαμορφώσει νέες παρεμβάσεις ανάλογα με τον μαθητικό πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται. Με άλλα λόγια, δεν αποτελεί διδακτικό εγχειρίδιο, όπου με έναν γραμμικό τρόπο πρέπει να διδαχτεί μια συγκεκριμένη διδακτική ύλη, αλλά μια πρόταση ανοικτή σε συνεχείς ζυμώσεις, διαφοροποιήσεις και αναθεωρήσεις.

Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να κινείται στο χώρο της θεματικής ενότητας αλλά παράλληλα να διατηρεί και την ετοιμότητα να ανατρέπει και να αναδιαμορφώνει το περιεχόμενο της, ανταποκρινόμενη/ος στις ρητές

ή υπόρρητες προτάσεις των παιδιών και στη δυναμική της ομάδας. Έχει επίσης τη δυνατότητα να αυτενεργεί δημιουργώντας δικές του δραστηριότητες, επεκτείνοντας ή/και αναμορφώνοντας τις προτεινόμενες, υποβάλλοντας έτσι το υλικό σε διαρκή ανανέωση και επικαιροποίηση.

Όπως αναφέρθηκε ήδη, αξιοποιήθηκε ποικιλία σημειωτικών πόρων, προσφέροντας στα παιδιά την ευχέρεια να αντλούν πληροφορίες και να αναπτύσσουν ενδιαφέροντα. Έτσι στο Εγχειρίδιο υπάρχουν προτάσεις που αναπτύσσονται με αφορμή τη χρήση κάποιων παιδικών βιβλίων σε ηλεκτρονική ή έντυπη μορφή και σε τρεις γλώσσες, ελληνικά, αγγλικά και αραβικά. Επιπλέον υπάρχουν προτάσεις που αναπτύσσονται με αφορμή την προβολή κάποιων βίντεο ή ταινιών. Στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας υπάρχει παράρτημα με εικονογραφικό υλικό το οποίο μπορεί να εκτυπωθεί ή να φωτοτυπηθεί.

Η ψηφιακή μορφή του Εγχειριδίου Εκπαιδευτικού διαμορφώθηκε έτσι ώστε να είναι ιδιαίτερα εύχρηστη, καθώς κάθε πρόταση υποστηρίζεται από υπερσύνδεσμο που οδηγεί σε περισσότερο υλικό ή νέες δραστηριότητες. Η ηλεκτρονική μορφή είναι πιο λειτουργική από την έντυπη, παρόλο που αυτό καθιστά απαραίτητη τη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών για την εφαρμογή, κάτι που δεν είναι πάντοτε εφικτό.

Το Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού συνοδεύεται από δύο πακέτα με Φύλλα Δραστηριοτήτων για τα παιδιά, που το καθένα απευθύνεται σε διαφορετική ηλικιακή ομάδα (μικρότερα παιδιά 6-9 ετών, μεγαλύτερα παιδιά 10-15 ετών). Η διαβάθμιση βάσει ηλικίας είναι ενδεικτική και επαφίεται στον/στην εκπαιδευτικό να αποφασίσει ποια φύλλα θα χρησιμοποιήσει ανάλογα με την προηγούμενη γνώση και τις δεξιότητες που ήδη έχουν αναπτύξει τα παιδιά στα οποία απευθύνεται.

Οι εκπαιδευτικές προτάσεις δίνουν αφορμή για ανάπτυξη γλωσσικών και μαθηματικών δραστηριοτήτων, αλλά και δραστηριοτήτων που αφορούν άλλα επιστημονικά πεδία, όπως γεωγραφία, ιστορία, φυσική, στοιχεία θρησκειολογίας, καθώς και στην απόκτηση ψυχοκινητικών δεξιοτήτων από τα παιδιά. Επίσης σε όλες τις θεματικές ενότητες γίνεται προσπάθεια να έρχονται τα παιδιά σε επαφή με διάφορες μορφές τέχνης ώστε να αναπτύσσεται η αισθητική και η δημιουργικότητά τους. Επιπλέον, οι προτάσεις για ψηφιακές διαδικτυακές εφαρμογές και για χρήση ψηφιακών εργαλείων συμβάλλει στην καλλιέργεια του ψηφιακού γραμματισμού, που είναι ένας από τους στόχους του προγράμματος.

Η ονομασία «**έλα**» του Εκπαιδευτικού Υλικού είναι συμβολική και σηματοδοτεί τον ρόλο που ευελπιστεί ότι θα παίξει, προκαλώντας και προσκαλώντας σε διαπολιτισμικές ανταλλαγές και δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας μέσα από **ε**κατοντάδες **λ**έξεις **α**ποδοχής**/α**λληλοκατανόησης**.**

3. Η επιμόρφωση των εθελοντών/ντριών εκπαιδευτικών

Οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, όπως και η δημιουργία του υλικού βασίστηκαν σε θεωρητικές παραδοχές για την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, βασική θέση της οποίας είναι ότι τα παιδιά μαθαίνουν όταν τα ενθαρρύνουμε να συμμετέχουν ενεργά και να γίνουν βαθμιαία ανεξάρτητα στη μάθησή τους. Υπάρχουν άφθονες εμπειρικές και θεωρητικές μαρτυρίες (Butler,1980, Butler and Clay 1979, Goodman 1986, Goodman and Altwerger 1981, Halliday 1975, 1978, Holdaway 1979, Vygotsky 1962, 1978, Wells 1986, Manna, Α. & Μητακίδου-Κοκκώνη, Χ. 1994) που συγκλίνουν στην άποψη ότι ο γραμματισμός αναπτύσσεται τόσο στη μητρική όσο και στη δεύτερη γλώσσα σφαιρικά και όχι γραμμικά, μέσα σε ένα εμπλουτισμένο, «φυσικό και αυθεντικό» (Goodman,1986) μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο τα παιδιά ενθαρρύνονται να συμμετέχουν.

Οι εκπαιδευτικοί, που καλούνται να εφαρμόσουν το υλικό στο πεδίο, ενθαρρύνονται να λειτουργούν ως η «σκαλωσιά» που διευκολύνει τα παιδιά να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους στη χώρα υποδοχής. Αντλώντας από τα ενδιαφέροντα και κτίζοντας πάνω στις δυνατότητες και τα ταλέντα των παιδιών, το Εκπαιδευτικό Υλικό στοχεύει πρωτίστως να εξοικειώσει τα παιδιά με τον τόπο που τους φιλοξενεί, τον πολιτισμό και την καθημερινότητά του. Οι ολιστικές πρακτικές που διέπουν τη δημιουργία του υλικού καθιστούν την κατάκτηση της γλώσσας μια φυσική και αυθόρμητη διαδικασία, αυτονόητο αποτέλεσμα των διαπολιτισμικών ανταλλαγών ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και παιδιά.

Τα ενδιαφέροντα και οι εμπειρίες των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών αποτέλεσαν την αφετηρία της επιμορφωτικής δράσης, έτσι ώστε να προσελκυστεί και να διατηρηθεί το ενδιαφέρον τους. Στις συναντήσεις αυτές, οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα αφενός να εξοικειωθούν με τις αρχές της ολιστικής προσέγγισης, αφετέρου να διαπιστώσουν την ευελιξία και τις δυνατότητες του υλικού για διαρκή αναμόρφωση και προσαρμογή στις ανάγκες του πληθυσμού που απευθύνεται.

4. **Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Υλικού**

Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στα βιωματικά επιμορφωτικά σεμινάρια με περιεχόμενο το συγκεκριμένο υλικό κλήθηκαν να το αξιολογήσουν. Από τις 24 εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν τα επιμορφωτικά σεμινάρια, 20 (19 γυναίκες και ένας άνδρας) συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν μηδενική ή μικρή εμπειρία στην πράξη: οι 16 δεν είχαν προϋπηρεσία στο δημόσιο, 3 ήταν αναπληρώτριες και ένας μόνιμος. Η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ΚΑ2 (επιμόρφωση και εφαρμογή του παραχθέντος υλικού) ήταν εθελοντική. Αξιολόγησαν κάθε μία από τις επιμέρους παραμέτρους σε μια κλίμακα από το 1 (χαμηλότερη αξιολόγηση) έως το 10 (υψηλότερη αξιολόγηση). Συγκεκριμένα, αξιολόγησαν: (Α) τον Οδηγό Καλωσορίσματος και (Β) το Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού ως προς: τις *θεματικές τους περιοχές* και *ενότητες*, την *πολυτροπικότητα* και τις *εκπαιδευτικές τους παραμέτρους*. Επίσης, αξιολόγησαν (Γ) τα Τετράδια Δραστηριοτήτων ως προς τη *στόχευση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων* και (Δ) την Ηλεκτρονική πλατφόρμα του Οδηγού Καλωσορίσματος ως προς τη *μορφή-σχεδιασμό* της και τη *λειτουργικότητά* της. Τέλος, οι συμμετέχουσες είχαν τη δυνατότητα να διατυπώσουν ιδέες ή/και προτάσεις σχετικά με το υλικό.

Στην συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί, χωριστά για τον κάθε τύπο υλικού.

5. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

5.1. Οδηγός Καλωσορίσματος

Οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν τον Οδηγό Καλωσορίσματος στη βάση τριών αξόνων: των θεματικών του περιοχών, της πολυτροπικότητάς του καθώς και των εκπαιδευτικών του παραμέτρων. Για κάθε ένα από τους παραπάνω άξονες εξετάστηκαν επιμέρους παράμετροι.

Από την ανάλυση προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ιδιαίτερα θετικά τον Οδηγό Καλωσορίσματος καθώς βαθμολογούν υψηλά όλες τις παραμέτρους του, αναδεικνύοντας έτσι την καταλληλότητα και λειτουργικότητα του για το συγκεκριμένο πληθυσμό-στόχο. Αναλυτικότερα:

5.1.1. Θεματικές περιοχές

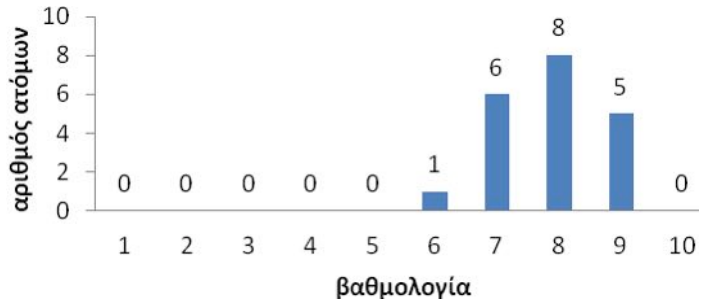
Από τις απαντήσεις που δόθηκαν προκύπτει ότι στο σύνολό τους οι παράμετροι που εξετάστηκαν αξιολογούνται θετικά από τις συμμετέχουσες και το συμμετέχοντα (συνολικός μέσος όρος 8.3). Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να επισημάνουμε ότι οι παράμετροι που φαίνεται να εκτιμώνται ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς, είναι η πολιτιστική και διαπολιτισμική προσέγγιση στο περιεχόμενο του Οδηγού.

Στον Πίνακα 1 καθώς και στα Διαγράμματα Α1-Α8 παρουσιάζονται αναλυτικά τα σχετικά αποτελέσματα.

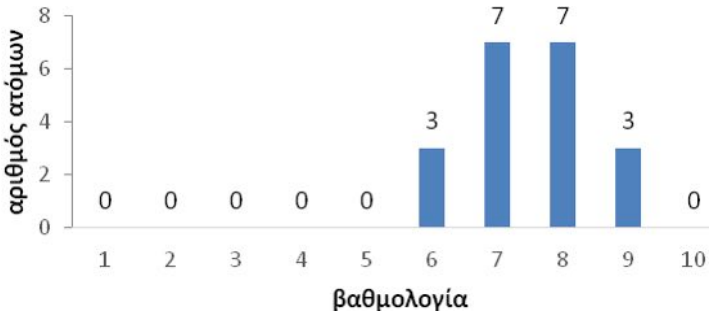
Πίνακας 1. Μέσοι όροι βαθμολογίας παραμέτρων θεματικών περιοχών του Οδηγού Καλωσορίσματος

Οι θεματικές περιοχές…	***Μέσος όρος βαθμολογίας***
Ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών προσφύγων	7.85
Ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών προσφύγων	7.5
Παρουσιάζονται με εύληπτο τρόπο	8.55
Παρουσιάζονται με ελκυστικό τρόπο	8.25
Δίνουν πολιτισμικά στοιχεία της πόλης	8.95
Συνδέουν τον πολιτισμό του τόπου προέλευσης με τον πολιτισμό του τόπου υποδοχής	8.8
Δίνουν επαρκείς πληροφορίες για την καθημερινότητα της πόλης	8.05
Διευκολύνουν τη γνωριμία των παιδιών με το σχολείο	8.1
	Συνολικός μέσος όρος βαθμολογίας: 8.3

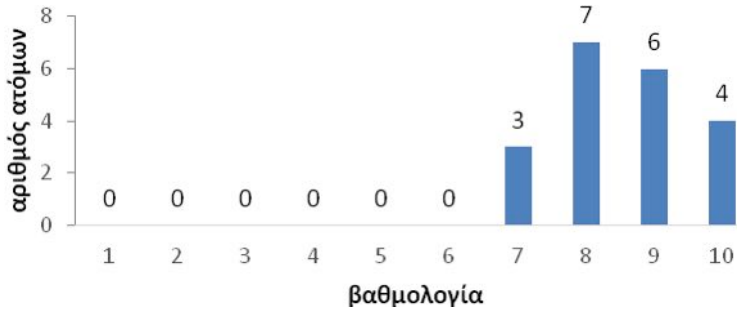
Διάγραμμα Α1. Οι θεματικές περιοχές του Οδηγού Καλωσορίσματος ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών προσφύγων



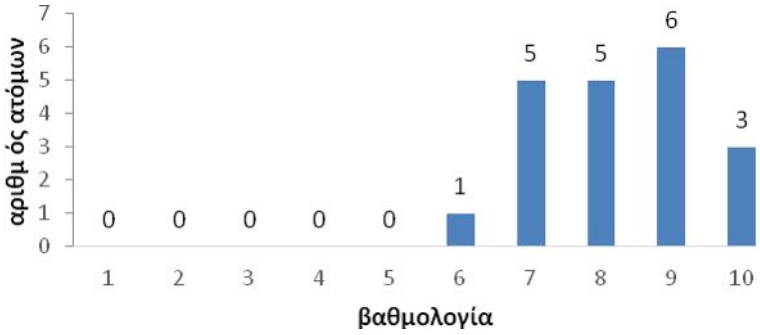
Διάγραμμα Α2. Οι θεματικές περιοχές του Οδηγού Καλωσορίσματος ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών προσφύγων



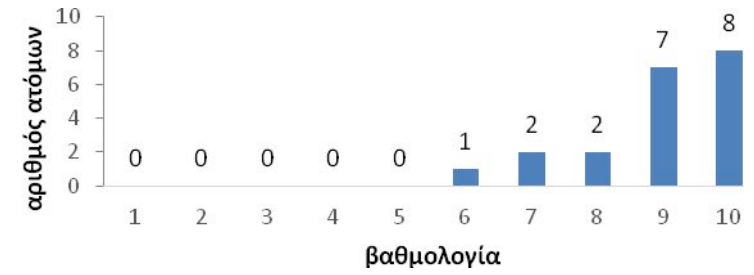
Διάγραμμα Α3. Οι θεματικές περιοχές του Οδηγού Καλωσορίσματος παρουσιάζονται με εύληπτο τρόπο



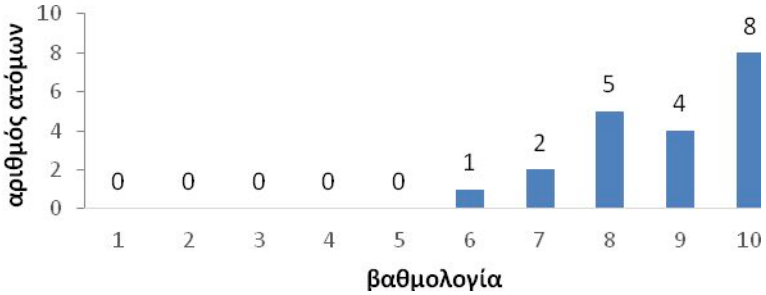
Διάγραμμα Α4. Οι θεματικές περιοχές του Οδηγού Καλωσορίσματος παρουσιάζονται με ελκυστικό τρόπο



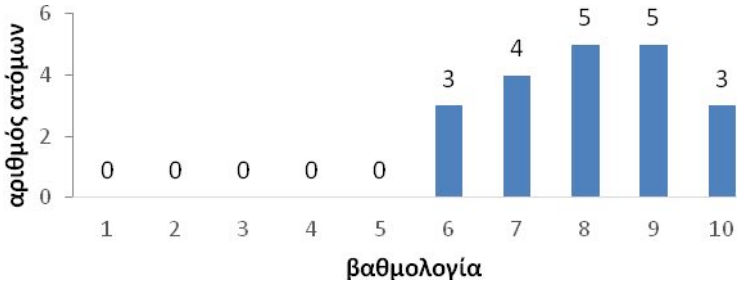
Διάγραμμα Α5. Οι θεματικές περιοχές του Οδηγού Καλωσορίσματος δίνουν πολιτισμικά στοιχεία της πόλης



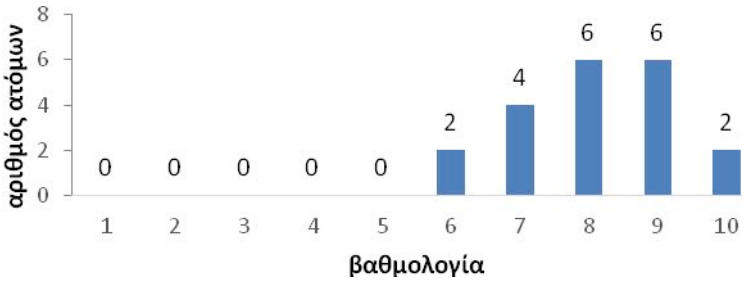
Διάγραμμα Α6. Οι θεματικές περιοχές του Οδηγού Καλωσορίσματος συνδέουν τον πολιτισμό του τόπου προέλευσης με τον πολιτισμό του τόπου υποδοχής



Διάγραμμα Α7. Οι θεματικές περιοχές του Οδηγού Καλωσορίσματος δίνουν επαρκείς πληροφορίες για την καθημερινότητα της πόλης



Διάγραμμα Α8. Οι θεματικές περιοχές του Οδηγού Καλωσορίσματος διευκολύνουν τη γνωριμία των παιδιών με το σχολείο



5.1.2. Πολυτροπικότητα

Ο μέσος όρος της βαθμολογίας για όλες τις ερωτήσεις του συγκεκριμένου άξονα είναι αρκετά υψηλός (8.6), αναδεικνύοντας έτσι τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στον πολυτροπικό χαρακτήρα του Οδηγού. Ιδιαίτερα φαίνεται ότι εκτιμάται η παρουσίαση του Οδηγού σε δύο γλώσσες, ελληνικά και αγγλικά, καθώς και η υποστήριξη των γλωσσικών μηνυμάτων με εικόνες.

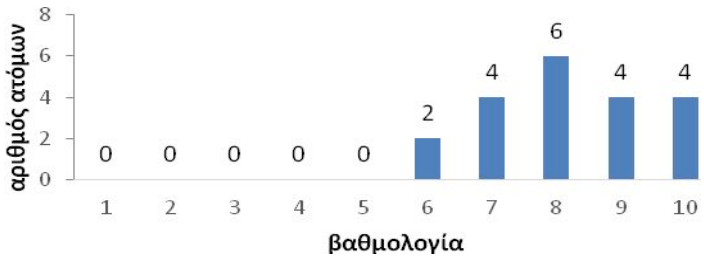
Στον Πίνακα 2 καθώς και στα Διαγράμματα Α9-Α15 παρουσιάζονται αναλυτικά τα σχετικά αποτελέσματα.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι βαθμολογίας παραμέτρων πολυτροπικότητας του Οδηγού Καλωσορίσματος

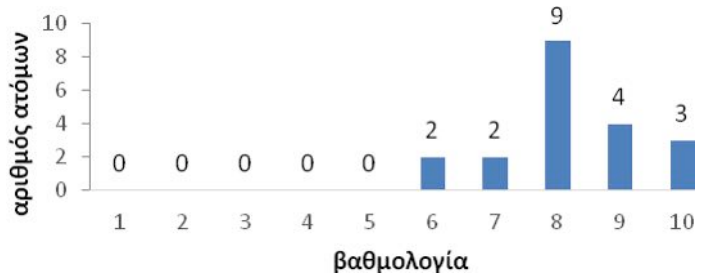
Πολυτροπικότητα	***Μέσος όρος βαθμολογίας***

Τα βίντεο υποστηρίζουν τα γλωσσικά μηνύματα	8.2
Οι χάρτες υποστηρίζουν τα γλωσσικά μηνύματα	8.2
Οι εικόνες υποστηρίζουν τα γλωσσικά μηνύματα	8.8
Τα ηχητικά μηνύματα βοηθούν στην ταύτιση προφορικού και γραπτού λόγου	8.6
Η παρουσίαση των παιδιών-ηρώων με τα εισαγωγικά βίντεο κάνει τον οδηγό φιλικό στα παιδιά	8.35
Η δυνατότητα χρήσης του οδηγού σε δύο γλώσσες (ελληνικά/ αγγλικά) αυξάνει τις ευκαιρίες για κατανόηση	8.95
Οι περιστασιακές αναφορές στη γλώσσα των παιδιών κάνει τον οδηγό φιλικό	8.75
	Συνολικός μέσος όρος βαθμολογίας: 8.6

Διάγραμμα Α9. Τα βίντεο υποστηρίζουν τα γλωσσικά μηνύματα



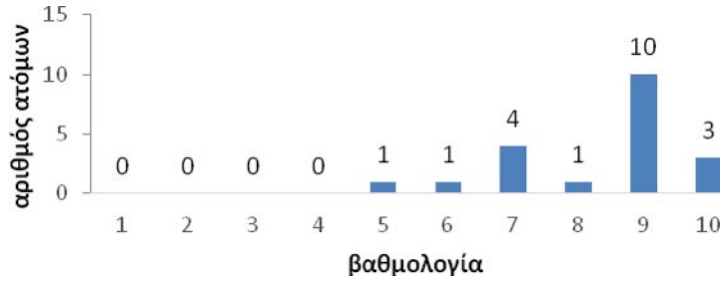
Διάγραμμα Α10. Οι χάρτες υποστηρίζουν τα γλωσσικά μηνύματα



Διάγραμμα Α11. Οι εικόνες υποστηρίζουν τα γλωσσικά μηνύματα

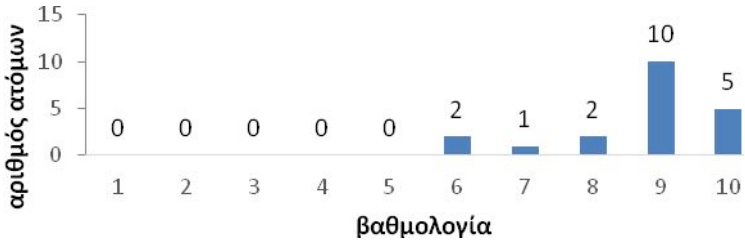
Διάγραμμα Α12. Τα ηχητικά μηνύματα βοηθούν στην ταύτιση προφορικού και γραπτού λόγου

Διάγραμμα Α13. Η παρουσίαση των παιδιών-ηρώων με τα εισαγωγικά βίντεο κάνει τον Οδηγό φιλικό στα παιδιά



Διάγραμμα Α14. Η δυνατότητα χρήσης του Οδηγού σε δύο γλώσσες (ελληνικά/αγγλικά) αυξάνει τις ευκαιρίες για κατανόηση

Διάγραμμα Α15. Οι περιστασιακές αναφορές στη γλώσσα των παιδιών κάνουν τον Οδηγό φιλικό



5.1.3. Εκπαιδευτικές παράμετροι

Και οι εκπαιδευτικές παράμετροι αξιολογούνται θετικά καθώς ο μέσος όρος της βαθμολογίας για όλες τις ερωτήσεις του συγκεκριμένου άξονα είναι υψηλός (8.7). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εκτιμούν ιδιαίτερα τις πτυχές του Οδηγού που βοηθάνε στην κάλυψη των διαφορετικών αναγκών των παιδιών.

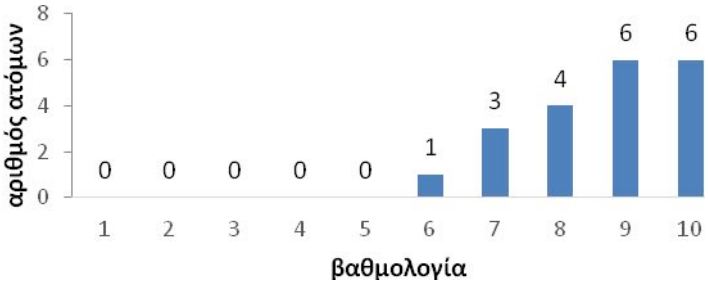
Στον Πίνακα 3 καθώς και στα Διαγράμματα Α16-Α18 παρουσιάζονται αναλυτικά τα σχετικά αποτελέσματα.

Πίνακας 3. Μέσοι όροι βαθμολογίας εκπαιδευτικών παραμέτρων του Οδηγού Καλωσορίσματος

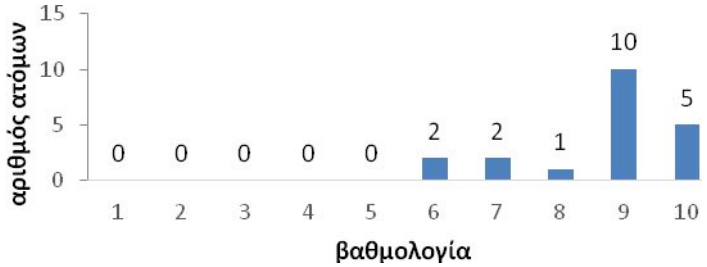
Εκπαιδευτικές παράμετροι	***Μέσος όρος βαθμολογίας***
Τα δύο επίπεδα δυσκολίας εξυπηρετούν τις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών	8.8
Τα κείμενα-λεζάντες κάτω από τις εικόνες προσφέρουν ευκαιρίες γραμματισμού	8.65
Οι προτεινόμενοι διαδικτυακοί τόποι δίνουν τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς για γλωσσικές δραστηριότητες διαβαθμισμένες	8.7
	Συνολικός μέσος όρος βαθμολογίας: 8.7

Διάγραμμα Α16. Τα δύο επίπεδα δυσκολίας εξυπηρετούν τις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών

Διάγραμμα Α17. Τα κείμενα-λεζάντες κάτω από τις εικόνες προσφέρουν ευκαιρίες γραμματισμού



Α18. Οι προτεινόμενοι διαδικτυακοί τόποι δίνουν τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς για γλωσσικές δραστηριότητες διαβαθμισμένες



5.2. Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού

Το Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού αξιολογήθηκε βάσει τριών αξόνων: των *θεματικών ενοτήτων*, της *πολυτροπικότητας* καθώς και των *εκπαιδευτικών του παραμέτρων*. Από την ανάλυση προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ιδιαίτερα θετικά το Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού, αναδεικνύοντας και σε αυτή την περίπτωση την καταλληλότητα και λειτουργικότητα του. Αναλυτικότερα:

5.2.1. Θεματικές ενότητες

Ο μέσος όρος της βαθμολογίας για όλα τα ερωτήματα του συγκεκριμένου άξονα είναι αρκετά υψηλός (8.5). Επισημαίνουμε την ιδιαίτερα υψηλή βαθμολογία που έλαβαν παράμετροι που συνδέονται με την ευελιξία και την ελευθερία που προσφέρεται στις/στους εκπαιδευτικούς ως προς τη διαχείριση των θεματικών ενοτήτων, αναδεικνύοντας έτσι τη σημασία των εν λόγω διαστάσεων για την εκπαιδευτική διαδικασία εν γένει.

Στον Πίνακα 4 καθώς και στα Διαγράμματα Β1-Β6 παρουσιάζονται αναλυτικά τα σχετικά αποτελέσματα.

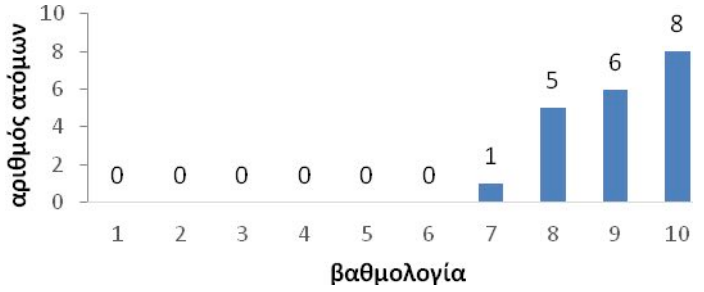
Πίνακας 4. Μέσοι όροι βαθμολογίας παραμέτρων θεματικών ενοτήτων του Εγχειριδίου Εκπαιδευτικού

Οι θεματικές ενότητες του Εγχειριδίου Εκπαιδευτικού…	***Μέσος όρος βαθμολογίας***
Μπορούν να εφαρμοστούν με όποια σειρά κρίνει σκόπιμο ο/η εκπαιδευτικός	9.15
Μπορούν να αναπτυχθούν σε όποιο βάθος/βαθμό κρίνει σκόπιμο ο/η εκπαιδευτικός	9.05
Αναπτύσσουν την αισθητική και τη δημιουργικότητα των παιδιών καθώς τα φέρνουν σε επαφή με διάφορες μορφές τέχνης	8.3
Η ποικιλία των θεματικών αντανακλά τα ενδιαφέροντα των παιδιών	7.45

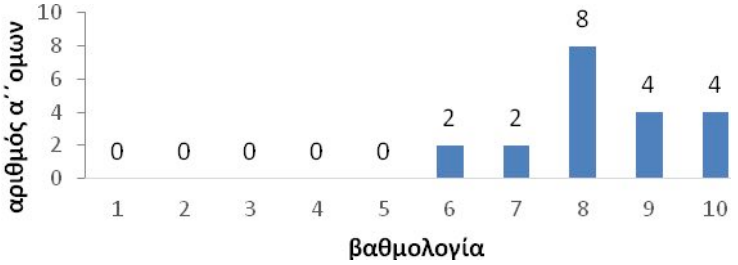
Τα θέματα μπορούν να αναπτύσσονται και να επεκτείνονται ανάλογα με τον μαθητικό πληθυσμό	8.45
Τα θέματα που αναπτύσσονται λειτουργούν συμπληρωματικά με τον Οδηγό Καλωσορίσματος	8.6
	Συνολικός μέσος όρος βαθμολογίας: 8.5

Διάγραμμα Β1. Οι θεματικές ενότητες μπορούν να εφαρμοστούν με όποια σειρά κρίνει σκόπιμο ο/η εκπαιδευτικός

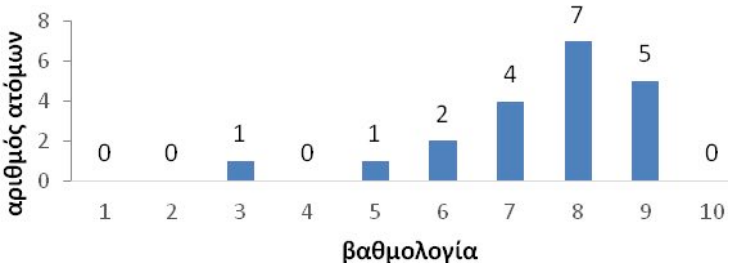
Διάγραμμα Β2. Οι θεματικές ενότητες μπορούν να αναπτυχθούν σε όποιο βάθος/βαθμό κρίνει σκόπιμο ο/η εκπαιδευτικός



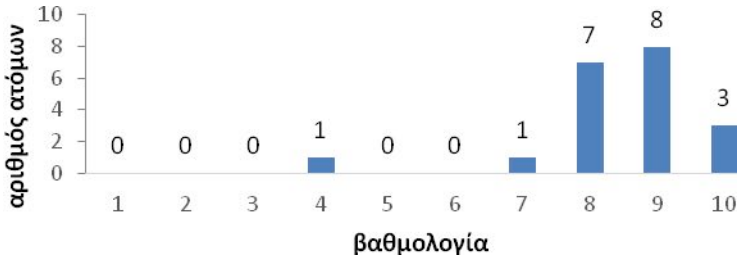
Διάγραμμα Β3. Οι θεματικές ενότητες αναπτύσσουν την αισθητική και τη δημιουργικότητα των παιδιών καθώς τα φέρνουν σε επαφή με διάφορες μορφές τέχνης



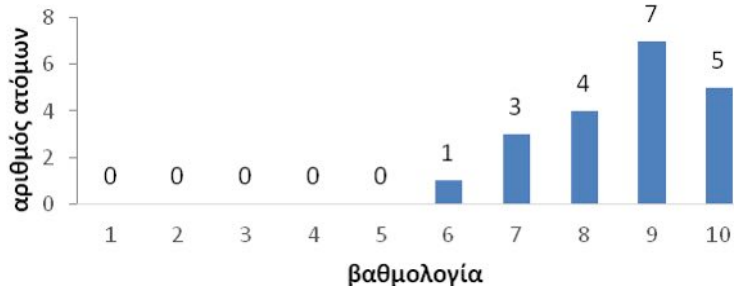
Διάγραμμα Β4. Η ποικιλία των θεματικών αντανακλά τα ενδιαφέροντα των παιδιών



Διάγραμμα Β5. Τα θέματα μπορούν να αναπτύσσονται και να επεκτείνονται ανάλογα με τον μαθητικό πληθυσμό



Διάγραμμα Β6. Τα θέματα που αναπτύσσονται λειτουργούν συμπληρωματικά με τον Οδηγό Καλωσορίσματος



5.2.2.Πολυτροπικότητα

Η ανάλυση και εδώ αναδεικνύει τη θετική αξιολόγηση όλων των παραμέτρων που εξετάστηκαν. Ο μέσος όρος της βαθμολογίας για όλα τα ερωτήματα του συγκεκριμένου άξονα είναι υψηλός (8.8). Όπως προκύπτει, το παράρτημα γενικότερα φαίνεται να συνιστά για τους εκπαιδευτικούς ένα χρήσιμο συμπληρωματικό εργαλείο για τη διδασκαλία, ενώ το ίδιο θετικά αξιολογούνται η δίγλωσση μορφή και οι εικόνες του Εγχειριδίου.

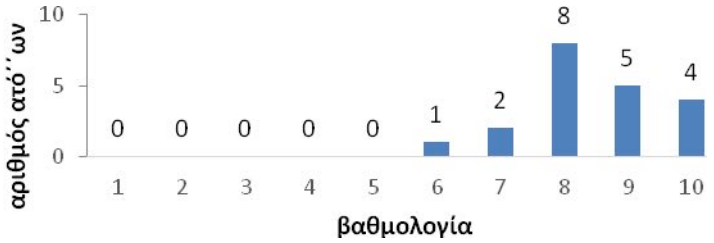
Στον Πίνακα 5 που ακολουθεί καθώς και στα Διαγράμματα Β7-Β12, παρουσιάζονται αναλυτικά τα σχετικά αποτελέσματα.

Πίνακας 5. Μέσοι όροι βαθμολογίας παραμέτρων πολυτροπικότητας του Εγχειριδίου Εκπαιδευτικού

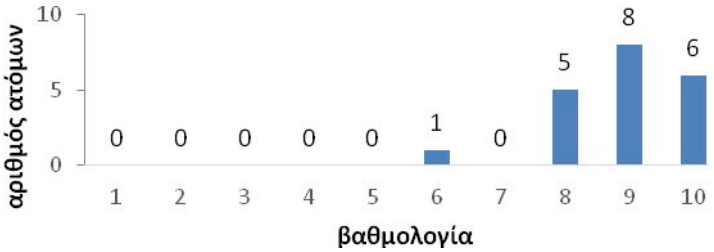
Πολυτροπικότητα	***Μέσος όρος βαθμολογίας***
Κάθε πρόταση υποστηρίζεται από υπερσύνδεσμο που οδηγεί σε περισσότερο υλικό ή νέες δραστηριότητες	8.7
Τα βίντεο υποστηρίζουν τα γλωσσικά μηνύματα	8.45
Οι εικόνες υποστηρίζουν τα γλωσσικά μηνύματα	8.9
Το παράρτημα στο τέλος κάθε ενότητας προσφέρει χρήσιμο εικονογραφικό υλικό	9.05
Το παράρτημα στο τέλος κάθε ενότητας προσφέρει επαρκές εικονογραφικό υλικό	8.45
Η δίγλωσση μορφή (ελληνικά/αγγλικά) αυξάνει τη δυνατότητα αξιοποίησης από μεγάλο αριθμό χρηστών	9
	Συνολικός μέσος όρος βαθμολογίας: 8.8

Διάγραμμα Β7. Κάθε πρόταση υποστηρίζεται από υπερσύνδεσμο που οδηγεί σε περισσότερο υλικό ή νέες δραστηριότητες

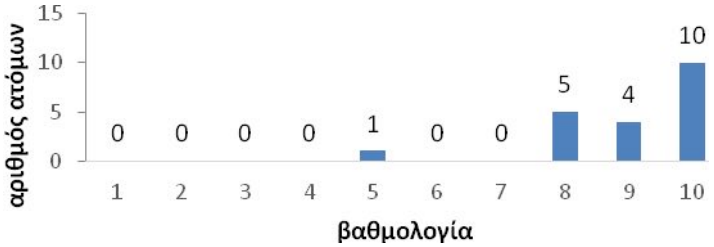
Διάγραμμα Β8. Τα βίντεο υποστηρίζουν τα γλωσσικά μηνύματα



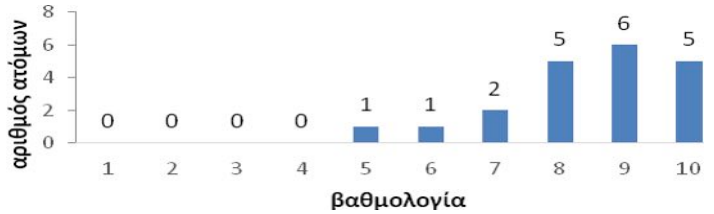
Διάγραμμα Β9. Οι εικόνες υποστηρίζουν τα γλωσσικά μηνύματα



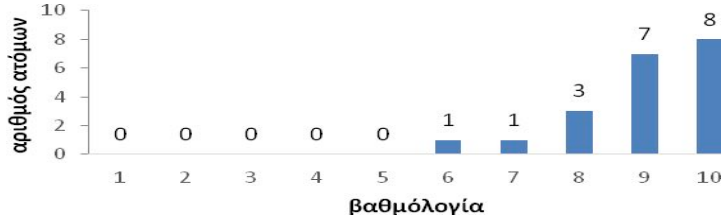
Διάγραμμα Β10. Το παράρτημα στο τέλος κάθε ενότητας προσφέρει χρήσιμο εικονογραφικό υλικό



Διάγραμμα Β11. Το παράρτημα στο τέλος κάθε ενότητας προσφέρει επαρκές εικονογραφικό υλικό



Διάγραμμα Β12. Η δίγλωσση μορφή (ελληνικά/αγγλικά) αυξάνει τη δυνατότητα αξιοποίησης από μεγάλο αριθμό χρηστών



5.2.3. Εκπαιδευτικές παράμετροι

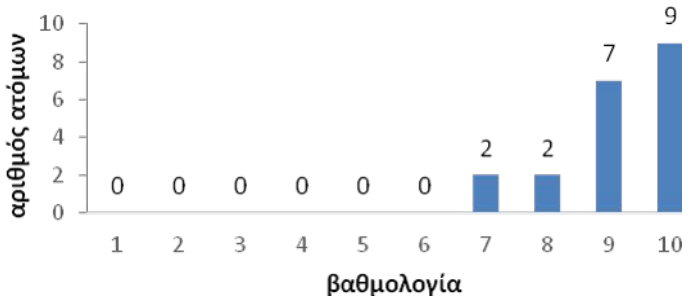
Οι εκπαιδευτικές παράμετροι συνολικά αξιολογούνται θετικά καθώς ο μέσος όρος της βαθμολογίας για όλα τα ερωτήματα του συγκεκριμένου άξονα είναι υψηλός (8.8). Από την ανάλυση αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν τη δυνατότητα αυτενέργειας και ευελιξίας που προσφέρει το εκπαιδευτικό υλικό.

Στον Πίνακα 6 που ακολουθεί καθώς και στα Διαγράμματα Β13-Β17, παρουσιάζονται αναλυτικά τα σχετικά αποτελέσματα.

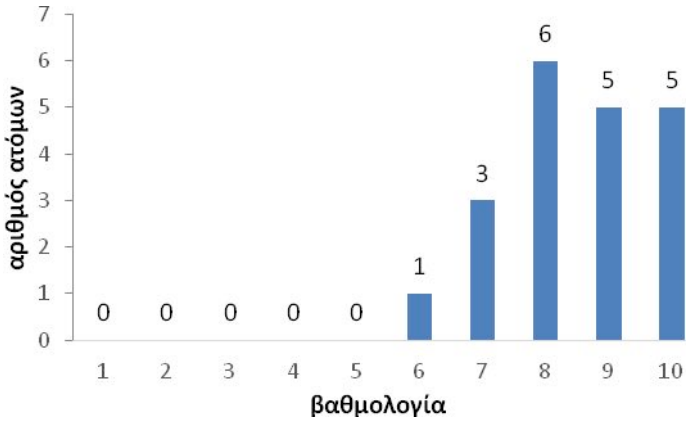
Πίνακας 6. Μέσοι όροι βαθμολογίας εκπαιδευτικών παραμέτρων του Εγχειριδίου Εκπαιδευτικού

Εκπαιδευτικές παράμετροι	***Μέσος όρος βαθμολογίας***
Οι δραστηριότητες μπορούν να αναδιαμορφωθούν, επεκταθούν και αντικατασταθούν από άλλες ανάλογες που ο/η εκπαιδευτικός κρίνει ότι θα λειτουργήσουν πιο αποτελεσματικά	9.15
Οι δραστηριότητες διευκολύνουν τις διαπολιτισμικές ανταλλαγές ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και παιδιά	8.5
Η σύμπραξη της γραπτής γλώσσας, του ήχου και της εικόνας δημιουργεί ευκαιρίες για γλωσσικά και γνωστικά οφέλη των παιδιών	8.75
Ο/η εκπαιδευτικός έχει την ευχέρεια να αποφασίσει ποιες δραστηριότητες ταιριάζουν περισσότερο στην κάθε ομάδα παιδιών	9.2
Οι δραστηριότητες δίνουν αφορμή για ανάπτυξη και άλλων γνωστικών αντικειμένων, όπως μαθηματικά, γεωγραφία, ιστορία, φυσική και στοιχεία θρησκειολογίας	8.45
	Συνολικός μέσος όρος βαθμολογίας: 8.8

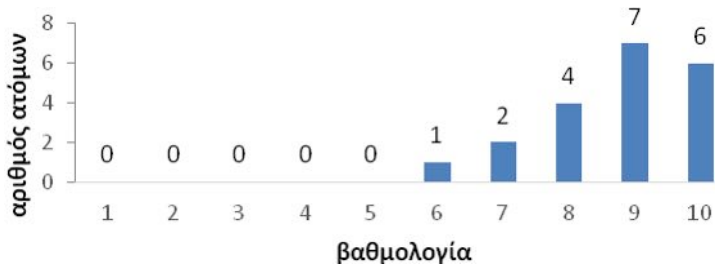
Διάγραμμα Β13. Οι δραστηριότητες μπορούν να αναδιαμορφωθούν, επεκταθούν και αντικατασταθούν από άλλες ανάλογες που ο/η εκπαιδευτικός κρίνει ότι θα λειτουργήσουν πιο αποτελεσματικά



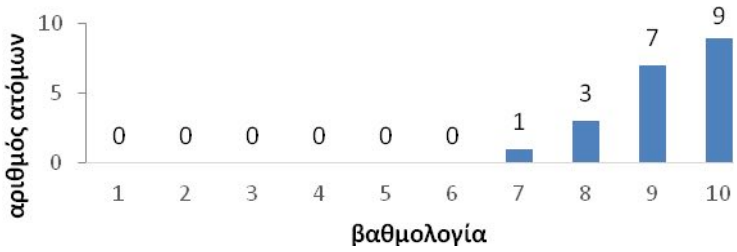
Διάγραμμα Β14. Οι δραστηριότητες διευκολύνουν τις διαπολιτισμικές ανταλλαγές ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και παιδιά



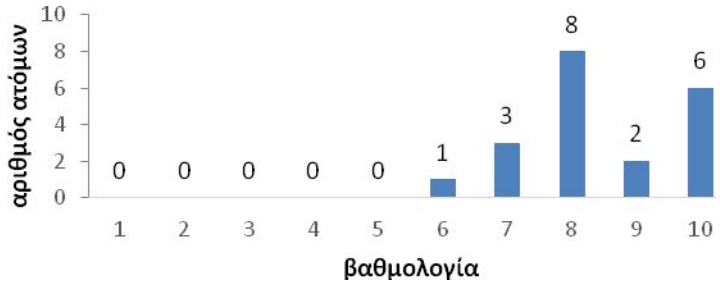
Διάγραμμα Β15. Η σύμπραξη της γραπτής γλώσσας, του ήχου και της εικόνας δημιουργεί ευκαιρίες για γλωσσικά και γνωστικά οφέλη των παιδιών



Διάγραμμα Β16. Ο/η εκπαιδευτικός έχει την ευχέρεια να αποφασίσει ποιες δραστηριότητες ταιριάζουν περισσότερο στην κάθε ομάδα παιδιών



Διάγραμμα Β17. Οι δραστηριότητες δίνουν αφορμή για ανάπτυξη και άλλων γνωστικών αντικειμένων, όπως μαθηματικά, γεωγραφία, ιστορία, φυσική και στοιχεία θρησκειολογίας



5.3. Τετράδια Δραστηριοτήτων

Τα Τετράδια Δραστηριοτήτων αξιολογήθηκαν από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες αναφορικά με το βαθμό που οι προτεινόμενες δραστηριότητες καλύπτουν συγκεκριμένους στόχους. Από την ανάλυση φαίνεται ότι το συγκεκριμένο υλικό καλύπτει τους παραπάνω στόχους αναδεικνύοντας έτσι την επάρκεια και καταλληλότητα του γενικότερα. Ο συνολικός μέσος όρος βαθμολογίας είναι 8.1. Η διαβάθμιση των δραστηριοτήτων κατά ηλικία φαίνεται να είναι μια ιδιαίτερα σημαντική ανάγκη για τους/τις εκπαιδευτικούς, την οποία τα Τετράδια Δραστηριοτήτων καλύπτουν σε υψηλό βαθμό.

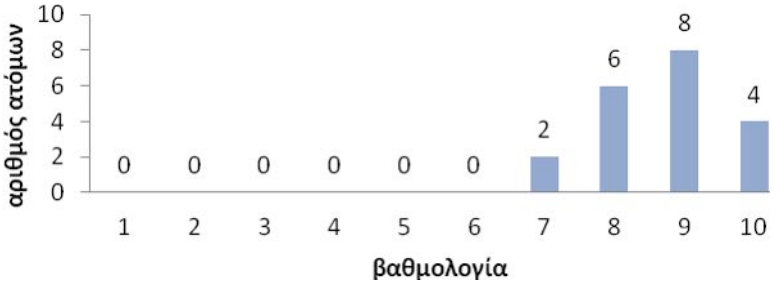
Στον Πίνακα 7 καθώς και στα Διαγράμματα Γ1-Γ8, παρουσιάζονται αναλυτικά τα σχετικά αποτελέσματα.

Πίνακας 7. Μέσοι όροι βαθμολογίας αποτελεσματικότητας των στόχων των προτεινόμενων δραστηριοτήτων των Τετραδίων Δραστηριοτήτων

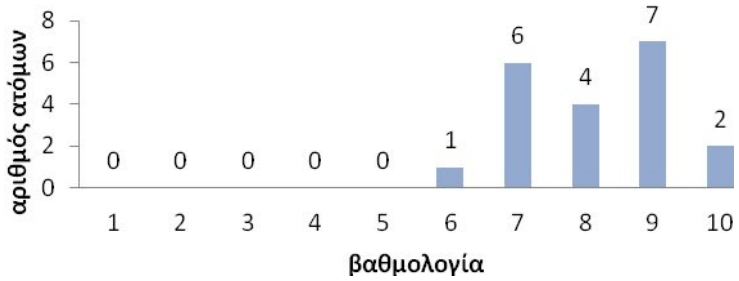
Οι προτεινόμενες δραστηριότητες στοχεύουν…	***Μέσος όρος βαθμολογίας***
Στην εξοικείωση των παιδιών προσφύγων με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής	8.7
Στη σύνδεση με τον πολιτισμό προέλευσης των παιδιών	8.15
Στην έκφραση συναισθημάτων	7.75
Στην ανάπτυξη ενδιαφερόντων	7.7
Στην ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων	8.3
Οι δραστηριότητες είναι διαβαθμισμένες ώστε να απευθύνονται στις ανάγκες μεγαλύτερων και μικρότερων παιδιών	8.95
Οι δραστηριότητες συνάδουν με τα ενδιαφέροντα των παιδιών	7.5

Οι δραστηριότητες αναπτύσσουν την αισθητική και τη δημιουργικότητα των παιδιών	7.85
	Συνολικός μέσος όρος βαθμολογίας: 8.1

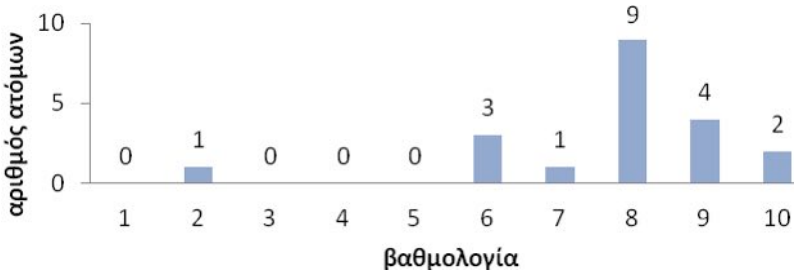
Διάγραμμα Γ1. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες στοχεύουν στην εξοικείωση των παιδιών προσφύγων με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής



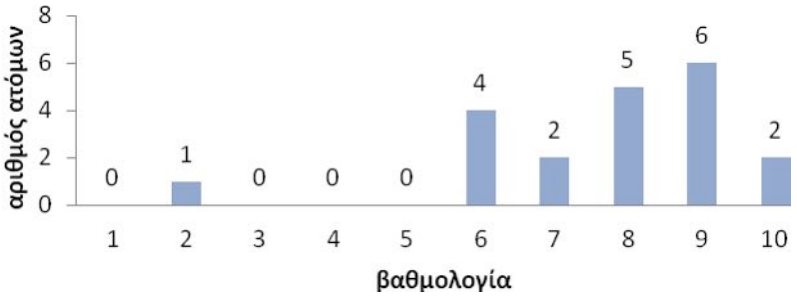
Διάγραμμα Γ2. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες στοχεύουν στη σύνδεση με τον πολιτισμό προέλευσης των παιδιών



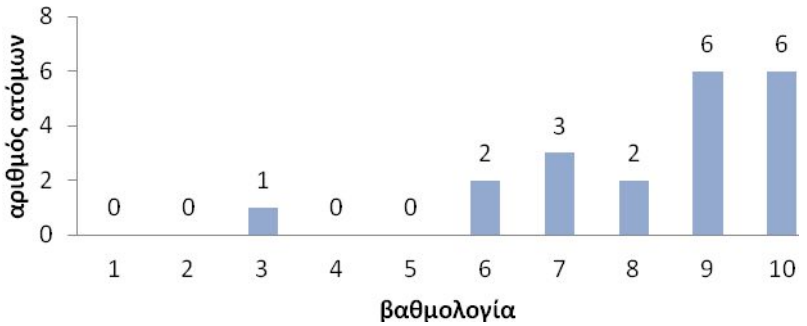
Διάγραμμα Γ3. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες στοχεύουν στην έκφραση συναισθημάτων



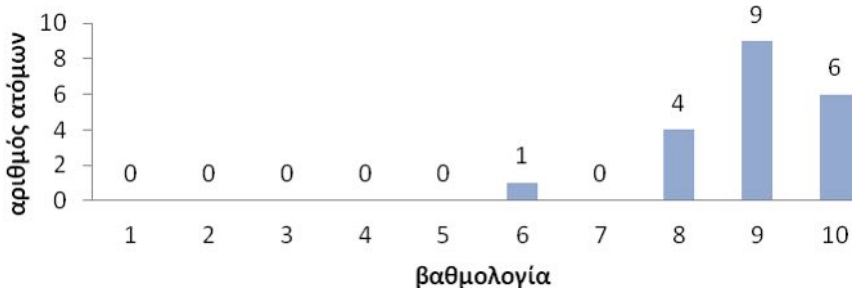
Διάγραμμα Γ4. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες στοχεύουν στην ανάπτυξη ενδιαφερόντων



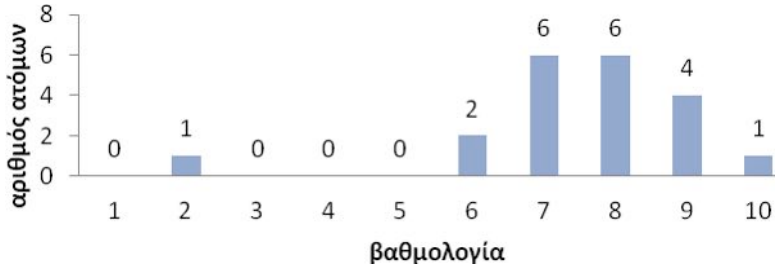
Διάγραμμα Γ5. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες στοχεύουν στην ανάπτυξη ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων



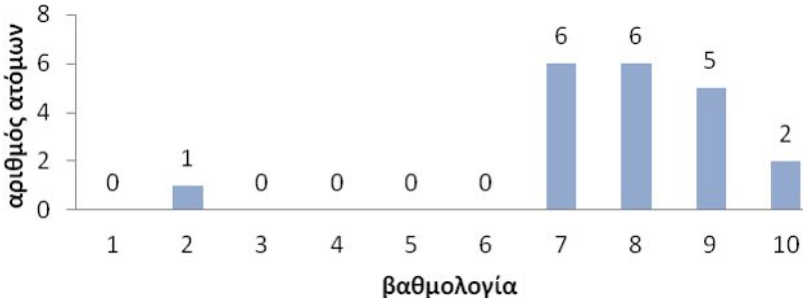
Διάγραμμα Γ6. Οι δραστηριότητες είναι διαβαθμισμένες ώστε να απευθύνονται στις ανάγκες μεγαλύτερων και μικρότερων παιδιών



Διάγραμμα Γ7. Οι δραστηριότητες συνάδουν με τα ενδιαφέροντα των παιδιών



Διάγραμμα Γ8. Οι δραστηριότητες αναπτύσσουν την αισθητική και τη δημιουργικότητα των παιδιών



5.4. Ηλεκτρονική πλατφόρμα Οδηγού Καλωσορίσματος

Για τον Οδηγό Καλωσορίσματος δημιουργήθηκε μια ηλεκτρονική πλατφόρμα, στοιχεία της οποίας κλήθηκαν επίσης να αξιολογήσουν οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί. Υπενθυμίζουμε ότι στις επιδιώξεις του συγκεκριμένου προγράμματος είναι και η εξοικείωση των παιδιών με τον ψηφιακό γραμματισμό. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί έκριναν παραμέτρους που αφορούν σε δύο άξονες, τη μορφή-σχεδιασμό της πλατφόρμας και τη λειτουργικότητά της.

5.4.1. Μορφή-σχεδιασμός πλατφόρμας

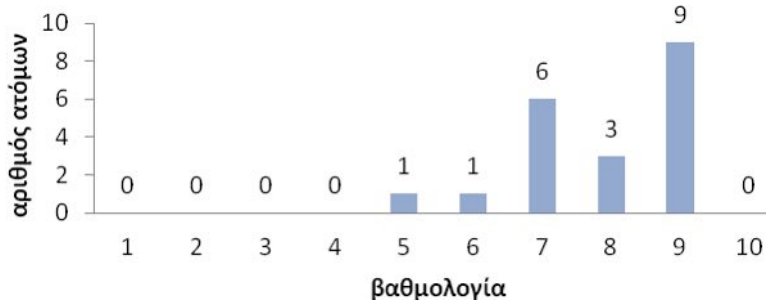
Ως προς την πρώτη παράμετρο, ο συνολικός μέσος όρος βαθμολογίας είναι 8.3, μια γενικά θετική αξιολόγηση που αναδεικνύει χαρακτηριστικά της πλατφόρμας όπως είναι η ευχρηστία, η φιλικότητα και η ευκολία στη χρήση της.

Στον Πίνακα 8 καθώς και στα Διαγράμματα Δ1-Δ4 παρουσιάζονται αναλυτικά τα σχετικά αποτελέσματα.

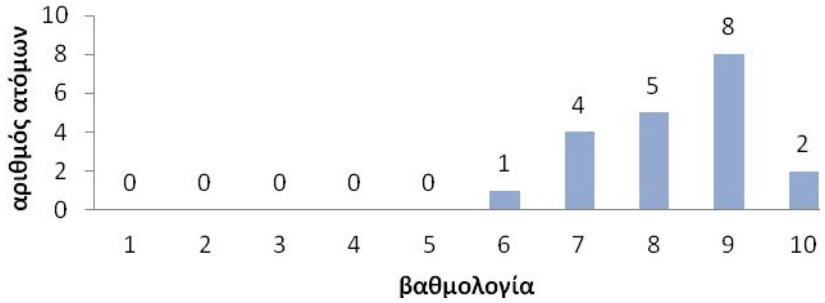
Πίνακας 8. Μέσοι όροι βαθμολογίας παραμέτρων της μορφή-σχεδιασμού της Ηλεκτρονικής πλατφόρμας

Μορφή-σχεδιασμός Ηλεκτρονικής πλατφόρμας	***Μέσος όρος βαθμολογίας***
Αξιολογείστε τη μορφή/σχεδιασμό της ηλεκτρονικής πλατφόρμας	7.9
Η Ηλεκτρονική πλατφόρμα είναι εύχρηστη και λειτουργική	8.3
Το περιβάλλον της Ηλεκτρονικής πλατφόρμας είναι φιλικό για τα παιδιά	8.55
Τα διάφορα πεδία είναι ευδιάκριτα και η πλοήγηση εύκολη	8.55
	Συνολικός μέσος όρος βαθμολογίας: 8.3

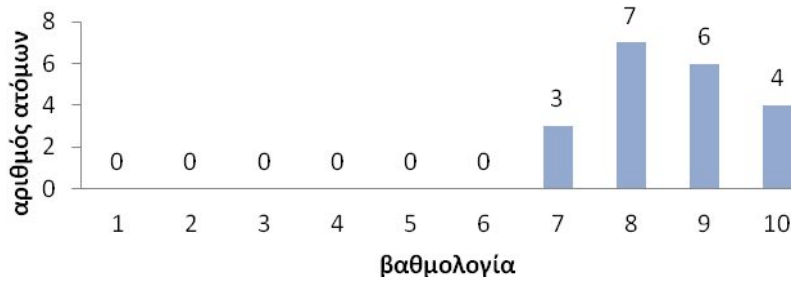
Διάγραμμα Δ1. Αξιολογείστε τη μορφή/σχεδιασμό της Ηλεκτρονικής πλατφόρμας



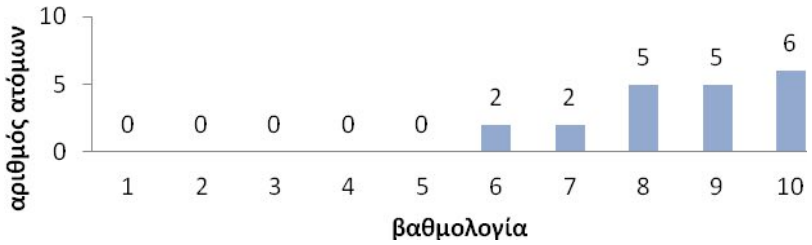
Διάγραμμα Δ2. Η Ηλεκτρονική πλατφόρμα είναι εύχρηστη και λειτουργική



Διάγραμμα Δ3. Το περιβάλλον της Ηλεκτρονικής πλατφόρμας είναι φιλικό για τα παιδιά



Διάγραμμα Δ4. Τα διάφορα πεδία είναι ευδιάκριτα και η πλοήγηση εύκολη



5.4.2. Λειτουργικότητα

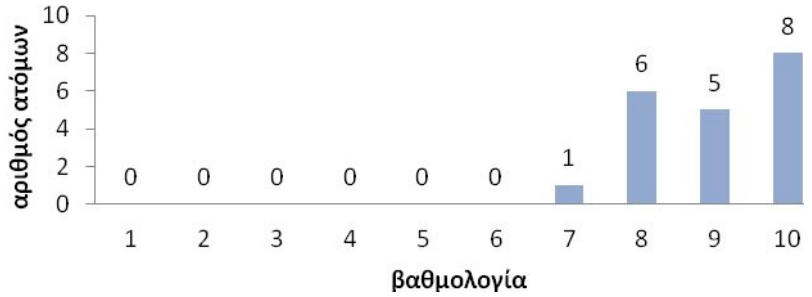
Ως προς τη λειτουργικότητα, ο συνολικός μέσος όρος βαθμολογίας είναι 8.3, με έμφαση στη διευκόλυνση που παρέχει η ηλεκτρονική πλατφόρμα στη χρήση του έντυπου Οδηγού Καλωσορίσματος.

Στον Πίνακα 9 καθώς και στα Διαγράμματα Δ5-Δ7 παρουσιάζονται αναλυτικά τα σχετικά αποτελέσματα.

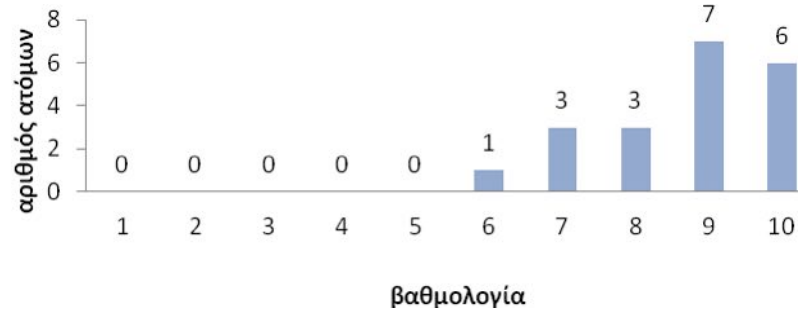
Πίνακας 9. Μέσοι όροι βαθμολογίας παραμέτρων της λειτουργικότητας της Ηλεκτρονικής πλατφόρμας

Λειτουργικότητα Ηλεκτρονικής πλατφόρμας	***Μέσος όρος βαθμολογίας***
Η ηλεκτρονική πλατφόρμα διευρύνει τις δυνατότητες ενός έντυπου Οδηγού Καλωσορίσματος	9
Η χρήση ηλεκτρονικά παραγόμενου υλικού βοηθά στην εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων	8.7
Η ηλεκτρονική πλατφόρμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τα παιδιά πρόσφυγες και τους συνοδούς τους και χωρίς τη βοήθεια εκπαιδευτικών	7.2
	Συνολικός μέσος όρος βαθμολογίας: 8.3

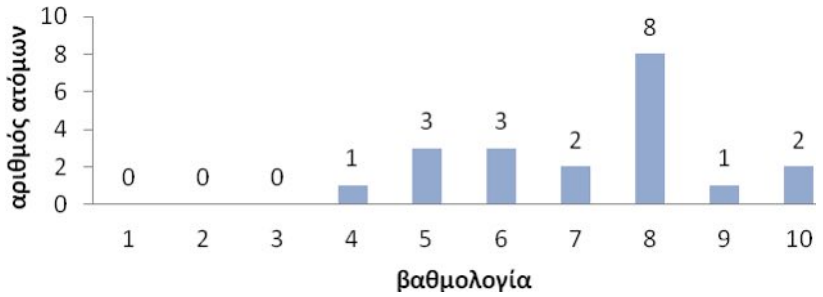
Διάγραμμα Δ5. Η ηλεκτρονική πλατφόρμα διευρύνει τις δυνατότητες ενός έντυπου Οδηγού Καλωσορίσματος



Διάγραμμα Δ6. Η χρήση ηλεκτρονικά παραγόμενου υλικού βοηθά στην εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων



Διάγραμμα Δ7. Η Ηλεκτρονική πλατφόρμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τα παιδιά πρόσφυγες και τους συνοδούς τους και χωρίς τη βοήθεια εκπαιδευτικών



5.5. Ιδέες/προτάσεις των εκπαιδευτικών για το υλικό

Το τελευταίο ερώτημα στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης έδινε τη δυνατότητα στις εκπαιδευτικούς και τον εκπαιδευτικό που συμμετείχαν να εκφράσουν ιδέες ή/και προτάσεις σχετικά με το υλικό.

Από την παρουσίαση που προηγήθηκε διαπιστώνεται ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά έως πολύ θετικά το εκπαιδευτικό υλικό, ως προς την ευελιξία, την πολυτροπικότητα, την ποικιλία των θεματικών ενοτήτων, τα επίπεδα δυσκολίας, τη δίγλωσση μορφή, την πρόσβαση και με ηλεκτρονικά μέσα και την εξασφάλιση πρόσθετου βοηθητικού εικονογραφικού υλικού.

Σε ό,τι αφορά τις προτάσεις που διατύπωσαν, αυτές αφορούν μεταξύ άλλων στη μορφή, το περιεχόμενο και τη γλώσσα του υλικού: προτείνεται για παράδειγμα το έντυπο υλικό να έχει μεγαλύτερη ή/και διαφορετική γραμματοσειρά, να περιλαμβάνει ενότητες και κάποιο βασικό λεξιλόγιο και επικοινωνιακές συνθήκες της καθημερινότητας καθώς και να δημιουργηθούν εκπαιδευτικά παιχνίδια στην πλατφόρμα. Επίσης, προτείνεται το υλικό να μεταφραστεί και σε άλλες γλώσσες για την καλύτερη διασύνδεση των πολιτισμών, κάτι το οποίο ήταν προγραμματισμένο και έγινε. Επισημαίνονται ορισμένα τυπογραφικά λάθη που έχουν διορθωθεί και διατυπώνονται κάποιοι προβληματισμοί για το αν οι θεματικές ενότητες ανταποκρίνονται επαρκώς στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και για τις πρακτικές δυσκολίες εφαρμογής του υλικού σε παιδιά πρόσφυγες, ένα μαθητικό πληθυσμό που θέτει ιδιαίτερες προκλήσεις ακόμη και σε έμπειρους εκπαιδευτικούς.

6. Συμπεράσματα

Στόχος του εκπαιδευτικού υλικού που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος ΚΑ2 Xenios Zeus ήταν η εξοικείωση και η γνωριμία των παιδιών προσφύγων με τον ελληνικό πολιτισμό και την ελληνική γλώσσα καθώς και η σύνδεση του πολιτισμού υποδοχής με τον πολιτισμό προέλευσης, σε πλαίσιο άτυπης εκπαίδευσης.

Κεντρικοί άξονες με βάση τους οποίους διαμορφώθηκε το υλικό αποτελέσαν θεματικές οι οποίες συνδέονται με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών, έχουν το στοιχείο της πολυτροπικότητας και δίνουν τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να λειτουργούν με αυτονομία και ευελιξία. Επιπλέον, λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα του πληθυσμού στόχου εφαρμόστηκαν και οι αρχές γραμματισμού σε μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Το σύνολο του υλικού (Οδηγός Καλωσορίσματος, Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού, Τετράδια Δραστηριοτήτων και Ηλεκτρονική πλατφόρμα Οδηγού Καλωσορίσματος) αξιολογήθηκε από 20 εκπαιδευτικούς που είχαν εξοικειωθεί με το υλικό στο πλαίσιο βιωματικών επιμορφωτικών σεμιναρίων που διεξήγαγε το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Από την ανάλυση των απαντήσεων προκύπτει με σαφήνεια η θετική στάση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην επιμόρφωση καθώς σε όλα τα πεδία ανάλυσης ο συνολικός μέσος όρος είναι μεγαλύτερος του 8. Αναφορικά με τον Οδηγό, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ιδιαίτερα το διαπολιτισμικό του χαρακτήρα, μέσα από τη σύνδεση του τόπου υποδοχής με τον τόπο προέλευσης, τη δυνατότητα αύξησης της κατανόησης μέσω της χρήσης δύο γλωσσών, αγγλικών και ελληνικών, και τη σημασία των διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων ανάλογα με την ηλικία και τις ανάγκες των παιδιών. Το Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού κρίνεται ιδιαίτερα θετικά ως προς τη δυνατότητα που προσφέρει στους/στις εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν με ευελιξία και αυτονομία τις επιμέρους θεματικές και τις προτεινόμενες δραστηριότητες, ενώ τονίζεται η επάρκεια και χρησιμότητα του Παραρτήματος. Σε ικανοποιητικό βαθμό επίσης θεωρείται ότι καλύπτονται οι στόχοι των προτεινόμενων δραστηριοτήτων και κυρίως του διαβαθμισμένου χαρακτήρα τους στη βάση των αναγκών των παιδιών. Τέλος, η Ηλεκτρονική Πλατφόρμα του Οδηγού Καλωσορίσματος χαρακτηρίζεται

φιλική προς τα παιδιά και εύκολη στην πλοήγησή της, προσφέροντας δυνατότητες διεύρυνσης του έντυπου Οδηγού και αναδεικνύοντας έτσι τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στον ψηφιακό γραμματισμό.

Κάποιοι από τους προβληματισμούς που εκφράστηκαν από μικρό ποσοστό των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών αφορούν στην ανταπόκριση του υλικού στα ενδιαφέροντά των παιδιών. Οι επιφυλάξεις αυτές μπορεί να οφείλονται στην περιορισμένη ή μηδενική εμπειρία τους σε σχολική τάξη σε συνδυασμό με τις πρωτόγνωρες και προκλητικές συνθήκες εφαρμογής του. Οι εκπαιδευτικοί αποδέχτηκαν με ενθουσιασμό την πρωτότυπη μορφή και δομή του υλικού και την προτεινόμενη προσέγγιση στα οποία επιμορφώθηκαν. Ωστόσο η πρωτοτυπία αυτή μπορεί συγχρόνως να αποτέλεσε πηγή άγχους, καθώς απομάκρυνε από την ασφάλεια και οικειότητα γνωστών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και υλικών ευνοώντας την επιστροφή σε πιο οικείες και ασφαλείς προσεγγίσεις και υλικά.

Συμπερασματικά, το υλικό που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες του προγράμματος Xenios Zeus και σύμφωνα με την εκτίμηση των εκπαιδευτικών που επιμορφώθηκαν σε αυτό επιτελεί σε πολύ μεγάλο βαθμό τους στόχους του να προσφέρει μια ακόμη μορφή καλωσορίσματος στα παιδιά πρόσφυγες. Φυσικά η χρησιμότητα και λειτουργικότητά του θα κριθεί πιο αποτελεσματικά στο πεδίο, όπου συνήθως εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και υλικά δοκιμάζονται με τον πιο αυστηρό αλλά και έγκυρο τρόπο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Butler, D. (1980*). Babies need books.* Toronto: Bodley Head.

Butler, D. & M. Clay (1979). *Reading begins at home*. Auckland: Heinemann Educational Books.

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic*. Baltimore: University Park Press.

Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy*. Sydney: Ashton Scholastic.

Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

Goodman, K. & B. Altwerger (1981). "Print awareness in preschool children: A working paper" (Occasional paper No. 4). Tucson, AZ: Program in Language and Literacy.

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language.* Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge: Harvard University Press.

Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

Ελληνόγλωσση

Manna, A. & Μητακίδου-Κοκκώνη, Χ. (1994). "Η γλώσσα ως όλο: Θεωρία και πράξη". *Ανοιχτό Σχολείο, 49*: 18-24 και *50*: 18-20.

Ιστοσελίδα Οδηγού Καλωσορίσματος

kids.mediasuite.gr

Ένα σχολείο ανοιχτή αγκαλιά για όλα τα παιδιά

Ελένη Μουρτζίνου
Δασκάλα, Δ/ντρια 25ου Δημοτικού Σχολείου Ευόσμου
emourtz@gmail.com

Περίληψη
Η εργασία καταγράφει τις ενέργειες και τις δράσεις που εφαρμόστηκαν σε δημόσιο δημοτικό σχολείο με αφορμή τις κοινωνικές αναταράξεις και την αναστάτωση της ελληνικής κοινωνίας εξαιτίας της ροής των προσφύγων του πολέμου από τη Συρία, στη χώρα. Θα αναδείξει επίσης πως ο ορισμός της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου εξασφάλισε την προσαρμογή του σχολείου στις κοινωνικές συνθήκες και οδήγησε σε αποτελεσματική παρέμβαση στη σχολική κοινότητα. Ο τρόπος αυτός λειτουργίας του σχολείου οδήγησε στην ομαλή ένταξη και φοίτηση των παιδιών προσφύγων στον πρωινό κύκλο κατά τις σχολικές χρονιές 2016-2017 και 2017-2018 και τη συμμετοχή των οικογενειών τους στη σχολική καθημερινότητα.

Λέξεις κλειδιά: Δημόσιο δημοτικό σχολείο, εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, προσαρμογή, αποτελεσματικότητα, ένταξη

1. Εισαγωγή

Ένα σχολείο ανοιχτή αγκαλιά για όλα τα παιδιά, βασίζεται στην ανάπτυξη των ανθρωπιστικών αξιών της ισότητας και της αξίας όλων των ανθρώπων, της αλληλεγγύης, της κατανόησης, της αποδοχής και του σεβασμού της ετερότητας, την ανάπτυξη της ευθύνης σε ότι συμβαίνει γύρω μας και ότι συμβαίνει στους άλλους, στη συνειδητοποίηση της κοινής μοίρας των ανθρώπων που ιστορικά μοιράζονται τις δύσκολες συνθήκες του πολέμου, της προσφυγιάς, της μετανάστευσης, της φτώχειας, καθώς και την ανάδειξη των πολλών οπτικών των γεγονότων και τη συγκριτική τους ανάλυση.

Με γνώμονα τον ορισμό της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η κουλτούρα του σχολείου προσανατολίζεται στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και μαθητριών σε πλαίσιο συναισθηματικής ασφάλειας, θετικής αυτοεκτίμησης και διαμόρφωσης ενεργητικού ρόλου σε μια πολυδιάστατη πραγματικότητα και υποστηρίζεται από τη σταθερή θέση του δημόσιου σχολείου στην υπηρέτηση της νομιμότητας και την υπεράσπιση των δικαιωμάτων όλων των παιδιών ως υπόδειγμα και σταθερά αντιμετώπισης της ρητορικής του μίσους και της ανάπτυξης του φόβου. Παρουσιάζονται πρωτοβουλίες και ενέργειες για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης μαθητριών και μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και της τοπικής κοινωνίας.

2. Στοιχεία Εφαρμογής

Η παρέμβαση εφαρμόστηκε στο 25ο Δημοτικό σχολείο Ευόσμου στις σχολικές χρονιές 2015-2016, 2016-2017 και 2017-2018.
Οι εμπλεκόμενες ομάδες ήταν οι μαθήτριες και μαθητές του σχολείου μας, οι γονείς των παιδιών και κατ' επέκταση η τοπική κοινωνία, εμείς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, τα παιδιά πρόσφυγες και οι οικογένειές τους.

3. Θεωρητικό πλαίσιο

Ένα σχολείο ανοιχτή αγκαλιά για όλα τα παιδιά δεν μπορεί να είναι παρά ένα δημόσιο σχολείο (Μαυρογιώργος, 2011) που απευθύνεται σε όλα τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια· αναγνωρίζει πως δεν είναι αποκομμένο από το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται· αποδέχεται την ευθύνη του κοινωνικού του ρόλου και ενεργεί έτσι ώστε να αίρονται δυσκολίες και να αμβλύνονται κοινωνικές συνθήκες που οδηγούν στη μη φοίτηση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, στη σχολική διαρροή, την

παραβατική συμπεριφορά, τη χαμηλή σχολική επίδοση· ένα σχολείο που στο σχεδιασμό της λειτουργίας του περιλαμβάνει τις αναγκαίες υποστηρικτικές δομές και εργάζεται για τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου, ορίζοντας το πλαίσιο της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου, νοηματοδοτεί τις εκπαιδευτικές διαδικασίες· αντιλαμβάνεται τον ρόλο του στην ψηφιακή εποχή των τεχνολογιών και της πληθώρας των πληροφοριών θέτοντας ως προτεραιότητα την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών· θεωρεί προαπαιτούμενο της επίτευξης των στόχων που τίθενται, την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη συνεργασία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας· ένα σχολείο ανοιχτή αγκαλιά για όλα τα παιδιά δηλώνει τη σταθερή του θέση στις δημοκρατικές και ανθρώπινες αξίες και με επιμονή στη νομιμότητα, στο πλαίσιο μιας ευνομούμενης δημοκρατικής πολιτείας, ενεργεί ως υπερασπιστής των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των δικαιωμάτων των παιδιών· πιστεύει πως η δράση του είναι υπόδειγμα για την κοινωνία.

Είναι ένα σχολείο που εκμεταλλεύεται την ελάχιστη αυτονομία (Μαυρογιώργος, 2011) που παρέχει η συγκεντρωτική και γραφειοκρατική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να αναπτύσσει Εσωτερική Εκπαιδευτική Πολιτική (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Με βάση τη δημοκρατική λειτουργία του Συλλόγου Διδασκουσών και Διδασκόντων προσβλέπει στην οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας με τρόπο ώστε να αναπτύσσονται παιδαγωγικές και διδακτικές ενέργειες που απευθύνονται στο συγκεκριμένο κάθε φορά μαθητικό δυναμικό και απαντούν σε καθημερινές πρακτικές και ζητήματα. Ταυτόχρονα δεσμεύει τα μέλη της σχολικής κοινότητας να ενεργούν ομαδικά, συνεργατικά, σε ένα πλαίσιο αλληλεγγύης, υποστήριξης και σεβασμού.

Διάγραμμα 1: Η λειτουργία της σχολικής μονάδας

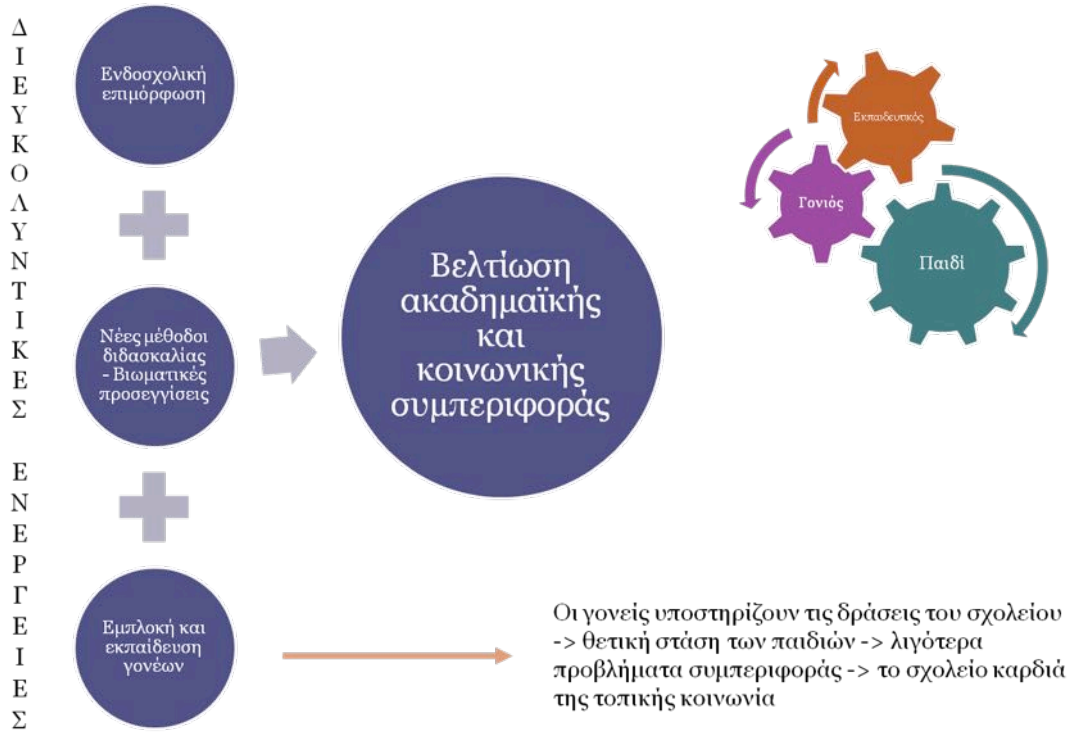
Η εκπαιδευτική μονάδα έχει τουλάχιστον τρεις τρόπους να παρεμβαίνει στο είδος εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκεί: (α) Με παρέμβαση στη διαμόρφωση της κεντρικής πολιτικής, συμμετέχοντας στο διάλογο ή αναδεικνύοντας καινοτόμες παρεμβάσεις στο σχολείο, έτσι ώστε να μπορεί να αναδειχθεί από τη σχολική μονάδα μια καινοτόμος παρέμβαση, την οποία θα υιοθετήσει συνολικά η κεντρική εξουσία. (β) Με κριτική υποδοχή και πρόσληψη της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, στα όρια βέβαια της σχετικής αυτονομίας που έχει. (γ) Με το να αναδείξει διαδικασίες σχεδιασμού, προγραμματισμού, εφαρμογής και απολογισμού εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής μονάδας (Μαυρογιώργος 2011).

Η Εσωτερική Εκπαιδευτική Πολιτική ως σύνολο των ενεργειών και των δράσεων που επιλέγονται από τα όργανα διοίκησης του σχολείου με συγκεκριμένους παιδαγωγικούς, εκπαιδευτικούς και διδακτικούς

στόχους απαιτεί την αξιοποίηση της σχετικής αυτονομίας, την προσαρμογή στις τοπικές ιδιαιτερότητες, την άσκηση κριτικής στην υποδοχή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, την ανάδειξη του σχολείου σε εστία λήψης αποφάσεων με δράσεις που ικανοποιούν τις θέσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αλλά αποβαίνουν ωφέλιμες για τα παιδιά, τους γονείς και τη τοπική κοινωνία.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων/ουσών είναι βασικός πυλώνας της διοίκησης του σχολείου και της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, οραματίζεται, συζητά, σχεδιάζει, θέτει το πλαίσιο, ιεραρχεί τις προτεραιότητες, ορίζει την παιδαγωγική και τη διδακτική του σχολείου, ενεργεί ώστε να ανοίγει το σχολείο στην κοινωνία, καλλιεργεί με τις ενέργειές του επαγγελματική κουλτούρα και ήθος στο σχολείο, ορίζει επιμορφωτικές προτεραιότητες. Διευκολυντικές ενέργειες για την εφαρμογή της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρούνται η εμπλοκή των γονέων, οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας, οι βιωματικές προσεγγίσεις, η ενδοσχολική επιμόρφωση.

Η εμπλοκή των γονέων στις δράσεις του σχολείου και η συμμετοχή τους μέσω των θεσμικών οργάνων (σχολικό Συμβούλιο) οδηγεί επιπλέον στη βελτίωση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών. Οι γονείς υποστηρίζουν τις δράσεις του σχολείου και έτσι αναπτύσσεται θετική στάση των παιδιών στη σχολική καθημερινότητα με λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες το σχολείο τοποθετείται καρδιά της τοπικής κοινωνίας.



Διάγραμμα 2: Εσωτερική Εκπαιδευτική Πολιτική

4. Στόχοι – επιδιώξεις

Η Εσωτερική Εκπαιδευτική Πολιτική στο 25^{ο} Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου έχει ως στόχο «*τη δημιουργία ενός χαρούμενου σχολείου όπου θα συνυπάρχουν η ασφάλεια, η δικαιοσύνη και η ευχαρίστηση, ανοιχτό στην τοπική κοινωνία με πρόγραμμα δράσεων που θα προωθεί την ευημερία και την ποιότητα ζωής στους τομείς της Υγείας, του Πολιτισμού, της Δημοκρατίας στα πλαίσια της Αειφορίας».*

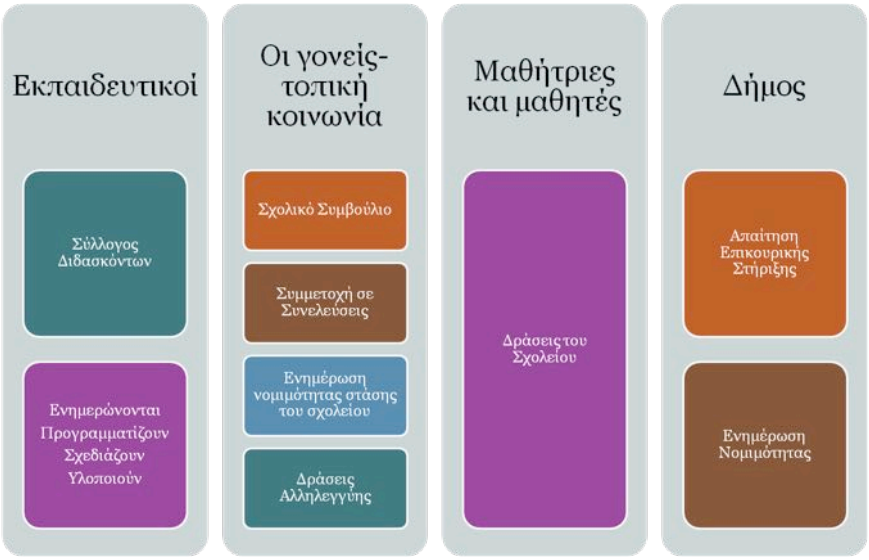
Η υιοθέτηση των αρχών της Διαπολιτισμικής παιδαγωγικής υπηρετεί τους στόχους ενός σχολείου που θέλει να προάγει τη δημοκρατία ενεργώντας για τη διαφύλαξη των δημοκρατικών αξιών, την ευημερία και την ποιότητα ζωής.

Η Διαπολιτισμική παιδαγωγική προτείνει τις αρχές της ισότητας και της αναγνώρισης ως βασικές αρχές οργάνωσης της σχολικής ζωής ώστε οι όποιες υποκειμενικά σημαντικές διαφορές (γλώσσα, πολιτισμός, θρησκεία) να λειτουργούν ως ευκαιρίες μάθησης και συγκρότησης μιας συλλογικής ταυτότητας με

γνωρίσματα την αλληλεγγύη και τον πλουραλισμό. Η κριτική στάση απέναντι στα καθιερωμένα πρότυπα αντίληψης της πραγματικότητας αποτελεί βασικό στόχο της διαπολιτισμικής μάθησης. Στοχευμένες παιδαγωγικές πρακτικές υποστηρίζουν την αναζήτηση, την κατασκευή και την αποδοχή κοινών αξιών (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008). Με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης διαμορφώνεται σχολική κουλτούρα βασισμένη στην ανάδειξη των αξιών της ανθρωπιάς, της αλληλεγγύης, της κατανόησης, του σεβασμού, της αποδοχής, της προσωπικής ευθύνης, της συμμετοχής και της ενεργού δράσης· αίρονται σταδιακά η καχυποψία, οι επιφυλάξεις και τα αρνητικά συναισθήματα· υιοθετούνται επιχειρήματα απέναντι στη ρητορική του μίσους και η υπεράσπιση των δικαιωμάτων όλων των παιδιών κατανοείται ως αυτονόητη επιδίωξη στα πλαίσια της νομιμότητας σε μια ευνομούμενη και δημοκρατική πολιτεία. Τέλος, η ανάδυση του προσφυγικού φαινομένου και η κατανόηση των διώξεων και του πολέμου ως βασικές αιτίες του μέσα από δράσεις που βασίζονται σε οικογενειακές ιστορίες προσφυγιάς και μετανάστευσης υπογραμμίζει την αξία της αποδοχής και της ανθρωπιάς.

5. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Η παρέμβαση του σχολείου υλοποιήθηκε σε τρεις θεματικούς άξονες: ο πρώτος άξονας είχε τίτλο ‘Ενημερώνομαι - ευαισθητοποιούμαι για τους πρόσφυγες’, ο δεύτερος ‘Ρατσισμός – ξενοφοβία, τα αποτελέσματα στην κοινωνία’ και ο τρίτος άξονας ‘Παιδιά πρόσφυγες: η ένταξή τους στο σχολείο’. Αφορούσε τα παιδιά μαθητές και μαθήτριες του σχολείου, τους γονείς τους και την τοπική κοινωνία, τους εκπαιδευτικούς και τους φορείς.



Διάγραμμα 3: Οι ενέργειες του σχολείου

Για την επίτευξη των στόχων στους δύο πρώτους θεματικούς άξονες χρησιμοποιήθηκε η βιωματική εμπειρία των παιδιών που προέρχεται από το οικείο κυρίως περιβάλλον τους, συνδέοντας τα γεγονότα που εξελίσσονταν μέσα από τα ΜΜΕ, με την ιστορία του λαού και ιδιαίτερα με τις οικογενειακές ιστορίες των μαθητών και μαθητριών του σχολείου. Χρησιμοποιήθηκαν μεθοδολογικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής διδακτικής όπως: ομαδοσυγκεντρωτική διδασκαλία, σχέδιο εργασίας, διαθεματική προσέγγιση, παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, διδακτική αξιοποίηση της εικόνας, διδασκαλία από παρουσιάσεις, διδασκαλία δια της τέχνης (θεατροποίηση ποιήματος, εικονοποίηση τραγουδιού, ανάλυση πίνακα ζωγραφικής, κινηματογραφικές ταινίες) αλλά και ομιλίες εμπλεκόμενων φορέων, γνωριμία με εθελοντικές ομάδες πολιτών, οργάνωση δράσεων συμμετοχής (συγκέντρωση τροφίμων),έρευνα στον τόπο του ιστορικού γεγονότος –ενημέρωση.

Οι δράσεις στα πλαίσια του τρίτου άξονα ‘Παιδιά πρόσφυγες: η ένταξή τους στο σχολείο’ αποδείκνυαν την αναγνώριση των ιδιαίτερων συνθηκών εκ μέρους του σχολείου και συμπεριλάμβαναν τη συμμετοχή του σε δράσεις στα προσφυγικά καταλύματα έτσι ώστε να οικοδομηθεί κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ του σχολείου

και των οικογενειών των προσφύγων μαθητριών-μαθητών, συναντήσεις εκπαιδευτικών και οικογενειών στο χώρο τους και διευκρίνιση του τρόπου λειτουργίας του σχολείου ,δρομολόγηση ενεργειών ώστε να επιλυθούν τυχόν γραφειοκρατικά προβλήματα, παρεμβάσεις σε θέματα όπως η σχολική τσάντα, το δεκατιανό, η υγιεινή, η συμμετοχή σε δράσεις του σχολείου, η επικοινωνία για την εποπτεία φοίτησης, η φυσικότητα στις διαδικασίες, η υποδοχή των γονέων των παιδιών προσφύγων στο σχολείο ως αυτονόητο γεγονός.

Κορυφαία ενέργεια θεωρείται η οργάνωση ενδοσχολικής επιμόρφωσης τον Δεκέμβριο του 2017 σε συνεργασία με τη Σχολική Σύμβουλο 14ης Περιφέρειας κας Μ. Λαζαρίδου και του Δικτύου Άλφα για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου με θέμα «Προσφυγόπουλα στο σχολείο μας» με την παρουσία ως εισηγητριών και μητέρων προσφύγων μαθητών του σχολείου κ.ά. Υπόβαθρο για τις δράσεις του άξονα αποτέλεσε η ετοιμότητα για την προάσπιση των δικαιωμάτων όλων των παιδιών και τη διατήρηση της σχολικής ειρήνης.

6. Δράσεις

6.1 Τα παιδιά μαθαίνουν για τα δικαιώματα τους

Η δράση 'Μαθαίνω για τα δικαιώματα μου' διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου και αφορά όλες τις τάξεις. Θεωρείται θεμελιώδης γνώση για την αναγνώριση των αξιών της ισότητας και της δημοκρατίας.

Μαθητές και μαθήτριες της πρώτης τάξης συμμετείχαν σε διαγωνισμό της UNICEF για τα δικαιώματα των παιδιών το 2016.

Την επόμενη χρονιά, το Νοέμβριο του 2017, μαθητές και μαθήτριες της Ε' και ΣΤ' τάξης σε συνεργασία με το ACT κολλέγιο Θεσσαλονίκης ενημερώθηκαν και εμβάθυναν για τα δικαιώματα των παιδιών και παρουσίασαν τις εμπειρίες τους σε γονείς και σε μαθητές και μαθήτριες του σχολείου.

Η διδασκαλία των δικαιωμάτων των παιδιών και του ανθρώπου ως βάση για την οικοδόμηση της δημοκρατικής συνείδησης, συνδέεται επίσης με το αναλυτικό πρόγραμμα και τα αντίστοιχα κεφάλαια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε' και ΣΤ΄ τάξης.

6.2 Ανάληψη δράσης για ένα σε εξέλιξη ιστορικό γεγονός

Η αναστάτωση της ελληνικής κοινωνίας από τα πρωτόγνωρα γεγονότα της εισόδου στη χώρα των προσφύγων του πολέμου στη Συρία που κορυφώθηκε το καλοκαίρι του 2015, πέρασε τα κάγκελα της αυλής του σχολείου. Τα γεγονότα που εξελίσσονταν τους τελευταίους μήνες μπροστά στα μάτια της ελληνικής κοινωνίας και όλου του κόσμου, μέσα από τα ΜΜΕ, οι βάρκες των προσφύγων να φτάνουν κατά κύματα στα νησιά, η εικόνα των τρομαγμένων, θαλασσοδαρμένων ανθρώπων που πατούσαν με ανακούφιση στη στεριά κρατώντας στην αγκαλιά τους ένα μισοπνιγμένο παιδί, τα πτώματα που ξέβραζε η θάλασσα, τα πορτοκαλί σωσίβια πεταμένα στην άμμο, το άψυχο κορμάκι του Αϊλάν στην παραλία δίπλα στο κύμα, και τέλος τα κλεισμένα σύνορα, η Ειδομένη, η λάσπη, η απογοήτευση, η απελπισία συγκλονίζουν αποτελούν καθημερινό θέμα συζήτησης. Ταυτόχρονα με τις συζητήσεις για την ανθρωπιά και την αλληλεγγύη που αξιοθαύμαστα επιδεικνύουν πρώτοι οι κάτοικοι των νησιών οι ψίθυροι πως αυτοί οι άνθρωποι είναι απειλή για την ασφάλεια της χώρας πολλαπλασιάζονται μαζί με την εμφάνιση ρατσιστικών επεισοδίων από οργανωμένες ομάδες ή μεμονωμένα άτομα και η ρητορική του μίσους διεκδικεί μέρος του δημόσιου λόγου.

Το σχολείο ως ευαίσθητος αποδέκτης των κοινωνικών αναταράξεων, αντιλαμβάνεται την προσπάθεια του ρατσιστικού λόγου στη μεταμόρφωση του άλλου ως εχθρό, εισπράττει την ανησυχία για την διατάραξη της κοινωνικής ειρήνης, τον φόβο για απειλή της ασφάλειας, τον φόβο της μετάδοσης ασθενειών, της ανατροπής της κανονικότητας, την προσπάθεια δικαιολόγησης βίαιων συμπεριφορών, την αύξηση των αμφιβολιών.

Αργότερα, όταν παιδιά πρόσφυγες μπήκαν στα σχολεία, είτε στον πρωινό κύκλο είτε το απόγευμα με τις ΔΥΕΠ (Δομές Υποστήριξης Εκπαίδευσης Προσφύγων), δημιουργήθηκαν κάποια επεισόδια που προβλήθηκαν από τα ΜΜΕ, από μέλη οργανωμένων ομάδων με ακραία πολιτική ιδεολογία που αντιλαμβάνεται τις μειονότητες ως απειλή της ταυτότητας για την κυρίαρχη ομάδα, την κοινωνία υποδοχής. Σε κάποιες περιπτώσεις, όπως στο Ωραιόκαστρο, εισέβαλαν στα σχολεία τρομοκρατώντας τους γονείς και δημιουργώντας φόβους απειλής μόλυνσης από τα μικρά παιδιά. Σύλλογοι γονέων υπόγραψαν αιτήματα μη

εισόδου στα σχολεία παιδιών προσφύγων υιοθετώντας προκαταλήψεις και προτάσσοντας την υγειονομική προστασία των δικών τους παιδιών .

Στο ερώτημα 'τι συμβαίνει; τι μας απασχολεί αυτόν τον καιρό;' μαθήτριες και μαθητές συζητούν για τα γεγονότα, τα σχετικά με τους πρόσφυγες που τους αναστατώνουν και τους προβληματίζουν. Μεταφέρουν εικόνες από την τηλεόραση και το διαδίκτυο και τις απόψεις των οικογενειών τους. Το θεματικό πεδίο το σχετικό με τους πρόσφυγες και τη μοίρα τους κερδίζει το ενδιαφέρον μαθητών και μαθητριών, η ανάληψη δράσεων και πρωτοβουλιών γίνεται αυτονόητη για τον Σύλλογο Διδασκουσών και Διδασκόντων.

Διασαφηνίζεται η έννοια της μετανάστευσης και της προσφυγιάς. Εκτιμάται η στάση των ανθρώπων που μετακινούνται. Με αναφορά στις οικογενειακές ιστορίες των μαθητριών και μαθητών του σχολείου αναδεικνύονται οι πολλές οπτικές που υποχρεώνουν τους ανθρώπους να μετακινηθούν ως λύση για προβλήματα διαβίωσης αλλά και επιβίωσης εξαιτίας πολιτικών, οικονομικών ή κοινωνικών συνθηκών.

Η εμπειρία των οικογενειακών ιστοριών μιλάει για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι δικοί τους άνθρωποι όντας πρόσφυγες ή μετανάστες σε διάφορες χώρες αλλά και στην Ελλάδα αντιμετώπισαν καχυποψία και αρνητική στάση αλλά και αλληλεγγύη και ανθρωπιά. Αναδύεται το ζήτημα του ρατσισμού και της ξενοφοβίας. Ερευνάται η σχέση τους με τον φασισμό, τον ναζισμό, τον αντισημιτισμό.

6.3 Έρευνα γεγονότων Τοπικής Ιστορίας με θέμα την εξόντωση των Εβραίων της Θεσσαλονίκης και το Ολοκαύτωμα του Χορτιάτη

Ο ρόλος της Τοπικής Ιστορίας είναι διαφωτιστικός και ερμηνευτικός, προκειμένου να έρθουν στην επιφάνεια αλήθειες ξεχασμένες, να εξηγηθεί καλύτερα το παρόν και να σηματοδοτηθεί το μέλλον. Τα σχολεία είναι βασικός τόπος ερμηνείας του ιστορικού περιβάλλοντος και η μάθηση της Τοπικής Ιστορίας δεν είναι περιττή μάθηση βιβλίων, αλλά ζωντανή αυτενεργής μάθηση μέσα από τις πηγές.

Στα πλαίσια της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου οργανώνονται επισκέψεις στο Χορτιάτη για τους μαθητές και μαθήτριες της Ε' και ΣΤ' τάξης του σχολείου. Στην επίσκεψη μαθήτριες και μαθητές του Γυμνασίου του Χορτιάτη ενημερώνουν για το Ολοκαύτωμα που συνέβη στις 2 Σεπτεμβρίου το 1944.

Με την προβολή ντοκιμαντέρ και παρουσιάσεων στα πλαίσια της σχολικής διδασκαλίας, συζητείται η εξόντωση των Εβραίων της Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με την Ισραηλίτικη κοινότητα της Θεσσαλονίκης και τα γεγονότα παρουσιάζονται από τα παιδιά στις εορταστικές εκδηλώσεις του Σχολείου για την 28^{η} Οκτωβρίου.

Στα πλαίσια αυτής της δράσης γίνεται εικονοποίηση του μελοποιημένου ποιήματος του Ι. Καμπανέλη, Μαουτενχάουζεν από τους μαθητές και τις μαθήτριες και ανάλυση του πίνακα του Πικάσο «Γκερνίκα».

Επιπλέον, το σχολείο εκπροσωπήθηκε στη δράση του Δήμου Θεσσαλονίκης «Ποτέ ξανά» εκθέτοντας τα έργα των μαθητών και μαθητριών των δύο μεγαλύτερων τάξεων στον παλιό σιδηροδρομικό σταθμό απ΄ όπου ξεκινούσαν τα τρένα με τους εβραίους Θεσσαλονικείς για τη Γερμανία. Η έκθεση των έργων τέχνης των παιδιών εκτέθηκε στο Βαφοπούλειο Πνευματικό Κέντρο.

6.4 Το οικείο περιβάλλον ως αφορμή ερμηνείας

Με βάση τις οικογενειακές ιστορίες γίνονται αναφορές που συνδέονται με το αναλυτικό πρόγραμμα των τάξεων Ε' και ΣΤ' σε σύγχρονα ιστορικά γεγονότα. Ενδεικτικά:

- Α΄ και Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος: μετακινήσεις πληθυσμών, προσφυγιά, ανταλλαγή πληθυσμών
- Γενοκτονία των Ποντίων, μετακίνηση σε διάφορες χώρες,
- 1922 Μικρασιατική καταστροφή, πρόσφυγες στην Ελλάδα,
- Ολοκαύτωμα Εβραίων, η εξόντωση των Εβραίων της Θεσσαλονίκης,
- Ο Εμφύλιος Πόλεμος και οι πολιτικοί πρόσφυγες στις χώρες της Σοβιετικής Ένωσης,
- Η μαζική μετανάστευση στις δεκαετίες του 1950-1960,
- Οι διωγμοί των Ελλήνων της Κωνσταντινούπολης,
- Η Δικτακτορία στην Ελλάδα και πολιτικοί πρόσφυγες,
- Η εισβολή στην Κύπρο,
- Ο πόλεμος στη Γιουγκοσλαβία,
- Ο επαναπατρισμός Ποντίων από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης,

- Η μετανάστευση από την Αλβανία.

Κατανοείται πως η υποδοχή και φιλοξενία των ξένων είναι κομμάτι του ελληνικού πολιτισμού από την αρχαιότητα (Ξένιος Δίας, ο Οδυσσέας στους Φαίακες). Γίνεται φανερό ότι ο σεβασμός και η πίστη στις ίσες ευκαιρίες όλων των ανθρώπων είναι αξίες της δημοκρατίας όπως και η θετική στάση, η κατανόηση, η αποδοχή και η αλληλεγγύη είναι ανθρώπινες αξίες που προάγουν την ειρηνική συμβίωση και την ευημερία των λαών.

Η επόμενη δράση εξέτασε τον πόλεμο ως βασική αιτία της προσφυγιάς. Ερευνήθηκαν τα αίτια της δημιουργίας πολέμων και οι προϋποθέσεις για τη διασφάλιση της ειρήνης. Η παρέμβαση διαπερνούσε όλα τα γνωστικά αντικείμενα των μαθητών και μαθητριών της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης. Χρησιμοποιήθηκε το διαδίκτυο για την άντληση φωτογραφικού υλικού τόσο επίκαιρο όσο και αυτό που αφορά σε παλαιότερες χρονικές περιόδους. Φωτογραφίες προσφυγιάς του Πόντου και της Μικρασιατικής καταστροφής αντιπαραβάλλονται με φωτογραφίες προσφυγιάς από τον πόλεμο της Συρίας. Οι αφίσες με τις φωτογραφίες αυτές αποτέλεσαν ερέθισμα για συζητήσεις με τους γονείς και την τοπική κοινωνία. Οι απόψεις «ναι, αλλά εμείς ήμασταν χριστιανοί (Μικρασιάτες)… δεν είναι το ίδιο…», «..εδώ εμείς δεν έχουμε δουλειές πως θα τους ταΐσουμε;» «πόσοι από αυτούς είναι τρομοκράτες;», «θα μας κολλήσουν αρρώστιες..» σύντομα μεταβάλλονται.

Ως αποτέλεσμα, κατανοείται πως η μετανάστευση και η προσφυγιά είναι κομμάτι της ιστορίας της Ελλάδας, της Ευρώπης και τελικά κομμάτι της ιστορίας των ανθρώπων σε όποιο σημείο του πλανήτη κι αν βρίσκονται. Συνειδητοποιείται η κοινή μοίρα των ανθρώπων στις δύσκολες συνθήκες του πολέμου, της φτώχειας, της προσφυγιάς, της μετανάστευσης. Αποδεικνύεται πως και σήμερα εξαιτίας της οικονομικής κρίσης δικοί τους άνθρωποι ζουν ως μετανάστες σε χώρες του εξωτερικού. Παράλληλα, διερευνώνται οι λόγοι που η Ελλάδα και η Ευρώπη είναι επιθυμητός προορισμός για μετανάστες και πρόσφυγες (ασφαλές περιβάλλον, δημοκρατία, οικονομική ανάπτυξη και άρα δουλειά και βελτίωση της διαβίωσης, φήμη για τη «γη της επαγγελίας») και συζητούνται σύγχρονες ιστορίες μετανάστευσης που δεν ευοδώθηκαν γιατί «τα πράγματα δεν ήταν όπως τα έλεγαν…, δεν βρήκε δουλειά, κα».

Εικόνα 29: Χτες και σήμερα

6.5 Δράσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης

6.5.1Φεστιβάλ «Είμαι πλάι σου!»

Στα πλαίσια ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης για το επίκαιρο θέμα των προσφύγων οργανώθηκε το Νοέμβριο του 2015 το Φεστιβάλ «Είμαι πλάι σου!» που απευθυνόταν στους μαθητές και τις μαθήτριες του σχολείου, στους γονείς τους και στην τοπική κοινωνία.

Στα πλαίσια του Φεστιβάλ, το Λιμενικό Σώμα κλήθηκε και παρουσίασε τη δράση του στο Αιγαίο, κατασκευάστηκε αφίσα με ονόματα, συνθήματα και ζωγραφιές από μεγάλους και μικρούς.

Η ομάδας νέων ΠΕΣ ΤΟ ΔΥΤΙΚΑ συζήτησε με τα παιδιά για την εθελοντική της παρουσία και τις πρωτοβουλίες συγκέντρωσης τροφίμων για τους πρόσφυγες της Ειδομένης. Η σχολική κοινότητα ανέλαβε δράση συγκέντρωσης ειδών πρώτης ανάγκης και τροφίμων μακράς διάρκειας για τους πρόσφυγες της Ειδομένης. Συσκευάστηκαν πακέτα για μωρά, για παιδιά, για γυναίκες και άντρες, και σε συνεργασία με την εθελοντική ομάδα νέων ΠΕΣ ΤΟ ΔΥΤΙΚΑ, τον Δήμο Παύλου Μελά και την ομάδα Άρσις μεταφέρθηκαν στην Ειδομένη.

Οργανώθηκε σκυταλοδρομία με σύνθημα «Είμαι πλάι σου! Τρέχω για την ειρήνη».

6.5.2 Αγώνας δρόμου

Η δράση Αγώνας δρόμου για παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς οργανώνεται από το Σχολείο στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς με σκοπό να κινητοποιήσει παιδιά, γονείς και την τοπική κοινωνία ώστε όλοι μαζί να δηλώσουν την παρουσία και τη συνεργασία τους για την επίτευξη ενός κοινού στόχου που είναι η υπεράσπιση της ισότητας, της δημοκρατίας, της ειρήνης.

6.5.3 Αγωνίζομαι για την Ειρήνη

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2015-2016 πραγματοποιήθηκε εκδήλωση με τίτλο «Αγωνίζομαι για την ειρήνη» με θεατρικά δρώμενα, τραγούδια και απαγγελίες ποιημάτων σχετικών με τον πόλεμο και την ειρήνη με αφορμή και πάλι τα επίκαιρα κοινωνικά γεγονότα. Η εκδήλωση ήταν αποκορύφωμα των δράσεων στο ολοήμερο πρόγραμμα του σχολείου που αφορούσαν όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως ηλικίας και αποτελούσε παρουσίαση σε όλα τα παιδιά του σχολείου, τους γονείς και την τοπική κοινωνία.

6.5.4 Κινηματογραφική Λέσχη

Στα πλαίσια της Εσωτερικής Πολιτικής του σχολείου που θεωρεί την ενασχόληση με την Τέχνη και τον Πολιτισμό εξαιρετικό εργαλείο αγωγής οργανώνεται από το 2014 κάθε χρόνο Κινηματογραφική Λέσχη σε συνεργασία με το «Νεανικό Πλάνο» και την οικονομική στήριξη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων με στόχους:

- αφενός την υπογράμμιση του ρόλου του σχολείου ως τόπου ευχάριστης μάθησης και δημιουργικής ενασχόλησης με την τέχνη και τον πολιτισμό,
- αλλά και τη γνωριμία των παιδιών με τον κινηματογράφο σαν μια εξαιρετική μορφή τέχνης και την αποκωδικοποίηση της σημειολογίας της εικόνας και αφετέρου την ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο και
- τη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους μέσα από την ηθικοπλαστική δύναμη της εικόνας αλλά και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και την ανάπτυξη της ικανότητας επιλογής.

Οι θεματικές ενότητες της λέσχης ήταν με χρονολογική σειρά: «Το σχολείο μέσα από την έβδομη τέχνη», «Το παιδί στον κόσμο των ενηλίκων», «Παιδιά και δικαιώματα» και «Αγωνίζομαι για την ειρήνη».

6.6 Ένταξη παιδιών προσφύγων στο σχολείο

Σύμφωνα με τον κ. Μόσχου, Βοηθό Συνηγόρου του Πολίτη για τα Δικαιώματα των Παιδιών «*Η ομαλοποίηση της καθημερινότητας των παιδιών προσφύγων αποτελεί τον πιο σημαντικό στόχο, ώστε να μεγαλώσουν ως ισότιμοι δημοκρατικοί πολίτες της χώρας και όχι σαν φοβισμένοι, απόκληροι, ξένοι*».

Ένα σχολείο ανοιχτή αγκαλιά για όλα τα παιδιά ενεργεί έτσι ώστε να αίρονται δυσκολίες και να αμβλύνονται κοινωνικές συνθήκες που οδηγούν στη μη φοίτηση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, στη σχολική διαρροή, την παραβατική συμπεριφορά, τη χαμηλή σχολική επίδοση· είναι ένα σχολείο που στο σχεδιασμό της λειτουργίας του περιλαμβάνει τις αναγκαίες υποστηρικτικές δομές και εργάζεται για τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου, ορίζοντας το πλαίσιο της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου, που νοηματοδοτεί τις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Έτσι, το 25^{ο} Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου, επιδιώκοντας ισότιμες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά κάθε χρόνο διασφαλίζει τις αναγκαίες υποστηρικτικές δομές, Τάξη Υποδοχής ΖΕΠ (Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) για τα παιδιά Ρομά του σχολείου και τα παιδιά μετανάστες ώστε να διδάσκονται την ελληνική γλώσσα και Τμήμα Ένταξης για τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης και αυξημένες

εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην τάξη Υποδοχής εντάχτηκαν και τα παιδιά πρόσφυγες όταν έφτασαν για πρώτη φορά στο σχολείο τον Οκτώβριο του 2016.

Τα παιδιά συμμετείχαν σε δράσεις του σχολείου: στον Σχολικό κήπο φυτεύοντας λουλούδια, έφαγαν πρωινό στην τάξη, συμμετείχαν σε βιωματικές ενέργειες που αφορούσαν το πλύσιμο των χεριών και την υγιεινή του σώματος με τη βοήθεια των Γιατρών του κόσμου, είδαν την κινηματογραφική ταινία κινουμένων σχεδίων «Το παιδί που ήθελε να γίνει αρκούδα», έμαθαν να γράφουν το όνομά τους και να επικοινωνούν για τις καθημερινές τους ανάγκες. Είδαν δίπλα στα ελληνικά κείμενα της τάξης τους κείμενα στη δική τους γλώσσα και με τη βοήθεια μεταφραστών που εξασφάλιζαν στην αρχή η ΜΚΟ διαμεσολαβητής και στη συνέχεια η ΜΚΟ 'Μετάδραση' μπόρεσαν να παρακολουθήσουν την καθημερινή ζωή του σχολείου και να έχουν συνεχή φοίτηση. Η παρουσία των γονιών τους στο σχολείο καθησύχαζε και δημιουργούσε το κατάλληλο πλαίσιο ώστε να αίρονται οι όποιες δυσκολίες προσαρμογής.

6.7 Σχολικό Συμβούλιο: Χώρος συμμετοχής και επικοινωνίας

Η σταθερή θέση του σχολείου για εξωστρέφεια και η αποδοχή της εμπλοκής των γονέων και κηδεμόνων των μαθητριών και μαθητών ως προαπαιτούμενο για την επίτευξη των στόχων που κάθε φορά τίθενται όπως και η ανάγκη συνεργασίας με τους τοπικούς φορείς οδήγησε στην απαραίτητη λειτουργία του Σχολικού Συμβουλίου. Η άφιξη των μαθητών προσφύγων στο σχολείο και η ρητορική μίσους που εκπορεύεται από συγκεκριμένο πολιτικό χώρο τρομοκράτησε τους γονείς και δημιούργησε αμφιβολίες και ερωτήματα. Σκεπτικισμός επικράτησε και σε μερίδα των εκπαιδευτικών.

Συγκλήθηκε Σχολικό Συμβούλιο στο οποίο κλήθηκε να συμμετέχει και η ΜΚΟ μεσολαβητής των οικογενειών προσφύγων που στεγάζονται σε καταλύματα της Σχολικής Περιφέρειας του 25^{ου} Δημοτικού Σχολείου. Το σχολείο δια της Δ/ντριας ενημέρωσε όλους τους ενδιαφερόμενους για τη νομιμότητα των ενεργειών του σχετικά με τη φοίτηση των παιδιών προσφύγων στο σχολείο με βάση το Σύνταγμα, τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού και σειρά διευκρινιστικών εγκυκλίων. Ενημέρωσε επίσης τη σταθερή του θέση στην υπηρέτηση της νομιμότητας και την υπεράσπιση των δικαιωμάτων όλων ανεξαιρέτως των παιδιών. Τέλος, το σχολείο απαίτησε από τους φορείς την ίδια αντιμετώπιση και για τα παιδιά πρόσφυγες υπερασπιζόμενο το δικαίωμα και των παιδιών προσφύγων να μετακινούνται δωρεάν με λεωφορείο από και προς το σχολείο

7. Συμπεράσματα

Σε σταθερή βάση διδάσκονται τα δικαιώματα των παιδιών και του ανθρώπου στα πλαίσια της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου εμπλέκοντας μαθητές και μαθήτριες σε δράσεις με βασικό μέλημα τη διαφύλαξη της δημοκρατικής παιδείας.

Η αξιολόγηση των δράσεων έγινε άτυπα, με την παρατήρηση:

- αλλαγής συμπεριφοράς και αντιλήψεων από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου που είχαν στην αρχή επιφυλάξεις σχετικά με τη νομιμότητα, την ασφάλεια και τις αντιδράσεις των γονέων,
- από τις μαθήτριες και τους μαθητές που προβληματίστηκαν, σύνδεσαν τα τρέχοντα γεγονότα με τις οικογενειακές τους ιστορίες, αποδέχτηκαν τα παιδιά πρόσφυγες στη σχολική πραγματικότητα και διευκόλυναν την προσαρμογή τους,
- από τις εκδηλώσεις αλληλεγγύης σημαντικού μέρους των γονιών με οργάνωση εκδηλώσεων υποδοχής και τη συμμετοχή τους στις δράσεις και κυρίως με την αδιατάρακτη σχολική ειρήνη παρά τους αρχικούς φόβους και αντιδράσεις για την παρουσία των προσφύγων στο σχολείο, την ασφάλεια, τη διαφορετική θρησκεία και κουλτούρα, την υποσκέλιση των αναγκών των παιδιών τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg

Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Αθήνα: Κώδικας

Freire, P. (1977). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*. Αθήνα: Καστανιώτη

Ανδρέου Α. & Παπακωνσταντίνου Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Λιβάνη

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης Χ. & Ρουσσάκης Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Γρόσδος Σ. & Ντάγιου Ε. (2003). *Γλώσσα και Τέχνη: Γλωσσικές Δραστηριότητες για το Δημοτικό Σχολείο σύμφωνα με τη διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Δαμανάκης, Μ. (1997), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Ευαγγέλου Ο. & Παλαιολόγου Ν. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις.* Αθήνα: Ατραπός

Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (2010). *Εισαγωγή στην παγκόσμια αναπτυξιακή εκπαίδευση: η μεταδιαπολιτισμική παιδαγωγική πρόκληση*. Αθήνα: Πεδίο.

Κεσίδου,Α.(2008).*''Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό''* στο Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Πρακτικά ημερίδας. Θεσσαλονίκη: 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007

Μαυρίδης, Μπ. (2007). *Κυρίαρχος λόγος και κοινωνικός αποκλεισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Μητακίδου Σ. & Τρέσσου Ε. (2003) επιμ. *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής

Σφακιανάκη Ε. (2015) επιμ. *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Εκπαίδευση: Προσεγγίσεις, Εφαρμογές, Μελέτες Περίπτωσης*, Αθήνα: Δίαυλος

Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Φραγκουδάκη, Α. (2013). *Ο εθνικισμός και η άνοδος της ακροδεξιάς*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Μαυρογιώργος Γ. (2011).''Η σχολική μονάδα και η άσκηση 'εσωτερικής' εκπαιδευτικής πολιτικής για την ένταξη όλων των μαθητών/τριών στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση: σχετική αυτονομία και συλλογική ευθύνη''. Ανακτήθηκε στις 12/4/2018 από: https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2029/659.pdf

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πολιτική Επιστήμη και Κοινωνιολογία». *Ιστότοπος «Δημοκρατική Παιδεία». Διαθέσιμο στο https://www.demopaideia.gr/*

Σύμβαση για την προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών. Όπως τροποποιήθηκε από το πρωτόκολλο υπ' αριθ.11 συνοδευόμενη από τα Πρωτόκολλα υπ'αριθ.1,6,7,12,και13.Ανακτήθηκε στις 25/02/2018 από www.echr.coe.int/NR/rdonlyres/E4317264-DB27-42FE-873E-1ECCACABB045/0/GreekGrec.pdf

Συνήγορος του παιδιού,(1992*). Η διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού με απλά λόγια*. Ανακτήθηκε από http://www.0-18.gr/downloads/entipo_simbasi_ex.pdf

Σύνταγμα της Ελλάδας, Όπως αναθεωρήθηκε με το Ψήφισμα της 27ης Μαΐου 2008 της Η΄ Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων. Ανακτήθηκε στις 12/02/2018 από http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/8c3e9046-78fb-48f4-bd82-bbba28ca1ef5/SYNTAGMA.pdf

Νόμος 4415/2016, (ΦΕΚ159Α/6-09-2016). Ρυθμίσεις για την εκπαίδευση των προσφύγων. (κεφάλαιο Δ, άρθρο 38).

Ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος: η συνάφεια των συμβουλευτικών θεωριών με το έργο του εκπαιδευτικού

Θανάσης Μπαζούκης
Φιλόλογος, Υπεύθυνος Σ.Σ.Ν. Πέλλας
thanbaz@gmail.com

Περίληψη
Έχοντας ως αφετηρία την εμπειρία της λειτουργίας των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων, στην εργασία αυτή επιχειρώ, αφενός, να υπενθυμίσω ότι κομβικές έννοιες των κυρίαρχων προσεγγίσεων στη Συμβουλευτική (γνωσιακή-συμπεριφορική προσέγγιση, συστημική προσέγγιση, προσωποκεντρική προσέγγιση, ψυχοδυναμική προσέγγιση, με έμφαση στην τελευταία) ήδη διαπνέουν έγκυρες εκπαιδευτικές πρακτικές και δράσεις. Αφετέρου, υποστηρίζω ότι, μέσω της βαθύτερης κατανόησης των συμβουλευτικών θεωριών και, κυρίως, μέσω των στάσεων που αυτές εμπνέουν, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να βρει κατάλληλες απαντήσεις σε κλιμακούμενες προκλήσεις στο πεδίο των διαπροσωπικών σχέσεων στο σύγχρονο σχολείο. Η ανάδειξη του συμβουλευτικού ρόλου του εκπαιδευτικού ενδεχομένως αποτελεί μια δυνατότητα ουσιώδους αναπροσδιορισμού του ανθρωπιστικού προσανατολισμού της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: συμβουλευτικές προσεγγίσεις, μεταβίβαση, ναρκισσισμός

1. Εισαγωγή

Την ώρα που διεξάγεται το συνέδριο αυτό συμπληρώνονται σχεδόν έξι χρόνια από την (επαν)έναρξη λειτουργίας των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων (Σ.Σ.Ν.) τον Σεπτέμβριο του 2012 και δεν είναι ακόμη σαφές ποια ακριβώς θα είναι η συνέχειά τους και αν θα προβλέπεται κάποιος ρόλος για τους εκπαιδευτικούς που με ενθουσιασμό αναλάβαμε να εκπληρώσουμε το έργο που μας ανατέθηκε με την επιλογή και τοποθέτησή μας ως Υπευθύνων Σ.Σ.Ν.. Θα ήθελα οι σκέψεις που ακολουθούν να εκληφθούν ως συμβολή, αφενός, στην αποτίμηση του έργου που ήδη έχουν επιτελέσει οι Σ.Σ.Ν. στην εκπαίδευση και, αφετέρου, στον προβληματισμό για τη θέση της συμβουλευτικής και για τον συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο.

Μιλώντας για συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού, έχω στον νου μου, καταρχήν, την πραγματικότητα στους Σ.Σ.Ν., ο καθένας από τους οποίους για την ώρα στελεχώνεται από έναν εκπαιδευτικό. Η εξοικείωση ενός εκπαιδευτικού που εργάζεται ως σύμβουλος με έννοιες και τεχνικές από μία ή περισσότερες συμβουλευτικές θεωρίες μοιάζει ελάχιστη επαγγελματική υποχρέωση. Το σημαντικότερο, όμως, είναι να θυμόμαστε ότι οι έννοιες και οι τεχνικές των συμβουλευτικών θεωριών επινοήθηκαν για να συμβάλουν στην κατανόηση και στην εμβάθυνση της σχέσης ενός ανθρώπου, του συμβούλου, με έναν άλλο άνθρωπο που ζητά βοήθεια (McLeod, 2005: 111).

Στο πλαίσιο αυτής της ανακοίνωσης, ωστόσο, μιλώντας για συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού, αναφέρομαι επίσης στον συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού της τάξης στην καθημερινή πρακτική του. Κατανοώ ότι μια τέτοια πρόταση μπορεί, εξαρχής, να εγείρει εύλογες αντιρρήσεις. Αφενός, κάποιοι συνάδελφοι θα παρατηρούσαν ότι η ασάφεια του συμβουλευτικού ρόλου διογκώνει την επαγγελματική ευθύνη και επιτείνει την επαγγελματική επισφάλεια του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. Αφετέρου, υπάρχει ο πραγματικός κίνδυνος ένας «μεγαλοϊδεατισμός» ως προς την αποστολή του εκπαιδευτικού να τον καταστήσει ευάλωτο στους ιούς του παθολογικού ναρκισσισμού και του σαδισμού προς τους ανθρώπους με τους οποίους σχετίζεται επαγγελματικά. Επιπλέον, νομίζω ότι, στη συντριπτική τους πλειονότητα, οι άνθρωποι με τους οποίους σχετίζεται επαγγελματικά ο εκπαιδευτικός δε θα περιέγραφαν τις προσδοκίες τους από αυτόν ως συμβουλευτικό αίτημα.

Παρ' όλα αυτά, θα υποστηρίξω ότι η ανάδειξη του συμβουλευτικού ρόλου του εκπαιδευτικού αποτελεί μια δυνατότητα ουσιώδους αναπροσδιορισμού του ανθρωπιστικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Το έργο του εκπαιδευτικού υφαίνεται στον καμβά των διαπροσωπικών σχέσεων με μαθητές, με τους γονείς τους, με συναδέλφους. Στο πεδίο των διαπροσωπικών σχέσεων εντοπίζονται οι σημαντικότερες προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός. Θα πρότεινα να ορίσουμε, δοκιμαστικά και γενικευτικά, τον συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού ως μια στάση αυξημένης δεκτικότητας και ευαισθησίας στον άλλο άνθρωπο, ως ετοιμότητα υποδοχής του άλλου με την ιδιαιτερότητά του, και ως συμβουλευτικό αίτημα κάθε προσδοκία ή στόχο που συνδιαμορφώνεται στα πλαίσια μιας σχέσης που διέπεται από αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη. Στη συνέχεια, εξετάζοντας κάποιες από τις κυρίαρχες συμβουλευτικές προσεγγίσεις, θα επιχειρήσω να επισημάνω τρόπους με τους οποίους έχουν ήδη ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική πράξη και πώς μπορούν να την εμπλουτίσουν περαιτέρω.

2. Αναφορικά με τη γνωσιακή-συμπεριφορική προσέγγιση

Με δεδομένο ότι η γνωσιακή-συμπεριφορική προσέγγιση κατάγεται από την ψυχολογία της μάθησης, η συνάφειά της με την εκπαίδευση θα πρέπει να θεωρείται αυτονόητη. Ωστόσο, αποτελεί πάντοτε μια χρήσιμη άσκηση αυτογνωσίας να αναγνωρίζουμε τον βαθμό στον οποίο η οργάνωση της διδασκαλίας (π.χ. με διακριτούς επιμέρους στόχους, με έμφαση σε διαδικασίες μεταγνώσης), η αποτίμηση των αποτελεσμάτων της (με την εφαρμογή διαφόρων μεθόδων αξιολόγησης) και η ρύθμιση των αλληλεπιδράσεων μέσα στην τάξη (π.χ. με τη σύναψη συμβολαίων, με τη χρήση διαφόρων ενισχυτών, με την καλλιέργεια κινήτρων) συνδέονται με τον γνωσιακό-συμπεριφορικό τρόπο κατανόησης και επίλυσης των προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς. Εξίσου αναγκαίος είναι ο προβληματισμός για τον βαθμό στον οποίο η διδακτική προσέγγιση που υιοθετούμε λαμβάνει υπόψη της το σχετικά πρόσφατο άνοιγμα της γνωσιακής-συμπεριφορικής παράδοσης στον κονστρουκτιβισμό, ο οποίος δίνει έμφαση στην ικανότητα του ατόμου (προσώπου) να κατασκευάζει τον κόσμο του μέσω της γλώσσας και αναγνωρίζει μια αναπτυξιακή διάσταση στην εν λόγω ικανότητα (Mcleod, 2005: 193).

Πράγματι, είναι τέτοιος ο πλούτος των γνωσιακών-συμπεριφορικών εννοιών και μεθόδων, ώστε θα ήταν αδύνατο να φανταστούμε ένα σύγχρονο σχολείο που να μην τον αξιοποιεί. Ωστόσο, εδώ ελλοχεύει ένας σημαντικός κίνδυνος: η ποικιλία των διαθέσιμων μέσων να μας παρασύρει σε μια τεχνολογία αποσπασματικών και άνευρων διδακτικών παρεμβάσεων και σε μια ψευδαίσθηση αυτάρκειας/επάρκειας. Υπάρχουν μια σειρά από ερωτήματα (όπως: Πώς νοηματοδοτείται η ζωή, ο εαυτός και η μάθηση; Πώς η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά υπαρξιακό περιεχόμενο για τον μαθητή και για τον δάσκαλο; Ποια η σημασία της σχέσης δασκάλου και μαθητή για την ανάπτυξη και των δύο;) που δεν υπόκεινται σε τεχνικές παρεμβάσεις.

3. Αναφορικά με τη συστημική προσέγγιση

Μια πρόχειρη (χωρίς τεκμήριο εξαντλητικότητας) απόπειρα σκιαγράφησης του περιεχομένου της έννοιας της σχολικής κοινότητας (με αναφορά, για παράδειγμα, στη δομή της, στα υποσυστήματα μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων που περιλαμβάνει, και στους κανόνες που ρυθμίζουν τις αλληλεπιδράσεις εντός και μεταξύ αυτών των υποσυστημάτων) θα αρκούσε για να δείξει ότι ένα ελάχιστο συστημικής αντίληψης έχει εμπεδωθεί στη σκέψη μας. Απολύτως ενδεικτικά μπορούμε, επίσης, να θυμηθούμε πόσο χρήσιμες έχουν αποδειχθεί για την κατανόηση και την αντιμετώπιση δύσκολων συμπεριφορών και καταστάσεων στα σχολεία οι έννοιες της κυκλικότητας των διαδράσεων, του αποδιοπομπαίου τράγου και της αναπλαισίωσης της προβληματικής συμπεριφοράς, που ανάγονται στη συστημική θεώρηση.

Σύμφωνα με την αρχή της κυκλικότητας των διαδράσεων, η συμπεριφορά κάθε μέλους ενός συστήματος (όπως η οικογένεια ή η τάξη) συνδέεται με αμοιβαία αιτιώδη συνάφεια με τη συμπεριφορά κάθε άλλου μέλους. Αυτό μεταξύ άλλων σημαίνει ότι η αλλαγή στη συμπεριφορά έστω και ενός μέλους είναι δυνατόν να επιφέρει αλλαγή στην αλυσίδα των διαδράσεων. (Μουρελή, 2010: 28-31)

Ως αποδιοπομπαίος τράγος ορίζεται το μέλος εκείνο μιας ομάδας στο οποίο η ομάδα επιρρίπτει την ευθύνη για τις δυσλειτουργίες ή τις δυσκολίες της, θεωρώντας ότι αν απουσίαζε αυτές θα εξέλιπαν. Μία από τις πιθανές συστημικές θεωρήσεις του φαινομένου (η επονομαζόμενη διαδραστική) θα εστίαζε στους

τρόπους με τους οποίους οι αντιδράσεις των υπολοίπων μελών της ομάδας διεγείρουν και εκλύουν εκείνες τις συμπεριφορές του «παραβάτη» που επιχειρούν να καταστείλουν. (Μουρελή, 2010: 20-25)

Η αναπλαισίωση αποτελεί ένα ισχυρό, και πολύτιμο, εργαλείο για την προώθηση αλλαγών στις σχέσεις και συνίσταται στην αναζήτηση ενός νέου, και μάλιστα θετικού, αντιληπτικού πλαισίου για την προβληματική συμπεριφορά (Molnar & Lindquist, 1999: 72-73). Για παράδειγμα, ένας εριστικός μαθητής μπορεί να μην είναι ένα άτομο που χαρακτηρίζεται από ελλιπείς κοινωνικές δεξιότητες, αλλά από οξύ αίσθημα δικαίου.

4. Αναφορικά με την προσωποκεντρική προσέγγιση

Πρόκειται για μια προσέγγιση που δικαιολογημένα έχει μεγάλη απήχηση στον χώρο των εκπαιδευτικών. Μια συμβουλευτική προσέγγιση που στο θεωρητικό της υπόβαθρο κεντρική θέση κατέχουν οι ανάγκες του ατόμου να αυτοπραγματωθεί και να αγαπηθεί και εκτιμηθεί από τους άλλους (McLeod, 2005: 218, Μαλικιώση-Λοΐζου, 1999: 144-5) είναι εύλογο να θεωρείται συμβατή με τον ανθρωπιστικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης. Σε πολλά σχολεία, η ενσυναίσθηση, έννοια την οποία ανέδειξε με το έργο του και την πρακτική του ο Carl Rogers, γίνεται προσπάθεια να καλλιεργηθεί στους μαθητές μέσα από προγράμματα αγωγής υγείας, θεατρικής αγωγής και, πρόσφατα, εκπαίδευσης μαθητών διαμεσολαβητών σε συγκρούσεις συμμαθητών τους.

Θα ήταν χρήσιμο, στο σημείο αυτό, να θυμηθούμε ότι το μοντέλο των «βασικών όρων» μιας εποικοδομητικής συμβουλευτικής σχέσης, όπως το ανέπτυξε ο Rogers, συμπεριλαμβάνει, εκτός από την ενσυναίσθηση, τη θετική άνευ όρων αντιμετώπιση του συμβουλευόμενου και την αυθεντικότητα του συμβούλου. Ιδιαίτερα η αυθεντικότητα, που ονομάζεται και «εσωτερική συμφωνία» και ορίζεται ως η ικανότητα του συμβούλου να έχει πρόσβαση στα συναισθήματά του καθώς ακούει τον συμβουλευόμενο και να επιτρέπει να φανούν τα συναισθήματα αυτά αν το θεωρεί απαραίτητο (McLeod, 2005: 230 κ.εξ., Μαλικιώση-Λοΐζου, 1999: 149-150), συνιστά μια πραγματική πρόκληση για κάθε εκπαιδευτικό. Πώς ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται, και «εμψυχώνει», ένα περιεχόμενο διδασκαλίας που δε συγκινεί τον ίδιο; Πώς ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται τα αρνητικά συναισθήματα που του γεννά η συμπεριφορά ενός μαθητή, ενός συναδέλφου, ενός γονέα; (Προφανώς, δεν υπάρχουν έτοιμες ή εύκολες απαντήσεις σε τέτοια ερωτήματα.)

5. Αναφορικά με την ψυχοδυναμική προσέγγιση

Πρόκειται, ενδεχομένως, για τη λιγότερο δημοφιλή από τις συμβουλευτικές προσεγγίσεις: έχω την εντύπωση ότι κάποιοι συνάδελφοι θα τη χαρακτήριζαν ξεπερασμένη ή και ελιτίστικη. Από προσωπική επιλογή, θα σταθώ λίγο περισσότερο στη συγκεκριμένη προσέγγιση και θα αναπτύξω σύντομα τις έννοιες της μεταβίβασης και του ναρκισσισμού, που τις θεωρώ σημαντικές για την κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο.

5.1 Για την έννοια της μεταβίβασης

Μεταβίβαση ονομάζεται το φαινόμενο ο θεραπευόμενος, στην εξέλιξη της θεραπείας, να εκδηλώνει προς τον θεραπευτή συναισθήματα ανάλογα με εκείνα που έχει βιώσει για πρόσωπα που έχουν παίξει σημαντικό ρόλο στη ζωή του (McLeod, 2005: 121-3, Μαλικιώση-Λοΐζου, 1999: 113). Τη μεταβίβαση μπορούμε να τη συσχετίσουμε με δύο αλληλένδετες τάσεις της ψυχικής ζωής. Στην ψυχική ζωή κάθε ανθρώπου κάποια σημαντικά βιώματα τείνουν να επαναλαμβάνονται, παρότι οι περιστάσεις και οι συντελεστές διαφέρουν κάθε φορά. Επιπλέον, κάθε άνθρωπος χρησιμοποιεί, ασυνείδητα, τις προηγούμενες εμπειρίες ως πρότυπα ή φίλτρα για την επεξεργασία των νέων εμπειριών, σε μια προσπάθεια, μεταξύ άλλων, να τιθασεύσει το άγχος του αγνώστου και τον κίνδυνο να εκτεθεί εκ νέου σε οδυνηρές εμπειρίες.

Η μεταβίβαση, μολονότι εκδηλώνεται και διερευνάται στο πλαίσιο της θεραπευτικής σχέσης, αφορά στην πραγματικότητα όλο το πλέγμα των σχέσεων ενός ανθρώπου. Στον χώρο του σχολείου, οι συμπεριφορές συμμόρφωσης ή απειθαρχίας των μαθητών στους σχολικούς κανόνες, οι συγκρούσεις εξουσίας ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς ή μεταξύ μαθητών, τα συναισθήματα συμπάθειας ή αντιπάθειας που εγείρονται είναι χρήσιμο να εξετάζονται υπό το πρίσμα της μεταβίβασης. Για παράδειγμα, τη στάση που ένας εκπαιδευτικός ονομάζει συνέπεια στην εφαρμογή των κανόνων ενδέχεται κάποιος μαθητής του να την εκλάβει –σωστά ή λαθεμένα, μικρή σημασία έχει– ως επανάληψη μιας αυταρχικής συμπεριφοράς που ο μαθητής αυτός αισθάνεται ότι έχει υποστεί στο σπίτι του (οπότε αντιδρά). Σε άλλο παράδειγμα, ένας

εκπαιδευτικός με πολυετή εμπειρία είναι βέβαιο ότι έχει δουλέψει, με μεγαλύτερη ή μικρότερη επιτυχία, με αρκετούς «δύσκολους» μαθητές. Αυτή η προηγούμενη, και κατά βάση πολύτιμη, εμπειρία του ενδέχεται να διαστρεβλώσει την εικόνα του για κάποιον καινούριο «δύσκολο» μαθητή και να καταστρέψει τη σχέση μαζί του, αν ο εκπαιδευτικός δεν είναι πρόθυμος να αμφισβητήσει τις βεβαιότητες που του έχει προσπορίσει η πείρα του. Με την ευκαιρία να επισημάνω ότι, όπως το καταλαβαίνω, ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη, την ώρα της διδασκαλίας, βιώνει μια διπλή ταύτιση, στη βάση των προηγούμενων εκπαιδευτικών εμπειριών του από τη θέση του δασκάλου ή του μαθητή: ταυτίζεται ταυτόχρονα με κάποιο ιδεώδες καλού δασκάλου και με κάποια εικόνα του τι σημαίνει να είσαι μαθητής. Η διπλή αυτή ταύτιση διαμορφώνει τα φίλτρα μέσω των οποίων ο εκπαιδευτικός επεξεργάζεται όσα διαδραματίζονται την ώρα της διδασκαλίας.

5.2 Για την έννοια του ναρκισσισμού

Ως ναρκισσισμός ορίζεται το έργο διαμόρφωσης και διατήρησης μιας εικόνας του εαυτού και, ταυτόχρονα, ο βαθμός επένδυσης στην εικόνα αυτή (Brazelton & Cramer, 2009: 42). Συνιστά, επομένως, έναν κεντρικό και δυναμικό τομέα της ψυχικής ζωής κάθε ατόμου, που διατρέχει τη ζωή (τις φάσεις ανάπτυξης) και το φάσμα δραστηριοτήτων του ατόμου και δεν ταυτίζεται εξαρχής με τον εγωκεντρισμό και την αυταρέσκεια, ούτε είναι απαραίτητα παθολογικός. Θα μπορούσαμε, επίσης, να ισχυριστούμε ότι η ναρκισσιστική εργασία συνδέεται στην ψυχική ζωή με την εκπλήρωση δύο κατηγοριών θεμελιωδών ναρκισσιστικών αναγκών. Η πρώτη κατηγορία ναρκισσιστικών αναγκών θα μπορούσαν να ονομαστούν ανάγκες αναγνώρισης, συνδέονται με την ανάπτυξη και τη διατήρηση της αυτοεκτίμησης του ατόμου και, στην ώριμη ηλικία, εκφράζονται μέσω των φιλοδοξιών. Η δεύτερη κατηγορία ναρκισσιστικών αναγκών θα μπορούσαν να ονομαστούν ανάγκες αναφοράς σε άλλα πρόσωπα και σε ιδεώδη, από τα οποία το άτομο αντλεί ισχύ και έμπνευση στην καθημερινή του δραστηριότητα, αλλά επίσης ασφάλεια, εγκαρτέρηση και ανακούφιση στις αναπόφευκτες ματαιώσεις και αποτυχίες του. Οι ανάγκες αυτές, στην ώριμη ηλικία, αντανακλώνται στο σύστημα αξιών και ιδανικών του ατόμου. Η γενική αυτή θεώρηση του ναρκισσισμού μπορεί να εξειδικευτεί για τους ανθρώπους που με διαφορετικές ιδιότητες συναντιούνται στον χώρο του σχολείου.

Όλοι θα συμφωνούσαμε ότι το κεντρικό διακύβευμα της εφηβείας είναι η αναζήτηση και η συγκρότηση ταυτότητας. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η ναρκισσιστική εργασία του εφήβου, η εργασία στην (αυτο)εικόνα του, συγκεφαλαιώνει ένα σημαντικό μέρος των συναισθηματικών επενδύσεων που αναλαμβάνει ο έφηβος στην πορεία συγκρότησης της ταυτότητάς του. Ο ναρκισσισμός αφορά τη συναισθηματική όψη κάθε ταυτότητας. Θα είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον οι αλλαγές που σηματοδοτεί η εφηβεία στους διάφορους τομείς ανάπτυξης (σωματικό, γνωστικό, ηθικό, συναισθηματικό) να μελετηθούν υπό το πρίσμα του ναρκισσισμού.

Οι ναρκισσιστικές ανάγκες των γονέων έχουν μελετηθεί εκτενώς αφενός ως προς την επιθυμία για παιδί, ως προς το ερώτημα δηλ. ποια κίνητρα τροφοδοτούν σε μια γυναίκα ή σε έναν άντρα την επιθυμία απόκτησης παιδιού (Brazelton & Cramer, 2009: 39-49, 75-77), αφετέρου ως προς τις φαντασιωσικές αλληλεπιδράσεις, τις υποκειμενικές δηλ. ερμηνείες των γονιών για τη σχέση τους με το παιδί τους (Brazelton & Cramer, 2009: 217 κ.εξ.). Το παιδί ενδέχεται να αντιμετωπίζεται (από τον γονέα) ως προέκταση του εαυτού του γονέα, ως υπόσχεση πραγματοποίησης ιδανικών, ως όχημα κοινωνικής αναγνώρισης, ως στήριγμα υλικό και ψυχολογικό, ως ελπίδα αθανασίας. Σχεδόν όλοι οι γονείς έχουμε βιώσει ως προς τα παιδιά μας αισθήματα μεγαλείου (για πραγματικά ή προσδοκώμενα επιτεύγματά τους), αλλά και φόβους οδυνηρής αποτυχίας (για πραγματικές ή πιθανές ελλείψεις τους). Οι φόβοι αυτοί επιτείνονται δραματικά όταν το παιδί παρουσιάζει κάποιο εμφανές ελάττωμα (π.χ. μιαν αναπηρία), οπότε ο γονιός ασυνείδητα θεωρεί ότι η ατέλεια του παιδιού του φωτίζει εκτυφλωτικά τη δική του ανεπάρκεια. Οι συνοπτικές αυτές παρατηρήσεις μπορούν σε ένα βαθμό να εξηγήσουν γιατί συχνά ξεσπούν στα σχολεία οργισμένες και πικρόχολες αντιπαραθέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών ή μεταξύ γονέων για φαινομενικά ασήμαντες αφορμές, όπως ένας βαθμός στο διαγώνισμα τετραμήνου.

Αναφορικά με τις ναρκισσιστικές ανάγκες του εκπαιδευτικού, το κεντρικό ερώτημα είναι πώς η αυτοεικόνα του εκπαιδευτικού, ως επαγγελματία και ατόμου, καθορίζεται από τις ιδιαιτερότητες του επαγγέλματός του, από τις προκλήσεις των διαπροσωπικών σχέσεων στις οποίες αναγκαστικά, εξαιτίας της επαγγελματικής του ιδιότητας, συμμετέχει. Θα ήθελα στο σημείο αυτό να επισημάνω ότι οι ναρκισσιστικές ανάγκες του εκπαιδευτικού (και οι δύο κατηγορίες που περιέγραψα αρχικά) απευθύνονται κατεξοχήν και στους συναδέλφους του, ιδιαίτερα σε εκείνους με τους οποίους συνυπηρετεί στην ίδια σχολική μονάδα. Έχω

τη γνώμη ότι κάθε εκπαιδευτικός θα μπορούσε, και θα έπρεπε, να θεωρεί εξασφαλισμένη μια ελάχιστη εκπλήρωση των ναρκισσιστικών του αναγκών στα πρόσωπα των συναδέλφων του μελών του ίδιου συλλόγου διδασκόντων. Το γεγονός ότι αυτό δε συμβαίνει στον βαθμό που θα μπορούσε αποτελεί μια σημαντική αιτία του προβλήματος της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

6. Πριν από τον επίλογο: δύο περιστατικά

1ο περιστατικό:
Ο Υπεύθυνος Σ.Σ.Ν. καλείται να συμμετάσχει στη διαχείριση ενός περιστατικού σχολικού εκφοβισμού, ο οποίος, μετά την αρχική διερεύνηση, φαίνεται να συνδέεται με τη χρόνια αμοιβαία αντιπάθεια μεταξύ των γονέων των εμπλεκόμενων μαθητών στο πλαίσιο μιας μικρής τοπικής κοινωνίας. Η περαιτέρω συμβουλευτική διερεύνηση αποκαλύπτει, ωστόσο, ένα τοξικό κλίμα οικογενειακών σχέσεων για τον μαθητή-θύμα. Το εύρημα αυτό καθιστά αναγκαία μια ριζική αναθεώρηση και μετατόπιση των συμβουλευτικών στόχων και σηματοδοτεί την έναρξη μιας συνεργασίας με όλη την οικογένεια.

2ο περιστατικό:
Μια κατά τεκμήριο έξυπνη, δυναμική και ανεξάρτητη μαθήτρια λυκείου, στο πλαίσιο μιας φιλικής συζήτησης, παρουσιάζει στην καθηγήτριά της δείγματα δουλειάς που μαρτυρούν το εικαστικό της ταλέντο. Με αφορμή κάποιο από τα σκίτσα που φιλοτέχνησε παραδέχεται, εμπιστευτικά αλλά χωρίς ενδοιασμούς, ότι πειραματίζεται με έντονες σεξουαλικές εμπειρίες, ιδιαίτερα εμπειρίες «υποταγής», με το αγόρι της. Η καθηγήτρια την ακούει εμβρόντητη.

Αν κάτι συνδέει αυτά τα δύο άσχετα μεταξύ τους περιστατικά είναι ότι υποδεικνύουν γλαφυρά έναν κίνδυνο, που θα τον ονόμαζα κίνδυνο των παράλληλων συμπάντων: η ζωή του σχολείου και η «πραγματική» ζωή του εφήβου ενδέχεται να αποτελούν ασύμβατες ή ασύμπτωτες πραγματικότητες.

7. Αντί επιλόγου
Όλοι γνωρίζουμε ότι συχνά τα προβλήματα που αναφύονται στον χώρο του σχολείου είναι ιδιαίτερα και σύνθετα, όπως ιδιαίτεροι και σύνθετοι είναι οι άνθρωποι που εμπλέκονται σε αυτά. Το ελάχιστο, και από μια άλλη άποψη το μέγιστο, που θα μπορούσε να κάνει ένας εκπαιδευτικός είναι να προσεγγίσει το πρόβλημα με ευαισθησία στην ιδιαιτερότητα του ανθρώπου και της κατάστασης. Οι διάφορες συμβουλευτικές προσεγγίσεις, με διαφορετικούς αλλά συμπληρωματικούς τρόπους, αυτήν την ευαισθησία επιδιώκουν να ασκήσουν. Ο καθηγητής Παιδοψυχιατρικής Γρ. Αμπατζόγλου παρατηρεί τα εξής: *«Όλο και περισσότερο στις επιστήμες της υγείας, της φροντίδας, της παιδαγωγικής αναδύονται τάσεις που αντανακλούν μια γενικότερη κοινωνική στάση: ο άνθρωπος θεωρείται ότι είναι απλά και μόνο η συμπεριφορά του, η «αλήθεια» του ανάγεται κατά κύριο λόγο απλώς στην καταγραφή και τυποποίηση των συμπεριφορών του –και συγχρόνως ο άνθρωπος είναι κυρίως ένα «ψυχολογικό ον» προς διαχείριση ή χειραγώγηση. Οι δύο αυτές οπτικές έχουν πολλές προφανείς αλλά και υπόγειες συνδέσεις. Αντιλήψεις σαν τις παραπάνω … ενδύονται την υποτιθέμενη ουδετερότητα της επιστήμης. Προσπαθούν δηλαδή να πείσουν ότι είναι αντικειμενικά ευρήματα, ενώ αποτελούν αντιλήψεις -και μάλιστα σκοτεινές, απαισιόδοξες- πάνω στον κόσμο»*. (Αμπατζόγλου, 2014: 139)

Ο Αμπατζόγλου γράφει τις παρατηρήσεις αυτές αναφορικά με τις διαταραχές συμπεριφοράς των μικρών παιδιών και προειδοποιεί αναφορικά με τον κίνδυνο οι αντιλήψεις αυτές να οδηγήσουν σε επιθετικές παιδαγωγικές στάσεις ή σε σκληρές θεραπευτικές δράσεις και να θρέψουν αυτοματισμούς της απόρριψης (Αμπατζόγλου, 2014: 140). Νομίζω ότι οι παρατηρήσεις του εφαρμόζονται και στα προβλήματα των εφήβων.

Από τον χώρο της Ψυχιατρικής, επίσης, προέρχεται μια σημαντική διάκριση, αυτή ανάμεσα στο ίδρυμα (établissement) και στον θεσμό (institution). Το ίδρυμα ιδρύεται από τον νόμο και αναλαμβάνει μιαν αποστολή που του ανατίθεται από το κράτος. «Ο θεσμός από την άλλη είναι κυρίως αυτό που κατασκευάζεται ανάμεσα στους διαφορετικούς συμμετόχους μιας κατάστασης, από αυτές που αναγκαστικά δημιουργούνται στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων: θεσμός είναι αυτό που καθιερώνεται ως θεσμός. Η λειτουργία ενός θεσμού συνίσταται στο να ζωντανέψει και να εμψυχώσει ένα ίδρυμα. Ο όρος «ίδρυμα» δεν καθορίζει εκ των προτέρων την τελική μορφή με την οποία θα περατώσει την αποστολή του» (Delion, 2005:

24). Το ερώτημα που απευθύνεται σε όλους, είτε είμαστε εκπαιδευτικοί είτε γονείς και πολίτες είτε στελέχη της δημόσιας διοίκησης, είναι αν θέλουμε, και αν μπορούμε, ένα σχολείο που θα λειτουργεί ως θεσμός, όπως μόλις περιγράφηκε. Ως εκπαιδευτικοί, με το συμβουλευτικό μας ρόλο, μπορούμε να συμβάλουμε αποφασιστικά στην πραγμάτωση ενός τέτοιου σχολείου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αμπατζόγλου, Γρ. (2014). "Διαταραχές συμπεριφοράς σε μικρά παιδιά: εισαγωγικός σχολιασμός". Στο, Αμπατζόγλου, Γρ. (επιμ.). *Από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία. Θέματα κλινικής προσέγγισης και θεραπευτικών παρεμβάσεων στη βρεφονηπιακή ηλικία*, σ. 139-140. Θεσσαλονίκη: Εντόμω ΣΥ.ΜΕ.Π.Ε.

Brazelton, T. B. & Cramer, B. G. (2009). *Η πρώτη πρώτη σχέση: Γονείς, βρέφη και το δράμα του πρώιμου δεσμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Delion, P. (2005). "Οι αλληλεπιδράσεις μωρού-ιδρύματος. Κάποιες σκέψεις και συμπεράσματα στο φως των πρόσφατων δεδομένων ψυχιατρικής του βρέφους". Στο, Delion, P. (επιμ.). *Τα βρέφη σε ιδρύματα, τα βρέφη και οι θεσμοί*, σ. 23-39. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

McLeod, J. (2005). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1999). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Molnar, A. & Lindquist, B. (1999). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο σχολείο. Οικοσυστημική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μουρελή, Ε. (2010). "Η ομάδα της αναστοχαστικής πράξης: παραδείγματα". Στο: Κωτσάκης, Δ., Μουρελή, Ε., Μπίμπου, Ι., Μπουτουλούση, Ε., Αλεξανδρή, Χ., Γκέσογλου, Ε., Καραμανώλη, Κ., Καρπούζα, Α. & Ε. Σπανοπούλου. *Αναστοχαστική Πράξη. Ο αποκλεισμός στο σχολείο*, σ. 19-45. Αθήνα: νήσος.

Το άνοιγμα στην καινοτομία της πολυγλωσσίας και του πολυπολιτισμού «Eveil aux langues» στο σχολείο. Όταν ο Eu- langios επισκέφτηκε το 17ο Νηπιαγωγείο Σταυρούπολης…

Άννα - Μαρία Μπανάτα
Δασκάλα-Νηπιαγωγός
marieannemp@gmail.com

Περίληψη
Μια από τις δράσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής που συμβάλλει στη βελτίωση της κατανόησης και γνωριμίας των πολιτιστικών αγαθών των διαφόρων λαών είναι το πρόγραμμα «Αφύπνιση στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών». Το πρόγραμμα αυτό, μέσα από την αξιοποίηση της πολιτισμικής πολυμορφίας και της πολυγλωσσίας, ευαισθητοποιεί τους/τις μαθητές/τριες στη διαφορετικότητα των γλωσσών ως προς το άκουσμα, τη γραφή, τη δομή, τη σύνταξη της γλώσσας κτλ., με στόχο οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να εξοικειώνονται σταδιακά, γλωσσικά και πολιτισμικά με περισσότερες της μιας γλώσσες. Στην παρούσα αναφορά, πρόκειται να παρουσιαστούν οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι και η πορεία των δραστηριοτήτων αλλά και τα τελικά αποτελέσματα.

Λέξεις κλειδιά: Γλωσσική/ πολιτισμική αφύπνιση, διαπολιτισμική εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική διαδικασία κρίνεται αναγκαίο να αναπροσαρμόζεται και να επαναπροσδιορίζεται ανάλογα με τη δυναμική των καιρών και να βασίζεται σε ένα πλαίσιο που θα συμβαδίζει με το μετασχηματισμό της κοινωνίας. Η επιτυχής προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στην κατεύθυνση μιας παγκόσμιας πολυγλωσσικής, πολυπολιτισμικής και γενικότερα πολυμορφικής κοινωνίας επιβάλλει την υιοθέτηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων και μεθόδων διδασκαλίας, που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες της πολυπολιτισμικής τάξης. (Αλαχιώτης, 2003: 1, Chrysochoos et al., 2002: 37). Το σχολείο οφείλει να γίνει χώρος δημιουργίας και βιωματικής μάθησης, με μαθητοκεντρικό χαρακτήρα, ενώ ταυτόχρονα ο/η μαθητής/τρια να αντιμετωπίζεται ως μια πολυδιάστατη οντότητα. Κάτω από αυτό το πρίσμα, Γάλλοι και Ευρωπαίοι ερευνητές και εκπαιδευτικοί βασιζόμενοι στις εργασίες της ομάδας του καθηγητή Eric Hawkins δημιούργησαν στα τέλη της δεκαετίας του ’90 μια προσέγγιση αποκαλούμενη “eveil aux langues” «αφύπνιση στις γλώσσες». Με την αμέριστη συμπαράσταση ευρωπαϊκών και εθνικών ιδρυμάτων κατασκεύασαν και πειραματίστηκαν επάνω σε πολλά διδακτικά υλικά τα οποία και αξιολόγησαν στην κατεύθυνση της επίδρασης τους πάνω στις αναπαραστάσεις και τις δεξιότητες των μαθητών. Πραγματοποιώντας αυτές τις έρευνες σε πολλές περιοχές εντός και εκτός Ευρώπης – απέδειξαν τον καθολικό χαρακτήρα αυτής της προσέγγισης μέσα από τη δυνατότητα της να προσαρμόζεται σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Είναι τόσο σημαντικό να λάβουν υπόψη τους οι μαθητές/τριες αυτή την ποικιλομορφία, και αναφερόμαστε τόσο σε αυτούς/ες των οποίων η μητρική γλώσσα είναι η γλώσσα του σχολείου, όσο και σε εκείνους/ες που έχουν διαφορετική προέλευση και των οποίων η γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα εκτιμάται τώρα από τους ίδιους και την ομάδα. Αυτό το άνοιγμα στις γλώσσες του κόσμου παίζει σημαντικό ρόλο στο να δημιουργήσει ο/η μαθητής/τρια την προσωπικότητα του/της και να αναπτυχθεί ως άτομο μέσα στην ομάδα και την σχολική κοινότητα.

Τέλος, θα λέγαμε ότι οι γλώσσες χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια και ανομοιομορφία, όπως και η ίδια η κοινωνία. Βέβαια πάντα υπάρχει μια γλώσσα μη στιγματισμένη, η οποία λειτουργεί σε επίπεδο ολόκληρης της κοινωνίας. Είναι η γλώσσα της κοινής συνεννόησης. Ωστόσο δεν μπορούμε να μένουμε κατά τη διδασκαλία της ¨κυρίαρχης¨ γλώσσας μόνο στη γλώσσα της κοινής συνεννόησης.

Αυτό κυρίως που μας ενδιαφέρει να καταλάβουμε για τη διδασκαλία ως μελλοντικοί παιδαγωγοί, είναι η διαφοροποίηση της γλώσσας που προκύπτει από την προσαρμογή του λόγου του καθενός/καθεμιάς στην

περίσταση επικοινωνίας, γιατί μια γλώσσα είναι το σύνολο των λειτουργικά διαφοροποιημένων γλωσσικών χρήσεων.

2. Στοιχεία Εφαρμογής

Στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής πρακτικής άσκησης του Κοινού ελληνογαλλικού μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών με γενικό τίτλο: «Διδακτικές της πολυγλωσσίας και γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές», η οποία έλαβε χώρα το διάστημα των μηνών Νοεμβρίου και Δεκεμβρίου του 2012 στο 17ο νηπιαγωγείο Σταυρούπολης, πραγματοποιήθηκαν δράσεις με στόχο την «Αφύπνιση στις γλώσσες- Eveil aux langues "EVLANG"».

3. Στόχοι- Επιδιώξεις

Ο κεντρικός στόχος γύρω από τον οποίο κινήθηκε η παρέμβαση ήταν να ανακαλύψουν και να δεχτούν τα παιδιά την διαφορετικότητα, αλλά και τις ομοιότητες μεταξύ γλωσσών, να δημιουργήσουν σχέσεις ανάμεσα στις γλώσσες, έτσι ώστε να χρησιμοποιήσουν όλες αυτές τις γνώσεις και τις δεξιότητες ως βάση στην κατάκτηση άλλων ξένων γλωσσών.

Οι επιμέρους στόχοι που θέσαμε στις δραστηριότητες μας ήταν :

1. να ανακαλύψουν οι μαθητές την διαφορετικότητα στις γλώσσες όσον αφορά την ηχητική τους
2. να μάθουν οι μαθητές να αναγνωρίζουν τις διαφορές που χαρακτηρίζουν την ηχητική μιας γλώσσας, ώστε να μπορούν να καταλάβουν την προέλευσή της
3. να μπορούν να χρησιμοποιούν γνώσεις ή δεξιότητες που έχουν σε μία γλώσσα για να καταλάβουν μία άλλη
4. να ανακαλύψουν ότι υπάρχουν ομοιότητες και δάνεια μεταξύ των γλωσσών, τα οποία μας επιτρέπουν την κατανόηση
5. να μπορούν να ανακαλύψουν και να δημιουργήσουν αντιστοιχίες ανάμεσα στις γλώσσες, το να μπορούν να τις συγκρίνουν
6. να μπορούν να αποστασιοποιηθούν από την μητρική τους γλώσσα, να μπορούν να δουν την διάσταση «μετα» της γλώσσας
7. να αναπτυχθεί το ενδιαφέρον τους για άγνωστες γλώσσες
8. να καταλάβουν πως κάποιοι ήχοι υπάρχουν σε κάποιες γλώσσες, ενώ σε άλλες όχι.

4. Η μεθοδολογία της Διδασκαλίας

Η αφύπνιση στις γλώσσες είναι μια προσέγγιση που όχι μόνο δεν επικεντρώνεται στην διδασκαλία μίας ξένης γλώσσας, αλλά χρησιμοποιεί δραστηριότητες σε πολλές γλώσσες εισάγοντας και προσαρμόζοντάς τες μάλιστα στην ύλη και στο πρόγραμμα του σχολείου, στην ηλικία και στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Μέσα στους διδακτικούς προσανατολισμούς της Evlang είναι η διαθεματική προσέγγιση, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σύμφωνα με τις θεωρίες της συνεργατικής παιδαγωγικής και η λογική της στροφής (logique de detour) η οποία μέσω της παρατήρησης των γλωσσών επιτρέπει μια βαθύτερη κατανόηση μερικών φαινομένων που προκαλούν προβλήματα στη μητρική (Γ1) ή δεύτερη (Γ2) ή και τρίτη γλώσσα (Γ3) (Candelier, 2003: 5)

Προκειμένου να υλοποιηθούν οι παραπάνω στόχοι τα παιδιά κλήθηκαν να εργαστούν άλλοτε ομαδοσυνεργατικά, άλλοτε συλλογικά ως τάξη, άλλοτε σαν τάξη και άλλοτε ατομικά αξιοποιώντας γνώσεις, βιώματα και εμπειρίες που έχουν ήδη αποκτήσει από το οικογενειακό, φιλικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν, αλλά και ικανότητες που αναπτύσσουν σιγά-σιγά μέσα από δραστηριότητες που καλούνται να πραγματοποιήσουν μέσα στην τάξη.

5.Το Διδακτικό υλικό

Ο/Η διδάσκων/ουσα μπορεί να χρησιμοποιεί όποιο μέσο αρμόζει περισσότερο στην κάθε περίσταση και δραστηριότητα. Ως εκ τούτου, πέραν των συνήθων παιδαγωγικών μέσων, όπως βίντεο, αφίσες, κ.λπ. χρησιμοποιήθηκαν ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, τα μολύβια, μαρκαδόροι, μπογιές, χαρτιά, χαρτόνια, κόλλα, ψαλίδι, φιγούρες, αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια, ιστορίες, παραμύθια, μαριονέτες.

6. Συνοπτική παρουσίαση των δραστηριοτήτων- Τα διδακτικά βήματα

Στις ενότητες ¨μη- αναγνώστες¨, οι δραστηριότητες ακολουθούν συγκεκριμένα βήματα: ο μαθητής ξεκινά με την ανακάλυψη και την παρατήρηση, ενισχύοντας παράλληλα την ανταλλαγή και τον ατομικό και συλλογικό

προβληματισμό. Οι συγκεκριμένες ενότητες μπορούν να αποτελέσουν τμήματα συγκεκριμένης διδασκαλίας μέσα στο σχολικό πρόγραμμα, να ενταχθούν ως κεφάλαια μέσα σε άλλα μαθήματα (ανακάλυψη του κόσμου, η ζωή μαζί, γλωσσική αγωγή, ξένη ή τοπική γλώσσα) ανάλογα με τον προγραμματισμό και τα σχέδια του κάθε εκπαιδευτικού. Προκειμένου να υλοποιηθούν οι παραπάνω στόχοι τα παιδιά κλήθηκαν να εργαστούν άλλοτε ομαδοσυνεργατικά, άλλοτε συλλογικά ως τάξη, άλλοτε σαν τάξη και άλλοτε ατομικά αξιοποιώντας γνώσεις, βιώματα και εμπειρίες που έχουν ήδη αποκτήσει από το οικογενειακό, φιλικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν, αλλά και ικανότητες που αναπτύσσουν σιγά-σιγά μέσα από δραστηριότητες που καλούνται να πραγματοποιήσουν μέσα στην τάξη. Άλλοτε με τρόπο παιχνιδιάρικο και άλλοτε ενεργοποιώντας στρατηγικές ερευνητικής και κριτικής σκέψης, συνδυάζοντας στοιχεία, κάνοντας αντιστοιχίσεις ήχου/ γραφής, συγκρίνοντας ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των λέξεων που έχουν στη διάθεση τους φθάνουν σε ανακαλύψεις, και συμπεράσματα γύρω από τις γλώσσες/ πολιτισμούς που περιλαμβάνονται σε κάθε δραστηριότητα.

1η δραστηριότητα:

Υλικά:

Κούκλες κουκλοθέατρου (Ευλάγκιος και Ρούνι - Ρούνι), χαρτόνια, ψαλίδια, κόλες, μαρκαδόροι

Εφαρμογή:

Αρχικά, προτρέψαμε τα παιδιά να συγκεντρωθούν στο χώρο όπου βρίσκεται το κουκλοθέατρο. Προκειμένου να κινητοποιήσουμε το ενδιαφέρον τους, αναφέραμε ότι πρόκειται να παρακολουθήσουν μια παράσταση στην οποία πρωταγωνιστές είναι δύο φίλοι μας. Για να διεγείρουμε ακόμη περισσότερο την προσοχή τους, τους ζητήσαμε να αναρωτηθούν το περιεχόμενο της παράστασης, π.χ. «άραγε τι λέτε ότι θα δούμε; κλπ». Στην αρχή εμφανίστηκε στη σκηνή ο Ρούνι- Ρούνι ο οποίος ήταν στεναχωρημένος και αρκετά προβληματισμένος. Σαν από ¨μηχανής θεός¨ κάνει την εμφάνιση του ο Ευλάγκιος ο πολυγλωσσολόγιος ο οποίος ήταν αρκετά πολυάσχολος και πάντα αφηρημένος. Στο δρόμο που περπατούσε ως συνήθως αφηρημένα (επειδή μελετούσε) ¨έπεσε¨ και σκόνταψε επάνω στον Ρούνι- Ρούνι. Ο Ρούνι του εξέφρασε τους προβληματισμούς του και τη λύπη του επειδή δεν καταλάβαινε τις λέξεις που του έλεγαν (τα γαλλικά) στη Γαλλία που είχε πάει. Μόλις το άκουσε αυτό ο Ευλάγκιος τον καθησύχασε λέγοντας του ότι είναι ο ίδιος ειδικός και θα τον βοηθήσει «*μμμμ έχω κάτι σκεφτεί για την περίπτωση σου Ρούνι- Ρούνι, έχεις πέσει πάνω στον ειδικό! Από εδώ η αυτού εξοχότητα μου, Ευλάγκιος Πολυγλωσσολόγιος! Θα σε βοηθήσω να μάθεις να μιλάς και να καταλαβαίνεις τις ξένες γλώσσες! Έτσι δεν είναι παιδιά είστε να τον βοηθήσουμε τον Ρούνι- Ρούνι να μάθει ξένες γλώσσες για να μπορεί να συνεννοείται με τους ξένους; Πριν όμως ξεκινήσουμε να μαθαίνουμε πολλές λέξεις, θα ξεκινήσουμε στην αρχή με τα βασικά, θα πρέπει πρώτα να μάθεις να λες ¨καλημέρα¨ στον κόσμο που συναντάς στο πρωί. Είσαι όλος αυτιά; Την καλημέρα πως νομίζεις ότι την λένε οι Γάλλοι, μήπως θυμάσαι καμιά λέξη όταν πήγες στη Γαλλία που να ξεκινά από Μπον…; Που λες Ρούνι- Ρούνι όταν πήγα στην Βουλγαρία φαντάζεσαι πως με καλημέρισε η κυρία στο δρόμο; Μήπως ξέρει κανένα παιδί πως νομίζει ότι λένε την καλημέρα στα ρώσικα; κλπ..πως είπαμε Ρούνι Ρούνι θα καλημερίσεις τους ανθρώπους όταν θα πας στην Τουρκία; Ποια γλώσσα μιλάνε στην Τουρκία; Που λέτε παιδιά και Ρούνι Ρούνι δεν έχω ταξιδέψει και δεν ξέρω μόνον αυτές τις γλώσσες, ξέρω και μια αρκετά νομίζω λίγο παραπάνω νομίζω δυσκολότερη από αυτές που σας είπε; Ποια νομίζετε ότι είναι; Μήπως μπορείτε να φανταστείτε; κλπ τη γλώσσα αυτή τη μιλάνε σε μια χώρα που έχει πολλή ζέστη και έχει και έρημο, ποια νομίζετε να είναι; κλπ*». Στο τέλος, οι κούκλες χαιρέτησαν τα παιδιά και τους ζήτησαν να εκφράσουν αυτές τις όμορφες ιδέες τους στη νηπιαγωγό και στις φοιτήτριες.

Στη συνέχεια, προτρέψαμε να έρθουν στο χώρο της «παρεούλας» και τους ρωτήσαμε να μας πουν με ποιους μιλούσαν και για τι πράγμα συζήτησαν «*παιδιά με ποιους μιλούσατε; Μιλούσατε πριν με έναν ποντικό και ένα γουρουνάκι, τι ωραίο σας είπαν; Σαν κάτι να πήρε το αυτί μου.. νομίζω ότι ακούσαμε κάτι παράξενες λέξεις! πω πω πόσα πράγματα έκαναν εντύπωση στον Ευλάγκιο! Ποπό πόσα πράγματα έμαθε και ο Ρούνι από τον Ευλάγκιο!!*» .

Έπειτα τους δώσαμε καρτέλες με τις καλημέρες (5 γλώσσες και ελληνικά) και κάναμε οπτική αναγνώριση με βάση υποθέσεις τους και τις φωνούλες που ήδη ήξεραν. Σε μεγάλο βαθμό αναγνώριζαν/ υπέθεταν σωστά τις λέξεις που τους δείχνουμε. Σε 5 ομάδες (πήρε κάθε ομάδα μια καρτέλα με μια διαφορετική καλημέρα και σε ένα χαρτόνι ένα παιδί από κάθε ομάδα και σε ένα χαρτόνι ένα παιδί από κάθε ομάδα έκανε αντιγραφή της

λέξης). Κατόπιν συζήτησης εμφανίσαμε καρτέλες με τη λέξη καλημέρα στις πέντε γλώσσες «*επειδή παιδιά ο Ευλάγκιος βιαζόταν, επειδή έπρεπε να ταξιδέψει σε άλλη χώρα μας έδωσε αυτές τις καρτέλες να τις δούμε… κλπ τι νομίζετε ότι γράφουν αυτές οι καρτέλες; Ποια γλώσσα νομίζετε ότι είναι σε αυτό το χαρτόνι; κλπ*»
Τα παιδιά συγκεντρώθηκαν στα τραπεζάκια για να κάνουν μια εργασία (μαζί μας και ο Ρούνι-Ρούνι) που μας ανέθεσε ο Ευλάγκιος. Κόψαμε σε χαρτόνια σε λέξεις/ συλλαβές (σε ομάδες ή στο σύνολο της τάξης) και δώσαμε σε κάθε ομάδα μια καλημέρα, κομμένη και δεν τα είπαμε τι γλώσσα είναι. Τα παιδιά κλήθηκαν να ενώσουν τη λέξη και να φανταστούν, να σκεφτούν ίσως και να κάνουν υποθέσεις ποια γλώσσα νομίζουν ότι είναι .
Στο τέλος, συγκεντρωθήκαμε στην παρεούλα και συζητήσαμε όλοι μαζί για ότι άκουσαν στο κουκλοθέατρο, ξαναθυμίσαμε τις λέξεις που μάθαμε στο κουκλοθέατρο.
Μετά μια- μία ομάδα παρουσίασαν αυτό που έγραψαν και τα παιδιά έκαναν ξανά αναγνώριση του τι γράφει και θυμηθήκαμε ξανά σε ποια γλώσσα ήταν η κάθε καλημέρα (γενικά αναγνώριζαν σωστά τις λέξεις και ανέφεραν τις σωστές γλώσσες).

2η δραστηριότητα:
Υλικά: μαρκαδόροι, ψαλίδια, κόλες, χαρτόνια, μπλουζάκια από χαρτόνι, λεκάνη, σχοινί για να απλώσουμε την ¨μπουγάδα¨
Εφαρμογή:
Καθίσαμε στην παρεούλα με τις καρτέλες της καλημέρας εκτός από τις χθεσινές βάλαμε και άλλες (ελληνικά, βουλγάρικα, αλβανικά, τούρκικα, αγγλικά, γερμανικά, ισπανικά, ιταλικά). Έτσι προσθέσαμε τις καλημέρες της 2ης μέρας. Δείξαμε τις καρτέλες με τις χθεσινές γλώσσες για να δούμε τι θυμούνται και με βάση τα αρχικά τελικά γράμματα και αυτά που θυμούνταν ανέφεραν ξανά τις χθεσινές λέξεις (καλημέρες). Δείξαμε και τις νέες λέξεις (καρτέλες) και κάναμε υποθέσεις για τις φωνούλες (αρχικά/ τελικά γράμματα) τους είπαμε πως προφέρονται κάποια γράμματα (πχ αρχικό g, είδαν και κάποια γράμματα που στα κεφαλαία είναι όμοια με τα ελληνικά πχ Μ, Ο) και έκαναν υποθέσεις για τις λέξεις (πχ good morning). Στη συνέχεια αναγνώρισαν ποιες καλημέρες έχουν τα ίδια γράμματα πχ **morg**en- **morn**i**g**, **доброе** у**тро**-**добро** у**тро** κλπ. Επιπλέον έγινε διαχωρισμός καλημέρας με μια λέξη/ δύο λέξεις (επισήμανση του κενού ανάμεσα στις λέξεις), ποιες λέξεις δεν μοιάζουν καθόλου (αναγνώριση διαφορετικών αλφαβήτων). Τα παιδιά παρατήρησαν ότι κάποιες ¨καλημέρες¨ δεν μοιάζουν με καμία άλλη γλώσσα (πχ ελληνική, *Δ: κυρία τα ελληνικά δεν έχουν σχέση με καμιά γλώσσα! Δεν μοιάζουν με τίποτα!!!*). Τα παιδιά δούλεψαν ξανά σε ομάδες: Κάθε μια είχε μια από τις καρτέλες με την καλημέρα και την λέξη κομμένη σε συλλαβές και έπρεπε να τη βάλουν στην ίδια σωστή σειρά και να την κολλήσουν σε ένα μεγάλο χαρτόνι και μετά ζωγράφισαν.
Στο τέλος έγινε παρουσίαση των εργασιών (αναγνώρισαν ξανά τις καλημέρες) και χαιρετισμοί προφορικά ανά ζεύγη. Σε αυτή την δραστηριότητα θελήσαμε κυρίως να δώσουμε ιδιαίτερη έμφαση στη μεταγνώση και στην ομαδική εργασία

3η δραστηριότητα:
Υλικά: Χαρτόνι με πίνακα διπλής όψης, αυτοσχέδιες καρτέλες με αριθμούς από το 1 έως το 5, τραγουδάκι του 5 από το youtube. Σκοπός ήταν να γίνει μια αριθμογραμμή που θα περιλαμβάνει τους αριθμούς από το 1 ως 5. Μπουγάδα με χάρτινα- αυτοσχέδια μπλουζάκια με αριθμούς
Γλώσσες τάξης: βουλγάρικα, αλβανικά, αρμένικα, ρώσικα, ελληνικά
Εφαρμογή:
Η αφορμή για την έναρξη αυτής της δραστηριότητας ήταν μια ¨μπουγάδα¨ που περιείχε μπλουζάκια με τα ψηφία 1-5 τα οποία από πίσω έγραφαν τα νούμερα με λέξεις. Οι αριθμοί που είχαν τα μπλουζάκια ήταν γραμμένα στα ελληνικά με κεφαλαία γράμματα εκτός από έναν αριθμό που ήταν γραμμένος στα βουλγάρικα. Αρχικά τους ρωτήσαμε αν είναι νοικοκύρηδες στο σπίτι τους και αν βοηθούν τους γονείς τους στις δουλειές. Προκειμένου να διαπιστώσουμε ¨πόσο καλοί¨ είναι στις δουλειές του σπιτιού τους ζητήσαμε να απλώσουν τη μπουγάδα που δεν είχε απλώσει χθες η κυρία Ξεχασιάρα. Εκτός όμως από το ότι θα έπρεπε τα παιδιά να απλώσουν τα μπλουζάκια, ήταν υποχρεωμένα να βάλουν τα μπλουζάκια και στη σωστή σειρά ανάλογα με τον αριθμό που είχαν. Στην αρχή, τα νήπια είπαν τα νούμερα, τα έβαλαν στη σωστή σειρά στο σχοινί της μπουγάδας, έπειτα τα γύρισαν τα μπλουζάκια από την πλευρά της λέξης και έκαναν οπτική αναγνώριση των

γραμμάτων (πχ ΕΝΑ→ ΕΝΑ, άρα ΕΝΑ) και αναγνώρισαν ότι το ΤΡΕ δεν είναι ελληνική λέξη (το ΤΡΙΑ) γιατί δεν τελειώνει σε Α, αλλά σε Ε.
Στη συνέχεια, ο Ρούνι-Ρούνι τους έμαθε ένα τραγουδάκι για τους αριθμούς από το 1 έως το 5:

Ένα δύο τρία τραγουδώ,
τώρα μπείτε όλοι στο χορό
τέσσερα, πέντε στη σειρά
είμαστε τα πιο καλά παιδιά!
κολυμπώ, πιάνω ένα ψάρι ζωντανό
παίρνω το ψαράκι αγκαλιά!

Έπειτα, ο Ρούνι-Ρούνι τους ζήτησε να παίξουν ένα παιχνίδι. Έφερε καρτελάκια με καρδούλες και καρτελάκια με τους αριθμούς από το 1-5. Ο Ρούνι τα ανακάτεψε και τα αναποδογύρισε για να μπορέσουν να βρουν το ψηφίο- ποσότητα για να τα αντιστοιχήσουν. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό στο κάλεσμα του Ρούνι-Ρούνι. Στη συνέχεια, έγινε διάλογος με τα παιδιά σχετικά με τους αριθμούς στις άλλες γλώσσες «*Μήπως ξέρει κανείς τα νούμερα σε άλλη γλώσσα; πολλά παιδιά απάντησαν στα αγγλικά (one,..)*» Ένα κοριτσάκι από Ρωσία ήξερε τα νούμερα και μετά από ενθάρρυνση δική μα τα είπε δυνατά και τα επαναλάβαμε όλοι μαζί. Μετά είπαμε και στα ιταλικά και στα γαλλικά. Κάναμε σύγκριση (το είδαν και γραμμένο στα καρτελάκια) τον αριθμού 3 που σε πολλές γλώσσες αρχίζει από ΤΡ/ ΤR και κατάλαβαν ότι μπορούν να το αναγνωρίσουν εύκολα- ηχογράφηση
Σαν ανατροφοδότηση όλων όσων κάναμε παίξαμε ένα παιχνίδι με καρτέλες (η κάθε καρτέλα αντιστοιχούσε σε ένα νούμερο και ένα ζωάκι) τα παιδιά το αναποδογύρισαν και αντιστοίχησαν το νούμερο με την εικόνα. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός όταν ένα νήπιο προσπάθησε να αντιστοιχήσει τις καρτέλες με τις λέξεις (1-5) στα μητρική του γλώσσα- τα ρώσικα. Στο τέλος ξαναείπαμε τους αριθμούς σε ρώσικα, ιταλικά, γαλλικά.

4η δραστηριότητα:
Υλικά: πίνακας διπλής εισόδου με τους αριθμούς γραμμένους στις γλώσσες των νηπίων της τάξης
Εφαρμογή:
Έγινε καινούργια δραστηριότητα με τους αριθμούς από το 1 έως το 5. Τα παιδιά μίλησαν και είπαν τους αριθμούς 1-5 καθώς επίσης και η Μ. (βουλγάρικα) και Μ. (αλβανικά) η οποία ρώτησε τους γονείς στο σπίτι και της είπαν τους αριθμούς. Προκαλεί εντύπωση ότι η Μ. από τη Βουλγαρία, παρόλο που γνώριζε τη γλώσσα δίσταζε να μιλήσει, ωστόσο εκείνη την ημέρα μέτρησε με δυνατή φωνή τους αριθμούς από το 1-5. Φέραμε στην γωνιά της «παρεούλας» έναν πίνακα διπλής εισόδου με τους αριθμούς γραμμένους στις γλώσσες των νηπίων της τάξης να αντιστοιχήσουν τις λέξεις που άκουγαν στον πίνακα, στο κουτάκι που ταιριάζει στον κάθε αριθμό κάθε γλώσσας. Υπήρξε έντονη κινητοποίηση και από τα γηγενή παιδιά.

5η δραστηριότητα:
Υλικά: πίνακας αναφοράς με δύο στήλες, στη κάθετη στήλη ήταν γραμμένοι οι αριθμοί και στην οριζόντια θα ήταν γραμμένοι οι αριθμοί στις διάφορες γλώσσες.
Εφαρμογή:
Συγκεντρωθήκαμε στην παρεούλα και ρωτήσαμε ποιους αριθμούς θυμούνταν από την προηγούμενη ημέρα (πχ οποιοδήποτε νούμερο σε οποιαδήποτε γλώσσα- *μήπως θυμάστε τον αριθμό ένα σε κάποια γλώσσα;* κλπ). Για να θυμηθούμε τους αριθμούς ζητήσαμε βοήθεια από τα νήπια που κατάγονταν από τη Βουλγαρία, τη Ρωσία και την Αλβανία. Έπειτα τα ενθαρρύναμε να συσχετίσουν τους ήχους με τον πίνακα αναφοράς όπου ήταν γραμμένες οι λέξεις (τους δείχναμε τις λέξεις στον πίνακα αναφοράς την ώρα που τις προφέραμε). Τέλος με βοήθεια του πίνακα που περιείχε τις 3 γλώσσες και τα καρτελάκια με τους αριθμούς στις γλώσσες ζητήθηκε από τα παιδιά να παίξουν ένα παιχνίδι. Τα παιδιά στο παιχνίδι αυτό κλήθηκαν να τα αντιστοιχήσουν- τοποθετήσουν στην κατάλληλη θέση τον αριθμό στην αντίστοιχη γλώσσα.

6η δραστηριότητα:
Υλικά: Η ηχητική και γραπτή έκφραση του παιδικού παραμυθιού «Tu es mon amour» στα γαλλικά
Εφαρμογή:

Στην αρχή συγκεντρωθήκαμε στο χώρο της παρεούλας για να γίνει η ανάγνωση παραμυθιού «Tu es mon amour». Αφού άκουσαν το παραμύθι προσεκτικά κλήθηκαν να κάνουν υποθέσεις για τη γλώσσα που άκουσαν και τη σημασία του παραμυθιού. Τα παιδιά παρατήρησαν τις εικόνες και άκουσαν προσεχτικά τις λέξεις που περιέχονται σε αυτό (πχ.hippopotame). Τα νήπια κλήθηκαν να εντοπίσουν μέσα στο κείμενο τις λέξεις και να τις αναπαραγάγουν ηχητικά. Έπειτα ανακοινώσαμε τη γλώσσα του τραγουδιού και τα ενθαρρύναμε να μας πουν τις παρατηρήσεις τους σχετικά με τη διαδικασία και ό, τι τους έκανε εντύπωση. Αν και το βιβλίο έθιγε θέματα ετερότητας εστιάσαμε μόνο στην ακουστική και οπτική προσοχή των παιδιών. Αυτό που θέλαμε ήταν κυρίως να δείξουν τα παιδιά ενδιαφέρον για μια ξένη γλώσσα και συγκεκριμένα να ακούσουν τις λέξεις στα γαλλικά που έμοιαζαν με τα ελληνικά και να τις εντοπίσουν μόνοι τους.

7η δραστηριότητα:

Υλικά: φύλλα εργασίας με τα αριθμητικά ψηφία από το 1-5 και τις λέξεις γραμμένες στη ρώσικη γλώσσα

Εφαρμογή: Αρχικά συγκεντρωθήκαμε στην παρεούλα και κάναμε μια μικρή σύνοψη των αριθμών που είχαμε ¨μάθει¨ στις άλλες γλώσσες. Τα νήπια άκουσαν την προφορά των λέξεων και τα ενθαρρύναμε να κάνουν υποθέσεις σχετικά με τις λέξεις που ταιριάζουν με τους αριθμούς. Στη συνέχεια συγκεντρώθηκαν στα τραπεζάκια γιατί ο Ευλάγκιος τους είχε αναθέσει μια υπόθεση- έπρεπε να σκεφτούν τους αριθμούς από το 1-5 στα ρώσικα να αντιστοιχήσουν τη λέξη που ήταν γραμμένη στα ρώσικα με τον κατάλληλο αριθμό της διπλανής στήλης. Τα παιδιά εκδήλωσαν ενδιαφέρον καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας, ιδιαίτερα όμως η Βερ. που καταγόταν από τη Ρωσία, χάρηκε με την άσκηση που ήταν στα ρώσικα επειδή της δόθηκε η ευκαιρία να είναι εκείνη την ημέρα εκείνη η δασκάλα που μάθαινε ρώσικα στα παιδιά. Χαρακτηριστικό είναι ότι όλα τα παιδιά ανέπτυξαν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες.

8η δραστηριότητα:

Υλικά: cd με τις εποχές του Vivaldi

Εφαρμογή:

Ενθαρρύναμε τα παιδιά να συγκεντρωθούν στο χώρο των κινητικών δραστηριοτήτων ο οποίος είναι έξω από την τάξη. Τους δώσαμε το ερέθισμα να απολαύσουν ένα ηχητικό άκουσμα (12 εποχές Vivaldi). Συγκεκριμένα άκουσαν το τμήμα που αφορά τον χειμώνα και κλήθηκαν να φανταστούν κάποια εικόνα (με κλειστά μάτια). Υπήρξαν πολλές εικόνες από αυτές που είπαν οι οποίες ήταν σχετικές με το ηχητικό άκουσμα (σύννεφα, ουρανός, δέντρα, χιόνι που πέφτει…). Έπειτα δώσαμε το ερέθισμα να πουν αν γνωρίζουν κάποια λέξη σε άλλη γλώσσα ή τα νήπια που είναι από τη Ρωσία να μας πουν αν ξέρουν πως λέγεται ο ¨χειμώνας¨ στα ρώσικα κλπ. Τα παιδιά αλληλεπίδρασαν και εκφράστηκαν ενεργά και είπαν λέξεις σε άλλες γλώσσες «*Τ. κυρία εγώ ξέρω πως είναι ο χειμώνας στα αγγλικά μου το είπε ο αδερφό μου winter! Στα ρώσικα Β. νομίζω ότι είναι* ***ζί****μα, Μ. όχι! Δεν λέγεται έτσι γιατί στα βουλγάρικα το λέμε ζι****μά****!!! κλπ*». Στη συνέχεια έπαιξαν ένα μουσικοκινητικό παιχνίδι στο οποίο ακούγονταν η μουσική και τα παιδιά έκαναν τις νιφάδες χιονιού (κινούνταν στο χώρο) και όσα από αυτά άγγιζαν κάποιον έλιωναν και έπεφταν στο έδαφος.

9η δραστηριότητα:

Υλικά: κούκλα κουκλοθέατρου

Εφαρμογή: Εισαγωγή με τον Ρούνι-Ρούνι ο οποίος φορούσε κασκόλ. Ο Ρούνι-Ρούνι ήρθε από τη Ρωσία, που είχε πολύ κρύο και τους έκανε μια εισαγωγή ότι εκεί χρησιμοποιούν τη λέξη //ζιμα// για τον χειμώνα. Εκείνη την στιγμή πετάχτηκε αυθόρμητα η Α. και διόρθωσε τον Ρούνι επειδή τόνιζε λάθος τη λέξη. Η Α. με το που την άκουσε είπε τη λέξη που ήξερε //ζιμα// και επεξήγησε ότι τη λέξη αυτή «*τη λέμε όταν έχει πολύ κρύο*». Στη συνέχεια έγινε πάλι ένας γόνιμος διάλογος με τη Μ. που καταγόταν από τη Βουλγαρία και την Α. Η Μ. από τη Βουλγαρία πετάχτηκε μόνη της και είπε ότι και αυτή τη λέξη τη γνωρίζει και την έχει ακούσει *(Μ. στα Βουλγάρικα η λέξη χειμώνας είναι ίδια*). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά πλέον είχαν θάρρος και ¨έμπαιναν στη διαδικασία να σκεφτούν και να κάνουν συνειρμούς με το μυαλό τους¨. Έπειτα, ο Ρούνι έδειξε την κάρτα με τη λέξη στα Ρώσικα και ρωτήσαμε ποιες φωνούλες αναγνωρίζουν που είναι ίδιες στα ελληνικά (σε μορφή και σε άκουσμα πχ Μ, Α) «*Το ζ είναι ίδιο στα ελληνικά; Όχι το ζ στα ρώσικα μοιάζει με το 3».* Στο τέλος είδαμε και τις ελληνικές καρτέλες και αναγνωρίσαμε τη λέξη «χειμώνας» και τα παιδιά έκαναν τη διαφοροποίηση στις συλλαβές των δύο γλωσσών (χειμώνας- 3 συλλαβές, ζίμα 2 συλλαβές).

10η δραστηριότητα:
Εφαρμογή: Σαν εισαγωγικό παιχνίδι παίξαμε την μικρή Ελένη και κάναμε μια σύντομη συζήτηση με τα νήπια: «*παιδιά τι έπαθε η μικρή Ελένη; πώς ένιωθε; Όταν είμαστε λυπημένοι πως είμαστε; κλπ*» και κάναμε μια λίστα των συναισθημάτων και αρχίσαμε από τα 4 βασικά (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος). «*Π.χ. όταν θυμώνω κοκκινίζω ή σφίγγω τα χέρια μου ή συνοφρυώνομαι, όταν φοβάμαι τρέμω, όταν χαίρομαι γελάω, όταν λυπάμαι κλαίω ή κλείνω τα μάτια μου, όταν εκπλήσσομαι φωνάζω δυνατά α!, όταν ευχαριστιέμαι αναφωνώ μμμ!*». Έπειτα έγινε ανάγνωση ιστοριών από τη βιβλιοθήκη των συναισθημάτων (σειρά χαρά – λύπη – φόβος – θυμός από τις εκδόσεις *μεταίχμιο*) και στη συνέχεια παροτρύναμε τα παιδιά να παίξουμε ένα παιχνίδι ρόλων (κάναμε τον θυμωμένο, τον ήρεμο, τον χαρούμενο, τον φοβισμένο, τον λυπημένο). Παίξαμε παντομίμα με τον μαγικό καθρέφτης στον οποίο τα παιδιά μιμούνταν το συναίσθημα του ζευγαριού τους και τέλος αντιστοίχισαν τις αιτίες με συναισθήματα.

11η δραστηριότητα:
Υλικά: κουτί με γλυκά τυλιγμένο με χαρτί περιτύλιξης, ένα γράμμα, φωτογραφίες από τη Σουηδία, «*Καλά Χριστούγεννα*» και «*Χρόνια Πολλά*» σε διάφορες γλώσσες (αλβανικά, ρώσικα, βουλγάρικα, αρμένικα)
Εφαρμογή: Αρχικά παρουσιάσαμε στα παιδιά ένα δώρο το οποίο ήταν σαν δέμα και είχε μια κάρτα η οποία έγραφε «*είμαστε παιδιά από ένα νηπιαγωγείο στη Σουηδία…*». Μέσα στην κάρτα έγραφε πώς γιορτάζουν τα Χριστούγεννα στη Σουηδία και ότι η Santa Loucia τους φέρνει εκείνη την περίοδο πολλά δώρα. Η κάρτα επιπλέον ήταν γραμμένη στα ελληνικά αλλά γύρω-γύρω από το κείμενο ήταν γραμμένες οι ευχές «Καλά Χριστούγεννα» και «Χρόνια Πολλά» σε διάφορες γλώσσες καθώς επίσης και στα Σουηδικά. Τα νήπια προσπάθησαν να κάνουν υποθέσεις και να βρουν στην αρχή τι νομίζουν ότι γράφει και που νομίζουν ότι γράφει «Καλά Χριστούγεννα» και «Χρόνια Πολλά» στα Σουηδικά. Αμέσως εντόπισαν τη σουηδική λέξη που αρχίζει από G… γιατί θυμήθηκαν το Guten morgen και νόμιζαν ότι αυτή η λέξη της κάρτας σημαίνει «καλημέρα» (έκαναν συσχέτιση με το καλημέρα- guten morgen). Στη συνέχεια, εντάξαμε δύο γονείς στη τάξη, μια μαμά από την Αρμενία και μαμά από την Ελλάδα που γεννήθηκε στη Γερμανία. Η μητέρα που καταγόταν από την Αρμενία ανέφερε στα παιδιά ότι εκεί γιορτάζουν περισσότερο την πρωτοχρονιά και λιγότερο τα Χριστούγεννα και μας έμαθε ένα τραγουδάκι χριστουγεννιάτικο στα Αρμένικα. Η μαμά το τραγούδησε και τα παιδιά επανέλαβαν πολλές φορές. Προσπάθησαν να εντοπίσουν λέξεις που άκουγαν στα αρμένικα και έμοιαζαν με τα ελληνικά και έκαναν υποθέσεις/ συνειρμούς. Ακολούθησε μετά και η Ελληνίδα μαμά η οποία μας τραγούδησε ένα Χριστουγεννιάτικο τραγούδι (Χριστούγεννα Πρωτούγεννα) και είπαμε τη λέξη «Καλά Χριστούγεννα», «Χρόνια Πολλά» στην Ελλάδα. Επίσης μας είπε πως είναι οι ευχές στη Γερμανία και μας τις έγραψε σε ένα χαρτόνι. Η χαρά και η ευτυχία που ένιωσαν και οι δύο μητέρες αντικατοπτρίζονταν στα χαρούμενα πρόσωπα τους. Έπειτα, χωρίσαμε την τάξη σε 3 γωνιές στις οποίες ήταν γραμμένες οι ευχές που μάθαμε στα Αρμένικα, στα Σουηδικά, στα Ελληνικά και στα Γερμανικά. Ζητήσαμε από τα παιδιά να συγκεντρωθούν στα τραπεζάκια και να πάρουν κόλα Α4 και μαρκαδόρους να γράψουν μια από αυτές τις ευχές σε όποια γλώσσα επιθυμούσαν. Τα νήπια ανταποκρίθηκαν με χαρά στο κάλεσμα μας και ανάλογα με τη γλώσσα που τους έκανε πιο εντύπωση την κατέγραψαν πρώτα σε μια κόλα Α4 και έπειτα σε μια χάρτινη μπάλα την οποία την διακόσμησαν και την κρέμασαν στο «Δέντρο των ευχών». Η δραστηριότητα έληξε αφού όλα τα νήπια είχαν κολλήσει μια μπάλα- ευχή στο δέντρο των ευχών.

12η δραστηριότητα:
Υλικά: τούρτα γενεθλίων
Εφαρμογή: Η δραστηριότητα με τα γενέθλια δεν προέκυψε αυθόρμητα ούτε όμως και ήταν προγραμματισμένη δραστηριότητα που σκοπό είχε την ευαισθητοποίηση των γλωσσών και των πολιτισμών. Δύο νήπια από την Αρμενία, είχαν στα αλήθεια τα γενέθλια τους και η μητέρα τους μετά από συνεννόηση με τη νηπιαγωγό της τάξης ζήτησε να κάνουν τα γενέθλια στο σχολείο. Έγιναν πραγματικά γενέθλια με τούρτα γενεθλίων και προέκυψε και αυθόρμητη δραστηριότητα που στόχευε στην eveil aux langues. Το θεωρητικό πλαίσιο βασίστηκε στο κεφάλαιο: Bon anniversaire! Autres langues et autres écritures. Στην αρχή, η μητέρα έφερε στα παιδιά την τούρτα, τα νήπια ευχήθηκαν στα δίδυμα και στη συνέχεια είπαν το τραγούδι ¨Να ζήσεις¨. Έπειτα τα ενθαρρύναμε να μας πουν ποια άλλο τραγούδι θα μπορούσαν να πουν για τα Χρόνια

Πολλά. Τα παιδιά είπαν το «Happy Birthday», στη συνέχεια, τους είπαμε πως αν ήμασταν στην Γαλλία αντί για Happy Birthday θα έλεγαν «Joyeux anniversaire» και τους ζητήσαμε να πούμε αυτό το τραγούδι αυτή τη φορά στα γαλλικά. Τέλος, ζητήσαμε από τη μαμά των διδύμων να μας πει πως είναι η ευχή «Χαρούμενα γενέθλια» στα Αρμένικα, μας το είπε και το τραγουδήσαμε και στα Αρμένικα. Ακούσαμε ξανά τις φράσεις ώστε να γίνει σύγκριση ανάμεσα στη γραφή και στην προφορά τους.

13η δραστηριότητα:

Υλικά: «το Αφηρημένο αστέρι, Μανόλης Μαυρολέων, εκδόσεις Κέρδος»

Εφαρμογή: Ανάγνωση παραμυθιού «το αφηρημένο αστέρι, Μανόλης Μαυρολέων, εκδόσεις κέρδος». Η ιστορία για το αστέρι που ταξιδεύει και στο τέλος γίνεται φεγγάρι/ σελήνη και ταξιδεύει σε διάφορες χώρες του κόσμου. *Όλα τ' αστέρια τ' ουρανού ανάβουν το φως τους τη νύχτα και το σβήνουν την ημέρα. Γιατί την ημέρα μόνο ο Ήλιος πρέπει να φέγγει στον ουρανό. Τι γίνεται, όμως, αν κάποιο αστέρι ξεχάσει να σβήσει το φως του όταν ξημερώσει; Και πώς, άραγε, λέγεται το Φεγγάρι σ' όλες τις γλώσσες του κόσμου;* Έγινε παρουσίαση κάποιων χωρών από την Αστράβη (Ιταλία, Γαλλία, Λατινική Αμερική, Ινδία) και πως λέγεται η λέξη «φεγγάρι» σε διάφορες γλώσσες (luna, lune…). Σε κάποιες γλώσσες η λέξη μοιάζει και τα παιδιά έκαναν κάποιες συσχετίσεις (luna, lune αρχίζουν από lu…).

14η δραστηριότητα:

Υλικά: εικόνες με αξιοθέατα από διάφορες χώρες, χαρτονάκια σελήνη, cd με μουσική

Εφαρμογή: Στη παρούσα δραστηριότητα πραγματοποιήσαμε ένα αυτοσχέδιο μουσικοκινητικό παιχνίδι το οποίο σχετιζόταν με το παραμύθι το οποίο είχαμε διαβάσει και συγκεκριμένα με την Αστράβη η οποία είχε ταξιδέψει σε διάφορες χώρες και είχε διαφορετικά ονόματα. Αρχικά ανά τέσσερα κάθε φορά παιδιά κρατούσαν από μια Σελήνη (η οποία ήταν μεταμορφωμένη η Αστράβη σε κάθε χώρα που ταξίδευε) η οποία είχε διαφορετικό όνομα σε κάθε παιδί (ένα παιδί ήταν η ¨la louna¨, ¨la loune¨, ¨hënë¨, ¨луна¨ (louna), ¨луна¨ κλπ). Μόλις ξεκίνησε η μουσική τα παιδιά σκορπίστηκαν στο χώρο και ταξίδεψαν το καθένα στη χώρα όπου ονομαζόταν (la louna στην Ιταλία, hënë στην Αλβανία κλπ). Αφού σταμάτησε η μουσική, η Σελήνη- Αστράβη που ήταν διαφορετική σε κάθε χώρα, στάθηκε σε ένα μέρος της τάξης. Όμως, δυστυχώς τα αστέρια επειδή τη ζήλεψαν που έγινε κόρη του κυρ Ήλιου και της Μητέρας Γης την αποπροσανατόλισαν και την μπέρδεψαν και έγινε μια «λουνοσαλάτα!». Δημιουργήσαμε έναν αυτοσχέδιο χάρτη στο χώρο της παρεούλας με τις χώρες που ταξίδεψε η Αστράβη. Η κάθε χώρα είχε γραμμένη τη λέξη στη γλώσσα της και δίπλα από τη λέξη ήταν και το αξιοθέατο- σύμβολο της κάθε χώρας. Έγινε ξανά «λουνοσαλάτα» και μπερδεύτηκαν οι γλώσσες με τις χώρες. Τα παιδιά κλήθηκαν να είναι σε ετοιμότητα για να θυμούνται τα σύμβολα και τις λέξεις σε κάθε χώρα «*θυμάσαι Δ. σε ποια χώρα λένε τη λέξη hënë; Σε ποια χώρα σταμάτησε η Αστράβη και την έλεγαν hënë; Μήπως μπορείς να μας βρεις που είναι η χώρα αυτή; Πήγαινε να βρεις την Αλβανία να τη βάλεις στη χώρα της Αλβανίας; Σε ποια χώρα την έλεγαν lune; Που έχει έναν πύργο…; κλπ*». Το παιχνίδι επαναλήφθηκε έτσι ώστε να το παίξουν όλα τα παιδιά.

7. Αξιολόγηση

Ως κλείσιμο της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε ο πρωταγωνιστής «Ευ-λάγκιος» ο οποίος ζήτησε βοήθεια από τα παιδιά να παίξουν κάποια παιχνίδια για να ξαναθυμηθεί ο φίλος του ό, τι δεν θυμόταν. Τα παιχνίδια αξιολόγησης ήταν τα εξής:

-Παιχνίδι ρόλων με τις ¨καλημέρες¨: τα παιδιά έκαναν διάλογο μεταξύ τους.

-Παιχνίδι με αριθμούς: κολλήσαμε στην πλάτη των παιδιών νούμερα το 1, 2, 3. Τα παιδιά για να μάθουν τι νούμερο είχαν στην πλάτη τους, ρωτούσαν τα άλλα παιδιά.

-Παιχνίδι με συναισθήματα- «Ο κήπος των συναισθημάτων»: Τα παιδιά αντιστοίχησαν στα συναισθήματα που εξέφραζαν οι εκφράσεις των λουλουδιών με τις αντίστοιχες λέξεις που είχαν ακούσει στη δραστηριότητα των συναισθημάτων.

Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με τις ερωτήσεις που τους έκαναν να σκεφτούν να πουν τι τους έκανε εντύπωση και για ποιο λόγο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.

Candelier, M. (2003). *Eveil aux langues à l' école primaire - Evlang: bilan d' une innovation européenne*, Bruxel, De Boeck & Larcier.

Chatzissavidis S., Moumtzidou A. (2009). L' ecole primaire et la diversite des langues et des cultures. Decouverte d' une approche et approfondissements , *Master 2, Franco- hellinique commun, Didactique du pluringuisme et politiques linguistiques, Diffusion des langues et des cultures en contexte multilingue, Universite Aristote de Thessalinique Universite du Maine*, UE 29/30, 30.

Chrysochoos, J., Chrysochoos, N., Thompson, I. (2002). *The Methodology of the Teaching of English as a Foreign Language with Reference to the Crosscurricular Approach and the Task-Based Learning*, Athens: The Pedagogical Institute.

Cummins, J. (2000). *Power, Language and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon.

Kervran, M., 2004-05, (Mémoire), *Formation à la didactique du plurilinguisme et pratiques d'enseignants d'école primaire dans l'enseignement d'une langue étrangère*.

Tsioumis, C., Moymtzidou A., Education Interculturelle et matériel pédagogique : L'éveil aux Langues et aux cultures a l'age précoce dans les maternelles grecques : *Synergies Sud-est Européen*, Numéro 1/Année 2008, Revue du Gerflint.

Moumtzidou, A. (2005). *L' education intercurturelle et eveil aux langues et aux cultures a l' age precoce: le cas de la maternelle grecque, realite et perspectives*, Universite du Rouen, Departement des Sciences du Langage et de la Communication Equipe d' accueil GERFILNT Rouen.

Ελληνόγλωσσες

Αλαχιώτης, Σ. (2003, 8 Ιουνίου), Πώς η παιδεία θα αποκτήσει «σύστημα», Το Βήμα.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, http://www.pi-schools.gr/programs/depps/, ανάρτηση ιστοσελίδας: Δεκέμβριος 2012.

Καγκά, Ε. (2002). Γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία: Διαθεματικές προσεγγίσεις στις ξένες γλώσσες. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Καγκά Ε. Το άνοιγμα του σχολείου στην πολυγλωσσία και τον πολυπολιτισμό: Περίπτωση διαθεματικής προσέγγισης, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,* www.pi-schools.gr, ανάρτηση ιστοσελίδας: Δεκέμβριος 2012.

Τάφα, Ε., Μανωλίτσης, Γ. (2009). *Αναδυόμενος Γραμματισμός, Έρευνα και εφαρμογές*, Πεδίο, Προσχολική Παιδαγωγική.

Χαριτωνίδου Ανδρ. Αφύπνιση στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολτισμών, (Eveil aux Langues): Ενδεικτικές δραστηριότητες αφύπνισης για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου στην Ελλάδα, http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/xaritonidou.pdf, Ανακτήθηκε στις 4 Δεκέμβριου 2012.

Αντιλήψεις διδασκόντων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το συμβουλευτικό τους ρόλο προς τους/τις μαθητές/μαθήτριες

Ελένη Μπρίζα
Εκπαιδευτικός ΠΕ87.01(Ιατροί) MSc Συμβουλευτικής
mprieleni@gmail.com

Περίληψη
Οι έντονες και συχνές αλλαγές στο σημερινό κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο οδήγησαν στην αύξηση των αναγκών των εφήβων για συμβουλευτική υποστήριξη. Το σχολείο καλείται να υλοποιήσει τον θεσμοθετημένο υποστηρικτικό του ρόλο προς τους έφηβους μαθητές/τριες που βιώνουν τις συνέπειες των αλλαγών αυτών. Η αποτελεσματικότητα του σχολικού έργου είναι άμεσα συνδεδεμένη με την υλοποίηση της συμβουλευτικής διάστασης του εκπαιδευτικού λειτουργήματος. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των διδασκόντων εκπαιδευτικών Γυμνασίων και Λυκείων για το συμβουλευτικό τους ρόλο προς τους μαθητές/τριες. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και θεωρούν ότι υλοποιούν το συμβουλευτικό τους ρόλο σε ικανοποιητικό βαθμό αναδεικνύοντας την πίεση της διδακτέας ύλης, την έλλειψη ειδικών γνώσεων συμβουλευτικής και τον περιορισμό χρόνου ως παράγοντες που δρουν περιοριστικά ενώ τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και τα εκπαιδευτικά προγράμματα ως παράγοντες που διευκολύνουν το συγκεκριμένο έργο τους. Η παρούσα εργασία συμβάλλει ώστε να καλυφθεί ένα κενό στον ερευνητικό χώρο και στην εκπαιδευτική πράξη στη χώρα μας. Τα συμπεράσματα της έρευνας μπορούν να φανούν χρήσιμα στους αρμόδιους της εκπαίδευσης για τη λήψη ανάλογων μέτρων. Η έρευνα μπορεί να ευαισθητοποιήσει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και να κινητοποιηθούν ώστε να λάβουν κάποια σχετική επιμόρφωση γεγονός που θα ωφελήσει άμεσα και τους μαθητές/τριες

Λέξεις κλειδιά: Διδάσκων εκπαιδευτικός, Συμβουλευτικός ρόλος, Δ.Δ.Ε.

Εισαγωγή

Ο θυμός, η επιθετικότητα, η ανασφάλεια, το άγχος, είναι συναισθήματα που εμφανίζονται πάντα στη σχολική ζωή. Τα τελευταία χρόνια η συχνότητα εμφάνισής τους έχει αυξηθεί. Οι λόγοι ποικίλουν με βασικότερους τις αλλαγές στη δομή της οικογένειας, στο εργασιακό περιβάλλον και στον τρόπο ζωής (Μιχαλακόπουλος, 1990. Χατζηδήμου, 2007).

Αρκετές έρευνες έχουν επανειλημμένα τεκμηριώσει την αναμφισβήτητη επίδραση των συναισθημάτων στη μάθηση (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1998. Dweck & Legett, 1988). Σύμφωνα με τους Μαλικιώση (2004) και Γκότοβο κ.α. (2000) τα συναισθήματα, οι σκέψεις, οι πεποιθήσεις του μαθητή μπορούν είτε να ενδυναμώσουν είτε να αναχαιτίσουν την ποιότητα της σκέψης, τα κίνητρα και την απόδοσή του. Τα θετικά συναισθήματα ενδυναμώνουν τα κίνητρα και διευκολύνουν τη μάθηση. Αντίθετα τα έντονα αρνητικά συναισθήματα και σκέψεις παρεμβάλλονται στη μάθηση και την αναστέλλουν ενώ ταυτόχρονα μειώνουν τα κίνητρα και την απόδοση. Οι καταστάσεις της ψυχικής υγείας μπορούν να βοηθήσουν ή να εμποδίσουν τη μάθηση. Η ψυχική ευφορία ενισχύει τις δυνάμεις του μαθητή για μάθηση ενώ ο ψυχικός μαρασμός τις αδρανοποιεί (Dell' Acqua, 1977. Χατζηχρήστου κ.α., 2009). Όπως αναφέρει ο Μπρούζος (1998) η επιτυχής διεξαγωγή του μαθήματος εξαρτάται επιπλέον και από την αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών δεδομένων των μαθητών/τριων.

Ο εσωτερικός κόσμος του μαθητή, το προσωπικό του πλαίσιο αναφοράς με τις νοηματοδοτήσεις, τις συναισθηματικές και αξιολογικές δομές του, σχετίζεται όχι μόνον με τη διαδικασία της επιθυμητής μάθησης αλλά και με τη ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη. Τον κόσμο αυτό δεν είναι δυνατόν να τον αγνοεί ο διδάσκων εκπαιδευτικός, αν πραγματικά στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και την προετοιμασία του για τη ζωή (Κοσμίδου – Hardy, 1996).

Η βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και η προσωπική ανάπτυξη σε συνθήκες φτώχειας, ανέχειας, ενδοοικογενειακής βίας και συγκρούσεων είναι δύσκολη. Η στήριξη των μαθητών/τριων εκ μέρους του εκπαιδευτικού στο σημερινό σχολείο καθίσταται απολύτως αναγκαία.

Συνοπτική περιγραφή της ερευνητικής μελέτης

Στο θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας σκιαγραφείται το πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας εκπαιδευτικής πράξης. Παρότι το κείμενο αντλεί από τη βιβλιογραφία έγινε προσπάθεια να διευκρινισθεί ο ρόλος του διδάσκοντα εκπαιδευτικού στη διευκόλυνση της μάθησης και στην ολιστική ανάπτυξη των εφήβων μαθητών/τριων. Επισημαίνονται οι ανάγκες των μαθητών Γυμνασίων και Λυκείων στη χώρα μας. Τονίζεται η έννοια και η σημασία της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση ενώ παράλληλα αναφέρονται ανάλογα ερευνητικά ευρήματα απόψεων εκπαιδευτικών. Ακολούθως αναπτύσσεται ο διευκολυντικός ρόλος του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Επίσης έγινε προσπάθεια να καταδειχθεί το αναπόσπαστο της συμβουλευτικής διάστασης του εκπαιδευτικού λειτουργήματος και επισημαίνονται τα αποτελέσματα και οι παράγοντες που επηρεάζουν αυτό το συμβουλευτικό έργο. Υποστηρίζεται η σπουδαιότητα της σχέσης διδάσκοντα- μαθητή στην εκπαιδευτική πράξη και αναφαίνονται τα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες του εκπαιδευτικού- συμβούλου των μαθητών/τριων.

Ακολουθεί η διατύπωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων. Εν συνεχεία περιγράφεται η μεθοδολογία, και έπεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων και η ερμηνεία αυτών. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα εν συγκρίσει με παρόμοιες έρευνες οι οποίες έχουν διεξαχθεί. Τέλος διατυπώνονται οι όποιοι περιορισμοί ή προβληματισμοί προέκυψαν, ώστε να ληφθούν υπόψη σε μελλοντικές έρευνες, σχετικές με το συμβουλευτικό ρόλο των διδασκόντων εκπαιδευτικών Γυμνασίων και Λυκείων προς τους μαθητές/τριες.

Αναγκαιότητα της έρευνας

Στην ελληνική βιβλιογραφία παρουσιάζονται πολλές θεωρητικές μελέτες για τη σημασία του συμβουλευτικού ρόλου των εκπαιδευτικών προς τους/τις μαθητές/τριες. Ωστόσο φαίνεται να απουσιάζει η διεξοδική διερεύνηση των αντιλήψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτόν το ρόλο τους. Εμφανίζονται λίγες έρευνες που αναφέρονται γενικά στις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβουλευτική διάσταση του λειτουργήματός τους και ελάχιστες από αυτές έχουν σαν συμπλήρωμα κάποιες ανάλογες απόψεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποκλειομένων των επαγγελματικών Λυκείων.

Στις παραπάνω έρευνες μελετήθηκαν κυρίως οι απόψεις των δασκάλων και των ειδικών παιδαγωγών ενώ δεν εξετάζεται κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί στο χώρο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ενήμεροι για τη συμβουλευτική διάσταση του λειτουργήματός τους. Δεν εξετάζεται η υλοποίηση συμβουλευτικής υποστήριξης των μαθητών/τριων εκ μέρους του/της καθηγητή/τριας στη τάξη. Ακόμη δεν διερευνώνται οι παράγοντες που δρουν ανασταλτικά και αυτοί που συμπράττουν στο συμβουλευτικό έργο προς τους μαθητές/τριες, των διδασκόντων σε Γυμνάσια και Λύκεια. Επίσης δεν εξετάζονται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την άσκηση του συγκεκριμένου ρόλου.

Τα ανωτέρω μας οδήγησαν σε μια συστηματική προσπάθεια διερεύνησης των αντιλήψεων των διδασκόντων εκπαιδευτικών για το συμβουλευτικό τους ρόλο προς τους μαθητές/τριες αποκλειστικά στο χώρο της δημόσιας Δευτεροβάθμιας, υποχρεωτικής και γενικής- επαγγελματικής, εκπαίδευσης.

Σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση προγενέστερων ερευνών

Στην έρευνα της Μόσχου (2009) οι εκπαιδευτικοί τείνουν προς μια θετική στάση απέναντι στο συμβουλευτικό τους ρόλο στο σχολείο. Οι δάσκαλοι στις έρευνες των Αγγελόπουλου (2006), Παπακωνσταντινοπούλου (2011), Περσίδου (2010) αναγνωρίζουν ότι η συμβουλευτική είναι αναπόσπαστο κομμάτι της παιδαγωγικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τους Cooper et al (2005) στην έρευνα των Fox & Buttler στην Αγγλία, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό να υποστηρίζουν οι ίδιοι τους μαθητές σε πολλά ζητήματα διότι υπάρχει κίνδυνος να στιγματισθούν. Ενώ στην έρευνα των Gilmore & Chandy (2006) οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό θεωρούν ότι δεν είναι δουλειά τους η στήριξη των μαθητών και παραπέμπουν συνεχώς στον

υπάρχοντα σχολικό σύμβουλο. Στις έρευνες των Lang (1999) και Gilman & Medway (2007) οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης δε γνώριζαν επαρκώς το αντικείμενο της συμβουλευτικής.

Σύμφωνα με τους Κοσμόπουλο & Μουλαδούδη (2003) στις έρευνες των Taush & Tausch στη Γερμανία, των Carkuff & Berenson και των Aspy & Roebuck σε Η.Π.Α., Αγγλία, Μεξικό, Ισραήλ διαπιστώθηκε ότι όταν οι εκπαιδευτικοί διέθεταν συμβουλευτικές ιδιότητες οι μαθητές τους παρουσίαζαν θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Αντίθετα η ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων των μαθητών και η διασπαστική συμπεριφορά εμφανίζεται όταν οι εκπαιδευτικοί δεν έδειχναν ενσυναίσθηση και αποδοχή και δεν επαινούσαν τους μαθητές.

Σε έρευνα της Κοσμίδου – Hardy (1998) για τα στοιχεία του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού φάνηκε ότι είναι σημαντικά η γνησιότητα, η ζεστασιά, ο αυθορμητισμός, η βαθιά κατανόηση, η αγάπη, ο σεβασμός, η φροντίδα, η κοινωνική γνώση και η ουσιαστική επικοινωνία με μαθητές. Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγουν οι έρευνες των Αγγελόπουλος κ.α. (2006), Cooper et al (2005) και Ballard & Murgatroyed (1999).

Στην έρευνα του Baginsky (2003) οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν τους περιορισμούς λόγω μη εξειδίκευσης και έλλειψης χρόνου. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα του Δημητρόπουλου (1992). Ομοίως οι Howieson & Semple (2000) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί λόγω πίεσης χρόνου δεν αισθάνονται ότι έχουν επαφή με όλους τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα του Tatar (1998α) στο Ισραήλ αισθάνονται ότι δεν έχουν αρκετό χρόνο, χώρο ή εκπαίδευση προκειμένου να ανταποκριθούν επαρκώς στις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών. Ωστόσο θεωρούν ότι το διάλειμμα, οι εκπαιδευτικές εκδρομές και οι εξωσχολικές δραστηριότητες είναι πρόσφορες για υποστηρικτικές συνομιλίες μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριων.

Σκοπός της έρευνας

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των διδασκόντων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας για το συμβουλευτικό τους ρόλο προς τους μαθητές

ερευνητικά ερωτήματα :

- Γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τι είναι γενικά η συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών/τριων ;
- Θεωρούν ότι το λειτούργημά τους περιλαμβάνει και συμβουλευτική υποστήριξη εκ μέρους τους προς τους/τις μαθητές/τριες ;
- Αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά και το περιεχόμενο του δικού τους συμβουλευτικού έργου προς τους/τις μαθητές/τριες ;
- Εφαρμόζουν συμβουλευτικό έργο προς τους/τις μαθητές/τριες μέσα στην τάξη ;
- Ποια είναι τα οφέλη αλλά και τα μειονεκτήματα από την εφαρμογή συμβουλευτικής υποστήριξης των μαθητών/τριών εκ μέρους των εκπαιδευτικών ;
- Ποιοι παράγοντες δρουν ανασταλτικά και ποιοι συμπράττουν στο συμβουλευτικό έργο των εκπαιδευτικών προς τους/τις μαθητές/τριες ;
- Ποιες είναι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση του συμβουλευτικού τους ρόλου προς τους/τις μαθητές/τριες ;

Δείγμα

Το συνολικό δείγμα ήταν 172 εκπαιδευτικοί κάθε ειδικότητας. Απαραίτητη προϋπόθεση ήταν η υλοποίηση διδακτικού ωραρίου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Γυμνάσια, ΓΕΛ και ΕΠΑΛ των Νομών Θεσσαλονίκης, Χαλκιδικής, Κιλκίς, Καστοριάς, Πέλλας, Κοζάνης, Σερρών, Καβάλας, Ροδόπης, Τρικάλων, Ιωαννίνων, Δωδεκανήσων και Αχαΐας.

Από τους 172 εκπαιδευτικούς του δείγματος (N=172) οι 69 είναι άντρες και οι 103 γυναίκες. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι μεταξύ 41 και 50 ετών (47,1%) και μεταξύ 51 και 60 ετών (30,8%). Το 22,7% των ερωτηθέντων έχει μεταπτυχιακό και το 51,7% έχει θετική ειδικότητα. Το 39,5% έχει 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας, το 32% έχει έως 10 έτη, ενώ το 23,3% έχει από 21 έως 30 έτη. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (63,4%) διδάσκουν σε Λύκεια και υπηρετούν σε σχολική μονάδα πόλης (54,7%).

Εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Οι 8 πρώτες ερωτήσεις ήταν για τη συλλογή δημογραφικών στοιχείων, 4 ερωτήσεις ήταν διαβαθμισμένης κλίμακας 3 ερωτήσεις επιλογής ‘ναι -

όχι' και οι υπόλοιπες ήταν ημι-ανοικτές με τις κυριότερες πιθανές απαντήσεις και τη δυνατότητα πρόσθεσης άλλης επιλογής

Στατιστικές αναλύσεις

Στις ερωτήσεις κλίμακας πραγματοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας με χρήση του τεστ άλφα του Cronbach

Έγινε ανάλυση συσχετίσεων με χρήση του ελέγχου X^2 , των συντελεστών συσχέτισης Pearson's r και Spearman's rho , παραμετρικοί έλεγχοι (t-test) για ανεξάρτητα δείγματα και η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA).

Αποτελέσματα

Το 72,1% απάντησε ότι δεν είχε καμία επαφή με τη συμβουλευτική. Από αυτούς που απάντησαν ότι έχουν έρθει σε επαφή με τον κλάδο της συμβουλευτικής παρατηρήθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (55,3%) παρακολούθησαν σεμινάρια ενώ το 27,7% έχει έρθει σε επαφή από προσωπικό ενδιαφέρον

Ενέργειες συμβουλευτικής θεωρήθηκαν πρώτον η δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης με τους μαθητές/τριες Μ.Ο.=4,2 και Τ.Α.=1,09 και ακολούθως η συνεργασία με τους μαθητές/τριες πάνω στα προβλήματα τους Μ.Ο.=4,1 Τ.Α.=1,09, και η δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ δασκάλου-μαθητή/τριας Μ.Ο.=4,06 Τ.Α.=1,07. Οι άντρες πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η αξιολόγηση των μαθητών/τριων αποτελεί συμβουλευτική υποστήριξη (Μ.Ο.=3,46 Τ.Α.=1,133) $t(170) = 2,478$ $p = 0,014<0,05$. Ομοίως θεωρούν οι εκπαιδευτικοί Λυκείου για τη βοήθεια στους μαθητές/τριες να εξερευνήσουν και να βιώσουν τα συναισθήματα τους (Μ.Ο.=3,74 Τ.Α.=1,142) $t(170) = -2,319$ $p = 0,022$.

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μπορεί να αντιμετωπιστεί με τη συμβουλευτική στήριξη των μαθητών/τριών κυρίως προβλήματα συμπεριφοράς Μ.Ο.=4,02 Τ.Α.=0,93 και ακολούθως προβλήματα ενδοσχολικής βίας Μ.Ο.= 4,01. Τ.Α.=0,96.Ενώ το χαμηλότερο μέσο όρο 3,15 συγκέντρωσε η επιλογή 'οικογενειακά προβλήματα. Οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία πόλης_θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι τα οικογενειακά προβλήματα και τα προβλήματα ένταξης αλλοδαπών μαθητών μπορούν να αντιμετωπισθούν με συμβουλευτική ($t(170) = -2,024$ $p = 0,045$ εκπαιδευτικοί πόλης Μ.Ο. = 3,31 Τ.Α. = 1,13) και ($t(170) = -2,501$ $p = 0,013$ εκπαιδευτικοί πόλης Μ.Ο. = 3,70 Τ.Α. = 1,15) αντίστοιχα.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι η συμβουλευτική στήριξη των μαθητών είναι συστατικό στοιχείο του εκπαιδευτικού ρόλου Μ.Ο.= 3,97 και Τ.Α.= 1,07. Ιδιαίτερα φάνηκε να το υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί πόλης $t(170) = -2,136$ $p = 0,034$ (Μ.Ο. = 4,13 Τ.Α. = 0,99)

Χαρακτηριστικά συμβούλου θεωρήθηκαν οι ικανότητες επικοινωνίας με ποσοστό θετικών απαντήσεων 51,9% και ακολούθως η προσεκτική ακρόαση με ποσοστό 48,8%. Εντοπίσθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση της αποδοχής του μαθητή από την ηλικία με μεγαλύτερο ποσοστό στην ηλικία των εκπαιδευτικών μέχρι 30 ετών $\chi^2 = 10,867$ $df = 3$ $p = 0,012<0,05$.

Ενέργειες για καλές σχέσεις θεωρήθηκαν η συνέπεια του εκπαιδευτικού στις υποσχέσεις του με ποσοστό 84,9% και ακολούθως η ενθάρρυνση των μαθητών/τριών ώστε να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους με ποσοστό 79,7%. Το μικρότερο ποσοστό (48,3%) είχε ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού την ώρα του μαθήματος. Η προσεκτική ακρόαση των μαθητών ενόσω έχουν το λόγο εμφάνισε εξάρτηση από την ηλικία. Στους εκπαιδευτικούς 51-60 ετών 44 άτομα (83%) απάντησαν θετικά ($\chi^2 = 16,765$ $df = 3$ $p = 0,01$). Η ενθάρρυνση των μαθητών για να εκφράζουν τη γνώμη τους εμφάνισε εξάρτηση από την ειδικότητα (θεωρητικοί σε ποσοστό 87,7%) $\chi^2 = 7,002$ $df = 2$ $p = 0,03$.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (93,6%) προσφέρει συμβουλευτική στήριξη στους μαθητές για να τους ενθαρρύνει (66,9%), να τους βοηθήσει να σκεφθούν τις συνέπειες των πράξεών τους_(57%) και να τους μεταδώσει στήριξη και αποδοχή (54,7%). Για επίδειξη εξουσίας (2,9%) και επίδειξη επιφυλακτικότητας (10,5%). Η επίδειξη επιφυλακτικότητας έχει εξάρτηση από το φύλο. Στους άνδρες 12 άτομα (17,4%) απάντησαν θετικά ($\chi^2 = 5,89$ $df = 1$ $p = 0,015$). Η επίδειξη εξουσίας εμφάνισε εξάρτηση από την ειδικότητα. Οι εκπαιδευτικοί θετικής ειδικότητας 3 άτομα (4,4%) απάντησαν θετικά ($\chi^2 = 15,907$ $df = 2$ $p = 0,001$).

Ενέργειες αποτελεσματικότητας θεωρήθηκαν πρώτον η εναλλακτική εξήγηση όταν κάποιος από τους μαθητές δεν καταλαβαίνει Μ.Ο.= 4,05 ακολούθως η διαμόρφωση των ερωτήσεων σε μαθητές που δυσκολεύονται και η ηρεμία μαθητών που κάνουν φασαρία στην τάξη με ίδιο Μ.Ο.= 3,97 και η βοήθεια μαθητών με δυσκολία στη μάθηση ώστε να πιστέψουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν Μ.Ο.=3,94.

Οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι ελέγχουν προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη (rho = 0,38 df = 170 p < 0,001) και βοηθούν τους μαθητές να τηρήσουν τους κανόνες της τάξης (rho = 0,34 df = 170 p < 0,001) θεωρούν τη συμβουλευτική σημαντικό μέρος του ρόλου τους. Εμφανίσθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της εναλλακτικής εξήγησης και της συμβουλευτικής στην τάξη (rho = - 0,17 df = 170 p = 0,023).

Οφέλη συμβουλευτικής θεωρήθηκαν πρώτον το κλίμα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικού – μαθητή (67,4%). και ακολούθως τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (51,2%) και η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη μαθητών (45,3%), η οποία εμφάνισε εξάρτηση από την ειδικότητα. Στους εκπαιδευτικούς με θεωρητική ειδικότητα 45 άτομα (55,6%) απάντησαν θετικά (χ^2 = 6,591 df = 2 p = 0,037).

Περιοριστικοί παράγοντες θεωρήθηκαν η πίεση της διδακτέας ύλης (72,1%), η έλλειψη γνώσεων συμβουλευτικής (71,5%) και ο περιορισμός χρόνου (59,3%). Εξάρτηση από την ειδικότητα εμφάνισαν η έλλειψη συνεργασίας συναδέλφων (θεωρητικοί 38,2%) χ^2 = 9,81 df = 2 p = 0,007 και τα προβλήματα στον εξοπλισμό (θετικοί 23,6%) χ^2 = 6,264 df = 2 p = 0,044.

Σχετικά με τα πιθανά μειονεκτήματα που μπορούν να προκύψουν από τη παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης προέκυψε η αρνητική αντίδραση κάποιων μαθητών (51,2%), το χάσιμο διδακτικού χρόνου (41,3%) και η αδιαφορία μαθητών (29,1%). Οι εκπαιδευτικοί μέχρι 30 ετών τείνουν να υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό το χάσιμο διδακτικού χρόνου χ^2 = 8,597 df = 3 p = 0,035.

Διευκολυντικοί παράγοντες θεωρήθηκαν οι εναλλακτικές μορφές διδασκαλίες (68,6%) και τα εκπαιδευτικά προγράμματα (65,1%). Η ερευνητική εργασία στο Λύκειο παρουσίασε εξάρτηση από τη σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί Λυκείου απάντησαν θετικά σε ποσοστό 48,6% (53 άτομα) χ^2 = 4,999 df = 1 p = 0,02.

Οι εκπαιδευτικοί για να λειτουργήσουν ως σύμβουλοι για τους μαθητές χρειάζονται λήψη ειδικής συμβουλευτικής κατάρτισης (68%), βιωματική επιμόρφωση (66,9%) και θεωρητική επιμόρφωση (62,8%). Η βιωματική επιμόρφωση παρουσίασε εξάρτηση από τη περιοχή. Οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία κωμόπολης απάντησαν θετικά σε ποσοστό *85,8%* (67 άτομα) χ^2 = 4,006 df = 2 p = 0,045

Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και θεωρούν ότι υλοποιούν το συμβουλευτικό τους ρόλο σε ικανοποιητικό βαθμό. Αναδεικνύουν την πίεση της διδακτέας ύλης, την έλλειψη ειδικών γνώσεων συμβουλευτικής και την πίεση χρόνου ως περιοριστικούς παράγοντες. Υποστηρίζουν ότι οι εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και τα εκπαιδευτικά προγράμματα διευκολύνουν το συγκεκριμένο έργο τους.

Εμφανίζονται πιο ευαισθητοποιημένοι στη Συμβουλευτική προς τους μαθητές όσοι εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε Λύκεια, είναι θεωρητικής ειδικότητας, εργάζονται σε σχολεία πόλης και είναι ηλικίας μεγαλύτερης των 40 ετών.

Προτάσεις

Η έρευνά μας μπορεί να αποτελέσει εφαλτήριο για περαιτέρω ενέργειες. Να μελετηθεί η επάρκεια, η μεθοδολογία και τα μέσα εφαρμογής συμβουλευτικής. Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για συμβουλευτικό έργο και προς τους γονείς. Να εμπλουτιστεί η έρευνα με ποιοτικά δεδομένα επίσης να γίνει και για την ιδιωτική εκπαίδευση.

Μπορεί να φανεί χρήσιμη στους αρμόδιους της εκπαίδευσης για τη λήψη ανάλογων μέτρων. Μπορεί να αποτελέσει μια βάση αναφοράς για τον έλληνα εκπαιδευτικό της Δευτεροβάθμιας. Είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί σε διάφορες επιστημονικές περιοχές. Μπορεί να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς και να λάβουν σχετική επιμόρφωση γεγονός που θα ωφελήσει άμεσα και τους μαθητές/τριες. Δυνατόν να παρέχει πληροφορίες στους νέους για εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις. Μπορεί να γενικευθεί σε μεγαλύτερο δείγμα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Baginsky, W. (2003). “Counseling in Schools: A Survey of the Views of School Staff and Pupils in Northern Ireland”. London: NSPCC.

Ballard, M. & Murgatroyd, W. (1999). “School counselors define their roles”. NASSP Bulletin, 83, 19–26.

Cooper, M., Hough, M. & Lound, C. (2005). "Scottish secondary school teachers' attitudes towards, and conceptualizations of counseling". British Journal of Guidance and Counseling, 33(2), 199–211.
Dell' Acqua, V. (1977). "Scuola e igiene mentale". In scuola e didattica, 22(8), 1–16.
Dweck, C. & Leggett, E. (1988). "A social approach to motivation and personality". Psychological Review, 95, 256 – 273.
Gilman, R. & Medway, F. (2007). "Teachers' perceptions of school psychology: a comparison of regular and special education teacher ratings". School Psychology Quarterly, 22(2), 145–161.
Gilmore, G. & Chandy, J. (2006). "Educators describe the school Psychologist". Psychology in the schools, 10(4), 397–403.
Howieson, C. & Semple, S. (2000). "The evaluation of guidance: listening to pupils' views". British Journal of Guidance & Counseling, 28(3), 373–387.
Lang, P. (1999). "Counseling, counseling skills and encouraging pupils to talk: clarifying and addressing confusion". British Journal of Guidance & Counseling, 27(1), 23–33.
Tatar, M. (1998a). "Primary and secondary school teachers' perceptions and actions regarding their pupils' emotional lives". School Psychology International, 19(2), 151–168.

Ελληνόγλωσση

Αγγελόπουλος, Η., Πολυδώρου, Α. & Πολυδώρου, Ε. (2006). "Η συμβουλευτική στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος του δασκάλου". Αθήνα: Προπομπός.
Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. (2000). "Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη". Αθήνα: Gutenberg.
Δημητρόπουλος, Ε. (1992). "Ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως δάσκαλος και λειτουργός συμβουλευτικής: δυο προβλήματα, μια λύση". Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 22–23, 51–62.
Κοσμίδου, Χ. (1996). "Η Συμβουλευτική Διάσταση του έργου του εκπαιδευτικού". Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 38–39, 151–153.
Κοσμίδου–Hardy, Χ. (1998). "Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος στη διδακτική – μαθησιακή συνάντηση". Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 46 – 47, 33 – 63.
Κοσμόπουλος, Α. & Μουλαδούδης, Γ. (2003). "Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την εκπαίδευση". Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1998). "Αισθήματα και εμπειρίες κατά τη διαδικασία μάθησης". Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2004). "Ο ρόλος των θετικών συναισθημάτων στη Συμβουλευτική Ψυχολογία". Ψυχολογία, 11(4), 497 – 511.
Μιχαλακόπουλος, Γ. (1990). "Κοινωνιολογία και εκπαίδευση". Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
Μόσχου, Κ. (2009). "Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την άσκηση του συμβουλευτικού τους ρόλου στο σχολείο". Μεταπτυχιακή εργασία. Ιωάννινα: Π.Τ.Δ.Ε.
Μπρούζος, Α. (1998). "Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού". Αθήνα: Λύχνος.
Παπακωνσταντινοπούλου, Α. (2011). "Συμβουλευτική και πολυπολιτισμική συμβουλευτική στο δημοτικό σχολείο: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών". Μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα, Π.Τ.Δ.Ε.
Περσίδου, Α. (2010). "Ο ειδικός παιδαγωγός στο πλαίσιο της εφαρμογής της ένταξης: Διερεύνηση της συμβουλευτικής διάστασης του ρόλου του". Μεταπτυχιακή εργασία Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Τμήμα Φ.Π.
Χατζηδήμου, Δ. (2007). "Εισαγωγή στην Παιδαγωγική". Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π. & Λυκιτσάκου, Κ. (2009). "Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα". Ψυχολογία, Ειδικό Τεύχος, 16(3), 381 – 401.

Υποστηρίζοντας Μαθητές με Προβλήματα Όρασης

Νικόλαος Νεράντζης
Φυσικός ΕΑΕ, 1ο ΓΕΛ Ν.Μηχανιώνας
abc57001@gmail.com

Αθηνά Αφουξενίδου
Τεχνολόγος, 6ο Γ/σιο Θεσσαλονίκης
athinikos@gmail.com

Νικόλαος Καζαντζίδης
6ο Γ/σιο Θεσσαλονίκης
gathinikos@gmail.com

"The wandering star within the play-of-time space has become exactly what it is: a planet. Cannot humans, too, first inhabit what their place is—within the play-of-time space? With nostalgia and the yearning for faraway places? Provided that adventure and the return home can still be distinguished from one another." Kostas Axelos

Περίληψη
Κατά το σχολικό έτος 2016-17 κληθήκαμε να υποστηρίξουμε μαθητές με προβλήματα όρασης σε Τμήματα Ένταξης (στο 6ο Γ/σιο Θεσ/νίκης και στο 24ο ΓΕΛ Θεσ/νίκης). Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με προβλήματα όρασης, τα μέσα και υλικά που χρησιμοποιήθηκαν στην διδακτική διαδικασία, τα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα που συμμετείχαμε -και οι διακρίσεις σε αυτά, καθώς και το 'αντίκτυπο' σε τοπικό και διεθνές επίπεδο των διδακτικών πρακτικών και μεθόδων.

Λέξεις κλειδιά: φυσική, τεχνολογία, μαθητές με προβλήματα όρασης

1. Εισαγωγή

Σε ολόκληρο τον πλανήτη εκτιμάται ότι ένα ποσοστό 3% - 4% είναι άνθρωποι που ζουν με προβλήματα όρασης (VIPs). Η μεγάλη πλειοψηφία αυτών (το 86%, περί τα 217 εκατομμύρια) έχουν μέτρια έως σοβαρή εξασθένιση της όρασης (χαμηλή όραση), ενώ ένα μικρό ποσοστό (το 14%, περί τα 36 εκατομμύρια) είναι άτομα με τύφλωση. Ως πληθυσμοί σε κίνδυνο χαρακτηρίζονται τα άτομα ηλικίας 50 ετών και άνω και τα παιδιά ηλικίας κάτω των 15 ετών. Εκτιμάται ότι 19 εκατομμύρια παιδιά έχουν προβλήματα όρασης και από αυτά περίπου 1,4 εκατομμύρια παιδιά έχουν μη αναστρέψιμη τύφλωση (https://goo.gl/CdqvPf). Οι μαθητές με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα υποστηρίζονται είτε σε ΣΜΕΑΕ είτε σε Τμήματα Ένταξης είτε με Παράλληλη Στήριξη εντός της τυπικής τάξης. Κατά το σχολικό έτος 2016-17 κληθήκαμε να υποστηρίξουμε συνολικά έξι (6) μαθητές με προβλήματα όρασης σε Τμήματα Ένταξης (ΤΕ). Έναν μαθητής Β' τάξης και τρείς μαθητές Γ' τάξης στο ΤΕ του 6ου Γ/σιο Θεσ/νίκης και έναν μαθητής Α' τάξης και έναν μαθητής Γ' τάξης στο ΤΕ του 24ου ΓΕΛ Θεσ/νίκης.

Τα παιδιά με προβλήματα όρασης στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να δυσκολεύονται να δουν στον πίνακα, να κάνουν 'γκριμάτσες', να έχουν ασυνήθιστες κινήσεις ματιών, να παραπονιούνται συχνά για πονοκεφάλους/ζάλη, να τρίβουν τα μάτια τους, να έχουν κόκκινα βλέφαρα ή υγρά μάτια και να κουράζονται πιο γρήγορα από άλλα παιδιά. Επίσης, είναι γενικά πιο αδέξια, σκοντάφτουν ή να χτυπάνε πιο εύκολα σε

αντικείμενα και εμπόδια, δυσκολεύονται στη βάδιση, έχουν φτωχό συντονισμό χεριών και ματιών και είναι κακογράφοι. Τέλος, συνηθίζουν να κρατούν το κεφάλι τους με ασυνήθιστους τρόπους, να φέρνουν τα βιβλία και τις σημειώσεις πολύ κοντά στα πρόσωπό τους ή 'κοιτούν αλλού' όταν μας μιλάνε ή τους απευθυνόμαστε (Hornby, 2014).

Ως γενικές κατευθύνσεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής τους υποστήριξης, μπορούμε να ενθαρρύνουμε τη χρήση οπτικών βοηθημάτων (γυαλιά, μεγεθυντές, κ.ά.), ο/η μαθητής/τρια να κάθετε στα μπροστινά θρανία, να φροντίζουμε για τον κατάλληλο φωτισμό της τάξης. Το περιβάλλον (όχι μόνο) της τάξης πρέπει να είναι οργανωμένο και *σταθερό*, τα φύλλα εργασίας σε κατάλληλο μέγεθος μεγέθυνσης και αντίθεσης (πχ σε A3, με Bold Arial, σε ασπρόμαυρο ή κιτρινόμαυρο), με σαφής λεκτικές περιγραφές και εξηγήσεις με παράλληλη υποστήριξη με απτικό/ανάγλυφο υλικό. Να γίνονται συχνά διαλείμματα και να τους παρέχεται περισσότερος χρόνος για τα ακαδημαϊκά έργα.

2. Διδακτικές προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικές Δράσεις

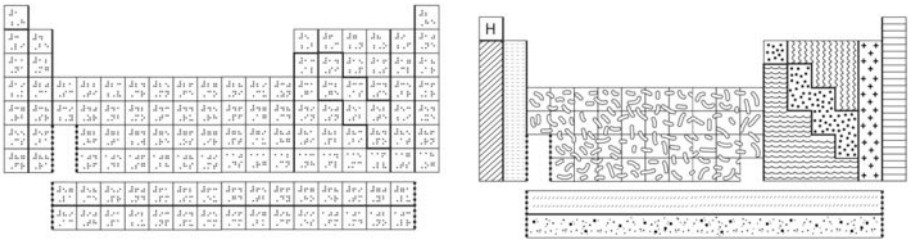
Για να υποστηρίξουμε και να διδάξουμε μαθητές με προβλήματα όρασης (και όχι μόνο με προβλήματα όρασης, http://wp.me/p3oRiZ-oQ) ώστε να εμπλακούν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, στηριζόμαστε σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, μεθοδολογίες και στρατηγικές οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τους την συναισθηματική συνιστώσα της μάθησης, προωθούν την συνεργασία πολλών γνωστικών δομών και το 'learning through making' (Resnick 2017) - όπως το science theater και η ενσώματη μάθηση (Smyrnaiou 2016). Πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση στο σχολικό πλαίσιο. Θα αναφέρουνμε οκτώ παράγοντες που προτείνονται στο Smyrnaiou et al. (2016: 15) για τη μεγιστοποίσηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων -τους οποίους προσπαθήσαμε να λάβουμε υπόψη μας στην σχεδίαση των εκπαιδευτικών μας δράσεων- καθώς και τα αποτελέσματα του Hattie, οποίος μετά από 800 μετα-αναλύσεις διδακτικών παρεμβάσεων κατέταξε, μέσω του ομώνυμου δείκτη, την απόδοση των εκπαιδευτικών/διδακτικών παρεμβάσεων (Hattie, 2009, Hornby, 2014: 82).

Η συναισθηματική συνιστώσα της μάθησης εδράζεται στην πολύ σημανική σχέση δασκάλου-μαθητή και στην απαραίτητη ύπαρξη θετικού κλίματος στην τάξη (Matsumura 2009). Άλλωστε, καθώς τα συναισθήματα έχουν 'υψηλότερη προτεραιότητα' από τις γνωστικές επεξεργασίες επιδρούν αποφασιστικά στην μαθησιακή διαδικασία (Matsushita 2018: 50). Σε ένα θετικό περιβάλλον μάθησης (positive learning environment - UNESCO 2015) και επικεντρώνοντας στα θετικά & ισχυρά στοιχεία των μαθητών, μπορούμε να δούμε θετικά αποτελέσματα στην αυτοεκτίμηση και την αποτελεσματικότητα στα ακαδημαϊκά έργα των μαθητών μας. Πληροφορία η οποία συνδέεται με συναισθηματικό περιεχόμενο έχει μεγαλύτερη πιθανότητα να αποθηκευτεί μόνιμα στον εγκέφαλο (Matsushita 2018: 51). Επιπρόσθετα, σε ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον μάθησης, και παρέχοντας πολλαπλά μέσα αναπαράστασης και πολλούς τρόπους δράσης και έκφρασης, ο καθένας αισθάνεται μέλος της ομάδας αλληλεπιδρώντας και μαθαίνοντας ενεργά (Meyer et al. 2014).

Σύμφωνα λοιπόν με το Smyrnaiou et al. (2016) οι ακόλουθες παράμετροι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό μιας δραστηριότητας: i) Γνωστική εμπλοκή στο θέμα, γνωσιακές διεργασίες, αναπαράσταση μιας επιστημονικής αντίληψης ii) Κινήσεις του σώματος iii) Έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών iv) Σαφήνεια των οδηγιών v) Ολιστική σχεδίαση των δραστηριοτήτων vi) Συνεργασία μεταξύ ρων μαθητών vii) Δυνατότητα των μαθητών να εφαρμόσουν τις αποκτηθείσες γνώσεις σε νέα περιβάλλοντα (μεταφορά γνώσης). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Hattie (2009) η διαμορφωτική/αρχική αξιολόγηση έχει μέσο μέγεθος αποτελέσματος 0,90, η παροχή ανατροφοδότησης έχει μέσο μέγεθος αποτελέσματος 0,73, οι (θετικές) σχέσεις δασκάλων-μαθητών έχουν μέσο μέγεθος αποτελέσματος 0,72, οι μετα-γνωστικές στρατηγικές έχουν μέσο μέγεθος αποτελέσματος 0,69, η συνεργατική (έναντι της ατομικής) μάθησης έχει μέσο μέγεθος αποτελέσματος 0,59. Οτιδήποτε έχει μέσο μέγεθος αποτελέσματος μεγαλύτερο από 0.40 αξίζει να υλοποιηθεί. Να σημειώσουμε πως τελευταίες στην κατάταξη παρεμβάσεις συναντάμε την εργασία στο σπίτι με μέσο μέγεθος αποτελέσματος 0,29. και την 'προσκόλληση', ή αν θέλετε, το 'κυνήγι' της βαθμολογίας έχει μέσο μέγεθος αποτελέσματος -0,16 (Hattie, 2009, Hornby, 2014: 69)! Οι εκπαιδευτικές δράσεις τις οποίες υλοποιήσαμε και υποστηρίξαμε φαίνονται παρακάτω και αφορούν ενα ευρύ πλαίσιο δομών και πρωτοβουλιών.

2.1. Στα Τμήματα Ένταξης

Η υποστήριξη των μαθητών στα ΤΕ είναι -και πρέπει να είναι- μία ομαδική δουλειά. Κατά το σχολικό έτος 2016-17, τους εν λόγω μαθητές στα ΤΕ υποστήριξαν επίσης η κα Β. Τούρα (Μαθηματικός ΕΑΕ), η κα Β. Κοσμοπούλου (Φιλόλογος ΕΑΕ) και η κα Ζ. Ανδρονούδη (Φιλόλογος ΕΑΕ). Χρησιμοποιήσαμε αρχικά τα Σχολικά Βιβλία Braille. Σημειώσεις δίνονταν είτε σε εκτυπωμένες σελίδες σε Braille ή με την μορφή ηλεκτρονικών κειμένων καθώς η χρήση smartphone, με τη χρήση εφαρμογών προσπέλασης & αναγνώρισης οθόνης όπως το NVDA, είναι άκρως βοηθητικές. Κατασκευάστηκε ανάγλυφο υλικό (tactile material) σε θερμοευαίσθητο μικροκαψουλικό χαρτί (swell paper), το οποίο δόθηκε στους μαθητές μας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο Περιοδικός Πίνακας τον οποίο οι μαθητές μας δεν είχαν 'ξαναδεί'.



Εικόνα 1. Με επεξεργασία του αντίστοιχου αρχείου της Tactile Graphic Image Library (http://imagelibrary.aph.org/aphb/), συμπληρώθηκαν οι επίσημες ονομασίες των στοιχείων 112 - 118 (αριστερά) και, επιπλέον (δεξιά), κατασκευάστηκαν ανάγλυφες ωστε να απεικονιστούν οι διάφορες ομάδες (αλκάνια, αλογόνα κ.λπ.). Το υλικό είναι διαθέσιμο εδώ http://bit.do/TPT-2.

Επιπλέον, χρησιμοποιώντας το 3Doodler Start (XXXX) μπορέσαμε να κατασκευάσουμε άμεσα ανάγλυφα σχέδια και σχήματα. Ιδιαίτερα χρήσιμο το 3Doodler Start φάνηκε στο μάθημα της Βιολογίας καθώς μπορούν να αποδοθούν άμεσα σχήματα και λειτουργίες όπως αυτή της καρδιάς, των νεφρών, των κυτάρρων κ.λπ., δίνοντας άμεση ανατροφοδότηση στους μαθητές μας. Να σημειώσουμε πως η 'μύτη' του Start δεν είναι πολύ ζεστή (σε αντίθεση με το 3Doodler του οποίου η 'μύτη' καίει!) κι έτσι μπορεί να άπτεται και το σχήμα να ιχνηλατείται - κάτι απαράιτητο στους μαθητές στην άμεση παραγωγή ανάγλυφου σχεδίου.

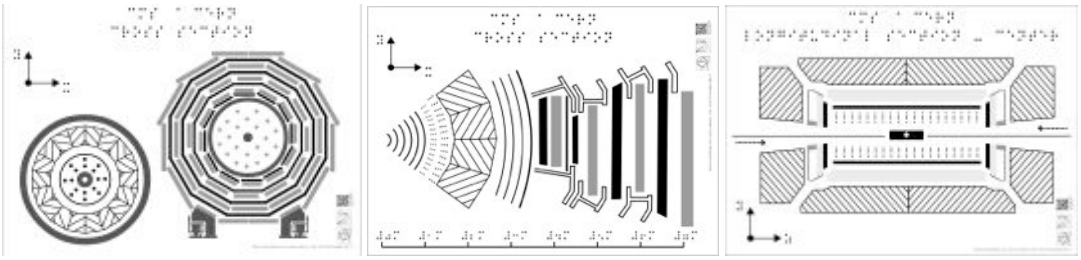
Εικόνα 2. Χρησιμοποιώντας το 3Doodler Start (αριστερά & κέντρο) και ανάγλυφο σχήμα ανθρώπινης καρδιάς (δεξιά)

Το science theater και η ενσώματη μάθηση αποτέλεσαν ακόμη ένα χρήσιμο εργαλείο. Θα αναφέρουμε "Το πρόβλημα του Στέμματος" μία διεπιστημονική διασύνδεση των Μαθηματικών και της Φυσικής που κατέληξε στο να μάθουν οι μαθητές μέσα πό το θέατρο αναπτύσσοντας την συνεργατικότητας, την ενεργή συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και την ανάπτυξη δημιουργικών και κριτικών δεξιοτήτων (Τούρα 2009). Στην εν λόγω δραστηριότητα συμμετείχαν οι μαθητές του ΤΕ του 24ου ΓΕΛ Θεσ/νίκης.

2.2. Σε δρατηριότητες μετά το σχολικό ωράριο

Μαζί με έναν μαθητή της Α' Λυκείου συμμετείχαμε στις 'Τετάρτες στο Α.Π.Θ', όπου μέσα από εργαστήρια με την χρήση Arduino, ο μαθητής ανέπτυξε δεξιότητες ICTs και εντάχθηκε ομαλά σε ομάδα μαθητών του εργαστηρίου. Οι μαθητές μας επιδιώξαμε να συμμετέχουν στο Προγράμματο Σχολικών Δραστηριοτήτων (ΠΣΔ) 'Μπορούμε να ...δούμε τις Μαύρες Τρύπες;', στο πλαίσιο του οποίου οργανώσαμε ζωντανές

διαδικτυακές συνδέσεις με Παρίσι, Κρακοβία, με CERN και Νότιο Πόλο (δείτε εδώ http://bit.do/issc-2017). Για τις εν λόγω συνδέσεις, δημιουργήθηκε ανάγλυφο υλικό για να μπορούν οι μαθητές με προβλήματα όρασης να παρακολουθούν απρόσκοπτα την παρουσίαση. Το σύνολο της παραπάνω δράσης, με τον τίτλο 'Inspiring Students & Science Careers' (http://bit.do/issc-2017) διακρίθηκε ως μία απο τις δέκα (10) καλύτερες δράσεις στον Ευρωπαϊκό διαγωνισμό "All-STEAM, All-Stars" (δείτε κι εδώ http://www.stemalliance.eu/news/detail?articleId=597809).



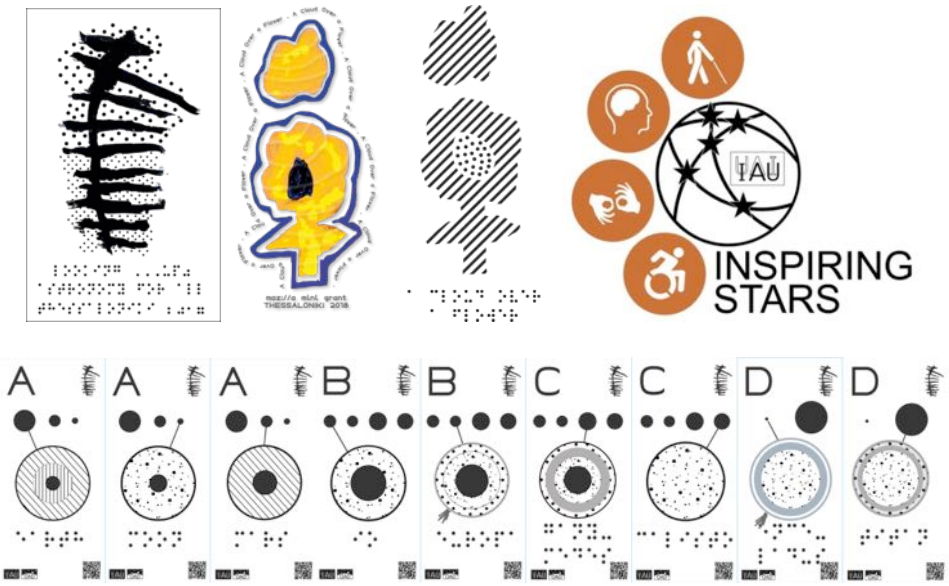
Εικόνα 3. Στηριζόμενοι στο αντίστοιχο αρχείο του CMS/CERN (David Barney, http://bit.do/CMS-Document-5697-v2), δημιουργήσαμε ανάγλυφες υφές, εκτός των άλλων, για την κάθετη διατομή (αριστερά), ακτινική (μέσο) και οριζόντια διατομή (δεξιά). Το υλικό είναι διαθέσιμο εδώ http://bit.do/cms-2017.

Επί δεκαέξι συνεχόμενα χρόνια, λαμβάνει χώρα η "Έκθεση Τεχνολογίας & Φεστιβάλ Επιστημών". Στο 6ο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης οι μαθητές και οι μαθήτριες διοργανώνουν την καθιερωμένη Έκθεση Τεχνολογίας, όπου παρουσιάζονται μακέτες-μινιατούρες που έφτιαξαν οι μαθητές, ανάμεσά τους και μαθητές με προβλήματα όρασης, με πολλή προσπάθεια και κόπο, στο πλαίσιο του μαθήματος της Τεχνολογίας. Όλα τα έργα, μηδενός εξαιρουμένου, έχουν κατασκευαστεί εξ' ολοκλήρου στο σχολικό εργαστήριο και εκθέτονται κα΄ιτα τρία Σαββατοκύριακα της Έκθεσης Τεχνολογίας. Κατά το διαρρεύσαν σχολικό έτος οι επισκέπτες είδαν να 'ζωντανεύουν' μπροστά τους γνωστά σημεία της Θεσσαλονίκης και της Ελλάδας - όπως η πλατεία ΧΑΝΘ, το Λιμάνι της Θεσσαλονίκης, η Ροτόντα και η Καμάρα, ο παραδοσιακός οικισμός της Σαντορίνης, το Ιερό προσκύνημα της Παναγίας Τήνου κ.α. Στην αίθουσα με τα ατομικά έργα οι επισκέπτες μπορούν να θαυμάσουν μακέτες όπως τη Βουλή των Ελλήνων, ένα παραδοσιακό αρχοντικό της Καστοριάς, τη Διώρυγα του Παναμά, την Παναγία Σουμελά, τους καταρράκτες του Ιγκουασού, το γεφύρι της Άρτας, σκηνές από τον Άρχοντα των Δαχτυλιδιών και πολλά άλλα. Οι επισκέπτες ξεναγούνται στο χώρο από τους ίδιους τους μαθητές και επίσης συμμετέχουν σε ψηφοφορία για την ανάδειξη των καλύτερων έργων. Τα Σαββατοκύριακα η Έκθεση Τεχνολογίας, μετατρέπεται σε Φεστιβάλ Επιστήμης και Τεχνολογίας, και έτσι, εκτός από τις μακέτες, πλαισιώνεται από παράλληλες δράσεις από το χώρο της Επιστήμης και της Τεχνολογίας (http://bit.do/festival-16).

Εικόνα 5. Από την 16η Έκθεση Τεχνολογίας & Φεστιβάλ Επιστημών. Αξίζει να σημειωθεί ότι η Έκθεση Τεχνολογίας του 6ου Γυμνασίου Θεσσαλονίκης είναι αφιερωμένη στα παιδιά με πρόβλημα όρασης και πρόσθετες αναπηρίες του Συλλόγου «Συζωή».

2.3. Σε Ευρωπαϊκά και Διεθνή Προγράμματα

Όλες οι εκπαιδευτικές μας δράσεις, συνεπιδρούν με προγράμματα και πρωτοβουλίες, σε εθνικό, ευρωπαϊκό ή και διεθνές πλαίσιο. Όπως είδαμε παραπάνω, το ΠΣΔ 'εντάχθηκε' σε δράσεις προγραμμάτων όπως λ.χ. το CREATIONS και το ICE CUBE Outreach. Το 6ο Γ/σιο Θεσσαλονίκης, με τις δράσεις του ΤΕ, όσον αφορά τα on-line lessons, την μετάφραση όρων του Polarpedia και την συμμετοχή στον διαγωνσιμό του EDU-ARCTIC, διακρίθηκε στα πιο 'ενεργά' σχολεία (http://bit.do/EA2017). Υλοποιήσαμε δράση με τιτλό 'Icy Salty Water' η οποία βρέθηκε στους φιναλίστ του διαγωνισμού για το 2017.



Εικόνα 6. Το ανάγλυφο λογότυπο (επάνω αριστερά) του 'Looking ...Up! Astronomy for ALL!' (http://bit.do/iau-oad-2017), το λογότυπο και το ανάγλυφο λογότυπο του (επάνω στο κέντρο) του 'Promoting Inclusive STEM Education ... from Mixed Students' Group' (https://acoaf.wordpress.com), το λογότυπο (επάνω στο δεξιά) 'Inspiring Stars' της IAU (http://bit.do/InspiringStars). Στην κάτω σειρά αρχεία για εκτύπωση σε swell με την δομη πλανητών και φεγγαριών (Από αριστερά: Γη, Σελήνη, Άρης, Ιώ, Ευρώπη, Γανημύδης, Καλλιστώ, Εγκέλαδος, Τιτάνας)

Το 2017 'έτρεξε' το πρόγραμμα 'Looking ...Up! Astronomy for ALL!' (http://bit.do/iau-oad-2017), το οποίο χρηματοδοτήθηκε από το IAU-OAD (http://www.astro4dev.org) - με συντονιστή τον κ. Ν. Νεράντζη. Στο πλαίσιο αυτό υλοποιήσαμε μία 'Ανοικτή μέρα' στο 6ο Γ/σιο Θεσσαλονίκης (http://bit.do/post0423). Στο εν λόγω πρόγραμμα σχεδιάστηκε και διαδόθηκε ανάγλυφο υλικό για τους πλανήτες του ηλιακού μας συστήματος και τα φεγγάρια τους, όσον αφορά το σχετικό τους μέγεθος και το εσωτερικό τους. Το 2018 'τρέχει' το πρόγραμμα 'Promoting Inclusive STEM Education by Creating Tactile Material (Swell Paper & 3D Print) for Biology & Astronomy from Mixed Students' Group' (https://acoaf.wordpress.com) ως ένα από τα εννέα παγκοσμίως Mozilla Science Mini-Grant για το 2018 -με συντονιστή τον κ. Ν. Νεράντζη. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύσσεται ανάγλυφο υλικό για τη Βιολογία (κύτταρο, άνθρωπος, περιβάλλον, εξέλιξη) και την αστρονομία για swell paper και 3D printing. Τέλος, ετοιμάζεται το πρόγραμμα 'Inspiring Stars' της IAU (http://bit.do/InspiringStars), το οποίο θα αποτελεί μια διεθνή έκθεση η οποία θα αναδείξει τις παγκόσμιες πρωτοβουλίες που ασχολούνται με την έννοια της «ένταξης» σε εκπαιδευτικό, διδακτικό και επαγγελματικό επίπεδο, χρησιμοποιώντας την αστρονομία. Την ενο λόγω δράση συντονίζουν μέλη της IAU, του IAU-OAD & IAU Outreach μαζί με Advisory Board το οποίο αποτελούν επιστήμονες της παγκόσμιας κοινότητας.

3. Επίλογος

Για πολύ καιρό υπήρχε η άποψη ότι η ικανότητα να μαθαίνει κανείς είναι 'το ίδιο' με την νοημοσύνη: αν είσαι έξυπνος, μπορείς και να μάθεις 'αυτόματα'. Αυτό που γνωρίζουμε τώρα πια, η διαδικασία της μάθησης δεν είναι 'αυτόματη' και υπάρχουν συγκεκριμένες προσεγγίσεις και τεχνικές που μπορούν να αυξήσουν την επιτυχία των μαθητών (Paul, 2017). Προσφέροντας σε όλους τους μαθητές κατάλληλες εκπαιδευτικές

δραστηριότητες που προάγουν τη μάθηση τους και παρέχοντας τις απαραίτητες εμπειρίες για τη ζωή, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα είναι -μεταξύ άλλων- η γνώση των βασικών επιστημονικών ιδεών, οι καλύτερες σχέσεις μεταξύ δασκάλων-μαθητών και δασκάλων-γονέων/κηδεμόνων καθώς και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών (Riviou 2015). Με το σχεδιασμό μεσοπρόθεσμων & μακροπρόθεσμων καινοτόμων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, όλα τα παραπάνω αποτελούν στόχους σεμια προσπάθεια για συνεκπαίδευση. Συμπεριλαμβάνοντας όσο το δυνατόν περισσότερους εκπαιδευτικούς και υποστηρίζοντάς τους στη διδασκαλία τους και παρέχοντας δίκτυο επικοινωνίας και ανατροφοδότηση, θεωρούμε ότι συμβάλουμε στην 'μεταμόρφωση' των Προγραμμάτων Σπουδών (Curriculum). Η εκπαίδευση στην επιστημονική σκέψη και πρακτική θεωρούμε ότι θέτει ένα ευρύτερο πλαίσιο ατομικής ολοκλήρωσης μέσω της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και της παρότρυνσης για δράση σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο, στοχεύοντας παράλληλα στην ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα, την παγκόσμια ειρήνη, τη διαφύλαξη της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και σε έναν πολιτισμό ειρήνης (UNESCO 2013)

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hornby G., (2014). *Inclusive Special Education - Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*, ISBN 978-1-4939-1483-8 (eBook), DOI 10.1007/978-1-4939-1483-8, Springer.

Matsushita K., Edt. (2018). *Deep Active Learning - Toward Greater Depth in University Education,* ISBN 978-981-10-5660-4, DOI 10.1007/978-981-10-5660-4, Springer

Meyer A., Rose D.H., Gordon D., (2014). *UDL, theory and practice*, E-book ISBN: 978-0-9898674-1-2, CAST, Inc., Ανακτήθηκε στις 20/05/2017 από: http://udltheorypractice.cast.org.Meyer et al. 2014

Paul (2017). *Discovering Better Ways To Learn As An Adult,* Ανακτήθηκε στις 20/05/2017 από: https://ww2.kqed.org/mindshift/2017/08/09/discovering-better-ways-to-learn-as-an-adult/,

Pissaloux E., Velázquez R. (Editors), (2018). *Mobility of Visually Impaired People - Fundamentals and ICT Assistive Technologies*, ISBN 978-3-319-54446-5, DOI 10.1007/978-3-319-54446-5, Springer

Resnick M., *Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play,* MIT Press.

Smyrnaiou Z., Georgakopoulou E., Sotiriou M., Soptiriou S., (2017). *The Learning Science Through Theatre initiative in the context of Responsible Research and Innovation*, SYSTEMICS, CYBERNETICS AND INFORMATICS VOLUME 15 - NUMBER 5 - YEAR 2017 ISSN: 1690-4524, pg. 14-22

UNESCO, (2013). *UNESCO's Programme of Action Culture of Peace and Non-Violence A vision in action*. Ανακτήθηκε στις 20/05/2017 από: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217786e.pdf, Δείτε και http://www.unesco.org/education/ecp/presentation.htm .

UNESCO, (2015). *Embracing diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments*, ISBN 92-9223-032-8 (Electronic version) Ανακτήθηκε στις 20/05/2017 από: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137522e.pdf .

Ελληνόγλωσσες

Τούρα Β. Χ., (2017). *Το πρόβλημα του Στέμματος*, Πρακτικά 9ης Διεθνούς Μαθηματικής Εβδομάδας, pg. 1055-1065.

Τα θεματικά δίκτυα στο πλαίσιο του ανοιχτού σχολείου

Πηνελόπη Ξανθίδου
Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.
xanthipg@sch.gr

Περίληψη
Το ανοιχτό σχολείο οφείλει να ανταποκρίνεται στις κοινωνικές προκλήσεις, αλλά και στις παιδαγωγικές. Ως προς τις πρώτες απαιτούνται συνεργασίες με τοπικούς και κρατικούς φορείς. Ως προς τις δεύτερες απαιτούνται συνεργασίες με εκπαιδευτικούς φορείς και άλλα σχολεία, της ίδιας πόλης, της ίδιας χώρας, άλλων χωρών. Οι μαθητές στο ανοιχτό σχολείο καλλιεργούν και αναπτύσσουν την ανεξαρτησία, την υπευθυνότητα και τη συνεργασία. Αναπτύσσουν τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα, όπως η ικανότητα επίλυσης προβλήματος και οι δεξιότητες, που απαιτούνται για τις ΤΠΕ. Τα Θεματικά δίκτυα στην Εκπαίδευση προσφέρουν τη δυνατότητα δημιουργίας και διατήρησης ενός επικοινωνιακού πλαισίου μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών διαφορετικών σχολείων και περιοχών με βάση ένα συγκεκριμένο θέμα, συμβάλλοντας στη δημιουργία ανοιχτών σχολείων. Η οργανωμένη επιστημονική, διδακτική και παιδαγωγική προσέγγιση εκπαιδευτικών θεμάτων, η οποία δύναται να υλοποιηθεί μέσα από τα δίκτυα αυτά καθώς και η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών είναι ο βασικός τους στόχος. Τα θεματικά δίκτυα, ανάλογα με την εμβέλειά τους, μπορούν να είναι τοπικά, εθνικά ή διεθνή. Τα δίκτυα αυτά αποτελούν κοινότητες μάθησης στις οποίες εκπαιδευτικοί και μαθητές εργάζονται, επικοινωνούν και συνεργάζονται πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα, που τους ενδιαφέρει, ανταλλάσοντας απόψεις και δημιουργώντας εργασίες.

Λέξεις κλειδιά: ανοιχτό σχολείο, θεματικά δίκτυα, συνεργασία

1. Εισαγωγή

Το ανοιχτό σχολείο χαρακτηρίζεται από βιωματική μάθηση, καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις, συλλογικότητα, συνεργασία, υπευθυνότητα, λήψη αποφάσεων, καλλιέργεια κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Το ανοιχτό σχολείο οφείλει να ανταποκρίνεται στις κοινωνικές προκλήσεις, αλλά και στις παιδαγωγικές.

Τα θεματικά δίκτυα είναι ένας χρήσιμος θεσμός, ο οποίος προωθεί τη συνεργασία μεταξύ σχολείων διαφόρων περιοχών, που υλοποιούν προγράμματα του ίδιου θεματικού περιεχομένου, συμβάλλοντας στη δημιουργία ανοιχτών σχολείων.

Η ερευνητική μας μελέτη αφορά στην εύρεση ομοιοτήτων και κοινών σημείων ανάμεσα στα θεματικά δίκτυα και το ανοιχτό σχολείο. Σκοπός της έρευνας είναι η ένταξη των θεματικών δικτύων στη φιλοσοφία και τις αρχές του ανοιχτού σχολείου και υπόθεση εργασίας είναι ότι ένα θεματικό δίκτυο προάγει και υπηρετεί τους σκοπούς του ανοιχτού σχολείου. Ακολουθήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση, αρχικά γίνεται αναφορά στο σημερινό και στη συνέχεια στο επιθυμητό-ανοιχτό σχολείο. Στη συνέχεια, ορίζουμε τι είναι θεματικά δίκτυα, δίνονται παραδείγματα τοπικών, εθνικών, ευρωπαϊκών και διεθνών δικτύων. Στη συνέχεια καταλήγουμε στη συζήτηση και τα ανάλογα συμπεράσματα.

2. Το ανοιχτό σχολείο

2.1. Το σημερινό σχολείο

Μπορούν να τεθούν κάποια ερωτήματα, οι οποίες μπορούν να καθορίσουν τον τύπο του σχολείου που βιώνουμε, αλλά και το επιθυμητό σχολείο.

Τι μορφή σχολείου έχουμε (βιώνουμε);

Τι οφείλει και τι μπορεί να κάνει το σχολείο ως κοινωνικός και παιδαγωγικός θεσμός (αποστολή σχολείου);

Οι απαντήσεις υπάρχουν και είναι οι εξής: Το σχολείο είναι ένας θεσμός της κοινωνίας. Έχει μια αποστολή: να συμβάλει στη ρύθμιση και την επίλυση των αναγκών της κοινωνίας. Έχει συγκεκριμένη δομή και συγκεκριμένους σκοπούς, που αφορούν, κατά κύριο λόγο, τον μαθητή και την κοινωνία. Την οργάνωση και τους σκοπούς του τους καθορίζει η πολιτεία. Η ευθύνη ανήκει σε αυτήν και, πιο συγκεκριμένα, στην ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική. Το σχολείο ασκεί πρωτίστως και συνολικά αγωγή, αποβλέποντας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και στην ένταξή του στο κοινωνικό σύστημα. Διδάσκει, παρέχοντας γνώσεις και αναπτύσσοντας τις γνωστικές, νοητικές και συναισθηματικές ικανότητες-δεξιότητες του μαθητή, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτόν στην ένταξή του στο σύστημα της αγοράς εργασίας. Αξιολογεί τον μαθητή, για να εντοπίσει την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και τις πιθανές ελλείψεις, αδυναμίες αλλά και δυνατότητες του μαθητή, με απώτερο σκοπό την ανατροφοδότηση της μαθησιακής διαδικασίας και την επαγγελματική αποκατάστασή του. Εποπτεύει τον μαθητή, προσφέροντάς του ασφαλή και αξιοπρεπή διαβίωση, αποδεσμεύοντας με την έννοια αυτήν τον γονέα από τα παιδαγωγικά και κοινωνικά καθήκοντά του.

2.2. Το επιθυμητό - ανοιχτό σχολείο

Αρκετοί, όμως, επιστήμονες, παιδαγωγοί έχουν διατυπώσει απόψεις και έχουν ασκήσει κριτική για τη σημερινή μορφή του σχολείου, όπως:

«Η εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη υπόθεση. Μπορεί να υπηρετήσει το κοινωνικό κατεστημένο ή να γίνει παράγοντας αλλαγής της κοινωνίας» (Freire, 1972: 19).

«Η εκπαίδευση είναι η ίδια η ζωή και όχι απλά προετοιμασία για τη ζωή…» (Dewey, 2016: 21).

«Η σχολική κουλτούρα είναι κατώτερη κουλτούρα, καθώς ακόμη και όταν προσπαθεί να φέρει τους μαθητές σε επαφή με τον πολιτισμό, αυτό γίνεται μέσα από το φίλτρο της απομνημόνευσης, των εξετάσεων και των βαθμών, που σαν 'μαγικά ραβδιά' μετατρέπουν τον πρίγκιπα του παραμυθιού σε βάτραχο...» (Bourdieu & Passeron, 1996: 75, από: Θεριανός, 2006: 132).

«Οι μαθητές θεωρούν ότι το σχολείο είναι χώρος που καταπιέζει την προσωπικότητά τους, καταπνίγει τα ενδιαφέροντά τους και αδιαφορεί για τις ανάγκες τους. Επίσης, δεν διαμορφώνει ευνοϊκές προϋποθέσεις, για να εκδηλωθούν πρακτικές που ενισχύουν την αυτονομία, τη συνέπεια, την υπευθυνότητα, τη συλλογικότητα, τη δημιουργικότητα, τον αλληλοσεβασμό, την ανεξικακία και την αλληλεγγύη του μαθητή…» (Κωνσταντίνου, 2015: 101).

Το ερώτημα που προκύπτει είναι: Ποιό σχολείο θα θέλαμε, θα οραματιζόμαστε και θα διεκδικούσαμε; Ποιο είναι το επιθυμητό σχολείο;

Το σχολείο, κατά τη γνώμη μας, οφείλει να είναι μια κοινότητα μάθησης. Να αναπτύσσονται συνεργασίες και διδακτικές δραστηριότητες του διδακτικού προσωπικού και των μαθητών στον σχολικό χώρο (MacBeath, 2001, Κωνσταντίνου, 2015).

«Καλό» και «αποτελεσματικό» σχολείο θεωρείται από άποψη παιδαγωγική και κοινωνική θεωρείται ένα Σχολείο Ανοιχτό για όλους. Το ανοιχτό σχολείο οφείλει να ανταποκρίνεται στις κοινωνικές προκλήσεις, αλλά και στις παιδαγωγικές. Απαιτούνται συνεργασίες με τοπικούς και κρατικούς φορείς. Απαιτούνται καινοτόμες δράσεις, συνεργασίες με εκπαιδευτικούς φορείς και άλλα σχολεία, της ίδιας πόλης, της ίδιας χώρας, άλλων χωρών. Η μεθοδολογία των σχεδίων εργασίας (project) ενδείκνυται για τα ανοιχτά σχολεία και αφορά τη δυνατότητα ο κόσμος των παιδιών να είναι αυτός που πρώτα επεξεργαζόμαστε και στη συνέχεια δημιουργούμε αυτά τα περιβάλλοντα μάθησης που επεκτείνουν τον αρχικό κόσμο τους.

Οι μαθητές στο ανοιχτό σχολείο καλλιεργούν και αναπτύσσουν την ανεξαρτησία, την υπευθυνότητα και τη συνεργασία. Οι μαθητές στο ανοιχτό σχολείο αναπτύσσουν τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα, όπως η ικανότητα επίλυσης προβλήματος και οι δεξιότητες, που απαιτούνται για τις ΤΠΕ. Τα κύρια χαρακτηριστικά του ανοιχτού σχολείου είναι τα παρακάτω:

- Καινοτόμες Εκπαιδευτικές Δράσεις
- Βιωματική Μάθηση
- Συνεργασίες
- Καλλιέργεια κριτικής και δημιουργικής σκέψης
- Συλλογικότητα
- Συνεργασία

- Υπευθυνότητα
- Λήψη αποφάσεων

Η ιδέα του Ανοιχτού στην κοινωνία Σχολείου έχει εμφανισθεί στο πεδίο του δημόσιου διαλόγου σε διαφορετικές εκδοχές, οι οποίες αντανακλούν κάθε φορά την ιδεολογική τοποθέτηση των φορέων που τις εκφέρουν. Κεντρικές πολιτικές επιλογές, στις οποίες στηρίζεται η ιδέα του Ανοιχτού Σχολείου είναι η δημοκρατική συμμετοχή και η αποκέντρωση. Μέσω της δημοκρατικής συμμετοχής διασφαλίζεται η κοινωνική συναίνεση που αποτελεί προϋπόθεση των μεγάλων τομών σε ένα πεδίο όπως αυτό της Παιδείας, όπου η φύση των αντιπαρατιθέμενων επενδυμένων συμφερόντων προκαλεί έντονες κοινωνικές αντιπαραθέσεις. Μέσω της αποκέντρωσης το εκπαιδευτικό σύστημα συνδέεται πολύ καλύτερα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες κάθε περιφέρειας.

Οι βασικές συνιστώσες των πολιτικών αυτών αφορούν:

- Στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με τη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων, αλλά και του προγράμματος σπουδών, σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο,
- Στη διασφάλιση της διαφάνειας της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω ενός αξιόπιστου συστήματος κοινωνικής λογοδοσίας του,
- Στις νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στη σύνδεση της γνώσης με τη ζωή αλλά και στην ίδια τη διαδικασία της μάθησης,
- Στη σύνδεση του περιεχομένου σπουδών με τις ανάγκες της κοινωνίας (τοπικής και ευρύτερης),
- Στην προώθηση της ουσιαστικής κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Για να σχεδιαστεί η αρχιτεκτονική ενός ανοιχτού σχολείου θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα παρακάτω:

- Πώς διαμορφώνεται η Παιδαγωγική του σήμερα;
- Ποιες συνιστώσες διαμορφώνουν τη φυσιογνωμία του νέου σχολείου και των τάξεων του;
- Πώς εκφράζεται αντίστοιχα η αρχιτεκτονική του σχολείου;

Το μελλοντικό σχολικό συγκρότημα θα είναι ανοιχτό, διαφανές, ευπροσάρμοστο και ευέλικτο, συνδυάζοντας την αρχιτεκτονική ποικιλότητα (diversity) και τη λειτουργική ευελιξία (versatility). Τα σχολεία δεν θα συγκροτούνται πλέον από παρατιθέμενες κατά μήκος διαδρόμων κυκλοφορίας τάξεις. Αντ' αυτών ο κεντρικός δημόσιος χώρος θα είναι μια ανοιχτή αίθουσα μάθησης, πληροφόρησης, κέντρο εργαλείων και μέσων, μια βιβλιοθήκη πολυμέσων, ένας χώρος αναζητήσεων, ανακαλύψεων και δράσεων.

Το σχολείο που οραματιζόμαστε είναι ένα ζωντανό κοινωνικό κύτταρο. Θέλουμε ένα σχολείο ελεύθερο και συνεργατικό, ευήκοο και γελαστό, έναν τόπο όπου η παιδαγωγική σέβεται τη διαφορετικότητα, καλλιεργεί την ελεύθερη βούληση και προετοιμάζει την αυτογνωσία, με έμφαση στο παιχνίδι και τη ζεστασιά, την αδελφοσύνη και την αυτάρκεια, το τρίπτυχο "χέρια-καρδιά-νους", για ανθρώπους αυτόφωτους, επινοητικούς και δοτικούς, με γονείς και δασκάλους συμμετοχικούς, θεληματικούς και ενεργούς. Θέλουμε όμως και μια τέτοια κοινωνία! Αναζητούμε να δημιουργήσουμε ένα σχολείο που θα λειτουργήσει ως θερμοκήπιο ιδεών, σχέσεων και παιδαγωγικών πρακτικών με ευρύτερη εφαρμογή στην εκπαίδευση και στην πραγματική ζωή. Αναρωτιόμαστε αν υπάρχουν σχολεία όπου το μάθημα δεν βασίζεται στα σχολικά εγχειρίδια, όπου οι μαθητές δεν παρακολουθούν σιωπηλοί τον εκπαιδευτικό να λύνει στον πίνακα ασκήσεις, όπου η μουσική, ο χορός και η τέχνη αποτελούν απαραίτητα στοιχεία του μαθήματος. Αν υπάρχουν σχολεία όπου δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην ελεύθερη έκφραση μέσα από τις τέχνες, τη δημιουργικότητα και την ενασχόληση με περιβαλλοντικές δράσεις, βάζοντας στην άκρη το σύστημα των ανταγωνιστικών διαγωνισμάτων και της βαθμολόγησης.

Το σχολείο, ως ένας κατεξοχήν κοινωνικός θεσμός, δεν μπορεί να παραμείνει αναλλοίωτο μπροστά στις ραγδαίες αλλαγές της κοινωνίας μας. Η αντιστοιχία μεταξύ των νέων κοινωνικών συνθηκών και της εκπαίδευσης καθιστούν προφανέστατα την ανάγκη μιας ριζικής αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος που να περιλαμβάνει νέες συνθήκες σχολικής ζωής και διαδικασίες μάθησης, νέα γνωστικά αντικείμενα, αναβαθμισμένες υποδομές και αναπροσαρμοσμένο ωρολόγιο πρόγραμμα.

Σχολική ένταξη και ενσωμάτωση σε ένα σχολείο κοινό για όλους. Η κοινωνική ένταξη αποτελεί μια προοδευτική διαδικασία του καθενός, να έχει το δικαίωμα να είναι διαφορετικός και να γίνεται αποδεκτός παρά τη διαφορετικότητα και τις ανεπάρκειες του, να τον καταλαβαίνουν και να τον αποδέχονται όπως είναι και όλοι μαζί να μαθαίνουν να αναπτύσσονται και να συμβιούν.

2.3. Παιδαγωγοί του "Ανοιχτού Σχολείου"

Κύριοι εκπρόσωποι του κινήματος του "Ανοιχτού Σχολείου" είναι οι A. Adler, C. Rogers και R. Dreickurs. Βασικό χαρακτηριστικό του ελεύθερου-ανοιχτού σχολείου είναι η αποδυναμωμένη θέση του εκπαιδευτικού. Ο δάσκαλος είναι μία πηγή γνώσης και ενίσχυσης ανάμεσα σε άλλες. Η θεώρηση αυτή δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να χρησιμοποιεί τις δυνατότητες και τις πηγές γνώσης που προσφέρει η κοινωνία. Από τα παραπάνω εξάγεται το συμπέρασμα ότι η "δύναμη" που αποσπάται από τον εκπαιδευτικό αυτόματα μεταφέρεται σε θεσμούς όπως η σχολική βιβλιοθήκη.

Ως προς την αντιαυταρχική αγωγή του A.Neil (Summerhill), η βασική φιλοσοφία του είναι ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όταν είναι ελεύθερα παρά όταν εξαναγκάζονται. Γι' αυτό όλα τα μαθήματα είναι προαιρετικά και οι μαθητές αποφασίζουν μόνοι τους πώς θα αξιοποιήσουν τον χρόνο τους.

Στην Παιδαγωγική ανοιχτού σχολείου του C.Freineit οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από την εμπειρία, την λεγόμενη από τον Freineit «ψηλαφητή διερεύνηση» και «φυσική» μέθοδο μάθησης με έμφαση στα ενδιαφέροντα και τις ευαισθησίες τους. Τα παιδιά βιώνουν τη χαρά της πρωτοβουλίας, της ελεύθερης επιλογής, της δημιουργίας και του οράματος για την βελτίωση της ζωής τους μέσα από τη μάθηση και την εργασία τους στο σχολείο.

Με τις Τεχνικές υποστήριξης ενός δημοκρατικού και ανοικτού στην κοινότητα σχολείου της Παιδαγωγικής Freinet, όπως οι Τεχνικές του Τυπογραφείου, του κινηματογράφου, της αλληλογραφίας, τα έργα των μαθητών ξεπερνούν τα όρια της τάξης τους. Στην παιδαγωγική Freinet, η συνεργασία γίνεται για να ξεπεράσει τα όρια της σχολικής τάξης και του σχολείου και αποτελεί μια ενεργή δράση για τη κοινότητα και το κοινωνικό σύνολο. Το σχολείο μέσα από τις εργασίες των μαθητών παράγει πολιτισμό για τη γειτονιά, την κοινότητα και την κοινωνία. Μια ξεχωριστή αρχιτεκτονική υποστηρίζει την πρόταση του Freinet και συνδέει την τάξη με την αυλή και την κοινότητα και το σχολείο με τη ζωή. Το σχολείο δεν είναι πια μόνο του μέσα σε μια ξένη πόλη αλλά συνδέεται με δράσεις και διαδρομές με τους χώρους της πόλης. Το σχολείο αποτελεί μια «νήσο» από κτίρια τα οποία διευρύνουν τα όρια του σχολείου. Εδώ ενισχύονται οι διαδρομές μέσα κι έξω από το σχολείο, από το σχολείο προς την κοινότητα. Οι μαθητές εξοικειώνονται με το δημόσιο χώρο και αντιλαμβάνονται ότι τους αφορά. Με τις δράσεις τους και την συμμετοχή τους στα κοινά συν-διαμορφώνουν το περιβάλλον τους. Οι τεχνικές του Freinet είναι είκοσι οχτώ και μεταξύ αυτών η αλληλογραφία, η εφημερίδα τοίχου, η κατάργηση της έδρας, ο σχολικός συνεταιρισμός, τα εργαστήρια και τα ΜΜΕ (Λάχλου, 2017).

Η τεχνική της βιβλιοθήκης. Η μετάβαση από τη ζωγραφική στη γραφή, από τη προφορικότητα στη γραφή, από τη γραφή στη βιβλιοθήκη, από τη βιβλιοθήκη στην τυπογραφία, από το βιβλίο στην εικόνα και στο διάλογο μαζί τους και σήμερα πια στον κόσμο των ΜΜΕ και του ψηφιακού εγγραμματισμού [digitalliteracy] είναι αυτό που διατρέχει τους ορίζοντες των προσδοκιών μας. Οι σκοποί αφορούν τη δημιουργία αναγνωστών, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, την ενεργή ιδιότητα του πολίτη, την παραγωγή της δημόσιας σφαίρα, τη χρήση υποστηρικτικών δομών, τη χρήση υπηρεσιών και το αίτημα ελεύθερης και δημιουργικής σχέσης με τους χώρους μέσα κι έξω από το σχολείο (Φρενέ, 1977).

Η εκπαίδευση Waldorf-Steiner βασίζεται στην εκπαιδευτική φιλοσοφία του Steiner, πατέρα της Ανθρωποσοφίας, η οποία συνδυάζει θρησκευτικές ιδέες από την Άπω Ανατολή με πτυχές του χριστιανισμού, του ζωροαστρισμού και του γνωστικισμού. Η παιδαγωγική του μέθοδος δίνει έμφαση στη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την πρακτική μάθηση με έναν μυστικισμό, που διατρέχει όλα τα μαθήματα, συμπεριλαμβανομένων των μαθηματικών και της επιστήμης. Ο Steiner ενσωμάτωσε στοιχεία χορού και σωματικής έκφρασης («ευρυθμία») στη διδασκαλία του, θεωρώντας ότι τα στοιχεία αυτά βοηθούν στην προσωπική και την πνευματική ανάπτυξη των μαθητών, ενώ υποστηρίζει ότι η αναλυτική σκέψη είναι ακατάλληλη, ακόμη και επικίνδυνη, στις μικρές ηλικίες. Τα ανοιχτά σχολεία Waldorf-Steiner βασίζονται σε όλα τα παραπάνω (Στάινερ, 2007).

3. Τα Θεματικά δίκτυα στην Εκπαίδευση

Τα θεματικά δίκτυα είναι ένας θεσμός, ο οποίος προωθεί τη συνεργασία μεταξύ σχολείων διαφόρων περιοχών, που υλοποιούν προγράμματα του ίδιου θεματικού περιεχομένου. Προσφέρουν τη δυνατότητα δημιουργίας και διατήρησης ενός επικοινωνιακού πλαισίου μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών διαφορετικών σχολείων και περιοχών με βάση ένα συγκεκριμένο θέμα, συμβάλλοντας στη δημιουργία

ανοιχτών σχολείων. Η οργανωμένη επιστημονική, διδακτική και παιδαγωγική προσέγγιση εκπαιδευτικών θεμάτων, η οποία δύναται να υλοποιηθεί μέσα από τα δίκτυα αυτά καθώς και η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών είναι ο βασικός τους στόχος.

Αποτελούν κοινότητες μάθησης στις οποίες εκπαιδευτικοί και μαθητές εργάζονται, επικοινωνούν και συνεργάζονται πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα, που τους ενδιαφέρει, ανταλλάσοντας απόψεις και δημιουργώντας εργασίες. Οι κοινότητες μάθησης αποτελούνται από ομάδες ανθρώπων που μοιράζονται ένα κοινό στόχο, συνεργάζονται, αντλούν ο ένας από τον άλλον, σέβονται τις διαφορετικές οπτικές, προωθούν ενεργά μαθησιακές ευκαιρίες, δημιουργώντας ένα δραστήριο συνεργατικό περιβάλλον, ενισχύοντας το δυναμικό των μελών, δημιουργώντας νέα γνώση. Αποτελούν μαθησιακά περιβάλλοντα, στα οποία οι συμμετέχοντες (μαθητές, εκπαιδευτικοί ή συντονιστές) μπορούν να έρχονται σε επαφή, να επικοινωνούν, να θέτουν στόχους, να συνεργάζονται και να μαθαίνουν. Σήμερα, στην εποχή του Web 2.0, υπάρχουν πολλά είδη κοινοτήτων μάθησης και κοινοτήτων πρακτικής, καθώς και πολλά τεχνολογικά εργαλεία που υπηρετούν αυτές τις εφαρμογές.

Σύμφωνα με την εγκύκλιο Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων) για το σχολικό έτος 2017-2018:

2.1.1. Δράσεις Αγωγής Υγείας

Προγράμματα Α.Υ. καθώς και λειτουργία Θεματικών Δικτύων μπορούν να υλοποιηθούν σε συνεργασία με άλλους κυβερνητικούς ή μη κυβερνητικούς φορείς, φορείς περιφερειακής ή τοπικής αυτοδιοίκησης, Α.Ε.Ι., ερευνητικά κέντρα κ.λπ., οι οποίοι μπορούν με τα δικά τους μέσα να στηρίξουν το έργο των εκπαιδευτικών και των σχολείων, εφόσον τα εν λόγω προγράμματα και δίκτυα είναι εγκεκριμένα από το ΥΠ.Π.Ε.Θ.

2.4.2 Δράσεις Πολιτιστικών Θεμάτων

Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων

Τοπικά Θεματικά Δίκτυα Πολιτιστικών Θεμάτων

Στο πλαίσιο πολιτιστικού προγράμματος, μία παιδαγωγική ομάδα μπορεί να συνεργαστεί με φορείς περιφερειακής ή τοπικής αυτοδιοίκησης, Α.Ε.Ι., ερευνητικά κέντρα, κυβερνητικούς ή μη κυβερνητικούς φορείς, μουσεία κ.ά., να πραγματοποιεί επισκέψεις, ενημερωτικές συναντήσεις, διαδικτυακές επικοινωνίες, μικρές έρευνες πεδίου, συνεντεύξεις και ό,τι άλλο κριθεί απαραίτητο και ωφέλιμο για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

Η λειτουργία των θεματικών δικτύων στοχεύει κυρίως:

- στην οργανωμένη επιστημονική και παιδαγωγική στήριξη των προγραμμάτων
- στη δημιουργία σχετικού εκπαιδευτικού υλικού
- στην ανάπτυξη επικοινωνίας μεταξύ όλων των μελών
- στην ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων μεταξύ ειδικών επιστημόνων και όλων των μελών (Παιδαγωγικών και μαθητικών ομάδων των συμμετεχόντων σχολείων, συντονιστικών φορέων)
- στην ανταλλαγή επισκέψεων
- στην εξαγωγή συμπερασμάτων και
- στη διατύπωση προτάσεων για δράσεις των μαθητών και για κινητοποίηση αρμόδιων δημόσιων φορέων.
- Ιδρυτές και συντονιστικοί φορείς των θεματικών δικτύων, μπορούν να είναι τα ΚΠΕ και οι Διευθύνσεις Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, δια των Υπευθύνων σχολικών δραστηριοτήτων. Επίσης, αρκετά δίκτυα έχουν ιδρυθεί από διάφορες Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚυΟ).
- Ανάλογα με την εμβέλειά τους, μπορούν να είναι τοπικά, εθνικά, ευρωπαϊκά ή διεθνή.

Τοπικά δίκτυα

Παραδείγματα:

mailto:http://diatrofikaipolitismos.blogspot.gr/

http://dipe-a.thess.sch.gr/dipea/index.php/20-2015-09-15-06-08-26/2015-09-15-06-09-44/438-2015-11-16-09-04-09

diktyo_diatrofi.pdf

1η Επιμορφωτική Συνάντηση Τοπικού Δικτύου ΑΥ και ΠΘ.doc

apologismos.doc

Εθνικά δίκτυα

Παραδείγματα:
Ανανέωση λειτουργίας του Εθνικού Θεματικού Δικτύου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης «Φύση Χωρίς Σκουπίδια» (αρ.Πρωτ. 19864 /Δ2/7-2-2017/ΥΠΠΕΘ).
ΦΥΣΗ_ΧΩΡΙΣ_ΣΚΟΥΠΙΔΙΑ_ανανέωση_λειτουργίας.pdf
Το σεισμικό τόξο που μας ενώνει
http://kpezakyn.gr/
Ευρωπαϊκά δίκτυα
eTwinning
https://www.etwinning.net/
www.etwinning.gr/
Η δράση eTwinning δημιουργήθηκε για να δώσει στους μαθητές της Ευρώπης την ευκαιρία να μάθουν συνεργατικά, να μοιραστούν τις απόψεις τους και να δημιουργήσουν καινούργιες φιλίες. Το eTwinning μπορεί να οριστεί ως η «αδελφοποίηση» δύο σχολείων από διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες μέσω του διαδικτύου και αφορά στη μεταξύ τους συνεργασία για την από κοινού ολοκλήρωση μιας παιδαγωγικής δραστηριότητας, αξιοποιώντας τις ΤΠΕ.
Erasmus+
https://www.iky.gr/el/erasmusplus
Το Erasmus+ είναι το πρόγραμμα της ΕΕ που αφορά στους τομείς της Εκπαίδευσης, της Κατάρτισης, της Νεολαίας και του Αθλητισμού για την περίοδο 2014-2020 και αποτελεί τη συνέχεια των προγραμμάτων της ΕΕ που υλοποιήθηκαν κατά την αμέσως προηγούμενη περίοδο 2007-2013. Το Erasmus+ διαρθρώνεται σε τρεις βασικές δράσεις (Key actions), οι οποίες καλύπτουν όλους τους τομείς της Εκπαίδευσης, της Κατάρτισης και της Νεολαίας (Ανώτατη Εκπαίδευση, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχολική Εκπαίδευση) με τους ίδιους βασικούς κανόνες εφαρμογής. Διακρίνεται σε τρεις δράσεις:

- Βασική Δράση 1/ΚΑ1: Μαθησιακή κινητικότητα ατόμων
- Βασική Δράση 2/ΚΑ2: Συνεργασία για την καινοτομία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών
- Βασική δράση 3/ΚΑ3: Ενίσχυση σε θέματα Μεταρρυθμίσεων Πολιτικής

Διεθνή δίκτυα
Παραδείγματα:
έγγραφο υπ' αριθ. 13918/Δ2/27-1-2017 του ΥΠ.Π.Ε.Θ. "Ανανέωση λειτουργίας του Διεθνούς Θεματικού Δικτύου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης «Οικολογικά Σχολεία»"
Μαθαίνω για τα Δάση
Ελληνική Εταιρεία Προστασίας της Φύσης
https://eepf.gr/el/drasi/dasi

4. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Τα θεματικά δίκτυα είναι ένας θεσμός, ο οποίος προωθεί τη συνεργασία μεταξύ σχολείων διαφόρων περιοχών. Στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού δικτύου, η ομάδα του κάθε σχολείου μπορεί να συνεργαστεί με φορείς περιφερειακής ή τοπικής αυτοδιοίκησης, Α.Ε.Ι., ερευνητικά κέντρα, κυβερνητικούς ή μη κυβερνητικούς φορείς, μουσεία κ.ά., να πραγματοποιεί επισκέψεις, ενημερωτικές συναντήσεις, διαδικτυακές επικοινωνίες, μικρές έρευνες πεδίου, συνεντεύξεις.

Συνεπώς, σε ένα θεματικό δίκτυο υπάρχουν τα χαρακτηριστικά του ανοιχτού σχολείου και συγκεκριμένα συνεργασία, κοινότητες μάθησης, καινοτόμες πρακτικές, βιωματική μάθηση, άνοιγμα στην κοινωνία. Εν κατακλείδι, τα θεματικά δίκτυα αποτελούν κοινότητες μάθησης που προάγουν τη συνεργασία και τις αρχές του ανοιχτού σχολείου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Dewey, J. (2016). *Δημοκρατία και Εκπαίδευση*. (μτφρ. Τερζάκης, Φ.) Αθήνα: Ηριδανός.
Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin books.
Rutter, M. u.a. (1980). *Fünfzehntausend Stunden*. Weinheim-Basel-Beltz.
Zinnecker, J. (1975). *Der heimliche Lehrpl*an. Weinheim - Basel: Beltz.

Booth, M. (1987). "Ages and Concepts. A Critique of the Piagetian Approach to History Thinking". In, Portal C. (ed.), *The History Curriculum for teachers*. London: The Falmer Press.

Haris Al., Martin L. & W. Prescott (1975). *Curriculum innovation*. London: Groom Helm.

MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο.* (μτφρ. Δούκας, Χ.)Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

http://www.steinerschule.ch/oberstufe/basel/unterrichtsangebot.html

http://www.rsarchive.org/

Ελληνόγλωσσες

Γκιζέλη, Β., κ.ά. (2008). «*Κοινωνική αποδοχή*». Στο, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. σ. 467-536. Αθήνα.

Θεριανός, Κ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γεώργιος Δαρδανός.

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Λάχλου, Σ. κ.ά. (επιμ.) (2017). *Celestin Freineit, θεσμική και κριτική παιδαγωγική*. Αθήνα: Οι Εκδόσεις των Συναδέλφων.

Νειλ, Α. (1972). *Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης* (μτφρ. Λάμπρου, Κ.). Αθήνα: Μπουκουμάνης.

Ξωχέλλης, Π. (2015). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Στάινερ, Ρ. (2005). *Η φιλοσοφία της ελευθερίας. (*μτφρ. Πανάγος, Γ.) Αθήνα: Πύρινος Κόσμος.

Στάινερ, Ρ. (2007). *Η αγωγή του παιδιού σύμφωνα με την επιστήμη του πνεύματος.* (μτφρ. Μπέλλας, Α). Αθήνα: Πύρινος Κόσμος.

Φρενέ, Σ. (1977). *Το σχολείο του λαού.* (μτφρ. Δενεξά – Βενιεράτου, Κ.) Αθήνα: Οδυσσέας.

http://www.alfavita.gr/apopsin/i-paidagogiki-kai-koinoniki-apostoli-toy-sholeioy-apo-tin-optiki-toy-prosdoko-toy-einai-kai#ixzz5EPiOQDTX

Οι ειδήσεις των οκτώ: οπτικός γραμματισμός

Ελένη Ξυλά
Δ/ντρια 1ου Γυμνασίου Περαίας, επιμορφώτρια στις Τ.Π.Ε
elenoragr@gmail.com

Περίληψη
Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η τηλεόραση αποτελεί ένα παράθυρο στον κόσμο. Οι τηλεοπτικές ειδήσεις αναμένεται να προσφέρουν διαφάνεια και πιστότητα. Η κατανόηση της πιστότητας είναι ίσως μια από τις σημαντικότερες δεξιότητες γραμματισμού που απαιτούνται από τους αναγνώστες και τους θεατές στο σύγχρονο κόσμο. Το οπτικό στοιχείο στα ειδησεογραφικά δελτία έχει συχνά υποτιμηθεί ως λιγότερο σημαντικό από το λόγο του παρουσιαστή. Μερικοί ερευνητές έχουν επισημάνει την πολιτισμική σημασία της οπτικής εικόνας στην εδραίωση της αλήθειας. Στον πολιτισμό μας το «βλέπω» έχει γίνει συνώνυμο του «καταλαβαίνω». Μπορεί να ισχυριζόμαστε ότι οι εικόνες χωρίς το λόγο δεν μπορούν να πουν την αλήθεια ούτε και το ψέμα, ωστόσο οι οπτικές τροπικότητες των τηλεοπτικών ειδήσεων είναι πιο σύνθετες από όσο δείχνουν. Στο σενάριο αυτό θα επιχειρηθεί να αποκωδικοποιηθεί ένα μέρος των συμβάσεων που χρησιμοποιεί ένα τηλεοπτικό δελτίο, για να πείσει τους θεατές ότι πρεσβεύει την αλήθεια, την εγκυρότητα και την πιστότητα του προϊόντος που πουλάει και να κατανοηθεί -στο βαθμό του δυνατού- από τα παιδιά πόσο άκυρο και άκαιρο είναι κανείς να επικαλείται στην επιχειρηματολογία του τη φράση: «το είδα στην τηλεόραση».

Λέξεις κλειδιά: οπτικός γραμματισμός

1. Εισαγωγή

Το σενάριο δημιουργήθηκε στα πλαίσια της Πράξης του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας με τίτλο: «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α΄/βάθμια και Β΄/βάθμια εκπαίδευση» – Οριζόντια Πράξη στους άξονες προτεραιότητας 1-2-3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση. Έχει αναρτηθεί στη βάση δεδομένων με το όνομα «Πρωτέας», στην τελική του μορφή, ύστερα από υποδείξεις και παρατηρήσεις των μελών του Διαλόγου.

Ο "Διάλογος" είναι μια διαδικτυακή κοινότητα εκπαιδευτικών με γνώμονα την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών ως μέσων πρακτικής γραμματισμού. Συνεργάζονται εκπαιδευτικοί από την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, από όλη την Ελλάδα εδώ και χρόνια με ερευνητές του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Ανταλλάσσουν ιδέες, προβληματισμούς, τεχνογνωσία, εφαρμόζουν καινοτόμες προτάσεις και κυρίως αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους και μεταξύ τους για την προώθηση της γνώσης και την αναζήτηση μιας νέας ταυτότητας ανθρώπου και επικοινωνίας. Έχει επικαιροποιηθεί σε κάποια σημεία, γιατί κάποιοι σύνδεσμοι δε λειτουργούσαν πια. Αφαιρέθηκαν επίσης κάποιες επιπλέον δραστηριότητες οι οποίες κατά την εφαρμογή έδειξαν ότι μάλλον περιττεύουν.

Στοιχεία εφαρμογής:
Βαθμίδα Εκπαίδευσης: Γυμνάσιο
Τάξη: Α΄
Χρονολογία εφαρμογής: Από 07-04-2014 έως 07-05-2014
Διάρκεια εφαρμογής: 8 ώρες

Στόχοι-επιδιώξεις-προσδοκώμενα αποτελέσματα

Σύμφωνα με τον Φισκ (2005:28), «ο λόγος είναι μια γλώσσα ή ένα σύστημα αναπαράστασης που έχει αναπτυχθεί κοινωνικά, προκειμένου να δημιουργήσει και να θέσει σε κυκλοφορία ένα συνεκτικό σύνολο

σημασιών σχετικών με μια σημαντική θεματική περιοχή. Οι σημασίες αυτές υπηρετούν τα συμφέροντα εκείνου του τμήματος της κοινωνίας, εντός του οποίου δημιουργείται ο λόγος και ο οποίος λειτουργεί ιδεολογικά για τη φυσικοποίηση των σημασιών αυτών και τη μετατροπή τους σε κοινό νου».

Τα παιδιά μέσα από τις αποστολές που ανέλαβαν κατάφεραν σε σημαντικό βαθμό:

- να αντιληφθούν πως ο λόγος μπορεί να προωθεί την κυρίαρχη ιδεολογία, όπως αυτή είναι κωδικοποιημένη στους επίσημους κρατικούς και κοινωνικοπολιτισμικούς θεσμούς,
- να διαπιστώσουν πως τα Μ.Μ.Ε. αποτελούν πεδίο, όπου γίνεται εκτεταμένη χρήση της ιδεολογικής διάστασης της γλώσσας,
- να αναγνωρίσουν πως ο δημοσιογραφικός λόγος, ειδικότερα, εμπίπτει σε μια τέτοια ιδεολογική διαδικασία, αφού κατασκευάζει μέσω συγκεκριμένων γλωσσικών πρακτικών την ίδια την κοινωνική πραγματικότητα. Η διδασκαλία της γλώσσας δεν είναι αποξενωμένη και αποπλαισιωμένη από κάποιο κοινωνικό ή φυσικό θέμα, αλλά συνδέεται στενά με αυτό. Τα παραγόμενα κείμενα γύρω από το υπό (δια)πραγμάτευση θέμα ήταν επόμενο να ενέχουν γνώσεις για τον κόσμο αλλά και στάσεις και ιδεολογία.

Τα περισσότερα από τα θέματα δεν ήταν άγνωστα στους μαθητές, τη στιγμή που υπάρχει πληθώρα πληροφοριών που προσφέρονται μέσω της τηλεόρασης και του διαδικτύου και των διάφορων εντύπων που μπαίνουν μέσα στο σπίτι. Το σημαντικό που πρέπει να κάνει το σχολείο είναι να τα επεξεργαστεί με κριτικό τρόπο, ώστε να μπορεί ο σημερινός μαθητής και αυριανός πολίτης να διαχειρίζεται αποτελεσματικά αυτές τις πληροφορίες και να υποψιάζεται για το τι συμβαίνει γύρω του και τι υπάρχει πίσω από τα φαινόμενα.

Γνώσεις για τη γλώσσα

Ο θεατής-μαθητής με τις συγκεκριμένες δραστηριότητες μπόρεσε να:

- αναγνωρίζει όχι μόνο τι λέει ο δημιουργός (περιγραφή), αλλά και πώς απεικονίζει το περιεχόμενο (ερμηνεία),
- να αναζητήσει, όχι μόνο τις επιφανειακές έννοιες, οι οποίες είναι εύκολα αναγνωρίσιμες, αλλά τις υπονοούμενες έννοιες (η γνώση του κόσμου έξω από τη σχολική αίθουσα).

Γραμματισμοί

Γλωσσικός-Κλασικός γραμματισμός

Ο/Η μαθητής/τρια μπόρεσε να:

- παρατηρεί και σχολιάζει σε ένα δελτίο ειδήσεων τη χρήση των λέξεων,
- να διακρίνει τη λεξιλογική πολυσημία, τη συνδήλωση, την εξειδικευμένη ορολογία σε ένα είδος λόγου που δεν είναι λογοτεχνικό ή επιστημονικό.

Νέος γραμματισμός

Οι μαθητές κατόρθωσαν:

- να εξοικειωθούν με τη χρήση νέων πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού (λογισμικά παρουσίασης, έρευνα στο διαδίκτυο),
- να ασκηθούν στη χρήση ψηφιακών πηγών, μέσα από έρευνα στο διαδίκτυο.

Τα παιδιά, αφού γνώρισαν τις μεθόδους και τις τεχνικές με τις οποίες παράγεται το οπτικοακουστικό προϊόν, στη συνέχεια, κατάφεραν να:

- χρησιμοποιούν τα οπτικοακουστικά εργαλεία,
- γίνουν τα ίδια παραγωγοί,
- αναπτύξουν δεξιότητες προσωπικής έκφρασης,
- οργανώνουν και πραγματοποιούν απλές οπτικοακουστικές παρουσιάσεις.

Κριτικός γραμματισμός

Ο κριτικός γραμματισμός έχει την έννοια μιας πράξης γνώσης, στην οποία ο διδασκόμενος παίρνει το ρόλο του γνωρίζοντος κι ενεργού υποκειμένου που βρίσκεται σε διάλογο με το δάσκαλό του, κάτι που του επιτρέπει να συμμετέχει ουσιαστικά στους μετασχηματισμούς της κοινωνίας (Freire 2000). Ο στόχος είναι να δημιουργηθούν κριτικά σκεπτόμενοι, αυτοκαθοδηγούμενοι και συνειδητοποιημένοι πολίτες, οι οποίοι δεν είναι εγκλωβισμένοι σε συγκεκριμένους ρόλους και ταυτότητες.

Οι μαθητές/-τριες κλήθηκαν:

- να οδηγηθούν στα συμπεράσματά τους μέσα από μια διαδικασία χειραφέτησης κι όχι χειραγώγησης,

- να είναι ισότιμοι ερμηνευτές και αναλυτές του δημοσιογραφικού λόγου,
- να ανακαλύψουν και αποκωδικοποιήσουν τα εκφωνήματα και τα φερόμενα νοήματά τους,
- να αποκτήσουν σταδιακά τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης των υπονοούμενων εννοιών και να ενσωματώσουν πρακτικές, για να γίνουν ικανοί να προσεγγίζουν διαφορετικά θέματα ή ένα θέμα από ποικίλες οπτικές.

Μεθοδολογία της επιμορφωτικής διαδικασίας

Ο ομαδοσυνεργατικός τρόπος διδασκαλίας θεωρήθηκε κατάλληλος, γιατί βοηθά τα παιδιά στην ανάπτυξη σχέσεων και διάδρασης μεταξύ τους. Άλλωστε έτσι τα παιδιά κοινωνικοποιούνται πιο εύκολα, ενώ στα πλαίσια του σεναρίου μαθαίνουν να συνεργάζονται αρμονικά. Με τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο εργασίας οι μαθητές ανέλαβαν πρωτοβουλίες και ενεπλάκησαν με άμεσο και ενεργό τρόπο σε όλες τις φάσεις της εργασίας. Αυξήθηκε, συνεπώς, η δυνατότητα για αυτενέργεια και δημιουργία, ενώ παράλληλα οξύνθηκε η κριτική ικανότητα των μαθητών. Οι μαθητές/τριες εργάστηκαν συνεργατικά και αξιολογήθηκαν τόσο για την ατομική συμβολή τους όσο και για το συλλογικό προϊόν της εργασίας τους. Η διαδικασία της αξιολόγησης είχε διαμορφωτικό χαρακτήρα και επέτρεπε παρεμβατικές διορθώσεις.

Διδακτικό υλικό (μορφή, περιεχόμενο, διδακτική χρήση),

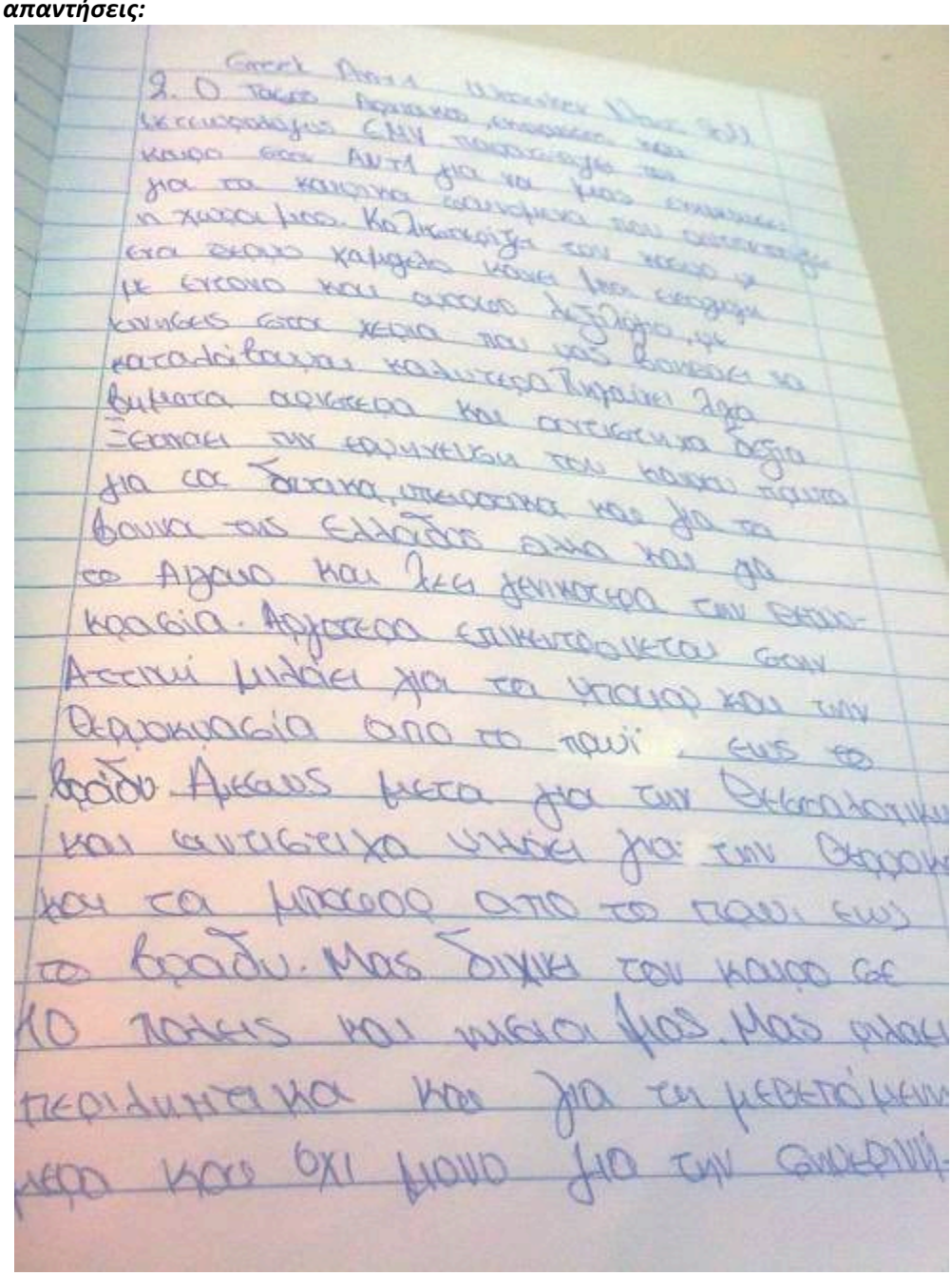
Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές –και τα ψηφιακά μέσα εν γένει– δεν αποτελούν απλώς μέσα επικοινωνίας, αλλά έχουν μια διαμεσολαβητική λειτουργία: η ύπαρξή τους σημαίνει ότι πολλές από τις οικείες και κοινότυπες διαδικασίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης πρέπει να μετασχηματιστούν σε ψηφιακά τους ισοδύναμα. Μεταβάλλεται έτσι η οικονομία της συμμετοχής, της επικοινωνίας, της οργάνωσης και της ιεραρχίας, της διαμοίρασης των γνώσεων. Ορισμένες από τις μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης εξασθενούν, άλλες ενισχύονται και δημιουργούνται, ενδεχομένως, μερικές νέες. Οι ΤΠΕ βοηθούν στην υιοθέτηση σύγχρονων αντιλήψεων για τη διδασκαλία της γλώσσας (επικοινωνιακή προσέγγιση), στη διεύρυνση του γραμματισμού των μαθητών έτσι, ώστε να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις σύγχρονες επικοινωνιακές ανάγκες αλλά και την υιοθέτηση κριτικής στάσης απέναντι στον ιδεολογικό και πολιτισμικό χρωματισμό των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων.

Πηγές από ιστοσελίδες ειδήσεων (ανακτήθηκαν 14/2/2018):
http://www.skai.gr/news/world/article/240178/suria-kataggelies-gia-hrisi-himikon-oplon-se-perihora-tis-damaskou-/
http://www.bbc.co.uk/news/world-us-canada-23999066
https://www.youtube.com/watch?v=CKt3vmrhTNc

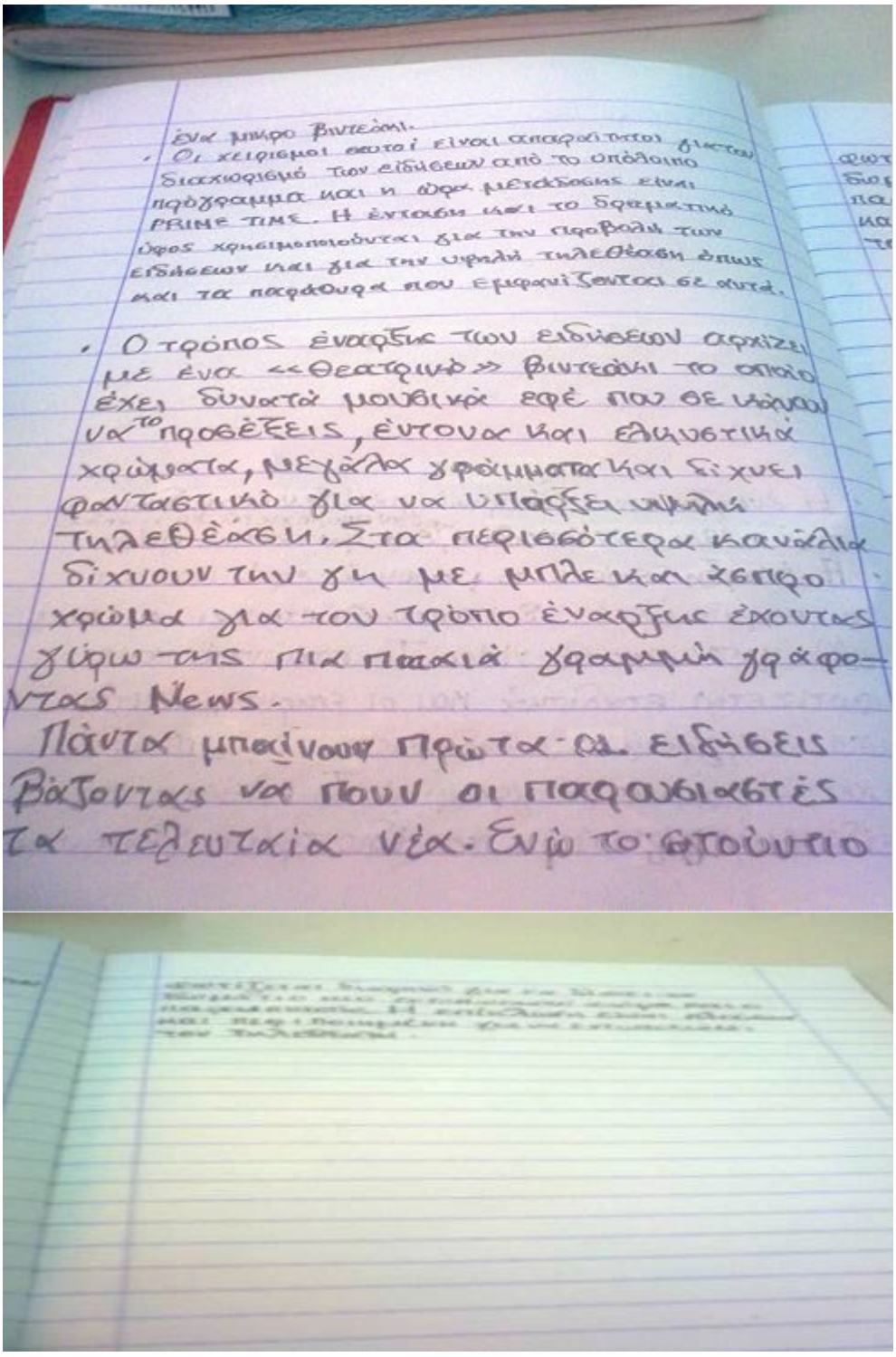
Παρουσίαση των δραστηριοτήτων

Ένα φύλλο εργασίας κοινό για όλες τις ομάδες.
Αποστολή:
Α φάση
1. Παρακολουθούμε την έναρξη των δελτίων ειδήσεων σε δυο τουλάχιστον μεγάλα κανάλια, παρατηρούμε και αναρωτιόμαστε:
Είναι θεατρική και γιατί η έναρξη;
Συνοδεύεται από μουσικά ηχητικά εφέ;
Οι παρουσιαστές αποκαλύπτονται αμέσως ή διαγράφεται μόνο το περίγραμμα τους;
Το στούντιο φωτίζεται σταδιακά;
Υπάρχουν εναρκτήριοι τίτλοι και γρήγορα γραφικά;
Το κλείσιμο των ειδήσεων γίνεται με τον ίδιο τρόπο;
Τι επιδιώκεται με όλους τους παραπάνω χειρισμούς για το δελτίο ειδήσεων σε σχέση με τα υπόλοιπα προγράμματα;
Σε τι αποσκοπούν κατά τη γνώμη σας όλα τα παραπάνω;
Σε ένα κείμενο 2-3 παραγράφων καταγράφουμε/θέτουμε τις πρώτες σκέψεις μας, για να τις επεξεργαστούμε αργότερα.

Ενδεικτικές απαντήσεις:



Εικόνα 1: από τετράδιο μαθητή



Εικόνα 2: από τετράδιο μαθητή

Εικόνα 3: από το διαδίκτυο με τα πιο αντιπροσωπευτικά εισαγωγικά μηνύματα των κεντρικών δελτίων ειδήσεων.

2. Ας προσέξουμε στη συνέχεια το στήσιμο του σκηνικού και ας προσπαθήσουμε έπειτα να το περιγράψουμε. Η οπτική εμφάνιση και η τεχνική επάρκεια του στούντιο αφορούν το θεσμό.

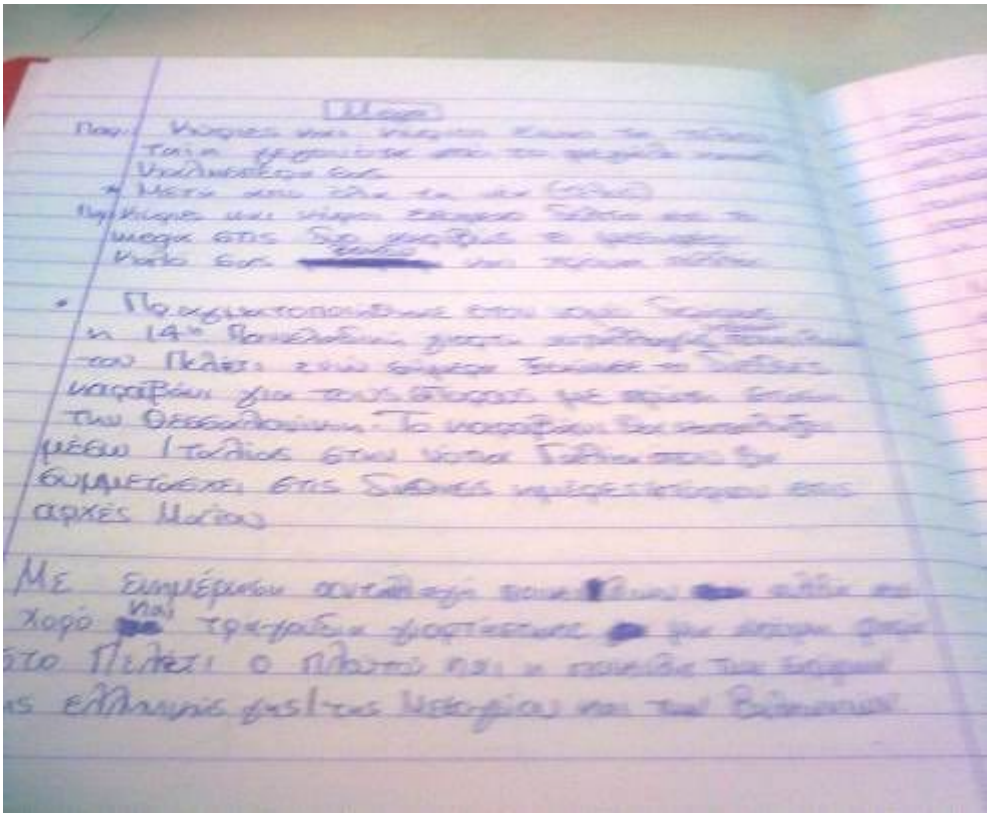
Εικόνα 4: από το κεντρικό στούντιο των ειδήσεων

Το δελτίο ειδήσεων του Alpha επανέρχεται σε ένα εντυπωσιακό νέο σκηνικό, με σύγχρονη εικαστική προσέγγιση και τεχνολογία αιχμής. Ξεκάθαρο, τεκμηριωμένο, αντικειμενικό, το δελτίο μεταφέρει με αξιοπιστία τις ειδήσεις, όπως ακριβώς είναι. Συντονιστείτε καθημερινά σε ένα δελτίο ειδήσεων με άποψη, ακόμα πιο αποκαλυπτικό, ακόμα πιο μαχητικό.

Εικόνα 5: από το κεντρικό στούντιο των ειδήσεων με τον παρουσιαστή

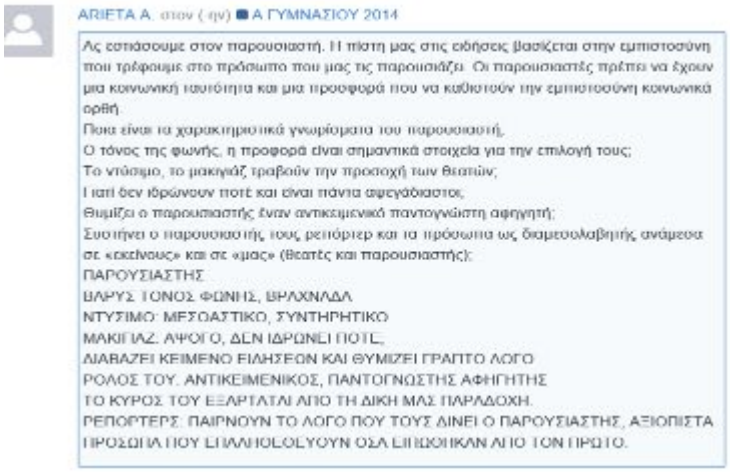
Ποια επίπλωση χρησιμοποιείται;
Πού κάθονται οι παρουσιαστές;
Ο παρουσιαστής καθισμένος πίσω από ένα γραφείο αντιγράφει τη θέση ενός ισχυρού προσώπου το οποίο περιβάλλεται από κύρος;
Το κύριο στούντιο των ειδήσεων παραπέμπει σε υψηλή τεχνολογία;
Χρησιμοποιούνται συμβάσεις κινηματογραφικού τύπου, π.χ. παιχνίδια με το φωτισμό των προσώπων ή το πρόσωπο του παρουσιαστή είναι αφύσικα φωτεινό και αξιόπιστο;
Αν μου ζητούσαν να σχεδιάσω το δικό μου σκηνικό του δελτίου ειδήσεων των οκτώ ποια στοιχεία θα κρατούσα και ποια θα άλλαζα και γιατί; Σε μια παρουσίαση 20 διαφανειών παρουσιάζουμε τη νέα εναλλακτική, ανανεωτική μας πρόταση.

Το τηλεοπτικό δελτίο ειδήσεων (ΤΠΕ) αποτελεί το κατεξοχήν οικείο και αναγνωρίσιμο τηλεοπτικό προϊόν για την πλειοψηφία των σύγχρονων ανθρώπων. Είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την καθημερινότητα και, αρκετά συχνά, συνθέτει το βασικό εκείνο πυρήνα στοιχείων και πληροφοριών μέσω των οποίων αντιλαμβανόμαστε τον κοινωνικό μας περίγυρο και τα πολιτικά πράγματα. Η επιλογή των θεμάτων, ο τρόπος παρουσίασης και διαπραγμάτευσής τους και η δομή του καταδεικνύουν την ύπαρξη μιας ιδιαίτερης και πολύ συστηματοποιημένης ψυχοκοινωνικής λογικής που το διαφοροποιεί από κάθε άλλο τηλεοπτικό και εν γένει πολιτιστικό είδος.



Εικόνα 6: από τετράδιο μαθητή

3. Ας εστιάσουμε στον παρουσιαστή. Η πίστη μας στις ειδήσεις βασίζεται στην εμπιστοσύνη που τρέφουμε στο πρόσωπο που μας τις παρουσιάζει. Οι παρουσιαστές πρέπει να έχουν μια κοινωνική ταυτότητα και μια προσφορά που να καθιστούν την εμπιστοσύνη κοινωνικά ορθή.
Ποια είναι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του παρουσιαστή;
Ο τόνος της φωνής, η προφορά είναι σημαντικά στοιχεία για την επιλογή τους;
Το ντύσιμο, το μακιγιάζ τραβούν την προσοχή των θεατών;
Γιατί δεν ιδρώνουν ποτέ και είναι πάντα αψεγάδιαστοι;
Θυμίζει ο παρουσιαστής έναν αντικειμενικό παντογνώστη αφηγητή;
Συστήνει ο παρουσιαστής τους ρεπόρτερ και τα πρόσωπα ως διαμεσολαβητής ανάμεσα σε «εκείνους» και σε «μας» (θεατές και παρουσιαστής);



Εικόνα 7 : από το edmodo

Καλούμε τους συμμαθητές μας σε μια δοκιμαστική επιλογή παρουσιαστών ειδήσεων. Δημιουργούμε μια επιτροπή αξιολόγησης και ζητούμε από τους υποψηφίους παρουσιαστές να διαβάσουν μια παράγραφο τονίζοντας τα σημαντικά σημεία. Δίνεται ένα μικρό χρονικό διάστημα προετοιμασίας. Μετά την ακρόαση τους κοινοποιείτε τις επιλογές και αιτιολογείτε την κρίση σας. Η όλη δοκιμασία καλό είναι να μαγνητοσκοπηθεί.

Β φάση

4. Ας καταγράψουμε την είδηση του δελτίου.

http://www.skai.gr/news/world/article/240178/suria-kataggelies-gia-hrisi-himikon-oplon-se-perihora-tis-damaskou-/
http://www.bbc.co.uk/news/world-us-canada-23999066
https://www.youtube.com/watch?v=CKt3vmrhTNc

Ας απομαγνητοφωνήσουμε τον προφορικό λόγο και ας τον μετατρέψουμε σε γραπτό, εστιάζοντας σε συγκεκριμένες φράσεις.

Αίσθηση προκάλεσε δημοσίευμα της Sunday Mail σύμφωνα με το οποίο η Βρετανία προμήθευσε με χημικά την Συρία, τον Ιανουάριο του 2012, 10 περίπου μήνες δηλαδή μετά την έναρξη του εμφυλίου στη χώρα.
Το γεγονός προκάλεσε θύελλα αντιδράσεων στην Βρετανία, με τους πολιτικούς να στρέφονται κατά του Πρωθυπουργού, Ντέιβιντ Κέμερον, ζητώντας του εξηγήσεις για τις άδειες εξαγωγής χημικών.
Η Βρετανική κυβέρνηση πάντως διέψευσε τους ισχυρισμούς της εφημερίδας ότι η χώρα προμήθευσε με χημικά τη Συρία μετά την έναρξη της εξέγερσης, τα οποία θα μπορούσαν να έχουν χρησιμοποιηθεί για την παραγωγή αερίων, όπως το αέριο σαρίν.
Από την άλλη, ο υπουργός Εξωτερικών της Ρωσίας Σεργκέι Λαβρόφ δήλωσε πως οι πληροφορίες που παρουσιάσθηκαν από τις Ηνωμένες Πολιτείες και τους συμμάχους τους "δεν πείθουν καθόλου" τη Ρωσία για τη χρησιμοποίηση χημικών όπλων από το καθεστώς της Δαμασκού στα περίχωρα της Δαμασκού.

*"Μάς έδειξαν μερικές εικόνες όπου **δεν υπάρχει τίποτε συγκεκριμένο**: ούτε γεωγραφικοί χάρτες, ούτε ονόματα... Αυτά που μάς έδειξαν στο παρελθόν και πιο πρόσφατα οι αμερικανοί εταίροι μας, καθώς και οι Βρετανοί και οι Γάλλοι δεν μάς πείθουν καθόλου", δήλωσε ο επικεφαλής της ρωσικής διπλωματίας κατά τη διάρκεια ομιλίας του στο Ινστιτούτο Διεθνών Σχέσεων της Μόσχας.*

Η Κίνα από την πλευρά της εξέφρασε "σοβαρή ανησυχία" για το ενδεχόμενο ανάληψης μονομερώς στρατιωτικής δράσης στη Συρία μετά την ανακοίνωση του αμερικανού προέδρου Μπαράκ Ομπάμα ότι θα προσφύγει στο Κονγκρέσο.

Ο εκπρόσωπος του κινεζικού υπουργείου Εξωτερικών Χονγκ Λέι δήλωσε ότι οι ΗΠΑ παρουσίασαν στην Κίνα τα στοιχεία τους για τη χρήση χημικών όπλων στη Συρία και το Πεκίνο θεωρεί ότι καμία πλευρά δεν πρέπει να προκαταλάβει τα αποτελέσματα της έρευνας των επιθεωρητών του ΟΗΕ, οι οποίοι "διεξάγουν αντικειμενική και αμερόληπτη έρευνα σε συνεννόηση με τη συριακή κυβέρνηση".

Ο υπουργός Εξωτερικών Τζον Κέρι σε επίσημο ανακοινωθέν του δήλωσε ότι οι ΗΠΑ έλαβαν στοιχεία που δείχνουν ότι το καθεστώς Ασαντ έκανε χρήση χημικών όπλων.
Όπως είπε χαρακτηριστικά, σε μια από τις συνομιλίες μεταξύ Σύρων αξιωματούχων, αναφέρεται ότι μια μονάδα του στρατού είχε λάβει ειδοποίηση να πάρει μέτρα προφύλαξης, πριν την επίθεση στη Δαμασκό, στις 21 Αυγούστου.

*Σύμφωνα με τον ίδιο, εκείνη την ημέρα **σκοτώθηκαν τουλάχιστον 1.429 σύροι πολίτες**, μεταξύ των οποίων **426 παιδιά** υπογραμμίζοντας ότι «αυτό το έγκλημα εις*
βάρος της ανθρωπότητας μας αφορά».

Ο πρόεδρος των ΗΠΑ Μπαράκ Ομπάμα ζήτησε την ψήφο του Κονγκρέσου για την ανάληψη στρατιωτικής δράσης κατά της Δαμασκού. Η Γαλλία τάχθηκε υπέρ της στρατιωτικής δράσης, αλλά η Βρετανία δεν θα συμμετάσχει σε μία τέτοια επιχείρηση μετά την αρνητική ψήφο της Βουλής των Κοινοτήτων.

Ο ΟΗΕ ανακοίνωσε από την πλευρά του ότι οι επιθεωρητές που επέστρεψαν το Σάββατο από τη Συρία δεν πρόκειται "να καταλήξουν σε κανένα συμπέρασμα" πριν από τα αποτελέσματα των αναλύσεων επί των δειγμάτων που έχουν περισυλλέξει, οι οποίες μπορεί να διαρκέσουν και τρεις εβδομάδες.

Υπάρχει συναισθηματική φόρτιση ή άλλου είδους φόρτιση στην είδηση;
Από ποια γλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία το καταλαβαίνουμε αυτό;

προκάλεσε θύελλα αντιδράσεων στην Βρετανία ότι……
η Βρετανία προμήθευσε με χημικά την Συρία

Η Βρετανική κυβέρνηση πάντως διέψευσε τους ισχυρισμούς της εφημερίδας
"δεν πείθουν καθόλου" τη Ρωσία

Η Κίνα από την πλευρά της εξέφρασε "σοβαρή ανησυχία"

Ο υπουργός Εξωτερικών Τζον Κέρι σε επίσημο ανακοινωθέν του δήλωσε ότι οι ΗΠΑ έλαβαν στοιχεία που δείχνουν ότι το καθεστώς Ασαντ έκανε χρήση χημικών όπλων.

Ο ΟΗΕ ανακοίνωσε από την πλευρά του ότι …….δεν πρόκειται "να καταλήξουν σε κανένα συμπέρασμα"

Μπορείτε να προτείνετε εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης του ίδιου μηνύματος και ουδετεροποίησης της φόρτισης;

5. Δίνουμε στους/στις μαθητές/-τριες αποσπάσματα από διάφορες δημοσιογραφικές εκπομπές, προκειμένου να αναγνωρίσουν ποιο απόσπασμα ανήκει σε ποια εκπομπή.
Πώς καταλαβαίνετε σε ποια εκπομπή ανήκουν;
Χρησιμοποιεί ο κάθε τηλεοπτικός σταθμός και η κάθε δημοσιογραφική εκπομπή τη δική του/της «γλώσσα»;
Ποια είναι τα βαθύτερα κίνητρα της γλώσσας του δημοσιογραφικού λόγου;
Σε ένα άρθρο στη σχολική εφημερίδα ή στο edmodo αναπτύσσουμε τις σκέψεις μας για την ιδεολογική λειτουργία-χρωματισμό του λόγου, αλλά και τον προβληματισμό μας για τους στόχους και τα συμφέροντα αυτών που τον χρησιμοποιούν.

Σε ένα άρθρο στη σχολική εφημερίδα ή στο edmodo αναπτύσσουμε τις σκέψεις μας για την ιδεολογική λειτουργία-χρωματισμό του λόγου, αλλά και τον προβληματισμό μας για τους στόχους και τα συμφέροντα αυτών που τον χρησιμοποιούν.

ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΜΜΕ

Στην εποχή μας τα Μ.Μ.Ε έχουν παρουσιάσει ΤΕΡΑΣΤΙΑ τεχνολογική ανάπτυξη. Έχουν φτάσει σε σημείο όλοι οι πολίτες να ασχολούνται μαζί τους με αποτέλεσμα να είναι μέσα στα εκπληκτικότερα επιτεύγματα. Σίγουρα είναι ένας καθοριστικός παράγοντας στη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου.
Τα Μ.Μ.Ε είναι όργανα ενημέρωσης και πληροφόρησης των πολιτών, βοηθούν στη γνώση και την ενίσχυση του διαλόγου, την διάπλαση της προσωπικότητας και της υπευθυνότητας. Ακόμη έχουν την δυνατότητα να προωθούν πολιτισμούς και τέχνες άλλων λαών.
Δυστυχώς όμως, τα Μ.Μ.Ε έχουν και την αρνητική τους πλευρά, γιατί πολλές φορές λειτουργούν ως όργανα παραπληροφόρησης θέλοντας να παρασύρουν το κοινό σε έναν κόσμο που δημιούργησαν όπως αυτά ήθελαν. Ακόμα, σε περίπτωση πόλεμου λειτουργούν ως όργανα προπαγάνδας θέλοντας να αποπροσανατολίσουν την κοινή γνώμη.
Οι αιτίες που υπάρχουν αυτά, είναι κυρίως πολιτικά (εξαγορά εξουσίας) και οικονομικά (διαφημίσεις, ακριβαμισθίτης) συμφέροντα και η κάρα απ'τα κατά την γνώμη μου είναι η συνειδητή διάθεση του κοινού για τέτοιου είδους θέματα.
Ο μόνος τρόπος να αντιμετωπιστεί η αρνητική του επιρροή είναι να αποκτήσουν οικονομική ανεξαρτησία. Ακόμη ένας τρόπος είναι η εφαρμογή των κανόνων δημοσιογραφικής δεοντολογίας. Πρέπει να συμπληρώσω ότι η γνώση είναι δύναμη, άρα τα Μ.Μ.Ε. που διοχετεύουν πολύ γνώση έχουν μεγάλη δύναμη. Προβολή Λιγότερων

Απάντηση · Διαγραφή Μόλις τώρα

Εικόνα 8 : από το edmodo

Τα διδακτικά βήματα

Α΄ φάση: 2 ώρες

Η φάση αυτή της διδασκαλίας, περιελάμβανε εξηγήσεις προς τους μαθητές, ιδιαίτερα των σημείων εκείνων της διδασκαλίας που ήταν απαραίτητα προκειμένου να κατανοήσουν τον σκοπό και τους στόχους της και να συμβάλουν στη διαμόρφωση ενός «συμβολαίου», που θα τηρηθεί από τη διδάσκουσα και τους μαθητές στη διάρκειά της. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες. Σε κάθε ομάδα υπήρχε ένας τουλάχιστον μαθητής με επαρκείς δεξιότητες στη χρήση επεξεργαστή κειμένου και φυλλομετρητή, ένας αναγνώστης-συντονιστής της διαδικασίας και ένας γραμματέας. Οι μαθητές ανέλαβαν τον ρόλο εκείνο που οι ίδιοι θεωρούσαν ότι τους ανήκει και που η ομάδα συνήθως χωρίς αντιρρήσεις τους αναγνώριζε.

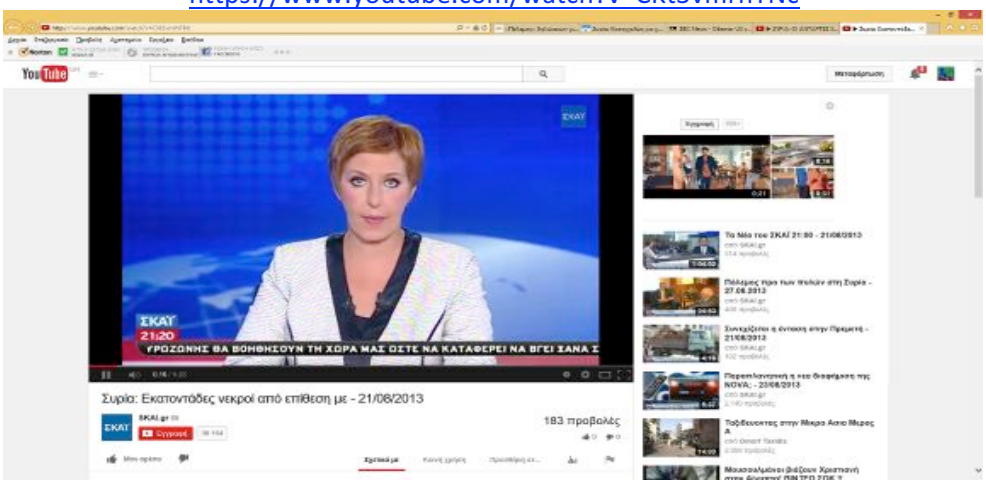
Οι μαθητές/-τριες παρακολούθησαν μαγνητοσκοπημένα αποσπάσματα τηλεοπτικού δημοσιογραφικού λόγου από ενημερωτικές εκπομπές και ειδήσεις. Ιδιαίτερα δόθηκε προσοχή στο στήσιμο του σκηνικού: είσοδος, έξοδος δελτίου στο πρόγραμμα, στήσιμο του παρουσιαστή (βλ. Φύλλο Εργασίας Δραστηριότητα 1, 2, 3 & σχετικά τεκμήρια). Στη συνέχεια, οι μαθητές/-τριες, αφού απομαγνητοφώνησαν τον προφορικό λόγο και τον μετέτρεψαν σε γραπτό, εστίασαν σε συγκεκριμένες φράσεις λαμβάνοντας υπόψη το ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό και συμφραστικό πλαίσιο (Φύλλο Εργασίας Δραστηριότητα 4 & σχετικά τεκμήρια). Μέσα από την επεξεργασία τους, οι μαθητές/-τριες συνειδητοποίησαν την ιδεολογική λειτουργία διαφόρων λεκτικών μηχανισμών, όπως της μεταφοράς, της λεξιλογικής πολυσημίας, της συνδήλωσης, της εξειδικευμένης ορολογίας, σε ένα είδος λόγου που δεν είναι λογοτεχνικό ή επιστημονικό. Έτσι, κατανόησαν πώς οι ανωτέρω γλωσσικοί μηχανισμοί συντελούν στη συναισθηματική φόρτιση, αλλά και τη πληροφοριακή σύγχυση του δέκτη.

Β΄ φάση: 4 ώρες

Στη φάση αυτή οι μαθητές πήγαν στο εργαστήριο, εντόπισαν και παρακολούθησαν μαγνητοσκοπημένα αποσπάσματα τηλεοπτικού δημοσιογραφικού λόγου από ενημερωτικές εκπομπές ή ειδήσεις και προσπάθησαν να εμβαθύνουν στο ιδεολογικό περιεχόμενο των μηνυμάτων τους. Η δημιουργός του σεναρίου πρότεινε το απόσπασμα από όλες τις εκπομπές, στο οποίο παρουσιάζεται το ίδιο θέμα, π.χ. η χρήση χημικών στη Συρία. Επισκέφθηκαν τις παρακάτω διευθύνσεις:
http://www.skai.gr/news/world/article/240178/suria-kataggelies-gia-hrisi-himikon-oplon-se-perihora-tis-damaskou-/

http://www.bbc.co.uk/news/world-us-canada-23999066

https://www.youtube.com/watch?v=CKt3vmrhTNc



Δόθηκε ένα φύλλο εργασίας κοινό για όλες τις ομάδες και αποσπάσματα από διάφορες δημοσιογραφικές εκπομπές, προκειμένου να αναγνωρίσουν ποιο απόσπασμα ανήκει σε ποια εκπομπή (βλ. Φύλλο Εργασίας Δραστηριότητα 5 & σχετικά τεκμήρια). Ο στόχος ήταν να συνειδητοποιήσουν ότι ο κάθε τηλεοπτικός σταθμός έχει μια ταυτότητα και ένα προφίλ για αυτό και φιλοξενεί αντίστοιχες εκπομπές. Στη συγκεκριμένη είδηση πρόσεξαν ότι υπήρχε διάσταση απόψεων για τους πρωταγωνιστές του εγκλήματος κατά των αμάχων. Τα παιδιά εξέφρασαν την οργή και αγανάκτησή τους για την άδικη επίθεση εναντίον

αθώων ψυχών, ρωτούσαν τη διδάσκουσα, αν μετά από καιρό έγιναν γνωστοί οι αίτιοι της ανθρώπινης τραγωδίας και αν τιμωρήθηκαν, αλλά απάντηση δεν υπήρχε.

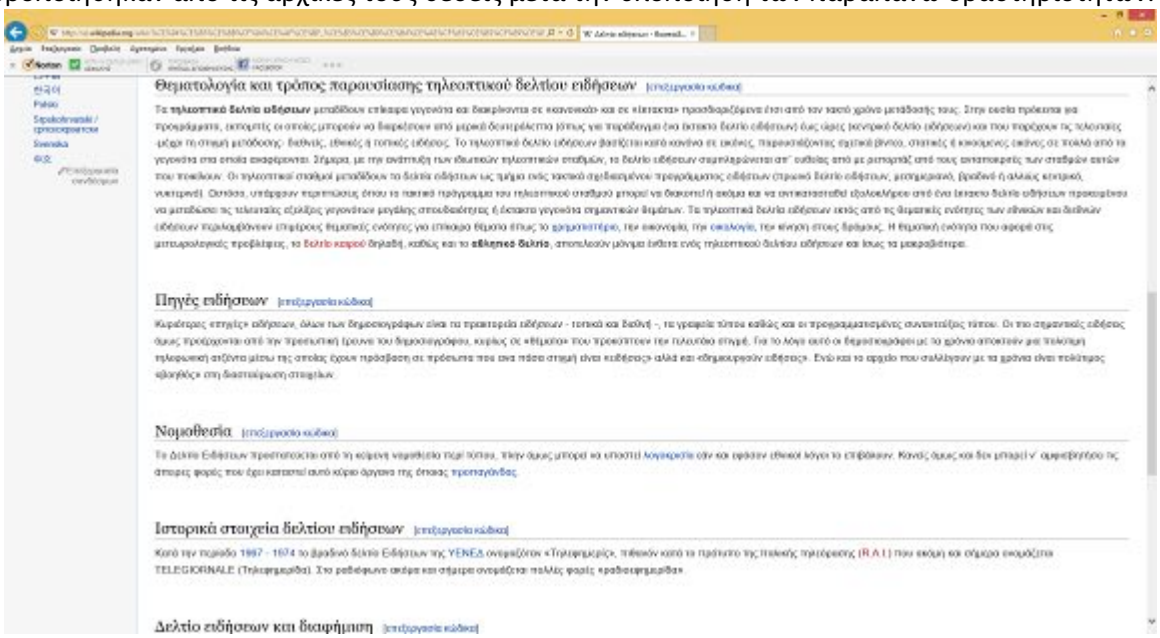
Παράλληλα, μπόρεσαν να διερευνήσουν πώς το ίδιο θέμα παρουσιάζεται στο γραπτό λόγο των ελληνικών και ξένων εφημερίδων, στο ραδιόφωνο ή στο διαδίκτυο. Τα παιδιά παρατήρησαν πώς μέσα από φράσεις, όπως **«σας λέμε τι πραγματικά συμβαίνει», «αυτή είναι η πραγματικότητα»,** ο δημοσιογραφικός λόγος καθιερώνει το κύρος του, αντανακλά μια αίσθηση αντικειμενικότητας και αναπαράγει στερεότυπα, αλλά η αλήθεια που είναι το ζητούμενο δυστυχώς κρύβεται.

Οι μαθητές/-τριες κλήθηκαν να παραγάγουν δικό τους δημοσιογραφικό λόγο. Αντικατέστησαν λέξεις-κλειδιά με φράσεις που ανταποκρίνονται περισσότερο στη συνολική θέαση της πραγματικότητας και της αλήθειας, πρόσεξαν τις ηχηρές και φορτισμένες συναισθηματικά λέξεις, πρότειναν εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης του ίδιου μηνύματος, μετείχαν σε μια ενεργή παραγωγή νέων ιδεών.

Γ΄ φάση: 2 ώρες

Οι μαθητές παρέδωσαν το υλικό που συνέθεσαν στην τάξη στη διδάσκουσα σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή. Αναστοχάστηκαν για τους στόχους που έθεσαν, αν τους πέτυχαν ή όχι, πώς τους πέτυχαν, αλλά και γιατί δεν πέτυχαν κάποιους απ' αυτούς, τι προτάσεις κατέθεσαν. Ακόμη αναστοχάστηκαν για το τι κέρδισαν από την εμπλοκή τους στην όλη διαδικασία, τι έμαθαν, πώς το έμαθαν και πώς εκτιμούν ότι μπορούν να το αξιοποιήσουν μελλοντικά.

Μέσα από τη διδακτική αξιοποίηση του δημοσιογραφικού λόγου, οι μαθητές/-τριες συζήτησαν και συνειδητοποίησαν κριτικά τη λεκτική έκφραση του εξουσιαστικού λόγου. Οδηγήθηκαν, έτσι, σε μια κριτική επίγνωση της γλώσσας (Critical Language Awareness) (Fairclough, 2001), αφού απέκτησαν δεξιότητες εμβάθυνσης κι έλλογης ανάλυσης των λεχθέντων, ενώ συνειδητοποίησαν τον τρόπο με τον οποίο ο τηλεοπτικός δημοσιογραφικός λόγος κατασκευάζει τον «ιδανικό τηλεθεατή» του, εκφράζοντας, παράλληλα, σχέσεις ισχύος. Συζήτησαν για το είδος του τηλεθεατή στο οποίο ανήκουν ή ανήκαν και πόσο διαφοροποιήθηκαν από τις αρχικές τους θέσεις μετά την υλοποίηση των παραπάνω δραστηριοτήτων.



Εικόνα 9 : Σελίδα από τη βικιπαιδεία με πληροφορίες για τον τρόπο παρουσίασης ενός ΤΔΕ.

Αξιολόγηση

Οι μαθητές/-τριες κατάφεραν να προσδιορίσουν κάθε φορά το στόχο και την ιδεολογική τοποθέτηση του δημιουργού ενός τηλεοπτικού κειμένου, ενώ, παράλληλα, απέκτησαν πολλές ευκαιρίες έκφρασης και εξάσκησης των γλωσσικών τους δεξιοτήτων στον προφορικό και γραπτό λόγο. Επιπλέον, ενισχύθηκε η ικανότητά τους να επιχειρηματολογούν, αλλά και να μεταδίδουν ένα μήνυμα με ευσύνοπτο τρόπο. Οι μαθητές/-τριες μέσα από την ενεργή αλληλεπίδρασή τους με το δημοσιογραφικό λόγο απέκτησαν μια επικοινωνιακή επάρκεια και μεταγλώσσα (Fairclough, 2001) που τους επέτρεψε να κατανοούν τα βαθύτερα κίνητρα της γλώσσας του δημοσιογραφικού λόγου. Ο απώτερος στόχος ήταν να συνειδητοποιήσουν τη

συγκαλυμμένη ιδεολογική λειτουργία του λόγου, αλλά και να προβληματιστούν για τους στόχους και τα συμφέροντα αυτών που τον χρησιμοποιούν. Σύμφωνα με τον Baynham (2002: 252), οι ερωτήσεις με το «γιατί» είναι η βάση των κριτικών ή «αντιστασιακών» αναγνώσεων, αυτών, δηλαδή, που δεν αποδέχονται απλώς τις γραμμένες λέξεις ως δεδομένες κι εξουσιαστικές, αλλά αμφισβητούν την προέλευση αυτής της εξουσίας. Η διδακτική αξιοποίηση του δημοσιογραφικού λόγου μπορεί να χρησιμεύσει, επιπλέον, ώστε όχι μόνο να επανακαθορισθούν οι σχέσεις ισχύος μέσα στην τάξη ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/-τριες, αλλά και να μετατραπούν αυτές σε συνεργατικές σχέσεις ενδυνάμωσης που αμφισβητούν τα υπάρχοντα εξουσιαστικά μοντέλα και οδηγούν σε μια θετική και δυναμική διαπραγμάτευση ταυτοτήτων (Cummins, 2005). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές/-τριες μπόρεσαν να προβούν σε συγκρίσεις ανάμεσα στο δημοσιογραφικό λόγο και σε αυτόν που χρησιμοποιείται στο σχολείο. Η συνειδητοποίηση ότι ο λόγος μέσα στην τάξη χρησιμοποιεί παραπλήσιους λεκτικούς μηχανισμούς, για να μεταβιβάσει ρητά και άρρητα μηνύματα, οδηγεί αυτόματα στο συμπέρασμα ότι κι αυτός κινείται σε ένα πλαίσιο ισχύος.
Το πιο εντυπωσιακό όμως είναι ότι το σενάριο αυτό, αν και υλοποιήθηκε 4 χρόνια πριν, θα έλεγε κανείς ότι γράφτηκε μόλις χθες, γιατί την τρέχουσα ειδησεογραφία απασχολούν τα ίδια θέματα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Fairclough, N. (2001). Language and Power (2nd ed.) Harlow: Longman.

Ελληνόγλωσσες

Baynham, M. (2002). Πρακτικές Γραμματισμού (Μτφρ. Μ. Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Boorstin, D. J. (1991). Από τη συλλογή ειδήσεων στην κατασκευή ειδήσεων: Ένας κατακλυσμός ψευδογεγονότων. Στο Λιβιεράτος, Κ. & Τ. Φραγκούλης (επιμ.), Το μήνυμα του μέσου. Η έκρηξη της μαζικής επικοινωνίας (4η έκδ.) (Μτφρ. Α. Λυκιαρδοπούλου & Λ. Αναγνώστου). Αθήνα: Αλεξάνδρεια. 156-97

Cummins, J. (2005). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας (2η έκδ. βελτιωμένη) (Μτφρ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.

Freire, P. (2000). Η διεργασία γραμματισμού ενηλίκων ως πολιτισμική δράση για ελευθερία. Στο Maybin, J. (επιμ.) Γλώσσα και γραμματισμός στην κοινωνική πρακτική, Τόμος Γ. (Μτφρ. Ι. Φ. Βλαχόπουλος). Πάτρα: ΕΑΠ. 307-18.

Κουτσογιάννης, Δ. (2012). Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 32ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη, ΙΝΣ.

Κουτσογιάννης, Δ. (2007). Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού νέων εφηβικής ηλικίας και (γλωσσική) εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/teens/index.html [19.03.2018]

Κουτσογιάννης, Δ., Παυλίδου, Μ. & Ι. Χαλισιάνη. (2011). Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Μπένετ, Ο. Λ. (1999). Ειδήσεις: η πολιτική των ψευδαισθήσεων. (Μτφρ. Β. Λιαπής & Κ. Πάρη). Αθήνα: Δρομέας.

Σεραφετινίδου, Μ. (2005). Κοινωνιολογία των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας. Ο ρόλος των μέσων στην αναπαραγωγή του σύγχρονου καπιταλισμού. Αθήνα: Gutenberg.

Φισκ, Τζ. (2005). TV. Η ανατομία του τηλεοπτικού λόγου (2η έκδ.) (Μτφρ. Β. Σπυροπούλου). Αθήνα: Κατάρτι.

Διερεύνηση στάσεων και συμπεριφορών των εφήβων στη χρήση του Διαδικτύου

Χρυσάνθη Παλάζη
Δρ Παιδαγωγικής, Msc Σχολικής Ψυχολογίας
palazi@gmail.com

Βασίλειος Εφόπουλος
Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής
vefop@sch.gr

Περίληψη
Η εισήγηση στόχο έχει να παρουσιάσει τα κυριότερα αποτελέσματα μια εκπαιδευτικής έρευνας δράσης η οποία διενεργήθηκε σε ένα μεγάλο δείγμα μαθητών/-τριών σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών. Το ερευνητικό εργαλείο του ερωτηματολογίου, περιλαμβάνει διάφορες θεματικές ενότητες (ασφάλεια στο Διαδίκτυο, ένταση χρήσης, προσωπικά δεδομένα, συνήθεις διαδικτυακές δραστηριότητες, κίνδυνοι παρενόχλησης, διαδικτυακός εκφοβισμός κτλ). Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται εστιασμένα τα κυριότερα συμπεράσματα αναφορικά με τις απόψεις των μαθητών-τριών του δείγματος της έρευνας, σε θέματα στάσης και διαδικτυακής συμπεριφοράς που χαρακτηρίζουν τους έφηβους χρήστες του Διαδικτύου.

Λέξεις-Κλειδιά:Διαδίκτυο, κοινωνικά δίκτυα, προσωπικά δεδομένα, στάσεις, συμπεριφορές.

1. Εισαγωγή

1.1. Αφόρμηση της εκπαιδευτικής δράσης

Η διαπίστωση ενός προβλήματος που εντοπίζεται στο χώρο του σχολείου και όχι μόνο αποτέλεσε την αφόρμηση της εκπαιδευτικής δράσης. Η καταγεγραμμένη και μέσω πολλών περιστατικών λανθασμένη συμπεριφορά και χρήση του Διαδικτύου και των κοινωνικών δικτύων από τους μαθητές και τις μαθήτριες, προκαλεί σε αρκετές περιπτώσεις εκδηλώσεις παραβατικής συμπεριφοράς. Ο σχεδιασμός μεμονωμένων επιμορφωτικών και ενημερωτικών δράσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών,δεν καθίσταταιεπαρκής για την άρση του φαινομένου. Κρίθηκε ως αποτελεσματικότερη η προσπάθεια συνέργειας δομών και φορέων ευαισθητοποίησης και διδακτικής παρέμβασης προς μια κοινή κατεύθυνση (Καμαρινού, 1998).

1.2 Γιατί ένα πρόγραμμα για τη χρήση τουΔιαδικτύου και των κοινωνικών δικτύωνστην ηλικιακή ομάδα των εφήβων;

Υπάρχουν πληθυσμιακές ομάδες που βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο για να «εθιστούν» στο Διαδίκτυο. Η πρώτη ομάδα είναι αυτή των εφήβων (Μυλωνάς, 2009). Οι έφηβοι και τα παιδιά δαπανούν πολλές ώρες στο Διαδίκτυο για να επικοινωνήσουν στα κοινωνικά δίκτυα (facebook, twitter, instagram κ.α) με τους φίλους τους, να κάνουν chat, να παίξουν on line παιχνίδια (Σοφός & Αργύρης, 2010, Κοντόπουλος, Λαθιωτάκη & Σολανάκη, 2014), να ενημερωθούν, να ψυχαγωγηθούν (Solomonidou & Mitsaki 2009). Οι θετικές επιδράσεις της χρήσης του Διαδικτύου στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και συμπεριφορά των εφήβων, αφορούν στην κοινωνικοποίησή τους, στη μείωση του άγχους και στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Η καθημερινή χρήση εμπεριέχει την πιθανότητα εμφάνισης αρνητικών επιδράσεων, οι οποίες ενδεχομένως οφείλονται σε προηγούμενη έλλειψη ψυχοκοινωνικής λειτουργικότητας. Οι έφηβοι είναι αναπτυξιακά ευάλωτοι σε εθισμούς σε σχέση με τους ενήλικες (Σαπουντζάκη & Σαπουντζάκης, 2014) και ενδέχεται να υιοθετήσουν συμπεριφορές κατάχρησης του Διαδικτύου.

2. Σχεδιασμός εκπαιδευτικής δράσης

Με βάση αυτόν τον προβληματισμό το σχολικό έτος 2016-2017 σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών, μια στοχευμένη εκπαιδευτική δράση σε συνεργασία:

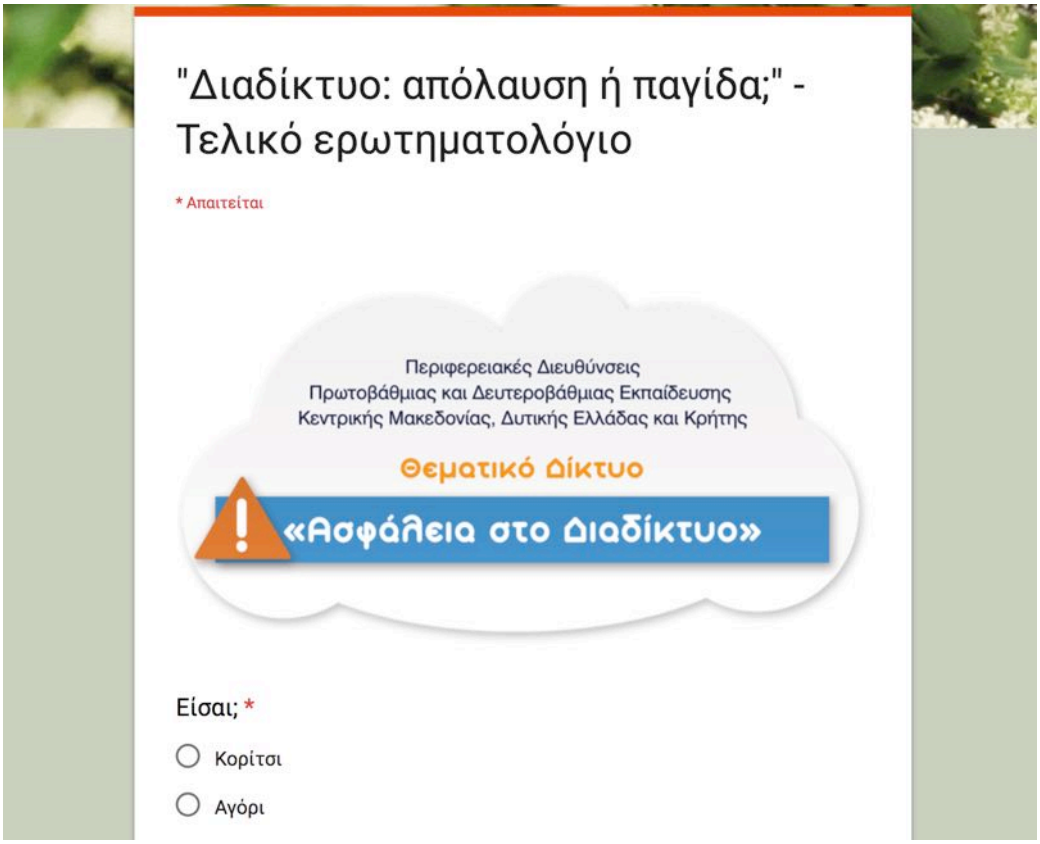
- του **Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων (Σ.Σ.Ν.) της Δ.Δ.Ε. Σερρών** (http://ssn.ser.sch.gr),
- του **Θεματικού Δικτύου για την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο** (http://isecurenet.sch.gr/portal) και
- του **Κέντρου Πρόληψης "ΟΑΣΙΣ"** (http://kpoasis.blogspot.gr) και των συνεργατών του.

2.1 Σχεδιασμός διδακτικών παρεμβάσεων

- Σχεδιάστηκαν να αφορούν ένα (1) ή δύο (2) τμήμα/-τα του κάθε σχολείου,
- Διάρκεια 7-8 βιωματικών συναντήσεων με τους/τις μαθητές/-τριες,
- Πιλοτική εφαρμογή κατά τη σχολική χρονιά 2016-2017 σε 5 Γυμνάσια των **Σερρών** (3ο, 4ο, 5ο, 6ο, Παλλατίδειο Γυμνάσιο Σιδηροκάστρου),
- Εμπλοκή σε ορισμένες περιπτώσεις και του Συλλόγου Γονέων και κηδεμόνων.

2.2 Εργαλείο της έρευνας δράσης

Σχεδιάστηκε ένα δομημένο ανώνυμο ψηφιακό ερωτηματολόγιο. Ο συνολικός αριθμός ερωτήσεων, αποκλειστικά κλειστού τύπου είναι εβδομήντα οκτώ (78). Χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια από αντίστοιχες έρευνες, αλλά κυρίως σχεδιάστηκαν ερωτήσεις εξ αρχής με βάση τα ερευνητικά ενδιαφέροντα. Οι ερωτήσεις του καλύπτουνδιάφορες θεματικές ενότητες (ασφάλεια στο Διαδίκτυο, ένταση χρήσης, προσωπικά δεδομένα, συνήθεις διαδικτυακές δραστηριότητες, κίνδυνοι παρενόχλησης, διαδικτυακός εκφοβισμός…). Παρά το μεγάλο αριθμό ερωτήσεων, το ψηφιακό περιβάλλον του ερωτηματολογίου, δε δυσκόλεψε τους/τις μαθητές/-τριες στη συμπλήρωσή του.



Εικόνα 1. Το περιβάλλον του ψηφιακού ερωτηματολογίου

3. Η έρευνα

Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές και μαθήτριες και από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου (Α΄- Γ΄). Συνολικός αριθμός μαθητών/-τριών: 517 άτομα. Έχει επίσης ολοκληρωθεί η διαδικασία του pre-test (αρχή σχολικής

χρονιάς) και post-test (τέλος σχολικής χρονιάς). Τα αποτέλεσμα που έχουν εξαχθεί, οδήγησαν στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στην υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων, στο πλαίσιο αξιοποίησης των δεδομένων της έρευνας δράσης (Dugard & Todman, 1995).

3.1 Επεξεργασία δεδομένων

Για την επεξεργασία των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε το δωρεάν εργαλείο της Google Data Studio, το οποίο επιτρέπει στους χρήστες να οπτικοποιούν τα αποτελέσματα ερευνητικών δεδομένων, με συνδυασμό ποικίλων παραμέτρων διερεύνησης. Συγκεκριμένα δίνεται η δυνατότητα σύνδεσης των δεδομένων και αξιοποίησης των παραμέτρων που επιθυμεί ο χρήστης, αναφορικά με τα υποκείμενα της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα που θέτει. Με βάση λοιπόν όλα τα παραπάνω, η επιστημονική ομάδα του Κέντρου Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας «ΟΑΣΙΣ» Π.Ε Σερρών, σχεδίασε ένα παιδαγωγικό υλικό 8 βιωματικών συναντήσεων για μαθητές Γυμνασίου και το υλοποίησε σε 5 Γυμνάσια του Νομού Σερρών σε συνεργασία με το Πανελλήνιο Δίκτυο Πληροφορικής και τον ΣΣΝ (Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων) της Δ/νσης Β/βάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Σερρών.

Το παιδαγωγικό υλικό πήρε την ονομασία: **«Εθισμός στο Διαδίκτυο – Μια σύγχρονη μορφή εξάρτησης»**και υλοποιήθηκε μέσω βιωματικών σεμιναρίων στους μαθητές/-τριες (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

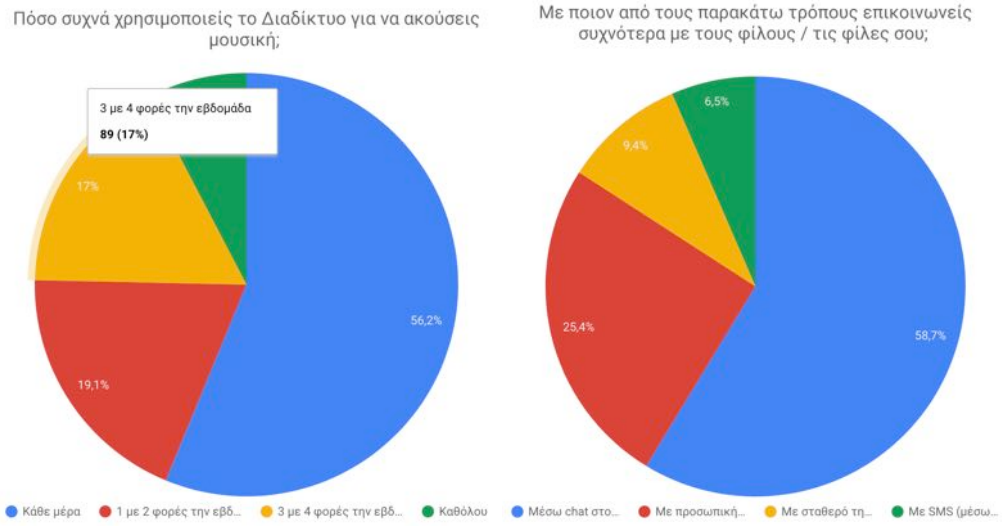
Στόχος του παιδαγωγικού – εκπαιδευτικού υλικού, αποτελεί η πρόληψη των κινδύνων χρήσης του Διαδικτύου και η προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας των εφήβων. **Επιμέρους στόχοι του παιδαγωγικού υλικού:**

- Η αναζήτηση των αιτίων που μπορεί να οδηγήσουν ένα νεαρό άτομο σε προβληματική χρήση του Διαδικτύου,
- Η ανάπτυξη κοινωνικών και προσωπικών δεξιοτήτων των μαθητών που μπορεί να λειτουργήσουν προστατευτικά από τους κινδύνουςτου Διαδικτύου,
- Η αποσαφήνιση βασικών αρχών του Διαδικτύου και της χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (socialmedia) καθώς και των ψηφιακών παιχνιδιών.

4. Αποτελέσματα

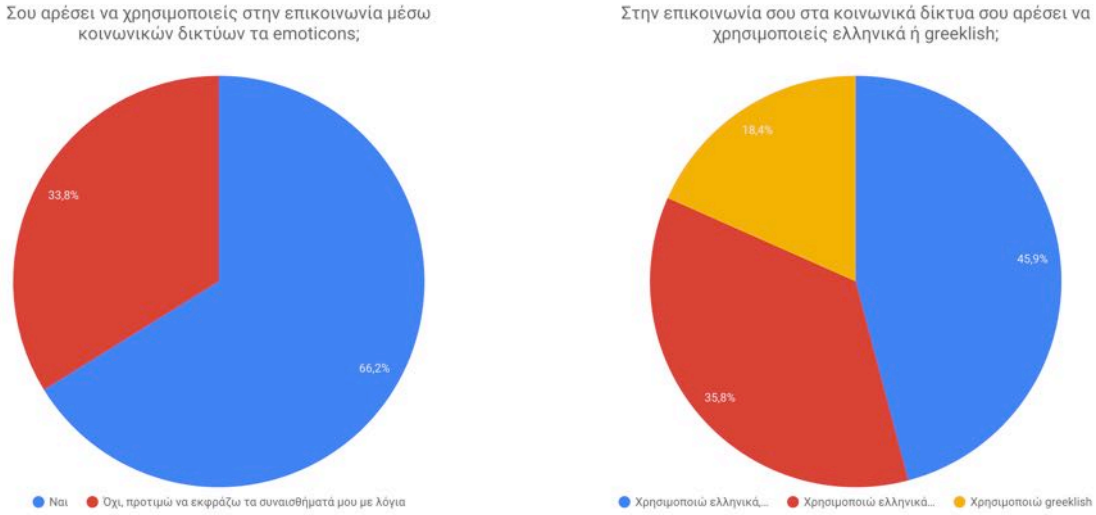
Εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με τις απόψεις των μαθητών-τριών του δείγματος της έρευνας σε θέματα στάσης και διαδικτυακής συμπεριφοράς που χαρακτηρίζουν τους έφηβους χρήστες του Διαδικτύου.

- Τα παιδιά στην συντριπτική τους πλειοψηφία χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο για να ακούσουν μουσική (κάθε μέρα: ποσοστό 56%), (3-4 φορές την εβδομάδα: 17,3%).
- Τα παιδιά στην συντριπτική τους πλειοψηφία χρησιμοποιούν τη δυνατότητα chatστα κοινωνικά δίκτυα (ποσοστό 58,9%) για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, με την προσωπική επικοινωνία να υστερεί κατά πολύ (ποσοστό 25,3%).



Εικόνα 2

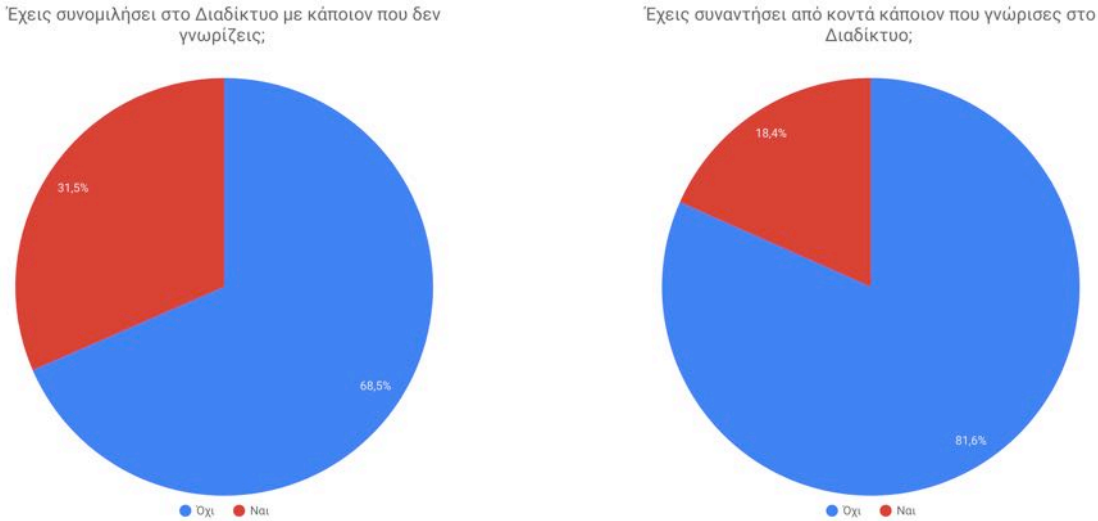
- Εντύπωση προκαλεί η διαδεδομένη χρήση των emoticons στην διαδικτυακή επικοινωνία των εφήβων. Τα παιδιά στην συντριπτική τους πλειοψηφία τα χρησιμοποιούν στα κοινωνικά δίκτυα (ποσοστό 66,3%) για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, για να εκφράσουν με τη χρήση ενός συμβόλου, συναισθήματα που η έκφρασή τους θα προϋπόθετε περισσότερο ενδεχομένως χρόνο και συναισθηματική δεξιότητα.
- Στο θέμα της επικοινωνίας έχει ενδιαφέρον ότι η τάση που παρατηρούνταν στην αρχική εμφάνιση των κοινωνικών δικτύων δηλ. η χρήση των greeklish ως γλώσσα επικοινωνίας έχει υποχωρήσει σημαντικά (ποσοστό 18,3%), ενώ φαίνεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό (46,1%) χρησιμοποιεί ελληνικά (και με χρήση τόνων).



Εικόνα 3

Εντυπωσιακά είναι και τα ευρήματα:

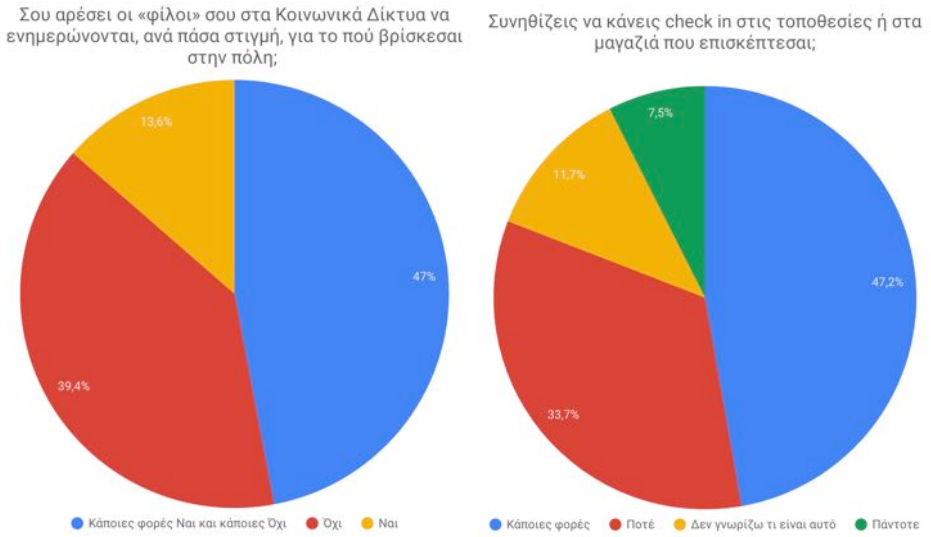
- Στο ερώτημα για το αν συνομιλήσαν ποτέ με κάποιον άγνωστο σε αυτούς πρόσωπο στο Διαδίκτυο ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών (31,5%) απαντούν καταφατικά και
- Κάποια παιδιά (ποσοστό 18,3%) προχώρησαν την επικοινωνία και συνάντησαν από κοντά κάποιο πρόσωπο που γνώρισαν στο Διαδίκτυο, με όλους τους κινδύνους και τις λανθασμένες εκτιμήσεις που μπορεί να συνεπάγεται αυτό.



Εικόνα 4

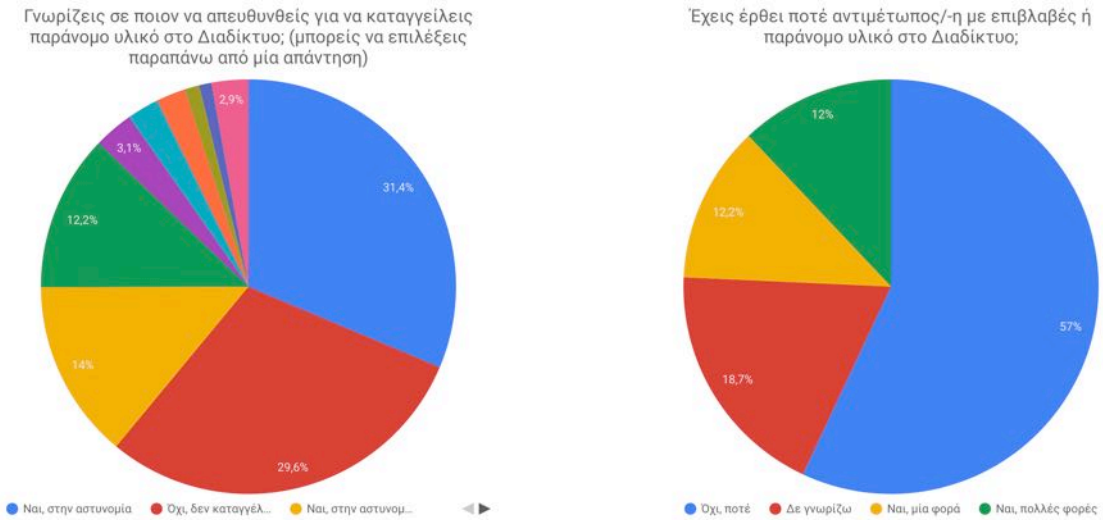
- Η στάση των παιδιών αναφορικά με τη δυνατότητα που τους δίνουν τα κοινωνικά δίκτυα να ορίζουν ανά πάσα στιγμή το μέρος στο οποίο βρίσκονται (applicationcheckin). Τα παιδιά στην συντριπτική

τους πλειοψηφία χρησιμοποιούν αυτή τη δυνατότητα δήλωσης τοποθεσίας, όποτε θέλουν (ποσοστό 47,2%), ενώ υπάρχουν και κάποια που το κάνουν πάντοτε (ποσοστό 13,5%). Στις συζητήσεις με τα παιδιά η στάση αυτή ερμηνεύεται λόγω της επιλεκτικής κατά περίπτωση επιθυμίας προσέλκυσης δημοσιότητας όταν πρόκειται για δημοφιλή μέρη, στέκια της νεολαίας.



Εικόνα 5

- Τα παιδιά στην συντριπτική τους πλειοψηφία δεν έχουν έρθει σε επαφή στο Διαδίκτυο με επιβλαβές ή παράνομο περιεχόμενο (ποσοστό 57%). Εντυπωσιάζει ωστόσο έναμικρότερο ποσοστό (12,2%), που απαντά πως έχει έρθει σε επαφή πολλές φορές, και συνιστά λόγο επαγρύπνισης και ανησυχίας αναφορικά με τις δυνατότητες των παιδιών να διαχειριστούν ένα τέτοιο περιεχόμενο.
- Αναφορικά με το ερώτημα για το που πρέπει να απευθυνθούν για να καταγγείλουν παράνομο υλικό στο Διαδίκτυο, οι απαντήσεις των παιδιών ποικίλουν. Ένα μεγάλο ποσοστό (52%) απαντούν πως γνωρίζουν που να απευθυνθούν και κυριότερα στην Αστυνομία (31,4%).

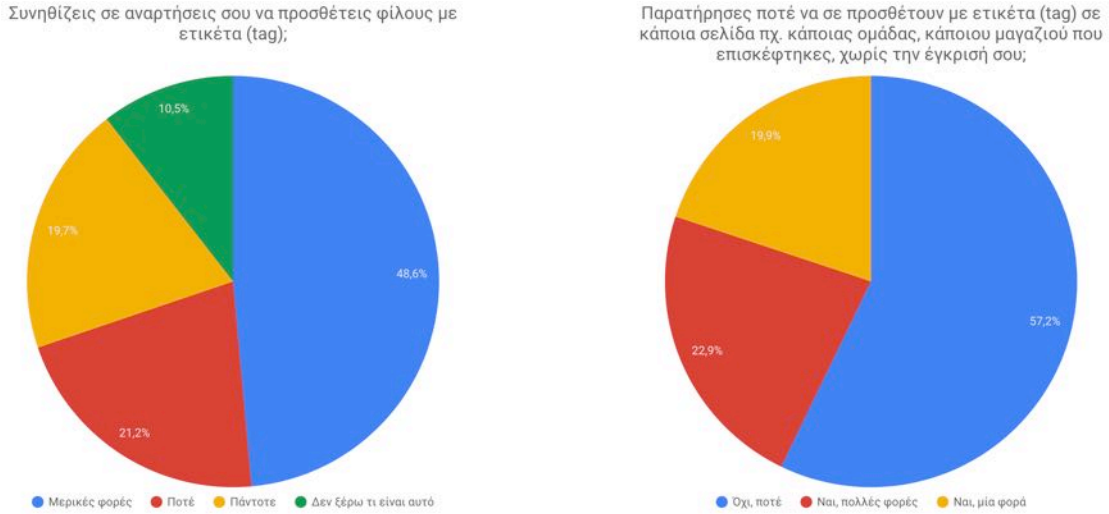


Εικόνα 6

- Το θέμα των προσωπικών δεδομένων (προσωπικά στοιχεία, πληροφορίες από το προφίλ, φωτογραφικό υλικό προσωπικών στιγμών) είναι στοιχεία, τη σημαντικότητα των οποίων δεν δείχνουν να αξιολογούν σωστά οι έφηβοι και κυρίως ως χρήστες του Διαδικτύου και των κοινωνικών δικτύων. Σε ένα σημαντικό ποσοστό (48,6%) το κάνουν μερικές φορές, ένα επίσης μεγάλο ποσοστό (19,6%) το κάνουν πάντοτε. Το σημαντικότερο είναι ότι στις συζητήσεις μαζί τους αποδεικνύεται ότι

η ενέργειά τους αυτή δεν συνοδεύεται από κάποιο ερώτημα προς τους φίλους τους για το αν επιθυμούν τη δημοσιοποίηση που συνεπάγεται η ενέργειά τους αυτή.

- Την τακτική αυτή της προσθήκης ετικέτας στο πρόσωπό τους, χωρίς προηγούμενη έγκριση από μέρους τους,οι έφηβοι χρήστες του Διαδικτύου την εντοπίζουν να εφαρμόζεται, όχι μόνο από συνομιλήκους τους, αλλά και από χρήστες που ανήκουν σε κάποια ομάδα στα κοινωνικά δίκτυα, από μαγαζιά στα οποία συχνάζουν. Άλλοι το παρατηρούν να συμβαίνει μεμονωμένα (ποσοστό 19,8%) και άλλοι πολλές φορές (ποσοστό 22,9%).



Εικόνα 7

5. Συμπεράσματα

Η έρευνα αυτή έρχεται να επιβεβαιώσει πολλά τόσο ερευνητικά (Φραγκουλίδου, 2006, Σολομωνίδου, Παπαστεργίου & Τασιός, 2007), όσο και εμπειρικά δεδομένα. Όσοι συναναστρέφονται εφήβους, ως εκπαιδευτικοί ή γονείς, έχουν να καταγράψουν την καθημερινή, σχεδόν εμμονική ενασχόληση των παιδιών με το διαδίκτυο σε όλες του τις εκφάνσεις και την ατέρμονη συμμετοχή τους με ποικίλους τρόπους στο κοινωνικό γίγνεσθαι των “κοινωνικών δικτύων”.

Ορισμένα από τα ευρήματα της έρευνας ωστόσο, οφείλουν να επιστήσουν την προσοχή τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων (Duerager & Livingstone, 2012) αναφορικά με τους κινδύνους που ελλοχεύουν από την παρατεταμένη χρήση και την ανάγκη ευαισθητοποίησης των παιδιών σε θέματα συνεχούς όσο και ανεύθυνης χρήσης (Τσίτσικα, 2011, Σφακιανάκης, Σιώμος & Φλώρος, 2012).

Τα παιδιά εκφράστηκαν ανώνυμα μέσω του ερωτηματολογίου και επιβεβαίωσαν μέσα από τη διαδικασία των βιωματικών σεμιναρίων, την εμπειρία από τη χρήση του Διαδικτύου, την εμπλοκή τους με τα κοινωνικά δίκτυα. Επιβεβαίωσαν ωστόσο και τη διαπίστωση, ότι σε αντίθεση με την σχολική ζωή όπου επιχειρείται η απόκτηση εμπειρίας και γνώσης σε διάφορες γνωστικές περιοχές, στην περίπτωση της ενασχόλησης με το Διαδίκτυο που καταλαμβάνει όλο τον ελεύθερο χρόνο και κυριαρχεί στην καθημερινότητά τους, η απόκτηση γνώσης προκύπτει είτε με προσωπική ανακάλυψη, είτε με την “αλληλοδιδακτική μέθοδο” μέσω των συνομιλήκων τους. Αυτή η τακτική εξηγεί και ερμηνεύει την άγνοια και την παραπληροφόρηση σε πολλά θέματα και οδηγεί σε προβληματισμό για το ρόλο των εκπαιδευτικών και των γονιών σε αυτό το τόσο κρίσιμο ζήτημα της κοινωνικοποίησης των παιδιών που συντελείται πλέον μέσω του ψηφιακού κόσμου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Duerager, A. & Livingstone, S. (2012). How can parents support children’s internet safety? EU Kids Online. London, UK.

Dugard, P., & Todman, J. (1995). Analysis of Pre-test-Post-test Control Group Designs in Educational Research, Educational Psychology, 15 (2), 181-198.

Solomonidou, C. & Mitsaki, A. (2009). Boys‟ and Girls‟. Computer Activities and Learning in Internet Cafés. The International Journal of Learning, 16(11), (169-178).

Ελληνόγλωσσες

Καμαρινού, Δ. (1998). Βιωματική μάθησηστοσχολείο . Αθήνα: Papergraph.

Κοντόπουλος Γ., Λαθιωτάκη Κ. & Σολανάκη Κ. (2014). Ενασχόληση νέων ενηλίκων με διαδικτυακά παιχνίδια χαρακτήρων και η επίδραση στη συμπεριφορά τους. Διπλωματική εργασία ΑΤΕΙ Κρήτης, Σχολή: ΣΕΥΠ, Τμήμα: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.

Μυλωνάς, Π. (2009). Διαδίκτυο και εξάρτηση, Μεταπτυχιακή εργασία στα Πληροφοριακά Συστήματα, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Σαπουντζάκη, Μ. & Σαπουντζάκης Ν. (2014). Εθισμός στο διαδίκτυο, επιπτώσεις από την κατάχρηση του διαδικτύου στη ζωή του σύγχρονου εφήβου και η σπουδαιότητα της πρόληψης από τον γονέα. Σχολή: ΣΕΥΠ, Τμήμα: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.

Σολομωνίδου, Χ., Παπαστεργίου, Μ., & Τασιός, Α. (2007). Όψεις της σχέσης αγοριών και κοριτσιών με την τεχνολογία: αναπαραστάσεις και χρήσεις της τεχνολογίας στην καθημερινή ζωή. Στο Ε. Ντρενογιάννη, Φ. Σέρογλου, & Ε. Τρέσσου (Επ.), Φύλο και Εκπαίδευση: Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Νέες Τεχνολογίες (275-291). Αθήνα: Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο.

Σοφός, Α., Αργύρης, Π. (2010). Ηλεκτρονικά Παιχνίδια: Μια Έρευνα στο Βιόκοσμο των Νέων. Στο: Αθανασιάδης, Η. (Επιμ.), Νέες Τεχνολογίες – Διαστάσεις Έρευνας στο Χώρο της Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής (σελ. 155-162). Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες.

Τσίτσικα, Α. (2011). Κατάχρηση Διαδικτύου στο Εφηβεία: η ηλικία των μεταβολών και των δυνατοτήτων, Τόμος 1, Κεφάλαιο 24, 325-330.

Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου Τ. (2008). Βιωματική μάθηση: ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος

Σφακιανάκης, Εμ., Σιώμος, Κων. & Φλώρος, Γ. (2012). Εθισμός στο Διαδίκτυο και άλλες διαδικτυακές συμπεριφορές υψηλού κινδύνου. Εκδ. Λιβάνη, Αθήνα.

Φραγκουλίδου, Φ. (2006). Έφηβοι και διαδίκτυο: μελέτη των επιδράσεων του διαδικτύου στους έφηβους χρήστες. Διδακτορική Διατριβή, Α.Π.Θ. Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Τομέας Παιδαγωγικής.

Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών: http://srv-dide.ser.sch.gr/didenew/

Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων (Σ.Σ.Ν.) Σερρών: http://ssn.ser.sch.gr/

Διαπεριφερειακό Θεματικό Δίκτυο για την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο: http://isecurenet.sch.gr/portal/

Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων & Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας "ΟΑΣΙΣ": http://kpoasis.blogspot.com/

Εφαρμογή και Αξιολόγηση Γλωσσικού Υποστηρικτικού Υλικού του Προγράμματος ΞΕΝΙΟΣ ΖΕΥΣ: Μελέτη περίπτωσης σε πρόσφυγες μαθητές από το camp των Διαβατών.

Νεκταρία Παλαιολόγου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
nekpalaiologou@uowm.gr

Κωνσταντίνος Ντίνας
Καθηγητής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
kdinas@uowm.gr

Σταυρούλα-Ελένη Μπαϊκούση
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
elenimpaikoush@hotmail.gr

Περίληψη
Στη σημερινή εποχή που βιώνουμε ο κόσμος γύρω μας μεταβάλλεται με γοργούς ρυθμούς. Οι κοινωνίες πλέον χαρακτηρίζονται από μεγάλες διαφορές που αφορούν την καταγωγή, το γλωσσικό υπόβαθρο, τις θρησκευτικές και ατομικές πεποιθήσεις των πολιτών τους. Οι μετακινήσεις πληθυσμών από τη Συρία προς την Ευρώπη οδήγησαν την προσφυγική κρίση στο αποκορύφωμά της το καλοκαίρι του 2015, δημιουργώντας νέες προκλήσεις ως προς τη διαχείριση της ετερότητας, με την Ελλάδα να αποτελεί μια ενδιάμεση ζώνη αναμονής στο προσφυγικό ταξίδι. Έχοντας κατά νου τη σημερινή πολυχρωμία που επικρατεί στην Ελλάδα, η παρούσα μελέτη στοχεύει στην εφαρμογή και αξιολόγηση του Γλωσσικού Υποστηρικτικού Υλικού και του Οδηγού Καλωσορίσματος, που δημιουργήθηκαν από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Για το σκοπό αυτό υλοποιήθηκε μια μελέτη περίπτωσης, σε πρόσφυγες μαθητές ηλικίας 6 έως 15 ετών, που διέμεναν σε ένα κέντρο φιλοξενίας (camp) στα Διαβατά. Οι άξονες γύρω από τους οποίους οργανώνονται τα αποτελέσματά, αφορούν τις πρακτικές και διδακτικές παρεμβάσεις που είναι πιο αποτελεσματικές για τους πρόσφυγες μαθητές, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη διαδικασία μάθησης, τις ανάγκες τους αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, τα οφέλη που είχαν από την υλοποίηση της παρούσας διδασκαλίας καθώς και τις ενέργειες που πρέπει να γίνουν για να αρθούν τα εμπόδια και να αντιμετωπιστούν οριστικά οι δυσκολίες που υπάρχουν όταν απευθυνόμαστε σε αυτούς τους πληθυσμούς.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, πολυπολιτισμική εκπαίδευση, προσφυγική κρίση, Γλωσσικό Υποστηρικτικό Υλικό, ΞΕΝΙΟΣ ΖΕΥΣ.

1.Εισαγωγή

1.1 Το σύγχρονο πλαίσιο

Το προσφυγικό ζήτημα είναι ένα από τα σημαντικότερα θέματα που απασχολούν την κοινωνία μας σήμερα. Σύμφωνα με τον Filippo Grandi, Ύπατο Αρμοστή του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, δεν πρόκειται για αριθμούς, αλλά για ανθρώπους που έχουν χάσει τις ζωές τους, έχουν χάσει τα σπίτια τους και όλο τους το βιός, κάνοντας λόγο για μια συλλογική αποτυχία της παγκόσμιας ανθρωπότητας (UNHCR, 2017).Οι μετακινήσεις πληθυσμών από τη Μέση Ανατολή προς την Ευρώπη είναι ένα φαινόμενο που δεν έχει επαναληφθεί σε τόσο μεγάλη έκταση και το οποίο αναμένεται να ενταθεί περαιτέρω το αμέσως επόμενο χρονικό διάστημα. Για τους περισσότερους πρόσφυγες η Ευρώπη, ως προορισμός, θεωρείται ένας τόπος ασφάλειας, προστασίας και ευκαιριών, σε αντίθεση με την επιστροφή στην πατρίδα, εξαιτίας της πολιτικής και κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, που επικρατεί σε αυτή (Düvell, 2012. Papadopoulou, 2004. Triandafyllidou & Ambrosini, 2011).

Οι μετακινήσεις πληθυσμών και οι εισροές προς την Ευρώπη έχουν τη δική τους επίπτωση σε αυτήν και τις πολιτικές της, καθώς δημιουργούνται νέα προβλήματα. Η προσφυγική κρίση βρήκε την Ευρώπη σε μια στιγμή αδυναμίας, καθώς προσπαθεί να αντιμετωπίσει την οικονομική κρίση, την ανάδειξη δεξιού και αριστερού λαϊκισμού σε πολλά κράτη-μέλη, τη συνεχή ένταση με τη Ρωσία και τις τρομοκρατικές επιθέσεις από τον ISIS. Ενώ έχει δημιουργηθεί και ένα ευρύ κλίμα ξενοφοβίας, όπου πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο βρίσκονται στο επίκεντρό του (Sidhu, Taylor & Christie, 2011).

Το 2015 θεωρήθηκε ως η μεγαλύτερη προσφυγική κρίση που έχει αντιμετωπίσει η ανθρωπότητα μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Η πλειοψηφία των ανθρώπων αυτών εισήλθαν στην Ευρώπη από τη θάλασσα διασχίζοντας τη Μεσόγειο ή φτάνοντας από την Τουρκία στα ελληνικά νησιά του Αιγαίου για να οδηγηθούν κατόπιν προς τη κεντρική και βόρεια Ευρώπη. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες, μόνο το 2016, 362.753 άνθρωποι ήρθαν στην ΕΕ δια μέσου της Μεσογείου, ενώ 5.088 από αυτούς αγνοούνται ή έχουν χάσει τη ζωή τους καθώς μην έχοντας νόμιμες οδούς να ακολουθήσουν καταφεύγουν σε διακινητές και δίκτυα εμπορίας ανθρώπων. Από το 2015 έως τις 20 Οκτωβρίου 2017, 1.584.338 πρόσφυγες έχουν διασχίσει με λέμβους τη Μεσόγειο θέλοντας να φτάσουν στην Ευρώπη με την ελπίδα μιας καλύτερης ζωής.

1.2 Το πλαίσιο στην Ελλάδα

Ο όρος διαμετακομιστική μετανάστευση (transitmigration) χρησιμοποιείται για να περιγράψει το φαινόμενο, όπου οι πρόσφυγες πηγαίνουν σε μια χώρα με σκοπό να μείνουν προσωρινά εκεί και να μετακινηθούν μόνιμα σε μια άλλη χώρα. Συχνά, η προσωρινή παραμονή γίνεται λόγω της αναμονής είτε για επιστροφή στην πατρίδα είτε για την απόκτηση των απαραίτητων εγγράφων, που θα τους επιτρέψουν να μετακινηθούν αλλού είτε για μόνιμη παραμονή στη χώρα διέλευσης. Επιπλέον, αποτελεί και ένα τρόπο εξοικονόμησης χρόνου και απόκτησης χρημάτων, μέχρι να δημιουργηθούν οι κατάλληλες ευκαιρίες που θα επιτρέψουν τη μετανάστευση σε μια άλλη, πιο πολλά υποσχόμενη χώρα προορισμού. Τέτοιες χώρες προσωρινής διαμονής είναι η Ελλάδα, η Ιταλία και η Ισπανία (Düvell, 2012).

Η Ελλάδα αποτελεί το σταυροδρόμι όπου Ευρώπη, Ασία και Αφρική συναντιούνται, με αποτέλεσμα να αποτελεί μια πύλη εισόδου για τη Δυτική Ευρώπη. Έτσι, έχει καταλήξει με το μεγαλύτερο αριθμό μεταναστών και προσφύγων σε αναλογία με τον πληθυσμό της, σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη νοτιοευρωπαϊκή χώρα (Antonopoulos & Winterdyk, 2006. Papadopoulou-Kourkoula, 2008. Papadopoulou, 2004. Triandafyllidou & Ambrosini, 2011). Ανεπίσημα, αυτός ο αριθμός υπολογίζεται στο 1 εκατομμύριο άνθρωποι. Συγκεκριμένα, τον Ιανουάριο του 2016 οι αφίξεις από τα ελληνοτουρκικά θαλάσσια σύνορα ανήλθαν σε 66.233, με μέσο όρο αφίξεων ανά ημέρα 1.952. Η υποδοχή στην Ελλάδα ήταν ανεπαρκής, λόγω της ραγδαίας αύξησης των ροών. Η κατάσταση σε όλα τα σημεία εισόδου υπήρξε χαοτική καθώς δεν υπήρχαν υποδομές και κρατική μέριμνα για πρόσβαση σε βασικές υπηρεσίες υγιεινής, νερό και σίτιση (Σπυροπούλου & Χριστόπουλος, 2016).

Σύμφωνα με την Ειδική Γραμματεία Επικοινωνιακού Σχεδιασμού Μεταναστευτικής και Προσφυγικής Πολιτικής μέσα σε δυο χρόνια (2015-2016), υπήρξαν 1.200.000 αφίξεις στα ελληνικά νησιά, 7.000 αφίξεις μέσο χερσαίων συνόρων, έγιναν 50.000 διασώσεις δια θαλάσσης και 765 συλλήψεις διακινητών. Οι χώρες προέλευσης των προσφύγων είναι η Συρία (46%), το Αφγανιστάν (24%), το Ιράν (3%), το Ιράκ (15%), το Πακιστάν (5%) και άλλες (7%). Από τον Ιανουάριο του 2016 έως και τον Δεκέμβριο, το 64% των εισερχομένων ήταν άνδρες και το 36% γυναίκες. Από αυτούς 24,5% των ανδρών και το 31,9% των γυναικών είναι κάτω των 18 ετών.

Σε σχέση με τα ασυνόδευτα παιδιά, τα οποία αποτελούν το πιο ευάλωτο τμήμα των προσφυγικών ροών που εισέρχονται στην Ελλάδα, μόνο το ένα τρίτο, από τα σχεδόν 3.000 παιδιά, έχουν πρόσβαση σε ειδικές δομές φιλοξενίας ανηλίκων και λαμβάνουν κατάλληλη φροντίδα (Hellenic Republic 2017). Για την αντιμετώπιση αυτής της έλλειψης οι ελληνικές αρχές μερίμνησαν για τη δημιουργία δομών φιλοξενίας, ενώ παράλληλα λειτούργησαν και χώροι φιλοξενίας της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες καθώς και άλλων ΜΚΟ, έπειτα από τη δέσμευση Ελλάδας και Ύπατης Αρμοστείας απέναντι στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την υλοποίηση Προγράμματος παροχής 20.000 θέσεων υποδοχής και προσωρινής στέγασης αιτούντων άσυλο στην Ελλάδα. Το πρόγραμμα αυτό, έχει ωφελήσει μέσα στα τελευταία δύο χρόνια σχεδόν 40.000 ανθρώπους και θα συνεχιστεί την επόμενη χρονιά (Estia, 2017).Ωστόσο, πολλά παιδιά βρίσκονται

ακόμη σε κέντρα κράτησης, περιμένοντας για μια θέση σε κατάλληλες δομές φιλοξενίας, οι οποίες όμως είναι πολύ περιορισμένες.

1.3 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Πρόσφυγας»

Οι περισσότερες έρευνες αντιμετωπίζουν ταυτόχρονα την έννοια του πρόσφυγα και εκείνη του μετανάστη (Portes & Rumbaut, 2001). Οι έννοιες αυτές είναι πολύ δύσκολο να διαχωριστούν μεταξύ τους κι έτσι προκύπτει το ερώτημα του ποιος θεωρείται τελικά πρόσφυγας (McBrien, 2005).

Στο πλαίσιο της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών, που διαμορφώθηκε το 1951 και τέθηκε σε εφαρμογή από τον Απρίλιο του 1954, η νομική ιδιότητα του πρόσφυγα αποδίδεται σε ένα άτομο το οποίο, «εξαιτίας βάσιμου φόβου ότι διώκεται για λόγους φυλετικούς, θρησκευτικούς, εθνικής καταγωγής, λόγω της ιδιότητας μέλους σε μια συγκεκριμένη ομάδα ή λόγω μιας πολιτικής άποψής του, βρίσκεται εκτός της χώρας υπηκοότητάς του και δεν είναι σε θέση ή, εξαιτίας αυτού του φόβου, είναι απρόθυμο να ωφεληθεί από την προστασία αυτής της χώρας ή ένα άτομο το οποίο, μην έχοντας υπηκοότητα και βρισκόμενο εκτός της χώρας της προηγούμενης μόνιμης διαμονής του, δεν είναι σε θέση ή, εξαιτίας αυτού του φόβου, είναι απρόθυμο να επιστρέψει σε αυτήν» (UNHCR, 2010).

Η Σύμβαση αυτή δεν αφορά τα άτομα που έχουν εθελοντικά αποκτήσει μια νέα εθνικότητα και απολαμβάνουν τα προνόμια αυτής, έχουν εθελοντικά επαναπατριστεί στη χώρα που εγκατέλειψαν εξαιτίας του φόβου για καταδίωξη ή έχουν σταματήσει να ισχύουν οι συνθήκες που τους κάνουν να θεωρούνται πρόσφυγες. Παράλληλα, πρόσφυγας δεν μπορεί να θεωρηθεί ένα άτομο, που λαμβάνει βοήθεια από άλλα όργανα ή οργανισμούς των Ηνωμένων Εθνών, αλλά ούτε κι ένα άτομο που έχει εγκατασταθεί σε νέα χώρα απολαμβάνοντας τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες υποχρεώσεις με τους πολίτες αυτής. (UNHCR, 2010).

Με βάση τις παραπάνω διευκρινήσεις, μπορεί να γίνει μια διάκριση μεταξύ της έννοιας του «πρόσφυγα» και του «μετανάστη». Οι άνθρωποι που συνήθως μεταναστεύουν με τη θέλησή τους διαθέτουν καλό εκπαιδευτικό επίπεδο, έχουν χρόνο να σκεφτούν πριν πάρουν οριστικά μια τέτοια απόφαση και αρκετοί από αυτούς έχουν οικονομικούς πόρους για να συντηρούνται (Delgado-Gaitan, 1994). Αντίθετα, οι πρόσφυγες συνήθως αναγκάζονται να φύγουν από τη χώρα τους λόγω βίαιων συγκρούσεων, που επικρατούν εκεί, και αναζητούν μια καλύτερη ζωή και αξιοπρεπείς συνθήκες διαβίωσης. Οι περισσότεροι από αυτούς είναι συνήθως φτωχοί και λόγω έλλειψης γνώσης της γλώσσας της νέας χώρας, οδηγούνται σε αποξένωση (Zhou, 2001).

Η Σύμβαση του 1951 αποτελεί το κύριο διεθνές κείμενο του δικαίου περί προσφύγων. Σύμφωνα, ωστόσο με τους Taylor και Sidhu (2012), η Σύμβαση αναφέρεται σε έναν αρκετά περιορισμένο ορισμό του πρόσφυγα. Έκτος όμως από τον κλασικό ορισμό του πρόσφυγα της Σύμβασης, η Ύπατη Αρμοστεία αναγνωρίζει τον defacto πρόσφυγα που μπορεί να μην ανταποκρίνεται στις προϋποθέσεις της Σύμβασης, αλλά είναι πρόσφυγας κατ' ουσίαν εξ αιτίας γεγονότων που συμβαίνουν στην χώρα του και συγκεκριμένα αυτόν που μετακινείται από χώρα σε χώρα ελπίζοντας να του αναγνωρισθεί η ιδιότητα του πρόσφυγα (Σαμπατάκου, 2010).

Αναφορικά με τα παιδιά πρόσφυγες, έχουν τόσο τα δικαιώματα που έχουν τα παιδιά γενικότερα, όσο και τα δικαιώματα που έχουν οι πρόσφυγες. Για την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ένα παιδί θεωρείται πρόσφυγας, όταν βρίσκεται κάτω από την ηλικία των 18 ετών και αιτείται το καθεστώς πρόσφυγα ή κάθε άλλου είδους διεθνή προστασία, είναι συνοδευόμενο ή μη από τους γονείς του ή από οποιαδήποτε άλλο ενήλικα και είναι υποχρεωμένο να μεταβεί εκτός συνόρων της χώρας του εξαιτίας κάποιου πολέμου, εμφύλιου πολέμου ή γενικευμένης βίας (ECRE, 1996).

1.4 Ζητήματα εκπαίδευσης προσφύγων

Με βάση την έκθεση της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ (2017) για την εκπαίδευση των προσφύγων με τίτλο «Left Behind: Refugee Educationin Crisis», πάνω από 3,5 εκατομμύρια παιδιά πρόσφυγες 5 έως 17 ετών στερήθηκαν το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση κατά τη σχολική χρονιά 2016-2017. Ο Filippo Grandi, Ύπατος Αρμοστής του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες σχολιάζει ότι «η εκπαίδευση αυτών των παιδιών είναι κρίσιμης σημασίας για την ειρηνική και βιώσιμη ανάπτυξη των χωρών που τα καλωσόρισαν, αλλά και της πατρίδας τους όταν θα μπορέσουν να επιστρέψουν πίσω σε αυτή. Ωστόσο, σε σύγκριση με άλλα παιδιά και εφήβους σε όλο τον κόσμο, το χάσμα στις ευκαιρίες που έχουν οι πρόσφυγες μεγαλώνει ακόμα περισσότερο».

Σε αντίστοιχο κλίμα αρκετές ανθρωπιστικές οργανώσεις τόνισαν την ανάγκη της παροχής εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τη φυσική, διανοητική, κοινωνική, συναισθηματική, γλωσσική ή άλλη κατάστασή τους (Γκότοβος, 2002. Oh, & vanderStouwe, 2008). Είναι αναμενόμενο ένας μαθητής που αισθάνεται ότι ανήκει σε ένα μαθησιακό περιβάλλον, όπου η μάθηση απευθύνεται σε αυτόν, επιδιώκοντας την ενεργή εμπλοκή του και αξιοποιώντας τις διαφορετικές του εμπειρίες, αξίες, στάσεις και σκέψεις, ναμπορεί να μάθει πιο εύκολα. Επομένως, ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, που εμπνέει ασφάλεια, χαρακτηρίζεται από ανεκτικότητα και προσφέρει υποστήριξη, συμβάλλει στο να αναδειχτεί η ετερότητα σε παραγωγικό πόρο (Kalantzis, 2011).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται η ανάγκη για μια διευρυμένη εκπαίδευση πέρα από αυτή του τυπικού αναλυτικού προγράμματος, η οποία θα εμπεριέχει την εκπαίδευση για την ειρήνη, την πολιτειότητα και την απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων (Cooper, 2005). Συνεπώς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίζεται ως η πλέον κατάλληλη. Αυτή, πρέπει να αποτελεί μέρος της γενικής παιδείας που θα προάγει την κοινωνικοποίηση των ατόμων μέσω των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων τους. Μόνο έτσι οι μαθητές θα απολαμβάνουν στο μέτρο που είναι δυνατό την ελευθερία τους και την ισότητά τους (Τάκης, 2011).

Οι έρευνες, μέχρι στιγμής, παρουσιάζουν μια έμφαση σε εισαγωγικά μαθήματα στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, με σκοπό οι μαθητές να ενημερωθούν για τον τρόπο ζωής και τον πολιτισμό της, ενώ απαραίτητη θεωρείται και η ενημέρωση των υπόλοιπων παιδιών για τους πρόσφυγες, επιδιώκοντας την κατανόηση και την αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών τους (Gamarnikow, 2011.Taylor, & Sidhu, 2012).

Αναμφισβήτητα, η εκπαίδευση αποτελεί το μέσο, που μπορεί να συμβάλει στη διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές, ξεπερνώντας τις δυσκολίες, που προκύπτουν λόγω των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών, ψάχνοντας κοινά στοιχεία, που βοηθούν στην ένωση και όχι στην απομάκρυνση. Μόνο μέσα από την εφαρμογή της δημόσιας εκπαίδευσης για όλους, ανεξαρτήτως διαφορών ως προς το φύλο, τη θρησκεία, τη φυλή κ.α., είναι δυνατό να ξεπεραστούν οι προκαταλήψεις απέναντι σε παιδιά με «διαφορετικότητες» και να επιτευχθεί μια πραγματική ισότητα (Νικολάου, 2011).

2. Στοιχεία Εφαρμογής

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση απευθύνεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα υλοποιήθηκε στο Δημοτικό του camp των Διαβατών, όπου διαμένουν οι πρόσφυγες. Οι συμμετέχοντες της μελέτης ήταν πρόσφυγες μαθητές ηλικίας από 6 ετών έως 15 που διέμεναν μέσα στο camp. Η διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης ήταν δυο μήνες από τον Φεβρουάριο μέχρι και τον Μάρτιο του 2018. Τα μαθήματα υλοποιούνταν δυο φορές την εβδομάδα, Τρίτη και Πέμπτη, διάρκειας δυο ωρών- μια ώρα για τους μαθητές 6 με 10 ετών και μια ώρα για τους μεγαλύτερους μαθητές 11 με 15 ετών- οπότε συνολικά αναφερόμαστε σε διάρκεια 30 ωρών.

3. Στόχοι

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εφαρμόσει και να αξιολογήσει το Γλωσσικό Υποστηρικτικό Υλικό και τον Οδηγό Καλωσορίσματος, που δημιουργήθηκαν από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και συγκεκριμένα από την επιστημονική ομάδα του Εργαστηρίου Γλώσσας και Γλωσσικών Προγραμμάτων. Τα διερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από το σκοπό της έρευνας είναι:

- Ποιες πρακτικές και διδακτικές παρεμβάσεις είναι πιο αποτελεσματικές για τους πρόσφυγες μαθητές.
- Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη διαδικασία μάθησης.
- Ποιες είναι οι ανάγκες τους αναφορικά με την εκπαίδευσή τους.
- Ποια είναι τα οφέλη από την παρούσα διδακτική παρέμβαση.
- Ποιες ενέργειες πρέπει να γίνουν για να αρθούν τα εμπόδια και να αντιμετωπιστούν οριστικά οι δυσκολίες που υπάρχουν όταν απευθυνόμαστε σε αυτούς τους πληθυσμούς.

4. Μεθοδολογία Διδασκαλίας

Η μεθοδολογία της διδασκαλίας που υλοποιήθηκε, εστίαζε στους μαθητές, ενώ υπήρξε μια ποικιλία μεθόδων όπως: η ομαδοσυνεργατική, η εταιρική, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η χρήση νέων τεχνολογιών αλλά και οι διδακτικοί μέθοδοι που αξιοποιούν τις τέχνες όπως η δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων, η ζωγραφική, η μουσική, ο χορός και οι κατασκευές.

5. Διδακτικό Υλικό

Το διδακτικό υλικό σχετίζεται με την αλληλεπιδραστική μάθηση και επιτρέπει στα παιδιά να μάθουν αυτενεργώντας. Η βασική μορφή του, είναι μια μεγάλη ποικιλία οπτικοακουστικού υλικού, φύλλα εργασίας, κολάζ, αφίσες, βιωματικές δραστηριότητες, ζωγραφική, μουσική, χορός κα. Το περιεχόμενό του καλύπτει ένα ευρύ φάσμα καθημερινών αναγκών και ενδιαφερόντων των μαθητών. Επιπροσθέτως, η διδακτική του χρήση έγινε είτε στο σύνολο των μαθητών, είτε εταιρικά, είτε ομαδικά καλύπτοντας έτσι μια μεγάλη γκάμα δραστηριοτήτων και ανταποκρινόμενη σε όλες τις «ιδιαιτερότητες» των παιδιών.

6. Παρουσίαση Δραστηριοτήτων-Διδακτικά βήματα

Το εκπαιδευτικό αυτό υλικό δημιουργήθηκε στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Προγράμματος για την Εκπαίδευση Προσφύγων Μαθητών με ακρωνύμιο «ΞΕΝΙΟΣ ΖΕΥΣ», το οποίο εντάσσεται στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+, ΚΑ2, με τίτλο: «Xenios Zeus, “Managing the refugee and migrant flows through the development of educational andvocational frames for children and adults”». Ειδικότερα, απευθύνεται σε πρόσφυγες μαθητές προσχολικής ηλικίας αλλά και δημοτικού σχολείου καθώς και σε μεγαλύτερες ηλικίες με σχετικές πάντα τροποποιήσεις από τους εκπαιδευτικούς, λαμβάνει υπόψη του τις αρχές τις διαπολιτισμικότητας για σεβασμό, αποδοχή και ίσες ευκαιρίες προς όλους τους μαθητές, καλύπτει ένα ευρύ φάσμα καθημερινών δεξιοτήτων και γλωσσικών αναγκών και χωρίζεται σε 10 Θεματικές Ενότητες (Πίνακας 1).

Πίνακας 1.Θεματικές Ενότητες Γλωσσικού Υποστηρικτικού Υλικού

1η Θεματική Ενότητα	**Γνωρίζω τον εαυτό μου και τους άλλους**
2η Θεματική Ενότητα	Μου αρέσει-Δεν μου αρέσει
3η Θεματική Ενότητα	Κάνω-φτιάχνω
4η Θεματική Ενότητα	Παίρνω-Δίνω-Αγοράζω-Πουλάω
5η Θεματική Ενότητα	Σώμα-Υγεία-Αθλητισμός
6η Θεματική Ενότητα	Ρούχα-Φαγητά
7η Θεματική Ενότητα	Διασκεδάζω-Παίζω παιχνίδια-Τηλεόραση
8η Θεματική Ενότητα	Γιορτές
9η Θεματική Ενότητα	Μέσα Συγκοινωνίας
10η Θεματική Ενότητα	Επαγγέλματα

Οι ενότητες αυτές είναι χωρισμένες σε 25 υποενότητες, κάθε μια από τις οποίες αποτελείται από 2 έως 4 δραστηριότητες. Να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι ο Οδηγός Καλωσορίσματος του ΠΔΜ, έχει μεταφραστεί σε Αραβικά και Περσικά, γεγονός που βοηθά τα παιδιά να νιώσουν ισότιμα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και να διευκολύνει την κατανόηση.

Τα διδακτικά βήματα που ακολουθήθηκαν σε ένα γενικότερο πλαίσιο είναι:

Α) Αφόρμηση και προετοιμασία των παιδιών για το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούμε.

Β) Εισαγωγή της νέας γνώσης.

Γ) Εφαρμογή και εξάσκηση της νέας γνώσης.

Δ) Κατανόηση και εμπέδωση της νέας γνώσης.

Ε) Γενίκευση της νέας γνώσης.

7. Αξιολόγηση

Για την αξιολόγηση του υλικού εφαρμόστηκε η διαμορφωτική και συνεχής αξιολόγηση. Σκοπός ήταν να ελεγχτεί η διαδικασία και όχι μόνο το τελικό προϊόν και να παραχθεί ανατροφοδότηση στη διαδικασία διδασκαλίας –μάθησης. Η διαμορφωτική αξιολόγηση, είναι πολύ βασική καθώς επιβάλλει μια κυκλική διάταξη της διαδικασίας και μπορεί να αποτελέσει μια πιο ουσιαστική μέθοδο αξιολόγησης που ελέγχει τα πράγματα εκ των έσω. Επιπλέον, η συλλογή των δεδομένων της μελέτης περίπτωσης έγινε ποιοτικά και η αξιολόγηση υλοποιήθηκε μέσω της παρατήρησης, της διατήρησης ημερολογίου από τη διδάσκουσα και με ημιδομημένες συνεντεύξεις από τους μαθητές που συμμετείχαν στη διαδικασία. Οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια περίπου 10΄ και διατηρήθηκε η ανωνυμία των παιδιών. Συγκεκριμένα, υλοποιήθηκαν μετά το τέλος της κάθε διδασκαλίας, σε μια ήσυχη αίθουσα του σχολείου, στην οποία έμπαινε ένας-ένας μαθητής.

Αναφορικά με τα εμπόδια και τις δυσκολίες αυτές συνοπτικά ήταν:

• Η μη σταθερή φοίτηση των παιδιών.

• Η ύπαρξη διαφορετικών τμημάτων και δράσεων που υλοποιούνταν την ίδια χρονική στιγμή.

• Η απουσία οργανωμένης «λίστας» με τα ονόματα των μαθητών που συμμετέχουν σε κάθε τμήμα, ποια ώρα και μέρα.

• Η μη τήρηση του ωραρίου από τους μαθητές,

• Μια καλύτερη και αυστηρότερη οργάνωση και συστηματοποίηση του μαθητικού πληθυσμού, θα έλυνε αρκετά από όλα αυτά τα θέματα αν όχι και όλα.

Οι δυσκολίες που δημιουργήθηκαν στη διαδικασία μάθησης αφορούσαν την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Για τη διευκόλυνση των παιδιών οι λέξεις «έσπαζαν» σε συλλαβές, ενώ οι μεγαλύτεροι μαθητές έγραφαν τις λέξεις στο τετράδιο τους στα Ελληνικά αλλά και στη δική τους γλώσσα γραφής. Οι δυσκολίες στη κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου ξεπεράστηκαν με τη χρήση εικόνων, βίντεο, αγγλικών αλλά και κινήσεις με το σώμα. Επιπλέον, ορισμένοι μαθητές που κατανοούσαν, βοηθούσαν μεταφράζοντας και στα άλλα παιδιά.

Σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών που προέκυψαν, τα μεγαλύτερα παιδιά επιθυμούν να εμβαθύνουν περισσότερο στη δομή και οργάνωση της Ελληνικής γλώσσας, να μάθουν να διαβάζουν, να γράφουν και να προφέρουν σωστά τις λέξεις, τις προτάσεις και τα κείμενα. Επιπλέον, έχουν ανάγκη για περισσότερη προφορική επικοινωνία και συζήτηση. Παρόμοιες ανάγκες εξέφρασαν και τα μικρότερα παιδιά σε συνδυασμό πάντα με την ανάγκη για περισσότερο παιχνίδι, κίνηση και μουσική.

Τα παιδιά μάθαιναν πιο εύκολα μέσα από τις δραστηριότητες που εμπεριείχαν κίνηση, παιχνίδι, μουσική, κατασκευή δημιουργικών εικαστικών δραστηριοτήτων και γενικότερα πιο ενεργητικές διαδικασίες μάθησης. Σημαντική ήταν και η χρήση εικόνων και η γλώσσα του σώματος για διευκόλυνση της επικοινωνίας.

Από την παρέμβαση τα παιδιά απέκτησαν γνώσεις για βασικά ζητήματα της καθημερινότητας. Εμπλούτισαν αρκετά το λεξιλόγιό τους σε σημείο που μπορούσαν να επικοινωνήσουν με την εκπαιδευτικό. Έμαθαν να προφέρουν και να γράφουν το μεγαλύτερο από το σύνολο των λέξεων με τις οποίες ήρθαν αντιμέτωποι. Συνεργάστηκαν αποτελεσματικά στο πλαίσιο της ομάδας. Ανέπτυξαν δεξιότητες αντιστοίχισης, ομαδοποίησης και λεπτής κινητικότητας. Ενεπλάκησαν σε διαδικασίες που αφορούσαν ταυτόχρονα πολλές διαστάσεις της προσωπικότητάς τους: γνωστική, κοινωνική, αισθητική και συναισθηματική. Το υλικό μεταφράστηκε και αξιολογήθηκε, γεγονός που βοήθησε σημαντικά. Η συνολική αξία του προγράμματος αυτού δεν εστιάζεται μόνο στις γνώσεις αλλά και στην απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας, παρουσίασης, κανόνων συμπεριφοράς μέσα στο πλαίσιο της τάξης και διαχείριση του θυμού τους.

8. Μελλοντικές Προτάσσεις

Η κατάσταση με το προσφυγικό πληθυσμό παραμένει μέχρι και σήμερα περίπλοκη. Από τη μια έχουμε να διαχειριστούμε σαν κράτος την αδιάκοπη εισροή προσφύγων στη χώρα μας με τα επακόλουθα προβλήματα και από την άλλη μια αμηχανία καθώς δεν γνωρίζουμε ούτε εμείς αλλά ακόμη και ούτε οι ίδιοι εάν θα παραμείνουν στην Ελλάδα ή θα αναζητήσουν την τύχη τους σε ένα άλλο κράτος. Όλη αυτή η κατάσταση προκαλεί σύγχυση και ταραχή στους αρμόδιους φορείς. Παρά τις προσπάθειες που γίνονται για τη δημιουργία ενός ποιοτικότερου τρόπου ζωής για αυτό τον πληθυσμό, εξακολουθούν να υπάρχουν αρκετά ακόμη εμπόδια και δυσκολίες για την επίτευξη του στόχου.

Αναφορικά με τα δεδομένα της παρούσας μελέτης, τα συμπεράσματα και οι παρατηρήσεις που προαναφέρθηκαν, προήλθαν κατόπιν διάφορων ενεργειών όπως η παρατήρηση, η διατήρηση ημερολογίου από τη διδάσκουσα αλλά και τη λήψη ημιδομημένων συνεντεύξεων. Εκτός της ύπαρξης αρκετών θετικών βιωμάτων κι εμπειριών που προκλήθηκαν κατά τη διάρκεια της 2μηνης διδασκαλίας σε πρόσφυγες μαθητές υπήρξαν και κάποια εμπόδια τα οποία πρέπει να ξεπεραστούν, εάν επιδιώκουμε σε μια καλύτερη εκπαίδευση γι αυτούς.

Σαφέστατα καθώς εισέρχεται κάποιος εκπαιδευτικός σε τέτοιου είδους χώρους, με τις συγκεκριμένες συνθήκες και με παιδιά που έχουν εντελώς διαφορετική αφετηρία, εμπειρίες, γλώσσα, πολιτισμό, κουλτούρα, προβλήματα, θα πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος αλλά και να βρίσκεται σε διαρκή επαγρύπνηση και ετοιμότητα για να επαναπροσδιορίζει τις δράσεις και τους στόχους του. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ευέλικτοι και να διαφοροποιήσουν το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το τελικό προϊόν της διδασκαλίας τους με βάση την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ των παιδιών του τμήματός τους. Στο σημείο αυτό τίθεται ο προβληματισμός του κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να διαθέσουν ένα μέρος του ελεύθερου χρόνου τους, για να προετοιμαστούν κατάλληλα, να επιμορφωθούν και να μπορέσουν να ανταποκριθούν με υπευθυνότητα και επιστημονική επάρκεια σε αυτή την πρόκληση.

Ένα άλλο ζήτημα είναι η οργάνωση του υλικού που θα αφορά τους πρόσφυγες μαθητές και το οποίο οφείλει να εστιάζει στις ανάγκες και τα βιώματα των παιδιών αυτών. Παρά την ύπαρξη αρκετού υλικού στο διαδίκτυο το οποίο ανταποκρίνεται στη διδασκαλία αυτού του πληθυσμού, δεν υπάρχει ωστόσο μια καλή οργάνωση και διαχείρισή του με αποτέλεσμα να δυσχεραίνει παρά να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να επιτελέσουν το έργο τους. Επίσης, συνεχίζοντας αυτό το ζήτημα χρήσιμη κρίνεται η συνεργασία και η σύμπλευση των διαφόρων δομών καθώς και των πανεπιστημίων με τα κέντρα εκπαίδευσης έτσι ώστε να διευκολύνουν την πολύπλευρη και ολοκληρωμένη μάθηση που μπορούν να αποκτήσουν τα παιδιά.

Ένα ακόμη ωφέλιμο στοιχειό για τη σταθερότητα προσέλευσης τους θα ήταν η δημιουργία και η οργάνωση των μαθητών με λίστες ονομάτων για το πιο μάθημα να παρακολουθούν, ποια μέρα και ποία ώρα. Επίσης, τα διάφορα τμήματα καλό θα είναι να συντονίσουν καλύτερα το πρόγραμμά τους για να διευκολύνουν όλους τους μαθητές που επιθυμούν να τα παρακολουθήσουν. Επιπλέον, η ύπαρξη μεταφραστή μέσα στην τάξη όπου θα διευκολύνει την επικοινωνία και την εκμάθηση των Ελληνικών χωρίς να την επισκιάζει, θα ήταν πάρα πολύ χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό. Πλην όμως εάν δεν μπορεί να γίνει αυτό λόγο έλλειψης πόρων θα μπορούσε τουλάχιστον να υπάρχει ένας μεταφραστής στο σχολείο ο οποίος θα βοηθάει στην αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν κατά τη διδασκαλία.

Ένα ακόμη καίριο ερώτημα είναι το κατά πόσο η Ελληνική πολιτεία είναι έτοιμη και σε θέση να αναλάβει και να οργανώσει ουσιαστικές συνθήκες υποδοχής προσφύγων μαθητών. Επιπλέον ένα ακόμη ερώτημα που δημιουργείται είναι το εάν οι πρόσφυγες γονείς είναι έτοιμοι να αποδεχτούν την Ελληνική εκπαίδευση των παιδιών τους ενισχύοντας την με την υποστήριξη και την αρωγή τους σε αυτήν.

Τέλος αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι ένας μαθητής κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών, εξέφρασε την άρνηση του για το σχολείο της χώρας του λέγοντας ότι στην Ελλάδα το σχολείο είναι καλύτερο. Αυτό ίσως να δείχνει την ανάγκη των μαθητών για περισσότερες δραστηριότητες που θα εστιάζουν στη μαθητοκεντρική προσέγγιση και στον ενεργειακό χαρακτήρα μάθησης, έτσι ώστε το σχολείο να αποτελεί αφενός χώρο μάθησης, αλλά κυρίως χώρο ζωντάνιας, δημιουργίας, φαντασίας, χαράς, διασκέδασης και επικοινωνίας.

Ωστόσο, παρά τις όποιες δυσκολίες παρουσιάζονται στα πλαίσια της διδασκαλία των προσφύγων στα camp, θα πρέπει την έλευσή τους στις αίθουσες διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί να τις αντιμετωπίσουν σαν μια πρόκληση για να υλοποιήσουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, να καταργήσουν τις όποιες στερεοτυπικές τους απόψεις και φοβίες και να ορίσουν εκ νέου τις θέσεις και τις στάσεις τους.

Η διάρκεια κατά την οποία εφαρμόστηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση είναι βέβαια περιορισμένη για να οδηγήσει σε σημαντικές αλλαγές. Τα συμπεράσματα που διατυπώθηκαν εδώ, ωστόσο, μπορούν να αποτελέσουν σημείο αναφοράς για περαιτέρω έρευνα στο πεδίο της γλωσσικής διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Estia. (2017). Παροχή στέγασης - Μηνιαία Ενημέρωση, Δεκέμβριος 2017. Ανακτήθηκε 17 Μαΐου 2018 από: http://estia.unhcr.gr/el/

Gamarnikow, E. (2011). Το δικαίωμα στην εκπαίδευση σε εθνικά/πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά συστήματα: διερευνώντας εντάσεις και αμφισημίες. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: Προκλήσεις για την εκπαίδευση (σελ. 125-139). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Hellenic Republic (2017). Προσφυγική κρίση. Ανακτήθηκε 17 Μαΐου 2018 από: https://government.gov.gr/wp-content/uploads/2017/04/gr_fact_sheet_refugee_print_19_01_2017-2.pdf

Kalantzis, M. (2011). Νέες εποχές, νέες υποκειμενικότητες και νέα μάθηση. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: Προκλήσεις για την εκπαίδευση (σελ. 181-199). Αθήνα: Μεταίχμιο.

UNHCR Greece (2017). Η Υ.Α. καλεί για τη συνέχιση του προγράμματος μετεγκατάστασης της Ε.Ε. Ανακτήθηκε 17 Μαΐου 2018 από: https://www.unhcr.gr/nea/deltia-typoy/artikel/b11022c802da4a403afc457eae0c94e8/i-ya-kalei-gia-ti-sy.html

Γκότοβος, Α. (2002). Εκπαίδευση και Ετερότητα. Αθήνα. Μεταίχμιο.

Ειδική Γραμματεία Επικοινωνιακού Σχεδιασμού Μεταναστευτικού και Προσφυγικού Σχεδιασμού, (2015-2016). Ανακτήθηκε 17 Μαΐου 2018 από: https://government.gov.gr/wpcontent/uploads/2017/04/gr_fact_sheet_refugee_feb2017.pdf

Καραμαγκάλης, Γ. (2016). Το Προσφυγικό Πρόβλημα το 2015. Ανακτήθηκε 17 Μαΐου 2018 από: https://www.dianeosis.org/2016/02/to-profil-twn-prosfygikwn-rown-pros-tin-ellada-to-2015/

Νικολάου, Γ. (2011). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Αθήνα: Πεδίο.

Σαμπατάκου, Ε.Α. (2010). Ερμηνεύοντας την εξέλιξη της κοινής μεταναστευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αθήνα: Παπαζήση. Ανακτήθηκε 17 Μαΐου 2018 από: http://emmedia.pspa.uoa.gr/fileadmin/emmedia.pspa.uoa.gr/uploads/Resources/Publications/Seira_Eidikes_Meletes/abstract_Sampatakou.pdf

Σπυροπούλου, Γ. & Χριστόπουλος, Δ. (2016). Προσφυγικό: «Θα τα καταφέρουμε»; Ένας απολογισμός διαχείρισης και προτάσεις διεξόδου. Αθήνα: Παπαζήση.

Τάκης, Α. Χ. (2011). Πολιτικές Διαχείρισης της Πολιτισμικής Ετερότητας και Δικαιώματα του Ανθρώπου. Στο Α. Ανδρούσου& Ν. Ασκούνη (Επιμ.), Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: Προκλήσεις για την εκπαίδευση (σελ.31-62). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσσες

Antonopoulos, G. A. &Winterdyk, J. (2006). The smuggling of migrants in Greece: an examination of its social organization. European Journal of Criminology, 3(4), 439- 461.

Cooper, E. (2005). What do we know about out of school youths? How participatory action research can work for young refugees in camps. Compare, 35(4), 463-477.

Delgado-Gaitan, C. (1994). Russian refugee families: Accommodating aspirations through education. Anthropology & Education Quarterly, 25(2), 137-155.

Düvell, F. (2012). Transit migration: a blurred and politicised concept. Population, SpaceandPlace, 18(4), 415-427.

European Council on Refugees and Exiles.(1996). Position on refugee children.Retrieved.Ανακτήθηκε 17 Μαΐου 2018 από: http://www.ecre.org/topics/areas-of-work/protection-in-europe/116.html

Mackey, W.F. (1968). The description of bilingualism. In J. Fishman (Ed.), Reading in the Sociology of Language, 554-584. The Hague: Mouton.

McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. Review of educational research, 75(3), 329-364.

Oh, S.A. & Van der Stouwe,M.(2008). Education, diversity and inclusion in Burmese refugee camps in Thailand.Comparative Education Review, 52(4), 589- 617.

Papadopoulou, A. (2004). Smuggling into Europe: transit migrants in Greece. Journal of Refugee Studies, 17(2), 167-184.

Papadopoulou-Kourkoula, A. (2008). Transit migration: the missing link between emigration and settlement. New York: Palgrave Macmillan.

Portes, A., &Rumbaut, R. G. (2001). Legacies: The story of the immigrant second generation. Berkeley: University of California Press.

Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?. International Journal of Inclusive Education, 16(1), 39-56.

Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?. International Journal of Inclusive Education, 16(1), 39-56.

Triandafyllidou, A., & Ambrosini, M. (2011). Irregular immigration control in Italy and Greece: Strong fencing and weak gate-keeping serving the labour market. European Journal of Migration and Law, 13(3), 251-273.

UNICEF (2016). Refugee and migrant children stuck in Greece face double crisis. Pressrelease. Ανακτήθηκε 17 Μαΐου 2018 από: http://www.unicef.org/media/media_92675.html

United Nations High Commissioner for Refugees (2010). Convention and protocol: Relating to the status of refugees. Geneva: UNHCR Communications and Public Information Service. Ανακτήθηκε 17 Μαΐου 2018 απόhttp://www.unhcr.org/3b66c2aa10.pdf

Zhou, M. (2001). Straddling different worlds: The acculturation of Vietnamese refugee children. Στο: R. G. Rumbaut & A. Portes (Eds.), Ethnicities: Children of immigrants in America, pp. 187-227. Berkeley: University of California Press.

Ηλεκτρονικές Πηγές

http://xenioszeus.uowm.gr/el/glosiko_upostiriktiko_uliko/ (Γλωσσικό Υποστηρικτικό Υλικό, που δημιουργήθηκε από το ΠΔΜ στα πλαίσια του προγράμματος ΞΕΝΙΟΣ ΖΕΥΣ. Ανακτήθηκε 20/4/2018)

Μελέτη της πολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και σχεδιασμός επιμορφωτικού προγράμματος

Αλέκα Παναγιωτίδου
Δασκάλα, ΠΕ 70
lex.100@hotmail.com

Ευδοκία Κοκουβίνου
Δασκάλα, ΠΕ 70
evikokouvinou@gmail.com

Περίληψη
Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη σημερινή κοινωνία είναι καθοριστικός γιατί καλούνται να εργαστούν εποικοδομητικά στο νέο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών και ο βαθμός ανταπόκρισής τους σε ένα τέτοιο περιβάλλον έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας. Κρίνεται απαραίτητο να διερευνηθεί η ύπαρξη πολυπολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, να αναφερθούν οι δυσκολίες που συναντούν με τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές/τριες και να σημειωθούν οι προτάσεις τους για επιμόρφωση. Η μέθοδος που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί για την συγκέντρωση του δείγματος είναι αυτή της «βολικής» δειγματοληψίας. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, που στηρίζεται στην Κοινωνική Γνωστική Θεωρία μάθησης του Bandura (1977) (Siwatu, 2007). Με το ερωτηματολόγιο της παρούσης έρευνας διερευνούνται οι θετικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού για τους/τις μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, αξιοποιώντας την κλίμακα των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων(Culturally Responsive Teaching Outcome Expectancy scales) των Gibson και Dembo (1984) (Siwatu, 2006a στο Siwatu 2007). Τα κυριότερα αναφερόμενα προβλήματα των εκπαιδευτικών είναι η αδυναμία χρήσης και κατανόησης της ελληνικής γλώσσας των μαθητών/τριών και των γονιών τους με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, η έλλειψη διδακτικών προσεγγίσεων και καλών πρακτικών Βάση των παραπάνω σχεδιάστηκε επιμορφωτικό πρόγραμμα σε 2 άξονες: α) βελτίωση των σχέσεων σχολείου – οικογένειας, β) εξάλειψη ρατσιστικών αντιλήψεων και συμπεριφορών εντός και εκτός της τάξης.

Λέξεις κλειδιά: πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία, εκπαιδευτικές πρακτικές, επιμορφωτικές ανάγκες

1. Εισαγωγή

Η Πολιτισμικά Υπεύθυνη Διδασκαλία, που υπάγεται στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και ασπάζεται τις αρχές και τους στόχους της, αποτελεί το πιο κατάλληλο εργαλείο για να ελεγχθεί κατά πόσο και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί είναι πολιτισμικά επαρκείς και έτοιμοι. Οι αρχές της Διαπολιτισμικές Εκπαίδευσης είναι ρευστές και υπάρχει δυσχέρεια στον έλεγχο εφαρμογής αυτών μέσα σε τάξεις με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, για το λόγο αυτό προτάσσεται και υιοθετείται η προσέγγιση της Πολιτισμικά Ευαίσθητης Διδασκαλίας, η οποία ως εργαλείο και δείκτης θα ελέγξει μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών την επάρκεια και ετοιμότητά τους στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

2. Συνοπτική περιγραφή της ερευνητικής μελέτης

Η έρευνα απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς Α/βάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης, αποκλείοντας τις ειδικότητες, σε αστική και αγροτική περιοχή. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που στηρίζεται στην Κοινωνική Γνωστική Θεωρία μάθησης του Bandura (1977) και εστιάζει στον παράγοντα θετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Culturally Responsive Teaching Outcome Expectancy scales). Βάση των δεδομένων που διεξήχθησαν από την έρευνα δημιουργήθηκαν 5 άξονες που αντιπροσωπεύουν τις δυσκολίες και τις ανάγκες

που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί διδάσκοντας σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Επιλέχθηκαν 2 θεματικές για τη διαμόρφωση επιμορφωτικού προγράμματος.

3. Αναγκαιότητα της ερευνητικής μελέτης

Ένα από τα κυριότερα προβλήματα των εκπαιδευτικών είναι η αδυναμία χρήσης και κατανόησης της ελληνικής γλώσσας από τους γλωσσικά και πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές/τριες και τους γονείς τους, καθώς και η έλλειψη διδακτικών προσεγγίσεων και καλών πρακτικών για την εφαρμογή μιας πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας. Επίσης, μία μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών ταυτίζει την ελληνική γλωσσική ανεπάρκεια με την έλλειψη γνώσεων από μέρους των μαθητών/τριών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαίο να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις θετικές προσδοκίες και αν αυτές ταυτίζονται με τις διαστάσεις τις πολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας, και ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες τους.

4. Σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση προγενέστερων ερευνών

Η έρευνα των Barry και Lechner (1995) που διεξήχθη σε φοιτητές/τριες που φοιτούσαν σε μεγάλο πανεπιστήμιο στη νοτιοανατολική περιοχή των Η.Π.Α. έδειξε ότι έχουν επίγνωση του πολυπολιτισμικού μαθητικού πληθυσμού στις Η.Π.Α και ενδιαφέρονται να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και την εκπαίδευσή τους. Δεν νιώθουν όμως επαρκείς και έτοιμοι να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις και υπάρχει ελλιπής γνώση για την έρευνα στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση.

Ο Siwatu (2007) αναφέρει ότι η πολιτισμικά υπεύθυνη παιδαγωγική είναι μια προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης κατά την οποία, (1) λαμβάνεται υπόψη το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών (πολιτισμικά οικεία σενάρια, παραδείγματα), οι εμπειρίες τους, η προηγούμενη γνώση και οι ατομικές προτιμήσεις μάθησης με σκοπό να διευκολυνθεί η διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης, (2) ενσωματώνεται το πολιτισμικό στοιχείο των μαθητών/τριών στο σχεδιασμό «συμβατών/κατάλληλων» μαθησιακά περιβαλλόντων μέσα στην τάξη, (3) παρέχει στους/στις μαθητές/τριες πολλές ευκαιρίες να αναδείξουν τι γνωρίζουν με τη χρήση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης και (4) τέλος προσφέρονται στους/στις μαθητές/τριες η γνώση και οι δεξιότητες που χρειάζονται για να λειτουργήσουν μέσα στην κυρίαρχη κουλτούρα ενώ ταυτοχρόνως γίνεται προσπάθεια να ενισχύσουν την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών/τριών, τη μητρική γλώσσα και την επαφή με την κουλτούρα τους. Ο Siwatu (2007) ομαδοποίησε τις ικανότητες του πολιτισμικά υπεύθυνου εκπαιδευτικού σε τέσσερις κατηγορίες: α) στο σχεδιασμό αναλυτικού προγράμματος και μεθόδων διδασκαλίας που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών/τριών, β) στη κατάλληλη διαχείριση της τάξης, γ) στην αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας και δ) στον πολιτισμικό εμπλουτισμό. Οι κατηγορίες αυτές και οι συμπεριφορές που περιγράφουν προέρχονται από θεωρητικές συζητήσεις, ποσοτικές και ποιοτικές μελέτες που τεκμηριώνουν τις πρακτικές των πολιτισμικά υπεύθυνων εκπαιδευτικών. Αναφορικά με την έρευνα που διεξήχθη στα προσδοκώμενα αποτελέσματα των εν δυνάμει εκπαιδευτικών στην πολιτισμικά υπεύθυνη διδασκαλία, ήταν υψηλότερη η βαθμολογία στην ικανότητα δημιουργίας εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας και η ικανότητα με τη χαμηλότερη βαθμολογία ήταν ενθάρρυνση και ενίσχυση στη χρήση της μητρικής γλώσσας τους ώστε να διατηρηθεί η πολιτισμική ταυτότητά τους (Siwatu, 2007).

Σύμφωνα με τους Irvine & Armento (2001) το να είσαι πολιτισμικά υπεύθυνος εκπαιδευτικός (culturally responsive teacher) σημαίνει να ενεργείς ανάλογα με το διδακτικό πλαίσιο και το πολιτισμικό περιβάλλον της τάξης. Οι Brown και Fliders (όπως αναφέρεται στους Irvine & Armento, 2001:5) επίσης, προσθέτουν ότι το να είσαι πολιτισμικά υπεύθυνος σημαίνει να είσαι ενήμερος και ικανός να ανταποκριθείς με την κατάλληλη εκπαιδευτική συμπεριφορά στα πολιτισμικά στοιχεία που παρουσιάζονται και επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την πνευματική κατάσταση της τάξης. Ο Gay (2002 a: 619) ενισχύει τον προηγούμενο ορισμό και επισήμανε ότι στην πολιτισμικά υπεύθυνη διδασκαλία (cultural lyresponsive teaching) γίνεται μια προσπάθεια να συμπεριληφθούν όλες οι διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως η διάγνωση των αναγκών των μαθητών/τριών, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, η καθοδήγηση και συμβουλευτική, οι διδακτικές στρατηγικές και η εφαρμογή της αξιολόγησης. Πολλοί μελετητές τόνισαν την ανάγκη και τη σημασία για την κατάλληλη εκπαίδευση των δασκάλων στην ικανότητα να διδάξουν με πολιτισμική υπευθυνότητα (Gay, 2005· Spanierman et. al., 2011 στο Yun-Ju Hsiao 2015).

Η Hollins (1993) επανεξέτασε τέσσερις παρόμοιες μελέτες και κατέληξε στις εξής επτά ικανότητες του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις: α) επικοινωνία με τους διαφορετικούς, πολιτισμικά και γλωσσικά, μαθητευόμενους, β) καλή γνώση του αντικειμένου και του πολιτισμικού και ακαδημαϊκού υπόβαθρου των μαθητών/τριών, γ) στοχαστική διδασκαλία, δ) εντοπισμός των πόρων, ε) δημιουργία υποστηρικτικού πλαισίου, στ) ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και ζ) την προώθηση/ενίσχυση της απόδοσης του/της μαθητή/τριας. Ο Gay (2002b) πρόσθεσε σε αυτές τις ικανότητες: α) την ανάπτυξη γνωστικής βάσης στους/στις εκπαιδευτικούς για τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφέροντες μαθητές/τριες, β) το σχεδιασμό σχετικού πολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος, γ) την εμφάνιση πολιτισμικού ενδιαφέροντος και φροντίδας, δ) τη δημιουργία κοινότητας μάθησης, ε) την καθιέρωση διαπολιτισμικής επικοινωνίας και στ) την εδραίωση μεθόδων που να ανταποκρίνονται στο μαθησιακό στυλ των μαθητών/τριών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα (Yun-Ju Hsiao 2015).

Η Σακκά (Sakka, 2010) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν πολύ υψηλά την πολιτισμική ενημερότητα και θεωρούν τους εαυτούς τους υπεύθυνους σε αυτό, αλλά αδυνατούν να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη ή το περιεχόμενο των μαθημάτων και/ή τα προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών. Ταυτοχρόνως υποστηρίζουν ότι οι μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα θα πρέπει να αφομοιωθούν και να υιοθετήσουν την κυρίαρχη γλώσσα κυρίως όταν βρίσκονται στο σχολείο.

4. Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

4.1. Ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πόσο ενήμεροι είναι οι εκπαιδευτικοί στην πολιτισμικά υπεύθυνη διδασκαλία;
2. Πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί στη σχέση μεταξύ της πολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας και τη θετική επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών/τριών;
3. Τι είδους προβλήματα συναντούν οι εκπαιδευτικοί σε μια πολυπολιτισμική τάξη;
4. Τι είδους πρακτικές εφαρμόζουν για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα;
5. Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών;

***4.2. Ο σκοπός**:* διερεύνηση της προηγούμενης εμπειρίας των δασκάλων σε σχέση με την πολιτισμικά υπεύθυνη διδασκαλία και τις προσδοκίες τους σε σχέση με την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών.

4.3. Το Δείγμα

Δάσκαλοι/ες σε δημόσια ελληνικά σχολεία Ν. Χαλκιδικής (3^{η} Περιφέρειας) & Ν. Θεσσαλονίκης (Εύοσμος). Το χρονικό διάστημα που πραγματοποιήθηκε η έρευνα ήταν Ιανουάριος- Φεβρουάριος 2016 στο πλαίσιο μεταπτυχιακού προγράμματος για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση.

4.4. Μέθοδος Δειγματοληψίας: «βολική» δειγματοληψία (συμπτωματική, ευκαιριακή)

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών Ν (40).

Δημογραφικά χαρακτηριστικά	Εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα	Ν (40)	%
Έτη εργασίας	1-10	8	20,0
	11-20	19	47,5
	21-30	12	30,0
	31-40	1	2,5
Έτη εργασίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις	1-10	25	62,5
	11-20	10	25,0
	21-30	1	2,5

Φετινή εμπειρία με μαθητές/τριες από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα	ΝΑΙ	20	50,0
	ΟΧΙ	20	50,0
Προσόντα/Εκπαίδευση	ΠτυχίοΑκαδημίας/ Εξομοίωση	15	37,5
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	14	35,0
	ΔεύτεροΠτυχίο	3	7,5
	Μετεκπαίδευση	5	12,5
	Μεταπτυχιακές Σπουδές/Διδακτορικό	3	7,5
επιμόρφωση σε ζητήματα εκπαίδευσης παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα	ΝΑΙ	8	20,0
	ΟΧΙ	31	77,5

5. Οι τεχνικές ανάλυσης: Η τεχνική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS.

6. Παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Για να επιτευχθούν οι στόχοι της έρευνας, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου κατηγοριοποιήθηκαν στις εξής μεταβλητές σύμφωνα με τον Siwatu (2006a): α) Μέθοδοι και διδακτέα ύλη όπου διερευνάται αν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν πρακτικές της πολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας, β) Διαχείριση τάξης και κλίμα εμπιστοσύνης, όπου μελετάται η διαπολιτισμική κατανόηση, ικανότητα και ανοιχτότητα του/της εκπαιδευτικού, γ) εκτίμηση και προσδοκίες του/της εκπαιδευτικού για τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφέροντες μαθητές/τριές του που παίζουν καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και αυτό-εικόνας του/της μαθητή/τριας και δ) πολιτισμικός εμπλουτισμός, όπου διερευνάται το πόσο πολιτισμικά ενήμερος και ευαίσθητος είναι ο/η εκπαιδευτικός ώστε να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία όλων των μαθητών/τριών του.

Η επεξεργασία και ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε μέσω των περιγραφικών μέτρων των ερωτήσεων, παρουσιάζοντας το Μέσο, την Επικρατούσα Τιμή και την Τυπική απόκλιση σε κάθε ερώτηση.

Μελετώντας τα αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά στις ερωτήσεις και προτάσεις του ερωτηματολογίου. Δεν υπήρξαν αντιδιαμετρικά αντίθετες απαντήσεις αλλά σε ορισμένες ερωτήσεις το ποσοστό των συμμετεχόντων που διαφωνούσε ή δεν εξέφραζε σαφή άποψη αυξανόταν λίγο, χωρίς όμως να πλησιάζει καν τους μισούς εκπαιδευτικούς. Στο θεματικό άξονα που αφορούσε τις Μεθόδους και τη Διδακτέα ύλη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η χρήση οπτικών βοηθημάτων βοηθά τους γλωσσικά διαφέροντες μαθητές/τριες. Στην ερώτηση που συμφώνησαν λιγότερο αφορά τη δημιουργία ομάδων για την ανάπτυξη αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών/τριών (Μ.Ο.=4,05, τ.α.= 0, 639).

Πίνακας 2. Μέθοδος και Διδακτική ύλη

Περιγραφικά μέτρα των ερωτήσεων

	N	Μέσος	Επικρατούσα τιμή	Τυπική απόκλιση
Η ποικιλία των διδακτικών μεθόδων βοηθά στη σχολική επιτυχία.	40	4,30	4,50	,853
Οι ομάδες με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές προάγουν αλληλεπιδράσεις .	40	4,05	4,00	,639
Η σύνδεση της νέας πληροφορίας με τις προηγούμενες γνώσεις οδηγεί στη βαθύτερη μάθηση.	40	4,23	4,00	,832
Η αξιοποίηση οπτικών βοηθημάτων βοηθά τους γλωσσικά διαφέροντες μαθητές.	40	4,55	5,00	,552
Η ποικιλία στις μεθόδους αξιολόγησης παρέχει καλύτερη εικόνα για τις γνώσεις των μαθητών.	40	4,23	4,00	,660
Η απλοποίηση της γλώσσας του εκπαιδευτικού βοηθά τους μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο.	40	4,45	5,00	,815
Η λάθος αξιολόγηση αποφεύγεται, όταν τα διαγωνίσματά τους ερμηνεύονται με προσοχή.	40	4,05	4,00	,783

Στο δεύτερο θεματικό άξονα που σχετίζεται με τη Διαχείριση της τάξης και την ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμφώνησαν περισσότερο στην άποψη ότι η εμπιστοσύνη οδηγεί σε θετική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών, ενώ η άποψη που συγκέντρωσε τις λιγότερες θετικές απαντήσεις είναι ότι ενισχύονται τα κίνητρα των μαθητών/τριών όταν η δομή της τάξης ανταποκρίνεται στην οικογενειακή κουλτούρα των μαθητών/τριών. Δηλαδή, δε συμμερίζονται την άποψη που θέλει τον/την εκπαιδευτικό να προσαρμόζει το σχολικό περιβάλλον και το περιβάλλον της τάξης έτσι ώστε να θυμίζει την οικογένεια των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών για να ενισχυθούν τα κίνητρα μάθησης.

Πίνακας 3. Διαχείριση τάξης και κλίμα εμπιστοσύνης

Πίνακας 3. Περιγραφικά μέτρα των ερωτήσεων

	N	Μέσος	Επικρατούσα τιμή	Τυπική απόκλιση
Η εμπιστοσύνη οδηγεί σε θετική σχέση μαθητών- εκπαιδευτικού.	39	4,59	5	,595
Η κατανόηση των προτιμήσεων ως προς την επικοινωνία μειώνει προβλήματα επικοινωνίας.	39	3,97	4	,932
Αν οι γονείς λάβουν το μήνυμα ότι αποτελούν σημαντικό κομμάτι της τάξης, θα ενισχυθεί η παρουσία και η συμμετοχή τους.	39	3,97	4	,959
Αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, μειώνονται οι παρανοήσεις.	40	4,03	4	,733

Αν η δομή της τάξης ανταποκρίνεται στην οικογενειακή κουλτούρα, ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών.	37	3,62	4	1,114
Η προαγωγή θετικής σχέσης σχολείου οικογένειας θα ενισχύσει τη γονική εμπλοκή.	40	3,85	4	,662
Η ακαδημαϊκή επίτευξη των μαθητών ενισχύεται, όταν τους παρέχεται αμερόληπτη πρόσβαση στα μαθησιακά αγαθά.	40	4,03	4	,660
Valid N (listwise)	35			

Στο τρίτο θεματικό άξονα που αφορούσε την εκτίμηση και τις προσδοκίες του/της εκπαιδευτικού για τους/τις πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές/τριες οι περισσότεροι ερωτηθέντες συμφώνησαν ότι οι μαθητές/τριες έχουν σχολική επιτυχία όταν η διδασκαλία προσαρμόζεται στις ανάγκες τους. Στην ερώτηση που συμφώνησαν λιγότερο είναι αν ο συνδυασμός της διδασκαλίας με τις μαθητικές προτιμήσεις προάγει τη μάθηση.

Πίνακας 4.Εκτίμηση και προσδοκίες του/της εκπαιδευτικού για τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφέροντες μαθητές/τριές του

Πίνακας 4. Περιγραφικά μέτρα των ερωτήσεων

	N	Μέσος	Επικρατούσα τιμή	Τυπική απόκλιση
Οι μαθητές θα έχουν επιτυχημένη σχολική πορεία, όταν η διδασκαλία προσαρμόζεται στις ανάγκες τους.	40	4,48	5	,599
Ο συνδυασμός διδασκαλίας με τις μαθητικές προτιμήσεις προάγει τη μάθηση.	40	4,02	4	,800
Η αντιπροσώπευση των πολιτισμικών ομάδων στη διδασκαλία ενδυναμώνει την αυτοεικόνα τους.	40	4,20	4	,758
Οι μαθητές εκτιμούν περισσότερο τον πολιτισμό τους, όταν διδαχθούν για τη συμβολή του στο πέρασμα των χρόνων.	40	4,28	4	,751
Η προσωπική θετική σχέση εκπαιδευτικού- μαθητών ενισχύει την παρουσία των μαθητών στο σχολείο.	39	4,05	4	,887
Η αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών ενισχύει τα κίνητρά τους.	40	4,25	4	,588
Valid N (listwise)	39			

Τέλος, στο τέταρτο θεματικό άξονα ο οποίος σχετίζεται με τον πολιτισμικό εμπλουτισμό, οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφώνησαν στην άποψη ότι η χρήση οικείων πολιτισμικών παραδειγμάτων στη διδασκαλία εννοιών βοηθά στην καλύτερη κατανόηση των εννοιών, αλλά σε αυτό που συμφώνησαν λιγότερο είναι ότι η αναγνώριση των διαφορών μειώνει τα προβλήματα πειθαρχίας και ότι ενθαρρύνοντας

τους/τις μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα ενισχύεται η διατήρηση της πολιτισμική τους ταυτότητας. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί ενώ εμφανίζονται να αναγνωρίζουν τις ανάγκες των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφερόντων μαθητών/τριών και να πιστεύουν στα θετικά αποτελέσματα μιας πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας, αδυνατούν να την εφαρμόσουν ή έχουν χαμηλές προσδοκίες κατά την εφαρμογή μιας πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας.

Πίνακας 5. Πολιτισμικός εμπλουτισμός

Περιγραφικά μέτρα ερωτήσεων

	N	Μέσος	Επικρατούσα τιμή	Τυπική απόκλιση
Η αναγνώριση των διαφορών των μαθητών μειώνει προβλήματα πειθαρχίας.	40	3,93	4	,797
Η ενθάρρυνση για τη χρήση της μητρικής γλώσσας βοηθά τους μαθητές να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα.	40	4,03	4	,947
Όταν ο εκπαιδευτικός εκτιμά τις πολιτισμικές καταβολές των μαθητών του, ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους.	40	4,20	4	,687
Όταν οι μαθητές με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές λαμβάνουν βοήθεια, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση για τις ακαδημαϊκές τους	40	4,10	4	,709
Η χρήση πολιτισμικά οικείων παραδειγμάτων στη διδασκαλία εννοιών βοηθά στην καλύτερη κατανόησή τους.	40	4,25	4	,707
Όταν οι μαθητές βλέπουν στην τάξη δικές τους φωτογραφίες, αναπτύσσουν θετική εικόνα για την ταυτότητά τους.	40	4,20	4	,648
Valid N (listwise)	40			

Αξίζει, όμως, να επικεντρωθούμε στις ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που εμβαθύνουν στην ουσία της έρευνας, δηλαδή τις δυσκολίες και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτισμικά υπεύθυνη διδασκαλία:

1 ***Αναφέρετε παραδείγματα που σας δυσκολεύουν όταν έχετε στην τάξη σας παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα***

1. Αδυναμία χρήσης της ελληνικής γλώσσας
2. Αδυναμία κατανόησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος
3. Αδιαφορία γονέων και των μαθητών/τριών
4. Ρατσιστικές αντιλήψεις των γηγενών μαθητών και γονέων για τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες και τις οικογένειές τους
5. Οργάνωση και δομή της τάξης/ ενσωμάτωση των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφερόντων μαθητών/τριών
6. Έλλειψη κοινωνικοποίησης
7. Διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο
8. Απουσίες των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών/τριών

9. Χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών
10. Άγνοια των εκπαιδευτικών για τις συνήθειες των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφερόντων μαθητών/τριών

2 Αναφέρετε πρακτικές που εφαρμόζετε για να αντιμετωπίσετε τις δυσκολίες που συναντάτε σε μια πολυπολιτισμική τάξη

1. Ομαδική διδασκαλία
2. Συζητήσεις γύρω από τον πολιτισμό και την κουλτούρα των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφερόντων μαθητών/τριών
3. Διαβαθμισμένες ασκήσεις δυσκολίες/ απλό λεξιλόγιο
4. Εξατομικευμένη διδασκαλία
5. Πολυτροπική/ πολυαισθητηριακή διδασκαλία
6. Αίσθημα άνεσης, κλίμα ισότητας και αποδοχής
7. Ενισχυτική διδασκαλία
8. Μετωπική διδασκαλία
9. Τμήμα ένταξης
10. Επικοινωνία με τους αλλοδαπούς γονείς
11. Σύνδεση πρότερης γνώσης με τη νέα γνώση
12. Διαθεματικότητα
13. Έπαινοι
14. Συχνή ανατροφοδότηση
15. Οργάνωση και δομή της τάξης

3**: *Αναφέρετε περιοχές/θέματα για τα οποία εκτιμάτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση προκειμένου να αντιμετωπίσετε καλύτερα τις προκλήσεις όταν έχετε στην τάξη σας παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα***

- Επιμόρφωση σε θέματα διδασκαλίας και πρακτικών εφαρμογών/ Εναλλακτικοί μέθοδοι διδασκαλίας
- Πολυπολιτισμικά θέματα/πρότυπα
- Διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης
- Βοηθητικό υλικό
- Διαχείριση συμπεριφοράς
- Ενημέρωση/πληροφόρηση για την πολυπολιτισμική διδασκαλία σε άλλες χώρες
- Συμβουλευτική/Ενίσχυση αυτοεικόνας των μαθητών/τριών
- Καινοτόμες προτάσεις/ δράσεις/ παιχνίδια εξαλείψεις ρατσιστικών συμπεριφορών
- Τεχνικές εξατομικευμένης διδασκαλίας
- Θεατρική Αγωγή
- Προσέγγιση των γονέων
- Ειδική Αγωγή

Οι Άξονες κατηγοριοποίησης των ανοιχτών ερωτήσεων είναι οι παρακάτω:

- Βελτίωση των σχέσεων σχολείου – οικογένειας
- Πρακτικές διδακτικής της ελληνικής γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητές/τριες

4. Εξάλειψη ρατσιστικών αντιλήψεων και συμπεριφορών εντός και εκτός της τάξης
5. Στρατηγικές ενσωμάτωσης και διαχείρισης της τάξης
6. Προβλήματα ταυτότητας και ενίσχυσης της αυτο-εικόνας των μαθητών/τριών

7. Σχεδιασμός Επιμορφωτικού Προγράμματος

Η υπόθεση ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι μόνο για τους εθνικά, φυλετικά, πολιτισμικά διαφορετικούς είναι εσφαλμένη. Αντίθετα είναι απαραίτητη για όλους τους μαθητές, ειδικά για όσους

μεγάλωσαν με μονοπολιτισμικές αξίες, για να μπορέσουν να δράσουν δημοκρατικά στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες που ζουν.

Κατά τον Banks ο στόχος της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν διαπολιτισμική ικανότητα μέσα στην εθνική τους κουλτούρα και διαμέσου των διαφορετικών πολιτισμών και κοινωνικών ομάδων (Banks, 1994). Η ικανότητα αυτή αναφέρεται ως γνώση της πολιτισμικής, ρατσιστικής και ταξικής διαφοράς, κριτική εξέταση των αξιών και παραδοχών τους, καθώς και πως όλα τα παραπάνω καθορίζουν τη συμπεριφορά με σεβασμό στις μειονοτικές ομάδες.

Αυτή η κριτική μορφή διαπολιτισμικής ικανότητας προάγει την ανάπτυξη των μαθητών ως μελλοντικούς αναμορφωτές μιας πιο δημοκρατικής κοινωνίας, όπου η δύναμη και οι πόροι είναι ισότιμα κατανεμημένοι. Στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών είναι σημαντική η εκμάθηση πως:

- Να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές της πολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας και ενσωμάτωσης περιεχομένου.
- Να αναγνωρίζουν τα πολιτισμικά θεμέλια της δικής τους λογικής, αλλά και των άλλων.
- Να κατανοούν πως οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές μπορεί να εξηγούν τις μαθησιακές αδυναμίες των μαθητών στο παρελθόν.

Μόνο τότε θα είναι ικανοί να παρέχουν ισότιμες ευκαιρίες για ακαδημαϊκή επιτυχία, προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση για όλους τους μαθητές (Jenks, Lee & Kanpol, 2001).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη:

- Το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού
- Τα κίνητρα των παιδιών για μάθηση
- Τις προηγούμενες γνώσεις για τη διαφορετικότητα
- Τα διαφορετικά στυλ μάθησης για κάθε μαθητή
- Τις διαφορετικές πολιτισμικές αξίες που φέρουν στην τάξη.

Οι Grant & Sleeter(1997) παρουσίασαν τρία μοντέλα πολυπολιτισμικότητας:

- Μοντέλο μεμονωμένων ομάδων. Κάθε φορά εστιάζει σε μια ομάδα και προσπαθεί να εξηγήσει του λόγους δημιουργίας διακρίσεων και προκαταλήψεων μέσα στην κοινωνία. Με στόχο να αυξήσει το κύρος της ομάδας, εγκρίνει μια εκπαίδευση που προάγει την κριτική συνείδηση στους μαθητές για να αλλάξουν στάση απέναντι στη συγκεκριμένη ομάδα. Το μειονέκτημα είναι ότι η ομάδα που μελετάται στοχοποιείται.
- Μοντέλο πολιτισμικού πλουραλισμού. Αγκαλιάζει την πολυπολιτισμική ποικιλία στα σχολεία με στόχο να μειώσει την αδικία και να τονίσει τη σπουδαιότητα της κοινωνικής δικαιοσύνης. Το μοντέλο αυτό είναι πιο συμπεριληπτικό από αυτό των μεμονωμένων ομάδων, γιατί εξετάζει πολλές ομάδες στη διάρκεια των σπουδών. Το αρνητικό είναι ότι δεν στρέφει προς την κριτική αποτίμηση, αλλά δίνει έμφαση στην πληροφορία και παρουσιάζει τις διαφορές αποστασιοποιημένα, από μακριά.
- Το μοντέλο της κοινωνικής αναδιοργάνωσης. Είναι το πιο ενορατικό και κριτικό από τα τρία μοντέλα των Grant & Sleeter , γιατί προκαλεί άμεσα τους μαθητές να γίνουν αναμορφωτές της κοινωνίας μέσα από την ανακατανομή της δύναμης και άλλων πηγών. Στόχος του είναι η αλλαγή της κοινωνίας και προσπαθεί να αναδείξει τον κάθε πολιτισμό, τις αδικίες και τις ανισότητες που υπάρχουν μέσα από τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών/τριών. Σχετίζεται με φυλές, κοινωνικές τάξεις σε σχέση με ιστορικές , πολιτικές και σύγχρονες ανισότητες στην κοινωνία. Στοχεύει να μειώσει τις σχέσεις δύναμης και εξουσίας ανάμεσα στην πλειονότητα και τις μειονότητες.

Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών το μοντέλο του Banks (2003), που εφαρμόζεται στην Αυστραλία και στηρίζεται σε πέντε διαστάσεις:

- ✓ Ενσωμάτωση περιεχομένου
- ✓ Διαδικασία δόμησης της γνώσης
- ✓ Αποδόμηση των προκαταλήψεων
- ✓ Παιδαγωγική δικαιοσύνη
- ✓ Ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και της κοινωνικής δομής (Bridges, & Matas, 2006).

Οι προσεγγίσεις του Banks σύμφωνα με τα παραπάνω είναι :

1. Η προσέγγιση συνεισφορών (Contribution) δίνει έμφαση στον τρόπο που οι μειονοτικές ομάδες συμβάλλουν στην κοινωνία. Η κουλτούρα της κοινωνίας υποδοχής αναγνωρίζει τις ειδικές ποιότητες της διαφορετικότητας ως ενδιαφέρουσες και εμπλουτιστικές για το αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτή η προσέγγιση

έχει πρόθεση να ευαισθητοποιήσει την πλειονότητα και να κατανοήσουν τις μειονοτικές ομάδες ως μέρος της κοινωνικής εμπειρίας και ιστορίας. Όμως χωρίς δράση οδηγείται στο συντηρητισμό, την αφομοίωση, την ομογενοποίηση.

2. Η προσθετική προσέγγιση (Additive) αφορά την προσθήκη πολυπολιτισμικού υλικού στο αναλυτικό πρόγραμμα, που ως τώρα αγνοούνταν. Έτσι από τη μια είναι πιο δίκαιο, από την άλλη πολλές φορές γίνεται λιγότερο σημαντικό, κυρίως σε όσους δεν επαρκεί ο διδακτικός χρόνος για όσα υποδεικνύει το αναλυτικό πρόγραμμα. Η προσέγγιση αυτή αιτιολογεί τις σχέσεις ανθρώπων και ομάδων, μόνο αν τις προσεγγίσουμε σωστά και όχι επιπόλαια στο πλαίσιο της αλληλοκατανόησης και αποδοχής.

3. Προσέγγιση Μετασχηματισμού (Transformative) δε σημαίνει απλή προσθήκη, αλλά απαιτεί και αλλαγή στην εσωτερική δομή του αναλυτικού προγράμματος, ενσωματώνοντας υλικά για το ρατσισμό, τον εθνικισμό και τις κοινωνικές εμπειρίες των μειονοτικών ομάδων. Με άλλα λόγια, διαφορετικές οπτικές και σημεία αναφοράς, έτσι ώστε οι μαθητές να μάθουν να βλέπουν με κριτική ματιά, να σέβονται τις αξίες του πολιτισμού τους και των άλλων. Ο στόχος είναι ο μετασχηματισμός της οπτικής των μαθητών γύρω από θέματα ισότητας και δικαιοσύνης. Επίσης εξετάζει κριτικά υποθέσεις και σχέσεις της κουλτούρας υποδοχής με διαφορετικές κουλτούρες υπό το πρίσμα της δημοκρατίας.

4. Η προσέγγιση της κοινωνικής δράσης (SocialAvtion) είναι η προέκταση της μετασχηματιστικής προσέγγισης, όπου κυριαρχεί η ισότιμη και δίκαιη κοινωνική δράση των μαθητών. Η μάθηση είναι βασισμένη στην κοινωνία (Community based learning) και γίνεται το πιο δημοφιλές στοιχείο του αναλυτικού προγράμματος. Το μοντέλο αυτό είναι ένα εργαλείο που προάγει την κριτική σκέψη και αντιτίθεται στους κρατικούς φορείς της κατεστημένης κοινωνικής πραγματικότητας (Jenks, Lee & Kanpol, 2001).

Τα τρία παραπάνω φιλοσοφικά πλαίσια των Grant & Sleeter και τα μοντέλα σχετίζονται με τις προσεγγίσεις του Banks σε σχέση με τα σχολικά προγράμματα και είναι εξαιρετικά χρήσιμα. Αποδεικνύουν πως τα στοιχεία όλων των πλαισίων και προσεγγίσεων λειτουργούν μόνα ή σε συνδυασμό προς την κατεύθυνση της ισότητας και της παιδαγωγικής δικαιοσύνης, ώστε να ακούγονται οι φωνές και οι εμπειρίες όλων. Δεν υπάρχει κάποιο μοντέλο και προσέγγιση που να είναι πανάκεια για να προκύψει μια επιτυχημένη διδασκαλία. Ο συγκερασμός πολλών οπτικών και η αναγνώριση βασικών διαστάσεων της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να εμπλουτίσουν τη φαρέτρα του εκπαιδευτικού είναι ο καλύτερος και πιο γόνιμος τρόπος εκπαίδευσης.

Ανακεφαλαιώνοντας τα μοντέλα της Κοινωνικής Δράσης του Banks και της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης των Sleeter&Grant δίνουν έμφαση στο να αναπτυχθεί αρχικά μια δέσμευση και ικανότητες κριτικής θεώρησης που να οδηγούν σε πράξη για κοινωνική δικαιοσύνη. Και τα δυο μοντέλα έχουν στόχο να αναδιαμορφώσουν την κοινωνία μέσα από δημοκρατικούς στόχους και αποτελούν **τα δύο μοντέλα που επιλέγονται από τις γράφουσες για την ανάπτυξη του επιμορφωτικού προγράμματος** .

8. Δράσεις του Επιμορφωτικού Προγράμματος

Η ανάπτυξη του επιμορφωτικού προγράμματος των εκπαιδευτικών θα επικεντρωθεί σε δύο κατηγορίας με τη δημιουργία αντίστοιχων δράσεων-δραστηριοτήτων που να καλύπτει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Αυτές οι κατηγορίες είναι η βελτίωση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας και η εξάλειψη ρατσιστικών αντιλήψεων και συμπεριφορών εντός και εκτός της τάξης. Ακολουθούν συγκριμένες δραστηριότητες που θα παρουσιαστούν στο επιμορφωτικό πρόγραμμα και θα κληθούν από του/τις εκπαιδευτικούς να τα εφαρμόσουν στις δικές τους τάξεις με σκοπό να βελτιωθούν οι σχέσεις σχολείου – οικογένειας και να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης.

1η Δραστηριότητα: *Παιχνίδι ρόλων*. Οι εκπαιδευτικοί χωρίζονται σε ομάδες των δύο ή τεσσάρων ατόμων όπου ο ένας έχει το ρόλο του εκπαιδευτικού και ο άλλος το ρόλου του γονέα από διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό περιβάλλον ή του γηγενή γονέα. Ο εκπαιδευτικός παίρνει συνέντευξη από το γονέα, προσπαθώντας να τον προσεγγίσει και να μάθει για την κουλτούρα, τις ανάγκες και τους προβληματισμούς του.. Στην ολομέλεια ανακοινώνουν πώς αισθάνθηκαν και οι δύο συμμετέχοντες (ο εκπαιδευτικός και ο γονέας). Ακολουθεί συζήτηση για τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν και πιθανές λύσεις επίλυσης αυτών. Έπειτα καλούνται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να πραγματοποιήσουν τις προσωπικές συνεντεύξεις με τους γονείς των μαθητών/τριών τους, σε πραγματικές συνθήκες πλέον.

2η Δραστηριότητα: Ενθαρρύνουμε τους/τις εκπαιδευτικούς να επιδοθούν σε *«παιχνίδια» με τους γονείς των μαθητών/τριών* τους. Δηλαδή, να κατασκευάσουν καρτελάκια με ονόματα των μαθητών/τριών τους και να τα τοποθετήσουν μέσα σε ένα κουτί. Έπειτα να ζητήσουν από τους γονείς τραβήξουν δύο καρτελάκια να δημιουργήσουν ένα υποτιθέμενο σενάριο, για παράδειγμα μια διαμάχη μεταξύ δύο μαθητών/τριών διαφορετικής εθνικότητας ή όπως : «Σε κανέναν δεν αρέσω, λένε πώς έχω μεγάλη μύτη και δεν με παίζουν», «Τα παιδιά με κοροϊδεύουν γιατί φοράω μαντίλα», «Θα ήθελα να μην είμαι ξένος και να μιλάω καλύτερα τη γλώσσα». Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί καλούν τους γονείς να εκφράσουν την αντίδραση του άλλου παιδιού και την αντίδραση του/της εκπαιδευτικού.

3η Δραστηριότητα: *Κακοποίηση είναι…..* Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν το ρόλο των γονέων και ένας/μια εκπαιδευτικός το ρόλο του δασκάλου/ας. Ο/Η δάσκαλος/α μοιράζει φύλλα χαρτιού ή κάρτες που γράφουν «Κακοποίηση είναι …..» Ζητά από τους συμμετέχοντες να εργαστούν ατομικά και να συμπληρώσουν την πρόταση. Έπειτα δημιουργούνται ομάδες των δύο (ανά δύο συμμετέχοντες που γνωρίζονται ελάχιστα) και να συζητήσουν μεταξύ τους τις απαντήσεις και να καταλήξουν σε συμφωνία όσον αφορά την έννοια του όρου «κακοποίηση». Στην ολομέλεια ανακοινώνουν τις απόψεις τους Κατόπιν καλούνται οι συμμετέχοντες να εκφράσουν τα συναισθήματά τους κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας αλλά και στο τέλος. Προέκταση της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι οι συμμετέχοντες να διατυπώσουν τι θεωρούν ότι αποτελεί Σωματική βία και τι Συναισθηματική βία. Χωρίζονται σε ομάδες των 3 ή 4 ατόμων και καταγράφουν ανά ομάδα πολλά είδη κακοποίησης και τα ταξινομούν κάτω από τις επικεφαλίδες «Σωματική βία» και «Συναισθηματική βία».

4η Δραστηριότητα: *Οι γονείς συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες του σχολείου και στην εκπαίδευση των παιδιών τους.* Επιλέγεται ένα σχέδιο εργασίας προς επεξεργασία (Αγωγής Υγείας, Σχολικός Εκφοβισμός, Φτώχεια στον κόσμο, Μετανάστευση- Προσφυγιά). Οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται αυτό το διάστημα με ένα από τα παραπάνω σχέδια εργασίας (projects) και αναπτύσσουν δραστηριότητες που εμπλέκουν και τους γονείς. Σε ένα πρόγραμμα με θέμα τη Μετανάστευση- Προσφυγιά, καλούνται οι γονείς από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα να περιγράψουν τις εμπειρίες τους και τα βιώματά τους από αυτή την κατάσταση και την αλλαγή περιβάλλοντος. Πραγματοποιείται μια προσομοίωση όπου ορισμένοι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς έχουν το ρόλο του γονέα- μετανάστη, ένας έχει το ρόλο του/της εκπαιδευτικού και οι υπόλοιποι είναι γονείς- γηγενείς. Ο γονέας – μετανάστης ή γονέας- πρόσφυγας αφηγείται την προσωπική του ιστορία και ακολουθεί συζήτηση με τους υπόλοιπους γονείς και τον/την εκπαιδευτικό να συντονίζει, αρχικά για να τονιστούν οι διαφορές μεταξύ των δύο όρων και μετέπειτα θίγονται οι δυσκολίες και οι αλλαγές που επιφέρει μια τέτοια κατάσταση, τόσο στο προσωπικό- ψυχολογικό όσο και στο κοινωνικό επίπεδο. Έπειτα καλούνται οι γονείς – εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν ομάδες και να προτείνουν τρόπους για την ομαλή ενσωμάτωση αυτών των ατόμων

5η Δραστηριότητα: Με αφορμή μια ενότητα στο μάθημα της Γλώσσας (Β΄ Δημοτικού) με τίτλο «*παραδοσιακά παιχνίδια»* καλούνται γονείς πολιτισμικά και γλωσσικά διαφέροντες αλλά και γηγενείς να παρουσιάσουν τα παιχνίδια του τόπου τους. Με τη μέθοδο της προσομοίωσης ορισμένοι εκπαιδευτικοί γίνονται μαθητές/τριες, ένας/μια έχει το ρόλο του/της εκπαιδευτικού και 2-3 εκπαιδευτικοί (ανάλογα με το μέγεθος της πολυπολιτισμικότητας της τάξης) έχουν το ρόλο των γονέων ή μπορεί να είναι οι γονείς μαθητών/τριών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, που καλούνται στην τάξη να μιλήσουν για τα παιχνίδια που έπαιζαν μικροί. Καταγράφονται οι κανόνες των παραδοσιακών παιχνιδιών, ανακαλύπτονται ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους και αργότερα παίζονται στην αυλή του σχολείου. Μετέπειτα καλούνται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν αυτές τις πρακτικές στην τάξη τους και σε μια επόμενη συνάντηση να συζητηθούν οι εντυπώσεις και τα συναισθήματα τόσο των μαθητών/τριών όσο και των γονέων που ενεπλάκησαν σε αυτή τη δραστηριότητα. Με αυτό τον τρόπο νιώθουν οι γονείς με διαφορετικές πολιτισμικές και γλωσσικές υπαγωγές ότι προσφέρουν στην εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών και συνειδητοποιούν ότι υπάρχουν κοινά στοιχεία μεταξύ των πολιτισμών, άξια αναφοράς και ισότιμα.

Σχετικά με τον δεύτερο στόχο του επιμορφωτικού προγράμματος για την εξάλειψη ρατσιστικών αντιλήψεων και συμπεριφορών εντός και εκτός της τάξης στόχος είναι η αποδόμηση των αντιλήψεων αυτών.

Μια σειρά από βίντεο από το διαδίκτυο μπορούν να αποτελέσουν άριστη αφορμή για συζήτηση και κριτικό αναστοχασμό όπως το παρακάτω: «*Δυόμισι λεπτά που σπάνε τα στερεότυπα*» (διαθέσιμο στο https://left.gr/news/dyomisi-lepta-poy-spane-ta-stereotypa-vinteo).

1η Δραστηριότητα: Αμέσως μετά την παρακολούθηση του βίντεο ως πρώτη δραστηριότητα ακολουθεί συζήτηση σύμφωνα με τη μεθοδολογική προσέγγιση του μοντέλου της κριτικής παιδαγωγικής, δηλαδή να δημιουργήσουν ερωτήματα σχετικά με το σενάριο του βίντεο έχοντας σκοπό να ερευνήσουν την ισχύ των στερεοτύπων που θα διατυπωθούν. Στη συνέχεια, η ομάδα, αναλύει τα συναισθήματα των προσώπων που συμμετέχουν στο βίντεο πριν και μετά την τελική του έκβαση. Γίνεται υπαινιγμός στη δίκαιη και ισότιμη μεταχείριση όλων των ατόμων σύμφωνα με τα ανθρώπινα δικαιώματα.

2η Δραστηριότητα :Μοιράζεται στους εκπαιδευτικούς η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου . Συζητείται η μορφή και το περιεχόμενο των πέντε πρώτων άρθρων και σχολιάζεται αν όλοι οι άνθρωποι απολαμβάνουν τα δικαιώματα στα οποία αναφέρονται τα συγκεκριμένα άρθρα.

3η Δραστηριότητα**:** Η προσωπική εμπειρία κάθε ατόμου που έχει υποστεί προκατάληψη, ρατσισμό, βία, περιθωριοποίηση, κ.α. για οποιοδήποτε λόγο στη ζωή του εκτίθεται στην ομάδα μετά από προτροπή του επιμορφωτή ως απάντηση στην παρακάτω ερώτηση : «Έχετε βιώσει ποτέ το ρατσισμό ή την απόρριψη από άτομα στο χώρο των κοινωνικών συναναστροφών σας για οποιοδήποτε λόγο ;» Συζητώντας τις εμπειρίες τους ή τις εμπειρίες των μαθητών τους κατ' επέκταση, εντοπίζουν προβλήματα που προκύπτουν, αναζητούνται λύσεις μέσα από διάλογο και τη διαπραγμάτευση. Επιπλέον κάνουν κριτική στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις και βρίσκουν τις τραγικές συνέπειες τέτοιας συμπεριφοράς .
Με παρόμοιο τρόπο συζητούνται θέματα που άπτονται της καθημερινότητας που βιώνουν οι μαθητές στο σχολείο όπως ο σχηματισμός μια δυναμικής ταυτότητας κάθε μαθητή σύμφωνα με τις προσωπικές του υπαγωγές, η διαχείριση του φόβου και των συναισθημάτων και η κατανόηση των αιτιών τους και άλλα πολλά. Η επιλογή της καλύτερης λύσης ως επιθυμητή συμπεριφορά σε μια προβληματική κατάσταση λειτουργεί μετασχηματιστικά στο άτομο, αρχικά σε προσωπικό επίπεδο και έπειτα σε συλλογικό.

4η Δραστηριότητα: Η επιλογή της λογοτεχνίας είναι μια εξαιρετική πηγή για την ανάπτυξη μιας πολυπολιτισμικής θεματικής ενότητας και επιπλέον, μπορεί να βοηθήσει στην κατάρριψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων και να εφοδιαστούν οι μικροί μαθητές/τριες με γνώσεις για ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς επενδύοντας στη δημιουργικότητα και φαντασία που πηγάζει από τη λογοτεχνία (Tiedt & Tiedt, 2006: 669- 672). Για το σκοπό αυτό δόθηκε στους εκπαιδευτικούς η παρακάτω ιστοσελίδα i-RED του Ινστιτούτου για τα Δικαιώματα, την Ισότητα και την Ετερότητα με παιδικά βιβλία αναφορικά με τη διαφορετικότητα και τα δικαιώματα του παιδιού :
http://www.i-red.eu/resources/projects-files/sxedio_drasis-paidika_vivlia-diaforetikotita-antiratsismos.pdf
Σε επόμενη συνάντηση κάθε εκπαιδευτικός θα παρουσιάσει ένα σχέδιο διδασκαλίας χρησιμοποιώντας τη λογοτεχνία. Έτσι αξιοποιείται και η τεχνική της μικροδιδασκαλίας που λειτουργεί ως αξιολόγηση και εφαρμογή πάνω στη θεωρία για την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλίας.

5η Δραστηριότητα: Πολύ βασικό στοιχείο είναι η αναγνώριση της προσωπικής θεωρίας κάθε εκπαιδευτικού σύμφωνα με τα βιώματα και τις εμπειρίες του και η επαναδιαπραγμάτευσής της στη βάση μια διαπολιτισμικής κατανόησης, ενσυναίσθησης και ευαισθητοποίησης. Η παρακάτω δραστηριότητα αυτοκριτικής και αυτογνωσίας έχει στόχο να προβληματίσει την ομάδα και καθέναν ξεχωριστά , ώστε να συνειδητοποιήσει και να αξιολογήσει τον εαυτό του και τους άλλους σχετικά με το πόσο τον επηρεάζουν στερεότυπα και προκαταλήψεις στην κοινωνία που ζει, κατά πόσο συμβάλει στην διαιώνισή τους και με ποιον τρόπο θα μπορούσε να διαχειριστεί τα ρατσιστικά συναισθήματά του απέναντι στους άλλους.

Τίθεται το υποθετικό σενάριο που ταξιδεύεις με το τρένο και θα πρέπει να επιλέξεις να καθίσεις δίπλα σε έναν έγχρωμο, έναν Ρομά, μια μουσουλμάνα με φερετζέ, έναν αλβανό και έναν πακιστανό.

Συγκεντρώνουμε τις επιλογές και αναφερόμαστε στα αντίστοιχα στερεότυπα που ακούγονται από την ομάδα ζητώντας τους να εξηγήσουν την επιλογή τους. Ολοκληρώνουμε τη δραστηριότητα με αποσπάσματα

από το πάντα επίκαιρο ντοκιμαντέρ «Ρεπορτάζ χωρίς σύνορα», σχετικό με το πώς έβλεπαν τους Έλληνες μετανάστες στην Αμερική στις αρχές του 20ου αιώνα, που δημοσιεύτηκε 2 Μαΐου 2012 (διαθέσιμο στο https://www.youtube.com/watch?v=OohHsI4frZw)

Οι υπόλοιπες ενότητες που αναφέρθηκαν κατά την ανάλυση μπορούν να αποτελέσουν στόχους ενός επόμενου επιμορφωτικού προγράμματος και αναφέρονται στις πρακτικές διδακτικής της ελληνικής γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητές/τριες καθώς και στη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας, στις στρατηγικές ενσωμάτωσης και διαχείρισης της τάξης και στα προβλήματα ταυτότητας και ενίσχυσης της αυτο-εικόνας των μαθητών/τριών.

Αξίζει να αναφερθούν κάποια χρήσιμα αλλά γενικά στοιχεία μιας τέτοιας μελλοντικής επιμορφωτικής προσπάθειας παρακάτω.

9. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Οι πολυπολιτισμικές σπουδές ως ένα αναλυτικό πρόγραμμα έχουν τη μορφή σπείρας που περιλαμβάνει έννοιες και κατανοήσεις που εξελίσσονται με τα χρόνια της σχολικής ζωής. Καθώς οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν τις πεποιθήσεις τους, εξετάζουν και τις επιπτώσεις από την εφαρμογή της καθεμίας. Ο διαρκής αναστοχασμός και η συνεχής διερεύνηση μας βοηθούν τους εκπαιδευτικούς, και όχι μόνο, να συνυπάρχουν με τους υπόλοιπους (Tiedt & Tiedt, 2006:266). Η μικροδιδασκαλία αποτελεί μια καλή πρακτική αναστοχασμού και ταυτοχρόνως ένα πεδίο το οποίο θα επιτρέψει τη συνειδητοποίηση των αξιών, των στάσεων και των παραδοχών για τη μάθηση και τη διδασκαλία από τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς, τις οποίες έχουν ήδη συγκροτημένες και οι οποίες επιδρούν στη διδακτική τους πρακτική. Η βιντεοσκόπηση των διδακτικών συμπεριφορών σε μια μικροδιδασκαλία και, εν συνεχεία, η παρακολούθησή της και ο διάλογος είναι δυνατόν να βοηθήσουν τους εκπαιδευομένους να αποκτήσουν επίγνωση όλων αυτών των δεδομένων. Επίσης, η χρήση ερωτηματολογίου πριν και μετά την επιμορφωτική παρέμβαση αλλά και οι παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια αυτής συνδράμουν στη βελτίωση της επιμόρφωσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84,* 191–215.

Barry, N. H., & Lechner, J. V. (1995). Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching and Teacher Education, 11*(2), 149–161.

Bridges, S., & Matas, C. P. (2006).Investigating Multiculturalism as Policy and Practice in the Middle Years of Schooling. *International Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations*, *6*.

Gay, G. (2002a). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE), 15*, 613-629.

Gay, G. (2002b). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education, 53*, 106-116.

Gay, G. (2005). Politics of multicultural teacher education. *Journal of Teacher Education, 56,* 221-228.

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76(*4), 569–582.

Hsiao, Yun-Ju. (2015). The Culturally Responsive Teacher Preparedness Scale: An Exploratory Study. *Washington State University Tri-Cities, USA Volume 8, Number 4:* 243-250.

Irvine, J. J., & Armento, B. J. (2001). *Culturally responsive teaching: Lesson planning for elementary and middle grades.* New York: McGraw Hill.

Jenks, C., Lee, J. O., & Kanpol, B. (2001*).*Approaches to multicultural education in preservice teacher education*:* Philosophical frameworks and models for teaching. *The Urban Review*, *33*(2), 87-105.

Sakka, D (2010). Greek teachers's cross-cultural awareness and their views on classroom cultural diversity. *Hellenic Journal of Publication, Vol.7*: 98-123.

Siwatu, K.O. (2006a). *The development of the culturally responsive teaching competencies: Implications for teacher education*. Manuscript under review.

Siwatu, K.O. (2006b). *Examining preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs*: A mixed method study. Manuscript under review.

Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and teacher education*,*23* (7),1086-1101.

Sleeter, C. (2011). An agenda to strengthen culturally responsive pedagogy. English Teaching: Practice and Critique , v10 n2 p7-23.

Spanierman, L. B., Oh, E., Heppner, P. P., Neville, H. A., Mobley, M., Wright, C. V.…Navarro, R. (2011). The multicultural teaching competency scale: Development and initial validation. *Urban Education, 46,* 440-464.

Tiedt, P.L. & Tiedt, I.M. (2006). *Πολυπολιτισμική Διδασκαλία* (μετ. Πλύτα Τίνα), Έκτη αμερικάνικη έκδοση, Παπαζήση: Αθήνα.

Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. Suny Press.

Ελληνόγλωσσες

Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση* (επιμ. – προλ: Ε. Κουτσουβάνου). Αθήνα: Παπαζήσης.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μετ. Κυρανάκης, Σ. Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθαρά, Π., Φιλοπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Διαδικτυακές

«Ρεπορτάζ χωρίς σύνορα» (2012)
(ανακτήθηκε στις 28/12/2015 από https://www.youtube.com/watch?v=OohHsI4frZw).

«*Δυόμισι λεπτά που σπάνε τα στερεότυπα*» (ανακτήθηκε στις 28/12/2015 από https://left.gr/news/dyomisi-lepta-poy-spane-ta-stereotypa-vinteo)

i-RED - Ινστιτούτο για Δικαιώματα την Ισότητα & την Ετερότητα (διαθέσιμο στο http://www.i-red.eu/resources/projects-files/sxedio_drasis-paidika_vivlia-diaforetikotita-antiratsismos.pdf, ανακτήθηκε στις 16/1/2016).

Διαμεσολάβηση ομηλίκων στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πέλλας. Προβληματισμοί και προτάσεις από την πρώτη εφαρμογή του θεσμού

Αντωνία Παπαδάκη
Σχολική Σύμβουλος ΠΕ02, Περιφερειακή Δ/νση Εκπαίδευσης Κ. Μακεδονίας
toniapap@otenet.gr

Ευγενία Δανιηλίδου
Σχολική Σύμβουλος ΠΕ02, Περιφερειακή Δ/νση Εκπαίδευσης Κ. Μακεδονίας
daniieugenia@gmail.com

Περίληψη
Βασική επιδίωξη του σύγχρονου σχολείου αποτελεί η διαμόρφωση μιας κουλτούρας που δημιουργεί ευνοϊκό μαθησιακό και κοινωνικό περιβάλλον, δίνει έμφαση στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, ενισχύει τη συνεργασία και το συλλογικό πνεύμα, αξιοποιεί την ετερότητα και ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, συμπεριλαμβανομένης και της οργάνωσης της σχολικής ζωής. Οι συγκρούσεις εντός της σχολικής μονάδας διαταράσσουν τις ανθρώπινες σχέσεις, ανατρέπουν το θετικό κλίμα και παρεμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Ο θεσμός της διαμεσολάβησης ομηλίκων μπορεί να βοηθήσει τα άτομα όχι μόνο στην επίλυση των διαφορών τους αλλά και στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν να συνδιαλέγονται, να επικοινωνούν ουσιαστικά μεταξύ τους και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Η εισήγηση αναφέρεται στον θεσμό της διαμεσολάβησης ομηλίκων και στην εφαρμογή του σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πέλλας. Παρουσιάζονται οι διαπιστώσεις που προέκυψαν μετά από την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μαθητών και μετά από την πρώτη εφαρμογή της διαδικασίας στα σχολεία. Αναδεικνύονται, επίσης, οι προϋποθέσεις για την ορθή και επιτυχή λειτουργία του θεσμού, καθώς μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του σχολικού κλίματος.

Λέξεις κλειδιά: Διαχείριση συγκρούσεων, διαμεσολάβηση ομηλίκων, διαπροσωπικές σχέσεις

1. Εισαγωγή

Η αλλαγή στοχοθεσίας των εκπαιδευτικών συστημάτων, η οποία συναρτάται με τις εξελίξεις σε όλα τα επίπεδα της ζωής των πολιτών, επαναπροσδιορίζει τον ρόλο του σχολείου ως θεσμού. Εάν ο στόχος της εκπαίδευσης είναι να διαμορφωθούν ενεργοί και σκεπτόμενοι πολίτες που θα μπορούν να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους, τότε το σχολείο θα πρέπει να επαναπροσδιορίσει τους στόχους του και να υιοθετήσει άλλα μοντέλα διοίκησης και παιδαγωγικής. Στο σημερινό σχολείο, το οποίο αποτελεί ένα ανομοιογενές σύνολο μαθητών και εκπαιδευτικών με διαφορετικές εμπειρίες, αξίες, ανάγκες και προσδοκίες, το ζητούμενο δεν είναι μόνο η απόκτηση γνώσεων αλλά και η δημιουργία προϋποθέσεων για την ανάπτυξη της κοινωνικής συνοχής. Άλλωστε, η εκπαίδευση δεν είναι μόνο μαθησιακή αλλά και ψυχολογική διαδικασία, εφόσον εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, όπως είναι το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η μάθηση, οι κοινωνικές καταβολές των μαθητών, τα προσωπικά τους κίνητρα και επιθυμίες καθώς και οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν μέσα στη σχολική τάξη (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001). Η δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος ενθαρρύνει και προάγει τη συνεργασία, την αξιοποίηση της διαφοράς των υποκειμένων, οδηγεί στην ελεύθερη έκφραση και στην ανάπτυξη δημιουργικού διαλόγου.

Σύμφωνα με το μοντέλο «Διοίκησης Ολικής Ποιότητας» στην εκπαίδευση, προτεραιότητα της διοίκησης πρέπει να είναι η ικανοποίηση των προσδοκιών και των αναγκών των εξυπηρετούμενων με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο μέσα από μια συνεχή διαδικασία αλλαγής του εκπαιδευτικού οργανισμού, βελτίωσης των δυνατοτήτων όλων των εμπλεκομένων και βελτιστοποίησης όλων των διαδικασιών και των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται (Ζωγόπουλος, 2005; Κατσαρός, 2008). Σε μια «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» στην εκπαίδευση δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που

παράγεται μέσα στη σχολική μονάδα καθώς και στις ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται, ενώ κύριος στόχος είναι η ικανοποίηση των αναγκών όλων των εμπλεκομένων μέσα σ' αυτήν (Φασουλής, 2001). Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της ποιότητας δεν αναφέρεται μόνο στη μαθησιακή διαδικασία αλλά επεκτείνεται και στις οργανωτικές διαδικασίες καθώς και στους κανόνες συμπεριφοράς και πειθαρχίας. Αυτό σημαίνει ότι επιδιώκεται η ενδυνάμωση και η υποστήριξη σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, απομακρύνεται ο φόβος που εμποδίζει τη μέγιστη δυνατή απόδοση των ανθρώπων, επιλύονται προβλήματα που ανακύπτουν και προωθείται η ομαδική εργασία και το πνεύμα της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνεργασίας (Ρούση, 2007). Επομένως, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση συνδέεται με την παροχή μόρφωσης, αγωγής και παιδείας. Για αυτό και αποβλέπει στη δημιουργία κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης, η οποία ενθαρρύνει τη συμμετοχή και την εμπλοκή των μελών σε όλη την οργάνωση της σχολικής ζωής, αυξάνει την αφοσίωση στη σχολική μονάδα και στη συνοχή της, διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές, δημιουργεί συνθήκες ευφορίας για τα μέλη της, ενώ μειώνεται η τάση φυγής απ' αυτήν (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Απώτερος στόχος είναι η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, συμπεριλαμβανομένης και της οργάνωσης της σχολικής ζωής (Μακρή, 2008). Μια τέτοια κουλτούρα, η οποία αποτυπώνεται στο σχολικό κλίμα, δίνει έμφαση όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων αλλά και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, επικοινωνίας και διαχείρισης συναισθημάτων, στοιχεία που συμβάλλουν στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας.

2.Το σχολείο ως κοινότητα μάθησης

Το σύγχρονο σχολείο για να είναι αποτελεσματικό θα πρέπει να λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης (learning community), στην οποία τα μέλη της αναπτύσσουν μια κουλτούρα συνεργασίας, προκειμένου να δημιουργηθεί το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον. Κύρια χαρακτηριστικά των κοινοτήτων μάθησης είναι η αλληλεξάρτηση μέσα σε ομαδικές δραστηριότητες, η συμμετοχή σε συζητήσεις και στη λήψη αποφάσεων καθώς και η συγκρότηση της αντίληψης, της γνώσης και του νοήματος μέσω των αλληλεπιδράσεων (Bigge, 2008, Φρυδάκη, 2009). Οι αλληλεπιδράσεις αυτές δεν περιορίζονται μόνο στο γνωστικό επίπεδο, αλλά επεκτείνονται και στο αξιακό και συναισθηματικό επίπεδο (Baudrit, 2007:122). Σε τέτοια περιβάλλοντα αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα και προωθείται η κοινωνική συνοχή, καθώς τα άτομα έχουν την αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα, τους προσφέρονται ευκαιρίες για επικοινωνία και συνεργασία, ενώ ενθαρρύνονται να εκφράζουν τις απόψεις τους μέσω ενός δημιουργικού διαλόγου. Η έννοια της κοινότητας γίνεται αντιληπτή ως μια κοινωνική οργάνωση, όπου είναι ευπρόσδεκτες οι συνεισφορές όλων και οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να ακούν προσεκτικά ο ένας τον άλλον, να ανταλλάσσουν εμπειρίες, ενισχύοντας τον σεβασμός μεταξύ τους. Καλλιεργείται, έτσι, και η εκπαίδευση για την ειρήνη, γιατί ένα τέτοιο πνεύμα βοηθάει στην εξουδετέρωση της εριστικότητας που οδηγεί σε κάθε μορφή βίας, ενώ τα παιδιά ασκούνται στην αυτοκριτική, αυτοδιορθώνονται και μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν με κριτικό πνεύμα τις προκαταλήψεις (Lipman, 2004: 142-143).

Στο πλαίσιο μιας τέτοιας κοινότητας το ζητούμενο δεν είναι μόνο η επίτευξη των ατομικών στόχων αλλά η συνδιαμόρφωση των αξιών και του οράματος του σχολείου. Τα σχολεία που λειτουργούν ως κοινότητες μάθησης είναι συνεργατικά, δηλαδή όλοι οι εμπλεκόμενοι συνεργάζονται για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται, ενώ δίνεται έμφαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Ο Fink αναφερόμενος στη σημαντική μάθηση θεωρεί ότι το σχολείο θα πρέπει να προσφέρει εμπειρίες σημαντικής μάθησης στους μαθητές. Σ' αυτές συμπεριλαμβάνονται η ικανότητα να αναπτύσσει ο μαθητής μια φιλοσοφημένη σκέψη για τη ζωή του, να συνεισφέρει ως μέλος σε διάφορες κοινότητες, όπως στην οικογένεια, στην τοπική κοινωνία και στο κράτος, αλλά και η προετοιμασία του για τον κόσμο της εργασίας, δηλαδή η απόκτηση γνώσεων και η καλλιέργεια στάσεων και δεξιοτήτων που θα του είναι απαραίτητες σε ένα ή περισσότερα επαγγελματικά περιβάλλοντα (Fink, 2003:7).

3. Η διαχείριση συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Εάν η συνοχή των μελών στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας καθίσταται σημαντική για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, τότε γίνεται κατανοητό ότι η διατάραξη των διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες προκύπτουν από την κοινωνική αλληλεπίδραση, αποτελεί τροχοπέδη στη μαθησιακή διαδικασία αλλά για στην ομαλή λειτουργία του σχολείου. Οι συγκρούσεις που πολλές φορές εκδηλώνονται ανάμεσα σε άτομα

και ομάδες ή ανάμεσα σε ομάδες εντός του σχολικού χώρου διαταράσσουν τη συνοχή της εκπαιδευτικής ομάδας και κατ' επέκταση την ενεργοποίηση των μελών για μάθηση και δυναμιτίζουν το ψυχολογικό κλίμα του σχολείου. Με την έννοια της σύγκρουσης εννοούμε τη διαμάχη μεταξύ ατόμων ή ομάδων, μια ανοιχτή ή κλειστή αντιπαράθεση, κάθε διαφωνία κατά την οποία τα εμπλεκόμενα μέρη αντιλαμβάνονται ότι οι ανάγκες, τα συμφέροντα και τα ενδιαφέροντά τους απειλούνται (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008: 41). Η σύγκρουση διακρίνεται από την απλή διαφωνία ή την διαφορά απόψεων μεταξύ των ατόμων ως προς το ότι τα άτομα που συγκρούονται επιδιώκουν να υπερασπίσουν τα συμφέροντά τους. Οι συγκρούσεις αυτές προκαλούνται είτε από εξωτερικούς παράγοντες όπως είναι το σύστημα επικοινωνίας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ή από την οργανωτική του δομή είτε από ανθρώπινους παράγοντες όπως είναι οι διαπολιτισμικές διαφορές, οι διαφυλικές και οι εντυπώσεις που προκαλούνται από τα μηνύματα που μεταδίδονται. Η άρνηση, η επικάλυψη καθώς και η επιβολή λύσεων σχεδόν ποτέ δεν οδηγεί στη ρίζα του προβλήματος, για αυτό και είναι προτιμότερο τα συγκρουόμενα μέρη να συμμετέχουν στην από κοινού αναζήτηση λύσεων. Μέσω της διαπραγμάτευσης (negotiation) και του διαλόγου, τα διαφωνούντα μέρη μπορούν να οδηγηθούν στην επίλυση της απόκλισης συμφερόντων και, συνεπώς, στην αποφυγή της σύγκρουσης. Η αποτελεσματική διαπραγμάτευση συνίσταται στην εξεύρεση της καλύτερης δυνατής λύσης για όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει γνώσεις και δεξιότητες επικοινωνίας και, κυρίως, την πεποίθηση ότι μια σύγκρουση μπορεί να αποβεί χρήσιμη εμπειρία για όλους τους εμπλεκόμενους. Απαραίτητες, στο πλαίσιο αυτό, θεωρούνται οι δεξιότητες της ενσυναίσθησης, της ενεργητικής ακρόασης και της διαχείρισης των συναισθημάτων, οι οποίες σχετίζονται με την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή των μαθητών (social and emotional learning). Μέσω αυτής οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να ενδιαφέρονται για τους άλλους, να λαμβάνουν σωστές αποφάσεις, να συμπεριφέρονται με υπευθυνότητα και σύμφωνα με τους ηθικούς κανόνες, να αναπτύσσουν θετικές σχέσεις, να διαπραγματεύονται λύσεις σε συγκρουσιακές καταστάσεις και να αποφεύγουν τις αρνητικές συμπεριφορές (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Η υλοποίηση προγραμμάτων συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης συντελεί στην πρόληψη αλλά και στη διαχείριση των συγκρούσεων και της ενδοσχολικής βίας και βελτιώνει το κλίμα του σχολείου (Πούλου, 2008: 258-259). Προς αυτή την κατεύθυνση σημαντική είναι και η εφαρμογή του θεσμού της διαμεσολάβησης ομηλίκων τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές του σχολείου.

- **Η σχολική διαμεσολάβηση**

Η διαμεσολάβηση ομηλίκων είναι ένας θεσμός που συμβάλλει στην πρόληψη αλλά και στη διαχείριση και ειρηνική επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο από μαθητές και θεωρείται μια εναλλακτική παρέμβαση στις παραδοσιακές αυταρχικές μεθόδους, η οποία προσφέρει ευκαιρίες συμμετοχής και προσαρμογής σε θετικές συμπεριφορές με μακροχρόνιες θετικές συνέπειες (Τρίγκα-Μερτίκα, 2015).

Η έννοια της διαμεσολάβησης ως νομικός όρος αναφέρεται σε μια διαδικασία κατά την οποία τα μέρη που διαφωνούν μεταξύ τους αντί να προσφύγουν στα δικαστήρια επιλύουν τις διαφορές τους με την παρέμβαση ενός ουδέτερου τρίτου, του διαμεσολαβητή. Ο διαμεσολαβητής βοηθά εκείνους που έχουν μια διαφορά να κατανοήσουν καλύτερα την κατάστασή τους, να καταλάβουν ο ένας τον άλλον και να αναπτύξουν λύσεις αποδεκτές για εκείνους. Δεν επιβάλλει δεσμευτικές λύσεις στα εμπλεκόμενα μέρη, αντίθετα μπορεί μόνο να πείσει τα μέρη να βρουν την κατάλληλη λύση και να αποκατασταθεί η σχέση τους που διαταράχθηκε. Κύρια ευθύνη του διαμεσολαβητή είναι να διαρθρώσει και να διαχειριστεί έναν διάλογο που έχει ως στόχο να βελτιωθεί η κατανόηση μεταξύ των μερών και να βρεθούν αμοιβαίως αποδεκτές λύσεις για τα ζητήματα επί των οποίων διαφωνούν (Stulberg & Love, 2014). Η μεταφορά της διαδικασίας στο σχολείο εφαρμόστηκε με κύριο στόχο τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Η Αρτινοπούλου ορίζει τη σχολική διαμεσολάβηση ως μια διαδικασία ειρηνικής επίλυσης των διαφορών, η οποία διεξάγεται μεταξύ των διαφωνούντων μερών και ενός ουδέτερου διαμεσολαβητή, χρησιμοποιώντας τον διάλογο μέσα σε ένα πλαίσιο ισότητας και σεβασμού όλων των διαφορετικών απόψεων. Η εφαρμογή της μεταξύ των συνομηλίκων περιλαμβάνει την εκπαίδευση μαθητών ως διαμεσολαβητών και έχει ως έργο την επέμβαση σε καταστάσεις συγκρούσεων της σχολικής κοινότητας. Με τη διαδικασία αυτή, η οποία είναι μια μορφή αποκαταστατικής δικαιοσύνης, ενισχύεται η κριτική ικανότητα των μαθητών και επομένως και η ακαδημαϊκή τους επίδοση, ενισχύονται οι δεξιότητες του διαλόγου και κυρίως οι ικανότητες των μαθητών να ακούν τον συνομιλητή τους, η ενεργητική μάθηση, η

ικανότητα αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς και η αύξηση της αυτοεκτίμησης, της ομαδικότητας και της συνεργασίας. Παράλληλα, οι μαθητές ευαισθητοποιούνται στην επίλυση συγκρούσεων, δημιουργείται ο σεβασμός απέναντι στο διαφορετικό και, επομένως, καταπολεμάται ο ρατσισμός και η ξενοφοβία, ενώ οι εκπαιδευτικοί απαλλάσσονται από το έργο της παρέμβασης στις συγκρούσεις των μαθητών (Αρτινοπούλου, 2010; Αρτινοπούλου, 2011:43-45). Βασική προϋπόθεση για να υιοθετηθεί ως θεσμός και να εφαρμοστεί με επιτυχία σε ένα σχολείο είναι η δημιουργία κατάλληλης σχολικής κουλτούρας που αποτυπώνεται στο σχολικό κλίμα, η οποία ευνοεί τη συμμετοχική διαδικασία των μελών σε όλη την οργάνωση της σχολικής ζωής και δίνει έμφαση όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων αλλά και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, επικοινωνίας και διαχείρισης συναισθημάτων.

4.1. Η εφαρμογή της σχολικής διαμεσολάβησης στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πέλλας

Η σχολική διαμεσολάβηση ξεκίνησε κατά το σχολικό έτος 2015-16 και εφαρμόστηκε ως πρόγραμμα σε επτά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πέλλας, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια, με έγκριση του ΥΠ.Π.Ε.Θ (13.1/5308/Δ2/15-01-2016) και τίτλο "Διαμεσολάβηση Ομηλίκων. Μια διαδικασία ειρηνικής επίλυσης διαφορών και συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον". Το πρόγραμμα οργανώθηκε από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.) Πέλλας σε συνεργασία με τα μέλη Π.Ο.Δ.Π. με σκοπό τη δημιουργία και προαγωγή καλών πρακτικών για την ειρηνική επίλυση διαφορών και συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον, σύμφωνα και με την εφαρμογή της εγκυκλίου Γ2/18890/14-2-2011 του Υπουργείου Παιδείας. Ειδικότερα, οι στόχοι του προγράμματος για τους μαθητές ήταν:

1. Να κατανοήσουν τη σημασία της ειρηνικής επίλυσης των διαφορών
2. Να κατανοήσουν την έννοια της διαφορετικότητας
3. Να αναπτύξουν δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας
4. Να ασκηθούν στην ενεργητική ακρόαση
5. Να αναπτύξουν δεξιότητες ενσυναίσθησης
6. Να ασκηθούν στη διαχείριση των συναισθημάτων τους
7. Να καλλιεργήσουν δεξιότητες συνεργασίας
8. Να κατανοήσουν τη σημασία δημιουργίας ενός πλαισίου συνεργασίας μέσα στο οποίο μπορούν να επιλύουν τις διαφορές τους
9. Να μάθουν να αναζητούν δίκαιες και αποδεκτές συμφωνίες και λύσεις στις διαφωνίες
10. Να αναπτύξουν μια δια βίου στρατηγική ώστε να διαχειρίζονται με αυτόν τον τρόπο πιθανά μελλοντικά τους προβλήματα.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίησή του στα σχολεία πραγματοποιήθηκε από τα μέλη Π.Ο.Δ.Π της Δ.Δ.Ε. Πέλλας σε συνεργασία με σχολικές συμβούλους Γενικής Παιδαγωγικής Ευθύνης των σχολείων, τον Υπεύθυνο του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων και την Υπεύθυνη των Σχολικών Δραστηριοτήτων της Δ.Δ.Ε. Πέλλας, με ψυχολόγους από το ΚΕΔΔΥ και το Κέντρο Πρόληψης "Όραμα" καθώς και με εκπαιδευτικούς με ειδίκευση σε σχετικά θέματα. Το επιμορφωτικό πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε παράλληλα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές σε κάθε σχολείο, είχε βιωματικό διαδραστικό –ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και η δομή του βασίστηκε στο σχετικό επιμορφωτικό υλικό που δόθηκε από το ΥΠ.Π.Ε.Θ.. Οι βασικοί θεματικοί άξονες ήταν η διαφορετικότητα, η αυτογνωσία, η επικοινωνία, τα εμπόδια στην επικοινωνία, η ενσυναίσθηση, οι τεχνικές ενεργητικής ακρόασης και οι δεξιότητες του διαμεσολαβητή. Αξιοποιήθηκαν τεχνικές όπως οι μελέτες περίπτωσης, οι βιωματικές ασκήσεις, τα παιχνίδια ρόλων, οι δραματοποιήσεις, οι προσομοιώσεις σε συνδυασμό με αναστοχαστικές πρακτικές.

4.2. Διαπιστώσεις από την πρώτη εφαρμογή της διαμεσολάβησης

Από το 2016 μέχρι σήμερα επιμορφώθηκαν μαθητές και εκπαιδευτικοί των επτά σχολείων που θέλησαν να εφαρμόσουν τη διαδικασία αυτή μετά από ενημέρωση των συλλόγων διδασκόντων από τα μέλη Π.Ο.Δ.Π., ενώ πραγματοποιήθηκαν και ενημερώσεις των γονέων στα σχολεία αυτά καθώς και ενημερώσεις όλων των μελών Ο.Δ.Π. για την αξία αλλά και τις προϋποθέσεις της επιτυχούς λειτουργίας της διαμεσολάβησης στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας.

Από την πρώτη εφαρμογή της διαδικασίας διαπιστώθηκαν τα εξής:

- Οι εκπαιδευτικοί έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για την εφαρμογή της διαδικασίας στο σχολείο τους, το οποίο εστιάστηκε κυρίως στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και την ενεργή εμπλοκή των μαθητών τους στην ασφάλεια του σχολείου και την πρόληψη αντικοινωνικών συμπεριφορών και λιγότερο σε θέματα διαχείρισης και αντιμετώπισης ενδοσχολικής βίας ή εκφοβισμού, καθώς στα σχολεία της Δ.Ε. Πέλλας δεν εκδηλώνονται τέτοιας μορφής σοβαρά προβλήματα.
- Οι μαθητές έδειξαν προθυμία να αναλάβουν ένα τόσο σημαντικό ρόλο μέσα στη σχολική μονάδα και συμμετείχαν ενεργητικά στο πρόγραμμα επιμόρφωσης.
- Οι γονείς και κηδεμόνες, κατά τη διάρκεια των ενημερώσεων που πραγματοποιήθηκαν επικρότησαν αυτή την πρωτοβουλία και έδειξαν ενθουσιασμό για τις ενέργειες του σχολείου που φανερώνουν ένα έμπρακτο ενδιαφέρον για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών.
- Από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων αξιολόγησης του προγράμματος των μαθητών στο 1^{ο} ΕΠΑΛ Αριδαίας, στο 1^{ο} ΕΠΑΛ Έδεσσας και στο 1^{ο} ΓΕΛ Έδεσσας, προέκυψε ότι η πλειονότητα των μαθητών θεωρεί ότι μια τέτοια διαδικασία θα ωφελούσε το σχολείο και γι' αυτό θέλησαν να συμμετάσχουν, ενώ μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του σχολικού κλίματος (32% πολύ, 30% πάρα πολύ και 35% αρκετά). Έμειναν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση, εφόσον το 47,5% δήλωσε «πάρα πολύ» και το 17,5% «πολύ», ενώ το 32,5% δήλωσε «αρκετά». Τα οφέλη που αποκόμισαν από την επιμόρφωση ήταν κυρίως η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων (32%) και η απόλαυση της ομαδικότητας (13%), αλλά έμαθαν και πώς μπορούν να βοηθήσουν τους άλλους (25%). Σε ανοιχτή ερώτηση που τους τέθηκε κατά πόσο έχει επηρεάσει το επιμορφωτικό πρόγραμμα την καθημερινή τους ζωή, σχεδόν όλοι οι μαθητές εκφράστηκαν καταφατικά και δήλωσαν ότι απέκτησαν μεγαλύτερη ευχέρεια στην επίλυση προβλημάτων, ότι έμαθαν να ακούν ενεργητικά, να συνεργάζονται, να επικοινωνούν καλύτερα, να συμπεριφέρονται με υπομονή, να αναπτύσσουν τον διάλογο και να κατανοούν περισσότερο τους άλλους έχοντας αποκτήσει ενσυναίσθηση και όπως δήλωσε ένας μαθητής «με έκανε να σκέφτομαι αλλιώς».
- Από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών στα συγκεκριμένα σχολεία μετά την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι πολύ σημαντικό το πρόγραμμα για το σχολείο (56% δήλωσαν πάρα πολύ και 44% πολύ) και ότι μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του κλίματος του σχολείου.

Ωστόσο, μετά την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και μαθητών σε όλα τα σχολεία, και την παρακολούθηση της εξέλιξης της διαδικασίας, μπορούμε να προβούμε σε κάποιες επιπλέον παρατηρήσεις-διαπιστώσεις:

1. Ενώ το αρχικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή του σχολείου τους στο πρόγραμμα ήταν μεγάλο, στην επιμόρφωση συμμετείχε περίπου το ένα τρίτο του συλλόγου διδασκόντων ή και λιγότερο σε κάποια σχολεία, γεγονός που πιθανόν να οφείλονταν στο ότι η επιμόρφωση γινόταν μετά τη λήξη του ωρολογίου προγράμματος, συνήθως απογευματινές ώρες εντός της σχολικής μονάδας.
2. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν με συνέπεια στην επιμόρφωση, αλλά μετά το πέρας της διαδικασίας, δεν υπήρχε η ανάλογη προθυμία για να αναλάβουν την ευθύνη λειτουργίας του προγράμματος στο σχολείο τους και τον συντονισμό των μαθητών που συμμετείχαν.
3. Η επιμόρφωση των μαθητών πραγματοποιούνταν εκτός ωραρίου, αμέσως μετά τη λήξη του ωρολογίου προγράμματος. Αυτό καθιστούσε δύσκολη τη συμμετοχή τους, καθώς πολλοί από αυτούς δεν θα είχαν και δυνατότητα μετακίνησης με τα τοπικά λεωφορεία μετά τη λήξη των ωραρίου.
4. Όσον αφορά την εφαρμογή της διαδικασίας διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές του σχολείου στο οποίο εφαρμόζονταν το πρόγραμμα, προτιμούσαν σε πολλές περιπτώσεις να μην ακολουθούν την τυπική διαδικασία, αλλά να συμβουλεύονται άτυπα για τα προβλήματά τους είτε τους μαθητές που είχαν οριστεί ως διαμεσολαβητές είτε εκπαιδευτικούς με τους οποίους είχαν αναπτύξει σχέσεις εμπιστοσύνης.

4.3. Προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της διαμεσολάβησης στα σχολεία

Οι παραπάνω διαπιστώσεις προκαλούν έναν εύλογο προβληματισμό για την εξασφάλιση των προϋποθέσεων που θα επιτρέψουν την επιτυχή, συνεχή και απρόσκοπτη λειτουργία του θεσμού της διαμεσολάβησης στα σχολεία.

1. Η ενίσχυση της κουλτούρας του σχολείου προϋποθέτει μια ηγεσία που θα δίνει έμφαση στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται εντός της σχολικής μονάδας αλλά και στην εφαρμογή ενός συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης (Vroom & Vetton, 1973). Η συμμετοχική διοίκηση στηρίζεται στην ενεργητική συμμετοχή, τη συνεργασία και τη νοητική και συναισθηματική δέσμευση των συμμετεχόντων μελών στους ίδιους στόχους και στον καταμερισμό της ευθύνης των ενεργειών, οπότε εξασφαλίζεται και η δημιουργική συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Εάν όλος ο σύλλογος διδασκόντων αποδεχθεί την αξία της διαμεσολάβησης και την εντάξει στους στόχους του σχολείου, δηλαδή αν αποτελέσει στοιχείο της κουλτούρας της σχολικής μονάδας, τότε ο θεσμός θα μπορέσει να λειτουργήσει και να πάρει σταδιακά και ουσιαστική μορφή στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου.
2. Από τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απουσιάζει μια ζώνη δραστηριοτήτων εντός του ωρολογίου προγράμματος που θα διευκόλυνε την εφαρμογή τέτοιου τύπου προγραμμάτων. Οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να παραμένουν εκουσίως στη σχολική μονάδα και με ευθύνη των γονέων μετά τη λήξη των μαθημάτων. Η θεσμοθέτηση μιας τέτοιας ζώνης θα διευκόλυνε την επιμόρφωση των μαθητών αλλά και τη λειτουργία του θεσμού αυτού.
3. Οι ώρες επιμόρφωσης για τη διαμεσολάβηση που προτείνονται στο σχετικό επιμορφωτικό υλικό (20 ώρες) δεν επαρκούν ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν την σχετική αυτοπεποίθηση για να αναλάβουν τέτοιο ρόλο. Απαιτούνται περισσότερες ώρες για να εφαρμοστούν ποικίλες βιωματικές ασκήσεις και πολλές προσομοιώσεις, προκειμένου οι συμμετέχοντες μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις, εμπειρία και να νιώσουν ασφάλεια για την εφαρμογή της διαδικασίας.
4. Εποικοδομητική θεωρείται και η λειτουργία ενός δικτύου εκπαιδευτικών που θα έχουν την ευθύνη της εφαρμογής της διαμεσολάβησης στο σχολείο τους, ώστε να ανταλλάσσουν εμπειρίες και πρακτικές μεταξύ τους.
5. Η προώθηση από το Υπουργείο Παιδείας της συνεργασία πανεπιστημίων, ειδικών φορέων, σχολικών συμβούλων και σχολείων θα διευκολύνει την εφαρμογή της διαδικασίας, ιδιαίτερα στο επίπεδο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

5. Συμπεράσματα

Οι συγκρούσεις σε μια σχολική μονάδα διαταράσσουν το σχολικό κλίμα και την επιδιωκόμενη συνοχή για την επίτευξη των στόχων και του οράματος του σχολείου. Η σχολική διαμεσολάβηση ομηλίκων μπορεί να αποτελέσει μια ρηξικέλευξη διαδικασία που θα ενισχύσει την ψυχική ανθεκτικότητα των εμπλεκομένων σ' αυτήν και θα ενδυναμώσει τους μαθητές με δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων και επίλυσης των διαφορών σε κλίμα συνεργασίας, αυτονομίας και εποικοδομητικού διαλόγου. Ως θεσμός που θα έχει συνέχεια και σταθερότητα στις σχολικές μονάδες που εφαρμόζεται, θα συμβάλει στην οικοδόμηση ισχυρών σχέσεων συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης και στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος. Βασική προϋπόθεση για την επιτυχή λειτουργία της διαδικασίας αυτής είναι η υιοθέτηση ενός μοντέλου διοίκησης που θα δίνει έμφαση στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, θα προωθεί το συλλογικό πνεύμα και θα ενισχύει τη συνοχή, ενώ το σχολείο θα λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Fink, L.D. (2003). *Creating Significant learning experiences.* San Francisco: John Willey & Sons.

Vroom, V. & Vetton, P. (1973*). Leadership and Decision Making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Ελληνόγλωσσες

Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η Σχολική Διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Αρτινοπούλου, Β. (2011). Σχολική Διαμεσολάβηση και αποκαταστατική δικαιοσύνη. Στο, Θάνος, Θ.Β. *Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία*, 39-47.

Baudrit, A. (2007). *Η ομαδοσυνεργατική μάθηση.* Μετ. Ε. Κρομμύδα. Αθήνα: Κέδρος.

Bigge, M.L. (2008). *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς.* Μετ. Α. Κάντας και Α. Χαντζή. Αθήνα: Πατάκης.

Επιμορφωτικό υλικό «Επιμόρφωση στην πρόληψη και την αντιμετώπιση των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού». Ανακτήθηκε στις 20/03/2018 από: http://stop-bullying.sch.gr/wp-content/uploads/2015/10/ekpaideutikos.pdf

Ζωγόπουλος, Ε. (2005). Σχολική Μονάδα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. *Τα εκπαιδευτικά*, τεύχ. 101-102, 37-51.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Lipman, Mathew (2004). *Η σκέψη στην εκπαίδευση*. Μετφ. Γιώργος Σαλαμάς. Αθήνα: Πατάκης.

Μακρή, Ο. (2008). Ολική ποιότητα και σχολική τάξη. Ανακτήθηκε στις 20/03/2018 από: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/o3.pdf

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μαρία (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Σχολική Ψυχολογία. Εφαρμογές στο σχολικό περιβάλλον*. Αθήνα: Τόπος.

Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Αικ. (2008). *Επιστημονικές και Παιδαγωγικές Δεξιότητες για τα Στελέχη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πούλου, Μ. (2008). Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση: μια προσέγγιση πρόληψης και αντιμετώπισης των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των μαθητών στο σχολείο. Στο, Νικολόπουλος, Δ., *Σχολική Ψυχολογία. Εφαρμογές στο σχολικό περιβάλλον*. Αθήνα: Τόπος, 237-283.

Ρούση, Γ. (2007). Η Ολική Ποιότητα στη Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Διδακτορική διατριβή. Ανακτήθηκε στις 20/03/2018 από: http://pandemos.panteion.gr:8080/fedora/objects/iid:2068/datastreams/PDF1/content

Σαΐτης, Χρίστος Αθ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Stulberg, J.B. & Love, L.P. (2014). *Ανάμεσα στα μέρη: Ο ουδέτερος τρίτος. Στρατηγικές για μια επιτυχημένη διαμεσολάβηση*. Μετ. Μ. Ορφανού. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε.Δ. (2015). *Σχολική βία.* Αθήνα: Το ΒΗΜΑ.

Φασουλής, Κώστας (2001). Η ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Κριτική προσέγγιση στο Σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας»-Δ.Ο.Π. (Τ.Ο.Μ.), *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,* τεύχος 4, 186-196.

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

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο, Μαυροσκούφης, Δ. (Επιμ.). *Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Π.Θ., 213-230.

Εκπαίδευση προσφύγων -παιδιών και γονιών- σε θέματα ασφαλούς διαδικτύου: Μια καλή πρακτική πρόληψης, προστασίας και διαμόρφωσης υγιών συμπεριφορών

Μαρία Α.Παπαδοπούλου
Υπεύθυνη Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Χαλκιδικής
mariapapadopoulou.marnef@gmail.com

Περίληψη
Η παρούσα εισήγηση αναφέρεται στην υλοποίηση επιμορφωτικών συναντήσεων για θέματα ασφαλούς διαδικτύου, με παιδιά και γονείς πρόσφυγες, στη δομή φιλοξενίας τους. Η προσκόλληση στο διαδίκτυο είναι προβλεπόμενη και αιτιολογημένη για τα προσφυγόπουλα, που η βίαιη ανατροπή της ζωής τους μπορεί να τα οδηγήσει σε διαταραχές. Η σωματική, ψυχική και κοινωνική υγεία, μέσα στην οποία εντάσσεται και το ασφαλές διαδίκτυο, είναι ανάγκη για όλους και ιδιαίτερα για τους πρόσφυγες αποτελεί μέγιστη προτεραιότητα. Στόχος μιας τέτοιας εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη γνώσεων, η καλλιέργεια δεξιοτήτων και η διαμόρφωση υγιών συμπεριφορών για μια ασφαλή διαδικτυακή πλοήγηση. Η εκπαίδευση εστίασε στις δυνατότητες και τα οφέλη του διαδικτύου, αλλά και στα μεγαλύτερα προβλήματα, όπως διαδικτυακή αποπλάνηση, διαδικτυακός εκφοβισμός, διαδικτυακή εξάρτηση και δημοσιοποίηση προσωπικών δεδομένων. Δόθηκε έμφαση στα ανησυχητικά συμπτώματα της κατάχρησης, στην έννοια του μέτρου και του αυτοελέγχου, στα όρια και τις οικογενειακές συμφωνίες. Τονίσθηκε, ιδιαίτερα για τα παιδιά, η ανάγκη ενδυνάμωσης της αυτοπεποίθησης, της ψυχικής αντοχής, της δημιουργικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου, της καλλιέργειας φιλικών σχέσεων. Τελικά η εκπαίδευση αυτή των προσφύγων, μέσα σε κλίμα εθελοντικής προσφοράς από έναν φορέα της εκπαίδευσης, όπως ο Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων Χαλκιδικής, οδήγησε σε μια καλή πρακτική και σε μια σημαντική διάκριση.

Λέξεις κλειδιά: Πρόσφυγες, παιδιά, γονείς, εκπαίδευση, ασφαλές διαδίκτυο

1. Εισαγωγή

Πέρα από τη διαδικασία της τυπικής μάθησης, αποτελεί δικαίωμα αλλά και ανάγκη των προσφύγων -παιδιών και γονιών- η εκπαίδευση σε θέματα σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής υγείας. Εδώ ακριβώς εντάσσεται και η ορθή, υγιής και υπεύθυνη χρήση του διαδικτύου.

Η βίαιη αλλαγή, η συνακόλουθη ανασφάλεια και η γενική ανατροπή της ζωής των προσφύγων μπορεί να τους οδηγήσει σε μια ανεξέλεγκτη προσκόλληση στο διαδίκτυο. Ιδιαίτερα τα παιδιά και οι έφηβοι είναι η πιο ευάλωτη ομάδα-στόχος και είναι απαραίτητη η εκπαίδευση σε θέματα πρόληψης, προστασίας, ασφάλειας αλλά και αντιμετώπισης των κινδύνων που ελλοχεύουν. Συγχρόνως οι γονείς είναι απαραίτητο και να ενημερωθούν και να κατανοήσουν τον ρόλο τους στην υποστήριξη των παιδιών τους και στο ζήτημα αυτό.

Η παρούσα εισήγηση αναφέρεται στην υλοποίηση επιμορφωτικών συναντήσεων για θέματα ασφαλούς διαδικτύου, με παιδιά και γονείς προσφύγων, στον χώρο φιλοξενίας τους. Ως Υπεύθυνη του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Χαλκιδικής και πιστοποιημένη επιμορφώτρια κατά του εθισμού και των κινδύνων του διαδικτύου, αποδέχθηκα την πρόσκληση υλοποίησης επιμόρφωσης για θέματα Ασφαλούς Διαδικτύου σε γονείς και παιδιά προσφύγων.

Οι πρόσφυγες ζούσαν στη Θεσσαλονίκη, στο Φιλοξενείο Οικογενειών Αιτούντων Άσυλο, μέσω του προγράμματος REACT. Το Φιλοξενείο αποτελεί το μοναδικό Κέντρο Υποδοχής και Φιλοξενίας Οικογενειών Αιτούντων Άσυλο στη Βόρεια Ελλάδα και βρίσκεται στην Ανατολική Θεσσαλονίκη, στην περιοχή της Κάτω Τούμπας. Το πρόγραμμα REACT υλοποιεί ο Δήμος Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με την ΑΡΣΙΣ – Κοινωνική Οργάνωση Υποστήριξης Νέων και το Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες.

Το αίτημα που δέχθηκα έγινε από το εξειδικευμένο προσωπικό που εργάζεται στη δομή φιλοξενίας (κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, παιδαγωγοί), ύστερα από παρατηρήσεις και διαπιστώσεις τους ότι τα παιδιά και οι έφηβοι που διαμένουν εκεί, κάνουν υπερβολική χρήση του διαδικτύου. Στη δομή υπήρχε ασύρματο δίκτυο, απαραίτητο για την επικοινωνία των προσφύγων με άλλα μέλη της οικογένειάς τους ή συγγενικά τους πρόσωπα, που ήταν μακριά. Τα παιδιά χρησιμοποιούσαν συσκευές σύνδεσης στο διαδίκτυο, τάμπλετ ή κινητά τηλέφωνα, δικά τους ή των γονιών τους. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στη δομή φιλοξενίας ζούσαν τα παιδιά μαζί με τις μητέρες τους κυρίως, απουσίαζαν οι πατέρες και γενικά υπήρχαν ελάχιστοι άντρες. Οι άντρες-σύζυγοι δεν ήταν στην Ελλάδα, αλλά βρίσκονταν ή στις πατρίδες τους ή στην Ευρώπη, αναζητώντας νέες πατρίδες για να ξανασμίξουν με τις οικογένειές τους.

Η παραμονή στο Φιλοξενείο αποτελεί για τις οικογένειες αυτές ένα μεταβατικό στάδιο από την αβεβαιότητα στην προσαρμογή και στη συνέχεια στην αυτονομία, παράλληλα με την υποστήριξή τους στη διαδικασία ασύλου στην Ελλάδα και στην προάσπιση των δικαιωμάτων τους.

Στόχος της δομής αυτής είναι η παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για την αντιμετώπιση των όποιων δυσκολιών, προβλημάτων και αιτημάτων.

Έτσι, η διαπίστωση του σοβαρού προβλήματος της υπερβολικής χρήσης του διαδικτύου, οδήγησε τους υπεύθυνους της δομής στην αναζήτηση λύσεων αντιμετώπισης.

2. Στοιχεία εφαρμογής (βαθμίδα Εκπαίδευσης, τάξη/εις, χρονολογία εφαρμογής, διάρκεια εφαρμογής)

Τα παιδιά που εκπαιδεύτηκαν σε θέματα ασφαλούς διαδικτύου ήταν προσφυγόπουλα. Όλα πήγαιναν σε σχολεία ελληνικά, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, του Γυμνασίου μέχρι και Β΄ Λυκείου.

Επίσης ενημερώθηκαν, ευαισθητοποιήθηκαν και εκπαιδεύτηκαν οι γονείς των παιδιών αυτών καθώς και το εξειδικευμένο προσωπικό που εργάζεται στη δομή, όπως και οι διερμηνείς. Υπήρχαν δύο διερμηνείς που έκαναν παράλληλη μετάφραση στην αραβική γλώσσα και στα φαρσί (περσική γλώσσα).

Οι επιμορφωτικές συναντήσεις με τους πρόσφυγες πραγματοποιήθηκαν στο Φιλοξενείο, στον οικείο και ασφαλή χώρο διαμονής τους. Η εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο και τον Ιούλιο του 2017. Η πρώτη συνάντηση ήταν η γνωριμία μου με τους ανθρώπους -τους γονείς, τα παιδιά και το προσωπικό- τους χώρους, τον τρόπο διαβίωσης, τα μέσα επαφής των παιδιών με το διαδίκτυο. Η δεύτερη συνάντηση, με αφορμή και την Παγκόσμια Ημέρα Προσφύγων (20 Ιουνίου), πραγματοποιήθηκε την Τετάρτη 21 Ιουνίου 2017, σε ώρες μεταμεσημβρινές-πρώτες απογευματινές. Οι ώρες αυτές επιλέχθηκαν από τους ίδιους τους πρόσφυγες, για δική τους διευκόλυνση. Οι πρόσφυγες βρίσκονταν σε ραμαζάνι και τις επόμενες ώρες είχαν δεσμεύσεις για τις σχετικές προετοιμασίες. Στη συνάντηση αυτή ασχοληθήκαμε κυρίως με τους μεγαλύτερους κινδύνους στο διαδίκτυο και τους κανόνες ασφαλείας αλλά και αντιμετώπισης. Η τρίτη συνάντηση έγινε ένα μήνα αργότερα, την Τετάρτη 19 Ιουλίου 2017, απογευματινές ώρες, και εστίασε περισσότερο στο πρόβλημα της υπερβολικής χρήσης συσκευών διαδικτύου από τα παιδιά και τους εφήβους και στους τρόπους πρόληψης και διαχείρισης. Στη συνάντηση αυτή παραβρέθηκαν και άλλοι πρόσφυγες, που δεν διέμεναν στο Φιλοξενείο, αλλά είχαν ενημερωθεί για το θέμα και εκδήλωσαν ενδιαφέρον για να το παρακολουθήσουν.

Οι συναντήσεις ήταν χρονικής διάρκειας περίπου τριών ωρών η καθεμία και πραγματοποιήθηκαν σε ειδικά διαμορφωμένη αίθουσα, κατάλληλη για επιμόρφωση, με ανάλογο εξοπλισμό, μέσα στον χώρο φιλοξενίας των προσφύγων.

3. **Στόχοι-επιδιώξεις**

Στόχοι μιας τέτοιας εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη γνώσεων, η καλλιέργεια δεξιοτήτων και η διαμόρφωση υγιών συμπεριφορών για μια ασφαλή διαδικτυακή πλοήγηση. Σαφώς οι στόχοι αφορούσαν τα προσφυγόπουλα, αλλά συγχρόνως και τους πρόσφυγες γονείς, στην προκειμένη περίπτωση τις μητέρες, γιατί είναι απαραίτητο να γνωρίζουν θέματα ασφαλείας στο διαδίκτυο, αλλά και θέματα οριοθέτησης των παιδιών τους και καλλιέργειας σχέσεων μεταξύ τους.

Επιδιώξεις, κυρίως για τα προσφυγόπουλα, αποτελούν η εκμάθηση των κανόνων ασφαλείας στη χρήση του διαδικτύου, η ανάπτυξη της αυτοπροστασίας από τους κινδύνους, η κατανόηση των επιπτώσεων

μιας αλόγιστης χρήσης, η ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης, η καλλιέργεια του αυτοελέγχου στη διαχείριση του χρόνου.

Συγχρόνως αποτελεί προσδοκία αλλά και αναγκαιότητα για τους πρόσφυγες η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών, η βελτίωση της επικοινωνίας της οικογένειας, η ενδυνάμωση των σχέσεων, η ενασχόληση με ευχάριστες δραστηριότητες, η θωράκιση με ψυχική ανθεκτικότητα, η πίστη στη θετική εξέλιξη της ζωής, η κυριαρχία της αισιόδοξης οπτικής και της ελπίδας.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Οι εκπαιδευτικές συναντήσεις στηρίχθηκαν σε διαδραστικές παρουσιάσεις του γνωστικού υλικού, με ενεργητική συμμετοχή των μελών των ομάδων -παιδιών, γονιών και προσωπικού της δομής- και με ουσιαστικό διάλογο.

Χρησιμοποιήθηκαν ασκήσεις γνωριμίας και τεχνικές προβληματισμού, μελέτες περίπτωσης και εποπτικό υλικό. Έγινε ευαισθητοποίηση με εκμαίευση απόψεων, κατατέθηκαν προσωπικές αναφορές και εξομολογήσεις, παραδείγματα λανθασμένης και αντίστοιχα ορθής διαχείρισης επικίνδυνων καταστάσεων στο διαδίκτυο και ακολούθησε ομαδική και ατομική συμβουλευτική.

Οι συναντήσεις περιείχαν: Ακρόαση, παρατήρηση, έκθεση σε οπτικοακουστικά ερεθίσματα (εικόνες-βίντεο), γνωστική επεξεργασία, άμεση και ενεργητική συμμετοχή με ερωτήσεις-απαντήσεις, συναισθηματική εμπλοκή, αναστοχασμό, συμπεράσματα. Υπήρξε δηλαδή μια ολιστική προσέγγιση του θέματος, με τη συνύπαρξη γνώσεων, συναισθημάτων και αισθήσεων, που οδήγησε σε επαφή, έκφραση, συζήτηση και αξιολόγηση.

Δόθηκε μεγάλη προσοχή στις όποιες ιδιαιτερότητες των προσφύγων και σεβασμός στη διαφορετικότητά τους. Η γνώση κατευθύνθηκε στις ανάγκες και στις επιθυμίες τους και η μετάδοση έγινε με απλό και κατανοητό τρόπο.

Το διαδίκτυο έχει τους ίδιους κινδύνους για όλα τα παιδιά, σε όποια χώρα κι αν βρίσκονται, όποια γλώσσα κι αν μιλάνε, και είναι απαραίτητη η γνώση των κανόνων ασφαλείας. Όμως στη συγκεκριμένη περίπτωση που εξετάζουμε -προσφυγόπουλα μαζί με τις μητέρες τους ζουν σε δομή φιλοξενίας της χώρας μας και παρουσιάζουν πρόβλημα με την υπερβολική χρήση του διαδικτύου- έπρεπε να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα σε κάποια ζητήματα και να προσεχθούν τα εξής:

-Στις επιμορφωτικές συναντήσεις ακούγονταν τρεις γλώσσες, ελληνικά, αραβικά και περσικά.

-Η επιμόρφωση εκ μέρους μου έγινε σε γλώσσα απλοϊκή, με εύκολο και κατανοητό τρόπο παρουσίασης, για διευκόλυνση των διερμηνέων αλλά και των προσφύγων.

-Η εκφορά του λόγου μου ήταν πολύ αργή και με παύσεις, γιατί κάθε φράση μου μεταφράζονταν σε δύο γλώσσες, πρώτα στα αραβικά και μετά στα περσικά.

-Υπήρχε άγνοια των προσφύγων για το θέμα του ασφαλούς διαδικτύου, τους κινδύνους και τους κανόνες, αλλά αποφεύχθηκε κάθε κινδυνολογία, που θα επιβάρυνε ίσως την ψυχική τους διάθεση και επικράτησε κλίμα ηρεμίας, γαλήνης και ελπίδας και ασφάλειας.

5. Διδακτικό υλικό (μορφή, περιεχόμενο, διδακτική χρήση)

Το επιμορφωτικό υλικό είχε τη μορφή βιωματικών και με δράση παρουσιάσεων (διαδραστικές παρουσιάσεις) με χρήση του Power Point, εμπλουτισμένο με οπτικοακουστικό υλικό (βίντεο).

Η δομή του περιεχομένου αφορούσε αρχικά τις δυνατότητες και τα οφέλη του διαδικτύου, στη συνέχεια τους μεγαλύτερους κινδύνους και τους κανόνες ασφαλείας, πρόληψης αλλά και αντιμετώπισης. Εστιάζοντας στη διαδικτυακή εξάρτηση, αναζητήθηκαν οι αιτίες, οι σωματικές-ψυχικές-κοινωνικές επιπτώσεις, τα ανησυχητικά συμπτώματα, η οριοθέτηση, οι σχέσεις γονιών-παιδιών, ο προτεινόμενος ασφαλής χρόνος, ο αυτοέλεγχος.

Τονίσθηκε η ιδιαιτερότητα των παιδιών του Φιλοξενείου, ο ρόλων των γονιών τους, αλλά και των φορέων υποστήριξης και προτάθηκαν δημιουργικές δράσεις για τον ελεύθερο χρόνο. Επιπρόσθετα χρησιμοποιήθηκε έντυπο υλικό με τηλεφωνικές γραμμές βοήθειας, διευθύνσεις ιστοσελίδων και χρήσιμες συμβουλές, το οποίο και διανεμήθηκε και φυσικά μεταφράστηκε από τους διερμηνείς.

Το διδακτικό υλικό διαμορφώθηκε κυρίως μέσα από τρία προσωπικά βιβλία, που παρατίθενται στην βιβλιογραφία, με θέμα το ασφαλές διαδίκτυο και την υποστήριξη της εφηβείας, εγκεκριμένα από το

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) και από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων ως εκπαιδευτικά υλικά κατάλληλα προς επιμόρφωση. Βέβαια το διδακτικό υλικό για τους πρόσφυγες ήταν προσαρμοσμένο στις παραμέτρους, στις συνθήκες, στις δυνατότητες, στις ιδιαιτερότητές τους, για να γίνει καλύτερα αντιληπτό και αξιοποιήσιμο.

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων-Τα διδακτικά βήματα

Η εκπαίδευση εστίασε αρχικά στις δυνατότητες και τα οφέλη του διαδικτύου, καθώς αυτό ανοίγει έναν κόσμο ενημέρωσης, επικοινωνίας και ψυχαγωγίας για τα παιδιά, που τα προσφυγόπουλα τον έχουν ιδιαίτερη ανάγκη.

Στη συνέχεια ακολούθησε η αναφορά στους μεγαλύτερους κινδύνους του διαδικτύου, όπως η διαδικτυακή αποπλάνηση, ο διαδικτυακός εκφοβισμός, η διαδικτυακή εξάρτηση και η δημοσιοποίηση προσωπικών δεδομένων. Από την αρχή δόθηκε η διευκρίνιση ότι δεν πρέπει να δημιουργηθεί φόβος για το διαδίκτυο, ειδικά στα μικρά παιδιά, γιατί η ενημέρωση προσφέρει τη γνώση, τα εφόδια και τους τρόπους προστασίας. Έτσι εξηγήθηκε:

Η διαδικτυακή αποπλάνηση (online grooming) είναι το οργανωμένο σχέδιο ενός παιδόφιλου, που μέσα από το διαδίκτυο προσελκύει παιδιά, με σκοπό να τα εκμεταλλευτεί. Τα παιδιά θα πρέπει να είναι επιφυλακτικά και υποψιασμένα, να μην εμπιστεύονται αγνώστους, να σταματήσουν κάθε συνομιλία όταν νιώσουν άβολα, να συζητήσουν με τους γονείς τους, τους εκπαιδευτικούς ή πρόσωπα που εμπιστεύονται και να ζητήσουν βοήθεια.

Ο διαδικτυακός εκφοβισμός (cyber bullying) είναι η επαναλαμβανόμενη παρενόχληση κάποιου ατόμου με άσχημες φήμες, προσβολές, ειρωνείες, απειλές, με εκβιασμούς, δημοσιεύσεις, εξευτελισμούς, που μεταδίδονται σ' ένα μεγάλο κοινό, ταχύτατα και ανώνυμα. Στην περίπτωση που τα παιδιά γίνουν θύματα δεν πρέπει να απαντήσουν αλλά να μπλοκάρουν τον αποστολέα, να αποθηκεύουν τα μηνύματα, να περάσουν σε αποκάλυψη του γεγονότος σε κάποιον ενήλικο και πιθανά σε καταγγελία.

Ο διαδικτυακός εθισμός (internet addiction) είναι η υπερβολική, χωρίς μέτρο και όρια χρήση του διαδικτύου, από παιδιά και εφήβους, αλλά και ενήλικες. Είναι μια ανεξέλεγκτη κατάσταση, μια νέα μορφή εξάρτησης, μια διαταραχή που πλησιάζει την ασθένεια. Είναι μεγάλη η ευθύνη των γονιών, απαραίτητη η χρήση ορίων, η ενθάρρυνση του παιδιού για εναλλακτικές ευχάριστες δραστηριότητες και η άσκηση του ίδιου του παιδιού στον αυτοέλεγχο, στην αντίληψη του μέτρου και στην τήρηση των υποχρεώσεων.

Η δημοσιοποίηση προσωπικών δεδομένων (disclosing personal data) είναι η απρόσεκτη -από το ίδιο το άτομο- ή η παράνομη -από άλλα άτομα- δημοσίευση προσωπικών στοιχείων, όπως το όνομα, η διεύθυνση, το τηλέφωνο, οι φωτογραφίες, οι προσωπικοί κωδικοί, η ηλικία, τα ενδιαφέροντα, κ.ά., με κίνδυνο δυσφήμισης ή εκμετάλλευσης στο παρόν ή στο μέλλον, σε θέματα σχέσεων, σπουδών, εργασίας. Χρειάζεται μεγάλη προσοχή των παιδιών στην προστασία των στοιχείων τους και στη μη αποκάλυψη των κωδικών τους, γιατί κινδυνεύουν από επιτήδειους. Κάθε δημοσίευση στο διαδίκτυο δεν χάνεται ποτέ και μπορεί να την δουν πάρα πολλοί άνθρωποι.

Για τους διαδικτυακούς κινδύνους λοιπόν είναι απαραίτητη αρχικά η γνώση, για να κατακτηθεί στη συνέχεια και η πρόληψη. Αναλύθηκαν σε βάθος και με παραδείγματα οι κανόνες ασφαλείας για τα παιδιά και συζητήθηκαν οι λεπτομέρειες κατά περίπτωση.

Στο επόμενο βήμα -και σύμφωνα με την επιθυμία των προσφύγων γονιών αλλά και των εργαζομένων στη δομή φιλοξενίας- έγινε μια εκτενής αναφορά στην ανεξέλεγκτη χρήση του διαδικτύου και στη συμπεριφορά εξάρτησης από αυτό, που παρατηρείται σε παιδιά και ενήλικες σε παγκόσμιο επίπεδο.

Η κατάχρηση του διαδικτύου από τα προσφυγόπουλα μπορεί εύκολα να εξηγηθεί για τα παιδιά αυτά, που έζησαν τραγικές καταστάσεις βίας, διωγμού, επικινδυνότητας, φόβου, ανασφάλειας, βρέθηκαν να μεγαλώνουν σε μια άλλη χώρα, σε νέες συνθήκες ζωής, με διαλυμένο το οικογενειακό περιβάλλον, κουβαλώντας μέσα τους τα τραύματα των απωλειών.

Η προσκόλληση σε συσκευές χρήσης διαδικτύου είναι διέξοδος, φυγή και παρηγοριά για τα παιδιά αυτά, που θέλουν να ξεφύγουν από τις δυσάρεστες μνήμες, από τα δυσάρεστα συναισθήματα και από τη δυσάρεστη πραγματικότητα. Η ιδιαιτερότητα της ζωής τους, μαζί με την έλλειψη γνώσεων για τους κανόνες διαδικτυακής ασφάλειας, την παιδική ανωριμότητα και την εφηβική αντίδραση, καθιστά τα παιδιά αυτά

ευάλωτα στους κινδύνους που ελλοχεύουν στο διαδίκτυο. Αποτελεί μέγιστη αναγκαιότητα η προστασία και η ενδυνάμωση των παιδιών-προσφύγων σε θέματα ασφαλούς διαδικτυακής πλοήγησης.

Είναι όμως ανάγκη τα ίδια τα παιδιά να καταλάβουν ότι δεν θα ξεπεράσουν τις μεγάλες αναταραχές της ζωής τους με την κατάχρηση του διαδικτύου, καθώς είναι πιθανό να αυξηθεί η καταθλιπτική τους διάθεση, μέσα σ' αυτήν την εικονική και μοναχική δραστηριότητα. Τα παιδιά θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι για να κατακτήσουν την ηρεμία και τη γαλήνη και να καλλιεργήσουν την ελπίδα και τη χαρά είναι απαραίτητο να στηριχθούν σε ανθρώπινες σχέσεις.

Αναλύθηκαν οι επιπτώσεις της διαδικτυακής κατάχρησης στα παιδιά, τα ανησυχητικά συμπτώματα που μπορεί να εκδηλώσει ένα παιδί και θα πρέπει να τα γνωρίζει και να τα εντοπίζει το οικογενειακό, σχολικό και φιλικό περιβάλλον του παιδιού, για να μπορεί να γίνει άμεση παρέμβαση.

Δόθηκε έμφαση στην τρισυπόστατη έννοια της υγείας -σωματική, ψυχική, κοινωνική- και στον τυχόν κλονισμό της από την πολύωρη καθημερινή χρήση ηλεκτρονικών συσκευών. Έτσι είναι πιθανό να εμφανισθούν τα εξής προβλήματα:

-Σωματικά προβλήματα, όπως μυοσκελετικά και οφθαλμολογικά, ασθένειες από τη βλαβερή ακτινοβολία στον αναπτυσσόμενο ακόμη εγκέφαλο παιδιών και εφήβων, την κακή κυκλοφορία του αίματος από την πολύωρη ακινησία και την καθιστή στάση, κ.ά.

-Ψυχολογικά προβλήματα, όπως αλλαγή συμπεριφοράς, απώλεια της αίσθησης του χρόνου, εμφάνιση άγχους ή και θυμού, διαταραχές ύπνου και διατροφής, παραμέληση υποχρεώσεων, αποφυγή προσωπικής υγιεινής, κ.ά.

-Κοινωνικά προβλήματα, όπως αδιαφορία για την οικογένεια, τους φίλους, το σχολείο, την κοινωνική ζωή, τις δραστηριότητες και επιδίωξη της απομόνωσης και του ολοένα αυξανόμενου χρόνου στο διαδίκτυο.

Για όλα αυτά δόθηκαν οι κατάλληλες συμβουλές, λαμβανομένων πάντα υπόψη των ιδιαίτερων συνθηκών διαβίωσης και οργάνωσης της καθημερινής ζωής των παιδιών αυτών και των οικογενειών τους.

Με μεγάλο ενδιαφέρον έγινε συζήτηση για τον μέγιστο επιτρεπτό χρόνο καθημερινής παραμονής μπροστά σε οθόνη, που πρέπει να είναι το πολύ 2 ώρες για παιδιά (συμπεριλαμβάνεται κάθε οθόνη, π.χ. τηλεόραση, τάμπλετ, υπολογιστής, κινητό).

Τονίσθηκε η αναγκαιότητα των ορίων, η σταθερότητα στη χρήση τους και η αποδοχή μιας οικογενειακής συμφωνίας για τα όρια με δημοκρατικό διάλογο, αποφυγή θυμού, εκνευρισμού και βίαιων εκδηλώσεων διακοπής του διαδικτύου. Εννοείται ότι χρειάζεται σωστή και παραδειγματική συμπεριφορά των γονιών στη χρήση που κάνουν οι ίδιοι στο διαδίκτυο.

Εξηγήθηκε η έννοια του μέτρου και του αυτοελέγχου στα παιδιά και οι επιπτώσεις στην μη τήρηση των ορίων και των συμφωνιών. Συγχρόνως είναι απαραίτητος ο έπαινος των παιδιών για μια συνεπή προσπάθεια που θα κάνουν στον χρόνο επαφής με το διαδίκτυο.

Τα ίδια τα παιδιά θα πρέπει να καταλάβουν ότι οι πολλές ώρες χρήσης του διαδικτύου θα τους κάνουν κακό. Πρέπει να καταλάβουν ότι στη ζωή, σε όλα τα θέματα, χρειάζεται μέτρο. Μόνα τους τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν στον αυτοέλεγχο, δηλαδή να βάζουν όρια στον εαυτό τους και όταν το καταφέρουν αυτό, θα πρέπει να επιβραβεύουν τον εαυτό τους. Και φυσικά θα πρέπει να καταλάβουν ότι η αληθινή ζωή είναι έξω από το διαδίκτυο.

Μεγάλη βαρύτητα δόθηκε στο ρόλο των γονιών, στην προκειμένη περίπτωση των μητέρων του Φιλοξενείου, που είναι απαραίτητο να δείξουν διάθεση να ασχοληθούν με τα παιδιά και να εμπλακούν στις δραστηριότητές τους. Μητέρες και παιδιά μπορούν να μιλήσουν, να παίξουν, να πάνε βόλτα, να μαγειρέψουν, να πουν αστεία, να αναζητήσουν χρήσιμες ιστοσελίδες για εκμάθηση γλωσσών, για μνημεία πολιτισμού της πόλης και της χώρας που τους φιλοξενεί, κ.ά.

Τα παιδιά θα πρέπει να αναζητήσουν την ευχαρίστηση και σε παρέες με άλλα παιδιά και σε δράσεις και χόμπι που θα ενεργοποιήσουν και το σώμα και το μυαλό τους. Μαζί με τους φίλους τους μπορούν να ψάξουν σε ιστοσελίδες με ευχάριστο και χρήσιμο υλικό. Μπορούν επίσης να βάλουν ένα στόχο στην κάθε μέρα τους, π.χ. να προσφέρουν εθελοντική βοήθεια σε κάποιον που έχει ανάγκη και γενικά να φροντίζουν και να συμμετέχουν στην καλύτερη διαβίωση όλων μέσα στο Φιλοξενείο.

Ακόμη μπορούν να διοργανώνουν, και με τη βοήθεια των ενηλίκων, γιορτές, αφιερώματα, μικρές θεατρικές παραστάσεις, μουσικές βραδιές, ποιητικές βραδιές, εκθέσεις με κατασκευές ή έργα ζωγραφικής των παιδιών, διαγωνισμούς με μικρά και ποιοτικά έπαθλα κ.ά. Εξαιρετικά σημαντικό θεωρείται η

διοργάνωση μιας γιορτής γνωριμίας και καλής γειτνίασης με τα παιδιά και τους εφήβους της περιοχής για επαφή, επικοινωνία, αποδοχή, φιλία.

Γενικά κάθε δημιουργική ενασχόληση θα ενεργοποιήσει τα παιδιά, θα αυξήσει την αυτοεκτίμησή τους, θα προκαλέσει το ενδιαφέρον τους, θα τα χαροποιήσει, θα τα ικανοποιήσει και θα τα βοηθήσει στην παραγωγή νέων ιδεών. Συγχρόνως θα τα απομακρύνει από καταστάσεις ανίας, πλήξης, απραξίας, απογοήτευσης και ενδεχόμενης καταθλιπτικής διάθεσης, που συνηγορούν και στην ανεξέλεγκτη χρήση του διαδικτύου.

Στη συνέχεια διανεμήθηκε έντυπο φυλλάδιο του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Χαλκιδικής, με χρήσιμες πληροφορίες και στοιχεία του Ελληνικού Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου, της Γραμμής Βοηθείας «help-line», της ιστοσελίδας https://saferinternet4kids.gr/, της Γραμμής Βοήθειας ΥποΣΤΗΡΙΖΩ, της ιστοσελίδας της Μονάδας Εφηβικής Υγείας http://youth-health.gr/, και έγινε αναφορά στην Ψυχιατρική Κλινική Παίδων και Εφήβων του Ιπποκράτειου Νοσοκομείου Θεσσαλονίκης, το οποίο βρίσκεται πολύ κοντά στο Φιλοξενείο, σε περίπτωση σοβαρής διαταραχής και διαδικτυακής εξάρτησης κάποιου παιδιού.

Τέλος κατατέθηκαν προτάσεις θετικής συμβίωσης και προσαρμοστικότητας των προσφύγων στις νέες συνθήκες ζωής, αλλά και γνωριμίας και επικοινωνίας με τους κατοίκους της περιοχής.

7. Αξιολόγηση

Θεωρώ ότι οι επιμορφωτικές συναντήσεις ήταν χρήσιμες, ενδιαφέρουσες και με τον βιωματικό χαρακτήρα τους βοήθησαν τόσο στην κατανόηση όσο και στην ευαισθητοποίηση παιδιών και γονιών προσφύγων για την ασφαλή χρήση του διαδικτύου. Τα παιδιά, οι έφηβοι, οι μητέρες και το προσωπικό έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Τα παιδιά δεν παρέμειναν απλοί δέκτες, αλλά εξέφρασαν προβληματισμούς. Γονείς και παιδιά κατέθεσαν πολλές ερωτήσεις και δέχθηκαν με προσοχή τις κατάλληλες απαντήσεις.

Μέσα στο πλαίσιο της αξιολόγησης ήταν ιδιαίτερα θετική, στο τέλος των συναντήσεων, η αναζήτηση συμβουλευτικής, από παιδιά και μητέρες, για προσωπικά ζητήματα, σχετικά με το θέμα μας. Έτσι σημαντικό είναι ότι έφηβος τόλμησε και προχώρησε σε εκμυστηρεύσεις για μία περίπτωση διαδικτυακής παρενόχλησης που είχε δεχθεί και συζητήσαμε ιδιαιτέρως, σε ατομική συμβουλευτική. Παράπονα εκδήλωσαν και κάποια παιδιά του Δημοτικού για περιθωριοποίηση μέσα στο σχολείο που πηγαίνουν, για απομόνωση από παρέες, αλλά και αποκλεισμό. Μαζί με τα παιδιά προσπαθήσαμε να επισημάνουμε τα θετικά στοιχεία της ζωής τους -επιβίωση, στέγη, τροφή, ρούχα, ασφάλεια, γονείς, φίλους, σχολείο, παροχές, υποστηρικτές- στοιχεία που τα ενθάρρυναν και έφεραν χαμόγελο στο πρόσωπό τους.

Αρκετές μητέρες επίσης, εξέφρασαν μεγάλη ανησυχία για την υπερβολική χρήση του διαδικτύου και ζήτησαν συμβουλές για την αποφυγή των εντάσεων και των διενέξεων με τα παιδιά τους. Σε ομαδική συμβουλευτική με τις μητέρες επισημάναμε την ιδιαιτερότητα της ζωής των παιδιών τους, τις μεγάλες αλλαγές και τις τραυματικές απώλειες, τα βαριά συναισθήματα του φόβου, του θυμού, της οργής και της οδύνης. Οι μητέρες κατανόησαν τον δικό τους ρόλο στην ανάγκη εκδήλωσης μιας συνεχούς υποστήριξης των παιδιών τους, με δεδομένη και την πατρική απουσία. Επιπρόσθετα έγινε επισήμανση των ιδιαιτεροτήτων της εφηβείας, δηλαδή της άρνησης, της αντίδρασης, της αμφισβήτησης. Οι έφηβοι-πρόσφυγες είναι πιθανό να περάσουν αυτήν την ηλικιακή φάση πολύ πιο δύσκολα από τους συνομηλίκους τους και σ' αυτό χρειάζεται η γνώση, η κατανόηση και η συμπαράσταση των γονιών.

Οι γονείς αποδέχθηκαν την ανάγκη ενδυνάμωσης της αυτοεικόνας των παιδιών αλλά και την ανάγκη ενίσχυσης πραγματικών φιλικών σχέσεων και όχι εικονικών. Στην κατεύθυνση αυτή είναι απαραίτητη η ανάπτυξη καλών σχέσεων των προσφύγων με τους κατοίκους της περιοχής και η γνωριμία, επικοινωνία και φιλία των παιδιών με τα ελληνόπουλα στο σχολείο και στη γειτονιά.

Τελικά όλοι συνειδητοποίησαν ότι, κάθε μέρα, θα πρέπει να φροντίζουν για να γίνει η συμβίωσή τους στον χώρο φιλοξενίας περισσότερο ευχάριστη και δημιουργική. Αυτό θα βελτιώσει την ψυχική διάθεση και την κοινωνική συμπεριφορά όλων και μέσα από την αλληλεπίδραση των σχέσεων θα βελτιώσει και τη ζωή των παιδιών τους.

Θεώρησα ορθό να αποφύγω κάθε είδους επίσημη αξιολόγηση, που μπορεί να ξενίσει τους πρόσφυγες, να τους κάνει να νιώσουν άβολα, να τους δημιουργήσει σύγχυση ως προς το τι πρέπει να κάνουν, να τους καταπιέσει. Προτιμήθηκε μια ελεύθερη αξιολόγηση από τα παιδιά, δηλαδή ανώνυμα και εθελοντικά να γράψουν ή να ζωγραφίσουν κάτι σχετικά με τις συναντήσεις και το θέμα του ασφαλούς διαδικτύου.

Έτσι τα παιδιά, που όλα πηγαίνουν σε ελληνικά σχολεία, έγραψαν κάποιες σκέψεις για όλα αυτά που έμαθαν για το ασφαλές διαδίκτυο ή και ζωγράφισαν κάτι που τους εξέφραζε. Διαπιστώθηκε αφομοίωση των κανόνων ασφαλείας αλλά και μεγάλη ανάγκη της ψυχικής ενδυνάμωσης των παιδιών.

Στο τέλος των συναντήσεων έγινε φανερό ότι με τους πρόσφυγες -γονείς και παιδιά- αναπτύξαμε μια πολύ καλή επικοινωνιακή σχέση, που στηρίχθηκε στη θετική βλεμματική επαφή και στην έκφραση του προσώπου και που ξεπέρασε τελικά το εμπόδιο της γλώσσας, φυσικά μαζί με τη βοήθεια των εξαιρετικών διερμηνέων. Ειδικά με τα παιδιά αναπτύχθηκε μια οικεία, ζεστή σχέση, που εκδηλώθηκε με ζεστή αγκαλιά και προσφορά ζωγραφιών. Εκφράστηκε μάλιστα η επιθυμία από όλους για επανάληψη των συναντήσεων και συνέχιση των δράσεων.

Τελικά η εκπαίδευση αυτή των προσφύγων, μέσα σε κλίμα εθελοντικής προσφοράς από έναν μονοπρόσωπο φορέα της εκπαίδευσης, όπως ο Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων Χαλκιδικής, οδήγησε σε μια καλή πρακτική και σε μια σημαντική διάκριση: Το θέμα της ευαλωτότητας των παιδιών προσφύγων στην κατάχρηση του διαδικτύου και η αναγκαιότητα υποστήριξής τους στη διαδικτυακή ασφάλεια, με τον τίτλο «Ασφαλές διαδίκτυο και για τα παιδιά των προσφύγων: Η ευαλωτότητα και η αναγκαιότητα» βραβεύτηκε ως καλύτερη αναρτημένη επιστημονική ανακοίνωση στο 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Προαγωγής και Αγωγής Υγείας, που είχε θέμα «Ενδυνάμωση των ευάλωτων πληθυσμών – Ο ρόλος της Προαγωγής Υγείας» (25-26 Νοεμβρίου 2017, Ιατρική Σχολή Αθηνών).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Παπαδοπούλου, Μ. (2009). “Αγωγή Υγείας και Ασφαλές Διαδίκτυο”. Πολύγυρος: Δ.Δ.Ε. Χαλκιδικής

Παπαδοπούλου, Μ. (2014). “Ψυχοκοινωνική υποστήριξη εφήβων για την ασφαλή διαχείριση του ελεύθερου χρόνου”. Πολύγυρος: Δ.Δ.Ε. Χαλκιδικής

Παπαδοπούλου, Μ. (Επιμ.) (2017). “Ασφαλές Διαδίκτυο και Εφηβεία: Δημιουργία και εφαρμογή μελετών περίπτωσης/Καλές Πρακτικές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση”. Πολύγυρος: Δ.Δ.Ε. Χαλκιδικής

Σιώμος Κ., Φλώρος Γ. (Επιμ.) (2011 και 2013). “ Έρευνα - Πρόληψη - Αντιμετώπιση των κινδύνων στη χρήση του Διαδικτύου & Οφέλη και Κίνδυνοι στη χρήση του Διαδικτύου”. Πρακτικά 1ου & 2ου Πανελλήνιου Διεπιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Μελέτης της Διαταραχής Διαδικτυακού Εθισμού

Σφακιανάκης, Ε., Σιώμος Κ., Φλώρος Γ. (2012). “Εθισμός στο διαδίκτυο και άλλες διαδικτυακές συμπεριφορές υψηλού κινδύνου”. Εκδόσεις Α. Α. Λιβάνη

Τρίλιβα Σ., Αναγνωστοπούλου Τ. (2008). “Βιωματική Μάθηση/ Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους”. Εκδόσεις Τόπος

Τσίτσικα Ά., Κορμάς Γ. (Επιμ.) (2012). “Δι@δίκτυο και Εφηβεία”. Εκδόσεις Πασχαλίδης

Ο Κακός Λύκος και το Συνέδριο των Κακών

Ευαγγελία Παπαθανασίου
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, ΥΠΠΕΘ, 100ο Δημοτικό Σχολείο Αν. Θεσσαλονίκης
vglpapathanasiou80@gmail.com

Ανδρονίκη Γακούδη
Εκπαιδευτικός ΠΕ 06, ΥΠΠΕΘ, 100ο Δημοτικό Σχολείο Αν. Θεσσαλονίκης
nikigakoudi@gmail.com

Περίληψη
Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να εστιάσει σε μια διδακτική παρέμβαση στην διάρκεια της οποίας οι μαθητές/ριες του Δ1 τμήματος του 100ου Δημοτικού Σχολείου Ανατολικής Θεσσαλονίκης επέλεξαν να διαμορφώσουν ως θεατρικό κείμενο και να ανεβάσουν ως παράσταση, το βιβλίο της Σοφίας Παράσχου «Και οι κακοί έχουν ψυχή». Σκοπός της δράσης ήταν η δημιουργία ενός δίγλωσσου τελικού προϊόντος, ως αποτέλεσμα των πολλαπλών μορφών γραμματισμού (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή) των μαθητών/ριών μέσα από σκέψη και προβληματισμό πάνω στα κοινωνικά στερεότυπα. Το μάθημα της Γλώσσας (Ελληνικής και Αγγλικής) μεταβλήθηκε έτσι σε ένα δίγλωσσο εργαστήρι κριτικής σκέψης, δημιουργικής έκφρασης και γραφής, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να εστιάσουν στη σύνδεση της διδασκαλίας γλωσσών με μία από τις κεντρικές έννοιες του θεάτρου στην Α/θμια Εκπαίδευση: Σώμα / Ταυτότητα / Άλλοι / Διαφορετικότητα. Με άλλα λόγια το θέατρο, ως μια ακόμα σκαλωσιά, πρόσφερε στους μαθητές/ριες την δυνατότητα να ανα-κατασκευάσουν προηγούμενα σχήματα γνώσης και μέσα από την «κατασκευή» των ρόλων των «κακών» των παραμυθιών να κατανοήσουν το πώς βλέπουν οι ίδιοι, ως «κακοί» τους εαυτούς τους και πώς οι άλλοι. Τέλος, η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών με στόχο την ανάπτυξη κριτικής συνειδητοποίησης μετέτρεψε την διδακτική παρέμβαση σε μια μαθησιακή διαδικασία για εκπαιδευτικούς και μαθητές/ριες.

Λέξεις κλειδιά: Ανατρεπτικά παραμύθια, κριτική παιδαγωγική, παραγωγή θεατρικού λόγου σε ελληνική και αγγλική γλώσσα, στερεότυπα

Εισαγωγή

Το βιβλίο της Σοφίας Παράσχου (2004), *Και οι κακοί έχουν ψυχή* μας ενέπνευσε να ασχοληθούμε ιδιαίτερα μαζί του. Είναι ένα βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας από την κατηγορία των «ανατρεπτικών παραμυθιών». Με τον όρο *ανατρεπτικό παραμύθι* αναφερόμαστε σ' εκείνο το είδος των μεταμοντέρνων παραμυθιών που αντιστρέφοντας τους ρόλους των πρωταγωνιστών, αποδομούν τα ιδεολογικά στερεότυπα ή παρωδούν πρωτότυπα κλασικά παραμύθια. Τα ανατρεπτικά παραμύθια εμφανίζονται κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα στον χώρο της παιδικής λογοτεχνίας και αντανακλούν την τάση που επικρατεί για συγγραφή «πολιτικώς ορθών» κειμένων τα οποία ανταποκρίνονται στις συνθήκες και τις ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας, εκφράζοντας, αντισεξιστικές, αντιρατσιστικές και οικολογικές αντιλήψεις (Δρούγκα κ.ά., 2006). Το βιβλίο αρχικά με τον τίτλο του, έπειτα με το θέμα του, με τις ανατροπές και με το χιούμορ του, έγινε αφορμή να θελήσουμε να γίνει θεατρική παράσταση. Είναι ένας ύμνος στους αδικημένους των παραμυθιών, τους λεγόμενους 'κακούς'. Με πρωταγωνιστή τον ίδιο τον «κακό λύκο» που εμφανίζεται σε πολλά παιδικά παραμύθια, η συγγραφέας πλέκει με πολύ χιούμορ την διοργάνωση ενός συνεδρίου όπου οι «κακοί» καλούνται να παρουσιάσουν την αδικημένη πλευρά του χαρακτήρα τους και τα «πραγματικά» γεγονότα που τους οδήγησαν να εμφανίζονται ως «κακοί». Τελικά μετά από πολλές συζητήσεις και διαφωνίες καταλήγουν ότι πρέπει να πεισθούν οι συγγραφείς των παραμυθιών, οι οποίοι είναι επίσης καλεσμένοι στο συνέδριο, να αλλάξουν τη ροή των γεγονότων δίνοντας και στους «κακούς» τον ρόλο του «καλού». Η μεγάλη ανατροπή γίνεται από μια τάξη παιδιών που παρευρίσκεται και αυτή με τον δάσκαλό τους στο συνέδριο. Τα παιδιά

δηλώνουν διαφωνώντας και κλαίγοντας ότι δεν θέλουν να αλλάξει τίποτα στα παραμύθια και ότι αγαπούν τους 'κακούς' όπως ακριβώς είναι.

Στοιχεία εφαρμογής

Το τμήμα Δ1΄ του 100ού Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης (19 παιδιά) μετέτρεψε ένα βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας από την κατηγορία των «ανατρεπτικών παραμυθιών», σε δίγλωσσο θεατρικό κείμενο με σκοπό το ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης σε ελληνικά και αγγλικά.

Διάρκεια: Ιανουάριος-Ιούνιος 2018

Ώρες διδασκαλίας:

1-2 ώρες την εβδομάδα στο μάθημα της Γλώσσας

1 ώρα την εβδομάδα στο μάθημα της Αγγλικής γλώσσας

1ώρα συνδιδασκαλία 1 φορά τον μήνα κατά τη διάρκεια της Ευέλικτης Ζώνης

Στόχοι-επιδιώξεις

Στο πλαίσιο της κριτικής εκπαίδευσης είναι σημαντικό οι μαθητές/ριες να οδηγηθούν στην συνειδητοποίηση του ιστορικού-κοινωνικοπολιτισμικού χαρακτήρα της σκέψης. Προς αυτήν την κατεύθυνση στόχος μας είναι να εισάγουμε τους μαθητές/ριες στην έννοια της πολιτισμικής δόμησης του στερεότυπου του «κακού λύκου» μέσα από κλασσικά, ανατρεπτικά λογοτεχνικά κείμενα και ντοκιμαντέρ με γεγονότα που αφορούν την πραγματική ζωή των λύκων έτσι ώστε να καταλάβουν την πολυπλοκότητα του θέματος. Με άλλα λόγια είναι αναγκαίο να προσεγγίσουμε το θέμα από όλες τις πιθανές σκοπιές και να τους απελευθερώσουμε από τις κυρίαρχες ερμηνείες του «κακού λύκου» έως ότου αποκαλυφθεί το βαθύτερο του νόημα και να γίνει η διασύνδεση μεταξύ νοήματος και πράξεων. Η ανάπτυξη της κριτικής συνειδητότητας συνεπάγεται έτσι τη γνώση που περιλαμβάνει την κατανόηση και την ικανότητα να ενεργεί στη μάθηση ώστε να επηρεάζει την αλλαγή (Abrahams, 2005).

Με τη συμμετοχή στο project επιδιώκεται οι μαθητές/ριες:

- Να κατανοήσουν ότι τα ανατρεπτικά παραμύθια αποκτούν σημασία κατά κανόνα μέσα από τις διακειμενικές σχέσεις που αναπτύσσουν με άλλα κείμενα.
- Να κατανοήσουν ότι, ενώ τα κλασικά παραμύθια προβάλλουν την παραδοσιακή ηθική σύγκρουσης καλού–κακού, τα ανατρεπτικά παραμύθια αντίθετα, στοχεύουν στην υπέρβαση αυτού του δίπολου ξεδιπλώνοντας θεματολογικές διαστάσεις που πλουτίζουν αλλά και αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα των σχέσεων των ανθρώπων καθώς επίσης των ανθρώπων και των ζώων.
- Να κατανοήσουν ότι τα ανατρεπτικά παραμύθια χαρακτηρίζονται συχνά από χιουμοριστική διάθεση.
- Να συνεργαστούν, να επικοινωνήσουν, να στηρίξουν ο ένας τον άλλον δουλεύοντας για έναν κοινό σκοπό
- να μάθουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα στην ομάδα τους και κατ' επέκταση στην κοινωνία

Με την ολοκλήρωση του project επιδιώκεται οι μαθητές/ριες να είναι σε θέση:

- Να διακρίνουν τις διαφορές μεταξύ κειμένων αφήγησης και θεατρικού κειμένου.
- Να συνδέουν τα ανατρεπτικά παραμύθια με κλασικά παραμύθια τα οποία μεταγράφουν.
- Να περιγράφουν την υπερβολή που υπάρχει στη σκιαγράφηση των ηρώων στα κλασικά παραμύθια, τον κάθετο διαχωρισμό καλών και κακών χαρακτήρων αλλά και την παρουσίαση ζώων με ανθρώπινα χαρακτηριστικά.
- Να εντοπίζουν τις αλλαγές στους χαρακτήρες και τις πράξεις-λειτουργίες τους που υπάρχουν στα ανατρεπτικά παραμύθια σε σχέση με τα κλασικά παραμύθια.
- Να καταφέρουν να αλλάξουν στάση απέναντι σε στερεότυπα, όπως αυτό του «κακού λύκου»

Επιπλέον, σύμφωνα με το άρθρο 4 του Προεδρικού Διατάγματος 132/ 10-4-1990 οι επιδιώξεις της Θεατρικής Αγωγής μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι σε ό, τι αφορά το μαθητή, είναι οι ακόλουθες:

- Να συνειδητοποιήσει τη σύνδεση όλων των επιμέρους καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων του σχολείου, καθώς και τη σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον.
- Να βελτιώσει την ψυχοκινητική του έκφραση και να δραστηριοποιηθεί στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό.
- Να ανακαλύψει νέες δημιουργικές δυνατότητες και τρόπους επικοινωνίας.
- Να αξιοποιήσει τις ευκαιρίες που προσφέρει το Θεατρικό Παιχνίδι για να αντιληφθεί τις ανθρώπινες σχέσεις και τα προβλήματά τους.

- Να εξοικειωθεί με την τέχνη του θεάτρου και όσο το δυνατόν να την προσεγγίσει.
- Να αποκτήσει θεατρική παιδεία τόσο με τη γνώση και την αίσθηση των ρόλων και των κανόνων του Θεατρικού Παιχνιδιού, όσο και με την παρακολούθηση παραστάσεων.
-]Να εκτιμά τα θεατρικά γεγονότα και τα σκηνικά επιτεύγματα.
- Να μπορεί στις τελευταίες τάξεις, μέσα από τη συστηματική εφαρμογή και διαδικασία του Θεατρικού Παιχνιδιού, να φτάσει στην οργανωμένη παράσταση (Άλκηστις & Κουρετζής, 1993:169-170).

Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, επιδιώκοντας να διευκολύνουμε τους μαθητές/ριες μας στην παραγωγή θεατρικού λόγου στην αγγλική και ελληνική γλώσσα με βάση το προαναφερθέν λογοτεχνικό βιβλίο, οδηγηθήκαμε σε μια συστηματική διερεύνηση των στοιχείων της ανατροπής «θεματολογικών και χαρακτηρολογικών στερεοτύπων» (Οικονομίδου 2000: 41) σε κείμενα με πρωταγωνιστή το λύκο, μια και λύκος είναι και ο πρωταγωνιστής του βιβλίου.

Όπως είναι γνωστό, τα παραμύθια παρουσιάζουν τους λύκους ως ‘κακούς’ διδάσκοντας τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία ότι οι λύκοι είναι επικίνδυνοι. Ο λύκος ως σύμβολο του φόβου και της εχθρότητας προβάλλεται και αναπαράγεται για αιώνες ως βασικό εργαλείο στους κοινωνικοποιητικούς μηχανισμούς της δυτικής κουλτούρας. δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο το στερεότυπο του ‘κακού λύκου’. Επομένως, εάν οι κοινωνικές προσδοκίες των μαθητών/ριών μας έχουν καθοριστεί ήδη από μια συντηρητική διαδικασία κοινωνικοποίησης, βρίσκουν τις αλλαγές στα παραμύθια κωμικές, αλλά συχνά άδικες και ανησυχητικές. Ωστόσο, δεν υπάρχει λόγος να στιγματίζονται κάποιοι άνθρωποι ή κάποια ζώα ως καλά ή κακά. Κανενός ανθρώπου η ζωή δεν έχει δρομολογηθεί για ένα συγκεκριμένο τρόπο ζωής και κανένας ρόλος δεν είναι υποτιμητικός. Γιατί τον ρόλο του κακού να τον έχει πάντα ο λύκος; Σε μια τέτοια περίπτωση τα παιδιά σχηματίζουν έτσι μια λανθασμένη εικόνα στο μυαλό τους ενός κόσμου που είναι γεμάτος από στερεότυπα.

Από τα παραπάνω γίνεται προφανής η αναγκαιότητα της υιοθέτησης ενός πλαισίου κριτικής αγωγής με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής συνειδητότητας των μαθητών/ριών αν θέλουμε η εκπαίδευση να μην περιορίζεται απλά στον ρόλο της ως μια διαδικασία μετάδοσης γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες για την κοινωνικοποίηση των ανθρώπων στην σύγχρονη κοινωνία. Εξάλλου, η έννοια της αγωγής είναι συγγενής με την έννοια της κοινωνικοποίησης. Η μια έννοια προϋποθέτει την άλλη. Η αγωγή είναι η συνειδητή και σκόπιμη ενέργεια, ενώ η κοινωνικοποίηση είναι μια διαδικασία που προκύπτει από την προσωπική συναναστροφή του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον. Για τον Durkheim η Παιδαγωγική βρίσκεται σε πολύ στενή σχέση με την Κοινωνιολογία, γιατί οι ρίζες της και οι λειτουργίες της είναι κατεξοχήν κοινωνικής φύσης (Ντάλακας,1982: 116). Ο Durkheim όρισε την εκπαίδευση ως «τη δράση που ασκείται από τις γηραιότερες γενεές σε εκείνους, που δεν είναι ακόμα ώριμοι για την κοινωνική ζωή. Σκοπός της είναι να ξυπνήσει και να αναπτύξει στο παιδί τις φυσικές, διανοητικές και ηθικές εκείνες ικανότητες, που περιμένουν απ’ αυτό και η κοινωνία στο σύνολό της και το ιδιαίτερο εκείνο περιβάλλον για το οποίο προορίζεται». Αυτή η δράση της εκπαίδευσης ορίζεται και ως κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς και απαντάται σε όλες τις κοινωνίες. Ανάλογα όμως με τις κοινωνικές ομάδες και τους θεσμούς που παρεμβαίνουν, παίρνει διάφορες μορφές (Bottomore, 1974: 300, Κοντάκος, 2001: 57- 68). Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης είναι χωρισμένη σε στάδια. Η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο, εξαρτάται από την απόκτηση συγκεκριμένων, προκαθορισμένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων

1) Η πρωτογενής κοινωνικοποίηση εκτυλίσσεται αποκλειστικά μέσα στην οικογένεια. Αρχίζει από τη στιγμή της γέννησης και τελειώνει με την απόκτηση της πολιτιστικής ταυτότητας του παιδιού.

2) Η Δευτερογενής κοινωνικοποίηση, είναι συνέχεια της πρωτογενούς και θεμελιώνεται πάνω σ’ αυτήν. Αφορά άτομα μεγαλύτερης ηλικίας που έχουν ήδη δεχτεί την πρώτη μορφή κοινωνικοποίησης. Ξεχωριστή θέση παίρνει εδώ η σχολική κοινωνικοποίηση που έχει πρωταρχική σημασία για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου.

3*) Η Ανακοινωνικοποίηση ή τριτογενής κοινωνικοποίηση,* είναι η διαδικασία με την οποία ένα κοινωνικοποιημένο άτομο ενστερνίζεται νέες στάσεις και αντιλήψεις, που μπορεί να βρίσκονται σε αντίθεση με εκείνες που πίστευε στην αρχή. Δηλαδή την απόρριψη μιας ιδεολογίας και την αποδοχή μιας άλλης. Περιλαμβάνει όλες τις αναπροσαρμογές που μπορεί να κάνει ένα κοινωνικοποιημένο άτομο, για να ανταποκριθεί σε νέα δεδομένα και νέες καταστάσεις. Στο παιδί σοβαρή επίδραση σ’ αυτή τη φάση, έχουν οι

ομάδες των συνομιλήκων, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς (Πυργιωτάκης, 2003: 28). Για τη μετάβαση σ' αυτό το στάδιο κοινωνικοποίησης σημαντικό ρόλο μπορεί να παίξει η εκπαίδευση, ώστε να προσφέρει σε μαθητές/ριες τη δυνατότητα να εκτεθούν σε στάσεις και αντιλήψεις που ίσως τους βοηθήσουν να είναι δεκτικοί σε αναπροσαρμογές που πιθανόν να είναι απαραίτητες σε κάποιες εκφάνσεις της ζωής τους. Ένας τρόπος είναι το θέατρο, το οποίο, όπως αναφέρεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Θεάτρου, ως επικοινωνιακή δραστηριότητα, βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων μέσα στο οποίο καλούνται και οι ίδιοι να συμβιώσουν. Τους βοηθά ακόμα να κοινωνικοποιηθούν και να ενταχθούν οργανικά στο ευρύτερο σύνολο, στο οποίο κάθε φορά ανήκουν (σχολείο, κοινωνία κτλ.). Όπως μάλιστα υποστηρίζεται, η Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό «οφείλει να ενθαρρύνει τη δημιουργική έκφραση του παιδιού, να συντείνει στην ψυχική καλλιέργειά του, να συμβάλλει στη γνωριμία του με την ομάδα, να γίνεται, δηλαδή, για το παιδί μέσο γνώσης, ψυχαγωγίας και αισθητικής καλλιέργειας». Συγκεκριμένα, το «σχολικό θέατρο», συνδυάζει δυο τομείς: την αισθητική και καλλιτεχνική αρτιότητα με την παιδαγωγική σκοπιμότητα. Η ιδιαιτερότητα που ξεχωρίζει στο είδος αυτό του θεάτρου, περισσότερο από κάθε άλλη, είναι η αποστολή, ο στόχος και η σκοπιμότητά του. Ωστόσο, σκοπός του σχολείου δεν μπορεί να είναι μόνο η κοινωνικοποίηση ως αποδοχή από πλευράς των παιδιών, όλων των κυρίαρχων αξιών της κοινωνίας που εντάσσονται. Ταυτόχρονα πρέπει να συντελείται η ανακοινωνικοποίηση, η αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς, όταν και όπου αυτή είναι απαραίτητη, όπως στην περίπτωση των στερεοτυπικών συμπεριφορών και προκατειλημένων αντιλήψεων. Τα στερεότυπα έχουν οριστεί ως η προκατειλημμένη στάση ενός ατόμου ή μιας ομάδας που γενικεύεται σε ολόκληρο έθνος, φυλή ή θρησκεία. Είναι ουσιαστικά υπεραπλουστεύσεις γεγονότων, όπου παραβλέπονται οι ατομικές διαφορές με αποτέλεσμα να αποδίδονται χαρακτηριστικά σε κάποιο μέλος μιας ομάδας που στην πραγματικότητα μπορεί και να μην έχει (Lynn, 1992). Επιπρόσθετα, η προκατάληψη ορίζεται ως μια αρνητική στάση απέναντι στα μέλη μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας, στάση η οποία βασίζεται αποκλειστικά στη συμμετοχή τους στην ομάδα αυτή. Δηλαδή, κάποιος που είναι προκατειλημμένος απέναντι σε μια ομάδα τείνει να αξιολογεί τα μέλη της με αρνητικό τρόπο, απλά και μόνο επειδή ανήκουν σε αυτή την ομάδα. Η προσωπικότητα, η συμπεριφορά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε συγκεκριμένου ατόμου παίζουν πολύ μικρό ρόλο (Κοκκινάκη,2005). Δυστυχώς, είναι ο εύκολος τρόπος να αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι έναν περίπλοκο κόσμο χωρίς να αξιολογούν πράξεις που οδηγούν σε εκφοβισμό και διακρίσεις και γίνονται σε βάρος άλλων ανθρώπων αδιαφορώντας για το κακό που μπορούν να προκαλούν. Για παράδειγμα, στο βιβλίο *Και οι κακοί έχουν ψυχή* εμφανίζονται, αναλύονται και διακωμωδούνται τα στερεότυπα που έχουν να κάνουν με κοινωνικές συμπεριφορές απέναντι στη γυναίκα που είναι άσχημη (αδερφές της Σταχτοπούτας), στη γυναίκα που γερνάει (μητριά της Χιονάτης), στα άτομα με σκληρή και αδιάφορη συμπεριφορά απέναντι στους γονείς (αδερφές της Πεντάμορφης, από το παραμύθι «Η Πεντάμορφη και το τέρας») καθώς και απέναντι σε άτομα με σωματική δυσμορφία (νάνος Ρουμπελστίνστκιν). Φυσικά, ο πρωταγωνιστής του κειμένου, ο «κακός λύκος» παλεύει και αυτός με τη ρατσιστική συμπεριφορά απέναντί του, όπως αυτή παρουσιάζεται στα παλιά- παραδοσιακά παραμύθια που τον θέλει κακό, μοχθηρό, αιμοβόρο, αδίσταχτο, αλλά και λιγάκι χαζό, αφού τον κατατροπώνουν τα θύματά του. Ο λύκος που απειλεί την Κοκκινοσκουφίτσα, τα επτά κατσικάκια τα τρία γουρουνάκια και τόσους άλλους αποτελεί ένα πολυδιάστατο σύμβολο που έχει ερμηνευθεί πολλαπλά και ποικιλότροπα από ερευνητές της παιδικής λογοτεχνίας και άλλους επιστήμονες (Short & Carrington, 1989). Ωστόσο, στο συγκεκριμένο λογοτεχνικό κείμενο αν και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο πρωταγωνιστής λύκος τον αναγκάζουν να εξελιχθεί και να ωριμάσει, αφού για να επιτύχει με την διοργάνωση του συνεδρίου, χρειάζεται να επιστρατεύσει ευφυΐα και γενναιότητα στο τέλος φαίνεται να αναπολεί με νοσταλγία τον ρόλο του στο κλασσικό παραμύθι της *Κοκκινοσκουφίτσας*.

Διδακτικό υλικό

Σ' ένα πλαίσιο κριτικής παιδαγωγικής ο χαρακτήρας των σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και εκπαιδευτικό υλικό φαίνεται να είναι πολύ σημαντικός για την επιτυχία των στόχων της εκπαίδευσης μια και ο στόχος της διδασκαλίας και της μάθησης είναι να διευρύνει την άποψη του μαθητή για την πραγματικότητα και να επηρεάσει τον τρόπο που και οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον κόσμο (Abrahams, 2005). Αυτές οι σχέσεις είναι το κλειδί για την αλλαγή του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος της τάξης και την μετατροπή των μαθητών/ριών σε ενεργητικούς συμμέτοχους στην δημιουργία νοήματος. Είναι

σημαντικό οι μαθητές/ριες να μπορούν να κατανοήσουν πώς δημιουργούνται τα παραδοσιακά κλισέ νοήματα στους κυρίαρχους μύθους, καθώς επίσης και τις πιθανές προσωπικές συνέπειες οποιασδήποτε πράξης τους η οποία επηρεάζεται από αυτά τα στερεότυπα. Με γνώμονα τα παραπάνω, το εκπαιδευτικό υλικό στο οποίο στηρίχθηκε η διδακτική παρέμβαση είναι:

- το βιβλίο της Σοφίας Παράσχου (2004) *Και οι κακοί έχουν ψυχή*
- η κλασσική έκδοση της *Κοκκινοσκουφίτσας (The Little Red Riding Hood)* σε βίντεο με απλά αγγλικά στους διαλόγους και υπότιτλους
  https://www.youtube.com/watch?v=Xfu_njq8fsY
- η ανατρεπτική Κοκκινοσκουφίτσα στο ποίημα του Roald Dahl.
  https://www.youtube.com/watch?v=Pq161aoLQ1A
- τα κλασσικά παραμύθια των αδελφών Γκριμ Ο λύκος και τα επτά κατσικάκια (*The wolf and the 7 little goats*)
  https://int.search.myway.com/search/video.jhtml?searchfor=The+wolf+and+the+7+little+goats+&n=7839ec16&p2=%5ECPP%5Exdm102%5ETTAB02%5Egr&ptb=072AB085-227E-4170-B425-76F7EB18D458&qs=&si=40541883804&ss=sub&st=tab&trs=wtt&tpr=sbt&ts=1527543670058
- *και* Ο λύκος και τα τρία γουρουνάκια (*The wolf and the 3 little pigs*)
  https://int.search.myway.com/search/video.jhtml?searchfor=The+wolf+and+the+3+little+pigs+&n=7839ec16&p2=%5ECPP%5Exdm102%5ETTAB02%5Egr&ptb=072AB085-227E-4170-B425-76F7EB18D458&qs=&si=40541883804&ss=sub&st=tab&trs=wtt&tpr=sbt&ts=1527543953484
- το πιο γνωστό ελληνικό ανατρεπτικό παραμύθι του Ευγένιου Τριβιζά (1994) «Τα τρία μικρά λυκάκια».
  https://www.youtube.com/watch?v=Ss1xROY2bg4
- δύο βίντεο με πληροφορίες για την ζωή των λύκων
  Today I learned Wolves https://www.youtube.com/watch?v=LHfE8BfQVqY
  How wolves change rivers https://www.youtube.com/watch?v=ysa5OBhXz-Q

Παρουσίαση των δραστηριοτήτων-Τα διδακτικά βήματα

Με το θέατρο και τις διάφορες μορφές του ασχοληθήκαμε ιδιαίτερα μέσα από το μάθημα της Γλώσσας, στην ενότητα «Η παράσταση αρχίζει» και φυσικά και μέσα από το μάθημα της Ιστορίας όπου ήρθαμε σε επαφή με τους αρχαίους τραγικούς και τη βαρύτητα του νοήματος του θεάτρου στον πολιτισμό των αρχαίων Ελλήνων.

- Αρχικά διαβάστηκε τμηματικά το βιβλίο μέσα στην τάξη, αναλύθηκαν οι χαρακτήρες του μέσα από τις περιγραφές και τους διαλόγους. Η συζήτηση επεκτάθηκε και στα στερεότυπα που αναφέρονται και κατά πόσο αυτά ανταποκρίνονται στην πραγματική τους διάσταση μέσα στα σύγχρονα κοινωνικά πλαίσια.
- Δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Α) στο οποίο έπρεπε τα παιδιά να απαντήσουν στην ερώτηση «Τι νομίζεις ότι ήταν οι παρακάτω ήρωες των παραμυθιών;» ως pre-test
- Οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες με τη μέθοδο project, ανιχνεύοντας το υλικό του κειμένου, συλλέγοντας πληροφορίες από τα λεγόμενα παλιά – παραδοσιακά παραμύθια, αναλύοντας τους χαρακτήρες και τις συμπεριφορές τους, προτείνοντας διαλόγους.
- Στα πλαίσια της διαθεματικότητας εργάστηκαν στο μάθημα της Γλώσσας της Ιστορίας και των Αγγλικών. Έτσι συν-διαμόρφωσαν τμηματικά το αρχικό πεζό κείμενο του βιβλίου σε μια άλλη μορφή γραπτού λόγου, αυτή του θεατρικού κειμένου, εμπλέκοντας σε αυτό την Ελληνική και την Αγγλική γλώσσα.

Το πρώτο βήμα ήταν να ψάξουν και να ανακαλύψουν οι μαθητές/ριες τις διαφορές ενός πεζού κειμένου σε σχέση με ένα θεατρικό κείμενο. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους μαθητές να επικεντρωθούν στον λόγο των ηρώων του έργου και να παρουσιάσουν τους χαρακτήρες του κειμένου μέσα από τα λεγόμενά τους, τηρώντας ταυτόχρονα τη ροή της ιστορίας. Το δεύτερο βήμα μετά τον εντοπισμό των διαφορών, ήταν να χωριστεί το βιβλίο σε σκηνές, με οδηγό σε κάποιες περιπτώσεις τα κεφάλαια του βιβλίου και όπου αυτό δεν εξυπηρετούσε αφαιρέθηκαν κεφάλαια ή προστέθηκαν σκηνές θεατρικές. Με τις αναλύσεις και τις συζητήσεις πάνω στους χαρακτήρες που εμφανίζονται οδηγηθήκαμε στο τρίτο βήμα όπου οι μαθητές/ριες επέλεγαν τους ρόλους τους. Η διαδικασία της κατανομής των ρόλων έγινε με τη συμμετοχή όλης της τάξης. Εκφράστηκαν

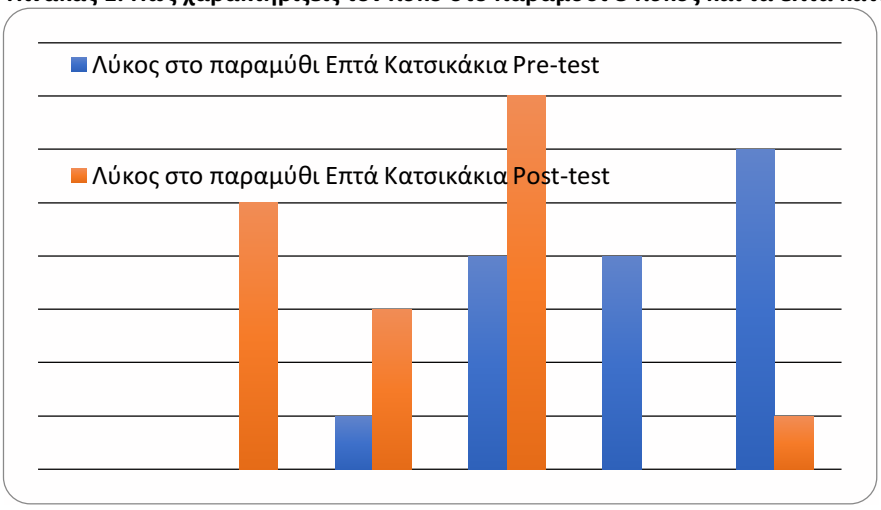
αρχικά οι επιθυμίες και οι επιλογές των παιδιών και έπειτα μέσα από τη διαδικασία της «ακρόασης» οι μαθητές/ριες επέλεξαν ψηφίζοντας αυτόν που ανταποκρινόταν κατ' αυτούς καλύτερα στον συγκεκριμένο ρόλο. Το επόμενο βήμα, το τέταρτο κατά σειρά, ήταν αυτό που αποτέλεσε τον κύριο κορμό της όλης δράσης και το οποίο κατέλαβε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Είναι το βήμα της παραγωγής γραπτού θεατρικού λόγου, της δημιουργίας και καταγραφής των θεατρικών διαλόγων ανά σκηνή. Στο σημείο αυτό άρχισε και πιο εντατικά η δίγλωσση προσέγγιση του κειμένου μέσα από το μάθημα των Αγγλικών. Τέλος, στις πρόβες συν-διαμορφώνονται οι διάλογοι μέσα από την κατανόηση των χαρακτήρων του εκάστοτε ρόλου, αλλά και από την συνειδητοποίηση ότι ένα κείμενο είναι προϊόν διαρκούς αλληλεπίδρασης.

Παράλληλα με την διαδικασία παραγωγής θεατρικού λόγου, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων αγγλικής γλώσσας έγινε προβολή της κλασσικής έκδοσης της *Κοκκινοσκουφίτσας* με απλά αγγλικά στους διαλόγους και υπότιτλους και αφού συζητήσαμε για τους «καλούς» (the good guys) και «κακούς» (the bad guys) παρακολουθήσαμε την μεγάλη ανατροπή της «κακιάς» Κοκκινοσκουφίτσας στο ποίημα του Roald Dahl. Επιπρόσθετα, αφού παρακολουθήσαμε τα κλασσικά παραμύθια *The wolf and the 7 little goats* (Ο λύκος και τα επτά κατσικάκια) *και The wolf and the 3 little pigs* (Ο λύκος και τα τρία γουρουνάκια) προβλήθηκε σε βίντεο το πιο γνωστό ελληνικό ανατρεπτικό παραμύθι 'Τα τρία μικρά λυκάκια'. Στο τέλος κάθε δραστηριότητας παρακολούθησης βίντεο δίνονταν φύλλο παρακολούθησης για την ανάλυση του περιεχομένου (Παράρτημα Β) του κάθε παραμυθιού. Κατά την διάρκεια των συζητήσεων που ακολουθούσαν εξερευνήσαμε πως δημιουργείται το στερεότυπο του κακού και πως μεταφέρεται από το ένα ζώο στο άλλο και από το ένα παραμύθι στο άλλο. Αφού τα παιδιά παρακολούθησαν τα δύο βίντεο με πληροφορίες για την ζωή των λύκων στην πραγματικότητα και έγινε συζήτηση για τις συνθήκες της ζωής τους, δόθηκε το post-test.

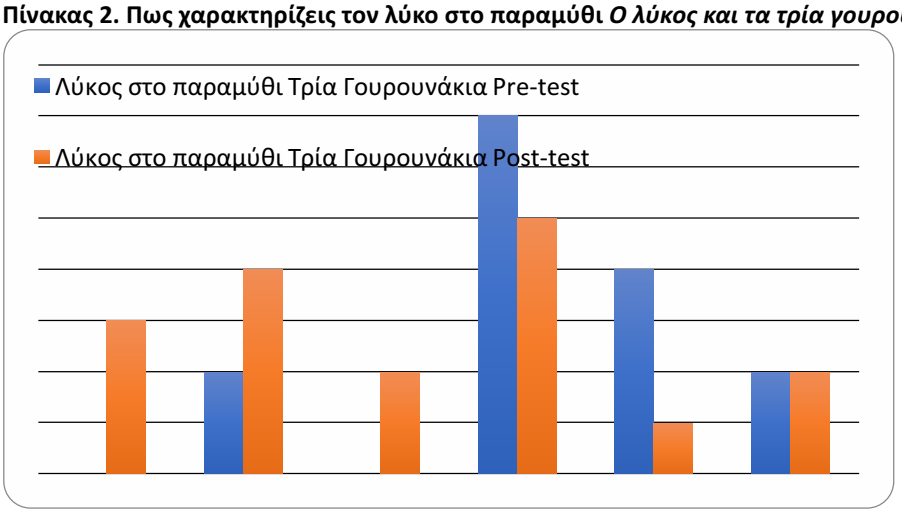
Αξιολόγηση

Σκοπός του project ήταν να μυήσει τα παιδιά στη διαδικασία εμβάθυνσης του κειμένου και των ιδεών του μεταγράφοντας τα θεματολογικά και χαρακτηρολογικά στερεότυπα των κλασικών παραμυθιών και συγκεκριμένα του «κακού λύκου». Σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετούν μια κριτική στάση ώστε να κάνουν τα παιδιά να αναστοχαστούν τις υπάρχουσες στερεοτυπικές αναγνώσεις του ρόλου του 'κακού λύκου' και να αναγνωρίσουν την προαιώνια κοινωνικο-πολιτισμική κατασκευή του δίπολου 'καλού – κακού'. Στις συζητήσεις που ακολούθησαν οι μαθητές/ριες έδειξαν πως έφτασαν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο αυτοσυνειδησίας και κατανόησης της πλασματικής φύσης της δόμησης του ρόλου του κακού λύκου υιοθετώντας μια πιο συνειδητοποιημένη άποψη προς το στερεότυπο του κακού λύκου σε σύγκριση με την αρχική τους άποψη. Όπως μάλιστα αναφέρει ένα παιδί σε ένα φύλλο ανάλυσης «τα παραμύθια δεν παρομοιάζουν έναν αληθινό λύκο αλλά έναν κακό άνθρωπο» ενώ ένα άλλο υποστηρίζει ότι «οι λύκοι είναι πολύ καλοί απλά θέλουν να τραφούν και γι αυτό μας ορμούν». Ωστόσο, υπάρχουν και κάποια παιδιά που δεν αλλάζουν άποψη, για παράδειγμα κάποιο παιδί γράφει «Νομίζω ότι οι λύκοι είναι κακοί!!! Όμως δεν είναι χαζοί!!!». Δια μέσου των διδακτικών παρεμβάσεων οι μαθητές συνειδητοποίησαν την ύπαρξη στερεοτύπων, διαπραγματεύτηκαν τις κυρίαρχες απόψεις για τη διπολική αντίθεση 'καλού – κακού' ενώ ταυτόχρονα, προβλήθηκαν και οι δυο πλευρές του λύκου σε μια προσπάθεια αντικειμενικοποίησης του με θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά. Επιπρόσθετα, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα του pre-test και post-test αλλά και του φύλλου ανάλυσης, προβληματίστηκαν πάνω σε θέματα σεβασμού και αποδοχής της ετερότητας και της ιδιαιτερότητας του 'άλλου' και υιοθέτησαν κριτικές στάσεις οι οποίες αμφισβητούν τα υπάρχοντα στερεότυπα για τον 'κακό λύκο'.

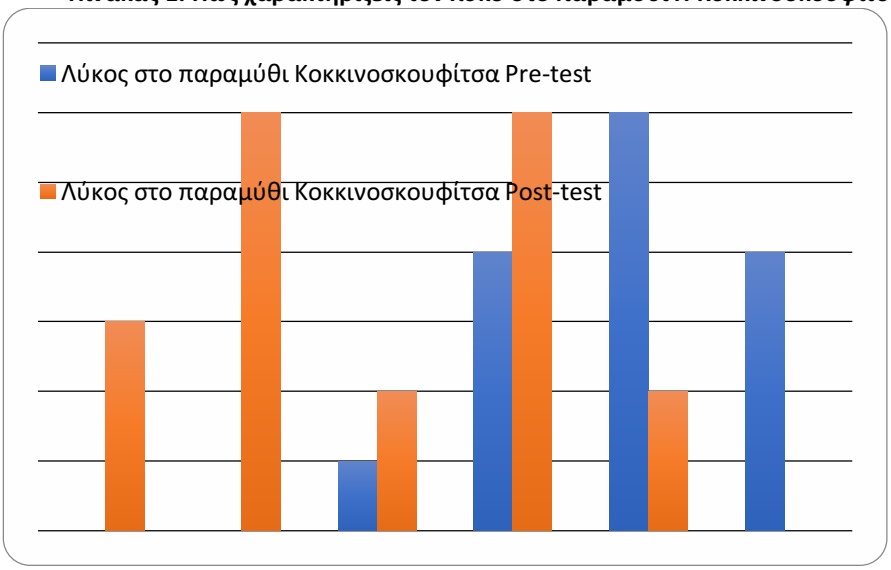
Πίνακας 1. Πως χαρακτηρίζεις τον λύκο στο παραμύθι *Ο λύκος και τα επτά κατσικάκια*;



Πίνακας 2. Πως χαρακτηρίζεις τον λύκο στο παραμύθι *Ο λύκος και τα τρία γουρουνάκια* ;



Πίνακας 1. Πως χαρακτηρίζεις τον λύκο στο παραμύθι *Η Κοκκινοσκουφίτσα* ;



Συνοψίζοντας μπορούν να υποστηριχθούν τα παρακάτω:

- Τα παιδιά έμαθαν τις βασικές διαφορές του θεατρικού κειμένου σε σχέση με το πεζό κείμενο.

- Ήρθαν σε επαφή και επεξεργάστηκαν το λογοτεχνικό είδος των ανατρεπτικών παραμυθιών
- Έμαθαν να διακρίνουν στερεοτυπικά πρότυπα και παγιωμένες συμπεριφορές
- Ανακάλυψαν τι σημαίνει και ποιο είναι το «κρυφό κείμενο» σε ένα θεατρικό έργο και πώς μέσα από αυτό ανιχνεύεται ο εκάστοτε χαρακτήρας
- Έμαθαν να μετατρέπουν τον πλάγιο λόγο σε ευθύ, δημιουργώντας τους διαλόγους
- Εντόπισαν τις διαφορές των γνωστών χαρακτήρων στα ανατρεπτικά παραμύθια σε σχέση με τα κλασικά παραμύθια
- Τόλμησαν να βγάλουν την ξένη γλώσσα από την παγιωμένη της χρήση μέσα στη διαδικασία της εκμάθησης και να την εντάξουν στον ζωντανό λόγο του θεατρικού διαλόγου
- Έμαθαν να συνεργάζονται, να μοιράζονται, να αισθάνονται μέρος του συνόλου και να δουλεύουν για έναν κοινό σκοπό όπου όλοι θα μοιραστούν το καλό αποτέλεσμα

Τέλος, με βάση τα παραπάνω και το θεατρικό κείμενο που παρήγαγαν οι μαθητές/ριες μπορεί να υποστηριχθεί ότι η παρούσα διδακτική παρέμβαση προβάλλοντας μια εναλλακτική εικόνα του κόσμου, τροφοδότησε την τάση αμφισβήτησης που χαρακτηρίζει τα παιδιά γενικά, και, ταυτόχρονα, τους έδωσε τη δυνατότητα να ευαισθητοποιηθούν αναφορικά με τους τρόπους παραγωγής νοήματος, ώστε να μπορούν όχι μόνο να αναγνωρίζουν αλλά και να ανατρέπουν κυρίαρχα ιδεολογικά και κοινωνικά στερεότυπα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Abrahams, F. (2005). The application of critical pedagogy to music teaching and learning. *Visions of Research in Music Education 6*. Ανακτήθηκε στις 25/5/2018 από: http://www.rider.edu/vrme

Lynn, M. (1992) *The Psychology of Unavailability: Explaining Scarcity and Cost Effects on Value*. Cornell University School of Hotel Administration. Ανακτήθηκε στις 23/5/2018 από: https://scholarship.sha.cornell.edu/articles/181/

Short, G. & Carrington, B. (1989) Discourse on gender: the perceptions of children aged between six and eleven. In C. Skelton, (Ed.) *Whatever Happens to Little Women?*. Milton Keynes: Open University Press.

Ελληνόγλωσσες

Άλκηστις, Κουρετζής, Λ. **(**1993). *Θεατρική Αγωγή,* βιβλίο δασκάλου, ΟΕΔΒ.

Bottomore, T. (1974). *Κοινωνιολογία.* Επιμέλεια Τσαούση Δ., Αθήνα: Gutenberg.

Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΦΕΚ 303Β/13-03-2003.

Δρούγκα, Κ., Καρακίτσιος, Α., Κωτόπουλος, Τ. Η. (2006). Ιστορικές διαδρομές και ιδεολογικές αποτυπώσεις του κινήματος της πολιτικής ορθότητας στη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία, *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση»* (CD-ISBN: 978-960-8373-10-5, www.eipe.gr), Βόλος.

Κοντάκος Α. (2001). Ιστορία της Παιδαγωγικής ή Ιστοριογραφία της Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικός Λόγος* τ.2, σελ. 57-68. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Νταλάκας, Θ. (1982). *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία.* Ιωάννινα: Εκδόσεις Καμηνά.

Παράσχου, Σ. (2004). *Και οι κακοί έχουν ψυχή.* Αθήνα: Ψυχογιός.

Πούχνερ, Β. (1985). *Σημειολογία του θεάτρου*. Αθήνα: Παϊρίδης.

Πυργιωτάκης, Ι. (2003). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Παράρτημα Α

Τι νομίζεις ότι ήταν οι παρακάτω ήρωες των παραμυθιών;	**Πολύ καλός**	**Σχετικά καλός**	**Καλός**	**Σχετικά κακός**	**Κακός**	**Πολύ κακός**
Λύκος στο παραμύθι *Κοκκινοσκουφίτσα*						
Λύκος στο παραμύθι *Τρία Γουρουνάκια*						
Λύκος στο παραμύθι *Επτά Κατσικάκια*						
Μητριά Χιονάτης στο παραμύθι *Η Χιονάτη και οι 7 νάνοι*						
Μητριά Σταχτοπούτας στο παραμύθι						
Αδερφές Σταχτοπούτας στο παραμύθι						
Αδερφές Πεντάμορφης στο παραμύθι						
Μάγισσα Χάνσελ και Γκρέτελ στο παραμύθι						
Νάνος Ρουμπελστίνσκιν στο παραμύθι						

Παράρτημα Β

Φύλλο Ανάλυσης - Wolf story analysis sheet

www.mediasmarts.ca

Stereotypes are fixed ideas that we have about people or animals. What stereotypes about wolves appear in your group's story?

What bias exists in your story? Which characters are protagonists ("the good guys"), and which characters are antagonists ("the bad guys")? Whose point of view is the story told from?

What is the message of your story?

Ενδυναμωτική Εκπαίδευση: Ένα Μοντέλο Προσέγγισης της Πολιτισμικής Ποικιλότητας

Κωνσταντίνα Παπακώστα
Εκπαιδευτικός – Δρ. Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 1ο Γυμνάσιο Περαίας
konstantinapapakosta@hotmail.com

Περίληψη
Η πολυπολιτισμική πραγματικότητα που διαμορφώθηκε στο σύνολο, σχεδόν, της ελληνικής επικράτειας από τα μέσα του 1990 κ.εξ. έχει επηρεάσει καταλυτικά και το σχολικό σκηνικό της χώρας μας. Οι έννοιες «διαπολιτισμικότητα» και «πολυπολιτισμικότητα» έχουν ενταχθεί στην εκπαιδευτική ορολογία, συχνά ως συνώνυμες. Πίσω, όμως, από αυτούς τους διαφορετικούς όρους κρύβονται και διαφορετικά εκπαιδευτικά μοντέλα, τα οποία εκφράζουν και διαφορετικές πολιτικές επιλογές όχι μόνο για την εκπαίδευση, αλλά και για την εξέλιξη της κοινωνίας που τη διαμορφώνει. Στο παρόν άρθρο θα προσεγγίσουμε, εκτός από αυτά τα εκπαιδευτικά μοντέλα, κάποιες βασικές έννοιες που σχετίζονται με τη διαπολιτισμικότητα. Επίσης, θα παρουσιάσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά της ενδυναμωτικής εκπαίδευσης, ως πρόταση διδακτικής στάσης στο πολυπολιτισμικό σχολείο, αλλά και περιπτώσεις και παραδείγματα ενδυναμωτικής και αποδυναμωτικής εκπαίδευσης από τη σχολική πράξη.

Λέξεις κλειδιά: πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενδυναμωτική εκπαίδευση, Ελληνικό Σχολείο

1. Εισαγωγή

Από τα μέσα της δεκαετίας το 1990 και μέχρι σήμερα η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού της χώρας μας έχει αλλάξει σημαντικά. Αν και, ουσιαστικά, ποτέ δεν ήταν τόσο ομοιογενής όσο τόσο συχνά αναφέρεται, η διαφορά που ήρθε με τη μαζική μετανάστευση προς τη χώρα μας μετά την κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού ήταν η διάχυση της ετερογένειας στο μεγαλύτερο μέρος της ελληνικής επικράτειας, πέρα από τα γνωστά και καθορισμένα σύνορα των μουσουλμάνων της Θράκης και των Ρομά, για να αναφερθούμε στις πιο χαρακτηριστικές περιπτώσεις προ- μεταναστευτικών μειονοτήτων.

Με τη ραγδαία και απότομη μεταβολή στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού οι δομές της ελληνικής πολιτείας αποδείχτηκαν ανεπαρκείς για να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα που διαμορφώθηκε. Αξίζει να σημειωθεί ότι και σήμερα το μεταναστευτικό παραμένει ένα από τα βασικά προβλήματα της ελληνικής κοινωνίας, σε σημείο ακραίας όξυνσης σε κάποιες περιοχές της χώρας, όπως στο κέντρο της Αθήνας ή σε νησιωτικές και ακριτικές περιοχές της χώρας.

Σκοπός της παρούσας ανακοίνωσης, όμως, δεν είναι να κάνει αναδρομή ούτε στις δράσεις και τις στάσεις της πολιτείας για το μεταναστευτικό ζήτημα, ούτε στα νομοθετήματα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τα οποία, από το 1996 και εξής, οπότε ολοκληρώθηκε το θεσμικό πλαίσιο για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση με τον Ν. 2413/96, που ρυθμίζει την εκπαίδευση των Ελλήνων του εξωτερικού και θέματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, υπήρξαν πολυάριθμα. Αντίθετα, σταχυολογώντας την τρέχουσα βιβλιογραφία στόχο έχει να αποσαφηνίσει κάποιες βασικές έννοιες αλλά και να καταδείξει προτάσεις που έχουν γίνει για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία σε τάξεις με πολυπολιτισμική σύσταση. Στο δεύτερο σκέλος, μάλιστα, θα δοθεί μεγαλύτερη έμφαση, για δύο λόγους: αφενός γιατί ο κοινωνικός προβληματισμός αφορά κατά κύριο λόγο το πώς θα διδάξουμε στα αλλόγλωσσα παιδιά την ελληνική γλώσσα αρκετά γρήγορα και αρκετά ικανοποιητικά, ώστε να μπορέσουν να παρακολουθούν τα μαθήματα χωρίς να καθυστερεί η διδασκαλία στους υπόλοιπους μαθητές. Στο σημείο αυτό μπορούμε να προσθέσουμε και ένα άλλο, πιο σημαντικό, τόσο από παιδαγωγική, όσο και από κοινωνική, ερώτημα: πώς μπορεί να χειριστεί το σχολείο την πολιτισμική διαφορά των παιδιών αυτών, που σε λίγα χρόνια (ή και ήδη) θα αποτελούν ένα σημαντικό αριθμητικά τμήμα της ελληνικής κοινωνίας, έτσι ώστε να μην τα ωθήσει στην παραβατική συμπεριφορά, τόσο μέσα όσο έξω από το σχολείο, στον αναλφαβητισμό, στην ανεργία

και στον κοινωνικό αποκλεισμό, με ό,τι συνεπάγεται αυτό για την κοινωνική συνοχή. Αφετέρου, καθώς η γράφουσα είναι ενεργή εκπαιδευτικός συμμερίζεται τα ίδια προβλήματα και τους προβληματισμούς με τη συντριπτική πλειοψηφία των συναδέλφων που διδάσκουν σε μεικτές τάξεις. Το συνέδριο αυτό, επομένως, αξιοποιείται ως ένα βήμα διαλόγου σχετικά με την πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πραγματικότητα που καλούμαστε να υπηρετήσουμε, δίνοντας έμφαση στις βασικές αρχές της ενδυναμωτικής εκπαίδευσης ως κύριο μέσο θεραπείας της.

2. Έννοιες- Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

- «Δεύτερη» και «ξένη» γλώσσα

Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας τόσο στα γενικά όσο και στα διαπολιτισμικά σχολεία της χώρας μας υπάγεται στην ευρύτερη γλωσσική εκπαίδευση, η οποία θεωρείται σημαντικός στόχος του σχολείου (Μάγος 2006). Τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιούνται δύο συμπληρωματικοί αλλά όχι και συνώνυμοι όροι όσον αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής: πρόκειται για τους όρους «δεύτερη» και «ξένη» γλώσσα. Διαφωτιστική είναι η αποσαφήνιση της Τσίλη (1999): *«Μια σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στη δεύτερη και στην ξένη γλώσσα είναι ότι οι διδασκόμενοι/ες μιας δεύτερης γλώσσας επιθυμούν την ένταξή τους στην ομάδα που τη χρησιμοποιεί ως πρώτη. Αντίθετα, οι διδασκόμενοι/ες της ξένης επιθυμούν να τη χρησιμοποιήσουν για τη δουλειά, την επιμόρφωσή τους κλπ. Επιπλέον, οι πρώτοι /ες έχουν συνήθως μεγαλύτερη πρόσβαση στο περιβάλλον που χρησιμοποιείται αυτή η γλώσσα για αυθεντική επικοινωνία και επωφελούνται από τη φυσική τους έκθεση σε αυτή, σε αντίθεση από τους/τις δεύτερους/ες που υστερούν ως προς αυτό»*. Καθώς, λοιπόν, η στόχευση αυτής της εργασίας αφορά τα παιδιά των μεταναστών και των παλιννοστούντων που έχουν εγκατασταθεί στην Ελλάδα και, ανεξάρτητα από την όποια επιθυμία ή δυνατότητα επιστροφής στην πατρίδα τους, ζουν ακριβώς στο περιβάλλον που απαιτεί τη χρήση της ελληνικής «για αυθεντική επικοινωνία», ενώ συχνά «επιθυμούν την ένταξή τους από την ομάδα…» των γηγενών, επιλέξαμε μόνο το χαρακτηρισμό «δεύτερη» αναφερόμενοι σε μαθητικό πληθυσμό, σε αντιδιαστολή με το «ξένη», που αφορά διαφορετικά συμφραζόμενα.

- Διαπολιτισμική ή πολυπολιτισμική εκπαίδευση

Όσον αφορά τους όρους διαπολιτισμική και πολυπολιτισμική εκπαίδευση και τη διάκρισή τους, η χώρα μας, όπως και οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, έχει υιοθετήσει τον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση (Νόμος 2413/1996, ΦΕΚ.124, τ.Α΄/17-6-96 περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης) για να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει την πολυπολιτισμικότητα στις σχολικές τάξεις. Καθώς επικρατεί σύγχυση σχετικά με τις δύο αυτές έννοιες, αξίζει να σημειώσουμε ότι, αν και οι όροι διαπολιτισμική ή πολυπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιούνται συνήθως στη βιβλιογραφία ως συνώνυμοι, αρκετοί επιστήμονες κάνουν σαφή διαχωρισμό διακρίνοντας δύο διαφορετικές προσεγγίσεις. Τελευταία έχει επικρατήσει να μιλάμε για την πολυπολιτισμικότητα του μαθητικού πληθυσμού που η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλείται να διαχειριστεί (Γεωργογιάννης, 1997). Φαίνεται, ωστόσο, ότι οι όροι «πολυπολιτισμικός» και «διαπολιτισμικός» έχουν την εξής ειδοποιό διαφορά, τουλάχιστον με τον τρόπο που χρησιμοποιούνται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα: στην πρώτη περίπτωση μιλάμε για συνύπαρξη διαφορετικών εθνοτήτων χωρίς ουσιαστική πρόσφυση μεταξύ τους και, αντίστοιχα, για μία εκπαίδευση η οποία απευθύνεται στο συγκεκριμένο σύνολο μαθητών χωρίς να ασχολείται με θέματα επικοινωνίας, διάχυσης και συνεργασίας μεταξύ τους• αντίθετα, με τον όρο διαπολιτισμική ορίζουμε την εκπαίδευση εκείνη που, μεταξύ των άλλων, έχει ως στόχο και την επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών εθνοτικών ομάδων στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, αντιμετωπίζοντας αλλά και συμβάλλοντας στο να αποτελεί το σύνολο των μαθητών μια λειτουργική και οργανική ομάδα μάθησης (Μητακίδου, 2008).

Στη Μ. Βρετανία αλλά και στις αγγλόφωνες υπερατλαντικές χώρες (Αμερική, Καναδά, Αυστραλία και Νέα Ζηλανδία) έχει επικρατήσει ο όρος «πολυπολιτισμικός» (Τρέσσου, 2001). Ωστόσο, είναι ενδιαφέρον να παρακολουθήσουμε τον προβληματισμό για τη συγκεκριμένη εννοιολόγηση, το εύρος του οποίου γίνεται φανερό και από τον ευρύτατο διάλογο που έχει πυροδοτήσει Η σημασία της υπό συζήτηση εννοιολόγησης αποσαφηνίζεται αν λάβουμε υπόψη ότι θέμα συζήτησης αποτελούν και οι τρόποι με τους οποίους θεσμοί και άτομα ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα της πολυπολιτισμικότητας (Τρέσσου, 2001). Αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο οι θεωρητικές συζητήσεις όσο και οι κατηγοριοποιήσεις που προκύπτουν από αυτές είναι πληρέστερες ουσίας από ότι, ενδεχομένως, αρχικά γίνεται αντιληπτό, καθώς

η επιλογή κάποιας συγκεκριμένης στάσης δεν αφορά μόνο τη θεωρητική κατάρτιση και/ή προσέγγιση, αλλά αποτελεί ουσιαστική πολιτική επιλογή που αντανακλάται κατ' αρχήν στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, αλλά και σκιαγραφεί το είδος της κοινωνίας που επιλέγεται ως επιθυμητό. Για να γίνει σαφέστερη η πολιτική διάσταση της επιλογής, θα αναφέρουμε ενδεικτικά τρεις υπομερισμούς του συνεχούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: των Kincheloe & Steinberg (1997), οι οποίοι υπομερίζουν το συνεχές από την αφομοιωτική έως την κριτική πολυπολιτισμική εκπαίδευση σε πέντε τύπους, την συντηρητική πολυπολιτισμικότητα ή μονοπολιτισμικότητα (conservative multiculturalism / monoculturalism), τη φιλελεύθερη πολυπολιτισμικότητα (liberal multiculturalism), την πλουραλιστική πολυπολιτισμικότητα (pluralist multiculturalism), την αριστερή ουσιοκρατική πολυπολιτισμικότητα (left-essentialist multiculturalism) για να καταλήξουν στην κριτική πολυπολιτισμικότητα (critical multiculturalism) των Sleeter & Grant (2003), οι οποίοι αναγνωρίζουν ως κατηγορίες τη διδασκαλία για ιδιαίτερα και πολιτισμικά διαφορετικά παιδιά (Teaching the exceptional and culturally different), τις ανθρώπινες σχέσεις (Human relations), τις σπουδές για ξεχωριστές ομάδες (Single-group studies), την πολυπολιτισμική εκπαίδευση (Multicultural education) και την εκπαίδευση που είναι πολυπολιτισμική και κοινωνικά αναμορφωτική (Education that is multicultural and social reconstructionist)· και του Banks (2002), ο οποίος επίσης περιγράφει τέσσερις διαφορετικές προσεγγίσεις-υποσύνολα σε ένα συνεχές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης: την προσέγγιση των συνεισφορών (the contributions approach), την προσθετική προσέγγιση (the additive approach), την προσέγγιση της μεταμόρφωσης ή του μετασχηματισμού (the transformation approach) και την προσέγγιση της κοινωνικής δράσης (the social action approach).

Ακόμα και η απλή αναφορά της ονοματολογίας της τυπολογίας στο συνεχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να καταστήσει σαφές ότι τα δύο άκρα μεταξύ των οποίων κινείται δεν είναι άλλα από την πιο απλοϊκή και επιφανειακή μορφή της μέχρι την πιο σύνθετη και κοινωνικά ευαισθητοποιημένη. Επομένως, συνοψίζοντας τους παραπάνω υπομερισμούς αλλά και λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο με τον οποίο εκφράζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από τις εκπαιδευτικές πρακτικές, μπορούμε να ορίσουμε τρεις μεγάλες κατηγορίες διαπολιτισμικών προγραμμάτων:

1. Προγράμματα που απευθύνονται στα παιδιά μειονοτήτων και επιδιώκουν με μια σειρά παρεμβάσεων να γεφυρώσουν τις διαφορές τους από την κυρίαρχη ομάδα ώστε οι επιδόσεις τους στο κοινό σχολείο να παρουσιάζονται βελτιωμένες. Οι παρεμβάσεις που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται, π.χ. τάξεις υποδοχής, έχουν ως κύριο στόχο τη διδασκαλία της γλώσσας, ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά να ενταχθούν το γρηγορότερο δυνατό σε τάξη γενικής εκπαίδευσης. Είναι ξεκάθαρο ότι ο τελικός στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι να βοηθήσουν τα παιδιά μειονοτήτων να πετύχουν την ενσωμάτωσή τους στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα (Τρέσσου, 2001).

2. Προγράμματα που στοχεύουν σε αλλαγές σε όλα τα παιδιά, τόσο της μειονότητας, όσο και των κυρίαρχων ομάδων. Η αλλαγή στα μέλη της κυρίαρχης ομάδας συνίσταται στην καλλιέργεια αισθήματος ανοχής ή/και αποδοχής των μελών της μειονότητας. Σε αυτό το πλαίσιο επιχειρούνται αλλαγές στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και των εκπαιδευτικών υλικών, ώστε να διευρυνθούν οι γνώσεις του συνόλου των παιδιών όσον αφορά την πολιτισμική προσφορά των διαφορετικών ομάδων. Η συλλογιστική πίσω από τα προγράμματα αυτά στοχεύει στη βελτίωση των ανθρώπινων σχέσεων μέσα στην υπάρχουσα κοινωνική δομή. Η μορφή τους μπορεί να ποικίλει από επιφανειακές προσθήκες στο αναλυτικό πρόγραμμα ώστε να αντανακλά και κάποιες πτυχές της ζωής των μειονοτήτων (κυρίως συνήθειες θρησκευτικές, διατροφικές, ενδυματολογικές) ως πιο ουσιαστικές αλλαγές στη δομή και φιλοσοφία του αναλυτικού προγράμματος. Αν και πιο «δημοκρατικά» στη σύλληψη και στην εφαρμογή τους, τα προγράμματα αυτά έχουν τον ίδιο στόχο με αυτά της προηγούμενης ομάδας, δηλαδή η πιο ομαλή ενσωμάτωση των μειονοτήτων (Τρέσσου, 2001).

3. Προγράμματα που στοχεύουν στην κοινωνική αναδόμηση μέσω της εκπαίδευσης. Σε αυτή την περίπτωση ομάδα-στόχος είναι όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, είτε ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, είτε στην κυρίαρχη. Στην περίπτωση αυτή, γίνεται αναδιάρθρωση τόσο των αναλυτικών προγραμμάτων, όσο και των εκπαιδευτικών διαδικασιών, ώστε όλα τα παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν να πετύχουν στην κοινωνία, αλλά και που θα τα προικίσουν με αντιρατσιστική στάση και τεκμηρίωση, θωρακίζοντάς τα ενάντια στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Στα προγράμματα αυτά αναγνωρίζονται αλλά και αντιμετωπίζονται οι μηχανισμοί που οδηγούν στο ρατσισμό και

προετοιμάζονται τα παιδιά να δουλέψουν ενεργά σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο με σκοπό να αναδιαμορφώσουν κοινωνικά προβλήματα, να αλλάξουν κοινωνικές δομές και να συμμετέχουν στις αποφάσεις και τις ενέργειες που αφορούν το μέλλον τους. Οι αλλαγές που προωθούνται αποβλέπουν σε ισότιμες ευκαιρίες στο σχολείο και την κοινωνία, με τελική επιδίωξη μια κοινωνία ατόμων που θα αναγνωρίζουν τα στερεότυπα, θα πολεμούν τις προκαταλήψεις και θα αποδέχονται τη διαφορετικότητα σε όποια μορφή μπορεί αυτή να πάρει (π.χ. γλώσσα, αξίες, συνήθειες, σωματική και νοητική ανάπτυξη) (Τρέσσου, 2001).

Είναι, λοιπόν, κατανοητό ότι ο σχεδιασμός και η υιοθέτηση ενός προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι σύμφυτα με την εικόνα που έχουμε για την ομάδα στην οποία ανήκουμε σε σχέση με τις περιβάλλουσες, και εν προκειμένω μειονοτικές, ομάδες, τόσο στο παρόν όσο και ιδεατά στο μέλλον. Κατά συνέπεια, δεν είναι υπερβολή να ισχυριστούμε ότι η επιλογή κάποιου προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ουσιαστικά συνοψίζει αλλά και εφαρμόζει τις πολιτικές επιλογές που έχουν ληφθεί για τα συγκεκριμένα θέματα. Για να προχωρήσουμε ένα βήμα παραπέρα, οι επιλογές αυτές, που εκφράζουν, μέχρι κάποιο βαθμό, και τη σχέση ανάμεσα στην κυρίαρχη και τις μειονοτικές ομάδες, μπορούν να καθορίσουν και το βαθμό της «επιτυχίας» ή «αποτυχίας» του «ξένου» παιδιού στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα: από τη στιγμή που το μοντέλο σχέσεων εξουσίας αποδυναμώνει τις μειονοτικές ομάδες, δεν μπορεί παρά να αντικατοπτρίζεται και στις επιδόσεις των μαθητών (Χατζηδάκη, n.d.).

2) Ενδυναμωτική εκπαίδευση

Η παραπάνω τυπολογία είναι χρήσιμο να είναι γνωστή στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, παρά το ότι συχνά στα σχολεία μας αγωνιζόμαστε και για την ίδια τη δημιουργία τμημάτων ένταξης, ακριβώς για να αντιληφθούμε ότι οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εκτείνονται πέρα από τους περιορισμούς της στενής, κάποτε γραφειοκρατικής, σχολικής πραγματικότητας. Ο καθορισμός της εφαρμογής κάποιας από τις μορφές των προγραμμάτων που προαναφέρθηκαν ξεπερνά, βέβαια, τη δικαιοδοσία του όποιου εκπαιδευτικού, ωστόσο ο ίδιος δεν είναι άμοιρος ή έρμαιο της σχολικής πραγματικότητας. Αντίθετα, είναι φορέας εξουσίας και ιδεολογίας και με τις επιλογές και τη στάση του μπορεί να καθορίσει τη θέση, την επίδοση και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, και ασφαλώς να επιδράσει στην ομαλή ή όχι ένταξη των μειονοτήτων στην ευρύτερη κοινότητα. Για το λόγο αυτό, στην ενότητα της ανακοίνωσης που ακολουθεί θα αναφερθούμε σε ζητήματα τα οποία μπορεί να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός σε μια πολυπολιτισμική τάξη, και πιο συγκεκριμένα σε θέματα που άπτονται της ενδυναμωτικής εκπαίδευσης.

Η ενδυναμωτική εκπαίδευση αντλεί από στις διαλογικές αρχές της κριτικής παιδαγωγικής του Freire, τη δημοκρατία και εκπαίδευση του Dewey και τον Piaget. Πρόκειται για μια κριτική- δημοκρατική προσέγγιση στην εκαπίδευση τόσο για το άτομο όσο και για την κοινωνική αλλαγή. Αποτελεί ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο για την επίτευξη της δημοκρατίας στην πολυπολιτισμική, σχολική ή μη, κοινωνία. Προσεγγίζει την ατομική ανάπτυξη ως ενεργητική, συνεργατική, κοινωνική διαδικασία, δεδομένου ότι το άτομο και η κοινωνία αλληλεπιδρούν δημιουργώντας το ένα το άλλο. Στόχοι της ενδυναμωτικής εκπαίδευσης είναι να σχετιστεί η προσωπική ανάπτυξη με τη δημόσια ζωή με την ανάπτυξη δεξιοτήτων, ακαδημαϊκής γνώσης, ερευνητικών ικανοτήτων και κριτικού πνεύματος σχετικά με την κοινωνία, την εξουσία και την ανισότητα (Shor, 1992). Αποτελεί μια συνολική προσέγγιση της διδασκαλίας, για το λόγο αυτό είναι εξίσου αποτελεσματικά εφαρμόσιμη τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το πιο γνωστό και ίσως το πιο εύχρηστο και άρτιο σχετικό εγχειρίδιο που κυκλοφορεί στα ελληνικά είναι το βιβλίο του J. Cummins “Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας”. Ο Cummins ήδη από τη δεκαετία του 1980 είχε δημιουργήσει το θεωρητικό πλαίσιο για την ανάλυση της σχολικής αποτυχίας των μειονοτήτων, προτείνοντας τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αλλάξουν τις σχέσεις τους με τους μαθητές των μειονοτικών ομάδων, αλλά και μεταξύ των σχολείων και των μειονοτικών κοινοτήτων, προάγοντας την ενδυνάμωση των μαθητών, η οποία μπορεί να τους οδηγήσει στη σχολική επιτυχία (Cummins, 1986).

- **Γενικές αρχές ενδυναμωτικής εκπαίδευσης**

Στη συνέχεια, θα αναφέρουμε κάποιες συγκεκριμένες στρατηγικές, βασισμένες στις αρχές της ενδυναμωτικής εκπαίδευσης, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό της πράξης στη

διαπραγμάτευση των προβλημάτων που προκύπτουν σε μια πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Όμως πριν από αυτό, αξίζει να παραθέσουμε την αποστροφή του Cummins, σύμφωνα με την οποία οι ανθρώπινες σχέσεις βρίσκονται στην καρδιά της σχολικής πρακτικής (Cummins, 1999), και η οποία συνοψίζει την ουσία της ενδυναμωτικής εκπαίδευσης. Το επόμενο ζήτημα που κρίνουμε ως ιδιαίτερα σημαντικό, με την έννοια ότι χωρίς αυτό οι όποιες προσπάθειες του εκπαιδευτικού μπορούν να ακυρωθούν, είναι οι «συμμαχίες». Κατ' αρχήν, θα θέλαμε να υπενθυμίσουμε ότι η διδασκαλία δεν είναι σε καμία περίπτωση μια μοναχική διαδικασία. Όπως όλοι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν, το κλίμα που θα αναπτυχθεί στην τάξη αντανακλά σε μεγάλο βαθμό όχι μόνο την μακροπολιτική της κυβέρνησης, αλλά και το ίδιο του στενό περιβάλλον του σχολείου, όπως αυτό καθορίζεται από τη στάση του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων αλλά και την εμπλοκή των οικογενειών των μαθητών. Επομένως, ο εκπαιδευτικός καλό θα ήταν να συνάψει σχέσεις συνεργασίας οι οποίες χαρακτηρίζονται ως «συμμαχίες» τόσο με τη διεύθυνση του σχολείου και το σύλλογο διδασκόντων (ή κάποια μέλη του), αλλά και με την οικογένεια του παιδιού και με τα ίδια τα παιδιά. Οι λόγοι συνεργασίας με την κάθε ομάδα είναι ευνόητοι: η έλλειψη συνεργασίας με τη διεύθυνση και κάποτε με το σύλλογο διδασκόντων μπορεί να ακυρώσει οποιεσδήποτε ενέργειές του. Όσον αφορά τη συμμαχία με τα παιδιά, προϋποθέτει να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να καταστήσει την τάξη ομάδα με το κάθε παιδί να αντανακλάται σε αυτή. Σε αυτό μπορεί να συμβάλει η συμμετοχή του γονιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς η αναγνώριση της προσωπικής αξίας των γονέων αποτελεί πηγή αυτοπεποίθησης για τα παιδιά. Κάποιες φορές οι δυσκολίες στην επικοινωνία που δημιουργεί η ολική ή μερική άγνοια της ελληνικής αποθαρρύνει τους δασκάλους από τη συνεργασία με τους γονείς. Ωστόσο, καλό θα ήταν να μην επιτρέψουμε τέτοια κολλήματα να σταθούν εμπόδιο στη δημιουργία ειρηνικού και γόνιμου κλίματος στο σχολείο, αλλά να εντάξουμε τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία χρησιμοποιώντας μεταφραστές ή άλλους τρόπους (Μητακίδου, 2008).

Στην καλλιέργεια θετικού κλίματος συμβάλλει και η θερμή, κατατοπιστική και ενθαρρυντική υποδοχή των καινούριων μαθητών αλλά και των γονιών τους σε ένα καινούριο σχολείο, δίνοντας έμφαση στις ικανότητες και δεξιότητες που ήδη έχει το παιδί, π.χ. γλωσσικές, και όχι στις ελλείψεις που παρουσιάζει λόγω αλλαγής σχολικού ή και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειώσουμε ότι καλό είναι να προσπαθήσουμε να εξαλείψουμε τα συναισθήματα φόβου που μπορεί να αισθανόμαστε τόσο εμείς, όσο και τα παιδιά. Σε αυτό, σε πρώτη φάση εμείς οι ίδιοι, μπορούμε να βοηθηθούμε με την ενημέρωση σχετικά με τη χώρα προέλευσης και του πολιτισμού του νέου μαθητή (Cummins, 1999, Μητακίδου, 2008).

Στο πλαίσιο της ενδυναμωτικής εκπαίδευσης εντάσσεται και η καλλιέργεια ενός ειλικρινούς κλίματος μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Σε αυτό μπορεί να βοηθήσει περισσότερο η γρήγορη εκμάθηση των σωστών ονομάτων των παιδιών, η οπτική επικοινωνία και η συνέπεια λόγων και πράξεων, παρά οι συχνές και ανούσιες δηλώσεις αγάπης. Ιδιαίτερη σημασία έχει η συμφωνία λόγων και πράξεων: δεν μπορεί ένας δάσκαλος να ισχυρίζεται ότι αγαπά τους μαθητές του και να μην γνωρίζει τα ονόματά τους. Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ότι συχνά οι μαθητές, ειδικά όταν δεν εμπιστεύονται το δάσκαλό τους, ακούνε επιλεκτικά. Αγνοούν τις λέξεις και επικεντρώνονται στον τόνο. Προσέχουν, αλλά όχι αυτό που σκοπεύει ο δάσκαλος. Η λεπτή γραμμή που χωρίζει την αγάπη από την πειθαρχία οδηγεί στη σωστή μάθηση και τη δημιουργική διδασκαλία. Η γραμμή αυτή έχει να κάνει με τη δημιουργία εμπιστοσύνης, σεβασμού, και μια αίσθηση διδασκαλικής ταυτότητας, δηλαδή της δέσμευσης του δασκάλου στο ρόλο του και στην κάμψη της αντίστασης στη μάθηση (Kohl, 2008).

Προκειμένου να έχει συνεχή επαφή με την ποιότητα του κλίματος στην τάξη του, ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρίσκεται σε εγρήγορση και να δείχνει συνεχή μέριμνα στη διερεύνηση των αντιδράσεων των μαθητών και τους λόγους αλλαγής στη συμπεριφορά τους. Η παρερμήνευση λόγων και συμπεριφορών κυρίως στις πολυπολιτισμικές τάξεις μπορεί να ακυρώσει και τις πιο ειλικρινείς προθέσεις των εκπαιδευτικών και δεν είναι σπάνια σε τέτοια συμφραζόμενα. Η λύση της παρεξήγησης μπορεί να επαναφέρει το κλίμα εμπιστοσύνης στην τάξη (Μητακίδου, 2008, Delpit, 2008). Σε αυτό το σημείο ο δάσκαλος θυμίζει τον ηθοποιό: πρέπει κάθε στιγμή να παρατηρεί ποια είναι τα αποτελέσματα των λόγων του και ποιες είναι οι αντιδράσεις του κοινού του, καθώς ο τρόπος που μιλά μορφοποιεί τη συμπεριφορά των μαθητών και είναι καθοριστικός για τη φύση και την ποιότητα του διδακτικού περιβάλλοντος (Kohl, 2008).

Προκειμένου να φτάσει ο εκπαιδευτικός στην κατά το δυνατό πληρέστερη συνεννόηση με τους μαθητές πρέπει να εμπλακούν η γλώσσα, η υπομονή, η αντίληψη, η διαίσθηση, η ευφυΐα και η ενσυναίσθηση. Η εκφορά του λόγου μπορεί να δημιουργήσει πρόβλημα επικοινωνίας μεταξύ δασκάλων και μαθητών και τελικά να κάνει τη διδασκαλία αναποτελεσματική. Αν, για παράδειγμα, ο λόγος του δασκάλου δεν είναι άνετος και ειλικρινής, αν μιλά κοιτώντας πάνω από τα κεφάλια των παιδιών, χωρίς οπτική επαφή μαζί τους, συνεχίζει με το μάθημα είτε καταλαβαίνουν οι μαθητές είτε όχι, η διδασκαλία του δεν θα είναι αποτελεσματική. Εξίσου λειτουργεί και το πώς παρουσιάζει ο δάσκαλος τον εαυτό του: αν είναι υπερβολικά μαλακός, σκληρός ή χαλαρός, οι μαθητές θα αναπτύξουν συμπεριφορές εχθρικές ή αντίστασης στη μάθηση (Kohl, 2008).

Για να εστιάσουμε στο θέμα της διδασκαλίας, η διατήρηση υψηλών προσδοκιών στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού, όσο και αν σε κάποιες περιπτώσεις ακούγεται ανώφελη, φέρνει καλύτερα αποτελέσματα, αφού οι μειωμένες απαιτήσεις έχουν και μειωμένα αποτελέσματα. Θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχει και η εξεύρεση πρωτότυπων τρόπων διδασκαλίας, οι οποίοι εξάπτουν τη φαντασία και το ενδιαφέρον του μαθητή, χωρίς να μειώνουν και τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Σκοπός δεν είναι να περιορίσουν τις προσδοκίες τους ή να διδάσκεται μόνο ό,τι είναι ενδιαφέρον για τους μαθητές, αλλά να βρούμε τα ενδιαφέροντα των μαθητών και να διαμορφώσουμε το ακαδημαϊκό πρόγραμμα λαμβάνοντάς τα υπόψη (Cummins, 1999).

Ένα άλλο στοιχείο που ενισχύει την ενδυναμωτική εκπαίδευση είναι η αναγνώριση του δικαιώματος αυτοπροσδιορισμού του παιδιού όσον αφορά την ταυτότητά του, όπως και του δικαιώματος να αλλάζει την απόφασή του για το ποια είναι η ταυτότητά του. Δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις παιδιών που μεγάλωσαν ή γεννήθηκαν στην Ελλάδα τα οποία αποφασίζουν ότι είναι Έλληνες ή μεταστρέφονται στην αλβανική ή όποια ταυτότητά τους στο μέσο της ίδιας σχολικής χρονιάς. Η αναζήτηση του εαυτού είναι δικαίωμα του κάθε εφήβου και υποχρέωση του ενήλικα να το σεβαστεί. Στο ίδιο πλαίσιο βοηθά η ενδοσκόπηση και ο εντοπισμός της ταυτότητας από την πλευρά του ίδιου του εκπαιδευτικού (Cummins, 1999).

Αν και παρατίθεται τελευταίο, το ζήτημα της σύνθεσης και του πολιτισμικού υπόβαθρου της τάξης είναι από τα πιο σημαντικά σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Συζητήσεις για θέματα θρησκείας και φυλής μπορούν να δημιουργήσουν αρνητικό κλίμα που δεν βοηθά την πρόσκτηση γνώσης (Kohl, 2008).

- **Περιπτώσεις και παραδείγματα**

Τι συμβαίνει, ωστόσο, σε περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός είναι συνειδητοποιημένος, συνεπής στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά διαπιστώνει ότι κάποια παιδιά, αν και έχουν κατακτήσει την επικοινωνιακή ικανότητα στα ελληνικά ίσως και σε άριστο βαθμό, δεν τα καταφέρνουν να αποδώσουν στα μαθήματα; Αξίζει να επαναλάβουμε ότι η διδασκαλία δεν είναι μια μοναχική διαδικασία, αλλά ότι συχνά εμπλέκεται και μια σειρά από παράγοντες ξένους προς τον εκπαιδευτικό. Το φαινόμενο παρατηρείται αρκετά συχνά σε ξένους μαθητές ήδη από την Πέμπτη δημοτικού και έχει σχέση με τη διάσταση επικοινωνιακής και ακαδημαϊκής γλώσσας. Έτσι, ενώ ένας μαθητής μπορεί να συνεννοείται άψογα στα ελληνικά, μπορεί να μην είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις των μαθημάτων όταν αυτές αυξάνονται. Το παιδί αυτό μπορεί να χρειάζεται γλωσσική ενίσχυση η οποία αφορά ακριβώς την ορολογία του κάθε σχολικού μαθήματος (Κεσίδου, 2010). Σε αυτό μπορεί να βοηθήσει το υλικό που έχει παραχθεί από τις διάφορες φάσεις των προγραμμάτων ένταξης των παιδιών αλλοδαπών και παλιννοστούντων.

Η μάθηση, ωστόσο, μπορεί να αναστέλλεται και για άλλους λόγους. Ο Krashen (1982), για να αναφέρουμε μία ενδιαφέρουσα διάσταση, διερευνώντας αυτό ακριβώς το ζήτημα διέκρινε τις διαδικασίες της ενσυνείδητης μάθησης (δηλαδή της εκπαίδευσης που βασίζεται σε κανόνες) από την ασυνείδητη απόκτηση, θεωρώντας τη δεύτερη πιο αποτελεσματική. Παρατηρώντας ότι κάποιες φορές οι άνθρωποι δεν εμπεδώνουν τη νέα γλωσσική μορφή, απέδωσε αυτή την αδυναμία σε αυτό που ονόμασε συγκινησιακό φίλτρο. Το φίλτρο λειτουργεί όταν οι συναισθηματικές καταστάσεις δεν είναι οι καλύτερες, όταν ο μαθητής δεν έχει κίνητρα, όταν δεν ταυτίζεται με τους ομιλητές της σχολικής γλώσσας, ή έχει υπερβολικό άγχος για την επίδοσή του, δημιουργώντας ένα πνευματικό φράγμα που εμποδίζει το ερέθισμα από το να φτάσει σε εκείνα τα τμήματα του εγκεφάλου που είναι απαραίτητα για την απόκτηση της γλώσσας. Με άλλα λόγια, λιγότερο στρες και περισσότερη διασκέδαση φέρνουν καλύτερα αποτελέσματα.

Πώς διαφέρει αυτό από τις προσπάθειες του σχολείου; Κατ' αρχήν οι μαθητές σπάνια μιλούν στην

τάξη. Ο καθηγητής μιλά περισσότερο από όλους τους μαθητές μαζί. Αν ένας μαθητής μιλήσει και χρησιμοποιήσει λάθος εκφράσεις, γραμματική κ.λπ ο δάσκαλος τον διορθώνει. Δεύτερον, η επίσημη μορφή της γλώσσας που είναι ενσωματωμένη στις σχολικές οδηγίες έχει μικρή σχέση με τις πολιτισμικές ζωές και τα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών: οι μαθητές μαθαίνουν από βιβλία ή φύλλα εργασιών τα οποία έχουν μικρή σχέση με τις εμπειρίες τους. Οι δάσκαλοι σπάνια γνωρίζουν για τις ζωές και τις κοινότητες των παιδιών έξω από την τάξη και είτε δεν ξέρουν πώς είτε δεν είναι πρόθυμοι να συνδέσουν τις οδηγίες με θέματα που έχουν σημασία για τους μαθητές, τις οικογένειες τους και την κοινότητά τους. Η προσωπικότητα του μαθητή δεν αναγνωρίζεται πουθενά. Τρίτον, τα παιδιά των οποίων η καταγωγή ή το πολιτισμικό υπόβαθρο θεωρείται «ελαττωματική», αντιμετωπίζονται και τα ίδια ως «ελαττωματικά». Τέλος, πολύ λίγα στο αναλυτικό πρόγραμμα πληροφορούν τους μαθητές για την πολιτιστική τους κληρονομιά, δηλαδή για το ότι άνθρωποι σαν αυτούς έχουν συμβάλλει στην πολιτισμική δημιουργία που αποτελεί τη βάση για τη σημερινή γνώση. Όταν οι οδηγίες δε συνδέονται με την πολιτισμική κληρονομιά των παιδιών, τότε οδηγούνται να πιστεύουν ότι ο κόσμος και όλα τα αξιόλογα επιτεύγματα σε αυτόν δημιουργήθηκαν από άλλους. Αυτό αποξενώνει τους μαθητές από το σχολείο και από τους στόχους του ακόμα περισσότερο, καθώς αισθάνονται ανεπαρκείς. Με λίγα λόγια, κάθε χαρακτηριστικό του συγκινησιακού φίλτρου του Krashen μπορεί να εντοπιστεί στις προσπάθειες του σχολείου να διδάξει την επίσημη γνώση (Delpit, 2008).

Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτά που ισχύουν για την ενσωμάτωση στο σχολείο μαθητών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, ισχύουν και για την ενσωμάτωση μειονεκτούντων μαθητών, τόσο λόγω παθήσεων, όσο και λόγω κοινωνικής, οικογενειακή ή και άλλης ιδιαιτερότητας.

Στη συνέχεια θα αναφέρουμε κάποιες περιπτώσεις που αφορούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα των ΗΠΑ και την πολυπολιτισμική πραγματικότητα που διαμορφώνεται από τη συνύπαρξη λευκών και μαύρων. Ο λόγος που επιλέγουμε τέτοια παραδείγματα είναι γιατί θεωρούμε ότι αν αντικαταστήσουμε τους μαύρους μαθητές με οποιαδήποτε άλλη γνωστή μας μειονότητα, θα διαπιστώσουμε την αναλογία των καταστάσεων, η οποία πηγάζει από την αντιστοιχία των ρόλων της κυρίαρχης και της μειονοτικής ομάδας. Από την άλλη, θεωρούμε ότι η συναισθηματική απόσταση που μας χωρίζει από τα παρατιθέμενα παραδείγματα μπορεί να μας βοηθήσει να επαναξιολογήσουμε παρόμοιες καταστάσεις τις οποίες έχουμε, ενδεχομένως, βιώσει στις τάξεις μας.

Αναφερόμενος στην Αλεξάνδρεια της Ν. Αφρικής (σε αυτή κατοικούν δύο εκατομμύρια άνθρωποι διαφορετικών πολιτισμών συνωστισμένοι σε ακτίνα 2 μιλίων), ο Wynne (2008) είδε τα μαύρα παιδιά να έχουν εκπληκτικές γλωσσικές ικανότητες σε διάφορες γλώσσες. Και αυτός τονίζει την καταστροφικότητα των μύθων, οι οποίοι ψεύδονται για τις νοητικές ικανότητες συγκεκριμένων πολιτισμικών ομάδων και εμποδίζουν την κυρίαρχη κουλτούρα να μαθαίνει από τα δώρα «των άλλων». Συνεχίζει ότι οι προκαταλήψεις μπορούν να εμποδίσουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών μας. Ακούγοντας και μαθαίνοντας ότι η λευκή κουλτούρα είναι ανώτερη, πολλά λευκά παιδιά γίνονται ανίκανα να ακούνε τις άλλες κουλτούρες και, συνεπώς, να μαθαίνουν από αυτές (Wynne, 2008).

Αξιοσημείωτη είναι, επίσης, η περίπτωση δασκάλου, ο οποίος πέτυχε να μάθει σε ένα «δύσκολο» σχολείο τους μαθητές του να γράφουν. Αυτό που τον έκανε να πετύχει ήταν κάποιες βασικές πεποιθήσεις για τους μαθητές, με βασική το ότι πίστευε ότι μπορούσαν να μάθουν ό,τι τους δίδασκε. Ενώ συναισθανόταν τον αγώνα των μαθητών να γράψουν, καταλάβαινε ότι η δουλειά του ήταν να τους διδάξει να το κάνουν. Δεν τους έκανε να απογοητεύονται που δεν μπορούσαν να γράψουν ή δεν τα κατάφερναν καλά, αλλά και δεν τους απάλλασσε από την υποχρέωση να είναι συνεπείς στα καθήκοντά τους. Με τον τρόπο αυτό κρατήθηκε μακριά από την αποθαρρυντική διδασκαλία, η οποία, στη συγκεκριμένη περίπτωση, συνίστατο στο να επιτραπεί σε ένα εξάχρονο κορίτσι να αποτύχει και να υστερεί όλο και περισσότερο σε σχέση με τους συμμαθητές της, αφήνοντάς τη να αποφασίσει την καταστροφή της (Baker, 2008).

Για να αναφέρουμε ένα παράδειγμα στο οποίο η συζήτηση για θέματα θρησκείας και φυλής οδήγησαν σε αρνητικό κλίμα στην τάξη, παραθέτουμε μια χαρακτηριστική περίπτωση ασυνεννοησίας μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Σε μεικτή τάξη λατίνων, λευκών και μαύρων, διδάσκει δασκάλα από μεσοαστική τάξη, λατινοαμερικάνα, με σπουδές κοινωνιολογίας. Τα κορίτσια έχουν ταχθεί στο πλευρό της ενώ κάνει παρατήρηση σε μαύρο αγόρι που κάνει φασαρία. Το αγόρι παίρνει επιθετικό τόνο και τη ρωτάει αν είναι ρατσίστρια με τους μαύρους και αυτή απαντάει πως ναι, όλοι οι λευκοί είναι ρατσιστές με τους μαύρους. Το αποτέλεσμα είναι ότι έχασε όλη την τάξη μιλώντας στο αγόρι μια γλώσσα που ένα

δωδεκάχρονο δεν μπορεί να καταλάβει. Τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι πότε είναι απαραίτητο να μιλάμε, ακόμα και θυμωμένοι, για τη συμπεριφορά ενός παιδιού και πότε πρέπει να το αποφύγουμε όταν σκοπό έχει να προσβάλλει το δάσκαλο ή να διαταράξει την ησυχία της τάξης (Kohl, 2008).

Η τελευταία περίπτωση που παραθέτουμε δεν αποτελεί παράδειγμα από σχολική τάξη, αλλά έρχεται για να ανατρέψει ένα κοινό εκπαιδευτικό στερεότυπο. Ο Stubbs (2008) παραθέτει μια καναδική μελέτη βάσει της οποίας οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους μαθητές τους με βάση την εκφορά του λόγου τους (κυρίως την προφορά) και την εξωτερική τους εμφάνιση, ακόμα και όταν υπάρχει διαθέσιμη σχετική ακαδημαϊκή αξιολόγηση (βαθμοί – γραπτά δοκίμια κ.ο.κ.). Αυτό σημαίνει ότι οι δάσκαλοι μπορεί να βασίζουν σημαντικές συστηματικές κρίσεις σχετικά με τις ακαδημαϊκές ικανότητες ενός μαθητή πάνω σε άσχετες πληροφορίες. Είναι σημαντικό να συνειδητοποιούν οι εκπαιδευτικοί ότι αυτή η τάση της δημιουργίας γλωσσολογικών στερεότυπων μπορεί να σημαίνει ότι οι μαθητές συνειδητά «δείχνουν και ακούγονται έξυπνοι», επομένως έχουν επίγνωση των αποπροσανατολιστικών στοιχείων που συχνά χρησιμοποιούνται για να τους αξιολογήσουν. Οι γλωσσολόγοι, άλλωστε, έχουν καταρρίψει το μύθο ότι υπάρχουν πρωτόγονες φυλές που χρησιμοποιούν μόνο 200-300 λέξεις και απλή γραμματική. Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της απλότητας στον υλικό πολιτισμό και της απλότητας της δομής της γλώσσας, αφού όλες οι γλώσσες αποδείχτηκε ότι έχουν πολύπλοκα γραμματικά συστήματα. Ωστόσο, ο μύθος της πρωτόγονης γλώσσας συχνά επιβιώνει στην πεποίθηση ότι η γλώσσα των ομάδων με χαμηλό εισόδημα είναι φτωχότερη δομικά ή απλούστερη από την επίσημη γλώσσα, ενώ δεν υπάρχει γλωσσολογική βάση για μια τέτοια πεποίθηση. Αυτή η επίγνωση μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αποπέμψει μια συνηθισμένη, συχνά ασυνείδητη αποδυναμωτική πρακτική, δηλαδή το να θεωρεί τη γλώσσα και τον πολιτισμό κάποιων παιδιών υποδεέστερα (Stubbs, 2008).

3) Συμπεράσματα

Η εκπαιδευτική διαδικασία χαρακτηρίζεται από εγγενή συγκρουσιακά χαρακτηριστικά. Ο εκπαιδευτικός καλείται να μεσολαβήσει μεταξύ των μαθητών, της εκπαιδευτικής διοίκησης, όπως αυτή εκφράζεται από το εκάστοτε Υπουργείο Παιδείας και τις Διευθύνσεις αλλά και τον διευθυντή του σχολείου, των οικογενειών των μαθητών αλλά και της ευρύτερης κοινότητας προκειμένου αφενός να εφαρμόσει το εκάστοτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αλλά και να προσαρμοστεί στη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα που αντιμετωπίζει, διατηρώντας την προσωπικότητα και την ιδεολογία της οποίας είναι, αναπόφευκτα, φορέας. Αν και το σύμπλεγμα που περιγράφηκε ακούγεται σισύφειο, θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι ο εκπαιδευτικός, τόσο συλλογικά όσο και ατομικά, είναι σε θέση να κάνει επιλογές. Έτσι, μπορεί να μην περιοριστεί από τις οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος, αλλά να τις εφαρμόσει με τρόπο που σέβεται και αναγνωρίζει τις προϋπάρχουσες γνώσεις όλων των μαθητών. Επίσης, να εμπλέξει και το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δεν πρέπει, ωστόσο, να εξαιρεί τον εαυτό του από τη διαδικασία της διαπραγμάτευσης της ταυτότητας, η οποία είναι αμφίδρομη (Cummins et al, 2005). Επιπλέον, δεν πρέπει να αισθάνεται μόνος στη δύσκολη πορεία που έχει να αντιμετωπίσει στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα που βιώνει. Αντίθετα, τόσο η παγκόσμια όσο και η ελληνική έρευνα στο συγκεκριμένο θέμα μπορούν, αν όχι να τον θωρακίσουν, σίγουρα να του προσφέρουν πρακτικές προτάσεις και ιδέες, αλλά και αφόρμηση για ενδοσκόπηση και κριτική προσέγγιση στη στάση του ίδιου απέναντι και μέσα στην τάξη, απαραίτητη όχι μόνο για την καλύτερη επαγγελματική του απόδοση, αλλά και για την εξασφάλιση της ποιότητας στη δύσκολη καθημερινότητα που αντιμετωπίζει.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Banks, J. A. (2002). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*, 5th ed. Boston: Allyn and Bacon.

Baker, J. (2008). “Trilingualism”. In Delpit L. & Kilgour Dowdy J. (eds), *The Skin That We Speak: Thoughts on Language and Culture in the Classroom.* New York: New Press, pp. 49-62.

Cummins, J. (1986). Empowering Minority Students: A Framework for Intervention
Harvard Educational Review, 56, 1 / Spring 1986, pp. 18-37.

Cummins, J., V. Bismilla, P. Chow, S. Cohen, F. Giampapa, L. Leoni, P. Sandhu, & P. Sastri (2005), Identity in Multilingual Classrooms, *Educational leadership*, September 2005, 63, 1, The Whole Child, pp. 38-43.

Delpit, L. (2008). "No Kinda Sence". In L. Delpit L. & Kilgour Dowdy J. (eds), *The Skin That We Speak: Thoughts on Language and Culture in the Classroom.* New York: New Press, pp. 31- 48.

Kincheloe, J. L. & S. R. Steinberg (1997). *Changing Multiculturalism*. Education Series, Buckingham, Open University Press.

Kohl, H. (2008) "Topsy-Turvies: Teacher talk and student talk". In Delpit L. & Kilgour Dowdy J. (eds), *The Skin That We Speak: Thoughts on Language and Culture in the Classroom.* New York: New Press, pp. 145-162.

Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Shor, I. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago: Un. of Chicago Press.

Sleeter, C. E. & C. A. Grant (2003). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender.* N.Y.: John Wiley & Sons.

Stubbs, M. (2008). "Some basic sociolinguistic concepts". In Delpit L. & Kilgour Dowdy J. (eds), *The Skin That We Speak: Thoughts on Language and Culture in the Classroom.* New York: New Press, pp. 63-86.

Wynne, J. (2008). "We don't speak right. You ask him". In L. Delpit L. & Kilgour Dowdy J. (eds), *The Skin That We Speak: Thoughts on Language and Culture in the Classroom.* New York: New Press, pp. 203-220.

Ελληνόγλωσσες

Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Επιμέλεια Ελένη Σκούρτου, Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg. Κεσίδου, Α. (2010). *Μετανάστευση και εκπαιδευτική πολιτική: διεθνής εμπειρία:*

Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: πολιτική, έρευνα, πράξη. Επ. Κεσίδου Α., Α. Ανδρούτσου, & Β. Τσάφος. Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση.

Μάγος, Κ. (2006). Προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο: πώς, από ποιον και για ποιον; Εισήγηση για το 9ο Διεθνές Συνέδριο: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, ΚΕΔΕΚ, Πάτρα, 14-16 Ιουλίου 2006, διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο http://www.inpatras.com/praktika/synedrio2006/periexomena.html.

Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση*.

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ.

Μητακίδου, Σ. (2008). Προφορικές παραδόσεις του μαθήματος «*Πολυπολιτισμικές κοινωνίες και εκπαιδευτικά συστήματα*», εαρινό εξάμηνο 2007-2008, στα πλαίσια του μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών «Εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός» του Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.*

Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σεραφειμίδου, Α., Α. Χ'παναγιωτίδου & Χ. Χρίστου (2003). Το παραμύθι ως μέσο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου (επ.), *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους: εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων.* Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σσ. 303-312.

Τρέσσου, Ε. (2001). Ολυμπιακοί: Αγώνες πολυπολιτισμικότητας. Στο Π. Γκέκα (επιμ.),

Ολυμπιακοί αγώνες – Αναφορές-προσεγγίσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσίλη, Μ. (1999). Η διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Σημειώσεις από το μάθημα στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «*Διδασκαλία της νεοελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*», Θεσσαλονίκη.

Χατζηδάκη, Α. (n.d.). Βιβλιοπαρουσίαση Jim Cummins "*Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*", Επιμέλεια: Ελένη Σκούρτου, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 1999", διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/enimerosi/vivlio/diglossia/Cummins.htm, τελευταία πρόσβαση 15/21/2015.

Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε διαπολιτισμικό περιβάλλον: Εγώ και οι άλλοι

Σοφία Παυλίδου
Δασκάλα
ntinoula.19@windowslive.com

Μαρία Τσικαλοπούλου
M. Sc. Μαθηματικός
maria.19@windowslive.com

Περίληψη
Η παρούσα εργασία αποτελεί μία διδακτική πρόταση για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε πρόσφυγες και μετανάστες ανεξαρτήτου ηλικίας. Συγκεκριμένα, με το πέρας της διδακτικής αυτής πρότασης, οι πρόσφυγες και οι μετανάστες θα είναι σε θέση να συστήνουν τον εαυτό τους και τους γύρω τους σε κάποιο άγνωστο πρόσωπο.

Λέξεις κλειδιά: Εγώ και οι άλλοι, πρόσφυγες και μετανάστες, διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Καθημερινά δια μέσου κυρίως θαλάσσης και λιγότερο ξηράς, παρατηρείται μια συνεχόμενη προσέλευση προσφύγων και μεταναστών στον ελλαδικό χώρο. Ανάμεσα στους ανθρώπους αυτούς συμπεριλαμβάνεται μεγάλος αριθμός παιδιών που έρχονται στην Ελλάδα είτε με τις οικογένειές τους, είτε ασυνόδευτα. Οι πρόσφυγες και οι μετανάστες φιλοξενούνται σε διάφορους καταυλισμούς. Οι άνθρωποι αυτοί εγκαταλείπουν αναγκαστικά τα σπίτια τους, λόγω πολέμου, αναζητώντας άσυλο στη χώρα μας ή σε άλλες χώρες της Ευρώπης. Σήμερα το προσφυγικό ζήτημα απασχολεί όχι μόνο τους Έλληνες αλλά και όλη την Ευρωπαϊκή κοινότητα.

Οι πρόσφυγες και οι μετανάστες συχνά αντιμετωπίζονται ρατσιστικά, βάσει στερεοτυπικών αντιλήψεων ή αποτελούν πολλές φορές θύματα εκμετάλλευσης και ρατσιστικής αντιμετώπισης. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να ληφθούν κατάλληλα μέτρα ώστε να μπορέσουν οι άνθρωποι αυτοί να ενσωματωθούν/ενταχθούν στην κοινωνία μας γρήγορα. Αυτό, μπορεί να επιτευχθεί με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε αυτούς τους ανθρώπους, ώστε να μπορούν να συνεννοούνται, αλλά και να καταλαβαίνουν τους γύρω τους.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η παρούσα εργασία απευθύνεται σε αλλόγλωσσους ενήλικες μαθητές (πρόσφυγες και μετανάστες) των οποίων το επίπεδο ελληνομάθειας είναι στοιχειώδη (επίπεδο Α1) και ενδιαφέρονται για την απόκτηση του βασικού επιπέδου (επίπεδο Α2). Ωστόσο, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως βοηθητικό υλικό και σε μικρότερες ηλικίες. Βασίζεται στο εγχειρίδιο και τετράδιο ασκήσεων για το επίπεδο Α2 της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες του προγράμματος «Οδυσσέας» του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η ενότητα στην οποία απευθύνεται είναι «Εγώ και οι άλλοι». Αποτελείται από μια σειρά επιπρόσθετων βοηθητικών δραστηριοτήτων (πέρα δηλαδή των δραστηριοτήτων που περιέχει το εγχειρίδιο), διάρκειας 10 ωρών.

Οι γνωστικοί στόχοι της διδακτικής αυτής εφαρμογής είναι:

1) Θα μάθουν οι μαθητές να συστήνουν τον εαυτό τους στους άλλους.
2) Θα είναι σε θέση οι μαθητές να καταλαβαίνουν τους άλλους όταν τους συστήνονται.

Οι κοινωνικοί στόχοι της διδακτικής αυτής εφαρμογής είναι:
1) Θα μπορούν οι μαθητές να επικοινωνούν προφορικά με τους γύρω τους.
2) Θα μάθουν οι μαθητές να συνεργάζονται σε ομάδες.

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα της διδακτικής αυτής εφαρμογής είναι:
3) Οι μαθητές θα είναι σε θέση να συστήνουν κάποιο οικείο πρόσωπό τους σε κάποιο άλλο.
4) Οι μαθητές θα μπορούν να αναφέρουν τι τους αρέσει και τι όχι.
5) Οι μαθητές θα είναι σε θέση όχι μόνο να μιλούν, αλλά και να γράφουν για τον εαυτό τους και τους άλλους.

Η διδακτική μέθοδος της διδακτικής αυτής εφαρμογής είναι:
1) Καθοδηγούμενος διάλογος
2) Οπτικοακουστική διδασκαλία
3) Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Οι διδακτικές τεχνικές της διδακτικής αυτής εφαρμογής είναι:
4) Παρουσίαση ψηφιακού υλικού (βλέπε δραστηριότητες: 1, 3, 5, 8, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23)
5) Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (βλέπε δραστηριότητες: 2, 6 και άσκηση 1)
6) Ερωτήσεις και απαντήσεις (βλέπε δραστηριότητες: 4, 9, 10, 12, 16, 18, 20, 22, 24, 25 και άσκηση 2)
7) Ομαδική εργασία (βλέπε δραστηριότητες: 10, 12, 14)
8) Σταυρόλεξο (βλέπε δραστηριότητα 7)
9) Κόμικ (βλέπε δραστηριότητες: 13, 14)
10) Εννοιολογικό χάρτη (βλέπε δραστηριότητες: 15, 16, 19, 20)

Τα διδακτικά μέσα της διδακτικής αυτής εφαρμογής είναι:
11) Η/Υ (βλέπε δραστηριότητες: 1, 3, 5, 8, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23)
12) Ηχεία (βλέπε δραστηριότητες: 1, 5)
13) Βιντεοπροβολέας (βλέπε δραστηριότητες: 1, 3, 5, 8, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23)
14) Σύνδεση με το διαδίκτυο (βλέπε δραστηριότητες: 1, 5, 13)
15) Διαδραστικός πίνακας (προαιρετικά) (βλέπε δραστηριότητες: 1, 3, 5, 8, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23)
16) Φύλλο εργασίας (βλέπε δραστηριότητες: 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25)
17) Φύλλο αξιολόγησης (βλέπε ασκήσεις: 1, 2)

Πρακτικό στάδιο

Ακολουθούν οι προτεινόμενες δραστηριότητες:

Δραστηριότητα 1

Παρακολουθώ το φιλμ απ' το διαδίκτυο.

Πηγή: https://youtu.be/zXSwZcJi6vk

Δραστηριότητα 2

Καταλαβαίνω τους άλλους.

- *Ερώτηση 1:* Ο Alan είναι από το:
  - Μαρόκο
  - Ιράν
  - Αφγανιστάν

- Λίβανο

- *Ερώτηση 2:* Η Marwa είναι από το:
  - Αφγανιστάν
  - Λίβανο
  - Μαρόκο
  - Ιράν

- *Ερώτηση 3:* Ο Hamdan είναι από το:
  1) Λίβανο
  2) Αφγανιστάν
  3) Ιράν
  4) Μαρόκο

- *Ερώτηση 4:* Η Celiane είναι από το:
  - Λίβανο
  - Μαρόκο
  - Ιράν
  - Αφγανιστάν

Δραστηριότητα 3

Διαβάζω το κείμενο.

Γεια σας! Με λένε Αντίλ (Adil) και είμαι απ' το Πακιστάν!

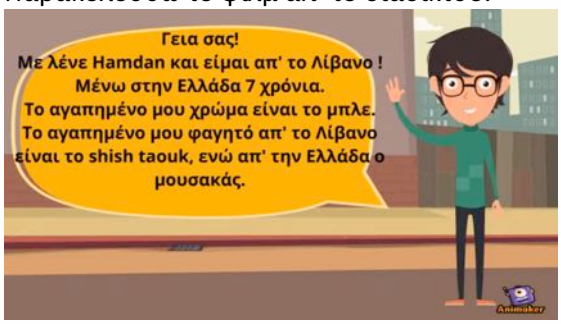
Δραστηριότητα 4

Γράφω για τον εαυτό μου.

Γεια σας! Με λένε …… και είμαι από ……!

Δραστηριότητα 5

Παρακολουθώ το φιλμ απ' το διαδίκτυο.



Πηγή: https://youtu.be/Brubc19tUAA

Δραστηριότητα 6

Καταλαβαίνω τους άλλους.

- *Ερώτηση 1:* Ο Alan μένει:

1. στο Μαρόκο
2. στην Κύπρο
3. στο Αφγανιστάν
4. στην Ελλάδα

- *Ερώτηση 2:* Το αγαπημένο φαγητό της Marwa στην Ελλάδα είναι:

1) ο μουσακάς
2) το αρνάκι φρικασέ

3) η φάβα
4) τα γεμιστά

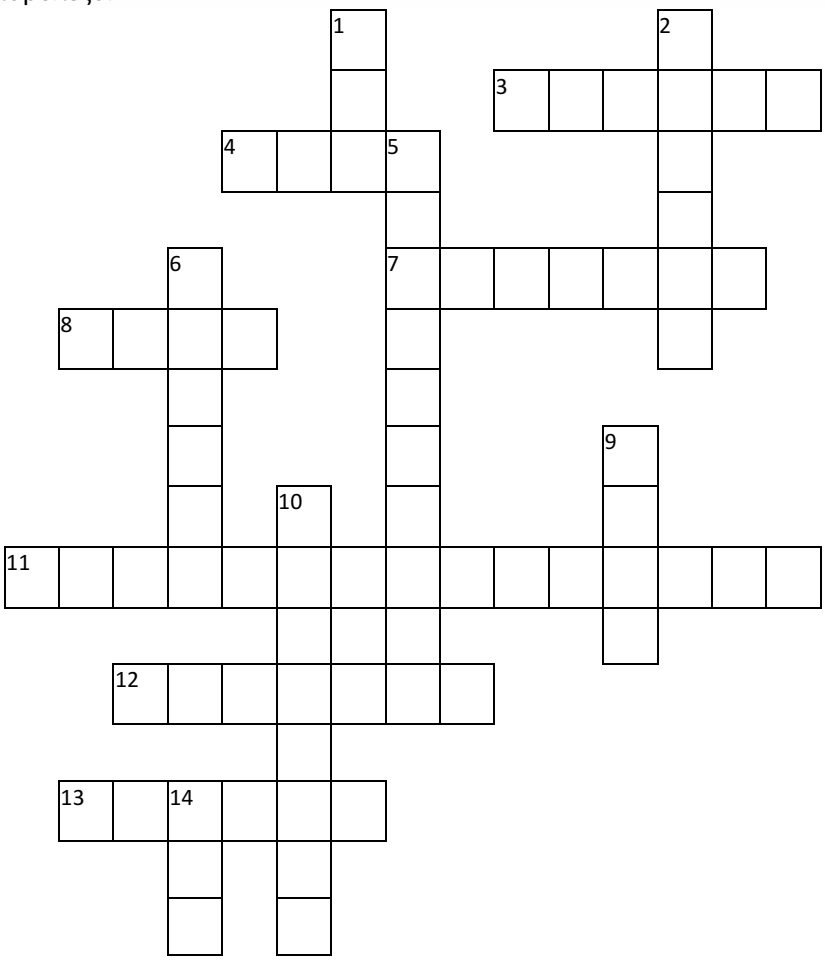
- *Ερώτηση 3:* Το αγαπημένο χρώμα του Hamdan είναι:
  1) το μπλε
  2) το πράσινο
  3) το μαύρο
  4) το κόκκινο

- *Ερώτηση 4:* Η Celiane μένει στην Ελλάδα:

1) 7 χρόνια
2) 2 χρόνια
3) 5 χρόνια
4) 10 χρόνια

Δραστηριότητα 7

Συμπληρώνω το σταυρόλεξο.



Across

3. Ο Hamdan είναι από το ...
4. Το αγαπημένο ελληνικό φαγητό του Alan είναι η ...
7. Το αγαπημένο ελληνικό φαγητό της Marwa είναι τα ...
8. Το αγαπημένο χρώμα του Hamdan είναι το ...

Down

1. Το αγαπημένο χρώμα της Marwa είναι το ...
2. Το tajine είναι ... απ' το Μαρόκο.
5. Ο Alan είναι από το ...
6. Στην ... ζει τώρα ο Alan, η Marwa, ο Hamdan και η Celiane.
9. Η Marwa είναι απ' το ...

11. Το αγαπημένο ελληνικό φαγητό της Celiane είναι οι ...
12. Το αγαπημένο χρώμα του Alan είναι το ...
13. Η Celiane είναι απ' το ...
10. Το αγαπημένο ελληνικό φαγητό του Hamdan είναι ο ...
14. Το αγαπημένο χρώμα της Celiane είναι το ...

Δραστηριότητα 8
Διαβάζω το κείμενο.
Γεια σας!
Με λένε Αντίλ (Adil) και είμαι από το Πακιστάν!
Μένω στην Ελλάδα 3 χρόνια.
Το αγαπημένο μου χρώμα είναι το κόκκινο.
Το αγαπημένο μου φαγητό από τη χώρα μου είναι το σολ μπάτερ, ενώ από την Ελλάδα τα μύδια σαγανάκι.

Δραστηριότητα 9
Γράφω για τον εαυτό μου.
Γεια σας!
Με λένε ……. και είμαι από ……..!
Μένω στην Ελλάδα ……..
Το αγαπημένο μου χρώμα είναι το ……..
Το αγαπημένο μου φαγητό από τη χώρα μου είναι ……, ενώ από την Ελλάδα ……..

Δραστηριότητα 10
Συμπληρώνω τον πίνακα για εμένα και 3 συμμαθητές μου.

Όνομα	**Είμαι από**	**Αγαπημένο μου χρώμα**	**Αγαπημένο μου φαγητό από την Ελλάδα**	**Αγαπημένο μου συνήθεια στην Ελλάδα**	**Αγαπημένο μου μέρος στην Ελλάδα**	**Χρόνια που μένω στην Ελλάδα**

Δραστηριότητα 11
Διαβάζω τον παρακάτω διάλογο με τον διπλανό μου.
(Αμπντού:) -Χαίρεται! Με λένε Αμπντού. Εσένα πώς σε λένε;
(Άλμπερ:) -Χαίρεται! Με λένε Άλμπερ. Από πού είσαι;
(Αμπντού:) -Εγώ είμαι από την Αλγερία. Εσύ;
(Άλμπερ:) -Εγώ είμαι από το Ιράκ. Πόσα χρόνια είσαι στην Ελλάδα;
(Αμπντού:) -Εγώ είμαι στην Ελλάδα 9 χρόνια. Εσύ;
(Άλμπερ:) -Εγώ είμαι στην Ελλάδα 5 χρόνια. Μαθαίνεις ελληνικά εδώ;
(Αμπντού:) -Ναι.

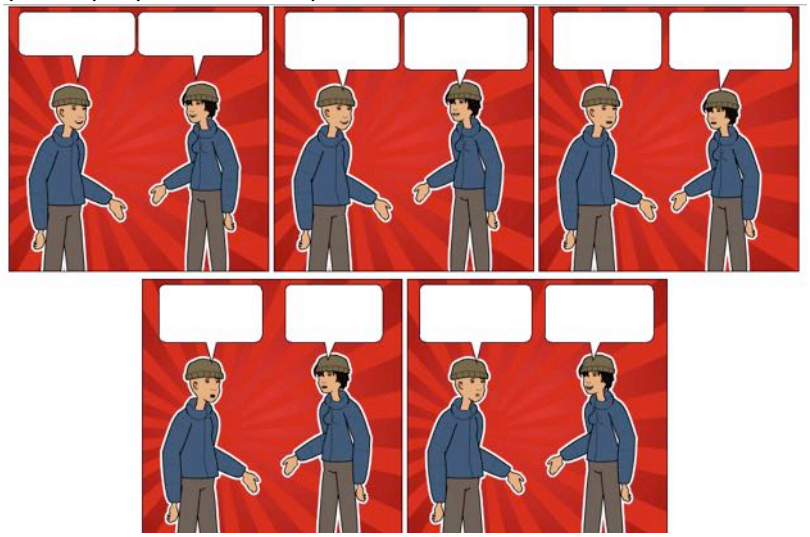
Δραστηριότητα 12
Δημιουργώ ένα διάλογο με το διπλανό μου.
(…….:) -Χαίρεται! Με λένε ……. Εσένα πως σε λένε;
(…….:) -Χαίρεται! Με λένε ……. Από πού είσαι;
(…….:) -Εγώ είμαι από …….. Εσύ;
(…….:) -Εγώ είμαι από…….. Πόσα χρόνια είσαι στην Ελλάδα;
(…….:) -Εγώ είμαι στην Ελλάδα …….. Εσύ;

(……..:) -Εγώ είμαι στην Ελλάδα …….. Μαθαίνεις ελληνικά εδώ;
(……..:) -Ναι.

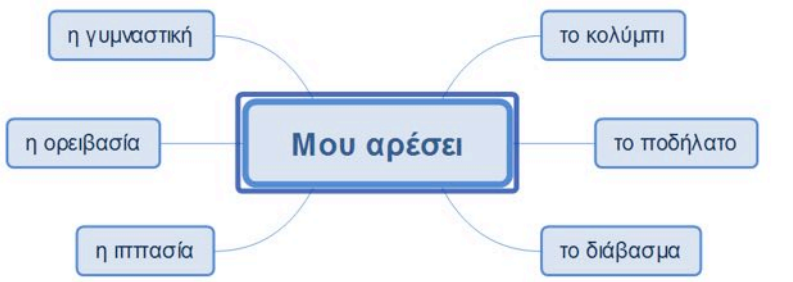
Δραστηριότητα 13
Διαβάζω το κόμικ.

Πηγή: https://Pixton.com/gr/:l2s3lky8

Δραστηριότητα 14
Δημιουργώ ένα δικό μου κόμικ με το διπλανό μου.



Δραστηριότητα 15
Διαβάζω.



Δραστηριότητα 16
Συμπληρώνω.

Δραστηριότητα 17
Διαβάζω το κείμενο.

Γεια σας!
Με λένε Αντίλ και είμαι απ' το Πακιστάν!
Όταν ήμουν στο Πακιστάν μου άρεσε να πηγαίνω με το ποδήλατο στο διπλανό χωριό και να παίζω με τους φίλους μου ποδόσφαιρο και μπάσκετ.
Τώρα πάω συχνά για περπάτημα με τους νέους μου φίλους στην Ελλάδα. Στον ελεύθερο χρόνο μου, μου αρέσει να ζωγραφίζω, να ακούω μουσική και να διαβάζω αστυνομικά βιβλία.

Δραστηριότητα 18
Συμπληρώνω τον παρακάτω πίνακα.

Πράγματα που μου άρεσαν να κάνω στην χώρα μου	Πράγματα που μου αρέσουν να κάνω στην Ελλάδα

Δραστηριότητα 19
Διαβάζω.

Δραστηριότητα 20
Συμπληρώνω.

Δραστηριότητα 21
Διαβάζω το κείμενο.

Γεια σας!
Με λένε Αντίλ και είμαι από το Πακιστάν!
Δε μου αρέσει το κίτρινο χρώμα.
Στο Πακιστάν είχαμε συνέχεια χορούς, αλλά εγώ δεν πήγαινα, γιατί δε μου αρέσει ο χορός.
Οι φίλοι μου στην Ελλάδα πάνε το καλοκαίρι συχνά στη θάλασσα, αλλά εγώ δεν πάω, γιατί δε μου αρέσει το κολύμπι.
Επίσης, εδώ στην Ελλάδα έφαγα φασολάδα, αλλά δε μου άρεσε.

Δραστηριότητα 22
Συμπληρώνω των παρακάτω πίνακα.

Πράγματα που δε μου άρεσαν να κάνω στην χώρα μου	Πράγματα που δε μου αρέσουν να κάνω στην Ελλάδα

Δραστηριότητα 23

Διαβάζω το κείμενο.

Γεια σας! Με λένε Αντίλ και είμαι από το Πακιστάν! Είμαι 45 χρονών.
Ζω στην Ελλάδα 10 χρόνια. Είμαι παντρεμένος και έχω τρία παιδιά. Ένα αγόρι και δύο κορίτσια. Δουλεύω σε ένα εργοστάσιο. Τη γυναίκα μου τη λένε Αντιλά και είναι και αυτή από το Πακιστάν. Η γυναίκα μου είναι 40 χρονών και δε δουλεύει. Ο γιος μου είναι 6 χρονών και πηγαίνει πρώτη δημοτικού. Η μεγάλη μου κόρη είναι 9 χρονών και πάει Τετάρτη δημοτικού. Η μικρή μου κόρη είναι 1 χρονών και δεν πάει σχολείο.

Δραστηριότητα 24

Συμπληρώνω τον παρακάτω πίνακα.

Ονομάζομαι	
Είμαι από	
Ηλικία μου	
Ζω στην Ελλάδα	
Δουλεύω σε	
Είμαι παντρεμένος-η	
Όνομα συζύγου	
Χώρα συζύγου	
Ηλικία συζύγου	
Δουλεύει ο-η σύζυγος	
Δουλειά συζύγου (εάν εργάζεται)	
Έχω παιδιά	
Ηλικία παιδιών (εάν υπάρχουν)	
Τάξη σχολείου των παιδιών	
Το αγαπημένο μου χρώμα	
Το αγαπημένο μου φαγητό	
Μου αρέσει να	
Δε μου αρέσει να	

Δραστηριότητα 25

Γράψε ένα σύντομο κείμενο με βάση τα όσα συμπλήρωσες στον πίνακα της δραστηριότητας 24.

……
……
……
……
……
……
……

Φύλλο αξιολόγησης

Άσκηση1: Επιλέγω το σωστό.

- *Ερώτηση 1:* Με …….. Αντίλ.
  1) λες
  2) λένε
  3) λέει

- *Ερώτηση 2:* Ο Αντίλ …….. από το Αφγανιστάν.
  1) είμαι
  2) είσαι
  3) είναι

- *Ερώτηση 3:* Εγώ …….. 40 χρονών.
  - είμαι
  - είσαι
  - είναι

- *Ερώτηση 4:* …… τα μακαρόνια, για αυτό και θέλω να τα τρώω κάθε μέρα.
  - Μου αρέσουν
  - Δε μου αρέσουν

- *Ερώτηση 5:* Εγώ …….. στο εργοστάσιο.
- δουλεύουν
- δουλεύεις
- δουλεύω

- *Ερώτηση 6:* Ο Αντίλ …….. 4 παιδιά.
- έχει
- έχω
- έχεις

Άσκηση 2: Γράφω λίγα λόγια για τον εαυτό μου.

……
……
……

Συμπέρασμα

Με το πέρας της παρούσας διδακτικής πρότασης οι μαθητές (ενήλικοι μετανάστες και πρόσφυγες) θα είναι σε θέση να συστήνουν τον εαυτό τους στους άλλους, αλλά και να καταλαβαίνουν τους άλλους όταν τους συστήνονται. Ακόμη, μετά την ολοκλήρωση αυτών των δραστηριοτήτων, οι μαθητές θα μπορούν να συστήνουν κάποιο οικείο πρόσωπό τους σε κάποιο άλλο. Επίσης, θα μπορούν να αναφέρουν τι τους αρέσουν και τι όχι. Τέλος, θα είναι σε θέση όχι μόνο να μιλούν, αλλά και να γράφουν για τον εαυτό τους και τους άλλους.

Βιβλιογραφία

Αγάθος, Θ., Γαλαντόμος, Ι., Ιντζίδης, Β., Καραντζόλα, Ε., Ρούμπης, Ν. & Σιμόπουλος, Γ. (2011), *Εγχειρίδιο & τετράδιο ασκήσεων επίπεδο Α2 «εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας»*, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

https://youtu.be/zXSwZcJi6vk (ημερομηνία προσπέλασης 19/03/2018)

https://youtu.be/Brubc19tUAA (ημερομηνία προσπέλασης 19/03/2018)

https://Pixton.com/gr/:l2s3lky8 (ημερομηνία προσπέλασης 19/03/2018)

Ένταξη και συμπερίληψη των παιδιών των προσφύγων: επικοινωνία, συνεργασία και διεπιστημονικότητα

Δρ Αλεξία Δ. Πέννα
Εκπαιδευτικός, Πειραματικό Δημοτικό Σερρών
alex-penna@hotmail.com

Περίληψη
Η συμπερίληψη (inclusion) συνδέεται άμεσα με τη συνεργασία και τη διεπιστημονικότητα. Σε ένα σχολείο για όλους, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται όλοι οι μαθητές, οι δάσκαλοι είναι απαραίτητο να έχουν ικανότητες, να εφαρμόζουν συνεργατικές μεθόδους και να παρέχουν αποτελεσματικές εμπειρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές. Είναι αναγκαίο να συνεργάζονται με ειδικούς παιδαγωγούς και με άλλες ειδικότητες, οι οποίες διαθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις και εμπειρία. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τομείς διεπιστημονικής συνεργασίας για την ένταξη και συμπερίληψη των παιδιών των προσφύγων στο σχολείο. Οι τομείς αυτοί αφορούν στην ανάπτυξη τόσο του σχολείου, του μαθήματος, του προσωπικού καθώς και των ενδοσχολικών ή εξωσχολικών υποστηρικτικών δικτύων. Επισημαίνονται ο ρόλος της επαγγελματικής ταυτότητας και η συμβολή της στην ανάπτυξη της διεπιστημονικής συνεργασίας. Αναλύονται προκλήσεις, δυσκολίες και οφέλη. Εξετάζονται τρόποι διασφάλισης της ποιότητας του έργου των διεπιστημονικών ομάδων και αναδεικνύεται η αναγκαιότητα δημιουργίας δικτύων διεπιστημονικής συνεργασίας.

Λέξεις κλειδιά: παιδιά πρόσφυγες, συμπερίληψη, συνεργασία, διεπιστημονικότητα

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο επιφέρουν μεταναστευτικές και προσφυγικές κινήσεις πληθυσμών. Στην Ελλάδα, από το 2015 είχαν περάσει 200.000 και πλέον πρόσφυγες και 10.000 περίπου ασυνόδευτα παιδιά, ενώ τα στοιχεία αυτά αυξήθηκαν και μεταβάλλονται διαρκώς (Συνήγορος για τα Δικαιώματα του Παιδιού 2016 στο Ρέντζη, Α. 2017: 49).

Με το κλείσιμο των συνόρων και τη συμφωνία Ε.Ε. -Τουρκίας, περίπου 60.000 πρόσφυγες εγκλωβίστηκαν στην Ελλάδα μέχρι το 2017 (Ε.Ε. για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017). Ο προσφυγικός αυτός πληθυσμός παρουσιάζει μεγάλη ανομοιογένεια. Το 64% αυτών είναι άνδρες και το 36% είναι γυναίκες. Ιδιαίτερα υψηλός είναι ο αριθμός των ανήλικων παιδιών το 24,5% των ανδρών και το 31,9% των γυναικών ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των ατόμων κάτω των 18 ετών. Οι περισσότεροι έχουν τόπο καταγωγής τη Συρία και με μικρότερα ποσοστά προέρχονται από το Αφγανιστάν, το Ιράκ, το Πακιστάν και το Ιράν (Ε.Ε. για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017: 14).

Σύμφωνα με στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ το 37% των προσφύγων είναι ανήλικοι. Η κινητικότητα του προσφυγικού πληθυσμού δυσχεραίνει τις εκτιμήσεις του πληθυσμού κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση του ενταξιακού προγράμματος του ΥΠΠΕΘ. Όσον αφορά στην γεωγραφική κατανομή του προσφυγικού παιδικού πληθυσμού το 61% διαμένει στην Αττική και το 28% στη Βόρεια Ελλάδα. Ένα 6% περίπου διαμένει στα νησιά. Πολύ σημαντικό είναι το γεγονός ότι πολλά ασυνόδευτα παιδιά βρίσκονται στη χώρα μας (Ε.Ε. για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων 2017: 26-32).

Τα παιδιά πρόσφυγες είναι ευάλωτος πληθυσμός με μεγάλη ετερογένεια. Η έννοια «πρόσφυγας» είναι βαρύ χαρακτηριστικό, το οποίο καθορίζει την ταυτότητα τους τόσο πολύ, ώστε άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους υποτάσσονται σ' αυτό το κριτήριο (Rosen & Panagiotopoulou, 2017). Βασικές διαστάσεις της ευημερίας των παιδιών προσφύγων αποτελούν η διαβίωση, η υγεία, η εκπαίδευση και οι κοινωνικές σχέσεις. Το προφίλ των μαθητών προσφύγων περιλαμβάνει ένα ή περισσότερα από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: δεν έχουν φοιτήσει σε σχολείο της μητρικής τους γλώσσας, είναι αναλφάβητοι, πιθανόν έχουν ζήσει σε επικίνδυνες κοινωνίες, στις οποίες οι δομές έχουν καταστραφεί, έχουν βιώσει ακραίες μορφές

βίας, υποφέρουν από μετατραυματικές εμπειρίες και/ή έχουν βασανιστεί, κάποιοι έχουν χάσει τα μέλη της οικογένειάς τους ή ζουν δίχως γονεϊκή υποστήριξη, πιθανόν ορισμένοι να διέκοψαν τη σχολική φοίτηση λόγω των μετακινήσεων, μέσω και μεταξύ διαφορετικών κρατών δεν κατέκτησαν με επιτυχία καμία γλώσσα, πιθανόν να έχουν περάσει πολύ μεγάλα χρονικά διαστήματα σε camp ή στις πρώτες χώρες που αιτούνταν άσυλο με ελάχιστη ή καθόλου εκπαίδευση. Κάποιοι προέρχονται από περιβάλλοντα στα οποία η γραφή είναι για αυτούς πρωτόγνωρο φαινόμενο, (Neumann, 2017· Refugee Education Partnership Project, 2007: 10).

Τα κυριότερα εμπόδια στην εκπαίδευση τους οφείλονται στο ότι η φοίτησή τους καθυστερεί πολύ, αντιμετωπίζουν προβλήματα εκμάθησης της γλώσσας, είχαν πολύ διαφορετική εκπαίδευση στις χώρες προέλευσης, αποτελούν εξαιρετικά ανομοιογενείς ομάδες και βιώνουν πολλές αλλαγές. Οι πληθυσμοί δεν μιλούν Αγγλικά ή Ελληνικά. Σημαντικές δυσκολίες προκύπτουν, επίσης, κατά τον προσδιορισμό της υποχρεωτικής βαθμίδας, στην οποία ανήκουν ή πρέπει να ενταχθούν. Είναι δύσκολο να προσδιοριστούν οι σχολικές τους επιδόσεις και να εξεταστούν τα πιθανά απολυτήρια των προσφύγων λόγω προβλημάτων γλώσσας και απουσίας πιστοποιητικών (Heimann, 2015).

Ο πληθυσμός των παιδιών προσφύγων είναι ανομοιογενής. Σύμφωνα με τον Rutter η αντιμετώπιση των προσφύγων ως ομοιογενούς ομάδας εμποδίζει τη διεξοδική εξέταση των παραγόντων πριν και κατά την προσφυγιά, ώστε να γίνουν κατανοητές οι ιδιαίτερες ανάγκες τους και να αναπτυχθεί η κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη. Για την εκπαίδευση των προσφύγων θεωρεί σημαντικούς τρεις τομείς: το φιλόξενο περιβάλλον δίχως ρατσισμό, την ανάγκη να συναντηθούν ψυχο- κοινωνικές ανάγκες, ιδιαίτερα εάν υπάρχουν προηγούμενες τραυματικές εμπειρίες, και την κάλυψη των γλωσσικών αναγκών των προσφύγων (Rutter 2006: 5 στο Taylor, & Sidhu, 2012). Η εστίαση στα κενά ή τα ελλείμματα των μαθητών μπορεί να οδηγήσει τους δασκάλους να αγνοούν τις ικανότητες και τις δυνάμεις του μαθητή (Hammond and Miller, 2015 στο Melville, 2017). Αντίθετα, η γνώση των δυνατών σημείων του μαθητή και η ένταξή τους στον προγραμματισμό σε συνδυασμό με υψηλές προσδοκίες προς τους πρόσφυγες μαθητές αναιρούν την προσέγγιση του ελλείμματος (Melville, 2017).

Τα παιδιά που ζητούν άσυλο αντιμετωπίζουν μια μεγάλη δοκιμασία αρχικά ως προς την κοινωνική ένταξη τους. Ως απόλυτος ξένος, το παιδί που ζητά άσυλο μπορεί να πει κάτι για το πώς εμείς ορίζουμε την εκπαίδευση και τον ρόλο της στην κοινωνία (Pinson and Arnot, 2007 στο Taylor & Sidhu, 2012). Το σχολείο διαδραματίζει κεντρικό κοινωνικοποιητικό ρόλο. Η τακτική σχολική φοίτηση των παιδιών προσφύγων αυξάνει την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους. Προωθεί στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων. Η σχολική φοίτηση έχει τεράστιο αντίκτυπο στην υποκειμενική ευημερία, συμβάλλει θετικά στην εγκατάσταση καθώς και σε επακόλουθη οικονομική και επαγγελματική επιτυχία (Heimann, 2015· Melville, 2017· Francis, 2017).

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει αρχές της ένταξης –συμπερίληψης των παιδιών προσφύγων. Αρχικά, γίνεται αναφορά στις έννοιες ένταξη και συμπερίληψη. Επισημαίνεται η σπουδαιότητα της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της διεπιστημονικότητας στην εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων. Παρουσιάζονται τομείς διεπιστημονικής συνεργασίας. Οι τομείς αυτοί αφορούν στην ανάπτυξη τόσο του σχολείου, του μαθήματος, του προσωπικού καθώς και των ενδοσχολικών ή εξωσχολικών υποστηρικτικών δικτύων. Επισημαίνονται ο ρόλος της επαγγελματικής ταυτότητας και η συμβολή της στην ανάπτυξη της διεπιστημονικής συνεργασίας, προκλήσεις και οφέλη. Παρουσιάζονται τρόποι διασφάλισης της ποιότητας του έργου των διεπιστημονικών ομάδων και αναδεικνύεται η αναγκαιότητα δημιουργίας δικτύων διεπιστημονικής συνεργασίας.

1. Ένταξη –Συμπερίληψη

Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994), η Χάρτα του Λουξεμβούργου (1996), οι Διακηρύξεις των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (UN Disability Convention, 2001· UNESCO, 2005) και κυρίως η Παγκόσμια Διάσκεψη για την Εκπαίδευση το 2008, ώθησαν πολλά κράτη να δώσουν προτεραιότητα στη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, ώστε αυτά να συμπεριλαμβάνουν όλα τα παιδιά, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές διαφορές, τις δυσκολίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών.

Η συμπερίληψη υποδηλώνει έναν διαρκή αγώνα για τη δημιουργία λειτουργικών εκπαιδευτικών συστημάτων (Ζώνιου – Σιδέρη, 1996: 134). Παρότι πολλά κράτη επικύρωσαν με νομοθετικές ρυθμίσεις και

διαμόρφωσαν αντίστοιχα την εκπαιδευτική πολιτική τους, η πραγματική εφαρμογή της συμπερίληψης διαφέρει ανά εκπαιδευτικό σύστημα (Eggert, 2016).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, inclusive education απαιτεί αποδοχή της διαφορετικότητας, άρση των προκαταλήψεων, ίσες ευκαιρίες μάθησης, σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων, εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Ζώνιου – Σιδέρη, 2012: 40). Η συμπερίληψη αφορά σε όλα τα παιδιά, τα οποία αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση, είτε αυτά προέρχονται από ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είτε από το φύλο, το κοινωνικό περιβάλλον, το θρήσκευμα (Hinz, 2009: 172). Το φάσμα των καθηκόντων της συμπερίληψης ορίζουν οι ανάγκες των παιδιών (Sander, 2006). Για τα παιδιά πρόσφυγες δίνεται έμφαση στο κοινωνικό ακαδημαϊκό περιβάλλον και στην ικανότητα του περιβάλλοντος αυτού να αντιμετωπίσει την ποικιλομορφία όλων των μαθητών/μαθητριών (Rosen & Panagiotopoulou, 2017).

2. Αντιμετώπιση της ετερογένειας κατά τη συμπερίληψη προσφύγων

2.1. Επικοινωνία

Η επικοινωνία αποτελεί βασικό στοιχείο της κοινωνικής δράσης. Οι επικοινωνιακές ικανότητες, σύμφωνα με τον Habermas αποτελούν αντικείμενο κοινωνικοποίησης και προϋποθέσεις συμμετοχής στους πρακτικούς διαλόγους, ώστε αυτοί να ισχύουν ως «Ηθικοί Διάλογοι». Η κοινωνικοποίηση συμβάλλει στην οργάνωση και στην συγκρότηση μιας «ισχυρής ταυτότητας», η οποία έχει ανάγκη να αναπτύξει αυτογνωσία, αυτοπεποίθηση, αναστοχαστικές ικανότητες. Η επικοινωνιακή ικανότητα αποτελεί, σύμφωνα με τον Krapmann, μέσο ανάπτυξης της ενσυναίσθησης, της κριτικής στάσης απέναντι σε ρόλους και της ανοχής των αντιφάσεων, θεμελιακών στοιχείων της συγκρότησης του Εγώ. Δεν αφορά μόνο την κατάκτηση του προφορικού και του γραπτού λόγου, αλλά σχετίζεται άμεσα με τη δυνατότητα αναστοχασμού του λόγου, την μετα-επικοινωνιακή ικανότητα που μας παρέχει τη δυνατότητα να επικοινωνούμε ερμηνευτικά (Γκόβαρης, 2011: 174 -193).

Η ένταξη - συμπερίληψη είναι επικοινωνία (Eggert, 2016). Για τα παιδιά πρόσφυγες, στα οποία δίνεται η δυνατότητα να φοιτήσουν στο σχολείο, η γλώσσα ταυτίζεται με την επικοινωνία. Αν και εκ προοιμίου τα προσφυγόπουλα είναι επιβαρυμένα, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι στην παιδική ηλικία τα παιδιά μαθαίνουν πολύ γρήγορα στο παιχνίδι από τους συνομηλίκους τους. Μαθαίνουν πολύ πιο γρήγορα σε σύγκριση με τους ενήλικες γονείς τους, τους οποίους μπορούν στο μέλλον να τους βοηθήσουν με τις γνώσεις και τις ικανότητές τους.

Η μονόπλευρη εστίαση στον τραυματισμό των προσφύγων έχει δεχθεί κριτική. Η έρευνα του ο Seukwa (2006) έδειξε ότι οι νέοι πρόσφυγες έχουν ικανότητες και πλεονεκτήματα, αντιμετωπίζουν τις δύσκολες καταστάσεις με ανθεκτικότητα και αναπτύσσουν στρατηγικές επιβίωσης (Rosen & Panagiotopoulou, 2017).

2.2. Διεπιστημονικότητα

Η ένταξη και συμπερίληψη συνδέονται άμεσα με τη διεπιστημονικότητα με μία σχέση αμοιβαίας εξέλιξης. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία οι δάσκαλοι χρειάζεται να κατέχουν βασικές ικανότητες, ώστε να αποκτήσουν αποτελεσματικές εμπειρίες μάθησης για ένα ευρύ φάσμα μαθητών. Η ένταξη οφείλει να συνίσταται από ομάδα εκπαιδευτικών, η οποία να έχει ως σκοπό την εφαρμογή συνεργατικών μεθόδων μέσα στην τάξη και στο σχολείο. Παράλληλα χρειάζονται όλο και περισσότερο εξειδικευμένη βοήθεια από δασκάλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και άλλες ειδικότητες.

Με τον όρο διεπιστημονικότητα ορίζεται το κοινό επίπεδο έρευνας και/ή πράξης, στο οποίο διαφορετικές επιστημονικές ειδικότητες συνδέονται, για να διερευνήσουν ή να επιλύσουν ζητήματα που υπερβαίνουν τα όρια των παραδοσιακών επιστημονικών κλάδων (Austin, 2015). Στη βιβλιογραφία διακρίνουμε δύο επίπεδα διεπιστημονικότητας, τη διεπιστημονικότητα σε επίπεδο επιστημονικών κλάδων και τη διεπιστημονικότητα σε επίπεδο αντίστοιχων επαγγελμάτων. Στην οργάνωση της διεπιστημονικής συνεργασίας καθοριστικό ρόλο παίζει η εστίαση στο ζήτημα που πρέπει να επιλυθεί (Hafen, 2013). Στη διεπιστημονική συνεργασία θεωρούνται αναγκαίες επικοινωνιακές ικανότητες, αμοιβαία αναγνώριση εξειδικευμένων επαγγελμάτων, καθώς και γνώσεις γύρω από το αντικείμενο των άλλων επαγγελμάτων (Cording, et. al. 2016). Η αλληλοεκτίμηση, η εμπιστοσύνη, η υπευθυνότητα και η συνεργασία καθορίζουν την ποιότητα της διεπιστημονικής συνεργασίας, η οποία εκ των πραγμάτων απαιτεί χρόνο και σθένος. Σύμφωνα με τον Kuehn (2009) «κλειδιά» για την αποτελεσματική διεπιστημονική συνεργασία θεωρούνται η

εμπιστοσύνη, οι γνώσεις, η υπευθυνότητα στον καταμερισμό, η εκτίμηση, η επικοινωνία, η συνεργασία και η αισιοδοξία. Οι συνεργάτες επιτυγχάνουν, όταν αναλαμβάνουν ξεκάθαρους ρόλους, αναστοχάζονται και επικοινωνούν στοχοθετημένα. Θετικά συμβάλλει στη συνεργασία η ικανότητα και η ετοιμότητα για αντιπαράθεση, η συνειδητότητα και η θετική στάση προς τους συνεργάτες.

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO, 2010), στο πλαίσιο της διεπαγγελματικής μάθησης, η εκπαίδευση του προσωπικού θα πρέπει να στηρίζεται στις αρχές της μάθησης ενηλίκων. Αναγκαίες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική διεπιστημονική συνεργασία θεωρούνται η θεσμική υποστήριξη, η διευθυντική δέσμευση, η υποχρεωτική παρουσία, η υλικοτεχνική υποδομή, οι σχεδιασμοί, τα κατάλληλα προγράμματα, οι σύγχρονες μέθοδοι μάθησης, τα μαθησιακά επιτεύγματα και η αξιολόγηση (Cording, et. al. 2016).

Για την καλύτερη αντιμετώπιση ζητημάτων ένταξης παιδιών προσφύγων και μεταναστών, στο κρατίδιο της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας Γερμανίας, εντάχθηκε το μάθημα της γερμανικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας στο πρόγραμμα σπουδών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Noack, 2017).

Σε διεπιστημονικό πλαίσιο οι διαφορετικές ειδικότητες, λαμβάνοντας υπόψη τις γνώσεις και την ανάπτυξη άλλων επιστημών, δραστηριοποιούνται μεταξύ τους, ενώ σε ένα ανώτερο επίπεδο επιστημονικότητας (Transdisziplinarität), οι ειδικότητες δρουν από κοινού και ενσωματώνουν τις ικανότητες και τις εξειδικευμένες γνώσεις προς όφελος ενός νέου πολυεπιστημονικού επαγγελματισμού (Multidisziplinäre Profession) (Hafen, 2013).

Οι στόχοι της διεπιστημονικής ομάδας μπορούν να επιτευχθούν όταν αναπτύσσουν συλλογική επαγγελματική ταυτότητα, διαθέτουν εργασιακό ήθος, προσανατολίζονται προς κοινωνικό-επαγγελματικά προβλήματα και αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά καταστάσεις κρίσεων στην εργασία (Garlach 2013 στο Cording, et. al. 2016) (Πέννα, 2016).

Στις διεπιστημονικές συνεργασίες είναι αναγκαίο οι ρόλοι να είναι ξεκάθαροι, τα μέλη να αλληλοεκτιμούνται, να διαθέτουν γνώσεις και δεξιότητες άλλων επιστημών, να αναστοχάζονται, να επικοινωνούν στοχοθετημένα, να διακρίνονται για ευελιξία, συνειδητότητα και ετοιμότητα για αντιπαράθεση.

2.3 Συνεργασία δασκάλων

Στη συμπερίληψη οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με πολύπλοκα και δυσεπίλυτα παιδαγωγικά ζητήματα. Επίσης, οι προσδοκίες προς τους εκπαιδευτικούς ξεπερνούν σε πολλές περιπτώσεις το πραγματικό εκπαιδευτικό τους δυναμικό.

Η αντιμετώπιση της μεγάλης ετερογένειας των μαθητών σε μια συμπεριληπτική τάξη επιτυγχάνεται με τον επιμερισμό των λειτουργιών της διδασκαλίας κατά τη συνεργασία εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη (κάθετη διαφοροποίηση) και τον χωρισμό των μαθητών σε μικρές ομάδες (οριζόντια διαφοροποίηση). Κατά τη διαφοροποίηση διαχωρισμένων λειτουργιών αναλαμβάνει π.χ. ο ένας παιδαγωγός τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και ο άλλος την υποστήριξη της διδασκαλίας. Αν επιτευχθεί η συνεργατική διδασκαλία μιας ανομοιογενούς μαθησιακής ομάδας με διαφοροποίηση ως προς το διαχωρισμό των λειτουργιών, τότε διαμορφώνεται μία κάθετη ασύμμετρη δομή σχέσεων και οργάνωσης εργασίας (Wocken, 1988). Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι πιο αποτελεσματικές μορφές οργάνωσης συνεργατικής διδασκαλίας.

2.3.1.Μορφές οργάνωσης συνεργατικής διδασκαλίας

Σύμφωνα με την ταξινόμηση των Friend and Bursuck 2006 στο Lütje-Klose and Reicher, (2010) και κυρίως του Friend 2010 στο Johnson (2015) κυριότερες μορφές οεργάνωσης συνεργατικής διδασκαλίας είναι:

Ένας δάσκαλος –ένας υποστηρικτής (*One teach, one assist*): την ευθύνη του μαθήματος για το σύνολο της τάξης αναλαμβάνει ένας από τους δύο δασκάλους, ο άλλος υποστηρίζει διερευνώντας τις επιδόσεις των μαθητών και τη συμπεριφορά τους. Πολλοί προτιμούν τη συνεργασία αυτή, διότι απαιτεί λιγότερο σχεδιασμό (Johnson, 2015).

Παράλληλος σχεδιασμός διδασκαλίας (*Parallel Teaching*): Η τάξη χωρίζεται σε δύο ανομοιογενείς ομάδες, στις οποίες οι δάσκαλοι διδάσκουν ταυτόχρονα. Και στις δυο ομάδες διδάσκονται τα ίδια θέματα και πραγματοποιούνται όμοιες δραστηριότητες χρησιμοποιώντας διαφορετικά μέσα διδασκαλίας. Είναι

πολύ βοηθητική μορφή συνεργατικής διδασκαλίας, ευνοεί πολύ τις παρουσιάσεις εργασιών, την ανάλυση θεμάτων από διαφορετική σκοπιά και το διάλογο.

Διδασκαλία ανά τομείς (*Station Teaching*): Η τάξη χωρίζεται σε δύο ή περισσότερες ομάδες. Στην περίπτωση αυτή διαιρούνται περιεχόμενα διδασκαλίας και μαθητές. Κάθε ομάδα επεξεργάζεται ένα διαφορετικό θέμα με ή δίχως την υποστήριξη του δασκάλου. Κάθε ομάδα κινείται κυκλικά σε κάθε σταθμό, θρανία με κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό. Δάσκαλοι και μαθητές συνεργάζονται εκ περιτροπής και στο τέλος το σύνολο της τάξης εργάζεται ως ομάδα. Θα επανέλθουμε σε αυτή τη μορφή διδασκαλίας.

Εναλλακτικός σχεδιασμός διδασκαλίας (*Alternative Teaching*): Ένας δάσκαλος διδάσκει, ενώ ο δεύτερος επαναλαμβάνει τη διδασκαλία σε μια μικρή ομάδα. Ενέχει κινδύνους αποκλεισμού σε περίπτωση λανθασμένης εφαρμογής της (Johnson, 2015).

Συνεργατική ομαδική διδασκαλία ή Συνεργατική- συλλογική διδασκαλία (*Team Teaching*): Στη συνεργατική συλλογική διδασκαλία διδάσκουν δύο δάσκαλοι την ίδια ώρα στην τάξη, ένας δάσκαλος γενικής και ένας ειδικής εκπαίδευσης. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, η επιλογή των περιεχομένων μάθησης, οι μέθοδοι διδασκαλίας επιλέγονται από κοινού από τους δασκάλους της τάξης (Huber, 2000). Οι μαθητές επωφελούνται από τη διδασκαλία και τις γνώσεις και των δυο δασκάλων, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν κατάλληλα το μάθημα και να συμβάλλουν αμοιβαία στην ανάπτυξη ενός θέματος (Johnson, 2015). Αν και θεωρείται η «εντατικότερη» μορφή συνεργασία, το μάθημα διεξάγεται σε ένα μεγάλο βαθμό μετωπικά και κάθε άλλη δομή συνεργασίας προκύπτει από το συνδυασμό των προαναφερθέντων μορφών συνεργασίας (Πέννα, 2013).

2.4. Προκλήσεις και οφέλη στη διεπιστημονική συνεργασία

Ο χρόνος είναι η πλέον σημαντική πρόκληση που έχουν να αντιμετωπίσουν τα μέλη των διεπιστημονικών ομάδων. Ο χρόνος για συνεργασία μεταξύ των ειδικοτήτων, σημαίνει περιορισμό στον χρόνο εργασίας με το παιδί και τους γονείς.

Μια άλλη σημαντική πρόκληση εμφανίζεται καθώς επιστήμονες με διαφορετικές επαγγελματικές κουλτούρες καλούνται να κατανοήσουν την ορολογία, τους κώδικες και τις θεωρήσεις άλλων επιστημονικών ομάδων. Αυτές οι δυσκολίες μπορούν να ξεπεραστούν, όταν οι επιστήμονες της ομάδας συνειδητά αποδεχθούν και κατανοήσουν ότι άλλοι επιστήμονες εξετάζουν ένα ζήτημα από άλλη οπτική γωνία (Hafen, 2013).

Προβλήματα προσωπικότητας, αντικειμένου, σχέσεων και οργάνωσης επιβαρύνουν τη συνεργασία (Wocken, 1988). Η “ανοιχτή” διαχείριση λαθών αποτελεί σημαντικό στοιχείο διασφάλισης της ποιότητας στη συνεργασία. Συναδελφικό και επικοινωνιακό στιλ, το οποίο στηρίζεται στον αλληλοσεβασμό και στην αλληλοεκτίμηση, συμβάλλει στην καλή λειτουργία δικτύων συνεργασίας.

Εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάστηκαν στην ένταξη προσφύγων αποφαίνονται θετικά για τη συνεργασία μεταξύ τους. Σε σχολεία συμπερίληψης προσφύγων οι εκπαιδευτικοί των αγγλικών ως δεύτερης γλώσσας δεν περιθωριοποιήθηκαν διδάσκοντας τα παιδιά σε μια άλλη τάξη, αλλά συνεργάστηκαν. Την ομάδα συνεργασίας αποτελούσαν ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός της τάξης, ο εκπαιδευτικός πλήρους απασχόλησης των αγγλικών ως δεύτερης γλώσσας και δύο εκπαιδευτικοί που είχαν πείρα στη διδασκαλία των προσφύγων. Είχαν επίσης τη δυνατότητα να παράσχουν πληροφορίες σε διάφορες γλώσσες με βοηθούς εκπαιδευτικούς και να συνεργαστούν με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα (Taylor & Sidhu, 2012).

2.5. Στρατηγικές συνεργασίας

2.5.1. Ανάπτυξη μαθήματος

Οι συνεργατικές μορφές διδασκαλίας προϋποθέτουν την εφαρμογή ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών. Συνδέονται στενά και με την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης, την από κοινού επίλυση προβλημάτων, τη δημιουργία ετερογενών ομάδων, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την αποτελεσματική διδασκαλία και τη συστηματική αξιολόγηση των μαθητών (Improvement through Research in the Inclusive School, IRIS, 2006).

Προϋποθέτουν σαφή προσδιορισμό της ειδικής παιδαγωγικής υποστήριξης και την εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης. Έμφαση, δίνεται στις επικοινωνιακές δεξιότητες και στην καλή επικοινωνία των παιδιών στην τάξη.

Η ανάπτυξη κοινωνικών δραστηριοτήτων στην πράξη στηρίζεται σε στρατηγικές ευαισθητοποίησης των μαθητών, στην εφαρμογή ειδικών στρατηγικών για τους συμμαθητές, σε παιχνίδια αλληλεπίδρασης και στη μίμηση προτύπων.

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας προτείνονται τεχνικές υποστήριξης και ενίσχυσης των μαθητών στην τάξη, στρατηγικές μάθησης και υποστήριξης και με τη συμβολή και των συμμαθητών τους κυρίως σε γλωσσικά μαθήματα, καθώς επίσης υποστήριξη της διδασκαλίας με πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό και χρήση ΤΠΕ.

Για την αντιμετώπιση μεγάλης ανομοιογένειας στις τάξεις απαιτείται εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη εργασία, συγκέντρωση διεπιστημονικών και συνεταιρικών ικανοτήτων. Θετικά αποτελέσματα προκύπτουν από την τη δημιουργία οπτικοποιημένου σχεδιασμού, την ανάπτυξη προγραμμάτων εγγραμματισμού, τη βοήθεια διερμηνείας, τη χρήση υπότιτλων, ανάπτυξη σχεδίων εργασιών (project), τον ορισμό κανόνων, την υποστήριξη με νέες τεχνολογίες. Εφαρμομόζονται σύγχρονες τεχνικές διδασκαλίας, *Διδασκαλία ανά τομείς* (*Station Teaching*).

Σε προγράμματα εκπαίδευσης προσφύγων στην Αυστραλία εφαρμόζεται η μέθοδος Think-Peer –Share, η οποία επιτρέπει στους μαθητές να συνεργαστούν με τους συνομηλίκους τους, να επεξεργαστούν τις σκέψεις τους, να εκφράσουν μια απάντηση και να προωθήσουν την αλληλεπίδραση τάξη. Η αξιοποίηση της συνεργατικής ομαδικής εργασίας στην τάξη είναι μια άλλη αποτελεσματική στρατηγική για την ενίσχυση της ένταξης, τη βελτίωση του γραμματισμού του μαθητή και την ανάπτυξη των κοινωνικών δικτύων (Melville, 2017).

Δίνεται έμφαση στις γλωσσικές ανάγκες και στην επικοινωνία των προσφύγων. Ορθές πρακτικές για τη συμπερίληψη προσφύγων αποτελούν η στοχοθετημένη πολιτική υποστήριξη, η παροχή εξειδικευμένης μαθησιακής υποστήριξης, η εφαρμογή πολύ καλών και ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων, η παροχή θεραπείας σε περιπτώσεις τραύματος και παροχή πόρων για τη συμπερίληψη των προσφύγων στα σχολεία (Taylor & Sidhu, 2012). Πολύ σημαντική ανάγκη προκύπτει για τη δημιουργία κατάλληλου πολύγλωσσου εκπαιδευτικού και διδακτικού υλικού και λεξικών.

Θετικά στην ένταξη προσφύγων συμβάλλει και το παιχνίδι με ομάδες συνομηλίκων, καθώς ασκεί την αδρή και λεπτή κινητικότητα, δεν απαιτεί ιδιαίτερες γλωσσικές ικανότητες, ενισχύει την αυτοπεποίθηση, αυξάνει το αίσθημα του ανήκειν και αποτελεί προστατευτικό μηχανισμό ενάντια σε στο στρες (Toplack, 2016).

2.7.Δίκτυα

Η πολυπλοκότητα του ζητήματος της ένταξης των προσφύγων αναδεικνύει την αναγκαιότητα δημιουργίας δικτύων διεπιστημονικής συνεργασίας.

Σημαντικότερος παράγοντας αποτελεσματικών συνεργατικών συστημάτων θεωρείται ο βαθμός ολοκλήρωσης της συνεργασίας. Όσο περισσότερο αυξάνεται το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων προσώπων και οργανισμών στα δίκτυα συνεργασίας, τόσο περισσότερο επωφελούνται αμφότεροι, διασφαλίζοντας κίνητρα και ποιότητα, για να συνεχίσουν την συνεργασία τους (Hafen 2013).

Ο έλεγχος του δικτύου εργασίας από την κρατική διοίκηση αυξάνει τον βαθμό ολοκλήρωσης του δικτύου. Ταυτόχρονα θα πρέπει να διασφαλίζεται η διαφάνεια καθηκόντων και ενεργειών, να ελαχιστοποιείται η ιεραρχία μεταξύ των ειδικοτήτων, να ενισχύονται οι δημοκρατικές δομές και να εφαρμόζονται κατάλληλες στρατηγικές επικοινωνίας.

Σημαντικός παράγοντας θεωρείται και ο συντονισμός, δηλαδή, θα πρέπει να δημιουργηθούν εκείνες οι δομές, οι οποίες θα διεκπεραιώνουν το διοικητικό έργο και θα ελαφρύνουν το έργο των συνεργαζόμενων ειδικοτήτων (π.χ. υλικό, συνεδριάσεις, πρωτόκολλα κ.ά.) (Hafen, 2013· Πέννα, 2016).

Απαραίτητες για μια ολιστική προσέγγιση στην υποστήριξη των παιδιών προσφύγων είναι η συνεργασία των σχολείων ένταξης με κοινοτικές οργανώσεις, τοπικούς φορείς, πολιτιστικά κέντρα, φορείς υγείας και πρόνοιας (Taylor & Sidhu, 2012).

Συζήτηση

Η συμπερίληψη των όλων των παιδιών κοινωνικοποιεί, αυξάνει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση και προωθεί στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων. Προάγει την προσωπική ευημερία και δημιουργεί θετικές προϋποθέσεις για μελλοντική επαγγελματική επιτυχία. Για την αποτελεσματική συμπερίληψη όλων των

παιδιών, συμπεριλαμβανομένων και των προσφύγων, είναι αναγκαία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Βασική προϋπόθεση για την υλοποίηση της ένταξης είναι απαραίτητη η συστηματική καταγραφή και η αντιμετώπιση των αναγκών τους. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών προϋπόθεση αποτελεί η προετοιμασία, η κατάρτιση, η ενδυνάμωση και η ετοιμότητα των δασκάλων να διδάξουν σε συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Austin, (2015· Rosen & Panagiotopoulou 2017· Melville, 2017· Francis, 2017· ETUCE (2016). Για το λόγο αυτό είναι αναγκαία η κατάρτιση και η ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε ζητήματα ένταξης – συμπερίληψης, συνεργασίας, διαφοροποίησης διδασκαλίας, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συμπερίληψης προσφύγων. Η επιτυχία της ένταξης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη θετική στάση τόσο του προσωπικού των σχολείων, όσο και των διευθυντών των σχολείων και από την εναρμόνιση της στάσης αυτής με την πρακτική τους (Πέννα, 2008). Ο δάσκαλος οφείλει να γνωρίζει τις σύγχρονες κοινωνικές και επιστημονικές εξελίξεις. Σύγχρονοι προβληματισμοί και προοπτικές στην εκπαίδευση και την κοινωνική ζωή όλων των παιδιών οφείλουν να αποτελούν σημεία αναφοράς στην πράξη. Η έλλειψη ερευνητικών στοιχείων και ερευνών πάνω στο θέμα καθιστά απαραίτητη τη διεξαγωγή ερευνών και τη διερεύνηση ζητημάτων συμπερίληψης σε ποικίλους τομείς της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Austin, A. (2015) Notes on Problem-Focused Interdisciplinary Education. University of Winsconsin-Green Bay. Ανακτήθηκε στις 24/03/2016 από: http://blog.uwgb.edu/chancellor/files/2015/06/2015.06-Notes-on-Problem-Focused-Interdiscplinarity-Education-Austin.pdf

Cording, L., Boettcher, A. und Käuper, K.-M. (2016) Reflexionsmodul Interdisziplinarität V. Competence Center Gesundheit. Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. Ανακτήθηκε στις 24/03/2016 από: **Error! Hyperlink reference not valid.**

Dexter, Ph. (χχ). Teaching for Success Inclusion in the Classroom Creating and sustaining a more inclusive language classroom. eacher Development Adviser, British Council, UK. Ανακτήθηκε στις 02/04/2018 από: http://www.teachingenglish.org.uk

Eggert, S. (2016). Inklusion von Flüchtlingskindern – Der erste Schritt zur gelingenden Integration. Ανακτήθηκε στις 2/4/2018 από: https://inklusion.hypotheses.org/1965

ETUCE (2016). Teachers demand more support in education of refugees and migrants Ανακτήθηκε στις 02/04/2018 από: https://www.csee-etuce.org/en/news/archive/1524-teachers-demand-more-support-in-education-of-refugees-and-migrants

Francis, A. (2017). Inclusive Education for Syrian Refugee Children in Scotland. Ανακτήθηκε στις 02/04/2018 από: https://www.unhscotland.org.uk/single-post/2017/06/23/Inclusive-Education-for-Syrian-Refugee-Children-in-Scotland

Hafen, M. (2013). Interdisziplinarität in der Frühen Förderung. Notwendigkeit Herausforderung und Chance, *Frühförderung interdisziplinär*, 32: 98-107. DOI10.2378-fi2013.artd © Ernst Reinhart Verlag Ανακτήθηκε στις 24/03/2016 από: www.fen.ch/texte/mh_interdisziplinaritaet.pdf

Heimann, S. (2015). Aufgaben, erste Handlungsschritte und die Verantwortung der Schulleitung. Ανακτήθηκε στις 02/04/2018 από: https://www.fruehe-bildung.online/download.php?id...

Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule- veränderter orientierungsrahmen für sie schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? *Zeitschrift für Heilpädagogik,* 60, 171-179.

Huber, B. (2000). *Team-Teaching. Bilanz und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

IRIS, (2016) Improvement Through Research in Inclusive School (2006) Strategien und Methoden in inklusiven Klassen. IRIS, 128735-CP-1-2006-BE –COMENIUS –C21*, Education and Culture Lifelong Learning Program Comenius,* 1-26.

Johnson, M. (2015). Co-Teaching: Voraussetzung und Garant für eine Schule für Alle –Erfahrungen aus den USA, *Zeitschrift für Inklusion –online.net,* 1, 1-12. ISSN 1862 5088. Ανακτήθηκε στις 24/03/2016 από: http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/262/248

Lütje-Klose, B. und Reicher, D. (2010). Schule auf dem Weg in die Inklusion, *Vortrag bei der Schulleitungstagung des Schulamtes Kreis Mettmann am 27.1. 2010*. Universität Bielefeld, 2023_616_1, pdf. p.:1-34.

Melville, K., (2017). Inclusive Teaching for Refugee Students. *Journale of Professional Learning*. Ανακτήθηκε 02/04/2018 από: http://cpl.asn.au/journal/semester-1-2017/inclusive-teaching-for-refugee-students

Neumann, U. (2017). "Die müssen die Sprache lernen". Heterogenität in der deutschen Schule. Ανακτήθηκε στις 02/04/2018 από: www.bpb.de/.../die-muessen-die-sprache- lernen?p=all

Noack, Ch. (2017). Fremd- bzw. Zweitspracherwerb von Geflüchteten. Ανακτήθηκε 02/04/2018 από: http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/243940/fremd-bzw-zweitspracherwerb-von-gefluechteten

O' Brein, J. (χ.χ.). Connecting Classrooms An inclusive classroom: how to meet the needs of all your children. Ανακτήθηκε στις 02/04/2018 από: https://www.britishcouncil.org/connecting-classrooms-su...

Refugee Education Partnership Project (2007). The Education Needs of Young Refugees in Victoria. Refugee Education Partnership Project. Ανακτήθηκε στις 02/04/2018 από: https://www.google.com/search?q=The+Education+Needs+of+Young+Refugees+in+Victoria.+&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b

Rosen, L., & Panagiotopoulou, A. (2017). Zur Inklusion von geflüchteten Kindern und Jugendlichen in das deutsche Schulsystem. Ανακτήθηκε στις 02/04/2018 από: http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/258059/inklusion-in-das-schulsystem?p=all

Sander A. (2006). Interdisziplinarität in einer inklusiven Pädagogik. ANCE-Symposiums «Interdisziplinaritär + multiprofessionell: zesummen 1 Schoul». Universität Luxemburg 12.Oktober. Ανακτήθηκε στις 24/03/2016 από: www.ances.lu/.../83-profdr-a-sander-interdisziplinaritaet...

Teusch, C., & Hansmann, K. (2016). Umgang mit traumatisierten Flüchtlingskindern. Ανακτήθηκε στις 02/04/2018 από: https://userpages.uni-koblenz.de/.../Referat_Umgang%2...

Toplak, P. F. (2016). Flüchtlingskinder in Deutschland – Ergotherapeutische Möglichkeiten zur Förderung der Inklusion im schulischen Setting. DVE-Kongress: Flüchtlingskinder in Deutschland. Ανακτήθηκε στις 02/04/2018 από: https://dve.info/resources/pdf/aus.../kongress/.../file

UNESCO, (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Published in 2005 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO © UNESCO 2005 Printed in France, http.p.:1-55. Ανακτήθηκε στις 24/03/2016 από: https://www.researchgate.net/publication/44834804_Guidelines_for_Inclusion_Ensuring_Access_to_Education_for_All

Wocken, H. (1988). "Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen". Στο: Wocken, H., Antor, G. & Hinz, A. *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen.* Hamburg: Gurio Verlag.

Ελληνόγλωσσες

Γκόβαρης, Χ., (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.* Ζεφύρι: Εκδόσεις Διάδραση ISBN: 978-960-953-957-9

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2012). Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Θεωρία και Πράξη. επιστημονική επιμέλεια: Α. Ζώνιου Σιδέρη. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο. ISBN: 978-960-546-101-0

Πέννα, Α. (2008). *Στάσεις και ετοιμότητα των δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.* Διδακτορική Διατριβή. Φλώρινα.

Πέννα, Α. (2013). «Σχολείο για όλους: Η συνεργασία των δασκάλων και άλλες στρατηγικές ανάπτυξής του». Συνέδριο: «Η Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις». Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών Τομέα Ανθρωπιστικών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. ΕΚΠΑ. Αθήνα, 11-12-13-14 Απριλίου. Ηλεκτρονική δημοσίευση πρακτικών ΕΚΠΑ

Πέννα, Α. (2016). Διεπιστημονικότητα και συνεργασία στην εκπαίδευση για όλους 14ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου ΠΕΚ 2016 "Εκπαίδευση, Διεπιστημονικότητα και Σύγχρονος Κόσμος: Ο Ρόλος και η Συνεισφορά της της Εκπαιδευτικής Έρευνας" 21-22 Οκτωβρίου 2016, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία. https://drive.google.com/file/d/0By3MHWf-3yJpUUEwWDg2bUxhUVU/view

Ρέντζη, Α. (2017). Ανάπτυξη στρατηγικών σχεδίων δράσης για τη συμπερίληψη προσφύγων στις σχολικές μονάδες της Ελλάδας. Development of strategic action plans, by school leadership, for the inclusion of

refuge children in Greek schools. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε στις 02/04/2018 από: http://dx.doi.org/10.12681/icodl.1090
https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1090

ΥΠΠΕΘ (2017). *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων.* Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 02/04/2018 από:
https://www.minedu.gov.gr/.../16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPET

Εθνικές στρατηγικές για την πρόληψη της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού

Χρυσή Πρασσά
Εκπαιδευτικός ΠΕ60
chrysaprassa@gmail.com

Περίληψη
Για την πρόληψη και αντιμετώπιση της Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού καθοριστικός είναι ο ρόλος της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι στρατηγικές που αναπτύσσονται από το Κράτος για αυτό το φαινόμενο είναι απαραίτητες, διότι συμβάλλουν σε ένα βαθμό στην κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων για τη διαχείριση περιστατικών σχολικής βίας. Η σύσταση ομάδας ειδικών, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η σύσταση υποστηρικτικών δομών, αποτελούν σημαντικές πρωτοβουλίες τόσο για την πρόληψη όσο και για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Στο πλαίσιο αυτό το Υπουργείο Παιδείας, υλοποιεί την Πράξη με τίτλο «Ανάπτυξη και λειτουργία δικτύου ενημέρωσης, επιμόρφωσης, πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού» κατά το χρονικό διάστημα 2013-2015. Η παρούσα ερευνητική μελέτη διερευνά την ανταπόκριση που έλαβε από εμπλεκόμενους και ωφελούμενους η προαναφερθείσα Πράξη, σύμφωνα με τις απόψεις των Περιφερειακών Ομάδων Δράσεων Πρόληψης Κεντρικής Μακεδονίας, εστιάζοντας σε οργανωτικά και επιστημονικά θέματα καθώς και τον βαθμό επίτευξης των προσδοκώμενων στόχων. Ειδικότερα, εξέτασε την οργάνωση και την διοικητική υποστήριξη που παράχθηκε, την συνεργασία των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, την επιμόρφωση που έλαβαν και την αξιολόγηση των δράσεων που υλοποιήθηκαν. Τέλος, έγινε η γενική αξιολόγηση της εφαρμογής της Πράξης παραθέτοντας τα θετικά και αρνητικά στοιχεία και τις προτάσεις βελτίωσης σύμφωνα με τις βιωμένες εμπειρίες και απόψεις των Περιφερειακών Ομάδων Δράσεων Πρόληψης Κεντρικής Μακεδονίας.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική Βία και Εκφοβισμός, εθνική στρατηγική, επιμόρφωση, συνεργασία, δράσεις, αξιολόγηση

1. Εισαγωγή

Το σχολείο είναι χώρος στον οποίο το παιδί πρέπει να αισθάνεται ασφάλεια και εμπιστοσύνη στη συναναστροφή του είτε με τους δασκάλους είτε με τους συμμαθητές του. Η Σχολική Βία και ο Εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που μπορεί να απειλήσει την σωματική και συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών στο σχολείο και να αποτελέσει αιτία εμφάνισης προβλημάτων τόσο στη μάθηση όσο και στη συμπεριφορά τους. Παρά το γεγονός ότι το φαινόμενο υπήρχε πάντα, στη χώρα μας μόλις τα τελευταία χρόνια αποτελεί πεδίο έρευνας και αυτό λόγω των ανησυχητικών διαστάσεων που έχει λάβει η εμφάνισή του στα ελληνικά σχολεία, όπως καταδεικνύεται στις έρευνες, αλλά και καταγράφεται στις ανησυχίες των γονέων και τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών. Οι έρευνες σχετικά με την σχολική βία στην Ελλάδα καταδεικνύουν τις ανησυχητικές διαστάσεις του φαινομένου και επιβεβαιώνουν την ύπαρξη προβλήματος μεταξύ των μαθητών στο σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα. Η διαμόρφωση μια ολοκληρωμένης πολιτικής πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου στα σχολεία κρίνεται πλέον αναγκαία. Η εθνική στρατηγική είναι μια δημόσια πολιτική, που καθορίζεται από το κεντρικό μέρος της διακυβέρνησης μιας χώρας, η οποία οφείλει να εξηγήσει γιατί υιοθετεί μια εθνική στρατηγική για ένα συγκεκριμένο θέμα, οφείλει να εξηγήσει το πώς θα υλοποιηθεί, ποια θα είναι η επίδρασή της, ποιοι οι στόχοι της, ποιες υποδομές θα χρησιμοποιηθούν, πως συμβάλλει στη βιώσιμη ανάπτυξη, πώς οι στόχοι της εναρμονίζονται και ενσωματώνονται σε άλλες δημόσιες πολιτικές, πού θα υλοποιηθεί, μέρη, κέντρα, δηλαδή αστικά, περιφέρειες, κ.λπ., πώς συντονίζεται και συμπλέκεται με άλλες πολιτικές (Αρτινοπούλου, 2016).

Οι στρατηγικές που αναπτύσσονται από το Κράτος για αυτό το φαινόμενο είναι απαραίτητες, διότι συμβάλλουν σε ένα βαθμό στην κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων για τη διαχείριση περιστατικών σχολικής βίας. Στο πλαίσιο αυτό το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων από το 2012, ανέλαβε πρωτοβουλίες και ανέπτυξε δραστηριότητα σε ερευνητικό και πρακτικό επίπεδο με στόχο την πρόληψη και αντιμετώπιση της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού όπως η

ίδρυση του Παρατηρητηρίου (2012) και η διερεύνηση του φαινομένου με την Πανελλήνια έρευνα σε σχολικές μονάδες της χώρας (Αρτινοπούλου, κ.ά. 2016). Στη συνέχεια διαμόρφωσε μια εθνική κεντρική πολιτική στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου ενημέρωσης, επιμόρφωσης, πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού», στην οποία εστιάζει η παρούσα έρευνα.

2. Παρουσίαση της Πράξης: «Ανάπτυξη και λειτουργία δικτύου ενημέρωσης, επιμόρφωσης, πρόληψης και αντιμετώπισης των Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού»

Με δεδομένο ότι τα φαινόμενα της ΣΒΕ μπορούν να αποτελέσουν αιτία εμφάνισης προβλημάτων τόσο στην σωματική όσο και στη συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών, την έλλειψη κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αλλά και την έλλειψη κάποιας δομημένης συνεργασίας με κοινωνικές υπηρεσίες, το Υπουργείο Παιδείας (με την αριθμ. πρωτ. 4077/ 28-04-2014 εγκύκλιο του ΥΠΠΕΘ) υλοποιεί τις Πράξεις με τίτλο «Ανάπτυξη και λειτουργία δικτύου ενημέρωσης, επιμόρφωσης, πρόληψης και αντιμετώπισης των Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού» οι οποίες εντάσσονται στο γενικότερο πλαίσιο των πρωτοβουλιών του ΥΠΠΕΘ για την Πρόληψη και Αντιμετώπιση των Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού. Οι Πράξεις λειτούργησαν αποκλειστικά κατά τα έτη 2013-2014 και 2014-2015 με στόχο να συμβάλλουν στην Πρόληψη της ΣΒΕ, μέσω της προώθησης εξειδικευμένων δράσεων ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης και της επιμόρφωσης στελεχών εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών.

Σκοπός των Πράξεων είναι η πρόληψη και η διάγνωση του φαινομένου της ΣΒΕ και στόχος τους είναι:

- η δημιουργία μιας μόνιμης δομής πρόληψης και αντιμετώπισης της ΣΒΕ σε πανελλαδικό επίπεδο
- η επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών
- η καταγραφή, η πρόληψη, η έγκαιρη διάγνωση και η αντιμετώπιση των φαινομένων της ΣΒΕ σε πρώιμο στάδιο και
- η ευαισθητοποίηση και η ενεργός συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας, της οικογένειας και της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας.

Οι δράσεις που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο των Πράξεων ήταν στους παρακάτω εφτά τομείς:

α) Ανάπτυξη και λειτουργία δικτύου ενημέρωσης, επιμόρφωσης, πρόληψης και αντιμετώπισης: Δημιουργήθηκε ένα μόνιμο δίκτυο ενημέρωσης, επιμόρφωσης, πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων της Σχολικής βίας και Εκφοβισμού σε κεντρικό και περιφερειακό επίπεδο.

β) Περιοδική εκτίμηση του φαινομένου σε επίπεδο σχολικής μονάδας: Μέσω των Ομάδων Δράσεων Πρόληψης (ΟΔΠ) γίνεται συστηματική διεξαγωγή εκτιμήσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας για τον καθορισμό της συχνότητας του φαινόμενου της σχολικής βίας, του τρόπου και του τόπου εμφάνισής του, του τρόπου αλληλεπίδρασης των μαθητών και των ενηλίκων (εκπαιδευτικοί, γονείς) και την αποτίμηση των αποτελεσμάτων του

γ) Ενημέρωση-επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διάγνωση, πρόληψη και αντιμετώπιση: Μέσω αυτής της Δράση επιμορφώθηκαν εξ αποστάσεως και δια ζώσης τα στελέχη εκπαίδευσης (ΕΣΥΔΠ και ΠΟΔΠ) και οι εκπαιδευτικοί (ΟΔΠ). Αναπτύχθηκε ψηφιακό και έντυπο εκπαιδευτικό υλικό όπως και εφαρμογή (πλατφόρμας και ενημερωτικής πύλης) για την υλοποίηση της Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τη δημοσιοποίηση επιμορφωτικού υλικού, καλών πρακτικών, στατιστικών στοιχείων κ.λπ.

δ) Δράσεις ευαισθητοποίησης ενημέρωσης, επιμόρφωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας: Η παρούσα Δράση αποτελείται από: Δράσεις ευαισθητοποίησης – ενημέρωσης, πριν και μετά την υλοποίηση της επιμόρφωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας σε θέματα ΣΒΕ. Τα μέλη των ΕΣΥΔΠ, των ΠΟΔΠ και των ΟΔΠ λειτούργησαν ως πολλαπλασιαστές και φορείς ευαισθητοποίησης, ενημέρωσης και επιμόρφωσης της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς), μέσω αντίστοιχων δράσεων όπως ομιλίες, διαλέξεις, προβολή ταινιών, επικοινωνία με τους γονείς και τους τοπικούς φορείς

ε) Συνέργεια με άλλες πράξεις.

στ) Δράσεις προβολής και δημοσιότητας και: αφορά σε ενέργειες προβολής και δημοσιότητας για την ενημέρωση, την ευαισθητοποίηση και την πληροφόρηση της εκπαιδευτικής κοινότητας για τις παρεμβάσεις που θα πραγματοποιηθούν στο πλαίσιο της Πράξης προς την κατεύθυνση της διάγνωσης και πρόληψης της σχολικής βίας και εκφοβισμού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια. Ενδεικτικές ενέργειες προς επίτευξη του σκοπού αυτού ήταν: η διοργάνωση ενημερωτικής ημερίδας, η δημιουργία τηλεοπτικού σποτ για

μετάδοση ως κοινωνικό μήνυμα, η παραγωγή έντυπου υλικού (αφίσες κλπ), ανακοινώσεις στα ΜΜΕ και η διοργάνωση απολογιστικού συνεδρίου αποτίμησης αποτελεσμάτων της Πράξης.
ζ) Αξιολόγηση της Πράξης: Η δράση αφορούσε στην ανάπτυξη μεθοδολογίας για την εξωτερική αξιολόγηση της εκτέλεσης του προγράμματος και την ενδιάμεση και τελική εφαρμογή.

3. Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα εργασία, τμήμα μεταπτυχιακής εργασίας (Πρασσά, 2017), επιχείρησε να προσεγγίσει ερευνητικά την αξιολόγηση των ενεργειών στο πλαίσιο της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τις δράσεις πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού στην εκπαιδευτική κοινότητα.

3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της Πράξης «Ανάπτυξη και λειτουργία δικτύου ενημέρωσης, επιμόρφωσης, πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού», σύμφωνα με τις απόψεις των Περιφερειακών Ομάδων Δράσεων Πρόληψης Κεντρικής Μακεδονίας, για τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα, την ανταπόκριση που έλαβε από εμπλεκόμενους και ωφελούμενους καθώς και το βαθμό επίτευξης των προσδοκώμενων στόχων.

Οι ερευνητικοί στόχοι στην παρούσα έρευνα είναι οι εξής:

α) Να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα της προαναφερθείσας πράξης σε τέσσερις επιμέρους παράγοντες ως προς: την οργάνωση και τη διοικητική υποστήριξη που παράχθηκε, την συνεργασία των ΠΟΔΠ με τους εμπλεκόμενους για την πρόληψη και αντιμετώπιση της ΣΒΕ την επιμόρφωση που έλαβαν και την υλοποίηση των δράσεων πρόληψης στα σχολεία.
β) Να καταγραφούν τα θετικά και αρνητικά στοιχεία και αποτελέσματα από την εφαρμογή της Πράξης στα σχολεία
γ) Να καταγραφούν οι προτάσεις βελτίωσης του προγράμματος για την πρόληψη και αντιμετώπιση της ΣΒΕ.

Η ερευνητική μελέτη στηρίχθηκε σε περιγραφικούς δείκτες όλων των προαναφερθέντων παραγόντων-μεταβλητών με τη χρήση ερωτηματολογίου. Ο περιορισμένος αριθμός συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από τους συμμετέχοντες- μέλη ΠΟΔΠ που ήταν και η πειραματική ομάδα δεν επέτρεψε την καλύτερη ποσοτική ανάλυση και συσχέτιση μεταβλητών. Ο στόχος της ερευνητικής ανάλυσης είναι να ερμηνεύσει την αποτελεσματικότητα της Πράξης βάσει των μεταβλητών της έρευνας, που προκύπτουν από την κωδικοποίηση του ερωτηματολογίου στο SPSS.

3.2. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας είναι οι Περιφερειακές Ομάδες Δράσεων Πρόληψης (ΠΟΔΠ) της ΠΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας οι οποίες δραστηριοποιούνται στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, στην αρμοδιότητα της ΠΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας ανήκουν οι Διευθύνσεις ΠΕ και ΔΕ Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Δυτικής Θεσσαλονίκης, Ημαθίας, Κιλκίς, Πέλλας, Πιερίας, Σερρών και Χαλκιδικής. Τα μέλη ΠΟΔΠ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της ΠΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας είναι συνολικά 72 από τους οποίους τα 45 είναι μέλη ΠΟΔΠ της Πρωτοβάθμιας και τα 27 της Δευτεροβάθμιας. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ΠΟΔΠ είναι Σχολικοί Σύμβουλοι και έπονται οι Υπεύθυνοι Αγωγής Υγείας ή Σχολικών Δραστηριοτήτων και Υπεύθυνοι Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων και ένα ελάχιστο ποσοστό εκπαιδευτικών.

Στην έρευνα συμμετείχαν 56 μέλη ΠΟΔΠ Κεντρικής Μακεδονίας από τους οποίους οι 26 ήταν άντρες και οι 30 γυναίκες. Τα δημογραφικά στοιχεία που συλλέχθηκαν αφορούσαν την Διεύθυνση στην οποία υπηρετούν, την βαθμίδα που ανήκουν και το χρόνο προϋπηρεσίας σε αυτή τη θέση. Ως αναφορά τη βαθμίδα Εκπαίδευσης οι 37 ανήκαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι 19 στη Δευτεροβάθμια. Το δείγμα περιελάμβανε άτομα και από τις δύο βαθμίδες, καθώς θεωρήθηκε ότι με αυτόν τον τρόπο θα αποτυπωνόταν ποικιλία απόψεων χωρίς έμφαση στο ρόλο του παράγοντα της βαθμίδας εκπαίδευσης. Οι 46 από τους ερωτηθέντες είχαν προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 2 ετών και μόνο 10 από μηδενική έως 2 έτη. Ως προς την Διεύθυνση στην οποία υπηρετούν η κατανομή των ερωτηθέντων ήταν: 12 από τις Διευθύνσεις Ανατολικής Θεσσαλονίκης, 16 από τη Δυτική Θεσσαλονίκη, 6 από τις Διευθύνσεις Ημαθίας, 5 από Κιλκίς, 5 από Πέλλα, 2 από Πιερία, 5 από Σέρρες και 5 από Χαλκιδική.

3.3. Εργαλείο και διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων στο πλαίσιο αξιολόγησης της Πράξης «Ανάπτυξη και λειτουργία δικτύου ενημέρωσης, επιμόρφωσης, πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού». Η αξιολόγηση από το ΥΠΠΕΘ έγινε δειγματοληπτικά σε όλες τις εμπλεκόμενες ομάδες (ΟΔΠ- ΠΟΔΠ- ΕΣΥΔΠ, Διευθυντές σχολείων- εκπαιδευτικούς συλλόγους γονέων κλπ.), από εξωτερικό συνεργάτη. (ΥΠΠΕΘ.,2015)

Ειδικότερα το ερωτηματολόγιο εστιάζει σε οργανωτικά και επιστημονικά θέματα, στην ανταπόκριση που έλαβε από εμπλεκόμενους και ωφελούμενους καθώς και στο βαθμό επίτευξης των προσδοκώμενων στόχων. Αποτελείται συνολικά από 17 ερωτήσεις και χωριζόταν σε τρία κυρίως μέρη: Γενικές ερωτήσεις: που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων, Ερωτήσεις κλειστού τύπου με τη χρήση 5βαθμης κλίμακας Likert που αφορούν την αξιολόγηση απόδοσης της δράσης και Ερωτήσεις ανοιχτού τύπου οι οποίες αφήνουν τον ερωτώμενο ελεύθερο να αναπτύξει την απάντησή του χωρίς προκαθορισμούς. Αυτές οι ερωτήσεις αφορούσαν την άποψη των ΠΟΔΠ για τα θετικά και αρνητικά στοιχεία από την εφαρμογή της Πράξης και τις προτάσεις βελτίωσής της.

Έγιναν ελάχιστες αλλαγές στο πρωτότυπο ερωτηματολόγιο: Ως προς τις γενικές πληροφορίες (ερώτηση 1,2) έγινε η προσθήκη ερωτήσεων σχετικά με την Διεύθυνση Εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν, την ειδικότητα, την βαθμίδα και την προϋπηρεσία των ΠΟΔΠ και ως προς τις ερωτήσεις (κλειστού τύπου) τροποποιήθηκε η κλίμακα σε 5βαθμη. Διαμοιράστηκε στα 72 μέλη ΠΟΔΠ της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο μέσω της εφαρμογής google forms κατά το χρονικό διάστημα Μαΐου- Ιουνίου του 2017, και τα συμπλήρωσαν 56 μέλη.

4. Αποτελέσματα της έρευνας

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα της «Ανάπτυξης και λειτουργίας δικτύου πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού», σύμφωνα με τις απόψεις των μελών ΠΟΔΠ σε 4 επιμέρους παράγοντες την οργάνωση, τη συνεργασία, την επιμόρφωση και την υλοποίηση των δράσεων πρόληψης και αντιμετώπισης κατά της ΣΒΕ στις σχολικές μονάδες. Τέλος, καταγράφηκαν οι απόψεις των ΠΟΔΠ ως προς την γενική εφαρμογή της παραθέτοντας τα θετικά και αρνητικά στοιχεία και προτάσεις βελτίωσης.

4.1. Αξιολόγηση της οργάνωσης

Ο παράγοντας *Οργάνωση* αξιολογήθηκε ως το επίπεδο ενημέρωσης σχετικά με την λειτουργία και τους στόχους της υλοποίησης των δράσεων της Πράξης, τις οδηγίες που δόθηκαν και τη συνολική διοικητική υποστήριξη που παρασχέθηκε.

(Ερώτηση 1): Αξιολογήστε το επίπεδο ενημέρωσής σας σχετικά με την υλοποίηση (λειτουργία - στόχοι) των δράσεων της Πράξης για την πρόληψη σχολικής βίας - εκφοβισμού:

Οι περισσότεροι ΠΟΔΠ θεωρούν ότι το επίπεδο ενημέρωσης σχετικά με τη λειτουργία και τους στόχους της Πράξης, για την υλοποίηση των δράσεων για την πρόληψη σχολικής βίας – εκφοβισμού ήταν αρκετά καλό (57,01%) και ελάχιστοι θεωρούσαν ότι είναι μέτριο (5,4%) ή καλό (14,3%)

(Ερώτηση 2): Πώς θα αξιολογούσατε τις οδηγίες που σας δόθηκαν για να διευκολύνουν το έργο σας και τη λειτουργία του προγράμματος;

Φαίνεται ότι οι περισσότεροι ΠΟΔΠ αξιολογούν τις οδηγίες που τους δόθηκαν για τη διευκόλυνση του έργου τους «σαφείς» σε ποσοστό 60,7%, «απόλυτα σαφείς» 19,6% και ένα μικρό ποσοστό «ασαφείς» 16,1%.

(Ερώτηση 3): Πώς θα αξιολογούσατε τη συνολική διοικητική υποστήριξη;

Οι ΠΟΔΠ αξιολογούν τη συνολική διοικητική υποστήριξη του έργου ως πολύ ικανοποιητική σε ποσοστό 37.5%, λίγο ικανοποιητική σε ποσοστό 12,5% και καθόλου ικανοποιητική σε ποσοστό 1.8%.

4.2. Αξιολόγηση της συνεργασίας

Για να υπάρχει αποτελεσματικότητα και να συνεισφέρει ένα δίκτυο πρέπει να δημιουργούνται ισχυροί δεσμοί που να συνεισφέρουν στην συνέχιση της ύπαρξης και της λειτουργίας του προγράμματος αλλά και

στην επέκταση της πολιτικής αυτής και των καλών πρακτικών. Βασικός παράγοντας είναι η καλή ***συνεργασία*** με όλους του εμπλεκόμενους του Δικτύου, της εκπαίδευσης αλλά και των υποστηρικτικών δομών. Έτσι, αξιολογήθηκε η συνεργασία των ΠΟΔΠ με όλους τους εμπλεκόμενους του Δικτύου.

(Ερώτηση 4α): Αξιολογήστε τη συνεργασία σας με τις Σχολικές Μονάδες.

Η συνεργασία των μελών ΠΟΔΠ με τις σχολικές μονάδες ήταν αρκετά καλή σε ποσοστό 58.9%, άριστη σε ποσοστό 32,1%, καλή σε ποσοστό 7.1% και μέτρια σε ποσοστό 1.8%.

(Ερώτηση 4β): Αξιολογήστε τη συνεργασία σας με τις Επιτροπές Συντονιστών Δράσεων Πρόληψης (ΕΣΥΔΠ).

Η συνεργασία των ΠΟΔΠ με την Επιτροπή Συντονιστών Δράσεων Πρόληψης είναι αρκετά καλή σε ποσοστό 39,3%, άριστη σε ποσοστό 30.4%, καλή σε ποσοστό 21.4%, μέτρια σε ποσοστό 5.4% και κακή σε ποσοστό 3.6%.

(Ερώτηση 4γ): Αξιολογήστε τη συνεργασία σας με τις ΠΟΔΠ της ίδιας Βαθμίδας.

Οι ΠΟΔΠ θεωρούν ότι η συνεργασία τους με τις ΠΟΔΠ της ίδιας βαθμίδας ήταν αρκετά καλή σε ποσοστό 46,4%, άριστη σε ποσοστό 28,6%, καλή σε ποσοστό 16.1% και μέτρια σε ποσοστό 8.9%.

(Ερώτηση 4δ): Αξιολογήστε τη συνεργασία σας με τις ΠΟΔΠ της άλλης Βαθμίδας.

Οι ΠΟΔΠ είχαν αρκετά καλή (39,3%) και άριστη συνεργασία με τις ΠΟΔΠ της άλλης βαθμίδας. Λίγοι ήταν εκείνοι που είχαν καλή (17,9) και μέτρια εμπειρία από την συνεργασία τους με τις ΠΟΔΠ της άλλης βαθμίδας (8,9%).

(Ερώτηση 4ε): Αξιολογήστε τη συνεργασία σας με το Δίκτυο Συνεργαζόμενων Φορέων της περιοχής σας (Κοινωνικές Υπηρεσίες-Τοπική Αυτοδιοίκηση-Αστυνομία κλπ.).

Φαίνεται ότι η συνεργασία τους με το τοπικό Δίκτυο Συνεργαζόμενων φορέων της περιοχής που υπηρετούν ήταν αρκετά καλή σε ποσοστό 42,9%, άριστη σε ποσοστό 23,2%, καλή σε ποσοστό 17,9%, μέτρια σε ποσοστό 14,3% και κακή σε ποσοστό 1,8%.

(Ερώτηση 4στ): Αξιολογήστε τη συνεργασία σας με το Εθνικό Δίκτυο Συνεργαζόμενων Φορέων (Χαμόγελο του Παιδιού-ΚΜΟΠ κ.λπ.).

Η συνεργασία των ΠΟΔΠ με το Εθνικό Δίκτυο Συνεργαζόμενων Φορέων ήταν αρκετά καλή σε ποσοστό 42,9%, άριστη σε ποσοστό 26,8%, καλή σε ποσοστό 21,4% και μέτρια σε ποσοστό 3,6% και κακή σε ποσοστό 5,4%.

4.3. Αξιολόγηση της επιμόρφωσης των ΠΟΔΠ

Ένας από τους στόχους της Πράξης ήταν η εξειδικευμένη ***επιμόρφωση*** και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, ώστε να αναλαμβάνουν ενεργότερο ρόλο σε ζητήματα που αφορούν στην προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών και στην καταπολέμηση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούσαν την αξιολόγηση της επιμόρφωσης που έλαβαν οι ΠΟΔΠ:

(Ερώτηση 5): Συμμετείχατε στον κύκλο επιμόρφωσης σχετικά με την διάγνωση, πρόληψη και αντιμετώπιση των φαινομένων ΣΒΕ; (Αν ναι απαντήστε στις ερωτήσεις 6-7, αν ΟΧΙ συνεχίστε στην ερώτηση 8)

Οι συμμετέχοντες στην επιμόρφωση ήταν 45 από τους 56 (80,4%).

(Ερώτηση 6): Η επιμόρφωση βοήθησε στη διάγνωση, πρόληψη και αντιμετώπιση της ΣΒΕ;

Τα μέλη ΠΟΔΠ που επιμορφώθηκαν, θεωρούν ότι η επιμόρφωση βοήθησε στην διάγνωση, στην πρόληψη και αντιμετώπιση φαινομένων ΣΒΕ σε μέτριο βαθμό σε ποσοστό 19,6%, πάρα πολύ σε ποσοστό 25%, πολύ σε ποσοστό 32,1% και καθόλου σε ποσοστό 3,6%.

(Ερώτηση 7α): Αξιολογήστε την ποιότητα επιμόρφωσής σας ως προς τη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε.

Τα μέλη ΠΟΔΠ αξιολόγησαν την ποιότητα επιμόρφωσης ως προς τη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε αρκετά ικανοποιητική σε ποσοστό 26,8%, πάρα πολύ ικανοποιητική σε ποσοστό 10,7%, πολύ ικανοποιητική σε ποσοστό 28,6%, λίγο ικανοποιητική σε ποσοστό 12,5% και καθόλου ικανοποιητική σε ποσοστό 1,8%.

(Ερώτηση 7β): Αξιολογήστε την ποιότητα επιμόρφωσής σας ως προς το βαθμό κάλυψης των γνώσεών σας σχετικά με το φαινόμενο της ΣΒΕ.

Ο βαθμός κάλυψης των γνώσεων των ΠΟΔΠ σχετικά με το φαινόμενο, φαίνεται ότι ήταν αρκετά ικανοποιητικός σε ποσοστό 32,1%, πάρα πολύ (17,9%), πολύ (23,2%), λίγο ικανοποιητικός σε ποσοστό 1,8% και καθόλου ικανοποιητικός σε ποσοστό 5,4%.

(Ερώτηση 7γ): Αξιολογήστε την ποιότητα επιμόρφωσής σας ως προς το βαθμό ετοιμότητας για την αναγνώριση ενός περιστατικού ΣΒΕ μετά την επιμόρφωση.

Οι ΠΟΔΠ είναι πολύ ικανοποιημένοι (41,1%) από την ποιότητα της επιμόρφωσης που έλαβαν ως προς το βαθμό ετοιμότητας για την αναγνώριση ενός περιστατικού ΣΒΕ και λιγότερο ικανοποιημένοι σε ποσοστό 12,5%.

(Ερώτηση 7δ): Αξιολογήστε την ποιότητα επιμόρφωσής σας ως προς το βαθμό ετοιμότητας για την αντιμετώπιση ενός περιστατικού ΣΒΕ μετά την παρακολούθηση της επιμόρφωσης.

Οι ΠΟΔΠ θεωρούν ότι είναι έτοιμοι μετά την επιμόρφωση να αντιμετωπίσουν ένα περιστατικό ΣΒΕ σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό (25%), πάρα πολύ ικανοποιητικό (14,3%), πολύ ικανοποιητικό (35,7%) , λίγο ικανοποιητικό (5,4%).

(Ερώτηση 7ε): Αξιολογήστε την ποιότητα επιμόρφωσής σας ως προς το υλικό επιμόρφωσης.

Φαίνεται ότι το υλικό επιμόρφωσης, ήταν αρκετά ικανοποιητικό σε ποσοστό 16,1%, πάρα πολύ ικανοποιητικό σε ποσοστό 26,8%, πολύ ικανοποιητικό σε ποσοστό 35,7% , λίγο ικανοποιητικό σε ποσοστό 1,8%.

(Ερώτηση 7στ): Αξιολογήστε την ποιότητα επιμόρφωσής σας ως προς το επίπεδο υποστήριξης από τους επιμορφωτές.

Το επίπεδο υποστήριξης από τους επιμορφωτές, φαίνεται ότι ήταν αρκετά ικανοποιητικό σε ποσοστό 30,4%, πάρα πολύ ικανοποιητικό σε ποσοστό 12,5%, πολύ ικανοποιητικό σε ποσοστό 30,4% , λίγο ικανοποιητικό σε ποσοστό 5,4% και καθόλου ικανοποιητικό σε ποσοστό 1,8%.

(Ερώτηση 7ζ): Αξιολογήστε την ποιότητα επιμόρφωσής σας ως προς τη γενικότερη οργάνωση της επιμόρφωσης.

Τα μέλη ΠΟΔΠ θεωρούν ότι η γενικότερη οργάνωση της επιμόρφωσης, ήταν αρκετά ικανοποιητική (23,2%), πάρα πολύ ικανοποιητική (14,3%), πολύ ικανοποιητική (30,4%), λίγο ικανοποιητική (10,7%) και καθόλου ικανοποιητική (1,8%).

4.4. Αξιολόγηση της υλοποίησης δράσεων στις σχολικές μονάδες ευθύνης των ΠΟΔΠ

Οι ΠΟΔΠ αξιολόγησαν το επίπεδο υλοποίησης των δράσεων πρόληψης για τη ΣΒΕ σε σχέση με 3 επιμέρους παραμέτρους:

- Ανάπτυξη επιπλέον δράσεων πρόληψης
- Ενεργή συμμετοχή μαθητών και γονέων
- Βοήθεια για την πρόληψη και αντιμετώπιση της ΣΒΕ

(Ερώτηση 8): Στο σχολείο ευθύνης σας, ποιες μορφές δράσεων πρόληψης αναπτύχθηκαν ενάντια στην ΣΒΕ;

Παρατηρείται ότι οι δράσεις που αναπτύχθηκαν για την πρόληψης της ΣΒΕ στα σχολεία ευθύνης των εκπαιδευτικών περιελάμβαναν κυρίως σύνθεση δραστηριοτήτων (48,2%) δηλαδή διαθεματικές δραστηριότητες, δραστηριότητες προγραμμάτων αγωγής υγείας, σχολικές δραστηριότητες, δραστηριότητες των συμβουλευτικών σταθμών νέων και σε μικρότερο ποσοστό δραστηριότητες αποκλειστικά και μόνο προγραμμάτων αγωγής υγείας, σχολικές δραστηριότητες, δραστηριότητες συμβουλευτικών σταθμών νέων και σύνθεση δραστηριοτήτων.

(Ερώτηση 9): Πώς θα αξιολογούσατε το ενδιαφέρον των μαθητών για τις δράσεις σχετικά με το φαινόμενο της ΣΒΕ;

Το ενδιαφέρον των μαθητών για τις δράσεις ΣΒΕ ήταν αρκετά ικανοποιητικό 19.6%, πάρα πολύ ικανοποιητικό 25%, πολύ ικανοποιητικό 53,6% και λίγο ικανοποιητικό σε ποσοστό 1,8%.

(Ερώτηση 10): Έδειξαν ενδιαφέρον οι γονείς των μαθητών για τις δράσεις;

Οι ΠΟΔΠ θεωρούν ότι το ενδιαφέρον των γονέων για τις δράσεις ήταν αρκετά ικανοποιητικό σε ποσοστό 33,9%, πάρα πολύ ικανοποιητικό 19,6%, πολύ ικανοποιητικό 37,5% και λίγο ικανοποιητικό 8,9%.

(Ερώτηση 11): Θεωρείτε ότι οι δράσεις που υλοποιήθηκαν βοήθησαν στην πρόληψη και αντιμετώπιση φαινομένων ΣΒΕ;

Οι ΠΟΔΠ θεωρούν ότι οι δράσεις που υλοποιήθηκαν βοήθησαν στην πρόληψη και αντιμετώπιση φαινομένων ΣΒΕ σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό σε ποσοστό 19,6%, πάρα πολύ ικανοποιητικό βαθμό 17,9%, πολύ ικανοποιητικό βαθμό 60,7% και λίγο ικανοποιητικό βαθμό σε ποσοστό 1,8%.

4.5. Αξιολόγηση της γενικής εφαρμογής της Πράξης

Ολοκληρώνοντας την περιγραφή αξιολόγησης της Πράξης «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου ενημέρωσης, επιμόρφωσης, πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού», σχετικά με τους 4 επιμέρους παράγοντες: οργάνωση, συνεργασία, επιμόρφωση και υλοποίηση δράσεων πρόληψης ακολούθησαν ερωτήσεις σχετικά με τη αξιολόγηση από τη γενική εφαρμογή του προγράμματος στις σχολικές μονάδες.

(Ερώτηση 12): Η εφαρμογή της πράξης στις Σχολικές Μονάδες βοήθησε να διερευνηθεί η έκταση του φαινομένου σε αυτές;

Τα μέλη ΠΟΔΠ θεωρούν ότι η εφαρμογή της πράξης στα σχολεία βοήθησε στη διερεύνηση της ΣΒΕ σε ποσοστό 52% ενώ σε ποσοστό 7,1% θεωρούν ότι δεν βοήθησε.

(Ερώτηση 13): Θεωρείτε ότι η δράση θα έπρεπε να συνεχιστεί, να συνεχιστεί με αλλαγές ή να μη συνεχιστεί;

Τα μέλη ΠΟΔΠ θεωρούν ότι η δράση πρέπει να συνεχιστεί με αλλαγές σε ποσοστό 55,4%, ενώ σε ποσοστό 44,6% θεωρούν ότι απλά πρέπει να συνεχιστεί.

(Ερώτηση 14): Αναφέρατε κατά τη γνώμη σας τα τρία πιο θετικά στοιχεία από την εφαρμογή του προγράμματος.

Το σύνολο των συμμετεχόντων της έρευνας (N=56), απάντησαν ποια θεωρούν ότι είναι κατά τη γνώμη τους τα θετικά στοιχεία από την εφαρμογή του προγράμματος για τις δράσεις της ΣΒΕ είτε συμμετείχαν στην επιμόρφωση είτε όχι. Ανέφεραν βάσει ιεραρχίας τρία θετικά στοιχεία που θεωρούν ότι έχει το πρόγραμμα και συγκεκριμένα τα χαρακτηριστικά που θεωρούν ότι είναι πρώτα στις θετικές τους εντυπώσεις είναι η αποδοχή και αναγνώριση του φαινομένου (19,6%), η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών (17,9%), η ενημέρωση –πληροφόρηση για το θέμα (37,5%). Σε δεύτερο επίπεδο, οι θετικές εντυπώσεις των ΠΟΔΠ αναφέρονται στην ύπαρξη υποστηρικτικού δικτύου (12,5%), στη βοήθεια για την πρόληψη του φαινομένου (10,7%), στην ανάπτυξη θετικών στάσεων (7,1%). Σε τρίτο επίπεδο, οι σημαντικότερες θετικές εντυπώσεις που προκλήθηκαν στους εκπαιδευτικούς ήταν η εκμάθηση στη διαχείριση τέτοιων φαινομένων (8,9%), η διεπιστημονική προσέγγιση του θέματος (7,1%) και ο αναστοχασμός (3,6%).

(Ερώτηση 15): Αναφέρατε κατά τη γνώμη σας τα τρία πιο αρνητικά στοιχεία από την εφαρμογή του προγράμματος.

Οι επιλογές των συμμετεχόντων στην έρευνα σχετικά με την άποψη που έχουν για τα αρνητικά στοιχεία της εφαρμογής του προγράμματος δράσεων για τη ΣΒΕ. Στην πρώτη επιλογή των συμμετεχόντων για τα αρνητικά στοιχεία του προγράμματος ήταν η γραφειοκρατία, η υποστελέχωση (19,6%), η αποσπασματική προσέγγιση του ζητήματος για την αντιμετώπισή του (23,2%), η ελλιπής επιμόρφωση των περισσότερων εκπαιδευτικών (10,7%), τα βραχυπρόθεσμα τυποποιημένα αποτελέσματα (10,7%). Η δεύτερη επιλογή για την άποψη των ΠΟΔΠ για τα αρνητικά στοιχεία του προγράμματος περιλαμβάνει κυρίως τον ελλειπή συντονισμό του προγράμματος (21,4%), την υποτίμηση του φαινομένου από τους γονείς (5,4%), τη μικρή χρονική διάρκεια του προγράμματος (14,3%), την έλλειψη ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση (5,4%) και ήταν και ορισμένοι που δε θεωρούσαν ότι υπάρχει κάποιο αρνητικό στοιχείο (7,1%). Η τρίτη επιλογή περιλαμβάνει τη δυσκολία συνέχειας της πράξης λόγω της κινητικότητας των υπαλλήλων (5,4%), τη μικρή συχνότητα συναντήσεων (12,5%).

(Ερώτηση 16): Αναφέρατε κατά τη γνώμη σας τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του προγράμματος θετικά ή αρνητικά.

Θετικά αποτελέσματα

Θετική στάση ως προς την αντιμετώπισή του

Βελτίωση σχολικού κλίματος

Διερεύνηση της ανάπτυξης συστημικών δράσεων πρόληψης και αντιμετώπισης της ΣΒΕ

Αρνητικά αποτελέσματα

Έλλειψη ειδικευμένου προσωπικού

Περιορισμένος χρόνος για δράσεις

Αλληλοεπικαλύψεις από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σχολικοί Σύμβουλοι-ΠΟΔΠ-Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων

(Ερώτηση 17): Αναφέρατε τις προτάσεις για τη βελτίωση της δράσης.

Οι περισσότεροι ΠΟΔΠ θεωρούν ότι η δράση θα πρέπει να συνεχιστεί μακροπρόθεσμα (30,4%) και να βελτιωθεί η οργάνωση και το υλικό της επιμόρφωσης (19,6%). Επίσης θεωρούν, ότι η δράση χρειάζεται

περισσότερες βιωματικές ασκήσεις (7,1%), χρηματοδότηση (3,6%), συχνότερες συναντήσεις (7,1%), εστίαση σε συχνότερες στρατηγικές πρόληψης (8,9%).

5. Συζήτηση-συμπεράσματα

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη εξετάσαμε την αποτελεσματικότητα της Πράξης «Ανάπτυξη και λειτουργία δικτύου πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού», σύμφωνα με τις απόψεις των μελών ΠΟΔΠ σε 4 επιμέρους παράγοντες την οργάνωση και τη διοικητική υποστήριξη, τη συνεργασία, την επιμόρφωση που έλαβαν ως επιμορφούμενοι και την υλοποίηση των δράσεων πρόληψης και αντιμετώπισης κατά της ΣΒΕ στις σχολικές μονάδες. Τέλος, καταγράφηκαν οι απόψεις των ΠΟΔΠ ως προς την εφαρμογή της Πράξης παραθέτοντας τα θετικά και αρνητικά στοιχεία.

5.1. Παράγοντας Οργάνωση

Από την αξιολόγηση σχετικά με την *Οργάνωση* της δράσης, τα μέλη ΠΟΔΠ φαίνονται αρκετά ικανοποιημένοι σχετικά με το επίπεδο ενημέρωσης για την λειτουργία και τους στόχους της Πράξης, τις οδηγίες που τους δόθηκαν και γενικά για τη συνολική διοικητική υποστήριξη. Την αντίθεσή τους όμως εξέφρασαν τα νεώτερα μέλη, τα οποία ανέλαβαν μετά τη λήξη της Πράξης, με προϋπηρεσία κάτω των δύο ετών, που θεωρούν ότι δεν τους παρασχέθηκαν σαφείς οδηγίες και είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τη διοικητική υποστήριξη.

5.2. Παράγοντας Συνεργασία

Οι περισσότεροι ΠΟΔΠ θεωρούν αρκετά καλή τη συνεργασία τους με τις σχολικές μονάδες και το Δίκτυο (ΕΣΥΔΠ, ΠΟΔΠ), εντούτοις επισήμαναν στα αρνητικά στοιχεία την έλλειψη συντονισμού από την ΕΣΥΔΠ και την έλλειψη συχνών επαφών μεταξύ των ΠΟΔΠ εκφράζοντας την άποψη *«Χρειάζεται περισσότερος συντονισμός με συχνότερες επαφές και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μελών ΠΟΔΠ».* Η συνεργασία μεταξύ των ΠΟΔΠ της ίδιας βαθμίδας φαίνεται να είναι αρκετά καλή προς άριστη ενώ με τις ΠΟΔΠ της άλλης βαθμίδας φαίνεται να είναι μέτρια προς αρκετά καλή και αυτό οφείλεται στο «*Ασαφές οργανωτικό και επικοινωνιακό πλαίσιο μεταξύ των μελών ΠΟΔΠ των δύο βαθμίδων κάθε νομού».*

Η συμβολή εξειδικευμένων επιστημόνων (Υποστηρικτικές Δομές συνεργαζόμενων φορέων) για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και γονέων, η πραγματοποίηση ειδικών ενημερωτικών δράσεων και η έμπρακτη βοήθεια ψυχολόγων θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία των στόχων πρόληψης και αντιμετώπισης της ΣΒΕ. Οι περισσότεροι έχουν αποκομίσει θετικά οφέλη από τη συμμετοχή του σε δράσεις πρόληψης της σχολικής βίας – εκφοβισμού και παρατηρείται να έχουν θετική στάση απέναντι στην συνεργασία με τους φορείς θεωρώντας ότι υπάρχει μεν ένας *οργανωμένος μηχανισμός πρόληψης και παρέμβασης* αλλά η αυξημένη γραφειοκρατία και η *έλλειψη ειδικευμένου προσωπικού* λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας στη συνεργασία. Αυτό παρατηρείται στις τοπικές κοινωνικές υπηρεσίες λόγω υποστελέχωσης ή έλλειψης εξειδικευμένου προσωπικού (ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών) με αποτέλεσμα να μη λαμβάνονται άμεσα αποφάσεις για τη διαχείριση ενός περιστατικού βίας στο σχολείο. Ως αρνητικό στοιχείο θεωρείται *«Η μη στελέχωση φορέων της εκπαίδευσης με συγγενείς με το ζήτημα, ειδικότητες επιστημόνων»* όπως είναι το ΚΕΔΔΥ και οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων.

5.3. Παράγοντας Επιμόρφωση

Τα στελέχη εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί, για πρώτη φορά, επιμορφώθηκαν σε θέματα Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού με σκοπό την διάγνωση, πρόληψη, αντιμετώπιση του φαινομένου. Η επιμόρφωση έγινε σε δύο κύκλους και συνολικά συμμετείχαν και έλαβαν πιστοποίηση 450 στελέχη εκπαίδευσης και περίπου 11.000 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Οι ερωτηθέντες της παρούσας έρευνας θεωρούν ότι η επιμόρφωση βοήθησε πολύ στην *«Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την κατανόηση της έννοιας του σχολικού εκφοβισμού»* και στην *«αναγνώριση του φαινομένου»* αξιολογώντας την ποιότητα επιμόρφωσης ως προς τη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε και το γνωστικό αντικείμενο αρκετά ικανοποιητική. Ως προς την ετοιμότητα αναγνώρισης και αντιμετώπισης φαίνεται ότι η επιμόρφωση βοήθησε σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό. Επίσης, το υλικό επιμόρφωσης που παρασχέθηκε κάλυψε σε μεγάλο βαθμό τις επιμορφωτικές ανάγκες των στελεχών (ΠΟΔΠ) και εκπαιδευτικών σε ζητήματα πρόληψης και αντιμετώπισης της ΣΒΕ.

Αρκετοί εξέφρασαν όμως, τη δυσαρέσκειά τους για τη *«μη συνέχιση των επιμορφωτικών προγραμμάτων»* επισημαίνοντας ότι *«δεν επιμορφώθηκε το σύνολο των εκπαιδευτικών, αλλά και των υπολοίπων στελεχών εκπαίδευσης (σχολικοί σύμβουλοι, διευθυντές και προϊστάμενοι σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικοί της τάξης)»* αναφέροντας ότι είναι μικρό το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε δράσεις επιμόρφωσης για τον περιορισμό του φαινομένου.

5.4. Παράγοντας Υλοποίηση Δράσεων

Η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και η ***υλοποίηση δράσεων*** κατά του εκφοβισμού βοηθάει στην ενεργό συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και διαπροσωπικών σχέσεων. Όπως καταγράφηκαν από τις ΠΟΔΠ αναπτύχθηκαν πλήθος δραστηριοτήτων πρόληψης στις σχολικές μονάδες κυρίως διαθεματικές (βιωματικές δράσεις, πρότζεκτ κ.λπ.) και σύνθεση προγραμμάτων (αγωγής υγείας, σχολικών δραστηριοτήτων και ΣΣΝ). Οι ΠΟΔΠ θεωρούν ότι στα σχολεία «*δεν εφαρμόζεται ένα μοντέλο δράσεων»* αλλά γίνονται δράσεις «αποσπασματικές και βραχυπρόθεσμες». Το πρόβλημα αυτό ανακύπτει από την κινητικότητα των εκπαιδευτικών (μεταθέσεις- αποσπάσεις), την έλλειψη χρόνου κυρίως λόγω πίεσης του αναλυτικού προγράμματος και την ελλειπή χρηματοδότηση για τη συνέχεια τέτοιων δράσεων σε μακροπρόθεσμη βάση. Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα έχει περιορίσει ακόμα περισσότερο τη δυνατότητα επαρκούς χρηματοδότησης και ανάπτυξης τέτοιων δράσεων.

Επιδιώκοντας την πρόληψη και αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, απαιτείται η συντονισμένη δράση όλων των εμπλεκομένων στη σχολική κοινότητα και αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την *«ένταξη στο σχολικό πρόγραμμα δράσεων και εκδηλώσεων πρόληψης της ενδοσχολικής βίας».*

Παρατηρείται ότι ενώ υπάρχει σημαντική προσπάθεια κινητοποίησης και ευαισθητοποίησης από πλευράς των εκπαιδευτικών με την υλοποίηση δράσεων πρόληψης, φαίνεται το ενδιαφέρον των γονέων να είναι αρκετά ικανοποιητικό σε αντίθεση με το ενδιαφέρον που δείχνουν οι μαθητές κυρίως μεγαλύτερων ηλικιών, πιθανόν λόγω του *«κορεσμού… από παραπλήσιες και επαναλαμβανόμενες δράσεις εστιασμένες στον ίδιο όρο σχολικός εκφοβισμός – bullying».* Πάραυτα, αναφέρεται ότι «*έχει βελτιωθεί το σχολικό κλίμα»* στις σχολικές μονάδες, έχουν περιοριστεί τα περιστατικά βίας και έχει αναπτυχθεί «*η συνεργασία μεταξύ μαθητών από διαφορετικές χώρες».*

Στόχος της Πράξης ήταν η συγκρότηση μιας υποστηρικτικής δομής- δικτύου για την προώθηση εξειδικευμένων δράσεων πρόληψης, ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης γύρω από θέματα Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού, όπου μέρος αυτής της υποστηρικτικής ομάδας είναι και οι ΠΟΔΠ. Η επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών ήταν το πρώτο βήμα για την έγκαιρη διάγνωση, πρόληψη και αντιμετώπιση των φαινομένων ΣΒΕ. Το δεύτερο βήμα ήταν η ευαισθητοποίηση και η ενεργός συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας, της οικογένειας και της τοπικής κοινωνίας. Από το ερευνητικό μέρος και τα θετικά στοιχεία που καταγράφηκαν από την εφαρμογή τη Πράξης στις σχολικές μονάδες θα λέγαμε ότι οι στόχοι επιτεύχθηκαν.

Ως προς την εφαρμογή του προγράμματος στους παράγοντες που αξιολογήθηκε σχετικά με την:

Οργάνωση: το σχέδιο δράσης παρείχε σαφείς οδηγίες και διοικητική υποστήριξη.

Συνεργασία: Αναπτύχθηκε ένα πλαίσιο στήριξης, με την εμπλοκή όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας, της τοπικής κοινωνίας και άλλων φορέων προς όφελος των εμπλεκομένων στην αντιμετώπιση της Σχολικής Βίας.

Επιμόρφωση: Το υλικό που παρασχέθηκε ήταν οργανωμένο και επιστημονικά τεκμηριωμένο, δίνοντας πληροφορίες για την αναγνώριση του φαινομένου, κατευθυντήριες γραμμές για την εφαρμογή μεθόδων κατά του εκφοβισμού.

Υλοποίηση δράσεων: Η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών, η συνεργασία φορέων και η ευαισθητοποίηση μαθητών και γονέων στην υλοποίηση δράσεων με στόχο την πρόληψη είναι παράγοντας για την επιτυχία των στόχων της σχολικής μονάδας.

Ως προς την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας από την εφαρμογή της Πράξης στις σχολικές μονάδες ***σε γενικό επίπεδο***, όλοι οι ερωτηθέντες επισήμαναν ότι η επιμόρφωση βοήθησε στην αναγνώριση του φαινομένου, στην διερεύνηση της έκτασής του, στην ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών και στην ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και της τοπικής κοινωνίας. Η ύπαρξη οργανωμένου εκπαιδευτικού δικτύου αξιολογήθηκε ως καλά αναπτυγμένο, και η συνέργεια με εθνικούς και τοπικούς φορείς βελτίωσε σημαντικά το έργο τους.

Ωστόσο, δεν μας επιτρέπουν οι περιορισμοί της έρευνας να γενικεύσουμε τα συμπεράσματά μας. Από πλευράς ΥΠΠΕΘ δεν υπάρχει δείγμα αξιολόγησης σε σχέση με το μέγεθος των ΠΟΔΠ που συμμετείχε στην αξιολόγηση της Πράξης. Επίσης δεν αναφέρθηκαν η μεθοδολογία της έρευνας και τα μετρήσιμα αποτελέσματα της αξιολόγησης σε σχέση με το ερευνητικό εργαλείο (ερωτηματολόγιο) που χρησιμοποιήθηκε. Τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση της Πράξης της ομάδας στόχου ΠΟΔΠ, από πλευράς Υπουργείου που κοινοποιήθηκαν στο Απολογιστικό Συνέδριο τον Οκτώβριο του 2015, αφορούσαν μόνο τα θετικά και αρνητικά στοιχεία και προτάσεις βελτίωσης. Να επισημάνουμε όμως, ότι η αξιολόγηση έγινε αμέσως μετά την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης (περίοδο Σεπτεμβρίου 2015) σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, άρα οι απόψεις ήταν γενικές από προηγούμενες εμπειρίες και όχι μετά από την εφαρμογή της στρατηγικής πρόληψης της ΣΒΕ στην πράξη. Αναλυτικότερα αυτά ήταν:

Ως προς τα θετικά στοιχεία

- Πρόληψη και ανάδειξη ζητημάτων που αποσιωπούνταν στο παρελθόν
- Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις αντιμετώπισης
- Ετοιμότητα για αντιμετώπιση και εφαρμογή προγραμμάτων
- Ανάδειξη της σημαντικότητας της προαγωγής της ψυχικής υγείας των παιδιών

Ως προς τα αρνητικά στοιχεία

- Οι μετακινήσεις των εκπαιδευτικών
- Η μεγάλη καθυστέρηση στην επιμόρφωση
- Ο περιορισμένος χρόνος των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση

Συγκρίνοντάς τα περιγραφικά γενικά αποτελέσματα του ΥΠΠΕΘ (ΥΠΠΕΘ.,2015)με την παρούσα έρευνα δεν παρατηρούμε ιδιαίτερα μεγάλες αποκλίσεις.

Οι επισημάνσεις των ερωτηθέντων ΠΟΔΠ Κεντρικής Μακεδονίας βασίστηκαν στην άποψη που έχουν μετά από την εφαρμογή της στρατηγικής Πρόληψης και Αντιμετώπισης της ΣΒΕ στις σχολικές μονάδες αρμοδιότητάς τους, εντοπίζοντας τα θετικά και αρνητικά στοιχεία για τα οποία κατατέθηκαν προτάσεις βελτίωσης.

6. Προτάσεις

6.1. Προτάσεις σε πρακτικό επίπεδο

Σε πρακτικό επίπεδο, υπάρχουν ορισμένες προτάσεις που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στην αναδιαμόρφωση των στρατηγικών πολιτικών που αναφέρονται στην αναγνώριση, αντιμετώπιση και πρόληψη των φαινομένων σχολικής βίας.

Σε κεντρικό επίπεδο θα πρέπει να συνεχιστεί η δράση με περισσότερη ένταση από το Υπουργείο και να συντονίζεται πιο ουσιαστικά από την ΕΣΥΔΠ, όπως αναφέρθηκε από τα μέλη ΠΟΔΠ. Αυτό θα μπορούσε να γίνει με τη συνέχιση της επιμόρφωσης των μελών ΠΟΔΠ και ΟΔΠ διότι λόγω παραιτήσεων ή μετακινήσεων εκπαιδευτικών (μεταθέσεις-αποσπάσεις) ναι μεν αναλαμβάνει κάποιος εκπαιδευτικός λόγω θεσμικού πλαισίου να καλύψει το κενό στη σχολική μονάδα αλλά χωρίς να έχει επιμορφωθεί. Επίσης, η ανατροφοδότηση και η αξιολόγηση της λειτουργίας του υπάρχοντος δικτύου κρίνεται απαραίτητη, ώστε να τυγχάνει βελτίωση και να έχουμε τα επιθυμητά θετικά αποτελέσματα.

Στο περιφερειακό επίπεδο της λειτουργίας του Δικτύου πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού θα πρέπει να υπάρχει μεγαλύτερος συντονισμός με συχνότερες επαφές των μελών ΠΟΔΠ για την ανταλλαγή απόψεων, ανατροφοδότηση των καθηκόντων και τον προγραμματισμό των δράσεων.

Θεωρούμε ότι οι ΠΟΔΠ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας της κάθε Περιφερειακής Ενότητας θα πρέπει να συνεργάζονται και να σχεδιάζουν από κοινού δράσεις για να καλύψουν το κενό που πιθανόν να υπάρχει μεταξύ των δύο βαθμίδων. Αυτό όμως για να συμβεί θα πρέπει να θεσμοθετηθεί η συνεργασία με την Διεύθυνση ΠΕ και ΔΕ, να οριστεί ένας συντονιστής ο οποίος θα είναι ο συνδετικός κρίκος μεταξύ των ΠΟΔΠ αλλά και του τοπικού Δικτύου. Ενώ, έχει συσταθεί ένα δίκτυο πρόληψης και αντιμετώπισης σε κάθε Περιφερειακή Ενότητα στην ουσία παρατηρούμε ότι δεν λειτουργεί ομαδικά αλλά αποσπασματικά. Θα πρέπει λοιπόν σε τακτά χρονικά διαστήματα να συζητούν για θέματα συμπεριφοράς των μαθητών/-τριών, να λειτουργούν ως ομάδα, προληπτικά για συμπεριφορές που δεν είναι ακόμα προβληματικές αλλά και παρεμβατικά για επίλυση υπαρκτών προβλημάτων στο σχολικό χώρο. Θα μπορούσε επίσης να γίνονται

συνεδρίες με εκπαιδευτικούς, Διευθυντές και Σχολικούς Συμβούλους, υπό την καθοδήγηση σχολικού ψυχολόγου και να συζητούν θέματα συμπεριφοράς των μαθητών τους, σε πραγματικό χρόνο. Σε κάθε περίπτωση, βέβαια, η πολιτεία οφείλει, εάν δεν μπορεί να στελεχώσει όλα τα σχολεία με το απαραίτητο ειδικευμένο προσωπικό, τουλάχιστον να ενισχύσει τις υπάρχουσες δομές (ΚΕΔΔΥ, ΣΣΝ, Κέντρα Πρόληψης) με σχολικούς ψυχολόγους, προκειμένου να συμβάλουν έγκαιρα στη διαχείριση της σχολικής βίας.

Σε επίπεδο σχολικής κοινότητας, θα μπορούσαν να υλοποιηθούν δράσεις επιμόρφωσης των οικογενειών στο φαινόμενο της Σχολικής βίας από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν και σχεδιάζουν προγράμματα τέτοιων δράσεων. Είναι σημαντικό να γίνονται τέτοιες δράσεις σε επίπεδο κοινότητας, που να υλοποιούνται είτε μέσω των Φορέων είτε μέσω του σχολικού πλαισίου διότι οι γονείς ενημερώνονται και μπορούν να αντιληφθούν τη σοβαρότητα του προβλήματος. Αρκετοί γονείς και στην παρούσα μελέτη δεν είχαν απόλυτη συναίσθηση του προβλήματος και υποτιμούσαν τις διαστάσεις που λαμβάνει ως κοινωνικό φαινόμενο αλλά και ως πρόβλημα που επηρεάζει τον ψυχισμό του παιδιού. Για αυτό το λόγο πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βάση στο σχεδιασμό δράσεων που να θέτουν τη διάσταση του προβλήματος στη σωστή βάση χωρίς υπερβολές και να δίνουν πρακτικές κατευθύνσεις διαχείρισης στους γονείς που πιθανόν αντιληφθούν ότι το παιδί τους είναι θύμα ή θύτης.

Επίσης, είναι σημαντικό να κινητοποιηθεί ο γονέας ως προς την καλύτερη επίβλεψη της συμπεριφοράς του παιδιού του θέτοντας όρια στη συμπεριφορά του αλλά και μαθαίνοντας στο παιδί να σέβεται τα δικαιώματα του άλλου ατόμου. Είναι σημαντικό οι δράσεις να στοχεύουν και σε τρόπους οριοθέτησης του παιδιού μέσω των γονέων διότι η βία γενικότερα δεν είναι ένα φαινόμενο που εκδηλώνεται μόνο στο σχολείο. Έτσι ένα μεγάλο μέρος ευθύνης για την συμπεριφορά των παιδιών την έχουν οι γονείς και για αυτό το λόγο πρέπει να εκπαιδεύονται σε τεχνικές διαχείρισης θυμού των παιδιών τους, και σε τροποποίηση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών τους.

Επίσης, σε εκπαιδευτικό επίπεδο, οι δράσεις θα πρέπει να σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να εισάγουν τον εκπαιδευτικό στην ικανότητα της ενσυναίσθησης της ψυχικής κατάστασης του θύτη αλλά και του θύματος. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίζουν ψύχραιμα και με μεθοδικό τρόπο περιστατικά σχολικής βίας. Η διεπιστημονική συνεργασία κρίνεται απαραίτητη για την αποτελεσματική διαχείριση των περιστατικών βίας. Επιπρόσθετα, απαιτείται ένας καλύτερος σχεδιασμός στην εφαρμογή δράσεων για την πρόληψη των φαινομένων σχολικής βίας. Αυτό θα συμβάλει στην εξάλειψη του φαινομένου καθώς οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί θα διαθέτουν τα απαραίτητα εργαλεία για να προλάβουν την εκδήλωση κάποιου περιστατικού βίας στο σχολικό περιβάλλον. Βέβαια, αυτό θα σημάνει ότι οι μαθητές θα συνυπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον σε ιδανικές συνθήκες χωρίς εκδηλώσεις βίας.

Επειδή είναι αρκετά δύσκολο να επιτευχθεί αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενημερώνονται για την έγκαιρη παρέμβαση στην περίπτωση που εντοπίζουν και αναγνωρίζουν περιστατικά σχολικής βίας. Έτσι, με την έγκαιρη παρέμβαση δύναται η δυνατότητα ελαχιστοποίησης των προβλημάτων βίας, αναλαμβάνοντας ταυτόχρονα δράση για να βοηθήσουν το θύτη αλλά και το θύμα να διαχειριστεί το πρόβλημα που οδήγησε στην εκδήλωση φαινομένων βίας και εκφοβισμού στο σχολείο.

Ένας βιωματικός τρόπος μετάδοσης των γνώσεων των επιμορφωτών προς τους αποδέκτες της επιμόρφωσης, θα ήταν εποικοδομητική, διότι έτσι οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να διαχειρίζονται τα περιστατικά στην πράξη. Επίσης, είναι ευκολότερο με βιωματικές μεθόδους, ο μαθητής να συναισθανθεί τον συμμαθητή του που γίνεται θύμα βίας ή εκφοβισμού.

6.2. Προτάσεις σε ερευνητικό επίπεδο

Σε ερευνητικό επίπεδο, μια πρόταση για την περαιτέρω διερεύνηση των στρατηγικών δράσεων για την πρόληψη και αντιμετώπιση φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού είναι η διερεύνηση των αποτελεσμάτων της εφαρμογής της δράσης σε συγκεκριμένους τομείς διαχείρισης περιστατικών βίας. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να εξετασθεί ο βαθμός μείωσης φαινομένων βίας σε σωματικό, λεκτικό επίπεδο έπειτα από την ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των γονέων για τεχνικές διαχείρισης περιστατικών βίας.

Επιπρόσθετα, σε ερευνητικό επίπεδο θα μπορούσε να γίνει και έλεγχος των παραγόντων που επιδρούν αρνητικά στην εκδήλωση περιστατικών σχολικής βίας ώστε να διαμορφωθεί κατάλληλα ένα πλαίσιο δράσεων επιμόρφωσης με στόχευση στη διαχείριση των παραγόντων που δημιουργούν το πρόβλημα σχολικής βίας. Ο βασικός λόγος για τη συνεχή διερεύνηση του φαινομένου είναι διότι η σχολική βία και ο

εκφοβισμός μεταβάλλονται και εξελίσσονται σε ένταση και συχνότητα εμφάνισης. Έτσι, πρέπει να αναζητηθεί και το μέγεθος συμβολής άλλων κοινωνικών προβλημάτων όπως για παράδειγμα το επίπεδο φτώχεια, στην εκδήλωση φαινομένων σχολικής βίας. Και στη συνέχεια, να εμπλουτιστεί το πλαίσιο στρατηγικής πολιτικής δράσεων για τη σχολική βία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αρτινοπούλου, Β., Μπάμπαλης, Θ., Νικολόπουλος, Β. (2016). *Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.* Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Αρτινοπούλου, Β. (2016). Προς μια εθνική στρατηγική για την πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Στα Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας, *Σχολικός εκφοβισμός-Σχολική διαμεσολάβηση*. 12 Μαΐου 2016. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών- Δίκτυο Σχολείων Σχολικής Διαμεσολάβησης.

Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου (2015). Επιμορφωτικό υλικό για στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς. Αθήνα: Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου.

Πρασσά, Χ. (2017). *Πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού: Εφαρμογή και αξιολόγηση της εθνικής στρατηγικής.* Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2015). Πρακτικά απολογιστικού συνεδρίου. Πράξεων Ανάπτυξη και λειτουργία δικτύου πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού. Οκτώβριος 2015. Αθήνα: ORANGE A.E.

Διαδικτυακοί Τόποι

Δίκτυο Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού http://stop-bullying.sch.gr (Ανάκτηση Απρίλιος 2018)

Παρατηρητήριο για τη Σχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην ΠΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας: http://kmaked.pde.sch.gr/site (Ανάκτηση Απρίλιος 2018)

Στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την από κοινού εκπαίδευση των γηγενών μαθητών και των μαθητών προσφύγων

Ελένη Σαμσάρη
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, MEd.,
Υποψήφια Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
του Πανεπιστημίου Πατρών
elenisams@gmail.com

Πέτρος Σαμσάρης
Δρ. Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστήμιου Ιωαννίνων
Διευθυντής 2ου Γυμνασίου Σερρών
psamsaris@sch.gr

Περίληψη
Τα τελευταία χρόνια η αυξημένη προσφυγική εισροή αποτέλεσε νέα πρόκληση για την Ελλάδα σε ποικίλα επίπεδα. Μια από τις πτυχές του πολύπλοκου αυτού ζητήματος θεωρείται και η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη συνεκπαίδευση των γηγενών μαθητών και των παιδιών προσφύγων. Το δείγμα της έρευνας αποτελείτο από 53 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονταν σε γενικά δημόσια Γυμνάσια ή Γενικά Λύκεια του νομού Σερρών. Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκε προς συμπλήρωση ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε δημογραφικές ερωτήσεις, μία κλίμακα 18 προτάσεων για τη μέτρηση των στάσεων, καθώς και δύο ανοιχτές ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι υπήρχε διαφοροποίηση των στάσεων ως προς το φύλο, αλλά και ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων. Ως προβλήματα της συνεκπαίδευσης θεωρήθηκαν η άγνοια της ελληνικής γλώσσας, τα προβλήματα επικοινωνίας, οι αντιδράσεις από τους γονείς των γηγενών κ.λπ. Ως κύρια οφέλη της συνεκπαίδευσης αναφέρθηκαν η καλλιέργεια κοινωνικών και ηθικών αξιών, η ανταλλαγή κουλτούρας, η μείωση των προκαταλήψεων κ.λπ. Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων του διδακτικού προσωπικού, αλλά και κατά το σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής πολιτικής με σκοπό την από κοινού εκπαίδευση των γηγενών μαθητών και των προσφυγόπουλων.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση προσφύγων, συνεκπαίδευση, γηγενείς μαθητές, στάσεις, εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

1. Εισαγωγή

Το προσφυγικό ζήτημα στην Ευρώπη αναδείχθηκε ως ένα μείζον θέμα που απασχόλησε τις κυβερνήσεις των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τα μέλη της ευρύτερης κοινότητας ως προς την άμεση αντιμετώπισή του και την αποφυγή προβλημάτων και εσωτερικών εντάσεων. Ο ραγδαία αυξανόμενος αριθμός μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών, που κατέφτασαν στον ελλαδικό χώρο μέσω της Μεσογείου Θάλασσας, είχε μια εκπληκτική κλιμάκωση κατά τη διάρκεια του 2015. Σε σύγκριση με άλλες χώρες υποδοχής η Ελλάδα κλήθηκε να διαχειριστεί ένα μαζικό αριθμό ανθρώπων, οι οποίοι προέρχονταν κυρίως από τη Συρία -λόγω του συνεχιζόμενου πολέμου στη συγκεκριμένη χώρα -, από το Αφγανιστάν και το Ιράκ, αναζητώντας ένα καλύτερο και ασφαλέστερο μέλλον.

Όπως γίνεται κατανοητό, η αυξημένη και ασταμάτητη προσφυγική εισροή αποτέλεσε μια νέα πρόκληση για την Ελλάδα σε ποικίλα επίπεδα. Η ελληνική πολιτεία κατέβαλε σοβαρές προσπάθειες για μια οργανωμένη και μεθοδική απόκριση στο φλέγον και πολύπλευρο αυτό ζήτημα. Μια από τις πτυχές του κρίσιμου ζητήματος θεωρείται και η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων. Η διασφάλιση του δικαιώματος

στην εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων υπήρξε βασικό μέλημα του Υπουργείου Παιδείας, λαμβάνοντας τα απαραίτητα μέτρα για τη σταδιακή ένταξη των παιδιών προσφύγων στο σχολικό σύστημα με την οργάνωση και τη λειτουργία θεσμών ενισχυτικής εκπαίδευσης (π.χ. τις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης των Προσφύγων, τις Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ, τα Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ) (ΦΕΚ 2687/τ. Β'/29.8.16), ώστε τα παιδιά αυτά να έρθουν σε επαφή με την ελληνική γλώσσα και την κουλτούρα και να ξεκινήσει η διαδικασία προσαρμογής τους στη χώρα υποδοχής.

2. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συνεκπαίδευση των γηγενών μαθητών και των παιδιών προσφύγων

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αρμονική ένταξη και την προσαρμογή των παιδιών προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι σημαντικός. Εξάλλου, οι ίδιοι είναι αυτοί που μπορούν να επιδράσουν σημαντικά στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών μέσω των προσδοκιών που έχουν για την επιτυχία και την αναμενόμενη συμπεριφορά των μαθητών τους (Jussim & Harber, 2005). Σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με διάφορες δυσκολίες που αφορούν τα διαφορετικά εθνο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Οι πολλαπλές προκλήσεις που εμφανίζονται, δημιουργούν αυξημένο άγχος, λόγω διαφόρων παραγόντων, όπως διαπιστώθηκε σε προηγούμενη έρευνα που διεξήχθη με δείγμα εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) (Σαμσάρη & Νικολάου, 2018).

Μια από τις θεμελιώδεις προϋποθέσεις για την πετυχημένη εφαρμογή της συνεκπαίδευσης είναι η στήριξη του θεσμού από τους εκπαιδευτικούς και η ενεργητική εμπλοκή τους. Με άλλα λόγια, η υιοθέτηση πρακτικών συνεκπαίδευσης, όπου οι μαθητές με διαφορετικές ανάγκες γίνονται αποδεκτοί στα γενικά σχολεία, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προθυμία του εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες (όπως τα παιδιά προσφύγων) (Markova et al., 2016). Ωστόσο, παρόλο που οι σύγχρονες εκπαιδευτικές και κοινωνικές τάσεις παγκοσμίως προωθούν την εφαρμογή πολιτικών συνεκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν συχνά διαφορετικές αντιλήψεις, ανησυχίες ή ακόμη και να οδηγούνται σε παρανοήσεις σχετικά με την επιτυχία του θεσμού στη γενική τάξη (Cambridge-Johnson, Hunter-Johnson, & Newton, 2014).

Η πλειονότητα των ερευνών έχει δείξει ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διδασκαλία των μαθητών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο ήταν θετικές (Glock & Krolak-Schwerdt, 2013· Hachfeld et al., 2011 Youngs & Youngs, 2001). Ωστόσο, σε ορισμένες έρευνες έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές προσδοκίες από τους έγχρωμους μαθητές (Elhoweris et al., 2005· Parks & Kennedy, 2007) ή τους αλλοδαπούς μαθητές (de Paola & Brunello 2016· Glock, et al., 2013), επιβαρύνοντας την ήδη δυσχερή θέση των παιδιών αυτών.

Η ενδεχόμενη ύπαρξη προκαταλήψεων και στερεοτύπων στην ελληνική κοινωνία ως προς την κοινή φοίτηση των ελληνόπουλων και των παιδιών προσφύγων στο ίδιο εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να επηρεάσει την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και να προκαλέσει εμπόδια στην επιτυχία της εφαρμογής του θεσμού και στην αποτελεσματική σχολική ένταξη των παιδιών προσφύγων. Γι’ αυτό το λόγο, είναι χρήσιμο να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικών σχολείων ως προς την από κοινού εκπαίδευση των γηγενών μαθητών και των παιδιών των προσφύγων, καθώς και τυχόν συσχετίσεις των στάσεών τους με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία. Εξάλλου, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που έχει την κύρια ευθύνη για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000· Avramidis & Norwich, 2002). Προκειμένου η πρακτική της συνεκπαίδευσης να έχει ποιοτικό χαρακτήρα, είναι σημαντικό να αναπτυχθούν θετικές στάσεις και πεποιθήσεις απέναντι στη συμπερίληψη των προσφυγόπουλων στις γενικές τάξεις (Markova et al., 2016). Μέχρι σήμερα δεν έχουν διερευνηθεί συστηματικά οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συνεκπαίδευση των γηγενών μαθητών και των παιδιών προσφύγων, καθώς οι εξελίξεις γύρω από το προσφυγικό ζήτημα ήταν πολύ πρόσφατες και καταιγιστικές, ώστε να μην υπάρχει σχετική καμία σχετική μελέτη στον ελλαδικό χώρο.

Σκοπός της παρούσας πιλοτικής ποσοτικής έρευνας είναι να μελετηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη συνεκπαίδευση των γηγενών μαθητών και των προσφυγόπουλων. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

1. Υπάρχει διαφοροποίηση των στάσεων ως προς το φύλο των συμμετεχόντων;

2. Υπάρχει διαφοροποίηση των στάσεων ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων;
3. Ποια θεωρούν οι συμμετέχοντες ως βασικά οφέλη της συνεκπαίδευσης των γηγενών μαθητών και των προσφυγόπουλων;
4. Ποια θεωρούν οι συμμετέχοντες ως βασικά προβλήματα της συνεκπαίδευσης των γηγενών μαθητών και των προσφυγόπουλων;

3. Μέθοδος

3.1. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 53 εκπαιδευτικούς (n=53), οι οποίοι εργάζονταν σε γενικά δημόσια Γυμνάσια ή Γενικά Λύκεια του νομού Σερρών. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 26 άνδρες και 27 γυναίκες. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η βολική δειγματοληψία. Ο συγκεκριμένος τύπος δειγματοληψίας είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικός για τη διεξαγωγή πιλοτικών ερευνών και για τη διερεύνηση της χρήσης του μεθοδολογικού εργαλείου που έχει κατασκευαστεί (Salkind, 2010).
Ακόμη, ορίστηκαν δύο κριτήρια επιλογής του δείγματος: α) ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν ομοιογενής ως προς το φύλο και β) ο συμμετέχων έπρεπε να μην είχε εργαστεί σε εκπαιδευτικές δομές με παιδιά πρόσφυγες, ώστε να μην παρεισφρέουν άλλοι παράγοντες επιρροής στάσεων, όπως η προηγούμενη εμπειρία και επαφή με αυτούς τους μαθητές, η οποία -όπως έχει διαπιστωθεί σε προηγούμενες έρευνες- επηρεάζει τις στάσεις (Leatherman & Niemeyer, 2004). Η κατανομή του δείγματος ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Η κατανομή του δείγματος ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

Έτη προϋπηρεσίας	Συχνότητα (n)	Ποσοστό %
Από 1 έως 10 έτη	24	45.3
Από 11 έτη και άνω	29	54.7
Σύνολο	**53**	**100.0**

3.2. Ερευνητική μέθοδος

Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκε προς συμπλήρωση ανώνυμο ερωτηματολόγιο, το οποίο δημιουργήθηκε από τους ίδιους τους ερευνητές σύμφωνα με τα μεθοδολογικά εργαλεία που είχαν χρησιμοποιηθεί σε αντίστοιχες διεθνείς έρευνες.

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε αρχικά ορισμένες δημογραφικές ερωτήσεις (π.χ. φύλο, χρόνια προϋπηρεσίας, κλάδος) και μία κλίμακα 18 προτάσεων για τη μέτρηση των στάσεων ως προς την κοινή εκπαίδευση των γηγενών μαθητών και των παιδιών προσφύγων. Οι συμμετέχοντες καλούνταν να δείξουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους, σημειώνοντας την απάντησή τους σε μία πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (από το 1 = Διαφωνώ Απόλυτα έως το 5 = Συμφωνώ Απόλυτα). Οι έξι από τις ερωτήσεις είχαν αντίστροφη κατεύθυνση βαθμολόγησης κλίμακας, ώστε να ελεγχθεί η παρουσία μη ειλικρινών απαντήσεων (Takona, 2002). Αφού υπολογίστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's a (Cronbach's a=0.89) διαπιστώθηκε ότι το ερωτηματολόγιο διέθετε καλή αξιοπιστία. Ακόμη, υπήρχαν δύο διχοτομικές ερωτήσεις (Ναι / Όχι) και δύο ανοιχτές ερωτήσεις, τις οποίες καλούνταν να συμπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί, εφόσον απαντούσαν «Ναι» σε καθεμία από τις διχοτομικές ερωτήσεις αντίστοιχα.

4. Τα αποτελέσματα της έρευνας

Για την κωδικοποίηση και την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS, ενώ για τις απαντήσεις στις ανοιχτές ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε η τεχνική ανάλυση του περιεχομένου.

Η ανάλυση διακύμανσης (Anova) κατά ένα παράγοντα χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να μελετηθεί το εάν υπάρχει διαφοροποίηση των στάσεων ως προς το φύλο των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε διαφοροποίηση των στάσεων ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες, $F(1,17)= 53.73$, $p=0.00 < 0.001$. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην κοινή εκπαίδευση των γηγενών μαθητών και των παιδιών προσφύγων σε σύγκριση με τους άνδρες συμμετέχοντες, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των στάσεων απέναντι στη συνεκπαίδευση ως προς το φύλο

Φύλο	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
Άνδρες	48.40	6.38
Γυναίκες	65.21	3.57

Η ανάλυση διακύμανσης (Anova) κατά έναν παράγοντα χρησιμοποιήθηκε επίσης προκειμένου να μελετηθεί το εάν υπάρχει διαφοροποίηση των στάσεων ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε διαφοροποίηση των στάσεων ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας, $F(1,17)= 52.70$, $p=0.00 < 0.001$. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν από 1 έως 10 έτη προϋπηρεσίας είχαν πιο θετικές στάσεις ως προς την από κοινού εκπαίδευση των γηγενών μαθητών και των παιδιών προσφύγων σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που είχαν προϋπηρεσία από 11 έτη και άνω (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των στάσεων απέναντι στη συνεκπαίδευση ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

Έτη προϋπηρεσίας	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
1 έως 10 έτη	64.22	3.53
Από 11 έτη και άνω	47.70	6.35

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ρωτήθηκαν επίσης σχετικά με το αν υπάρχουν οφέλη κατά τη συνεκπαίδευση, συμπληρώνοντας *Ναι* ή *Όχι* σε μία σχετική διχοτομική ερώτηση του ερωτηματολογίου. Σε περίπτωση που απαντούσαν θετικά, καλούνταν στη συνέχεια να αναφέρουν τα τρία πιο σημαντικά οφέλη σύμφωνα με την άποψή τους, σε μια επακόλουθη ανοιχτή ερώτηση. Ως κύρια οφέλη της συνεκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν:

- την καλλιέργεια κοινωνικών και ηθικών αξιών (π.χ. σεβασμός, αποδοχή, εκτίμηση ατομικών διαφορών)
- την ανταλλαγή διαφορετικών απόψεων, ιδεών και στοιχείων του πολιτισμού (π.χ. ήθη, έθιμα, φαγητά, τραγούδια)
- τη μείωση των προκαταλήψεων
- την ομαλότερη μελλοντική κοινωνική προσαρμογή των παιδιών προσφύγων
- την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ των παιδιών προσφύγων και των γηγενών
- την απόκτηση κοινών εμπειριών μέσω της μαθησιακής διαδικασίας
- τη δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών προσφύγων και των γηγενών.

Κατά τη δεύτερη διχοτομική ερώτηση του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν με *Ναι* ή *Όχι* σχετικά με το αν υπάρχουν προβλήματα κατά την συνεκπαίδευση. Σε περίπτωση που απαντούσαν θετικά, καλούνταν στη συνέχεια να αναφέρουν τα τρία πιο σημαντικά προβλήματα που θεωρούσαν οι ίδιοι, σε μια επακόλουθη ανοιχτή ερώτηση. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εξέφρασαν ότι βασικά προβλήματα που αφορούσαν τη συνεκπαίδευση είναι τα εξής:

- η παντελής άγνοια της ελληνικής γλώσσας από τα προσφυγόπουλα
- τα διάφορα προβλήματα επικοινωνίας
- η πιθανή διατάραξη του σχολικού κλίματος
- οι αντιδράσεις από τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων των γηγενών μαθητών
- οι διαφοροποιημένες γνωστικές και συναισθηματικές ανάγκες του κάθε μαθητή
- η απουσία των κατάλληλων διδακτικών εγχειριδίων
- η έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων
- τα διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των προσφύγων.

5. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν γενικά θετικές αντιλήψεις απέναντι στη συνεκπαίδευση των γηγενών μαθητών και των παιδιών προσφύγων.

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έδειξε ότι οι γυναίκες είχαν πιο θετικές στάσεις ως προς τη συνεκπαίδευση των γηγενών και των παιδιών προσφύγων σε σύγκριση με τους άνδρες. Η απουσία μελετών σχετικά με το ερευνητικό θέμα δεν επιτρέπει τη σύγκριση των συγκεκριμένων αποτελεσμάτων με άλλα συναφή ευρήματα. Ωστόσο, έρευνες που έχουν γίνει με σκοπό να εξετάσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συνεκπαίδευση των παιδιών με και δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επιβεβαιώνουν ότι οι γυναίκες εκφράζουν πιο θετικές απόψεις απέναντι στη συνεκπαίδευση, ενώ δείχνουν παράλληλα μεγαλύτερο επίπεδο ανοχής κατά τη σχολική ένταξη των παιδιών με διαφοροποιημένες ανάγκες (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000· Avramidis & Norwich, 2002· Eichinger, Rizzo, & Sirotnik, 1991· Harvey, 1985).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας, είχαν περισσότερο θετικές στάσεις σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν περισσότερα έτη προϋπηρεσίας. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα ερευνών που εξέταζαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε παιδιά με και δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Berryman, 1989· Harvey, 1985), στις οποίες βρέθηκε ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας ήταν πιο υποστηρικτικοί απέναντι στη συνεκπαίδευση. Βέβαια, η σημαντική διαφοροποίηση δεν εμφανίζεται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που έχουν από ένα έως τέσσερα χρόνια προϋπηρεσίας, αλλά μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν λίγα χρόνια (π.χ. έως 14 έτη) και των εκπαιδευτικών που έχουν από 14 έτη και άνω, όπως βρέθηκε και σε σχετική έρευνα (Leyser, Kapperman, & Keller, 1994). Σύμφωνα με τους Avramidis, Bayliss και Burden (2000) οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη θετικές αντιλήψεις απέναντι στο θεσμό της συνεκπαίδευσης, πριν εισέλθουν στον επαγγελματικό κλάδο.

Τα οφέλη της συνεκπαίδευσης που ανέφεραν οι συμμετέχοντες αφορούσαν τόσο τα προσφυγόπουλα όσο και τους γηγενείς μαθητές. Πολλά από τα πλεονεκτήματα που περιγράφουν, όπως η απόκτηση κοινών εμπειριών, η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο κ.ά., περιλαμβάνονται ως κύρια συστατικά της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Οι εκπαιδευτικοί που ενστερνίζονται και πιστεύουν σε τέτοιου τύπου πλεονεκτήματα –τα οποία συνιστούν ταυτόχρονα και στοιχεία της πολυπολιτισμικής προσέγγισης–, έχουν συνήθως μειωμένες προκαταλήψεις, πιο θετικές στάσεις για τη διαδικασία του επιπολιτισμού και χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά το αυταρχικό στυλ διδασκαλίας (Hachfeld et al., 2011).

Παρά τη θετική τους στάση, οι συμμετέχοντες εκφράστηκαν με δικά τους λόγια και ως προς τα στοιχεία που κρίνουν ότι κωλύουν τις πρακτικές της συνεκπαίδευσης. Αρχικά, φαίνεται ότι ένα από το βασικό προβλήματα θεωρείται η έλλειψη επιμορφωτικών προγραμμάτων απέναντι σε πρακτικές συνεκπαίδευσης και τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην τάξη. Η απουσία εξειδίκευσης μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό να αναπτύξει ακόμη και αρνητικές αντιλήψεις ή προκαταλήψεις απέναντι στην κοινή εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, κυρίως όταν ο ίδιος έρχεται αντιμέτωπος με προκλήσεις, νιώθοντας κατακλυσμένος και ανέτοιμος να βοηθήσει τους μαθητές (Walker, Shafer, & Liams, 2004). Στη σημερινή εποχή, όπου παρουσιάζονται πολύπλοκες ανθρωπιστικές καταστάσεις, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται υπερβολικό άγχος και δηλώνουν ότι δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών αυτών που έχουν βιώσει τη βιαιότητα και τις συνέπειες του πολέμου (Lopour & Thomson, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν επίσης ότι τα υπάρχοντα διδακτικά εγχειρίδια δεν είναι κατάλληλα και δεν μπορούν να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται σε τάξεις με παιδιά προσφύγων, διαπιστώνουν ότι οι μαθητές αυτοί έχουν σοβαρές δυσκολίες στην κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος (Tösten, Toprak, & Kayan, 2017). Η προσαρμογή στο Αναλυτικό Πρόγραμμα σε συνδυασμό με την εκμάθηση της νέας γλώσσας αποτελεί ένα δύσκολο θέμα που καλείται να διαχειριστεί το προσφυγόπουλο (Crul et al., 2017). Για τη διασφάλιση μιας ποιοτικής εκπαίδευσης, οι εθνικές αρχές απαιτείται να επιδείξουν εκτεταμένη προσοχή στη δημιουργία ενός συνεκτικού νομοθετικού πλαισίου που θα προβλέπει το σχεδιασμό ενός κατάλληλου αναλυτικού προγράμματος και τη μεθοδική διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής, προετοιμάζοντας επαρκώς τους μαθητές πρόσφυγες για τη μετάβαση και την ομαλή τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα της εκάστοτε χώρας (UNHCR, 2016).

Η ελλειμματική γνώση της ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά των προσφύγων μπορεί να παρεμποδίσει επίσης την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Η έλλειψη της γλώσσας της χώρας υποδοχής, καθώς και το χαμηλό επίπεδο αλφαβητισμού μπορεί να επηρεάσει τη μαθησιακή διαδικασία και την ικανότητα του μαθητή να ανταποκριθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα (Naidoo, 2015). Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες έχουν ληφθεί τα κατάλληλα μέτρα για τα παιδιά των προσφύγων, ώστε να διδαχθούν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής σε ειδικά διαμορφωμένες τάξεις (Crul et al., 2017). Όταν μαθητές που δε μιλούν τη γλώσσα διδασκαλίας, ενταχθούν στη γενική τάξη, ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει νέες προκλήσεις, εφόσον καλείται να διασφαλίσει πρόσβαση σε αυτή τη γλώσσα για όλους τους μαθητές (Cohen, 1990). Όπως είναι αναμενόμενο, η άγνοια της γλώσσας προκαλεί προβλήματα στην επικοινωνία και τη συνεννόηση μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, κάτι το οποίο επισημαίνεται και από τους συμμετέχοντες της συγκεκριμένης έρευνας.

Η ετερογένεια των μαθητών προσφύγων ως προς τα εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο την εφαρμογή του θεσμού της συνεκπαίδευσης. Το στοιχεία αυτό που αναφέρθηκε, συνδέεται επίσης και με την ανησυχία των εκπαιδευτικών για πιθανή διατάραξη του κλίματος, καθώς η πολιτισμική ετερότητα μπορεί να καταστήσει πιο δύσκολή τη δημιουργία ενός ήρεμου και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος, λόγω των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών προσφύγων. Σε συνδυασμό με την εθνοπολιτισμική ετερότητα, κατά τη συνεκπαίδευση κρίνεται επίσης δύσκολη η προσαρμογή της διδασκαλίας στα διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη τις γνωστικές και συναισθηματικές ανάγκες. Εφόσον οι μαθητές δεν έχουν την απαραίτητη επάρκεια στη γλώσσα διδασκαλίας, είναι αναμενόμενο σε μια πολυπολιτισμική τάξη να υπάρχει σημαντική απόκλιση ως προς τη σχολική επίδοση (Cohen, 1990). Το υπόβαθρο και οι προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών προσφύγων επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα ίδια αντιμετωπίζουν το σχολείο, καθώς και τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς. Η πιθανή ύπαρξη στερεοτύπων, οι παρανοήσεις που οφείλονται στην πολιτισμική ετερότητα, τα εμπόδια επικοινωνίας λόγω της διαφορετικής γλώσσας, καθώς η διστακτικότητα των εκπαιδευτικών να συζητήσουν με τα παιδιά για θέματα, τα οποία οι ίδιοι θεωρούν ως ιδιωτικά, δεν αφήνει περιθώρια στους μαθητές πρόσφυγες να εκφραστούν για τα δικά τους βιώματα (Dryden-Petersen, 2015). Ωστόσο, η γνώση των προηγούμενων ιστοριών και των τωρινών αναγκών των μαθητών θα μπορούσε να βοηθήσει του εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους, υποστηρίζοντας τον κάθε μαθητή γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά.

Οι τυχόν αρνητικές αντιδράσεις από τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων των γηγενών μαθητών κρίνεται επίσης ως ένα ενδεχόμενο πρόβλημα, πιθανότατα λόγω προκαταλήψεων απέναντι στους πρόσφυγες και την προσφυγικό κρίση. Σε πρόσφατη ποιοτική έρευνα (Tösten, Toprak, & Kayan, 2017) που διεξήχθη στην Τουρκία οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αποκάλυψαν κατά τη διάρκεια ημι-δομημένων συνεντεύξεων ότι η πλειονότητα των γονέων των γηγενών μαθητών είχαν γενικά ουδέτερες αντιδράσεις απέναντι στην παρουσία των παιδιών προσφύγων στην ίδια τάξη με το παιδί τους. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες της έρευνας, οι γονείς είχαν εκμυστηρευτεί στους εκπαιδευτικούς ότι ανησυχούσαν ιδιαίτερα για τα προβλήματα υγιεινής και την ύπαρξη τυχόν ασθενειών, καθώς και ότι σε μια τάξη με μεγάλο αριθμό μαθητών τα παιδιά των προσφύγων θα βρίσκονταν στο επίκεντρο της προσοχής του εκπαιδευτικού σε σύγκριση με τους γηγενείς μαθητές. Όλοι οι εμπλεκόμενοι του σχολικού πλαισίου οφείλουν να κατανοήσουν ότι τα προβλήματα των προσφυγικών οικογενειών επηρεάζουν άμεσα τα παιδιά και ότι τα ίδια δεν επέλεξαν να βρίσκονται σε αυτή τη μειονεκτική θέση.

Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να είναι χρήσιμα για την άμβλυνση των αρνητικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συνεκπαίδευση των γηγενών μαθητών και των παιδιών προσφύγων. Ακόμη, μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων του διδακτικού προσωπικού ως προς την εκπαίδευση των προσφύγων, ώστε τα ίδια να λάβουν τα μέγιστα οφέλη που προκύπτουν από αυτή τη συνύπαρξη. Θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμο, ωστόσο, να εξεταστεί συστηματικά η συσχέτιση των υπό μελέτη χαρακτηριστικών με ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, ώστε να μπορούν να εξαχθούν γενικεύσιμα συμπεράσματα. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν επίσης στον εντοπισμό των παραγόντων που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης χρησιμοποιώντας ποιοτική μεθοδολογία.

6. Συμπεράσματα

Παρά το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα είναι πιλοτική και δεν οδηγεί σε στατιστικά γενικεύσιμα συμπεράσματα, λόγω του τύπου δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε (Waterfield, 2018), μπορεί να προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες, προκειμένου να εξεταστούν ποικίλες πλευρές του θέματος, αναδεικνύοντας την ανάγκη για τη συμπερίληψη διάφορων αξόνων κατά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, που θα έχει ως σκοπό την από κοινού εκπαίδευση των γηγενών μαθητών και των προσφυγόπουλων. Η συνεκπαίδευση απαιτεί γενικά εκπαιδευτικούς κατάλληλα προετοιμασμένους και ικανούς να προσφέρουν μια διδασκαλία που βασίζεται στις διαφοροποιημένες ανάγκες όλων των μαθητών (Watkins, 2012).Τα παιδιά των προσφύγων πέρα από τα προσωπικά τους ζητήματα και προβλήματα, έχουν να αντιμετωπίσου και θέματα πολιτισμικής προσαρμογής ή διαμόρφωσης της ταυτότητας (Strekalova & Hoot, 2008). Γι' αυτό το λόγο δεν μπορούν να θεωρηθούν ως μια ομοιογενής ομάδα (McBrien, 2005), ενώ τέτοιου τύπου γενικεύσεις εμποδίζουν την παροχή της κατάλληλης υποστήριξης σε αυτούς τους μαθητές.

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη για την εφαρμογή του θεσμού της συνεκπαίδευσης, εφόσον οι ίδιοι είναι αυτοί που θα πραγματοποιήσουν στην τάξη τις πρακτικές της από κοινού εκπαίδευσης. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που παρέχονται στους πρόσφυγες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία θα τους βοηθήσουν στη νέα ζωή στη χώρα υποδοχής, επιτρέποντάς τους να ενταχθούν στον πολιτισμό σε σύντομο χρονικό διάστημα (OECD, 2006). Παράλληλα, η συνεκπαίδευσή αυτών με τους γηγενείς θα έχει πολλαπλά οφέλη για την ομαλή σχολική και κοινωνική προσαρμογή τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education, 16*, 277-293.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147.

Berryman, J. D. (1989). Attitudes of the public toward educational mainstreaming. *Remedial and Special Education, 10*(4), 44-49.

Cambridge-Johnson, J., Hunter-Johnson, Y., & Newton, N. G. L. (2014). Breaking the silence of mainstream teachers' attitude towards inclusive education in the Bahamas: High school teachers' perceptions. *The Qualitative Report, Vol. 19, Article 84*, 1-20.

Cohen, E. G. (1990). Teaching in multiculturally heterogeneous classrooms: Findings from a model program. *McGrill Journal of Education, 26*(1), 7-23.

Crul, M., Keskiner, E., Schneider, J., Lelie, F., & Ghaeminia, S. (2017). No lost generation? Education for refugee children: A comparison between Sweden, Germany, The Netherlands and Turkey. In R. Bauböck & M. Tripkovic (Eds.), *The Integration of migrants and refugees: An EUI forum on migration, citizenship and demography* (pp. 62-80). Florence: European University Institute.

de Paola, M., & Brunello, G. (2016). *Education as a tool for the economic integration of migrants*. IZA Discussion Paper No. 9836. Bohn: Institute for the Study of Labor.

Dryden-Petersen, S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. Washington, DC: Migration Policy Institute.

Eichinger, J., Rizzo, T., & Sirotnik, B. (1991). Changing attitudes toward people with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, *14*(2), 121-126.

Elhoweris, H., Mutua., K., Alsheikh, N., & Holloway, P. (2005). Effect of children's ethnicity on teachers' referral and recommendation decisions in gifted and talented programs. *Remedial and Special Education, 26*(1), 25-31.

Glock, S., & Krolak-Schwerdt, S. (2013). Does nationality matter? The impact of stereotypical expectations on student teachers' judgments. *Social Psychology of Education*, *16*, 111-127.

Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., Klapproth, F., & Böhmer, M. (2013). Beyond judgment bias: How students' ethnicity and academic profile consistency influence teachers' tracking judgments. *Social Psychology of Education*, *16*(4), 555-573.

Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The teacher cultural beliefs scale. *Teaching and Teacher Education*, *27*, 986-996.

Harvey, D. H. (1985). Mainstreaming: Teachers' attitudes when they have no choice about the matter. *Exceptional Child, 32*(1), 163-173.

Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review, 9*(2), 131-155.

Leatherman, J. M., &. Niemeyer, J. A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: Factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 26*(1), 23-36.

Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: A cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education, 9*(1), 1-15.

Lopour, J., & Thomson, A. S. (2016). *Preparing new teachers to work with refugee students: Proposals for a bachelor of humanitarian education program* (Global leadership and cooperation for refugees Paper No1). Canada: Center for International Governance Innovation.

Markova, M., Pit-Ten Cate I., Krolak-Schwerdt, S., & Glock, S. (2016). Preservice teachers' attitudes toward inclusion and toward students with special educational needs from different ethnic backgrounds. *The Journal of Experimental Education, 84*(3), 554-578.

McBrien, L. J. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research, 75*(3), 329-365.

Naidoo, L. (2015). Educating refugee-background students in Australian schools and universities. *Intercultural Education, 26*(3), 210-217.

OECD. (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Organization for Economic Co-operation and Development: Paris.

Parks, F. R., & Kennedy, J. H. (2007). The impact of race, physical attractiveness, and gender on education majors' and teachers' perceptions of student competence. *Journal of Black Studies, 37*(6), 936-943.

Salkind, N. J. (2010). Convenience sampling. In N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of Research Design* (Volume 1, p. 254). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Strekalova, E., & Hoot, J. (2008). What is special about special needs of refugee children? Guidelines for teachers. *Multicultural. Education, 16*(1), 21-24.

Takona, J. P. (2002). *Educational research: Principles and practice*. Lincoln, NE: Writers Club Press.

Tösten, R., Toprak, M., Kayan, S. M. (2017). An investigation of forcibly migrated Syrian refugee students at Turkish public schools. *Universal Journal of Educational Research, 5*, 1149-1160.

UNHCR, (2016). *No more excuses: Provide education to all forcibly displaced people* Global Education Monitoring Report, Policy Paper 26. Paris: UNESCO.

Walker, A., Shafer, J., & Liams, M. (2004). "Not in my classroom": Teacher attitudes towards English language learners in the mainstream classroom. *NABE Journal of Research and Practice, 2*(1), 130-160.

Waterfield, J. (2018). Convenience sampling. In B. B. Frey (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation* (Volume 1, p. 403). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Watkins, A. (2012). *Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers*. Brussels, Belgium: European Agency for Development in Special Needs Education.

Youngs, C. S., & Youngs, G. A. (2001). Predictors of mainstream teachers' attitudes toward ESL students. *TESOL Quarterly*, *35*, 97-120.

Ελληνόγλωσσες

Σαμσάρη Ε., & Νικολάου, Γ. (2018). Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δομές υποδοχής και εκπαίδευσης των προσφύγων (ΔΥΕΠ) στην Ελλάδα. Πρακτικά 3ου Πανελλήνιο Συνεδρίου *Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης* με θέμα *Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση*, 27-29 Απριλίου 2018. Λευκωσία: Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου. (υπό έκδοση)

ΦΕΚ 2687/τ. Β'/29.8.16, Υ.Α. αρ. 131024/Δ1/8-8-2016. Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητες (ΖΕΠ) -Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες ΠΕ.

Πρόσφυγες μαθητές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2017-2018: Η περίπτωση των μαθητών που ζουν στο Κέντρο Φιλοξενίας της Ριτσώνας.

Δρ. Άννα Σιγανού
Σχολική Σύμβουλος ΠΕ06 ν. Ευβοίας, Β΄ Αθήνας, ΥΠΠΕΘ
asiganou1@gmail.com

Περίληψη
Η ερευνητική μελέτη αποτελεί μελέτη περίπτωσης της λειτουργίας Τάξεων Υποδοχής Προσφύγων στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ν. Ευβοίας. Στις τάξεις αυτές είναι εγγεγραμμένοι πρόσφυγες μαθητές που διαβιούν στο Κέντρο Φιλοξενίας Προσφύγων στην Ριτσώνα. Η έρευνα αποτελεί ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της επιτόπιας παρατήρησης και τη λήψη συνεντεύξεων. Η ερευνήτρια είναι σύμβουλος παιδαγωγικής ευθύνης των τριών από τις τέσσερις σχολικές μονάδες στις οποίες λειτούργησαν τάξεις υποδοχής προσφύγων στον ν. Εύβοιας κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά. Ως υπεύθυνη παιδαγωγικής ευθύνης συντόνιζε τις ενέργειες προετοιμασίας των σχολείων για την Υποδοχή των προσφύγων και επόπτευε την διαδικασία υλοποίησης της διδακτικής διαδικασίας. Σκοπός της έρευνας ήταν η καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης και της διαδικασίας προετοιμασίας και υποδοχής των προσφύγων μαθητών στις σχολικές μονάδες, η ανάδειξη των προβλημάτων και των καλών πρακτικών και η παροχή προτάσεων με βάση τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τάξεις υποδοχής προσφύγων, μελέτη περίπτωσης

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα κλήθηκε, ως το νοτιοανατολικό σύνορο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, να διαχειριστεί ένα άνευ προηγουμένου κύμα εισόδου προσφύγων, με κύρια πηγή προέλευσης την διαλυμένη από τον εμφύλιο πόλεμο Συρία. Το πρόβλημα της διαχείρισης ολοένα και αυξανόμενων προσφυγικών ροών από την περιοχή της Μέσης Ανατολής προς τις χώρες της Μεσογείου γιγαντώθηκε. Η Λέσβος ήταν με μεγάλη διαφορά η κυριότερη πύλη εισόδου για τους πρόσφυγες στην Ελλάδα, ενώ άλλες πύλες εισόδου ήταν τα νησιά της Χίου, Σάμου, Κω, Λέρου, Αγαθονήσου, Καλύμνου, Σύμης, Κρήτης και Τήλου.

Σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης για τους πρόσφυγες, "πρόσφυγας" ονομάζεται κάθε άνθρωπος που βρίσκεται έξω από το κράτος του οποίου είναι πολίτης εξαιτίας δικαιολογημένου φόβου ότι εκεί θα υποστεί διωγμούς λόγω της φυλής, της θρησκείας ή της εθνικότητάς του, ή ακόμα εξαιτίας της ιδιότητας του μέλους μιας ιδιαίτερης κοινωνικής ομάδας ή των πολιτικών του απόψεων (πολιτικός πρόσφυγας), και επιπλέον τού είναι αδύνατο να εξασφαλίσει προστασία από τη χώρα του, ή, εξαιτίας του φόβου αυτού, δεν επιθυμεί να τεθεί υπό αυτή την προστασία. Μέχρι να του αναγνωρισθεί νομικά η ιδιότητα του πρόσφυγα από μία χώρα, ένας άνθρωπος μπορεί να βρίσκεται υπό το καθεστώς του "αιτούντος άσυλο". Συνήθως η αδυναμία εξασφαλίσεως προστασίας είναι αποτέλεσμα πολέμου.

Η διαμονή των προσφύγων σε καταυλισμούς αποτέλεσε μια από τις πρώτες προσπάθειες επίλυσης του προβλήματος της φιλοξενίας τους από την Ελληνική πολιτεία. Στο πλαίσιο αυτό δημιουργήθηκε το Κέντρο Φιλοξενίας Προσφύγων στη Ριτσώνα που ανήκει στο Δήμο Χαλκιδαίων του ν. Ευβοίας. Έχει υποστηριχθεί ότι η ελληνική κοινωνία ανέχεται τη διαφορετικότητα αρκεί να μην είναι ορατή (Παπαταξιάρχης, 2006). Στην περίπτωση των προσφύγων μαθητών η ορατότητα συχνά είναι εμφανής λόγω της εγκατάστασης τους στο Κέντρο Φιλοξενίας της Ριτσώνας, των εξωτερικών χαρακτηριστικών τους και του τρόπου ντυσίματος, όπως οι μαντίλες που φορούν τα κορίτσια και οι γυναίκες, της διαφορετικής γλώσσας κλπ.

Σύμφωνα με τους Ardenerκαι την θεωρία τους των "σιωπηλών ομάδων" (muted group theory) οι πρόσφυγες αποτελούν μια "σιωπηλή" ομάδα. Οι "σιωπηλές ομάδες" (muted groups) βρίσκονται σε υποδεέστερη θέση σε σχέση με τις κυρίαρχες ομάδες. Αυτές οι ομάδες «θεωρούν ότι είναι απαραίτητο να

δομήσουν τον κόσμο τους μέσω του μοντέλου (ή των μοντέλων) της κυρίαρχης ομάδας μετασχηματίζοντας τα δικά τους μοντέλα όσο καλύτερα μπορούν σε σχέση με τα μοντέλα [των κυρίαρχων ομάδων] που προσλαμβάνουν» (Ardener, 1975: xi). Οι "σιωπηλές ομάδες" αρθρώνουν ένα "σιωπηλό μοντέλο" επικοινωνίας, σύμφωνα με τους Ardener, που ανταποκρίνεται στις προσδοκίες της κυρίαρχης ομάδας και ταυτόχρονα προσπαθούν να αρθρώσουν ένα εναλλακτικό μοντέλο επικοινωνίας που αντιτίθεται στην κυρίαρχη ομάδα. Κυρίαρχη ομάδα είναι κάθε φορά εκείνη που έχει τη δυνατότητα να επιβάλλει τις δικές της κατηγορίες και τα ονόματα στις "σιωπηλές ομάδες" και να αντιπροσωπεύει «εκείνους που δεν μιλούν». Οι "σιωπηλές ομάδες" είναι λιγότερο ορατές και εκφέρουν ένα λόγο λιγότερο ρητό από τον κυρίαρχο. Οι Συντονίστριες Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) της Ριτσώνας υποστηρίζουν ότι «οι μαθητές δεν μας λένε ειλικρινά τι τους απασχολεί». Η υπεύθυνη, που έχει οριστεί από την εισαγγελία για τα "ασυνόδευτα παιδιά" δηλώνει ότι οι μαθητές υποστηρίζουν ότι «αισθάνονται πλήρεις από τη σχολική διαδικασία». Παρόλα αυτά υπήρξαν ημέρες που κανένα παιδί δεν εμφανίστηκε στο σχολείο. Οι πρόσφυγες εξαρτώνται απολύτως για την κάλυψη των βασικών αναγκών τους από την Ελληνική Πολιτεία και τις ΜΚΟ (στη Ριτσώνα βρίσκονται ο Ερυθρός Σταυρός, η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ και ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης - ΔΟΜ). Στην περίπτωση των προσφύγων μαθητών προστίθεται και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο Maslow σύστησε για πρώτη φορά την έννοια της ιεράρχησης των ανθρωπίνων αναγκών. Η συγκεκριμένη ιεράρχηση υποδεικνύει ότι οι άνθρωποι κινητοποιούνται πρωτίστως στην ικανοποίηση των πλέον βασικών αναγκών προτού προχωρήσουν στην ικανοποίηση άλλων πιο σύνθετων αναγκών. Η συγκεκριμένη ιεράρχηση απεικονίζεται συχνά με την μορφή πυραμίδας. Στα κατώτερα επίπεδα της πυραμίδας υπάρχουν οι βασικότερες ανθρώπινες ανάγκες, ενώ οι πιο σύνθετες ανάγκες εντοπίζονται στην κορυφή της πυραμίδας. Η ιεραρχία των αναγκών κατά Maslow περιλαμβάνει πέντε κατηγορίες αναγκών με το εξής περιεχόμενο: a) Φυσιολογικές (αφορούν την επιβίωση του ανθρώπου ως βιολογικού οργανισμού), b) Ασφάλεια, σιγουριά (π.χ. οικονομία, εργασία, ατυχήματα, κατοικία, σύνταξη), c) Κοινωνικές ανάγκες ("ανήκειν", φιλία, αγάπη), d) Ανάγκες αναγνώρισης (κύρος, φήμη, σεβασμός, γνώση, επιρροή, δύναμη, ελευθερία, ανεξαρτησία, σεβασμός και αυτοεκτίμηση), e) Ανάγκες ολοκλήρωσης (ανάγκες που έχει ο άνθρωπος για να γίνει αυτό που ονειρεύεται). Σύμφωνα με την ιεραρχία των αναγκών κατά Maslow, οι πρόσφυγες μαθητές με δυσκολία καλύπτουν κάποιες από τις βασικές τους ανάγκες (φυσιολογικές, ασφάλεια και σιγουριά). Το σχολείο καλείται να καλύψει τις κοινωνικές τους ανάγκες Προϋπόθεση είναι να έχουν καλυφθεί επαρκώς οι φυσιολογικές τους ανάγκες και οι ανάγκες τους για ασφάλεια και σιγουριά, κάτι που δεν συμβαίνει επαρκώς.

2. Πρόσφυγες μαθητές στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Χαλκίδα: Υποδοχή και προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον

2.1 Προετοιμασία υλοποίησης Τάξεων Υποδοχής

Το σχολικό έτος 2017- 2018 η Ελληνική πολιτεία αποφάσισε τη δημιουργία Τάξεων Υποδοχής για τους πρόσφυγες μαθητές στα Γυμνάσια και ΕΠΑΛ της χώρας. Στην Χαλκίδα δημιουργήθηκαν Τάξεις Υποδοχής στο 2^{ο} και 5^{ο} Γυμνάσιο Χαλκίδας όπως και στο 1^{ο} και 2^{ο} ΕΠΑΛ με σκοπό να υποδεχθούν πρόσφυγες μαθητές από τον καταυλισμό της Ριτσώνας. Οι εγγραφές των μαθητών έγιναν στα μέσα του Νοέμβρη ενώ οι Τάξεις Υποδοχής άρχισαν να λειτουργούν στα μέσα του Ιανουαρίου λόγω της καθυστερημένης πρόσληψης των φιλολόγων της ελληνικής γλώσσας. Στο 2^{ο} ΕΠΑΛ Χαλκίδας η αποδοχή του διορισμού της θέσης του φιλολόγου έγινε στο τέλος Φεβρουαρίου. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η υποδοχή των μαθητών προσφύγων να πραγματοποιηθεί την 1^{η} Μαρτίου 2018.

Με στόχο την ομαλότερη ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον πραγματοποιήθηκαν 3 (τρεις) συναντήσεις στελεχών της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών και εκπροσώπων των υποστηρικτικών δομών των σχολείων. Στην πρώτη συνάντηση συμμετείχαν οι σχολικοί σύμβουλοι (υπεύθυνη παιδαγωγικής ευθύνης και υπεύθυνος επιστημονικής ευθύνης φιλολόγων), οι Συντονίστριες Εκπαίδευσης Προσφύγων του Κέντρου Φιλοξενίας της Ριτσώνας, οι Διευθυντές του 1^{ου} και 2^{ου} ΕΠΑΛ Χαλκίδας, εκπαιδευτικοί που διορίστηκαν για την διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας στους πρόσφυγες και εκπαιδευτικοί των σχολείων με στόχο την ενημέρωση για την υλοποίηση των τάξεων υποδοχής προσφύγων στα δύο σχολεία. Στη δεύτερη συνάντηση η οποία πραγματοποιήθηκε στο 2ο Γυμνάσιο Χαλκίδας και είχε ως στόχο την υιοθέτηση κοινής στάσης των σχολείων και προετοιμασία της πρώτης ημέρας των προσφύγων στο σχολείο, συμμετείχαν εκτός από τους

ανωτέρω οι Διευθυντές του 2ου και 5ου Γυμνασίου Χαλκίδας και ο υπεύθυνος παιδαγωγικής ευθύνης του 2ου Γυμνασίου. Αποφασίστηκε: α) να δημιουργηθεί ένα google group των συμμετεχόντων με στόχο την επικοινωνία και την ανταλλαγή ιδεών και υλικού, β) να πραγματοποιηθεί "ημέρα υποδοχής" στο κάθε σχολείο, σύμφωνα με τον προγραμματισμό του Συλλόγου Διδασκόντων σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους παιδαγωγικής ευθύνης και γ) να γίνει συνάντηση των διευθυντών των σχολείων και των στελεχών των υποστηρικτικών δομών με στόχο την αξιολόγηση της πρώτης εβδομάδας των προσφύγων μαθητών στο σχολείο. Ταυτόχρονα πραγματοποιήθηκε συνάντηση στο Κέντρο Φιλοξενίας με στόχο την ενημέρωση των υποψηφίων μαθητών για την έναρξη των μαθημάτων, τους κανόνες του Σχολείου, τη σπουδαιότητα της συνεχούς παρακολούθησης των μαθημάτων κ.λπ.

2.2. Τελετή υποδοχής

Την Δευτέρα 15-1-2018 πραγματοποιήθηκαν "τελετές υποδοχής" στα σχολεία που λειτούργησαν Τάξεις Υποδοχής. Στο1ο ΕΠΑΛ Χαλκίδας υιοθετήθηκε η πρόταση της σχολικής συμβούλου υπευθύνου παιδαγωγικής ευθύνης του 1ου ΕΠΑΛ για την "υποδοχή" των μαθητών στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκαν οι παρακάτω δραστηριότητες:

- Δημιουργία ομάδας υποδοχής μαθητών από 4-5 Ελληνόπουλα από τα τμήματα στα οποία εντάχθηκαν τα προσφυγόπουλα. Στόχος ήταν η δημιουργία μιας ομάδας μικτής 20-24 περίπου μαθητών από Ελληνόπουλα και προσφυγόπουλα. Επιλέχθηκαν Ελληνόπουλα που επιθυμούσαν να συμμετέχουν στην υποδοχή των προσφυγόπουλων από τα τμήματα που εντάχθηκαν οι πρόσφυγες. Στόχος ήταν η γνωριμία των μαθητών με τους πρόσφυγες και η βοήθεια τους στην ομαλή ένταξη τους στα τμήματα ως πρόσωπα αναφοράς.
- Παιγνίδι γνωριμίας: Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο. Κάθε παιδί λέει το όνομά του και κάνει μια γκριμάτσα ή φιγούρα. Το διπλανό παιδί στη δεξιά πλευρά επαναλαμβάνει το όνομα και την γκριμάτσα ή φιγούρα και προσθέτει το δικό του όνομα και τη δική του γκριμάτσα ή φιγούρα. Αυτό συνεχίζεται και κάθε συμμετέχων μαθητής επαναλαμβάνει ονόματα και γκριμάτσες ή φιγούρες των προηγούμενων. Στόχος ήταν μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας οι μαθητές να γνωρίζουν τα ονόματα όλων.
- Δραστηριότητα χτισίματος ομάδας: "Το λουλούδι της ταυτότητας": Δίνεται στους μαθητές φωτοτυπία του λουλουδιού μιας μαργαρίτας. Στον πυρήνα του λουλουδιού γράφεται το όνομα του παιδιού και σε κάθε πέταλο γράφεται ή ζωγραφίζεται κάποιο χαρακτηριστικό της ταυτότητας του όπως το φύλο, το θρήσκευμα, η χώρα προέλευσης, τα hobbies, κλπ. Υπάρχει χαμηλή μουσική. Οι μαθητές αφού ολοκληρώσουν το λουλούδι τους ψάχνουν για ένα μέλος της ομάδας που να έχει 3 κοινά στοιχεία. Οι δυάδες γίνονται τετράδες με βάσει κοινά στοιχεία και οι τετράδες γίνονται 8άδες. Ο εμψυχωτής προσκαλεί τους μαθητές να χωριστούν σε δύο ομάδες ανάλογα με το φύλο τους και στο τέλος τους προσκαλεί να γίνουν μια ομάδα με κριτήριο ότι είναι έφηβοι μαθητές. Στόχος ήταν να γνωριστούν οι μαθητές μεταξύ τους, να ανακαλύψουν τα κοινά τους στοιχεία και να συνειδητοποιήσουν ότι έχουν περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές.
- "Energiser": Φρουτοσαλάτα. Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο. Ο εμψυχωτής δίνει σε κάθε παιδί το όνομα ενός φρούτου (π.χ. μπανάνα, μήλο, πορτοκάλι, αχλάδι). Ο εμψυχωτής βρίσκεται στο κέντρο και λέει το όνομα ενός φρούτου π.χ. μπανάνα. Τα παιδιά που έχουν πάρει το όνομα της μπανάνας αλλάζουν θέσεις. Πρέπει να κινηθούν γρήγορα γιατί ο εμψυχωτής θα προσπαθήσει να πάρει μία από τις θέσεις που αφήνουν. Ο παίκτης που δεν θα βρει θέση θα μείνει στο κέντρο του κύκλου παίρνοντας τον ρόλο του εμψυχωτή. Αυτός που βρίσκεται στη μέση του κύκλου φωνάζει το όνομα ενός άλλου φρούτου, π.χ. αχλάδι. Ακολουθείται η ίδια διαδικασία. Αν φωνάξει "φρουτοσαλάτα" όλοι αλλάζουν θέσεις μεταξύ τους. Ο παίκτης που δεν θα προλάβει να πάρει θέση στον κύκλο είναι ο επόμενος που θα σταθεί στη μέση του κύκλου. Στόχος της δραστηριότητας ήταν η ενεργοποίηση των μαθητών.
- Προβολή ντοκυμαντέρ: Προβλήθηκε το ντοκυμαντέρ «Ξένες Αγκαλιές» που δημιουργήθηκε από μαθητές του Μουσικού Σχολείου Χαλκίδας και ομάδα μουσικών προσφύγων της Ριτσώνας. Στόχος της προβολής ήταν α) η ευαισθητοποίηση των Ελλήνων μαθητών και η ταύτισή τους με τους μαθητές του Μουσικού σχολείου και β) η ευαισθητοποίηση των προσφύγων και η δημιουργία αίσθησης ασφάλειας μέσω της συμμετοχής των προσφύγων της Ριτσώνας στο ντοκυμαντέρ. Ακολούθησε

συζήτηση η διάρκεια της οποίας εξαρτήθηκε από τη δυνατότητα επικοινωνίας των προσφύγων στην Ελληνική ή Αγγλική Γλώσσα

- Πάρτυ: Επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους, μουσική και κεράσματα.
- Ξενάγηση στο χώρο του σχολείου και τα εργαστήρια από τον Διευθυντή του σχολείου και Έλληνες μαθητές
- Δραστηριότητα ολοκλήρωσης της συνάντησης: "Το κουβάρι της ομάδας και διασύνδεσης". Ο εμψυχωτής κρατώντας την άκρη ενός κουβαριού το πετά σε κάποιο από τα παιδιά της ομάδας λέγοντας το όνομα του παιδιού και κάποιο θετικό χαρακτηριστικό του (π.χ. είσαι πολύ φιλικός, κ.λπ.). Ο μαθητής πιάνει το κουβάρι, κρατά την άκρη του και το στέλνει σε ένα άλλο παιδί ακολουθώντας την ίδια διαδικασία. Στόχος ήταν όλα τα παιδιά να διασυνδεθούν μέσω του κουβαριού με την ομάδα, να έχει ακουστεί το όνομα όλων και να έχουν ακούσει όλοι κάτι θετικό για τον εαυτό τους.

Η αξιολόγηση της πρώτης ημέρας έδειξε ότι τα προσφυγόπουλα όσο και τα ελληνόπουλα ήταν ενθουσιασμένα από την συνύπαρξη τους στο σχολείο.

2.3. Προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον

Κατά τη διάρκεια της πρώτης εβδομάδας οι πρόσφυγες μαθητές του 1ου ΕΠΑΛ Χαλκίδας παρακολούθησαν μαθήματα Ελληνικής γλώσσας, Φυσικής Αγωγής κ.λπ., συμμετείχαν σε σχολικό περίπατο και στην θεατρική ομάδα του σχολείου. Οι μαθητές των δύο Γυμνασίων παρακολούθησαν μαθήματα σύμφωνα με το πρόγραμμα του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα την 1η, 2η και 6η ώρα παρακολούθησαν το Πρόγραμμα των σχολείων και τις υπόλοιπες ώρες Ελληνική Γλώσσα και Μαθηματικά.

Την Παρασκευή 19 Ιανουαρίου 2018 πραγματοποιήθηκε συνάντηση της σχολικής σύμβουλου παιδαγωγικής ευθύνης, του σχολικού συμβούλου ΠΕ02, των Διευθυντών των σχολείων, των μελών της υποστηρικτικής ομάδας των ΕΠΑΛ (ΚΕΔΔΥ, ΚΕΣΥΠ, Υπηρεσία Επιμελητών Ανηλίκων και Κοινωνικής Αρωγής, Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων & Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας, Σύμβουλος παιδαγωγικής ευθύνης) με τις ΣΕΠ Ριτσώνας, την υπεύθυνη των "Ασυνόδευτων παιδιών" της "Ασφαλούς Ζώνης" (Safe Zone) και τη φιλόλογο των τμημάτων ένταξης. Σκοπός ήταν η αλληλεπίδραση, η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών. Υπήρξε καθοδήγηση από τον σχολικό σύμβουλο ΠΕ02 και τη σχολική σύμβουλο, υπεύθυνη παιδαγωγικής ευθύνης και εδόθη υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και της Αγγλικής Γλώσσας.

Η αξιολόγηση της πρώτης εβδομάδας έδειξε ότι υπήρχε ενθουσιασμός από τα προσφυγόπουλα αλλά και από τα Ελληνόπουλα για την κοινή συνύπαρξη τους. Οι πρόσφυγες μαθητές «επιστρέφουν από το σχολείο στη Ριτσώνα συναισθηματικά πλήρεις. Τα παιδιά του Κέντρου Φιλοξενίας Ριτσώνας και τα Παιδιά της Χαλκίδας έχουν ξεπεράσει αναντίρρητα τις πολιτισμικές διαφορές και έχουν συνυπάρξει αρμονικά στο μικροεπίπεδο του σχολείου, χάρη στη διαπολιτισμική προσέγγιση του 1ου ΕΠΑΛ Χαλκίδας… Μετά τις θετικές εντυπώσεις τους ΟΛΑ τα ασυνόδευτα παιδιά του Safe Zone Ριτσώνας θέλουν να εγγραφούν στις τάξεις Υποδοχής του Ελληνικού Εκπαιδευτικού συστήματος», σύμφωνα με την υπεύθυνη για τα "ασυνόδευτα παιδιά" στη Ριτσώνα. Η αξιολόγηση αυτή δημιούργησε υψηλές προσδοκίες οι οποίες σύντομα διαψεύστηκαν.

Η συχνή επικοινωνία της σχολικής συμβούλου, υπεύθυνης παιδαγωγικής ευθύνης του 1ου και 2ου ΕΠΑΛ Χαλκίδας και του 5ου Γυμνασίου Χαλκίδας, με τις Συντονίστριες Εκπαίδευσης Προσφύγων, τους Διευθυντές των σχολείων αλλά και τα Στελέχη των Υποστηρικτικών Δομών έχει οδηγήσει στην παρακάτω καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης και των προβλημάτων όπως και την παροχή προτάσεων για τη βελτίωση της. Απώτερος στόχος είναι ο καλύτερος σχεδιασμός της δράσης των Τάξεων Υποδοχής Προσφύγων την επόμενη σχολική χρονιά 2018-2019.

3. Καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης

Οι πρόσφυγες που φιλοξενούνται στη Ριτσώνα δεν αποτελούν ομοιογενή πληθυσμό. Προέρχονται από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές ενώ υπάρχει ποικιλία γλωσσών και γλωσσικών ιδιωμάτων αλλά και θρησκευτικών ταυτοτήτων. Η πλειονότητα των προσφύγων, αν όχι όλοι, επιθυμούν την μετάβαση σε κάποια άλλη Ευρωπαϊκή χώρα. Κατά κανόνα οι πρόσφυγες θεωρούν την παραμονή τους στην Ελλάδα προσωρινή. Επιθυμούν να μάθουν Αγγλικά ή Γερμανικά με στόχο την μετεγκατάστασή τους σε χώρες της Ευρώπης.

Υπάρχει κινητικότητα των οικογενειών των προσφύγων αλλά και των "ασυνόδευτων παιδιών" από καταυλισμό σε καταυλισμό.

Η εγκατάσταση τους στο Κέντρο φιλοξενίας της Ριτσώνας τους αποκλείει από την ένταξη στον κοινωνικό ιστό της πόλης της Χαλκίδας, λόγω της απόστασης ανάμεσα στα δύο σημεία. Κάθε Σάββατο μπορούν να μεταβούν με πούλμαν στη Χαλκίδα ενώ κάθε Τετάρτη υπάρχει πούλμαν για την μετάβαση όσων επιθυμούν στην Αθήνα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τις συχνές μετακινήσεις στην Αθήνα κάποιων με στόχο να βρουν τρόπους διαφυγής προς την Ευρώπη, και όχι μόνον. Στην Χαλκίδα έχουν εμφανιστεί σε κάποια εστιατόρια menu στην Αραβική γλώσσα. Το Κέντρο Φιλοξενίας αρχίζει να παρουσιάζει χαρακτηριστικά των γκέτο. Στο Κέντρο Φιλοξενίας διαβιούν οικογένειες προσφύγων αλλά και "ασυνόδευτα παιδιά". Τα ανήλικα "ασυνόδευτα παιδιά" είναι αγόρια 15-18 ετών, που ζουν στην "Ασφαλή ζώνη" (Safe Zone) υπό την εποπτεία ενηλίκου που έχει οριστεί από την Εισαγγελία Χαλκίδας. Σύμφωνα με την υπεύθυνη για την εποπτεία των "ασυνόδευτων παιδιών": «Διαπιστωμένο κοινό πρόβλημα για όλους τους ανήλικους πρόσφυγες και ειδικά για τους ασυνόδευτους αποτελεί η κινητικότητά τους και η αναμονή τους για επανένωση με μέλη της οικογένειάς τους που βρίσκονται σε άλλα κράτη της Ευρώπης. Η προσμονή της θετικής απάντησης και συχνά η αρνητική έκβασή της δημιουργεί στα παιδιά άγχος, νευρικότητα και αισθήματα ματαίωσης. Επιπλέον, γνωρίζοντας προσωπικά τους δεδομένα και παρακολουθώντας την καθημερινότητά τους εντός της δομής φιλοξενίας της Ριτσώνας, [ως υπεύθυνη, νομίζω ότι] υπάρχουν πολλοί εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες που δημιουργούν μεταπτώσεις στην ψυχολογία τους και στη διάθεση τους, πράγμα το οποίο έχει θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο στην καθημερινότητά τους». Σύμφωνα με τις Συντονίστριες Εκπαίδευσης Προσφύγων: «τα παιδιά αυτά είναι συναισθηματικά ανασφαλή και κάποια κλαίνε τα βράδια».

Τα παιδιά και οι έφηβοι έχουν βιώσει τραυματικές εμπειρίες ως πρόσφυγες. Εξαιτίας της μη κανονικότητας της ζωής των παιδιών και εφήβων προσφύγων για αρκετά χρόνια κάποια παιδιά δεν έχουν πάει ποτέ στο σχολείο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αγνοούν την γραπτή μορφή της μητρικής τους γλώσσας αλλά και το αλφάβητο οποιασδήποτε άλλης γλώσσας όπως π.χ. η Αγγλική. Ταυτόχρονα το σχολείο δεν έχει αποτελέσει θεσμό κοινωνικοποίησης μέσω της φοίτησης των παιδιών σε αυτό μέχρι τώρα. Έτσι υπάρχει αδυναμία κατανόησης των σχολικών κανόνων και προκαλούνται συμπεριφορές που δημιουργούν προβλήματα στη σχολική κοινότητα.

Οι έφηβοι πρόσφυγες αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι γενικά. Η εφηβεία, ως περίοδος μετάβασης προς την ενηλικίωση, αποτελεί περίοδο με αμφιθυμίες, συναισθηματική αστάθεια, εκνευρισμό, προσπάθεια οικοδόμησης της ενήλικης ταυτότητας και της αίσθησης του "ανήκειν". Οι έφηβοι αναζητούν ανεξαρτησία και ελευθερία αγνοώντας ότι αυτό συνεπάγεται ευθύνη. Στο πλαίσιο αυτό έχει παρατηρηθεί η απουσία κάποιων εφήβων της "Ασφαλούς Ζώνης" και μετάβαση στην Αθήνα ή σε άλλο Κέντρο φιλοξενίας. Η απουσία τους διαρκεί έως δύο (2) ημέρες διότι γνωρίζουν ότι η απουσία για περισσότερο διάστημα θα έχει επιπτώσεις όπως π.χ. τη στέρηση της κάρτας σίτισης ή τη διαγραφή τους. Η μετάβαση ανήλικων παιδιών και η διανυκτέρευση τους σε χώρους εκτός του κέντρου φιλοξενίας ελλοχεύει πολλούς κινδύνους για τους ίδιους. Ταυτόχρονα έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο "της κοπάνας" ή "σκασιαρχείου", αδικαιολόγητης απουσίας, δηλαδή, από το σχολικό περιβάλλον. Πιθανόν ο αυξημένος αριθμός "κοπάνων" να οφείλεται στην επιθυμία τους να βρεθούν σε αστικό περιβάλλον λόγω της διαμονής τους στο Κέντρο Φιλοξενίας που βρίσκεται μακριά από τη πόλη. Έχει παρατηρηθεί από τις ΣΕΠ ότι «οι έφηβοι έχουν ενδιαφέρον για οτιδήποτε κάνουν εκτός του καταυλισμού, όπως ταξίδια στην Αθήνα, συμμετοχή σε ποδοσφαιρικούς αγώνες κ.λπ.». Θα μπορούσε να υποθέσει κανείς ότι οι έφηβοι δεν βρίσκουν νόημα στην καθημερινότητά στο Κέντρο Φιλοξενίας που χαρακτηρίζεται από απραξία και δεν «απασχολούν τα χέρια και το μυαλό τους».

Έχει παρατηρηθεί ότι μικρός αριθμός προσφύγων εφήβων κοριτσιών εγγράφεται στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ έχουν παρουσιαστεί κρούσματα παραβατικότητας σε κάποιους πρόσφυγες εφήβους (αφορούν κυρίως μικροκλοπές), σύμφωνα με εκπαιδευτικούς των σχολείων αλλά και τον εκπρόσωπο της Υπηρεσίας Επιμελητών Ανηλίκων και Κοινωνικής Αρωγής, όπως και κρούσματα χρήσης ουσιών, σύμφωνα με το Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων & Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας.

4. Προβλήματα

Η ένταξη των προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον έγινε με ηλικιακά κριτήρια και όχι σύμφωνα με το γνωστικό τους επίπεδο. Με δεδομένα ότι α) δεν γνωρίζουν την Ελληνική γλώσσα, β) ένα μεγάλο ποσοστό δεν έχει φοιτήσει ποτέ σε κανονικό σχολείο και γ) τη μη ύπαρξη διερμηνέων, λόγω της μεγάλης γλωσσικής ποικιλίας αλλά και της αδυναμίας εύρεσης διερμηνέων, δημιουργούνται προβλήματα στην ένταξη τους στο σχολικό περιβάλλον και την κατανόηση θεωρητικών μαθημάτων. Η προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον δεν έχει γίνει εφικτή μετά από ενάμιση μήνα αφού παρατηρούνται προβλήματα οριοθέτησης των μαθητών και τήρησης των σχολικών κανόνων. Τα ποσοστά σχολικής διαρροής είναι μεγάλα και άρχισαν να παρουσιάζονται μετά την έναρξη ένταξης τους στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του σχολείου.

Σύμφωνα με την Υ.Α. 169735/ΓΔ4/2017 «ο Σύλλογος των Διδασκόντων, υπό την καθοδήγηση του οικείου Σχολικού Συμβούλου, καταρτίζει το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα των Τ.Υ. ΖΕΠ, λαμβάνοντας υπόψη και την εισήγηση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις τάξεις αυτές». Στο 1^{ο} ΕΠΑΛ Χαλκίδας αποφασίστηκε οι πρόσφυγες μαθητές να παρακολουθούν εργαστηριακά μαθήματα της Β΄ τάξης με στόχο την καλύτερη ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον, την ενημέρωση για τους τομείς και τις ειδικότητες που υπάρχουν στα ΕΠΑΛ και την διερεύνηση δυνατοτήτων για μελλοντική επιλογή τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Λόγω της πολυπλοκότητας της σύνταξης του Εβδομαδιαίου Ωρολογίου Προγράμματος των ΕΠΑΛ υπήρξαν κάποιες δυσκολίες στην ένταξη των μαθητών σε τμήματα. Υπήρξε ημέρα που οι πρόσφυγες μαθητές παρέμειναν στο προαύλιο για 2 ώρες. Από αστοχία της προγραμματίστριας κάποια ημέρα οι μαθητές, η πλειονότητα των οποίων είναι αγόρια, κλήθηκαν να παρακολουθήσουν το εργαστήριο της Αισθητικής, γεγονός που τους έκανε να δυσαρεστηθούν και να αποχωρήσουν από την αίθουσα λόγω των πολιτισμικών πεποιθήσεων τους που αφορούν φύλο και εργασία.

Η μη δυνατότητα επικοινωνίας λόγω της μη γνώσης της Ελληνικής γλώσσας και οι συχνές μετακινήσεις των προσφύγων από Κέντρο Φιλοξενίας σε Κέντρο Φιλοξενίας έχει ως αποτέλεσμα την μη σταθερότητα στο σχολικό περιβάλλον και τη μη δυνατότητα οικοδόμησης της αίσθησης “του ανήκειν” στη σχολική κοινότητα, της δημιουργίας σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς και τους γηγενείς μαθητές.

Η χρονική περίοδος υλοποίησης των Τάξεων Υποδοχής δεν ήταν κατάλληλη. Η καθυστερημένη εγγραφή και ένταξη των προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον δημιούργησε προβλήματα και δυσκολίες στην ομαλή ένταξη των μαθητών στη σχολική μονάδα και τη σύνταξη και την προσαρμογή του Εβδομαδιαίου Ωρολογίου Προγράμματος. Η πρόσληψη αναπληρωτών εκπαιδευτικών μειωμένου ωραρίου στη μέση της χρονιάς για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας οδήγησε στην μη αποδοχή του διορισμού τους. Η μη αποδοχή του διορισμού είχε ως αποτέλεσμα την μη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής (π.χ. στο 2^{ο} ΕΠΑΛ Χαλκίδας μέχρι την 28^{η} Φεβρουαρίου). Πρόβλημα αποτελεί και η μη συστηματική ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση των νεοπροσληφθέντων εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί “τι και πώς” θα διδάξουν.

Η σχολική διαρροή αλλά και τα προβλήματα συμπεριφοράς οδήγησαν σε μια αίσθηση ματαίωσης της προσπάθειας που κατέβαλλαν οι εκπαιδευτικοί για να υποδεχθούν τα προσφυγόπουλα. Η σχολική διαρροή και οι “κοπάνες” ερμηνεύτηκαν ως απαξίωση του ελληνικού σχολείου από κάποιους εκπαιδευτικούς. Η σχολική μονάδα αποτελεί ένα πολύπλοκο σύστημα στο οποίο υπάρχουν πολλές δυναμικές. Τα τμήματα υποδοχής δημιουργούν επιπλέον δυσκολίες στο Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα των σχολικών μονάδων. Η μη ανεκτικότητα στην διαφορετικότητα και οι προκαταλήψεις απέναντι στους πρόσφυγες κάποιων εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων οι οποίες συχνά δεν εκφράζονται ρητά αλλά υποδηλώνονται με άλλους τρόπους (π.χ. φόβος των γονέων ότι οι πρόσφυγες θα μεταδώσουν ασθένειες στους γηγενείς μαθητές, η απομόνωση των προσφύγων μαθητών και αδιαφορία από εκπαιδευτικό για την ένταξη τους στο μάθημα του, κ.λπ.) μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στην ομαλή ένταξη των προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον.

5. Συμπεράσματα –Προτάσεις

Πρέπει να υπάρξει πρόβλεψη για το “τι και πώς διδάσκεται”. Θα πρέπει να υπάρξουν συγκεκριμένα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που να λαμβάνουν υπόψη το γνωστικό επίπεδο των προσφύγων μαθητών. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών όσο και το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα πρέπει να είναι συγκεκριμένα και σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Προτείνεται να υπάρξουν μαθήματα στο πλαίσιο των Τάξεων Υποδοχής εκτός από τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (η οποία με δεδομένη την επιθυμία τους να μετεγκατασταθούν δεν είναι τόσο ελκυστική) όπως η διδασκαλία των Μαθηματικών, της Πληροφορικής

και των Ξένων Γλωσσών(Αγγλικά ή Γερμανικά). Η παρακολούθηση αυτών των μαθημάτων στο πλαίσιο των τάξεων του σχολείου δεν θα βοηθήσει στην ενσωμάτωση τους στο σχολικό περιβάλλον γιατί οι ανάγκες των προσφύγων μαθητών είναι διαφορετικές. Παραδείγματος χάρη στα Μαθηματικά οι πρόσφυγες έχουν ανάγκη να μάθουν Αριθμητική και απλές πράξεις όπως πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμό και διαίρεση, γνώσεις που έχουν αποκτήσει οι Έλληνες μαθητές στο Δημοτικό Σχολείο. Η πλειονότητα δεν μπορεί να παρακολουθήσει λόγω της άγνοιας της ελληνικής γλώσσας αλλά και λόγω του διαφορετικού γνωστικού τους επιπέδου. Ταυτόχρονα θα πρέπει να υπάρχει πρόβλεψη για κατάλληλο διδακτικό υλικό. Οι πρόσφυγες μαθητές θα μπορούσαν να ενταχθούν στα τμήματα του σχολείου στα μαθήματα της Φυσικής Αγωγής, της Μουσικής, των Καλλιτεχνικών, της Τεχνολογίας, των Πολιτιστικών Δραστηριοτήτων, όπως το Θέατρο, και στη Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων και της Ερευνητικής εργασίας στην Τεχνολογία των ΕΠΑΛ.

Επιπλέον θα μπορούσε να υπάρξει ενισχυτική διδασκαλία/φροντιστηριακά μαθήματα στον καταυλισμό ή σύμφωνα με την πρόταση των εκπαιδευτικών του 2ου Γυμνασίου Χαλκίδας «ταχύρυθμα μαθήματα ολοκλήρωσης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης». Θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως πεδίο πρακτικής άσκησης φοιτητών Παιδαγωγικών τμημάτων ή Μεταπτυχιακών με ειδίκευση στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας.«Απαραίτητα κρίνονται και τα μαθήματα της μητρικής γλώσσας, η οποία θα στηρίξει τις 3 γλώσσες που καλούνται οι μαθητές/τριες να μάθουν με εκπαιδευτικούς επιμορφωμένους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση». Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας θα βοηθήσει στην καλύτερη επικοινωνία με το οικογενειακό και συγγενικό περιβάλλον, θα οδηγήσει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των μαθητών και θα αποτελέσει τον βασικό γλωσσικό κώδικα πάνω στον οποίο “θα χτιστούν” οι άλλοι γλωσσικοί κώδικες. Ερώτημα αποτελεί ποιός θα διδάξει τη μητρική γλώσσα και ποιά μητρική γλώσσα θα διδάξει. Θα πρέπει να υπάρχουν όροι και προϋποθέσεις για την πιστοποίηση των προσφύγων που δηλώνουν ότι είναι εκπαιδευτικοί. Για την ενισχυτική διδασκαλία ή τα φροντιστηριακά μαθήματα θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν οι προσληφθέντες για οκτώ (8) μήνες εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο των Προγραμμάτων Κοινωφελούς Εργασίας από τους Δήμους. Θα πρέπει να υπάρχει πρόβλεψη οι προσληφθέντες να εργάζονται τις ώρες που τα παιδιά και οι έφηβοι βρίσκονται στον καταυλισμό και να προετοιμάζουν τα προσφυγόπουλα για την ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ή να τα υποστηρίζουν και να λειτουργούν υποστηρικτικά για την εμπέδωση των μαθημάτων που διδάσκονται στο σχολείο.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και σε βιωματικούς τρόπους προσέγγισης της γνώσης κρίνεται απαραίτητη. Η επιμόρφωση θα πρέπει να αφορά καλές και εφαρμόσιμες πρακτικές των οποίων η υλοποίηση θα είναι εφικτή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο πλαίσιο αυτό έγινε προσπάθεια στο 1ο ΕΠΑΛ Χαλκίδας την πρώτη ημέρα υποδοχής των προσφύγων μαθητών στο σχολείο να αξιοποιηθούν πρακτικές της μη τυπικής εκπαίδευσης όπως “energisers”, που φάνηκε ότι είχε πολύ καλά αποτελέσματα. Η αξιοποίηση βιωματικών τρόπων μάθησης και μεθόδων της μη τυπικής εκπαίδευσης όπως δραστηριότητες κτισίματος ομάδας, μέθοδοι μη λεκτικής επικοινωνίας, το παιγνίδι του “μυστικού φίλου”, κλπ. θα βοηθούσε στην καλύτερη ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Ταυτόχρονα η ένταξη των προσφύγων μαθητών σε θεατρικές ομάδες, μουσικά συγκροτήματα και χορωδίες όπως και η ζωγραφική ή η δημιουργία ταινιών/βίντεο από τους πρόσφυγες μαθητές θα αναδείκνυε την δημιουργικότητα τους και θα βοηθούσε στην δημιουργία της αίσθησης του “ανήκειν”. Η τέχνη μπορεί να αποτελέσει όχημα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και δημιουργίας και μπορεί να βοηθήσει στην ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Σε συμφωνία με το ΔΟΜ, που είναι υπεύθυνος για τις μετακινήσεις από και προς το Κέντρο Φιλοξενίας της Ριτσώνας των προσφύγων μαθητών, θα μπορούσαν τα λεωφορεία να χρησιμοποιούνται για μετακινήσεις μαθητών εντός πόλης π.χ. για να παρακολουθήσουν μια θεατρική παράσταση. Η συμμετοχή τους σε εκδρομές και άλλες επισκέψεις εκπαιδευτικού περιεχομένου θα αποτελούσε κίνητρο και θα βοηθούσε την κοινωνικοποίηση τους.

Στο 1ο ΕΠΑΛ, με δεδομένο ότι είναι πιλοτικό σχολείο, αποφασίστηκε η παρακολούθηση Εργαστηριακών μαθημάτων της Β΄ τάξης με στόχο τον επαγγελματικό προσανατολισμό των προσφύγων μαθητών αλλά και την καλύτερη ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Είναι ανάγκη να υπάρξει Νομοθετική ρύθμιση για αυτό και προτείνεται η τρέχουσα σχολική χρονιά (2017-2018) να χαρακτηριστεί Προπαρασκευαστικό έτος ένταξης στο Σχολείο. Η θεσμοθέτηση Προπαρασκευαστικού έτους θα λύσει και το πρόβλημα της συμμετοχής των προσφύγων μαθητών στις εξετάσεις του Ιουνίου, στις

οποίες είναι δεδομένο ότι θα αποτύχουν. Με αυτό τον τρόπο θα φορτωθούν μια αποτυχία η οποία θα τους επηρεάσει ψυχοσυναισθηματικά.

Είναι ανάγκη να υπάρξει ευελιξία στις εγγραφές και τις μετεγγραφές των προσφύγων μαθητών στο"myschool". Η μετεγκατάσταση των εφήβων και των οικογενειών τους και η εγγραφή τους σε καινούργιο σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τι έχουν διδαχθεί στο προηγούμενο σχολείο. Θα πρέπει να υπάρχουν κίνητρα για την συστηματική παρακολούθηση των μαθημάτων από τους πρόσφυγες μαθητές. Η δημιουργία ενός φακέλου ή εκπαιδευτικής κάρτας που θα πιστοποιεί σε ποιο βαθμό έχουν κατακτηθεί οι οκτώ (8) βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο στην Ελλάδα και που θα μπορούσε να τους φανεί χρήσιμος/η και να αποτελέσει κίνητρο που θα απέτρεπε τη σχολική διαρροή. Οι οκτώ (8)ικανότητες αναγνωρίζονται από όλες τις χώρες της Ευρώπης που θέλουν να μετεγκατασταθούν οι πρόσφυγες, αξιοποιούνται στο YouthPass και είναι: 1) Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα: ικανότητα έκφρασης και ερμηνείας εννοιών, σκέψεων, συναισθημάτων, γεγονότων και απόψεων τόσο σε προφορική όσο και σε γραπτή μορφή, 2) Επικοινωνία σε ξένη γλώσσα: ισχύουν τα παραπάνω, αλλά απαιτούνται και δεξιότητες διαμεσολάβησης (δηλ. σύνταξη περίληψης, παράφραση, διερμηνεία ή μετάφραση) και η διαπολιτισμική κατανόηση, 3) Μαθηματική ικανότητα και ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία: στέρεα βάση της λειτουργικής γνώσης της αριθμητικής, κατανόηση του φυσικού κόσμου και ικανότητα εφαρμογής των γνώσεων και της τεχνολογίας για την ικανοποίηση των αντιληπτών ανθρώπινων αναγκών (για παράδειγμα στην ιατρική, τις μεταφορές ή την επικοινωνία), 4) Ψηφιακή ικανότητα: η χρήση της τεχνολογίας της πληροφορίας και των επικοινωνιών για την εργασία, την ψυχαγωγία και την επικοινωνία, με αυτοπεποίθηση και κριτικό πνεύμα, 5) Μεταγνωστικές ικανότητες (learningtolearn): η ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης της ατομικής μάθησης, σε ατομικό ή σε συλλογικό επίπεδο, 6) Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη: η ικανότητα να συμμετέχουν τα άτομα με αποτελεσματικό και εποικοδομητικό τρόπο στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή, και να συμμετέχουν με ενεργό και δημοκρατικό τρόπο ιδίως στις όλο και περισσότερο ποικιλόμορφες κοινωνίες, 7) Αίσθημα πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητα: ικανότητα να μετατρέπονται οι ιδέες σε δράση μέσα από τη δημιουργικότητα, την καινοτομία και την ανάληψη ρίσκου, καθώς και ικανότητα σχεδιασμού και διαχείρισης έργων, 8) Πολιτιστική γνώση και έκφραση: ικανότητα εκτίμησης της σημασίας της δημιουργικής έκφρασης ιδεών, εμπειριών και συναισθημάτων σε ένα φάσμα μέσων, όπως η μουσική, το θέατρο, η λογοτεχνία και οι εικαστικές τέχνες. Η πιστοποίηση θα μπορούσε να γίνει από τους εκπαιδευτικούς των Τάξεων Υποδοχής σε συνεργασία με τις Σ.Ε.Π. και τον Υπεύθυνο Συντονισμού των Τάξεων Υποδοχής κάθε σχολικής μονάδας που προτείνεται παρακάτω.

Η σύνδεση της "άδειας παραμονής" των εφήβων προσφύγων με τη συστηματική παρακολούθηση των μαθημάτων στις Τάξεις Υποδοχής στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων θα μπορούσε επίσης να αποτελέσει κίνητρο και είναι ανάγκη να θεσμοθετηθεί, όπως και η μετεγκατάσταση των παιδιών που φοιτούν σε σχολεία και των οικογενειών τους σε σπίτια που θα βρίσκονται στον κοινωνικό ιστό της πόλης. Η απογκετοποίηση θα βοηθούσε στην ικανοποίηση κάποιων από τις βασικές τους ανάγκες και θα συντελούσε στην ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των Ελλήνων και των Προσφύγων μαθητών. Η ικανοποίηση της εκδηλωμένης επιθυμίας των γονέων των προσφύγων μαθητών για την αύξηση των ωρών διδασκαλίας Αριθμητικής, Ξένων Γλωσσών (Αγγλικών, Γερμανικών) και Πληροφορικής θα αποτελούσε επιπλέον κίνητρο. Οι κατατακτήριες/διαγνωστικές εξετάσεις θα πρέπει να αφορούν όλα τα μαθήματα (Ελληνική Γλώσσα, Μαθηματικά, Πληροφορική, Ξένες Γλώσσες).Θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν οι εγγράμματοι πρόσφυγες του καταυλισμού ως διερμηνείς με την προϋπόθεση ότι θα έχουν πιστοποιηθεί. Η δυνατότητα παροχής πληρωμής θα αποτελούσε κίνητρο για τη συμμετοχή τους. Οι εγγράμματοι πρόσφυγες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας με την ίδια προϋπόθεση. Ταυτόχρονα κρίνεται απαραίτητος ο διορισμός πιστοποιημένων μεταφραστών και διερμηνέων που θα απασχολούνται ανά Διεύθυνση Εκπαίδευσης ή ανά Περιφέρεια Εκπαίδευσης για τις ανάγκες του Υπουργείου Παιδείας και για την επίλυση προβλημάτων.

Οι σχολικές κοινότητες αποτελούν πολύπλοκα και ευαίσθητα συστήματα. Στόχος οφείλει να είναι η μη διατάραξη της ομαλής λειτουργίας του σχολείου ως συστήματος αλλά και η ταυτόχρονη προσαρμογή των προσφύγων μαθητών στη σχολική μονάδα. Η παρουσία των προσφύγων μαθητών συχνά αντιμετωπίζεται ως ένα επιπλέον πρόβλημα. Αρκετοί Σύλλογοι Διδασκόντων προσπάθησαν να αποφύγουν τη δημιουργία

τμημάτων υποδοχής και το κατάφεραν. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αμήχανα έχοντας μαθητές που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και θεωρούν ότι πιθανόν να τους δημιουργήσουν προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη. Η δημιουργία κινήτρων για τα μέλη της σχολικής κοινότητας θα ήταν σημαντική παράμετρος για την καλύτερη ένταξη των προσφύγων μαθητών. Πιθανά κίνητρα θα μπορούσαν να είναι α) η εγγραφή των προσφύγων μαθητών τον Ιούνιο και η δημιουργία των τμημάτων με βάση και τους εγγεγραμμένους πρόσφυγες μαθητές ή ο μειωμένος αριθμός των μαθητών των τμημάτων στα σχολεία που λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής θα είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση των τμημάτων και τη διασφάλιση της εργασίας κάποιων εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, β) η δυνατότητα παροχής γραμματειακής υποστήριξης λόγω του μεγάλου γραφειοκρατικού φόρτου των σχολείων εξαιτίας της δημιουργίας των Τμημάτων Υποδοχής, γ) η αύξηση του αριθμού των υποδιευθυντών, δ) η μείωση του ωραρίου των εκπαιδευτικών που στα τμήματα τους υπάρχουν πρόσφυγες μαθητές, ε) ο ορισμός Υπευθύνου Συντονισμού της Εκπαίδευσης των προσφύγων σε κάθε σχολική μονάδα, πιθανόν με μειωμένο ωράριο. Ο Υπεύθυνος του Συντονισμού της σχολικής μονάδας θα μπορούσε να είναι υπεύθυνος για την πιστοποίηση των 8 βασικών ικανοτήτων της δια βίου Εκπαίδευσης, για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αφορούν την ομαλή ένταξη των προσφύγων σε κάθε σχολική μονάδα, αλλά και για την διερεύνηση της δυνατότητας αξιοποίησης αλλοδαπών μαθητών του σχολείου στην οικοδόμηση της αίσθησης “του ανήκειν” των προσφύγων (π.χ. αλλοδαποί μαθητές που μιλούν την αραβική γλώσσα), κλπ.

Κίνητρα είναι απαραίτητα και για τους/τις Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων. Οι αποσπάσεις τους οφείλουν να γίνονται τον Ιούνιο. Καλό είναι να προβλέπεται αποζημίωση μετακινήσεων ανάλογα με το αν το Κέντρο Φιλοξενίας βρίσκεται μακριά από την πόλη που βρίσκονται τα σχολεία. Η παροχή τηλεφώνων με απεριόριστη διάρκεια δωρεάν συνομιλίας θα διευκόλυνε το έργο τους, όπως και η παροχή υπολογιστή, εκτυπωτή και γραφικής ύλης για την ικανοποίηση των αναγκών τους.

Η αξιοποίηση καλών πρακτικών όπως η διατήρηση τετραδίου αλληλογραφίας ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς των μαθητών ή των ορισμένων υπευθύνων της “Ασφαλούς Ζώνης”, η αξιοποίηση της εμπειρίας από την υλοποίηση της “παράλληλης στήριξης” ή η συνδιδασκαλία θα μπορούσε να βοηθήσει στην καλύτερη προσαρμογή των προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον. Θα μπορούσε σε κάθε τμήμα να έχει οριστεί υπεύθυνος μαθητής ή μαθητές που επιθυμούν να είναι πρόσωπα αναφοράς και υποστήριξης των προσφύγων μαθητών που φοιτούν στο τμήμα τους. Καλές πρακτικές που έχουν πραγματοποιηθεί θα ήταν ωφέλιμο να κατατίθενται στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ με στόχο την αξιοποίησή τους από τους εκπαιδευτικούς των Τάξεων Υποδοχής της χώρας. Με δεδομένο ότι στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι φιλόλογοι εργάζονται κυρίως με φωτοτυπίες θεωρείται απαραίτητη η πρόβλεψη για έξτρα επιχορήγηση από τη Σχολική Επιτροπή των σχολείων που έχουν Τάξεις Υποδοχής για λειτουργικά έξοδα και κάλυψη αναγκών γραφικής ύλης και toner ή μελανιού. Η σταθερότητα στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα και η σαφής ενημέρωση των μαθητών για το Πρόγραμμα που θα παρακολουθήσουν κάθε μέρα αποτελεί σημαντική παράμετρο για να αποκτήσουν την αίσθηση ότι είναι μαθητές με δικαιώματα και υποχρεώσεις. Ο διορισμός ψυχολόγων στα ΕΠΑΛ της χώρας θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για την υποστήριξη και καλύτερη προσαρμογή των προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον.

Παράμετρος που πρέπει να επανεξεταστεί είναι η διαδικασία δημιουργίας των Τάξεων Υποδοχής. Σύμφωνα με την αριθμ. Πρωτ. 185504/ ΓΔ4/31-10-2017 οι πρόσφυγες μαθητές πάνε στο σχολείο αφού κάνουν διαπιστωτικά τεστ για να ανιχνευτεί το επίπεδο γλωσσομάθειας τους. Είναι απαραίτητο να συναινέσει ο γονέας για να φοιτήσει ο μαθητής σε Τάξη Υποδοχής και ο Σύλλογος Διδασκόντων αιτείται την ίδρυση Τάξης Υποδοχής. Το αίτημα απευθύνεται στο Δ/ντη Εκπαίδευσης και στη συνέχεια στον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης και στο Υπουργείο Παιδείας. Η διαδικασία είναι πολύπλοκη. Στην πραγματικότητα εγγράφονται οι μαθητές, ζητά ο Σύλλογος Διδασκόντων την ίδρυση Τ.Υ. χωρίς να έχει κάνει τα διαπιστωτικά τεστ και χωρίς να υπάρχουν δηλώσεις των γονέων. Οι Σύλλογοι Διδασκόντων δεν μπορούν να παρανομούν για την διευκόλυνση της δημιουργίας Τάξεων Υποδοχής.

Δράσεις που θα έχουν ως στόχο την ευαισθητοποίηση των μελών της σχολικής κοινότητας (γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών) κρίνεται απαραίτητο να έχουν προηγηθεί της υποδοχής των προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον. Οι δράσεις θα μπορούσαν να αφορούν βιωματικές δραστηριότητες, παρακολούθηση θεατρικών έργων (π.χ. Το αγόρι με την βαλίτσα) ή κινηματογραφικών ταινιών, powerpoint κ.λπ. για την ανάδειξη του ανθρώπινου προσώπου των προσφύγων και των προβλημάτων που αντιμετώπισαν και

αντιμετωπίζουν. Σε αυτό το πλαίσιο προτείνεται η προσπάθεια ανοίγματος του καταυλισμού στην τοπική κοινωνία με προσεκτικές παρεμβάσεις στον καταυλισμό. Στόχος θα είναι η επαφή των κοινοτήτων προσφύγων, σχολικής κοινότητας και ελληνικής κοινωνίας. Προτείνονται οργανωμένες επισκέψεις και ξενάγηση των προσφύγων μαθητών και των οικογενειών τους με την βοήθεια διερμηνέων στις πόλεις υποδοχής και στη συγκεκριμένη περίπτωση στη Χαλκίδα.

Στις σχολικές μονάδες προτείνεται η διοργάνωση εκδηλώσεων με θέμα: "Διαπολιτισμικές συναντήσεις"- "Διαπολιτισμικά μεσημέρια" στις οποίες θα παρουσιάζονται η Ελλάδα αλλά και οι χώρες προέλευσης τόσο των προσφύγων μαθητών όσο και των αλλοδαπών μαθητών του σχολείου. Οι συναντήσεις αυτές θα παρουσιάζουν κάθε φορά μια χώρα μέσα από ένα βίντεο (θα μπορούσαν να το δημιουργήσουν οι μαθητές) και τον πολιτισμό της (μουσική, λογοτεχνία, χορός, τραγούδι, κλπ) αλλά και "γεύσεις" της συγκεκριμένης χώρας που θα δοκιμάζουν οι παρευρίσκοντες. Με αυτό τον τρόπο οι πρόσφυγες μαθητές γίνονται πρεσβευτές του πολιτισμού τους στην Ελλάδα. Θα μπορούσε να υπάρχει μια παρουσίαση κάθε Παρασκευή μεσημέρι για μία ώρα. Ταυτόχρονα θα πρέπει να γίνει σαφές στη σχολική κοινότητα και κοινωνία ότι η εκπαίδευση των εφήβων προσφύγων και η γνώση του Ελληνικού πολιτισμού θα έχει ως αποτέλεσμα αφενός για αυτούς που θα καταφέρουν να μετοικήσουν την λειτουργία τους ως καλούς πρεσβευτές της Ελλάδας στο εξωτερικόκαι αφετέρου θα βοηθήσει εκείνους που θα παραμείνουν στην Ελλάδα είτε διότι αναγκάστηκαν είτε γιατί το επέλεξαν, να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία. Η μη κοινωνικοποίηση και μη ένταξή τους πιθανόν να οδηγήσει σε παραβατικές συμπεριφορές και προβλήματα που σύντομα θα κληθεί να αντιμετωπίσει η ελληνική κοινωνία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Ardener, S. (1975). «Introduction» στο Shirley Ardener (επιμ.), *Perceivingwomen*, London: Malaby Press

Ardener, E. (1975). «Belief and the Problem of Women», στο ShirleyArdener (επιμ.), *Perceivingwomen*, London: Malaby Press.

Ardener, E. (1975).«The Problem Revisited», στοShirleyArdener (επιμ.), *Perceiving women*, London: Malaby Press.

Herzfeld, M. (1991). «Silence, SubmissionandSubversion: Toward a Poetics of Womanhood» στο P. Loizos & E. Papataxiarchis (επιμ.), *Contested Identities: Gender and Kinship in Modern Gree*ce, Princeton: PrincetonUniversityPress.

Maslow, A. (1954). Motivation and Personality. New York: Harper & Row, Publishers. Ανακτήθηκε στις 2/3/2018 από: http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Motivation_and_Personality- Maslow.pdf.

Siganou, A. (2016). *The Flower of identity – Taison*. Salto Educational Tools Portal. Ανακτήθηκε στις 10 /3/2018 από: http://educationaltoolsportal.eu/fr/node/1462

Ελληνόγλωσσες

*Γαλανόπουλος, Α., Μαρτινίδης, Γ. & Φ. Τράϊκου (2013). «*Το φαινόμενο της γκετοποίησης στο ιστορικό κέντρο της Αθήνας». *Ψυχολογικά Θέματα", 2012-13, Τόμ. 17-18.*Ανακτήθηκε στις 2/3/2018 από: https://www.psychologynow.gr/psychology-in-our-life/society/245-to-fenomeno-tis-getopiisis-sto-istoriko-kedro-tis-athinas.html

Ο.Η.Ε. (1951). *Σύμβαση του 1951 για το καθεστώς των Προσφύγων*. Ανακτήθηκε στις 19/03/2018 από: https://www.unric.org/html/greek/pdf/refugeeconvention-GRE.pdf

Παπαταξιάρχης, Ε. (2006). *Περιπέτειες της ετερότητας. Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στην Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ε.Κ. (2006). *Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης (2006/962/ΕΚ).* Ανακτήθηκε στις 19/03/2018 από: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EL

Αποτελεσματικές διοικητικές δράσεις διευθυντών με σκοπό την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων σε σχολικές μονάδες

Δημήτριος Σιδηρόπουλος
M. Ed., M. Th., Ph, D.
Σχολικός Σύμβουλος 3ης Περιφέρειας Π.Ε Νομού Θεσσαλονίκης
dimsid@edlit.auth.gr

Περίληψη
Στην παρούσα εργασία γίνεται μία σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση διοικητικών δράσεων διευθυντών σχολικών μονάδων με σκοπό την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων σε σχολικές μονάδες. Η κρίση είναι ένα απρόβλεπτο συμβάν, που προκαλείται είτε από φυσικούς είτε από ανθρώπινους παράγοντες, και μπορεί να διακόψει τη λειτουργία και τη βιωσιμότητά των σχολικών μονάδων. Στον αντίποδα μια κρίση μπορεί να γίνει η γενεσιουργός αιτία ανάπτυξης των σχολικών μονάδων στο βαθμό που έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί δράσεις αποτελεσματικής διαχείρισής της. Σε αυτές τις διοικητικές δράσεις περιλαμβάνονται ο καθορισμός του ρόλου και των αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της κρίσης και η υιοθέτηση ενός μετασχηματιστικού στυλ διοίκησης από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Όπως φαίνεται αποτελεί προτεραιότητα να υλοποιηθούν εξειδικευμένα προγράμματα βασικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης με σκοπό τόσο οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, όσο και οι διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή δράσεων αποτελεσματικής διαχείρισης κρίσεων στις σχολικές τους μονάδες.

Λέξεις κλειδιά: εξειδικευμένα προγράμματα διαχείρισης κρίσεων, μετασχηματιστικό στυλ εκπαιδευτικής διοίκησης, συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση εκπαιδευτικών

1. Εισαγωγή

Οι MacNeil και Topping (2007) προσδιόρισαν την κρίση ως ένα αναπάντεχο γεγονός, που συμβαίνει χωρίς καμιά προειδοποίηση, με συνέπεια να προκαλείται σοβαρή συναισθηματική και κοινωνική αναταραχή στην υφιστάμενη λειτουργία των οργανισμών. Ο Torraco (2005) υποστήριξε ότι τα προγράμματα ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού είναι πρωτίστως σχεδιασμένα για την εκπαίδευση των εργαζομένων στη διαχείριση κρίσεων, που εκδηλώνονται στο χώρο εργασίας τους. Οι Coombs και Holladay (2002) συμπεριέλαβαν στο θεωρητικό τους μοντέλο τα εξής είδη κρίσεων: α) την κακόφημη πληροφόρηση, β) τις ανεξέλεγκτες φυσικές καταστροφές, γ) την άσκηση βίας έναντι μελών της, δ) ένα τεχνικό ατύχημα με περιβαλλοντικές επιπτώσεις, ε) ένα ανθρώπινο λάθος με πολλαπλές συνέπειες, στ) την εκτέλεση ενός ποινικούς αδικήματος από μέλη του οργανισμού.

2. Παράγοντες πρόκλησης κρίσεων στις σχολικές μονάδες

Ο Hutchins (2008) κατηγοριοποίησε τα συμβάντα κρίσεων σε δύο τύπους κρίση στη βάση των φυσικών ή ανθρώπινων παραγόντων, που την έχουν προκαλέσει. Έτσι στον πρώτο τύπο, αυτόν της φυσικής κρίσης συμπεριέλαβε συμβάντα όπως είναι ο σεισμός, η πυρκαγιά και οι πλημμύρες, ενώ στον δεύτερο τύπο, αυτόν της ανθρωπογενούς κρίσης συμπεριέλαβε συμβάντα όπως είναι η κακοποίηση, η διαφθορά, τα ατυχήματα και οι τρομοκρατικές επιθέσεις. Σύμφωνα με τους Pearson και Mitroff (1993), οι οργανισμοί ενδεχομένως να ασκούν έναν περιορισμένο έλεγχο αναφορικά με τη πρόληψη των κρίσεων που οφείλονται σε φυσικά αίτια. Ωστόσο, είναι πιθανό, ακόμα και στην περίπτωση εκδήλωσης συμβάντων που οφείλονται σε ανθρώπινες πράξεις, οι δράσεις διαχείρισης από τους διευθυντές των οργανισμών να είναι άκρως αναποτελεσματικές τόσο στην περίπτωση που επιλέξουν να αποφύγουν όσο και στην περίπτωση που αποφασίσουν να διαχειριστούν μια κρίση (Rusaw & Rusaw, 2008). Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η επιχειρησιακή ετοιμότητα

στη λήψη αποφάσεων είναι καίριας και αποφασιστικής σημασίας για τους διευθυντές προκειμένου αυτοί να καταστούν περισσότερο ικανοί ώστε να διαχειριστούν αποτελεσματικά κάθε τύπου κρίσεων, που ενδέχεται να συμβούν στις σχολικές τους μονάδες (Brockner & James, 2008).

3. Συνέπειες μιας κρίσης στις σχολικές μονάδες

Οι Seeger et al. (2005) υποστήριξαν ότι μια κρίση δημιουργεί μια θεμελιώδη διακοπή ή διαταραχή της σταθερότητας και της καθεστηκυίας τάξης των σχολικών μονάδων. Έτσι η κρίση έχει μια επιβλαβή επίδραση τόσο στη σταθερότητα όσο και στη φήμη των σχολικών μονάδων στην κοινή γνώμη, ένα γεγονός που οδηγεί στην ανάδυση μιας κριτικής ερώτησης, αναφορικά με το εάν θα μπορούσαν οι σχολικές μονάδες να επιβιώσουν ύστερα από συμβάντα κρίσης (Braverman, 2003).Επίσης μια κρίση έχει έντονη ψυχολογική επίδραση στα μέλη του οργανισμού με συνέπεια να έχουν τραυματικές αντιδράσεις και να εκδηλώνουν συμπτώματα παραίτησης, έλλειψης συγκέντρωσης, κατάθλιψης, αδυναμίας και λύπης. Μακροχρόνια μπορεί δε μια κρίση μπορεί να προκαλέσει στους εκπαιδευτικούς προσβολή της προσωπικότητά τους, διανοητικές και σωματικές ασθένειες και συζυγικά προβλήματα (Pearson & Clair, 1998).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι μια κρίση μπορεί να αυξήσει το στρες, το πιο σημαντικό έργο για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι να δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αντιδρούν και να μην παραμένουν αδρανείς, αλλά να τους δοθεί ικανός χρόνος να εκφράσουν τις δικές τους ιδέες στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν την κρίση (Hatzichristiou et al., 2011). Ως αποτέλεσμα αυξάνονται οι πιθανότητες οι εκπαιδευτικοί να εμπλακούν πιο ενεργητικά στη λήψη μιας απόφασης αναφορικά με τις στρατηγικές διαχείρισης της κρίσης, η οποία δεν θα έχει δεοντολογικά χαρακτηριστικά, αφού δεν θα συνάδει με τις προσωπικές ηθικές αξίες τους, αλλά θα βρίσκεται σε συμφωνία με τις αρχές της επιστήμης της εκπαιδευτικής διοίκησης.

4. Χαρακτηριστικά διοικητικών πρακτικών για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες

Ο Winkleman (1999) υποστήριξε ότι οι διευθυντές σχολικών μονάδων χρειάζεται να εφαρμόζουν διοικητικές πρακτικές για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων, τα οποία να έχουν στοιχεία ετοιμότητας, προετοιμασίας, ενημέρωσης και καθοδήγησης. Έτσι οι διευθυντές καταρχήν χρειάζεται να έχουν την ετοιμότητα να αντιμετωπίσουν τις φυσιολογικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις αποφάσεις, τις ενέργειες και τις πρωτοβουλίες τους (Wang, 2008) και ακολούθως να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα ανασφάλειας και φοβίας που τους κατέχουν ως προς την επιτυχή έκβαση της διαχείρισης μιας κρίσης (Houlihan, 2007). Ως προς αυτό το σκοπό οι διευθυντές χρειάζεται να έχουν προετοιμάσει τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να εξοικειωθούν με τα ποικίλα συμβάντα κρίσης, που έχουν πολυ-επίπεδες αρνητικές επιπτώσεις στη λειτουργία των σχολικών τους μονάδων (Smits & Ally, 2003). Με αυτόν το τρόπο οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να τα αντιλαμβάνονται την κρίση ως μία φυσιολογική φάση στην πορεία ανάπτυξης των σχολικών μονάδων, αφού πέραν των ενδεχομένων σοβαρών συνεπειών τους, μπορούν να οδηγήσουν στην υιοθέτηση νέων και καλύτερων στρατηγικών αποτελεσματικής διαχείρισης της κρίσης στο μέλλον (Rochet et al., 2008).

Σύμφωνα με τους Stephens et al (2005) και τον Ulmer (2001) οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι καλό να ενημερώνουν με ειλικρίνεια και να πληροφορούν αναλυτικά τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τα ισχύοντα δεδομένα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μιας κρίσης και να επιδιώκουν μια ανοιχτή επικοινωνία μαζί τους για τις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης. Επίσης οι διευθυντές χρειάζεται να παρέχουν μια σαφή καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς και να τους παρέχουν μεγαλύτερη αυτονομία ώστε να αντιλαμβάνονται ότι είναι σημαντικά μέλη των σχολικών τους μονάδων (Collins, 2007). Όλες οι παραπάνω διοικητικές πρακτικές υποδηλώνουν πως οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς ως υπεύθυνους και αυτο-προσδιοριζόμενους ενήλικους, αφού μπορούν να τους εμπιστεύονται, να μοιράζονται μαζί τους τις ιδέες και τα σχέδιά τους, και να τους ενισχύουν πολύτροπα, προκειμένου αυτοί να εξοικειωθούν ώστε να διατυπώνουν τις παρατηρήσεις τους και τα σχόλιά τους αναφορικά με τις επιλογές και τις αποφάσεις της διοίκησης των σχολικών τους μονάδων (Reynolds & Seeger, 2005).

5. Διοικητικές δράσεις για μία αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες

Δυο από τις βασικές διοικητικές δράσεις για μία αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων στη σχολικές μονάδες είναι ο καθορισμός του ρόλου και των αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών και η υιοθέτηση ενός μετασχηματιστικού στυλ διοίκησης από πλευράς των διευθυντών των σχολικών μονάδων κατά τη διάρκεια της κρίσης. Στα κύρια στυλ εκπαιδευτικής διοίκησης, πέραν του μετασχηματιστικού στυλ, συμπεριλαμβάνονται το εκπαιδευτικό στυλ, το συμμετοχικό στυλ και το εξαρτώμενο στυλ (Coleman, 2005).

5.1. Ο καθορισμός του ρόλου και των αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της κρίσης

Ο Jarret (2007) υποστήριξε ότι αμφότεροι οι διευθυντές και τα μέλη του διδακτικού προσωπικού έχουν ίσα δικαιώματα όσον αφορά τον καθορισμό συγκεκριμένων διαδικασιών διαχείρισης μιας κρίσης. Έτσι τα μέλη των σχολικών μονάδων, ανεξαρτήτως ιεραρχίας και θέσης, έχουν την ίδια συν- αντίληψη και νοηματοδότηση αναφορικά με τα συμπτώματα, τις συνέπειες και τη διαχείριση μιας κρίσης (Starr, 2012). Ως προς αυτό το σκοπό οι διευθυντές χρειάζεται να έχουν σχεδιάσει ένα προσωπικό πρόγραμμα δράσεων και να μην επιτρέπουν οποιεσδήποτε εξωτερικές παρεμβολές, που θα επιδιώκουν να τους επιβάλλουν τόσο να θέσουν άλλες προτεραιότητες όσο και να κάνουν νέες αναθέσεις υπηρεσιών σε εκπαιδευτικούς κατά τη διαχείριση μιας κρίσης. Άλλωστε, δυο σημαντικά λειτουργικά στοιχεία για μια αποτελεσματική διαχείριση μιας κρίσης είναι η εφαρμογή των εκτελεστικών αποφάσεων και η τήρηση των σχεδιασμένων ελεγκτικών διαδικασιών τόσο από πλευράς της διοίκησης όσο και των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων. (Hunter, 2006)

Επίσης, επειδή σύμφωνα με τους Postmes et al. (2001) υπάρχει μια θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων και στην επιτυχή εκτέλεση των καθηκόντων, που τους έχουν ανατεθεί, χρειάζεται οι διευθυντές να ενεργήσουν με τρόπο μεθοδικό προς αυτήν την κατεύθυνση. Έτσι αμφότεροι θα αισθάνονται ότι ανήκουν ισότιμα στην ομάδα αναφοράς των, αφού θα έχουν ίδιες ευκαιρίες για να συμβάλλουν με τις δράσεις τους στην ανάπτυξη και τη βιωσιμότητα των σχολικών τους μονάδων (Ylimaki, 2006).

5.2. Η υιοθέτηση ενός μετασχηματιστικού στυλ διοίκησης από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων

Το μετασχηματιστικό στυλ διοίκησης βασίζεται στη δύναμη της επιρροής των διευθυντών αναφορικά με την αναδιαμόρφωση παγιωμένων και στερεοτυπικών δυσλειτουργικών παραμέτρων της δομής και της λειτουργία των σχολικών μονάδων και γι’ αυτό το λόγο εστιάζει πρωτίστως στους ανθρώπινους πόρους και στη θετική αλλαγή της ισχύουσας κουλτούρας των σχολικών μονάδων. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων με μετασχηματιστικό στυλ διοίκησης: α) παρέχουν εξατομικευμένη στήριξη στα μέλη της σχολικής κοινότητας, β) συν-διαμορφώνουν κοινούς και σαφείς στόχους στη βάση σχεδίων δράσης, γ) παρέχουν εξωτερικά και εσωτερικά κίνητρα στα μέλη της ομάδας των εκπαιδευτικών, δ) έχουν υψηλές προσδοκίες και όραμα σύμφωνα με τις ανάγκες, τις αρχές και τις αξίες της τοπικής κοινωνίας, ε) υποστηρίζουν πρωτοβουλίες και καινοτομίες, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του σχολείου, ζ) αποτελούν πρότυπο προς μίμηση για τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς (Leithwood & Jantzi, (2000).

Όπως ο Schoenberg (2005) υποστήριξε η διεύθυνση των σχολικών μονάδων και η διαχείριση κρίσεων σχετίζονται στενά μεταξύ τους, αφού κατά τη διάρκεια μιας κρίσης, οι διευθυντές χρειάζεται να επιδράσουν θετικά και να κινητοποιήσουν όλους τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να δράσουν σύμφωνα με το συμφωνημένο σχέδιο δράσεων και ενεργειών. Αυτό θα γίνει στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί έχουν εμπιστοσύνη στους διευθυντές τους ότι συμπεριφέρονται με ηθικότητα, αυθεντικότητα και ανιδιοτέλεια και ότι τους παρέχουν ειλικρινή πληροφόρηση αναφορικά με την τρέχουσα κατάσταση, τις δυνατότητες και το μέλλον των σχολικών μονάδων ύστερα από το τέλος της κρίσης.

Ως προς την επίτευξη του παραπάνω σκοπού οι διευθυντές με ένα μετασχηματιστικό στιλ διοίκησης χρειάζεται να κάνουν ρεαλιστικές εκτιμήσεις για τη διαχείριση μιας κρίσης, λαμβάνοντας υπόψη τους τις ευκαιρίες και τους περιορισμούς των επιλογών τους (Halverson et al., 2004).

Επιπροσθέτως χρειάζεται οι διευθυντές των σχολικών μονάδων να λαμβάνουν δράσεις για να προάγουν ριζοσπαστικές αλλαγές στην καθεστηκυία τάξη των σχολικών τους μονάδων και να καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς ώστε να συμμετέχουν ενεργά στις παραπάνω διαδικασίες αναδιαμόρφωσης της σχολικής ζωής ύστερα από το τέλος της κρίσης (Tschirhart, 1996). Επίσης οι διευθυντές με ένα

μετασχηματιστικό στιλ διοίκησης αποφεύγουν να ικανοποιούν τις ατομικές τους φιλοδοξίες, να θέτουν τους εαυτούς τους στο κέντρο της προσοχής και να αγνοούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών (Sankar, 2003). Έτσι η μετασχηματική διοίκηση καθίσταται μια διαδικασία που οι διευθυντές και εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να βοηθήσουν ο ένας τον άλλο να βελτιώσει το επίπεδο συμμετοχικότητας, κινητοποίησης και ευαισθητοποίησής τους στα θέματα της λειτουργίας των σχολικών μονάδων, πέραν από τη διαχείριση κρίσεων (Beaudan, 2002).

Όπως φαίνεται η αμοιβαία σχέση ανάμεσα στους διευθυντές και στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων είναι απαραίτητη προκειμένου να υποστηριχθούν οι κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες όλων των εμπλεκομένων μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού και να επιτευχθεί η πιο αποτελεσματική διαχείριση της κρίσης (Hicks, 1999). Έτσι οι διευθυντές με μετασχηματιστικό στιλ διοίκησης μπορούν να μετασχηματίσουν περιπτώσεις κρίσης σε αναπτυξιακές προκλήσεις προκειμένου σε γόνιμη συνεργασία και επικοινωνία να βρουν από κοινού δημιουργικές και προσαρμοστικές λύσεις σε ποικίλες στρεσογονες και αγχώδεις περιστάσεις της καθημερινής σχολικής ζωής (Denhardt & Campbell, 2006).

6. Συζήτηση

Η βιβλιογραφική επισκόπηση στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έδειξε πως η κρίση είναι ένα απρόβλεπτο συμβάν που προκαλείται από φυσικούς ή ανθρώπινους παράγοντες και αποτελεί μια σοβαρή απειλή για τη λειτουργία και τη βιωσιμότητα των σχολικών μονάδων. Ενδεικτικά αναφέρουμε το σεισμό της Αττικής το 1999, το πολύνεκρο τροχαίο δυστύχημα στο πέταλο του Μαλιακού το 2004 και τις καταστροφικές πυρκαγιές στο νομό Ηλείας το 2007. Ωστόσο η κρίση μπορεί να γίνει αντιληπτή και ως μια ευκαιρία για την ανάπτυξη των σχολικών μονάδων, εάν εφαρμόζονται οι δύο βασικές δράσεις αποτελεσματικής διαχείρισης αναφορικά με τον καθορισμό του ρόλου και των αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών και την υιοθέτηση ενός μετασχηματιστικού στυλ διοίκησης. Οι παραπάνω διοικητικές δράσεις φαίνεται να ενθαρρύνουν τόσο τους διευθυντές όσο και τους εκπαιδευτικούς ώστε να εμπλέκονται ενεργητικά, μεθοδικά και συνεργατικά στη διαδικασία διαχείρισης κρίσεων, που ανακύπτουν στις σχολικές τους μονάδες.

7. Προτάσεις

Με βάση τα παραπάνω, έχουμε τη θέση ότι χρειάζεται να τεθεί ως προτεραιότητα από τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς και ακαδημαϊκούς φορείς στην Ελλάδα ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των κατάλληλων θεσμικών μέτρων με σκοπό τόσο οι διευθυντές, όσο και οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων σε ενδοσχολικό, τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο να εξοικειωθούν αναφορικά με τις πρακτικές αποτελεσματικής διαχείρισης κάθε τύπου κρίσεων στις σχολικές τους μονάδες (Allen et al., 2002). Ως προς αυτό το σκοπό χρειάζεται μεταξύ των άλλων νομοθετικών ενεργειών και πρωτοβουλιών: α) να ενταχθούν μαθήματα διαχείρισης κρίσεων, σε όλα τα πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών, που απευθύνονται σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς, β) να υλοποιηθούν εξειδικευμένα προγράμματα αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης τόσο των μόνιμων, όσο και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών του Υπουργείου Παιδείας.

Σύμφωνα με τους Moats et al. (2008) μια τέτοιου είδους ενδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση/κατάρτιση θα συμπεριελάμβανε εκπαιδευτικές δράσεις προκειμένου οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να εμπλακούν πιο ενεργητικά, μεθοδικά και επιστάμενα τόσο στο σχεδιασμό, όσο και στην εφαρμογή εξειδικευμένων σχεδίων διαχείρισης κρίσεων, ανά περίπτωση συμβάντος και ανά βαθμό επικινδυνότητας. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί θα εξασκούνταν και θα υιοθετούσαν πρακτικές αυτο(αξιολόγησης) και στρατηγικές κριτικού αναστοχασμού αναφορικά με τις πρότερες παγιωμένες, δυσλειτουργικές και λανθασμένες θεωρήσεις και συμπεριφορές, που ως εκπαιδευτικοί είχαν εσωτερικεύσει και ενδεχομένως να είχαν εφαρμόσει στις σχολικές τους μονάδες στο παρελθόν (Austin et al., 2014).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Allen, M., Burt, K., Bryan, E., Carter, D., Orsi, R. & Durkan, L. (2002). ‘‘School counselors' preparation for and participation in crisis intervention’’. *Professional School Counseling, 6*, 96-102.

Austin L., Brooke F. & Yan, J. (2014). ‘‘Examining signs of recovery: How senior crisis communicators define organizational crisis recovery’’. *Public Relations Review, 40,* 844-846.

Beaudan, E. (2002). ‘‘Leading in turbulent times’’. *Ivey Business Journal, 66*(5), 22-26.

Braverman, M. (2003). ‘‘Managing the human impact of crisis’’. *Risk Management, 50*(5), 10-14.

Brockner, J. & James, E. (2008). ‘‘Towards an understanding of when executives see crisis as opportunity’’. *The Journal of Applied Behavioral Science, 44*(1), 94-115.

Christensen, S. & Kohls, J. (2003). ‘‘Ethical decision making in times of organizational crises: A framework for analysis’’. *Business & Society, 42*(10), 328-358.

Coleman, M., (2005). ‘Theories and practice of leadership: an introduction’. In Coleman, M. & Earley, P. (eds.) Leadership and management in education: cultures, change and context, pp. 6–24. Oxford: Oxford University Press.

Collins, C. (2007). ‘‘Threat assessment in the post-columbine public school system: The use of crisis management plans in the public-school sector as a means to address and mitigate school gun violence’’. *Journal of Educational Advancement, 7*(1), 46-61.

Coombs, W. & Holladay, S. (2002). ‘‘Helping crisis manager protect reputational assets: Initial tests of the situational crisis communication theory’’. *Management Communication Quarterly, 16*(2), 165-186.

Denhardt, J. & Campbell, K. (2006). ‘‘The role of democratic values in transformational leadership’’. *Administration & Society, 38*(5), 556-572.

Halverson, S., Murphy, S. & Riggio, R. (2004). ‘‘Charismatic leadership in crisis situations: A laboratory investigation of stress and crisis’’. *Small Group Research, 35*(5), 495-514.

Hatzichristiou, C., Issari, P., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A, & Dimitropoulou, P. (2011). ‘‘The development of a multi-level model for crisis preparedness and intervention in the Greek educational system’’. *School Psychology International, 32*(5), 464-483.

Hicks, D. (1999). ‘‘Visionary leadership: Choosing the future in schools’’. *Management in Education, 3*(3), 6-8.

Houlihan, A. (2007). ‘‘How to lead your staff through difficult times’’. *Super Vision, 68*(11), 11-12.

Hunter, D. (2006). ‘‘Leadership resilience and tolerance for ambiguity in crisis situations’’. *The Business Review, 5*(1), 44-50.

Hutchins, H. (2008). ‘‘What does HRD know about organizational crisis management? Not enough! Read on’’. *Advances in Developing Human Resources, 20*(10), 1-11.

Jarret, J. (2007). ‘‘Maintaining credibility during a crisis: Challenges for the manager’’. *Public Management, 89*(3), 14-16.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. Journal of Educational Administration, 38(2), 112-129.

MacNeil, W. & Topping, K. (2007). ‘‘Crisis management in schools: Evidence-based prevention’’. *Journal of Educational Inquiry, 7*(1), 64-94.

Moats, J. Chermack, T. & Dooley, L. (2008). ‘‘Using scenarios to develop crisis managers: Applications of scenario planning and scenario-based training’’. *Advances in Developing Human Resources, 10*(3), 397-424.

Pearson, C. & Clair, J. (1998). ‘‘Reframing crisis management’’. *The Academy of Management Review, 23*(1), 9-76.

Pearson, C. & Mitroff, I. (1993). ‘‘From crisis prone to crisis prepared: A framework for crisis management’’. *The Executive,* 7(1), 48-59.

Postmes, T., Tanis, M. & De Wit, B. (2001). ‘‘Communication and commitment in organizations: A social identity approach.’’ *Group Processes & Intergroup Relations, 4*(3), 227-246.

Reynolds, B. & Seeger, M. (2005). ‘‘Crisis and emergency risk communication as an integrative model’’. *Journal of Health Communication, 10,* 43-55.

Rochet, C., Keramidas, O. & Bout, L. (2008). ‘‘Crisis as change strategy in public organizations’’. *International Review of Administrative Sciences, 74*(1), 65-77.

Rusaw, A & Rusaw, M. (2008). ‘‘The role of HRD in integrated crisis management: A public sector approach’’. *Advances in Developing Human Resources, 20*(10), 1-17.

Sankar, Y. (2003). ‘‘Character not charisma is the critical measure of leadership excellence’’. *The Journal of Leadership and Organizational Studies, 9*(4), 45-55.

Schoenberg, A. (2005). ‘‘Do crisis plans matters? A new perspective on leading during a crisis’’. *Public Relations Quarterly, 50*(1), 2-6.

Seeger, M., Ulmer, R., Novak, J. & Sellnow, T. (2005). ‘‘Post-crisis discourse and organizational change, failure and renewal’’. *Journal of Organizational Change Management, 18*(1), 78-95.

Smits, S., & Ally, N. (2003). ‘‘Thinking the unthinkable-Leadership's role in creating behavioral readiness for crisis management’’. *Competitiveness Review, 13*(1), 1-23.

Starr, K. (2012). ‘‘Problematizing “risk” and the principalship: The risky business of managing risk in schools’’. *Educational Management Administration & Leadership, 40*(4), 464-479.

Stephens, K., Malone, P. & Bailey, C. (2005). ‘‘Communicating with stakeholders during a crisis: Evaluating message strategies’’. *The Journal of Business Communication, 42*(4), 390-419.

Torraco, R. (2005). ‘‘Human resource development transcends disciplinary boundaries’’. *Human Resource Development Review, 4*(3), 251-253.

Tschirhart, M. (1996). ‘‘Maintaining legitimacy and reputation through impression management’’. *New Directions for Philanthropic Fundraising, 12*, 75-86.

Ulmer, R. (2001). ‘‘Effective crisis management through established stakeholder’s relationships: Malden mills as a case study’’. *Management Communication Quarterly,14*(4), 590-615.

Wang, J. (2008). ‘‘Developing organizational learning capacity in crisis management’’. *Advances in Developing Human Resources, 20*(10), 1-21.

Winkleman, M. (1999). ‘‘The right stuff’’. *Chief Executive, 14*, 80-81.

Ylimaki, R. (2006). ‘‘Toward a new conceptualization of vision in the work of educational leaders: Cases of the visionary archetype’’. *Educational Administration Quarterly,42*(4), 620-651.

Δικαιώματα του Παιδιού και Δημιουργική Γραφή. Προτάσεις και διδακτικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση.

Μαρίνα Σούνογλου
Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
msounogl@gmail.com

Γεώργιος Σούνογλου
Μεταπτυχιακός Φοιτητής, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
george.sounoglou@gmail.com

Περίληψη
Η εκπαίδευση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων είναι μια προσέγγιση που μπορεί να διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα ή να αποτελεί ξεχωριστή ενότητα με σκοπό την καλλιέργεια και την ευαισθητοποίηση των μαθητών για την κατανόηση των δικαιωμάτων τους και των υποχρεώσεων τους. Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από μια ρευστή και ευμετάβλητη πραγματικότητα, με αυξανόμενη την προσφυγική ροή και την μεταναστευτική εγκατάσταση. Αυτό το πλαίσιο αναδεικνύει ακόμη περισσότερο την ανάγκη για την εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και στα Δικαιώματα του Παιδιού. Η Δημιουργική Γραφή σε συνδυασμό με την τέχνη, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσο προσέγγισης στην τάξη για την ευαισθητοποίηση και την εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και στα Δικαιώματα του Παιδιού. Ο σκοπός της έρευνας είναι η εκπαίδευση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων σε συνδυασμό με τη Δημιουργική Γραφή μέσω διδακτικής παρέμβασης και ο έλεγχος των απόψεων των παιδιών για τα Δικαιώματα του Παιδιού και της Δημιουργικής Γραφής. Η μεθοδολογία της έρευνας είναι μια παρέμβαση σε 2 τάξεις νηπιαγωγείου, σε δείγμα 35 παιδιών. Οι απόψεις παιδιών ελέγχθηκαν μέσω συνεντεύξεων πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης. Το πρόγραμμα παρέμβασης περιελάμβανε 8 παρεμβάσεις που αντιστοιχούν σε διδακτικές ώρες, στις οποίες τα παιδιά συμμετείχαν σε ελεύθερη συζήτηση με αφορμή τα Δικαιώματα του Παιδιού σε εικόνες και κατόπιν τα παιδιά εμπνεύστηκαν το δικό τους ποίημα. Οι δύο πρώτες συναντήσεις αφορούσαν την γνωριμία της δημιουργικής γραφής από τα παιδιά. Στα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται οι απόψεις των παιδιών για τα Δικαιώματα του Παιδιού και η εντύπωσή τους από την πρώτη τους επαφή με την δημιουργική γραφή.

Λέξεις κλειδιά: Δικαιώματα Παιδιού, Δημιουργική Γραφή, διδακτικές προσεγγίσεις

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τα Δικαιώματα του Παιδιού είναι ένα ζήτημα που απασχολεί εδώ και αρκετές δεκαετίες την επιστημονική κοινότητα και τους εκπαιδευτικούς. Η προσέγγιση αυτή απαιτεί διεπιστημονική έρευνα και συνεργασία για την αποτελεσματική εκπαίδευση και χρήση αυτών των δικαιωμάτων. Η συγκεκριμένη πρόταση προσδοκά την σύζευξη της εκπαίδευσης των Δικαιωμάτων του Παιδιού με την δημιουργική γραφή ως μια καινοτόμα και δημιουργική διαδικασία για τα ίδια τα παιδιά. Η οποία όμως είναι και ένα εύχρηστο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, αφού τους δίνει τη δυνατότητα να διαπραγματευτούν για ζητήματα που αφορούν τα ίδια τα παιδιά μαζί με τη συνεργασία και την ενεργητική μάθηση των παιδιών.

2. Δικαιώματα του Παιδιού

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού αποτέλεσε ένα πολύ σημαντικό κείμενο γιατί δέσμευσε τα συμβαλλόμενα κράτη να εξασφαλίσουν τα κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα των παιδιών για ασφάλεια, ευημερία και συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων που τα αφορούν (Νάσκου-Περράκη, Χρυσόγονος & Ανθόπουλος, 2002). Θεωρήθηκε ένα πρωτοποριακό κείμενο λόγω δύο χαρακτηριστικών του (Lansdown, 1994): πρώτον, παρείχε ένα συνολικό πλαίσιο που αφορά δικαιώματα για

προστασία και επαρκείς παροχές, αλλά και συμμετοχή του παιδιού στην έκφραση γνώμης και στη λήψη αποφάσεων. Δεύτερον, απαιτούσε την ενεργή απόφαση των κρατών μελών για την επικύρωσή της (έως τη Σύμβαση αυτή, δεν υπήρχε συνδετικό διεθνές όργανο που να συνδέει τις υποχρεώσεις των κρατών απέναντι στα παιδιά). Η κύρωση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού έγινε στην ελληνική επικράτεια με το Ν. 2101/2-12-1992 (Σκάρα & Λεωνίδα, 2005).

Σε έρευνες (Χολέβα, 2017; Σουέρεφ, 2012; Πανταζής, 2011) τίθενται ερωτήματα και προκύπτουν ζητήματα ανάλυσης σχετικά με την προστασία και την εφαρμογή των δικαιωμάτων σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Πρωτίστως τίθεται το ερώτημα αν το είδος των δικαιωμάτων που προβλέπονται στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού είναι προστασία μιας ελλειμματικής κοινωνικής κατηγορίας ή η ενεργή συμμετοχή των παιδιών ως πολιτών. Παρόλες όμως τις ασάφειες, τις αντιφάσεις και τους περιορισμούς που εντοπίζονται στο κείμενο, η Σύμβαση αποτελεί μια προσπάθεια δημιουργίας ενός προστατευτικού πλαισίου που προσδιορίζει τα δικαιώματα των παιδιών αλλά και τις υποχρεώσεις των κρατών και της οικογένειας για τη διασφάλισή τους.

Ωστόσο, δεν αρκεί η ύπαρξη μιας τέτοιας Σύμβασης, αλλά είναι απαραίτητη και η σωστή ενημέρωση παιδιών, γονέων, εκπαιδευτικών και φορέων. Δυστυχώς, παρά τα διεθνή κείμενα προστασίας των παιδιών, που σε πολλές χώρες αποτελούν κενό γράμμα, εκατομμύρια παιδιά εξακολουθούν να υποφέρουν από τη φτώχεια και να στερούνται της στοιχειώδους σχολικής εκπαίδευσης, εκατοντάδες χιλιάδες υφίστανται τις τραγικές συνέπειες συρράξεων και οικονομικού χάους, δεκάδες χιλιάδες ακρωτηριάζονται στους πολέμους και πολλά ακόμα μένουν ορφανά ή σκοτώνονται από ασθένειες.

Τα στοιχεία και οι αριθμοί είναι καταπέλτης στον εφησυχασμό της συνείδησης. “Η ισότητα όμως των εκπαιδευτικών ευκαιριών είναι παραπλανητική εάν δεν εναρμονιστεί η τριάδα: κοινωνική καταγωγή – εκπαιδευτικό σύστημα – κοινωνική θέση” (Πανούσης, 2006). Αν και έχουμε ακόμα αρκετό δρόμο έως την πλήρη συνειδητοποίηση και εφαρμογή των δικαιωμάτων των παιδιών, η Σύμβαση αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για τη διακήρυξη των δικαιωμάτων των παιδιών παγκοσμίως. Σήμερα, σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες λειτουργούν θεσμικά όργανα όπως ο Συνήγορος του Παιδιού αλλά και άλλες οργανώσεις, γίνονται προσπάθειες μέσα από την κινητοποίηση της κοινωνίας των πολιτών αλλά και με εκπαιδευτικά προγράμματα, ώστε τα δικαιώματα των παιδιών να αποτελέσουν μία υψηλή προτεραιότητα στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Όπως και άλλα κείμενα για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, η ΣΔΠ έχει γενική ισχύ στη διεθνή πλατφόρμα και περιλαμβάνει πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά, πολιτιστικά δικαιώματα και την ιθαγένεια των παιδιών (Πιτσελά, 2008). Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού είναι το πιο σημαντικό νομικό κείμενο μέχρι στιγμής για τα δικαιώματα των παιδιών, δεδομένου ότι τα παιδιά καλύπτονται με τη νομική υποστήριξη που περιγράφεται στη Σύμβαση του 1989 (Νάσκου-Περράκη, Χρυσόγονος & Ανθόπουλος, 2002).

Η σωματική, ψυχική, συναισθηματική, κοινωνική, ηθική προστασία των παιδιών αναφέρονται λεπτομερώς. Η ιδέα των δικαιωμάτων των παιδιών είναι ένα σημαντικό μέρος των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Έτσι, η εμφάνιση, υλοποίηση, ανάπτυξη, και η απόκτηση / εφαρμογή των δικαιωμάτων των παιδιών έχουν μελετηθεί σε συνδυασμό με τη διαδικασία ανάπτυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων γενικότερα.

Η έννοια των δικαιωμάτων των παιδιών σημαίνει την παροχή των ωφελημάτων και της προστασίας από τους νομικούς κανόνες, ώστε να επιτρέπουν στα παιδιά να αναπτυχθούν ψυχικά, σωματικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά, οικονομικά, ανεξάρτητα και αξιοπρεπώς. Το σημαντικότερο κείμενο για τα δικαιώματα του παιδιού, η Διεθνής Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού, ρυθμίζει τις υποχρεώσεις των κρατών για την προστασία και την προαγωγή των δικαιωμάτων του παιδιού. Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού υιοθετήθηκε ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 1989 και τέθηκε σε ισχύ στις 2 Σεπτεμβρίου 1990. Μέχρι σήμερα έχει κυρωθεί από 193 χώρες. Στην Ελλάδα κυρώθηκε στις 2 Δεκεμβρίου του 1992 με τον Ν.2101/92.

Περιλαμβάνει τρεις μεγάλες κατηγορίες δικαιωμάτων:

-Προστασία (από κάθε μορφής κακοποίηση, εκμετάλλευση, διάκριση, ρατσισμό, κ.λπ.)

-Παροχές (δικαίωμα στην εκπαίδευση, την υγεία, την πρόνοια, την ψυχαγωγία, κ.λπ.)

-Συμμετοχή (δικαίωμα στην έκφραση γνώμης, την πληροφόρηση, τον ελεύθερο χρόνο, κ.λπ.) (Συνήγορος Πολίτη)

Η εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα σημαίνει πως μεταφέρουμε στο παιδί το πνεύμα όλων των διακηρύξεων, πως η ιδεολογία των δικαιωμάτων του ανθρώπου έχει ως σκοπό την προστασία της ανθρώπινης αξίας σε κάθε της έκφραση και έκφανση (Πιτσελά, 2008). Τα δικαιώματα του παιδιού είναι ένα καλό παράδειγμα για την καλύτερη εμπέδωση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (Παιδιά στην Ευρώπη, 2009). Εξάλλου αφορά άμεσα το παιδί και θίγει θέματα που ήδη έχει έρθει σε επαφή και έχει προσλαμβάνουσες ώστε να αντιληφθεί τα μηνύματα (Tomas, 2008).

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989) αναγνωρίζει για πρώτη φορά το παιδί ως ξεχωριστό άτομο, που μπορεί να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή και να διεκδικήσει τα δικαιώματά του. Πρόκειται για ένα ευρύ φάσμα δικαιωμάτων όπως το δικαίωμα στη ζωή, την υγεία, την εκπαίδευση, την προστασία από κάθε μορφής βία. Η αντίληψη που αποπνέει η διακήρυξη ότι το παιδί αποτελεί μια οντότητα με δικό του λόγο, επιθυμίες και ανάγκες που πρέπει να γίνονται σεβαστές, και είναι απαραίτητα εφόδια για την συγκρότηση μιας υγιούς προσωπικότητας και τη διαμόρφωση ενός συγκροτημένου πολίτη (Μπάλιας, 2011).

Η διάταξη του άρθρου 12 της Σύμβασης για τα δικαιώματα του Παιδιού συνάδει απολύτως με τα άρθρα 2 παρ. 1 και 5 παρ. 1 του ελληνικού Συντάγματος, που επιβάλλουν τον σεβασμό και την προστασία της αξίας του ανθρώπου και κατοχυρώνουν το δικαίωμα καθενός να αναπτύσσει ελεύθερα την προσωπικότητά του. Οι δύο αυτές εθνικές διατάξεις ανήκουν σ' εκείνες που συνθέτουν το συνταγματικό πλαίσιο της νεότητας και έχουν αναμφισβήτητη κανονιστική ισχύ: Κατευθύνουν και δεσμεύουν την δράση των κρατικών οργάνων και των τριών λειτουργιών, νομοθετικής, εκτελεστικής και δικαστικής (Μάνεσης, 1992).

3. Η δημιουργική γραφή ως μέσο προσέγγισης των Δικαιωμάτων του Παιδιού

Η δημιουργική γραφή ως μέσο είναι ιδανική για την παραγωγή λόγου και εξωτερίκευση των συναισθημάτων των μαθητών. Επίσης, η τεχνική της ανάγνωσης των εικόνων αλλά και των ποιημάτων με σκοπό την παραγωγή λόγου διευκολύνει τη διαδικασία σύνθεσης των εννοιών και την κατανόηση των νοημάτων σε βάθος. Οι εικόνες είναι ένα μέσο για την κατανόηση του περιβάλλοντος με τεχνητό τρόπο με απώτερο σκοπό την βιωματική μάθηση και την εμπειρία, ώστε ο θεατής να ταυτιστεί με την κατάσταση και το γεγονός και να εκφράσει όσα νιώθει (Γρόσδος, 2013).

Αυτή η προσομοίωση μπορεί να γίνει με την ανάπτυξη σεναρίου ποιος, που, πότε, γιατί, ώστε τα παιδιά να παράγουν λόγο και να διατυπώνουν απόψεις. Οι εικόνες και τα ποιήματα ως αναπαραστάσεις του κόσμου αποτελούν προσομοιώσεις συμβάντων και αποτελούν μέσο δημιουργικής γραφής (Rosenblatt, 1994).

Αυτός ο συνδυασμός, της ανάγνωσης των εικόνων με την παραγωγή δημιουργικής γραφής μέσω ανάλυσης ποιημάτων, είναι ουσιαστικά ένας τρόπος να ορίσουμε μια διαδικασία με αρχή, μέση και τέλος για την γνωριμία εννοιών με βιωματικό τρόπο (Iser, 1978). Στην προκειμένη περίπτωση με την παρουσίαση εικόνων που αφορούν τα Δικαιώματα του Παιδιού, γίνεται η ανάγνωση εικόνων και με την αναφορά και ανάλυση ποιημάτων διευκολύνεται η παραγωγή λόγου μέσω της δημιουργικής γραφής.

4. Η έρευνα για την παιδεία στα Ανθρώπινα Δικαιώματα

Η παιδεία για Ανθρώπινα Δικαιώματα είναι πολυδιάστατη και δεν αποσκοπεί μόνο στη μετάδοση γνώσεων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων. Άλλες σημαντικές παράμετροι είναι η διαμόρφωση της προσωπικότητας, του αυτοσεβασμού και της ενδυνάμωσης, της συνειδητοποίησης της αξιοπρέπειας, της προώθησης της κατανόησης, της ανεκτικότητας, της ισότητας των φύλων (Koenig, 2004). Η παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα στοχεύει στη χειραφέτηση του αυτόνομου, έλλογου ατόμου. Μέσω της παιδείας μπορεί να κατακτηθεί τα ιδανικά της ειρήνης, της ελευθερίας, της δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Κρίσιμο βέβαια είναι να υπάρχει από κοινού συναίνεση, ώστε να προκύπτει το παγκόσμιο ήθος υπευθυνότητας.

Σε αυτό το πλαίσιο η παιδεία μπορεί να είναι το κομβικό σημείο για τη σύσταση ενός πολιτισμού ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ειρήνης (Οικονόμου, 2010).

Με αυτό το ρόλο θα εμπνέει την κοινή δέσμευση ότι οι άνθρωποι θέλουν και μπορούν να αλλάξουν προς το καλύτερο. Η παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι για όλους ισότιμη μέσω της τυπικής εκπαίδευσης. Η παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι μια δια βίου διαδικασία και απαιτεί ανάλογη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Στη διεθνή συζήτηση υποστηρίζεται ότι η παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα πρέπει να γίνει αναπόσπαστο τμήμα της γενικής εκπαίδευσης. Στη θεωρητική και πρακτική διάσταση της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα διατυπώνονται τρία μοντέλα: το μοντέλο αξιών και συνειδητοποίησης, το μοντέλο υπευθυνότητας και το μετασχηματιστικό μοντέλο.

Το μοντέλο αξιών και συνειδητοποίησης ευαισθητοποιεί και δεσμεύει για τον σεβασμό στις αρχές και τις αξίες των δικαιωμάτων. Το μοντέλο υπευθυνότητας βασίζεται στην κοινωνική δικαιοσύνη και κοινωνική αλλαγή μέσω της συνεργασίας. Το μετασχηματιστικό μοντέλο στοχεύει στην προσωπική ενδυνάμωση (Poulsen-Hansen, 2002).

Το πρόγραμμα "Μωσαϊκό Ιδεών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα - Mind Your Rights"

Το πρόγραμμα "Μωσαϊκό Ιδεών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα - Mind Your Rights" (που αρχικά ονομάζονταν Mind Mosaic) εφαρμόστηκε πιλοτικά το σχολικό έτος 2009 – 2010 σε πέντε χώρες της Ε.Ε. (Ελλάδα, Τσεχία, Εσθονία, Ρουμανία και Ιρλανδία), δίνοντας σε 7.500 μαθητές την δυνατότητα, να εμβαθύνουν στο κείμενο του Ευρωπαϊκού Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων (μέσω της μεθόδου των νοητικών χαρτών).

Στόχος του προγράμματος ήταν, καταρχήν, να κατανοήσουν οι μαθητές το περιεχόμενο εννοιών του Χάρτη, όπως η αξιοπρέπεια, η ελευθερία, η αλληλεγγύη, η δικαιοσύνη, η ισότητα και στη συνέχεια να εκφράσουν, με όποιο τρόπο έκριναν κατάλληλο, τις σκέψεις και τον προβληματισμό τους σε σχέση με τα θεμελιώδη δικαιώματα. Με αυτό τον τρόπο ενθαρρύνεται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και δίνεται η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να καλλιεργήσουν τις ιδιαίτερες δεξιότητές τους.

Οι 1500 Έλληνες μαθητές από 60 σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν, παρουσίασαν εξαιρετικά πρωτότυπες και ποιοτικές εργασίες. Συγκεκριμένα, δημιούργησαν μωσαϊκά με ζωγραφιές, κολάζ, graffiti, ποιήματα, στίχους για τραγούδια και βίντεο-κλιπ, κόμικς, εικονογραφημένες ιστορίες, θεατρικά δρώμενα, κεραμικά, επιτραπέζια παιχνίδια, ιστολόγια, και πολλά άλλα.

Οι μαθητές επεξεργάστηκαν σε βάθος τα θέματα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αυτή η εργασία είχε σημαντικές επιδράσεις στη συνείδησή τους. Απέκτησαν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση για τα άτομα των οποίων τα δικαιώματα καταπατούνται, αναλογίστηκαν τη σημασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην καθημερινή ζωή και σκέφτηκαν τρόπους προάσπισής τους. (http://ideomosaiko.blogspot.gr).

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα του παιδιού έχουν μια μακρά πορεία και ο τρόπος που καλλιεργούνται σε εκπαιδευτικό επίπεδο είναι και ο σημαντικότερος, διότι μεσα από την σχολική κοινότητα τα δικαιώματα καλλιεργούνται σε βιωματικό επίπεδο και σε μια μικροκοινωνία που ουσιαστικά είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας.

5. Μεθοδολογία της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι η εκπαίδευση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων σε συνδυασμό με τη Δημιουργική Γραφή μέσω διδακτικής παρέμβασης και ο έλεγχος των απόψεων των παιδιών για τα Δικαιώματα του Παιδιού και της Δημιουργικής Γραφής.

Η μεθοδολογία της έρευνας είναι μια παρέμβαση σε 2 τάξεις νηπιαγωγείου, σε δείγμα 35 παιδιών. Οι απόψεις παιδιών ελέγχθηκαν μέσω συνεντεύξεων πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης. Το πρόγραμμα παρέμβασης περιελάμβανε 8 παρεμβάσεις που αντιστοιχούν σε διδακτικές ώρες, στις οποίες τα παιδιά συμμετείχαν σε ελεύθερη συζήτηση με αφορμή τα Δικαιώματα του Παιδιού σε εικόνες και κατόπιν τα παιδιά εμπνεύστηκαν το δικό τους ποίημα. Οι δύο πρώτες συναντήσεις αφορούσαν την γνωριμία της δημιουργικής γραφής από τα παιδιά.

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των παιδιών για τα Δικαιώματα του Παιδιού μέσω της δημιουργικής γραφής.

Συγκεκριμένα, διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιές είναι οι απόψεις των παιδιών για τα Δικαιώματα του Παιδιού;
2. Το πρόγραμμα παρέμβασης παίζει καταλυτικό ρόλο στην ευαισθητοποίηση τους για τα Δικαιώματα του Παιδιού;

Η μεθοδολογία της έρευνας απαιτεί από τον ερευνητή να επιλέξει, να αλληλοεπιδράσει, να αξιολογήσει και να καθορίσει τις μεθόδους και τεχνικές που θα ακολουθήσει στην έρευνά του (Holloway, 1997).

Βασικό εργαλείο της ποιοτικής έρευνας αποτελεί η συνέντευξη μέσω της οποίας δίνονται στον ερευνητή πολλές δυνατότητες διερεύνησης του θέματος που τον απασχολεί.

Καθώς η παρούσα έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση προσωπικών ιδεών, απόψεων και αντιλήψεων η τεχνική της συνέντευξης αποτελεί το καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο.

Σε δείγμα 16 παιδιών που χωρίστηκαν σε 4 ομάδες σε μία τάξη δευτέρας δημοτικού σε σχολείο του νομού Θεσσαλονίκης κατά την περίοδο Μάρτιος-Απρίλιος 2017 έγινε η παρέμβαση των 8 παρεμβάσεων που αντιστοιχούν σε διδακτικές ώρες της ευέλικτης ζώνης.

Ερωτήσεις pre/post-test
- Γνωρίζεις για τα Δικαιώματα του Παιδιού;
- Μιλήσατε στην τάξη για το τι είναι τα Δικαιώματα του Παιδιού;
- Ξέρεις να μου πεις τί είναι η δημιουργική γραφή;
- Έχεις γράψει κάποιο δικό σου ποίημα στο σχολείο;

Το πρόγραμμα παρέμβασης περιελάμβανε 8 παρεμβάσεις που αντιστοιχούν σε διδακτικές ώρες στις οποίες τα παιδιά συμμετείχαν σε ελεύθερη συζήτηση με αφορμή τα Δικαιώματα του Παιδιού σε εικόνες και ανάγνωση ποιημάτων σχετικά με το θέμα και κατόπιν τα παιδιά έγραψαν το δικό τους ποίημα (λίμερικ, ελεύθερο στίχο).

Η προσέγγιση έγινε με την παρουσίαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού σε εικόνες και ερωτήσεις: τι βλέπεις; τι σου κάνει εντύπωση; για ποιο θέμα μιλάνε; τι νιώθεις βλέποντας τις εικόνες;

Για τα ποιήματα: για ποιό πράγμα μας μιλάει το ποίημα; Τι σου κάνει εντύπωση;

Οι εικόνες από τα Δικαιώματα του Παιδιού και τα ποιήματα αποτέλεσαν ερέθισμα για την παραγωγή λόγου και μάλιστα ποιημάτων για την καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής.

Παρατηρώντας τις εικόνες, τα παιδιά αναφέρουν λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό και τις καταγράφουμε.

Βρίσκουμε λέξεις που ομοιοκαταληκτούν ανά δύο για να δημιουργήσουμε ρίμα.

Έπειτα δημιουργούν δίστιχα που να αφορούν στις εικόνες.

Σε άλλη διαδικασία δημιουργούν τους στίχους σε ελεύθερη μορφή χωρίς απαραίτητα να υπάρχει ομοιοκαταληξία

άνθρωποι..
πόλεμος..
λυπημένοι..
μαμά..
σκύλος..

Θέλω- Σμυρνιωτάκης

Θέλω να ζήσω σε έναν κόσμο
Όμορφο και ειρηνικό
Που όλοι να με αγαπάνε και όλους να τους αγαπώ

Να σταματήσουν οι πόλεμοι,
Να ζήσουν όλοι με χαρά κι όπλα στα χέρια τους μην πάρουν
Οι άνθρωποι άλλη φορά.

Να δώσουν όλοι τους τα χέρια,
Να νιώσουν αγάπη στην καρδιά
Και σαν αδέλφια πια να ζήσουν
Όλου του κόσμου τα παιδιά

Όταν κάνουν πόλεμο- Μαρίνος

Όταν κάνουν πόλεμο
Η γη έχει πονόλαιμο
Πονάει η καρδιά της
Και κλαίνε τα παιδιά της
Κι όλο κάνουνε πόλεμο \Κι ‘αντε με τον πονόλαιμο
Τον άρρωστο Λαιμό της
Από τον πόλεμό της.
Ενάντια στον πονόλαιμο
Στον πόνο και στον πόλεμο
Υπάρχει μια ασπιρίνη
Άνθρωποι πέστε: ΕΙΡΗΝΗ

1ο ποίημα
Όλα τα παιδιά του κόσμου
είναι παιδιά
γιατί κάνουν πόλεμο οι μεγάλοι
και κλαίνε τα παιδιά;
εμείς θέλουμε αγάπη,
στον κόσμο όλοι μαζί να ζούμε

2ο ποίημα
όταν έχουμε ειρήνη
γελάει η Ειρήνη
όταν έχουμε ειρήνη
τρώμε μανταρίνι
όλοι μαζί να πιούμε ασπΕΙΡΗΝΗ

6. Απόψεις των παιδιών για τα Δικαιώματα του Παιδιού και η εντύπωσή τους από την πρώτη τους επαφή με την δημιουργική γραφή.

Ερωτήσεις/Απαντήσεις συνεντεύξεων pre-test και post-test

Στην ερώτηση «-Τί γνωρίζεις για τα Δικαιώματα του Παιδιού τα περισσότερα παιδιά απάντησαν ότι δεν γνώριζαν. Συγκεκριμένα τα 9 παιδιά από το 16 του συνόλου απάντησαν ότι δεν γνώριζαν κάτι και δεν είχαν ακούσει. Τα υπόλοιπα 7 παιδιά απάντησαν ότι είχαν ακούσει κάτι και ότι είχαν μιλήσει στο σπίτι ή στο σχολείο. Μετά το πρόγραμμα παρέμβασης όλα τα παιδιά έδωσαν απαντήσεις που αποδεικνύουν ότι γνώριζαν ότι κατανόησαν τα δικαιώματά τους.

Απαντήσεις παιδιών:

Δ:-Να έχουμε σπίτι, οικογένεια

Ε:- έχουμε δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις

Στην ερώτηση “Έχετε μιλήσει στο σχολείο για τα Δικαιώματα του Παιδιού;” . Τα 9 από τα 16 παιδιά απάντησαν ότι δεν είχαν μιλήσει. Μετά το τέλος της παρέμβασης όλα τα παιδιά απάντησαν ότι είχαν μιλήσει για τα Δικαιώματα του Παιδιού.

Α: μιλήσαμε στο σχολείο

Σ: είπαμε για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Τα παιδιά να έχουν παιχνίδια!

Στην ερώτηση «- Γνωρίζεις να μου πεις τί είναι η δημιουργική γραφή;» όλα τα παιδιά απάντησαν ότι δεν ήξεραν. Δεν είχαν ακούσει τη λέξη. Μετά το πρόγραμμα τα παιδιά γνώριζαν τι είναι η δημιουργική γραφή και μάλιστα έδωσαν το δικό τους ορισμό.

Απαντήσεις παιδιών:

Σ:- να γράφουμε κάτι δικό μας!

Λ:- σκεφτόμαστε το συζητάμε και το γράφουμε!

Στην ερώτηση «- Έχεις γράψει κάποιο δικό σου ποίημα στο σχολείο;» όλα τα παιδιά απάντησαν ότι δεν είχαν γράψει κάποιο ποίημα δικό τους. Μετά το πρόγραμμα παρέμβασης όλα τα παιδιά είχαν καταγράψει το δικό τους ποίημα.
Απαντήσεις παιδιών:
Π:-είναι κάτι που το σκεφτόμαστε και το γράφουμε!
Κ:- Ναι, γράψαμε δικό μας ποίημα για την ειρήνη!

7. Συμπεράσματα Προτάσεις

Από τα αποτελέσματα μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα για την καταλυτική δράση της δημιουργικής γραφής για την ευαισθητοποίηση των παιδιών στα Δικαιώματα του Παιδιού αλλά ταυτόχρονα και τις περαιτέρω δράσεις που αυτή έχει σε καλλιέργεια γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η λειτουργία σε πολλαπλά επίπεδα και με την πολυτροπικότητα της εικόνας και των κειμένων αποτελούν απόδειξη ότι με δημιουργικό τρόπο τα παιδιά μπορούν να εντρυφήσουν σε ζητήματα που τους αφορούν ακόμη κι αν οι ενήλικες θεωρούν ότι δεν θα τα καταφέρουν.

Οι απαντήσεις των παιδιών διαφέρουν στο pre-test από το post-test. Φαίνεται ότι το πρόγραμμα τους ευαισθητοποίησε με έναν δημιουργικό τρόπο.

Από τη συζήτηση φαίνεται να κατανοούν ότι έχουν Δικαιώματα και μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με τον δικό τους τρόπο. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι τα παιδιά μέσα από τη δημιουργική γραφή σε συνδυασμό με τα ποιήματα μπόρεσαν να εκφράσουν τις απόψεις τους (Χαραλαμπάκη, 2017; Σακελλάρης, 2013). αλλά και να εκφραστούν για τα Δικαιώματα του Παιδιού με τρόπο που ευχαρίστησε τα ίδια.

Με βάση τα αποτελέσματα του μικρού δείγματος αναγνωρίζουμε τη μεγάλη σημασία που έχει η δημιουργική γραφή για την εξωτερίκευση των συναισθημάτων και την αβίαστη έκφραση του λόγου. Είναι ενδεικτικό ότι τα παιδιά μπόρεσαν να αναπτύξουν την συλλογιστική τους μέσα από την παραγωγή λόγου και μάλιστα ποιημάτων.

Είναι ένα πρώτο δείγμα για να το χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί ως εργαλείο και μέσο για να βοηθηθούν οι ίδιοι αλλά και οι μαθητές. Σε μεγαλύτερες ηλικίες τα αποτελέσματα θα είναι και πιο πλούσια αφού τα παιδιά έχουν καλύτερα αναπτυγμένο λόγο και περισσότερα ερεθίσματα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Holloway, I. (1997), Basic concepts for qualitative research, London: Blackwell Science.

Iser, W. (1978). The Act o f Reading: A Theory o f Aesthetic Response, Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

Koenig, Sh. (2004). *Human Rights Education, Human Rights Culture and the Community of Non-Governmental Organizations - The Birth of a Political Ideology for the Twenty-First Century*. New York. Ανακτήθηκε στις 14/01/2013 από: http://www.pdhre.org/dialogue/ideology.html.

Lansdown, G. (1994). Children's Rights. In B. Mayall (ed.), *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London: The Falmer Press.

Poulsen-Hansen, S. (2002). Some notes on civic education and learning of democracy: a perspective from UNESCO. In Schweisfurth, M., Davies, L. & Harber, C. (Eds.), Learning Democracy and Citizenship. International Experiences. Oxford: Symposium Books, 109-116.

Rosenblatt, L.M. (1994). The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory
of the Literary Work, Carbondale, IL: Southern Illinois Press.

Tomas, C. (2008). Childhood and rights: Reflection on the UN Convention on the Rights of the Child. Childhoods Today, 2, 2, online journal: http://www.childhoodstoday.org/download.php?id=19

Ελληνόγλωσσες

Γρόσδος, Σ. (2013). Λογοτεχνία, εικόνα και κινηματογράφος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η συμβολή τους στην ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Μάνεσης, Α. (1992). *Η πραγμάτωση της συνταγματικής προστασίας της ανήλικης νεότητας στο ισχύον δίκαιο*. Χαριστήρια Δεληγιάννη, Δ΄ Μέρος, Θεσσαλονίκη.

Μπάλιας, Σ. (2011). *Τα δικαιώματα του παιδιού*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Νάσκου-Περράκη, Π., Χρυσόγονος Κ., Ανθόπουλος Χ. (2002). (επιμ.*), Η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού και η εσωτερική έννομη τάξη*, Ερμηνεία κατ' άρθρο, Κέντρο Διεθνούς και Ευρωπαϊκού Οικονομικού Δικαίου. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.

Οικονομου, Β. (2010). *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Ατραπός.

Παιδιά στην Ευρώπη (2009). *Είκοσι χρόνια δικαιώματα των παιδιών*. Αθήνα: εκδόσεις Ντουντούμη.

Πανταζής, Β. (2011). Ανθρώπινα Δικαιώματα, ιδιότητα του πολίτη και εκπαίδευση στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Στο: *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 23 (2011), 129-157.

Πανούσης, Γ. (2006). Εκπαίδευση – Ισότητα: Κατανόηση. Στο Λουμάκου, Μ. & Μπεζέ, Λ. (επιμ.). *Το Παιδί και τα δικαιώματά του*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πιτσελά, Α. (2008). *Η ποινική αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων* (6η έκδοση). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα Α.Ε.

Σακελλάρης, Κ. (2013). Ποίηση και Τέχνη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Δημιουργικές προσεγγίσεις στη διδακτική της Ποίησης σύμφωνα με την Αισθητική της Πρόσληψης και αφετηρία την Τέχνη: Θεωρία και Σχέδια Μαθήματος. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/7430/1/Μ.Ε.%20-%20ΣΑΚΕΛΛΑΡΗΣ%20ΚΛΕΑΡΧΟΣ.pdf.

Σκάρα, Ρ. & Λεωνίδα, Μ. (2005). *Συλλογή συμβάσεων και διεθνών κειμένων για τα δικαιώματα του παιδιού*. Αθήνα- Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλας,

Σουέρεφ, Α. (2012). *Κατανοώντας την έννοια των δικαιωμάτων του παιδιού στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Χαραλαμπάκη, Α. (2017). Δραματική Τέχνη με στόχο τη δημιουργική γραφή: μια έρευνα σε μαθητές/τριες Ε΄ δημοτικού σχολείου. Διπλωματική εργασία. Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Χολέβα, Α. (2017). Κι αν ήσουν εσύ; Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων με βιωματικές δραστηριότητες, τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος. Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 3, 142-156.

«Ο ρόλος της τεχνολογίας στη ζωή ενός μαθητή» Παρουσίαση σχεδίου εργασίας

Κωνσταντία - Ελένη Στράντζου
ΠΕ70, Ιδιωτικό Δημοτικό Κολεγίου Δελασάλ
nstrantzou@delasalle.gr

Περίληψη
Η παρούσα εισήγηση αποτελεί την παρουσίαση σχεδίου εργασίας, εντασσόμενου στην ενότητα των πολιτιστικών θεμάτων. Το σχέδιο εργασίας φέρει τον τίτλο «Ο ρόλος της τεχνολογίας στη ζωή ενός μαθητή» και έχει ως κύριο στόχο τη δημιουργική ένταξη τεχνολογικών μέσων και εφαρμογών στην εκπαιδευτική πράξη. Υλοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους 2017 - 2018 από τους μαθητές της Ε΄ τάξης του Κολεγίου Δελασάλ. Κατά την υλοποίησή του, ενισχύθηκε η ικανότητα συνεργασίας και η ομαδικότητα μεταξύ των μαθητών και μαθητριών της τάξης, παρατηρήθηκε βελτίωση σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σε ορισμένα πεδία δεξιοτήτων και αυξήθηκε το ενδιαφέρον και η ενεργός εμπλοκή αυτών στη μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί των τάξεων χρησιμοποίησαν τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης, για να συγκεντρώσουν και να αξιολογήσουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Λέξεις κλειδιά: σχέδιο εργασίας, τεχνολογικά μέσα, ικανότητα συνεργασίας

1. Εισαγωγή

Το στάδιο της παρατήρησης θεωρείται βασική προϋπόθεση κάθε εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθώς ο/η εκπαιδευτικός, σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, παρατηρεί τους μαθητές του προσπαθώντας να εκτιμήσει συμπεριφορές, ικανότητες, χαρακτήρες αλλά και να εντοπίσει τυχόν υποβόσκουσες δυσκολίες και εντάσεις, που ίσως τον οδηγήσουν σε ερμηνείες (Pentini, 2005). Η συμμετοχική παρατήρηση αποτελεί κοινωνιολογικό εργαλείο της έρευνας πεδίου, με μεγάλη αποτελεσματικότητα εφαρμογής για τις επιστήμες της Παιδαγωγικής. Από τη μία πλευρά, παρέχει στον παρατηρητή τη δυνατότητα να έχει ιδία αντίληψη της ζωής, του τρόπου σκέψης και δράσης των ατόμων που υπόκεινται υπό παρατήρηση, ενώ ταυτόχρονα αλληλεπιδρά με αυτά. Από την άλλη, επιτρέπει στον ερευνητή να αναλύει πολυδύναμα και πολύπλευρα τα φαινόμενα της παιδευτικής πραγματικότητας (Μίλεση, 2004). Για τους παραπάνω λόγους, η μέθοδος αυτή κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη, για να συγκεντρώσει και να ερμηνεύσει τις πληροφορίες που καταγράφηκαν κατά την υλοποίηση του σχεδίου εργασίας της Ε' τάξης. Ταυτόχρονα, το σχέδιο εργασίας, όπως αυτό παρουσιάζεται στη συνέχεια, αλλά και τα επιμέρους διδακτικά σενάρια από τα οποία απαρτίζεται, θα μπορούσαν να εφαρμοσθούν σε πληθώρα εκπαιδευτικών περιπτώσεων.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Το σχέδιο εργασίας με τίτλο « Ο ρόλος της τεχνολογίας στη ζωή ενός μαθητή» υλοποιείται κατά το σχολικό έτος 2017-2018 από τους μαθητές των τμημάτων Ε΄1 και Ε΄2 του Κολεγίου Δελασάλ Θεσσαλονίκης. Τα δύο τμήματα της πέμπτης δημοτικού αποτελούνται συνολικά από 52 μαθητές. Έχει προγραμματισθεί η ολοκλήρωσή του σε 24 διδακτικές ώρες και εκτείνεται σε χρονική διάρκεια 6 μηνών.

3. Στόχοι – Επιδιώξεις

Σύμφωνα με τον Kilpatrick, που πρώτος εισήγαγε στο λεξιλόγιο των εκπαιδευτικών θεωριών τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας (μέθοδος Project), η εκπαίδευση θα πρέπει να έχει διττό ρόλο: από τη μία πλευρά, να παρέχει στους εκπαιδευόμενους μια πολύ καλή προετοιμασία για το αύριο. Από την άλλη, να τους εξασφαλίζει ένα εξίσου ποιοτικό παρόν. Προτείνεται λοιπόν η αποφυγή παγιωμένων και παραδοσιακών

τρόπων διδασκαλίας και η εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων, που άπτονται του ενδιαφέροντος των μαθητών και τους κάνουν να σκέφτονται «εκτός πλαισίου» (Kilpatrick, 1929).

Με απαρχή τη θεωρία που σχετίζεται με την υλοποίηση σχεδίων εργασίας στην εκπαίδευση, οι στόχοι και οι επιδιώξεις του σχεδίου εργασίας χωρίστηκαν σε τρεις κεντρικούς άξονες. Αρχικά, τέθηκαν γνωστικοί στόχοι: οι μαθητές να αγαπήσουν περισσότερο το σχολείο, να νιώσουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για όλα τα γνωστικά αντικείμενα και να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους. Σε δεύτερο επίπεδο, επιδιώκεται η ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της τάξης, η καλλιέργεια της συνεργασίας και η ανάπτυξη της συλλογικότητας. Οι παραπάνω στόχοι, οι οποίοι σχετίζονται με την καλυτέρευση της καθημερινότητας στην τάξη, αφορούν στο παρόν των μαθητών. Τέλος, τέθηκε ο στόχος να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία ως εργαλείο εκπαίδευσης και να ενημερωθούν σχετικά με την ασφάλεια και τους κινδύνους που κρύβει το διαδίκτυο, ζώντας σε μια σύγχρονη κοινωνία που συνεχώς εξελίσσεται, και σκεπτόμενοι τις δεξιότητες που θα πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές, ως πολίτες του μέλλοντος.

4. Μεθοδολογία

Τόσο ο προγραμματισμός, όσο και η υλοποίηση του σχεδίου εργασίας, στηρίχθηκαν στην εφαρμογή των αρχών της μεθόδου Project. Ο Frey (1998) ορίζει ως «μέθοδο Project» τον τρόπο ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν εξίσου όλα τα εμπλεκόμενα στη μαθησιακή πραγματικότητα άτομα, και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από αυτά. Έτσι, η αρχική επιλογή του σχεδίου εργασίας έγινε έπειτα από διερεύνηση, μέσω συζήτησης στην τάξη, των ενδιαφερόντων των μαθητών (Kilpatrick, 1918).

Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες εργασίας, των πέντε ή έξι ατόμων, από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης. Κατά τον Ματσαγγούρα (1996) η συνεργατική σχολική εργασία βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική σκέψη τις αξίες της ομαδικότητας. Κύρια επιδίωξη ήταν η μεικτή σύνθεση τους, έτσι ώστε σε κάθε ομάδα εργασίας να υπάρχουν μαθητές και των δύο φύλων και διαφορετικών μαθησιακών επιπέδων (Kilpatrick, 1929). Σε κάθε μία από αυτές ανατέθηκε ένα ψηφιακό εκπαιδευτικό εργαλείο. Οι ίδιοι οι μαθητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν, σε διάφορες ενότητες των μαθημάτων της τάξης, σενάρια διδασκαλίας και να τα παρουσιάσουν στου συμμαθητές τους, εμπλέκοντας ψηφιακές εφαρμογές, σε ρόλο «δασκάλου». Σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης, κυριαρχεί η παιδοκεντρικότητα, καθώς τόσο τα μέσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και ο τρόπος παρουσίασής τους εναπόκεινται στην ελεύθερη επιλογή και διαχείριση από την πλευρά των ίδιων των μαθητών (Δερβίσης, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί των δύο τάξεων λειτούργησαν μόνο ως συντονιστές στην προσπάθεια των μαθητών να οργανώσουν και να παρουσιάσουν τα διδακτικά σενάρια. Έτσι, τα μέλη των ομάδων κατέθεταν τις απόψεις, τις σκέψεις, τις ιδέες τους σε μια ισότιμη σχέση με τον/την εκπαιδευτικό, καθώς επιδιώχθηκε η απομάκρυνσή του/της από τον ρόλο του πομπού και του «φορέα της γνώσης» (Κογκούλης, 2000).

Για την καλύτερη οργάνωση, καταγραφή και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης. Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης κατέγραφε σημαντικά δεδομένα σε ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης, τόσο κατά την προετοιμασία των ομάδων, όσο και κατά τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων από τους ίδιους τους μαθητές. Στη συγκεκριμένη μορφή ποιοτικής έρευνας, αξιοποιήθηκε η σύσταση ομάδων εστίασης (focusgroups), όπως έχει σχεδιαστεί από τον Krueger (1988). Οι ομάδες εργασίας, αποτελούμενες από μαθητές και των δύο φίλων και διαφορετικών μαθησιακών επιπέδων, έδωσαν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να παρατηρήσουν τη μεταξύ των μελών τους αλληλεπίδραση, να αντλήσουν «αντιλήψεις και πεποιθήσεις στο πλαίσιο μιας οργανωμένης συζήτησης, σε ένα επιτρεπτικό περιβάλλον» (Kitzinger,1994). Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των P. & P. Adler (1987), στην ολοκληρωμένη συμμετοχική παρατήρηση, στην οποία ο ερευνητής κατέχει ήδη μία θέση στην υπό μελέτη ομάδα, μπορεί να παρεμβαίνει και να αλληλεπιδρά με τα μέλη της, ενώ ταυτόχρονα επιδιώκει να διεισδύει σε βάθος στις μεταξύ τους σχέσεις.

5. Διδακτικό υλικό

Στο πλαίσιο του σχεδίου εργασίας της τάξης με τίτλο « Ο ρόλος της τεχνολογίας στη ζωή ενός μαθητή», οι μαθητές και μαθήτριες της Ε’ τάξης χωρίστηκαν σε πενταμελείς και εξαμελείς ομάδες εργασίας από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης. Όπως τονίστηκε σε προηγούμενες ενότητες, κύριο μέλημα ήταν η σύνθεση των ομάδων να είναι μεικτή σε πολλά επίπεδα, ώστε να επιτρέπει την μεταξύ των μαθητών αλληλεπίδραση.

Σε κάθε ομάδα ανατέθηκε ένα ψηφιακό εκπαιδευτικό εργαλείο από τα εξής: εκπαιδευτικά βίντεο, εκπαιδευτικές εφαρμογές, ηλεκτρονικοί χάρτες, ψηφιακά βιβλία και ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες. Αρχικά, σε ρόλο δασκάλου, οι ίδιοι οι μαθητές παρουσίασαν με διαδραστικό τρόπο μαθήματα Ιστορίας και Γεωγραφίας. Πέρα από το διδακτικό εγχειρίδιο, κλήθηκαν να αξιοποιήσουν ψηφιακά μέσα και να εμπλέξουν στο σχέδιο εργασίας που θα ετοίμαζαν το διδακτικό εργαλείο που τους ανατέθηκε. Έτσι, η πενταμελής ομάδα που παρουσίασε το μάθημα της Ιστορίας, στήριξε το διδακτικό της σενάριο σε ψηφιακούς ιστορικούς χάρτες, τους οποίους εντόπισαν οι μαθητές μετά από έρευνα στο διαδίκτυο και τους προέβαλαν στον προτζέκτορα της τάξης. Όμοια, η ομάδα που παρουσίασε το μάθημα της Γεωγραφίας, αξιοποίησε στο σενάριό της το διδακτικό εκπαιδευτικό εργαλείο των εκπαιδευτικών βίντεο, προβάλλοντας ένα αφιέρωμα για τις λίμνες της Ελλάδας και συζητώντας πάνω σε αυτό. Η εποικοδομητική μάθηση με χρήση Η/Υ αξιοποιεί τις γνωστικές και μεταγνωστικές λειτουργίες και οργανώνει εκ νέου τους τρόπους που οι μαθητές αναπαριστούν τη γνώση τους (Jonassen, 2000a: 13).

Στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας το προσωπικό τους ipad, έκαναν επανάληψη σε ενότητα της Φυσικής με διαδραστικό και διασκεδαστικό τρόπο. Με το πρόγραμμα “Kahoot” δημιουργήθηκαν ερωτήσεις και διαδραστικά παιχνίδια για την ενότητα «Πεπτικό σύστημα». Οι μαθητές μπορούσαν να βλέπουν την πορεία των επιδόσεών τους στον προτζέκτορα της τάξης, αλλά και να τις συγκρίνουν με εκείνες των συμμαθητών τους. Ανάλογα εκπαιδευτικά λογισμικά επιτρέπουν διερευνήσεις και μάθηση μέσω πράξης και είναι αλληλεπιδραστικά (Παναγιωτακόπουλος, κ.ά., 2003:77).

Επιπλέον, συνδύασαν το σχέδιο εργασίας της τάξης με το μάθημα των καλλιτεχνικών, παρουσιάζοντας τα εικαστικά τους έργα σε έκθεση, που πραγματοποιήθηκε στην «Γκαλερί Ρω». Οι μαθητές αποτύπωσαν φανταστικά μηχανήματα του μέλλοντος και δημιούργησαν εντυπωσιακούς πίνακες, απεικονίζοντας τους κινδύνους που ανακύπτουν από την εσφαλμένη χρήση της τεχνολογίας. Τα έσοδα της έκθεσης διατέθηκαν για φιλανθρωπικό σκοπό.

Τέλος, επισκέφθηκαν το Ινστιτούτο Ψηφιακής Μάθησης «Νους», όπου είχαν τη δυνατότητα να γνωρίσουν τρόπους ασφαλούς πλοήγησης στο διαδίκτυο, καθώς και το «Κέντρο Διάδοσης Επιστημών Noesis», όπου παρακολούθησαν εκπαιδευτικές ταινίες στο Πλανητάριο και ταινίες με τρισδιάστατα γραφικά στο Κοσμοθέατρο. Δόθηκε έτσι η αφόρμηση για να συζητηθούν οι θετικές και αρνητικές πτυχές της τεχνολογίας, αλλά και να αναδειχθεί ο εκπαιδευτικός της ρόλος.

Σε συνέχεια της εργασίας τους, οι μαθητές θα κληθούν, χωρισμένοι σε ομάδες, στο μάθημα της Πληροφορικής, να ετοιμάσουν εργασίες σε μορφή PowerPoint και να τις παρουσιάσουν στους γονείς στο Φεστιβάλ Επιστημών του Κολεγίου, που πραγματοποιείται σε ετήσια βάση. Οι εργασίες θα είναι σχετικές με όλα όσα θα έχουν δουλέψει στη διάρκεια της χρονιάς.

6. Διδακτικά βήματα

Για την υλοποίηση του σχεδίου εργασίας με τίτλο « Ο ρόλος της τεχνολογίας στη ζωή ενός μαθητή» απαιτήθηκαν 24 διδακτικές ώρες. Το σχέδιο εργασίας χωρίστηκε σε δέκα βήματα, τα οποία περιγράφονται αναλυτικά στη συνέχεια. Σε αυτά συμπεριλαμβάνεται η χρονική διάρκεια, η πορεία διδασκαλίας, τα ψηφιακά μέσα που αξιοποιήθηκαν, οι επιμέρους δραστηριότητες, καθώς και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού του κάθε τμήματος και των μαθητών σε κάθε βήμα.

Βήμα 1ο: 1 διδακτική ώρα

Οι δάσκαλοι ενημέρωσαν τους μαθητές σχετικά με το σχέδιο εργασίας, που υλοποιείται τη φετινή σχολική χρονιά. Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και όρισαν τους κανόνες καλής συμπεριφοράς και συνεργασίας μέσα σε αυτές. Τέλος, κάθε ομάδα ανέλαβε ένα εκπαιδευτικό εργαλείο (ηλεκτρονικοί χάρτες, ηλεκτρονικά βιβλία, εκπαιδευτικές εφαρμογές, ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια, εκπαιδευτικά βίντεο).

Βήμα 2ο: 1 διδακτική ώρα.

Οι μαθητές παρακολούθησαν εκπαιδευτικό βίντεο σχετικά με την εξέλιξη της τεχνολογίας και τη χρήση της στα σχολεία. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε συζήτηση με συντονιστές τους δασκάλους σχετικά την πορεία της τεχνολογίας στη διάρκεια των χρόνων.

Βήμα 3ο: 2 διδακτικές ώρες.

Η κάθε ομάδα μαθητών παρουσίασε στην υπόλοιπη τάξη πληροφορίες σχετικά με το εκπαιδευτικό εργαλείο που της ανατέθηκε. Έγινε χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, του ipad, του προτζέκτορα και του

διαδραστικού πίνακα της τάξης. Οι δάσκαλοι των τάξεων λειτούργησαν απλώς ως συντονιστές της προσπάθειας αυτής.

Βήμα 4ο: 2 διδακτικές ώρες.

Ομάδες μαθητών έγιναν «μικροί δάσκαλοι» και δίδαξαν μάθημα Ιστορίας στους συμμαθητές τους. Δημιούργησαν ένα διδακτικό σενάριο, αξιοποιώντας ψηφιακά μέσα και εμπλέκοντας το εργαλείο που έχει ανατεθεί στην ομάδα τους. Ο συντονισμός της ομάδας έγινε σε δύο διαλλείματα, παρουσία του/της εκπαιδευτικού της τάξης, που είχε συντονιστικό ρόλο. Οι ομάδες του/της έδειξαν το υλικό που είχαν συλλέξει και τον τρόπο με τον οποίο είχαν σκεφτεί να το αξιοποιήσουν διδακτικά. Ταυτόχρονα, μοιράστηκαν αρμοδιότητες μεταξύ των μελών της ομάδας. Οι δάσκαλοι είχαν την ευκαιρία να παρατηρήσουν την προσπάθεια συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές και να καταγράψουν σημαντικά δεδομένα. Έγινε χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, του ipad, του προτζέκτορα και του διαδραστικού πίνακα της τάξης.

Βήμα 5ο: 2 διδακτικές ώρες.

Όμοια με το προηγούμενο βήμα, ομάδες μαθητών έγιναν μικροί δάσκαλοι και δίδαξαν μάθημα Γεωγραφίας στους συμμαθητές τους. Ακολουθήθηκε η ίδια πορεία ως προς την προετοιμασία. Έγινε χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, του ipad, του προτζέκτορα και του διαδραστικού πίνακα της τάξης. Οι δάσκαλοι των τάξεων λειτούργησαν απλώς ως συντονιστές της προσπάθειας αυτής.

Βήμα 6ο: 1 διδακτική ώρα

Οι μαθητές έφεραν στο σχολείο το προσωπικό τους tablet (δόθηκαν ipad του σχολείου σε όσους δεν είχαν) και πραγματοποίησαν με τη βοήθεια των δασκάλων Επανάληψη στην Ενότητα της Φυσικής με τίτλο «Πεπτικό σύστημα», μέσω της εφαρμογής Kahoot. Συμπλήρωσαν διαδραστικές ασκήσεις πολλαπλής επιλογής και είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθούν τις επιδόσεις τους, αλλά και αυτές των συμμαθητών τους, στον προτζέκτορα της τάξης.

Βήμα 7ο: 4 διδακτικές ώρες

Στο μάθημα των Καλλιτεχνικών οι μαθητές με τη βοήθεια της κ. Λιλής Σταματάτου, καθηγήτριας Εικαστικών, δημιούργησαν έργα ζωγραφικής σχετικά με την Τεχνολογία. Τα έργα αυτά παρουσιάστηκαν στην Γκαλερί Ρω της Θεσσαλονίκης. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα έσοδα της εκδήλωσης δόθηκαν για φιλανθρωπικό σκοπό.

Βήμα 8ο: 3 διδακτικές ώρες

Στο μάθημα της Πληροφορικής οι μαθητές με τη βοήθεια της κ. Αριστέας Νάστου, καθηγήτριας Πληροφορικής, θα ετοιμάσουν σε PowerPoint εργασίες σχετικά με όλα όσα έχουμε κάνει για το σχέδιο εργασίας της τάξης, ώστε να τα παρουσιάσουν στους γονείς τους την ημέρα του Φεστιβάλ Επιστημών, που διοργανώνει το Κολέγιο ΔΕΛΑΣΑΛ τον Μάιο, σε ετήσια βάση.

Βήμα 9ο: 4 διδακτικές ώρες

Οι μαθητές πραγματοποίησαν εκπαιδευτική επίσκεψη στο Ινστιτούτο Ψηφιακής Μάθησης «Νους», όπου χωρισμένοι σε ομάδες δημιούργησαν τα δικά τους βίντεο σχετικά με την ασφάλεια στο διαδίκτυο.

Βήμα 10ο: 4 διδακτικές ώρες

Πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτική επίσκεψη στο Κέντρο Διάδοσης Επιστημών και Μουσείο Τεχνολογίας «Νόησις», όπου οι μαθητές παρακολούθησαν εκπαιδευτικές ταινίες τρισδιάστατων γραφικών, σχετικές με την εκπαιδευτική αξιοποίηση της τεχνολογίας.

7. Αξιολόγηση

Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του σχεδίου εργασίας με τίτλο «Ο ρόλος της τεχνολογίας στη ζωή ενός μαθητή» εφαρμόσθηκαν κεντρικές αρχές της μεθόδου Project. Έτσι, βασικό πυλώνα αποτέλεσε η εργασία κατά ομάδες (Klafci etal., 1981), η οποία ενίσχυσε το συνεργατικό πνεύμα και στα δύο τμήματα. Η μεικτή σύνθεση των ομάδων έφερε σε επαφή μαθητές που ενδέχεται να μην είχαν ιδιαίτερα στενές σχέσεις μεταξύ τους. Ωστόσο, παρά τις αρχικές μικρές δυσκολίες ως προς τον συντονισμό και τον ρόλο του καθενός μέσα στην ομάδα, όσο ολοκληρώνονταν τα βήματα του σχεδίου εργασίας και περνούσε ο καιρός, οι ομάδες κατάφερναν να επιλύουν δημοκρατικότερα και σε λιγότερο χρόνο τις διαφορές τους και να συνεργάζονται όλο και πιο αποτελεσματικά, δίνοντας εντυπωσιακά αποτελέσματα στο ακροατήριο της τάξης.

Ως προς τη διαθεματικότητα (Αγγελάκος, 2003), η οποία έχει υποστηριχθεί συχνά ότι διευκολύνει και αναβαθμίζει ποιοτικά τη μάθηση (Ματσαγγούρας, 1999), επιδιώχθηκε μέσω του συνδυασμού διαφόρων γνωστικών αντικειμένων με την τεχνολογία, αλλά και μέσω της συνεργασίας με τους καθηγητές των

ειδικοτήτων. Έτσι, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν πολυαισθητηριακά τη φαντασία τους, να συνδυάσουν τη γνώση με την τέχνη και να παράγουν έργο με πνευματικό και καλλιτεχνικό περιεχόμενο.

Ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της μεθόδου Project είναι η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και την πραγματική ζωή, το «άνοιγμα» της εργασίας των μαθητών στην τοπική κοινότητα (Dewey,1982). Στο συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας, η επιδίωξη αυτή υλοποιείται μέσω της παρουσίασής του τρόπου εργασίας των μαθητών στο Φεστιβάλ Επιστημών του Κολεγίου. Την ημέρα εκείνη, το Σχολείο ανοίγει τις πόρτες σου σε οποιονδήποτε επιθυμεί να το επισκεφθεί. Οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να προσκαλέσουν συγγενείς και φίλους και να τους αφηγηθούν τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, να δείξουν τις παρουσιάσεις τους σε μορφή PowerPoint αλλά και να μιλήσουν για τα βιώματά τους μέσα από την ομαδοσυνεργατική εργασία.

Κατά την εργασία των μαθητών σε ομάδες, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού της τάξης, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ήταν μόνο συντονιστικός. Άκουσε τις ιδέες των μαθητών, ήταν παρών/ παρούσα κατά τον διαμοιρασμό των αρμοδιοτήτων και βοήθησε, όπου ήταν απαραίτητο, στο να οργανωθεί το υλικό που είχαν βρει τα παιδιά μετά από έρευνα στο διαδίκτυο και να επιλυθούν τυχόν διαφωνίες. Είναι εμφανής η επιδίωξη της απομάκρυνσης του/της εκπαιδευτικού από τον ρόλο του φορέα της γνώσης και η προσπάθεια να ενισχυθεί η ελεύθερη έκφραση και η κριτική σκέψη. Κατά τον Ματσαγγούρα (2000), οι ελεύθερες συζητήσεις γεφυρώνουν το χάσμα στις σχέσεις δασκάλου – μαθητή και ευνοούν ένα κλίμα αμοιβαίας εκτίμησης και εμπιστοσύνης. Όσο οι ικανότητες των παιδιών στην επίλυση προβλημάτων αυξάνονταν, τόσο οι εκπαιδευτικοί σταδιακά λειτουργούσαν λιγότερο υποστηρικτικά, ενθαρρύνοντάς τους να σκέπτονται ανεξάρτητα, χρησιμοποιώντας στρατηγικές και ελέγχοντας διαδικασίες ήδη διαμορφωμένες (Derry, 1992: 266. Bransford et al., 1996: 227. Dillenbourg, 1996:170).

Τέλος, εξίσου σημαντικά ήταν και τα γνωστικά οφέλη που αποκόμισαν οι μαθητές. Συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον τους για το μάθημα ήταν αυξημένο και όλοι ήθελαν να θέσουν ερωτήματα στους συμμαθητές τους που βρίσκονταν στον «ρόλο του δασκάλου». Οι δεύτεροι είχαν προετοιμαστεί με θέρμη και ενθουσιασμό, και ήταν έτοιμοι να ανταποκριθούν και να απαντήσουν σε κάθε ερώτημα.

Η αξιολόγηση μέσω ipad στην ενότητα «Πεπτικό σύστημα» της Φυσικής αποτέλεσε μια ξεχωριστή εμπειρία, καθώς οι μαθητές διασκέδασαν μαθαίνοντας. Στο τμήμα Ε΄2, μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες σημείωσε εξαιρετικές επιδόσεις στη συγκεκριμένη αξιολόγηση, κάτι το οποίο δεν συμβαίνει με τις παραδοσιακές γραπτές αξιολογήσεις. Επιπρόσθετα, κατά την προετοιμασία της ομάδας που δίδαξε το μάθημα της Γεωγραφίας στο ίδιο τμήμα, μαθήτρια με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία κατάφερε, με τη βοήθεια των υπόλοιπων μελών της ομάδας της, να διαβάσει με μεγάλη ευχέρεια ένα απόσπασμα από το βιβλίο μαθητή και να το εξηγήσει στην υπόλοιπη τάξη. Το γεγονός αυτό ενίσχυσε σημαντικά την αυτοπεποίθησή της και άρχισε να συμμετέχει πιο ενεργά και στα υπόλοιπα μαθήματα. Υπάρχει πληθώρα ερευνών που επιβεβαιώνουν τη θετική συμβολή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, γεγονός που πιστοποιεί τις εκπαιδευτικές δυνατότητες των τεχνολογικών, γνωστικών εργαλείων (Hasselbring & Glaser, 2000).

8. Επίλογος

Ο αγαπημένος Ιρλανδός συγγραφέας Όσκαρ Ουάιλντ είχε διατυπώσει την σκέψη ότι, στον υπέροχο αυτό κόσμο της εκπαίδευσης, «καλό είναι να θυμόμαστε πως τίποτε από όσα αξίζει να γνωρίζουμε δεν μπορεί να διδαχθεί». Σε μια εποχή που οι μαθητές έχουν άμεση πρόσβαση στην πληροφορία και τη γνώση, το σχολείο καλείται να αναδιαμορφώσει τον ρόλο του και να προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να σκέφτονται κριτικά και την τεχνογνωσία να επιλέγουν και να αξιολογούν την πληροφορία. Το σχέδιο εργασίας με τίτλο «Ο ρόλος της τεχνολογίας στη ζωή ενός μαθητή» εισήγαγε την καινοτομία της επιλογής, του σχεδιασμού και της παρουσίασης των διδακτικών σεναρίων από τους ίδιους τους μαθητές και είχε πολλαπλά για αυτούς οφέλη. Είναι βέβαιο ότι οι εκπαιδευτικοί των τάξεων διδάχθηκαν με τη σειρά τους, παρατηρώντας τον συντονισμό και την προετοιμασία των ομάδων. Η ώρα της Ευέλικτης Ζώνης, που τις περισσότερες φορές διατίθεται σε δράσεις σχετικές με το σχέδιο εργασίας της τάξης, είναι πλέον μια ώρα χαράς και δημιουργικότητας, την οποία αναμένουν όλα τα μέλη της τάξης με τον ίδιο ενθουσιασμό. Δείχνοντας στους μαθητές μας τον σωστό δρόμο για να φτάσουν στη γνώση, και προτρέποντάς τους να αξιοποιήσουν τη

φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, μπορούμε να επιτύχουμε εντυπωσιακά και αξιέπαινα αποτελέσματα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Adler, P.&P. (1987). *Membership roles in field Research*. USA: Sage Publications

Bransford, J., Miller S., Diana, V., Nancy J., Goldman, Susan R., Hasselbring, Ted S., Goin,

Laura, O'Banion, Keisha, Livernois, Jean & Saul, Elizabeth (1996). "MOST environments for accelerating literacy development". In, Stella Vosniadou, Erik De Corte, Robert Glaser, & Heinz Mandl (Eds.), *International perspectives on the design of technology supported learning environments.* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Derry, Sharon J. (1992). "Metacognitive models of learning and instructional systems design". In, Marlene Jones, & Philip H. Winne (Eds.), *Adaptive learning environments. Foundations and frontiers*. Berlin: Springer-Verlag.

Dillenbourg, P. (1996). "Distributing cognition over humans and machines". In, Stella Vosniadou, Erik De Corte, Robert Glaser, & Heinz Mandl (Eds.), *International perspectives on the design of technology-supported learning environments.* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Jonassen, D. (2000a). *Computers as mind tools for schools. Engaging critical thinking*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.

Hasselbring, T. G. & Glaser, C. H. W. (2000). *Use of computer technology to help students with special needs. The Future of Children*. Children and Computer Technology, 10(2), pp. 102–122

Kilpatrick, W.H. (1929). *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. USA: Teachers College, Columbia University.

Kilpatrick, W.H. (1918). "The project method". In, *Teachers College Record*. Vol.XIX, pp. 319-332.

Kitzinger, J. (1994). "The methodology of focus groups: The importance of interactionbetween research participants". Sociology of health and Illness, 16 (1), 103-121. Retrieved on 12/01/2018 from https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-9566.ep11347023.

Klafki, W., Meyer, E., & Weber, A. (1981). *Gruppenarbeit im Grundschulunterricht*. Muenchen: Wilhelm Fink.

Krueger, R. A. (1988). *Focus groups: A practical guide for applied research*. ThousandOaks: Sage.

Ελληνόγλωσσες

Αγγελάκος, Μ. (2003). *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα:Μεταίχμιο

Dewey, J. (1982). *Το σχολείο που μ' αρέσει*, μτφ. Μ. Μιχαλοπούλου. Αθήνα: Γλάρος.

Δερβίσης, Σ. (1999). *Σύγχρονη Γενική Διδακτική Μεθοδολογία της Διδασκαλίας-Μάθησης.* Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.

Κογγούλης, Ι. (2000*). Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδασκαλία-πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μίλεση, Χ. (2004). *Οι αλλοδαποί μαθητές από την Αλβανία*. Διδακτορική διατριβή υπό δημοσίευση. Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερρακέας, Χ., & Πιντέλας, Π. (2003). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγησή του*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Pentini, A. A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήρι*. Αθήνα: Ατραπός

Frey, K. (1998). *Η μέθοδος Project*, μετ. Κ. Μάλλιου, Θεσσαλονίκη: Α/φοι Κυριακίδη.

Προς το ανοιχτό διαπολιτισμικό σχολείο: από τη «μονογλωσσία» των παιδιών Ρομά στην αναστοχαστική χρήση της ρομανί

Φίλιππος Τεντολούρης
Εκπαιδευτικός Α/θμιας, 3ο Διαπολιτισμικό Σχολείο Μενεμένης / Πανεπιστημιακός Υπότροφος, ΤΕΠΑΕ-ΑΠΘ / Μεταδιδακτορικός Ερευνητής, ΦΠ-ΑΠΘ
ftentolouris@nured.auth.gr

Περίληψη
Ενώ με τους νόμους για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (π.χ. Νόμος 2413) καθορίζεται το πλαίσιο εκπαίδευσης παιδιών με διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά (π.χ. παιδιά μεταναστών/στριών και παλιννοστούντων), για τα δίγλωσσα παιδιά Ρομά προβάλλεται η πολιτιστική τους διαφορετικότητα χωρίς κάποια αναφορά στη γλώσσα τους(ρομανί ή ρομανές). Η διγλωσσία των παιδιών Ρομά είναι μία σχολική πραγματικότητα και η αναγκαιότητα χρήσης της ρομανί ως σχολικής γλώσσας δεν απορρέει μόνο από το διεθνές δικαίωμα των παιδιών αυτών να χρησιμοποιούν και να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα στο σχολείο αλλά και από το γεγονός ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας συνεισφέρει στην αποτελεσματική μάθηση και της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Η εισαγωγή όμως της ρομανί είναι ένα πολύπλοκο ζήτημα λόγω δύο κοινωνιογλωσσολογικών χαρακτηριστικών: (α) της απουσίας μίας ποικιλίας η οποία λειτουργεί ως πρότυπη και (β) του τρόπου επιλογής κάποιου αλφάβητου (π.χ. ελληνικό ή λατινικό)για τηνγραπτή αναπαράσταση των φθόγγων της. Αυτό δεν θα πρέπει να αποθαρρύνει εκπαιδευτικούς και παιδιά να χρησιμοποιούν τη ρομανί και δίνονται παραδείγματα προφορικών και γραπτών δραστηριοτήτων όπως οργανώθηκαν σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο. Τέλος, υποστηρίζεται ότι η εισαγωγή της Ρομανί ως σχολικής γλώσσας συμβολικά αναδεικνύει ένα ελληνο-ρομανό σχολείο, το οποίο δίνει κάποιας μορφής συμβολική εξουσία στους/στις Ρομά.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, ρομανί γλώσσα, διγλωσσία

1. Εισαγωγή

Η Ελλάδα από την ίδρυσή της ως κράτος ήταν και είναι μία πολύγλωσση χώρα καθώς πολλές ποικιλίες χρησιμοποιούνταν και χρησιμοποιούνται χωρίς την αναγνώρισή τους ως επίσημες ή μειονοτικές γλώσσες (π.χ. η αρβανίτικη ποικιλία στην Στερεά Ελλάδα ή η ρομανί (ρομανές) που χρησιμοποιούν οι Έλληνες/ίδες Ρομά ή Τσιγάννοι/ες). Η πολυγλωσσία αυτή έχει αυξηθεί τα τελευταία 30 χρόνια με την έλευση παλιννοστούντων από την πρώην ΕΣΔΔ, μεταναστών και μεταναστριών από πολλές χώρες (π.χ. Αλβανία, Πακιστάν) αλλά με τις εισροές προσφύγων μετά τις ένοπλες συγκρούσεις σε χώρες της Μέσης Ανατολής (π.χ. Συρία).

Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας ήρθε και έρχεται έτσι αντιμέτωπο με το κρίσιμο ζήτημα της εκπαίδευσης παιδιών των παραπάνω ομάδων και ιδιαίτερα με το θέμα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας με στόχο την ομαλή και ισότιμη σχολική και κοινωνική τους ένταξη. Η διευθέτηση του θέματος αυτού στηρίχτηκε στη δημιουργία διαπολιτισμικών σχολείων και δομών.

Σε σχέση όμως με τα παιδιά Ρομά, στα οποία εστιάζει η παρούσα εισήγηση, προκύπτει διαχρονικά μία ιδιαιτερότητα με την έννοια ότι ιστορικά οι Ρομά έχουν αποτελέσει οργανικό κομμάτι του πληθυσμού του Ελληνικού κράτους. Παρά την ιδιαιτερότητα αυτή, στην επίσημη νομοθεσία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση παιδιών Ρομά, η οποία συζητείται στο δεύτερο μέρος της παρούσας εισήγησης, μπορεί να παρατηρηθεί μία διαχρονική απουσία αναφοράς στη ρομανί γλώσσα και στο δίγλωσσο υπόβαθρο των παιδιών αυτών. Η εκμάθηση της ρομανί, όπως παρουσιάζεται στο τρίτο μέρος της εισήγησης, αποτελεί διεθνές δικαίωμα των παιδιών Ρομά και συνεισφέρει στην αποτελεσματικότερη μάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας ενώ η διγλωσσία των παιδιών αυτών αποτελεί μία πραγματικότητα στη συζήτηση που έχει αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια για την εκπαίδευσή τους. Η εισαγωγή της ρομανί δεν είναι μία απλή

διαδικασία, όπως φαίνεται στο τέταρτο μέρος της εισήγησης, καθώς προσκρούει σε δύο βασικά κοινωνιογλωσσολογικά προβλήματα: (α) δεν υπάρχει μία ποικιλία της να λειτουργεί ως "πρότυπη (standard)"και (β) δεν είναι ξεκάθαρο πώς θα αναπαρασταθούν αλφαβητικά οι φθόγγοι της που δεν είναι ταυτόσημοι με εκείνους της ελληνικής. Στο πέμπτο μέρος της εισήγησης παρουσιάζονται γραπτές και προφορικές δραστηριότητες που μπορούν, παρά τα παραπάνω προβλήματα, να έχουν οφέλη για παιδιά Ρομά και τέλος, υποστηρίζεται ότι τέτοιου είδους δραστηριότητες μπορούν συμβολικά να αναδείξουν τη χρήση της ρομανί όχι αποκλειστικά ως καθημερινής αλλά και ως εν δυνάμει σχολικής γλώσσας.

2. Η «μονογλωσσία» των παιδιών Ρομά στη νομοθεσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Στην επίσημη εκπαιδευτική νομοθεσία σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση παιδιών Ρομά μπορεί να παρατηρηθεί η διαχρονική απουσία αναφοράς στη ρομανί που είναι η μητρική/πρώτη γλώσσα τους, στη "διγλωσσία (bilingualism)" τους (από πολύ μικρή ηλικία τα παιδιά Ρομά μαθαίνουν παράλληλα και την ελληνική) και στην "κοινωνική διγλωσσία (diglossia)" που αντιμετωπίζουν με τη ρομανί ως γλώσσα χαμηλού και την ελληνική ως γλώσσας υψηλού κύρους (δες για τις σχετικές έννοιες Fasold, 1984). Επομένως, στη νομοθεσία αυτή δεν περιγράφεται πώς η (κοινωνική)διγλωσσία των παιδιών αυτών θα πρέπει να ληφθεί υπόψη στην προσπάθεια οργάνωσης ενός αποτελεσματικού μαθησιακού πλαισίου.

Συγκεκριμένα, σε ένα από τα πρώτα έγγραφα που αναφερόταν σε μαθησιακά ζητήματα που προκύπτουν για παιδιά Ρομά, η Εγκύκλιος Γ1/206-14-4-1987 με τίτλο «Η εκπαίδευση των παιδιών των τσιγγάνων» (ΥΠΕΠΘ, 1987), αναγνωρίζονται προβλήματα φοίτησης των παιδιών αυτών (π.χ. ελλιπής φοίτηση στο νηπιαγωγείο, μη εγγραφή τους στο δημοτικό) και μειονεκτήματα που απορρέουν απ' αυτήν (π.χ. στέρηση της δυνατότητας μόρφωσης και επαγγελματικής εξάσκησης). Γι' αυτό προτείνεται η διαμόρφωση ενόςπλαισίου αποδοχής των παιδιών με τσιγγάνικη καταγωγή χωρίς όμως αυτή να συνδέεται με τη ρομανί γλώσσα: *«Η δημιουργία κλίματος αποδοχής των παιδιών τσιγγάνικης καταγωγής στα σχολεία μας, η αναδιάρθρωση του ωρολογίου προγράμματος, η κατάλληλη παιδαγωγική συμπεριφορά και οι στενές διαπροσωπικές σχέσεις είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την εκούσια προσέλευση και παραμονή τους στο σχολείο»*.

Η απουσία αναφοράς στη ρομανί και η αντίληψη ότι τα παιδιά Ρομά ανήκουν σε μία ομάδα με κάποια πολιτισμική ιδιαιτερότητα υιοθετείται και στον Νόμο 2413/96 (Φ.Ε.Κ. 124/ τ.Α'/17-6-1996) που καθιέρωσε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη χώρα μας. Στο έγγραφο αυτό αναφέρεται ότι η ίδρυση τάξεων, τμημάτων και σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αφορά μαθητές και μαθήτριες «με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» που στην περίπτωση των παιδιών Ρομά οι ιδιαιτερότητες αυτές -πολιτισμικές αλλά και γλωσσικές- δεν ορίζονται με σαφήνεια.

Παρόμοια απουσία αναφοράς στη ρομανί (και άρα διαφοροποίηση των παιδιών Ρομά βάσει αποκλειστικά πολιτιστικών χαρακτηριστικών) μπορεί να παρατηρηθεί και στην Υπουργική Απόφαση Φ. 10/20/Γ1/708/7.9.1999 με θέμα την «Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων» για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση(ΥΠΕΠΘ, 1999). Στο έγγραφο αυτό ορίζεται ότι για τις τάξεις και τα τμήματα αυτά προτιμώνται εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν τη γλώσσα «κατά προτίμηση της χώρας προέλευσης των μαθητών». Άρα, θεωρείται ότι άλλες γλώσσες πέραν της ελληνικής χρησιμοποιούν μόνο παιδιά μεταναστών και παλιννοστούντων και όχι παιδιά Ρομά καθώς αυτά δεν προέρχονται από κάποια άλλη χώρα.

Τέλος, η ρομανί απουσιάζει και από τον Νόμο 4415 του 2016 που αφορά «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. 159/τ.Α'/06-09-2016).Στο άρθρο 21 του νόμου αναφέρεται ότι οι σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης «επιδιώκονται, μεταξύ άλλων, με τα εξής μέσα: α) την εγγραφή των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση σε σχολεία μαζί με παιδιά γηγενών» υπονοώντας ότι τα παιδιά Ρομά -για τα οποία προβλέπεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση- δεν είναι γηγενή αλλά παιδιά με μία διαφορετική πολιτισμική προέλευση χωρίς πάλι η προέλευση αυτή να συνδέεται με τη μητρική τους γλώσσα.

Επίσης, στην τρίτη παράγραφο του άρθρου 23, που περιγράφεται το εκπαιδευτικό προσωπικό που θα στηρίξει τους/τις εκπαιδευτικούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναφέρεται ότι «Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων καθορίζονται τα ιδιαίτερα προσόντα επιστημόνων ειδικευμένων στα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης… στα ζητήματα διγλωσσίας, στη διδακτική της

ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών». Στο απόσπασμα αυτό υποδηλώνεται ότι τα παιδιά Ρομά δεν είναι δίγλωσσα καθώς δεν διδάσκονται τα ελληνικά ως δεύτερη αλλά ως πρώτη γλώσσα μιας και στα διαπολιτισμικά σχολεία που φοιτούν παιδιά Ρομά χρησιμοποιείται ως υλικό διδασκαλίας της γλώσσας το αντίστοιχο υλικό ενός «τυπικού» σχολείου.

Απ' όλα τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι τα παιδιά Ρομά νοούνται ως παιδιά που βρίσκονται στο ενδιάμεσο των γηγενών και εκείνων των παιδιών που ήρθαν στην Ελλάδα τα τελευταία 30 χρόνια (παιδιά παλιννοστούντων, μεταναστών και προσφύγων). Δηλαδή δημιουργείται το παράδοξο τα παιδιά Ρομάνα θεωρούνται «μονόγλωσσα»: να διδάσκονται τα ελληνικά ως μητρική γλώσσα ενώ έχουν ως τέτοια τη ρομανί, που δεν έχει καμία «ύπαρξη» στην επίσημη νομοθεσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την ίδια στιγμή που «ύπαρξη» στη νομοθεσία αυτή έχουν οι γλώσσες άλλων αλλόγλωσσων παιδιών (π.χ. παιδιών μεταναστών).

Φυσικά, το όλο ζήτημα έχει μία σημαντική κοινωνικο-πολιτική διάσταση. Οι Ρομά δεν αναγνωρίζονται από την πολιτεία ως μειονότητα που θα σήμαινε mutatismutandis και θεσμική αναγνώριση της γλώσσας τους όπως συμβαίνει με τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Αλλά δεν είναι ξεκάθαρο αν και οι ίδιοι οι Ρομά θα επιθυμούσαν να θεωρούνται μειονότητα, πολιτισμική ομάδα ή κάτι άλλο (Γκότοβος, 2003). Όπως αναφέρει ο Χατζησαββίδης (2007a), η κοινωνική οργάνωση των Τσιγγάνων είναι δομημένη γύρω από φυλές και φάρες, το οποίο δημιουργεί σημαντικά ερωτήματα για το πώς αντιλαμβάνονται την ταυτότητά τους, αν δηλαδή η έννοια της εθνικής συνείδησης έχει ουσιαστική ή όχι σημασία. Άρα, σε τελική ανάλυση προκύπτει το ζήτημα της εξουσίας: ποιος/α και βάσει ποιου ιδεολογικού πλαισίου έχει δικαίωμα να ορίσει την ταυτότητα των Ρομά και τις γλωσσοδιδακτικές ανάγκες των παιδιών τους.

3. Η διγλωσσία των παιδιών Ρομά ως πραγματικότητα και η αναγκαιότητα χρήσης της ρομανί

Ενώ στην επίσημη νομοθεσία του διαπολιτισμικού σχολείου δεν υπάρχει κάποια αναφορά στη ρομανί γλώσσα, η διγλωσσία των παιδιών Ρομά παρουσιάζεται ως πραγματικότητα στη συζήτηση που έχει αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια για την εκπαίδευσή τους. Ο Μάρκου (1996), σε έκδοση της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στο πλαίσιο στήριξης της εκπαίδευσης Τσιγγανοπαίδων, φαίνεται έμμεσα να αναγνωρίζει τη ρομανί ως γλώσσα όταν αναφέρεται σε τσιγγάνικη μειονότητα: *«Οι πολιτισμικές κοινωνικές ομάδες των παλιννοστούντων "ελληνοαμερικανών", "ελληνογερμανών", "ελληνοκαναδών", "ελληνοαυστραλών", "ελληνοαλβανών", "ελληνοπόντιων" και άλλων έρχονται να προστεθούν σε παλιές πολιτισμικές μειονότητες όπως τη μουσουλμανική και τη τσιγγάνικη»*. (σελ. 2)

Το γεγονός ότι τα Τσιγγανόπουλα έχουν ως μητρική γλώσσα τη ρομανί και όχι τα ελληνικά, η οποία παραγκωνίζεται από την πολιτεία, δημιουργεί σημαντικά μαθησιακά προβλήματα στα παιδιά αυτά, όπως τη σχολική διαρροή που εμφανίζεται στα διαπολιτισμικά σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης (δες Ακριτίδης κ.α., 2008), στα οποία εστιάζει η παρούσα εισήγηση.

Σύμφωνα με τους Ακριτίδη κ.α. (2005: 47), δύο σημαντικοί παράγοντες που οδηγούν τα παιδιά Ρομά σε σχολικό αποκλεισμό και αποτυχία είναι ότι τα παιδιά αυτά «γνωρίζουν ελλιπώς ή και καθόλου τα ελληνικά αφού έρχονται στο σχολείο με άλλη μητρική γλώσσα» καθώς και το γεγονός ότι στα σχολεία που φοιτούν εφαρμόζονται «εκπαιδευτικά προγράμματα που δεν ανταποκρίνονται στο πολιτισμικό τους υπόβαθρο και τις ανάγκες τους».

Η αναφορά στη ρομανί ως μητρική γλώσσα των παιδιών Ρομά που είναι αναπόσπαστο μέρος του πολιτισμικού τους υπόβαθρου επισημαίνεται ευθέως από τον Χατζηνικολάου (π.χ. 2005a; 2005b) που έχει ασχοληθεί συστηματικά με την εκπαίδευση τους. Όπως εύστοχα έχει επισημάνει, το Υπουργείο μπορεί νομοθετικά να κάνει διάφορες παρεμβάσεις για τα παιδιά αυτά (π.χ. τμήματα ένταξης) αλλά δεν αντιμετωπίζει μία σημαντική συνθήκη για την οργάνωση ενός αποτελεσματικού μαθησιακού πλαισίου, ότι δηλαδή τα παιδιά αυτά είναι δίγλωσσα με τη ρομανί ως πρώτη/μητρική και την ελληνική ως δεύτερη/ξένη: *«Η επίσημη παρέμβαση του ΥΠΕΠΘ για τα προπαρασκευαστικά τμήματα ή τα τμήματα ένταξης των παιδιών Ρομά εξαντλείται μέσω των σχετικών εγκυκλίων σε θέματα που έχουν να κάνουν με τον αριθμό των παιδιών ανά τμήμα ή τη σύσταση διεξαγωγής τεστ της γλωσσικής κατάρτισης αυτών των παιδιών, χωρίς παιδαγωγικές ή άλλου είδους επιστημονικές υποδείξεις προς το δάσκαλο ή τη δασκάλα. Επιπλέον δεν υπάρχει ένα υλικό διδασκαλίας κατάλληλο για τα παιδιά Ρομά, το οποίο να είναι οργανωμένο σε αρχές της διδασκαλίας της*

Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, μιας και τα παιδιά Ρομά έχουν ως μητρική τη Ρομανή» (Χατζηνικολάου, 2005: 60-61).

Η διγλωσσία των παιδιών Ρομά μπορεί να είναι θεσμικά αφανής αλλά είναι εμφανής στην καθημερινότητα και στη μαθησιακή διαδικασία, όπως συμβαίνει με όλα τα δίγλωσσα και πολύγλωσσα παιδιά (Τσοκαλίδου, 2008). Στην περίπτωση των παιδιών Ρομά σε σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης η δίγλωσση πραγματικότητα μπορεί να αφορά ένα μικρό ποσοστό -ενδεικτικά στο 6^{ο}διαπολιτισμικό σχολείο Ελευθερίου-Κορδελιού ο αριθμός παιδιών Ρομά από το 1998 ως και σήμερα κυμαίνεται περίπου στο 10% (Σύνθεση Μαθητικού Πληθυσμού, 2017)- ή τη συντριπτική πλειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού, όπως συμβαίνει με τα Δημοτικά Σχολεία του Δενδροπόταμου στον Δήμο Αμπελοκήπων-Μενεμένης (3^{ο} και 5^{ο}) που έχουν μετατραπεί σε αμιγή σχολεία Τσιγγανοπαίδων εδώ και μία περίπου δεκαετία (Ακριτίδης κ.α., 2005).

Άρα, η πραγματικότητα της διγλωσσίας των παιδιών Ρομά είτε ως μίας μικρής ομάδας σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο είτε ως της συντριπτικής πληθυσμιακά ομάδας θέτει αναπόφευκτα το σημαντικό ερώτημα αν η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά θα συνεχίσει να παραμελεί τη ρομανί ως τη μητρική τους γλώσσα στη βάση μίας αφομοιωτική λογικής και στρατηγικής, οι οποίες φαίνεται να διέπουν το πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των αλλόγλωσσων παιδιών στη χώρα μας: *«… παρά τη γνώση για τη σημασία της διατήρησης της μητρικής γλώσσας ή/και τη σημασία της για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, το μοντέλο που υιοθετείται και στην Ελλάδα για να αντιμετωπιστούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες μεγάλου αριθμού [αλλόγλωσσων] παιδιών … είναι η αφομοίωση. Στη περίπτωση της γλώσσας αυτό σημαίνει ότι όλη η προσπάθεια αναλώνεται στην κατάκτηση της ελληνικής ενώ η μητρική γλώσσα παραμελείται ή μάλλον θυσιάζεται προκειμένου να αποκτηθεί η δεύτερη γλώσσα»* (Μητακίδου, 2005: 23).

Η αφομοιωτική λογική δεν προσκρούει μόνο στο δικαίωμα των παιδιών να χρησιμοποιούν στο σχολείο τη μητρική τους γλώσσα, όπως έχει διατυπωθεί ήδη από τη δεκαετία του 50’ από την UNESCO (δες Fasold, 1984) και από το άρθρο 8 του Ευρωπαϊκού Καταστατικού για τις Περιφερειακές και τις Μειονοτικές Γλώσσες (Council of Europe, 1992) που υπογράφτηκε από πολλά κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (όχι από τη χώρα μας), αλλά και στο γεγονός ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας συνεισφέρει στην αποτελεσματικότερη μάθηση και της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την επιστημονική έρευνα (π.χ. Benson, 2002) όπως συνοψίζεται παρακάτω από τη Μητακίδου (2005: 25): *«Η παγκόσμια έρευνα έχει δείξει ότι παιδιά που προσπαθούν να κατακτήσουν μια δεύτερη γλώσσα έχουν καλύτερες προοπτικές επιτυχίας όταν παράλληλα με τη δεύτερη καλλιεργούν και τη μητρική τους γλώσσα. Το επιχείρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την κοινή αντίληψη που λέει ότι για τη γρήγορη και αποτελεσματική κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας είναι αναγκαία η μέγιστη έκθεση στη γλώσσα αυτή»*.

4. Τα κοινωνιογλωσσολογικά προβλήματα της εισαγωγής της ρομανί ως σχολικής γλώσσας στο διαπολιτισμικό σχολείο

Η εισαγωγή της ρομανί ως σχολικής γλώσσας στα διαπολιτισμικά σχολεία με μαθητές και μαθήτριες Ρομά δεν είναι μία εύκολη και ιδεολογικά ουδέτερη υπόθεση (δες για μια συνολική συζήτηση Σκούρτου, 2016). Οι ίδιοι/ες οι Ρομά υιοθετούν όχι μόνο προεπιστημονικές αντιλήψεις για την ίδια τους τη γλώσσα, π.χ. δεν έχει γραπτή μορφή γιατί «όντως» δεν μπορεί να γραφτεί, δεν έχει γραμματική δομή (Χατζησαββίδης, 1999; 2007a), αλλά και αρνητικά αισθητικά σχήματα, π.χ. δεν είναι «όμορφη» (Πασιά, 2006). Παρόμοια σχήματα φαίνεται να έχουν και πολλοί και πολλές μη Ρομ όταν ακούνε συζητήσεις στη ρομανί. Επομένως, σε ένα πρώτο επίπεδο ακόμη και οι ίδιοι οι Ρομά φαίνεται να αντιμετωπίζουν επιφυλακτικά την εισαγωγή της ρομανί στο διαπολιτισμικό σχολείο (δες για λεπτομέρειες Μαραγκουδάκη, 1998). Ενδεικτικά, στο τέλος μίας σχολικής γιορτής, όπου μία δίγλωσση παρουσίαση οργανώθηκε από δύο τάξεις στο σχολείο εργασίας μου (περιγράφεται αναλυτικά στην επόμενη ενότητα), ένα γονιός Ρομά σχολίασε σε μία δασκάλα ότι «εμείς δεν στέλνουμε τα παιδιά μας στο σχολείο για να μιλάνε τσιγγάνικα αλλά για να μάθουν ελληνικά».

Η ρομανί ως γλώσσα όμως σε καμία περίπτωση δεν είναι μια κατώτερη γλώσσα αλλά μία γλώσσα με κοινά δομικά χαρακτηριστικά με την ελληνική ως μέλος της Ινδοευρωπαϊκής γλωσσικής οικογένειας (δες για λεπτομέρειες Χατζησαββίδης,2007b). Για παράδειγμα, μορφολογικά η ρομανί έχει δύο γραμματικά γένη -αρσενικό και θηλυκό- και όχι τρία όπως η Ελληνική αλλά η κλίση των ουσιαστικών βασίζεται σε ένα σύστημα οκτώ και όχι τεσσάρων πτώσεων: ονομαστική, γενική, δοτική, τοπική, οργανική αφαιρετική, αιτιατική και κλητική. Στο συντακτικό επίπεδο η ρομανί έχει κοινή σύνταξη με την ελληνική αλλά εμφανίζει και κάποιες

ιδιαιτερότητες, π.χ. αν σε ρήματα με δύο συμπληρώματα, άμεσο και έμμεσο αντικείμενο, το πρώτο είναι άψυχο, τότε η πτώση του δεν είναι η αιτιατική αλλά η ονομαστική.

Παρ' όλα αυτά, η εισαγωγή της ρομανί ως σχολικής γλώσσας στο διαπολιτισμικό σχολείο δεν είναι μία απλή διαδικασία καθώς προσκρούει σε δύο βασικά κοινωνιογλωσσολογικά προβλήματα. Το πρώτο σχετίζεται με το γεγονός ότι δεν υπάρχει μία ποικιλία της ρομανί η οποία λειτουργεί ως "πρότυπη (standard)" αλλά φαίνεται η ρομανί να είναι μία ονομασία εντός της οποίας υπάρχουν διαφορετικές εκδοχές της. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Χατζησαββίδης (1999: 424): *«Η περίπτωση της ρομανές είναι ξεχωριστή … διότι δεν αποτελεί μια ενιαία γλώσσα αλλά ένα νεφέλωμα από πολλές διαλέκτους και ιδιώματα, που σε μερικές περιπτώσεις παρουσιάζουν τέτοιες διαφορές που δυσχεραίνουν κατά πολύ τη μεταξύ των τους επικοινωνία».*

Συγκεκριμένα, στα Βαλκάνια εμφανίζονται διαφορετικές ονομασίες για τις γλωσσικές μορφές της ρομανί που δεν αντιστοιχούν στα γεωγραφικά όρια των χωρών που χρησιμοποιούνται. Σε σχέση με την Ελλάδα, εμφανίζονται κυρίως η μορφή της "Αρλία" που ομιλείται και στην Π.Γ.Δ.Μ., το Κόσοβο και τη Βουλγαρία και η μορφή της "Φιτσίρικα", που χρησιμοποιείται και στην Τουρκία. Άλλες μορφές που χρησιμοποιούνται στο βαλκανικό χώρο είναι οι "Γκουρμπέτι", "Λοβάρα", "Καλντεράς", "Καμβούζι", "Μαχαζέρ" και "Τσεργκάρ".

Το δεύτερο πρόβλημα έχει να κάνει με τον τρόπο αναπαράστασης των φθόγγων της Αρλία και της Φιτζίρκα που χρησιμοποιούνται κυρίως στην Ελλάδα. Καθώς κάποιοι φθόγγοι τους, π.χ. τα κλειστά δασέα [p^h], [ts^h], [$tš^h$] και τα παχέα προστριβή και συρριστικά [dž], [š], [ž], δεν υπάρχουν στην ελληνική, δημιουργείται το ερώτημα με ποια γράμματα του ελληνικού αλφάβητου θα αναπαρασταθούν οι φθόγγοι αυτοί. Εναλλακτικά, μπορούν να χρησιμοποιηθούν κάποια λατινικά σύμβολα από το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο (διεθνές σύστημα φωνητικής μεταγραφής με ελληνικά και λατινικά σύμβολα για την αναπαράσταση των φθόγγων και φωνημάτων των διάφορων γλωσσών) αλλά είναι πιθανόν η μίξη ελληνικών και λατινικών συμβόλων να δημιουργήσει σύγχυση και δυσκολίες στα παιδιά.

5. Τρόποι χρήσης της ρομανί στο διαπολιτισμικό σχολείο

Τα προβλήματα της εισαγωγής της ρομανί στο διαπολιτισμικό σχολείο ως γλώσσας διδασκαλίας δεν συνεπάγονται και αδυναμία απόκτησης οφελών από τη χρήση της. Προτού και αν λυθεί το ζήτημα της κωδικοποίησής της, μπορεί το σχολείο να αναστοχάζεται πιθανούς τρόπους γόνιμης χρήσης της (δες για ενδεικτικό υλικό και τρόπους (Γεωργίου κ.α., & Σκούρτου, 2016).

Παρακάτω αναφέρονται τρεις ενδεικτικοί τρόποι, όπως προέκυψαν στο σχολείο εργασίας μου, το 3^ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Μενεμένης. Πριν παρουσιαστούν οι τρόποι αυτοί είναι αναγκαίο να διευκρινιστεί ότι δεν αποτελούν μέρος ενός συγκροτημένου προγράμματος χρήσης της ρομανί ούτε αποτελούν προτάσεις που μπορούν να γενικευτούν σε οποιαδήποτε σχολείο οποιαδήποτε κοινότητας Ρομά (όπως φάνηκε στο τρίτο μέρος της παρούσας εισήγησης οι πληθυσμοί μαθητών/τριών Ρομά ποικίλουν από σχολείο σε σχολείο, όπως και η γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιούν). Λειτουργούν περισσότερο ως πρώιμος αναστοχασμός για τη χρήση της ρομανί στο διαπολιτισμικό σχολείο και υπό την έννοια αυτή είναι προτάσεις που μπορούν να διευρυνθούν αποτελεσματικότερα στο μέλλον μέσω των προβληματισμών που αναπτύσσονται στο πεδίο της Εκπαιδευτικής Γλωσσολογίας.

Ο πρώτος τρόπος προέκυψε όταν κάνοντας μία εργασία για τα οικοσυστήματα με μαθητές και μαθήτριες Ε' τάξης τη φετινή σχολική χρονιά (Ιανουάριους 2018) ρώτησα τα παιδιά πώς λέγονται κάποια ζώα στη ρομανί. Με μεγάλη έκπληξη άκουσα να λένε ότι χρησιμοποιούν για πολλά ζώα τις ελληνικές λέξεις και όχι λέξεις από τη ρομανί. Αυτό ήταν το ερέθισμα για να προτείνω στα παιδιά ένα εθνογραφικού χαρακτήρα μικρής διάρκειας (2 περίπου εβδομάδων) σχέδιο εργασίας με στόχο να εργαστούν ως ερευνητές και ερευνήτριες της τοπικής γλώσσας.

Συγκεκριμένα, ζήτησα από τα παιδιά εντός μιας εβδομάδας να κάνουν μία λίστα με λέξεις ζώων στην ελληνική και στη συνέχεια να τις καταγράψουν στη ρομανί ζητώντας βοήθεια από γονείς και κηδεμόνες. Όντως κάποια παιδιά έφεραν κάποιες λέξεις στη ρομανί, τις οποίες πρότεινα να συγκρίνουμε με τις αντίστοιχες λέξεις των ηλεκτρονικών ελληνορόμικων λεξικών των Αλεξίου (χχ) και Μαρσέλου (χχ).

Το λεξικό του πρώτου βασίζεται στην ποικιλία που ομιλείται στην Κομοτηνή από τις ομάδες των Ποριζαρτζία και Καλπαζάια αλλά περιέχει και στοιχεία από άλλες ποικιλίες της Θράκης και της υπόλοιπης Ελλάδας. Ο συγγραφέας χρησιμοποιεί το ελληνικό αλφάβητο για την απόδοση των φθόγγων της ρομανί, π.χ.

η λέξη «αρκούδα» καταγράφεται ως «μέτσκα» ή «αήα». Αντίθετα, ο Μαρσέλος χρησιμοποιεί στο λεξικό του τους «επικρατείς διαλεκτικούς τύπους της ρομανί», όπως αναφέρει, και υιοθετεί το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο. Ενδεικτικά, με το γράμμα C αποδίδεται το παχύ ts (παρόμοιο με το αγγλικό ch) και η λέξη «αρκούδα» καταγράφεται ως «riCini» και «mεCka».

Όπως ήταν φυσικό, κάποιες λέξεις από τα δύο λεξικά ήταν γνωστές στα παιδιά και κάποιες όχι (ανάλογα με την εξοικείωση που είχαν με άλλες ποικιλίες της ρομανί). Συζητήσαμε επίσης και τον τρόπο γραφής των λέξεων αυτών βάσει των συμβόλων του Διεθνούς Φωνητικού Αλφάβητου, που χρησιμοποίησε ο Μαρσέλος, και αποφασίσαμε στις δραστηριότητες που θα χρησιμοποιήσουμε τη ρομανί στο μέλλον να υιοθετήσουμε τους ελληνικούς χαρακτήρες, όπως ο Αλεξίου, καθώς τα παιδιά θεώρησαν αυτόν τον τρόπο πιο εύκολο λόγω οικειότητας με το ελληνικό αλφάβητο από το μάθημα της γλώσσας.

Ο δεύτερος τρόπος είναι η προφορική χρήση της ρομανί για την ανάδειξη ιστορικών στοιχείων του πολιτισμού των Ρομά μέσω μιας δίγλωσσης παρουσίασης power point που ετοιμάσαμε από κοινού με το συνάδελφο Στράτο Καρατζόγλου με μαθητές και μαθήτριες της Δ’ Τάξης, απόσπασμα της οποίας θα σας παρουσιάσω στο τέλος της εισήγησης. Το ερέθισμα της δραστηριότητας προέκυψε όταν μετά από διάλειμμα και κατά την είσοδό μας στην αίθουσα της μίας τάξης -στο πλαίσιο μιας κοινής δραστηριότητας των δυο τμημάτων- ένας μαθητής σήκωσε το χέρι του και χαιρέτισε ναζιστικά αναπαράγοντας ένα από τα συνθήματα της φασιστικής οργάνωσης «Χρυσή Αυγή». Μέσα από τη συζήτηση που είχαμε για το «νόημα» του χαιρετισμού συνειδητοποιήσαμε ότι ο συγκεκριμένος μαθητής αλλά και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης δεν το γνώριζαν. Αυτό χρησιμοποιήθηκε ως αφορμή για την οργάνωση ενός σχεδίου εργασίας στις αρχές Οκτώβριου 2017 διάρκειας τριών περίπου εβδομάδων με σκοπό να γνωρίσουν τα παιδιά τον αφανισμό των Ρομά («porjamos» στη γλώσσα τους) κατά το Β’ Παγκόσμιο Πόλεμο.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές και οι μαθήτριες των δύο τμημάτων με τη δική μας βοήθεια βρήκαν διάφορες φωτογραφίες για τη Γενοκτονία των Ευρωπαίων Ρομά (Τσιγγάνων) της περιόδου 1939–1945 (χχ) από την ηλεκτρονική “Εγκυκλοπαίδεια του Ολοκαυτώματος”. Οι φωτογραφίες αυτές απεικονίζουν την συγκέντρωση Τσιγγάνων και την αποστολή τους σε στρατόπεδα συγκέντρωσης (π.χ. Άουσβιτς), όπως και ιατρικά πειράματα που διεξήγαγαν οι Ναζί πάνω τους. Στη συνέχεια μέσα από την προβολή των φωτογραφιών και το σχετικό σχολιασμό οι μαθητές και οι μαθήτριες συνειδητοποίησαν ότι οι Ναζί αντιμετώπιζαν τους Ρομά, όπως και τους Εβραίους, ως κατώτερα όντα αποτελώντας πληθυσμό-στόχο.

Το σχέδιο εργασίας επεκτάθηκε όταν στο πλαίσιο της συζήτησης για το τι θα ετοιμάζαμε οι δύο τάξεις για τη γιορτή της 28^{ης} Οκτωβρίου, τα παιδιά πρότειναν οι φωτογραφίες του αφανισμού των Ρομά να προβληθούν και να σχολιαστούν μέσα από σύντομα κείμενα που θα έγραφαν τα ίδια. Οι δύο δάσκαλοι αναλάβαμε να τις οργανώσουμε σε μία παρουσίαση power point και προτείναμε επίσης στα παιδιά αντί να διαβάζουν τα σύντομα αυτά κείμενα στη γιορτή, να τα ηχογραφήσουμε πριν την γιορτή σε δύο γλώσσες (ελληνική και ρομανί) και να τα ενσωματώσουμε στην τελική παρουσίαση. Οι μαθητές και οι μαθήτριες συμφώνησαν αλλά κατά της διάρκεια της ηχογράφησης προέκυψαν διαφωνίες μεταξύ τους αν κάποιες λέξεις θα αποδίδονταν βάσει της Αρλία ή της Φιτζίρκα (οι δύο ποικιλίες της ρομανί που χρησιμοποιούνται στην κοινότητα Δενδροποτάμου). Αφήσαμε τους μαθητές και τις μαθήτριες να συζητήσουν μόνοι και μόνες τους το όλο ζήτημα και πράγματι συμφώνησαν να χρησιμοποιείται εναλλάξ η κάθε ποικιλία. Άλλωστε πάνω κάτω όλοι και όλες ήταν εξοικειωμένοι σε κάποιο βαθμό και με την άλλη ποικιλία.

Ο τρίτος τρόπος χρήσης της ρομανί -ως γλώσσας αλληλεπίδρασης- προέκυψε σε μία λογοτεχνική εκδήλωση που οργανώθηκε στο σχολείο μας (με πρωτοβουλία μίας εκπαιδευτικού)στις 15-12-2017. Συγκεκριμένα, η Γεωργία Καλπαζίδου, απόφοιτος της τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ και συγγραφέας παραμυθιών, ανέγνωσε το δεύτερο διδακτικό δίωρο σε παιδιά της Δ’, Ε’ και ΣΤ’ τάξης το ποίημα-παραμύθι «Η πεταλούδα Ειρήνη και η μαγική συνταγή». Στο κείμενο αυτό (ενδεικτικό απόσπασμα παρατίθεται παρακάτω) η Καλπαζίδου περιγράφει πώς τα φτερά μίας πεταλούδας, της Ειρήνης, μεγάλωναν κάθε φορά που μάθαινε καινούρια πράγματα στο σχολείο εστιάζοντας πώς η συστηματική σχολική φοίτηση των παιδιών Ρομά συνεισφέρει στην απόκτηση σημαντικών γνώσεων:

«Μια πεταλούδα, που την έλεγαν Ειρήνη, ζούσε κάποτε σ’ ένα τσαντίρι.
Ήταν τσαχπίνα και γλυκιά, πρώτη σε όλα τα νοικοκυριά.
Μα πρώτη ήταν στο χορό και κάθε μέρα πρώτη στο σχολειό!
Ρωτούσε καθημερινά δασκάλους και δασκάλες,

μέσα στην τάξη, στους διαδρόμους και τις σκάλες.

….

Και κάθε που ρωτούσε η Ειρήνη, λίγο λίγο τα φτερά της μεγάλωναν

σιωπηλά. Μα και το τσαντίρι της μεγάλωνε, για να χωρέσουν τα φτερά!»

Μετά την ανάγνωση του παραμυθιού η Γεωργία συζήτησε με τα παιδιά για τη χρησιμότητα του σχολείου και τα προβλήματα που έχουν στη φοίτησή τους, π.χ. πολλές φορές στη διαδρομή τους για και από το σχολείο συναντούν άτομα μου εμπλέκονται με τη διακίνηση και τη χρήση ναρκωτικών, αλλά ενδιαφέρουσα ήταν η "εναλλαγή κωδίκων (codeswitching)" κατά τη διάρκεια της συζήτησης από τα ελληνικά στη ρομανί και πολλές φορές πάλι στα ελληνικά καθώς τα παιδιά γνώριζαν τη Γεωργία ως μέλος της κοινότητάς τους που μιλάει τη δική τους γλώσσα.

6. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Αν το διακύβευμα της σύγχρονης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν είναι η γλωσσική αφομοίωση των παιδιών που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική/πρώτη γλώσσα αλλά η διαμόρφωση μιας πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής κοινωνίας στη βάση της ισοτιμίας και του αλληλοσεβασμού, τότε η εισαγωγή ρομανί στα διαπολιτισμικά σχολεία με παιδιά Ρομά φαίνεται μάλλον επιβεβλημένη.

Η εισαγωγή αυτή μπορεί να αποτελέσει πρό(σ)κληση αναστοχασμού για τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες των διαπολιτισμικών σχολείων χωρίς να προκαθορίζονται ο τρόπος χρήσης της ρομανί και οι αντιλήψεις για τον τσιγγάνικο πολιτισμό (π.χ. να υιοθετείται μία συγκεκριμένη αντίληψη για την ταυτότητα των Τσιγγάνων).

Στην προσπάθεια αυτή μπορούν γόνιμα να συνεισφέρουν και ενήλικες Ρομά, οι οποίοι και οποίες σε συνεργασία με το σχολείο θα έχουν τη δυνατότητα να οργανώσουν δραστηριότητες για θέματα γλώσσας και κουλτούρας που αναδύονται στην τοπική κοινότητα. Τέτοιο παράδειγμα ενήλικα Ρομά είναι η Γεωργία Καλπαζίδου η οποία, εκτός από το ποίημα παραμύθι που παρουσίασα στην προηγούμενη ενότητα, έχει γράψει άλλα δύο λογοτεχνικά έργα, ένα με θέμα την ιστορία της μετανάστευσης των Ρομά -«Δύο πουλιά απ' την Ινδία»- και ένα με θέμα τις προκαταλήψεις για τους Τσιγγάνους και τις Τσιγγάνες -«Ρομαίος και Τζουβλιέτα» (η πρώτη λέξη από τη λέξη «Ρομ» και η δεύτερη λέξη από τη λέξη «τζουβλί» που στη ρομανί σημαίνει τη μη τσιγγάνα).

Αυτό δηλαδή που σε πρώτη φάση μοιάζει αναγκαίο είναι τα παιδιά Ρομά να συνειδητοποιήσουν ότι η ρομανί μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά και ως σχολική γλώσσα για ποικίλους σκοπούς και ότι δεν είναι μία γλώσσα με αποκλειστική ή «εγγενή» χρήση την καθημερινή επικοινωνία μεταξύ τους. Η αξία αυτή, που θα προστεθεί στη γλώσσα τους, συμβολικά θα αναδείξει ότι το σχολείο τους δεν είναι ένα «γκατζέ» (μη Ρομ) αλλά ένα ελληνο-ρομανό σχολείο, στο οποίο κάποιας μορφής συμβολική εξουσία μέσω της γλώσσας (Bourdieu, 1999) δίνεται και στους ίδιους και στις ίδιες τους/τις Ρομά.

Ο νόμος 4520 (Φ.Ε.Κ. 30 τ.Α'/22-02-2018) που αναφέρεται σε ζητήματα του Υπουργείου Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης περιέχει ένα άρθρο (55) που περιγράφει τη «Διαδικασία απόδειξης γνώσης της γλώσσας ή τοπικής διαλέκτου Ρομανί». Πρόκειται για μία defacto αναγνώριση της ύπαρξης και της χρήση της ρομανί ως γλώσσας με κάποιας μορφής κρατική υπόσταση. Το ζητούμενο τώρα για τη διαμόρφωση ενός ανοικτού διαπολιτισμικού σχολείου είναι και η αναγνώριση της ρομανί ως σχολικής γλώσσας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Benson, J. C. (2002). Real and Potential Benefits of Bilinguals Programmes in Developing Countries. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(6), 303-317.

Council of Europe. (05-06-1992). *European Charter for Regional or Minority Languages* (European Treaty Series - No. 148). Ανακτήθηκε στις 15/02/2017 από:https://rm.coe.int/1680695175

Fasold, R. (1984). *The Sociolinguistics of Society*. Oxford-New York: Basil Blackwell

Ελληνόγλωσσες

Ακριτίδης, Ν., Ανθόπουλος, Κ., Καψοκαβάδης, Κ., Κατσαρός, Ι. & Σ. Παπαδόπουλος (2005). Τα Διαπολιτισμικά σχολεία και οι τάξεις Υποδοχής του Ν. Θεσσαλονίκης: Πλαίσιο Λειτουργίας – Πραγματικότητα και Διαφαινόμενες προοπτικές. Στο, *Η εμπειρία των Δημοτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης: Πραγματικότητα και Προοπτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας*. Θεσσαλονίκη: Αινείας.

Ακριτίδης, Ν., Παπαδόπουλος, Σ. & Μ. Τοκατζόγλου (2008). Μελέτη της Σχολικής διαρροής των Τσιγγάνων μαθητών στα Διαπολιτισμικά Δημοτικά σχολεία Ευόσμου & Ελευθέριου-Κορδελιού του Ν. Θεσσαλονίκης. Στο, Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση και τα Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*. Πάτρα: ΚΕΔΕΚ.

Αλεξίου, Ι. Γ. (χχ). *Λεξικό της Ρομανί Γλώσσας (Ελληνορομανό). Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Τσιγγανοπαίδων*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε στις 15/02/2017 από:http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/692

Bourdieu, P. (1999). *Γλώσσα και Συμβολική Εξουσία*. Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίο – Α. Καρδαμίτσα.

Γενοκτονία των Ευρωπαίων Ρομά (Τσιγγάνων), 1939–1945. (χχ). Στην Εγκυκλοπαίδεια του Ολοκαυτώματος. Ανακτήθηκε στις 15/02/2017 από: https://www.ushmm.org/wlc/el/article.php?ModuleId=10005219

Γεωργίου, Γ., Δημητρίου, Μ. & Ε. Πολίτου (χχ). *Η Γλώσσα: Για τον Εκπαιδευτικό*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Γκότοβος, Α. (2003). Τσιγγάνοι και τσιγγανολογία στην Ελλάδα. Στο *Ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο: συνέχειες και ασυνέχειες. Πρακτικά Συνεδρίου*. Ιωάννινα. Ανακτήθηκε στις 15/02/2017 από: http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/839

Μαραγκουδάκη, Ε. (1998). *Δίγλωσση εκπαίδευση και εκπαίδευση των Ρομ από την πλευρά των γονέων: Έρευνα στον Δενδροπόταμο και στον Εύοσμο*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε στις 15/02/2017 από:
http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1610/278.pdf

Μαρκου, Γ. Π. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.

Μαρσέλος, Ευ. (χχ). *Εκπαιδευτικό γλωσσάρι Ελληνο-Ρομανή.Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Τσιγγανοπαίδων*.Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.Ανακτήθηκε στις 15/02/2017 από: http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/687

Μητακίδου, Σ. (2005). Διαπολιτισμικά σχολεία: Ο ρόλος της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας. Στο, *Η εμπειρία των Δημοτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης: Πραγματικότητα και Προοπτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας*. Θεσσαλονίκη: Αινείας

Πασιά, Α. (2006). Στάσεις των Ρομ απέναντι στη ρομανική και απέναντι στην ελληνική γλώσσα. Στο, Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*. Πάτρα: ΚΕΔΕΚ.

Σκούρτου, Ε. (2016). *Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά*. Ανακτήθηκε στις 15/02/2017 από: https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PRIMEDU390/roma8.pdf

Σύνθεση Μαθητικού Δυναμικού. (28-12-2017). Ανακτήθηκε στις 15/02/2017 από: https://goo.gl/TEfMJQ

Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο. Στο, Τσοκαλίδου, Ρ. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.). *Κοινωνιογλωσσολογικές αναζητήσεις: ερευνητικά δεδομένα* (79-109). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

ΥΠΕΠΘ. (1987).*Η εκπαίδευση των παιδιών των τσιγγάνων* (Εγκύκλιος Γ1/206-14-4-1987).
Ανακτήθηκε στις 15/02/2017 από: https://goo.gl/uZQFSJ

ΥΠΕΠΘ. (1999).*Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* (Υπουργική Απόφαση Φ. 10/20/Γ1/708/7.9.1999). Ανακτήθηκε στις 15/02/2017 από:https://goo.gl/aTnFG6

Φ.Ε.Κ. 124 τ. Α'. (17-6-1996). *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. Ανακτήθηκε στις 15/02/2017 από: https://goo.gl/HGocJb

Φ.Ε.Κ. 159 τ.Α'. (06-09-2016). *Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*.Ανακτήθηκε στις 15/02/2017 από: https://goo.gl/1qHge4

Φ.Ε.Κ. 30 τ.Α'. (22-02-2018). *Μετεξέλιξη του Οργανισμού Γεωργικών Ασφαλίσεων σε Οργανισμό Προνοιακών Επιδομάτων και Κοινωνικής Αλληλεγγύης (ΟΠΕΚΑ) και λοιπές διατάξεις*. Ανακτήθηκε στις 15/02/2017 από: https://goo.gl/3NzW4Y

Χατζηνικολάου, Α. (2005a). *Αλφαβητισμός παιδιών Ρομά μέσα από τη διδασκαλία των ανθρώπινων δικαιωμάτων: δυνατότητες και περιορισμοί* (Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης - Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Χατζηνικολάου Α. (2005b). Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις με τα παιδιά Ρομά του προπαρασκευαστικού τμήματος του Δενδροποτάμου. Στο *Η εμπειρία των Δημοτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης: Πραγματικότητα και Προοπτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*(59-76). *Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας*. Θεσσαλονίκη: Αινείας

Χατζησαββίδης, Σ. (1999) Οι «ασθενείς» γλώσσες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η στάση τους απέναντι στον γλωσσικό ηγεμονισμό: η περίπτωση της Ρομανές. Στο Χρηστίδης, Α. Φ. (επιμ.).*«Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*, Τόμος Α'(σελ. 423-430). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007a). Η κοινή Ρομανές και η ποικιλία των τσιγγάνικων γλωσσών των Βαλκανίων: από τη γλωσς(ολογ)ική μυθοπλασία στην εθνογενετική ιδεολογία. Στο, Χρηστίδης, Α. Φ.(επιμ.).*Γλώσσα, Κοινωνία, Ιστορία: τα Βαλκάνια* (423-432). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007b). Οι Ρομ στην ιστορία της ανθρωπότητας και την Ελλάδα. Στο Μήτσης, Ν. & Τριανταφυλλίδης, Τ. Α. (επιμ.).*Επιμορφωτικός Οδηγός: Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων* (39-63). Βόλος: ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε στις 15/02/2017 από: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/906/156.pdf

Η κοινωνική διάσταση του επιστημονικού γραμματισμού στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας: μια διδακτική εφαρμογή για το φύλο και τις φυσικές επιστήμες ως παράδειγμα μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την τέχνη

Άννα Τζαμπάζη
Υποψήφια διδάκτορας ΑΠΘ, καθηγήτρια Φυσικής ΔΔΕ και ΣΔΕ
Ερευνητική ομάδα ATLAS (A Teaching and Learning Approach for Science)
Ερευνητικό εργαστήριο ψηφιακής ανάλυσης και εκπαιδευτικού σχεδιασμού DIDES
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
atzampazi@eled.auth.gr

Φανή Σέρογλου
Αναπληρώτρια καθηγήτρια ΑΠΘ
Ερευνητική ομάδα ATLAS (A Teaching and Learning Approach for Science)
Ερευνητικό εργαστήριο ψηφιακής ανάλυσης και εκπαιδευτικού σχεδιασμού DIDES
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
seroglou@eled.auth.gr

Περίληψη
Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια διδακτική εφαρμογή εμπνευσμένη από την ιστορία των φυσικών επιστημών και από τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης με όχημα την τέχνη και την αισθητική εμπειρία που αυτή προσφέρει. Μέσα από τη διερεύνηση της συμμετοχής των γυναικών στην ιστορία των φυσικών επιστημών και τη σκιαγράφηση της εικόνας του ανθρώπου της επιστήμης, προσεγγίζονται ζητήματα σεξιστικών διακρίσεων, κοινωνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, που αναστέλλουν το ενδιαφέρον και την ανακαλυπτική διάθεση των κοριτσιών για τα φυσικά φαινόμενα και εμποδίζουν την εμπλοκή και την εξέλιξή τους στον χώρο των φυσικών επιστημών. Μετά από πολυετείς αγώνες κοινωνικών και φεμινιστικών κινημάτων έχουν αναγνωριστεί σε γυναίκες και άντρες ίδια δικαιώματα στη μόρφωση και την εργασία, ωστόσο διαπιστώνεται ότι στην πράξη άμεσοι ή έμμεσοι αποκλεισμοί εξακολουθούν να υφίστανται στη διαπαιδαγώγηση (οικογένεια), στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Με όχημα ιστορικές και ψηφιακές αφηγήσεις, καθώς και εικαστικά έργα τέχνης, ενήλικες εκπαιδευόμενοι σε σχολείο δεύτερης ευκαιρίας παρακινούνται και ενθαρρύνονται να επεξεργαστούν κριτικά, να προβληματιστούν και να αμφισβητήσουν το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο παγιωμένων αντιλήψεων που καθιστούν κοινωνικά αποδεκτούς διαχωρισμούς και διακρίσεις.

Λέξεις κλειδιά: επιστημονικός γραμματισμός, διδασκαλία φυσικών επιστημών, σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, μετασχηματίζουσα μάθηση

1. Θεωρητική εισαγωγή

1.1. Τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας και η κοινωνική διάσταση του επιστημονικού γραμματισμού

Τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας αποτελούν κομμάτι της μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων και ταυτόχρονα υπάγονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αφού παρέχουν τίτλο σπουδών ισότιμο με το απολυτήριο γυμνασίου σε ενήλικες, άνω των 18 ετών, που εγκατέλειψαν ή δεν ξεκίνησαν τις γυμνασιακές σπουδές τους. Ο πληθυσμός αυτών των σχολείων, στην πλειονότητά του, έχει μια, τουλάχιστον, από τις παρακάτω ανάγκες:

1. ανάγκη εύρεσης ή βελτίωσης των συνθηκών εργασίας (άτομα άνεργα, υποαπασχολούμενα, ανειδίκευτα),
2. ανάγκη κοινωνικής (επαν)ένταξης (άτομα περιθωριοποιημένα, προερχόμενα από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, από συνθήκη εγκλεισμού ή από εξαρτησιογόνες καταστάσεις),
3. ανάγκη προσωπικής και κοινωνικής καταξίωσης (άτομα που στερήθηκαν τη μόρφωση για λόγους οικονομικούς, κοινωνικούς ή προσωπικούς –όπως μη διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες που ποτέ δεν ξεπεράστηκαν).

Τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, επομένως, αντιμετωπίζουν τον κοινωνικό αποκλεισμό και την υποεκπαίδευση και διαχειρίζονται τα αποτελέσματά τους, τη σχολική αποτυχία και τη σχολική διαρροή, δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν τυπικά προσόντα στην προσπάθειά τους να βρουν δουλειά, να βελτιώσουν το μορφωτικό τους επίπεδο και να κοινωνικοποιηθούν.

Μια τέτοια εκπαιδευτική συνθήκη χρειάζεται ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, που να υπερβαίνει τις αγκυλώσεις της καθιερωμένης τυπικής εκπαίδευσης, ώστε να μπορεί να παρέχει με τρόπο ουσιαστικό μια δεύτερη ευκαιρία. Έτσι, στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας το πρόγραμμα σπουδών είναι ανοιχτό και ευέλικτο, μιας και συντάσσεται με βάση τις ανάγκες των εκάστοτε εκπαιδευομένων, προσαρμόζεται στα ιδιαίτερα ηλικιακά, πολιτισμικά, κοινωνικά και εργασιακά ενδιαφέροντά τους, οπότε διαφοροποιείται τόσο ανά σχολική μονάδα, όσο και ανά σχολική χρονιά (ΦΕΚ Α 188/23.09.1997; UNESCO, 1996). Στα σχολεία αυτά, οι εκπαιδευτικοί δεν αντιπροσωπεύουν την αδιαφιλονίκητη αυθεντία, ούτε αναλαμβάνουν ρόλο μεταβιβαστή γνώσης. Καλούνται να λειτουργήσουν συντονιστικά, εμψυχωτικά και διευκολυντικά για την εκπαιδευτική ομάδα. Οι μέθοδοι και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι αυτές της συμμετοχικής – βιωματικής μάθησης με στόχο την ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων. Η γνώση προσεγγίζεται διεπιστημονικά με στόχο, όχι τη μετάδοση τυποποιημένων γνώσεων, αλλά την ενθάρρυνση στη διαμόρφωση θετικής άποψης για τη μάθηση και την ανάπτυξη μεταγνωσιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων και στάσεων που διαπλέκονται με την καθημερινή πραγματικότητα των εκπαιδευομένων, προκειμένου να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην πολιτική, οικονομική και πολιτιστική ζωή ως ενεργά μέλη της κοινωνίας, καθώς και για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και συνειδητοποίησης (Freire, 1973).

Σε αυτό το εκπαιδευτικό πλαίσιο η διδασκαλία των φυσικών επιστημών υπερβαίνει την φορμαλιστική και μαθηματικοποιημένη πλευρά τους και προσεγγίζει την επιστημονική γνώση με ποιοτικούς (παρά με ποσοτικούς) όρους. Η προσέγγιση αυτή μπορεί να νοηματοδοτήσει αφηρημένες φυσικές έννοιες και επιστημονικές θεωρίες και να τις συνδέσει με τις ανάγκες και τα προβλήματα της πραγματικής ζωής. Με αυτό τον τρόπο δημιουργούνται γέφυρες ανάμεσα στις φυσικές επιστήμες, τον πολιτισμό, την κοινωνία και την ανθρώπινη ιστορία (Μαρκόπουλος κ.ά., 2017; Matthews, 1994; Ladyman, 2002). Η ενασχόληση των εκπαιδευομένων με τις φυσικές επιστήμες είναι εστιασμένη στη μεταγνωσιακή και συναισθηματική διάσταση της μάθησης. Αυτό σημαίνει ότι τίθενται στόχοι, που συμβάλλουν στον επιστημονικό γραμματισμό των εκπαιδευομένων (Σέρογλου, 2006), όπως:

1. διατύπωση υποθέσεων και ερωτήσεων
2. σύγκριση και ταξινόμηση
3. εκτίμηση και έλεγχος αξιοπιστίας πληροφοριών
4. αναγνώριση και ορθολογική διαχείριση προβλημάτων
5. αμφισβήτηση της απόλυτης αλήθειας
6. πρόσληψη των επιστημονικών θεωριών ως νοητικών κατασκευασμάτων που υπόκεινται σε κρίση και δοκιμασία
7. οριοθέτηση υποκειμενικότητας και αντικειμενικότητας
8. κατανόηση αλληλεπιδράσεων
9. επιχειρηματολογία
10. συμμετοχή σε συζητήσεις
11. λήψη αποφάσεων
12. θετική στάση απέναντι στην αλλαγή και την καινοτομία
13. θετική στάση απέναντι στην ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα σαν στοιχεία εγγενή του φυσικού κόσμου

14. κριτική στάση απέναντι σε επιστημονικές θεωρίες και τεχνολογικές εφαρμογές που επηρεάζουν την ποιότητα ζωής και καθορίζουν την αντίληψη για τον φυσικό κόσμο.

1.2. Κριτική εκπαίδευση και μετασχηματίζουσα μάθηση

Στην εκπαιδευτική πρόκληση που παρουσιάζουν τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας βρίσκει σε μεγάλο βαθμό απήχηση και έκφραση η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, που θεμελιώθηκε από τους Freire και Mezirow. Για τον Freire η εκπαιδευτική διαδικασία εντάσσεται στο πολιτικοοικονομικό περιβάλλον της και καθίσταται μέσο για την *κριτική συνειδητοποίηση* των κοινωνικών προβλημάτων και μοχλός για τη δραστηριοποίηση των εκπαιδευομένων. Η προσωπική ενδυνάμωση και η κοινωνική χειραφέτηση είναι διαδικασίες αλληλένδετες και η εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι μια ουδέτερη διαδικασία (Freire, 1973). Ο Mezirow ανέπτυξε την κριτική θεωρία του για την ενήλικη μάθηση εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο μπορούν οι ενήλικες να εμπλακούν σε μια διαδικασία επαναξιολόγησης και αλλαγής στάσεων και αξιών μέσα από την *αμφισβήτηση παραδοχών*, που τους επέβαλλε η κοινωνικοποίηση και που συχνά δε συμβαδίζουν με τις αυθεντικές ανάγκες τους, και μέσα από τον *κριτικό στοχασμό* για ιδέες και πρακτικές, που έχουν άκριτα ενστερνιστεί και που λειτουργούν κόντρα στα ζωτικά τους συμφέροντα (Mezirow, 1991). Για τον Mezirow η διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης έχει ως αφετηρία ένα «αποπροσανατολιστικό δίλημμα». Πρόκειται για ένα σημείο καμπής, μια αίσθηση εσωτερικής κρίσης και κλονισμού για πρότερες βεβαιότητες και στερεοτυπικές αντιλήψεις (Κόκκος & συνεργάτες, 2011). Το αποπροσανατολιστικό δίλημμα μπορεί είτε να προϋπάρχει (συχνά είναι αυτό που επαναφέρει τον ενήλικα στο σχολείο), είτε να ανακύψει μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, είτε να προκληθεί από τον εκπαιδευτή με τους κατάλληλους χειρισμούς.

Για τον Mezirow ο μετασχηματισμός των «δυσλειτουργικών παραδοχών» γίνεται με πυροδότηση του κριτικού αναστοχασμού από το κατάλληλο έναυσμα (πχ παρατήρηση έργων τέχνης) με στόχο την αναδιάπλασή τους σε πεποιθήσεις περισσότερο περιεκτικές, σαφείς, ανοιχτές και δεκτικές στην αλλαγή (Κόκκος & συνεργάτες, 2011). Ωστόσο, η μετασχηματίζουσα μάθηση για τον Mezirow παραμένει μια ατομική και ψυχοκεντρική διαδικασία προσωπικής ενδυνάμωσης. Ο Mezirow υπερτιμά τη δυνατότητα του ατόμου να βελτιώσει τη ζωή του πέρα και ανεξάρτητα από τις κοινωνικοπολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες. Η μετασχηματιστική μέθοδος του Freire ξεκινά με την επιλογή κάποιων «παραγωγικών λέξεων» από το δάσκαλο, τις οποίες χρησιμοποιεί για να παρακινήσει έναν γόνιμο και αδιαμεσολάβητο διάλογο, που αναπτύσσει την ορθολογική σκέψη και τον κριτικό στοχασμό και οδηγεί τους ενήλικες εκπαιδευόμενους στην κριτική συνειδητοποίηση των αλλοτριωτικών μηχανισμών και την κατανόηση των πολιτικοκοινωνικών δομών που τους καταπιέζουν. Για τον Freire, η εκπαιδευτική διαδικασία είτε διαιωνίζει τις καθηλωτικές για το άτομο απόψεις είτε τις μετασχηματίζει στην κατεύθυνση της χειραφέτησής του και της ενεργής δραστηριοποίησής του για την κοινωνική απελευθέρωση.

Η προσέγγιση του Freire γεννήθηκε και διαμορφώθηκε σε συνθήκες βίαιων και απολυταρχικών καθεστώτων, ωστόσο οι συνθήκες της σύγχρονης κρίσης και των συνεπειών του νεοφιλελευθερισμού και της παγκοσμιοποίησης, που βιώνουμε έντονα την τελευταία δεκαετία, δεν φαίνονται τόσο ξένες προς τη σκέψη του: αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων και όξυνση των ταξικών και πολιτισμικών αντιθέσεων. Οι δομές και οι δυνάμεις που ορίζουν τις ζωές των ανθρώπων γίνονται ασαφείς και ακατανόητες («αγορές»), οι καταπιεσμένοι εγκλωβίζονται στην εικονική πραγματικότητα των ΜΜΕ και εσωτερικεύουν τον αποκλεισμό τους, θεωρώντας τον εαυτό τους ανεπαρκή και συνυπεύθυνο για την κατάσταση που βιώνουν. Τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας υποδέχονται, όπως είπαμε, ανθρώπους που κατά πλειονότητα ανήκουν ή πρόσφατα βρέθηκαν στο κοινωνικό περιθώριο. Η επιλογή, λοιπόν, για μας τους εκπαιδευτικούς, που υπηρετούμε αυτά τα σχολεία, είναι αναπόφευκτο: θα αναπαράγουμε τον παγιωμένο (και ως εκ τούτου «ασφαλή») τύπο της αφομοιωτικής μάθησης ή θα δοκιμαστούμε σε διαδικασίες μετασχηματίζουσας μάθησης;

Αν επιλέγουμε το δεύτερο, οφείλουμε κάθε φορά να θέτουμε στόχους, οι οποίοι διέπονται από: ειλικρινή σεβασμό προς τους εκπαιδευόμενους, κατανόηση των αναγκών τους, συμβολή στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους. Επίσης, όσον αφορά εμάς τους εκπαιδευτικούς, οι στόχοι μας οφείλουν να διέπονται από εκείνα τα στοιχεία, κυρίως ταπεινοφροσύνη, που μας προστατεύουν από την έπαρση της κατοχής της απόλυτης αλήθειας και τον ευτελισμό της εκπαιδευτικής πράξης σε κατήχηση.

1.3.Η τέχνη σαν εκπαιδευτικό «εργαλείο»

Η συνεισφορά της τέχνης στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού υποστηρίχθηκε από φιλοσόφους, διανοητές, καλλιτέχνες, ψυχολόγους και παιδαγωγούς. Η ένταξη της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία προσθέτει και ενισχύει το στοιχείο της φαντασίας και της δημιουργικότητας, το μη ορθολογικό κομμάτι δηλαδή, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και αποτελεί έναυσμα για τον ποιοτικό μετασχηματισμό του τρόπου σκέψης. Πολλές σχετικές σκέψεις έχουν εκφραστεί από την εποχή των γερμανών ιδεαλιστών φιλοσόφων (Kant, Hegel, Schelling) ως σήμερα. Επιλεκτικά αναφέρουμε ότι ο Sartre, σχετικά με τη λογοτεχνία, υποστηρίζει ότι η ανάγνωση αποτελεί «κατευθυνόμενη δημιουργία», γιατί ενεργοποιεί στο έπακρο τη φαντασία και τη στοχαστική ικανότητα του αναγνώστη, ο οποίος επανεφευρίσκει και ανασυνθέτει το έργο πέρα και ανεξάρτητα από τις προθέσεις και τις επιδιώξεις του συγγραφέα (Sartre, 2006). Ο Marcuse θεωρεί ότι «η επαφή με καλλιτεχνικά έργα κάνει εφικτή την ανατροπή της κατεστημένης εμπειρίας και αναζωπυρώνει τη λαχτάρα της ανθρώπινης απελευθέρωσης (Κόκκος & συνεργάτες, 2011). Για τον Καστοριάδη η επαφή με την τέχνη συνεισφέρει στην κριτική κατανόηση της πραγματικότητας, απεγκλωβίζει τη συνείδηση από τα κοινωνικά στεγανά και αποτελεί μια βουτιά στο ασυνείδητο (σε αυτό που ονομάζει Άβυσσο), μια «μορφοποίηση του Χάους» (Καστοριάδης, 2008).

Για την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση έχουν διατυπωθεί πολλές ιδέες σχετικά με τον τρόπο επιλογής ενός έργου τέχνης και έχουν αναπτυχθεί αρκετές μέθοδοι σχετικά με την κριτική παρατήρησή τους. Ο Freire χρησιμοποιούσε κείμενα «πολύ καλών βραζιλιάνων συγγραφέων» και εικαστικά έργα, κυρίως σκίτσα, τα οποία δημιουργούσαν κατόπιν παραγγελίας τους σημαντικοί ζωγράφοι. Τα σκίτσα αυτά συνόδευαν τις παραγωγικές λέξεις και ενθάρρυναν τη συζήτηση, αναλύονταν κριτικά και αποκωδικοποιούνταν τα στοιχεία που αναδείκνυαν τις πλευρές του επεξεργαζόμενου θέματος (Freire, 1973).

Η στοχαστική προσέγγιση ενός έργου τέχνης του Perkins σε τέσσερις φάσεις (ανοιχτές σε διαφοροποιημένη εφαρμογή), καθώς και η νεώτερη μέθοδος μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία του Κόκκου σε έξι στάδια (Κόκκος & συνεργάτες, 2011), δίνουν έμφαση στη δυνατότητα που προσφέρει ένα έργο τέχνης σε μη ειδικούς να αντλήσουν το δικό τους νόημα και να ενθαρρυνθούν στη στοχαστική διεργασία. Ανάλυση τεχνοτροπίας, καλλιτεχνικού ρεύματος και άλλες ακαδημαϊκού τύπου πληροφορίες δεν έχουν σημασία.

Στην εφαρμογή, που παρουσιάζουμε, χρησιμοποιούμε την τεχνική Artful Thinking, που παράχθηκε στο πλαίσιο του ομώνυμου εκπαιδευτικού προγράμματος της παιδαγωγικής σχολής του πανεπιστημίου Harvard. Ανάλογα προγράμματα του οργανισμού Project Zero είναι: Making Thinking Visible, Cultures of Thinking. Ο οργανισμός αυτός στηρίζει εκπαιδευτικές δράσεις που προάγουν τη δημιουργικότητα και τον στοχασμό των μαθητών. Η τεχνική Artful Thinking έχει τρία κλιμακωτά επίπεδα (I see/I think/I wonder) στην ανάλυση ενός έργου τέχνης: (α) τι βλέπω/παρατηρώ: περιγράφω αυτό που βλέπω, μέσα από τις συμπληρωματικές παρατηρήσεις των εκπαιδευομένων αναδεικνύονται πλευρές που διαφορετικά θα έμεναν στην αφάνεια, (β) τι νομίζω/ισχυρίζομαι/σκέφτομαι γι' αυτό που βλέπω: επεκτείνομαι σε λεπτομέρειες και τις επεξεργάζομαι, (γ) τι με κάνει να αναρωτιέμαι: ερμηνεύω και νοηματοδοτώ το έργο τέχνης.

2. Στοιχεία διδακτικής εφαρμογής

2.1. Εκπαιδευτική συνθήκη

Η διδακτική εφαρμογή με τίτλο «φύλο και επιστήμη», που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία, εφαρμόστηκε σε σχολεία δεύτερης ευκαιρίας (ΣΔΕ) δυο φορές:

Α) Στο ΣΔΕ Κορδελιού-Ευόσμου (τότε παράρτημα του 1ου ΣΔΕ Θεσσαλονίκης) την άνοιξη του 2014. Προέκυψε ως ανάγκη προς το τέλος της διεξαγωγής του 6μηνου project με θέμα «Σταθμοί στην ιστορία της επιστήμης και του πολιτισμού». Το project πλαισιώνονταν από 15 εκπαιδευόμενους και από τους 2 κύκλους, ηλικίας 20 – 60 ετών, γυναίκες και άντρες (με τους δεύτερους να έχουν ελαφρύ προβάδισμα), χαμηλόμισθους, άνεργους, λίγους αυτοαπασχολούμενους και 2 πρώην χρήστες ουσιών στο στάδιο της επανένταξης. Όλοι μπορούσαν να διαβάσουν και να γράψουν και 9 είχαν μεγάλη ευχέρεια. Η εκπαιδευτική ανάγκη για τον σχεδιασμό της συγκεκριμένης εφαρμογής ήταν η εξής: κατά τη διάρκεια του project επισημάνθηκε αρκετές φορές από τους εκπαιδευόμενους ότι η ιστορία της επιστήμης γράφεται με ανδρικά ονόματα. Εκφράστηκαν αντικρουόμενες ερμηνείες αυτού του γεγονότος: «υπήρχαν γυναίκες επιστήμονες και αν υπήρχαν γιατί δεν έγιναν γνωστές; ή δεν υπήρχαν καθόλου και, αν αυτό ισχύει, τι θα σήμαινε;». Αυτό

ήταν το «αποπροσανατολιστικό δίλημμα» και κατέστησε εμφανή την ανάγκη για κριτική διερεύνηση και ανίχνευση των στερεότυπων παραδοχών των εκπαιδευομένων.

Β) Στο ΣΔΕ Γιαννιτσών την άνοιξη του 2016. Η συγκεκριμένη εφαρμογή υλοποιήθηκε στο πλαίσιο ενός mini project σε ένα από τα τμήματα του Β' κύκλου. Κάθε τμήμα επέλεξε το θέμα του δικού του mini project στον επιστημονικό γραμματισμό, με σκοπό να το παρουσιάσει στη γιορτή ευαισθητοποίησης στο κλείσιμο της σχολικής χρονιάς. Ο πληθυσμός συγκροτούταν από 16 εκπαιδευόμενους (με μόνο 4 γυναίκες), ηλικίας 18-52 ετών, αγρότες, δημοτικούς υπαλλήλους στους τομείς καθαριότητας και τεχνικών έργων, λίγους άνεργους και λίγους περιστασιακά εργαζόμενους. Η επιλογή του θέματος έγινε με αφορμή μια συμπτωματική συζήτηση για την ικανότητα οδήγησης των γυναικών, που οδήγησε με τη σειρά της σε μια έντονη αμφιθυμία σχετικά με την ικανότητα των γυναικών να διακριθούν στο χώρο της επιστήμης. Η ικανότητα των γυναικών να ασκήσουν επιστήμη δεν αμφισβητούνταν ιδιαίτερα. Έγινε, έτσι, ένας διαχωρισμός ανάμεσα σε αυτούς που μπορούν να παράγουν πρωτότυπο επιστημονικό έργο, που μπορούν δηλαδή να επινοούν και να ανακαλύπτουν (άντρες επιστήμονες) και σε εκείνους που μπορούν απλώς να εφαρμόζουν την επιστήμη χωρίς να ερευνούν (γυναίκες επιστήμονες).

2.2. Εκπαιδευτικοί στόχοι

Σε γνωστικό επίπεδο:

α) Να απαριθμούν τρεις τουλάχιστον γυναίκες επιστήμονες (από την αρχαιότητα ως σήμερα).

β) Να αναγνωρίζουν τους λόγους για τους οποίους δεν έγινε γνωστό το έργο των γυναικών επιστημόνων.

γ) Να συγκρίνουν το ποσοστό των αποφοίτων γυναικών από ευρωπαϊκά πανεπιστήμια με το ποσοστό των γυναικών που εργάζεται σε τομείς τεχνολογίας, θετικών επιστημών και έρευνας.

Σε μεταγνωστικό επίπεδο (δεξιότητες):

α) Να χρησιμοποιούν την κοινωνική θέση της γυναίκας και τις διακρίσεις λόγω φύλου για να ερμηνεύσουν την έλλειψη ή την παραγνώριση γυναικών επιστημόνων.

β)Να μπορούν να ανιχνεύσουν τα κοινωνικά στερεότυπα στη διαπαιδαγώγηση και την εκπαίδευση που αναστέλλουν την επιστημονική εξέλιξη των κοριτσιών.

Σε συναισθηματικό επίπεδο (στάσεις, συμπεριφορές, αξίες):

α) Να μπορούν να ενθαρρύνουν την ανακαλυπτική διάθεση και την περιέργεια για τα φυσικά φαινόμενα (και) των κοριτσιών στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

β) Να μπορούν να σταθούν κριτικά σε προκαταλήψεις και στερεοτυπικές στάσεις κοινωνικών διακρίσεων και σεξισμού, που αναπαράγουμε ακόμη και ασυναίσθητα.

γ) Να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα ισότητας και κοινωνικού ρατσισμού.

Με βάση αυτή τη στοχοθέτηση διατυπώθηκαν τα ακόλουθα *κριτικά ερωτήματα*:

- *Πώς φανταζόμαστε τον άνθρωπο της επιστήμης;*
- *Γιατί δεν εμφανίζονται γυναίκες στην ιστορία της επιστήμης;*
- *Γιατί ο χώρος των θετικών επιστημών εξακολουθεί και σήμερα να είναι ανδροκρατούμενος;*

2.3. Εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν

1. Artful thinking
2. Εργασία σε ομάδες
3. Συζήτηση στην ολομέλεια
4. Χιονοστιβάδα
5. Οργανωμένη συζήτηση
6. Πρακτική άσκηση

2.4. Διδακτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε

1. Ζωγραφικοί πίνακες (3)
2. Ιστορικά αποσπάσματα (4)
3. Πληροφοριακό σημείωμα (1)
4. Video "Inspire her mind"
5. Ενδεικτική λίστα γυναικών επιστημόνων

6. Φύλλα εργασίας

2.5. Εκπαιδευτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν

1. Χαρτάκια post-it (2 ειδών)
2. Πίνακας
3. Βιντεοπροβολέας

3. Παρουσίαση εφαρμογής- Διδακτικά βήματα

1η ώρα

Επεξεργαστήκαμε σε αδρές γραμμές τους πίνακες ζωγραφικής 1 και 2 με τη μέθοδο artful thinking (παρατηρώ/νομίζω/αναρωτιέμαι). Δεν δόθηκαν πληροφορίες για τους πίνακες ή τους ζωγράφους. Σύνοψη συμπερασμάτων:

1. Πίνακας 1: Εσωτερική αυλή σπιτιού. Τρεις γενιές γυναικών: μητέρα ασχολείται με τις καθημερινές δουλειές του σπιτιού και ταυτόχρονα ασχολείται με την μικρή της κόρη, η οποία μαθαίνει τα μελλοντικά της καθήκοντα. Η (μάλλον) μεγαλύτερη γυναίκα αγναντεύει τον «έξω» κόσμο με διάθεση περιέργειας ή λαχτάρας για κάτι που στερείται σε όλη τη ζωή της. Οι γυναίκες όλων των ηλικιών ήταν κλεισμένες στα σπίτια τους, επιφορτισμένες με τη φροντίδα του σπιτιού και την ανατροφή των παιδιών. Η κοινωνική τους ζωή ήταν πολύ περιορισμένη, ακόμη και όταν τέλειωναν τις δουλειές τους.[4]

Ζωγραφικός πίνακας 1. «The courtyard of a house in Delft» (1658), Pieter de Hooch (1629-1684)

2. Πίνακας 2: Μάλλον τρένο. Μπροστά: άντρες πλούσιοι συζητούν, ίσως πολιτικά ή κοινωνικά θέματα. Πίσω, πάλι τρεις γενιές γυναικών: δεν επικοινωνούν. Η νεαρή μητέρα κοιτάζει τρυφερά το μωρό της. Η ηλικιωμένη κρατά προσεχτικά το καλάθι της, φαίνεται κουρασμένη και ατενίζει στωικά το κενό. Το παιδί αποκαμωμένο κοιμάται.[5]

[4] https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/pieter-de-hooch-the-courtyard-of-a-house-in-delft
Ο πίνακας βρίσκεται στην Εθνική Πινακοθήκη του Λονδίνου. Ο Ολλανδός ζωγράφος Pieter de Hooch, γιος χτίστη και μαίας, απεικόνιζε κυρίως εσωτερικούς χώρους με ρεαλιστικές σκηνές καθημερινής ζωής (βιωματικά –τη γονεϊκή και τη δική του οικογένεια– και επί πληρωμή).

[5] https://www.metmuseum.org/art/collection/search/436095
«Το βαγόνι της τρίτης θέσης» βρίσκεται στο Μητροπολιτικό Μουσείο της Νέας Υόρκης. Είναι από τους χαρακτηριστικούς πίνακες του Γάλλου ζωγράφου, λιθογράφου και γλύπτη Honoré Daumier, με θέμα τη συνύπαρξη πολλών φτωχών

Ζωγραφικός πίνακας 2. «The Third-Class Carriage» (1862-64), Honoré Daumier (1808-1879)

Στη συνέχεια σε ομάδες επεξεργαστήκαμε τα 4 μικρά ιστορικά αποσπάσματα. Εντύπωση προκάλεσε η πολύπλευρη προσωπικότητα της Émilie du Châtele, οι δραστηριότητές της για εκείνη την εποχή και η ευφυΐα της (μετέφρασε τα Principia του Νεύτωνα στα γαλλικά και το κείμενο αυτό θεωρείται καλύτερο από το πρωτότυπο). Επίσης εντυπωσίασε η τόλμη του Λάιμπνιτζ και η έλλειψη οποιασδήποτε αυτοεκτίμησης της Χέρσελ, που παραχώρησε το τεράστιο έργο παρατηρήσεων και καταγραφών στον αδερφό της.

Απόσπασμα 1 (γυναίκα επιστήμονας υπέρ της γυναικείας παρουσίας στον επιστημονικό χώρο):

«…Ένιωσα ολόκληρο το βάρος της προκατάληψης που μας αποκλείει σε τόσο μεγάλο βαθμό από τις επιστήμες. Είναι μια από τις μεγάλες αντιφάσεις που υπάρχουν στη ζωή μου… Έχω πειστεί ότι είτε πολλές γυναίκες δε γνωρίζουν τα ταλέντα τους εξαιτίας της εκπαίδευσής τους, είτε ότι τα έχουν θάψει εξαιτίας της προκατάληψης και της έλλειψης πνευματικού θάρρους. Αυτό επιβεβαιώνεται από την ίδια μου την εμπειρία. Η τύχη με γνώρισε με άντρες των γραμμάτων, οι οποίοι μου άπλωσαν χέρι φιλίας… Τότε άρχισα να πιστεύω ότι ήμουν ένα ανθρώπινο πλάσμα με μυαλό…»

(στο τέλος του πρόλογου της μεταφράστριας Émilie du Châtele στο βιβλίο The Fable of the Bees της Mandeville – 1735)

Εμιλί ντυ Σατλέ (1706-1749), γαλλίδα αριστοκράτισσα, μαθηματικός, φυσικός, μιλούσε 6 γλώσσες, μετέφρασε σπουδαία επιστημονικά και φιλοσοφικά έργα και έγραψε σημαντικές μελέτες.

Απόσπασμα 2 (γυναίκα επιστήμονας που θέλει να μείνει στη σκιά-παραδοσιακή εικόνα) :

«Δεν πρόσφερα τίποτε περισσότερο στον αδερφό μου από ό,τι θα έκανε ένα καλά εκπαιδευμένο κουταβάκι: με άλλα λόγια έκανα ό,τι με πρόσταζε. Ήμουν απλά ένα εργαλείο, το οποίο (ο αδερφός μου) έκανε τον κόπο να διαμορφώσει… Όποιος λέει πολλά για μένα, λέει λίγα για τον αδερφό μου. Κι αυτό μπορεί να μου προκαλέσει μόνο δυσαρέσκεια».

Καρολίν Χέρσελ (1750-1848), γερμανίδα αστρονόμος, από πλούσια οικογένεια (μουσικών και μορφωμένων), αδερφή του διάσημου αστρονόμου Ουίλιαμ Χέρσελ, βραβεύτηκε από τη Βασιλική Αστρονομική Εταιρεία (1828), αλλά η ίδια υποτιμούσε τον εαυτό της περιορίζοντάς τον στο ρόλο του βοηθού, που δεν αξίζει κανέναν έπαινο.

Απόσπασμα 3 (άντρας επιστήμονας υπέρ της γυναικείας παρουσίας στον επιστημονικό χώρο):

«Πάντα σκεφτόμουν ότι οι γυναίκες με καλλιεργημένο πνεύμα προάγουν τη γνώση καταλληλότερα από τους άνδρες. Οι γυναίκες, των οποίων η θέση τις τοποθετεί πάνω από δύσκολες και κοπιαστικές φροντίδες, είναι περισσότερο αμερόληπτες και επομένως, πιο ικανές να σκεφτούν το σωστό, το καλό και το όμορφο».

ταξιδιωτών στο βαγόνι ενός τρένου (σύμβολο της βιομηχανικής εποχής). Ο Daumier, γιος άπορου λογοτέχνη είχε πολιτική συνείδηση, απεικόνιζε με συναισθήματα αλληλεγγύης την εργατική τάξη, την κοινωνική αδικία και τις ταξικές διαφορές. Έκανε καυστική πολιτική σάτιρα με τα σκίτσα του.

Γκότφριντ Λάιμπνιτζ (1646-1716), γερμανός μαθηματικός, φυσικός και φιλόσοφος, από πλούσια οικογένεια ακαδημαϊκών.

Απόσπασμα 4 (άντρας επιστήμονας υπέρ του παραδοσιακού ρόλου γυναίκας):

«Οι μορφωμένες γυναίκες προσελκύουν μικρή προσοχή, φτάνει να περιορίζουν τις σπουδές τους στη μουσική και τις τέχνες. Όταν όμως μια γυναίκα τολμά να παρακολουθεί τα μαθήματα του πανεπιστημίου ή να κρίνεται ότι έχει τα προσόντα γι' αυτό και να λαμβάνει ένα διδακτορικό, προσελκύει μεγάλη προσοχή. Η νομιμότητα ενός τέτοιου εγχειρήματος πρέπει να ερευνηθεί».

Γιόχαν Γιούνκερ, επικεφαλής του πανεπιστημίου της Χάλης στη Γερμανία (1745).

Συζητήσαμε στην ολομέλεια και συνοψίσαμε τους *κοινωνικούς παράγοντες* (κοινωνική τάξη, οικονομική κατάσταση, παγιωμένες αντιλήψεις), για τους οποίους δεν εμφανίζονται γυναίκες στην ιστορία της επιστήμης: δυνατότητα μόρφωσης είχαν λίγοι: πλούσιοι και άντρες. Λίγες γυναίκες (πλούσιες) μορφώνονταν σε τέχνες και γράμματα. Ελάχιστες είχαν την ευκαιρία να ασχοληθούν με την επιστήμη και το έργο τους συχνά «παραχωρούνταν» σε άντρες της οικογένειας (συζύγους/αδερφούς).

2η ώρα

Σκιαγραφήσαμε την εικόνα του ανθρώπου της επιστήμης με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας: α) κάθε εκπαιδευόμενος γράφει μόνος του 3 γνωρίσματα του ανθρώπου της επιστήμης, β) σε 2μελείς μονάδες οι εκπαιδευόμενοι συγκρίνουν τα γνωρίσματα που έγραψαν, γ) σε ομάδες 4μελείς συνθέτουν όσα έγραψαν και συγκροτούν την εικόνα του επιστήμονα. Κολλάμε τα χαρτιά των ομάδων στον πίνακα χωρίς να τα σχολιάσαμε.

Ζωγραφικός πίνακας 3. «Πείραμα με πουλί σε αντλία κενού», Joseph Wright (1734 -1795)[6]

Επεξεργαστήκαμε με αρκετή λεπτομέρεια τον πίνακα ζωγραφικής «An Experiment on a Bird in the Air Pump» με τη μέθοδο artful thinking. Δόθηκαν πληροφορίες για τον πίνακα και τον ζωγράφο (πληροφοριακό σημείωμα). Εστιάσαμε στη σύνθεση των προσώπων, στις εκφράσεις, τις προθέσεις και τις προσδοκίες τους: το κεντρικό πρόσωπο είναι ο επιστήμονας, συνεπαρμένος από το πείραμά του. Η μόνη ενήλικη γυναίκα δείχνει να ενδιαφέρεται για κοινωνική συναναστροφή και όχι για το πείραμα. Τα μικρά κορίτσια αντιδρούν μόνο συναισθηματικά, ταράζονται και ανησυχούν για την τύχη του πουλιού. Δυο άντρες και ένα αγόρι παρακολουθούν με ενδιαφέρον, ένας άλλος άντρας σκέφτεται επίμονα και ο τέταρτος παρηγορεί και καθησυχάζει τα κορίτσια. Ένα ακόμη αγόρι συμμετέχει ενεργά, βοηθώντας με το σχοινί.

Συγκρίναμε στην ολομέλεια την εικόνα που έχουμε στο μυαλό μας για τον επιστήμονα, όπως προέκυψε από τη χιονοστιβάδα (χαρτιά στον πίνακα) με την επεξεργασία μας για τον ζωγραφικό πίνακα. Οι περιγραφές ανταποκρίνονται στην παγιωμένη εικόνα που έχουμε στο μυαλό μας για το πρότυπο επιστήμονα: άντρας,

[6] https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/joseph-wright-of-derby-an-experiment-on-a-bird-in-the-air-pump. Ο πίνακας βρίσκεται στην Εθνική Πινακοθήκη του Λονδίνου.

λευκός και ηλικιωμένος. Οι εκπαιδευόμενοι θυμούνται την πασίγνωστη φωτογραφία του Einstein με τα ανακατωμένα μαλλιά και τη βγαλμένη γλώσσα, με την οποία προστίθεται ένα επιπλέον στερεοτυπικό γνώρισμα του επιστήμονα: μια μικρή δόση «τρέλας». Έτσι τονίζεται η διαφοροποίηση του επιστήμονα από τον υπόλοιπο κόσμο και η ένταξή του σε μια ξεχωριστή και ολιγομελή «κάστα». Επισημαίνουμε ότι ο Einstein διατύπωσε τη θεωρία της σχετικότητας μόλις 23 ετών, όταν η εμφάνισή του ανέδιδε μια φυσική συστολή.

Αναδείξαμε μέσα από οργανωμένη συζήτηση τους *ψυχοπαιδαγωγικούς παράγοντες*, για τους οποίους δεν εμφανίζονται γυναίκες στην ιστορία της επιστήμης (αγόρια πρακτικά και σκληρά-κορίτσια ευαίσθητα και συναισθηματικά, αδιάφορα για θέματα πέραν σχέσεων).

Οι ομάδες επέλεξαν από την ενδεικτική λίστα κάποιων γυναικών επιστημόνων ένα πρόσωπο, για το οποίο θα βρουν πληροφορίες στο εργαστήριο πληροφορικής, την ώρα του πληροφορικού γραμματισμού.

Πληροφοριακό σημείωμα:

Ο Τζόζεφ Ράιτ (1734 -1795) είναι γνωστός ως ο *ζωγράφος της επιστήμης*. Οι πίνακές του εμπνέονται από την επιστημονική έρευνα του 17ου και 18ου αιώνα και απεικονίζουν τη μάχη της επιστήμης εναντίον των θρησκευτικών δοξασιών.

Ο συγκεκριμένος πίνακας έχει τίτλο «Πείραμα με πουλί σε αντλία κενού». Απεικονίζει πραγματικό πρόσωπο, τον Άγγλο χημικό Ρόμπερτ Μπόιλ να αφαιρεί τον αέρα από ένα γυάλινο δοχείο, στο οποίο είχε τοποθετήσει ένα πουλί. Με τη συσκευή αυτή ανακάλυψε ότι χωρίς αέρα η φλόγα σβήνει και τα ζώα πεθαίνουν. Συμπέρανε λοιπόν ότι κάποια ουσία στον αέρα διατηρεί τη φλόγα και τη ζωή. Αυτή ήταν η αρχή της ανακάλυψης του οξυγόνου!

Ενδεικτική λίστα κάποιων γυναικών επιστημόνων

1. Υπατία (375-415), ελληνίδα από Αλεξάνδρεια, αστρονόμος, μαθηματικός, φιλόσοφος. Δολοφονήθηκε.
2. Εμιλί ντε Σατλέ (1706-1749), γαλλίδα αριστοκράτισσα, μαθηματικός, φυσικός, μιλούσε 6 γλώσσες, μετέφρασε σπουδαία επιστημονικά και φιλοσοφικά έργα και έγραψε σημαντικές μελέτες.
3. Λάουρα Μπάσσι (1711-1778), ιταλίδα από εύπορη οικογένεια, φυσικός και ανατόμος, η πρώτη γυναίκα καθηγήτρια πανεπιστημίου.
4. Μαρία Ανιέζι (1718-1799), ιταλίδα μαθηματικός και φυσικός, που την αποκαλούσαν «μάγισσα του Ανιέζι».
5. Καρολίν Χέρσελ (1750-1848), γερμανίδα αστρονόμος, από πλούσια οικογένεια (μουσικών και μορφωμένων), αδερφή του διάσημου αστρονόμου Ουίλιαμ Χέρσελ, βραβεύτηκε από τη Βασιλική Αστρονομική Εταιρεία (1828), αλλά η ίδια υποτιμούσε τον εαυτό της περιορίζοντάς τον στο ρόλο του βοηθού, που δεν αξίζει κανέναν έπαινο.
6. Μαρί Σοφί Ζερμαίν (1776-1831), γαλλίδα από πλούσια αστική οικογένεια, μαθηματικός και φυσικός, δημοσίευε τις μελέτες της τα πρώτα χρόνια με ανδρικό όνομα.
7. Μαίρη Φέρφαξ Σόμερβιλ (1780-1872), σκωτσέζα από πλούσια οικογένεια, μαθηματικός, φυσικός, αστρονόμος. Αναγνωρίστηκε, τιμήθηκε και συνταξιοδοτήθηκε από τη βασίλισσα Βικτωρία.
8. Άντα Μπάιρον (1815-1852), αγγλίδα, κόρη του γνωστού φιλέλληνα λόρδου Βύρωνα. Η πρώτη γυναίκα προγραμματίστρια σε υπολογιστικές μηχανές.
9. Ελίζαμπεθ Μπλάκγουελ (1821-1910), αγγλίδα μετανάστρια, η πρώτη γυναίκα που μπήκε σε ιατρική σχολή στις ΗΠΑ, μετά από 29 απορρίψεις. Ίδρυσε νοσοκομείο για φτωχούς και ιατρική σχολή γυναικών.
10. Σοφία Κοβαλέφσκαγια (1850-1891), ρωσίδα σπουδαία μαθηματικός, η πρώτη γυναίκα καθηγήτρια πανεπιστημίου στη βόρεια Ευρώπη.
11. Μαρία Κιουρί (1867-1934), πολωνή φυσικός και χημικός, η πρώτη γυναίκα που κέρδισε νόμπελ και η μοναδική που κέρδισε 2 νόμπελ.
12. Ενριέτα Λέβιτ (1868-1921), αμερικανή από εύπορη και μορφωμένη οικογένεια, διάσημη αστρονόμος με πολλές ανακαλύψεις.
13. Μαρία Μοντεσσόρι (1870-1952), ιταλίδα, η πρώτη γιατρός στη χώρα της, σπούδασε επίσης παιδαγωγική, φιλοσοφία, ψυχολογία και ίδρυσε το πρωτοποριακό μοντεσσοριανό σύστημα εκπαίδευσης (βοήθησέ με να το κάνω μόνος μου), που βασίζεται στο τρίπτυχο: ανεξαρτησία, ελευθερία με όρια, σεβασμός για το παιδί.
14. Λίζε Μάιτνερ (1878-1968), αυστριακή φυσικός, ερεύνησε τη ραδιενέργεια. Για την έρευνα αυτή όμως βραβεύτηκε με νόμπελ μόνο ο άντρας συνάδελφός της.
15. Ροζαλίντ Φράνκλιν (1920-1958), αγγλίδα μικροβιολόγος, φυσικός και χημικός. Την ανακάλυψή της για το DNA έκλεψαν άνδρες συνάδελφοί της, που κέρδισαν το νόμπελ, αντί γι' αυτήν.

3η ώρα

Παρακολουθήσαμε το βίντεο "Inspire her mind"[7]. Η διάρκειά του είναι μόλις 1 min, καταφέρνει όμως να «σοκάρει» τους εκπαιδευόμενους, γιατί αντιλαμβάνονται τι αντίκτυπο έχουν καλοπροαίρετες προειδοποιήσεις και «αθώα» γλυκόλογα έχουν στα μικρά κορίτσια. Η υπόθεση: ενώ κοριτσάκι 1 έτους προσπαθεί να πιάσει ένα λουλούδι (εξερευνά), η μαμά το αποσυντονίζει λέγοντας: «πού είναι το όμορφο κορίτσι μου;». Ενώ 3χρονο κορίτσι παρατηρεί, συλλέγει, ταξινομεί και μετρά, η μαμά σχολιάζει: «πρόσεξε μη λερώσεις το φόρεμά σου». Ενώ 6χρονο κορίτσι πειραματίζεται με θαλάσσιους οργανισμούς, ο μπαμπάς λέει: «μην ανακατεύεσαι με αυτά, άστα καλύτερα». 10χρονο πια, ενώ κατασκευάζει το ηλιακό σύστημα, η μαμά ευγενικά επιπλήττει για την ακαταστασία. Στα 13, ενώ κατασκευάζει πύραυλο με τον αδερφό της, χρησιμοποιώντας το τρυπάνι, ο μπαμπάς προειδοποιεί: «πρόσεχε με αυτό! Γιατί δεν το αφήνεις στον αδερφό σου;». Τέλος στα 16, μια αφίσα στο τζάμι για «πανηγύρι επιστημών» το μόνο που της προσφέρει είναι καθρέφτη για να βάψει τα χείλη της.

Σε 4 ομάδες επεξεργαστήκαμε φύλλα εργασίας, όπου παρατίθενται 4 παραδείγματα διαφοροποιημένης συμπεριφοράς γονιού απέναντι στην κόρη και τον γιο σε θέματα διαπαιδαγώγησης και εκπαίδευσης (Χατζησάββα & Σέρογλου, 2003). Το πλαίσιο είναι το εξής:

3. Διαπαιδαγώγηση: παιχνίδι, καθημερινότητα
γιος: συναρμολογούμενα-κατασκευές, λερώνεται-δοκιμάζεται
κόρη: κούκλες-κουζινικά), ευπρεπίζεται-καλλωπίζεται
4. Εκπαίδευση: σχολική επίδοση, επιβράβευση
γιος: πρακτικό πνεύμα-τσαπατσούλης, έξυπνος
κόρη: θεωρητική κλίση-τακτική, όμορφη
5. Κοινωνία: «Γυάλινο ταβάνι» για γυναίκες (δε φαίνεται, αλλά υπάρχει), προτεραιότητα η οικογένεια

Σε ομάδες προσπαθήσαμε να αναγνωρίσουμε το στερεότυπο, να περιγράψουμε το συναισθηματικό και παιδαγωγικό αντίκτυπο στο παιδί και να αναζητήσουμε το ψυχολογικό υπόβαθρο του γονιού.

Στο πλαίσιο της ομάδας έγινε ανάκληση εμπειριών, που βίωσαν οι εκπαιδευόμενοι είτε ως γονείς, είτε ως παιδιά.

Ανακεφαλαιώσαμε και η εκπαιδευτική ομάδα φάνηκε διατεθειμένη να μεταφέρει τον προβληματισμό που ανέπτυξε στην οικογενειακή ζωή. Ιδιαίτερα οι γονείς αναρωτήθηκαν τι μπορούν να κάνουν για να παρακινήσουν θετικά τις κόρες τους στη σχολική και αργότερα στην επαγγελματική τους ζωή. Φάνηκε ότι άντλησαν ιδέες και εμπλούτισαν τις αρχικές τους απόψεις.

4. Αποτελέσματα διδακτικής εφαρμογής

Οι διδακτικές πρακτικές, που σχεδιάστηκαν και αναπτύχθηκαν, ανέδειξαν όψεις της φύσης των φυσικών επιστημών όπως αυτές περιγράφονται από το ερευνητικό μοντέλο GNOSIS (Seroglou & Aduriz-Bravo, 2007). Τα ποιοτικά αποτελέσματα της διδακτικής εφαρμογής ήταν αρκετά ενθαρρυντικά. Έργα τέχνης και ιστορικές αφηγήσεις διευκόλυναν και παρακίνησαν μη ειδικούς ενήλικες.

Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και των συζητήσεων, ιδιαίτερα στην ολομέλεια, βγήκαν στην επιφάνεια παρανοήσεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις και διατυπώθηκαν αρκετά προωθημένες απόψεις για δύσκολα θέματα στάσεων και αξιών. Το σημαντικό είναι ότι προέκυψαν αβίαστα μέσα από την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής πράξης και μια πολύ ζωντανή συζήτηση για τα κοινωνικά στερεότυπα και τις εδραιωμένες παραδοχές που λεκτικά και μη λεκτικά «επιβάλλουν» οι γονείς στα παιδιά τους, με αποτέλεσμα να αναπαράγουν ασυναίσθητα τα κοινωνικά αποδεκτά πρότυπα.

Μετά το πέρας της εφαρμογής δημιουργήθηκαν πρωτοβουλιακά ομάδες, που χρησιμοποίησαν το υλικό που παράχθηκε, δούλεψαν περαιτέρω, δημιούργησαν ppt[8] και παρουσίασαν την εφαρμογή στο

[7] https://www.youtube.com/watch?v=yND9hDpPwYA

[8] Επέλεξαν γυναίκες επιστήμονες και τις παρουσίασαν ως εξής: η αρχαιότερη (Ταπούτι-Μπελατεκαλίμ, 1200 π.Χ., Βαβυλώνα), η γνωστότερη (Υπατία), η παραγνωρισμένη (Καρολίν Χέρσελ), η πιο αναγνωρισμένη (Μαρία Κιουρί,), η πιο αδικημένη Ροζαλίντ Φράνκλιν).

πλαίσιο της ημέρας ευαισθητοποίησης στο τέλος της χρονιάς. Ενδεικτικά παραθέτουμε κάποια από τα «ζητούμενα» που πρόβαλλαν:

6. «Όχι διακρίσεις μεταξύ μαθητριών και μαθητών. Οι δασκάλες και οι δάσκαλοι να εκπαιδεύονται να διδάσκουν επιστήμες για όλους, γιατί διαιωνίζουν ασυνείδητα προκαταλήψεις και στερεότυπα
7. Τα σχολικά βιβλία να συμπεριλάβουν εικόνες, φωτογραφίες, βιογραφίες γυναικών που μελετούν, ερευνούν, δουλεύουν, ενδιαφέρονται για την επιστήμη
8. Να μεγαλώνουμε τα κορίτσια βοηθώντας την πολύπλευρη ανάπτυξή τους και επαινώντας και την εξυπνάδα τους, εκτός από την ομορφιά τους
9. Τα «πιάτα» και τα «παιδιά» να μην είναι γυναικείο «προνόμιο**».**

60% των πτυχιούχων πανεπιστημίου = γυναίκες

20% εργαζόμενων σε τομείς επιστήμης, έρευνας και τεχνολογίας = γυναίκες»

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury Press.

Ladyman, J. (2002). *Understanding Philosophy of Science*. London: Routledge.

Matthews, M. R. (1994). *Science Teaching: The Role of History and Philosophy of Science*. New York-London: Routledge.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Seroglou, F. & Aduriz-Bravo, A. (2007). "Designing and evaluating nature-of-science activities for teacher education". *History, Philosophy and Science Teaching. On-line proceedings of the 9th International Conference.* Canada: Calgary.

UNESCO (1996). *Learning: the Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st century. Paris: UNESCO Publications.

Ελληνόγλωσσες

Καστοριάδης, Κ. (2008). *Παράθυρο στο Χάος*. Αθήνα: Ύψιλον.

Κόκκος, Α. & συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαρκόπουλος, Ι.Ν., Σέρογλου, Φ., Aduriz-Bravo, A., Τζαμπάζη, Α., Παπαδόπουλος, Π., Βουρλιάς, Κ., Κουλούντζος, Β., Λέτση, Α., Γέντζη, Ε., Τσαρτσιώτου, Ζ., Χατζίκου, Σ., Πανάτσα, Ν., (2017). *Ανοίγοντας την Επιστήμη στην Κοινωνία: η Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην επιστημονική, πολιτισμική και ηθική της διάσταση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Sartre, J.P. (2006). *Τι είναι η Λογοτεχνία;* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σέρογλου, Φ. (2006). *Φυσικές επιστήμες για την εκπαίδευση του πολίτη*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

ΦΕΚ 2525-Εφημερίδα Κυβέρνησης 188/23.09.1997, Α. *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*–άρθρο 5.

Χατζησάββα, Ε. & Σέρογλου, Φ. (2003). "Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες: Ίσες ευκαιρίες αγοριών και κοριτσιών". *Πρακτικά 8ου συνεδρίου Ένωσης Ελλήνων Φυσικών και Ένωσης Κυπρίων Φυσικών: Προοπτικές, Εξελίξεις και Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*. Καλαμάτα.

Τα μηνύματα μιας παιδικής τηλεοπτικής διαφήμισης και η πρόσληψή τους από παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας

Ελπίδα Τοκμακίδου
Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Διεύθυνση Π.Ε. Δυτικής Θεσσαλονίκης
etokmaki@sch.gr

Περίληψη
Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση της δύναμης της διαφήμισης και του βαθμού πρόσληψης των μηνυμάτων της από παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Αφορά μια παλαιότερη τηλεοπτική διαφήμιση σοκολάτας και τη διεξαγωγή μιας έρευνας μικρής έκτασης ανάμεσα σε παιδιά νηπιαγωγείου και μαθητές/τριες της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Για την πραγματοποίησή της χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Στην εργασία προηγείται η ανάλυση της συγκεκριμένης διαφήμισης και ακολουθούν τα αποτελέσματα της έρευνας. Η ηλικία αναδεικνύεται σημαντικός παράγοντας στην πρόσληψη και κατανόηση του διαφημιστικού μηνύματος ενώ υποστηρίζεται η αναγκαιότητα υιοθέτησης διδακτικών πρακτικών στα πλαίσια του «Κριτικού Γραμματισμού», που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως εργαλείο ανάπτυξης κριτικής στάσης απέναντι στο κείμενο της διαφήμισης τόσο από μαθητές/τριες της σχολικής όσο και της προσχολικής ηλικίας.

Λέξεις κλειδιά: τηλεοπτική παιδική διαφήμιση, κριτική ανάγνωση, ερωτηματολόγιο

1. Εισαγωγή

Η δύναμη της διαφήμισης και η πλατιά της εμβέλεια, η ύπαρξή της ως αναπόσπαστο κομμάτι της τεχνολογικής προόδου και της εκβιομηχάνισης, έχει επισημανθεί και στη χώρα μας ήδη από την πρώτη εποχή της ανόδου των παραγωγικών δυνατοτήτων και μαζικής παραγωγής των εγχώριων αγαθών. Σε σχετικό σχόλιο αναφέρεται ότι η διαφήμιση έχει κυριεύσει και διαποτίσει το συνειδητό και το υποσυνείδητο του ψυχικού μας κόσμου, αφού ένα μεγάλο μέρος της οικονομικής και κοινωνικής μας ζωής είναι πλημμυρισμένο και κυριευμένο από αυτήν (Ξηροτύρης, 1965). Επόμενες παρατηρήσεις και εμβαθύνσεις επί του θέματος επεσήμαναν επίσης ότι ο ρόλος της διαφήμισης δε σταματά μόνο στην ενημέρωση/ πληροφόρηση για τα προβαλλόμενα προϊόντα, καθώς έχει υποστηριχθεί ότι η διαφήμιση συμμετέχει με τον δικό της τρόπο στη διαμόρφωση της κοινωνικής συνείδησης (Βρύζας, 1997).

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Η δύναμή της έγκειται στο γεγονός ότι μπορεί να καθορίζει τη δική μας στάση απέναντι στη ζωή σύμφωνα με την ιδεολογία και τα πρότυπα της ζωής που υπηρετεί (Βρύζας, 1997:36, Ναυρίδης κ.ά., 1986). Αποτελεί ένα δυναμικό μέσο που συμβάλλει στη μετάδοση και υποβολή αξιών της κυρίαρχης ιδεολογίας, προωθεί τις υπάρχουσες κοινωνικές και οικονομικές σχέσεις επιδιώκοντας τη διαιώνιση των υπαρχόντων όρων ζωής και την αναπαραγωγή των στερεότυπων κοινωνικών αντιλήψεων (Αμαραντίδου κ.ά., 2014:3)

Όσον αφορά στα παιδιά η επίδραση της διαφήμισης εκδηλώνεται στην αύξηση των καταναλωτικών τους επιθυμιών, στην άσκηση πίεσης στους γονείς να τους αγοράσουν τα διαφημιζόμενα προϊόντα. Παράλληλα όμως η διαφήμιση, ως ένα σύνολο τεχνικών πειθούς, αποτελεί ένα εργαλείο κοινωνικοποίησης των παιδιών αφού συμβάλλει στη διαμόρφωση της «καταναλωτικής τους συμπεριφοράς και ιδεολογίας» μέσα από την αναπαραγωγή μιας συγκεκριμένης άποψης για τη ζωή και τον κόσμο (Βρύζας,1997) με την οποία τους καλεί ευχάριστα και με πειστικότητα να συμμορφωθούν.

Μια ιδιαίτερη μορφή διαφήμισης αποτελεί η παιδική διαφήμιση που στη σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από ραγδαία ανάπτυξη. Όπως έχει επισημανθεί ο δυναμισμός της οφείλεται στη συνειδητοποίηση του ρόλου που διαδραματίζουν τα παιδιά ως καταναλωτές, ως δυνάμει καταναλωτές και

ως μοχλός πίεσης στην οικογένεια για αγορές προϊόντων (Σεμεντεριάδης, 2004). Ως ξεχωριστό είδος της καταναλωτικής διαφήμισης, η παιδική διαφήμιση δεν προπαγανδίζει μόνο τα εμπορεύματα, δεν προωθεί μόνο αντικείμενα αλλά μεταδίδει συναισθήματα, απόψεις αλλά και ιδέες (Dyer, 1993). Μέσα από αυτές προβάλλονται τρόποι επιθυμίας, μοντέλα συμπεριφοράς, σεξιστικά πρότυπα αλλά και κανόνες ενσωμάτωσης του παιδιού μέσα στην κοινωνία (Ναυρίδης κ.ά., 1986, Βρύζας,1997). Στον κόσμο των διαφημίσεων οι άνθρωποι και τα αντικείμενα αποσπώνται από το υλικό τους περιβάλλον και μετασχηματίζονται σε σημεία, αποκτώντας συμβολικές σημασίες. Η διαφήμιση αποτελεί το πεδίο όπου για μερικά δευτερόλεπτα το κάθε παιδί μπορεί να βρεθεί στον κόσμο που ονειρεύεται: έναν κόσμο γεμάτο δράση, διασκέδαση, έναν κόσμο χωρίς περιορισμούς «όπου κάθε πολεμιστής μπορεί να γίνει κυρίαρχος και κάθε πριγκίπισσα να ανέβει στο θρόνο της» (Ντίνας, Κεραμυδά, 2008:123). Η εισαγωγή στον κόσμο της καταναλωτικής ευδαιμονίας και ευχαρίστησης επιτυγχάνεται μέσα από την μετατροπή του εμπορεύματος σε θέαμα και του θεάματος σε εμπόρευμα (Σεμεντεριάδης, 2004), μέσα από τη χρήση μικρών πυκνογραμμένων οπτικοακουστικών ενοτήτων (Ναυρίδης κ.ά., 1986), τη γρήγορη εναλλαγή και την εξελισσόμενη δράση, με την αξιοποίηση της εικόνας, των χρωμάτων και της μουσικής. Η προβολή μεγάλου μέρους ακουστικών και οπτικών πληροφοριών, μέσα από την ευρεία χρήση των εικόνων, της μουσικής και των ηχητικών εφέ αποδίδει στο κειμενικό είδος της διαφήμισης χαρακτηριστικά πολυτροπικότητας, εξασφαλίζοντας για αυτό νοήματα που αυτόνομο το κείμενο ή η εικόνα από μόνη της δε θα μπορούσε να προσδώσει (Κουτσουλέλου-Μίχου, 1997). Πρόκειται για τη δημιουργία ενός σημειωτικού προϊόντος το οποίο βασίζεται στη συλλειτουργία διαφόρων σημειωτικών πόρων και οδηγεί στη διαμόρφωση μιας νέας μορφής λόγου, του πολυτροπικού (Χατζησαββίδης, 2011).

Καθώς η έννοια της εγγραμματοσύνης σήμερα διευρύνεται περιλαμβάνοντας σε αυτή όρους όπως πολυγραμματισμοί, ο κριτικός γραμματισμός αλλά και ο οπτικός, η αναγκαιότητα διαμόρφωσης κριτικής στάσης απέναντι σε κάθε είδους πολυτροπικά κείμενα (Αμαραντίδου κ.ά., 2014) γίνεται ακόμη πιο επιτακτική. Η προετοιμασία των μαθητών/τριών κάθε ηλικίας στην πρόσληψη και αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας που βιώνουν περιλαμβάνει τον ικανοποιητικό χειρισμό της πληθώρας των πολυτροπικών κειμένων που τους περιβάλλουν, συμπεριλαμβανομένων και των τηλεοπτικών διαφημίσεων. Για αυτό και οι απόψεις γύρω από την εξασφάλιση των προϋποθέσεων της τηλεθέασης με κριτικό τρόπο (Βρύζας, 1997) μέσα από την ανάπτυξη ενός προγράμματος αλφαβητισμού στην τηλεόραση ήδη από την προσχολική ηλικία (Οικονομίδης, 2005), της ενσωμάτωσης της καταναλωτικής αγωγής στα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα (Σεμεντεριάδης, 2004), της καλλιέργειας κριτικής στάσης απέναντι στις διαφημίσεις και τα μηνύματα που αυτές μεταφέρουν (Βαλσαμίδου, 2010, Κεραμυδά κ.ά., 2009), είναι πιο επίκαιρες από κάθε άλλη εποχή.

Είναι αλήθεια ότι τα παιδιά περισσότερο από τα προϊόντα καταναλώνουν τα μηνύματα της τηλεοπτικής διαφήμισης. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι το παιδί είναι ένας παθητικός τηλεθεατής. Ότι οι αξίες που προβάλλονται μέσω των διαφημίσεων θα γίνουν αντιληπτές και κατανοητές απ' όλα τα παιδιά στον ίδιο βαθμό και κατά τον ίδιο τρόπο. Είναι πλέον κοινά αποδεκτό ότι τα παιδιά επιλέγουν τα μηνύματα και τα ερμηνεύουν ανάλογα με την ηλικία, την ιδιοσυγκρασία, τις προσδοκίες τους και αυτά που έμαθαν από το άμεσο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον τους (Βρύζας, 1997:98).

Η αλληλεπίδραση του παιδιού /τηλεόρασης θεωρείται ως μια δυναμική διαδικασία. Το παιδί μπορεί να ταυτίζεται με τα πρόσωπα των μοντέλων αλλά εσωτερικεύει ορισμένα μόνο από αυτά. Ωστόσο τα επίπεδα της ταύτισης και εσωτερίκευσης ποικίλλουν. Εξάλλου, όπως υποστηρίζεται, δεν πρέπει να συγχέεται η εκπομπή με την πρόσληψη. Λανθάνοντα μηνύματα αλλά και έκδηλα και απλά μηνύματα μπορεί να μην κατανοηθούν σωστά από τα παιδιά. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα παιδιά δεν προσλαμβάνουν τα τηλεοπτικά μηνύματα με τον ίδιο τρόπο ούτε στην ίδια έκταση. Έχει υποστηριχθεί ότι τα μεγαλύτερα παιδιά, 8-12 ετών, είναι πιο καχύποπτα προς τη διαφήμιση, αλλά τείνουν συχνά να μη χρησιμοποιούν αυτή τη γνώση (Μπαμπαλιούτας, Παπαδοπούλου, 2008). Από την άλλη πλευρά επισημαίνεται ο ενεργός ρόλος των παιδιών στην ερμηνεία των ερεθισμάτων καθώς προβάλλονται έρευνες (Μπιρμπίλη, 2016) στις οποίες τα παιδιά είναι σε θέση να «φιλτράρουν» τα μηνύματα που τους παρέχουν δημοφιλείς εικόνες, κείμενα και αντικείμενα μέσα από τις δικές τους πολιτισμικές εμπειρίες και αξίες αλλά και την υποστήριξη των συνομηλίκων. Έχει επίσης υποστηριχθεί ότι το παιδί δεν λειτουργεί πάντα ως ένας παθητικός δέκτης, αφού αναγνωρίζεται πλέον η δυνατότητά του να εκφράσει τις επιθυμίες του, τις προτιμήσεις του και την κριτική του. Εν τέλει,

εναπόκειται στα ίδια τα παιδιά να λειτουργήσουν ως οι τελικοί διαμορφωτές των νοημάτων και της χρήσης των εμπορικών υλικών (Σιούτας, Σιούτας, 2006).

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Το ερώτημα αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα μηνύματα μιας τηλεοπτικής διαφήμισης τα μικρά παιδιά καθώς και για το βαθμό εσωτερίκευσης των αξιών και μοντέλων που προβάλλονται από αυτήν, οδήγησε στην επιλογή μιας συγκεκριμένης διαφήμισης και στη διεξαγωγή κατά τη διάρκεια του προηγούμενου διδακτικού έτους (2016-2017) μιας έρευνας μικρής έκτασης. Επιλέχθηκαν δυο κατηγορίες ερωτώμενων παιδιών: 8 παιδιά προσχολικής ηλικίας (5-6 χρονών) και 8 παιδιά σχολικής ηλικίας (8-9 χρονών, μαθητές της Δ΄τάξης Δημοτικού) που βρίσκονται σε διαφορετικό στάδιο συναισθηματικής και γνωστικής εξέλιξης. Τα παιδιά επιλέχθηκαν από το άμεσο οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον της ερευνήτριας, προκειμένου οι ερωτήσεις που τους απευθύνονταν να απαντώνται μέσα σε ένα κλίμα οικειότητας, άνεσης και ελεύθερης συζήτησης. Στο πλαίσιο του ευρύτερου ερευνητικού ενδιαφέροντος της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού επιχειρήθηκε η ανάδειξη των παραγόντων που επηρεάζουν στην πρόσληψη των μηνυμάτων μιας τηλεοπτικής διαφήμισης και μαζί της ανάγκης ένταξης στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη στοιχείων κριτικού γραμματισμού προκειμένου οι μικροί μαθητές/τριες να είναι σε θέση να αποκωδικοποιούν τα προβαλλόμενα μηνύματα αποκτώντας κριτική στάση απέναντι στα περιεχόμενά τους. Επιπλέον η ανάλυση της συγκεκριμένης διαφήμισης στα συστατικά της μπορεί να αξιοποιηθεί ως ενδεικτικό παράδειγμα κριτικής προσέγγισης ενός διαφημιστικού / πολυτροπικού κειμένου από μέρους του εκπαιδευτικού με στόχο την καλλιέργεια αντίστοιχων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

Η ερευνητική υπόθεση που υιοθετήθηκε στη συγκεκριμένη εργασία είναι ότι η ηλικία παίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση του διαφημιστικού μηνύματος. Επίσης διερευνήθηκε ο τρόπος που τα υποκείμενα της έρευνας αντιλαμβάνονται τα μοντέλα παιδιών και ενηλίκων που προτείνει η συγκεκριμένη διαφήμιση καθώς και ο βαθμός εσωτερίκευσης των αξιών και του τρόπου ζωής που προτείνεται. Για το σκοπό αυτό επιλέχθηκε μια παλαιότερη διαφήμιση της Kinder-σοκολάτας, καθώς το προβαλλόμενο προϊόν απευθύνεται σε παιδιά και πρωταγωνιστές της είναι παιδιά. Τα πρόσωπα που δρουν αποτελούν μια οικογένεια και το πλαίσιο δράσης τους είναι κύρια η οικογένεια και το σπίτι (στον εσωτερικό και εξωτερικό του χώρο). Το διαφημιστικό προϊόν έχει βέβαια ξενόγλωσση ονομασία αλλά αυτό δεν το κάνει να υστερεί σε σχέση με τη μορφή, το περιεχόμενο και το εκπεμπόμενο μήνυμα διαφημίσεων ελληνικής παραγωγής (Ναυρίδης κ.ά., 1986).

Το σύνολο του δείγματος αφορά παιδιά εργατών/ ελεύθερων επαγγελματιών που κατοικούν στη Δυτική περιοχή της Θεσσαλονίκης. Η χρονική απόσταση από την εποχή δημιουργίας της διαφήμισης σε σχέση με τη στιγμή διεξαγωγής της έρευνας απέβλεπε στην απουσία επηρεασμού των παιδιών από σχετικές συζητήσεις ή ενδεχόμενες απόπειρες αποκωδικοποίησης των μηνυμάτων της από το οικείο (σχολικό/οικογενειακό) περιβάλλον τους.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 10 ανοιχτές ερωτήσεις αναφορικά με τις ερμηνείες και την οπτική με την οποία τα ίδια προσεγγίζουν τη συγκεκριμένη διαφήμιση, τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και αποκωδικοποιούν τα προβαλλόμενα μηνύματά της. Την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και αποδελτίωση των απαντήσεών τους ακολούθησε η ανάλυση περιεχομένου για την οποία συγκροτήθηκε σύστημα κατηγοριών. Πριν όμως από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας προηγείται η γνωριμία με το αντικείμενό της, τη διαφήμιση της Kinder-σοκολάτας (διαθέσιμη στη διαδίκτυο) επιχειρώντας μια αρχική ανάγνωση/ανάλυσή της σύμφωνα με τις αρχές της Κοινωνικής Σημειωτικής Προσέγγισης. Στο πλαίσιό της, όπως έχει υποστηριχθεί (Kress, 2003[β]), η μορφή κάθε κειμένου αντιμετωπίζεται ως το προϊόν των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκομένων στην επικοινωνία ενώ το περιεχόμενό του αφορά τις φωνές και τους λόγους που οι ίδιοι εκπροσωπούν. Μέσα σε ένα τέτοιο πολυτροπικό τοπίο (Kress, 2003[α]), η γλώσσα αποτελεί έναν από τους ποικίλους και διαφορετικούς διαθέσιμους πόρους για την αναπαράσταση των πραγμάτων. Αντιμετωπίζοντας τη συγκεκριμένη διαφήμιση ως κατεξοχήν παράδειγμα πολυτροπικού κειμένου επιχειρείται η αναζήτηση του νοήματός της μέσα από τη διερεύνηση των επιλογών που έχουν πραγματοποιηθεί κατά τη δημιουργία της με την αξιοποίηση του γλωσσικού κώδικα αλλά και με τη χρήση και άλλων σημειωτικών πόρων όπως είναι η εικόνα, ο ήχος και η μουσική. Η σφαιρική κατανόηση του νοήματος μέσω της εξέτασης της μορφής και του περιεχομένου της συγκεκριμένης διαφήμισης επιχειρείται

έχοντας ως κύριο στόχο τη μελέτη του πώς αυτοί οι πόροι έχουν χρησιμοποιηθεί ή ενδέχεται να χρησιμοποιηθούν για επικοινωνιακούς σκοπούς (Kress & Van Leeuwen, 2010).

4. 1. Ανάλυση του πολυτροπικού λόγου της τηλεοπτικής διαφήμισης (Kinder-σοκολάτα**)**

Η αναζήτηση του τρόπου με τον οποίο δομούνται τα νοήματα της συγκεκριμένης διαφήμισης σε αντιστοιχία με τις τρεις μεταλειτουργίες που αυτά υπηρετούν σύμφωνα με τις αρχές της κοινωνικής σημειωτικής (αναπαραστατική, διαπροσωπική και κειμενική μεταλειτουργία) επιχειρείται μέσω της ανάλυσης του τρόπου χρήσης των διαφορετικών σημειωτικών πόρων που αξιοποιούνται σε αυτήν. Καθώς η τηλεοπτική διαφήμιση περιλαμβάνει μια διάσταση μη λεκτική, που αποτελείται από τη ροή των εικόνων και του ήχου (φωνή, θόρυβοι, μουσική) και μια διάσταση λεκτική που αποτελείται από προφορικό και γραπτό λόγο (Βρύζας,1997, Ναυρίδης κ.ά., 1986) η παρουσίαση της συγκεκριμένης ξεκινά από στοιχεία που κατατάσσονται στο οπτικό επίπεδο (τα πρόσωπα-το χώρο και το προϊόν αλλά και τις σχέσεις των προσώπων/ προϊόντος). Όπως σε κάθε διαφήμιση έτσι και στη διαφήμιση της Kinder-σοκολάτα**ς** διακρίνονται εύκολα το σκηνικό, τα αντικείμενα και οι πρωταγωνιστές της. Σε πρώτο πλάνο παρουσιάζονται δυο νέοι άνθρωποι. Και οι δυο τους είναι όμορφοι, αδύνατοι, καλοντυμένοι, εύποροι μεσοαστοί, με ωραίους τρόπους και ευχάριστη διάθεση. Η γυναίκα παρουσιάζεται ντυμένη άψογα και ξένοιαστη να δείχνει κάποιες φωτογραφίες στον άντρα. Αυτός βρίσκεται καθισμένος και κοιτάζει τις φωτογραφίες δείχνοντας χαρούμενος και ευτυχισμένος, χωρίς να έχει κανενός άλλου είδους ασχολία. Την ατμόσφαιρα της οικογενειακής χαράς και ευφορίας έρχονται να συμπληρώσουν δυο παιδιά, όμορφα, υγιέστατα, ζωηρά, γεμάτα ζωντάνια, ευγενικά και ντυμένα με όμορφα και καθαρά ρούχα. Ζητούν σοκολάτα (το διαφημιζόμενο προϊόν) για τους φίλους τους. Για να το πετύχουν αυτό χρησιμοποιούν ως τέχνασμα: τα καπέλα που "κινούνται" έξω από το παράθυρο, έχοντας ως φόντο ένα καταπράσινο περιβάλλον.

Υπάρχει μια αμοιβαιότητα στη σχέση των προσώπων καθώς στη διαφήμιση δεν προβάλλεται μόνο η δράση των ενηλίκων αλλά και των παιδιών που έχουν την πρωτοβουλία των κινήσεων. Όσον αφορά στο χώρο, η πρώτη σκηνή διαδραματίζεται στον εσωτερικού χώρο ενός σπιτιού. Έχει άνετους, καλοφωτισμένους χώρους με πλούσια διακόσμηση που υπονοεί οικονομική άνεση καθώς και αστικό τρόπο ζωής. Έτσι επαναλαμβάνεται η πρακτική παρουσίασης ενός ενδεδειγμένου περιβάλλοντος μέσα στο οποίο θα πρέπει να ανατρέφονται τα παιδιά, μια διαπίστωση που έχει καταγραφεί και σε άλλες παιδικές τηλεοπτικές διαφημίσεις (Κεραμυδά κ.ά,2009). Όλα μέσα στο σπίτι είναι τοποθετημένα άψογα, σα να μη χρησιμοποιούνται. Σε δεύτερο πλάνο, οι "γονείς" συναντούν τα παιδιά τους στον εξωτερικό χώρο του σπιτιού όπου διαπιστώνουν πια ότι τους είπαν ψέματα και δεν είναι μαζί με τους φίλους τους. Έχουν ως "παρέα" το διαφημιζόμενο προϊόν, το οποίο έρχεται σε ένα επόμενο πλάνο να αναλυθεί στα συστατικά του: Παρουσιάζεται ένα μεγάλο μπουκάλι με γάλα και τα μαθηματικά σύμβολα + και – για να "αποδείξουν" την αξία του προϊόντος. Μαζί τους παρουσιάζεται και ένα "φρέσκο" πράσινο μήλο που παραπέμπει σε συνειρμούς σχετικούς με τη σωστή υγιεινή διατροφή.

Έτσι η διαφήμιση παρουσιάζει μια μικρή ιστορία με κάποια σκηνική πλοκή στην οποία το εμπόρευμα παίζει έναν από τους πρωταγωνιστικούς ρόλους με την έννοια ότι αποτελεί τον πυρήνα στις σχέσεις των προσώπων. Διαφαίνεται από τη συγκεκριμένη ιστορία ότι η σχέση παιδιού- ενήλικα είναι μια σχέση εξουσίας, στην οποία τον κύριο ρόλο τον έχει ο ενήλικας (Βρύζας,1997). Είναι χαρακτηριστική η σκηνή που οι δυο "γονείς" διαπιστώνουν το ψέμα των παιδιών καθώς μεταφερόμαστε στον εξωτερικό χώρο του σπιτιού. Αρχικά η κάμερα είναι στο επίπεδο των παιδιών που κάθονται στο γρασίδι ενώ στη συνέχεια μεταφέρεται ψηλότερα στο ύψος των γονέων. Η εστίαση στο βλέμμα τους, τους τοποθετεί σε ισχυρότερη θέση από αυτή του παιδιών αφού, όπως έχει καταγραφεί, το «εποπτικό βλέμμα» αποτελεί σημαινόμενο της εξουσίας (Κεραμυδά κ.ά,2009), προσδίδοντάς τους κύρος και θέση ανώτερη από αυτή των μικρών πρωταγωνιστών. Ο "πατέρας" χαμογελά συγκαταβατικά απευθύνοντας το βλέμμα του στη "μητέρα" ενώ εκείνη δείχνει ανακουφισμένη, αφού ξέρει ότι η συγκεκριμένη σοκολάτα «έχει περισσότερο γάλα από ότι κακάο», όπως αναφέρεται στο διαφημιστικό μήνυμα. Τα παιδιά χαμογελούν αμήχανα και η μόνη τιμωρία τους είναι να επιστρέψουν ένα κομμάτι από τη σοκολάτα. Έτσι το εμπόρευμα συμμετέχει καθοριστικά σ' αυτή τη σχέση, μέσω του ενήλικα (Βρύζας,1997). Αυτός είναι που μεσολαβεί (στη συγκεκριμένη περίπτωση η μητέρα, που κρατά το στερεοτυπικό ρόλο του ατόμου που αναλαμβάνει εξ ολοκλήρου την εποπτεία των παιδιών) ανάμεσα στο παιδί και το εμπορευματικό αντικείμενο με τρόπο προστατευτικό, τρυφερό και ανεκτικό.

Σύμφωνα με τους Kress & Van Leeuwen (2010) η αναπαράσταση του κόσμου στην εποχή των «πολυμέσων» και στις οθόνες τους είναι διαφορετική, όπως διαφορετικός είναι και ο τύπος των πολιτών που δημιουργεί και κατά συνέπεια είναι αναγκαία η αποκάλυψη των τρόπων με τους οποίους προωθείται η κατανόηση και η δημιουργία νοήματος μέσα από αυτούς. Όπως άλλωστε υποστηρίζει ο Kress (2003[α]) «ο καλύτερος αναγνώστης είναι ο κριτικός, ανθιστάμενος αναγνώστης, που θα βλέπει ξεκάθαρα τη δόμηση του κειμένου και της αναγνωστικής θέσης και που θα μπορεί ταυτόχρονα να αναδομήσει το κείμενο με τρόπο χρήσιμο για τον ίδιο». Στο πλαίσιο αυτό έχει τη θέση της και η ανάλυση της διαφήμισης στο ηχητικό της επίπεδο αφού και οι συγκεκριμένες επιλογές κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση, τον επηρεασμό του αποδέκτη της. Το μουσικό υπόστρωμα στη διαφήμιση είναι χαρούμενο και ρυθμικό και παραπέμπει σε μια ατμόσφαιρα χαράς, κεφιού και “σκανταλιάς” των μικρών παιδιών. Ο ρυθμός είναι γρήγορος και ακολουθεί την αντίστοιχη εναλλαγή των πλάνων. Η μουσική είναι ενσωματωμένη μέσα στις οπτικές κινήσεις που εμφανίζονται στην οθόνη. Το μοτίβο είναι απαλό και διασκεδαστικό και με αυτό τον τρόπο ενισχύει την εικόνα, καθώς συντηρεί το ενδιαφέρον και βοηθά στην απομνημόνευση του μηνύματος (Βρύζας,1997, Ναυρίδης κ.ά., 1986).

Στο λεκτικό επίπεδο, η φωνή, κατεξοχήν φορέας της διαφημιστικής επιχειρηματολογίας, συνοδεύει την εικόνα και λειτουργεί αυτοδύναμα και παράλληλα μ’ αυτή (Βρύζας,1997, Ναυρίδης κ.ά., 1986). Στη συγκεκριμένη διαφήμιση η συμμετοχή της παιδικής και ενήλικης φωνής είναι ισότιμη. Στην αρχή ακούγεται η φωνή του κοριτσιού που ρωτά αν μπορούν να έχουν περισσότερη σοκολάτα για να προσφέρουν στους φίλους τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι δεν υπάρχει διάλογος, ανάμεσα στα πρόσωπα. Στην ερώτηση του κοριτσιού δεν υπάρχει λεκτική απάντηση, αλλά έμπρακτη (προσφορά σοκολάτας) από τους γονείς. Η φωνή του πατέρα έρχεται να κάνει μια απλή διαπίστωση, που βοηθά μόνο στην εξέλιξη της διαφημιστικής ιστορίας. Είναι γεγονός ότι η συμμετοχή της παιδικής φωνής στη συγκεκριμένη διαφήμιση δε μεταφέρει κάποιο μήνυμα. Αντίθετα ενισχύει την άποψη ότι συχνά η παρουσία του παιδιού στο διαφημιστικό λόγο έχει κύρια συμβολικό χαρακτήρα και χρησιμοποιείται για να προβληθούν τα χαρακτηριστικά της παιδικότητας (ζωηράδα, νεανικότητα, τρυφερότητα) ή για να δηλώσει-όπως άλλωστε και η γυναικεία παρουσία- την ύπαρξη οικογένειας (Βρύζας,1997, Ναυρίδης κ.ά., 1986). Στις επόμενες σκηνές ακούγεται η φωνή ενός άντρα-ομιλητή που αναφέρεται στην αξία του διαφημιζόμενου προϊόντος. Ο τόνος της συγκεκριμένης αντρικής φωνής είναι φιλικός και κοφτός, δίνει την αίσθηση πως πρόκειται για κάποιον ειδικό, πως όσα λέγονται είναι αληθινά και υπεύθυνα, δίνοντας πληροφορίες για το είδος και τη χρησιμότητα του προϊόντος. Τα επιχειρήματα που χρησιμοποιεί είναι αρκετά απλοποιημένα, με σκοπό να είναι κατανοητά ενώ δίνονται σε επανάληψη. Η πληροφόρηση αυτή χωρίς να είναι πλήρης και αντικειμενική, σκοπεύει στον τονισμό της αγνής και υγιεινής ποιότητας του συγκεκριμένου προϊόντος. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι το εμπόρευμα παρουσιάζεται προφορικά ταυτόχρονα με την εικονική απεικόνισή του.

Έτσι και σε αυτή τη διαφήμιση επιτυγχάνεται ο βασικός στόχος χρήσης της φωνής, καθώς αυτή ενσωματώνεται στο πολυτροπικό της κείμενο για να περιορίσει και να προσανατολίσει την πολυσημική κινητικότητα της εικόνας στο πλαίσιο της συγκεκριμένης επιχειρηματολογίας. Μιλάει για το προϊόν και μέσα στην επιχειρηματολογία της διακρίνεται η παρότρυνση να αγοράσει ο θεατής το διαφημιζόμενο προϊόν (Βρύζας,1997, Ναυρίδης κ.ά., 1986). Με αυτό τον τρόπο η εικονική αναπαράσταση του εμπορεύματος συνοδεύεται από την ολοκληρωμένη παρουσίασή του μέσα από τον προφορικό λόγο. Παρά τη μικρή του έκταση και σε αυτό διακρίνονται κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά του διαφημιστικού λόγου, όπως η ύπαρξη ρυθμού και μουσικότητας, το αίσθημα της οικειότητας με τον καταναλωτή, η χρήση λεξιλογίου καθημερινού προφορικού λόγου (Χατζησαββίδης, 2000).

Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται είναι απλές, παρουσιάζουν τη σοκολάτα «ειδικά μελετημένη», προσωποποιημένη καθώς μπορεί να φροντίζει και να θρέφει υγιεινά τα παιδιά και έτσι οι μητέρες μπορούν να είναι ήσυχες. Τα ρήματα που χρησιμοποιούνται, προτρέπουν και παρακινούν: «χρειάζονται, δώστε...». Είναι επίσης χαρακτηριστικό ότι η επωνυμία του εμπορεύματος αναφέρεται -πάντοτε ονομαστικά και με ιδιαίτερο στόμφο 5 φορές στην διάρκεια της διαφήμισης (1 φορά από τα παιδιά και 4 φορές από τον ομιλητή). Η επανάληψη αυτή επιτείνεται αν προσθέσουμε και όσες φορές χρησιμοποιείται η λέξη σοκολάτα (με τη γενική της έννοια). Έτσι μπορούμε να πούμε ότι γίνεται προσπάθεια να ταυτιστεί η έννοια της σοκολάτας με το συγκεκριμένο προϊόν.

Η απομνημόνευση του μηνύματος επιτυγχάνεται με την επανάληψη του «πλεονεκτήματος» της σοκολάτας σε σχέση με άλλες όμοιές της: «Έχει περισσότερο γάλα και λιγότερο κακάο». Δεν πρέπει όμως να παραβλέπουμε ότι εκείνο που επιδιώκει μια διαφήμιση που απευθύνεται σε παιδιά δεν είναι τόσο να ενημερώνει ή να διαβεβαιώνει όσο να γοητεύει. Να δρα σε επίπεδο συγκινησιακό και να διαθέτει μια εξουσία υποβολής. Έτσι προσπαθεί να δημιουργήσει μια συναισθηματική σχέση ανάμεσα στο προϊόν και το παιδί, παρά να τονίσει τα προτερήματα του προϊόντος, κάτι που ενδιαφέρει -πιθανότατα- μόνο τους ενήλικες (Βρύζας,1997, Ναυρίδης κ.ά., 1986).

Είναι χαρακτηριστική μια από τις τελευταίες σκηνές της συγκεκριμένης διαφήμισης όπου γίνεται κοντινή λήψη στους μικρούς πρωταγωνιστές και στη συμβολική κίνηση που κάνουν με τις παλάμες τους, έτσι ώστε ο μικρός τηλεθεατής να αποκτήσει τη δική τους οπτική γωνία και να τοποθετηθεί στην παρέα τους, έχοντας την αίσθηση ότι συμμετείχε και αυτός στην επιτυχία της σκανδαλιάς τους. Με τον τρόπο αυτό, όπως έχει επισημανθεί (Σιούτας, Σιούτας, 2006) η διαφήμιση προβάλλει έναν κόσμο όπου τα παιδιά είναι κυρίαρχοι των αποφάσεων, χωρίς να επηρεάζονται από την εξουσία και τους περιορισμούς των ενηλίκων.

Τέλος όσον αφορά στο ιδεολογικό περιεχόμενο της διαφήμισης, παρόλο που η οργάνωση του χώρου, το ντύσιμο, η εμφάνιση, οι κινήσεις και ο τρόπος ομιλίας των προσώπων καθώς και η μουσική είναι «σύγχρονα», οι ρόλοι και οι σχέσεις υπακούουν στα πιο παραδοσιακά ελληνικά στερεότυπα: Η οικογένεια αποτελείται από τους γονείς και τα δυο παιδιά τους, ένα αγόρι και ένα κορίτσι, η μητέρα είναι αυτή που φροντίζει για τη διατροφή των παιδιών και έχει την τελική γνώμη για το τι θα καταναλώσουν τα παιδιά της. Ο πατέρας δεν έχει συμμετοχή στην ανατροφή και διατροφή των παιδιών του ενώ παράλληλα προβάλλεται η κοινωνική αξία της αφθονίας και του καταναλωτισμού. Τα παιδιά δε διστάσουν να πουν ψέματα στους γονείς τους και να παραστήσουν ότι έχουν παρέα κάποιους φίλους τους ώστε να εξασφαλίσουν περισσότερα κομμάτια από τη σοκολάτα. Χαρακτηριστικό είναι ότι όταν αποκαλύπτεται το ψέμα τους, τα παιδιά δεν επιστρέφουν παρά μόνο ένα από τα επιπλέον κομμάτια. Έτσι με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται και η άποψη ότι αυτά μπορούν να γίνουν ευτυχισμένα με την υπερκατανάλωση.

Οι οποιοσδήποτε συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού στη σχέση του με τους γονείς του, ικανοποιούνται με την εξασφάλιση υλικών αγαθών. Η μητέρα στη συγκεκριμένη περίπτωση δείχνει ότι αγαπά τα παιδιά της, αφού όχι μόνο δε θυμώνει για το ψέμα τους αλλά τους αφήνει και περισσότερη σοκολάτα ως επιβράβευση για το έξυπνο τέχνασμά τους. Μια ακόμη αξία που προβάλλεται έχει επίσης σχέση με την κατανάλωση και αφορά τις οικογενειακές σχέσεις. Κάθε γονιός-σε οποιαδήποτε κοινωνική και οικονομική θέση και αν βρίσκεται- θα πρέπει να εξασφαλίζει στα παιδιά του καταναλωτικά αγαθά, αρκεί αυτά να ικανοποιούν κάποιες επιταγές υγιεινής διατροφής.

4.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Αναφορικά με την πρώτη ερώτηση: «Σου αρέσουν οι διαφημίσεις» η απάντηση όλων των ερωτώμενων παιδιών είναι θετική. Για μια ακόμη φορά, επιβεβαιώνεται η άποψη ότι «τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη διαφήμιση σαν μια χαρούμενη και διασκεδαστική ιστορία» (Βρύζας, 1997:30). Όπως καταγράφεται στις απαντήσεις τους («γιατί έχει πλάκα …ήταν αστεία και ευχάριστη ιστορία, επειδή δείχνει παιδιά») ανάμεσα στα κριτήριά τους είναι η ευχαρίστηση, η ομορφιά, η πλάκα και η ποικιλία που χαρακτηρίζει τις τηλεοπτικές διαφημίσεις (Βρύζας, 1997). Επιπρόσθετα η προτίμηση των παιδιών στις διαφημίσεις έχει ερμηνευτεί κυρίως λόγω των γρήγορων εναλλαγών της εικόνας, της μουσικής, των θεμάτων αλλά και από το είδος των διαφημιζόμενων προϊόντων (Οικονομίδης, 2005), κριτήρια που έχουν καθοριστικό ρόλο και για τις συγκεκριμένες επιλογές των παιδιών.

Στη δεύτερη και τρίτη ερώτηση που αφορούσε το χώρο και τα πρόσωπα που συμμετέχουν στη συγκεκριμένη διαφήμιση, τόσο τα νήπια όσο και εκείνα της σχολικής ηλικίας απάντησαν λεπτομερώς αποδίδοντας όλα όσα είδαν στη διαφήμιση. Ο βαθμός κατανόησης των γεγονότων και καταστάσεων και από τις δυο κατηγορίες ηλικιών είναι ικανοποιητικός. Όσον αφορά τις ερωτήσεις για την απασχόληση του πατέρα και της μητέρας μέσα στο σπίτι, οι απαντήσεις των παιδιών έχουν άμεση σχέση με τις προσωπικές τους εμπειρίες και όσα βιώνουν καθημερινά στο δικό τους οικογενειακό μικρόκοσμο: «Η μαμά καθαρίζει, μαγειρεύει, πλένει τα πιάτα, σφουγγαρίζει, ξεσκονίζει, σκουπίζει, δεν κάθεται ποτέ, ράβει ρούχα… και καμιά φορά βλέπει αθλητικά ή πίνει καφέ με τον κόσμο…». «Ο μπαμπάς διαβάζει εφημερίδες, βλέπει αθλητικά,

μπάσκετ, ποδόσφαιρο, κοιμάται, κάθεται, ξεκουράζεται, τρώει φαγητό, πηγαίνει στη δουλειά, φέρνει λεφτά στο σπίτι».

Η επόμενη ερώτηση σχετικά με το επάγγελμα της μητέρας και του πατέρα έχει σχέση με το πώς αντιλαμβάνονται τα ίδια τα παιδιά το γυναικείο και αντρικό ρόλο. Εδώ οι απαντήσεις των παιδιών ποικίλουν ανάλογα με την ηλικία τους. Τα νήπια προβάλλουν την προσωπική εμπειρία τους και αποκωδικοποιούν την απασχόληση της μητέρας και του πατέρα της διαφήμισης σύμφωνα με τα δεδομένα των δικών τους γονιών ή επιλέγουν επαγγέλματα, που για τη δεδομένη στιγμή που ερωτήθηκαν, θεωρούν σημαντικά (χαρακτηριστικές οι απαντήσεις για την 1η περίπτωση: «Η μαμά είναι νοικοκυρά, νοσοκόμα, πωλήτρια… και ο μπαμπάς είναι δάσκαλος του βόλεϋ, είναι χτίστης, νοσοκόμος, κάνει την ίδια δουλειά με το δικό μου μπαμπά …» ενώ για τη 2η περίπτωση: «Η μαμά είναι ταμίας σε Super-Market, ο μπαμπάς είναι ποδοσφαιριστής, βάζει βενζίνη στα αυτοκίνητα…»). Έτσι οι απαντήσεις τους δίνονται μέσα από το πρίσμα της δικής τους οικογενειακής-κοινωνικής πραγματικότητας. Αντίθετα τα μεγαλύτερα παιδιά αντιλαμβάνονται το γυναικείο και αντρικό ρόλο σύμφωνα μ' αυτό που προβάλλεται στη διαφήμιση. Ο πατέρας γίνεται «υπάλληλος γραφείου, γιατί φαίνεται ότι βγάζει πολλά χρήματα και έχει πλούσιο σπίτι, συγγραφέας, πωλητής ρούχων… γιατί είναι ευγενικός». Ενώ η μητέρα δουλεύει στην τράπεζα, ή θα μπορούσε να είναι μανεκέν…». Όμως δεν πρέπει να παραβλέψουμε και το γεγονός ότι και στα παιδιά σχολικής ηλικίας οι απαντήσεις τους έχουν σχέση με τις προσωπικές τους εμπειρίες, καθώς ένα μεγάλο ποσοστό από τα ερωτώμενα παιδιά των οποίων η μητέρα δεν εργάζεται, απάντησαν ότι η μητέρα της διαφήμισης είναι «νοικοκυρά και παραμένει στο σπίτι για να φροντίσει την οικογένειά της».

Η ερώτηση που έπεται έχει σχέση με την εκλογή προσώπου: «Εσύ ποιο πρόσωπο θα ήθελες να ήσουν;». Στη συγκεκριμένη διαφήμιση εμφανίζεται μια ολοκληρωμένη, πυρηνική οικογένεια (άντρας, γυναίκα, αγόρι, κορίτσι). Η προτίμηση των παιδιών για τα άτομα του ίδιου φύλου (άσχετα από την ηλικία τους) είναι σαφής. Τα κορίτσια διάλεξαν το θηλυκό ρόλο «γιατί είναι όμορφο και έξυπνο, κάνει σκανταλιές». Για τον ίδιο λόγο τα αγόρια διάλεξαν το παιδί του αντίστοιχου φύλου. Μόνο ένα από τα παιδιά -σχολικής ηλικίας- που ρωτήθηκαν διάλεξε τον πατέρα «γιατί είναι μεγάλος και δουλεύει».

Η όγδοη ερώτηση αφορούσε την εικόνα του εμπορεύματος και δόθηκε με σκοπό να διαπιστωθεί κατά πόσο τα παιδιά βλέπουν το διαφημιζόμενο αντικείμενο όπως επιδιώκει να το παρουσιάσει η διαφήμιση. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας απάντησαν χωρίς επιφύλαξη: «Είναι σίγουρα καλύτερη, είναι καλή και νόστιμη… Έχει περισσότερο γάλα και λιγότερη σοκολάτα… Είναι 'λίγο πιο πολύ' καλύτερη από όλες τις άλλες… Είναι καλύτερη, γιατί έχει γαλατάκι ωραίο, φρέσκο και το γάλα κάνει καλό…». Ακόμη και στην περίπτωση που δεν θυμούνται τα λόγια της διαφήμισης αυτοσχεδιάζουν, για να υπερασπιστούν την επιλογή τους: «Έχει λίγο κακάο και λίγο γάλα». Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά σχολικής ηλικίας απαντούν παρουσιάζοντας τα πλεονεκτήματα της σοκολάτας αλλά διατηρώντας κάποιες επιφυλάξεις, όπως άλλωστε έχει ήδη επισημανθεί και σε άλλες έρευνες «είναι πιο καχύποπτα προς τη διαφήμιση» (Μπαμπαλιούτας, Παπαδοπούλου,2008:312). Οι απαντήσεις τους («Μας τη δείχνουν και άμα θέλουμε μπορούμε να την πάρουμε ή άμα δε θέλουμε να μην την πάρουμε. Έχει και άλλες καλές σοκολάτες… Λέει ότι είναι καλύτερη για να την αγοράσουν τα παιδιά») αφορούν πιθανότατα την ενεργοποίηση των «αμυντικών μηχανισμών λόγω γνώσεων και στάσεων» που όπως επισημαίνεται σε αρκετές περιπτώσεις «δε συνεπάγεται κατ' ανάγκη και τη χρησιμοποίησή τους» (Μπαμπαλιούτας, Παπαδοπούλου,2008:312).

Ένα ακόμη ερώτημα που σχετίζεται με την εικόνα του εμπορεύματος απαντάται στην ένατη ερώτηση: «Γιατί τα παιδιά ζητούν περισσότερη σοκολάτα;». Τα παιδιά νηπιακής ηλικίας "συγχωρούν" -όπως και η μητέρα της διαφήμισης- τους συνομήλικούς τους πρωταγωνιστές για το ψέμα τους, απαντώντας ότι θέλουν περισσότερη σοκολάτα για να τη δώσουν στους φίλους τους ενώ γνωρίζουν ότι στην εξέλιξη του διαφημιστικού επεισοδίου δεν υπάρχουν φίλοι. Παράλληλα δίνουν απαντήσεις παρόμοιες με αυτές των παιδιών σχολικής ηλικίας, που απηχούν την αξία της καταναλωτικής 'ευτυχίας': «Δεν τους φτάνουν, για να φάνε πολλές, για να έχουν περισσότερη στην κοιλιά τους, τους αρέσει να τρώνε πολύ… τη μαμά δεν την πειράζει που είπαν ψέματα τα παιδιά γιατί λέει ότι με την Kinder-σοκολάτα είναι ήσυχη». Αξίζει όμως να αναφερθεί ότι τα παιδιά της σχολικής ηλικίας γνωρίζουν ότι ακόμη και το ψέμα των πρωταγωνιστών έχει να κάνει με τη διαφημιστική συνθήκη: «Λένε ψέματα, γιατί τους το είπε ο κύριος που έφτιαχνε τη διαφήμιση».

Η τελευταία ερώτηση αναζητά τους λόγους για τους οποίους 'αρέσει' η συγκεκριμένη διαφήμιση. Όλα τα ερωτώμενα παιδιά, ανεξαρτήτου ηλικίας, απαντούν πως τους άρεσε η διαφήμιση γιατί σ' αυτή

παρουσιάζονται παιδιά «… που κάνουν σκανταλιά, …που καταφέρνουν αυτό που θέλουν, … που λένε ψέματα χωρίς να τιμωρηθούν». Έτσι από την τελευταία ερώτηση διαπιστώνεται το 'μυστικό' της επιτυχίας της συγκεκριμένης διαφήμισης, που σίγουρα είχαν υπόψη τους, αυτοί που τη σχεδίασαν: Να 'μιλά' στα παιδιά και να καταφέρνει να τα επηρεάζει με σκοπό την αύξηση της κατανάλωσης του συγκεκριμένου προϊόντος. Για μια ακόμη φορά διαπιστώνεται ότι η διαφήμιση, πέρα από την επιφανειακή της μορφή έχει συγκεκριμένους στόχους-οικονομικούς και ιδεολογικούς- που με διάφορα μέσα (πρόσωπα, καταστάσεις, προτροπές) καταφέρνει να τους προωθεί.

5. Συμπεράσματα/ Προτάσεις

Μια γενική διαπίστωση που εξάγεται από την αρχική ανάλυση των ερωτηματολογίων, είναι ότι υπάρχουν αρκετές ενδείξεις πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν την τάση να ερμηνεύουν το διαφημιστικό μήνυμα προβάλλοντας πάνω σ' αυτό τις συνθήκες της προσωπικής τους ζωής, ενώ τα παιδιά σχολικής ηλικίας έχουν την τάση να ταυτίζονται περισσότερο με τη συνθήκη που τους παρουσιάζεται στη διαφήμιση, ερμηνεύοντάς την με τον τρόπο που θέλει ο διαφημιστής (Βρύζας,1997, Ναυρίδης κ.ά., 1986). Κατά συνέπεια μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας ενισχύουν την άποψη πως η ηλικία παίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση του διαφημιστικού μηνύματος και είναι εξαιτίας αυτής διαφορετικός και ο βαθμός εσωτερίκευσης των αξιών που προβάλλονται από τη συγκεκριμένη διαφήμιση στα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Το μεν πρώτο καταλαβαίνει τα γεγονότα που 'εξιστορεί' η διαφήμιση αλλά αυτά τα ερμηνεύει με ένα δικό του προσωπικό τρόπο (Βρύζας, 1997:31). Από την άλλη πλευρά τα παιδιά σχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται όχι μόνο τα γεγονότα της διαφήμισης αλλά και την οικονομική σκοπιμότητα που αυτά υπηρετούν, όπως άλλωστε επισημαίνεται και σε άλλες έρευνες (Βρύζας,1997, Ναυρίδης κ.ά., 1986).

Τα παραπάνω συμπεράσματα δεν μπορούν βέβαια να έχουν γενική ισχύ καθώς αφορούν ένα μικρό δείγμα, ωστόσο συνηγορούν προς την κατεύθυνση υιοθέτησης διδακτικών πρακτικών που κινούνται στα πλαίσια του «Κριτικού Γραμματισμού», όπου το κείμενο της διαφήμισης γίνεται αντικείμενο διερεύνησης και προσεκτικής ανάγνωσης, λειτουργώντας ως εργαλείο ανάπτυξης κριτικής στάσης τόσο από παιδιά σχολικής όσο και προσχολικής ηλικίας. Παραδείγματα της καινοτόμου αυτής προοπτικής έχουν ήδη καταγραφεί (Μπαμπαλιούτας, Παπαδοπούλου,2008, Ντίνας, Κεραμυδά, 2008, Γρόσδος, 2010, Βαλσαμίδου, 2010, Αμαραντίδου κ.ά., 2014), ωστόσο η διεύρυνση της εφαρμογής της όπως και η υιοθέτησή της στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική τόσο του δημοτικού σχολείου όσο και του νηπιαγωγείου εξακολουθεί να αποτελεί ζητούμενο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Dyer G. (1993), *Η Διαφήμιση ως Επικοινωνία*, (μφρ. Α. Σπυροπούλου). Αθήνα: Πατάκη

Kress,G. (2003^{α}). *Γλωσσικές διαδικασίες σε κοινωνιπολιτισμική πρακτική*, (μφρ. Ε. Γεωργιάδη). Αθήνα: Σαββάλας

Kress, G. (2003^{β}). *Literacy in the new media age*. London: Routledge

Kress G., Van Leeuwen T. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*. Παπαδημητρίου Φ. (επιμ.). (μφρ. Γ., Κουρμεντάλα). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Αμαραντίδου, Κ., Μούσιου-Μυλωνά, Όλγ., Ντίνας, Κ., (2014). "Οι διαφημίσεις στη ζωή μας: Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού". Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Ά. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.). *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη, Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου*, Ανακτήθηκε στις 17-1-2018 από: http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html

Βαλσαμίδου, Λ. (2010). "Αλφαβητισμός στα μέσα επικοινωνίας και παραγωγή διαφημιστικού μηνύματος στο Νηπιαγωγείο: Μελέτη περίπτωσης". Στο «*Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην Εκπαίδευση*», Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας, Ανακτήθηκε στις 19-1-2018 από https://www.ekped.gr/praktika10/nip/042.pdf

Βρύζας, Κ., (1997). *Μέσα Επικοινωνίας και Παιδική Ηλικία*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Γρόσδος, Στ. (2010). "Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί- καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό", *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 54-68.

Κεραμυδά Μ., Κυρίδης Αρ., Βαμβακίδου, Ι. (2009). "Παιχνίδια για νήπια στην τηλεοπτική διαφήμιση: σημειωτική ανάλυση και οπτικός γραμματισμός". Στο *Η Γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*, Πρακτικά του 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΟΜΕΡ, 174-186

Κουτσουλέλου-Μίχου, Ε. (1997). *Η Γλώσσα της Διαφήμισης*. Αθήνα:Gutenberg.

Μπαμπαλιούτας, Δ., Παπαδοπούλου, Μ. (2008). "Παραγωγή διδακτικού υλικού για την ανάπτυξη κριτικού οπτικού γραμματισμού μέσα από έντυπα διαφημιστικά κείμενα σε μαθητές/τριες Στ' τάξης Δημοτικού". Στο, Σταυρίδου, Ε., Σολομωνίδου, Χ. και Παπαρούση, Μ. (επιμ.). *Προωθώντας τη μάθηση: Έρευνα σε σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή διδακτικού υλικού*. Αθήνα: Εκδόσεις νέων Τεχνολογιών, 310-329.

Μπιρμπίλη, Μ. (2016). "Εκπαιδευτικοί και σύγχρονο παιχνίδι: Η περίπτωση των παιχνιδιών της μαζικής κουλτούρας". *Διάλογοι,* Ανακτήθηκε στις 21-1-2018 από: https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/view/10509

Ναυρίδης, Κ., Σόλμαν, Μ., Τσαούλα, Ν., (1986). *Η Αλίκη στη χώρα των πραγμάτων. Το παιδί ως διαφημιστικό αντικείμενο.* Αθήνα: Υποδομή.

Ντίνας, Κ., Κεραμυδά, Μ. (2008). "Η Γλώσσα στη διαφήμιση των παιδικών παιχνιδιών", *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 154, 107-124.

Ξηροτύρης, Ι. (1965). *Επίκαιρα Κοινωνικά Προβλήματα*. Θεσσαλονίκη

Οικονομίδης, Β. (2005). "Τηλεοπτικές συνήθειες παιδιών ηλικίας 5,5-6,5 ετών". *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 6, 103-119.

Σεμεντεριάδης, Θ. (2004). *Τηλεοπτική διαφήμιση και παιδί προσχολικής ηλικίας στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε στις 18-8-2017 από: http://ikee.lib.auth.gr/record/8329.

Σιούτας, Ν., Σιούτας, Αθ. (2006). "Τηλεόραση και παιδική ηλικία". *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 126-135.

Χατζησαββίδης Σ. (2011). "Η πολυτροπικότητα στη σύγχρονη εγγράμματη κοινωνία ως προϊόν μεταφοράς του βιώματος: προς μια νέα μορφή λόγου". Στο, Πουρκός, Μ. και Κατσαρού, Ε. (επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην κοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*, Θεσσαλονίκη: Νησίδες, 103-113.

Χατζησαββίδης, Σ. (2000). "Η γλώσσα της διαφήμισης στα Ελληνικά Μ.Μ.Ε.". Στο, Δουλκέρη, Τ. (επιμ.) *Κοινωνιολογία της διαφήμισης*, Αθήνα: Παπαζήσης,43-58.

Διαφήμιση της Kinder-σοκολάτας
(διαθέσιμη: https://www.youtube.com/watch?v=bClrCRizaRA)

Ένα πολυθεματικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στη φιλοσοφία του κοινωνικού σχολείου

Αναστασία Τόλιου
Υπ. Διδ. Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
toliou_anastasia@hotmail.com

Αγγελική Τσαπακίδου
Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
atsapakid@uowm.gr

Ελένη Τσομπανάκη
PhD: University of Birmingham, Education Department.
eleni79@gmail.com

Περίληψη
Το σχολείο αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό που αποβλέπει στην παροχή γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών προκειμένου να οργανώσει τη σχολική μάθηση, έτσι ώστε να επιτευχθεί μία ουσιαστική σύνδεση με τις μορφές και τα προβλήματα της ζωής. Σκοπός της έρευνας είναι να εξεταστεί η συμβολή του πολυθεματικού προγράμματος «Κοινωνικό Σχολείο» του καινοτόμου αυτού εγχειρήματος, όπως αυτή επιβάλλεται από το τρέχον κοινωνικό συγκείμενο. Η έρευνα διεξήχθη σε σχολεία του Ν. Θεσσαλονίκης, σε δείγμα 305 παιδιών 6-7 χρόνων. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το κοινωνιομετρικό τεστ που εφαρμόστηκε σε όλο το δείγμα πριν και μετά τη λήξη της έρευνας. Επίσης, πραγματοποιήθηκε ένα πρόγραμμα παρέμβασης. Η παρεμβατική δράση περιλάμβανε ψυχοκινητικές δραστηριότητες στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης, αναφορικά με τη «Διατροφή» οι οποίες προωθούσαν την αλληλεπίδραση όλου του μαθητικού δυναμικού. Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση του προγράμματος SPSS 23.0 διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που αποτελούσαν την πειραματική ομάδα παρουσίασαν υψηλότερα στατιστικά αποτελέσματα ως προς τη διεύρυνση του πλέγματος των κοινωνικών τους σχέσεων, αλλά και την υιοθέτηση διατροφικών συνηθειών που εναρμονίζονται με το σωστό διατροφικό πρότυπο.

Λέξεις κλειδιά: πολυθεματικό, διατροφή, ολιστική ανάπτυξη

Κοινωνικό Σχολείο

Σε μία εποχή όπου οι διαρκείς και έντονες εξελίξεις, αλλαγές, η πολυπλοκότητα και η πολυμορφία αποτελούν μία σταθερά στο τρέχον κοινωνικό συγκείμενο, με την οικονομική κοινωνική και πολιτιστική βιωσιμότητα να διακυβεύονται, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν θα πρέπει να μείνει ανεπηρέαστο. Η ανάγκη για επανεκτίμηση, αναμόρφωση και προσαρμογή των στόχων και του περιεχομένου της εκπαίδευσης στις τρέχουσες εξελίξεις προβάλλει επιτακτική, προκειμένου να επέλθει η ισορροπία μεταξύ του ατόμου και της κοινωνίας (Χατζηγεωργίου, 2011). Το «Κοινωνικό Σχολείο» είναι ένα πολυθεματικό διαθεματικό πρόγραμμα το οποίο θεσπίστηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, σε συνεργασία με τα Υπουργεία Υγείας, Πολιτισμού και Αθλητισμού, Δημόσιας Τάξης και άλλους εμπλεκόμενους φορείς (ΦΕΚ 58β/1-9-2014).

Το εν λόγω εγχείρημα περιλαμβάνει δύο κύριους θεματικούς άξονες τη σωματική υγεία, αλλά και τις προεκτάσεις αυτής, που είναι άμεσα συνυφασμένες με τη ψυχική υγεία και αποτελούν τον άλλο θεματικό άξονα (Στάππα-Μουρτζίνη, 2000). Οι επιμέρους συνιστώσες του σχετίζονται με την ευαισθητοποίηση και πληροφόρηση γύρω από σημαντικά κοινωνικά θέματα, του αθλητισμού-ευ ζην, της υιοθέτησης καλών διατροφικών συνηθειών, τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, την καταπολέμηση του ρατσισμού και της σχολικής βίας, φαινόμενο που μαστίζει τη σχολική πραγματικότητα, την ατομική υγιεινή, αλλά και

προγράμματα πρόληψης στο πεδίο των εθισμών από το αλκοόλ, τα ναρκωτικά ή άλλες ψυχοδραστικές ουσίες (ΦΕΚ 58β/1-9-2014). Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει μία δέσμη δράσεων με στόχο την πληροφόρηση και τη βιωματική δράση των μαθητών. Η συμπεριφορά και η στάση ζωής που υιοθετεί το παιδί σε καθένα από αυτά τα μείζονος σημασίας κοινωνικά θέματα διαμορφώνουν τον χαρακτήρα του, την προσωπικότητά του και τη μετέπειτα εξέλιξή του στην κοινωνία.

Σκοπός του λοιπόν, είναι να ανταποκριθεί παράλληλα με τον επιστημονικό ρόλο του σχολείου, που σχετίζεται με τη μετάδοση γνώσεων και την πολυσήμαντη και μείζονος σημασίας παιδευτική του αποστολή (Χατζηγεωργίου, 2004). Πρόκειται για μία καινοτόμα πρωτοβουλία καθώς συνδέει τη σχολική πραγματικότητα με τον περιβάλλοντα χώρο, επιτυγχάνοντας στην ουσία το Άνοιγμα του Σχολείου στην κοινωνία. Το εν λόγω πρόγραμμα λειτουργεί κάτω από τη σκέπη της διαθεματικότητας, αφού δίνει έμφαση στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης, καθιστώντας τον μαθητή συν-λειτουργό και κριτικά σκεπτόμενο ον στην μαθησιακή διαδικασία. Άλλωστε η ισχύουσα πραγματικότητα καθιστά αναγκαία μία εκ βαθέων αναμόρφωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις επιταγές μίας διαρκώς εξελισσόμενης και μεταβαλλόμενης κοινωνικής πραγματικότητας (Κοσσυβάκη, 2006).

Εμπειρίες με Νόημα

Χρέος του δασκάλου σήμερα είναι να προσφέρει στο μαθητή Εμπειρίες με Νόημα, να τον φέρει δηλαδή σε επαφή με καταστάσεις που άπτονται των καίριων κοινωνικών φαινόμενων, αλλά και των γνωστικών ενδιαφερόντων του, προσφέροντάς του τη δυνατότητα για εμπλοκή (Χατζηγεωργίου, 2011). Άλλωστε η γνώση προκύπτει κατόπιν του συσχετισμού των νέων γνώσεων με τις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές του ανθρώπου (Κυριακίδης, 2006). Ας μην ξεχνούμε πως ο μαθητής δεν είναι «tabula rasa» επομένως ο δάσκαλος καλείται να αξιοποιήσει της «a priori» γνώσεις που ο μαθητής διαθέτει. Πράγματι η λέξη «νόημα» εννοιολογικά αναφέρεται στην εμβάθυνση ενός γνωστικού αντικειμένου σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι αποδίδεται με τον όρο «κατανόηση».

Η γνώση που κατακτά ένα άτομο ανεβαίνει κλιμακωτά σε διάφορα επίπεδα νοήματος, ανάλογα με το πλέγμα των εννοιολογικών συσχετισμών και αλληλοσυνδέσεων που διαμορφώνονται (Ματσαγγούρας, 2006). Η ύψιστη μορφή γνώσης κατακτάται όταν το Υποκείμενο της Μάθησης συμπεριλαμβάνει τον Εαυτό του στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης. Κατά αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται η κριτική σκέψη του παιδιού, καθώς συνειδητοποιεί πως τα πάντα στο κοινωνικό γίγνεσθαι αποτελούν μία συνιστώσα ενός συνεκτικού όλου (Siegel, 1988). Επομένως, ο μαθητής πέρα από τη διαδικαστική γνώση κατακτά και τη στρατηγική που του δίνει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει ανάλογες καταστάσεις στο μέλλον, ως πολίτης μίας δημοκρατικής και υγιούς σκεπτόμενης κοινωνίας. Η εξέλιξη αυτή, αποτελεί και τον ύψιστο σκοπό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (McCarthy, 1996).

Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη

Απώτερος στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού μέσα από την άρση του δυϊσμού μεταξύ της μάθησης και του περιβάλλοντα χώρου (Κοσσυβάκη, 2006). Η διαπαιδαγώγηση σήμερα των νέων πέρα από τη γνωστική τους ανάπτυξη, δίνει έμφαση επιπλέον στη βιωματική προσέγγιση της γνώσης, στη συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα, στοιχεία τα οποία προσδίδουν μία ανθρωπιστική διάσταση στη διαδικασία μάθησης. Βασική προϋπόθεση για την επίτευξη αυτού του εκπαιδευτικού στόχου είναι η διασφάλιση της ενεργητικής φύσης της κατάκτησης της γνώσης και η χρήση διερευνητικών στρατηγικών για τη εξέταση των προβληματικών καταστάσεων (Brown, et. al. 1990). Έρευνες μάλιστα επαληθεύουν την άποψη αυτή όπως των Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R., 2002., των Mayer, J. D. Salovery, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. 2001.

Μέσα από την ένταξη των ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων στον σχολικό χώρο διαμορφώνονται περιβάλλοντα μάθησης, κατά τα οποία τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τη δημιουργική έκφραση, την αισθητική και καλλιτεχνική τους αντίληψη, να εξωτερικεύσουν τα αισθήματά τους, τις σκέψεις τους και γενικότερα να ξεδιπλώσουν τον ψυχικό τους κόσμο χρησιμοποιώντας διαφορετικούς τρόπους συμπεριφοράς (Τσαπακίδου, 1997). Μέσα σε μία τέτοιου είδους διαμορφωμένη εκπαιδευτική διαδικασία προωθείται η χρήση με ευελιξία εναλλακτικών επικοινωνιακών διαύλων, στοιχείο που μακροπρόθεσμα θα συμβάλλει ως προς την επιτυχή αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων στον στίβο της ζωής.

Συνεπώς καλλιεργείται ο *κοινωνικός πολιτισμός*, παράλληλα με τον *επιστημονικό-γνωστικό.* Πρόκειται στην ουσία για την καλλιέργεια του αισθήματος της κοινωνικής συνείδησης, καθώς αποδέχεται το παιδί τη διαφορετικότητα με τις όποιες ιδιαιτερότητες οι άλλοι φέρουν. Το ζητούμενο αυτής της προσέγγισης είναι η διερεύνηση κοινωνικών ζητημάτων και θεμάτων επικαιρότητας, με αποτέλεσμα την όσμωση με την κοινωνία Άλλωστε η συναισθηματική αγωγή και κατ' επέκταση η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης επιτυγχάνεται όταν παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση, συνεργασία και εμπλοκή σε δραστηριότητες που αποτελούν προσομοίωση ρεαλιστικών καταστάσεων.

Συναισθηματική νοημοσύνη

Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση δεν είναι ήσσονος σημασίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς αντιπροσωπεύει εκείνο το μέρος της διδασκαλίας που συνδέει τις ακαδημαϊκές γνώσεις με μια συγκεκριμένη ομάδα δεξιοτήτων απαραίτητων για την επιτυχία των παιδιών στο σχολείο, στην οικογένεια και στη μελλοντική επαγγελματική ζωή. Ας μην ξεχνάμε τον Pestalozzi που υποστήριζε ότι «μαθαίνω με το νου, την καρδιά και τα χέρια». Παρ' όλα αυτά αναφέρεται αρκετές φορές ως «το κομμάτι που λείπει» (Κοσσυβάκη, 2001).

Οι Salovery & Mayer (1990) ήταν οι πρώτοι που εξέφρασαν την άποψη πως υπάρχει ένας άλλος δείκτης κοινωνικής νοημοσύνης που μας επηρεάζει σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τον δείκτη της γνωσιακής ευφυΐας˙. Έδωσαν λοιπόν μεγαλύτερη έμφαση στο πως τα συναισθήματα μπορούν να επηρεάσουν τις γνωστικές ικανότητες, δυνατότητες και δεξιότητες ενός ατόμου.

Ο Daniel Goleman στο βιβλίο του «Συναισθηματική Νοημοσύνη» διατυπώνει την άποψη πως ο συναισθηματικός δείκτης (EQ-Emotional Quotient) φαίνεται να αλληλοεπηρεάζεται και είναι πιο σημαντικός από τον δείκτη γνωσιακής νοημοσύνης (IQ-Intelligence Quotient). Η συναισθηματική νοημοσύνη ή νοημοσύνη της καρδιάς όπως διατυπώθηκε από τον Goleman, αφορά στην ικανότητα του ατόμου για αυτοέλεγχο, αυτοεπίγνωση, αυτοενεργοποίηση, ενσυναίσθηση, κοινωνική προσαρμοστικότητα κοινωνικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για μία αποτελεσματική κοινωνική αλληλεπίδραση (Daniel, 2011). Κατά τον ίδιο, η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με «μη γνωστικές δυνατότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις».˙ Σχετίζεται, λοιπόν, με πτυχές του γνωστικού, θυμικού και κοινωνικού πεδίου συμπεριφοράς των ατόμων. Επομένως, οι μεταβλητές αυτές δεν είναι ανεξάρτητες, καθώς ο «συγκινησιακός νους», ορισμένες φορές μπορεί να κυριαρχήσει πάνω στον «λογικό» (Bar-On,1997). Το άτομο αποκτά, λοιπόν, τη δυνατότητα αυτορρύθμισης των συναισθημάτων του και τη διαχείρισή τους ανάλογα με την ενδοπροσωπική ή διαπροσωπική περίσταση επικοινωνίας στην οποία μετέχουν, δεξιότητα η οποία κατακτάται μέσα σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης με τον μαθητή να βρίσκεται στο επίκεντρο της μαθησιακής πράξης.

Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη

Είναι επιφορτισμένος με την πολύ σημαντική και ουσιαστική θέση των σύγχρονων κοινωνιών, την εξάλειψη δηλαδή της εκπαιδευτικής ανισότητας και την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλο το μαθητικό δυναμικό, όπως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, τους παλιννοστούντες ή τους αλλοδαπούς. Καλείται δηλαδή να προσεγγίσει τη γνώση εξετάζοντας τον κόσμο μέσα από το πρίσμα που την αντιλαμβάνεται και το παιδί. Άλλωστε το σχολείο, το οποίο αποτελεί τον προθάλαμο, πριν από την μετάβαση των παιδιών στην κοινωνία, καλείται να μετατραπεί σε έναν χώρο που στόχο έχει την προγύμνασή τους σε ενεργά σκεπτόμενους πολίτες (Berliner, 1983). Αλλάζει, λοιπόν ο ηθικός και μορφωτικός ρόλος του εκπαιδευτικού, καθώς παίρνει τη θέση του εμψυχωτή, του συμβούλου, του ερμηνευτή των γεγονότων, του καθοδηγητή ανάλογα με τις επιταγές και απαιτήσεις της μαθησιακής πράξης. Απαραίτητη προϋπόθεση για μία εκ βαθέων αλλαγή του προσανατολισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της ανάληψης τόσο διαφορετικών και πολυποίκιλων ρόλων από τον εκπαιδευτικό είναι ο ίδιος να χαρακτηρίζεται από ανοιχτό και ανήσυχο πνεύμα και να διακατέχεται από το βαρύ αίσθημα της ευθύνης όσον αφορά τον πολύ σημαντικό ρόλο που έχει να επιτελέσει, της διαπαιδαγώγησης δηλαδή των παιδιών που θα αποτελέσουν τους αυριανούς πολίτες (Peppas, 1998).

Η Μεθοδολογία της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του πλέγματος των κοινωνικών σχέσεων, αλλά και η αλλαγή των διατροφικών συνηθειών παιδιών 6-7 χρόνων ύστερα από ένα πρόγραμμα ψυχοκινητικής παρέμβασης, το οποίο κινείται στον άξονα του «Κοινωνικού Σχολείου».

Διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αποτέλεσαν τον κεντρικό άξονα της παρέμβασης:

Ερευνητική ερώτηση 1: Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στο πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε, λαμβάνοντας υπ' όψιν το φύλο και την εθνική καταγωγή του δείγματος;

Ερευνητική ερώτηση 2: Οι διατροφικές συνήθειες των μαθητών εναρμονίζονται με το σωστό διατροφικό πρότυπο μετά τη λήξη του προγράμματος παρέμβασης;

Το Ερευνητικό Εργαλείο

Με σκοπό τη διερεύνηση των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών επιλέχθηκε το κοινωνιομετρικό τεστ, το οποίο εφαρμόστηκε πριν και μετά τη λήξη ενός προγράμματος παρέμβασης που μεσολάβησε. Αρχικά, θεωρήθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί το κοινωνικο-πολιτισμικό προφίλ των παιδιών της τάξης, καταγράφοντας ατομικά την ηλικία, το φύλο, την εθνικότητα σε ένα ατομικό δελτίο. Έπειτα διατυπώθηκαν πέντε (5) ερωτήσεις. Τρεις θετικής και δύο αρνητικής προτίμησης. Βασικός στόχος ήταν να εντοπιστούν οι απόψεις των παιδιών όσον αφορά α) τη φιλία β) το παιχνίδι και γ) αυθόρμητες προτιμήσεις τους τόσο σε δομημένες όσο και σε ημι-δομημένες δραστηριότητες μέσα στη σχολική τάξη. Μεσολάβησε η εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης σχετικά με τη διατροφή. Τα εν λόγω αποτελέσματα αξιολογήθηκαν με ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τις διατροφικές συνήθειες που ακολουθούσαν τα παιδιά.

Η φαινομενική εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι οι επιλεγμένες ενότητες και ερωτήσεις προέρχονται από την θεωρητική ανάλυση που έχει προηγηθεί, είναι διατυπωμένες με σαφήνεια και η ερευνήτρια ήταν παρούσα για την επίλυση τυχόν απορίων. Η αξιοπιστία εξασφαλίζεται μέσα από την επανάληψη ενός αποτελέσματος. Ο πιο γνωστός τρόπος για την εκτίμηση της αξιοπιστίας είναι ο υπολογισμός της τιμής του συντελεστή εσωτερικής συνέπειας *alpha* (*α*) του *Cronbach*. Τιμές αξιοπιστίας μεγαλύτερες της τιμής 0,70 θεωρούνται αποδεκτές (DeVaus, 2007).

Reliability Statistics

	Cronbach's Alpha	N of Items
Ερωτηματολόγιο Διατροφής	.917	24
Κοινωνιόγραμμα	.749	5

Η ανάλυση αξιοπιστίας που εκτελέστηκε είχε ως αποτέλεσμα συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach Alpha μεγαλύτερο του 0.70 και για τα δύο ερωτηματολόγια, βάσει του οποίου διαπιστώνεται ικανοποιητική εσωτερική συνέπειας αξιοπιστία.

Ο Πληθυσμός και το Δείγμα της Έρευνας

Στην παρούσα έρευνα ο πληθυσμός στόχος είναι 305 μαθητές 6-7 ετών τεσσάρων (6) σχολείων του Ν. Θεσσαλονίκης. Η επιλογή των ερωτώμενων έγινε τυχαία. Επίσης, η επιλογή των σχολείων βασίστηκε στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των περιοχών στις οποίες βρίσκονται. Τέλος, γεωγραφικά η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ερωτώμενους από όλες τις περιοχές του Ν. Θεσσαλονίκης με σκοπό το δείγμα να μην περιορίζεται στα πιθανά χαρακτηριστικά των κατοίκων μίας και μόνο περιοχής και επομένως να υπάρχουν εντός του δείγματος εκπρόσωποι όλων των κοινωνικοοικονομικών τάξεων γεγονός που μπορεί να επιτρέψει την γενίκευση των αποτελεσμάτων για όλη τη χώρα.

Διεξαγωγή της Έρευνας

Πιλοτική φάση έρευνας

Πριν από την τελική εφαρμογή του κοινωνιογράμματος, κρίθηκε καλό να γίνει μια πιλοτική φάση με στόχο να εξακριβωθεί η αποτελεσματικότητα του εργαλείου, να εντοπιστούν τα πιθανά λάθη και να γίνουν οι

αναγκαίες διορθώσεις. Η συγκεκριμένη δοκιμαστική φάση έγινε την δεύτερη εβδομάδα του Σεπτεμβρίου, σε δείγμα 15 μαθητών (περίπου 5 % του συνολικού δείγματος), ενώ τα άτομα αυτά αποκλείστηκαν στη συνέχεια από την διεξαγωγή της έρευνας. Η διαδικασία της συμπλήρωσής του κοινωνιογράμματος δεν έδειξε ιδιαίτερα προβλήματα. Το κοινωνιόγραμμα κρίθηκε πως έχει το κατάλληλο μέγεθος πως είναι ευανάγνωστο και το θέμα του αρκετά ενδιαφέρον, με τα παιδιά να συμμετέχουν επιτυχώς στην ερευνητική διαδικασία.

Η Διαδικασία της έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε αφού προηγήθηκε συνεννόηση με τους διευθυντές/τριες των σχολείων. Συγκεκριμένα αφού προηγήθηκε η εφαρμογή του κοινωνιογράμματος, στο Μάθημα της «Ευέλικτης Ζώνης» αναγνώστηκε το παραμύθι «*Ουπς, γυμνάζεσαι σωστά; Τρως Υγιεινά;»* του συγγραφέα Ursel Scheffler. Στο τέλος κάθε ωριαίας διδασκαλίας τα παιδιά στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας πραγματοποιούσαν ψυχοκινητικές δραστηριότητες οι οποίες παρατίθενται παρακάτω :

1. Παιχνίδια ρόλων
    1. Ζητήθηκε από τα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες τροφώνν όπως αυτές απεικονίζονται στην πυραμίδα της μεσογειακής διατροφής, ενώ ο εκπαιδευτικός αναπαρίστανε το ανθρώπινο σώμα. Πραγματοποίησαν φανταστικούς διαλόγους, εκθέτοντας ο κάθε μαθητής ξεχωριστά τα οφέλη που προσφέρουν τα προϊόντα της διατροφικής τους ομάδας στον ανθρώπινο οργανισμό.
    2. Χωρίστηκαν στις «υγιεινές» και στις «ανθυγιεινές» τροφές, επιχειρηματολογώντας τους λόγους για τους οποίους ο άνθρωπος ακολουθεί τον έναν ή τον άλλο τρόπο διατροφής.
    3. Κάθε μαθητής έκανε μία πρόταση βάζοντας το *λιθαράκι* του στο οικοδόμημα μιας υγιούς στάσης ζωής, η οποία συμπεριλάμβανε ένα ισορροπημένο διατροφικό πρότυπο σε συνδυασμό με τη σωματική άσκηση.

2. Καλλιτεχνική έκφραση

1. Οι μαθητές άκουσαν και αποστήθισαν το τραγούδι σχετικά με τη διατροφή «Τόσο λάθος διατροφή» από την παιδική χορωδία του Τυπάλδου. Μέσα από το ρυθμό και την αρμονία, που προσφέρει ένα μουσικό κομμάτι, προωθείται η διαδικασία της μάθησης, καθώς αποτελεί μία από τις μνημονικές στρατηγικές για την κατάκτηση και οικοδόμηση της γνώσης.

1. Τα παιδιά απεικόνισαν τις δύο διαφορετικές κατηγορίες τροφών, διακρίνοντας αυτές που έχουν ευεργετικές επιδράσεις για το ανθρώπινο σώμα από αυτές που το επιβαρύνουν.
    1. Κατηγοριοποίησαν τις τροφές σε ομάδες (γαλακτοκομικά, φρούτα, λαχανικά, όσπρια κ.ά) με βάση τα συστατικά τους, αιτιολογώντας τους λόγους για τους οποίους τα κατέταξαν στην κάθε ομάδα, στα πλαίσια εποικοδομητικής συζήτησης.

Όλες οι δράσεις πραγματοποιήθηκαν σύμφωνα με τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, έχοντας οι μαθητές τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν, να επικοινωνούν και να ανταλλάσουν απόψεις στα πλαίσια ενός εποικοδομητικού διαλόγου. Κατάφεραν να αξιοποιήσουν όλες τις γνώσεις, που τους προσφέρθηκαν, μέσα από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες, χρησιμοποιώντας ως εργαλεία τη φαντασία, την ελεύθερη σκέψη και τη δημιουργικότητα.

Ανάλυση Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων που παρείχε η έρευνα πρωτογενών στοιχείων έγινε με τη χρήση του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS 23.0. Για την ανάλυση των δεδομένων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική και συγκριτική στατιστική ανάλυση, καθώς και ραβδογράμματα για την απεικόνιση τους. Η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (Repeated Measures ANOVA) και το στατιστικό τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples T-test) επιλέχθηκαν για την εξακρίβωση των στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων. Η επιλογή των τεστ έγινε με βάση το επίπεδο μέτρησης των μεταβλητών και τις ερευνητικές ερωτήσεις. Η διαδικασία ελέγχου υπόθεσης χρησιμοποιήθηκε για την εξακρίβωση των συσχετίσεων και επαναλήφθηκε για κάθε ζευγάρι μεταβλητών.
Η διαδικασία ελέγχου-υπόθεσης που ακολουθήθηκε (με επίπεδο σημαντικότητας τέθηκε 0.05) ήταν η εξής:

1. H_0 = Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ δύο μεταβλητών.
    1. H_1 = Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ δύο μεταβλητών.

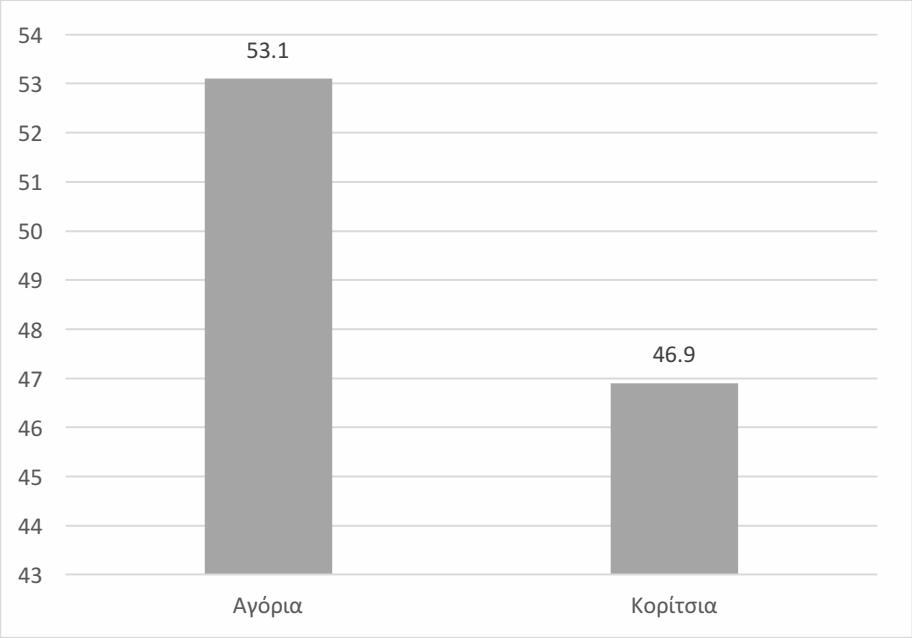
Αποτελέσματα της έρευνας

1. Φύλο

Ο Πίνακας 1 και το Διάγραμμα 1 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό για κάθε φύλο που συμμετείχε στην έρευνα. Τα αγόρια αποτελούν το 53.1% των συμμετεχόντων ενώ τα κορίτσια το 46.9%.

Πίνακας 1: Σχετική συχνότητα συμμετεχόντων ανά φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Αγόρια	164	53.1	53.1	53.1
Κορίτσια	145	46.9	46.9	100.0
Σύνολο	309	100.0	100.0	



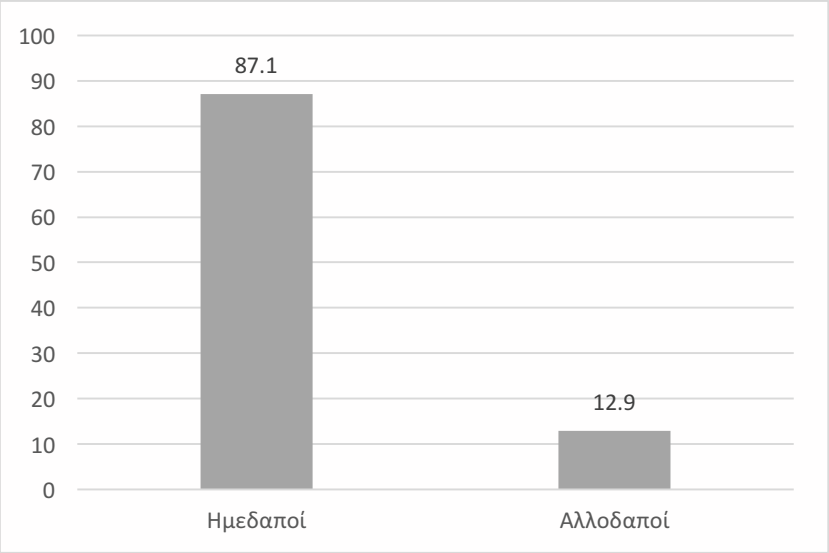
Διάγραμμα 1: Σχετική συχνότητα συμμετεχόντων ανά φύλο

1. Εθνικότητα

Ο Πίνακας 2 και το Διάγραμμα 2 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό αναφορικά με την εθνικότητα των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων (87.1%) ήταν ημεδαποί μαθητές, ενώ 12.9% αλλοδαποί.

Πίνακας 2: Σχετική συχνότητα συμμετεχόντων ανά εθνικότητα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ημεδαποί	269	87.1	87.1	87.1
Αλλοδαποί	40	12.9	12.9	100.0
Σύνολο	309	100.0	100.0	



Διάγραμμα 2: Σχετική συχνότητα συμμετεχόντων ανά εθνικότητα

1. Φύλο / Κοινωνιόγραμμα

Η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (Repeated Measures ANOVA) χρησιμοποιήθηκε για την εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με τη μεταβολή στη μέτρηση του κοινωνιογράμματος πριν και μετά την παρέμβαση καθώς και την πιθανή ύπαρξη διαφορών ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια. Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει το μέσο όρο των αγοριών και των κοριτσιών στο κοινωνιόγραμμα. Συγκεκριμένα, τα αγόρια παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους (από 2.97 σε 3.72) από τα κορίτσια (από 2.94 σε 3.66) είτε πριν είτε μετά την παρέμβαση. Επίσης, συνολικά το κοινωνιόγραμμα πριν την παρέμβαση παρουσιάζει μέσο όρο M = 2.96 (Τ.Α. = .70) ο οποίος αυξάνεται σε M = 3.69 (Τ.Α. = .59) μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 3

	Φύλο	Mean	Std. Deviation	N
Κοινωνιόγραμμα πριν	Αγόρια	2.9756	.73902	164
	Κορίτσια	2.9462	.66927	145
	Total	2.9618	.70616	309
Κοινωνιόγραμμα μετά	Αγόρια	3.7244	.56145	164
	Κορίτσια	3.6607	.63348	145
	Total	3.6945	.59620	309

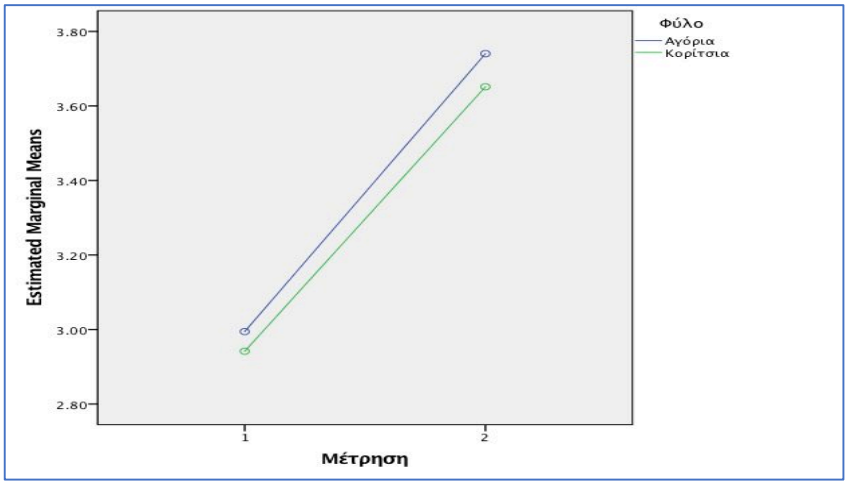
Από τον παρακάτω Πίνακα και τον δείκτη Greenhouse-Geisser μπορεί να ειπωθεί πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση αναφορικά με τη μέτρηση του κοινωνιογράμματος $F(1.000, 82.389) = 192.177$, $p < .001$. Αντιθέτως, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση αναφορικά με τη μέτρηση του κοινωνιογράμματος και μεταξύ αγοριών και κοριτσιών$F(1.000, 307.000) = .106$, $p > 0.05$).

Tests of Within-Subjects Effects

Measure: Κοινωνιόγραμμα

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Μέτρηση	Sphericity Assumed	82.389	1	82.389	192.177	.000	.385
	Greenhouse-Geisser	82.389	1.000	82.389	192.177	.000	.385
	Huynh-Feldt	82.389	1.000	82.389	192.177	.000	.385

	Lower-bound	82.389	1.000	82.389	192.177	.000	.385
Μέτρηση * Φύλο	Sphericity Assumed	.045	1	.045	.106	.745	.000
	Greenhouse-Geisser	.045	1.000	.045	.106	.745	.000
	Huynh-Feldt	.045	1.000	.045	.106	.745	.000
	Lower-bound	.045	1.000	.045	.106	.745	.000
Error (Μέτρηση)	Sphericity Assumed	131.615	307	.429			
	Greenhouse-Geisser	131.615	307.000	.429			
	Huynh-Feldt	131.615	307.000	.429			
	Lower-bound	131.615	307.000	.429			



2. Εθνικότητα / Κοινωνιόγραμμα

Η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (Repeated Measures ANOVA) χρησιμοποιήθηκε για την εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με τη μεταβολή στη μέτρηση του κοινωνιογράμματος πριν και μετά την παρέμβαση καθώς και την πιθανή ύπαρξη διαφορών ανάμεσα σε ημεδαπούς και αλλοδαπούς μαθητές. Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει το μέσο όρο των ημεδαπών και των αλλοδαπών μαθητών στο κοινωνιόγραμμα. Συγκεκριμένα, οι αλλοδαποί μαθητές παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους από τους ημεδαπούς είτε πριν (M = 3.10, T.A. = .67) είτε μετά την παρέμβαση (M = 3.89, T.A. = .49).

Πίνακας 5

	Εθνικότητα	Mean	Std. Deviation	N
Κοινωνιόγραμμα πριν	Ημεδαποί	2.9413	.70919	269
	Αλλοδαποί	3.1000	.67785	40
	Total	2.9618	.70616	309
Κοινωνιόγραμμα μετά	Ημεδαποί	3.6654	.60535	269
	Αλλοδαποί	3.8900	.49396	40
	Total	3.6945	.59620	309

Από τον Πίνακα 6 και τον δείκτη Greenhouse-Geisser μπορεί να ειπωθεί πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές πριν ή μετά την παρέμβαση αναφορικά με τη μέτρηση του κοινωνιογράμματος και μεταξύ ημεδαπών και αλλοδαπών μαθητών $F(1.000, 307.000) = .675$, $p > 0.05$).

Πίνακας 6 Tests of Within-Subjects Effects

Measure: Κοινωνιόγραμμα

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Μέτρηση * Εθνικότητα	Sphericity Assumed	.075	1	.075	.176	.675	.001
	Greenhouse-Geisser	.075	1.000	.075	.176	.675	.001
	Huynh-Feldt	.075	1.000	.075	.176	.675	.001
	Lower-bound	.075	1.000	.075	.176	.675	.001
Error (Μέτρηση)	Sphericity Assumed	131.584	307	.429			
	Greenhouse-Geisser	131.584	307.000	.429			
	Huynh-Feldt	131.584	307.000	.429			
	Lower-bound	131.584	307.000	.429			

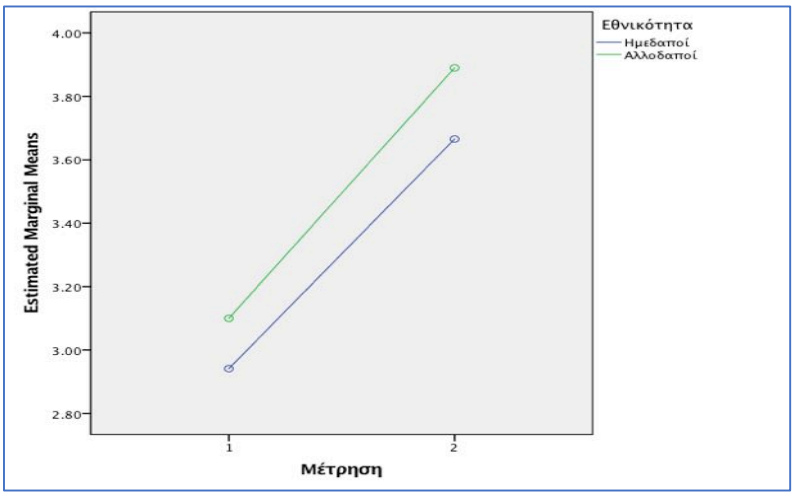
Αντιθέτως όπως φαίνεται από τον Πίνακα 7 υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση αναφορικά με τη μέτρηση του κοινωνιογράμματος και μεταξύ ημεδαπών και αλλοδαπών μαθητών $F(1, 307) = 6.095$, $p < 0.05$).

Πίνακας 7 Tests of Between-Subjects Effects

Measure: Κοινωνιόγραμμα

Transformed Variable: Average

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Intercept	3218.772	1	3218.772	7668.979	.000	.962
Εθνικότητα	2.558	1	2.558	6.095	.014	.019
Error	128.852	307	.420			



1. Διατροφικές συνήθειες

Ο Πίνακας 8 παρουσιάζει τις συχνότητες και τα ποσοστά αναφορικά με τις διατροφικές συνήθειες των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα μετά τη λήξη του. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων (88%) τρώει πρωινό, 55.7% προτιμάει για το πρωινό τους τα δημητριακά, και πίνει ένα ποτήρι

γάλα (45.6%). Ακολούθως, 40.1% συνήθως τρώει γλυκό το βράδυ, και το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων συνοδεύει πάντα το φαγητό με σαλάτα (51.8%). Επίσης, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών τρώει όσπρια (60.2%) και κρέας (75.4%) μία φορά την εβδομάδα και φρούτα περισσότερες από δύο φορές την εβδομάδα (54%).

Πίνακας 8: Διατροφικές συνήθειες

Τρως Πρωινό	Κάθε μέρα	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ	
	88%	8.4%	1.3%	2.3%	
Τι προτιμάς για το πρωινό σου	Βούτυρο και μαρμελάδα	Δημητριακά	Αυγά	Φρούτα	Γλυκά
	23.9%	55.7%	7.4%	12%	1%
Πόσα ποτήρια γάλα πίνεις την ημέρα	Κανένα	Ένα	Δύο	Περισσότερα από δύο	
	12.3%	45.6%	32.4%	9.7%	
Κατά τη διάρκεια της ημέρας πότε συνήθως τρως γλυκό	Το πρωί	Το μεσημέρι	Το βράδυ	Όλες τις ώρες τις ημέρας	Δεν τρώω γλυκά
	1.6%	32%	40.1%	23%	3.2%
Συνοδεύεις το φαγητό σου με σαλάτα	Πάντα	Συχνά	Ποτέ		
	51.8%	47.2%	1%		
Πόσες φορές την εβδομάδα τρως όσπρια	Καμία	Μία	Δύο	Περισσότερες από δύο	
	12.6%	60.2%	24.3%	2.9%	
Πόσες φορές την εβδομάδα τρως κρέας	Καμία	Μία	Δύο	Περισσότερες από δύο	
	1%	75.4%	7.8%	15.9%	
Πόσα φρούτα τρως την ημέρα	Κανένα	Ένα	Δύο	Περισσότερα από δύο	
	12%	5.5%	28.5%	54%	

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Διαπιστώνεται ότι με την εφαρμογή του ψυχοκινητικού προγράμματος παρέμβασης σημειώθηκε σημαντική θετική διαφοροποίηση μεταξύ των ημεδαπών και αλλοδαπών μαθητών, με τους τελευταίους να παρουσιάζουν στατιστικά καλύτερα αποτελέσματα στο κοινωνιόγραμμα. Αυτή η διαπίστωση δηλώνει πως διευρύνθηκε το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ψυχοκινητικής παρέμβασης, επιτυγχάνοντας τη καλύτερη ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στη δυναμική της ομάδας. Παρόλα αυτά δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά αναφορικά με το φύλο των μαθητών, καθώς τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας έδειξαν πως συμπεριφέρονται με παρόμοιο τρόπο πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα.

Ακόμη, παρατηρούμε πως οι μαθητές μετά την εφαρμογή του προγράμματος υιοθέτησαν ένα διατροφικό πρότυπο το οποίο εναρμονίζεται με αυτό που επιβάλλεται από το πρότυπο υγιούς διατροφικής συνήθειας, όπως αποδεικνύεται από τις απαντήσεις που έδωσαν αναφορικά με το ποια προϊόντα καταναλώνουν. Η σωστή και ισορροπημένη διατροφική στάση στην παιδική και εφηβική ηλικία σε συνδυασμό με την παροχή των σωστών κατευθυντήριων γραμμών από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα αγωγής υγείας ευνοεί την ισόρροπη και αρμονική ανάπτυξη όλων των εκφάνσεων της ανθρώπινης ύπαρξης. Άλλωστε το σχολείο πέρα από την παροχή ακαδημαϊκών και επιστημονικών γνώσεων, είναι επιφορτισμένο και με την παιδαγωγική αποστολή διαμόρφωσης θετικών στάσεων και αντιλήψεων μέσα από την ενημέρωση και πληροφόρηση αναφορικά με τις πρακτικές υγιεινής διατροφής, που μακροπρόθεσμα θα συμβάλλουν στην αντίσταση των μαθητών σε πειρασμούς. Τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας συμπίπτουν με τις μελέτες των Καλογήρου, Σ & Κολοβελώνη, Α. (2007), σύμφωνα με τις οποίες μειώθηκαν οι θετικές στάσεις των παιδιών απέναντι σε προϊόντα χαμηλής διατροφικής αξίας, ενώ αντίθετα έδειξαν ιδιαίτερη προτίμηση σε τροφές, οι οποίες κατατάσσονται στην κατηγορία των προϊόντων, που συνδέονται με το πρότυπο υγιούς διατροφικής επιλογής. Συγκεκριμένα μέσα από το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στην εν λόγω έρευνα η πειραματική ομάδα ενέταξε στο διαιτολόγιο της την κατανάλωση φρούτων και λαχανικών, στοιχείο που συμφωνεί και με την έρευνα των Graves, K., Shannon, B., Sims, L., & Johnson, S (1982. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης

κατέδειξαν επομένως τη συμβολή της διατροφικής εκπαίδευσης στη γνώση που κατέχουν τα παιδιά αναφορικά με τη θρεπτική αξία και σημασία ένταξης κάποιων τροφών στο καθημερινό και εβδομαδιαίο διαιτολόγιό τους.

Επομένως, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, η ενσωμάτωση ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων και το «άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία» συμβάλλει θα λέγαμε στην ολιστική, σφαιρική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς παράλληλα με την πνευματική ανάπτυξη, προωθείται και η κοινωνικο-συναισθηματική. Η επίτευξη της σφαιρικής, ολιστικής προσέγγισης της γνώσης μέσα από τη διαθεματικότητα επιβεβαιώνεται και από την έρευνα που διεξήγαγε η Βιδάκη (2002).

Άλλωστε η αλληλεπίδραση του ατόμου με τον περιβάλλοντα χώρο, μέσω της κίνησης συμβάλλει στην ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη του ατόμου, καθώς αποκτά εχθρική ή φιλική διάθεση, το αίσθημα της ικανοποίησης ή της αποτυχίας, της συνεργατικής ή ανταγωνιστικής πρόθεσης, αισθήματα που κυμαίνονται σε όλο το πλέγμα της ψυχικής ιδιοσυγκρασίας (Τσαπακίδου, 1997)**.** Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνει το παιδί την αυτοεικόνα του, κοινωνικοποιείται, αναπτύσσει στάσεις και τρόπους συμπεριφοράς. Τα ευρήματα της έρευνάς μας αναφορικά με τη συμβολή της διαθεματικής διδασκαλίας στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού και στην υιοθέτηση θετικής στάσης απέναντι στην διαφορετικότητα έχει διαπιστωθεί και από άλλες έρευνες που διεξήχθησαν τα προηγούμενα χρόνια (Kaldi, et. al., 2009; Τριανταφύλλου κ.ά). Επίσης, η αποτελεσματικότητα της διαθεματικότητας επιβεβαιώνεται από τους Winker, 1998; Barton et al., 2000; Τσαπακίδου κ.ά, 2001.

Μία τέτοιου είδους διαμορφωμένη εκπαιδευτική διαδικασία επιβάλλεται από τις απαιτήσεις τις σύγχρονης, πλουραλιστικής κοινωνικής πραγματικότητας. Απώτερος στόχος του σχολείου σύμφωνα με τις επιταγές του προγράμματος «Κοινωνικό Σχολείο» θα πρέπει να είναι η σύζευξη της θεωρίας με την πράξη, της μάθησης με την ίδια τη ζωή. Άλλωστε ας μην ξεχνούμε πως η σχολική κοινότητα αποτελεί ένα σαφές, ορισμένο και οργανωμένο πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης, μία μικρογραφία της κοινωνίας όπου οι μαθητές θα αποτελέσουν τους αυριανούς πολίτες.

Το Σχολείο και η Ζωή δεν είναι ταυτόσημα, αλλά και ούτε και ταξινομημένα το ένα μετά το άλλο (Μπαμπάλης, 2011). Είναι απαραίτητη, λοιπόν η μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου, από το μονόπλευρο δηλαδή προσανατολισμό και την προκαθορισμένη γνώση, που στηρίζεται στο δασκαλοκεντρικό, χειραφετητικό μοντέλο διδασκαλίας, στη Διδακτική του Ενεργούντος Υποκειμένου στα πλαίσια μιας ανοιχτής και ευέλικτης μαθησιακής πράξης (Κοσσυβάκη, 2006).

Οι παιδαγωγικοί αυτοί στόχοι δεν μπορούν να επιτευχθούν στα πλαίσια μιας τυπικά ρυθμιζόμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου ο εκπαιδευτικός υιοθετεί τον ρόλο του τεχνοκράτη δασκάλου και η μάθηση προσδιορίζεται ως ένα σύνολο συγκεκριμένων και προκαθορισμένων ιδεών, γνώσεων και δεξιοτήτων που μπορούν να εκφραστούν σε μετρήσιμους μαθησιακούς στόχους (Ματσαγγούρας, 2003).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Bar-on, R. (1997). The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional Intelligence. Toronto: Multi-Health Systems.

Berliner, D. (1983). "*The Executive Functions of Teaching*" *Instructor, 29-38.*

Brown, A., & CAMPIONE, J., (1990). Communities of Learning and Thinking. Contributions to Human Development. t.x. 21.

Durkheim, E. (1961). Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education, New York: Free Press of Glencoe.

Ennis, R. (1962). "*A Concept of Critical Thinking*"*. Harvard Educational Review, 32, 83-110.*

Fisher, R. (1995). Teaching Children to Think. United Kingdom: Stanley Thornes Ltd.

Goleman, D. (2011). Η συναισθηματική Νοημοσύνη, Αγγλία: Πεδίο.

Graves, K. Shannon, B., Sims, L., Johnson, S (1982). "Nutrition Knowledge and attitudes of elementary school students after receiving nutrition education". Στο: *US National Library of Medicine National Institutes of Health* , 81(4), 422-427.

Kaldi, S., Filippatou, D., & Govaris, C. (2011). "Project-based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes". *Education* 3-13, 39 (1), 35-47.

Mayer, J. D. Salovery, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). "Emotional intelligence as a standard intelligence". *Emotion, 1, 232-242.*

McCarthy, J. (1996). "What is Critical Thinking. Is it Generalizable?". Στο: Education Theory, 46, 217-238.

Peppas, B. (1998). Προσωπική Επικοινωνία. Πανεπιστήμιο N. Iowa: USA.

Portelli (Επιμ.), Philosophy of Education. Calgary. Canada: Detseling Enterprises Ltd.

Salovery, P. & Mayer, J.D. (1990). "Emotional intelligence". Imagination, Cognition, and Personality, Vol. 9, pp. 185-211.

Scheffler. U.(2006). *Ουπς, γυμνάζεσαι σωστά; Τρως Υγιεινά;*Αθήνα: Ατροπός

Schulte, M. J. & Carretta, T.R. (2004). "Emotional intelligence: Not much more than Personality". Στο: Personality and individual Differences, 37, 1059-1068.

Siegel (1998). "Critical Thinking as an Educational ideal". W. Hare και και J Portelli (Επιμ.), *Philosophy of Education*. Calgary, Canada: Detseling Enterprises Ltd.

Zeidner, M., Matthews G., & Roberts, R. D. (2001). "Slow down, you move too fast: Emotional intelligence remain an elusive intelligence". Emotion, 1, 265-275.

Winker, P. (1998). "Integration at the Primary level". *Teaching Elementary Physical Education,* 9, 19-23.

Ελληνόγλωσσες

Βιδάκη, Ε. (2002). "Διαθεματική-Ολική προσέγγιση στη Διδασκαλία και τη Μάθηση με τη Βοήθεια των Νέων τεχνολογιών: Μια κριτική εκπαιδευτική έρευνα δράσης". *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, Τόμος Α΄, (Επιμ. Α. Δημητρακοπούλου*),* Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, 26-29 Σεπτεμβρίου 2002, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Γ.Δ. 58β, 1-9-2014, Υπουργική απόφαση με θέμα «Εφαρμογή του προγράμματος του κοινωνικού σχολείου».

Γκότοβος, Α. (2002). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.

Καλόγηρος, Σ. & Κολοβελώνης, Α. (2007). "Η επίδραση ενός προγράμματος αγωγής υγείας στις διατροφικές στάσεις και αντιλήψεις μαθητών δημοτικού σχολείου". *Επιστημονική Βήμα,*8.

Κοσσυβάκη, Φ. (2001). Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Αθήνα: Gutenberg.

Κοσσυβάκη, Φ. (2006). *Εναλλακτική Διδακτική*: *Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Κυριακίδης, Π. (2006). "Κριτική Σκέψη". Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ινστιτούτου Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική τάξη,* τόμ. Α΄ Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Θεωρία της Διδασκαλίας: Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης.* Αθήνα: Gutenberg.

Μακρυνιώτη, Δ. (Επιμ.) (1997). Παιδική Ηλικία. Αθήνα: Νήσος.

Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Η Κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Διάδραση.

Στάππα-Μουρτζίνη, Μ., (2000). "Αγωγή Υγείας στα σχολεία-Αρχές και στόχοι". Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα: έρευνα και παρέμβαση. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Τσαπακίδου, Α. (1997). Κινητικές Δεξιότητες. Θεσσαλονίκη: University Studio Press

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). Γνώθι του Curriculum. Αθήνα: Ατροπός.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2011). Γνώθι το Curriculum: Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής. Αθήνα: Διάδραση.

Συμβουλευτική σε θέματα χρήσης ψηφιακών μέσων: απόψεις για την ασφάλεια στο διαδίκτυο

Δόμνα Τσακιρίδου
Δρ. ΑΠΘ, Διευθύντρια ΣΔΕ Πυλαίας-Χορτιάτη
donatsac@gmail.com

Κωνσταντίνος Μαντζανάρης
Δρ. ΑΠΘ, Σ.Ε.Π. Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
mantzanaris@gmail.com

Νικόλαος Μούτσιανος
M.Ed., M.B.A. Εκπαιδευτικός ΕΠΑΛ Νιγρίτας Σερρών
moutsianosnikos@gmail.com

Περίληψη
Η μελέτη επικεντρώνεται στις απόψεις γονέων μαθητών/τριών ενός Δήμου της Περιφερειακής Ενότητας Θεσσαλονίκης, σχετικά με το πόσο ασφαλείς νιώθουν όταν χρησιμοποιούν το διαδίκτυο, αλλά και σε ποιο βαθμό μπορούν να προστατεύσουν τα παιδιά τους από τους διαδικτυακούς κινδύνους. Οι γονείς που ρωτήθηκαν ανήκουν στην κατηγορία αποφοίτων υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Τα δεδομένα που προκύπτουν θέτουν ένα βοηθητικό πλαίσιο επί των συμβουλευτικών προσεγγίσεων των ειδικών, φωτίζοντας τις απόψεις των γονέων σχετικά με το τι πιστεύουν για τις ενέργειες των παιδιών τους στο διαδίκτυο. Η μελέτη εντάσσεται σε μία ευρύτερη έρευνα που στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων γονέων υποχρεωτικής εκπαίδευσης σχετικά με θέματα ασφαλούς χρήσης του διαδικτύου, χρήσης του facebook, αλλά και τις απόψεις τους για τα φαινόμενα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού. Σύμφωνα με τα κυριότερα συμπεράσματα, οι γονείς, αν και δεν γνωρίζουν καλά τη χρήση υπολογιστών, παρόλα αυτά χρησιμοποιούν συχνότατα το διαδίκτυο. Ακόμη, φάνηκε πως φοβούνται τους κινδύνους του διαδικτύου γι' αυτό ζητούν ενημέρωση από τους αρμόδιους φορείς, ώστε να ενημερωθούν οι ίδιοι και να μπορούν αντίστοιχα να προστατέψουν και τα παιδιά τους. Ειδικότερα, θεωρούν πως είναι απαραίτητο να ενημερώνονται για σχετικά θέματα από το σχολείο που φοιτούν τα παιδιά τους, γεγονός που καταδεικνύει την αναγκαιότητα ύπαρξης συμβουλευτικών δομών εντός της σχολικής μονάδας.

Λέξεις κλειδιά: Ασφάλεια στο διαδίκτυο, Συμβουλευτική, Ψηφιακά Μέσα.

1. Εισαγωγή – Σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η αναφορά σε ζητήματα ασφάλειας και ιδιωτικότητας κατά τη χρήση του διαδικτύου θέτει επιμέρους προβληματισμούς, οι οποίοι αφορούν τόσο τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης όσο και οποιαδήποτε άλλη μορφή ηλεκτρονικής επικοινωνίας και ψηφιακής αλληλεπίδρασης των χρηστών. Ειδικότερα, τόσο η ανταλλαγή γενικότερων πληροφοριών όσο και οι προσωπικές πληροφορίες που διαχέονται κατά την ανωτέρω αλληλεπίδραση διαμορφώνουν ένα ανεξέλεγκτο τοπίο διακίνησης δεδομένων, το οποίο τείνει να αυξάνει τους κινδύνους ή τις απειλές (Hogben, 2007) κατά των χρηστών από κακόβουλους άλλους χρήστες παραβιάζοντας τα προσωπικά δεδομένα τους (Westin, 2003).

Η ανωτέρω συνθήκη διαμορφώνει ένα ευρύ φάσμα αναφοράς προσωπικών στοιχείων (ημερομηνία γέννησης, προτιμήσεις σε βιβλία και μουσική, αριθμός κινητού τηλεφώνου, διευθύνσεις), τα οποία προσδίδουν μια άμεση έκθεση των χρηστών, αφού διαμοιράζονται τα ίδια κοινωνικά ενδιαφέροντά τους αναζητώντας τους ίδιους πόρους και αναπτύσσουν πολλές φορές μια αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ τους. Από την άλλη, η κοινοποίηση προσωπικών πληροφοριών αλλά και η έλλειψη κατάλληλης ενημέρωσης

σχετικά με τους κινδύνους που διατρέχουν κατά τη χρήση του διαδικτύου συγκροτούν ένα μίγμα επικίνδυνης στάσης των εφήβων απέναντι σε θέματα ασφάλειας και προστασίας προσωπικών δεδομένων τους (Lawson, Comber, 2000).

Ειδικότερα, η χρήση του διαδικτύου αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της καθημερινής ζωής των μαθητών/τριών σχολικής εκπαίδευσης εξαιτίας της άντλησης πληροφοριών αλλά και της κοινωνικής δικτύωσής τους (μαθησιακοί-ψυχαγωγικοί σκοποί) (Stald & Haddon, 2008). Τα ενδιαφέροντα και οι φίλοι τους τείνουν να αυξάνονται διαρκώς, κυρίως κατά τη χρήση υπηρεσιών κοινωνικής δικτύωσης, ενώ δεν είναι πάντα ενήμεροι όσον αφορά τον τρόπο ελέγχου της ιδιωτικότητάς τους κατά τις σχετικές ρυθμίσεις της σελίδας τους (Lewis, Kaufman, & Christakis, 2008) και δεν αντιλαμβάνονται σε μεγάλο βαθμό την έκθεσή τους στο διαδίκτυο (Dwyer, Hiltz, & Widmeyer, 2008).

Οι κίνδυνοι που εμφιλοχωρούν κατά τη χρήση των ανωτέρω υπηρεσιών και αφορούν την ασφάλεια των εφήβων μαθητών/τριών (Τσαλίκη & Χρονάκη, 2012), άπτονται τόσο του περιεχομένου (π.χ. παράνομο περιεχόμενο), της επικοινωνίας (π.χ. εκφοβισμός), όσο και της ιδιωτικότητας (π.χ. παραβίαση της ιδιωτικότητας) (Ιγγλεζάκης, 2011; Τσιώτση, 2015). Στην Ελλάδα, για παράδειγμα, το ποσοστό των εφήβων που έχει συναντηθεί με κάποιον πρόσωπο προς πρόσωπο μετά από σχετική επικοινωνία στο διαδίκτυο ορίζεται στο 20% (Livingstone et al., 2011). Πρόκειται, εν τέλει, για τον τρόπο με τον οποίο η ψηφιακή γενιά (Prensky, 2001) αντιμετωπίζει τον τρόπο του βίου της με ριψοκίνδυνους όρους.

Η συγκεκριμένη μελέτη θα επικεντρωθεί στις απόψεις των γονέων που έχουν παιδιά σχολικής εκπαίδευσης σχετικά με το πόσο γνωρίζουν θέματα ασφαλούς διαδικτυακής πλοήγησης και πόσο μπορούν να προστατευθούν τόσο οι ίδιοι, αλλά και να προστατέψουν τα παιδιά τους από τους διαδικτυακούς κινδύνους. Στο παρελθόν, από εισηγητές της παρούσας ερευνητικής μελέτης, διεξήχθη έρευνα με τους συγκεκριμένους θεματικούς άξονες σε γονείς μαθητών, (υποχρεωτικής, δευτεροβάθμιας και πανεπιστημιακής εκπαίδευσης), ενός άλλου Δήμου. Το ενδιαφέρον της τωρινής μελέτης έχει να κάνει με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Έχει ιδιαίτερη σημασία να καταδειχθούν, αφενός ο βαθμός χρήσης του διαδικτύου και συναίσθησης των κινδύνων του από γονείς που ολοκλήρωσαν μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση και αφετέρου ο βαθμός που νιώθουν πως μπορούν να προστατέψουν τα παιδιά τους, αλλά και η ανάδειξη της ανάγκης τους για σχετική ενημέρωση. Τα αποτελέσματα της έρευνας, επιπροσθέτως, θα βοηθήσουν σε θέματα συμβουλευτικής για το τόσο κρίσιμο ζήτημα της ασφαλούς χρήσης του διαδικτύου.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι αντιλήψεις των γονέων για τη χρήση του διαδικτύου, τόσο από τους ίδιους, όσο και από τα παιδιά τους. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα παρακάτω:

1. Σε ποιο βαθμό οι γονείς υποστηρίζουν τη χρήση του διαδικτύου;
2. Κατά πόσο μπορούν να προστατευτούν οι ίδιοι και τα παιδιά τους από τους κινδύνους που προέρχονται από τη χρήση του διαδικτύου;
3. Σε ποιο βαθμό γνωρίζουν τους επίσημους φορείς από τους οποίους μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες για την προστασία τη δική τους αλλά και των παιδιών τους από τους κινδύνους που προέρχονται από τη χρήση του διαδικτύου;
4. Κατά πόσο κρίνουν απαραίτητη την ενημέρωση τόσο τη δική τους όσο και των παιδιών τους για θέματα σχετικά με το διαδίκτυο;

2.2. Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη το Νοέμβριο του 2017 σε γονείς μαθητών σχολικής εκπαίδευσης (Δημοτικών, Γυμνασίων και Λυκείων), ενός Δήμου της Περιφερειακής Ενότητας Θεσσαλονίκης. Η έρευνα ήταν τύπου επισκόπησης (Cohen & Manion, 1997) και το μεθοδολογικό εργαλείο ήταν ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Αρχικά πραγματοποιήθηκε προκαταρκτική έρευνα σε 20 άτομα (10 γυναίκες, 10 άνδρες), της ίδιας περιοχής με βάση τα αποτελέσματα της οποίας ελέγχθηκε η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου πριν λάβει την τελική του μορφή.

Η επιλογή του δείγματος έγινε σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993), με τυχαία δειγματοληψία και συνολικά συμμετείχαν 72 γονείς μαθητών που φοιτούσαν σε σχολεία της παραπάνω περιοχής. Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.

2.3. Το ερωτηματολόγιο

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν κλειστού τύπου και διερευνούσαν τον βαθμό και τη συχνότητα χρήσης του διαδικτύου, τον βαθμό επικινδυνότητάς του, καθώς και τις αντιλήψεις των γονέων για θέματα προστασίας από τους κινδύνους που προέρχονται τόσο από τη δική τους διαδικτυακή χρήση, όσο και των παιδιών τους. Επίσης υπήρχαν ερωτήσεις σε σχέση με τα προσωπικά στοιχεία των γονέων, καθώς και τις γνώσεις τους για τη χρήση των υπολογιστών και του διαδικτύου.

2.4. Περιγραφή του δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν 72 άτομα, 44 (61,1%) άνδρες και 28 (38,9%) γυναίκες. Οι περισσότεροι ήταν 46-50 ετών (27,8%), ενώ ποσοστό 22,2% αυτών ήταν κάτω των 35 ετών όπως επίσης και από 41-45 ετών, 16,7% είχαν ηλικία πάνω από 56 ετών και 11,1% ήταν μεταξύ 36-40 ετών. Όλοι ήταν απόφοιτοι γυμνασίου (100,0%), εκ των οποίων το 61,1% ήταν εργαζόμενοι, το 22,2% άνεργοι, το 11,1% ασχολούνταν με τα οικιακά και τέλος το 5,6% ήτανε συνταξιούχοι. Κατοικούσαν σε αστική περιοχή (100,0%) με τους μισούς από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να είχαν δύο παιδιά (50,0%), ενώ υπήρχε σημαντικός αριθμός οικογενειών με τρία παιδιά (33,3%), με τέσσερα παιδιά 11,1% και τέλος με ένα παιδί 5,6%. Από το σύνολο των παιδιών τους, τα αγόρια ήταν το 46,3% και τα κορίτσια το 53,7%. Το 33,3% των παιδιών τους φοιτούσαν στο δημοτικό, το 38,9% στο γυμνάσιο και το 27,8% στο λύκειο. Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν σύνδεση στο διαδίκτυο στο σπίτι τους (100,0%). Οι ίδιοι ή τα μέλη της οικογένειάς τους, σε ποσοστό 77,80% των συμμετεχόντων στην έρευνα, έκαναν χρήση ενός είδους ηλεκτρονικού υπολογιστή, π.χ. επιτραπέζιου υπολογιστή, laptop και tablet. Οι υπολογιστές βρισκόταν σε κοινόχρηστο χώρο του σπιτιού (72,2%), τους οποίους οι γονείς της έρευνας γνώριζαν να χρησιμοποιούν σε μικρό βαθμό (77,8%) και οι περισσότεροι δεν είχαν κινητό τηλέφωνο με σύνδεση στο διαδίκτυο (61,1%).

3. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Με βάση τις απαντήσεις των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα τα ανήλικα παιδιά τους που πήγαιναν στο Δημοτικό δεν είχαν προφίλ στο facebook, ούτε είχαν κινητό τηλέφωνο με σύνδεση στο διαδίκτυο, ενώ το 75% αυτών γνώριζε λίγο να χειρίζεται τους υπολογιστές και το 25% γνώριζε πολύ καλά το χειρισμό των υπολογιστών.

Από τα ανήλικα παιδιά που πήγαιναν στο Γυμνάσιο, τα μισά παιδιά (50%) είχαν προφίλ στο facebook ενώ τα άλλα μισά (50%) δεν είχαν προφίλ στο facebook. Το 75% των παιδιών που πήγαιναν στο Γυμνάσιο είχαν κινητό τηλέφωνο με σύνδεση στο διαδίκτυο, ενώ το 50% αυτών γνώριζε σε πολύ καλό βαθμό να χειρίζεται τους υπολογιστές, το 25% γνώριζε λίγο να χειρίζεται τους υπολογιστές και το υπόλοιπο 25% γνώριζε να χειρίζεται τους υπολογιστές σε πάρα πολύ καλό βαθμό.

Αναφορικά με τα παιδιά που πήγαιναν στο Λύκειο, σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων, είχαν στην ολότητά τους προφίλ στο facebook, κινητό τηλέφωνο με σύνδεση στο διαδίκτυο και γνώριζαν να χειρίζονται τους υπολογιστές σε πολύ καλό βαθμό.

Από τους γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα, το 83,3% γνωρίζει λίγο να χρησιμοποιεί το διαδίκτυο, ενώ το 16,7% πολύ. Επίσης, το 61,1% των γονέων χρησιμοποιεί το διαδίκτυο κάθε μέρα (1-2 ώρες), το 27,8% το χρησιμοποιεί 2-3 φορές την εβδομάδα, ενώ το 5,6% αυτών κάθε μέρα (3-6 ώρες). Το υπόλοιπο 5,6% δεν χρησιμοποιεί ποτέ το διαδίκτυο. Ενώ λοιπόν η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων απάντησε πως δεν έχει πολλές γνώσεις χρήσης του διαδικτύου, όμως πάνω από τους μισούς γονείς χρησιμοποιούν καθημερινά το διαδίκτυο, κάτι που καθιστά απαραίτητη την ενημέρωσή τους.

Στον πίνακα 1 φαίνονται οι αντιλήψεις των γονέων για την ασφάλεια στο διαδίκτυο.

Πίνακας 1: Κατανομή απαντήσεων για τις αντιλήψεις των γονέων για τη χρήση του διαδικτύου τόσο από τους ίδιους όσο και από τα παιδιά τους

	Καθόλου	**Λίγο**	**Πολύ**	**Πάρα πολύ**
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το διαδίκτυο έχει κινδύνους;			28 (38,9%)	44 (61,1%)
Σε ποιο βαθμό φοβάστε να μην κινδυνεύσει ή εθιστεί το παιδί σας (ή τα παιδιά σας), στο διαδίκτυο;		4 (5,6%)	28 (38,9%)	40 (55,6%)
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως μπορείτε να προστατευθείτε από τους κινδύνους που προέρχονται από τη χρήση του διαδικτύου;	4 (5,6%)	40 (55,6%)	28 (38,9%)	
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως μπορείτε να προστατέψετε τα ανήλικα παιδιά σας από τους κινδύνους που προέρχονται από τη χρήση του διαδικτύου;	4 (5,6%)	16 (22,2%)	36 (50,0%)	16 (22,2)
Σε ποιο βαθμό προσπαθήσατε να ενημερωθείτε προκειμένου να αποκτήσετε γνώσεις, ώστε να μπορείτε να προστατέψετε τον εαυτό σας, (αν είστε χρήστες του διαδικτύου), αλλά και τα παιδιά σας από τους κινδύνους που προέρχονται από τη χρήση του;	8 (11,1%)	20 (27,8%)	40 (55,6%)	4 (5,6%)
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως γνωρίζετε τους επίσημους Φορείς από τους οποίους θα πάρετε έγκυρη πληροφόρηση για θέματα ασφάλειας στο διαδίκτυο (π.χ. έγκυρους δικτυακούς τόπους, υπηρεσίες, τηλέφωνα βοήθειας κτλ);	4 (5,6%)	40 (55,6%)	24 (33,3%)	4 (5,6%)
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως συμβάλλει η απόκτηση τεχνικών γνώσεων, (π.χ. γνώση ελέγχου Η/Υ από ιούς, γνώση ελέγχου του ιστορικού επισκέψεων του φυλλομετρητή, γνώση σμίκρυνσης και θόλωσης εικόνων κτλ), για να νιώθετε περισσότερο ασφαλείς όταν κάνετε χρήση του διαδικτύου;	8 (11,1%)	36 (50,0%)	16 (22,2%)	12 (16,7%)
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως είναι απαραίτητη η ενημέρωση γονέων και μαθητών για την ασφαλή χρήση του διαδικτύου από το σχολείο του/των παιδιού/παιδιών σας;		4 (5,6%)	24 (33,3%)	44 (61,1%)

4. Συμπεράσματα

Από την επεξεργασία των δεδομένων φάνηκε πως όλα τα υποκείμενα της έρευνας έχουν σύνδεση στο διαδίκτυο στην οικία τους, αλλά δεν γνωρίζουν να χειρίζονται με ευκολία τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τα κινητά τηλέφωνα σύγχρονης τεχνολογίας, εύρημα που είναι αντίθετο με τις απαντήσεις που έδωσαν για τα παιδιά τους. Τούτο αναδεικνύει ένα ψηφιακό χάσμα ανάμεσα στους γονείς, (εν προκειμένω αποφοίτους υποχρεωτικής εκπαίδευσης), και στα παιδιά τους. Σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων, τα παιδιά τους, ειδικά όσα φοιτούν στο Λύκειο, γνωρίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη χρήση Η/Υ και του

διαδικτύου, διαθέτουν «έξυπνα» τηλέφωνα με σύνδεση στο διαδίκτυο και διαθέτουν προφίλ σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Επίσης, οι γονείς απάντησαν πως, αν και δεν γνωρίζουν καλά τη χρήση υπολογιστών, παρόλα αυτά χρησιμοποιούν συχνότατα το διαδίκτυο. Γι' αυτόν τον λόγο καθίσταται απαραίτητη η ενημέρωσή τους. Άλλωστε, οι ίδιοι απάντησαν πως φοβούνται τους κινδύνους του διαδικτύου γι' αυτό ζητούν ενημέρωση από τους αρμόδιους φορείς, ώστε να ενημερωθούν οι ίδιοι για να μπορούν αντίστοιχα να προστατέψουν και τα παιδιά τους. Ειδικότερα, θεωρούν πως είναι απαραίτητο να ενημερώνονται για σχετικά θέματα από το σχολείο που φοιτούν τα παιδιά τους, γεγονός που καταδεικνύει την αναγκαιότητα ύπαρξης συμβουλευτικών δομών εντός της σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Dwyer C, Hiltz S.R, & Widmeyer G (2008). "Understanding Development and Usage of Social Networking Sites: The Social Software Performance Model". Proceedings of the 41st Hawaii International Conference on System Sciences. New Jersey Institute of Technology: Pace University.

Hogben, G. (2007). "Security Issues and Recommendations for Online Social Networks". Heraklion: ENISA-European Network and Information Security Agency.

Lawson, T. & Comber, C. (2000). "Censorship, the Internet and schools: a new moral panic", *Curriculum Journal*, 11(2), 273-285.

Lewis K, Kaufman J, & Christakis N (2008). "The Taste for Privacy: An Analysis of College Student Privacy Settings in an Online Social Network". *Journal of Computer-Mediated Communication,* 79–100.

Livingstone S, Haddon L, Görzig A, & Ólafsson K (2011). "Risks and safety on the internet: the UK report". LSE. London: EU kids Online.

Prensky, M. (2001). "Digital natives, digital immigrants". *On the Horizon*, 9(5), 1-6.

Stald, G. & Haddon, L. (2008). *Cross-Cultural Contexts of Research: Factors influencing the Study of Children and the Internet in Europe*, Deliverable D2, London, LSE: EU Kids Online.

Westin, A.F. (2003). "Social and political dimensions of privacy". *Journal of Social Issues,* 59(2), 431-453.

Ελληνόγλωσσες

Ιγγλεζάκης Ι. "Προστασία προσωπικών δεδομένων στις υπηρεσίες κοινωνικής δικτύωσης", Ανακτήθηκε από https://curia.gr/prostasia-prosopikon-dedomenon-ton-anilikon-stis-ipiresies-koinonikis-diktiosis/, τ.π. 2-2-2018.

Κατερέλος Ι.Δ. και Παπαδόπουλος, Π. (2009), *Οι Έφηβοι και το Ιντερνέτ: ασφαλής και δημιουργική χρήση*. Αθήνα: Καστανιώτης, Ινστιτούτο Οπτικοακουστικών Μέσων.

Τσαλίκη, Λ., & Χρονάκη, Δ. (2012). *Παιδιά και Διαδίκτυο στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τσιώτση Χρ. (2015). "Βλαβερές συνέπειες του Internet στα παιδιά και τους εφήβους", Ανακτήθηκε από http://www.news.gr/tech/internet/article/152392/vlaveres-synepeies-toy-internet-stapaidia-kai-toy.html και el.wikipedia.org/wiki/Εθισμός_στο _Διαδίκτυο, τ.π. 2-2-2018.

Έρευνα σε φοιτητές διαφορετικών πολιτισμικών μειονοτήτων για τη διάθεση αυτών προς τη στατιστική

Μαρία Τσικαλοπούλου
M.Sc. Μαθηματικός
maria.19@windowslive.com

Σοφία Παυλίδου
Δασκάλα
ntinoula.19@windowslive.com

Περίληψη
Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της διάθεσης των φοιτητών ως προς το μάθημα της στατιστικής με εφαρμογή σε φοιτητές διαφορετικών πολιτισμικών μειονοτήτων. Αρχικά, αναφέρονται τα αποτελέσματα της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης που διενεργήθηκε. Εν συνεχεία, δίνονται οι έλεγχοι υποθέσεων (ανεξαρτησίας και συσχετίσεων) που πραγματοποιήθηκαν. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν.

Λέξεις κλειδιά: Διάθεση για το μάθημα της στατιστικής, στατιστική, πολιτισμικές μειονότητες, παραγοντική ανάλυση.

Εισαγωγή

Ο βασικότερος σκοπός της διδασκαλίας της στατιστικής στους μαθητές (ή φοιτητές) είναι η ικανότητα της κατανόησης στατιστικών αποτελεσμάτων/φαινομένων που συναντούν στην καθημερινή ζωή τους, η κριτική αξιολόγηση και εκτίμηση αυτών, η ικανότητα αναγνώρισης της συνεισφοράς της στατιστικής σκέψης στη λήψη δημόσιων-ιδιωτικών και επαγγελματικών-προσωπικών αποφάσεων (Ramirez, Schau & Emmioglu, 2012). Οι ίδιοι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι οι μαθητές (ή φοιτητές) τείνουν να ξεχνούν ότι δε χρησιμοποιούν καθημερινά, αλλά δεν ξεχνούν ποτέ τη στάση (το σύνολο από συναισθήματα, σκέψεις, ιδέες, προθέσεις, αρέσκειες και δυσαρέσκειες απέναντι σε ένα αντικείμενο) που είχαν για ένα αντικείμενο που διδάχθηκαν. Έτσι, οι μαθητές (ή φοιτητές) θα ενδιαφερθούν περισσότερο ή λιγότερο για το μάθημα της στατιστικής, θα κατανοήσουν ευκολότερα ή δυσκολότερα τη στατιστική και άρα θα έχουν περισσότερες ή λιγότερες πιθανότητες να γράψουν καλά σε αυτήν, ανάλογα με τη στάση που είχαν προηγούμενος για αυτήν. Κατά όμοιο τρόπο, οι μαθητές (ή φοιτητές) που έχουν θετική στάση για τη στατιστική πιθανότατα να την αξιοποιήσουν στο μελλοντικό τους επάγγελμα, ενώ αυτή που δεν έχουν θετική στάση θεωρείται δύσκολο να την αξιοποιήσουν.

Η παρούσα έρευνα είχε ως κύριο στόχο τη διερεύνηση της διάθεσης των φοιτητών του Α.Π.Θ. ως προς το μάθημα της στατιστικής και πιο συγκεκριμένα για τη διερεύνηση της διάθεσης των φοιτητών διαφορετικών πολιτισμικών μειονοτήτων ως προς το μάθημα της στατιστικής. Η εργασία πραγματοποιήθηκε μέσω ενός ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε ηλεκτρονικά 8 με 15 Ιανουαρίου του 2018 με τη βοήθεια του γνωστού μέσου κοινωνικής δικτύωσης Facebook σε κλειστές ομάδες φοιτητών του Α.Π.Θ. που υπάρχουν σε αυτό και συγκεκριμένα σε ομάδες των τμημάτων Μαθηματικών, Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής και Οικονομικών Επιστημών. Απ' τις απαντήσεις που συλλέχτηκαν επιλέχθηκαν μόνο εκείνες όπου οι ερωτώμενοι έχουν ως χώρα καταγωγής (σύμφωνα με τις απαντήσεις των ίδιων των ερωτώμενων, χωρίς να έχει γίνει κάποια διευκρίνιση για το αν πριν την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κατοικούσαν ή όχι στη χώρα καταγωγής τους) κάποια χώρα εκτός της Ελλάδας και της Κύπρου. Το πλήθος του δείγματος αποτελούν 108 φοιτητές (29 άρρεν και 79 θήλυ) προερχόμενοι από την Αίγυπτο (1 φοιτητής), την Αλβανία (18 φοιτητές), τη Βουλγαρία (2 φοιτητές), τη Γεωργία (8 φοιτητές), το Καζακστάν (11 φοιτητές), την Κίνα (3

φοιτητές), τη Λευκορωσία (6 φοιτητές), τη Λιβύη (2 φοιτητές), την Ουγγαρία (2 φοιτητές), την Ουκρανία (6 φοιτητές), την Πολωνία (2 φοιτητές), τη Ρωσία (12 φοιτητές), τη Σερβία (4 φοιτητές) και την Τουρκία (31 φοιτητές). Το ερωτηματολόγιο περιείχε 36 ερωτήσεις κλειστού τύπου (κλίμακας Likert και συγκεκριμένα επταβάθμιας κλίμακας με το «1» να αντιπροσωπεύει το «διαφωνώ απόλυτα» και το «7» να αντιπροσωπεύει το «συμφωνώ απόλυτα»), που αφορούν τη μελέτη για τη διάθεση των φοιτητών ως προς τη στατιστική και προέρχονται απ' τη διεθνή και διαπολιτισμική (μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικούς πολιτισμικούς χώρους) κλίμακα μέτρησης των στάσεων απέναντι στο μάθημα της στατιστικής και είναι η κλίμακα SATS-36 (Survey of Attitudes Towards Statistics - Hilton, Schau & Olsen, 2004), κάποιες δημογραφικές ερωτήσεις και κάποιες πρόσθετες ερωτήσεις οι οποίες προστέθηκαν για τον έλεγχο συγκεκριμένων υποθέσεων.

Η ανάλυση των δεδομένων, η οποία πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS v.23, περιλαμβάνει εκτός απ' την περιγραφική στατιστική, τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση που έγινε στις ερωτήσεις που αφορούν τη διάθεση των φοιτητών για το μάθημα της στατιστικής και σε ελέγχους υποθέσεων (ανεξαρτησίας και συσχετίσεων) των παραγόντων που προκύπτουν απ' τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση με τις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Ερευνητικά ερωτήματα

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκαν τα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα/υποθέσεις:

1. Αν η κλίμακα SATS-36 δίνει αξιόπιστες μετρήσεις με την έννοια της εσωτερικής συνέπειας (υπολογίστηκε με το δείκτη α του Cronbach).
2. Αν η κλίμακα SATS-36 δίνει έγκυρες μετρήσεις με την έννοια της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής (εφαρμόστηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση).
3. Αν η καταγωγή δεν έχει σχέση (είναι ασυσχέτιστη) με τις στάσεις απέναντι στη στατιστική (υπολογίστηκε με τη βοήθεια κατάλληλων ελέγχων υποθέσεων).
4. Αν η σχολή (θετικών επιστημών, οικονομικών επιστημών ή ανθρωπιστικών/κοινωνικών επιστημών) έχει θετική σχέση (συσχέτιση) με τις στάσεις απέναντι στη στατιστική (υπολογίστηκε με τη βοήθεια κατάλληλων ελέγχων υποθέσεων και το δείκτη γραμμικής συσχέτισης ρ του Spearman).
5. Αν η προηγούμενη εμπειρία με τα μαθηματικά (Τα πήγαινα καλά με τα μαθηματικά στο λύκειο) έχει θετική σχέση με τις στάσεις απέναντι στη στατιστική (υπολογίστηκε με τη βοήθεια κατάλληλων ελέγχων υποθέσεων και το δείκτη γραμμικής συσχέτισης ρ του Spearman).
6. Αν η ο βαθμός που περιμένουν να πάρουν στο μάθημα της στατιστικής που παρακολουθούν τώρα έχει θετική σχέση με τις στάσεις απέναντι στη στατιστική (υπολογίστηκε με τη βοήθεια κατάλληλων ελέγχων υποθέσεων και το δείκτη γραμμικής συσχέτισης ρ του Spearman).
7. Αν η επιθυμία τους να εργαστούν σε χώρο όπου θα χρησιμοποιούν τη στατιστική έχει θετική σχέση με τις στάσεις απέναντι στη στατιστική (υπολογίστηκε με τη βοήθεια κατάλληλων ελέγχων υποθέσεων και το δείκτη γραμμικής συσχέτισης ρ του Spearman).
8. Αν η πεποίθηση ότι οι γυναίκες έχουν υψηλότερες ικανότητες στη στατιστική απ' τους άνδρες συνδέεται αρνητικά με τις στάσεις απέναντι στη στατιστική (υπολογίστηκε με τη βοήθεια κατάλληλων ελέγχων υποθέσεων και το δείκτη γραμμικής συσχέτισης ρ του Spearman).

Παραγοντική ανάλυση

Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση (Exploratory Factor Analysis, EFA) γίνεται με στόχο να βρεθεί ένας μικρός αριθμός παραγόντων, που εξάγονται από ένα μεγαλύτερου σε πλήθος συνόλου μεταβλητών που συσχετίζονται μεταξύ τους. Αρχικά, να τονιστεί πως μορφοποιήθηκαν οι (σχετικές) ερωτήσεις έτσι ώστε να εκφράζουν όλες θετική διάθεση ως προς τη στατιστική. Εν συνεχεία, εκτελέστηκε με επιτυχία διερευνητική παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών (Principal Component Analysis, PCA), στις ερωτήσεις 11 με 46 του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, σχετικές με τη διάθεση των φοιτητών προς το μάθημα της στατιστικής.

Το πλήθος των παρατηρήσεων του δείγματος είναι 108, απ' το δείκτη δειγματικής επάρκειας KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) παρατηρείται ότι το δείγμα είναι αξιέπαινο, αφού η τιμή του είναι 0.835 ή 83.5%. Η ύπαρξη καλής EFA φανερώνεται απ' τον έλεγχο σφαιρικότητας του τεστ του Bartlett, όπου δίνει παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ίσο με 0.000<0.05, οπότε δεν υπάρχουν αρκετές

πληροφορίες ώστε να ισχύει η μηδενική υπόθεση (H_0: Όλοι οι συντελεστές συσχέτισης δεν απέχουν και πολύ απ' το μηδέν).

Με το πέρας της EFA προέκυψαν έξι συνιστώσες (Components), που εν συνεχεία ανάγονται σε παράγοντες (Factors), οι οποίες είναι: «Γνωστική ικανότητα» (1η συνιστώσα), «Αξία» (2η συνιστώσα), «Συναισθήματα» (3η συνιστώσα), «Δυσκολία» (4η συνιστώσα), «Ενδιαφέρον» (5η συνιστώσα), «Προσπάθεια» (6η συνιστώσα). Στον πίνακα 1 δίνεται η λύση της PCA μετά την ορθογώνια περιστροφή μέγιστης διακύμανσης (Varimax). Έχει ζητηθεί απ' το πρόγραμμα (SPSS) να εμφανιστούν μόνο οι φορτώσεις που είναι πάνω από 0.4 ή 40%, ώστε να μπορούν να θεωρηθούν σημαντικές.

Πίνακας 1: Λύση μετά την περιστροφή με τη δημιουργία των έξι συνιστωσών

Rotated Component Matrix[a]

	Raw						Rescaled					
	Component						Component					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
E11	,811		,926				,554		,633			
E12			1,566						,801			
E13			1,652						,864			
E14			,914						,717			
E15			,712						,544			
E16			,843						,674			
E17	,885						,675					
E18	,535						,429					
E19	,537						,441					
E20	,992						,724					
E21	,994						,741					
E22	1,617						,922					
E23		,719			,613			,572			,488	
E24		1,564						,928				
E25		,379						,433				
E26		1,145						,872				
E27		1,450						,888				
E28		,866						,637				
E29		,580						,533				
E30				,815						,591		
E31				,664						,543		
E32				,988						,619		
E33				,384						,580		
E34				,379						,535		
E35	,629			,719			,480			,549		
E36	,893			1,193			,508			,678		
E37		1,107		1,361				,568		,698		
E38		,809		1,293				,456		,729		
E39						,570						,599
E40						,354						,538
E41						,380						,577
E42						,364						,508
E43	,421				,443		,411				,453	
E44	,954				1,784		,439				,821	
E45		,899			1,135			,459			,579	
E46	,965			,816	1,034		,507			,429	,543	

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 8 iterations.

Εν συνεχεία, ανάγονται οι έξι συνιστώσες σε παράγοντες, ορίζοντάς τους ως νέες μεταβλητές, τη μεταβλητή FACT1, FACT2, FACT3, FACT4, FACT5 και FACT6. Η 1η ορίστηκε ως η μέση τιμή των ερωτήσεων 17 με 22 και αντιπροσωπεύει την «Γνωστική ικανότητα», την αυτοαντίληψη δηλαδή των φοιτητών σχετικά με τις απαραίτητες γνωστικές ικανότητες για την εκμάθηση του μαθήματος της στατιστικής, η 2η ως η μέση τιμή των ερωτήσεων 23 με 29 και αντιπροσωπεύει την «Αξία», τις στάσεις δηλαδή των φοιτητών σχετικά με τη χρησιμότητα, καταλληλότητα και αξία της γνώσης της στατιστικής στην καθημερινή και επαγγελματική τους

ζωή, η 3η ως η μέση τιμή των ερωτήσεων 11 με 16 και αντιπροσωπεύει τα «Συναισθήματα», τα συναισθήματα δηλαδή των φοιτητών απέναντι στο μάθημα της στατιστικής, η 4η ως η μέση τιμή των ερωτήσεων 30 με 38 και αντιπροσωπεύει τη «Δυσκολία», τις αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με το βαθμό δυσκολίας του μαθήματος της στατιστικής, η 5η ως η μέση τιμή των ερωτήσεων 43 με 46 και αντιπροσωπεύει το «Ενδιαφέρον», το προσωπικό επίπεδο ενδιαφέροντος του κάθε φοιτητή για το μάθημα της στατιστικής, η 6η ως η μέση τιμή των ερωτήσεων 39 με 42 και αντιπροσωπεύει την «Προσπάθεια», την αντιλαμβανόμενη προσπάθεια που πρέπει να καταβάλλουν οι φοιτητές για να μάθουν στατιστική (Khavenson, Orel & Tryakshina, 2012).

Τέλος, εκτελέστηκε έλεγχος εσωτερικής συνέπειας των παραγόντων. Αυτό υλοποιήθηκε με το μοντέλο εσωτερικής συνέπειας Alfa του Cronbach, το οποίο βασίζεται στο μέσο όρο των συσχετίσεων ανάμεσα στις μεταβλητές. Ο 1ος παράγοντας έχει τιμή συντελεστή α του Cronbach 0.898, ο 2ος έχει 0.875, ο 3ος έχει 0.902, ο 4ος έχει 0.880, και ο 5ος έχει 0.879 και ο 6ος έχει 0.936. Οι τιμές του α>80% δείχνουν υψηλή αξιοπιστία (Norusis, 2006). Άρα, επιβεβαιώνεται η επιτυχημένη EFA με τη δημιουργία των πέντε παραγόντων.

Έλεγχοι υποθέσεων

Με το πέρας της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης έχουν μειωθεί οι διαστάσεις του προβλήματος, αφού έχει δημιουργηθεί από ένα μεγαλύτερο πλήθος μετρήσιμων μεταβλητών (εδώ 36 μεταβλητές) ένα μικρότερο μη μετρήσιμων μεταβλητών, τους παράγοντες (εδώ 6 παράγοντες). Με τη χρήση των παραγόντων που δημιουργήθηκαν διευκολύνονται αρκετά οι ερμηνείες των αποτελεσμάτων απ' τους ελέγχους ύπαρξης ανεξαρτησίας και συσχετίσεων αυτών με τις υπόλοιπες μεταβλητές της έρευνας.

Αρχικά, ελέγχετε η κανονικότητα των έξι παραγόντων, ώστε να γίνει γνωστό το είδος του τεστ που θα χρησιμοποιηθεί. Για όλες τις μεταβλητές των παραγόντων (FACT1, FACT2, FACT3, FACT4, FACT5, FACT6) το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov δίνει παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ίσο με 0.000 ή 0.001<0.05, οπότε δεν υπάρχουν αρκετές πληροφορίες ώστε να γίνει αποδεκτή η μηδενική υπόθεση (H_0: Η κατανομή του δείγματός μας ΔΕΝ διαφέρει από την κανονική.) και άρα απορρίπτεται η ύπαρξη κανονικότητας. Αφού οι μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, θα χρησιμοποιηθούν στους ελέγχους υποθέσεων για ανεξαρτησία και συσχετίσεις μη παραμετρικά κριτήρια (Mann-Whitney και Kruskal-Wallis στους ελέγχους για ανεξαρτησία και Spearman στους ελέγχους συσχετίσεων).

Απ' τους ελέγχους υποθέσεων για ανεξαρτησία που διενεργήθηκαν, προκύπτει ο συγκεντρωτικός πίνακας 2 για τους φοιτητές του Α.Π.Θ..

Πίνακας 2: Έλεγχοι ανεξαρτησίας

Ερωτήσεις ερωτηματολογίου – Παράγοντες	p-value FACT1	p-value FACT2	p-value FACT3	p-value FACT4	p-value FACT5	p-value FACT6
Φύλο	>0.05	>0.05	>0.05	>0.05	>0.05	>0.05
Χώρα καταγωγής	<0.05	<0.01	<0.01	<0.05	>0.05	<0.05
Σχολή	>0.05	<0.01	<0.05	<0.05	<0.01	<0.001
Αποβλέπω να φτάσω μέχρι: πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό	>0.05	>0.05	>0.05	>0.05	>0.05	>0.05
Έχω παρακολουθήσει μαθήματα στατιστικής κατά το παρελθόν.	>0.05	>0.05	>0.05	>0.05	>0.05	>0.05

Όταν δεν υπάρχουν αρκετές πληροφορίες ώστε να γίνει αποδεκτή η μηδενική υπόθεση (H_0: Δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις δυο μεταβλητές, είναι δηλαδή ανεξάρτητες.), σημαίνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα δείγματα. Όμως, ως γνωστόν όταν δυο μεταβλητές είναι στατιστικά ανεξάρτητες αυτόματα είναι και ασυσχέτιστες, το αντίθετο ωστόσο δεν ισχύει. Έτσι, στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι συσχετίσεων τόσο στις στατιστικά εξαρτημένες μεταβλητές όσο και στις μεταβλητές τακτικής ή αριθμητικής κλίμακας και στις ποσοτικές μεταβλητές, ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχουν συσχετίσεις ή όχι. Λόγω της μη κανονικότητας, όπως προαναφέρθηκε, ο έλεγχος αυτός πραγματοποιείται με τη βοήθεια του συντελεστή Spearman (ρ). Σύμφωνα με τον Cohen (1969, 1988) αν $|\rho| \geq 0.5$ τότε έχουμε ισχυρή συσχέτιση, αν $0.3 < |\rho| \leq 0.5$ τότε έχουμε μέτρια συσχέτιση, αν $0.1 < |\rho| \leq 0.3$ τότε έχουμε ασθενή συσχέτιση και αν $|\rho| < 0.1$ τότε δεν έχουμε συσχέτιση. Το πρόσημο δηλώνει την κατεύθυνση της συσχέτισης. Τα αποτελέσματα για τις συσχετισμένες μεταβλητές, τις μεταβλητές δηλαδή

που δεν υπήρχαν αρκετές πληροφορίες ώστε να γίνει αποδεκτή η μηδενική υπόθεση (H_0: Οι δυο μεταβλητές δεν παρουσιάζουν συσχέτιση) δίνονται στους πίνακες 3 & 4.

Πίνακας 3: Έλεγχοι συσχετίσεων

Ερωτήσεις ερωτηματολογίου – Παράγοντες	p-value FACT1	p-value FACT2	p-value FACT3	p-value FACT4	p-value FACT5	p-value FACT6
Χώρα καταγωγής	>0.05	>0.05	>0.05	>0.05	//////////	>0.05
Μέσος όρος βαθμολογίας	>0.05	>0.05	>0.05	>0.05	>0.05	>0.05
Σχολή	//////////	<0.01	<0.01	<0.01	<0.001	<0.01
Τα πήγαινα καλά με τα μαθηματικά στο λύκειο.	<0.01	<0.01	<0.001	<0.01	<0.01	>0.05
Είμαι καλός στα μαθηματικά.	>0.05	>0.05	>0.05	>0.05	>0.05	>0.05
Έχω εμπειρία στους υπολογιστές.	>0.05	>0.05	>0.05	>0.05	>0.05	>0.05
Είμαι σίγουρος ότι μπορώ να γίνει ικανός γνώστης και χειριστής εισαγωγικού στατιστικού υλικού (π.χ. SPSS).	>0.05	>0.05	>0.05	>0.05	>0.05	>0.05
Οι γυναίκες έχουν υψηλότερες ικανότητες στη στατιστική απ' τους άνδρες.	>0.05	>0.05	<0.05	>0.05	>0.05	>0.05
Τι βαθμό περιμένεις να πάρεις στο μάθημα στατιστικής που παρακολουθείς τώρα (αν δεν παρακολουθείς κάποιο τώρα, σημείωσε το βαθμό που πήρες στο τελευταίο μάθημα στατιστικής που παρακολούθησες).	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001
Στο χώρο όπου σκοπεύω να εργαστώ θα χρησιμοποιώ τη στατιστική.	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001

Πίνακας 4: Συντελεστές συσχέτισης του Spearman

Ερωτήσεις ερωτηματολογίου – Παράγοντες	Συντελ. Spearman FACT1	Συντελ. Spearman FACT2	Συντελ. Spearman FACT3	Συντελ. Spearman FACT4	Συντελ. Spearman FACT5	Συντελ. Spearman FACT6
Σχολή	//////////	0.296	0.284	0.257	0.361	0.297
Τα πήγαινα καλά με τα μαθηματικά στο λύκειο.	0.312	0.310	0.385	0.261	0.265	//////////
Οι γυναίκες έχουν υψηλότερες ικανότητες στη στατιστική απ' τους άνδρες.	//////////	//////////	-0.220	//////////	//////////	//////////
Τι βαθμό περιμένεις να πάρεις στο μάθημα στατιστικής που παρακολουθείς τώρα (αν δεν παρακολουθείς κάποιο τώρα, σημείωσε το βαθμό που πήρες στο τελευταίο μάθημα στατιστικής που παρακολούθησες).	0.552	0.688	0.585	0.464	0.618	0.362
Στο χώρο όπου σκοπεύω να εργαστώ θα χρησιμοποιώ τη στατιστική.	0.552	0.688	0.498	0.464	0.618	0.362

Απ' τον πίνακα 4 γίνεται αντιληπτό πως οι συσχετίσεις που παρατηρούνται είναι είτε ασθενείς είτε μέτριες είτε ισχυρές. Για να γίνει πλήρως κατανοητός ο πίνακας 4, θα αναφερθεί ως παράδειγμα η μεταβλητή με το βαθμό που περιμένει να πάρει ο φοιτητής στο μάθημα στατιστικής που παρακολουθεί τώρα (ή το βαθμό που πήρε στο τελευταίο μάθημα στατιστικής, εάν δεν παρακολουθεί κάποιο τώρα) μιας και είναι μία απ' τις μεταβλητές που είναι σχετισμένες με όλους τους παράγοντες (μεταβλητές FACT1, FACT2, FACT3, FACT4, FACT5 και FACT6). Οι συντελεστές Spearman (ρ) της μεταβλητής «Τι βαθμό περιμένεις να πάρεις στο μάθημα στατιστικής που παρακολουθείς τώρα» έχουν θετική τιμή για καθένα απ' τους έξι παράγοντες, άρα παρατηρούνται θετικές συσχετίσεις. Οι θετικές αυτές συσχετίσεις σημαίνουν πως καθώς μεταβαίνουμε απ'

τους χαμηλότερους στους υψηλότερους αναμενόμενους βαθμούς, οι παράγοντες αυξάνονται απ' το βαθμό 1 στο 7.

Συμπεράσματα

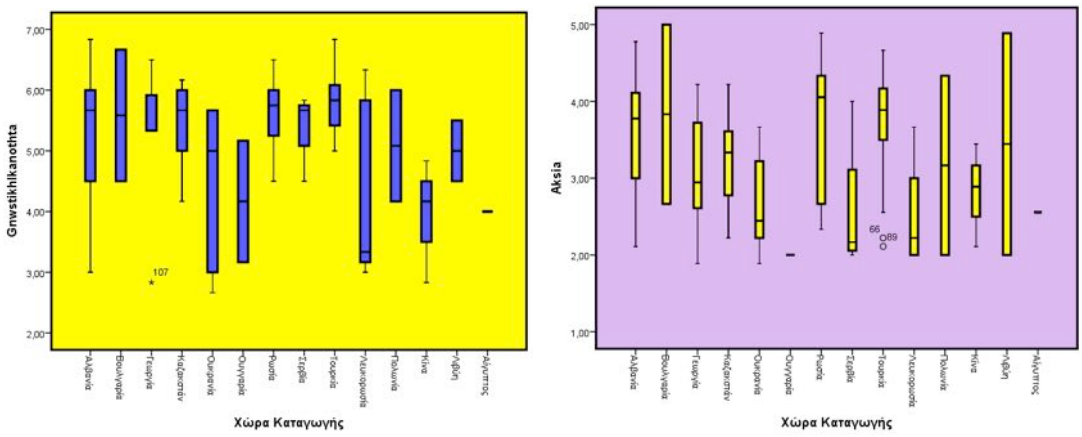
Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκαν (1) η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της ελληνικής εκδοχής της κλίμακας SATS-36 και (2) η σχέση των στάσεων απέναντι στο μάθημα της στατιστικής με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων και κάποιες άλλες πρόσθετες ερωτήσεις. Η αξιοπιστία επιβεβαιώθηκε με την έννοια της εσωτερικής συνέπειας και πιο συγκεκριμένα με το δείκτη α του Cronbach, όπου οι τιμές και για τους έξι παράγοντες της κλίμακας μέτρησης των στάσεων απέναντι στο μάθημα της στατιστικής προέκυψαν υψηλές.

Η εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής (ή παραγοντική εγκυρότητα) της κλίμακας SATS-36 επιβεβαιώθηκε με τη βοήθεια της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης που εκτελέστηκε στις ερωτήσεις 11 με 46 του ερωτηματολογίου που κλίθηκαν να συμπληρώσουν οι ερωτώμενοι, αφού με το πέρας αυτής προέκυψε η δημιουργία έξι παραγόντων, όπως περιγράφεται και απ' τους κατασκευαστές του ερωτηματολογίου της κλίμακας SATS-36. Να τονιστεί σε αυτό το σημείο ότι απ' τη φύση ορισμού των μεταβλητών που αντιπροσωπεύουν οι μεταβλητές FACT1 (=«Γνωστική ικανότητα»), FACT2 (=«Αξία»), FACT3 (=«Συναισθήματα»), FACT4 (=«Δυσκολία»), FACT5 (=«Ενδιαφέρον») και FACT6 (=«Προσπάθεια»), όλοι οι ερωτώμενοι παρουσιάζουν μια τιμή και για τους έξι παράγοντες, απλά σε άλλο βαθμό.

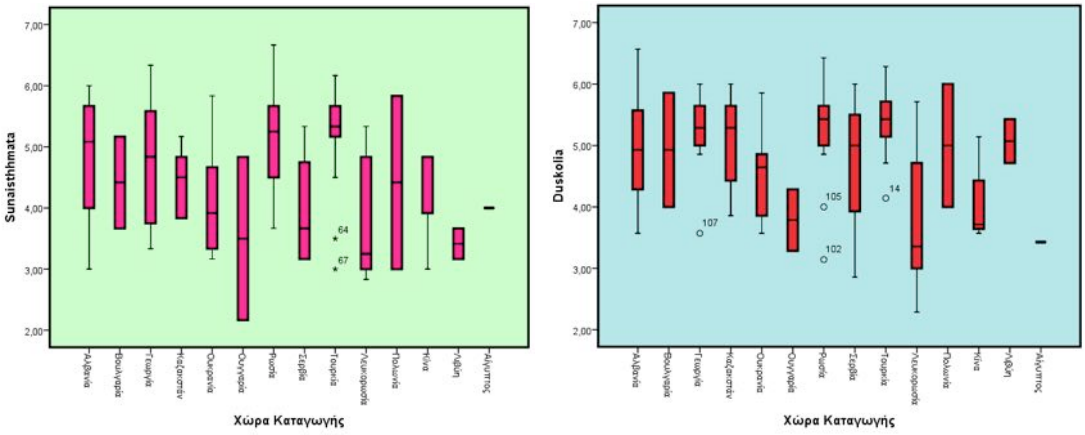
Η σχέση των στάσεων απέναντι στο μάθημα της στατιστικής με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων και κάποιες άλλες πρόσθετες ερωτήσεις επιβεβαιώθηκε με τη βοήθεια ελέγχων υποθέσεων για ανεξαρτησία και συσχετίσεις. Απ' τη μελέτη αυτή προέκυψαν ως στατιστικά συσχετισμένες και μάλιστα θετικά οι μεταβλητές με $\rho > 0$ και αρνητικά οι μεταβλητές με $\rho < 0$ (Πίνακας 3 & 4). Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως οι στάσεις, η διάθεση δηλαδή, των φοιτητών ως προς το μάθημα της στατιστικής συσχετίζεται θετικά (είναι θετικά συσχετισμένη) με τη σχολή, το πόσο καλά τα πήγαιναν οι ερωτώμενοι με τα μαθηματικά στο λύκειο (κάτι που έρχεται συμπίπτει με αυτά που υποστηρίζουν οι Ramirez, Schau & Emmioglu (2012)), το βαθμό που περιμένουν να πάρουν στο μάθημα της στατιστικής που παρακολουθούν τώρα, τη θέλησή τους να χρησιμοποιήσουν τη στατιστική στο μελλοντικό τους επάγγελμα. Επίσης, διαπιστώθηκε πως οι στάσεις των φοιτητών ως προς το μάθημα της στατιστικής συσχετίζονται αρνητικά (είναι αρνητικά συσχετισμένη) με την πεποίθηση τους ότι οι γυναίκες τα πηγαίνουν καλύτερα με τη στατιστική απ' τους άνδρες. Αντίθετα, διαπιστώθηκε πως οι στάσεις των φοιτητών ως προς το μάθημα της στατιστικής δε συσχετίζονται (είναι ασυσχέτιστες) με το φύλο, το που αποβλέπουν να φτάσουν οι ερωτώμενοι (πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό), το αν έχουν παρακολουθήσει στο παρελθόν κάποιο άλλο μάθημα στατιστικής (κάτι που έρχεται σε αντίθεση με αυτά που υποστηρίζουν οι Ramirez, Schau & Emmioglu (2012)), τη χώρα καταγωγής τους, το μέσο όρο της βαθμολογίας τους, το πόσο καλοί πιστεύουν πως είναι στα μαθηματικά, την εμπειρία που έχουν στους υπολογιστές, το πόσο σίγουροι είναι ότι μπορούν να γίνουν ικανοί γνώστες και χειριστές κάποιου εισαγωγικού στατιστικού υλικού (π.χ. SPSS).

Αξίζει, βέβαια, να σημειωθεί ότι η χώρα καταγωγής των φοιτητών με τη διάθεσή αυτών προς το μάθημα της στατιστικής είναι δύο εξαρτημένες μεταβλητές (δηλαδή εμφανίζουν αιτιώδη σχέση), αν και δεν είναι συσχετισμένες (γραμμικά τουλάχιστον, ωστόσο μπορεί να έχουν κάποιου άλλου είδους συσχέτιση όπως καμπυλοειδή) όπως πρόκυψε ύστερα από κατάλληλους ελέγχους (γραμμικής) συσχέτισης (ο συντελεστής ρ του Spearman που χρησιμοποιήθηκε ελέγχει γραμμικές συσχετίσεις). Παρακάτω ακολουθούν τα θηκογράμματα (διαγράμματα που βοηθούν στη σύγκριση κατανομών προερχόμενων από διαφορετικούς πληθυσμούς) των στάσεων των φοιτητών ως προς τη στατιστική, έχοντας στον άξονα των x την χώρα καταγωγής των φοιτητών και στον άξονα των y την αντίστοιχη στάση.

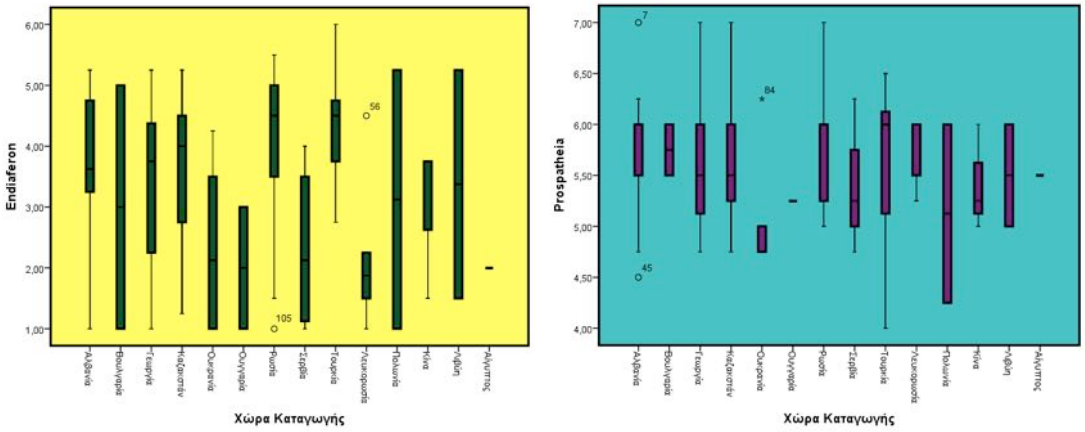
Σχήμα 1 & 2: Θηκόγραμμα «Γνωστική ικανότητα»-«Χώρα καταγωγής» και «Αξία»-«Χώρα καταγωγής», αντίστοιχα



Σχήμα 3 & 4: Θηκόγραμμα «Συναίσθημα»-«Χώρα καταγωγής» και «Δυσκολία»-«Χώρα καταγωγής», αντίστοιχα



Σχήμα 5 & 6: Θηκόγραμμα «Ενδιαφέρον»-«Χώρα καταγωγής» και «Προσπάθεια»-«Χώρα καταγωγής», αντίστοιχα



Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Cohen, J. (1988), Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.), Hillsdale, New York: LEA.

Griffith, J.D., Adams, L.T., GU, L.L., Hart, C.L., & Nichos-Whitehead, P. (2012), Students' Attitudes Toward Statistics Across The Disciplines: A Mixed-Methods Approach, Statistics Education Research Journal, 11(2), 45-56.

Hilton, S.C., Schau, C., & Olsen, J.A. (2004), Survey of Attitudes Toward Statistics:Factor Structure Invariance by Gender and by Administration Time, Structural Equation Modeling, 11(1), 92-109.

Khavenson, T., Orel, E., & Tryakshina, M. (2012), Adaptation of Survey of Attitudes Towards Statistics (SATS 36) for Russian sample, Procedia–Social and Behavioral Sciences, 46, 2126-2129.

Norusis, M. (2006), SPSS 15.0 Statistical procedures companion, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Ramirez, C., Schau, C., & Emmioglu, E. (2012), The importance of attitudes in statistics education, Statistics Education Research Journal, 11(2), 57-71.

Vanhoof, S., Kuppens, S., Sotos, A.E., Verschaffel, L., & Onghena, P. (2011), Measuring Statistics Attitudes: Structure of the Survey of Attitudes Towards Statistics (SATS-36), Statistics Education Research Journal, 10(1), 35-51.

Ελληνόγλωσσες

Τσικαλοπούλου, Μ. (2017), Μελέτη του προσανατολισμού των στόχων επίτευξης των φοιτητών του Α.Π.Θ.: Μια Δειγματοληπτική Έρευνα, Ι.Κ.Ε.Ε.-Α.Π.Θ.

Τσικαλοπούλου, Μ., Φαρμάκης, Ν., & Σταμοβλάσης Δ. (2017), Μελέτη για τα κίνητρα μάθησης των φοιτητών: Μια Δειγματοληπτική Έρευνα, 9η Διεθνής Μαθηματική Εβδομάδα 2017, 1066-1076.

Τσικαλοπούλου, Μ., & Φαρμάκης, Ν. (2017), Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση και Ανάλυση κατά Συστάδες για τα κίνητρα επίδοσης των φοιτητών του Μαθηματικού Α.Π.Θ., 34ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας, 843-852.

Παράρτημα

Απόλυτη διαφωνία 1 2 3 4 5 6 7 Απόλυτη συμφωνία

E11.Μου αρέσει η στατιστική.
E12.Αισθάνομαι ανασφάλεια όταν βρίσκομαι αντιμέτωπος με τη λύση προβλημάτων στατιστικής.
E13.Απογοητεύομαι όταν έχω να λύσω προβλήματα στατιστικής.
E14.Είμαι κάτω από πίεση κατά τη διάρκεια του μαθήματος της στατιστικής.
E15.Απολαμβάνω το μάθημα της στατιστικής.
E16.Φοβάμαι τη στατιστική.
E17.Αντιμετωπίζω προβλήματα στην κατανόηση της στατιστικής εξαιτίας του τρόπου σκέψης μου.
E18.Δεν καταλαβαίνω τίποτα απ' το μάθημα της στατιστικής.
E19.Κάνω πολλά μαθηματικά λάθη στη στατιστική.
E20.Μπορώ να μάθω στατιστική.
E21.Θα καταλάβω τις στατιστικές εξισώσεις.
E22.Δυσκολεύομαι να κατανοήσω στατιστικές έννοιες.
E23.Οι τύποι της στατιστικής είναι εύκολο να κατανοηθούν.
E24.Η στατιστική είναι ένα περίπλοκο αντικείμενο.
E25.Η στατιστική είναι ένα αντικείμενο που μαθαίνεται γρήγορα από τους περισσότερους ανθρώπους.
E26.Η εκμάθηση της στατιστικής απαιτεί πολύ πειθαρχεία.
E27.Η στατιστική απαιτεί πολύπλοκους υπολογισμούς.
E28.Η στατιστική είναι ένα ιδιαίτερα τεχνικό αντικείμενο.
E29.Οι περισσότεροι άνθρωποι πρέπει να αναπτύξουν έναν νέο τρόπο σκέψης για να καταλάβουν και να χρησιμοποιήσουν τη στατιστική.
E30.Η στατιστική είναι άνευ αξίας.
E31.Η στατιστική πρέπει να είναι αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής μου κατάρτισης.
E32.Οι στατιστικές δεξιότητες θα αποτελέσουν ένα επιπλέον προσόν για το βιογραφικό μου.
E33.Η στατιστική δεν είναι χρήσιμη στον τυπικό (μέσο) επαγγελματία.
E34.Η στατιστική σκέψη δεν εφαρμόζεται στους υπόλοιπους τομείς της ζωής μου πέρα της εργασίας μου.
E35.Χρησιμοποιώ τη στατιστική στην καθημερινή μου ζωή.
E36.Τα στατιστικά συμπεράσματα βρίσκουν σπάνια εφαρμογή στην καθημερινή ζωή.
E37.Δε θα έχω καμία εφαρμογή της στατιστικής στο επάγγελμά μου.
E38.Η στατιστική είναι άσχετη με τη ζωή μου.
E39.Θα προσπαθήσω να είμαι παρών/ούσα σε κάθε παράδοση του μαθήματος της Στατιστικής.
E40.Θα προσπαθήσω να μελετήσω σκληρά για κάθε δοκιμασία στο μάθημα της Στατιστικής.
E41.Θα εργαστώ σκληρά στο μάθημα της Στατιστικής.
E42.Θα προσπαθήσω να ολοκληρώσω όλες τις εργασίες που θα μου ανατεθούν στο μάθημα της Στατιστικής.
E43.Ενδιαφέρομαι να είμαι σε θέση να παρουσιάσω στατιστικές πληροφορίες σε άλλους.
E44.Ενδιαφέρομαι για τη χρησιμοποίηση της Στατιστικής.
E45.Ενδιαφέρομαι για την κατανόηση των στατιστικών πληροφοριών.
E46.Ενδιαφέρομαι για την εκμάθηση της Στατιστικής.

Η εξωστρέφεια και η προβολή έργου σε δομημένα πλαίσια (δημοτικό ραδιόφωνο, φεστιβάλ πολυγλωσσίας) ως παράγοντας κινητοποίησης της μάθησης και ως μέσο ενίσχυσης της κοινωνικής ένταξης και αποδοχής των προσφυγόπαιδων

Ρία (Βαρβάρα) Φελεκίδου
Όλγα Καλομενίδου
Ελένη Στάμου
Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας
rifelek@yahoo.gr
olgak@sch.gr
stamounena@gmail.com

Περίληψη
Με αφορμή τη συμμετοχή των παιδιών από δύο διαφορετικές Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων σε ραδιοφωνικές εκπομπές και στην 5η Γιορτή Πολυγλωσσίας του Δήμου Θεσσαλονίκης δουλεύτηκε ένα εκπαιδευτικό υλικό στα παιδιά και τέθηκαν επιμέρους εκπαιδευτικοί στόχοι με ταυτόχρονο προσανατολισμό στην ουσιαστικότερη και ευρύτερη αποδοχή των παιδιών από το κοινωνικό τους περιβάλλον και άρα στην ουσιαστικότερη και ευρύτερη ένταξή τους. Χρησιμοποιήθηκαν ως εκπαιδευτικό υλικό ποιητικά κυρίως κείμενα, τα οποία τους δόθηκαν στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, στη μητρική τους γλώσσα (και στα αγγλικά σε κάποιες περιπτώσεις) και σειρά από μεθόδους διδασκαλίας με έμφαση στην ομαδοσυνεργατική, τη μέθοδο project, την αφήγηση, την ενεργό συμμετοχή των μαθητών με ερωτήσεις, τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης και τη δραματοποίηση. Η αξιολόγηση που ακολούθησε μέσα από συνεντεύξεις των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων και των εκπαιδευτικών επικέντρωσε στη βελτίωση των ελληνικών των παιδιών, στην ενίσχυση των κινήτρων μάθησης, στην εκ νέου διαμόρφωση της αίσθησης συνέχειας και στην ενίσχυση των δεσμών ανάμεσα στα προσφυγόπουλα και τους έλληνες μαθητές.

Λέξεις κλειδιά: ΔΥΕΠ, κίνητρα μάθησης, ραδιόφωνο, γιορτή πολυγλωσσίας, ένταξη

1.Εισαγωγή

Με στόχο τη στήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας της ένταξης των προσφυγόπουλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαμέσου των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), την ενίσχυση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και τη στήριξη και επιτάχυνση της κοινωνικής ένταξης και αποδοχής των προσφυγόπουλων προγραμματίστηκαν και προετοιμάστηκαν α) η συμμετοχή των προσφυγόπουλων από τη ΔΥΕΠ του 2ου Γυμνασίου Σταυρούπολης και από τη ΔΥΕΠ του 1ου Δημοτικού Ωραιοκάστρου σε ραδιοφωνική εκπομπή του Δημοτικού Εθελοντικού Ραδιοφώνου Θεσσαλονίκης (100.6) και β) η συμμετοχή των παιδιών του 1ουΔημοτικού Ωραιοκάστρου στην 5η Γιορτή Πολυγλωσσίας του Δήμου Θεσσαλονίκης.

2.Στοιχεία εφαρμογής

Η πρόταση αναλύεται σε δύο επιμέρους εφαρμογές:
α) Προετοιμασία ραδιοφωνικής εκπομπής για τα παιδιά της ΔΥΕΠ Γυμνασίου
β) Προετοιμασία ραδιοφωνικής εκπομπής και παρουσίασης στη Γιορτή Πολυγλωσσίας για τα παιδιά της ΔΥΕΠ Δημοτικού.
Επομένως η πρόταση εφαρμόστηκε σε προσφυγόπουλα και των δύο βαθμίδων (παιδιά ηλικίας Δημοτικού και παιδιά ηλικίας Γυμνασίου) κατά το σχολικό έτος 2016- 2017 και είχε διάρκεια το α) Τέσσερα δίωρα και το β) Οκτώ δίωρα

3.Στόχοι-επιδιώξεις

Η Επιστημονική Επιτροπή πανεπιστημιακών που συστήθηκε το 2016 από το Υπουργείο Παιδείας με στόχο τη σχολική και την περαιτέρω κοινωνική ένταξη των προσφυγόπουλων κατά το σχολικό έτος 2016-2017 λαμβάνοντας υπόψη της τις ιδιαιτερότητες των συνθηκών πρότεινε ένα πρόγραμμα «ευέλικτο και πολυεπίπεδο, προσαρμόσιμο στις ιδιόμορφες μεταβαλλόμενες συνθήκες του προσφυγικού ζητήματος» (Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων, 2017: 33). Στο πλαίσιο του συνολικού σχεδιασμού προκρίθηκε όπως προαναφέρθηκε η λύση των ΔΥΕΠ για τα προσφυγόπουλα «που ζούσαν μαζικά σε οργανωμένα ΚΦΠ» (Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων, 2017: 37). Οι ΔΥΕΠ είναι μια προενταξιακή λύση που απαντά στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών προσφύγων, θέτει τις βάσεις και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη μελλοντική σχολική τους επιτυχία, προκρίνοντας ένα ανοικτό πρόγραμμα σπουδών(Δελτίο τύπου ΙΕΠ, 2016. Ανακτήθηκε στις 25/4/18 από http://www.iep.edu.gr/el/crossingbordersedu-anakoinwseis/dyep-domes-ypodoxis-kai-ekpaidefsis-prosfygon).

Το ανοικτό αυτό πρόγραμμα σπουδών,εμφανίζει σημαντικά πλεονεκτήματα όπως την εναλλακτική οργάνωση της διδασκαλίας, διαφοροποίηση ανάλογα με τις συνθήκες και διαφοροποιημένη επίτευξη των στόχων από τους μαθητές και τις περιστάσεις. Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί δεν εκμεταλλεύτηκαν σε όλες τις περιπτώσεις το ευρύ αυτό πεδίο αυτενέργειας δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν στις ΔΥΕΠ ήταν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, οι οποίοι τις περισσότερες φορές είχαν από ελάχιστη έως μηδενική διδακτική εμπειρία.

Σύμφωνα με την έρευνα των Gahungu, Gahungu και Luseno (Gahungu, A., Gahungu, O., & Luseno, F., 2011. Ανακτήθηκε στις 27/4/2018 από: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ973832.pdf) είναι σημαίνουσας σημασίας για την εκπαιδευτική διαδικασία σε πρόσφυγες, οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν σχετική τεχνογνωσία που να πιστοποιείται από κρατικούς φορείς και να υποστηρίζονται από προγράμματα που να συνάδουν με την ιδιαιτερότητα των καθηκόντων τους.

Όταν όμως τα εγγενή πλεονεκτήματα του ανοικτού προγράμματος αξιοποιήθηκαν επέφεραν σημαντικά αποτελέσματα. Επιλέχτηκε λοιπόν η συμμετοχή των παιδιών της ΔΥΕΠ του 2ου Γυμνασίου Σταυρούπολης σε ραδιοφωνική εκπομπή με αντικείμενο ακριβώς τη διαδικασία της εκπαίδευσής τους στη ΔΥΕΠ όπου φοιτούσαν και με τη δυνατότητα να μιλήσουν για θέματα των ενδιαφερόντων τους μετά από προετοιμασία τους με τη συνέργεια των εκπαιδευτικών, των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων και μέλους της Ομάδας Διαχείρισης, Παρακολούθησης και Συντονισμού Εκπαίδευσης Προσφύγων.

Για τα παιδιά από τη ΔΥΕΠ του 1ου ΔημοτικούΩραιοκάστρου επιλέχτηκε να υλοποιηθεί ένα projectμε διπλό στόχο: Τη συμμετοχή τους σε ραδιοφωνική εκπομπή στο ίδιο πλαίσιο με τα παιδιά από τη ΔΥΕΠ Γυμνασίου και ταυτόχρονα η προετοιμασία τους μαζί με ελληνόπουλα του ολοήμερου για τη συμμετοχή τους στην 5ηΓιορτή Πολυγλωσσίας του Δήμου Θεσσαλονίκης.

Κινηθήκαμε εντός των παραμέτρων της θεωρίας των κινήτρων ARCS του Keller (Attention: Προσοχή, Relevance: Σχετικότητα ή Συνάφεια, Confidence: Εμπιστοσύνη, Satisfaction: Ικανοποίηση).

Σύμφωνα με την ανωτέρω θεωρία (Keller,1987. Ανακτήθηκε στις 26/4/2018 από: https://yuripavlov.ru/wp-content/uploads/2017/07/KellerMotivatsiya1987.pdf) είναι σημαντικό να ενεργοποιηθεί η προσοχή των μαθητών, πιθανότατα με προτάσεις από τον εκπαιδευτικό και σχεδιασμό που ξεφεύγουν από τη συνήθη ρουτίνα και «αιφνιδιάζουν» τον μαθητή. Επίσης με περιεχόμενο διδασκαλίας συμβατό με τις προτιμήσεις των μαθητών και εναρμονισμένο με τους προσωπικούς τους στόχους (Keller & Suzuki, 2004. Ανακτήθηκε στις 26/4/2018 από: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31784968/2004a.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1525046393&Signature=1nz95DGxWAWSP9CubR7XcB7nBjQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLearner_motivation_and_E-learning_design.pdf).

Είναι σημαντικό να αξιοποιηθούν με ευφάνταστους τρόπους οι εμπειρίες του παρελθόντος (Keller, 2008. Ανακτήθηκε στις 27/4/2018 από: http://www.anitacrawley.net/Resources/Articles/Keller%205%20principles.pdf) ενώ ταυτόχρονα τονίζεται η ανάγκη ικανοποίησης των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία (Rodgers & Withrow-Thorton, 2005. Ανακτήθηκε στις 27/4/2018 από: https://search.proquest.com/openview/ed96c2a0e202166c57ec175b830de2fb/1?pq-origsite=gscholar&cbl=30932).

Κατά τον Nilson (Nilson, 2010. Ανακτήθηκε από: https://www.pharmacy.cmu.ac.th/unit/unit_files/files_download/2014-05-02Teaching-at-its-best.pdf) ο εκπαιδευτικός πρέπει να προκαλέσει στους μαθητές γοητεία για το μάθημα και να το συνδέσει με τη ζωή και τον κόσμο, παρέχοντας ουσιαστική και προκλητική εργασία στους μαθητές του, κάτι που επιδιώχθηκε με τις συγκεκριμένες διδακτικές επιλογές.

Οι στόχοι μας για τα παιδιά της ΔΥΕΠ του 2ου Γυμνασίου Σταυρούπολης ήταν οι παρακάτω:

1. Να αποκτήσουν τα παιδιά μια μεγαλύτερη συνομιλιακή ευχέρεια
2. Να ενισχύσουμε τη χρήση των ελληνικών στην καθημερινότητα
3. Να ενισχύσουμε το ενδιαφέρον τους για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας
4. Να μάθουν να διαβάζουν και να κατανοούν τα κείμενα τα οποία προετοίμασαν για τη ραδιοφωνική εκπομπή
5. Να κατανοήσουν τα μηνύματα των κειμένων αυτών
6. Να συνδέσουν τα κείμενα αυτά με κείμενα της δικής τους γλώσσας – πατρίδας
7. Να συνδέσουν το παρόν τους με εμπειρίες του παρελθόντος και άρα τη χώρα υποδοχής με την πατρίδα τους
8. Να επαναχρησιμοποιήσουν τη μητρική τους γλώσσα με απεύθυνση σε ένα ελληνικό κοινό
9. Να δημιουργήσουν γέφυρες ανάμεσα στις δύο γλώσσες
10. Να καλλιεργήσουμε το ενδιαφέρον τους για λογοτεχνικά κείμενα
11. Να ενισχύσουμε την ετοιμότητα και την ανταπόκρισή τους σε συνθήκες έκθεσης στο νέο τους περιβάλλον
12. Να ενισχύσουμε το αίσθημα του ανήκειν και την ασφάλεια της αποδοχής από το νέο τους περιβάλλον

Οι στόχοι μας για τα παιδιά της ΔΥΕΠ του 1ου Δημοτικού Ωραιοκάστρου, τα οποία συμμετείχαν και σε ραδιοφωνική εκπομπή που προετοίμασαν και σε παρουσίαση στη Γιορτή Πολυγλωσσίας ήταν οι παρακάτω:

1. Να αποκτήσουν τα παιδιά μια μεγαλύτερη συνομιλιακή ευχέρεια
2. Να ενισχύσουμε τη χρήση των ελληνικών στην καθημερινότητα
3. Να ενισχύσουμε το ενδιαφέρον τους για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας
4. Να μάθουν να λένε απ' έξω και να κατανοούν τα κείμενα τα οποία προετοίμασαν για τη ραδιοφωνική εκπομπή
5. Να κατανοήσουν τα μηνύματα των κειμένων αυτών
6. Να αντιληφθούν σε ένα πολυγλωσσικό περιβάλλον τα κείμενα τα οποία τους δόθηκαν σε τρεις γλώσσες (ελληνικά, αγγλικά, αραβικά)
7. Να συνδέσουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής με τη γλώσσα της χώρας τους
8. Να αποδώσουν προφορικά τα κομμάτια των κειμένων που ανέλαβαν
9. Να συνδέσουν το παρόν τους με εμπειρίες του παρελθόντος και άρα τη χώρα υποδοχής με την πατρίδα τους
10. Να επαναχρησιμοποιήσουν τη μητρική τους γλώσσα με απεύθυνση σε ένα ελληνικό κοινό
11. Να δημιουργήσουν γέφυρες ανάμεσα στις δύο γλώσσες
12. Να καλλιεργήσουμε το ενδιαφέρον τους για λογοτεχνικά κείμενα
13. Να ενισχύσουμε την ετοιμότητα και την ανταπόκρισή τους σε συνθήκες έκθεσης στο νέο τους περιβάλλον
14. Να ενισχύσουμε το αίσθημα του ανήκειν και την ασφάλεια της αποδοχής από το νέο τους περιβάλλον
15. Να αποδώσουν δραματοποιημένα στη Γιορτή Πολυγλωσσίας τα κείμενα
16. Να συνεργαστούν με τους έλληνες συμμαθητές τους από το ολοήμερο προς την επίτευξη ενός κοινού στόχου

Η έμφαση στη βελτίωση των ελληνικών των παιδιών είναι απόλυτα συνυφασμένη με την πραγματικότητα πως η άγνοια της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής συνδέεται άμεσα με τον κοινωνικό αποκλεισμό, την αναπαραγωγή κοινωνικών διακρίσεων και την εμφάνιση ρατσιστικών αντιλήψεων (Τσιάκαλος, 2002).

Ο σχεδιασμός και η θέση των επιμέρους στόχων έγινε έτσι ώστε να μην υπάρχει επικέντρωση σε έναν τύπο μαθησιακής ικανότητας αλλά σε συνδυασμό όλων των τύπων ώστε να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή.

Επίσης τέθηκαν και επιδιώξεις που δεν ήταν διδακτικοί στόχοι αλλά στοιχειοθετούσαν σε ένα δεύτερο επίπεδο τον συνολικό προσανατολισμό των δράσεων.
Συγκεκριμένα:

1. Συνειδητοποίηση από τα παιδιά, όλους τους εμπλεκόμενους και τους δυνητικούς ακροατές και κοινό των δράσεων, της ανάγκης συνύπαρξης γλωσσών και πολιτισμών σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον
2. Επιτάχυνση της διαδικασία ένταξης των παιδιών όχι μόνο στο σχολικό περιβάλλον αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία
3. Συμβολή στην αποδοχή των παιδιών από το κοινωνικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής

4.Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Αξιοποιήθηκαν και στις δύο περιπτώσεις (μαθητές ΔΥΕΠ Γυμνασίου, μαθητές ΔΥΕΠ Δημοτικού) διάφορες μέθοδοι διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2004). Συγκεκριμένα:

1. Βιωματική προσέγγιση της γνώσης με την επίσκεψη στο πραγματικό περιβάλλον του ραδιοφώνου και τη συμμετοχή σε ζωντανή ραδιοφωνική εκπομπή αλλά και με τη συμμετοχή τους στη Γιορτή Πολυγλωσσίας, που αποτελεί μια γιορτή πολιτισμού για όλη τη Θεσσαλονίκη με τη συμμετοχή διαφόρων φορέων της πόλης
2. Ενεργός συμμετοχή των μαθητών σε συζητήσεις κατά το στάδιο της προετοιμασίας ώστε να τους δίνεται και η δυνατότητα να προβληματίζονται σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό, τη διαδικασία και τους στόχους, να διατυπώνουν τη γνώμη τους και να καταλήγουν σε συμπεράσματα
3. Αφήγηση από τους εκπαιδευτικούς, ακόμη και με τη συνέργεια της δραματοποίησης για την καλύτερη κατανόηση από τους μαθητές σε σημεία που έπρεπε να παρακαμφθούν δυσκολίες, να κερδηθεί χρόνος ή σε στάδια της διαδικασίας που προκρινόταν ως η πλέον κατάλληλη μέθοδος
4. Ομαδοσυνεργατική, η οποία ήταν και η κύρια μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε δεδομένης της δυναμικής της μικροομάδας αλλά και της καταλληλότητας της μεθόδου στην εκπόνηση project.
5. Μέθοδος project σε όλα τα στάδια της οποίας είχαμε ως σημείο αναφοράς τις εμπειρίες, τις επιθυμίες, τις αντιλήψεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών με σαφή προσανατολισμό έξω απ' το σχολικό περιβάλλον (παρουσίαση στο ραδιόφωνο και στη Γιορτή Πολυγλωσσίας)
6. Δραματοποίηση καθώς «το δράμα δίνει τη δυνατότητα για επεξεργασία, κατανόηση και ανάπτυξη της πολιτισμικής ταυτότητας μέσω του εμπλουτισμού της με αξίες, στάσεις, αντιλήψεις και δημιουργίες από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα» (Άλκηστις, 2008: 210)

Παρά τις αντικρουόμενες ατομοκεντρικές και κοινωνιοκεντρικές θεωρίες μάθησης επικρατεί ακόμη και στους δαρβινιστές βιολόγους που δίνουν έμφαση στον ανταγωνισμό η άποψη της βαρύνουσας σημασίας της συνεργασίας για την επίτευξη της συνολικής βελτίωσης της κοινωνίας (R. Dawkins, 1998). Ο συνεργατισμός κρίνεται σε σχέση με τον ανταγωνισμό ως ανώτερη και πολυπλοκότερη κοινωνική σχέση, και αποτελεσματικότερη σε όλες τις μορφές της μάθησης και ανάπτυξης (Θεοφιλίδης, 1989). Εξάλλου η μάθηση ουσιαστικοποιείται μέσα από τη συλλογική δράση και τη συστηματική ανάλυση της άμεσης, βιωματικής εμπειρίας (Arends, 1994)

Ειδικότερα στην περίπτωση της προετοιμασίας των παιδιών από τη ΔΥΕΠ του 1ου Δημοτικού Ωραιοκάστρου και των ελληνόπουλων του ολοήμερου για την κοινή τους δράση στη Γιορτή Πολυγλωσσίας η χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου επέφερε πολλαπλά οφέλη, πολλά από τα οποία σχετίζονταν άμεσα με την ενίσχυση και τη σταθεροποίηση σχέσεων εμπιστοσύνης, συνεργασίας και αλληλοαποδοχής μεταξύ των παιδιών και άρα περαιτέρω και με την ουσιαστικότερη και βαθύτερη ένταξη των προσφυγόπουλων στο σχολικό αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Επιδιώχθηκε να κινηθούμε στο πλαίσιο των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, επιδιώκοντας να συμβάλουμε στη διεύρυνση του γνωστικού και συναισθηματικού τους ορίζοντα και στη διευκόλυνση της επικοινωνίας των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με το ευρύτερο περιβάλλον τους, αναβαθμίζοντας τον πολιτισμό και τη γλώσσα τους, καταπολεμώντας παράλληλα κάθε είδους ρατσισμό, εμπνέοντας και καλλιεργώντας την ανθρώπινη ευαισθησία, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία και αντισταθμίζοντας την πολιτισμική στέρηση των παιδιών χωρίς διακρίσεις (Κανακίδου και Παπαγιάννη, 1998).

5. Διδακτικό υλικό (μορφή, περιεχόμενο, διδακτική χρήση)

1. Ερωτήσεις – πλαίσιο συζήτησης στη ραδιοφωνική εκπομπή οι οποίες δουλεύτηκαν με τα παιδιά με στόχο σε κάποιες απλώς να προετοιμαστούν για να απαντήσουν στη γλώσσα τους και σε κάποιες άλλες να προετοιμαστούν για να απαντήσουν στα ελληνικά
2. Το ποίημα του Γιάννη Ρίτσου «Ειρήνη» το οποίο οι μαθήτριες από τη ΔΥΕΠ του 2ου Γυμνασίου Σταυρούπολης κατανόησαν, συζήτησαν και έμαθαν να διαβάζουν στα ελληνικά
3. Πρωτότυπα ποιητικά κείμενα (επιπέδου Α1-Α2) τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ως αντικείμενο μελέτης και δραματοποίησης από τα παιδιά της ΔΥΕΠ του 1ου Δημοτικού Ωραιοκάστρου για τη συμμετοχή τους στη ραδιοφωνική εκπομπή και στη Γιορτή Πολυγλωσσίας. Τα κείμενα αυτά ήταν διαθέσιμα και στις τρεις γλώσσες (ελληνικά, αραβικά, αγγλικά) και κατά τη διαδικασία εκμάθησης και δραματοποίησης όπως και στην παρουσίασή τους έμπλεκαν τις γλώσσες μεταξύ τους
4. Πίνακας και μαρκαδόροι όπου γράφονταν στα ελληνικά φράσεις κλειδιά από τα κείμενα που δουλεύονταν
5. Κινητό τηλέφωνο στο οποίο κάναμε πρόχειρες ηχογραφήσεις για την καλύτερη αντίληψη του παραγόμενου ήχου στο πλαίσιο προετοιμασίας τους για τις ραδιοφωνικές εκπομπές
6. Ηχητικό ντοκουμέντο με ανάγνωση του ποιήματος «Ειρήνη» από τον ποιητή Γιάννη Ρίτσο

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων-Τα διδακτικά βήματα

Οι ραδιοφωνικές εκπομπές εκτός από τα πλεονεκτήματα και την άμεση σύνδεσή τους με κίνητρα μάθησης παρουσιάζουν και εγγενή προβλήματα όπως την αδυναμία αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου στον αέρα, την έλλειψη δυνατότητας εκτενούς σχολιασμού και παροχής διευκρινίσεων και την αδυναμία παύσης. Έτσι έγινε ακόμη πιο επιτακτική η ανάγκη προετοιμασίας, όχι μόνο στο πλαίσιο σαφούς σύνδεσης των εκπομπών με την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και για την αντιμετώπιση αυτών των περιορισμών (Mclsaac & Gunawardena, 1996.)

Α) Η προετοιμασία για τη ραδιοφωνική εκπομπή των παιδιών από τη ΔΥΕΠ 2ου Γυμνάσιου Σταυρούπολης:

1. Γνωριμία της ομάδας- εμψυχωτικές δράσεις για το δέσιμο της ομάδας (ελληνόπουλα και προσφυγόπουλα)
2. Ανάγνωση του υλικού στα ελληνικά στην ολομέλεια χωρίς διερμηνεία
3. Γραφή λέξεων και φράσεων κλειδιών στα ελληνικά στον πίνακα
4. Διερμηνεία του υλικού (Το ποίημα Ειρήνη του Ρίτσου και το ποίημα Ένατο χελιδόνι του Οδυσσέα Ελύτη στη γλώσσα της χώρας υποδοχής των παιδιών από διερμηνέα της Μετάδρασης που παραχωρήθηκε με τη μεσολάβηση της Ύπατης Αρμοστείας)
5. Συζήτηση για τα κείμενα, το νόημα και τα μηνύματά τους σε μικρές ομάδες και την ολομέλεια
6. Συζήτηση για το περιεχόμενο της ραδιοφωνικής εκπομπής σε υποομάδες στην αρχή και ύστερα στην ολομέλεια
7. Προετοιμασία από τα παιδιά των ποιημάτων και τραγουδιών στα ελληνικά (ανάγνωση) και τραγουδιών στα συριακά (απ' έξω)
8. Πρόχειρες πιλοτικές ηχογραφήσεις στο κινητό τηλέφωνο

Β) Η προετοιμασία για τη ραδιοφωνική εκπομπή των παιδιών από τη ΔΥΕΠ 1ου Δημοτικού Ωραιοκάστρου:

1. Γνωριμία της ομάδας- εμψυχωτικές δράσεις για το δέσιμο της ομάδας (ελληνόπουλα και προσφυγόπουλα)
2. Ανάγνωση του υλικού (πρωτότυπα ποιητικά κείμενα) στα ελληνικά στην ολομέλεια χωρίς διερμηνεία
3. Ανάγνωση του υλικού στα αραβικά χωρίς διερμηνεία στα ελληνόπουλα
4. Γραφή λέξεων και φράσεων κλειδιών στα ελληνικά στον πίνακα
5. Διερμηνεία του υλικούστη γλώσσα της χώρας υποδοχής των παιδιών από διερμηνέα της Μετάδρασης που παραχωρήθηκε με τη μεσολάβηση της Ύπατης Αρμοστείας
6. Δραματοποίηση του υλικού
7. Συζήτηση για τα κείμενα σε μικρές ομάδες και την ολομέλεια

8. Συζήτηση για το περιεχόμενο της ραδιοφωνικής εκπομπής σε υποομάδες στην αρχή και ύστερα στην ολομέλεια
9. Προετοιμασία παραμυθιών στα ελληνικά στα συριακά και στα κουρμαντζί σε υποομάδες στην αρχή και ύστερα στην ολομέλεια
10. Πρόχειρες πιλοτικές ηχογραφήσεις στο κινητό
11. Προσπάθεια σύνδεσης των δύο ανεξάρτητων δράσεων στο μυαλό των παιδιών και αντιμετώπισής τους ως ένα ενιαίο project
12. Πρόβες για τη δράση για το φεστιβάλ πολυγλωσσίαςμαζί προσφυγόπουλων και ελληνόπουλων

7. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε μέσα από τη διαδικασία των άτυπα δομημένων συνεντεύξεων των ΣΕΠ που είχαν την αρμοδιότητα των αντίστοιχων ΔΥΕΠ (2^{ο} Γυμνάσιο Σταυρούπολης και 1^{ο} Δημοτικό Ωραιοκάστρου) και εκπαιδευτικών των ΔΥΕΠ και προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

1. Τα προσφυγόπουλα έμαθαν εκφράσεις και λέξεις από τα κείμενα στα ελληνικά στο πλαίσιο εκμάθησης των κειμένων και κατά τη διαδικασία εκμάθησης
2. Βελτιώθηκε το επίπεδο συνεννόησης στη γλώσσα της χώρας υποδοχής εντός και εκτός του σχολικού χώρου
3. Ενισχύθηκαν τα κίνητρα μάθησης περιορίζοντας το αίσθημα προσωρινότητας που δυσχέραινε την επίτευξη των διδακτικών στόχων που έμπαιναν και τη γρήγορη πρόοδο των παιδιών
4. Τα προσφυγόπουλα άρχισαν να δημιουργούν γέφυρες ανάμεσα στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον τους επανασυνδέοντας το κομμένο νήμα της ζωής τους και διαμορφώνοντας εκ νέου την αίσθηση μιας συνέχειας
5. Τα ελληνόπουλα ενδιαφέρθηκαν για τη γλώσσα και τη χώρα προέλευσης των προσφυγόπουλων
6. Τα ελληνόπουλα μέσα από τον συγχρωτισμό και την κοινή δράση ήρθαν ουσιαστικά πιο κοντά στα προσφυγόπουλα, διευρύνοντας τους γνωστικούς και συναισθηματικούς τους ορίζοντες και συμβάλλοντας παράλληλα στην ταχύτερη και ουσιαστικότερη ένταξη των νέων συμμαθητών τους.
7. Η παρουσίαση (σε ραδιοφωνική εκπομπή σε μια περίπτωση και σε ραδιοφωνική εκπομπή και ζωντανό κοινό στην άλλη) και το επιτυχές αποτέλεσμα συνέβαλε στην επιβεβαίωση του αισθήματος ασφάλειας και αποδοχής από τους άλλους καθώς και στη βελτίωση της αυτοεικόνας των προσφυγόπουλων και στην αύξηση της αυτοπεποίθησής τους.
8. Ακόμη και η περιορισμένη χρήση των ελληνικών από τους μαθητές και η αυξημένη χρήση της μητρικής γλώσσας με διερμηνεία σε μια δημόσια εμφάνισή τους ενώ από τη μια μπορεί να υποδηλώνει προηγηθείσες αδυναμίες στην εκπαιδευτική διαδικασία και να υποκινεί αρνητική κριτική από την άλλη μπορεί και πρέπει να λειτουργήσει και ως αφορμή αυτοκριτικής, εντοπισμού αδυναμιών, αναζήτησης αιτιών και δρομολόγησης βελτιωτικών κινήσεων και δράσεων σε όφελος του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος.

8.Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Arends, R. (1994). «Learning to teach», New York: Rantom House.

Gahungu, A., Gahungu, O., &Luseno, F. (2011).«Educating Culturally Displaced Students with Truncated Formal Education (CDS-TFE): The Case of Refugee Students and Challenges for Administrators, Teachers, and Counselors». Ανακτήθηκε στις 27/4/2018 από: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ973832.pdf

Dawkins, R., (1988). «Το εγωιστικό γονίδιο (μτφρ. Λ. Μαργαρίτη και Α. Τσουκαλά). Αθήνα: Σύναλμα.

Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of motivational design. Journal of Instructional Development.Ανακτήθηκεστις 26/4/2018 από: https://yuripavlov.ru/wp-content/uploads/2017/07/KellerMotivatsiya1987.pdf

Keller, J. M., & Suzuki, K. (2004). Learning motivation and e-learning design: a multinationally validated process. Journal of Educational Media. Ανακτήθηκε στις 26/4/2018 από: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31784968/2004a.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1525046393&Signature=1nz95DGxWAWSP9CubR7XcB7nBjQ%3D&res

ponse-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLearner_motivation_and_E-learning_design.pdf

Keller, J. M. (2008). First principles of motivation to learn and e-learning. Distance Education. Ανακτήθηκε στις 27/4/2018 από: http://www.anitacrawley.net/Resources/Articles/Keller%205%20principles.pdf

Mclsaac, M. &Gunawardena, C. (1996).Distance Education. In D.H.Jonassen (Ed.) Handbook of Research for Education Communications and Technology. New York: Simon and Schuster Macmillan.

Nilson, L. (2010). Teaching at its best. A research – Based Resource for College Instructors. (3rd edition. Ανακτήθηκε στις 25/4/2018 από: https://www.pharmacy.cmu.ac.th/unit/unit_files/files_download/2014-05-02Teaching-at-its-best.pdf)

Rodgers, D. L., &Withrow-Thorton, B. J. (2005). The effect of instructional media on learner motivation. International Journal of Instructional Media.Ανακτήθηκε στις 27/4/2018 από: https://search.proquest.com/openview/ed96c2a0e202166c57ec175b830de2fb/1?pq-origsite=gscholar&cbl=30932

Ελληνόγλωσσες

Άλκηστις. (2008). Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα. Αθήνα: Τόπος.

Δελτίο τύπου. (2016) «Δομές υποδοχής και εκπαίδευσης προσφύγων». Ανακτήθηκε στις 25/4/18από:http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-04_dt_dyep.pdf

Θεοφιλίδης, Χ., (1989). «Ανταγωνισμός στη σχολική τάξη». Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β., (1998). Διαπολιτισμική Αγωγή, Κεφ. 1. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η., (2003). «Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση». Αθήνα: Γρηγόρης.

Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων, 2017. Ανακτήθηκε στις 25/4/18 από http://www.iep.edu.gr/el/crossingbordersedu-anakoinwseis/dyep-domes-ypodoxis-kai-ekpaidefsis-prosfygon).

Τσιάκαλος, Γ. (2002). «Η υπόσχεση της Παιδαγωγικής». Αθήνα: Παρατηρητής.

Παράρτημα

8.1 Κείμενο 1 σε τρεις γλώσσες (Οι δικές μου βασιλοπούλες)

Οι δικές μου βασιλοπούλες (Κείμενο ΡίαςΦελεκίδου)

Σχεδόν όλα τα παραμύθια έχουν μία βασιλοπούλα
Οι βασιλοπούλες μένουν σε ένα παλάτι
Περιμένουν τον πρίγκιπα
Αναστενάζουν(*Αααααχ*)
Ρεμβάζουν(*Βααχ)*
Σκέφτονται
Ονειρεύονται
Περιμένουν τον πρίγκιπα
Καμιά φορά όμως…ο πρίγκιπας αργεί
Ανυπομονούν
Που είναι ο πρίγκιπας εεε ;;;
Που είναι;;
Που είναι ο πρίγκιπας;
Πηγαίνουν πέρα δώθε
Ανυπομονούν
Που είναι ο πρίγκιπας;
Μα επιτέλους..που είναι ο πρίγκιπας;
Γιατί αργεί τόσο ο πρίγκιπας;
Τι βασιλοπούλα είμαι χωρίς βασιλόπουλο;

Αααχ!
Μην κάνεις έτσι
Πως κάνεις έτσι;
Μην κάνετε έτσι
Πώς κάνετε έτσι;

Εεε, ναι λοιπόν
Μερικές φορές
Υπάρχουν βασιλοπούλες χωρίς βασιλόπουλα
Ή τα βασιλόπουλα αργούν πολύ
Ή απλώς δεν τις νοιάζει
Τιιι;
Δεν τις νοιάζει;
Ε, ναι!
Αν είναι να 'ρθουν τα βασιλόπουλα…ας έρθουν
Καλώςήρθατε
Welcome
HerzlichWillkommen
Bienvenue
Bienvenido
…
Αν πάλι δεν έρθουν…
Δεν πειράζει
Εκείνες κάνουν άλλα πράγματα
Κεντούν
Διαβάζουν
Παίζουν με την μπάλα
Χορεύουν
Τραγουδούν
Μαθαίνουν γλώσσες
Αααχ πόσες γλώσσες μαθαίνουν

Και μιλάνε για ταξίδια
Ταξιδεύω
Και για παιχνίδια
Παίζω
Και για σχολείο
Μαθαίνω
Και για όνειρα
Ονειρεύομαι
Και για αγάπη
Σ' αγαπώ
I love you
Ichliebedich
Teamo
Je t'aime
Ti amo
Τώρα αν έρθει ο πρίγκιπας
Θα τις καταλάβει
Απ' όποια χώρα και να 'ναι
Σ'αγαπώ
I love you
Ichliebedich
Teamo
Je t'aime

Ti amo

My little princesses

Almost all fairytales have a princess
Princesses live in a palace
They wait for the prince
They sigh (aaaah)
They day dream (waaah)
They think
They dream
They wait for the prince
But sometimes the prince is late
They wait eagerly
Where is the prince eeee?
Where is he?
Where is the prince?
They go here and there
They wait eagerly
Where is the prince?
At last...where is the prince?
Why is the prince so late?
What princess am I without a prince?
Aaaaaah!
Stop that
Why you do that?
You all stop that
why you do that?
Oh, so yes
Sometimes
There are princesses without princes
Or the princes are really late
Or they just don't care
Whaaat?
They don't care?
Oh, yes
If the princes come, let them come
Welcome
HerzlichWillkommen
Bienvenue
Bienvenido
.....
If they don't come
It's okay
They do other things
They do embroidery
They read
They play with the ball
They dance
They sing
They learn languages
Aaaah how many languages they learn
And they talk about journeys
I travel

For games
I play

For school
I learn
For dreams
I dream
And for love
I love you
Ichliebedich
Teamo
Je t'aime
Ti amo
.....
Now let the prince come
He will understand them
Whatever country they are from
I love you
.....

توجد أميرة في كل حكاية من حكاوي الخيال
تعيش الأميرات في قصر
في انتظار الأمير
متنهدين (آآآآخ)
تحلمن أحلام اليقظة (آآآآه)
تفكرن
تحلمن
في انتظار الأمير
رغما أن الأمير يستغرق وقتا طويلا حتي الظهور
ولا يمكنهن الانتظار
أين الأمير؟
أين هو؟
أين الأمير؟
يخطون جيئة وذهابا
ولا يمكنهن الانتظار
أين الأمير؟
أين الأمير بالحق؟
ما الذي يستغرقه وقتا طويلا حتي الظهور؟
أي أميرة أنا إن لم يكن لي أمير؟
آآآآآآآآآه
لا تتصرفين هكذا...
لماذا تتصرفن هكذا!!
لا تتصرفين هكذا
لماذا تتصرفن هكذا؟!!
في الحقيقة
في بعض الأحيان
هناك أميرات دون أمراء
أو أمراء يستغرقون وقتا أطول في الظهور
أو أميرات لا تكترث أصلا
ماذا (تكرار)؟!!
لا تكترثن؟!! (تكرار)
نعم هو كذلك!
إن كان مقدرا للأمراء أن يأتون...فدعهم يأتون
كالوس إيرثاته
ويلكم
هرزليخ ڤـيلكومن
بيانڤينو
بيانڤينيدو
....
وإن حقا لم يأتون...

لا يهم
فالأميرات تفعل أشياء أخرى
تطرزن
تقرأن
يلعبن بالكرة
يرقصن
يغنون
يتعلمن اللغات
كم من اللغات يستطعن التعلم!!
ويتحدثن عن السفر
أنا أسافر
وعن الألعاب
أنا ألعب
وعن المدرسة
أنا أدرس
وعن الأحلام
أنا أحلم
وعن الحب
سغابو
آي لاڤ يو
إيخ ليبه ديخ
تآمو
چتيآم
تي يامو
...
والآن إن أتى الأمير
سوف يفهمهن
أيا كانت الأرض التي أتو منها
سغابو
آي لاڤ يو
إيخ ليبه ديخ
تآمو
چتيآم
تي يامو
...

ريا فيلاكيذو

8.2 Κείμενο 2 σε τρεις γλώσσες (Οι αγαπημένες μου μέρες).

<u>Οι αγαπημένες μου μέρες (Κείμενο ΡίαςΦελεκίδου)</u>

Μου αρέσει να κάνω βόλτες
Γύρω μου
Γύρω από κάποιον άλλον
Γύρω από πολλούς
Γύρω γύρω στον κόσμο
Μερικές φορές θέλω να δω
Τα πράγματα από ψηλά
Θέλω να πετάξω
Τότε φορώ τα φτερά μου και… ζουυυυπ
Να’ μαι στον ουρανό
Ανάμεσα σε σύννεφα
Σχεδόν αγγίζω τον ήλιο
Ούυυπς.. Καίει ο ήλιος
Σε βλέπω τότε στο λιβάδι με τα χαμομήλια
Μαζεύεις χαμομήλι
Σα θυγατέρες και γιοι του ήλιου
Μοιάζει το χαμομήλι
Μικρούς ήλιους μαζεύεις

Σου γελώ
Εκεί, ανάμεσα στο χαμομήλι
Κρύβονται οι αγαπημένες μου μέρες
Παίζουν κρυφτό με τους φόβους μου
Τις ξετρυπώνω
Και τις παίρνω μαζί μου

Τώρα έχω και καινούριες αγαπημένες μέρες
Έχουν γίνει πολλές
Πόσες; Πόσες;
Πρέπει να μάθω να μετρώ
Μαθαίνω να μετρώ
Τόσα πράγματα
Τόσα καινούρια πράγματα
Πρόσωπα
Πολιτείες
Βόλτες
Λέξεις
Όνειρα
Μα πάνω απ' όλα
Μαθαίνω να μετρώ τις αγαπημένες μου μέρες
Και έτσι ξέρω:
Μία, δύο, τρείς,
Τέσσερις, πέντε, έξι
Εφτά, οκτώ, εννιά
Δέκα
Εκατό
Διακόσιες
Τριακόσιες
Πεντακόσιες
Χίλιες
Καιακόμημετράω!

My favorite days

I like walking
Around myself
Around somebody else
Around a lot of people
All around the world
Sometimes I want to see
Things from above
I want to fly
Then I put on my wings and ....zooouup
I am in the sky
Between clouds
I almost touch the sun
Ouuups! The sun is hot
I see you then in the chamomile valley
You pick up chamomile
Like daughters and sons of the sun
Chamomiles look
You pick up small suns
I smile to you
There, among chamomiles
Hide my favorite days

They play hide and seek with my fears
I find them
And take them with me
Now I have new favorite days too

They are many
How many? How many?
I have to learn how to count
I learn how to count
So many things
So many new things
Faces
Cities
Walks
Words
Dreams
But most of all
I learn to count my favorite days
So I know:
One, two, three
Four, five, six
Seven, eight, nine
Ten
A hundred
Two hundred
Three hundred
Five hundred
A thousand
And I still count!

أيامي الجميلة

حولي
حول شخص آخر
حول أشخاص آخريين
حول حول العالم
في بعض الأحيان أريد أن أرى
الأشياء وكأني أحلق في السماء
أريد ان أطير
ثم أرتدي جناحين وأطيييييير
وأكون في السماء
بين السحاب
حتى أكاد ألمس الشمس
أووو..تحرقني الشمس
ثم أراك في حقول الأقحوان
تقطف زهرة من زهور الأقحوان
مثلها مثل أبناء وبنات الشمس
تشبه زهور الأقحوان
وكأنك تقطف أشماسا صغيرة
ابتسم إليك...
هناك! بين زهور الأقحوان..
تختبئ أيامي الجميلة
ألعب الغميضة مع مخاوفي
واكتشفها
وآخذها معي
والآن عندي أياما جميلة جديدة
وكثرت تلك الأيام

كم يا ترى!
يجب أن أتعلم العد
وتعلمت عد
العديد من الأشياء
العديد من الأشياء الجديدة
أوجه
دول
نزهات
أحلام
ولكن الأهم من ذلك
أني تعلمت أن أعد أيامي الجميلة
وهكذا عرفت:
واحد..اثنين..ثلاثة
أربعة..خمسة..سته
سبعة..ثمانية..تسعة
عشرة
مائة
مائتين
ثلاثمائة
خمسمائة
ألف
ومازلت أعد!

ريا فيلاكيدو

Οι Ψαριανοί της Ερέτριας και τα επαγγέλματά τους σε αυτήν

Σταυρούλα Φραγκομανώλη
Φιλόλογος(ΠΕ02) Γυμνάσιο Ερέτριας
stavrulafrag@gmail.com

Βασιλική Ντόκου
Θεολόγος(ΠΕ01) Γυμνάσιο Ερέτριας
v.dokou@hotmail.com

Αγγελική Μπασούκου
Νηπιαγωγός(ΠΕ60) 2^{ο} Νηπιαγωγείο Ερέτριας
Aggelikibasoukou@hotmail.com

Περίληψη
Στα πλαίσια προγράμματος αγωγής σταδιοδρομίας της σχολικής χρονιάς που διανύουμε,2017-2018, οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου Ερέτριας εκφράστηκαν με ένα ιδιαίτερο αφιέρωμα για τους κατατρεγμένους Ψαριανούς του 1824 που εγκαταστάθηκαν στα Νέα Ψαρά, τη σημερινή Ερέτρια. Η προσπάθεια του αφιερώματος αυτού σκόπευε από τη μια να γνωρίσουν οι μαθητές μας το ιστορικό αυτό γεγονός που αφορά και την πόλη τους, από την άλλη κατανοώντας τον πόνο της προσφυγιάς και το δυναμικό της ανθρώπινης ψυχής να το αποδώσουν καλλιτεχνικά και να ψυχαγωγηθούν μέσα από αυτό. Στο συγκεκριμένο πόνημά τους με τίτλο Οι Ψαριανοί της Ερέτριας και τα επαγγέλματά τους σε αυτήν επιδίωξαν τη συνεργασία και άλλων σχολείων και φορέων του Δήμου Ερέτριας καθώς και του Δήμου Ψαρών. Η ανταπόκριση τους υπήρξε άμεση και συγκινητική. Ως στοιχείο πρωτοτυπίας της εργασίας αυτής μπορεί να θεωρηθεί η σύμπραξη πάρα πολλών φορέων. Οι δήμαρχοι Ερέτριας και Ψαρών, εκπρόσωποι της Εκκλησίας, πολιτιστικοί σύλλογοι, απλοί άνθρωποι και σχολεία ήταν κάποιοι από αυτούς. Επίσης, κοινός συνεκτικός κρίκος αυτών υπήρξε η άποψη πως η διαπολιτισμική παιδεία αποτελεί θεμέλιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η βιβλιογραφία μας τέλος, στηρίχτηκε κυρίως στα σχολικά εγχειρίδια και στα βιβλία και στα αρχεία των Ψαριανών που βρίσκονται στο Δήμο Ερέτριας.

Λέξεις κλειδιά: κατατρεγμός, αγώνας, δημιουργία, ζωή, επαγγέλματα.

1. Εισαγωγή

Στο εν λόγω πρόγραμμα συμμετείχαν αρχικά μαθητές της Α΄ Γυμνασίου Ερέτριας, αυτοί στη συνέχεια κινητοποίησαν και μαθητές των άλλων τάξεων. Όλοι μαζί υλοποίησαν δραστηριότητες σχετικές με τους Ψαριανούς πρόσφυγες. Η καταστροφή των Ψαρών, ο κατατρεγμός των κατοίκων τους, ο ερχομός τους στην Ερέτρια, η ζωή και ο αγώνας τους στα Νέα Ψαρά, τα επαγγέλματα με τα οποία καταπιάστηκαν και η πρόοδος τους σε αυτά καθώς και η καταξίωσή τους στο οικονομικό, πολιτιστικό, πολιτικό και κοινωνικό τομέα αποτέλεσαν ερείσματα ενασχόλησης και δημιουργικής έκφρασης. Στη συνέχεια οι μαθητές μας κινητοποίησαν φορείς και πολίτες της τοπικής τους κοινωνίας και της κοινωνίας των Ψαρών. Όλοι θέλησαν να συνεισφέρουν το δικό τους λιθαράκι σε ένα θέμα τόσο αγαπητό και οικείο προς αυτούς.

Το πρόγραμμα ξεκίνησε σχεδόν με την έναρξη της σχολικής χρονιάς και δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί. Βρίσκεται σε εξέλιξη μέσα στις σχολικές τάξεις και φιλοδοξία των εκπαιδευτικών είναι να διατρέξει όλο το σχολικό έτος 2017-2018, εφόσον το ενδιαφέρον των παιδιών παραμείνει αμείωτο.

2. Παιδαγωγική διαδικασία-Κύριο θέμα-Παιδαγωγικοί στόχοι

Η προσπάθεια του αφιερώματος αυτού είχε διπλή σπουδαιότητα και σκοπό. Από τη μια να γνωρίσουν καλύτερα οι μαθητές το ιστορικό γεγονός της καταστροφής των Ψαρών και τον απόηχο αυτής σε Έλληνες,

Τούρκους και Ευρωπαίους, από την άλλη συνειδητοποιώντας μέσα από τον κατατρεγμό των κατοίκων τους την δύναμη και το μεγαλείο που κρύβεται στην ανθρώπινη ψυχή να την αποδώσουν με τρόπο καλλιτεχνικό, με τρόπο που ψυχαγωγεί, αμβλύνει τα πάθη και καλλιεργεί την αγάπη και τη συνεργασία όλων προς όλους.

Στόχος των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών ήταν, οι μαθητές να κατανοήσουν πως η ολοκληρωτική καταστροφή του ηρωικού νησιού, ο θάνατος και ο θρήνος της απώλειας, ο ξεριζωμός και η περιπλάνηση μακριά από την ολόμαυρη ράχη δεν λησμονήθηκαν ποτέ. Στο μυαλό και στην καρδιά μάλιστα, όλων των Ελλήνων και όλου του κόσμου, εξαιτίας του ηρωισμού και της θυσίας των Ψαριανών, ο όλεθρος αυτός δεν λογαριάστηκε ως ήττα αλλά ως περίλαμπρη και ένδοξη νίκη.

Επίσης, να γίνει κατανοητό πως ο ερχομός των Ψαριανών στην Ερέτρια και ο αγώνας επιβίωσής τους στον άγονο και ακατοίκητο τότε τόπο, η άρνηση και η ταπείνωση, ο εξευτελισμός και ο πόλεμος που δέχτηκαν από ένα ποσοστό ντόπιων κατοίκων αλλά και το χέρι βοήθειας από κάποιους άλλους διαμόρφωσαν τους χαρακτήρες τους και τους στιγμάτισαν αιώνια. Ακόμη, πως οι δοθείσες σε αυτούς από το κράτος τιμές και η σεμνή αντιμετώπισή τους, η καταξίωσή τους σε όλους τους τομείς της ζωής και η συνεχής πρόοδός τους αποτέλεσαν φωτεινό παράδειγμα ανθρώπινης εσωτερικής δύναμης για τις γενιές που ακολούθησαν.

Τέλος, η πατρίδα, η θυσία, η ελευθερία, η αξιοπρέπεια, η ειρήνη, η ανθρωπιά ήταν έννοιες που κυριάρχησαν στις συζητήσεις των μαθητών. Η κοινή αποδοχή της αξίας τους και η προσπάθεια μεταλαμπάδευσής τους προς την τοπική κοινωνία και όχι μόνο, με συνεργατικό τρόπο θα μπορούσε να θεωρηθεί κέρδος. Μεγαλύτερο κέρδος ήταν και η εμπλοκή σε αυτήν τη διαδικασία της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Μιας δημιουργίας που προσφέρει ψυχαγωγία, ηρεμία και ευχαρίστηση σε όλους.

3. Μεθοδολογία υλοποίησης

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα επιλέχθηκε με δημοκρατικές διαδικασίες μέσα από έναν πλούσιο αριθμό θεμάτων στην αρχή της σχολικής χρονιάς και στα πλαίσια των σχολικών δραστηριοτήτων Αγωγής Σταδιοδρομίας.

Οι μαθητές του Γυμνασίου Ερέτριας, πολλοί από αυτούς Ψαριανής καταγωγής, με προθυμία δραστηριοποιήθηκαν και έδωσαν στην εργασία που επρόκειτο να δημιουργήσουν τον τίτλο Οι Ψαριανοί της Ερέτριας και τα επαγγέλματά τους σε αυτήν.

Η συγκέντρωση υλικού έγινε μέσω της έρευνας και της μελέτης ιστορικών πηγών και αυθεντικών αρχείων και ως εργαλείο συλλογής πληροφοριών χρησιμοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις. Επίσης, η παραγωγή καλλιτεχνικού και δημιουργικού έργου υπήρξε δεδομένη. Οι Ψαριανοί στα μάτια των μαθητών γίνονται σύμβολα, οι κατατρεγμένοι του τότε παίρνουν σάρκα και οστά μέσα από τους πρόσφυγες του σήμερα, ο αγώνας για ζωή εκείνων μετατρέπεται σε αγώνα ζωής όλων των κυνηγημένων της γης.

Στη συνέχεια, οι συζητήσεις, οι κοινές δράσεις, η αλληλενέργεια μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών και εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου Γυμνασίου αλλά και η διασχολική επικοινωνία κρίθηκε απαραίτητη, θετική και συμφέρουσα Η ίση αντιμετώπιση όλων από όλους και ο μεταξύ τους διάλογος συντέλεσε στην ομαλή πορεία των ενεργειών. Ενέργειες που στηρίχτηκαν στην ομαδοσυνεργατική διδακτική καθώς και στις πολύπλευρες προσεγγίσεις του θέματος μέσω της μεθοδολογίας της ολιστικής μάθησης και του θεωρητικού πλαισίου αυτής.

4. Προβλεπόμενη διάρκεια- προβλεπόμενες συνεργασίες

Η διάρκεια της σχολικής χρονιάς είναι και η προβλεπόμενη διάρκεια του προγράμματός μας. Χαρά μας θα ήταν όπως αναφέρθηκε και αρχικά να συνεχιστεί το ενδιαφέρον των μαθητών μας χωρίς την ελάχιστη μείωσή του ώστε κι αυτοί με ακούραστους και σταθερούς ρυθμούς να συνεχίσουν να δημιουργούν και να εκφράζονται. Στο διάστημα που θα ακολουθήσει, θα πραγματοποιηθούν κι άλλες εργασίες, επισκέψεις, παρουσιάσεις, συνεργασίες με σχολεία, γονείς και κηδεμόνες, πολιτιστικούς συλλόγους, συλλόγους Ψαριανών και προσφύγων, τοπικούς φορείς, εκκλησιαστικούς παράγοντες. Τέλος, με την υποστήριξη του Δημάρχου των Ψαρών, γίνονται προσπάθειες για την αδελφοποίηση του Γυμνασίου Ερέτριας και του Γυμνασίου των Ψαρών.

5. Πεδία σύνδεσης με τα προγράμματα σπουδών

Το σχέδιο εργασίας που πραγματοποιείται συνδέεται άμεσα με τα προγράμματα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε πάρα πολλά πεδία. Στα μαθήματα και τα βιβλία του Γυμνασίου διδάσκεται, άλλοτε άμεσα και άλλοτε έμμεσα, η καταστροφή των Ψαρών και οι συνέπειές της στους κατατρεγμένους κατοίκους τους. Ιστορία, Λογοτεχνία, Νέα Ελληνική Γλώσσα είναι μερικά από αυτά. Επικουρικά της εργασίας μας συντελούν τα Θρησκευτικά, η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Επίσης, η ανθρωπιά, η αγάπη η αλληλεγγύη, η ειρήνη και η φιλία απώτατος σκοπός και ελπίζουμε όφελος της εργασίας μας, προβάλλονται μέσα από όλα τα γλωσσικά κυρίως μαθήματα και εκπέμπονται σε όλες τις εκδηλώσεις της ζωής του σχολείου χρωματίζοντας ανάλογα το παιδαγωγικό κλίμα κάθε τάξης.

6. Τρόποι διάχυσης των αποτελεσμάτων

Η διάχυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιείται με πάρα πολλούς τρόπους, είτε άμεσα είτε έμμεσα. Οι μαθητές γίνονται κομιστές εμπειριών και γνώσεων που έχουν βιώσει σε σχέση με τους Ψαριανούς στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον. Αυτό γίνεται μέσω των ιδίων ή προβάλλοντας τις δράσεις τους μέσα από την μηνιαία καλλιτεχνική και διασχολική εφημερίδα με τίτλο “ταξιδεύοντας”. Επίσης, τοπικοί ραδιοφωνικοί σταθμοί και έντυπα, παρουσιάσεις, σχολικές γιορτές, συμμετοχή σε εκδηλώσεις της δευτεροβάθμιας διεύθυνσης του νομού μας (Μαθητική εβδομάδα) αποτελούν δίαυλο του έργου τους. Τέλος, στα φιλόδοξα σχέδια μας είναι η διοργάνωση κοινών δράσεων με το Γυμνάσιο του Δήμου Ψαρών και η αντίστοιχη κινητοποίηση στην άλλη πλευρά του αιγαίου.

7. Εξέλιξη του προγράμματος

Οι μαθητές του Γυμνασίου Ερέτριας από τη στιγμή που θέλησαν να πραγματοποιήσουν το αφιέρωμά τους στους Ψαριανούς ενεργοποιήθηκαν. Μετά το τέλος των μαθημάτων τους συγκεντρώνονταν στο χώρο της τάξης τους. Εκεί με τη βοήθεια των υπεύθυνων καθηγητών ασχολούνταν ανά ομάδες με τη δικιά τους διαφορετική θεματική. Με μελέτη, συζητήσεις, παρουσιάσεις, αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις προσπαθούσαν για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Μάλιστα, οι σκέψεις και οι πράξεις της κάθε ομάδας ανακοινώνονταν πριν και μετά την ολοκλήρωσή τους και στις υπόλοιπες ομάδες, ώστε να υπάρχει στους εμπλεκόμενους με το πόνημα μαθητές και εκπαιδευτικούς μια ολόπλευρη, γενική θεώρηση της πορείας των εργασιών.

Η ομάδα των ιστορικών συνέλεξε πληροφορίες για την καταστροφή των Ψαρών από τους Τούρκους, για το ολοκαύτωμα του νησιού το1824 που καταγράφηκε στη συνείδηση των Επαναστατών και Ευρωπαίων ως νίκη, για την ισοπέδωση της μαύρης ράχης που ενέπνευσε το Σολωμό, τον Κάλβο, τον Γύζη. Επίσης, για τον κατατρεγμό των Ψαριανών, για τις περιοχές εγκατάστασής τους που πολλές φορές υπήρξαν αφιλόξενες και για τον τρόπο επιλογής των επαγγελμάτων που αυτοί ακολούθησαν μετά τον ερχομό τους στα Νέα Ψαρά.

Το υλικό των ιστορικών διοχετευόταν από τους ίδιους στους ποιητές, στους διηγηματογράφους και στους σκιτσογράφους. Αυτοί έγραφαν και έκαναν κόμικς όχι μόνο στηριζόμενοι σε αυτό που τους είχε δοθεί από την υπεύθυνη ομάδα αλλά και σε οτιδήποτε είχαν συλλέξει οι ίδιοι. Ποιήματα ομοιοκατάληκτα και μη, κείμενα και θεατρικά έργα δίνονταν στη συνέχεια στους σεναριογράφους και στους ηθοποιούς. Οι γνώσεις των ιστορικών γεγονότων και οι αναζητήσεις με βάση τη λογική εναλλάσσονταν με δραματοποιήσεις και δυνατές συγκινήσεις.

Στη συνέχεια η ομάδα των δημοσιογράφων με τη βοήθεια της τεχνολογίας και του Skype επικοινώνησαν με το δήμαρχο των Ψαρών. Οι ερωτήσεις που του έγιναν με τη μορφή ομοιοκατάληκτου ποιήματος τον ξάφνιασαν, τον ενθουσίασαν και τον συγκίνησαν. Περήφανος ο κ. Κωνσταντίνος Βρατσάνος εξιστορεί στους μαθητές του σχολείου μας για την καταστροφή των Ψαρών από τους Τούρκους το1824, για τη στρατηγική των Ψαριανών στον επαναστατικό αγώνα και για τη φιλοπατρία τους, για τον Αντώνη Βρατσάνο. Τέλος, αναφερόμενος στην αδελφοποίηση των Δήμων Ερέτριας και Ψαρών προτείνει και την αδελφοποίηση των Γυμνασίων τους η οποία μάλιστα να μη μείνει μόνο στα λόγια ή στα χαρτιά αλλά να είναι ουσιαστική.

Μια δεύτερη δημοσιογραφική ομάδα επισκέφτηκε τη Δήμαρχο του Δήμου Ερέτριας. Της προσέφεραν ένα ημερολόγιο που το είχαν δημιουργήσει συμμαθητές τους και μια Χριστουγεννιάτικη κάρτα. Η κ. Αμφιτρίτη Αλημπατέ καμάρωσε και επαίνεσε τη ζωγραφική και τα λογοτεχνικά κείμενα που κοσμούσαν τα

χειροποίητα δώρα. Έπειτα, τους έδειξε την Κάσσα των μετρητών του 1823 με τα κόκκινα από αίμα δακτυλικά αποτυπώματα στην οποία αναγράφονται τα χρήματα που προσέφερε η κάθε οικογένεια Ψαριανών στον αγώνα, τα ποσά που δαπανήθηκαν και για ποιο σκοπό και τα έσοδα από εμπορικές και αγροτικές δραστηριότητες που δόθηκαν για την Ελληνική Ανεξαρτησία. Κατόπιν, τους ύψωσε την αιματοβαμμένη ελληνική σημαία που έφεραν μαζί τους οι Ψαριανοί.

Μαθητές όλων των ομάδων επισκέφτηκαν το φιλόξενο σπίτι της Ψαριανής κ. Μαρίκας και της αιωνόβιας μητέρας της. Η κυρία Ερατώ με τα εκατό τέσσερα χρόνια να βαραίνουν τις πλάτες της στο άκουσμα του ποιήματος “Η κυρά από τα Ψαρά” που έγραψαν τα παιδιά συγκινήθηκε και τους έδωσε την ευχή της. Συγκινημένη και η κυρία Μαρίκα μίλησε για τον προπάππο της, συναγωνιστή του Κανάρη και για τα παράσημά του που πέταξε δίχως να καταλάβει την αξία τους, για τη ζωή των Ψαριανών στην Ερέτρια και για τις δυσκολίες που σε αυτήν συνάντησαν, για τα επαγγέλματά τους στη νέα τους πατρίδα και για την μετέπειτα καταξίωσή τους σε όλους τους τομείς της ζωής. Επίσης, τους απήγγειλε ποιήματα και τραγουδάκια που της τα έλεγε η μητέρα της, τους έδωσε Ψαριανές συνταγές για φαγητά και γλυκά, τους έδειξε φορεσιές του προπάππου της και της προγιαγιάς της. Τέλος, με περηφάνια τόνιζε συνεχώς πως τα κτήματα που δόθηκαν στους μετεγκατασταθέντες Ψαριανούς στα Νέα Ψαρά, ήταν ένδειξη τιμής της ελληνικής Βουλής για τη θυσία τους το 1824 όπως άλλωστε και το δικαίωμα να εκλέγονται σε αυτήν δύο Ψαριανοί βουλευτές.

Η ομάδα των ιστορικών και των φωτογράφων επισκέπτεται τη Δημοτική Κοινότητα Ερέτριας. Με χαρά καλωσορίζεται από τους τοπικούς συμβούλους και τους δημοτικούς υπαλλήλους που βρίσκονται εκεί. Οι μαθητές τους χαρίζουν φύλλα της σχολικής τους εφημερίδας «ταξιδεύοντας» και αυτοί τους ξεναγούν στο χώρο τους. Εκεί ξεχωριστή θέση κατέχει η φωτογραφία του Κωνσταντίνου Κανάρη. Από τον κ. Κοτζιά ενημερώνονται για τα βιβλία των Ψαριανών που βρίσκονται στα αρχεία του Δήμου. Πρωτόκολλα αλληλογραφίας του 1800, μητρώα αρρένων, ημερολόγια αγροτών αγροκηπίου είναι κάποια από αυτά. Το ενδιαφέρον για την άντληση πληροφοριών μέσα από τα συγκεκριμένα έγγραφα γίνεται έντονο. Οι ιστορικοί αποφασίζουν να τα μελετήσουν εκτενέστερα σε μια ακόμη προγραμματισμένη συνάντηση.

Η χορευτική ομάδα του προγράμματος αποτελείται από μαθητές οι οποίοι διδάσκονται χορό στον πολιτιστικό σύλλογο Κωνσταντής Κανάρης. Η παρουσία αυτής όπου έχει χρειαστεί είναι εξαιρετική και ανεκτίμητη. Τέτοιου είδους παρουσία ήταν και στο ογκολογικό νοσοκομείο παίδων «Ελπίδα». Τη συγκεκριμένη δράση επιμελήθηκαν τα μέλη του συλλόγου και ο δάσκαλος παραδοσιακών χορών σε αυτόν, κ. Ελευθερίου. Εμείς υπήρξαμε καλεσμένοι συνοδοιπόροι σε έναν προορισμό που θα μας μείνει αξέχαστος, σε έναν προορισμό που μαρτυρεί και σηματοδοτεί τη ζωή και το έργο των σημερινών Ψαριανών της Ερέτριας. Η υστεροφημία τους δεν στηρίζεται πλέον μόνο στα πολεμικά κατορθώματά τους αλλά και στα έργα ανθρωπιάς, αγάπης και ελπίδας που γίνονται στο όνομά τους. Τέλος, οι μαθητές του Γυμνασίου Ερέτριας μετά τη λήξη του χορευτικού τους προγράμματος, προσέφεραν τις χειροποίητες δημιουργίες τους στα μικρά παιδιά του ιδρύματος.

Οι μαθητές που συμμετείχαν στις ομάδες της μαγειρικής και της ζαχαροπλαστικής πρόθυμα επισκέφτηκαν καταστήματα της πόλης τους για να αγοράσουν τα απαραίτητα υλικά για την κατασκευή Ψαριανών μελομακάρονων. Τα φοινίκια όπως λέγονται τα μελομακάρονα από τους κατοίκους των Ψαρών τα έπλασαν με τη βοήθεια της ευγενικής, καλοσυνάτης και νοικοκυράς Ψαριανής κ. Σούλας. Το κυλικείο του Ιερού Ναού της Παναγίας της Παραβουνιώτισσας φιλοξένησε αυτή τους τη δράση. Αρχικά, στο εσωτερικό του ναού με τη συγκατάθεση και βοήθεια του πατέρα Χαράλαμπου τίμησαν με δρώμενα, δικά τους ποιήματα, ύμνους και τραγούδια την Παναγιά την Ψαριανή και την Παναγία την Παραβουνιώτισσα των Μικρασιατών προσφύγων. Την Παναγιά που μέσα και από το έργο του Παπαδιαμάντη γίνεται το καταφύγιο όλων των κατατρεγμένων της γης.

Στην ομάδα των σεναριογράφων και των σκηνοθετών καταλήγει το υλικό που μέχρι τώρα έχει συγκεντρωθεί. Αυτοί με πυξίδα τις αναμνήσεις της εγγονής Αγγελικής από τη γιαγιά της, την Ψαριανή κ. Πηνελόπη Λάλου το γένος Λιου, γράφουν το σενάριό τους. Το θέμα του είναι οι κατατρεγμένοι Ψαριανοί και η ζωή τους στη νέα τους πατρίδα. Η λήψη όλων των σκηνών που ακολούθησαν έγιναν με φωτογραφική μηχανή και με κινητά τηλέφωνα. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια μαθητών του ΓΕΛ. Ερέτριας οι οποίοι γνωρίζουν καλύτερα τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και την τέχνη του μοντάζ δημιούργησαν την ταινία τους.

Το πρόγραμμα Οι Ψαριανοί της Ερέτριας και τα επαγγέλματά τους σε αυτήν βρίσκεται σε εξέλιξη. Όλες οι ομάδες των μαθητών, θεωρώντας το καθήκον προς τους κατατρεγμένους Ψαριανούς, εργάζονται

ακατάπαυστα. Καινούριες γνώσεις, πληροφορίες και συνεντεύξεις κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους. Η αφαίρεση των τιμονιών από τα πλοία των πολιορκημένων για να αποκλείσουν τον πειρασμό της φυγής τους, το κονιζό, δηλητηριώδες φυτό που έριχναν οι ντόπιοι στα πηγάδια των Ψαριανών για να τους δηλητηριάσουν και να τους αναγκάσουν να φύγουν, οι δρόμοι με τα ονόματα Ψαριανών αγωνιστών, οι προσκλήσεις Ψαριανών στα φιλόξενα σπίτια τους για να κάνουν τους μαθητές κοινωνούς των αναμνήσεων τους και να τους δείξουν αντικείμενα που έφεραν μαζί τους οι πρόγονοι τους, είναι κάποιες από αυτές. Επίσης, η ανάγκη εξωτερίκευσης του υλικού που έχει συλλεχθεί από τους εμπλεκόμενους του προγράμματος τους κινητοποιεί για να το παρουσιάσουν σε σχολεία του Δήμου Ερέτριας και όχι μόνο.

8. Πόροι- υλικά- εξοπλισμός

Τα εργαλεία μας σε όλη αυτήν τη διαδικασία ήταν τα σχολικά βιβλία, το διαδίκτυο και τα αναλώσιμα υλικά. Το γύρισμα της ταινίας μας έγινε με μια φωτογραφική μηχανή και ένα κινητό τηλέφωνο που χρησιμοποιήθηκε από μαθητή μας ύστερα από δική μας άδεια. Η τεχνολογική μας στήριξη μπορεί για πολλούς να θεωρηθεί φτωχή και ίσως είναι, όμως για εμάς, τους εμπλεκόμενους μαθητές και εκπαιδευτικούς δεν υπήρξε ανασταλτικός παράγοντας αλλά αντίθετα πρόκληση. Η αγάπη και το μεράκι μας για αυτό που κάναμε κυριάρχησαν.

9. Σχολικά βιβλία και αξιοποίησή τους.

Το υλικό μας, αρχικά, αντλήθηκε κυρίως μέσα από τα σχολικά βιβλία. Η Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου και Λυκείου, τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γυμνασίου και Λυκείου, τα Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας Γ΄ Τάξη Ενιαίου Λυκείου (Θεωρητική κατεύθυνση), όλα εκδόσεις Ο.Ε.Δ.Β, υπήρξαν οι σημαντικότεροι βοηθοί των εργασιών μας. Μέσα από αυτή την επιλογή θελήσαμε να κάνουμε κατανοητό πως η γνώση βρίσκεται δίπλα μας αρκεί εμείς να θέλουμε να την κατακτήσουμε και πως χωρίς το φόβο της εξέτασης και της καταναγκαστικής παπαγαλίας το σχολικό εγχειρίδιο μπορεί να γίνει πολύτιμος φίλος γνώσης και ψυχαγωγίας για τους μαθητές. Οι μαθητές του Γυμνασίου Ερέτριας ανέτρεξαν και σε συγκεκριμένες βιβλιογραφίες καθώς και στα βιβλία και τα αρχεία του Δήμου Ερέτριας.

Επίλογος-αξιολόγηση

Το πρόγραμμά μας όπως ήδη αναφέρθηκε, είναι σε εξέλιξη. Δεν έχει γίνει η συνολική αξιολόγηση των δραστηριοτήτων μας παρά μόνο η διαμορφωτικού τύπου. Συνολική αξιολόγηση, εσωτερικού είδους, έγινε μόνο για τις παραπάνω συγκεκριμένες δράσεις. Τα συμπεράσματά μας είναι τα εξής: οι μαθητές μας απέκτησαν περισσότερες ιστορικές γνώσεις για την καταστροφή των Ψαρών, συμπόνεσαν τους κατατρεγμένους Ψαριανούς για τη θυσία τους και για τον ξεριζωμό τους, διδάχτηκαν από τη γενναιότητα και την αγωνιστικότητά τους, βίωσαν γενικότερα τον ανθρώπινο πόνο, συναισθάνθηκαν ανάλογες σύγχρονες περιστάσεις.

Η καταστροφή των Ψαρών και τα γεγονότα που την ακολούθησαν στάθηκαν για τους μαθητές του Γυμνασίου Ερέτριας αφορμή προβληματισμού, πνευματικής αναζήτησης και ψυχικής ανάτασης. Με τις καλλιτεχνικές τους, αυθόρμητες και ποιοτικές, δημιουργίες ύμνησαν τη φιλοπατρία, την αυταπάρνηση, την αγωνιστικότητα, τη θυσία, την αξιοπρέπεια την αλληλεγγύη, το σεβασμό, την αγάπη, την ανθρωπιά. Με κάθε μορφή τέχνης, έτσι, έγιναν κοινωνοί και μεταλαμπάδευσαν οτιδήποτε κέντρισε το νου και την καρδιά τους.

Όπου απευθύνθηκαν οι μαθητές του σχολείου μας για συνεργασία οι πόρτες άνοιξαν διάπλατα. Τοπικοί φορείς, σχολεία, σύλλογοι, γονείς και κηδεμόνες, απλοί άνθρωποι Ψαριανοί και μη, με ανοιχτές τις αγκαλιές και τις καρδιές τους, τους φιλοξένησαν, έμαθαν και χάρηκαν μαζί τους. Η ανατροφοδότηση, λοιπόν, στους εμπλεκόμενους του συγκεκριμένου προγράμματος ήρθε μέσα από τη χαρά της γνώσης και της δημιουργίας οι οποίες ψυχαγωγούν και καθόλου δεν κουράζουν ούτε τους πομπούς ούτε τους δέκτες αυτών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βακαλόπουλος, Α. (2001). *Πρόσφυγες και προσφυγικό ζήτημα κατά την Επανάσταση του 1821.* Αθήνα: Ηρόδοτος.

Βυγκότσκι, Σ. Λεβ (2008). *Σκέψη και γλώσσα*,(Ροδή Αντζελίνα, Μετάφρ.). Αθήνα: Γνώση.

Εκδόσεις Στρατίκη (1998). *Κανάρης ο Μπουρλοτιέρης του Αιγαίου*. Αθήνα: Στρατίκη.
Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τόμος ΙΒ – Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα 1975.
Καλλιγάς, Μ. (1995). *Νικόλαος Γύζης*. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
Κουμαριανού, Μ. (2017).*Ψαρά, τα σιωπηλά μονοπάτια της ιστορίας.* Αθήνα: Ηρόδοτος
Κουτσελίνη, Μ. και Θεοφιλίδης, Χ.(2002), *Διερεύνηση και Συνεργασία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
Ματσαγγούρας, Ηλ. (1999*). Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
Πάζο, Φ. (2010). *Ερέτρια, Νέα Ψαρά.* Αθήνα: Μέλισσα.
Σπανός, Δ. (1958). *Η συμβολή των Ψαρών κατά το 1821*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Χάρη Πάτση.
Φωτιάδης, Δ. (1988). *Κανάρης.* Αθήνα: Ζαχαρόπουλος. Σ.Ι.
Χρυσαφίδης, Κ. (2006). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Ιστοσελίδες

https://www.youtube.com/watch?v=EDb5lL161n8
https://www.youtube.com/watch?v=wpI5U2eMylE&t=11s
https://www.youtube.com/watch?v=xF-IizPE6vc&t=19s

Εφαρμογή λογισμικού προσομοίωσης για την εκπαίδευση βασικών εννοιών της Εφοδιαστικής στον Τομέα Διοίκησης και Οικονομίας των Επαγγελματικών Λυκείων

Δρ. Δημήτρης Φωλίνας
Αναπληρωτής Καθηγητής, ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας
dfolinas@gmail.com

Δρ. Δημήτρης Μυλωνάς
Σχολικός Σύμβουλος Οικονομολόγων, Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής
dimmylonas@gmail.com

Μαρία Χατζηπαναγιώτη
Επιστημονικός Συνεργάτης, Τμήμα Διοίκησης Συστημάτων Εφοδιασμού ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας
mchatzip@teemail.gr

Περίληψη
Η διδασκαλία των οικονομικών μαθημάτων στο Επαγγελματικό Λύκειο με τη χρήση σύγχρονων εκπαιδευτικών λογισμικών και προσομοίωσης καλύπτει τις περιοχές της Λογιστικής, της Οικονομίας, της Διαχείρισης Ξενοδοχειακών Μονάδων και Τουριστικών Πρακτορείων και της Εφοδιαστικής. Η διδασκαλία των μαθημάτων αυτών, που χαρακτηρίζονται ειδικότητας και γίνονται στο εργαστήριο της σχολικής μονάδας βελτιώνει το επίπεδο των παρεχόμενων γνώσεων, οδηγεί στη μετάδοση των σύγχρονων επιστημονικών δεδομένων με τρόπο σαφή, στοχευμένο, πρακτικό, χρηστικό, ιδιαίτερα αποτελεσματικό και αποδεκτό, μετατρέπει το περιβάλλον της τάξης και αλλάζει το κλίμα και το αποτέλεσμα της διδασκαλίας, διαμορφώνει και μετασχηματίζει το ρόλο του οικονομολόγου εκπαιδευτικού από απλό μεταδότη γνώσεων σε συνεργάτη και οργανωτή της μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικό Λογισμικό προσομοίωσης, Εφοδιαστική, αποτελεσματική μάθηση, Επαγγελματική Εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Η χρήση και εφαρμογή εκπαιδευτικού - επαγγελματικού λογισμικού προσομοιώσεων στη διδασκαλία των οικονομικών μαθημάτων του Επαγγελματικού Λυκείου καθιστά τη διδασκαλία των μαθημάτων αυτών με τη συνδρομή του λογισμικού προσομοίωσης πιο αποτελεσματική, πιο αποδοτική, περισσότερο ενδιαφέρουσα, λιγότερο πληκτική, πιο χρηστική και σαφώς πιο στοχευμένη, μεστή και ουσιαστική. Τα μαθήματα που διδάσκονται από Οικονομολόγους καθηγητές στη Δευτεροβάθμια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες. Σε μαθήματα με θετικό προσανατολισμό, που από τη φύση τους περιλαμβάνουν μεγάλο όγκο υπολογισμών, πράξεων, λογιστικών εγγραφών και εφαρμόζουν μαθηματικά μοντέλα, όπως είναι τα Οικονομικά Μαθηματικά και η Στατιστική, η Λογιστική, οι Λογιστικές Εφαρμογές, η Εφοδιαστική. Κάποια από τα μαθήματα αυτά χαρακτηρίζονται Θεωρητικά, κάποια Εργαστηριακά, και κάποια άλλα μικτά (ένα μέρος των προβλεπόμενων ωρών καλύπτεται θεωρητικά και το υπόλοιπο εργαστηριακά). Σε μαθήματα με κοινωνιολογικό προσανατολισμό, που προσανατολίζονται περισσότερο στην μελέτη των οικονομικών ατομικών και κοινωνικών συμπεριφορών, όπως είναι οι Δημόσιες Σχέσεις, η Πολιτική Παιδεία και οι Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης και σε μικτά μαθήματα που κατά ένα μέρος απαιτούν υπολογισμούς, δεδομένα και εφαρμογή μαθηματικών μεθόδων και κατά το υπόλοιπο βασίζονται στην μελέτη της συμπεριφοράς των ατόμων όπως οι Αρχές Οικονομικής Θεωρίας (μάθημα που εξετάζονται πανελλαδικά στο

Γενικό Λύκειο και στο Επαγγελματικό Λύκειο αντίστοιχα). Για τα μαθήματα με θετικό προσανατολισμό απαιτείται η χρήση και η αξιοποίηση λογισμικού με υπολογιστικές και σχεδιαστικές δυνατότητες, όπως τα υπολογιστικά φύλλα, τα προγράμματα κατασκευής γραφικών, τα λογιστικά πακέτα, οι βάσεις δεδομένων. Για τα μαθήματα Λογιστικές Εφαρμογές – Μηχανογραφημένη Λογιστική, Εφοδιαστική (Logistics) απαιτείται εφαρμογή, χρήση και αξιοποίηση ενός επαγγελματικού λογισμικού προσομοίωσης, ειδικά προσαρμοσμένου στην εκπαιδευτική διαδικασία, το οποίο να παρέχει τα επαγγελματικά εφόδια, ώστε οι απόφοιτοι του Τομέα Οικονομίας και Διοίκησης των ΕΠΑ.Λ να είναι έτοιμοι να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στην προσπάθεια εξεύρεσης εργασίας.

Οι σημαντικότερες εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται και στη Δευτεροβάθμια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση είναι (Whitehead & Μπούσιου, 2000): Διάλεξη, Διατύπωση Ερωτήσεων και Καταιγισμός ιδεών, Ομαδική Εργασία, Συζήτηση και Λεκτικές Αντιπαραθέσεις, Εξατομικευμένη και Προγραμματισμένη Μάθηση, Μελέτες Περιπτώσεων, Ρόλοι και Προσομοιώσεις, Ερευνητικές Εργασίες, Χρήση Επισκεπτών-Ομιλητών και Σχολικά Συνέδρια, Χρήση Εγχειριδίων και άλλων Γραπτών μέσων, Σύνδεση με τον Επιχειρηματικό κόσμο, Χρήση Επισκέψεων σε εργοστάσια και Έρευνες πεδίου. Παρά την ύπαρξη πολλών μεθόδων και τεχνικών για τη διδασκαλία των οικονομικών μαθημάτων και την πεποίθηση ότι προσφέρουν τα μέσα σε κάθε διδάσκοντα να αυξήσει την μάθηση και το ενδιαφέρον στο διδακτικό αντικείμενο, στην πράξη η διδασκαλία των οικονομικών μαθημάτων κυριαρχείται από τη μέθοδο της διάλεξης, την οποία χρησιμοποιούν οι περισσότεροι οικονομολόγοι καθηγητές (Becker & Watts, 1996: 446-451). Οι υπόλοιπες μέθοδοι εφαρμόζονται περιστασιακά (Μπούσιου & Τυροβούζης, 2002: 584-593).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία η χρήση εξειδικευμένων εφαρμογών λογισμικού πρέπει να έχει κεντρικό ρόλο. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εφαρμογή της προσομοίωσης. Σύμφωνα με τον Βρατσάλη (2002) η προσομοίωση είναι "*η κατασκευή που απεικονίζει, βάσει κάποιας θεωρίας, το πραγματικό*". Στην εκπαιδευτική διαδικασία, μπορούμε να ορίσουμε τη προσομοίωση ως (συνήθως) μία εφαρμογή λογισμικού που επιδιώκει να αναδημιουργήσει τα χαρακτηριστικά του πραγματικού κόσμου. Η προσομοίωση θεωρείται ως ένα βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο επιτρέποντας στον εκπαιδευτή να ελέγχει το περιβάλλον μάθησης τροποποιώντας τις κύριες παραμέτρους του ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς στόχους εκτελώντας διαφορετικά σενάρια. Σύμφωνα με τις Τσαμπούκου-Σκαναβή (2004) οι στόχοι της προσομοίωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι: "*1) Οι μαθητές να αποκτήσουν και να εφαρμόσουν στην πράξη τις διδασκόμενες έννοιες, 2) Να ασκηθούν στην πραγματοποίηση λογικών συλλογισμών, 3) Να αντιπαραθέσουν τις ιδέες τους με τις ιδέες των άλλων μαθητών και 4) Να ασκηθούν στη λήψη αποφάσεων αξιοποιώντας τα παραπάνω*".

Στη βιβλιογραφία συναντά κανείς πολλές εφαρμογές της προσομοίωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Hewitt, 1997; Alessi, 2000; Cherry et. al, 1999; Rehmann, Mitman & Reynolds, 1995). Στη διδασκαλία αντικειμένων της Διοίκησης Logistics και Εφοδιαστικής αλυσίδας υπάρχουν επίσης πολλές και σημαντικές ερευνητικές πρωτοβουλίες. Ενδεικτικά αναφέρονται οι εργασίες των Gagliardi et al. (2007), Gopakumar et al. (2008), Ma et al. (2011), Wanhphanich et al. (2010) και Chan & Zhang (2011). Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η εργασία των Λαμπροπούλου και Πόνη (2012) στην οποία παρουσιάζεται ένα παράδειγμα χρήσης ενός λογισμικού προσομοίωσης διαδικασιών logistics όπου αναπτύσσεται, ελέγχεται και εκτελείται το μοντέλο προσομοίωσης μεγάλου κέντρου διανομής. Κοινό χαρακτηριστικό όμως των παραπάνω εργασιών είναι ότι τα λογισμικά προσομοίωσης χρησιμοποιούνται αποκλειστικά για την υποστήριξη αποφάσεων στελεχών διοίκησης επιχειρήσεων και οργανισμών και όχι σαν εργαλεία εκπαίδευσης.

Κύριος στόχος της εργασίας είναι να αναδείξει τη χρησιμότητα, τη σημαντικότητα και την αναγκαιότητα των εφαρμογών λογισμικού προσομοίωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από την παρουσίαση μιας άσκησης που σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε και βασίζεται σε συγκεκριμένη διαδικτυακή εφαρμογή ελεύθερης χρήσης για την εκμάθηση τριών βασικών εννοιών της Εφοδιαστικής. Η εργασία είναι οργανωμένη ως εξής: Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται οι εξεταζόμενες από την άσκηση διδακτικές έννοιες, στην τρίτη ενότητα διατυπώνονται οι μαθησιακοί στόχοι και η οργάνωση της εφαρμογής της άσκησης και στην τέταρτη ενότητα παρουσιάζεται η άσκηση. Τέλος, ακολουθούν χρήσιμα συμπεράσματα.

2. Εξεταζόμενες διδακτικές έννοιες

Η εφαρμογή του λογισμικού προσομοίωσης στοχεύει στην κατάκτηση από τους μαθητές των βασικών

εννοιών της Εφοδιαστικής: α) ανεφοδιασμός και διαχείριση ζήτησης, β) Οικονομική Ποσότητα Παραγγελίας και γ) Φιλοσοφία Just-In-Time.

2.1 Ανεφοδιασμός και διαχείριση ζήτησης

Ο ανεφοδιασμός περιλαμβάνει όλες τις ενέργειες που επιτυγχάνουν τη συνεχή ισορροπία μεταξύ της ζήτησης και προσφοράς. Αποτελεί μία από τις κρισιμότερες παραμέτρους στη συνολική διαχείριση της ζήτησης της αγοράς και είναι ένα σημαντικό "όπλο" κάθε επιχείρησης όχι μόνο για την επιβίωσή της αλλά και την απόκτηση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος. Τα στελέχη των επιχειρήσεων συνήθως βασίζονται σε ιστορικά δεδομένα ζήτησης (πωλήσεων), λαμβάνοντας συνεχώς αποφάσεις στο παρόν για να αντιμετωπίσουν τη ζήτηση σε πραγματικό χρόνο (όπου η ζήτηση μετουσιώνεται σε παραγγελίες) καθώς και τη μελλοντική ζήτηση σχεδιάζοντας βραχυπρόθεσμα και μεσοπρόθεσμα τον προγραμματισμό όλης της εφοδιαστικής αλυσίδας.

2.2 Οικονομική Ποσότητα Παραγγελίας

Βασικό ερώτημα στη διαχείριση της ζήτησης είναι: «Ποια ποσότητα πρέπει να διατηρεί μία επιχείρηση για κάθε κωδικό που πωλεί για να ικανοποιήσει τη ζήτηση σε πραγματικό χρόνο και στο άμεσο μέλλον;». Στο ερώτημα αυτό, δεν είναι εύκολο να δοθεί σωστή απάντηση. Από τη μία οι επιχειρήσεις πιέζονται να διατηρούν τα αποθέματά τους σε χαμηλά επίπεδα έτσι ώστε, αφενός να μειώσουν το λειτουργικό κόστος διατήρησης και διαχείρισης των αποθεμάτων τους και αφετέρου να μειώσουν τον κίνδυνο να μείνουν αδιάθετα τα προϊόντα τους. Από την άλλη, οι ίδιες επιχειρήσεις δέχονται πιέσεις να διατηρούν υψηλά επίπεδα αποθεμάτων ώστε να μπορούν να καλύψουν πλήρως και κυρίως άμεσα τη ζήτηση της αγοράς. Είναι γνωστό ότι σε περίπτωση μη ικανοποίησης της παραγγελίας ο πελάτης απλά θα απευθυνθεί σε άλλη επιχείρηση.

Η Οικονομική Ποσότητα Παραγγελίας (Economic Order Quantity ή απλά EOQ) υπολογίζει εκείνη την ποσότητα που αντιστοιχεί στο μικρότερο δυνατό κόστος. Το κόστος αυτό περιλαμβάνει το κόστος διατήρησης αποθεμάτων και το κόστος τοποθέτησης παραγγελιών. Υπάρχουν αυστηρές προϋποθέσεις για την εφαρμογή του μοντέλου EOQ. Θα πρέπει η ζήτηση να είναι σταθερή, να μην υπάρχουν καθυστερήσεις στον ανεφοδιασμό, να μην υπάρχουν εκπτώσεις ανάλογα με την ποσότητα που παραγγέλνεται και τα μοναδικά κόστη που λαμβάνονται υπόψη, όπως προαναφέρθηκε, να είναι το κόστος διατήρησης αποθεμάτων και ένα σταθερό κόστος για κάθε παραγγελία. Δυστυχώς, τίποτε από τα παραπάνω δεν ισχύει στην πράξη. Παρόλα αυτά η EOQ αποτελεί μία χρήσιμη και εύκολη στην εφαρμογή μέθοδο υπολογισμού της ποσότητας αποθεματοποίησης, καθώς και του χρόνου τοποθέτησης της παραγγελίας.

2.3 Just-In-Time

Το Just-In-Time (JIT) είναι μία φιλοσοφία κατά την οποία τα αποθέματα αποκτούνται τη χρονική στιγμή της ζήτησης (in time) και όχι σε περίπτωση (in case) που χρειαστούν. Οι βασικές αρχές της φιλοσοφίας JIT είναι οι εξής: 1) Κύριος στόχος της φιλοσοφίας είναι η ελαχιστοποίηση των αποθεμάτων και η μείωση όλων των ειδών σπατάλης μέσα στην επιχείρηση, και 2) Η παραλαβή των υλικών (πρώτων υλών ή ημιέτοιμων προϊόντων) από τους προμηθευτές γίνεται όταν πρόκειται να επεξεργαστούν τα υλικά δηλαδή όταν υπάρξει η ζήτηση τους (όπου παράγεται μόνο η ποσότητα των αγαθών που απαιτεί η αγορά) ενώ η συναρμολόγηση των τελικών προϊόντων γίνεται όταν πρόκειται να παραδοθούν στους πελάτες. Η φιλοσοφία χρησιμοποιείται ευρέως από τις επιχειρήσεις σήμερα για την αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη διαχείριση της ζήτησης ενώ η ποσότητα πολλές φορές υπολογίζεται με τη μέθοδο της Οικονομικής Ποσότητας Παραγγελίας.

3. Μαθησιακοί στόχοι και οργάνωση εφαρμογής

Για τις τρεις διδασκόμενες έννοιες που παρουσιάστηκαν στη δεύτερη ενότητα, σχεδιάστηκε μια ολοκληρωμένη άσκηση, η οποία θέτει υπό διερεύνηση διάφορα παραδείγματα, τα οποία εξετάζονται τόσο ξεχωριστά όσο και συγκριτικά. Οι γνωστικοί στόχοι της συγκεκριμένης άσκησης προσδοκούν από τους μαθητές: 1) να ορίσουν και να περιγράψουν τις διδασκόμενες έννοιες, 2) να εφαρμόσουν στην πράξη τις διδασκόμενες έννοιες, 3) να πραγματοποιήσουν λογικούς συλλογισμούς μέσα από τη σύγκριση και την ανάλυση των παραδειγμάτων, 4) να γενικεύσουν τα εξαγόμενα αποτελέσματα της άσκησης για την εξαγωγή συμπερασμάτων και 5) να ερμηνεύσουν τα συμπεράσματα, για να οδηγηθούν στη λήψη αποφάσεων.

Οι ψυχοκινητικοί στόχοι της άσκησης αφορούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσης προσομοιωτικών λογισμικών από τους μαθητές και τέλος οι συναισθηματικοί στόχοι αφορούν στη διαμόρφωση θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στη χρήση προσομοιωτικών λογισμικών, καθώς και στη συνειδητοποίηση της σημαντικότητας της λήψης σε «πραγματικά» προβλήματα της ειδικότητάς τους. Έτσι λοιπόν, βιωματικά μέσω του λογισμικού της προσομοίωσης, οι μαθητές κατακτούν τη νέα ύλη σε όλο το φάσμα των στόχων σε γνωστικό (γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση), συναισθηματικό και ψυχοκινητικό επίπεδο (Bloom et al., 1956). Για την εφαρμογή του συστήματος προσομοίωσης ακολουθήθηκε η συστηματική - βηματική διαδικασία που προτείνουν οι Scoullos and Malotidi (2004) και συγκεκριμένα, εφαρμόστηκαν διαδοχικά τα εξής βήματα: 1) Προετοιμασία, 2) Ορισμός και περιγραφή των κανόνων και του σχεδιασμού, 3) Καταμερισμός αρμοδιοτήτων, 4) Υλοποίηση του παιχνιδιού, 5) Συζήτηση και 6) Ανακεφαλαίωση.

4. Εφαρμογή λογισμικού προσομοίωσης

Για το σχεδιασμό της άσκησης χρησιμοποιήθηκε η διαδικτυακή εφαρμογή "The Distribution Game" των Peter L. Jackson και John A. Muckstadt του Πανεπιστημίου Cornell University των ΗΠΑ. Το λογισμικό είναι διαθέσιμο στη διεύθυνση: www.sysengcornell.org/Jackson/DistGame/DistGame.html και είναι ένα λογισμικό προσομοίωσης βασικών σεναρίων ανεφοδιασμού σημείων πώλησης. Οι παράμετροι και τα στοιχεία κόστους είναι διαθέσιμα για κάθε σενάριο και επιτρέπουν τον υπολογισμό της EOQ, της βέλτιστης στάθμης αναπαραγγελίας και τη διαμόρφωση εναλλακτικών πολιτικών. Τα σενάρια που εξετάστηκαν είναι συνηθισμένοι τύποι εφοδιαστικής αλυσίδας και πιο συγκεκριμένα: α) Απευθείας αποστολή - Χωρίς Κεντρική αποθήκη και β) Ανεφοδιασμός μέσω Κεντρικής αποθήκης.

4.1 Σενάριο απευθείας αποστολής - Χωρίς Κεντρική αποθήκη

Στο πρώτο σενάριο ζητήθηκε από τους μαθητές να "παίξουν" το παιχνίδι 3 φορές ακολουθώντας τις τρεις κάτωθι πολιτικές, να συμπληρώσουν τον πίνακα 1, εισάγοντας τα αποτελέσματα που ανακοινώνονται στο τέλος κάθε παιχνιδιού, και να απαντήσουν στις ακόλουθες ερωτήσεις.

1. Πολιτική Α1 – Μια παραγγελία: "*Παραγγείλετε 400 τεμάχια, όταν το διαθέσιμο απόθεμα κάθε καταστήματος φτάσει ή πέσει κάτω από τα 36 τεμάχια*".
2. Πολιτική Α2 – Ενδιάμεση λύση (EOQ): "*Παραγγείλετε 129 τεμάχια, όταν το διαθέσιμο απόθεμα κάθε καταστήματος φτάσει ή πέσει κάτω από τα 36 τεμάχια*".
3. Πολιτική Α3 – Πολλές παραγγελίες (JIT): "*Παραγγείλετε 36 τεμάχια, όταν το διαθέσιμο απόθεμα κάθε καταστήματος φτάσει ή πέσει κάτω από τα 36 τεμάχια*".
4. Ποια τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα κάθε πολιτικής;
5. Πώς διαμορφώνονται τα επιμέρους στοιχεία κόστους κάθε πολιτικής;
6. Αν ήταν αυτοί οι λήπτες αποφάσεων, ποια πολιτική θα επέλεγαν και γιατί;

Πίνακας 1: Μητρώο εισαγωγής αποτελεσμάτων

	Πολιτική					
	Α1	Α2	Α3	Β1	Β2	Β3
Έσοδα από πωλήσεις						
Κόστος απόκτησης αγαθών						
Μικτά κέρδη από πωλήσεις						
Κόστος παραγγελιών						
Κόστος αποθεμάτων						
Καθαρά κέρδη						
Ημερήσιο κέρδος						
Ποσοστό ζήτησης που ικανοποιείται άμεσα						

Οι μαθητές συμπληρώνοντας τον πίνακα 1 ουσιαστικά προσδιόρισαν τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα κάθε πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα για την πολιτική Α1 εντόπισαν ως πλεονεκτήματα το χαμηλό κόστος της μιας παραγγελίας και τη διαθεσιμότητα αποθέματος κάθε στιγμή, ενώ ως μειονεκτήματα

ανέδειξαν το υψηλό κόστος αποθήκευσης και το χαμηλό καθαρό κέρδος. Στην πολιτική Α2 καταρχήν αναγνώρισαν την EOQ πολιτική και ως πλεονεκτήματα χαρακτήρισαν το βέλτιστο συνολικό κόστος, καθώς και την επίτευξη του βέλτιστου κέρδους με ταυτόχρονη πλήρη ικανοποίηση της ζήτησης. Μειονεκτήματα δεν εντόπισαν, σχολίασαν όμως ότι το βέλτιστο συνολικό κόστος επιτυγχάνεται με μείγμα ενός «μέτριου» κόστους παραγγελιών (μεγαλύτερο από πολιτική Α1 και μικρότερο από πολιτική Α3) και ενός «μέτριου» κόστους αποθήκευσης (μικρότερο από πολιτική Α1 και μεγαλύτερο από πολιτική Α3). Στην πολιτική Α3 αναγνώρισαν τη φιλοσοφία JIT, ως πλεονεκτήματα ανέδειξαν το μικρό κόστος αποθήκευσης και το μικρό δεσμευμένο κεφάλαιο, ενώ στον αντίποδα τοποθέτησαν το υψηλό κόστος παραγγελιών, το μεγάλο αριθμό δρομολογίων και το χαμηλότερο ποσοστό ικανοποίησης της ζήτησης. Μάλιστα απέδωσαν τα χαμηλότερα καθαρά κέρδη στα περιστατικά χαμένων πωλήσεων. Έτσι οι μαθητές επέλεξαν τη 2^{η} πολιτική ως την καλύτερη.

4.2 Σενάριο Ανεφοδιασμού μέσω Κεντρικής αποθήκης

Στο δεύτερο σενάριο ζητήθηκε από τους μαθητές να "παίξουν" το νέο παιχνίδι πάλι 3 φορές ακολουθώντας τρεις νέες πολιτικές, να συμπληρώσουν τον πίνακα 1, εισάγοντας τα αποτελέσματα που ανακοινώνονται στο τέλος κάθε παιχνιδιού, και να απαντήσουν σε τέσσερις ερωτήσεις.

7. Πολιτική Β1-Β3: "*Παραγγείλετε ποσότητα 244 τεμαχίων, όταν το διαθέσιμο απόθεμα της κεντρικής αποθήκης φτάσει ή πέσει κάτω από τα 90 τεμάχια.*" και:
8. Πολιτική Β1 – EOQ: "*Παραγγείλετε ποσότητα 15 τεμαχίων, όταν το διαθέσιμο απόθεμα του κάθε καταστήματος φτάσει ή πέσει κάτω από τα 10 τεμάχια*".
9. Πολιτική Β2 – Αυξημένη ποσότητα παραγγελίας: "*Παραγγείλετε ποσότητα 25 τεμαχίων, όταν το διαθέσιμο απόθεμα του κάθε καταστήματος φτάσει ή πέσει κάτω από τα 10 τεμάχια*".
10. Πολιτική Β3 – Αυξημένη στάθμη παραγγελίας: "*Παραγγείλετε ποσότητα 15 τεμαχίων, όταν το διαθέσιμο απόθεμα του κάθε καταστήματος φτάσει ή πέσει κάτω από τα 15 τεμάχια*".

1. Ποιο είναι το πρόβλημα που εμφανίζεται στην πολιτική Β1;
2. Η επιλογή μεγαλύτερης ποσότητας παραγγελίας (Β2) αποτελεί καλή λύση;
3. Η επιλογή μεγαλύτερης στάθμης αναπαραγγελίας (Β3) αποτελεί καλή λύση;
4. Αν ήταν αυτοί οι λήπτες αποφάσεων, ποια πολιτική θα επέλεγαν και γιατί;

Οι μαθητές εκτελώντας υπολογισμούς διαπίστωσαν ότι ο ανεφοδιασμός της αποθήκης από τον προμηθευτή γίνεται βέλτιστα με την ποσότητα EOQ. Εντόπισαν όμως μια διαφορετική συμπεριφορά στο επίπεδο αποθήκης-λιανεμπόρων. Το σενάριο Β έχει σχεδιάσει τη ζήτηση των λιανέμπορων να μην ακολουθεί την κανονική κατανομή. Έτσι, στην πολιτική Β1 οι μαθητές εφαρμόζοντας την EOQ για τον ανεφοδιασμό των λιανέμπορων από την αποθήκη συνάντησαν πολλά συμβάντα έλλειψης και παρατήρησαν χαμηλό ποσοστό ικανοποίησης της ζήτησης αποδεικνύοντας τη μη καταλληλότητα της EOQ στην περίπτωση συχνών αυξομειώσεων της ζήτησης. Στην πολιτική Β2 διαπίστωσαν ότι δεν υπάρχει βελτίωση ούτε στα καθαρά κέρδη ούτε στο ποσοστό ικανοποίησης της ζήτησης και ανέδειξαν ως κρίσιμο παράγοντα τη ζήτηση που εμφανίζεται στη διάρκεια του χρόνου ικανοποίησης της παραγγελίας. Ακόμα, συσχέτισαν τη ζήτηση κατά το χρόνο ικανοποίησης της παραγγελίας με το απόθεμα που διατηρείται στην περίοδο αυτή (στάθμη αναπαραγγελίας). Στην πολιτική Β3 επιβεβαίωσαν το παραπάνω συμπέρασμα και διαπίστωσαν ότι το πρόβλημα με το χαμηλό ποσοστό ικανοποίησης της παραγγελίας επιλύεται. Παράλληλα, κατέγραψαν μεγαλύτερα καθαρά κέρδη και ταυτόχρονα πλήρη ικανοποίηση της ζήτησης. Στην τελευταία ερώτηση οι μαθητές αξιολόγησαν ότι η καλύτερη πολιτική είναι η Β3, συμπεραίνοντας ότι ο ορισμός μεγαλύτερης στάθμης αναπαραγγελίας μπορεί να αντιμετωπίσει τη μεγάλη διασπορά της ζήτησης.

5. Αποτελέσματα

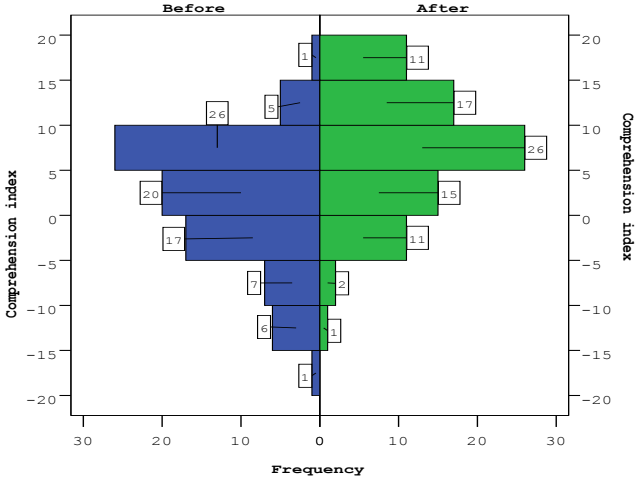
Η συγκέντρωση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Στη μελέτη συμμετείχαν 82 μαθητές, 37 άνδρες (44,6%) και 46 γυναίκες (55,4%), τεσσάρων (4) ΕΠΑΛ της πόλης της Θεσσαλονίκης, ημερησίων (55,66,3%) εσπερινών (28,37%). Όλοι οι μαθητές των ημερήσιων ΕΠΑΛ ήταν ηλικίας από 15 έως 24 ετών. Από την άλλη πλευρά, η πλειοψηφία των μαθητών των Εσπερινών ήταν γυναίκες (21, 75%), άνω των 25 ετών (26, 92,9%) Τριάντα επτά οι μαθητές (44,6%) είχαν εργασιακή εμπειρία. Τα δημογραφικά δείγματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Δημογραφικά δείγματος

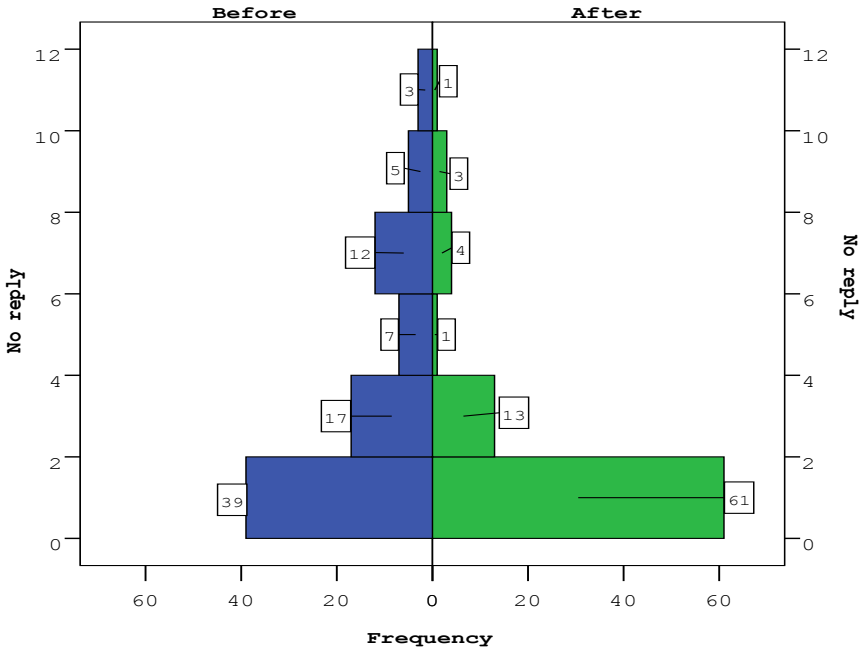
Παράγοντας	N (%)
Φύλο	
Άνδρες	37 (44.6%)
Γυναίκες	46 (55.4%)
Ηλικιακή ομάδα	
15-24	57 (68.7%)
25-34	5 (6%)
35-44	7 (8.4%)
45-54	12 (14.5%)
>55	2 (2.4%)
>25	26 (31.3%)
Τύπος ΕΠΑΛ	
Ημερήσιο	55 (66.3%)
Εσπερινό	28 (33.7%)
Εργασιακή εμπειρία	
Ναι	37 (44.6%)
Όχι	46 (55.4%)
Σύνολο	83 (100%)

5.1 Ανάλυση αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με το λογισμικό ανάλυσης SPSS. Η κατανόηση των φοιτητών στα εξεταζόμενα θέματα ποσοτικοποιήθηκε ως η διαφορά των ορθών και λανθασμένων απαντήσεων στις 26 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που δόθηκε, ενώ ο αριθμός των μη συμπληρωμένων ερωτήσεων θεωρήθηκε ως μέτρο της αυτοπεποίθησης των μαθητών στην απάντηση σε ερωτήσεις για τη Διοίκηση Logistics και τη Διοίκηση Εφοδιαστικής Αλυσίδας. Η κατανομή του δείκτη κατανόησης ήταν περίπου φυσιολογική και δεν παρουσιάστηκαν σημαντικές αποκλίσεις (Εικόνα 1) και έτσι εφαρμόστηκε η παραμετρική μέθοδος της ANOVA προκειμένου να διερευνηθεί κατά πόσο η εκπαιδευτική παρέμβαση είχε σημαντική αλλαγή στην κατανόηση του μαθητή. Από την άλλη πλευρά, δεδομένου ότι η κατανομή του δείκτη αυτοπεποίθησης δεν ήταν κανονική αλλά συμμετρικά διαμορφωμένη (Εικόνα 2), εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό τεστ Wilcoxon. Το rho του Spearman χρησιμοποιήθηκε για να υπολογίσει τη συσχέτιση μεταξύ των δύο μετρήσεων και για τους δύο δείκτες. Ένα επίπεδο δύο όψεων σημασίας καθορίστηκε σε 0,05 για όλες τις στατιστικές δοκιμές.



Εικόνα 1: Κατανομή του δείκτη κατανόησης πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση



Εικόνα 2: Κατανομή δείκτη εμπιστοσύνης πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση

5.2 Αποτελέσματα

Πριν από την παρέμβαση η μέση διαφορά σωστών μείον τις λανθασμένες απαντήσεις ήταν 1,6 (SD = 6,9) και ο μέσος αριθμός των μη απαντήσεων ήταν 2,9 (SD = 3,1). Μετά την παρέμβαση ο δείκτης κατανόησης ήταν 6.7 (SD = 6.9) ενώ ο μέσος αριθμός των μη απάντησε ερωτήσεων ήταν 1.4 (SD = 2.4) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Κατανόηση και αυτοπεποίθηση πριν και μετά την επέμβαση (Μέσος όρος, Τυπική απόκλιση)

	Πριν	Μετά	Spearman's ρ
Comprehension Index[(1)]	1.6 (6.9)	6.7 (6.9)	.648
Σωστές απαντήσεις	13.3 (3.4)	15.9 (3.4)	
Λανθασμένες απαντήσεις	11.7 (3.4)	9.1 (3.4)	
Self-confidence Index[(2)]	2.9 (3.1)	1.4 (2.4)	.397

(1): Διαφορά σωστών μείον λανθασμένες απαντήσεις
(2): Αριθμός ερωτήσεων που δεν απαντήθηκαν

Η Επαναλαμβανόμενη ANOVA διεξήχθη για να διερευνηθεί κατά πόσο το φύλο, η ηλικία, η εργασιακή εμπειρία και ο τύπος της επαγγελματικής σχολής (ημερήσιο ή εσπερινό) είχαν αντίκτυπο στην κατανόηση των μαθητών. Το γραμμικό μοντέλο συνίστατο στις κύριες επιδράσεις του φύλου, της ηλικίας, της εργασιακής εμπειρίας και του τύπου της επαγγελματικής σχολής ως κύρια αποτελέσματα, καθώς και σε όλες τις πιθανές αμφίδρομες αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών και του παράγοντα χρόνου. Διαπιστώθηκε ότι υπήρξε σημαντική επίδραση του χρόνου στον δείκτη κατανόησης (F (1,78) = 53,685, p <.001, η2p = .408) (Πίνακας 5). Όσον αφορά την εμπιστοσύνη των σπουδαστών στην απάντηση στις παρεχόμενες ερωτήσεις, μια δοκιμασία Wilcoxon έδειξε ότι ο αριθμός κενών ερωτήσεων μετά την παρέμβαση ήταν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερος από ό, τι πριν από την παρέμβαση (Z = 4.909, p <.001).

Τα παραπάνω αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι η εκπαιδευτική παρέμβαση είχε πραγματικά θετικό αντίκτυπο στην κατανόηση των φοιτητών σχετικά με το θέμα της Διοίκησης Logistics και της Εφοδιαστικής Αλυσίδας.

Πίνακας 5: Tests of Within-Subjects Effects

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	p	η^2_p
Χρόνος	849.565	1	849.565	53.685	.000	.408
Χρόνος * Φύλο	17.973	1	17.973	1.136	.290	.014
Χρόνος * Ηλικία	11.672	1	11.672	.738	.393	.009
Χρόνος * Εμπειρία	4.528	1	4.528	.286	.594	.004
Χρόνος * ΕΠΑΛ	31.518	1	31.518	1.992	.162	.025
Error(time)	1234.351	78	15.825			

6. Συμπεράσματα

Στην εργασία αυτή παρουσιάστηκε μία μελέτη διδασκαλίας των βασικών εννοιών της διοίκησης εφοδιαστικής αλυσίδας μέσω ενός λογισμικού προσομοίωσης και αναλύθηκαν τα ευρήματα της εφαρμογής του σε τέσσερα ΕΠΑΛ. Συγκεκριμένα: (α) Σχεδιάστηκε ένα σχέδιο μαθήματος που χρησιμοποιεί την προσομοίωση ως κύρια μέθοδο διδασκαλίας για τη διδασκαλία θεμελιωδών αντιλήψεων διοίκησης εφοδιαστικής αλυσίδας, (β) Σχεδιάστηκε μια άσκηση σε συγκεκριμένη εφαρμογή προσομοίωσης, (γ) Πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα Επαγγελματικά Λύκεια και (δ) τέλος διερευνήθηκαν τα ευρήματα της μελέτης περίπτωσης.

Τα ευρήματα απέδειξαν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία κατανόησης βασικών εννοιών της διοίκησης εφοδιαστικής αλυσίδας είναι πιο αποτελεσματική όταν εφαρμόζεται η τεχνολογία προσομοίωσης συμφωνώντας με τις έρευνες των Feng και Ma (2008) καθώς και των Vanany και Syamil (2016). Συγκεκριμένα, σε αυτή τη μελέτη τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η εκπαιδευτική παρέμβαση είχε σημαντική θετική επίδραση στην κατανόηση των μαθητών στο θέμα της Διοίκησης Logistics και Εφοδιαστικής Αλυσίδας, καθώς και στην εμπιστοσύνη των φοιτητών στην απάντηση στις ερωτήσεις που τους δόθηκαν ανεξάρτητα από την ηλικία τους, το φύλο, και την προηγούμενη εργασιακή εμπειρία.

Όπως υποστηρίζει η Δημητρακοπούλου (2002), μια τέτοια ολοκληρωμένη προσέγγιση απαιτεί συντονισμένες ενέργειες που αποτελούν μέρος ενός εκπαιδευτικού σχεδιασμού με σαφείς και σαφείς στόχους και συνοδεύονται από ειδικά μέτρα υποστήριξης που διευκολύνουν και ενεργοποιούν τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, όσον αφορά την ικανότητα των εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που υποστηρίζονται από ηλεκτρονικούς υπολογιστές, η προηγούμενη εκπαίδευση είναι ένας κρίσιμος παράγοντας για την επιτυχία ή την αποτυχία της μαθησιακής δραστηριότητας σε ένα μαθησιακό περιβάλλον με τη μεσολάβηση των υπολογιστών (Hampel & Hauck, 2006).

Η διδασκαλία των μαθημάτων θετικού προσανατολισμού αποκτά μεγαλύτερη αξία, όταν εμπλέκει στην εκπαιδευτική διαδικασία την πληροφοριακή τεχνολογία. Η πληροφοριακή τεχνολογία μετασχηματίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού από απλό μεταδότη γνώσεων σε συνεργάτη και οργανωτή της μάθησης, αφού υποστηρίζει τη μετάδοση της γνώσης με τρόπο σαφή, πρακτικό, αποτελεσματικό και αποδεκτό. Όμως, παρόλο που η προσομοίωση αποτελεί μια από πληθώρα εκπαιδευτικών τεχνικών που έχουν χαρακτηριστεί ως κατάλληλες για την εκπαίδευση, από τη μια πλευρά στην πράξη η διδασκαλία κυριαρχείται από τη μέθοδο της διάλεξης και από την άλλη στη βιβλιογραφία τα λογισμικά προσομοίωσης χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη αποφάσεων υψηλόβαθμων στελεχών και όχι ως εργαλεία εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Alessi, S. (2000). Simulation design for training and assessment. In: O'Neil H Jr, Andrews DH, eds. Aircrew training and assessment. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000:197–222.

Becker, W., Watts, M. (2001). Teaching Economics at the Start of the 21st Century: Still Chalk and Talk. American Economic Review, Papers and Proceedings 91 (2),446-451.

Bloom, B. S.; Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H.; Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.

Chan F.T.S. and Zhang T. (2011). ''The impact of Collaborative Transportation Management on supply chain performance: A simulation approach'', Expert Systems with Applications, 38(3), 2319-2329.

Cherry, G., Ioannidou, A., Ryder C., Brand C., Repenning A. (1999). Simulations for Lifelong Learning. National Educational Computing Conference, Atlantic City, NJ.

Gagliardi J.P., Renaud J. and Ruiz A. (2007). ‘‘A Simulation Model to Improve Warehouse Operations’’, Proceedings of the 2007 Winter Simulation Conference, 2012-2018, Washington DC: USA.

Gopakumar B., Koli S., and Srihari K., (2008). ‘‘A Simulation-based Approach for Dock Allocation in a Food Distribution Center’’, Proceedings of the 2008 Winter Simulation Conference, 2750-2754, Miami Florida: USA.

Hewitt, P. (1997). Games in Instruction Leading to Environmentally Responsible Behavior The Journal of Environmental Education 28 35-7.

Ma X., Yin, Y., and Liy T. (2011). ‘‘The simulation and optimizing of different distribution strategies for the distribution center based on Flexsim’’, IEEE International Conference on Automation and Logistics, 201-204, Chongqing: China.

Rehmann A , Mitman R., Reynolds M. A (1995). handbook of flight simulation fidelity requirements for human factors research. Technical Report No. DOT/FAA/CT-TN95/46. Wright-Patterson AFB, OH: Crew Systems Ergonomics Information Analysis Center, 1995.

Scoullos, M.J & Malotidi V. (2004). Handbook on methods used in Environmental Education and education for sustainable development. Athens: MIO-ECSDE.

Wangphanich P., Kara S. and Kayis B. (2010). ‘‘Analysis of the bullwhip effect in multi-product, multi-stage supply chain systems–a simulation approach’’, International Journal of Production Research, 48(15), 4501-4517.

Ελληνόγλωσσες

Whitehead D., & Δ. Μακρίδου-Μπούσιου (2000). «Οικονομική Εκπαίδευση - Διδακτική των Οικονομικών». Αθήνα: Gutenberg

Βρατσάλης (2002). Η Προσομοίωση και η Διαδικασία της Μάθησης: Μερικά Ζητήματα που Αφορούν στη Σχέση Υποκειμένου και Πραγματικότητας, «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Τόμος Β’, Επιμ. Α. Δημητρακοπούλου, Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, 26-29/9/2002, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, Εκδόσεις ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ, σελ. 207-212.

Μπούσιου, Δ., Τυροβούζης, Π. (2002). Τεχνολογικές Δεξιότητες των Οικονομολόγων Καθηγητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ενσωμάτωση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πρακτική. Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Τόμος Β’, Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, 26-29/9/2002, σσ.584-593.

Τσαμπούκου-Σκαναβή Κ. (2004). Κοινωνία και Περιβάλλον-Μια σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Επαγγελματική Εκπαίδευση/Κατάρτιση και Συνεκπαίδευση

Αθανάσιος Ε. Χαρίσης
Σ.Ε.Π., Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
chath13@gmail.com

Μαρία Κοκκίνου
Διευθύντρια, 1ο ΕΠΑ.Λ. Κατερίνης
1epal-kater@sch.gr

Γαλήνη Υφαντίδου
Φιλόλογος, MA in Special Needs, Ε. Ε. Ε. ΕΚ. Κατερίνης
yphantid@hotmail.com

Περίληψη
Η διδακτική εφαρμογή-πρόταση αφορά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση (σε εξέλιξη) ετήσιου Προγράμματος Συνεκπαίδευσης (Π.Σ.) μεταξύ μαθητών Εργαστηρίου Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ.) και μαθητών ημερήσιου Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑ.Λ.). Κοινός άξονας στη συνεργασία των δύο σχολείων είναι η Επαγγελματική Εκπαίδευση/Κατάρτιση (ΕΕΚ). Η συνεργασία υλοποιείται στο πλαίσιο των μαθημάτων Κομμωτική Τέχνη και Αισθητική Προσώπου του Τομέα Υγείας Πρόνοιας και Ευεξίας του ΕΠΑ.Λ. και του μαθήματος Κοινωνική και Επαγγελματική Αγωγή του Ε.Ε.Ε.ΕΚ., καθώς και στα πλαίσια εορταστικών εκδηλώσεων ή επισκέψεων των δύο σχολείων. Στην εισήγηση θα παρουσιαστεί αρχικά το θεωρητικό και νομοθετικό πλαίσιο των προγραμμάτων σπουδών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στις δομές Ε.Ε.Ε.ΕΚ. και ΕΠΑ.Λ.. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί το Π.Σ., οι στόχοι-επιδιώξεις, η μεθοδολογία της διδασκαλίας και το διδακτικό υλικό (μορφή, περιεχόμενο, διδακτική χρήση), οι δραστηριότητες-τα διδακτικά βήματα και η αξιολόγηση του Π.Σ., με έμφαση στο τμήμα του που αφορά τη διδακτική προετοιμασία των μαθητών του Ε.Ε.Ε.ΕΚ.. Επίσης, θα παρουσιαστεί και μία συνάντηση συνεκπαίδευσης των δύο σχολείων, στα πλαίσια εκδήλωσης εορτασμού της Ημέρας των ΑμεΑ. (Σημ. Όλοι οι όροι που χρησιμοποιούνται στο κείμενο στο αρσενικό γένος αφορούν και τα δύο γένη).

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματική Εκπαίδευση/Κατάρτιση, Προγράμματα Συνεκπαίδευσης, Διδακτική Εφαρμογή, Αξιολόγηση

1. Εισαγωγή

Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ) είναι επιστημονικό πεδίο σύγχρονο και υπό διαμόρφωση σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες. Στην Ελλάδα, στα τελευταία νομοθετήματα υπάρχει η τάση η ΕΕΚ να αντιμετωπίζεται ενιαία, με συμπληρωματικότητα χωρίς επικαλύψεις ή ασυνέχειες (Υ.Α. 26412, 2017· Υ.Α. 26381, 2017). Τονίζεται η ενιαία αντιμετώπιση σε επίπεδο προγραμμάτων σπουδών και αξιολόγησης-πιστοποίησης από τις αρμόδιες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας με την επαγγελματική εκπαίδευση να αφορά τη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και την κατάρτιση να αφορά τη μεταδευτεροβάθμια αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση. Σ' αυτό το μεταβατικό πλαίσιο στην εισήγηση χρησιμοποιείται ο όρος ΕΕΚ, με τις εξής δύο σημειώσεις: α) τα Ε.Ε.Ε.ΕΚ. μέχρι το 2016 ονομάζονταν Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) και με το Ν. 4415/16 μετονομάστηκαν σε Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ.). Τα ΕΠΑ.Λ. παρέχουν επαγγελματική εκπαίδευση, αλλά μετά το 2016 υλοποιούν το «Μεταλυκειακό Έτος - Τάξη Μαθητείας» και οι μαθητές που αποφοιτούν από την Τάξη- Μαθητείας -και μπορεί να είναι μαθητές με ειδικές ανάγκες-

λαμβάνουν πτυχίο ειδικότητας, επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης επιπέδου 5 (Υ.Α. Φ7/136312/Δ4, 2017).

Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των μαθητών με ειδικές ανάγκες (ΕΕΚΜΕΑ) αναβαθμίζεται όλο και περισσότερο με στόχο την ισότιμη ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην αγορά εργασίας (Ν. 4074/2012). Η σημασία της ΕΕΚΜΕΑ είναι πολύ πιο μεγάλη, ιδίως στην περίοδο οικονομικής κρίσης που διανύουμε, γιατί επιτείνεται η εργασιακή και κοινωνική περιθωριοποίηση των ατόμων με αναπηρία (Cedefop, 2014). Η αποτελεσματική ΕΕΚΜΕΑ μπορεί να συμβάλλει στον απεγκλωβισμό των ατόμων με αναπηρία από την οικονομική δυσπραγία και την οικονομική εξάρτηση από τρίτα πρόσωπα ή φορείς, μπορεί δηλαδή να συμβάλλει στην ευημερία των ατόμων και την αυτοπραγμάτωση μέσω της ένταξης στην εργασία (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2004).

Η ειδική επαγγελματική αγωγή στην περίπτωση αυτή περιλαμβάνει τη γενική εκπαίδευση, τη θεραπεία, την κοινωνικοποίηση, αλλά και την εκπαίδευση/ κατάρτιση των ατόμων με αναπηρία σ' έναν επαγγελματικό τομέα. Επιδιώκεται η εξοικείωσή τους με τον επαγγελματικό χώρο, παράλληλα με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων που προϋποθέτει ο χώρος εργασίας, όπως για παράδειγμα, φροντίδα του χώρου εργασίας, ατομική καθαριότητα, συνέπεια, εργασιακή και συναδελφική συμπεριφορά.

Η ΕΕΚΜΕΑ στην Ελλάδα απευθύνεται σε μαθητικό πληθυσμό εφήβων ή μετεφήβων με προβλήματα σε μαθησιακό επίπεδο και δυσκολίες στον γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και ψυχοκινητικό τομέα (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2004).

Σύμφωνα με το Ν. 2817/ 00 η ΕΕΚΜΕΑ παρέχεται στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, τα οποία, για να μπορέσουν να εξασφαλίσουν την αναγκαία διδακτική και ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των ατόμων αυτών:

1. οργανώνονται με κατάλληλο τρόπο,
2. στελεχώνονται από εξειδικευμένο προσωπικό στη γενική, την επαγγελματική και την ειδική αγωγή,
3. εξοπλίζονται με την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και για τη λειτουργία των επαγγελματικών εργαστηρίων και
4. υποστηρίζονται από σχετικούς υποστηρικτικούς θεσμούς (ΚΔΑΥ ή ΚΕΔΔΥ, σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής, ιατροπαιδαγωγικά κέντρα κ.ά.).

Συγκεκριμένα, οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να φοιτούν με σκοπό την επαγγελματική τους εκπαίδευση (Ν. 2817/ 00):

1. στη συνήθη σχολική τάξη των επαγγελματικών σχολείων, ημερήσιων και εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.), υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, με τη συνεργασία των υποστηρικτικών δομών,
2. στη συνήθη σχολική τάξη των επαγγελματικών σχολείων, ημερήσιων και εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.), υποστηριζόμενοι από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής παράλληλης στήριξης,
3. σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης, που λειτουργούν μέσα στα σχολεία τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης,
4. σε αυτοτελή σχολεία ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, όταν το είδος και ο βαθμός της ειδικής ανάγκης καθιστούν δύσκολη τη φοίτηση στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού συστήματος ή στα τμήματα ένταξης,
5. σε επαγγελματικά σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων ειδικών επαγγελματικών σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων ή ιδρύματα χρονίως πασχόντων ατόμων, εφόσον οι διαβιούντες ή νοσηλευόμενοι σε αυτά είναι παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,
6. κατ' οίκον, σε εξαιρετικές περιπτώσεις.

Από το 2016 και μετά, σύμφωνα με τον Νόμο 4415/2016, τα αυτοτελή σχολεία της Δευτεροβάθμιας Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης είναι α) Τα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια (ΕΕΕΓΛ), και β) Τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ.). Στα σχολεία αυτά εγγράφονται μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατόπιν γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ και συνεχίζουν τις σπουδές τους σε άλλη δομή πάλι μετά από γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ.

Τα Ε.Ε.Ε.ΕΚ. υπάγονται διοικητικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ. εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικών σχολείων γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης, έως και το 16ο έτος της ηλικίας τους. Έτσι, καλύπτεται η υποχρεωτικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και για τους μαθητές που παρουσιάζουν αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και επιπλέον δυσκολία να παρακολουθήσουν το ακαδημαϊκό πρόγραμμα του τυπικού ή ειδικού γυμνασίου.

Η φοίτηση στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ. διαρκεί έξι τάξεις (Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄). Ακολουθούνται τα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα, τα οποία λαμβάνουν υπόψη τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Οι μαθητές σε κάθε τμήμα μπορεί να είναι από τέσσερις το ελάχιστο έως επτά το μέγιστο και παρακολουθούν εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης (Ν. 4415/16).

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των Ε.Ε.Ε.ΕΚ. παρέχει ακαδημαϊκές γνώσεις μέσα από τα μαθήματα: Γλώσσα, Μαθηματικά, Κοινωνική και Επαγγελματική Αγωγή, Πληροφορική, Μουσική και Γυμναστική. Όμως, ιδιαίτερα εστιάζει στην εκμάθηση τεχνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων, μέσα από ολιστική εκπαιδευτική προσέγγιση που επιδιώκει την κατανόηση των αδυναμιών αλλά και την επίγνωση των δυνατοτήτων των μαθητών και αυριανών πολιτών ως μελών της αγοράς εργασίας. Οι μαθητές των Ε.Ε.Ε.ΕΚ. διδάσκονται σε εργαστήρια των σχολείων από τους εκπαιδευτικούς τεχνικών ειδικοτήτων τις θεωρητικές γνώσεις και τις τεχνικές δεξιότητες του επαγγέλματος για το οποίο εκπαιδεύονται. Γνωρίζουν τον τεχνικό εξοπλισμό των εργαστηρίων τους, τα υλικά, τα εργαλεία και εξασκούνται στη χρήση τους. Οι εξειδικεύσεις διαφέρουν από το ένα Ε.Ε.Ε.ΕΚ. στο άλλο και είναι συνήθως οι παρακάτω: Χειροτεχνίας, Ξυλουργικής, Κηπουρικής, Ραπτικής, Κεραμικής, Ζωικής Παραγωγής, Κηροπλαστικής, Ξυλογλυπτικής, Ζαχαροπλαστικής - Αρτοποιίας, Καθαρισμού Κτιρίων, Βιολογικών Καλλιεργειών, Τουριστικών Επαγγελμάτων, Αυτόνομης Διαβίωσης. Οι μαθητές όλων των τάξεων, εκτός από το κύριο εργαστήριο ειδίκευσής τους, παρακολουθούν για τέσσερις ώρες την εβδομάδα και τμήματα άλλων ειδικοτήτων, ώστε να αποκτήσουν ευρύτερες γνώσεις και δεξιότητες διαβίωσης και εργασίας. Για παράδειγμα, ένας μαθητής που έχει κύρια ειδίκευση την Κηπουρική θα φοιτήσει και δύο ώρες την εβδομάδα στο εργαστήριο της Ζαχαροπλαστικής και δύο ώρες της Αυτόνομης Διαβίωσης (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2004).

Ιδιαίτερα στην επαγγελματική εξειδίκευση συμβάλλει η ΣΤ΄ τάξη, αφού έχει σκοπό τον εμπλουτισμό των επαγγελματικών δεξιοτήτων των μαθητών και την εξοικείωσή τους στο εργασιακό περιβάλλον, στο πλαίσιο των εργαστηριακών μαθημάτων. Κατά τη διάρκεια της ΣΤ΄ τάξης προβλέπεται να υλοποιείται πρακτική άσκηση, για τη μορφή της οποίας αποφασίζει ο Σύλλογος Διδασκόντων. Η πρακτική άσκηση μπορεί να γίνει (Ν. 4186/2013):

1. σε χώρο εργασίας,
2. στον σχολικό συνεταιρισμό ή
3. στα εργαστήρια του σχολείου.

Η πρακτική εξάσκηση της ΣΤ΄ τάξης σε εξωσχολικούς επαγγελματικούς χώρους δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν την πραγματικότητα της εργασίας. Μπορούν ταυτόχρονα να συζητήσουν τις δυσκολίες στο σχολείο, να ανατροφοδοτηθούν με δραστηριότητες στα εργαστήρια του σχολείου, να υποστηριχτούν από το ειδικό επιστημονικό προσωπικό των σχολείων, ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, σύμβουλο επαγγελματικού προσανατολισμού προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής αποκατάστασης. Παράλληλα, διδάσκονται μαθήματα γενικής παιδείας στην τάξη αυτή, ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.

Τα Ε.Ε.Ε.ΕΚ. οφείλουν να βρίσκονται σε στενή συνεργασία με τον επαγγελματικό και τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο για την επίλυση των προβλημάτων που μμπορεί να προκύψουν κατά την πρακτική άσκηση. Οι απόφοιτοι των Ε.Ε.Ε.ΕΚ. μπορούν να εγγραφούν σε Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΔΙΕΚ) ενηλίκων, αποφοίτων υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση της γενικής αγωγής παρέχεται από το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.) (Ημερήσιο και Εσπερινό). Εκτός από τη στόχευση στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, το ΕΠΑ.Λ. στοχεύει και στην παροχή ολοκληρωμένων επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας, στην ενδυνάμωση της δυνατότητας παρακολούθησης των εργασιακών εξελίξεων, καθώς και της δυνατότητας πρόσληψης και αφομοίωσης των νέων τεχνολογικών και επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης, στη δυνατότητα

επαγγελματικής ανέλιξης μέσω σπουδών σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα και στην ανάπτυξη δράσεων που διασφαλίζουν την ποιότητα της τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης (Ν. 4186/2013).

Το ΕΠΑ.Λ. προσφέρει δύο (2) κύκλους σπουδών, τον «Δευτεροβάθμιο Κύκλο Σπουδών», ο οποίος ανήκει στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και το «Μεταλυκειακό έτος-Τάξη Μαθητείας», που αποτελεί «Μεταδευτεροβάθμιο Κύκλο Σπουδών» και δεν εντάσσεται στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σχετικά με τους τίτλους Σπουδών και τα Επαγγελματικά Δικαιώματα στους αποφοίτους του «Δευτεροβάθμιου Κύκλου Σπουδών» του ΕΠΑ.Λ. χορηγείται: α. Απολυτήριο Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑ.Λ.) επιπέδου 4 και β. Πτυχίο Επαγγελματικής Ειδικότητας, Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, επιπέδου 4, που χορηγείται στους αποφοίτους της Γ΄ Τάξης των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) μετά από ενδοσχολικές εξετάσεις. Οι απόφοιτοι του «Μεταλυκειακού έτος-Τάξης Μαθητείας» λαμβάνουν Πτυχίο Επαγγελματικής Ειδικότητας, Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, επιπέδου 5 μετά την ολοκλήρωση των διαδικασιών πιστοποίησης των προσόντων τους, μέσα από διαδικασίες πιστοποίησης του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. (Ν. 4186/2013 · Ν. 4386/2016).

Οι μαθητές του 1ου ΕΠΑ.Λ. Κατερίνης είναι αρκετά εξοικειωμένοι με τη διαφορετικότητα, καθώς στο κτιριακό συγκρότημα του 1ο ΕΠΑ.Λ. Κατερίνης λειτουργεί και το Ειδικό Γυμνάσιο-Λύκειο. Οι μαθητές μοιράζονται την ίδια αυλή αλλά και το κυλικείο και αλληλεπιδρούν σε καθημερινή βάση. Επίσης, τα δύο σχολεία έχουν συνδιοργανώσει πολλές κοινές δράσεις (παρακολούθηση ταινιών, εορτών αλλά και αθλητικούς αγώνες). Επιπλέον, κατά το σχολικό έτος 2016-17, το 1ο ΕΠΑ.Λ. συνεργάστηκε με πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Κατερίνης σε επίπεδο δύο επισκέψεων.

Στην εισήγηση θα παρουσιαστεί Πρόγραμμα Συνεκπαίδευσης (Π.Σ.) του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Κατερίνης και του 1ου ΕΠΑ.Λ. Κατερίνης που υλοποιείται το σχολικό έτος 2017-18. Θα παρουσιαστεί το τμήμα που αφορά τη διδακτική προετοιμασία των μαθητών του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. για τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του Π.Σ. καθώς και μία συνάντηση συνεκπαίδευσης των δύο σχολείων, στα πλαίσια εκδήλωσης εορτασμού της Ημέρας των ΑμεΑ.

2. Το Πρόγραμμα Συνεκπαίδευσης

2.1. Το επιστημονικό- θεσμικό πλαίσιο -στοιχεία εφαρμογής

Στα μέσα της δεκαετίας του ’90 ο όρος «inclusion» (συνεκπαίδευση, ένταξη, συμπερίληψη) εισήλθε στον επιστημονικό διάλογο της εκπαίδευσης. Σήμερα, ακόμα, δεν υπάρχει ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός της έννοιας της συνεκπαίδευσης και η συζήτηση συνεχίζεται (Kruse & Dedering, 2018). Όμως, όπως δηλώνει ο Γκάρτζιος (2014: 38), παραθέτοντας τους Everard & Morris (1999: 247) «τα Σχολεία δεν είναι, ούτε μπορούν να είναι κλειστά συστήματα. Τα σύνορά τους είναι ημιδιαπερατά, εφόσον θέλουν να ευημερούν και να ανταποκρίνονται στις αλλαγές του περιβάλλοντος.»

Οι αρχές της συνεκπαίδευσης για το «Ένα Σχολείο για Όλους», όπως ονομάζεται στη Χάρτα του Λουξεμβούργου (1996), αποτέλεσαν εφαλτήριο για τη δημιουργία ενός πλαισίου που θα οδηγεί σε ανάπτυξη των γνωστικών, συναισθηματικών, κοινωνικών και προεπαγγελματικών δεξιοτήτων των μαθητών. Η συνεκπαίδευση αναφέρεται στην αναδιαμόρφωση και αναδιοργάνωση του σχολείου, ώστε να συμπεριλάβει και τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων ανεξαιρέτως των μαθητών (Sebba & Aiscow, 1996· Χατζημανώλη, 2005· Νάνου, 2009).

Στο πλαίσιο αυτό θεσμοθετούνται Π.Σ. που σχεδιάζονται με γνώμονα την υλοποίηση των αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης. Σύμφωνα και με την Υ. Α. 172811/Δ3/17.10.2016 στην επαγγελματική δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορούν να διοργανωθούν Π.Σ. μεταξύ των σχολείων γενικής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης με τις παρακάτω μορφές:

1. Δράσεις οργανωμένου παιχνιδιού, αθλοπαιδιών, καλλιτεχνικών και λοιπών δραστηριοτήτων.
2. Κοινά προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων και Αγωγής Σταδιοδρομίας, καθώς και σύμπραξη σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα.
3. Προγράμματα ένταξης και συμμετοχής μαθητών σχολείων ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα τάξεων σχολείων γενικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.
4. Αλληλεπίδραση προγραμμάτων για την πρακτική-εργαστηριακή μάθηση, όπως για παράδειγμα, η συνδιδασκαλία ενός μαθήματος, όπου το θεωρητικό μέρος παρουσιάζεται στο γενικό επαγγελματικό

σχολείο και το εργαστηριακό μέρος εφαρμόζεται στο εργαστήριο του ειδικού επαγγελματικού σχολείου ή αντιστρόφως.

5. Συνεργασία και αλληλεπίδραση σε δράσεις των παραπάνω μορφών μεταξύ μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στα γενικά επαγγελματικά σχολεία και τμημάτων ή ομάδων των υπόλοιπων μαθητών των σχολείων.

Το Π.Σ. που παρουσιάζεται στην εργασία αφορά τη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση, έχει διάρκεια ενός έτους (2017-18, με προοπτική συνέχισης και τα επόμενα έτη) και μπορεί να χαρακτηριστεί ως πρόγραμμα ένταξης και συμμετοχής μαθητών ειδικού επαγγελματικού σχολείου σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα τάξεων σχολείων γενικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, με στόχους γνωστικής ανάπτυξης και καλλιέργειας των δεξιοτήτων, αλλά και πρόγραμμα ένταξης και συμμετοχής ορισμένων μαθητών ειδικού επαγγελματικού σχολείου σε σχολικές δράσεις σχολείου γενικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και αντιστρόφως.

Η πρόταση για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος ξεκίνησε από το Ε.Ε.Ε.ΕΚ., εγκρίθηκε από τον Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου, με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων των μαθητών οι οποίοι θα συμμετείχαν στο Π.Σ.. Στη συνέχεια εγκρίθηκε από τον Σύλλογο Διδασκόντων του 1ου ΕΠΑ.Λ. και τη σχολική σύμβουλο Ειδικής Αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, προβλέπεται πέντε μαθητές του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. από τις τάξεις Δ΄ και ΣΤ΄, στα πλαίσια του μαθήματος της *Κοινωνικής και Επαγγελματικής Αγωγής*, να συμμετέχουν σε ώρες των μαθημάτων (κατά προτίμηση τις εργαστηριακές) *Κομμωτική Τέχνη,* και *Αισθητική Προσώπου* του Τομέα Υγείας Πρόνοιας και Ευεξίας της Β΄ τάξης του 1ου ΕΠΑ.Λ. (αρχική πρόταση δύο ώρες κάθε 15νθήμερο). Επίσης, μπορούν να συμμετάσχουν σε κάποιες δραστηριότητες του 1ου ΕΠΑ.Λ. π.χ. διδακτικές επισκέψεις της τάξης, στις οποίες μπορεί να προσκληθεί η ομάδα του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. ή σε εορταστικές εκδηλώσεις του 1ου ΕΠΑ.Λ.. Αντιστρόφως, οι μαθητές του 1ου ΕΠΑ.Λ. θα προσκληθούν σε εορταστικές εκδηλώσεις του Ε.Ε.Ε.ΕΚ.. Για τους μαθητές του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. θα προηγείται εξατομικευμένη ή σε μικρές ομάδες προετοιμασία των μαθητών, κατά την εβδομάδα που δεν θα πραγματοποιείται επίσκεψη, στα πλαίσια του μαθήματος της Κοινωνικής και Επαγγελματικής Αγωγής. Ως προς τα στάδια υλοποίησης ο αρχικός σχεδιασμός προέβλεπε:

1. Οκτώβριος-Νοέμβριος: Συνεργασία των δύο σχολείων στον σχεδιασμό-εγκρίσεις.
2. Δεκέμβριος-Απρίλιος: Υλοποίηση-διαμορφωτική αξιολόγηση.
3. Απρίλιος-Μάιος: Παρουσίαση-Τελική αξιολόγηση.

Ως προς τα μέσα, για την προετοιμασία των μαθητών του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. προβλέφθηκε να αξιοποιηθεί η υλικοτεχνική υποδομή του Ε.Ε.Ε.ΕΚ., ενώ στο 1ο ΕΠΑ.Λ. να αξιοποιηθεί η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. Ο τρόπος μετακίνησης των μαθητών του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. συμφωνήθηκε να είναι με το σχολικό λεωφορείο.

Τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. που ενεπλάκησαν στο Π.Σ. ήταν πέντε, αποτελώντας διεπιστημονική ομάδα: δύο φιλόλογοι που διδάσκουν και το μάθημα της Κοινωνικής και Επαγγελματικής Αγωγής, ένας καθηγητής Φυσικής Αγωγής, ο καθηγητής Καλλιτεχνικών και η ψυχολόγος του σχολείου. Οι αρμοδιότητες της ομάδας αφορούσαν τον σχεδιασμό του προγράμματος, την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας των δύο σχολείων (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων), την υλοποίηση του προγράμματος, την παρακολούθηση και αξιολόγηση του προγράμματος.

2.2. Στόχοι-επιδιώξεις του Π.Σ.

Σύμφωνα με τους Stainback & Stainback (1996) η επαφή των μαθητών με ειδικές ανάγκες με συνομηλίκους τους, τους παρέχει τη δυνατότητα να κατακτήσουν αρτιότερα κοινωνικές και επαγγελματικές δεξιότητες. Ιεραρχώντας τους στόχους και τις επιδιώξεις για τους μαθητές του Ε.Ε.Ε.ΕΚ, τέθηκε ως άμεση προτεραιότητα η προώθηση της ένταξης και των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευσή τους, καθώς και η δημιουργία ευκαιριών για συμμετοχικές δράσεις, για την προώθηση της επαγγελματικής τους εξειδίκευσης.

Οι στόχοι που τέθηκαν συνάδουν με τους στόχους των Π.Σ., όπως προβλέπονται στην Υ. Α. 172811/Δ3/17.10.2016:

1. Η προώθηση της ένταξης και των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.
2. Η ανάπτυξη των γνωστικών, μαθησιακών, ψυχοσυναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
3. Η ευαισθητοποίηση των μαθητών των σχολείων γενικής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η καλλιέργεια σεβασμού στη διαφορετικότητα.

4. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης στους μαθητές αμφότερων των σχολικών πλαισίων.
5. Η ενδυνάμωση συμμετοχής στην ομάδα, ανάπτυξη συλλογικής δράσης και πνεύματος συνεργασίας μεταξύ όλων των μαθητών.
6. Η καλλιέργεια κοινωνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων στους μαθητές του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. στα πλαίσια και του μαθήματος της Κοινωνικής και Επαγγελματικής Αγωγής σε σχέση με την κομμωτική και με την περιποίηση του εαυτού τους.
7. Ειδικότερα για τη μία μαθήτρια στόχος ήταν η περαιτέρω καλλιέργεια δεξιοτήτων στην κομμωτική, όπου δείχνει ιδιαίτερη κλίση, ενώ για τον ένα μαθητή στόχος ήταν η εξοικείωσή του, μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, στη φροντίδα κομμωτηρίου και περιποίησης προσώπου.

2.3. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Αξιοποιήθηκε ποικιλία διδακτικών τεχνικών και μεθόδων που συνάδουν με την επαγγελματική εκπαίδευση και την ειδική αγωγή: επίδειξη, εργαστήρια, δημιουργική έκφραση, δραματοποίηση, μάθηση μέσω καλλιτεχνικής έκφρασης, παρουσιάσεις, συζητήσεις, διδακτικές επισκέψεις. Οι διδακτικές αυτές τεχνικές εφαρμόστηκαν στο γενικότερο πλαίσιο της μεθοδολογίας της διαφοροποιημένης και εξατομικευμένης διδασκαλίας, της διαθεματικής-διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης, της χρήσης ΤΠΕ, της βιωματικής μάθησης, των ομαδικών σχεδίων εργασίας (Αγαλιώτης, χ.χ. https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/727/3/02_chapter_05.pdf).

2.4. Διδακτικό υλικό (μορφή, περιεχόμενο, διδακτική χρήση)

Για την προετοιμασία των μαθητών του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. χρησιμοποιήθηκε ποικιλία υλικού:

1. Έντυπο υλικό: περιοδικά, βιβλία, με θέμα την κομμωτική και την περιποίηση του προσώπου. Το υλικό αυτό έδωσε το έναυσμα για συζητήσεις μέσα στην ομάδα και ανταλλαγή απόψεων, καθώς και για καλλιτεχνική αξιοποίηση, με ζωγραφιές και κολλάζ σε εξατομικευμένη και ομαδική εργασία.
2. Ηλεκτρονικό υλικό: παρακολούθηση φωτογραφιών και βίντεο από προηγούμενες δράσεις συνεκπαίδευσης και ολιγόλεπτων video κομμωτικής και περιποίησης προσώπου, προκειμένου οι μαθητές να μεταφερθούν νοερά στους χώρους των κομμωτηρίων.
3. Υλικό κομμωτηρίου και περιποίησης προσώπου κατά την πρακτική εφαρμογή μέσα στην τάξη, τη σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με υλικά/εργαλεία του κομμωτηρίου, καθώς και με τις πιο απλές μορφές περιποίησης των μαλλιών και του προσώπου. Το υλικό αυτό αξιοποιήθηκε για την εκμάθηση των προεπαγγελματικών δεξιοτήτων, μέσα από εκτέλεση οδηγιών και ανάληψη διαφορετικών ρόλων μέσα στην ομάδα.

2.5. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων-Τα διδακτικά βήματα

Οι δραστηριότητες στα πλαίσια της προετοιμασίας των μαθητών του Ε.Ε.Ε.ΕΚ., ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στις δραστηριότητες συνεκπαίδευσης, μπορούν συνοπτικά να περιγραφούν ως εξής:

Α. Θεωρητική προετοιμασία:

1. Συζήτηση μέσα στην ομάδα/διερεύνηση της κεντρικής ιδέας της συνεκπαίδευσης.
2. Σύνδεση με προηγούμενες ανάλογες εμπειρίες συνεκπαίδευσης των μαθητών.
3. Σχεδιασμός επιμέρους δραστηριοτήτων, μέσω σύντομων ιστοριών-σεναρίων που αφορούσαν τον χαρακτήρα των προγραμματισμένων δράσεων και εικαστικών αποτυπώσεων των σεναρίων.
4. Ανταλλαγή απόψεων και προτάσεις/ιδέες-συμβόλαιο για την ομαλή διεξαγωγή των δραστηριοτήτων.
5. Θεωρητική προετοιμασία μέσω εκπαιδευτικών video, περιοδικών, φωτοτυπιών κ.ά.
6. Σχεδιασμός των συναντήσεων συνεκπαίδευσης.

Β. Από τη θεωρία στην πράξη:

1. Εξοικείωση με απλές πρακτικές της κομμωτικής και της περιποίησης προσώπου.
2. Ανάληψη/παίξιμο ρόλων μέσα στην ομάδα, στα πλαίσια της πρακτικής εξάσκησης, στοχεύοντας στην ανάπτυξη προεπαγγελματικών δεξιοτήτων, μέσα και από τη βελτίωση και ενδυνάμωση των συνεργατικών και υποστηρικτικών σχέσεων της ομάδας.
3. Διάχυση της πρακτικής εφαρμογής και σε άλλους μαθητές του Ε..Ε.Ε.ΕΚ.
4. Διαμορφωτική αξιολόγηση-ανατροφοδότηση.

Αυτοτελή μικρά προγράμματα με βιωματικές ομαδικές δραστηριότητες αποτέλεσαν το κύριο μέρος της προετοιμασίας των μαθητών του Ε.Ε.Ε.ΕΚ., οι οποίοι δύο φορές την εβδομάδα είχαν συνάντηση προκειμένου να προετοιμαστούν συναισθηματικά και γνωστικά, στον βαθμό που ο καθένας θα μπορούσε να ανταποκριθεί, για τις δράσεις συνεκπαίδευσης με τους μαθητές του ΕΠΑ.Λ..

Στις συναντήσεις της η ομάδα του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. είχε ως άμεσο στόχο, μέσα σε κλίμα ηρεμίας, με εξατομικευμένες και μικροομαδικές παρεμβάσεις, να ενισχυθεί η διάθεση των μαθητών για συνεργασία και συμμετοχή. Με μικρά και σταθερά βήματα κι έχοντας ως γνώμονα τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, δόθηκε έμφαση στη δημιουργική έκφρασή τους, την ανάπτυξη γλωσσικών κι εκφραστικών δυνατοτήτων τους, στις προεπαγγελματικές δεξιότητες αλλά και στην ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα αυτό.

Στις αρχικές συναντήσεις, μέσω ελεύθερης ανοιχτής συζήτησης, αναλύθηκε και εξετάστηκε η έννοια της συνεκπαίδευσης με απλούς όρους και το τι αυτή η έννοια θα σήμαινε για το σχολείο και τους μαθητές. Κάνοντας μνεία και εμπειρικές αναδρομές, μέσω φωτογραφιών και βίντεο, στις προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών σε άλλα πλαίσια συνεκπαίδευσης, δόθηκε το στίγμα του νέου αυτού προγράμματος.

Μέσω σύντομων σεναρίων/ιστοριών περιγράφονταν και αναλύονταν οι επικείμενες συναντήσεις και οι μαθητές καλούνταν να αποτυπώσουν εικαστικά με ζωγραφιές ή/και κολλάζ ό,τι ήθελαν να μεταφέρουν στους άλλους μαθητές από το ΕΠΑ.Λ..

Παρακολουθώντας ολιγόλεπτα εκπαιδευτικά βίντεο, οι μαθητές βοηθήθηκαν στο να μεταφερθούν νοερά σε χώρους κομμωτηρίων και περιποίησης προσώπου, ενώ με το ξεφύλλισμα περιοδικών κομμωτικής δόθηκε το έναυσμα για ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και εμπειριών.

Το πέρασμα από τη θεωρία στην πράξη απαιτούσε οι μαθητές αρχικά να εξοικειωθούν με τις απλές πρακτικές της κομμωτικής και της περιποίησης προσώπου. Προαπαιτούμενο αποδείχθηκε ότι ήταν η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης μέσα στην ομάδα, καθώς και η ενδυνάμωση των συνεργατικών δεξιοτήτων των μαθητών. Παρουσιάζοντας στους μαθητές απλά υλικά/εργαλεία του κομμωτηρίου και της περιποίησης προσώπου, σταδιακά πετύχαμε την εξοικείωση με την απλή χρήση τους. Οι μαθητές ανέλαβαν διάφορους ρόλους (δραματοποίηση), παριστάνοντας ότι βρίσκονταν σε πραγματικό κομμωτήριο και εξασκήθηκαν στην ακολουθία απλών οδηγιών.

Με εναλλαγές ρόλων οι μαθητές αφέθηκαν, διστακτικά αρχικά και πιο πρόθυμα κατόπιν, ο ένας στον άλλον, δείχνοντας εμπιστοσύνη στο να δοκιμάσουν να χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία κομμωτικής καθώς και να περιποιηθούν ο ένας τον άλλον και όχι μόνο τους μαθητές του προγράμματος, αλλά και άλλους μαθητές του σχολείου.

Με αργά αλλά σταθερά βήματα, οι μαθητές απέκτησαν βαθμιαία μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να περιποιούνται και να χτενίζουν τους συμμαθητές τους. Σημαντικό κομμάτι της όλης διαδικασίας αποτέλεσε η επανάληψη και η σταθερότητα των βημάτων που ακολουθούνταν, προκειμένου να γίνει η εμπέδωση των διαδικασιών.

Η υπενθύμιση των κανόνων για αποφυγή ατυχημάτων ήταν επίσης μέρος της εκπαίδευσης, καθώς είναι πολύ σημαντικό να μπορούν να προφυλάσσουν οι μαθητές τους εαυτούς τους και τους άλλους από ατυχήματα.

Μετά την παρουσίαση της προετοιμασίας των μαθητών του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. στην εισήγηση θα παρουσιάσουμε τη μία συνάντηση συνεκπαίδευσης, δίωρης διάρκειας, που υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του εορτασμού της Παγκόσμιας Ημέρας των ατόμων με αναπηρία, 3^{η} Δεκεμβρίου 2017.

Στη συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων του Ε.Ε.Ε.ΕΚ., όπου αποφασίστηκαν σχετικές δράσεις στο σχολείο, η ομάδα καθηγητών του Π.Σ. πρότεινε την πρόσκληση στο σχολείο της ομάδας του 1^{ου} ΕΠΑ.Λ., για μια πρώτη γνωριμία. Η πρόταση έγινε αποδεκτή από την ομάδα του 1^{ου} ΕΠΑ.Λ. και ως στόχος τέθηκε η αλληλογνωριμία των μαθητών των δύο σχολείων. Από την πλευρά του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. τέθηκε ως στόχος η παρουσίαση-σύσταση των μαθητών και του σχολείου, μέσα από σχετικές εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες, ώστε να γίνει κατανοητό στους μαθητές του 1^{ου} ΕΠΑ.Λ. το πνεύμα της ισότιμης εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία, του δικαιώματός τους στην εκπαίδευση και το πώς αυτό γίνεται πράξη. Τέθηκε επίσης ως στόχος η συζήτηση για την από κοινού οργάνωση των δραστηριοτήτων.

Η εκπαιδευτική κουλτούρα του σχολείου είναι πολύ σημαντική για την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα καινοτόμων προγραμμάτων, ενώ παράλληλα, όπου υπάρχει και καλλιεργείται η

συμπεριληπτική κουλτούρα, δημιουργείται μια εκπαιδευτική κοινότητα που προωθεί, εμπνέει και στηρίζει την ασφάλεια, τη συνεργασία και την αποδοχή.

Οι μαθητές του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. είχαν δύο ανάλογες εμπειρίες από προηγούμενα σχολικά έτη οι οποίες αξιοποιήθηκαν και στο επίπεδο της προετοιμασίας τους για την εορταστική συνάντηση και στο επίπεδο της ενεργητικής εμπλοκής τους στην υλοποίηση της συνάντησης. Η πρώτη αφορούσε συνάντηση ομάδων μαθητών σε πρόγραμμα διασχολικής συνεργασίας ανάμεσα στο Ε.Ε.Ε.ΕΚ., το ΤΕΕ Ε.Α. Κατερίνης και τη Μέριμνα Παιδιού Κατερίνης, στα πλαίσια του προγράμματος «Ναι στο σχολείο-Ναι στη ζωή», που υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2015-16. Σε εκείνες τις συναντήσεις οι μαθητές πήραν μέρος σε εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν κυρίως σε αγρόκτημα (Μπίνιας & Χαρίσης, 2017).

Η δεύτερη εμπειρία συνεκπαίδευσης αφορούσε συνάντηση με μαθητές του συστεγαζόμενου σχολείου, 2ου ΕΠΑ.Λ., στα πλαίσια προγράμματος «Μουσικό Εργαστήρι-Κατασκευές αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων», το οποίο πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2016-2017. Οι μαθητές των ομάδων των δύο σχολείων, Ε.Ε.Ε.ΕΚ.-2ο ΕΠΑ.Λ., συμμετείχαν από κοινού σε εργαστήρι κατασκευής αυτοσχέδιας μαράκας, χρησιμοποιώντας ανακυκλώσιμα υλικά, ενώ στη συνέχεια οι μαθητές του Ε.Ε.Ε.ΕΚ παρουσίασαν στους μαθητές του ΕΠΑ.Λ. ένα τραγούδι το οποίο τραγουδούσαν/εκτελούσαν και στη γλώσσα της νοηματικής. Το «δίδαξαν» στους μαθητές του ΕΠΑ.Λ. και παρουσιάστηκε στην από κοινού εκδήλωση της 3ης Δεκεμβρίου, Ημέρας Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες, 2016. Με συμμετοχή μαθητών και από τα δύο σχολεία σχεδιάστηκε και βάφτηκε ένα τεράστιο πανό με θέμα την Ισότητα, στο οποίο όλοι έβαλαν τη δική τους πινελιά και αυτό επισφράγισε τα συναισθήματα χαράς και συγκίνησης που πλημμύρισαν τις καρδιές όλων των συμμετεχόντων.

Οι μαθητές, λοιπόν, του Ε.Ε.Ε.ΕΚ., όπως είχαν προετοιμαστεί με συναντήσεις-πρόβες παρουσίασης και έκφρασης, κατά τη συνάντηση του εορτασμού της 3ης Δεκεμβρίου 2017, συστήθηκαν και, μέσω προβολής σε διαδραστικό πίνακα τάξης του σχολείου, έδειξαν φωτογραφίες και βίντεο από τα προηγούμενα προγράμματα συνεκπαίδευσης που συμμετείχαν, σχολιάζοντάς τα με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και με τον τρόπο που ο κάθε μαθητής και η ομάδα είχε τη δυνατότητα. Οι μαθητές του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. κλήθηκαν και κατάφεραν με ενθουσιασμό και επιτυχία:

1. να καλωσορίσουν τους μαθητές του ΕΠΑ.Λ. προσφέροντάς τους ως δώρο το DVD-ROM από την έκδοση του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. (Μπίνιας & Χαρίσης, 2017), με στόχο να αξιοποιηθεί και από τους μαθητές του 1ου ΕΠΑ.Λ. στις δραστηριότητες του Π.Σ. στο σχολείο τους,
2. να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τις προηγούμενες αυτές εμπειρίες,
3. να περιγράψουν την εμπειρία τους στους νέους συμμαθητές τους, με ενθουσιασμό και με στόχο την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους για όσα με επιτυχία έχουν καταφέρει στο εκπαιδευτικό τους πλαίσιο,
4. να σχολιάσουν με λόγο περιγραφικό και με έκφραση συναισθημάτων τις φωτογραφίες και τα βίντεο που προβάλλονταν,
5. να συζητήσουν τις προσδοκίες τους από το νέο αυτό πρόγραμμα και να τις παρουσιάσουν μέσα από τις ζωγραφιές/κολλάζ που είχαν ετοιμάσει για τη μέρα αυτή.

2.6. Αξιολόγηση

Η αρχική-διαγνωστική αξιολόγηση αφορούσε στον έλεγχο των δεξιοτήτων, των γνώσεων και των διαθέσεων των μαθητών, καθώς και στην άντληση άλλων πληροφοριών που ήταν απαραίτητες για τον σωστό σχεδιασμό του προγράμματος (π.χ. συγκατάθεση γονέων). Καθώς το πρόγραμμα είναι εν εξελίξει, ασκείται η διαμορφωτική αξιολόγηση (Bloom et al., 1971), που αφορά στην παρακολούθηση της πορείας της προετοιμασίας των μαθητών για τις συναντήσεις με τους μαθητές του ΕΠΑ.Λ., σε πλαίσιο αυθεντικής αξιολόγησης που συνάδει με την επαγγελματική εκπαίδευση (Αγαλιώτης, 2008). Παρά τις αρχικές δυσκολίες που σχετίζονταν τόσο με την οργάνωση του ωρολόγιου προγράμματος του σχολείου, όσο και με τον σχεδιασμό των κοινών δραστηριοτήτων, η δεκτικότητα και ο ενθουσιασμός των συμμετεχόντων μαθητών απέδειξε ότι η υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος θα ήταν/είναι επιτυχής και οι θετικές συνέπειες πολυεπίπεδες, με βάση και τους αρχικούς στόχους.

Οι μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον, έχουν ενεργή συμμετοχή, επικοινωνούν τις πληροφορίες, ακολουθούν τις οδηγίες και εμφανίζουν ενισχυμένο αυτοσυναίσθημα. Η συνολική εμπειρία έχει επηρεάσει τη συμπεριφορά κάποιων μαθητών σε σημαντικό, για τα δικά τους δεδομένα, βαθμό.

3. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Τα Π.Σ. στηρίζονται στις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης που εδράζονται στον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και τις ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στο εκπαιδευτικό αγαθό, χωρίς διακρίσεις, στιγματισμό και περιθωριοποίηση. Η επαφή και συνεργασία ομάδων μαθητών και εκπαιδευτικών διαφορετικών σχολικών πλαισίων, ειδικής και γενικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, διευρύνει τον προβληματισμό για αλληλοαποδοχή, αμοιβαιότητα, ευελιξία στην αξιοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων, συλλογική δράση στην επίλυση προβλημάτων και ως προς την ισότιμη επαγγελματική αποκατάσταση. Ανάλογες είναι και οι πρακτικές και η στόχευση σε συνεργασίες ανάμεσα σε τμήματα του ίδιου σχολείου ή διαφορετικών σχολείων γενικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στα οποία φοιτούν μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η ΕΕΚΜΕΑ στα πλαίσια της ισότητας της πρόσβασης στην εκπαίδευση και των ίσων ευκαιριών και η ανάπτυξη Π.Σ. προϋποθέτουν την ύπαρξη διαφοροποιημένων-ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων για κάθε κατηγορία αναπηρίας και ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα στα κοινά επαγγελματικά σχολεία που να μπορούν να ενσωματώνουν τις αρχές της ειδικής επαγγελματικής αγωγής και της συνεκπαίδευσης (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2004). Παράλληλα, προϋποθέτουν σχολικές μονάδες ανοιχτές στις καινοτομίες, συνεργασίες ανάμεσα στις διευθύνσεις των σχολείων, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τα στελέχη της εκπαίδευσης αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, ειδικά, όταν πρόκειται για την επαγγελματική εκπαίδευση και επαγγελματική αποκατάσταση μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις προοπτικές ένταξής τους στην αγορά εργασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Bloom, B. S., Hastings, J.T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: MacGraw-Hill.

CEDEFOP (2014). *Vocational education and training in Greece. Short description.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved on 3 November 2017 from http://www.cedefop.europa.eu/el/publications-and-resources/publications/4130

Kruse, S., & Dedering, K. (2017). "The idea of inclusion: Conceptual and empirical diversities in Germany". *Improving Schools*, 21(1), 19-31. Retrieved on 3 April 2018 from https://doi.org/10.1177/1365480217707835

Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). "International developments in inclusive education: mapping the issues". *Cambridge Journal of Education,* 26 (1), 5-18.

Stainback, S., & Stainback, W., (1996). "Curriculum in Inclusive classrooms". In, Stainback, S. & Stainback, W. (eds.), *Inclusion: A guide for educators* (p.p.203-208). Baltimore: Paul H. Brookes.

Stradling, B., & Saunders, L. (1993). "Differentiation in practice: Responding to the needs of all pupils". *Educational Research*, 35(2), 127-137.

Walther-Thomas, C. (1997). "Co-teaching Experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time". *Journal of Learning Disabilities*, 30, 395-407.

Ελληνόγλωσσες

Αγαλιώτης, Ι. (2008[2]). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Οικοπροσαρμοστική προσέγγιση*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αγαλιώτης, Ι. (χ.χ.). "Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς". Ανακτήθηκε στις 20/3/2018 από http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3784/1124.pdf

Γκάρτζιος, Γ. (2014). "Μελέτη περίπτωσης ενοποίησης μιας σχολικής μονάδας που λειτουργούσε διασπασμένη σε δύο κτήρια. Μια "λαϊκή συνέλευση" και δύο συνελεύσεις". Στο, Μαστροθανάσης, Κ. (επιμ.), *Εκπαιδευτική επικοινωνία: Αναζητήσεις και προβληματισμοί στο χώρο της εκπαίδευσης*, Τόμος XII. Θήβα: Εκδόσεις Συλλόγου Εκπαιδευτικών Θήβας, «Ο Πίνδαρος».

Μπίνιας, Ν. & Χαρίσης, Α. (2017). *«Ναι στο σχολείο-Ναι στη ζωή». Βιωματικές δράσεις στο σχολείο και στη φύση για εκπαιδευτικούς και μαθητές*. DVD-ROM. Κατερίνη: Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Κατερίνης.

Νάνου, Α.(2009). "Διαφοροποίηση και ευελιξία σε «ένα σχολείο για όλους»". Ανακτήθηκε στις 20/2/2018 από http://www.specialeducation.gr/files/A_Nanou.doc

Νόμος 2817/2000. *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ Α' 78/14.03.2000

Νόμος 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. ΦΕΚ 199/2.10.2008.

Νόμος 4074/2012. *Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες*. ΦΕΚ 88/Α/ 11.4.2012.

Νόμος 4186/2013. *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις.* ΦΕΚ 193/ 17.9.2013.

Νόμος 4386/2016. *Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 83/11.5. 2016

Νόμος 4415/2016. *Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 159/6-9-2016.

"Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες με αξιοποίηση ηλεκτρονικών μέσων". Ανακτήθηκε στις 20/3/2018 από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/727/3/02_chapter_05.pdf

Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) 172811/Δ3/17-10-2016. *Καθορισμός Διαδικασίας, Σχεδιασμού, Υλοποίησης και Αξιολόγησης Προγραμμάτων Συνεκπαίδευσης.* ΦΕΚ Β΄ 3561/4.11.2016.

Υ.Α. 26381/2017. *Υλοποίηση Μεταλυκειακού Έτους - Τάξη Μαθητείας αρμοδιότητας ΥΠ.Π.Ε.Θ.* ΦΕΚ Β΄ 490/20.2.2017.

Υ.Α. 26412 /2017. *Πλαίσιο Ποιότητας Προγραμμάτων Σπουδών της ΕΕΚ.* ΦΕΚ Β΄ 490/20.2.2017.

Υ.Α. Φ7/136312/Δ4/2017. *Υλοποίηση Μεταλυκειακού Έτους - Τάξη Μαθητείας αρμοδιότητας ΥΠ.Π.Ε.Θ*. ΦΕΚ 2859/21.8.2017

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.).* Αθήνα.

Χατζημανώλη, Δ. (2005). "Από την ένταξη-ενσωμάτωση στη συμπερίληψη. Ένας επαναπροσδιορισμός της αντιμετώπισης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες". *Εκπαιδευτική Κοινότητα,* 72, 30-35.

Η κοινωνική πρόκληση της απασχόλησης και η εκπαιδευτική πολιτική: ο θεσμός της Μαθητείας στην αρχική επαγγελματική εκπαίδευση των ΕΠΑ.Λ.

Αθανάσιος Ε. Χαρίσης
Σ.Ε.Π., Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
chath13@gmail.com

Παναγιώτα Ζαχαράτου
Εκπαιδευτικός-Οικονομολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο πρόγραμμα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας & Καινοτόμες Εφαρμογές στην Εκπαίδευση» του Α.Π.Θ.,
1ο ΕΠΑ.Λ. Κατερίνης
pzacharatou@gmail.com

Γεώργιος Τζήμας
Εκπαιδευτικός, ΤΕ0103, Υπεύθυνος Μαθητείας, 1ο ΕΠΑ.Λ. Κατερίνης
tzimasgiorgos@yahoo.gr

Περίληψη
Η εργασία πραγματεύεται το θέμα της εισαγωγής του θεσμού της Μαθητείας στην επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.). Η εισαγωγή της Μαθητείας, που αποτελεί σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης, όπου η εκπαίδευση γίνεται κατά ένα μέρος στο σχολείο και κατά το άλλο μέρος σε χώρο εργασίας, αποτελεί προσπάθεια της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και ενίσχυση της απασχόλησης των νέων αποφοίτων ΕΠΑ.Λ. Σκοπός της εισήγησης είναι να αναζητηθούν, μέσα από αναφορά στο σύγχρονο οικονομικό περιβάλλον της κρίσης, στην εφαρμογή του θεσμού της Μαθητείας σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες και στο νομοθετικό πλαίσιο υλοποίησης της Μαθητείας στα ΕΠΑ.Λ., οι προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής του θεσμού, ώστε να είναι επωφελής και για τους εργαζόμενους νέους και για τους εργοδότες. (Σημ. Όλοι οι όροι που χρησιμοποιούνται στο κείμενο στο αρσενικό γένος αφορούν και τα δύο γένη).

Λέξεις-κλειδιά: Μαθητεία, αγορά εργασίας, απασχόληση, επαγγελματική εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Στις σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες το κοινωνικό μοντέλο που χαρακτηριζόταν από το δικαίωμα της εργασίας, την ομαλότητα στην πορεία του βίου, ως προς τη σειρά εκπαίδευση-ένταξη στην αγορά εργασίας- αποχώρηση από την εργασία, τη σταθερότητα, την ασφάλεια και την κοινωνική προστασία έχει πλέον αποδυναμωθεί. Η ανεργία στις χώρες της Ευρώπης που βρίσκονται σε οικονομική ύφεση είναι συνεχώς διογκούμενη. Οι ευκαιρίες σταδιοδρομίας περιορίζονται. Τα ωράρια γίνονται πιο ελαστικά. Οι συνθήκες εργασίας δεν είναι σταθερές. Οι προϋποθέσεις, τα μέσα και οι μορφές κοινωνικής προστασίας αποδυναμώνονται (Cedefop, 2014).

Όλα τα παραπάνω από τη μία απορρυθμίζουν τη ζωή και την ομαλότητά της κι από την άλλη επιτείνουν παλιές κοινωνικές ανισότητες, για τις οποίες δόθηκαν αγώνες ώστε να περιοριστούν. Οι ανισότητες αυτές σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την πρόσβαση στην αγορά εργασίας και μπορούν να αναλυθούν σε ανισότητες μεταξύ κοινωνικών τάξεων, μεταξύ των φύλων, ομάδων διαφορετικών εθνοτήτων, γεωγραφικών περιοχών, ηλικιακών ομάδων. Αναπόφευκτη είναι και η σύγκρουση μεταξύ των γενεών με αντικείμενο τις μειωμένες εργασιακές ευκαιρίες και κατ' επέκταση τις οικονομικές και κοινωνικές ευκαιρίες (Ζαρίφης, 2010).

Υψηλή, λοιπόν, ανεργία, ανειδίκευτο προσωπικό, 'working poor', 'NEETs' (young people not in education, employment or training) αποτελούν την πραγματικότητα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι σημερινοί νέοι στην αγορά εργασίας (Eurofound, 2012; Gautié & Ponthieux, 2017). Η μετάβαση από την εκπαίδευση στην εργασία είναι συνδεδεμένη με απροσδιόριστα 'κενά' που συνεπάγονται ανασφάλειες και απογοητεύσεις. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση και η επαγγελματική κατάρτιση αποτελούν επένδυση που ενισχύει την απασχόληση (Becker, 1975).

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές στην Ελλάδα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στοχεύουν διαχρονικά στο να κάνουν την επαγγελματική εκπαίδευση πιο ελκυστική και να την συνδέσουν με την αγορά εργασίας αλλά δεν τα έχουν καταφέρει και η ελληνική κοινωνία επιμένει στην ακαδημαϊκή εκπαίδευση (Ιακωβίδης, 1998· Cedefop, 2014). Η πιο πρόσφατη προσπάθεια της εκπαιδευτικής πολιτικής προς αυτή την κατεύθυνση αφορά την εισαγωγή της Μαθητείας στα ΕΠΑ.Λ. Ως Μαθητεία ορίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο ο μαθησιακός χρόνος εναλλάσσεται μεταξύ χώρου εργασίας και εκπαιδευτικής δομής. Ο μαθητευόμενος συνδέεται με συμφωνητικό Μαθητείας με τον εργοδότη, μπορεί να λαμβάνει αμοιβή ή επίδομα, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, και έχει ασφαλιστική κάλυψη (Υ.Α. Φ7/136312/Δ4/2017).

Η εργασία αποτελεί βιβλιογραφική μελέτη. Σκοπός της μελέτης είναι να εξετάσει τις δυνατότητες και τις προοπτικές του θεσμού της Μαθητείας ως προς τη σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και την ενίσχυση της απασχόλησης των αποφοίτων των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.). Διαπραγματευόμαστε, λοιπόν, τον θεσμό της Μαθητείας, που μόλις πρόσφατα θεσπίστηκε για τα ΕΠΑ.Λ., και προσπαθούμε να δώσουμε απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Μπορεί ο συνδυασμός τεχνικής-επαγγελματικής γνώσης και πρακτικής δεξιότητας να καταστεί ωφέλιμος και για τις δύο πλευρές, δηλαδή και για την επιχείρηση και τον ασκούμενο;
2. Ποια είναι τα προβλήματα που δημιουργούνται στην εφαρμογή της;
3. Ο θεσμός μπορεί να επιβιώσει στο πλαίσιο της ευρύτερης αγοράς εργασίας και ενός έντονου ανταγωνισμού και κάτω από ποιες προϋποθέσεις;

Εξετάζονται, λοιπόν, κριτικά α) σχετική βιβλιογραφία με το σύγχρονο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον και με προηγούμενη εφαρμογή του θεσμού της Μαθητείας σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, β) σχετική βιβλιογραφία από την ελληνική εμπειρία αλλά και γ) νομοθετικά δεδομένα από την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με την Επαγγελματική Εκπαίδευση και τη Μαθητεία, που αναλύονται με βάση τα ερωτήματα της εργασίας. Προκύπτουν αποτελέσματα για τις δυνατότητες και προοπτικές της σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας μέσω της Μαθητείας προς όφελος και των εργαζομένων και των εργοδοτών, για τον ρόλο του θεσμού της Μαθητείας στο νέο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον και τις προϋποθέσεις επιτυχίας του θεσμού για την προώθηση της επαγγελματικής αποκατάστασης των νέων.

2. Η κοινωνική πρόκληση της απασχόλησης και η εκπαιδευτική πολιτική

2.1. Η αγορά εργασίας και η απασχόληση

Την αγορά εργασίας αποτελούν οι μισθωτοί, που εντοπίζονται στον πυρήνα της και διαμορφώνουν μια εσωτερική σχέση μαζί της πουλώντας την εργασία τους έναντι ενός μισθού και οι άνεργοι που επιθυμούν να εργασθούν, διαθέτουν δηλαδή την εργατική τους δύναμη προς πώληση στην αγορά, αλλά για διάφορους λόγους δεν μπορούν να εξασφαλίσουν μια θέση εργασίας. Οι εργοδότες, οι αυτοαπασχολούμενοι και τα μέλη των οικογενειακών επιχειρήσεων που προσφέρουν εργασία αλλά δεν αμείβονται συνιστούν κατηγορίες εργαζομένων, προσμετρώνται στο εργατικό δυναμικό και μαζί με τους μισθωτούς συνθέτουν τη δομή της απασχόλησης (Ευστράτογλου & Νικολοπούλου, 2010).

Σ' ένα καθεστώς στην ελληνική αγορά εργασίας η οποία επηρεάζεται άμεσα από τη δημοσιονομική και οικονομική κρίση (Cedefop, 2014), η ποικιλία των μορφών απασχόλησης, οι καταστάσεις παροδικής ή προσωρινής εργασίας, οι ευέλικτες μορφές απασχόλησης, οι περίοδοι ανεργίας, επιδοτούμενης ανεργίας ή επιδοτούμενης κατάρτισης, η τηλεργασία καθιστούν απλοϊκό τον διαχωρισμό μεταξύ απασχόλησης και ανεργίας (Φωτόπουλος, 2013). Όμως και τώρα άτομα με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, που εγκατέλειψαν πρόωρα τα συστήματα εκπαίδευσης και δε διαθέτουν πιστοποιημένα επαγγελματικά προσόντα, έχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να πληγούν από την ανεργία, την υποαπασχόληση, τη μαύρη ή παράνομη εργασία.

Σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, η εκπαίδευση και η επαγγελματική κατάρτιση, αρχική ή συνεχιζόμενη, αποτελούν επένδυση που ενισχύει την απασχόληση και την οικονομική ανάπτυξη (Becker, 1975).

Παρόλο που οι μορφές ένταξης των ατόμων στην εργασία, αποκλεισμού τους από την αγορά εργασίας και οι σχέσεις εργασίας είναι πιο περίπλοκες, λόγω και των δεσμών των εθνικών και διεθνών εκπαιδευτικών και οικονομικών στρατηγικών, είναι γεγονός ότι οι ευκαιρίες μάθησης και απόκτησης επαγγελματικών δεξιοτήτων, η ποιότητα και η διάρκεια της μάθησης, η αναγνώριση και πιστοποίηση της επαγγελματικής μάθησης, δίνουν το στρατηγικό πλεονέκτημα για την πρόσβαση ή μη των νέων στην εργασία και στην επαγγελματική εξέλιξη.

Επιπλέον, προστίθενται καινούργια κριτήρια ως προς την πρόσβαση και επιβίωση των νέων στην αγορά εργασίας, τα οποία αφορούν τη σπανιότητα της εξειδίκευσης, τις δυνατότητες επανακατάρτισης, τις δεξιότητες ανθεκτικότητας και προσαρμογής του εργαζόμενου στη νέα κουλτούρα εργασίας. Η βαθύτερη κατανόηση των ζητημάτων, η ικανότητα προσαρμογής στις ευέλικτες συνθήκες στο περιβάλλον εργασίας, η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με άτομα διαφορετικής ηλικίας, φύλου, πολιτισμού, εθνότητας συντελούν στην κατάστρωση ενός ευέλικτου και αναπροσαρμόσιμου σχεδίου εργασίας-ζωής (Goldstein & Gessner, 1988 · Φωτόπουλος, 2013). Η επαγγελματική ικανότητα, τελικά, είναι μια πολυπαραγοντική ικανότητα που βασίζεται στις γνώσεις που αποκτήθηκαν κατά την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ), στην ευέλικτη αξιοποίησή τους σε περιβάλλοντα διαφορετικά από αυτά στα οποία αποκτήθηκαν, στον εμπλουτισμό τους μέσα από τις διαφοροποιημένες εργασιακές εμπειρίες που ενσωματώνονται μετασχηματιστικά στις θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις του κάθε εργαζόμενου (Ζαρίφης, 2010).

2.2. Η εκπαιδευτική πολιτική για τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας

Από ευρωπαϊκούς οργανισμούς εκτιμάται ότι το 2020 το 60% των θέσεων εργασίας στην Ελλάδα θα απαιτεί προσόντα μεσαίου επιπέδου που αποκτώνται μέσω της ΕΕΚ (Cedefop, 2014). Πολλοί υπεύθυνοι στο πολιτικό επίπεδο αναδεικνύουν την ΕΕΚ ως τον παράγοντα που μπορεί να δώσει λύσεις μέσα στην κρίση σε ιδιώτες, επιχειρήσεις, κοινότητες και κοινωνίες γενικότερα, προσφέροντας περισσότερες επιλογές στα άτομα και προωθώντας την ανταγωνιστικότητα των επιχειρήσεων (ETF-ILO-UNESCO, 2012; Cedefop, 2014). Οι ίδιες οι επιχειρήσεις καλούνται να συνδράμουν σ' αυτήν την πολιτική με συναίσθηση ότι η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των νέων αποτελεί επένδυση και για τις ίδιες (Koudahl, 2010).

Επομένως, παλιές στάσεις των νέων και της ελληνικής οικογένειας απέναντι στην ΕΕΚ χρήζουν αναπροσαρμογής. Από τη μια ανέκαθεν υπήρχε έντονη ζήτηση για γενική εκπαίδευση με ακαδημαϊκή προοπτική. Η ΕΕΚ εξακολουθεί να θεωρείται από τους νέους υποδεέστερη επιλογή. Αυτό συμβαίνει παρόλο που έρευνες εμφανίζουν τους αποφοίτους της να συναντούν μικρότερες δυσκολίες στην εύρεση απασχόλησης και παρά τις συνεχείς προσπάθειες της εκπαιδευτικής πολιτικής και της πολιτικής απασχόλησης να την αναδείξουν ως εναλλακτική αναπτυσσόμενη λύση και στην εποχή της κρίσης (Γκλαβάς κ.ά., 2008).

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές στην Ελλάδα στοχεύουν στο να κάνουν τη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση πιο ελκυστική και να την συνδέσουν με την αγορά εργασίας μέσω της Μαθητείας (Cedefop, 2014). Η Μαθητεία, ως σύστημα ΕΕΚ, στο οποίο ο μαθησιακός χρόνος εναλλάσσεται μεταξύ χώρου εργασίας και εκπαιδευτικής δομής, είναι αναγνωρισμένη διεθνώς και ενδείκνυται για οικονομίες που τους ενδιαφέρει η τεχνολογική ανάπτυξη, η οικονομική ανάκαμψη και η πρόσβαση των νέων στην αγορά εργασίας (Wiesner & Horizonte, 2014; Kramarz & Viarengo, 2015). Η εφαρμογή αυτής της πολιτικής στην επαγγελματική εκπαίδευση αναμένεται να έχει θετικά αποτελέσματα στην αντιμετώπιση της ανεργίας των νέων, των προβλημάτων ένταξής τους στο χώρο της εργασίας και στην παροχή περισσότερων ευκαιριών σ' αυτούς που έχουν πληγεί από τις οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών. Ευκαιριών, σε μια εποχή κρίσης που η ανεργία των πτυχιούχων πανεπιστημιακών πτυχίων αυξάνεται, ενώ υπάρχει τάση να απασχολούνται σε θέσεις που απαιτούν κατώτερα προσόντα απ' όσα αντικατοπτρίζουν τα πτυχία τους (Γκλαβάς κ.ά., 2008).

Το ευρωπαϊκό σχέδιο δράσης για την απασχόληση των νέων, αποβλέποντας στη μείωση της ανεργίας που τους πλήττει, έχει ως στόχους (Cedefop, 2014):

- να συνδεθεί η εκπαίδευση και ειδικότερα η επαγγελματική εκπαίδευση με την εργασία,

- να αναβαθμιστεί με νομοθετικές παρεμβάσεις η ΕΕΚ,
- να ενημερωθούν περισσότερο οι νέοι μέσω του επαγγελματικού προσανατολισμού,
- να αυξηθεί η προσφορά εκπαίδευσης στο χώρο της εργασίας, μέσω της ενίσχυσης της Μαθητείας.

Από την άλλη προωθείται ο διαχωρισμός της επαγγελματικής εκπαίδευσης από την κατάρτιση. Η κατάρτιση όμως δεν μπορεί να θεωρείται υποδεέστερο είδος εκπαίδευσης που απλώς προετοιμάζει τα άτομα για μηχανιστική και τυποποιημένη εκτέλεση έργων, χωρίς βαθύτερη κατανόηση του όλου πλαισίου. Διεθνώς η ΕΕΚ αναβαθμίζεται ως παράγοντας που μπορεί να συμβάλει στη μείωση της φτώχειας, την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης και την αύξηση της ανταγωνιστικότητας (Lamza-Maronić et al., 2014).

Ως βασικό στόχο, τόσο της αρχικής όσο και της συνεχιζόμενης ΕΕΚ, οι μελετητές θεωρούν τη σύνδεση με την απασχόληση μέσα από μία όσο πιο εκσυγχρονισμένη σε ειδικεύσεις και στοχευμένη ΕΕΚ. Ο στόχος αυτός μπορεί να προσεγγιστεί μέσω ενός ικανού βαθμού σύνδεσης της ΕΕΚ με άλλους αρμόδιους φορείς για την εργασία και την απασχόληση, καθώς και μέσω της επικαιροποίησης των προγραμμάτων ΕΕΚ, ώστε να αντικατοπτρίζουν τις πραγματικές τωρινές και μελλοντικές ανάγκες της παραγωγής και της οικονομίας γενικότερα (Cockrill, 1997 · Φωτόπουλος, 2013).

2.3. Η Μαθητεία ως θεσμός στην επαγγελματική εκπαίδευση

Ως Μαθητεία ορίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο ο μαθησιακός χρόνος εναλλάσσεται μεταξύ χώρου εργασίας και εκπαιδευτικής δομής, γι αυτό και ονομάζεται «δυικό σύστημα» ΕΕΚ ή «εναλλασσόμενη εκπαίδευση, κατάρτιση» (Παϊδούση, 2014). Ο μαθητευόμενος συνδέεται με συμφωνητικό Μαθητείας με τον εργοδότη, λαμβάνει αμοιβή ή επίδομα, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, και έχει ασφαλιστική κάλυψη.

Οι χώρες που έχουν αναπτύξει με επιτυχία το δυικό σύστημα της Μαθητείας και που τυγχάνουν ευρείας κοινωνικής αποδοχής και κύρους είναι της Γερμανίας και της Αυστρίας. Ιδιαίτερα το γερμανικό μοντέλο έχει συγκεντρώσει τη διεθνή προσοχή, κυρίως λόγω της συνεισφοράς του στο οικονομικό θαύμα της χώρας. Αυτό που φαίνεται να αποτελεί αιτία επιτυχίας του θεσμού στις χώρες αυτές είναι η κουλτούρα που υπάρχει, ώστε οι επιχειρήσεις να αναγνωρίζουν τα οφέλη από την εκπαίδευση μαθητευόμενων και οι μαθητές να την επιλέγουν σε μεγάλο ποσοστό (πάνω από 50%). Δηλαδή, αναγνωρίζεται ότι η Μαθητεία είναι αμοιβαία επωφελής, για όλους τους εμπλεκομένους. Ο συνδυασμός μάθησης με εργασία έχει ως συνέπεια οι νέοι αποκτούν εργασιακή εμπειρία η οποία ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της αγοράς σε αντίθεση με τη γνώση που πολλές φορές καταλήγει παρωχημένη. Έχει αποδειχθεί, από το παράδειγμα της Γερμανίας, πως οι μαθητευόμενοι που λαμβάνουν ένα ποιοτικό πρόγραμμα καταλήγουν να απασχολούνται σε μεγάλες βιομηχανικές ή εμπορικές επιχειρήσεις αντιμετωπίζοντας υψηλή εργασιακή ασφάλεια (Winkelmann, 1996). Το σύστημα Μαθητείας θεωρείται παραδειγματικό όχι μόνο λόγω του ρόλου του στη συνολική οικονομία αλλά και επειδή προσφέρει επιθυμητά αποτελέσματα για όσους συμμετέχουν: μια καλοπληρωμένη και ενδιαφέρουσα εργασία, επαρκής ασφάλεια της εργασίας και δυνατότητες προόδου (Fersterer et al., 2008).

Επιπλέον, οι Euwals & Winkelmann (2001) στην έρευνά τους, στην οποία εξετάζεται γιατί οι επιχειρήσεις είναι πρόθυμες να επενδύσουν στη Μαθητεία ακόμη και όταν οι μαθητευόμενοι εγκαταλείπουν την επιχείρηση με το τέλος του προγράμματος, διαπίστωσαν ότι αυτοί που παραμένουν στην επιχείρηση κατάρτισης μετά τη λήψη του διπλώματός τους έχουν υψηλότερους μισθούς και παραμένουν στην πρώτη εργασία τους περισσότερο από τους μαθητευόμενους που εγκαταλείπουν την επιχείρηση κατάρτισης. Αυτά τα αποτελέσματα τους οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι οι επιχειρήσεις χρησιμοποιούν το σύστημα Μαθητείας για να επιλέξουν και να διατηρήσουν τους πιο ικανούς μαθητευόμενους, αντισταθμίζοντας έτσι το κόστος της επένδυσης σε δεξιότητες. Ένας επιπλέον λόγος της επένδυσης των επιχειρήσεων στη Μαθητεία είναι και η σημαντικότητα των οικονομικών κινήτρων (επιχορηγήσεις, εκπτώσεις φόρου) προς τις επιχειρήσεις προκειμένου να συμμετάσχουν σε προγράμματα κατάρτισης μέσω του προγράμματος. Τα κίνητρα μπορεί να αφορούν το σύνολο των επιχειρήσεων ή/και συγκεκριμένους κλάδους ή επαγγελματικές δραστηριότητες.

Στα προαναφερόμενα οφέλη δεν μπορούμε να μην συμπεριλάβουμε το γεγονός ότι στη Γερμανία και στην Αυστρία οι επαγγελματικές σχολές Μαθητείας υπόσχονται υψηλές προοπτικές απασχόλησης, ενώ η ανεργία των νέων είναι πολύ χαμηλή γεγονότα τα οποία καθιστούν αναπόφευκτα τον θεσμό επιτυχημένο. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θα πρέπει να υιοθετηθεί ατόφιο σε άλλες χώρες το γερμανικό ή το αυστριακό μοντέλο, καθώς πολλοί ερευνητές υπογραμμίζουν τις δυσκολίες που προκύπτουν όταν ‘δανείζονται’

πολιτικές και δε λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες κάθε χώρας (Brown, Green & Lauder, 2001; Halpin & Troyna, 1995; Herrigel & Sabel, 1995; Robertson & Waltman, 1992).

Παρά το γεγονός ότι το γερμανικό μοντέλο Μαθητείας χαρακτηρίζεται από τα πιο αποτελεσματικά αυτό δεν συνεπάγεται την ανυπαρξία αδυναμιών οι οποίες και θα πρέπει να ξεπεραστούν (Soskice, 2003). Οι επιχειρήσεις όχι μόνο στη Γερμανία αλλά και στην Ελλάδα, δεν προσφέρουν εύκολα θέσεις Μαθητείας αν και επιλέγουν να εκπαιδεύσουν τους νέους. Ίσως αυτό να συνδέεται από την μια με ένα ανεπαρκές σύστημα πληροφόρησης και ενημέρωσης των επιχειρήσεων σχετικά με τα οφέλη από την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα της Μαθητείας και από την άλλη με το τεράστιο πρόβλημα της γραφειοκρατίας. Ο Steinmann (2000) υπογραμμίζει ότι το πρόβλημα που φαίνεται να απειλεί την Μαθητεία είναι ο μειούμενος αριθμός των επιχειρήσεων που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Από τη μια η μετάβαση από το σχολείο στη Μαθητεία όσο και από τη Μαθητεία στην αγορά εργασίας χαρακτηρίζεται ως προβληματική, εξαιτίας καθυστερήσεων ή διακοπών από κενά ανεργίας που παρεμβάλλονται (Barabasch et al., 2009). Από την άλλη παρατηρείται μεταβολή των απαιτήσεων σε δεξιότητες των γερμανών εργοδοτών (συμπεριλαμβανομένων των νέων δεξιοτήτων που συνδέονται συχνά με ευρύτερη και περισσότερο θεωρητική κατάρτιση) που αυξάνουν το κόστος για τις επιχειρήσεις κατάρτισης, παρακμή της μεταποίησης και ιδιαίτερη ανάπτυξη του τριτογενή τομέα παραγωγής (Thelen, 2007).

Πόσο εύκολο είναι να επιβιώσει ο θεσμός στο πλαίσιο της ευρύτερης αγοράς εργασίας και ενός έντονου ανταγωνισμού; Η τεχνολογική πρόοδος αυξάνει τις απαιτήσεις της εργασίας και δεν είναι καθόλου εύκολο να προσαρμοστεί το πρόγραμμα της Μαθητείας το ίδιο γρήγορα. Έτσι, πολλές έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα πως το μέλλον του θεσμού είναι δυσοίωνο, καθώς κάτω από το πλαίσιο του έντονου ανταγωνισμού πολλές επιχειρήσεις αναγκάζονται να κλείσουν και οι μαθητευόμενοι διακόπτουν την κατάρτισή τους (Fersterer et al., 2008).

2.4. Ο θεσμός της Μαθητείας στην αρχική επαγγελματική εκπαίδευση των ΕΠΑ.Λ.

Η εισαγωγή της Μαθητείας στα ΕΠΑ.Λ. είναι η πιο πρόσφατη προσπάθεια της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας με σκοπό τη σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Με μια σειρά Νόμων και Υπουργικών Αποφάσεων (Υ.Α.) το Υπουργείο Παιδείας επιχειρεί να εισαγάγει τον θεσμό (http://www.minedu.gov.gr/texniki-ekpaideusi-2/mathiteia/thesmiko-plaisio).

Με τον Νόμο 4186/2013 θεσμοθετείται η Μαθητεία στα ΕΠΑ.Λ.. Σύμφωνα με το άρθρο 7 του Νόμου ως προς τη διάρθρωση σπουδών Επαγγελματικού Λυκείου και Τάξεις Μαθητείας προβλέπονται τα εξής:

> *Το Επαγγελματικό Λύκειο προσφέρει δύο κύκλους σπουδών, οι οποίοι ανήκουν στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα: α. το «Δευτεροβάθμιο Κύκλο Σπουδών» και β. το «Μεταδευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών», την «Τάξη Μαθητείας».*
>
> *Στην «Τάξη Μαθητείας» (εκπαίδευση στο χώρο εργασίας) η οποία είναι προαιρετική, εγγράφονται οι κάτοχοι απολυτηρίου και πτυχίου του δευτεροβάθμιου κύκλου σπουδών του ΕΠΑ.Λ.. Η «Τάξη Μαθητείας», που εφαρμόζει το δυϊκό σύστημα εκπαίδευσης (Μαθητείας) του Ο.Α.Ε.Δ. έχει διάρκεια ένα (1) έτος και περιλαμβάνει Μαθητεία με εκπαίδευση στο χώρο εργασίας, Μάθημα Ειδικότητας και Προπαρασκευαστικά Μαθήματα Πιστοποίησης στη σχολική μονάδα αντίστοιχα. Την ευθύνη υλοποίησης της τάξης Μαθητείας, της τοποθέτησης σε χώρους εργασίας των φοιτούντων, καθώς και όλα τα σχετικά με αυτήν έχει το ΕΠΑ.Λ. και ο Ο.Α.Ε.Δ..*

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών διαμορφώνονται σύμφωνα με τις κατευθύνσεις του ευρωπαϊκού συστήματος πιστωτικών μονάδων για την ΕΕΚ (European Credit System for Vocational and Education and Training -ECVET). Για τη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών κάθε τομέα και ειδικότητας λαμβάνονται υπόψη, εφόσον υπάρχουν, και τα σχετικά επαγγελματικά περιγράμματα που πιστοποιούνται από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.).

Με βάση τον παραπάνω Νόμο επιχειρείται η υλοποίηση Πιλοτικής Τάξης Μαθητείας (Υ.Α. 20405/373/2016) στην Περιφέρεια Αττικής και στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας, στο ΕΠΑ.Λ. Κορωπίου Αττικής και στο 2° ΕΠΑ.Λ. Σταυρούπολης αντίστοιχα. Στο πλαίσιο υλοποίησης πραγματοποιούνται

και δράσεις δημοσιότητας προκειμένου να αναδειχθεί ο θεσμός της Μαθητείας και να ενδυναμωθεί η συνεργασία των συναρμόδιων φορέων, που είναι απαραίτητη για την επιτυχία του θεσμού.

Με τον Νόμο 4386/2016 η «Τάξη Μαθητείας» μετονομάζεται και εντάσσεται στο μη τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα:

Το Επαγγελματικό Λύκειο προσφέρει δύο κύκλους σπουδών ως εξής:

α. το «Δευτεροβάθμιο Κύκλο Σπουδών», που ανήκει στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και

β. το «Μεταλυκειακό έτος-τάξη Μαθητείας», που αποτελεί «Μεταδευτεροβάθμιο Κύκλο Σπουδών» και ανήκει στο μη τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σύμφωνα με το άρθρο 66 του Νόμο 4386/2016 τροποποιείται το άρθρο 7 του Νόμου 4186/2013 και τα υπόλοιπα άρθρα:

Το «Μεταλυκειακό έτος -τάξη Μαθητείας» είναι προαιρετικό. Προϋπόθεση εγγραφής στο «Μεταλυκειακό έτος -τάξη Μαθητείας» είναι απολυτήριο και πτυχίο του δευτεροβάθμιου κύκλου σπουδών του ΕΠΑ.Λ., καθώς και παλαιότερων τύπων σχολείων Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ισότιμων με το ΕΠΑ.Λ.. Το «Μεταλυκειακό έτος-Τάξη Μαθητεία» εφαρμόζει το δυικό σύστημα εκπαίδευσης (Μαθητείας), έχει διάρκεια ένα (1) σχολικό έτος και περιλαμβάνει: α) Μαθητεία με εκπαίδευση στο χώρο εργασίας και β) μαθήματα Ειδικότητας και Προπαρασκευαστικά Μαθήματα Πιστοποίησης στη σχολική μονάδα, αντίστοιχα. Την ευθύνη υλοποίησης του «Μεταλυκειακού έτους-Τάξης Μαθητείας», έχει το ΕΠΑ.Λ. ή το Ε.Κ.

Επίσης, τροποποιείται το άρθρο 9 του Νόμου 4186/2013 και ισχύει ως εξής:

Στο «Μεταλυκειακό έτος -τάξη Μαθητείας» εφαρμόζεται:

α) πρόγραμμα εργαστηριακών μαθημάτων της ειδικότητας επτά (7) συνολικά ωρών, το οποίο διδάσκεται στη σχολική μονάδα του ΕΠΑ.Λ. ή του Ε.Κ., από εκπαιδευτικό προσωπικό του ΕΠΑ.Λ. ή του Ε.Κ. για ένα διδακτικό έτος και

β) «Πρόγραμμα εκπαίδευσης στο χώρο εργασίας-Μαθητεία σε εργασιακό χώρο» είκοσι οκτώ (28) ωρών εβδομαδιαίως, επιμερισμένο τουλάχιστον σε τέσσερις (4) ημέρες για ένα σχολικό έτος. Η συνολική διάρκεια του προγράμματος Μαθητείας είναι εννέα (9) μήνες.

Το «Πρόγραμμα εκπαίδευσης στο χώρο εργασίας-Μαθητεία σε εργασιακό χώρο» διέπεται από σύμβαση, που συνάπτεται μεταξύ του μαθητή και του εργοδότη (φυσικό ή νομικό πρόσωπο, ιδιωτικού ή δημοσίου δικαίου) και θεωρείται από τον Διευθυντή της οικείας σχολικής μονάδας. Το εργαστηριακό μάθημα πραγματοποιείται στα οικεία Εργαστηριακά Κέντρα ή στα Σχολικά Εργαστήρια των ΕΠΑ.Λ.

Με την ολοκλήρωση του «Μεταλυκειακού έτους -τάξης Μαθητείας» οι απόφοιτοι λαμβάνουν από το ΕΠΑ.Λ. βεβαίωση παρακολούθησης, για τη συμμετοχή στις εξετάσεις πιστοποίησης. Έχουν το δικαίωμα, αφού παρακολουθήσουν Προπαρασκευαστικό Πρόγραμμα Πιστοποίησης, συνολικής διάρκειας εβδομήντα (70) ωρών, το οποίο οργανώνεται και πραγματοποιείται από τα ΕΠΑ.Λ. και τα Ε.Κ., να συμμετάσχουν σε διαδικασίες πιστοποίησης προσόντων, οι οποίες διεξάγονται κάθε χρόνο από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.. και να αποκτήσουν Πτυχίο Επαγγελματικής Ειδικότητας Εκπαίδευσης και Κατάρτισης επιπέδου 5.

3. Συμπεράσματα-προϋποθέσεις επιτυχίας του θεσμού της Μαθητείας

Η γρήγορη ποσοτική και ποιοτική επέκταση των εκπαιδευτικών ευκαιριών, μέσω της Μαθητείας, ίσως είναι το κλειδί της οικονομικής ανάπτυξης. Χωρίς παιδεία, ειδικά δε χωρίς τεχνική-επαγγελματική παιδεία, δεν υπάρχει ανάπτυξη, αλλά και χωρίς ανάπτυξη δε διασφαλίζονται οι προϋποθέσεις διαρκούς εκσυγχρονισμού και ανόδου της παιδείας. Σ' αυτό το πλαίσιο είναι επιβεβλημένο η ΕΕΚ να αντιμετωπίζεται ενιαία, με συμπληρωματικότητα και συνέχεια (Υ.Α. 26412/2017 · Υ.Α. 26381/2017).

Για την εξασφάλιση της επιτυχίας του θεσμού της Μαθητείας βασικές προϋποθέσεις μπορούν να θεωρηθούν (Ζωγόπουλος & Γκολώνης, 2017· Κακαρά κ.ά., 2018):

1. Να αποτελέσει η Μαθητεία μια γέφυρα για τον μετασχηματισμό της θεωρητικής γνώσης σε μια πρακτική εργασιακή εκπαίδευση μέσω του συνδυασμού της σχολικής μάθησης με τη μάθηση στον πραγματικό εργασιακό χώρο.
2. Η δέσμευση των εργοδοτών-επιχειρήσεων για την πραγματική παροχή κατάρτισης στους μαθητευόμενους, ώστε να μπορέσουν αυτοί στο μέλλον να ανταποκριθούν στις ανάγκες της εταιρίας, να αποτελέσουν ικανά προς πρόσληψη στελέχη και να αυξήσουν την καινοτομία και ανταγωνιστικότητα της εταιρίας.

3. Η λειτουργία της Μαθητείας ως μέσο απόκτησης υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης και εξειδικευμένων επαγγελματικών προσόντων και όχι ως τρόπος για τη «φθηνή» απασχόληση ατόμων που ως μαθητευόμενοι έχουν, σε σύγκριση με άλλους εργαζόμενους, μειωμένα εργασιακά δικαιώματα.

Η συνεργασία πολιτικής ηγεσίας, επαγγελματικής εκπαίδευσης, μαθητευόμενων, εκπαιδευτικών, εκπαιδευτών και επαγγελματικών φορέων απασχόλησης είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάδειξη στην πράξη του σημαντικού ρόλου της ΕΕΚ στην ελληνική οικονομία της κρίσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Barabasch, A., Huang, S., & Lawson, R. (2009). "Planned policy transfer: the impact of the German model on Chinese vocational education". *Compare*, 39(1), 5-20, DOI: 10.1080/03057920802265566

Becker, G. S. (1975[2]). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: National Bureau of Economic Research.

Brown, P., Green, A. & Lauder, H. (2001). *High skills: Globalization, competitiveness, and skill formation*. Oxford: Oxford University Press.

Cedefop (2014). *Vocational education and training in Greece. Short description.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved on 3 November 2017 from http://www.cedefop.europa.eu/el/publications-and-resources/publications/4130

Cockrill, A. (1997). "Vocational education and training in Germany: the dual system and stage training". Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference (September 11-14 1997: University of York). Retrieved on 3 November 2017 from http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000348.htm

ETF-ILO-UNESCO (2012). "Proposed Indicators for Assessing Technical and Vocational Education and Training. Inter-Agency Working Group on TVET Indicators". April 2012. Retrieved on 3 November 2017 from http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/E112211E42995263C12579EA002EF821/$file/Report%20on%20indicators%20April%202012.pdf

Eurofound (2012). *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Euwals, R., & Winkelmann, R. (2001). "Why Do Firms Train? Empirical Evidence on the First Labor Market Outcomes of Graduate Apprentices". *CEPR Discussion Paper No. 2880*. Retrieved on 6 January 2018 from: https://ssrn.com/abstract=278165

Fersterer, J., Pischke, S., & Winter-Ebmer, R. (2008). "Returns to Apprenticeship Training in Austria: Evidence from Failed Firms". *The Scandinavian Journal of Economics,* 110(4), 733–753. DOI: 10.1111/j.1467-9442.2008.00559.x

Gautié, J., & Ponthieux, S. (2017). "Employment and the Working Poor". In. Brady, D., & Burton, L.M. (eds), *The Oxford Handbook of the Social Science of Poverty.* DOI:10.1093/oxfordhb/9780199914050.013.22

Goldstein, I. L., & Gessner, M. J. (1988). "Training and Development in Work Organisations". *International Review of Industrial and Organisational Psychology, 3*, 43-72.

Halpin, D., & Troyna, B. (1995). "The politics of education policy borrowing". *Comparative Education*, 31, 303-10.

Herrigel, G., & Sabel, C.F. (1999). "Craft production in crisis: Industrial restructuring in Germany during the 1990s". In, Culpepper, P.D. & Finegold, D. (eds), *The German skills machine: Sustaining comparative advantage in a global economy* (p.p. 77–114). New York: Berghahn Books.

Kramarz, F., & Viarengo, M. (2015). *Using Education and Training to Prevent and Combat Youth Unemployment. EENEE Analytical Report No. 22*. European Expert Network on Economics of Education (EENEE)

Koudahl, P. D. (2010). "Vocational education and training: dual education and economic crises". *Procedia Social and Behavioral Sciences 9*, 1900–1905. Retrieved on 3 November 2017 from https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.421

Lamza-Maronić, M., Ivančić, I., & Majstorović, M. (2014). "The role of Vocational Education and Training in the youth employability". Retrieved on 3 November 2017 from ftp://ftp.repec.org/opt/ReDIF/RePEc/osi/journl/PDF/InterdisciplinaryManagementResearchX/IMR10a52.pdf

Robertson, D. B., & Waltman, J.L. (1992). "The politics of policy borrowing". *Oxford Studies in Comparative Education,* 2 (2), 25-55.

Soskice, D. (1994). "Reconciling markets and institutions: The German apprenticeship system". In, Lynch, L. M. (ed.), *Training and the private sector* (p.p. 25–60). Chicago: University of Chicago Press.

Steinmann, S. (2000). *Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarktchancen in Deutschland. Eine Studie zum Wandel der U¨ berga¨nge von der Schule in das Erwerbsleben*. Opladen: Leske+Budrich.

Thelen, K. (2007). "Contemporary challenges to the German vocational training system". *Regulation & Governance* 1, 247-260. Doi:10.1111/j.1748-5991.2007.00013.x

Wiesner, & Horizonte, B. (2014). "The Development of Technicians as a Key Factor for a Sustainable Development of Renewable Energies Using an Adapted Education Method Based on the Successful German Dual Education (Duale Ausbildung)". *Energy Procedia,* 57, 1034-1036. Retrieved on 3 November 2017 from https://doi.org/10.1016/j.egypro.2014.10.069

Winkelmann, R. (1996). "Employment Prospects and Skill Acquisition of Apprenticeship-Trained Workers in Germany". *Industrial and Labor Relations Review*, 49, 4, 658-672.

Ελληνόγλωσσες

Γκλαβάς, Σ., Ραγιαδάκος, Χ., Καρβέλης, Ι., Ρουσέας, Π., & Βρετάκου, Β. (2008). *Έρευνα απασχόλησης αποφοίτων ανώτερου κύκλου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΤΕΕ-Ενιαίο Λύκειο).* Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 20/3/2018 από http://www.pi-schools.gr/programs/par/pdf/erevnes_A1.pdf

Ευστράτογλου, Ά. & Νικολοπούλου, Β. (2010). "Αγορά εργασίας: έννοια και βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις". Στο, Γραβάνη, Μ. (επιμ.), *ΕΠΑ66Κ, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση* (σσ. 71-104). Λευκωσία: Α.Π.ΚΥ.

Ζαρίφης, Γ.Κ. (2010). "Εκπαίδευση, κατάρτιση και επιμόρφωση: Εννοιολογικό πλαίσιο, πρόσφατες εξελίξεις, συγκλίσεις και αποκλίσεις". Στο, Γραβάνη, Μ. (επιμ.), *ΕΠΑ66Κ, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση* (σσ. 1-26). Λευκωσία: Α.Π.ΚΥ.

Ζωγόπουλος, Ε. & Γκολώνης, Χ. (2017). "Το Δυϊκό σύστημα εκπαίδευσης (Μαθητεία) στα ΕΠΑ.Λ ως μέθοδος μάθησης. Μια αρχική προσέγγιση". Στο: Γούσιας, Φ. (επιμ.), *Τα Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός» Αθήνα, 1 και 2 Απριλίου 2017,* (σ.σ. 1545-1554). Ανακτήθηκε στις 20/3/2018 από http://users.sch.gr/synedrio/Praktika_Synedriou_04_Synedrio_Neos_Paidagogos_2017.pdf

Ιακωβίδης, Γ. (1998). *Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα.* Αθήνα: Gutenberg.

Κακαρά, Α. κ.ά.(2018). *Έκθεση αποτίμησης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) για την Α΄ φάση του Μεταλυκειακού έτους-τάξης μαθητείας: εμπειρική διερεύνηση σε μαθητευόμενους/ες, εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές φορέων απασχόλησης.* Αθήνα: Μονάδα Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 20/3/2018 από http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Tee/2018/2018-03-15_iep_final_report.pdf

Νόμος 4186/2013. *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις.* ΦΕΚ 193/ 17.9.2013.

Νόμος 4386/2016. *Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 83/11.5. 2016

Παϊδούση, Χ. (2014). *Δυϊκό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης: Η γερμανική «αφήγηση» για τη σύνδεση εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας*. Αθήνα: ΕΙΕΑΔ.

Υ.Α. Φ7/136312/Δ4/2017. *Υλοποίηση Μεταλυκειακού Έτους - Τάξη Μαθητείας αρμοδιότητας ΥΠ.Π.Ε.Θ*. ΦΕΚ 2859/21.8.2017

Υ.Α. 20405/373/2016. *Υλοποίηση της Πιλοτικής Τάξης Μαθητείας.* ΦΕΚ 1371/5.5. 2016

Υ.Α. 26381/2017. *Υλοποίηση Μεταλυκειακού Έτους - Τάξη Μαθητείας αρμοδιότητας ΥΠ.Π.Ε.Θ.* ΦΕΚ Β΄ 490/20.2.2017.

Υ.Α. 26412 /2017. *Πλαίσιο Ποιότητας Προγραμμάτων Σπουδών της ΕΕΚ.* ΦΕΚ Β΄ 490/20.2.2017.

Φωτόπουλος, Ν. (επιμ.) (2013). *Κατάρτιση, απασχόληση, εκπαιδευτική πολιτική. Διερεύνηση της σύνδεσης της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση.* Αθήνα: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδος. Ανακτήθηκε στις 20/3/2018 από http://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/Katartisi_MELETH_FINAL.pdf

Σχολικές πολιτικές και στρατηγικές: «Σκέψου παγκόσμια και δράσε τοπικά». Γραμματισμοί σε ένα σχολείο - μια τάξη με παιδιά Ρομά στο Δενδροπόταμο μπροστά σε προβλήματα αποκλεισμού, που βιώνουν.

Άγγελος Χατζηνικολάου
Δάσκαλος στο 5ο Διαπολιτισμικό Σχολείο Μενεμένης (Δενδροπόταμος), Δρ ΠΤΔΕ/ΑΠΘ

Περίληψη
«Σχολείο ανοιχτό…» είναι η κυρίαρχη φράση στο θέμα του συνεδρίου που δείχνει -δηλώνει ταυτόχρονα μια άρνηση και μια επιθυμία: Η πρώτη άρνηση δημιουργείται απέναντι στην τυποποιημένη και σχολαστική σχολική γνώση, όπως αυτή δομείται από τα ελεγχόμενα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια. Η δεύτερη άρνηση δημιουργείται απέναντι στη συμβολική και πρακτική αποκοπή του σχολείου από το φυσικό, κοινωνικό οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον του. Από την άλλη μεριά η κυρίαρχη έννοια «σχολείο ανοιχτό» υποδηλώνει –υπονοεί ως διατύπωση: (α). Την επιθυμία, αλλά και την αναγκαιότητα του «ανοίγματος» του σχολείου στο κοντινό φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. (β). Τη θέληση για την διαμόρφωση μιας «τοπικής σχολικής πολιτικής» με στόχο την ενσωμάτωση στο σχολείο της αντίστοιχης τοπικής κουλτούρας, η οποία διαμορφώνεται από το ιστορικό πλαίσιο της κοινότητας αλλά και το πλαίσιο των κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών.

Εισαγωγικά ως αυτονόητες παιδαγωγικές παραδοχές.

«Σχολείο ανοιχτό…» είναι η κυρίαρχη φράση στο θέμα του συνεδρίου που δείχνει -δηλώνει ταυτόχρονα μια άρνηση και μια επιθυμία: Η πρώτη άρνηση δημιουργείται απέναντι στην τυποποιημένη και σχολαστική σχολική γνώση, όπως αυτή δομείται από τα ελεγχόμενα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια. Η δεύτερη άρνηση δημιουργείται απέναντι στη συμβολική και πρακτική αποκοπή του σχολείου από το φυσικό, κοινωνικό οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον του. Από την άλλη μεριά η κυρίαρχη έννοια «σχολείο ανοιχτό» υποδηλώνει –υπονοεί ως διατύπωση: (α). Την επιθυμία, αλλά και την αναγκαιότητα του «ανοίγματος» του σχολείου στο κοντινό φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. (β). Τη θέληση για την διαμόρφωση μιας «τοπικής σχολικής πολιτικής» με στόχο την ενσωμάτωση στο σχολείο της αντίστοιχης τοπικής κουλτούρας, η οποία διαμορφώνεται από το ιστορικό πλαίσιο της κοινότητας αλλά και το πλαίσιο των κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών. Αυτή (δηλ η τοπική σχολική πολιτική) δεν θα αφορά απολιθωμένα θέματα, αλλά αντιθέτως θα εργάζεται πάνω σε ζωντανές ερωτήσεις κοινωνικού, οικονομικού, πολιτιστικού, πολιτικού και ιστορικού ενδιαφέροντος, που συνδέουν τα παγκόσμια προβλήματα με την τοπικότητα και αφορούν άμεσα τη ζωή σχολείου (Peyronie, 2017). Η επιθυμία αυτή απαιτεί την διερεύνηση όλων εκείνων των φιλοσοφικών, κοινωνικών και πολιτικών στοχασμών. Αυτή (η διερεύνηση) συμβάλλει σημαντικά προκειμένου να διαμορφωθεί το πλαίσιο των παιδαγωγικών προθέσεων, των παιδαγωγικών σκοπών και των εκπαιδευτικών σκοπών. Η αναζήτηση στοχασμών από τον παγκόσμιο πλούτο και η μεταφορά της στην τοπικότητα είναι μια σημαντική διαδικασία που σημαίνει υιοθέτηση: αντίστοιχου πλαισίου εκπαιδευτικών στόχων στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών δράσεων και στην οργάνωσης της διδασκαλίας. Ένα τέτοιο εκπαιδευτικό έργο από το σχεδιασμό ως την υλοποίησή του μπορεί να αντιβαίνει η να έρχεται σε συγκρούσεις με τον συντηρητισμό του σχολείου, όπως αυτός εκφράζεται στο πλαίσιο του επίσημου αναλυτικού προγράμματος και του παρα-προγράμματος. Ταυτόχρονα θα μπορούσε να αντιβαίνει και να αμφισβητεί το πλαίσιο του συντηρητισμού του σχολείου, ως ενός ιδεολογικού μηχανισμού αναπαραγωγής, όπως τονίζει ο Αλτουσέρ (1994).

Το ερώτημα όμως που προκύπτει από την ερμηνεία της φράσης «σχολείο ανοιχτό», είναι αν το «ανοιχτό» αφορά σε οποιαδήποτε διαδικασία. Σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία σημαίνει και σχολείο ανοιχτό σε οικονομικούς παράγοντες στήριξης των σχολείων με απώτερο στόχο το κέρδος, τη διαχείριση της

φτώχειας και της εκμετάλλευσης ανθρώπων όπως συμβαίνει με πολλές ΜΚΟ; Άρα από την αρχή θα πρέπει να οριοθετήσουμε και να θέσουμε όλες τις διαστάσεις του όρου σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία (Γούναρη 2018).

Η παραδοχή τοπικής σχολικής πολιτικής ως παιδαγωγική πρόταση σημαίνει ότι οραματιζόμαστε ένα σχολείο (σχολείο του λαού όπως θα έλεγε και ο Φρενιέ (1929, 1955, 1977) όπου δάσκαλοι και παιδιά (και γιατί όχι και γονείς) ως μέλη της σχολικής κοινότητας, θα μπορούν να διαμορφώνουν καθημερινά διαδικασίες παραγωγής και κατάκτησης νέων γνώσεων, οι οποίες θα τα καθιστούν ελεύθερα και αυτόνομα άτομα. Έτσι ο μετασχηματισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να στηριχτεί στην επανεκκίνηση του ιστορικού «παιδαγωγικού συντάγματος», του οποίου βασικές αρχές είναι η παιδαγωγική ελευθερία, ο σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, και η υπόσχεση για ένα κόσμο που θα στηρίζεται στη κοινωνική δικαιοσύνη. Σε αυτό το πλαίσιο τα βασικά μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (παιδιά και δάσκαλοι/ες) θα γνωρίσουμε και θα μάθουμε να διαβάζουμε πρώτα τις τοπικές συνθήκες. Στη συνέχεια θα διαμορφώσουμε στάσεις προκειμένου ως συνειδητοποιημένοι πολίτες να εκδηλώσουμε εκείνες τις συμπεριφορές, για να συμμετέχουμε σε διαδικασίες μετασχηματισμού στο επίπεδο της σχολικής τάξης. Σε επόμενο στάδιο έχει σημασία για το σχολείο να είναι ο πυλώνας μετασχηματισμού -της μικροκοινωνίας- της σχολικής γειτονιάς προκειμένου να διαμορφώνονται οι στάσεις των ανθρώπων της στο πλαίσιο έκφρασης αλληλεγγύης, σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και των Δικαιωμάτων του ανθρώπου. Άλλωστε αυτές οι τρεις αρχές ιστορικά αποτελούν διακηρύξεις σε παγκόσμιο επίπεδο (τόσο πολλών κινημάτων όσο και οργανισμών).

Γνωρίζουμε ότι οι γραφειοκρατικές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος και ο ρόλος τους έχουν καταγραφεί ως αναπαραγωγικοί μηχανισμοί, όπως έχει περιγραφεί από τον Αλτουσέρ (ο.π). Επιπλέον γνωρίζουμε ότι ο συντηρητισμός του σχολείου υψώνει οδοφράγματα σε διαδικασίες μετασχηματισμού. Ταυτόχρονα όμως γνωρίζουμε ότι ο μηχανισμός του σχολείου διέπεται από ένα πλήθος αντιφάσεων και αντιθέσεων, οι οποίες δεν οδηγούν άμεσα -κατ' ευθείαν στην αναπαραγωγή του συστήματος. Παρατηρώντας και καταγράφοντας τις αντιφάσεις διαπιστώνουμε καθημερινά ότι μπορούν να διαμορφώνονται συνθήκες κριτικής, οι οποίες στη συνέχεια μπορεί να αποτελούν υλικό γραμματισμών συνειδητοποίησης με στόχο να μπολιάζεται το μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης από ένα ελπιδοφόρο πλαίσιο δυνατότητας σε πρώτη φάση σχολικού μετασχηματισμού. Αν αυτό μπορεί να διατυπωθεί και ως στόχος επιρροής κοινωνικού μετασχηματισμού- γιατί όχι αλλαγής- για ένα καλύτερο κόσμο, είναι μια μορφωτική διαδικασία πολιτικής συνειδητοποίησης, όπως την έχει αναδείξει ο Φρέιρε με το έργο του (Φρέιρε, 1977α και 1977β). Άλλωστε ο ιστορικός ρόλος του σχολείου έχει καταγραφεί ως ένας θεσμός ελπίδας και υπόσχεσης για ένα καλύτερο και δικαιότερο κόσμο (Τσιάκαλος, 2001). Εδώ τα κείμενα των Φρέιρε, Φρενιέ και του Κόρτσακ αλλά και άλλων γι αυτήν την προοπτική συγκροτούν βασικές θεωρητικές και πρακτικές παρακαταθήκες (Φρειρε, ο.π, Φρενιέ, ο.π., Κοτρσακ, 2017). Οι θέσεις αυτών για την παιδαγωγική και την εκπαίδευση στην πραγματικότητα δίνουν απαντήσεις στον τρόπο και στις διαδικασίες που θα επιλεγούν προκειμένου να πραγματοποιηθεί η επιθυμία του ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία. Με το έργο τους έχουν συνεισφέρει και έχουν μπολιάσει σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο με εμπειρίες την εκπαιδευτική κοινότητα.

Κάποια σημαντικά παραδείγματα προσπαθειών δασκάλων να ανοίξουν τα σχολεία και τις τάξεις τους στις τοπικές κοινωνίες δεν είναι μόνο οι αισιόδοξες εκπαιδευτικές προσπάθειες, αλλά ταυτόχρονα διαμορφώνουν –εμπλουτίζουν την έννοια «ανοιχτό σχολείο» με το θεωρητικό υπόβαθρο (σημ. 1).

Α). Ο Aronowitz στην Ν Υόρκη από τα μέσα της δεκαετίας του 60 περιγράφει την ίδρυση και λειτουργία ενός σχολείου στο East Harlem, όπου και δίδαξε (Aronowitz, 2010). Το σχολείο απευθυνόταν σε παιδιά της λευκής και μαύρης εργατικής τάξης καθώς και σε παιδιά Πορτορικανών. Αν και το σχολείο αρχικά προσπάθησε να λειτουργήσει χωρίς τις επιβαλλόμενες διοικητικές ιεραρχικές δομές σε μια προσπάθεια διαχωρισμού από το συνηθισμένο τρόπο διοίκησης των Αμερικανικών σχολείων, στη συνέχεια ενσωματώθηκε στο κυρίαρχο διοικητικό πρότυπο. Αυτό δεν εμπόδισε τους δασκάλους να αξιοποιήσουν την εμπειρία των παιδιών ως μαθησιακή διαδικασία από (και μέσα) στο κοντινό περιβάλλον του σχολείου. Ο δάσκαλος βιολογίας ένθερμος οικολόγος αξιοποίησε ως εργαστήριο βιολογίας το περιβόητο Central Park, το οποίο είναι δίπλα στο σχολείο. Το πάρκο μετατράπηκε σε εργαστήριο παρατηρητήριο των ζωντανών οργανισμών και μετατροπή του σε *«ιδιωτικό χώρο ανάπτυξης ζωοκεντρικών μύθων»* (Aronowitz, 2010, ο.π. 706) Επιπλέον αξιοποίησαν για εργαστηριακές παρατηρήσεις το εργαστήριο ενός κοντινού νοσοκομείου. Η παρουσία των Πουερτορικανών μαθητών έθεσε το ζήτημα της αξιοποίησης της Πορτορικανής λογοτεχνίας. Ο Aronowitz

θέτει ζητήματα πολιτικοποίησης σε επίπεδο σχολείου και απαλλαγή του σχολείου από τους δεσμούς, που επιβάλλουν τα εταιρικά συμφέροντα. Είναι γνωστό ότι πολλά σχολεία των ΗΠΑ χρηματοδοτούνται από εταιρείες, που επιβάλλουν συγκεκριμένα αναλυτικά προγράμματα. Ο Aronowitz τονίζει ότι πέρα από την απαλλαγή απαιτείται από τα σχολεία να «*ανασυγκροτήσουν το αναλυτικό τους πρόγραμμα σύμφωνα με τη γνήσια διανοητική προσπάθεια.».* Ένα τέτοιο σχολείο ανοιχτό στην κοινωνά και στην παγκόσμια σκέψη σημαίνει ότι ο δάσκαλος ως οργανικός διανοούμενος θα συνδέει για παράδειγμα τις φυσικές επιστήμες με τον σύγχρονο κόσμο, την τεχνολογία και τις κοινωνικές τους επιπτώσεις και εξελίξεις. Επιπλέον ο δάσκαλος θα συσχετίζει τις φυσικές επιστήμες με την ιατρική, τον πόλεμο και τον ρατσισμό. Αυτές οι προεκτάσεις επιβάλλεται να αποτελούν μέρος ενός ανοιχτού αναλυτικού προγράμματος. Η κυρίαρχη προσέγγιση των φυσικών επιστημών εστιάζεται στην απομνημόνευση νόμων ή τύπων μαθηματικών ερμηνειών. Με αυτόν τον τρόπο το σχολείο θα προετοιμάσει τα παιδιά για να δουν τους εαυτούς τους ως ενεργούς συμμέτοχους πολίτες στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο θα πρέπει να ενσωματώσει διαδικασίες αποϊδρυματοποίησης μιας και υπάρχουν κοινωνικές διαδικασίες μάθησης τις οποίες ενσωματώνουν τα παιδιά εκτός σχολείου στις κοινότητες. Ο Aronowitz καταλήγει ότι η αναγκαιότητα ενός κινήματος των γονιών θα μπορεί να δεθεί με το σχολείο. Από τη σχέση αυτή μπορούν να δομηθούν σχέσεις αλληλεγγύης ως μια σημαντική διαδικασία πολιτικής (Aronowitz ο.π. 572-575)

Β). Στην Λειψία της Γερμανίας μια ομάδα δασκάλων στην προσπάθεια τους να αφουγκραστούν τη γειτονιά του σχολείου θα πουν: *«Το σχολείο της γειτονιάς προσπαθεί να διαμορφώσει ένα χώρο μάθησης και εμπειρίας στο οποίο όλοι/ες μαζί μαθητές/τριες, οι γονείς και πολίτες είναι δυνατόν να εμπλακούν συνδεόμενες μεταξύ τους διαδικασίες κατανόησης του περιβάλλοντός τους. Ανοιχτό μάθημα σημαίνει για μας άνοιγμα σε ανθρώπους και καταστάσεις: θέλουμε να μάθουμε να αντιμετωπίζουμε τις δυσκολίες που εμφανίζονται κατά τη διαδικασία αυτή, να αντέχουμε τις εντάσεις, να απολαμβάνουμε τις επιτυχίες και να χρησιμοποιούμε τις εμπειρίες μας ως βάση για περισσότερους προβληματισμούς. Όλα αυτά πρέπει να καθίστανται εφικτά και να υποστηρίζονται από την οργάνωση του μαθήματος* …[όλα αυτά] *είναι σημαντικά για την καθημερινότητα του σχολείου και της γειτονιάς και δεν είναι πάντα με κάθε λεπτομέρεια εκ των προτέρων γνωστά. Η ελευθερία που απαιτείται για την ανάπτυξη μιας έτσι εννοημένης κουλτούρας όσον αφορά στα χρονικά περιθώρια και στη δυνατότητα σχεδιασμού του μαθήματος , στον ορισμό της γνώσης , στην έννοια και στην αξιολόγηση της επίδοσης δεν παρέχεται κατά κανένα τρόπο από το παραδοσιακό σχολικό σύστημα. Αυτός είναι ένας ακόμα λόγος για τον οποίο οι θεωρητικολογίες σχετικά με ένα ενδεχόμενο άνοιγμα του σχολείου δεν έχουν ιδιαίτερο νόημα.».* Για να καταλήξουν με μια πρόταση η οποία φαντάζει και ως παιδαγωγικό σύνθημα*: « Οι δρόμοι γίνονται βατοί, αφού πρώτα τους περπατήσουμε»* (Fuchs S. Marlow K. 2003, 276).

Γ). Το 132^{ο} δημοτικό Σχολείο Αθηνών δυο δεκαετίες τώρα κατάφερε να αντιμετωπίσει με επιτυχία , παρά τις διώξεις, την ένταξη παιδιών μεταναστών και προσφύγων της γειτονιάς του. Από την αρχή δάσκαλοι και δασκάλες του σχολείου θεώρησαν την παρουσία των παιδιών πολλών και διαφορετικών εθνοτήτων ως εκπαιδευτικό πλούτο και ως την πιο σοβαρή εκπαιδευτική πρόκληση τα, την οποί έπρεπε να φέρουν εις πέρας με επιτυχία. Με άλλα λόγια εδώ και χρόνια το σχολείο «άνοιξε» τις πόρτες του και όλες οι εκπαιδευτικές διαδικασίες στόχευαν και στοχεύουν στην συνύπαρξη των μαθητών με διαφορετική γλώσσα, κουλτούρα, θρησκεία με τους Έλληνες. Αυτή η συνύπαρξη τόσων διαφορετικών πολιτισμών οδήγησε και οδηγεί όλα τα παιδιά της σχολικής γειτονιάς του 132^{ου} δημοτικού σχολείου στην σχολική ένταξη και την σχολική επιτυχία (Πρωτονοταρίου, Χαραβιτσίδης κ.α. 2008, Χαραβιτσίδης 2013).

Δ). Η εκπαιδευτική και επιστημονική ομάδα Σκασιαρχείο, που τα τελευταία χρόνια οργανώνει παρεμβάσεις σε τάξεις και σχολεία της Αθήνας είναι εξίσου μια σημαντική προσπάθεια θεωρητικής και πρακτικής παρέμβασης με στόχο το ανοιχτό και δημοκρατικό σχολείο. Αξίζει να τονιστεί ότι στην προσπάθειά τους, οι δάσκαλοι/ες κατά τάξεις ή κατά σχολεία εστιάζουν στην εισαγωγή του καθημερινού βιώματος των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί το θεωρούν σημαντικό μαθησιακό παράγοντα για την χειραφέτηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Η ομάδα Σκασιαρχείο έχοντας ως βασικό όραμα την προώθηση των ιδεών του Φρενιέ στο εκπαιδευτικό σύστημα τολμά παρεμβαίνει καθημερινά με στόχους την πολιτική συνειδητοποίηση των παιδιών και να εκτιμά ότι μια εκπαίδευση με οράματα τη ελευθερία, την χειραφέτηση και τη δημοκρατία στην πραγματικότητα υλοποιείται σε ένα σχολείο ανοικτό στην κοινωνία. Αυτή η πρόταση μπορεί να διαμορφωθεί ως διαδικασία απάντησης στην κρίση που βιώνει η κοινωνία . Δεν είναι τυχαίες οι

δράσεις του τύπου «από την τάξη στην αυλή και στην κοινότητα» (Μπαλτάς, 2017, Λάχλου, Μπαλτάς, Καρακατσάνη, 2017) (σημ. 2).

Ε). Για τέταρτο παράδειγμα ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία επέλεξα να παρουσιάσω δυο περιπτώσεις σχολείων που είναι ιστορικές προτάσεις σύμβολα εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης. Πρόκειται για τα Παρθεναγωγεία του Βόλου και της Θεσσαλονίκης. Στα δυο αυτά ιδρύματα οι εμπνευσμένοι διευθυντές τους, Δελμούζος στο πρώτο και Κουντουράς στο δεύτερο, τόλμησαν στο πρώτο τέταρτο του 20ου αιώνα να υλοποιήσουν πρωτοποριακά προγράμματα για την εποχή τους, τα οποία αποτέλεσαν πρόκληση για τον συντηρητισμό όχι μόνο της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά και της εξουσίας της εποχής (Δελμούζος, 1950, Κουντουράς, 1985). Με άλλα λόγια και στις δυο περιπτώσεις καταγράφεται η προσπάθεια ανοίγματος του σχολείου στην κοινότητα με στόχο το διαφωτισμό της τότε κοινωνίας με αστικές και σοσιαλιστικές ιδέες, οι οποίες δεν έγιναν αποδεκτές από τις τότε εξουσίες. Στο πρόλογο του βιβλίου *«Κλείστε τα σχολειά»* του Μίλτου Κουντουρά (1985) διαβάζουμε: «*Εζήτησα να ξυπνήσω ψυχές ικανές να ρυθμίζουν μονάχες τους το αύριο και όχι νευρόσπαστα που σήμερα θα κινούνται από τη θέληση του δασκάλου τους και αύριο του κάθε κυρίων τους*».

Ιστορικά οι σημαντικές προσπάθειες ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία καταγράφονται σε συνδυασμό με τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και την αποδοχή διαδικασιών κοινωνικής δικαιοσύνης. Σε τρεις από τις παραπάνω περιπτώσεις των Παρθεναγωγείων Βόλου και Θεσσαλονίκης όπως και του 132ου δημοτικού σχολείου Αθηνών φαίνεται πως παιδαγωγικές διαδικασίες, οι οποίες ήταν αποδεκτές από τις αρχές του 20ου αιώνα σε Ευρώπη και Αμερική με το τίτλο Νέα Αγωγή ή κίνημα της προοδευτικής Αγωγής δεν γίνονται αποδεκτές από την συντηρητική ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Η περίπτωση των διώξεων της διευθύντριας αλλά και του προγράμματος του 132ου Δημ. Σχολ. Αθηνών ένα αιώνα μετά την εμφάνιση του κινήματος της Ν Αγωγής, το 2000-2010, αναδεικνύει πως ο συντηρητισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αναβιώνει εμπλουτισμένος με ρατσιστικές ιδέες απέναντι στην σχολική ένταξη παιδιών μεταναστών και προσφύγων (σημ. 3). Σε μια εποχή σημαντικών οικονομικών ανακατατάξεων με κύριο χαρακτηριστικό την φτωχοποίηση μεγάλου μέρους του πληθυσμού και με νέα πολιτικά δεδομένα της ανόδου ακροδεξιών κομμάτων και εθνικιστικών φωνών καλείται η εκπαίδευση να υλοποιήσει διαδικασίες ένταξης φτωχών, κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων, όπως οι Ρομά καθώς και προσφύγων. Έχοντας αυτό η υπόψη η υπόθεση του «ανοιχτού σχολείου» είναι μια πολιτική διαδικασία που έχει να κάνει με παιδαγωγικές επιλογές των δασκάλων. Αυτοί/ες έρχονται να απαντήσουν απέναντι σε ερωτήματα ή και διλλήματα του τύπου: χειραφέτηση ή χειραγώγηση, κοινωνική δικαιοσύνη ή αδικία, ελεύθερη πρόσβαση στο σχολείο όλων των παιδιών ή ρατσισμοί και αποκλεισμοί (Χατζηνικολάου, 2012α, 2012β, 2013).

Η ποικιλία διαστάσεων για συζήτηση στο συνέδριο αναδεικνύει ότι η υπόθεση του ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία είναι αφενός μια σύνθετη διαδικασία και αφετέρου φανερώνει τις πολιτικές και οικονομικές διαστάσεις του γεγονότος οι οποίες αναγκαστικά συνδέονται και αλληλο-εμπλέκονται. Όπως το γεγονός ότι στην χώρα μας μετά από μια επταετία οικονομικής και κοινωνικής κρίσης που έχει εγκατασταθεί ως μόνιμη και συνιστά πλέον συνθήκη ζωής για ένα ιδιαίτερο ευρύ πολιτικό και κοινωνικό φάσμα, εγκαινιάζεται μια νέα περίοδος οπτικής για όλα τα ζητήματα της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η οποία αποκτά πλέον το δικό της ιστορικό περιεχόμενο (σημ. 4) Για παράδειγμα δεν μπορείς -είναι επιστημονικό ατόπημα- να αποκόβεις την ενδοσχολική βία από τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες των σύγχρονων μνημονίων και να την θεωρείς ως ατομικό πρόβλημα συμπεριφοράς ψυχολογικού τύπου. Επιπλέον, όταν οργανώνονται μοντέλα αντιμετώπισης της βίας ατομικιστικού περιεχομένου αποκομμένα από το κοινωνικό συγκείμενο της οικονομικής κρίσης, είναι μια επιστημονική αυταπάτη. Στην επιστήμη γνωρίζουμε ότι είναι πολύ καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση αντιμετώπισης ζητημάτων ή πολιτικών παρέμβασης τρόπος με τον οποίο προσεγγίζουμε τα γεγονότα καθώς και τις έννοιες που χρησιμοποιούμε στην ερμηνεία τους. Επιπλέον καθοριστικός παράγοντας είναι και το περιεχόμενο που προσδίδουμε στις έννοιες. Δεν μπορεί να αποκόβονται τα παγκόσμια προβλήματα πολέμων οικονομίας από την προσφυγιά και τον ρατσισμό κλπ και να θεωρείται απλά η διαπολιτισμική πρόταση -σημαντική βέβαια ως πρόταση- ως μαγική θεραπεία σχέσεων. Δεν μπορεί να αποκόβεται η σχολική αποτυχία από τις συνθήκες φτώχειας, κοινωνικού αποκλεισμού και ρατσισμού. Ζητήματα τα οποία θίγονται στην παρούσα εισήγηση, γι αυτό και στη διατύπωση του θέματος της εισήγησης υπάρχει η φράση σκέψου παγκόσμια δράσε τοπικά -κλεμμένη από το γνωστό σύνθημα. Ακολουθεί βέβαια η περιγραφή της συνειδητοποίησης της τοπικότητας

ως γραμματισμός συνειδητοποίησης και χρησιμοποιείται ο πληθυντικός αριθμός «γραμματισμοί», γιατί πρόκειται για μια πληθώρα συνθηκών αποκλεισμού και ρατσισμού που βιώνουν οι μαθητές/τριες Ρομά. Η συνειδητοποίησή του περιεχομένου των συνθηκών διαβίωσης και των διαδικασιών σε συνδυασμό με τις εκπαιδευτικές προτάσεις, που προτείνονται, μπορούν αφενός να τροφοδοτήσουν και να εμπλουτίσουν το θεωρητικό πλαίσιο – « το οπλοστάσιο» κατά του ρατσισμού και αφετέρου να εμπλουτίσουν το θεωρητικό πλαίσιο της παιδαγωγικής ελευθερίας και της κριτικής συνειδητοποίησης.

Αυτονόητες παραδοχές γραμματισμού:

Ήδη στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάσαμε την αλληλεπίδραση του σχολείου με την κοινωνία. Πριν παρουσιάσουμε δυο παραδείγματα κειμένων παιδιών Ρομά του Δενδροποτάμου Θεσσαλονίκης, κρίνεται απαραίτητο να τονιστεί η συσχέτιση του ανοιχτού σχολείου, όπως το παρουσιάσαμε, με βασικές παραδοχές γραμματισμού. Αυτές συνδέουν την πολιτική και κοινωνική διάσταση με τη σημασία του περιεχομένου των κειμένων προκειμένου να δώσουν νόημα στη διάσταση του ανοιχτού σχολείου. Με άλλα λόγια διαμορφώνουν το ιδεολογικό πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης ως μεθοδολογία παρέμβασης με τα παιδιά Ρομά στο πλαίσιο της τοπικότητας του Δενδροποτάμου. Οι παραδοχές που παρουσιάζονται εδώ δεν έχουν ιεραρχική κατάταξη, γιατί στην πραγματικότητα εμπλέκονται κατά την ώρα της εκπαιδευτικής δράσης.

1. Στο πλαίσιο αυτό η ανάγνωση και η γραφή για τα παιδιά Ρομά δεν αξιοποιούνται μόνο ως δεξιότητες ή ικανότητες, αλλά ως διαδικασίες ερμηνείας και κατανόησης του κόσμου και ως μέσα επανεγγραφής του ρόλου των παιδιών στην τοπική και στην ευρύτερη κοινωνία (Φρέιρε 1977α, 1977β ο.π., Χατζησαββίδης Κωστούλη κ.α. 2013, Κωστούλη 2015α, 2015β, Χαραλαμπόπουλος Gee κ. α. 2006)
2. Δεν αρκούμαστε μόνο στο πλαίσιο μιας λειτουργικής και επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας Αναζητούμε όλες εκείνες τις διαστάσεις φανερές και κρυφές ή υπονοούμενες που θα μας διαφωτίσουν για το θέμα και θα αναδειχθεί γιατί όλα τα εργαλεία μας δηλ. τα κείμενα, φωτογραφίες κλπ αποτελούν σημαντικές διαδικασίες στο συγκεκριμένο ιστορικό κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο του σχολείου. (Μασέντο κ.α, 2010, Χατζησαβίδης, 2013).
3.Τα παιδιά αντλούν από ένα σύνολο κοινωνικών πρακτικών, δηλ τις εμπειρίες και τις σχέσεις τους, για να τις μετατρέπουν σε λόγο (γραπτό και προφορικό). Αυτές οι διαδικασίες ΛΟΓΟΥ μέσα από τον οποίο περιγράφουν ερμηνεύουν λαμβάνουν θέση για τα προβλήατα {με στόχο να μετασχηματίσουν κυρίαρχες αντιλήψεις για τους πρόσφυγες στη συγκεκριμένη περίπτωση} (Cook-Gumperz, 2008)
4. Γραμματισμός και κείμενα «*διαπραγματεύονται τις κοινωνικο -πολιτισμικές αντιφάσεις, οι οποίες έρχονται στο προσκήνιο σε κοινωνικές καταστάσεις και αποτελούν στην πραγματικότητα μια μορφή διεξαγωγής κοινωνικών αγώνων*» (Norman Fairclough, 2010 σημ. 5).
5. Στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού τα κείμενα συνιστούν ολιστικά γεγονότα δημιουργικές συνθέσεις ποικίλων σημειωτικών πόρων, που λειτουργούν ως φορείς ή ακριβέστερα ως δείκτες ιδεολογιών (Κωστούλη, 2015α ο.π, 113, Κωστούλη- Χατζηνικολάου, 2011).
6. Τα κείμενα με τα πολυτροπικά χαρακτηριστικά, που δημιουργούνται από τα παιδιά Ρομά, αντιμετωπίζονται ως πολιτισμικά γεγονότα
7. Κατανόηση της κοινωνικής και ιδεολογικής διάστασης της γλώσσας. Οι γλωσσικές και κειμενικές επιλογές δεν είναι ουδέτερες αλλά παραπέμπουν σε ποικίλες κοινωνικές συνθήκες και ιδεολογικά μορφώματα.
8. Διεύρυνση της δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών μέσα από την εμβάπτισή τους σε ποικίλες συγγραφικές πρακτικές. Η δημιουργικότητα ορίζεται ως η ικανότητα των μαθητών/-τριών από ποικίλα πολιτισμικά υπόβαθρα να εκφράζουν νοήματα μέσα από τα γραπτά τους κείμενα που δεν αναπαράγουν έτοιμα κειμενικά σχήματα αλλά επαναδιαπραγματεύονται κειμενικές δομές για την υλοποίηση στόχων.

Έτσι τα παιδιά αυτενεργούν και έχει σημασία τόσο για τα ίδια όσο και για την πρότασή μας ως παιδαγωγική αρχή της αυτενέργειας. Στην πρόταση η αυτενέργεια είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά αποκτούν το μεγαλύτερο κατά το δυνατόν έλεγχο της διανοητικής τους εργασίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι γραμματισμοί ως διαδικασία συνειδητοποίησης διεμβολίζουν το κυρίαρχο μοντέλο, που στοχεύει μέσω κάποιων διαπολιτισμικών προτάσεων στη διαμόρφωση χειραγωγούμενων ανθρώπων, θεωρώντας τα γεγονότα που συμβαίνουν πολιτικά ουδέτερα και άχρωμα (σημ. 6)

Παραδείγματα-γεγονότα συνειδητοποίησης

Στη διαδικασία γραμματισμού, όπως παρουσιάστηκε, η μάθηση δεν πραγματοποιείται μόνο ως κατάκτηση των γνωστικών στόχων του σχολικού αναλυτικού προγράμματος, αλλά είναι μια ζωντανή διερεύνηση πραγματικών γεγονότων της ομάδας τάξης μας, των παιδιών Ρομά, σε σχέση με τις προερχόμενες εμπειρίες από το περιβάλλον του Δενδροποτάμου.

Ένα πλέγμα ρατσιστικών κοινωνικών και πολιτικών αποφάσεων εδώ και χρόνια διαμόρφωσε το πλαίσιο της φτώχειας, του κοινωνικού και χωρικού αποκλεισμού της συνοικίας του Δενδροποτάμου (Χατζηνικολαόυ, 2013). Η περιοχή κατατάσσεται στις πιο φτωχές και κοινωνικά αποκλεισμένες περιοχές της Θεσσαλονίκης με τους ανθρώπους της να βιώνουν συνθήκες ανέχειας και αποκλεισμών από βασικές βιοτικές παροχές για μεγάλα διαστήματα (ηλεκτρικό) (Χατζηνικολάου, 2012β).

Την Πέμπτη 28 Σεπτεμβρίου 2017 δυνατή νεροποντή έχει ως αποτέλεσμα να πλημμυρίσει ο Δενδροπόταμος. Την επόμενη μέρα πολλά παιδιά δεν έρχονται στο σχολείο. Όσα ήρθαν μιλάνε για το πρόβλημα και πως το βίωσαν. Αναζητούμε στο διαδίκτυο περιγραφές (βίντεο, κείμενα, φωτογραφίες). Τις επόμενες μέρες επεξεργαζόμαστε τα κείμενα: ύφος περιγραφών, διάσταση των κειμένων, λεξιλόγιο περιγραφών της πλημμύρας προσκειμένου να αναδειχθούν πολλές από τις διαστάσεις των παραδοχών. Στη συνέχεια ομαδικά τα παιδιά δημιουργούν κείμενο από την προσωπική τους εμπειρία γύρω από το φυσικό φαινόμενο και πως αυτό επηρέασε τη φοίτηση πολλών παιδιών της περιοχής. Το κείμενο γράφεται σε ειδικό χαρτί 70Χ90 εκ. προκειμένου να αποτελέσει μέρος του Μεγάλου Βιβλίου της τάξης, που θα ολοκληρωθεί στο τέλος του διδακτικού έτους. Ταυτόχρονα το κείμενο το συνοδεύουν κείμενα του διαδικτύου, που αναλύθηκαν λεξιλογικά, υφολογικά κλπ, και σχετικές φωτογραφίες προκειμένου να δομηθεί ως πολυτροπικό κείμενο.

Το γεγονός ανέδειξε ερωτήματα δημιουργίας του προβλήματος. Γιατί πλημμύρισε ο Δενδροπόταμος. Πόσα σπίτια πλημμύρισαν; Γιατί δεν ασχολήθηκαν με το θέμα μεγάλα ΜΜΕ. Γιατί δεν απαντούσε αμέσως η πυροσβεστική υπηρεσία; (Παράρτημα κείμενο 1).

Το κυρίαρχο ερώτημα: γιατί πλημμύρισε ο Δενδροπόταμος απαιτούσε διερεύνηση εκτός σχολείου. Αφιερώθηκε χρόνος άλλη μέρα για έξοδο από το σχολείο.

Την Τρίτη 10 Οκτωβρίου οργανώνουμε έξοδο διερεύνησης του χώρου του Δενδροποτάμου. Η διερεύνηση κατέληξε σε μια διαπίστωση. Στη νότια πλευρά του Δενδροποτάμου προς την θάλασσα τα υπερυψωμένα έργα της εθνικής οδού καθώς και η κατασκευή αναχώματος του αφύλαχτου καναλιού εγκλωβίζουν τα νερά, με αποτέλεσμα να λιμνάζουν. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με μια σειρά άλλων παραλήψεων του αποχετευτικού συστήματος της περιοχής και των κακών παρεμβάσεων του μεγάλου έργου εισόδου της δυτικής Θεσσαλονίκης και σύνδεσής της με την ΠΑΘΕ δημιουργεί προβλήματα σε περιόδους βροχών. Τα προβλήματα οξύνονται σε περιπτώσεις νεροποντών με πλημμύρες. Οι παρατηρήσεις των παιδιών καταγράφονται και διαμορφώνονται σε κείμενο σε ειδικό χαρτί 70Χ90 εκατ. όπως και το παραπάνω) (Παράρτημα κείμενο 2).

Επιλογικές σκέψεις ως διαπιστώσεις.

Α). Το σχολείο στην πρότασή μας είναι ένας χώρος διαλεκτικής με την κοινωνία -και μέσα σε αυτήν- και η αποτύπωσή της πραγματοποιείται στην ώρα της διδασκαλίας. Η συζήτηση και το κείμενο ως αποτύπωμα αυτής της διαδικασίας δομείται συνεργατικά στον πίνακα και στο χαρτί. (Στην παρούσα δεν παρουσιάζεται η συζήτηση των παιδιών για το θέμα ούτε και αναλύεται. Παρουσιάζεται μόνο το αποτέλεσμα της διαδικασίας). Το κείμενο και η εικόνα ως κατασκευές -δημιουργία των παιδιών διαμορφώνουν την ιστορική καταγραφή της διαλεκτικής σχέσης σχολείου τοπικότητας. Η διδασκαλία ως πνευματική δημιουργία και η γραφή ως ιστορικό υλικό αποτύπωμα γίνονται χωροχρόνος διαλόγου. Ο διάλογος αυτός πάνω στις συνθήκες διαβίωσης των μαθητών μέσω τέτοιων κειμένων επανέρχεται καθημερινά και δομεί τη διαδικασία συνειδητοποίησης των παιδιών και των δασκάλων. Αποτέλεσμα αυτού του διαλόγου α) για τα παιδιά είναι η ανάδειξη της διεκδίκησης των δικαιωμάτων τους για ένα δικαιότερο κόσμο. Β) Για τον/την δασκάλο/α δομείται η έκφραση αλληλεγγύης στους/στις μαθητές/τριες του, αφού κοντά τους βιώνει την πολύ δύσκολη διαδικασία της διόρθωσης του κόσμου και της αδικίας (!). Σε αυτές τις συνεργατικές διαδικασίες οργάνωσης της έρευνας δομείται και διαμορφώνεται ο προσωπικός χαρακτήρας της μάθησης του κάθε παιδιού (Μαρβάκης, 2014).

Αν σκεφτόμαστε λοιπόν μετασχηματισμούς και αλλαγές στο μικροεπίπεδο του σχολείου έχει σημασία να τίθενται καθημερινά διαδικασίες αποδοχής της παιδαγωγικής ελευθερίας ως συνταγματικό παιδαγωγικό αυτονόητο. Επιπλέον έχει ιδιαίτερη σημασία να γνωρίζουμε ότι οι διαδικασίες παιδαγωγικής ελευθερίας διασφαλίζονται ιστορικά και δεν επιδέχονται διοικητικές παρεμβάσεις, οι οποίες στην πραγματικότητα την περιορίζουν. Η παιδαγωγική ελευθερία ως παιδαγωγικό πρόταγμα από την εποχή του Διαφωτισμού υλοποιείται σε διαδικασίες σεβασμού των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και της Δημοκρατίας.

Β). Από τα παραπάνω προκύπτει ως διαπίστωση η σχέση της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής με την πολιτική. Η συνειδητοποίηση από το κάθε παιδί των συνθηκών που βιώνει και η επακόλουθη ανάδειξή τους είναι πολιτικές πράξεις χειραφέτησης. Είναι σαν να τονίζουν σε όλους/ες μας ότι έχετε και σεις την ευθύνη μέσω της αλληλεγγύης. Η πρακτική αυτή έρχεται σε ρήξη με τα κυρίαρχα αυτονόητα. Αυτό σημαίνει ότι η παρέμβαση δεν είναι απλώς μια πολιτική ενημέρωση, αλλά μια διαδικασία καθημερινής πολιτικής ενδυνάμωσής της. Γι αυτό το λόγο ο γραμματισμός με όλο αυτό το περιεχόμενο είναι μια σημαντική πλαισιωμένη διαδικασία όχι μόνο μέσα αλλά και έξω από το σχολείο.

Οι διαδικασίες της πρότασης υποστηρίζουν ότι πέρα από την κατάκτηση των γνωστικών στόχων η σχολική ζωή μπολιάζεται με διαδικασίες μάθησης, οι οποίες οδηγούν όλους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσσες στην ανακάλυψη νέων τρόπων διερεύνησης της γνώσης. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικές διαδικασίες συμβάλλουν στη διασφάλιση προϋποθέσεων για την ανάδειξη των πολιτικών και κοινωνικών προβλημάτων και συνακόλουθα στη διεκδίκηση επίλυσής τους.

Γ). Σημαντική παράμετρος στο ανοιχτό σχολείο είναι πολιτική διάσταση της παιδικής ηλικίας της οποίας η αυτονομία δεν γίνεται κατανοητή μόνο σε πλαίσια αυτόνομης αναπτυξιακής διαδικασίας (ψυχοσωματικού περιεχομένου), αλλά ως δικαίωμα στη χαρά και στην ικανοποίηση της συμμετοχής στην πολιτιστική δημιουργία τώρα και όχι στο μακρινό μέλλον (σημ7).

Δ). Η τελευταία ουσιαστική καταγραφή έχει να κάνει με το γεγονός ότι μια τέτοια προσέγγιση του ανοιχτού σχολείου διαμορφώνει διαδικασίες που προσφέρουν σε γονείς, δασκάλους και παιδιά δυνατότητες, για να εφαρμόζονται αρχές αυτορρύθμισης των σχέσεων στην καθημερινότητα της κοινότητας και ανάληψης νέων ευθυνών από τους/τις δασκάλους/ες. Αυτή η διαδικασία είναι μια δυναμική πολιτική πράξη και θέτει νέες παιδαγωγικέ προκλήσεις στο ρόλο των δασκάλων σε σχέση με την ανάδειξη της κοινωνικής τους ευθύνης. Αυτοί οι ρόλοι είναι σημαντικοί για την αποκατάσταση της κοινωνικής καταξίωσης του δασκάλου.

Σημειώσεις:

1. Περισσότερα Ευρωπαϊκά παραδείγματα ως σημαντικές προσπάθειες ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία παρουσιάζονται στο Michael Goehlich. (2003). *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση. Ανοιχτό σχολείο, εναλλακτικό σχολείο. Σχολείο της κοινωνίας. Σχολείο του Reggio*. Χρυσαφίδης Κ (επιμ), Νούσια Ε (μετ). Αθήνα. Τυπωθήτω Γ Δαρδανός
2. Περισσότερες πληροφορίες για την ομάδα, τις δράσεις και τις θεωρητικές παρεμβάσεις του «Σκασιαρχείου» στην ιστοσελίδα: https://skasiarxeio.wordpress.com/
3. Τα ρατσιστικά γεγονότα απέναντι στην φοίτηση των προσφυγόπουλων που έλαβαν χώρα σε σχολείο του Ωραιοκάστρου Θεσσαλονίκης κατά το διδακτικό έτος 2016-2017, όπως και σε άλλα σχολεία, αναδεικνύουν ότι συγκεκριμένες ακροδεξιές πολιτικές μπορούν και προσπαθούν να διαμορφώνουν με πολιτικές παρεμβάσεις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Γι αυτό οι αντιρατσιστικές και οι δημοκρατικές διαδικασίες αποτελούν σήμερα στο γλυκαυγές του 21^{ου} αιώνα διακηβεύματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
4. Τη σχέση του ανοιχτού σχολείου με την ελευθερία στην πρότασή οφείλουμε να τη νοηματοδοτήσουμε. Αν και η ελευθερία στην εκπαίδευση τείνει να συσχετίζεται σε αυτό που αποκαλούμε ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα, στην παρούσα εισήγηση δεν θα επεκταθούμε σ' αυτή τη σημαντική όντως διαδικασία. Θα σταθμίσουμε όμως τη σημασία της ελευθερίας σε σχέση με τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών των παιδιών και των πολιτών της σχολικής κοινότητας για τη διαμόρφωση μορφωτικών, πολιτιστικών και πολιτικών γεγονότων. Αν και γνωρίζουμε ότι σε θεωρητικό επίπεδο, όταν προσπαθούμε να ορίσουμε έννοιες που έχουν άμεσες επιπτώσεις στη δημοκρατία, τις περιορίζουμε, στην παρούσα εκτιμούμε ότι ορισμένες ασφαλιστικές εννοιολογικές διασαφηνίσεις είναι σημαντικές. Η πρωτοβουλία και η ελευθερία οριοθετούνται σε πλαίσιο απελευθέρωσης από παγιωμένες νόρμες και ανάδειξης του δημοκρατικού

κοινωνικού πλουραλισμού. Αυτό σημαίνει ότι με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται καταρχήν η πρότασή μας από νεοφασιστικές- νεοναζιστικές, ρατσιστικές και φονταμεταλιστικές ιδεολογίες. Ταυτόχρονα σημαίνει ότι υιοθέτηση αρχών κοινωνικής δικαιοσύνης διασφαλίζει την πρότασή μα από νεοφιλελεύθερες ιδεολογικές προσεγγίσεις οικονομικής και πολιτικής χειραγώγησης. Για περισσότερα στα συλλογικά: Donaldo Macedo, Panayota Gounari (επιμ) 2008, και Γούναρη Παναγιώτα, Γιώργος Γρόλλιος (επιμ) (2010).

5. Η θέση αυτή του Norman Fairclough, που αναλύεται στο βιβλίο του Critical Discourse Analysis: The Critical Study Language. (new York: Addison Wesley Longman Inc,1995) είναι αναδιατύπωση από των D. Macedo κ.α. στο βιβλίο «Η ηγεμονία της Αγγλικής Γλώσσας» σελ. 97.

6. Δεν θα αναλύσουμε το συνδυασμό της κρίσης με τα ζητήματα προσφυγιάς, που καθιστούν ακόμη πιο πολύπλοκη την συγκυρία. Επιπλέον εδώ θα αναφερθούμε σε επιμορφωτικές συναντήσεις δασκάλων της δυτικής Θεσσαλονίκης με αφορμή το προσφυγικό, όπου επιμορφώτρια παρουσιάζοντας βιωματικές δράσεις είπε *«Εδώ κοντά μας κάποια παιδιά προσφυγόπουλα έζησαν κάποια άσχημα πράγματα»* υπονοώντας τα γεγονότα ρατσισμού σε σχολείο του Ωραιοκάστρου (προσωπική εμπειρία από τη συμμετοχή στην επιμορφωτική συνάντηση). Δεν τόλμησε να μιλήσει για το πραγματικό γεγονός. Δηλαδή για το ρατσισμό που βίωσαν τα προσφυγόπουλα από ακροδεξιές ομάδες και γονείς της περιοχής. Γεγονός που προκάλεσε την εισαγγελική παρέμβαση εις βάρος του τοπικού δήμου. Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ισχυρά θεωρητικά στηρίγματα σε διαδικασίες επιμόρφωσης απέναντι σε ζητήματα ρατσισμού και όχι απλώς και μόνο κάποιες τεχνικές για την κάλυψη μιας ώρας με δράσεις.

7. Κείμενα σαν αυτά που παρουσιάστηκαν κάθε χρόνο αποτελούν το περιεχόμενο των μεγάλων βιβλίων της τάξης που τα δημοσιεύουμε. Ενδεικτικά εδώ: αναφέρω τα: α) Άγγελος Χατζηνικολάου (2012**)**. *Με αφορμή….Το δικό μας μεγάλο βιβλίο* ΠΤΔΕ/ΑΠΘ/ Πρόγραμμα Ρομά Ηλεκτρονική μορφή.
http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/books/OurBigBook/OurBigBook.html
Άγγελος Χατζηνικολάου (2015**).** Λογισμικό Δημιουργικής γραφής. Τα παιδιά γράφουν ιστορίες. *Κάθε μέρα μια ξεχωριστή μέρα για μας και τα παιδιά όλου του κόσμου. Μεγάλο Βιβλίο.* Βιβλίο σε ηλεκτρονική μορφή. Κατατεθειμένο στο πρόγραμμα Εκπαίδευση παιδιών Ρομά του ΠΤΔΕ/ΑΠΘ. Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων Ειδικ. Λογ. Κονδυλ. Ερευνας ΑΠΘ 978-618-5185-04-6.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αλτουσέρ, Λ. (1994). Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμού του κράτους. Στο Λουί Αλτουσέρ. *Θέσεις*. Ε΄ έκδοση. Αθήνα Θεμέλιο. 69-121.

Aronowitz, S.(2010). Πώς λειτουργεί η κοινωνική τάξη στην εκπαίδευση. Απομνημονεύματα. Στο: Παναγιώτα Γούναρη, Γιώργος Γρόλλιος (επιμ). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα Gutenberg. 701- 765.

Γούναρη, Π. (2018). Παιδεία του κέρδους. Από την ηλεκτρονική σελίδα: https://selidodeiktis.edu.gr/2017/10/01/%CE%B7-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%B1-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%BA%CE%AD%CF%81%CE%B4%CE%BF%CF%85%CF%82/

Γούναρη Π.και Γρόλλιος Γ. (επιμ). (2010). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα Gutenberg.

Cook-Gumperz J. (2008). *Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού*. (Κωστούλη Τριαν. επιμ). Θεσσαλονίκη. Επίκεντρο.

Δελμούζος, Α. (1950). Το κρυφό σχολειό 1908-1911. Αθήνα. 66 Collection De L' Institut Francais D'Athenes.

Goehlich, M. (2003). *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση. Ανοιχτό σχολείο, εναλλακτικό σχολείο. Σχολείο της κοινωνίας. Σχολείο του Reggio*. Χρυσαφίδης Κ (επιμ), Νούσια Ε (μετ). Αθήνα. Τυπωθήτω Γ Δαρδανός.

Gee, J. (2006). Οι σπουδές του νέου γραμματισμού: κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις της γλώσσας και του γραμματισμού. Στο: Χαραλαμπόπουλος Αγαθοκλής (επιλογή κειμένων). *Γραμματισμός κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών-Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη. ΑΠΘ.

Freinet, C. (1929). Όχι πια αναγνωστικά. Το τυπογραφείο στο δημ. Σχολείο. Τζ. Τσάγκα (μετ). Αθήνα. Κοντομάρης.

Freinet, C. (1955). Η ανιχνευτική πείρα του παιδιού και η αγωγή. Γ. Μασδέκης (μετ. προλ.). Αθήνα . Σχολείο και Ζωή.

Korczak, J. (2007). *Το δικαίωμα του παιδιού στο σεβασμό*. Μπεάτα Ζουλκιέβιτς (μετ). Αθήνα. Μεταίχμιο.

Κουντουράς, Μ. (1985). Κλείστε τα σχολειά. τ.Α και τ. Β. Δημαράς Α (επιμ). Αθήνα . Γνώση.

Κωστούλη, Τρ. (2015α). Γλωσσική εκπαίδευση και διαλογικές πρακτικές γραμματισμού σε μεικτές τάξεις: Προς έναν νέο γλωσσοδιδακτικό λόγο. Στο Μητακίδου Σ . (επιμ). *Ένταξη Ρομά-Διεθνή και Ελληνική εμπειρία. Το παρόν μιας διάρκειας.* Θεσσαλονίκη. ΚΕΔΕΑ/ ΑΠΘ, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (πρόγραμμα εκπαίδευση παιδιών Ρομά). 107-128.

Κωστούλη, Τρ. (2015β). Προσδιορίζοντας την ένταξη παιδιών Ρομά στο σχολικό γραμματισμό, επαναπροσδιορίζοντας κυρίαρχες ιδεολογίες και ταυτότητες: Το πρόγραμμα Ρομά του ΑΠΘ. Στο: Τρέσσου Ε, Μητακίδου Σ., Καραγιάννη Γ. (επιμ). *Ένταξη Ρομά .διεθνής και Ελληνική εμπειρία. Πολυπλοκότητες στην ένταξη*. Θεσσαλονίκη. ΚΕΔΕΑ/ ΑΠΘ, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (πρόγραμμα εκπαίδευση παιδιών Ρομά

Κωστούλη Τρ. και Ά. Χατζηνικολάου (2010). Γλωσσική εκπαίδευση, γραμματισμός και πρακτικές σε μεικτές τάξεις.
http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/files/files/2292015_01.pdf

Λάχλου Σ., Μπαλτάς Χ., Καρακατσάνη Δ. (2017) (επιμ). *Celestin Freinet. Θεσμική και κριτική παιδαγωγική. Για ένα ανοιχτό και ελεύθερο σχολείο.* Αθήνα. Εκδόσεις των Συναδέλφων.

Macedo, D. και Panayota Gounari (επιμ) (2008). Παγκοσμιοποίηση του ρατσισμού. Τσιάκαλος Γ (προλ). Θεσσαλονίκη Επίκεντρο.

Macedo, D., Δενδρινού Β., Γούναρη Π. (2010). *Η ηγεμονία της Αγγλικής Γλώσσας.* Θεσσαλονίκη. Επίκεντρο

Μαρβάκης, Αθ. (2014) *Στρατηγικές και πρακτικές μάθησης*. Θεσσαλονίκη. Επίκεντρο.

Μπαλτάς, Χ. (2017). Από την τάξη στην αυλή και στην κοινότητα. Στο: Λάχλου Σ., Μπαλτάς Χ., Καρακατσάνη Δ. (2017) (επιμ). *Celestin Freinet. Θεσμική και κριτική παιδαγωγική. Για ένα ανοιχτό και ελεύθερο σχολείο.* Αθήνα. Εκδόσεις των Συναδέλφων.

Πρωτονοταρίου, Στ., Χαραβιτσίδης Π, κ.ά. (2008). *Παιδαγωγικές δράσεις και διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Το παράδειγμα του 132ου Δημοτικού σχολείου Αθηνών.* Αθήνα. Ντουντούμη.

Peyronie, H. (2017). Βασικές αρχές της παιδαγωγικής Φρενιε σημερα. Στο Λάχλου Σ., Μπαλτάς Χ., Καρακατσάνη Δ. (2017) (επιμ). *Celestin Freinet. Θεσμική και κριτική παιδαγωγική. Για ένα ανοιχτό και ελεύθερο σχολείο.* Αθήνα. Εκδόσεις των Συναδέλφων 158-178.

Τσιάκαλος, Γ. (2002). *Η υπόσχεση τη; Παιδαγωγικής.* Θεσσαλονίκη Παρατηρητής.

Fuchs, S. Και Marlow, K. (2003). Άνοιγμα προς τα μέσα και προς τα έξω. Δυο σελίδες από την ιστορία της προσανατολισμένης προς την κοινότητα παιδαγωγικής στο σχολείο της γειτονιάς της Λειψίας. Στο: Michael Goehlich. *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση. Ανοιχτό σχολείο, εναλλακτικό σχολείο σχολείο της κοινωνίας. Σχολείο του Reggio*. Χρυσαφίδης Κ (επιμ), Νούσια Ε (μετ). Αθήνα. Τυπωθήτω Γ Δαρδανός. 257- 276.

Φρέιρε, Π. (1977α). *Αγωγή του καταπιεζομένου.* Κριτικός (μετ). Αθήνα. Ράππας

Φρέιρε, Π. (1977 β). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της Ελευθερίας*. Τσάμης Σωτήρης (μετ). Αθήνα. Καστανιώτης.

Φρενιέ, Σ. (1977γ) *Το σχολείο του λαού.* Κατερίνα Δεναξά-Βενιεράτου (μετ). Αθήνα Οδυσσέας.

Χαραβιτσίδης, Π. (2013). Χτίζοντας ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο στην Αθήνα. Θεσσαλονίκη. Επίκεντρο

Χαραλαμπόπουλος, Α. (2006) (επιλογή κειμένων). *Γραμματισμός κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών-Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη. ΑΠΘ.

Χατζηνικολάου, Α. (2012α). Διαστάσεις του ρόλου και της ευθύνης των εκπαιδευτικών.(Με αφορμή την 5 Οκτωβρίου Παγκόσμια μέρα των Εκπαιδευτικών και τη δίκη και αθώωση της Δασκάλας –Διευθύντριας του 132ου Δημ Σχολ. Αθηνών). *Αντιτετράδια,102. 83-88*

Χατζηνικολάου, Α. (2012β). Ανοιχτή Επιστολή στον κ Γ. Μόσχο, Βοηθό Συνήγορο του Πολίτη- Συνήγορο του Παιδιού**.** «Ένα Διαθεματικό μάθημα-γραμματισμό ευαισθησίας από τη ΔΕΗ!»**.**
http://www.alfavita.gr/arthra/%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%BB%CE%AE-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%AE%CE%B3%CE%BF%CF%81%CE%BF-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CF%8D-

%CE%AD%CE%BD%CE%B1-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B8%CE%B5%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1-%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C-%CE%B5%CF%85%CE%B1%CE%B9%CF%83%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CE%B1%CF%80%CF%8C-%CF%84%CE%B7-%CE%B4%CE%B5%CE%B7

Χατζηνικολάου, Ά. (2012γ). *Με αφορμή….Το δικό μας μεγάλο βιβλίο* ΠΤΔΕ/ΑΠΘ/ Πρόγραμμα Ρομά Ηλεκτρονική μορφή. http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/books/OurBigBook/OurBigBook.html

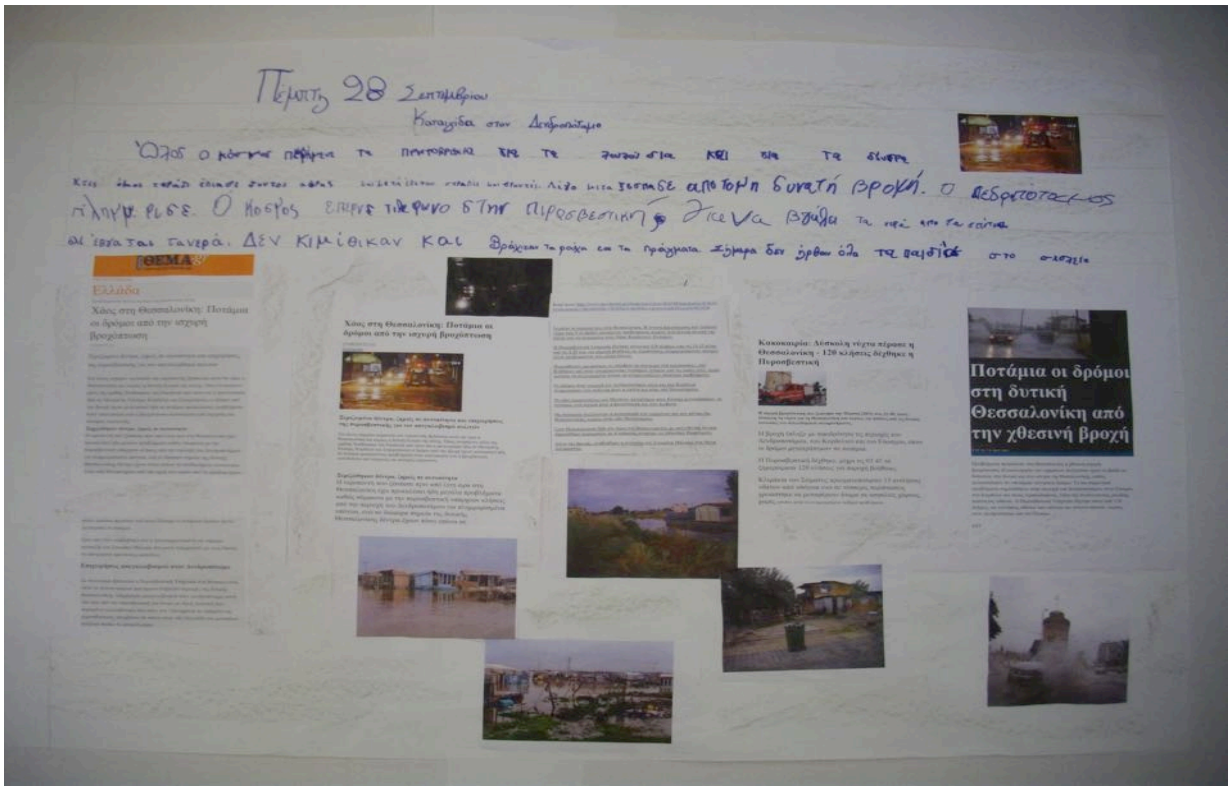
Χατζηνικολάου, Α. (2013). Σχεδιασμός και υλοποίηση πρακτικών γραμματισμού ως κοινωνική και πολιτική δόμηση της διδασκαλίας με παιδιά Ρομά του Δενδροποτάμου Θεσσαλονίκης. Στο: Γρίβα Ε, Κουτσογιάννης Δ., Ντίνας Κ., Χατζηπαναγιωτίδου Α., Χατζησαββίδης Σ. (επιμ) Συνέδριο «*Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»,* που οργάνωσαν: το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, το ΤΕΑΠ/ΑΠΘ και το Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Frederick της Κύπρου. *Δράμμα 1-3/11/2013.*Πρακτικά: http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/%CE%A7%CE%B1%CF%84%CE%B6%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%B1%CC%81%CE%BF%CF%85.pdf

Χατζηνικολάου, Ά. (2015). Λογισμικό Δημιουργικής γραφής. Τα παιδιά γράφουν ιστορίες. *Κάθε μέρα μια ξεχωριστή μέρα για μας και τα παιδιά όλου του κόσμου. Μεγάλο Βιβλίο.* Βιβλίο σε ηλεκτρονική μορφή. Κατατεθειμένο στο πρόγραμμα Εκπαίδευση παιδιών Ρομά του ΠΤΔΕ/ΑΠΘ. Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ειδικ. Λογ. Κονδυλ. Ερευνας ΑΠΘ 978-618-5185-04-6.

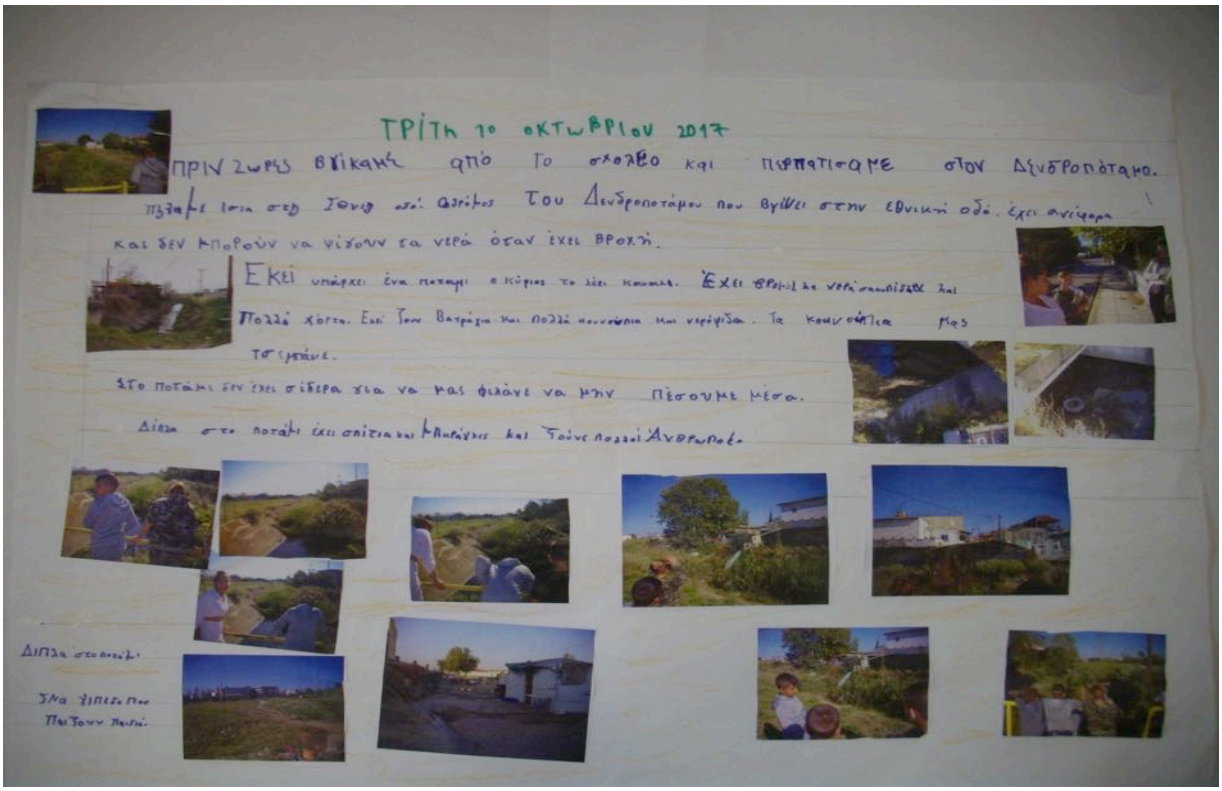
Χατζησαββίδης, Σ. και Κωστούλη, Τρ. κ.ά. (2013). *Νέα Ελληνική γλώσσα. Οδηγός Εκπαιδευτικού.* Κύπρος. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Χατζησαββίδης, Σ. (2013). Από την παραδοσιακή στη λειτουργική γραμματική και ο κριτικός γραμματισμός. Στο: Γρίβα Ε, Κουτσογιάννης Δ., Ντίνας Κ., Χατζηπαναγιωτίδου Α., Χατζησαββίδης Σ. (επιμ). Συνέδριο «*Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»,* που οργάνωσαν: το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, το ΤΕΑΠ/ΑΠΘ και το Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Frederick της Κύπρου. *Δράμμα 1-3/11/2013.*Πρακτικά: http://www.nured.uowm.gr/drama/Strongyles_trapezes_files/2.%20%CE%A7%CE%91%CE%A4%CE%96%CE%97%CE%A3%CE%91%CE%92%CE%92%CE%99%CE%94%CE%97%CE%A3.pdf

Κείμενο 1



Κείμενο 2



Η φοίτηση των παιδιών προσφύγων στα σχολεία Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Θέκλα Μιχάλογλου
ΣΕΠ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μεταπτυχιακό δίπλωμα στη Συγκριτική Εκπαίδευση και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα
mithekla@yahoo.gr

Μαρία Καρβουνιάρη
ΣΕΠ Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
mkarvouniari@gmail.com

Περίληψη
Στο πλαίσιο του ρόλου μας ως ΣΕΠ αστικού ιστού Ανατολικής Θεσσαλονίκης αναλάβαμε την πρωτοβουλία καταγραφής της φοίτησης των παιδιών προσφύγων στην τυπική εκπαίδευση. Η παρούσα ανακοίνωση αφορά τη φοίτηση παιδιών προσφύγων στον πρωινό κύκλο των σχολείων Π.Ε. & Δ. Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης, κατά το τρίτο τρίμηνο του σχολικού έτους 2016-17. Η μετακίνηση πολλών προσφύγων από τα κέντρα φιλοξενίας σε διαμερίσματα σε όλη την πόλη και η εγγραφή των παιδιών στον πρωινό κύκλο των σχολείων δημιούργησε την ανάγκη χαρτογράφησης της σχολικής τους φοίτησης. Θεωρήσαμε ότι είναι εξαιρετικά χρήσιμο να αποτυπωθεί, έστω και στο πλαίσιο της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, ο τρόπος που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υποδέχθηκε τα προσφυγόπουλα, τα προβλήματα που προέκυψαν, ο τρόπος που αντιμετωπίσθηκαν, οι λύσεις που επιλέχθηκαν, οι στρατηγικές που αναπτύχθηκαν από τις σχολικές μονάδες με δεδομένο το πρωτόγνωρο του φαινομένου και του χαμηλού βαθμού ετοιμότητας για την αντιμετώπισή του. Κρίναμε ότι η καταγραφή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, θα συμβάλλει μεταξύ άλλων και στον σχεδιασμό μελλοντικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που θα διευκολύνουν τόσο τη φοίτηση των παιδιών προσφύγων όσο και τους/τις εκπαιδευτικούς και τις σχολικές μονάδες.

Λέξεις κλειδιά: πρόσφυγες, τυπική εκπαίδευση, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με την Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (2017) το 2015 αποτελεί έτος σταθμό για την ονομαζόμενη προσφυγική κρίση. Το 2015-2016 περίπου 1.000.000 πρόσφυγες διέσχισαν τα ελληνοτουρκικά σύνορα και πολλοί κατάφεραν να φτάσουν σε χώρες της Ευρώπης. Το Μάρτιο του 2016, με το κλείσιμο των συνόρων περίπου 60.000 πρόσφυγες εγκλωβίστηκαν στην Ελλάδα. Αρχικά τοποθετήθηκαν σε Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ) και από τις αρχές του 2017 άρχισε η υλοποίηση του προγράμματος αστικής εγκατάστασης των προσφύγων σε διαμερίσματα.

Το ελληνικό κράτος προκειμένου να αντιμετωπίσει την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, τα οποία αποτελούν το 37% του συνολικού πληθυσμού, δημιούργησε κατά τη σχολική χρονιά 2016-17 μεταξύ άλλων, τον θεσμό των Συντονιστών/τριών Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ). Ο/η ΣΕΠ τοποθετείται σε ΚΦΠ και έχει πολλές σαφώς διατυπωμένες αρμοδιότητες, σύμφωνα με την ΚΥΑ και άλλες τόσες και πολύ περισσότερες άρρητες και προερχόμενες από την πρωτόγνωρη, ακραία συνθήκη διαβίωσης των προσφύγων, από τις συνεχείς μετακινήσεις του πληθυσμού, από την έλλειψη ετοιμότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και άλλα πολλά. Σε ένα τόσο ρευστό τοπίο και ανέτοιμο εκπαιδευτικά και κοινωνικά χώρο, η σχεδιαζόμενη και επιχειρούμενη εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων ήταν ένα τεράστιας δυσκολίας εγχείρημα.

Ο αρχικός σχεδιασμός του Υπουργείου Παιδείας προέβλεπε τη λειτουργία ΔΥΕΠ για τα παιδιά που έμεναν σε ΚΦ. Οι ΔΥΕΠ θα λειτουργούσαν μετά τις 14.00 στα κανονικά σχολεία, στοχεύοντας στην επαφή

των παιδιών με την ελληνική γλώσσα και εκπαίδευση. Ωστόσο ο αρχικός σχεδιασμός άλλαξε πολλές φορές ανάλογα με τις εξελίξεις στο «προσφυγικό» και τις κατά τόπους συνθήκες των ΚΦ. Παράλληλα με τις αλλαγές στην δημιουργία και λειτουργία των ΔΥΕΠ άλλαζε και ο ρόλος του/της ΣΕΠ.

Οι εισηγήτριες τοποθετήθηκαν, τον Οκτώβριο του 2016, ως ΣΕΠ στο Κ.Φ. Βασιλικών το οποίο έκλεισε τον Μάρτιο του 2017 λόγω της μετακίνησης των προσφύγων σε διαμερίσματα. Η διαμονή των προσφύγων σε διαμερίσματα στην πόλη σήμαινε και την εγγραφή των παιδιών στον πρωινό κύκλο των σχολείων. Η αλλαγή του τρόπου ένταξης των παιδιών προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα και η ταυτόχρονη αλλαγή του δικού μας ρόλου, από ΣΕΠ Κέντρου Φιλοξενίας σε ΣΕΠ αστικού ιστού, μας οδήγησε στο να σχεδιάσουμε και να υλοποιήσουμε την καταγραφή των παιδιών που φοιτούν στον πρωινό κύκλο στα σχολεία Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, με συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων. Θεωρήσαμε ότι είναι εξαιρετικά χρήσιμο να αποτυπωθεί, έστω και στο πλαίσιο της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, ο τρόπος που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υποδέχθηκε τα προσφυγόπουλα, τα προβλήματα που προέκυψαν, ο τρόπος που αντιμετωπίσθηκαν, οι λύσεις που επιλέχθηκαν, οι στρατηγικές που αναπτύχθηκαν από τις σχολικές μονάδες με δεδομένο το πρωτόγνωρο του φαινομένου και του χαμηλού βαθμού ετοιμότητας για την αντιμετώπισή του.

Αφού πήραμε τη σχετική άδεια από την Περιφέρεια Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, από τις 29-3-2017 ως και τις 21-6-2017 επισκεφτήκαμε όλα τα Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης στα οποία φοίτησαν παιδιά προσφύγων στον πρωινό κύκλο.

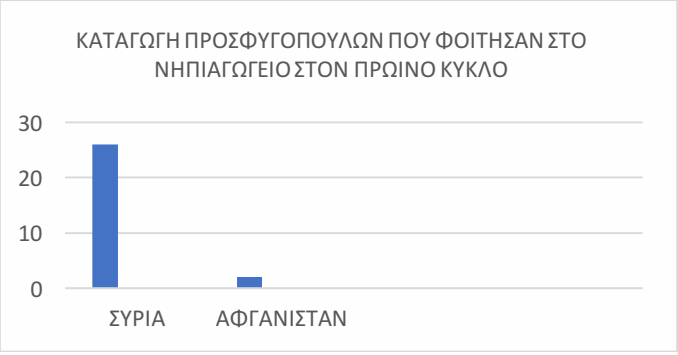
Συνολικά επισκεφθήκαμε 69 σχολεία της Α/θμιας και της Β/θμιας εκπαίδευσης της Αν. Θεσσαλονίκης και μιλήσαμε με 234 εκπαιδευτικούς (διευθυντές/ντριες & εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων). Πριν την επίσκεψή μας συνεννοούμασταν με τον/τη Διευθυντή/ντρια και κλείναμε ραντεβού ώστε να ενημερωθεί έγκαιρα ο σύλλογος διδασκόντων. Σε κάθε σχολείο παραμέναμε από μία έως και τέσσερις ώρες ανάλογα με τον αριθμό των εκπαιδευτικών που ήθελαν να μας μιλήσουν. Ο αριθμός των παιδιών που φοίτησαν στον πρωινό κύκλο και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2016-2017 ανέρχεται σε 221 παιδιά (δεν περιλαμβάνονται τα παιδιά που φοίτησαν στο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο και Λύκειο). Επίσης, επισκεφτήκαμε το Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο και Λύκειο στα οποία θα αναφερθούμε ξεχωριστά λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους.

Με βάση τα δεδομένα, όπως αυτά προέκυψαν από την καταγραφή, θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε συνοπτικά τα κυριότερα στοιχεία ανά βαθμίδα εκπαίδευσης.

2. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ανατολικής Θεσσαλονίκης

2.1. Νηπιαγωγεία

Όσον αφορά την προσχολική εκπαίδευση, σε 20 Νηπιαγωγεία της Αν. Θεσσαλονίκης φοίτησαν 28 προσφυγόπουλα, 12 προνήπια και 16 νήπια. Τα 26 παιδιά κατάγονταν από τη Συρία και τα 2 από το Αφγανιστάν (Διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1

Οι εγγραφές στο Νηπιαγωγείο πραγματοποιούνταν σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, από τον Οκτώβριο έως και τον Μάιο. Από τα 28 παιδιά τα 23 φοίτησαν από 2 έως 5 μήνες (πίνακας 1).

ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΦΟΙΤΗΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ
Ως 1 μήνα	1
2 μήνες	8
3 μήνες	4
4 μήνες	3
5 μήνες	8
6 μήνες	2
8 μήνες	2
	28

Πίνακας 1

Η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών (96%), είχε τακτικότατη φοίτηση, έγκαιρη ώρα προσέλευσης και ακολούθησε το τυπικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Μεγάλη μερίδα παιδιών (59%), προσαρμόστηκε στο σχολικό περιβάλλον σε διάστημα λίγων ημερών. Τα υπόλοιπα παιδιά χρειάστηκαν από μία εβδομάδα έως έναν μήνα και μόλις για δύο παιδιά ο χρόνος προσαρμογής ήταν μεγαλύτερος από ένα μήνα. Γενικά οι νηπιαγωγοί μιλάνε για χαρούμενα παιδιά με πολύ καλή προσαρμογή.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως τα περισσότερα παιδιά της τάξης λειτούργησαν υποστηρικτικά ή και προστατευτικά απέναντι στα προσφυγόπουλα. Στις εκδρομές/εξορμήσεις συμμετείχαν σχεδόν όλα τα προσφυγόπουλα και σε πολλές περιπτώσεις τα έξοδα τα ανέλαβε το σχολείο. Στις γιορτές, χριστουγεννιάτικη, αποκριάτικη και στις εθνικές, συμμετείχαν σχεδόν όλα τα παιδιά (λέγοντας ποίημα ή απλές φράσεις στα ελληνικά ή στη μητρική τους γλώσσα είτε φορώντας κάποιες φορές ελληνικές παραδοσιακές στολές ή χορεύοντας).

Ως προς τη μαθησιακή εξέλιξη όλα τα παιδιά συμμετείχαν, στις αρχές σιωπηλά και πάντοτε χωρίς να ενοχλούν, στην εκπαιδευτική διαδικασία του Νηπιαγωγείου. Δεδομένου ότι κανένα από τα παιδιά δεν ήξερε ελληνικά όταν πήγε στο Νηπιαγωγείο, η εξέλιξή τους χαρακτηρίζεται από τις νηπιαγωγούς εντυπωσιακή. Τα περισσότερα παιδιά ήταν σε θέση μετά από την πάροδο ενός μήνα να ακολουθούν απλές οδηγίες και να επικοινωνούν με λέξεις ή με απλές φράσεις. Όσα παρακολούθησαν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα ήταν σε θέση να αναγνωρίζουν τις «φωνούλες», να αντιγράφουν και να γράφουν το όνομά τους στα ελληνικά. Πολλά παιδιά είχαν αξιοσημείωτη ανταπόκριση σε μαθηματικές έννοιες και το αριθμητικό σύστημα. Όλα σχεδόν συμμετείχαν ενεργά και με μεγάλη χαρά στις χειροτεχνίες, τη γυμναστική και τη ζωγραφική.

Όσον αφορά τη συνεργασία γονέων προσφύγων και σχολείου σε όλες τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί τη χαρακτηρίζουν άψογη. Μάλιστα κάποιες φορές οι πρόσφυγες γονείς συμμετείχαν σε εξωσχολικές δράσεις των Νηπιαγωγείων (δεντροφύτευση, εξωραϊσμός του κήπου του σχολείου, παζάρι κλπ).

Οι γηγενείς γονείς στις περισσότερες περιπτώσεις απλά ρωτούσαν σχετικά με τον εμβολιασμό και μόνο σε ένα από τα 20 Νηπιαγωγεία υπήρξε αντίδραση από γονιό, τον οποίο ενημέρωσε η Νηπιαγωγός για την κείμενη νομοθεσία. Επιπλέον αρκετοί γονείς προσφέρθηκαν να βοηθήσουν τις οικογένειες με ρούχα/αναλώσιμα κλπ. ενώ σε τρία Νηπιαγωγεία δημιουργήθηκαν σχέσεις εκτός σχολείου μεταξύ Ελλήνων και προσφύγων.

2.2. Δημοτικά Σχολεία

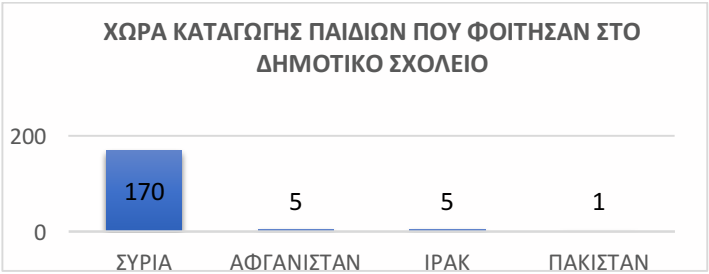
Επισκεφτήκαμε 43 Δημοτικά Σχολεία στα οποία φοίτησαν 181 προσφυγόπουλα και συζητήσαμε με 161 εκπαιδευτικούς (εκ των οποίων 39 ήταν διευθυντές/ντριες) που υπηρετούσαν στην Π.Ε. κυρίως δασκάλους/λες (150), αλλά και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων-γυμναστές, πληροφορικούς, αγγλικών, εικαστικούς, θεατρολόγους.

Από τα 43 σχολεία μόνο 3 δεν διευκόλυναν τη διεξαγωγή των συζητήσεων (επικαλέστηκαν έκτακτη συνεδρίαση, ξαφνικό πρόβλημα, έλλειψη χρόνου και μας διέθεσαν όσο λιγότερο χρόνο και πληροφορίες μπορούσαν). Σε ένα σχολείο μας κάλεσαν μετά τη λήξη του ωραρίου, μας περίμενε όλος ο σύλλογος ώστε να ενημερωθεί και για το προσφυγικό και ζήτησε τη βοήθεια μας σχετικά με τη φοίτηση των Τούρκων μαθητών/τριών που αυξάνονται στα σχολεία της Θεσσαλονίκης. Να σημειώσουμε ότι όντως παρείχαμε βοήθεια άλλοτε παρεμβαίνοντας σε γραφειοκρατικά ζητήματα και βρίσκοντας λύσεις και άλλοτε διαμεσολαβώντας με ΜΚΟ ώστε να μπορέσουν να παρακολουθήσουν (παιδιά και γονείς) μαθήματα ελληνικών το καλοκαίρι.

Τα 181 παιδιά που φοίτησαν στον πρωινό κύκλο σε 43 Δημοτικά Σχολεία της Διεύθυνσης Π.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης ήταν 79 κορίτσια και 102 αγόρια.

Διάγραμμα 2

Στη συντριπτική τους πλειονότητα κατάγονταν από τη Συρία (170 παιδιά), 5 από το Αφγανιστάν, 5 από το Ιράκ και 1 από το Πακιστάν.



Διάγραμμα 3

Η κατάταξη των παιδιών σε τάξεις παρουσίασε ποικιλία επιλογών και στρατηγικών από την πλευρά του σχολείου (Πίνακας 2):

- Σε πολλά σχολεία ο τρόπος κατάταξης σε τάξεις γινόταν με βάση την ηλικία των παιδιών (26 από τα 43 σχολεία).
- Σε κάποια σχολεία αποφάσιζε ο σύλλογος διδασκόντων να παρακολουθήσουν τα παιδιά την προηγούμενη τάξη απ' αυτή που αντιστοιχεί στην ηλικία τους είτε για καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα είτε λόγω του ήδη μεγάλου αριθμού μαθητών/τριών που φοιτούσαν στην τάξη που αντιστοιχούσε στην ηλικία τους.
- Σε ελάχιστες περιπτώσεις (3 σχολεία) τα παιδιά παρακολουθούσαν 3 ή 4 τάξεις μικρότερες από αυτές που αντιστοιχούσαν στην ηλικία τους ή παρακολουθούσαν ελάχιστες ώρες στην τάξη τους απασχολούμενα με διάφορους τρόπους (ενισχυτική, πληροφορική, γυμναστική, εικαστικά) ή όλα μαζί 3-4 παιδιά εντάσσονταν στην ίδια τάξη (πιθανόν επειδή το τμήμα ήταν ολιγομελές) άσχετα με την ηλικία τους. Για αυτές τις πρακτικές άλλοτε υπήρχε σύμφωνη γνώμη σχολικού συμβούλου και άλλοτε αποφασίζονταν από το σχολείο χωρίς συγκεκριμένη αιτιολογία.
- Σε τρία σχολεία τα παιδιά παρακολουθούσαν και το ολοήμερο πρόγραμμα (δύο παιδιά ως τις 3 και ένα ως τις 4).

ΤΑΞΗ ΦΟΙΤΗΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ		Τάξη που θα έπρεπε να φοιτούν τα παιδιά σύμφωνα με την ηλικία τους				
	ΣΥΝΟΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ	Β	Γ	Δ	Ε	ΣΤ
Α	54	31	16	5	2	-	-
Β	22	11	-	7	2	-	1
Γ	30	24	-	-	4	2	-
Δ	28	23	-	-	-	4	1
Ε	14	14	-	-	-	-	-
ΣΤ	33	15	14 για Α γυμνασίου 3 για Β γυμνασίου 1 για Γ γυμνασίου				

Πίνακας 2

Η πιο συνηθισμένη «παιδαγωγική τακτική» αφορούσε τα παιδιά που ηλικιακά έπρεπε να φοιτήσουν στη Β τάξη και κατατάσσονταν στην Α προκειμένου να μπορέσουν να μάθουν την ελληνική γλώσσα και να ενταχθούν καλύτερα στο σχολικό περιβάλλον. Από τα 54 παιδιά που φοίτησαν στην Α τάξη τα 16 ηλικιακά έπρεπε να φοιτήσουν στη Β τάξη.

Παρατηρούμε από τα στοιχεία του πίνακα ότι στην Ε τάξη δεν κατατάσσεται κανένα παιδί που δεν ανήκει ηλικιακά σε αυτή την τάξη. Φαίνεται ότι δεν επιχειρείται κάποιου τύπου εκπαιδευτική παρέμβαση για τα παιδιά που φοιτούν σε μεγαλύτερες τάξεις.

Ένα ακόμη ενδιαφέρον σημείο αφορά τη φοίτηση στη ΣΤ τάξη παιδιών που ηλικιακά ανήκουν στο Γυμνάσιο. Με δεδομένο ότι στην Ανατολική Θεσσαλονίκη φοίτησαν την ίδια περίοδο 12 παιδιά σε Γυμνάσια της ίδιας περιοχής παρατηρούμε ότι 18 παιδιά γυμνασιακής ηλικίας φοίτησαν στο Δημοτικό. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει μεταξύ άλλων την ανάγκη αναδιαμόρφωσης του εκπαιδευτικού πλαισίου της Β/θμιας εκπαίδευσης ώστε να μπορέσει να συμπεριλάβει και την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων. Επίσης καταδεικνύει και την «ανοικτότητα» των Δημοτικών Σχολείων, η οποία αποτυπώνεται ξεκάθαρα και στις συζητήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς, σχετικά με τις πρακτικές που ακολούθησαν για την ένταξη των προσφυγόπουλων, όπως θα παρουσιαστεί στη συνέχεια.

Στην Π.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης λειτούργησαν 5 Τάξεις Υποδοχής (σε σχολεία που φοιτούσαν προσφυγόπουλα). Στα σχολεία που δεν είχαν Τάξεις Υποδοχής έγινε ενισχυτική διδασκαλία στα προσφυγόπουλα, όπου υπήρχε η δυνατότητα.

- Από τα 43 σχολεία, στα 28 γινόταν στα προσφυγόπουλα ενισχυτική διδασκαλία από ώρες εκπαιδευτικών που περίσσευαν, επιλογή που σήμαινε την υλοποίηση από 3, 4 ή και 5 εκπαιδευτικούς ενισχυτικής διδασκαλίας (μία ώρα ανά εκπαιδευτικό).
- Μόνο σε 9 σχολεία υπήρχε η δυνατότητα 1 εκπαιδευτικός να αναλάβει την ενισχυτική και μάλιστα για 8-10 ώρες την εβδομάδα.
- Σε 6 σχολεία βοηθούσαν άτυπα οι εκπαιδευτικοί του τμήματος ένταξης και εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης.
- Σε πολλά σχολεία εκπαιδευτικοί στα κενά τους έκαναν άτυπα ενισχυτική στα προσφυγόπουλα.

Όσον αφορά τα εκπαιδευτικά υλικά, οι εκπαιδευτικοί, τις περισσότερες φορές χρησιμοποιούσαν τα βιβλία του οργανισμού της Α΄ τάξης (βιβλίο μαθητή & εργασιών) και τετράδιο πρώτης γραφής για τη γλώσσα και φωτοτυπίες,. Σε κάποια σχολεία χρησιμοποιούσαν το «Γεια σας», και υλικό από τον «Οδυσσέα» (πρόκειται για σχολείο που διδάσκει ελληνικά σε ενήλικες μετανάστες & αλλοδαπούς). Γενικά κάθε εκπαιδευτικός διάλεγε ένα υλικό, από όποια τύχαινε να γνωρίζει και θεωρούσε προσφορότερο και επιχειρούσε να βοηθήσει. Κανένας, καμία εκπαιδευτικός και σχολείο δε γνώριζε την ύπαρξη της ιστοσελίδας του ΙΕΠ, με τα υλικά που προτείνονται για την εκπαίδευση προσφύγων.

Τα παιδιά ανταποκρίνονταν καλύτερα στο γνωστικό κομμάτι κυρίως στις μικρές τάξεις (Α & Β) όπου υπήρχαν περιπτώσεις 10 παιδιών που ακολουθούσαν πλήρως το επίπεδο της τάξης στα μαθηματικά, αλλά υπήρχε δυσκολία στη γλώσσα, κυρίως στην κατανόηση

Τα παιδιά που φοιτούσαν στις μεγαλύτερες τάξεις ήταν δύσκολο να ξεπεράσουν το «γλωσσικό εμπόδιο» ωστόσο υπήρχε μεγάλη μαθησιακή βελτίωση και κυρίως τεράστια επιθυμία συμμετοχής τους στην σχολική ζωή, επιθυμία που τη στήριξαν πολλαπλώς οι εκπαιδευτικοί, τα γηγενή παιδιά και οι γονείς.

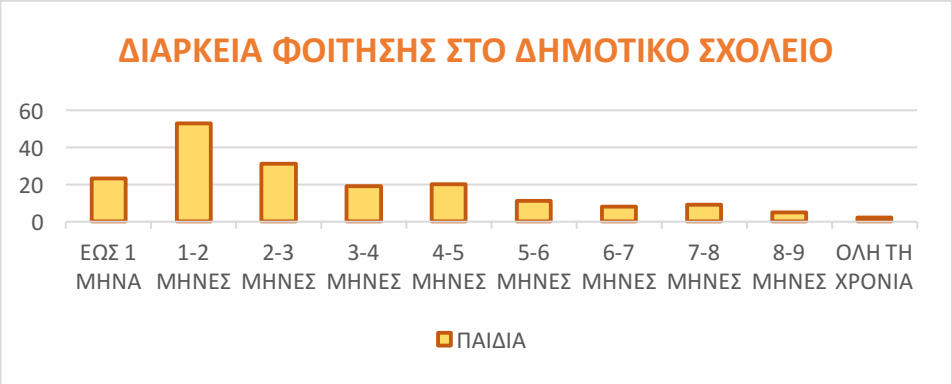
Αναφορικά με τη επίδοση βαθμών καταγράψαμε διαφορετική πρακτική σε κάθε σχολείο, μια και δεν υπήρχε επίσημη οδηγία. Άλλα σχολεία έδιναν βαθμούς βάζοντας 8 στα βασικά μαθήματα και 10 στα υπόλοιπα, άλλο σχολείο βαθμολογούσε με 6 για να μη δημιουργηθούν αδικίες, άλλο δεν έδινε καθόλου βαθμούς και άλλο έκανε προφορική ενημέρωση.

2.2.1.Διάρκεια φοίτησης

Τα προσφυγόπουλα εγγράφονταν στο Δημοτικό από τον Σεπτέμβριο του 2016 μέχρι και τον Μάιο του 2017 με ποικίλη διάρκεια φοίτησης (Πίνακας 3 & Διάγραμμα 4)

ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΦΟΙΤΗΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ
Ως 1 μήνα	23
Από 1 μήνα ως 2 μήνες	53
Από 2 μήνες ως 3 μήνες	31
Από 3 μήνες ως 4 μήνες	19
Από 4 μήνες ως 5 μήνες	20
Από 5 μήνες ως 6 μήνες	11
Από 6 μήνες ως 7 μήνες	8
Από 7 μήνες ως 8 μήνες	9
Από 8 μήνες ως 9 μήνες	5
ΟΛΗ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΧΡΟΝΙΑ	2
	181

Πίνακας 3



Διάγραμμα 4

Παρατηρούμε ότι περισσότερα από τα μισά παιδιά (σχεδόν 60%) φοίτησαν ως 3 μήνες στον πρωινό κύκλο και μόνο 2 παιδιά φοίτησαν ολόκληρη τη σχολική χρονιά.

Σύμφωνα με τα στοιχεία των σχολείων τα παιδιά διέκοπταν τη φοίτηση λόγω μετεγκατάστασης (ή οικογενειακής επανένωσης) σε Ευρωπαϊκό κράτος και ελάχιστα άλλαζαν σχολείο λόγω αλλαγής κατοικίας (αναφέρθηκαν 3 τέτοιες περιπτώσεις).

Πολλά σχολεία (13 από τα 43) επειδή βρίσκονται κοντά σε διαμερίσματα και δομές φιλοξενίας δέχονταν παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια του έτους, τα οποία άλλαζαν κάθε 2 με 3 μήνες, με αποτέλεσμα τα σχολεία να βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία ένταξης νέων προσφυγόπουλων.

2.2.2.Συζήτηση με εκπαιδευτικούς

Συζητήσαμε με όλους τους/τις Διευθυντές/ντριες των σχολείων και με τους/τις εκπαιδευτικούς, όλων των ειδικοτήτων που δίδαξαν τα παιδιά. Τα θέματα που θέταμε προς συζήτηση αφορούσαν μεταξύ άλλων, την τακτικότητα φοίτησης, τη γνώση της ελληνικής γλώσσας, τον βαθμό ανταπόκρισης στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, την προσαρμογή, την κοινωνικοποίηση, το θέμα της θρησκείας/θρησκευτικών, τη σχέση σχολείου-γονέων προσφύγων και γηγενών κ.ά. Στοχεύσαμε επίσης στην καταγραφή των προτάσεων των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς τα παιδιά:

- προσαρμόζονταν αμέσως (χρειαζόταν από 1 μέρα ως το πολύ 2 εβδομάδες)
- είχαν τακτική φοίτηση (4 παρουσίασαν ελλιπή φοίτηση) και έρχονταν στην ώρα τους στο σχολείο
- ήταν χαρούμενα, κοινωνικά και πολύ αποδεκτά από τα υπόλοιπα παιδιά, είχαν άψογη συμπεριφορά (2 περιπτώσεις παιδιών αναφέρθηκαν με πρόβλημα συμπεριφοράς)
- ήταν υπάκουα και δε δημιουργούσαν κανένα πρόβλημα στην ώρα του μαθήματος
- συμμετείχαν σε όλες τις επισκέψεις (το κόστος καλυπτόταν από το σχολείο) και τις εκδηλώσεις του σχολείου, πολλές φορές είχαν ρόλους σε γιορτές (εθνικές, Χριστουγέννων, γιορτή λήξης, κλπ), λέγανε ποιήματα ή κατέθεταν στεφάνια. Επίσης συμμετείχαν σε αποκριάτικα πάρτι του σχολείου. Να σημειωθεί ότι στις γιορτές ερχόταν όλη η οικογένεια με όλα τα παιδιά.
- δύο κορίτσια έκαναν παρέλαση. Το ένα που φορούσε μαντήλα και φοιτούσε στην ΣΤ τάξη ζήτησε και πήρε μέρος στην παρέλαση της 25ης Μαρτίου (είπε η δασκάλα της: «της εξηγήσαμε τι είναι η παρέλαση

και ήθελε να συμμετέχει, είχα μια αγωνία μήπως κάποιοι φερθούν άσχημα επειδή φοράει τη μαντήλα και συζητήσαμε με τα υπόλοιπα παιδιά, εξήγησα ότι είμαστε μια ομάδα και ότι ο ένας πρέπει να φροντίζει τον άλλο… ευτυχώς δε συνέβη τίποτα…»)

- παρευρίσκονταν στην πρωινή προσευχή και στο μάθημα των Θρησκευτικών, στη διάρκεια του οποίου πολλές φορές ρωτούσανε για να μάθουν κάποια πράγματα ή ζωγράφιζαν χωρίς να ενοχλούν την τάξη (οι διευθυντές/ντριες κάποιες φορές ρωτούσανε τους γονείς σχετικά με την παρακολούθηση του μαθήματος και κάποιες όχι. Ένας μόνο γονέας υπέγραψε δήλωση για απαλλαγή από τα Θρησκευτικά). Ένα παιδί μετά από επιθυμία του έμαθε την προσευχή και την απήγγειλε άψογα κατά την πρωινή συγκέντρωση του σχολείου
- δύο παιδιά αρνήθηκαν να ζωγραφίσουν φωτοτυπία που απεικονιζόταν σταυρός ή κάποιο ζώο ή άνθρωπος (το διερευνήσαμε ρωτώντας μια πανεπιστημιακό και όντως σε κάποιες θρησκευτικές «αιρέσεις» συμβαίνει να απαγορεύεται ή όποια αναπαράσταση όντος που θεωρείται δημιούργημα του Αλλάχ)
- έξι παιδιά συμμετείχαν στον εκκλησιασμό, άλλα μπήκαν μέσα και παρακολούθησαν τη λειτουργία, άλλα μπήκαν για λίγο και βγήκαν, άλλα έφαγαν αντίδωρο (οι γονείς ενημερώνονταν από την προηγούμενη)
- δύο παιδιά που φοιτούσαν στην Γ τάξη (1 αγόρι και 1 κορίτσι) συμμετείχαν και στο πρόγραμμα του κολυμβητηρίου (το σχολείο εξασφάλισε τον απαιτούμενο εξοπλισμό).

Από τα 79 κορίτσια 2 φορούσαν μαντήλα, 4 έβγαλαν τη μαντήλα, 1 αντικατέστησε τη μαντήλα με σκουφάκι και 1, ενώ εμφανίστηκε στο σχολείο χωρίς μαντήλα τις πρώτες μέρες μετά τη φόρεσε. Η ύπαρξη μαντήλας δε φάνηκε να προβληματίζει κανένα (εκπαιδευτικούς και παιδιά), και δεν αποτέλεσε αιτία κάποιου τύπου αποκλεισμού των κοριτσιών που τη φορούσαν.

Οι αντιδράσεις των γηγενών γονιών περιορίστηκαν ή σε ανεπίσημους ψιθύρους ή σε ερωτήματα που έθεσαν γονείς στον/στη διευθυντή/ντρια του σχολείου και αφορούσαν κυρίως ζητήματα εμβολιασμών. Υπήρξε μόνο μια αναφορά σε πιθανή επιθετική συμπεριφορά των προσφυγόπουλων λόγω βιωμάτων πολέμου και μια για τον κίνδυνο μουσουλμανοποίησης της Ευρώπης. Σε ένα σχολείο γονέας απαίτησε να μην καθίσει το παιδί του με το προσφυγόπουλο. Σε 5 σχολεία δεν υπήρξε καμία αντίδραση. Στα περισσότερα σχολεία οι γονείς προσφέρθηκαν και βοήθησαν με υλικά αγαθά και χρήματα.

Οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν καμία συστηματική βοήθεια ούτε καν οδηγία στην προσπάθεια ένταξης των προσφυγόπουλων στις απαιτήσεις του σχολείου στον πρωινό κύκλο, ωστόσο βρήκαν τόσους ευφάνταστους τρόπους, επινόησαν τόσες εναλλακτικές μαθησιακής και όχι μόνο προσέγγισης των παιδιών, που πραγματικά αναρωτηθήκαμε τι θα μπορούσαν να καταφέρουν έχοντας και βοήθεια. Εισέπραξαν όμως και πολλών ειδών «ευχαριστώ».

Παραθέτουμε κάποια αποσπάσματα από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών:

«Το ένα από τα παιδιά το έλεγαν Γκαρδένια και έτσι οι εκπαιδευτικοί της έφεραν την πρώτη μέρα μια γαρδένια σε γλάστρα και της την χάρισαν, ως υποδοχή.»

«Αγόρασα ελληνοαραβικό λεξικό για να μπορώ να συνεννοούμαι.»

«Είπα στα παιδιά μου και μου έβαλαν στο κινητό μια εφαρμογή για αυτόματη μετάφραση με ήχο…»

«Έκανα κοινωνιόγραμμα στην τάξη για να δω πού θα τον βάλω να καθίσει…»

«Την άλλαζα κάθε δύο ημέρες θέση για να γνωρίσει όλα τα παιδιά και να τη γνωρίσουν κι αυτά…»

«Τον έβαζα με παιδί που ήταν καλός μαθητής και ήξερε αγγλικά και τον βοήθησε πολύ…»

«Στη γλώσσα έδινα φωτοτυπίες Α τάξης, μετέφραζα το κείμενο στα αγγλικά, έμαθε να διαβάζει, κατανοούσε…»

«Πήγαμε στο Αλατζά Ιμαρέτ όπου τα παιδιά διάβασαν επιγραφές στα αραβικά και μίλησαν στα αραβικά και ήταν πολύ χαρούμενα.»

«Μου γράφει συνταγές στα αραβικά και τις γράφουμε στα ελληνικά…»

«Παρακολουθούσα το παιδί εντός και εκτός τάξης για να προσδιορίζω το λεξιλόγιο που θα δουλέψω…»

«Στέλνει ο διευθυντής τα μαθήματα με λινκ και δουλεύει διαδικτυακά.»

«Η θεατρολόγος έκανε ένα πρότζεκτ και την έβαλε να πει τον καιρό στα αραβικά, οπότε όλα τα παιδιά της έμαθαν τις αντίστοιχες εκφράσεις στα ελληνικά…»

«Υπάρχει μητέρα Παλαιστίνια που της ζήτησα να έρχεται για να βοηθάει στη μετάφραση.»

«Φέτος αντί στεφάνου για το θάνατο κάποιου εκπαιδευτικού έδωσαν τα λεφτά στην οικογένεια.»

«Τα Χριστούγεννα που τους κάναμε δώρα βούρκωσαν» είπε ο δάσκαλος βουρκώνοντας κι αυτός με τη σειρά του…
«Δεν ήθελε να τη στείλει η μαμά στην ημερήσια εκδρομή και είπα, εγώ είμαι και μπαμπάς και μαμά και την άφησε, συμφωνήσαμε να φάει εκείνη τη μέρα γιατί ήταν και ραμαζάνι.»
«Το πρωί έτρωγαν πατατάκια και τους μίλησα για διατροφή και είπα ότι η αραβική πίτα είναι πολύ καλύτερη και από τότε έτρωγαν πίτα.»
«Για το Πάσχα δεν ήθελαν να κλείσουν τα σχολεία, ήθελαν να κάνουν μαθήματα και ανυπομονούσαν να ξεκινήσουν πάλι τα σχολεία.»
«Τα απογεύματα έρχονται στην αυλή και παίζουν με τα υπόλοιπα παιδιά.»
«Όταν τελείωνε το μάθημα έλεγε ευχαριστώ πέρασα πολύ ωραία και σήμερα.»
«Μου φέρνει κάθε μέρα μια καραμέλα, τι να πω…»
«Με φροντίζει, με προσέχει… δεν ξέρω πώς να το εξηγήσω…»
«Η μαμά είπε ότι ξυπνάει νωρίς το πρωί και θέλει να έρθει σχολείο, χάρηκα πολύ…»
«Πάθαμε σοκ όταν έφυγαν, στεναχωρηθήκαμε πολύ…»
«Δεχτήκαμε τεράστια εκτίμηση από τους γονείς…»
«Μας έδωσαν μαθήματα ευγένειας και ήθους αυτά τα παιδιά…»
«Ανεβαίνει το γενικό επίπεδο της τάξης στα αγγλικά λόγω προσφυγόπουλων…»
«Με κοιτάει στα μάτια και θέλει, διψάει για μάθηση…» το ακούσαμε δεκάδες φορές.
«Η διαφορετικότητα μας συσπείρωσε και μας βοήθησε όλους γιατί ήμασταν δίγλωσση τάξη. Με συγκίνησε η επαφή με το παιδί.»

Αυτό που χαρακτηρίζει την αντιμετώπιση των προσφυγόπουλων είναι η αποδοχή και το θετικό κλίμα,. Δεν συναντήσαμε αρνητικό κλίμα, αλλά συναντήσαμε 3 σχολεία αδιάφορα (διευθυντές/ντριες που απλά έκαναν την εγγραφή ως όφειλαν και δεν ανέλαβαν καμία πρωτοβουλία διευκόλυνσης της ένταξης των παιδιών). Ωστόσο και σε αυτά τα σχολεία υπήρξαν εκπαιδευτικοί, που κόντρα στο γενικότερα αδιάφορο κλίμα του σχολείου, προσέφεραν θετική στήριξη.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι ήταν τυχεροί/ρές διότι έτυχε στο δικό τους σχολείο καλή περίπτωση παιδιών και γονέων, ξαφνιάζονταν όταν ενημερώναμε ότι αυτό είναι το κυρίαρχο κλίμα και αυθόρμητα πρότειναν: «αυτό πρέπει να τον μάθουν όλοι όχι να ακούμε μόνο για Ωραιόκαστρα…» .

Επιπλέον δεν υπήρχε έντονη διαμαρτυρία για την έλλειψη βοήθειας από την πλευρά της πολιτείας, στα περισσότερα σχολεία αναφερόταν οι δυσκολίες και η ανάγκη για καλύτερη οργάνωση την επόμενη χρονιά «χρειαζόμαστε βοήθεια, προσπαθώ αλλά τι να κάνω δεν έχω χρόνο, νιώθω ανεπαρκής, ντρέπομαι».

Ως αιτιολογία της καλής αποδοχής όλοι/όλες θεωρούν τον μικρό αριθμό των παιδιών ανά σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το μεγαλύτερο εμπόδιο στην ένταξη των παιδιών είναι η γλώσσα και ότι κύριο μέλημα θα πρέπει να είναι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην αρχή εντατικά και για πολλές ώρες. Όλοι/όλες πρότειναν ως λύση τις Τάξεις Υποδοχής και την Ενισχυτική διδασκαλία (3 πρότειναν τη φοίτηση όλων των παιδιών σε ειδικά σχολεία).

3. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Ανατολικής Θεσσαλονίκης

3.1. Γυμνάσια

Επισκεφθήκαμε τα τέσσερα Γυμνάσια της Αν. Θεσσαλονίκη (σε Λύκειο δεν υπήρξε εγγραφή), στα οποία φοίτησαν 12 προσφυγόπουλα (6 αγόρια και 6 κορίτσια) και συζητήσαμε με τους/τις διευθυντές/ντριες και με 18 εκπαιδευτικούς.

Σε κανένα σχολείο δε λειτούργησε Τάξη Υποδοχής. Ένα σχολείο είχε τμήμα ένταξης και βοήθησε στη γλωσσική υποστήριξη του προσφυγόπουλου. Η κατάταξη σε τάξεις έγινε κυρίως με βάση την ηλικία και σε κάποιες περιπτώσεις με βάση τη διασπορά στα τμήματα/τάξεις και το καλύτερο περιβάλλον για τα ίδια παιδιά

Όλα τα παιδιά: α) ήταν συριακής καταγωγής και είχαν προηγούμενη σχολική φοίτηση στην πατρίδα τους, ενώ δύο παρακολούθησαν μαθήματα σε καταυλισμό β) είχαν τακτική φοίτηση και άμεση προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον και η διάρκεια φοίτησης ήταν από 3 έως 4 μήνες γ) παρευρίσκονταν στην πρωινή προσευχή και στο μάθημα των Θρησκευτικών δεν ζητήθηκε σε καμία περίπτωση απαλλαγή δ) συμμετείχαν στις εκδηλώσεις/δραστηριότητες του σχολείου (το κόστος αναλάμβανε η οικογένεια ή το σχολείο).

Χαρακτηριστικό όλων των μαθητών/τριών ήταν η επιθυμία για ένταξη στο σχολικό περιβάλλον και η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Δημιουργήθηκαν σχέσεις φιλικές και αλληλεγγύης των γηγενών μαθητών/τριών με τα προσφυγόπουλα και εντός της τάξης με την παροχή βοήθειας στα γνωστικά αντικείμενα αλλά και στα διαλείμματα.

Σε κανένα σχολείο δεν υπήρξαν αρνητικές αντιδράσεις. Σε δύο σχολεία (είχαν πραγματοποιήσει δράσεις υπέρ προσφύγων το προηγούμενο διάστημα) έγινε συζήτηση/προετοιμασία της τάξης από τον Διευθυντή/Υποδιευθυντή, πριν έρθει το παιδί. Στα δύο σχολεία συνέλεξαν τα παιδιά του σχολείου ρούχα/αναλώσιμα και τα έδωσαν στις οικογένειες, αλλά και γονείς γηγενών μαθητών/τριών αντάλλαξαν επισκέψεις με γονείς των προσφυγόπουλων.

Σε όλες τις περιπτώσεις υπήρξε άψογη συνεργασία προσφύγων γονέων και σχολείου.

Σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς πρόκειται για παιδιά που δεν προκαλούν προβλήματα μέσα στην τάξη, παρόλο που δεν καταλαβαίνουν τη γλώσσα. Είναι κοινωνικά, χαρούμενα και πρόθυμα να παρακολουθήσουν και να συμμετέχουν όπου μπορούν. Χαρακτηριστικά είπε γυμνασιάρχης για παιδί που φοιτούσε στη Β τάξη: «απορώ πώς κάθεται τόσες ώρες ήρεμος, ήσυχος και ακούει όλα τα μαθήματα χωρίς να καταλαβαίνει και όταν έρθει το διάλειμμα είναι χαρούμενος και παίζει με τα άλλα παιδιά, απορώ…».

Χαρακτηριστικό είναι πως όλα τα παιδιά άρχισαν να κατανοούν απλές εντολές και να επικοινωνούν με λέξεις ή απλές φράσεις με την πάροδο περίπου ενός μήνα. Σε όλα τα Γυμνάσια κάποιοι εκπαιδευτικοί, διαφορετικών ειδικοτήτων, ανέλαβαν να κάνουν μαθήματα ελληνικών στα κενά τους, αλλά όχι συστηματικά. Γενικά οι εκπαιδευτικοί της Δ.Ε. θεωρούν ότι είναι πάρα πολύ δύσκολο να «συμπεριλάβουν» τα προσφυγόπουλα στα γνωστικά τους αντικείμενα.

Βέβαια υπήρξαν και κάποιοι εκπαιδευτικοί που έδρασαν πέρα από τα τυπικά καθήκοντα. Υπήρξε γυμνάσιο που ανέλαβε πρωτοβουλία για την εγγραφή παιδιού στο σχολείο, μόλις αντιλήφθηκε την στέγασή του στην περιοχή. Στο παιδί έγινε συστηματική γλωσσική ενισχυτική διδασκαλία, και επιπλέον μαθήματα Αγγλικών και Μαθηματικών.

Στο ζήτημα της βαθμολογίας δεν υπήρξε κοινή αντιμετώπιση σε όλα τα σχολεία. Με δεδομένο πως όλα τα παιδιά εγγράφηκαν στο σχολείο μετά το πέρας του Α΄ τετράμηνου, παρατηρήθηκε το φαινόμενο είτε να μπαίνει πολύ χαμηλή βαθμολογία στα γλωσσικά μαθήματα και υψηλή στα υπόλοιπα μαθήματα είτε να μην επιδίδεται βαθμολογία.

3.2. Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο & Λύκειο

Κάνουμε ιδιαίτερη αναφορά στα δύο αυτά σχολεία διότι υπάρχουν ιδιαιτερότητες όσον αφορά: στον αριθμό των εγγραφέντων προσφυγόπουλων, στη διαρροή/διακοπή της φοίτησής τους, στο καθεστώς των σχολείων, στη σύνθεση όλου του μαθητικού δυναμικού.

Στο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο και Λύκειο φοίτησαν μαθητές/τριες από όλη τη Θεσσαλονίκη που κατάγονταν από 13 χώρες. Όσον αφορά τα προσφυγόπουλα, στο Γυμνάσιο εγγράφηκαν 106 παιδιά σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς φοιτούσαν 46 παιδιά. Οι λόγοι διακοπής της φοίτησης ήταν, σύμφωνα με τα στοιχεία που μας δόθηκαν από το σχολείο, είτε επίσημη μετεγκατάσταση είτε άγνωστοι λόγοι.

Στο σχολείο λειτούργησαν τρεις Τάξεις Υποδοχής (χωρισμένες σε 3 επίπεδα) μια για κάθε τάξη και για την κατάταξη των μαθητών/τριών έγιναν διαγνωστικά τεστ γλώσσας. Να σημειωθεί ότι πολλά παιδιά δεν είχαν κατακτήσει τον αρχικό γραμματισμό στη μητρική τους γλώσσα.

Στο Λύκειο εγγράφηκαν περίπου 150 παιδιά προσφυγόπουλα και 69 φοίτησαν μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς. Η διαρροή οφείλεται στη μετεγκατάσταση, αλλά και στο γεγονός ότι πολλά παιδιά προσέρχονταν στο σχολείο με τα πόδια από τους καταυλισμούς –μιας και κανείς δεν τους παρείχε τα εισιτήρια-, οι οποίοι είναι πολύ μακριά από το σχολείο (π.χ. τα Διαβατά είναι περίπου 11 χιλιόμετρα).

Οι εγγραφές έγιναν τους μήνες Σεπτέμβριο μέχρι και Δεκέμβριο. Τα περισσότερα παιδιά χαρακτηρίστηκαν στο τέλος της χρονιάς με ελλιπή φοίτηση λόγω απουσιών. Χαρακτηριστικό είναι πως μόνο δύο παιδιά θα έπαιρναν μέρος στις προαγωγικές εξετάσεις.

Η ένταξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον ήταν ομαλή και γρήγορη. Στις εκδρομές/εξορμήσεις συμμετείχαν και όπου χρειάστηκε το κόστος το ανέλαβε το σχολείο ή οι δομές φιλοξενίας. Επειδή πρόκειται για πολυπολιτισμικό σχολείο παρατηρήθηκε σε όλα τα παιδιά του σχολείου, το φαινόμενο να συγχρωτίζονται μόνο με παιδιά της ίδιας εθνικότητας.

Σε όλες τις εκδηλώσεις του σχολείου συμμετείχαν τα προσφυγόπουλα και μάλιστα σε κάποιες ενεργά. Στο Γυμνάσιο ο εορτασμός των εθνικών εορτών έγινε σε τρεις γλώσσες και μια ομάδα παιδιών ανέβασε μια θεατρική παράσταση στα αγγλικά. Στο Λύκειο η χριστουγεννιάτικη γιορτή έγινε σε πέντε γλώσσες, έφεραν πατροπαράδοτα φαγητά και χόρεψαν τους χορούς τους.

Το Διαπολιτισμικό Λύκειο είναι το μοναδικό Λύκειο στο οποίο φοίτησαν πρόσφυγες, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι παρατηρήθηκαν εκρήξεις θυμού, απομόνωση και μελαγχολία των παιδιών.

4. Συμπεράσματα

Από την παραπάνω παρουσίαση της καταγραφής γίνεται φανερό ότι η φοίτηση των προσφυγόπουλων για τη σχολική χρονιά 2016-17 αφορά παιδιά κυρίως συριακής καταγωγής που φοίτησαν στην Π.Ε. στην οποία πραγματοποιήθηκαν οι περισσότερες εγγραφές. Τα παιδιά που φοίτησαν στη Δ.Ε. (εκτός των διαπολιτισμικών) είναι λίγα, το ίδιο και ο αριθμός των εκπαιδευτικών που μιλήσαμε. Επομένως τα όποια συμπεράσματα βασίζονται σε ένα μικρό δείγμα που μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτικό.

Όσον αφορά τα διαπολιτισμικά σχολεία, στην Π.Ε. το μοναδικό διαπολιτισμικό σχολείο το εντάξαμε στο γενικό δείγμα της ανάλυσης γιατί τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου σχολείου υπάρχουν σε πολλά σχολεία της ευρύτερης περιοχής του κέντρου της Θεσσαλονίκης. Σε αυτά τα σχολεία οι συχνές εναλλαγές προσφύγων δεν αποτέλεσε ιδιαίτερο πρόβλημα στην αντιμετώπισή τους από την πλευρά του σχολείου, μάλιστα σε ένα σχολείο το χαρακτήρισαν «υπέροχη εμπειρία». Ωστόσο ανέφεραν όλοι οι εκπαιδευτικοί την ανάγκη επιπλέον στήριξης του σχολείου.

Η ύπαρξη «επίσημων» και «ανεπίσημων» Διαπολιτισμικών δημιουργεί ένα τεχνητό διαχωρισμό σε μια γενικευμένη υπαρκτή κατάσταση, την πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Ειδικότερα το Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο και Λύκειο ενώ βρίσκονται στο κέντρο της Θεσσαλονίκης, δίπλα στον Λευκό Πύργο, κανένα από τα παιδιά της γειτονιάς δε φοιτά σε αυτά. Μια από τις προτάσεις των εκπαιδευτικών ήταν και η αλλαγή της σύνθεσης του μαθητικού δυναμικού και της μορφής του σχολείου, με την εγγραφή των γηγενών παιδιών της περιοχής.

Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων συνήθως ζητάνε για τη διευκόλυνση του έργου τους τη δημιουργία Τάξεων Υποδοχής από την αρχή της χρονιάς, με εξειδικευμένο εκπαιδευτικό. Επίσης θεωρούν ότι η καλή υποδοχή των προσφύγων οφείλεται και στον μικρό αριθμό, δηλαδή στη διασπορά σε πολλά σχολεία, γεγονός που επισημαίνουν ότι πρέπει να προσεχθεί για την επόμενη σχολική χρονιά.

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. θεωρούσαν ότι το σχολείο τους αποτελούσε εξαίρεση διότι έτυχε οι γονείς και τα παιδιά να είναι συνεργάσιμοι και θετικά διακείμενοι απέναντι στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν επίγνωση της γενικότερης θετικής αντιμετώπισης (από εκπαιδευτικούς, γονείς, παιδιά) που καταγράψαμε σε όλα τα σχολεία. Σε πολλά σχολεία μας μίλησαν και για παιδιά «ευφυΐες» διότι και γνωστικά είχαν απίστευτη εξέλιξη σε σχέση με τον χρόνο φοίτησης στο σχολείο.

Από τις επισκέψεις μας στα σχολεία θεωρούμε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η διάθεση διερμηνέα/διαμεσολαβητή στις σχολικές μονάδες, οι λειτουργία Τ.Υ., η παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού, η ύπαρξη οδηγίας για θέματα φοίτησης, απουσιών και βαθμολογίας είναι μερικές από τις παρεμβάσεις που θα μπορούσαν να βελτιώσουν άμεσα και να προσδώσουν ενιαία οργανωτικά και παιδαγωγικά χαρακτηριστικά στην εκπαίδευση των προσφυγόπουλων.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα πως η φοίτηση των προσφυγόπουλων στον πρωινό κύκλο όχι μόνο δεν προκάλεσε αντιδράσεις αλλά τα προσφυγόπουλα έγιναν αποδεκτά από γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικούς, επιδεικνύοντας όλοι και όλες απίστευτη αλληλεγγύη. Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών κυρίως της Π.Ε. έβαλε πλάτη, έβαλε μεράκι, έβαλε φαντασία, για την όσο το δυνατόν καλύτερη ένταξη των προσφυγόπουλων στο σχολικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (2017), *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων*, Αθήνα, ανακτήθηκε στις 23-3-2018 από:
https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

Η σχολική διαμεσολάβηση ως εναλλακτικός τρόπος επίλυσης διαφορών στο σχολικό περιβάλλον

Αναστασία Κύρου
1ο Γυμνάσιο Χαριλάου
anastaky11@gmail.com

Κλεονίκη Σχοινά
1ο Γυμνάσιο Χαριλάου
nsxina71@hotmail.com

Περίληψη
Το εργαστήριο πραγματεύεται τον τρόπο της εφαρμογής της Διαμεσολάβησης ως μια δομημένη διαδικασία, για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και εκφοβισμού και ως καλή πρακτική για την αντιμετώπιση παραβατικών συμπεριφορών. Η εφαρμογή της Διαμεσολάβησης στο σχολείο ακόμη έχει σαν σκοπό την εξοικείωση των μαθητών με έναν εναλλακτικό τρόπο επίλυσης διαφορών και συμβάλλει στην προαγωγή θεμελιωδών αρχών αρμονικής συνύπαρξης, όπως ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η διαχείριση των συναισθημάτων σε μια σύγκρουση, η ανάπτυξη της υπευθυνότητας, της ενσυναίσθησης και του αλτρουϊσμού.

Λέξεις κλειδιά: σχολική διαμεσολάβηση, σύγκρουση, συμφωνία.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στο σχολικό περιβάλλον ραγδαία αύξηση διαφόρων μορφών βίας και καθημερινά περιστατικά συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών, ενώ ενισχύεται όλο και περισσότερο η δυσπιστία στις σχέσεις. Η θεσμοθέτηση της διαμεσολάβησης για τη διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων καθίσταται αναγκαία. Η διαδικασία της διαμεσολάβησης βρίσκεται στον αντίποδα του παραδοσιακού συστήματος της απόδοσης ευθυνών και πειθαρχικών ποινών, αφού προϋποθέτει την λήψη αποφάσεων και την επίτευξη συμφωνίας από μέρους των μαθητών σε ένα κλίμα αποδοχής, εμπιστοσύνης και κατανόησης. Όμως τι ακριβώς εννοούμε με τον όρο διαμεσολάβηση; Ποιός είναι ο ρόλος και οι δεξιότητες του διαμεσολαβητή; Πώς υλοποιούμε μια σχολική διαμεσολάβηση; Με ποιόν τρόπο αντικαθιστά η διαμεσολάβηση το ισχύον πειθαρχικό σύστημα; Με ποιόν τρόπο η σχολική διαμεσολάβηση συντελεί στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της παραβατικής συμπεριφοράς; Ποιά είναι τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές από την όλη διαδικασία;

2. Στοιχεία εφαρμογής

Σχολείο εφαρμογής της διαμεσολάβησης: 1ο Γυμνάσιο Χαριλάου
Τάξεις: Β΄ και Γ΄ τάξεις Γυμνασίου
Έναρξη: Νοέμβριος 2017. Λήξη: Μάιος 2018
Διάρκεια: 44 ώρες
Η σχολική διαμεσολάβηση εφαρμόστηκε στο 1ο Γυμνάσιο Χαριλάου στο πλαίσιο του προγράμματος Αγωγής Υγείας, που αφορά στις δράσεις πρόληψης και αντιμετώπισης σχολικής βίας και εκφοβισμού. Συμμετείχαν δεκατρείς μαθητές από την Β΄ και Γ΄ τάξη Γυμνασίου, που είχαν δηλώσει ενδιαφέρον.

3. Στόχοι-επιδιώξεις-προσδοκώμενα αποτελέσματα

Μέσα από τη διαδικασία της διαμεσολάβησης επιδιώκεται να επιλυθούν με ειρηνικό τρόπο συγκρούσεις, εντάσεις και οχλήσεις μεταξύ των μαθητών. Τηρούνται οι ίδιες αρχές και η δομή με τη διαμεσολάβηση

ενηλίκων, απλοποιείται ο τρόπος εφαρμογής της. Είναι εκούσια διαδικασία και μπορεί να αντικαταστήσει εναλλακτικά το παραδοσιακό πειθαρχικό σύστημα, καθώς όλα τα μέλη συμμετέχουν ισότιμα στη διαδικασία, αντιμετωπίζονται με σεβασμό και αντικειμενικότητα, δεν κρίνονται, δε δικάζονται.

Οι μαθητές που έχουν τη διαφορά, καλούνται να αναλογιστούν με υπευθυνότητα και εντιμότητα τη συμπεριφορά τους και να επινοήσουν λύσεις, αφού έχουν εκτονωθεί συναισθηματικά και έχουν εισακουστεί οι ανάγκες τους. Δεσμεύονται να τηρήσουν τη συμφωνία που οι ίδιοι έχουν προτείνει, ώστε να μην ξαναβρεθούν στην ίδια θέση. Καλλιεργούνται συναισθήματα ασφάλειας, ισότητας και δικαιοσύνης μέσα σε ένα θετικό κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης μέσα στο σχολείο.

Πίνακας 1. Τα οφέλη για τους εμπλεκόμενους μαθητές

- Σεβασμός στην προσωπικότητα του άλλου.
- Αποδοχή της διαφορετικότητας.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως ενσυναίσθηση, ενεργητική ακρόαση, εποικοδομητικός διάλογος.
- Ανάπτυξη υπευθυνότητας και αυτογνωσίας.
- Εκπαίδευση στη διαχείριση του θυμού, και στην αυτοσυγκράτηση.
- Εκπαίδευση στη συνεργασία και στη λήψη αποφάσεων.
- Ανάπτυξη αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης.
- Θετικό και ασφαλές κλίμα στο σχολείο.
- Ανάπτυξη εμπιστοσύνης.
- Μείωση των επιθετικών συμπεριφορών.
- Μείωση της παραβατικότητας.
- Εξοικείωση των μαθητών με έναν διαφορετικό, ειρηνικό τρόπο επίλυσης διαφορών, που θα αποτελέσει βασικό παράγοντα στη διαμόρφωση των μελλοντικών τους σχέσεων.

4. Μεθοδολογία της επιμορφωτικής διαδικασίας

Η διαμεσολάβηση στο σχολείο αρχίζει με την υλοποίηση προγράμματος Αγωγής-Υγείας στα πλαίσια των δράσεων πρόληψης και αντιμετώπισης σχολικής βίας και εκφοβισμού, με την έγκριση της Διεύθυνσης και των συλλόγων διδασκόντων, μαθητών και γονέων-κηδεμόνων των μαθητών. Αφού συσταθεί η ομάδα των μαθητών-διαμεσολαβητών, ξεκινάει η εκπαίδευση. Γίνονται συναντήσεις εκτός ωραρίου μαθημάτων, κατά τις οποίες αναπτύσσονται θεωρητικά η δομή και οι αρχές της διαμεσολάβησης. Παράλληλα πραγματοποιούνται βιωματικές δράσεις, που περιέχουν παιχνίδια ρόλων και προσομοιώσεις. Μετά από ένα διάστημα δύο μηνών και 8 συναντήσεων οι μαθητές είναι σε θέση να αναλάβουν διαμεσολαβήσεις.

5. Διδακτικό υλικό

Βιντεοπροβολέας
Παρουσίαση PowerPoint
Προβολή βίντεο
Σημειώσεις κατά τις συζητήσεις
Βιωματικές δράσεις
Προσομοιώσεις

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων-Τα διδακτικά βήματα

- Παρουσίαση της διαμεσολάβησης και της εφαρμογής της στο σχολείο με PowerPoint (Κύρου, 2016) σχολιασμός-συζήτηση.
- Τι είναι σύγκρουση, πώς διαχειριζόμαστε μια σύγκρουση.
- Δράση: Το παιχνίδι με την κορδέλα και τα 1000€ (“win-win” κερδίζουμε και οι δύο)
- Αρχές και όροι της διαμεσολάβησης
- Δράση: Το παιχνίδι με τα δεμένα μάτια (τεστ εμπιστοσύνης)
- Παιχνίδι ρόλων: Χαιρετιόμαστε με τον τρόπο που συνηθίζουν διαφορετικοί πολιτισμοί (επαφή με τη διαφορετικότητα)
- Ο ρόλος του διαμεσολαβητή-Απαραίτητες δεξιότητες του διαμεσολαβητή

- Καλή και κακή ακρόαση
- Δράση: Οι κακοί ακροατές. Συζήτηση-σχολιασμός
- Δράση-εξάσκηση στην αναδιατύπωση.
- Πώς διαχειριζόμαστε τα αρνητικά συναισθήματα.
- Δράση: Κάνε ό,τι κάνω (Καθρέπτης συναισθημάτων)
- Προβολή βίντεο προσομοίωσης διαμεσολάβησης στο διαδίκτυο
- (https://www.youtube.com/watch?v=k4305V_PlHY). Συζήτηση-σχολιασμός
- Καταγραφή φανταστικών σεναρίων με θέματα από τις καθημερινές συγκρούσεις στο σχολείο.
- Προσομοιώσεις με σενάρια των μαθητών της ομάδας. Συζήτηση-παρατηρήσεις-ανατροφοδότηση
- Δημιουργία αφίσας για τη λειτουργία της διαμεσολάβησης
- Σύνταξη πρακτικού διαμεσολάβησης
- Σύνταξη συμφωνητικού
- Σύνταξη ερωτηματολογίου
- Υλοποίηση διαμεσολαβήσεων, συζήτηση για ανατροφοδότηση, προτάσεις, βελτιώσεις.
- Επίσκεψη στο Κέντρο Διαμεσολάβησης του Βιοτεχνικού Επιμελητηρίου Θεσσαλονίκης, ξενάγηση στους χώρους του Κέντρου, παρουσίαση προσομοίωσης από τους μαθητές, ανταλλαγή απόψεων, συζήτηση με διαμεσολαβητές-οικοδεσπότες.
- Αξιολόγηση της διαδικασίας από τους μαθητές.

7. Αξιολόγηση

Οι μαθητές που δήλωσαν ενδιαφέρον για την εκπαίδευση, είχαν πλήρη συνείδηση των απαιτήσεων και των πλεονεκτημάτων της συμμετοχής σε αυτή τη δράση και η συνεργασία μας βασίστηκε στην αμοιβαία αγάπη για τον θεσμό της εναλλακτικής επίλυσης διαφορών και στο κοινό όραμα για ένα ειρηνόφιλο σχολείο, όπου οι διαφορές θα λύνονται με πολιτισμένο τρόπο.

Οι μαθητές-διαμεσολαβητές ανταποκρίθηκαν εξαιρετικά στις ανάγκες του συντονισμού της συζήτησης σε μια διαφωνία, τηρώντας όλους τους κανόνες και τις αρχές της διαμεσολάβησης και επιδεικνύοντας αμείωτο ενδιαφέρον στις δράσεις μας. Η επίσκεψη στο ΚεΔιαΒΕΘ και η παρουσίαση προσομοίωσης από τους μαθητές άφησε άριστες εντυπώσεις.

Η σχολική κοινότητα έδειξε αρχικά μιαν αναμενόμενη δυσπιστία, που σταδιακά υποχωρεί και ήδη ξεκίνησαν οι διαμεσολαβήσεις. Είναι αισθητή η μεταβολή του κλίματος στο σχολείο, όταν, είτε ο μαθητής ή η μαθήτρια που ενοχλείται είτε εκείνος που έχει παρουσιάσει παραβατική συμπεριφορά, γνωρίζει ότι θα ακουστεί με ενσυναίσθηση και σεβασμό.

Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσω ψυχοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων στην τάξη

Ιωάννης Τομπούλογλου
Υπεύθυνος Αγωγής Υγείας Δ/νσης Π.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης
Itobou64@gmail.com

Περίληψη
Οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν βασικό παράγοντα θεμελίωσης θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και στο χώρο του σχολείου πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ενίσχυσή τους. Η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στη σχολική τάξη προωθεί το πνεύμα συνεργασίας, συναίνεσης και αποδοχής, βελτιώνει τις σχέσεις των μαθητών/τριών, εφοδιάζει τα παιδιά με ουσιαστικά εργαλεία προσέγγισης των συνανθρώπων κατά την ενήλικη ζωή και συνολικά προσθέτει σημαντικά οφέλη στην ψυχική / κοινωνική υγεία τους. Η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων επιδιώκεται μέσα σε περιβάλλον ασφάλειας, ευεξίας και συνεργασίας και επιτυγχάνεται με την υλοποίηση ευχάριστων δραστηριοτήτων με επίκεντρο τη συζήτηση, το παιχνίδι, το συντονισμό και την ομαδικότητα. Η απόκτηση γνώσεων γύρω από τα επιβεβαιωμένα βασικά χαρακτηριστικά μιας πετυχημένης επικοινωνίας και η βίωση αυτών μέσα από τις δραστηριότητες, οδηγούν τόσο στη συνειδητοποίηση της ζωτικής αξίας τους όσο και στην εξοικείωση με συγκεκριμένους τρόπους και τεχνικές ανάπτυξής τους.

Λέξεις κλειδιά: επικοινωνιακές δεξιότητες, διαπροσωπικές σχέσεις, ενεργητική ακρόαση, μη λεκτική επικοινωνία

Εισαγωγή

Επικοινωνία είναι η αλληλεπίδραση που συμβαίνει σε συγκεκριμένο πλαίσιο, όπου ένα άτομο (πομπός) προσπαθεί να μεταδώσει μια αναπαράσταση, μια ιδέα (μήνυμα) σε άλλο άτομο (δέκτης). Τα μηνύματα κωδικοποιούνται και επανατροφοδοτείται η διαδικασία με τη αποστολή μηνυμάτων από το δέκτη. Η επικοινωνία διευκολύνεται όταν συνυπάρχουν στο πλαίσιο κοινά βιώματα, γλώσσα, κουλτούρα, παραδόσεις κλπ. Επίσης όταν διαμορφώνεται ένα κλίμα φιλίας, αποδοχής και αλληλοσεβασμού.

Στις επικοινωνιακές δεξιότητες συγκαταλέγεται η ικανότητα να ακούμε και να παρατηρούμε σωστά ώστε να κατανοούμε πραγματικά, να συζητούμε πολιτισμένα ανταλλάσοντας ιδέες και μεταφέροντας αποτελεσματικά τις απόψεις μας, να χρησιμοποιούμε ξεκάθαρο γραπτό ή προφορικό λόγο, ν' ακολουθούμε στρατηγικές συνεργασίας, να ενθαρρύνουμε για συμμετοχή, να μοιραζόμαστε και να πείθουμε με ορθά επιχειρήματα. Στις διαπροσωπικές μας σχέσεις είναι πολύ σημαντικό να είμαστε εύστοχοι, ουσιαστικοί, περιεκτικοί, με ελκυστικό και 'ξεκούραστο' λόγο, να χρησιμοποιούμε την ενεργητική ακρόαση και τη γλώσσα του σώματος, να συμβάλλουμε στο δημοκρατικό διάλογο και στην εγκαθίδρυση θετικού κλίματος.

Στην ευαίσθητη σχολική πραγματικότητα, οι επικοινωνιακές δεξιότητες καθορίζουν πολύ σημαντικά τη διαμόρφωση θετικού κλίματος, την ανάπτυξη ασφάλειας και εμπιστοσύνης και τη μείωση αντιθέσεων και συγκρούσεων. Η συχνή **χρησιμοποίηση** ευχάριστων δραστηριοτήτων, παιχνιδιών και ομαδοσυνεργατικών δράσεων, βοηθά σημαντικά στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας. Αντίθετα αρνητικό αποτέλεσμα αποφέρουν οι συνθήκες άγχους, αδιαφορίας, ανταγωνισμού, εκνευρισμού, ματαιότητας, χαμηλής αυτοεκτίμησης, απουσίας συναισθήματος κι επίσης η αγνόηση, ο οίκτος, ο αυταρχισμός, η απειλή, ο σαρκασμός, η γελοιοποίηση…

Το εκπαιδευτικό εργαστήριο εστίασε σε βασικούς παράγοντες βελτίωσης της επικοινωνίας όπως την ενεργητική ακρόαση, την ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων / σκέψεων, τον αλληλοσεβασμό στη συζήτηση, την ευγένεια, τη μη λεκτική επικοινωνία, αλλά και την ενίσχυση των σημαντικών ψυχοκοινωνικών στοιχείων όπως τη χαρά, τη φιλικότητα, τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση κ.λπ.

Στοιχεία εφαρμογής
Η προσέγγιση του θέματος σε επίπεδο διαλόγου και βιωματικών δραστηριοτήτων καλύπτει όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης με τις κατάλληλες προσαρμογές (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό και Γυμνάσιο). Η διάρκεια εφαρμογής είναι τέσσερις διδακτικές ώρες σε δύο διδακτικά μέρη των 90΄ με ενδιάμεσο 15λεπτο διάλειμμα.

Στόχοι - επιδιώξεις – προσδοκώμενα αποτελέσματα
Αναμένονταν γενικότερα η συνειδητοποίηση της ανάγκης υλοποίησης επικοινωνιακών δραστηριοτήτων για τη βελτίωση του παιδαγωγικού χαρακτήρα της τάξης και της ψυχοκοινωνικής υγείας των παιδιών. Επιδιώχθηκε μέσα από το γόνιμο διάλογο και τις βιωματικές δραστηριότητες η ανάδειξη τόσο των βασικών χαρακτηριστικών μιας σωστής επικοινωνίας όσο και των αρνητικών συντελεστών που μειώνουν την επικοινωνιακή δεξιότητα. Στόχο αποτέλεσε και η επισήμανση στοιχείων της μη λεκτικής επικοινωνίας, της ενεργητικής ακρόασης και της ενσυναίσθησης. Ακόμη η κατανόηση ότι η διαφορετική άποψη δεν είναι απαραίτητα λανθασμένη και η αναγνώριση ότι όλοι έχουν δικαίωμα διαφορετικής άποψης, χωρίς αυτό να συνεπάγεται ότι υιοθετείται. Επίσης στόχος ήταν να ακουστούν ελεύθερα σκέψεις, απόψεις, εμπειρίες και συμπεράσματα πάνω στο θέμα, αλλά και να βιωθεί η χαρά του συντονισμένου παιχνιδιού, της ομαδικής εργασίας και της συνεργασίας.

Μεθοδολογία - Διδακτικό υλικό
Προηγήθηκε οπτικοακουστική προσέγγιση των παραπάνω με pp βασισμένο στις σύγχρονες επιστημονικές διαπιστώσεις και ακολούθησε στοχευμένη συζήτηση με τους 14 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Τα θέματα ήταν οι διαστάσεις της επικοινωνίας, οι επιδράσεις στην προσωπικότητα, τα συχνότερα προβλήματα (φραγμοί) στην επικοινωνία, τρόποι και συμπεριφορές που δυσκολεύουν την επικοινωνία κάτω από συνθήκες χαμηλής αυτοεκτίμησης και άγχους και αντίστοιχα τα πολύ θετικά στοιχεία που αναβαθμίζουν την επικοινωνία και τις ανθρώπινες σχέσεις. Ακολούθησαν κινητικές δραστηριότητες ‘ζεστάματος’ της ομάδας και δραστηριότητες λεκτικής / μη λεκτικής επικοινωνίας, συντονισμού, αντίληψης, ενσυναίσθησης, γραπτής απόδοσης μηνυμάτων, οπτικής ανάλυσης εικόνων κλπ.

Περιγραφή δραστηριοτήτων

- Η ομάδα στον κύκλο συστήνεται, αναφέρονται κυλιόμενα τα ονόματα των διπλανών, δίνεται νοερά πάσα του λόγου στους απέναντι (κινέζικη κολοκυθιά), γίνεται ελεύθερη βάδιση στο χώρο με βλεμματικό χαιρετισμό, χειραψίες και με τα δύο χέρια ταυτόχρονα με διαφορετικά άτομα μετά από κάθε σύνθημα.
- ‘Μείνε συντονισμένος’: Πετάει ο/η ένας/μια στον/στην άλλο/η το μπαλάκι με προκαθορισμένη σειρά φωνάζοντας το όνομά του/της και κοιτώντας τον/την στα μάτια. Αυτό επαναλαμβάνεται συνεχώς και αδιάκοπα. Μετά προστίθεται δεύτερο και τρίτο μπαλάκι στον κύκλο ανεβάζοντας πολύ την απαίτηση αυτοσυγκέντρωσης, συντονισμού & εγρήγορσης.
- Ο ‘κατάσκοπος’: Όλη η ομάδα είναι στον κύκλο και πιάνονται από τα χέρια. Ένα απλό σφίξιμο του χεριού μεταφέρεται κυλιόμενα από τον ένα στον άλλο. Αυτός/ή που είναι στο κέντρο του κύκλου προσπαθεί να βρει το μεταφερόμενο μήνυμα ακριβώς τη στιγμή που δίνεται. Μόλις ‘πιάσει’ την κίνηση σε κάποιον/α, βγαίνει έξω στη θέση αυτού/ής και μπαίνει ο/η τελευταίος/α στο κέντρο.
- Ομαδική ιστορία: Κάποιος/α από τον κύκλο αναφέρει μια φράση ξεκινώντας μια ιστορία. Καθένας με τη σειρά του - προς τα δεξιά - αναφέρει μια φράση που σχετίζεται με την προηγούμενη για να συμπληρώσει και να συνεχίσει την αφήγηση. Διερευνάται η δυσκολία συντονισμού, οι τάσεις για αλλαγές, χιούμορ, ολοκλήρωση, φαντασία, προσαρμογή, έμπνευση…
- ‘Ανοιχτή γραμμή’: Ο συντονιστής βρίσκεται σε ένα σημείο του κύκλου. Έτσι χωρίζονται δύο ομάδες. Μια δεξιά του και μια αριστερά του (από επτά άτομα στην προκειμένη περίπτωση). Ο συντονιστής ψιθυρίζει στους δύο διπλανούς του λέξεις ή φράσεις (π.χ. φωνακλάς πετεινός, φτερωτός δρομέας, υπάκουος μαθητής ή και μεγαλύτερες φράσεις….) που πρέπει να μεταδοθούν γρήγορα ψιθυριστά προς τον έβδομο παίχτη. Όποια ομάδα (δηλαδή ο τελευταίος παίχτης), αναφέρει πρώτη και σωστά το μήνυμα κερδίζει τον πόντο.

- 'Προσοχή! Περνάμε απέναντι': Ο κύκλος ανοίγει λίγο και δημιουργούνται δύο αντικριστοί στίχοι (π.χ. των επτά ατόμων) σε απόσταση δύο μέτρων. Έτσι ο/η καθένας/μια βλέπει το ζευγάρι του απέναντι. Με βλεμματική επαφή προσπαθεί το κάθε ζευγάρι να συνεννοηθεί και να αλλάξουν θέσεις ταυτόχρονα χωρίς να πιαστούν από το συντονιστή που 'περιπολεί' κατά μήκος της μεσαίας γραμμής ανάμεσα στους στίχους. Μόλις πιάσει κάποιον μπαίνει στη θέση του και αρχίζει εκείνος περιπολίες.
- Το ρολογάκι: Η ομάδα διατάσσεται σε δύο ομόκεντρους κύκλους και κάθονται όλοι/ες στις καρέκλες.. Κάθε άτομο του έξω κύκλου έχει μπροστά του ακριβώς κάποιον από τον εσωτερικό κύκλο και αντίστροφα. Με αφορμή κάποιο θέμα π.χ. 'ποιες προτεραιότητες θα δίνατε αν γινόσαστε τοπικός άρχοντας π.χ. δήμαρχος ή μεγαλύτερης αρχής και εξουσίας (υπουργός, πρωθυπουργός…) για τα ζητήματα του τόπου ;' πραγματοποιείται σύντομη συζήτηση με κανόνες που προαναφέρονται. Το ίδιο επαναλαμβάνεται με άλλο θέμα αφού περιστραφεί ο εσωτερικός κύκλος κατά μια θέση δεξιά και αποκτήσει ο/η καθένας/μια άλλο/η συνομιλητή/τρια. Το ίδιο μπορεί να συνεχιστεί και άλλες φορές (αν υπάρχει χρόνος) ώστε μα συμπληρωθεί μια πλήρης περιστροφή των θέσεων. Στο τέλος γυρίζουν όλοι προς την ολομέλεια και λειτουργεί μια αναστοχαστική διαδικασία. Αναφέρονται οι ιδέες των άλλων, τα στοιχεία της ακρόασης, ο αλληλοσεβασμός, η εμπειρία, οι δυσκολίες, τα συναισθήματα κλπ. Μπορεί να γίνει η συζήτηση μια τέλεια πηγή γνώσης, θετικής εμπειρίας και ικανοποίησης; Και κάτω από ποιες συνθήκες;
- 'Φτιάξε την ομάδα σου': Διανέμονται κάρτες που εικονίζουν στάσεις σώματος στο χώρο. Οι κάρτες δείχνουν ανά τρεις την ίδια στάση. Οι συμμετέχοντες βρίσκουν χωρίς να μιλήσουν την ομάδα τους κάνοντας με το σώμα τους τη στάση της καρτέλας τους. Αφού γίνουν όλοι τριάδες πρέπει να δείξουν στην ολομέλεια με παντομίμα την παροιμία ή την αντίθεση ή την κατάσταση που περιγράφεται στην άλλη πλευρά της καρτέλας. Οι υπόλοιποι προσπαθούν να βρουν το νόημα μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας.
- 'Μάντεψε την ιστορία' Γίνονται τετράδες και παίρνουν ένα φύλλο χαρτί που απεικονίζει μια ιστορία με εικόνες. Είναι η ιστορία ενός μικρού κοριτσιού από την Αφρική, της Σίβα, που ήρθε στην Ευρώπη για να μορφωθεί και να κερδίσει ένα καλύτερο μέλλον. Η ανάλυση της εικονοϊστορίας έδωσε την ευκαιρία στις ομάδες να συνεργαστούν, ν' αναπτύξουν κριτική σκέψη και να φτάσουν στα δικά τους συμπεράσματα χωρίς την πληροφόρηση του γραπτού λόγου.
- 'Επικοινωνία μέσα από καθορισμένους ρόλους' Οι ίδιες ομάδες αναλαμβάνουν να συνθέσουν ένα σύντομο γραπτό μήνυμα με αφορμή την αρχή μιας νέας χρονιάς. Η πρώτη ομάδα ως πολιτικός ηγέτης της χώρας, η δεύτερη ομάδα ως Ιεράρχης στον άμβωνα της Εκκλησίας (ή γενικότερα θρησκευτικός ηγέτης), η τρίτη ομάδα ως Πρόεδρος Αθλητικού Συλλόγου και η τέταρτη ομάδα ως ένας διάσημος/η τραγουδιστής/τρια κατά τη διάρκεια μιας μεγάλης συναυλίας. Οι ομάδες διαβάζουν το μήνυμα στην ολομέλεια. Στην επικοινωνία μέσα από καθορισμένους ρόλους επισημάνθηκε η ύπαρξη των στερεοτύπων, η ανάγκη για ειλικρίνεια, όραμα και ενθάρρυνση, η σημασία της σαφούς χρήσης των λέξεων / φράσεων στη μετάδοση ιδεών & συναισθημάτων, η δυσκολία να μπαίνουμε σε ρόλους & καταστάσεις.

Αξιολόγηση

Από τη συζήτηση επιβεβαιώθηκαν και επεκτάθηκαν σκέψεις, ιδέες και στάζεις ζωής που συνηγορούν στη λειτουργία ενός 'Ανοιχτού στην Κοινωνία Σχολείου' και στη συμβολή του στη διαμόρφωση ενεργών και δημοκρατικών πολιτών. Αναφέρθηκε εκτενώς η κάλυψη των προσδοκιών σε σχέση με την υλοποίηση του εργαστηρίου και η ανάδειξη θετικών συναισθημάτων. Στο κλείσιμο οι συμμετέχοντες εξέφρασαν τόσο τη βαθιά τους ικανοποίηση από την εμπειρία του εργαστηρίου όσο και τη βεβαιότητά τους για τη μεγάλη ανάγκη ανάλογων εκπαιδευτικών δράσεων στις σχολικής τάξεις. Επίσης συμπληρώθηκαν και παραδόθηκαν φύλλα αξιολόγησης στην οργανωτική επιτροπή του συνεδρίου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Gordon, T. (1970). Teacher effectiveness training. David McKay company, Inc. (Μετάφραση – επιμέλεια: Β. Κοντογιώργος, Π. Ορφανίδης). Αθήνα: Ευρωσπουδή.

Pervin, L.A., John, O.P. (2001). Θεωρίες Προσωπικότητας: Έρευνα και Εφαρμογές (μετ. Α. Αλεξανδροπούλου – Ε. Δασκαλοπούλου). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Satir, V. (1989). Πλάθοντας ανθρώπους. Αθήνα: Κέδρος.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο* – Τεύχος 2 / Δεξιότητες επικοινωνίας – Εκπαιδευτικό υλικό για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Συμβούλιο της Ευρώπης / ΑΡΣΙΣ (2015*). Μικρή Πυξίδα 'compasito' Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για Παιδιά.*

Εκπαιδευτικό Υλικό Πρόληψης ΚΕΘΕΑ (1998). *'Δεξιότητες για Παιδιά Δημοτικού ' TACADE.*

Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην Εκπαίδευση (Δεκέμβριος 2017). Βιωματικά σεμινάρια με τίτλο *'Κι αν ήσουν εσύ'* - Δ/νση Π.Ε. Αν Θεσσαλονίκης / Αγωγή Υγείας.

Αποτελεσματική επίλυση των συγκρούσεων μέσα από το εκπαιδευτικό υλικό Ετερότητα / Otherness

Χριστίνα Χρηστίδου
Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας Διεύθυνσης Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης Δυτ. Θεσ/νίκης
christido@sch.gr

Περίληψη
Το εργαστήριο που πραγματοποιήθηκε στις 6/5/2018 για δυο ώρες, περιελάμβανε την πραγματοποίηση συγκεκριμένης δραστηριότητας από το εγκεκριμένο από το Υπουργείο Παιδείας εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε στα πλαίσια προγράμματος Erasmus + ΚΑ2 με το διακριτικό τίτλο 'Ετερότητα/Otherness' και υλοποιήθηκε σε σχολεία της Δυτικής Θεσ/νίκης, ως πρόγραμμα Αγωγής Υγείας τα σχολικά έτη 2016-17 και 2017-18. Στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα 'Ετερότητα' συνεργάστηκαν τέσσερις φορείς από τέσσερις χώρες της Ευρώπης, Βουλγαρία, Ιταλία, Πορτογαλία, Ελλάδα και υλοποιήθηκε σ όλες τις χώρες το αντίστοιχο με την Ελλάδα χρονικό διάστημα. Σκοπός του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι να διαπαιδαγωγηθεί η νέα γενιά με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, με ανοχή και ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα ώστε στο μέλλον οι μαθητές και οι μαθήτριες ως ενεργοί ενήλικες πολίτες να δημιουργήσουν ένα καλύτερο και δικαιότερο για όλους κόσμο. Από το εκπαιδευτικό υλικό πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου η δραστηριότητα με τίτλο 'Αποτελεσματική επίλυση των συγκρούσεων' από την ενότητα Ταυτότητα-Πολιτότητα/ΙC με στόχο να συνειδητοποιήσουν οι συμμετέχοντες/ουσες τη θετική δύναμη της σύγκρουσης και να αναπτύξουν δεξιότητες αποτελεσματικής επίλυσης των συγκρούσεων με βάση τη στρατηγική κερδίζω-κερδίζεις /win-win. Βασική αρχή της στρατηγικής είναι ότι οι συγκρούσεις ως αναπόφευκτο μέρος της ζωής μας μπορούν να δημιουργούν ευκαιρίες για πρόοδο και μάθηση καθώς με την αποτελεσματική επίλυσή τους μπορούμε να έχουμε θετική έκβαση και ικανοποίηση για όλα τα μέρη της σύγκρουσης.

Λέξεις κλειδιά: Σύγκρουση , Διαπραγμάτευση, Συνεργασία, Κερδίζω-Κερδίζεις.

1. Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Ετερότητα/Otherness (Project Code No: 2015-1-BG01-KA201-014300) που ξεκίνησε το 2015 περιλαμβάνει τρεις κύριες ενότητες: 1. Ανθρώπινα Δικαιώματα, 2. Ετερότητα και 3. Ταυτότητα/Πολιτότητα. Για την κάθε μια ενότητα προτείνονται 16 ενότητες δραστηριοτήτων που μπορούν να εφαρμοστούν στη σχολική τάξη. Υπάρχει υποστηρικτικό ψηφιακό υλικό, οδηγίες για την εφαρμογή καθώς και προτεινόμενες ασκήσεις γνωριμίας, ενεργοποίησης και χαλάρωσης. Το πρόγραμμα περιελάμβανε έρευνα με ερωτηματολόγιο για διερεύνηση των στάσεων μαθητών και μαθητριών πριν και μετά την εφαρμογή αριθμού δραστηριοτήτων και φάνηκε ότι υπάρχουν θετικά αποτελέσματα. Γι αυτό και επιδιώχτηκε η γνωριμία του διδακτικού υλικού στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Επιλέχτηκε να πραγματοποιηθεί στο εργαστήριο μια δραστηριότητα από την ενότητα Ταυτότητα-Ιδιότητα του Πολίτη η οποία επικεντρώνεται στη συμμετοχή του νέου ατόμου στη ζωή του σχολείου, της κοινότητας, της ευρύτερης κοινωνίας γιατί αποτελεί αίτημα της εκπαίδευσης σήμερα η άσκηση των μαθητών/τριών τόσο στις δημοκρατικές διαδικασίες όσο και στην υιοθέτηση συμπεριφορών και στάσεων ανάληψης ευθύνης και ενεργούς πολιτειότητας. Η αποτελεσματική επίλυση των συγκρούσεων αποτελεί σημαντική κοινωνική δεξιότητα και η ικανότητα μη βίαιης επίλυσης τους είναι στοιχείο της δημοκρατικής αγωγής του πολίτη. Το σχολείο ως προνομιακός χώρος εκπαίδευσης στη δημοκρατία μπορεί να γίνει τόπος άσκησης της διαδικασίας ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων αλλά και μάθησης των απαραίτητων εργαλείων, ώστε να γίνει εφικτό αυτό που ο M. Rosenberg αναφέρει *«κάθε διαμάχη να μπορεί να επιλυθεί με τρόπο που όλοι οι εμπλεκόμενοι να μένουν ικανοποιημένοι»* (Rosenberg, 2016). Ο Johan Galtung, κύριος θεμελιωτής των σπουδών περί Ειρήνης και Συγκρούσεων στο Όσλο, θεωρώντας την ειρηνική επίλυση των

συγκρούσεων ως βασική ικανότητα του ατόμου, «συγκρίνει αυτή την προοπτική με την διάδοση των βασικών απόψεων υγιεινής και τα μέτρα πρόληψης των ασθενειών» (Besemer, 2014)

2. Στοιχεία εφαρμογής

Το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο αποτελείται από Εγχειρίδιο Καθηγητών/τριών και ψηφιακό υλικό δημιουργήθηκε για την ηλικιακή ομάδα 12-16. Κατά την πρώτη χρονιά εφαρμογής του προγράμματος 2016-17, υλοποιήθηκε σε πέντε Γυμνάσια της Διεύθυνσης Δυτικής Θεσ/νίκης μετά από εβδομαδιαία επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που το εφάρμοσαν στο πλαίσιο προγράμματος Αγωγής Υγείας κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς. Τη δεύτερη χρονιά 2017-18 η εκπαίδευση εκπαιδευτικών επαναλήφθηκε και επεκτάθηκε η ηλικιακή ομάδα εφαρμογής σε λύκειο γενικό και εσπερινό επαγγελματικό.

Η εφαρμογή έδειξε ότι μπορεί να εφαρμοστεί σε όλη τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και να επιλεγούν να υλοποιηθούν δραστηριότητες από τις 3 διαφορετικές ενότητες ανάλογα με την ομάδα-στόχο. Επίσης αν δεν εφαρμοστεί ως πρόγραμμα Αγωγής Υγείας κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς μπορούν επιλεγμένες δραστηριότητες να εφαρμοστούν στη διάρκεια μαθημάτων ανάλογα με το διδακτικό αντικείμενο π.χ. γλώσσα, πολιτική αγωγή, δίκαιο, κ. ά. Επισημαίνεται ότι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων μπορούν να χρησιμοποιήσουν το υλικό αρκεί να βγουν από τον ‘παραδοσιακό’ τους ρόλο, να επενδύσουν στην δυναμική της ομάδας-τάξης και να γίνουν συντονιστές/εμψυχωτές της διαδικασίας μάθησης. Είναι αυτοί που θα δημιουργήσουν μια ευχάριστη, δημιουργική ατμόσφαιρα και θα κάνουν τη μάθηση μια ευχάριστη εμπειρία για τους μαθητές και μαθήτριές τους.

3. Στόχοι-επιδιώξεις-προσδοκώμενα αποτελέσματα

Σκοπός του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι να διαπαιδαγωγηθεί η νέα γενιά με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, με ανοχή και ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα ώστε στο μέλλον οι μαθητές και οι μαθήτριες ως ενεργοί ενήλικες πολίτες να δημιουργήσουν ένα καλύτερο και δικαιότερο για όλους κόσμο. Όπως αναφέρεται και στην εισαγωγή του εκπαιδευτικού υλικού «τα θέματα που αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη διαφορετικότητα, την ανοχή και τη μη-βία έχουν γίνει ακόμη πιο σημαντικά κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών λαμβάνοντας υπόψη τα πρόσφατα γεγονότα όπως οι πόλεμοι, οι τρομοκρατικές επιθέσεις και η προσφυγική κρίση».

Οι στόχοι του εργαστηρίου υπήρξαν: 1. Οι εκπαιδευτικοί-συμμετέχοντες/ουσες να γνωρίσουν ένα χρήσιμο πολυφωνικό εκπαιδευτικό υλικό για διδασκαλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θεμάτων όπως η Ετερότητα, τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και η Ενεργός Πολιτότητα βασισμένο σε σύγχρονη παιδαγωγική μεθοδολογία 2. Να ασκηθούν μέσα από τη συμμετοχή στην συγκεκριμένη βιωματική δραστηριότητα στη χρήση ενεργητικών τεχνικών μάθησης 3. Να συνειδητοποιήσουν τη θετική έκβαση που μπορεί να έχει μια σύγκρουση και 4. Να γνωρίσουν μια στρατηγική επίλυσης συγκρούσεων με μη βίαιο τρόπο και 5. Να αναπτύξουν δεξιότητες αποτελεσματικής , ωφέλιμης για όλα τα εμπλεκόμενα μέλη επίλυσης μιας σύγκρουσης.

4. Μεθοδολογία της επιμορφωτικής διαδικασίας

Η μεθοδολογία που προτείνεται σε όλο το εκπαιδευτικό υλικό η οποία αποτέλεσε και μεθοδολογία του εργαστηρίου, είναι εστιασμένη σε τεχνικές μη τυπικής μάθησης. Βασίζεται στη βιωματική προσέγγιση γιατί οι στόχοι της εκπαίδευσης δεν αφορούν μόνο τις γνώσεις αλλά τις δεξιότητες και τις στάσεις των μαθητών/τριών αλλά και γιατί τα σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα διδασκαλίας απαιτούν ενεργητικές τεχνικές μάθησης με έμφαση την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων.

Η μεθοδολογία αυτή εντάσσεται «στο πλαίσιο ενός συναισθηματικού - ψυχοκοινωνικού μοντέλου όπου ο σκοπός επιτελείται μέσω της ανάπτυξης του συνόλου της προσωπικότητας του/της εκπαιδευομένου/ης και πραγματοποιείται μέσα σε ένα ομαδικό περιβάλλον όπου του δίνεται η ευκαιρία να συμμετάσχει τόσο στην επεξεργασία του θέματος όσο και στη διαδικασία της μάθησης» (Μεράκου & Κουρέα, 2002).

Ο τρόπος διάταξης των καθισμάτων που υιοθετήθηκε ήταν κυκλικός. «Η διάταξη του κύκλου επιτρέπει τη βλεμματική επαφή, διευκολύνει την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και δημιουργεί ατμόσφαιρα ισοτιμίας στην ομάδα. Έτσι η ομάδα μπορεί να λειτουργήσει ως ‘μεταβατικός’ χώρος, συνάντησης και

διαλόγου, ως χώρος διαμόρφωσης στάσεων και αντιλήψεων και ως χώρος εκπαίδευσης σε προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες» (Χρηστίδου & Φυλακτού, 2008) Η ομάδα έτσι «γίνεται το πλαίσιο όπου ο μαθητής μέσα από την αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο με τον 'άλλο' διαμορφώνει την εικόνα του 'εαυτού' του ενώ μέσα πάλι από τα μάτια των άλλων διαμορφώνει γενικότερα και την εικόνα του περιβάλλοντος» (Μπακιρτζής, 2002).

5. Διδακτικό υλικό (μορφή, περιεχόμενο, διδακτική χρήση)

Το διδακτικό υλικό αποτελείται από το Εγχειρίδιο Καθηγητών και Ψηφιακά Εργαλεία όπως ταινίες, βίντεο, διαδραστικά παιχνίδια, κινούμενα σχέδια παρουσιάσεις prezi & ppt, κ.ά. Παράχθηκε στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus + ΚΑ2 Otherness και είναι αποτέλεσμα συλλογικής προσπάθειας των οργανώσεων-εταίρων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα η ΜΚΟ ΑΕΝΑΟ από την Ελλάδα, το Centro Danillo Dolci από την Ιταλία, το Instituto Politecnico de Santarem από την Πορτογαλία και ο συντονιστής φορέας Prosveta – Sofia από τη Βουλγαρία. Το διδακτικό υλικό βρίσκεται στο http://othernessproject.eu/atividades/imp_act.php?reg=-1&lingua=gr στα ελληνικά και έχει ελεύθερη πρόσβαση. Αποτελείται από 48 συνολικά σχεδιασμένες ενότητες πάνω στους 3 κύριους θεματικούς άξονες, μπορούν να διαρκέσουν ένα διδακτικό 2ωρο.

Οι προτεινόμενες ενότητες αποτελούνται από 2 βιωματικές δραστηριότητες και διάφορα ψηφιακά εργαλεία. Η βιωματική δραστηριότητα ή άσκηση είναι βασικό στοιχείο της βιωματικής προσέγγισης στη μάθηση, είναι «μια δομημένη πρόταση που κάνει ο/η συντονιστής/στρια στους/στις συμμετέχοντες/ουσες για ομαδική ή ατομική δράση. Μια δράση που εξελίσσεται σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο και έχει συγκεκριμένες οδηγίες» (Αρχοντάκη-Φιλίππου, 2003) Η κάθε μια ενότητα είναι ανεξάρτητη και μπορεί να εφαρμοστεί στην τάξη και από μόνη της.

Στην ενότητα που εφαρμόστηκε στο εργαστήριο 'αποτελεσματική επίλυση των συγκρούσεων' πραγματοποιήθηκαν οι δυο κύριες δραστηριότητες και χρησιμοποιήθηκαν τα ψηφιακά εργαλεία που στην συγκεκριμένη περίπτωση ήταν ένα βίντεο και μια μελέτη περίπτωσης. Θα πρέπει να τονίσουμε εδώ ότι οι δραστηριότητες που συχνά αποκαλούνται 'παιχνίδια' και είναι συνήθως ευχάριστες και διασκεδαστικές για τους/τις εκπαιδευομένους/νες «δεν είναι μόνο για διασκέδαση αλλά έχουν εκπαιδευτικό σκοπό» (Brander etal., 2007) και μετά το 'βίωμα' χρειάζεται να γίνει επεξεργασία της δραστηριότητας στην ομάδα με μοίρασμα, συζήτηση, εμβάθυνση, σύνδεση με την πραγματική ζωή ώστε να φτάσουμε στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών.

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων-Τα διδακτικά βήματα

Άσκηση Επικέντρωσης στο εδώ και τώρα: Όρθιοι/ες σε κύκλο. Πιάστε τα χέρια των διπλανών σας, πατήστε σταθερά και τα δυο σας πόδια στο πάτωμα και πάρτε δυο-τρεις βαθιές ανάσες. Κλείστε αν θέλετε τα μάτια σας. Αφήστε ότι σκέψεις σας απασχόλησαν λίγο πριν κατά την παρακολούθηση του συνεδρίου ή τις υποχρεώσεις στο σπίτι μετά, έξω απ αυτόν τον κύκλο. Φέρτε τον εαυτό σας στο χώρο. Ανοίξτε αργά τα μάτια σας , κοιτάξτε ίσια στα μάτια τον/την απέναντι σας και χαρίστε του/της ένα χαμόγελο .

Άσκηση Γνωριμίας. Πραγματοποιήθηκε ένας σύντομος Κύκλος γνωριμίας λέγοντας ο καθένας το μικρό του όνομα και από πού έρχεται.

Κινητική Άσκηση Ενεργοποίησης – Εισαγωγής στο θέμα: Βάζοντας μια νοητή διαχωριστική γραμμή στο κέντρο Πάρτε θέση αριστερά ή δεξιά. Γυμνάσιο ή Λύκειο. Βουνό ή Θάλασσα. Ρισκάρω Ναι ή Όχι. Αρχηγός/ Ηγέτης-Ακόλουθος ή οπαδός. Ακολουθώ το αναλυτικό πρόγραμμα ή κάνω καινοτομίες. Σύγκρουση: Θετική ή Αρνητική. Ο/η καθένας/μία υποστηρίζει αν θέλει , γιατί επιλέγει να σταθεί στη μια ή στη άλλη θέση.

Καταιγισμός ιδεών. Γράφεται στον πίνακα η λέξη Σύγκρουση και καλούνται τα μέλη της ομάδας να πουν λέξεις που συνειρμικά έρχονται στο μυαλό. Καταγράφονται όλες χωρίς σχόλια και στη συνέχεια γίνεται κατηγοριοποίηση. Δημιουργούνται ομάδες λέξεων βάσει ομοιότητας και ομαδοποιούνται σε σχέση με το τι είναι σύγκρουση, τι συναισθήματα δημιουργεί, γιατί οι άνθρωποι συγκρούονται, ποιες οι συνέπειες και οι τρόποι διαχείρισης της. Καταλήξαμε ότι η σύγκρουση είναι μια ανοιχτή ή κρυφή αντιπαράθεση για την οποία δεν έχει βρεθεί αποτελεσματική λύση. Τρόποι διαχείρισης μπορεί να είναι η υποταγή, η αποφυγή, η επίθεση, η αναζήτηση 'διαιτησίας'/διαμεσολάβησης ή η ανάλυση των αιτίων και των συνθηκών προς αναζήτηση λύσεων σύμφωνα με τις ανάγκες τους και τα θέλω των εμπλεκομένων.

Ομαδική Άσκηση: Χωρισμός σε δύο υποομάδες. Μπορεί μια σύγκρουση να είναι ευεργετική; Η κάθε μια ομάδα σκέφτεται , συζητάει και καταγράφει 1. Τι είναι ευεργετικό για μένα και 2. Τι δεν είναι ευεργετικό για μένα. Ακολούθησε επεξεργασία της δραστηριότητα, παρουσίαση της δουλειάς των ομάδων και συζήτηση στην ολομέλεια. Μέσα από την συζήτηση φάνηκε η εκπαιδευτική σημασία της σύγκρουσης. Αναλαμβάνοντας τα ίδια τα άτομα την διαδικασία της επίλυσης ουσιαστικά έχουν την ευκαιρία για αναγνώριση και βίωση της διαδικασίας ανάπτυξής τους κοινωνικά, συναισθηματικά και ηθικά.
Με βίντεο από το υποστηρικτικό ψηφιακό υλικό (http://youtu.be/HHqUwPBKQWs) παρουσιάστηκε η τεχνική επίλυσης των συγκρούσεων μέσω της στρατηγικής κερδίζω-κερδίζεις.
Ομαδική Άσκηση: Χωρισμός σε 3 ομάδες των 4-5 ατόμων. Η κάθε ομάδα έχει μπροστά της το περιστατικό που προτείνεται για μελέτη και δραματοποίηση (βλ. Παράρτημα). Κάθε ομάδα ασχολείται με την ίδια κατάσταση και στη συνέχεια αναπτύσσει ένα δικό της σχέδιο δράσης σύμφωνα με την παραπάνω στρατηγική. Οι συμμετέχοντες/ουσες επιλέγουν ρόλους και δίνουν την δική τους εξέλιξη της ιστορίας παρουσιάζοντάς την στην συνέχεια στην ολομέλεια. Από τις τρεις ομάδες δόθηκαν τρεις διαφορετικές εναλλακτικές βάζοντας σε ρόλους βοηθητικούς στην επίλυση της σύγκρουσης γονείς, εκπαιδευτικούς, συμμαθητές/τριες. Αφού 'βγήκαν' από τους ρόλους που υποδύθηκαν τα μέλη των ομάδων ακολούθησε συζήτηση με βάση τις ερωτήσεις που προτείνονται από το εκπαιδευτικό υλικό :

- Πώς αισθανθήκατε σαν συμμετέχοντες στην κατάσταση;
- Τι θα κάνατε αν ήσασταν στη θέση του Μάρτιν; Ή στη θέση του Γιάννη;
- Σας άρεσαν οι λύσεις που προτείνανε οι ομάδες; Θα τις χρησιμοποιούσατε;
- Τι βοήθησε να επιλυθεί η κατάσταση;
- Πώς η συμπεριφορά των συμμετεχόντων εμποδίζει την επίλυση των συγκρούσεων; Πώς ακριβώς;
- Τι άλλο μπορεί να γίνει προκειμένου να επιλύσουμε τη διένεξη;

Επειδή το θέμα των συγκρούσεων είναι ένα θέμα που δημιουργεί συνήθως ένταση στους ανθρώπους πραγματοποιήθηκε στο τέλος ως κλείσιμο της ομάδας η άσκηση χαλάρωσης από εκπαιδευτικό υλικό Μασάζ σε κύκλο. Η ομάδα όρθια σχηματίζει έναν κύκλο και όλοι γυρίζουν προς μία κατεύθυνση. Κάθε μέλος τοποθετεί τα χέρια του στους ώμους του ατόμου που στέκεται μπροστά από το άλλο. Στη συνέχεια κάθε μέλος κάνει μασάζ στους ώμους του μέλους που είναι μπροστά του. Δίνεται ανατροφοδότηση. Μετά από λίγα λεπτά, η ομάδα γυρίζει προς την άλλη κατεύθυνση, έτσι ώστε τα πρόσωπα που έχουν κάνει το μασάζ τώρα το δέχονται σε αντάλλαγμα.

7. Αξιολόγηση

Η ανατροφοδότηση/αξιολόγηση του εργαστηρίου έγινε γραπτά από τον κάθε συμμετέχοντα και συμμετέχουσα χωριστά. Στην πόρτα εξόδου υπήρχαν δυο μεγάλα χαρτόνια που έγραφε το ένα 'τι κρατώ' και το άλλο 'τι πετώ'. Μοιράστηκαν από δυο διαφορετικού χρώματος post it και καλέστηκαν τα μέλη της ομάδας να συμπληρώσουν στο ένα χαρτάκι τι του άρεσε και το κρατάει/τι ήταν χρήσιμο και αξιοποιήσιμο, ενώ στο άλλο τι δεν ήταν ωφέλιμο/αξιοποιήσιμο και να το τοποθετήσει στο αντίστοιχο χαρτόνι. Στο τι κρατώ σημείωσαν τη δημιουργική ατμόσφαιρα, τη συνεργασία, τη χρησιμότητα και την ελκυστικότητα υλικού, το σεβασμό, τις βιωματικές τεχνικές, το παιχνίδι ρόλων, την επικοινωνία, την καθοδήγηση ενώ στο τι πετώ/τι δε μου άρεσε αναφέρθηκε ο περιορισμένος χρόνος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αρχοντάκη, Ζ & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
Besemer, C. (2014). *Διαμεσολάβηση Μεσολάβηση σε συγκρούσεις*/μφρ. Θεοχάρης Αγγελίδης. Θεσ/νίκη: Αντιγόνη Κέντρο Πληροφόρησης.
Brander, P. et al. (2007). *Compass Ένα εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για νέους/νέες* /μτφ. Σταύρος Ψαρουδάκης, Εύη Παπαθεοδώρου, Δήμητρα Πιππίδου. Θεσ/νίκη: Άρσις.
Μεράκου, Κ. & Κουρέα-Κρεμαστινού, Τζ. (2002). *Αγωγή Υγείας Με τη Βιωματική Μέθοδο Εκπαίδευσης.* Αθήνα.
Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και Αγωγή.* Αθήνα: Gutenberg.
Rosenberg, M. (2016). *Μη Βίαιη Επικοινωνία Η γλώσσα της καρδιάς/* Γιώργος Τσιτσιρίγκος. Βόλος: Κοντύλι.

Χρηστίδου, Χ. & Φυλακτού, Κ. (2008). *Ταξιδεύοντας στον κόσμο, γνωρίζοντας τα δικαιώματά μου.* Θεσ/νίκη: Δ.Δ.Ε.Δ.Θ.

Παράρτημα

Παιχνίδι ρόλων

Πώς μπορεί η κατάσταση σύγκρουσης που περιγράφεται παρακάτω να επιλυθεί, έτσι ώστε οι δύο πλευρές να έχουν μια έκβαση νίκης (win-win);

Συζητήστε την κατάσταση και το παιχνίδι ρόλων για την επίλυση συγκρούσεων προκειμένου να επιτευχθεί ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα για τις δύο πλευρές.

Ο Μάρτιν και ο Γιάννης είναι συμμαθητές. Δεν έχουν δουλέψει ποτέ μαζί στην ίδια ομάδα και δεν γνωρίζονται πολύ καλά μεταξύ τους. Ο καθηγητής ιστορίας τους βάζει μια εργασία – πρέπει και οι δύο να κάνουν ένα ελκυστικό σχέδιο για ένα δύσκολο θέμα. Είναι πολύ σημαντικό για τον Μάρτιν να πάρει «Α». Είναι πρόθυμος να κάνει την εργασία, αλλά δεν ξέρει πώς – δεν έχει καμία πληροφορία σχετικά με το θέμα και δεν ξέρει πώς να το αναζητήσει. Ο Μάρτιν ενδιαφέρεται για τη μουσική, είναι καλός στα ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών) και μπορεί να κάνει βίντεο και άλλα ενδιαφέροντα πράγματα. Ο Γιάννης είναι ο καλύτερος μαθητής στην τάξη, γνωρίζει πολλά αλλά προτιμά να τα κάνει όλα μόνος του. Είναι πολύ απασχολημένος επειδή αθλείται, σπουδάζει ξένες γλώσσες, διαβάζει για το σχολείο και κάνει δουλειές στο σπίτι. Έχει περάσει αρκετός καιρός αλλά ο Μάρτιν ακόμα δεν μπορεί να βρει το χρόνο για να κάνει την εργασία. Ισχυρίζεται ότι έχει συλλέξει πολύ υλικό αλλά δεν το μοιράζεται με τον Γιάννη και μονίμως ακυρώνει τις συναντήσεις που έχουν για να δουλέψουν μαζί στην εργασία. Ο Μάρτιν έχει μερικές ιδέες αλλά ο Γιάννης πιστεύει ότι δεν είναι αρκετά καλές. Η προθεσμία πλησιάζει, τα αγόρια μαλώνουν και διαπληκτίζονται συνεχώς μέχρι που όλα παίρνουν το δρόμο τους, αν δε βρουν μια λύση στο πρόβλημα θα πάρουν και οι δύο κακούς βαθμούς.

ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΟΣ ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΣΗΓΗΤΩΝ ΚΑΙ ΕΙΣΗΓΗΤΡΙΩΝ

Αϊβαλή Παρασκευή, σ.3
Αλεξανδρίδου Άννα, σ.256
Αναγνώστου Ελεονώρα, σ.8
Αναργυρίδου Δέσποινα, σ.17
Αναστασιάδου Όλγα, σ.96
Αναστασίου Αδάμος, σ.31
Ανδρούτσου Δέσποινα, σ.31
Αντωνίου Θεόδωρος, σ.87
Απτεσλής Νίκος, σ.44
Αφουξενίδου Αθηνά, σ.447
Βαΐτση Αθηνά, σ.213
Βακαλούδη Αναστασία, σ.50, σ.59
Βαλκάνος Ευθύμιος, σ.31
Βασιλειάδης Παναγιώτης
Βέλκου Κυριακή, σ.79
Βλαϊκούδη Σταματία, σ.17
Βλαχοδήμου Ευπραξία, σ.87
Βορβή Ιωάννα, σ.50, σ.160
Γακούδη Ανδρονίκη, σ.517
Γαλάνης Νικόλαος, σ.96
Γιανναράς Ματθαίος, σ.105
Γιδαράκου Μαρία, σ.112
Γκίνογλου Μαρία, σ.127
Γραίκος Νικόλαος, σ.135
Γρόσδος Σταύρος, σ.155
Δανιηλίδου Ευγενία, σ.160, σ.503
Δαραής Κωνσταντίνος, σ.168
Δεσλή Δέσποινα, σ.179, σ.342
Δεσλής Δημήτριος, σ.179
Δημουλάς Ευριπίδης, σ.189
Δημουλάς Κωνσταντίνος, σ.189
Δρούγκα Κλεονίκη, σ.198
Εξάρχου Βασιλική, σ.189
Εφόπουλος Βασίλειος, σ.473
Ζαχαράτου Παναγιώτα, σ.698
Ζέζου Αναστασία, σ.202, σ.213
Ζιώγα Χρυσούλα, σ.225
Ιππέκη Βασιλική, σ.231
Καζαντζίδης Νικόλαος, σ.447
Καλομενίδου Όλγα, σ.659
Καμιναρίδη Βασιλική, σ.239
Καραϊσαρλή Μαρία, σ.87
Καραμανώλη Ελένη, σ.249
Καρβουνιάρη Μαρία, σ.717
Καρολίδου Σωτηρία, σ.256
Καρύδας Απόστολος, σ.267
Καστρινάκη Αγγελική, σ.272
Κατσάρας Γεώργιος, σ.256
Κατσιόλα Στεργιανή, σ.286
Καφετζή Γιούλη, σ.294
Κελεσίδης Ευάγγελος, σ.303
Κιομουρτζίδου Δήμητρα, σ.127
Κιοσσέ Ελένη, σ.312
Κοκκίνου Μαρία, σ.688
Κοκουβίνου Ευδοκία, σ.489
Κορδολαίμη Ελένη, σ.17
Κουκουρίκος Παναγιώτης, σ.286
Κουρκουβέλη Ευγενία, σ.317
Κουταντώνης Σταύρος, σ.329
Κουτσουρίδης Ιωάννης, σ.334
Κύρου Αναστασία, σ.728
Κώστα Φωτεινή, σ.342
Κωφού Ιφιγένεια, σ.112
Λενακάκης Αντώνης, σ.272
Λούδα Θεοδότα, σ.359
Μαλτή Ευδοκία-Ευθαλία, σ.377
Μανάφη Ιωάννα, σ.303
Μαντζανάρης Κωνσταντίνος, σ.646
Μαρία Χατζηπαναγιώτη, σ.679
Μηρτσέκη Βασιλική, σ.387
Μητακίδου Σούλα, σ.396
Μιχάλογλου Θέκλα, σ.396, σ.717
Μουρτζίνου Ελένη, σ.416
Μούτσιανος Νικόλαος, σ.646
Μπαζούκης Θανάσης, σ.426
Μπαϊκούση Σταυρούλα-Ελένη, σ.480
Μπανάτα Άννα –Μαρία, σ.432
Μπασούκου Αγγελική, σ.673
Μπρίζα Ελένη, σ.441
Μυλωνάς Δημήτρης, σ.679
Νεράντζης Νικόλαος, σ.447
Ντίνας Κωνσταντίνος, σ.317, σ.480
Ντόκου Βασιλική, σ.673
Ξανθίδου Πηνελόπη, σ.453
Ξεφτέρη Ελένη, σ.396
Ξυλά Ελένη, σ.460
Παλάζη Χρυσάνθη, σ.473
Παλαιολόγου Νεκταρία, σ.317, σ.480
Παναγιωτίδου Αλέκα, σ.489
Πανταζίδου Χριστίνα, σ.127
Παπαδάκη Αντωνία, σ.503
Παπαδοπούλου Θωμαή, σ.127

Παπαδοπούλου Μαρία, σ.510
Παπαθανασίου Ευαγγελία, σ.517
Παπακώστα Κωνσταντίνα, σ.526
Παυλίδου Εύα, σ.272
Παυλίδου Σοφία, σ.535, σ.651
Πέννα Αλεξία, σ.545
Περάκη Μακρή Μαρία, σ.369
Πρασσά Χρυσή, σ.554
Ράπτη Σοφία, σ.79
Σαμαρίνη Ξένια, σ.294
Σαμσάρη Ελένη, σ.566
Σαμσάρης Πέτρος, σ.566
Σέρογλου Φανή, σ.613
Σιγανού Άννα, σ.575
Σιδηρόπουλος Δημήτριος, σ.585
Σούνογλου Γεώργιος, σ.591
Σούνογλου Μαρίνα, σ.591
Σπύρου Σοφία, σ.286
Στάμου Ελένη, σ.659
Στράντζου Κωνσταντία – Ελένη, σ.599
Στυλπνοπούλου Δέσποινα, σ.329
Σχοινά Κλεονίκη, σ.728
Τεντολούρης Φίλιππος, σ.605
Τζαμπάζη Άννα, σ.613
Τζήμας Γεώργιος, σ.698
Τοκμακίδου Ελπίδα, σ.625
Τόλιου Αναστασία, σ.634
Τομπούλογλου Ιωάννης, σ.731
Τσακιρίδου Δόμνα, σ.646
Τσαπακίδου Αγγελική, σ.634
Τσικαλοπούλου Μαρία, σ.535, σ.651
Τσομπανάκη Ελένη, σ.634
Τσότσος Γεώργιος, σ.59
Υφαντίδου Γαλήνη, σ.688
Φελεκίδου Ρία (Βαρβάρα), σ.659
Φραγκομανώλη Σταυρούλα, σ.673
Φωλίνας Δημήτρης, σ.679
Χαρίσης Αθανάσιος, σ.688, σ.698
Χατζηνικολάου Άγγελος, σ.706
Χρηστίδου Χριστίνα, σ.735